

コミュニケーションとしての教育 ——ニクラス・ルーマンの理論的射程——

今 井 重 孝*

はじめに

人間の営みは基本的にコミュニケーションを経由してなされているのであるから、従来の教育学においても何らかの形で、コミュニケーションの契機は含まれていたと見られる。ソクラテスの対話¹⁾はまさにコミュニケーションとしての教育の実践であり、ヘルバルトのいう「教育的教授²⁾」もノールのいう「教育的関係³⁾」もデュルケームのいう「社会化⁴⁾」もコミュニケーションの契機を抜きにしては考えられない。しかしながら、コミュニケーションそのものが対象として切り取られ反省の対象となるのはそれほど古いことではない。

コミュニケーションとして教育を捉えた先駆者はデューイといえるであろう。デューイは『民主主義と教育』の中で、「社会は伝達(transmission)によって、コミュニケーションによって存続するのみならず、社会は伝達の中にコミュニケーションの中に存在するといえよう。⁵⁾」(下線部原文イタリック)と述べている。ここでは、社会がコミュニケーションから構成されていること、コミュニケーションが教育的機能を持つことが正しく洞察されているが、鶴見氏も批判するように⁶⁾ ディスコミュニケーションの契機が無視されている。

デューイの考え方は、ミードの「主我」と「客我」の概念⁷⁾等とともに、ダンカン⁸⁾らの象徴的相互作用学派へと流れ込むことになる⁹⁾。この流れは、ハーバーマスに批判的に受け継がれ『コミュニケーション的行為の理論¹⁰⁾』に結実する。ハーバーマスの理論は、解放教育学を生み出すことにな

るが、このなかで、シャラーとシェーファーが「コミュニケーションの教育」論を展開している¹¹⁾。本小論では、ハーバーマス批判を正面に据えることはしないが、ルーマンのコミュニケーション論は行為論を批判する形でなされているので自ずとハーバーマス批判になっているはずである。

デューイ、ミード、ダンカン、ハーバーマスといったコミュニケーション論の系譜は、いずれの場合も、鶴見氏の指摘していたディスコミュニケーションの問題に気づいていない。ハーバーマスのいう「理想的な発話状況」という観念は、コミュニケーションによる相互理解が可能であることが前提されている。ところが、1989年にウィスコンシン大学のエルスワースが、批判理論に基づいた実践すなわち理性的な相互理解を前提とした討論が異人種間で成立しなかったことを公表した¹²⁾。これは、実践的にハーバーマスの理論が破産を宣告されたことを示している点で興味深い。

1 ルーマンのシステム論

最初にお断りしておく必要があるが、システム理論は、他の理論の無効を宣言するのでも、自己の理論的優越を絶対的に主張するのでもなく、あらゆる認識はある区別の採用によって可能になると考える。どの区別が優れているかは、価値基準の問題であるから何ともいえないが、基本的にある区別を採用することにより見えるものが異なってくるといえる。システム理論の場合は、環境とシステムという区別を基本的な区別として採用する。問題は、どの区別が優れているかではなくて、その区別で何が見えるかが大切なことである。環境とシステムという区別により新たな地平が開かれれば、それは一つの理論的成果といえる。筆

* 本学基礎・教養、教授
1994年8月30日受理

者は、この区別に立つことにより、いままで見えていなかった教育の側面が見えて来るが故に、システム理論に基づいた教育現象の考察を行うことに価値があると考え。システム理論を取り上げるもう一つの理由は、単にいままで見えなかったことが見えて来ることにとどまらず、システム理論が様々な諸理論の発展方向の延長線上に位置しており、その意味で最先端の理論であるということである。

さて、ここで、システムという用語がいかなる意味で使用されているか確認しておく必要がある。最近では、よく教育制度の代わりに教育システムという表現が用いられ¹³⁾、またクームスはかつてシステム論的アプローチを提起し¹⁴⁾、グリーンが経済システムと同じように自立的なシステムとして教育システムを描こうとした¹⁵⁾。しかし、かれらは、システムという言葉の意味をそれほどつきつめて検討した上で使っているわけではない。ともあれ、教育システムという用語は、教育制度と同じ意味、あるいはインプット・アウトプットモデル、あるいは自立的システムモデル第様々な意味に用いられていることがわかる。従ってまず、システムの意味を明確にしておく必要がある。

ルーマンによれば、システムには三つのレベルが区別される¹⁶⁾。一番上に一般的なシステムが来て、次に、機械、有機体、社会システム、心的システムが、その次のレベルとして例えば社会システムは、相互行為、組織、社会に下位区分される。システム概念をめぐる混乱は、こうしたシステムの次元を区別しないことから生じるとされる。

さて、一般的なシステム理論が最上レベルに位置づくわけであるが、この一般システム理論自体が二回のパラダイム転換を行なったとされる。後者が前者を止揚する形でより複雑かつ内容豊かになったという。それゆえ、社会システムに適用するのに段々適してきたとされる。

さて最初のシステム理論は、部分/全体シェーマでシステムを把握しようとするものである。例えば、個々の人間から社会という全体が構成されているという具合に。ホブズやルソーの社会の考え方は基本的にこの考え方に則っていたと見

られる。しかし、この見方は、部分の総和である全体が部分だけでは説明できないという難点がある。そこで、次に、有機体、熱力学、進化論の方から、システム/環境という区別によりシステムを扱う見方が台頭して来る。その代表がベルタランフィの「一般システム理論¹⁷⁾」である。ここに、システム全体の特性は環境との関わりによって規定されるという形で、前のシェーマの限界が克服されることになった。かつてのシステムの把握には、システムの外部が想定されていなかったわけである。ここにシステムへの環境からのインプット、システムから環境へのアウトプットという概念が重要となる。先ほどの、クームスのシステムアナリシスは基本的にこの段階のシステム理論の枠組みに依拠していると見られる。

次のパラダイム変化は、自己準拠システム、自己創出システムというパラダイムの出現である。これは、システムは関係のみならず要素をも自ら再生産することにより自己を維持する閉じたシステムであるというふうに考える。有名なマチュラナとヴァレラの定式化を示せば、「オートポイエティック・マシンとは、構成素が構成素を産出するという産出過程のネットワークとして、有機的に構成された機械である。このとき、構成素は次のような特徴を持つ。(1) 変換と相互作用をつうじて、自己を産度するプロセスのネットワークを絶えず再生産し実現する、(2) ネットワークを空間に具体的な単位体として構成し、またその空間内において構成素は、ネットワークが実現する位相的領域を特定することによってみずからが存在する¹⁸⁾。」かくて、再び、インプットもアウトプットも無いことになった。確かに、例えば人間の神経システムにとって、環境とは常に電気パルスでしかありえないし、自己もまた電気パルスでしかありえない。環境は、電気パルスに変換されなければ環境として把捉されない。従って、ここでは閉じられた自己創出システムがいかにして、環境への開放性を維持するかが問題となる。

この考え方を社会システムに応用すると、従来の見方は革命的な変更を被ることになる。従来、実在が自分の外にあるとされ、安易に主観/客観

図式が用いられていたが、客観は混沌としてしか把握できず、常にシステムにより構成された環境しかシステムにはアクセスできないということになる。主観／客観図式は区別としての意義を喪失することになる¹⁹⁾。また因果関係も、システムが環境の複雑性を縮減するための方便として把握されることになる²⁰⁾。こうした根源的な問題提起が、教育学にも無縁では有り得ないことは容易に推測できよう。

ルーマンのシステム論には、意味、体験、行為、相互浸透、反省等いくつか重要な鍵概念があるが、それらの説明をここでしている余裕はないので、次にルーマンのコミュニケーションの把握の仕方に焦点を当てたい。

2 ルーマンのコミュニケーション理解

(1) 行為とコミュニケーション

現在のところ、社会がコミュニケーションからなっていると考える考え方より社会が行為からなっていると考える考え方の方が一般的である。マックス・ウェーバーもタルコット・パーソンズも限定付きではあるがこうした立場に立っている。ウェーバーのいう社会的行為は、社会的に方向付けられた意図による行為をさし、行為の特別の場合を意味していた。パーソンズの場合は、社会システムが行為のあるタイプにより成立すると見ている。パーソンズの場合、行為により主体はシステムへと入り込むことになる。しかし行為と社会性との関係をこのように把握することが適切と言えるであろうか。自己準拠システム及び複雑性問題から出発した場合は、社会性が行為の特別の場合なのではなくて行為の方が社会システム内でコミュニケーションと行為への帰属を通して、複雑性を縮減するために構成されるものとみななければならない。コミュニケーションが行為に切断されることにより複雑性が縮減され、さらなるコミュニケーションへの接続が保障されることになるのである。

(2) コミュニケーションとは

ここで、コミュニケーション概念の明確化をはかりたい。通常、コミュニケーションは伝達

(Übertragung)の比喩で把握されることが多い。コミュニケーションにより発信者から受信者に情報が伝達されるというふうに、この比喩を用いるのは不適切である。なぜなら、送り手が手渡しても送り手は何かを喪失するわけではないからである。伝達の比喩はコミュニケーションの本質的部分を伝達に、伝達行為に、話し手に、置くことになる。しかし、伝達行為といいうのは、意識の中からの一つの選択的提案であり他者にとっての刺激以外のなにものでもない。この刺激が他者により加工されなければコミュニケーションは成立しない。

さらに、伝達の比喩は、伝達したものとされたものが等しいことを前提にしがちである。発信者の出した情報と受信者の受け取った情報が同じであると考えがちである。そういう側面がないわけではないが、それを保障するのは情報ではなくてコミュニケーション過程のはずである。情報が同じでも受信者と発信者で別の意味になることもある。伝達の比喩は又発信者と受信者といった誤った二項モデルに立っている。

従って、従来のコミュニケーションの概念を再構成しなければならない。

意味概念から出発すれば、コミュニケーションが常に選択的な過程であることは明かである。コミュニケーションとは選択の加工である。コミュニケーションで実現される選択は独自の地平を構成する。伝達したいことが意識の中で選別されその選別に導かれて情報が選別される。この両者が伝達されるわけだからコミュニケーションは情報、伝達行為、理解の三項図式で把握しなければならない。

(3) フッサールとデリダ

ここでは、こうした新しいコミュニケーション理解の射程を明らかにしたい。

フッサールはAnzeichenとAusdruckを区別した。コミュニケーションにおいてはあらゆるAusdruckはAnzeichenであるということになる。フッサールは基本的に、Ausdruckの分析に関心を抱いたが、これはシステム理論でいえば、心的システムの作用モドゥスとしての意識に関心を

集中したことを意味する。つまりフッサールにはコミュニケーションという概念が欠けている。これでは間主観性の分析に失敗せざるをえなくなるはずである。

デリダは、Ausdruck と Anzeichen の関係を、フッサールと逆転させ、記号としての記号に関心を寄せた。彼は、フッサールの先見哲学と主観中心の立場を、差異に焦点化した記号学によって置き換えようとした。彼のアプローチは、情報と伝達行為を区別する我々の立場と通じるところがあるし、差延という概念により時間の契機が組み込まれるという長所がある。しかし、デリダも基本的にはコミュニケーションの三項図式に気づいていない。

(4) コミュニケーションの是認と拒否

情報、伝達行為、理解という三項によりコミュニケーションが成立した場合、その次の段階として、理解した内容を是認するか拒否するかという選択がなされる。この次元の問題をここで取り扱う。

「すべて、語られた言葉は逆の意味をも思い起こさせる。」コミュニケーションは、基本的に相手が肯定的な反応をしてくれることを期待してなされる。そこでコミュニケーションは、圧力の要素を伴いうることになる。これは、対立しそうだという見込み、対立を避けたいという気持ちを経由してなされる。この問題を社会学では交換理論と葛藤理論が扱ってきたが、いずれの理論もコミュニケーション理論ほど説得的ではない。もうひとつ、肯定的な反応を促す仕組みに象徴的に一般化されたコミュニケーションメディアがあるが、これも、コードに反するような行為が現実になされることを説明できない。そこで相互行為理論とメディア理論を結合する必要がある。

(5) コミュニケーションの特徴

さて、「正直さ」というのは、コミュニケーション不可能である。その理由は以下の通りである。コミュニケーションというものは、伝達行為と情報の区別からなりここには二つの選別がかかっている。選別がなされるということは他の可能性が有るということである。他の可能性があるという

ことはそうではないかもしれないという疑いを引き起こす。コミュニケーション自体にこうした不確定性があるため、正直さというのはコミュニケーション不可能ということになる。社会が自然の秩序に従ってできているのではなくコミュニケーションによってできていることが反省されるやいなやこの問題が意識に上ることになる。

また、コミュニケーションは、伝達意志がなくても成立する。観察者がその人の情報と伝達行為(伝達)を区別できればコミュニケーションは成立する。振舞いを見て理解することができる。また、言語化されなくてもコミュニケーションは成立する。従って、伝達意図と言語化はコミュニケーションの不可欠の要素とはいえない。情報と伝達行為の区分の方が根本的である。

とはいえ、言語的コミュニケーションは伝達行為の意図と密接に結び付いている。言語は、知覚のコンテキストからコミュニケーションプロセスが分化することを可能にした。言語はまたコミュニケーションの反省性を保障することになる。

(6) テーマと寄与

コミュニケーションというのは常に拒否の可能性を伴っている。コミュニケーションとしての要素的まとまりは、拒絶の対象となる。従って、コミュニケーションは行為としては捉えられない。単位要素としてのコミュニケーションは助けを呼ぶ等の場合に限られ現実にはまれである。

いかにしてコミュニケーションは過程へと変貌するのか。ここではテーマと寄与の区別が基本となる。テーマにはさらに、いかなるテーマであるかという内容に関わる側面と、古いテーマか新しいテーマかという時間的側面と、テーマについて自分の意見を語ったり他人の意見を取り上げたりすることにより構成員を結び付けるという社会的側面がある。

(7) 不確実性とメディア

ここでは、情報処理としてのコミュニケーションがいかにして可能であるかが考察される。

コミュニケーションには、三つの不確実性がある。一つ目はそもそも他人が思っていることをいかにして理解できるかという問題がある。意味は

コンテキストに依存しており、その人独自のコンテキストがあるであろうから。また誤解もあるわけだから。二つ目は相手にコミュニケーションが届くかどうかの保障が定かではないという問題がある。そこにいなかった人に伝えられる場合、空間的、時間的に困難さが増す。

第三に、こちらの思ったように相手が振舞ってくれる保障がない。相手は拒否するかも知れない。こうした不確実性を乗り越えるものとして、メディアが出現した。

一つは、言葉である。言葉により、選択は情報という形で方向付けが与えられることになる。さらに、拡大メディアである、文字、印刷、放送が生み出されコミュニケーションの範囲が拡大された。コミュニケーションの成功をもたらすものとして弁論術やレトリックが工夫されたが、メディアとして有力になるのは象徴的に一般化されたコミュニケーション・メディアである。このメディアは、選択と動機付けを結び付けることにより選択の提案を受け入れさせる機能を持つ。たとえば、真理、愛、所有／お金、権力／法といったものがそれにあたる。

文字と印刷術の発明が、情報と伝達行為の統一ではなく区別に反応することを可能にした。こうした社会システム全体のコミュニケーションのテーマの優先順位を示すのが文化であり、意味世界（ゼマンティック）である。

（８）社会システムの要素としてのコミュニケーション

社会システムの最終要素はコミュニケーションか行為かという問題に戻る。

コミュニケーションは、話しかける行為以上の選択的出来事の統一である。コミュニケーションは直接観察できず解明できるだけである。従って観察可能にするために行為システムという把握が現れる。理解したかどうかは次の行為によって判断される。

コミュニケーションは基本的にシンメトリックなものであるが、行為という把握の仕方が入るとアシンメトリックになる。伝達者から被伝達者という方向があらわになる。コミュニケーション・

システムを行為システムとして把握することは伝達行為が行為である以上誤りではないが一面的である。行為は個々の人間の過去だけからは説明できない、状況の影響がある。だから個人に行為を帰属させることは必ずしも当然とはいえない。にもかかわらず個人に帰属させられるのは複雑性を縮減するためである。

３ 相互作用システムとしての教育

ルーマンは、授業を相互作用システムとして把握する²¹⁾。授業を教室での相互作用の社会システムとみる。このシステムは心的システムましてや組織システムから構成されているのではない。つまり教師と生徒から構成されているのではない。そうではなくて、コミュニケーションからのみ構成されている。この意味で、教室でのコミュニケーションもまた自己準拠システムである。コミュニケーションは前のコミュニケーションを前提しそれに接続しながら続いていく。このコミュニケーション・システムも心的システム同様トリヴィアル・マシーンではない。自己準拠システムとしての独自の反応がある。あるインプットから特定のアウトプットを予測することはできない。従って外部から計画を立てることはできず、自己計画のみが可能ということになる。教師は、外部の観察者として、初めと終わり、手段と目標、時間の配分、テーマの立て方等を考え、自分の行動の予定を立てることはできるが、システムへのインプットを統制できるだけで、教室の反応は予測の外にある。思いどおりに授業が進まないとき教師は、授業が自己準拠システムであることを思い知らされることになる。教師の計画は、他の観察者により観察され、予測不能な反応を引き起こすことになる。操作と観察は基本的な区別であるが、コミュニケーション操作もその観察も様々な観点からなされ、また様々な予期シェーマによってなされる。従って、全てが同じ区別で観察することを保障することはできない。教師が質問した場合も、生徒は質問に答えられる答えられないという観点で見ているかもしれないし、別の質問なら答えられると思っっているかもしれないし、自分の方

を教師が見ているかどうかを見ているかもしれない。これをコントロールすることはできない。そこで、シェーマ化が図られる。正しいか間違っているか、知っているか知らないかといった区別が頻繁に用いられることになる。しかし、個々の生徒が勝手な区別で観察し反応することを排除することはできない。それではどうしたらよいのか。サイバネティックスでは、一種の自己モデル化が必要であると考え、システムがシステムを反省するプロセスが必要である。社会システムの場合は、これはコミュニケーションによってしか可能とならない。今日ではもはや権威や役割では不十分である。いかなるモデルも作用の全体を統制することはできない。ここに潜在的カリキュラム理論は改訂を余儀なくされることになる。潜在的カリキュラムは教師の教育意図にかかわらず特定の方向へ教育してしまうと主張するが、システム論的にきわめてありそうもないことである。ハビトゥスとして生徒に形成されるものは、教育システムの成立を別にしては考えられないし又、意図された目標によってそうなるわけでもない。潜在的カリキュラムと呼ばれているものは、教育システムの性格すなわち賞賛と叱責、成績、試験、進級といった選別コードにもとづいたコミュニケーションの結果である。教師の行為は偶然を生み出す役割あるいは生じた偶然性を構造的成果の方へと向けかえることにある。

4 相互行為のシェマトィスム

さて、相互行為のシェマトィスムについてルーマンのいうところを聞いてみよう。ルーマンは相互行為システムの不確定性に対処するためにシェマトィスムが発展すると見る²²⁾。このシェマトィスムには、社会的次元における、自己と他者の区別、時間的次元における恒常的と変化の区別、事物的次元における外的と内的の区別があるとされる。

(1) 自己と他者の区別について

自己と他者の区別は、当人の帰属のしかたの違いである。誰がそれをしたのか、原因はだれか、誰の意図かといった観点から他者か自己のいずれ

かが選ばれ、その選択に応じて次の行為が選ばれる。例えば、「君が僕を怒らせた。」と自己が考える。しかし、「私が君について自分を怒らせている。」のではないのか。他者は、「君は、私についてどうして自分を怒らせているのか。」不思議に思うかもしれない。結局、どちらが正しいということではなく、複雑性の縮減のためのシェーマ化がなされているのである。

(2) 不変要因と可変要因の区別について

人間は、性質と行為を区別して反応する。例えば、ビューフィエは、階層に依存した判断力を人間の自然の性質ではなく、自由に選択された行為の結果であると見た。ある行為をあの人はいあいう性質の人だと見るのと、たまたまあいう行為をしたのだと見るのとでは、その後の接し方が変わるはずである。経験科学的研究ではこのシェーマは、学習の動機付けの研究に用いられた。学習の動機付けのためには成功と失敗の原因が可変要因(自分の努力)に帰属される必要があることが仮定されている。賞賛や叱責といった反応は、生徒の行為を不変要因としての性格に帰属させるか、努力に帰属させるかによって影響を受ける。これを一般的に相互行為理論の次元で表現すると、条件と選択の区別となる。つまり、不変と見なした場合、その要素はその人の行為にとっての前提条件となる。可変と見なした場合は、その行為をそのままにするか変えるか選択できることになる。この帰属の様式が制度化されることもある。以前は、生徒に能力がないというのが教師の言い逃れになっていたが、今日では、教師に能力がないというのが生徒のいいのがれになっている。いずれも、与えられた条件によって自分の選択範囲がきわめて制限されてしまっているということを主張している。

(3) 内的と外的の区別について

人は相互行為において原因を自分の内部かまたは自分の外部かのいずれかに帰属させる。原因を外部に帰属させた場合その人は体験する人となる。内部に原因を帰属させた場合その人は行為する人となる。これも恣意的な帰属である。現実の相互行為は両者がからみあっているわけだから、

これも複雑性の縮減のためのシェーマである。このいずれに帰属させるかによって、その後の行為は大きな影響を受けることになる。これについての研究は20年来蓄積されており概観出来ないほどである。

内的帰属に慣れた人は社会的次元において、自己から出発する傾向にあり、時間的次元において恒常性から出発する傾向がある、ということは推測できる。

体験への還元された自己すなわち観察者としての自己は出来事を個人に帰属する傾向があるのに対し、行為者は、出来事を状況に帰属させる傾向がある。ここから、観察者は、出来事を定数に帰属させる傾向があり、行為者は出来事を変数に帰属させる傾向がある、と推測できる。観察者は変わらぬものとして出来事を見、行為者は変革可能なものとして見る。こうした帰属の違いが学問の性格にも反映されている。観察者の立場がより客観的であるということはない。観察者の立場は、むしろ行為者の見方を無視している。そのことを含めて学問は分析できなくてはならない。

(4) 「人間加工」という相互行為システムについて

人間の変化が、中心的な観点である場合、恒常／変化の区別が前面に出ることになる。通常の相互行為においては、条件付けと選択はシンメトリーの状態にあるが教育においてはアシンメトリー²³⁾となる。生徒は、教師にとって条件付けとなり、教師が選択を行うことになる。教師は、こどもの性格、能力といった不変の要素から出発し、変化可能な要素に働きかけることになる。生徒の方は一方的に教師の選択を引き受けることになる。教師は、テーマや教授方法や学習順序を選ぶが、生徒はそれを引き受けるだけである。こうしたアシンメトリーが生じたのは、教育システムが成立したからである。

経験科学の研究成果によると、教師は生徒の成功を自分のせいにし、生徒の失敗を生徒のせいにする傾向がある。自己／他者のシェーマが成功と失敗に関連付けられているわけである。このシェーマは、教師が失敗から学ぶことを妨げる。教師

は、可変要因と見られる部分、すなわち努力、勤勉、情熱、興味等に、賞賛と叱責、成績等により働きかける。成績が同じであれば、能力のある怠け者の生徒より、能力はないが勉強家の生徒の方がほめられることになる。成績の悪さは、不変要因よりも可変要因に帰属させる傾向がある。こうしたシェーマが用いられるのは教育システムの成立に関わる。相互作用システムが分化するためにはシェマトィスムが必要であり、シェマトィスムにより、システム分化が進展することになる。こうした、アシンメトリーな相互行為でなく「自由な相互行為」を行うべきであるといったのはシュライエルマッヒャーであるが、教育システムの内部でどこまでそれが実現できるか疑問である。

以上は、システムの性格との関係で、シェマトィスムが主に分析されているが、このシェマトィスムを授業分析に用いればまた、様々な知見が生み出されるように思われる。

おわりに

心的システムと相互行為システムの相互作用のありかたという最も根本的なところの分析は、まだ、展開されていないので、われわれが今後分析を行わねばならない。基本的に、ルーマンの相互行為システムの分析は、システムの性格の分析に強調が置かれている。それでも、シェマトィスムの考え方は、授業分析に新しい可能性を開いてくれるように思われるし、コミュニケーションの三項図式も、従来のコミュニケーション理論より射程が大きく、伝達行為、話し合い行為としてコミュニケーションを把握するハーバーマスの限界を指し示している。ルーマンの考え方に基づけば、最初に触れたエルスワースの批判は当然の結果であると言える。もともとコミュニケーションには二重の不確定性が存在しているのであるから。

以上の論の展開から、システム論は、システムの強制の方に重点がかかっており実践の役には立たないのではないかとの印象が生まれるかもしれない。しかし、他の論稿で示したように、教育における技術の問題についても、以下の示唆を行っている。

(1) 教育技術は本来偶然性を状況依存的に扱う技術である。

(2) 技術欠如を補うものとして「因果プラン」という視点を示し、現実に教師あるいは生徒あるいは行政官、教育研究者の抽く「因果プラン」を実際に分析する方向を提示している。

(3) 因果プランの発展方向として、因果プランに把捉される要因の複雑化、因果プランを規定する要因の分析、という実践的な視点を示している²⁴⁾。

また、彼のアイデンティティ論は道德教育に応用することができる²⁵⁾。

ルーマンは他に、カリキュラム論として、教育内容の偶然性²⁶⁾と教員養成カリキュラムを論じている²⁷⁾。カリキュラム論に関しては、ルーマンの知識論との関連で深められる必要がある²⁸⁾。ルーマンは偶然性を強調して論を展開しているが、カリキュラム論としてはもうすこし決定因に目配りする必要があるだろう。

教員養成論においては、三段階養成論が展開されているが、ここにも参考になる知見が見られる。幅広い基礎学習、批判的な学習、反省的な学習からなる三段階のなかのとりわけ第二段階では、(1) 個性というものへの理解、逸脱行動の理解、(2) 因果帰属の問題への理解、(3) 相互行為理論への基本的な理解、(4) 人の評価に関する理解、(5) 自己評価、自己の役割の理解、相互行為システムにおける役割の理解、マイクロ・ティーチングが有効、と述べられている。ルーマンのシステム論が教員養成にも適用できることがここから知られよう。

しかし、本来の問題はここから先にある。ルーマンの基本概念を駆使しながら、教育システム、教育組織、教室の相互行為システムとしての授業、の三領域でのシステム論的分析を詳細にかつ体系的に展開しなければならない。そのさい社会システムと心的システムの相互浸透のありかた等が大きな役割を果たすはずである。

注

- 1) Platon, Menon In. Platon Sämtliche Werke 2 Rowohlt, 1957
- 2) Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet In: Walter Asmus (Hrsg.). Herbart Pädagogische Grundschriften Zweiter Band Verlag Hlemut Küpper, 1965, S.22, 27.
- 3) Heinz-Jürgen Joppien: Pädagogische Interaktion, Klikschardt, 1981. S 71-79.本書は、『教育的相互行為』という表題ではあるが、ドイツにおいて、コミュニケーション的教育論の系譜をたどった論文として位置づけることができる。
- 4) デュルケーム、佐々木交賢訳『教育と社会学』(誠信書房、1982年)
- 5) John Dewey: Democracy and Education, The Free Press, New York, 1966 p 4.
- 6) 鶴見俊輔「二人の哲学者——デューイの場合と菅李治の場合——」『著作集第3巻』筑摩書房、1975年(なおこの文献の所在については、横浜国立大学の高橋勝氏にご教示いただいた。お礼申し上げたい。)この論文は、デューイのコミュニケーション論の優れたまとめとしても読むことができる。
- 7) G. H.ミード『精神・自我・社会』稲葉三千男訳、現代社会小体系 10, 青木書店、1973年。
- 8) H. D. ダンカン『シンボルと社会』中野・柏岡訳 木鐸社、1974年。
- 9) 象徴的相互作用論については、船津衛『シンボリック相互作用論』恒星社厚生閣、1976年、を参照。
- 10) ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論(上)、(中)、(下)』未来社、上:1985年、中:1986年、下:1987年。
- 11) Klaus Schaller: Pädagogik der Kommunikation In: Ders. (Hrsg.) · Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Kamp, 1979.
Schäfer/Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Quelle & Meyer, 1976
- 12) Elizabeth Ellsworth: Why Doesn't This Feel Empowering?, In: Harvard Educational Review, 59, 1989 297-321. なお、井口博充・野崎与志子「知識と主体——学校(教育)知識社会学とポスト構造主義」『カリキュラム研究』創刊号 1992年7月、参照。
- 13) 例えば藤田英典「教育社会学研究の半世紀——戦後日本における教育環境の変容と教育社会学の展開——」『教育社会学研究』第50集、東洋館、1992年

- 20, 26 頁.
- 14) フィリップ・H・クームス『現代教育への挑戦——世界教育危機のシステム・アナリシス』池田・森口・石附訳, 日本生産性本部, 1969 年. ここでは, 教育システムへのインプットとアウトプットを問題にするという意味でシステムアナリシスという言葉が使われている.
 - 15) Thomas F. Green With the Assistance of David P. Ericson & Robert H. Seidman: Predicting the Behavior of the Educational System, Syracuse University Press, 1980. 本書は自立的教育システムの行動分析が課題とされている. もともと英語では Educational System と表現されていたわけであるから, 教育システムと訳す日本人の側の意識の変化が大きいともいえるが, 教育制度をシステムとしての統一的な性格を持つものとして把握する見方がともあれ, 従来の教育学の方では採用されていたと見られる.
 - 16) Niklas Luhmann: Soziale Systeme-Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp, 1988³, S. 15ff.
 - 17) フォン・ベルタランフィ『一般システム理論』長野・太田訳, みすず, 1973 年.
 - 18) マチュラナ/ヴァレラ『オートポイエーシス』河本英夫訳, 国文社, 1991 年, 70-71 頁. なおこの訳書の河本氏による 70 頁近い解説は, オートポイエーシスについての実に優れた解説となっている.
 - 19) Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr: Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung, in Luhmann/Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz Suhrkamp, 1982. S.224-261.
 - 20) Niklas Luhmann: Zweckrationalität und Systemrationalität, Suhrkamp, 1973. Ders, Soziologische Aufklärung Band 1 Westdeutscher Verlag, 5. Auflage, 1984, S.9-30.
 - 21) Niklas Luhmann: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem In: Jürgen Diedrich (Hrsg.): Erziehender Unterricht—Fiktion und Faktum? GFDF-Materialien Nr. 17 1985, S.77-94.
 - 22) Niklas Luhmann: Schematismen der Interaktion In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.31, 1979, S.237-255
 - 23) この特徴をルーマンは別の論文で
 - (1) 役割配分のアシンメトリー, 逆転不可能性: 教師が教育し生徒は教育しない.
 - (2) 人数の不均等配分: 通常多くの生徒が一人の教師に相對する.
 - (3) コミュニケーション時間の不均等配分: 教師は通常生徒よりよくしゃべる. 教師の発言は, 生徒全員の発言をあわせたよりも多いことがしばしばある.
 - (4) 生徒の同等性, 教師が生徒を比較できることが前提: 実際には同等性など存在しないが身分の差等は存在せず機能に特殊化された不均等を際立たせることになる.
 - (5) コミュニケーションが教材のテーマを志向している. : テーマには内在的価値, 教育的価値が置かれる.
 として特徴づけている. (Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr: Wie ist Erziehung möglich? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie März 1981 Heft1/81 Belz S.52.)
 - 24) 詳しくは, 拙稿「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——『東京工芸大学工学部紀要』Vol.14, No.2 1991 参照.
 - 25) 拙稿「新しい道徳教育の可能性——ニクラス・ルーマンのシステム論的アプローチ——」『東京工芸大学工学部紀要』Vol.13, No.2 1990.
 - 26) Codierung und Programmierung, Bildung und Selektion im Erziehungssystem In: H. -E. Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung Juventa, 1986. S.154-182.
 - 27) Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr: Ausbildung für Professionen—Überlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976 Lehrjahre in der Bildungsreform Resignation oder Rekonstruktion? Hrsg. von H. -D. Haller und D. Lenzen Klett.
 - 28) 拙稿「カリキュラム理論における『知識』の再検討」『カリキュラム研究 2』1993 年.