

教育における新たな秩序原理の構成

—ルーマンのシステム理論をてがかりに—

木 村 浩 則

Constructing an Alternative Principle of Order in Education

— Using Luhmann's Systemtheory as a Clue —

Hironori KIMURA

(Received September 1, 2000)

In this paper we tried to solve a most important and difficult problem in modern education. The problem is how educational order can exist without the support of "educational authority". Using Luhmann's systemtheory as a clue, we examined two points in Luhmann's theory. One is the argument about the "double contingency" that is the principle of formulating a social order. The other is the argument about "educational relationships" between educators and students. It is concluded that the systemtheory presents an alternative principle of order in the education system, namely that educators require not the educational authority but the communicative art with which to form educational order through their educational actions. Educators can develop such a communicative art through their free actions.

Key words : systemtheory, Luhmann, educational authority

1 はじめに

アメリカの社会学者 R. ベンディクスは、マックス・ウェーバーに依拠しながら、秩序というものの危うさについて次のように記している。

—支配者はすべて、自分たちの優越性を正当化する何らかの神話を発展させる。この神話は、安定した諸条件のもとでは、ふつう、民衆に受容されているが、何らかの危機によって既存の秩序が疑われるときには、はげしい憎しみの対象となりうる。—¹

この記述の「支配者」を「教師」に、「民衆」を「生徒」に置き換えれば、それはまさに今の学校状況を指し示しているように思われる。言うまでもなくそのときの「神話」とは、近代の学校システムそのものに他ならない。そして学校という「神話」の危機の集中的表現が、次に示すような「学級崩壊」現象であろう。

—男子の十人以上が教室を出たり入ったり。六月になると、女子の中にも無断で教室を飛び出し、トイレにこもってひそひそ話をする子が出てきた。ほかの先生たちに教室へ「追い込ん」でもらわないと授業が始まらない。やっと始まっても、机の上にはノートも教科書も出ていない。暇つぶしに彫刻刀で穴を掘り、壁には落書き。教室の後ろではボールを投げ合っている。

テスト用紙を配っても、名前も書かずに紙飛行機にして投げ飛ばす。採点して返してもらったテストもそのまま捨ててしまう。床はすぐにゴミの山になった。それでいて、「こんなん授業を

受けたってわからんもん。ちっともおもろない」などと言う。

給食の時間。力の強い男の子が、勝手におかずを二杯分盛りつける。給食室にある献立の見本から、勝手にデザートを持ち出す子がいる。ちぎったパンや、トイレから持ち出したせっけんを投げ合う。ほうき、ドア、本と備品が次々に壊された。けんかも頻繁で、止めに入ろうとしたら、興奮した男子が、ユウスケ先生の腕時計を柱に打ち付けて割ろうとした。黒板に牛乳びんを投げつけ、教室に飛び散ったこともある。

一学期も後半に入ると、車を運転しての通勤途中、その日一日を想像して体が硬直し、もう疲れ切っているのが自分でもわかった。二十年を越える教師生活で経験がないほど息詰まる毎日だった。²

これは朝日新聞に掲載された、97年大阪、小学校六年生のクラスを担当した、あるベテラン教師の報告である。そもそも学校教師とは、子どもの「学力」形成の専門家であり、その教師が本来何か悩みをかかえたとすれば、それは子どもにいかにして「学力」を身につけさせるかということであろう。その意味で今日の教師の苦悩はその職業的範囲を越え出ている。学級の中では、教師と学習の過程が成立するための前提がそもそも崩れており、さらには教師が暴言や暴力の標的となっている。そのなかで、教師は無力感に襲われ、自尊心を著しく傷つけられる。その苦悩は、職業人としてではなく生身の人間としての苦悩である。学級は、もはや教育システムという一つの社会システム(ein soziales System)を形成することなく、生身の個人が互いを傷つけ合う場となっている。それは、ホップズの言う「万人に対する万人の闘い」が展開される自然状態にも等しい。このような学級のカオス状況は、いま、特殊な一部教師の問題としてではなく、全国的規模で広がっていると言われる。

このような事態を、われわれは、教育的権威の喪失状況と呼ぶことにしたい。「権威」とは、ウェーバーによれば、「一定の内容をもつ命令に、ある所与の人々が服従するチャンス」を意味するが、今日の事態は、子どもたちが学校や教師に「服従する」ための根拠あるいは原理を喪失していると捉えることができるからである。もちろん学校教育をめぐる諸問題は、現行の学校制度の在り方とそれをとりまく社会・文化や経済の状況とも深く関わっている。しかし、さしあたってここでは、教育的権威という概念を用いることによって、教育するものとそれに服するものとの関係という問題に焦点をあてることにしたい。

すでに別稿³において明らかにしたように、ライヒヴァインの教育的権威についての研究⁴によれば、今日の権威危機の要因として次の二つを指摘することができる。一つは「教育的権威関係にとっての本質的アンヴィバレント」であり、一つは「社会文化的生活連関の急速な変容」である。近代教育学において、教育的関係は、自発的な権威と服従を前提としつつその制限と克服をめざす関係であり、その意味で一種のジレンマを抱えている。さらに、人々の間で、共通の価値についての合意が失われているもとでは、その権威の正当性が成り立たず、権威関係は強制的な権力と支配の関係に容易に転化する。そしてそのような権威崩壊によって、学校が安心と信頼の場から、混沌と暴力の場になってしまうのである。

教育という行為が可能となるために、教師と生徒の間に何らかの権威的關係が前提とされなければならないとすれば、今日のような権威喪失状況において、教師はいかにして教育を遂行することができるのだろうか。また教育関係を秩序化していく原理として、もはやこれまでの権威概念が通用しないのであれば、それにかわる秩序化の原理をどう構想すればよいのだろうか。本論では、以上の課題を、一昨年、逝去したドイツの社会学者ニクラス・ルーマンのシステム理論⁵を

手がかりにしながら検討してみたい。ただしその前に、なぜルーマン理論に着目するのか、その点についてまずは明確にしておこう。

2 なぜルーマン理論に着目するのか

先に示したような教育的権威の喪失状況を前に、教育学研究者の間には、相変わらず、失われた教育的権威の復権を主張する立場が存在する一方で、欧米のポストモダン論に依拠しながら、近代の教育学を徹底して批判し、相対化しようとする議論が、とりわけ 1950 年代後半以降生まれの若い研究者たちの間で展開されている⁶。この「近代教育学批判」の言説に関わって、今井康雄は次のような指摘を行っている。

—今日目立つのは、教育に対抗する積極的モデルを立てることを禁欲し、教育の歴史的、構造的條件を分析することによって教育学的反省の有効範囲や正当性を限定するタイプの批判である。…自らの立論の構造を教育学の理性批判が隠蔽し、あたかも理性批判のみで批判が完結するかのよう思い込むとすれば、それは立論の根拠を徹底的に問うという自らの理性批判の理念を裏切る、まことに不名誉な事態というべきである。そのような事態に安住してしまえば、教育学の理性批判は、小判ザメのごとく近代教育学に寄生するのみで、教育（学）を現実に変えていく力にはならないであろう。…教育学批判は、自らの約束を果たそうとするなら、対抗モデルの構築という、実証主義やイデオロギー批判には還元不能な困難な課題に向かわざるをえない。—⁷

今井の批判する「教育学の理性批判」に属する研究者の仕事には、学校教育による抑圧体験が深く刻印されている 60 年代生まれの筆者にとっても、たしかに共感をおぼえる部分がある。だがその学問研究が学問自身に対して誠実であろうとするなら、あるいは研究者個人が研究者として誠実であろうとするなら、批判のための批判という研究のスタンスに安住することはできないだろう。秩序よりも混沌が支配的になりつつある今日の教育と教育学の現実においては、対抗的規範やモデルの創造がますます求められているように思われる。にもかかわらず、安保闘争の挫折後に青年期を生き、ソ連崩壊後の思想状況のもとで学問の世界に足を踏み入れた世代には、そのようなモデルの提示に対してやはり躊躇してしまう傾向がある。それは、ルーマンの次のような世界の複雑性に対する認識と通底するからではないだろうか。

—一個人が世界に対して確実な立場をとることは、まさにこうした複雑性ゆえに不可能なのである。こうした捉えきれない複雑性こそが、世界の内在的な姿なのであり、世界のなかで自己を維持しようとしている諸システムに対して、世界が提示してくれる問題の姿なのである。—⁸

この世界に対して確実な立場をとることは不可能である、というルーマンの立場は、一見懐疑論的であり、ニヒリスティックである。ところが世界を複雑性としてとらえるルーマンの理論戦略は、必ずしも相対主義の賞揚を意図するものではない。たとえばルーマンは、彼がしばしば用いる「いかにして～は可能か」という問いの形式について次のように述べる。

—そうした問いの形式は、当の事柄が現実には可能であることにたいして何の懐疑も表明していない。よってこの点では懐疑論の前提から区別される。この問いの形式は、可能なものを現実化している当の世界を捉えようとしているのであり、その意味で、この問いはいつでもすでに解決済

みの問題を定式化している。しかし一方で、この問いが定式化しているのは、解決されえない問題でもある。そうした問題は解決されたとしてもなお問題であり続けるからである。⁹

そもそも学問研究は、何らかの根本的な問題解決の方策があるという前提のもとで、それをめざして進められる。しかし、その根本問題が実は解決不能であることによって、いつでもその解決をめざしてその理論がいつそう展開される可能性が保持されている。この「かかる根本問題に関して完璧には把握しえないということが、そのときどきの問題解決策の根本前提となっている」というパラドックス的な事態は、必ずしもニヒリズムに結びつくものではない。なぜならその「問い」が解決不能であるということは、「問う」ことの否定を意味するのではなく、次なる「問い」を生み出す契機となるからである。解決不能性あるいはルーマンの言う「複雑性」こそが、たえず「問い」を再生産するダイナミズムを生み出すのである。よって何らかの対抗原理に向けて「問う」ことにわれわれもまた躊躇すべきではないのである。われわれが、ルーマン理論に依拠しようとするのは、まずは、この混沌としたポストモダン状況を踏まえて、その中から理論構築をはかろうと企てるからである。教育や社会における混沌、不確実性、不透明性、偶然は、けっして悲観的な事態ではない。むしろ混沌こそが、絶えざる創造の契機なのである。

また、ルーマンの「複雑性の縮減」テーゼは、われわれが世界に対処するその在り方を指し示している。われわれは完全なる混沌のなかに生きることができないが、また完全なる秩序のなかで生きることができない。ある環境条件で最適に作動するように設定された機械は、その環境が崩れれば、たちどころに機能停止する。あの阪神大震災で、行政サイドが、その「過剰秩序」のゆえに十分にその機能を果たしえなかったことは記憶に新しい。予期せぬ事態に対処していくためには、あることがらは別様でもありうるという複雑性のなかで、ある行為から次の行為を、その時々判断をたよりに、臨機応変に接続させていくことが求められる。そのとき、そこにはある種のオートポイエーティック（自己創出的）な秩序が生成するのである。

更に「複雑性の縮減」は、現実の秩序が、混沌と秩序の間において生起するということを示している。今ある秩序（縮減）は、つねに別様でもありうるという点で、常に混沌（複雑性）に開かれている。そしてそのように複雑性に開かれていることが、システム崩壊を防いでいるのである。よって、システム崩壊はむしろ秩序の過剰に起因する。このように考えると学級崩壊の要因の一つは、学校秩序の過剰にあるように思える。つまり学校あるいは学級システムの過度な縮減が、社会の複雑性や子どもの心理システムの複雑性に適合できなくなっているのである。今日の教育システムには、他の機能システム以上の複雑性が求められる。それによって始めて子どもの複雑性を吸収できるからである。他方で、子どもの心理システムは、今日、縮減するにはあまりに過度な環境複雑性にさらされている。システムは、環境の複雑性を縮減することで、システムそれ自体を形成し、維持する。過度の複雑性は心理システムに過度の負担をしいることになる。

しかし「複雑性」概念に対してルーマンは、さらに別様の立場をも用意している。

—複雑性の概念が含意するのは、諸々の可能的事態の条件を（したがって限界を）挙げることができるということ、…同時にまた、世界が現実化されうる以上の多くの可能性を許容しており、その意味で「開かれて」構造化されている、ということである。世界とシステムとのかかる関係は、ある観点からはシステムへの過剰な負荷と見ることができるし、したがってシステムの存続に対する脅威として問題化できる。…またこのような世界とシステムの関係は、これとは違って、世界の中でのシステム形成によって、複雑性の少ない「より高次の」秩序が構築される過程、と見ることができるし、従ってシステムの選択作用として問題化することができる。—¹⁰

つまり「複雑性の縮減」という事態に対しては、それをより高次の秩序を作り出すプロセスとみなすパースペクティブに加えて、それを秩序の存続に対する脅威とみなすパースペクティブが可能なのである。よってシステム理論は、事態の崩壊についても語ることができるし、事態の再生についても語ることができる。しかしこの二つは、ルーマンにおいて、切り離されたパースペクティブではない。いわゆる「オートポイエシス」とは、自らが自らを再生産する営みであって、それは崩壊と再生の不断のプロセスである。つまりあらゆるシステムは、秩序と無秩序の循環を通じて存立する。その意味で教育における秩序問題もまた、システム理論の射程においては、その崩壊と再生のプロセスを、同時にかつ循環的に問いつづけることができるのである。つまりただ秩序化がいかにして可能かが問題なのではない。同時にそれがいかにして可能でないかが問題なのだ。ただし本論の主題は、さしあたって前者のパースペクティブに限定される。つまり教育における秩序はいかにして可能かという問いである。

3. 教育の秩序化はいかにして可能か

教育的権威の喪失状況にあって、教育はいかにして秩序化されうるのか、われわれはこの問題を、ルーマンにおける次の二つの議論を手がかりに明らかにしたい。一つは、社会の秩序化原理としてのダブル・コンティンジェンシーをめぐる議論であり、もう一つは、教育関係論、すなわち教師と生徒の相互作用システムをめぐる議論である。

ダブル・コンティンジェンシー

ルーマンは、「いかにして社会秩序は可能か」という原理的問いを、他者の行為の原理的な予測不可能性から始める。その問いの解決は、まずはトマス・ホッブズにみることができる。しかし彼の場合「複雑性の問題に対して、安定性の問題という非常に狭い枠をはめてしまい、その結果、絶対的支配を他の選択肢なき解決法として考えてしまった」¹¹。こうしたホッブズの解決は、教師の秩序観にも影を落としている。子どもは、もし教師の働きかけが存在しなければ、まさに「万人の万人に対する闘い」という自然状態を呈するであろう。それゆえに教師の支配による安定化を勝ち取ることが必要であり、それによって教師の予測を見通しえるものにすることができる。絶対的支配による子どもの複雑性縮減形式は、「答を惜しむものは子どもを憎んでおり、子どもを愛するものは答を多く使用する。」と語るルター、あるいは、子どもに対しては「力」を用いること、つまり「彼が弱いものであること、そしてあなたが強いものであることをわからせる」ことを教育者に求めたルソーの考え方にも見て取ることができる。

この秩序化問題に、より一般的な理論水準における解決を試みたのが、ルーマンの師でもあるシステム理論家、タルコット・パーソンズである。彼によれば、社会の秩序形成の基底にあるのは、「どのように自分自身が行為するのか、およびどのように自分自身がその行為を相手の人に接続しようとしているのかに、相手の人がその行為を依存させており、その立場を変えて相手からみても同様であるのなら、相手の人の行為も自分自身の行為もおこりえない」¹²という「ダブル・コンティンジェンシー」である。そしてこのダブル・コンティンジェンシー問題の解決こそが、社会的行為の可能性の基本条件となる。その際、パーソンズが目指したのは、人々の共通する規範的指向による解決である。つまり文化的価値の共有によって互いの予期を安定化させることができるのである。

そうであるならば、社会秩序の安定化にとってとりわけ社会化や教育の役割が重要となる。しかもそれは〈権威〉による教育を要求することになる。なぜなら〈権威〉は、「社会の規定や習慣にもとづく価値の担い手の妥当性であり、各個々人が自発的ないし強制的に服従する価値の担い手の妥当性」(ケルシェンシュタイナー)だからである。またルターが、両親は「子どもに対する世俗両界の権威をもつ」とし「この両親の権威から他のすべての権威が派生し、拡大していく」と述べるのも、やはり親の権威を宗教的価値の担い手とみなしているからである。

ルーマンはこのパーソンズの見解を批判する。なぜなら、そのような文化的価値は、過去や伝統のなかに求められ、それゆえに、ホップズ同様、その理論は、現に存続する社会秩序を正当化するにすぎず、またそれでは文化的価値の発生や変容を問うことができないからである。しかも現代のような価値喪失状況においては、社会の秩序化の原理としてはなおさら不適當である。それに対してルーマンは、ダブル・コンティンジェンシーは、価値合意がなくても、あらゆる偶然によって破られうると考える。みずからの行動の不確実さに加えて、相手の行動選択も不確実である。しかもこちらの行動の出方に相手の行動のありようが左右されている場合に、まさしくこのことに基づいてみずからの行動を方向づけ、このことを考慮に入れてみずからの行動を規定しうる可能性が生じている。この自他の行動の不確実さの二重化を媒介として社会システムが現実化する。つまり「それぞれの偶然、それぞれの衝突、それぞれの思い違いが、システムを生み出す」¹³のである。しかもダブル・コンティンジェンシー自体は、失われることなく、社会システムの構成要素であり、社会システムの問題であり続ける。そのことが社会システムを刺激し、新たな秩序形成を可能にするのである。

この社会秩序の創発原理は、一般化された記述であるから、当然、教師と生徒の関係においてもあてはめることができる。だがこれを教育的関係の創発にそのまま適用しても、それはあまりに一般的すぎる。そこでこのコンティンジェンシー(不確実性)による秩序化原理が、より具体的な教育行為のレベルでどのように示されうるかを次に明らかにしたい。

タクトにみちたコミュニケーション

教師は、通常、授業や生活指導に取り組むとき、あらかじめ指導における教師と生徒の相互作用のシナリオを想定する。つまり、自分はどのような言葉かけを行うか、それに子どもはどう反応し、それに対してどういうリアクションをするか、あらかじめ筋書きを立てて、教育実践を行うのである。それが筋書き通りであれば、「今日は授業がうまくいった」と安堵するのだが、そういうことはめったに起こるものではない。むしろ期待はずれの方がしばしばである。またあるクラスで生じた相互作用のあらわれ方を期待して、別のクラスで授業を行うと、まったく別様の相互作用が展開されることがある。それは、クラス(あるいは子ども、教師)が、それぞれに自己準拠的なシステムであって、見通しえないブラック・ボックスであることを示している。そもそも教師にとって子どもは教育的効果のインプット・アウトプットを想定できるような「平凡な機械」ではない。よって教育的行為は、その不確実性を免れることができないのである。

このような不確実性に対処する技法を、ルーマンは、パラドックス的コミュニケーションと呼ぶ。そのひとつが、「因果性と自由のパラドックスに折り合いをつける教育学の技法」としての「タクトにみちたコミュニケーション」である。それは子どもの自由な自己規定(すなわち自己準拠的閉鎖性)を疑うことなしに教師の影響力を増そうとする際に生じるパラドックスを和らげる技法である。

この「タクト」の内実について、ここでは、ヘルバルトの「教育的タクト」論によって補って

おこう。鈴木晶子の説明によれば、タクトは、「素早い判断および決断」としてあらわれ、常に個々の具体的状況に対応し、きまりきった「単調なしきたり」のような働き方をしない。それは理論が空けておいた所に不可避免的に入り込み、実践を直接リードする。つまりそれは、理論の捕捉しえない実践の不確実性や偶然性に対処する教師の「判断力」である。また、タクトは、時間尺度として、教授進行の早さを調整していく働きでもある。

ータクトによる把握は、たゆまず続けられる行為である。また、タクトによって、どんな瞬間でもリズムカルに変化するものを捉えていく行為は、次の瞬間への準備を生じさせる。このような具合に、瞬間ごとに行われるタクトによる把握は、現在の瞬間のみに関わるのではなく、その時点で同時に、次の瞬間での把握のための準備をも行うという性質をもっているのである。¹⁴

この記述から、教育的タクトによる行為が、瞬間ごとに、絶えずみずからを再生産していくオートポイエーティックな行為であることが見て取れる。ただし教育的タクトは、つねに状況依存であるがゆえに不確実さをもつ。それをヘルバルトはタクトのもつ限界ととらえているようだが、システム理論においては、むしろ逆である。そもそも「システムはみずから生み出した不確実性の地平において作動しており、それとともに状況から状況へと繰り返し新たに自分で自分を再生産することが要求される」¹⁵。教師の行為は、不確実性を生み出すがゆえに、そこからより実りある教育的コミュニケーションを再生産していくことが可能となるのである。

4. 教育関係論のシステム論的組み替えとコミュニケーション的秩序

ここで注意すべきなのは、教育の秩序化を、教育の主体である教師が、タクト的なコミュニケーションの技術をいかにして身につけるかという力量形成の問題に還元してはならないということである。なぜならルーマン自身は、教育の秩序化を教師という教育関係の一方の主体の問題に還元することを否定しているからである。むしろ彼は、これまでの教育関係論を、近代の人間中心主義あるいは主体中心主義から切り離し、システム理論によって組み替えようと試みるのである。

システム理論による教育関係論の組み替え

ルーマンによれば、これまでの教育学的問いは、人間学的なあるいは主体中心的な理論シェーマから、生徒か教師かのどちらか一方に力点がおかれ、発達人間学と教育方法・教授方法のいずれか一方を強調してしまうような再特定化へと導かれた。そこでは生徒か先生のいずれか一方をとくに考慮に入れて、一方の役割からの視点を確立し、そこから他方の役割を見渡そうとする「非排他的選言」が用いられた。つまりそれでは、教師か生徒のどちらか一方が無視されてしまうのである。教師と生徒とはそもそも相補的な役割関係であって、そのことによって一つのシステムを形成する。ルーマンは、そのような社会的なものに関わる問題設定を、人間学が主導して組み替えることには問題があるとみなすのである。

これは近代教育学のもとでの教育関係論、たとえばヘルマン・ノールのそれにおいても同様である。ノールは、教師と生徒の関係を、自発性にもとづく権威と服従関係、しかもその権威関係の解消をめざす関係として規定したが、これは前述したようなジレンマとパラドックスを生み出す。それは「関係」という用語を用いていても、結局は教師あるいは生徒という実体から出発し

ているからである。システム理論は、権威をもつべき教師から出発するのでも、服従すべき生徒から出発するのでもない。両者の間にある統一体としての社会システム (soziale Systeme) から出発するのである。

さらに、「教師が教え、子どもが学ぶ」という実体論的な教育関係把握は、「自己準拠的システム」の理論によって否定される。ルーマンによれば、自己準拠とは「まず第一義的に生物学的な現象である」。マトゥラーナやヴァレラ¹⁶が示したように、生物に具わった環境開放性は内部的に完全に閉鎖的な性格をもっている。そしてこの下部構造的条件の上に立って心理システムや社会システムの存立が可能となる。

一神経生理学的下部構造と心理学的システム化に基づいて、個人はいつでもすでに自己準拠的システムである。……個人は外部からただ自己変化が触発されることを通してのみ変化しうる。その構造のどんな変化も、この構造を規定する可能性の範囲に収まっており、このシステム内で自己準拠的連関が選択的に働くプロセスに依存している。—¹⁷

この「個人システムの自己準拠」を前提にするなら、生徒は「自分の構造を自分の構造と関係づけることでしか変えられない」。そのとき教師にとって生徒は予見不可能なブラックボックスである。それゆえ「どんなによい意図を持っていても、生徒は消耗し、教師は幻滅してしまう」。もしこのことが正しいのであれば、「生徒を教育するのは教師である」ということをもはや出発点にすえることはできない。教師論にせよ、生徒論にせよ、人間学的なアプローチでは、教育固有の現実をとらえられないのである。

教育におけるコミュニケーションの秩序

そこで登場するのが「授業という相互行為システムが教育する」というテーゼである。一見奇妙に聞こえるこのテーゼを明らかにするには「介入」(Interferenz)と「相互浸透」(Interpenetration)という二つの概念の区別が必要である。介入とは「あるシステムがその行為を通して別のシステムの行為の仕方がある程度あらかじめ決定している場合」である。一般に教育学は、教師の行動の方に関心を抱いており、その場合、この「介入」の問題にのみ注意を払っているにすぎない。それに対して、「相互浸透」とは「社会システムの内部で、個人システムがその構造的開放性と自己規定能力を自由に行使できる」事態である。すなわち生徒や教師、複数の個人システムが、さまざまな強さや範囲、複雑さで、授業という社会システムに相互浸透しており、この相互浸透のゆえに生徒は何事かを相互行為システムから学ぶことができるのである。

この人と社会システムの相互浸透において重要なのは、常に更新されていくパースペクティブの多様性である。この多様性のゆえに授業は教育的に意味あるものになる。なぜなら「共同して導かれた意味が他の参加者にとっては他のことを意味しており、他の観点で関心を引き、他の人のもっと広い体験や行為に結びつく可能性」¹⁸があり、そのようなパースペクティブがさらに共同の学習を豊かにしていくからである。重要なのは、参加者が同じ考えをもつことでも、同じ目標をめざすことでもない。むしろ個々人の差異こそが、授業を豊かにし、またそれぞれが自己準拠的システムであるがゆえに、多様な学びをそれぞれにもたらしうるのである。

これは、「介入」としてイメージしがちな、これまでの教育実践に再考をせまるものである。従来、授業の問題は、教師の説明を生徒がどれだけ理解したかという点に縮減されがちであった。そのために生徒は教室のなかでの「萎縮した在り方」が求められた。しかし、多様な観点をもった生徒の参加こそが、授業を意味あるものにするのであり、多様な理解こそが授業システムの理

解を豊かにし、それを通じて生徒の自己準拠もより豊かに展開され、独自の個性を育んでいく。そのとき形式的な秩序の確立が問題なのではない。授業というコミュニケーション的秩序が問題なのである。そこでは、ある子どもの逸脱した発言も、コミュニケーションのさらなる展開の契機となりうる。その際に、いかに教育的タクトを駆使するかという問題は、教師の技術論には解消されえない。授業とともに進行する生徒と教師のコミュニケーション、そして生徒相互のあるいは生徒集団と教師のコミュニケーションの前提に常につきまとう不確実性に対処するには、それに見合うだけの豊かな行為選択の可能性いわば行為の複雑性が、教師の側に担保されていなければならないのである。

5 トリイ・ヘイデンの教育実践から

システム理論によって示唆されるコミュニケーション的秩序の具体的な実例を、ここでは、情緒障害児学級の教師であったトリイ・ヘイデンの著書『シーラという子』における彼女の実践をもとに示してみよう。

ある日、トリイの教室に、被虐待経験をもつシーラという女の子が送られてきた。入室早々、シーラは、水槽の金魚の目を鉛筆でくりぬくという事件を引き起こし、さらにそれを制止しようとしたトリイの腕にも鉛筆をつきたて、体育館へと逃げ出す。トリイもシーラを追って体育館へと向かう。そこで二人は互いに対峙したまま一発触発の状況が続く。そのときの状態についてトリイは次のように記している。

—私たちはお互いのことを知らなかった。だから私が彼女を傷つけないかどうか確かめる方法はないのだ。彼女が私を信頼しなければならない理由などないから、彼女はそうしないのだ。—¹⁹

二人は、互いの予期を予期しえない、いわばダブル・コンティンジェンシーの状況に置かれ、互いに身動きのとれない膠着状態が長い時間続いた。しかしついにこのコンティンジェンシーを打ち破り、コミュニケーションを創り出す契機がやってくる。シーラが失禁してしまうのである。

—彼女のオーバーオールの前の方が濃くなり、足元におしこの水溜まりができた。彼女は初めて私から目を離して、足元をみつめた。そして下唇を噛んだ。再び私の方を見た彼女の目には、いま起こったことに対する恐れがありありと浮かんでいた。「しかたないわ。トイレに行く機会がなかったんですもの。あなたが悪いんじゃないわ」と私はいった。……「あとをきれいにすればいいのよ」と、私はいった。「こういうことが起こったためのために、教室に雑巾があるの」……「あたしをぶつ？」彼女はしゃがれ声で聞いた。「いいえ。私は子供をぶつようなことはしないわ」彼女は眉をひそめた。「掃除をするのを手伝うわ。他の誰にもいわなくていいからね。私たちだけの秘密ってことにしておきましょう。だって、しかたなかったんですものね」「こんなことやる気はなかった」「わかっているわよ」「あたしを、ぶつ？」私はおおげさに肩を落とした。「いいえ、シーラ。私は子供をぶつたりしないわ」—²⁰

シーラの失禁という新たな事態が、怒る大人と反抗する子どもの不確定な関係を一転させる。トリイはこの転機を逃さなかった。彼女は、シーラに対峙する存在から、一転して彼女をケアする存在になる。そしてそれは新たなコミュニケーションをつくり出す契機となる。シーラもまたそのコミュニケーションに応え、おびえる子どもとなぐさめる教師という新たな関係性がそこに

立ち現れる。その後二人はいっしょに雑巾を取りに行き、教室の混乱はひとまず収束する。

おそらくトリイには、事態を収束させるための実践の見通しなど何もなかったにちがいない。にもかかわらず、混乱を収束させることができたのは、トリイが事態の流れに依存しつつも、自らの行為によって新たなコミュニケーションをつくりだす転機を見逃さなかったからである。そしてその転機は、シーラの失禁という偶発的な行為によって生まれた。ある教師はシーラの失禁を非難することで、さらに敵対的なコミュニケーションをエスカレートさせたかもしれない。しかしトリイはまさにそれを新たなコミュニケーション生成の転機として利用したのである。また多分それは一発触発の事態を回避するためにシーラ自身も望んでいたことにちがいない。シーラはトリイに「私をぶたないか」と何度も何度も問い返す。不信と混沌に満ちたシーラの魂もまた信頼と確実性を求めているのである。

6 おわりに

教育という行為が可能となるには、教師と子どものあいだに何らかの権威関係あるいは秩序が必要であるとされる。しかし前述したように、混沌が支配する今日の社会と学校の現実の中では、ある共通の価値合意によって可能となるような権威と自発的服従の教育関係を期待することはもはやできない。では秩序だった教育空間があらかじめ保障されない中で、教育はいかにして可能になるのか。システム理論の示唆するところによれば、教育的秩序は、教育的行為あるいは授業というコミュニケーションの作動それ自体によって作り出される。それはつねに無秩序の可能性を含み持つがゆえに、いつでもすでに新たな秩序をつくりだすことを可能にする。そこで教師に問われるのは、そのコミュニケーションの再生産のプロセスにいかにかうまく自らの行為を接続させるか、すなわちいかにコミュニケーションの展開の「機をつかむ」かである。つまり教育活動の前提をあらかじめ統御し、管理する力ではなく、教育行為それ自体をつうじて教育的秩序を形成するようなコミュニケーションの「術」が、教師には求められるのである。しかしそれは教師個人の方法や技術、指導力量といった問題に還元されるものではない。むしろ重要なのは、ともすれば規範主義的になりがちな教育的コミュニケーションに縛られない教師の自由である。教師自身が、規範主義的な囚われから解放されてはじめて、いかなる場面でも新たな教育的コミュニケーションを開始しうるような豊かな行為選択性を保持することができるのである。

これまでの考察では、教育的秩序というマクロな問題が、教育行為というミクロな場面へとさしあたっては縮減されている。それは、教育的秩序の問題が、理念や組織や制度の問題としてではなく、まずはコミュニケーションという実践の問題として問われなければならないと考えたからである。しかしシステム理論は、そのような規範化と一面化には異議をとらざるであらう。それは、同時に何事かを隠蔽する機能を果たすからである。今日の教育に示唆をあたえうるようなさらに別様の可能性、すなわち社会のコンティンジェンシー（不確実性）に依拠した組織論、制度論の可能性、あるいは「複雑性を有効に縮減する形式」としての信頼やモラルの問題が問われなければならない。しかしここではそれらをコンティンジェントなままにしておく他はない。

註

- 1 ラインハルト・ベンディクス著、折原浩訳『マックス・ウェーバー・その学問の包括的一肖像』三一書房、1988年、337頁
- 2 朝日新聞社会部『学級崩壊』朝日新聞社、1999年、25～26頁
- 3 木村浩則「教育的〈権威〉概念の検討ーライヒヴァイン論文を中心にー」『熊本大学教育学部紀要』第48号、人文科学、1999年
- 4 Lenzen, D. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft : Bd.1*, Klett-Cotta, 1983, S. 321-328
- 5 1998年のルーマンの死は、朝日新聞にその死亡記事が小さなスペースで掲載された以外は、ほとんどのマスコミ、出版社から黙殺された。この数年間、翻訳出版の計画がいくつか出されているが、いずれも出版に至っていない。研究的価値よりも売り上げが優先する日本の出版界によって、彼の死とともにその思想までもが葬り去られようとしていると言うのは言い過ぎだろうか。
他方、ドイツでは、たとえばルーマンの死の翌年、元ドイツ教育学会(DGfE)会長のD. レンツェン教授の責任編集による学術雑誌“*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*”の1999年版第4冊で、彼の特集が組まれている。そこには、教育学者のJ. カーデ、F. ヘイティング、D. レンツェンが論文を寄せ、ルーマンが教育学の領域に与えたインパクトの大きさ、そして彼の「挑発」を引き受けたうえでの新たな教育学の構築の必要が示されている。
- 6 次に紹介する今井康雄は、このタイプの研究として、田中智司、森重雄、今津孝次郎、樋田大二郎のしごとをあげている。しかし「近代教育学批判」が依拠するアリエスやフーコーらのポストモダンの論調は、昨今の教育学研究のなかにより広く深く浸透しているように思われる。
- 7 今井康雄「教育学批判の系譜」『近代教育思想を読み直す』新曜社、1999年、294～300頁
- 8 N. ルーマン著、大庭、正村訳『信頼』勁草書房、1990年、5頁
- 9 N. ルーマン著、佐藤勉訳『社会システム理論の視座』木鐸社、1985年、24頁
- 10 N. ルーマン前掲書、1990年、6～7頁
- 11 同上、9頁
- 12 N. ルーマン著、佐藤勉監訳『社会システム理論』恒星社厚生閣、158～159頁
- 13 同上、180頁
- 14 鈴木晶子『判断力養成論研究序説』風間書房、1990年、105頁
- 15 Luhmann, *Takt und Zensur im Erziehungssystem, Zwischen System und Umwelt*, Suhrkamp, 1996, S.293
- 16 H. R. マトゥラーナ、F. J. ヴアレラ著、河本英夫訳『オートポイエーシス』国文社、1991年
- 17 Luhmann/Schorr, *Wie ist Erziehung möglich ?*, ZSE, 1. Jg. 1981, H.1, S. 44
- 18 Ebd., S. 49
- 19 トリイ・L・ヘイデン著、入江真佐子訳『シーラという子』早川書房、1996年、48頁
- 20 同上、49～50頁