

コミュニケーション論再考 II —G・H・ミードの「創発的内省性」を基軸にして—

中村 義実

はじめに

2000年1月18日、故小渕恵三首相の私的諮問機関「21世紀日本の構想」懇談会の最終報告書が首相に提出された⁽¹⁾。戦後、驚異的成長を遂げた日本は、「成功の代償により、経済、社会は脆弱、硬直化している」との現状認識の上に立って、15—20年後の日本のあるべき姿を描いたという。その報告書の中に「グローバル・リテラシー（国際対話能力）」という用語が登場する。グローバリゼーションが加速する中で、世界と対話するには、「語学力と表現力、説得力などのコミュニケーション能力が欠かせない」との説明がその後続く。また、将来は英語を日本語に次ぐ「第2公用語」にすることについても議論を促し、少なからぬ反響を呼んだことは記憶に新しい。

その提言を受けるかのように、それから一週間ほど後の1月26日に、中曽根弘文文部大臣（当時）が「英語指導法改善の推進に関する懇談会」を発足させた⁽²⁾。「約10年間も英語を学びながら、多くの日本人が英語でコミュニケーションができないのは指導法に問題がある」として、文部大臣自らが立ち上がったわけである。氏は初会合で「近い将来、すべての国民が社会人になるまでに英語を使いこなせるようになることを念願する」という意思を表明し、「話せる英語教育」に向けての論議を会のメンバーに託した。懇談会は約1年をかけて、具体的な提言を取りまとめるという。

コミュニケーションという用語は、今日の社会問題を通してクローズアップされている。ここ1、2年の間に世間を驚かす社会事件が連続的に発生したのは周知の通りである。精神科医の和田秀樹氏は、東京の母親による幼稚園児殺害、新潟の少女監禁、京都の小学生殺害、西鉄のバスジャック殺人の4例をあげ、それらの事件の犯人の共通項として、「社会的引きこもり」に近い状態にいたことをあげる。自分の内面の葛藤を他人に打ち明けられない対話下手な人間が拡大再生産されており、「コミュニケーション不器用」の問題は「他人事でないものとして日本人全体に受け止められている」と氏は指摘する⁽³⁾。

かくして、コミュニケーション問題は、英語教育界という領域にとどまらず、より広い文脈の中で論議されている。多くの英語教育関係者は、この傾向を歓迎していいのか、批判していいのかわからずにいる。コミュニケーションとは何かについての合意がないままに、コミュニケーションという用語だけが一人歩きしている感がある。果たして、上述の「グローバル・リテラシー」、「話せる英語教育」、そして「コミュニケーション不器用」という三つの異なる文脈を統一できるコミュニケーション論議が、今日どれだけ存在しているだろうか。

私には、とりわけ「話せる英語教育」論議一般に見られがちなコミュニケーション論の視野の狭さが気にかかる。コミュニケーションの目的がなおざりにされたまま、やみくもに会話の「流暢さ」を追い求める構図がそこにある。本稿は、アメリカの哲学者、社会心理学者であるジョージ・H・ミード (George Herbert Mead, 1863-1931) のコミュニケーション理論に着目し、今日流行する「話す」能力をことさら強調する英語教育法ならびに英語教育論の限界性と問題点を論じる。人間コミュニケーションの社会性とそのダイナミズムを明らかにし、「話せる英語教育」論議に新たな知見を提供できればと願っている。

なお、本稿がミード研究そのものを主題として位置づけるものではないことをあらかじめお断りしておく。私が力点を置きたいのは、ミードのコミュニケーション理論が日本の英語教育の閉塞をいかに打破しうるかを考察することである。本稿に紹介されるミードのコミュニケーション理論は、東京大学大学院教授・船津衛氏の最新刊『ジョージ・H・ミードー社会的自我論の展開ー』(2000年)⁽⁴⁾にその多くを依拠する。氏はその著書において、ミード思想の核心を「創発的内省性」という概念を軸に明快に解説する。本稿もその概念を基軸に据える。ミード自身の原典については、主に『精神・自我・社会 (Mind, Self and Society)』(1934年)⁽⁵⁾を参照する。

1) 「コミュニケーション・アプローチ (CA)」の限界性

吉田研作氏 (上智大学教授) は「日本におけるコミュニケーション・アプローチについてあらためて考える」⁽⁶⁾と題するエッセイの中で、英語を学ぶ環境を、「オーセンティックなコミュニケーション」を通して学べる環境と、「擬似コミュニケーション」を通してしか学べない環境の二つに分けた。氏はアメリカのある語学研修所の授業を見学した際の体験を述べる。教室では多国籍の研修生たちによる生き生きとしたディス

カッションが繰り広げられる。また、フィールドトリップにおいては博物館や裁判所等、なまの社会環境に直接入りこんで英語にふれる。氏はアメリカと日本の英語学習環境との違いを改めて感じ入り、次のように嘆息する。

日本でどんなにコミュニカティブな英語教育の大切さを訴えても、結局は本当の意味での自然なコミュニケーションはなかなか作れない。授業内容とは直接関係なく、one-shot visitのALT (Assistant Language Teacher) が生徒と英語で話す、あるいは交換留学生と英語で交流する、というような状況が最もオーセンティックな状況に近いのかもしれない。

氏は、日本の英語教育で大切なのは、「擬似コミュニケーションを通して、生徒がいざオーセンティックなコミュニケーションの場に遭遇した時に必要となるであろう、コミュニケーション能力の基礎力を身につけさせること」であると結論づける。パイロットが実際に操縦する前にシュミレーターで訓練を受けるのと同じように、外国語の学習もまた、実際に必要となるであろう状況に備えて訓練することができるかと主張する。氏の論理を敷衍するならば、日本において「話せる英語教育」を実現するための道筋は、擬似コミュニケーション活動をいかにオーセンティックな体験に近づけるかという努力にかかっているということになる。

私は、ここで氏の言わんとすることは十分に理解できる。この課題が、今日、日本にいる数多くの英語教員が懸命に取り組んでいる重要なテーマであることも確かであろう。しかしながら、私は、氏の主張をそのまま受け入れてはならない、とも思う。氏の言う「オーセンティックなコミュニケーション」は、人間のコミュニケーションを極めて狭い範囲でしか捉えていない。この問題については、本稿の後半で詳しく論じる。まずは、氏のエッセイのタイトルにある「コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach)」(以下、「CA」と記す) という外国語教授法が生まれた経緯を確認しておく。

田中茂範氏(慶應義塾大学教授)は1950年代から現在に至るまでの英語教育の流れを、わかりやすく三つの段階に区切っている⁽⁷⁾。まず第1段階は50年代から60年代中頃までの「オーディオリンガル・アプローチ (Audiolingual Approach)」(以下、「ALA」と記す) に象徴される時代を指す。ALAは、言語学習を言語の習慣を獲得することとみな

し、正しい習慣形成を促すための反復練習に重点を置く。誤りは直ちに訂正され、段階的にそして累加的に学習するのがよいプログラムとされた。このアプローチは機械的な練習が実際の運用能力の養成に結びつかないという批判を浴び、60年代の後半になると衰退の一途をたどったとされる。

次に第2段階は60年代終盤から70年代の中頃までを指し、全体としては「教授法を模索する時代」であったという⁽⁸⁾。この時代に盛んになった変形生成文法論は、言語（文法）はパターンの集合ではなく文を生成する規則の集合であるという言語観を強調した。また認知言語学の発達により、「機械学習（mechanical learning）」から「有意味学習（meaningful learning）」への移行の重要性が強調された。

CAの発展は、第3段階に位置づけられる。70年代後半から80年代にかけて欧州で台頭し、現在では世界中で注目を浴びているという。CAは、学習者が外国語を使う目的を明示化できれば、それを集中的に教えることにより、効率化を図ることができると考えられる。言語を使うことはある行為を行うことであると捉え、言語の構造（structure）よりも言語の機能（function）に注目し、「言語ニーズ（language needs）」に合った言語教育を施すことを狙いとする。社会的コンテキストにおける「場面的相応しさ（situational appropriateness）」という基準もここでは大切な要素となる。この理論が欧州における移民の教育対策の一環であったという点も視野に入れておきたい⁽⁹⁾。

さて、ここでCAの理念を日本の英語教育環境に照らし合わせて考えてみると、さしあたり二つの大きな問題点に突き当たることに気がつく。一つは吉田氏が述べるように「場面的相応しさ」を作ることの難しさである。CAの代表的な学習理論の一つは、「言語教授の成功の度合いは、言語教授を教室以外の第二言語の習得状況にどれだけ近づけるかによる」⁽¹⁰⁾というものであり、自然の言語習得に近い状況を作り出す必要が説かれる。どこにいようが日本人ばかりであることがほとんどの日本社会、ならびに英語教育現場の実状を考えると、「場面的相応しさ」という基準において、確かに日本の環境は極めて不利な状況にある。

もう一つの見過ごしではならない問題は、日本人の「言語ニーズ」の問題である。英語を学ぶニーズについて日本人はコンセンサスを持たない。例えば、ある人々は「海外旅行や買物のため」と答え、またある人々は、「将来仕事で必要になるかもしれないから」と答えるであろう。十人十色の答えが返ってきても不思議はない。しかも、それらのニーズの

大部分は、例えば、移民たちの「現地での生活」という差し迫ったニーズとは比べようもないほどに小さい。さらに言えば、「ただできるようになりたい」とか「できるとかっこいい」程度の漠然とした抽象的なニーズしか持ち合わせていない学習者が大多数にのぼるであろう。

このような状況においては、日本でどれだけCAの理念を反映した教育を施せるかに疑問が残る。多様で抽象的なニーズに、CAはどうか対応していくのか。次項では、ALAとCAの背景にあるコミュニケーション理論を採った上で、これらの疑問についてももう少し考察を進める。

2) 「刺激－反応説」の束縛性

岡部朗一氏（南山大学教授）は、ダノンとラーソンが1950年代から70年代中頃にかけての主要文献から収集した126におよぶコミュニケーションの定義リストを検討し、現代の文献に使われているコミュニケーションの定義を4つの類型に分類した⁽¹¹⁾。定義リストの約35%を占め最大の類型に位置づけられたのが、次項でふれる「相互作用過程説」である。この項では、全体の約20%を占め第二の類型として分類された「刺激－反応説（S-R Theory）」に焦点を当てる。前項でふれたALAの理論的裏づけとして働いた理論であることもあらかじめ指摘しておく。

「刺激－反応説」は1950年代に優勢であった行動心理学において生み出された理論であり、刺激と反応の連合によって学習の成立過程を説明しようとする立場に立つ⁽¹²⁾。人間がすでに持っている反応のうち、望ましいと考える特定の反応が生起する確率を高めることを狙いとする。言語学習にあてはめるならば、状況という刺激に応じて起こる適切な言葉の反応を、反復練習などによって「強化（reinforcement）」させることにより、言語の習慣が形成されるという捉え方である。前項で述べたとおり、ALAという教授法は、機械的な練習が実際の運用能力に結びつかないという批判を浴び衰退した。

CAが、ALAの欠点を補うかたちで台頭したのは自然な流れといえる。CAを生む原動力になったのは「発話行為理論（Speech Act Theory）」⁽¹³⁾である。この理論は、コミュニケーションを「ある一定の目的と意図を持って言語を使用することにより、聞き手と話し手の間に何らかの影響（結果）をもたらそうとする行為（acts）」とみなす。

「発話行為」を、命令、催促、助言、警告、約束、陳謝などの言語の機能によって分類し、目的に沿った言語の伝達機能に重点を置く。ここでいう「コミュニケーション能力」とは、目的達成のために、様々な場面

で言語の伝達機能を効率よく働かせる力ということになろう。CAの学習理論においては、必然的に、言語形式の「正確さ (accuracy)」よりも、意欲や自信を持って言語を使おうとする「流暢さ (fluency)」が優先される⁽¹⁴⁾。

仮に、コミュニケーションが「伝達機能」や「流暢さ」の観点からしか捉えられないとしたら、前項で見た吉田氏の嘆きは、日本人ならばほとんど誰もが共感できる。すでに考察したように、CAは、日本の教育環境においては克服しがたい限界をはらむ。曖昧な、かつ弱い「言語ニーズ」しかもたない大半の日本人にとって、CAはどれだけの救いとなるのか。差し迫った「言語ニーズ」もなく、適切な「場面的相応しさ」も欠ける中で、どのようにしたら流暢な英語が訓練できるというのか。CAという教授法を取り入れることが、自動的に、「刺激-反応説」の呪縛を解くという保証はどこにもない。

わかりやすい例をあげれば、英語圏で生活することに興味も必要性もないという学習者に対して、よくあるようにアメリカ生活なりイギリス生活なりの擬似的な場が用意されたとする。この場合、いくら言語の伝達機能を働かせる訓練をしたところで、「有意味学習」は容易に「機械学習」へと転じるだろう。「場面的相応しさ」の完璧さ如何にかかわらず、CAはほとんどALAと変わらないものになりうる。

では、英語圏での生活に大いに興味を持ち、かつ差し迫った必要性をもつ学習者が対象であったらどうか。彼らとて、生活実感がないうまに仮想言語空間を受動的に漂うことには変わりがない。後でまた論じるが、架空の空間における追体験というのは、あくまでも制限的な「リアリティー」しか生み出しえないのである。

実のところ、大方の日本人は「刺激-反応」という図式の強い影響下に依然として縛りつけられたままではないか。この縛りからなかなか抜け出せないまま、もがき苦しむ日本人学習者の姿が大勢を占めていると私は推測する。そうであるからこそ、冒頭で紹介したような懇談会が文部大臣のお声掛けで設置されることになるのである。

問題は、日本人学習者がこの袋小路から脱け出す道があるのかということである。先に見たように、吉田氏は、「擬似コミュニケーション」を徹底させることによって、「コミュニケーション能力の基礎力」を鍛えることを提言する。しかし、この先に光が見えるだろうか。擬似的な環境において、伝達の機能を効率的に働かせる訓練をいくら積み重ねたところで、いざオーセンティックな場においては、それがなかなか通用

しないというのは、すでに英語教育関係者のみならず日本人学習者全体の暗黙の了解である。その背景には、「場面的相応しさ」や「言語ニーズ」といった問題を越えるもっと大きな問題が控えているのではないか。

事実、立派に使いこなせる英語を、日本を離れることなく身につけた日本人は少なからずいる。それらの人々は、パイロットのシュミレーター訓練の如きに英語を身につけたのであろうか。また、アメリカにごまんという日本人の語学研修生の英語力が急速に伸びているというデータがこれまでに存在したであろうか。吉田氏のコメントからは、アメリカの語学学校に入れば、理想の英語教育を受けられるとの認識さえ抱かされてしまう。だが問題はそんなに単純でないことは明らかである。街角の英会話学校よろしく、CAの進化が日本人の英語力に救いをもたらすという考え方があるとしたら、それはあまりに安易にすぎるであろう。

日本人学習者に救いをもたらす道があるとしたら、CAの背景にある理論とは根本的に異なる理論が必要ではなかろうか。その理論とは、言うなれば、人間を機械や動物と同じレベルで捉える「刺激-反応説」の縛りを解いてくれる理論である。次項より、ジョージ・H・ミードの思想にその手がかりを求めていく。

3) 「社会的自我論」の知見

岡部氏は、前述したように、コミュニケーションの定義リストの分類において「相互作用過程説」を第一類型に位置づけた。この説は、「人間のコミュニケーションを人間、社会関係の基礎となるものとして捉え、コミュニケーションによる人間同士の相互作用を社会の基本的単位とする」立場である⁽¹⁵⁾。留意すべきことは、この理論が定義の第一類型に位置づけられておりながら、英語教育界においては考慮の対象外にされてきた感があるということである。そこに今日の英語教育問題の根深さが潜んでいると私は考える。ミードは、「相互作用過程説」を代表する人物の一人として、岡部氏の説明の中に名前があがっている。「社会的自我論 (Social Self Theory)」とも称される、彼のコミュニケーション論の概要をここに紹介する。

ミードは、人間のコミュニケーションが他者との外的なコミュニケーションのみならず、自己との内的なコミュニケーションによって成り立っていると捉える。他者との会話という外的コミュニケーション過程が個人の中に内在化することによって、「内的会話 (inner conversation)」としての内的コミュニケーション過程が発生する。このようにして、自

己を対象化することは、人間の自我の最もユニークな特質であり、これによって、既存の自我のあり方が見直され、現在の自己を越えた新たな自己が生み出されるとみる。ここでは、人間の行為は刺激に対する単なる反応としては捉えられていない。「刺激を主体的に受け止め、解釈することができ、またそれを修正し、再構成しうる積極的存在」としての人間が想定される⁽¹⁶⁾。

人間の自我は他者とのかかわりにおいていかにして形成されるのか。このプロセスの解明がミード思想の核心部分である。ミードは「主我 (I)」と「客我 (Me)」という概念を使って説明する⁽¹⁷⁾。人間の自我は「主我」と「客我」の二つの側面を持つ。「客我」とは、「役割取得 (role taking)」を通して、つまり他者の期待を取り入れることにより形成される自我である。小さいうちは、親兄弟、友人、先生などの自己にとって身近な「意味ある他者 (significant other)」⁽¹⁸⁾の期待や要請が自我の形成に大きな影響を及ぼす。大人になるにつれて、複数の他者の多様な期待が組織化された「一般化された他者 (generalized other)」⁽¹⁹⁾の期待が形成される。「一般化された他者」とは「共同体 (community)」全体の意思ともいえる。人間は「役割取得」の範囲を拡張化していくことにより、自我の「社会性 (sociality)」を拡大化していく。ここでいう「共同体」とは、地域社会、国民社会、さらには国際社会にまで拡大可能であるということをおさえておきたい。

「主我」とは、その「客我」に向き合う主体としての自我である。人間は他者との相互作用において、他者の期待を受け入れるだけでなく、他者の期待の修正や変更を行うことができる。自我は社会の単なる反映として生じるのではなく、人間は社会の現実を認識し、それに意味を付与し、「役割形成 (role making)」をしていく。つまり、自らの位置や行為の方向に照らして解釈し、それを変更し再構成する。その過程で「主我」は「客我」を再構成し、「客我」の枠を越えて新たなものを「創発」する。この人間の持つユニークな特質が、「創発的内省性 (emergent reflexivity)」⁽²⁰⁾である。

ミードは、『精神・自我・社会』の中で、人間の「創発性 (emergence)」と「内省性 (reflexivity)」を別々の箇所でも説明している。「創発性」とは、水素と酸素が化合して水が生じるように、新奇なものがたえず出現する性質をいう⁽²¹⁾。人間の言語の創発性については、次のような見解が示されている。

かれら（人間集団の成員）がある共通の流儀で振舞わねばならないからといって、かれらから独創性が奪われてしまはしない。共通の言語がそこにある。だが、人びとのあいだで新しい接触があるごとにそれはちがう使われ方をする。再組織化にふくまれている新奇な要素が、所属集団への個人たちの反作用を通して発現する（訳は稲葉三千男他）⁽²²⁾。

一方、「内省性」とは、「個人の経験が自分自身に立ち返ること」である。それにより、個人が意識的に社会過程に適応でき、その適応を媒介にして一定の行動において社会過程の結果を修正できる。内省性は、社会的過程の内部に精神が発達する本質的な条件であるとミードは説明する⁽²³⁾。

「創発的内省性」は、このように、自己の新たなる形成とともに、他者の状況の再編成を導く。ミードの「社会的自我論」は、人間の主体的あり方と社会の動的イメージによって特徴づけられる。

さて、ここまで述べてきて浮き彫りになったことは、「社会的自我論」と「刺激—反応説」に見られるそれぞれのコミュニケーション観の大いなる隔たりであろう。後者は、言語の伝達機能にとられるあまりに、ミードが明らかにした積極的、主体的人間像や動的、過程的社会的ダイナミズムを見ていない。その結果、人間の行為が単独者の孤立的行為として捉えられ、他者との内面的なかかわりが考慮されずにいる。現象の因果関係のみを追求して、人間の創発性が生み出る余地をほとんど奪っている。船津氏はターナー（R.H. Turner、1919—）の所見を次のように紹介する。この引用は、そのまま、「刺激—反応説」に支配された外国語教育の限界を浮き彫りにしている点に着目したい。

機能主義の理論は、人間行為を規定された役割の遂行として捉え、人間の自我を規定された役割の取得として考えてしまっている。規定された役割は標準化された内容とインパーソナルな性質を持っており、それは人間行為の単なるモデルに過ぎない。しかしこのモデルがあたかも現実の人間行為であるかのように考えられてしまい、規定された役割には固定したものという性質が付与される。しかも行為が規定された役割から逸脱した場合には統制が加えられるという意味で、自我は規範的に決定されるものとされる。ここから人間は規定された役割をそのまま遂行する受動的存在とな

る。人間は他者の期待に同調し、それに自己を一体化させ、それをそのまま自分の自我とするようになる⁽²⁴⁾。

「社会的自我論」と「刺激－反応説」で決定的に異なる視点をさらにあげると、先に少しふれた「リアリティー」の捉え方である。「刺激－反応説」の場合、ある固定的なコンテクストの中で言語の伝達機能が果たされること、つまり話し手の意図が聞き手に正確に伝わり、聞き手がその刺激を受けて話し手の意図に基づいて反応する行為がリアリティーの実現と考えられる。

一方、ミード理論の場合、リアリティーは常に変化変容する流動的なものであると捉えられる⁽²⁵⁾。リアリティーは、現在の中に存在するが、それは同時に過去と未来を含むものと捉えられる。過去は記憶イメージとなって、また未来は予測ないし想像イメージとなって現在の中に存在する。過去と未来は、現在という枠組みを通じて刻々、選択され再構成され続ける。したがって、現在は現在のままであるわけにはいなくなり、リアリティーは刻々、新たに創発され続けるのである。自我の、そして自我とかかわりのある他者のリアリティーはそのたびに再編成されていく。ミードはこれを自我の「時間的社会性」と呼ぶ。次の引用により、CAの限界もまた鮮やかに浮かび上がる。

自我の時間的社会性は常に新たなものを生み出し、またそれによって自らを再構成していく。自我の社会性を単に空間的広がりにおいてのみ把握するのでは一面的であり、また歪んだ理解をもたらす。時間的社会性を見ることなく、それを空間的社会性の中に解消してしまふことによって、自我が固定的なものとして捉えられてしまふ恐れがある。自我が時間的社会性を有することを理解することによってはじめて、自我を変化・変容する動的なものとして考えうるようになる。このことは、社会を固定したものではなく、変化・変動するダイナミックなものとして把握されうることを意味する⁽²⁶⁾。

ミードの思想は「世紀の転換期において混迷の度を深めている現在の状況において、近代を乗り越え、新しい人間と社会のあり方、そして、新しい科学のあり方を示すものとして注目され、見直され、高く評価されてきている」と、船津氏は指摘する。さらに、今、「ミード・ルネッ

サンス」が「社会学、社会心理学、また哲学」において沸き起こっている、と述べる⁽²⁷⁾。「言語学」や「外国語教育学」という領域は、残念ながら、その説明の中には登場しない。一つには、これまでの一般的な言語論、つまり、言葉は「語と文法」からなるシステムであるという、いわば閉じた見方が、言語の「時間的空間的社会性」に目を向ける余地を奪ってきたと言えるだろう⁽²⁸⁾。次項では、ミードの知見が英語学習理論にどう応用されるのかについて私なりの思考を展開したい。

4) 「流暢さ」と「遅延反応」のジレンマ

ミードの「社会的自我論」は、すでに見てきたように、コミュニケーションのメカニズムを内的、外的の二側面から捉える。コミュニケーションは、自我と社会が変化、変動するダイナミックなプロセスとして進行する。言語空間のリアリティーは、刻々変化し、状況は再編成され続けていく。このモデルを図式化することは困難であろう。その複雑なイメージが、英語学習理論構築の際の障害になることは確かに予想される。だが、もう少し思考を突き詰めると、この「社会的自我論」はその際の障害になるどころか、これまで英語教育の中で限界とされてきたものを次々と突き崩す働きをしてくれることに気がつく。この項では、「オーセンティックなコミュニケーション」とは何かを捉え直した上で、英語コミュニケーション学習理論の再構築を図る。

CAの項で、私は日本の英語コミュニケーション教育における、「場面的相応しさ」や「言語ニーズ」の限界性の問題を取り上げた。また、ネイティブの先生や交換留学生とのごくまれなカジュアルな会話を除いては、「擬似コミュニケーション」にすぎないとみる吉田氏の意見も紹介した。

「社会的自我論」の文脈で捉えると、これらの問題は次元の異なる副次的な問題になる。つまり、オーセンティックなコミュニケーションとは、単に外的環境、つまり「場面的相応しさ」が整えばすむという問題ではない。また内的要求、つまり「言語ニーズ」に基づいて言葉を発すればすむという問題でもない。さらには、英語のネイティブ・スピーカーと英語で話すという行為自体を指すわけでもない。ポイントは、人間が他者とコミュニケーションをし、他者の観点から自己を省みることによって、新たなる自我を形成するというプロセスである。つまり、外的コミュニケーションを内的コミュニケーションにつなげていく重層的プロセスこそがオーセンティックなコミュニケーションなのである。これは、母

国語、外国語を問わず、あらゆる人間コミュニケーションにあてはまる原理であると私は考える。

もちろん、日本人が英語を「話す・聞く」過程において、いきなりこのプロセスを実現させるのはかなり難しいであろう。だが、少なくとも、「読む・書く」という過程ならば、最初のうちからオーセンティックなコミュニケーションを実現させるプロセスはいくらでもある。これから先の内容が、「話す・聞く」に比して「読む・書く」の重要性をことさら主張するものではないことをお断りした上で、論を進めていく⁽²⁹⁾。

私なりの授業の一例は次項で紹介することにする。ここではオーセンティックなコミュニケーションを実現させる二つの単純な英語学習例をあげておく。一つは、学習者が内的に読みたいと思う英語の本を選び、辞書を引きながらこつこつと読み進め、書き手の意図を主体的にくみ取りながら、自分の視野を拡大させたり、自分の価値観を深めたりしていくプロセスである。もう一つは、より現代風に言うと、海外の友達にももらった英文Eメールの返事を、相手のことを思いやりながら、何度も書き直しをして英語で書きあげるというプロセスである。これらの過程には、相互に同時進行的ではないにせよ、他者とのコミュニケーションとともに、自己とのコミュニケーションがある。そして、それらの行為を通して、自己の、あるいは他者の状況を変容させていくリアリティーがある。また、その過程には「刺激－反応」の縛りがない。自らの状況や他者、あるいは社会の現実に合わせて、状況を再編成していくことが可能である。

今日の英語教育界全体は「話す・聞く」のコミュニケーション信仰にとりつかれ、「読む・書く」もまたコミュニケーションであるという事実がほとんど省みられなくなっている傾向がある。その結果、例えば上の二例のように、苦労はしても比較的単純にできる英語コミュニケーション行為を積み重ねることの意義が見失われかけている。そこには、多くの学習者が気づいていない「落とし穴」がある。再び、ミードの「社会的自我論」に依拠して、それを明らかにしたい。

ミードは、自我の社会性の拡大を「問題的状况 (problematic situation)」⁽³⁰⁾という概念に関係づける。「問題的状况」とは、これまでの習慣的行動が妨害や障害などにおいてそのままでは進行が困難になる状況を指す。このような状況において、人間は自己を内省し、思考をあれこれ真剣に巡らす。自我の社会性を空間的、時間的に最大限に拡大した時に、内的コミュニケーションはその力を最大限に発揮しうる。内的

世界の活性化を通じて新たな世界を創発することにより、人間は「問題的状态」に対して主体的に対処し、状況を自らの手で変容していくことができる。

さて、ここでミードは「遅延反応 (delayed response)」という概念を人間特有の「知能的行為」として位置づけ、人間と動物の違いを次のように捉える。

一般の動物は刺激に対してすぐさま反応するが、人間は問題にぶつかった時には行為が停止される「遅延反応」を示す。「遅延」のあいだに状況をイメージに描き、内容を検討して、問題点を明らかにし、解決策を講じ、具体的なプランを立て、リハーサルする。つまり、人間の場合は自己の内部において内的活動を展開し、それを通じて「問題的状态」の克服をはかり、新しい状況を生み出すようになる⁽³¹⁾。

ミードによれば、知能的行為の過程とは選択の過程である。反応が遅延されることによって、人間はより大きな選択性を得る。行動に対する意識的、知能的コントロールは、遅延反応を抜きにしては獲得できないとミードは指摘する⁽³²⁾。

ここで私が問題にしたいのは、会話の「流暢さ」にいたずらにこだわる英語コミュニケーション理論、ならびに多くの英語教育関係者と英語学習者の態度である。先にふれたように、「流暢さ」はCAの学習理論においても重要視されている。確かに、言葉の「伝達機能」の観点から考えると大切な要素であることは否定できない。だが、忘れてはならないことは「流暢さ」というのは人間の「遅延反応」と対立する概念だということである。「流暢さ」を優先すれば、必然的に、内省的思考は妨げられる。人間は「問題的状态」における「遅延反応」を積み重ねることによって、自我を拡大していく。言葉が自我とともに育っていくものであるならば、「遅延反応」の機会を奪うことは、言葉の成長をも奪うことになる。

言うなれば、人間は「遅延反応」を積み重ねることによってしか言葉の「流暢さ」を獲得しえないというジレンマを抱えているのではないだろうか。日本においては、英語で生活をするという場が一般的にはない。従って「遅延反応」の積み重ねは、先に述べた二つの例のように、まずはじっくりと問題意識を持って読み書きをする過程に求めざるを得なく

なる。オーセンティックなコミュニケーションとしての「読む・書く」行為の積み重ねがあつてこそ、オーセンティックなコミュニケーションとしての「話す・聞く」行為への自然なつながりがもたらされるはずである。

繰り返すが、コミュニケーションのプロセスに「創発的内省性」が働くかどうかは鍵になる。相手が、ネイティブであれ、日本人であれ、また、場面がどうであれ、必要性がどうであれ、相互間に「創発的内省性」が働いていれば、それはオーセンティックなコミュニケーションに限りなく近い。「流暢さ」の近道はない。「流暢さ」は外的コミュニケーションと内的コミュニケーションの相互作用を積み重ねることによって徐々に獲得されていくであろう。

確認しておくが、私はここでCAそのものを全面否定しているのではない。CAが、特に基礎学習段階において必要とされる指導法であることは論を待たない。また、着実な成果を生み出している優れたCAの実践があることもよく知っている。しかしながら、私が容易に同意できないのは、「擬似コミュニケーション」をそのまま徹底しさえすれば、使いこなせるだけの言語運用能力を自然に獲得できるという思考法である。今、日本の英語教育に求められるのは、「流暢さ」の訓練だけではない。「遅延反応」という知的行為を地道に積み重ねるプロセスをないがしろにしてはなるまい。

5) 「創発的内省性」を生み出す英語授業

授業の中で、オーセンティックなコミュニケーションの場をいかにして学生に提供していけるか。それは、端的に言えば、外的コミュニケーションを内的コミュニケーションにつなげ、学生の「創発的内省性」を引き出していくプロセスである。ここで留意しておきたいことがある。私の考える、英語授業における「外的コミュニケーション」とは、教室にいる人間同志のコミュニケーションだけを指すとは限らない。また、それが「話す・聞く」に偏ったものであるとは限らないし、英語の使用だけがひたすら追求されるとも限らない。学生の問題意識を啓発するような英文を教師が選び、教師が仲介者となって、その英文の書き手と学生の間でのコミュニケーションをまずは導く。そのあとで教師と学生間、さらには学生間同士のコミュニケーションを作り出していく方法がある。

私は、勤務する大学の「時事英語」の授業でたびたびこの方法を取り入れて実践を試みてきた。ちなみに昨年度(1999年度)の授業において

は、英語教育問題、男女平等問題、コンピューター問題の三つのトピックをこの方法の授業の中で取り上げた⁽³³⁾。ここでは、そのうち「男女平等問題」のトピックを扱った際の授業実践のひとこまを紹介したい。ちなみに昨年度は英語英米文学科の学生を中心にして、3年生78名、4年生以上49名の計127名の学生が受講登録し、最終的に114名が単位を取得した。ささやかな授業の一端にすぎないが、「発想の転換」を理解する一助になればと思う。

さて、「男女平等問題」と述べたが、具体的には、働く女性と子育ての関係がテーマである。私は、英字新聞の投書欄から、このテーマについて真っ向から対立する二人の意見⁽³⁴⁾を選んで学生たちに読ませた。その二つの英文の内容を前もって簡単に紹介しておく。

一方の論は、男女の役割の違いを強調する。男性は子供を産むことはできないし、母乳を与えることもできない。生得的な役割をはずした平等の追求は、子供の成長に悪影響を与えかねないとの懸念を示す。お互いの役割を守りあうことこそが真の男女平等であり、女性の子育ては神聖な仕事であると主張する。もう一方の論は、女性の自立の大切さを強調する。女性の社会進出が制約されてきた過去を振り返り、法律により男女機会均等を実現することの意義を唱え、子育ては男女共同で平等にあたるべきであると訴える。今ここで問題なのは、どちらの意見が正しいかということではない。私自身、両者の論を読んで、それぞれに考えさせられた。どちらの主張も完全に否定することはできない。私は、内発的に、学生の意見を聞いてみたくなった。例えば、こんなふうにして、題材が選ばれる。

私は、両者の意見の違いをまず学生に読み取らせた。ここまでは、いわゆる普通の英語授業とさして変わらない。その後で、私は学生に、「両者の意見を踏まえた上で自分の考えをまとめよ」という問題を出し、授業時間内に、その問いに対する各自の答えを紙に書かせた。私はここで、日本語で書いてよいという指示を出した。率直なところ、この問いに対して、初めから自由自在に自分の意見を英語で表現できる学生がいることはほとんど期待できないからである。

さて、私は学生の反応の如何を楽しみにしながら、一枚一枚、学生の書いた文章を丹念に読んだ。毎回驚くのだが、日本語で書かせると、授業ではおとなしい学生たちが思いのほか鋭い、また説得力のある意見を書いてくる。一つには、トピックがいかに自分たちにとって身につまされるものかにかかっているのだろう。これから社会に出て、やがては結

婚や子育てという現実の可能性が待ち構えている学生たちにとって、たとえばこの種のテーマは格好の授業題材となる。多くの学生たちは、すでにこの段階で「問題状況」に身を置き、内省的思考に入ったと考えられる。

私は次の週の授業で、学生が書いたことをフィードバックした。「男女役割分割派」と「女性自立支持派」、そしてどちらにも属さない「中立派」に大まかに分類し、それぞれの派がどのくらいの割合で散らばったかを数値的に示し⁽³⁵⁾、代表的意見を羅列した。できる限り一人一人の意見のポイントを大切にとりあげ、この時は、全部で76通りの意見をプリント上で紹介した。私自身も、学生たちの書いた意見を受けた上で、私なりのこの問題に対する見解を示した。私と学生との本格的なコミュニケーションはこの時から始まる。詳細は省くが、私はこの時、真っ向から対立する意見を「しなやかで丹念なコミュニケーション」⁽³⁶⁾によって調和させていくことの大切さを説いた。その際に、「中立派」に示された学生たちの意見を大いに参考にさせてもらった。

この授業のあとで、私は再び、学生たちに「授業で行ってきたすべての議論を踏まえた上で現在の自分の考えをまとめよ」という問題を出した。そして今度は、日本語で書いた上でそれを簡潔な英語で要約せよという指示を出し、学期末の課題の一つに加えた。この段階で、学生の多くは、最初に読んだ投書の二文のみならず、他の学生たちの多様な意見、また私の問いかけに刺激を受け、自分を見つめ直し、自分の考えを再編成している。このようにして、内的コミュニケーションが「一般化された他者」とのコミュニケーションに進化していく。「創発的内省性」はこうして働いていく。最終的に学生は「創発的内省性」を働かせながら、自分の考えを英語に表現していく。

私がここに紹介した英語授業は、形式的には英文を読むことに始まり、英文を書くことに終わる。しかし、その間のプロセスは今のところ英語に固執していない。そしてそのプロセスこそが、私の言う「発想の転換」である。私は学生に、目先の英語力を追い求めるよりも、英語学習を通して自我を変化成長させていくプロセスこそが重要であるということを実感させたいと思っている。自明のことであるが、英語力というのは急ごしらえで培われるものではない。長期的な、そして広範な視野に立って、英語とどう向き合っていくのかという心的姿勢を確立しない限り、自立的で持続可能な英語学習など望むべくもないであろう。

ここで紹介した方法は、学生の英語力の伸長とともに進化していく余

地を残している。学生の能力に合わせて、英語を使用する比重を徐々に増加させていくことは十分に可能である。大切なことは、教員自身が社会に目を見開いて研鑽を積み重ねていかななくてはならないということである。最終的に授業の成果を左右するのは、何よりも教師の学生への問いかけの姿勢やその問いの深さにかかっているからである。

6) 結びに代えて

私は英語教材として『デニス・ザ・メニス (Dennis the Menace)』⁽³⁷⁾ というアメリカのひとこま漫画を授業でよく使用している。この漫画の主人公は5歳のデニスというわんぱく坊主で、アメリカ家庭の日常的シーンが漫画の舞台である。デニスは、「意味ある他者」たち、つまり両親、祖父母、友達、幼稚園の先生、隣のおじさんおばさんらと縦横無尽にコミュニケーションを繰り広げる。それらを見ていると、人間は5歳にしてすでに、その子なりの内省的思考に絶えず従事しているということがよく分かる。この漫画にみられる「日常」コミュニケーションの多くは、ズレや対立、また矛盾や葛藤の存在する「問題的状况」の中で起きている。だからこそ、漫画が成り立っているのではあるが。

私が言いたいのは、人間にとって内省的思考は本源的な営みだということである。すなわち、人間は他者とのインターパーソナルなかかわりの中で、言葉を覚え、内省的思考を積み重ね、自我をそして言葉を拡大させ、社会性を身につけていく。人間は、子供であれ大人であれ、内省的思考を通して本質的な言語運用能力を獲得していくものなのではないか。外国語学習だからといって、この視点は見過ごされるべきではない。

さらに留意すべきことは、子供の内省的思考は「意味ある他者」に強く依存するかかわり合いの中で生まれ、大人のそれは「一般化された他者」を深く認識するかかわり合いの中で生まれるというプロセスである。この違いもまた、年齢相応の外国語学習の内容を考える際に十分考慮が払われるべきである。

私が憂えるのは、ひたすら「楽しさ」ばかりを追い求めようとする今日の英語教育の傾向である。冒頭に紹介した「英語指導法改善の推進に関する懇談会」は2000年6月に「小学校段階から、簡単なあいさつや歌、遊びなどを通じ、楽しみながら英語を学ぶべきだ」とする中間報告案をまとめた⁽³⁸⁾。この提言内容に限って言えば、小学校という様々な制約のある環境を考えればいたしかたないとも思う。また、「楽しさ」があつて然るべきだとも思う。だが、もし「楽しさ」だけで英語を習得できる

という楽天的な考えが抱かれているとしたら、それは妥当であるとは決して言えないだろう。喜怒哀楽という言葉があるように人間の感情は「楽しさ」だけで成り立っているわけではない。人間の日常とは、むしろ「問題的状况」の集積と言ったほうがより現実に近い。

「あいさつや、歌、遊び」を通じたコミュニケーション活動においては、リアリティーのある「意味ある他者」、「一般化された他者」はいずれも想定されにくい。言い換えれば、「刺激-反応」の構図に縛られ、学習者の「創発的内省性」が生み出される余地は極めて少ないのである。「楽しさ」の追求が「問題的状况」の回避を意味するとしたら、そのような英語教育の効果は動機づけ程度のものにしかならない可能性が十分にある。ミードの知見は、私たちにそんな警告を発してくれている。

ここに、ある新聞に載った一通の外国人英語教師の匿名の投書⁽³⁹⁾がある。その人物は次のように述べ日本の英語教育の無益さを主張する。

理由はわからないが、たいていの日本人からは英語学習に対する適性も興味も見受けられないという単純な事実がある。私が観察するところ、普通の日本人学習者は、一般的に言われている成功する外国語学習者たるに必要な特質をそなえていない。つまり、独創的に考える力、好奇心、話しをしようとする意志、自己責任において学習する能力、明確に意見を言う能力（そもそも意見を持つということ）、間違いを恐れないこと等 — よく知られているこのリストは、実はまだまだ項目が続くのだが。はっきり言って、たいていの日本人は英語を学ぶことに根本的に向いていない。義務教育に注がれる膨大な資金は無駄に注がれている（訳は引用者）。

この外国人教師のコメントに対して、日本の英語教育関係者はどう反論しうるのであろうか。自省してみると、彼の観察はかなりの的を射ていると言わざるをえない。確かに日本人は、英語を学習するに向かない文化を持つ人種であるのかもしれない。英語によるコミュニケーションとはまさしく、私たちが慣れ親しんできた文化への挑戦である。実際は自己のアイデンティティーとの、ある意味では、苦しい格闘が待ち受けている。英語を学ぶにあたって、それは避けて通れない道であるはずだ。

私は、逆説的に、困難が伴うからこそ私たちは英語を学習する価値が

あると主張したい。私たちにとって、きわめて異質な言語文化との格闘は、私たちに「創発的内省性」を発揮する機会を与えてくれ、自我を、そして社会を進化させていくまたとない契機を与えてくれる。時には悩み苦しみながらも、自分を見つめ直し、自分を、そしてひいては周囲の環境を創発的に変化させていくプロセスにこそ魅力がある。私たちに欠けている能力を思い知らされながら、それでもなお英語に向き合っていく意義がそこにある。

鳥飼玖美子氏（立教大学教授）は、ハンチントン（Samuel Huntington、1927-）の文明論に着目する。よく知られているように、ハンチントンは『文明の衝突』⁽⁴⁰⁾において、世界にはいくつかの「文明」が存在し、今後、世界は国家やイデオロギーの違いを越えて、それぞれの「文明」に集約されていくと予言する。そして日本だけは、言語、文化、歴史的に孤立しており、どの文明圏にも属しないと指摘する。彼の分析および予言が正しいか正しくないかは別として、今後、日本が国際社会の中で孤立しないためには、自分たちの言語、文化、歴史を発信していく方向性が求められることは確かである。鳥飼氏は、その方向性の中にこそ日本人が英語を学ぶ一つの拠り所があると主張する⁽⁴¹⁾。

私が冒頭でふれた「グローバル・リテラシー」、「話せる英語教育」、そして「コミュニケーション不器用」を統括するようなコミュニケーション論は、まさにこうした文脈の中で必要とされるのである。私たちはそもそも何のために、どのような英語を身につけるべきなのか。そのためにどんな能力を磨き、またどんな欠点を克服していくべきなのか。何をどのように受信し、発信していくのか。私たちが目指すべきコミュニケーション教育は、「時間的空間的社会性」を備えた広い文脈の中で論じられなければならない。ミードの次の見解は、その際に参考になろう。

最も重要なことは、関係者の数でもなければ、ましてやささまざまな機能の数でもない。重要な問題は、さまざまな形態の活動が人間社会の成員に自然に帰し、他者の役割を取得する際、他者の活動が自分自身の性質に属しているかどうかということである。…それは、空間と時間における距離、そして、言語や習慣、また社会的地位の壁を越えて、共同の生活活動をともしする他者の役割において、自分自身と会話できるかどうかという問題である。……もし、人びとが一緒に集められ、互いの生活の中に入りこむことができたならば、人びとは、共同行為をコントロールする共

通の対象を必然的にもつことになろう。しかし、このことはかなり大変な仕事である。なぜなら、それは、単に、時間、空間、言語の違いという外的な障害を取り除くだけではなく、自我が組み込まれている習慣や地位に関する固定した態度を打ち破ることも含んでいるからである（訳は船津他、強調は引用者）⁽⁴²⁾。

日本人が、世界の人々とのコミュニケーションを通して、国際社会というコミュニティーを「一般化された他者」に近づけていくための道のりは、相当険しいものであることを覚悟せねばなるまい。「話せる英語教育」の実現は、かろうじて、その道程において追求されうるものと私は考える。「ミード・ルネッサンス」が求められる所以はここにある。

註

- (1) この懇談会（座長・河合隼雄国際日本文化研究センター所長）は、故小渕首相の中長期的な政権構想づくりのために1999年3月に設置された（「『経済』から『協治』へ」『読売新聞』2000年1月19日、「21世紀懇“大胆提言”」『朝日新聞』2000年1月19日）。
- (2) この懇談会は、中島嶺雄東京外国語大学長を座長として、グレゴリー・クラーク多摩大学長、鳥飼玖美子立教大学教授、その他英語に堪能な財界人ら計22名のメンバーで構成されている（「英語教育『聞く・話す』重視」『日本経済新聞』（夕刊）2000年1月26日、「『使える英語』教育へお知恵拝借」『朝日新聞』（夕刊）2000年1月26日）。
- (3) 和田秀樹「なぜ子どもは対話下手か」『Voice』PHP出版社、2000年6月号、152-153頁。
- (4) 船津衛『ジョージ・H・ミードー社会的自我論の展開一』東信堂、2000年。
- (5) G.H. Mead, *Mind, Self and Society; From the Standpoint of Social Behaviorist*, ed. by C.W. Morris, University of Chicago Press, 1934（邦訳 ミード『精神・自我・社会』（稲葉三千男他訳）青木書店、1973）。
- (6) 吉田研作「日本におけるコミュニカティブ・アプローチについてあらためて考える」『英語教育』大修館書店、2000年11月号、37頁。
- (7) 田中茂範「英語教育の現在」鈴木祐次、吉田研作、霜崎實、田中茂範『コミュニケーションとしての英語教育論』アルク、1997年、8-20頁。
- (8) 田中氏は、この時代に話題になった教授法として、Silent Way、Community Language Learning、Suggestopedia、Total Physical Responseなどをあげている（田中、前掲書、10頁）。
- (9) ヨーロッパ協議会の中の文化交流委員会が1971年に専門家会議を作り、成人の外国語教育に対する社会的、職業的、学問的なニーズを伝達場面中心に分析した。その時に提案されたシラバスが、CAを生み出すきっかけになった（田崎清忠編『現代英語教授法総覧』大修館書店、1995年、245頁）。
- (10) Corder (1981) の引用（田崎編、前掲書、251頁）。
- (11) 岡部朗一「コミュニケーションの定義と概念」橋本満弘、石井敏編著『コミュニケーション論入門』桐原書店、1993年、56-58頁。
- (12) 「刺激-反応説」の説明については、田中、前掲書、8-9頁、ならびに安藤昭一編『英語教育現代キーワード事典』増進堂、1991年、423頁参照。
- (13) Austin (1962)、Searle (1969) らの理論として紹介されている（安藤編、前掲書、147頁）。
- (14) 田崎編、前掲書、250頁。
- (15) 岡部、前掲書、56頁。
- (16) 船津、前掲書、116頁、ならびにMead, *Ibid.*, p.94（邦訳103頁）参

- 照。
- (17) 「主我」と「客我」の説明については、船津、前掲書、5－9頁、64－70頁、ならびにMead, *Ibid.*, p.173-178, p.192-200 (邦訳186－191頁、205－213頁) 参照。
- (18) 「意味ある他者」の説明については、船津、前掲書、55－56頁、ならびにMead, *Ibid.*, p.149-152 (邦訳161－164頁) 参照。
- (19) 「一般化された他者」の説明については、船津、前掲書、56－57頁、ならびにMead, *Ibid.*, p.158 (邦訳169頁) 参照。
- (20) 「創発的内省性」の説明については、船津、前掲書、86－87頁参照。
- (21) Mead, *Ibid.*, p.198 (邦訳211頁)。
- (22) Mead, *Ibid.*, p.198-199 (邦訳211－212頁)。
- (23) Mead, *Ibid.*, p.133-134 (邦訳142－143頁)。
- (24) 船津、前掲書、111－112頁。
- (25) 「リアリティー」についての説明は、船津、前掲書、61－63頁、ならびにMead, “The Genesis of the Self and Social Control,” 1924-1925, in *Selected Writings [of] George Herbert Mead*, ed. by Andrew J. Reck, University of Chicago Press, 1964, p.289参照。
- (26) 船津、前掲書、63頁。
- (27) 船津、前掲書、4頁。
- (28) 誤解をさけるためにお断りしておくが、私は従来の言語学の価値を否定するつもりはない。ここでは、本稿の主題の枠内において生じる限界性を指摘している。
- (29) 「話す・聞く」と「読む・書く」の密接な関連性については、拙稿「コミュニケーション論再考－人間の顔をしたコミュニケーション教育に向けて－」『敬和学園大学研究紀要』第9号、2000年、184－188頁参照。
- (30) 「問題的状況」の説明については、船津、前掲書、32－34頁、ならびにMead, 1934, *Ibid.*, p.123-125 (邦訳131－132頁) 参照。
- (31) 船津、前掲書、44頁、ならびにMead, *Ibid.*, p.92-95 (邦訳101－103頁) 参照。
- (32) Mead, *Ibid.*, p.99-100 (邦訳107－108頁)。
- (33) このうち「英語教育問題」をとりあげた際の授業の一部については、拙稿、前掲書、182－184頁参照。
- (34) Yoshio Hayashi, “A Difference in Roles,” and Tomoko Kawai, “Housework Should Be Shared,” in “Readers’ Forum,” *Daily Yomiuri*, May 29, 1999.
- (35) ちなみに、提出者数102名(男37名、女65名)中、「男女役割分割派」は23% (男24%、女22%)、「女性自立支持派」は51% (男54%、女51%)、また「中立派」は26% (男22%、女27%) という数字が出た。あくまでも大雑把な分類である。
- (36) この用語については、拙稿、前掲書、189－191頁参照。田中茂範氏と深谷昌弘氏の「意味づけ論」に登場する用語。意味のズレこそが人間のコミュニケーションの特徴であるという立場に立ち、会話の主体客体双

方が他者の忖度に心をくだく「しなやかで丹念なコミュニケーション」を通して、創造的合意案を形成しうるという論が展開される。

- (37) 日本の英字新聞では *Asahi Evening News* に連載されている。作者の Hank Ketcham (1920-) は、1950年に連載をスタートし、丸50年を経た今日もなお描き続けている。
- (38) 「小学生から英語教育」『新潟日報』2000年6月28日。“Students Should Start Study of English Early, Panel Says,” *Daily Yomiuri*, June 28, 2000.
- (39) Name Withheld, “Make English Optional,” in “Readers’ Forum,” *Daily Yomiuri*, October 30, 1999.
- (40) Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon & Schuster, 1996 (邦訳 サミュエル・ハンチントン『文明の衝突』(鈴木主税訳) 集英社、1998年).
- (41) 鳥飼玖美子「多文化時代の英語」(講演)、The 6th Daily Yomiuri Debate Tournament、日本プレスセンター(東京)、2000年6月24日。
- (42) Mead, 1964, *Ibid.*, p.291-292 (邦訳 船津他編訳「自我の発生と社会的コントロール」『社会的自我』恒生社厚生閣、1991年、72-73頁).