

MICHAŁ GŁĄŻEWSKI

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna

System wychowania nie może sam się wychowywać,
tak samo jak ogień sam się nie może spalać¹.

Edukacja jako forma komunikacji autopojetycznych systemów psychicznych

Koncepcja wychowania Niklasa Luhmanna² opiera się w zasadzie na pozor-
nie paradoksalnej „tezie o nieprawdopodobności”³ komunikacji. Odrzucając
stereotypy i mniemane oczywistości wiedzy potocznej, „postanawia wyjaśnić,

¹ N. Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 2002, s. 168.

² Niklas Luhmann (1927–1998) — od końca lat 60. 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. Studia podyplomowe w Harvardzie (pobyty na rocznym stypendium 1960–1961, studia między innymi u Talcotta Parsonsa), praca w Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften w Speer (1962–1965), później kierownik zakładu (*Sozialforschungsstelle*) na Uniwersytecie w Münsterze, gdzie w 1966 uzyskuje tytuł doktora w zakresie nauk społecznych, a pięć miesięcy później habilituje się na podstawie pracy: *Recht und Automation in der öffentlichen Verwaltung. Eine verwaltungswissenschaftliche Untersuchung*. W 1968 roku na krótko zostaje profesorem we Frankfurcie nad Menem. Od 1968 do 1993 profesor socjologii na uniwersytecie w Bielefeld. Główne dzieła: *Soziologische Aufklärung* 1–6 (Opladen 1967–1995); *Funktion der Religion* (Frankfurt am Main 1977) — pol. tłum.: *Funkcja religii* (1998); *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* (Frankfurt am Main 1982) — pol. tłum. *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, przeł. J. Łoziński (Warszawa 2003); *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Frankfurt am Main 1984); *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (Frankfurt am Main 1988); *Das Recht der Gesellschaft* (Frankfurt am Main 1993); *Die Realität der Massenmedien* (Opladen 1996); *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Frankfurt am Main 1997).

³ N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung...*, t. 3, s. 25 (przekład wszystkich cytowanych w artykule prac obcojęzycznych — jeśli nie podano inaczej — M. Głązewski).

w jaki sposób układy powiązań, które same w sobie są nieprawdopodobne, mimo wszystko stają się możliwe, a nawet można ze sporą dozą pewności oczekiwać, że zaistnieją”⁴. Luhmann traktuje wychowanie jako rodzaj procesu komunikacyjnego opartego na probabilistycznym rachunku samych niewiadomych, w którym dziecko jest nie podmiotem, lecz jego medium⁵. Ów twórca jednej z najciekawszych, najbardziej oryginalnych koncepcji społecznych końca minionego stulecia — teorii systemów autopojetycznych, stosowanej jako nośna podbudowa nie tylko w refleksji socjologicznej, lecz także w psychologii, teorii zarządzania, teorii literatury, filozofii czy pedagogice — nie jest w Polsce jak do tej pory postacią tak znaną, jak na to zasługuje potencjał teoretyczny i prakseologiczny zawarty w jego dziele⁶.

⁴ *Ibidem*.

⁵ „Te osiągnięcia ewolucyjne, które zawiązują się na owych miejscach pęknięć komunikacji i z funkcjonalną precyzją służą transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne, nazwijmy mediami”: N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriss einer Theorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1987, 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 teraz bym powiedział, albo kształtem”: N. Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie*, red. D. Baecker, Heidelberg 2006 (wyd. 3; wyd. 1 — 2002), s. 226.

⁶ Z polskich publikacji (także pedagogicznych) na temat Luhmanna warto tu wymienić: J. Szacki, *Luhmann: teoria systemów autopojetycznych* [w:] *idem, Historia myśli socjologicznej*, wyd. nowe, Warszawa 2003, s. 935–944; J. Brejda, *Niklas Luhmann — hermeneutyka różnicy konstytutywnej*, „Fenomenologia” 2003, nr 1, s. 75–89; J. Brejda, *Hermeneutyczne i dyferencyjne pojęcie rozumienia: Gadamer — Luhmann*, [w:] *Dziedzictwo Gadamera*, red. A. Przyłębski, Poznań 2004, s. 207–224; H.-U. Gumbrecht, *Gdy przestaliśmy uczyć się od historii*, [w:] *Pamięć, etyka i historia*, red. E. Domańska, Wyd. Poznańskie, Poznań 2002, s. 187–206; A. Kaniowski, *Sprzecznosci metodologiczne i implikacje polityczne teorii systemów N. Luhmanna*, „Studia Nauk Politycznych” 1981, nr 5 (53), s. 87–106; M. Kurowski, *Niklasa Luhmanna radykalizacja projektu fenomenologii*, „Fenomenologia” 2003, nr 1, s. 63–73; M. Kurowski, *Technologie komunikacji a opinia publiczna*, [w:] *Kultura — Osobowość — Polityka*, red. P. Chmielewski, T. Krauze, W. Wesołowski, Warszawa 2002, s. 349–364; E. Kuźma, *Dekonstruowanie i rekonstruowanie granicy. Jacques Derrida: La Dissemination, Niklas Luhmann: Die Kunst der Gesellschaft*, „Nowa Krytyka” 2004, nr 16, s. 307–319; B. Kuźniarz, *Rehabilitacja ducha*, „Er(r)go” 2003, nr 1, s. 113–126; W. Piwowarski, *Religia cywilna. Koncepcje J.J. Rousseau, R.N. Bellaha i Niklasa Luhmanna*, „Przegląd Religioznawczy” 1995, nr 2, s. 43–53; B. Ponikowski, *Kontrowersje wokół pojęcia państwa prawnego (Kelsen, Luhmann, Foucault)*, [w:] *Demokratyczne państwo prawne (aksjologia, struktura, funkcje)*, *Studia i szkice*, red. H. Rot, Wrocław 1994, s. 53–68; K. Rakowska, *Koncepcje religii w ramach teorii systemów Niklasa Luhmanna i Petera Bergera*, „Pedagogia Christiana” 1, 2000, s. 65–73; A. Skrendo, *Tożsamość w perspektywie konstruktywizmu*, „Teksty Drugie” 2004, nr 1–2 (6/2004), s. 65–77; R. Sojak, *Paraliżująca siła różnorodności. Lustracja w perspektywie teorii systemów społecznych Niklasa Luhmanna*, [w:] *Utracona dynamika? O niedojrzałości polskiej demokracji*, red. E. Mokrzycki, A. Rychard, A. Zybertowicz, Warszawa 2002, s. 273–302. Koncepcja Luhmanna pojawiała się również w przekładach książek: P. Bourdieu, L. Wacquant *Loic, Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 84–87; M. Fleischer, *Teoria kultury i komunikacji*, przeł. M. Jaworowski, Wrocław 2002, s. 127–199; M. Fleischer, *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*, przeł. D. Wączek, M. Fleischer, Wrocław 2005;

Luhmannowska teoria autopojezy wyrosła z biologicznie ufundowanego twierdzenia H. Maturany i F. Vareli⁷, że człowiek jest, jak każdy żywy organizm, samoorganizującym się systemem. W pedagogice nie była to wcale teza nowa — już J. Piaget pojmował rozwój człowieka jako aktywność własną organizmu, która ma na celu zachowanie dynamicznej kognitywnej równowagi z otoczeniem⁸. Ta zdolność do samoorganizacji jest cechą wszystkich żywych istot i wynika z właściwości żywych systemów, ich nadrzędnego celu istnienia w hierarchii potrzeb — zachowania życia. Ważniejsze dla pedagogiki miały się okazać rozwinięcia i konsekwencje teoretyczne tej tezy w koncepcji N. Luhmanna.

Człowiek jest według Luhmanna swoistym systemem autopojetycznym (*autopoiesis* z gr. – *αὐτό* = „samo” oraz *ποίησις* = „wytwarzanie, kreacja”), niepomiernie złożoną jednią, która, raz powstawszy, dąży do zachowania swej stabilności poprzez nieustanne generowanie procesów odnawiania się. Stałe sprzężenie zwrotne z otoczeniem i jego zmieniającymi się warunkami sprawia, że system jest także autoreferencyjny — potrafi odnosić się do siebie samego. Ta autoreferencyjność jest właściwością systemów autonomicznych: „Ich autonomia jest oczywiście relatywna: żywe systemy są systemami otwartymi, które są równocześnie nierozłącznie splecione ze swym środowiskiem”⁹. Stąd powstaje tzw. paradoks autopojetyczny — wzrost autonomii człowieka jest proporcjonalny do jego uwikłania w środowisku¹⁰.

Otwartość systemu ma jednak charakter selekcyjny, impulsy ze środowiska poddawane są kontroli, ocenie i przesiewowi, zgodnie z właściwą systemowi strukturą i mechanizmem kontroli. Do zmian w stanie systemu, organizmie ży-

J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 2000, s. 378–430; H.-H. Krueger, *Metody badań w pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Gdańsk 2007, s. 103–107; H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2005, s. 165–188; O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przeł. E. Cieślík, Gdańsk 2005; G. Teubner, *Konstytucjonalizm społeczny. Alternatywy dla teorii konstytucyjnej nakierowanej na państwo. Wykład im. Leona Petrażyckiego*, Wydział Prawa i Administracji UW, 27 maja 2004, przeł. J. Winczorek, Warszawa 2004. Po roku 2000 pojawiły się też na gruncie polskiej nauki rozprawy naukowe na ten temat: w 2001 roku ks. dr Cezary Kostro (KUL) obronił pracę pt. *Funkcjonalna teoria moralności N. Luhmanna*; w 2009 dr Paulina Polak (UJ) — *Nowe formy korupcji. Przemysł korupcyjny we współczesnej Polsce na przykładzie sektora farmaceutycznego*; dr Małgorzata Burnecka (UWr) w 2009 roku — *Teoria autopojetycznych systemów społecznych Niklasa Luhmanna — analiza koncepcji i jej znaczenia w naukach społecznych*.

⁷ H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living*, [w:] *Boston Studies in the Philosophy and Science*, t. 42, red. R.S. Cohen, M.W. Wartofsky, D. Reidel Publishing, Dordrecht 1980, s. 78; por. też: A. Mattelart, M. Mattelart, *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*, przeł. J.M. Pomorski, Warszawa-Kraków 2001, s. 121–122.

⁸ J. Piaget, *Das Weltbild des Kindes*, Stuttgart 1978, s. 19–25.

⁹ O. Speck, *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, München-Basel 1997, s. 118.

¹⁰ J. Briggs, D.F. Peat, *Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaostheorie*, München 1990, s. 230.

wym, dochodzi zatem nie bezpośrednio, w wyniku prostego mechanizmu interakcji behawioralnej, lecz przez reakcję własnych struktur, a system autonomiczny decyduje, jakie reakcje są w danym wypadku właściwe. W wychowaniu określa się to jako kształtowanie charakteru człowieka:

Wpływy z zewnątrz mogą być konstruktywne lub destruktywne. Interakcje destruktywne prowadzą do destruktywnych przemian. Interakcją konstruktywną jest interakcja, która dla obu stron jest akceptowalna. W przypadku systemów wzajemnie na siebie oddziałujących mamy do czynienia z procesem wzajemnych przemian stanu, ze „sprzężeniem strukturalnym”¹¹.

W przypadku człowieka podsystemem, który reguluje zmiany całego systemu, odczytując i adekwatnie reagując na bodźce otoczenia (i innych podsystemów), jest system nerwowy. Nie pracuje on jednak, opierając się tylko na cybernetycznej sekwencji *input-output* (czy behawioralnej *stimulus-response*), lecz przetwarza otrzymane informacje, w sferze społecznej dając ich interpretację jako symboliczną (interakcjonizm symboliczny), wytwarzając rodzaj własnej subiektywnej rzeczywistości (jak twierdzą konstruktywiści, od empirystów angielskich aż po spirytualizm Georga Berkeleya i empiriokrytycyzm Ernsta Macha i Richarda Avenariusza) i odpowiednio do tej hermeneutyki reagując:

Określa on, które konfiguracje środowiska reprezentują perturbacje (a więc podniety), oraz jakie zmiany wywołują one w organizmie. Popularna metafora mózgu jako komputera jest (zatem) fałszywa¹².

System nerwowy jest więc aktywnym systemem recepcji otoczenia, dynamicznym układem, który nieustannie zmieniając swoje relacje strukturalne, „dąży jednak do utrzymania niektórych z tych relacji niezmiennych, [...] do zachowania swej tożsamości”¹³.

W tej perspektywie komunikacyjnej „to, czego podejmuje się wychowawca, jest niemożliwe”¹⁴, twierdzi Luhmann, gdyż już sama komunikacja, konstytuująca przecież proces wychowania, jest zjawiskiem nieprawdopodobnym, „którego prawdopodobieństwo powodzenia rośnie ze względu na umieszczenie w nim kolejnych zjawisk nieprawdopodobnych (kontyngencje¹⁵ i różnice) i które właśnie

¹¹ *Ibidem*, s. 119.

¹² H.R. Maturana, H.J. Varela, *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern-München-Wien 1987, s. 185.

¹³ O. Speck, *op. cit.*, s.119.

¹⁴ „Das, was der Erzieher sich vornimmt, ist unmöglich”: N. Luhmann, *Das Kind als Medium der Erziehung*, Frankfurt am Main 2006, s. 14.

¹⁵ Pojęcie kontyngencji stanowi w ogóle jeden z fundamentalnych elementów koncepcji Luhmanna: „kontyngencja rozumiana jest jako zależność, w sensie angielskiego *contingent on*. Takie przedstawienie zależności ma tradycję teologiczną, która nie jest już widoczna w użyciu tego wyrazu. Czysto teoretyczno-modelowe pojęcie, że coś jest także możliwe inaczej, a więc nie konieczne, nie niemożliwe, lecz jest czymś pomiędzy, w rozważaniach teologicznych zreformułowane jako zależność od Boga, który mógł był przecież inaczej urządzić świat. W tradycji anglosaskiej istnieją oba te komponenty semantyczne ‘*contingency*’ jako »zależny od«, w mowie potocznej używa się

dlatego staje się możliwe”¹⁶. Ta paradoksalność kumulacji niemożliwości wynika z trzech źródeł.

Po pierwsze, jest nieprawdopodobne, aby ktoś w ogóle rozumiał to, co myśli inny człowiek, a to ze względu na istniejący rozdział i indywidualizację świadomości. Sens może być zrozumiany tylko w danym kontekście, a każdy uznaje za kontekst to przede wszystkim, co daje mu do dyspozycji jego własna pamięć: „Komunikacja zakłada nieidentyczność uczestników, a z tego powodu także różnice w ich perspektywach, co z kolei oznacza niemożność osiągnięcia doskonałej zgodności przekazywania”¹⁷.

Drugie nieprawdopodobieństwo dotyczy dotarcia do odbiorców.

Jest nieprawdopodobne, aby komunikacja dotarła do kogoś więcej niż osoby obecne w danej konkretnej sytuacji. [...] Nie uda się [...] wymusić prawomocności reguł obowiązujących w powyższym przypadku poza granicami tego systemu. Jeśli nawet komunikacja znalazłaby mobilne i niepodatne na upływ czasu nośniki, jest nieprawdopodobne, aby mogła wtedy zakładać istnienie uwagi. W odmiennych sytuacjach ludzie koncentrują się na wykonywaniu odmiennych czynności.

zatem ‘contingent on’, a z drugiej strony ‘contingency’ w sensie możliwości bycia także inaczej, a więc jako negacji niemożliwości i konieczności”: N. Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie...*, s. 317–318. I w innym miejscu: „Kontyngentne jest to, co nie jest ani konieczne, ani niemożliwe, czyli to, co jest (było, będzie) może być takie, ale co może być także zupełnie inne”: N. Luhmann, *Soziale Systeme...*, s. 152. Kontyngencja (gr. *endechómenon*, łac. *contingere* — wydarzać się / *contingentia* — możliwość) jest pojęciem stosowanym w filozofii (logika modalna, neopragmatyzm — R. Rorty’ego kontyngentna teoria prawdy) i socjologii dla oznaczenia zasadniczej otwartości i niepewności ludzkich doświadczeń życiowych. Świat społeczny jest postrzegany jako jeden z wielu możliwych, nie jest ani przypadkowy, ani konieczny. Nawet samo postrzeganie świata jest kontyngentne, polega na rozróżnieniach i konstrukcjach, które mogą być równie dobrze inne, realizowane inaczej. Zasadnicza otwartość ludzkich postaw i działań, prowadząca do kompleksowości, jest redukowana przez kształtowanie systemów społecznych. Z punktu widzenia epistemologii kontyngencja jest wiedzą o tym, że każda wiedza jest relatywna. Epistemologicznie rzecz biorąc, kontyngencja jest pewną (ze swej strony kontyngentną) wiedzą, że każda wiedza jest relatywna: zawsze może też być zupełnie inaczej. Kontyngencja stała się centralnym pojęciem epistemologii. Pokazuje ono, że niemożliwe są zamknięte w sobie i równocześnie uniwersalne teorie. Poznanie powstaje raczej w procesach autoreferencyjnych. Szczególnym rodzajem kontyngencji jest podwójna kontyngencja. Opisuje ona niemożliwość udanej komunikacji, gdy dwoje ludzi uzależnia swoje działania każdorazowo od kontyngentnych działań partnera, nieprzewidywalnych, zaskakujących i różnorodnych. Luhmann pojęcie kontyngencji zapożyczył od Arystotelesa, który rozumiał ją jako możliwość niekonieczną i niedowolną. Kontyngencja oznacza u niego negację konieczności i niemożliwości. (W polskim przekładzie *Semantyki miłości* N. Luhmanna, dokonany przez J. Łozińskiego, kontyngencja jest błędnie tłumaczona jako przypadkowość — s. 33, 56, 58 i 72. Taka translacja radykalnie spłaszcza jej rzeczywisty, głębszy sens).

¹⁶ H. Retter, *op. cit.*, s. 180; „Owo prawo, że zjawiska nieprawdopodobne wzajemnie się wzmacniają, wyznaczając z jednej strony granice rozwiązywalności problemów, a z drugiej granice możliwości, oznacza, że nie istnieje bezpośrednia droga prowadząca do coraz lepszego porozumienia się ludzi”: N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung...*, t. 3, s. 27.

¹⁷ N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung...*, t. 3, s. 27.

Trzecim nieprawdopodobieństwem jest powodzenie. „Jeśli nawet komunikacja zostanie zrozumiana, to nie gwarantuje to wcale jej recepcji, [...] przejęcia przez odbiorcę wyselekcjonowanej treści komunikacji jako przesłanki własnego zachowania, czyli przyłączenia do danej selekcji kolejnych selekcji i wzmocnienia poprzez to ich selektywności”¹⁸.

Komunikacja jest pozytywnie możliwa „raczej przez to tylko, że, [...] otwiera sytuację na jej recepcję albo odrzucenie”¹⁹.

Dla wychowania taki sposób interpretacji bycia-w-świecie autonomicznego systemu autopojetycznego, jakim jest człowiek, implikuje odrzucenie behawioralnego modelu metodyki przyczynowo-skutkowej i przyjęcie stanowiska, że

wychowanie nie jest działaniem, które bezpośrednio zmienia (poprawia) strukturę zachowań, lecz jest procesem, w trakcie którego intencje wychowujących — przejawiające się w najróżniejszych interakcjach — funkcjonują jako wyzwalacze określonych zmian w dziecku, lecz którego wynik jest w przypadku każdego dziecka inny²⁰.

Intencje i skutki działania wychowawczego nigdy nie są identyczne — być może szczęśliwie dla wychowanka. Wychowanie w rzeczywistości stanowi ofertę: dziecko do procesu wychowania wnosi własne dyspozycje psychofizyczne, własne prawidłowości ontogenetyczne, własne doświadczenia, idiosynkrazje i skłonności. W tym sensie „wychowanie można rozumieć jako starcie między autonomicznym systemem dorosłego oraz autonomicznym systemem dziecka”²¹. Oba autonomiczne systemy reprezentują własne specyficzne interesy.

Edukacja a socjalizacja

W systemowym kontekście komunikacji społecznej coraz częściej pojawiają się współcześnie zjawiska, które Otto Speck nazywa „procesami wysprzęglenia społecznego” (*soziale Entkoppelungsprozesse*). Są to „negatywne zjawiska uwalniania się od stylów zachowania przez osoby lub grupy społeczne z humanistycznego (normatywnego) związku bądź kontekstu, stymulującego ich egzystencję”²². Jednostka „wysprzęglona” jest jednostką społecznie izolowaną z izolującym oraz/lub destrukcyjnym skutkiem interakcyjnym i psychicznym.

¹⁸ *Ibidem*, s. 26–27. Przypomina się tu tzw. prawo Lema: „Nikt nic nie czyta; jeśli czyta, nic nie rozumie; jeśli rozumie, natychmiast zapomina” (S. Lem, *Biblioteka XXI wieku*, Wrocław 1986, s. 84); Lem — wieszcząc koniec Epoki Gutenberga i schyłek modernistycznego paradygmatu mechanistyczno-redukcyjnego nauki — parafrazuje tu żartobliwie epistemologiczny sceptycyzm twierdzenia Gorgiasza z Leontinój: „Nic nie istnieje; gdyby coś istniało, to człowiek nie mógłby tego poznać; gdyby nawet mógł poznać, to nie byłby w stanie tego wyśłowić i przekazać innym ludziom” (za: J.M. Bocheński, *Ku filozoficznemu myśleniu*, Warszawa 1986, s. 21).

¹⁹ N. Luhmann, *Soziale Systeme...*, s. 216.

²⁰ O. Speck, *op. cit.*, s. 119.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*, s. 49.

Pojęcie sprzężenia społecznego „zawiera w sobie strukturalną wspólnotę organizmów lub społecznych jednostek składowych, w których przypadku przez długotrwałą wymianę komunikacyjną ontogeneza staje się ko-ontogenezą (lub zostaje jako taka zachowana)”²³. To „wspólne dryfowanie systemowe”²⁴ jest procesem, w którego trakcie każdy z uczestniczących elementów składowych zachowuje swoje miejsce i organizację, a więc swoją tożsamość. Jakość tego sprzężenia musi być wzajemnie zadowalająca, więc i konstruktywna, a tak się dzieje, gdy każdy system może rozwijać własną specyfikę. Jednocześnie ta jego specyfika może zostać urzeczywistniona jedynie i wyłącznie w relacji sprzężenia społecznego. Efektywne istnienie tej jakości zależy od subiektywnego odczucia podmiotów tej relacji, ma więc ona charakter społeczno-normatywny.

W przypadku „wysprzęglenia” sytuacja przedstawia się tak samo: doznawana jest subiektywnie jako utrata powiązań i relacji, które mają decydujące znaczenie dla własnego systemu, na przykład nieistnienie lub rozerwanie więzi między dzieckiem a rodzicami. Społeczne „wysprzęglenia” odczuwane są jakościowo jako strata, jako niekorzystny deficyt społeczny. Nie jest decydujące przy tym, czy brak kontaktu społecznego lub jakiś uszczerbek fizyczny danej osoby jest obiektywnym faktem, lecz doznawana przy tym jakość zmiany i jej skutek, jaki wywiera na rozwój i interakcje.

W odniesieniu do wewnętrznych procesów psychicznych następuje utrata samokontroli, krytyczny rozpad związku między ego i superego. Związany jest on z zaburzeniami rozwojowymi w kontekście polemiki z otoczeniem społecznym lub groźnym pęknięciem (*Auseinanderdriften*) między systemem a otoczeniem. N. Luhmann wykazał, że w wyniku rosnącego różnicowania się systemów funkcjonalnych u jednostki może dojść do zakłóceń jej (środowiskowego) rezonansu, to znaczy do upośledzenia zdolności do adekwatnej reakcji na zakłócenia zewnętrzne²⁵.

Normatywny pluralizm i związany z nim polimorficzny konflikt społeczny, w jaki popada jednostka, mogą prowadzić do tego, że ten jej rezonans jest zbyt mały, na przykład wtedy, gdy unika stawienia czoła powstającym turbulencjom środowiskowym i nie potrafi odpowiednio „dopasować się” do zmienionej sytuacji przez zmianę własnego programu działania, lub też gdy rezonans jest zbyt duży, a to wtedy, kiedy własny system reaguje wprowadzając na podwyższone roszczenia ze strony otoczenia, ale nie potrafi im sprostać²⁶.

„Wysprzęglenia” mogą być postrzegane „jako skutki społecznie koniecznych przecież zróżnicowań się systemów funkcjonalnych [z otoczenia], bez których nie dałoby się dokonać redukcji kompleksowości rzeczywistości społecznej [...],

²³ *Ibidem*.

²⁴ H.R. Maturana, H.J. Varela, *Der Baum...*, s. 196.

²⁵ Por. N. Luhmann, *Ökologische Kommunikation*, Opladen 1988.

²⁶ *Ibidem*, s. 220.

lecz nie można ich utożsamiać z takimi zróżnicowaniami²⁷. Zróżnicowania systemów funkcjonalnych niekoniecznie prowadzą do „wysprzęglenia”, chociaż często do takiej sytuacji dochodzi w warunkach pogmatwania i niejednorodności warunków socjalizacyjnych, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży w okresie dojrzewania²⁸.

Problem pedagogicznego wspierania rozwoju człowieka w tym kontekście polega więc na zapobieganiu takiemu psychicznemu i społecznemu „wysprzęgleniu” własnego systemu przez wspieranie jego autonomii aksjologiczno-normatywnej i działaniowej w zmieniającej się sytuacji życiowej, na przykład wzmacnianie jego kompetencji decyzyjnej i oferowanie mu możliwie wielu wartościowych powiązań społecznych, które dawałyby mu szansę na wsparcie emocjonalne w postaci akceptacji środowiska.

Jednak „ta orientacja normatywna i budowanie tożsamości, a tym samym autonomii, utrudniane są przez to, że miejsce wcześniejszego w zasadzie powszechnie obowiązującego ważnego, jednolitego porządku normatywnego rodziny, szkoły, zakładu pracy, społeczności lokalnej czy państwa zajął zróżnicowany układ systemów o względnie swoistej strukturze”²⁹. Każdy z tych podsystemów konstituowany jest przez własny system podstawowych wartości, każdy ma inne cele, każdy ma własną swoistość, która wyznacza i legitymuje jego istnienie.

Kodowanie wychowania

Luhmann mówi w tym kontekście o „binarnym kodzie”, obowiązującym w każdym z poszczególnych systemów funkcjonalnych, przez który się on identyfikuje³⁰. Binarność kodu oznacza, że zachowanie jednostek w systemach oparte jest na jakiejś podstawowej wartości, która każdorazowo znajduje się na jednym biegunie ambiwalentnej relacji z wartością przeciwną, stanowiącą jej lustrzane odbicie. W rodzinie może to być na przykład harmonia życia rodzinnego w opozycji do kłótni lub swoboda rozwoju własnej osobowości w opozycji do relacji podporządkowania, w przypadku szkoły — sukces w nauce w opozycji do niepowodzenia szkolnego, w zespole sportowym — duch gry drużynowej w opozycji do egoistycznej gry indywidualnej itd. Ta różnorodność leżących u podstaw po-

²⁷ O. Speck, *op. cit.*, s. 50.

²⁸ Por. E. Fücke, *Zarys pedagogiki wieku dojrzewania. O alternatywnej koncepcji programu nauczania klas VI–X szkół waldorfskich*, przeł. M. Głazewski, Gdynia 2006: „Ślusznie więc okres życia młodzieńczego charakteryzowany jest jako kryzys rozwojowy. Otwartość procesów rozwojowych, które nie przyjęły jeszcze ustalonych form, stanowi szansę i zagrożenie jednocześnie. Niesie także zagrożenie przyjęcia całkowicie jednostronnie ukształtowanych form. Z drugiej strony w tej otwartości widać energiczne ruchy poszukujące. Ta labilna sytuacja, wynikająca z poszukiwania własnej postaci, wymaga od dorosłego szczególnej uwagi i troskliwości” (*ibidem*, s. 33).

²⁹ O. Speck, *op. cit.*, s. 62–63.

³⁰ N. Luhmann, *Ökologische Kommunikation...*, s. 86.

szczególnych systemów funkcjonalnych wartości podstawowych daje w rezultacie dyspersywne, czyli rozproszone, niespójne, fragmentaryczne i nacechowane obecnością aporii systemy normatywne³¹. Moralność uniwersalna istnieje dla jednostki co najwyżej jeszcze na relatywnie abstrakcyjnym poziomie.

Redukcja do kodu binarnego nie wyklucza jednak równoczesnego obowiązywania innych wartości w poszczególnych systemach funkcjonalnych, lecz „przydaje się im wartość wtórna”³², na przykład w sporcie walki jest nią respektowanie przeciwnika.

Fakt różnicowania się systemów funkcjonalnych z własnymi, specyficznymi wartościami podstawowymi, a więc dyspersywnymi, systemów normatywnych ma dla pedagogiki ogromne znaczenie³³, gdyż dziecko przeżywa w różnych dyspersywnych systemach normatywnych, do których na przemian należy, różne, niekongruentne systemy norm. To rozproszenie utrudnia mu orientację aksjologiczną i budowanie własnej tożsamości. W każdym z tych systemów społecznych uczy się jedynie tego sposobu zachowania i kompetencji działaniowych, które potrzebne mu są w ramach danego podsystemu. Różnice między poszczególnymi systemami i ich normami mogą stać się przyczyną problemu transferu norm między systemami, na przykład z tych obowiązujących w rodzinie do grupy rówieśniczej. Jednostka wytwarza na potrzeby afiliacji normatywnej różnych systemów repertuar dyspozycyjnych jaźni, odmian własnego ja lub staje wobec problemu społecznej stygmatyzacji. Kluczowe dawniej obszary rozwojowe, jak rodzina i szkoła, utraciły wiele ze swej normatywnej wiarygodności dla budowy tożsamości dzieci i młodzieży. W coraz mniejszym stopniu rzeczywiście efektywnie aplikują systemy wartości abstrakcyjnych i społecznych. W coraz większym stopniu wartości preferowane w poszczególnych rodzinach różnią się od siebie — zanika to, co kiedyś określano mianem uniwersalnych wartości rodzinnych³⁴. Także szkoła nie jest jednorodnym systemem normatywnym — poszczególni nauczyciele prezentują własne, odmienne systemy wartości. W tej normatywnej dyspersji i pluralizmie szkoła i rodzina jako systemy wychowawcze i socjalizacyjne utraciły wiele ze swej stabilności aksjologicznej, a co za tym idzie — zmniejszyło się poczucie bezpieczeństwa, pewności orientacji życiowej i oparcia ich członków. Stąd w coraz większej mierze wywodzą się problemy Horneyowskich „neurotycznych osobowości naszych czasów”.

Każdy człowiek musi sam poszukiwać, „dorabiać się” sensu własnej egzystencji. Nie sposób otrzymać go w gotowej formie. Istnieją wprawdzie różne koncepcje światopoglądowe czy kulturowe, systemy etyczne, rozważania nad tym, co może uczynić życie człowieka sensownym, lecz każdy człowiek sam musi wypełnić

³¹ Z ang. *dissipate* = „rozpraszać, marnować, roztrwaniać, ulatniać się, znikać”, a to z kolei od łac. *dissipare* = *dis-* „roz-”; „na części” oraz *supare* — „rzucić”.

³² O. Speck, *op. cit.*, s. 63.

³³ *Ibidem*, s. 63–64.

³⁴ *Ibidem*, s. 64.

je własną treścią, dopracować się własnego poczucia spełnienia, sensu życia. To poszukiwanie sensu ma charakter *stricte* autonomiczny: „Autonomiczna dynamika aktu nadawania sensu jest autopoezą *par excellence*”³⁵. Własne przekonanie, własna wiara, własna nadzieja są kładzione na szali. Sens ze swej natury nie jest jednak czymś stabilnym i trwałym, jego deficyt jest bolesny i prowadzi do powstawania dysonansu poznawczego w relacji ja–świat. Jeśli człowiek nie jest w stanie afirmować życia i ludzi, wypełnia tę pustkę agresją, destrukcją i „sensem cudzym”, zapożyczoną tożsamością, ideami, wartościami, mającymi zredukować lęk i zagubienie w świecie.

Człowiek nie może nie poszukiwać sensu życia, gdyż ta aktywność ma charakter kompulsywny, przymusowy. Luhmann wyraża to tak: „Przymus sensu [...] jest nałożony na wszystkie procesy systemów psychicznych i społecznych”³⁶. Sens

³⁵ „Die Selbstbeweglichkeit des Sinngeschehens ist Autopoiesis *par excellence*”: N. Luhmann, *Soziale Systeme...*, s. 100.

³⁶ *Ibidem*, s. 95. Luhmann, wychodząc od innych założeń metafizycznych, jest jednak w tym kompulsywnym budowaniu sensu bliski egzystencjalizmowi, gdzie egzystencja poprzedza esencję — człowiek odnajduje swą istotę, będąc przez sam fakt przygodnego „bycia-w-świecie”, świecie, który nie stanowi wcale systemu zamkniętego, spójnego, racjonalnego, i nie generuje sensu sam z siebie, przymuszony do działania i dokonywania wyborów — i staje się sobą przez te czyny i decyzje. Każdy ma własną prawdę o sobie i świecie jako określoną formę własnej egzystencji osobowej. Działań ludzkich nie sposób wytłumaczyć przyczynowo, są one skrajnie indeterministyczne, nadając przy tym jedyny akceptowalny sens pojęciu wolności jako podstawy egzystencji autentycznej. Według Luhmanna działanie jest selekcją sensu, dokonywaną przez system; inaczej niż przeżywanie, kiedy to selekcja sensu jest przypisywana otoczeniu (czyli podmiotowi): „przeżywanie aktualizuje autoreferencyjność sensu, działanie aktualizuje autoreferencyjność systemów społecznych”: N. Luhmann, *Soziale Systeme...*, s. 124.; por. natomiast pojęcie sensu u Husserla, na przykład w: *idem, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, red. W. Bielem, „Husserliana” VI, wyd. 2, Den Haag 1976. Odwołując się do Husserla, Luhmann podnosi jednak zastrzeżenie co do subiektywności sensu w jego rozumieniu: „Husserl na przykład postuluje w swojej *Fenomenologii transcendentalnej* — w szczególności w tej części, w której zajmuje się krytyką nauki i techniki, aby przeżywaniu towarzyszyły tworzące konkretny sens akty świadomości (*Bewusstseinleistungen*). [...] jednak tu mamy problem, co zachodzi między podmiotami i czy istnieje sfera »intersubiektywności«, [...] która posiada ze swej strony sens — lecz dla jakiego podmiotu?” (N. Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie...*, s. 224). Sam zaś definiuje sens w ten sposób: „Sens jest tym medium, które pracuje za pomocą dyferencji aktualności i potencjalności, i to tej dyferencji, tego rozróżnienia w takim sensie, że zawsze w grę wchodzi jedność rozróżnienia, że zatem zawsze w tym, co się aktualnie postrzega, ma się perspektywy możliwości i odwrotnie nie można dokonać tematyzacji, nie można pomyśleć możliwości, także w ogóle zastosować ich komunikacyjnie, jeśli się tego aktualnie nie czyni” (N. Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie...*, s.233). I w innym miejscu: „Specyfika medium sensu jest koniecznym korelatem operacyjnego zamknięcia poznającego systemu. Sens istnieje wyłącznie jako sens i używające go operacje, a więc też tylko w tym momencie, w którym jest on określany przez operację, i ani przedtem, ani potem. Sens jest wedle tego produktem operacji, które używają sensu, a nie jakością świata, który zawdzięcza sobie jakiejś kreacji, stworzeniu, jakimś prapoczątkowi. Nie istnieje zatem też tożsamość oderwana od rzeczywistości faktycznego przeżywania i komunikowania” (N. Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft...*, s. 45; J. Habermas, w krytycznej analizie myśli Luhmanna, ujmując to pojęcie tak: „Luhmann wprowadza w tym miejscu swoiste pojęcie »sensu«.

stanowi kategorię nienegowalną. Udziałem człowieka staje się szczęśliwość, gdy sam — i z innymi — rozpozna i wypełni możliwe warunki sensowności bytu, jakie mogą stać się jego udziałem. W tym procesie wychowanie ma charakter prymarny, gdyż spełnienie dokonuje się przede wszystkim przez związki z najbliższymi osobami — z rodzicami, z członkami rodziny. „Každy jako jednostka stoi przed pytaniem o sens i wartości, które nie mogą mu zostać dostarczone, lecz jedynie zaoferowane”³⁷. Charakter oddziaływań środowiska może stymulować lub upośledzać poszukiwanie sensu, gdy na przykład osoby odniesienia są egoistyczne lub same zagubione aksjologicznie. To samo dzieje się, gdy „roszczenia ugruntowane indywidualnie są w coraz większym stopniu legitymowane społecznie”, to znaczy, gdy „porządek społeczny zachęca jednostki, by nawet ich indywidualność reprezentować [...] jako roszczenie do uznania i do [...] popierania tego, na co ma się właśnie ochotę. To »*new right to be what one pleases*« wydaje się dzisiaj w dużej mierze oczywiste”³⁸.

Nie jest jednak tak, że społeczne sprzężenie między autonomicznymi systemami znosi ich dyferencje. Wprost przeciwnie: „Dyferencja między systemem a jego otoczeniem jest dla systemu konstytutywna”³⁹. Jest to zjawisko naturalne, bez dyferencji nie istniałyby systemy autonomiczne, a więc nie istniałyby tożsamość: „Systemy muszą poradzić sobie z dyferencją tożsamości i z dyferencją dyferencji, gdy reprodukują się jako systemy autoreferencjalne”. To samo dotyczy według Luhmanna relacji odwrotnej: „Autoreferencjalność może zostać zrealizowana wtedy tylko, gdy jaźń [...] jest identyfikowana przez siebie samą i może zostać dyferentnie ustosunkowana wobec innej”⁴⁰.

Takie podejście teoretyczno-systemowe pozwala inaczej spojrzeć na model wychowania. O ile model tradycyjny oparty był na przekonaniu, że wychowanie opiera się przede wszystkim na naśladowaniu, przyswajaniu, akceptacji oferowanych zachowań, norm i wartości, a więc nastawiony był na wytwarzanie zgodności, harmonii między intencjami i działaniami wychowawcy a postawą dziecka, to model wychowania „otwartego” powinien konsekwentnie zakładać, że „dzisiaj pojawiają się większe różnice między wychowującym a dziećmi”⁴¹. Konflikt, jako emanacja różnicy, staje się więc kategorią pozytywną w wychowaniu, o ile rzeczy-

Posługuje się przy tym fenomenologicznymi opisami Husserla, u którego znaczenie symbolicznego wyrażenia odsyła do leżącej u jego podstaw intencji; »intencja« jest pojęciem bardziej pierwotnym niż »znaczenie«. Odpowiednio Luhmann definiuje »sens« przedjęzykowo jako odniesiony do intencjonalności przeżycia i działania kontekst odsyłania, na który składają się dające się aktualizować możliwości. Miejsce podmiotów zdolnych do samowiedzy zajmują przeto systemy przetwarzania albo wykorzystywania sensu” (J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 2000, s. 414).

³⁷ O. Speck, *op. cit.*, s. 63.

³⁸ N. Luhmann, *Soziale Systeme...*, s. 364.

³⁹ O. Speck, *op. cit.*, s. 162.

⁴⁰ N. Luhmann, *Soziale Systeme...*, s. 26.

⁴¹ O. Speck, *op. cit.*, s. 162.

wiecie przyczynia się do tworzenia warunków dla rozwoju ku autonomii i podmiotowości ludzi dla siebie i dla społeczeństwa.

Dziecko jako medium⁴² wychowania

Niklas Luhmann rozwinął w kontekście teorii systemów autopojetycznych specyficzną koncepcję dotyczącą wychowania jako procesu i dziecka jako podmiotu-przedmiotu tego procesu. Tradycyjnie „pod pojęciem wychowania rozumie się zwykle zmianę osób przez specjalne zabiegi komunikacyjne”⁴³ — konstatuje Luhmann, nazywając także konstytutywne elementy tej definicji: dziecko, różnicę wieku (a co za tym idzie — doświadczenia) między wychowankiem a wychowawcą oraz konotacje tej relacji, jak wolność i podmiotowość wychowanka (*Selbstbestimmung*). Wychowanie w takim rozumieniu sprowadza się, najkrócej rzecz biorąc, do „psychicznych skutków komunikacji”⁴⁴, które w odróżnieniu od socjalizacji są powodowane intencjonalnie. Ta definicja wychowania, której definiens ma charakter sprawozdawczy⁴⁵, określa je jako swoisty „związek przyczynowy (*Kausalnexus*), który łączy systemy społeczne (komunikację) i systemy

⁴² „Te osiągnięcia ewolucyjne, które zawiązują się na owych miejscach pęknięć komunikacji i z funkcjonalną precyzją służą transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne, nazwijmy mediami”: N. Luhmann, *Soziale Systeme...*, s. 220; „Każda forma służy oznaczeniu (*der Bezeichnung*) czegoś przez nią określonego (*Bestimmen*), a poprzez to odróżnieniu tego wszystkiego, co w danej chwili zostaje pominięte. Wiedza sprawdza się dopiero jako forma dwustronna: ze stroną tego, co dobrze znane i dające się ponownie zastosować oraz z otaczającą to, pomijaną *unmarked space*. Forma pozostaje nakierowana na to, co przez nią jest oznaczane (*Bezeichnen*), w naszym przypadku zatem na to, co się wie (*das Gewußte*), i aktualizuje jego powtarzalność, kondensację, konfirmację, generalizację. Przy tym pozostaje wykluczone to, co nieoznaczone (*das Nichtbezeichnete*), ta właśnie *unmarked space*, lecz zawarte *implicite* jako wykluczone” (N. Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 2002, s. 99–100. Por. cały rozdział na ten temat pt. *Medium und Form*, s. 82–101).

⁴³ N. Luhmann, *Das Kind als Medium der Erziehung*, Frankfurt am Main 2006, s. 7; w oryginale: „Unter Erziehung versteht man üblicherweise die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation”.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Definicja sprawozdawcza stanowi typ definicji wychowania, „która w miarę wiernie stara się odtworzyć jego sens zawierający się w języku (również potocznym)” — *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 34. Takie pragmatyczne pojmowanie wychowania jest reprezentowane powszechnie także w polskiej myśli pedagogicznej, na przykład przez Kazimierza Sośnickiego: „Wychowanie jest przeważnie urabianiem od zewnątrz, przez celową i świadomą czynność wychowawcy” (*idem, Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 197); Heliodora Muszyńskiego: „Wychowanie to świadoma działalność jednych osób zmierzająca do wywołania poprzez interakcję trwałych zmian w osobowości innych osób (*idem, Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977, s. 28). Jednak konsekwentne wyłączenie z definicji sfery aksjologiczno-teleologicznej, a skupienie się jedynie na sferze prakseologiczno-technologicznej może prowadzić do powstania zarzutu o przedmiotowe traktowanie wychowanka, o jego „urabianie”, a w przypadku Luhmanna — zarzutu ze strony Jürgena Habermasa o manipulację.

psychiczne (świadomość), i to łączy w sposób planowy, możliwy do kontrolowania, choć jednak nie zawsze efektywny”⁴⁶.

Według takiej wykładni nie istnieje dla wychowania „żadne symbolicznie generalizowane medium”⁴⁷, nie istnieje zatem w systemie wychowania symboliczny odpowiednik tego, czym dla gospodarki jest pieniądz, a dla nauki prawda:

W odróżnieniu od nauki szkolnej, która odznacza się przez swą *formę interakcyjną*, wychowanie w rodzinie, wychowanie w zakładzie pracy i wychowanie na uniwersytecie zachodzi w systemach funkcjonalnych społeczeństwa, które uległy dyferencjacji przez odniesienie procesów komunikacyjnych do *mediów symbolicznie zgeneralizowanych*, to znaczy poprzez szczególne kody (*Codes*), regulujące kontyngentną recepcję świadczeń komunikacyjnych. *Życie rodzinne* rozwija się od XVIII wieku normatywnie (i w znacznym zakresie zapewne także faktycznie) w kierunku prymatu orientacji na miłość. Małżonkowie są przy tym winni sobie wzajemnej miłości w innym sensie niż rodzice i dzieci. Integracja ziszczenia tych obu kodów, a to oznacza wcale nie w ostatnim rzędzie: unikanie przemieszczania problemów z jednego zakresu do drugiego, wyznacza wewnętrzną formę oraz powodzenie życia rodzinnego i czyni rodzinę zdolną do akceptowania różnorodnych i zmieniających się środowisk. Dla *gospodarki* nowoczesnego społeczeństwa charakterystyczne jest, że wszystkie gospodarczo relewantne czynniki, również własność ziemiska, a także praca, są objęte mechanizmem monetarnym, a więc stają się „towarem”, a przez to są podporządkowywane zmiennej (!) zasadzie niezmienności sumy [*Summenkonstanz* — M.G.], która zastępuje starsze, uwarunkowane moralnie wyobrażenia o deficytowości [*Knappheitsvorstellungen* — M.G.]. Tym samym też społeczne przyporządkowanie orientacji co do rzadkości (deficytowości) wiedzy w poszczególnych zakładach przez pieniądz, a już nie przez moralność. [...] W *dziedzinie nauki* w coraz większym stopniu prawda jest koncentrowana na powiększeniu możliwości rozwiązywania i rekombinacji, na pozyskiwaniu konstatacji środowiskowo nieprawdopodobnych, na defiguracji faktów i destrukcji ewidentności. Zastępuje się przy tym powiązanie z oczywistymi i tradycyjnymi pewnikami świata przez technikę negowania negacji: przez permanentną krytykę. W czasach krytyki ostatecznie każde *a priori* staje się problemem teoretycznym, wymuszana jest autonomizacja nauki w stosunku do wszelkich przedsięwzięć, a przez reorganizację uniwersytetów, czyli w oparciu o wymagania systemu wychowania, infrastrukturę organizacyjną, reaktywuje się wiek XIX⁴⁸.

Inaczej zatem niż w systemie gospodarczym czy nauki, w systemie wychowania nie ma technologii, która umożliwiałaby dyferencjację komunikacji wobec struktur systemu interakcyjnego i sprawiałaby, że system ten funkcjonowałby w dużym stopniu niezależnie od nich. Nie tylko zatem socjologia, lecz przede wszystkim pedagogika, jak twierdzi Luhmann, powinna uwzględnić tę osobliwość, ową odmienną systemu wychowania w porównaniu z innymi systemami funkcjonalnymi społeczeństwa. Luhmann zastrzega jednak, że muszą istnieć także paralele

⁴⁶ N. Luhmann, *Das Kind...*, s. 7–8.

⁴⁷ „Jako symbolicznie generalizowane określimy media, które stosują generalizacje dla symbolizacji związku selekcji i motywacji, to znaczy dla przedstawienia jedności. Ważnymi przykładami są: prawda, miłość, własność/pieniądz, władza/prawo, w pewnych układach też wiara religijna [...] oraz dziś także być może cywilizacyjnie standaryzowane »wartości podstawowe«” (N. Luhmann, *Soziale Systeme...*, s. 222).

⁴⁸ N. Luhmann, K.E. Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt am Main 1999, s. 54–55.

między tymi systemami społecznymi, gdyż „ostatecznie również wychowanie ma — prowizorycznie powiedzmy: jakoś — do czynienia z komunikacją nierzeczywistością”⁴⁹, lub przynajmniej istnieje zapotrzebowanie na symbolicznie zgeneralizowane medium komunikacyjne czy jego funkcjonalne ekwiwalenty.

Myśl ta byłaby niejasna bez rekapitulacji hipotezy źródłowej: Luhmann twierdzi, że

nowoczesne społeczeństwo można opisać jako system społeczny z prymarną dyferencjacją funkcjonalną. W tego rodzaju porządku podsystemy (*Teilsysteme*) stały się w znacznym stopniu autonomiczne. Reprodukują się autopojetycznie, to znaczy: same z siebie. Ich wiodącą konstantą jest funkcja, którą mają do wypełnienia dla systemu społecznego: w omawianym tu przypadku zatem wychowanie⁵⁰.

Do XVII wieku zagadnienie wychowania wydawało się uporządkowane i jednoznaczne: wychowanie odbywało się w domu rodzinnym pod opieką rodziców, odpowiedzialność za jego moralną stronę spoczywała na ojcu. Istniały odmiany takiego wychowania: religijne lub świecko-arystokratyczne, które się wzajemnie nie wykluczały. Problem pojawił się wraz z rozwojem empiryzmu i racjonalizmu, z zasadą *tabula rasa*, rozwojem negującym wszelką predestynację dziecka w związku z jego urodzeniem (stanem). Jeśli dziecko mogło być tym wszystkim, co zapisze w nim wychowanie, to rodziło się pytanie, jak społeczeństwo ma w tym względzie wprowadzić porządek:

Pedagogika z pochodzenia przedstawia się na przyszłość, lecz właśnie przez to traci punkty orientacyjne, jakie leżały w tym pochodzeniu dla przyszłości. Nowoczesne nauki o wychowaniu nawiązane są na to, że dorastający człowiek musi dla swego życia w społeczeństwie zostać wyposażony w wiadomości i sprawności, których nie może nabyć sam z siebie, a także nie w rodzinie, lecz tylko w szkole⁵¹.

Takie stanowisko dydaktyczne oparte jest na idei, że człowiek musi zostać przysposobiony do uczestnictwa w społeczeństwie, a indywidualność jednostki musi być rozwijana w taki sposób, aby udział ten postrzegała i realizowała jako własny i oczywisty⁵².

⁴⁹ N. Luhmann, *Das Kind...*, s. 9.

⁵⁰ N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik*, red. D. Lenzen, Frankfurt am Main 2004, s. 23.

⁵¹ *Ibidem*, s. 10–11.

⁵² To wersja Arystotelesowskiego: *Nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu*. Poglądy Arystotelesa w tym względzie uległy zresztą zasadniczej przemianie — 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 zatracza uprzednie wspomnienia. Odzyskuje je w chwili swej rozłąki z ciałem, podobnie jak człowiek, którego opuszcza choroba, odzyskuje pamięć zdarzeń ją poprzedzających” (P. Siwek, *Wstęp tłumacza*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. III, Warszawa 1992). Jednak już w *Zachęcie do filozofii* pisze, iż ciało nie jest więzieniem

W obu stanowiskach dokonuje się translacja problemu dorosłych w postać problemu, przed jakim są stawiane dzieci: wychowanie w swej istocie ma stanowić instrument rekonstrukcji niedoskonałej rzeczywistości społecznej. Lecz z punktu widzenia autopojetycznych systemów autoreferencyjnych rzecz ma się nieco inaczej: „zarówno systemy psychiczne, jak i systemy społeczne jawią się jako operacyjne jednostki zamknięte, które mogą stosować swe własne operacje tylko dla autoreprodukcji systemu, a więc tylko wewnętrznie, a nie dla dokonywania zabiegów w otoczeniu”⁵³. Systemy nie mogą operować poza swoimi granicami, są zdolne jedynie do aktywowania, specyfikacji, reaktywacji i dezaktywacji swoich struktur za pomocą własnych operacji. Zarówno w systemach społecznych (systemach komunikacyjnych), jak i w systemach psychicznych (systemach świadomościowych) produkcja i reprodukcja tych operacji własnych może odbywać się jedynie i wyłącznie w rekursywnym splocie (*rekursive Vernetzung*) z innymi własnymi operacjami, co faktycznie czyni niemożliwym jakiegokolwiek operacyjne pokrywanie się czy przecinanie zakresów tych systemów. Komunikacja jest czymś różnym od świadomościowo-aktualnej uwagi, choć nie może się bez niej obyć (choćż także świadomość uzyskuje swą aktualną formę dzięki komunikacji, której krytycznym elementem jest naprzemiennosc). Między tymi systemami zachodzi stałe sprzężenie prowadzące do asymilacji i akomodacji, lecz nie jest to forma jakiegokolwiek wspólnej operacji czy supersystemu. Specyfikacja systemu psychicznego może odbywać się jedynie przez świadomość, a systemu społecznego przez komunikację: „rekursywne sieci połączeń, przez które się to dokonuje oraz których aktywację system różnicuje wobec swego otoczenia, pozostają zupełnie różne”⁵⁴.

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, *Zachęta do filozofii*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1988, s. 11). Jego poglądy 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” (*O duszy*, 412b, [w:] *idem, Dzieła wszystkie...*, s. 71). I dalej: „Dusza jest »przyczyną« i »zasadą« żywego ciała” (415b), co K. Leśniak opatrzył przypisem: „Dusza jest zasadą, dzięki której żyjemy, czujemy, myślimy i wykonujemy ruchy”. [Sens jego] jest identyczny ze znaczeniem zdania: „Jesteśmy uczeni Dzięki za wszystko wiedzy, która na kształt formy okrywa naszą władzę myślową” (*ibidem*, przypis 47, s. 76).

⁵³ N. Luhmann, *Das Kind...*, s. 12.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 13. W koncepcji Luhmanna rekurencja systemu psychicznego, jakim jest człowiek, porównywana jest do idei maszyny Turinga — maszyny nie-trywialnej. Klasa funkcji obliczalnych w sensie Turinga jest identyczna z klasą funkcji ogólnie rekurencyjnych. Rekurencja (ang. *recursive*) to procedura, którą stosuje się do jakiegoś przypadku, później zaś stosuje się ją do wyniku otrzymanego z wcześniejszego zastosowania itd. Definicja rekurencyjna (indukcyjna) podaje wynik jakiejś operacji dla liczby 0, a następnie charakteryzuje jej wynik dla dowolnej liczby $n+1$ w terminach wyniku dla n ; w ten sposób definiuje się operację dla wszystkich liczb (można tak rozszerzyć to pojęcie, aby dotyczyło analogicznego procesu na dowolnym zbiorze dobrze uporządkowanym). Na przykład jeśli n' oznacza następnik n , to można w następujący sposób zdefiniować mnożenie: $a \times 0 = 0$; $a \times b' = (a \times b) + a$. Funkcja w sensie matematycznym jest pierwotnie rekurencyjna, gdy jest definiowa-

Takie teoretyczne osadzenie problemu wychowania pozwala spojrzeć na nie z nowej perspektywy: wyklucza mianowicie założenie, że „przez komunikację można jakoby specyfikować operacje świadomościowe (struktury czy stany świadomościowe). To, czego podejmuje się wychowawca, jest niemożliwe”⁵⁵. Nie wyklucza to jednak komunikacji o charakterze wychowawczym i stymulowania jej własnej autopojezy — problemem jest tu medium wychowania. Nie może nim być — według Luhmanna — medium w postaci środków komunikacji masowej, czyli mass media. Trzeba także odrzucić rozpowszechnioną tezę, że jakoby media pośredniczą w procesie przekazu, gdyż nie idzie tu o problem możliwości przekazania jakiejś informacji między nadawcą a odbiorcą, lecz „o wytwarzanie i reprodukcję nieprawdopodobnego ewolucyjnie sposobu operacyjnego, mianowicie komunikacji. Idzie o emergencję (*Emergenz*) nowego rodzaju rzeczywistości na gruncie wymaganego kontinuum cielesności, które jest dane fizycznie-chemicznie-biologicznie i w naszym przypadku także językowo-społecznie. Idzie o wykreślenie w tym kontinuum granic, o uzyskanie formy”⁵⁶.

na za pomocą operacji podstawiania oraz indukcji opartej na pewnych podstawowych funkcjach. Uznaje się zwykle, że do tych podstawowych funkcji należy funkcja następnika, funkcja zerowa (której wartością dla każdego argumentu jest zero), funkcja rzutowania (jej wartością jest *i*-ty wyraz każdej *n*-ki uporządkowanej) oraz funkcje stałe (których wartością dla dowolnego argumentu jest ta sama liczba). Funkcja jest ogólnie rekurencyjna (lub rekurencyjna), gdy można ją zdefiniować za pomocą funkcji pierwotnie rekurencyjnych oraz operatora minimum μ .

⁵⁵ *Ibidem*, s. 14.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 15–16. W teorii systemów emergencja oznacza specyficzną właściwość systemów hierarchicznych. Systemy, które cechuje struktura hierarchiczna, wykazują na poziomie makro właściwości, jakich nie da się stwierdzić na najniższym poziomie organizacji systemowej — poziomie mikro. Powstają one w wyniku synergetycznych oddziaływań wzajemnych pomiędzy elementami tych mikrosystemów. Takim hierarchicznym porządkiem systemowym jest na przykład organizm: składa się on z organów, te z kolei z komórek, a te znow z organelli komórkowych, organelle zaś z makrocząsteczek. Częsteczka białka z kolei posiada właściwości, jakich nie wykazuje żaden z atomów, które się na nią składają. Cechami głównymi emergencji są: nieredukowalność (niem. *Irreduzibilität*) oraz nieprognozowalność (niem. *Unvorhersagbarkeit*). Nieredukowalność polega na tym, że wielu właściwości emergentnych systemu nie da się ustalić przy zastosowaniu strategii redukcjonistycznych, gdyż pojawiają się one dopiero we współdziałaniu z innymi podsystemami. Jednocześnie nie możliwa jest niekiedy zmiana lub nawet eliminacja niektórych elementów lub współzależności funkcjonalnych bez zmiany określonych właściwości systemu — w zależności od tego, czy lub na ile elementy te albo te zależności funkcjonalne są istotne (konstytutywne) dla powstawania cech emergentnych systemu. Systemy, które są tworzone przez elementy powtarzalne, są redukowalne numerycznie — można redukować liczbę elementów systemu aż do wartości granicznej, specyficznej dla danego systemu, bez utraty emergentnych właściwości tego systemu (na przykład w przypadku związków chemicznych). Nieprognozowalność systemu polega natomiast na tym, że w przypadku, gdy w danym systemie dochodzi do integracji nowego podsystemu, a zatem sprzężenia funkcjonalnego nowych elementów systemowych, to system taki może wykazywać nowe, emergentne właściwości, których nie da się przewidzieć, por. Brockhaus *Enzyklopädie*, t. 5, wyd. F.A. Brockhaus, Wiesbaden 1968, s. 489; A. Stephen, *Emergenz: Von der Unvorhersagbarkeit zur Selbstorganisation*, Dresden 1999; N. Luhmann, *Was ist Kommunikation?*, [w:] *Soziologische Aufklärung*, t. 6. *Die Soziologie und der Mensch*, Opladen 1995, s. 113–124.

Między formą a pojęciem medium istnieje zasadnicza różnica, oparta na odróżnieniu elementów sprzężonych luźno i tych, które są sprzężone sztywno (*strickt gekoppelt*). Luźna, miękka, plastyczna struktura mediów daje formom szansę na stężenie, utrwalenie się i zyskanie relewantności, przy czym medium zostaje zachowane: „Jawi się obok formy jako sprzężenie możliwe także inaczej, jako kontyngencja”⁵⁷.

Dostępna bezpośrednio obserwacji⁵⁸ jest tylko forma — medium należy już wywnioskować. Obserwacja medium jest możliwa jako swego rodzaju obserwacja drugiego stopnia: najpierw należy obserwować ją jako formę i zakładać, wnioskować o istnieniu dalszego ukształtowanego przez to medium. „Ostatnim, ostatecznie nieobserwowalnym medium byłaby zatem materia (w sensie tradycji staroeuropejskiej) lub, jak to dzisiaj być może moglibyśmy powiedzieć — świat”⁵⁹.

Rozróżnienie między medium a formą można zatem multiplikować, budować hierarchie, gdyż to, co w danym przypadku stanowi formę, w innym staje się znów medium, mogącym przyjąć wyższe postaci formy. Przekładem takich metamorfoz mogą być słowa: same stanowią utrwalone formy w percepcji akustycznej lub optycznej, ale jednocześnie służą jako medium dla przekazu językowych znaczeń, same w sobie pozostawiają użytkownikowi swobodę, w jaki sposób mają zostać połączone, zestawione, sprzężone w formy wyższego rzędu — w zdania. Proces uformowania nie deprecjonuje ani nie unieważnia medium, lecz czyni z niego przesłankę dla nowych, potencjalnie nieskończonych form. Język „funkcjonuje zarówno jako forma, jak i medium. Ta genialna właściwość daje językowi możliwość służenia jako strukturalne sprzężenie zamkniętych w sobie systemów świadomościowych oraz takichże systemów komunikacyjnych”⁶⁰. Język dochodzi do świadomości jako uformowanie medium percepcyjnego (*Wahrnehmungsmedium*) — pierwotnie akustycznie, a od czasów wynalezienia pisma także optycz-

⁵⁷ *Ibidem*, s. 17.

⁵⁸ Luhmann definiuje pojęcie obserwacji jako „operację odróżniania i oznaczania (*Unterscheidung und Bezeichnung*). Zatem teoria operacyjnego budowania form musi przede wszystkim ustalać te odróżnienia. Pierwszym takim odróżnieniem jest samo obserwowanie, odróżnione przez jakieś inne obserwowanie, które z kolei samo jest pierwszym odróżnieniem dla innego obserwowania”: N. Luhmann, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1992, s. 73. 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 (*unauflösbare*) elementów. [...] Teraz pojawia się obserwator. Teraz wszystko się zmienia. Tym samym cała podstawa teoretyczna ulega zmianie, i to oznacza wyczerpanie się tego nieco uproszczonego języka ontologicznego, którym się dotychczas posługiwałem, gdyż powiedziałem przecież, że są operacje, że na nie trzeba zważać. Teraz jednak stawiamy pytanie, któż to mówi” (N. Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie*..., s. 138–139). Odpowiedź pochodzi z teorii autopojezy: „»Wszystko, co jest mówione, mówione jest przez obserwatora«, twierdzi Maturana” (*ibidem*, s. 140).

⁵⁹ N. Luhmann, *Das Kind*..., s. 17.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 18.

nie. Na potrzeby komunikacji społecznej język stosuje ostro i precyzyjnie uformowane na potrzeby percepcyjne słowa jako medium dla uzyskiwania nowych form — zdań, którymi ta komunikacja się posługuje. Taka kolejność nie determinuje jednak pierwszeństwa porządku ewolucyjnego słów i zdań, systemów świadomościowych i systemów społecznych: „Język jest warunkiem i rezultatem ko-ewolucji systemów psychicznych i społecznych”⁶¹. Z punktu widzenia teorii systemów uwypukla to jeszcze bardziej fakt, „że mamy tu do czynienia z wysoce nieprawdopodobnym osiągnięciem ewolucyjnym, które daje się wprawdzie rozszyfrować i opisać za pomocą rozróżnienia medium/forma, lecz nie daje się przy tym jednak wyjaśnić genetycznie”⁶².

Takie są imponderabilia generalizowanej symbolicznej komunikacji. Zazwyczaj dokonuje się to poprzez kodowanie binarne (*binäre Codierung*): pozytywnej wartości, która oznacza zdolność operacji do łączenia się, przeciwstawiana jest inna wartość, wartość negatywna, wartość refleksyjna, która twierdzi, że „wszystkie zdolne do łączenia się operacje (wszystkie płatności, wszystkie rozkazy i nakazy, wszystkie decyzje obowiązujące kolektywnie, wszystkie ustalenia nauki itd.) mogłyby wypaść także inaczej, *nie kończąc przez to autopojęzy systemu* [podkr. oryg.]”⁶³. Kodowanie binarne stanowi zatem ważną, a dla rozwoju społecznego wiodącą nawet, konstatację nowego ukonstytuowania medium dla języka będącego wciąż *in statu nascendi* i tylko w tym stanie możliwego do użycia.

Wychowanie jednak takim własnym binarnym kodem nie dysponuje — z wyjątkiem procesów selekcyjnych⁶⁴ — zatem stoi w obliczu problemu, że „nie może

⁶¹ *Ibidem*, s. 19. W innym miejscu na ten temat Luhmann stwierdza: „Podczas gdy filozofowie języka często sądzą, że język jest systemem (jeśli nie w ogóle nawet: jedynym systemem dla koordynacji związków egzystencjalnych), to dla przedstawionej tu analizy decydujące znaczenie ma to, by traktować język jako nie-system (*Nichtsystem*), który dopiero umożliwia powstawanie tworów systemowych w obszarze świadomości i komunikacji poprzez to, że czyni możliwym sprzężenie strukturalne obu tych rodzajów systemów” (N. Luhmann, *Die Wissenschaft...*, s. 46).

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Ibidem*, s. 19–20.

⁶⁴ W wypadku medium selekcji „musi być rozwijany *kod językowy*, który schematyzuje binarnie poddawane pod ocenę stany rzeczy. Ten kod może przewidywać dualności jakościowe (pochwala/nagana), decyzje typu tak/nie (promocja, przyjęcie do szkoły wyższego stopnia) oraz skale ocen, gdzie wybór jednej oceny wyklucza wybór oceny lepszej lub gorszej dla tego samego aktu ewaluacji. Kod ten, jeśli używa wszystkich tych form, będzie przewidywał reguły, które je łączą, to znaczy przeprowadzać sądy z jednego schematyzmu w drugi. [...] binarne kodowanie jest warunkiem tego, by w ogóle powstało medium, aby mianowicie poszczególne akty mogły zostać sprowadzone do jakiegoś związku, który na poziomie zespolonym (*aggregiertes Niveau*) sam posiada znaczenie edytujące (*seligierende Bedeutung*)*. Tylko dzięki kodowaniu można rozpoznać w szeregu ocen „tendencje oceniania”, które niosą więcej informacji niż pojedyncza ocena. Tylko dlatego, że można zostać promowanym lub być tej promocji pozbawionym, kariera szkolna ucznia stanowi pewną informację całościową, która jest relatywnie niezależna od problemów specyficznych dla poszczególnych przedmiotów lub lat nauki szkolnej. W ten sposób medium „obiektywizuje” się samo — nie w takim sensie, że dawałoby ono przez to rzetelną informację o istniejącym niezależnie od niego profilu

[tego], czego chce”⁶⁵. Systemy psychiczne mają bowiem takie, a nie inne właściwości, realizują własne procesy, na które można wprowadzić reagować w sensie komunikacji (na przykład za pomocą nagrody lub kary), ale nie można wpływać na procesy świadomościowe, które są reakcją systemu na takie zabiegi komunikacyjne. Ludzie (systemy psychiczne) tym się bowiem różnią od tzw. układów trywialnych (maszyn trywialnych⁶⁶), których funkcja transformacyjna każe reagować zawsze w taki sam sposób, że jako układy autoreferencjalne sami określają przez własne operacje sposób dalszego procesowania, „a więc z chwili na chwilę stają się coraz to nowymi maszynami”⁶⁷. Luhmann stwierdza, że dla wychowawcy wychowanek pozostaje swoistym *black box*, czarną skrzynką, modulem, rodzajem urządzenia elektronicznego, które można włączyć lub odłączyć jako jednostkę układu, a którego wewnętrzny mechanizm funkcjonowania jest ukryty przed użytkownikiem lub niemożliwy do pojęcia przez niego⁶⁸. Wychowawca może obserwować zewnętrzne przejawy jego wewnętrznej aktywności i z nich wnioskować o nim samym. Próba kontrolowania takich systemów kończy się zatem tym, że sam staje się kontrolowany przez te systemy. Nauczyciel, mając na względzie osiągnięcie jakiegoś celu, zaczyna działać kompulsywnie: trzymając się planu, zmusza się do adekwatnych w jego przekonaniu reakcji na wydarzenia, nie zważając przy tym na fakt, że „wszelka kontrola zakłada bycie kontrolowanym przez

kompetencji; a także nie w sensie możliwości dostatecznie wiarygodnych prognoz dalszych sukcesów względnie niepowodzeń; zapewne jednak w sensie wykluczenia przypadków lub ewaluacji uwarunkowanych jedynie sytuacyjnie. Powstaje rodzaj symbolicznie generowanego artefaktu o relatywnie wysokiej wrażliwości wobec zachowań bieżących oraz dalszego oceniania, a równocześnie o relatywnie wysokim stopniu odporności na anomalie, przypadki czy »poślizgi«, jak się to określa w języku uczniowskim” (N. Luhmann, K.E. Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt Am Main 1999 (wyd. I rok 1988), s. 301—302. (* niemieckie słowo *selegieren* lub *seligieren* — pochodzi od łac. *seligere* stanowi równoważnik słów *editieren* — „edytować” i *selektionieren* (za: <http://faql.de/fremdwort.html>).

⁶⁵ N. Luhmann, *Das Kind...*, s. 21.

⁶⁶ Pojęcie „trywialny” nie jest tu używane w sensie potocznym jako pospolity, niewybredny, płaski, wulgarny (z łac. *trivialis* — „znajdujący się na rozstaju trzech dróg, uliczny, pospolity, zwykły”), lecz jako pojęcie logiczne: coś jest prawdziwe w trywialny sposób, jeśli ta prawdziwość nie wymaga specjalnego logicznego wnioskowania z czegoś innego, na przykład jeśli zarówno *p*, jak i *q* są prawdziwe, to w oczywisty (trywialny) sposób *p* jest prawdziwe.

⁶⁷ N. Luhmann, *Das Kind...*, s. 21. Pojęcia „maszyna” Luhmann używa do precyzji wyводу, a nie dla reifikacji czy manipulacji człowiekiem. Nasuwa się tu jednak wiele skojarzeń, także literackich, choćby z obrazem człowieka z powieści Kurta Vonneguta *Śniadanie mistrzów*: „As for the suspicion I express in this book, that human beings are robots, are machines: It should be noted that people, mostly man, suffering from the last stages of *syphylis*, from *locomotor atroxia* were common spectacles [...] when I was a boy. Those people were infested with carnivorous little corkscrews which could be seen only with a microscope. The victims’ vertebrae were welded together after the corkscrews got through with the meat between. The syphilitics seemed tremendously dignified — erect, eyes straight ahead” (K. Vonnegut, *Breakfast of Champions*, London 2000, s. 3).

⁶⁸ *The New Penguin English Dictionary*, London 2000, s. 137.

kontrolowanych”⁶⁹. Paradoksalnie więc, rzeczywisty wpływ możliwy jest jedynie w obrębie jakiegoś systemu tylko poprzez poddanie się wpływom w tym systemie.

Technologia edukacji

Dyskusja nad teorią systemów Luhmanna miała w Niemczech prymarnie odniesienie nie tyle do sfery praktyki pedagogicznej, ile raczej do dyskursu w ramach nauk o wychowaniu (*Erziehungswissenschaft*). Przykładem jest choćby reakcja na wysuniętą przez Luhmanna i Schorra tezę o deficycie technologii nauk o wychowaniu: jej podstawą jest konstatacja, że w wychowaniu nie dysponujemy uwiarygodnioną wiedzą przyczynową (*gesichertes Kausalwissen*). W kontekście teorii systemów nie jest to dla Luhmanna stan, który można przezwyciężyć, gdyż „związki przyczynowe (*kausale Bezüge*) nie obowiązują obiektywnie, lecz są w systemie społecznym wytwarzane”⁷⁰. Główną rolę odgrywają natomiast obowiązujące w danym systemie społecznym „plany przyczynowe” (*Kausalpläne*), dla których

typowe są zupełnie ogólnie określone redukcje (*Verkürzungen*), które odbiegają od rzeczywistości, na które jednak trzeba się zdać, aby w ogóle uzyskać dość szybko dyspozycyjną i wystarczająco jednoznaczną podstawę dla własnych doznań i działań. Otwarta przyczynowość (*Kausalität*) jest schematyzacją świata, która właśnie wymusza uproszczenia — lecz tym samym też czyni zdolnym do rozwoju, przystosowalnym i podatnym na wpływ sytuacyjny. Zatem można powiedzieć z pewną przesadą: plany przyczynowe są zawsze „fałszywe”. Jedna redukcja dokonuje się przez reguły zakończenia, poszukiwanie dalszych przyczyn względnie dalszych skutków. Pojedyncze lub nieliczne poszczególne czynniki określane są jako „ta” przyczyna lub „ten” skutek, o który chodzi w danej sytuacji. Umożliwia to przyporządkowania i ustalenia celowe. Inne ważne uproszczenie polega na linearnościach. Nie bierze się pod uwagę wzajemnych oddziaływań zwrotnych i kołowych (*Zirkel- und Wechselwirkungen*) lub też zostają one unieważnione⁷¹.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie dysponują pewnymi rudymenarnymi planami przyczynowymi, rodzajem subiektywnych technologii — dla siebie i dla swoich kontrahentów. Są również świadomi, że druga strona takie plany posiada — mniej lub bardziej adekwatne. Uczniowie mogą — ze względu na bardzo wąski zakres relewancji własnych celów — rozwijać wobec nauczycieli bardzo wyrafinowane technologie, a nauczyciele dysponują planami przyczynowymi w postaci doświadczenia, które umożliwiają im szybkie podejmowanie decyzji (właściwych lub też niewłaściwych) w sytuacjach problemowych. Nauki o wychowaniu nie powinny zatem zajmować się dociekaniami możliwych uniwersalnych związków

⁶⁹ N. Luhmann, *Das Kind...*, s. 22. Wydaje się to niezwykle, ale można tu rozważyć choćby sytuację oficera, którego zachowanie wobec żołnierzy podlega ścisłym restrykcjom; oficer kontrolując podwładnych, sam jest przez nich kontrolowany.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ N. Luhmann, K.E. Schorr, *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, [w:] *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, red. N. Luhmann, K.E. Schorr, Frankfurt am Main 1982, s. 18–19.

przyczynowych, lecz badać, „jakie plany przyczynowe w ogóle są w użyciu i jak oraz pod wpływem jakich czynników ulegają zmianom”⁷². Nauczyciel nie może opierać się na ogólnych prawach przyczynowych, lecz musi uwzględniać „sytuacyjnie warunkowane” plany przyczynowe, które opierają się na przypuszczeniach co do możliwych w danym systemie społecznych działań:

Wobec kompleksowości interakcyjnego systemu zajęć lekcyjnych nauczyciel właściwie nie może nazwać, nie jest właściwie w stanie precyzyjnie ustalić faktycznych przesłanek dla intencjonalno-efektywnego działania. Musi używać sytuacyjnie warunkowanych planów przyczynowych i orientować się prymarnie wedle zmiennych czynników czy wręcz zdarzeń⁷³.

Dla Luhmanna wychowanie jest podsystemem społecznym, oddzielnym od innych systemów społecznych (rodziny, systemu gospodarczego, systemu naukowego) i rozwijającym się samodzielnie, wyodrębniającym się „ku własnej autonomii”⁷⁴. W tym sensie reformy pedagogiczne wcale nie oznaczają dopasowywania się do oczekiwań i wymagań otoczenia społecznego:

Gdy tylko zostają stworzone organizacje dla realizacji wychowania, pojawia się też możliwość reform. Reformy są niejako wentylem bezpieczeństwa dla systemów, które obarczają się ideami, którym *ex definitione* nie są w stanie sprostać. [...] Reformy służą [...] dopasowywaniu się systemu do siebie samego. Mogą zawieść i potem, gdy już to zostanie zapomniane, umożliwić powtórzenia. Mogą wyzwalać wariacje strukturalne, które potem z ich strony dają asumpt do reform przeciwnych. Wewnątrz mogą być opisywane jako sukces, jeśli uda się dopasować idee reform do dotychczas przyjętego sposobu zachowania, tak że stany systemowe przed i po reformie nie różnią się w istotny sposób⁷⁵.

Wkład Luhmanna do pedagogiki polega na tym, że wypracował rozbudowany system pojęciowy, umożliwiający nowe sposoby widzenia i rozumienia procesów pedagogicznych. Szczególnie ciekawa jest jego koncepcja redukcji kompleksowości, przybierająca w praktyce różne postacie, na przykład za pomocą programów nauczania, procedur przygotowania zajęć lekcyjnych, recept pedagogicznych. W tym sensie „teoria systemowa jest dla pedagogiki przede wszystkim instrumentarium heurystycznym, które daje do dyspozycji nowe pojęcia i przez to umożliwia nowe sposoby oglądu”⁷⁶.

⁷² *Ibidem*, s. 19–20.

⁷³ *Ibidem*, s. 27.

⁷⁴ N. Luhmann, *Das Erziehungssystem...*, s. 23.

⁷⁵ *Ibidem*, s. 45.

⁷⁶ E. König, P. Zedler, *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*, Weinheim 1998, s. 188. Obszerniej na temat koncepcji Luhmanna por.: M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010; *idem*, *Wychowanie jako działanie niemożliwe w świetle teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. nauk. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Łódź 2010; *idem*, *Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna — między metafizyką a metabiologią*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 39–55; *idem*, *Podejście systemowe w pedagogice. Glosa do teorii Niklasa Luhmanna*, „Studia z Teorii Wychowania” 2010, nr 1, s. 105–127.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, PWN, Warszawa 1996.
- Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, przeł. K. Leśniak, PWN, Warszawa 1988.
- Benner D., *Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1979, nr 25, s. 367–375.
- Bertalanffy L. von, *General Systems Theory: Foundations, Development, Applications*, George Braziller, New York 1968.
- Bertalanffy L. von, *Perspectives on General System Theory*, wyd. E. Taschdjian, George Braziller, New York 1974.
- Bertalanffy L. von, *Zarys systemów ogólnych*, przeł. K. Duszkiewicz, „Philosophon Agora”, t. 1, Lublin 1981.
- Bocheński J.M., *Ku filozoficznemu myśleniu*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Boulding K., *Systemanalyse und ihre Anwendung im Unterricht*, Bad Heilbrunn 1975.
- Brejdak J., Niklas Luhmann — hermeneutyka różnicy konstytutywnej, „Fenomenologia” 2003, nr 1, 75–89.
- Briggs J., Peat F.D., *Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaostheorie*, München 1990.
- Brunkhorst H., *Systemtheorie*, [w:] *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, t. 1. *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, red. D. Lenzen, wyd. Ernst Klett, Stuttgart 1983, s. 193–213.
- Checkland P., *Systems Thinking, Systems Practice*, John Wiley & Sons, New York 1981.
- Churchman C.W., *The Systems Approach*, Laurel Dell Pub. Comp., New York 1968.
- Davidson M., *Uncommon Sense: The Life and Thought of Ludwig von Bertalanffy, Father of General Systems Theory*, J.P. Tarcher Inc., Los Angeles 1983.
- Diederich J., *Bemerkungen zum Begriff der didaktischen Entscheidung*, [w:] *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, red. J. Oelkers, H.-T. Tenorth, Beltz-Verlag, Weinheim-Basel 1987, s. 216–231.
- Fleischer M., *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*, przeł. D. Wączek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005.
- Fuchs P., *Niklas Luhmann — beobachtet*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, wyd. 3, Wiesbaden 2004.
- Fucke E., *Zarys pedagogiki wieku dojrzewania. O alternatywnej koncepcji programu nauczania klas VI–X szkół waldorfskich*, przeł. M. Głazewski, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 2006.
- Gasparski W., *Systemów teoria*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński, Wydawnictwo PAN, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 696–703.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Głazewski M., *Dzieciństwo jako monstrum i współnik filozofów*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji: Szkoła — Rodzina — Społeczeństwo — Kultura*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 193–201.
- Głazewski M., *Podejście systemowe w pedagogice. Glosa do teorii Niklasa Luhmanna*, „Studia z Teorii Wychowania” 2010, nr 1, s. 105–127.
- Głazewski M., *Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna — między metafizyką a meta-biologią*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 39–55.
- Głazewski M., *W stronę pedagogiki heurystycznej*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Głazewski M., *Wychowanie jako działanie niemożliwe w świetle teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 15–43.

- Gripp-Hagelstange H., *Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung*, Fink Verlag, wyd. 2, München 1997.
- Groth T., *Wie systemtheoretisch ist „Systematische Organisationsberatung“? Neuere Beratungskonzepte für Organisationen im Kontext der Luhmannschen Systemtheorie*, Soziologie Lit, Münster 1999 (wydanie 2, zmienione).
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2000.
- Habermas J., *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann*, [w:] *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, red. J. Habermas, N. Luhmann, TGS, Frankfurt am Main 1971, s. 142–290.
- Hauschke-Rhein R., *Systemische Pädagogik*, t. 1–3, Rhein Verlag, Köln 1988–1989.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja — kształcenie — pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995.
- Horster D., *Niklas Luhmann*, Beck Verlag, wyd. 2, München 2005.
- Husserl E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, red. W. Biele, Husserliana, t. VI, wyd. 2, Den Haag 1976.
- Kaniowski A., *Sprzeczności metodologiczne i implikacje polityczne teorii systemów N. Luhmanna*, „Studia Nauk Politycznych” 1981, nr 5 (53), s. 87–106.
- Kiss G., *Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie*, Stuttgart 1990.
- Klir G.J., *An Approach to General Systems Theory*, Van Nostrand Reinhold Company, New York 1969.
- Kneer G., Nassehi A., *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*, Fink Verlag, München 1993.
- König E., Zedler P., *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.
- Krause D., *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann mit 27 Abbildungen und über 500 Stichwörter*, UTB, wyd. 4, Stuttgart 2005.
- Krüger H.-H., *Metody badań w pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, GWP, Gdańsk 2007.
- Künzli B., *Soziologische Aufklärung der Erziehungswissenschaft?*, ERGON-Verlag, Würzburg 1995.
- Lem S., *Biblioteka XXI wieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986.
- Livingston I., *Between Science and Literature: An Introduction to Autopoietics*, University of Illinois Press 2005.
- Luhmann N., *Einführung in die Systemtheorie*, red. D. Baecker, Carl Auer Verlag, Heidelberg 2006 (wyd. 3; wyd. 1 — 2002).
- Luhmann N., *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*, Carl Auer Verlag, Heidelberg 2005.
- Luhmann N., *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, red. D. Lenzen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2002.
- Luhmann N., *Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt*, [w:] *Zwischen System und Umwelt*, red. N. Luhmann, K.R. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1996, s. 14–52.
- Luhmann N., *Essays on Self-Reference*, Columbia University Press, New York 1990.
- Luhmann N., *Funktion der Religion*, Frankfurt am Main 1977; wyd. pol.: *Funkcja religii*, przeł. D. Motak, Kraków 1998.
- Luhmann N., *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1997.
- Luhmann N., *Das Kind als Medium der Erziehung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2006.
- Luhmann N., *Die Kunst der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1993.
- Luhmann N., *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*, Frankfurt am Main 1982; wyd. pol.: *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, przeł. J. Łoziński, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Luhmann N., *Ökologische Kommunikation*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1988.
- Luhmann N., *Die Politik der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 2000.

- Luhmann N., *Die Realität der Massenmedien*, Opladen 1996.
- Luhmann N., *Recht als soziales System*, „Zeitschrift für Rechtssoziologie” 1999, nr 20.
- Luhmann N., *Das Recht der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1993.
- Luhmann N., *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 2000.
- Luhmann N., *Die Selbstbeobachtung des Systems. Ein Gespräch mit Ingeborg Breuer*, „Frankfurter Rundschau” 5.12.1992.
- Luhmann N., *Schriften zur Pädagogik*, red. D. Lenzen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2004.
- Luhmann N., *Social Systems*, Stanford University Press, Palo Alto, CA 1996.
- Luhmann N., *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1987 (wyd. I — 1984).
- Luhmann N., *Soziologische Aufklärung*, t. 1–6, Westdeutscher Verlag, Opladen 1967–1995.
- Luhmann N., *Soziologie der Moral*, [w:] *Theorietechnik und Moral*, red. N. Luhmann, S.H. Pförtner, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1978, s. 8–116.
- Luhmann N., *Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur Systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens*, [w:] *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, red. J. Oelkers, H.-E. Tenorth, Beltz-Verlag, Weinheim 1987, s. 57–75.
- Luhmann N., *Was ist Kommunikation?*, [w:] *Soziologische Aufklärung*, t. 6. *Die Soziologie und der Mensch*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1995.
- Luhmann N., *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1988.
- Luhmann N., *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1990.
- Luhmann N., Schorr K.E., *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, [w:] N. Luhmann, K.E. Schorr (red.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1982, s. 11–40.
- Luhmann N., Schorr K.E., *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1999.
- Luhmann und die Kulturtheorie*, red. G. Burkart, G. Runkel, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2004.
- Markovitz J., *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des Soziologischen Epigramms*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1986.
- Maruyama M., *The second cybernetics: Deviation-amplifying mutual casual processes*, „American Scientists” 1963.
- Mattelart A., Mattelart M., *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*, przeł. K.M. Pomorski, PWN, Warszawa-Kraków 2001.
- Maturana H.R., Varela H.J., *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living*, [w:] *Boston Studies in the Philosophy and Science*, t. 42, red. R.S. Cohen, M.W. Wartofsky, D. Reidel Publishing, Dordrecht 1980, s. 36–48.
- Maturana H.R., Varela H.J., *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Scherz Verlag, Bern-München-Wien 1987.
- Meinberg E., *Systemtheorie — Herausforderung für die moderne Erziehungswissenschaft*, „Pädagogische Rundschau” 1983, nr 37, s. 481–499.
- Meserowicz M., Takahara Y., *General Systems Theory*, Academic Press, New York 1975.
- Mingers J., *Self-Producing Systems*, Wolters Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 1994.
- Müller K., *Allgemeine Systemtheorie*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1996.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1977.
- Oelkers J., Tenorth H.-T., *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Eine nützliche Provokation*, [w:] *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, red. J. Oelkers, H.-T. Tenorth, Beltz-Verlag, Weinheim-Basel 1987, s. 264–298.
- Olk T., *Gesellschaftstheoretische Ansätze in der Jugendforschung*, [w:] *Handbuch der Jugendforschung*, red. H.-H. Krüger, Leske + Budrich, Opladen 1993, s. 117–142.
- Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, red. J. Oelkers, H.-E. Tenorth, Beltz-Verlag, Weinheim 1987.

- Parsons T., *Szkie z teorii socjologicznej*, przeł. A. Bentkowska, PWN, Warszawa 1972.
- Piaget J., *Das Weltbild des Kindes*, Deutscher Taschenbuch Verlag, Stuttgart 1978.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąć, PIW, Warszawa 2001.
- Probst G., Gomez P., *Vernetztes Denken*, Gabler Verlag, Wiesbaden 1991.
- Rapoport A., *Allgemeine Systemtheorie*, Verlag Darmstädter Blätter, Darmstadt 1988.
- Reese-Schäfer W., *Niklas Luhmann zur Einführung*, Junius Verlag, wyd. 4., Hamburg 2001.
- Reinhardt J.D., *Niklas Luhmanns Systemtheorie interkulturell gesehen*, Verlag Traugott Bautz, Nordhausen 2005.
- Retter H., *Kommunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, GWP, Gdańsk 2005.
- Saldern M. von, *Erziehungswissenschaft und neue Systemtheorie*, Duncker&Humboldt Verlag, Berlin 1991.
- Schäfer A., *Systemtheorie und Pädagogik: Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien*, Forum Academicum, Königstein 1983.
- Schattenhofer K., *Selbstorganisation und Gruppe*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1992.
- Schein E.H., *Organizational Psychology*, wyd. 3, Prentice-Hall, New Jersey 1980.
- Schriewer J., *Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstruktion vergleichender Erziehungsforschung*, [w:] *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, red. J. Oelkers, H.-T. Tenorth, Beltz-Verlag, Weinheim-Basel 1987, s. 86–101.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Speck O., *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, Ernst Reinhardt Verlag München-Basel 1997; wyd. pol.: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przeł. E. Cieślík, GWP, Gdańsk 2005.
- Speck O., *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, München-Basel 1996; wyd. pol.: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, przeł. W. Zeidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, GWP, Gdańsk 2005.
- Stephen A., *Emergenz: Von der Unvorhersagbarkeit zur Selbstorganisation*, Dresden Univ. Press, Dresden 1999.
- Systemtheorie*, red. H. Brunkhorst, [w:] *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, red. D. Lenzen, K. Mollenhauer, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1983, s. 99–126.
- Tenorth H.-E., *Erziehungswissenschaft und Moderne — Systemtheoretische Provokationen und Pädagogische Perspektiven*, [w:] *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*, red. H.-H. Krüger, Westdeutscher Verlag, Opladen 1990, s. 105–121.
- Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, red. J. Habermas, N. Luhmann, Frankfurt am Main 1971.
- Thome H., *Der Versuch die „Welt“ zu begreifen. Fragezeichen zur Systemtheorie von Niklas Luhmann*, Athenäum Verlag, Frankfurt am Main 1973.
- Treibel A., *Theorie sozialer Systeme (Luhmann)*, [w:] A. Treibel, *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*, Leske + Budrich, Opladen 1993, s. 25–51.
- Treml A.K., *Systemtheoretisch orientierte Pädagogik*, [w:] *Pädagogische Konzeptionen*, red. J. Petersen, G.B. Reinert, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1992.
- Treml A.K., *Die Systemtheorie — Folgenloses Sprachspiel oder erfolgversprechendes Paradigma?*, [w:] *Systemische Pädagogik*, red. H. Hushke-Rhein, t. 4, Rhein-Verlag, Köln 1990, s. 150–157.
- Vonnegut K., *Breakfast of Champions*, Vintage Random House, London 2000.
- Warum haben Sie keinen Fernseher, Herr Luhmann? Letzte Gespräche mit Niklas Luhmann*, red. D. Baeker, N. Bolz, W. Hagen, b.m.w. 2004/2005.
- Weinberg G.M., *An Introduction to General Systems Thinking*, Dorset House, New York 2001.
- Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo WSP Bydgoszcz, Bydgoszcz 1993.

- Zwischen Absicht und Person*, red. N. Luhmann, K.E. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1992.
- Zwischen Anfang und Ende*, red. N. Luhmann, K.E. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1990.
- Zwischen Intransparenz und Verstehen*, red. N. Luhmann, K.E. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1986.
- Zwischen System und Umwelt*, red. N. Luhmann, K.E. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1996.
- Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, red. N. Luhmann, K.E. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1982.

Socialization and education in Niklas Luhmann's theory of autopoietic systems

Summary

The subject of the article is 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 and pedagogics. In the article, the possibilities and ways of pedagogical working in such a specifically comprehended social reality are showed and discussed critically. The paper consists of five parts: Education as a kind of communication among autopoietic mental systems; Education and sociology; Code of education; Child as a medium of education; Technology of education. Keywords: education, socialization, system, systems theory, autopoiesis, Niklas Luhmann, technology of education.