

# システム理論と教育学

—N.Luhmann の教育学批判(その1)—

東京大学教育哲学・教育史研究室 下 地 秀 樹  
東京大学教育哲学・教育史研究室 山 崎 鎮 親  
横浜市立大学非常勤講師 太 田 明

## Zwischen Systemtheorie und Pädagogik

—N.Luhmanns Beobachtung über Erziehungssystem—

Hideki SHIMOJI/Yasuchika YAMAZAKI/Akira OTA

Niklas Luhmann, der mit seiner Systemtheorie einen unübersehbare Einfluß auf verschiedene Disziplinen ausübt, beobachtet, zusammen mit Pädagoge K.-E. Schorr, das Erziehungssystem aus seiner eigenartige Perspektiv. Seit 80er Jahren, angereizt durch Problemstellung Luhmanns, die Selbstthematization der Pädagogik und Reflexion auf Reflexion des Erziehungssystems impliziert, sieht sich die Pädagogik gezwungen, die Überlegungen über die pädagogische Selbstverständnis anzustellen und die Gegenüberstellungs-oder Anschlußpunkt gegen oder an die Systemtheorie klar zu machen.

Der vorliegende Beitrag bringt die Problematik zwischen Systemtheorie und Pädagogik (I), überblickt die systemtheoretische Voraussetzung des Erziehungssystems (II), diskutiert dann die Reaktion der Pädagogik auf das systemtheoretische Verständnis des Erziehungssystems (III), und schließlich betrachtet, was Luhmanns Systemtheorie für Theorie der Erziehung leistet (IV).

### 目 次

- I. はじめに
- II. システム理論と教育システム
- III. システム理論と教育学の間
- IV. おわりに

#### I. はじめに

「教育のまわりから教育にせまっていくというやり方では、いつまでたっても教育の問題にゆきつかない…(中略) …教育という現象は……一つのまとまった意味をもつ人間の行為である。……教育そのものの中核をとらえるためには、教育の問題の中に、むしろ社会のいろいろな矛盾や本質的な諸関係をつかみとる努力をしなければならぬ。<sup>1)</sup>」

勝田守一が「教育学者は教育実践に何も寄与していない」という批判を受け容れつつ、教育の理論についてこのように反省したのは1954年のことであった。何らかの形で教育研究に携わる者の関心を、敢えて単純化して、1)人間(主体)への関心、2)社会への関心、3)教育への関心の三層に分類することができるのであれば、勝田のこの有名な反省は三者の統一的連関を鋭く示唆するものとして、40年近くを経た今も、なおその豊かな含蓄を失ってはいないように思われる。

勝田は、まず宮原誠一に代表される教育の再分岐論に触発されながら、近代社会における制度あるいは慣行としての教育を、冷静に「他の諸機能から分化して、定型的(フォーマル)な機能を遂行する二次的な社会統制過程<sup>2)</sup>」と見做した。その上で、この社会統制が「創造的な(開かれた)社会統制」に転化することを願って、「人間学(ないしは人間の科学)としての教育学」を構想して

いる。勝田の言う「人間学としての教育学」とは、「変化させようの要因への分析を含んだ」「実践の構造化としての理論<sup>9)</sup>」を志向し、人間が発達する事実<sup>10)</sup>に定位した「総合的な人間の科学」であり、教育と発達にかかわる諸研究を「教育的価値(人間形成の価値志向)」の視点から「教育の相の下に」統一するという課題を負っている<sup>4)</sup>。勝田はあくまでも、「複数の教育諸科学を一応包括する総括名辞(プランケットターム)<sup>5)</sup>」にとどまらない独自の領域としての教育学とその有機的な理論組織を模索していた。

しかし、現在の教育および教育学は、残念ながら勝田が期待した方向には進んでいない。否定的な教育現実が次々に噴出し、理論に「積み重ねられた経験を正しく評価し、整理し、さらにつぎの実践に方向を与える役目<sup>6)</sup>」をなかなか遂行させていない。今日の教育現実<sup>7)</sup>は、教育学に対して、おそらく勝田の時代よりもはるかに厳しい反省を迫っているであろう。「教育実践に寄与しない」どころか、「現実に取り組んでさえいない」という批判がしばしば繰り返されている<sup>7)</sup>。にもかかわらず、その一方で教育学内部では専門分化がますます進行し、教育学を教育諸科学に解消する勢いである。現実と理論の板挟みにあって、教育学はもはや「一応の総括名辞」ですらなく、このまま野辺送り<sup>8)</sup>を待つしかないのであろうか？ それとも、なお教育学の統合力を支える鍵をどこかで見出すことができるのであろうか？

この独自の領域としての教育学の危機を回避するために、特効薬を期待するのはもとより無理な話であろう。しかし、迂遠ではあっても、最低限次のような作業が必要とされることに間違いはないものと思われる。すなわち、地道に教育現実を見据える努力を続けながらも、同時に教育学的知識の自己点検を行ない、その上で教育学の学問社会史を構成していくことである。

そこで本稿では、そのための(教育学的知識の自己点検と教育学の学問社会史の構成)要件を探り出すことを課題とし、その第一歩として、まず N. ルーマン(Luhmann)の教育及び教育学へのアプローチに注目してことにした。教育学者でもない Luhmann に注目するのは、Luhmann が教育学を独自のシステムとしての教育システムの反省と捉え、その「反省の反省(Reflexion auf Reflexion)」を提起しているからである<sup>8)</sup>。

周知のように、N. Luhmann は現代ドイツを代表する社会学者の一人であり、徹底的な機能主義的社会システム論者とされている。絶えず理論の自己差異化をはかり、独自の社会システム理論を開拓してきた彼の理論形成の概略を示せば、以下ようになるであろう。

- 1) 「因果関係は機能関係の一変種」として等価機能主義を提唱し、因果論的社会学の転換を企図した。
- 2) メタ理論として「社会科学のコペルニクスの転換<sup>9)</sup>」を示したと目されるパーソンズの社会システム理論を受け継ぎながらも、その構造-機能主義について、構造をスタティックに捉えていると批判し、機能が構造を生み出すとする機能-構造主義の立場をとった。
- 3) 60年代末から70年代初頭にかけて、J. ハーバーマスと戦後ドイツ社会学における第三の論争<sup>10)</sup>と言われる「システム論争」を展開した。
- 4) ハーバーマスとの論争当時の中心テーゼは、「システムは意味によって可能な出来事の総体すなわち複雑性(Komplexität)を縮限(Reduktion)<sup>11)</sup>して選択することで環境世界と自らを区別し、システムとして成立する」というものであった。
- 5) さらに70年代後半以降、マトゥラナとヴァレラのオートポイエーシス論に着目し、自己準拠(Selbstreferenz)概念を導入することによって社会システム理論のパラダイム転換を遂げた。もはや意味ですら理論の出発点ではなく、(社会)システムは差異のみを根拠として自律性を有すと説明され、かくして絶えず自己差異化する運動体としての理論が目ざされることとなった<sup>12)</sup>。

以上のような Luhmann の理論に対しては、「個人の主体性を無視している」というシステム論アレルギー患者は論外としても、ドイツ的ポストモダンと規定するものから<sup>13)</sup>、主観哲学の枠内にとどめたり<sup>14)</sup>、近代思想の嫡子と見るものまで<sup>15)</sup>、様々な反応がある。とりわけハーバーマスとの論争は、科学の基礎付けを問い直し、両者相まってグランドセオリー復権の努力を示したが故に、社会学のみではなく、法学、政治学、哲学、経営学など幅広い分野で議論を巻き起こしている。

ドイツにおいては、教育学もその例外ではない。Luhmann は、K.E.Schorr を共同研究者として得た70年代後半以来今日に至るまで、精力的に教育をテーマとした論文を書き続けているが<sup>16)</sup>、これに対して教育学の側は、おおむね「挑発(Provokation, Herausforderung)」と見て数々の反論を行なっているし<sup>17)</sup>、中には J.L.Blaß や H. Lange, Ch.Hof のように、Luhmann の問題提起を積極的に自らの教育学に取り入れようとする例もある<sup>18)</sup>。しかし、教育学では極めて早い時期に Luhmann に注目した Blaß でさえ、最終的には「(Luhmann の議論は)教育(Bildung)のシステムの主体を、匿名の官僚装置に委ね

てしまう危険を抱えている<sup>19)</sup>」と批判し、Luhmannの教育論と教育学の融和にまでは至っていない。教育学は教育主体の問題を決して放棄することはできないというわけである。

このことに典型的に現れているように、結局のところ両者の争点は、(主体の)行為(に依拠する)論か、システム論かというポピュラーな問題に帰着するようである(冒頭にあげた勝田の反省を提起されたい)。確かにLuhmannは、あくまで行為を基点とすることを拒否し、行為の合理性をシステム合理性に置き換えるという戦略をたててはいる<sup>20)</sup>。しかし、ここからすぐさま主体の抹殺を提起するのはあまりに短絡的であろう。Luhmannはむしろ「人間は社会に対して環境世界に属しており、社会の一部としては考察されない<sup>21)</sup>」と考えている。そのLuhmannにおいて個人システムと社会システムの関係はどう論じられているのか、そして教育学はそれをどのように評価するのかということが、最も重要な論点になるものと思われる。

このようにドイツの教育学でLuhmannの教育論をめぐってかなりの論戦がなされているのに対し、日本の教育学では、(管見の限りではあるが)わずかに石戸教嗣、今井重孝、山名淳の三氏が紹介を試みているだけで、本格的な議論はこれからという状況にある。石戸は、日本では最も早い時期にLuhmannの教育論を包括的に紹介し、Luhmannが教育システムのメディアを選抜としていることに疑義を呈している<sup>22)</sup>。今井は近年、技術論、道徳論など、教育学がLuhmannから汲み取りうるテーマに絞って研究を重ねている<sup>23)</sup>。山名はTenorth研究からLuhmannに注目し、オートポイエーシス概念の検討を通じてLuhmannの理論の教育学に対する意義について考察している<sup>24)</sup>。

以下本稿では、これらの先行研究を参考にしながら、まずLuhmannの教育システム理論の基本的枠組を再構成し(第II章)、次に教育学側の教育システム理論への対応について検討し(第III章)、最後に、最初に立てた課題(教育学的知識の自己点検と教育学の学問社会史構成のための要件の探求)にとって、Luhmannの教育システム理論はいかなる点でヒントになりうるのかということについて考察することにしたい(第IV章)。

## II. システム理論と教育システム

Luhmannのシステム理論において、教育は社会的なシステムとして、教育システムは全体社会から分化した機能システムとしてそれぞれ捉えられている。そこで、

こうした教育のとらえ方についてのシステム理論の基本的な枠組が社会理論的に検討される必要が生じてくる。

### A. 機能的分化と教育システム

Luhmannの理論的営為は、法システム、経済システム、宗教システム、科学システムなど社会の部分システムの考察において多岐に進められ多くの論争を引き起こしている。そして教育学の領域でも「I. はじめに」でも示したように、特に1979年のK-E.Schorrとの共著『教育システムにおける反省問題』を境に教育と教育システムに関する議論・論争が精力的に展開されてきている<sup>1)</sup>。

ところで、〈教育システム〉という言い方は今日の教育研究諸領域の中では比較的目にしやすい。そこには「システム理論」(Luhmannに限らない)の系譜に属するもの、属さないものを含めていくつかの教育システムをみつけることができる<sup>2)</sup>。〈教育システム〉は教育研究の現在の中で日常語となっている観もある。しかし、一口に〈教育システム〉といっても、それに明確な定義を施そうとすれば案外難しいことに気づかされる。けれども、教育システムとして対象を示す場合にはおそらく、単に国家的に整備された教育制度といった次元に留まらない、教育と社会との関係の描写が強く志向されていることもまたたしかだろう<sup>3)</sup>。

Luhmannの場合も、教育システムはまず全体社会内部にある機能システムの一つとして位置付けられる。そして他の機能的な部分システムと同様に、全体社会および他の機能システム(政治、経済、科学、宗教、家族、医療などの社会的下位システム)との間に相互的な関係を取り結ぶ。このとき、教育システムの取り結ぶ相互的な関係は独立性Unabhängigkeitと依存性Abhängigkeitの併存として捉えられる。その上で、Luhmann/Schorrは教育システムの自律性Autonomieを問題にする。その際に含意されるのは、教育システムが独立的であると同時に依存性であるような関係に置く全体社会の分化の形式から課せられた自律性である<sup>4)</sup>。こうした教育システムの存立様態における依存性と独立性、およびその自律性はそれを生み出す社会の分化の形式に依存する。すなわち、Luhmannいうところの機能的に分化した社会である。

社会の部分システムの機能的な分化とは、Luhmannの社会進化論における社会類型の一つに当てはまる。Luhmannによれば、これまで社会の進化や近代化といった場合、往々にしてシステム分化と多様性の増大として描かれてきた。だが、それではまだ明確ではないところがある。「社会のシステム分化の過程がとりうる形式には、

極く少数の典型的なタイプしかなく、それに対応して社会分化の根本形式も極く僅かである。こう述べて、Luhmann は分化の形式に応じて全体社会を三つのタイプに区別する。すなわち、環節的segmentär, 成層的stratifiziert, 機能的funktionally にそれぞれ部分システムが分化した社会である<sup>5)</sup>。そして、その中でも、機能的に分化した社会はもっとも高度の複雑性によって特徴づけられる<sup>6)</sup>。分化の形式は社会の複雑性の度合いと対応するのであり、分化の形式の変化は複雑性の増大として社会進化論の視座のもとでとらえられる。

機能的な分化の形式はシステム分化という考え方を基本的な前提としている。Luhmann によれば、システムの分化 Ausdifferenzierung とは、「全体の部分への分割や分解」という意味ではなく、「より大きなまとまりのなかにおける、新しいまとまりの形成」が意味される<sup>7)</sup>。「新しいまとまり」としての部分システムは、あるシステムの内部でそのシステム/環境が複製されることを通して形成される。そして分化は、システム形成の反省的・循環的な形成として理解される。この結果、システム分化においては、あらゆる部分システムにとって共通した外部環境と、それぞれの部分システムに分割された内部環境が出来上がることになる。システムは外部環境の複雑性を縮限すると同時に内部環境の複雑性を増大させていく<sup>8)</sup>。また、分化は次のようにも説明される。「システム分化ということは、…、システムの中でシステムが創られる、生産されることだと考えてみるができるのです。もう少し正確に言えば、システムの中でシステムと環境の差異というものが産出されるというふうに考えてもいいと思います<sup>9)</sup>。全体社会の中で分化した部分システムはそれぞれシステム/環境という形で形成されることによって、それ自体閉鎖的な、閉じたシステムとなるのである。

こうしたシステム分化の考察を基礎にすれば、機能的な分化においては、社会の次元で実現されている特種な機能を中心としてコミュニケーション過程が組織される。そして、コミュニケーション・システムとして機能特種的に分化した部分システムは、高度の複雑性に対峙することになる。そこでは、機能的な部分システムはその環境との間の補完的な規定に依存しないし、逆に環境をシステム自身との関係で勝手に規定することもない<sup>10)</sup>。むしろ、機能的に分化したそれぞれの部分システムは環境に対して高度の選択性を発揮する。その結果、その環境世界の任意の過程から独立し、そのために環境の特定の過程に依存することになる。こうして、部分システムの依存性と独立性とが同時に高まることになる<sup>11)</sup>。

また、機能的分化の段階では、諸部分システム間の関係は、位階秩序のもとで部分システムが配置される成層分化社会のように、普遍的に秩序化もできず、ヒエラルヒー化して配列することもできない。それぞれの機能はどれも全体社会にとって必要であり、そのつどの状況に応じて優位性あるいは重要性が規制されるに過ぎないのである。

Luhmann は、近代社会ということについてそれを基本的に機能的に分化した社会だと規定した上で、その新奇性を強調する。歴史的にみれば、近代機能分化社会はヨーロッパ中世に萌芽をもち、17-18世紀にしだいに明らかになってきた傾向である。まさにそれは一回的な形態なのである。近代社会にはいかなる頂点も中心もない。それはむしろ水平的で、分化している社会だと特徴づけられる。

Luhmann によれば、近代社会は自己自身を記述する正しい仕方をまだ有していない社会である<sup>12)</sup>。機能分化の段階において全体社会の同一性はどこにも表現の場をもたない。全体社会は部分システムの中に表現されないし、個々の部分システムと社会との関係も部分システムとその環境との関係とは同一ではない<sup>13)</sup>。したがって、機能的な部分システムは、システムの同一性をもはや全体社会との関係によってだけでは維持できないということになる。こうして、機能的に分化した部分システムは、全体社会と部分システムという異なる環境と関係しながら、依存性と独立性という規定を受け、システム自身の同一性をそのつど目指さなければならなくなるのである<sup>14)</sup>。Luhmann においては、システム分化および社会の機能的分化という社会理論的前提のもとで教育システムが主題化されるのである。

## B. 教育システムの分化・包摂・反省

社会の機能的分化への移行は全体社会の複雑性を高度に増大させる結果をもたらすと同時に、その中で社会的な諸システムに関与する諸個人はそれだけますます流動化されてくる<sup>15)</sup>。そしてそれに応じて教育システムの分化は不可避的なものとなってくる。Luhmann/Schorr によれば、成層的に分化した社会においては、教育への志向は構造的に制約された上層階層でのコミュニケーション問題に依存し、上層階層へと特種化されていた。ところが、社会の機能的分化の趨勢の中、政治・経済・宗教・科学など社会の部分システムが機能特種的に分化するにしたがって、教育への見通しは変化し始める。教育の社会連関がいまや議論の俎上に載せられ、それに対応して、教育の概念は人間をして社会内での生活に備えさせる作

用の全体性に広がってくる。こうして「普遍的に特種な機能」として教育が重要になってくる。だが、教育の社会的機能は「単に人間の特性あるいは特徴（知識・能力など）の産出」として捉えられない。むしろ教育システム外の社会生活への準備ととらえられることになる<sup>16)</sup>。

ところで、こうした教育の社会的機能のとらえ方は、機能的分化社会における教育のいわば特殊性を強調するものであるということもできる。なるほど教育は別段18世紀の発明品ではないし、近代以前においても、子どもはそのつど部分システムとの関係で教育されるという事実はあった。しかし、Luhmann はそれにはむしろ社会化概念を適用する。近代社会においては教育は社会的システムとして一つのまとまりを形成し、さらにいえば学校という制度の形態を取るようになる<sup>17)</sup>。社会化と教育をこのように対比的に把握することによって、一方で近代機能分化社会における教育のもつ普遍性（それまでの社会秩序のもとでの階層特種的な教育と教育言説に対する）が示され、もう一方でむしろ機能分化社会における教育過程の社会全体への依存性が高まること示されることになる<sup>18)</sup>。そして、「普遍的に特種な機能」としての教育、およびそれに含まれる社会全体への依存性の高度化からはまた、機能的分化への移行によって新たな形で生じた「包摂」Inklusion の事態をすでに迎えていることが示唆される。身分秩序の中でそれぞれの部分システムにむけて社会化されてきた子どもは、いまや近代社会の包摂のもとで、独自の世界に住む独自の性質をもった人間存在として教育の主体へと転換していく<sup>19)</sup>。

包摂とは、何よりも機能分化社会における各部分システムに対してパーソナル・システムがその補完的役割を演じるという事態を意味する。機能分化社会においては、さまざまな社会的諸領域への社会の成員の組み入れは、それぞれの身分や職業によって属性的・個別的な規定に基づくのではなく、原則としてあらゆる成員に対して普遍的に開かれていると特徴づけられる。とはいっても、近代以前において「包摂」の事態がなかったわけではない。近代以前の階層分化社会においては、それぞれの社会的諸領域が社会の階層構造と対応し、いわば領域ごとの包摂があったといえる。しかしながら、機能分化社会への移行はこうした秩序を破壊し、個人を「流動化」させる。その結果、それまでの社会秩序のもとで個々の部分システムとその成員との間にあったそれぞれの対応関係は崩れてくることになる。Luhmann/Schorr は言う。「いまや誰もが医者になることはできないが、患者にはなることができる。同様に誰もが教師になることはできないが、生徒になることはできる」と<sup>20)</sup>。こうして、社会

の中の部分的諸システムにおいてすでに進行していた教育過程はそれに対応する社会構造的な支柱を奪われ、その結果、それら教育過程は反省の圧力のもとにおかれるようになる。

Luhmann/Schorr によれば、教育システムは18世紀になって反省能力を獲得し、自分自身を現行の社会とは同一ではないものとして主張できるようになった<sup>21)</sup>。全体社会の機能的分化という傾向のもとで、教育システムは特定の環境に対する感受性を高め、その他の環境に対して無関心となる。教育システムは全体社会に対して非同一般的なものとして自己を提示し始める。そして同時に、システムそれ自身の特殊性を主張し出し、教育システムにおける反省の試みがこうして開始されてくる。この時、教育システムは、三つのシステム準拠を分岐させることによって、システムの環境の複雑性（全体社会および他の機能的部分システムのもつ複雑性）に対処しなければならない。すなわち、全体システムとの関係として機能 Funktion, 他の部分システムとの関係として作用 Leistung, 教育システム自身との関係として反省 Reflexion という三つのシステム準拠である<sup>22)</sup>。そして、Luhmann/Schorr は、社会の事実的な変動に伴うこの反省テーマを「自律性と不確定性 Autonomie und Kontingenz」として一括する<sup>23)</sup>。

Luhmann/Schorr によれば、システムと環境との関係は「循環的」である。システム理論の基本設計からすれば、意味システム Sinnsystem としてのパーソナル・システムと社会的システムの体験と行動は環境への志向からシステム自身へと回帰し、逆にあらゆる自己関係は環境への接近可能性をもっている。こうした基礎条件のもとでは、したがって、システム間に連続的なヒエラルヒー的な関係、重要性の度合いの関係、ないし根拠付けの関係は前もってあるとはいえない。部分システムは、それが属する社会の機能との関係を通して、自らを不確定 Kontingenz にする。そして、循環的な構造をもつシステム準拠は、その自己準拠的な無規定性を克服し、再特殊化 Respezifikation されなければならない<sup>24)</sup>。

機能と作用の非同一般性、つまり全体社会との間のシステム準拠と他の機能システムとのシステム準拠との間が同一でないことは反省のきっかけとなる。そして、この反省のプロセスにおいて教育システムは自己を主題化する<sup>25)</sup>。しかしながら、機能的分化のもとではシステムは高度の選択性に頼ることになり、特定の環境にしか依存しない。したがって教育システムの反省は必然的に「自己単純化」に帰結することになる<sup>26)</sup>。とはいっても、教育システムの外部との境界設定は「主観的な意図の表明」と

いう形式や、価値的・理想的な言明によっては実現されない<sup>27)</sup>。教育システムにおける反省の次元はシステム自身に属するからである<sup>28)</sup>。それゆえ、何らかの価値や理想に代わって、機能分化によって伴われる社会構造上の問題が教育システムの反省を条件づけることになる。だが、全体社会の分化の形式からは、作用と反省との相互規定性だけが確定され、機能には及ばない<sup>29)</sup>。例えば、Luhmann は次のように言っている。教育システムはリベラル・エデュケーション（システム自身の同一性の反省の次元）と職業教育（作用次元）との間を揺れ動く。しかし、教育システムの機能は未来の社会的システムのための適切な環境であると同時に、諸個人の社会化であると<sup>30)</sup>。こうして、機能・作用・反省の関係は、教育の主導理念、教育目的の次元から、具体的なカリキュラムの設定までに渡る問題を提供することになる。

Luhmann/Schorr は、教育システムの反省の歴史は教育システムの分化の歴史と平行に展開してきたとまとめている<sup>31)</sup>。教育システムの反省問題はまず、社会システムの中ですではっきりと現われてきた機能的分化の結果問題として成立するということになる。教育システムの反省問題は歴史的にみれば、18世紀中葉以降はじめて登場し、その展開は機能的分化に向かう社会の転換とその結果問題とともに規定され、また理論的に言えば、機能的分化の構造的帰結を分析せねばならず、それに基づいて教育システムの自律性と反省のための条件が解決できる<sup>32)</sup>。教育システムは、その反省の次元を通じてシステムの同一性 Identität や統一性 Einheit と結び付き、これを維持するとともにその自律性を確保しなければならない。けれども、こうしたシステムの反省と自律性はシステムが恣意的に自己の独自性を主張することを意味するのではない。教育システムの自律性はシステムの置かれた社会の構造的条件から、いわば強いられるものとして特徴づけられるのである。

さて、Luhmann/Schorr のこのような議論の含意をとりだせば、教育システムの反省は、機能的分化という構造的な条件のもとでは、例えば人間主体というある一点に準拠して行なうことはできないことになる。単に人間に定位するだけでは、社会の機能的分化から生み出される制約条件を看過してしまう。比喩的にいえば、反省はむしろ社会に定位してなされなければならない。だが、機能、作用の非同一性のもとでの反省は甚だ困難な状態におかれる。したがって、反省が結び付く教育システムの同一性、およびシステムの自律性の根拠付けは決して完結的ではなく、そのつどの同一性、自律性として、他の可能な選択肢を否定として保持する不確定性を伴っ

て主題化されることになる。Luhmann/Schorr は言う。「自律性は、最終的には、社会的分化が教育システムを不確定にし、不確定意識をもたされるということに帰着する。不確定性とは『別のようにもありうること』と『影響を受けている』ないし『依存している』という二つのことを指す」<sup>33)</sup>。ここから、教育システムの自己記述は、社会理論的にみればそのつどの環境との関係のもとで成されるに過ぎず、これまでの教育学的反省の試みはそれを永続性のもとにおこうとしたといえ、はたして言いすぎであろうか。

### C. 教育システムの自己準拠；教育学の知識社会学

Luhmann/Schorr による社会学的・システム理論的分析の試みに関して、Ch.Hof はこう述べている。「システム理論にとって、教育的思想や行為の基本的なラインを普遍的な道徳律や人間の人間学的決定に基づいて作り上げる教育学の理論構成が重要なのではない。システム理論はその限りで規範理論を目指すのではなく、教育的意味論に対して記述的-再構成的にふるまうのである」と<sup>34)</sup>。この Hof の指摘は、第一に教育システムの反省問題に対する Luhmann/Schorr の態度をうまく表現していると考えられ、第二にいわば教育学の知識社会学、ないし教育学言説の知識社会学のシステム理論的ヴァージョンの可能性を示唆しているといえることができる。

Hof はシステム理論的分析を評価する際の手がかりとして、Luhmann のコミュニケーション概念、および機能的に分化した社会としての近代社会という社会理論的前提に求めている<sup>35)</sup>。教育システムは機能分化社会における「教育に関する社会的なコミュニケーションのシステム」としてとらえられる。また、教育 Erziehung 自体も社会的システムとしてのコミュニケーションとして捉えられる。その際、システム理論はこのコミュニケーションをその意味内容の主観的な表明の次元で問題にするのではなく、むしろ「出来事」Ereignis として取り上げる<sup>36)</sup>。「出来事」とは Luhmann システム理論の一般理論水準でいえば、心的システム・社会的システム双方に共通するシステムの構成要素を指すタームである<sup>37)</sup>。Hof によれば、Luhmann/Schorr の試みは、教育システムの自己描写という特質を機能分化の進行という歴史的進化の中で結晶化されてくる仕方を再構成するものであり、そのための出発点として教育学の知識のシステムがある<sup>38)</sup>。こうしたまとめに従えば、Luhmann/Schorr による教育システムの反省問題の反省の試みは、近代機能分化社会への転換に伴う、および機能分化のもとでの教育システムの三つのシステム準拠(全体社会、他の機能システム、

教育システム自身)をめぐる教育の反省的コミュニケーションを規範的な意味を含まず、記述的な再構成を目指すものともいえよう。それは教育学の自己理解に対しては一種の「挑発」をともなった、教育学の知識のシステム理論的な再構成を目指しているともいえよう。

さて、機能的に分化した社会というシステム理論の前提に導かれて、Luhmann/Schorr は教育システムにおける反省問題の反省に取り組むわけだが、そのとき、二つのことが前提される。一つは、特に反省の次元における教育システムと科学システム Wissenschaftssystem との分離と相互依存の関係であり、いま一つは自己準拠 Selbstreferenz という考え方である<sup>39)</sup>。

科学システムと教育システムとの分離と相互依存は、すでに示したことでもあるが、Luhmann の社会理論の前提をなす機能的分化から導き出される。機能的分化において部分システムは相互に独立的であると同時に依存関係でもある関係に置かれる。したがって、教育システムと科学システムとの関係において一方から一方への直線的・階梯的な根拠付け関係は成立しないことになる。むしろ両者は、互いを環境とし、相互的な依存関係のもとにある。

さらに自己準拠という考え方を導入すれば、教育システムと科学システムとは相互に閉じたまま関係しあっていることがいえるようになる。自己準拠的システムは閉鎖的であると同時に環境に対して開放的である。Luhmann/Schorr によれば、自己準拠とは差し当たってはシステムの諸操作がその意味をもつときに、常に同じシステムの別の操作を参照するということを表わす。そして、自己準拠的システムとは、常に自分自身とコンタクトする形で活動する。その際、システム/環境の関係は次のような活動形態のもとに置かれる。すなわち、システム/環境間の相互作用のやり取り(コミュニケーション)はシステムの側ではそのつど内部に向けられ、その限りで常に構造的に統制される選択性がみられるという活動形態である。言いかえれば、自己準拠的システムは、環境によって異なる操作をそのつど選択的に把握するのではなく、日常的な操作の中でそのつど複雑性として与えられ、複雑性として選択を強要されるものはシステムの統一性ないし同一性に結びつけられるのである<sup>40)</sup>。

本稿の冒頭でも簡単にふれたことだが、Luhmann のシステム論において当初の課題は複雑性の縮限にあった<sup>41)</sup>。社会的システムも心的システムも、システム自身の複雑性を増大させることによって環境の複雑性を縮限する。けれども、このように言ったからといってシステム/環境の関係は一つの形で完結しない。環境の複雑性は意

味によって加工され、そのつど不確定性 Kontingenz へと転換されるのだから<sup>42)</sup>。ところが自己準拠的システムにおいては、システム/環境世界の複雑性の格差に代わって、むしろシステム/環境世界の差異が問題の中心に登場してくる。いまや自己準拠的システムはシステム/環境世界の差異を利用してシステム自体の統一性を図ると描写される<sup>43)</sup>。こうした考え方に基づけば、まず第一に教育システムにおける反省はその環境をなす他の機能システムにおいてではなく、教育システムそれ自身において遂行されることになる。そして第二に、教育の反省の次元でのヒエラルヒー的な構造が否定されることになる。教育システムの反省において教育実践—教育学と教育科学—科学理論といった階梯的構造は認められない。教育学と科学理論はおたがいにシステム/環境世界の関係に入ることになる。

ところで、特にドイツ的な教育学的伝統において、教育システムの反省は教育学に正当な権限が与えられているといってもおかしくない。なぜなら、教育学は教育者に行為を指導してやるという技術学としてと同時に、科学理論との結び付きも要請されるからである。教育学は単なる教育の技術学にとどまらないで、教育科学をも称揚するようになる。だが、教育科学はあいまいである。すなわち、教育学ないし教育科学の科学性が吟味されなければならなくなる<sup>44)</sup>。しかし、機能的分化と自己準拠というシステム論の前提のもとでは、教育システムの反省の担い手・その仕方を巡って、教育学と教育科学そのものが分析対象となってくる。その際、Luhmann/Schorr は、社会学(システム理論)の概念装置を用いて、教育システムの反省史を再構成しようとする。そのために、彼らは教育的意味論 *padagogische Semantik* と社会構造という分析枠組を用意する。それによって、社会の機能分化の進行に伴う社会構造的局面的変動に対して、教育システムの反省の次元がいかにかにふるまったかが再編成されることになる。あらためて言えば、教育システムの反省史は教育システムの分化史と平行なのである。

意味論 *Semantik* とは、Luhmann においては「社会的な素材」とも呼ばれ、高度に一般化され、相対的に状況に依存せずに使用することのできる意味として理解されている<sup>45)</sup>。そして、Luhmann/Schorr によれば、分化は社会構造的局面でのみ進行するのではなく、意味論の領域でも進行する。機能的分化と自己準拠の前提からすれば、特定の環境への依存の高まりと他の環境からの独立という事態は意味論の次元と社会構造(組織)の次元の両方で進行することになる。したがって、意味論と社会構造の枠組は、単なる教育と社会の関係ではなく、教

育システム自体の諸観念の次元と組織の次元でのそれぞれの社会との接続、すなわち「二重結合」を問題にしているのである<sup>46)</sup>。それは例えばマンハイム流の知識社会学にみられる、知識の存在被拘束性、諸知識や諸観念を社会集団に帰属させて分析するのではない。システム理論の前提に則って、機能分化社会への移行に伴う社会構造上の変化と諸観念・諸概念の領域の変化を相関的に扱おうとするものである。

システム理論のこうした知識社会学によって、教育学の伝統品目は一旦解体され、システムの命法にしたがって教育学の意味論として再構成されることになる。Luhmann/Schorrの反省史の分析においては、システムが個々の要素をどのように関係づけ、その環境を限定するのが再構成される。そして個々のシステムが問題設定をどのように「定式化」し、その問題を要素のどのような関係化によって「解決」するのかという問題が前景に出てくることになる<sup>47)</sup>。そして機能分化から生じた不確定性を構造化するために教育システムが制定したシンボリックに一般化された公式の系列は、教育学にとって、解釈による再特種化を行うための支柱となるのである<sup>48)</sup>。

〔補論〕 次稿での再論のために

上記の公式、すなわち不確定性公式(Kontingenzformeln)は機能分化社会への移行において、そして社会の複雑性の増大という進化の傾向の中で変化する。教育システムの場合、他の機能システムとの交叉領域(Überschneidungsbereich)に依拠しながら反省を行い、交叉領域によって異なる不確定性公式を展開してきた。まず、成立期の教育システムには、それが宗教(システム)及び家族(システム)を源とすることから、神学の完成概念を人間学に転回した「人間の完成」という不確定性公式が家族システムとの交叉領域である家庭教育を主要な場として生成する。18世紀末頃までの、汎愛派を中心とする草創期の教育学は、この「人間の完成」に導かれて反省を行った。しかし、やがてこの公式では経済システムの要求に対応できなくなる。つまり、機能と作用の不一致が反省の契機となって教育システムは次に科学システムに依拠し、科学システムとの交叉領域である大学教育を舞台としてBildungという不確定性公式を成立させる。だが、所詮Bildungは国家に組織化能力を依存した上で、世界と個人を直結させ、社会との関連を見えなくさせる逃避公式(Fluchtformel)でしかなく、結局は教育の代替表現に解消している。Bildungは今なお教育学者にとって都合のいい逃げ場を提供してはいるが、機能分化し複雑化した現代社会においては、経済システムと

教育システムの交叉領域である企業内教育をも貫き、新しいことに対処する持続的な準備という意味での学習可能性(Lernfähigkeit)が、よりふさわしい不確定性公式となっている。Luhmann/Schorrは教育システムの反省史をこのように見ている。

既に示唆したように、機能分化社会においては、機能、作用、反省という三つのシステム準拠を三位一体に行い得てこそ、自律的反省といえる。ホップズ的な社会秩序の基礎付け問題を説明するにあたり、「人間主義的伝統」を拒否するLuhmann<sup>1)</sup>の見るところ、教育学は「人間主義的伝統」にとらわれてきたために、社会構造の転換の後に従い、反省能力を欠如してきた、ということになるようである<sup>2)</sup>。

### III. システム理論と教育学の間

われわれはこれまで、Luhmann/Schorrのシステム理論の社会理論的および教育システム理論的側面の概要を検討してきた。本節では教育学によるシステム理論への評価と両者の対決と接続とを検討し、さらに、もし仮に教育学がシステム理論を受容するとしたら、どのようなアプローチの仕方がありうるかを議論する。

#### A. システム理論に対する教育学の評価

先に述べたようなシステム理論からの教育学へのアプローチに含まれる教育学批判的な側面から容易に予想できるように、教育学は、若干の肯定的評価がないわけではないが、大抵の場合、システム理論的発想そのものにも、教育システムの分析に対しても極めて懐疑的な冷淡な反応をとってきた<sup>1)</sup>。もちろん、教育学におけるシステムの志向の要請はかならずしも現代に固有のものとはいえない<sup>2)</sup>、現代におけるシステム理論的な思考方法はLuhmann的な社会システム理論に限られるわけではない<sup>3)</sup>。また、そうしたシステム理論的な思考方法の教育学や教育科学への受容の在り方も——われわれの予想を越えて——はるかに広い範囲に拡がっている。従って、教育学ないし教育科学におけるシステム理論の受容といっても、どのような分野で受容され、利用されるのかによって、その有効性と評価が異なることは言うまでもない<sup>4)</sup>。

しかしながら、教育科学的な観点からではなく、教育学固有の観点から見る限り、システム理論は「大掛かりな挑発」であり、また「不愉快な経験」であった<sup>5)</sup>。その理由の一つはLuhmann的なシステム理論が議論される時代状況にある。70年代初めには、社会学の「上位理論」



に関していわゆる「Habermas/Luhmann 論争<sup>6)</sup>」が争われたが、教育学もこれに大きく影響された。この当時 Luhmann が目指していたのは、その主著とも見なすべき論文集「社会学的啓蒙<sup>7)</sup>」が明瞭に示しているように、社会学の啓蒙的機能の確証であった。Luhmann は啓蒙に三つの段階を区別する。第一は古典哲学の「理性的啓蒙」、第二はマルクス主義的社会理論ないし知識社会学の「イデオロギー批判的啓蒙」、第三が Luhmann 自らが標榜する本来の意味での「社会学的啓蒙」であり、その啓蒙機能は——既によく知られている——「複雑性の縮限」(Reduktion der Komplexität) である。社会学は複雑性を縮限するが、その度合いに応じて、複雑性を把握し縮限する社会学のポテンシャルも高まり、「社会学は啓蒙の意識を拡大して行く」とされている<sup>8)</sup>。これに対して Habermas は、単なる「目的合理性」や「システム合理性」には決して還元されない「コミュニケーション的合理性」の概念を提起することで、Luhmann の構想を「機能主義的理性」として批判し、西欧合理主義の内実を擁護し拡大するという方向をとった。ここでは教育学は Habermas の構想に近い地点から、どちらかといえばヨーロッパの Bildung 哲学の精神に沿うかたちで——Luhmann 風にいえば「人間主義的伝統」に則って——システム理論に対してはもっぱら批判的な態度をとっていた。

いずれにせよ「教育学の社会学的啓蒙」、「教育学の社会学的な書き換え」とその帰結をどう評価するかが問われていたこの当時の状況<sup>9)</sup>では、Luhmann 理論と教育学との関連/対決も、システム理論特有のシステム・世界・複雑性という概念をもって教育や人間形成 (Bildung) がどのように理解されるのかという地点でなされている。

まず、システム理論からすれば、教育は「システム」(System) の観点で問題にされる。機能—構造的な考え方は「その存在の観点ではなく、その複雑性 (Komplexität) の観点で」テーマ化された「世界」(Welt) に立脚し、この複雑性が「常にシステムと世界の関連を表示している」<sup>10)</sup>。この三者はいわば指示連関をなしている。「世界の複雑性は世界のなかのシステムに依存している。出来事として生じうる事柄がその存立に依存する」と言い換えることもできる。しかし同時に出来事は存立を脅かす。こうした相互依存性は、発展が一定の限界に達すると、システム内で複数の可能性を体験の別の可能性として示し、自己統御の選択的な過程によって除去するほうを有利にする」<sup>11)</sup>。複雑性を負わされた生活世界のなかでシステムは、常に新たに生じる複雑性の氾濫を縮限し、意味を保管し機能的に統御する機能を負っている。世界の複

雑性の縮限を補償する機能をシステムは任されているわけである。従って、個人は「可能性の全体」としての世界の中で縮限がなされていなければ行為できないのだから、複雑性を縮限してくれるシステムが存立していることによって、個人に降りかかる負担が軽減される。いわば人間に先立って、既存のシステムはいつも既に世界の複雑性を縮限してくれている。個人はシステムによって縮限された世界に産まれてくるのである。システムが複雑性の縮限を保証しうるのは、システムが構造 (Struktur) を特徴づけているからである。Luhmann にとって構造とは「不確かなものへの意味の投企であり、選択的な働きといってもよく、単なる規定ではない。まさにこの選択として構造は情報提供の意味と…指導の意味を持つのである」<sup>12)</sup>。構造が選択を行なうということは、人間がそれを行なう可能性が否認されたことを意味する。同時に、構造は行為期待を一般化する構造を維持し発展させる。さらに構造はシステムの合理性に寄与する時に初めて正当化される。つまりシステムは、過剰に複雑な世界の中で、より複雑でない、つまりより高度な秩序を達成するために、別の可能性を排除することが出来る程度に応じて合理的に行為する。また、絶え間なく増大する世界の複雑性を前にして、それぞれ固有の構造を持った多様なシステムが分化して行く。そして教育システム (Erziehungssystem) もまたそのようなシステムの一つの典型なのである<sup>13)</sup>。

この当時のシステム理論の発想をこのようにまとめてみれば——そしておそらくこれは今日でもシステム理論の対する通常のイメージでもあるのだが——システム理論を援用した教育理論が極めて特殊な点を足場に行っていることは容易に予測がつくだろう。

Luhmann によれば、人間は常に世界の複雑性にさらされており、その複雑性を縮限する必要のある存在である。そのような人間把握に対する回答が「システム」の要請であって、システムなしには複雑性の縮限がなしえない。その意味で、システム理論とは人間の主観性の諸要素 (例えば、人間の尊厳・人格性・個性・道徳性・自由など) を重視しないし、少なくとも考察の対象とはしない。システムが主体に対して優位を持つのである。従って、人格や個性や主体性は、無視されるとはいえないが、システムという観点からしか考察されない。「複雑な社会は人と役割を峻別し、その社会の構造や行為期待への信頼性を人よりも役割によって保証しなければならない。この場合、人は個人として制度化されうる。これは、一定の連関内、例えば家族内、あるいは政治的指導においても、人を特定の行為連関の保証として用いることを排

除するものではなく、むしろそれを可能にするものである——もちろん以上のことは、限定されたその事態を当てにしている機能連関においてのみいえることではあるが——」<sup>14)</sup>。個人と社会の関係のこのような関連の仕方からすると、システム理論によれば、人間はシステム機能的に規定されている。

こうしたシステム理論に含まれる人間像を、その批判者は「一次元的な」「隠れた人間学」(latente Anthropologie)と呼ぶ<sup>15)</sup>。教育学がシステム理論との接続を見出しにくいのは、このようなシステム理論の「一次元的で隠れた人間学」が教育学の前提にある「人間学」と相容れないからである。それゆえにシステム理論なしにそれに動機づけられた教育システムの分析に対する教育学の批判は、もっぱらこのシステム理論における「脱主体化」(主体の喪失)と教育の機能主義的理解に焦点づけられている。

例えば、Brunkhorst は「Luhmann 流の帝国主義的システム理論」は結局のところ「人間の独立と自由に対するイデオロギー的な加担に過ぎない」<sup>16)</sup>と断定している。von Hentig もシステム理論は「所与の現実を正当化するものである」と非難する<sup>17)</sup>。「われわれの個々人の意志とわれわれの共通価値に対するシステム理論の冷淡さ」は「理解の統一性」への脅威であり、従って Luhmann のシステム理論は「その理論が主張することではなく、むしろ、それが横領したもの」、つまり「人間的なもの」によって「異義を申し立てられる」<sup>18)</sup>。このように評価することで、システム理論の理論としての地位は認めながらも、それが教育の行為のコンテクストから極めた離れたところに位置していることを Hentig は批判するわけである。

いずれにせよ、「人間学的な問いと論議は教育学の問題に正当な基礎を与えるためには、その背後に遡及することの出来ないものである。それは教育科学的な構想の可能性と限界を〈より良く〉評価するために、不可欠である」<sup>19)</sup>にも関わらず、システム理論はこれを考慮していない。あるいは Luhmann においては「社会—文化的進化の主体はこの社会—文化的進化自身である。人間の働きは、進化によって指数関数的な割合で増加する結果問題を処理するために必要な問題解決の手段を準備することに限定される。…システム理論的な考察は…社会進化の領域での規範的構造のリアルな働きには盲目である。…つまり現実の歴史にも未来にも目をおおっている」<sup>20)</sup>。システム理論に顕著にみられる「主体の喪失」——あるいは「システム=主体」の登場——がシステム理論の公理系からの論理的な帰結であって、それはまた教育における責任

と理性の喪失を意味するというのがシステム理論に対する標準的な評価である<sup>21)</sup>。

とはいえ——おそらく例外的に——伝統的な教育学[精神科学的教育学]を足場にしながらも、Luhmann 的な社会システム理論による上のような問題提起の重要性に注目し、自らの理論形成に積極的に取り入れようとした教育学者もあった。例えば、教育学 (Pädagogik) を人間学 (Anthropologie) と政治学 (Politik) との三項的な構造連関で考えようとする J.L.Blaß は、システム理論を「教育的現実の課題と構成のために要請」し、それによってシステム理論を教育学へ適用する範囲を拡大しようと試みた<sup>22)</sup>。

ごく概略的に言えば、Blaß は Luhmann 的なシステム理論と教育学とが接続する点を「Bildung の理論」に見出し出している。なぜなら、システム理論の枠組みでいえば「教育(と Bildung) は人間学と政治学の構造連関における複雑性の縮限と考えることが出来る」<sup>23)</sup>。従って、このように理解すれば、システム理論のカテゴリーと構造は伝統的な教育学[精神科学的教育学]の基本概念であった個人と世界の相互関係(個人の世界連関: Weltbezug) というカテゴリーと構造とに接続できるからである。Blaß はこの捉え方を梃子にして、まず複雑性を人間学の次元に置き、次いで複雑性の縮限としての Bildung を教育学の次元に据え、さらに、社会システムとしての学習を政治学的—社会的次元に位置づけている<sup>24)</sup>。

このような Blaß のやり方は、それまで見られたような Luhmann のシステム理論の教育科学的な部分的な応用の域を越えて、教育理論的な構想につながる可能性を指し示していることは確かである。しかしながら、Luhmann 風に表現すれば、世界の複雑性の縮限を Bildung の「機能的等価物」(funktionale Equivarenz) と見なそうとする Blaß の理解もまだ「教育学の連続性」を越えているとはいえないであろう<sup>25)</sup>。

## B. システム理論と教育学との対決点

Luhmann 的なシステム理論に対する懐疑的・批判的な評価がうまれるのは、その前提や様々なカテゴリーや概念装置が教育学の発想に、なじみにくいというよりは、真っ向から対立する点を多々含んでいるからにほかならない。システム理論からすれば教育学は未だに「旧ヨーロッパの思惟」を享受しているわけだが、教育学から見ればシステム理論は——教育するものであれ、教育されるものであれ——教育における「主体が喪失されている」のであった。本節ではこのシステム理論と教育学との対決点を分節化して検討してみよう。

第一に、システム理論では、教育主体の「アイデンティティ」(Identität)や「発達」(Entwicklung)が、近代教育学の基本構想とは全く異なって理解されるという点である。

当時まだ盛んであったアイデンティティに関する議論をLuhmann/Schorrはシステム理論的に書き直そうとする<sup>26)</sup>。彼らによれば、これまで教育学で用いられ議論されてきた古典的人格概念やアイデンティティの精神分析的な正当化に対して、主体に定位するアイデンティティ・モデルは理論的にも社会的にも「致命的」<sup>27)</sup>である。「もし、アイデンティティとは何であるかを確認しようとすれば、アイデンティティを意味付与的な操作の根源・主観性・第一のものとして前提するのは充分ではない」<sup>28)</sup>。つまり人格主義的なアイデンティティ構想によって動機づけられている意識哲学的前提を放棄すべきであるというわけだ。アイデンティティはシステムのなかで経過する「複雑性を生産する選択性」という事実性によって作り出される第二次的なものである。「アイデンティティというものは、個々の体験や行為の連関ではない。そのような連関の代わりに…、特定の条件が要求するときに、それは機能する。アイデンティティとは完全な相互依存の代替物、つまり特定の問題状況で必要とされ呼びだされ、それを満足させるような機能等価物なのである」<sup>29)</sup>。

人間形成におけるアイデンティティをどう位置づけ評価するかは未だに論議の余地のある問題だが、教育学におけるアイデンティティ問題の起源は、目的論(Teleologie)の転倒の果てに近代の「自己保存」(Selbsterhaltung)が「最小目的」(minimal Telos)に転じたものであるとする理解に従えば<sup>30)</sup>、Luhmann/Schorr的な「パーソナル・アイデンティティ」もまた、システムの秩序維持を最高の目的とするという意味で、「自己保存」原理のシステム理論的ヴァージョンと批判的に評価される<sup>31)</sup>。

さらに、従来の教育学で前提されてきた人間学は、人間の発達可能性や教育可能性、その価値や目的に関する解釈に基づいていた。この解釈と相関して「教育とは何か」という問いが立てられる。システム理論はそうした観点からではなく、「教育はいかにして可能か」<sup>32)</sup>という問題に関連して、発達の可能性をつねにシステムと関連づけて議論する。従来の教育学の関心とは反対に、「人格をもまたシステムとの関連で考察し、子どもはどのような発達可能性を持つのか、あるいは教師はどのように教育的な効果を及ぼす可能性を持つのかを問うことができる」<sup>33)</sup>社会システムの構造は「システム」として現われる

主体の発達を規定する。だから社会システム理論では発達もシステムとその構造の観点で考察され、そのかぎりで「主体」は背景に退く。「社会システムは、人の自己選択という点で可能になるものをがいかに利用されるかを決定する構造において…実現される。何につながりを見出すか、何が成功しあるいは失敗するかは、社会的な行動選択から生じる。人は…その対応物を抛出することで…相互に浸透しあう(interpenetrieren)」<sup>34)</sup>。確かに、パーソナル・システムは相互浸透する<sup>35)</sup>。しかしその行為の領域は、社会システムが許す範囲に限られる。原理的に言えば、主体に対するシステムの条件がもっとも強いのである。だからこのようにシステム理論を捉えるならば、発達とはパーソナル・システムが社会システムの構造に適合することであると見なされる。「システム理論的な発達論とは、最終的には構造維持のための発達と理解される」<sup>36)</sup>。

また、「旧ヨーロッパ的思惟」からの脱却をめざすシステム論は、人間の発達過程にとって本質的なものの認められてきた「受動性」と「自発性」との本質的な交換関係をもつばら受動性の観点から考察している<sup>37)</sup>。さらに、自己準拠的なシステムである「パーソナル・システム」には、当然のことながら、個体発生のコールバーグ理論に見られるような発達の目的論はないとされる。つまり主観哲学の根本仮定であった人間の「特性」の階層構造あるいは内的審級は存在しない。全ての近代教育学の中心的理論が機械論哲学から歴史の進歩理論に至るまで常に主張してきたような人間の行為を方向づける個人を越えた実体を表す「理念」が否定されると並行的に、個体のシステムの「生命」の絶え間ない目的論的システム再生産以外には「客観的」客観性はない<sup>38)</sup>。

第二は、教育する主体の「教育的行為」(erziehendes Handeln)および教育する主体と教育される主体の「教育的関係」(pädagogischer Bezug)の位置づけに関してである。ドイツの伝統的な教育理解、とくに精神科学的教育学では、教育的現実と教育理論の中心に「教育的関係」が置かれており、その基盤の上に教育に関するものの理論が構想されてきた。もちろんこのカテゴリーを中心にする教育理論の構想はすでに60年代における社会学の影響を受けた教育学の転換によって「教育的関係」から「教育的な相互行為」へと変化を被ってはいた<sup>39)</sup>。システム理論の「教育関係論」への影響はこの筋道で考察される。というのは、既に見てきたように、システム理論による教育学の関心は、社会の部分システムとしての教育であり、そこに現われてくる構造問題にあった。それゆえに、教師と生徒とのあいだの人格的な関係の規定を正当化する

るような教育理論はその視野には入らない。システム理論の認識対象は「教育の主体」でも、生徒と教師の相互行為関係でもなく、教育のシステムだからである。「授業を行なうのは、教師ではなく、相互行為システムである。言い換えると、社会システムは、人の自己選択に基づいて可能になるものがどのように利用されるかを確証してくれる構造に基づいて実現される」<sup>40)</sup>。この点を Luhmann/Schorr は特に学校における授業 (Unterricht) と技術の問題を軸にして精力的に考察している<sup>41)</sup>。「授業とは教師と生徒の関係であるという通念」<sup>42)</sup>は、「パーソナル・システム」と「社会システム」の「二重のシステム準拠」を考察していないが、それにも関わらず、そのような二重の準拠を教育的関係 (pädagogisches Verhältnis, pädagogischer Bezug) を様式化するために受け入れている。しかし Luhmann/Schorr によれば「そのような二重の連関を対象とする理論は決して適切な技術に至ることは出来ない。そのような理論は、既にその対象の把握において、事態の複雑性を誤って捉えている。そしてこれは、観念論によっても、実践にいかにかの告白によっても、善意志の表現によっても、機械的な技術に対する論争によっても補償できない」<sup>43)</sup>のである。

このようなシステム思想に基づいた教育理論は、ドイツの伝統的教育学 (精神科学的教育学) のプログラムとは真っ向から対立し、いわばその逆転を目指すものである。それは伝統的教育学 (精神科学的教育学) のプログラムを考察すればはっきりしてくる。教育的関係を基盤にした教育理論の構想は、例えば Hermann Nohl の次のような発想に明瞭に示されている。「教育の作用は妥当する価値の体系からではなく、いつも根源的な自己、現実の人間に対して向けられている確固たる意志を持った現実の人間から生じる。つまり、形成は〈この二人の人間の〉一体性から生じるのである。教育においては人格性と人格的共同体が単なる理念、客観的精神や事象の力による形成に対して優位」を持つ<sup>44)</sup>。こうした構想こそ、人格的關係としての教育学を成り立たせる教育把握の根本をなしているとされていたものであった<sup>45)</sup>。

これに対して、システム理論に定位する教育理論は、教育システムの構造によってもっぱら「潜在的に」「隠れたかたちで」影響され、教育者の意図の背後で作用している教育の効果に関心をもつ。つまり、教育者が懐いている意図は構造の影響を被って挫折することがあるが、そうした状況に着眼するのである。そしてこの着眼は古典的な教育的関係に安らいでいる教育学への批判的な意味を含んでいる。「教師が教育しなければならない、という点からは出発できない。この場合、授業で教育するの

は相互行為システムである。教師の理論や生徒の理論というかたちで問題の人間学的な組みかえは、教育本来の現実を捉えることの出来ない (むしろ、ただそれに失望する) 分析の誤謬を示している。だから、つぎには「(それでも) いかにして教育は可能かという問いをもって、分解と再特殊化についての問題が別のかたちで立てられる」<sup>46)</sup>。

システム理論的な教育理論は、従来の「人格的關係一辺倒であった教育学に別の観点から観察しようという点では、それなりに評価されよう。システム理論的な教育学には、意図的な行為の背後で働いている「無意識なもの」を意識化すること、より正確には「教育システムのオートマティズム」を暴露することが期待されるからである。とはいえ、そうしたことが出来るのは、その理論から意図的な教育行為をいわば「排除する」からである<sup>47)</sup>。

そして第三の点に、上で示された事柄は、伝統的な教育学の「科学としての教育学 (Pädagogik als Wissenschaft)」<sup>48)</sup>の自己理解に対する痛烈な批判でもある。伝統的な教育学の自己理解によれば、一方では教育学は科学として独立していなければならない、他方では教育的行為を引き受けるという要求に応えるものでなければならない。伝統的な教育学のプログラムによれば、教育は決して経験的・記述的な方法では捉えられない。その使命は教育的行為の正当化と問題の発見に結びついている。この事態は「教育的なもの」(das Pädagogische) の概念で、歴史的に連続的なものとしてとらえられる。「教育的なるものという決まり文句のもとに包摂され、守るべき価値があるとされているものの意味論は…教育学の連続性から理解され、教育的なものの概念を要求する。教育的なものの連続性と概念は、実践的科学と〈実践についての実践のための科学〉という伝統的な構想にその立脚点を持っている」<sup>49)</sup>。つまり「教育」とは何であるかの同定が、教育的行為の観点からするその正当化と不可分な一体をなしているという構想である。この観点からすれば「教育学」とは、教育の現実を分析しようと同時に、実践に「責任を持った反省」(reflexion engagée)<sup>50)</sup>として、常に教育を指導しようとする教育理論である。

ところでこうしたドイツの伝統的な教育学の基本的な構想はその知識形態の歴史的特殊性に起因する。ディルタイは自然科学と精神科学の方法論を区別から帰結する科学概念を定式化した。それによれば「内」と「外」を区分し、生活経験から遠い概念的に図式化された構成的な方法をとる自然科学の認識プロセスに対して、精神科学は、人生経験に不可分に関連する「内側から理解する」

方法をとる。精神科学にとって生活経験と科学的経験の間にあるのは断絶ではなく連続性である。そこでは「生と科学が結びついている」からである。ディルタイの衣鉢をついだ精神科学的教育学は「理解」を方法の拠り所とし、分化した経験的な自然科学をモデルにした教育科学的心理学や教育学を批判しつつ、教育現実と教育理論の密接な関係、科学と生活世界の密接なつながりについての考察を深めた。のみならず、この点に関しては、諸科学における教育学の特殊性、「教育に関わる職務」のその社会的性格からしても、単に研究だけではなく「責任ある教師という観点から」反省されなければならない<sup>51)</sup>とされる。さらに特殊に教育学的な「理論＝実践問題」は、知と実践の関連づけだけではなく、さらに理論家もまた教育学的課題と教育行為への「拘束」を必要とするという要請を含んでいる。社会科学や教育科学は「客観的で単に分析的な事態の解明という機能」を持つが、教育学にはそれだけでは充分ではない。その特殊な機能はむしろ「代理的な熟考として…実践のなかで理論を受け入れる」<sup>52)</sup>ことにある。従って、教育学は単に理論であってはならず、同時に所与の実践に還元されてもならない。客観主義的な知のプログラムを忌避することと同時に、単に所要のものに満足することでもなく、むしろ「状況における信念 (Gesinnung)」が求められた。そしてこの状況内の信念は、教育の現実が教育学に対応するものでなければならないという「倫理的な要請」と対応していた。それゆえにこの教育学では社会の解明の要請とプロフェッションの形成者の立場は教育の分析者の立場と連続的なのである<sup>53)</sup>。

しかし、教育学のこのような古典的理論形式の構想こそ、Luhmann/Schorr の目から見れば、教育システムの矛盾と危機の源泉である。なぜなら、教育システムの自律性と統一性を確立するために、教育学は科学を志向し、それによって、理性的な実践を行う可能性の正当化を理論的に手に入れることが出来たのだが、反面、教育システム全体の自律性への問いを断念することになったからである。言い換えると、教育実践と教育理論とが分離されることによって、教育システムの内部分化は実現されたが、反省はもはや教育システム全体を扱うのではなく、教育学は教育の理論のために自律性を宣言して、教育の科学についての理論に関係するだけになったからである。「自律性は教育システム全体を代表するのではなく、せいぜい教育システムの一部たりうる領域、つまり教育研究と教育学を代表するに過ぎない」<sup>54)</sup>。

さらに教育学は、科学を志向することによって、「技術問題」の解決をも試みたが、結局は果たしえず、むしろ

それを教育理論と教育実践との違いを言い立てることによって、それを解決するよりも、回避しようとしてきた。こうして教育に関する科学は、意図的な教育的行為の実践的可能性に関連するのではなく、理性的な実践の可能性の基礎づけという問題のみに関わることになった。もちろんこのような方策をとったとしても、科学と教育実践の媒介という問題は解決されたわけではなく、かえって現在まで尾を引くテーマとなった。こうした状況を Luhmann/Schorr は、教育に関わる科学が教育実践の具体的複雑性に直接的に関係しているという点に引き戻して説明する。つまり、確かに理論のほうは一般法則によって教育の根拠づけを狙ったわけだが、しかし教育実践のほうは、それを徹底することは出来ず、あくまで状況や人格に関連しているという考え方から抜け出すことが出来なかったからである。

システム理論的な観点で見れば、教育学の自律性とはシステムと関連し、それゆえに社会とも相関している。だから、機能分化した近代社会では、教育システムは一つの社会的部分システムとして生じてきたという意味で、すでに自律的であり、あえてそれを基礎づける必要はないことになる。また先に触れたように、教育システムにおける技術の可能性はシステムの次元でしか解決できないものであった。それゆえにシステム理論からすると、教育学が議論している教育の意味論は、本来目指すべき「教育システムに関する理論」<sup>55)</sup>ではない。それゆえに、教育システムの同一性を定式化できない。また理論－実践の媒介という解決されていない問題と教育学の理論形成の対象の自立性の追及とは教育学が教育システムの反省を充分に行っていないがゆえに生じると解釈されることになる。

しかし逆に伝統的な教育学のプログラムからすれば、まさにこのプログラム——教育学は科学たるべしという要求と、教育的行為の責任を引き受けるべしという、容易には解決しがたい二面的要求——に背馳するがゆえに、教育学のシステム理論的な評価は退けられねばならないのである。

### C. 教育学とシステム理論の「接続可能性」

『反省問題』の新版(1989)に Luhmann/Schorr は長い「後書き」を付して、彼らが提起した問題が教育学の側にどのように受けとめられたかを検討し、その誤解ないし齟齬を指摘しつつ、理論の整理を試みている。それによれば、教育学の側から十分に理解されなかったのは、Luhmann/Schorr の仕事、特に『反省問題』が「教育システムがその固有の統一と近代社会のなかでのその固有

の位置を反省する仕方]<sup>56)</sup>を扱っているに過ぎないという点であるという。Luhmann/Schorr の理論は、教育学的な知の全体を描く試みでも、教育の社会理論でも、社会化の理論でも、教育社会学の知の体系化でもなく、むしろ教育学的反省の社会学的理論を扱う一種の「教育の知識社会学」といえる<sup>57)</sup>。Luhmann/Schorr の理論は、決して教育学の理論を「規範的」なかたちで提示しようとしているわけではない。教育学における技術欠如や選抜の関係の軽視を指摘したからといって、そこからいわば実質的な教育の理論を提案しているのでもなく、ましてや、システム理論が教育学に取って代わられるべきことを提案しているわけでもない。Luhmann/Schorr の理論は教育学にとっては距離をとった外部的な知にとどまる。つまり、この理論は教育学的な知の全体を扱うのではなく、教育学の自己活動・システムの自己記述・自律性の根拠づけだけを論じるという意味で、極めて「控えめ」である。しかし同時に、Luhmann/Schorr の見方によれば、まさにそのような反省〔自己テーマ化のテーマ化〕が教育学内部ではなされてこなかった点（暗黙のうちに）指摘した点で「要求するところの多いもの」であり、また、伝統的な教育学の思考様式にとっては「挑発的」<sup>58)</sup>な提起たりえたわけである。むしろ過度の挑発性ゆえに誤解が生じたともいえよう。

このようなルーマンの釈明を容れるとすれば、前節で指摘したような教育学の側のシステム理論批判や反応——Luhmann/Schorr 問題提起は「教育の一部しか見ていない」、あるいは「既に従来の教育学の枠内で議論されてきたものである」など<sup>59)</sup>——は、およそこの点を見のがして、その問題提起をかえって規範化して解釈し、反論を加えるという誤解の上に立つ議論になってしまう。たしかに Luhmann/Schorr の提起の仕方にも誤解の余地はあったし<sup>60)</sup>、先に Blaß を例にとって見たように Luhmann の議論を「Bildung 論」的な再解釈を施す余地もなかったわけではない。しかし Luhmann の理論を「教育学の連続性」の筋道だけで捉えるだけでは、その挑発性を充分受けとめることにはならないであろう。もちろん既に見たように、システム理論に対して鋭い懐疑精神を発揮し、全面的にその妥当性を疑い、それを忌避することも不可能ではない。そしてあくまでも教育と社会の人間学的基礎づけ順守し、教育学を「実践についての/実践のための理論」と見なし、そのためにたとえアンヴィヴァレントではあっても、実証的な知を利用し、理論形成を行うという方向である。しかしその場合にはシステム理論が提起した問題にそれなりの仕方と回答を与えておく必要があるだろう<sup>61)</sup>。

それに対して、システム理論の前提を一応は妥当なものとして受け入れ、そのパラダイムを評価して、システム理論の提起を教育の理論形成のなかに生産的に統合しようとするならば、どのようなあり方が可能かという問いが生じる。言い換えれば、このような「挑発」に対して、教育学はどのように積極的に対処すべきであり、教育学・教育科学はシステム理論とはどの地点で/どのようにして「接続可能」なのかという問題である。ここでは「反省問題」に関わって——ドイツの教育学というコンテキスト——で教育学の知の形式をめぐる論点だけを扱うことにする<sup>62)</sup>。

Luhmann/Schorr のシステム理論的考察では、教育システムと科学システムとの分離と相互依存、および教育システムの自己準拠性が前提されていた<sup>63)</sup>。教育システム内部での教育諸科学の成立にともなって、教育学の位置価が変動してきたことに対応するために、教育システムの構成要素としての教育の実践に関連する理論である教育学 (Pädagogik) と科学システムの一部をなす教育科学 (Erziehungswissenschaften) を明確に区別すべしという考えが生じてくるからである<sup>64)</sup>。もちろんこの教育学/教育科学の分離の勧めはシステム理論が初めて提起したものではない。しかし反省問題（教育学の自己観察）をだれが/どのように行なうかという問題が、教育科学とは特殊ドイツ的な意味で区別された教育学——行為を指導しうると同時に、科学的にも確実な基礎をもつ例の「実践についての/実践のための科学」——に委ねられるとしていた。Luhmann/Schorr が教育システムと科学システムとの分離と相互依存、および教育システムの自己準拠性という前提をもって反省問題を提起したのは、まさにこの伝統的な構想を疑ったからであった。したがって Luhmann/Schorr に従うならば、そのように区別されたかたちでの教育学に何がその仕事として残されているのか、つまり教育学という知の形態はどう捉えられるのか、また理論と実践をどのように接続されるのかという問題が生じることになる<sup>65)</sup>。

上でも触れたように、ドイツの伝統的な教育学の基本的な構想は常に強力な実践志向と科学志向がいわば背中合わせに結びついているが、この不可避の二面性はドイツ的な教育学の知識形態の歴史的特殊性に起因するものであった。Luhmann/Schorr のシステム理論の提言を教育学に積極的に受け入れようとする傾向が生じるのは、こうした従来の教育学の自己理解、あるいは教育システムに特殊な「ドグマティック」(Dogmatik)<sup>66)</sup>が「教育理論の危機」ないし「アイデンティティ喪失」状況の原因の一端を担っているという認識があるからに他ならな

い<sup>67)</sup>。

そこで Luhmann/Schorr の分析を引き継ごうとする教育学者たちは、教育学・教育科学・システム理論の関連「接続可能性」に関して次のような展望をもつことになる。

第一に Luhmann/Schorr の提案を受け入れて、教育学・教育科学・システム理論の近さではなく、その距離が強調される点である<sup>68)</sup>。近代社会の基本的な進化方向に注目すれば、機能的に分化した社会においては、様々な社会システムはもはやヒエラルキー的に配置されていないし、科学システムと教育システムの間になんらかの合理的なつながりがあると想定できない。ここではむしろ教育システムと科学システムとは全く異なった現実構成に向かっており、教育科学は教育システムに対して直接作用することはないからである。「むしろ教育学の自立性へ向けた努力は、教育理論の反省という方向から、教育という仕事のために必要な知識を蓄積し生産するある種の仕方として把握したほうがよいし、またより事実 に即している」<sup>69)</sup>。その意味で Luhmann/Schorr は「教育学はその自立性を教育システムの反省理論として扱うこと」<sup>70)</sup>を提案する。

もちろん、こう区別したところで、分化問題が「解決」されるわけではないが、Luhmann/Schorr は、両者の配分関係が変えられ、教育学が教育諸科学の発展によって刺激は受けても、それに逐一悩まされる必要はなくなるということの意味するとやや楽観的に判断している<sup>71)</sup>。これに対して、両者を単純に切り離すだけでは、理論＝実践問題の位置がずらされるだけであって、理論次元と実践次元をなんらかのかたちで関連づけなければならないとする必要から教育科学が解き放たれたわけではないのだから、それは別の方面で拡張されねばならないとする提案もある<sup>72)</sup>。とはいえ、この場合もやはり教育システム理論の基本的な発想と前提は堅持されている。

第二は、ここから教育学の伝統的な自己理解とは異なった教育学の自己理解ないし自己規定が生じるという点である。すなわち、教育学は、教育システムの反省理論として自分の自立性を獲得することが期待されるとすれば、そのような理論の目的は直接に行為を指導するようなものではなく、むしろそこから距離をとった「エゾテーリッシュ」(esoterisch)<sup>73)</sup>なものになる。そうすれば、教育学は「実践に近すぎるがゆえに生じる誤り」に陥ることもなく「単なる科学」に墮することもなく、教育システムの全体を見通すことが可能になることが期待できる。このような教育学の課題は「教育や教育過程に関する様々な知識の分析」である。そうすることによ

て、社会的なコンテクスト内で教育と教育の実践とを「ディクルス分析的」に再構成するために、システム理論的なパラダイムが利用できると期待される<sup>74)</sup>。

そして、第三に、このようにシステム理論と接続された教育学、「社会学的に啓蒙された教育学と教育科学」は、行為にとっても有用である、つまりある種の実践性を期待できる。なるほどこの理論は教育実践を直截に指導するような知を作り出すことは出来ないし、それを自らに課してはいない。こうした分析の成果が直接には行為に関連しなくても、教育学の様々な要求と社会的現実との食い違いを分析することで、「実践上の変化の拠り所」は得られると期待できる<sup>75)</sup>。

「そのような理論論作業の価値は距離・批判・分析にある。実践に自分の身を縛りつけることにはではない。認識と行為の媒介、教育と教育科学のそれぞれ異なった生活様式の持つさまざまな知の間の媒介は、(もはや)理論的にではなく、(単に)実践的に、たとえば教育・理論生産・知識の転化と保存に向けられた様々な職業役割という形でしか行えない。このような社会的行為に相応しいのは、特殊な・実践と関連した〈参加と距離化〉のという結びつきである」<sup>76)</sup>。従って、もしシステム理論の前提を受け入れた教育理論があるとすればそれに期待できるのでは、「一つの社会システムとしての教育システムの特異な構造を様々なかたちで問題にすること」<sup>77)</sup>なのである。

#### IV. おわりに

ではわれわれはシステム理論と教育学の関係、システム理論の教育学に対する影響をどう評価できるのだろうか。

確かに、われわれにとって Luhmann/Schorr の仕事——特に『反省問題』——はドイツ教育史・教育思想史の社会学的分析としては異色ではあるが、同時に出色のものといえよう。西欧の教育思想史的な観点からすれば、[ドイツ]教育史に対する一つの寄与として扱うことが出来るだろう。他方、Luhmann/Schorr のシステム理論的な教育の捉え方に妥当性を認めるならば、Luhmann/Schorr の理論を一個の教育学の理論として受容することも不可能ではないだろう。特に相互行為/コミュニケーションとしての教育の分析や「教育技術」に関する問題の提起は、現在のわれわれに啓発的な理論研究の端緒を与えてくれるように思われる。もちろん、従来の教育学の構想と基本的に対立する点が残されていることを視野に入れてである。教育と教育学においては「人間主義的

な伝統」に則って「主体性」がなければならないという点に固執し、そうでなければ教育の理論形成も実践に役立つ理論も構築することが出来ないとするならば、Luhmann/Schorr の理論は決して容認できるものではない。その場合には特に「心理的システム」と「社会的システム」の接合問題と「教育における技術」問題がやはり重要な批判的論点として残ってくる<sup>78)</sup>。ここでは、システム理論の前提と近代教育学との関連についての一層立ち入った研究が要求されよう。

しかしながら、Luhmann/Schorr の研究をもつばら教育史の研究ないしシステム理論的な教育学の提起と見なすならば、その意図を捉え損なうことになりはしないだろうか。そうした評価では彼らが強調した「反省史」(Reflexionsgeschichte) という観点がぬけ落ちるからである。

上のような評価に先立って、Luhmann/Schorr の議論がもつばらドイツの歴史的社会的文脈における教育学に関してなされている点は決して見逃されるべきではない。教育学の批判にしても、教育学と教育科学との関連についても、彼らがテーマとしているのはドイツにおける教育と教育学とその伝統的な在り方である。われわれが『反省問題』のコンテクスト、その批判の対象としてのドイツ教育学にこだわったのも、この点を明確にしたかったからために他ならない。それゆえに Luhmann/Schorr 理論——特に『反省問題』——を評価し、受容するというときには、この点をどの程度自覚しているかがその前件となる。既に見たように Luhmann/Schorr は教育科学と切り放された教育学の役割を教育システム内の反省をもう一度反省すること「反省の反省」を教育学自身に課した。その意味で、Luhmann らの提起に沿って、それを拡大して行く方向が評価されて然るべきであるとするならば、なによりも、この国の教育学とその反省の歴史と在り方そのものが教育学の対象にされなければならないであろう。教育学の自己理解を教育学の内部で反省することが必要になる。われわれにとっての Luhmann/Schorr の問題提起の意義はおそらくここにある。しかし、次のことも忘れてはならない。Luhmann (/Schorr) の論考には一貫して、皮肉とも挑発ともとれる近代の「人間主義」に対立するトーンが聞き取れるが、それは「擬人的システムの成立による人間主体の抹消と、選択史という名の時間の中性化」という Luhmann の「メタ・ゼマンティック<sup>79)</sup>」の現われであり、「反省史」もまたこの中性化された歴史であるということである。

## 註

### I

- 1) 勝田守一「教育の理論についての反省」(1954),『教育と教育学』(岩波書店, 1970) 所収, pp. 6~7。正確には、「教育の問題にゆきつかない」可能性の他にもう一つ、「すべてを経済や政治の問題に帰着させてしまうという傾向」を指摘している。
- 2) cf. 同「教育の概念と教育学」(1958), 同上『教育と教育学』所収, pp. 70~72。  
なお、社会統制としての教育を歴史的・批判的に捉える勝田の方法意識について探求した論考として、鈴木聡「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争」(東京大学教育学部 教育哲学・教育史研究室, 『研究室紀要』第16号, 1990. pp. 15~30) 参照。鈴木はこの論考は、宮原の再分肢論における E. クリークとの関係という論点を提起している点でも興味深い。鈴木によれば、「戦後教育学が宮原のいう『教育の目的意識性』に正当な位置を与えることができないできたのは、この〈宮原とクリーク〉という視座の欠如に負うところが大きいと考えられる」(同上・pp. 15~16) という。
- 3) 前掲「教育の理論についての反省」, p. 11。
- 4) 勝田の教育学の方法意識をトータルに捉える試みとして、堀尾輝久「勝田教育学の学問方法意識」(『国民教育』第7号, 1971, pp. 122~134) 及び同、勝田守一著作集第6巻(『人間の科学としての教育学』, 国土社, 1973)「解説」(pp. 538~552) 参照。
- 5) 前掲「教育の概念と教育学」, p. 85。
- 6) 前掲「教育の理論についての反省」, p. 4。
- 7) マスコミからの批判の最近の典型例として、朝日新聞, 1991年9月2日夕刊の『取材ファイル』があげられる。日本教育学会の第50回記念大会(於東京大学, 1991年8月28日~30日)を取材したこの記事は、タイトルこそ「現実への対応に悩む教育学」と、皮肉と同時に珍しく同情を交えてはいるが、「現実への取り組みが弱い」というありきたりの感想でしめくくっている。
- 8) Vgl. Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1979. 本稿は主としてこの論著に依拠している。
- 9) cf. 山之内靖「システム社会の現代的位相(上)~アイデンティティの不確定性を中心に~」(『思想』, 1991年6月号), pp. 4~11。
- 10) 村中知子「ルーマン、ハーバーマス~社会理論としてのコミュニケーション理論」(佐久間孝正編著『現代の社会学史』創風社, 1990) 所収, p. 200。
- 11) Reduktion は通常「縮減」と約されるが、「減」ではプラス・マイナスのイメージが強くつきまとう。選択されなかったものへの配慮の仕方について考察しようとする Luhmann の意図を汲み取って、本稿では「縮限」という訳語をあてることにする。
- 12) 馬場靖雄「ルーマンの変貌~社会学のオートノミーの原理のために~」(『社会学評論』153, 1988, pp. 17~31) 及び N. ルーマン; 土方透訳「システム理論の最近の展開」(土方透編著『ルーマン/来るべき知』勁草書房, 1990, pp. 16~30) 参照。
- 13) 例えば、清水多吉「ドイツ的ポスト・モダン論に抗して~ニクラス・ルーマン教授批判~」(河上倫逸編『社会システム論と法の歴史と現在』未来社, 1991, pp. 413~445)。
- 14) cf. J. ハーバーマス; 三島憲一・巒田収・木前利秋・大貫敦子訳『近代の哲学的ディスクール II』岩波書店, 1990, 所収の「ルーマンのシステム論における主観哲学の横領」(pp. 627~652)。
- 15) 三上剛史「モデルネ論争の知識社会学~ハーバーマス, ルーマン, デリダ~」(『ソシオロジ』, 1989, pp. 3~20)。
- 16) Schorr との一連の共著 (Zwischen Technologie und Selbstreferenz, 1982 ; Zwischen Intransparenz und Verstehen,



- 1986 ; Zwischen Anfang und Ende, 1990)及び共同論文(Wie ist Erziehung möglich? in ; Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1981, Heft 2)の他, Soziologische Aufklärung 4 (1987)のIII. Erziehung に取められた諸論文や, 最も新しいものとしては, Das Kind als Medium der Erziehung, in : Zeitschrift für Pädagogik, 1991 Heft 1. 等がある。
- 17) Jürgen Oelkers/Heinz-Elmer Tenorth (hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, 1987, に取められた Oelkers/Tenorth (Eine nützliche Provokation), Klaus Prange (Reduktion und Respezifikation), らの諸論文や Peter Fauser/Friedrich Schweizer, Pädagogische Vernunft als Systemrationalität, in : Zeitschrift für Pädagogik, 1981, Heft 5 ; Alfred Schäfer, Systemtheorie und Pädagogik, 1983 ; Eckhard Meinberg, Systemtheorie—Herausforderung an die moderne Erziehungswissenschaft, in : Pädagogische Rundschau 37, 1983 ; Ders, Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft, in : Zeitschrift für Pädagogik, 1984, Heft 2 ; Hans-Hermann Groot-hoff, Zu Luhmanns und Schorrs systemtheoretische begründeten>> Fragen an die Pädagogik <<(1979~1986), in : Pädagogische Rundschau 41, 1987. 等がある。
- 18) Vgl. Josef Leonard Blaß, Modelle pädagogischer Theoriebildung II, 1978, (S.172~198) ; Hermann Lange, Überlegungen zum geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff im Hinblick auf Luhmanns Gesellschaftstheorie, in ; J.Oelkers/H-E. Tenorth (hrsg.) a.a.O. ; Christiane Hof, Systemtheorie als Provokation für Pädagogik? in : Pädagogische Rundschau, 45, 1991.  
註 17), 18) であげた諸論考については, 第IV章でとりあげられる。
- 19) J.L.Blaß, Bildung als Reduktion von Komplexität, in : Pädagogische Rundschau, 35, 1981, S.35.
- 20) N. ルーマン ; 馬場靖雄・上村隆広訳『目的概念とシステム合理性』勁草書房, 1990 (原著1968) の日本語版序文参照。
- 21) 前掲『社会システム論と法の歴史と現在』p. 248.
- 22) 石戸教嗣は, 「N. ルーマンの教育システム論」, 「同(その2)—コード概念を中心に—」と題して2年続けて(1988, 89) 日本教育社会学会で発表している。
- 23) 今井重孝「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), 同「比較教育方法のパラダイム転換と課題」(日本比較教育学会第26回大会配布資料, 1990, 7.), 同「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—」(日本教育学会第49回大会配布資料, 1990, 8.), 同「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回大会配布資料, 1990, 10.)等。
- 24) 山名淳「教育学におけるオートポイエーシス概念の意義—教育学の新たなシステム理論の受容について (H-E. テノルト研究 その2) —」(『中国四国教育学会教育学研究紀要』36, 1990)。
- II
- 1) 前掲: 河上倫逸編, 1991, 320-321頁
- 2) 例えば, 階層と教育, 家族と教育, 職業と教育, 経済と教育といった領域で教育システムといった用法が頻繁に用いられている。しかし, これらの試みの中に Luhmann システム理論を使用している例はほとんどないといってよい。また, 比較教育史の領域では, Pierre Bourdieu のいう教育システムの相対的自律性と再生産論, N.Luhmann のシステム理論の成果などを批判的に取り込みながら, 比較教育史の分析枠組として教育システム, および「システム化」概念が議論されている。D.K. ミュラー, F.リンガー, B.サイモン編: 望田幸男監訳『現代教育システムの形成』晃洋書房, 1989, 原著1987。また, 政治学者 D.Easton によるシステム論的政治分析の枠組 (Luhmann は批判的であるといわれる)。長岡克行「訳者解説 社会システム論と権力」ルーマン: 長岡訳『権力』勁草書房, 1986) を借りたアメリカの教育政治学における「システム論」をめぐる対立に関して, 荒井文昭「1970年代における教育政治学の展開—「システム論」に対する批判的検討—」東京都立大学教育学教室『教育科学研究』第6号, 1988年5月がある。
- 3) 例えば, E.デュルケームは教育システムについて他の社会制度との連関, 慣行・制度の総体という言い方をしている。E.デュルケーム: 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房1976(新版1982) 50頁参照。また, 麻生誠は T. パーソンの社会システム論の枠組を借りて, 教育システムについて論じている。その意図するところは, 社会構造と教育構造を総体として統合する枠組, 「社会—教育構造」の構築に向けられていた。麻生誠「社会体系としての教育」: 麻生誠 編『教育社会学』東京大学出版会, 1974, 麻生誠『近代化と教育』第一法規, 1982
- 4) Luhmann によれば社会学の世界で通用している「相対的自律性」とは「曖昧な表現」であるという。前掲: 河上編, 1991, (注 I-13), 392-393頁。したがって, Luhmann に従えば, ここで言われる教育システムの自律性も, 例えば再生産論の中で用いられる「教育システムの相対的自律性」relative autonomy of educational system とはその社会理論的な含意が取敢えず異なることになる。
- 5) Luhmann : The Differentiation of Society, : in N.Luhmann, The Differentiation of Society, 1982, Columbia University Press, pp. 232-233, Vgl.Luhmann/Schorr, a.a.O., 1979 (Anm. I-8), S.25
- 6) Luhmann, ibid., p. 244
- 7) Ausdifferenzierung については「脱分化」「分出」などの訳語が当てられているが, 日本語として馴染みにくいので単に「分化」とした。ちなみに, Luhmann は, ある質問に対する回答の中で, Differenzierung と Ausdifferenzierung との意味・用法の違いについて次のように答えている。Differenzierung の場合は「差異化された状態と差異化の過程」の両方を表わし, Ausdifferenzierung の場合は過程の意味を明確にした場合に用いられるという。前掲: 河上編, 1991, 222頁
- 8) Luhmann, ibid., 1982, pp. 230-232
- 9) 前掲: 河上編, 1991, 132-133頁
- 10) Luhmann, ibid., 1982, pp. 236-237
- 11) Luhmann/Schorr, a.a.O., 1979, S.24
- 12) 前掲: 河上編, 1991, 106-107頁
- 13) Luhmann, ibid., 1982, p. 237
- 14) この点で機能分化社会における部分システムの同一性の反省は時間次元をも必要とする。Luhmann によれば社会の複雑性の高度化にともなって, 時間意識に根本的な変化が生じた。その中で, 複雑性を時間化して処理することは, もはや複雑性を順序関係によって整序できず, その結果時間は瞬間へと縮限されるという。太田明「〈ポスト・モダン〉における〈教育の終焉〉?—西ドイツの議論から (1)—」東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第16号, 1990
- 15) N.Luhmann. Sozialisation und Erziehung (1987) : in Luhmann, Soziologische Aufklärung Bd.4, 1987, Oplanden, S. 178
- 16) Luhmann/Schorr, a.a.O., 1979, SS.26-28
- 17) Vgl.Ch.Hof, a.a.O., 1991 (Anm. I-18), S.26  
Luhmann によれば, 社会化は心的システムと社会的システムとを結合する事象であり, 教育は「意図的なコミュニケーション」であると同時に, 社会的システムの制度化されたもの Veranstaltung であるとされる。Vgl.Luhmann. a.a.O., 1987, S.

- 177f
- 18) Luhmann/Schorr, a.a.O., 1979, S.28
- 19) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.33
- 20) Luhmann/Schorr, a.a.O., SS.29-32なお, Luhmann/Schorr は包摂の事態が進行しても, それが教育過程のもっぱらの担い手であった家族と宗教システムからその特権を奪い去ることはできないということも示唆している。Vgl.Luhmann/Schorr, a.a.O., S.104
- 21) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.38
- 22) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.35
- 23) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.21 Luhmann/Schorr によれば, 教育システムの反省のテーマは, 事象的次元, 時間的次元, 社会的次元に応じてそれぞれ「自律性」と教育理念, 「技術」欠如, 間主観的な合意としての「選抜」が主題化され, 三者は互いに切り離せない性格を持っているという。「技術」欠如については今井重孝が, 「選抜」については石戸教嗣が研究を行っている(註 I -22), 23)参照)。本稿は, Luhmann の教育学批判を再構成するにあたり, まずは「自律性」問題に議論を限定することにした。
- 24) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.37f
- 25) Vgl.Luhmann/Schorr, a.a.O., SS.38-42
- 26) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.28
- 27) Vgl.Hof, a.a.O., 1991, S.24f, Luhmann/Schorr, a.a.O., S.14
- 28) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.40
- 29) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.46
- 30) Luhmann, *ibid.*, 1982, p. 241
- 31) Luhmann/Schorr, a.a.O., 1979, S.15
- 32) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.28
- 33) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.112
- 34) Hof, a.a.O., 1991, S.25
- 35) *ebenda.*
- 36) Hof, a.a.O., S.24
- 37) Vgl.Luhmann, a.a.O., 1987, S.174f  
「出来事」概念は Luhmann 理論の基礎的概念である。Luhmann において「出来事」はシステムの構成要素を指す。そしてこの概念を導入によって, 心的システムと社会的システムとを共通に扱えることができるという。「出来事」は時間とともに生成し消滅する。したがってシステムはある「出来事」を他の「出来事」に連結させなければならない。こうした連結がシステムの操作 Operation と呼ばれる。
- 38) Hof, a.a.O., 1991, S.25
- 39) Luhmann/Schorr, a.a.O., 1979, S.7f
- 40) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.8f
- 41) Vgl.J.Habermas/N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Suhrkamp, 1971. J.ハーバーマス/N.ルーマン: 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』木鐸社, 1984, 参照
- 42) Vgl.Luhmann, *Sinn als Grundbegriff der Soziologie*, in: Habermas/Luhmann, a.a.O., 1971. 前掲: 佐藤他訳, 参照
- 43) 複雑性の縮限からシステム/環境の差異の強調への転換と自己準拠的システムの導入については取敢えず, 前掲:馬場, 1988(註 I -12)参照。なお, こうした Luhmann の理論の変貌(自己準拠的システムの導入)について, Luhmann システム論の教育・教育学への接近が, 1970年代終わり頃から本格化してきているという事情を考慮すれば, そこには何らかの理論的必然性があるのかもしれないかという大きな問題が生じてくる。しかし, Luhmann の1970年代後半以降の理論的営為の総体の評価をも必要とする, この問題については示唆しておくに留めておきたい。
- 44) Luhmann/Schorr, a.a.O., 1979, S.7  
なお, ここにはドイツにおける Pädagogik と Erziehungswissenschaft という言葉にまつわる文化史的背景があると思われる。
- 45) Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Suhrkamp, 1980, Vorwort, S.19  
実際, Luhmann のシステム論的な知識社会学の試みは, Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik* Bd.1-3, 1980-1989 として出版され, 現在も進行中であるといわれる。そこでは, 社会学の啓蒙の基礎として, 成層分化社会から機能分化社会への移行, 近代社会への移行に伴う観念的・概念的・世界的変化を扱うことがはじめに述べられ, 意味論と呼ばれる文化史的な素材を社会構造的な変化と関連づけなければならないことが強調されている。なお, 第2巻までの内容については, 馬場靖雄「歴史化されたシステム理論-N.ルーマンの全体的理解のために-」『ソシオロジ』97, 1986で簡単に紹介されている。
- 46) Luhmann/Schorr, a.a.O. 1979, S.15f
- 47) Hof, a.a.O., 1991, S.27f
- 48) Luhmann/Schorr, a.a.O., 1979, S.104
- 〔補論〕
- 1) Vgl. Niklas Luhmann, *Wie ist soziale Ordnung möglich?*, in: N.Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik* Bd. II, 1981, S.195-285(佐藤勉訳『社会システム理論の視座』, 木鐸社, 1985年)。また, 「人間主義的伝統」については, 村上淳一『ドイツ現代法の基層』, 東大出版会, 1990年, II「システム理論と道徳」(pp.41~65)参照。
- 2) Luhmann/Schorr による教育システムの歴史的再構成について, 紙数の関係上, 本稿では骨子を述べるにとどめたが, 教育学との興味深い争点になる箇所である。いずれ稿を改めて論じたい。
- III
- 1) ドイツの教育学におけるシステム理論の受容の歴史に関しては J.Oelkers/H.-E. Tenorth, 1987, (a.a.O., Anm.1-17), E.Meinberg, 1983, (a.a.O., Anm.1-17)が詳しい。本節もこれらによるところが大きい。
- 2) Oelkers/Tenorth(a.a.O., S.15ff.)は教育科学におけるシステム概念とシステム思考の在り方として, ①教育科学におけるシステム(System der Erziehungswissenschaft), ②教育のシステム(System der Erziehung), ③教育社会学(Bildungssoziologie)としてのシステム理論, ④教育学の反省問題(Reflexionsprobleme)の四つを挙げている。
- 3) Meinberg が注意しているようにシステム概念は決して「同質的」ではない(a.a.O., S.487)。Luhmann 的な「特殊な」システム理論以外にも, von Bertalanffy に端を発する現代数学と発生生物学によって動機づけられたサイバネティック的な「一般システム理論」がある。むしろシステム概念は自然科学・社会科学・精神科学を横断する「学際的な」概念である。もちろん Luhmann のシステム理論もこれらと無関係ではないが, 「社会的行為の意味連関」としての「社会システムの理論」という文脈で提起されている。このシステム概念の特殊性は, 内部・外部・世界・環境・複雑性・コンティンゲンツ・意味などの概念に基づいて構成されている点である。これらは, 一方でシステム理論を行為科学として構成しようとする意欲を, 他方では von Bertalanffy 的な数学的な一般システム理論に対する前提の違いを表している。しかしこうした一表面的な違いにも関わらず, 重要な点では次のような共通点を持つことにもあわせて注目しておく必要がある。①全体性を志向し, それを把握するための様々なカテゴリーを用意していること, ②その出自に関わらず, システム理論は行為科学として把握できること, ③システム理論を用いて, 実践的問題の解決が可能であると期待されていること, ④システム理論の科学論的位置がまだ確定していないこと。しかしながら, 「パラダイム転換」以降, Luh-

- mann のシステム理論は, Maturana, Valera, von Foerster らに影響されて,むしろ両者の共通性のほうに向かっているようである。
- 4) システム理論の教育学への受容に関しては H. Brunkhorst, Systemtheorie, in, Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd.1, S.193-213, Oelkers/Tenorth, 1987(a.a.O.), Mainberg 1983(a.a.O.)参照。
  - 5) Oelkers/Tenorth, a.a.O., S.40.
  - 6) Habermas/Luhmann, : Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie—Was leistet die Systemforschung? 1971, (佐藤・山口・藤沢訳『論争 批判理論と社会システム理論(上・下)』, 木鐸社 1984, 1987)。この論争が教育学の理論形成に及ぼす影響は極めて大きく, 教育学から見ても興味深いものであるが, 本稿では充分には扱えない。
  - 7) Luhmann, Soziologische Aufklärung, Bd.1-5. Oplanden.
  - 8) Luhmann, a.a.O., Bd.1. S.86. (『法と社会システム』土方昭監訳, 新泉社, 1983, pp. 71-121.)
  - 9) Vgl. J. Dervolav, 'Soziologische Aufklärung' in der Pädagogik, in : Pädagogische Rundschau 35. (1981), S. 355-364
  - 10) Luhmann, a.a.O., Bd.1. S.115. (前掲邦訳, p. 131)
  - 11) Ebd.
  - 12) Ebd. S.120. (前掲邦訳, p. 141)
  - 13) 「教育システム」に関しては, および本稿第 I 章参照。
  - 14) Habermas/Luhmann, a.a.O., S.23. (邦訳(上) 22頁)。
  - 15) Meinberg (a.a.O., 1984) は, 哲学的人間学の Arnold Gehlen が提唱した「欠陥存在」(mangel Wesen) という人間把握と, その欠陥の補償(負担免除)(Entlastung)としての「制度」(Institution)に関する考察と Luhmann のシステムによる複雑性の縮限という議論の並行性を強調している。しかし Luhmann 自身はこの並行関係を積極的には認めていない。
  - 16) Brunkhorst, a.a.O, S. 210.
  - 17) von Hentig, H., "»Komplexitätsreduktion« durch System oder »Vereinfachung« durch Diskurs?", in : F. Maiejewski, (Hrsg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. (Theorie-Diskussion. Supplement 1), Frankfurt a.M. 1973, S.115-144. S. 140.
  - 18) von Hentig, H., a.a.O., S. 143.
  - 19) Ebd., S.253.
  - 20) Tremml, Erziehung und Evolution, in : Bildung und Erziehung, 34(1981) 4, S.347f.
  - 21) 「主体の喪失」はモダン/ポスト・モダンの哲学的ディスキュスの重要なテーマの一つである。ハーバーマス『近代の哲学ディスキュス』(三島他訳, 岩波書店)参照。
  - 22) Josef Leonhard Blaß, Modelle Pädagogischer Theoriebildung Bd. II, Stuttgart Berlin Köln Mainz, 1978, S.172ff. Blaß の教育学的理論形成の構想の一部に関しては下地秀樹「J. L. プラスのカント理解」(東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第15号 1989 p. 101-110)参照。
  - 23) Blaß, a.a.O., S. 169
  - 24) Ebd.
  - 25) Blaß は別の興味深い論文“Bildung als Reduktion von Komplexität—Nietzsche, Luhmann, Habermas—”, (a.a.O., Anm. 1-19)で次のように述べている。複雑性の縮限としての Bildung を「Nietzsche は, …主観性 (Subjektivität) から考えるが, この主観性は「超人」の「権力への意志」において絶対化する。Habermas は…相互主観性から考えるが, この相互主観性は, 絶対化されたコミュニケーション過程に委ねられる。Luhmann は…主体に関係づけることなく考えている。それは絶対化された機能的システム操縦から導かれる Bildung 概念からの主観性の削除と同等である」(S.37f.)。しかし, 残念なことに, Blaß は Luhmann/Schorr の大著『反省問題』とそれに続く一連の論考を考察していない(できなかった)。そして Luhmann/Schorr が教育と教育学を正面に据えた議論を行ない, 逆に, 社会システム理論が教育学の俎上で本格的に検討されるのはこの大著の発表の後のことである。これ以前にも, Blaß の受容にも見られるように, Luhmann の論文や著作には部分的には教育に言及する箇所が見られる。Luhmann の教育に関わる最初の論文はおそらく "Gesellschaftliche Organisation" (in : Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 1, 1969, S.387-407.) であり, Luhmann/Schorr の最初の共著論文は "Ausbildung für Profession. Erlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung" (in : Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1, 1976, S.247-277.) であるが, これらは取り立てて議論にはなっていないようである。
  - 26) N. Luhmann/K.E. Schorr : Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. in : Dies.(Hrsg.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt.a.M. 1982, S. 224-261. Vgl. Luhmann, Identitätsgebrauch in Selbstsubstitutiven Ordnungen, besonders Gesellschaften, in : O.Marquard, K.Stierle, (Hrsg.) : Poetik und Hermeneutik VIII : Identität. Munchen 1979, S.315-345.
  - 27) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.234.
  - 28) Ebd., S.231
  - 29) Ebd., S.237.
  - 30) Vgl. Marquardt/Stierle, a.a.O., G. Buck : Rückwege aus der Entfremdung, Munchen, 1984, ders, Selbsterhaltung und Historizität. in : H. Ebeling (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung, Frankfurt a.M., 1976, S.208-302. Buck の構想に関しては下地秀樹「自然目的論・疎外・同一性—G. ブックの Bildung 理論史研究—」, 東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第14号 (1988), pp. 108-118. 参照。
  - 31) Meinberg, a.a.O., S.261.
  - 32) Vgl. Luhmann/Schorr, "Wie ist Erziehung möglich?", in : ZS.f. Sozf. und Erz. soz. 1(1981), S.37-54.
  - 33) Ebd., S.43.
  - 34) Ebd., S.50.
  - 35) Luhmann/Schorr, 1977, S.62ff,
  - 36) Meinberg, a.a.O., S.268.
  - 37) Ebd.
  - 38) Vgl. Oelkers/Tenorth, a.a.O., S.29-39. 最近の Luhmann は「オート・ポイエーシス」概念でこれらを説明している。
  - 39) Meinberg, a.a.O., S.263. クレメンス・メンツェ「現代ドイツ教育学における基本的見解の変化—教育的関係の解釈をめぐって—」(『文化と教育』, 1980) 参照。
  - 40) Luhmann/Schorr, 1981, a.a.O., S.50.
  - 41) Luhmann/Schorr, 1979, a.a.O., S.115ff. Vgl. ders, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in : Z.f. Päd., 25. Jg. 1979, S.345-365. この論文に対する包括的な反論は, D.Brenner, "Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen?", in : Z.f. Päd., 25. Jg. 1979, S.367-375. 残念ながら, 本稿では「技術問題」を扱うことは出来なかった。これに関しては, 今井重孝「教育技術の社会的考察—ルーマンの〈技術欠如〉概念をてがかりとして—」(Anm. 1-23)を参照。
  - 42) Luhmann/Schorr, 1979, a.a.O., S.122
  - 43) Ebd.
  - 44) H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, S.132f.
  - 45) これに関しては「信頼」の問題が関わっている。ルーマン『信頼』(大庭・正村訳, 勁草書房) 第 6 章参照。
  - 46) Luhmann/Schorr, 1981, a.a.O., S.47.

- 47) Meinberg, a.a.O., S.493.
- 48) ドイツ教育学におけるこの問題に関しては, F.Nicolin(Hrsg.), Pädagogik als Wissenschaft, Darmstadt, 1969. 小笠原道雄編著『ドイツにおける教育学の発展』(学文社, 1984年), 『教育学における理論=実践問題』(学文社, 1985年) 参照。
- 49) H.Seiler/H.-P.Meyer, Latente Konstitution der Pädagogik – Fragen an die Lernfähigkeit der Disziplin. In : Oelkers/Tenorth(Hrsg.), a.a.O., S.377-403, S.380f.
- 50) W.Flitner, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 1958, S18.
- 51) Ebd. 小笠原前掲 (1984) 第 III 部, 特に, 11章参照。
- 52) E.Weniger, Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, 1929, S.19f. (小笠原前掲書 (1984), p.253. より引用。)
- 53) H.-E. Tenorth, Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie., In : Z.f.Päd., 29. Jg.1983, S.347-358., Ders, Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein ? in : Oelkers/Tenorth(Hrsg.), a.a.O., 1985, S.330-349.
- 54) Luhmann/Schorr, Reflexionsprobleme..., S.110.
- 55) Ebd. S.338.
- 56) Ebd. S.363.
- 57) 『反省問題』と深い関連を持つ論文を収録した "Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 1-3.", には "Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft" という副題が与えられていることを想起されたい。
- 58) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.364.
- 59) Vgl. Fauser/Schweitzer, a.a.O., Groothoff a.a.O., 1987, SS. 529-545. [もちろんこうした Luhmann/Schorr の分析が特に精神科学的教育学のごく一部, 「主観性理論」に関連する部分しか扱っていないという批判はある (Hermann Lange, Überlegungen zum geisteswissenschaftlichen Begriff im Hinblick auf Luhmanns Gesellschaftlichkeitstheorie, In : Oelkers/Tenorth(Hrsg.), a.a.O., S.304-329.)。しかしそうではあっても, 理論達成の基本的な筋道において変わりはないと Luhmann/Schorr は反論している。特に, 「技術」問題に関しては, Luhmann/Schorr と Benner の論争 (Z.f.Päd., 25. Jg. 1979) 参照。
- 60) Luhmann 自身は, システム内でシステム自身が行ない, 教育学として行なわれうるものと, システム理論的な分析と反省そのものによって得られるものとの区別が充分に行なわれていなかったままに, 無用の誤解を生んだと述べている (Luhmann/Schorr, a.a.O., S.378.)
- 61) ポスト-Habermas/Luhmann 論争に関する最近の社会学や法学の議論, 例えば, 山之内 靖「システム社会の現代的位相 (上・下)」(『思想』1991年6・7月号所収), 村上淳一『現代ドイツ法の基層』(東大出版会, 1990)をどう評価するかも, われわれの視野に入れてしかるべき問題であろう。
- 62) Luhmann/Schorr の一連の著作からは, 少なくともつぎの四つの対立点に対する問題テーマが提起されている。①(カリキュラム構成における)時間問題, ②教育学的な知の型式, ③理論-実践問題, ④技術欠如の問題。本稿は主に, ②③の問題の一部に焦点を当てている。他の問題に関しては, 他日を記したい。また, われわれがこのように限定するのは, 『反省問題』の叙述を見れば分かるように, ドイツの教育ととりわけそれに対する教育学の反省の在り方がテーマだからである。
- 63) これに関しては第 1 章 B 参照。Vgl. Luhmann/Schorr, a.a.O. S.7ff., S.368.
- 64) Vgl. Tenorth, a.a.O., 1985, Hof, a.a.O., 1991. ただし, ここで「教育科学」で念頭に置かれているのは, もっぱら社会科学である。
- 65) 小笠原編『教育学における理論=実践問題』参照。
- 66) H.-E. Tenorth, Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente, in: D. Baecker, et. al.(Hrsg.), Theorie als Passion, 1987, Frankfurt a. Main, S.694-719. Tenorth は次のように指摘する。ドグマティックは反省と同様に, 分化した社会システムの自己テーマ化の一つの形式である。そして反省もドグマティックも, いかなる知識も自分では作り出さないが, 研究的専門分野の知識を絶え間なく必要とする。こうした研究知に依拠すると同時に直接的には受容できないという点に対応して, ドグマティックの第一のテーマは知識を作り出す研究ではなく, 社会的に制度化された課題の設定である。他方, 「教育学と他のドグマティックと (法学, 神学) の違いは, 次の点にある。①教育学には何が拘束力ある課題であるかどうか明示的でない。その結果, 法学のような, 法的-公共的な確立性や神学のような, 啓示という真理の解釈を根拠づける源泉もない。②課題の構成にとっても, 教育学はドグマに戻ることは出来ない。教育学は哲学の弱みを見て, 科学や科学理論に関係することで, <自己のアプリオリ化>を図った。③さらに困難なのは, 教育学者には, その職務の社会全体に対する利点がない (神学者のヌミノゼ, 法律家の現実的権力, あるいは科学者の認識に対する驚異の念)。したがって, 「システム理論的には結局, 教育システムの特異性は, その機能が相互行為において生じ, 同時に政治における <真理> や科学システムにおける <権力> の様なコミュニケーションの型式を形成するメディアの支えを放棄しなければならないという点にある」(S.701)。
- 67) Tenorth, a.a.O., 1983, S.347-358.
- 68) Tenorth, a.a.O., 1985, S.344.
- 69) Luhmann/Schorr, a.a.O., S.368.
- 70) Ebd.
- 71) Ebd.
- 72) Hof, a.a.O., S.32ff. Luhmann/Schorr は教育の意味論が自立したコードを作りださなかったということを理由にして, 教育システムの分析を学校での教育 (Bildung) に限定したのに対して, Hof は教育科学と教育学の区分に固執するのではなく, 教育システムの境界のほうを「仮説的に」拡大しようとする。
- 73) Tenorth, a.a.O., 1985, S.330-349.
- 74) Hof, a.a.O., S.35f.
- 75) Ebd., S.36.
- 76) Tenorth, a.a.O., S.345.
- 77) Hof, a.a.O., S.36.
- 78) この点では少なくとも Habermas/Luhmann 論争と「その後」がもう一度吟味されなければならない。とりわけ Luhmann のシステム理論を「主観哲学の横領」とみなす Habermas の反論 (『近代の哲学的ディスクルス (下)』, 627頁以下) は重要である。前掲の石戸, 今井論文も参照。
- 79) 前掲三上剛史, 「モデルネ論争の知識社会学-ハーバーマス, ルーマン, デリダ」(『ソシオロジ』, 1989, p. 13f.)

#### <付 記>

本稿は下地・山崎・太田が N.Luhmann/K.-E. Schorr, Reflexionsprobleme der Erziehungssystem をテキストとして昨年以來, 毎月 2 回程度行ってきた研究会の成果の一部である。執筆分担は, 下地: I 章及び II 章(補論)/山崎: II 章/太田: III, IV 章であるが, 研究会での記録をもとにしているために, 文責は共同で負う。なお, 史哲研究室の伊東毅もこの研究会のメンバーの一人であり, 重要な示唆を与えてくれた。この場を借りて感謝したい。(1991. 9. 30)

本稿執筆後, 校正中に石戸教嗣「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 13 号, 1991)を知り, 我々の研究にとって大いに参考となる論稿であることがわかった。次稿以降の検討課題としたい。