

# ルーマン教育システム理論の批判的継承

——ヨッヘン・カーデの場合——

保田 卓

## 【要旨】

本稿の目的は、ヨッヘン・カーデがルーマン教育システム理論をどのように批判的に継承しつつ発展させてきたかを跡づけ、それを踏まえて理論的考察を行うことである。カーデによれば、現代の教育システムは学校という組織の枠を越えて普遍化した機能システムであり、全体社会に流通する知識から「媒介可能」としてフィルタリングした《知識》を、成人を含む被教育者に媒介することで知識の習得に寄与し、ライフコース形成を促す教育コミュニケーションのネットワーク型システムである。教育システムは心理システムにおける個人の習得に、これをコミュニケーション上の習得と関係づけることで間接的にアクセスしうる。また教育システムは全体社会のメディアとしての【ライフコース】の存在を前提とし、〈媒介〉と〈選抜〉の二つのコードをもち、それによって全体社会において存続・安定化する。ルーマンが教育システムの一体性を象徴するとしてきた「教育意図」もこれらのコードとの関連で理解でき、またこの両コードをそれぞれ【ライフコース】メディアの事象次元・社会次元における具体化と捉えた場合、時間次元のコードとして「展望着／回顧的」を想定できる。一方カーデは【知識】と【修了証】を教育システムのコミュニケーション・メディアとしているが、これについては疑問が残る。

キーワード：ルーマン、カーデ、教育システム

N・ルーマンが亡くなって15年余が経過した。この間、彼の教育システム理論はドイツ教育学界に広範な影響を与え続けており、社会科学的方法のみならず教育哲学や授業研究などの領域をも巻き込んで<sup>(1)</sup>、その可能性が模索されている。こうした中で、ルーマンの所説を下敷きとしてコンスタントに教育システム理論の彫琢を続けている研究者としてヨッヘン・カーデ (Jochen Kade) を挙げることができる。本稿ではカーデの著作のうちルーマン教育システム理論を密接に参照したものを取りあげ、カーデが同理論をどのように批判的に継承しつつ発展させてきたかを跡づけた後、いくつかの論点について考察を行う。

本論に入る前に簡単に人物紹介をしておきたい。カーデは成人教育とアイデンティティに関する研究で教授資格を得たのち、1990年からフランクフルト大学の教育学専攻において成人教育を専門領域として教鞭を執っており、学会活動としては *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 誌の顧問などを務めている。主著に *Ungewissheit* (共編著 2003)、*Umgang mit Wissen* (共編著 2007) 等がある。

## 1. 〈媒介〉コードと《知識》

カーデは晩年のルーマン教育システム理論の展開に重要な役割を果たした。ルーマンは死の直前に教育システムのメディアとして【子供】に代えて【ライフコース】を据えたが、他の機能システムにおける「象徴的に一般化されたコミュニケーション・メディア」(symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium; 以下 sgK と略記)に伴うとしているコードについては明言しないまま世を去ったのであった (Luhmann 1997a, 訳書 2009, 1997b, 保田 2002, 2004)。ところが死後刊行された遺稿 (Luhmann 2002) ではカーデ (1997) の主張が採り入れられており、[媒介可能／媒介不能]コード (以下〈媒介〉コードと呼ぶ) を教育のコードとしているのである。しかし、このコードと【ライフコース】メディアとの関係は明記されていない。その一方で、1991年の「教育メディアとしての子供」論文以来一貫してきた教育システムにおける教育と選抜の二元論的把握はこの遺稿でも変わっておらず、結果として教育システムには教育の〈媒介〉コードとは別に〈選抜〉のコード ([優 gut／劣 schlecht]) が存在するとしている。

では〈媒介〉(Vermittlung)コードとはいかなるコードなのか。まずはカーデ自身の声を聴いてみることにしよう。

教育システムは、例えば経済システムが【貨幣】をメディアとして前提とす

るように、全体社会の一般媒介メディアとしての知識を前提とするが、知識メディアに対して独占的な関連をもつわけではない。学問システムも同様にそのメディアとして知識を前提とするが、知識に対するその（第一義的な）関連は（新たな）知識の生産である。それに対して、教育システムの特異性は——さらに別の例を出せば、とりわけ大学における、あるいはマスメディアにおける知識生産と異なり——《知識》の媒介、および、要素の緩い結合から成る媒介メディア＝知識の中に根本的な差異を導入する特別のコードである。その差異とは「媒介可能／媒介不能」である。このコードは、全体社会において差異なく循環している知識の流れの内部に境界を刻印（markieren）する。（Kade 1997, S. 38-39）

ここで言及されている「知識」には注意が必要である。ルーマンのいうメディアとしての【ライフコース】が特定の具体的なライフコースの実現形態ではなかったのと同様、教育システムにおいて被教育者に授けられる「知識」もまた、日常的な意味での、社会一般に流通する知識に、「媒介可能／媒介不能」の境界が「刻印」され、被教育者に対して「媒介可能」とされた《知識》である。そこには「教育内容あるいは教授／学習内容といった固有の、すなわち教育的な形式が存在する」（Kade 1997, S. 39-40）。

近代になって〈媒介〉コードが成立した契機を、Kade（1997）は社会の世俗化に求める。ルーマンと同様に“機能分化史観”に立つカーデが描く近代社会像はまさに中心なき機能システム分化であり、前近代とは異なり宗教や神話が世界解釈の一元的モデルにはなりえない。こうした近代社会で可能なのは文化による機能システム間および社会システムと心理システム（個人）との間の「媒介」に過ぎない。

文化が社会と個人を媒介する——教育もまたそうではないのか。そのとおりである。実際カーデは、機能分化の進行に伴って制度化された教育が文化の地位に取って代わると論じる。だがそれだけではない。機能分化は教育的なるもの（das Pädagogischen）を限りなく拡大させる。これはルーマン（1984, 訳書 1993, pp. 115-126）のいう意味の三次元に沿って次のように整理することができる。第一に、社会の機能分化は個人が習得すべき知識・技能の増大を齎し、「生涯教育」「生涯学習」がますます要請される（時間次元）。第二に、公的（職業キャリアなど）にも私的（結婚・出産など）にもライフコースが脱標準化されて多様化する（社会次元）。第三に、脱標準化は知識においても生じ<sup>(2)</sup>、コミュニケーションのためにレ

リヴァントな知識が状況依存的になる（事象次元）。このような状況において、心理システム（個人）を常に社会システムに繋ぎとめるべく知識を社会から個人へと媒介するはたらきは、もはや教育の（社会学用語ではなく日常的用語法での）制度や職分の制約を受けない。つまり教育が学校の専売特許ではなくなる。これをシステム理論の用語で言い換えれば、いまや教育システムと他の機能システムを分化させているのは学校という組織ではない、ということになる。では何が分化させているのか。それが教育システム固有のコードすなわち〈媒介〉コードである、とカーデはいう。

ルーマン社会システム理論の一般的認識枠組では、社会の機能分化とは、全体社会システムがその環境との複雑性の落差に対処すべく、システム分化という形で自身の複雑性を高めるよう進化することにより、システムにとっての環境の複雑性を縮減することである（Luhmann 1984, 訳書 1993, pp.296-307, 1997a, 訳書 2009, pp. 901-913）。しかしその結果、コミュニケーション・システムとしての社会とは別種の心理システム（個人）にとっては、社会の複雑性が増すことで環境の複雑性もまた増大してしまう。この事態に心理システムが対処しようとするなら、複雑化する社会の要素すなわちコミュニケーションに参入するために、こんどは心理システムが自身の複雑性を高めるしかない。その方途が《知識》の習得（aneignen）である。心理システムは、教育システムにおいて〈媒介〉コード〔媒介可能／媒介不能〕によって〔媒介可能〕としてフィルタリングされた《知識》を習得することでコミュニケーション可能になる。さらに社会の機能分化は近代以降、絶えず高度化しているから、心理システムの「生涯」のどの時点で（時間次元）、誰を相手とするコミュニケーション場面で（社会次元）、どんな内容の（事象次元）《知識》が必要とされるかも変化する。学校はかつて子供だけが通う場所であったが、いまや名実ともに「生涯学習」の時代になりつつある<sup>(3)</sup>。つまり教育システムはもはや学校という組織に限局されず普遍化し、機能特化という点で自律性を高めると同時に、他の機能システムへの依存性も高めている。

一見、自己矛盾のようにも見えるこの自律性／依存性の同時昂進という事態は、心理システムの側にもあてはまる。各々の心理システムは、教育システムによって媒介される《知識》を、ライフコースの途上で絶えず習得しなければならない。その過程で、各自のライフコースがますます特異的になるにつれて自律性を高めざるを得ないと同時に、普遍化した教育システムに対して依存を強めもする。

「習得」は心理システムに特異的な作動である。習得はとりわけ人生史の観点から（biographisch）制御される。それゆえ、被教育者に対する教育システムの関係は、媒介／習得－差異を通じて、統一としてではなくシステム間——教育システムと人生史システムの間——の差異として構成される。そこから教育の、[媒介可能／媒介不能] コードに集約されて自律的に作動する自己準拠が、そして同様に被教育者の、習得として自律的に作動する自己準拠が立ち上がる。（Kade 1997, S. 50）。

## 2. 媒介・習得・選抜

ルーマン死後の2004年、カーデは自らの提唱する媒介／習得の概念を軸に、ルーマン教育システム理論の再整理を行っている（Kade 2004）。

### 2.1. 個人の／コミュニケーション上の習得

カーデはまず、社会システム理論の立場から、教育という現象がそもそもいかにして成立可能なのかを探っている。社会システム理論の前提の下では、社会システム（教育システムもその一つである）と、心理システム（学校の児童生徒や学生などの被教育者も含まれる）では要素が異なるため（前者はコミュニケーション、後者は意識）、教育は被教育者（という心理システムの作動）に直接介入はできない。では教育はいかにして可能なのか。ルーマン同様、カーデもその解答の糸口を「人物」（Person）概念に求める。人物とは、コミュニケーションにおいて観察された心理システムであり、その限りでコミュニケーションに、したがって社会システムに取り込まれている（Luhmann 1984, 訳書 1993, pp. 167-168）。それゆえ問題は、教育システムが人物を通じて作動するのはいかにしてか、ということになる。

この問いにカーデは、媒介／習得の対概念を鍵として答えていく。媒介された《知識》の習得が担保されなければ教育は教育として成り立たないにもかかわらず、習得は心理システムの作動であるため、教育はこれに関与できない。そこで登場するのが「人物」概念である。

媒介の視点から関心が持たれるのは、媒介されたものが習得されたか否かである。教育コミュニケーションは、コミュニケーション外部で起こる個人の習得に関しては、それは起こるものだ、あるいは想定される習得に基づいて継続しうる、と信ずるしかない。コミュニケーション内部で見られる習得に関して

は、それを点検し、結果をコミュニケーション外部で起こる習得の兆候（Hinweis）として扱う。このような仮定の理論的基盤は、コミュニケーション上および個人の習得が単に区別されるだけではないということに存する。それらは一つのものであり、区別されない。その限りでそれらは区別されるものとして互いに参照し、互いに（緩やかに）結びついている。しかし厳密に教育コミュニケーションから習得のことを考えるなら、個人の習得は教育コミュニケーションにとって原理的に未知のままである。それは心理システム自身のみが知るのである。（Kade 2004, S. 207-208）

心理システムによる個人の習得は外から観察できないが、「人物」に帰属されるコミュニケーション上の習得は観察可能である。被教育者による《知識》の習得は、個人の習得とは（一体でありつつ）区別されるコミュニケーション上の習得をもってその「兆候」とするしかない。「コミュニケーション上の習得は教育コミュニケーションの発明品であり、それによって、自身にはアクセスできない心理システムの習得を、少なくとも解釈可能な派生物の形態で自身の作動に統合することができ、それにとっても緩やかにアクセスできるようになる」（Kade 2004, S. 208-209）。被教育者個人の習得とコミュニケーション上の習得が関係づけられることによって、個人の習得は教育コミュニケーションの中で参照され、「教育の不可能性は非蓋然性へと変形される」（Kade 2004, S. 209）のである。

## 2.2. 〈選抜〉コードによる外部準拠

ルーマンは晩年に〈媒介〉コードを自身の教育システム理論に採り入れる一方、従来から教育システムのコードとしてきた〈選抜 Selektion〉<sup>(4)</sup>についてもその位置づけを変えなかったのであった。カーデは、選抜の問題へのルーマンのアプローチを四つに整理しているが、その中で特に人材の選出に着目する。人材の選出は教育コミュニケーションの前提となっており、その意味で「教育コミュニケーション自体に内在する外部」（Kade 2004, S. 211）である。選抜においては習得が評価されるが、そうした評価に選抜自体が依拠している。さらに、評価を必要とするのは習得だけではなく媒介もまた然りである。それゆえ「選抜は同時に媒介によっても生み出される。選抜は媒介の結果である」（Kade 2004, S. 211）。

教育システムは、〈媒介〉コードを通じて自己準拠し、〈選抜〉コードを通じて外部準拠するため、「一義的な自己準拠に固執することはできない」（Kade 2004, S.

216)。だがまさにこのことが、全体社会における教育システムの存続と安定化を齎す。

〈選抜〉が教育システム内部における、特に経済システムの反映 (Vorkommen) と見做されるなら、教育システムは全体社会のコードの下に従属し、そのオートポイエーシスは他の、ある意味では全ての社会的機能システムの作動軌道上で行われるかのように思われるだろう。しかし逆である。教育システムは、そもそも自身にとっての外部、つまり全体社会とくに経済システムにとって、その外部の関心事である職業システムに開かれていることによってのみ、被教育者の能力を「社会との接続可能性において涵養する」ことを要求できるのであり、自身が——落ち着かず文句があるにせよ——依存する全体社会の内部で自己再生産することができるのである。(Kade 2004, S. 212)

ここでカーデは経済の比喩を用いる。「教育意図は〔中略〕教育コミュニケーションが使用価値と交換価値の両側面をもつときにのみ実現される」(Kade 2004, S. 216) と。

### 2.3. 【ライフコース】メディアの形式としての《知識》

一方、《知識》の問題の扱いは、カーデ (2004) において1997年よりもさらに深化している。ここでははっきりと《知識》を【ライフコース】メディアの形式として位置づけている<sup>(5)</sup>。

教育コミュニケーションは作動によってライフコースに直接アクセスできず、《知識》を通じて、《知識》として、つまりそれによって自身の内に形式が形成されるものとしてのみ可能である。したがって教育コミュニケーションはライフコースを、形式化可能な媒体としてではなく、《知識》という自身の形式においてのみ観察しうる。〔中略〕教育コミュニケーションは、人物や個人の未来を決定できないのと同じくらい、ライフコースを決定できない。しかし場合によっては、《知識》の形でライフコースの一つの形式を媒介することによって、特定の変化の蓋然性を高めることはできる (Kade 2004, S. 222)。

教育システムの中で【ライフコース】メディアが再生産されるのは《知識》の形

式においてである。社会一般に流通する知識がライフコースの形成という観点から[媒介可能／媒介不能]にコーディングされ、[媒介可能]とされた《知識》は特定の形態のライフコース形成に資するものとして被教育者に媒介される。しかしそれだけではない。【ライフコース】メディアの形式としての《知識》は、被教育者個人に習得されることで、その者の個別具体的なライフコース形成に寄与する。そうして実現されたライフコースは、あるいは教育システムにおいて当該の《知識》との結びつきが想定された【ライフコース】の姿とは異なるものかもしれない。だがそれでも、そうした齟齬はコミュニケーション上の習得に顕れる限りで——それが個人の習得と異なるか否か、異なるとしたらどの程度か等々は永遠の謎である——教育システムにとって観察可能になるのである。

### 3. 教育システムの普遍化

前述のようにルーマンは晩年、教育システムのメディアを【子供】から【ライフコース】に転換させたが、その際「教育システムの制度的余地を新たに規定し直さなかった」(Kade 2006, S. 13)。そしてなおも、学校と授業相互作用を理論の中心に置いていた。しかし以上で論じてきたように教育システム理論のメディア／コード概念は既に学校という組織の制約を脱して極めて一般的かつ抽象的な文脈で論じられているのであるから、そのレファレントが依然として学校のみであるなら、理論の射程との間に齟齬を来してしまう。カーデ(2006)は、教育システムにおけるメディアの在り方を再検討することで、この齟齬を解消しようとしている。

#### 3.1. 全体社会のメディアとしての【ライフコース】

機能分化の進展によって、現代社会は偶有性(Kontingenz)と不確実性を増しており、それに対応して個人化と時間化(Temporalisierung)が進行している。【ライフコース】メディアは、こうした情勢への教育システムの反応の所産であり、絶えず新たに語り直され、過去のライフコースは週及的に再構成され、未来に向かって開かれている。それは「規定されつつ規定していく現実化」なのである(Luhmann 1997b, S. 19)。【ライフコース】メディアを介して個人のライフコースの形成に資することによって、教育システムは「個人の内に他の社会システムに参加する資源を生み出す」(Kade 2006, S. 15)。

では【ライフコース】メディアは、経済システムにとっての【貨幣】、政治システムにとっての【権力】と同様、教育システムのsgKなのだろうか。これにはカ



ードは否定的である。

【子供】メディアとは異なり、【ライフコース】メディアは教育システムに特異的なメディアではない。教育システムは【ライフコース】メディアを必要に応じて使うだけである。それは必ずしも解消されるべき知識欠如を含意せず、教育コミュニケーションの圏外でも流通している。たとえ向上／改善意図によって形成されたライフコースとしてではないではないとしても、である。(Kade 2006, S. 15)

【ライフコース】もメディアである以上、形式を形成することで再生産される。ここでカーデは、前述の2004年の論文とは一見、矛盾するようなことを言う。「その形式の連鎖は人生史(Biographie)としてライフコースの進行を模写する」(Kade 2006, S. 16)——。【ライフコース】メディアの形式は《知識》ではなかったか。だがこの点は次のように捉え直せば解決しよう。【ライフコース】メディアが緊密に連結されて《知識》の形式を得るのは、教育システムというコミュニケーション・システムにおいてのみである。一方、【ライフコース】メディアを撚り合わせ、紡ぎあげられた人生史は、教育システム外においてもコミュニケーション可能である。したがって【ライフコース】メディアは、教育システムにおいてはその固有の形式＝《知識》へと緊密に連結されるが、全体社会システムのコミュニケーションにおいては《人生史》という形式をとる。どちらのメディア／形式も一般則を免れない。すなわち「形式は永続性をもたない。永続的なのは形式を通じて再生産される【ライフコース】メディアだけである」(Kade 2006, S. 16)。しかしながら——これもメディア／形式一般に言えることだが——【ライフコース】メディアの、永続性をもたず偶有的な連続にすぎない《人生史》という形式は、その「貫徹する強さ」(Luhmann 1997a, 訳書 2009, pp. 221)という点では逆にメディアより強い。つまり《人生史》という「形式が一旦形成されれば、あたかもそれらが互いに緊密に連結され、例えば個人のアイデンティティの核から生まれてきたかのような印象を与えうる」(Kade 2006, S. 16)。

このように【ライフコース】メディアは、かつての【子供】メディアとは異なり、教育システムの専管するコミュニケーション・メディアではない。もしそうなら教育システムはライフコースの、いわばマネジメントを行いうるはずだが、そんなことは明らかに荷が重すぎる。かといってその任を、教育システムに特異的なメディ

アではない【ライフコース】メディアが担うこともできない。このことが（経済システムなどと比較して）教育システムに根本的な弱さを齎す、とカーデはいう。だがマイナス面ばかりではない。【ライフコース】メディアは、絶えず形式を形成して自己再生産しつつ（教育システムのみならず）社会システム一般と心理システムを媒介する全体社会のメディアである。【ライフコース】メディアが全体社会に存在するという条件の下で個人は、自分の人生の経過を、出来事の偶有的な連続としてではなく一貫したものとして把握しうる。それに対応して教育システムの方は自身を、自身の介入によって個人がライフコースを形成することができる、そういう社会システムとして根拠づけることが可能になる。

### 3.2. 教育システムのコミュニケーション・メディア

では、個人は具体的にどのようにして人生を一貫性あるものとして把握するのか。何か目に見える指標はないものか。それが【知識】と【修了証】(Zertifikate)である。

カーデの見解では、この【知識】と【修了証】こそが教育システムにおけるコミュニケーション・メディアである。教育システムにおける【知識】とはライフコース形成にとって意義ある知識であり、【ライフコース】メディアの「認知的形式」(Kade 2006, S. 19)である。教育を受ける者は教育システムの媒介によって【知識】を習得することで、爾後の自身のライフコースを形成することが可能になる。【知識】が【ライフコース】メディアの形式の認知的側面であるのに対し、【修了証】は社会的側面を担う。被教育者は、【修了証】を授与されることでそれが必要となるさらなる教育コミュニケーション（上級課程／学校など）に参加する資格を得る。また教育の外部においても【修了証】は、例えば職業キャリアの形成などといった形でさらなるライフコース形成の機会を与える（もちろん期待外れは常にありうるが）。このように教育システムは、【ライフコース】メディアから【知識】／【修了証】という形式を生成し、それをコミュニケーション・メディアとして媒介とすることで個人のライフコース形成に資する。それによって個人は「他の社会システム<sup>(6)</sup>に参加するための資源」(Kade 2006, S. 19)を得る。

【ライフコース】メディアは全体社会のメディアであり、教育コミュニケーションの前提となる。これに対して【知識】と【修了証】は、教育システム固有のコミュニケーション・メディアである。前者と後二者はいかなる関係にあるのか。それに、《知識》は教育システムにおいて【ライフコース】メディアが緊密に連結して

形成される形式ではなかったか（前述 Kade 2004）。これらの疑問は次の説明で解消されるだろう。

ルーマンが教育を【ライフコース】メディアにおける形式形成として描いたとき、念頭に置いていたのはまさに「メディア／形式－差異の左項としての」メディア概念である。このメディア概念においては、形式形成は社会システムの作動であるコミュニケーションに結びついておらず、メディア／形式－差異は意識システムの作動の分析にも用いうる。〔中略〕これに対して、ルーマンが長らく理論に用いてきた（象徴的に一般化された）コミュニケーション・メディアの概念はコミュニケーションにのみ関わる。〔中略〕教育コミュニケーションに関しては、コミュニケーション・メディアの課題は媒介された《知識》が習得もされる蓋然性を高めることである。《知識》の媒介はこのことを含意するので、コミュニケーション・メディアは教育コミュニケーションの条件である。それに対してメディアの場合は、この概念の一般的な性質に照らすと、コミュニケーションの圏内における教育コミュニケーションの蓋然性向上が問題なのではなく、本来不可能な教育コミュニケーションが可能になること、コミュニケーションが境界を越えて心理システムに到達しうることが肝要なのである。コミュニケーション・メディアがコミュニケーションの十分条件であるのに対し、メディアの現存は、コミュニケーション・メディアを用いうる必要条件である。（Kade 2006, S. 17-18, [ ] 内引用者）

ただし、【知識】【修了証】いずれのコミュニケーション・メディアも教育コミュニケーションの確固たる基盤となることはできない。教育システムにおいて媒介される【知識】の主たる源泉は学術システムだが、その生み出す知識は忽ち陳腐化し、むしろ以前より多くの謎を生み出してしまう。「知識はアブリオリに非-知への移行過程にある」（Kade 2006, S. 20）。さらに、その知識が教育システムにおいて媒介される際にも、それが被教育者のライフコース形成にとって意義をもつことに関しては、「発展した現代社会においては学校の内でも外でも、文化的にも（例えば必修教養 *Bildungskanon* によって）組織的にも（例えば義務教育によって）基礎づけられた安定した証拠をもたない」（Kade 2006, S. 20）。こうした、いわば【知識】の価値の偶有性ゆえに、教育システムにおける【知識】はその意義の裏付けを学術システムに求めることはできない。【修了証】もまた、不可避的に進行するそ

のインフレ化によって、通用性が不確実になっている。しかし、だからといって両者が教育システムにおいて放棄されるわけではない。カーデの見るところでは、まさに両者の不安定性ゆえに、その「ライフコースにとっての意義のコミュニケーションがますます教育システム独自の課題になり、両者それぞれのそのつどの安定性欠如を互いに埋め合わせるように用いられる」(Kade 2006, S. 21)。こうした事態は被教育者にしてみれば不安材料でしかないように思われるかもしれない。しかし上で述べたように、【知識】【修了証】という教育コミュニケーション・メディアの不安定性は、元を辿れば現代社会の不確実性に由来しているのである。そんな社会で生きていくにあたっては、教育システムが自分のライフコースを保証してくれないと嘆くよりも、むしろ教育システムの“ゆるさ”を、不確実な未来を自ら切り拓いていくための自由度として積極的に活用すべきかもしれない。「未知の未来は資源」(Luhmann 2002, S. 198)なのだから。

### 3.3. 「中心なき網」としての教育システム

カーデ(2006)の出発点は、教育システム理論の普遍性と、そのレファレントが学校に限局されていることの齟齬を解消することにあった。実際、大人になっても何かを学ぶ(学ばねばならない)機会は増えており、ICT技術の発展はそれに拍車をかけている。その一方で、いわゆる「授業崩壊」に見られるように、「授業における相互作用の受け入れに対する組織的・専門職的掌握力(Durchgriffsmacht)」(Kade 2006, S. 21)が危ぶまれている。教育システムを学校に限定して捉えることの、そして教育システムの要素=教育コミュニケーションを授業における相互作用に限定して把握することの不自然さがますます顕在化している。

ところが学校から一歩外に出れば、何をどこまで教育(的なもの)と見做すことができるのかは非常に曖昧である。企業や官庁の研修は教育なのか。そうだとしでも、ではOJTは教育コミュニケーションなのか。それは経済システムや政治システムに属するのではないのか。これらの問いに答えるにはケース・バイ・ケースの検討が必要であり、しかも同じ行為が複数の機能システムのコミュニケーションを解発することもありうる<sup>(7)</sup>。こうした考察から浮かび上がってくるのは、従来の学校のようにハードに制度化された教育システムではなく、多様な教育コミュニケーションが、あたかもインターネットのように、偶有的かつ緩やかに網状結合した教育システムの姿である。

一方で学校的文脈の外部における教育（Erziehung und Bildung）の意義の増大，他方で教育期待（Erziehungs- und Bildungserwartungen）が学校の過重負担を導く組織的枠づけの綻び，これらが促すのは，教育システム分出の問題を絶対視された安定性の仮定から解き放ち，緩やかな連結の構想と動的秩序形成モデルに照準する制度化形態を指向することである。それゆえ，教育システムにあっては一種のネットワーク型システム形成が中心的問題になると考えるのが自然である。こうした展望においては教育システムは，調整されず，中心もなく分散し，多くの観点から，ライフコースにとって意義あるコミュニケーション出来事が緩やかに連結されたネットワーク状の連環として，システム環境とのはっきりした境界もなく自己再生産する〔と捉えられよう〕。〔中略〕このような展望においては，教育的なるものの普遍化は知識の媒介・習得・検証の社会的没調整の昂進を意味する。（Kade 2006, S. 21, [ ] 内引用者）

「中心なき網」と化した教育システムにおいて，教育を受ける者が生徒／学生と呼称される人々に限定されないのは言うまでもない。特に成人の場合はそうである。教育システムが，【知識】の媒介とともに，それと結びついた何程かまとまった形象をなすライフコースの姿を提示することがもはやなく，それどころかライフコース形成にとっての個々の教育コミュニケーションの意義すらはっきりと見通せない中では，個人は「各自の学習の場を，予め緩やかに構造化された社会空間に，自身の決断に基づいて探し求め〔中略〕異なる学習文脈の間に自ら結節点を作り出す」（Kade 2006, S. 23）しかないのかもしれない。しかし翻って考えれば，そもそも機能システムとは「中心なき網」ではなかったか。法／政治システムについては判断を留保するとしても，その他の経済・学術・芸術・宗教といった機能システムには，はじめから中心などなかったのではないか。教育が学校という“聖域”から解き放たれて脱中心化・柔構造化していく流れには不安や寄る辺なさを感じるかもしれないが，それは同時に「教育的なるものの普遍化」をも意味しており，それによって教育システムは「完全な，そしてその限りで初めて本格的に全体社会の機能システムになる」（Kade 2006, S. 24）とも考えられる。それはまさに，全体社会の柔構造化（偶有化・不確実化・個人化・時間化）に対応した教育システムの進化と捉えることができるかもしれない。たとえその進化が「環境へのよりよい適応」を必ずしも意味せず（Luhmann 1997a, 訳書 2009, pp. 507-510），いわんやわれわれ個々の心理システムにとって“幸福”を齎すとは限らないとしても，である。

## 4. 考察

以上、カーデによるルーマン教育システム理論の批判的継承と展開を辿ってきたが、ここにはわが国より進展したドイツの生涯教育の現況が、彼自身の広範な実証研究<sup>(8)</sup>を通じて反映していると思われる。カーデの所論がわが国の生涯学習の進境に照らしてどれほど説得力をもつかは、これから検証していく必要があるだろう。ここではそれに代えて、若干の理論的考察を試みる。

第一に、ルーマン教育システム理論の最終版においても、そのカーデによる再構築版においても、教育システムには〈媒介〉と〈選抜〉の二つのコードが存在するとされているのであった。両コードを前述のように捉え直してみると、ルーマンが従来、教育システムの一体性を象徴するとしてきた「教育意図」（教育しようとする意図 *die Absicht zu erziehen*）<sup>(9)</sup>も、これらとの関わりで理解することができるだろう。ここでいう「教育意図」もまた、例えば一人ひとりの教師の心の持ちようとしての意図ではなく、教育システムというコミュニケーション・システムにおいて、象徴化＝縮減された「人物」としての教育者一般が有していると“措定”された「意図」である。それは学校の授業という相互作用システムにおいて（明示的ではないとしても）最も端的かつ直接的に現れるが、それにとどまらず教育場面以外でも、教師は職業として「教育意図をもつ人物」と見なされる。それというのも、教育場面における彼らのコミュニケーションはすべて【ライフコース】メディアを通じて行われるからであり、何某かの《知識》を授ける際にはそれを〔媒介可能〕なものとして授け、また児童／生徒／学生等を評価する際には彼らのライフコースへの展望を伴った〔優／劣〕コードを用いてなされるからである<sup>(10)</sup>。

第二に、これも〈媒介〉〈選抜〉の両コードに関わることだが、これらのコードは、ルーマン社会システム理論における「意味の三次元」に当てはめて解釈することもできると思われる。すなわち、知識（教育内容）は事象次元、被教育者（の行為）は社会次元と考えることができるので、〈媒介〉コードは【ライフコース】メディアの事象次元における具体化、〈選抜〉コードは社会次元における具体化である、と。では、時間次元で具体化したコードはあるのだろうか、またあるとすれば何か。ルーマンやカーデの議論の中に、それにそのまま対応するものを見出すことはできないが、一般に教育が被教育者のライフコース形成にとっていかなる意味をもつか、という原点に立ち戻って考えることが、ここでも示唆を与えてくれそうである。教育は、被教育者の将来のライフコース形成にも寄与するが、同時に（事実

としては) 確定済みの過去のライフコースについても、その意味や解釈、個々のライフイベントの位置づけ等を何程か改変させるはたらきももっているのであった。前者は展望的 (prospektiv)、後者は回顧的 (retrospektiv) であるといえよう。【ライフコース】メディアの時間次元における具体化は、この「展望的／回顧的」の二分法、コードと考えることができる。この「展望的／回顧的」コードの視点で教育現象を眺めてみると、実はそこにはこうした二分法の適用が遍在していることがわかる。そもそも〈媒介〉コードによる知識の仕分けも、〈選抜〉コードによる被教育者の評価も、被教育者の将来のライフコースを「展望」してなされている。逆に、入学者選抜の際には、志願者がこれまでどのような【知識】を身につけてきたか、また選抜においていかなる評価を得てきたかが「回顧的」に問われるし、学校での日常の学習指導においてもこうした視点は欠かせない。さらに成人教育において、被教育者がいわゆる「キャリアアップ」や、あるいはまったくの職種変更などを目指す場合、自身の過去を「回顧的」に踏まえつつ未来を「展望」するという両方の視座が必要とされることは論を俟たないであろう。

第三に、カーデにおいては【知識】と【修了証】が教育システムのコミュニケーション・メディアであるとされている。もしこれらのメディアがルーマンのいう sgK であるなら、二値コード化・肯定値への選好・自己正当化・過程再帰性といった諸特性を具えていなければならないはずだが (Luhmann 1997a, 訳書 2009, pp. 404-447)、この点についてカーデは一切、述べていない<sup>(11)</sup>。詳細な検討には別稿を必要とするが、一般に機能システムとの関連で sgK が果たす (果たしてきた) 機能に立ち戻って考えれば、結論は否定に傾かざるをえない。ルーマンの“機能分化史観”においては、sgK は近代化の過程で機能システムの分出を先導してきた存在である。そして分出後は、各機能システム内のコミュニケーションは悉皆的に当該の sgK を通じて交わされると同時に、他の機能システムではその sgK は通用しない。これによって機能システムは作動上の閉鎖性を実現し、システムの自律性を獲得しているのである (Luhmann 1997a, 訳書 2009, pp. 446-447, 1036)<sup>(12)</sup>。しかし【知識】も【修了証】も——カーデ自身も認めているように——他の機能システムにおいても通用しているのではないか。端的な例として学歴間賃金格差を考えてみればよい。これはすなわち【修了証】が、そして場合によっては【知識】も、経済システムにおいて【貨幣】メディアを通じてコミュニケーションされている証ではないのか。仮に【知識】と【修了証】が sgK ではないコミュニケーション・メディア<sup>(13)</sup>であるとしても、同じ疑問を拭えない。そのようなメディアの例として、

ルーマンのテキストの中では他ならぬ【子供】メディアが該当するが、【子供】メディアもまた、教育システムのコミュニケーションには普遍的に意味付与する一方、教育システム外では一切通用しない、そういうメディアだったからである (Luhmann [1991] 1995)<sup>14)</sup>。

〈注〉

- (1) それぞれ一例を挙げれば、教育学では Ehrenspeck und Lenzen (2006)、授業研究では Hahn (2007) がある。
- (2) ルーマンは高等教育論の文脈で「教養」の凋落を論じている (Luhmann 1987, 保田 1999)。
- (3) 教師もまたそうではないだろうか。もちろん大学教師も含めて、である。
- (4) 保田 (2002) では、従来「選抜」と訳されてきた Selektion の語に「選別」の訳語を充てているが、本稿では、ルーマンやカーデの所論の文脈での言及のみであり、従来通り「選抜」と訳す。
- (5) 保田 (2004) も《知識》を【ライフコース】メディアの形式であるとしている。
- (6) カーデの所説に補足すると、例えば教員免許を得て教師になる等といった場合は、「他の」社会システムばかりでなく教育システムに——教えられる側から教える側に立場を変えて——再参加するケースであると言えるだろう。
- (7) 言うまでもなく一つのコミュニケーションは複数のコミュニケーションに接続しうる。それらの属する機能システムが異なることは容易に想定できる。
- (8) 主たる成果として Kade und Seitter (1996, 2007) がある。
- (9) 古くはルーマン (1992) 参照。ただしここではまだ、教育システムにはコードがないとされていたので、「教育意図」はコードのはたらきを代替するものと捉えられているが。
- (10) 晩年のルーマンもまた、これに近い発想に至っていたと思われる。〈媒介〉〈選抜〉それぞれに該当する箇所を引用しておくと、〈媒介〉については「教育意図はとりわけ、知識や能力がまだない者にそれらを媒介しようとする教育者の行為において認識可能である。この『まだない』は、時間次元へ分解されたパラドクスとして認識される。[中略] このパラドクスのもう一つの分解は [媒介可能] と [媒介不能] の区別に見出される」(Luhmann 2002, S. 59)。また〈選抜〉については「[教育意図としての] 善き意図は自らを説明しなければならず、教育目標を善きものとして、また学習プログラムを適切で有用なものとして表明しなければならない。しかしこのことを生徒に投影するならば、[そうした目標やプロ



グラムに] 対応して生徒の行動が評価され、教育図式からして優れているあるいは劣っている、よくできたあるいは不十分と判断を下さなければならないということになる」(Luhmann 2002, S. 56, [] 内引用者)。

- (11) この点は【知識】と【修了証】の問題に特化した論文(Kade 2005)でも同じである。
- (12) と同時に、当の機能システムの所管外の機能は他の機能システムに委ねざるをえないので、その意味では依存性もまた高まるのであるが(Luhmann 1997a, 訳書 2009, pp. 1066-1070)。
- (13) 実はルーマンはそのようなメディアについて一般的定義や概念規定を遺していないのであるが。
- (14) もちろん教育(一般的な意味での)以外の領域でも子供／大人という二分法は広く見受けられる。しかしそうした中にも、例えば子供の「健全育成」のための「教育的配慮」からそのような線引きが施されている場合が多いのではないか。かかるケースは、まさにその線引きの根拠ゆえに——一般には教育と呼ばれなくとも——教育コミュニケーションなのである。

## 〈引用文献〉

- Ehrenspeck, Y. und Lenzen, D. (hrsg.), 2006, *Beobachtungen des Erziehungssystems: Systemtheoretische Perspektiven*, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, S., 2007, *Identitätsdiskurse und Demokratie-Lernen im Unterricht: Die Perspektive einer systemtheoretisch informierten Bildungsgangforschung im Lernfeld Gesellschaft*, Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W., Hörster, R. und Kade, J. (hrsg.), 2003, *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J., 1997, "Vermittelbar/nicht-vermittelbar; Vermitteln; Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen," D. Lenzen und N. Luhmann (hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Suhrkamp, S. 30-70.
- , 2004, "Erziehung als pädagogische Kommunikation," D. Lenzen (hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems*, Suhrkamp, S. 199-232.
- , 2005, "Wissen und Zertifikate: Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation," *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (4): S. 498-512.

- , 2006, “Lebenslauf-Netzwerk-Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem,” Y. Ehrenspeck und D. Lenzen (hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems: Systemtheoretische Perspektiven*, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-25.
- Kade, J., und Seitter, W., 1996, *Lebenslanges Lernen: Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*, Leske und Budrich.
- (hrsg.), 2007, *Umgang mit Wissen: Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*, Verlag Barbara Budrich.
- Luhmann, N., 1984, *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp (= 1993, 佐藤勉監訳『社会システム理論 (上)』恒星社厚生閣).
- , 1987, “Zwischen Gesellschaft und Organisation: Zur Situation der Universitäten,” *Soziologische Aufklärung*, Bd. 4, Westdeutscher Verlag, S. 202-211.
- , 1992, “System und Absicht der Erziehung,” N. Luhmann und K. E. Schorr (hrsg.), *Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp, S. 102-124.
- , [1991] 1995, “Das Kind als Medium der Erziehung,” *Soziologische Aufklärung*, Bd. 6, Westdeutscher Verlag, S. 204-228.
- , 1997a, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp. (= 2009, 馬場靖雄・赤堀三郎・菅原謙・高橋徹訳『社会の社会 1・2』法政大学出版局.)
- , 1997b, “Erziehung als Formung des Lebenslaufs,” D. Lenzen und N. Luhmann (hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Suhrkamp, S. 11-29.
- , D. Lenzen (hrsg.), 2002, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp.
- 保田卓, 1999, 「ルーマンの高等教育論」『社会学評論』50(3), pp. 37-53.
- , 2002, 「メディアとしてのライフコースルーマン教育システム理論の再構築—」『社会学評論』53(2), pp. 2-18.
- , 2004, 「『ライフコース』メディアと『媒介可能／媒介不能』コード—包括的教育システム理論構築に向けての試論—」『福岡教育大学紀要』(第4分冊) 53, pp. 93-99.

**ABSTRACT**

**Critical Succession of Luhmann's Educational System Theory**

**YASUDA, Takashi**

(Faculty of Letters, Nara Women's University)

Kitauoyanishi-machi, Nara, 630-8506, Japan

E-mail: rosenrodeo@gmail.com

The aim of this paper is to review Jochen Kade's critical succession and elaboration of Luhmann's educational theory and to discuss it theoretically. According to Kade, the contemporary educational system is a functional system which has universalized beyond the domain of scholastic organization. It is also a network-like system of educational communications which contributes to the educatees' acquisition of knowledge and helps them to construct their life courses by mediating them with 'mediatable knowledge' filtered from knowledge circulating in the whole of society. The educational system can access the individual acquisition of knowledge indirectly by regarding it as reflected in communicational acquisition. The educational system operates on the basis of the general social medium of 'life course,' and has two kinds of codes, 'mediation' and 'selection,' by which it can continue to reproduce and stabilize itself. The intention to educate, which Luhmann had considered to symbolize the unity of the educational system, can also be related to these codes, and if they are considered as the specializations of 'life course' medium on the dimensions of matter and sociality, respectively, the time dimension can be assumed to be 'prospective/retrospective.' On the other hand, Kade has defined 'knowledge' and 'certificate' as the communication media of the educational system, but this definition is problematic.

**Keywords: Luhmann, Kade, educational system**