

新しい道德教育の可能性

——ニクラス・ルーマンのシステム論的アプローチ——

今 井 重 孝

A New Approach to Moral Education

——Application of Luhmann's Identity Concept to Moral Education ——

Shigetaka IMAI

In order to overcome relativism in moral education, it is necessary to introduce the concept “identity” into this field. Because each man must think, judge and act for himself in this world of relativism, each must have his center of value judgement, namely “identity”. Identity is, in terms of Luhmann's system theory, an indispensable condition under which a system builds itself. If a system faces a crisis, the identity of the system will be activated. Therefore it is important to activate one's identity by causing a crisis or the like so as to improve it.

1. はじめに

日本の道德教育は、不幸にしてイデオロギーの磁場の中で論議される傾向が強かったし、現在でも強い¹⁾。道德教育が「君が代」「日の丸」問題に特化して語られる傾向があるのもその現れと言える。こうした議論は批判をするのに急で対案を出し得ない点に難点があると見られる。他方、こうしたイデオロギーの磁場に巻き込まれず独自に道德教育の理論・実践を深める努力も為されてきた²⁾。一般に道德教育実践は、なんらかの道德教育論を前提にせざるを得ないといえるが、藤田が鮮やかに整理しているように³⁾、「価値の内面化」「価値の明確化」「コールバーグの道德教育論」がアメリカ経由の有力理論であるといえよう。ほかにも、分析哲学の系譜を引くピーターズ⁴⁾や宇佐美⁵⁾の道德教育論、ソクラテスの系譜を引く村井の道德教育論⁶⁾、動的相対主義の立場に立つ上田薫の道德教育論⁷⁾等がある。個々の理論の詳細な検討は、ここでは差し控えざるをえないが、いず

れの理論も価値の多元化した社会における道德教育の決定版を確立しえないでいる。

こうした中であって、「アイデンティティ」の形成を中核に置く道德教育の構想は、新しい道德教育の可能性を与えてくれるように思われる。その理由をいくつか挙げておこう。

(1) 特定の普遍的な道德的価値を教え込もうとすると、どうしても何が普遍的な道德的価値であるかという点で合意が得られなくなってしまう。そこから、個人個人の価値を議論の中で明確化するだけで満足するとか、道德的発達の高段階である普遍的な倫理的原理への志向を目指す、とかの方向が考えられるが、前者は相対主義への屈服であり、後者も、発展段階そのものの妥当性の問題、普遍的な倫理に関する合意が得られない場合普遍的な倫理とはそもそも何なのかという問題がある。

道德は一般に「社会的状況の中での個人の意志決定⁸⁾」という定義に見られるように他者との関わりにおける行為を律するものと考えられる。し

かし、その他者と価値観が違っている場合いかにして道徳的な行為は保障されるのであろうか。結局、行為する個人の判断によるほかはない。とはいえ、普遍的な道徳的価値が全く無いわけではない。カントの主張した、他者を手段としてではなく目的として扱うという要請⁹⁾は、何人も否定できないであろう。とはいえ、目的として扱うとは具体的にいかなる行為であるかを判断する場合には、結局本人の判断によらざるを得ない。行為主体が肯定的なアイデンティティを持っていた場合換言すれば、行為主体が自分の人格に対する品位感情を持っていた場合、他者を独立の人格として扱う確率が高いといえるだろう。逆に消極的なアイデンティティを持っていた場合換言すれば落ちこぼれ意識、自分の能力への不満等を抱いていた場合は、いじめのような不道徳行為を犯すことになる。人は自らを遇するように、他者を遇するのである。従って、価値の相対化した時代の道德教育の基礎にはまず、肯定的な「自己概念」「アイデンティティ」の確立が前提となると考えられる。

(2) 価値の相対化の時代には結局個々人の主体的な道徳的判断に頼らざるをえないというのが現代における道德教育の前提であり、その場合個々人のアイデンティティに注目せざるをえないということが、日本においても次第に自覚され始めている。たとえば、梶田叡一は「自己概念」「自己意識」の教育の必要性について次のように述べている。「子ども一人ひとりの自己認識、自己概念を育成していこうという多様な教育主張や実践研究が、最近各地に見られるようになってきました。また、文部省においても、小学校低学年に新設される「生活科」の構想のなかで、また小学校と中学校の道德教育の改善・改革構想のなかで、こうした自己認識、自己概念の育成にかかわる視点を打ちだしています¹⁰⁾。」事実、新しい小学校の学習指導要領では「生活」科のところで、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせる¹¹⁾」(下線 引用者)また、道德も小学校中学校とも、道德教育の内容が(1)主として自分自身に関すること、(2)主として他人と

のかかわりに関心すること、(3)主として自然や崇高なものとかかわりに関すること、(4)主として集団や社会とかかわりに関すること、の4項目に整理されて示されることになった¹²⁾。文部省側からは、小学校と中学校の重複をなくするため4項目を立てたと説明されている¹³⁾が、道德教育に對自己、對他者、對自然(超自然を含む)、對社会の4つの契機が含まれていることを自覚化した点になんぞく對自己意識を筆頭に持ってきた点に学習指導要領の作成者の意図を越えた現代的意味があると言える。

(3) 道德教育には、對人間(對自分と對他人にわかれる)、對自然(自然保護教育、公害問題等)、對集団(對家族、對地域、對職場、對学校、對国家等にわかれる)、對もの(金銭教育、ものを大切に、交通教育、安全食品教育等)、對超自然(宗教教育、おばけ、心霊現象等)のいくつかの要素があり、従来は對集団の教育に偏る傾向があったというのが筆者の以前からの持論であるが、現在は、對自分の教育を中核として全体を構造化する必要があると考えている。その際に、ルーマンのシステム理論に基づいた「アイデンティティ」論¹⁴⁾が有力な手がかりになるというのが、筆者の見通しである。

アイデンティティといえばエリクソンが生みの親であるが、エリクソンの場合は、周知のように青年期の発達課題としてアイデンティティの確立が重要であるとされている¹⁵⁾。この概念は、青年期に限定されている点、心理学・精神分析学の概念であり、社会システムとのかかわりが弱いという難点がある。これに対し、ルーマンのアイデンティティ論は、社会システムと心的システムに共通なシステム論という枠組みからアイデンティティ概念が捉え直されており、社会システムとの関係を考え易いばかりでなく、アイデンティティの向上という観点をもたらす点で優れている¹⁶⁾。

そこで、次にルーマンのアイデンティティ論を見てみよう。

3. ルーマンのアイデンティティ論

ルーマンについては、「思想」1981年2月号に特

集が組まれており¹⁷⁾、日本社会学会の学会誌である「社会学評論」にもときどき論稿が載っており¹⁸⁾、また邦訳文献も数多い¹⁹⁾ので、日本でもだいたい知られてきている。教育学の分野では、早くは宮崎がハーバーマスとの対比でルーマンに触れており²⁰⁾、また教育社会学会で石戸が2回にわたりルーマンの教育システム理論を紹介検討している²¹⁾。しかし、ルーマンのシステム理論を道徳教育論として論じる試みはまだなされていないと見られる。

さて、最初に簡単にルーマンのシステム理論の特徴を箇条書にまとめておき、その後でルーマンのシステム論を紹介する。

ルーマンのシステム理論の特徴は以下の諸点にある。

(1) 構造=機能分析が構造をスタティックにとらえていたのに対し、構造が機能に先行するのではなく、機能が先行し機能の方が構造を生みだしていくとする機能=構造分析を提唱した。例えば、真理というコードによって学問の性格、構造が変化していくとみる。不変なのは、真理を追求するという機能の方であり、その時の真理観によって構造化された学問構造の方はパラダイム転換を免れないということになる。これにより、変化を十分扱えないとする構造=機能主義の弱点を克服することができた。

(2) 社会の複雑性の増大にともない、その複雑性を縮減するために社会はシステムを機能的に分化させていくととらえる。そこから、学問システム、経済システム、宗教システム、法システム、教育システム等が分化してくる。こうした機能的分化は18世紀の半ばから開始される。機能的分化以前は層化社会であった、とされる。こうしたシェーマにより全体社会の発展理論の基礎が置かれた。

(3) ルーマンのいうシステムは環境から自らを境界づけることによって成立する。システムは環境の複雑さを縮減しながら取り込むことにより、システムの複雑性を増大させていく。社会システムを環境から区別するものはシステムの意味的境界である。そして、意味とは、複雑性の縮減

のための戦略であるとされ(複雑性は、意味づけによって縮減されるから)、意味には、社会、事象、時間の三次元があるとされる。これにより、解釈学的な社会心理論と自然科学的なシステム理論の統合が可能となった。

(4) システムは全体システムとの関係で機能(Funktion)を持ち、他の部分システムとの関係で成果(Leistung)を持ち、自分との関係で反省(Reflektion)を持つ、とされる。

(5) システムは自立性を強め自己運動(Autopoiesis)するとされる。ここに、あらゆる還元主義を脱却する理論的根拠が置かれることになる。

(6) 心的システムと社会システムが同じようにシステム、環境、自己準拠といった概念によって説明される。ここにベルタランフィの唱えた一般システム理論の構想がより洗練された形で実現されることになった²²⁾。

以下は、ルーマンのアイデンティティ論の筆者による要約である。

(a) システム理論によるアイデンティティ概念

アイデンティティを複雑なシステム、の統一として把握する。複雑性は要素とそれらの関係の集合として定義できる。組合せの数は要素の数が増加するにつれて急激に増加する。従って、複雑なシステムは内部で要素間の諸関係の選別問題が解決していないと成立し得ない。選別による自己単純化が複雑なシステム成立の前提条件となっているわけである。見方を変えれば、いかなるシステムにも選別を免れた余剰があるわけである。他者あるいは自己が意識するかどうかに関わりなく(=自己反省が行われるかどうかに関わりなく)、システムは自己単純化を強制される。

自己準拠システムの場合には、自己反省は、(1)さらなる自己単純化に寄与すると同時に、(2)選択が他の可能性もある自己選択であることに気づかせる。

さて、アイデンティティとは、個々の経験や行為の寄せ集めではなく、特定の問題状況が生じた

ときに自覚化される複雑なシステムの統一の代替物、機能的等価物にほかならない。

こうしたシステム論的考察はカントの認識論と異なった地平に導く。システム理論によれば、カントの言うように意識が対象を構成するのではなく、複雑性により強いられた選別が意識の可能性の条件なのである。それゆえいわば不確定性が意識を呼び起こすのである。こうした認識はまた伝統的な陶冶理論とは異なった地平を開く。先見的自我との同一性を追求する教育理論（例えばフンボルトの教育理論に代表されるように個人の完成を目指す教育学）は根拠がないことになる。

同一性が同一視される対象の全体性と一致しない（＝余剰がある）という見解により、多くの未解決の問題が解決される。アイデンティティは同一視されるものの部分機能にすぎないことになる。とすればこの同一視という部分機能と同一視される対象との関係が詳しく分析される必要がある。こうしたシステム論的な立場に立てば、アイデンティティをめぐるいくつかの研究課題が立ち現れる。

(1) 選択されなかった部分の研究……潜伏、抑圧、補償、昇華といった精神分析の概念は不十分。構造主義のように余剰を構造化されないものに押し込め、次にそれを構造により説明しようとするのも不十分。

(2) 選択基準の研究……行為の予測を保障するためには、ある行為を選ぶ基準（規範的防御）を必要とする。こうした規範的な選別は伝統的には「良心」のテーマで扱われてきた。しかし、良心の範囲が専ら問題にされ、良心の機能の分析は遅れている。子供の良心を尊敬すべきと早まって教育学は述べた。やがて、生徒の良心が教師を批判してはならないと命ずることが明かとなり、良心の問題は再考を必要としている。

(3) アイデンティティの向上 (mehr Identität) ……アイデンティティは他の可能性を排除するからといって他の可能性を排除したまま社会化されるというわけではない。むしろアイデンティティは選別過程の中で創りあげられ、この選別過程によって初めて方向性が決まるものとして把

握できる。アイデンティティの方向には修正の可能性を含め様々な可能性があり、不確定性をアイデンティティ形成の自由として利用できる。こうしたアイデンティティ向上の観点からは、発達を単純に個人の能力の拡大としてみるピアジェ、コールバーグ、ハーバーマスの理論からはでてこない。

もし自己のアイデンティティへの反省力を高め、外的世界を関連づけることにより反省内容を豊かにし、反省力をより確実なまたより学習能力のあるものとするに成功すれば、選別されなかった可能性の領域も変化しうる。

(b) システムと環境との関わりにおいてアイデンティティの果たす役割

システムと環境との関係は、通常の状態ではシステムの部分領域を構成するにすぎない。まさかの時には予備の部分が活性化され、通常以上の機能が働く。だから、アイデンティティは通常にシステムが機能している場合絶えず活性化するわけではない。異常事態において常にアイデンティティが自覚されるわけでもない。しかし、システムが防衛範囲を破られる時は、何とかしなくてはならない状況が生まれる。これは、従来のサイバネティックスでは、適応問題として扱われるのみで不十分であった。ここで、アイデンティティの活性化の概念を導入すべきである。問題が無い場合でも、試みに問題状況を想定することによりアイデンティティを活性化することも可能である。現在の我々の社会システムにこうした余裕があるかどうかは問題である。教育がアイデンティティを問題にするならば、社会システムの中で、教育に何ができるかがますます問われる必要がある。(社会のアイデンティティへの教育の寄与の問題)

適応モデルにせよ活性化モデルにせよいずれもシステム内に活性化の段階があることを前提にしている点では共通している。アイデンティティは異常事態が生じたときに活性化する。こうした環境との関係をシステムの発展として捉えることもできる。システムの発展は従来アイデンティティ概念よりは「発展の論理」とか「変化システムモデル」という形で問題にされてきた。ともあれ、こうしたシステムの発展は、自分と折り合えない

環境を前提としている。サイバネティックスではこれを雑音と呼ぶ。雑音は偶然に左右される。

そうであるとすれば、教育者はアイデンティティの構築に際してどうやったらその促進者助力者となれるのか。クラスのざわめきで十分なのか。ざわめきを大きくし、偶然性を作り出すべきか。それとも、青年が新しい段階に飛躍するのを助ける認知的な支えを与えるだけで十分なのであろうか。

(c) 構造的分化の中にアイデンティティを位置づけ教育との関係を探る

騒音だけでは余りに一般的すぎて教育実践には役立たない。そこで構造的分化がアイデンティティに与える影響を見ることにする。

家族では、父と母が分化する。兄弟姉妹が分化する。この程度のシステムの大きさならば、分化を各人が内化できる。従って、自己を変えずに対応できる。

家族ではまた親と子供の区別も一定の役割を果たす。学校のクラスの場合は、教師と生徒の区別が前面に出る。教師は一人であるのにたいし生徒は同年齢で同じ期待が寄せられ集団として扱われ失敗の意識が強化され易い。生徒は多くの他者の中でアイデンティティを明確にすることを要求される。場合によっては違いを目立たせない方向で自己規定をすることもできる。この場合一般的な役割が問題になることが多いが、もっと微細な差異が問題になる場合もある。ともあれ、大きくみれば、家族内での分化とは異なった分化が導入されることになる。家族と学校の分化が最初のシステム分化である。この分化体験は18世紀以来根本的に変化した。家族は親密性の原理によって構成されるようになりかつての明確な役割分化は弱くなった。かつてのように父は厳しく母は優しいというシェーマでは律しられなくなった。そして家族間の違いも学校と家族の間の違いも大きくなった。家族内の社会化、学校での社会化の関係の中に十分統制できない多くの条件が入り込むようになった。

いままで論じてきたアイデンティティの概念、機能、システム内的位置からすれば、自分のアイ

デンティティを志向することにより、個々人は分化に直面し、各人のアイデンティティを時に活性化させ、自己の個性を強化していくことになる。従って、アイデンティティは、提示された模範を自分のものにすることによっては獲得できないし、また他者との同一視や規範の内面化によっても獲得できない。分化に直面し、自己選択を強制されることによりかけがえのない個性を創りあげていくのである。この過程についてはまだほとんど研究されていない。

(d) 教育に対して持つ意味

教育の持つ難点それは、システムの自己準拠過程はそのシステムに参加しないシステム観察者によっては理解が困難であるという点、にある。システムの自己準拠は観察者にとっては不確実であり、システム自身にとっては自明なものとして体験される。教育者、ないし教師は従って、自分が十分把握できないシステム過程に対して、不確実性の意識を与え自己選択の経験を生じさせることのできる立場に立たなければならない。しかし、この試みは失敗の確率が高く偶然性に左右される。

こうした条件の下ではただちに教育目標の達成可能性について問うことはできない。従ってまずそうした条件を強制する相互行為システムとしての授業を観察する必要がある。複数の自己準拠システムにより観点の違いが導入される。こうした状況にあつてはシステムの外にはこのコミュニケーションを統制するのに格好の場所は無い。教師は潜在的カリキュラムのエージェントとして立ち現れる。(意識的な機能を果たせず無意識的な機能を果たす)

授業内の相互行為システムにはすくなくともふたつのコミュニケーション前提がある。それは成績志向と不安のふたつである。この前提のシステム機能またこの前提の下でのアイデンティ形成はまだ十分分析されていない。よくないと言われるにとどまる。

成績志向は同年齢の者が同じ学習要求の下に置かれることにより生じる。平等原理の強調により成績志向が強化された。他の条件がみんな同じに

なれば学力の差が目立つことになる。

学校不安はたいてい成績志向との関係で問題になり、否定の対象となる。しかし、不安は観察と自己準拠の関係の中にその根を持つ。

不安を全く一般的に把握すれば、構造的に強制された選択性の心理的な対応物であるといえる。生徒の不安は彼が不確実性の意識、自己選択の意識を持つよう要求された時に生じる。従って、不安を呼び起こすことが教師の課題であると言える。生徒の不安はそれゆえ、観察者による自己準拠の不確実化によって生じる。教師の不安は、自分が扱う対象が見えないことないし洞察できないことから生じる。彼は生徒に不確実性を期待しなければならないだけなおさらそうである。教師には、不安を生み出すのを止めるかあるいは規律、罰等により不安を水路づけるかの二つの方法があるがいずれも教育的な問題解決には不十分である。

不安は自己アイデンティティの選別性という事実によって規定されているから、不安を無くすることはできない。不安克服の第一の方法としては、成績を不安からの脱出口として利用する方向がある。できる生徒には自由度があり、自己主張を試す機会が多い、という点にその方向は示されている。

こうした方向が、社会に対して機能的であるかどうか、この種の教育効果が困難な問題を引き起こすのではないかという問題はさておいておく。社会理論も経験知もこうした問題に答えるには十分ではない。問わなければならないのは、どの程度不可避免的にアイデンティティ形成がこうした潜在的カリキュラムや成績志向、不安といった背後の前提を経由してなされざるをえないのかという点である。成績志向や不安を否定すれば見込みの無い代案が出されやがて諦めにたどり着く他はない。しかし、成績志向や不安の否定にまではいかないヴァリエーションもありうる。例えば事柄それ自身から得る喜び、素材の美しさに対する感覚、発見の驚きの効果といった授業のテーマの教育的価値、これらのものは、成績志向・不安・アイデンティティからなる複合態に、うまく働きかけう

る。そして後にアイデンティティの形成に役立つ。もちろんアイデンティティといっても、ゲーテやアインシュタインとの同一視が意味されているわけではない。それでは不満な自己意識が形成されるだけである。むしろ、自分のアイデンティティの探求の方向転換について考え、アイデンティティの変化の前提としての自己準拠、外在化について考えるということが意図されている。

もう一つ別の対応がある。それは、偏り、行き過ぎ、発達停止への誤った発展に対して逆の働きかけをするというものである。この行き過ぎの修正は、個人に関してもクラス内の一グループに対しても、クラス全体のムードに対しても、学校システム全体の傾向に対してもいえる。成績評価を気にしすぎたり、競争意識のあるクラスの零囲気等がその例である。普通、熱心になる生徒と気力をなくす生徒に二極分化するが、こうした状況が生まれたら反対方向へ誘導する必要があるということになる。とくに出身階層が対応する場合はなおさら修正の必要がある。オーヴァーアチーヴァーとアンダーアチーヴァーの問題はここに位置づけられる。学校での成績を気にしすぎるのは教育的には危険信号であるといえる。

教員養成にも一言しよう。教師に自己準拠的に形成されたアイデンティティに対し観察したり働きかけたりすることの限界を認識させ、自分自身にあった自己の強さ弱さに応じた道具によってその限界を拡大することができるようにすることが緊急に必要とされている。技術を間主観的に一般化することや技術を組織化することを期待するのは期待し過ぎである。この期待は学問と組織を強制する文化においては説得力のある期待ではあるが、このような困難な問題に対してはより控え目な、類型化的で絶えず状況及び個人と結び付いた手段の方がおそらくより多くを達成できる。

4. ルーマンのアイデンティティ概念の道徳教育への寄与

(1) まず、システム理論的にアイデンティティ概念を把握することにより、ピアジェ、エリクソン、コールバーグ、ハーバーマスの理論にはな

い、アイデンティティの向上という視点を切り開いたということ。他律の道徳から自律の道徳への発達段階を説いたピアジェ²³⁾にせよ、第1段階の乳児期から第8段階の成熟期にいたるまでそれぞれの段階での発達課題を達成することが大切であるとしたエリクソンにせよ、罰と服従への志向から始まって普遍的な倫理的原理への志向に至る6段階の発展段階論を示したコールバーグ²⁴⁾にせよ、行為の相互性の立場からコールバーグの発展段階を修正したハーバーマス²⁵⁾にせよ、いずれも、発展段階を固定したものと考えており、個人毎の個性的なアイデンティティの向上の可能性は排除されてしまっている。それに対し、複雑性の縮減をシステムのアイデンティティの根拠とするシステム論的な観点に立つと、その縮減の不確実性によりアイデンティティ向上の可能性が保障されることとなる。アイデンティティ向上の具体的な方法に関しては今後授業実践とも関わって深められていく必要がある。

(2) 上から一方的に肯定的なアイデンティティという理念が道德教育の理念として舞い降りて来るのではなくて、具体的な状況の中でのアイデンティティの形成過程とのかかわりで、アイデンティティ形成を論じている。具体的には、成績志向と不安といった現代の学校を支配する精神性向との関わりでのアイデンティティ形成のあり方が論じられている。従来の道德教育との関連で言えば、学校の中での成績志向等との関わりで、道德性の発達が具体的にどうなっているのかといった問題意識の無いままに、上から徳目を注入する傾向が強かったとみられる。具体的に学校、学級が置かれている状況の中で道德性の発達狭義にはアイデンティティの発達がどう影響されているかを明らかにしながら、ザインとゾレンをつなぐ努力が必要であることがわかる。

(3) 生徒を自己準拠システムとして捉えることにより、アイデンティティの向上については道德教育は、模範の受容(理想の人物像による教育)とか、規範の内面化(かつての徳目主義)によっては不可能であることが論証されていること。結局、本人自らの個性にあったアイデンティティを

自ら選び作り上げて行くほかはないこと、教師はそれを手助けすることしかできないことが明らかにされた。しかし、ルーマンは価値相対主義の誤りに陥っており、この点で、肯定的アイデンティティの形成という視点を新たに追加する必要があると筆者は考えている²⁶⁾。

(4) 自己準拠システムとして個人を把握することにより、アイデンティティの向上の可能性のみならず、自己準拠によって複雑性の縮減を行う際の選別基準換言すれば、アイデンティティを決めるに当たっての選別基準すなわち良心の果たす機能は何かという問題、さらに、自己同定されるに至らなかった部分アイデンティティとして顕在化しなかった部分自己意識から漏れた余剰の部分はどう扱うかという問題を新しく提起した。従来精神分析で、抑圧、補償、昇華といった概念で分析されたものが、例えば、筆者の用語で述べれば否定的アイデンティティと肯定的アイデンティティの相互作用、否定的アイデンティティの肯定的アイデンティティに及ぼす影響、否定的アイデンティティから肯定的アイデンティティへの転換などの形で分析する道が開かれた。

(5) 社会システムと心的システムに共通するシステム²⁷⁾を問題にすることにより、社会のアイデンティティの向上と自己のアイデンティティの向上の関係が新しく考察されることになった。社会のアイデンティティが自覚化されるのはざわめきすなわち問題・危機が起こった時であるから、社会システム自身にこうした危機が組み込まれている必要が生じる。たとえば、環境の危機等²⁸⁾。従来の社会システムが地球の生態系の危機を考慮してこなかったのは、社会システムのアイデンティティの向上にとって致命的な欠陥であったといえる。現在の社会システムがシステムの危機をシステムの再生産過程の中にフィードバックする必要があるとともに、教育システムは、構成員の社会意識を環境危機を含めたものへと教育する必要がある(主として集団や社会とのかかわりに関すること)。他方心的システムも危機に対面することによりアイデンティティを向上させるということになる。

5. 「自己形成」実践に対するシステム論的検討

心理学で生まれたアイデンティティ概念は静的なものであり、動的なものとして理解すべきであるというのがルーマンの理解であるといえようが、自己像が変化しうることは体験上も確認されることであり何等目新しくないとも言える。また、自己イメージという言葉も既に教育実践の中で用いられている。しかし、自己イメージが多面的な自己の中から自己が選んだものであるという指摘は、新しいといえるのではないか。さらに、ざわめき＝危機によりアイデンティティが活性化するというサイバネティックスからの指摘も新しいといえる。従って、問題状況に仮定的にせよ直面させることによりアイデンティティを揺さぶりそれにより、アイデンティティを向上させるというのがシステム理論の場合の戦略となろう。さらに、アイデンティティ概念と自己概念の違いについていえば、自己像は多面的なものでありえるが、アイデンティティは自分を自分たらしめている中核部分を指しているという点で自己像より狭い概念であるといえよう。

こうした観点から、数は多くない従来の「自己認識」の教育実践を見てみると、その不十分性が明かとなる。

例えば、ド・シャームらの開発した「ほんとうのわたし(第6学年)」「人格認識を高める(第7学年)」「指し手のための手引書(第6・7学年)」という単元は、文章完成法により自己発見、自己確認、自己対象化をしようとしたものであり(たとえば、自分について気に入っているところは……という文章を完成させる²⁹⁾)、危機によるアイデンティティの再構成という発想には遠い。また、富山県の楡原中学校の実践例では、進路指導との関わりで、「自分で自分を振り返ってみる」「友達や先生から知らせてもらう」「父母から知らせてもらう」ことにより、自分の長所短所を知る実践がなされているが³⁰⁾、これも、自己確認の段階にとどまっているといえる。また、渡辺康鷹の主張する自己形成史は、行動場面の記述、行動場面の洞察表の作成、行動場面の分析、分析表の作成、自己

形成史の論述からなる手続きにより自己の形成史を対象化しようとする注目すべき試みである³¹⁾が、事例をみると精神分析の手法に近い。従って、自己の客観化はなされても向上は目指されていない。かくて、アイデンティティの向上に焦点を当てた道德教育はまだ開発されていないように思われる。ここで、その方法についての素描をなすべきところであるが、それは今後の課題としたい。ただ、多面的な自己確認に加えて、自己イメージの焦点化すなわち自己イメージの自己選択をさせる手続きを追加する必要があること、さらにその後で、その自己イメージに挑戦する状況を設定し自己イメージを揺るがすことにより、さらに確たる一段高いアイデンティティ段階へと上昇させるという手続きを踏む必要があることだけは指摘できよう³²⁾。

注

- 1) 例えば石川二郎『新しい道德教育とはなにか』(労働旬報社、1989年)等にその例を見ることができる。
- 2) 例えばコールバーグの道德教育理論を応用した荒木紀幸編著『道德教育はこうすれば面白い——コールバーグ理論とその実践』(北大路書房、1988年)等がその例である。
- 3) 藤田昌士『道德教育—その歴史・現状・課題』(エイデル研究所、1985年)
- 4) 林泰成「分析哲学と道德教育—R. S. ピーターズの道德教育論を中心に—」佐野安仁・荒木紀幸編著『道德教育の視点』(晃洋書房、1990年)所収。R. S. ピーターズ著三好信浩・塚崎智訳『現代教育の倫理』(黎明書房、1975年) R. S. Peters, *Ethics and Education* (George Allen and Unwin, 1966)
- 5) 宇佐美寛『「道德」授業批判』(明治図書、1974年)
- 6) 村井実『道德教育の論理』(東洋館出版、1971年)
- 7) 『上田薫社会科教育著作集 4 徳目主義との対決』(明治図書、1978年)
- 8) 宇佐美寛『「道德」授業をどうするか』(明治図書、1984年) 63頁。
- 9) カント著 波多野精一・宮本和吉訳『実践理性批判』岩波文庫 128頁。
- 10) 梶田叡一編『自己認識 自己概念の教育』(ミネルヴァ書房、1987年) 111頁。
- 11) 文部省『小学校学習指導要領』(大蔵省印刷局、1989

- 年3月) 69頁。
- 12) 同上書 105～109頁。文部省『中学校学習指導要領』(大蔵省印刷局, 1989年3月) 117～119頁。
 - 13) 文部省内教育課程研究会『改訂中学校教育課程講座 道徳』(ぎょうせい, 1989年) 46頁。
 - 14) Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr: *Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung* In: Luhmann/Schorr (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (Suhrkamp, 1982)
 - 15) E. H. エリクソン著 小此木啓吾訳編『自我同一性』(誠信書房, 1973年); 宮崎俊明/宮崎任子「アイデンティティと道徳発達——E. H. Erikson, L. Kohlberg, J. Habermas による研究地平——」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第39巻(1987) 198頁。
 - 16) アイデンティティ概念をめぐる理論の整理については Lothar Krappmann: *Soziologische Dimension der Identität* (Klett-Cotta, 1982) S. 7-31 を参照されたい。
 - 17) 収録論文は、長岡克行「社会理論としての社会システム論とハーバマス=ルーマン論争」、ニクラス・ルーマン(土方昭訳)「社会システム論・序文」、土方昭「N. ルーマンの「社会理論」、L. ラントグレーベ(木下喬訳)「社会理論の哲学的基礎をめぐる争い」である。
 - 18) 西阪仰「意味・行為・行為の連鎖——ハーバマス=ルーマン論争への一視座」(第36巻第3号)、佐藤勉「行為理論とシステム理論の総合——N. ルーマンの試み——」(第35巻第1号)、佐藤嘉一「日常経験とシステム理論」(第37巻第1号)、馬場靖雄「ルーマンの変貌」(第39巻第1号)等。
 - 19) ニクラス・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)、ハーバマス/ルーマン著 佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳『批判理論と社会システム理論上下』(木鐸社, 上: 1984年, 下: 1987年)、ルーマン著 長岡克行『権力』(勁草書房, 1986年)、ルーマン著 今井弘道/大野達司訳『制度としての基本権』(木鐸社, 1989年)等。
 - 20) 宮崎俊明「思想の理論化と理論の思想性——J. Habermas の思考過程と教育理論への示唆」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』第32巻(1980年) 245-243頁, 同「教育の理論——実践問題と批判および啓蒙——1970年以降の西ドイツの場合——」『教育学研究』第53巻第3号(1986年) 47-48頁。
 - 21) 石戸教嗣「N. ルーマンの教育システム論」『日本教育学会第40回大会発表要収録』1988年 91-92頁。同「N. ルーマンの教育システム論(その2)」152-153頁。なお拙稿「システム理論からみた西ドイツの教育改革」『火曜研究会報告第14号』(東京大学教育学部比較教育学研究室, 1989年)参照。
 - 22) 拙稿 比較教育方法のパラダイム転換と課題(1) 日本比較教育学会第26回大会(1990年7月)配布資料12頁。
 - 23) J. Piaget: *The moral judgement of the child* (New York, 1962)
 - 24) 隈元泰弘「コールバーグの道徳教育思想」佐野・荒木編著同上書所収
 - 25) 浅沼茂「価値観発達と教育——コールバーグからハーバマスへ——」『聖路加看護大学紀要』第14号 1988年 35-43頁。
 - 26) 肯定的アイデンティティについて考えるには、梶田叡一編『自己認識 自己概念の教育』(ミネルヴァ書房, 1987年) 275頁が参考になる。
 - 27) Niklas Luhmann: *Soziale Systeme—Grundriß einer allgemeinen Theorie* (Suhrkamp, 1984) S. 15-91.
 - 28) Niklas Luhmann: *Ökologische Kommunikation* (Westdeutscher Verlag, 1986).
 - 29) 浅田匡「自己認識を育てる教育実践」梶田叡一編前掲書所収論文。ド・シャーム著 佐伯胖訳『やる気を育てる教室』(金子書房, 1980年) 84-105頁。
 - 30) 楡原中学校研究部「自己理解を深め目的意識を高める進路学習」梶田叡一編前掲書所収論文。
 - 31) 渡辺康磨「自己形成史分析における社会的自己評価の変化」梶田叡一編前掲書所収論文。
 - 32) 本稿は、日本教育学会第49回大会(1990年8月29日於: 九州大学)にて口頭発表した時の資料に若干修正を施したものである。