



教育課程と教育システム  
： 「ゆとり教育」の社会的含意

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-11-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 保田, 卓 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00006080">https://doi.org/10.24729/00006080</a>

# 教育課程と教育システム

## —「ゆとり教育」の社会的含意—

保 田 卓

### はじめに

1970年代後半からわが国の教育政策の柱の一つとされた「ゆとり教育」は、90年代からのいわゆる「学力低下」の原因と目されたことによって、2008年の中教審答申では明確に方針転換がなされ、それまで一貫して減らされてきた学習指導要領における授業時数が一転して増やされることとなった。

この変化は単に教育「政策」の変遷にとどまらない。「ゆとり教育」の導入には校内暴力・いじめ等の教育問題の増大とその原因としての詰め込み教育批判、「ゆとり教育」からの転換には学力低下論が背景にあった。つまり社会が教育に向ける視線、社会が教育を見る捉え方と関わっている。それゆえこのような教育政策の変遷について考える場合、教育システムを取り巻く社会の動きも視野に入れる必要がある。本稿では、教育課程・教育システム・社会の三者の関わりを把握する包括的な理論枠組の可能性を検討し、その理論枠組から、「ゆとり教育」がいかなる社会的含意をもっていたのか、その一つの見方を提示する。

### 1. 「ゆとり教育」政策の導入・展開・転換

まずは「ゆとり教育」政策そのものの導入・展開、そしてそこからの方針転換について、その経緯を関係審議会答申に沿ってごく簡単にまとめておきたい。

教育現場に「ゆとり」を、という主張は、1970年代初めから日教組によってなされていたが、教育政策（およびそれに直結する提言）上の初出は1976年の教課審答申である。答申全体の三つの大きな柱の一つとして「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」が掲げられており、翌年告示の改訂学習指導要領（施行は小学校1980年、中学校1981年）において授業時数の計282時間削減および教育内容の削減として具体化される。

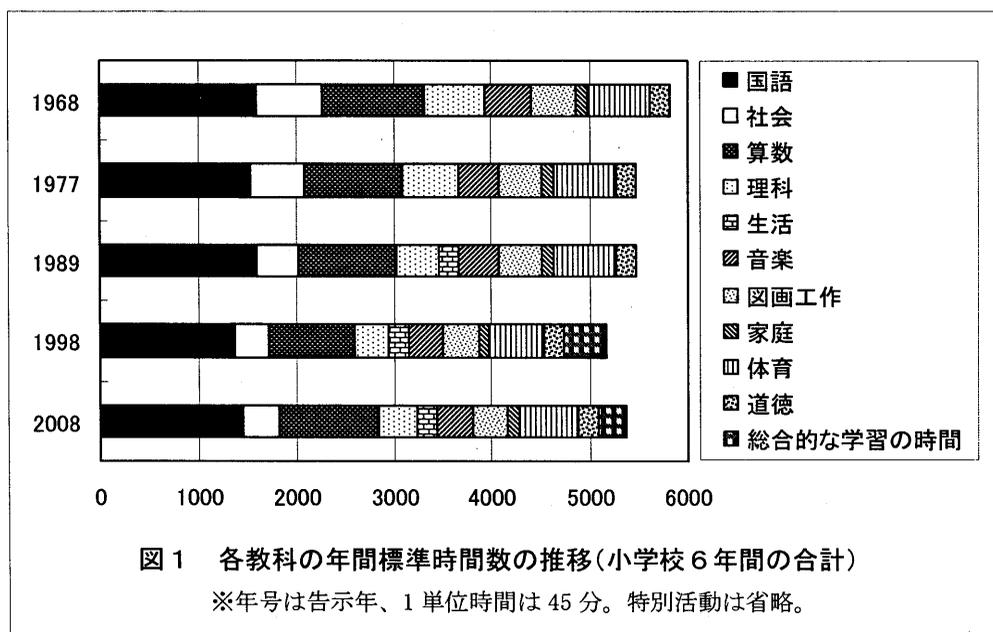
1987年の教課審答申では、1976年答申とは異なり、「ゆとり」が明示的に主要項目に位置づけられているわけではない。しかし、76年答申にも同様の項目があった「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を活かす教育の充実を図ること」の中で「各教科の内容の一層の精選を図らなければならない」とされており、「ゆとり教育」路線が継続していることを窺わせる。

1996年の中教審答申の主張をスローガンの一言で表現すれば——答申の概要をまとめたパンフレットでも繰り返し述べられているように——「ゆとり」の中で「生きる力」を育む、であ

ろう。「生きる力」は、少なくとも教育政策上の理念としてはこの答申で初めて用いられた言葉で、①「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、②「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」の総称とされている（同答申「今後における教育の在り方の基本的な方向」）。ともあれ、この答申の提言によって教育内容および授業時数はさらに大幅に削減されることになった。

2008 年の中教審答申では、学習指導要領の前回改訂以降に行われた諸々の学力テストの結果が概観され、読解力・応用力・思考力・表現力といった総合的学力や学習態度に課題があることが指摘された上で、授業時数・学習内容ともに増加すべきことが提言されている。「ゆとり教育」を明示的に否定する文言こそ無いものの、事実上の方針転換といえる。

この間の授業時数の変化を図1に示す。



\* \* \*

このように導入・展開されてきた「ゆとり教育」の社会的含意を解釈する理論枠組として、本稿ではN・ルーマンの教育システム理論をとりあげる。ルーマン教育システム理論は、教育現象を包括的に捉えうる数少ない社会学理論の一つであり、わが国での応用例<sup>1)</sup>を見ても、その可能性に期待させるものが十分にある。

ルーマンの社会システム理論においては、近代社会では法・経済・学問など、それぞれ固有の機能をもついくつかの機能システムが成立しているとされる。機能システムは独自のメディア、象徴般化されたコミュニケーション・メディア (symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium)

をもつ。法システムにおいては法、経済システムにおいては貨幣、というようにである。象徴化されたコミュニケーション・メディアは、特定の条件下でなら個別の状況の特異性に左右されずに用いることができる。こうした高度の状況独立性によって象徴化されたコミュニケーション・メディアは、相互作用＝対面的コミュニケーションの範囲を越えて展開されるコミュニケーションの受容可能性を高める。つまり象徴化されたコミュニケーション・メディアは、言語による概念的一般化にさらなる一般化を加えるものであり、ルーマン自身の言葉で言えば「条件づけと動機づけの間に新種の結合をつくりあげる」(Luhmann 1997: 203) ののである。個々の象徴化されたコミュニケーション・メディアは、それぞれに固有の条件づけを通して、全体社会からの機能システムの出分 (Ausdifferenzierung) を促進する。

さらに、象徴化されたコミュニケーション・メディアは二値にコード化されている。「法」メディアは「合法／不法」コード、「貨幣」メディアは「支払／不払」コード、等々。これによってコミュニケーションは接続可能性を高める。なぜなら、コード化によってコミュニケーションの意味の諸側面は単純化 (縮減 *reduzieren*) され、コミュニケーションはもっぱらデジタルな差異を介して行われるようになるからである。

教育システムもまた機能システムの一つである。ではそのメディアは何か。長年の紆余曲折を経て、晩年にルーマンは【ライフコース】こそが教育システムのメディアであるとの考えに辿り着く。そして教育システムのコードとしては、教育システム理論の遺稿『社会の教育システム』(2002=2004) において、J・カーデ (1997) が提案した [媒介可能／媒介不能] を採用した。それまでの、教育システムのコードは選抜すなわち [優／劣] (のみ) であるとしていた見解からの転換であった。しかしながらルーマンは、この [媒介可能／媒介不能] コードについて、【ライフコース】メディアをはじめとする教育システム理論の他の諸概念との関連づけや整合性を十分に検討しないまま死去した。筆者は別稿 (保田 2004) でその検討を試みたが、同年にカーデ (2004) 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い、その後もそこで得られた概念枠組を (主として成人教育領域の) 経験的研究にも応用しつつさらに発展させている。以下では、ルーマン＝カーデによる教育システム理論の最新版を概観し、その枠組から「ゆとり教育」の社会的意味を考える。

## 2. 媒介と習得——教育システム理論の近年の展開

### 2-1. 媒介と習得

カーデはまず、社会システム理論の前提の下での教育の可能性から説き起こす。社会システム理論においては、教育とはコミュニケーションを要素とする社会システムである。一方、教育の対象は、通常は学校の生徒や学生などとされるが、これらは意識を要素とする心理システムと捉えられる。社会システム理論の前提として、このように社会システムと心理システムでは要素が異なるため、社会システムは心理システムに直接アクセスすることはできない。では教育はいかにして可能なのか。これはルーマン教育システム理論の出発点でもあった。そしてその解答の端緒は「人物」(Person) 概念によって与えられる。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＝個人であり、その限りでコミュニケーションのシステム＝社会システムに取り込まれている (Luhmann 1984＝1993)。したがって先の問いは次のように変形される。すなわち、教育システムは人物を通じていかにして作動するか、と。

ここで鍵となるのが、カーデの提唱する媒介／習得の対概念である。カーデも言うように、ルーマンはこの対概念を『社会の教育システム』に採り入れはしたものの、その含意を十分に論じ尽くしていない。

カーデのいう媒介／習得とは、社会システムと心理システムの間、逆の方向性をもつ関連であり、相互補完的である。社会システムから心理システムへのアクセスは知識（技能も含む）の媒介であり、逆に心理システムは知識を習得することで社会システムに参加する。つまり媒介は社会システムの、習得は心理システムの作動である。しかしこれでは、先の問いの解決を先送りしたことにしかならない。なぜなら、媒介された知識が習得されたか否かを確認しなければ教育は教育として成立し得ないにもかかわらず、社会システムとしての教育は心理システムの作動である習得に関与できないからである。

人物概念はここで習得概念と結びつく。

教育的コミュニケーション内部における習得は、媒介からのみならず、それ自身からも区別される。しかも、その形のまま教育的コミュニケーションに再導入される社会システム／心理システム—差異に従って、社会システム・心理システムそれぞれに属する側として、つまり—個人／人物—差異に似て—コミュニケーションを統合し、人物に関わる習得と、意識を統合する個人の習得において、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。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、教育的コミュニケーションはそれが起こると信ずるか、あるいは想定される習得に基づいて続行するかしかない。コミュニケーション内部で見られる習得に関しては、それをチェックし、結果をコミュニケーション外部で起こる習得の兆候 (Hinweis) として扱いうる。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的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。しかし厳密に教育的コミュニケーションから習得のことを考えるなら、教育的コミュニケーションの個人的習得は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: 207-8)

人物／個人—差異が、社会システムから観察された／それ自体としての心理システムという差異であるのと同様に、習得においても「コミュニケーションに統合され、人物に関連づけられた習得と、意識に統合された個人の習得」(Kade 2004: 207) が区別されなければならない。ある知識を特定の心理システムが習得したか否かは、コミュニケーションにおいて参照される人物の習得をもってその兆候とするほかない。「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」。この二つの習得の関係を、カードは貨幣と商品に喩えている。貨幣が商品価値の担保なくして経済システムのメディアたりえないのと同様、コミュニケーション上の習得に個人の習得の裏づけがなければ、教育コミュニケーションは「媒介の真空空間で作動しなければならないだろう」。だが逆に捉えれば、この二つの習得の関係が成り立つことによって、心理システムの作動が教育コミュニケーションにおいて参照され、「教育の不可能性は非蓋然性へと変形される」（以上 Kade 2004: 208）のである。

## 2-2. 媒介／習得と選別

媒介は教育システム固有の作動であり、その限りで教育システムの自己準拠に基づく。これに対して（コミュニケーション上の）習得は、本質的に心理システム＝個人の習得を参照しなければならない、その意味で教育システムの外部準拠である。しかしながら、教育システムが準拠する外部は心理システムだけではない。そもそも教育システムは全体社会において特定の機能を担うべく分出した機能システムであり、そうである限り全体社会に準拠しなければ存在の根拠を失う。またその機能たるや、子どもに一定の知識を授けて社会の“一人前”の成員にする、あるいは成人を再／継続教育することでライフコースの（再）形成を促す、等であってみれば、他の機能システムの中でもとりわけ経済システムとの関連が重要である（Luhmann 1996; Kade 2004）。教育システムと全体社会システムあるいは経済システムとの結節点となるのが選別（Selektion）<sup>2)</sup>である。

教育システム理論の端緒においてルーマンは、選抜の問題を教育的反省の対象として捉えていた（Luhmann und Schorr [1979] 1988）が、その後、選抜テーマの扱いは拡張され、「いまや媒介とともに教育コミュニケーションの作動文脈に位置づけられている」（Kade 2004: 209）。選抜の概念が、ほとんど評価一般というのに近い程に広い意味で用いられている（保田 2002, 2004）ことは、カードも指摘しており、それによって「概念の境界がぼやけている」（Kade 2004: 209）とも言う。カードの整理によれば、ルーマンは選抜の問題に対して「教育相互作用上の必要性に基づく選抜の発生」「組織としての選抜制度の発生」「社会にとっての選抜の機能」「授業相互作用システムに対する選抜の影響」の四つの角度からアプローチしており、その際に視野に入るものを全て選抜と呼んでいる。そうしたなかでカードが着目する選抜の側面は、人材の選出すなわち狭い意味での選抜（Selektion）である。人材の選出は教育システム本来の作動ではないが、その前提となっている。その意味で選抜は「教育コミュニケーションに内在する外部」なのである。選抜のために習得のチェックや評価が用いられる反面、選抜はそうした評価に依拠している。しかし選抜だけではなく、媒介もまた——選抜の場合とは異なり“絶対評価”としてではあるが——評価を必要としている。したがって「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」（以上 Kade 2004: 211）。

媒介は教育システムの自己準拠であり、習得は外部準拠である。しかも習得において準拠すべき外部は二重化——教育システム外の社会システムと個人——されている。この図式において、ルーマン教育システム理論の変遷の中で揺れ動いてきたコードもまた新たに配置し直される。冒頭で触れたように晩年のルーマンが教育システム理論に採り入れた媒介可能／媒介不能コード

は、文字通り媒介のコードであり、教育システムの自己準拠的観察に用いられる。これに対して優／劣の選別コードは（コミュニケーション上の）習得の観察に用いられ、したがって個人と全体社会（あるいは経済）システムという二つの異なる外部に準拠している。

このように両コードの準拠対象は異なるため、教育システムは「一義的な自己準拠に固執することはできない」。しかしまさにそれゆえに、教育システムは全体社会において存続し、安定化する。

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、その対象の能力を「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再生産することができるのである。（Kade 2004: 212）

カーデはこれを、ここでも経済メタファーで表現する。「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うる」（Kade 2004: 215）と。

### 2-3. 教育コミュニケーション・メディアの二次元

ルーマン社会システム理論では、全体社会において分出した諸々の機能システムはそれぞれ固有のコミュニケーション・メディアをもつとされる。教育システムのメディアに関するルーマンの見解は、該当メディア無し→【子ども】→【ライフコース】と変遷してきた。【ライフコース】を教育システムのメディアと捉える考え方は、晩年に至って打ち出されたものであり、それにルーマンがどのような含意を込めたかまでは、実際のところはっきりしない点もある。はじめに示したカーデの論文の中で、彼がルーマンの見解に最も違和を唱えるのはこのメディアに関してであるが、「ルーマンが子どもからライフコースへの移行を代替として構想したのなら、彼が信奉するメディア転換のモデルは直線的である。それゆえ彼は、教育コミュニケーションの（と同様〔中略〕この移行の）多義性を汲み尽くしていない」（Kade 2004: 217; 傍点引用者）と批判が条件付きなもの、このあたりの事情と関連があるのかもしれない。

カーデが「直線的」と批判するのは次のようなことだ。子どもの教育は「完成への向上」のイメージを、したがって「完成による終結」をも含意するが、ライフコースの形成は「向上なき継続」である。「したがって、子どもメディアからライフコースメディアへの置換は、教育にとって根底的な向上の観点を教育コミュニケーションから消滅させる」（Kade 2004: 219）、と。

それゆえ【子ども】メディアの含意する「向上」と【ライフコース】メディアの含意する「継続」とは、単に人生の初期／全体という差異において捉えられるべきではない。子どもの教育にも継続が、大人の教育にも向上が不可欠である。このように、字面が示す具体的な人生段階から

切り離して抽象的に捉えれば、教育システム（そしてその要素たる教育コミュニケーション）にはそのメディアとして、【子ども】と【ライフコース】という「一つのメディアの二つの次元」が備わっていると考えるべきだ——これがカーデの提案である。

このようにカーデは【ライフコース】メディアの非一向上性を強調する。しかし筆者には、それは言葉の捉え方の違いのように思われる。重要なのはやはり、現代に至って【子ども】メディアではカバーしきれない成人／継続教育の領域が広がってきたこと、そしてそこでは（少なくとも終局的ゴールに至るまでの）「向上」を必ずしも前提にできないということではないだろうか。とはいえ、いかなる形の成人／継続教育であれ、ひとまず当座の向上を目指さない教育はありえないだろう。一方、そもそも現代にあって、子ども期の終わり＝成人はいかなる意味でもゴールでも完成でもない。N・ポストマン（1982=1985）のように「子どもの消滅」とまで言えるかどうかはともかく、少なくとも「子ども（という概念、捉え方）の変質」ではあろう。だとすると、カーデがいうように教育システムには【子ども】／【ライフコース】の両メディアが必要というより、教育システムにおいて【ライフコース】メディアには満たすべき二つの側面あるということに過ぎないように思われる。

#### 2-4. 【ライフコース】メディアの形式としての〈知識〉

ルーマン『社会の教育システム』では、教育システムにおいて【ライフコース】メディアは〈知識〉という形式を得るとしていた<sup>3)</sup>。一方カーデ（1997）では、知識は社会システムと心理システムの「媒介メディア」であるとしている。筆者は別稿（2004）において、両者の所論を整理し、ライフコースと「知識」の関係を次のように集約し、そのイメージを図2のように示した。

「ライフコース」メディアと「知識」メディアは、メディアであるという点では同じでも性質が異なる。前者が教育システム固有のメディア（象徴般化されたコミュニケーション・メディア）であるのに対し、後者は全体社会一般のメディアである。そして、教育システムにおいて「促進的／阻害的」コードを介して両者が結合されることによって、それぞれの要素も緊密に結合され、「媒介可能な知識」／「媒介不能な知識」という形式を得る。この形式をここでは仮に「教育的知識」／「非教育的知識」と呼ぼう。ルーマンが「ライフコース」メディアの形式としたのは、このうちの「教育的知識」であると考えられる。（保田 2004: 97-98）

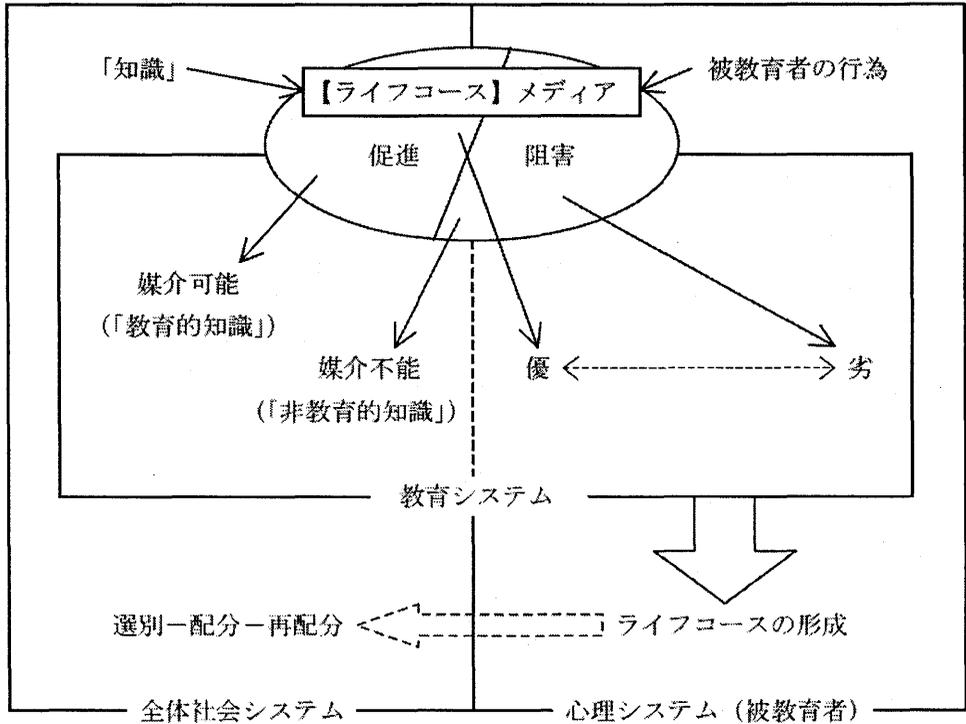


図2 「ライフコース」メディアのはたらきと教育システムの機能  
 (保田 2004 の図を若干修正)

知識の問題は、カーデ (2004) において 1997 年の論文よりもさらに掘り下げられている。ここでは〈知識〉を【ライフコース】メディアの形式とする考えが明瞭に示されている。

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う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。ライフコースは不確かである。ライフコースはコミュニケーションにとって不透明であるため、教育者は——あるいは構造から言えば媒介作動は——ライフコースについて知りえない。それゆえ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: 222)。

そもそも機能システムにおけるコミュニケーション・メディアのはたらきは、対面的相互作用の範囲を越えて交わされるコミュニケーションの受容可能性を高め、ひいては社会システム＝コ

コミュニケーション・システムの存続の蓋然性を高めることである (Luhmann 1997: 202-205)。しかし【ライフコース】メディアの場合、存続に寄与するのは教育コミュニケーションだけではない。前述の通り、教育コミュニケーションは直接的にはコミュニケーション上の習得の生起を、そしてそれを通じて間接的には個人の習得の生起を前提としている。【ライフコース】メディアは、〈知識〉の形式で教育コミュニケーションの媒ちとなることによって、コミュニケーション上および個人の習得を再生産し、併せて教育システムと被教育者の意識＝心理システムとの構造的連結をも存続させるのである。

また、視角を変えれば次のようにも言える。教育システムにおいては、【ライフコース】メディアは〈知識〉の形式で再生産される。比喩的に言えば、どのような知識がどんなライフコースの形成に寄与するかという形で、【ライフコース】と〈知識〉がパッケージ化されたコミュニケーションとして教育システム内を流通する。ここまでは他の機能システムにおけるメディアと形式の関係の在り方と同じである。しかし【ライフコース】メディアの場合、その形式である〈知識〉は、個人の習得を通じて、個人の具体的なライフコースの形成に資する。その具現化されたライフコースは、場合によっては結果的には教育システムにおける【ライフコース】－〈知識〉のパッケージと多かれ少なかれ中身が異なるかもしれない。しかしその場合でも、教育システムにとって把握可能な「人物」の習得すなわちコミュニケーション上の習得——それが個人の習得と相同である保証は無く、また確証のしようも無いが——を通じて、そうした齟齬は教育システムにフィードバックされる。このように【ライフコース】メディアは、〈知識〉の形式で教育システム内で再生産され、個人の習得を介して個人のライフコースをも形成し、それがコミュニケーション上の習得として再び教育システムに投影されるという回路で、教育システムと心理システムとの相互再生産に資するのである。

## 2-5. 脱中心化－普遍化による教育システムの進化

前述のように、【子ども】から【ライフコース】への、教育システムのメディア転換は、単なる理論のバージョン・アップではなく、成人／継続教育の普及という現実の教育情勢を反映したものであった。しかしながら、このメディア転換が教育システム理論に齎す帰結は、より広汎かつ深甚である。

成人／継続教育を視野に入れるということは、いわゆる（狭い意味での）学校の外部のさまざまな教育／学習機会もまた理論の守備範囲とすることになるが、その守備範囲は、成人／継続教育の普及に伴ってますます拡大している。さらに翻って子どもの教育についても、ウェブを通じた（自己）学習等も含めた学校外の教育／学習機会やその利用は増大している。ルーマンは、メディア転換を提唱した遺稿『社会の教育システム』においても、教育現実のレファレントの中心は学校、とりわけ授業における相互作用であったが、目下の情勢においてこれは何程か偏ったスタンスと言わねばならない (Vgl. Kade 2006: 21)。また、こうした学校からの脱中心化に伴って、前述のようにもともと（例えば因果連関のように）緊密ではなく緩い結びつきしか措定しえなかった媒介と習得、そして（狭義の「選出」ばかりでなく評価一般という広い意味での）選別の三項間関係も、そのそれぞれが学校外で生起するウェイトが高まるにつれ、なおさらアド・ホック

な、偶然に左右されやすい、連結の緩やかなものになり、予測／制御／調整が困難になっている（Vgl. Kade 2006: 22）<sup>4)</sup>。しかしこのような事態は、必ずしも教育システムの弱体化を意味しない。本稿の議論からも明らかなように、教育システムは学校（における／をめぐるコミュニケーション）に尽きるものではない。一見、寄辺無げに見える教育の学校からの脱中心化・柔構造化は、同時に教育の普遍化でもあり（Kade und Seitter 2007）、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: 24）とも捉えることができる。それはまさに、全体社会の柔構造化に対応した教育システムの進化と見ることもできるかもしれない。

### 3. 教育システムにおけるインフレ／デフレ

上のような教育システムの普遍化をそのメディアの観点から見ると、教育システムのメディアが学校という特定の組織の枠を超えて流通・普及する度合を高めていると捉えることができる。もちろん、従来からも教育システムは学校にとどまるものではない。家庭内であろうと企業等においてであろうと、教育をめぐるコミュニケーションが独自の価値や論理を伴って交わされるとき、そこには既に他の機能システムとは区別される教育システムが成立していると考えべきである。しかし上のような事態は、教育をめぐるコミュニケーションというより、教育そのものが学校外で生起する機会が増大しているということであり、それに伴って教育システムのメディアの流通もまた量・質ともに増大すると想定できる。

ルーマン社会システム理論の一般的枠組において、機能システムのメディアの流通増大はインフレと捉えられる。これは経済システムのメディア＝貨幣については見やすく、実際、従来からそのように呼称されてきたが、他の機能システムについても同様であるとルーマンはいう。

インフレが起こるのは、コミュニケーションがその信頼潜勢力（Vertrauenspotential）を上回る場合、つまり潜勢力からして生み出しうるより多くの信頼を前提とする場合に起こる。デフレが起こるのはその逆のケース、つまり信頼を得る可能性が使用されていない場合である。インフレの場合はメディアは象徴の価値切り下げ（経済だと物価上昇によって測られる）によって反応する。デフレの場合はメディアは強く制限されすぎた条件づけ、つまり循環の減少によって反応する。（Luhmann 1997: 383）

貨幣のインフレ／デフレはお馴染みであるが、他の機能システム、例えば学術や政治や宗教といったシステムのメディア——それぞれ真理、権力、信仰——についてはどのように考えたらよいのだろうか。

そもそも象徴般化されたコミュニケーション・メディアはコミュニケーション受容の蓋然性を高めるように発達したメディアなのだから、流通すればするほどそのはたらきを高めることになる。それゆえ「非蓋然的な動機づけに見通しをつけるというメディアの機能にはインフレ化の傾向があり」、「導入されたメディアは、信頼および他者の信頼への信頼を強い、そしてまさにそ

れゆえに高度のインフレ許容度を有する」(Luhmann 1997: 385-386)。これに対してデフレはインフレ修正の形態で起こる。ルーマンはこうした修正であるデフレの例として、学術システムについてはアメリカ社会学における「大理論」に対する経験的研究への固執、政治システムは分権化、宗教システムは原理主義を挙げている(Luhmann 1997: 386)が、インフレもその逆として理解すればわかりやすい。最初のアメリカ社会学の例は、経験的研究から理論化へ向かうほど経験的所与から乖離していくため、理論化はより抽象的な、すなわち経験的研究よりは非蓋然的な真理の主張がなされるインフレ傾向ということになるだろう。分権運動については、逆に集権化するほど個々の権力エージェントすなわち個人から離れたところに権力が集中するという非蓋然的な傾向を意味するので、集権化=インフレ、分権化=デフレとなる。原理主義は、信仰に適うと見做す言動や生活様式を最小限に局限する立場であるから、反対に信仰に照らして許容される行為などを広く寛容に捉える立場はインフレを意味する。

さて、前述のように、機能分化した現代社会ではインフレが常態であり、先に見た教育の普遍化は近年におけるその昂進と見ることができる<sup>5)</sup>が、インフレ修正としてデフレが生じることもある。「ゆとり教育」の社会的含意は、まさにこの文脈で捉えることができる。デフレこそがその含意である。教育内容が削減され、授業時数が短縮されるということは、教育メディアへの信頼が減衰し、「教育的」と見做される知識の範囲が狭まったことを意味する。

1970年代後半以降のわが国の教育におけるデフレは、「ゆとり教育」すなわち教育課程から窺われるのみではない。デフレの徴表として、二つのマクロ現象を挙げるができる。

第一に進学アスピレーションの停滞である。周知のように、70年代後半から90年代初頭にかけて、わが国の大学・短大進学率は停滞あるいは微減さえした(図3)。その直接的な原因は、

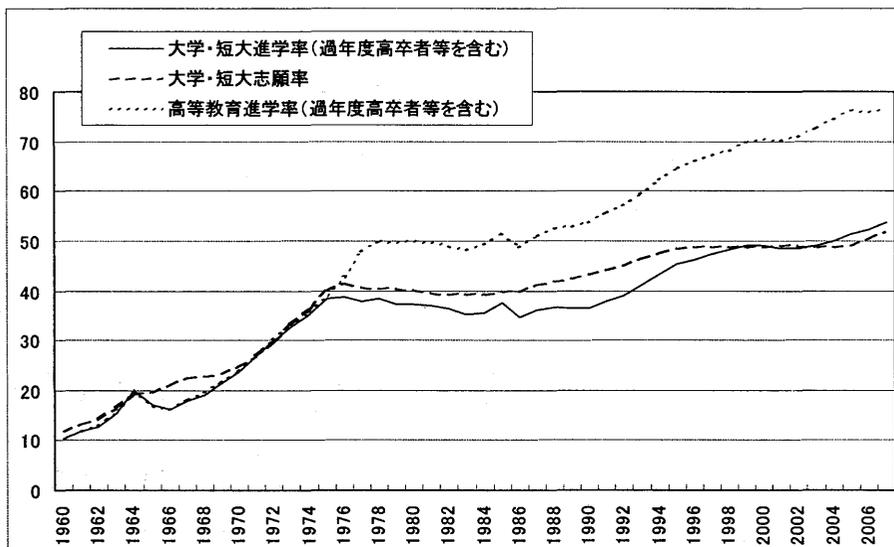


図3 大学・短大進学率および志願率、高等教育進学率の推移  
 ※進学率は「文部科学統計要覧」平成21年度版、志願率は「学校基本調査」各年度版による。

いうまでもなくこの時期の18歳人口の微増と、それに反して、期間によって多少の程度の差はあれ、大学の新增設に対する文部省の消極的な政策姿勢である。しかしながら、本稿で主張したいのは、この時期の進学率停滞の原因が教育メディアのデフレであった、ということではない。むしろ、文部省の政策自体もまたデフレの一つの顕れだったと見るべきである。この時期の大学設置政策のスローガンは「量的充実より質的充実を」であった。これは、大学設置申請に対する間口を狭め、大学教育の名に値する教育の質を絞り込む、ということの意味するものであり、デフレ以外のなにものでもない。さらに、進学アスピレーションもそれに応じて“素直に”停滞していることに注目すべきである。実際、大学・短大志願率や、大学・短大に専修学校等を加えた高等教育進学率もまた停滞しているのである（図3）。これもまた、デフレすなわち教育に対する信頼の減衰と捉えることができる。

「ゆとり教育」以外のデフレの徴表は、第二に、教育メディアと経済メディアすなわち貨幣との関係に見られる。図4に示すように、70年代初から90年頃にかけて、消費支出に占める教育費の割合が増加している。そもそもこの時期以降、一般的な意味におけるインフレすなわち物価

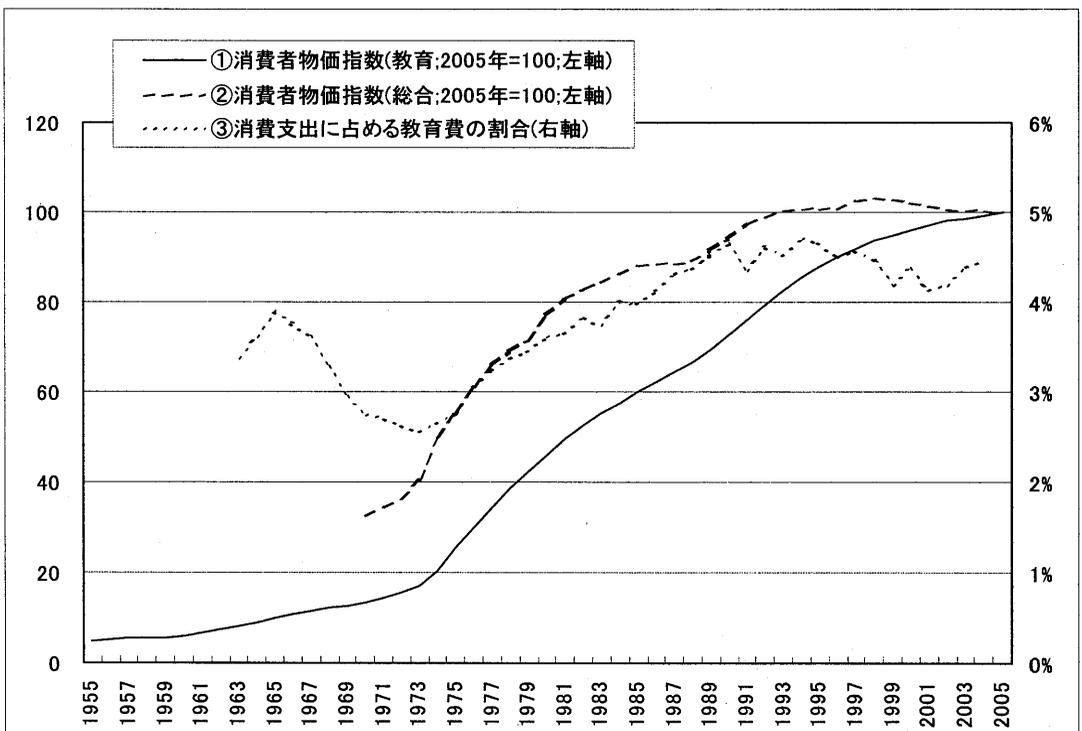


図4 消費者物価指数（教育、総合）および消費支出に占める教育費の割合

※①②は総務省統計局統計調査部消費統計課物価統計室「平成17年基準 消費者物価接続指数総覧」、③は総務省統計局統計調査部消費統計課「家計調査年報」による。

上昇が、教育に限らず商品・サービス一般（総合）において昂進してはいる。一般に言われるインフレとは貨幣のインフレのことであり、これを商品・サービスの側から見れば全く逆にそれらのデフレを意味する。教育についても同様で、いわゆるインフレ率から見れば、教育は70年代以降、大学進学率が再び上昇に転じる90年代初頭を過ぎて、21世紀に入ってもなおデフレが続いたことになる。しかし、メディア（目下の場合は教育メディア）のインフレ/デフレの原因は、殊に別の（目下の場合は経済）メディアとの関係で測る場合、当該（教育）メディアにのみ求められるものではなく、当然、比較対象となっているその別の（経済）メディアに主因が存在する可能性もある。70年代から2000年前後にかけての貨幣インフレ率の高騰は、教育ばかりでなく商品・サービス一般にも言えることであり、その原因はむしろ経済メディア＝貨幣に求められるべきである。インフレ率そのものよりもここで注目したいのは、教育に金をかける度合である。図4には、インフレ率に加えて、消費支出に占める教育費の割合の推移も示している。この指標は、70年代から90年頃にかけてはインフレ率と同様に上昇しているが、それ以降はインフレ率と異なり、停滞あるいは下降するようになる。教育に金をかけるようになってきていることは一見、教育に対する信頼性が高まっていることを示すように見えるがそうではない。むしろ逆である。公立学校等の金のかからない教育に対する信頼が低下しているからこそ、つまり金のかからない教育を「教育的」と見做す度合が低くなっているからこそ、有償の教育を“買い求める”のである。本稿の主張はここでも、このように教育にますます金をかけるようになっていた原因がデフレにある、ということではない。「ゆとり教育」の導入以降、学力低下が懸念される公立学校に子女を通わせることを避けた親が私学を志向し、またそのために塾通いなどをさせる傾向が強まったことはよく知られている。前述の大学進学率の抑制はそれに拍車をかけたかもしれない。教育投資増大の原因を探るならこのような説明になるだろう。しかし本稿が言いたいのは、これら全ての現象が一致して、教育メディアのデフレを含意している、ということなのだ。「教育的」として信ずるに足るものの範囲が絞り込まれ、そうして選り抜かれた「教育」にはますます出費を惜しまなくなった時代。「ゆとり教育」とは——字義に反して——そんな時代の社会システムが教育課程として制度的に具現したものである。

## おわりに

「ゆとり教育」からの方針転換は2008年であったが、それまでも学力低下の一因（あるいは主因）として社会的批判を浴びてきた。一方90年代から、大学・短大および高等教育進学率は再び上昇に転じ（図3）、消費支出に占める教育費の比率は逆に下降気味になっている（図4）。

「ゆとり教育」の時代が教育メディアのデフレであるとするなら、これらの指標がその逆をいく90年代以降はほぼ20年ぶりにインフレに転じたことになる。再三述べるように、教育メディアにおけるインフレとは教育に対する信頼の増大を意味するが、定義よりそれは「信頼潜勢力」を上回るものである。教育メディアにおけるインフレの高度の昂進は、かつて経済メディア＝貨幣においてバブルが巻き起こされたように、教育に本来的に見合う水準を大幅に凌駕する信頼が寄せられるという事態を招くかもしれない。そうなればまた、インフレ修正としてのデフレの時期

がやってくることも（理論上は）考えうる。いずれにせよ、教育課程や教育システムの分析視角としての教育メディアのインフレ/デフレは、教育政策を含め目前に展開される教育現実を社会的に相対化して眺める上でも有効であろう。

#### [注]

- 1) 例えば、今井（1990、1991、1993）石戸（1995、2000、2002）、沖津（1991）。
- 2) 従来「選抜」の訳語が充てられてきた *Selektion* の語を「選別」と訳す理由は保田（2002）で述べた。ただし本稿では、ルーマンやカーデの所論の文脈で用いられる場合は従来通り「選抜」と訳している。
- 3) 教育のメディアが「知識」という形で形式を得るという考え方は、「教育のメディアとしての子ども」論文ですでに示されている（Luhmann [1991] 1995: 216-222）。なお、ルーマンのいう「メディア」と「形式」についての一般的説明は、例えば Luhmann（1997: 190-202）参照。
- 4) 例えば本田（2005）が考察している事態を想起すればよいだろう。
- 5) わが国の近代早期の教育システムにおけるインフレの顕著な例としては、広田（2001）のいう「教育的」の誕生と普及がそれにあたりと考えられる。

#### [参照文献]

- 広田照幸, 2001, 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会。
- 本田由紀, 2002, 「90年代におけるカリキュラムと学力」『教育社会学研究』70: 105-123。
- , 2005, 『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版。
- 今井重孝, 1990, 「新しい道徳教育の可能性」『東京工芸大学工学部紀要』13(2): 20-28。
- , 1991, 「教育技術の社会学的考察」『東京工芸大学工学部紀要』14(2): 19-25。
- , 1993, 「環境教育の原理的考察」『東京工芸大学工学部紀要』16(2): 21-29。
- 石戸教嗣, 1995, 「パラドックスとしての学歴主義」『社会学評論』46(1): 16-28。
- , 2000, 『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣。
- , 2002, 「公共圏としての学校のシステム論的再編」『教育学研究』69(2): 1-10。
- 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*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 30-70。
- , 2004, "Erziehung als pädagogische Kommunikation", D. Lenzen (hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 199-232。
- , 2006, "Lebenslauf - Netzwerk - Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem", Y. Ehrenspeck und D. Lenzen (hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 13-25。
- Kade, J., und Seitter, W. (hrsg.), 2007, *Umgang mit Wissen: Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*,

Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Luhmann, N., 1984, *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.  
(=1993, 佐藤勉監訳『社会システム理論』恒星社厚生閣.)
- , [1991] 1995, "Das Kind als Medium der Erziehung", *Soziologische Aufklärung*, Bd.6, Opladen: Westdeutscher Verlag, 204-228.
- , 1996, Das Erziehungssystem und seine Umwelten, N. Luhmann und K. -E. Schorr (hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 14-52.
- , 1997, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- , 2002, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. von D. Lenzen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (=2004, 村上淳一訳『社会の教育システム』東京大学出版会.)
- Luhmann, N. und Schorr, K. E., [1979] 1988, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 沖津由紀, 1991, 「『システム間関係の比較歴史社会学』の可能性」『教育社会学研究』49: 154-171.
- Postman, N., 1982, *The Disappearance of Childhood*, New York: Delacorte Press. (=1985, 小柴一訳『子どもはもういない』新樹社.)
- 保田卓, 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): 147-163.
- , 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 教職科編』53: 93-99.

# **Curricula and Educational System:**

## **The Social Implication of ‘YUTORI KYOIKU’**

**YASUDA Takashi**

The aim of this paper is to investigate the social implication of ‘YUTORI KYOIKU’, or cram-free education, which was regarded as one of the principles in Japan's educational policy from 1970s, with reference to the latest version of the educational system theory constructed by Niklas Luhmann and Jochen Kade. Luhmann had once regarded the ‘child’ to be the medium of the educational system, but he late in life, taking the spread of adult and continuing education in recent years into consideration, left this view and replaced that medium by the ‘life course’. According to this idea, educational system is the social system whose communication medium is ‘life course’ and whose communication form is ‘knowledge’, that is, the system of communication concerning what knowledge works promotive for the formation of what kind of life course. ‘Life course’ medium is reproduced in the form of ‘knowledge’ within educational system, molding the life course of each individual via his acquisition of knowledge, which is reflected in educational system again, so that it contributes to mutual reproduction of educational and psychic systems. Based on this theoretical perspective, Kade diagnoses the recent state of affairs in education, such as the spread of adult and continuing education and increasing learning opportunities outside of schools, as the decentralization and universalization of educational system. It is considered to be the inflation of educational medium as the usual state of functionally differentiated modern society.

From this point of view, ‘YUTORI KYOIKU’ that reduces the hours and the contents of curriculum implies narrowing the range of what can be regarded as ‘educational’, hence the deflation of educational medium in Japan. There are some other phenomena which indicate the deflation from 1970s to early 1990s. First, college enrollment rate was stagnant or slightly lowered. It is certain that this stagnation was directly caused by a little rise of 18 years-old population and the restraining policy of MESC for college establishment, but college application rate and the enrollment rate of whole higher education including specialized training colleges were also in stagnation, therefore this coincident decline of these indicators can be interpreted as the fall of trust in education. Second, educational expenses ratio accounting for whole consumption expenditure was increased in this period. This means that gratis education such as public schools got less reliance and was regarded as less ‘educational’ than before, and so this can also be considered as the symptom of deflation.