HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	日本語教育における公共性概念のシステム理論的転回
著者	森，良太; MORI，Yoshihiro
引用	年報新人文学(15)：104-135
発行日	2018-12-25

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

[論文]

日本語教育における公共性概念のシステム理論的転回

森　良太

キーワード　公共日本語教育学　システム理論　ことば　社会　多様性

はじめに

本論は、近年の日本語教育において議論が盛んになりつつある「公共日本語教育学」という概念を巡って、「公共」とは何か、そこで何が問われているのか、そして、なぜ今それが議論されているのかを考察し、社会システム理論の視座からそれを展開することを目的とする。

日本語教育のみならず、第二言語教育が対象とする学問的命題にはある種の「公共性」といった概念

が、これまでもその実践や研究において潜在的に含意されてきたと考えられる。それはオーディオ・リンガル・アプローチのような言語の構造、文型を学習の中心とした言語教育から、コミュニカティブ・アプローチのような言語コミュニケーションに役立つ、他者性を踏まえた言語運用を視野に入れた教育へ、更には社会構成主義的なアプローチによる学習者の自律的学びへという教育形態のシフトからも見て取れる。そこにはオースティンの言語行為論に見られるような対人コミュニケーションにある潜在的な公共性への志向が、すでに前提として含意されてきたと推測される。それゆえ、今日的議論の主題として改めて日本語教育に「公共」ということばを付加する意図は何か、また、その必要性はどこにあるのかという疑問が浮上してくる。

人的流動性が高まり、国境を越えて情報が瞬時に行き交う現代社会において、個々の学習者や教師の教育実践がその多様性を保持しつつ、さらにその地平に公共性を据えるという構図は、確かに今日的な社会的希求による日本語教育の重要な課題の一つと言えよう。それは、教室という枠組みを越えた社会の中での言語運用と、そこを基軸とする言語学習を公共性という観点から捉え直し、日本語教育の社会的意義、位置づけを改めて見直す必要性を暗示するものともいえる。現在の日本語教育における公共性への志向を再検討するにあたり、その議論の基礎として、このような背景を出発点に思考を整理する必要があろう。

本論ではこれらに関連する議論を展開するにあたり、社会学者のニクラス・ルーマンが提唱した社会システム理論（1）を援用する。それにより、従来のような学習者や教師といった人間中心とは異なる視点による社会、あるいはそこで生起する現象を間主観的に捉えることを可能にする。そして、そこから

見た日本語教育が、公共性を前提とした社会の中でどのような機能を果たすのか、また、そこに関わる教師や学習者にとっての公共性とは何かをシステム理論的に捉え、上記を踏まえた日本語教育が、今後どのような方向性を目指し、何を実践しようとしているのかを明らかにすることを目指す。

一　「公共日本語教育学」の議論背景

一・一　「公共性」をどう捉えるか

冒頭でも述べた通り、本論は「公共日本語教育学」がその中心的なテーマである。この概念が主題となり得るのは、単に日本語教育における狭義の意味での日本語学的、あるいは教育学的な課題を提示するのみならず、その接頭辞に「公共」の二文字が掲げられている点にある。このことばは、その表す意味として「公共」ということばが付与しない、いわゆる一般通念として認識されている「日本語教育学」とどのような点で異なるのか、そこに差異があるとすれば、この「公共」ということばは何を指しているのか、本論を展開するに当たって、まずはこの「公共」ということばについてその語義を明確化する必要がある。

「公共」という概念に関しては、日本語教育のみならず、他の学問分野においても様々な視点から同様の議論が行なわれている。盛山（二〇〇六）によれば、社会学においても「公共社会学」に関する議論が行なわれており、それがとりわけ盛んになってきたのは、二〇〇四年あたりからとされている(2)。

本論ではその趣旨にはそぐわないため、社会学の専門分野における詳細な議論については深入りしないが、関連部分をごく簡潔にまとめれば、次のようになろう。

公共社会学は従来の社会学に対する社会学者たちの危機意識を基に、そこに「Public Sociology」というコンセプトを明示することによって、現状にある社会学と公衆との関係性を再確認しようとするところから始まる。それは根源的な意味での社会的、あるいは集団的視点からの問題提起への志向性の回帰を示すことによって、社会学に新たな意味秩序のフレームを与えることをも含意する。社会学に一例を見たが、このような議論は当該領域に限ったことではなく、ポストモダン以降、分野横断的に表層化してきたものといえる。その意味では多少の時間的なずれこそあるものの、日本語教育学においても他分野と同様の学問的潮流の中で、その公共性が議論されるのは必然的な帰結にあるといえる。

ただし、ここで考えなければならないのは、公共社会学（Public Sociology）と同様に、日本語教育学にも「Public」の意味での「公共」を付帯させて捉えることが可能なのか、あるいはそのように捉えるべきなのかという問題である。「公共」ということばそのものは多義性を帯びており、例えば、斎藤（二〇〇〇）では「国家に関する公的なもの（official）」「すべての人々に関係する共通のもの（common）」「誰に対しても開かれているということ（open）」と、三つの概念に分けて論じている。それに付随するが、細川（二〇一七）でも上記三つの分類と言語教育を関連づけて述べ、言語教育における公共性を思考する上での一つの手がかりとしている。また、山下（二〇一七）では、公共人類学の観点から、公共の領域を次の六つに分類している。

（1）国家／官／「政府の公」
（2）地域社会（地方自治体、コミュニティ）
（3）「新しい公共」（市民社会、ＮＰＯ）／「民の公共」／今日における市民的公共性
（4）企業の社会的責任（ＣＳＲ）
（5）国際的公共領域、グローバル公共圏（国連、ユネスコ）
（6）草の根グローバリゼーション（国際ＮＧＯ）

山下（同：一一　数字を囲むカッコは筆者）

上記の分類を日本語教育の視点に置き換えると、（1）は斎藤（二〇〇〇）にある「国家に関する公的なもの」に相当すると考えられ、日本語教育全体の政策や日本語能力試験などに見られるような公的な資格試験、あるいは国立国語研究所や科学研究費の助成を受けて行なわれる諸々の研究などがその範疇に入ろう。（2）は日本語学習者の異文化理解や多文化共生社会の実現などを主題とする議論でしばしば用いられる地域社会の概念を想起させ、三代（二〇一一）などで示されている、言語運用を前提とした「場」に内在する公共の観念に近いものと考えられる。また、森・中川（二〇一八）にあるような、留学生にとっての大学サークルの持つ公共性などもこれに類似するものといえよう。（3）は、（1）に見られるような官主導での公共ではなく、ボランティアをはじめとする市民主導による公共と捉えられる。日本語教育の現状として、その教育実践の全てを学校や研究機関などで行えているわけではない。多くの地域社会ではその一端（あるいはほとんど）をボランティア活動に依存しており、そこに見られる公共性も

日本語教育では十分注目すべきものと考えられる。（4）は近年著しく増加傾向にある企業研修生や技能実習生に対する日本語教育などが該当すると考えられる。受け入れ先の企業や実習現場での実践を通じた日本語教育など、従来の学校教育やボランティア活動とは異なる、新たな枠組みの中に形成されつつある公共の概念であると捉えることができる。（5）は人的流動性が高まった現代社会に対応すべく、日本国内といった地理的条件や日本語といった特定の言語に留まらない、広い視野での第二言語教育にある公共性のようなものと考えられる。諸外国における第二言語としての日本語や、継承語としての日本語など、教育対象としての日本語に関する公共の概念がこれにあたるといえる。最後に（6）であるが、これも近年では自治体主導での留学生受け入れや外国人移住者の誘致、SNS等を活用した個人レベルでの日本語教育など、従来の枠組みにとらわれない、新たな公共性を志向する日本語教育がそれにあたるであろう。これら六つは各項目間の近接性の違いはあれ、相互に関連しており、包括的な意味での日本語教育における公共の性質を含意していると考えられる。

「公共」ということばを思考するにあたり、それを一つの包括的な広がりの中にある抽象的な一般概念として捉えるのではなく、日本語教育が社会との関係性の中で築く多面的な役割を、その基礎として認識する必要がある。前出の斎藤（同）で示されている「official」「common」「open」の三分類と、山下（同）に見られる（1）から（6）の六分類が、日本語教育における公共の概念を思考するためのフレームとして、一つの方向性を与えてくれるといえる。

一・二　日本語教育学における「公共性」への視点

「公共日本語教育学」という用語に含意される「公共」の概念は前述のように多義的であり、その一つをもって十分な議論を展開するには至らない。その意味では、議論の中心をどこに据えるかによって様々な観点からの考察が可能であり、また、そのような考察の有り様も同質の前提を持ちながら、抽象度の高低によって異なる帰結を生むことを可能にする。日本語教育の分野では、川上（二〇一七）や牛窪（二〇一七）でも指摘されているように、この議論はまだ緒に就いたばかりで十分な考察を踏まえてきたとはいえず、研究者の間でもいまだ共通の概念規定がなされていない。そこで、本章ではこの点について見解を示している幾つかの主張、提言の中から、川上（同）ならびに細川（二〇一七）、三代（二〇一七）の概念を中心に取り上げ、そこに見られる公共に関する議論のフレームを規定し、三者それぞれの観点から日本語教育における公共性をどう捉えたらよいかを考察してみたい。

まずは川上（同）であるが、三者の中では最も幅広い捉え方をしており、「公共日本語教育学」に関して次のように述べている。

「社会のあり方と日本語教育のあり方をどのように考えるか」「言語教育にどのような公共性があると思うのか」「日本語教育の歴史性をどう捉えるのか」「植民地主義から学ぶ現代の日本語教育は何をめざすのか」「学の公共性を議論することで、実践はどう変わるのか、変わらないのか」「国内・海外の市民性の議論と日本語教育はどうつながるのか」「実践の視点から、ことばの教育の公共性はどう

提えられるのか」「教室と社会はどのようにつながるのか」「日本語学習者とは誰か」などの問いについて、日本語教育に関わる一人ひとりが問われているのです。そのような一人ひとりの内省と、新たな問題意識による実践を通じて、これまでの日本語教育を捉え直していくことが必要であると考えます。

川上（同：iii）

この提言は、日本語教育そのものの本質的な議論から、教育現場での実践、それに携わる教師の意識に至るまで広範囲に渡っている。表現そのものは抽象的で幾つかの解釈可能性を含んでいるようにも読み取れるが、議論自体は基本的に伝統的な日本語教育の学問的命題の延長線上に展開している。似たような観点から専門家としての教師やコーディネーターの意識、地域における役割などについて言及しているものに新矢（二〇〇九）や俵山ら（二〇一六）、野山（二〇一〇）などがあり、それぞれ日本語教育とこれらの関係の重要性を示唆している。また、これらに加え川上氏は同書の中で「日本語教育の公共性」という概念の確立と、そのための議論や研究の必要性も主張しており、公共性が示す範疇の広さや質的な多様さを十分に考慮した上で、日本語教育を包括的に捉えた理論的枠組みの構築を目指していると推測される。

一方、川上氏と同様に「公共日本語教育学」について言及している細川（二〇一七）、三代（二〇一七）では、同様の議論を次のように捉えている。

（1）ポスト・コミュニカティブ・アプローチ以後の公共性・市民性・社会性といった概念の思想的・理念的な枠組みと言語教育との関係がいまだ曖昧である

（2）上記の思想にもとづく具体的な言語教育実践の姿が見えにくい

以上のような課題認識に立って、ことばと社会、ことばと民主主義、ことばと政治といった観点から、そうした教育思想的背景とその歴史に関する理論的枠組み形成の基盤づくりが重要であろう。

細川（同：四六）

日本語教育の公共性が示唆することは、①日本語教育とその専門性を社会に開き、だれもがアクセスしうるようにすること、②複数性と差異を前提とした対話を保障すること、③その対話から新しい価値や意味を創造すること、の三点にまとめることができる。

三代（同：四九）

細川（同）ではことばとそれが使用される社会との関係性を通時的、かつ共時的に捉え、そこに垣間見える問題を提起し、日本語教育自体のこれからの方向性や志向性について主張されている。一方の三代（同）では、さらにヒューマニスティックな視点から対話の重要性を掲げ、それを基にした社会形成までをイメージさせる主張がなされている。三代氏は三代（二〇一一）でも他者と共有する空間の構築と言語学習との関係性に着目し、言語運用における「場」の重要性を述べている[3]。同様のことに関しては福村（二〇一七）でも学校教育といった文脈にとらわれない、地域ボランティアでの日本語教育

の事例から「公共の場」の重要性について述べており、また、池上（二〇〇七）でも「地域日本語教育」という理念のもとで、学校ではない学びの「場」の重要性を指摘している。その他、西口（二〇〇八）、萬浪（二〇一六）などでも学びの環境等の観点を踏まえ、同様の指摘がなされている。

このように、今回中心として取り上げた三者はそれぞれの立場から公共性についての議論を展開しており、その対象や射程、アプローチの方法も様々である。しかし、それぞれの主張に共通して現れるのは「社会」という概念であり（川上：「社会」のあり方と日本語教育のあり方、教室と「社会」はどのようにつながるのか、細川：ことばと「社会」、三代：日本語教育とその専門性を「社会」に開き）、これが日本語教育における公共性を思考するための、一つの重要なキーワードになっていると考えることができる。社会、それ自体の要素としての公共性と日本語教育の関係性をどのように捉えるのか、また、それにことばの教育がどのように関与していくのかが、公共性を考える上での一つの指針になると言えよう。

一・三　教育の「公共性」とことばの「公共性」

川上氏、細川氏、三代氏の三者の主張を概観すると、「公共日本語教育」の概念は大きく二通りの捉え方で解釈できることがわかる。一つは「公共〈の〉日本語教育」であり、もう一つは「公共日本語〈の〉教育」である。両者は似て非なるものであり、簡潔に述べれば、前者は日本語教育という教育システム、あるいは教育の社会的機能としての公共性を問うものであり、後者は教育対象としての日本語が実践の

場においてどのような公共性を帯びているかを問題にするものである。細川氏のように社会的文脈と言語教育の関係性を問う立場は前者、三代氏のように言語運用を基礎とする対話を重視する立場は後者にその比重があると考えられる。両者はそれぞれ独立しているわけではなく、意味的に両義的な性質を持っていると考えられるものの、相互に不可分な関係にあるといえる。

両者に共通する公共概念を中心に見た場合、この問題はことばそれ自体に性質としての公共性がどのように付加しているか（あるいは内在しているのか）ということに置き換えて考えることができる。これは前述の三者に共通して見られた公共性の基礎としての社会とそこに現れる現象としてのことばに関する問題であり、ことばという現象に性質としての公共概念が、どのように付与されるかといったアプローチが求められる。

ソシュール言語学的視座からこの問題を考えた場合、ランガージュ(4)は社会を捉える（それについて思考する）一つの用材にすぎず、現象としてのラングやパロール(5)を形成する要素としての個々のシニフィアン(6)は基本的にア・プリオリ(7)なものではない。その意味では、ことばそのものを「公共的／私的」の二項対立的に捉えることはできない。後期ウィトゲンシュタインの『哲学探求』にある言語ゲーム論のように、公共性を意識しようがしまいが、あるいは公共性という視点を持とうが持つまいが、我々は一定の言語的プラットホームの上でしかそれを思考、運用することができないのである。

ここで一つ問題となるのは、言語コミュニケーションに主眼を置く日本語教育において公共性を志向する場合、その性質を個人（ヒト）の属性と捉えるのか、あるいは個人が属する社会の属性と捉えるのかということである。

個人と社会とを相補的に関連づける概念として、ピエール・ブルデューの「ハビトゥス」[8]がある。「ハビトゥス」とは、簡潔に言えば、社会的文脈の中から獲得された様々な価値観や通念のようなもので、ブルデューによれば、経験的に獲得されたハビトゥスが個人の内側に形成され、それをもって新たなハビトゥスの形成を方向づけるという。これはレイヴ&ウェンガーの「状況学習論」に見られる「正統的周辺参加」[9]のように、個人が属する社会的文脈に組み込まれることで次第に周囲から様々なことを学習し、それが準拠集団における自己の様々な意識や行動を変化させ、また新たな学びを生むという自己準拠的な学習のメカニズムに近い。

ことばやそれを対象とする言語学習において公共性、あるいはブルデューやレイヴ&ウェンガーのような社会性を志向するということは、自己が属する社会や集団のシステムが個々人に対してどのような前提を供給し、自らのコミュニケーションに作動しているのかを知ることが必要とされる。

二　教育における公共性のシステム理論的転回

二・一　社会システム理論における教育

前章ではこれまでの議論から、「公共日本語教育学」における公共性の範疇が学習者や教師のような「ヒト」や教育が行われる社会、そして、コミュニケーションを媒介する日本語にも及ぶということを述べた。本章では、これらを再検討するためのツールとして社会学者のニクラス・ルーマンが提唱した社会

システム理論を援用し、社会とヒト、言語との関係性を考察してみたい。

ルーマンが提唱する社会システム理論の最も大きな特徴は、社会の構成要素をコミュニケーション[10]のみとしたところにある。換言すると、ヒトは社会の構成要素とはみなさず、そこで起きる数多の偶発的な出来事のみから社会は成る（すなわち、コミュニケーションにコミュニケートできるのはコミュニケーションのみ）と捉えるということである。ルーマンは社会を機能と差異という観点から捉え、そこに現れる社会的秩序の形成はいかにして可能かということを徹底して考察したのである。日本語教育の場合、雑駁に言えば、社会はヒトが言語コミュニケーションを行うことで形成、維持されるという視座をとる。これは個人の意思決定が社会を形成するという社会唯名論、あるいは方法論的個人主義の立場から社会を捉える視点に近い。しかし、必ずしも個人の意思決定は個々の内面にある欲求に従うとは言い切れない。トマス・ホッブズの「万人の万人に対する闘争」[11]のように、個人が自己の内面的欲求に忠実に振る舞えば、社会的秩序の形成は困難となる。これについてタルコット・パーソンズが「二重の偶発性（ダブルコンティンジェンシー）」[12]という概念を持ち出し、個人の振る舞いは相手の出方次第であり、相手もまた同様に他者の出方をうかがうということによって社会的秩序の形成に寄与するとしている。このようなパーソンズの主張をルーマンも継承し、二重の偶発性によって社会的秩序は保たれていると考えたのである。ただし、ルーマンはパーソンズの主張の前提となる相互行為における社会的価値の共有は認めていない。つまり、行為における文化的価値や習慣などを共有しなくとも、些細な偶然によってノイズからの秩序は形成可能だとしている。つまり、社会的秩序形成のための複雑性の縮減に、必ずしも社会的価値の共有は必要としないということである。

また、ルーマンは二重の偶発性を基礎とするコミュニケーションの生成、連鎖の背後には「コミュニケーション・メディア」の関与があるとしている。偶発的であるが故に本来的に生じにくいコミュニケーションが生成し、しかも後続するコミュニケーションに連鎖するのは、そこに権力や価値、愛などのメディアが存在するからだとしている。そして、近代社会ではコミュニケーションの連鎖によって様々な領域でシステムが形成され、それぞれが独自の作動形式を持ち、自律的に動いている。それらのシステムが社会の中で並立的に存在し、自律的に作動しながらも相互に依存し合うことによって、特定の機能を担うというのである。

ルーマンの社会システム理論では、教育も一つのシステムとみなす。教育システムの機能とは、社会で生成、連鎖されるコミュニケーションに自らが関与できるだけの能力や態度を育成するものである（ルーマン　二〇〇四）。法や経済システムとは異なり、教育システムに特徴的なのはコミュニケーションそのものではなく、そこに関与する人間の身体的振る舞いや心的態度に働きかけることにある。つまり、コミュニケーション自体は教育システムの作動の有無に関係なく生成されるが、そこに関与する個人がどのように振る舞うかは、教育システムの作動による効果、あるいは影響によるものだということである。また、ルーマンは教室のような教育場面では、教師と生徒との関係を円滑に組織化できる場合においてのみ教育システムは機能するとしている。にもかかわらず、教師には自らの教育実践が生徒に対してどのような教育効果をもたらしたのかを知ることはできず、教師が知り得るのは学習活動における生徒の振る舞いのみであり、それが自らの期待や想定に見合っているか否かを評価することのみなのである。さらに、学校教育においては、教師は成績という評価軸を用いて通時的な比較による成績の向

上、あるいは低下というコードを持つことができ、これによって生徒の将来的なキャリア形成や、学習に関するカリキュラム作成に寄与することができるとしている。

社会システム理論が分析対象とする社会は、このようにコミュニケーションから成るとルーマンは主張する。教育はそれを形成するシステムの一つであり、個人がそこに関与するために必要な能力の育成に対して、重要な役割を担っているのである。

二・二　日本語教育におけるシステム理論的転回

では、社会システム理論から見た日本語教育は、その特徴としてどのような機能を有するシステムといえるのだろうか。

すでに述べているように、ルーマンによれば、教育システムはそれ自体が社会システムの下位システムであり、法や経済などの諸々のシステムと同様にその一部を形成する。日本語教育も同じ教育のカテゴリーとして捉えられる以上、同系のシステムの一分野として考えることができる。ルーマン的言説をとれば、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わることのできる人間を育成する機能を担うものであり、それを日本語教育に置き換えると、日本語学習者が異文化接触において適切に対処できる能力、あるいはその現象を理解できる能力を育成する機能を担うものと考えることができる。教育システム自体は個人の心的システムに作用することでその内側に変化を引き起こし、経済システムや法システムのような社会における他の機能システムによって生成されたコミュニケー

ションに対して、自らの関与が可能になるようにする機能をもつものである。しかし、日本語教育の場合、その対象となる学習者によってはすでに経済システムや法システムなどの機能システムが、社会のコミュニケーションにどのように関与しているかを経験的に把握している場合があり、さらに心的システムへの作用も、母語話者とのそれとは異なるものと考えられる。つまり、日本語学習者に対して教育システムが機能するのは、そこに現れたコミュニケーションが学習者から見て異質なもの、換言すれば、日本社会に特有の性質を帯びているものとして認識されたものへの自らの関与に対してということになる。ただし、教育システムは他のシステム、例えば、経済システムにあ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いため、教育そのものの効果は後続する何らかのコミュニケーションに影響されることとなる。

さらに教育システムには「教育プラン」や「学習プラン」といったプログラムがあり、そこにおけるコードは同様のシステムに関与する他者と比較して「良い／劣る」などといった基準によって示される。日本語教育においては前述のようなプログラムによって言語コミュニケーションの可否が一つの基準として存在し、また、その運用能力の程度によって初・中・上級といったレベルに分けられる。教育システムにおけるこのコードは実際に教育が施される現場だけに限らず、一般社会における選抜機能とも関係する。それは、大学受験や企業内での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もあり、この点においては日本語教育の場合も同様に、社会における諸々の選抜機能に影響することがあると考えられる。また、これも教育システムに重なるが、システムが作動する条件として授業のような場面における教師と生徒の円滑な相互作用が挙げられる。日本語教育の実践においても、仮に教える側（教師）

と教わる側（学習者）との関係が十分に機能していなければ、授業そのものが形式的に行われていたとしても、それを通じて学ぶ側（学習者）の心的システムに何らかの作用をもたらすことは困難である。特に大人数で構成される授業や、ゼロ初級にもかかわらず、教師と学習者の間に媒介語が存在しないような状況下では、意図せずして本来期待される社会の中でのコミュニケーションへの関与に十分寄与できない状況がしばしば起こる。ルーマンが言うように、教師が学習者個々の内面に起こる質的変化を認知することはできないが、少なくとも学習の初期状態においては、言語運用がコミュニケーションにどのように作用し、それが学習成果としてどのように評価されるかについて、ある程度の判断が求められる。また、中級、さらに上級と学習が進むにしたがって、過去との比較、対象によって日本語運用能力の向上、停滞というコードが浮き彫りになるが、日本語教育の場合、それを通じたキャリア形成にもある種の特徴が見られることがある。例えば、欧米系の学習者であれば、日本語運用能力が向上するにつれて周囲からも好印象で見られ、外国人として歓迎されることがある。しかし、アジア系学習者の場合はこの限りではなく、日本語運用能力が低い状態のときは周囲から外国人扱いされていたものが、向上していくにつれ日本人と同様の振る舞いを求められるようになることがある。もちろん、現象学的にみれば、個々のコミュニケーションは二重の偶発性によってどのような形で生成するかは全く関連しないのだが、少なくともアジア系学習者の対峙するコミュニケーションには、学習における予期を逸脱する可能性があり、そのため、学習者によっては精神的な困惑を招く恐れもある。学習における教師の評価とコミュニケーションの前提となる予期の乖離は、学習者にとっては必ずしも成功体験をもたらすとはいえないということである。

教育システムは社会におけるコミュニケーションの関与を前提とし、人間の身体的、あるいは心的なものに作用する。日本語教育においても同様ではあるが、そこはコミュニケーションの質的な問題もあわせて考えなければならない。カリキュラムによって導かれる教育的社会化は、社会の要求や学習者の成果から逸脱した、意図せざる結果を生む可能性をはらむ。システムを通じた社会化はそれ自体教育の前提となるが、日本語教育においては必ずしもイコールの関係として捉えられないものだといえる。

二・三　日本語教育システムと公共（環境）

システム理論的視座をとるにおいて重要なのは、システムと環境との差異に関する認識である。そこで注目しなければならないのは、思考の対象となるシステム自体が開放系なのか、あるいは閉鎖系なのかということである。ことばに公共性があるということは、換言すれば、ことばそれ自体は自己の中に閉じていないということを意味する。前出の細川（二〇一七）ではユルゲン・ハーバーマスの例を出し、熟議の重要性を主張している。ハーバーマスは「コミュニケーション的行為」[13]という概念を提示し、言語コミュニケーションを通じて相手の了解や承認を求めるような他者志向性を唱えている。他者がどのように振る舞うのかということをあらかじめ予期して自己の行為選択の可能性を縮減させるということは、環境との相互作用によってある程度の秩序形成が可能になるということである。オースティンの発話行為論から見れば、個人の発話は辞書的な意味での語意の伝達のみならず、言外の意味の含有可能性を前提とした発話媒介行為を視野に入れる。前述のソシュール言語学が前提としているように、こと

ば（ラング）はそれが使われている文脈（ランガージュ）によって恣意的に意味内容が解釈され、一つのシニフィアンに対して複数のシニフィエの結合可能性が与えられる。その意味で、多様な学習者の多様な言語行為は、コミュニケーションにおいて選択肢の開放を担保とし、その振る舞いが他者を志向するとみなされることによってはじめて、公共性を帯びると考えられる。しかし、思考のための言語は、それ自体は他者を志向しているにせよ、自己の内面においては閉鎖的であり、環境とは全く無関係に作動する。我々が他者とのコミュニケーションの最中であっても、そこで展開されている話題とは全く関係のないことを思考できるのはそのためである。

第二言語を使用した言語コミュニケーションの場合、思考する言語と運用する言語が必ずしも一致しない場合がある[14]。とりわけ学習の初期段階では既習事項が少ないため、このような現象が頻繁に起こると考えられる。日本語教育システムの作動は、このような非母語話者が日本語を媒介とした社会的コミュニケーションへの参加を可能にするための機能を有する。日本語教育が特徴的なのは、すでに社会的コミュニケーションが可能な個人を、異なるシステム、メディアによって展開されている、新たなコミュニケーションへの参加を促すことを前提としていることである。これは、例えコミュニケーションにおいて他者を志向していたとしても、その前提が共有されているか否かは本人にとって自覚的でなく、それゆえ、経済システムや法システムのように他の社会的文脈ですでに経験しているシステムのようなものでなければ、公共性を前提にすることも困難となることを意味する。個々のコミュニケーションへの参加によって個人が自己言及的に日本語学習を行い、更なるコミュニケーションの参加、あるいは観察によって、教育システム自体も自己言及的に変化を繰り返す。前述の川上氏、細川氏、三代氏ら

の実践と理論へのアプローチも、システム理論から言えば、自己言及的な学びのシステムの作動に他ならない。つまり、オートポイエティック・システム[15]としての日本語学習がそこに求められるということになる。

人的流動性が高く、多様な人々が混在している社会では、他者を志向することの前提が公共的であるか否かという問題はしばしば不透明なものとなる。コミュニケーションにおける公共性の成立と他者の行為が、それ以外の環境との相互作用によって見え隠れする。自己言及的な日本語学習が不安定な公共性をより安定的なものにするために、日本語教育の内部システムは作動すると考えられる。

三　「公共日本語教育学」における公共の志向性

三・一　ことばと「公共性」

ここまでシステム理論的な視座から日本語教育の機能を考察してきたが、前述したとおり、「公共日本語教育」の概念には、ことばの公共性という意味合いも含まれる。

日本語教育をそれが機能する社会におけるシステムとして見た場合、対象となることばと公共性の関係がその中心となる。日本語学習者にとってことばは自分を社会的文脈に埋め込むための一つの手段だといえる。すでに述べたことであるが、ルーマンのシステム理論からいえば、連続的な出来事によって社会は生成、連鎖される。その出来事をどのように認識し、先行する、あるいは後続するであろう出来

事との関係性を捉えるか、そこに公共性の概念が作用すると考えられる。

言語行為自体には解釈の幅があり、それゆえ「理解／誤解」といったコードが存在する。眼前のコミュニケーションがそれ以前のコミュニケーションとの連続性の上で上記のどちらかであるかが判断できること、あるいは、それを踏まえて後続するコミュニケーションの予期ができることが、解釈の幅を縮減させることであり、換言すれば、異文化適応を目指した言語コミュニケーションの実現可能性の獲得ということになる。そして、その背景には社会的文脈によって培われた個人のハビトゥスがあり、その振る舞いを前提とすることが、自身の帰属する社会における一つの公共性につながるのではないかと考えられる。

しかし、ここで問題となるのは、コミュニケーションの前提となるハビトゥスが「公」の性質を持つものだとしても、その後にある「共」の性質までも併せ持っているかということである。それは例えば、車の運転などに現れる。運転手には、その車の運転において、法定速度を守るという義務がある。それは公道を走る以上、誰しもが守らなければならないということが法によって定められている。しかし、現実には制限速度をオーバーして運転している車も珍しくなく、逆に制限速度を遵守したがために渋滞を引き起こしてしまうということもありえる。そのような場合、法律の上での「公」と人々の意識にある「共」との間に、認識の乖離が起こっているということになる。このような事象は社会的文脈においてはしばしば表層化し、本音と建前、暗黙の了解など、日本語学習者にとっては過去に習得した自己のハビトゥスでは対応しきれない状況を生む。

このようなコミュニケーションの多重性やことばの多面性は、日本語学習者に理解の困難さをもたら

すのみならず、そのコミュニケーションに参加する日本語母語話者へも同様の困難さをもたらす。縫部（一九九九）で述べられているように、インターアクションがなければコミュニケーションは成立しないが、コミュニケーションが成立しなくても、インターアクションは存在しうる。そして、そのインターアクションはリレーションの質に依存する。この縫部氏の指摘は、コミュニケーションの生成には両者の間に何らかのインターアクション（相互作用）が存在し、「理解／誤解」といったコードはそのリレーションによって可能性の縮減をもたらすことを示唆している。つまり、言語コミュニケーションによって表出したことばは、それに先立つリレーション生成の履歴によって、両者の間に「共」通のプラットホームを与え、そこでのコミュニケーションが後続する限りにおいて「公」的性質をもたらすと考えられる。

日本語教育が「公共」を志向するためには、学習者個人の内面にあることばがコミュニケーションにおいてどのような前提を与えるのか、また、そこにあるコミュニケーションの多重性がもたらす予期の獲得困難さを踏まえた上で、「公」と「共」の差分を埋めることばの獲得に学習者自身がどのように向き合うのかを模索する必要がある。

三・二　教育の形式的「公共性」

日本語学習者の公共性獲得の問題を考える場合、ことばの公共性や教育の公共性と同時に、日本語学習者とはどのような存在であるか、あるいはどのような社会的属性を帯びているかを認識する必要があ

る。

一般に、日本語教育の対象となる学習者は、研究や実践においてはその国籍や母語などの属性を中心に議論されることが多い。また、学習者中心概念のように学習者の異なるニーズを基に個々の多様性を論じる場合もある。そして、学習目標としては日本語の習得と異文化適応が掲げられることになる。近年ではさらに、学習者の多様性のみならず、そこにある学びの形態の多様性もあわせて議論されている。

日本語教育に限らず、学校教育において学びの方法が多様であるということが顕在的に意識されれば、学習者にとっては学びの選択肢が拡張されることになる。しかし、これは同時によりよい選択をするための高度な選択能力が要求されることを意味する。学習者の自律的学びは自身の試行錯誤よりも過去の学びの経験によるものの影響が大きい。学びと学習効果の関係性を自己言及的に分析し、新たな学びの創造へとつなげることが必要とされる。それは必然的に画一的教育の限界を示し、言語と文脈との関係が多様な解釈を可能にすればするほど、個人の想定するコミュニケーションに教育が適合することは困難となる。

また、学びが多様であるということは、学習方法の多様化を表すのと同時に、学習者自体の習得過程も多様であることを表す。上述のように、かつての日本語教育では学習者の多様性は母語や国籍、性別や社会的属性（学生、社会人等）によって区別されていた。しかし、メディアが複雑化し、個人の選択接続の可能性が飛躍的に高まると、同じ母語や同じ国籍、同じ社会的属性というだけでは、質的同一性は前提とされなくなってきている。細川（一九九五）に見られる学習者主体論は、このような前提の共有不可能性を基にした、新たな学びの方向性と考えられる。すでに述べているとおり、教育システムに

は社会的な選択機能が存在しており、その意味では、学びの成果を完全な個人のものとして評価することは、近代教育においては必ずしも合理的ではない。学びそれ自体が個人のものであっても、教師や周囲の評価はその全てが個別のものとはならない。つまり、教育の成果としての評価は社会的選別機能を有する限りにおいては、その基準を個の外側に設定することによって公共性を担保にすることが可能となるのである。例えば、我々は全く初対面の相手であっても、薬局で薬剤師として出会えばその店員が勧める薬を購入するであろうし、見ず知らずの他人であっても、レストランのシェフとして料理を提供されれば、その人の人格や背景を問題にせずとも出された料理を食べるであろう。つまり、我々は教育システムの作動によってもたらされる他者の評価を、公共性を担保にすることで自らの評価の代用とし、そこに生起するコミュニケーションに参加することができるのである。イヴァン・イリイチの「学校化」[16]というある種のリスクを考慮しても、そのような経験からの学習は社会的文脈への適応を促進する可能性を開くと考えられる。

このように考えると、適応への手段としての教育システムを作動させる学校は、その前段階としてこれまで学習者に対して学校教育への適応を要求してきたが、学習者の学びの形態が多様化すれば、反対に教育が学習に適応することを要求することになる。これは、従来の学校教育に内在する年齢的均一性や学びの過程、成果に対する同一性を前提としない日本語教育が、学校的学びを副次的に捉える教育形態へ適応することによって、「公共日本語教育学」が志向する公共性を教育の機能的側面から、改めて捉え直す契機を与えるものとなる。

三・三　日本語教育的視座からの社会的公共性の構築へ向けて

今回、本論を展開するにあたって援用しているルーマンの社会システム理論は、前述の通り、人間を社会の構成要素とは見なさず、現象として現れる偶発的な出来事によってのみ社会は成ると捉える。教育システムに関与する学習という行為も、このような偶発的な出来事の一つとして考えることができる。公共性と学びの関係性を、教育システムを提供する学校での学びとそれ以外との関係性としてみた場合、自律的学習におけるシステムとその作動形式が問題となる。そのような観点からこの問題を思考するにあたり、周囲の人々と公共性との関係を改めて捉え直す必要がある。

周囲の人々の存在は、学習者の学びにおけるシステムを基に考えれば、その外側に位置する環境の一要素ということになる。そのような人々も学習者と同様に多様性を帯びた個人であるが、その役割と機能は社会の中で一定の方向づけがなされていると考えられる。前述の三代(二〇一一)や池上(二〇〇七)のように、言語コミュニケーションが行なわれる場やそれを含む地域と関連づけることにより、学びとその公共性に対して何らかの影響を与える存在と見ることができる。それは異文化理解、あるいは異文化適応へと方向付けられた了解を基礎とし、学習者の心的システムへ働きかけるものだともいえる。学習者は言語、非言語コミュニケーションのいずれの場合も相手との相互理解を前提とした予期の実現を志向する。しかし、それは必ずしも期待通りのコミュニケーションに帰結するとは限らない。それは環境に位置する周囲の他者も同様であり、その実現可能性を高めるためは何らかの手当が必要となる。

前出のハーバーマスは対話による合意を提言したが、彼が前提としているのは対等な立場に置かれた

話者間における合理的態度によるコミュニケーションであり、それがいかなる状況下においても実現するとは考えがたい。また、社会成員の合意に基づく正義の原理を主張したジョン・ロールズにおいても、「無知のベール」(17) を前提としている点で、その議論は仮説の域を超えない。このようなロールズのリベラリズムをコミュニタリアニズムの立場から批判したのがマイケル・サンデルであり、彼は共同体における熟議の中で形成される共通善を重視している。サンデルはロールズが前提としているような「負荷なき自己」(18) を批判的に捉え、それに対置する形で「状況に位置づけられた自己」という概念を提示している。自己の生まれもった才能や資質は個人から切り離すことができず、また、それを開花させるためには共同体に住む人々の支援や協力が不可欠だとしている。それゆえ、個々人の思考や行為は共同体の人々と相互に関係し合い、そこでの人間形成に寄与するという。日本語教育における学習者も「負荷なき自己」として捉えるのではなく、周囲の人々に支えられた「状況に位置づけられた自己」となるのが望ましい。しかし、サンデル的コミュニタリアニズムが前提としている熟議を通した共通善の構築は、言語運用能力の習熟度などにも影響されるため、学習者にとって必ずしも容易なことではない。サンデルはそれに加え、政府による「徳」の育成も主張しており、日本語教育における公共を思考するにあたっては、この両者に対していかなる関与が可能かを志向する必要があろう。

日本語教育における公共性を思考するにあたって、周囲の他者の存在は非常に重要なものである。社会における公共性とはア・プリオリなものではなく、あらゆるところで生起する出来事の生成・連鎖によって形成されていくものだといえる。その意味で、日本語教育が果たす役割の一つとして、上記の出来事に関与する言語、非言語コミュニケーション能力の育成があり、それを様々な社会的文脈で運用す

ることによって、自らが属する社会や共同体の公共性の構築へも寄与することが可能になると考えられる。

おわりに

本論でも触れたが、川上（二〇一七）や牛窪（二〇一七）でも述べられているとおり、「公共日本語教育学」に関する議論はまだ緒に就いたばかりである。社会の多様化や人的流動性の高まりは、今後もより一層進行していくと予想される。日本語教育、あるいはそれに関与する教師や学習者の公共性も、社会状況に呼応して変化し続けると予想されるため、同様の議論に関しては今後も継続的に考察していく必要があろう。今回はニクラス・ルーマンの社会システム理論を基に、日本語教育における公共性をどのように捉えたらよいかを考察した。それにより、従来のような教師や学習者といった人間中心の議論から、社会における出来事（あるいはコミュニケーション）を中心とした新たな視点へと転回することが、多少なりともできたのではないかと考える。しかし、本論で扱った議論は公共性をめぐる問いのほんの一部であり、牛窪（同）で示されているような教師や教育機関の属性の問題などには十分触れられなかった。日本語教育の社会制度的役割を考えれば、さらに俯瞰的に捉えた公共性の概念も視野に入れる必要性が出てくる。今後、公共性の議論自体もますます多様性を帯びていくと考えられるが、実践、研究の両面から、さらに議論を深めていくことが要求される。

（もり　よしひろ・日本文化専攻博士課程3年／人文学部非常勤講師）

［註］

（1）社会システムに関する理論はニクラス・ルーマン以外にも複数の研究者が提唱しているが、本論では特に断りがない限り「社会システム理論」とはルーマンのそれを指す。

（2）社会学における公共性に関する問題やそれに基づく議論は以前から見られる。盛山（二〇〇六）が指摘しているのは。社会の公共性といった広義の意味での議論ではなく、「公共社会学」という社会学における一つの専門性の議論についてである。

（3）三代氏、池上氏らのいう「場」とは西田幾多郎や時枝誠記らが主題化したような意識、価値観や主体とことばとの関係性のようなものを指しているのではなく、言語コミュニケーションの実践やそれを通じた経験獲得のための接触場面のようなものと考えられる。

（4）ある言語の文法や規則の体系や、それを基にした発話行為を含めた言語活動の全体像

（5）ソシュールは言語を考察するにあたり、その言語が持つ文法や規則の体系（ラング）と運用における個々の発話行為（パロール）に分けて分析している。

（6）言語が持つ記号的側面の文字や音声を指すもの。

（7）カント哲学における経験に先立って成立していること

（8）ブルデュー（一九九三）参照

（9）Lave,J. and E.Wenger（一九九三）参照

（10）ルーマンの言う「コミュニケーション」とは一般的な意味での言語コミュニケーションではなく、連続的に生成連鎖される出来事のことを言う。（森　二〇一七　参照）

（11）T.ホッブズ（一九八五）参照

（12）パーソンズ（一九七四）参照

（13）ハーバーマス（一九八五）参照

（14）言語コミュニケーションにおいて、インプットとアウトプットは第二言語であっても、思考自体は母語で行なっているような場合を指す。

(15) オートポイエーシス（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。（森　二〇一七　参照）

(16) イリイチは学校制度を通じて教育を受ける行為が社会的サービスの享受と同化し、学校に所属することによって学びの自律性を喪失してしまうことを「学校化」として批判的に言及している。

(17) ロールズは公共的な正義の実現のために、社会的地位や資産、能力といった個人的情報を全く考慮せず、「無知のベール」という仮定のもとでどう行為するのが合理的かを思考した。

(18) ロールズが仮定した「無知のベール」を被った個人は、社会的文脈から自己に及んでくる外部的な負荷を排除していることにおいて、そのような自己は思考の前提としてありえないと批判している。

参考文献

・池上摩希子　「「地域日本語教育」という課題　―理念から内容と方法へ向けて―」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』二〇　早稲田大学日本語教育研究センター　二〇〇七年

・牛窪隆太　「日本語教育における公共性の意味と課題　―パネル趣旨―」『二〇一七年度日本語教育学会秋季大会予稿集』細川英雄・牛窪隆太・三代純平・市嶋典子　日本語教育学会　二〇一七年

・川上郁雄　「〈公共日本語教育学〉構築の意味　―実践の学の視点から―」『早稲田日本語教育学』二〇　早稲田大学大学院日本語教育研究科　二〇一六年

・川上郁雄　「なぜ「公共日本語教育学」の構築なのか」『公共日本語教育学　社会をつくる日本語教育』　くろしお出版　二〇一七年

・西條剛央　『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　二〇〇五年

・斎藤純一　『公共性』　岩波書店　二〇〇〇年

・新矢麻紀子　「地域日本語教育支援におけるコーディネータの役割に関する一考察　―2種類のコーディネータの事例分析から」『大阪大学教育学年報』一四　大阪大学大学院人間科学研究科教育学系　二〇〇九年

・俵山雄司・渡部真由美・結城恵　「地域日本語教育における各分野の専門家と日本語教師との協働　―外国人生活者

向けケアプラン日本語教室の企画・教材作成・実施を例に―」『群馬大学国際教育・研究センター論集』一五　群馬大学国際教育・研究センター　二〇一六年
・西口光一　「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』一三八　日本語教育学会　二〇〇八年
・縫部義憲　「日本語授業の「人間化」の工夫　―外国語相互作用分析システムの利用―」『日本語教育』七五　日本語教育学会　一九九一年
・野山広　「教育・地域日本語教育　「つなぎ役」「企画役」「調整役」として」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』別冊三　東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター　二〇一〇年
・福村真紀子　「地域日本語教育から創る「公共の場」：結婚移住女性を手がかりに」『早稲田日本語教育学』二二　早稲田大学大学院日本語教育研究科　二〇一七年
・細川英雄　「教育方法論としての日本事情」『日本語教育』八七　日本語教育学会　一九九五年
・細川英雄　「日本語教育における公共性の意味と課題　―「公共性」概念と言語教育の専門性との関係―」『二〇一七年度日本語教育学会秋季大会予稿集』細川英雄・牛窪隆太・三代純平・市嶋典子　日本語教育学会　二〇一七年
・萬浪絵理　「地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか　日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察」『言語文化教育研究』一四　言語文化教育研究学会　二〇一六年
・三代純平　「「場」としての日本語教育の意味　―「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　二〇一一年
・三代純平　「日本語教育における公共性の意味と課題―言語教育カリキュラムの公共化への試み―」『二〇一七年度日本語教育学会秋季大会予稿集』細川英雄・牛窪隆太・三代純平・市嶋典子　日本語教育学会　二〇一七年
・森良太　「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―」『年報　新人文学』一四　北海学園大学大学院文学研究科　二〇一七年
・森良太・中川かず子　「異文化交流における学内ネットワークの果たす役割　―学内異文化交流サークルの事例をもとに―」『北海学園大学人文論集』六四　北海学園大学人文学部　二〇一八年
・盛山和夫「理論社会学としての公共社会学にむけて」『社会学評論』五七巻一号　日本社会学会　二〇〇六年

・山下晋司　「公共日本語教育学の可能性　―公共人類学の視角から」『公共日本語教育学　社会をつくる日本語教育』くろしお出版　二〇一七年
・イヴァン・イリイチ　『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳　東京創元社　一九七七年
・ジョン・ロールズ　『正義論』川本隆史・福間聡・神島裕子訳　紀伊國屋書店　二〇一〇年
・タルコット・パーソンズ　『社会体系論』佐藤勉訳　青木書店　一九七四年
・ニクラス・ルーマン　『社会システム理論（上）』佐藤勉監訳　恒星社厚生閣　一九九三年
・ニクラス・ルーマン　『社会システム理論（下）』佐藤勉監訳　恒星社厚生閣　一九九三年
・ニクラス・ルーマン　『社会の教育システム』村上淳一訳　東京大学出版会　二〇〇四年
・ピエール・ブルデュー　『資本主義のハビトゥス　―アルジェリアの矛盾―』原山哲訳　藤原書店　一九九三年
・フェルディナン・ド・ソシュール　『一般言語学講義』小林英夫訳　岩波書店　一九七二年
・マイケル・サンデル　『これからの「正義」の話をしよう　―いまを生き延びるための哲学』鬼澤忍訳　早川書房　二〇一一年
・ユルゲン・ハーバーマス　『コミュニケイション的行為の理論　［上］』河上倫訳　未来社　一九八五年
・ルートヴィヒ・ヴィトゲンシュタイン　『哲学探究』丘沢静也訳　岩波書店　二〇一三年
・J.L. オースティン　『言語と行為』坂本百大訳　大修館書店　一九九三年
・Lave,J. and E.Wenger　『状況に埋め込まれた学習　―正統的周辺参加―』佐伯訳　産業図書　一九九三年
・T. ホッブズ　『リヴァイアサン』〈四〉水田洋翻訳　岩波文庫　一九八五年