

Michał Głazewski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Kategoria wolności w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna

Przedmiotem artykułu jest pojęcie wolności w teorii systemów autopojetycznych, sformułowanej przez niemieckiego socjologa i pedagoga Niklasa Luhmanna, obecnie jednym z najbardziej interesujących i najbardziej nośnym naukowo wariantem ogólnej teorii systemów. Luhmann rozumie społeczeństwo nie jako zbiorowisko ludzi, ale jako operacyjnie zamknięty proces komunikacji. Taka postawa budzi niekiedy kontrowersję, a to z racji radykalnie funkcjonalno-cybernetycznego charakteru tej teorii i aplikowanych terminów (np. człowiek jako maszyna nietyralna). Współcześnie teoria systemów autopojetycznych została rozwinięta i zmodyfikowana w postaci konkretnych zastosowań dla analiz społecznych w socjologii i pedagogice. W artykule zostały pokazane niektóre z atrybutów pojęcia wolności w kontekście systemów autopojetycznych: jego funkcji w zakresie kształcenia, celów edukacyjnych, kodów komunikacyjnych, możliwości nauczania i uczenia się dla wychowania wolnych indywidualności. Praca składa się z pięciu części: 1. Wprowadzenie; 2. Istnieć to zawsze znaczy się różnić; 3. Systemowe wychowanie do wolności; 4. Dziecko jako autonomiczne medium wychowania; 5. Czy androidy śnią o elektrycznych owcach?

Słowa kluczowe: wolność, system autopojetyczny, dziecko, Luhmann, pedagogika

Co stałoby się z naszym światem,
gdyby przypadek nie wtrącał się zrzęcznie w nasze wychowanie.

Georg Christoph Lichtenberg (2005, s. 248)

1. Wprowadzenie

Wolność należy do klasy pojęć najpowszechniej stosowanych, ale i najbardziej rozmytych w sensie ich zawartości semantycznej w języku w ogóle, a w filozofii, socjologii czy pedagogice w szczególności. W przestrzeni społecznej problem z jego denotacją polega przede wszystkim na precyzyjnym „określeniu klasy czynów łączących poza stosowaniem prawa w sensie właściwym, tj. takich, których ktoś może dokonywać” (Blackburn,

1998, s. 437). Sens tej aporii uchwycił Georg Christoph Lichtenberg, formułując w swoich aforystycznych *Brulionach* istotę wolności *à rebours*: „Tym, co najwyraźniej charakteryzuje prawdziwą wolność i prawdziwą możliwość korzystania z niej, jest jej nadużycie” (Lichtenberg, 2005, s. 275).

W takim negatywnym, wąskim znaczeniu wolność uważana jest za brak przymusu (wolność od): „Wolność jest milczeniem prawa”¹ – zauważył apoftegmatycznie Thomas Hobbes.

Natomiast wykładnia wolności rozumianej pozytywnie (wolność do) to stan niezależności od zewnętrznych nacisków i uwarunkowań społeczno-kulturowych, gorsetu konwencji stanowiącego „przeszkodę na drodze ku pełnej samorealizacji” (Blackburn, 1998, s. 438) jednostki (cokolwiek to pojęcie miałoby oznaczać). W tym sensie wolność jest zatem rodzajem wyzwania, powodowanym przez romantyczne czy indywidualistyczne² pragnienie przemiany siebie lub – jak postrzegał to Georg Wilhelm Friedrich Hegel – metamorfozy społeczeństwa³.

W sensie osobowym (antropocentrycznym) wartość wolności zasadza się na racjonalnym określeniu i akceptacji zakresu obowiązku dla siebie bądź autonomii w sensie uniwersalistycznej etyki kantowskiej, albo – jak głoszą kolektywistyczne nurty nauk społecznych i humanistycznych – zależy bardziej od kontekstu społecznego niż praw jednostki jako takich.

Wokół pojęcia wolności narosło wiele „zabobonów” (Bocheński, 1992, s. 138-139):

¹ Według Hobbesa wolność polega na „braku zewnętrznych przeszkód w osiągnięciu celów przez człowieka” (Hobbes, 1954, s. 113): „Wolność woli jest przeto wolnością czynienia czegoś przez człowieka, gdyby chciał to czynić i powstrzymywania się od takiego czynienia, gdyby nie chciał tego czynić” (Tokarczyk, 1987, s. 117). Wolność człowieka jest więc – jak wszystkie zjawiska w świecie – zdeterminowana bądź podlega prawu konieczności. Wedle Hobbesa bowiem „antonimem ‘konieczności’ jest ‘możliwość’, a nie ‘wolność’. (...) rozróżniał ‘wolność od przymusu’ od ‘wolności od konieczności’, ale obie te sytuacje uznawał za przejaw konieczności. Wszystkie działania ludzkie mają swoje przyczyny, są przez nie zdeterminowane i stąd są konieczne. Zatem określenie ‘wolny od konieczności’ jest fałszywe, gdyż faktycznie nie ma żadnych działań, które nie byłyby wyrazem tak rozumianej konieczności. Konieczność działania jest jakby sumą wszystkich okoliczności warunkujących to działanie. Ludzie łudzą się możliwościami działań wolnych od konieczności głównie dlatego, że nie znają wszystkich uwarunkowań swojego działania. W ten sposób myślą własną ignorancję (...) z przekonaniem o braku takich uwarunkowań” (Tokarczyk, 1987, s. 118).

² Tu najpierwszym z filozofów głoszących indywidualistyczną wolność człowieka jest Max Stirner (właściwie Kaspar Schmidt), który głosił, że każdy człowiek jest egoistą, który włada sobą na tyle, na ile pozwala mu na to jego własna moc. Nie ma nic ponad równość nierównych, gdyż niepowtarzalnych jednostek, stowarzyszających się swobodnie ze sobą, bez podporządkowywania się jednak żadnej kolektywnej instytucji. Taka wspólnota to początek historii rozkoszy, będącej przeciwstawieniem historii wyrzeczeń: „Wolność indywidualna”, której mieszczański liberalizm zazdrośnie strzeże, nie oznacza bynajmniej zupełnie swobodnego stanowienia o sobie, dzięki czemu czyni naprawdę stają się *Moimi*, lecz tylko niezależność od osób. Indywidualnie wolnym jest ten, kto nie jest odpowiedzialny wobec innego człowieka” (Stirner, 1995, s. 126).

³ Według Hegla czynnikiem napędzającym transformację społeczną w procesie dialektycznych metamorfóz absolutu jest wolna wola: „A. jest sama najpierw czymś *bezpośrednim* i dlatego istnieje jako coś *jednostkowego* – *osoba*. Istnieniem, które nadaje ona swojej wolności, jest *własność*. Prawo jako takie jest prawem *formalnym*, abstrakcyjnym; B. kieruje się refleksyjnie ku sobie, tak że ma ona swoje istnienie wewnątrz siebie i przez to określona jest zarazem jako *partykularna*, prawo woli *podmiotowej* – *moralność*; C. jest wolą *substancjonalną* jako zgodna z jej pojęciem rzeczywistości zawarta w podmiocie i totalność konieczności – *etyczność* istniejąca w rodzinie, w społeczeństwie obywatelskim i w państwie” (Hegel, 1990, s. 498).

(...) główny zabobon to determinizm, mniemanie, że takiej wolności [wolnej woli – M.G.] nie ma, że człowiek posiadający wszystkie warunki do decyzji, nie może sam decydować, ale jest zmuszony przez przyczyny fizyczne względnie psychiczne do takiego czy innego wyboru (Bocheński, 1992, s. 138)⁴.

Wolna wola jest faktem, którego każdy z nas jest bezpośrednio świadomy. Zasadniczym powodem pobłądzenia jest wg Bocheńskiego proste „przeniesienie do psychiki ludzkiej zasady metodologicznej, która niegdyś obowiązywała w fizyce, a mianowicie tzw. zasady determinizmu” (Bocheński, 1992, s. 138).

Zabobonem przeciwnym jest pogląd, że istnieje wolność bezwzględna, w szczególności zaś wolność od kauzalnej logiki powiązań rzeczy i zjawisk. Ideałem tak pojętej wolności jest człowiek, który nie dba ani o rzeczywistość, jaka jest, ani o zasady logiczne, ani o normy postępowania wobec innych.

W szczególności mniema się nieraz, że prawdziwa wolność polega na niezależności od zasad moralnych. Jest to także zabobon, bo zasady moralne nie są autorytetem innego człowieka, ale zespołem norm, przyjętych przez daną jednostkę świadomie, dlatego że widzi ich słuszność. (...) Ten zabobon występuje szczególnie często, gdy chodzi o naukę i sztukę. Twierdzi się, że naukowiec i podobnie artysta powinni powodować się wyłącznie swoimi celami – a więc naukowiec postępowaniem wiedzy, a artysta wyrażeniem swoich ideałów, bez względu na jakiegokolwiek zasady moralne (Bocheński, 1992, s. 139)⁵.

Postrzeganie wolności w takiej dychotomicznej opozycji Scylli determinizmu i nihilistyczno-anarchistycznej Charybdy – zgodne z Arystotelesowską zasadą wyłączonego środka – nie jest jednak jedyną jej akceptowalną formą bytu jako idei. W sensie metafizycznym bowiem wolność – tak jak prawda w filozofii Mikołaja z Kuzy (1401-1464) – „nie podlega zasadzie sprzeczności, lecz stanowi jedność przeciwieństw” (Folscheid, 2000, s. 14): tak jak krzywizna okręgu w nieskończoności – „w miarę jak koło osiąga wielkość nieskończoną” (Folscheid, 2000, s. 14) – zbliża się do prostej, różnice, przeciwieństwa rozphywiają się w Absolucie. W Absolucie (dla Kuzeńczyka – w Bogu) sprzeczności skończonych bytów zanikają, w jedności istnieje wszystko, co dla nas zdecydowanie odmienne, gdyż Bóg jest jednocześnie maksimum i minimum, jest wszędzie i nigdzie, jest „Największym, zarazem ograniczonym i absolutnym” (Mikołaj z Kuzy, 1997, s. 18). Wolność, jak piękno, prawda czy dobro, nie musi podlegać arystotelesowskiemu prawu sprzeczności – nie jest możliwa do poznania jako przedmiot rozważań scholastyki, wedle której zasady logiki stanowią również prawa rządzące rzeczywistością; i nie stanowi przedmiotu poznania rozumowego, które obraca się w kręgu przeciwieństw, lecz może zostać uchwycona raczej za pośrednictwem intelektualnej intuicji, pozwalającej dotrzeć do dialektycznej jedności i wewnętrznej ambiwalencji tego pojęcia.

⁴ Bocheński definiuje zabobon w następujący sposób: „wierzenie, które jest (1) oczywiście w wysokim stopniu fałszywe, a mimo to (2) uważane jest za na pewno prawdziwe” (Bocheński, 1992, s. 10).

⁵ Warto tu jednak dodać, że „nawet zabobon może być niekiedy pożyteczny. Człowiek prosty, celujący do kogoś z nienabitęj flinty, nie naciska spustu bez zastanowienia, gdyż wierzy, że diabeł może płatać złośliwie figle także za pomocą nienatadowanej broni” (Lichtenberg, 2005, s. 111).

Czy jest jednak wolność możliwa w rzeczywistości wywiedzionej z cybernetyki, w systemowej koncepcji behawioralnej przestrzeni społecznej, gdzie człowiek jest z racji niemożliwości komunikacji skazany na osobność — status autonomicznej *remote island*, samotnej wyspy w oceanie komunikatów? Czy wolność jest możliwa, jeśli jest konieczna — jeśli nie można nie być wolnym? Czy drzewo, które upada na bezludziu, gdzie nikt nie może tego usłyszeć, wydaje dźwięk, uderzając o ziemię?⁶

2. Istnieć to zawsze znaczy się różnić

Koncepcja wychowania Niklasa Luhmanna⁷ opiera się w zasadzie na paradoksalnej „tezie o nieprawdopodobności” (Luhmann, 1995, s. 25) komunikacji, dążąc do wyjaśnienia, „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” (Luhmann, 1995, s. 25). Luhmann traktuje wychowanie jako rodzaj procesu komunikacyjnego, opartego na probabilistycznym rachunku samych niewiadomych, w którym dziecko jest nie podmiotem, ale jego medium⁸.

Luhmannowska teoria systemów autopojetycznych wyrosła z biologicznie ufundowanego twierdzenia Huberta Maturana i Francesca Vareli (Maturana, Varela, 1980, s. 78)⁹, że człowiek — jak każdy żywy organizm — jest samoorganizującym się systemem. W pedagogice nie była to wcale teza nowa — już Jean Piaget rozwój człowieka pojmował jako aktywność własną organizmu, która ma na celu zachowanie dynamicznej kognitywnej

⁶ To George Berkeley w ten sposób zapytał o realność świata i bytu. Wolność jako idea, jakość wtórna wytwarzana w ludzkim umyśle tak jak przedmioty materialne i wrażenia zmysłowe: barwy, zapachy, dźwięki itd. jest subiektywnym atrybutem człowieczego „bycia w świecie” — istnieje, gdy jest postrzegana: „Myslałem o drzewie na jakimś pustym placu, gdzie nie ma nikogo, kto by je widział. I dlatego uważam, że przedstawiam sobie drzewo, istniejące jako nie postrzeżone i nie przedstawione przez nikogo — zapomniałem tylko, że ja sam przedstawiałem je sobie przez cały czas. Teraz widzę jasno, że mogę tylko kształtować idee w moim własnym umyśle. Mogę tylko przedstawiać sobie we własnych myślach ideę drzewa, domu czy góry — ale to wszystko. I to wszakże nie dowodzi, abym mógł pomyśleć, że przedmioty istnieją poza *umysłami wszelkich duchów*” (Berkeley, 2002, s. 63).

⁷ Niklas Luhmann (1927-1998) — od końca lat sześćdziesiątych wywierał silny wpływ na niemiecką i międzynarodową socjologię, tworząc własną „szkołę”. Rozbudował teorię systemów autopojetycznych, opierając ją na własnej oryginalnej koncepcji komunikacji. Od 1968 do 1993 r. wykładał socjologię na uniwersytecie w Bielefeld. Jego główne prace to: *Soziologische Aufklärung 1-6* (Opladen 1967-1995); *Funktion der Religion* (Frankfurt/M. 1977), pol. tłum. *Funkcja religii* (1998); *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* (Frankfurt/M. 1982); *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Frankfurt/M. 1984); *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1988); *Das Recht der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1993); *Die Realität der Massenmedien* (Opladen 1996); *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1997).

⁸ „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” (Luhmann, 1987a, s. 220). Idea ‘medium’ polega na tym, że „istnieje pewien obszar luźnych sprzężeń występujących masowo elementów: cząsteczek powietrza, fizycznych 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” (Luhmann, 2006b, s. 226).

⁹ Por. tu też: Mattelart, Mattelart, 2001, s. 121-122.

równowagi z otoczeniem (Piaget, 1978, s. 19 i nast.). Ta zdolność do samoorganizacji właściwa jest wszystkim żywym istotom 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. Luhmanna¹⁰.

Człowiek jest według Luhmanna swoistym systemem autopoietycznym (*autopoiesis* z gr. – *αυτό* = samo oraz *ποίησις* = wytwarzanie, kreacja), niepomernie złożoną jednią strukturalno-funkcjonalną, która – raz powstawszy – dąży do zachowania swej stabilności poprzez nieustanne generowanie procesów odnawiania się¹¹. Stałe sprzężenie zwrotne z otoczeniem i jego zmieniającymi się warunkami sprawia, że system jest także autoreferencyjny, potrafi odnosić się do siebie samego. Ta autoreferencjalność jest właściwością systemów autonomicznych: „Ich autonomia jest oczywiście relatywna: żywe systemy są systemami otwartymi, które są równocześnie nierozłącznie splecione ze swym środowiskiem” (Speck, 1997, s. 118). Stąd powstaje tzw. „paradoks autopoietyczny” – wzrost autonomii (wolności) człowieka jest proporcjonalny do jego uwikłania w środowisku (Briggs, Peat, 1990, s. 230).

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 żywym, dochodzi zatem nie bezpośrednio, w wyniku prostego mechanizmu interakcji behawioralnej, lecz przez reakcję własnych struktur, a system autonomiczny decyduje, jakie reakcje są w danym przypadku 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” (Luhmann, 2006b, s. 119).

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 symbo-

¹⁰ Por. tu: Głazewski, 2012, s. 141-166. Po roku 2000 pojawiły się pierwsze dysertacje na temat koncepcji Luhmanna: w 2001 r. Cezary Kostro (KUL) obronił pracę pt. *Funkcjonalna teoria moralności N. Luhmanna*; w 2009 r. Paulina Polak (UJ) – *Nowe formy korupcji. Przemysł korupcyjny we współczesnej Polsce na przykładzie sektora farmaceutycznego*; Małgorzata Bumecka (UWr) w 2009 r. – *Teoria autopoietycznych systemów społecznych Niklasa Luhmanna – analiza koncepcji i jej znaczenia w naukach społecznych*; w 2010 r. Michał Głazewski (UZ) – *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopoietycznych Niklasa Luhmanna*.

¹¹ „Das System ist eine Differenz” – „System to dyferencja” (Luhmann, 2006b, s. 79). Luhmann twierdzi, że człowiek jako system psychiczny istnieje, gdy się różni, a właściwie „wyróżnicowuje” (*ausdifferenziert*) z otoczenia. Jego tożsamość nie ma więc zasadniczo charakteru pozytywnego, lecz negatywny – istnieje jako ja, niepowtarzalna, podmiotowa jaźń, jeśli się różni. Konstytutywnym elementem mojej istoty jest zatem dystynkcja – istotna dyferencja.

liczny), wytwarzając rodzaj własnej subiektywnej rzeczywistości (jak twierdzą konstruktywści – od empirystów angielskich aż po spirytualizm George’a Berkeleya i empiriokrytycyzm Ernsta Macha i Richarda Avebariusa) 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) fałszywa” (Maturana, Varela, 1987, s. 185).

System nerwowy jest więc aktywnym systemem recepcji otoczenia, dynamicznym układem, który nieustannie zmieniając swoje relacje strukturalne, „dąży jednak do utrzymania niektórych z tych relacji niezmienionych, (...) do zachowania swej tożsamości” (Speck, 1997, s. 119).

W tej perspektywie komunikacyjnej jednak „to, czego podejmuje się wychowawca, jest niemożliwe” (Luhmann, 2006a, s. 14)¹², twierdzi Luhmann, gdyż już sama komunikacja, konstytuująca przecież proces wychowania, jest zjawiskiem nieprawdopodobnym, „którego prawdopodobieństwo powodzenia różnie ze względu na umieszczenie w nim kolejnych zjawisk nieprawdopodobnych (kontyngencje¹³ i różnice) i które właśnie dlatego staje się możliwe” (Retter, 2005, s. 180)¹⁴. 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” (Luhmann, 1967, t. III, s. 27).

Dругie 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 zaistnienie uwagi. W odmiennych sytuacjach ludzie koncentrują się na wykonywaniu odmiennych czynności.

¹² Słynna teza Luhmanna – w oryginale: „Das, was der Erzieher sich vornimmt, ist unmöglich”.

¹³ 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 być przecież inaczej urządzić świat. W tradycji anglosaskiej istnieją oba te komponenty semantyczne *'contingency'* jako *'zależny od'*, w mowie potocznej używa się zatem *'contingent on'*, a z drugiej strony *'contingency'* w sensie możliwości bycia także inaczej, a więc jako negacji niemożliwości i konieczności” (Luhmann, 2006b, s. 317-318).

¹⁴ „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” (Luhmann, 1967, s. 27).

Trzecim nieprawdopodobieństwem jest powodzenie. Jeśli nawet komunikacja zostanie zrozumiana, to nie gwarantuje to wcale jej recepcji, (...) przejścia przez odbiorcę wyselekcjonowanej treści komunikacji jako przesłanki własnego zachowania, czyli przyłączenia do danej selekcji kolejnych selekcji i wzmocnienia poprzez to ich selektywności (Luhmann, 1967, t. III, s. 26-27).

Komunikacja jest pozytywnie możliwa raczej przez to tylko, że „otwiera sytuację na jej recepcję albo odrzucenie” (Luhmann, 1987a, s. 216). Komunikacja implikuje autonomię systemu — „skazuje” go na wolność selekcji informacji.

Dla wychowania taki sposób interpretacji bycia-w-świecie autonomicznego systemu autopojetycznego, jakim jest człowiek, oznacza 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 inny (Speck, 1997, s. 119).

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” (Speck, 1997, s. 119). Oba autonomiczne systemy reprezentują własne specyficzne interesy, oba są wolne.

3. Systemowe wychowanie do wolności

Tradycyjnie „pod pojęciem wychowanie rozumie się zwykle zmianę osób przez specjalne zabiegi komunikacyjne” (Luhmann, 2006a, s. 7)¹⁵ — stwierdza Niklas Luhmann, wskazując na konstytutywne elementy tego pojęcia: dziecko, różnicę wieku (a co za tym idzie — doświadczenia) między wychowankiem a wychowawcą oraz atrybuty tej relacji, jak: wolność i podmiotowość wychowanka (*Selbstbestimmung*). Wychowanie w takim ujęciu sprowadza się zatem do „psychicznych skutków komunikacji” (Luhmann, 2006a, s. 7), które — w odróżnieniu od socjalizacji — są powodowane intencjonalnie. To tradycyjne stanowisko jest oparte na przeświadczeniu, że człowiek musi zostać przysposobiony do uczestnictwa w społeczeństwie (funkcja adaptacyjna wychowania), a indywidualność jednostki musi być rozwijana w taki sposób, by udział ten postrzegą i realizowała jako własny i oczywisty (funkcja rekonstrukcyjna).

¹⁵ Woryginał: „Unter Erziehung versteht man üblicherweise die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation”.

Od prac Philippe'a Ariès¹⁶ w pedagogice pojawiło się jednak zrozumienie faktu, że „dziecko jest jednostką semantyczną, którą należy odróżnić od organizmów i psychicznych właściwości ludzi dorastających. Dziecko jest (...) konstruktem obserwatora” (Luhmann, 2006a, s. 24)¹⁷. 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” (Luhmann, 2006a, s. 24).

Podstawą semantyki dziecka jest jego odmienność w porównaniu z dorosłymi: jego wymiary i proporcje ciała, sposób zachowania, mowa, okazywane emocje. W tym sensie „dzieci są konstruktem różnicowania” (Luhmann, 2006a, s. 25)¹⁸. To różnicowanie określa jedną stronę dziecka, a zewnętrzne, obserwowalne przejawy jego aktywności służą za podstawę wyobrażenia sobie jego „życia wewnętrznego”, operacji wykonywanych w obrębie tego systemu psychicznego (por. Luhmannowską metaforę *black box*)¹⁹.

W teorii systemów Luhmanna określenie „dziecko” odnosi się

(...) do jedności, która jako system autopoietyczny sama się reprodukuje zarówno przez życie, jak i przez świadomość. Zarówno w sensie organicznym, jak i w sensie psychicznym takie systemy są każdorazowo determinowane przez swój stan (*Zustandsdeterminierte*). To znaczy, że kontynuują własne operacje na wyjściu od tego stanu, w jakim się one 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 operację typu *input* w operację typu *output*, przy czym czyni to, nie zakłócając swego aktualnego stanu i zawsze w taki sam sposób — tak długo, jak funkcja transformacyjna się nie zmienia. Luhmann podkreśla jednak, że systemy organiczne i systemy psychiczne nie są prostymi ma-

¹⁶ W książce *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u* (fr. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*), wydanej we Francji, w Paryżu, w 1960 r. (wyd. pol.: przeł. M. Ochab, Wyd. Aletheia, Warszawa 2010), Ariès pokazuje, 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, jakie są właściwe dzieciom, a „dorostością” (Wagner-Winterhagen, 1981, s. 51).

¹⁷ „(...) 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” (Luhmann, 2006b, s. 138-139). Odpowiedź: „Wszystko, co jest mówione, mówione jest przez obserwatora” (Luhmann, 2006b, s. 140).

¹⁸ W tym samym duchu pisze o dziecku 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 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).

¹⁹ Por.: Głazewski, 2010, s. 193 i nast.

szynami trywialnymi, lecz maszynami autoreferencjalnymi (mającymi zdolność odnoszenia się do własnych uprzednich operacji). Stąd niemożliwe jest np., by uczniowie zachowywali się na lekcji jak maszyny trywialne, reagując adekwatnie (zawsze przewidywalnie) na pytania nauczyciela przez generowanie (zawsze prawidłowych) odpowiedzi²⁰, a przecież takie kryteria można odnaleźć, nieraz *implicite*, nieraz formułowane wprost, także we współczesnych koncepcjach pedagogicznych.

Systemy autopojetyczne są także systemami determinowanymi przez strukturę (*struktur determiniert*), to znaczy, że dla procedowania od operacji do operacji potrzebują struktur, które ograniczają zakres możliwych połączeń. Obserwator może rozróżnić i określić ich jedność przez opisanie ich struktur, np. nastawień, przyzwyczajień, cech charakterystycznych. Strukturalna złożoność systemu jest bowiem niższa niż jego złożoność operacyjna i stąd oferuje ona pewne korzyści i 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 dla strukturyzacji własnego myślenia względnie komunikacji” (Luhmann, 2006a, s. 29).

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 rozwojowy pedagogice w sensie odpowiedzialności za rozwój człowieka i doprowadziło do wyróżnicowania się (*Ausdifferenzierung*) wychowania. Nigdy jednak nie przyjął się powszechnie radykalny pogląd, że człowiek jest „pustą skrzynią, którą można zapęcznieć dowolnymi treściami” (Luhmann, 2006a, s. 36)²¹.

²⁰ Por. tu: Luhmann, 2004, s. 36-37: Rozwiązanie problemu „leży w tym, że uczący się są traktowani jak maszyny trywialne. Maszyny trywialne różnią się od maszyn nie-trywialnych, na przykład maszyn Turinga, przez to, że dzięki pewnej zapisanej w nich regule produkują pewien określony output [jako reakcję] na pewien określony input. Na pytanie dają one, jeśli są prawidłowo zaprogramowane, właściwą odpowiedź. Może istnieć więcej niż jedna prawidłowa odpowiedź — na przykład 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, że maszynie jest zupełnie obojętny stan, w jakim się sama każdorazowo znajduje, lecz funkcjonuje wyłącznie jako regulowana transformacja input w output. Nie-trywialne maszyny natomiast przy takich operacjach pytają same siebie i dlatego reagują przy całej transformacji input-output zawsze też na swoje własne chwilowe położenie. Dają one na jakieś pytanie raz taką, a innym razem inną odpowiedź, zależnie od tego, dokąd doprowadził je ich poprzedni output (maszyny Turinga), albo od tego, jak się czują i jakie wrażenia oddziałują na nie jeszcze w tej sytuacji i określają ich położenie. Są one mniej niezawodne (*zuverlässig*), za to jednak zdolne do przystosowywania się w niezaprogramowany sposób. (...) Oczywiście wszystkie systemy psychiczne, wszystkie dzieci, wszyscy uczniowie, wszyscy uczący się są maszynami nie-trywialnymi. (...) Jeśli zatem pedagogika chce doskonalić to, co zastaje w człowieku, to wszystko przemawiałoby za tym, by wychodzić od specyfiki maszyny nie-trywialnej i rozbudowywać jej nie-trywialny sposób funkcjonowania. To oznaczałoby przede wszystkim: powiększać pole swobody «ja» w jego rozwoju w odniesieniu do relacji ja i programu oraz stwarzać więcej wolności, to znaczy więcej niepewności, niedoskonałości (*Unzuverlässigkeit*)”.

²¹ Pojęcie „pustej skrzyni” (*angeleitetes Kenon*) pojawia się w *Teajecie* Platona jako odróżnienie między *posiadać wiedzę* i *mieć wiedzę* (*kektēsthai* i *échein*), co sprowadza się do różnicy między rezultatem poznania oraz aktualną możliwością zastosowania.

Człowiek jest według Luhmanna „tylko czarną skrzynką, z którą obserwator może eksperymentować” (Luhmann, 2006a, s. 36), zamkniętą, nieprzejrzystą, swoistą i tajemniczą formą egzystencji osobowej. Dziecko jest medium zatem tylko w tym sensie, że wychowawca może mu przypisać z wystarczającym prawdopodobieństwem pewne luźne sprzężenie jego myśli i wyobrażeń, które dają się później ewentualnie wykorzystać dla 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, wolitywnych, 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” (Luhmann, 2006a, s. 36). Zasada ta obowiązuje nie tylko w przypadku obserwacji zewnętrznej, lecz także tej od wewnątrz – samoobserwacji. System pozostaje nieprzejrzysty dla każdego obserwatora, również dla siebie samego. Według Luhmanna ta nieprzejrzystość daje paradoksalnie wychowaniu szansę na skonstruowanie medium:

Możność-nie-znania (*Nichtkennenkönnen*) (a to implikuje fakt, 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 (Luhmann, 2006a, s. 36).

Dotyczy to wychowawców jako systemów psychicznych, lecz jeszcze bardziej systemu komunikacyjnego edukacji. Nieprzejrzystość stanowi początek dyferencjacji, a tym samym tożsamościowej krzepkości (*Eigenbestimmtheit*) różnicujących się systemów. Gdyby było inaczej, to zupełna kongruencja elementów różnych systemów (*Eins-zu-eins-Beziehung*) prowadziłaby do ich stopienia się w jeden.

Oświeceniowa koncepcja *tabula rasa* została zastąpiona przez bardziej realistyczne pojęcie zdolności do doskonalenia się. Pojęcie finalnej perfekcji (dotarcia do prawdy, iluminacji) zostało zarzucone, a w to miejsce Jean-Jacques Rousseau wprowadził pojęcie możliwości, zawierające w sobie potencjalną porażkę lub sukces. W *Emilu* pokazał jednak jednocześnie, 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).

Przedherbartowska pedagogika traktowała 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 rzemiosło. „Pedagogika nowoczesna” forsowała natomiast inne rozróżnienie, opierające się na kompetencji orto-lektycznej: czy dzieci potrafią czy nie potrafią czytać²².

Dawniejsze kultury znały wiedzę zapisaną, utwaloną graficznie, lecz używały jej w zasadzie tylko jako środka pomocniczego w ustnej komunikacji językowej, przy czym przedmiotem tej komunikacji mogły być właśnie teksty utwalone 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 jako potwierdzenie statusu dorosłości. Księgi zalecane były do nauki własnej. Szkoła powinna była zatem promować u uczniów umiejętność autodidaktyki i zakładała, że taką kompetencję oni osiągną lub już posiadli. Uczenie się i nauczanie były więc dwiema zupełnie różnymi typami operacji, a ich integracja następczoła problemów, tak że w końcu XIX wieku pedagogika wraz z kruszeniem się herbartyzmu, stanęła nie tylko przed problemem strategii włączania wiedzy do głów dzieci, lecz także przed problemem rozwoju 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 dla fazy początkowej, „w której dzieci są jeszcze dziećmi” (Luhmann, 2006a, s. 60). Po tym następowała faza uczęszczania do szkoły i studiów uniwersyteckich, w której kładzie się nacisk na kształcenie jako możliwie wczesne samodzielne uczenie się poprzez obcowanie z lekturą.

4. Dziecko jako autonomiczne medium wychowania

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 wystarczająco rozwiniętymi kompetencjami. Stosowana jest ona w swego rodzaju projekcji wstecznej (*Rückwertsprojektion*) również w wychowaniu małego dziecka. Także tu nie powinno już chodzić o tresurę, lecz o uczenie się w edukacyjnym (...) środowisku (Luhmann, 2006a, s. 60).

²² Neil Postman pisał, 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 w kulturę obrazów generowanych przez media elektroniczne. Dla rozumienia obrazów telewizyjnych nie potrzeba wtajemniczenia – próg 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).

Dziecko jako medium ulega transformacji do postaci, jaką znamy współcześnie: jest wynikiem upowszechnienia druku i tym samym „medium prawdziwie społecznym” (Luhmann, 2006a, s. 61)²³.

Cechę dobrego medium stanowi to, że przez ukształtowanie formy (*Formbildung*) medium nie tylko nie zostaje zużyte, lecz wręcz się odnawia. Talcott 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 realizowalne decyzje” (Luhmann, 2006a, s. 62). Tak zatem np. w systemie ekonomii pieniądź nie zużywa się, będąc wydatkowanym na określone cele w określonej wysokości (a więc przybierając 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 konfirmacja 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 określanej przez niego formy” (Luhmann, 2006a, s. 63).

Jak jednak – mimo ukształtowania formy (*Formbildung*) – medium może się regenerować? Jeśli pojęcie wychowania pojmować 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) (Luhmann, 2006a, s. 63).

Inne media systemowe, jak np. władza, pieniądź czy prawda, same mogą się zatroszczyć o swoją regenerację, wyzwalając zatem własną dynamikę systemu. Medium systemu wychowania także dysponuje odpowiednimi możliwościami, a mianowicie: gdy formułę kształcenia zastąpi się formułą kompetencji do uczenia się²⁴. Ta formuła „postuluje zasadę selekcji form wiedzy, która jest nakierowana na te możliwości uczenia się, które ją zapośredniczają (*vermitteln*)” (Luhmann, 2006a, s. 64). Selekcja formy wiedzy jest zatem korelatem

²³ W oryginale: „ein genuin soziales Medium”.

²⁴ „Adekwatna dziś formuła kontyngencji nie może nastawiać się na wyłączenie krytykę, musi nastawiać się na 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 do uczenia się, które mogą być stosowane generalnie. Przez nauczenie się uczenia proces wychowania sam się zakańcza, a to przez to, że uczenie się staje się stanem permanentnym. Efekt przyrostu (*Steigerungseffekt*), który osiągalny jest przez wyróżnicowanie procesów wychowania, wyznacza nie autoreferencja danej osoby w jej stosunku do świata, lecz autoreferencja procesu funkcyjnego. Formułującą to formułę kontyngencji nazwijmy po prostu zdolnością do uczenia się (*Lernfähigkeit*)” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 84-85).

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 ok. 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 przedwczesnych sądów (*vorgefasste Meinungen*) – sprzężeń sztywnych” (Luhmann, 2006a, s. 64-65).

Medium „dziecko” nie jest kodowane binarnie, jak w przypadku innych systemów. Wprawdzie dzieci różnią się od dorosłych, a zatem także od samych siebie w przyszłości jako dorosłych, ale samo bycie dzieckiem nie stanowi okoliczności ściśle dwuwartościowej, wykluczającej wartości trzecie. Wszelka ocena, jak 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 organiczno-psychicznej złożoności systemu określanego za pomocą [pojęcia] dziecko, gdyż takie pęknięcie (*Unangepaßtheiten*) znajduje się także we wszystkich systemach kodowanych binarnie. Powód leży w semantyce, za pomocą której jest przedstawiane to luźne sprzężenie owego medium. W podporządkowaniu (*Unterstellung*) zdolność do nauki/chęć do nauki ta psychiczno-organiczna kompleksowość przyjmowana jest jako otwarta, nie określona jeszcze (lub niedookreślona (*unterbestimmte*)), lecz wyzwolone przy tym możliwości nie dają się uschematyzować jednowymiarowo. Uehonorowuje się to takimi pojęciami, jak wolność, samodzielność i traktuje jako wartość pedagogicznie niezbywalną. I słusznie. Z drugiej strony jednak systemowi brakuje przez to tej zwykłej formy, w której systemy funkcyjne gwarantują swą autopojezę – mianowicie dwuwartościowości (Luhmann, 2006a, s. 67-68).

Brak dwuwartościowego kodowania medium w systemie edukacyjnym ma istotne konsekwencje. Binarne kodowanie mediów zapewnia bowiem możliwość kontynuacji wykonywania 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 – równie dobrze – negatywnej (czyli w tym przypadku nieprawdzie). Wprawdzie dla systemu tylko wartość pozytywna posiada zdolność do przyłączenia (*ist anschlussfähig*), ale także wartość negatywna jest ważna systemowo, 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 swego własnego końca za pomocą swych 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” sprawia jednak, 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 samą organizację administracji państwowej. Inne systemy wyróżnicowują 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 wyróżnicowanie jako systemu jest uzależnione od organizacji.

Największą różnicą, jaka charakteryzuje system edukacyjny w porównaniu z innymi systemami, jest „brak binarnego kodowania, które w systemie wychowania może być wprawdzie stosowane do celów selekcji, ale nie do wychowania we właściwym sensie” (Luhmann, 2006a, s. 71).

Można dobrze zrozumieć obecność kodowania selekcyjnego w procesie wychowania, gdyż „dwuwartościowość rodzi niezaprzeczalną fascynację, której ulegają także w mniejszym czy większym stopniu szkolne zajęcia lekcyjne” (Luhmann, 2006a, 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, jako [systemy] sprzężone wprawdzie strukturalnie przez język, ale nie przez systemy poddające się specyfikacji (*spezifizierbare Systeme*), jako systemy autoreferencjalne, jako systemy zamknięte operacyjnie; i nie jest pytaniem czysto teoretycznym, jeśli się zastanawiamy, jak wychowanie mimo to jest jednak możliwe, to znaczy skąd czerpie odwagę, by się uważać za możliwe i rozpoczynać komunikację (Luhmann, 2006a, s. 72).

Luhmann odpowiedzi na to pytanie doszukuje się właśnie w „konstrukcji dziecka”, które z racji swej niedorobkości wymaga wychowania, a ewidentność tej obserwacji jest na gruncie teorii systemów autopojetycznych dobrze 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 (Luhmann, 2006a, s. 72).

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 zwrótnie do niej nawiązując, w przeciwnym wypadku taka komunikacja w ogóle by nie występowała (Luhmann, 1987a, s. 212).

Przy całej labilności, podatności na błędy, deformacjach kodowania i dekodowania informacji proces komunikacji jest w dużej mierze redundantny, a to ze względu na właściwości języka jako pośredniczącego kodu, który w odróżnieniu od postrzegania zmysłowego pozwala na dokonywanie rozróżnień w sensie leksykalnie precyzyjnej identyfikacji, i ta jego redundancja paradoksalnie w ostateczności sprzyja powodzeniu komunikacyjnemu. Także fakt, że w sytuacjach komunikacyjnych, obarczonych wprawdzie „fatalną” otwartością podwójnej kontyngencji, są z reguły obecne 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.

5. Czy androidy sniły o elektrycznych owcach?²⁵

Powyższe tezy pedagogiczne Luhmanna, a szczególnie opublikowana wspólnie z Karlem Eberhardem Schorrem w 1979 roku książka *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, w której podnieśli tzw. problem deficytu technologii w pedagogice, wzbudzały i wciąż wzbudzają kontrowersje. Wiodącą kwestią było dla niego zagadnienie wychowania do przyszłości, do rzeczywistości, której nie ma jeszcze, otwartej, niemożliwej do pedagogicznej antycypacji: edukacji do rekonstrukcji zastanego świata i kreacji siebie w tym świecie, wychowania do wolności właśnie: „Musiałaby zatem istnieć pedagogika, która nastawia pokolenie wychowanków na przyszłość wciąż nieznaną” (Luhmann, 2002, s. 198).

W teorii systemów autopojetycznych zagadnienie wolności *sensu stricto* dotyczy problemu:

²⁵ Jest to tytuł znanej powieści Phillipa K. Dicka *Do Androids Dream of Electric Sheep?* Na jej motywach został oparty scenariusz filmu w reżyserii Ridleya Scotta, z Harrisonem Fordem i Rutgerem Hauerem w rolach głównych: *Blade Runner* (pol. *Łowca androidów*). W 2019 r. genetycznie zmodyfikowane androidy do złudzenia przypominające ludzi – replikanci – buntują się. Po krwawym stłumieniu buntu replikantom nie wolno już przebywać na Ziemi: mogą być używani do niebezpiecznych i uciążliwych prac tylko w koloniach pozaziemskich – jako robotnicy i żołnierze. Replikanci, którzy złamią zakaz, są ścigani, wyłapywani i eliminowani (*retired*) przez jednostki policji – „łowców androidów” (*blade runners*). Z tego filmu pochodzi jedna z najsłynniejszych kwestii kina, poruszające pożegnanie umierającego androida, Roya Batty (Rutger Hauer): *I've seen things you people wouldn't believe: Attack ships on fire off the shoulder of Orion; I've watched c-beams glitter in the dark near the Tannhäuser Gate. All those moments will be lost in time; like tears in rain. Time to die.* Czy cybernetycznie powodowany system psychiczny może mieć marzenia?

(...) co się dzieje, gdy dwa złożone systemy mają ze sobą nawzajem do czynienia: gdy wchodzą ze sobą w interakcję lub ulegają jakiejś formie sprzężenia, nie są jednak przy tym w stanie dokonać odwzorowania (zduplikować) kompleksowości drugiego systemu w swoim własnym wnętrzu? (Luhmann, 2006b, s. 178).

To znaczy, że te systemy nie dysponują tym, co Luhmann określił jako *requisite variety* (konieczną różnorodnością, bogactwem, asortymentem), niezbędną do stworzenia w sobie adekwatnego obrazu innego systemu. To wtedy, w takich okolicznościach powstaje wolność, pisze Luhmann, podejmując tezę Donalda McKaya, szkockiego cybernetyka i informatyka (McKay, 1960, s. 32-40).

Nawet jeśli systemy złożone byłyby maszynami trywialnymi i w zupełności podlegałyby mechanizmom determinowania, to każdy z tych systemów musiałby założyć, że ten drugi może być wrażliwy na jego wpływ, a zatem powinien reagować na sygnały, ale nie w sposób, jaki można by samemu skalkulować w systemie na podstawie praw przyczynowo-skutkowych, ale właśnie w sposób, który jest nieprzewidywalny.

Dlatego należy niejako osłodzić informację, trzeba zaoferować różne formy zachęty, co do których się przypuszcza lub wie się z doświadczenia, że owe inne systemy wdadzą się w to; że dobrowolnie, ze względu na własne preferencje będą współpracować względnie — jeśli chce się to wykluczyć — współpracować nie będą, że zatem mogą decydować i nie są systemami już zdeterminowanymi, które tak czy inaczej zrobią to, co robią (Luhmann, 2006b, s. 178).

Luhmann formułuje tu tezę, że wolność wyłania się ze stanu zdeterminowania w wyniku duplikacji systemów. W tym celu konieczny jest więcej niż jeden system, a same systemy muszą być „poślednie w swojej złożoności (*komplexitätsunterlegen*), nie mogą zatem dysponować *requisite variety*. Muszą wchodzić ze sobą w interakcję i symulować (*fangieren*) wolność, aby móc się samemu określić w relacji do innego systemu. Jeśli dzieje się to po obu stronach, to wolność — zapośredniczona w fikcji — się urzeczywistnia (*wird Freiheit qua Fiktion Realität*)” (Luhmann, 2006b, s. 178).

Takie rozumowanie przywołuje argumenty sporu o naturę rzeczywistości — czy świat jest zdeterminowany czy niezdeterminowany. W tej dychotomii stanowisk powstaje paradoks: natura świata jest „indeterministyczna, ponieważ jest deterministyczna, wprawdzie nie centralnie, ale lokalnie” (Luhmann, 2006b, s. 178).

Według Luhmanna rzeczywistość nie podlega zatem ani doktrynie deterministycznego porządku, ani regule chaosu, ale jest probabilistyczna, a dokładniej — kontyngentna²⁶. Pojęcie kontyngencji (gr. *endeichómenon*, łac. *contingere* — wydarzać się, *contingentia* — możliwość) zapożyczył wprost od Arystotelesa, który rozumiał ją jako *możliwość niekonieczną i nie dowolną*. Kontyngencja oznacza dla Luhmanna negację zarówno konieczności, jak i niemożliwości: świat, także świat społeczny, jest jednym z wielu możliwych, nie jest ani przypad-

²⁶ „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” (Luhmann, 1987a, s. 152).

kowy, ani konieczny. Nawet samo postrzeganie tego świata przez obserwatora 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 się systemów społecznych z ich normami i zwyczajami.

Szczególnym rodzajem kontyngencji jest podwójna kontyngencja. Implikuje ona niemożliwość komunikacji (która jednak się dokonuje) w sytuacji, gdy dwoje ludzi uzależnia swoje działania każdorazowo od kontyngentnych działań partnera, nieprzewidywalnych, zaskakujących i różnorodnych (np. w trakcie załotów)²⁷.

Ta otwartość, wolność działania systemów psychicznych (ludzi) ulega dodatkowo multiplikacji przez „strukturalną dyferencjację wielu płaszczyzn procesowych. Tego rodzaju struktura umożliwia z jednej strony wysprężlenie, z drugiej natomiast agregacyjną kontrolę procesów horyzontalnych niższych poziomów, a więc choćby nauczania, z poziomów wyższych” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 52). W klasycznej antropologii taki typ konstrukcji systemowej zakładano, gdy wolności nie pojmowano już jako wolności działania albo zaniechania działania, lecz jako wolność wyboru motywów, na które wystawione jest działanie własnych albo obcych determinantów. Dokładnie analogicznie są jednak strukturyzowane kognitywne procesy refleksyjne, a mianowicie gdy same stają się przedmiotem refleksji, a więc same się współ-rozwijają. Autonomia zachodzących procesów jest zatem pierwszym stopniem refleksji, która na drugim i ostatnim stopniu jest kontrolowana przez siebie samą: „Ostatecznie system może uzyskać wgląd w uczenie się wtedy, gdy dla zachowania autonomii wystarczy mu prosta antynomia między zależnością a niezależnością — tak samo jak ambiwalencja między wychowaniem a społeczeństwem” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 52).

Formuła postkantowskiego sposobu ujmowania tego problemu na nowo wysunęła na pierwszy plan człowieka i podkreśliła dyferencję wolności (autoreferencyjności) wychowawcy oraz wychowanka. To doprowadziło do odrzucenia mechanicznego wywoływania skutków w postaci względnie trwałych zmian osobowości wychowanka i przyrostu zasobu wiedzy jako — wprawdzie działania nie nieefektywnego — „jednak z moralnego i pedagogicznego punktu widzenia niedającego się uzasadnić” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 354).

Wolność *sensu largo* jest natomiast w teorii systemów autopoietycznych ściśle powiązana z Kantowską dyspozycją moralną, by wolność postrzegać jako problem samooodniesienia się do siebie człowieka — autoreferencji indywidualnego podmiotu, bytu przytomnego w świecie. Autoreferencja oznacza z kolei „niezdeternowanie relacji społecznych, a w tym sensie wolność” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 133).

Według Luhmanna od *Krytyk* Kanta kluczowe zagadnienie pedagogiki powinno brzmieć: Jak wychowanie jest możliwe? Albo dokładniej rzecz biorąc: Jak możliwe jest wychowanie wolnego, określającego się autoreferencyjnie podmiotu? Rzadko tak wyraźnie jak Luhmann sięga się po takie sformułowanie problemu (a nie choćby formuluje się jakieś „cele”), konstytuując jednolitą tożsamość tej dyscypliny naukowej. Zwykle

²⁷ W polskim przekładzie pracy Luhmanna *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności* (Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2003) kontyngencja jest błędnie tłumaczona przez Jerzego Łozińskiego jako przypadkowość — s. 33, 56, 58 i 72. Taka translacja radykalnie spłaszcza jej rzeczywisty, głębszy sens.

(...) forma sformułowania problemu jako typu pytania o warunki możliwości sugerowała opcje, które pozostawały poniżej poziomu tego pytania, a mianowicie możliwość zwyczajnej metamorfizacji, następnie możliwość niszczenia wolności w dziecku²⁸ bądź ostatecznie (przy niedocenianiu teoriiotwórczego sensu tego rodzaju pytania) wskazówkę, że wychowanie praktycznie zawsze się dokonuje i należy je tylko rozpoznać (Luhmann, Schorr, 1998, s. 133).

To pytanie: „Jak wychowanie jest możliwe?” stanowi istotę argumentacji transcendentalnej Kanta. Rozpoczynając od tego, co jest dane w doświadczeniu, wyprowadzamy stąd to, co musi być prawdziwe, aby uczynić doświadczenie możliwym. Wychodząc od doświadczenia, Kant zmienił kierunek zgodności przyczynowo-skutkowej: uprzednio przyjmowano, że intelekt ma być zgodny z tym, jaka jest rzeczywistość — w nim zaś odwrotnie: to świat musi być zgodny z naturą intelektu człowieka. Ciężar dociekań filozoficznych przesunął się więc z pytania o naturę rzeczywistości i człowieka samych w sobie ku zagadnieniu, w jaki sposób doświadczenie świata i człowieka jest uwarunkowane kognitywnie, przez kulturę i tradycję, język i praktyki społeczne (vide Foucaultowski „dyskurs”).

Jeśli w ten sposób indywiduum jest (na nowo) koncyrowane, to pedagogika potrzebuje nowego pojęcia naukowości, ponieważ pedagogika, która się (w tym sensie) orientuje na indywidualność, widzi się pozbawiona nie tylko swojej racjonalności działaniowej, ale również podstawy swojej naukowości (Luhmann, Schorr, 1998, s. 134).

Jednak, jak twierdzi Luhmann, nie dokonał się

(...) powszechny transfer kantowski do pedagogiki. (...) dedukcja jedności pojęcia wychowania dotychczas się nie powiodła. Prawo praktyczne nie może być bowiem zasadą teoretyczną. (...) Problem stanowi natomiast, jak można być wychowywanym mimo wolności i jak można zapewnić, że wychowanek mimo wolności będzie się zachowywał właściwie (Ritter, 1998, s. 47-85).

Luhmann podkreśla tu, że właśnie to filozofia Kanta wymusiła na pedagogice zrozumienie problemu, jaki zasadniczo przyczynił się do umacniania jej jako nauki: „Jeśli trzeba będzie zrezygnować z technologii, to wzrośnie znacząco zapotrzebowanie na naukowość” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 144).

Kant w swojej *Krytyce rozumu praktycznego* starał się scharakteryzować autonomię sądu, kiedy rozum zwraca się sam do siebie, formułując sądy wolne od wpływów obcych — nakazów boskich, konwencji i norm społecznych bądź wrodzonych „naturalnych” popędów i pożądań człowieka jako zewnętrznych wobec rozumu. Odrzucając etykę heteronomiczną, Kant podnosił znaczenie „dobrej woli”, która dąży do spełnienia obowiązku, podporządkowując się prawu²⁹. Stąd uniwersalizm jego etyki, pozbawionej indywidualnych prze-

²⁸ Tak ujął to Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) w swoich *Mowach do narodu niemieckiego: Ausgewählte Werke*, t. 5, Darmstadt 1962, s. 392 i nast.

²⁹ „Moralne prawo nakazuje, abym najwyższe możliwe dobro na świecie uczynił ostatecznym przedmiotem wszelkiego poznania. Mogę jednak mieć nadzieję skutecznego tego dobra tylko przez zgodność swej woli z wolą świętego i dobrotliwego twórcy świata;

pisów, celów, wartości: rozum praktyczny nakazuje człowiekowi podporządkować się prawu, nie rozstrzygając o jego treściach, a wszelkie materialne próby skonstruowania prawa moralnego są już wobec rozumu heteronomiczne, wszelkie nakazy i zakazy mają charakter czysto formalny, bo jedynym nakazem może być imperatyw kategoryczny, z którego wywodzi się aprioryczne prawo moralne (*Sittengesetz*) – powszechne i konieczne, zawsze obligatoryjne, będące odpowiednikiem apriorycznych praw nauk przyrodniczych.

To właśnie idea wolności czyni dla Kanta możliwą zasadę autonomii człowieka: „tym, co robi jest poszukiwanie koniecznego warunku możliwości zobowiązania i działania w imię samego tylko obowiązku w zgodzie z imperatywem kategorycznym, ów zaś konieczny warunek znajduje w idei wolności” (Copleston, 1996, s. 359).

Kant znajduje „w idei wolności” warunek możliwości imperatywu kategorycznego, bo samej „wolności”, jak twierdzi, dowieść nie sposób. W *Krytyce czystego rozumu* dowodzi, że wolność jest możliwością negatywną, to znaczy, iż „jej idea nie pociąga za sobą logicznej sprzeczności” (Copleston, 1996, s. 359).

Działać moralnie, tzn. postępować w imię obowiązku, można wyłącznie pod warunkiem przyjęcia idei wolności: „powinność implikuje bycie wolnym – „bycie wolnym do posłuszeństwa albo do nieposłuszeństwa wobec prawa” (Copleston, 1996, s. 359).

Pod koniec XVIII wieku usiłowano – opierając się na tych ustaleniach filozofii Kanta – zastąpić w pedagogice tematykę praw przyrody tematyką wolności człowieka. Tym samym „pozyskana przez wyróżnicowanie się [systemu edukacji – M.G.] autonomia została niejako skopiowana do systemu – lecz zbyt bezpośrednio, jak się wydaje. Natychmiast monitowano, że to skończy się paradoksalnością kausalnego oddziaływania wolności” (Ritter, 1798, s. 47-85). Ustanowione przez Kanta rozróżnienie na to, co empiryczne i to, co transcendentale, a tym samym na kausalność (deterministyczną przyczynowość) i wolność, nie mogło zostać przeniesione bezpośrednio na sytuacje dydaktyczne:

(...) no bo jak miałby nauczyciel wyrazić, że wprawdzie podejmuje działania kausalnie, lecz respektuje transcendentálną wolność swoich uczniów? W ciągu XIX wieku zyskuje natomiast na znaczeniu inna semantyka, mianowicie semantyka aksjologiczna (*Semantik der Wertbeziehungen*) (...) – symbolika natury zostaje zastąpiona symboliką wartości (Luhmann, 2002, s. 172-173).

Luhmann wskazuje na fakt, że w tradycji nauk humanistycznych (*der geisteswissenschaftlichen Tradition*) kształcenie (*Bildung*) jest pojmowane „jako emancypacja, w rezultacie zatem jako wolność” (Luhmann, 2002, s. 197). Najpierw kojarzono je z procesem „przyswajania”, adaptacją i asymilacją kultury, umożliwiającymi jednostce doznawanie zastanej tradycji społeczno-kulturowej jako własnej. W drugiej połowie XX wieku ta

i choć *moja własna szczęśliwość* również jest zawarta w pojęciu najwyższego dobra jako całości, w której największa szczęśliwość przedstawiona jest w związku według najdokładniejszej proporcji z największą miarą moralnej doskonałości (możliwej w istotach stworzonych), to jednak nie ta szczęśliwość, lecz prawo moralne (...) jest wyznacznikiem woli, wskazanym dla pomnażania najwyższego dobra” (Kant, 2002, s. 220).

więź między jednostką a kulturą uległa jednak redefinicji. Kultura zaczęła być określana jako forma „przemocy symbolicznej”, co w konsekwencji sprowadzało się do formułowania postulatów przeciwko idei takiej „naturalnej” asymilacji. Zamiast wdręzać wychowanków w kulturę, należałoby raczej dokonać „krytycznej” rozprawy z ową przemocą, tzn. umożliwić im nabywanie kompetencji do rozróżniania między tym, co jest akceptowalne, a tym, co akceptowalne nie jest;

(...) i to wtedy nawet, gdy nie są już dane powszechnie jakieś obowiązujące wytyczne, upowszechniane jako edukacja. Zdekantowany duch może przybierać wtedy bardzo różne formy i zachowywać się też dekonstruktywnie. Nie porusza się już na płaszczyźnie, jaka jest określana przez pojęcia obcy i własny, lecz obserwuje ruchy na tej płaszczyźnie. Przyjmuje stanowisko obserwatora drugiego stopnia (Luhmann, 2002, s. 197).

Jednak nawet jeśli trzeba było zrezygnować z takiej jednoznacznej i powszechnej legitymizacji dobra-celu edukacyjnego, to pozostało otwarte pytanie o stosunek do wychowanka, którego należy poddać oddziaływaniom edukacyjnym:

Już nie adoptuje się w świecie, teraz przez krytykę nabywa kompetencji do jego krytyki. To również zakłada emancypację, wolność. W tej relacji podmiotowej nie znajduje jednak odzwierciedlenia wymiensa społeczna. To tylko mrzonka, że emancypacja wszystkich poprawi ogólną sytuację ludzkości, ba, dopiero ona uczyni ją tak naprawdę godną człowieka (Luhmann, 2002, s. 197).

Według Luhmanna

(...) emancypacja jednego człowieka oznacza niepewność drugiego. Jeśli tylko wyjdzie się poza proste zsumowanie relacji podmiotowych i uwzględni wymiar społeczny, wyjdzie na światło dzienne ta społeczna ambiwalencja ‘mieszkańskiego’ programu wolności. Nie dokonujemy tu asocjacji władzy ani przemocy. Lecz ta druga strona wolności, rezygnacja z ustalenia jej zastosowania, jest nieodzowna, ponieważ inni nie mogą wiedzieć, jak jest ona stosowana (Luhmann, 2002, s. 197).

Za formę remedium uchodzi w demokratycznych społeczeństwach umowa, lecz Luhmann twierdzi, że to jest wsparcie zbyt formalne, pomoc o ograniczonym zakresie skuteczności: „Można skondensować wolność stanowienia umów jako wolność do rezygnacji z wolności, ale tym sposobem nie ureguluje się drugiej strony programu wolności – owego przyrostu niepewności” (Luhmann 2002, s. 197).

Rzeczywiście, tak jak Księżyc, wolność ma swoją drugą, jesienną stronę³⁰.

³⁰ Trawestacja wiersza Jerzego Harasymowicza pt. *Notatka księżycowa* z tomu *Zielnik czyli wiersze dla wszystkich. Pascha Chrysta. Poemat wielkanocny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.

Bibliografia

- Ariès P. (2010). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u* (fr. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*). Przeł. M. Ochab. Warszawa: Wyd. Aletheia.
- Arystoteles (1988). *Zachęta do filozofii*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: PWN.
- Arystoteles (1992). *Dzieła wszystkie*. T. III: *O duszy, Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne, Zoologia, O częściach zwierząt*. Warszawa: PWN.
- Berkeley G. (2002). *Trzy dialogi między Hylasem i Filonousem*. Przeł. J. Sosnowska. Wyd. III. Kęty: Wyd. ANTYK.
- Blackburn S. (1998). *Oksfordzki słownik filozoficzny*. Red. J. Woleński. Przeł. M. Szczubińska. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Bocheński J.M. (1992). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Philed.
- Brejdak J. (2003). Niklas Luhmann – hermeneutyka różnicy konstytutywnej. *Fenomenologia*, 1.
- Briggs J., Peat D.F. (1990). *Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaostheorie*. München.
- Copleston F. (1996). *Historia filozofii*. T. VI: *Od Wolffa do Kanta*. Przeł. J. Łoziński. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Fleischer M. (2005). *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*. Przeł. D. Wączek. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Folscheid D. (2000). *Wielkie daty filozofii nowożytnej i współczesnej*. Przeł. J. Niecikowski. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Fuchs P. (2004). *Niklas Luhmann – beobachtet*. Wyd. III. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Głazewski M. (2009). Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 39-55.
- Głazewski M. (2010a). Wychowanie jako działanie niemożliwe. W: J. Bochomska, S. Sztobryn, E. Łatacz (red.), *Pedagogika filozoficzna*. T. III. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 15-43.
- Głazewski M. (2010b). *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Głazewski M. (2010c). Podejście systemowe w pedagogice. Glosa do teorii Niklasa Luhmanna. *Studia z Teorii Wychowania. Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, s. 105-127.
- Głazewski M. (2012). Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna. *Forum Socjologiczne*, II, red. B. Wiśniewska-Paź. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 141-166.
- Gripp-Hagelstange H. (1997). *Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung*. Wyd. II. München: Fink Verlag.
- Groth T. (1996). *Wie systemtheoretisch ist „Systematische Organisationsberatung“? Neuere Beratungskonzepte für Organisationen im Kontext der Luhmannschen Systemtheorie*. Münster.
- Habermas J. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann*. W: J. Habermas, N. Luhmann (red.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main.
- Hegel G.W.F. (1990). *Encyklopedia nauk filozoficznych*. Przeł. Ś.F. Nowicki. Warszawa: PWN.
- Hobbes T. (1954). *Lewiatan*. Warszawa: PWN.
- Horster D. (2005). *Niklas Luhmann*. Wyd. II. München: Beck Verlag.
- Kaniowski A. (1981). Sprzeczności metodologiczne i implikacje polityczne teorii systemów N. Luhmanna. *Studia Nauk Politycznych*, 5(53), 9.

- Kant I. (2002). *Krytyka praktycznego rozumu*. Przeł., wstęp i przypisy B. Bernstein. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Kety: Wyd. ANTYK.
- Kiss G. (1990). *Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie*. Stuttgart.
- Kneer G., Nassehi A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*, München: Fink Verlag.
- Krause D. (2005). *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann mit 27 Abbildungen und über 500 Stichwörter*. Wyd. IV. Stuttgart: UTB.
- Kurowski M. (2003). Niklasa Luhmanna radykalizacja projektu fenomenologii. *Fenomenologia*, 1.
- Lichtenberg G.Ch. (2005). *Pochwała wątpliwości. Bruliony i inne pisma*. Wybór, przekład, wstęp i przypisy T. Zatorski. Gdańsk: wyd. słowo/obraz terytoria.
- Luhmann N. (1967-1995). *Soziologische Aufklärung*. T. 1-6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt am Main (pol. tłum.: 1998, *Funkcja religii*, tłum. D. Motak, Kraków).
- Luhmann N. (1978). *Soziologie der Moral*. W: N. Luhmann, S.H. Pfürter (red.), *Theorietechnik und Moral*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt am Main (pol. tłum.: 2003, *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, przeł. J. Łoziński, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa).
- Luhmann N. (1987a). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (wyd. I – 1984).
- Luhmann N. (1987b). *Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur Systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens*. W: J. Oelkers, H.-E. Tenorth (red.), *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim.
- Luhmann N. (1988a). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (1988b). *Ökologische Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1990a). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (1990b). *Essays on Self-Reference*. Columbia University Press.
- Luhmann N. (1992). Die Selbstbeobachtung des Systems. Ein Gespräch mit Ingeborg Breuer. *Frankfurter Rundschau*, 05.12.
- Luhmann N. (1993a). *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1993b). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1995). Was ist Kommunikation? W: *Soziologische Aufklärung*. T. VI: *Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1996a). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. W: N. Luhmann, K.R. Schorr (red.), *Zwischen System und Umwelt*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1996b). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen.
- Luhmann N. (1996c). *Social Systems*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Luhmann N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2000a). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (2000b). *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, red. D. Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*, red. D. Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2005). *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

- Luhmann N. (2006a). *Das Kind als Medium der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2006b). *Einführung in die Systemtheorie*, red. D. Baecker. Heidelberg: Carl Auer Verlag (wyd. III; wyd. I – 2002).
- Luhmann N., Schorr K.E. (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. W: N. Luhmann, K.E. Schorr (red.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N., Schorr K.E. (1998). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann und die Kulturtheorie (2004). Red. G. Burkart, G. Runkel. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Maturana H.R., Varela H.J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living*. W: R.S. Cohen, M.W. Wartofsky (red.), *Boston Studies in the Philosophy and Science*. T. 42. Dordrecht: D. Reidel Publishing.
- Maturana H.R., Varela H.J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern-München-Wien.
- Mattelart A., Mattelart M. (2001). *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*. Warszawa-Kraków: Wyd. Naukowe PWN.
- McKay D.M. (1960). On the Logical Indeterminacy of a Free Choice. *Mind*, 69, 32-40.
- Mettrie J.O. de la (1953). *Człowiek-maszyna*. Przeł. S. Rudniański. PWN: Warszawa.
- Mikołaj z Kuzy (1997). *O oświeconej niewiedzy*. Przeł. I. Kania. Kraków: Aethia.
- Mingers J. (1994). *Self-Producing Systems*. Wolters Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Niemeyer A.H. (1970). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Paderborn (wyd. I – Halle 1796).
- Oelkers J., Tenorth H.-T. (1987). *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Eine nützliche Provokation*. W: J. Oelkers, H.-T. Tenorth (red.), *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim-Basel.
- Piaget J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart.
- 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: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Reese-Schäfer W. (2001). *Niklas Luhmann zur Einführung*. Wyd. IV. Hamburg: Junius Verlag.
- Reinhardt J.D. (2005). *Niklas Luhmanns Systemtheorie interkulturell gesehen*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: GWP.
- Ritter (1798). Kritik der Pädagogik zum Beweis der Nothwendigkeit einer allgemeinen Erziehungs-Wissenschaft. *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrter*, 8, 47-85.
- Siwek P. (1992). *Wstęp tłumacza*. W: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. III: *O duszy, Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne, Zoologia, O częściach zwierząt*. Warszawa: PWN, s. 8-29.
- Speck O. (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stirner M. (1995). *Jedyny i jego własność*. Przeł. J. i A. Gajlewiczowie. Warszawa: PWN.
- Tenorth H.-E. (1990). Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und Pädagogische Perspektiven. W: H.-H. Krüger (red.), *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen.
- Thome H. (1973). *Der Versuch die "Welt" zu begreifen. Fragezeichen zur Systemtheorie von Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Tokarczyk R. (1987). *Hobbes*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Treibel A. (1993). *Theorie sozialer Systeme (Luhmann)*. W: A. Treibel, *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Opladen.
- Wagner-Winterhagen L. (1981). *Sozialgeschichte der Kindheit*. W: K. Neumann (red.), *Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften*. Göttingen.
- Zwischen Absicht und Person* (1992). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr. Frankfurt am Main.
- Zwischen Anfang und Ende* (1990). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr. Frankfurt am Main.
- Zwischen Intransparenz und Verstehen* (1986). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr. Frankfurt am Main.
- Zwischen System und Umwelt* (1996). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr, Frankfurt am Main.
- Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (1982). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr. Frankfurt am Main.

Summary

Category of Freedom in Context of Niklas Luhmann's Autopoietic Systems Theory

The subject of the article is the notion of freedom in the theory of autopoietic systems, developed by a German sociologist and pedagogue Niklas Luhmann, at present one of the most interesting and most widely held variant of the general theory of systems. Luhmann understands the society not as an assembly of people, but as an operative closed process of communication. Such an attitude sometimes raises controversies because of its radical functional-cybernetic character of the theory and the terms applied (e.g. a man as a non-trivial machine). Presently, the theory of autopoietic systems has been developed and modified in the form of specific applications for social analyses in sociology and pedagogics. The paper shows some of the attributes of the notion of freedom in context of autopoietic systems: its function in education, educational goals, communication codes, teaching and learning possibilities to raise free individuals. The paper consists of five parts: 1. Introduction, 2. To exist always means to be different, 3. Systemic education towards freedom, 4. Child as a autonomic medium of education, 5. Do Androids Dream of Electric Sheep?

Keywords: freedom, autopoietic system, child, Luhmann, pedagogy