

投稿論文

生徒指導におけるルーマン理論からの示唆

—— パーソンズとルーマンの「秩序問題」に関する議論の差異を通して ——

早坂 淳*

The Effectiveness of N. Luhmann on Student Guidance Referring
to “Problem of Social Order” discussed by T. Parsons and N. Luhmann

Jun HAYASAKA

1. 研究の目的と問題の所在

筆者は、県立A高等学校（以下A校）においてフィールドワークを行い、A校に勤務する教師が問題視する生徒行動のうち、過半数の教師によって問題視された生徒行動^①——具体的には生徒による授業中の居眠り——を教師Bが暗示的な生徒指導によって抑止する様子を観察した。本研究の目的は、バーンステイン（Bernstein, Basil）が『教育伝達の社会学』の中で述べている教師の暗示的で緩やかな統制による指導を意味する「見えない教育方法」（invisible pedagogy）が学校秩序の成立・維持に貢献していることを観察し（バーンステイン、訳書、1985）、これについて理論的な基礎付けを与えることである。

例えばアメリカのように生徒指導に関わる業務の多くを教師以外の専門職員によってまかなわれる教育システムとは異なり、日本では学習指導を含めた学校運営の一環として生徒指導の大半を教師が担っている。学習指導と生徒指導とがどちらも教師によって行われることについてはその有効性も指摘しうるが^②、同時に教師の多忙化を招きかねないという問題点も指摘しうるであろう^③。本研究は日本の教育システムにおける生徒指導を、上記の二項対立の図式に当てはめて議論することはしない。むしろ、学習指導を担う教師によって生徒指導が行われることのメリットを残し、多忙化というデメリットを最小限に抑える教育方法として「見えない教育方法」である暗示的な生徒指導に着目するものである。

本研究の関心は、例えばいじめや不登校のような「教育病理」からは比較的解

※筑波大学大学院人間総合科学研究科学校教育学専攻（教育方法学）

放されているものの授業中の居眠りといった生徒の問題行動⁽⁴⁾が散見されるA校において、教師の暗示的な生徒指導はいかに学校秩序を成立させているのか、という問いに集約される。これを言い換えれば、本研究が志向するのは「教育心理」研究が志向する〈教師による生徒指導は「問題行動」をいかにして解決するか〉という問いへの解答ではなく、〈教師による生徒指導は学校で秩序をいかにして成立させるか〉という問いへの解答である。A校の教師による生徒指導が暗示的である以上、指導を受ける生徒がその暗示的指導をどのように解釈しどのように秩序立った学校の成員として役割を果たしてゆくかを説明しうる理論がここに要請される。

上記のような秩序成立そのものに問いを投げかける研究に、アリストテレス(BC384-322)を端緒にホブズ(Hobbes, Thomas 1588-1679)をその定式化の嚆矢とする「秩序問題」(problem of social order)があげられる。これは社会学に多くの先行研究がある。「秩序問題」とは、〈いかにして秩序は紊乱されうるか〉ではなく、〈いかにして秩序を紊乱する問題は解決するか〉でもなく、〈いかにして秩序は成立可能か〉という問いに解答を与えることを志向する学問的視角である。「秩序問題」への解答として、アリストテレスからホブズを経由しパーソンズ(Parsons, Talcott 1902-1979)に至るまで一様に、いかに自由を行使できるはずの個人に対して、ポリスへの献身(アリストテレス)や、社会契約(ホブズ)や、価値規範への「合意(consent)」(パーソンズ)といった個人の自由を制限する概念を用いて説明してきた。

しかしながら社会秩序の成立契機を何らかの「合意」に求めることが可能であったとしても、「合意」よって形成される秩序は、学校教育という文脈に必ずしも適合するわけではない。というのも、「合意」による学校秩序の形成は、とすればフェルスター(Foerster, Heinz von 1911-2002)のいう入力に対して一定の出力を繰り返すだけの「単純な機械」(trivial machine)として子どもを形成することに繋がるおそれがあるからである(Foerster, 1972)。

「秩序問題」への解答として何らかの「合意」を掲げる視角を、ルーマン(Luhmann, Niklas 1929-1998)は「よい行為をするという具体的な結果を求める教育の営みが子どもを単純な機械のように扱うことを避けることはできない」(Luhmann, 1987, p. 179.)と論難する。一つの問いに一つの答えを算出する「単純な機械」を生み出す過程と教育が同義でないのならば、われわれは学校秩序の

成立という課題に対して「合意」ではない別の何かに解答を任せる他無い。

以上の研究目的及び問題意識に基づき、筆者がA校において行ったフィールドワークを通して確認したA校における秩序の形成契機の解釈^⑧に、「秩序問題」について展開された議論——主にパーソンズとルーマンとの差異から導かれるルーマン的視角の有効性——を援用して理論的基礎付けを行い、生徒指導においてルーマン理論から得られる示唆をここに提示したい。

2. 研究の方法

研究の方法として、第一に、フィールドワークにおいていかなる研究手続きを用いたかを以下に記す。調査期間は、2005年4月から2007年3月の二年間である。

言語データの収集に関しては、(1)質問紙調査、(2)インタビュー、(3)会話記録の三種類を用いた。インタビューについては、事前に半構造化した質問を用いるインタビューを用いた。また、会話記録とは教師と交わされた会話の内容を後に記録したものである。そして質問紙調査とインタビュー及び会話記録によって得られた言語データを相互に参照する (triangulation) ことによってデータ解釈における妥当性を確保することを試みた。聞き取りの対象は、A校の学校長、教諭B、C、D 3名及び生徒H、Iの2名である。

筆者のフィールドへの参入方法についてであるが、筆者は非常勤講師として2年間A校で勤務した。業務終了後もできるだけ学校に残り教材研究の合間にデータを収集するよう努めた。

研究の方法として、第二に、A校でのデータ解釈を理論的に基礎付けるために、本研究は「秩序問題」に関する議論を手がかりとする。なんらかの「合意」をもって「秩序問題」に解答する論者としてパーソンズを^⑨、そして、「秩序問題」への解答として「合意」によらない論者にルーマンを引用する。具体的には、パーソンズとルーマンに共通する「ダブルコンティンジェンシー」の概念の差異を通して、「秩序問題」への解答としてのパーソンズの「価値 (規範)」とルーマンの「信頼」を中心に考察を進めてゆく。

ちなみに、本研究において扱う秩序とは、学校も含めた社会における成員の行動の一致をもって事実的に定義される限定的な概念であることをここに付記しておく。

3. A校でのフィールドワークで得た言語データ

本節では、A校における教師たちが暗示的な生徒指導によって学校秩序の成立に貢献している様子を記述する。まずは次項3-1.において、A校が秩序だっている様子とその学校秩序に驚きを見せる教師たちに触れる。次いで3-2.では、教師の暗示的な生徒指導に過剰反応を見せる生徒たちの様子を記述する。

3-1. 内部からも表現し得ないA校の秩序

以下ではまず、A校における教師たちが、生徒に対して意図的あるいは明示的な生徒指導を行わずともA校における秩序が成立している様子を確認したい。

教師D：Y校（教師Dの前任校）では、チャイムが鳴って教室にいない子を教室に連れて行って、教科書を出させて、ノートを開かせて、毎日手取り足取りやってきました。

筆者：何年生でですか？

教師D：三年生でもです。

筆者：ここ（A校）では、その必要がない。

教師D：ないですね。

教師B：ないよな。

（中略）

筆者：それはやっぱり、日ごろから先生方がチャイムが鳴ったら教室にいて、教科書を開きノートを開きってご指導されているからですか？

教師B：三年でそーいうのはしないよな？

教師D：しない、ですね。

教師B：チャイムなる前に（教室に教師が）入ってるってくらい。

教師D：なんでこんなことになるのか、不思議なくらいで。

【2005年7月1日 インタビュー記録】

このインタビュー記録から、少なくとも三学年において、教師がなんら明示的な生徒指導を施さずとも生徒が自律的に秩序を形成・維持していることがわかる。また、教諭B、Dがともに生徒の行為が秩序立つ理由を明確に捉えられていないことにも注目したい。以上のように、明示的・意図的な生徒指導が行われていないにもかかわらずA校に秩序があるとすれば、そしてその学校秩序の成立・維持の一端を教師たちの生徒指導が担っているとするならば、A校における生徒指

導は暗示的・無意図的な形態をとるということになる。

3-2. 教師の暗示的な指導に過剰に反応するA校の生徒たち

以下では、生徒の授業中の居眠りへの指導として行われた教師Bの暗示的な生徒指導を確認し、その暗示的な指導に生徒たちが過剰に反応していく様子を記述する。

筆者は、三学年担当である教師B（英語 Writing 担当）のGクラスでの授業を参観した。教師BがGクラスをどのように見ているか、以下の発言によりうかがい知ることができる。

（授業に向かう廊下にて）

教師B：これからいくGクラスは理系志望で女の子が極端に少ないからクラスの雰囲気も違うんですよ。それと、英語の学習にそれほど積極的でない子も中にはいるんですな。

【2005年4月8日 インタビュー記録】

授業に対して「それほど積極的でない子」がいるのであれば、教師Bは秩序を形成・維持するためになんらかの明示的な生徒指導を施すはずである、と筆者は考え、教師Bの生徒への指導を観察した。

筆者は教室の一番後ろで授業を参観した。授業が始まり20分ほど経過したところで、男子生徒Hが居眠りしそうなのを必死にこらえている様子が窺えた。生徒Hは10分ほど頭を振ったり顔をたたいたりして覚醒を試みていたが、ついには眠ってしまった。

生徒Hが眠ってしまったことにまず気づいたのは教師Bではなく、生徒Hの左隣に座っていた生徒Iであった。教師Bはその時テキストに目を落としていた。少しして教師Bがテキストから顔を上げ、生徒Hが寝ていることを確認した。教師Bは2、3秒寝ている生徒Hを見つめ、次にクラス全体を見渡し、そして何事もなかったかのように授業を進めた。授業終了時まで生徒Hは居眠りを続けた。

授業終了のチャイムが鳴ると生徒Hは目覚めた。号令のあと、教師Bは生徒Hを教壇に呼び寄せた。教師Bと生徒Hとのやりとりは次のようになされた。

（授業終了後、教壇にて）

教師B：部活がたいへんか。

生徒H：はい。

教師B：体壊してないか。

生徒H：大丈夫です。

教師B：ちゃんと飯食ってるか。

生徒H：はい、食べてます。

教師B：そうか。忙しいけどがんばれよ。

生徒H：はい。

【2005年4月8日 授業記録】

筆者は、教師Bが「それほど積極的でない子」になんらかの意図的・明示的な生徒指導を施すものと考えた。しかしながら教師Bは居眠りという生徒Hの行為に対して意図的・明示的な生徒指導——この場合は生徒Hを起こすであるとか、授業終了後に叱責を与える等——を行う機会があったにもかかわらずそれを行わなかった。むしろ、居眠りをしていた生徒Hを気遣うように見えた。自身の行為に関して教師Bは職員室に向かう途中にこのように述べた。

(授業後、職員室に向かう廊下にて)

教師B：ほら、さっき居眠りしてたやついたでしょ。ああいうの先生のクラスにもいたらほっといていいから。

筆者：起こさなくていいんですか。

教師B：そう、なにもしなくていい。もう三年生だし、寝ているのより起きている子に集中した方がいいですよ。

筆者：それは、悪い言い方かもしれませんが、切り捨てるってことですか。

教師B：いや、そうではなくて。起きるんですよ、これが自然と。

筆者：教師が何もしなくても、ですか。

教師B：そう。教師が何もしなくても。

【2005年4月8日 インタビュー記録】

この会話からわかるように、教師Bは何らかの意図的・明示的な生徒指導を施さずとも生徒Hが自然と居眠りをしなくなる、と述べた。そして教師Bが予測した通り、次の週の教師BによるGクラスの授業において、生徒Hは居眠りをすることなく起きていた。

生徒H自身は自分が居眠りをしなくなった理由を次のように述べている。

(昼休み中、Gクラスにて)

筆者：今日は眠くなかったんだ。

生徒H：いや、じつはものすごく眠くて。

筆者：すごく眠かったんだ。部活？

生徒H：はい。朝練がきつくて。

筆者：朝練か、大変だね。でもよく耐えられたね、疲れてるのに。

生徒H：なんか、寝ちゃいけない雰囲気だったっていうか。

筆者：この前の授業よりも寝ちゃいけない雰囲気だったの？

生徒H：うーん、なんとなく。

筆者：B先生がいろいろ心配してくれたから悪いと思った、とか？

生徒H：それもあるんだけど、そうでもないような。

【2005年4月12日 インタビュー記録】

生徒Hは以降、教師Bの授業中だけではなく、教師Cの授業（英語 Reading 担当）においても居眠りをしなくなったことを筆者は教師Cからの聞き取りにより確認できた。

ところで、教師Bのいう「何もしなくても」とは、むろん文字通りの意味ではない。教師が居眠りをした生徒を他の生徒の前で教壇に呼び寄せたわけであるから、その行為が生徒に対して何らかの教育効果を持っていると考えるのは妥当であろう。しかしながら、それは居眠りについての叱責を含まないという点で明示的な生徒指導とは異なる暗示的なものであった。（以降本稿において、教師の暗示的な生徒指導を「暗示的指導」と表記する。）

筆者は、生徒の望ましくない行為に対して教師が「暗示的指導」を行うことが、A校における生徒の秩序形成に影響を及ぼしうる、と考える。この考えを支持する事例として、生徒Hとの会話に入ってきた生徒Iの発言が興味深い。

（昼休み中、生徒Hとの会話中に入ってきた生徒Iとのやりとり）

生徒I：実は俺もこの前の授業は寝そうだったんだ。

筆者：へえ、眠かったんだ。

生徒I：隣見たらこいつ（生徒H）寝てるし、俺も寝ちゃおうかって（頭を）一瞬よぎった。

筆者：なんで寝なかったの？

生徒I：B先生が寝てるこいつ（生徒H）みてて、あ、やばいなおもった。

筆者：おこられる、っておもった？

生徒 I：おもったおもった。やられる、って。

筆 者：受験生が寝るとは何事だー、みたいに？

生徒 I：B先生に、ってより、社会に（怒られる）ってかんじ。

【2005年4月12日 インタビュー記録】

教師Bが「暗示的指導」を行ったことの影響が、居眠りをした生徒Hだけではなくその様子を見ていただけの生徒Iにも及んでいることが以上の生徒Iの発言より窺いうる。加えて注目すべきは、教師Bが「暗示的指導」を行うことによって、教師Bという個人名においてではなく「社会」というその場にはいない第三者の名において、授業中の居眠りが望ましくないものとして生徒Iに確認されたということである。これはすなわち、教師が誰であっても授業中は居眠りをしてはならないということを生徒Iが確認したということでもある。

4. パーソンズとルーマンの「秩序問題」

われわれはこれまでに、居眠りをした生徒Hと、そしてその様子を見ていただけの生徒Iが、教師Bの「暗示的指導」から何らかの影響を受けている可能性を追ってきた。以下では、これらの事象を「秩序問題」の視角から理論的に基礎付けよう。

ちなみに本研究において両者の「秩序問題」への視座を採用する理由は、本稿の冒頭で述べたこと他に、両者が機能主義者であるということによる。ここでいわれる機能主義とは、社会的常識から距離を置き⁶⁾、社会を機能的側面によって認識することで「人々が自明視している価値観を相対化するような地点に立つて社会現象を認識すること」(佐藤, 1997, p.230.)を志向する思想的立場を指示する。

以下では、パーソンズとルーマンがともに扱う「ダブルコンティンジェンシー⁶⁾」という概念の差異を示すことを通して、両者の「秩序問題」への視座の差異を、ひいてはルーマンの視座の本研究における有効性を明らかにしたい。

4-1. パーソンズの「秩序問題」—double contingency

ホブズは、競争、不信、自負心という三つの人間の本性が如何なく発揮されることによっていわゆる万人の万人に対する闘争が惹き起こされるとしたが、パーソンズはホブズの秩序問題が西欧近代の自律的な個人（少なくともその一面）を前提としていることに異論を唱え、自己と他者との相互的な関係をより一般的

に捉えなおすことをもって「秩序問題」を定式化した（パーソンズ訳書, 1937）。結論から述べると、パーソンズは〈いかにして秩序は成立しうるか〉という問いへの解答をダブルコンティンジェンシー（double contingency）への解答をもつて行う。すなわち、〈いかにして秩序は成立しうるか〉という定式を〈いかにして人は行為しうるか〉というメタレベルにおいて再定式化するのである。

パーソンズのダブルコンティンジェンシーとは、①自己がもつ行為の選択可能性は多様であり、②自己の行為選択は、自己の選択した行為によって他者がどのように行為するのかという見通しに依存しており、③他者の行為選択が見通せないままでは行為することができないので、④他者による行為選択の見通しの不確かさを「価値（規範）」の共有によって確定することで、⑤人は行為しうる、という定式である。すなわち「価値（規範）」の共有によって他者の行為選択が見通せるようになれば人は行為に踏み切ることができ、「価値（規範）」に従うことで人は秩序を形成できる、というのである。自己と他者とが共に抱く相手の行為選択の不確かさを担保するために、パーソンズは両者に共通の「価値（規範）」をもちだして「秩序問題」に解答を試みる。

4-2. ルーマンの「秩序問題」－doppelte Kontingenz

パーソンズが「秩序問題」をダブルコンティンジェンシーの問題に置き換え、「価値（規範）」をもってその解答としたことに対してルーマンは、「パーソンズは、（複数の行為者がいるにもかかわらず！）あたかも一人の行為者しか問題にならないかのように行為システムを選別してしまう理論として一般行為システムの理論を展開している」（ルーマン訳書, 1981, p. 124）とパーソンズの「秩序問題」への解答に批判を加えた上で、自身もダブルコンティンジェンシー（doppelte Kontingenz）を用いて秩序問題への解答に接近する。

ルーマンのダブルコンティンジェンシーによれば、「自我は他者を、他我（alter Ego）として経験する（傍点筆者）。しかし自我は、パースペクティブのこの非同一次性と同時に、両方の側でのこの経験の同一性をも経験する。それによって状況は、両方の側にとって不確定で、不安定で、耐え難いものとなる。この経験のうちで、両者のパースペクティブが収斂する。それによって、この否定性を否定することへの関心、規定への関心を仮定することが可能になる」（ルーマン訳書, 1984, p. 172.）と述べ、パーソンズが自己と他者との差異を「価値（規範）」によって架橋することを試みたのに対して、ルーマンは自我と他我との差異をパ

ースペクティブの非同一性を経験することをもって改めて確認し、その差異は（何かしら共通するものによってではなく）その差異そのものをもってして乗り越えるというのである。

このことを馬場は「ルーマンの DK (=doppelte Kontingenz—筆者) は (秩序問題の一筆者)『説明』のための舞台立てではない。むしろそれは、説明されるべき自己同一的な事態においてすでに覆い隠されている差異を明るみに出すための装置なのである」(馬場, 2004, p. 69.) と、両者のダブルコンティンジェンシーの差異を明確化する。つまり、パーソンズは「秩序問題」への解答として「価値(規範)」という自己と他者の差異を抹消する概念を提示する。一方でルーマンは、「秩序問題」を自己と他者との関係ではなく、自我と他我との関係において「秩序問題」を再定式化 (=doppelte Kontingenz) し、自我と他我との間の差異を(抹消するのではなく)より際立たせることで、自我と他我とのコミュニケーションを社会的なもの (das Soziale) にするというのである。

ルーマンによれば、パーソンズは秩序のありそうも無さを「価値(規範)」への合意という別のありそうも無さにすり替えたに過ぎない。しかしながら、ルーマンのいうダブルコンティンジェンシーにも二つのありそうも無さがある。一つは、自我が他我の行為選択を予期し他我も自我の行為選択を予期し、という予期の連鎖においていかにして自我は(他我は)他我の(自我の)行為を見通し実際に行うのか、という疑義である。もう一つは、第一の疑義と密接にかかわりあうものであるが、自我は他我が予期する自我の予期を予期し、そして他我は自我の予期する他我の予期を予期し…という連鎖を続ける動機付けをいかにして自我や他我が与えられうるのかという疑義である。次の項において、ルーマンの「信頼」という概念を用いてまずは前者の疑義に答えたい。

4-3. 複雑性を縮減する「信頼」

ルーマンのいう「信頼」概念に接近するためには、まず「複雑性」(Komplexität) の概念に触れる必要がある。

ルーマン(ルーマン訳書1984, p. 43.) は、世界の秩序が「他の様でもありうる」(auch anders möglich sein) と述べる。この意図するところは、世界はイマ・ココで行われた行為選択の他にも多様な可能性を秘めているということである。そして、ルーマンはそれら多様な可能性を総称して「複雑性」とよぶのである。このような視座から秩序を眺めてみると、複雑性に満ちた世界において自我

が特定の行為選択を行い、他我もそれに応えるといった行為の連鎖（＝秩序）とは確率論的にはありそうもないこととなり、秩序の自明性は打ち壊されることになる。以上のことからすれば、ルーマンが「秩序問題」に解答を与える際に要請されるのは、いかにして自我は他我と共通の類型へと複雑性を縮減しうるのであるのか、という「秩序問題」の再々定式化である。

ルーマンのいう「信頼」とは、他我の行為選択が見通せなくても（＝複雑性が行為選択に踏み切れるほど縮減されていなくても）他我はこのように行為するであろう・しないであろう（あるいは、べきである・べきでない）、と期待を寄せることであり、複雑性の縮減をその機能にもつ。

ルーマンは「信頼」に関して次のように記述する。まず、「歴史とは、複雑性を縮減するための、最も重要な手段」（ルーマン訳書、1973、pp.32-33.）であるとし、「信頼」が「歴史」を必要とすることに触れる。加えて「信頼は、過去（＝歴史一筆者）から入手しうる情報を過剰利用して（傍点筆者）将来を規定するという、リスクを犯すのである」と「信頼」が「歴史」によって完全に安定化することはないことを述べる。ルーマンの「信頼」がパーソンズの共通の「価値（規範）」と同義でないのは、一つには、この「過剰利用（überziehen）」という点にある。

すなわち、われわれは「信頼を実際に示して得られる利益よりも、信頼が期待はずれに終わったときの損失のほうが大きいのである。したがって信頼する側は〔益に比べて〕過大な損失の可能性を前にして、他者の行為の選択性を自覚し、その上で他者に向かい合う（ルーマン訳書、1973、p.40.）」こととなる。

その上ルーマンは、「信頼という概念は、単にそれを作動させさえすれば問題が片付くというような、強力な問題解決を与えるわけではない」（ルーマン訳書、1973、p.53.）、と述べることで、ルーマンの「信頼」とパーソンズの「価値（規範）」との差異を提示する。すなわち、「信頼」によってダブルコンティンジェンシーが解決されるのは、「信頼が情報不足を内的に保障された確かさで補いながら、手持ちの情報を過剰に利用し、行動予期を一般化するから」（ルーマン訳書、1973、p.176.）であって、「価値（規範）」のように情報不足自体が解消されるわけではない。

以上により、ルーマンの「秩序問題」への視座に挟まれた第一の疑義——すなわち、見通しがたい他我の予期をいかにして自我は見通し、そして実際に行為しうるのであるのか——に答えることができる。それはつまり、「信頼」は他我の行為を見通

す手段としては機能しない、と。むしろ、「信頼」とは、他我の行為選択の複雑性を（パーソンズのように「価値（規範）」への合意をもって消去するのではなく）対処可能な範囲にまで縮めるためのある種の勢いなのである。

二つ目の疑義——すなわち、いかにして自我は他我の予期する自我の予期の予期の…という途方も無い連鎖を続ける動機付けを与えられうるのか——であるが、これについては結論にて論述しよう。

5. ルーマンの「秩序問題」への視角によるデータ解釈の理論的基礎付け

さて、これまでにわれわれは、ルーマンの「秩序問題」の定式がダブルコンティンジェンシーのそれへと再定式化され、ダブルコンティンジェンシーの定式が、複雑性を抱えた世界においていかに自我は「信頼」をもって秩序を維持するのか、という問いに再々定式化されるのを見てきた。逆説的ではあるが、「信頼」の萌芽は、他者の行為が見通せないという経験をもって迎えるのであった。以下では、ルーマンの視角によってA校で見られる秩序に解釈を与えよう。

5-1. 教師が「暗示的指導」を行うことに見る秩序形成の契機

3-2のインタビュー記録において、教師Bは筆者の問いかけに対して（明示的なことは）「何もしなくても」生徒Hは以後居眠りをしなくなると述べている。教師Bはおそらく明示的な生徒指導を行わなくても生徒Hが居眠りを継続しないことを経験的に感じ取っていたのであろう。しかしながら、「暗示的指導」を行うことが居眠りの抑止につながったのは、それがどこの学校でもどの教師・生徒関係でも起こりうることではない。ここで本研究はA校の教師と生徒たちとの歴史が、「信頼」を発動させる十分な契機でありえたと考える。

生徒Hは、居眠りをしたまま授業の大半をすごし、チャイムによって起きた後、教師Bに教壇まで来るように言われる。生徒Hが、教師Bによって叱責を与えられるかもしれない、と予期した蓋然性は高い。しかし生徒Hの予期に反して教師Bは叱責を与えなかった。4-2のルーマンの記述に即して生徒Hと教師Bとのやり取りを言い換えると次のようになる。

ルーマンの記述によれば、生徒Hは教師Bを、他我（alter Ego）として経験する。そこで他我の見通しがたい行為選択の中から叱責を与えられるという様に生徒Hは予期する。しかし生徒Hは、予期した叱責を受けなかったことで、教師Bのパースペクティブの非同一性と同時に、両方の側でのこの経験の同一性をも経

験する。それによって状況は、生徒Hが自我である場合と、教師Bを他我として捉えた場合の両方の側にとって不確定で、不安定で、耐え難いものとなる。

自我としての生徒Hは、他我としての教師Bの叱責を予期していたにもかかわらず叱責をされなかったことによって、自我と他我の間にもとからある複雑性が予期を裏切る結果を前にして一挙に増大したかのように感じたのである。自我と他我との自明な関係が「不確定で、不安定で、耐え難いもの」となった生徒Hは、教師との今までの関係や他の生徒たちと教師Bとの関係という歴史を「過剰利用(überziehen)」することで、教師の「信頼」に報いるため再び自己を律したと考えることができる。

5-2. 生徒の予期に反することから生まれる「信頼」

ここで3-2のインタビュー記録を「信頼」概念から再び解釈してみたい。

この会話から確認すべきことは、同じ教室、同じクラスメイト、同じ教師、同じ教科と物理的に同等であるはずの授業を、生徒Hは質的に違ったものであるかのようにとらえていた、ということである。これは上記の例に同じく、教師Bの担当する授業において生徒Hの抱える複雑性が以前よりも増大したことによる、という解釈が可能であろう。だとすると、生徒H(自我)が予期する教師B(他我)の予期を「信頼」することによって、生徒Hを取り巻く環境における複雑性を生徒Hが縮減しようとした、と解釈しうる。

このことから、A校の秩序成立は次のように解釈しうる。①まず生徒の抱く予期に教師が反する指導を行う。②これにより生徒の抱える複雑性は一旦増大する。③この増大した複雑性を処理可能なレベルにまで縮減するために歴史を「過剰利用」して、④教師の予期を生徒は「信頼」するに至る。この一連の流れによってA校における秩序は成立しうる、といえるであろう。また、教師Bが経験的には「暗示的指導」が生徒Hの居眠りを防止するとわかっていたにせよ、「暗示的指導」がどのように生徒Hの居眠りを防止するに至ったのかということまで予期していなかったことを考えると、予期に反する側の意図や実際の行為にかかわらず、自我とは複雑性を前にすると他我の予期を「信頼」することで秩序の成立に自律的に参与しうる、ということであろう。

次に3-2のインタビュー記録における生徒Iについて以下で理論的基礎付けを行おう。生徒Iは、自身も寝てしまおうかと考えたとき、居眠りをしている生徒Hへの教師Bの無言の視線から〈受験生は授業中寝るべからず〉という規範的

な予期を導いたことになる。しかも、最後の発言からうかがい知れるのは、生徒 I（自我）が教師 B（他我）からの予期を「信頼」したことによって居眠りを思いとどまったのではなく、その場には存在していない第三者（生徒 I が言うところの「社会」）によってもたらされる予期の影響をも受けて秩序を維持し続けたことである。これは、生徒 H が教師 B の抱く予期への「信頼」に過剰反応を見せて居眠りをしなくなったのと同様に、生徒 I の思い込みである。しかしながらこの思い込みこそが、生徒 I の居眠りを防止し、ひいては生徒 H に次の授業以降で居眠りをするという行為選択を縮減させるよう機能しているのである。このことから、秩序成立には教師・生徒間で共有できるような明確な合意は必ずしも必要ない、ということが導けるであろう。

6. 結論

本研究は、筆者が A 校において行ったフィールドワークを通して確認した A 校における秩序の形成契機の解釈に、パーソンズとルーマンの「秩序問題」について展開された議論の視座から理論的基礎付けを行い、生徒指導におけるルーマン理論の与える示唆について考察を行った。

「秩序問題」への解答として、パーソンズは共通する「価値（規範）」をもって他者の行為選択の見通しがたさを消去する方策を採るが、ルーマンは「信頼」をもって他者の行為の見通しがたさを確証なしに乗り越える方策を採る、と述べた。両者の決定的な差異は、パーソンズが秩序の自明性を確保しようとしたことに対して、ルーマンは秩序の自明性を相対化し複雑性を増大させることが秩序成立の契機になりうると述べることにあった。

ここで、4-2 において挟まれた二つ目の疑義を解消することができる。二つ目の疑義とはすなわち、他者の行為選択が見通しがたいという相互行為における致命的な欠点があるにもかかわらず、何が人に他者の行為選択を予期することを動機付けるのか、というものである。他者の行為が見通しがたい上でもなお他者の行為選択を予期させることを駆り立てるのは、共通する「価値（規範）」によって他者の行為選択が見通せることによる〈安心〉によってではなく、他者の行為選択が見通しがたいという事実と直面することで惹起する〈不安〉によるのである。このことから——集団を構成するメンバーの行為の一致をもって定義される限定的なものではあるが——秩序とはその自明性が解体している時に、より自律

的に生成されうるものである。

自我は秩序の自明性が解体し、増大する複雑性に飲みこまれそうになると、溺れる者がワラをもつかむように周囲の様子を必死に観察する。この過程で自我は、複雑性の海に溺れかけている自我と、複雑性を巧みに縮減してその海を悠々と泳いでいる他我との間に大きな落差を見つける。そして自我は、他我による複雑性を縮減する方策を——例えば他我の振る舞いなどの中に——見出す。結果、膨大なる複雑性を縮減し〈不安〉から逃れるために、他我の振る舞いを手本に自律的に振舞いはじめるのである。その絶えざる連続によって秩序は生成・維持されうる。以上のことがパーソンズのダブルコンティンジェンシーとの比較を通して明らかになったルーマンの「秩序問題」への解答なのである。

このことを、県立A高等学校でのフィールドワークで得られたデータに当てはめて考えてみよう。A校において、居眠りをしたことで叱責を受けると考えた生徒Hにとって、叱責を受けないという予期に反した結果に遭遇したことは、生徒Hのかかわる世界における複雑性を増大させ、その結果として生徒Hは〈不安〉になった。その〈不安〉によって、自律的に（半ば過剰的に）秩序の形成に貢献したのである。ここから、逆説的ではあるが、秩序の自明性を解体すること——生徒の持つ学校の複雑性を増大させること——そのものが自律的な秩序形成の契機となりうるといえるであろう。

以上により、本研究が記述する生徒指導におけるルーマン理論からの示唆とは以下ようになる。自律的な秩序形成に生徒を向かわせるためには、教師による日々の指導を通じて学校における秩序のあるべき姿を自明にすること——すなわち、「見える教育方法」(visible pedagogy)による生徒指導や学校に共通する「価値(規範)」を確立することで状況と行為を関数の関係にすること——よりもむしろ、時にあまりにも自明と思える状況と行為の関係(=秩序への「信頼」)の自明性そのものを暗示的な生徒指導を行うことで解体し、学校における複雑性に生徒たちを直面させることによって生徒の秩序への自律的な志向性を高めうるのである。これこそが、「見えない教育方法」のもつ学校秩序成立に向けての有効性である。

もちろん、このことをもって本研究が学校秩序の成立のために要請されるすべてのことに答えたことにはならない。例えば、学校における「秩序問題」は、居眠りを事例にするだけでそのすべてに触れられるわけではない。今後、その他の

生徒による問題行動を事例とした同様の研究を進める必要がある。また、本研究において、秩序はA校における生徒の行為の一致として事実的に規定されており、学校秩序の規範的な様相はいかなるものかといった規範的検討はなされていない。そして、秩序の自明性を解体して複雑性を増大させるために生徒の発達段階をどのように考慮するのかといったことや、秩序の自明性のうちどれを解体すべきか（するべきでないか）といった境界線をいかにして規定するのか、という問題にもまた触れることはできなかった。これらは今後の課題としたい。

注

- (1) A校の教師(27名)に対して行った調査によると、A校の教師たちは生徒行動の中で以下を問題行動として認識している。これによると、本研究で扱った生徒の居眠りは比較的多くの教師によって問題視されていることが窺える。

	問題行動	回答者数/総数	%
1	私語	27/27	100%
2	教科書等を授業前に準備していない、あるいはできない	20/27	74%
3	授業中の居眠り	18/27	66.6%
4	外や廊下などを見ている	9/27	33%

(五位以下略)

- すなわち、本研究における生徒の「問題行動」とは、教師の教育観や生徒観と生徒行動との関係の中に現象化するものであって、必ずしも本研究は「居眠り」が実存としての「問題行動」であることを意味しているわけではない。
- (2) 例えば江川(2000)は、教師によって行われる生徒指導の有効性として、『生徒指導の理論と方法』の第二章「生徒指導と教育課程との関連」の中で、「各教科の学習活動に対する直接的貢献」と「学級内の生活条件の整備・改善による間接的貢献」を挙げている(同書, p. 18.)。
- (3) 例えば酒井(1998)は、教師によって行われる生徒指導の非有効性として、「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」の中で、あらゆる仕事が『指導』というマジックワードの下に教育的意義を付与され教師の多忙を招いていることを挙げている。
- (4) 本研究において言及される問題行動とは、教師と生徒との関係から離れて客観的に存在しうるものではなく、キツセとスペクターがいうように「何らかの想定された状態について苦情を述べ、クレームを申し立てる個人やグループの活動」として定義される(村上ら訳, 1990, p. 119.)。ここに本研究が「居眠り」を事例に取り上げる理由がある。というのも、如何に軽微な問題行動であったとしても、教師が生徒との日常的なかかわりの中で問題視する生徒行動こそが、教師による生徒指導を発動させる契機となるからである。例えばA校の教師たちが比較的寛容な態度で生徒に接している制服のみだれに関しては、居眠りと比較した場合、明示的にも暗示的にも生徒指導を行う契機が教

師たちは少ないといえる。逆に言えば、マクロな視点から「重篤な教育病理」と考えられる問題行動であっても、日常的な生徒教師関係においてその問題行動が教師によって問題視されていないならば、そこに教師の生徒指導を見出すことは難しくなるであろう。

- (5) 本研究は、公表するデータに学校を特定しうる情報が含まれている場合は、文脈において大きな差異をもたらさない程度において改変してある。
- (6) 「秩序問題」への解答として何らかの「合意」形成を目指す代表的論者は、他にもハーバーマスがいる。本研究において「合意」論者の代表にパーソンズを掲げるのは、パーソンズがルーマンと同様に「ダブルコンティンジェンシー」を用いて「秩序問題」に接近を試みているからである。
- (7) ここでいう「社会的常識から距離を置く」とは、日常生活において人々の判断を規定している諸規範を判断基準群から削除し、事象を機能的に記述することを意味する。たとえばデュルケーム (Durkheim, Émile 1851-1917) は「犯罪は、必然的かつ必要なものである。(中略) なぜなら、犯罪が緊密に結びついている右の諸条件は、それ自体、道徳および法の正常な進化にとって不可欠なものだからである」(デュルケーム訳書, 1985, p. 157.) と述べる。一般常識からして「犯罪が必然的かつ必要なものであること」は受け入れられるものではないが、それゆえに一般常識からはあまりにも自明な事象(本研究においては、秩序)を、一般常識の制約から逃れて記述するのに有効な視角であるといえる。
- (8) パーソンズのダブルコンティンジェンシー (double contingency) とルーマンのそれ (doppelte Kontingenz) との語義上の差異を考慮して、パーソンズのそれを「二重の条件依存性」、ルーマンのそれを「二重の不確定性」と使い分けることもあるが(例えば、佐藤, 1997), 本研究は両者ともに秩序問題への切り口としてこの概念を用いていることから、どちらの概念も「ダブルコンティンジェンシー」で統一する。

引用文献

- 馬場靖雄, 2004, 『ルーマンの社会理論』勁草書房
- Bernstein, Basil, 1985, 荻原元昭訳『教育伝達の社会学』明治図書
- Durkheim, Émile, 1985, *Le Suicide*, Presses Universitaires de France. (=1978, 宮島喬訳『自殺論』中央公論社)
- 江川 玫成編, 2000, 『生徒指導の理論と方法』学芸図書
- Foerster, Heinz von, 1972, *Observing Systems*, Seaside, CA. Intersystems Publications.
- Hobbes, Thomas, 1992, 水田洋訳『リヴァイアサン1-4』岩波文庫
- Luhmann, Niklas, 1973, *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 2. erweiterte Auflage, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart. (=2005, 大庭健・正村俊之訳『信頼—社会的な複雑性の縮減メカニズム』勁草書房)
- , 1981, *Wie ist soziale Ordnung möglich?* in Niklas Luhmann, *Gesellschafts- struktur*

- und Semantik, Bd. 2 Frankfurt am Main, 1981, Suhrkamp, S. pp.195-285. (=2005, 佐藤勉訳『社会システム理論の視座』木鐸社)
- , 1984, *Soziale Systeme, Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main (=1993, 佐藤勉監訳『社会システム理論』恒星社厚生閣)
- , 1987, *Sozialisation und Erziehung*, Soziologische Aufklärung 4. Opladen. Westdeutscher Verlag
- Parsons, Talcott, 1937, *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to A Group of Recent European Writers*, McGraw Hill, (=1976-1989, 稲上毅・厚東洋輔・溝部明男訳『社会的行為の構造1-5』木鐸社)
- 酒井朗, 1998, 「多忙問題をめぐる教師文化の今日的諸相」, 志水宏吉編『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院
- 佐藤勉, 1997, 『コミュニケーションと社会システム』恒星社厚生閣
- Spector, Malcolm and Kitsuse, John I, 1977, *Constructing Social Problems*, Cummings (=1990, 村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて』マルジュ社)

The Effectiveness of N. Luhmann on Student Guidance
Referring to “Problem of Social Order” discussed
by T. Parsons and N. Luhmann

Jun HAYASAKA

The purpose of this study is to theoretically show the effectiveness of theories by Niklas Luhmann on student guidance. His theory could suggest the measure for students to establish autonomic school order. In order to show the effectiveness of Luhmann, the author tried describing (1) the school order at high school A through the fieldwork for two years and (2) the establishment of school order at high school A through the differences between the arguments of Luhmann and Parsons on “problem of social order,” especially between double contingency and *doppelte Kontingenz*.

In short, the author argued that (1) the school order at A high has been established not by the clear indication through daily guidance, but by the implication through communications between teachers and students, and that (2) the school order at A high could be explained by the concept of “*Erwartung*” or “trust” by Luhmann, not by “consent” by Parsons.

As a result, when you are to encourage students to establish autonomic school order, it is not by the consent that helps students face the “*Komplexität*” or “complexity” at school as a system in relief, but by the implication that forces students to face the “complexity” in uneasiness, that autonomic school order could be established.