

ルーマンのシステム理論における人間学的射程

高 橋 浩

I. 問題の所在

本論考は、ドイツの社会学者ニクラス・ルーマン（Niklas Luhmann, 1927～）のシステム理論に基づく彼の教育論および「信頼」論の内容を検討しつつ、この分析をふまえて、ルーマンの提出した理論的成果が現代の人間学・教育学研究に対していかに寄与するかという問題を考察することを目的としている。

論考の意図と考察の見通しをさらに明確にするために、戦後から現在にいたるドイツ教育学の歴史的展開を概観し、ルーマンが提出した議論を現在のドイツ教育学の現状のなかに位置付けておくことにする。

1. 「ポストモダン」論議とドイツ教育学の現状

戦後のドイツにおける教育学研究をリードしていったのは、戦前に引き続いて伝統的な教育学の立場であった。ディルタイの解釈学の方法を教育学研究に適用することによって、戦前から学問的貢献を果し、強い影響力を保持してきた「精神科学的教育学」は、その研究方法に内在する問題点——すなわち教育現実を解釈する能力の脆弱性と研究の帰結の正当性を検証する確実な手続きの不在などの問題点——を指摘された。

これらの批判を提示して1950年代後半にアメリカの科学研究の影響のもとに登場し、経験科学的方法論による教育学研究の意義を提唱していったのが「経験科学的教育学」の立場であるが、逆にこの立場は、精神科学的教育学から、経験科学的研究の際の作業仮説の設定や研究の帰結の教育学的な意味付けに際して、解釈学の方法が不可欠であることを指摘された。

さらに1960年代以降、いわゆる「フランクフルト学派」の社会哲学の影響を受けた教育学研究が登場し、前述の二者におけるイデオロギー性の欠如を厳しく指摘した。この立場は一般に「批判的教育学」ないし「解放的教育学」という名称を持ち、社会体制内の支配的な理念や思想をイデオロギー＝虚偽意識として批判して、それらの虚偽性・欺瞞性を暴露していったのである。

1960年代末の学生運動の時代に登場したのが、レヴィン（K. Lewin）を創始者とする「行為研究」の立場であった。社会的・教育的な問題に関する実践的な

関心、社会変革に関する解放的な関心を特徴としているが、上述の三者をこの行為研究において統合しようとする主張が展開された。当時の国家的規模での教育改革の展開は、この行為研究の発展を促進したが、高等教育人口の過剰や、大学入学者制限等の様々な課題が生起するにいたって、教育改革に対しても悲観的態度が生じ、また教育学研究も分散と再編の段階に入ってしまった⁽¹⁾。

さらに1980年代後半に、フランス構造主義およびポスト構造主義の影響を受けて、「ポストモダン」というスローガンをめぐって教育学内部でも議論が展開されていった。主体の死、合理性の放棄と想像力の正当化、肉体の復帰、理論のアパシーなどの問題が議論されるに及んで、近代教育学において絶対的な価値を保持していると思われていた諸概念は、もはや何ら自明のものではなくなっていったのである。このような動向のなかで、「ポストモダン」の主張に対して次のような議論が提出された⁽²⁾。

モレンハウアー (K. Mollenhauer) は「肉体の復帰」の議論に着目し、「身体」「労働」などの問題について、従来の陶冶概念の有効性と無効性とを検討していった。エルカース (J. Oelkers) は、前世紀末にすでに今日の「ポストモダン」的な主張がほぼ提出されていたという見解に立って、いわゆる「新教育」における主張と対比させながら「ポストモダン」の議論を吟味した。さらにベンナー (D. Benner) とゲステマイヤー (K. F. Göstemeyer) は、近代教育学の原則を再検討しつつ、「ポストモダン」の議論が科学・技術文明の「事物からくる強制への単なる適応」にすぎないと批判している。そしてレンツェン (D. Lenzen) は、教育学の理論＝実践関係を構造主義およびポスト構造主義の視点から再検討した。すなわち神話学的思考によって教育学の現実喪失状況を克服しようとしたのである。

2. ルーマンのシステム理論とドイツにおける人間学・教育学研究

こうして混沌とした理論状況を迎えている現在のドイツ教育学のなかで、現代ドイツを代表する社会学者であるルーマンはショルトとの共同作業によって、教育のシステム理論的な分析を遂行し、様々な議論を巻き起こしている。

ホーフ (Ch. hof) によれば、ルーマンの教育論に対する教育学の側における当初の反応は、おおむね「憤激」であったという。しかし、ブラース (J. L. Blass), ランゲ (H. Lange), ホーフなどのように、ルーマンの提起を積極的に受容しようとする研究者も現れた⁽³⁾。

今井康雄は「ドイツ教育学の現在」と題した論文のなかで、現在ドイツの教育

学研究者が関心を寄せる三つのテーマのなかの一つとして、「システム理論への関心」をあげている⁽⁴⁾。すなわちまず第一に、エルカースやベンナーの教育思想史の再構成の試みや改革教育学への関心の増大など、思想史研究への関心があげられている。また第二に「美的なもの」に依拠して、近代の否定的側面に対する何らかの教育学的対応を構想しようとするヴルフ (Ch. Wulf) やモレンハウアーの試みがあげられている。そしてこの二者に引き続いて今井はルーマンのシステム理論を取りあげ、彼の教育論の内容を紹介しつつ次のように述べている。

「このような(ルーマンの)主体なきシステムのイメージは、フーコーやデューヴェとフェルヒホフにおける教育のイメージに驚くほど近い。」⁽⁵⁾ そしてこの主体の喪失を現代社会の条件として論じた「ポストモダン」論議の展開と並行するように、システム理論の受容の動きが生じていることを今井は指摘しているのである。

このように「ドイツ的ポストモダン」⁽⁶⁾の問題提起に対して、ドイツ教育学は現在その解答の提出を迫られていると言えようが、この課題は、以下のような理由で、現代の教育学研究全体につきつけられた重要な課題であると思われる。

かつてボルノーは、これまでのあらゆる時代を通じて、人間の教育の営みが人間についての概念、人間像によって支えられ導かれてきたことを指摘した。ボルノーは次のように述べている。「すべての教育学体系は、まったく特定の人間把握によって営まれている。」⁽⁷⁾「人間学は、あらゆる教育学体系の鍵である。…人間像から、各々の時代および個々の思想家の中で、教育学観念、教育目標の全体およびそれらに導く方法の選択がそのつど新たに展開されてくる。」⁽⁸⁾

このようなボルノーの認識に従えば、これまでの教育実践を導いてきた人間像や諸概念が「ポストモダン」論議のなかで疑問に付されている今日、教育学はめまぐるしく変貌を遂げつつある現代社会における人間像に切迫していく必要があるのではないだろうか。今回筆者は、ルーマンのシステム理論における教育論と「信頼」論を検討することによって、この課題に取り組むことにしたい。

まずルーマンのシステム理論の基本概念を明らかにしたうえで、彼の教育論および「信頼」論の内容を検討していく。そしてルーマンのシステム論が、現代の人間学・教育学にどのような問題を提起し、どのような寄与を果しうるのかを、特にボルノーの人間学的教育学との関連で解明していきたい。

II. ルーマンのシステム理論と教育

1. システム理論の基本概念

ルーマンのシステム理論に基づく教育論の内容を検討する前に、彼の機能主義的システム理論の基本概念について言及しておくことにする。ルーマンによれば、我々にとっての現実とは様々な可能性の中からの選択として成立するが、この一切の選択の普遍的地平が「世界」(Welt)である。すなわち我々の行為システムとその環境(Umwelt)は、この世界を基盤として成立するのである。またこの世界は、見通しがたい無数の出来事や可能性としての「複雑性」(Komplexität)をもつ存在であるが、我々の行為の選択にあたっては、予期に反する結果が生ずることもある。このような存在の様態を彼は「不確定性」(Kontingenz)と規定している⁽⁹⁾。

ところで複雑性は、システムが様々な可能性に対して選択的な働きを加えることを強制するが、これをルーマンは「複雑性の縮減(Reduktion)」と呼ぶ。そして彼はシステムが、「複雑で変動する環境のなかで、内／外の差異を安定化することにより自己を維持するような同一性」⁽¹⁰⁾であり、「環境を完全に見通すこともできないにもかかわらず、自己を維持しうる」⁽¹¹⁾ための戦略をもつものであることを指摘しているのである。ルーマンは1970年代後半以降、マトゥラーナのオートポイエシス論を基礎として「オートポイエシス」概念を導入して、社会システム理論のパラダイム転換を成し遂げた。この概念は、「構造の自己生産という考えをシステムの要素へと転用したものであ」⁽¹²⁾り、また「オートポイエシス・システムとは、その作動の継続に不可欠なもののすべてを、みずから生み出す必要があるシステムといえる。」⁽¹³⁾という。こうしてルーマンは、彼独自の「自己準拠」(Selbstreferenz)という概念を提出したのである。

2. システム理論と教育システム

ルーマンはさらに彼のシステム理論に基づいて、教育システムをめぐる議論を展開している。彼は、ショル(K. E. Schorr)との共著『教育システムにおける反省問題』の序論において、「我々は社会理論の枠組のなかで、機能的分化(funktionale Differenzierung)と自己準拠(Selbstreferenz)という概念によって特徴づけられる歴史的事実から出発する。」⁽¹⁴⁾と述べている。そこで、「機能的分化」と「自己準拠」という二つの概念に注目して、教育システムについての議論の概要を整理していくことにする。

ルーマンは、教育システムを全体社会から分化した機能システムとして把握している。彼は、我々がすでに検討した「オートポイエシス」という概念をふまえて、システムの分化をめぐる議論を展開しているのである。彼は次のように述べている。

「…個々のアウトポイエーティッシュなシステムは、勿論、社会全体という全システムのアウトポイエーティスに共同して参画しております。しかし同時にそれらのシステムは独自のアウトポイエーティスを持ち、独自の限界をもっている訳です。これはジステームディフェレンツィエールング (Systemdifferenzierung, システムの分化) という考え方で説明ができる訳です。」⁽¹⁵⁾

そしてルーマンは、社会システムの分化とはシステムの中でシステムが生産されること、またシステムの中でシステムと環境の差異が生み出されることを述べている。⁽¹⁶⁾

さらに17・8世紀頃から進展した社会システムの機能的分化は社会進化の帰結であり、その進化の過程が取り得る形式には典型的なタイプが存在することを指摘したうえで、そのタイプには環節的 (segmentar)・成層的 (stratifiziert)・機能的 (funktional) の三つがあること、そしてこれらの形式に応じて全体社会が三つのタイプに分けられることを彼は指摘しているのである。⁽¹⁷⁾

ところで教育システムは、政治・経済・法・科学・宗教などと同様に全体社会内部に存在する一つの部分システムであるが、これは全体社会および他のシステムとの間に次のような相互関係を結ぶという。すなわち独立性 (Unabhängigkeit) と依存性 (Abhängigkeit) との相互関係である。

より具体的に述べれば、教育システムのみが教育を生産するという独自性にもかかわらず、教育システムが自己を分化し独自の機能を果たすためには、政治・経済・科学・法等々の他のシステムがきちんとそれぞれの機能を果たしていなければならず、その点で他のシステムに依存しているのである。したがって教育システムの自律性 (Autonomie) は単なる独立性という面でのみとらえることはできず、独立性と依存性とが結びつくことによって実現されることになる。⁽¹⁸⁾

3. システム理論における「教育」概念

ところでルーマンは、「教育」という営みをそもそもどのようなものとして把握しているのだろうか。

ルーマンは、彼のシステム理論における核心的な概念である「オートポイエシス」概念と「自己準拠」概念によって、教育活動を説明している。すなわち教育

は、自己準拠のメカニズムをもつ他者（被教育者）の変容を目指す働きかけである。被教育者としての心理システムは、思考・観念という生じては消えていく要素を、絶えず再生産しつつ自己を維持してゆくシステムである。このような他者に対して教育者は、外部から彼を変容しようという意図をもって、すなわち教育しようという意図をもって関わることを通して、結果的にこのような活動なしには生じえない作用を被教育者に及ぼすことになる。⁽¹⁹⁾ しかしこの成果は、教育者が被教育者の意識活動を自由にコントロールするようなかたちで教育意図を達成したものではなく、絶えず変化している状況のなかで被教育者は自己準拠的に自己を変化させることによって生じた結果であるとルーマンは認識しているのである。彼は教育者の外部からの影響力を、楽観的にとらえてはいないのである。

とはいえ教育者の教育意図は、教育活動において一定の役割を果たすことをルーマンも否定しているわけではない。彼は教育意図・目的の前提としての因果連関が、前述した「複雑性の縮減」の戦略として、教育実践において生じざるをえない疑似的真理として機能することを指摘しているのである。

ルーマンは『目的概念とシステム合理性』（Zweckbegriff und Systemrationalität, 1968）において、客観的因果性とこれに基づく目的設定が、いかに多くの矛盾や飛躍を内包しているかを考察し、目的概念および目的設定の機能を彼のシステム理論に基づいて分析している。彼は、「目的設定は、旧来の真理としての要求を失ってしまっている。…もはや目的設定自体が、ただちに合理的であるとは見なされない。」⁽²⁰⁾ と述べ、さらに因果カテゴリーにおいて問題なのは環境の中に「それ自体として」実在する事実を指し示すことではなく、因果カテゴリーのかたちで図式化することが、システムが取る戦略に他ならないことを明らかにしている。⁽²¹⁾ したがってルーマンによれば、教育に関する因果連関と目的設定は、変転する環境と自己準拠的にふるまう被教育者を前にして、教育に関わる者が実践の見通しを得るために不可避免的にもたざるをえない、自己処方的な戦略としての意味をもつことになるのである。

ところでルーマンは、授業というシステムをどのように理解しているのだろうか。彼はこの点について、「システムがシステムを理解する」（Systeme verstehen Systeme, 1986）という論文のなかで論じている。授業において重要なのは「理解」という問題であるが、ルーマンはこれに関してまず次のように述べている。「理解とは、自己準拠の操作の理解である。」⁽²²⁾ 彼はこの前提から出発して、授業における教育者による被教育者の理解と、被教育者による教材の理解の意味を解明していく。彼は、被教育者による教

材の理解という事実は、教育者の自己準拠としての働きかけに即して教育者を観察し理解することであること、すなわち被教育者による教育者の理解に他ならないことを指摘している。そして教育者は、自分が理解させようとした内容が、被教育者に理解されているかどうか把握しようとするが、授業という形態において多数の被教育者を同時に理解することは実際には困難であること、このような事態における教育者の被教育者に対する理解は、両者の相互作用によってではなく、授業システムが被教育者を理解することによって成立していることをルーマンは明らかにしているのである。⁽²³⁾

以上のように、ルーマンのシステム理論による彼の教育論の内容を検討してきたが、後述するように、彼の教育論に対して様々な批判がなされてきた。この点についての考察はⅣ章に譲ることにして、次章においては、彼の「信頼」(Vertrauen)をめぐる議論の内容を検討していきたい。

これまでの分析からも理解しうるように、徹底して機能主義の立場からなされているルーマンの教育論をより深く理解するためには、情感や気分の問題と密接に関わる「信頼」の概念をめぐる検討が、示唆を与えるのではないかという予想のもとに、その作業を進めていくものである。

Ⅲ. ルーマンのシステム理論と「信頼」論

本節ではまず、ルーマンが「信頼」をめぐる論究を展開している『信頼—社会的な複雑性の縮減メカニズム』(Vertrauen-Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, 1973)の内容の概要を明らかにしていくことにする。

1. 「信頼」論の論究意図

ルーマンによれば、信頼の概念を検討する場合に、次の三つの立場が考えられるという。⁽²⁴⁾ まず第一に、信頼を人間の「本性」として、疑いえない事実としてアプリアリに設定している立場があるが、これは信頼の形成や機能を問うことを自ら不可能にしている。そして第二に倫理的な立場がある。この立場は信頼の必然性を、正しい振舞の規則を導き出すための、真かつ確実な基盤とみなす。しかし信頼すべきかどうかの決定は特定の条件のもとでなされ、それぞれの状況に委ねられねばならないのであり、倫理的立場のように信頼をめぐる判断が客観化され不動であるような状況でなされるわけではない。

このように二つの立場を批判したうえで、ルーマンは自己の立場が第三番目の

実存哲学の立場とも区別されることを述べている。すなわち、実存哲学は実体論を拒否する点ではルーマンの立場と共通しているが、信頼をあくまで実存の視点から捉えている点を彼は批判しているのである。「信頼なき実存の不安という限界状況へのまなざしは、心理学者や医師を魅了しているのみならず、現代の重要な思想家をも魅了している。そして実際に、めまいを催す表象の中から、ある種の教訓がうけとめられてもいる。しかし、その教訓はめまいによって曇らされたままなのである。」⁽²⁵⁾ ルーマンはこのように述べたうえで、実存哲学的な立場では分析しえない信頼の社会的・歴史的機能を、彼の機能分析の方法によって解明しようとしているのである。

2. 複雑性の縮減としての「信頼」

ルーマンは信頼の機能主義的な分析を、まず前述した「複雑性の縮減」という概念によって行い、その基本的性格を説明しようとしている。

人間が世界を構想し自己の同一性を確保しうるのは、自分とは別の自我をもつ他者を体験することによる。そしてこの体験は、他者が彼自身に発するオリジナルな世界への通路をもち、一切の物事を自分とは異なって体験しているかもしれないがゆえに、私を根源的に不安定にしうる。他方、相手も同様な状況に置かれているのであり、ルーマンはこのような両者の状況を「二重の不確定性」(doppelter Kontingenz)と呼んでいる。

そもそも世界には、第一に内容という次元で (sachlich) 異なった諸対象が充溢しており、第二に時間という次元での (zeitlich) 世界の変移を通じて、そうした諸対象の多重性が累進していくわけだが、「世界の複雑性は、かかる充溢・累進を越えて、(第三に) 社会という次元で (sozial) さらに増幅されていくのである。従って、この(社会という次元での) 複雑性が加わるとともに、複雑性を縮減する新たなメカニズムが必要になってくる。」⁽²⁶⁾

すなわち「二重の不確定性」に根差し、複雑性の縮減という機能を担うのが信頼であるとルーマンは認識しているのである。

信頼の問題は、このような社会的なレベルの問題であると同時に、時間的なレベルの問題でもある。すなわち現在において多くの可能性が現実化され、現実化されることによって過去へと移されているが、しかし将来は、現在において現実化されうる可能性よりも遥かに多くの可能性を含んでいる。全ての将来が現在そして過去になりうるのではなく、将来は人間のもつ現在化の能力の手に余るのであり、「人間は自らの将来を現在の尺度で剪定し、複雑性を縮減していかなけれ

ばならないのである。』⁽²⁷⁾

ここで信頼が求められるのであるが、ルーマンはこの点を次のように説明する。現在と未来的現在（künftige Gegenwart, 未来での現在）との差異の中で唯一の未来を自覚的に選択しつつ、現在と未来的諸現在とのつながりを確かにするという、複数の課題は折り合いがつかない。その結果、「これらの諸課題に対応する働きが、持続する現在において人間に対して永続的に要求されてくる。そして信頼は、それを達成する可能なメカニズムの一つなのである。」⁽²⁸⁾ このように他者の存在によって増大した社会的複雑性の縮減は、現在の地平として切り開かれた将来における複雑性を未来的な諸現在において縮減していく時間構造に媒介されているのである。

3. 「信頼」の形成

以上のようにルーマンは、信頼が基本的に複雑性の縮減のメカニズムとして機能することを明らかにしたうえで、行為システムと環境（他の行為システム）との関係における信頼の形成とその変容の問題について論じていく。

まずルーマンは、信頼が形成される背景には、行為者にとって必要な情報が不足しているような事態があることを指摘している。「信頼の基礎には幻想がある。そもそも信頼する場合には、上首尾に行為しうるために必要な情報が、与えられていないのである。」⁽²⁹⁾ 信頼を寄せる者は一定の基本的な特徴に関しては事態に通じており、すでに一定の情報を得ているのであるが、情報の量としては不足している。この不足を、自己確信・意志の働きとしての信頼によって補完するのである。したがって、「信頼とは、与えられている量を超過して引き出された情報（überzogene Information）」⁽³⁰⁾なのである。

ところで信頼は、「複雑性の縮減を通して、信頼なしには不可能にして魅力なしと思われるにとどまったであろう行為の可能性を、従って信頼がなかったら現実にはならなかったであろう行為の可能性を開示する」⁽³¹⁾のであるが、これはルーマンが「一般化」と特徴づける次の三つの過程のなかで可能になるという。⁽³²⁾

すなわち、①問題状況を「外」から「内」へ部分的に移すこと——システムによって重要な外的な環境のデータの間の関係は、内的な過程を通じて情報として受容され処理されて不確実性が吸収され、内的確実性を高めて、外的な諸関係における不確実性の許容度を上げる。②学習の過程——信頼は、幼児期の家族における最初の信頼の学習に始まり全生涯を通じて学習されるが、内部分化し流動的な社会秩序が課してくる高度な要求は、信頼することを学習するのみならず信頼

することの学び方を学習しうるときに、はじめて満たすことができる。③環境世界での諸結果をシンボリックに固定化すること——信頼を寄せる者は、信頼に値することを示すシンボルの助けを借りて自己の対象を理解し、自己のリスクを負担する態勢を制御できねばならない。

さらにルーマンは、システムが内的に保障された確かさをもつことによって信頼への準備を整えることを指摘し、これを促すものとして彼は「感情的な固着」と「自己表現の確かさ」とに言及している。

ルーマンは、感情が感情それ自体の及びえない他者たちとの信頼関係に参与するための基礎を形成することを指摘し、その事例として幼児の感情的固着をあげている。「たとえば、家族にたいする幼児の感情的固着は、信頼を学習するための基礎そのものである。」⁽³³⁾そしてこの感情的固着による信頼への準備は、たとえその基になった感情がとくに色あせてしまっても、習慣化され確証された態度として生き残ることをルーマンは明らかにしているのである。

そして可動的で高度に分化した社会秩序が、信頼の準拠対象となるものを感情移入の可能な身近な対象からますます引き離し、何の感情も抱きえないようなシステムにたいして信頼することを要請するにつれて、感情と機能的に等価な問題解決メカニズムが必要になることをルーマンは指摘したうえで、次のように述べている。「このような代替的な方法、つまり社会的な自己表現の確かさは、文明化が進展するにつれて重要性を増してきたように思われる。」⁽³⁴⁾表現された自己が現実の自己でないことが露呈しかねず、厄介なバツの悪い思いをさせられるような状況があるものだが、あらゆる状況において自己を表現するという要求をみだし、窮地に陥った状況でもうまい打開策をみつけれられるだけの内的な確かさは、信頼への準備のための基礎となることをルーマンは提示しているのである。

ところで、信頼への準備は、「感情によって一層達成されようが、柔軟な自己表現によって一層達成されようが、どちらの場合にも、信頼するシステムの構造に依拠している。」⁽³⁵⁾ルーマンはこのように述べつつ、システムの構造すなわち環境構造が人格的な信頼に伴うリスクに対処し、信頼が裏切られる以前における複雑性を縮減していることを次の二点をめぐって指摘している。

第一に提示されているのは、他者の人格というパーソナリティー・システムである。人格的信頼は、「自らを人格として表象し社会的に観察しうるようにする、そうした人格性という意味で、他者がその自由を発揮するであろう、という一般化された期待」⁽³⁶⁾であり、そのような他者が、将来においても彼の人格的同一性を失うことなく行為することを予期することによって、信頼する者は内的に保障

された確かさを確保するのである。

第二は、社会秩序の構造である。自己表現がいかなる条件のもとで、どのようにして行われるか、また自己表現がいかなる戦略的問題と危険をはらみ、どのような予防措置が講ぜられているかは、社会構造的な諸条件に左右され、それは信頼形成のための源泉となるのである。

これまでは、主に人格的な信頼の形成の問題が取り扱われてきたが、ルーマンはシステム信頼の形成についても言及している。全体社会における複雑性は一人一人の個人にとっては途方もなく大きく、互いに他者による複雑性の縮減をあてにせざるをえず、選択の相互の関連づけと選択の結果伝達の保証が要請される。これを可能にするのが「システム信頼」なのであり、コミュニケーション・メディアに対する信頼と、コミュニケーション・メディアと関連した社会システムに対する信頼として成立するという。前者は、「貨幣」「情報伝達的な権威」「正当化された政治的権威」などに対する信頼であり、後者は、コミュニケーション・メディアを作動せしめ、縮減された複雑性の伝達を可能にする社会システムに対する信頼であるとルーマンは述べている。

このようなシステム信頼は、人格的な信頼が文明化の諸条件のもとで変化したものであることをルーマンは指摘している。この信頼の変容をもたらすものは、他者が自分と同じやり方で第三者を信頼していることを信頼することができるようになることである。「システム信頼は、他者もまた（システムの機能的能力を）信頼しており、信頼のこの共通性が意識されていることに基づいている。」⁽³⁷⁾

最後にルーマンは、「信頼が存在しなければ、高度に複雑な社会を構成することはできない」⁽³⁸⁾ のであり、また「信頼は、自然発生的に成立した人格的な信頼であったり、戦術的な洞察に基づく人格的な信頼であったり、あるいは一般的なシステムのメカニズムにたいする信頼であったりする。」⁽³⁹⁾ と述べて、彼の論究を終えている。

Ⅳ. ルーマンのシステム理論における人間学的射程

これまでルーマンのシステム論の概要と、このシステム理論に基づいて展開される教育論および「信頼」論の内容を明らかにしてきたのであるが、本章では、まずルーマンの（教育者と被教育者との）教育関係についての認識をめぐって検討し、その内容をふまえて、ルーマンのシステム理論を人間学的見地から評価していきたい。

1. ルーマンの教育論・「信頼」論の人間学的・教育学的意義

ルーマンは、これまでペスタロッチ、ノール、ボルノーなどがその意義をめぐる議論を展開してきた教育者と被教育者との人間関係の問題、すなわち教育関係論については、詳細な議論は展開していない。したがってこれまで我々がその内容を検討してきたルーマンの教育論と「信頼」論は、彼のこの問題についての認識の一端を知るうえで重要であると思われる。

既に明らかにしたルーマンの「教育」概念の内容からも理解しうるように、彼の教育をめぐる分析は極めて機能主義的なものであった。すなわち明確な教育目的・教育意図をもってなされる教育者の働きかけについての分析や、授業における理解の分析などにおいては、教育者と被教育者との間に生起する気分や情感の意義やその教育的意味などはルーマンの考察の対象にはなっていない。

ドイツの教育哲学者ボルノー（1903～1991）はペスタロッチやノールなどの議論をふまえて、教育者と被教育者との間に生ずる「教育的雰囲気」（Die pädagogische Atmosphäre）の意義を分析し、教育者の教育活動がその目的を達成するためには、両者が特定の気分や感情で満たされる必要があることを提起した。⁽⁴⁰⁾ すなわち教育者は、被教育者の快活さ、朝のような若々しさや、教育者にたいする信頼、感謝、従順などの態度に応じて、彼らを信頼し愛しつつ忍耐をもって接するべきであり、このような実践のなかで教育活動を成功に導く「教育的雰囲気」が生起することをボルノーは主張しているのである。

このボルノーの分析は、ハイデッガー（M. Heidegger）の現存在の分析論とプレスナー（H. Plessner）の哲学的人間学の方法原理を、ボルノーが批判的に受け入れつつ彼独自の哲学的人間学の方法論を構成し、これによってなされたものである。その他彼の哲学基盤には、区別と比較の作業によって現象そのものを分析しようとするリップス（H. Lipps）に学んだ現象学、個別の諸現象を人間の生の連関全体のなかで解釈し理解するための解釈学などが存在し、哲学的人間学の立場からする教育関係の考察を共に支えたのである。筆者は、このようなボルノーの哲学的人間学による人間理解が教育に関わる諸現象の根源的理解に有効であり、かつその理解の内容は妥当なものであると考えているが、⁽⁴¹⁾ 今回検討したルーマンの教育論および「信頼」論は次の二点において、ボルノーの教育論特に彼の教育関係論の内容を補完する内容を保持しているものと思われる。

まず第一に指摘しうるのは、ルーマンの分析によって我々は教育者と被教育者との間に展開される相互作用を微細にわたって理解しうることである。すでに我々は「信頼」論の論究意図を明らかにした部分で、ルーマンが信頼の社

会的・歴史的機能を彼のシステム理論によって解明しようとしたことを確認した。ところで、そもそもルーマンのシステム理論の理論的成果は、他の論究の視点では解明しえない側面・部分がそれによって明らかにされることであると思われる。

ルーマンの教育論とりわけ教育目的論の内容は、客観的因果性の存在を前提にしたこれまでの教育目的論とは異なったアプローチによって、「教育学的思考に対する〈目的議論の脱中心化〉」⁽⁴²⁾をもたらし、また「目的の基盤の危うさと目的設定の不可避性・有用性」とを同一の理論の中で同時に論じること」⁽⁴³⁾を我々は理解し得るが、これは教育者の意図的働きかけとそれに対する被教育者の反応が、実は両者の複雑性の縮減という戦略として把握することによって可能になったのである。教育者と被教育者との相互作用は、我々が考えるほど単純ではなかったのである。

さらに信頼をめぐる議論においてもルーマンは、信頼の形成という問題が、「二重の不確定性」のなかにある行為システムと環境（他の行為システム）との関係のなかで成立し、信頼は複雑性の縮減のメカニズムとして機能することを、様々な彼独自の概念を駆使して分析した。ボルノーにおいても信頼の人間学的意義が解明されているが、ルーマンの分析の内容ほどのミクロなレベルでの相互作用や信頼のメカニズムの内容は提出されていない。

そして第二に指摘しうるのは、ルーマンの分析が、社会的なレベルにおいて信頼が果す役割や意義を明らかにしていることである。ルーマンは、システムと環境との関係を分析の基本的視座にすえて、準拠システムが他の様々な環境システムとの関係において、増大する複雑性を縮減していくために要請されるものが信頼であることを明らかにし、従来の哲学・倫理学・心理学・社会学そして教育学などの諸分野においては解明しえなかった信頼の社会的機能を提示しているのである。彼は信頼の論究過程で、自ら形成した練り上げられた諸概念によって社会構造の諸相を分析し、信頼が複雑な社会関係の形成を可能にし、また社会全体を基礎づけていることを明らかにしたのである。

とりわけボルノーの信頼についての哲学的人間学による論究の内容とこの点をめぐって比較した場合に、ルーマンの分析の意義が鮮明に浮かび上がってくる。「精神科学的教育学」の立場にたつボルノーの人間学そして人間学的な教育学に対しては、すでに第一章で言及したように、経験科学的な立場やイデオロギー批判の立場から、社会的視点が欠落しているという批判がなされてきた。例えば教育者と被教育者との教育関係における信頼の問題、さらに信頼の人間学的意味の問題は、ボルノーにあっては基本的に個人対個人の人格の関係のなかでその意義

が問われたのであり、ルーマンにおけるように考察の射程が社会的な広がりをもったものではなかったと言えるのである。

2. ルーマンのシステム理論における人間学的展望

しかしながら、以上の点においてルーマンのシステム理論による理論的成果を確認しつつも、次の点を確認しておく必要がある。すなわちルーマンのシステム理論に対して、これまで次のような批判がなされてきたことである。

第一の批判は、ハバーマス（J. Habermas）からの批判であり、その批判の内容はいわゆる「ハバーマス＝ルーマン論争」における議論の展開から理解することができる。ハバーマスの批判の主要なポイントは、次の点である。すなわちルーマンのシステム理論は、ある社会システムを維持すべきであるか、あるいは変革し転換すべきであるかについての、いかなる実質的な規範も提供しないし、またこの事実によって支配を正当化する機能を果たすことになるということである。ハバーマスは次のように述べている。「世界の複雑性の縮減を社会科学的機能主義の最高の基準点として正当化しようとする試みの背後には、支配に従順な問題設定、つまり既存のものの存立維持のための弁護に、理論をこっそりと義務づけようとする態度が隠されている。」⁽⁴⁴⁾

第二の批判は、教育学研究者からのものである。ベンナー（D. Benner）はルーマンの教育論に対して、「因果プランおよびテクノロジー補完的テクノロジーは、その受け取り手あるいはそれを用いる行為者が他の目的のための手段へと矮小化されるかぎりにおいて、各人格を自己目的として認めるという定言命法に示された要請と衝突」⁽⁴⁵⁾ するとして批判している。

第三の批判は、特にルーマンのシステム理論における人間学的認識に対するマインベルク（E. Meinerberg）のものである。彼は『現代の教育科学の人間像』（Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, 1988）において、ルーマンのシステム理論における人間像が、ヘルダーなどの「欠陥存在」（Mängelwesen）という人間把握と共通性をもっており彼が批判する「旧ヨーロッパ的思惟」から完全には脱却しえていないこと、またシステム概念が優勢になるとともに実践的・倫理的合理性が除外されたために、ルーマンの人間像が「一次元性」（Eindimensionalität）をもつことになったことを指摘している。⁽⁴⁶⁾

これらの批判はいずれも、ルーマンのシステム理論における「脱主体化」から生起する問題点である。すなわち価値や規範に関わる議論が展開されていないことや、また機能主義的な分析が人間像を狭隘にしたことなどに対してなされたも

のであるが、筆者はこれらの批判をふまえて、我々が前章で検討したルーマンの教育論と「信頼」論の問題点に着目したい。

筆者はルーマンの議論の限界が、次の点にあるように思う。たしかにルーマンの分析は前述したように、教育関係におけるミクロなレベルでの相互作用や信頼のメカニズムを明らかにしているが、彼のシステム理論の枠組のみでは、教育者と被教育者との間で展開される人間的関わりやそこから生起する教育作用の人文的意義を十分に把握しきれないということである。すなわちボルノーは、教育者の被教育者に対する信頼を究極的に支えるものが、「存在への究極的信頼」という宗教的な感情・確信であることを提起している。あらゆる困難や挫折を乗り越えて、最後まで忍耐強く被教育者の成長を求めて彼らを信頼していく確信は、「単なる決意によってもたらされるものではなく、自己自らが、個々の信頼に際して、あらゆる個々の幻滅の彼岸に常住する、包括的な存在と生への信頼によって支えられていることを知っている者にのみ、姿を現してくる」⁽⁴⁷⁾ ことをボルノーは指摘しているのである。

筆者はこのボルノーの議論が、教育者の日常的な実践を内面で支える内容を持ち、その教育理論としての妥当性を認識しているのであるが、ルーマンの機能主義的な信頼をめぐる議論からこのような内容を引き出すことはできない。しかしながらここで注意しなければならないことは、ルーマンが宗教の問題、人間の生を超越したレベルの問題を、考察の対象から外してしまっていないということである。

ルーマンは『社会学的啓蒙 4』(Soziologische Aufklärung 4, 1987)の第4章において、宗教論を展開している。ルーマンは次のように述べている。「人は、回心させるためであれ、騙すためであれ、神についての言明をもって…他人を欺くことができる。それにたいし、神とのコミュニケーションにおいて、このあらゆる不確定性(Kontingenz)は排除されている。つまり、もし神がいなければ、まさに神とコミュニケーションすることはできないだろうし、コミュニケーションしようもない。」⁽⁴⁸⁾そして彼は、神と人間とのコミュニケーションを説明する新しい概念モデルを提示している。すなわち従来の「伝達」というメタファーによる神と人間との「二つの人格」の間のコミュニケーションのモデルから、「情報」「伝達」「理解」という「三つの選択」の総合としてのコミュニケーションの把握へと転換することを主張しつつ、ルーマンは現代における宗教の可能性を追及しているのである。

したがって「複雑性の縮減」という視点から展開されるルーマンの「信頼」論

および宗教論の帰結から、「信頼」という感情を「希望」とともに人間を究極的に支えるものとして規定したボルノーの人間学に通じる認識を見だし得るのであり、前節における検討の帰結をも考慮するときルーマンのシステム論における人間学的視点がボルノーの人間学の帰結を補強しているといえるのである。

ルーマンのシステム理論においては価値や規範に関わる議論が欠落しており、彼のシステム理論から人間学の全体的展望を期待することはできないが、彼独自の新しい概念を駆使した分析によって、これまで気付かれなかった新しい学問的射程が切り開かれ、一定の理論的成果がもたらされている。

彼のシステム理論は、たえず変転しシステム分化していく現代社会における新しい一つの人間像を提出しており、人間学の新たな視野をもたらしingといえよう。

(註)

- (1). 以上の叙述は、主に次の文献を参照した。小笠原道雄著『現代ドイツ教育学説史研究序説』（福村出版、1974年）P. 3～15。／村田昇編『教育哲学』（東信堂、1983年）P.42～52。／小笠原道雄編『教育学における理論＝実践問題』（学文社、1985年）P.66～163。
- (2). 藤川信夫著「ポスト・モダン論議と教育学」（小笠原道雄編『教育哲学』所収、P.205～228）参照。
- (3). Vgl. Ch. Hof, Systemtheorie als Provokation für Pädagogik? in: Pädagogische Rundschau, 45. Jg, H. 1. S. 23. なおシステム理論に対するドイツ教育学の反応については、下地・山崎・太田共著「システム理論と教育学 — N. Luhmann の教育学批判（その1）—」（『東京大学教育学部紀要』第31巻、1991年、P.25～44）参照。
- (4). 今井康雄著「ドイツ教育学の現在」（森田他編著『教育学年報1・教育研究の現在』P. 359～373）参照。
- (5). 今井康雄著、同上書、P. 370。
- (6). 清水多吉はルーマンとの討議のなかで、ルーマンのシステム理論を「ドイツのポスト・モダン」と規定している。河上倫逸編『社会システム論と法の歴史と現在』（未来社、1991年、P. 413～445）参照。
- (7). O. F. Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik., Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft MBH, Essen. 1975, 3. Aufl. S. 15.
- (8). Bollnow, a. a. O., S. 16.

- (9). Vgl. N. Luhmann, Sozial System, Suhrkamp, 1987, / N. Luhmann · K. E. Schorr, Reflexionsproblem im Erziehungssystem, Suhrkamp, 1979.
- (10). ルーマン著・馬場靖雄他訳『目的概念とシステム合理性—社会システムにおける目的の合理性について』（勁草書房, 1991年）P. 123。
- (11). ルーマン著, 同上書, P. 124。
- (12). (13). ルーマン著, 土方透訳『来るべき知』（勁草書房, 1990年）P. 22。
- (14). N. Luhmann, Die Wissenschaft der Gesellschaft, Suhrkamp, 1990, S. 7~8.
- (15). ルーマン著, 河上訳『社会システム論と法の歴史と現在』, P. 131~132。
- (16). ルーマン著, 河上訳, 同上書, P. 132, 参照。
- (17). Luhmann, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, S. 25.
- (18). Vgl., Luhmann, a. a. O., S. 46~52.
- (19). Vgl., Luhmann, System und Absicht der Erziehung, in: Luhmann · Schorr, Zwischen Absicht und Person, Suhrkamp, 1992, S. 112~116.
- (20). ルーマン著, 馬場訳, 『目的概念とシステム合理性』, P. 115。
- (21). ルーマン著, 同上書, P. 136。
- (22). N. Luhmann, Systeme verstehen Systeme, in: Luhmann · Schorr, Intransparenz und Verstehen, Suhrkamp, 1986, S. 72.
- (23). Vgl., Luhmann, a. a. O., S. 72~117.
- (24). N. Luhmann, Vertrauen - Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, Enke, 1973, 3 Aufl. 1989., S. 1~2. / ルーマン著, 大庭・正村訳『信頼—社会的な複雑性の縮減メカニズム』（勁草書房, 1990年）, P. 1~3。
- (25). Luhmann, a. a. O., S. 1~2. / ルーマン著, 同上書, P. 3。
- (26). Luhmann, a. a. O., S. 5. / ルーマン著, 同上書, P. 8。
- (27). Luhmann, a. a. O., S. 12. / ルーマン著, 同上書, P. 19。
- (28). Luhmann, a. a. O., S. 13. / ルーマン著, 同上書, P. 20。
- (29). Luhmann, a. a. O., S. 33. / ルーマン著, 同上書, P. 55。
- (30). Luhmann, a. a. O., S. 34. / ルーマン著, 同上書, P. 57。
- (31). Luhmann, a. a. O., S. 25. / ルーマン著, 同上書, P. 42。
- (32). Vgl., Luhmann, a. a. O., S. 27~32. / ルーマン著, 同上書, 参照。
- (33). Luhmann, a. a. O., S. 90. / ルーマン著, 同上書, P. 151。
- (34). Luhmann, a. a. O., S. 90. / ルーマン著, 同上書, P. 155~152。
- (35). Luhmann, a. a. O., S. 93. / ルーマン著, 同上書, P. 156。
- (36). Luhmann, a. a. O., S. 40. / ルーマン著, 同上書, P. 70。

- 37). Luhmann, a. a. O., S. 77. / ルーマン著, 同上書, P. 129.
- 38). Luhmann, a. a. O., S. 106. / ルーマン著, 同上書, P. 176.
- 39). Luhmann, a. a. O., S. 105. / ルーマン著, 同上書, P. 176.
- 40). Vgl., O. F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, 1964.
- 41). 拙稿「ボルノーの『教育的雰囲気』論をめぐる一考察」(『関東教育学会紀要・12』) 参照。
- 42). 43). 山名淳著, 「<因果プラン>論からみた教育目的の機能 — N. ルーマンのシステム理論を中心として —」(『教育哲学研究』第69号, 1994年), P. 53.
- 44). ハーバーマス・ルーマン著, 佐藤・山口・藤沢訳『ハーバーマス=ルーマン論争・批判理論と社会システム理論』(木鐸社, 1987年), P. 216.
- 45). D. Benner, Lasst sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatz-technologie lösen? in: Zeitschrift für Pädagogik, 25, 1979, S. 374.
- 46). Vgl., E. Meinberg, Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1988, S. 237~240.
- 47). Bollnow, Ibid., S. 51.
- 48). ルーマン著, 土方昭・土方透訳『宗教論 — 現代における宗教の可能性 —』(法政大学出版, 1994年), P. 12.