

教育の制度的条件としての「信頼」

— 黒崎勲版学校選択論の一つの読み方 —

田原 宏人

2005年10月31日版

はじめに

本稿は教育の制度的条件の一つである「信頼」に注意を喚起することをめざす。そのために、「信頼」が位置づけられる制度論的文脈として学校選択をめぐる諸議論に着目し、これを本稿の検討対象とする。学校選択がいわゆる教育改革の焦点の一つとなっていること、賛否両論が存在すること、賛成派のなかに無視できないスタンスのちがいが存在すること、これらについては周知のとおりである。こうした議論のスペクトルのうちから本稿は黒崎勲の所説を素材として取り扱う。これまた周知のように、理論家として黒崎は精力的に市場原理主義とは対極の立場から学校選択を支持している。だが、選択は「触媒」にすぎないとも言う。触媒それ自体は化学反応の前後で（見かけ上）変化しない。にもかかわらず、化学反応に必要な活性化エネルギーを低下させることによって反応を劇的に促進し、伝統的な公立学校制度を一変させ、「新しいタイプの公立学校」を登場させる。選択＝触媒論の含意はこのように理解されうるだろう。

してみれば、究明されるべき問題は活性化エネルギー低下のメカニズム、言い換えるなら、何であれ正義の実現に役立つある一定方向への意思決定を促す特定の条件である。「信頼」がそれにかかわっているというのが本稿の見立てである。もっとも、黒崎は「信頼」について明示的には語っていない。そこでまず、彼の議論の枠組みのなかから「信頼」を析出する作業から始めなければならない。作業に入る前に、黒崎理論における学校選択論の位置について確認しておこう。学校選択は昨今の教育改革論議における中心テーマの一つであるにもかかわらず、教育研究の立場からそれにかんして本格的な理論的解明を試みた論考は意外に少ない。そのなかで、黒崎の発言は教育行政制度論としてのその体系性とアプローチの方法において異彩を放っている。本稿はこの黒崎の学校選択論を検討に付すわけだが、それはそれがたんにユニークだから、あるいは実践的であろうとすれば眼前の学校選択問題を回避することができないからというだけではない。以下の三つの理由により、彼の議論は広く 学校選択論を固有の研究対象としていない研究者の間でさえ検討されるに値すると考えるからである。

第一の理由は教育行政制度論の方法にかんする理論的反省にかかわる。先の大戦後わが国における主導的な教育理論は国民的教育権論であり、とりわけその教育行政制度論的側面における方法的基礎は内的事項外的事項区分論として知られる。教育行政は教育の営み

に介入してはならないという禁止命令がその核心を成す。これを前提とするかぎり、教育行政制度研究の対象は「教育に立ち入らない教育行政」となり、教育行政制度研究者にとって固有の仕事は論理的には存在しえず、であればこそ、1970年代から80年代にかけて教育行政制度研究が実質的には教育法研究の別名であったのも故なしとしない。それについて、黒崎は、「教育と教育行政とは相互にそのあり方について照応が求められるべき」という五十嵐頭の見地を継承し、「教育行政の活動」に「教育の新たなあり方を積極的に構想する能動的な役割」を与えようとする(黒崎 1999: 109, 108)。かくして、「制度としての教育問題を対象化し、制度の運営と改革を通して教育の営みに関わろうとするのが教育行政学の存在理由」(黒崎 2000: 149)となる。黒崎の学校選択論はまさしくこの方法的仮説の有効性が試されている現場であると言える。しかも、彼の論脈においては、学校選択は数あるテーマのうちの一つというよりもはるかに重く位置づけられている。このことは第二、第三の理由と関連する。

第二の理由は教育行政制度論の根本問題にかかわる。根本問題とは教育の正統性と自律性、言い換えれば、民衆統制の原理と専門的指導性の原理との関係をどのようにとらえるか、とりわけ、これら二つの原理を制度としてどのように具体的に構想するか、という問題である。民衆の教育要求と教師集団の統一的な教育活動の中身がつねに一致することを前提として仮定しないとすれば、親や住民や生徒の意向を優先すればするほど、教師の自由の余地は狭まり、逆に、教師に自由を保障すればするほど、民衆統制の実質は薄まり、ここにジレンマが生じる。

しかしながら、黒崎によれば、「学校選択制度が実現する教職員と親との関係は、教職員の専門家としての自由の承認と親による正統化の要請とを両立させる」(黒崎 1999: 185)。彼の構想する学校選択制を模式的に示せば、サイクルの一端に「創造的で革新的な教職員の実験的な試み」(自律性が確保される局面) もう一端に親および生徒による選択(正統性が賦与される局面)が置かれ、このサイクルがいわば螺旋的に巡りながら教育の質が向上していくようなイメージが描かれようか。長らく研究者の頭を悩ませてきた難問(自律性と正統性のパラドクス)は学校選択制を待って初めて現実的な制度構想上の解を得たことになる。

第三の理由。黒崎によれば、学校選択制は the one best system (「すべての子どもに対して、専門家の手によって、ひとしく、最善の教育を行う」、という「公立学校の規範」(同: 175) に取って代わるオルタナティブを創出するための装置として位置づけられている。公立学校制度が普及して以来今日に至るまで通用してきた規範がそれであり、現行公立学校制度の各種の弊害がこの規範の「必然的な帰結」であるという診断がもし正しければ、それらの弊害に対処する手段を問題にするのは当然の成り行きであろう。これは、少なくとも教育行政制度研究にとっては、かつてぶつかったことのない質の問題である。手垢にまみれた表現を用いるなら、パラダイム転換が迫られているのであり、それを演出することが学校選択制に期待されているのである。

1 黒崎の議論の構図（その一）

さて、黒崎の議論の最大のポイントが学校選択が根拠とする二つの異なる原理の区別、すなわち、市場原理と抑制と均衡の原理との区別にあるということに異論はないだろう。多少の無理は承知のうえで整理すれば、この区別は表1に見られるような一連の区別と対応しているように思われる。

	単純な市場原理	抑制と均衡の原理
プラン	教育バウチャー制度	公立学校選択制度
メカニズム	競争	抑制と均衡
市場の特質	自由な市場	規制された市場
システム	資本主義	市場経済
行為の特質	精緻な・人工的な交換	透明な交換

表1 二つの異なる原理の対応表

このうち下二段、「システム」と「行為の特質」におけるそれぞれの区別は、F. ブローデルの歴史研究から得られたものである。ブローデルが見出した「資本主義」と「市場経済」との区別は、黒崎における学校選択の二つの原理の区別と重なり、前者は背景理論として後者を支えている。そのことに間違いはないのだが、その重なり方には注意を要する。以下、黒崎によるブローデルの知見の援用の仕方を手がかりにしながら、そのあたりのことを問題にしたい。まず、第一に、黒崎は自らの議論にとってのブローデルの知見の有用性を利用し尽くしていない。それは「規制された市場」にかかわる。少なくとも、わたしが目にしたかぎりの論考においては、「規制された市場」が論じられるにさいして、明示的にブローデルの所論が参照されている箇所はない。もちろん、「透明な交換」がおこなわれる市場が「規制された市場」であったということは、黒崎自身にとって既知であろうが、不案内な読者向けの論述のなかでそのことを明示していないのは解せない。なぜなら、「自然な」あるいは「透明な」と形容される交換は、一見すると、介在するものが何もないような印象を与えかねないからである。「透明な交換」がおこなわれる場、すなわち「パブリック・マーケット」は「都市の当局者の監視下」にある「規制された」市場であった（ブローデル 1995: 50）。そして、この規制の目的は、「公正」な「競争」を維持し、「消費者の利益を保全する」ことにあった（ブローデル 1986, 1988: 281, 153）。W. J. ライトによれば、「私的で隠された」交換から区別される「公共的で透明な」交換がはたらく市場は次のように描かれる。

町のもしくは君主の役人たちによって規制され、これらの町における市場は、すべての人々によって理解され、また売り手と買い手、農民と職人や商人を保護するような明確で厳密な規則と基準を有していた。市場役人が規制を執行した。この市場交換の世界には競争が存在した。そうでなかったと考えるとすれば、それは間違いである。売り手と買い手は価格をめぐる丁々発止やりあい、職人たちは一番よい製品を生

産しようと競い合った。しかし、そこには限界が存在していた。たとえば、穀物は市場価格で売られた。このことが意味しているのは、季節により、またさまざまな条件に応じて、価格が変動したということである。しかしながら、穀物需要の多寡にかかわらず、値を付けられる価格には上限があった。親方たちは、徒弟や一人前の職人たちと一緒に、一番よいものを生産し、自らの製品に最高の価格を付けようと競い合った。しかし、職人ギルドが、製品の質、とりわけ低い品質にかんして一定の限界を画す独自の規則を設けていた。ブローデルは市場町におけるこの種の活動に“タイプ A”というラベルを貼った。(Wright 1997: 3-4)

「透明な交換」と「規制された市場」との関係がこのようなものであったとするならば、このことは黒崎の論拠をいっそう固めるのに役立つことになる。

2 黒崎の議論の構図（その二）

ところが、黒崎の用語法とブローデルのそれとはびったり寄り添っているかといえ、一見すると必ずしもそうとは見えない面、少なくとも理解に労力を要する面もまた存在する。

黒崎がしばしば「単純な」という形容詞を付す「市場原理」による学校選択を駆動するメカニズムは「競争」であると想定されている。「規制された市場」と対比的に位置づけられているからには、素直に受けとれば、それは「規制されない」＝「自由放任」という性質を帯びていることになる。

しかしながら、「資本主義」の系に属するはずのこの「市場」は、実は黒崎も言及しているように、ブローデルが「反市場」と呼んでいるものであり、そこは「市場経済の原則である競争がほとんど」はたらかない(ブローデル 1995: 81)、投機と「絶えざる賭け」(同: 74)の領域である。したがって、ブローデルの用語法に忠実であろうとするならば、ここにおけるメカニズムは「競争」ではなく投機や「絶えざる賭け」でなければならないということになる。たとえば、S. J. ポールの次の指摘はこの側面がどのように現れるのかを示唆する「不透明な交換」の一例である。

中流階層は、はっきりと目に見えるかたちで、あるいは別のかたちで、かなりの有利さを携えて、「身分に相応しい夢を生きようと少なくとも試みるための資源」を携えて教育市場に足を踏み入れるが・・・社会的再生産の円滑で平穩無事なプロセスの保証も確実性も存在しない。中流階層の親たちは、すべての親たちと同じように、ただベストを尽くすことができるだけだ。(Ball 2003: 149)

市場経済は「統制と競争を伴うのにたいし、資本主義は統制と競争をとともども排除しようとする」(ウォーラスティン 2003: 155)というこのブローデル流の二分法の枠組みのなかにはいわゆる「単純な市場原理」が入り込む余地はない。では、「単純な市場原理」はどこに行ってしまうのかといえ、そんなものはもともと実在しないのである。ブローデルによれば、「自動調節機能を持つ市場」という概念は、

定義に対する神学的嗜好にもとづいている。「ただ需要、供給コストと価格のみが存

在し、それらは相互間の調和から生じ、すべての「外部的要因」の介在しないようなこの市場は頭で考え出された代物である。(ブローデル 1986: 280)

これを、19世紀の限界革命以降のいわゆるエコノミクスにたいする批判として読むことも可能かもしれない。黒崎が「単純な市場原理」「ナイーブな改革提言」と言うときの「単純」「ナイーブ」という語がこうした事情を指示していると解するならば、その用語法はブローデルの用語法との一貫性を保っているとみなすことができよう。以上の議論を踏まえるなら、先の二列の表は一列を加えられて、表2のように書き換えられなければならない(ここでも多少の無理は承知のうえで)。

	単純な市場原理	左の実態・資本主義	抑制と均衡の原理
プラン	教育バウチャー制度	教育バウチャー制度	公立学校選択制度
メカニズム	完全競争	絶えざる賭け	公正な競争
市場の特質	自動調整(神学的)	自由・その実・反市場	規制された市場
システム	エコノミクス	資本主義	市場経済
行為の特質	合理的選択	精緻な・人工的な交換	透明な交換

表2 二つの原理プラス1の対応表

黒崎の議論を検討するにさいして重要なのは、まずは学校選択の原理にかんする区別と交換のタイプにかんする区別をそれぞれ把握することはもとより、二つの区別の重なり具合を正確に理解することであろう。私見では、黒崎によるブローデル歴史学「発見」の意義は、たんに彼の議論に背景的な厚みを与えたことにあるのではなく、その議論を二元構造から三元構造へと(抑制と均衡の原理の対立項は実質的には二組である)変貌させたことにある。もっとも厳密を期すならば、抑制と均衡の原理の実態を加えて四列の表を作成すべきところであろうが、黒崎にあってはその実態は原理の純正な発現であると、あるいは実態から析出されたものが原理であるとみなされているようだ。

ブローデルの歴史記述は社会的時空間の変動の観察記録である。その変動のスパンは数十年から数百年、一小村から地球規模にまで広がっており、したがって、そこから得られた知見をそのままのかたちで今ここの教育をめぐる現実の分析や政策の立案に流用するようなことはできないし、すべきでもないということについては断るまでもなからう。当然のことながら、黒崎による学校選択の具体的構想はブローデルの歴史学とは独立に着想されている。しかし、にもかかわらず、そこには上述の枠組みが基本的には保持されているはずである。この独自性と一貫性という視点を念頭に置きつつ、以下、学校選択論の検討、とりわけ「透明性」をめぐる諸論点の検討に移る。

3 「透明」とはどういうことか

交換が「透明」だというときの「透明」とは、「各人が、共通の経験に教えられて、前もって交換の過程がどのように展開するかを知ることができる」、すなわち、「その出発点、条件、道筋、到達点が明白に知られ」ているという事態を指す(ブローデル 1988: 210)。

透明な交換のこの特質を確定性と呼ぶことにしよう。さらに、この交換は商品と金が交換され取り引きが成立した時点で完了する。これを即時性と呼ぶことにしよう。

それについて、黒崎の学校選択論が想定する交換において、たとえば、入学の時点では将来の教育の成果はまだいくつもの可能性を擁しながら時間の彼方に待機している。それは不確定であり、その限りにおいて不透明である。他方、ナイーブな市場原理信奉にもとづいて実施されている学校選択制のもとで不確定性が支配的となっているという指摘については先にボールからの引用に見たとおりである。しかし、教育のプロセスと結果がいずれにしても不透明であるという、このこと自体は別に驚くに当たらない。なぜなら、教育はもともと「確率論的な限界」(広田 2003: 9-12)を有している、あるいはつねに別様でもありうるからであり、であるからには、問題はむしろこうした不確定性にたいする態度にあるとみなすべきである。先のボールからの引用中に出てきた「ただベストを尽くすことができるだけ」という思いは、不確定性にたいする態度としては、絶望か希望かのどちらかをあらわしていると言えよう。不確定性を丸ごと受け入れようとするか(絶望)、無視しようとするか(希望)。ともあれ、教育場裏における交換はブローデルの意味における「透明な」交換ではないということ、確定的でもなければ即時的でもないということを確認しておく。この限りでは、黒崎によるブローデルの援用は、控えめに言っていささかミスリーディング、仕様(プログラムの優れた動作を実現するために一貫性が故意に無視されたもの)というよりはむしろバグ(プログラムの動作不良の原因となるもの)とみなされよう。^{*1}では「透明」の隠喩にまつわるこのバグは学校選択プログラムにとって致命的なのか。

従来、学校制度は、「技術的環境は弱いコードでできあがっており、反面制度的環境は強いコードで構成」されており、教師の活動の「曖昧さ」を国家的「枠づけの強固さ」が補完している、と指摘されてきた(古賀 2001: 219-221)。しかしながら、両コードの相対的な強弱への意識がシフトするにつれて、一般に、教育の各当事者間には「すくみ」の状況が生まれ強まる。自分の出方は相手次第であり、相手もまた同様。T.パーソンズによってダブル・コンティンジェンシーと名づけられた事態である。これにたいしてパーソンズが与えた解は当事者間に一定の価値コンセンサス(規範の共有)を求めるというものだが、^{*2}論点先取の虚偽に陥っているのではないかという疑念を拭きたい。

N.ルーマンによれば、「ダブル・コンティンジェンシー公理のなかに前提されその基盤になっているのは、互いに相手にとって透明ではなく、また相手にとって計算しがたい、意味を使用する高度に複合的なシステムである」(ルーマン 1993: 168)。それゆえ「透明さを取り戻すことが肝要」(同: 172)となる。かくして、ダブル・コンティンジェンシー下におけるコミュニケーションとしての教育の成否の鍵を「透明さ」が握っているということになる。さらに、ルーマンは「ダブル・コンティンジェンシーのもっとも重要な帰結の一つ」として「信頼」に言及する(同: 198)。「信頼」は「信頼なしには不可能にして魅力なしと思われるにとどまったであろう行為の可能性を、従って信頼がなかったら現実には

^{*1} 『ハッカーズ大辞典』(レイモンド編 2002)の“feature”および“bug”の項を参照。

^{*2} 「相互行為の安定性は、両者の側の個々の評価活動が共通の基準に指向している、という条件にかかっている。そうした基準によってはじめて、コミュニケーションあるいは動機づけの文脈における「秩序」が可能になるからである。」(パーソンズ 1974: 43)

ならなかったであろう行為の可能性を開示する」(ルーマン 1990: 42)。

とするならば、それなしには現実にならなかったであろう「独創的で、革新的な実験」の可能性を学校選択が開く(黒崎 1999, 2000: 176, 124)という主張にしる、導入されるべきは「透明な」交換であるという主張にしる、上に描いた枠組みのなかにひょっとしたらうまく収まり、そうすることにより黒崎の理論の性能はむしろ高まるかもしれない。この予測の当否は検証に値するということを確認してひとまず黒崎の議論の検討を終えることにする。

4 「信頼」という資源

橋野晶寛は、学校選択制において「選択する側の家庭にとって、入学以前の選択時に想定していた学校の教育活動やその結果の状態と入学後に実際に直面する状況が乖離する状態、あるいはその程度」(橋野 2005: 42)として「不確実性」を定義したうえで、「選択者の収集した情報自体の安定性が制度的要因によって損なわれる」(同: 47)、すなわち「不確実性」が増大するということを明らかにしている。本稿の趣旨からみれば、このことは教育交換が不透明であるということの現れの一つということになる。そして、教育交換のこの不透明性は、J. S. コールマンが指摘するより一般的な事態の一つの現象形態とみなすことができる。

社会的行為を構成する取引が古典的完全市場モデルの取引と異なる側面の一つは、時間の果たす役割にある。・・・行為者は譲渡をしてからしばらく経ってからでなければ、自分の期待が当たっているかどうかはわからない。・・・/ 引き渡しの時間的非対称性は、見返りを受ける前に資源を投下しなければならないので、当事者(たち)の一方的行為や取引に対してリスクをもたらす。・・・非経済的取引においてはとくに、資源の価値が正確に計算されず、金銭への換算基準がはっきりしないので、執行可能な契約は容易に使用しえず、他の社会的解決法が必要となる。通常の解決法は、その行為に従事するか否かの決定のなかにリスクを要因として取り込むことである。(コールマン J. 2004: 147-148)

学校選択はそれに特有の「不確実性」をもたらすけれども、そもそも学校教育に不確実性はつきものである。言い換えれば、リスクを回避あるいは軽減する(確実性を高める)ということと「リスクを取り込む」ということを区別する、これが本稿のスタンスであり、そうした不確実性にたいするもう一つの態度の可能性を「信頼」に見出すというのが前節までの黒崎版学校選択論読解から得られた着想である。

とはいえ、選択と「信頼」とのあいだにはいかなる関係が成立しうるのか、仮にそのような関係が成立するとした場合、果たしていかなる「教育」が理論上仮設されることになるのか、あるいは、そのような「教育」はいかに記述されることになるのか等々、課題は山積している。

しかしながら、彼我の文脈の違いは無視できないにしる、いくつかの手がかりはある。学校選択制のパイオニアにして著名な実践家 D. マイヤー (Meier 2002) は、日常的な経験のレベルから理論的反省のレベルに至るまでの教訓を一貫して信頼をキーワードとして

語っている。彼女によれば、自らの提案は、公教育の別の姿の可能性を示しているだけでなく、費用効果が高く、代償も我慢できるものですらあるとされる。また、A. ブリクとB. シュナイダー (Bryk & Schneider 2002) は、コールマンの社会関係資本論 (コールマン J. 2005: 参照) から示唆を受けながら独自に「関係的信頼 relational trust」概念を編み出し、これを分析用具として事例研究を試みている。彼と彼女によればこの「関係的信頼」こそが改革の「中核的資源」であるとされる。

関連して A. ハーシュマンの議論 (Hirschmann 1985: 16-19) にも触れておく。彼は、生産へのインプットを次の三種類のファクターに区別する。第一は使えば減る「稀少な資源」。第二は能力やスキル。これは使えば使うほどその活用可能性が高まる。そして第三は道徳性とか市民精神とか信頼といったいわば「道徳的資源」。ハーシュマンはこれを「愛」で代表させている。である。「愛」が稀少資源でないということは一応首肯できる。では「愛」に増減はないのだろうか。

彼は、「社会が機能するために、『愛』にできるだけ負担をかけないような動機づけの制度的な環境・パターンを創り出すべし」という主張と、「ある社会システム たとえば資本主義 は道徳性や公共精神なしでもやっていけるのだと皆を納得させてしまったら、そのシステムは自らの生存可能性を掘り崩すことになるだろう」という主張を引き合いに出し、それぞれが要所を衝いていると認める。つまり「愛」は不可欠だが頼りすぎてもいけない。

愛、慈善、市民精神は、固定した供給量をもつ稀少なファクターでもなければ、実行にともなって改良され無限に伸び縮みするスキルや能力のように働くわけでもない。そうではなく、むしろそれらは、複雑・複合的なふるまいをあらわしている。それらは、支配的な経済体制によって適切に実行され訴えられないときには萎縮し、かといって過度に説教され頼りにされるときには自らを稀少資源にしてしまうだろう。 / さらにまずいことには、この二つの危険ゾーンの精確な位置取り・・・はわからないし、またこれらのゾーンが安定しているわけでもない。(Hirschmann 1985: 18)

ハーシュマンが「愛」の、本稿の趣旨に即せば「信頼」の発現とその機能の問題を社会制度の仕組みの問題と結びつけているところを見逃してはなるまい。この観点から眺めるならば、「信頼」はいわば教育実践と制度構想との接点に位置しているとみることができるともかもしれない。

以上、教育の制度的条件の一つとしての「信頼」に注意を喚起したい所以である。

【文献】

- Ball, Stephen J., 2003, *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, RoutledgeFalmer.
- Bryk, Anthony S. & Barbara Schneider, 2002, *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russel Sage Foundation.
- Hirschmann, Albert, 1985, "Against parsimony: three easy ways of complicating some cate-

- gories of economic discourse,” *Economics and Philosophy*, 1(1): 7–21.
- Meier, Deborah, 2002, *In Schools We Trust: Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization*, Beacon Press.
- Wright, William J., 1997, “Economic Patterns,” <http://www.utc.edu/Faculty/Bill-Wright/ecpats.pdf> (online document).
- ウォーラステイン I., 2003, 「ブローデルの資本主義」I. ウォーラステインほか編 『入門・ブローデル』藤原書店, 147–74. 尾河直哉訳.
- 黒崎勲, 1999, 『教育行政学』岩波書店.
- , 2000, 『教育の政治経済学 市場原理と教育改革』東京都立大学出版会.
- コールマン J.S., 2004, 『社会理論の基礎(上)』青木書店. 久慈利武監訳.
- , 2005, 「人的資本形成に関わる社会的資本」A. H. ハルゼー・H. ローダー・P. ブラウン・A. S. ウェルズ編 『教育社会学 第三のソリューション』九州大学出版会, 91–120. 住田正樹・秋永雄一・吉本圭一編訳.
- 古賀正義, 2001, 『教えることのエスノグラフィー 「教育困難校」の構築過程』金子書房.
- 橋野晶寛, 2005, 「学校選択における不確実性の考察」『教育学研究』72(1): 41–51.
- パーソンズ T., 1974, 『社会体系論』青木書店. 佐藤勉訳.
- 広田照幸, 2003, 『教育には何ができないか 教育神話の解体と再生の試み』春秋社.
- ブローデル F., 1986, 『物質文明・経済・資本主義 15–18 世紀 (II-1)』みすず書房. 山本淳一訳.
- , 1988, 『物質文明・経済・資本主義 15–18 世紀 (II-2)』みすず書房. 山本淳一訳.
- , 1995, 『歴史入門』太田出版. 金塚貞文訳.
- ルーマン N., 1990, 『信頼 社会的な複雑性の縮減メカニズム』勁草書房. 大庭健・正村俊之訳.
- , 1993, 『社会システム理論(上)』恒星社厚生閣. 佐藤勉監訳.
- レイモンド E. 編, 2002, 『ハッカーズ大辞典 改訂新版』アスキー. 福崎俊博訳.