

タイトル	日本語教育におけるコミュニケーションに関する思索的転写：ニクラス ルーマンの社会システム理論をもとに
著者	森, 良太; MORI, Yoshihiro
引用	年報新人文学(14): 209(1)-174(36)
発行日	2017-12-25

日本語教育におけるコミュニケーションに関する思索的転写

— ニクラス ルーマンの社会システム理論をもとに —

森 良太

キーワード

日本語教育 コミュニケーション 社会システム理論
ニクラス・ルーマン

はじめに

日本語教育において学習者の言語運用とその背景にある文化、社会との関係性をどのように扱うべきかという命題は、これまで多くの研究者によって議論されてきた。近年は学習カリキュラムにおける学びの対象としての日本文化・日本社会に対する知識教授（本質主義）批判によって、個人と社会をどのように位置づけるかというメタ理論が必要とされるようになってきた。それは、学習者自身が学びの過程から個別的認識としての文化・社会を自己の内側に構築していくといった、いわゆる社

会構成主義的思想が注目されるようになってきていることからわかる。

社会に対するこのような視点は、事象を自己の認識の上で動的に捉え、その生成や変容を自らの内側に意味づけすることによって社会を内部イメージ化しようというものであり、それは学習者自らが他者とのコミュニケーションによって社会的ネットワークを形成し、その中で理解の対象となる社会や文化を自己言及的に捉えていくことを意味する。このような思考は日本語学習者という抽象的で大きな枠組みではなく、学習者個人のもつ経験や認識の個別性や多様性を重視し、他者とのコミュニケーションによって自らの社会認識を構築していくことを目的とする。

1980年代のコミュニカティブ・アプローチによるパラダイムシフト以後、日本語教育では学びの対象となる言語が運用される文脈やその背景にある文化的特性と学習者とがどのような関わりをもつのかに注目が集まるようになり、ネウストプニーによる社会的ネットワーク形成を基にしたコミュニケーション能力の伸長（ネウストプニー 1995）や文化の本質主義批判としての「個の文化」（細川 1999）など、新たな概念が主張されてきた。これらの提言は言語学習を通じて学習者個人が社会をどのように捉えるかという視点に注目するという点で、個人と社会との関係性について一定の方向性を示したといえる。ただし、これらの議論の上での社会とは学習者個人の認識のフレームの中で構築された内部イメージの下での社会であり、日常生活で一般的に使用されている「社会性」や「社会化」といった表現に含意される公の性質を含めた「社会」の語義とは異なるものである。学習者が異文化である日本社会で円滑な日常生活を送るにあたり、個人の経験が一定のフレームの中で社会的意味を持つことは、日本語学習という観点からも有効性を持つと言えるだろう。しかし、一方では他者とのコミュニケーションにおける共通認識

としての社会概念もまた、並立的な概念保存と認識の上での他者性の担保という点において、同様の有効性を持つということも考えられる。

本論ではこのような問題意識のもと、日本語教育における学習者の自己言及的な構築物としての（内部イメージとしての）社会を分析するためのツールとして社会学者であるニクラス・ルーマンが提唱した社会システム理論を援用し、日本語教育に見られる社会概念に関する思索的転写を試みる。ルーマンの提示したシステム理論における幾つかの観点に基づき、上述のような日本語教育における社会の捉え方の一側面に対して、オルタナティブな視点を提示することを目的とし、それにより、社会をコミュニケーションの側から捉え、学習者が経験を通じて自己の内側に構築する社会がどのようなシステムによってイメージ化されるのかを模索する。

1. 社会をどのように捉えるかー社会システム理論の概要とその視点ー

1.1 社会の構成要素

冒頭の部分でも述べたが、これまでの日本語教育における実践・研究においても「社会」は一つのキーワードとして、言語教育、あるいは言語習得研究の対象とされてきた。しかし、その対象である社会とはいかなるものかという根本的な学問的命題に対して、個々の研究者が規定した多様な定義はあるものの、日本語教育研究全体に共通するグラウンド・セオリーとしての定義は、いまだ合意されたものがあるというわけではない。そこで、社会ということばがどのような認識のフレームを形成し、どのような概念を規定するのかということについて、それを研究対象と

する社会学の理論を分析の視点として取り入れてみる。本論では、その手がかりとして社会学者のニクラス・ルーマンによって提示された社会システム理論を基礎とし、そこに見られる主要な概念をいくつか取り上げ、社会とはいかなるものかという概念理解の構築へ向けてのアプローチとしてみたい⁽¹⁾。

上述の理論にある社会の構成要素として最も重要なのは〈コミュニケーション〉⁽²⁾である。ルーマンは〈コミュニケーション〉が後続する〈コミュニケーション〉を連鎖的に引き起こすことからなるシステムによって社会は形成されるとしている。ここでいう〈コミュニケーション〉はそれ自体、その時、その場だけの現象（生成し、消滅する現象）であるから、社会が持続的に成立するためには構成要素としての〈コミュニケーション〉が社会の成立条件として常に継続的に生成、連鎖されなければならないことになる。ルーマンはこのような〈コミュニケーション〉の作動を基に一連のシステムを理論化し、そこに帰属する個人が自由に振る舞っている（ように見える）にもかかわらず、社会としての秩序はいかにして可能であるかという視点から社会を捉えようとしたのである。

複雑で多様化した社会では、その内側にいる人々はもちろんお互いが知り合い同士であるとは限らない。電車やバスなどの交通機関やデパート、スーパーなどの商業施設の中などは、ほとんどの場合、見知らぬ他人と同じ空間を共有している。にもかかわらず、〈コミュニケーション〉が〈コミュニケーション〉を生むという過程において、見ず知らずの人間同士も含めた不特定多数の他者同士でその連鎖が成り立つのはなぜか。ルーマンはそのような通常では「ありそうにないこと」を「ありうること」に変換するものとして「コミュニケーション・メディア」の存在を提起した⁽³⁾。これにより、〈コミュニケーション〉における諸要素

同士のカップリングが可能となり、見知らぬ者同士であってもそこにある行為を認識するうえで理解可能なものへと変換すると考えたのである。

また、複雑化した社会においては、経済、政治、法、教育などはそれぞれ独自の論理で自律的に動くシステムが内部的に作動し、これらが社会システムの下位システムとしての「機能システム」⁽⁴⁾として固有の機能を担い、一つひとつが独立して存在していながらも相互依存して社会を生成しているとみなした。それぞれの機能システムが社会の中で自律的に作動することによって、特定の役割を果たすと考えたのである。

ただし、ルーマンは個々の機能もそれ自体がア・プリオリ⁽⁵⁾なものとして社会にあらかじめ内在しているものではなく、社会の変化、近代化によって必要なシステムとして要求され、社会の中で形成されてきたものと捉える。その過程において各機能システムが〈コミュニケーション〉の連鎖を持続させることができたのは、「所有／非所有」、「真／偽」のような、相反する二つの「コード」⁽⁶⁾を持つからだとしている（ルーマン 2009b）。そして、各機能システムに内在するそれぞれのコードが〈コミュニケーション〉の連鎖の中で発展し、システムを自律的に形成させてきたと見なしたのである。

経済や教育などの各機能システムは共に並立的に存在し、お互いの存在を前提にして機能する。これらはそれぞれ他のシステムに対して直接相互作用するのではなく、また、統合されることもないまま間接的に影響を与え合いながらも、個別システムとして自律的に作動し続けるのである。そのため、個別のシステム同士で与え合う影響が、それ以外の他のシステムに後続的にどのような影響を及ぼすのかについて予測することはできない。ルーマンは機能システムが並立的な関係にありながら、相互に影響を与え合うことによって複雑で多様化した現代社会は成り立

っていると考えたのである。

1.2 〈コミュニケーション〉の生成・連鎖

上述のように、ルーマンは社会の構成要素は〈コミュニケーション〉であるとしている。ルーマンの社会システム理論において最も特徴的なのは、社会は〈コミュニケーション〉だけから成り、人間をその構成要素とはしていないということである。人間は社会に参加してはいるが、社会自体を構成しているのではない。社会とは、あくまでも〈コミュニケーション〉の連鎖のことであり、人間をその要素として理論化することは指向しない。ルーマンのこのような世界観は日本語教育研究のみならず、社会をめぐる他分野の諸研究においても特異的な視座だと思われ、彼の理論がとりわけ難解で扱いにくいと評価されることが多々あるのは、恐らくこのようなところにその要因があると推測される。

ルーマンの社会システム理論を読み解くにあたり〈コミュニケーション〉は重要なキーワードの一つであると考えられるが、彼の文中におけるその用法は一般的な意味で使用されているような言語を媒介とした意思の伝達行為のことではない。それは二者以上の間である「情報」が何らかの意図を持って「伝達」されたとき「理解」されたときに生じる、相互調整的な出来事のことを指しているのである。つまり、人が何かを伝えようとする行為ではなく、二者間で起こる偶発的な出来事（「情報」、「伝達」、「理解」が備わった出来事）のことを〈コミュニケーション〉と呼んでいるのである。ここでいう「情報」とはその場で知覚できる現象のことであり、「伝達」とはある意図をもって（あるいは意図があるかと解釈されて）何かが伝えられることを指し、それらをどちらも確認できることが「理解」ということになる。

〈コミュニケーション〉はこれら三つの要素が揃ったときに一つの事象として現れる。これは例えば以下のような場面を想定することによって具体的なイメージを持つことができよう。ある人（仮にAとする）が部屋の窓際にいる。同室にいる他者（仮にBとする）が「この部屋は暑いね」と言って暑そうな表情をしながら手で顔を扇ぐような仕草をしたとする。そのとき窓際にいたAは「そうだね」や「窓を開けようか」のような返事をし、窓を開けようとするといった場面がある。このときに成立した〈コミュニケーション〉を前述のルーマンの社会システム理論的視点を用いて記述すると、最初の話者であるBの「この部屋は暑いね」という発話やその時の「暑そうな表情」、「手で顔を扇ぐような仕草」という「情報」が、相手側の話者Aに「窓を開けてほしい」という意図のもとで発話された（「伝達」された）と受け取られた（「理解」された）ために、後続するAの「そうですね」や「窓を開けましょうか」といった発話を生み出したということになる。つまり、Bの発話における「情報」、「伝達」、「理解」が揃ったために、その場で話者AとBによる〈コミュニケーション〉が創発したということになる。

仮にBの「この部屋は暑いね」といった言葉や「暑そうな表情」、「手で顔を扇ぐような仕草」といった「情報」がなかった場合、Bが何らかの行為をしていたとしても「窓を開けてほしい」という意図がAに「伝達」し、意味的行為として「理解」されるということは考えにくい。また、「この部屋は暑いね」という話者Bの発話が同室にいるA以外の他者との会話中に発せられた場合や、あるいは独り言のようにして明らかに話者Aに対してのものではないと考えられるような場合も、同様に意図を持った発話であるということが話者Aに「伝達」されるとは想定しにくい。ゆえに、その場においては三つの要素のいずれかに問題が生じ

ているため、AとB両者間での〈コミュニケーション〉は成立しないということになる。「理解」についても同様で、例えば話者Bが上述のような場面で同じように発話したとしても、話者Aがそれに全く気づかなければ後続する話者Aの発話が行われることはないため、〈コミュニケーション〉が生起することは考えにくい。

このように、ある状況で〈コミュニケーション〉が生成されるためには、その要素として「情報」、「伝達」、そして「理解」が揃う必要があるのである。ただし、ここに挙げられている三つの要素（「情報」、「伝達」、「理解」）は、必ずしも二者間の意図通りに〈コミュニケーション〉を生成するとは限らない。それは常に別様に帰結する可能性を保持し、想定外の理解（誤解）として話者の意図とは別に生成されるということも現実の場面では十分起こりえる。話者Bの「この部屋は暑いね」という発話は単にその場の沈黙を回避するためのものである可能性もあり、また、暑いということを伝えたかったとしても、それが窓を開ける必要性まで意図していなかったということも考えられる。さらに、「暑そうな表情」や「手で顔を扇ぐような仕草」もたまたま話者Aの目にはそう映っただけであって、それがBの話すときの癖であったり、近くにいた虫を追い払ったりなど、何か別の要因があったためにそのような仕草を行った可能性も考えられる。いずれにしても、話者Bの意図がどのようなものであれ（あるいは特別な意図がなかったとしても）、Aが「Bは窓を開けてほしいと思っている」と受け取れば、そこで〈コミュニケーション〉は成立する。そして、ここで成立した〈コミュニケーション〉はそれ以後の後続する〈コミュニケーション〉の前提となるべく影響を及ぼすのである。もし、上述した〈コミュニケーション〉が話者Bの意図通りであれば、再び同じような場面に遭遇したときに「この部屋は暑いね」

という発話を喚起することが考えられ、反対にBの意図とは異なった帰結であった場合（窓を開けてほしいと思っていなかったのにAが窓を開けてしまった場合）は、再び同じような状況になったとしても、Bは「この部屋は暑いね」という発話を行わない可能性が高い。

このような〈コミュニケーション〉の生成・連鎖によって社会は構成されるとルーマンは考えるのである。だからこそ、それは一個人に内在する主体的行為には還元できず、複数の主体による相互調整がなす偶発的な出来事だと捉えることができるのである。

1.3 〈コミュニケーション〉の性質

日本語教育におけるコミュニケーションの概念は、多くの場合、話者の主体的な発話をその基礎とするが、これまでの例からもわかるように、別の視点をとれば発話という行為は必ずしも話者の内発性から創出されたものであるとは限らないといえる。例えば、社会システム理論のような視座からは、「暑そうな表情」や「手で顔を扇ぐような仕草」、「窓を開ける」といった行為もその発生要素は個人の内側ではなく、その外側にあると考えることができる。

〈コミュニケーション〉に注目した場合、ルーマン理論の独自性はそれをある事象における意味の選択として捉えるところにあり、人間が社会を統制的に構築しているのではなく、社会は自ら〈コミュニケーション〉によって自己言及的に生成され続けると考えることに特徴づけられる。人間は社会に関与するが、それ自体を構成する要素としては考えないというのがルーマン独自の他とは異なる発想の転換だといえる。

ここで一つ注目する必要があるのは、個々の〈コミュニケーション〉を考えるにあたり、それ自体は○月×日の□時△分に起こったその時点

だけの出来事であり、その出来事自体はすぐに消滅してしまうということである。これは〈コミュニケーション〉の性質の一つとして特徴づけられるが、個々のそれ自体は先行する同質のものが存在する場合、連続性を帯びることで通時的な選択可能性に縮減の影響を与え、後続する〈コミュニケーション〉には予期的文脈⁽⁷⁾を与える。しかし、前述のAとBの例からもわかるように、必ずしもその場の出来事に対してそれ自体に関連する出来事が後続して起こるとは限らない。これらの例が示すとおり、社会が安定的に存続している（かのように見える）のは、それを維持するシステムの構成要素としての〈コミュニケーション〉が常に同一のものではなく、別の構成要素を調達しながら次々と変容し、入れ替わりながらシステムを構成（あるいは再構成）し続けるためである。

ルーマンによれば、システムの構成要素はそれ自体の内部で自ら生み出され、次の構成要素の生成を促すという（ルーマン 2007a）。つまり、個々の構成要素はその時のみで消滅してしまっても、また次の構成要素を自らの内部で生み出すことによってシステム自体を存続させるのである。ゆえに、システムは構成要素を持続的に生み出せた場合にのみ、自らを持続させることができるのである。これはマトラーナとヴァレラによって提唱された「オートポイエシス」という生物学的な概念をルーマンが社会学的なシステム理論に応用したものであり、彼の思考や主張を読み解くに当たって重要なものとなっている⁽⁸⁾。

社会システムは〈コミュニケーション〉によって作動し、それは別の〈コミュニケーション〉によって再生産され、システム自体の統一性を維持する。ある〈コミュニケーション〉は先行する「情報」、「伝達」、「理解」によって生じる出来事の産物であり、かつ後続する同種のもの的前提となる。その意味で個々のシステムは他のシステムに対して閉鎖的で

あり、自ら再生産を繰り返すのである。

1.4 〈コミュニケーション〉連鎖のためのメディア

ルーマンの理論では、これまで述べてきたように社会を構成する〈コミュニケーション〉とは「情報」、「伝達」、「理解」によって生じる出来事と捉える。では、〈コミュニケーション〉自体はいろいろな場面で偶発的に生じるが、生成、消滅を繰り返すそれが連鎖するというのはいかにして可能なのか。ルーマンは〈コミュニケーション〉がより生じやすくするために機能するものを「コミュニケーション・メディア」と呼び、要素間のカップリングをもたらすものとして特徴づけている（ルーマン 2009a）。一般的にメディアとは情報を伝える装置のようなものを指すが、ルーマンのいうメディアとは〈コミュニケーション〉同様、前者とは異なる概念を含みながら使用されている。ルーマンによれば、コミュニケーション・メディアは大きく三つに分けて考えることができる。

一つ目は、上述の一般的な意味でのメディアと類似する概念で、「流布メディア」と呼ばれているものである。流布メディアは主に通信技術や印刷技術などを指し、時間的、あるいは空間的な差異を超越して〈コミュニケーション〉を成立させる機能を持つ。テレビ番組の視聴者や本の読者は必ずしも（ほとんどの場合）その制作現場や執筆現場には立ち会っていないが、そこで作られているテレビ番組や本の内容（情報）が何かしらの意図のもとに制作、出版、放送（伝達）されたのだと考える（理解する）ことは可能である。それにより、時間や空間を超越した状況で作り手と受け手の二者間の〈コミュニケーション〉を成立させることに機能するのである。

二つ目は、「言語」である。これは日本語や英語といった自然言語の

みならず、数式のような形式言語やボディ・ランゲージなども含む広義の意味での言語である。二者間で相手の思考を知ることができるメディアであり、「情報」が「伝達」することを促す機能を持つものを指す⁽⁹⁾。異文化間教育などの場合はしばしばボディ・ランゲージなどもコミュニケーションの要素としてその研究・教育の対象となる場合があるが、ここでいうコミュニケーション・メディアとしての言語もそれに近いものだとイメージすることができる。

三つ目は「成果メディア」（あるいは「象徴的に一般化されたコミュニケーション・メディア」）と呼ばれるもので、ルーマンは真理や愛、権力などをその例として挙げている。これらの成果メディアは生じた〈コミュニケーション〉の受け入れやすさに影響を与え、さらには後続する出来事に関する「情報」、「伝達」、「理解」の前提として機能するためのものである。生成、消滅を繰り返す〈コミュニケーション〉が一つの事象として「情報」、「伝達」、「理解」の各要素を満たしていたとしても、それだけで全てのものごとが後続するとは限らない。眼前の出来事がどのような性質を帯びた〈コミュニケーション〉であるかを分化し、理解可能にするのがこのような成果メディアということになる。例えば、AとBの二者間で一方が他方へある場所へ行ってほしいという働きかけが生じた場合、二者間が上司と部下という社会的関係のもとにあれば「権力」的な性質を帯びていると考えられ、それとは異なる恋愛関係にあれば「愛」的性質を帯びているといえる。現象としては同じように見える〈コミュニケーション〉であったとしても、その性質（成果メディア）によって生じた事象に対する個々の受け入れやすさに影響があるのである。

ルーマンは上記の三つのコミュニケーション・メディアの機能によ

り、〈コミュニケーション〉は生成・消滅し、さらに連鎖することで社会システムは構成されると考えたのである。

2. 機能システムと教育

2.1 機能システム

前章ではルーマンの社会システム理論における重要な概念の一つである〈コミュニケーション〉を中心に考察してきた。すでに記述したとおり、ルーマンは社会の構成要素は〈コミュニケーション〉であるとし、〈コミュニケーション〉がそれ自体を連鎖的に引き起こすことからなるシステムによって形成されるとしている。

では、ここで機能している「システム」とはどのようなことを意味しているのか。本章では社会システム理論における一要素であるシステムに注目し、ルーマンの理論についてさらに考察を深めてみたい。

ルーマンは同じような〈コミュニケーション〉が次々と連鎖することによってあるシステムを形成し、それは社会の中で特定の機能を果たすとしている。それが「機能システム」と呼ばれるものである。ルーマンは法や経済、あるいは政治や教育といった社会における諸概念を、それぞれに分化した機能システムとして捉えている（ルーマン 2007a）。それぞれの機能システムは、例えば、法なら法システム、経済なら経済システムというように、それぞれが自律的に動き、他のシステムからの制御は受けないとしている。

機能システムは、その特徴として「コード」によって〈コミュニケーション〉の生成・連鎖を組織化する。コードとは観察領域に二重化規則

をもたらし、対象の統一性に対して「A／非A」のような相関可能性をもたらすものである⁽¹⁰⁾。それぞれの機能システムは、それに内在する〈コミュニケーション〉を区別するためにコードを持ち、それに従った〈コミュニケーション〉自体の生成・連鎖を行う。このときのコードは上述のように「Aか非Aか」といった形で区別され、必然的にどちらか一方が選択されるようになっている。例えば法システムであればそれが合法（A）でなければ違法（非A）であることを意味し、反対に違法でなければ合法であることを意味する。法的性質の上での〈コミュニケーション〉の理解はこのようなコードに従って作動し、合法、もしくは違法という観点で捉えられるのである。法システム以外のシステムもこの例と同様に、それぞれのコードに関する二重化規則の上での作動形式を持つ。

また、このときのコードのA、または非Aの基準となるものを「プログラム」といい、上記の法システムの例でいえば、そこに見られる合法か違法かのようなコードにおいて、何が合法で何が違法なのかを判断する基準をもたらすものを指す。裁判などで争われる場合、双方の主張においてどちらに正当性があり、どちらの主張を否認するかを規定するのが法システムにおけるプログラムということになる⁽¹¹⁾。

機能システムは上記の例のようにプログラムの規定によって自律的に作動し、それぞれの持つコードによって〈コミュニケーション〉を生成させる。しかし、各機能システムは社会の中において自律的に作動しながらも完全に孤立しているわけではなく、お互いの機能を前提として作動したり、他のシステムに干渉したりすることもある。ただし、ある機能システムが他のシステムの環境に作用することによって様々な影響を及ぼすことはあっても、他を制御したり、お互いが融合したりして一つのものとして作動するようなことはない。例を挙げれば、教育システム

の自律的作動によって直接的に法システムにおける〈コミュニケーション〉を制御したり、あるいは両者が融合したりしてひとつのシステムとして作動することもないということである。

ただし、上記の例でいえば、教育の〈コミュニケーション〉が後に法の〈コミュニケーション〉に間接的な影響を及ぼすということはある。教育の場合、個人の能力の伸長や知識の蓄積といった効果によって、それが各システムにおける〈コミュニケーション〉の連鎖に関与する可能性を持ち、長期的な生成・連鎖の上で間接的ではあるが通時的な影響を観察できることがある。これらを含め、ルーマンの提示した機能システム概念は上記のような特徴を持ち、それぞれが固有の機能を有し、作動することでシステムを形成していくと考えられる。

2.2 教育システム

これまで概観してきたルーマンの理論が示すように、現代社会には複数の機能システムが存在し、それぞれが〈コミュニケーション〉の生成・連鎖に重要な役割を担っている。その中において日本語教育に関係する概念としては「教育システム」があり、法や経済などの諸々のシステムと同様、社会を構成するための一つの機能として重視されている⁽¹²⁾。

ルーマンによれば、教育システムとは社会の中で生成・連鎖される〈コミュニケーション〉に関与できる人間を育成する機能を担うものである(ルーマン 2004)。それは個人の心的システムに作用することで内的な変化を引き起こし、経済システムや法システムのような他の機能システムによって生成された〈コミュニケーション〉に関与が可能になるようにする機能をもつものである⁽¹³⁾。教育システムは経済システムにおける支払いの連鎖のようにそれ自体が直接的に〈コミュニケーション〉に

作用するわけではなく、教育を受けた人間が、後続する何らかの〈コミュニケーション〉に参与することで初めてその効果が見込まれる。つまり、〈コミュニケーション〉そのものを生成させることに作用するのではなく、それに関与するための質的な変化に作用するのである。さらに教育システムにおけるプログラムとしては「教育プラン」や「学習プラン」といったものがあり、その時のコードは他者より「良い/劣る」ということによって表される⁽¹⁴⁾。これは実際の教育現場のみならず、社会における選抜機能とも関係し、受験や昇進といった個人のキャリア形成にも影響を及ぼす場合がある。

教育システムのもう一つの特徴としては、学校教育の場合、授業のような場面において教師と生徒の相互作用が円滑に行われるときにのみ機能するということにある。このような関係が崩れた場合、形式的には同様の授業が行われていたとしても、それが生徒の心的様相に何らかの作用をもたらすことにはならず、社会の中で生成・連鎖される後続の〈コミュニケーション〉に積極的な関与を促すことにはつながらない。その意味で教師は生徒に対し、教育システムを通じて〈コミュニケーション〉がどのような質的变化をもたらせたかを評価する必要性を担う。しかし、ルーマンは教師が生徒との相互作用において、自らの教育活動が生徒にどのような影響を与え、それが生徒の内面にどのような質的变化をもたらせているのかを知ることはできないとしている。教師ができるのは教育活動（あるいは学習活動）の最中に生徒がどのように行動するかを観察することのみであり、それが自分の期待や想定に見合っているのか、あるいは外れているのかを評価することができるのみだとしている（ルーマン 2004）。

また、このとき教師は生徒の成績という評価軸を用いて過去との対象

においてその向上や低下といったコードを持つことができる。このコードは教育活動そのものに作用するのではなく、それを通じたキャリア形成に関連する。つまり、教師は教育システムにおける生徒の振る舞いを成績の向上や低下といったコードを用いて比較、評価でき、その場の偶発的な〈コミュニケーション〉のみならず、長期にわたるそれらの連鎖の中で継続的、あるいは段階的なキャリア形成に関与することができることになる。ただし、教育はそれが施される現場において、前述の法システムの例のように「Aか非Aか」（例えば「理解した／していない」）というようなコードを持つことはできない⁽¹⁵⁾。にもかかわらず、常に生徒が〈コミュニケーション〉を通じて内容を理解することを前提にカリキュラムという形でプログラム化されることが要求される。それは不確実性を担保としながらも、〈コミュニケーション〉を通じて教育活動が生徒の心的変化を導き、その結果として評価という形で帰結することになる。

高度に細分化、複雑化した社会では、適切な振る舞いができるといった能力の形成だけではもはや不十分であり、教育活動を通じた評価によって成績や資格の認定、あるいは大学などの教育機関の修了といった証明がしばしば必要とされる。これにより、日常的な〈コミュニケーション〉に対する適応力のような標準的な社会化と同時に、特別で意図的なカリキュラムによって導かれる教育的社会化が人々によって要求されるということも起こりえる。その意味でルーマンは、社会化は教育の前提ではあるが、必ずしもイコールの関係とはしていないのである。

2.3 システムと環境

機能システムとそれに付随する教育システムは、関係する全ての要素

がシステムに内包されるわけではない。ルーマンはそのようなシステムに属さない要素を「環境」と呼び、システムとは明確に区別している（ルーマン 2009a）。

システムはそれ自体が生じて作動するときに、環境からシステムに属するものと属さないものを区別する。社会においてはどのようなシステムもその外部では作動できず、またシステム外部における環境との関係性においてしか存在することはできない。しかし、すでに述べたようにシステムは内部的かつ自律的に作動しており、さらにそれ自体が孤立して存在しているわけではなく、環境や他のシステムとの相互関係によって成り立っているのである。それはまた、環境自体もそのみで存在することはなく、システムがあって初めてその外部のもの（環境）として成立することを意味する。つまり、環境とはシステムの作動によって初めてそれに含まれないものを「その他」の要素として生起させ、しかもそれ自体はシステムとして作動することはなく、また、個々のシステムによってそれぞれ異なる要素をはらむものと表すことができる。それにより、環境はシステム自体を、また各システム相互間の複雑性を処理することにおいて、その作動を容易にする可能性を持つことになる。

このように記述すると環境はシステムに対して副次的な位置づけのように見えるが、必ずしもルーマンはそのようには捉えていない。上述のような関係においても常にシステムの存在が環境を規定するのではなく、環境それ自体もまた、独自の形式を満たす要素を規定するとしている（ルーマン 2009a）。これはルーマンの思考に特徴的な複眼的視点であり、環境の側からシステムを観察した場合、システムの構成要素以外の要素によって構成される環境の複雑性は、カオス的でエントロピーの大きな構造を成し、システム構成の不可能性とは別な秩序を形成すると

いう認識のように見える。

作動の次元とは別にメタ的な視点から社会を俯瞰した場合、各システムと環境との境界は個々の事象が成立する時点において克服され、一つの要素が互いにシステム内部に属すると同時に環境にも属するということもあり得るのである⁽¹⁶⁾。しかし、システムとシステム、あるいはシステムと環境との関係性の中には境界が存在するが、環境同士の間には境界は存在しない。これは、あるシステムにおける環境ともう一つ異なるシステムにおける環境はそれぞれのシステムとの境界によって規定されるものの、環境自体が個々に存在していることを意味しない。環境はあくまでも作動する一つのシステムに対する残余の要素として（システム内部に含まれないものとして）の関係性を持つにすぎず、そのシステムとの相対的な概念として両立的に存在するのである。

また、各システムを構成する要素は常に固定的ではなく、他のシステムとの関係性の上で常に可変的であり、それによって複雑性を帯びた全体を維持し、安定化させる。それは環境の側から見た場合、システム内部に包含されなかった脱システムの要素を視野から疎外するのではなく、システムの作動するフレームとは並立的に存在する形でそれらの要素を保持することを意味する。このように環境はシステムの作動によって共起し、相互の概念規定に明確な区別を与える役割を果たすものだと考えられる。

3. 日本語教育への応用

3.1 日本語教育に見る社会の概念

ここまでルーマンの社会システム理論をその中心となる幾つかのキーワードを示しながら概観してきた。本章ではそれを踏まえ、日本語教育に見られる「社会」という概念が言語習得との関係性においてどのように位置づけられてきたのかを考察し、それをルーマンのシステム理論的視点へと応用することを試みる。

日本語教育研究、ないしその実践に見られる社会の概念は、研究者、あるいは研究主題によっていくつかの視点を観察することが可能である。とりわけ教育カリキュラムとの関連からいえば、主に「日本事情」教育に関するものが挙げられる。

1950年代以降、日本事情は教育カリキュラムに関する言語習得と社会・文化との関連性においてしばしば議論されてきた。教育実践の観点からいえば、かつては社会や文化に関する教育は知識教授的性格が強く、それに付随した固定的な文化観を習得するというものがその中心であった。しかし、こういった実践への疑問から、のちに細川（1995）や砂川（1999）などに見られる文化や社会の本質主義的な捉え方に対する問題提起へとつながり、上記のような実践に対して批判的な立場をとる研究者も見られるようになってきた。言語運用においては1980年代にコミュニカティブ・アプローチの概念が広く流布され、実践的なコミュニケーションのための言語教育が重視されるようになった。岡崎・岡崎（1990）をはじめ、教育現場においてもコミュニケーション重視の必要性を主張した研究が多数見られるようになり、また、言語運用

における社会的文脈の焦点化という点では⁽¹⁷⁾、J・V・ネウストプニー(1982)によって提示された「社会文化行動」という概念などがある。このような社会や文化をめぐる様々な視点、あるいは概念の提示は、それまでの文法・文型中心の積み上げ型教育からインターアクション重視型教育へのパラダイムシフトに大いに寄与してきたといえる⁽¹⁸⁾。

その後、90年代に入ると前出の細川(1995)などにある学習者主体論が提示され、実践においては教授内容よりも学習者の問題発見解決といった学習プロセスの方に視点が置かれるようになった。上記の学習者主体論は目標言語の習得のみならず、学習者が置かれている社会的文脈も重視される概念として牡川(2007)や三代(2009)などでも言及されている。その意味ではコミュニカティブ・アプローチとも共通する要素はあるが、その背景には前述のように文化や社会に対する本質主義批判のような問題意識があり、知識教授型に見られるような実体化された日本社会や日本文化をその前提とはしていない⁽¹⁹⁾。他者によるテキスト化されたシンボリックな社会的文脈ではなく、学習者が日常生活の中で問題発見解決を繰り返し、そのプロセスを通して自らの経験の中に生ずる社会的認識の有り様を日本社会や日本文化として捉えようとするのがこの論の特徴である。

このように、日本語教育における社会概念の位置づけは、上記のような変遷を経て、知識教授型に見られるような集団類型的なものから、個人の内側に構築されていく主観的認識の上での社会へと変化していくこととなった。現代社会の流動性や学習者の多様化など、日本語教育を取り巻く状況はめまぐるしく変化している。その中で社会や文化を知識として一元的で固定的な枠組みで捉えずに、個人の多様性を帯びた認識に見いだすという視点は、言語習得と社会・文化の関連性という命題に対

し、一つの合理的な帰結を示したといえる。しかし、実際の教育現場では今なお「日本社会は…」や「日本文化は…」といった集団類型的な社会認識は根強く残っており、細川（2007）でも指摘されているとおり、上記のような類型化や知識教授型の中でシンボリックに扱われる社会・文化概念は今後も存在し続けると推測される。

確かに学習者個々の社会的認識は経験を通じて個人の内面に異なる形で形成されるといえるが、それは学習者の視点に立てば必ずしも社会の一要素として認識される対象となるとは限らない。それは集団類型的な意味での日本社会という、一般化された概念の一つの要素として認識される可能性も十分にありえることである。もちろん、実践における合理性という観点から、意図的に抽象化した社会・文化（「日本社会」や「日本文化」）概念を用いることも容易に想定できる。

日本語教育における「社会」という概念は、その本質主義批判が提起されて以降、個人の認識によるものという見方が注目されるようになった。しかし、それは「社会とはいかなるものか」という問いに対する十分な回答を含意するものとはなっていない。もちろん個人の認識は重要ではあるが、それと同時に他者性を帯びた「社会」概念を捉えるためには、さらにメタ的な視点から社会を見る必要がある。

3.2 社会をどう認識するか

前述のように、日本語教育に見られる社会や文化に関する議論は、その本質主義批判によって知識の教授から学習者個人の経験をくぐらせた内的イメージの構築へとその視点を変えてきた。これはその形成過程において言語コミュニケーションを前提とし、他者とのインターアクションを通じて構造化されることを希求する。しかし、〈コミュニケーション

ン)における解釈はいかようにもありえるため、それが必ずしも後続する言語コミュニケーションのための共通前提として機能するとは限らない。この意味において、社会を認識するための視点は人間の側からだけでなく、〈コミュニケーション〉の側からも持つことが有用となる。

ルーマンによれば、社会を構成している個々の要素やそこで結ばれる関係の同一性は、物理的ではなく意味的なものである(ルーマン 2007a)。これは、社会システムの秩序が有意味な行為の間にある有意味な関係が本来起こりうる〈コミュニケーション〉よりも縮減された形でしか実現しないことを意味する。学習者が自身の属する社会の中で他者の行為を観察できたとしても、それが他者同士の社会的行為間の意味的な関係として結び付けられなければ、行為自体を個人的ではなく社会的行為として理解するのは困難である。社会を構成する要素や関係の同一性は、それが内在する社会を観察者である学習者自身が内側から見ることによって学習されるといえる。つまり、学習者がある社会や文化を理解できるようになるということは、その社会に属している人々が何をしているのかという行為の意味を他の行為や事象との関係性において理解、把握できるようになることであり、他者の視点に立って一つの行為を同じように意味付けできるようになるということにほかならない。ある行為と別の行為との関係は、それぞれについて意味的な関係でしか意味を持たないのである。

森(2016)にあるように、例えば客がレストランに入って「注文する」という行為を見ても、その後にレストラン側が「商品を提供する」という行為をすることによって初めて前者は行為としての意味を持つ。仮に客がレストランで注文(と思われる行為)をしたとしても、それがメニューにないようなものやレストランという社会的文脈にそぐわない要求

だった場合、後続するサービスの提供は行われなことが予想されるため、その行為は「注文」としての意味を持たないのである。このように、一つの行為はそれに先行する（あるいは後続する）行為との関係性の上で有意義性を与えられ、そこにある選択接続の持つ潜在的可能性によって同一性を与えられる。これは、換言すれば、観察される行為同士、あるいはその行為と自身が実践しようとする行為との間の関係性が意味的なものとして解釈できなければ〈コミュニケーション〉は成立しないということの意味する⁽²⁰⁾。

上述のようにルーマン的な視点からその行為を観察した場合、行為の同一性はどのように振る舞うかのような物理的なものではなく、それをどのように解釈するのかといった意味的なものとなる。言語コミュニケーションであれ非言語コミュニケーションであれ、学習者がそこにある行為を他者の社会的行為として意味づけし、模倣したとしても、後続する潜在的な選択接続の可能性が開かれていなければ（あるいは選択可能な範囲まで縮減されていなければ）、その行為は〈コミュニケーション〉として予期的文脈の上では成立しない。他者性を持つ、あるいは客観的視点で行為を観察するという事は、「自分が他者ならどう振る舞うか」ではなく、「他者は他者自身としてどう振る舞うか」という視点からの認識が必要になるということである。

さらに補足するならば、学習者が観察した行為や個人の体験は、学習者自身の認識において帰属処理されるということである。例えば、ある他者の行為がその集団の行為としてみなされたり、また、それが日本社会や日本人の行為としてみなされたりする場合がそれにあたる。具体的にいえば、教室場面においてある教師が課題の提出に関して学習者からの遅延要求を認めないという行為があった場合、それがその教師個人の

行為としてだけでなく、日本の教育機関や教育者、さらには日本社会や日本人の特徴的気質としてまで拡大されて解釈されることがある。このときの教師の行為は学習者の他の〈コミュニケーション〉における行為の選択接続に関与する可能性があり、後続する学習者の行為解釈にも影響を与えることがある。つまり、行為を行っているのは個人であっても、その行為を観察し、社会的な意味づけとして解釈する学習者にとっては必ずしもそれは相手個人の属性とはみなされずに、認識の上で一般化される可能性をはらむということである⁽²¹⁾。このような認識は学習者のみならず、教師の側にも同様に起こりえることであり、ある学習者の行為を観察することにより、その学習者の特徴をもって「○○人学習者は…」や「××語話者は…」のような帰属処理をすることも実践現場ではしばしば見られることである。その意味では、教育における合理性ということを考慮すれば、このような帰属処理はその解釈の妥当性は別にして後続する〈コミュニケーション〉に予期的文脈を与えるという点において、必ずしもネガティブな影響だけを与えるとは限らないといえる。

さらに、言語コミュニケーションに関していえば、我々は一つのシニフィアン⁽²²⁾に対して複数のシニフィエ⁽²³⁾が選択可能性として開かれ、また、シニフィアンの同一性がコミュニケーションの上で実際に観察されたとしても、それがシニフィエとの関係性においてどのような概念と結びつくかは常に恣意的である。それゆえに、話し手と聞き手の間で同一のものが選択されるとは限らない。それはつまり、言語コミュニケーションにおける発話がどのような文脈においても常に選ばれた発話以外のものが留保され、それはいつでも他の言語コミュニケーション（あるいは非言語コミュニケーション）において選ばれうるということを意味

する。学習者が言語コミュニケーションにおいて選択しうる発話は、それを選ぶと同時に他でもありえた選択肢を特定のコミュニケーションの上で留保し、後続する〈コミュニケーション〉において別様の可能性を開くのである。今ここにあるコミュニケーションと後続する〈コミュニケーション〉との関係性において、実現可能性の縮減をもたらすのがルーマンのいう「意味」ということになる。

細川（1995）にみられる学習者主体論のように学習者が他者とのせめぎあいの中で自己の内側に社会的認識を構築するといった言語文化学習観や、川上（2007）、三代（2009）などにみられる学習者の社会化などは、ルーマン的視座をもって換言すれば、〈コミュニケーション〉における意味の縮減可能性についての言及を言語学習の文法で記述したものであると見ることもできる。言語学習においてある社会を理解することとは、その対象となる社会に属する人々の行為が理解、把握できるようになることであり、そこにみられる行為が他の行為とどのような関係性を持つのが意味づけできるようになることだといえる。他者性をくぐらせた行為に関する認識が〈コミュニケーション〉の生起する文脈において適切に意味の縮減をもたらすことにより、学習者が自らの行為の選択可能性と後続する〈コミュニケーション〉における選択接続の可能性の中から予期とその実現可能性を見出し、他者の予期を前提として振る舞うことができ初めて、その行為は社会的であるとみなされることになる⁽²⁴⁾。

3.3 社会をくぐらせた経験と学び

これまでの日本語教育に見られる社会と言語学習との関係性を鑑みれば、1990年代以降、社会構築主義などの概念を基に、学習者がどのよ

うな社会的ネットワークを築き、自身の学習と結びつけるかということに注目されてきたことがわかる。三代（2011）や川上ら（2011）などに見られるようなライフストーリー研究が多くの研究者によって用いられるようになったのも、学習者の学習環境における社会的ネットワークの位置づけが学習そのものに少なからず影響を与えていると分析されているからだと考えられる。桜井（2005）などにも見られるように、ライフストーリー研究の場合、学習者個人を通時的に観察、分析することにより、個人の学びがどのようなプロセスをたどってなされているのかを明らかにしていく手法をとる。その背景には必然的に学習者が言語（あるいは非言語）コミュニケーションを実践した社会的文脈が視野に入ることとなる。

また、井庭ら（2013）や森（2013）におけるパターン・ランゲージを用いた問題発見解決も、その基礎として個人と社会との関わりがある。これらに共通する社会をくぐらせた経験と学びは、学習者の内側で繰り返し起こっていく中でそこにある行為や出来事に一定の意味づけが可能となり、それが通時的に観察されていく過程で社会的意味づけをもった概念として捉えられていくこととなる。

前述の社会構成主義も「社会とは…」のように社会そのものを実体視し、自身の眼前にある事象を静的に捉えるのではなく、それ自体が常に別様でもありうるといった認識可能性をカッコに入れ、生成と変容を動的に捉えていくという思考であり、それは1990年代以降のポスト・モダンにおけるゲーデル的不完全性⁽²⁵⁾を前提にデリタ的脱構築⁽²⁶⁾といった相対主義の不可能性と不可避性を基礎として、社会認識にアプローチしたものだと考えられる。森（2016）にあるサッカーの例が示しているとおり、スポーツにおける一選手のプレーに関する判断は、必ずしも

選手個人の内面に起因するものだとは限らない。野球を例にとっていえば、ピッチャーの投球は、いつ、どこへ、どのようなタイミングで、どう投げるかを全て自身が決定しているわけではない。ピッチャーの投球という行為は後続するバッターの打撃という〈コミュニケーション〉を前提として初めて成立し、しかもそれはキャッチャーのサインや相手バッターとの先行する〈コミュニケーション〉（以前打たれた/打たれなかった）などによって、その選択接続に影響を与える。また、例えゲーム中にピッチャーが他の選手に代わったとしても、投球という行為における選択可能性は大きく変化することはない。交代した選手は野球というゲームの作動を維持させるべく、その文脈において投球という行為を行なう。つまり、野球という一つのゲーム（システム）においては、選手は入れ替え可能な存在（誰がピッチャーで、またバッターであるかということに関して唯一性はない）であり、そこにある〈コミュニケーション〉に誰が参加しようとして野球におけるプレーは生成・消滅を繰り返し、ゲーム自体の作動を維持し続けるのである。

社会は〈コミュニケーション〉の生成・連鎖から成るというルーマンの主張を野球の例に換言すれば、野球（社会）は投球や打撃、走塁といったプレー（〈コミュニケーション〉）からなり、選手自体（人）は野球（社会）の構成要素ではないということである。たとえそこに選手である個人が存在していたとしても、ボールを投げなければ野球にはならず、仮に投げたとしても打撃という行為が後続しなければ投球としての「情報」、「伝達」、「理解」は生じない。ピッチャーがどのような投球をし、打ったバッターの打球がどこへ飛ぶかは全て偶発的な出来事の連続であり、選手はその一つひとつの出来事に関与するのみなのである。

このことから、上記の選手を日本語教育における学習者に置き換えて

みると、学習者が様々な経験から自己の内側に構築する社会は、言語コミュニケーションや非言語コミュニケーションを含む〈コミュニケーション〉全体によって内部イメージ化され、自己言及的に概念化を繰り返す。しかし、そこにある社会は常にオルタナティブな有り様を生起させる可能性を並立させ、学習者個人は自己の認識の上で先行する経験を参照し、それを踏まえた予期的文脈の上でしか後続する〈コミュニケーション〉の偶発性に対処できない。学習者が経験を通じて自己の内側に社会を構築していくという学びのプロセスは、それを〈コミュニケーション〉の側から捉えたときにそこにある偶発的な出来事をいかにして連続的なシステムの作動として捉えるかという新たな視点を提供する。ルーマンの社会システム理論は、そのための一助を成すと考えられる。

おわりに

日本語教育において何を「学んだ」とみなすかは、学びの対象を環境に位置づけ、それを現象学的にどのように解釈するのかが選択できることであるといえる。選択できるということはその前提として必然的に複数の選択肢が存在することを意味し、現象自体は常に意味的に多重性を、時間的に多元性をもつ可能性を示唆する。「学ぶ」という動詞的な解釈では、個人の内面において未知の事象を既知の事象に変化させる過程やそこに付随する意思も含意することで選択されなかったものを担保にそれを含んだ認識の地平を理解することが可能となる。

ルーマンは社会を構成する要素がどのような機能を果たすかということとを徹底的に思考し、システム概念のもとにその記述を試みた。このような視点は人間を社会の構成要素としないということにおいて、その特

異性を示す。複雑で多様な現代社会に対応するために、あるいはそこに見いだされる諸問題に対処するにあたり、近年ではディシプリンの枠組みを超えた学問的アプローチが求められるようになってきた。日本語教育においてもその傾向は例外ではなく、前出の社会構成主義などの他分野の研究成果を応用しての研究が盛んに行われてきている。今回、本論で扱ったニクラス・ルーマンの社会システム理論も社会学では基礎理論として大きな役割を果たしているものであり、日本語教育の分野でもその応用可能性を見いだしえるものだと考えられる。しかし、ルーマンの理論はこれまでの日本語教育における先行研究の中では、ほとんど扱われることはなかった。ヴィゴツキーが提唱しているような心理学の理論などと比較すると、その説明対象の要素から「ヒト」を除くということなどから、必ずしも日本語教育とは学問的な相性はよくない（きれいにマッチングできない）のかもしれない。ただ、近年の社会構成主義への関心の高さなどから、日本語教育研究においても今後は社会とはいかなるものかということを視野に入れた学習に関するメタ理論への希求が高まることは十分に予測される。その意味で、ルーマンの社会システム理論は言語習得が人的ネットワークの形成にどのような機能を果たし、その帰結として学習者がどのような社会を自己の内部表現としてイメージしえるのかを説明する有力なツールとなりえる可能性は多分にあると考えられる。

(もり よしひろ・日本文化専攻博士課程2年／人文学部非常勤講師)

[注]

- (1) ルーマンの社会システム理論はタルコット・パーソンズの「構造—機能的システム理論」の影響を受け、それにマトゥラーナとヴァレラの「オートポイエシス」の概念を取り入れたものである。パーソンズの場合、社会システムは複数の個人が相互行為することによって成立すると考え、主意主義的行為などを視野に入れてその記述を試みた。それに対しルーマンは、社会におけるシステム自体が自己産出的で自らを再生産すると考え、オートポイエシス（注7参照）の概念を取り入れ、その視点を行為から〈コミュニケーション〉へと変化させた。
- (2) 日本語教育におけるコミュニケーション概念とは、主に二者間における言語を媒介とした情報や意思の伝達行為のことを指すが、ルーマンの社会システム理論ではそれとは異なる概念で使用されている。

ルーマンはコミュニケーションを複数の主体間で産出される相互調整的に創発する「出来事」のこととし、ある「情報」が何らかの意図をもって「伝達」されたことと「理解」されたときに生成されるものとしている（ルーマン 2007c）。このように、ルーマンのシステム理論におけるコミュニケーションとは、いわゆる言語コミュニケーションなどが示すものとはその意味合いが異なる。

本論では両者を区別するために、ルーマン的な用語としてのコミュニケーションを〈 〉で括って〈コミュニケーション〉と表記することにする。
- (3) 本論「1.4 〈コミュニケーション〉連鎖のためのメディア」参照。
- (4) 本論「2.1 機能システム」参照。
- (5) 哲学者であるエマニュエル・カントの提唱した概念で、経験に先立って成立していることを指す。
- (6) 本論「2.1 機能システム」参照。
- (7) 予期とは行為に先行する予想や期待のことを表す。
- (8) オートポイエシス (Autopoiesis) とは、生物の有機構成を定式化したもので、生命システムがシステム自体を成立させている要素を自ら生産、再生産し、自己の統一性を作り出すというものである。（マトゥラーナ・ヴァレラ 1991 参照）
- (9) 「情報」として「伝達」された内容が例え発信者の意図とは異なるものだったとしても、誤解された「情報」を「伝達」したということにおいてコミュニケーション・メディアとしての機能を果たしたとみなすことができる。
- (10) コードは必ずAか非Aかという対立関係になり、AかBかのようにどちらも選択する（されない）可能性を持つものにはならない。例えば、経済システムには

「支払う (A) / 支払わない (非 A)」というコードがあり、前者が選択されれば〈コミュニケーション〉が作動し、後者が選択されれば支払いが起きなかったのはなぜかといった分析や反省が後続する。

- (11) 法システムにおけるプログラムの例としては、法規範や判例などが挙げられ、同様に科学システムにおけるプログラムとしては真理を探究するための理論や方法、教育システムにおけるプログラムとしては選抜のための基準などが考えられる。
- (12) 教育システムは法システムや経済システム同様、機能システムの下位概念として位置づけられる。
- (13) 教育自体が〈コミュニケーション〉を生成・連鎖させるのではなく、教育を受けた人間が〈コミュニケーション〉に関与する。
- (14) ルーマンは、他の機能システムに見られるような厳密なコードは教育システムには存在しないとしている。
- (15) 学習対象を「理解した／していない」は、何を、どこまで、どのようにしたのかを厳密に教師が認識することはできないということである。
- (16) 例えば、経済システムと教育システムはお互いに環境であるが、経済システムの〈コミュニケーション〉が同時に教育システムの〈コミュニケーション〉の要素を満たす場合があるということである。ただし、その場合、システムの内部と環境とでは要素としての成立条件が異なる。
- (17) 岡崎・岡崎 (1990) では、社会的文脈とコミュニケーションとの関係性について「言語は言語だけで成立せず、コミュニケーションの中であってこそ現実的な意味があろう。

またコミュニケーションはコミュニケーションだけで成立せず、社会や文化を背景にした生活や人間関係の中であってこそ現実的な意味があろう」(p.134) としている。

- (18) ネウストプニーの提言は「社会・文化・経済的なインターアクションのための能力」の獲得を目指したものであるが、基本はコミュニケーションの観点から社会や文化との関連性を捉えたものであり、対象となる社会や文化に対しての直接的な言及は少ない。
- (19) 細川 (2007) では、学習者主体に関して「『学習者主体』とは、学習者に主体的に学習させることではないのである。学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは学習者以外にないという考え方およびその概念が『学習者主体』なのである」(p.35) と記述されている。

このような学習者主体概念に導かれる行為は、「学習者の主観的社会的認識をスタート地点とし、コミュニケーション、経験、遭遇を繰り返しながら、新たな主観を作り上げ、更新を繰り返していく」(p.30)という自己言及的な性質を基礎とすると考えられる。これは、学習者が日常生活の中における疑問や問題点について、自分自身とそれを取り巻く外部環境との相互作用の中で個人が様々な事象を認識するという行為を繰り返しながら、自己の内部にイメージを構築（または再構築）するということを意味する。

- (20) 森(2016)にもあるが、行為には出来事的側面と持続的側面という別の視点からとらえることもできる。例えば、教室場面における授業という行為は、○月×日の△時から□と時までという特定の日時に起きた出来事であり、それ自体はその時だけで生成・消滅する。しかし、授業中に教師が生徒に勉強を教えたという事実は消滅せずに意味的に持続する。そのため、後日に「復習する」とか「テストをする」などの後続する〈コミュニケーション〉への選択接続の可能性が開かれ、それゆえに授業中に勉強を「教える」という行為の意味的同一性が与えられるということになる。
- (21) たまたまその教師が規則に厳しい対応を見せただけかも知れないにもかかわらず、「先生は規則に厳しい」、「日本人は規則に厳しい」等の解釈をもって一般化してしまうということである。
- (22) 能記。文字や音声など。シニフィエに対して意味しているもの。
- (23) 所記。文字や音声から得られるイメージ。シニフィアンに対して意味されているもの。
- (24) 偶発的な出来事の上で、他者も自分自身も同様に相手の予期を前提に振る舞うことについてルーマンは「二重の偶発性 (double contingency)」という概念を用いて説明している。(ルーマン 2002a 参照)
- (25) 数学者クルト・ゲーデル(1906 - 1978)による不完全性定理。数学的公理においては自身がその無矛盾性を証明できないということを表す。
社会構築主義のように個人の認識によって構造化された内的イメージはその論理性においてエマニュエル・カントのいう「物自体」(経験に先立つ事象そのもの)を無矛盾性を柵上げして認識することはできない。
- (26) 哲学者ジャック・デリダ(1930 - 2004)による思想的二項対立の解体に関する概念。デリダによれば、「主観/客観」、「正常/異常」のような二項対立的認識は、オリジナルとコピーのように常に反転可能性を持つ。

[参考文献]

- ・井庭崇+井庭研究室 (2013)『プレゼンテーション・パターン』 慶應義塾大学出版会
- ・井庭崇編・宮台真司・熊坂賢次・公文俊平 (2011)『社会システム理論』 慶應義塾大学出版会
- ・牛窪隆太 (2012)「日本語教育実践において「主体的」が意味してきたこと」『リテラシーズ』10 くろしお出版
- ・岡崎敏雄・岡崎眸 (1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』 凡人社
- ・岡崎敏雄 (2010)「持続可能性教育としての日本語教育」『日本語教育研究への招待』 くろしお出版
- ・小川貴士 (2002)「日本文化論と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- ・川上郁雄 (2007)「「ことばと文化」という課題—日本語教育学的語りと文化人類学的語りの節合—」 早稲田大学日本語教育研究センター紀要
- ・川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2011)「「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるのか—複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに—」『早稲田教育評論』25 早稲田大学教育総合研究所
- ・河本英夫 (1995)『オートポイエシス—第三世代システム』 青土社
- ・西條剛央 (2005)『構造構成主義とは何か—次世代人間科学の原理』 北大路書房
- ・西條剛央 (2015)「質的研究の一般評価法：構造構成主義に基づくSCQRMを視点として」『日本語教育』(162) 日本語教育学会
- ・桜井厚 (2005)『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』 せりか書房
- ・砂川裕一 (1999)「「日本事情論」の視界の拡充のために〈特集：日本事情〉」『広島大学留学生教育』3 広島大学留学生センター
- ・牲川波都季 (2002)「学習者主体とは何か」ことばと文化を結ぶ日本語教育』 細川英雄編 凡人社
- ・西垣通 (2004)『基礎情報学』 NTT出版
- ・西田幾多郎 (2012)『善の研究』 岩波書店
- ・細川英雄 (1995)「教育方法論としての日本事情」『日本語教育』87 日本語教育学会
- ・細川英雄 (1999)『日本語教育と日本事情』 明石書店

- ・細川英雄 (2002a) 『日本語教育は何をめざすかー言語文化活動の理論と実践ー』
明石書店
- ・細川英雄 (2002b) 「ことば・文化・教育ーことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄編 凡人社
- ・細川英雄 (2007) 「日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」『変貌する言語教育ー多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編 くろしお出版
- ・三代純平 (2009) 「留学生活を支えるための日本語教育とその研究の課題：社会構成主義からの示唆」『言語文化教育研究』7・8 早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会
- ・三代純平 (2011) 「「場」としての日本語教育の意味ー「話す権利」の保障という意義と課題」『言語教育とアイデンティティ ことばの教育実践とその可能性』春風社
- ・三代純平 (2013) 「「個の文化」探求としての言語文化教育研究：ライフストーリー研究と実践研究の経験を通じて」『言語文化教育研究』11 早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会
- ・森良太 (2009) 「コミュニケーションを媒介とした『学習者主体』による言語文化学習理論の再検討ー細川論文を中心にー」『北海学園大学日本語教育研究』第2号
- ・森良太 (2013) 「留学生活を支援するためのパターン・ランゲージ」『年報 新人文学』vol.10 北海学園大学大学院文学研究科
- ・森良太 (2016) 「日本語教育における「個の文化」論に関する一考察」『年報 新人文学』vol.13 北海学園大学大学院文学研究科
- ・ヴィゴツキー (2003) 『「発達の最近接領域」の理論』土井捷三・神谷栄司訳 三学出版
- ・クラウディオ バラルディ・ジャンカルロ コルシ・エレナ エスポジト (2013) 『GLU ニクラス ルーマン社会システム理論用語集』土方透・庄司信・毛利康俊訳 国文社
- ・ゲオルク クニール・アルミン ナセヒ (1995) 『ルーマン 社会システム理論』館野受男・野崎和義・池田貞夫訳 新泉社
- ・ジョージ ハーバート ミード (1991) 『社会的自我』船津衛・徳川直人編訳 恒

星社厚生閣

- ・ジョン デューイ (2004) 『経験と教育』 市村尚久訳 講談社学術文庫
- ・ニクラス ルーマン (2004) 『社会の教育システム』 村上淳一訳 東京大学出版会
- ・ニクラス ルーマン (2007c) 『システム理論入門—ニクラス・ルーマン講義録【1】』
ディルク ベッカー編 土方透監訳 新泉社
- ・ニクラス ルーマン (2009a) 『社会の社会 (1)』 馬場靖雄訳 法政大学出版局
- ・ニクラス ルーマン (2009b) 『社会の科学 (1)』 徳安彰訳 法政大学出版局
- ・ネウストプニーJ.V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』 岩波書店
- ・ネウストプニーJ.V. (1991) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- ・J.L.オースティン (1993) 『言語と行為』 坂本百大訳 大修館書店
- ・M.J.サンデル (2009) 『リベラリズムと正義の限界』 菊池理夫訳 勁草書房
- ・N.ルーマン (2007a) 『社会システム理論 (上)』 佐藤勉監訳 恒星社厚生閣
- ・N.ルーマン (2007b) 『社会システム理論 (下)』 佐藤勉監訳 恒星社厚生閣
- ・H.R. マトゥラーナ・F.J. ヴァレラ (1991) 『オートポイエーシス—生命システムとはなにか』 河本英夫訳 国文社
- ・Albert Bandura (1986) 『Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory』 Englewood Cliffs: Prentice Hall
- ・Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge:Cambridge University Press. (レイヴ, J.・ウエンガー, E., 佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書.)
- ・Oxford, R. A. (1990). Language learning strategies: What teacher should know. New York: Newbury House. (オックスフォード, R.A., 宍戸通備・伴紀子訳 (1994). 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと』 凡人社.)