



筑紫女学園大学リポジット

An Introduction to the Study of System Theory on School Issues : Concerning "Organism" as a Metaphor

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-02-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 古賀野, 卓, KOGANO, Taku メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/189

学校問題のシステム論のための序論的考察

ー 〈有機体〉というメタファーをめぐってー

古賀野

卓

An Introduction to the Study of System Theory on School Issues
: Concerning “Organism” as a Metaphor

Taku KOGANO

1. メタファーとは何か

抽象的で複雑な現象を、その仕組みや機能の類似する何か別のものに見立てること。メタファーとは、そうした複雑な現象の理解を容易にしてくれる道具のようなものである。ときには、ある思想や理論のアンチテーゼを想像力豊かに表現する武器にもなる。その意味では、メタファーは思想そのものであると言っていいかもしれない。

その反面、メタファーは、便利さに慣らされてしまうと、それが持つ思想性を見抜くことが困難になる。それゆえに、存在レベルの異なる二つの現象を同一のメタファーで表現しながら、その矛盾にすら気付かないことも起こりうる。

教育の世界における、〈有機体〉というメタファーがまさにそれである。教育の歴史を振り返ると、〈有機体〉というメタファーは頻繁に用いられ、多くの人びとにとっていわば暗黙知とも言える人間観・世界観を形作ってきたことがわかる。その拡がりには、古代ギリシャの時代から18世紀のロマン主義に代表される近代教育思想にもみられ、現代的な影響としては、オープン・システム観に基づく「開かれた学校」論にまでみられる。

ところが、〈有機体〉というメタファーを通じて、ロマン主義が個人（自我）を重んずる思想を生み出したのとは対称的に、現代経営学思想においては社会（組織）が重んじられるなかで個人とのつながりのみえない考え方が支配的となっていることは、あまり疑問視されていないようである。

もう少し詳しく説明しよう。ルソーやフレーベルに典型的にみられるメタファーは、〈子ども＝有機体〉である。それは、近代個人主義思想を基調におきながら、社会秩序にあらがう自我を賛美し、生き生きとした感性の解放を表現したものであった。いわば、大人たち自身の人間性回復のための物語として、〈子ども＝有機体〉論が創り出されたのである。そのパラダイムは、とりわけ幼児教育に従事する者にいまでも脈々と息づいている。しかし、ここでの〈有機体〉というメタファーは、組織あるいは集団における、人と人との関係性については何も語らなかったし、何かを語り得る理論的基盤も持たなかった。つまり、子どもの自律的な成長・発達という側面をわかりやすく指

し示すことはできたが、制度化された学校・社会、あるいは集団のなかで、個人（子ども）をどう捉えるべきか、どう扱ったらいいのかについては何の示唆も与えてこなかったのである。

ヘーゲルは、そのような個人を主情的に重んじるロマン主義的精神を批判した。主観的精神をできるだけ排除し、客観的精神に基づいて国家・社会を捉えようとした。歴史認識の合理性、組織・国家あつての個人という考え方は、やがて、アメリカの資本主義社会を支える構造機能主義社会学あるいは経営学思想へと引き継がれた。テイラーの科学的管理論に代表されるクローズド・システムとしての古典的組織理論から、カッツとカーンらに代表されるオープン・システム論、コンティンジェンシー理論、近年の自己組織性理論に至るまで、その問題意識は通底している。学校が組織の一つである限り、こうしたパラダイムの影響化にあつて、〈組織（学校）＝有機体〉とするメタファーが登場するのは必然であつたろう。しかしながら、このパラダイムの下では、いかに組織と環境との相互作用関係が語られても、個人という行為者は、全体から役割を規定され、その役割を遂行する部分という機能的存在でしかない。もっといえば、個人レベルの自己実現の営みも、組織レベルの目的合理性の枠組みに包摂されているのである。

さらに、こうした歴史的とも言える個人や社会をめぐる問題認識のズレは、今日わが国で大きな問題になっているいじめ・不登校・学級崩壊などの学校問題を分析する上での弊害にもなっている。また学校内部で何が起きているのかの考察も十分になされないことにとどまらず、その問題を解決するための教育改革自体が新たな問題を生み出すという悪循環さえもたらしている。

ならば、〈有機体〉論的なものの見方に我々はそろそろ見切りをつけたらいいのか。こたえは、否である。これから取り上げるドイツの社会学者ルーマン、あるいはアメリカの組織学者ワイクによって、新たに編み上げられていったシステム論は、日常のさまざまな組織現象を読み解いたり、システムの生成過程における気づかれにくい排除現象（＝権力の所在）もその射程に入っている。

それは、〈個人対社会〉という捉え方の無効性ととも、錯綜する関係の網の目のなかでの、多義的な存在としての〈個人〉の存在に気づかせてくれる。さらに、秩序が生成し、持続し、あるいは崩壊していくなかで、なにが行われ、何が行われなかったのかについて、何が注目され、何が無視されてきたのか等について、より一層のリアリティを追求することを可能にしてくれる。また、そこではメタファーを操る研究者の認識枠組そのものも研究対象となる。

次節からは、もう少ししていねいに、教育学および経営学において、それぞれ〈有機体〉というメタファーが誰によって、どのような目的で用いられたのかを振り返る。つぎに、そのメタファーからこぼれおちた事象が何であるのかを明らかにし、なぜ、そのようなことが生じたのかについて考察する。さらに、ルーマン等に影響を受けた日本の研究者らの論考を紹介しながら、それらの問題を乗り越えるための新たなシステム論の意義と可能性について述べてみたい。

2. 〈有機体〉が指し示すもの

(1) 教育思想のなかの〈有機体〉というメタファー

〈有機体〉に関する項目を『新社会学辞典』を引いて調べてみる。「有機体」という単独の項目はなかったため、「有機体モデル」（森博）から、一部をそのまま引用する。

社会を有機体と見立てて説明しようとする諸理論がとる範型。目に見えぬ社会を直観的に具象化しようとする場合、有機体になぞらえるという方法は、一般に、人々の常識になじみやすく、早く古代ギリシャ時代から行われており、プルタルコス『英雄伝』にもその例が物語られている。・・・（引用者略）・・・社会はその構成諸要素のたんなる機械的合成物でなく、諸要素を内的に連結させ有機的に統合している超個人的全体であり実在であるとする点が、この有機体モデルの共通の特徴で、全体論（ホーリズム）的社會観の最も典型的なものである⁽¹⁾。

続けて、関連事項として、「機械的連帯／有機的連帯」（田原音和）という項目も引用してみよう。

デュルケームが用いた社会類型の対概念。機械的連帯は相互に類似した諸個人が無機物の分子のように没个性的に結合した社会をさすのに対して、有機的連帯は異質の機能を担った個性的な諸個人が分業に基づく特定の関係で結ばれる組織的社会をさす⁽²⁾。

ここでわかることは、社会学の領域では、まず、〈有機体〉というメタファーが、①個人よりも社会に重点がおかれていること、②有機的連帯が機械的連帯と対概念で示されていることからわかるように、複数の関係しあう諸個人の異質性と、それらが結合して創り出す統一的なまとまりを指していることがわかる。こうしたことに着目すれば、〈有機体〉が国家・社会・民族・経営組織体までを差し示すメタファーとして幅の広い適用範囲をもつことも容易にうなずけよう。

では、哲学・思想の領域では、〈有機体〉はどのように定義されているだろうか。

『岩波哲学・思想事典』には、「有機体（論）」（新田義弘）という項目がある。一部をそのまま引用してみよう。

近代科学の機械論的自然観に対立する、有機的自然観の系譜は、ルネサンスの魔術的自然観や能産的自然（*natura naturans*）の思想に発するが、この流れを活性化したのはゲーテの形態学である。すべての生けるものは、原型とメタモルフォーゼによって自己を形成し、それ自体で差異化しつつ同一性を保っていく。同時代のシェリングの自然哲学は、カントとは反対に、合目的性を、自然の内部におく自己産出活動の原理とみなしている。生ける自然は、それ自身根源的な二重化の仕方で自己を構築し、産出活動であると同時に、所産であり、「自己自身から有機的に組織化され、自己自身を有機的に組織化していく在り方」をする⁽³⁾。

この記述のあとには、ヘーゲル、ベルタランフィ、ルーマンらの紹介もあり、一概に、「哲学・思想の領域ではすべて個人に重点がおかれている」と断じることはできない。しかしながら、先述の社会学上の定義が、近代社会の成立以降における組織体の維持に関わる機能的な側面を重視しているのに比べて、ここではルネサンス期以降の哲学思潮、つまりは「私とは誰か」「生きていることはどういうことか」等についての、人間を含めた生命体の自己形成に関わる原理的な考察に重きをおいていることがわかる。

教育思想にからめて言えば、〈有機体〉というメタファーの端緒は、18世紀半ばから19世紀半ばにヨーロッパ中に広がったロマン主義にさかのぼることができる。疾風怒濤の時代、様々な価値観が錯綜し、人間の存在や世の中のしくみを解釈する基本的な枠組みそのものが揺らぐとき、「人間とは何か」という自我意識に傾倒していくのは歴史の必然であったのかもしれない。

川本隆史は『岩波哲学・思想事典』のなかの「ロマン主義」という項目で、この時代のヨーロッパに、「保守的な要素」と、「夢想的かつ破壊的な革新主義」がみられることにふれながら、「こうした矛盾した要素を持つロマン主義を総合的に捉えるためには、複雑化した社会において自らの位置を定めがたい市民層における自我の矛盾と緊張の所産として理解することが必要である」⁽⁴⁾とした。さらに、シュミットを引き合いに出して、「いかなる主題によっても自我を祭壇に祭り、跪くのがロマン主義である」⁽⁵⁾としている。

少しコムヅカシクになってきたので、なじみのある話題へ移ろう。ロマン主義者として、教育に最も関連の深い人物といえ、真っ先にフランス啓蒙期の思想家ルソーをあげなければならないだろう。「子どもの発見者」として揺るぎない地位を与えられている彼は、その著『エミール』⁽⁶⁾において、子どもは決して任意に形成しうるものではなく、子どもが自然の本質として持っている内面的な法則にしたがって扱われなければならない存在であることを説いた。つまり、教育とはひとりでに成長しようとするものを、その成長にまかせていくことであるという有機体論的な教育観である。教育者は子どもをとりまく環境を整えてやるだけで、子どもは内部のエネルギーで自然に成長するという考えは「消極教育」ともよばれ、あとに続く、ペスタロッチー、フレーベル、さらには1920年代アメリカの児童中心主義教育の提唱者デューイらに、大きな影響を与えたことはよく知られている。

フレーベルの有機体論的教育観がよく反映している文章がある。引用してみよう。

植物や動物とくに若い動植物に、われわれは空間と時間を与える。これは、そうすれば、それらは、それらのうちに働いている、それぞれの個体のうちに働いている法則に従って、美しく発育し、立派に生長することを、われわれが知っているからである。若い動植物に休息を与え、それへの無理な、干渉がましい働きかけを避けようとするのも、無理に干渉すれば、動植物の純粋な発育と健全な成長が妨げられることを知っているからである。しかるに、人々は、若い人間を、欲するままにこねあげることの出来る蠟か粘土の固まりとみている⁽⁷⁾。

〈有機体〉としてものごとを捉えるということは、「実体」的な側面よりも、構成要素間の有機的なつながりに着目して、その枠組みにおいて対象を捉えるということである。「若い人間」と「若い動植物」は実体として決して同じではない。しかし、その構成要素の関係性、つまり「それぞれの個体のうちに働いている法則」という視点でみれば、動植物が「美しく発育し、立派に生長する」姿を子どもの健全な成長に重ね合わせる見方はたしかに成り立つ、のである。

つづいて、デューイ思想についてもふれてみよう。デューイの著した『学校と社会』の訳者である宮原誠一は、その訳書の巻末にある解説のなかで、次のように述べている。

『学校と社会』、とくに第二章によくしめされているように、デューイのいわゆる小社会としての学校には、つぎの二つの基本的みちすじが託されていた。第一に、学校は、暗記と試験による受動的な学習の場ではなく、そのなかで子どもたちが興味にあふれて活動的な社会生活をいとなむ小社会にならなければならない。第二に、この小社会は、たんにそこで子どもたちの自発的な活動がおこなわれる小社会であるばかりでなく、現代の社会生活の歴史的進歩を代表する小社会でなければならず、そのために学校と社会とのあいだに活潑な相互作用がおこなわれなければならない⁽⁸⁾。

フレーベル、デューイにみられる児童中心主義思想は、けっして衰えることなく、現代にも引き継がれている。たとえば2000年4月から施行されている幼稚園教育要領の第一章総則には、「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」とある。これは、保育者の役割が何かを子どもに「教える」ことにあるのではなく、子どもたちが生き生きと遊びを展開できるように、環境を構成をしたり、保育者からの働きかけによって、子どもが本来持っている特性を「引き出す」ことにあるという考えを反映したものである。

幼児教育だけではない。こうした考え方は、2005年12月に改正された小学校の新学習指導要領からもうかがい知ることができる。新指導要領のねらいは、「児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的、基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」とされている。また、これに先だって2002年には学校五日制が本格的にはじまり、学習内容は三割削減された。そこで生み出された「ゆとり」のなかで、家庭や地域社会での体験をこれまで以上に重視する、とされている。「開かれた学校」、「ゆとり」と「生きる力」のベースにある思想は、まさにこれまで見てきた有機体論的教育思想そのものである。

有機体論的教育思想は、いまでも一部の「進歩的な」人々にとっては、ほぼ違和感なく受け入れられるのかもしれない。しかしながら、子どもの「自ら考える力」や「個性」だけで、この消費主義の時代の子育て・教育をうまく乗り切れるほど単純ではないことも、多くの人が認めているところであろう。私たちは、どの時代にも通用する「子どもらしさ」を心のどこかで希求する一方で、子どもにどのような能力を育てたらよいか、教師と児童・生徒、親と子、あるいは子ども同士がどの

ような関わりをもったらいいかについて、混迷を深めた時代に生きている。

諏訪哲二は、こうした文科省による「物語」を大いに批判し、文科省が「抽象的な（観念上）の子どもと、現実には生きている子どもの個々々とを分離してみる哲学を持っていない」⁽⁹⁾として、問題点を次のように語っている。

教育の物語を子どもから始めるということは、現実の子どもの一人ひとりが、ことによると学びに向かわない可能性もあるのではないかという危惧や恐れをまえもって排除している。そしてこの物語は、子どもではなくておとながつくったものである。子どもを自由にしたいというのも、大人の一方的な物語である。つまり、おとなの世代の期待（希望）を含んでいる。これもまた、おとなからの一方的なものである⁽¹⁰⁾。

これまでのところをまとめてみよう。子どもを〈有機体〉として見立てる教育思想は、外部からの人為的な操作をできるだけ抑制しながら、その内側にもっている自律性を尊重するというものであった。また、デューイ思想にみられように、そうした〈有機体〉としての見立ては、子どものみならず、学校という組織にも援用され、それをとりまく外部環境（社会）との活発な相互作用の必要性が説かれていることがわかった。組織を〈有機体〉として見立てる発想は、現実としては、1970年代以降の経営学の分野においてより本格的に展開することになる。次に、それをみていこう。

(2) 現代経営学における〈有機体＝オープン・システム〉論

現代の経営学において、組織を環境に適応していくオープン・システム（有機体）としてみなすことは、もはや認識論的前提ともなっている。それまではどうだったかと言うと、従来の伝統的組織論（たとえば、官僚制理論、科学的管理論、人間関係論）は、環境との関係を考察の対象外におき、あるいは環境との関係を所与の前提として、もっぱら組織内部の人的・物的資源のコントロールに力を注いできた。言うなれば、すべての組織に対してあらゆる環境において適応できる普遍的原則の構築を目指してきたのである。

その背景には、次のようなことが考えられるだろう。

1) 組織の外部環境が、今日とちがって安定していたため、環境変化による組織への影響が、それほど大きな問題として意識されなかった。また、環境との関係を除いて考えても、現実の組織問題を究明する上で大きな支障とならなかった。

2) 組織内部の問題所在を明らかにし、対応策を出すためには、環境からの影響をあえて捨象していくことが必要でもあった。つまり、官僚制理論のように効率性を重視した合理的モデルにとってみれば、組織をクローズド・システムとしてみなす必要性があった。

しかしながら、今日の経営組織をとりまく環境は、著しく変動し混沌としている。組織が環境との相互作用のなかで存在するという視点を無視できない状況にある。もちろん、学校も例外ではない。近年、「開かれた学校」論⁽¹¹⁾に見られるように、学校は、まさにオープン・システムとして、

外部からの評価を積極的に受けながら、家庭や地域と連携・協力し、あるいは異校種間の交流を通じて、教育活動を推進することが求められている。

つぎに、こうしたオープンシステムの発想が広がっていった学問的背景についてふれていこう。経営学者は、社会学者と同様、その時代時代の自然科学のパラダイムに少なからぬ影響を受けてきた。

理論生物学者であるベルタランフィーは、自らの研究領域を越えて、広範な分野に関心を抱きながら、生物学、心理学、機械工学、物理学、社会学のような多様な領域において、共通した認識枠組み（同形性）を導き出す試みである「一般システム理論」⁽¹²⁾を体系立てた。彼は伝統的な物理学の方法や原理に基づいた探求様式である還元主義とは全く反対の立場に立ち、すべての現象を物理的出来事に還元して研究するのではなく、「システム」として研究すべきであるとした。それによって、有機体、機会、銀河、組織といった様々な種類の現象の機能上の類似点を説明することが可能になるというのである。

今田高俊は、一般システム理論が社会学における構造＝機能主義、人類学における構造主義、近代経済学における一般均衡理論などに与えた影響についてふれ、その基礎になっているシステムについての捉え方を次のように整理している。

システムとは、要素の集合とそれらの間の関係からなる全体のことである。したがって、一般システム理論とは、要素を他から切り離して個別に扱うのではなく、まとまりをもった全体のなかで把握するための、および要素を他との関係において位置づけるための、認識方法、概念、分析枠組の構築をめざす。システムの思考はしばしば「すべてがすべてに相互依存する症候群」にたとえられるが、まさに要素の複雑な相互依存関係を解明することが一般システム理論の目的であり、複雑な全体を要素に還元して説明する分析的立場とは一線を画す。システムを特徴づける主な概念とは、全体性や相互依存性のほかに、要素に還元されない創発特性、複雑性のハイアラキカルな構成、目標志向性、適応、均衡、安定性などがある⁽¹³⁾。

このような一般システム理論の考え方を、経営学の領域で最初に組織理論に導入したのは、カツツとカーンである。彼らの著した『組織の社会心理学』は、この分野における古典として知られており、本質的には、構造機能主義の考え方に貫かれている。彼らはオープン・システム・アプローチを組織活動を分析するための手段と考え、組織を定量的に把握するモデルを提唱した。ここでは、①組織は有機体と同じように外部環境に開かれていること、②組織は相互連結する複数のサブ・システムによって成り立っていること、③サブ・システム間における調和的關係を保つことができないければ組織の有効性は失われてしまうこと、などが説かれている⁽¹⁴⁾。

彼らに代表される研究は、その後のコンティンジェンシー理論など組織研究に大きな影響を与えた。とりわけ、組織を、とりまく環境の特性や環境からの影響を理解し、それを経営管理に役立てることが重要であるという方向性を与えたのである。

日本の教育経営学の分野においても、学校が組織としての自律性を保持し、外部環境に対して開かれた存在でなければならないとする主張は、もはや一般的ともなっている。たとえば、木岡一明は、「組織に成りきっていない学校」⁽¹⁵⁾を問題視しながら、次のように述べる。

学校が自律性を打ち立てていくには、学校（組織）が、社会的な刺激を受け、その刺激に向き合いながら、自己のありようを自ら省察し、その長短得失を見定めて、自らの判断と振る舞いによって自己の組成を組み替えていく組織開発が必要となる。問題は、今日、急激に進展している社会変化すなわち環境変化にどう適応していくかである⁽¹⁶⁾。

ここまできて気づくことは、企業体であれ、学校であれ、組織を有機体としてみるという枠組みにおいては、それが人為的なマネジメント過程であるかぎり、そこに属する組織成員は中枢制御者としてのトップ・マネジメントに対して役割を遂行する存在でしかありえないということである。その枠組みからすれば、学校における教師の専門職としての自律性はおろか、「自ら学び自ら考える力」をもつとされる子どもの自律性もほとんど排除されている。

3. 〈個と全体〉に関わるテーゼをめぐって

これまでの議論を整理しておこう。教育のなかには、ルソーやフレーベルにみられる思想から「開かれた学校」論にいたるまで、大きく分けて二つの有機体論的思考が存在していることがわかった。

〈有機体〉のもつ構成要素間の関係性から意味づけられる二つの思想の共通項は、個人（学校を含めた組織）は自律性を持ちつつ、環境に常に接しながら相互作用を行っている存在であり、それを活発に行うなかで成長したり、環境に適応したりしながら生きていく（存続していく）というものである。また、相違点としては、「有機体としての子ども論」においては自律性が強調される一方で、「有機体としての組織論」では、環境との相互作用に強調点が置かれているのが明確になってきた。

しかしながら、2つの共通点や相違点はどうか、その存在論的側面からみて、ふたつを同一の次元で論じていいのかという問題があることにも気付く。それは、強調点の置きどころの違いというよりも、子ども（個人）という存在、学校（組織）という存在についての、いわば存立基盤のズレという問題から生じているのではないだろうか。いったい、どう考えたらいいのか。

この問題に関して、二人のルーマン研究者が同様のことを述べている。順に紹介していこう。まず、村中知子は、〈個人対社会〉についての従来の捉え方にふれながら、次のように述べている。

「個人が社会をつくり、社会が個人をつくる」というテーゼは今も随所で見いだされる。このテーゼそれ自体は双方の相互規定性に言及したものであるが、このままではまったく無内容な提言にとどまる。そこを踏み込んで、社会と個人の関係が理論化されると、これまでのとこ

ろ構成要素の個人（あるいは個人の行為）という考え方にゆきつく。だが、この考え方では、社会システムの創発性を説明できないし、いわゆる個人の主体性も説明できない。なぜなら、社会ないし社会システムのなかに個人はまるごと包含されてしまい、理論的に社会システムの部分になってしまうからである。・・・（引用者略）・・・個人もしくは個人の行為が社会システムのたんなるパーツでないことは強調するまでのないことであり、また社会システムが個人の単純加え算でない創発性をもつことが認められるのであれば、社会システムの要素を個人（ないし行為）にすることを超える双方の関係の理論的把握が要請される⁽¹⁷⁾。

同様の問題について、大庭健は次のように述べる。

「個人と社会」という伝統的な問題設定の多くは、存在のレベルを混同した空疎な問題である、と言わねばならない。というのも、しばしば「個人が先か・社会が先か」という形で設定される問題は、多くの場合、「社会は個人からなる集合である」ということを暗黙の前提としたうえで、「部分が先か・全体が先か」と問うているにすぎないからである。しかるに、個人と社会という問題は、「全体と部分」という問題ではなく、むしろ〈互いに外部である〉ような、人格システムと社会システムの問題なのである⁽¹⁸⁾。

付け加えになるが、大庭のいう「〈互いに外部である〉ような、人格システムと社会システムの関係」を、村中は同じように、「人間の心理のありようとしての心理システムと、人間どうしのかかわりとしての社会システム」として位置づけている。村中によれば、双方のシステムは「それぞれのシステムが産出する要素（心理システムは意識であり、社会システムはコミュニケーション）が異なり、その産出によってそれぞれがシステムとしての同一性を保持している」⁽¹⁹⁾がために、「一方が他方に組み込まれたり、両者が融合したりしえない」⁽²⁰⁾と論じている。

何のコトやらさっぱりわからない議論になっているかもしれないので、これまでの有機体というメタファーについての議論にからめて説明しなおそう。子どもを有機体になぞらえる、そして、学校を有機体になぞらえるというのは、それはそれとして妥当性をもつ（一方を他方に組み入れない限りにおいて）。ところが、これまでの社会理論の通説では、「社会システムの構成要素が個人である」とする見解がまかり通っているので、そこから考えると「有機体のような学校のなかの、有機体のような子ども」という図式が単純に成立するようになってしまう（実際、デューイはそれを無自覚にも成立させているではないか）。

しかしながら、村中も言うように、両者は「融合したりしえない」。それは、後述するように、それぞれの存在レベル（もしくは対象を見る視点）が異なっているからであり、無理矢理くっつけてしまうと、システムとしての創発性が失われてしまうからである。

4. 〈システム〉の境界をめぐって

ならば、どうすればいいか。私たちは「存在レベルが異なる」ということにもっとこだわる必要がある、ということだろう。つまり、有機体としての子どもも、有機体としての学校も、研究者あるいは教育関係者らの日常思考のなかに溶け込んでしまって、ほとんど常識のようになってしまっている感があるが、それらは実体として存在するものではなく、それぞれが恣意的に創り出された概念形式にすぎないということをまず押さえておかねばならないということだ。

ということは、存在レベルの異なり、もっと言えば、何を〈システム〉として境界設定をするかが、重要なテーマになるということである。また、それによって、社会あるいは組織内におけるさまざまな〈システム〉を抽出していきながら学校問題への考察を深めていくことで、これまで議論されなかったものが浮かび上がってくるのではないか。

そのためには、〈システム〉とは何かについて再度定義を行う必要がある。これに関して、黒石晋は、システムとは何かという問いに、「〈アトム〉の反対」⁽²¹⁾と答えている。さらに、黒石は、「創発性（emergent property）こそ、システム論固有の研究対象となる」と言い、「システムが独自の存立意義を持つのは、要素が相互関連し個体への還元が不可能な場合～つまり創発性のある場合～のみである」⁽²²⁾と述べている。黒石は、さらにボラニーの思想に依拠しながら、創発性を「境界化により生まれる性質」とし、「創発すること」と「境界が発生すること」が事実上同義である⁽²³⁾、と指摘している。

つまり、こういうことである。構成要素同士が、ある関係性をつくり、それが定常的なパターンを保持していくためには、その関係性の内部に属するもの（システム）と外部に属するもの（外部）を分けていく必要がある。それが、境界化である。このようにして、システムはその境界を通じて、内と外の分化（差異化）を行うのである。

では、実際、その境界はだれが見つけたり、見分けたりするのだろうか。これこそが、重要なポイントとなるのであるが、それはまさしくシステムをみつめる観察者・研究者であることになる。黒石は次のように述べる。長くなるが、そのまま引用する。

システムというのはマクロ集合体を対象とする構成的思考の産物（傍点は引用者）であるから、その集合体の大キサ（スケール）をどこで区切るかによって、同じ対象でもいくつものシステムを指定しうる。つまりシステムというのはスケールによって〈相対的〉であり、何種類もありうることになる。まずもってここが厄介である。そして当然のことながら、そのおのこのスケールについて別々の創発性がありうるわけである。創発性というのがスケールに対し相対的だとすると、《どの大キサでその性質が現れてくる（emerge）のか》、すなわち《どの大キサで境界化（レベルアップ）が行われるのか》、はたまた《どの大キサまでその性質は維持されるのか》、逆に《どの大キサまで分解したらその性質は失われるのか》といった〈スケール〉の問題が、創発性を論じる場合には当然からんでくるはずである。なのに、この〈スケール

ル〉の問題を正面から取り上げた研究業績は極めて少ないのが現状である⁽²⁴⁾。(傍点は引用者)

黒石の言うように、システムが観察者の構成的思考の産物もしくは、研究者の恣意的なスケールであるなら、これまでみてきたメタファーとしての〈有機体〉が、いかに個人(子ども)と組織(学校)という二極化した世界しか対象にしてこなかったのかがよくわかる。「個人(子ども)」、「組織(学校)」とそれぞれを主語において、システムとしての意味の境界〈スケール〉を前提的に措置してきたと言い換えてもいいだろう。しかしながら、ここで重要なのは、それゆえにこそ、設定された境界より小さな、あるいは大きな規模で生成するシステムの存在を看過してきたということではないだろうか。システムの構成要素の関係性、それが生み出す創発性、これをしっかりと見据えて意味の境界を設定していけば、研究対象も、その捉え方も、さらにもっと広がっていくことになるだろう。

再度、〈システム〉とは何かについて、大庭の知見を借りよう。彼によれば「周囲から区別される『秩序だった』まとまりが存在するとき、その秩序だったまとまり(=システム)においては、〈特定のパターン〉が再生産されており、そのシステムは特定の〈構造を持つ〉」。⁽²⁵⁾つまり、「システムの〈構造〉とは、システム境界内での要素間関係の限定のされかたのパターンのこと」⁽²⁶⁾である。つづけて彼は次のように述べる。

「システム」と「構造」を、このように捉えたとすれば、同じシステムも、様々な異なる構造を持ちうる。従って、同一のシステムにおいて「構造変動」がありうる。もちろん、「同じ」システムと語るとき、その「システムの同一性」の基準は、非常に厄介な問題ではあるが、しかし一般的には“何をもって秩序とみるか”という視点が固定されていれば、システム境界の同一性からシステムの同一性を導くことができよう(傍点は大庭)⁽²⁷⁾。

私たちはもっと視野をひろげて、これまでのシステム概念の枠からこぼれ落ちてきた現象を拾い上げてこななければならない。さらに、これに付随するもうひとつ重要な研究課題を再び大庭の知見を借りて示しておこう。先に述べたように、大庭は、個人と社会という問題は、「全体と部分」という問題ではなく、むしろ〈互いに外部である〉ような、人格システムと社会システムの問題とした。これは、「人格」と「役割の担い手」という概念を明確に区別することの重要性を指摘したものである。これを教育問題に引きつけて解釈しなおせば次のようになる。

子ども(大人も含めて)は、家族内部の人間関係というシステム、学校内部の人間関係というシステム、さらには現代の高度消費社会というシステムなど、多くのシステムに複雑に絡め取られた生活をしている。それぞれのシステム内部にも、錯綜した関係が成り立っていることを考えると、システムの境界としては際限なく線が引けるだろう。子どもは、それぞれのシステムに「役割の担い手」として構成要素を選択的に提供しながら、微妙なバランスのなかで自らの「人格システム」を保持していると考えたらいいかもしれない。

2006年11月のいじめ問題への文部科学大臣緊急アピール⁽²⁸⁾では、家族や先生に「いじめられていることを話すゆうきをもとう」というメッセージが語られた。思春期を迎えた子どもが内輪の人間関係に関わる問題を親や教師に話すことが容易でないのは、なぜか。それは単に「ゆうき」がもてないというより、「話す」ことによって、微妙なバランスでかろうじて保持されている「人格システム」が大きく揺らぐからである。子どもにもっとも近い家族システム内の人間関係を飛び越えて、教育行政のトップが公然と「正論」を語るとき、学校というシステムのなかでは、子どもが、〈役割の担い手としての個人〉を超えた、〈人格としての個人〉として捉えられていることに気が付く。

教育改革論議にしても、同様である。子どもたちが担っている学校以外の複雑に錯綜したシステムの存在は、ほとんど考察の対象からはずされている。そして、たとえば学力の低下が懸念されれば、その実態・意味も充分検証されずに学習指導要領を再び改定して、「ゆとり教育」の見直しを行うということが起き、教師の「指導力不足」が問題視され「資質向上」が至上命題とされれば、目標管理による新たな人事考課制度や免許の更新制などが矢継ぎ早に提案される。ここでも、想定されているのは、そのような追加目標的なさまざまな行政施策を通じて学校教育というシステムの構成要素を制御することによって、「教育」が「良くなる」という単純な発想である。

こうしたことを問題提起しながら、学校問題へのシステム論を構築するなかで何が見えてくるか。それは、学級において、家庭、地域社会において、さらには教育言説の世界で、子ども・教師たちが様々な関係性のなかでゆれ動きながら、ときに何かに寄り添い、ときに何かを拒絶しながら、意味の境界設定を絶えず行っている姿である。私たちは新たなシステム論によって、そうした諸個人が〈見えざる何か〉と対峙している様子をもっとリアルに描き出すことができると思う。

注および引用文献

- (1) 森清美、塩原勉、本間康平編『新社会学辞典』、森博「有機体モデル」有斐閣、1993年、1441頁。
- (2) 同上書、田原音和「機械的連帯／有機的連帯」、239頁。
- (3) 廣松渉、子安宣邦、三島憲一ほか編『岩波哲学・思想事典』、新田義弘「有機体（論）」岩波書店、1998年、1620頁。
- (4) 同上書、川本隆史「ロマン主義」、1748頁。
- (5) 同上書、1748頁。
- (6) ルソー著、今野一雄訳『エミール（上）』、『エミール（下）』岩波書店、1964年。
- (7) フレーベル著・荒井武訳『人間の教育（上）』岩波文庫、1964年、19頁。
- (8) デューイ著 宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、1957年、177頁。
- (9) 諏訪哲二、『プロ教師の見た教育改革』、ちくま新書、2003年、23頁。
- (10) 同上書、24頁。
- (11) 「開かれた学校」論の根拠としては、平成8年7月「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」や平成10年9月「今後の地方教育行政の在り方について」（いずれも中央教育審議会答申）があげられる。これらをもとに、いま全国の学校で地域からのニーズを学校運営に反映させるべく、地域・保護者・学校・行政の代表による「学校理事会」の設立が相次いでいる。

- (12) フォン・ベルタランフィ著, 長野敬・太田邦昌訳『一般システム理論』みすず書房, 1973年。
- (13) 『新社会学辞典』, 今田高俊「一般システム理論」55頁。
- (14) Katz, D. & Kahn, R. L. 1978 The social psychology of organizations. New York: John Wiley.
- (15) 木岡一明『学校評価の「問題」を読み解く』教育出版, 2004年, 20頁。
- (16) 同上書, 23頁。
- (17) 佐藤康邦・中岡成文・中野敏男編『システムと共同性』, 村中知子「愛のシステムの論理と可能性」昭和堂, 1993年, 232-233頁。
- (18) 大庭健『権力とはどんな力かー統自己組織システムの倫理学ー』劉草書房, 1991年, 25頁。
- (19) 村中知子, 前掲論文, 234頁。
- (20) 村中知子, 前掲論文, 234頁。
- (21) 黒石晋『システム社会学ー大キサの知ー』ハーベスト社, 1991年, 3頁。
- (22) 同上書, 6頁。
- (23) 同上書, 10頁。
- (24) 同上書, 13-14頁。
- (25) 大庭健『他者とは誰のことかー自己組織システムの倫理学』劉草書房, 1989年, 167頁。
- (26) 同上書, 167頁。
- (27) 同上書, 168頁。
- (28) 文部科学大臣の緊急アピールは, 1996年1月, 1998年3月に続き, 2006年11月で3回目。伊吹大臣は文書のなかで子どもたちに, いじめは「はずかしいこと, ひきょうなこと, すぐにやめよう」, 「一人てくるしまず, いじめられていることを話すゆうきをもとう」と呼び掛けた。文科省は, アピールを教育委員会などを通じて全国の小中高校に配布し, 児童生徒と保護者すべてに読んでもらうよう指示した。