

コミュニケーション論再考 一人間の顔をしたコミュニケーション教育に向けてー

中村 義実

はじめに

1998年度に文部省が告示した中学校・高等学校それぞれの「学習指導要領（外国語）」⁽¹⁾（以下、「新指導要領」と記す）において、「実践的コミュニケーション能力」という新しい言葉が登場した。この言葉は、今回改編された新指導要領の基軸的概念に据えられており、最も興味深いトピックの一つになっている⁽²⁾。言語学習の方策をコミュニケーションという概念に関連付けて考えることは、至極正しいことであり、そこに疑問が入りこむ余地はない。問題はその関連のさせ方にある。ともすると、コミュニケーションという言葉が議論の中で一人歩きしていないだろうか。また、教育現場ではコミュニケーション自体が宙に浮いた見せかけのコミュニケーション教育が横行していないだろうか。

本稿は、最近、大学も含め英語教育界全般でますます活発になりつつある「コミュニケーション」にまつわる論議全体に一石を投じることをねらいとする。「実践的コミュニケーション能力」という概念の把握の仕方を問題の端緒としたい。この能力を、短絡的に「話す」能力と同一視する図式の誤謬性について前半で論じる。後半においては、コミュニケーションの実相をより現実に近い文脈の中でとらえる新しいコミュニケーションモデルを提示する。人間をあたかも機械であるかのように見立てる従来のコミュニケーション論、またその理論に支えられたコミュニケーション教育を、暖かみのある人間の顔をしたコミュニケーション教育に転換させていく方途を探ることが本稿の主題である。

1) 「実践的コミュニケーション能力」をめぐる討論

まず最初に、1999年10月18日付けの Daily Yomiuri に掲載された“English as a global communication tool”⁽³⁾と題する記事を取り上げる。これは最近神戸で行われたある英語教育シンポジウムの模様取材したものである。「英語の実践的コミュニケーション能力を高めることに焦点をあてた新学習指導要領をめぐる、教育者や専門家の間では有意義な議論が交された」と全体を総括した上で、4人のパネリストたち

の間で交わされた主要意見が紹介されている⁽⁴⁾。彼らの議論に立ち入る前に、この記事を読んだ私の学生たちの反応を紹介しておく。今日の学生の意識を手がかりとした上で、その先の論を進めたい。

私は、この記事を勤務する大学の「時事英語」のクラスでさっそく教材として取り扱った⁽⁵⁾。それぞれのパネリストたちの意見内容を確認した上で、100名余りの受講学生に「これらの人々の意見を受けて、今日の英語教育やあなたが受けてきた英語教育について考えるところを述べよ」と設問し、授業中にそれぞれの意見を日本語で書いて提出してもらった。学生たちの述べる意見を一枚一枚丹念に読み進めていくうちに、私はそれらの内容にある傾向が見られることに気づいた。それは、ある特定のパネリストに対する賛同の集中と、ある特定のパネリストに対する相当数の批判という形をもって現れたのである。ここでいう前者とは文部省教科調査官の新里眞男氏、後者とは大阪大学教授の森住衛氏である。この二人の意見にしばらくは焦点を当てることにする。

新里氏の意見は、記事の中で数箇所にわたって紹介されている。文部省からの代表という立場上、4人のパネリストの中では、最も分量が割かれている。彼の意見は、次の3点にまとめることができる。

- ・企業の国際化により、近い将来、日々のベースで他国の人々と情報交換が必要になる。それゆえ、異なる言語使用者に対して、「言いたいことを伝える能力」を高める必要がある。
- ・教室で教えられたことが実際に会話中で練習されなければ、言語をマスターできない。
- ・英語教育は、外国語を話す喜びを生徒に経験させることが重要である。英語教育が生徒に劣等感を与えてはならない。

一方、森住氏の意見の紹介は一箇所のみにとどまっており、次のような疑問の形で提示されている。ほぼ全文に近い形で紹介する。

新指導要領は、言語の実践的使用に重点を置いている。しかし、学生になぜ学びたいのかと聞くと、大方の答えは旅行とかショッピングのためという浅はかなものである。英語を学ぶ唯一の理由が口頭のコミュニケーションスキルの養成でいいのだろうか。

前述のように、この両者の意見に対して、対照的ともいえる反応が私

の学生の間で描かれた。ほぼ7割の学生が、新里氏の名前をあげ、彼の意見に賛同の意思を表明した。大方の意見は新里氏の説くコミュニケーション教育の重要性にそのまま共感している。また受験英語がいかにか自分に劣等感を植え付けたかを述べ、今後の英語教育は「楽しく」会話重視でいくべきであるという個人的経験に立脚した論調も少なくなかった。

一方の森住氏の見解に対しては、賛成らしき意見は1割程存在したものの、その多くは、自分が忘れていた幾分か大切なことに気づかされた、といった程度の消極的な反応であった。例えば、ある学生は「氏の疑問は私に当てはまってしまう。私自身、会話ができるようになることが（英語を学ぶ）動機であり、使えればいいのだろうかという氏の疑問に返す意見もない」と述べた。氏の考えを賛成意見として積極的に取り上げた学生は皆無だったといってよい。逆に2割を越える学生が彼の意見に対して真っ向から反対意見を述べたのである。その主な意見を拾ってみる。

- ・語学学習のとっかかりは浅はかなものであってもいい。実生活は実生活なのだ。氏の考える「浅はかでないもの」が築かれるのは、その後の話である。
- ・目的は個人個人で違って当たり前で、それに対して単純であるなどと他人が言う筋合いはない。
- ・欧米への憧れが強い日本人にとって、旅行や買物ほど強い英語学習の動機はないのではないか。
- ・日本人は話すことを苦手としているのは明白なのだから、英語教育が話すことを強化するのは当然である。

確認しておきたいのだが、私はここで新里氏の意見と森住氏の意見を比較して、どちらがより正しいかを判定しようという意図はない。また両者の意見を対立するものとしてとらえているわけでもない。記事中の両者の意見は、彼らの抱いている意見全体のほんの小さな断片でしかないだろう⁶⁾。私が着目したいのは、記事の中で表現された両者のコメントに対して見られた学生たちの反応の顕著な差異である。その差異は一体どこから来ているのだろうか。なぜ新里氏のそれがこれほどまでに理解と支持を受け、森住氏のそれがこれほどまでに理解されず反発を被ったのだろうか。

端的に言えば、私は次のような疑問を持つ。学生たちは、新里氏の述

べる意見内容をあまりにもものみにしているのではないだろうか。また、森住氏の述べる意見内容の背景にあるものに対してあまりにも鈍感なのではないか。さらに言うならば、「コミュニケーション」という言葉にとられるあまり、逆にコミュニケーションの実相を見失っているのではないか。そしてそれは何も学生に限らず、今日の日本の英語教育界全体に漂っている空気のようなものである気がするのである。次に、そのような空気を生み出した張本人とも言うべき「受験英語」について論じる。また新里氏と森住氏のコメントについてはその後でもう一度ふれることにする。

2) 受験英語という「非コミュニケーション」

「実践的コミュニケーション能力」という言葉が今回の新指導要領に盛りこまれたのは、既存の英語教育に対する反省に基づいたものであることは疑いない。その言葉の対極にあるものとして認識されるのが、いわゆる「受験英語」という代物であろう。「受験英語」という概念をここでは次のように限定しておく。それは、単語や熟語、構文や文法規則の丸暗記に始まり、文を訳すことのみを目的とした英文の和訳およびその延長上の英文読解作業、さらには、自分自身の思考や経験と全く切り離された和文の英訳作業を指す。さらに言うならば、テストの点数が最大の学習動機となる英語である。断っておくが、今日の英語教育界すべてが、この受験英語におおわれていると言うつもりはない。私がここに限定した内容は、誰もが想起できる一般的、かつ、あくまでも抽象的な受験英語の特徴である。

受験英語に対する批判は、周知のように少しも新しいことではない。「役に立たない」という批判はもう言い古された感さえある。文部省もすべてに手をこまねいていたわけではない。1987年には「JETプログラム」を開始するなどして、改革のために一方ならぬ努力を積み重ねてきたことは認められる⁷⁾。にもかかわらず、受験英語は厳然として今日の中学校高校の英語教育界に君臨し続けているようだ。先にもふれたが、今回集めた学生の声の中には、いかに受験英語に縛られ苦しい思いを味わったかを訴える内容が少なからずあった。受験英語とは罪深い存在だと改めて思う。だが、ここで問題にしたいのは、その罪深さの根源は何かということである。「コミュニケーション」という言葉の意味を掘り下げることにより、その根源を明らかにしたい。

「コミュニケーション」という複雑な概念を短く定義することは困難

が伴うが、ここでは、「コミュニケーションとは、一定のコンテキストにおいて、メッセージの授受により、人間が相互に影響しあう過程である」⁽⁶⁾と述べる石井敏氏（独協大学教授）の説に従う。この定義について私自身違和感を覚えるところはない。コミュニケーションの本質をとらえた適切な定義であろう。特に後半の「人間が相互に影響しあう」という部分は、この先私が述べてゆく本稿の主題に密接に関わる表現であることをここで指摘しておきたい。

念のために確認しておくが、私は、「実践的コミュニケーション能力」の養成を外国語教育の目指すべき方向性として掲げることについて、異論をさしはさむ余地はないものと考えている。私たちは日々の生活の中で、言葉を読んだり書いたり話したり聞いたりする。これらの言葉を媒介とした行為の大半は、直接的であれ間接的であれ、他者とのつながりによって成り立つコミュニケーション行為、つまり「一定のコンテキスト」における「メッセージの授受」である。私たちはその行為を通して、自分と他者の間に何らかのつながりを紡ぎながら日々の生活を営む。言い換えれば、コミュニケーションは私たち人間の協働性を機能させる。私はコミュニケーションが「実践的」であるということの意味を、人間と人間のつながりが効果的に紡がれるあり方を指すととらえている。また、この意味での実践性こそが言葉の本質的役割と言っても差し支えなからう。

さて、こういった観点から見て、私が最初に述べた受験英語の内容がコミュニケーション行為に果たしてあたるであろうか。その要素を見出すことはほとんど難しい。なぜならば、受験英語が扱う英語は、通常、「発信者」と「受信者」にあたる人物が意識されることがないからである。あえて意識される人物がいるとすれば、それはテスト問題作成者といったところか。発信者がいたとしても、発信者の意図とのつながりは無視される。従って受信者すらいらないことになる。これらの学習の対象となるものは、機械的なセンテンス解読能力とセンテンス作成能力、またテスト問題を解くためのスキルの獲得である。ここにコミュニケーション的要素は見出せない。

私は受験英語を撲滅せよと言うつもりはない。また、上に述べたような能力やスキルが価値の無いものだと言っているのでもない。私が問題にしたいのは、このような「つながりを紡ぐ」という言語の持つ本来の性質からは外れた言語学習が、年がら年中、学習者に押しつけられるような学習環境である。このような環境に耐えてゆけるのは、ごく一握り

のいわゆる受験秀才たちだけではあるまいか。私は、「非コミュニケーション」という難行苦行を学習者に絶えず強いること自体の中に受験英語の罪深さをみる。それは「役に立つか立たないか」を論じる以前の問題である。

3) 「読む・書く」というコミュニケーション行為

ここで先に紹介した新里氏の意見に立ち戻りたい。新聞記事の中で新里氏のあげた三つの論点をもう一度読むと、いずれも「話す」ことに重点がおかれた内容になっている。そしてその内容は学生たちの大きな支持を得たこともすでにふれた。支持する学生たちの思考法の大半はこうである。「私たちが必要としているのは、使える英語である。テストのための英語はもうたくさんだ。そのためには、話すことや聞くことに力を入れるべきだ」と。そのように考える学生たちの気持ちを私は痛いほど理解できるつもりだ。しかし、この考え方には、ある種の思い込みと論理の飛躍がある。それを明らかにするために、「読む・書く・聞く・話す」のいわゆる「四技能」の働きについて私なりに整理しておく。

まず、「書く・話す」と「読む・聞く」に分けて考える。前者は、発信者が意味内容のあるメッセージを受信者に伝えようとする「コミュニケーション発信行為」として、後者は、受信者が意味内容のあるメッセージを発信者から受け取ろうとする「コミュニケーション受信行為」として位置づけられる。次に、「話す・聞く」と「読む・書く」に分けて考えるならば、前者は、発信者と受信者が同時に向き合って成立する「音」を通した「直接的（同時進行的）コミュニケーション行為」として、後者は、発信者と受信者が時間を隔ててつながりをもつ「活字」を通した「間接的（非同時進行的）コミュニケーション行為」として位置づけられる。これらをかけあわせると「読む・書く・聞く・話す」はそれぞれ異なる型のコミュニケーション行為とみなされる。すなわち、「読む」＝間接受信型、「書く」＝間接発信型、「聞く」＝直接受信型、「話す」＝直接発信型という四種類のコミュニケーション行為の型が想定される。

ここで確認しておきたいことは、「読む・書く」（を通した「メッセージの授受」）も明らかにコミュニケーション行為の一環であるということである。小泉仁氏（文部省教科書調査官）は次のように述べる。

言うまでもなく、コミュニケーションとは、音声や文字言語その他を利用し、人と人が意志を伝え合うことで、クラスメートと互

いの好きなスポーツを語り合うことはもちろん、公民権運動の指導者のスピーチを聴き感動することも、海外の同世代の若者たちが書いた環境保護のメッセージに返事を書くことも、すべてコミュニケーションである⁹⁾。

「コミュニケーション」と言う時に「読む・書く」が学生たちの視界から消えてしまうとしたら、それは受験英語が与えた悪影響が作用しているからであると推察する。学生たちは、前述のようにコミュニケーションから切り離された「読む・書く」の授業を強いられてきた。その結果として「読む・書く」がつまらない、また役に立たないものだという認識が定着してしまったのではなかろうか。受験英語を押し付けられたことにより、コミュニケーションとしての「読む・書く」の行為がどういうものであるかを想定することさえできなくなってしまった学生も少なくないのではなかろうか。

上述の四種類のコミュニケーション行為の型に序列をつけることは可能なのか。私たちは、これら四種類のコミュニケーションを絶妙なバランスの上に成り立たせながら、日々の生活を送っている。また、より留意すべきことは、その四種類のそれぞれがそれぞれと密接に関連しあっているということである。簡単に言えば、私たちはごく普通の行為として、読んだことを話したり、聞いたことを書いたり、書いたことを話したりする。「話す・聞く」ことを効果的に行っていくためには、当然のこととして「読む・書く」も効果的に行えなければならない。小さい子供が、というのなら話は別である。だが、中学生、高校生、あるいは大人が一足飛びに「話す・聞く」作業にのみ頼ることにより、「話す・聞く」の能力が効果的に向上すると考えるのは相当な無理がある。私が先に述べた「ある種の思い込みと論理の飛躍」とはここを指す。

先に紹介した、森住氏の「英語を学ぶ唯一の理由が口頭のコミュニケーションスキルの養成でいいのだろうか」という疑問はこのような懸念に基づくものだったのではないか。森住氏は、「旅行」や「ショッピング」を目標とすることの善悪ではなく、その目標の限界性を伝えたかったのであろう。氏が言いたかったのは、「旅行」や「ショッピング」以上の広がりや深みが言語学習には最初から必然的に必要とされるという厳然たる事実なのではないか。だが結果として、先にも述べた通り、森住氏の意図は大半の学生に伝わらなかった。また伝わらないだけでなく、一部の学生からは誤解による反発を受けたのである。

一方、新里氏の述べる「教室で教えられたことが実際に会話中で練習されなければ言語はマスターできない」という発言は、ともすると、逆向きの誤解を与えてしまう表現である。新里氏の本意は別として、その発言からは、会話として発せられる言葉のみが身についた言葉であると主張しているような印象が残る。だが、それはあまりに「発信」面に偏った考え方ではないか。多量の「受信」があつてこそ、意味内容のある豊かな発信につながるはずだ。また、意味ある内容を正確に受信する能力を培うためには、発信には結びつくとは限らない高度な語彙やセンテンスも学ばなければならないだろう。そのことを指摘した学生が一人としていなかったのは私には不思議であった。

今英語教育界に必要とされることは「読む・書く」といったこれまでの主軸としてきた作業を捨ててやることではない。それらの作業を本来の意味での「コミュニケーション」活動へと変革していく中にこそ、「話す・聞く」作業とのバランスのとれた調和が実現するのである。

4) 「言語パロール説」に基づくコミュニケーション

それでは、コミュニケーションから切り離された「読む・書く」をどのようにしたら、本来の意味でのコミュニケーション活動に移行させてゆけるのであろうか。これを考えるための手がかりとして、近江誠氏（南山短期大学教授）が主張する「言語パロール説」に基づく考え方を紹介する。「パロール」とは、周知のように、今世紀初めにソシュールが「ラング」に対する言葉として提示した概念である。近江氏は、両者のちがいを次のように解説する。「ラング」とは、言語を各人の主観とは無関係にあらかじめ決定済みととらえる「構成的言語観」であり、語の制度的意味や組み立て規則等、研究対象が客観的な存在である。一方、「パロール」とは、言語を各人のその都度の思考過程の表現と理解という主体的活動とみなす「言語過程説」であり、言語を客観的規約としてとらえるのではなく、語ったり読んだりする活動それ自体として捉える⁽¹⁰⁾。

私は、先の「受験英語」の説明のところで、受験英語の学習は、機械的なスキル能力の養成ばかりに拘泥し、発信者と受信者のメッセージの授受が意識されないことの問題性を指摘した。この状況はそっくりそのまま、ラングとパロールという言葉の中で説明可能であることに気がつく。つまり、受験英語はラングのみに偏り、パロールがほぼ完全に欠落していたのである。言語を使う主体としての人間が存在していなかった。

扱う文章が、文を話す人、意図、目的から絶縁されたものとして捉えられていた。近江氏は「コミュニケーション」の定義を、「ある状況のもとにおいて、メッセージの発信者と受信者の間に、言語ならびに／あるいは非言語を使って展開される目的達成行為（ないしはその過程）である」⁽¹¹⁾とする。目的達成のための行為、つまり「コミュニケーション」行為こそがパロールであると結論づけ、パロールを主体とした言語教育を提唱する。

近江氏は、「英語を読むコミュニケーション」のメカニズムを説明する際、「批判的味読 (Critical and Appreciative Reading)」という方法を提示している。彼はそれを次のように定義する。

批判的味読とは、文章をその語り手（著者あるいは著者が託した語り手）の思考と感情の状態で読みつつ（同化1）、ものによってはさらに、その継続的な叙述や描写の展開にそって想像の世界に自己を投入し、登場人物になったつもりで共に行動し同じ心理状態で読む（同化2）。……同時にその形式（＝言語表現）を、その内容と書き手の最終的意図との関係から評価しつつ読む、つまり「異化」して読む読み方である⁽¹²⁾。

定義の説明は一見複雑だが、これは私たちが母国語で、小説にせよ、評論にせよ、何かを普通に読む時に無意識的に従事しているプロセスであることに気づく。しかしこの「普通」のプロセスが、受験英語の英文読解ではほとんど全くと言っていいほど抜け落ちていたのである。氏は、この批判的味読を「すべての文章に対してできる最もコミュニケーション的で四技能伸長の基礎になる読み」と位置づけ、私が先に論じた四技能の関連性を示唆する。

氏の論じる「英語を書くコミュニケーション」のメカニズムに目を移してみよう。やはり、同様に受験英語の「書く」という作業の中で見られた「普通」のプロセスが存在することに気づく。英語を書く能力として、氏は、「場面判断能力」と「言語記号操作能力」を主要な要素としてあげている。前者は「誰が、誰に、いつ、どこで、どういう目的で書いているのか」を判断できる能力である。後者については、「言語の助けを借りて思考を発展させていったり、感情を表わしたりしていける能力（＝連続的発話能力）」と「目的達成のために適切な用語、論理構成、文体の選択、適切な話、エピソードを吟味し執行する能力（＝方略

能力)」の二つを設定する⁽¹³⁾。これらの能力のほとんどもまた、受験英語の和文英訳などにおいては垣間見ることすらなかったのではないか。

ここまで「読む」「書く」のコミュニケーションメカニズムに絞って、近江氏の考えを紹介してきたが、氏の述べる「聞く」「話す」に関する説明はどうなっているだろうか。それらは「読む」「書く」のところでそれぞれに述べられた原理とほぼ一致する。「聞く」のところでは、「批判鑑賞的聴解（“Critical and Appreciative Listening”）」を主軸にした説明がなされる⁽¹⁴⁾。これは「批判的味読」とほぼ平行な説明と考えてよい。また「話す」の説明部分は、実は、上述の「英語を書くコミュニケーション」の説明部分と全く同じ場所に共有されている。上の説明の「書く」の部分を「話す」という言葉に変えてもらえばそのまま意味はとおる。「読む・聞く」という受信の姿勢と「書く・話す」という発信の姿勢はそれぞれ根本においては変わるところはない。コミュニケーションはそのような姿勢を持つ受信者と発信者との間に成立する。こうして、コミュニケーション行為における四技能の密接な関連性は論理的に説明がつく。

同時に考えるべきことは、「話す・聞く」の教育内容自体の問題である。近江氏の論旨が明確に示すように、話したり聞いたりする活動を取り入れれば、それが自動的に「コミュニケーション教育」と位置づけられることにはならない。コミュニケーションから切り離された「読む・書く」が存在するのと同様に、コミュニケーションから切り離された「話す・聞く」も存在するのである。「読む・書く」において望ましいアプローチを追求すれば、必然的にそれは、「話す・聞く」におけるアプローチの変革をも促す。

先に引用した小泉仁氏の意見の続きはこうなっている。氏は、これまでの学校教育の中で実践されてきたコミュニケーション教育を振り返って次のような疑問を率直に述べる。

英語教育の目標を論じる際にコミュニケーションという語が口に上るようになって久しいが、いつの間に、その意味が、深みのない上っ面の、音声言語中心の活動になってしまったのか。コミュニケーションとは教室内での学習の一環として行われる会話練習や自己表現練習のようなものだと、知らず知らずのうちに定義してしまっていないだろうか⁽¹⁵⁾。

多くの専門家はこの疑問に対する答えに窮するのではなかろうか。英語教育界は今、新しいコミュニケーション理論の構築を必要としている。そしてそれは実践に耐えうる理論でなければならない。ここに、「コトバの〈意味づけ論〉」という、田中茂徳氏と深谷昌弘氏（ともに慶応義塾大学教授）が提示する新しいコミュニケーション理論がある⁽¹⁶⁾。私はこの理論が今日のコミュニケーション教育の行き詰まりを打開するための大きなヒントになると考える。彼らの考え方を紹介しながら、本稿の結論に結びつけていきたい。

5) 人間の顔をしたコミュニケーション論

「人間の顔をした」という表現が、一昔前に社会主義との関連で用いられたことがある。社会主義が、その制度の掲げる立派な理想とは裏腹に人間を抑圧する方向に進みつつある中で、作家の小田実氏は次のような見解を述べた。

対等、平等の人間のつきあいを基本としているところで、社会主義は文字通り「資本」と言う「物」を基本にした資本主義よりはるかに「人間の顔をした」ものになって来るはずなのですが、それはなかなかそんなふうになって来なかった⁽¹⁷⁾。

さて、ふと思ったのだが、コミュニケーション論についても、今同じような見方が適用可能なのではあるまいか。田中、深谷両氏は、「情報理論的」な従来のコミュニケーション論の非人間性を指摘し、それを「人間にふさわしいものに転換する必要」を訴える。それが彼らの「コトバの〈意味づけ論〉」（以下、「意味づけモデル」と記す）の着想の土台にあると私は考えている。やや長くなるが、このモデルのエッセンスを、両氏が『入門セミナー・現代コミュニケーション1』の中で論ずる説明に基づいて紹介していく⁽¹⁸⁾。

彼らの言う「従来のコミュニケーション論」が特に指しているものは、先に述べた「ラング」の言語観を土台にして構築された「コードモデル」と呼ばれるものである。そこでは言語全体の体系を意味のコード表としてとらえ、言葉のやりとりをあらかじめコード表によって確定された意味、つまり「コード」の交換であるとみる。話し手の意図した言葉が、できる限り「ノイズ」⁽¹⁹⁾の少ない条件下で、聞き手のもとに届き、聞き手の解釈した意味と話し手の意図した意味が一致する、というのが「理

想のやりとり」に位置づけられる。両氏は、このモデルが「強い対立さえも克服可能にするコミュニケーションの創造的機能を説明できない」という限界に着目する。「意味づけモデル」は人間コミュニケーションの創造性が言葉とどう関わっているかを明らかにしようとする。

意味づけモデルは、言葉の意味をコードの中に固定化することはできないとする立場をとる。言葉の意味は各人の異なる記憶を媒介にして行われるため、多様性と不可知性を持つ。またその都度の異なる場面に依存するため、多義性をもつ。さらに時の経過とともに変化する変容性を持つ。いわゆる辞書的意味の安定性、客観性を認めながらも、それさえ永久不変のものではないとする。ではどのように言葉は意味づけられるのか。行為の主体が、その都度その都度、暫定的に言葉の意味を作っていくという見方をする。原理的には、どの言葉にも、無限の意味の広がりがあり、新しい意味は絶えず無限に形成される。したがって、言葉の意味は常に解釈の多様性、また個人差があり、意味の同一性は確保されないとみる。

では会話はどのようにして成立するのか。その説明のキーワードは「状況との辻褃合わせ」である。ここでいう「状況」は、「状況」と区別して使われる。「状況」(＝「自己および周囲で時間軸に沿ってたんと推移するモノ・コトの集合」)が意味づけられることによって意味を帯びた状況、すなわち「情況」(＝「言語使用の場面で作られる事態」)になると説明される。人は会話の中で、情況と辻褃が合うように言葉の意味づけをする。そして、その意味づけを通して辻褃の合う新しい情況を編成していく。こうして、意味づけは情況それ自体も不断に再編成していく。

「他者への付度」という心の働きがその過程で大切な要素となる。人は情況を編成していく時に、相手の情況を付度しながら、自らの情況を編成する。そうした情況の中で、相手の言葉を理解し、応答の仕方を思念する。会話の成立は、このように話し手聞き手双方の辻褃合わせへの志向性が媒介となる⁽²⁰⁾。

会話は、話し手聞き手の「不確実な二重奏」として進行している。会話の成立は前もって保証されてないし、成立していると思われる場合でさえ、意味のズレが完全に消滅することは原理的にない。田中氏は、意味のズレが、相互理解の妨げ、話しあいのもつれの原因になるというマイナス点を一方で認めながらも、もう一方で、意味のズレが内包する価値を次のように論じる。

意味づけモデルは、意味のズレこそが人間のコミュニケーションの本質（特徴）であるとみなす。ズレがあるからこそ人はコミュニケーションに駆り立てられるとみる。もし仮に意味が確定するものであるとしたならば、コミュニケーションは機械同士の遣り取りのような、無味乾燥なものになってしまう。そればかりか、いったん意味のズレが生じた場合、それを調整することもできないだろう。更に言うなら、新しい意味の創造ということも起こらないであろう。……他者は、結局のところ、ズレを引き起こす存在なのであり、完全には届きえない存在なのである⁽²¹⁾。

「ノイズ」を排除して言葉のズレをなくすことを会話の「理想のやりとり」とするコードモデルから百八十度の転換がここにある。ここでは、そのズレこそが「思い付きをうむ想像力の源泉」と肯定視する。またズレこそが人間の行うコミュニケーションの特徴であるという見方も、決して現実から離れた観察ではあるまい。

深谷氏は、このモデルが、言語理論、コミュニケーション理論にとどまらず社会理論としての性格をあわせ持つことを指摘する⁽²²⁾。現代社会には、解決困難な様々な対立が存在している。しかし、双方の固定観念の縛りが解決に進むための話し合いの進展を往々にして妨げているのではなからうか。固定観念の縛りは、確定された意味知識、つまりコードモデルでいうコードによりもたらされるとも言えるだろう。意味づけモデルの知見は、固定観念の縛りを解き、固定観念を再編成する可能性を開く。他者の村度に心をくたく「しなやかで丹念なコミュニケーション」が、双方にとっての実効ある創造的合意案の形成をもたらさうという考えは、十分に説得力がある。本稿で論じてきた「実践的コミュニケーション能力」という言葉の定義は、究極的には、ここに行き着くのではなからうか。

6) 結 論

再び、小田実氏の言葉を引用する。論を仰々しくするつもりはいささかもないのだが、ここに見られる小田氏の着眼は、今日のコミュニケーション教育の問題点を論じる際にそのまま利用できるものと考えらるからである。

(社会主義の) 基本を考えるにあたってまずとらえておきたいのは生産手段の「社会化」という手だて(を目的として見誤ったことからいろんな間違いを生じて来た。それさえやっつてのけたら「社会主義」ということになって、結果として「人間の顔をしていない社会主義」があっちこっちにできあがってしまった。……) のことではなくて、それが何を根本の原理としているのか、また何をめざしているのかということです⁽²³⁾。

さて人間がコミュニケーションをする「根本の原理」とは何であろうか。人間がコミュニケーションをするのは、究極的には、人間それぞれが影響を与えあい、またつながりを紡ぎあいながら、人間的に成長することを求めているからだとは私は考える。私たちがコミュニケーション教育を行う際に、最も忘れてはならないことがこの根本の原理である。これが基底に据えられてないと、コミュニケーション教育は立ちどころに見せかけのコミュニケーション教育へと転じてゆく。小田氏に倣って言うならば、「人間の顔をしていないコミュニケーション教育」は、コミュニケーションの根本の原理を見失ったところに、往々にして出現するのである。

先に紹介した近江氏の刮目に値するコミュニケーション論の中で、ただ一箇所違和感を感じるところがある。それは「目的達成」という言葉が強調されすぎている嫌いがあるという点である。目的達成がコミュニケーション行為の本質をなす一要素であることは疑いない。だが必要情報が行き渡り、目的が達成されれば人間はコミュニケーションをやめるであろうか。田中氏、深谷氏の「意味づけモデル」は、近江氏とほぼ共通の土台から出発して、コミュニケーションの創造性が言葉とどう関わっているのかを解き明かし、言葉を使わずにはいられない人間の性質を浮き彫りにしてくれた。

最初に取り上げた新里氏のコメントの中に、「外国語を話す喜び」という表現がある。新里氏がどのような意図でこの「喜び」という言葉を使ったのかは定かでない。だが、もしそれが単に外国語を話す自分に自己満足する喜びだとしたら、それは、聞き手への村度を怠った次元の低い喜びと言わざるをえないだろう。聞き手は話し手を満足させてくれるための機械ではない。人は皆、コミュニケーションを通じた人間的関わり合いを求めている。「喜び」は、その関わり合いを通してお互いが良い方向に影響しあっていることの確認に求められるべきである。鈴木孝

夫氏（慶応義塾大学名誉教授）による次の警告に英語教育界はもう少し耳を傾ける必要がある。

（日本では）外国語ができるというのが、まるでその人の人物までも優れているという笑うべき錯覚をすら生むようになってきているのです。私はこのようなかたよった外国語に対する見方を払拭しない限り、日本は国際化時代において適切な言語的対応を外国に対してとることが難しいと思います⁽²⁴⁾。

私は英語学習の目的を「国際化」への対応というきわめて抽象的な概念に求めることのあやふやさを感じないわけにはいかない。もし人間の内面が問われないままで、外側の環境のみによって支配されたテクニカルな英語教育が横行したらどうなるか。英語教育は、入学試験という外側の環境に支配された「受験英語」と同じような運命をたどるのではあるまいか。実態のはっきりしない「国際化」という幻に向かって学習者はただ一生懸命英語を練習する。しかしその練習した英語を使える場面が果たしてやって来るだろうか。また仮にやって来たとしても、その場で即、練習の成果を発揮することができるであろうか。コミュニケーションは、言葉を使用する主体相互間の内的営みを経て成立する。鈴木氏が示唆するように、私たちが世界の人々と価値の深いコミュニケーションを行うためには、まず私たちの歪んだ言語観を治療する必要がある。

今、学習者に必要なことは、「学習者」という身分を放棄することだと田中氏は述べる。「固有名でコミュニケーションに臨み、コミュニケーションを引き起こす当事者・表現者になること」が大切だと唱える⁽²⁵⁾。「今・ここ」の世界においてのみ真の意味のコミュニケーションは成立する。それは一刻一刻と変化する「情況」への対応として営まれるコミュニケーションである。未来に向かって言葉を「練習」することを私は否定するものではない。だが、今多くの英語学習者が必要としているのは、「今・ここ」の世界において言葉を「使用」することである。その世界では、コミュニケーション相手への忖度やコミュニケーションを通じた自己啓発が英語のスキルよりも上位に置かれる。それが、私の考える人間の顔をしたコミュニケーション教育の根本である。

註

- (1) 「中学校学習指導要領（外国語）」は1998年12月、「高等学校学習指導要領（外国語）」は1999年3月に告示された。中学校では2002年度から、高等学校では2003年度から現場に導入されることになっている。
- (2) 『英語教育』1999年6月号（大修館書店）は、「新学習指導要領－英語教育はどう変わるか」を特集した。所収の大方の論考が「実践的コミュニケーション能力」という言葉をトピックとしてとりあげている。
- (3) Mikiko Miyakawa, “English as a global communication tool.” Daily Yomiuri, October 18 1999, page 5.
- (4) 文部省教科調査官の新里眞男氏、大阪大学教授の森住衛氏、京都教育大学教授の齋藤栄二氏、関西大学助教授の静哲人氏の4人。
- (5) 99年10月21日実施。敬和学園大学3、4年生対象のクラス。
- (6) 新里氏は、『英語教育』（前掲誌）所収の論考「新学習指導要領のねらい－21世紀の英語教育の指針」において「実践的コミュニケーション能力」を次のように説明している（9頁）。私はその内容に大旨同意することができる。

高等学校の新学習指導要領では、教科の目標に「相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う」を掲げている。この波線部が「実践的コミュニケーション能力」の定義と考えられよう。つまり、外国語を使って、「情報や相手の意向」や「自分の考え」のような「意味内容」を伝え合う能力が実践的コミュニケーション能力なのである。

- (7) 「JETプログラム」とは「語学指導等を行う外国青年招致事業」（The Japan Exchange and Teaching Programme）の略称。1987年の開始以来、招致国は4ヶ国から37ヶ国に、外国青年も848人から5835人（1999年7月現在）に増加し、「事業は大きく発展している」という。（「JETプログラム」インターネット・ホームページより）
- (8) 石井敏他『異文化コミュニケーション・ハンドブック』有斐閣、1997年、3頁。
- (9) 小泉仁「新学習指導要領における『コミュニケーション』のとらえ方」『英語教育』（前掲誌）、22頁。
- (10) 近江誠『英語コミュニケーションの理論と実際－スピーチ学からの提言』研究社出版、1996年、90－93頁。
- (11) 近江誠、前掲書、39頁。
- (12) 近江誠、前掲書、53頁。
- (13) 近江誠、前掲書、65－68頁。
- (14) 近江誠、前掲書、47－48頁。
- (15) 小泉仁、前掲論文、22頁。
- (16) 田中、深谷両氏は、共著『コトバの〈意味づけ論〉－日常言語の生の

営みー』(紀伊国屋書店、1996年、市河三喜賞受賞)と『〈意味づけ論〉の展開—情況編成・コトバ・会話』(紀伊国屋書店、1998年)において、この理論を提示。また『入門セミナー・現代コミュニケーション1』(大修館書店、1999年)において、両氏がそれぞれこの理論を紹介している。

- (17) 小田実『歴史の転換の中で』岩波書店、1980年、174頁。
- (18) 田中茂徳「日常生活における意味」、深谷昌弘「創造的コミュニケーションとガバナンス問題」『入門セミナー・現代コミュニケーション1』大修館書店、1999年、151-225頁。
- (19) 田中氏は「ノイズ」の例として、「雑音が大きい、声が小さい、表現の仕方がまずい、言いよどみやためらいがある」などをあげている。(田中、前掲論文、172頁。)
- (20) これ以外に、言葉の意味づけにおける「共有の秩序性」を会話成立の前提要素として指摘している。「共有の秩序性」の要素として基本語彙などの基礎知識に類似性があることと、言葉を整序する装置(文法)の同型性の二点をあげている。(深谷、前掲論文、209-213頁)
- (21) 田中茂徳、前掲論文、173-174頁。
- (22) 深谷昌弘、前掲論文、216-224頁。
- (23) 小田実、前掲書、172-173頁。
- (24) 鈴木孝夫『日本人はなぜ英語を話せないか』岩波書店、1999年、16頁。
- (25) 田中茂徳他『コミュニケーションとしての英語教育論—英語教育パラダイム革命を目指して』アルク、1997年、14頁。