

公共圏としての学校のシステム論的再編

——アレントの「見捨てられた境遇」からルーマンの「尊厳」へ——

石 戸 教 嗣*

はじめに

「新自由主義」(ネオリベリズム)は1980年代から先進各国において教育を動かすイデオロギーとなった。それは保守主義が採用することでニューライトとも呼ばれ、各国の教育システムを覆っている。それは、選択の自由、自己決定と引き換えに、結果に対する個人責任を迫る。そのロジックは現代社会の短期的位相を導くイデオロギーというよりも、現代社会を支配する一つの「権力テクノロジー」の装置にもなっている(酒井, 2001, p.179)。さらには、地球全体を一つの市場とするグローバル化の思想的支柱ともなっている。それが技術的装置として作動するのは、それが競争から敗退する者を必然的に大量に生み出すにもかかわらず、その理論的根拠が失われないからである。それは共同体的な公共性さえも否定しない。むしろ、志を同じくする市民の連帯さえも勧める。この意味において、新自由主義はそれに対抗する「多文化主義」(multiculturalism)さえもそのメカニズムに組み込んでいえる。

本論は、このようなネオリベリズム運動体＝技術的装置に対してイデオロギー的批判を試みるものではない。そのような「批判的」アプローチは学校の公共性を、たとえ多元主義的であろうと、もっぱら政治空間としてとらえることにつながると思うからである。本論は、むしろネオリベリズムが「排除された存在」を生み出さざるをえないという現実から出発する。そして、その「排除された存在」を再度社会的システムに「組み込む」プロセスこそが「公共性」のあり方であることを示すものである。

本論は、現在の学校の公共性をめぐる錯綜した状況をつぎのような手順で理論的に整理する。すなわち、(1)まず、学校の公共性をめぐる各種の具

体的な問題を問題群Ⅰ～Ⅲの三つの群に分類する。(2)つぎに、それらの三つの問題群をこれまでの公共性論と関連づけて考察する。そこではとりわけ、保守主義とリベリズムの「ねじれ」として表出されている問題群Ⅱに注目する。また、そのねじれに自覚的であったが、それを理論的には解決しえなかったアレントの所論を手がかりにして、システム論的視角への転換を図る。(3)最後に、システム論における「組み入れ」および「尊厳」という概念に注目して、問題群Ⅲの教育における公共性問題に新たな方向づけを与える。

1. 学校の公共性をめぐる錯綜した状況

これまで、教育における公共性問題は、保守主義対リベリズムという構図において論じられるのが一般的であった。この伝統的な対立構図の中で論じられる教育問題をここでは問題群Ⅰとしよう。

問題群Ⅰに含まれるのは、今日的な状況においては、たとえば、保守主義の立場からは、「国旗・国歌」の学校儀式における一斉導入(過剰な共通性)といった問題である。また、非行増大を背景にした少年法改正や出席停止措置の強化もこれに属する。

他方で、リベリズムの立場からは、子どもの権利を保障する取り組みの前進や、(住民の学校参加を促進する限りでの)学校評議員制度の導入がある。また、外国人の子どもたちに対する日本語指導などの補償教育を求める声の高まり、あるいは、経済不況が長期化するなかで増えている学費が支払えない高校生に対する支援要請などもリベリズム的立場からの問題提起と言える。

問題群Ⅰに含まれる公共性問題は、時代の変化を反映して、そのつど新しい事象として出現して

*いしど のりつぐ 埼玉大学

キーワード：公共性／尊厳／特別なニーズ／システム論／ルーマン

いるが、基本的に伝統的な福祉国家の枠組みにおいて論じることができる問題群である¹⁾。

この構図に加えて、学校の公共性をめぐっては、今日では、ネオリベリズム(=新保守主義)対ラジカル・デモクラシーという対立構図もある²⁾。それが、上のような古典的な保守主義対リベリズムの対立と異なるのは、その対抗関係には「ねじれ」が認められるからである。この枠で論じられる問題をここでは問題群Ⅱと呼ぶことにしよう³⁾。それは、たとえば、新保守主義の立場からは、学校の自由選択制が主張されたり、他方でラジカル・デモクラシーの側からは、共同体の復権が叫ばれたりしている状況と対応している⁴⁾。

今日の学校の公共性に関しては、保守主義対リベリズム、あるいはネオリベリズム(=新保守主義)対ラジカル・デモクラシーという二つの対立軸においてはとらえきれない問題も生じている。それをここでは問題群Ⅲと呼ぶ。これらは、つぎに見るように、学校の共同体性に基礎を置く公共性論への疑問の投げかけとしてとらえることができる。

たとえば、「学級崩壊」は、児童・生徒が教室空間を公的空間としてではなく、私的空間とみなすことにおいてもたらされる学級秩序解体の現象である。そこでは、公共空間たる学校は個人的私性によって浸透される場となっている。

もっと一般的に言えば、学校は家族(という私性)の病理が浸透する場ともなっている。民主化されたはずの家庭において児童虐待(あるいは共依存関係)が大量に発生している。そして、その問題を抱える子どもは、学校においてその吐け口を求め、助けを求めるシグナルを発している。この問題は、家族から見捨てられた子どもを、学校(あるいは何らかの公共機関)が救えるのか、あるいはどこまで救えるのか、という問いに置き換えることができる。

「不登校」はこのような公私関係の混乱に満ちた学校からの子どもたちの逃走としてとらえることができる。それは、単なる「プライバタイゼーション」(私化)現象ではない。それは、息苦しい学校空間からの子どもたちの退避行動である。また、それは単に監視装置化した学校からの子どもたちの逃避としてとらえることはできない。それは、閉塞した空間の中で私的エゴが交錯する学校からの子どもたちの逃走である。

これらの現象は、これまで「教育病理」とみなされ、「社会問題」にもなってきたものだが、そのプロセスにおいて、それらの現象が一時的なものではなく、むしろ日常的に、「どの子にも起こりうる」ものであると認知されつつある。そして、それらの現象に関わる子どもたちはそれぞれ「特別なニーズ」(special needs)を抱えているととらえられつつある⁵⁾。

これらの「特別なニーズ」に関わる問題は保守主義対リベリズムの問題枠組みには入りきらない。なぜなら、そこには従来の近代市民社会論が想定していた「自立した市民」像に子どもを当てはめるのではなく、多様かつ個別的な問題を抱える子どもをありのままに認め、彼らと共生していくという方向が見てとれるからである。

問題群Ⅲに含まれる諸現象は、公私問題が理念的な観点から生じているものではなく、むしろ教育が現実にも営まれる空間において、そこに関わる主体間の葛藤として生じていることを示している。すなわち、これらの問題は、学校(=公)／家族(=私)あるいは、集団(=公)／個人(=私)といった既製の公私枠組みには収まらない。

ここでは、問題群Ⅲを通じて浮かび上がってきている公私問題をつぎの三つの次元にまたがるものとしてとらえたい。すなわち、①空間概念としての公私、②関係概念としての公私、③心理システムとコミュニケーション・システムの間のシステム準拠の差異を指示する概念としての公私、である⁶⁾。

具体的には、①学校という公的機関が家庭という私的機関との空間的差異において存在する、②学校における教師と生徒・保護者はそれぞれ公と私の側に立つ関係にある、③同時に、学校においては〈心理システム=私〉／〈コミュニケーション・システム=公〉というシステム区分も存在する(つまり、教師と生徒はともに私的関心をもって公的コミュニケーションに参加する)、という現実がある。

上に挙げた三つの次元は、組織システム、相互作用システム、心理システムというシステム・レベルの違いに対応している。これらのシステムの重層性においてこそ公私問題のリアリティがある。これらの次元は互いに他を自らの環境として準拠し合う関係にある。そして、これらの重層的関係を記述するには、「システム準拠がシステム内的に

多重化していく」(Luhmann, 1979, S.34) という視点に立ってシステム分化をとらえるシステム論によってこそ可能であると考えられる⁷⁾。

2. 学校の社会性と公共性

つぎに、公私問題の理論的分析にシステム論の導入が要請されるに至る経緯について見ていきたい。本節では、問題群Ⅰから問題群Ⅲへの移行に注目し、とりわけ、問題群Ⅱから問題群Ⅲへと橋渡しする存在としてのH. アレント (Arendt, H.) の所論を検討する。

(1) 福祉国家とラジカル・デモクラシー

19世紀末から資本主義社会は、社会秩序の安定を図るために、医療・教育など個人の福祉に関わる領域を国家が保証する社会政策を採用するようになる。これは同時に、本来異なる次元に位置する国家と公的領域が重なり合って存在するという事態でもある。すなわち、国家が公共性を代表するということである。しかも、それは、国家が民衆の福祉に配慮することによってである⁸⁾。

福祉国家は富の再配分を通じて支配機能を維持できる。これは、国家が家族を支配し、家族が国家を支持するという構造の再生産でもある。福祉国家における学校では、子どもが市民とならなければならないという理想が前提として掲げられる。そして、その前提はその子どもが家族において市民である親の下で養育されているという、もう一つの前提とセットになっている。

ところが、すでに述べたように、今日、われわれの目の前にいる子どもは多様なニーズを抱える生身の一個の存在として学校に関わるようになってきている。学校は子どもにとって、市民として存在する以前に、一個の有機的・心理的存在としての居場所なのである。

この事態は、家族の弱体化によってますます強まっている。この事態は古典的福祉国家観、あるいは古典的リベラリズムに基づく学校の公共性論によっては解決できない問題として出現している⁹⁾。そしてこの現実、福祉国家論の枠の中でラジカル・デモクラシーによってつぎのような形で分析が試みられる。

ラジカル・デモクラシーは、リベラリズムの発展をめざすという意味において、福祉国家論の正当な嫡子である。それが古典的リベラリズムと違

うのは、後者が富の再配分という国家的レベルの施策で望ましい公共性が実現できると考えていたのに対し、前者は、(学校・近隣・職場集団といった) 中間集団における民主的関係の創出を通じてそれが可能になると考える点にある。

このとき、その民主的な中間集団は、異質な他者と出会い、対話することによって自己のアイデンティティを深めていくことが期待される新たな公共空間としてとらえ直される。しかし、中間集団として位置づくことによって、学校は誰もが自分にとって都合のよいものを主張できる場となり、これによって混乱、葛藤、対立が発生することになる。そして、その混乱は「対話」によって民主的に解決されることが期待される¹⁰⁾。

ラジカル・デモクラシーはその楽天性を古典的福祉国家論と共有している。後者において国家と家族は財の再配分によって調和することが想定されていたが、前者においては国家と家族は「民主的討議」によって一致点を見いだすことが想定される。ラジカル・デモクラシーは、すでに述べたような家族解体的文脈において子どもが学校において一個の有機的・心理的存在となる事態に関して、学校が「異質な他者との出会い」の場となるという願望を表明する。

本節では以下に、アレント (H. Arendt) を素材にして、ラジカル・デモクラシーが多元主義的なポストコロニアリズムによる再解釈を経てもなお理論的限界を抱えていることを示し、学校の公共性論において乗り越えられるべき課題が何であるかを明らかにしたい。

(2) 社会との関係におけるアレントの両義的な家族論

アレントの理論は1980年代まではもっぱらその「公共性」概念において注目されていた。そしてその注目は基本的にリベラリズム的観点からのものであった。他のラジカルなデモクラットと同様、アレントにとって学校は、まだ十分な公共的能力を獲得していない子どもが公共的資質を身につける一種の過渡的集団 (中間集団) として位置づけられる¹¹⁾。このことは、つぎのような学校観からも明らかである。「学校はそもそも家族から世界への移行を可能にするために、われわれが家庭の私的領域と世界との間に挿入した制度である。学校で学ぶことは、家族によってではなく、国家すな

わち公的世界によって要求されている。」(アレント, 1961=1994, p.254)

このとき、通例ならば、子どもが公的世界に出ていく拠点としての家族への期待が語られるはずである。ところが、アレントは家族の機能に対してアンビバレントな態度をとる。すなわち、下に見るように、アレントは家族の保護機能を期待しながらも、社会全体的な視点からはむしろ家族を貶価的に見ている。

確かにアレントは「教育の危機」論文において、子どもにとって家庭が重要な場であることを強調している。「子どもは、妨げられることなく成熟するために、安全な隠れ場所を本性上必要とする。」(アレント, 1961=1994, p.253)。ところが、この論文のどこを読んでも、彼女は家族が積極的な教育機能を果たす場であるとは主張していない。彼女は家庭が「子どもの生命と発達」に責任を持つと述べるが、それは積極的な意味で世界を教えるという姿勢ではない。後者に責任を持つのは学校およびそこでの教師であるとされる(アレント, 1961=1994, p.250, 255)。

アレントにとって「私的領域」は、公的領域に出ていくための「隠れる場所」にすぎない。それは、*private*として、発揮すべき人間的能力を「剝奪されている場」である(アレント, 1958=1994, p.60)。あるいは、「真に人間的生活に不可欠なものが奪われている」場である(アレント, 1958=1994, p.87)。それは、他者と交流することが奪われているという否定的意味においてしか定義されない場である。さらに言えば、それはもっと根源的に暴力によって支配される場でもある。「暴力によって人を強制することは…家長が絶対的な専制的権力によって支配する家庭や家族の生活に固有のもの」である(アレント, 1958=1994, p.47)。アレントにとって「私的領域」は、人間が生命の維持のために最低限の用を済ませる場でしかない。アレントの「私」概念がユニークであり、注目されるのは、皮肉なことに、アレントがそれに大きな期待をかけていないことに見いだされる。

アレントのこのような公私概念はバランスを欠くものとして指摘されてきた(川崎, 1998, p.312)。教育について言うならば、「私」的領域(家族)において単に安全で保護されただけの存在である子どもが、「公」的領域において英雄的存在となるそのプロセスが明確ではない。アレントの公私概念

は、私的領域から公的領域への移行のプロセスとして見たとき、飛躍をはらんでいる。

確かにアレントの理論は、私から公への移行という時間的観点から見ると飛躍した論理である。だが、空間的に見るならば交錯した現実を雄弁に記述するものとなっている。そして、1990年代に入ってからアレントの理論が多文化主義やポストコロニアリズムの視点から再評価がなされてきているのも後者の意味においてである¹²⁾。それは、アレントの「複数性」の概念(アレント, 1958=1994, p.20, 286)に注目しつつ、彼女がネガティブな評価を与える「私的領域」を抑圧された人々の共有空間として再解釈する流れである。

アレントは、人間の本質が「現われ」ない領域として「私的領域」を否定的にとらえたが、この否定的定義においてこそ、実はアレントの理論に深みを与えることになった。すなわち、他者に自己を現わすことができず、また他者の現われを享受できない人々が所在する空間がまさに「私的領域」であるとアレントは見てとっていたのである¹³⁾。

アレントは「公的領域」に自らを「現わす」ことができない人々を、「パーリア」(pariah)とも呼ぶ(アレント, 1989)。彼らは「継続的かつシステムティックに現われを奪われる者、アテンションに代えてもっぱらスティグマ的表象をもって応じられる者」のことである(斎藤, 1997, p.160)。また、アレントは彼らを「見捨てられた境遇」(Verlassenheit, loneliness)の人々とも呼ぶ(アレント, 1966=1974, p.320)。

アレントは、異質で多様な存在としての子どもが大人に庇護されつつ互いに出会う空間としての学校を理想としたが、そのためには、子どもが隠れる場所としての家族が確立されていることが条件となる。だが、われわれは、家族における庇護を失って、むきだしのまま学校にやってくる子どもたちを目の当たりにしている。今日の子どもの少なからぬ部分は、アレントの「パーリア」あるいは「見捨てられた境遇」という概念と重ね合わせてとらえることができる状況にあると思われる。

アレントは、近代社会を、均質な社会空間が拡大する側面において批判的にとらえていた。アレントが「社会的なもの」を非難するのは、それが「画一主義」を招くことにおいてである(アレント,

1958=1994, p.65). アレントは、近代教育が子どもを「解放」という名目で子どもを「公的領域の無慈悲なまばゆい光」にさらした、と否定的にとらえる。そして、そのことによって、まだ公的領域の光にさらされることに耐える力を持っていない子どもは「成長のための安全な場所」を持てなくなってしまったと考える(アレント, 1961=1994, p.251)。

アレントのこの指摘は、子どもが「見捨てられた境遇」となっている現状、あるいはすべての子どもが「見捨てられた境遇」となりうる現状についてのアレント独自の解釈となっている。アレントは、近代教育は子どもを「小さな大人」として解放することによって、かえって子どもを「見捨てた」と言う(アレント, 1961=1994, pp.252-253)。ここから、アレントは「家族」に期待をかけるわけである。

だが、彼女が期待する家族=私的領域は脆弱な存在でしかない。子どもが「社会的領域」において「絶望的な立場」に置かれるのは、アレントが期待する保護機能を家族が果たしえないがゆえにではないだろうか。アレントを倒立させて読むならば、つぎのようにも言える。すなわち、子どもを保護する機能を家族は果たせていない。それゆえに、子どもを見捨てているのは家族であると。

家族が子どもを見捨てた状態にせざるをえないというのは、今日的な状況に照らして言えば、つぎのような意味においてである。まず、①それはメディアの働きによって、子どもを世界から隔離する機能を奪われている。子どもは家の奥にいながら世界を目の当たりにしている。また、②自分自身が社会にさらされている親の子どもへの期待は画一的な価値観によって支配され、子どもを世界に投げ込むことになっている。さらに、③社会的支援を十分に得られない家族における児童虐待の増加に典型的に見られるように、子どもにとって家族は親からの心理的・身体的暴力を受ける場とすらなっている。

アレントの家族に対する両義的な見方はいかにして統一されるのだろうか。子どもが「社会的領域」において「見捨てられた」存在になるという事態と、私的領域において保護されないという事態は、同一のメダルの両面としてとらえるべきであろう。アレントの家族論は、社会と家族との関係から見たときにはつぎのようになる。一方では、

それは、「社会的なもの」に浸透された近代の学校教育は子どもを無防備な状態にさらすので、家族(私的領域)が子どもを保護しなければならないという見方で、「社会に対する防壁」論とも言うべきものである。この限りで彼女の理論は、保守主義とリベラリズムがねじれて接点を共有する問題群Ⅱに対応している。もう一つの側面としては、その裏側で、彼女の家族論は、家族が子どもを保護しきれない、あるいは「見捨て」ているという意味において「社会による浸透」論としても解釈できる。これは、すでに見た「パーリア」あるいは「見捨てられた境遇」の現実と関わって、問題群Ⅲを直感的に先取りしたものであった。

教育論として見たとき、アレントの論は問題群Ⅱのレベルにとどまっていた。だが、一人ひとりの子どもを「特別なニーズ」を抱えている社会的存在としてとらえねば解決できない事態は、アレントのアンビバレントな家族論をますます現実的なものとしている。アレントは来るべき公共性を、閉じた私的領域を脱した地平に構想したが、それはむしろ「見捨てられた境遇」から構成されるべき社会的地平として横たわっている。ここにおいて、一人ひとりの「特別なニーズ」に応えることと学校の公共性を結合する理論としてのシステム論が注目されることになる。

3. 学校の公共性への新たなシステム論的視点

(1) システムへの組み入れの影としての排除

市民が均質に存在している領域、つまり「社会的」領域に目を向ける必要があるのは、家族も学校も、そして政治もそれぞれが機能システムとして同一平面上にあるという事実が存在するからである。近代社会では、すべての市民が等しくそれらの機能システムに「組み入れ」られる。古典的な福祉国家は、市民を各機能システムに組み込むことを目指したわけである。ところが、その組み入れは、市民を等しく(=画一的に)扱うがゆえに、アレントの言う「社会的領域」と重なり合うことになった。このとき、人々は社会的領域のなかで自分の存在を見いだすという課題を突き付けられるようになる。すなわち、「組み入れられた」システムのなかで、人々はみずからそこに組み入れられる作業を求められるのである。そして、その作業に失敗する者は、あるいはその能力を持たない者はシステムからの疎隔を味わうことになる。

「社会性」と「公共性」の同時存在、これは、近代社会ではすべての人が「市民」となるがゆえに必然的に生じるものである。近代における「公共性」がアンチノミーを抱え込んでいることは、これまでの公共性論においても確認されてきていることだが、そこではそのアンチノミーはもっぱら国家の階級性と「真実の公共性」の区別としてとらえられ、後者によって前者が乗り越えられることが想定されてきた(森, 1990, p.316)。これに対して、アレントはそのアンチノミーを「社会的なもの」と「真実の公共性」の間におけるものとしてとらえ直した。そこでは、輝ける公共性のネガティブな影として「見捨てられた境遇」が浮き彫りにされた。しかし、アレントの論は公共性そのもののものに「見捨てられた境遇」を組み込むものではなかった。それは、アレントの「見捨てられた境遇」が無国籍者、あるいは全体主義的体制における被迫害者を主に念頭に置いているからでもあった。だが、そのような強度の高い「見捨てられた境遇」はその前段階として、社会(システム)に所属しながらの「見捨てられた境遇」の広い土壌をもっているはずである。

そこで本論では最後に、ルーマンのシステム論を援用することによって、上のアンチノミーに対するより現実的な地平を得ることをめざす。ルーマンのシステム論は近代社会の主要な機能システムを網羅する大規模なもので、教育システムもその考察の一つの対象であった。だが、ルーマンは本論のテーマである公共性と個人の関係を必ずしも体系的に述べてはいない。また、学校の公共性についても論じてはいない。ここではこれらのテーマをめぐって、「組み入れ」と「排除」(Inklusion und Exklusion)という視角から考察したい¹⁴⁾。

ルーマンは、大衆社会(アレントにおける「社会的領域」)が人格を排除するという見方をとらない。むしろ、機能的に分化した社会は、いっそう人格に依拠するようになると見る。なぜなら、機能社会は集権的な調整がきかないため、社会的な要請は人格を結節点とするようになるからである(ルーマン, 1965=1989, p.88)。つまり、各機能システムが存在意義を持つのは、個人のその機能システムに対する要求を満たす限りにおいてである。また、そこに参加する個人が自らその機能システムが求める価値を実現することが求められる

からである。したがって、ルーマンにおいては上に述べたアンチノミーは、市民が一律に機能システムに「組み入れ」られることと、そこで自律した個人として行為を迫られることとの間のアンチノミーとしてとらえられる。

機能システムにおいては排除はそもそも目に見える形では現れない。それ以前の社会では、排除は、共同体からの排除、あるいは身分集団からの排除という、見える形で存在していた。これに対して、機能システム社会では、排除は、機能システムに所属したままで、その組み入れに対する自発的適応の失敗あるいは能力不足という見えない形で進行する。各機能システムが各個人に「参加」機会を用意し、それを呼びかけるのに、それに応えない、あるいは応えられないという形で進行する。

機能システム内部での排除は、その機能システムが目指す価値からの排除と必ずしも一致するわけではない。たしかに、教育システムにおいて成績が優秀な生徒は、教師の覚えがよく、他の生徒の注目も集めやすい。また、成績が悪い生徒はシステムへの帰属感を持ちにくい。しかし、成績の善し悪しそれ自体が教育システムのなかでの自分の存在感を決定するわけではない。福祉国家は市民の各機能システムへの組み入れを行なうが、人々がそこから内面的「福祉」(welfare=安寧)を得るところまでを保証できない。人が機能システムにおいて評価される価値を達成することと、自分の「尊厳」がそこで実現されることは別次元の問題である。

人々が機能システムに組み入れられるとき、傷つき、排除される可能性が必然的に発生する。このような事態に対してリベリズムが説くような、「討議を通じての公共圏への参加」論は、実践的課題としては有効ではあっても、ネガティブな現実をポジティブな理想として言いかえるにすぎない。これに対して、ルーマンは、排除を機能システムへの「組み入れ」に伴う「論理的影」としてとらえるべきであると言う(Luhmann, 1995, S.262)。

1980年代以降日本において社会問題化した「いじめ」は、システム化された学校において発生したという意味において、それ以前の段階の素朴な「いじめ」とは質的に異なる。抵抗不能なものとして生徒の目に映るようになったシステムとしての学校に「組み入れ」られることによって、自分が

排除されるのではないかという恐れ、つまりそこにおいて自分の尊厳が冒されるのではないかという漠然とした、予見されない怖れが、今日的な「いじめ」現象の根底にある。

他方で、システム化された社会においては、その秩序から意図的に逸脱することが自分の尊厳を確保する手段ともなる。「ここで目立つのは、組み入れ領域への、排除の一種の意味論的、審美的な再持込があることである。ゆっくりすること、劣っていることの美学である。自分の身体の表現の手入れされたらしなさである。社会の仮面をはぐことの技法として、拒絶を意識して挑発することである。」(Luhmann, 1995, S.249)

このように、システムの中で個人が見いだす尊厳は主観的なものである。だが、尊厳が傷つけられたと感じたときの反応パターンは共通している。すなわち、人はある事態によって自分の尊厳が傷つけられたと感じたならば、その状況から退出し、自分の尊厳が満足させられるレベルまで、関わりも持つ社会的状況を縮小させる(ルーマン, 1965=1989, p.101)。これは彼(女)の自己表出機会を狭めるという代償を払ってのことである。そして、関わりの範囲が限定されることによって、彼(女)はますます尊厳を実現できなくなる。

システムからの排除とは、システムのなかで人的ネットワークが形成されない事態を指す。つまり、身体だけがシステムに属していて、自分の「尊厳」をそこで確認できない状態のことである。排除は、他者との接触がないという客観的な事態において表出する。その事態は同時に、その個人が自己表出ができなかったというプロセスを伴っている。

(2) 公共性と尊厳の両立可能性

このようにとらえるならば、システムの中で個人が人格として自己表出するための条件として、自由と尊厳という二つの条件があることが分かる。ルーマンは『制度としての基本権』において「自由」と「尊厳」を対比させている。そこにおいて、彼は、自由は自己表出の外面的条件であり、尊厳は自己表出の内的条件であると指摘する(ルーマン, 1965=1989, p.102)。これはつぎのように言い換えることもできよう。自由と尊厳はどちらも自己表出の可能性に関わるが、前者はその制度的条件であり、後者はその人的条件である、と。

このとき、尊厳は自由に比して、その人物の基準で内面的に判断される面が大きくなる¹⁵⁾。

自由が保証されたとしても人は尊厳を得るとは限らない。尊厳が確保されることによって、人は初めて人格の表出ができる。尊厳なき自由の領域は、「いじめ」や公然たる中傷が自由に行き交う空間にすぎない。つまり、公共性とは、単に「開かれた」領域として存在するものではなく、そこで尊厳を見いだすことができる場であるはずである。

すでに述べたように、尊厳が傷つけられた場合、それを守るためには、人はコンタクトを絶つ、あるいは縮小するという道を選ばざるをえない。それは、その人物の自由の範囲が狭まることを意味する。このとき、その人物にとっては、公よりも私の領域が肥大する。「見捨てられた者」とはシステムの「世論」が気にしない者、不可視な存在である。逆に、自己を自由に表出できる人物はコンタクト能力が大きい人物でもあり、自分を開放することができる。つまり、「誰に見られてもよい」状態に自分を置くことができるわけである。システムの公共性の次元に参加できる者は誰にとってもアクセス可能な者、開かれている人物となる。これは、人が公共に接近するというだけではなく、公共によって人が可視化されるという関係でもある。公共は単に説明力(accountability)を持てばよいのではない。公共性とは、このように「見えない者」=「見捨てられた存在」を可視化するプロセスにはかならない。

学校が公共性を持つのも、そこにおいて子どもが他所では「語ることができない」ことを語りだすことによってである。これは、子どもが自分の内面をすべてさらけ出すということを意味するものではない。恐れを持たずに自分を開陳できる場となっているかどうかだけが、学校の公共性を判断する基準である。

ここまでルーマンの「組み入れと排除」および「尊厳」概念を手がかりに、学校の公共性を再構成する見通しを探ってきた。ルーマン自身はこのテーマについて具体的に語ってはいない。学校の内部において人物がいかにより自己を現わすことができ、そこでいかなるコミュニケーションが展開されるかについては、教育システム論自体が考えねばならない問題である。本論はこの課題を指摘することで閉じたい。

まず、排除された状態にあつて尊厳が見失われ

ている子どもには、「語る」ことができる相手を保障することがともかく必要である。それは、彼(女)をシステムの人的ネットワークにともかく組み入れることを意味する。

だが、それは子どもたちに能動的に語ることを求めるものではない。この点に関しては、子どもが語る声に耳を傾けることが公共的知識人としての教師の条件であるというジルーとの対比が有効である。すなわち、ジルーは単に「声」に耳を傾けるだけでは「内面を見る」だけにとどまると批判し、社会の支配的価値・カテゴリーを「越境」(border crossing)することを求める(Giroux, 1997, p.225)。しかし、このようなラジカル・デモクラシーの主張は、学校をアイデンティティ・ポリティックスの舞台としてとらえることにより、教育を「政治化」する危険をはらんでいる。

これに対して、ルーマンのシステム論では、公共性は政治および行政と区別される次元として位置づけられる。つまり、決定する政治、執行する行政と区別されて、公共性は「影響」する作用において存在する。「見捨てられた境遇」にある「排除」された者とは、この「影響」可能性をもたない存在のことである。ルーマンは公共圏に属する条件として、「世論」「人物」「法」の関心を引くことを挙げている(Luhmann, 1990, pp.46-62)。影響可能性をもたないということは、その裏返しとして、これら三つからの無関心が存在するということでもある。「排除」される存在に対して公共圏としての学校にまず求められるのは、「人物」とのコンタクトを回復することであろう。

終わりに

本論では、ネオリベラリズムの潮流を個人の自律を促す近代社会の必然的傾向としてとらえ、そこにおいてなお可能な公共圏としての学校のあり方を探った。アレントは自由な市民にとっての公共性という理想とそこからの排除の現実という構図を提示したが、それをプロセスとして記述しえなかった。本論ではそれがシステム論によって可能となることを示そうとした。

他方で、学校の公共性の現実のプロセスを描くとしても、それによって学校を直接的な政治的葛藤に巻き込むことは避けねばならない。教育システムの自律性を保つことと、学校の公共性が政治性を免れないことはいかに両立しうるのか。この

問題を探るには、学校の公共性は他の公共的システム(たとえば、福祉システムやマスメディアなど)とともに総体として政治システムに関わっていることにも目を向けていかねばならない。

ネオリベラリズムという思想装置は「排除」をたえず生み出すことによって、テクノロジーとしての「破綻」の契機を内包しているはずである。これに対してシステム論は、「排除」が「組み入れ」と同時に進行していることに公共圏としての学校の存立根拠を見いだそうとする。本論はその輪郭を描くことにとどまった。この素描を基に公共圏としての学校においていかなる現実が構成されているかを探ることが次の課題となる。

〈参考・引用文献〉

- アレント, H. 『パーリアとしてのユダヤ人』(寺島俊穂・藤原隆裕宣訳) 未来社, 1989
- アレント, H. 『人間の条件』(志水速雄訳) 筑摩書房, 1958=1994
- アレント, H. 『過去と未来の間 政治思想への8試論』(引田隆也・斎藤純一共訳) みすず書房, 1961=1994
- アレント, H. 『全体主義の起源3』(大久保和郎・大島かおり訳) みすず書房, 1966=1974
- Barton, L. & M. Oliver, *Special Needs: personal trouble or public issue?*, in: Arnot, M. & L. Barton (eds.) *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary educational reforms*, Triangle Books, 1992
- Bateson, G., *Steps to an Ecology of Mind*, 1972. 『精神の生態学』佐藤良明訳, 思索社, 1990
- Giroux, H. A., *Pedagogy and the Politics of Hope*, Westview Press, 1997
- 広田明「福祉国家の危機と変容」大山博・炭谷茂・武川正吾・平岡公一編『福祉国家への視座』ミネルヴァ書房, 2000
- 石戸教嗣『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣, 2000
- 川崎修『アレント 公共性の復権』講談社, 1998
- 小玉重夫『教育改革と公共性—ボウルズ=ギンタスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会, 1999
- Lane, A., *Is Hannah Arendt a Multiculturalist?*, in: Gordon, M. (ed), *Hannah Arendt and Education*, Westview Press, 2001

- ルーマン, N. 『制度としての基本権』(今井弘道・大野達司訳) 木鐸社, 1965=1989
- ルーマン, N. 『社会システム理論』(上・下)(佐藤勉監訳) 恒星社厚生閣, 1984=1995
- ルーマン, N. 『法の社会学的観察』(土方透訳) ミネルヴァ書房, 1992=2000
- Luhmann, N., *Political Theory in the Welfare State*, de Gruyter, 1990
- Luhmann, N./Schorr, K. E., *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp, 1979
- Luhmann, N., Inklusion und Exklusion in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd. VI*, Westdeutscher Verlag, 1995 (1994)
- 宮台真司『サイファ 覚醒せよ!』筑摩書房, 2000
- 森英樹「憲法と公共性論」室井力『現代国家と公共性分析』日本評論社, 1990
- ムフ, C. 『政治的なものの再興』(千葉真・土井美穂・田中智彦・山田竜作訳) 日本経済評論社, 1993=1998
- ムフ, C. 「民主主義の現在」(岡崎晴輝訳)『思想』No.867, 1996.9
- 岡野八代「暴力論再考—アーレントに抗して, アーレントとともに」『ハンナ・アーレントを読む』情況出版, 2001
- 酒井隆史『自由論』青土社, 2001
- 斎藤純一「表象の政治／現われの政治」『現代思想』Vol.25-8, 1997
- 斎藤純一「公共性の複数の次元—生の保障／現われ」『現代思想』Vol.27-5, 1999
- 斎藤純一『公共性』岩波書店, 2000
- Schutz, A., *Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tensions of Democratic Education*, in: Gordon, M. (ed), *Hannah Arendt and Education*, Westview Press, 2001
- 高橋智・前田博行・千賀愛・猪狩恵美子・是永かな子・西村和正「日本における特別なニーズ教育概念の検討—その理念, 領域, 対象, ケア・サービス」『東京学芸大学紀要(1部門)』第51集, 2000
- 富永健一『社会変動の中の福祉国家』中公新書, 2001

註

- 1) ここで「伝統的な福祉国家」と呼ぶものは、帝政ドイツにおけるビスマルクによる「社会

保障」制度の導入に始まって、第二次大戦後イギリスにおいてケインズの経済学やマーシャルの社会政策論の具体化によって発展をみた、最低限の生活水準を保障しようとする国家を指す。時期的には、19世紀末から1960年代までの「発展期における福祉国家」を指す(富永, 2001, p.132)。

- 2) アメリカでは1960年代末に、政治面における「民主主義の行き過ぎ」から「新保守主義」が、また経済面では国家の経済介入に反対する「新自由主義」が発生した(C.ムフ, 1993, pp.48-49)。「ラジカル・デモクラシー」と呼ばれる立場は、フーコー的なポスト構造主義やハーバーマスの啓蒙主義など多様な系譜のものを含むが、ここでは、「アイデンティティと同等性という民主主義の論理と、多元主義と差異という自由主義の論理のはざまにあって、ラジカルで多元的なデモクラシー」という意味で用いる(C.ムフ, 1996, p.73)。
- 3) 一般的には、この「ねじれ」的關係は、一方が理想を述べるときに他方が現実を対置するという交換的關係である。たとえば、「自由」を理想として主張すれば、「不平等」な現実を対置することができるようにである。なお、古典的な保守主義対リベラリズムの關係は相補的關係と言うことができる。cf.(ベイトソン, 1972=1990, pp.125-126)
- 4) オウム教団元幹部の女兒の就学拒否問題(2000年)は、保守主義対リベラリズムの対立がねじれて表面化した事例である。すなわち、リベラリズムが公共性の基盤として期待する地域が私性の集合体として「自発的に」まとまった場合である。これは「人権侵害」の疑いが強いとみなされることで、行政側の「リベラル」な措置によって問題の解決が図られた。
- 5) 英国においても「特別な教育ニーズ」はWarnock Report (1978)において何らかの学習障害、心身の障害を持つ、一般学校の約20%の子どもにまで拡張されると指摘された。cf.(Barton & Oliver, 1992), (高橋他, 2000) また、「サラマンカ宣言」(1994)では、特別なニーズ教育の対象児として、「一時的もしくは恒久的に学校で困難を経験している子たち」(いじめ被害児), 「持続的な身体的・情緒的・

- 性的な虐待を受けている子たち」(被虐待児), 「理由のいかんを問わず, たんに学校へ行かない子どもたち」(不登校児)を含めている。
- 6) 心理システムとコミュニケーション・システムが互いにシステム/環境関係にあることについては, (ルーマン, 1984=1995, p.509)を参照。
- 7) 本論において学校の「公共性」(publicness)とはこれら三つの次元を総称する概念として用いる。「公共圏」(publics)および「公共空間」(public space)は, 「公共性」の空間的次元性に注目するより狭い概念である。なお, 斉藤(2000, p. x)は, 「公共圏」を特定の人々の個別的空間, 「公共(的)空間」を不特定多数の人々によって織りなされる言説の空間としている。
- 8) ロザンヴァロン(Rosanvallon, P.)は, 近代国家は基本的に「保護者国家」(Etat-protecteur)であって, 福祉国家はその拡大・深化であると言う(広田, 2000, p.78)。
- 9) 「古典的リベラリズム」とは, 註1に示したような伝統的な福祉国家のうち, とくに市場志向や個人責任を強調するタイプの「リベラル型福祉国家」を支える論を指す(富永, 2001, p.149)。
- 10) (宮台, 2000, p.59)はこれまでの教育学が素朴に共同体への期待を表明してきたことを批判している。
- 11) たとえば, (Schutz, 2001)は, デューイにとっての学校がプロセスとしての民主主義を学ぶ場であったことと, アレントにとっての学校が「失敗やしばしば予見しえない結果を受け入れることを学ぶ」場であることに注目し, 両者の共通性を指摘する。
- 12) ここで「ポストコロニアリズム」と呼ぶのは, リベラリズムの系譜とは別に, グローバル化の流れのなかで女性・移民・障害者など政治・経済・文化の傍流に位置していた被抑圧集団が社会的発言権を得ようとする動向を指す(小玉, 2000, p.200)。また, アレントのテキストが支配的体制の外部に位置する者にとって互いに語り, 交流する参加型の政治空間を生み出す可能性を与えていることを示す実践として(Lane, 2001)がある。
- 13) アレントの論を「現われ」という観点から考察した例として, (斎藤, 1999)がある。
- 14) ルーマンの教育システム論を概観したものとして(石戸, 2000)を参照されたい。
- 15) 「尊厳」概念は法システムにおけるコミュニケーション・メディアであるが, それを教育システムにおけるコミュニケーションにも用いることができるのは, 単に教育の場にも法の支配が及ぶという意味においてはではない。そのメディアによって教育システムと法システムの構造的カップリングが可能となるからである。すなわち, 教育システムが自己規制力を持ち, 自律した機能システムとしての性能を高めるためにである。機能システム間の構造的カップリングについては, (ルーマン, 1992=2000, VI)を参照。

ABSTRACTS

The Reorganization of School as Publics through the System Theory
—— From Arendt's Concept of "Loneliness" to Luhmann's Systemic Concept of "dignity" ——

Noritsugu ISHIDO (*Saitama University*)

Today's situation of public education is intricate. There are various controversies about this situation. The main polemics are discussed along the confrontation between conservatism vs. liberalism, neo-liberalism vs. radical democracy, and globalization vs. multiculturalism. This article clusters several concrete problems concerning public education into three problem syndromes which correspond to controversy mentioned above.

This article tries to articulate the new phase of the publicness of the school to the problem syndrome which is derived from the special needs of the children. They are abandoned from their family and deprived of communicational skills. H. Arendt was one of the theoretical pioneers concerning this problem. She geared her attention to the lonely people (*die Verlassenheit*) by her own experience. But she did not integrate

this real problem to her unique concept of the public, which was permeated by the heroic image.

This difficulty can be solved from the perspective of the system theory of N.Luhmann. His concept of "inclusion and exclusion" and "dignity" are fruitful. He mentioned that every individual is susceptible to be excluded from the functionally systematized society. The excluded people tends to retreat from the situation concerned in order to secure their dignity. They need to be paid attention by the public opinion and by the other person. The essential part of the publicness of the school is the possibility to widen the range of their self-expression. It is the process of recovering their dignity.

Key words : public / dignity / special needs / system theory / Luhmann

[要約]

重層的公共圏としての学校のシステム論的再編
-アレントの「見捨てられた境遇」からルーマンの「尊厳」へ-

石戸教嗣 (埼玉大学)

今日の学校における公共性の錯綜した状況は、ポスト福祉国家のあり方をめぐって、保守主義対リベラリズム、ネオリベラリズム対ラジカル・デモクラシーという枠において論じられてきた。また、最近ではグローバル化した社会と文化多元主義という観点からのとらえ直しもなされている。本論では、まず学校の公共性をめぐる各種の具体的な問題を問題群Ⅰ～Ⅲの3つの群に整理し、それらの3つの問題群をこれまでの公共性論と関連づけて考察した。

問題群Ⅲとして取り上げられるのは、コミュニケーション能力を十分に持たない、特殊なニーズを抱える子どもたちのそれである。アレントは先駆的にこの問題に光を当てていた。アレントは彼女自身の体験から「見捨てられた境遇」の人々について注意を払っていたが、そのような存在から脱却した英雄的市民から成る公共圏のイメージにとらわれ、両者を統一する理論を提起できなかった。

この理論的課題に答える上で、本論ではルーマンのシステム論における「組み入れと排除」の概念、および「尊厳」概念に注目した。ルーマンはシステム化した機能主義社会においてはシステムにいながらにして排除される可能性があることを指摘する。排除された者は自己の尊厳を守るために、関わりをもつ社会的状況から退出し、ますます尊厳を失うことになる。このような悪循環から脱却するためにはその問題に「世論」が注目し、「人物」として関心をもつことがまず求められる。このようにして、本論では、「公共性」を自己表出の可能性およびその回復のプロセスとしてとらえた。

キーワード： 公共性、尊厳、特殊なニーズ、システム論、ルーマン