

ルーマン教育システム論の再構成

石戸教嗣

目次

序章 ルーマンの教育システム論の視座	7
1 ルーマンのシステム論と「主体」	
2 複雑性の縮減	
3 自己準拠性とオートポイエシス	
4 時期区分の問題	
(1) 社会的システム論の時期区分	
(2) 教育システム論の時期区分	
第 I 部 機能システムとしての教育システム	
第 1 章 教育システムの反省とは何か	21
第 1 節 教育システムの三つの反省次元と反省主体	
(1) 教育システムの分化とその反省形式	
(2) 教育システムの自己反省	
第 2 節 ルーマンの教育システム論と教育学・教育社会学研究	
第 2 章 教育システムのオートポイエシス	48
第 1 節 正当化からパラドックスへ	
第 2 節 コードとプログラム	
(1) コードとプログラムの関係	
(2) プログラムと不確定性公式	
(3) 教育システムのパラドックス展開としてのコードとプログラム	
(4) 教育システムにおける生徒の評価・選抜	
第 3 節 「システム／環境関係」のパラドックス展開	
(1) 教育システムによる基準の提示	
(2) 他の機能システムとの関係	
(3) 多中心的な社会記述	
(4) 「自由」を志向する教育	
第 3 章 教育システムにおける時間	70
第 1 節 システムにおける時間問題	
(1) 前期ルーマンの構造主義的性格	
(2) 時間的反省の優先	
(3) 反省と反省性	
(4) 自己準拠性としての反省性の意味	
第 2 節 教育システムにおける「開始」と「終了」	
第 3 節 教育システムにおける「過去」と「未来」	
第 4 章 教育システムの改革問題	84
第 1 節 教育における平等－「補償教育」をめぐって	
(1) 教育改革の転換	

- (2) システム条件としての「平等」
- (3) 補償教育への批判
- (4) 「システム／環境」関係をふまえた教育改革
- 第2節 改革教育学をめぐって
 - (1) 改革と反省の循環
 - (2) 二つの改革プログラム
 - (3) 教育学の反省課題
- 第3節 「構造的欠陥」と教育システムの改革
 - (1) 構造的欠陥
 - (2) 教育システムの「自制欠如」
 - (3) 構造的欠陥と構造的安定性

第Ⅱ部 教育システムにおけるコミュニケーション

第5章 教育システムのメディアとシンボル -子ども・知識・教育意図-……101

- 第1節 メディアとしての「子ども」
- 第2節 行為としての教育
- 第3節 形式としての「知識」
- 第4節 シンボルとしての教育意図
 - (1) 行為と動機
 - (2) 意図のシンボル性
 - (3) 教育意図によるシステムの循環
 - (4) 二分的コードの不在
 - (5) 教育システムの自己準拠と「人物」としての「子ども」

第6章 システムとしての授業（1）-技術欠如から教育可能性へ-……119

- 第1節 複雑性の縮減としての技術
 - (1) 技術の因果的側面：因果プラン
 - (2) 技術の合理的側面
 - (3) 技術欠如の補償後の問題
- 第2節 教育と授業の存立可能性
 - (1) 認識論に依存する教育学
 - (2) 可能性と現実の差異
 - (3) 相互浸透と授業の構造的条件
- 第3節 コミュニケーション・システムとしての授業

第7章 システムとしての授業（2）-教師・生徒間の理解をめぐって-……132

- 第1節 「理解」とは
- 第2節 理解の諸次元
- 第3節 社会的システムの理解
- 第4節 授業における理解
 - (1) 「把握」という理解
 - (2) 人物理解の限界

- (3) 授業という社会的システムの一般性と特有性
- (4) まとめ

第8章 アイデンティティと社会化……………145

第1節 アイデンティティ

第2節 アイデンティティと個性化

- (1) 「人物」の観察と「個性」
- (2) 個性への感受性と教師

第3節 社会化

第4節 学校における社会化と「隠れたカリキュラム」

- (1) 「隠れたカリキュラム」概念の導入
- (2) 構造的決定か操作的決定か
- (3) パラドックス的コミュニケーションと「隠れたカリキュラム」
- (4) 教育システムの構造的パラドックス

終わりにー 日本の教育現実から見たルーマンの教育システム論……………168

- 1 日本の文脈の中のルーマン理論
- 2 日本型システムと選抜
- 3 残された課題ー教育問題と心理システムの関わり

後書き……………175

文献一覧……………178

[凡例]

* 本論文で頻繁に用いるルーマンの著作は以下のように略記する。

CP: 「コード化とプログラム化」論文

Luhmann, N., Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem, 1986c, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. IV*, 1987, Westdeutscher Verlag, S. 182-201.

ESU: 「システム環境」論文

Luhmann, N., Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt, in: Luhmann, N./K.E.Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt*, Suhrkamp, 1996a, S. 14-52.

EUI: 「教育的教授」論文

Luhmann, N., Erziehender Unterricht als Interaktionssystem, in: Diederich, J. (Hrsg.), *Erziehender Unterricht-Fiktion und Faktum?*, GPPF, 1985a, S. 77-94.

HA: 「開始の均質化」論文

Luhmann, N., Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung, in: Luhmann, N./K.E.Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende*, Suhrkamp, 1990b, S. 73-111.

KE: 「補償教育」論文

Luhmann, N./K.E.Schorr, "Kompensatorische Erziehung" unter pädagogischer Kontrolle?, in: *Bildung und Erziehung*, 32. Jg., 1979b, H. 6, S. 551-570.

KME: 「子どもメディア」論文

Luhmann, N., Das Kind als Medium der Erziehung, in: *Zeitschrift für Erziehung*, 37. Jg., 1991b, H. 1, S. 19-40. 「教育メディアとしての子ども」今井重孝訳, 『教育学年報4』世織書房, 1995, pp. 203-239.

NW: 「後書き」論文

Luhmann, N./K.E.Schorr, Nachwort 1988, in: ders., *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp, 1988c, S. 363-381.

PIME: 「個人的アイデンティティ」論文

Luhmann, N./K.E.Schorr, Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung, in: ders. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp, 1982a, S. 224-261.

RE: 『反省問題』

Luhmann, N./K.E.Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Klett-Cotta, 1979a.

SAE: 「教育意図」論文

Luhmann, N., System und Absicht der Erziehung, in: Luhmann, N./K.E.Schorr, *Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp, 1992, S. 102-124.

SBR: 「改革教育学」論文

Luhmann, N./K.E.Schorr, Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik: Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Jg., 1988b, H. 4, S. 463-480.

SD: 「構造的欠陥」論文

Luhmann, N., Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens, in: Oaelkers, J./H.-E.Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, Beltz Verlag, 1991a, S. 57-75.

SE: 「社会化」論文

Luhmann, N., *Sozialisation und Erziehung*, in ders.: *Soziologische Aufklärung Bd. IV*, 1987, Westdeutscher Verlag, S.173-181.

SS: 『社会的システム論』

Luhmann, N., *Soziale System: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, 1984.

『社会システム理論』(上・下), 佐藤勉監訳, 恒星社厚生閣, 1993/1995. (本論文では『社会的システム論』と表記する。)

SVS: 「システム理解」論文

Luhmann, N., *Systeme verstehen System*, in: Luhmann, N./K.E.Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp, 1986a, S.72-117.

TEP: 「技術欠如」論文

Luhmann, N./K.E.Schorr, *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Jg., 1979c, H.3, S.345-365.

TZE: 「タクト点数」論文

Luhmann, N., *Takt und Zensur im Erziehungssystem*, in: Luhmann, N./K.E.Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt*, Suhrkamp, 1996b, S.279-294.

WEM: 「教育可能」論文

Luhmann, N./K.E.Schorr, *Wie ist Erziehung möglich?: Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft*, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1. Jg., 1981d, H.1, S.37-54. 「教育が可能であるとはどういうことか?—教育科学の科学社会学的分析」下地秀樹・太田明・山崎鎮親訳『東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室紀要』第18号, 1992, pp.123-136.

- * 文中における出典の記載は、ルーマンの文献に関しては、発行年あるいは上記略称と参照頁のみを記す。(発表年と文献との対照は、本論文末の文献一覧を参照。)
- * 邦訳がある文献でも、それを使用していない場合がある。また、邦訳を使用する場合でも、訳を一部変更していることがある。
- * ルーマンの教育システムに関する著作はショル(Schorr, K.E.)との共著になるものもあるが、本論文では、それらを一括してルーマンの教育システム論として扱う。

序章 ルーマンの教育システム論の視座

本論文は、現代社会の成り立ちをシステム論的に解明してきているドイツの社会学者N. ルーマン(Luhmann, Niklas 1927～)の教育システム論をその基本的なテーマに沿って再構成するものである。法、経済、学問(科学)、政治、家族、芸術、宗教等、多岐にわたる領域において展開されている彼の社会的システム論において、教育システム論は必ずしも中心的な位置を占めているわけではない。しかし、教育システムに関する彼の著作・論文は、ショル(Schorr, K.E.)との共著として1979年に発表された『教育システムの反省問題』(Reflexionsprobleme im Erziehungssystem) (以下、『反省問題』, REと略記)以降、これまで十数編にのぼっている。¹ このことから、ルーマンが一貫して教育システムに注意を払っていることが分かる。

他の機能システムに関する著作と比べると、ルーマンは彼の一般的なシステム理論を教育システムの場合にすんなりと適用しえているとは思われない。それは、彼の教育システムに関する著作一つひとつがその理論的意味において大きく異なっていることから分かる。これは教育システムをシステム論の中に位置づけることにルーマンが難渋してきたことを表わしている。たしかに、現代の教育システムはもつれた糸のような様相を呈している。ルーマンの一連の教育システム論はその糸の塊を丹念にほぐしておくような作業である。その作業をたどることによって、われわれは現代教育システムに対するより確かな地歩を得ることができると思われる。しかし、このことから同時に、ルーマンのシステム論の射程距離がどこまでなのかを、教育システムに即して測ることができるとも言えるだろう。

1960年代から理論活動を開始したルーマンの一般的なシステム理論は時期を追って変貌を遂げており、彼の教育システムもそれとほぼ並行して変化している。その変化のプロセスを注視しながら、これまで断片的にしか取り上げられてこなかったルーマンの教育システム論の全体像を明らかにするのが本論文の主要な狙いである。その際、容易に解説を許さない彼の文章を正確に読み取るとはもちろんであるが、単にルーマンの理論の紹介にとどまらないために、できるだけ日本の教育現実と照らし合わせることを心がけたい。

本論文は、ルーマンの教育システム論の各テーマに沿って全体で八つの章から成っている。第I部では、教育システムを環境との関係においてとらえ、第II部では教育システムの要素としてのコミュニケーションを中心に考察することになる。このような構成とするのは、それによって社会的システムの維持・形成に関するルーマンの基本的な見方を反映させることができると考えられるからである。すなわち、彼は社会的システムの自己組織

¹ なお、1976年にショルとの共著で「専門職に向けての養成—教員養成カリキュラムについての考察」という論文が発表されているが、これは高等教育論に入るものとみなし、本論文では扱わない。(ルーマンはこの他にも高等教育論関係の論文を何本か著しているが、それらも本稿の対象とはしない。)

化を、(1) システムが環境との差異を自ら作り出し、(2) 同時に、その差異をシステムの内部に持ち込み、それを手がかりにコミュニケーションを続けていくという二側面においてとらえており、教育システムを考察する場合にもこのとらえ方が当てはまると考えられる。²

他方で、ルーマンは一貫して教育システムを他の諸機能システムとは異なる独自のシステムとしても見ている。また、その独自性を理論に組み込む仕方は前期から後期にかけて手直しされていく。したがって、本論文の各章の記述は、教育システムに対するルーマンのこのような姿勢の変化を浮き上がらせることに重点を置いていきたい。

本論に入る前に、この序章では、彼の教育システム論の基礎となるいくつかの概念を取り上げ、彼の教育システム論の方法的特徴を明らかにしておこう。

1 ルーマンのシステム論と「主体」

近代の「大きな物語」はすでに解体したと言われる。たしかに、目的性と因果性への信頼に基づく近代の「大きな物語」はすでに霧散している。だが、無数の「小さな物語」が生み出され続けており、それが歴史(Geschichte=語られたもの)を作り出しているのも事実である。有意味性が無前提に受け入れられなくなった世界において、いかに意味が生まれるのか。初めに意味を提示するのではなく、システムが意味をいかに生み出し続けることができるのか、その根拠を問うのがルーマンのシステム論である。

ところで、近代の「大きな物語」は二つの「主体」の物語でもあった。すなわち、超越的主体と弁証法的主体のそれである。超越的主体は、世界内存在としての個人が自己目的的存在となるという意味で、また、弁証法的主体は、外部との差異を統一しうる作用因となりうるという意味で、それぞれ近代社会における目的性追求と因果性追求の主体でもあった。ポスト・モダンとは、この二つの主体がともに解体した事態を指している。だが、そこから主体そのものが消滅したとみなすのは早計であろう。ルーマンが注目されるのは、主体の残された存在の可能性を指し示している点にある。ルーマンのシステム論は、主体性の本質を自己準拠性に見いだす。その自己準拠性は、超越的な内部閉塞性や、また差別的な外部との弁証法的な同一性に帰されるのではなく、差異性のたえざる生み出しとしてとらえられる。³

² 本論文ではルーマンの語用に沿って、「社会的システム」(soziale System)、「社会」(Gesellschaft)、「社会システム」(Sozialsystem)を区別している。「社会的システム」はコミュニケーションによって成立する諸々の社会的なシステムを指し、「社会」は社会の総体を指し、「社会システム」はシステム化された社会のことである。

³ 弁証法が「同一性と差異性の同一性に照準を合わせている」のに対し、ルーマンのシステム論は「同一性と差異性の差異」にこだわり続ける。[S S, 訳p. 817]

ルーマンのシステム論は、存在の根拠のなさにもかかわらず、システムが存在を続けていく可能性の条件を示してくれる。彼は、因果的説明を求める問題を、ありうること（蓋然性）と不確定なこと（probability and contingency）についての問題に組み替える。[King/Schutz, 1994, p. 264] このような問題の組み替えは、近代社会がもはや因果性と目的性に単純に信頼を置くことができないという現実に見合っている。だが、ルーマンはただその現実を指摘するのではなく、同時に、システム存在が因果性と目的性をどこまで操作しうるのかを見極めようとする。すなわち、システムが可能性の条件を自ら生産しながら存在しているという事実を示してくれる。

ルーマンのシステム論は、ハバーマス(Habermas, J.)によって「実践的に実り豊かなコミュニケーションを体系的に制限する…新しい形態のイデオロギー」と批判され、主体を忘却した理論のように見られがちである。[Habermas, 1971, 訳p. 320-321] また、事実、ルーマン自身も、「システム論は主体概念を必要としない」と述べている。[S S, 訳p. 43] しかし、ルーマンのこの言葉は、社会は個人から構成される、あるいは、個人が社会を動かすというような伝統的な個人/社会関係を否定するためのものである。そこでは、心理システムとしての個人が主体として存在すること自体が否定されているわけではない。⁴

ましてや、心理システムに対する意図的働きかけにおいてしか成立しえない教育システムを考察する際には、主体的存在としての個人との関係を抜きに語ることはできないだろう。あえて言えば、教育システムが個人的存在を脅かすほどの存在となっている段階において、個人と教育システムをともに主体的な存在として分析するのがルーマンのシステム論である。

「主体という用語を使い続けようとするなら、意識は世界の主体ではあるが、それとやらんでそれ以外の主体、とりわけ社会的システムが見いだせるといえよう。または、心理システムと社会的システムはそれぞれ世界の主体であるといつてよい。」[S S, 訳p. 799]

ここでルーマンが「主体」というのは、すでに述べたような確実な客体世界を前提にしてそれを認識して行為するような主体ではない。むしろ逆に、不確実な世界との関係にお

⁴ ルーマンは個人をシステムとして記述する場合、心理システム(psychische System)、意識システム(Bewußtseinssystem)、人物システム(personale System)といったタームを用いる。心理システムと意識システムは、その要素が前者は「表象(感覚を含めて)」(Vorstellung)、後者は「思考」(Gedanke)であり、心理システムの方が広義であるが、同義で用いられることが多い。[S S, 訳p. 493][1985b, S. 406] また、「人物システム」は観察された心理システムの場合である。[S S, 訳p. 167] なお、わが国ではこれらを総称して「パーソナリティ・システム」という訳語を当てることもあるが、本論文では「心理システム」で統一する。

いて自己をたえず定位し続ける主体である。この意味で、ルーマンの「主体」とは、他者観察しながら自己観察する能力を持つシステムのことである。⁵

教育システムについて言えば、システム論はあるべき教育について「大きな物語」を論じるのではなく、教育システムがいかに自ら可能性を作り出しているかを論じることになる。すなわち、個人を近代的主体としていかに育てるのかという意味でのシステム主体性ではなく、教育システムが自らを省みつついかに自己組織化しうるかという意味でのシステム主体性が問われている。

日本の教育システムのあり方に引きつけて言えば、それは、教育の現場があまりに政治や経済の論理によって拘束されていることに不満を抱いてきた。実際、その不満は妥当なものでもあった。だが、その不満の反面で、教育がシステムとして自らが形づくり、蓄積してきた問題を見落としてはいないだろうか。たとえば、受験競争の弊害もすべてが文部省・財界の反動的教育政策が引き起こしたものであるとされ、国民全体としてそれを考える機会を失わせた。また、マクロな教育政策批判に重きを置くことによって、子どもの現実に向けることがおろそかになったという面もある。ある意味では、教育システムは自らが生み出したものに不満を持っていると見るべきである。教育システムは今やその内部で起こっていることを「主体的に」自ら処理できるかどうか問われている。

しかし、このことは教育システムを閉鎖化させることを意味するものではない。教育システムが経済、政治、家族などの他の機能システムとの関係において、また教育システムに属する「子ども」という心理システムとの関係において、自他ともにいかに共生しうるかが問われている。

このようなシステム主体性の視点は個人にも適用される。すなわち、システム論は、教育システムと関わりを持たざるをえない個人がいかに教育システムとの関係に可能性を見いだすことができるのかを論じることになる。ルーマンにおいて社会的システムと心理システムは、主体-客体関係にあるのではない。両者はともに主体であり、互いにシステム/環境関係にある。

ルーマンは、システムとその環境の関係というこの問題を一貫して追求してきているが、そのアプローチの仕方はたえず変化している。それは大きく、構造重視の視点からプロセス重視の視点への移行とすることができる。前期に見られた構造重視の視点は、「複雑性の縮減」(Reduktion der Komplexität)という問題意識に集約され、後期のプロセス重視の視点は「オートポイエシス」(Autopoiesis)概念によって遂行される。

2 複雑性の縮減

⁵ ルーマンは『社会的システム論』(1984)の英訳版序文を「主体」および「行為」概念の検討に当てているが、そこでは主体概念のエッセンスを「自分の観察を観察すること」と表現している。(1995b, p. xxxix)

ルーマンの教育システム論は、システムの複雑さをその総体において描写しようとする。システムの複雑さは、授業の複雑さ、選抜の複雑さ、教育理念・目的の複雑さなどのように、われわれが教育に関して日常的に実感しているものである。

現代社会は、複雑化することで、複雑さそれ自体を処理する課題を背負うようになってきている。現代教育の困難さの一端も、このような複雑化の中でもたらされている。そこで論議の的となる選抜問題・学力問題・カリキュラム問題などはそれぞれの問題内部で多様な対立を抱えているだけでなく、それらの問題がまた実践レベルで相互に絡み合って存在している。また、それぞれの問題は、経済・家族・科学・政治など、教育の外部との関係を伴っていて、事態はいつそう錯綜することになる。このような状況において教育システムが日々の活動を整合的に律していくのはいかにして可能なのだろうか。

たとえば、教育を特に社会との関わりにおいて考察する際、選抜の機能をどのようにとらえるかが大きな問題としてある。選抜は教育システムが社会からの要請としてやむをえず引き受けるものなのか、それともそこには教育的に積極的な意味があるのだろうか。

他方で、教育システムが年中行事のように行なう選抜制度の手直しはますます細かな修正を求め、それとともに教育システムの複雑性を増大させている。そこでは選抜問題の当面の乗り切りが目指され、選抜本来の意義やその検討はかすんでしまう。

このような状況において、選抜が競争主義に陥っているとされ、進路指導や評価が本来の姿とかけ離れているという不満が持たれるのも肯ける。一方では、教育システムの現実の機能としての選抜の重みが増大し、他方で、選抜はますます否定的にとらえられる。このような齟齬の中で、教育システムは自らの進むべき方向を見失っているようにも思われる。

また、カリキュラムについても同様である。多様化する社会において、教科書に盛り込むべき情報の量は増大する一方である。そして、その一つ一つの内容について多様な意見の相違がある。これらはいかにして調整されるのか。また、新しい知識はいかにして時代遅れにならない前にカリキュラムに組み込まれることができるのだろうか。

このような事態に照らして見るとき、教育システムが自ら抱え込む複雑性をいかに処理しうるのかを理論的に解明することは、システムの「主体性」を取り戻す上で大きな課題となっている。

社会学の歴史は、ある意味ではこの複雑性問題に対する取り組みの歴史でもあった。現代社会学の祖であるデュルケム(Durkeim, É.)の主著である『分業論』は、分業という複雑性問題を、道徳あるいは社会的理念、あるいはイデオロギーに依拠した社会的統合の可能性において分析しようとしたものである。複雑性問題のこのような処理の仕方は、また、パーソンズ(Parsons, T.)に至るまで社会学の主要な潮流でもあった。⁶

⁶ システム形成を環境の複雑性の縮減としてとらえるルーマンの発想は、制度形成を人間の「欠如存在」

だが、社会の急速な変動は、そのような統合的理念の確立を待たずに、葛藤に満ちた新たな社会的局面を招くほどである。ハバーマスは、理性主義的啓蒙の立場から、対話的コミュニケーションによる社会的葛藤の克服の途を模索している。だが、ルーマンが指摘するように、言語の規則にのみ立脚する討議は社会変動のスピードについていくことができないであろう。[1971c, 訳p. 420]

他方で、複雑性は単に量的な問題ではない。すなわち、それはインプット／アウトプット図式の枠内にとどまるものではない。システムが複雑であるのはそれ自体としてではなく、環境との関係においてであり、環境に対してシステムが閉じるときに自己を統一しなければならないからである。[1975, 訳p. 242] システムと環境が互いに複雑であるのは、両者が互いに本来的に「不確定な」関係にあるからである。ルーマンは、複雑性問題を「不確定性問題」とは区別している。しかし、社会的システムや心理システムといった「意味」を操作するシステムにおいて、この二つの問題は融合すると考えられる。⁷ ここで、「不確定性」(Kontingenz)とは、別様でもありうるという意味である。これは、主体間の関係においては、互いに他の主体の予期を予期しながら行為を選択するという意味で「二重の不確定性」となる。このような関係把握は、一見したところ、現象学における「視界の相補性」やミード(Mead, G.H.)の「他者の役割の取得」の概念を想起させる。しかし、ルーマンは、それを関係の不確実さという視点から逆解釈する。すなわち、行為者が相手の立場や視角を共有するという前提を否定する。行為者は、相手の出方が分かって安心して行為するのではない。互いに相手の出方が分からないという状況の中で、それぞれが手探りで、自分なりの行為選択をしなければならないという意味において「二重の不確定性」に置かれているのである。[S S, 訳p. 165] このとき、複雑性問題は量的操作によって技術的に解決できるものではないことが分かる。

ルーマンのシステム論では、限られた選択の枠内ではあるが自由に意味付与し行為できる主体というものが想定されている。意味を付与する自由な主体を想定するのは、ウェーバー(Weber, M.)を引き合いに出すまでもなく、これまでの社会学においてもなされてきたことである。だが、ルーマンにおいては、「意味」はモナドが唯我的に創造するものではない。主体は、上に述べた「二重の不確実性」の状況に置かれることによって、いくつかの可能性の中から選択して行為する。その選択において行為への意味づけがなされる。しかし、それは確固たる見通しがあつてのことではない。むしろ、それは偶発性に賭けたものであり、この意味でルーマンが想定する主体的個人は「途方にくれながら」選択し続ける主体である。[1988a, 訳p. 218]⁸

の「負担免除」としてとらえるゲーレン(Gehlen, A.)の発想と類似しているという指摘もある。

[Obermeier, 1985, S. 252]

⁷ 本論文p. 41の注18を参照。

⁸ 意味の相互主観性を出発点として認めるかどうかによってルーマンとハバーマスは決定的な違いがある。

このようにしてルーマンの行為論は意味の不確実さから出発する。しかし、意味の相互交換がなされると、同一の意味空間が生まれてくるのも事実である。また、その意味を中心にして行為が反復可能となり、自律的な機能領域もそこから形成されてくる。「複雑性の縮減」という方法概念と二重の不確定性の原理を統一するには、システムの意味空間が生じるのはいかにしてかを記述する必要がある。この点に関しては、「複雑性の縮減」という方法概念は、問題の簡約化としてシステムの構造的骨格を示すことはできるが、システムの意味領域の自律的な変化のメカニズムを説明できないという限界を自ずから抱えるものであった。そして、その限界を打ち破る概念として採用されたのが「オートポイエシス」であったと考えられる。

3 自己準拠性とオートポイエシス

1960～1970年代にかけてのシステム論の発展の中で、システムを構成する要素の相互連関という現象の本質は、システムの単なる量的な複雑さではなく、要素が相互に影響し合っていることにあることが理解されだした。それは、マルヤマ(Maruyama, M.)のセカンド・サイバネティックス論やアシュビー(Ashby, W.)の自己組織化論などに代表される。そこでは、システムはある要素の働きが別の要素の働きに影響を及ぼし、それがまた初めの要素に影響するという循環構造をなしており、システムが自己を観察しながら自己を維持しているということが見いだされた。

「自己準拠性」がシステム論にとっての中心的な方法概念とされるのは、教育現象あるいはそれを含めて社会現象一般が自己準拠的性格を持ち、またその性格が強まっているからである。たとえば、教育は、単に教育しただけでは完結しない。それは必ず、どれだけ成果が挙げたかの評価を伴い、その評価を通じてその後の教育が変化させられる。このような一般的な意味での自己準拠性にとどまらずに、情報化社会においては各々の社会的システムの自己準拠性はいつそう強まることになる。たとえば、「いじめ」が増えているという報道がなされ、早期発見が大事であると指摘されることによって、教育関係者が「いじめ」現象に敏感になり、「いじめ」の報告件数の変化に影響するかもしれない。あるいは、「不登校」はどの子にも起こりうるという見解が出されることにより、意図的に登校拒否を始める子も出てくることが予想される。さらに、大学進学希望率を予測することが、進学への意欲を刺激し、予想以上の進学熱を引き起こすこともある。このように、社会現象一般、さらには教育現象は、自己に言及(準拠)することによって自己のふるまいに自ら影響を与える。⁹したがって、諸変数の規定力を測定して現象を説明しようとする

ハーバースは「意味は間主観的な妥当性なくしては考えられない」と言う。[Habermas, 1971, 訳p. 240]

⁹ 後にも述べるように、これらの自己言及活動は単に自己閉鎖的活動ではない。それらは、たとえば、いじめがない状態、あるいは不登校の他の国の事例などへの参照(他者準拠)を伴う自己準拠である。(本

る「外挿法」には自ずから限界がある。多様な言説が飛び交い、しばしばそれらの言説間のコミュニケーションだけで混乱に陥ってしまう教育システムにおいては、このような自己準拠的性質に着目してシステムを社会的に分析することは重要な意義を持つだろう。

自己準拠概念の意義は、システムが自己観察しながら自己を維持していることを示す点にある。すなわち、自己準拠性はシステムの自己観察の原理でもある。自己準拠的な社会的システムは、積極的に自己を反省しつつコミュニケーションや行為を展開する可能性を持っている。次章において詳しく検討する『反省問題』においてルーマンが企図したのは、システムにおいてその自己反省がいかにして可能なのか、またそれがどこまでできているのかを社会的に分析することであった。

自己準拠性という概念を導入することによって、システムの基本的性質についての理解は格段に高まる。だが、それはシステムの自己観察にとって、観察する者は誰かはまだ問題にしていない。この観察視点の問題を問わないならば、自己準拠性という概念はまだ外部からのシステム制御という発想にとどまっている。そこで、システム論は、システムの自己組織化が同時に環境を観察しながらなされているという事実を理論に組み込むことを迫られた。そこから、アイゲン(Eigen, M.)のハイパー・サイクル論やマツラーナとヴァレラ(Maturana, H. R. / F. J. Varela)の「オートポイエシス」理論が生まれた。そして、後期ルーマンはこのオートポイエシス概念を主に摂取することとなった。¹⁰

オートポイエシス論においては、システムが環境を観察しながら自己を維持していることが説明可能となる。たとえば、外界から異物が侵入したことを認識する免疫システムは、直接外部を観察しているのではなく、免疫システムを構成する要素間のバランスがくずれたことを補修する作用においてその異物を認識するのである。このことは、自己準拠性がすでにそのシステム固有の観察の方法を伴っていることを示している。これまで、システムを観察することは、外部からそれを客観的に見ることを意味していた。しかし、このような外部観察によって得られる知見は、われわれが世界を見る仕方に制約されている。それは、システム自体のもの見え方とは異なる。システムを観察する視点はシステムが観察する視点と一致させられねばならない。この認識論的課題を解決してくれるものとして

論文p. 16, 60を参照。)

¹⁰ なお、[河本, 1995, p. 226]は「自己組織性」と「オートポイエシス」を区別するために、オートポイエシス論を「第三世代のサイバネティクス」と呼ぶ。そして、ルーマンの理論は、「複雑性の縮減」という機能論であるとして、「第二世代のサイバネティクス」に属すると見ている。しかし、後期ルーマンは「複雑性の縮減」の概念を保持しているものの、環境とシステム間のパラドックス関係においてオートポイエシスをとらえようとしており、河本の言う「第三世代のサイバネティクス」の論議を展開していると見ることができる。(ただし、ルーマン自身は1990年の時点で自分の理論を、「観察するシステムの観察」を行なうという意味でセカンド・オーダー・サイバネティクスに位置づけ、「第二世代のサイバネティクス」と呼んでいる。[1990g, p. 25])

着目されたのが「オートポイエシス」概念だったのである。

ルーマンのシステム論は、前期の「複雑性の縮減」から後期の「オートポイエシス」へと関心が移行したと言われが、この移行は連続的なものである。システムが自己を再生産しながら発展し続けるとき、システムはオーバーフローする恐れがある。複雑性の縮減はシステムのオートポイエシスには必ず随伴する課題である。[1985b, S. 404] 「複雑性の縮減」の場合、システムによって生み出された結果に比重を置いて考えるのに対し、「オートポイエシス」はそのプロセスに比重を置いていると言えよう。

「複雑性の縮減」は、システムの自己準拠的活動の一つであり、システムの同一性（アイデンティティ）を見いだす試みでもある。このとき、システムは自己を無数の形で表現することができる。システムがいかにしてこの窮地から抜け出しているかルーマンが見いだしたのは、本論文で何度か触れることになるが、自己準拠が自己準拠と他者準拠の差異に基づくものとして行なわれているということである。[1990d, 訳p. 12] システムはこのパラドックスの助けをかりて統一性を得ること（複雑性の縮減）ができ、またオートポイエシスを行なうことができるのである。[1985b, S. 423]¹¹

4 時期区分の問題

(1) 社会的システム論の時期区分

ルーマンのシステム論の一般的な理論展開は、1984年の『社会的システム論』におけるオートポイエシス概念の導入を境にして、前期と後期に区分されることが通例である。[Kneer/Nassehi, 訳p. 39] だが、教育システム論の展開を見る際には、以下に示すように、この時期区分だけでは彼の理論変化を十分にとらえきれない。そのため、ここでは、ルーマンのシステム論一般と教育システム論の展開を区別しつつ時期区分を試みたい。

彼の教育システム論が初めて提示された『反省問題』は1979年に書かれており、前・後期の区分では前期に属している。そして、この『反省問題』においてはまだ「オートポイエシス」概念は用いられていない。他方で、前・後期を分かつとされる『社会的システム論』を見るならば、ルーマン自身は、彼の最も大きな理論的転換点を「自己準拠」概念の導入にあると述べている。[S S, 訳p. 12] そして、「自己準拠」概念が導入されたのは1975年頃と見られる。[Dallmann, 1994, S. 23][Zolo, 1985, S. 520] また、『社会的システム論』の中では、「自己準拠」概念はオートポイエシス概念とほぼ同義に用いられている。[S S, 訳p. 50]

したがって、「自己準拠」概念が用いられた時期に書かれている『反省問題』は、「オートポイエシス」概念こそ用いられていないものの、実質的にルーマンの理論変化が

¹¹ なお、「差異」(Differenz)という概念は観察された相違であり、「区別」(Unterschied)はシステムが操作することによる差異の作り出しである。[S S, 訳p. 13, 263]

その内容に反映されていると考えられる。ルーマンの教育システム論を検討するには、上の前・後期の区分では不十分であることが分かる。ルーマンが自己準拠概念をオートポイエシス概念に置き換えなければならなかったのはなぜであろうか。

自己準拠概念とオートポイエシス概念の違いを探ってみるならば、当初、ルーマンは「自己準拠性」概念をより限定的に用いていたことが分かる。たとえば、『社会学的啓蒙 第三巻』（1981年）所収の「社会的システム論への序文」では、システムの自己準拠性はシステムが自己記述的に自己を生み出すという意味で用いられている。それはもっぱら「閉じた循環的自己準拠」において語られている。[1981a, S. 15]¹² すなわち、環境との関係なしに活動を展開するシステムとして語られている。ところが、そのような自己準拠性は、システムの閉鎖性を前提にするときには、単なる自己循環を繰り返すにすぎないことが明らかになってきた。システムがその循環から脱却するのは、システムと環境の差異を自らに持ち込むことによつてのみ可能であることが次第に自覚されてきた。¹³ それを、別の言い方で表わしたのがオートポイエシス概念だったのである。

彼が教育システム論を実質的にスタートさせた『反省問題』（1979年）を見るならば、そこで多用されている「自己準拠」概念は、やはりまだ自己観察能力の段階にとどまっている。そこでは、教育システムが自己準拠的であることは、それが自己を反省する能力を獲得することと同義であった。そこでは、たしかにシステムが環境と相互作用しながら環境を作り変えていくという視点は認められる。また、教育システムが独自の活動を展開するのに、自己準拠と他者準拠の差異を用いるという視点の萌芽も認められる。¹⁴ だが、それはまだ部分的な示唆にとどまっており、システムが自己観察する視点は基本的に閉鎖的なものであった。教育システム論においても、「同一性と差異性の差異」を組み込んだ自己準拠的システムへのルーマンのパラダイム転換はやはり1984年以降になると考えられる。

ところで、オートポイエシス概念は生物学から借用されたものであったために、社会的システムのオートポイエシスのあり方を表現するのには不十分な点があったと思われる。それは、社会的システムが自らの活動について理念的反省を加えたり、あるいは自らを改革する意図を持ち、さらにその理念や意図をコミュニケーションしながらオートポイエシスを行なうという点である。¹⁵ ルーマンが社会的システムのオートポイエシスに特有なこのよ

¹² そこでは、閉じた自己準拠的なシステムの例として「囚人のジレンマ」が挙げられている。なお、この論文の末尾は、システムを環境との関係でとらえるという課題で締めくくられており、オートポイエシス論への移行が暗示されている点が注目される。[1981a, S. 21]

¹³ [清水, 1996, p. 59]は閉鎖的自己準拠性に関して、「場所的状況を切り離して自己が自己を記述することは自己言及の病理現象であり、自己の主体性に対して矛盾する行為であります」と指摘し、場所的状況性つまり環境を組み入れない自己準拠概念の限界を指摘している。

¹⁴ 本論文第1章第2節p. 46を参照。

¹⁵ ルーマンにとってシステムにとっての理念は、それ自体望ましいものとしてではなく、システムの維持

うな「パラドックス展開」の仕方に注目するのは、1990年代に入ってからである。

以上のことから、ルーマンのシステム論の一般的な時期区分は、

第1期：自己準拠概念以前(1974年まで)

第2期：オートポイエシス概念なしの自己準拠概念の時期(1975年～1983年)

第3期：オートポイエシス概念導入後(1984年～1990年)

第4期：社会的システムの「パラドックス展開」への着目期(1991年～)

というように四期に分けるのが妥当であろう。この分け方によれば、彼の教育システム論は第2期の半ばからスタートしていることになる。

(2) 教育システム論の時期区分

ルーマンの教育システム論も基本的には上の時期区分で示される一般的なシステム論の変化に沿って展開される。しかし、ルーマンの教育システム論は他の機能システムに関する論考と比べても修正が大きくなされている領域である。そのため、個々の論文が彼の教育システム論の展開の中でどのような位置を占めているかに注意を払う必要がある。

ルーマンは当初教育システムを、一般的なメディアの不在という点において他の機能システムとは異なる特殊なシステムとして扱っていた。その姿勢は次第に変化し、最終的には彼の一般的な機能システム論の中で整合的にとらえられる。すなわち、教育システムが他の機能システムと同じオートポイエシス性（自己準拠性）を持っているという結論に至る。その修正プロセスは回りくどいものではあるが、それをたどり直すことによって、他の機能システムに関する論考からはすぐには読み取れないルーマン理論の変化を浮き彫りにできると思われる。このような事情から、ルーマンの教育システム論の時期区分は上の一般的な時期区分とは別になされる必要がある。本論文の内容を先取りすることになるため分かりにくいかもしれないが、ここで概略的に述べておきたい。

ルーマンの教育システム論の中軸をなす概念は何と言っても「コード」概念である。そして、上に述べたような彼の教育システムに対する姿勢の変化は、教育システムにおけるコード概念についての解釈が変化していることと関わっている。したがって、コード概念だけを取り出すとき、ルーマンの教育システム論は一貫していないというそしりを免れえないだろう。しかし、その揺れ動きの中で、ルーマンは教育システム論を一般的なシステム論の中に着実に組み込んでいった。教育システム論におけるコード概念の転機を示す著作の発表年と対応させるならば、ルーマンの教育システム論の時期区分はつぎのようになる。

第1期：『教育システムにおける反省問題』（1979年）

教育システムを一般的な自己準拠的システムとして記述しようとする。教育システムは

という機能主義的な観点からとらえられる。本論文第2章第3節（3）p. 65を参照。

統一的なメディアを持っていないため、代用的な反省手段として選抜が教育システムのコードとされる。

第Ⅱ期：「コード化とプログラム化」(1986年)

一般的なオートポイエシス・システムとして教育システムを想定する。そこでは、選抜コードは「良／否」という二分的コードと結びつけられ、選抜コードがシステムを貫くコードとみなされる。

第Ⅲ期：「教育のメディアとしての子ども」(1991年)

「教育」という営みは独自のメディアとシンボルを持つとされ、選抜コード（「良／否」コード）は教育システムにとって限定的な意味しか持たないという見方が出される。教育システムのオートポイエシスは「教育」を中心になされることになるが、逆に、選抜あるいは「良／否」コードの位置づけが不明となる。

第Ⅳ期：「教育システムにおけるタクトと点数」(1996年)

教育と選抜が一体となって教育システムのオートポイエシスがなされているとされる。すなわち、選抜（「良／否」コード）は教育的コミュニケーションに伴うパラドックスを解消するのに機能していると見る。

これらの変化にもかかわらず、ルーマンは教育システムには「シンボリックに一般化されたメディア」がないという見方を一貫してとっている。他の機能システムの場合、「シンボリックに一般化されたメディア」は固有のコードと結びついて、システム反省がなされている。たとえば、学問システムの場合、「真理」というシンボリックなメディアは、「真／偽」という二分的コードによる判断を可能にしている。これに対して、教育システムにおいてそのようなシンボリックなメディアは未発達であるとされる。このため、ルーマンは教育システムのコードが何であるか模索を余儀なくされたと考えられる。そして、その経過を示すのが上の時期区分である。

ルーマンが現在の時点で到達した結論は、つぎのようなものである。すなわち、教育システムにはやはり「シンボリックに一般化されたメディア」はないということ、その代わりに「子ども」（教育にとってのメディア）と「点数」（選抜にとってのメディア）という二つのメディアがあること、また、教育と選抜は共生的関係にあり、選抜コードは教育的コミュニケーションのパラドックスを回避させる、というものである。このような説明を通じてルーマンは教育システムが他の機能システムと同じオートポイエシス・システムであることを明らかにした。しかし、選抜というコードが教育システムにおけるコミュニケーション全体を貫徹するものではないという最終的見解に至ったことは、やはりルーマンが教育システムを特異なシステムとして見ていることを示している。

彼のシステム論が到達した地点は、システム／環境という差異の統一というパラドックスに依拠してシステムがオートポイエシスを行なっているというものである。ルーマンは教育システム論もこの結論に収斂させようとしていると考えられる。ルーマンはすべての

システム問題をこのパラドックスに強引に流し込もうとしているとすら思われる。このような結論に至る過程において、教育システムに関する考察は、単にそれを一般的な社会的システム論の中に位置づける作業ではなく、むしろ一般的な社会的システム論の作り変えを進める作業でもあった。

第 I 部 機能システムとしての教育システム

第1章 教育システムの反省とは何か

本章では、はルーマンの教育システム論において最初の、そして量的に最大の著作である『教育システムの反省問題』(Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1979a, Schorr, K.E.との共著)を取り上げる。この書は、出版されてすでに二十年近くたち、教育学において半ば古典的な文献としての評価を得るまでになっている。ルーマンは本書において教育システムに対する基本的なスタンスを確立したと考えられるが、その後加えられた変更やルーマンの現在の到達点に照らして見るならば、本書の内容や構成はすでにルーマン自身によって乗り越えられていると言ってもよい。しかし、本書は彼の教育システム論の実質的な出発点であり、その後展開される様々な教育システム分析の基本的視点がすでにそこには示されている。そこで、本章は、まず第1節におい本書の内容を概括し、教育システムにとって反省問題とは何であるかをまとめる。その上で、第2節では、本書が教育学および教育社会学にとって投げかけた問題を整理する。

第1節 教育システムの三つの反省次元と反省主体

すでに述べたように、ルーマンの教育システム論は彼の一般的な社会的システム論の一環をなすものである。そして、その一般的な社会的システム論は、システム自体が自己を反省(自己準拠)しつつ、自己をたえず新たに創出していく基本的なメカニズムを想定している。このようなシステム把握を教育システムに置き換え、教育システムがどのような自己反省を行なってきたのかを探ることが『反省問題』の基本的なテーマである。ここでは、教育システムの自己反省がどのようになされてきているのか、これまでの教育思想史・教育方法史に関わる研究、また現代の種々の教育学研究を総合しながら論が展開されている。したがって、本節では、この『反省問題』の入りくんだ記述の要点を押さえつつ、その論旨を浮き彫りにしたい。

(1) 教育システムの分化とその反省形式

ルーマンが「反省」(Reflexion)と呼ぶものは、「自己記述」(Selbstbeschreibung)と同じである。つまり、「反省」はシステムの「自己記述」の古典的な表現である。[1993, S. 498] 教育システムの分化に伴い、その内部では様々な仕方の反省の試みがなされてきているが、そもそもシステムが反省を行なわねばならないのは、いかなる事態においてなのであろうか。

ルーマンによれば、教育システムが社会システムの中で分化したのは、近代市民社会の成立に伴って、18世紀に国民教育制度が成立して以降のことである。この制度の下では、

すべての子どもは生徒としての役割を引き受けさせられる。¹ それ以前にも教師と生徒という相補的な役割関係は見られたが、それは主に上層階層の子弟にとってのものであり、全住民の子弟を組み込むものではなかった。すべての市民がある一定の相補的關係に組み込まれることが、そのシステムが分化したことの指標だとすれば、すべての子どもが学習者になるというシステムの成立を指して教育システムが分化したことになる。

ここにおいて、教育システムは社会の残余の部分の自己の環境として持つことになる。システムと環境の關係に着目するとき、システムはつぎの三つの次元の關係において自己を維持しようとする。すなわち、① 全体社会との關係、② 他の部分システムとの關係、③ 自己自身との關係、である。ルーマンは、これらの關係を総称してシステム準拠と呼んでいる。[RE, S. 34]

このように關係性のレベルにおいて區別されたシステム準拠は、システムの自己準拠としてはそれぞれまた、機能 (Funktion) ・達成 (Leistung) ・反省 (Reflexion) と呼ばれる。すなわち、機能というシステム準拠とは、部分システムと全体社会との關係についての自己準拠であり、教育システムの場合には、すでに述べたように、「人間を社会における生活に向けて準備させる」ことがそれに当たる。[RE, S. 28] これに対し、達成というシステム準拠は、他の部分システムとの關係における自己準拠の仕方である。具体的には、教育システムが経済活動・政治活動・学問研究などを行なうのに必要な知識・能力を身につけさせることを意味する。さらに、反省は、当該の部分システムが、全体社会や他の部分システムと區別して、自己をテーマ化することである。教育システムの場合には、教育学がその成果となる。

システム準拠という視点からとらえることで、ルーマンは、その部分システムが環境との關係を不確定なものとして持つことを言い表わそうとしている。すなわち、部分システムと全体社会・他の部分システムあるいは自己との關係は相互期待・相互適応的なもので、それぞれ循環的な構造をなしている。そこでは、社会システム全体の維持のための機能要件やそれを体現する統合的価値は前提にされず、部分システム自体が自己準拠的であることに注意が払われる。このようなシステム概念が設定されるのは、彼が、世界におけるわれわれの経験を、可能なものの中からの選択として見ていることによる。すなわち、世界は、複雑性と不確定性を伴っており、それがシステムとして統一されるのは、複雑性を縮減させ、環境との關係において自己を選択的に定位していくからである。

複雑性を縮減しつつシステム形成がなされるとき、そのシステムは因果的な被決定性を免れる。また、単純な目的論的・理念主義的システム形成とも區別される。そのシステムの前には選択可能性がいくつも広がっているが、その選択は価値をめぐってなされるものだけではない。むしろ、同じ結果をもたらすいくつもの手段の中からの選択というのが、

¹ 本論文では、学校における被教育者 (児童・生徒) (Zögling, Schüler) を一般的に「生徒」と表記する。

システム形成の一般的な姿である。

教育システムは、自己準拠的・システム準拠的に存在するとき、高度な選択可能性を手に入れるが、それに伴って不確実さにも直面することになり、それを乗り越える試みを行なわねばならない。ここにおいて、システムが自己に付与する「意味」が問題となる。

「意味」概念はこれまで、主体的個人の特権として措定され、世界に秩序を与えるものとされてきた。だが、ルーマンによれば、「意味」は「可能的世界の例の不確定性を把握し縮減する観点から判断」したときに発生するものである。[1971b, 訳p. 30] このとき、「意味」は、けっしてすでに構成された意味地平から世界の固定的把握を強いるものではなく、あらゆる可能性を残した概念にとどまる。また、それは、その多様な可能性を支えるつぎの三つの次元にまたがって生じるとされる。

第一の次元は、「事物的」(sachlich)な次元である。われわれは、たとえば、このリンゴは赤いというように、対象をそのある一面に着目して事実に規定する。だが、このことはその対象の他の規定の仕方を排除することではなく、その可能性を保存したままである。(このリンゴは大きい。)したがって、事実次元において、ある対象の意味は、その同定の不確定性において把握されねばならない。[1971b, 訳p. 53]あるいは、その対象がシステムの場合には、「自律性」を持つものとして把握されねばならない。

つぎに、第二の次元は、「時間的」(zeitlich)な次元である。ある対象の意味は、単に事実の次元だけで生まれるのではなく、それが過去や未来において持つ可能性の中から選択されて生まれるものである。(たとえば、この分だとこのリンゴはもうすぐ食べられる。)システムに照らして言えば、システムは、そのすべての資源を動員して、時間的見通しの中で作業を構造化する。これは、システムの技術の問題に連なってくるとされる。

第三の次元は、「社会的」(sozial)な次元である。われわれがある対象に対して一定の視角から一定の意味を与えることは、それが別の人物から見られた時には、別の意味を持つということの可能性として潜在させている。(たとえば、私にはこのリンゴはまだ酸っぱすぎる。)意味は、視角の交換可能性を前提として初めて、その豊かな選択性を保持するのである。システムにおいては、意味の社会的次元は「合意」形成の問題と関わってくることになる。

以上のように、世界の複雑さ、過剰な可能性に即して、事實的・時間的・社会的の三つの次元で意味が構成されるが、ルーマンは教育システムが自己に準拠して行なう自己反省にもこの三次元が区別できると言う。

すなわち、教育システムの自己反省としての教育学は、事實的次元、時間的次元、社会的次元の意味の三次元と対応して、教育の事實的独自性、時間的経過性、間主観性についての反省を行なってきたとルーマンは見る。より具体的には、①システムの統一性や自律性を示す教育理念、②教育作用が効果あるものとして出現するには一定の時間を必要とするが、それを操作する上での教育技術、③合意形成がなされるかどうかにも最も関わる選抜、がそれぞれ問題となる。『反省問題』はこれらの三つの問題の順番に沿って、第1

部「不確定性と自律性」、第2部「技法と反省の間の教育学」、第3部「平等性と社会的選抜」という構成になっている。本節では、以下この三つの次元での反省がいかになされてきたか、ルーマンの叙述に沿って見ていく。

(2) 教育システムの自己反省

① 不確定性公式としての「学習能力」

どの機能領域においても、その分化プロセスを通じて、自己反省の最初の形式として「自律性」(Autonomie)という意味論が生じる。教育の領域では、その出現は教育実践(教授)と教育学が教育の独自性を主張し始める時点にさかのぼる。だが、単に「干渉を拒否し、自己がそうでないもの、あるいはそうではありたくないものを否定的に特徴づける」だけでは、防衛的な自律性にとどまり、複雑なシステムの統一性との関連は見出すことはできない。[RE, S. 50] ルーマンは、「自律性」は「環境との関係において、依存性と独自性が共に成立しうることを前提とする」と述べている。[RE, S. 52]

ここにおいて、反省は、単に自己の可能性を持つものとみなすのではなく、構造的に制限されていることの確認に進まねばならない。このとき、反省は、全体システムや他の部分システムとの関係、すなわち機能や達成との関係で問題とされる。

ルーマンは、教育システムと関係する主要な機能領域として、家族・経済・学問(科学)・政治を取り上げている。これらの領域は、それぞれの内部において、コミュニケーション・プロセスの不確実さを調整する特別なメディアを発達させており、それは「シンボリックに一般化したメディア」(symbolisch generalisierte Medien)と呼ばれる。たとえば、近代家族においては、「愛」がそれであり、それによって家族をめぐるコミュニケーションを規範的に調整することが可能になる。同様に、経済においては「貨幣」が、また、学問(科学)の領域では「真理」が、政治の領域では「権力」が、コミュニケーション・メディアとなっていると言う。これらのメディアは、それを得ようとする際には、つまり、愛されたり、稼いだり、研究したり、支配するには、それぞれ、家族・経済・学問・政治の領域に入り込む必要があることを指示している。また、それぞれのシステムにとって独自のコミュニケーション・メディアはそのシステムが同一的に存続するために合意的にシンボル化されたものでもある。[1981b, S. 207]

教育システムにおいても、他の機能領域との明確な境界を示すために、やはり独自のメディアが獲得される必要がある。だが、教育システムの場合には、歴史的に他の機能システムに向けての教育として展開してきたために、上に述べた愛・貨幣・真理・権力といったメディアと同格の通用性を持つメディアを初めから持つことはなかった。教育システムで編み出されるメディアは、むしろ他のどの機能システムと「交差」するかによって、そのつど性格を変化させてきている。

ルーマンは、後に見るように、教育システムはまだ他領域におけるコミュニケーショ

ン・メディアに匹敵するようなメディアは発展していないと見ている。² そのため、教育システムはシステムを統合するシンボル構造をそのつど生み出してきたと考える。彼は、そのシンボル構造を「不確定性公式」(Kontingenzformeln)と呼んでいる。不確定性公式は、一般性と抽象性を持つことで、日常生活のレベルでは「再特殊化」(Respezifikation)可能な性格を持つシンボルである。つまり、そのシンボルに照らし多様な行為を引き出すことが可能である。たとえば、後でも述べるように、「陶冶」という公式を掲げるとき、それに込められる意味は人によって様々である。「陶冶」を一般に知的能力の形成と理解しても、それは個人主義的な人格形成の文脈において語ることもできれば、社会性形成の文脈において語ることもできる。それは、意識にあれやこれやの不確定な選択の余地を残している。また、不確定性公式は、システムが行為を意義づけ、確定するためのシンボルである。それは、分出しつつある機能システムが、そのつど不確定さを制限しながら、それが果たしている機能について反省を加え、公式化したものである。それは、システムが自ら生み出した統一性、あるいはアイデンティティではあるが、自己の観察限界について自省した結果ではない。[1990f, S. 482-483]³

教育システムの分出過程において、最初の不確定性公式として出現したのが、「人間完成」(humane Perfektion)という公式である。この公式は、教育システムが宗教と家族を母胎として発生したことにまだ制約されており、前者からは、原罪から解放された人間が完全なもの(神)に近づいていく過程のイメージを受け取り、後者からは、それまで教育がもっぱら行なわれていた家庭教育との関連で考えられ、父母にとって代わる教育者によって子どもがより良く教育されることを含意している。

だが、この不確定性公式は、十九世紀に「陶冶」(Bildung)公式にとって代わられる。ルーマンは、この移行をつぎのように説明する。「人間完成」という公式は、経済領域における「有用性」の要求に応えないという点で矛盾をはらんでいた。機能領域の分出あるいはコミュニケーション・メディアの分化に着目するルーマンは、教育と経済の関係は単に適合/不適合という関係で一般的に存在したのではなく、教育システムが自律性を強める方向において変化していったと考える。このため、教育システムは学問(科学)システムとの関係を強め、教師の「専門職的能力と教授テーマの真理性質」にその権威基盤を見出すと言う。[RE, S. 79] このとき、学校教育は、頂点にある大学における研究を目標として営まれる。陶冶は、世界を豊かに認識する結果としてもたらされ、科学的・一般的なものと関連しているとされる。

² 本論文第2章第1節p. 49を参照。ただし、教育システムのメディアに関するルーマンの見方はゆらいでおり、「メディアとしての子ども」論文(1991b)においては、教育システムが「子ども」という独自のメディアを生み出しているという見解が出される。本論文第5章第1節p. 102を参照。

³ 日本の現在の教育システムにおいても、「多様化」「ゆとり」「個性」「人間性」等の不確定性公式を見いだすことができる。

しかし、「陶冶」という不確定性公式によっても、労働との矛盾は解消されず、むしろいっそう鮮明になり、陶冶概念によって描かれる理想と現実の労働の疎外的状況との葛藤が明らかにになる。陶冶された個人主体は、世界について反省可能になるかもしれないが、教育システムが社会システムとの関係において反省するには「陶冶」公式では不十分であることがはっきりしてくる。[RE, S. 83] それによって、「陶冶」公式は「政治経済学批判」の様相を帯びる一方で、ほとんど「教育」と同義となり、教育学的な意味の不確実さだけが結果する。

教育システムの分出がさらに進むと、「学習能力」(Lernfähigkeit)が不確定性公式として抽出されてくる。「学習能力」という語にはつぎのような含意がある。

まず、それは、教育システムにおける学習(教授を通じての学習)が、学習それ自体に志向するということである。言いかえれば、教育システムは、「学習能力」という公式を採用することで自己準拠性を完成するのである。このとき、「学習能力」は、単にある教材を学習する能力があるというのではなく、学習することを学習することによって、予期されない事態に適応する能力があるということを意味している。

「学習能力」は、「陶冶」とどのように異なるのだろうか。「陶冶」の場合には、学問研究によって自己を磨き上げ、真理を見出した個人が、自己に準拠して世界の中で一定の役割を引き受けることが想定されていた。これに対し、「学習能力」の公式では、学習することを学習する個人は適応力を身につける。この場合、自己を限定する力を持った個人は、環境との関係において、どんな「不意打ち」にも適応することができるとされる。この段階において、教育システムは、機能的に分化した社会にふさわしい不確定性公式を見だし、他の機能システム、とりわけ職業への移行に向けて高度な適応性を準備する。

「陶冶」の場合、教育システムあるいは学習者は学問に準拠することで、学問システムに引きずられていた。これに対し、「学習能力」を公式とすることによって教育システムはより大きな独立性を獲得することになる。教育システムは、このようにして事実次元において、学習することを学習するシステムとして自己を限定(反省)し、単なる自己防衛ではない自律性を得る。

また、この時点において、教育システムは学問システムに依拠せずに、独自のカリキュラム計画能力や教授能力を持つことを強いられる。しかし、不確定性公式に依拠する反省だけでは、教育システムはシステムの可能性を限定するのにとどまる。その可能性が実現されるかどうかは、システムの内部で独自に技術が発展しうるかどうかにかかっている。そのシステム固有の経験様式が、やはりシステム内的に自己調整されるかどうか、言いかえれば、システムが固有の技術を持つかどうか、つぎの問題となる。⁴

⁴ ルーマンは、カリキュラム問題を事実次元の反省問題に含めている。カリキュラムは、教育システムが社会的関連性において教材を組織化したものであり、社会的条件と両立しなければならない教育システムにおいて現実性を事実次元で表現したものだからである。[RE, S. 95]

② 技術欠如

ルーマンは、システムが過去・現在・未来という時間軸において自己の生成・変化を見通すことを、システムの自己反省の二番目の契機として挙げる。これは、言い換えれば、システムが自己を制御する技術を発展させようかどうかという問題である。⁵

この問題についてルーマンは『反省問題』の第2部「技法と反省の間の教育学」において、教育システムの自己反省の学としての教育学が、学校における「教育的教授」(erziehender Unterricht)を技術として発展させたかどうかの検討をもってする。結論的に言えば、ルーマンは、教育学は目的を提示してはきたが、それを実現する有効な技術を発展させていないと言う。この意味で、教育学は技術と反省の間にとどまっているとされる。

『反省問題』の「不確定性公式」論が規範定立的教育学に対するアンチ・テーゼを提起したとすれば、この「教育における技術欠如」という視点は、法則(技術)定立的な経験科学的教育学に対する批判という性格を持つことになるだろう。

では、ルーマンの技術概念はどのようなものであろうか。技術は、あるシステムを非反省的に操作しうる規則の総体と考えられている。[RE, S. 119] そのような技術は、「諸作用の影響の相関的構造を十分に説明するものである。」[RE, S. 113] 言い換えれば、生徒が、予定されたプロセスに沿って学習し、一定の目標を自動的に達成しうるだけの操作可能性を教育システムが備えているかどうかということである。このような意味で技術概念をとらえたとき、学校教育においては、授業場面での教師と生徒の相互作用のプロセスを予見することは困難である。学校教育においては、一対一のコミュニケーションでは除去可能な認知的・動機的障害が、数十人の集団を対象とすることでほとんど除去されることができない。また、それ以前に、教師と生徒にとって授業はその効果や期待が直接的な現在に限定されないから、両者にとって不確定な状況である。

だが、このような技術欠如のために、授業がうまくいかないということには必ずしもならない。個々の教師の直観や経験を通じてその埋め合わせは可能であるとルーマンは言う。[RE, S. 120]⁶ 具体的な相互作用の次元よりも一ランク上の次元で、行為決定の前提を決

⁵ 従来の機能主義においては時間軸に沿ってシステムの変動を説明することは非常に困難であった。パーソンズの場合を例にとれば、システムの構造は前もってAGIL図式で枠づけられており、システムの変動はAGILの領域間の資源のやり取りだけで説明がなされ、その枠自体が突破される芽はどこにも見出せない。[Parsons/Smelser, 訳p. 30]

⁶ ルーマンは技術欠如を補う、教師の経験に基づく認知能力を「因果プラン」と呼ぶ。「因果プラン」という概念は『反省問題』では断片的にしか使われていないが、『反省問題』と同年に発表された「教育の技術欠如と教育学」(1979年)という論文においてその概念を展開している。(本論文第6章第1節p. 120を参照。また、[今井, 1990][山名, 1994]を参照。)

定するものが技術とされる。具体的行為の決定前提の選択に関しては、科学と組織もその働きを行なう。すなわち、科学は、確定された真理に基づいて行為前提を決定し、教育プロセスを左右する。また、組織は、何らかの権力に基づいて決定前提を決定する。たとえば、四則演算の学習順序を認知発達の段階と対応させ、それによって学年制をとることができるようにである。これは、より上位の次元が下位の次元を統制するという意味で、ヒエラルヒー的統制の可能性の形態ではありうる。だが、科学と組織は授業における相互作用の結果を直接見通すことはできない。

以上が『反省問題』の第2部のおおよその論旨である。ルーマンは同時にこの第2部の半分以上のスペースを費やして、ドイツの教育学が技術的問題といかに取り組んできたかを後づけている。教育方法史に立ち入ることは本論の範囲を越えており、ここでは、以下その要点だけを記しておく。

教育的作用の複雑さは、いったん経験的データから離れて、科学的教育学を打ち立てる試みを呼び起こした。それは、人間についての科学をひたすら可能なものとみなし、自己に基礎を置き、そこから教育の自律性を主張しようとした。カント(Kant, E.)の批判哲学がその代表的なものである。だが、カントによる技術問題の解決の仕方は、教育によって個人が自由で自己準拠的な主体となるのはいかにしてかを理論的に説明し、それを勧告することで事足りるとするものであった。このような観念的超越性のレベルで人間形成のプロセスを描くことは、技術問題を抽象的課題に帰することになった。⁷

他方で、ペスタロッチ(Pestalozzi, J.H.)の教育学も教育実践のレベルでその方法を自律化させる試みとしてとらえられる。だが、彼はカントとは異なり、人間の本性それ自体から出発しようとする。彼は、授業の中心点として人間を設定し、形・数・音といった「原手段」に基づいて教授がなされるべきだと主張した。また、生徒の関心や学習能力に基づいた授業を構想した。このことは、授業を自己創造的な前提の上に築くことを可能にした。だが、授業の時間的経過(段階)については、学習内容は、万人が持つと前提される「全体的人間性」を形成することと関連づけられ、生徒間の達成の個人差は視野に入れられていない。この意味で、ペスタロッチの「基本的方法」は、種々様々な教師・生徒関係の成功・失敗、あるいはその具体的変種を説明するものではない。ペスタロッチは教授の前提としては個人心理学に立脚して出発したが、その帰結としての個人差に対応できていないとされる。

18世紀の陶冶理論は、教授におけるこの個人問題を、カント哲学の先験的倫理を教育に適用することで昇華しようとした。そこでは、「動物的な個別存在を越えて精神的に個人化する能力が彼の個性である」と主張された。[RE, S. 142] しかし、個人の中に世界を実現するという理想を掲げること

⁷ ルーマンは、教育的働きかけの対象である生徒が同時に自己準拠的で自由な主体であるという矛盾にこそ教育の技術問題の本質が潜んでいるという視点を次第に明確にしていく。これについては、本論文第6章で論じる。

で、技術問題はそこから締め出されることになった。なぜなら、生徒は自由な主体として自己準拠的に行為すべきだからである。

このとき、教育学は技術を云々せずに、学問（科学）を教授するプロセスを形式的に記述するための学問とされる。同時に、教師は子どもに対し、将来の大人の手本となり、子どもの心情に直接作用（訓育）することになる。

このような「実践的概念」(praktische Begriffe)の立場は、日常的関係における行為の因果関係を取り扱うことはできない。だが、それは、教育者に子どもの将来を仮託することで、教育プロセスの方法の反省には時間次元の把握が必要であることの認識をもたらした。

それ以前に、教育学において時間次元の問題と取り組んでいたのが、ルソー(Rousseau, J.J.)であった。ルソーにとって、子どもの現在は完成可能性としてとらえられる。だが、ルソーが完成態として描いたのは自然的存在としての子どもであり、その子どもは同時に社会的視点からは未熟な存在であった。したがって、現在における教育は、過去（自然的存在としての子ども）から未来（社会的存在としての子ども）への時間的流れの中に置かれている。だが、教育実践の独自性は、このように外的に措定された過去や未来の時間地平によっては規定され尽くせない点にある。教育プロセスは、すでに述べたように、自己準拠的に（自律的に）出発すべきものである。これは、カント的な言い方では、「生徒は確立された目的にとっての単なる手段として扱われるべきではない」という命題で表わされる。[RE, S. 160] ルーマンは、時間次元をめぐるこの矛盾は、過去の現在・未来的現在（過去や未来から目的的に規定された現在）対現在的過去・現在的未來（現在の目的にとっての過去や未来）の間に生じる不確定性問題としてとらえるべきであると言う。[RE, S. 158]

シュライヘルマッヘル(Schleiermacher, F.E.D.)は、陶冶理論の流れの中で、この不確定性問題を以下のようにして解決しようとした。彼は教育を「生命活動」としてとらえ、教師と生徒の人間関係は「人間についての知識」を媒介にして、相互理解（愛）の契機において成立するとみなした。だが、ルーマンは、この見方は自己準拠的な教育を意識してはいるが、教師・生徒の二人関係の事象に問題を還元したにすぎないと見る。他方で、ヘルバルト(Herbart, J.F.)も教育的努力それ自体によって生徒の未来を切り開くことをめざしたが、それは、生徒の意思形成（訓育）の課題として概念レベルで構想されるにとどまった。

このように陶冶理論の下では教育実践は先験的にとらえられ、現実に使用できる技術としては発達しなかった。その一方で、教育の大衆化に伴い学校が組織としてみなされるようになり、組織の概念が技術問題と大きく関わるようになる。カント的思考の影響下にある教育学は組織的なものを教育の統一性を保証するものとして解釈した。たとえば、チラー(Ziller, T.)の教材の「集中」、ヘルバルトの「管理」の概念がそれである。

だが、学校が組織で覆われるほど、教授次元で生徒を操作する可能性は低下する。むしろ、組織は、教授技術を持たない教師が、それにもかかわらず生徒を操作できる「代用技術」としての性格を強めていく。しかし、組織的關係がどのようにして目的・手段の次元に関わっているか解明されない状況において、教育技術は、組織と距離を置きながら、より内面的な人間認知の方向に向かっていく。ディステルベーク(Diesterweg, F.A.W.)の「愛」やニーチェ(Nietzsche, F.)の貴族主義的な

「真の陶冶」の概念は、人間性に訴えかけることで、組織問題から離れた所で技術欠如を補償しようとするものであった。

ルーマンは、教育学において頻出する「理論－実践」図式も技術問題を回避する試みの変種とみなしている。カント以来用いられるこの図式においては、思考から行為に達するまでには一種の合理的な連続があることが前提されている。[RE, S. 193] すなわち、教育の目的が学問的に規定されるならば、その実践を約束する一般的手段が心理学の助けを借りて演繹されると考えられている。

だが、複雑化する教育システムにおいては、あるいは授業それ自体の複雑さにおいては、理論－実践図式のそのような合理性前提は実際には認められず、授業はやはり教師・生徒の生命に満ちた一回的關係に還元されてしまう。すなわち、ヴェニガー(Weniger, E.)らの精神科学的教育学に見られるように、学問的理論を追求する教師とその後継者である生徒との対話的關係に還元されてしまう。

理論と実践は、「人間」に還元されることで融合される。その一方で、理論－実践関係は教師の決定能力を形成する課題として、すなわち教員養成の課題として、「教授学」(Didaktik)概念の中で生き続ける。

「教授学」の概念は、学校教育が家庭教育から分化するとともに生じた。「教授」(Unterricht)は、最初は、単に家庭における「教育」(Erziehung)と区別される語にすぎなかった。そして、「教授学」もその「教授」についての学説にすぎなかったが、学校教育が優勢になるにつれ、「教育的教授」の学説として、ほとんど「教育学」あるいは「陶冶論」(Bildungslehre)と同義に用いられるようになった。そのため、ベネケ(Beneke, F.E.)に見られるように、「教授対象を選択し、その陶冶力に従って価値づけられる」教授学と「教育がいかになされるべきかを規定する」方法論(Methodik)との区別の仕方が一般的となった。[RE, S. 203]

教授学は陶冶論と結びつくことによって、単なる方法に墮することを免がれたが、他方で、それは、抽象的・概念的レベルにある教材の陶冶内容を具体的・歴史的な規定の中で客観的に判断する力を失うことにもなった。しかし、教授学－方法論の図式は、それによって消滅するのではなく、教育システムが外的な要求を目標として取り入れる際に、外的要求の客観的な力を教師の主観的力に転換する形式として依然として機能しているとみなされる。この図式は、教授それ自体に前提を置き(自己準拠)ながら、その前提を具体化しようとする点ではまだ有効性を失っていないが、教育の時間的経過についての因果的知識とはなりえていない。

ルーマンは、ここまで伝統的教育学の流れを追いながら、そこでは教育プロセスを確実にコントロールできるだけの「技術」がほとんど確立されていないことを見いだす。このような事態に照らしてルーマンは、「技術欠如」の問題を、教授状況の複雑さそのものに限定せず、教育システム固有の複雑さに還元することで切り抜けようとする。すなわち、目標志向的で、しかも成果を判断するのに長い時間を必要とする教授の次元ではなく、複雑さの縮減という意味では機能的に等価な別の次元から、すなわち、間主観的な社会的次

元からアプローチしようとする。⁸

『反省問題』における社会的次元での反省に進む前に、ルーマンの教授技術論をフーコー(Foucault, M.)のテクノロジー論および主体論との比較において、より一般的な視点から位置づけておこう。

『反省問題』では、教育システムに限定してシステムの技術的統制の不可能性が論じられているが、これと対称的に、もっと広い範囲において社会的技術が可能であると想定するのがフーコーである。フーコーにおいて、Technologieは単に一つ一つの技術の集積ではなく、民衆の生活を監視下に置こうとする権力の志向性と一体性においてとらえられる。各社会に固有な身体技法が恣意的な仕方て人々に一定の行動パターンを規範として強いるのと同様に、学校は、必ずしも科学的な根拠とか法則の裏づけなしに規律・訓練を施し、権力装置化する。そして、その装置全体を通じて人間をコントロールしようとフーコーは考える。[Foucault, 1975]

ルーマンの場合においても、技術化の試みが教育学内部で繰り返しなされていることが教育システムにとっていかなる意味を持つかが問われている。しかし、ルーマンは、フーコーとは反対に、技術的コントロールそのものが教育において不可能であると主張していると思われる。テクノロジーは、諸技術の集積によって人間をコントロールできるという思想(学問)に基づくものであり、その思想が存在しているという事実は認めねばならない。(教育工学を含めて。)しかし、教育に限らず社会的場面においては、人物は二重の不確定性の中で自己準拠するわけであるから、その思想は失敗に終わることをあらかじめ定められているとも考えられる。つまり、人間の相互作用をコントロール可能なものとして想定するテクノロジーの試みは失敗に終わらざるをえないというのがルーマンの見方である。技術と称するものはたくさんあるが、科学的に確かな技術はなく、そこで見いだされるのは、経験の積み重ねから生まれるテクニクにすぎないというわけである。また、テクノロジーを権力作用の表出としてとらえることもできないということになる。教育システムがテクノロジーを追い求めつつその不在に直面せざるをえないとするルーマンはフーコーよりはるかに現実的である。

また、個人間の関係があるとき、その差異が必ずや権力的な磁場を構成するとフーコーは考えるのに対し、ルーマンは、個人的主体どうしは「二重の不確定性」の関係にあるのだから、現実にはコントロール不能な事態が結果すると考える。フーコーが近代の個人的

⁸ 彼は補足的に、一見技術の機能を果たしているように見える「授業研究」と「組織」(たとえば、学年制のいくつかの変種、総合制学校等)についても検討を加えている。だが、ルーマンによれば、「授業研究」は、授業に関する研究技術ではあっても、それ自体、授業が行なわれる技術ではないこと、また、「組織」は、それが計画される際には、技術が前提されるのであって、技術なしに組織の計画を立てて実施しても、その成否を技術的に解釈することはできないという理由から、いずれも技術欠如問題の解決にはならないと言う。[RE, Teil2, Kapitel12, 13]

主体という概念に権力の磁場性を読み取り、その見えない力と格闘するのに対し、ルーマンは個人的主体の概念から、システムが技術化不可能であるという結論を引き出す。

③ 選抜

教育システムの反省の三番目の形式として、ルーマンは教育システムの機能に関する「社会的合意」の側面に注目する。すなわち、教育システムの機能が間主観的に社会的に結合される側面である。

教育システムにおいて人々の合意を獲得しうるものとして、まず考えられるのは、市民社会の成立に伴って掲げられた「自由と平等」の観念である。「自由と平等」は、互いに結びつきながら教育学が追求する価値テーマともなっている。「平等」の観念は、市民社会以前から社会の統一性のシンボルとして用いられていたが、それは人間性がその自然において等しいという規定に基づくものであった。市民社会の成立以降、「平等」は「自然」よりも「自由」によって基礎づけられるようになった。すなわち、「平等」は、自由な市民がその権利において対等であることを主張する概念となった。しかし、現実においては、その時々々の機会や危険に左右されて因果連関が働くので、不平等が結果せざるを得ない。このとき、「平等」は、自由な市民が相互に依存し合っていることを表現するカテゴリーにとどまる。このことを見落として「平等」を主張するならば、「平等」は反省概念にはなり得ず、むしろイデオロギーとして働くことになる。

このように、ルーマンは教育システムにおける合意形成を考える際に、「平等」の概念から出発することを拒否する。これと並んで、その不平等をもたらす最大の要因として存在する「階層」も反省概念としては不十分であるとされる。

機能領域が未分化な社会においては、身分的な成層性が存在し、上層身分が社会の代表として秩序を担っていた。これに対して、機能的に分化した社会では、身分制は秩序を担うのに堪えられず、ヒエラルヒーが批判の対象となってくる。

ルーマンは、「階級」を、機能分化した社会において成層が再生産されたものと見なしている。彼は、「成層」(Schichtung)が「階級」に転成するメカニズムを、サイバネティックスで言う「ポジティブ・フィードバック」の考えで説明する。これは、たとえば、最初に資本を所有している者は、より豊かになる可能性があるというように、「小さな最初の優越が相対的にすばやく大きな効果を保持する」というものである。[RE, S. 239]したがって、上層身分の者がいくつもの機能領域にわたって、より優越した地位に就くのは不思議ではなく、これが「階級」を形づくとされる。ルーマンにとっては、階級は機能分化の「意図されない副産物」でしかない。問題なのは、社会が無機能的に経過していることである。

ここにおいてルーマンが、教育システムに自己反省を可能にさせるものとして注目するのは、「平等」や「階層」の概念の陰に隠れて拒否され続けてきた「選抜」である。

「選抜」は最初は、社会の上層階層の子弟だけに行われていた。それは、彼らの間に模

範的な学習姿勢を奨励するための道具にすぎなかった。だが、すべての子どもを組み込む国民教育制度の成立以後、教育は成層に向けてではなく、社会全体に向けてのものとなる。この時点から、教育内部での選抜は、同時に社会的選抜としての性格を持つことになる。

教育的選抜が社会的選抜と重なることで、教育システムの内部では、選抜をめぐる合意欠如が避けられない事態となる。あるいは、選抜そのものを否定する要求が生じる。

しかし、いずれにせよ、教育システムの組織的分化とともに、選抜意識が浸透していくに違いない。なぜなら、組織分化した教育システムは社会移動の可能性を準備するからである。⁹

選抜は、階級（成層）の再生産に寄与するからといってイデオロギー的に否定されるべきものではない。それは、その事実的な作用において、すなわち機能システムが全住民を「包摂」（Inkusion）し、生活経歴を形づくるという作用において分析されねばならない対象なのである。

選抜が否定されるのは、選抜によって不平等が強化されるからである。すなわち、教育における合意形成を保証するものとしての平等性が否定されるためである。だが、ルーマンは、不平等を単に平等の否定として排除する試みは、現実的反省ではなく、価値次元での論議であって、イデオロギーにすぎないと言う。

ルーマンはまた、選抜の欠陥や不確定さを補償する試みは、一種の反省ではあるが、やはり価値に導かれていることで反省の反省（平等／不平等そのものの反省）とはなっていないと言う。¹⁰

教育システムが、平等性の名の下で、いずれにせよ避けられない選抜問題を回避するならば、それは社会システムとの関係の放棄、あるいはシステムの自己統制（自律性）の放棄につながることになる。

選抜はむしろ、教育システムが自己の機能を反省するきっかけとなりうる。教育システムは、個人を家族から切り離し、その個人にとって不連続な経歴を生み出す。場合によっては、出身家庭よりも高いあるいは低い階層に移動することがありうる。また、教育システム内における経歴に照らして将来の見通しを立てることもできる。このようにして、教育システムは、不確定さを伴ってはいるが、不確定さを和らげる働きをする「経歴」（Karriere）という表象を人々に提示することになる。多様な象徴（たとえば、成績、学業証明書など）による業績評価の手段を用意することで、教育システムは、それ自身を反省することができるようになる。

⁹ ルーマンは、自己評価を固定化する作用としてのラベリングは、一見、組織を通じての移動可能性を否定する現象のように見えるが、これも選抜意識の表われの一つであって、選抜に対する生徒の一種の「免疫反応」と言う。[RE, S. 260]

¹⁰ 彼はそれを「改革反省」と呼び、その例として、補償教育、「才能浪費」論、完全習得学習などを挙げている。[RE, Teil3, Kapitel7]

だが、その一方で、経歴が教育システムの選抜に委ねられる場合、選抜は不確定なものにならざるを得ない。それは、経歴がもはや家族（成層）によって確定されないという理由に加えて、教育においては、経済における貨幣総額一定性の下での窮乏の論理に相当するものが存在しないことにもよる。ルーマンが挙げる例を用いるならば、「ラテン語を学ぶ者の他は他の者から語彙を奪うわけではない」。[RE, S. 284]つまり、知識獲得それ自体は無限に可能であるが、評価は、一方の積極的評価が他方の否定的評価となるという相対的な限界を持つ。[RE, S. 311]しかし、教育システムが選抜に関与しないことで、経歴の不確かさが解消されるわけではない。そこで、選抜を統制下に置こうとする試みが意味を持ってくる。

その試みの第一のものは、「試験」(Prüfung)である。試験は、一回的な場合でも、あるいは評価や結果をより良くコントロールできるように組織化された場合でも、教育システムの外に分出したシステムとして、「教授と評価、教育と試験」を分離することになるという。選抜を階層に開かれた普遍的なものとするには、教育システムの内側において、授業の中での「継続的評価」や成績、履修証明書などを用い、選抜をコード化する必要がある。

選抜がコード化される必然性は、すでに相互作用システムとしての授業の中に潜んでいる。教師の行為はそもそも生徒の可変性を見る限りでその役割を遂行できる。すなわち、教師の役割遂行の度合は、生徒が変化したかどうかで測られる。もちろん、これは一定の条件下で起こることであって、教師は自分が受け持つ生徒集団という条件の下で、自分の教育的観点を選択せざるをえない。このような条件づきではあるが、相互作用システムとしての授業において、すでに選抜的な評価や選抜を強化するメカニズムが見られるのである。

ルーマンは、教師の行為が選抜的作用を含むことは避けられないと見る一方で、教育システムが、その選抜作用を積極的に志向し、選抜を意図的に実現する場合には、選抜作用を遂行する「メディア」が出現すると言う。その際、賞罰、点数評価、(進級、合格などの)移動決定が、同時に、選抜メディアとして機能する。¹¹

選抜のメディアは、それぞれ評価を二項的に図式化するコードに基づいて用いられる。そのコードにおいて、評価は単にその都度の一回的な教育的意味を持つだけでなく、生徒にとって選抜的な意味を持ち、通時的な情報を伝達する。[RE, S. 302]

このとき、三つの選抜のメディアは、よくほめられた者は、成績も良く、したがって合

¹¹ 本章の注2で示したように、ルーマンは後に教育システムにおいては「メディア」が未発達であるという見解を示すが、この『反省問題』の時点ではまだその見解は示されていない。『反省問題』において、選抜メディアが教育システムのメディアとされるのは、暫定的な結論としてであり、教育システムが機能システムである限り他の機能システムと同じように独自のメディアが存在しているはずだということを前提にしているためと考えられる。

格可能性も高いというように、互いに関連しあっている。だが、賞罰は相互作用に基礎づけられていて表現のニュアンスが入り込み過ぎ、また、進級決定は組織に基礎づけられていて、その判断は大まかすぎる。これに対して、点数(zensuren)は、賞罰に比べて正確な指標となり、また大量例を処理でき、また合否決定に比べると、その堅さが和らげられる。この意味で、点数のコードは、選抜のメディアを統一する働きを持つとされる。

以上のような三つの選抜メディアの特徴をまとめて図示するならば、図1のようになる。

メディア	到達範囲	システム関係	コード
相互作用における評価	時間次元	相互作用システム	賞罰
点数評価	社会的次元	相互作用と組織の 接続可能性、凝縮機能	点数尺度
組織分化を通じての決定	事実的次元	組織システム	進級・進学

図1 選抜メディアの種類と特徴

選抜作用についての反省は、そこで平等や業績が達成されているかどうかを問うことではなく、選抜のメディアの統一性を反省することである。すなわち、選抜が二項的図式化によってシンボリックに一般化されているかどうかの問題である。選抜メディアの統一性に先立って、平等性や業績を公準として設定するならば、イデオロギー的批判が生じるだけだとルーマンは言う。

これと関連して、選抜メディアをシンボリックに一般化することからもたらされる独自の問題がある。これに関して、ルーマンはつぎの二つの例を挙げている。一つは、メディアの二項的図式性によって生徒が良い／悪いの両極にラベル化されることであり、もう一つは、学力判定と診断との間にギャップが生じることである。この二つの問題はいずれも、社会的システムが人物を扱うのには人物が複雑すぎることを示している。これらは選抜を現実に行なう際には避けて通れない問題である。

このように、反省はシステムとの連関において初めて現実的となるが、その反省は行為への道標や目的・手段的な合理性の基準を与えるためのものではない。なぜなら、ある目的に向けて手段を提供しようとしても、目的と手段は相互に関連し合っていて、ともに可変的なものだから、現実からむしろ遠ざかることになる。ルーマンは見るからである。ルーマンはこのような先験的な合理性を追求する姿勢を否定する。また、「最適」な限界的条件を追求する合理性モデルを否定する。その代わりに、選抜のように最終的な合意あるいは合理的解が得られない問題（アポリア）を扱うには、その問題をたえず具体的な状況と関連づけて修正していくしかないという姿勢に立つ。

ルーマンは、このような合理性は「近接化ストラテジー」(Annäherungsstrategie)によって得られる。それは、たとえば、選抜において、適切な者の非選抜および不適切な者の選抜という事態を避ける上で、これをめぐる二つの対立するストラテジーをいかに結合するかという問題と関わっている。ルーマンは、具体的には、点数を厳しく付け、進級・進学決定をゆるやかにすることで選抜状態を改善するという提案を行なう。[RE, S. 331]

このような合理性のとらえ方は、選抜問題という特殊な問題がシンボリックに一般化されたメディアの普遍的使用というより大きな問題と結合されていることで、合理性それ自身を反省する立場として優れているとされる。

以上が、『反省問題』におけるルーマンの「選抜」論の大意であるが、ここではルーマンが教育システムの反省としての「選抜」をもつばら合意形成の可能性という視点からとらえていることに注目しておきたい。つまり、選抜が、教育システムの事実的反省の限界と時間的反省の欠如を補償するという意味で、一種の社会的正当性を自らに与える働きにおいてとらえられている点である。これは、法システムにおいて「手続きによる正当化」が導入されるのと同じ原理であり、つぎに見るように、政治的性格を持つ「体制」が選抜の制度的改変を通じて教育システムをコントロールする根拠もここに見いだされる。また、ここには、教育システムに対して理性的討議を重ねながら社会的合意を作り出す機能を要求するハーバマスらの批判的・啓蒙主義的教育学に対するアンチ・テーゼが潜んでいると見ることもできよう。

さらに、以上のようなルーマンの説明に対して、はたして選抜が合意を形成しているのかという疑問が残るかもしれない。実際、ルーマンは、選抜を行なうことで教育システムにかえって構造的に合意欠如がもたらされるとも言う。[RE, S. 258] ルーマンが『反省問題』において選抜に関して展開している議論は、選抜が実際に合意を得る手段となっているかどうかを示すよりも、上に述べたように、教育システムが選抜を行なっているという事実をメディアの整備などによっていかに正当化しうるかに当てられているのである。¹²

④ 反省の主体

これまで見てきたように、ルーマンは、教育システムの自己反省のあり方を、事実的・時間的・社会的の三つの次元からとらえようとする。教育システムに特有な反省が理論化され、教育理論となるとき、教育システムは学問システムからも独立した関係を持つことになる。¹³ 教育システムが環境との関係において自己外化を試みた結果として教育理論が成立するとき、教育システムは自己循環的なものにとどまることなく、確実さの基盤を伴

¹² この「正当化」問題をルーマン自身がいかに乗り越えるかは、本論文第2章で見ていく。

¹³ 教育学(教育理論)は学問システムに位置づくと同時に、教育システムにおいて体制が反省を行なう際に、組織と並んで自由に使えるものである。[RE, S. 339, 347]

うことになる。教育理論による外化の形式として、ルーマンは、教育学が反証可能性を公準とする学問システムと関係を持つこと、科学的なイデオロギーとの関連によって改革や実践の理由づけを得ること、理論的に説明されない結果からもたらされる幻滅を組織的改革的提案で回避しようとする、を挙げている。

教育システムにおける反省は、教授と直接的に関わらない。ルーマンは、反省をもっぱらその仕事として引き受ける主体を「体制」(Establishment)と呼ぶ。教育体制を構成する組織としては、教員養成組織・大学などの研究組織、自治体や国家・政党・宗教団体(教会)・労働組合の教育部局が挙げられる。それらの機関は、教育システムの理念・実践・選抜の全体を見通しているかどうか問われる。この反省力は行政機関だけでなく、政党や労働組合にも、そしてまたそれらに参加する教育学者にも求められるものである。

教育体制は、行動プログラムや価値イデオロギーを提示し、改革をリードする。すでに述べた「学習能力」という不確定性公式、「技術欠如」、「選抜」は、体制の分出と対応する反省結果である。たとえば、「学習能力」は、機能分化によって複雑化し不確定化した社会において、変化可能な行動プログラムを提示する体制と、その社会に適合する個人のどちらにとっても有益な不確定性公式である。「技術欠如」の状態に対しては、体制は研究と組織を用いて、技術問題を最少にすることができる。また、「選抜」に関しては、体制は、不平等の問題を政治問題として外化することができる。

このような体制概念に対しては、教育行政における権力的対立や葛藤を見ていないという批判がなされるかもしれない。たしかに、ルーマンは、自分の体制概念がテクノクラート支配あるいは官僚支配と重なることを否定していない。[RE, S. 349]しかし同時に、ルーマンは「権力」を、「組織の中で対抗権力を生み出す」ものと見ている。[1975b, 訳 p. 161]つまり、体制は、一枚岩的な権力ではなく、システムの反省をリードしようとする多様な勢力から成る集合体としてとらえられる。また、それらの勢力が、各々イデオロギーや改革案(これは主要には選抜と関わる)を提示することを通じて、より強力な指導性をめぐって競い合っているというイメージでとらえられている。かかる体制概念は、調和論どころか、むしろグラムシ(Gramsci, A.)のヘゲモニー論さえも想起させるものである。

たしかに、体制は、教授に直接携わる教師の手に負えない問題を処理する能力を持つ。だが、その能力のゆえに、体制は、一層肥大化する。しかし、体制による反省がいかに進んだとしても、教育システムは可能性空間あるいは不確定性空間であり続ける。また、ルーマン自身、自分のシステム論について、「システム理論は、今日まだ、可能性の最終的な基準を与えていない」と述べている。[RE, S. 357]¹⁴ 彼自身の教育システム論が体制による反省に用いられることを自覚した上で、ルーマンがこの『反省問題』の時点で少な

¹⁴ ルーマンはその後、体制レベルでの反省に関するより具体的な考察を「教育改革」に即して行なう。これについては本論文第4章「教育システムの改革問題」で扱う。

くとも確認したことは、システムの複雑さが選抜を必然なものとするということである。ルーマンは、技術欠如の「技術的相関物」として選抜を必然なものを見なす。したがって、選抜は、生徒を自由な自己活動する主体としてシステム内に確保したことの表われでもあると言う。[RE, S. 356]

ルーマンは、『反省問題』以後も、選抜が教育システムの最も有力な反省手段であるという考えを一貫して持ち続ける。しかし、それによって、教育システムの本来の活動である教育、とりわけ教師と生徒の関係やコミュニケーションが二義的なものになりはしないかという問題は、『反省問題』では残されたテーマであり、その後の理論展開に委ねられることになる。

第2節 ルーマンの教育システム論と教育学・教育社会学研究

ルーマンの教育システム論は『反省問題』以降、少しずつ修正が加えられていく。しかし、この著は彼の教育システム論の礎石をなすものであり、教育学・教育社会学研究にとって今なお大きな可能性を有している。本節では、『反省問題』が教育学と教育社会学の研究にとっていかなる位置を占めるのかをまとめておきたい。

まず、教育学にとって『反省問題』はどのように位置づけられるのだろうか。現代ドイツの教育学は、1960年代半ばの「現実的転換」(realistische Wendung)以来、八度にもわたる「転換」を行なったとされるように、多様な流れを形成している。本書の構想のスケールの大きさを考えたとき、『反省問題』はある意味ではそれらの混迷を一挙に解消する書とも言える。しかし、本書によって提起されたシステム論的教育学は1980年代以降ドイツにおける教育学研究において、中心的位置を占めたわけではない。¹⁵ それは、本書の基本的なスタンスが、経験科学的教育学の系譜に連なるものだからである。

教育の営みを機能的にとらえる発想は、ディルタイ(Dilthey, W.)の精神科学において教育が社会の存続・発展にとって必要な文化システムとしてとらえられたことに端を発する。また、クリーク(Kriek, E.)の教育についての機能主義的とらえ方にも連なるものである。しかし、それらの経験科学的教育学は、アメリカ社会学の実証主義の洗礼を受けて

¹⁵ テノルト(Tenorth, H.-E.)はドイツの教育学界がルーマンの教育システム論を冷淡に受け止めていることをつぎのように表現している。すなわち、「明確な教育科学的問題の保持者というよりも体験した困難に向けてのメタファー、独自に発展している理論というよりも批判的にラベルづけする神話、真剣に確かめられた理論的オルタナティブというよりもアピールとして利用され構成される対立者」として受け止めていると言う。[Tenorth, 1990, S. 107] ルーマンの教育システム論と教育学の接点を見いだそうとする数少ない例としては[Oelkers/Tenorth, 1987]がある。また、[山名, 1991]はテノルトがシステム論をいかに受容しようとしたかを分析している。なお、ドイツの教育社会学の動向を論じた[Chrisolm, 1996]においても、システム論については言及されていない。

以来、価値的な判断から距離を置こうとして、むしろ価値間の葛藤が渦巻く教育の現実から遠ざかってしまっていた。

その間に、教育学の中心は、1970年代において、フランクフルト学派の影響を受けて、精神科学的教育学の自己批判および解放的教育学へと転換した。しかし、その転換も啓蒙主義という前提を共有するものであったがゆえに、ともに、1980年代に入ってから反教育学やポスト・モダン教育学からの批判を受けることとなった。¹⁶ ここにおいて、教育学は、「教育する勇気」を持つべきなのか、それとも自らの抑圧性を自覚して反教育という立場に身を置くべきなのかという問題の前で行きづまることになった。経験的教育科学の立場は、上述のように、こういった価値問題に対してはあえて立ち入らずに、科学的に教育の現実を記述すればよいという立場を取ることで満足してきた。だが、この立場にも不満が持たれるのは当然の成り行きであった。

『反省問題』のよって立つシステム論は、教育という現象の持つ「自己準拠性」を手がかりにして、上に述べたような主観主義と客観主義の溝を埋めようとするものである。すなわち、前者における目的の先験化と後者における没主体化をともに克服しようとする。この課題を遂行する上で、目的について反省しながら外部環境との関係を調整できる教育の主体として、すなわち自己準拠的システムとして教育システムが分析の対象となるのである。

自己準拠性という概念によってシステムの基本的性質についての理解は格段に深まる。だが、それはまだシステムの部分的考察にすぎない。システム全体を俯瞰する視座を得るには、さらに、その自己準拠性をシステムの自己観察の原理として組み込むことが必要になる。自己準拠的な社会的システムは、積極的に自己を反省しつつコミュニケーションや行為を展開する可能性を持っている。『反省問題』においてルーマンが企図したのは、教育システムにおいてその自己反省がいかにして可能なのか、またそれがどこまでなされているのかを社会学的に分析することであった。

そこでつぎに、『反省問題』の意義を教育社会学研究の面から位置づけてみよう。（以下の記述をあらかじめまとめて図示したのが、図2である。）

¹⁶ 1980年代の(西)ドイツ教育学の動向については[下地・太田, 1990]を参照。

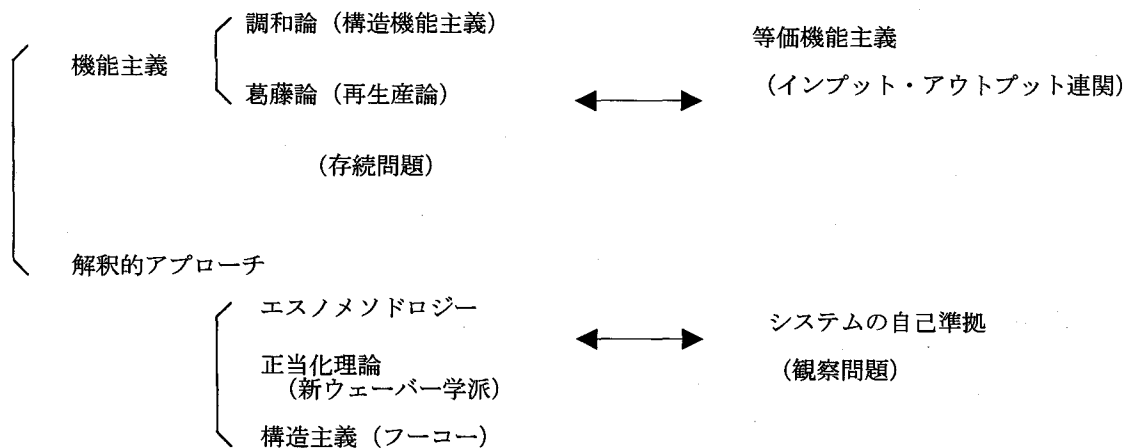


図2 教育社会学におけるルーマンのシステム論の位置づけ

ここでは、とりわけ、それが新たな機能主義の視点を打ち出していることが注目される。第二次大戦後、「階層と教育」「社会移動と教育」「経済成長と教育」という関心からスタートした教育社会学にとって、機能主義は、社会にとって教育がいかなる機能を果たしているかという問題に取り組む上でその基本となる理論と方法であった。しかし、1960年代後半以降の教育社会学において、それはたえず批判にさらされてきた。具体的には、それは、外部からは解釈論による批判を受け、内部でも、調和的・規範的モデルから葛藤的モデルへの移行がなされてきた。だが、これらの流れは、それまでの機能主義に代わるものを提示したわけではなく、むしろ、つぎに見るように、それを補完あるいは補強する結果にとどまっていると思われる。

まず、機能主義の内部では、バーンスタイン(Bernstein, B.)やブルデュー(Bourdieu, P.)は、教育の機能を社会構造(あるいは階級構造)の再生産の視点から新たにとらえ直すために、コードやハビトゥスといった概念を提起した。それによって彼らは直接的な決定論に陥ることなく、理念的次元と物質的次元を媒介させ、あわせてそこに葛藤の契機を挿入することに成功した。[Bernstein, 1975]¹⁷ [Bourdieu/Passeron, 1977] しかし、彼らは、教育の機能を社会構造(あるいは階級構造)の反復的な再生産の視点からとらえており、教育システムと社会的システムの間を循環論的に説明するのにとどまっている。あるいは、教育システムが基本的に社会構造の反映であると見る点では、パーソンズの規範的機能主義と変わる所がない。

これに対し、機能主義に対抗するパラダイムとして登場した解釈的アプローチは、機能主義が個人を社会システムの一単位としてとらえるにすぎず、個人の創発的な契機を見落

¹⁷ バーンスタインのコード概念は、類別・枠づけの二面においてコミュニケーションを規制する構造があることを示すものである。これに対し、ルーマンのコード概念は、何がコミュニケーションされるか分からない状況において、それによってコミュニケーションが可能になることを示すものである。

としていると批判する。解釈論は個人を行為主体とし、その意味付与によって教育プロセスが進行していることを明らかにした。エスノメソドロジーの観点からは、ある集団（刑務所など）における秩序は、そこにおける成員（受刑者と看守）の利害をめぐる戦略的なかけひきを通じて維持されることになる。[Wieder, 1974] それは、制度として存在するシステムの機能様式が、内部の成員の行為あるいは意味付与から構成されていることを明らかにした。解釈的なアプローチは、たしかに集団内のミクロな相互作用を通じて権力的関係が成り立っていることを指摘することはできる。だが、それはそもそも集団が制度として存在していることを説明することはできない。また、マクロな社会理論が相互作用を説明できないのと同じように、ミクロな場面の相互作用の理論からマクロな権力構造を説明するのも無理がある。解釈論は、制度においてフォーマルに言明されている機能とその現実の作用様式とのギャップを指摘するのには有効であるが、マクロなシステム全体の行方を左右する方法論とはなりえていない。¹⁸

解釈的アプローチの内部において上述の限界を越えようとする有力な試みとして、マイヤー(Meyer, J.W.)の「正当化」理論がある。彼は、社会的行為を意味付与された行為としてとらえるウェーバーの行為理論をベースにし、学校が与える「教育免状」(チャーター)が、単に人材配分の機能を果たしているのではなく、社会の身分的地位構造そのものを正当化する機能を果たしているとは指摘する。[Meyer, 1977] 「正当化」理論は、人々が身分闘争を繰り広げる中で、学歴を物神化することによって学歴に支配し返されるというように、人々のミクロな意味付与活動が社会のマクロな制度を作り上げるダイナミズムを描き出している。しかし、マイヤーの理論の欠点は、一種の虚偽意識論にとどまっている点にある。そこにはイデオロギー批判の常として、学歴による大衆支配の「正当化」のトリックを見破ることができるのは研究者だけであるという想定がある。そこでは、学歴を追求する「大衆」(と呼ばれる市民)は研究者の観察対象として扱われる。だが、現実には教育システムを観察しているのは「大衆」自身である。教育システムにおいて「学歴」というシンボルが形成され、それに基づいてコミュニケーションが交わされるのは「大衆」の観察結果としてである。教育システムを観察しているのは研究者だけではないのである。「大衆」とと呼ばれる市民は、さまざまなメディアを通じて、自分の学歴志向が政治的意味を持っていることをすでに知っている。学歴の政治的有意性あるいは経済的有意性はどちらとも否定すべき事柄ではなく、教育システムが社会において存在する限り必ず派生する事柄である。したがって、問われるのは、「大衆」(市民)に対して「正当

¹⁸ ルーマン自身は、彼の理論が技術的学問と解釈学的学問との統合を複雑性の問題から企図したものであることを認めている。すなわち、システムにおける要素の複雑さを統御するという必要性和その際に必ず意味付与が伴うという事実とを、「不確定性(偶発性)」(Kontingenz)という概念でまとめようとしたのである。[河上, 1991, p. 167-168におけるルーマンの発言] また、エスノメソドロジーに対するルーマンの姿勢については、本論文p. 138注5を参照。

化の事実を提示することではなく、学歴の社会的有意性を教育システム自身がどこまで反省し、あらかじめ計算に入れておくことができるかである。

解釈的アプローチの限界を越えるもう一つの試みとして、人々が「知」を獲得しようとする営みそのものに権力作用の基盤を求めるフーコーの構造主義的な見方も有力である。[Foucault, 1982] すなわち、知の主体となることは同時に、権力関係の網の目に絡めとられることになるという洞察である。だが、「知」の本質を権力性に見いだすフーコーの立場は、「知」を「知」によって否定するという逆説的な立場でもある。¹⁹

われわれがマイヤーやフーコーから引き出すべき結論は、人々の意味付与活動と社会の制度形成を社会と個人のシステムの準拠のレベルの違いにおいてとらえ直すべきだということであろう。また、そのシステム準拠のレベルを区別する観察者自身を、社会と個人から成るシステムの中に組み込むべきだということである。つまり、マイヤーにおける正当化機能であれ、フーコーにおける規律・訓練装置であれ、教育システムにおいてなされる知的・文化的活動が、それに参加する個人を支配し返すという構図が示されるとき、その構図の説明者自身をその構図に組み込む必要があるということである。マイヤーやフーコーのような解釈的アプローチが成り立つのは、社会と個人のシステム準拠が異なるということを前提にする限りである。この前提が顕在化しない限りで、彼らの理論は社会システムが正当化や規律・訓練の自己循環サイクルを反復すると主張できるのである。

これに照らして見るとき、ルーマンの『反省問題』は、社会と個人のシステム準拠を区別し、システムの自己準拠性を指摘する点において、マイヤーやフーコーの解釈論を方法的に乗り越えている。では、ルーマンが採用する機能主義はいかなるものであり、また、それはいかにして教育システムの自己観察の仕方をとらえる方法となりえるのだろうか。

ルーマンは、従来の機能主義は理論と方法の区別があいまいであったと指摘する。理論としての機能主義は、システム（社会あるいは個人）にとっての存続の機能要件を設定することを目指すのに対し、方法としての機能主義は、ある一定の結果を引き起こす要因についての比較分析を行なうものである。²⁰ 社会学はデュルケム以来、機能概念を因果問題の文脈においてではなく、存続（維持）問題と関わらせてとらえてきた。しかし、このとき、機能主義は、デュルケムが述べるように、犯罪や自殺といった病理現象（社会の存続にとってのマイナス現象）までもが一定の存在意義を持つという矛盾した解釈に陥ってしまう。

²¹ これに対し、ルーマンは機能概念を因果問題の文脈に引き戻そうとする。しかも、それ

¹⁹ フーコーに対して、「『真理』にかかわるような視点全てを否定してしまい、結局は自分の『批判』の根拠さえ失ってしまった」という指摘がしばしばなされる。[杉田, 1989, p. 60]

²⁰ また、機能主義における理論と方法の区別の萌芽はマートン(Merton, R.)の機能分析に見られると言う。[1962, 訳pp. 15-16]

²¹ 「犯罪は、必然かつ必要なものである。すなわち、犯罪はいつさいの社会生活の根本的諸条件に結びついており、しかもまさしくそのために有用なのである。」[Durkheim, 1895, 訳p. 157]

は、決定論的な因果連関としてではなく、目的論的な因果連関の視点からである。

ルーマンの機能のとらえ方は、あるものは別様にも可能であるという関数論的な等価機能概念(Aquivalenzfunktionalismus)による。すなわち、 $Y = f(X_1, X_2, \dots, X_n)$ という関数においてYの一定の値をもたらすn個のXの解の組み合わせは一通りではなく、条件さえ許せば幾通りもあるという考えである。[佐藤, 1975]

「機能主義的構造は、原因と結果の一つの関係に関するものではなく、むしろより多くの原因、もしくはより多くの結果の諸関係に互いにかかわっており、したがって、機能主義的等価の確定にかかわっている。」[1962, 訳p. 23]

このような等価機能主義の立場に立つならば、目的—手段関係と原因—結果関係を同時に処理することが可能となる。ある目的Xを実現するために手段Yを操作することは、Yを原因としてXという結果を引き起こそうとすることであり、目的—手段関係と原因—結果関係は相互に包含し合っている。したがって、互換可能なものとしての目的—手段図式と原因—結果図式はより一般的なインプット—アウトプット図式に置きかえることができる。

「結果の固定を優先する考察様式から、原因を固定する考察様式へと視線を移さねばならない。またその逆も可能でなければならないのである。そして両者の関係を合理化できねばならないのだ。インプット—アウトプット・モデルという名によって知られるようになったシステム・モデルがその可能性を与えてくれるだろう。

インプット—アウトプット・モデルは伝統的な目的—手段概念に対する、システム理論的な等価物とみなされる。…システム理論は、目的—手段図式を完全に廃棄してしまうわけではない。この図式から根本概念としての地位を取り上げて、代わりにシステム概念を据えるだけのことである。…システム理論はもはや目的—手段図式を、あらゆる分析のための基礎概念を提供する準拠枠としては扱わない。今やこの図式はインプット—アウトプット関係の特定の解釈とみなされるのだ。」[1968b, 訳p. 181]

インプット—アウトプット図式においてインプットとアウトプットはどちらも固定的なものではない。一定のアウトプットを産出する条件としてのインプットは多様に可変的であり、また、一定のインプットから産出されるアウトプットも多様に可変的である。ルーマンは、因果関係的な機能主義を原因と結果のどちらも互いに可変的なものとしてとらえ直す。

このとき、方法としての機能主義は、決定論的な因果問題と関わるのではなく、複雑性問題あるいは不確定性問題と関わることになる。機能分析（という方法）は、「複雑性」や「不確定性（偶発性）」（コンティンジェンシー）を処理しながら存続しているシステムに対して、そのシステム自身では処理しえない不確定性の所在を比較観察し、指示する

方法とされる。[Obermeier, 1988, S. 183]

「機能分析は、その対象システムのコンティンジェンシーそのものを捉えつくすことはできないとしても、それを描出するのである。」[S S, 訳pp. 89]

複雑性問題は、システム内部で自生的にもたらされるのではなく、システムが環境との相互関係において処理する必要に迫られた問題である。システムが環境との間に形成するこのようなコンティンジェントな機能的関係は、まず個人と社会との関係において見ることができる。

パーソンズ以来の機能主義に共通しているのは、個人が社会的システムを構成する基本的単位とされていることである。すなわち、これまでの機能主義における個人対社会の基本的イメージは、部分／全体関係である。そこでは、社会と個人をつなぐのは価値であり、社会は統合的価値を提示し、個人はその社会的価値を内面化すると考えられている。すでに述べたように、この基本的イメージについてはたえず葛藤論の側から、社会はそのような均衡状態にあるのではないという批判が出されてきた。だが、すでに述べたように、その葛藤論自体、均衡論の裏返しにすぎない。結局、従来の機能主義がイメージする社会システムとは、均衡と緊張の極を行きつ戻りつしており、その均衡の度合いは、社会システムを構成する要素である個人の社会システムへの統合の度合いに比例しているというものである。

これに対して、ルーマンのシステム論では、個人と社会は互いに次元を異にする独立したシステムと考えられている。両者は互いにシステム／環境の関係にあり、一方のシステムにとって他方のシステムは処理しなければならない複雑さを構成する環境なのである。そして、両方のシステムはともに、相手の出方によって自分のシステムを変更するという「二重の不確定性」の関係にある。このような互いに複雑性あるいは不確定性を高め合う関係にある社会と個人について、その複雑性がいかに縮減されているかを分析する方法として機能主義がとらえ直される。

このとき、個人と社会的システムの間には共變的な関係がみられるはずである。たとえば、ある学級において不登校児がいたとき、その不登校児に登校を促すために学級集団が取りうる手段は多様に考えられる。また、不登校児はそのような学級集団の出方を注視しながら自分の行動パターンを選択するだろう。²²

このような複雑性問題あるいは不確定性問題は全体的な社会システムとその部分システムとの間にも存在する。ルーマンは、社会システムの中で機能が分化し、それぞれの機能

²² 共變的關係は時間の要素を必ず含むが、ルーマンは機能的分析はある時点におけるシステム／環境関係を問題にするものであり、システムを一定のものと仮定した上で、多様な環境に対する反作用としてシステムをとらえる方法だとする。[1964, 訳p. 38]

システムが自律化していくという事実に注目する。すなわち、教育システムを、階層などとの類推において説明するのではなく、他の機能システムと自己との差異を積極的に作り出していくものとしてとらえている。この点において、ルーマンは教育システムの機能を、社会を単純再生産することにおいてではなく、むしろ、複雑さを増す社会構造の中でそれ自体独自な変数として存在する仕方においてとらえようとする。

ルーマンは、教育を、「個人を社会における生活に向けて準備する」作用として定義している。[RE, S. 28] この作用が可能になるのは、いくつかの条件のただ一つの組み合わせ状態の下とは限らない。むしろ、別の諸条件の異なる組み合わせによって、多様に可能である。このような発想に立つならば、機能システムは、その同一の機能を可能にする条件を環境との関係において自ら多様に変化・発展させながら獲得していくことにもなる。

ルーマンは機能システムが「機能」的であるのは、そのシステムが内部において冗長性を持ち、環境との一対一的な過剰な一致から相対的に独立しているからであると言う。[1981b, S. 199] つまり、教育システムが機能システムであるのは、多様な教育目的、教育内容、教育方法の組み合わせによって、社会からの要求に応じて自在に変化しうるからである。このとき、機能システムは、たとえば「教育」という自己アイデンティティに基づいてシステムのあり方を自ら更新させていくという意味において、「自己代替的」(Selbstsubstitutiv)である。[1981b, S. 206]

社会が複雑化するとともにいろいろな機能システムが分化してくる。教育システムの分化もこの一般的な進化現象の一つである。だが、それら機能システムは単に社会システムの下位システムとして分化するのではない。それらは、各々の中に全体社会の複雑さを取り込みながら分化を遂げるのである。「分出プロセスは、常に『システムと環境』の統一と関係している」[RE, S. 25]²³ すなわち、各機能システムと全体社会との関係は部分/全体ではなく、システム/環境なのである。各機能システムが部分として寄り集まって全体社会が作られるのではなく、各々のシステムにとって他のシステムすべてが環境となる。

「社会システムの機能的な内的分化は、どの機能システムをもシステムと環境との抽象的な非同一性に置くだけでなく、さらに、全体としての社会に対するその関係（機能）と、社会の他の部分システムとの関係（達成）の非同一性に置く。したがって、そのシステムは、機能と達成の統一性として自己を反省しなければならない。」[RE, S. 354]

教育システムは経済システムに対して一定水準の学力と技能を持つ人材を供給する。また、芸術システムに対しては、芸術の実践や鑑賞に関する基礎的な力を養う。だが、この

²³ ルーマンは「分化」(differenzierung)と「分出」(ausdifferenzierung)を区別する。前者が単に社会の複雑化に伴う部分システムの発生を指すのに対し、後者はその部分システムが全体社会との関係において自己準拠的な独立性を獲得することを指す。

ように各機能システムの要求の一つひとつ答えたとしても、教育システムの自己反省性は持ちえない。むしろ、教育システムの混乱だけが結果するであろう。教育システムがシステムとして統一されるのは、これらの環境との関係において教育システムが何を達成すべきかを自己に対して、また社会全体に対して提示できるときである。このとき、教育システムは社会の単なる下位システムではなく、自らのうちに社会全体を取り込んでいる機能システムとして存在することになる。

教育システムが自己準拠性を持つということは、それがシステムとしてシステムと環境との区別を自ら作り出すということと同じである。教育システムが全体社会の中で自己定位することは、全体社会の目的に照らしてその下位システムとしての教育システムのあり方を確定することではない。その自己定位は、システム内部で選抜コードを用いた独自の活動を行なう中で、他の機能システムに対する独自の「達成」を実現しながらのものである。教育システムは「美」について教えるが、「美」そのものを追求するシステムではない。「美」について教えながら生徒を選抜することによって、芸術システムにとって有意なシステムとなるのである。

しかし、このようなシステム認識の地点に立つとき、『反省問題』はつぎのような問題を抱えていることに気づかされる。それは、教育システムが自己を反省する内部的視点と、そういった自己観察を行なう教育システムを観察する外部的視点がまだ統一されていないという問題である。内部的視点だけに立つ自己準拠は自己循環を招くことが避けられない。『反省問題』において示された、事実次元→時間次元→社会次元という反省の展開は、自己準拠的システムが必然的に抱え込む自己循環の問題をシステム自身がいかに展開するかを記述するルーマンの一つの試みであったと思われる。そして、それは、事実次元・時間次元・社会次元というア・プリオリに適用される外的な観察枠組みにとらわれたものであった。また、事実次元→時間次元→社会次元という反省の展開の仕方は、それ自体反省欠如を補償する試みとして考えられており、教育システムの反省は不十分なパラドックス解消しかできないという前提を確認する結果となった。教育システムが反省手段として持つ「選抜コード」は外部観察者であるルーマンが発見し、教育システムに付与したものであった。

同時に、『反省問題』は上に見たように、システムが自己準拠性を得るために環境との差異を自ら作り出すというシステム内在的な観察視点も含んでいる。システム観察の視点の次元の違いをめぐるこの問題は、自己準拠と他者準拠の差異をシステムが自己に再び導入するというオートポイエシス性を明確にすることによって解消が試みられることになる。

『反省問題』が出版されてすでに二十年近くが経過している。この間に、システム論や社会学の動向が変化し、教育状況それ自体にも変化があった。ルーマンはこれと対応して彼の理論をたえず修正している。そして、教育システム論にも修正を加えてきている。ただし、その修正は大規模なものであると同時に、小刻みなものである。次章以下では、その変化を追いつつ、現代社会における教育システムについてルーマンがいかなる構想を抱

いているかを明らかにしよう。

第2章 教育システムのオートポイエシス

第1節 正当化からパラドックスへ

前章では、『反省問題』においてルーマンがいかに教育システム論の礎石を据えたのかを概観した。そこでは、教育システムが「選抜」という独自のコードを持つことが示された。しかし、その結論を導く仕方は、「複雑性の縮減」という問題意識と、事実次元・時間次元・社会次元の三つの意味次元から反省の可能性を探るという方法の両方において、まだ外部観察者の視点を前提とするものであり、システム自身による内部観察の視点との分裂の契機をはらんだものであった。『反省問題』では、この視点の分裂を、選抜による合意形成の可能性を探るという内部観察の視点と、選抜からもたらされる不合意に対して教育システムが下す決定がいかに正当化可能となっているかを探る外部観察の視点を混在させることで解消させようとした。すなわち、『反省問題』の段階におけるルーマンの教育システム論は合意形成論であるとともに、正当化論でもある。¹ 「選抜」は教育システム自身の内部観察の試みであると同時に、外部から観察されて見いだされた自律性根拠でもある。そして、もっぱら選抜に自律性根拠を見いだす結果として、教育システムを独自のシステムとして成り立たせている「教育」そのものの位置づけが相対的に弱まることとなった。

ところで、同じ『反省問題』においてルーマンは、合意欠如が単に選抜に限定されたものではなく、教育システムそのものの構造に基づくものであるという指摘もしている。これを表現しているのがつぎの引用部分である。

「教育システムは、教育と選抜の区別・対比において、それ自体の中に構造的に条件づけられた（偶然的意見に帰せられない）合意欠如を見いだす。」[RE, S. 258]

ここでは、単に選抜が個々の決定に関して合意を得られないというのではなく、教育／選抜という区別を持つことによって教育システムがそもそも合意欠如を免れない構造となっていることが指摘されている。² この洞察は、その後、オートポイエシス論の採用と

¹ 前章で言及したマイヤーの「正当化理論」とも関連するが、システムが自らの正当化メカニズムについて言明することはシステムにとってその正当化メカニズムを自ら崩すことになるので、システムにとって矛盾することである。したがって、システムの正当化機能はつねにシステムにとって外部的な観察者によって指摘される。

² 教育と評価・選抜の間の葛藤は絶対評価と相対評価のどちらがよいかという問題ではない。教育が生徒を自己準拠的存在であることを前提として行われることと、教師が外側から生徒を評価することとの間の矛盾の問題である。

ともに、教育システムに内在する教育と選抜のパラドックスとして展開されることになるものである。しかし、システムの内部観察と外部観察の視点をまだ統一していない『反省問題』においてルーマンはこの洞察をこれ以上は展開していない。

1980年代に入ってルーマンは、オートポイエシスの考えをシステム論に適用することを試みる。それは、外部観察という視点から内部観察への視点の移行を伴うものである。その中で、教育システム論についても、その理論変化が反映している論文が出される。

「コード化とプログラム化」という論文がそれである。この論文では、選抜コードは『反省問題』におけるように「正当化」手段としてではなく、「教育」を遂行するために教育システムが必要とする内在的コードとしてとらえ直される。すなわち、「選抜」コードに基づいて教育システムがいかにかオートポイエシスがなされているかが分析される。次節では、選抜が単に教育システムにとっての正当化手段ではなく、教育と一体となってオートポイエシスに関わっているという見方を打ち出したこの「コード化とプログラム化」論文(Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem, 1986c)(CPと略記)を検討したい。

第2節 コードとプログラム

(1) コードとプログラムの関係

ルーマンは『反省問題』において、選抜が教育システムにとって避けられないことを強調し、教育システムが選抜コードを適用する際にメディアの複雑な編み出しがあることを詳細に論じていた。『反省問題』はルーマンにとって、教育システムにも固有なコードとメディアがあることを確認するための作業でもあったわけだが、これは裏返して言えば、教育システムにおいてそれが見いだしにくいということでもある。そこでは、ルーマンは教育システムが理念追求を先行させることによって、コードの発達が遅れているという見方を暗黙にとっていた。これに対して、「コード化とプログラム化」論文では、より積極的に教育システムが他の機能システムと同じオートポイエシスのメカニズムを持って活動を展開していることを示そうとする。

だが、この「コード化とプログラム化」論文においても、ルーマンは教育システムのコードとプログラムの所在についてはまだ慎重な姿勢を取っている。それはつぎのような記述からも分かる。

「…少なくとも一瞥したところ、ここではコードがどこに存することができるか即座には分からない…。…切れ味の良い意味論が欠けていることは、(真理、金、権力といった) 特別にシンボリックに一般化したコミュニケーション・メディアが教育システムに向けて発展していないことと関連しているかもしれない。だが、社会システムの機能分化とコード化とプログラム化の区別が関連している場合、それは教育システムにお

いても示されることができに違いない。(あるいは、その欠如を付加的仮説によって解明しうるに違いない。)」[CP, S. 185]

この引用からも分かるように、「コード化とプログラム化」論文においてルーマンは、教育システムにはシンボリックに一般化されたメディアが不在であることを指摘した上で、その不在にもかかわらず教育システムがオートポイエシスを行なっていることを示そうとする。その作業を進めるために用いられるのが、「コードとプログラム」という二つの概念である。³

コード概念はこれまで用いられてきた通り、価値の判断に関する差異のセットのことである。プログラムは、システムに対して「正しい行動として受け入れられるものを基礎づける」ものである。[CP, S. 192] それは行動をコード価値に沿って導くものである。⁴ たとえば、学問システムにおいては、「真/偽」というコードによって真理が追求されるが、その際、一定のプログラム、すなわち「理論」(研究プログラム)と「方法」(決定手続き)の条件に従うことでその獲得が可能となる。

『反省問題』においては、教育システムのコードが「選抜」であることが述べられていたが、「コード化とプログラム化」論文ではその選抜コードが「良/否」という二分法に基づくものであることが明確に指摘される。⁵ では、教育システムにとってプログラムとは何であろうか。

ルーマンは、教育システムにおいてプログラムを見いだす努力は、学問システムにおける「理論と方法」と対応していると言う。すなわち、教育して達成すべき状態とそれに向けて採用される手段から成る。このとき、教育システムにおいては正しい理論・目標としての「陶冶」と、方法としての「教授・学習プラン」(Lehr- und Lernplane)がプログ

³ ルーマンの理論において「コードとプログラム」という二つの概念の組み合わせは初めから用いられていたわけではない。初期ルーマンはコードとプログラムを切り離して用いていた。たとえば、『法社会学』では「価値とプログラム」が対比されている。[1972, 訳p. 104] コードとプログラムが対比的に用いられたのは、『社会的システム論』(1984年)、つまりオートポイエシス概念の導入よりも後の、『エコロジーの社会理論』(1986年)においてと推測される。しかし、そこではまだ各機能システムのコードとプログラムについて詳細な分析はなされていない。それが行われるのは、1990年代に入ってから矢継ぎ早に刊行された『～と社会』シリーズにおいてである。

⁴ 「プログラム」という概念は、『社会的システム論』においては、「期待のまとまり」あるいは「行動の正しさの諸条件の複合」として説明されている。[SS, 訳p. 589] すなわち、ある一定の成果をもたらすのにあらかじめ設定された道筋と考えられる。また、『エコロジーの社会理論』では、プログラム概念は、「操作に関する選択の正確さに対し、前もって与えられた条件」と定義されている。[1986b, 訳p. 74]

⁵ 『反省問題』では教育システムがたえずより良いものを追求するシステムであるという指摘は散見されるが、「良/否」という判断基準と選抜コードとの結びつきは明瞭に示されていない。

ラムとして存在する。陶冶は教育の意味内容、つまり教育とは何かを確定し、教授・学習プランはその意味がいかに実践されるべきかを確定する。教授・学習プランは「教授・学習プログラム」とも言いかえられ、具体的にはカリキュラムと教授法を指している。

このようにコードとプログラムが区別されるとき、両者は互いにどのような関係にあるのだろうか。教育システムがプログラムにおいて何を目指そうと、教育システムはコードを用いて生徒を評価・選抜しなければならない。そして、その評価・選抜は社会的に経歴としての意味を持つ。このように、コードとプログラムの分離は教育システムに自律性の基盤を与えることができる。コードとプログラムの区別を教育システムにおいても見いだすことによって、ルーマンは教育システムが他の機能システムと同じ自律性を持って存在していることを示そうとしたのである。

このとき、教育システムに対するルーマンの姿勢そのものが変化していることを見て取ることができる。つまり、『反省問題』においてルーマンは、教育システムが選抜コードに基づく反省に転換することを促したのだが、それは、教育システムが行なってきた理想追求的な反省への批判に立つものであった。しかし、すでに述べたように、『反省問題』においては選抜は教育システムの便宜的な反省にすぎず、システムを正当化する手段としての位置づけにとどまっていた。これに対して、この「コード化とプログラム化」論文では、選抜はシステムの擬似的な反省手段ではなく、教育システムの構造的特性そのものとしてとらえ直される。さらに、選抜の際に用いられる「良／否」の二分的コードは選抜に限定されず、教育そのものにも貫徹しているとされる。その貫徹は、教育システムの機能的分出という歴史的事実によって基礎づけられる。

コードは、社会における特定の価値をそのシステムの専売とするものであり、システムの自律化（閉鎖化）を遂行するものである。しかし、このことは価値がシステム形成に先行するという意味ではない。機能システムの形成は、その機能にすべての市民・国民が組み入れられる（包摂される）という事実とパラレルであり、価値はその包摂とともにその機能システムに帰属させられるのである。すでに述べたように、教育システムにおいてはコードがどこにあるのかすぐには分からないにもかかわらず、選抜がコードであると断定されるのも、選抜こそが他の機能システムと比肩しうる「包摂」(Inklusion)の程度を実現しているからである。すなわち、すべての市民・国民が教育システムにおいて教育され、教育システムの評価に基づいて社会に向けて再配分されるという事実から、教育システムのコードが選抜であると推測されるのである。したがって、教育システムが分出(ausdifferenzieren)したのは、それがすべての市民・国民を教育するというプログラムを理想として掲げたからではなく、すべての市民・国民が選抜コードに沿って経歴を形づくるようになったからである。

このようにとらえるとき、プログラムはコードに対して基準を与えるという役割さえ果たすならば、その内容は様々に変化可能となる。これは、『反省問題』において不確定性公式の変遷を検討したことからも明らかである。プログラムは教育システムと外部とをつ

なくパイプの役割を果たす。すなわち、コードがシステムの閉鎖化や自律化を示すのに対し、プログラムは環境からの要求をシステムに取り入れ、システムを環境に向けて開放するのである。

「操作が現われる場合、それはシステムの操作である。だが、同時に、それはプログラムとしてのカリキュラムに向かう。それによって、環境の影響はシステムに作用する。プログラムは、環境の単なる『雑音』をシステムにとって実践可能な意味に変換する。」[CP, S. 198]

プログラムは環境との関係において多様に可能であり、様々に作り変えることができる。だが、「良／否」という二分的コードとの関係において見るならば、それは同時により良いプログラムでもなければならぬ。つまり、プログラムは環境開放性とシステム閉鎖性という二つの性質を両立させなくてはならない。この問題はいかに解決されるのだろうか。ルーマンは、それを図3に示すように、プログラムに「統一性の反省」と「操作の構造化」という二つの次元を区別することで行なおうとする。

	コード化	プログラム化
統一性の反省	経歴	陶冶
操作の構造化	良／否	教授・学習プラン

図3 教育システムにおけるコードとプログラム [CP, S. 196]

図3は、教育システムが環境との関係において「統一性の反省」をいかに行き、また、システムを実際に作動させるために、システムの内部で「操作の構造化」をいかに行なっているかを示すものである。

この図においてまず目に付くのは、「陶冶」が統一性の反省に据えられていることである。『反省問題』においては、「陶冶」は不確定性公式とされ、しかもそれは「学習能力」という不確定性公式に移行したと述べられていた。それが、ここでは再び教育システムの反省手段として再評価されている。ここにおいて、『反省問題』において「不確定性公式」と呼ばれていた反省形式と、「プログラム」という「統一性の反省」形式との関係が問題として浮かび上がってくる。また、「不確定性公式」としての「陶冶」と「プログラム」としての「陶冶」の関係が問題となる。

「コード化とプログラム化」論文の中で、ルーマンは上の二つの問題には触れていない。この問題については、「コード化とプログラム化」論文の2年後の1988年に出版された『反省問題』第2版の「後書き」(Nachwort)(以下、「後書き」論文、NWと略記)にお

いて詳細な検討がなされている。「コード化とプログラム化」論文には後でまた戻ってくるとして、ここで「後書き」論文について見ておく。

(2) プログラムと不確定性公式

「後書き」論文でまず注目されるのは、『反省問題』初版において「学習能力」を最終的な不確定性公式として扱っていたことを事実上訂正していることである。⁶

「後書き」論文において、ルーマンは「不確定性公式」と「プログラム」は同一視できないと言う。その理由は、不確定性公式はシステムの統一性を反省するものであって、固定的なものであるのに対し、プログラムは可變的だからである。

「…システムの統一性反省はそのプログラムから切り離される。つまり、それは、教育者が自分の行動の正しさを読み取ることができる意味の言い立て(Sinnvorgabe)から切り離される。だが、これはそのような意味の言い立てがもはや存在しないというわけではない。教育がこれまでも、またこれから、プログラムの基準に沿って行われるのは自明である。ただ、このプログラム性はもはやシステムの不確定性公式と同一視できない。また、それによって基礎づけられることもできない。プログラム性は、システム自体において可變的なものとして扱い可能でなければならない。」

[NW, S. 365]

これに続けて、ルーマンは、『反省問題』において「学習能力」を不確定性公式としたのは不適切であったと認める。

「『学習の学習』を中心公式として認めるならば、いかにしてこの目標が達成されるのかを知ることに制約されてしまう。また、システムが介入しようとしても、学習すべきことを規定しようとする環境から広い範囲で邪魔が入る。」[NW, S. 366]

「学習能力」は教育システムの不確定性公式とするには限定的でありすぎ、他のシステムからの干渉を受けやすいというのである。これに対して、「陶冶」は教育システムの内部でその内容を判断し、決めることができるとして、「教育システムを陶冶システムとして特徴づけることが依然として適切である」と言う。[NW, S. 366] つまり、「陶冶」が教育システムの不変的な不確定性公式だとされる。

このようにして「後書き」論文においてルーマンは、「陶冶」が最終的に教育システムの不確定性公式であることを確認したわけである。だが、この修正に伴って、今度は「コード化とプログラム化」論文において、「陶冶」をプログラムに位置づけていたこと

⁶ 『反省問題』第2版が出たのは、出版社の変更のためであって、「後書き」が付け加えられた以外に初版からの内容的変更はなされていない。

が改めて問題となる。

『反省問題』初版においてルーマンはプログラムをカリキュラムといった明白な行動基準に限定していた。そこでは、不確定性公式とプログラムは区別されてはいたが、両者を関係づけた考察はなされていなかった。これに対して、「コード化とプログラム化」論文においては、「陶冶」は「統一性の反省」を行なう「プログラム」であるという、一步踏み込んだ解釈がなされた。すなわち、「陶冶」は個々の具体的なプログラムを統一し、それらに正しい目標を提示するという統一的プログラムだと言うわけである。このことから、「コード化とプログラム化」論文の時点では、不確定性公式と「統一性を反省する」プログラムは同じものとみなされていたと考えるべきである。⁷しかし、この解釈では、「陶冶」は教育システムにおいて編み出されるいくつものプログラムのうちの一つにすぎず、教育システムにとっての不変的な公式はないことになってしまう。

ところが、上に見たように、「後書き」論文に至って、ルーマンは「陶冶」が教育システムの不変的な不確定性公式であることを再確認する。このとき、「コード化とプログラム化」論文におけるように可変的な「統一的プログラム」として「陶冶」を解釈することは不適切になる。この矛盾を解消するために、ルーマンは「後書き」論文において「陶冶」と「学習能力」を不確定性公式と統一的プログラムという対比によって区別しようとしたと思われる。

この区別はつぎのように導入される。すなわち、上に見たように、ルーマンはまぎれもなく「陶冶」を教育システムの不変的な全体公式として認めるのだが、現実には教育システムにおいて「陶冶」概念がそのまま受け入れられるには「陶冶」概念はあまりに一般的すぎる。そのため、ルーマンは「後書き」論文では、法システムの場合と比較しながら、「学習能力」を「陶冶」理念を実現する手段として位置づけようとする。⁸

「法システムでは、すべてのプログラムにとっての全体公式は依然として正義 (Gerechtigkeit) であるが、システムの統一性、つまり法と不法 (Recht und Unrecht) の区別の統一性は他の意味論、つまり法の妥当性 (Geltung) (実証性) を必要とする。並行した現象を教育システムにおいて観察できると思われる。われわれはそれを陶冶概念の学習能力概念による交替として記述した。」 [NW, S. 365]

「決定的なのは、(どんなものであれ) 陶冶ということで理解されることがプログラム概念でもってシステムの可変的構造としてとらえられるということである。また、した

⁷ ルーマンは「後書き」論文の注において、「コード化とプログラム化」論文に関しては「どちらかと言えば、記述的であり、語用を理解してもらおう意図があった」と述べている。 [NW, S. 366]

⁸ [中野, 1993, p. 185] は、法システムにおける不確定性公式である「正義」 (Gerechtigkeit) について、「ルーマンは、正義問題の理論的位置づけにかなり手を焼いている」と指摘しているが、同じことが教育システムにおける「陶冶」概念にも当てはまる。

がって、それによって配置することをシステムに可能にするシステムの学習能力が重要だということである。」[NW, S. 367]

この二つの引用から、ルーマンが「陶冶」と「学習能力」を異質のものとしてではなく、「陶冶」が理念的な不確定性公式であるのに対し、「学習能力」はそれを現実化する統一プログラムであるというように、不変／可変という関係においてとらえていることが分かる。つまり、教育システムが「陶冶システム」であることが確認されるのは、それが自ら学習する能力を備えていることを示すことによってである。

『反省問題』初版ではルーマンは、「陶冶」と「学習能力」をともに不確定性公式として時代的・教育思想史的に交替したものととらえていた。「コード化とプログラム化」論文においては、統一性を反省するプログラムとして「陶冶」概念が位置づけられたことによって、「学習能力」概念はいったんルーマンの関心から退いたように見えた。しかし、この「後書き」論文において、ルーマンは「学習能力」を「陶冶」の現代的（現実的）展開形態として再評価したと考えられる。したがって、これ以降、ルーマンは、「完成」→「陶冶」→「学習能力」という展開図式を引き続き用いるけれども、それは『反省問題』初版におけるように単に不確定性公式の交替の図式としてではない。それは、教育システムが「陶冶」を不変的な不確定性公式として見だし、さらにその基本枠組みの中で、「学習能力」をシステムの統一性プログラムとして確認するという反省プロセスを示すものとしてである。

以上、やや複雑な仕方ではあったが、「不確定性公式」と「プログラム」の関係、「陶冶」と「学習能力」の関係をルーマンが「後書き」論文においていかにとらえ直したかを見てきた。その整理の仕方は明快であるとは言いがたい。しかし、このとらえ直しは、前期ルーマンから後期ルーマンへの移行において、つまり教育システムをオートポイエシスのシステムとして理論化する際に、通過しなければならなかった作業であったと考えられる。

（3）教育システムのパラドックス展開としてのコードとプログラム

これまで述べてきたことをふまえるならば、「コード化とプログラム化」論文において示された教育システムにおけるコードとプログラムの関係は以下のように再解釈できるだろう。

教育システムは自己を「陶冶」システムとして定義することによって、自己を環境から区別する。「陶冶」概念から引き出しうる多様な可能性に対して、教育システムは「良／否」のコードでもって判断を下す。これは教育システムが外部に対して閉鎖化（自律化）したことを意味する。だが、このとき、教育システムは、「良い」と判断したことが本当に良いのかどうか分からないというパラドックスに置かれる。教育システムは自己が下す判断はすべて「良い」という錯覚を持つ恐れがある。この閉塞性を打ち破るために、教育

システムは自らの内部に、「良／否」の判断基準を新たに持ち込む必要がある。

これは、「良／否」の判断を下す基準をもう一度「良／否」で判断するという仕方で行われる。すなわち、「陶冶」という究極の目標を実現するための「良い」プログラム（行動基準）を作り出す。これによって、教育システムはいつそう「良く」なることができる。あるいは、初めに規範としてあった「良く」なることは、学習の対象となり、教育システムは「良く」なることを学習するシステムとなる。

コードとプログラムの関係をこのようにとらえ直すならば、図3は、システムのパラドックス展開のプロセスとして図4のように書き直すことができるだろう。

陶冶 → 良／否 → 教授・学習プラン → 良／否 → 経歴

図4 教育システムのパラドックス展開

図4が意味することはつぎのようである。つまり、①「陶冶」という公式によって教育システムはその統一性を反省することができる。②つぎに、それに向けて適切な（「良い」）「教授・学習プラン」が作られる。③そのプランによって教授した結果、生徒が「良／否」の基準で評価・選抜される。④その結果、生徒の経歴が形成されていく—というものである。図4は時間的展開として解釈することもできるが、むしろ、ここで注意しなければならないのは、「良／否」の区別が、教育システムにおける同一の操作の中で二度同時に出現していることである。すなわち、ある生徒を「良い」と判断する操作には、すでにその具体的操作の基準を「良い」とみなしている観察（操作）が含まれているのである。⁹ 言いかえると、教育システムは「良／否」のコードのより良い適用を目指すシステムである。教育システムは、陶冶という公式の下で、より良い具体的な条件プログラムを作り出すことによって、自らを陶冶する（学習能力を持つ）システムである。

このようにして、教育システムは自己準拠的な循環、すなわちオートポイエシスを繰り返すシステムとして存在している。教育システムが初めに「陶冶」という公式を掲げるとき、そこにはすでに環境との差異が前提されている。教育システムが自己を「陶冶システム」として記述することには、自己をすでに観察しているという（初発の）パラドックスが含まれている。陶冶をめざすシステムはすでに陶冶されているというパラドックスである。この初発のパラドックスは、それ自体では解決できないものであるから、システムは環境との差異を内部化することでそれを解消しようと試みる。すなわち、システムの内部に陶冶されるべき対象、すなわち排除されたものを再導入することによってである。だが、

⁹ ルーマンは、法システムにおけるコードの適用に関して、つぎのように述べている。「正／不正の区別は、法の側に自ら再び現われる。つまり、二度目に現実化される。だが、並んであるいは前後してではなく、一つの操作の中で二度である。」[1993, S. 205]

それは、初発のパラドックスをつぎのような二次的パラドックスに変形するだけである。すなわち、良いカリキュラムは、教育システムにおいて本来存在すべきではない「悪い」生徒を見つけることができる、そして、「悪い」生徒をなくすためにもっと良いカリキュラムとならなければならないというパラドックスである。¹⁰

ルーマンは、自律化し、一見合理性を獲得したかに見えるシステムが実は自ら解決できないパラドックスを抱え込んでいることを示した。教育システムに限らず、すべての機能システムはありそうもないことを可能にしているのである。このような無根拠性にもかかわらず、否むしろ、その無根拠性のゆえにこそ、教育システムは膨張をとげている。空洞的な自己膨張を続ける教育システムに対しては、これまでも様々な形で否定的意見が表明されてきた。たとえば、「学校化社会」(イリッチ(Illich, I.D.))、「一望監視システム」(フーコー)、「象徴的暴力」(ブルデュー)、あるいはより一般的に「生活世界の植民地化」(ハバーマス)といった観点がそうである。しかし、ルーマンは、教育システムが環境に対して支配的暴力をふるうものとは考えない。むしろ、いったん成立し、オートポイエシスの運動を始めたシステムは、環境に対して新たな環境となる。つまり、不確定性を克服しているシステムとして環境に受け入れられる。このとき、ルーマンは、システムが不確定性に伴うリスクを内部化する分だけ、環境に選択の自由を生み出していると考えている。

「コード化とプログラム化」論文において、教育システムによる生徒の評価・選抜をシステムの環境に対する自由の生み出しと重ね合わせて論じている部分をつぎに見ておきたい。

(4) 教育システムにおける生徒の評価・選抜

「コード化とプログラム化」論文において、ルーマンは教育システムと生徒の関係をつぎのようにとらえている。

教育システムの分出以来、多様なプログラムが生まれたが、それらに共通して認められる性質がある。それは、どんなプログラムであっても、生徒を「平凡な機械」(triviale Machine)のように扱うということである。これがコードとの関係におけるプログラムの基本的な性質である。すなわち、たとえ自由な存在に向けて生徒を教育するという理想(プログラム)であったとしても、そのプログラムは多くの要求を生徒に突き付けるのであり、その要求をクリアしているかどうかで生徒を選抜せざるをえない。生徒は実際には「平凡でない機械」(nicht-triviale Machine)である。だが、コードとプログラムを備えた教育システムは生徒を「平凡な機械」のように扱わねばならない。

ルーマンが、教育システムとそこにおける生徒という心理システムの関係をあえて誤解

¹⁰ 1990年代に入ってから、ルーマンは、教育システムにおいて「良く」すべき対象として「子ども」というメディアを新たに設定するようになる。本論文第5章を参照。

を招きやすい機械モデルで説明するのには、つぎのような理由からである。通常は、このような機械モデルは生徒を均質化するものとして非難の対象となり、平凡でない生徒に向けて教育するためには「答えが出ない問い」を發すべきだとされる。だが、ルーマンはこのようなモデルでは、正誤が分からないために、かえって生徒を平凡化するという。教育システムが生徒を平凡な機械として扱うのは、その操作によって失敗や成功を觀察し、それによってさらに自由な選択を手に入れるためにである。

教育システムが生徒を平凡な機械であるかのように扱うことは、教育システムが実際に生徒が平凡な機械であると認めることではない。生徒は教育システムとは異なる独自の心理システムであるから、教育システムが行う選抜（評価）と生徒が自分に対して行う選抜（評価）とは別のものである。生徒は、たとえ教育システムから良く評価されたとしても自分ではまだ満足していないかもしれない。また、教師から等しい評価を与えられても、それを契機に授業にまじめに取り組む生徒もいれば、逆にエスケープしてしまう生徒もいる。これは、生徒自身が「平凡でない機械」であることから生じることである。

教育システムが生徒をあたかも平凡な機械であるように扱うのは、コードとプログラムの再結合を可能にするためである。コードとプログラムは分離可能なものでなければならぬ。さもなければ、コードは特殊なプログラムに制約されたその場限りの原理であることになり、またプログラムはコードに制約されて展開可能性を失ってしまうからである。そして、生徒は教育システムから平凡な機械であるように扱われることで、かえって自己選択の自由を得る。¹¹

「教育システムにおいて不可避な（あるいはともかく機能的にはほとんど代替できない）平均化は、一種の心理的『非干渉』の方向における自己準拠の教育に導く。」[CP, S. 195]

教育システムが生徒を否定的に選抜したとしても、それによってその生徒のアイデンティティを否定したことにはならない。なぜなら、その選抜は教育システムが提供する一つのプログラムに関する選抜にすぎず、教育システムが下す評価は、そのプログラムが提示するものに適性があるかどうか、あるいはまた、もっとそれに向けて努力したほうがよいのかを判断する材料を生徒に与えたにすぎないからである。

たしかに、システムは意味づけされた行為から成っており、その点では教育システムも心理システムも変わりがない。だが、教育システムにおいては、意味はプログラムに沿った教師の教授行為によって伝達され、その結果は「良／否」というコードに沿って生徒に提示される。他方で、心理システムにおいては、ある人物の教育システムへの自分なりの

¹¹ ルーマンは「コード化とプログラム化」論文と同じく1986年に書かれた「システムがシステムを理解する」という論文において、生徒の自己準拠性をその独自性において分析している。（本論文第7章を参照。）

関わりは不確定な数多い選択肢の中からの一つの選択にすぎない。生徒にとって教育システムが与える評価は、自分の経歴を作っていくための判断材料となる。このようにして、生徒は教育システムの中で行為することを通じて、自分なりのアイデンティティを構成していくのである。¹² しかし、「コード化とプログラム化」論文においては、教育システムと環境の関係は「選択の自由」という個人的な問題に置きかえられた。しかも、ここで取り上げられる環境は「生徒」に限定されている。このことは、パラドックス問題をいったん脇に置くことになったと思われる。教育システムが本源的に抱えるパラドックス問題が、他の機能システムとの関係性において解決されるのは、1996年の「教育システムとその環境の諸システム」という論文を待つことになる。

第3節 「システム／環境」関係のパラドックス展開

(1) 教育システムによる基準の提示

『反省問題』においてルーマンは複雑性の縮減という観点から、事実次元・時間次元・社会次元の三つの次元において教育システムの反省の可能性を探った。しかし、そのような外的な観察枠組みの設定の仕方は、システム内在的な分析の必要性を浮き彫りにするものであった。そして、「コード化とプログラム化」論文では、コードとプログラムという概念によって教育システムの独自の自己準拠性あるいはオートポイエシスの仕方が明確に示された。すなわち、教育システムは教育と選抜の区別を用いてオートポイエシスを行っていることが示された。

しかし、すでに前節で示したように、自己準拠的なオートポイエシス・システムは「差異と統一の差異」というパラドックスを免れることはできない。「コード化とプログラム化」論文はこのパラドックスの存在を指摘はしたが、それがいかに解消されるかについては論じられていなかった。そのパラドックス解消がシステム／環境関係の新たな見直しを迫ることは予感されるにとどまっていた。

ルーマンがこのパラドックス問題を「システムと環境の間」の問題として改めて論じるのが、これから見ていく「教育システムとその環境の諸システム」論文(Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt, 1996a) (以下「システム環境」論文、ESUと略記)である。

「システム環境」論文においても、ルーマンは、18世紀後半以来の大きな社会変動の中で教育システムが形成されてきたことをまず確認する。それは、『反省問題』においては「組み入れ」(「包摂」)と呼ばれていたものであり、全市民が教育システムに組み込まれるという事態の出現である。ルーマンは「システム環境」論文において、この事態を再度確認するだけでなく、教育システムに対して、それまで社会に存在していた身分的基準

¹² 生徒のアイデンティティ形成については本論文第8章で考察する。

が失われた状況において、新たな基準を実現することについての社会的期待が生じたことに着目する。すなわち、教育システムの分出は、単にすべての市民が学習者になるという量的拡大を意味するのではない。それは、経歴を作り出すことを通じて、それまでの「出自」という基準に代わる新たな社会的基準を示すという機能を教育システムが果たすことを意味する。

では、この基準はいかに見いだされるのだろうか。カントはそれを普遍的に通用する理性的基準というアプリアリな形式において探った。だが、個人主義の前提に立つ限り、因果性と自由との間において自ら「決定」するという問題はどこまでもつきまとう。また、経験主義の哲学においても、個人は自分の理性を使用しなければ、神によって創造された世界を認識できないとされた。ここから、人間は自己に準拠して決定する存在としてとらえられることになる。

教育システムと個人がともに自己準拠的システムであるとき、基準提示と自己決定とをいかに両立させるかという問題が生じる。カント以来の教育哲学は、理性的な超越的主体を想定することでこれを切り抜けようとした。これに対し、ルーマンはあくまで日常的なシステム主体の立場にこだわり、その矛盾をつぎのように解決する。

ルーマンは「システム環境」論文において、自己準拠性という原理をより一般的な形でとらえる。つまり、自己準拠性は常に他者準拠性を同時に含むという事実に着目することで、教育システムが示す基準（決定）と個人（あるいは他の機能システム）が自己に適用する基準（決定）とを方法的に統一させようとする。¹³

自己決定はそれ自体で独立しているのではなく、他者がいかに観察しているかを観察してからでないとできない。たとえば、ある物の購入を決定するときには、他の人もそれが妥当な値段だと判断していることをまず観察しなければならない。教育の場合においても、教育システムが行なう子どもへの指導は、一般的に「子ども」にふさわしいと思われていることを観察し、それに従って（あるいは、あえてそれに反して）行われる。また、被教育者である個々の子どもは、教育システムが抱く「子ども」イメージにふさわしいかどうかを判断しながら、自分の行動を修正する。¹⁴

これを一般化するならば、自己準拠は、自己準拠と他者準拠の差異に基づく準拠だということになる。これをルーマンはつぎのように表現している。

「自己準拠的システムは、自己指示と他者指示との差異を用いて、…そのシステムの自己再生産を可能にしている情報を獲得している。」[S S, 訳p. 818]

¹³ 前節（4）で見たように、この統一は、教育システムの決定（選抜）と個人の決定（自己選抜）が一致するという意味するものではない。

¹⁴ ルーマンは教育システムにおいては、他者観察手段として「子ども」というメディアが存在すると指摘する。[E S U, S. 18] また、本論文第5章第1節を参照。

自己準拠するシステムは何らかの区別を採用するが、そのときパラドックスを抱え込むことが避けられない。このことをいくつか具体例を挙げて考えてみよう。たとえば、「学生／社会人」という差異を用いて、「私は親に養ってもらっている学生である」と自己指示するとき、そこには自己（学生）と他者（社会人）の差異が自己（学生）の内に取り込まれている。そして、その取り込みの際に、実際には学生であるにもかかわらず、すでに「学生／社会人」という差異を統一しているというパラドックスが発生している。

もう一つ例を挙げよう。「私は男だから強くなければならない」という自己準拠をする場合、ここには「男／女」という差異を用いることで、男性である私が女性という視点をも統合していることが分かる。

一般に、区別することは、すでに区別されるものを前提にしている。区別という操作は、それがなされる前に区別されるものを観察しており、その限りで区別は統一することでもある。「区別の開始時にすでに区別が開始済みでなくてはならない」のである。[1988a, 訳 p. 337]

ルーマンはこのようなシステム／環境差異に基づくシステムの自己準拠性を個人のレベルだけでなく、社会的システムのレベルにまで拡張して考える。そして、個人の場合と同じく、社会的システムも、決定する際にこのような差異にいちいち立ち戻る必要はない。システムと環境の差異の統一というこのパラドックスを意識しては、基準を用いることはできないからである。逆に、社会的システムが提示する基準は、このパラドックスを不可視化する一つの手段なのである。

逆に、教育システムが個人に対して基準を示すとき、そこにもパラドックスが現実に認められる。たとえば、基準は平等に適用されることによって、不平等を生み出すというパラドックスがある。¹⁵ そして、このパラドックス性を意識しては、教育システムの活動は停止してしまうだろう。この事態を避けるために、教育システムは、これから見ていくように、他の機能システムとの関係において、むしろこのパラドックス性を利用しながらシステムの中に「問題」を作り出す。それによって、基準の適用が可能となり、システムが作動する。このとき、初めにあったパラドックスは「展開」され、「不可視化」されてしまう。¹⁶

（２）他の機能システムとの関係

教育システムと他の機能システムとの関係をルーマンは、経済・家族・政治・学問の四

¹⁵ 区別がすでに統一を前提としているとすれば、この場合は、統一がすでに区別を前提としていると言えるだろう。

¹⁶ システムと環境の差異の統一というパラドックスに目を向けることそれ自体が、多様なものの統一性というパラドックスの不可視化である。[1995a, S. 486]

つの機能システムにわたって取り上げている。もちろん、教育システムは実際にはこれ以外の機能システムとも関係を取り結んでいるが、ルーマンはこれら四つの機能システムとの関係が主要なもののみをみている。それぞれの機能システムとの関係はいかなるものかをまず見ておこう。

(a) 経済システムとの関係

教育システムが他の機能システムと異なるシステムであることは明らかである。したがって、教育システムと他の機能システムとの関係を、差異性あるいは統一性のどちらかだけで特徴づけることはできない。差異性と統一性は互いに前提し合う関係にある。すでに述べたように、システムと環境の関係は、差異と統一の見えないパラドックスを前提にして考えねばならない。すなわち、システムと環境の関係、もっと具体的に教育システムと経済システムとの関係がテーマになるときは、すでに両者の差異と統一がイメージされており、しかも、その差異と統一が同時には表現できないという基本的なパラドックスが潜在している。

教育システムが経済システムと関係を結ぶとき、その見えない基本的パラドックスは見えるパラドックスに展開され、基本的なパラドックスは不可視化される。

ルーマンは、教育システムが経済システムとの関係において持つ基本的パラドックスは、つぎのような形をとって不可視化（展開）されると考える。教育システムは経済システムに向けて、職業能力の養成という目標を設定できる。このとき、教育システムは職業能力の養成を、一般的／特殊的という二分法でとらえる。一般的養成か特殊的養成かという判断は、常につきまとうものであり、その決定をし続けることによって、教育システムはシステムとして自己活動を展開することができる。すなわち、教育システムは、一般的／特殊的養成という目に見えるパラドックス的図式を採用することにより、経済システムとの関係を自ら作り出し、その図式における非決定性を利用して自己決定する可能性を引き出している。その際、教育システムが下す決定（システムにとっての統一性）は、教育システムと経済システムとの差異と統一という元々あった基本的なパラドックスを不可視化する。¹⁷

(b) 家族システムとの関係

教育システムと環境の差異の統一という基本的パラドックスは、システム内的なパラドックスとして展開されねばならない。では、家族システムとの関係においてはどのような内的パラドックスが用いられるのだろうか。

¹⁷ 教育システムと経済システムの差異と統一という基本的パラドックスの展開の仕方は、一般的／特殊的養成という一つの図式に限られるものではない。この他に、文系的／理系的養成といった図式も考えられよう。

ルーマンは、それを「平等／不平等」というパラドックスに求めている。それは、すべての子どもをまずいったんは等しく扱わねばならないという前提があるからである。しかし、教育の結果として不平等が生まれるのは明白である。

この内的パラドックスは、教育と選抜という二つの課題を区別することで解消される。つまり、生徒を等しく教育し、選抜でその不等性を確認する。そして、この二つの課題を調整するために、コードとプログラムが用いられる。

ここで、コードとプログラムという教育システムの反省全体に関わるものが家族システムとの特殊な関係だけに適用されるのはなぜかという疑問が生じるかもしれない。この点についてルーマンは特に言及はしていない。しかし、ここでルーマンが言わんとしていることは、教育システムが家族システムと関係する際に利用するパラドックスが、たまたま教育システムのコードとプログラムでもって処理されやすいということではないだろうか。この疑問については、本節のまとめの際にもう一度触れるとしよう。

(c) 政治システムとの関係

教育システムは政治システムとの関係では、一方では自己規定しながら、他方で政治に決定を求めるといふ、差異と統一のパラドックスを抱えている。たとえば、教科書検定の是非についての判断は教育システムの内部で行なえるが、それを廃止するにせよ実施するにせよ、制度化することは政治システムの決定に委ねざるをえない。ここから、教育システムの内部では、「独立性／依存性」というパラドックスが可視的な形で展開することになる。

(d) 学問システムとの関係

学問システムとの関係においては、教育システムは他の機能システムと比べてはるかに調和的關係にある。それは、教育システムが学問的に確かめられた真理を教えるからである。教育システムは学問システムとの間に差異を見るのではなく、統一性を見ようとする。しかし、現実には、教育システムは多様な真理を分かりやすく教えるということによって、真理を解体している。これが、教育システムと学問システムの差異である。

このとき、教育システムは「真理／有効」(Wahrheit/Effektivität)という区別(パラドックス)を自らの内部で通用させている。すなわち、真理は一定の有効な方法でもって教えられねばならないというわけである。また、このとき、教育システムにおいては真理は教育学的に有効な知識、すなわち教育知識と混同されることになる。¹⁸

以上、四つの機能システムとの関係を見たわけだが、そこにおいて共通しているのは、

¹⁸ ルーマンは16～17世紀にかけて、自然科学的知識と文芸・哲学・歴史のどちらとも教育に寄与しようとする気運が高まった時期に、両者の間に真理／有効性の葛藤がすでに見られたと言う。[ESU, S. 34]

教育システムと環境との間に生じる問題が、教育システムの内部に再導入されるということである。その問題は教育システムにとって一見妨害(Irritation)となる。だが、それは教育システムのオートポイエシス(自己準拠)のために必要なものである。教育システムは、システムにとって妨害的に見える問題を発見し、その問題に付随する区別をシステムのオートポイエシスのために内部で用いるのである。

したがって、問題と区別はシステムのオートポイエシスに利用できる限りで、見つけ出されるのである。経済システムとの関係において、教育システムは上に見た「一般/特殊」という問題以外にも多様な問題を持つ。たとえば、学歴の投資的有用性、人材の需要/供給といった問題である。その中から、「一般/特殊」という問題(区別)が採用されるのは、それが教育的な世界措定を可能にするからである。すなわち、経済システムの側でも、一般的養成と特殊的養成という視点に立って従業員を育てるという事態が出現する。これは、社会の教育学化(Pädagogisierung)と言ってもよい。この事態をルーマンはつぎのように表現する。すなわち、「(教育システムは)、前もって教育学化された社会において持ち場を自らに当てがう」と。[ESU, S. 37]

(3) 多中心的な社会記述

各機能システムは上と同じような仕方でシステムと環境の関係を記述する。繰り返しになるが、システムが環境との関係(差異)をシステム内部の操作についての区別に置き換える仕方をもう一度見ておく。

システムは、環境との関係を差異としていったん観察する。たとえば、教育は利潤を追求する経済活動とは違う。しかし、環境はシステムにとって有意であるので、システムはその差異を内部で再定式化する。ただし、その再定式化は、元の差異の確認ではなく、システムがそれによって何か活動できるようにである。なぜなら、教育システムの内部で、教育は経済活動と違うということを述べても何も始まらないからである。教育システムが経済システムを考慮して何らかの活動を行なうことができるのは、すでに経済システムとの差異を統一しているからこそである。職業能力の養成という教育活動を行なうとき、教育システムは経済システムとの差異をすでに統一している。ただし、このとき、経済活動と異なるものとしての職業能力の養成を行なうには、新たな区別が用いられる必要がある。つまり、職業能力の養成が教育システムにとって新たに可能性を指示するものとならなければならない。そこに新たな区別を作り出す必要がある。それが、「一般/特殊」という区別である。この新しい区別においては、初めにあった「教育/経済」の差異(区別)は見えなくなっている。

このようなシステム/環境関係の作り上げは、各機能システムがそれぞれ独自に多様な仕方で行なっていることである。このとき、世界は多様なシステムがそれぞれの記述において構成する像の重なり合いにおいて存在することになる。ルーマンはこれを「多中心的」(polyzentrische)社会記述と呼ぶ。あるいは、ギュンター(Günter, G.)の語を

借りて、「多文脈的」(polykontexturale)社会記述と呼ぶ。[ESU, S. 37]¹⁹

社会はもはや統一的に記述されるものではない。また、ヒエラルヒー的に構成されるものでもない。各システムは、環境との差異を自ら作り出し、その差異を用いてシステムを維持するだけである。

このとき、各システムに共通して見られるのは、各システムにとって問題とみなされることに関して差異が設定されるということである。つまり、問題／問題解決という差異だけが共通に見られる。システムは問題を見だし、それを解決することで維持される。したがって、システムにとって困ることは、問題が解決できないことではなく、問題が見つからないことである。問題が設定できるときは、すでに解決可能か解決不可能かも見通されているのである。²⁰

したがって、システムにとってつぎの課題は、問題をたえず発見するために、「理念」を作り出すことである。教育システムにおける理念化(Idealisierung)は、教育学によってシステムの自己記述の一つの形としてなされる。[ESU, S. 43] もちろん、教育学は、理念化だけを行なうのではなく、現実的な課題の設定、その社会的立場の記述を理論的に行なう。これと同時に、教育学は、「基本的にアポリアで、パラドックスとしてしかとらえられない基盤の発見、また、解決可能／不可能な問題の再生産に向けて」理念化を行なう。[ESU, S. 43]

理論化や理念化によるシステムの自己記述は、システムのアイデンティティを得ることもである。それは、システムと環境の初発のパラドックスが展開・解消されたものである。

ここで注意すべき点は、『反省問題』においては、教育システムが理想追求を繰り返してきたことが反省欠如の現われとみなされていたのに対し、「システム環境」論文に至って、理念化がパラドックス解消のために機能システムがとりうる一つの基本的な方法と認められたことである。もちろん、ルーマンにとって「理念」はシステムの維持にとっての機能において評価されるものである。しかし、システムにおいてイデオロギーが掲げられることに単純に拒否反応を示すことは、それ自体非システムの発想であることが確認されたと言ってよいだろう。これは、すべての機能システムが理念化を必ず志向するというものではない。しかし、少なくとも、理念化は、教育システムにとって反省欠如を示すものではないという見方が提示されたと言えよう。²¹

注意すべきもう一つの点は、システムが多中心的な自己記述を行なうことと、システム

¹⁹ ここにおいてルーマンはシュッツ (Schutz, A.) の「多元的現実」(multiple reality)論に近づいている。[1990f, S. 666]

²⁰ 問題／問題解決の関係について、ルーマンは、「知らないということ、いかにして知ることができるのか」というプラトン(Platon)の逆説を引用している。[1990f, S. 420]

²¹ ルーマンは、『社会の法』においても、システム・パラドックスを解消する形式として、テキスト的・理論的形式と理念化を区別している。[1993, S. 548]

の統一的な反省メディアとしてのコードとの関係についてである。コードがシステムの最終的な判断基準であることと、システムの多中心性はいかにして両立するのだろうか。

すでに述べたように、ルーマンは家族システムとの関係における「平等／不平等」のパラドックスを解消する上で、選抜コードを用いるとしていた。²² しかし、選抜コードの基礎にある「良／否」の区別は、もともと教育システムの最も基礎的な内的区別でもあった。したがって、その区別は、教育システムのどの操作や観察においても見られるはずである。そして、問題／問題解決の区別がどの機能システムにも見られるパラドックス解消の仕方であるならば、「良／否」の区別は問題／問題解決の区別と一般的なレベルで関わっているはずである。

この点に関しては、ルーマンが『社会の科学』（1990年）において学問システムの場合について、コードと問題／問題解決との関係を述べているつぎの箇所が参考になる。

「問題／問題解決の区別は、真理への問いかけを（現在ある）区別においてそのままにしておく可能性によって、コードを再特殊化する。なぜなら、問題は真／偽の観点で決定されない意見をコミュニケーションする文章で定式化され、その一方で、問題解決は真／偽の価値の割り当てをコミュニケーションするからである。」[1990f, S. 421]

この引用部分は、教育システムにおける選抜コードに即して解釈すると、つぎのようになるだろう。

教育システムにとって問題として設定される事柄は、初めから良／否が定まっているものではない。良／否の判断が自明になされる事柄はそもそも問題になりえないのである。たとえば、学校給食を廃止すべきかどうか教育システム内部で問題として論議されていたとする。そこでは学校給食について、教育的に見て良い面と悪い面を指摘することが可能である。実際、学校給食には教育的に見てメリットもあればデメリットもあるだろう。しかし、仮に学校給食を廃止するという問題解決がなされたならば、それは給食廃止が教育的に良いという判断がなされたことを意味する。このようにして、問題／問題解決の区別は、教育に関する問いかけを良／否という区別に委ねたままで、さらにその良／否コードを詳しく適用できるようにするのである。

このようにして、教育システムは他の機能システムと同様に、問題／問題解決の区別をコードを用いて行い、さらにそれを通じてコードの利用可能性を高めていくのである。また、各機能システムが用意するコードは、各システムの内部で多中心的な文脈を形成すると同時に、各機能システム間関係においても多中心的な世界文脈を形成することになる。[1990f, S. 666]

²² 本章本節（2）(b)p. 63を参照。

(4) 「自由」を志向する教育

本節で見てきたように、ルーマンはシステムのオートポイエシスにとって理念が果たす役割を積極的に評価するようになってきている。それが評価されるのは、問題／問題解決のプロセスを可能にし、システムと環境の間の基本的パラドックスを展開するものとしてである。このとき、教育システムにおいて掲げ続けられてきた「陶冶」概念も再評価の光が当てられることになる。

『反省問題』では、「陶冶」は、教育システムが自律性を主張するために学問システムに依拠して掲げた不確定性公式であり、いわば過去の遺物として扱われていた。これに対して、「コード化とプログラム化」論文においては、教育システムが「陶冶」をめざすシステムであることが再確認された。そこでは、「陶冶」は教育システムの統一性の反省を可能にするプログラムとされた。しかし、これは、教育システムの自己準拠がそれだけで独立して行われるものではないこと、つまり、環境との関係（他者準拠）を取りながらなされていることを十分に視野に入れたものではなかった。

本節で見た「システム環境」論文では、システムと環境の関係の間にあるパラドックス性の視点から「陶冶システム」としての教育システムのあり方について、より明確な説明がなされている。ルーマンはここでも、教育システムが基本的に陶冶システムであることを確認する。ルーマンが陶冶システムを前向きに評価するのは、それに含まれている「精神的なものの獲得」という概念が、「上／下」というヒエラルヒー的区別とは異なり、「内／外」の区別に基づいているからである。すなわち、「陶冶」は、理性を用いて精神的なものに近づくという意味で、教育システムが環境と異なっていることを主張しうる公式（統一性を反省するプログラム）なのである。

もちろん、現実主義者であるルーマンは「陶冶」をカント的な意味で受け入れるのではない。カントの「陶冶」概念は近代の強制的就学の学校においてつまりくことが避けられなかった。カントは、この問題を「因果性と自由」という区別でもって解決しようとした。すなわち、学校は陶冶を強制するが、それは因果性を理解することで自由を獲得できるからだとされる。しかし、現実には、理性を用いて、自由な精神を獲得するといった意味での陶冶を学校で行なうことは期待できない。現実の学校は、カントが示したような「超越的主体」を育てるシステムではありえない。「超越的主体は学校へは行かず、試験を受けない。」[ESU, S. 51]

これに対して、ルーマンは、陶冶に含まれる「強制と自由」のパラドックス問題を解決するつぎの二つの可能性を指摘する。

一つは、「強制と自由」を同時的なものとしてではなく、時間差を伴うものとしてとらえ直すことである。つまり、強制から自由への漸次的移行による解決である。これは、教師の側では、教育の方法や状況判断の巧みさの問題となる。²³

²³ ルーマンはこの教授問題をすでに他の諸論文で詳しく展開してきている。それらについては、本論文第

もう一つの可能性は、「自由」概念そのものに変更を加えることである。それは、「自由」概念を強制との区別において定義するのではなく、「世界において代替物を見る可能性」としてとらえ直すことである。前もって与えられたことについて、他の可能性を見、それについて決定ができるときに、「自由」があるとルーマンは言う。[E S U, S. 52] このような自由概念は、複雑なものの中からの選択可能性を模索するという彼の一贯した姿勢を表明したものでもあり、また代替可能性にアイデンティティの本質を見てとる彼のアイデンティティ概念とも対応している。²⁴

しかし、このような自由概念を教育学が受け入れることができるかどうかは、これからの課題であるとルーマンは述べる。本節で見てきたように、ルーマンにとっては、「因果性と自由」というパラドックスに限らず、どんなパラドックスであっても、それを多様な形で展開する能力を持っていることが、「自由」である証しであると思われる。つまり、あらゆる事柄は、それが環境との関わりを持つ限り、システムと環境の差異の統一というパラドックスを有するのであり、そのパラドックスの展開の仕方を手がかりにして、その事柄が別様にも存在しうる可能性を見ることにおいて「自由」が存在すると考えるのである。²⁵

「システム環境」論文におけるこのような「自由」概念に照らして見ると、前節で検討した「コード化とプログラム化」論文において示唆されていた「自由」概念との間に違いが生じていることが分かる。すなわち、「コード化とプログラム化」論文では、生徒が実際には「平凡な機械」ではないのを認めた上で、教育システムが生徒を「平凡な機械」であるかのように扱うことによって、生徒は心理的自由を得ると考えていた。これに対し、「システム環境」論文では、生徒を機械的装置としての授業にあえて人為的にさらさなくても、生徒というシステムは環境（他のシステム）との差異を統一する中で「自由」を獲得することができると考えているようである。したがって、「システム環境」論文の段階

6章で検討する。

²⁴ ルーマンのアイデンティティ概念については、本論文第7章を参照。

²⁵ このような「自由」を獲得する実践を作り出すことも、これからの課題であろう。その一例としてここで挙げておきたいのは、吉田和子が高校商業科のクラスで行なった「新しい家族文化をもとめて」という実践である。この実践は、事実婚、同性婚、単身生活者など「少数」「異質的」な家族形態を見つめ直すことによって、多様な生き方の可能性を探ろうとするもので、佐藤学は「家族という社会意識に呪縛された自己を相対化し対象化していく作業」とこの実践を評している。[吉田, 1995, p. 161] ここには、システム/環境という差異の統一のパラドックスが「自分/家族」という差異の統一というパラドックスにおいて多様な形で展開生徒の目の前で展開されていると思われる。

また、ルーマンの「自由」を志向する教育は、真理性の複数の審級を認めるフーコーの「真理のゲーム」と親近的である。[中山, 1996, p. 228-229] しかし、フーコーのそれは、他者の行為に影響を及ぼしたいという誘惑にかられた権力ゲームとしてなされる点において、ルーマンとは基本的に異なる。

では、生徒に「自由」を獲得させるために、ある事柄が別様にも存在しうる可能性を見ることができる教師の力量をむしろ問うことになるだろう。

第3章 教育システムにおける時間

第1節 システムにおける時間問題

(1) 前期ルーマンの構造主義的性格

すでに述べたように、ルーマンの理論は、オートポイエシス概念が初めて登場した『社会的システム論』(1984)を境に、前期と後期に区別される。¹ この前後でルーマンの理論上の基本概念は確かに変化している。だが、それはシステム分析に対する彼の基本的姿勢が変わったというものではなく、また、前期の理論を否定したというものでもなく、彼が一貫して持っている構えをより正確に表現できる方法が新たに見つかったという意味においてである。この意味で、彼の理論変化は漸進的なものである。ここでは、その変化を構造主義からの脱却という視点からとらえ直してみよう。

前期ルーマンは自分の方法を「機能・構造主義」と呼んでいた。[1967, 訳p. 129] それはパーソンズの構造・機能主義への批判として打ち出されたものであり、その名称からも分かるように、構造主義との関わりを残している。また、このことは「複雑性の縮減」という基本命題のとらえ方からも見てとることができる。

「複雑性の縮減」という命題をルーマンは前期と後期のどちらにおいても用いている。そして、ルーマンがその概念について論じるときには、二つのとらえ方を区別している。それは、一方では、システムが自ら選択して保持している構造あるいは関係としてとらえられる場合である。[1975a, 訳p. 222] これは、「実際に現実化されたものの次元」とも呼ばれている。[1971b, 訳p. 398] もう一方では、それは「可能なものの次元」であり、システムが構造を選びとる能力を表示している。「複雑性の縮減」にはこのような二側面が区別されるが、前期においては主に、前者の場合、すなわち環境との関係において複雑性を克服したシステムの構造性を示す方に比重が置かれていた。

「すべての選択性や事実のすべての出来事性は、どのような過程であろうと、出来事が選択される可能性の地平を制約しているシステム構造に依拠している。」[1973b, 訳p. 111]

「固有の諸可能性からの選択は、…構造によって左右される。」[1975a, 訳p. 222]

構造性のこのような重視は、システムが環境に対して自己を単純化しているという前提に立つものである。これはまた、観察者が世界を単純化できるという前提に立つものであり、この時点のルーマンがまだ伝統的な主体・客体図式を脱していないことを示している。

¹ 本論文序章4「時期区分の問題」を参照。

しかし、ルーマンは単純に「構造主義的」であるのではない。構造からシステムが何を引き出すかは、常に開かれた可能性として存在している。その可能性の側面に着目するのが、「複雑性の縮減」と並んで前期の主要な方法概念である「等価機能主義」である。その概念は、システムの安定性は不動の実体に基づくのではなく、互いに变化する環境との関わりの中で、そのつど実現されるものであり、したがってまた、別の選択の可能性を残すものであることを表現しようとするものである。それは、比較による等価性が、観察者がとらえ、明るみに出した対象の関係性（すなわち構造性）を示すと同時に、対象のその構造がコンティンгентなものであることを表わすものでもある。[S S, 訳p. 89]³

すでに述べたように、『反省問題』は「複雑性の縮減」と「等価機能主義」の方法的命題を適用したのものである。すなわち、教育システムにおける反省（自己準拠）が、機能および達成というシステム準拠（他者準拠）を通じて教育システムが複雑性をどこまで縮減しているかが考察されている。具体的には、教育システムが掲げる教育理念（不確定性公式）は、システムの同一性を確認することはできるが、反省の反省にはなっていないこと、また、教授技術は授業システムの複雑性をとうてい処理できないこと、したがって、反省の「機能的等価物」として「選抜」が必要になるという結論に至る。

そこでは、反省という自己準拠は、システム/環境関係の複雑さを縮減することによってなされていた。ところが、そのシステム/環境の差異に基づくシステム分析の視点は、システム/環境関係を前もって外側から分析している観察者の視点でもあった。すなわち、事実に・時間的・社会的という意味の三次元における反省がなされることは観察者（つまりルーマン）によって先決されていた。そこでは、すでに環境との関係を構造として作り上げたシステムが観察の主たる対象となっており、システムがそのつど手探りで環境との関係を作り出すメカニズムはあまり注目されない。ここに、前期ルーマンの構造主義的性格を見てとることができる。⁴

システムは初めから描かれた計画に沿って自己を構造化しているわけではない。むしろ、自己を維持する活動を行なう中で、結果的に環境との関係を作り出し、自らを構造化して

² また、前期ルーマンは複雑性を縮減することが「合理的」であるという価値観も明言している。「過度の複雑な世界において、複雑さが少ない、つまりより高度に、より良く理解される秩序が他の可能性を排除して保持されるほど、システムは合理的に行為する。」[1971a, S. 74]

³ [Schwinn, 1995, S. 198]は、等価機能主義によるシステム論が時間の流れの中での選択の余地を前提としていると指摘している。

⁴ ルーマンはオートポイエシス概念を導入した意図が構造主義からの脱却にあったことを認めている。

「ともかくわれわれは事象のいかなる構造主義的解明も避けようと思う。構造が出来事を生み出すとつねに言われるが、それがいかなるものか示すことに成功した構造主義者は誰もいない。その限りで、オートポイエシスの構想は明らかにポスト構造主義的な理論である。」[1985b, S. 407]

いると考えるべきであろう。つまり、システムの自己準拠は、そのプロセスにおいて最も発揮されると考えられる。後期ルーマンのオートポイエシス論は、システムの自己準拠性を、環境との関係における反省能力においてよりも、システムを構成する要素の自己再生産のあり方において問うことになる。すなわち、教育システムをシステムとして成り立たせている行為が要素として再生産されるという事実にまでさか上る。このとき、教育システムの分析は、システムの過程、つまり時間性を中軸にして進められる必要が生じる。

(2) 時間的反省の優先

ところで、前期ルーマンは、社会的システムにおいて一般的に、時間の問題性が他の問題性、つまり事物的および社会的な問題性に優先することに気づいていた。

ルーマンはシステムにおいて時間の問題性が優先する理由を、経済システムにおける「稀少性」(Knaptheit)概念の説明の中でつぎのように示している。経済システムにおいては「稀少性」が経済活動の動因であり、その克服が経済活動の目的とみなされる。しかし、経済活動の歴史を振り返るならば、「稀少性」は、絶対的なレベルにおいてではなく、相対的な欲求レベルとの関係で定まることが分かる。そして、その欲求は現時点において充足される絶対量に比して常に大きいと考えられる。このとき、経済活動は、未来の欲求充足のために現時点での欲求充足を延期するというように、時間を利用することによって促される。[1970, 訳p. 132-135] 経済の機能は、稀少性をなくすことではなく、むしろ「将来の欲求充足を問題でなくする(脱問題化する)ために、稀少性をつくり出し、調整するところにある。」[1988a, 訳p. 52] また、「経済が需要の内在的論理に従うのではなく、需要が経済の内在的論理に従うのである。…こうしたことの連関のなかで、人間の生存にとつての時間の問題の優位が定式化される。」[1970, 訳p. 135]

この考えを教育システムにも適用するならば、教育システムは現在の必要に応じて「学習」を促すというよりも、将来生徒あるいは社会が直面するであろう課題に備えて学習必要性をシステム内部に作り出すと見ることができる。言いかえれば、教育活動は学習の内在的必然に従って行われるのではなく、学習が教育の内在的論理に従うのである。学習の必要性は、教育システムが時間を先取りすることができることからもたらされるのである。

(3) 反省と反省性

時間の問題がシステムにとって最も基本であるとするれば、システムのオートポイエシスも時間的反省を基軸にして遂行されるはずである。ここにおいて、ルーマンはシステムが時間的経過をふまえて自己準拠する形式を「反省性」という語で表わす。

「反省」(Reflexion)と「反省性」(Reflexivität)の区別それ自体は、すでに前期ルーマンにおいてなされていた。だが、それは、つぎに見るように、対象への志向の仕方の違いに基づく反省の二つの種類として区別されるにとどまっていた。たとえば、『社会学的啓蒙 I』(1970年)に収められている論文「反省のメカニズム」(初出1966年)では、

「反省性」は「一つの動作(Akt)の同性質のもう一つの動作に対する志向的關係」とされている。これに対して、「反省」は「一つの動作の行為システムに対する志向的關係」であるとされる。[1966, 訳p. 101] 具体的に言えば、学習という動作を行うときに、より深い学習がいかに行えるかという志向があれば、それが「反省性」であり、その学習が本人あるいは彼を取り巻く人々にとってどういう意味を持つかといった志向づけがなされるのが「反省」ということになる。

「反省性」を時間的反省としてとらえたのは、『社会学的啓蒙Ⅱ』所収の論文「社会システムの自己テーマ化」(1973a)においてである。そこでは、反省性は、「ある過程を自己自身もしくは同種の過程に適用すること」と定義される。これは、システムと環境との空間的な非連続性に基づく自己テーマ化(反省)と区別される。[1973a, 訳p. 47] たたとえば、学習の速度ががしだいに遅くなっているという振り返りがなされる場合が「反省性」であり、学習が遊びとの異質性において自覚化されるのが「反省」ということになるだろう。また、「反省」は、「前提が多く、進化的に後から現れる現象である」[1973a, 訳p. 47]とも述べられている。⁵ だが、そこでは、反省性と反省の違いは、まだ時間的・空間的という外部観察的な構造区分に基づく自己テーマ化の違いとして述べられるにとどまっていた。

6

(4) 自己準拠にとっての反省性の意味

これに対して、反省性をシステムの自己準拠の一契機としてとらえ直したのが『社会的システム論』(1984年)である。そこでは、自己準拠は外部システム(環境)に準拠するためにあるのではなく、システム自体のオートポイエシスのためにあるととらえ直される。これを表現するために自己準拠は、基底的自己準拠(basale Selbstreferenz)・過程的自己準拠(prozessuale Selbstreferenz)(反省性)・反省という三つの形式に区別される。[S S, 訳pp. 806-809]

基底的自己準拠・過程的自己準拠(反省性)・反省という三つの自己準拠は、区別の基準を何にするかによって異なる。すなわち、基底的自己準拠は「要素/関係」の区別を自己準拠の基準とするものであり、反省性は出来事の「以前/以後(Vorher/Nachher)」の区別、反省は「システム/環境」の区別を自己準拠の基準とする。

学習という活動を行なうシステムを例にとってみよう。学習システムの基底的自己準拠とは、学習活動が遊びや仕事と区別されながら進行する場合である。また、ある時点での学習が以前の学習とどう違っているかによって区別される場合が反省性(過程的自己準

⁵ 反省のレベルにある学習システムは、環境との差異に気づくことによって自分の学習パターンを振り返ることができる。これはベイトソン(Bateson, G.)の言う「学習Ⅲ」の段階に相当すると考えられる。
[Bateson, 1972, 訳pp. 410-414]

⁶ 『反省問題』においては、「反省性」という語は明確に定義された概念としては用いられてはいない。

抛)となる。さらに、その学習システムが別の学習システムや学習を行なわない他のシステム(環境)との違いによって自己を区別するのが「反省」である。

基底的自己準拠、過程的自己準拠、反省という三つの自己準拠の区別は、すでに見た事実に、時間的、社会的という意味の三次元と対応していると思われる。すなわち、要素/関係の差異は事実に、以前/以後の差異は時間的に、システム/環境という差異は社会的に区別される。後期ルーマンにおいても意味の三次元の区別は用いられる。だが、それは観察者の視点からの区別という性格を薄められ、ここにおけるように、三種類の自己準拠の区分としてというように自己準拠するシステムの視点からのものとなる。

こうしたとき、システムの活動(操作)は、それが自己準拠的である限り、事実に、時間的、社会的次元のどの次元においても同時に遂行されていると考えられる。つまり、システムの自己準拠性において、基底的自己準拠、過程的自己準拠、反省の三つの準拠が区別されるのは、それらの代替性や交替性においてではなく、相互依存性を示すためである。

上の「学習」の例を続けるならば、ある時点での学習活動が次の時点での学習活動と区別されるのは、その間に遊びや仕事といった非学習活動が入り込むことによってであるというように、基底的自己準拠と過程的自己準拠は関連し合っている。

これと同じように、過程的自己準拠と反省の関係も、たとえば、自分が行なっている現在の学習は将来の自分の学習にとってどのような意味があるのか、というように関連し合っている。

基底的自己準拠と反省との関係はどうだろうか。今自分が遊びではなく、学習を行なっているのは、自分のためではなく、母親のためにであるという場合がそうである。

このような自己準拠の三つの依存し合う形式の区別は『社会的システム論』の第11章「自己準拠と合理性」において示されているものだが、それら三つの形式は同書第1章「システムと機能」における時間論と関連させてとらえることができる。すなわち、それら三つの形式がそれぞれ時間的要素を含んでいるという点からとらえ直すことができる。

まず、基底的自己準拠においてであるが、そこでは、要素/関係という区別に基いて、行為は他の行為との関係において存在する。つまり、ある行為は他の行為とは異なるものとして選択される。そして、この選択性という性質において、行為はすでに時間と構造を持つことになる。なぜなら、一つ一つの行為はそれ自体では瞬間的に過ぎ去るものであると同時に、ある関係の中から選択された要素としては、それと同一の意味を持つ別の要素(行為)を選択し直すことができるからである。すなわち、それは反復可能性を持っている。要素/関係という区別から見ると、行為という要素は、同じ行為を繰り返すことはできないという意味で不可逆的であるが、同じ意味を持つ別の行為も可能であるという関係性から見れば可逆的でもある。

したがって、基底的自己準拠には不可逆/可逆という時間区別が含まれている。不可逆的な時間は常に瞬間的な現在しか持ちえないが、可逆的な時間は「持続する現在」

(dauernde Gegenwart)を持つ。ここで、「持続する現在」とは、たとえば、間違っただけの答えを出したら、もう一度解答を試みるというように、一定の意味を保持し続けるということである。[S S, 訳p. 121]

ところが、基底的自己準拠はまだ時間的反省そのものではない。なぜなら、それは意味を保持することはできるが、出来事(要素)を時間軸上に並べることができないからである。時間的な前後関係において出来事が選択されるのが過程的自己準拠である。それによって、システムは過去と未来、あるいは以前と以後という時間区別を持つ。

さらに、システム/環境の区別に即した自己準拠である反省のレベルでは、システムは「共時化」(Synchronization)によって、システム/環境の時間的調整を行なう。過去から未来への時間の流れの感覚は行為者によって多様である。時間が進むスピードや時間計算の緻密さの違いといった個々人によって異なる時間の流れは、「暦」や「時計」を用いることで社会的に一致させることができる。

第2節 教育システムにおける「開始」と「終了」

以上のように、システムの自己準拠の仕方は時間という軸において相互に関連づけられる。システムのオートポイエシスにとって時間の処理は最も中核的な課題となる。教育システムは他のシステムに比べてより多くのシステム反省の契機を「時間」に求めるという特徴を持つので、その課題はいつそう重要となるだろう。空間的な軸においてよりも時間軸において反省をより多く行うのが、教育システムの特徴である。構造主義の性格を持つ前期ルーマンの理論が、他のシステムに比べて時間性をより多く持つ教育システムの分析にフィットせず、限界を抱えるのは当然であった。

後期ルーマンの教育システム論はこの齟齬を克服するように展開されていると考えられる。それは、前期ルーマンの意味の三次元に基づく反省様式を時間軸に置き換え、解釈し直す試みでもある。

このとらえ直しは、後期ルーマンがオートポイエシス概念を中心にして理論を転換させたことと軌を一にしている。だが、ルーマン自身は教育システムに関する一連の論文においてオートポイエシス概念を前面に出してはいない。⁷ また、ルーマンは、前期の教育システム論からの変化について釈明はしていない。しかし、後期に書かれた諸論文を通じて、実質的に理論的修正を行っていると考えられる。

後期ルーマンの教育システム論は、『技術と自己準拠の間』『理解と不透明の間』『開始と終了の間』『教育意図と人物の間』『システムと環境の間』というシリーズによって、また、それ以外の単発的な論文によって展開されている。

⁷ [Arnold, 1995, S. 607]は、ルーマンがオートポイエシス概念を教育領域において展開していないと指摘している。

これらの論文群は必ずしも体系立ってはいなく、むしろ基本的な概念が他の論文で別の角度から説明し直されるというように、ホログラム的なテキスト群となっている。こういった叙述スタイルから、彼がオートポイエシス・システムとしての教育システムをいかにとらえているかを読み取ることができる。すなわち、システムのある要素は他の要素とリゾーム状のネットワークをなして、それらが同時に作動してシステムがたえず再生産されているというイメージを引き出すことができる。

上のいずれの論文にも共通しているのは、教育システムが内包する動因に着目し、教育システム内部における自律的展開の可能性を探るという姿勢である。とりわけ、前期において単に技術的視点から統制不能なものとされていた授業システムのオートポイエシス性、さらに、前期においてほとんど取り上げられなかった心理システムとしての生徒の独自のオートポイエシス性が教育システム論の中に理論的に組み込まれている点が注目される。⁸

本節では、後期ルーマンが時間的反省を優先させて教育システムの分析を行なっていることの一例として、『開始と終了の間』処収の論文「開始の均質化」(Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schülerziehung, 1990b) (H A と略記) を取り上げる。

システムが行為を立ち上げる場合、それは、環境／システム差異を時間的な過程を含むインプット／アウトプットの差異に置き換えることを意味する。たとえば、教育システムが一定の年数をかけて子どもを教育することは、システム外部で無秩序に進行することをシステム内部のインプット／アウトプット関係に置き換え、それによって環境との違いを自ら作り出すことである。これによって、システムにおける行為は他の行為と接続可能なものとなる。[S S, 訳p. 321]

ここで「行為」(Handlung)は、システムによる意味縮減の一つの手段と考えられる。システムと環境の関係はあまりにも複雑であり、システムはその複雑さを取り扱い可能なレベルにまで縮減しなければならない。そのためにシステムが取りうる手段の一つとして、意味選択を環境にではなく、システムに帰属させることによって複雑さを縮減するということがある。それがシステムにとっての行為の機能である。[S S, 訳p. 128]⁹ そして、行為が反復されることがシステムに統一性を与えることにもなる。

たとえば、経済システムにおいては貨幣を用いて支払いが継続される。そこには、経済

⁸ 前期ルーマンにおいては、成長・発達といった目標は、教育システムの事實的次元における反省とされ、不確定性公式として扱われていた。その公式は、完全に実現されることはないが、たえず新たな成長・発達の課題が提示されることによってシステムの前進を可能にするものである。すなわち、「成長・発達」という公式は、その子どもにとって将来必要になるだろうという時間的見通しを持つことによって、教育システムが自己の活動を展開していくことを可能にするのである。このようにして、教育システムが掲げる目標についても、時間次元における反省として再解釈がなされる。

⁹ 意味選択が環境に帰される場合は体験(Erleben)となる。

活動を終わらせる何ら究極的な目的はない。経済においては、ある支払から次の支払までが単位行為(unit act)[1988a, 訳p. 41]である。

しかし、このような単位行為は教育システムには初めから存在しない。なぜなら、教育という営みは、人間そのものが媒介(メディア)となって遂行されるからである。教育システムでは必ず人間に働きかけることで行為が遂行されるので、自然に与えられた開始と終了の印を持たない。それは人為的に作られねばならない。[HA, S. 76] そこで、教育システムは「開始と終了」という時間枠を人為的に導入して単位行為を作り出すことになる。

では、教育システムはいかにして教育という行為を「開始」するのだろうか。ここでルーマンが目にするのは、教育学が「方法」(Methode)を確立しようとこれまで営々と努力してきたという事実である。それは、ペスタロッチの「直感的理解」とヘルバルトの「関連可能性」という二つの原理に集約される。この二つの原理が対立しながら共存することは、そのどちらかが真理であるというのではなく、教育システムの内部で教育固有の論理があることを示す機能を果たしていると考えられる。

『反省問題』においては、「方法」は、教育システムにおける技術欠如を示すという理由から批判的検討の俎上にのぼったが、ここでは「方法」は、教育システムに「開始」の可能性を与えるという機能において再評価されることになる。

教育システムは任意に開始を設定できるが、ルーマンはそれを単なる恣意あるいはフィクションとは見ていない。教育システムは開始の前提として環境を考慮しなければならず(社会的反省)、また、未来を見通さなければならず(時間的反省)、さらに、いったん開始したことによって生じるシステム/環境の差異をもあらかじめ考慮する(事的反省)。

「開始の均質化は単なるフィクションではない。なぜなら、それは、それをいったん受け入れたシステムを、その後に見られるあらゆる差異を自らに帰属させる必然性にさらすからである。」[HA, 93]

では、つぎに、教育システムはいかにして「終了」を設定するのだろうか。ルーマンによれば、教育学はそれを「目的理念」(Zweckidee)に求めてきた。だが、目的理念はプロセスに向けての志向価値であって、終了を定義するものではない。

教育システムが「目的」を掲げることはシステムの時間的な自己記述としては不適切である。「目的は今ではもはや、いつ教育が終わるかあるいはそれがうまくいったか、失敗したか確認しうる完成の確固たる基準ではない。おそらく『最終目標』としての目標は、理念の契機を自己に取り入れ、それによって教育学が自己確認するへだたりの持続意識を生み出す」[RE, S. 118]にすぎないものである。それによって教育学は「技法と反省の間の領域」に止まらざるをえない。

ルーマンの見るところでは、教育システムにとっての目的は、自己準拠的な心理システ

ム（すなわち、教育システムに対して基本的に自由な環境としての心理システム）を相手にするにもかかわらず教育が可能であることを示すための副次的な意味論である。心理システムを教育システムに引き入れるには、「自由」という意味論がまず前提となる。だが、このことは教育を本来的に不可能なものとする。そこで、その自由を拡大するために、固有の方法があり、その方法を意図的に適用するために教育が必要だということになる。[H A, S. 105] このように、「目的」あるいは「教育意図」は、教育システムの内部操作を可能とするための機能的道具としてとらえ直される。¹⁰

したがって、開始と同じく、終了も教育システムが責任を持って設定しなければならない。それは任意ではあるが、恣意的なものではない。生徒をシステム内的な基準（コード）に沿って比較した後、一定の教育期限が終了するのである。

教育システムが自分で開始/終了を設定することは、そのシステムが環境に対して自己を閉じることでもある。その自己閉鎖化したシステムの内部ではインプット/アウトプット図式を用いることが可能になる。¹¹

インプット/アウトプット図式はその機械的イメージのために否定的にとらえられがちだが、ルーマンは、インプット/アウトプット図式はシステム/環境関係そのものを表現しているのではなく、システム/環境関係を操作可能なものとするためにシステムが積極的に自己に適用するものとみなしている。[S S, 訳p. 322]

教育システムが「開始」「終了」を統一的に設定することの意味は、教育システムのオートポイエシスを可能にすることにある。「開始」「終了」を設定することの意味を筆者なりにまとめるとつぎのようなことが考えられる。

第一に、開始・終了を明確にすることによって、どの生徒が期待された程度に達したかを示すことができ、教育システムは教育の成果を社会全体あるいは他のシステムに向けて提示することができる。

第二に、「終了」を設定することによって、教育システムが掲げる理念（たとえば、教養や学習能力の獲得）は単なる志向価値ではなくなる。「終了」を持つことによって、教育システムは生徒間に差異を作り出したと称することができ、教育目的や意図をイデオロギーとせずに済ますことができる。

¹⁰ 「教育意図」については本論文第5章第4節において詳しく論じる。

¹¹ 開始と終了を設定することは前章で見た「プログラム」化と同じことを意味すると思われる。プログラムはシステムにおいて可逆的構造をもたらし、それにもとづいてやり直し、反復が可能となる。また、時間における開始/終了の設定という操作は、時間の無限性に関わるアリストテレス的解決を想起させる。すなわち、アリストテレス(Aristoteles)は、時間が無限であるにもかかわらず始めや終わりがあるというパラドックスを、無限なものは可能態において、また有限なものは現実態において存在するという二重の存在概念を用いて解決しようとした。cf. [巽, 1996, p. 56]

第三に、ある時点での終了は、つぎの開始にとって、生徒が同じレベルに立っていることを保証することでもある。これによって、教育システム内部でのインプット/アウトプットのサイクルの継続が可能となる。¹²

第四に、教育システムが自己の内部において固有の時間を作り出していること、すなわち、時間的な自己準拠性（反省性）を持つことが確認されるならば、それと連動してコードを用いた自己準拠、すなわち反省も可能になると考えられる。なぜなら、時間的な均質化（平等化）という出発条件を持つことによって、結果として生じる異質性が受け入れられ、「良/否」の二分的コードの適用が可能となるからである。

教育システムが開始/終了という時間的準拠を行うこと、つまり「反省性」を持つことは、システムの自己準拠の閉鎖化を可能にする。[S S, 訳p. 845] すなわち、教育システムは、その環境としての生徒や教師の心理システムあるいは他の機能システムとは違う時間サイクルを持つことによって、システム内部で独自のコミュニケーションを展開できる。

以上のように、「開始の均質化」論文は、時間的閉鎖化によって教育システムがいかに成立しうるか、その根拠を明らかにした。しかし、それは教育システムの成立要件を示すにとどまり、教育システムの内部で独自の時間的展開（歴史）が形成されるメカニズムについては論じられていない。この問題に答えるのが1996年の論文「教育システムにおけるタクトと点数」(Takt und Zensur im Erziehungssystem)（以下、「タクト点数」論文、TZEと略記）である。次節では、この論文の内容を敷衍しながら、この問題にアプローチする。

第3節 教育システムにおける「過去」と「未来」

教育システムにおいて、教師と生徒の（コミュニケーション的）行為はそのつど瞬間的な出来事の連続である。教師がある瞬間に思っ言葉にしたことは、つぎの瞬間には、ある生徒の言葉を誘発しており、そのときには、教師の言葉はすでに過去のものとなっている。

たとえば、「この問題を解いてみよう」という教師の言葉（出題という行為）があったとしよう。そして、教師のこの言葉を受けて生徒が問題を解いたとする。このとき、生徒の解答は教師の出題という行為の意味を確証したことになる。だが、出題—解答という行為の連鎖だけでは、教師の出題という行為の意味は語り尽くされたことにはならない。なぜなら、もしそうだとすると、生徒がその問題を解答しなかったならば、教師の出題行為は意味がなかったことになるからである。出題する前に、教師は、この問題を生徒は解答

¹² ルーマンは開始時点を持つことを開始の均質化（共時化）と同じものと見ている。学校教育が多数教を対象として行われること（組織化）と、開始・終了を持つことは切り離せない。[HA, S. 91]（これは必ずしも一斉授業を意味するものではない。）

するかどうかという問いかけを自分の中ですでに行なっていたはずである。その段階では、生徒が実際にその問題を解答するかどうかは、可能性にとどまっている。出題という行為は、解答する／しないという区別を指示しただけであって、解答する／しないの両方を可能性として持っている。生徒が実際に解答したのは、その一方がたまたま実現したのにすぎない。したがって、教師の出題行為の意味は、可能性—行為—結果という時間経過のすべてにまたがっていることになる。¹³

「この問題を解いてみよう」という言葉が発せられる時点では、その言葉（行為）は瞬間的現在においてしか存在しえない。だが、その行為の意味はすでに時間的に前後に広がっている。すでに見たように、このような現在をルーマンは「持続する現在」と呼ぶ。言いかえると、その現在はその現在にとっての過去と未来を同時に含んでいる。別の例を挙げるならば、今現在卒業式を行なっているとしたら、この現在においては、過去数年間の学校生活が振り返られており、また、卒業後の生活が見通されているのである。

ところで、教育システムにおける行為においてはたえず新たな行為が生まれ、消えていく。そして、その一つひとつが今言ったような「持続する現在」を持っている。すなわち、その行為にはそれぞれその過去と未来が折り畳まれている。そして、それらの無数の時間の集積から教育システムの行為が展開されていく。この複雑さの事態は、前節で見たように、教育システムが「開始」と「終了」を設定したとしてもまだ解消されない問題として残る。なぜなら、そもそも「開始」と「終了」の設定はシステムが存在するに際しての前提条件なのであって、システムが存在し始めた後の複雑性の問題には関わらないからである。

また、それぞれの行為は、可能性—行為—結果という連鎖において存在している。教師の行為は数ある可能性のうちの一つを指示したものにすぎない。また、その行為の結果としての生徒の反応にしても、その生徒にとっての可能性の中から選択され、たまたまそういう結果を指示したものにすぎない。このようにして、行為は教師と生徒の双方にとって多義的な選択可能性と解釈可能性を持つものである。¹⁴

しかし、このような複雑さと未決定性にもかかわらず、教育システムの行為は進められねばならない。それはいかにして可能なのか。ルーマンはこの問題への解答を、前章で見たのと同じようにやはり「コード」でもって与えようとする。では、「コード」は教育システムにおいて発生した時間問題をどのように解決するのだろうか。

教育システムは生徒を「良く」しようとするシステムである。だが、その「良さ」というのは多様に可能である。教育システムは単に「良い」システムであるのではなく、「良

¹³ ここでは「出題」という行為を例にとっているが、これはルーマンが行為の自己準拠性を説明するのに、電車の中で座席を譲るという行為を例にしているのを参考している。[S S, 訳p. 815]

¹⁴ ルーマンは多義的な解釈可能性を持つ教師・生徒間のコミュニケーションを「パラドックス的コミュニケーション」と呼ぶ。パラドックス的コミュニケーションについては、本論文第9章において検討する。

い」と「悪い」をも区別しなければならない。¹⁵ つまり、教育システムは生徒を良くするための行為を行なうけれども、その前に何を「良い」とするのかについての判断がなされねばならず、また、行為した結果について「良／否」の判断を付け加えねばならない。システムは統一する（指示する）ためには区別をしなければならず、区別と統一を区別しなければならない。

このとき、教育システムの行為は、教育と選抜の両側面から成ることが分かる。教育という行為は、すでに述べたように、瞬間的現在において完結し、かつ、持続する現在をも持つ。それは、教師と生徒の両方にとって不透明である。たとえば、「今日は、この問題をA君に解いてもらいます。」と教師が言ったとする。この言葉はそれを発した教師自身にとっても数多くの可能性の中からたまたま選択したものにすぎず、それを選択したことによる結果は見通せない。他方で、生徒にとっても、なぜ他の生徒ではなく自分が指名されたのか、教師の発言の文脈を読み取ろうとするが、その読み取りはどのようにも可能である。（昨日の自分のテストの成績が悪かったからだ、自分が眠そうな顔をしていたからだ、等々。）このような事態は、生徒の行為を取ってみてもまったく同じである。いつも宿題をやってこないB子が宿題をやってきたのは、そのB子自身にとって多様な可能性の中からの一つの選択の結果である。ましてや、教師にその真意は分かるよしはない。

教育システムは、このように未規定的な行為の連続から成る。教育システムは、教育システムとその環境である教師および生徒の心理システムの差異を教育システムに再導入している。教育システムの行為は、心理システムとの差異を計算に入れて、その差異を指示するものである。上の例で言うと、問題をA君に解いてもらうという指示は、解ける（教育システム）／解けない（環境）という区別をした上で、その区別を教育システム内に再現しようとしたものである。その問題を解けないならば（あるいは解こうとしなければ）、A君は教育システムの内にいながら教育システムの外部存在にとどまる。

教育システムにおける行為の未規定性は、このようなシステム内存在の外部性に由来する。生徒の誰もが教育システムにとっては外部的である可能性を持っているがゆえに、教育システムは行為を続けることができる。そして、その代償としてその行為およびその結果は未規定的にならざるをえない。しかし、教育システムはその行為と結果に何らかの統一性を与えなければならない。さもなければ、その未規定性は単なる混乱にすぎなくなる。ここにおいて、教育システムが用いるのが、「良／否」という「コード」である。それは、教育システムがいかなる行為をしようと、変わらずに貫いているものである。そのコードによって、教育システムは自らが生み出した未規定性を確実なものに変えることができる。

¹⁵ ルーマンは法システムについてつぎのように述べる。「法システムも単に正当でありうるというだけでなく、さらになお正当と不当の間を区別しなければならない。」[TZE, S. 289] また、「良い／悪い」の区別を伴う点において、教育システムは単に「善さ」[村井実, 1988, pp. 132-145]を追求するシステムではない。

たとえば、ここに、あるテストで30点を取った生徒がいるとしよう。そのテストは100点を取ることが期待されている。つまり、30点という表示がなされた時点においてそのテストが初めに期待していた100点が同時に想起されるのである。また、その生徒に、この時点から100点に向けて新たな努力を始めるという未来意識をも喚起する。30点という現在は100点という過去と未来を指示しているのである。この事態は、前回のテストで順位が学年で10番だったのが、40番に下がった場合や、あるいは、偏差値が40だったのが今回50になったという場合でも同じである。また、このように点数化された形式は、問題が解ける／解けないというあいまいな区別を数値化したものである。生徒を良否で判断する教師の評価的行為そのものがすでに過去と未来を含んでいることが分かる。

教師と生徒の現在は、教育システムが記憶する過去と展望する未来との間を振動する。そのことによって、両者は不確実なコミュニケーションを交わすにもかかわらず、当てもなさを免れる。

ここまで「タクト点数」論文に沿って、ルーマンが彼の教育システム論に時間論を新たに組み入れ直す仕方を見てきた。そこでは、教育システムの「過去」と「未来」は選抜と関係づけられる。過去は点数によって振り返られ、未来は点数によって展望される。ルーマンのこのような過去・未来観は、絶えざる時間の流れの一瞬としての現在から出発するものであり、あらかじめ構造的に定められた歴史的な過去・未来の地平上に現在を位置づけるのではない。このようにして選抜と過去・未来が結びつけられることにより、これまで教育システムにおいて支配的であった未来的歴史志向が否定される。すなわち、理想追求と技術追求という二種類の未来志向は、教育システムのオートポイエシスにとって不可欠のものではなくなる。¹⁶

近代社会は、進歩という未来への特殊な関心に基づき、「時間の歴史化」を行ってきた。[1973b, 訳pp. 125-126] そこでは、未来をめざす主体が構想され続けてきた。しかし、このような与えられた時間の流れの中で、人は自分を見失う恐れがある。その人物は他者から筋書きを与えられた客体と化することになる。[HA, S. 76] この事態に陥らないために、(人物を含めて) システムは自らの手で自らの開始と終了を設定しなければならない。ルーマンは、主体を未来志向的な筋書き(目的)に従属することから救い出すために、出来事を歴史に先行するものとする。 (人物を含めて) システムは自己を維持するために、そのつど生じる出来事をシステム自身が設定した過去・現在・未来と関連づける。

「われわれは時間が何であるかを知らないが、世界を時間的観点から整理してイメージするのが意味あるときに、時間的区別を利用できる。」 [1990f, S. 164]

¹⁶ ルーマンは理想(ユートピア)は現在から見た未来(現在の未来)を志向し、技術は未来から見た現在(未来的現在)を志向するという意味で対になっていると考える。(ユートピアと技術の時間地平の違いについては、[1976a, pp. 142-144]を参照。)

システムが時間を問題にするのは、時間それ自体に意味があるからではない。システムが過去・現在・未来という時間様相を用いるのは、それを貫く歴史それ自体に意味があるのではなく、システムの「現在」の操作にとって過去と未来が意味を持つからである。

これまで見てきたような歴史概念および時間概念はルーマンが初めて提起したものではない。¹⁷ しかし、ルーマンのそれが評価されるのは、歴史概念と時間概念をオートポイエシス・システムに即して分析し、教育システムがいかにして可能となるのかその根拠を明らかにしたことにある。

¹⁷ 現在と過去・未来の共存という考えはハイデッガー(Heidegger, M.)やベルグソン(Bergson, H.)にも見られる。[吉沢, 1986, p. 149][大澤, 1992, 156-159]

第4章 教育システムの改革問題

教育システムはいつも「改革」を志向している。あるときは、社会変化への対応が追求され、またあるときは、子どもの個性を引き出すことが叫ばれる。第二次大戦後のわが国を見るならば、大きく学力と人間形成という二つの価値の間を揺れ動いて改革がなされてきている。すなわち、1950年代の人間形成志向（戦後民主教育）→ 1960年代の学力志向（現代化、多様化）→ 1970年代の人間形成志向（ゆとり、人間化）→ 1980年代の学力志向（基礎・基本の重視）→ 1990年代の人間形成志向（個性尊重）という大まかな時代変化を読みとることができる。

このような「改革」志向はわが国に限ったものではなく、各国において同じような趨勢を読み取ることができる。この事実から、教育改革という現象が教育システムの反省と大きな関わりを持つということは容易に想像できる。

ルーマンは教育改革に関連して三本の論文を著している。本章では、これらの論文に沿って、教育システムにとって改革が反省としていかなる意味があるのかが浮き彫りにされる過程を追ってみよう。

ただし、教育改革に関する以下の考察において、改革の主体としてルーマンが想定しているのは、すでに『反省問題』で述べられたように、「体制」であることを確認しておきたい。すなわち、日々の実践に従事する教師は、教育システムにおける行為者ではあるが、各自が置かれている個別具体的な状況に条件づけられていて、教育システムの全体をその状況から距離を置いて観察するにはハンディがあるとみなされている。[TEP, S. 355]¹

第1節 教育における平等—「補償教育」をめぐる

ルーマンは「“補償教育”は教育学的にコントロールされているか？」（ショルとの共著）("Kompensatorische Erziehung" unter pädagogischer Kontrolle?) という論文を1979年に書いている。（以下、「補償教育」論文、KEと略記。）この1979年という年はすでに見た『反省問題』が出版された年でもある。『反省問題』とは別にこの「補償教育」論文が書かれたことにはどういう意味があるのだろうか。

教育システムが改革を常に志向していることは『反省問題』においても指摘されている。それは同書第3部の「選抜」に関する反省と関連してであり、選抜を回避しようとする教育システムの傾向が平等主義的な改革を志向させるという見方が示されている。そこにおいてルーマンは、平等という価値を志向する改革反省に対して、選抜を通じてのシステム反省の妨げになるとして批判的な立場を表明している。

¹ このことは個々の教師が「体制」と関わりを持つことを否定するものではないだろう。

「教育学は平等性の理念に向けての一種の実行プログラムとして自己を理解している。…これは選抜の拒絶に導く。…同等性の価値を不等性の非価値として読む改革のプログラムは、イデオロギー的特徴を帯びる。」[RE, S. 263]

『反省問題』では、教育システムの改革はそれ自体がテーマとして論じられるのではなく、選抜を通じてのシステム反省の妨害要因としてとらえられるにとどまっている。ところが、これから見る「補償教育」論文では、選抜による反省という結論を引き出す点では同じであるが、教育システムにとって改革が一般に避けられないという事実そのものを分析の対象としていることが注目される。すなわち、改革反省が教育システムの反省契機として避けられないという見方に立っている。これは、『反省問題』における改革反省についての限定的な解釈を離れて、本章第2節と第3節で見る後期ルーマンの一般的な「改革」概念の萌芽をなすものととらえることができる。

(1) 教育改革の転換

「補償教育」論文の内容に入る前に、この論文が視野に入れている1960年代半ばから1970年代半ばにかけての教育状況を簡単に見ておきたい。その時期は、わが国を含む先進各国において平等主義的な教育改革が推進された時期であった。その改革は、制度面では機会均等政策として、教育内容面では「人間化」として実行された。² この平等主義的改革は1980年代の「自由化」に舞台を譲ることになるが、この「補償教育」論文が書かれた1979年はいわばその転換点に当たっている。この転換点においては、それまで進められてきた「教育の機会均等」政策がどこまで実効性があったのか、様々な論争が繰り広げられていた。たとえば、アメリカでは補償教育の典型とも言うべきヘッド・スタート政策の効果についての論争、あるいは機会均等が本当に平等を生み出しているのかどうかをめぐる「大論争」(Great Debate)がなされた。また、イギリスでは保守党が「黒書」(Black Paper)を出し、労働党政府がとってきた進歩主義的改革が失敗に終わったというキャンペーンをはった。

この「補償教育」論文が念頭に置いているドイツの事情はどうであっただろうか。1964年にピヒト(Picht, G.)が『ドイツの教育カタストロフィー』という本を出版し、ドイツの教育が他の国々に比べ立ち遅れているという警鐘を鳴らした。これに呼応するかのように、当時のドイツでは矢継ぎ早に教育改革の方策が打ち出されていた。1964年の文化大臣会議の「ベルリン声明」は学校システムの柔軟化と才能開発を進めることをうたっていた。

² 日本においても、1974年度に高校進学率が90%を越え、行政が積極的な施策を取るまでもなく機会均等がまさに実現されたかに見えた。また、日本版の補償教育とも言うべき、同和地区に対する就学援助も進められ、同和地区からの高校進学率も大幅に改善された。しかし、教育内容面では強い国家的統制のためほとんど「人間化」の要素を取り入れることはなかった。

そこでは、教育内容・方法に関して、学習の個別化と多様化が図られた。また、ブルーナー(Bruner, J.)の「学習の学習」論の影響を受ける一方で、問題解決学習や発見学習も強調されていた。他方で、高まる進学希望に対応し、教育機会の均等政策も打ち出された。それは、進路分化の決定時期を、それまでの10才からオリエンテーション段階を設けて遅くすること、総合制中等学校を試行することなどを内容としていた。

このような多面的な改革を行うことにより、この時期は後に改革の「多幸症」(Euphorie)の時期とも呼ばれるようになる。この1960年代の改革は、「緊急事態」(ベルリン声明)に対応するため、質(業績)と平等の同時追求という性格を持っていた。また、教育学の知見をすぐさま応用することが求められ、教育学者が改革に動員された。

1960年代の教育改革の気運は、改革を実行する段になって、また、改革によってもたらされた複雑で新たな現実を処理する段になって、それを教育学的に反省するのか、それとも体制による処理に委ねるのかという対立を抱えることになった。そして、この対立はそれ自体が政治的な違いとして表明化することになる。³

ところが、このように高まったドイツの教育改革熱は1970年代半ばには、「潮が引いた」[KE, S. 551]ようになる。これは、当時のオイル・ショックやそれに伴う景気後退が影響したとも言われている。また、改革それ自体が、大学入学者の制限、大卒者の失業増など、思わぬ副次的結果を招いたことも指摘されている。⁴

このように、教育改革の熱、とりわけ平等主義的教育への熱が急速に冷める1970年代末の時点において、ルーマンは教育学が教育システムを反省する能力を持つことができるかどうかの分岐点に立っていると考えたのである。

(2) システム条件としての「平等」

「補償教育」と呼ばれる施策は、多様なものを含む。それは、いわゆる就学前教育に対する公的援助に代表されるが、広義には、平等原則に沿って、不利な条件にある子どもに配慮した多様な改善施策、実践をすべて含むものである。たとえば、後に見るように、ルーマンは下層階層の子どもが用いている言語を教育の場に取り入れること、教師が不利な子どもに配慮して接することなども補償概念に含めている。このように補償教育概念を広くとることから、ルーマンがそれを1970年代という限定された時期における特殊な問題としてではなく、現代教育の全体を貫く問題としてとらえていることが分かる。

ルーマンは教育システムにとっての「平等」の問題を考えるのに、まず「責任」という概念を基軸に据える。すなわち、教育が子どもに対して働きかける限り、そこに責任が発生するということを指摘する。この責任の引き受けはいかにしてなされるのか。教育が自

³ ルーマンはその対立の表面化の時期を1971年と見ている。[SBR, S. 475]

⁴ これらの経緯については、[天野, 1985]を参照。また、次節で検討する「改革教育学の構造的条件」論文(1988b)においてもこの時期の教育改革動向についてのコメントがなされている。

然に近づくことであったときには、教育は楽天的にその責任を未来の成果にずらすことができる。だが、教育の成果を社会的有用性として目に見える形で示すことが要請されるとき、その責任は教育システムが取ることが求められる。

新人文主義の陶冶理論においては、教育の本質を個人の自己陶冶に求めることにより、その責任も個人にあるとされた。このとき、教育システムの側では、個人の自己陶冶を可能にするために、「平等な機会」を用意することだけが責任となる。

ところが、このような解決法を取ることによって、教育学は社会的なことがらに無関心になるという結果になった。また、今日では、単に教育機会を広く用意だけでは教育システムがうまく作動するとは考えられない。そこでは、出発条件をより厳密にインプットとして調整する必要がある。さらに、インプット条件はアウトプットとしての教育の有意性と関連づけて考える必要がある。多様な機会を用意しても、その支出に見合うだけの成果を挙げるのかが問われる。

しかし、教育システムがこのようなインプット／アウトプット連関をそのプロセスにおいて技術的に制御する力がないことは、すでに述べた通りである。ルーマンはこのとき教育システムの技術欠如をカバーする概念として浮かび上がってくるのが「補償教育」であると考えられる。

「補償プログラムは技術欠如から注意を逸らせ、その代わりに、周辺条件を決定的なもの、また修正が必要なものと宣言する。」[KE, S. 554]

「補償」概念が技術欠如の文脈に位置づけられるとき、それは「平等性」の文脈に位置づけられる場合とは異なる意味を持つことになる。すなわち、不平等を補正するための「補償」という従来の意味とは違ってくる。この転換は、つぎのような機能主義的社会観から引き出されるものである。

機能的に分化した社会では、万人は機能の前で平等である。たとえば、法の前では誰もが差別されない。政治的権利の平等、職業・労働に就くことの平等、教育を受ける権利の平等がそれである。だが、このことは現実に等しいものをその機能領域から受け取ることの意味するものではない。法が存在するのは、人がそれによって裁かれるためであり、法によって人は無罪／有罪という区別（差別）を付けられる。また、政治に参加するのは権力行使に違いをもたらすためにである。労働の成果は当然人によって異なる。これと同様に、教育において機会が均等でなければならないのは、教育の成果が人によって違うからであり、その違いを比較するために出発条件を等しくする必要があるからである。したがって、平等は不平等と背反するものではなく、互いに前提し合うものである。

このようにして、ルーマンは「平等」概念をシステムが目指すべき理念としてではなく、システムの再生産にとって必要な条件としてとらえ直す。そして、「補償」という概念が魅力あるものとして浮上するのは、平等がこのようなシステム条件としての反省を経ずに

追求されるときだと言う。

(3) 補償教育への批判

ルーマンはつぎに、補償教育をめぐるなされてきた論議を整理する。まず、「補償教育」という概念そのものを定義するならば、それは、教育をめぐる経済的・階層的な不平等を前提にした上で、教育システムに起因する不平等を教育システム内部において克服しようとするものである。それは、教育システム外部の不平等に直接的に介入したり、それをなくそうとするものではない。それは「教育的に作用」しようとする。[KE, S. 558]

では、教育システムの内部で不平等あるいは不利をなくす試みにはどのようなものがあるだろうか。その多様な取り組みをルーマンは、相互作用レベル、組織レベル、社会システムレベルに分けて見ている。

まず、相互作用レベルであるが、そこでは、教師が不利な子どもを優先的に処遇することが可能である。だが、これには教師の注意能力の限界がある。また、他の子どもとの不公平さもたらす。したがって、相互作用レベルでは、技術的制御を断念せざるをえない。

つぎに、組織的レベルである。ここでは、つぎの三つの改善点から考えられる。まず、プログラム（教育目標、カリキュラムなど）を変更して、下層階級の子どもが接近しやすい条件を用意することが考えられるが、これは部分的な条件改善にとどまり、補償教育そのものの必要がなくなるわけではない。

組織レベルで考えられる第二の改善点は、総合制学校によって進路分化の時期を遅くすることである。だが、ルーマンはいくつかの実証的研究の例を引用して、総合制学校は学校にいる期間を長くするだけで、階層による進学率の差を解消することは期待できないと言う。⁵

組織レベルの第三の改善点として、教員養成において階層的な偏見をなくすということが考えられる。だが、これも相互作用レベルの場合と同じように、「良／否」の判断基準そのものをなくすことはできないので、限界があるとされる。

そこで、最後に、社会システムのレベルでの補償教育に行き着くことになる。ここでは、社会システムの部分システムとしての教育システムの内部で、大学教育や家庭教育を学校教育と関連づけることが考えられる。特に、就学前の子どもがいる家庭に対する働きかけが狭義の補償教育となる。そこでは、学校教育に向けて適切な態度や動機を形成することが期待されるが、それは家庭の教育システム化を招く恐れがある。

以上のような検討の結果、ルーマンは補償教育を実施する際にその手がかりとされるものがいずれも確固たるものではないことを指摘する。しかし、教育システムにとって「平等性」という原則が譲れないのは、それが教育システムの機能遂行にとって欠くことがで

⁵ 総合制学校は機会均等を与えてはいるが、その内部でそれまでの複線的なコースが温存されているという指摘もある。[Ball, 1981]

きないからである。すなわち、その原則は、理念的な価値としてではなく、むしろ教育システムが他の機能システムと同じようにインプット/アウトプット連関を確実に処理するために必要な前提なのである。機会均等は教育システムがそのプロセスにおいて作り出す目標ではなく、子どもを教育作用に等しくさらすために必要なインプット条件なのである。

アメリカでは、機会均等をめぐる論争の中で、単なる条件の均等化ではなく、「結果の平等」が実現されなければならないという主張も出された。[Jenks, 1972] これまで見てきたことから、この主張に対してルーマンが否定的な姿勢を取るのは明白であろう。なぜなら、「結果の平等」を測定することは、教育以外の他の要因（人種、性、階層、地域差）との比較を経て可能になるわけだが、それは相互に複雑に絡み合っていて、個別の独立した要因の働きに還元できないからである。したがって、教育における平等はあくまでもインプットの次元で問題にされねばならない。

ここでルーマンは視点を転換して、システムそれ自体におけるインプットの平等をもたらすためにまず必要なのは、相互作用システムとしての授業における平等であると言う。授業においてインプットを等しくすることができるのは、それがつぎのような条件を備えているからである。すなわち、受け身の姿勢が強いられること、気ままがゆるされないこと、「当てられた」場合に答えなければならないこと、一定の間注意を持続しなければならないこと、同年齢間で比較されることといった条件であり、これらの条件によって授業というシステムにおいてインプットを平等にできるのである。

補償教育が導入されるのは、そもそも授業において子どもをこのように平等に扱うためである。このようなインプット条件の平等という観点から補償教育をとらえ直すとき、補償教育がつぎのような逆説的問題を抱えていることが新たに見えてくる。

まず、補償教育のもっともポピュラーな形態である就学前指導は、学校教育において子どもを扱う前に、学校が子どもを扱うというパラドックスを含んでいる。このパラドックスに気づかなければ、学校教育はたえずシステム境界を外に広げていくことになるだろう。

また、教師の側においても、補償教育によって不利な条件を持つ子どものやる気や基礎学力を形成することは、業績原理を肯定していることが前提になる。それゆえ、補償教育の拡大は、平等原理を実現することから遠ざかることになる。

そこで、ルーマンは補償教育を導入しうるのは、ある問題が別の解決によって可能かどうか機能的比較によって確かめられた場合に限るとする。たとえば、学力変数をコントロールした上で大学進学率に階層差があるとしよう。従来型の「補償教育」では、そこに行政が直接介入して進学率を均すことになる。このような補償教育の限界はすでに見た通りである。これに代わって、可能な限り進学決定時期を遅らすことが一つの方策として考えられるだろう。⁶

⁶ その結果、たとえば、総合制高校というものが存在することにルーマンはすぐさま異を唱えない。しかし、すでに見たように、ルーマンは総合学校に対して、階層的社会化の強固さを崩すほどの効果は期待で

これまで見てきたように、ルーマンは補償教育についてそれが試みられることに反対はしていない。だが、彼がその実効性にほとんど期待をかけていないことが分かる。それに加えて、彼が危惧するのは、補償教育が教育システム外部に存在する不平等を「剥奪」(Deprivation)としてセンセーショナルに取り上げることによって、教育システムの内部で存在して然るべき「差異」を見失わせることである。

「補償原理の概念的単純化は、剥奪の観点から現実を一面的に把握することと対応している。」[KE, S. 564]

「剥奪」を盾にとつて、現実に存在する「差異」を「欠陥」として非難するならば、教育システムは責任を持って活動できなくなるというのがルーマンの基本的考えである。つまり、教育システムの内部で生じる差異を教育システムの外部にある不平等と安易に結びつけることは、教育システムの責任能力を越えることになるというのがルーマンの基本的姿勢である。

(4) 「システム/環境」関係をふまえた教育改革

これまで見てきた「補償教育」論文の特徴をつぎのようにまとめておきたい。「補償教育」論文において再三「教育の責任」という問題に言及していることが示すように、ルー

点からとらえようとしている。すなわち、環境に対する教育システムの責任という観点から補償教育にアプローチしている。そこでは、教育システムが環境から受け取るインプットと環境に送り返すアウトプットの関係が問題とされる。階層差などの要因によってインプットが不揃いであるのを、教育システムは自己の活動のために少しでも等しくしなければならぬ。さもなければ、アウトプットの客観的な把握ができないからである。

これと関連して、「補償教育」論文のもう一つの特徴は、「補償教育」のような平等志向の教育システムの改革を、イデオロギーとして批判的にとらえているということである。ルーマンは「平等」という価値、あるいは「補償教育」という理念は真剣に受け止めねばならないと考える。だが、上に示したように、それが価値として先行したときに、教育システムが責任を取れない事態が生じることを懸念する。この意味において、平等主義的改革はイデオロギーとして批判の対象となる。

以上のことから分かるように、「補償教育」論文は、環境との構造的関係においてシステムがどこまで反省能力を持ちうるかという前期ルーマンに特徴的な発想によって展開されている。すなわち、環境に対しシステムは責任がある、あるいは、インプット/アウトプット連関を明確にするために条件を「平等」にしなければならないという主張にそれを

きないと見ている。

見ることができる。この発想においては、教育システムの改革は、やはり環境に促されたものになることは容易に想像される。そのため、その改革は教育システムの反省としては不十分なものととどまるのは予め定まっていたと見ることもできる。

同時にここで注目しておきたいことは、「平等」をインプット条件に限定することにより、つぎのようなパラドックスが未解決のままに残されたことである。それは、いくら生徒を平等に扱ったとしても、教師の意識においては生徒全員を一定のレベルに到達させたいという願望が働くという問題である。この問題はつぎのように言いかえることもできる。すなわち、生徒全員を一定レベルに到達させたいという教育システムの願望から出発するならば、生徒を平等に扱った結果不平等が生じることに必ず非難がつきまとうという問題である。「補償教育」論文の時点では、この問題はルーマンの理論において表面化することはなかった。これは、より良い状態を目指すという教育コードに規定されて生じる問題であると考えられる。したがって、この問題を解くには、教育システム内在的な視点から改革問題をとらえることが必要となるのであり、このことはやはりオートポイエシス概念の導入によって処理可能となるものであった。

第2節 改革教育学をめぐって

(1) 改革と反省の循環

本節で検討する「改革教育学の構造的条件」(Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik: Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne, 1988b) (以下、「改革教育学」論文、SBRと略記)は、オートポイエシス概念の導入以降に書かれたものである。したがって、ここでは、教育システムの改革問題はシステム内部の問題として新たな角度から分析されることになる。

すでに述べたように、教育システムを観察するならば、そこには「良/否」というコードが通用していることが見てとれる。ルーマンは、教育システムの改革を分析するのにもこのコードが適用できると考える。それは、コードがシステムのあらゆる操作を統一するものだからである。

操作はある違いを生み出す。たとえば、中学2年生に二次方程式の解き方を教えることは、それを理解した生徒とそうでない生徒を生み出す。ところが、この操作それ自体が妥当かどうかの観察は、コードによって行うことはできない。二次方程式が解けることが良いことであるかどうかは、それ自体では判断できないからである。この判断を下すために必要なのがプログラムである。プログラムは、操作が正しいかどうかの基準を与えるものである。[SBR, S. 470] 教育のどの段階で何をどこまで教えるべきかを指示するカリキュラムはその一つである。カリキュラムによって操作を構造化することによって初めて、二次方程式の知識を中学2年生に教えることが妥当であると確定される。

教育システムにおいて編み出されるプログラムは、必ず「より良い」ものを目指してい

る。これは、「良い／悪い」というコードがプログラムにも適用されるからである。それゆえに、教育システムはより良い未来を志向するという性格を持つ。

だが、理想追求をシステムの宿命とすることにより、教育システムは現在のシステムの状態についてたえず不満を持つことにもなる。また、現状に不満があるからこそ、改革を志向できるのである。

ここにおいて、教育システムは、改革と反省とのたえざる循環の過程にあることが分かる。ルーマンはこれを、「改革メリーゴランド」(Reform-Karussell)と呼んでいる。[SBR, S. 475]

ルーマンは教育システムが陥るこのような循環から脱却する見通しをつぎのような二つの仕方で与えている。それはまず、システムの操作を自己意識的に行うことによってである。たとえば、教師が生徒に働きかける際にも、教師はそれを自明のものとして行うのではなく、その働きかけを自己観察しながら行うということが求められる。そして、教育学は教師の自己観察力を養うのに寄与しなければならないとされる。

「(教育という)操作は…たとえば教育者の教育学的教育によって自己観察する力を与えられる。また、教育学的反省は…自己をも操作としてとらえることを学ばねばならない。」[SBR, S. 469]

もう一つの見通しは、教育システムを取り巻く環境の変化に適応することによって、自己循環的な反省から脱出するというものである。たとえば、子どもの数が急減することによって、それまでとは異なる教育条件が出現し、多人数クラスで当たり前とされていた実践が通用しなくなり、新たな反省形式が生み出されるということが考えられる。ルーマンは、このような環境条件として、卒業生の進路変化、求人需給、教育予算の変化などを挙げている。

この二つの道のうち、ルーマンが優先するのは第一の道であると考えられる。なぜなら、第二の道がシステム外部においてシステムから独立して変化する条件に依存しているのに対し、第一の道は、オートポイエシス・システムの自己観察に関わるより主体的な問題だからである。そして、このとき、教育システムの改革それ自体もオートポイエシスの展開をとげるものとして見られることになる。

(2) 二つの改革プログラム

教育システムが改革を行うとき、そこにもプログラムが必要となる。その際、プログラムはシステムが他者準拠するのか、自己準拠するのかによって二種類のものが区別される。教育システムの場合、「質」(Qualität) (効率性と高学力を目指す業績原理) と「平等」(Gleichheit) という目標に向けてのプログラムが区別される。すなわち、「質」の目標は、子どもの学力が向上したかどうかというシステムの他者準拠的な目標設定の仕方

であるのに対し、「平等」の目標は、システムの条件が公平であるかどうかというシステムの自己準拠的な目標設定の仕方を示すものである。⁷

ここで注目すべきことは、ルーマンが質と平等を同時に追求されるものとみなしていることである。すなわち、質と平等は、一方が他方を前提とするものであって、そのどちらかだけが独立して存在するのではないということである。たとえば、平等を追求する改革がしばらくなされたとしよう。不利な条件を持つ子どもに就学前教育を行なったとする。このとき、その不利な条件が克服されたかどうかは、その就学前教育を受けた子どもたちが、そうでない子どもと同じレベルの学力に到達したかどうかで測られることになる。つまり、平等を志向する改革は、必ずどこかで質を志向することに転化するのである。

逆に、質を志向する改革がなされたならば、それによってもたらされる相違をなくすことが企図される。たとえば、他の諸国に比して、自国の子どもたちの学力水準が低いことが分かり、学力向上の取り組みがなされたとする。ところが、その取り組みの成果が挙げられた後では、子どもたちが授業についていけるかどうかの間われたり、子どもたちの間にある学力格差に目が向くようになり、そこから平等志向の芽が新たに発生することになる。

「目標の二重化は……一方の目標から他方の目標に切り替わる可能性を伴って、理念的備えが十分であることを保証する。」[SBR, S. 471]

ところで、改革を志向するこの二つのプログラムが対立的にとらえられたり、その交代のテンポが早くなると、改革と反省のダイナミズムが鮮明になり、新たな問題が生まれる。それは、反省と改革の政治化という問題である。質を志向する改革が行き過ぎたり、平等を犠牲にしすぎるとき、平等原理に基づく反省がなされる。しかも、教育体制や政治を通じてその修正が図られる。

ルーマンはこのように、平等原理と業績原理を教育システムがオートポイエシスを展開するためにシステム内部で生み出す自己刺激としてとらえている。この二つの改革プログラムの対立は教育システムの改革努力を持続させ、それによって、教育システムは進化を遂げるのである。

(3) 教育学の反省課題

「改革教育学」論文では、つぎにドイツの1960年代以降の教育改革に関する事例に即し

⁷ ルーマンは、他の機能システムにおいても、同じように、他者準拠と自己準拠の違いに基づいて互いに牽制し合う二つのプログラムが見いだされると言う。たとえば、経済システムでは、投資の際の利益可能性と融資可能性、法システムでは、利害法学と概念法学、学問システムでは、理論と方法の関係がそれに当たる。[SBR, S. 470]

た分析がなされる。

すでに見たように、ドイツでは1970年代後半以降、改革熱が失せ、改革への幻滅が支配している状況が出現した。ルーマンはこの状況がこの「改革教育学」論文が書かれた1980年代後半にも続いていると見ている。この状況にあつてルーマンは、教育学は政治的対立に身を委ねるのではなく、改めて反省の作業に取りかからなければならないと言う。[SBR, S. 475] ここで、ルーマンは教育学において二つの道が見られると言う。その一つは、改革をあきらめ、教育の未来に期待しない、いわゆるポスト・モダン教育学の道である。もう一つは、教育固有の教師と生徒の出会いを追求する伝統的な教育学の道である。

ルーマンは、教育システムがすでに述べた「改革-反省-改革-反省…」の改革メリーゴランドに入ることはいずれにせよ避けられないと見ている。だが、上の二つの道が示すように、教育学は教育システムのこのような反省それ自体を分析するレベルに達していない。

ここでルーマンが提案するのは、やはり教育固有のコードによる操作を通じての反省という道である。教育システムはいかに改革されようと、「良/否」のコードを捨てることはできない。教育システムは、多様な選抜メディアの組み合わせによってその統一性を得ることができる。しかし、選抜を単に精緻化するだけでは、教育システムの反省は小手先のものにとどまる。教育システムは自らが行なう教育そのものをたえず「良/否」の基準で反省しなければならない。したがって、教育システムを反省するには、選抜コードそれ自体の反省が必要となる。

「教育システムはその固有のコードを改革によって取り除くことはできない。したがって、それは改革を通じて常にこのコードの反省を強いられ、したがって、固有の統一性の反省を強えられる。」[SBR, S. 476]

「改革教育学」論文では、「良/否」のコードを適用するとき教育システムがいかに改革されるかについては具体的に論じられていない。ルーマンの関心は、改革の個別の内容にあるのではなく、教育システムの特長としての改革志向が生まれる構造的条件を探ることにあるからである。

ここで、「改革教育学」論文の内容を「補償教育」論文と比べながらまとめておこう。「改革教育学」論文は、つぎの点で前進があつたと考えられる。すなわち、それは、教育システムが改革-反省の循環プロセスをたどることを示すことで、オートポイエシスの存在としての教育システムのあり方をとらえることに成功している。その際、教育システムが改革-反省の循環に陥るのは、教育システムが「良/否」のコードを用いることの逆説的な結果としてであるということも説明されている。さらに、教育システムの改革-反省の循環はシステムの閉鎖化を招くのではないかという疑問に関しては、むしろその改革-反省の循環があるからこそ、教育システムは社会変化に対応でき、システムが維持される

という新たな見解が示された。[SBR, S. 477]

しかし、「改革教育学」論文では、教育システムの改革－反省の循環は「良／否」コードの特殊性から派生したものとされ、教育システムがいつも改革を志向するという意味で特異なシステムであるという結論に至ることになる。たしかに、「改革教育学」論文は、前期ルーマンのように、教育システムが反省の代用手段として選抜を行なうという見方を脱し、「良／否」のコードを正当な反省手段として位置づけている。だが、その反省は、改革－反省という循環的な運動の枠を越えることはない。つまり、反省は改革についての反省でしかなく、「平等」か「質」かという二者択一的なイデオロギー的反省としてなされることになる。この時点でルーマンの教育システム論は、教育システムが「選抜」コードを用いる限り、それはイデオロギー的反省しかできないという問題に直面することになる。

そして、この問題への解答を読み取ることができるのが、次節に見る「構造的欠陥－教育制度のシステム論的分析への注釈－」(Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens, 1991a) (以下「構造的欠陥」論文、SDと略記)という論文である。

第3節 「構造的欠陥」と教育システムの改革

(1) 構造的欠陥

「構造的欠陥」論文は、本章でこれまで扱った「補償教育」論文および「改革教育学」論文とは異なり、教育システムの「改革」そのものには直接言及してはいない。しかし、本論文を教育システムの改革問題と関連させてここで取り上げるのは、そこではつぎのような新たな見解が示されているからである。

それは、システム一般が構造的欠陥を本来的に抱えており、それを乗り越えようとする試みがたえずシステムの内部から生まれてくるという見解であり、これが教育システムに即して説明されている。そこでは、教育システムを改革に突き動かすものは、前節で見たように教育システムが「選抜」というコードを持つからではなく、どの機能システムもが内包する構造的欠陥に根ざすものであることが示される。そして、システムの構造的欠陥の処理の仕方は各システムによって異なるのであり、ルーマン自身は明言してはいないが、教育システムの場合は、そのコードに規定されて、「改革」というパターンを取ると考えられるのである。

「構造的欠陥」論文において、ルーマンはまず、近代社会の成り立ちが「合理性の欠如」と深く関わっていることを検討する。

近代社会が合理的説明がつかないものに立脚していることは、すでに古典的社会学において確認されているとルーマンは言う。それは、たとえば、近代社会の合理化過程を非合理的な宗教要因と関連づけて説明しようとしたウェーバー(Weber, M.)や、分業社会が最

終的に連帯の精神によって維持されていることを認めたデュルケムに見られる通りである。

だが、ルーマンによれば、これらの洞察は社会自体が合理性欠陥に基づいて成立していることを示唆するものではあっても、それを体系的・方法的に説明するものではない。⁸ すなわち、社会あるいはその部分システムが合理性をめぐる構造的欠陥から成り立っていることを説明するものではない。

これに対して、ルーマンは、そもそも近代社会が合理性欠如を抱えるのは、システムとして自己準拠性を持ち、そのパラドックスの支配下に入ったからだと考える。たとえば、自由を実現するためには、その条件として、自由をまず保証しなければならないというようにである。⁹

では、教育システムはどのような合理性欠如を抱えているのか。ルーマンは、それが、教育システムが社会化を意図化することにあると見る。すでに見たように、社会化は心理システムの内面においてオートポイエシス的に進行することであって、親とか教師といったエージェントに最終的に帰されるものではない。ところが、教育はこの社会化プロセスに介入して、意図した結果をもたらそうとする。もちろん、心理システムを特定の結果へ導こうと意図すること自体は可能である。だが、心理システムが意図したようになるかどうかは心理システムの自由に委ねられ、その試みには裏切られる可能性が常につきまとう。ここにおいて、教育システムにおける「合理性欠如」あるいは「構造欠陥」という概念は、『反省問題』において授業システムの技術欠如として示されていたものを教育システム全体に拡大して適用したものであることが分かる。だが、それは単に授業システムから教育システム全体への分析の領域的拡大ではない。統制不能性を複雑さの量的な面から説明することから、社会化の意図化という原理的な統制不能性による説明へと変わっていることが分かる。

教育システムの構造的欠陥は観察者にとってのものであり、それによって教育システムが作動困難になるというものではない。構造的欠陥はまず、社会化と意図化の矛盾に起因する。ところが、この矛盾はまだパラドックスではない。その矛盾は、教育システムにおいて、人間とは何か、自由とは何か、教育制度とは何かという命題をいくつも編み出しながら解決が試みられる。たとえば、ある教師集団が高邁な人格形成の理念を掲げたとしよう。その理念的命題は、社会化と意図化の矛盾を何とか調和させようとするものである。だが、それはシステムの自己記述あるいは自己観察ではあっても、まだシステムの統一性の表現ではない。なぜなら、それに対して彼らの利害のため（イデオロギー）だという非難の投げかけは常に可能だからである。

システムが作り出す諸命題あるいは自己記述は、必ず社会化と意図化の矛盾をはらんで

⁸ ルーマンは、社会学がこのような構造的欠陥を理論に組み込むことを開始するのは、ゲーデル (Gödel, K.) の不完全性定理以降のことであるとしている。[SD, S. 58]

⁹ 長谷はこの事態を指して、近代社会は「不器用な社会」と言う。[長谷, 1991, p. 116]

いて、常にどこかで批判可能である。ここにおいて、教育システムにおける社会化と意図化の矛盾はパラドックスとなる。システムを何らかの形で正当化しようとしてある命題が作られても、それは必ず非難可能である。また、逆に、非難されるものは必ず正当化可能である。だが、このパラドックスは教育活動を妨げるものではなく、むしろ教育活動はこのパラドックスを作動因として進んでいく。教育活動が困難になるのは、その対立によって「良／否」のコード適用ができなくなるときである。ルーマンは、これまでと同様ここでも、コード操作の反省がシステムの統一性をもたらすと考えている。

(2) 教育システムの「自制欠如」

構造的欠陥は教育システムにおける活動につぎのような独特な性格を与える。つまり、教育システムにおける教師の行為は、構造的欠陥をかわすために、現実的でない目標を設定する傾向がある。たとえば、予習をしてこない生徒が多数を占める学校で「予習をしよう」という目標が毎日説かれ、それが実現されずに同じことが繰り返される。ルーマンは、このように現実には即さないにもかかわらず反復される行為を「自制欠如的」(akratisch)行為と呼ぶ。ギリシア語に由来する「自制欠如」(Akrasie)という語は、節制さを欠くこと、我を忘れることという意味を持つ。ルーマンはこれを、「行為を規定する意味付与があまりに強く一般化され、その具体的な成果条件とのつながりが失われ、成果を確実にする状況がほとんどないのに繰り返される」行為を指すのに用いている。[SD, S. 64]

ルーマンはデュルケムの「無規制」(anomie)概念については言及してはいないが、それを意識して「自制欠如」概念を用いていると思われる。アノミーは、社会における規範欠如によって欲望が歯止めなく肥大する事態を表現する。これに対して、「自制欠如」は、システムの技術欠如が目標の過大化をもたらすことを表現しようとする。「自制欠如的」行為は、因果連関を無視する、根拠のない行為である。その反面、それは困難な状況を前にして、それを乗り越えようとする行為でもある。「自制欠如的」な目標設定は、教師の当面の行為を見通す上で役立つという意味で、すでに述べた「因果プラン」と重なり合う。¹⁰

このような「自制欠如的」行為から成る教育システムは、その行為を支え、補強する様々な工夫をしている。その例として、ルーマンは、教員養成課程における不安克服の励まし、自己犠牲を説く教職のエートス、また同僚間の支え合いを挙げている。だが、ルーマンはシステムの統一性がこれによって保証されるわけではなく、また構造的欠陥が解決されるものではないと言う。教育システムの構造的欠陥はやはりその操作の統一性によって解決されねばならない。

¹⁰ 「自制欠如」は教育システムに限定されるものではない。たとえば、『社会の法』(1993)では、法システムもシステム・パラドックスのために、「自己に対して十分な権力を持ちえない」という意味で「自制欠如」的に作動するという指摘がある。[1993, S. 549]

(3) 構造的欠陥と構造的安定性

構造的欠陥を抱える教育システムはそこから派生する自制欠如の状態をコードによって統制しようとする。だが、この試みはシステム内部のものであって、それによって構造的欠陥がなくなるわけではない。むしろ、自己準拠的システムの宿命として、その構造的欠陥のゆえに、それを構造的に乗り越える仕組みが作り出される。そして、システムを安定させようとするその試みによって、当該の機能システムだけでなく、社会全体が安定することにもなる。では、そのような安定性はいかにして生み出されるのだろうか。

ある機能システムが分出するのは、社会から出される固有の要求にそれが応えるためである。教育システムが分出するのも、社会の構造的範型(Strukturmuster)を伝えるという要求に応えるためであった。すなわち、子どもに社会生活に必要な知識・態度を伝達しようとする。だが、いったん分出したシステムはそれ独自のオートポイエシスを始める。教育システムはいかにして自己を維持するかという点から見れば、伝達される構造的範型はコミュニケーションを仲立ちする手段にすぎず、それによって教師と生徒のコミュニケーションが反復されることが最も重要である。

「教育システムはその機能からして社会システムの構造的安定性と関わる。…だが、その学習は固有のダイナミックなオートポイエシス的文脈に従う。その主要な問題は自己再生産であり、…構造的範型の複製ではない。したがって、教育は教育システムにおいてもある程度異物である。」[SD, S. 69]

教育システムが行なう意図的社会化という営みは、それ自体社会の構造的安定性を目指すものである。しかし、意図的社会化という営みそのものは、教育システムに構造的欠陥をもたらすことが避けられない。教育システムがそのオートポイエシスの中で抱える構造的欠陥と、教育システムが伝達する範型の構造的安定性とは表裏一体のものである。¹¹ 教育システムは構造的範型を伝えるという機能によって、そのオートポイエシスの構造的欠陥を隠すことができる。逆に言えば、また、一般的に言えば、各機能システムは構造的欠陥を隠す独自の仕組みを持っており、それらの積み重ねの上に社会全体の構造的安定性が確保されるのである。

「構造的欠陥」論文においてルーマンは改革について直接論及していないが、そこから、教育システムにとって教育改革が持つ意義としてつぎのことを読み取ることができる

¹¹ これは教育システムに特殊な問題ではないとルーマンは言う。たとえば、経済システムは、私的所有によるコスト計算によって経済行為の合理性を確保しようとしている。私的所有はそれ自体構造的欠陥を抱えるものである。すなわち、コストが外在化し、私的範囲を越えた広がりを持つことは避けられない。だが、私的所有による計算に限定することで、経済システムの構造的欠陥は隠され、経済システムが維持されるのである。[SD, S. 71]

う。すなわち、教育システムが構造的欠陥と構造的安定性との釣り合いにおいてオートポイエシスを行なうとしたら、また、教育改革とは構造的安定性の実現の不十分さを改善することだとしたら、教育システムにとって改革は、教育システムのオートポイエシスに伴う構造的欠陥を隠す独自の仕方だということである。教育改革は社会の構造的安定性をより良く実現しようとし、それによって自らの構造的欠陥に気づかずにすませることができる。

前節で見た「改革教育学」論文では、教育システムにおける反省と改革が内部的に循環的なプロセスとしてとらえられていた。だが、この「構造的欠陥」論文において新たに確認されたことは、社会的安定性を生み出そうとして自己を改革する教育システムの試みが、教育実践のレベルにおいて新たな困難、課題、要求を呼び起こし、構造的欠陥の新たな変種を生み出すということである。教育実践のレベルにおいて欠陥に気づくことは、具体的な課題に照らしての反省であって、構造的欠陥についての反省ではない。むしろ、この反省は構造的欠陥についての反省を不要にする。この実践レベルの反省は新たな改革を喚起する。かくして、システム内で完結しているように見える改革—反省の循環は教育システムの内部と外部とをつなぐ役割をも担っているのである。

「構造的欠陥」論文において明らかになったことは、つぎのようにまとめられよう。教育システムにとって改革は、教育システムの構造的欠陥を梃子にして、それを乗り越えようとする試みである。しかし、教育システムの改革衝動は単に閉鎖的運動ではなく、環境に構造的安定性を作り出す教育活動と一体となって行われている。しかも、構造的欠陥と構造的安定性の相互補完性というシステムと環境との関係は、教育システムに特殊・特有なものではなく、機能システムが一般に有する関係であり、この意味において、教育システムも他の機能システムと同じオートポイエシスのメカニズムに従っている。このような結論から、ルーマンの教育システム論は彼の一般的なシステム論の中に統合されつつあることが分かる。教育システムのオートポイエシス性を外部環境との関係において明らかにした上で、ルーマンの教育システム論は、これ以降、システム内部におけるオートポイエシスの解明、すなわち、教師と生徒のコミュニケーションの解明に重心を移すことになる。

第Ⅱ部 教育システムにおけるコミュニケーション

第5章 教育システムにおけるメディアとシンボル

—子ども・知識・教育意図—

第I部の各章で見たように、ルーマンの教育システム論は彼の一般的なシステム論の変化に合わせて修正されてきている。すなわち、環境/システム図式を一貫して用いているが、環境の複雑性に対処するためのシステムの縮減という視点から、システムの自己準拠的な再生産、すなわち、オートポイエシスという視点への転換がなされている。システムのオートポイエシスは要素が要素を生み出すという形で行われる。社会的システムの場合、その要素は「コミュニケーション」である。ルーマンは『社会的システム論』(1984年)において、社会的システムがコミュニケーションを要素としてオートポイエシスを行うことに関する理論的、一般的な説明を行なったが、教育システムにおいては、いかなる形でコミュニケーションの再生産がなされているのだろうか。第II部ではこの問題をめぐって、教育システム内部におけるコミュニケーションのメディアとシンボルとは何か、また、授業におけるコミュニケーションとはいかなるものかを考察する。

本章では、教育システムにおいてコミュニケーションを可能にするメディアとシンボルについて論じている、「教育のメディアとしての子ども」(Das Kind als Medium der Erziehung, 1991b) (以下、「子どもメディア」論文、KMEと略記)と「システムと教育意図」(System und Absicht der Erziehung, 1992) (以下、「教育意図」論文、SAEと略記)という二論文を検討する。

第1節 メディアとしての「子ども」

「子どもメディア」論文でまず注目されるのは、「良/否」の二分的コードがあくまで選抜に限定されたものであり、教育システム全体に通用するものではないと述べられている点である。

教育システムの「コード」についてのルーマンの見方は必ずしも一貫してはいない。『反省問題』では教育システムのコードは選抜コードであるとされたが、それは暫定的あるいは代用的な位置づけという印象を免れなかった。「コード化とプログラム化」論文は、教育システムにおけるコードの所在の不明確さを認めた上で、「良/否」の二分的コードがそれに当たることを改めて理論化する作業であった。そこでは、選抜コードは教育システムのすべての操作を貫くものとされていた。

ところが、「子どもメディア」論文の冒頭部分では、「教育にとってではなく、選抜にとってのみ二分的図式がある」[KME, S. 20]と述べられる。また、その末尾部分でも、「二分的コードは、教育システムにおいて、選抜の目的には使用可能だが、本来の意味における教育に向けては使用できない」[KME, S. 36]と、その指摘を繰り返している。本論文において初めて、選抜コードは部分的なものにとどまるという見解が出されたのである。

この変化が意味することはきわめて大きい。教育システムはもっぱら選抜を通じて反省を行なうというこれまでのルーマンの説明は、教育システムのコミュニケーションはもっぱら選抜をめぐるなされ、選抜に帰着するという印象を与えていたが、そこからの脱却が試みられる。子どもに対する意図的働きかけとしての教育活動そのものが、教育システムにとって中心的なコミュニケーションとして根本的にとらえ直されることになる。これは、ルーマンが教育システムを、経済、法、宗教、科学、芸術などと並ぶ代表的な機能システムであり、オートポイエシス・システムとしてそれらと同じコミュニケーション・メカニズムをもって説明する必要を認めたことを意味する。

教育システムをコミュニケーション・システムとしてとらえるということは、それが心理システムとは次元を異にするシステムを形づくるという意味においてである。教育の対象である心理システムはそれ自体独自の自己準拠的システムである。したがって、子どもをコントロールすることをめざす教育という営みは、それ自体で完結している子どもの心理システムと交わる点を持たない。たとえば、教師の説教を神妙に聞いている生徒は、この場を早く切り抜けて帰宅してテレビ・ゲームをやろうと思っているかもしれない。教育システムと心理システムは、それぞれコミュニケーションと意識によって自己規定的に操作される閉鎖したシステムなのである。

このように、教育はそれ自体成立が困難な現象であるが、この条件において教育的コミュニケーションはいかにして可能となるのだろうか。

ルーマンは「子どもメディア」論文において、教育システムにおいては一般化されたコミュニケーション・メディアがないことを指摘する。[KME, S. 19] このことは『反省問題』以来ルーマンが何度も述べてきたことである。¹ だが、コミュニケーションが存在する場合、そこには何らかのメディアが介在しているはずである。ルーマンは、「子どもメディア」論文において、教育的コミュニケーションのメディアを、それまでの「点数」に代えて、他ならぬ「子ども」(Kind)という意味概念に置き換えて説明しようとする。

身体的あるいは振る舞いの面で成人とは区別される存在としての「子ども」はいつの時代にも存在してきた。このような外面的特徴によって、子どもには助力を得て大人になれるというイメージを容易に付与することができる。イメージと思考のゆるい結合を可能にするという意味で、子どもは教育的コミュニケーションにとってのメディアとなることができる。

メディアはコミュニケーションにおいてある事態を想定し、その事態を指示する。たとえば、「愛」というメディアはそれ自体が愛情あふれる事態ではなく、その事態を表現する手段である。[1982b, S. 21-23] メディアは、漠然としてはいるが、コミュニケーションをつぎのコミュニケーションに接続させることができる。このとき、メディアは要素と要

¹ 『社会的システム論』(1984年)の時点でも、「教育に特殊化されたメディアはない」とルーマンは述べていた。[SS, 訳P. 845]

素のゆるい結合として存在している。²

メディアという概念は、まだ選択の可能性が残されていることを含意している。たとえば、空気が音にとってのメディアであるのは、意識されずに多様な音を運ぶことができるからである。別の例を挙げるならば、「いす」という単語は、「い」と「す」という要素（メディア）が結合されて構成されているが、われわれはその結合に関心を払う必要はない。これと同じように、教育システムにおいて「子ども」というメディアは自明的であり、通常の場合、その内容は精査されない。そして、自明と思われているがゆえに、「子ども」らしさをめぐって、教師が選ぶ行為と生徒が選ぶ体験は多様に可能である。ある教師にとっては、従順であることが「子ども」らしさであるが、別の教師にとっては純真であることが「子ども」らしさであるかもしれない。また、ある生徒にとっては、子どもとは勉強を強いられる存在としてとらえられるかもしれないが、別の生徒は、子どもは働かずに遊んでいられる存在としてとらえているかもしれない。このように、「子ども」というメディアは「不透明」であるがゆえに、多様なコミュニケーションを可能にする。それは、教育する勇気を教育者に与えることができるものである。では、「子ども」というメディアによっていかなるコミュニケーションが可能となるのだろうか。

第2節 行為としての教育

ルーマンの「子ども」メディア論は、当然ながら、アリエス(Ariès, Ph.)の「子どもの発見」を踏まえている。アリエスの子ども論、またそれに触発されたその後の子ども論は、子ども／大人の区別を相対化し、その区別を取り払うことによって大人社会＝近代社会批判の視座を得ようとした。このことはルーマンも認めるところであり、子どもと大人が区別されることによって、両者がともに有機的・心理的システムであることが隠されると言う。[KME, S. 24] だが、ルーマンは、子ども／大人の区分がいったん歴史的に成立したからには、「子ども」という独自のコミュニケーション・メディアが作動し始め、教育システムを分出させるという進化的立場に立つ。そして、ルーマンの関心はその区分の歴史的相対性を指摘することにあるのではなく、「子ども」というメディアによっていかなるコミュニケーションが自律的に展開していくかに向けられている。

教育的コミュニケーションとは、「子ども」メディアを自己準拠的システムである現実の子どもに適用することによって、現実の子どもをメディアのイメージ通りのものに変化させようとする働きである。これはいかにしてなされるのだろうか。

「子ども」メディアによる子どもへの働きかけは、教師によるコミュニケーションを前提とする。このとき、教師にとっては、自分のコミュニケーションは行為となる。ここで

² ここで「要素」というのは、システムとしてそれ以上分解できない単位のことである。[S S, 訳p. 34]
それは、社会的システムにとっては、コミュニケーション、行為、情報といった出来事である。

「行為」(Handeln)というのは、その操作(コミュニケーション)の意味選択がシステムに帰属される場合である。(これに対して、その操作の意味選択が環境に帰属される場合が「体験」(Erleben)である。)教師のコミュニケーションは、その教師にとっては「行為」であり、子どもにとっては「体験」となる。もちろん、子どもは子どもの側で、教師の働きかけに対して、自分なりに行為する。しかし、教師は子どもの行為に引きづられて自分の行為を選択するのではない。たとえば、仮に、ある子どもが教師に挑発的な態度を示したとしても、それにまともに立ち向かっていくことは教師には許されない。教師は自分の行為が子どもに体験としてどのように受けとめられたのかを反省しなければならない。

このとき、教師の行為は、子どもの体験に照らして選択されたものであることが分かる。自分の行為が相手の体験に照らして選択される別の例としてルーマンが挙げるのは、「愛」の場合である。「愛」の場合、自我の行為は他我の体験を確認するために選択される。これに対して、教育の場合は、教師の行為は子どもの体験を修正するように選択される。[KME, VII]

自我-他我関係を行為-体験の組み合わせから成るものとして一般化するとき、図5のような四つの相互作用状況が区別できる。図5には「教育」は挙げられていないが、上に述べたように、教育は「愛」や「影響力」と同一の次元に属することになる。

	自我の体験 E e	自我の行為 E h
他我の体験 A e	真理、価値関係	愛、(影響力)
他我の行為 A h	貨幣、芸術	権力

図5 自我/他我関係とコミュニケーション [1971b, 訳p. 429]³

このように教育が位置づけられるとき、注目しておきたいことは、それが権力とは異なる相互作用だということである。たしかに、教育は、教師による生徒の作りかえ(すなわち、E hとしてなされる)という意味で、権力と同一平面にある。だが、権力が自我の行為を他我の行為に接続させる働きであるのに対して、教育の場合には、すでに述べたように、教師(自我)の行為は生徒(他我)の操作を体験として受け止めねばならない。教師の行為は生徒の体験に規定されるのであって、この点において権力行使とは区別される。⁴

行為と体験をめぐる教師と生徒のこのような関係は、相互に相手の行為を予期しながら

³ 表中の略号は、A:Alter, E:Ego, e:Erleben, h:Handeln。また、「影響力」は[1976c, p. 529]の表に挙げられている。

⁴ フーコーの「牧人的権力」の概念は、内容的にルーマンの教育概念と重なるが、このような自我・他我関係としてとらえるとき、「権力」という概念で括れるか疑問である。[Foucault, 1982]

形成される。⁵ つまり、教師と生徒にとって行為の選択は、不確定な可能性についての縮減でもある。その際、動機づけとなる特殊なメディアが存在することによって、その選択は容易になる。そのメディアは「信頼に足る相補的期待を組織する」からである。[1976c, p. 518] だが、これはまだ、システムのレベルではありそうもないものにとどまる。それはさらなる安定性を求める。すでに述べたように、これまでのルーマンは、メディアの不確実さを乗り越えるために、コミュニケーションは「シンボリックに一般化されたメディア」を編み出すという帰結をすぐさま導いていた。メディアがシンボルを用いて一般化されるならば、コミュニケーション内容の選択とそれへの動機づけが一体的になされる。これは、要素と要素を相対的にきつく結合することによって、メディアの曖昧さを克服する一つのやり方である。たとえば、「愛」というメディアの場合には、「情熱」というシンボルがそれと切り離しがたく結びつくことにより、そのメディアの使われ方が限定される。

ところが、後期ルーマンは、システムにおいて「シンボリックに一般化されたメディア」を確立済みのものとして前提するのではなく、それが成立するまでのシステム・プロセスを解き明かそうとする。すでに見たように、ルーマンは『反省問題』において、教育システムにおいては「シンボリックに一般化されたメディア」は未確立であるという立場から、それを「点数」メディアに肩代わりさせていた。これに対して、「子どもメディア」論文では、点数メディアあるいは「良／否」コードの使用は選抜場面に限定されるという新たな見解が示されたわけである。

「子どもメディア」論文においてルーマンは、上に示したような独自の自我・他我関係である教育関係が持続・反復可能となるメカニズムを別の仕方で説明しようとする。これは、次節で見るように、「子ども」という可能性に満ちたメディアを何らかの具体的な形に形式化するプロセスに注目するものである。このような新たな概念操作によってルーマンは、シンボリックに一般化されたメディアが発達していない教育システムも他の機能システムと同じようなオートポイエシス・システムであることを説明しようとする。

第3節 形式としての「知識」

メディアは、要素がゆるく結合されることによってシステムのコミュニケーションを可能にするものであった。これに対して、要素がきつく結合された場合に生じるのが「形式」(Form)である。「メディア」の説明に用いた「空気」と「音」の関係の例でもって説

⁵ ルーマンのこのような行為概念は、パーソンズの場合のように、動機づけに基礎づけられるのではなく、他我の反応に対する予期に基礎づけられている。この点で、主意主義的行為論からシステム論的行為論への転換がなされている。このとき、教師の行為の「主体性」がどのようにとらえ直されるかが問題となるが、この問題については後出の「教育意図」論文で扱われる。(本論文p. 111を参照。)

明するならば、つぎのようになる。すなわち、空気が音（たとえば風の音）を発するとき、空気は音にとってのメディアであった。これは、空気から見れば、空気が音に形式化されたということもできる。空気というメディアは、音という形式を通じて意識される。

[1990f, S. 186]

もう一つ例を挙げるならば、「いす」という語と「いすに座る」という文章とでは、明らかに後者（文章）の方がきつく構成されている。文章は一定の関係で単語メディアを組み合わせたという意味で「形式」化されている。普通の場合、この文章は、「いす」を「デスク」に置きかえることはできない。もしここで、「いす」ではなく、「デスクに座る」という文章が与えられるならば、われわれはこの文章をもう一度読み直し、前後の文脈からその意味を確定しようとするだろう。このように、形式は要素の関係を固定化し、それによって冗長性を低下させるが、その代わりに、仔細な意味表現を可能にする。

[1995a, S. 170]

メディア／形式は相対的な区分であり、階層性を伴って連続している。ルーマンは、『社会の経済』『社会の科学』『社会の法』『社会の芸術』といった1988年以降相次いで刊行した著作を通して、メディア／形式の区分によってシステム論を基礎づけ直している。これらの著作では、メディア／形式の区別を用いて各機能システムの特質が分析されている。それらを参考にしつつ、学問（科学）システムの場合のメディア／形式の進化的階層性を筆者なりに整理したのが、図6である。⁶

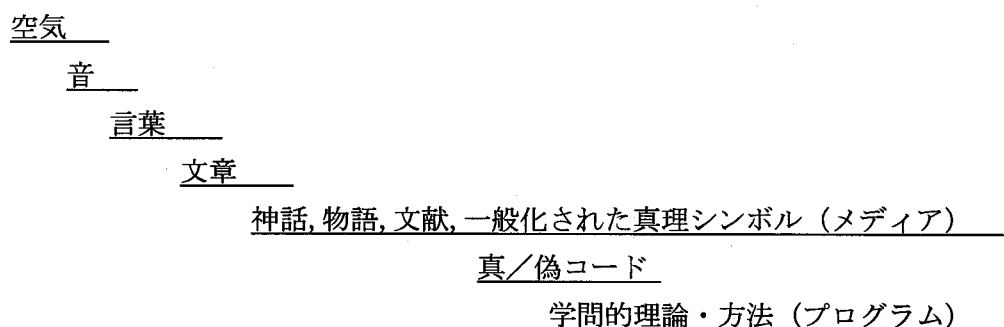


図6 メディア／形式の進化 - 学問システムの場合

図6について説明しておこう。図中の線(—)で区切られた上段／下段の関係がメディア／形式関係に相当する。たとえば、空気は音にとっての「メディア」である。また、音は空気が「形式」化したものである。そして、形式はそれ自体が新たな可能性（潜勢力）をもたらし、その下段に位置するものにとってのメディアとなる。（たとえば、音は言葉にとってのメディアとなる。）これらのメディア／形式区分を貫いているのは、可能性（上

⁶ 特に、[1990f, S. 184-185]を参照。

段) / 現実 (下段) の差異の中から意味 (という形式) が構成されるということであり、また、この意味がメディアとして新たな可能性 / 現実 (Potentialität / Aktualität) の差異を指示するという循環構造である。(図7参照)

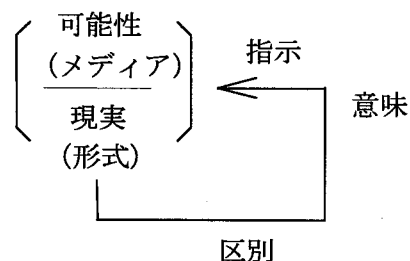


図7 メディア / 形式と意味構成⁷

「子ども」というメディアを用いてコミュニケーションが交わされるとき、そこには多様な理解が生じる。そこでは、「子ども」というメディアは自明ではなくなる。それは新たに定義される必要がある。あるいは、子どもに関してコミュニケーションがなされるときに、どのような「子ども」がイメージされているかが問われる。このようにして、「子ども」メディアは形式化されるようになるが、ルーマンは教育的コミュニケーションにおいて要素がきつく結合されて生じる「形式」を「知識」(Wissen)と呼ぶ。「子ども」というメディアがイメージと思考のゆるい結合から成るとしたら、「知識」という形式はイメージと思考のきつい結合から成る。

「知識」は心理的システムがオートポイエシスを行う際に、現在の操作をつぎの操作に結合するのに用いるものである。ルーマンはそれを、「凝縮された観察」と呼んでいる。[1990f, S. 123] たとえば、われわれがいすに座るのは、それが机とは違うことを観察し、知識として知っているからである。知識はそれを用いる心理的システムにとって、真であるか偽であるかは問われない。われわれが青信号で歩道を渡るのは、それが客観的な真理だからではなく、状況において適切な知識だからである。この意味での知識は、科学的に確かめられている必要はなく、また、体系化されている必要もない。この限りで、ルーマンの知識概念は、シュッツ (Schutz, A.) や バーガー (Berger, P. L.) らの現象学的知識社会学の日常的知識概念と重なる。

しかし、ルーマンの知識概念が現象学的知識社会学の知識概念と異なっているのは、ルーマンの知識概念の場合、より一般化され、心理システムに内属させられている点である。ルーマンは「知識」概念をつぎのように定義している。

⁷ ここでのメディア / 形式の説明に関しては、[1986b, 訳p. 121] [1993, S. 193] [1995a, S. 172-175]

[馬場, 1988, p. 21] を参照。また、ルーマンは、後に示すように、授業のあり方に限定してだが、すでに1981年の時点で「可能性 / 現実」の差異に言及している。(本論文p. 126を参照。)

「知識とは、その助けによって心理システムがそのオートポイエシスを遂行する構造を一般的に示すものである。すなわち、心理システムがそのつどの現実の状態から次の思考を見だし、結合し、現実化するものである。」[KME, S. 29-30]

「知識」はこのように心理システムがオートポイエシスを行なう限りいつでも、どこでも認められるものである。ところが、教育システムにおいては「知識」概念は、可能態としての「子ども」メディアを現実化するという目的に向けて、狭く解釈されて用いられる。教育システムでは「知識」は蓄積可能なもの、伝達可能なものとして扱われる。これは、教育システムにおいて生徒があたかも「単純な機械」であるかのように扱われるのに対応している。教育システムにおける限定された知識をルーマンはつぎのように特徴づけている。

- (1) 知識は集積可能なものとみなされ、伝達可能な学習対象となる。
- (2) 知識は生徒の状況から切り離される。その利用可能性を時間図式においてイメージできるのは観察者（教師）である。
- (3) 生徒に勧められるのは「真」と証明された知識であり、それ以外の日常的知識は教育の対象とならない。
- (4) 知識が保持されているかどうか問題となるため、それを書けるかどうか試される。
- (5) 日常的知識の場合、使用されないと忘れられるのは当たりまえのことであるが、教育システムにおいては知識の忘却は忌避される。

ルーマンの教育知識概念は、日常的知識とは区別されている。それは、むしろ物象化された知識として教育知識をとらえていると言ってよい。しかし、ルーマンはこれによって子どもが教育システムから疎外されていると主張するものではない。逆に、そのような物象化された知識形式は、子どもが印刷物を通じて自ら知識を学ぶことを可能にする。また、そのような学習を子どもに要求するものである。ルーマンは知識の物象化と「詰め込み教育」(Paukschule)は別の事柄だと見ている。[KME, S. 33] ルーマンは、「子ども」というメディアは印刷物の出現とともに成立したと考える。つまり、「知識」を身につけるうえで、読書による自学ができず、援助を必要とする人間が「子ども」、すなわち、被教育的存在なのである。

「子どもメディア」論文以前のルーマンによるならば、図6に示したようなメディア/形式の階層的な区分は、教育システムの場合、図8のようになるはずである。しかし、「子どもメディア」論文では、教育システムにおけるメディア/形式区分は新たに「子ども」/「知識」という区分によってなされる。これを先のメディア/形式の進化的階層性において示すならば、図9のようになるだろう。

神話, 物語, 文献, シンボリックに一般化されたメディアの不在
良/否コード (選抜コード)
教授・学習プラン (プログラム)

図8 メディア/形式の進化 - 教育システムの場合 (1)

神話, 物語, 文献, 「子ども」 (メディア)
「知識」 (形式)

図9 メディア/形式の進化 - 教育システムの場合 (2)

ここにおいて、図8と図9との関係が新たに問題となる。たしかに、ルーマンの教育システム論は、この「子どもメディア」論文においてそのコミュニケーション・メディアを新たに設定し直すという作業を経て、新たなスタート地点に立ったと言える。ところが、このとき、これまでルーマンが教育システムの中心軸に据えていたコード/プログラム概念との関係が問題となる。とりわけ、選抜コードとの関係が問題となる。しかし、「子どもメディア」論文においては、選抜というコードが子どもメディアといかに関わるのかについては十分な説明を与えていない。

「子どもというメディアは二分的にコード化できない。子どもはたしかに成人から、また彼ら自身が成長した者としてあるだろうものから区別される。だが、子ども存在は第三の価値を排除する厳密に二価的なものではない。二価的判断（良い/悪い子ども、合格/不合格、良い/悪い点）が問題になる場合、選抜の基礎から起こるのであり、教育の基礎から起こるのではない。」[KME, S. 34-35]

この引用が示すように、「子どもメディア」論文においては、「子ども」メディアがコード化と相容れないことが確認されるのにとどまる。これは、すでに見たように、教育システムにおいてはコード化が不十分であるということと関連する。それは、「知識」形式が「子ども」メディアとともに心理システムに帰属しているからである。

「子ども」メディアによる教育とコードによる選抜との関係がルーマンの中で新たな矛盾として浮かんでくる。すなわち、ルーマンがこれまで教育システムのすべての操作において「選抜」コードが貫いていると言ってきたことと矛盾が生じる。この矛盾は、教育システムにおいては教育と選抜は不離一体のものとして、またパラドックス的關係を伴って同一のコミュニケーションとして遂行されるという見方に転換する論文「教育システムに

おけるタクトと点数」(1996b)において解決が試みられる。⁸ この「子どもメディア」論文の時点で、教育とは「子ども」というメディアを用いて心理システムを一定の「知識」形式へと形づくることであるという一般的な定式化がなされたのは、その基礎固めとしての意義があったと考えられる。

他方で、ルーマンは「メディアとしての子ども」という新たな道具を用いて教育関係の解明をさらに進める。それは子ども／大人（教師）関係を成り立たせる根拠に関する考察である。

これまで見てきたことから分かるように、教育という営みは、子ども／大人図式を大人が子どもに適用することである。また、大人から与えられた子ども／大人図式を子どもが受け入れることである。この定式が示すように、教育はトートロジーとして成り立っている。教育は、子ども／大人という区別を子どもと大人に自己適用することである。⁹

だが、トートロジー的関係にあるのは教育関係だけではない。むしろそれは、分出した機能システムにおいて普遍的に見られる関係である。たとえば、宗教システムでは、超越／内在（世俗）という区別が用いられるが、それは内在者（世俗者）に適用され、彼らを超越化させようとするものである。宗教を必要とするのは、内在者である限りにおいてである。これと同じように、教育システムが持続するには心理システムがいつまでも「子ども」として再生産されねばならない。つまり、教育的コミュニケーションの前提として、そのメディアが再生産されねばならない。だが、幸いなことに、教育システムでは他の機能システムと違って、一定の確率で必ず子どもが新たに生まれてくる。[KME, S. 35]

「子ども」というメディア、また「知識」という形式は、教育というありそうもない営みを当たりまえのようにすることができる。他の機能システムにおいては、システムの無根拠性は「シンボリックに一般化されたメディア」が補ってくれる。だが、教育システムの場合、それが見つからないので、また、それに随伴する一般的コードが見つからないので、無根拠性の代償は教育システムに関わる人物が負うことになる。すなわち、「子ども」がメディアの役を受け取るのである。これは同時に、「大人」がそのメディアを操作する役を引き受けることでもある。ここにおいて、教育システムにおいて「子ども」メディアを操作する主体がいかにして成立するかという問題がつきに出てくる。この問題は、次節で検討する「教育意図」論文(1992年)で扱われることになる。

第4節 シンボルとしての「教育意図」

(1) 行為と動機

⁸ 本論文第8章第4節を参照。

⁹ 本論文第3章で述べたように、教育システムは「開始／終了」の区別を持つことによって、このトートロジーを人為的に操作している。

これまでの教育社会学あるいは教育学においては、教育の主体は教師とされ、教師の主体性がシステムの出発点として据えられていた。また、教育は意図的社会化とされ、その意図は教師に帰属されてきた。これは、ウェーバーからパーソンズに至る従来の行為論的社会学が行為の意味を「動機」に還元してきたことと重なり合う。ところが、教育の結果として得られるものが、その意図通りであることは稀である。このため、教育社会学においては、規範的パラダイムから解釈的パラダイムへの転換が図られた。¹⁰ そこでは、生徒が学校体験を通じて実際に何を知識として獲得しているかという観点から、教育の機能がとらえ直された。

しかし、教師を主要な知識伝達者として位置づけるという点では解釈的パラダイムも規範的パラダイムと同じであった。解釈的パラダイムが規範的パラダイムと異なるのは、教師が単に知識の媒介者ではなく、生徒との交渉を通じて知識を伝達すると考えられた点である。その際、生徒は教師の伝える顕在的知識と同時に、学習状況や交渉プロセスの中に含まれる暗黙のメッセージを学習すると考えられた。このようにして、解釈パラダイムは、教師の主体的な教育動機によって教育現実が説明されないことを示したわけだが、そこでは、教師の行為の意図と意図せざる結果との間の分裂は理論的に未解決な問題として残された。本節で以下に見るルーマンの「教育意図」論は、この問題を解決する一つの見通しを与えるものである。

ルーマンは、教師の動機から教育行為を説明することはできないと言う。その理由は、行為と動機を分離することはほとんど不可能だからである。たとえば、ある教師が学生にレポートの提出を指示したとする。その行為の説明を求められたとき、その教師は自分のその行為についていかようにも説明が可能である。いわく、遅れを取り戻させるため。いわく、ふだんの授業を受ける態度が悪いため、等々。ある行為についての真の動機はその行為者しか知りえないのである。ルーマンは「意図を行為から独立して生起する事態として確定することは困難である」と言う。[SAE, S. 106]¹¹

ここでルーマンは、「意図」を機能主義的にとらえ直す。つまり、「意図」(Absicht)は「行為を人物に帰属させることを可能にする構成物」だとされる。[SAE, S. 106] 「意図」はコミュニケーションを可能にするためにその行為者が持ち出すフィクションなのである。上の例で言うと、その教師がレポート提出を指示したのは、自分が熱心に指導をしていることを示すためであったかもしれないのである。

教育意図が行為を説明するものではないとしても、それは恣意的に表明されるものではない。この点において、ルーマンの「教育意図」概念は、ブルデューが教育を恣意的な

¹⁰ 本論文第1章第2節pp. 40-41を参照。

¹¹ また、ウェーバーの理解社会学も、現実の行為を合理的行為からの偏倚において方法的に理解しようとするが、そこでは行為の意味の完全な理解が不可能であることが前提とされている。[Weber, 1925, 訳 p. 88]

「象徴的暴力」とみなすのとは異なる。そもそも、ルーマンにおいては教育は権力現象に包含されるものではない。教育意図が一定の任意性を伴って表現されるという事実は、コミュニケーション・システムと心理システムの独立性を示すものに他ならない。¹²

他方で、意図はその人物に個性的な仕方で表現される。「あの先生のことだから、こういった出題をするのだろう」というように、意図は人物を説明できる。行為は意図によって説明されるのではなく、その人物が意図によって説明されるのである。逆に、その意図の表現の仕方からわれわれはその人物を推測することも可能である。

ここまで見たことから推測されるように、教育システムにおいて意図が表明されているとしても、その意図から教育システムを説明することはできない。教育システムが「個性尊重」という意図を表明することと、それが実際に個性尊重的なシステムであることとは別の事柄である。むしろ、個性尊重を目標として打ち出さなければならない教育システムは、そうではない現実に直面していると推測されるのである。

(2) 意図のシンボル性

行為が意図を持つとしたら、それは「期待」や「目的」とどのように違うのだろうか。

すべてのコミュニケーションは何らかの期待や目的をもってなされるはずである。コミュニケーションは互いに相手の出方を予期し合いながらなされる。つまり、そこでは相手の予期を予期することがなされる。

コミュニケーションにおいて意図が表明されるということは、つぎのような事態を指す。たとえば、教師が生徒に英単語を覚えさせるのに、「これは入試によく出るから」という意図を伝えたとする。このとき、教師は生徒に一つの期待を伝えていることは明らかである。つまり、意図は、単なる予期ではなく、相手に伝達された自分の期待である。それと同時に、教師がこの意図を表明するのは、生徒が「入試」に敏感になっていることを予期したうえのことである。したがって、意図は、相手の予期を予期したものである。ここから、意図は自分と相手の双方を統合するシンボルとしての働きを持つことが分かる。あるいは、相手が自分に疑念をいだいている場合には、それを打ち消す働きを持つものである。[S S, 訳p. 670]

シンボルとしての意図は、目的とも区別される。目的は、期待が整序されたとき、あるいはプログラム化されたときに生じるものである。[S S, 訳p. 589] これに対して、意図は目的ほどには構造化、抽象化される必要はない。

さらに、意図はすでに述べた「不確定性公式」とも異なる。不確定性公式は、目的がより理念化し、一般化されたシンボル構造である。それは、いくつかの目的に分解できる。

¹² 社会的システムはコミュニケーションを要素とするが、行為なしには成立しない。これに対し、コミュニケーション・システムは行為がなくても成立可能である。[S S, 訳p. 268] また、本論文第7章ではコミュニケーション・システムとしての授業を扱っている。

そして、教師はその公式や目的に照らして、自分の教育意図を表明することができる。

(3) 教育意図によるシステムの循環

教育システムが始まるのは、教師が意図を持ったからではない。「子ども」という可能性に満ちたメディアに働きかけたところ、自己準拠的システムとしての生徒が自分を何らかの「知識」に形づくってしまうのである。この現実を説明する手段として「教育意図」が持ち出されるのである。教師は真空の中で意図を考え出すのではなく、生徒を観察した結果、適切な意図を考えるのである。

前節で見た「メディア」と「形式」は、システムの操作に付随するものであった。すなわち、教師は心理システムを「子ども」（メディア）として扱い、それに「知識」（形式）を付与するという操作を行なう。このとき、教師は生徒に対して観察者として振る舞うことになる。教師は生徒をどのように観察して、そのようなコミュニケーションを行ったのかの説明が求められる。教師は自分の操作について統一性を与えることが求められる。ここで、システムの統一性に注目するとき、「シンボル」の存在が浮かび上がってくる。シンボルは操作を限定し、組織する役割を果たす。メディアが可能性を与え、形式がメディアに現実の内容を与えるとすれば、シンボルはそれらの操作を統一するものである。言い換えれば、それらに確実性を付与する。

メディアと形式はありそうもないものが現実可能であることを指示する。だが、いったん現実化したものが反復するためには、メディアと形式に確実さを与える必要がある。シンボルは反復的使用を前提にして、操作を持続させるものである。われわれが青信号で歩道を渡るとき、「青」が安全であるというシンボル化がなされている。だが、青＝安全という結びつきには何も根拠はない。それはまったく人工的なものであり、神話の一種である。だが、いったんその結びつきが形成されると、メディアと形式の結合（この場合は、色と信号の結合）を確実にすることができる。

シンボルを用いた区別は同時に、そのシンボルを新たに指示することになる。シンボルは区別するだけでなく、同時にその区別によって自分を指示し直す。交通信号の指示に従って車が停車・発車するとき、そこには相互の「安全」というシンボルの存在が指示されている。ルーマンが挙げる例を用いるならば、歓待の意を表すために「主人」が「客」を招くとしたら、同時に「客」がやってくることは「主人」の歓待の意が存在したことを示し返すのである。ここでは、「主人」と「客」は「歓待」というシンボルにともに属している。[SAE, S. 120]

これと同じように、教育システムにおいては、教師の教育意図は、子どもが学んだか学ばなかったかを区別する可能性を生み出す。そして、同時に、子どもの学びの具合が、教育意図の存在を示し返す。教育意図は、子どもをその学習程度によって区別する可能性（操作可能性）を与える。そして、その区別（操作）の（現実の）結果は、同時に教育意図を再指示するのである。

たとえば、生徒Aが算数のテストで80点をとった、あるいは水泳で25m泳げるようになったとしよう。生徒のこのような達成の区別は、何らかの教育する意図の存在を前提としている。逆に、「あの生徒はまだ25m泳げないが、最後まで頑張った」と言うときの教師は、「頑張る」ことを意図しているわけである。生徒の達成について語るときは、自ずからその教師の意図を指示していることになる。

上のことはつぎのようにも言える。つまり、システムと環境の区別がシステムに再導入されると。すなわち、教育意図は、心理システムを「子ども」として区別（操作）し、それによって教育システムは自らを環境と区別する。ところが、個々の具体的な「子ども」の存在は教育システムにとっては「教育意図」から見れば不完全な存在でしかない。可能態を指し示す教育システムにとって、子どもの現実態はシステムにとっての異物でもある。個々の子どもは、教育意図との差異において教育システムが自己同一性を確認する（自己指示あるいは自己観察する）手段となる。

つまり、最初にあるのは、主体あるいは動機ではなく、可能性と現実との差異である。教師はその差異（区別、distinction）を指し示す(indication)ために、「教育意図」というシンボルを用いる。そして、この指し示しによって、可能性から新たな現実が生まれるという循環構造が成り立つのである。[S S, 訳p. 102]¹³ 教育システムは、可能性／現実の差異、区別／指示の差異という二種類の差異から成り立っているプロセスである。これを一般的に図示すると、図10のようになる。また、それを教育システムに即して置きかえると図11のようになる。

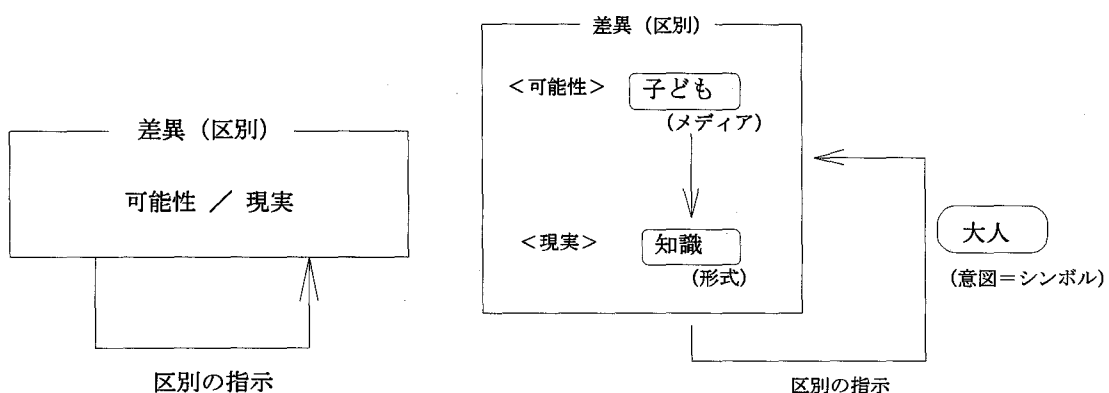


図10 システムの循環¹⁴

図11 教育システムにおけるシンボルの循環¹⁵

(4) 二分的コードの不在

¹³ 操作と観察の区別については、[1992b, S. 43]を参照。

¹⁴ 図10は図7と同じことを表現している。

¹⁵ 図の表現は異なるが、[馬場, 1988]も参照。

図11が何を意味するのか、詳しく見ていきたい。この図から見てとれることは、教育システムにおいてはコードを用いることなくシステムの循環が成立していることである。

『反省問題』以来、ルーマンは、教育システムにおけるコードを「良／否」という選抜図式に求めていた。だが、同時に、ルーマンは教育システムにおけるコードとメディアは未発達・未分化であることも繰り返し述べてきた。[CP, S. 185]¹⁶ そして、本章第1節で見たように、選抜コードはあくまでも選抜に関わるものであって、教育システムのコミュニケーションにとって部分的なものであるという見方が打ち出された。[KME, S. 19] ルーマンの選抜コード概念はたえず揺れ動いており、それをはっきりさせることがルーマンの教育システムにとっての一つの課題であり続けている。この「教育意図」論文でも、「良／否」の二分法は、現代社会が求める微細な個人化を表現するのには単純すぎるとして、改めて否定される。

「教育は、たとえば成功／失敗のモデルに沿った単純な肯定／否定図式でもって自己を構成することはできない。それに向けては、評価地平はあまりに複雑で、とりわけ現代社会が不可避免的に認めねばならない個人化の度合はあまりに高度である。」[SAE, S. 112]

他の機能システムにおいては、二分的コードが操作を統一する働きをするが、教育システムではそれは期待できない。この「教育意図」論文において、教育意図はそれを肩代わりするものとして位置づけられる。

すでに述べたように、教育システムはそこにおける行為（また、それが帰属される教師の意図）によってはコミュニケーション・システムとしての統一性を得ることはできない。すなわち、教育者が表明する個々の意図によっては統一性を獲得できない。だが、「意図」がなければ教育システムは活動を停止してしまうのも事実である。教育意図は、システムにおいてコミュニケーションを操作的に結合する。ある意図が表明されることによって、コミュニケーションの選択範囲が制約され、後続可能となる。

このとき、シンボルとしての教育意図は、教育行為が帰属させられるものではなく、また、それ自体がコミュニケーションされるものでもない。それはコミュニケーションを可能にするべく作動しているにすぎない。たとえば、「これは入試によく出るから」と言うことはできるが、「私は教育意図を述べています」と言うことはできない。つまり、「教育意図」そのものが伝えられるのではなく、「教育意図」というシンボルによって、個々の教師の個々の意図が伝えられるのである。

他の機能システム、たとえば学問システムでは、図6に示したように、システムのシン

¹⁶ また、[1981d, S. 31]では、教育システムにおいてコードが未発達である理由が、自ら変化しなければならぬことを人物に説得する可能性が相互作用でしかないことにあるとされる。

ボル（真理）はコミュニケーション・メディアとしても働いていた。これはまた、逆に、メディアは一般的にシンボル化されているとも言える。そして、そのシンボリックに一般化されたメディアは二分的なコード（真／偽）を伴い、そのコードを適用することによってプログラム（学問的理論・方法）が導かれ、そのプログラムに基づくコミュニケーションを行なうことによって、個々の真理が産出される。このような循環構造は他の機能システムにおいても同様に見られるものである。

ところが、教育システムの場合のメディアは「子ども」という有機的・心理システムであるので、教師・生徒間のコミュニケーションにおいて教師と生徒の分離を再統一する働きをそのメディアに負わせることはできない。そのため、「教育意図」というシンボルが編み出されるのである。このとき、教育システムにおいては、シンボルとメディアも分離することになる。それゆえに、二分的コードも成立せず、コードから導かれる一般的なプログラム（形式）も成立しないことになる。¹⁷

シンボルは区別されたものを統一する働きがある。つまり、異なっているものを区別すると同時に、それらを同一のものとする。システムがコミュニケーションを前進させることができるのは、そのシンボルが持つこのような「一体性を表示する能力」に依拠してである。[1988a, 訳p. 258] 教育システムにおいて教師が表明する教育意図は多種多様であるが、教育意図である限りにおいて、同じ教育行為として括ることができる。¹⁸

（５）教育システムの自己準拠と「人物」としての「子ども」

すでに見たように、教育システムにおいて、教師は動機を持つ「主体」として存在するのではなく、教育意図の担い手であり、「人物」として存在する。これと同じように、個々の子どもも教育システムの主体ではない。もちろん、個々の子どもはオートポイエシス・システムである。だが、教育システムは彼らのオートポイエシスの内面をうかがい知ることにはできない。教育システムにとって、心理システムとしての子どもは不透明な存在である。

だが、そうであっても、教育システムは彼らとコミュニケーションできる。それは、心理システムが多様な行動可能性を持ちながらも、現実によって制約されて存在しているために、「人物」として把握できるからである。生徒Aは教師に反抗的である、生徒Bは頭がいい、というように個々の生徒は個別に帰属可能な特徴を持つ。このとき、心理システ

¹⁷ ただし、具体的なコミュニケーションのレベルでの教授・学習プログラムは存在可能であり、それによって個々の子どもの知識の修正を図ることはできる。[SAE, S. 113]

¹⁸ ルーマンはここで、教育意図の区別の代表的なものとして、道徳的／技術的という区別を挙げている。教育意図が道徳的に表明されるのは、「生徒のため」になることが仮定される場合であり、技術的に表明されるのは、結果作用が見通される場合である。[SAE, S. 117-118]

ムは、教育システムにとっては他者準拠の手段となる。¹⁹

教育意図は、教育システムに自己を指示（自己準拠）する機会を与える。だが、この自己準拠は同時に、自己／他者の区別によって行われるものである。自己は、初めから同一性を持つのではなく、自己／他者という区別に基づいて意識される。

「自己準拠的システムは、自己指示と他者指示との差異を用いて、…そのシステムの自己再生産を可能にしている情報を獲得している。」[S S, 訳p. 818]

これは教師が生徒への教育意図を持つことができる状況を考えてみると分かる。たとえば、「この生徒はまだ基準に達していないので、もう少し課題を与えよう」というように、教師の教育意図は、生徒の一定の知識状態をイメージすることによってのみ持つことができるのである。このとき生徒は、ある属性を持つ人物形式として、教育システムにとって他者準拠の対象なのである。教師は生徒を人物化（すなわち他者化）することによって初めて自分の教育意図を確認することができる。

もっとも、子どもが「人物」形式において存在するのは、教育システムに限ったことではない。子どもは家庭において、もっと強く人物として扱われる。家族システムにおいて子どもが人物であるのは、そのシステムが「親密さ」をシンボルとして自己準拠するために必要な他者準拠の対象としてである。

家庭において「親思いの子」が学校において「いじめっ子」でありうるように、人物はそれぞれのシステムにおいて心理システムの一部を取り出したものであり、その心理システムの全体（同一性）をそれに求めることはできない。「人物」はシステムが自己準拠するためにシステムが構成したイメージなのである。つまり、システムの他者指示＝他者準拠の産物である。

最後に、この「教育意図」論文における子どものとらえ方を、前期ルーマンとの違いと比べながら、まとめておこう。前期においては、生徒の心理システムは多人教授業の中では、教育システム（授業システム）にとって扱いきれない複雑さにおいてとらえられていた。しかし、システムが複雑であるのは、授業システムに限ったことではない。また、前期においては、選抜コードを教育システム固有のコードとしたために、「良／否」の二分図式を厳密に適用する対象として生徒が位置づけられた。このため、生徒は教師からインプットされた情報を処理し、アウトプットする「単純な機械」として扱われるのもやむをえないとルーマンは見ている。そして、「単純な機械」であるかのように扱われるために、かえって生徒は内面的な自由を確保できると見ている。しかし、このような無機的イメージだけで子どもをとらえるのはやはり限界があったと考えられる。

¹⁹ クラスXはまとまりがあるというように、心理システムだけでなく学級集団に対する特徴づけも可能である。本論文第7章第3節p. 139を参照。

後期ルーマンにおいても、生徒は教育システムにとってやはりブラック・ボックスである。だが、後期ルーマンは、このような無機的なイメージで子どもをとらえるだけでは不十分なことに気づき、それを同時に「人物」としてとらえ直した。それは、教育システムの自己準拠性を基礎づけるものであると同時に、子どもを教育システムの内部でも豊かな内面的オートポイエシスを展開する存在として正当に位置づけ直すものであった。

第6章 システムとしての授業（1）

－技術欠如から教育可能性へ－

教育システムにとって授業がその活動の中心的な場であることは疑えない。しかし、相互作用システムとしての授業についての研究は立ち遅れている。その理由の一つは、やはり授業という相互作用システムが高度に複雑であるためである。すなわち、授業は同じ教師が同じクラスを教えてもいつも違った展開を見せる。また、授業は「感動」的な体験を与える場でもありえたり、「権力」的な秩序維持がなされる場と化していることもある。そして、その両端の間には、淡々と過ぎてゆく無数の平凡な授業がある。このような多面的な性格を持つ授業について、これまでの授業研究は、それぞれが授業の本質とみなすものに基づきいろいろなモデルを編み出してきた。¹ だが、それらはいずれも複雑な授業の一面を取り出すのにとどまっていた。

本論文でこれまで指摘してきたように、授業システムの高度な複雑さは、単に量的な問題ではなく、それ以上に、その参加者がそれぞれ自己準拠しながらコミュニケーションし合うことに由来する。ルーマンは複雑さによって見えなくなっている授業システムの一般的な原理を、オートポイエシス概念に基づくシステム理論でもって解明しようとする。

ルーマンの教育システム論の中で、授業は一貫して関心の対象であり続けている。それは初期における、授業における技術的な操作可能性についての問題関心に始まる。そして、ルーマンの理論がオートポイエシス論に変化したことにより、その関心は授業システムの内部における教師と生徒のコミュニケーションに対するものへと変わっていく。すなわち、授業において自己準拠し合うオートポイエシス・システム間の相互観察問題へと深まっていく。

本章では、ルーマンの授業システム論のうち、オートポイエシス論へ転換した直後の段階までを扱い、授業システムにおけるコミュニケーションがオートポイエシス論の視点からいかにとらえ直されるかは次章で検討する。

第1節 複雑性の縮減としての技術

技術が可能かどうかという問題はすでにルーマンにとっては『反省問題』において結論が出されている。だが、『反省問題』では、技術問題に取り組んできた伝統的な教育学の学説をまとめることに記述の多くが費やされている。これに対して、『反省問題』と同年の1979年に書かれた「教育の技術欠如と教育学」(Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik)という論文(以下、「技術欠如」論文、TEPと略

¹ これまでの授業研究の流れについては、[稲垣, 1992]を参照。

記)では、技術欠如を前提した上で、授業がいかに可能かが探られる。² すなわち、ここで立てられている問題は、授業がいかにして技術的によりよく統制できるかということではなく、授業において技術が不可能であるとしたら、なお可能なのは何かという問題である。

「技術欠如」論文では、まずこれまでの教育学がアンビバレントなものであり続けてきたことが、技術概念を通じて典型的に現れていることを見る。そのアンビバレンツとは、技術が一方では、因果性と目的/手段連関を前提とし、他方で、行為する主体の自己準拠性(技術を用いることについての自由、またその自由は関わりを持つ相手も持っているはずである)を前提とするという対立を含んでいることである。

このアンビバレンツは、自己活動、自由な実践といった理念の中に解消されてきたり、あるいは組織に転移させることによって克服が試みられてきたが、基本的に乗り越え不可能なものであると、ルーマンは考える。したがって、取り組むべき問題は、教育がいかに技術化可能かということではなく、そのような条件の下で技術化が不可能であるにもかかわらず教育がいかにして可能かということになる。[TEP, S. 349-350]

「技術欠如」論文では、ルーマンは技術化が不可能であるとしながらも、まだ技術概念にこだわりを見せている。この段階でのルーマンの技術問題の出発点は、自己準拠的存在である生徒を多人数かつ一度に相手にする授業という事象があまりに複雑であり、技術的にコントロール不能であるということである。これは、技術問題をめぐって、一方では自己準拠する行為者間の相互性という原理的問題に気づきながら、他方でまだ「複雑性の縮減」という発想を残すことによるものである。したがって、ここでのルーマンの問題の立て方は、社会性の次元での複雑性のゆえに技術化不可能な授業において、因果性と合理性の面で代替的な技術がまだありうるのかということになる。つまり、社会性の問題が解決不可能であるという前提にもかかわらず、教育の技術として何がどこまで可能なのかという問題に答えることである。

では、因果性と合理性の面で技術化不可能性はどこまで補償できるのだろうか。これを順に見ていこう。³

(1) 技術の因果的側面：因果プラン

ここで「因果プラン」と呼ばれるものは、「客観的に与えられたもの、あるいは達成可能なものとして想定される因果要因の選択的配置」と定義される。[TEP, S. 351] それは、一般的な因果連関を見つけることが不可能な状況において、それに代わるものとして単純化して設定される主観的な図式である。

² 「技術欠如」論文は『技術と不透明の間』(1982年)にも収録されている。

³ ルーマンは、「人はすべてを誤って作るができる」[TEP, S. 356]として、因果連関と合理性を区別している。

たとえば、昼食直後の授業は生徒が集中しないので、講義ではなく作業を多くするといい、教師が状況に応じて編み出すテクニックがこれに当たる。⁴ これは、授業という複雑な事象を一面で切り取り（複雑性の縮減）、その限りで操作可能なものにする。

ルーマンは、因果プランは主観的なものであるもので、それは「誤った」プランであることが避けられないと言う。上の例で言えば、生徒が集中できない本当の原因は、もともとその教師の教える内容に問題があるのかもしれない。しかし、その因果プランはその教師に、その時点での行為を容易にする働きをする。

因果プランは教師だけでなく、生徒も持つことができる。生徒はこの教師の授業だから集中しなくてもよいと判断しているかもしれない。

かくして、教師と生徒の双方が相手とうまくやる因果プランを形成する。それは相手をどんな人物かを自分なりに想定し、相手の出方を計算する図式である。この意味で、ルーマンの因果プランの概念は、解釈的パラダイムに立つ教育社会学が打ち出した「対処ストラテジー」(coping strategy)の概念とほぼ重なっている。⁵

このようにとらえるとき、教師と生徒はストラテジーの主体として対等であり、そこにおいて両者は互いに自由にふるまえるというイメージがある。だが、ルーマンは、教師と生徒は乗り越えることができない非対称的な関係にあるとし、その相互依存性の枠の内でのみ、両者は因果プランの主体たりうると考える。

教師と生徒の非対称的な関係は、役割において固定されたものである。その非対称性にはつぎの二つのものを区別できる。

一つは、不変的な要因によって条件づけられた非対称性である。すなわち、教師は自分が受け持つ生徒の能力の一定の限界や一定の学級構造に依存して、授業を進めなければならない。これに対して、生徒はこの不変的な条件に依拠しながら教師を統制する可能性を持つ。

もう一つの非対称性は、これとは逆に、教えるという行為を通じて教師がシステムの状態を選択できるというものである。この点において、生徒はもちろん受け身的な立場にある。

この二つの非対称性は互いに関連し合っており、教師と生徒はこの二つの非対称性を自分なりに解釈することによって、両者間の相互作用を技術的対象とする。一般的には、教師は後者の非対称性を、生徒が可変的な操作対象であるというように解釈するのに対し、生徒は前者の条件づけ的な非対称性に依拠して、自分を一定のもののみとみなし、それによ

⁴ わが国において1980年代後半に広まった「教育技術の法則化」運動はこのようなテクニックの集積を図ろうとするものであろう。また、「因果プラン」という語は『反省問題』でも用いられているが、詳しい説明はなされていない。

⁵ 「対処ストラテジー」に関する研究例としては、[Pollard, 1982][Hargreaves, 1978][Woods, 1980a, 1980b]などがある。

て確実な自己評価を自分に与える傾向がある。たとえば、いったん「優等生」「不良」…といったイメージを教師に植え付けた生徒は、そのイメージに合わせて行動しがちである。なぜなら、その方が教師がどのような対応をするかが予測しやすいからである。これと関連して、教師の側では、自分の行為が生徒の自己ラベル付けにつながるということを予め計算に入れることができる。また、これは、教師の動機づけ行為（励まし）が生徒のやる気を引き出すというテクニックとしても応用できる。

ルーマン自身は指示していないが、ここでは「予言の自己成就」あるいはラベリングのメカニズムが想定されている。教育社会学において「ラベリング」論は長らく教師・生徒間の関係を記述する有力な論理として通用してきたが、ルーマンは、①教師の側だけでなく生徒の側からも自己ラベル付けがなされること、②ラベルの付与あるいは受容のどちらにおいても「ラベリング」はつねに自己準拠性を伴うものとして、それを再解釈したと言えよう。

だが、もちろん、何を、どこまで可変的な要素とみなすかによって、教師の因果プランのあり方が多様に異なるのは言うまでもない。

（２） 技術の合理的側面

ルーマンはつぎに、システムにとって合理的な技術の可能性を探る。ここでまず明らかにされなければならないのは、そもそもシステムにとって合理性とはどういう事態なのかということである。

古典的な合理性概念は、目的・手段の連関が認められるときに合理性があるとみなしてきた。たとえば、子どもが義務教育終了時に、職業選択の決定をしなければならないとしたら、それに向けて適切な進路指導が手段として用意されねばならない。しかし仮にこれがなされたとしても、同時に、各教科において、義務教育終了時までには市民として獲得すべき様々な知識を整備しなければならない。これについても、それぞれ適切な手段がとられたとしよう。つぎには、それらの個別の目的・手段連関を統一的な観点から整序することが必要となる。

このように、システムにとっての合理性は何らかの「秩序観点」によって与えられることになる。しかし、このような秩序観点は、それを基礎づけ、根拠づけるものは何かという問題を繰り返すことになり、結局は「自己アプリオリ化」に陥ることになる。

「そのような超最終的な合理性が基礎づけによって媒介されるはずだと考えられがちである。このことは、基礎づけの根拠をさらに問うことになり、しまいには自己アプリオリ化に導く。」[TEP, S. 358]

この自己アプリオリ化に関して、ルーマンはシステムにおいて何らかの基礎づけが必要であるということは認める。問題は、それが一般的に正しいかどうかではなく、システム

の安定や存続にとって調整的な機能を果たすかどうかである。ここから、ルーマンは、システムにとってアприオリな基礎づけを導くのではなく、結合機能という点でそれと等価な形式イメージを探ることになる。

目的・手段合理性が追求されえないことは、やはり教育の技術欠如の一つの現われである。それゆえに、ここでも特定の状況に限定されて用いられる因果プランが有効である。

システム合理性という視点から見ると、因果プランは接続合理性という合理性概念に立つものである。すなわち、教師のある行為に対して、生徒がどのように反応するかは予測できず、目的・手段関係においてもとらえることはできないが、一定の条件下にある状況タイプでは経験則的に行動をプログラム化することは可能である。⁶

この条件的プログラムによる合理性の確保という問題は、インプット→ストラテジー→アウトプットというプロセスから成る作業課題をどこまで定義できるかという問題に含まれる。そして、教育においては、インプットを構造化するのは難しいのでストラテジーの整備によってその不備を補うということになる。

「単に因果法則の『適用』が問題なのではなく、より広い原因（ストラテジー）による原因（インプット）の補充が問題であり、願われた作用が出現する蓋然性がそれによって高められる。」[TEP, S. 361-362]

ここでルーマンが留意しているのは、教育の場合、インプット→ストラテジー→アウトプットの結合がきわめて不確定な機会を通じてなされ、偶然が作用しやすいということである。

たとえば、授業において生徒Aがたまたま思いついたことを発言して、授業が思いがけない方向に展開したとする。このとき、生徒Aが授業を促進したのは事実ではあるが、次回の授業において生徒A（あるいは他の生徒）が同じような発言をする技術をそこから引き出すことは不可能である。技術的には、その事実を（回顧的に）一般化する課題だけが残されている。たとえば、「きのうはA君が面白いことを指摘してくれました。今日は誰がヒントを見つけてくれるかな？」というように、その教師の授業展開のテクニックとして取り込むことは可能である。つまり、その事実を時間的に長期化したり、他の場面においても結合させたり、あるいは他の生徒を同様の事実に関心づけたりすることが教育的に意味ある事柄になる。その事実が、つぎの授業に指示され、またそれを根拠として新たな展開の基盤となりうる。また、生徒A自身にとっても、自分が授業の原因になったという実感を与え、彼を発達させたと言える。[TEP, S. 349]

⁶ ルーマンは教育において「～のとき～である」という形式の条件プログラムの整備が立ち遅れていることを指摘しているが、これはアメリカにおいて多彩な教師訓練プログラムあるいは教員養成プログラムが開発されている状況を見ると、わが国ではいっそう当てはまる。

(3) 技術欠如の補償後の問題

これまで見てきた「技術欠如」論文では、授業というシステムが存在していることが所与の事実としてまず前提とされていた。その上で、授業がどこまで技術的にコントロール可能であるかが探られた。その際、技術を構成する因果性、合理性、社会性の三つの次元において、技術問題が解決不能であることが示された。とりわけ、社会性の次元では、技術的統制と教育がめざす人格の自己準拠性との間の矛盾は原理的に解決不能である。そして、その前提において、因果性と合理性の次元でどこまで技術欠如が補償されるのかという問題の設定がなされていた。

たしかに、このような問題の設定の仕方によって、ある程度の実践的な処方策が見いだせるかもしれない。だが、そこでは、教育という目的志向的な行為が因果的・合理的のどちらの面においても最終的にはその目的が実現しえないというジレンマを抱え続けることになる。ここにおいて、ルーマンはつぎのような原理的問題に立ち戻って授業をとらえ直す必要を感じてきたと思われる。

それは、教育という社会的機能を遂行するために教育システムがなぜ授業という相互作用システムの形式をとることができるのかという問題である。また、そもそも教育あるいは授業が社会的システムとして存在できるのはなぜかという問題である。これは、「技術欠如」論文において保留されていた社会性問題を原理的に問い直すことでもある。この授業問題を次節で検討してみよう。

第2節 教育と授業の存立可能性

(1) 認識論に依存する教育学

前節で見た「技術欠如」論文では、教育は技術的に統制するのは原理的に不可能であるという事実から出発し、その技術欠如を補うための代替的な技術の可能性が因果性と合理性の両面から探られた。そして、そのどちらの面においても、複雑性を縮減するストラテジーが見いだされた。そこでは、教師と生徒の自己準拠性に基づく技術欠如という原理的問題は気づかれてはいたが、それをうまく解決する方法がまだ見いだせず、「複雑性の縮減」という量的問題に置き換えられていたわけである。

本節で検討する「いかにして教育は可能か？」(Wie ist Erziehung möglich?: Eine wissenschafts-soziologische Analyse der Erziehungswissenschaft, 1981d) という論文(以下、「教育可能」論文、WEMと略記)は、前期ルーマンから後期ルーマンへと変化する過渡的な時期に書かれたものであり、ここでもやはり教育の不可能性が出発点となる。だが、そこでは、「技術欠如」論文とは異なり、その前提を複雑性問題に置き換えるのではなく、教育がアプリアリには成立しえないにもかかわらず、それが現実存在するとき、そこにいかなる可能性が開かれるのかという、より原理的な問いかけへの転

換がなされている。

「現実とともに、『可能な世界』やそのつど現実から接近できる可能性も変化する。したがって、可能なものが可能にするのは、アプリアリではなく、現実そのものである。…この脱アプリアリ化された可能性概念は、問題設定をシステム論的に解体することにつながる。『教育はいかにして可能か』を問う場合、これは、『社会的システムとして教育が生起することを通じて何が可能または不可能になるのか』ということの意味する。」[WEM, S. 43]

「教育可能」論文の前半において、ルーマンはこれまでの教育学に対する批判的な姿勢を鮮明にしている。その批判とは、一言で言えば、教育学が現実の教育を対象にするのではなく、認識論に頼ることによって教育現実を回避しているというものである。

『反省問題』において、ルーマンは教育学を学問（科学）システムに位置づけていた。教育学が学問システムに位置づけられるのは、それが教育システムの自己記述として教育システムの自己アプリアリ化やドグマ化を免れるためであり、教育システムが自己を外化する一つの方策としてであった。[RE, S. 341]⁷ ここでは、学問システムに属する教育学が、学問的真理を標榜することにより、教育を外部から観察する視点を獲得できるというメリットが強調されていた。

ところが、「教育可能」論文では、教育学が学問システムに依存することによって生じたデメリットに目が向けられる。それは、つぎの二つの理由による。[WEM, S. 38] 一つは、教育システムに属する教育学が、その反省の限界を意識するために学問システムに近づくのではなく、学問システムに教育システムの基礎づけまでを頼ってしまったことにある。もう一つは、その際、学問を当てにするのに、カント哲学に志向した点である。

教育学がカント哲学に志向したのは、自由な主体どうしが向かい合いながら、いかにして一方が他方を作り変えることができるのかというカント哲学で立てられた問題が教師・生徒関係に適用できると考えられたからである。教育学の歴史はこの問題をいかに教師・生徒関係に適用するかの歴史でもあった。そして、その適用は、教育が学問の論理に従うことで可能になるとみなされてきた。すなわち、教育の対象となる人間の科学的な分析（認識論）によって教育を基礎づけるというわけである。認識論への依存は、一方では、教師にとっての実践哲学という形をとり、他方では、教える対象である子ども（生徒）の発達人間学という形をとる。このようにして、教育学は、教師と生徒、それぞれについての認識論に自らの根拠を見いだすことになり、教師・生徒関係そのものが作り出す独自のシステムについての分析はおろそかにされた。ルーマンは、教育学が学問システムに属することそれ自体を否定するものではない。それが認められるのは、教育システムの自己観

⁷ ここでは、学問（科学）化と並んで、価値的イデオロギーや組織との関係も外化形式とされる。

察が可能になる限りである。では、ルーマンはカント哲学からの脱却をいかに図るのだろうか。

(2) 可能性と現実の差異

カント的な人間学にもとづく道徳は、誰にでも通用する普遍的なものであり、その意味でそこでは対称的な社会関係が想定されていた。それに従うならば、教師が生徒を目的のための手段として扱うことは許されないはずである。定言命法と呼ばれるこの要請は、一見すると、教師と生徒という非対称的關係とは矛盾する。しかし、ルーマンはカントの人間学を再解釈し、教師と生徒の機能的な非対称的關係には、統一的なシステムとして対称的關係を形成するメカニズムが内包されていることを見いだそうとする。

では、教師・生徒關係の非対称性と対称性のこの矛盾はシステム論の視点からいかに組み替えられるのだろうか。人間学のシステム論的組み替えが必要なのは、人間学が教師を基準としていたため、生徒の視座が抜け落ちてしまったからである。また、それにより、教師と生徒から成る独自の社会的システムが見落とされてしまったからである。これに対して、システム論は、教師と生徒をともに人物システムとしてとらえる。そして、この人物システムと異なる次元において社会的システムとしての授業システムが存在すると考える。このとき、教師と生徒は非対称的關係にあるけれども、人物システムとしては社会的システムとしての授業システムと区別されて、どちらも独立した自己準拠的システムであるという点で対称的關係にある。

ここで留意すべき点は、カントとは異なり、自己準拠性がシステムに対して望まれる性質ではないということである。それは、逆にあらゆる心理システムと社会的システムが本来的に備えている性質なのである。[WEM, S. 44-45] 自己準拠性は「自由の国」に入るために獲得すべきものではなく、システムが環境との関係において自己を閉じるときに必然的に生じる事態である。それゆえに、人物システムが授業システムとの関係において自己準拠しているということは与件なのであって、教育がなされる前から人物システムは環境との関係を計算に入れながら自分を変化させているのである。したがって、「教育はいかにして可能か」という問いの真意は、生徒をいかに自己準拠的存在にするかということではなく、生徒が自己準拠的存在であるにもかかわらず「教育がいかにして可能なのか」であることが判明する。ここにおいて、その問いは、授業システムという新たな環境（社会的条件）に置かれたときに、人物システムが新たに身につける自己準拠性とはどのようなものかという問題となる。

ルーマンが描く授業システムの独自の性質は、それが人物システムに対して可能性と現実の差異を提示するというものである。⁸

⁸ 教育が可能性と現実の差異に基づいてなされるという視点は、すでに述べたように、後になって「教育意図」論文(1992年)でも用いられる。本論文第5章第4節p. 114を参照。

「授業という相互作用システムは行動の可能性／不可能性を構成し、それを考慮して教師も生徒も決断する。教育的達成をもたらすのは、まさにこうして構成された可能性と現実性との差異なのである。」[WEM, S. 47]

このとき、生徒には今ある現実から抜け出し、可能性を新たに現実のものにすることが求められる。そして、その可能性は生徒の内部では、「一般化として経験されるような制約として働く」[WEM, S. 46]。可能性と現実のこの差異に基づいて教育が成り立つとしたら、もはや単純に教師が教育するとは言えなくなる。むしろ、「授業という相互作用システムが教育する」と言うのが正確である。[WEM, S. 50]

では、なぜ、授業という相互作用システムにおいて、人物がそれに従うような一般的な制約が作動するのだろうか。それは、他ならぬそこに参加する人物の多様性によってであるというのが、ルーマンの解答である。授業が可能性を提示できるのは、各人物が自分とは異なる観点で他者が考え、行動するという体験がそこでなされるからである。授業システムにおける「多視角性」(Mehrperspektivität)のゆえに、各人物は自分の視角の特異性に気づき、自分の固有の見方を意識するようになる。[WEM, S. 49-50] また、それゆえに、各人物は自分固有の判断・行動を社会的システムが許容する範囲に収めるようになる。

このことから明らかなように、「授業という相互作用システムが教育する」と言っても、それはまだ比喩的であり、厳密には、授業システムが人物に自己選択させると言うべきであろう。ルーマンが授業システムを、多人数から成り、しかも画一的（平等）に生徒を扱うという構造的特性において把握するのも、このためである。

(3) 相互浸透と授業の構造的条件

授業システムと生徒との関係を、これまで述べてきたように心理システムと社会的システムの自己準拠の関わり合いとしてとらえるとき、つぎのような二つの相反する問題が生じる。それは、一つには、生徒は授業システムの中でいかにして自由な自己準拠性を確保できるのかという問題であり、もう一つは、授業システムはいかにして生徒を授業に参加させることができるかという問題である。

前者の問題は、一般的には「相互浸透」概念で説明される。すでに述べたように、ルーマンの見るところ、生徒という心理システムが自己準拠的システムであるのは、教育が獲得すべき理想としてではなく、現実にならなっている事実としてである。このとき、その心理システムが授業という型にはまった相互作用システムにおいていかにして自由な存在でありえるのかという疑問が出てくる。この問題を解くためにルーマンが持ち出すのが、心理システムと授業システムの間「相互浸透」という概念である。

ここで「相互浸透」(Interpenetration)とは、「二つのシステムのどちらもが可能性

の過剰と可能性の縮減を自分に認める場合」であるとされる。[WEM, S. 47] 「二重の不確定性」の考えと重なるこのような一般的定義に続けて、ルーマンはつぎのような説明を加えている。すなわち、相互浸透が起こるのは、「人物（生徒）の行為が不確定であることが社会的に予見できる（授業システムが知っている）場合であり、また、（生徒が）自分の行為を選択するには社会的システム（授業システム）の慣習に従わねばならないということが洞察されている場合」だと言う。[WEM, S. 47]⁹ たしかに、授業場面においては、学級内に存する規範に従いながらも、生徒がフリーハンドに行為できる機会は無数にある。そして、その行為が教師や他の生徒にとって思いがけない行為であることも十分ありうる。授業という場は必ずしも生徒の多様なパースペクティブをそのまますべて受け止めることはできない。だが、授業がこのような相互浸透の場であるからこそ、各々の生徒は授業に適応したり、逸脱することができるのである。

これまでの教育学は、教師による生徒操作の方途を追求するあまり、このような相互浸透の事実を見落としてきたと言うのがルーマンの主張である。教師が生徒の行為を因果的に統制できる事態、すなわち、一方のシステム（多くは社会的システムであろう）が他方のシステムの行為の仕方をあらかじめ（因果的に）決定している場合をルーマンは「介入」（Interferenz）と呼ぶ。そして、介入は、高度な秩序要求を掲げるため、相互浸透よりも実現困難であると言う。ルーマンによれば、教育学は教師が生徒に介入する技術を編み出す必要はない。なぜなら、すでに述べたように、学級において生徒は「多視角性」の状況に置かれ、その状況に自ら浸透を図ろうとするからである。¹⁰

ここにおいて、授業システムが生徒に対して拘束的に作用するのはいかにしてか、というもう一つの問題と関わることになる。すでに述べたように、ルーマンは教育の成立可能性を、教師による生徒操作にではなく、授業という相互作用システムの構造それ自体に見いだしている。生徒が授業システムと相互浸透させられるのは、授業が他の相互作用システムにはない特殊な構造を持っているからである。

ルーマンは、授業という相互作用システムが教育という機能を遂行できるのは、つぎのような特殊な構造的条件を持つからであると言う。つまり、(1)教師と生徒の役割の非対称性、(2)教師と生徒の人数的不等性、(3)教師と生徒のコミュニケーション時間配分の不等性、(4)生徒間の平等性、(5)カリキュラムとして定められたテーマへのコミュニケーションの方向づけ、という五つの条件である。

これらの構造的条件にゆえに、授業は参加者に他の相互作用とは異なる影響を与える。たとえば、友人関係、社交的關係、討議集団といった関係とは異なる影響を及ぼす。授業システムは生徒の「多視角性」を含むけれども、上に見た条件のゆえに、「多視角性」を

⁹ 括弧内は筆者が補足したもの。訳一部変更

¹⁰ ルーマンは集団に適応する際の生徒のあり方を「収縮存在」（Schrumpexistenz）と呼んでいる。[WEM, S. 48]

そのまま受け入れることはできないのは明白である。授業システムは、生徒への要求という形で「可能的世界」を制限して提示する。多様な視角を持つ生徒は、それに照らして自らを調整する。それは、授業が提示する社会的期待への同調であったり、逸脱であったりする。また、「可能的世界」の読み取り方は生徒によって様々であり、そこに励ましを読み取ったり、失望を感じたりする。また、自分の努力の成果を感じたり、生まれつきの才能や教師のひいきに気づいたりする。

ここからルーマンは、授業は、教師の意図通りのことが起こる場ではなく、むしろその特殊な構造がもたらす帰結でしかないと言う。

「どの教育プロセスも…自己創出的現実に対応する。つまり、教育は、社会的システムの次元では、それ自体自己準拠的プロセスである。それは自己を把握するとすぐに、自己をそれまでの自己とは違う秩序としてさえ把握できる。それはすぐさま自分の構造的効果と関わるようになる。」[WEM, S. 53]

以上見てきたように、この「教育可能」論文の時点でルーマンが想定する授業のイメージとは、まずいくつかの条件によって構造づけられている授業システムが存在し、それに向けて生徒が相互浸透するというものである。だが、このようなとらえ方からつぎのような問題が新たに浮かび上がってくると思われる。すなわち、授業の教育機能が、そこで顕在的に行われているコミュニケーションによってではなく、潜在的な構造的帰結においてしかとらえられないという問題である。¹¹ また、相互浸透は生徒の行為次元で起こることであるから、授業において交わされるコミュニケーションがやはり抜け落ちることになる。

これらの問題は、この「教育可能」論文が前期ルーマンから後期ルーマンへの移行段階に書かれていることと無関係ではない。「教育可能」論文では、授業システムと人物（生徒）システムのそれぞれの自己準拠性が強調されてはいるものの、両者をつなぐ概念は「相互浸透」という行為次元の概念である。また「相互浸透」は授業の構造的条件に基礎づけられているという意味において、構造主義的発想を残すものである。これらをオートポイエシス的な視点からコミュニケーション概念によって整理する本格的な作業は、次章で検討する「システムがシステムを理解する」（1986年）という論文を待つことになる。

その論文を検討する前に、1985年にその前哨的な論文として書かれた「相互作用システムとしての教育的教授」論文(Erziehender Unterricht als Interaktionssystem)（以下、「教育的教授」論文、EUIと略記）を見ておこう。

¹¹ 授業の潜在的構造が生徒に及ぼす教育的作用に関しては、ルーマンは「隠れたカリキュラム」概念によってアプローチしようとする。「隠れたカリキュラム」については、本論文第8章第4節において考察する。

第3節 コミュニケーション・システムとしての授業

「教育可能」論文と同様に、「教育的教授」論文においても、授業は相互作用システムとしてとらえられている。だが、「教育可能」論文と異なるのは、ここではシステムを構成する要素が教師と生徒の行為ではなく、コミュニケーションとされている点である。

「教育可能」論文では、授業は生徒が自己形成的に行為する可能性空間としてとらえられていたのに対し、ここでは、授業はあるコミュニケーションがつぎのコミュニケーションへと接続される可能性においてとらえられている。また、「教育可能」論文では、教師と生徒は行為者としてとらえられていたのに対し、「教育的教授」論文では、教師と生徒はコミュニケーションを通じて操作と観察を行なう人物としてとらえられる。

すでに見たように、「教育可能」論文は分析の単位を「行為」のレベルに設定していた。このとき、生徒の行為は、授業場面で期待される社会的行為と、自分が期待する個人的行為との二つの側面を持ち、その二つの基準の一種の妥協として授業場面における生徒の現実の行為が定まることになる。その妥協のあり方をルーマンは「相互浸透」と呼ぶわけであるが、その場合、生徒の行為は上の二つの基準の間のどこかで固定されることになる。このように、システムの要素を行為とすることは、システムの一つの単純化につながる。また、そのような行為の固定化をもたらす構造的条件が問われることになる。

これに対して、「教育的教授」論文では、授業という相互作用システムの要素をコミュニケーションとすることにより、操作と観察を分離してとらえることが可能となる。

行為がシステムの要素であるとしたら、教師のある行為（操作）は生徒のある限定された行為（操作）と接続するだけである。たとえば、教師の発問に生徒が答えるというようにである。ここで、生徒が窓の外を見るという行為を選択したならば、授業はストップすることになる。これに対して、授業の要素をコミュニケーションとしてとらえ直すならば、教師の発問（操作）を受けた生徒はそこで多様な観察を行なうという事実を浮かび上げることができる。（なぜ自分が当てられたのか、教師は何を答えとして期待しているのか、等々。）生徒が発問に答えるという選択をしたとしても、それは単なる接続行為としてではなく、その生徒の独自の観察に基づき特殊な意味が込められたコミュニケーションとしてである。また、生徒が窓の外を見ていたとしても、教師はその生徒の行為を操作として観察することにより、自分の新たな操作を選択することができる。

「教師が授業において計画に基づいて行なうことはすべて、他の参加者から観察されている。この観察は、前もって計画できない反応を引き起こす。操作と観察の区別は基本的である。」[EUI, S. 87-88]

操作と観察の区別によって、メッセージを発する者の操作意図とそれを受け取る者の観察内容が異なるという事態が方法的に処理可能となる。システムの要素を行為からコミュ

ニケーションに変更することは、図示すると図12のようになるだろう。

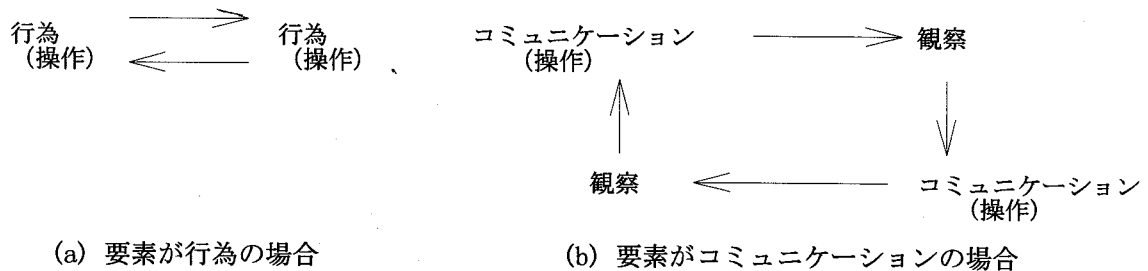


図12 システムの要素

この変更によって、システムにおいて生じている非常に大きな複雑性を視野に入れることが可能となる。また、コミュニケーションの流れとしてシステムをとらえることにより、構造的に決定されたシステムにではなく、コミュニケーションによるシステムの操作可能性に関心が向けられる。これはまた、システムにおいて偶然的要素の比重を高く見積もることになる。構造的決定性からシステムを探るのではなく、偶然という要因を理論に組み込むシステム論が展開されることになる。

「システムにおいては非常に高度な範囲で偶然が作用し、構造を結晶化させる。…

したがって、おそらく、教師の行動は元来偶然を発生させるものと見られても誤りではない。あるいは、生じた偶然を構造獲得物に転換できるメカニズムと見られても誤りではない。」[EUI, S.92]

このように、「教育的教授」論文では、授業をとらえ直す新たな枠組が提起されている。だが、「教育的教授」論文はその枠組を粗述するのにとどまっており、その詳細な説明は次章で検討する「システムがシステムを理解する」という論文でなされることになる。

第7章 システムとしての授業（2）

－教師・生徒間の理解をめぐる－

本章は、前章を承け、授業をコミュニケーション・システムとしてとらえ直すとき、教師と生徒の間にどのような社会的関係が形成されるのかを見ていく。

近年、わが国の教育界では教師の「子ども理解」が一つのキーワードとなっている。それは、偏差値教育への批判が高まり、また、不登校やいじめの増加のために、教師が生徒に受容的に接することの必要性が認識されてきているからである。ところが、偏差値教育の実態は変わらないままに、「子ども理解」が強調されることにより、教師が生徒の人格に対する干渉者として立ち現れるという矛盾も見られる。教師が生徒を理解するとはどういう関係においてなのか。また、学力を付けさせることと教師・生徒間の相互理解はいかにして両立するのだろうか。

本章において考察する論文「システムがシステムを理解する」(Systeme verstehen Systeme, 1986a) (以下、「システム理解」論文、SVSと略記)は、ルーマンが『社会的システム論』(1984年)において提示した独自のコミュニケーション概念を用い、教育の場面における理解とは何かを一般的に考察している。しかし、教師・生徒間のコミュニケーション関係に関するその一般的な説明からは、上のような現代的問題に対する有効な解答をも引き出すことができると思われる。

第1節 「理解」とは

「システム理解」論文においてルーマンは、「理解」(Verstehen)概念を定義することから始める。これは、「理解」という語が日常的に多義的に用いられているためである。

「理解」はまず、相手の単なる観察や知覚と区別される。つまり、教師がある生徒を見て、今日はあの生徒は元気がなさそうだと判断するのは、その子どもを観察したにすぎず、子どもを理解したとは言えない。また、ある教師が、ふだんから挙手することがないある生徒を観察して、「引っ込み思案」な性格であると判断したとする。だが、これも理解としては不十分である。それはその生徒を単に観察し、記述したにすぎない。このように、「理解」は外的な観察とは区別されるものである。

では、ルーマンの考える「理解」とはどういった概念なのだろうか。上の例を続けるならば、生徒がなぜ挙手しようとならないのか、教師はその理由をさまざまに想像することができる。その生徒の学力が足りないのか。自分に対する反発なのか。他の生徒への遠慮なのか。これらの理由が教師の頭の中をかけめぐる。他の教師の授業ではどうなのか、自分の授業でも宿題などはきちんとやってくるというということも計算に入れるだろう。そうした上で、最近その生徒の家庭で問題が持ち上がっていたことに思い至る。この段階に至って、その教師は生徒を自分なりに理解したことになる。

ここでは、その生徒の選択によって生じた状態が教師によって選択的に推測されていることが分かる。ここから、ルーマンは「理解」概念が必ず「自己準拠による操作の理解」であることを指摘する。[SVS, S. 72] すなわち、理解は、ある人物が意識・行為・コミュニケーションしたことがらを、その人物自身の選択として投影的に観察することである。

「理解が生起するのは、理解されたものの自己準拠の中にその理解のすべてを投影するときだけである。理解は自己準拠の処理を理解することである。」[SVS, S. 72]

このとき、理解は、理解する人物の自己準拠の仕方によって、すなわち、理解する人物自身が環境との関係でいかに自己準拠しているかによって異なる。たとえば、ある教師が「引っ込み思案」という観点からある生徒を理解する場合、その教師は単にその生徒自身の環境との関わり合いを観察しているのではなく、その教師自身が、「もの怖じ」するか、それとも「気楽に」作ることができるかという視点で人と環境との関係を見ている（自己準拠している）のである。したがって、理解は、理解される者と理解する者のどちらもが自己準拠的システムであることが前提となる。[SVS, S. 79]

第2節 理解の諸次元

このように、理解は二重の自己準拠、つまり二重の主観性を通じて成り立つ現象であり、したがって、それを一義的・客観的にとらえることは不可能に近い。しかし、教育は教師と生徒の相互の理解を実現しようとする営みであることも事実である。この困難をシステム論はいかにして乗り越えることができるのだろうか。そこで、つぎに、「理解」概念を現実の多様な状況に当てはめながら、その特徴をさらに詳細に探ってみよう。ルーマンは本論文において、その作業を、空間的・時間的・社会的という三つの次元から行なっているとされる。¹

① 理解の空間的次元

上に見たように、理解は人物間で相互性を伴って成立する。これは、少なくとも二人の人物間で成立する。しかし、理解はこのような極小的関係で行われることは稀である。それは、通常は、とりわけ授業場面では、他の人物をも含んだ多人数関係の中で行われる。このとき、理解をとらえる上で考慮すべき関係はきわめて複雑になる。教師は生徒Aだけ

¹ この三次元の区別は概念の特徴づけにおいてルーマンが一貫して用いるものである。本論文において、ルーマンは「理解」概念をこれら三次元を区別するとは明言してはいない。だが、内容的に見て、ここでもそれが適用されていると判断される。

でなく、生徒Bをも理解しなければならない。また、生徒Aも生徒Bも独自に教師を理解している。

教師が観察者として生徒Aを理解するとき、教師はA以外の他の生徒を環境とすることになる。教師が生徒Aを叱っているとき、生徒Bが上の空でよそ見をしているのに気づくことがある。このときの教師の生徒Aに対する理解は、その教師と生徒Aとの関係（システム）を観察し、自分に危険が及んでいないことを理解している生徒Bがいるというより大きなシステムの中にいることを経験しながらのものである。

このように、理解が成立する空間は、現実には錯綜した関係の総体であり、そこでの一つ一つの理解を識別することは、もつれた網の目をときほぐすようなものである。

② 理解の時間的次元

さらに理解は、時間的に見たとき、静態的な状況で起こるのも稀である。理解は、その瞬間ごとに経過する出来事についてなされるのが通例である。このとき、理解は空間的に複雑な構造についてだけではなく、時間的にも困難な条件を持つことになる。

出来事の観察は、その出来事の以前／以後の区別によってなされる。ある生徒の思いがけない発言により、授業が教師の事前の案とは違った方向に展開することがよくある。このとき、教師はその発言について理解を瞬時的に行なわねばならない。さもなければ、授業は進行しないからである。これは、授業という相互作用システムを作動させるためには、ある行為はつぎの行為へと接続されねばならないからである。

時間軸において理解をとらえるならば、ある時点での理解はつぎの行為に向けてとりあえずなされるものにすぎない。したがって、それは、入手しうる情報のすべてを吟味した上のものではなく、省略されたものになることは避けられない。

「出来事の観察や理解は、強い焦点化を強いる。…回顧、熟慮、統制、振り返りの時間が足りないので、集中によって調整しなければならない。集中とは鋭い選択のことである。」[SVS, S. 84]

理解のこのような限界から、ルーマンは、「すべての理解は誤解を含む」という結論を引き出す。空間的複雑さと時間的乏しさのゆえに完全な理解が不可能であるとしたら、ある時点での理解はその人物が理解したとと思っていることにすぎないことになる。

「極端な条件の下でたまに短期的な理解が可能であったとしても、それは誤解であったと判明するだろう。」[SVS, S. 86]

理解のこうした限界にもかかわらず、コミュニケーションが進行し、理解がなされると感じられるのは事実である。それは、コミュニケーションの経過の中で、理解しうるものが選択される蓋然性が高まるからである。そこからさらに、共通の意味世界が生まれ

てくることもルーマンは否定していない。だが、ルーマンの理解概念は、理解する者と理解される者の相互理解を前提とするものではなく、相互の自己準拠性を最低限の条件とするものである。²

理解が誤解を含むことは、教育的に見たとき、必ずしも否定的なものではない。誤解は、それが誤解であると理解されたときには、自分が行動をいかに変化させるべきかの手がかりを与えてくれるからである。[SVS, S. 86]

理解（誤解を含んで）の追求が選択可能性を増大させることから、ルーマンは、理解が「合意」の機能的等価物になると考えている。ここで言う「合意」とは「ある意識状態を他の意識状態に複製すること」として定義される。[SVS, S. 88] ルーマンは、同一の意識状態を作り出すという意味での合意形成は非現実的であるとみなす。しかし、それぞれ理解を試みているシステム間に、体験による意味の重なり合いを通じて「共通な世界」が形成されることを否定はしない。このとき、理解は、「共同の選択可能性」[SVS, S. 88]を成長させるという意味で、合意の機能的等価物となる。これは、ハーバーマスの理性的討議を通じての合意形成の道筋に対する批判と重ね合わせてとらえることができる。「システム理解」論文では、ハーバーマスの「合意」概念には言及されていないが、ルーマンの「理解」概念を押さえるうえで、それをハーバーマスの「合意」概念と比較しておきたい。

ルーマンはハーバーマスが主張する「理性的討議による合意形成」[Habermas, 1971]の可能性にほとんど期待していない。その理由の一つは、理性的であることは、現実的な条件ではなく、道徳として要請されているのにすぎないからである。[1971b, 訳p. 417] ルーマンによれば、討議において観察される現実はむしろつぎのような社会化過程にすぎない。すなわち、討議することによって形成されるのは、「討議に適した特性と能力の組み合わせの形式に自己を形づくることに成功する諦念と器用さ、簡潔で機知に富んだ話しぶりと待ちの能力、システムの要請や極端な一面性の危険に対する感覚、そしてときたまの（傷つくまでには至らない）個人的アンガージュマンの姿勢—これらのごたまぜの人物」である。[1971b, 訳p. 424] もちろん、こういったかけひきや交渉の能力を身につけることが市民的能力として必要であるという観点に立って、「討議」を教育に取り入れることは可能だろう。³ しかし、討議能力の形成は目標にとどまるのであり、討議による合意が形成されているかどうかを授業システム一般を判断する価値基準とすることはできない。

論を元に戻すならば、理解概念を限定的にとらえねばならないのは、単に観察する側で

² したがって、ルーマンの理解概念は、フッサール(Husserl, E.)やシュッツに代表される現象学における間主観性に基づく理解概念とは異なるものである。

³ ルーマンは学校という組織が、民主主義あるいは共同決定といった規範的要請で運営されることについても、政治的権力という、学校システムにとっては周辺的な機能を拡張することになるという理由で否定的にとらえている。[1975b, 訳p. 145] だが、学校組織の運営について具体的な考察はルーマンはまだ行っていない。

の誤解可能性によるだけではない。観察され理解される側でも、自分を理解していないのが現実なのである。なぜなら、自分が自己観察していると思っていることは、自分が自己観察しようと思ったことに限られるからである。このとき、観察し理解する側は、観察され理解される側自身よりも多くを観察・理解することができると思われるかもしれない。だが、ルーマンはこれは理解にはならないと言う。たとえば、どんな生徒でも自分でも分かっていない潜在的能力を持っていることは事実である。だが、教師がそれをすべて観察・理解することはほとんど不可能である。教師ができることは、その生徒が自己準拠して表出した自己理解について観察・理解することだけである。もちろん、この生徒がもう少し努力したら、ここまで到達するだろうという期待をかけることはできる。だが、それはその生徒を理解することとは区別されるべきであろう。なぜなら、教師の理解は観察される人物の過去あるいは現在の自己準拠的操作についてなされるのに対して、期待は未来に向けてのものだからである。

以上のように、ルーマンは、「理解」成立のあやふやさをえぐり出すことによって、教育システムが「理解」に頼ることの限界を示そうとする。しかし、教育システムは理解を介在させることなしには成立しえないのも事実である。これをふまえて、ルーマンは、教育システムが責任ある「理解」を達成するには、「単純化され、管理された解決」の仕方が重要になると言う。つまり、教師の生徒「理解」を、生徒のすべての面にわたる理解としてとらえるのではなく、生徒がたとえば「学習能力」を形成したかどうかという、より限定的な理解にとどめるべきだと言うのである。生徒の理解者としての教師は、生徒の「学習能力」に関する様々な情報・経験を集め、総合的に判断して生徒を理解したと思うことができる。だが、そのような理解は、あくまで教師にとっての問題を解決するための理解であることは明らかである。[SVS, S. 90]

③ 理解の社会的次元

理解の社会的次元は、理解がコミュニケーションから引き起こされ、そしてコミュニケーションそれ自体が社会的関係を前提としてなされるという、より基本的な事実に基づいている。この点はあまりにも自明であり、あえて社会的次元として取り出す必要はないように思われるかもしれない。しかし、コミュニケーションの理解が社会的であることをあえて強調するのは、コミュニケーションが行われるその瞬間において、それを行なう人物（心理システム）が同時に意識を操作して閉鎖的な自己準拠を行っており、この二つの操作の次元を区別する必要があるからである。つまり、コミュニケーションという操作と意識の操作は次元を異にしており、心理システムが意識している内容とコミュニケーション・システムにおいて実際に表現され伝達される内容は違っている場合がある。

では、理解はコミュニケーションといかに関わっているのだろうか。結論的に言えば、理解はコミュニケーションなしにも成立しうるが、コミュニケーションは何らかの理解を介在させずにはありえない。これを説明するために、ルーマンは、以下のように、(i)理解

においてコミュニケーション・システムが成立している場合と、(ii)成立していない場合を区別し、前者を「システム関係的理解」、後者を「操作関係的理解」と呼ぶ。[S V S, S. 93]⁴

(i) システム関係的な理解。(双方向的な理解、すなわちコミュニケーション・システムが成立する場合。)

この場合、AがBに理解されようとし、BもAの伝達意図を理解している。ここでは、Aが伝達行為をしようとし、それがBによって観察されている。このとき、Bが理解した内容とAが思念した内容との間にはズレがあってもかまわない。どんな理解でも誤解が含まれていることはすでに見た通りである。

(ii) 操作関係的理解(一方向的な理解の場合。)

ここでは、コミュニケーションはシステムとしては存在していないが、Aの伝達行為とBによる理解行為のどちらかが存在する場合である。もう少し詳しく言うと、これには、Aが伝達しようとしているのに、Bがそれを理解しない場合、あるいは、Aは伝達を意図していないのに、Bが理解したと思う場合がある。

たとえば、教師Aが生徒Bを指名したのは、たまたまBの出席番号が今日の日付と一致していただけなのに、Bがそれをぼんやりしていることへの注意として受け取る場合は、Bの単なる観察の誤りである。なぜなら、Aには伝達行為の意図がそもそもなかったからである。この例においてコミュニケーションが成り立ちうるのは、Aの指名が伝達行為としてAによって何らかの意図を付与されており、それと同時に、BがAの行為の意図を自分なりに理解する場合である。この場合、Aが注意として意図したことをBが注意として受け取ろうと、あるいは、好意として受け取ろうと、どちらであってもコミュニケーションは成り立っている。

また、Aという教師が注意や配慮を伝達しているのに、Bという生徒がそれを自覚していない場合がある。この場合、Aの伝達行為はBに観察されていないので、コミュニケーションも成立していない。

このように理解をコミュニケーションと関わらせて形式的に区分することは可能ではあるが、このことはコミュニケーションの区分によるものであって、二つの理解概念があることを意味するものではない。(i)の場合と(ii)の場合はコミュニケーションとしては異なる

⁴ ルーマンはコミュニケーションを一般的に、自我(ego)と他我(alter)の対称的關係として説明する。これは、自我・他我ともに心理システムでも社会的システムでもある場合があるからである。なお、本稿では、自我・他我という用語には個人的主体のイメージが伴うため、その抽象性を表わすためにAおよびBという記号でもってコミュニケーション主体を示すことにする。

るが、理解内容から見ればたいした違いはない。つまり、(i)のように、AとBが互いに相手を理解していると思っけていても、その内容がくい違っていることがありうる一方で、(ii)のように、Aだけが理解されようと思っけていたり、また、Bだけが理解したと思っけていることもある。ここにおいて、コミュニケーションがいかに理解されたかは問題にならなくなる。

したがって、コミュニケーションは「理解」という成果によつてではなく、それが成果として追求されるという事実によつて成立することになる。コミュニケーションによる理解はありそうもないことだが、コミュニケーションが止むことはない。⁵

そこで、上の(i)と(ii)は一つのコミュニケーション概念に統一することができる。厳密には、(i)の場合は(ii)の場合に包含される。したがって、(ii)の場合を基準にコミュニケーション論を再構成する必要がある。

(ii)の場合から少なくとも言えることは、伝達行為が観察されて理解が成立するということである。すなわち、コミュニケーションは少なくともBが理解したと思っけることにおいて成り立つ主観的事実である。これは、Aの伝達行為がなされたとBが観察することから始まる。(実際にAが伝達行為をしたかどうかは、どちらでもよい。) Aがある情報を選択し、伝達したとBが認識することが、コミュニケーション成立の、またそれにとまなう理解成立の最低要件である。繰り返しになるが、ここで、Aによつて選択と伝達が行われたかどうかはどちらでもよい。あくまでもBが情報の選択と伝達のあり方を構成することによつて、理解がなされる。極限的な場合には、理解はAの操作に関係なくBの側だけで成立する。このことから、ルーマンは、あらゆるコミュニケーションは失敗したコミュニケーションであるとも言う。また、あらゆるコミュニケーションは、シュライヘルマッヘルの言う「人間的内面性の計りしれなさ」[SVS, S. 95]を前提にしていることが分かる。かりに、Aの情報と伝達の区別がBによつて理解され、コミュニケーションが成り立ったとしても、BはAの内面をすべて理解することはできない。

以上のことから、コミュニケーションによる理解は、(i)のコミュニケーション・システム(双方向的理解)と(ii)の伝達行為の観察(片方向的理解)の両方の次元にまたがつていて、そのどちらとも関係してはいるが、(i)と(ii)とで二つの理解概念を区別する必要はなく、統一的に説明されることが分かる。

第3節 社会的システムの理解

⁵ ここにおいてルーマンのシステム論はエスノメソドロジーと異なることが分かる。両者は、「日常生活の自明性がコンティンジェントなものであることを明らかにする」[SS, 訳p. 439]点では同じだが、エスノメソドロジーが意味の共有過程あるいは秩序形成過程を前提とするのに対し、ルーマンは、相互理解が成り立たなくてもシステムが維持可能であることに注目する。

本章においてこれまで見てきた「理解」概念は基本的に教師と生徒の間に生じる理解、すなわち、心理システム間の理解であった。しかし、これまで述べたことはシステム間の理解として一般化するものである。理解は個人間で起こるもの以外に、集団と個人の間、あるいは集団間においても可能である。

教師は、今日の授業はうまくいったとか、今日のクラスはいつもより分かってくれたといった理解をすることがある。これは、単にある生徒だけが課題をなしとげたというのではなく、クラス全体が教師の言わんとしていることを受け止めたという手ごたえを感じさせる場合である。また、ある特別な生徒が明るいのではなく、クラス全体の雰囲気がいつものに比べて明るい場合がある。このように、理解は集団次元についてなされることがある。

反対に、学級集団が教師個人や生徒個人を理解するということもある。相互作用システムが生徒を理解するという例を考えてみよう。たとえば、ある生徒が不登校になっていることを学級会で話し合い、その生徒の置かれている状況や心理を集団として理解する場合がある。また、生徒が相互作用システムを理解するというのは、自分がこういった発言をしたので学級の皆から反発をくらったのだらうという理解をする場合がそうである。

これらを筆者なりにまとめると、図13に示すどの矢印間においても理解が成立するということになる。[SVS, S. 92] 図13において、教師と生徒は心理システムであり、意識によって操作されている。これに対し、相互作用システム（授業や生徒集団）ではコミュニケーションが操作単位となる。

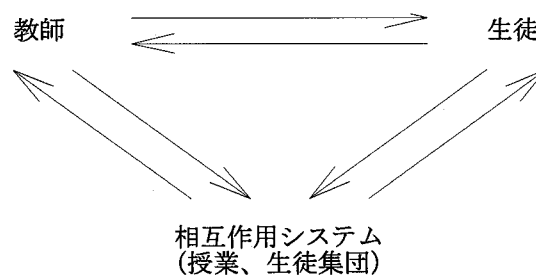


図13 学級における理解可能性

コミュニケーションを単に伝達としてとらえる場合には、理解に関わるシステムをこのようにして拡張することはできない。なぜなら、教師が学級集団に知識を伝達すると言っても、知識は学級集団によって所有されるわけではないからである。これに対して、理解を集団にまで拡張できるのは、情報と伝達という二つの選択が区別されて観察（理解）される限りにおいて、コミュニケーションが成立すると考えるからである。[SS, 訳p. 221]

たとえば、授業中に教師が一生懸命に説明しているときに、ある生徒が「アア」というため息を吐いたとする。このとき、その教師はそのため息を、その生徒個人の教師への挑発と理解することもできれば、学級集団全体が授業に飽きていることの表現として理解することもできる。後者の場合、その教師は学級集団がつぎのような情報の選択と伝達を行

なつたと理解したことになる。つまり、その学級が授業に「飽きている」という情報を選択し、ある生徒の「アーア」という声でその情報を伝達したという観察（理解）なのである。

第4節 授業における理解

これまで見てきたようなルーマンの「理解」概念を、授業における教師と生徒の相互理解という問題に適用するとどうなるだろうか。

(1) 「把握」という理解

授業における理解は、教師と生徒という役割に制約された理解であり、教師の情報伝達と生徒によるその把握(Begreifen)という関係を基本にしている。ここで「把握」というのは、教師が教える単語や公式などの知識を単純に覚えたかどうかを問うものではない。それは、各知識がどのような可能性において決定されているかが生徒の視野に入っており、それによって生徒の選択地平が広がっている場合を指す。たとえば、ペリー来航が何年であったかを知るだけでなく、それを当時の日本の国内情勢や列強の力関係の中で位置づけることができたときに、「把握」がなされたことになる。

しかし、「把握」がこのように知識の構造化を伴うとすれば、そこにはその知識を選択し伝達した教師の視座が当然入り込むことになる。ルーマンは、この点について、教師の価値判断や感情移入の影響があることは避けられないと見ている。

「情報が選択として表現される差異図式の把握は、教師が『思っている』こと
の理解に負っている。」[SVS, S.100]

したがって、生徒は教師の認識のフィルターを通して、情報を把握することになる。これは、教師は知識伝達の役割上の優位性からもたらされるものである。ルーマンにとって、教師が自分の価値判断を授業に持ち込むことは当為的に否定すべきことがらではない。それは必然的に生じる事実である。ここから、授業における知識伝達が価値過剰になるという問題が生じるが、むしろルーマンは、それは生徒の側で授業理解を、「把握」に限定することによって防ぐことができると考える。

生徒は教師の価値の偏り、あるいは特定の好みにおいてその知識が選択されていることを知っている。「把握」とは「選択性の判断」のことである。ルーマンは、教師の選択のバイアスを除去して理解することができて、生徒が本当の学力を身に付けたことになると考えていると思われる。また、教師に対しては、教師個人の価値を伝えつつも、生徒がそれを相対化しうるだけの洞察力を身につけるような授業を期待していると思われる。

「教師が理解したことを通じての（または彼がその代わりに現れるテキストの理解を

通じて)情報を把握することが重要である。したがって生徒は、教師がそれをどのようにとらえるかを理解しなければならない。しかもしばしば彼がそれを今や一定の形で伝えるようになった仕方を理解しなければならない。」[SVS, S. 100-101]

このような授業観は必ずしも授業を認知的次元に限定してとらえようとするものではない。生徒の既存の把握構造が揺すぶられ、まったく新しい次元での認識が獲得されて「感動的」な授業が行われるという可能性は、ルーマンの理論において否定されるものではないだろう。

(2) 人物理解の限界

授業における理解がこのように、教師が伝達する情報の「把握」としてなされるとき、教師と生徒の相互の人物的理解はいかにしてなされるのだろうか。

生徒が授業を受ける際には、生徒は教師がどのような人物なのかを想像し、そのイメージを教師が伝達する知識と重ね合わせるといって理解がなされていると思われる。また、教師にとっても、授業コミュニケーションは単なる知識伝達の作業ではない。教師から生徒へのコミュニケーションは、この生徒がどのような人物であるか、またこの学級集団がどのような個性を持った集団であるかを理解しながらなされているはずである。

しかし、それらの「理解」は各々が自分なりにイメージすることであって、厳密には教師と生徒は互いに内面の直接的理解は断念せざるをえない。生徒は教師の言うことは理解できるが、それを語る教師の人物性についてはほとんど知りえない。また、教師も人物としての生徒についてはほとんど知ることができない。

「人はコミュニケーションを理解できるが、伝達者として関与している人物を理解することはほとんどない。」[SVS, S. 96]

教師は生徒の人物的・内面的理解を断念せざるをえないが、そのことは、授業をまったく偶然の進行に委ねるものではない。そのハンディは、生徒の把握可能性を計算に入れることによって、ある程度克服される。教師は、生徒の間に生じる把握／非把握の差異の理解を通じて、すなわちフィードバックを通じて自分がどこまで理解されたかを知ることができる。

教師の役割が生徒の把握を増すことであると言っても、それは、ティーチング・マシンのように情報の提示を機械的に反復することではない。生徒からのフィードバックの結果、生徒が十分に把握していないことが判明したとき、教師は別の説明をしたり、例を追加したりして、把握の度合を高めることができる。また、すでに把握している生徒がまだ把握していない生徒を援助する場面を作り出すなどの工夫もできる。これらは、情報の冗長性を生み出すことによって把握機会を増やす戦略である。[SVS, S. 107]

(3) 授業という社会的システムの一般性と特有性

以上のように、ルーマンは「システム理解」論文において、授業における理解の困難さを強調するわけだが、それを以前のように授業という社会的システムに特有な条件に帰するのではなく、基本的にコミュニケーションの一般的な性格から説明しようとする。

たしかに、授業は多人数の生徒に対するコミュニケーションであり、そこにおける複雑性は非常に大きくなる。そして、前期ルーマンは授業のこの側面に注目して「技術欠如」を問題にしていた。だが、この「システム理解」論文では、そもそも授業が「技術欠如」どころか「理解欠如」を免れないことが示される。「理解欠如」は、コミュニケーションがそもそも自己準拠的な操作を理解することであることに端を発しており、授業システムにだけ認められるものではない。むしろ、授業システムは、そのような理解欠如を本質とするコミュニケーションから社会的諸システムが構成されていることを体験する一つの社会化機会として考えることができる。

すなわち、授業においては、それに関わり合う心理システムは互いに不透明であり、互いにブラック・ボックスとして存在する。この不透明さは、一方では、自由や個性という意味論を生み出す基盤となり、他方では、自由に振る舞う他のシステムについての幻滅（期待はずれ）を学習する機会を与える。また、授業がうまくいった場合であっても、教師はそれを喜ぶことはできても、それが必然的に起こったと安堵することはできないのである。

では、「理解欠如」が授業システムに特有な性格ではないとしたら、授業システムが他の社会的諸システム、とりわけ他の相互作用システムと異なるのは、どのような点においてなのであろうか。

いかなる社会的システムも心理システムを観察し、また心理システムはその社会的システムを観察する。その中でも授業システムは、教師と生徒が互いにより多く理解することを追求するという特徴を持つ。しかし、理解する能力を高める相互作用の規則を持つシステムは他にもある。その例としてルーマンが挙げるのは、「社交」と「治療」という相互作用システムである。では、授業はこの二つのシステムとどこが違うのだろうか。

ルーマンは、授業において内面的理解と把握的理解を厳密に区別することを求めている。その区別によって、生徒の個性や自由は、生徒の人物性が問われないためにかえって保証される。このとき、ルーマンは授業が社交と治療という二つのコミュニケーション・システムの間にあるとみなしている。社交は個人的な好みや意見を過度に表出することを禁止するコミュニケーション・システムであり、治療は、逆に、患者に自分を包み隠さず語らせることにより、患者の内面すべてを理解することを目指すコミュニケーション・システムである。このどちらも授業には不適切なモデルである。授業は、一人ひとりの生徒の違いを前提にしてなされる。だが、すべてのコミュニケーションを人物理解に当てるわけにはいかない。むしろ、授業は生徒の把握の程度を評価することによって、生徒が自己を

他者と比較したり、あるいは過去の自分と比較するを可能にする。これによって、彼は適切に理解されていると感じることができるのである。

(4) まとめ

本章ではこれまで、授業システムを教師と生徒の「理解」という面から分析してきた。そこでは、教師と生徒がともに自己準拠的システムあること、また授業という相互作用システムもまた自己準拠していることが強調される。

かつてルーマンは「コード化とプログラム化」論文において、授業では生徒は「単純な機械」であるかのように扱われねばならないと述べていた。この主張はルーマンの授業論に機械的なモデルという印象を与えていた。これに対して、「システム理解」論文は、授業における理解の困難さから出発しながら、教師と生徒の理解がどこまで可能なのかその限界を探ろうとした。そこにおいてルーマンが達した結論は、授業における理解は「把握」に限定されるべきだということであった。この結論は、やはり授業システムはインプット/アウトプット図式で扱われなければ操作できないという前提から引き出されるものである。

たしかにルーマンの授業論は、そこに人間性要求を理想として持ち込むことを排除する。だが、逆に、授業に人間性の追求を過剰に要求するならば、それは作為的な人間性という体験を子どもたちに与えることになるに違いない。したがって、問題は、社会(Gesellschaft)あるいは個々の社会的システム(教育システムを含めて)が総体として人間的なシステムとなっているかであろう。教育システムにその補償を求めることは、これまでの論述からも分かるように、教育システムの守備範囲を越えた要求になろう。

ルーマンが描く授業のイメージは、きわめてオーソドックスかつ伝統的なものである。それは、教師の提示する情報を生徒が把握するかどうかによって、言い換えれば、「良／否」のコードによって生徒が評価されることが基本となる授業である。しかし、ルーマンの授業論のユニークな点は、そのような伝統的立場に立ちつつも、教師と生徒の間の「理解」をまったく自己準拠的な「自由」を伴うものとして、しかもそれを当為論ではなく事実として説明しえた点にある。⁶

「これらのシステム(訳注:ブラックボックスと名づけられる二つの互いに不透明なシステム)がどのように打ち立てられようと、またどのように運営されようと、互いの接触において、それはその交互の不透明さと折り合わねばならない。その折り合いが起こるのは、それが相互作用の目的に向けて、自由の意味論を見いだすことによってである。不透明さは自由として暗号化され、この時、どのシステムも他のシステムの仮定すべき自由な選択に影響を

⁶ このような「自由」概念は、「システム環境」論文(1996年)において、「他の可能性を見る」というとらえ方によってより積極的に位置づけられて展開される。(本論文第2章第3節(4)を参照。)

及ぼし、そのような試み自体に際しての幻滅に従って学習することに集中することができる。」[SVS, S.109]

また、教師が持っている「良／否」の基準は一方向的に通用するわけではない。システムとしての学級がそれを受け入れるかどうかによって、教師は自分の「良／否」の基準をたえず調整し直さなければならない。これは、教師が発するコミュニケーションが学級集団のコミュニケーションを通過することによって、教師自身に回収されるからである。⁷

ルーマンの授業論に対して、選抜の要素を重視しすぎているという批判を対置することは容易である。だが、ルーマンが言わんとするのは、選抜がそのような日常的な授業の理解（把握）の積み重ねの上に成り立っているということであろう。また、生徒の把握は教師の言葉の壁を理解しながらのものであった。これは、評価・選抜が、単なる知識保持を問うものではなく、把握に付随するそのような質的要素をも問うものとなることを求めるものである。

⁷ たとえば、卒業式に音楽表現を取り入れ、感動的な体験を得ることができた教師が、その実践を続けるうちに自分の期待する基準と子どもの思いとの間にいつのまにか大きなギャップが生じていることに気づくという場合がある。[石井・牛山・前島, 1996, p. 99]

第8章 アイデンティティと社会化

前章では、授業システムにおける教師と生徒の間の「理解」に焦点を当て、教育的コミュニケーションの特質を考察した。そこでは、理解のありそうもなさにもかかわらず、授業においてコミュニケーションが成り立つ基盤が解明された。そこでも示されたように、ルーマンの教育システム論はシステム準拠のレベルの違いを強調することで、生徒の心理システムをあえて分析の対象から除外していると思われる。しかし、教育システムは子ども的人格形成を目指すシステムであるからには、子どもの心理システムそのものについての分析が求められるはずである。もちろん、これまでのオートポイエシス論からも明らかのように、それは社会的システムやコミュニケーション・システムとは独自に存在するということが前提となる。

本章では、ルーマンの教育システム論から少し離れることになるが、生徒という心理システムのあり方を教育システムとの関係の中で明らかにしたい。まず、心理システムのオートポイエシスがいかに行なわれるかをルーマンのアイデンティティ概念に照らして検討する（第1節）。つぎに、「個性化」が強調されている状況において、心理システムの「個性」性を教師の生徒観察と関わらせて論じる（第2節）。さらに、生徒のアイデンティティ形成が学校における社会化といかに関わっているかを考察する（第3節）。最後に、教育システムと心理システムとの関わりを「隠れたカリキュラム」という視点から考察する（第4節）。

第1節 アイデンティティ

教育システムの中で生徒はいかなる形でオートポイエシス的存在であるのだろうか。ここでは、この問いかけを、生徒が意識のオートポイエシスをいかに行なっているかという問題に置き換えることで探っていくことになる。もちろん、生徒のオートポイエシスは意識次元だけでなされるものではなく、コミュニケーションや行為の次元においてもオートポイエシスは見られる。しかし、これまで見てきたように、行為よりもコミュニケーション、コミュニケーションよりも意識という順に生徒のオートポイエシス性、すなわち、自己準拠性は高まっていく。意識システムとしての生徒という次元から生徒のオートポイエシスを論じることが、教育システムの中の生徒の自己準拠性をもっともよくとらえることになる。また、このとき、生徒のアイデンティティ形成あるいは社会化を論じる糸口が見えてくるだろう。

心理システムは自らを意識しながら自己を再生産している。これを意識のオートポイエシスと呼ぶ。あるいは、意識の自己準拠性と呼ぶ。自分とは何かを自問（自己準拠）するならば、そこには無数の答えがあることに気づくだろう。自己準拠だけから成る個人は堂々巡りから抜け出すことはできない。ルーマンが言うように、「私は誰か」という問い

は暗闇に通じているのである。[1985b, S. 416]

この問題については、自我の再帰的・反省的性格として、すでにミードやフッサールが指摘しているところである。たとえば、ミードは、自我をI（主我＝見る自己）とme（客我＝見られる自己）に分け、両者の関係において自我の自己準拠性をとらえようとした。meは、自我が他者の視点に立ち、社会的役割を引き受けることを表わす。だが、これだけでは自我が独自性を発揮している事実を説明することはできない。そこで、Iが自我の独自性を表現するものとされる。だが、ミードにおいては、Iは創発的であるがゆえにそれ以上は分析できないものとされた。

ミードは、自我の自己準拠性が他者準拠性を含んで成立することを洞察してはいたが、それを自我の独自性と接合させることには成功しなかった。これに対して、ルーマンは、意識の自己準拠性を、意識が外部との差異を自らの内部に再導入する働きとしてとらえ直す。つまり、意識が自己を意識するのは、外部との差異に気づくことによつてであり、その差異を手がかりにして今までとは異なる意識が生じることになる。これは、他者とは異なる（あるいは他者と同じ）自分がいるという体験を自己に与えることである。自己規定あるいは自己統一性は、いずれにせよ何らかの比較の対象を必要とする。たとえば、自分の母親と同じように（あるいは母親と違って）「周りの人たちに優しい」人でありたいと思うように、自己像は何らかのモデルに照らして形成される。

このように形成された自己像は、モデルに沿って形成されたとしても、モデルと自己の差異（あるいは同一性）を自己に再導入するプロセスにおいて独自の解釈を与えられた自己像であり、その限りでその心理プロセスに特有なものである。

個人は、純粋にオリジナルな存在ではありえない。なぜなら、オリジナルな存在でありたいという願望それ自体がすでに模倣を含んでいるからである。[1985b, S. 441] 個人がオリジナルな存在となるのは、他者がそう認めるときに限ってであり、しかも、それはまた、別の他者と比較されることによつてである。

心理システムは、自己の範囲をたえず限定しながら自己を維持している。このようにして縮減された自己像を「アイデンティティ」(Identität)と呼ぶ。しかし、縮減の結果としてのアイデンティティは、心理システムが自由に作り出すものではない。アイデンティティが形成されるのは、たえず押しよせる外界の刺激に対応して自己を維持するために、心理システムが自己の複雑さを縮減することを余儀なくされるからである。

では、このようにして形成されたアイデンティティはどのような特徴を持つのだろうか。それを、つぎの(a)～(e)の5点において示しておこう。

(a) アイデンティティの機能：「アイデンティティ」は達成すべき目標ではない。むしろ、それは、システムがそれを用いることで意図的な自己準拠が可能になるという機能においてとらえられる。システムは環境との関係においてたえず選択を迫られている。それは、進路選択のような人生の岐路に関わる場合だけでなく、日常のささいな行動選択の場

面においてもでもある。システムは、それによって不連続になり、システムとしての統一性を失う危険がある。システムは活動し続けるために、自己の同一性の確認、すなわち自己の複雑さの縮減をたえず行なっている。[1981b, S. 203]

(b) アイデンティティの複数性：通常の場合、心理システムはアイデンティティを複数持っている。つまり、予備（スペア）を持っている。なぜなら、アイデンティティは、心理システムが複雑に変化する環境に対処するためにあらかじめ自分に余裕を持たせるために貯えられたものだからである。アイデンティティが複数あることで、環境の出方によって自分はこうも対応できるという選択の余裕はさらに大きくなる。[1981b, S. 200] たとえ、「自分にはこれしかない」と思われるときでも、それは複数のアイデンティティの中からの選択の結果である。¹

(c) 自己アイデンティティ：アイデンティティは、既存のアイデンティティに準拠してアイデンティティを確認することができる。これは、自己同一性の段階にあるアイデンティティである。それは、うまく行けば自己をコントロールでき、反省することができる。また、そのアイデンティティの強さゆえに環境に影響を及ぼすこともできる。だが、自己アイデンティティが強すぎると環境の変化への対応力を失う恐れがある。²

(d) 社会的アイデンティティ：アイデンティティのもう一つのあり方は、「社会的アイデンティティ」である。これは、自分のアイデンティティを相手が考慮していることを知っているアイデンティティの場合である。[S S, 訳p. 568] 社会的アイデンティティを持つことで、自分の選択が相手に及ぼす影響を計算できるようになる。また、相手の出方を予想して自分のアイデンティティを選択できるようになる。たとえば、生徒は、自分が周囲からどのような期待をかけられているかを知っている。生徒が一定の特徴を持つ存在として自己を形成（社会化）するのは、自己に対する期待や要求を自己のシステムの内に取り入れたり、拒否することによってである。

(e) 自己指示としてのアイデンティティ：心理システムはアイデンティティを持ち、それに基づいて行動できるが、必ずしも自律的・理性的に判断し行動する「主体」としてではない。心理システムがアイデンティティに基づいてとる行動は、ルーマンの用語で言えば、「条件づけられた区別と指示」としてである。[1990c, S. 29] すなわち、社会的場面において何らかの差異の経験（条件づけられた区別の経験）をし、その経験において自己選

¹ アイデンティティの複数性と「多重人格」性を混同してはならない。[服部, 1995]によれば、多重人格は、人格本体の意識から分離しており、また分離している間の記憶が失われているという特徴を持つ。多重人格はアイデンティティの複数性を基盤として成立するが、アイデンティティの複数性それ自体が多重人格性を示すものではない。

² ルーマンはアイデンティティと、ドイツ概念論が目指した自己同一性とを区別している。後者は、自己が自己に志向することにより、迷いがなくなる反面、自分の外部に判断基準を持たないという点で特徴づけられる。[P I ME, S. 231]

択（指示）することを余儀なくされることによってである。たとえば、ここに、「自分は頭が悪い」というアイデンティティを持つ生徒がいたとする。その生徒は、「頭が悪い」主体なのではなく、これまでの学校生活の様々な経験の中で周囲との関係においてそのように自分を区別し、自己定義（自己指示）することを選択した（あるいは、選択を余儀なくされた）のである。生徒は学校や教師が社会化するのではなく、学校における差異の経験に基づいて自己社会化するのである。[P I M E, S. 248]

心理システムは環境の中に自分を置き、環境の一部を切り取ってきて自分のアイデンティティとする。したがって、そのアイデンティティは環境に置かれた自分の断片にすぎない。「頭が悪い」というアイデンティティを持つ生徒は、環境の中の自己を観察しており、そのことによって、すでに「頭が悪い」面とは違う自分をどこかで意識している。

オートポイエシスする心理システムにとってアイデンティティが持つ意味は以上のようなものである。心理システムのオートポイエシスの仕方は、個人によって千差万別であり、同じものは一つとしてない。心理システムが個性的存在であることの根拠がここに見てとれる。しかし、心理システムはそれ自体では個性的存在ではなく、経過する意識の統一体にすぎない。生徒が個性的存在となるのは、それを観察する者がいるときである。[1985b, S. 423] ここで、第二のステップとして、心理システムのオートポイエシスがいかにして個性的なものとして観察されるかという問題が生じる。これを次節で見ていきたい。

第2節 アイデンティティと個性化³

(1) 「人物」の観察と「個性」

すでに述べたように、生徒のアイデンティティは一つのものではない。生徒が学校で見せている姿は、その心理システムの一部にすぎない。それ以外の素顔を見せないことが、アイデンティティの機能と言ってよい。

教師の側でも、生徒を見る際にその生徒のすべてを知ることは不可能である。また、考えられる面すべてを吟味していたのでは、コミュニケーションが進まない。そのため、ある特定の側面に着目して、「ユーモアがある」「しっかりしている」「相手の話をよく聞く」「何度言っても分からない」といったように生徒を特徴づける。

教師と生徒が相互作用する状況においては、教師と生徒のどちらにとっても相手を完全に理解することは不可能である。このとき、相手は、その心理システムそのままではなく、

³ ルーマンの論文の中で「個性」(individuality)について一般的に論じられているものもあるが([1990e])、教育場面における「個性」の問題については触れるものはない。したがって、本節は、ルーマンのシステム論のそれと関連する箇所を適宜参照しつつ、「個性」という視点から教師・生徒関係を分析する。

観察者から見た「人物」(Person)としてしか見えないことになる。[S S, 訳pp. 166-167] 教師がある生徒を観察して一定の特徴を備えた「人物」としてとらえることは、その生徒の一面を取り出して観察することである。

教師にとって生徒の個性とは、教師がその生徒を観察して取り出した人物性のことである。それは、教師から見た生徒のアイデンティティである。教師が生徒のアイデンティティを観察するのは、教師が生徒と相互作用するのに、そのつどまったく白紙の状態で行なうことはできないからである。教師は生徒のアイデンティティが何であるかを観察することによって、その生徒と一定の関係を保つことが可能となる。それは、生徒自身が自分について持っているアイデンティティと一致している場合もあれば、異なっている場合もある。

ここで注意しなければならないのは、たとえば、この生徒の個性は「明るさ」であると教師が言う場合、ある意味で教師は生徒の内面で実際に進行していることの把握を一時的にであれ放棄しているということである。生徒をその個性でとらえることは、その生徒を固定的に見ることにつながる。生徒の個性は変化するものとして注視し続けなければならない。

教師が生徒を「人物」として見る際、そこには教師の何らかの期待(予期)が入り込んでいる。その期待は、その生徒とのそれまでの相互作用の中で教師が形成したものである。また、その期待は個々の生徒によって違っている。しかし、同時に、生徒である限り等しく期待される役割期待もある。したがって、生徒の個性を把握すると言っても、それは生徒役割というフィルターを通してである。たとえば、「話しがうまい」生徒(人物)がいたとする。教師はこの生徒(人物)の個性としての「話しのうまさ」を、授業中の私語において認めることはできない。それは、研究発表の素晴らしさとして、あるいは学級の議論をリードすることにおいて発揮することが期待されるのである。

このとき、生徒の側では、各自が教師に見せている「個性」(人物性)は生徒役割と関連させて表現されている。しかも、それは個々の教師に応じて使い分けられている。また、生徒が過剰に生徒役割をこなす時には、そこにはその生徒が自分本来の人物性を表に出さない何らかの理由があると考えべきであろう。いずれにせよ、教師が観察する生徒の「個性」は、それ自体で独立して存在するものではなく、教師・生徒間の役割関係の中で形成されたものである。

(2) 個性への感受性と教師

個性を重視する教育とは、「個性」というメディアを用いて教育的コミュニケーションがなされることでもある。このとき、教師・生徒間には新たな問題が浮かび上がってくると考えられる。それを、ここでは、教師・生徒間の関係が役割によって規制されている次元と、パーソナルな次元から成っていることに着目して考察してみよう。

一般的には、近代社会では、社会的システムにおける役割関係と個人的な関係は区別す

ることが求められる。たとえば、医者には、患者を平等に扱わなければならないといった職業倫理が課せられる。また、公の立場にある者はプライベートな関係にある人に職務上の便宜をはかることが許されない。しかし、相互作用のレベルでの個人的関係なしに社会的システムは成立しないのも事実である。たとえば、医者と患者の関係は、単に病気を治す人と治される人の抽象的な役割関係ではなく、それぞれ多様な性格や考え方を持つ医者と患者の個別具体的な関係から成る。これは、教育においても同様である。

個性が重視されるとき、教師と生徒の関係は単なる指導・被指導という関係ではなくなる。そこには様々な個人的関係が入り込んでくる。たとえば、個性が内申書で評価されることによって、生徒が教師に気に入られるようにふるまうことが一つの問題となっている。ここでは、教師・生徒間の親密な関係と教育的関係とが区別されねばならない。教師・生徒間の個別で特別な関係は、生徒を平等に扱わねばならないという教育のコード規範に反する恐れがあるからである。では、これらの個人的関係は教育的関係とどのようにして両立できるのだろうか。親密関係を例に取りながら考えてみたい。

教師と生徒が親密になるのは、教師の解釈図式が生徒の解釈図式と一致する場合や、教師の要求が満たされる場合、また、それにより、教師が見いだす生徒のアイデンティティが好ましいものと映る場合である。また、教師の個人的な好みによって特定の生徒を「ひいき」したりすることも、親密な関係に含まれるだろう。

「親密さ」という関係の一般的性質は、つぎのように説明できる。AとBという二人がコミュニケーションを行なうとき、通常はAが何かを意図してBに伝達し、Bがそれを理解するという形をとる。ところが、親密な関係の場合は、Aが意図していないことでも、Bがそれを読み取り、Aがそれを察知するという関係が成立している。[SS, 訳p. 361] いわゆる、「気心が知れる」という関係である。この関係においては、相手が自分に配慮していることが相互に分かっているので、配慮の内容をあえて口にする必要がない。

親密な関係をこのように定義するとき、「気が合わない」「虫がすかない」という関係も親密な関係のカテゴリーに含まれることになる。気が合うー合わないという関係は、方向こそ反対であるが、意図の読み取りとその察知に関しては同じメカニズムから形づくられているからである。⁴

親密な関係は特定の生徒との関係において成立するものであり、教師が生徒と結ぶ一般的関係のモデルとすることはできない。親密関係と教育関係が過度に結びつくことを防ぐ上で、つぎに見るような道德の性質に着目することが有効であろう。すなわち、親密な関

⁴ 教師が生徒の中に「個性」を読み取る際、生徒が意図しないコミュニケーション内容を教師が読み取るという関係を暗黙の前提としている場合がある。特に、「以心伝心」や「思いやり」を重んじる日本の文化的風土においてはその傾向が強い。このような文化的風土はそれ自体は望ましいものだが、他面では、「言わなくても、分かってくれるはず」「なぜ分かってくれないのか」という思い込みにつながることもある。

係と道徳的關係とは互いに牽制し合うという性質である。ルーマンは、「人と人との親密さが社会の道徳への配慮と結びついたままであれば、その親密さは深まることができない」と述べている。[SS, 訳p. 372] 道徳が親密な関係が進行することの歯止めとなるのは、それが特定の人の間だけでなく、集団のすべての成員の間に通用しなければならないからである。教師がある生徒に親密さを感じたとき、その表出がすべての生徒に通用するかどうか問われることになる。

そもそも、個人がある社会的システムと結びつくとき、そこにはその社会的システム特有の道徳が見られる。ルーマンは、これを、「人間と社会的システムの相互浸透が生起するときには、特別な道徳が成立する」と言い表わしている。[SS, 訳p. 372] ここで「相互浸透」とは、個人と社会的システムが双方の特性を保ちながら相互に結びつくという意味である。たとえば、医療システムにおいては、患者が満足する治療を受け、またそれによって医療システムが発展するという場合がそれである。このとき、患者が満足する治療を受けるためには、「生命の尊厳」という道徳が特に尊重されねばならないだろう。これと同じように、法システムにおいては「公正さ」という道徳が、経済システムにおいては「契約の遵守」という道徳が特に発達している。

では、教育システムにおいては、どのような道徳が発達させられねばならないだろうか。道徳的規範は、それ自体が望ましいものではなく、個人と集団の相互浸透にとって有効であるという機能において発達するのである。教育システムにおいては、教師・生徒関係を「親密さ」というパーソナルな要因によって左右させないために、「平等」と「友愛」という道徳が発達すると考えられる。「平等」と「友愛」というシンボルを掲げ、強調することによって、教師・生徒関係が個人的好みに委ねられずに済み、教育システムが統一可能となる。

だが、教師・生徒関係を道徳で律するとなれば、今度は、道徳的評価と教育的評価をいかに区別するかという問題が生じるだろう。そして、この問題を考えるのに、道徳的評価とはいかなる評価なのかをつぎに明らかにする必要がある。

ルーマンの定義によれば、道徳とは「人物がそれぞれ相手を尊重したり、しなかったりする条件」のことである。[SS, 訳p. 126] このとき、人物が尊重されるのは、その人物の一側面からではなく、人物全体としてである。[SS, 訳p. 373] たとえば、スポーツが得意な生徒に対して、そのまま「スポーツが得意」という特性を認めることは、教育的評価にすぎず、その生徒を道徳的に判断したことにはならない。また、その生徒固有の「人物」を発見したことにはならない。しかし、その生徒がスポーツを通して培ったもの、たとえばフェアな精神や協調性を他の場でも発揮するならば、その生徒は「スポーツ」という個別の分野で教育的に評価されるだけでなく、人物として全体的に尊重されることになる。これは道徳的な次元での評価である。また、その生徒の「個性」（人物性）を見いだしたことになる。

このように、道徳的評価は人物の全体的評価としてなされる。だが、このとき、それは、

教育システムの制度的評価と結びつく恐れがある。人物の全体的尊重としての道徳は、教育的評価とは区別されねばならない。つまり、教師は生徒をその個性において道徳的に判断することは許されるが（また、生徒が教師を道徳的に判断することも）、その判断を成績図式に置き換えてはならないということである。また、道徳的に生徒を判断したとしても、それは人物として全体的に判断することを意味するだけであり、生徒が実際にその心理システム全体において把握されたわけではないことにも注意を払う必要がある。もっと言えば、個性の判断は道徳的意味を持つが、道徳性は成績評価の対象としてはならないということである。生徒の個性を評価する教師は、その人物全体の評価と関わらざるをえないが、それは教師が個人として行う評価であって、教育システムが行なう評価と混同されてはいけない。

個性を重視する教育は、よく言えば教師・生徒関係を人間的なものにすることになる。しかし、そのことによって教師は生徒を人物的に評価することが避けられなくなる。この評価は、教師が個人的に行うだけで十分に教育的な意味を持つのであって、それを教育システムの制度的評価とするならば、人物間の関係の次元を越えて権力的作用を及ぼすことになる。

上のような限定つきではあるが、生徒の個性を重視した教育関係を探ろうとするならば、教師自身の感情統制能力、あるいは生徒の内部で生じている心理への感受性がいっそう求められるだろう。そこで、個性に注目するときに教師の心理システムにおいて発生する問題について最後に触れておきたい。

教師の生徒に対する個性評価は、期待あるいは要求という形を取ることはすでに述べた通りである。「ねばり強い」生徒と思われた生徒は、つぎの機会でもその「ねばり強さ」を期待される。だが、教師の生徒に対する要求は、他の社会的関係におけるよりも期待はずれに会う可能性が高い。なぜなら、教師の要求は学習要求という形をとることで、生徒の現実の能力よりも一段高いレベルに設定されるからである。教師はそれだけ期待はずれに会う不安を抱えているわけである。

これに加えて、個性重視を掲げて生徒に対応する教師は、生徒に対してすぐさま規範的に働きかけることができないために、「不安」という感情がいっそう避けられなくなるだろう。[1985b, S. 421] もともと「個性」という概念は、生徒が教師の予期に反して行為したときに、教師がそれに規範的に対応するのではなく、教師自身の予期を変更することの用意があることを示す概念である。したがって、生徒がどのように反応しても、教師はそれをいったんは個性として受け止めなければならないことになる。

個性重視の教育は、教師を期待はずれへの不安と規範的手段の放棄という二重のジレンマにさらすことになり、それによって教師は生徒に対して感情的になる機会が多くなると予想される。つまり、期待・要求が実現されたときの満足感・喜びや、実現されなかったときの失望感・怒りといった感情の起伏が大きくなるだろう。個性重視の教育は教師に対して、生徒との関係の中で生まれるこのような感情を処理する技法を身に付けることを求

めるに違いない。

第3節 社会化

教育は意図的社会的社会化とも呼ばれ、生徒の人格形成に寄与することが期待される。このとき、生徒のアイデンティティは、教育が形成すべき対象となる。ところが、すでに見たように、生徒のアイデンティティは、その生徒にとっては自ら選択したものであり、また、教師がそれを観察するときには、その生徒の一面を取り出すにすぎない。ここから、アイデンティティあるいは人物性は教育によって形成されるものであると同時に、その生徒が自ら選択し、形成したものであるという矛盾が生じる。この矛盾はいかにして解消できるのだろうか。また、アイデンティティははたして教育の対象となりうるのか、またいかにしてなりうるのかという問題が生じる。

社会化は、通常、社会的に承認された規範や役割期待の引き受けとしてとらえられる。しかし、ルーマンはこのような社会化概念は狭すぎると言う。[1977, S. 71] なぜなら、社会に適応的で同調的な行動は一義的に定まらないからである。ある集団にとって望ましい行動は、他の集団にとっては逸脱でありうる。また、過剰な適応行動はおうおうにして神経症的、病的ですらある。[SS, 訳p. 382]

他方で、社会化を「社会による人物形成」と広くとらえるのにも問題がある。なぜなら、すでに前節で述べたように、観察された人物像は、その心理システムの一面でしかなく、社会と人物は同一ではありえないからである。[1977, S. 72]

このような困難を抱える社会化概念に対して、ルーマンはつぎのような新たな定義づけをする。すなわち、社会化とは、「人々の心理システムとそれによってコントロールされる人間の身体行動が相互浸透をとおして形づくられる過程」すべてである。[SS, 訳p. 381] ここで「相互浸透」とは、心理システムが複雑な環境に対して自己を調整する活動を指している。⁵したがって、この定義は、つぎのように言い換えることができる。すなわち、社会化とは、心理システムが環境との差異において自己を形成することである。また、社会化はつねに自己社会化としてなされることになる。[1985b, S. 427]

いくつか例を挙げてみよう。たとえば、心理システムAが自分との違いにおいて心理システムBを尊敬し、Bのようになりたいと思うとき、Aは（自己）社会化したと言える。また、心理システムにとっての環境は他の心理システムだけではない。ある生徒が学校の規則と取りうる関係は様々である。何の疑問もなくそれに従っている場合、疑問に感じながらもそれに従っている場合、疑問を感じて違反している場合、これらのいずれにおいても、その生徒が規則への同調／背違の図式を用いて行動している限り、彼（女）は自己を社会化している。社会化は環境が望む方向になされるとは限らない。父親に反抗する息子

⁵ 「相互浸透」概念については、本論文第6章第2節（3）p. 127を参照。

がいたとする。この息子は社会化がうまくいかなかったわけではない。彼は、同調／反抗という図式を父親との関係において見だし、それを他の社会的関係では用いないという（自己）社会化をとげている。

ここから、社会化はアイデンティティ形成と結びついていることが分かる。アイデンティティは、環境との関係において選択された自分である。アイデンティティは環境との差異に基づいて見いだされるのであり、その差異図式を操作できることが社会化なのである。[SS, 訳p. 383][SE, S. 175] その際、用いられる図式は、尊敬／侮蔑、共感／反感、勝／敗、美／醜など、まさに無限にある。

これまでは、社会化がいかにか可能となるかを説明するものであった。では、社会化の内容はいかにして説明されるのだろうか。社会化が心理システムにとってその構造を形づくることだとしたら、社会化の内容は、その構造がいかなるものであるかを示すことで明らかになるだろう。心理システムのオートポイエシスはたえず意識を再生産することでなされる。このとき、つぎの瞬間の出来事の実現を調整する構造が形成される。[SE, S. 176] その構造は、期待(Erwartung)としてとらえることができる。つまり、つぎの瞬間に何が起こるか分からないが、とりあえずそれを予期することが必要なのである。⁶ そして、その期待（予期）の持たれ方が社会化の内容ということになる。

「期待」は実現される場合もあれば、「期待はずれ」(Enttäuschung)になる場合もある。期待実現は最初から約束されているのではなく、普通は失敗の積み重ねの上に成り立つものである。したがって、期待実現は「期待はずれ」を学習した結果として考えられる。それゆえに、社会化機会としては、「期待はずれ」の場合だけを考えればよい。このとき、期待はずれへの対処の仕方には、つぎの二つのタイプが区別される。一方は、「期待はずれ」から以前の期待を修正する場合であり、他方は、期待を修正しない場合である。[SS, 訳pp. 593-602] 前者は学習型、後者は規範型と言ってもよい。この二つのタイプはどちらが社会化として優れているかということではなく、その心理システムのアイデンティティ(人物)の特徴、つまり個性の問題である。

学習型は、自我の柔軟さを示し、変化にすばやく対応できる。これに対して、規範型は、自我の強さを示す。ルーマンの社会化概念によれば、これまで社会学が伝統的に社会化とみなしてきた「規範の内面化」は、この規範型の期待形成ということになる。それは、期待はずれにもかかわらずその期待が維持されるという特殊な期待の持たれ方なのである。[SE, S. 176] また、規範型は、同調／逸脱図式のうち同調を選択することとも違う。なぜなら、逸脱を規範的に選択することがありうるからである。また、過度に同調することは「ポジティブな逸脱」ともなりうる。社会的に期待される水準を越えて学業に励むことや

⁶ ルーマンは「期待」を、前提なしに環境に対処するのに用いることができる技法であると言う。「運を天にまかせて期待をいただくことができる」のである。[SS, 訳p. 504] ここから、ルーマンのシステム論の実存主義的性格を見てとることもできよう。

そこから生じる競争がその例である。[SE, S. 175] この場合の逸脱は、将来における同調に接続させることが可能である。これらのことから、期待を形成することと、他者の期待へ同調することとは区別されねばならない。

期待は初めから規範的に持たれるわけではない。しかし、期待と期待が関連し合っ社会的に事実的な拘束性を持つことがある。そのような「期待連関」(Erwartungszusammenhänge)には、(a)人物、(b)役割、(c)プログラム、(d)価値という四つの次元が区別される。[SS, 訳pp. 586-593] ルーマン自身はこの四つの次元を社会化と関連づけてはいないが、社会化の内容はこの四つの次元に沿ってより具体的に示すことができると思われる。

(a)人物：心理システムが観察される時、彼(女)ならこう行動するだろうというように、何らかの期待(予期)を伴うものである。そのような期待連関からとらえられた心理システムが「人物」(Person)である。その人物像は、必ずしも一貫したものである必要はなく、むしろ現実には複雑な期待連関の構造から成っている。

ある心理システムが(自己)社会化を遂げることは、他者が自分を観察するとき、自分がどのような人物として観察(期待)されるかを予期できるようになることである。すなわち、他者が自分に対して持つ期待連関を予期できるようになることである。

(b)役割：この場合の期待連関は、人物に比べてより特定の・一般的であり、人によって取り替え可能なものである。これには、親役割のように人物と一体になっているものから、フォーマルな組織の職務のように人物との明確な分離が前提となっているものまでがある。この次元での社会化は言うまでもなくその役割遂行に必要な資質・規範に関する期待を自らに対して形成することである。生徒にとっては、規則正しく学校に行き、授業をまじめに受け、といった生徒役割に付随する行動規範を自分に期待することである。

(c)プログラム：ある目的にとって、あるいはある条件の下で正しいと社会的に受容される行動の道筋がある。それは個人によって担われる役割よりも抽象的な次元で行動を調整するものである。たとえば、授業案や学校が立てる教育計画などは、目的に沿った行動を指示するという意味で、目的プログラムである。また、定員枠や一定の水準で可否を判定する入試は、一定の条件の下での行動を指示するという意味で、条件プログラムである。プログラムは行動の正しさそのものを示すものではなく、行動が正しいとされるための要件を示すものであり、目的や条件が違えばその道筋は変更される。

教育システムにおいて生徒がプログラムのレベルで社会化をとげることには、勉強・行事・自治活動・クラブ活動で課題達成の見通しを立てること、試験や入試に向けて学習プランを立て、準備することなど、が含まれる。

(d)価値：このレベルでの期待連関は、様々な状態や出来事の間に関係順位を付けるものである。社会化の観点からは、個々の価値を判断できるとことだけでなく、自分なりに価値を序列づけることが求められる。また、その価値の実現を自分にも期待することが社会

化となる。

以上の四つの種類の期待連関は順に抽象化のレベルが高まっていくが、いずれも、単にその期待連関を理解するだけでなく、期待の期待を自分の中に形成することが社会化を確実にすることが分かる。すなわち、(a)人物の次元では、相手が自分をどのような人物と見ているかを予期すること、(b)役割の次元では、自分に期待されている役割を予期すること、(c)プログラムの次元では、相手が自分に期待しているプログラムを予期すること、(d)価値の次元では、自分に期待されている価値を予期すること、である。

期待を期待(予期)することは、必ずしも相手の期待に応えることを意味するものではない。むしろ、相手の期待を予期しうるからこそ、相手を幻滅させることができるのである。[SE, S. 176] 期待の期待は、相手から距離を置くことを可能し、それによってその心理システムは他の心理システムや社会的システムと相互浸透する能力を獲得することになる。

第4節 学校における社会化と「隠れたカリキュラム」

(1) 「隠れたカリキュラム」概念の導入

前節では、社会化とは何かを一般的に論じてきた。本節では、それをふまえて学校における社会化のあり方をルーマンがどのようにとらえているかを検討する。

すでに見たように、ルーマンの社会化概念は、心理システムが相互浸透することによって自己を形づくることを指す。したがって、学校における社会化を問題にするときには、他の社会的システムとは異なる相互浸透が学校の中でいかにして存在しているのかを問うことになる。

ルーマンが教育システム論において「相互浸透」概念を初めて用いたのは、「教育可能」論文(1981d)においてであると思われる。言い換えれば、ルーマンはそれまでは社会化問題にはさほど関心を示していなかったことになる。事実、それ以前に書かれた『反省問題』や「技術欠如」論文においては、ルーマンの関心は教育システムの反省可能性に向いており、教育システムと心理システムのシステム準拠の区別はなされるものの、その区別はもっぱら授業システムの複雑さ、あるいはそれに起因する授業システムの技術的な統制の不可能性を示すために用いられている。そこでは、教育システムと心理システムの二つのシステム準拠は交差しないことが想定されている。

このような関心に変化が見られるのは、すでに示したように「教育可能」論文においてである。では、そこでは授業システムにおける生徒の社会化はどのように扱われているのだろうか。本論文第3章において「教育可能」論文を検討した際、授業システムと生徒(心理システム)が相互浸透し合って存在していることを見た。ここでルーマンが、「相互浸透」という語を用いるのは、それまでの教育学が(また、これまでのルーマン自身も

そうかもしれないが) もっぱら「介入」(Interferenz)に関心を示していたからである。すなわち、教師がいかに関係するかに影響しうるかという、因果的・技術的関心を持っていた。ところが、この関心はすでに見たように、解決不能な課題でもあった。これに対してルーマンはここでは、「介入」される前にすでに生徒は相互作用システムにおいて提示される可能性の中から行動を自ら選択しているとみなす。その選択は一種の「萎縮した存在」(Schrunfexistenz)[WEM, S. 48]に生徒を置くことになるかもしれないが、生徒が自己規定する能力を発揮した結果であることには違いない。授業システムの中で生徒たちはそれぞれ自己定位を行いつつ、「相互の可能性の均衡の変換」を繰り返している。そして、生徒が選択したそのような行動は、教師や他の生徒に評価されることで、成功だったか失敗だったかが生徒自身にも分かる。

このように、ルーマンは授業を相互行為システムとしてとらえ、その中で生徒が自己コントロールする能力に目を向けている。これは、これまで見てきた自己社会化の概念と一致する。教師が教育するのではなく、「授業という相互作用システムが教育する」[WEM, S. 50]というルーマンのテーゼは、授業という相互作用システムの中で生徒が自己社会化すると言いかえることができる。ルーマンは、授業という相互作用システムが持つこのような社会化作用を、教育学・教育社会学で当時提起されつつあった「隠れたカリキュラム」(heimliche Lehrplan, hidden curriculum)概念と重ね合わせている。ここでルーマンは、「隠れたカリキュラム」に対して、「計画されない仕方で教育する」[WEM, S. 48]ものという定義を与えている。そして、その概念が示唆する方向性に対して、「教育科学におけるパラダイム転換が緒についた」という賛辞を与え、大きな期待と共感を寄せている。[WEM, S. 48]⁷

「教育可能」論文では、生徒の行動やコミュニケーションを決定し生徒の社会化に影響を及ぼす教育システムの特殊な構造が存在することが確認された。だが、そこでは、「隠れたカリキュラム」概念への研究上の期待が表明されたのにとどまり、その構造が生徒にどのように作用するかについては触れられていない。

「隠れたカリキュラム」概念はその後、ルーマンの教育システム論に関する論文におい

⁷ ルーマンがここで「隠れたカリキュラム」研究の例として挙げているのは、P.W.Jackson、J.Zinnecker、R.Dreebenらの文献である。ただし、ドゥリーベン(Dreeben, R.)については、「隠れたカリキュラム」をあまりに楽観的にとらえていると批判している。これは、彼が学校の組織構造への適応を通じて生徒が身に付ける規範として、独立、業績、普遍性、特殊性という四つの価値を示し、それをそのまま「隠れたカリキュラム」の内容としていることによるものであろう。[Dreeben, 1968, pp. 63-90] なお、ドゥリーベンの「隠れたカリキュラム」研究については、すでに『反省問題』においても「教師の意図に反すること」の例として文献が指示されている。[RE, S. 231] また、わが国において「隠れたカリキュラム」概念に注目したのは柴野昌山が嚆矢であろう。「隠れたカリキュラム」の日本における適用については[柴野, 1994]を参照。

て必ずと言ってよいほど用いられることになる。そこで、本節では以下に、この「隠れたカリキュラム」概念の扱われ方に沿って、ルーマンが学校における社会化をどのようにとらえていたかを見ていきたい。

(2) 構造的決定か操作的決定か

「隠れたカリキュラム」概念がその内容と作用において論じられるのは、「教育可能」論文の翌年、1982年に発表された「個人的アイデンティティと教育の可能性」という論文(Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung) (以下、「個人的アイデンティティ」論文、PIMEと略記)においてである。

「教育可能」論文では、授業という特殊な相互作用システムの特殊な構造には生徒を相互浸透させる力が備わっているとされ、その構造と生徒の自己選択性の関係は出発条件とそのアウトプットの関係として考えられていた。しかし、「教育可能」論文では、その出発条件とアウトプットを介在するプロセスについての分析はなかった。これに対し、この「個人的アイデンティティ」論文では、「隠れたカリキュラムの代理人」としての教師の役割が強調される。[PIME, S. 249] すなわち、ここでは、授業の構造的条件は生徒に直接作用するのではなく、教師によって媒介されるものとみなされる。教師は生徒の内部で進行していることを見ることのできないため、点数尺度を用いて生徒の変化を可視化しようとする。他方で、生徒は、教師のこのような操作を自分の自己準拠に対する「要求、妨害、変形」として受け取る。[PIME, S. 249] このような相互作用において、教師は生徒の「システム・プロセスに向けて不確定意識を伝達し、自己選択経験をもたらすことができる立場にいる」。[PIME, S. 250]

ここでルーマンは、授業におけるコミュニケーション前提として、「業績」と「不安」の二つを挙げる。この二つがコミュニケーション前提であるというのは、生徒が授業に参加する場合にそれを拒否できなく、これらによって授業がシステムとして統合されるためである。そして、この前提を受け入れざるをえない生徒がその特殊なコミュニケーションを通じて自己を社会化していく内容が「隠れたカリキュラム」とされていると思われる。つまり、「隠れたカリキュラム」は、「業績」と「不安」という授業におけるコミュニケーション前提を通じて生徒が自己社会化する内容と考えられる。

まず、「業績」という前提について言えば、これが授業におけるコミュニケーション前提となるのは、学校では同年齢の者に同じ学習要求がなされるからである。しかも、平等志向が強まることで、出身階層による差別が否定されるからである。授業という相互作用システムは、生徒がそこで業績を挙げ、それによって自分のアイデンティティを確認する場となっている。

もう一方の「不安」という前提は、「業績」前提と切り離すことができない。つまり、生徒は業績が挙がらないときは、不安を覚えるからであり、また、教師は生徒に不安を与えて業績を上げるように仕向けるからである。授業という相互作用システムのこのような

構造から、生徒は「不安」を処理するには業績を挙げなければならないことを学習するだろう。

ルーマンは、「業績」と「不安」が授業におけるコミュニケーション前提となることで、アイデンティティの発達が歪む恐れがあることを指摘している。それは、たとえば、過度の競争によるガリ勉志向であったり、あるいはやる気を失うことであったり、生徒間の対立であったりする。[P I M E, S. 252] だが、すでに述べたように、ルーマンはこれらの弊害を取り除く技術はないと言う。むしろ、問われるのは、こういった条件の下で生徒がいかなるアイデンティティを選択しているのかを察知できる力を教師が身に付けることであるとされる。

以上のように、「個人的アイデンティティ」論文では、「隠れたカリキュラム」は授業システムのコミュニケーション前提から生徒が学ぶ内容を指している。これは、「教育可能」論文においては「隠れたカリキュラム」の概念規定がなされたのにとどまったのに対し、それを具体的な内容として示した点で評価される。しかし、そこでは、「隠れたカリキュラム」はやはり授業システムの構造的条件に決定されている。

「隠れたカリキュラム」概念がつぎに取り上げられるのは、「教育的教授」論文(1985a)においてである。すでに述べたように、この論文は短編ではあるが、ルーマンのオートポイエシス論への移行後初めて書かれた教育システムに関する論文であり、彼の理論変化を探る上で重要な位置を占めている。そこでは、学校における社会化についても、授業という相互作用システムが持つ独自の構造への適応行為が問題となるのではなく、コミュニケーション・プロセスにおいてコミュニケーションという操作を通じて決定されるものにルーマンの注意は移っていることが見てとれる。コミュニケーション・システムと心理システムがともにオートポイエシス・システムとされるならば、生徒が授業において獲得する内容も、自ら獲得するという面からとらえ直される必要がある。このとき、これまで構造的決定によって社会化される内容としてとらえられていた「隠れたカリキュラム」は、コミュニケーションによる操作的決定という観点から再解釈されることになる。

やや引用が長くなるが、彼のこの問題関心の変化を示す部分をつぎに示す。

「隠れたカリキュラムという概念は、伝統的な社会学的区別である顕在的構造と潜在的構造によって作られる。それは、教師が学校組織の命令によって確定する公的なカリキュラムと公的カリキュラムにおいて随伴的に教育するシステムの潜在的構造の区別を定式化する。だが、顕在的であろうと潜在的であろうと、どちらの場合でも、その概念は相互作用システムの高度な構造的決定を前提としている。したがって、結局、隠れたカリキュラムという概念は教育学によって、教師の努力を見通しのないものに押しやる概念として記録される。彼がいかにかえ、行為しようと、彼が目標として何を掲げようと、いかにかえ努力しようと、隠れたカリキュラムは結果を決定する。…だが、より厳密なシステム論的分析においては、システムの高度に構造的な決定という前提は疑わしい。」[E U I, S. 90-91]

この引用から、「隠れたカリキュラム」に対するルーマンの姿勢が揺らいでいることが分かる。つまり、隠れたカリキュラムが構造的に決定されたものとして存在することを認めながらも、ルーマンは、授業システムには構造的に決定しえないものがあり、授業システムの分析にとっては後者の方がより重要であるという見方に移行していく。

「事実的に実現された注意は、前もって確定された構造によってよりも、まさに進行中の操作によって、偶然によって、予期されないことによって、また、コミュニケーション・プロセスにおける機会の配分によって、より多く規定される。」[EUI, S. 91]

いったん開始されたコミュニケーション・プロセスはどんな展開を見せるのか分からないというこの指摘は、授業システムの構造的条件に規定されて生徒が学習する内容とされてきた「隠れたカリキュラム」概念のとらえ方にも変化をもたらすことになる。ルーマンは、すでに見た授業の構造条件を前提として、そのつどのコミュニケーション操作によって決定されることの方により関心を持つようになる。ここにおいて、「隠れたカリキュラム」概念は、意図された構造的決定性を持つ授業において、生徒が予見できない仕方でお選択的に対応するという事実を表現するものにとどまることになる。そして、このことにより、「隠れたカリキュラム」はその具体的内容において確定されなくなる。

「彼は予見できない仕方でお選択的に行動し、その選択のあらゆる計画は、それに選択的に対応できるという立場に彼を再び置く。そこから彼の中に固有のハビトスとして、あるいは彼自身が知っている仕方として生じるものは、教育システムから独立しているとは考えにくい。だが、意図された目標の線に沿ってはいない。潜在的カリキュラムに帰されるもの、賞罰、点数、試験、進級、修了証明といった統制装置に帰されるものは、分出したシステムのこの特別な効果性の重要な部分である。だが、同時に、システムにおいては非常に高度な範囲で偶然が作用し、最少の、そのつどの原因と対応して配置されるシステムを持続的に変化させることができる構造が結晶化する。したがって、おそらく、教師の行動は元来偶然を発生させるものと見られても、あるいは生じた偶然を構造獲得物に転換できるメカニズムとして見られても、間違っていない。」[EUI, S. 92]

「教育可能」論文の時点において「隠れたカリキュラム」概念に「教育科学におけるパラダイム転換」を切り開くものとして高い期待がかけられていたことと比べるならば、ルーマンの理論においてその概念の位置づけが相対的に低下したことは否めない。しかし、ルーマンは「隠れたカリキュラム」という概念を放棄したわけではない。ルーマンの関心は、構造的決定からコミュニケーション的操作による決定に移行しており、この新たな関心から、「隠れたカリキュラム」概念は意味を付与され直す必要があるはずである。だが、

「教育的教授」論文では、この構造的決定性と操作的選択性という対立図式の問題はこれ以上は深められてはいない。

「隠れたカリキュラム」に関してつぎに言及がなされるのは、「構造的欠陥」論文(1991a)においてである。そこでは、社会化は、「誰かが何かを期待する際に、強制的に生じる差異の経験」から心理システムが固有に(選択的に)達成することとされる。[SD, S. 60] このような社会化のとらえ方は、以前のものと変わってはいない。そして、「隠れたカリキュラム」は、学校におけるこのような選択的社会化とは別に、行動が構造的に決定されることによる「特別な種類の社会化効果」とされる。[SD, S. 66]

ここでルーマンが言う、授業という相互作用システムにおいて生徒の行動を決定する独自の構造とは何であろうか。それは、「環境による妨害の少なさ、教材のすべての有意な複雑さをシステム自身と関係づけること、教師と生徒の鋭く刻みつけられた役割対立の焦点化、生徒役割以外の他の固有な役割意味を中性化すること、生徒の平等性と比較可能性、未来志向と業績志向、システムにおけるさらなるキャリアを決定する評価のコード化と図式化」[SD, S. 66]といった条件である。このような構造的條件は、授業システムの中につぎのような差異を出現させる。すなわち、「教師・生徒の差異、同級生が見守る中で生徒が自分の意見に沿って行動することで作り出される差異」、「成功/失敗の図式、特に、点数図式、また進級・入学・及第といった組織的手続き」による差異である。[SD, S. 67]そして、これらの構造的條件と差異から生じる特別な種類の社会化効果(すなわち、隠れたカリキュラム)にアプローチするのに、現在支配的な社会化理論は、教師中心的であり、あまりにも不適切だとされる。[SD, S. 66-67]

この「構造欠陥」論文では、「隠れたカリキュラム」については、これ以上の言及はなされない。「隠れたカリキュラム」は、生徒の社会化のうち、自己社会化だけでは説明がつかない部分を表示するための残余的概念であり続ける。また、ここでは、「隠れたカリキュラム」概念を教育システムにおける構造的條件による被決定性だけからとらえた「教育可能」論文の段階に戻ったかのような印象すら受ける。これは、コミュニケーション的操作による決定と生徒の選択的な自己社会化との関係が理論的に統一されないままであることに起因するものであろう。あるいは、教育システムにおける構造的決定、コミュニケーションによる操作的決定、選択による自己社会化という三つの要素の関係について統一的な理論化がなされていないためであろう。

(3) パラドックス的コミュニケーションと「隠れたカリキュラム」

上の問題は、「教育システムにおけるタクトと点数」という論文(1996b) (以下、「タクト点数」論文、TZEと略記)において急展開を見せることになる。この論文では、「隠れたカリキュラム」概念は注記されるだけで、本文中には登場しない。だが、そこでは、「隠れたカリキュラム」の新たな解釈がなされていると思われる。むしろ、その論文全体が「隠れたカリキュラム」に関する考察となっていると言ってもよい。ルーマンはここで、

授業システムがパラドックス的コミュニケーションに貫かれており、そのことの経験を通じて生徒が獲得する内容を「隠れたカリキュラム」とみなしていると考えられる。では、授業におけるパラドックス的コミュニケーションとはどのようなものなのだろうか。

ルーマンは、授業におけるパラドックス的コミュニケーションとは、これまで教育学で言われてきた「タクト」(Takt)を用いたコミュニケーションのことであると言う。そして、教育学上の「タクト」と言うのは、生徒を変革しようとする教師が、生徒の自発性を待つために、意識的にとる控え目な態度のことである。⁸ ルーマンは、これまで教育学が展開してきたこのようなタクト概念を、自由と因果性のパラドックスに折り合いをつける技法として再解釈する。すなわち、生徒の自由な自己規定と教師の拘束的な影響を同時に増そうとする際に生じるパラドックスを和らげる手段としてとらえ直す。

このとき、授業におけるコミュニケーションの多くがタクト的なコミュニケーションとして見られることになる。そのいくつかの例として、ルーマンはつぎのようなものを挙げている。

まず、教師の側では、生徒が学習しなければならない内容を純粹に認知的な知識として提示するようなコミュニケーションがある。教科書の知識は、これが正しい知識であるという真理的性格と、これは覚えたほうが良いという教育的性格の二つの側面を有している。これと対応して、生徒が答えたことが正しいか間違っているかは、単に学習の到達度を測るものではなく、評価(賞罰)の対象になる。また、「これはできるかな」という教師のコミュニケーションは、生徒の力を伸ばそうという思いやりを示すものであると同時に、生徒が失敗することをどこかで予期している。(確実に正答が返ってくると分かっているならば、発問する必要はない。)さらに、遅刻を繰り返す生徒に対して、規則正しい生活の大事さを決まり文句として訓示する場合のように、生徒の実態とかけ離れた指導もパラドックス的コミュニケーションである。ルーマンは、教師のこれらのタクト的なコミュニケーションは生徒にとっては「ダブル・バインド」的に作用すると言う。

教師が発するこれらのパラドックス的コミュニケーションに生徒は対応しなければならない。その際、生徒はパラドックスに対してまったく受け身ではない。見かけは教師の要求に従いながら、これは大した事のない知識であるとか、教師が心底そう思っていないことを見抜くことができる。また、実際は分かっているのに分かっていると教師に思わせたり、逆に、分かっているのに分かっているふりをする事ができる。生徒のこのようなコミュニケーションは、教師にとってのパラドックス的コミュニケーションとなる。

このような多義的なコミュニケーションを交わすことによって、生徒が学校生活において獲得するものを「隠れたカリキュラム」と考えるならば、それはルーマンのこれまでの「隠れたカリキュラム」概念の内容と随分異なってくる。「隠れたカリキュラム」はこれまで授業システムの構造的条件に規定されて学習される内容とされてきた。ところが、こ

⁸ [徳永, 1990, p. 131]を参照。

このにおいて、「隠れたカリキュラム」は、教師と生徒が交わすコミュニケーションすべてがパラドックスを潜在させているという点においてとらえ直される。すなわち、教室における顕在的なコミュニケーションは、すべてパラドックスを内包しているという意味で同時に「隠れたカリキュラム」なのである。そして、そのパラドックスのアンビバレンツ性が、参加者に意識されていながら、テーマ化されることはないという意味で「隠れて」いるのである。⁹

これまでのルーマンの「隠れたカリキュラム」概念は、教育システムの構造的規定性とそこにおけるコミュニケーションの操作的選択性とをうまく接合できなかった。これに対して、本論文において初めて、「隠れたカリキュラム」を、パラドックス的コミュニケーションを通じて獲得されるもの、つまり、生徒による観察（操作）を通じて確定しうるものとしてとらえることができた。このとき、「隠れたカリキュラム」概念は、授業システムのみならず、システム一般に潜むパラドックス問題と通底することになる。

ルーマンは、「あらゆる構成がそれによって隠されたパラドックスに解消される」とも言う。[E S U, S. 18] システムが何らかの差異を用いて自己を環境から閉じるとき、その差異以外を通じては環境に接近できなくなる。たとえば、視覚システムは、環境において生じた刺激をすべて明／暗などの信号に変換する。激痛を伴う刺激さえも、目には「火花が散る」といったように知覚される。このように、環境において起こっていることはシステムにとっては逆に不透明になる。

教育システムの場合、システムの活動は環境（心理システムである生徒）への働きかけとして行われるため、その不透明性は教師や生徒の意識の中に顕在化することになる。すなわち、生徒に対する教師の働きかけは、生徒の内部で何が起きているのかという疑いを必ず伴う。（そして、その「疑い」を乗り越えてもたらされる「信頼」を目指すのも、教育に独自のコミュニケーションのあり方だということになるだろう。）

他のシステムの場合にもこのようなパラドックス的コミュニケーションは起こりうる。たとえば、それは、家族関係や社会的関係などにおいても生じることがある。パラドックス的コミュニケーションは、家族システムで繰り返されるとき、子どもを病的行動にもたらしることがあるが、これはセラピーによって介入可能なものである。[崎尾, 1992] また、医者と患者、売り手と客の関係の場合などは、本心と違うコミュニケーションが交わされることも多い。しかし、その場合のパラドックス的コミュニケーションは、構造的なものではない。ところが、すでに見たように教育システムにとってパラドックス的コミュ

⁹ ふだんは隠されているパラドックス性（アンビバレンツ）が顕在化することもある。たとえば、「この問題はできないだろうけど、やってみる？」というようなコミュニケーションがそれである。これは一見本来の教育的コミュニケーションではないが、このような不信的会話をゆとりをもって許容し合う教師と生徒の関係を暗黙に指示している。ルーマンはこれを「バイパスというテクニック」と呼んでいる。[T Z E, S. 282]

ニケーションは構造的に避けられないものである。だとしたら、教育システムは、常に病理を引き起こす危険をはらんでいることになる。¹⁰

この事態に対して、ルーマンは、教育システムはその構造的パラドックスを回避する手段を持っていると言う。その手段とは他ならぬ「選抜」コードである。

ルーマンはすでに「コード化とプログラム化」論文(1986年)において、「良／否」の判断を下す選抜コードがパラドックスを内包していることを指摘していた。それはつぎのようなパラドックスである。選抜コードを用いて生徒に「できない」という評価をすることは、その生徒にとって「良い」ことであるというパラドックスを含んでいる。また、「良い」という判断は、その生徒の内部で良くないことでありうるという疑念を持たせるものである。(自分はここまでしか理解していないのに、どうして良いのかという疑問が常につきまとう。)

「積極的な他者評価は否定的な自己評価を導くことがある。また、逆もある。賞は罰のように働くかもしれない。その際、ほめられた達成は期待されたのではなく、したがって一定の人物特性に帰せられないということが表現される。逆に、自己を評価する者は、それが罰せられた場合には、他者評価者が改善を可能なものとみなすという慰めを罰の中に見いだすことができる。」[CP, S. 191]

「コード化とプログラム化」論文では、このように評価という操作のパラドックス性に気づいてはいたが、それは二分的コードの自己適用の結果とされ、コミュニケーション・レベルでの基本的パラドックスと関連させた指摘ではなかった。

これに対して、「タクト点数」論文では、教育システムのパラドックスは選抜コードだけに部分的に潜むものとみなされるのではなく、「教育と選抜の共生」[TZE, S. 290]という教育システムそのものあり方に還元される。すでに見たパラドックス的コミュニケーションは不確実であり、不透明に経過するのに対して、二分的コード(とりわけ点数)は確実さと透明性を与えるものとしてとらえ直される。点数は、生徒に過去と未来の時間軸に自分を位置づけさせることができる。それは、生徒がどこからやってきて、どこに向かうのかを指示する。¹¹ 逆に、選抜コードがこのように機能しないならば、教育システムはパラドックス的コミュニケーションに絡まったままとなり、病的なコミュニケーション・システムに転化することになる。

¹⁰ ルーマンは1980年代後半から、構成主義的な心理療法にも関心を寄せ始めた。そして、パラドックスを用いたセラピーの有効性も認めてきた。[1988c] だが、この「タクト点数」論文においては、パラドックスを用いたセラピーが病理への対症療法にとどまり、パラドックス的コミュニケーションについての一般的・理論的説明にはなっていないという批判的な評価が新たに示されている。[TZE, S. 284]

¹¹ 教育システムにおける過去と未来については本論文第3章第3節p. 79を参照。

「タクト点数」論文のこのような結論は、これまでの教育学が十分に説明できなかった、競争や選抜がなぜ子どもの病的行動やコミュニケーションにつながるのかという問題について新たな見方を提起していると思われる。その問題はこれまで単に「ストレス」あるいは子ども間の敵対的關係性に帰されることが多かった。これに対して、「タクト点数」論文においてルーマンが到達した結論は、競争や学歴獲得の自己目的化といった選抜の歪みがそれ自体として直接子どもの歪みとして現われるのではなく、教育的コミュニケーションに潜むパラドックス性が、選抜コードによって時間的に定位させられずに、教育と選抜の關係の歪みとして発現するというところに目を向けさせてくれる。時間的定位の機能を欠いた選抜がなされる場所では、教師のコミュニケーションは生徒にとってダブル・バインドとして直接的に作用し、生徒のそれは教師にとって疑いのコミュニケーションとなるのだろう。¹² 選抜コードの時間的定位機能は、教育と選抜の共生に潜むパラドックスをコミュニケーション次元での病理として発現させないための条件なのである。

(4) 教育システムの構造的パラドックス

これまで見てきたように、ルーマンは教育システムのパラドックスを基本的に「教育と選抜の共生」に見だし、それによって、教育が病理化することについての原理的考察への道を開いたと言える。これは、現時点においてルーマンの教育システム論が到達した地点であるわけだが、そこにはまだ以下のような疑問が残されていると思われる。

ルーマンにおいては、教育的コミュニケーションが病理として顕在化しないための保証は、選抜コードが機能していることに求められたが、このようなとらえ方は、逆に言えば、教育システムにおけるすべての病理現象は選抜不全に帰するということになりはしないだろうか。教育的コミュニケーションに潜むパラドックス性が病理として顕在化するのには、はたしてこの選抜不全という条件においてだけなのだろうか。

教育システムのパラドックス性が「教育と選抜の共生」に根ざすとしたら、それが病理化しないのは、必ずしも選抜不全によるだけでなく、教育不全そのものが病理化する可能

¹² 教育的コミュニケーションがつねにパラドックスを内包していても、それが必ずしも病的ではないことについては、ダブル・バインド（二重拘束）と単純拘束を区別するホフマンの指摘が参考になる。すなわち、単純拘束は逆説的命令から成るが、「新しい段階に飛躍する前兆として出現する混乱した指示」であり、これに対して、二重拘束は「この飛躍を阻止したり、あるいは想像もつかない結果を暗示するコミュニケーション」である。[Hoffmann, 1981, 訳p. 244] 教育にとってのダイブ・バインドについては、ワッツラウィックのつぎのような指摘も参考となる。「彼（エリクソン, M.H. : 筆者注）は、自分がこれら二重拘束を自分の利益のために使うとすれば、究極の反応は喜ばしいものではないことに気がついた。ところが、他の人の利益のために用いたときには、永続する積極的結果を得たのである。」

[Watzlawick, 1978, 訳p. 135] これらのことから、教育的コミュニケーションに含まれるパラドックス性は、教育關係が教師と生徒にとって創造的關係となるための、むしろ必須の条件であることが分かる。

性をも視野に入れる必要があるだろう。すなわち、選抜が正常に機能している場合であっても、教育不全そのものがコミュニケーションの病理を引き起こしている場合があると思われる。

ルーマンは、すべての教育的コミュニケーションにはパラドックスが潜在していると指摘していた。この潜在的パラドックスは、通常は「タクト」によってむしろ教育的に処理されるとルーマンは考えている。ところが、そのような教育的処理の限界を超えて病理化するようなパラドックス状態がありはしないだろうか。それは、自己準拠的存在への他律的働きかけという教育の原理的パラドックスに基づきながらも、そのパラドックス性を教育的に「楽しむ」ことができない場合である。そして、このようなパラドックス性の存在を指摘したのが、フーコーである。

パラドックス的コミュニケーションという視点は、フーコーの「生の権力」(bio-power)の概念にも見いだされる。[Foucault, 1982] そこでは、教育は、生徒を主体にさせるために生徒を服従させるパラドックス的な装置としてとらえられている。フーコーの考えはこれまで、わが国の不登校や体罰といった教育病理現象の多発を説明するものとして用いられることが多かった。つまり、近代学校が子どものためという名目で子どもに介入することが逆に子どもに抑圧をもたらしている事態を説明する理論として注目されてきた。¹³

たしかに、教育システムはコミュニケーション・レベルにおいても構造的にパラドックスをはらんでおり、生徒に病理を引き起こす可能性を有している。この点において、フーコーとルーマンの共通点を見いだすことができる。だが、ルーマンとフーコーの見解が分かれるのは、フーコーの場合は、そのような構造的パラドックスがすぐさま権力作用として生徒に対して抑圧的に働くと考えのに対して、ルーマンの場合は、そのような構造的パラドックスは、選抜コードが機能することによって回避されるとみなす点においてである。一言で言えば、これは、権力論と機能論との違いということになる。

ルーマンの機能論に対しては、構造的パラドックスが教育的コミュニケーションを病理化させる事態が生じたとき、それを選抜コードだけでコントロールできるのかという疑問がある。また、パラドックスが顕在化しないように選抜コードがうまく機能しているということは一種の理論上の期待であって、それが現実につねに与えられる保証はない。フーコーの権力論はこの疑問に対する一つの説明を与えているように見える。しかし、逆に、フーコーの立場はつぎのような問題をはらんでいると思われる。それは、フーコーの場合、すべての教育的コミュニケーションがすぐさま権力的・抑圧的に生徒に作用するという見方になることである。フーコーに依拠して、近代教育の構造がすぐさま生徒の病理を発現させていると見るのはやや短絡的と思われる。なぜなら、近代学校は多様な形態において

¹³ 筆者も教育のパラドックス性という視点から、ルーマンとフーコーの結合を試みたことがある。[石戸, 1995a]

展開しており、近代学校のすべてを抑圧装置としてとらえることはできないからである。また、現代の日本の学校が多くの子どもに病理を発現させていると言っても、それを近代学校の本質一般と直結させるのには無理がある。これに対して、ルーマンのシステム論は、教育作用（フーコーから見れば権力作用）が及ぶ領域を教育システムとして限定的に明示し、その作用それ自体を機能的にコントロールする可能性を理論化する試みであると言えよう。

ここにおいて、これまで取り上げてきたルーマンの教育システム論を日本の教育現実にどこまで適用できるのかという問題が改めて浮かび上がってくる。この問題を最後に検討して本論文を終えることにしたい。

終わりにー 日本の教育現実から見たルーマンの教育システム論

1 日本の文脈におけるルーマン理論

これまで考察してきたルーマンの教育システム論は日本の教育現実にどこまで適用できるのだろうか。本論文は彼の教育システム論の輪郭を描くことを第一の目的としたため、日本の教育現実にとってルーマンの教育システム論がどのような意味があるのかは断片的な示唆にとどまった。そこで、本論文のまとめとして、ルーマンの教育システム論が、その各部分だけでなく、その全体を通じて日本の教育現実の分析にとってどのような意義を持つのかここで整理しておきたい。

今日の教育状況は、近代教育の流れの中での巨視的な文脈での見直しを求めている。その見直しの牽引役がいわゆるポスト・モダンの言説だとしたら、ルーマンの教育システム論の意義もまずその言説との関連において指摘できるだろう。ルーマンの理論がポスト・モダンの言説と異なるのは、近代社会の機能分化と対応して展開されてきた意味論 (Semantik) (それは、不確定性公式であったり、コミュニケーション・メディアであったりする) が、相対的なものであることを認めつつも、いったん歴史的に出現し活動を始めたからには、それ独自のダイナミズムでもって成長していくという進化的観点を保持している点にある。それらの意味論は、コミュニケーションをまとめる役割を担うので、社会統合的なメディアでもある。したがって、教育においても、「発達」あるいは「成長」「子どもの人権」といった概念は、ポスト・モダンの諸言説の前で単に相対化されて無価値化されるのではなく、その存在と機能を事実として認めた上で、それによってシステムがいかにかコミュニケーションを行いうるのか、また、どのような新たな可能性を持つのかという分析が求められる。

ルーマンのシステム論は、学校が権力機関ではなく、教育機関であるという、歴史的、社会進化的な事実から出発する。しかし、同じ歴史的事実であっても、それが置かれる社会的・文化的文脈の違いによって持つ意味は異なる。近代市民社会の長い歴史を持つ欧米と、そうでない日本とではとりわけ大きな意味の違いがある。このような歴史的、社会的文脈の違いを考慮するとき、ルーマンの教育システム論を日本に適用する際に、それを理念的モデルとするという事態が当然生じてくるだろう。近代教育の根底からのとらえ直しとして位置づけられるルーマンの教育システム論が日本ではなお理念化されてしまうという状況がある。このような逆説を招いてしまうのが日本のポスト・モダン状況なのかもしれない。

日本の教育現実にルーマンの教育システム論を適用する際にもっとも困難を覚え、それを理念的な解釈に限定してしまうのが、「選抜」をめぐる問題である。すなわち、教育システムの本質的コードを「選抜」に求めるとき、教育システムと心理システムとの関係が、ルーマンが想定するようにシステム準拠の違いとして現実に認められるかということであ

る。日本の教育現実に照らしたときのルーマン理論のインプリケーションを探るうえで、この問題をつぎに考えてみよう。

2 日本型システムと選抜

たしかに、ルーマンの選抜論は、これまでの因果論的な機能主義では不十分にしかとらえることができなかった教育システムと心理システムの相互の独立性（自律性）を理論的に明確に根拠づけたと言えよう。このように他者選抜（社会的選抜）と自己選抜が互いに独立しているという見方に対して、それが日本の教育現実には当てはまらないと述べることは容易である。だが、それはかえって、自己選抜が不足していて、他者選抜が過剰になっている日本の選抜の現状、あるいは他者選抜が自己選抜とリンクせずに、適性・関心の分化や自覚化が促されにくい日本の教育現実を浮かび上がらせてくれるのではないだろうか。

ルーマンの「選抜」概念が日本の選抜状況に照らして有効と思われるのは、本論文第8章の末尾で述べたことと関わって、選抜問題を教育システムにおけるコミュニケーション不全の問題としてとらえ直す可能性を示している点である。本論文は、選抜コードが生徒の経歴についての時間的的定位機能を持つというルーマンの示唆を手がかりにして、その機能を果たしていない選抜は病的コミュニケーションを引き起こすというテーゼを仮説的に引き出した。¹つまり、単に競争が激しいとか学歴主義がはびこっているという条件だけでは、選抜は子どもに病理を引き起こすものではないということである。なぜなら、そのような条件における選抜は自己選抜ではなく他者選抜に偏っているかもしれないが、経歴上の見通しは与えているからである。ルーマン自身は明言してはいないが、日本の教育システムの現状と照らし合わせるとき、選抜には自己選抜性と経歴展望性の二つの要素が備わっていなければならないことが分かる。

では、日本の教育システムにおける選抜をめぐる、この二つの要素の実現あるいは回復を阻害している要因は何であろうか。ここにおいてつぎに問題となるのは、教育システムが環境としての他の機能システムとの間に形づくる関係である。つまり、教育システムが他の機能システムとの関係においてオートポイエシスを行なうときに、それが日本特長的になされているのではないかという問題である。本論文第2章第3節で示したように、ルーマンは教育システムにとって主要な環境となる機能システムとして、経済・政治・学問・家族の四つを挙げていたが、日本の教育システムを特徴づける際には、経済システムと家族システムとの関係に注目することが重要と思われる。

(a) これまで日本において教育システムと経済システムとの関係は、もっぱら学歴主義という形で存在してきた。学歴主義に対しては、様々な形で批判的説明がなされてきた。

¹ 本論文第8章第4節p. 165を参照。

そこでは、わが国では、学校での選抜が就職やその後の社会移動と直結しており、生徒に評価や選抜を自己の経歴形成にとってどのように役立てるか考えるゆとりを与えていない、という弊害が指摘されてきた。また、学校は単なる通過機関にすぎず、就職斡旋機関となってしまうという批判がなされてきた。[乾, 1990] しかし、1990年代に入ってから日本経済の失速の中で、企業は実力主義的な人事考課をすることを余儀なくされ、学歴主義の基盤は崩れつつある。他方で、このような動向にもかかわらず、社会意識のレベルあるいは社会生活上で学歴主義が残存しているのも事実である。² 学歴主義問題は、実態レベルの問題と同時に、それ以上にそれを観察している市民（大衆）の意識の問題としても存在するようになってきている。個別の事象において学歴主義が弱まっている現実があるにもかかわらず、学歴主義が社会心理の次元で依然として強く意識されるというこのような状況は、たしかに一種の観察問題としてとらえることができる。しかし、学歴主義を誤認している社会心理の存在を指摘しても、事態を説明したことにはならない。学歴主義がなぜそのような矛盾した観察のあり方を許すのかという問題こそをそこから引き出すべきであり、その説明が求められるだろう。

この問題と関連しては、筆者はすでに別の論稿において、日本の学歴主義問題をルーマンのコミュニケーション・メディア概念に照らし合わせてつぎのように分析した。[石戸, 1995b]

学歴主義がかつてイデオロギーとして機能していた段階では、コミュニケーション・メディアとしての「学歴」に潜むパラドックスは顕在化することはなかったと考えられる。これに対して、現在は、弱まりつつあるとは言え、いったん制度的に形成された学歴主義の拘束性が残存している一方で、イデオロギーとしての学歴主義は成立しえない状況にある。学歴主義の制度的拘束性はイデオロギーとしての学歴主義によって支えられるならば、すなわち、ルーマンの語で言えば「理念化」されるならば、パラドックスとはならない。このイデオロギーによる支えが失われるとき、「学歴」を主要なメディアとするコミュニケーションのパラドックス性が顕在化すると考えられる。また、そのパラドックスは心理システムに転移して出現すると思われる。つまり、心理システムは、制度として残存している学歴主義に拘束されるだけでなく、メディアとしての学歴のパラドックスに容易に絡めとられていると考えられる。³

² たとえば、毎日新聞(1997年1月13日)の教育世論調査によれば、「あなたは、『学歴』『学校歴』は現在、就職など社会生活のうえで有利、不利につながっていると思いますか。」という問いに対して、「そう思う」と答えた率は87%にのぼっている。

³ 最近のルーマンの教育システム論の新たな展開に照らし合わせて見ても、筆者のこのような見解は修正する必要はないと思われるが、つぎのようにも言える。つまり、学歴メディアのパラドックスが顕在化することは、教育システムにおいて理念化によるパラドックスの不可視化がなされていないこと、すなわち、教育と選抜の共生のパラドックスが顕在化することと表裏一体であると言える。また、心理システムが学

この状況において、教育システムと経済システムを互いに環境として自律的に存在させるように意図的に働きかけることが課題となるだろう。それには何よりも、学歴という選抜メディアを教育システム内部において生徒にとっての時間的・空間的機能に引き戻すことが求められる。それは、相対的評価メディア（とりわけ偏差値）による評価を改めた上で、たとえば、学校内での選抜と学校外での選抜とを明確に区別すること、企業の人材採用や資格試験あるいは上級学校への入学判定が学校から独立してなされること、などが考えられる。

(b) 家族システムと教育システムとの関係も同様にとらえることができる。学歴メディアのパラドックスは子どもだけではなく、親にも転移している。家族システムは子どもの教育を学歴獲得と同義としてとらえ、教育システムの「受験体制」に組み込まれている。[山村, 1989] 他方で、学校は生徒の日常生活の監督、生活指導までを引き受けており、学校システムが家庭生活の延長になっている。

以上の経済システムおよび家族システムとの関係の特徴づけから分かるように、日本の教育システムは他の機能システムとの関係を差異に基づいて作り出すというよりも、同一性に基づいて作り出していると思われる。このとき、日本の教育システムはシステム/環境の差異を持たないわけではない。だが、その差異はシステムの独自性の発揮に向けて処理されるのではなく、むしろ差異を縮小させ、システム/環境の同一化に向けて処理されているように見える。

このようなシステム/環境関係を日本社会に特有なあり方として読み取ることは可能である。しかし、それは単に「間人主義」や日本型集団主義という普遍的な文化類型あるいはパーソナリティ類型に還元することはできない。また、単に日本社会の近代市民社会としての未成熟性に還元することはできない。それはむしろ、現代の日本社会に特有なシステム/環境関係のあり方としてとらえるべきであろう。すなわち、システム内在的なオートポイエシスの視点に立つというルーマンのシステム分析の到達点からわれわれは出発すべきであろう。このとき、上に見た日本の教育システムの構造は、誤ったあるいは歪んだオートポイエシスのあり方としてではなく、それ独自のオートポイエシス、すなわち、独自のシステム/環境関係の生み出しとしてとらえられる。

では、日本社会に特有なシステム/環境関係とは何か。それは、いくつもの機能領域に関する判断を所属集団において同時に行うものであり、教育的な良/否、経済的な効用/非効用、家族的な親密/疎遠の判断が連動し合っている。このようなオートポイエシスのあり方の中で、日本社会では複雑性の過剰縮減がなされ、複雑化する社会に対応できない

歴パラドックスに絡めとられることは、心理システムがそれに対抗する戦略を編み出す可能性を排除するものではない。[石戸, 1995b, p. 24]

という問題が顕在化している。⁴しかし、システム分析（反省）の本来の意味は、単に問題を発見し、それに解決の方向性を与えることにあるのではない。システムが問題を立てるのは、システムの操作がゆきづまってしまうような原理的パラドックスを回避するためであった。システムは環境との関係において自ら問題を作り出すことによって、その原理的パラドックスを不可視化する。

すでに見たように、教育システムは一般的養成／特殊的養成という問題を立てることによって経済システムとの関係を持つことができる。⁵また、平等／不平等という問題を持つことによって家族システムとの関係を形成してきている。一般的養成＝普通教育、特殊的養成＝職業・専門教育とするならば、日本の教育、とりわけ中等教育は前者に偏してきたことは明白であり、一般／特殊という問題の立て方は軽視されてきた。また、平等／不平等という図式から見ても、日本の教育システムは平等性（＝同等性）の追求に偏り、現実の不平等（＝不等性）、すなわち個性の追求は軽視されてきた。⁶システムの操作可能性を増すという観点からは、このようなパラドックス展開による問題の発見がいつそうなされねばならないだろう。

各機能システムの判断がそれぞれ連動し合うことにおいて特徴づけられる日本の社会システムは、そのオートポイエシスを、システム／環境の差異の同一性というパラドックスを問題化（あるいは理念化）するという展開（不可視化）の仕方によってではなく、システム間の循環（トートロジー）の中で不可視化するという形で行なってきたと考えられる。

システム間のトートロジー的循環は、教育システムと経済システムおよび家族システムとの関係に即して言えば、図14のような形において存在してきたと思われる。

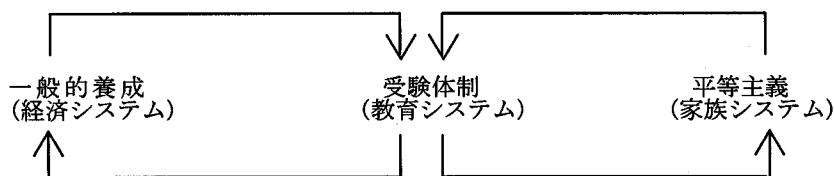


図14 教育システムと経済システム・家族システムの関係

このような状況に照らしてみると、ルーマンの教育システム論は、やはり日本の教育

⁴ [荻谷, 1995]によれば、このシステム間の連動性は、家族システムに発する平等志向が教育システムにおける学歴獲得志向を経由して、経済システムにおける階層格差を強めるというパラドックスを生み出している。

⁵ 本論文第2章第3節（2）p.62を参照。

⁶ 1990年代に入ってから「個性重視」、また「総合学科」を中軸とする高校再編の動向は、その内容の評価はさておき、パラドックス展開の具体化という観点からは評価されてしかるべきであろう。

システムにとって理念的な意味合いを帯びてくる。⁷ ルーマンの教育システム論をこのような理念的モデルとして用いることができるのは、それが機能分析であるがゆえに、異なる教育システム間の比較をも可能にするからである。つまり、機能システムの自律化という歴史的事実を確認した上で、その自律性基準に照らしてシステム比較が可能となるからである。

3 残された課題—教育問題と心理システムとの関わり

ここまではルーマンの教育システム論が日本の教育システムの特質を浮き彫りにできることを見た。その特質が機能システム間のトートロジー的關係に起因するとすれば、それらの機能システムのいずれとも関わりを持たざるをえない心理システムにとって、その特質は他の社会に比べて大きな負担となることが予想される。ルーマンの見解を踏まえるならば、選抜が教育システム内部において生徒の自己選抜に基づく時間的的定位機能を果たしえないとき、教育的コミュニケーション自体のパラドックス性が病理性を帯びて表面化することが予想される。

しかし、その病理的パラドックスの表われ方は、やはり特殊日本的なものとなると考えられる。この問題を見る上で、前章の末尾で示したルーマンとフーコーの対比がここで再び有効になるだろう。すでに示したように、ルーマンとフーコーは、それぞれ機能論と権力論という視点から教育システムの構造的パラドックスを指摘している。ところが、両者はともに近代西欧の社会システムあるいは教育システムを念頭において理論を構築しているのであって、現代日本の教育現実に適用する際には、両者を日本の特殊な社会的文脈に置き直してすり合わせる必要があるだろう。

すなわち、両者は近代西欧的な社会的文脈において教育システムの構造的パラドックスを見ているのである。ルーマンにおいては、構造的パラドックスが内包している病理性は、心理システムにとっての時間的的定位機能を果たす選抜がそれをカバーすることが想定されているが、日本的文脈においてはそれは期待できないことはすでに見た通りである。また、フーコーにおいては、構造的パラドックスは個人を主体化させる力として抑圧的に作用すると考えられているが、日本の社会的文脈においては、個人化・主体化を目指す権力の意味は貫徹されえず、そのパラドックスは多様な教育病理現象として直接表出されていると思われる。

つまり、個人化あるいは主体化せよというメッセージを発したとしても、それはシステム間のトートロジー的循環関係をコンテクストとするならば、メッセージとコンテクスト

⁷ しかし、ルーマンの教育システム論も完全に没理念的ではないことも事実である。とりわけ、本論文第2章第3節で示したような「自由」を志向する教育実践の展開は日本の教育システムにとっても目標化するものである。

の間に生じる葛藤のためにメッセージとしての有効性を失ってしまう。言いかえると、すでに見た、日本社会における諸システム間のトートロジー的循環関係は権力の主体化命令を無効化するように働いているのである。

ここにおいて、個人化・主体化のメッセージがそのようなコンテキストにおいてどのような形で生徒に作用を及ぼしているかが問題となる。本来ならば、理念的メッセージは構造的パラドックスを不可視化して、生徒にとって有益なダブル・バインド的メッセージとして機能するはずである。だが、上に見たようなコンテキストにおいては、その構造的パラドックスは、直接的に心理システムに、あるいは教師・生徒間のコミュニケーション・システムに転移していると推測される。生徒の心理システムの側から見れば、そのようなコンテキストを持つ社会システムに適応しようとするとき、心理システムはその構造的パラドックスに見合う形で自己を組織するだろう。このとき、そのコンテキストの中では、個人化・主体化のメッセージを受け取る心理システムは“画一的あるいは類型化された個性”として出現するという予測も成り立つ。また、家族システムとの連動の中で、われわれの前には、不登校や「いじめ」といった教育問題が見てとれるわけであり、これらの教育問題の分析にとってもルーマンの教育システム論を日本的文脈に照らして再考察する意味は大きいと思われる。⁸ 本論文は、ルーマンの教育システム論の理論構造を再構成することを直接の課題としているため、これら日本の教育システムにおける個別具体的な問題の検討は別稿に譲らざるをえない。これを今後の課題として本稿を閉じたい。

⁸ たとえば、ルーマンの家族システム論を、近年家族問題としての様相を見せてきている不登校問題に適用することが考えられる。また、彼の道徳論や感情論を「いじめ」現象の分析に応用することが考えられる。[石戸, 1996c]はルーマンの家族システム論を用いて不登校現象の分析を試みたものである。

後書き

本論文を振り返って見ると、筆者のルーマン研究は、彼の難渋な文章を追っていくうちに、いつのまにか引き返せない所まで来てしまっていたというのが実感である。しかし、そのプロセスは、ルーマンに翻弄されながらどこに連れていかれるのか分からないという不安よりは、システム化された社会をめぐってわれわれが抱えている問題を探究する道に同行できるという安心感を伴うものであった。ルーマンは、どんなシステムも他のシステムを翻弄する可能性を有していることを目の当たりに見せてくれた。ほとんどの場合、社会システムは個人システムを支配している。だが、個人システムも社会システムにとって脅威となる可能性がある。そして、その支配可能性のゆらぎは社会システムの複雑性が高まるほど顕著になると思われる。ルーマンの理論はこのようなシステムの危うさと安定性との両立可能性を描き出し、また、システム間の関係も同じく微妙なバランスの上に成り立っていることを描こうとしており、われわれはそこに魅きつけられる。

このような一般的な感想に加えて、ルーマン理論に対する筆者のより個人的な思い入れも述べておきたい。本論文の第I部では、ルーマンのシステム論の変化を観察問題にアクセントを置いてまとめようとした。これは、いわゆる団塊の世代と呼ばれるわれわれの世代につきまどってきた問題であったと思われる。私が研究活動に入った頃、行為者と観察者の視点を統合することは個人と社会の統一の問題と同一視されていたと思われる。あるいは、後者の問題によって前者の問題が隠されていたとも言える。つまり、各人が各人なりの仕方自分を社会と同一化させようとしたが、同一化の仕方は人によって違うわけであるから、そこには社会的な不一致が結果するという逆説が生じた。このとき、ある人にとっての行為理論は別の人にとっては観察する理論（＝傍観する道具）にすぎなかった。それはまた別の人から見れば、押し付けがましい現実離れの空論でしかなかった。このような分裂した状況の中でしか得られないものもあったが、同時に少なからぬものを失ったのも事実である。また、われわれの世代がこの状況を整理する理論を見いだせないまま社会に参入していったことが、バブルとその破綻をも生み出す遠因になったというのは誇張であろうか。つまり、われわれは、やみくもに突っ走るしかなく、行為しながら振り返る（観察する）ことができる理論を持たなかったのである。（もちろん、当時芽生えつつあったシステム論の新たな潮流に注目し、私にそれを示唆してくれた人も何人かいた。だが、それはまだ伏流にとどまっており、私はその意味に気づけなかった。）

1980年代の後半に出会ったルーマンの理論は、遅まきながら筆者のこのような思いに一条の光を当ててくれるようなものであった。ルーマンの理論を咀嚼しまとめることで精一杯という本論文ではあるが、筆者にとっては上のような課題意識によりやく区切りをつけることができたという感慨がある。

率直に言って、現時点で筆者にはルーマンの到達点を批判する力はない。本文中ではできるだけルーマンの引用箇所と筆者の見解を区別しようとした。また、できるだけルーマ

ンの私なりの読み込みを心がけたつもりではある。その区別がまだ判然としないのは、筆者がルーマンの強力な磁場に絡めとられていることの証左である。「ルーマン理論の到達地点の先をどう歩むのかが、現代社会学の課題」であると言われるように、ルーマンの後に来るものが何であるか見えない所に、現在のルーマン研究の最大の困難があると言ってもよい。[佐藤, 1997, p. 1] ルーマンの到達した地平からわれわれが受け取るべきことは、円環的な世界像を前にして、システムとしての自己をその環境世界のさまざまなシステムとどこまでも折り合いを付けていくことしかないのかもしれない。しかし、そのときでも、ルーマンの理論は虚無的な相対主義に陥るのではなく、システムが歴史的に自律的に進化していくことへの希望を内に含んでいる。筆者はルーマンを日本の社会的文脈において読む限り、その理論を理念的モデルとして読むことが避けられなかった。この意味で、筆者はあえて「ルーマン左派」と自称したい。

本論文の記述については、とくにドイツ教育学の流れについては門外漢に等しいため、専門家から見れば事実誤認と思われる箇所があるかもしれない。御批判や御指摘を乞う次第である。教育社会学を専門とする筆者にとっては、ルーマンの理論が内包している可能性を、日本の教育現実に照らして具体的な形で引き出すことがこれからの課題である。

なお、本論文の序章と第1章は、「N. ルーマンの教育システム論」（『埼玉大学紀要教育学部（教育科学I）』第40巻第1号、1991年）を元にし、また、「ルーマン/ショルの教育システム論の射程：解説に代えて」（ルーマン/ショル『教育システムの反省問題』（世織書房、刊行予定）の内容を加えて、手直したものである。第5章第4節は、日本教育社会学会第48回大会（1996年）における発表「N. ルーマンの教育システム論の転換—教育意図論をめぐって」に基づいている。また、第8章第1～2節は「教育システムにおける個性とアイデンティティ—ルーマンのシステム論を中心に—」（萩原元昭編『個性の社会学』学文社、1997年）に書いた文章を用いている。

私にとってルーマン研究に足を踏み入れるきっかけとなったのは、京都大学教育学部で1987年度非常勤講師として講読演習を受け持ち、そこで『教育システムの反省問題』をテキストに取り上げたことからである。その機会を与えていただいた、また大学院入学以来お世話になり続けている柴野昌山教授に感謝したい。また、柴野教授と並んで、大学院で指導をいただいた故渡辺洋二先生のこととも忘れることができない。お二人の先生には、テーマや方法が定まらず、目移りする筆者をたえず暖かい姿勢で見守っていただいた。

竹内洋教授には1996年度の内地留学に際し、指導教授としてルーマンの教育システム論を論文としてまとめることを強く勧めていただいた。これまで漫然とルーマンを読んでいたのが、まがりなりにもこういった形をとることができたのはひとえに先生の御助言と御指導のおかげである。

萩原元昭群馬大学名誉教授（現江戸川大学教授）には私が埼玉に着任して以来、近くにお住まいなのをよいことにわがままを聞いてもらい、励ましを与えていただいた。

私がルーマン研究を進めるに当たっては、この数年継続しているルーマン研究会に負う

所が大きい。この研究会は筆者が東京大学教育学部において非常勤の講義を担当したときに出席していた木村浩則氏が中心となってスタートしたものである。とりわけ本論文第Ⅱ部の内容は、この研究会での論議の中で解釈可能となった箇所が多い。また、文献の入手などの面でも助けていただいた。研究会の木村浩則氏、伊東毅氏、下地秀樹氏に感謝したい。

最後に、日頃から刺激を与えてくれた埼玉大学の同僚、学生諸君に改めて感謝する。

[文献一覧]

- Luhmann, N., Funktion und Kausalität, 1962, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. I*, Westdeutscher Verlag, 1970. 「機能と因果性」『社会システムのメタ理論』土方昭監訳, 新泉社, 1984.
- Luhmann, N., Funktionale Methode und Systemtheorie, 1964, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. I*, Westdeutscher Verlag, 1970. 「機能的方法とシステム理論」『法と社会システム』土方昭監訳, 新泉社, 1983.
- Luhmann, N., Reflexive Mechanismen, 1966, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. I*, Westdeutscher Verlag, 1970. 「反省のメカニズム」『社会システムのメタ理論』土方昭監訳, 新泉社, 1984.
- Luhmann, N., Soziologie als Theorie sozialer Systeme, 1967, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. I*, Westdeutscher Verlag, 1970. 「社会システム理論としての社会学」『法と社会システム』土方昭監訳, 新泉社, 1983.
- Luhmann, N., *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 1968a. 『信頼-社会の複雑性とその縮減』野崎和義・土方透訳, 未来社, 1988.
- Luhmann, N., *Zweckbegriff und Systemrationalität: Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*, 1968b. 『目的合理性とシステム合理性: 社会システムにおける目的の機能について』馬場靖雄・上村隆広訳, 勁草書房, 1990.
- Luhmann, N., *Wirtschaft als soziales System*, 1970, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. I*, Westdeutscher Verlag, 1970. 「社会システムとしての経済」『社会システムのメタ理論』土方昭監訳, 新泉社, 1984.
- Luhmann, N., *Politische Planung*, Westdeutscher Verlag, 1971a.
- Luhmann, N., Sinn als Grundbegriff der Soziologie, in: Habermas, J./N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, 1971b, S. 25-100. 『批判理論と社会システムの理論』(上・下) 佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳, 木鐸社, 1984/87.
- Luhmann, N., Systemtheoretische Argumentation Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas, in: Habermas, J./N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, 1971c, S. 291-405. 『批判理論と社会システムの理論』(上・下) 佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳, 木鐸社, 1984/87.
- Luhmann, N., *Rechtssoziologie*, GmbH, 1972. 『法社会学』村上淳一・六本佳平訳, 岩波書店, 1977.
- Luhmann, N., Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems, 1973a, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. II*, Westdeutscher Verlag, 1975. 「社会システムの自己主題化」『社会システムと時間論』土方昭監訳, 新泉社, 1986.
- Luhmann, N., *Weltzeit und Systemgeschichte*, 1973b, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. II*, Westdeutscher Verlag, 1975. 「世界時間とシステム史」『社会システムと時間論』土方昭監訳, 新泉社, 1986.
- Luhmann, N., *Komplexität*, 1975a, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. II*, Westdeutscher Verlag, 1975. 「複雑性」『社会システムと時間論』土方昭監訳, 新泉社, 1986.
- Luhmann, N., *Macht*, 1975b. 『権力』長岡克行訳, 勁草書房, 1986.
- Luhmann, N., *The Future Cannot Begin: Temporal Structure in Modern Society*, in: *Social Research*, Vol. 43, 1976a, pp. 130-152.
- Luhmann, N./K.E. Schorr, *Ausbildung für Profession-Überlegung zum Curriculum für Lehrerausbildung*, in: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 1976b, S. 247-277.
- Luhmann, N., *Generalized Media and the Problem of Contingency*, in: Loubster, J.J. (et.al.) (eds.) *Explorations in General Theory in Social Science: Essays in Honor of Talcott Parsons*, Vol. 2, Free Press, 1976c,

- pp.507-532.
- Luhmann,N.,Interpenetration-Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme,in:*Zeitschrift für Soziologie*,6.Jg.,1977,H.1,S.62-76.
- Luhmann,N./K.E.Schorr,*Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Klett-Cotta,1979a.
- Luhmann,N./K.E.Schorr,"Kompensatorische Erziehung" unter pädagogischer Kontrolle?,in:*Bildung und Erziehung*,32.Jg.,1979b,H.6, S.551-570.
- Luhmann,N./K.E.Schorr,Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik,in:*Zeitschrift für Pädagogik*,25.Jg.,1979c,H.3,S.345-365; neu gedruckt in:dies.(Hrsg.),*Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*,Suhrkamp,1982,S.11-40.
- Luhmann,N.,Vorbemerkungen zu einer Theorie sozialer Systeme, in:ders.,*Soziologische Aufklärung Bd.III*,Westdeutscher Verlag,1981a, S.11-24.
- Luhmann,N.,Identitätsgebrauch in selbstsubstitutiven Ordnung, besonders Grsellschaften,in:ders.,*Soziologische Aufklärung Bd.III*,Westdeutscher Verlag,1981b,S.198-227.
- Luhmann,N.,Ist Kunst codierbar?,in:ders.,*Soziologische Aufklärung Bd. III*,Westdeutscher Verlag,1981c,S.245-266.
- Luhmann,N.,Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation,in:ders, *Soziologische Aufklärung Bd.III*,Westdeutscher Verlag,1981d,S.25-34.
- Luhmann,N./K.E.Schorr,Wie ist Erziehung möglich?:Eine wissenschafts- soziologische Analyse der Erziehungswissenschaft,in:*Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*,1.Jg.,1981d,H.1, S.37-54.「教育が可能であるとはどういうことか?-教育科学の科学社会的分析」下地 秀樹・太田明・山崎鎮親訳『東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室紀要』第18号,1992,pp.123-136.
- Luhmann,N./K.E.Schorr,Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung,in:dies.(Hrsg.),*Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*,Suhrkamp,1982a,S.224-261.
- Luhmann,N.,*Liebe als Passion:Zur Codierung von Intimität*,Suhrkamp, 1982b.
- Luhmann,N.,*Soziale System:Grundriß einer allgemeinen Theorie*,1984.『社会システム理論』(上・下),佐藤勉監訳,恒星社厚生閣,1993/1995。(本論文では『社会的システム論』と表記する。)
- Luhmann,N.,Erziehender Unterricht als Interaktionssystem,in:Diederich,J.(Hrsg.),*Erziehender Unterricht-Fiktion und Faktum?*,GFPP,1985a,S.77-94.
- Luhmann,N.,Die Autopoiesis des Bewußtseins,in:*Soziale Welt*,Jg.36,1985b, S.402-446.
- Luhmann,N.,Systeme verstehen Systeme,in:Luhmann,N./K.E.Schorr(Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen:Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp,1986a,S.72-117.
- Luhmann,N.,*Ökologische Kommunikation*,Westdeutscher Verlag,1986b.『エコロジーの社会理論』土方透訳,新泉社,1992.
- Luhmann,N.,Codierung und Programmierung:Bildung und Selektion im Erziehungssystem,1986c,in:ders.,*Soziologische Aufklärung Bd.IV*,1987, Westdeutscher Verlag,S.182-201.
- Luhmann,N.,Sozialisation und Erziehung,in:ders.,*Soziologische Aufklärung Bd.IV*,1987,Westdeutscher Verlag,S.173-181.
- Luhmann,N.,*Die Wirtschaft der Gesellschaft*,1988a.『社会の経済』春日淳一訳, 文眞堂,1991.

- Luhmann, N./K.E.Schorr, Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik: Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Jg., 1988b, H. 4, S. 463-480.
- Luhmann, N./K.E.Schorr, Nachwort 1988, in *ders.*, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp, 1988c, S. 363-381.
- Luhmann, N., Therapeutische Systeme-Fragen an Niklas Luhmann, in: Simon, F. (Hrsg.), *Lebende Systeme*, Springer-Verlag, 1988c, S. 124-138.
- Luhmann, N., Anfang und Ende: Probleme einer Unterscheidung, in: Luhmann, N./K.E.Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende*, Suhrkamp, 1990a, S. 11-23.
- Luhmann, N., Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung, in: Luhmann, N./K.E.Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende*, Suhrkamp, 1990b, S. 73-111.
- Luhmann, N., Identität-was oder wie?, in: *ders.*, *Soziologische Aufklärung Bd. V*, Westdeutscher Verlag, 1990c, S. 14-30.
- Luhmann, N., The Autopoiesis of Social Systems, in: *his*, *Essays on Self-Reference*, Columbia Univ. Press, 1990d, pp. 1-20. 「社会システムのオートポイエーシス」 『自己言及性について』 土方透・大沢善信訳, 国文社, 1996, pp. 7-40.
- Luhmann, N., The Individuality of the Individual: Historical Meanings and Contemporary Problems, in: *his*, *Essays on Self-Reference*, Columbia Univ. Press, 1990e, pp. 107-122. 「個人的なるものの個的存在性-歴史的意味および今日の諸問題」 『自己言及性について』 土方透・大沢善信訳, 国文社, 1996, pp. 84-109.
- Luhmann, N., *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp, 1990f.
- Luhmann, N., 「システム理論の最近の展開」 『ルーマン/来るべき知』 土方透編, 勁草書房, 1990g, pp. 16-30.
- Luhmann, N., Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens, in: Oelkers, J./H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, Beltz Verlag, 1991a, S. 57-75.
- Luhmann, N., Das Kind als Medium der Erziehung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Jg., 1991b, H. 1, S. 19-40. 「教育メディアとしての子ども」 今井重孝訳, 『教育学年報4』 世織書房, 1995, pp. 203-239.
- Luhmann, N., System und Absicht der Erziehung, in: Luhmann, N./K.E.Schorr, *Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp, 1992, S. 102-124.
- Luhmann, N., *Das Recht der Gesellschaft*, Suhrkamp, 1993.
- Luhmann, N., *Die Kunst der Gesellschaft*, Suhrkamp, 1995.
- Luhmann, N., Instead of a Preface to the English Edition: On the Concepts "Subject" and "Action", in: *his Social Systems*, Bednarz, J. with D. Baecker (transl.), Stanford U.P., 1995b, pp. xxxvii-lii.
- Luhmann, N., Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt, in: Luhmann, N./K.E.Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt*, Suhrkamp, 1996a, S. 14-52.
- Luhmann, N., Takt und Zensur im Erziehungssystem, in: Luhmann, N./K.E.Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt*, Suhrkamp, 1996b, S. 279-294.
- *****
- Arnold, R., Luhmann und die Folgen, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., 1995, H. 4.
- Ashby, W., Principles of the Self-Organizing Systems, in: Foerster, H.v./G.W. Zopf (eds.), *Principles of Self-Organization*, Pergamon Press, 1962.
- Ball, S.J., *Beachside Comprehensive-A Case Study of Secondary Schooling*, Cambridge U.P., 1981.
- Bateson, G., *Steps to an Ecology of Mind*, 1972. 『精神の生態学』 佐藤良明訳, 思索社, 1990.

- Benner, D., Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen?, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 25, 1979, H. 3.
- Bernstein, B., On the Classification and Framing of Educational Knowledge, in: *his Class, Codes and Control*, vol. 3, RKP, 1975. 「教育知識の類別と枠づけについて」『教育伝達の社会学』萩原元昭監訳, 明治図書, 1985.
- Bourdieu, P./J.-C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, SAGE, 1977.
- Brandt, S., Systemzeit und Zeit sozialer Systeme: Zeitverständnis des Common sense als evidenzsicherend Größe, in: Krawietz, W./M. Welker (Hrsg.), *Kritik der Theorie sozialer Systeme: Auseinandersetzungen mit Luhmanns Hauptwerk*, Suhrkamp, 1992.
- Chisholm, L., A Singular History?: The Development of German Perspectives on the social analysis of education, in: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, No. 2, 1996.
- Dallmann, H.U., *Die Systemtheorie Niklas Luhmanns und ihre Theologische Rezeption*, W. Kohlhammer, 1994.
- Dreeben, R., *On What is Learned in School*, Addison-Wesley, 1968.
- Durkheim, É., *De la division du travail social*, 1983. 『社会分業論』田原音和訳, 青木書店, 1971.
- Durkheim, É., *Les Règles de la méthode sociologique*, 1895. 『社会学的方法の基準』宮島喬訳, 岩波文庫, 1978.
- Eigen, M./P. Schuster, *The Hypercycle*, Springer, 1977. 「ハイパーサイクルー自然の自己組織化原理」(部分訳) 広野喜幸訳, 『現代思想』1992年8月号.
- Foucault, M., *Surveiller et punir*, 1975. 『監獄の誕生-監視と処罰』田村俣訳, 新潮社, 1977.
- Foucault, M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, 1972. 『狂気の歴史』田村俣訳, 新潮社, 1977.
- Foucault, M., The Subject and Power, in: H.L. Dreyfus/P. Rabinow, *Michel Foucault: beyond Structuralism and Hermeneutics*, Harvester, 1982. 「主体と権力」『構造主義と解釈学を超えて』山形頼洋・鷺田清一他訳, 筑摩書房, 1996.
- Habermas, J., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann, in: Habermas, J./N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie-Was leistet die Systemforschung?*, Suhrkamp, 1971. 『批判理論と社会システム理論』(上・下) 佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳, 木鐸社, 1984/1987.
- Hargeaves, A., The Significance of Classroom Coping Strategies, in: Barton, L./R. Meighan (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms*, Nafferton, 1978.
- Hof, C., Systemtheorie als Provokation für die Pädagogik?, in: *Pädagogische Rundschau*, 45. Jg., 1991.
- Hoffmann, L., Foundations of Family Therapy, 1981. 『システムと進化-家族療法の基礎理論』亀口憲治訳, 朝日出版社, 1986.
- Illich, I.D., *The Deschooling Society*, 1970. 『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳, 東京創元社, 1977.
- Jenks, C., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, 1972. 『不平等-学業成績を左右するものは何か』橋爪貞雄・高木正太郎訳, 黎明書房, 1978.
- King, M./A. Schutz, The Ambitious Modesty of Niklas Luhmann, in: *Journal of Law & Society*, Vol. 21, No. 3, 1994.
- Kneer, G./A. Nassehi, *Niklas Luhmanns Theorie Sozialer Systeme*, Fink, 1993. 『ルーマン社会システム論』館野受男・池田貞夫・野崎和義訳, 新泉社, 1995.

- Krause, D., *Luhmann-Lexion*, Enke, 1996.
- Lange, H., Überlegungen zum geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff im Hinblick auf Luhmanns Gesellschaftstheorie, in: Oelkers, J./H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, Beltz Verlag, 1987.
- Maruyama, M., The Second Cybernetics: Deviation-Amplifying Mutual Causal Processes, in: *American Scientist*, Vol. 51, 1963. 「セカンド・サイバネティクス」佐藤敬三訳『現代思想』1984年12月号, 青土社.
- Maturana, H.R./F.J. Varela, *Autopoiesis and Cognition*, Reidel, 1980. 『オートポイエーシス—生命システムとはなにか』河本英夫訳, 国文社, 1991.
- Meinberg, E., Systemtheorie-Herausforderung an die moderne Erziehungswissenschaft? Zu einigen Rezeptionsproblemen einer systemtheoretisch orientierten Erziehungswissenschaft, in: *Pädagogische Rundschau*, 37. Jg., 1983.
- Meinberg, E., Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., 1984, H. 2.
- Meyer, J.W., The Effects of Education as an Institution, in: *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1, 1977.
- Obermeier, O.P., *Zweck-Funktion-System: Kritisch konstruktive Untersuchung zu Niklas Luhmanns Theoriekonzeptionen*, Alber, 1985.
- Oelkers, J./H.-E. Tenorth, *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation*, in dies. (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, Beltz Verlag, 1987.
- Parsons, T./N.J. Smelser, *Economy and Society*, 1956. 『経済と社会』富永健一訳, 岩波書店, 1966.
- Picht, G., *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analysen und Dokumentation*, Walter, 1964.
- Pollard, A., A Model of Classroom Coping Strategy, in: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, No. 1, 1982.
- Schorr, K.E., Erziehung als Periode: Über die Organization von Anfang und Ende, in: Luhmann, N./K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende*, Suhrkamp, 1990.
- Schwinn, T., Funktion und Gesellschaft: Konstante Probleme trotz Paradigmenwechsel in der Systemtheorie Niklas Luhmanns, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. Jg., 1995, H. 3.
- Tenorth, H.-E., Erziehungswissenschaft und Moderne, in: Kruger, H.-H. (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung?*, Leske+Budrich, 1990.
- Treml, A.K., Erziehung und Evolution: Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von Niklas Luhmann, in: *Bildung und Erziehung*, 34. Jg., 1981, H. 4.
- Watzlawick, P., *The Language of Change-Elements of Therapeutic Communication*, 1978. 『変化の言語—治療コミュニケーションの原理』築島謙三訳, 法政大学出版局, 1989.
- Weber, M., *Soziologische Grundbegriffe*, 1925. 「社会学の基礎概念」『社会学論集』(現代社会学体系第5巻) 濱島朗・徳永恂訳, 青木書店, 1971.
- Wieder, D.L., Telling the Code, in: Turner, R. (ed.) *Ethnomethodology*, Penguin, 1974. H. ガーフィンケル他『エスノメソドロジー: 社会学的思考の解体』山田富秋・好井裕明・山崎敬一訳, せりか書房, 1987.
- Woods, P., *Teacher Strategies*, 1980a, Croom Helm.
- Woods, P., *Pupil Strategies*, 1980b, Croom Helm.
- Zolo, D., Reflexive Selbstbegründung der Soziologie und Autopoiesis: Über die epistemologischen Voraussetzungen der "allgemeinen Theorie sozialer Systeme" Niklas Luhmanns, in: *Soziale Welt*, 36. Jg., 1985.

- 天野正治「西ドイツ教育改革の理念と現実：教育改革の15年の歩みが示すもの」『理想』No.624,1985.
- 馬場靖雄「ルーマンの変貌-社会学的オートノミーの原理のために」『社会学評論』第153号,1988.
- 長谷正人『悪循環の社会学』ハーベスト社,1991.
- 今井重孝「システム理論から見た西ドイツの教育改革」『火曜研究会報告』（東京大学教育学部比較教育学研究室）第14号,1988.
- 今井重孝「教育技術の社会学的考察-N. ルーマンの『技術欠如』概念を手がかりとして」日本教育社会学会第42回大会発表資料（1990年10月、於香川大学）
- 稲垣恭子「クラスルームと教師」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣,1992.
- 乾彰夫『日本の教育と企業社会-一元的能力主義と現代の教育=社会構造』大月書店,1990.
- 石井順治・牛山栄世・前島正俊『教師が壁をこえるとき：ベテラン教師からのアドバイス』東京大学出版会,1996.
- 石戸教嗣「教育システムのメディアとしての子ども」門脇厚司・宮台真司編著『異界を生きる少年・少女』,東洋館出版社,1995a.
- 石戸教嗣「パラドックスとしての学歴主義」『社会学評論』第46巻第1号,1995b.
- 石戸教嗣「家族システムと不登校問題」竹内洋・徳岡秀雄編著『教育現象の社会学』,世界思想社,1995c.
- 荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ-学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書,1995.
- 河上倫逸編『社会システム論と法の歴史と現在』未来社,1991.
- 河本英夫『オートポイエシス：第三世代システム』青土社,1995.
- 木村浩則「ルーマン・システム論における『教育関係』の検討」『教育学研究』第64巻第2号,1997a.
- 木村浩則「システム理論における人間あるいは個人-ルーマン理論の教育学への接続のために」『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要』第23号,1997b.
- 三上剛史「ルーマンとポスト近代-オートポイエシス論における「時間」と「自己」」『社会学史研究』No.16,1994.
- 村井実『教育学入門』（著作集第1巻）小学館,1988.
- 村中知子『ルーマン理論の可能性』恒星社厚生閣,1996.
- 中野敏男『近代法システムと批判-ウェーバーからルーマンを超えて』弘文堂,1993.
- 中山元『フーコー入門』ちくま新書,1996.
- 大澤真幸『行為の代数学-スベンサー・ブラウンから社会システム論へ』青土社,1992.
- 崎尾英子『かよいあいたい心たち』言叢社,1992.
- 佐藤嘉一「N. ルーマンと社会学的機能主義」『金沢大学法文学部論集』第23巻,1975.
- 佐藤勉「パーソンズとハーバーマスからルーマンへ」『コミュニケーションと社会システム-パーソンズ、ハーバーマス、ルーマン』恒星社厚生閣,1997.
- 柴野昌山『教育現実の社会的構成』高文堂,1990.
- 清水博『生命知としての場-柳生新陰流に見る共創の理』中公新書,1996.
- 下地秀樹・太田明「反教育学と教育学の〈あいだ〉-’80年代（西）ドイツの場合-」『東京大学教育学部紀要』第30巻,1990.
- 杉田敦「ミシェル・フーコーと政治理論」『思想』No.782,1989.
- 田沼靖一『アポトシスとは何か』講談社,1996.
- 巽友正『パラドックスとしての流体』培風館,1996.
- 徳永正直「教育関係とタクト」竹中暉雄・中山征一・徳永正直・高見茂『〈人間〉再考の教育学』昭和堂,1990.
- 山村賢明「現代日本の家族と教育」『教育社会学研究』第44集,1989.
- 山名淳「教育学的思考の異化-H. -E. テノルトにおけるシステム理論の受容」『広島大学教育学部紀要』第1部第40号,1991.
- 山名淳「〈因果プラン〉からみた教育目的の機能-N. ルーマンのシステム理論を中心として」『教育哲学研究』第69号,1994.

吉田和子「新しい家族文化をもとめて—異質共存世界からの学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『共生する社会』東京大学出版会, 1995.
吉沢夏子「不可逆性のメタファー—ルールマン理論における時間生成のメカニズム」『ソシオロゴス』第10号, 1986.