

## 人間コミュニケーション教育における コミュニケーションの捉えかたに関する一考察

赤堀方哉

### 【1. 序論】

経済大国として世界中に認知されている日本が、その経済力にふさわしい役割を国際的な舞台で果たすことが求められるようになって久しい。しかし、日本及び日本人は「何を考えているかわからない」、「顔が見えない」と非難されることが多いようだ。それは我々がどのような思想のもとでどのように行動しようとしているのを、伝える術を持っていないということであるとも言える。このような状況を打開していくためにも、日本人のコミュニケーション能力の上昇が強く求められていると言える。

このような状況にも関わらず、日本人のコミュニケーション能力はますます低下しているようだ。近年、若者のコミュニケーション能力の未熟さを指摘する声が高まってきているのである。それに伴って、学校教育におけるコミュニケーション教育の必要性が指摘され、一部の学校においてコミュニケーション教育は既に始まっている。コミュニケーションという語は日常的に使用され非常になじみの深い語であるが、それ故に、その定義は曖昧であり、多義語として用いられ、それが了解されているようである。この事実は、その内容が曖昧であってもコミュニケーションは成立するというコミュニケーションの特徴を証明しているとも言える。

高等教育機関におけるコミュニケーション教育の状況は古田ら(1990,1991)によって報告されている。担当教員の専攻分野では「語学、文学」、「言語学」が多く、この両者で全体の40%程度を占めていた。開講されている学部では「人文科学」、「外国語」で過半数を超えており、「社会科学」

がそれに続き、「理・工・農」でも開講されていた。講義内容は「コミュニケーション論」、「異文化コミュニケーション論」、「スピーチ・コミュニケーション論」、「語学」、「国際コミュニケーション論」、「人文・社会科学的アプローチのコミュニケーション論」の6つに大別されるとしている。この報告からわかるように、日本のコミュニケーション教育は大きく語学教育に偏っているということがわかる。ただし、この古田らの調査においては「マス・コミュニケーション」を調査対象外としているが、日本においては、「コミュニケーション＝マス・コミュニケーション」という風潮さえあり、マス・コミ関係の講義はさらに多いことであろう。

この報告から明らかなことは、既存のコミュニケーション教育においては、学問としてのコミュニケーションを講義という形で取り上げているということである。そのため高等教育におけるコミュニケーション関係の講座が、真に学生のコミュニケーション能力を高めることに寄与していなかったという批判は免れないであろう。これは大学が一般の社会人を育てることよりもむしろ、研究者を養成することにアイデンティティを見出していたということとも無関係ではあるまい。だが、大学を卒業した者の多くの行き先である企業は、大学からの新卒者のコミュニケーション能力の未熟さを問題にしはじめ、大学においてもそのニーズに応えることが不可欠となってきているのである。

だが、上でも指摘しているように、コミュニケーションという語の意味は多岐に渡っており、コミュニケーション教育も様々な内容でなされているのが現実である。教育現場でコミュニケーションを取り上げるに当たっては、少なくとも教師の側にコミュニケーションの指す内容に関して一定の同意が得られていることは必要不可欠であることは言うまでもない。そこで、本研究ではコミュニケーション教育の必要性が生じてきた社会的背景を切り口として、様々なコミュニケーションの定義を検討し、少なくとも人間コミュニケーション教育という場におけるコミュニケーションの捉えかたを呈示することを目的としている。

## 【2. 人間コミュニケーション教育の対象としての「若者」論】

人間は感覚運動器官がきわめて未熟な状態で生まれてくると言われている。岸田(1996)によると、感覚運動器官が未熟なため人間の幼児は生まれおち

たときには、現実と非現実、自己と対象の区別は存在しないと言う。まだ現実を知らない幼児の幻想の世界においては、現実的諸条件に制約されない自己として存在し、あらゆることが可能な神の原型としての自己として存在する。しかし、感覚運動器官の発達に伴って現実の世界を発見し、現実の自己に気付くのである。つまり、幼児期には自分と世界とを区別する境界を認識できないため、自己はどこまでも際限なく広がっていき、この世界には自分一人しかいないのである。否、世界だけが存在し自分さえも存在しないのかもしれない。それが、感覚器を獲得することにより世界との境界を知る。自分の肉体だけが自分に属していることを知り、対象物を認識できるようになり、翻って自己を知るのであろう。

この全知全能の神の原型から、限定され不可能性の認識への転換が、自己の存在の契機であるということは肉体的な感覚だけにとどまるものではない。「自分とは何であるのか」という問いかけへの答えも自分は様々なものからいかに限定されているのかという形で与えられるであろう。ジンメル(1890)は、人格とはもともとは単に無数の社会的な意図の交錯する点にすぎず、人格が個性になるのは、種属の要素がどんな量と組合わせて人格の中でいっしょになるかという、その量と組合わせの特殊性を通じてであるとす。様々な集団に所属し社会化されることにより、当該集団の特性を身につけ、より個性的になっていくとしているのである。ただし集団に所属し、その集団の文化性を受け入れても、どんなに深くその集団に没入してもなお、集団に対する違和を感じざるを得ないであろう。何故ならば、唯一の集団にしか属していない人間は存在せず、また、ある集団を体現している人間もいないからである。様々な集団に属し、それぞれの文化性を背負った個人が新たな集団に所属しようとするとき、そこでの新たな文化性を身につけ個性を豊かにすると同時に、そこでの文化性に馴染みきれないものとしての自己に気づくのである。つまり、肉体的な自意識が感覚器の獲得し自己を限定することによって生じたのと同様に、精神的な自意識一個性一も、様々な集団の文化性を獲得し自己を限定することによって生じるのである。

ところが、今日の若者は上記のような個性を持ち得ていない。「子どもを枠に入れてはいけない」、「子どもが本来持っている個性をつぶさずに自由に育てるべきだ」ということが盛んに言われ、今日の教育風潮として常識とさえなっている。人間の自意識というのは外からの規制と闘いながら育ってい

くものであるにもかかわらず、子どもがものごころつくようになって「自由に育てる」という建前のもとで子どもに規制を加えなくなっているのである。その結果、子どもの自意識は無限定に広がっていくのである。日本では自由主義教育の神様のように思われているルソーはその著書『エミール』の中で、赤ちゃんの泣声は最初は懇願であるがそれは命令に変わると述べている。つまり、最初の泣声は不快に感じた何かを取り除いてほしいと母親への懇願であるのだが、泣くことによって母親が働くことを学習した赤ちゃんの泣声は母親への何々をしろという命令と支配に変わるというのだ。故に、子どもの泣声に安易に応じてはならないとされている。安易に応じることによって、子どもは自らの全能感を崩すことができず、外と自分との距離を図りかねるのである。しかし、『エミール』のこのような叙述は省みられず、「自然に帰れ」という自由主義教育のみを取り入れた結果、自己と外との距離をつかめない、無限定に膨張したエゴ衝動としての自己しか持ち得ないのである。このような若者にとって、世界には自分しか存在していない。自分の存在を根拠づけるものは自分自身なのである。これは、自分という鏡に自分の姿を写そうという試みのようにさえ思われる。無限定に膨張した自己は、あらゆる場面で葛藤を経験するだろう。だがその自己は、矛盾を抱えた脆弱な自己であるためその葛藤には耐えられない。ほんの少しの傷によっても瓦解してしまうから、葛藤を引き起こす場面を回避しようと、自己の内に閉じこもるのである。

このような自己のうちに閉じこもり、自己によって自己を証明し世界の存立の根拠を自己に求めている若者の存在は、シュッツ (1963) が示した多元的現実の最たるものであろう。彼によると、我々が現実とか世界とか呼んでいるものは、実際には、我々が作り出した知覚の仕組みによって主観的に構成されているのである。個々の間の現実を解釈するフィルター—知覚の仕組み—の差異は意志の疎通の不可能性を予感させる。しかし実際には意志の疎通は行われているのであり、それを可能にしているものは、立場の相互交換可能性—相手と立場を交換するならば、相手が実際にそうであるのと同一の距離に立ち、また相手がそうしているのと同一の類型性によって、それらのことを見るようになるであろうということ、その逆も同時に成り立つということ—と関連性体系の相応性の理念化—独自の生活史的状況に起源を有する視界の相違は当面の目的には関連がないということ、また相手も同様のこと

を自明視しているということなのである。つまりコミュニケーションを可能ならしめているのは、相手との相違を実感しながらも、この一時においては相違を捨ててわかりあえるという信頼関係に他ならない。その信頼関係は、世界についての私の知識のうちで、私の個人的な経験の範囲内に起源を有しているのはそのほんの一部であり、他の部分は社会的に獲得されたものであるという自己限定的な自覚による。互いに社会によって規定されているが故にコミュニケーションが可能になるのである。

社会によって規定されていない個人がコミュニケーションにかかわるとどうなるのか。セルバンテスの小説『ドン・キホーテ』に出てくる騎士ドン・キホーテと実直な下僕サンチョ・パンサのコミュニケーションがその極限的な例であろう。ドン・キホーテは物語の英雄譚によって規定されており、騎士としての幻想の私的世界を構成している。彼はその冒険の道程で城に泊り、軍隊や巨人に出会う。日常性に規定されているサンチョ・パンサにとっては、それらはただの宿屋であり羊の群れであり風車にすぎないのであるが、この両者は対象を知覚するフィルターは大きく異なっており、意志の疎通は困難であるが、なお互いにコミュニケーションへの意欲を失わない。それはわかりあえるはずであるという信頼、いやむしろわかってもらえるはずだという確信に満ちているからである。ドン・キホーテの自己は英雄譚に規定され、サンチョ・パンサの自己は日常性に規定されている一外に根拠をもった一鍛えられた頑強な自己だからである。彼らは対象を知覚するフィルターを突き合わせることを恐れていない。そこに相違を発見したとしても傷つくような脆弱な自己ではないのだから。

今日の若者の特徴の一つに、互いの意見を言い合わないということが挙げられる。これは授業等の公式の場面だけでなく、友人同士の私的な場面においても同様である。自分の意見や感情を顕かにすることができないのである。このことは、彼ら（彼女ら、以下同様）が主張すべきものを持っていないということの意味しない。年配者に比べて規制の少ない社会に育った若者は、想像する以上に多様である。エゴの衝動のままに、限定されることなく自己を育てているのだから。フィルターの相違は、対象への意見、感情の相違を生み出す。しかし、それらを顕かにすることは互いのフィルターの相違を顕かにすることであり、その相違を目の当たりにすることは自己の根拠を問うことになるのである。

さらに、自己の根拠が自己のうちにしかないため、彼らにとってもフィルターの相違は明らかである。そのため、どのようなことを表現しても、それが表現者の意図している通りに受け取られる保証は全くない。このとき自分の目の前に他者が現れているのである。これは、柄谷（1992）がウィトゲンシュタインよりながら示した従来のコミュニケーションを破棄させるような他者である。自分と同じ規則を持つものとの会話は、所詮独我論にすぎず対話とは呼べない。対話とは共通の前提を有しない他者と向かい合うとき、初めて対話が成立しコミュニケーションの問題が明らかになってくるという。ここでは「語る一聞く」という対称的な関係は崩れ、「教える一学ぶ」という非対称的な関係の中でコミュニケーションという難問が生じ、無限の懷疑の中で立ち止まってしまうのである。

根拠の脆弱な彼らにとって、その恐怖は計り知れないものであろう。故に、壁を作りコミュニケーション回路を閉ざすのである。コミュニケーション能力が未熟であるように思える若者は、慣性でコミュニケーションを行う我々の見逃しているコミュニケーションの一つの本質に直面しているのかも知れない。本来、自分の言うことが他人にとって意味をなすかどうかは誰も確信することができないのだ。彼らにとってコミュニケーションに向かって踏み出す一歩は、「命がけの飛躍」（マルクス、1885）なのである。

### 【3. コミュニケーションの定義の考察】

前節では若者の特徴について見てきた。このような若者を教育対象として行われる人間コミュニケーション教育において、コミュニケーションをどのように捉えるべきであろうか。これまで行われてきた研究のコミュニケーションの定義を検討するところから始める。

ダンス（1970）はコミュニケーションの定義や概念を以下の15種類の概念に整理・分類している。シンボル・言葉・会話を中心とするもの、理解を中心とするもの、相互作用を中心とするもの、不確実性の減少を中心とするもの、プロセスを中心とするもの、移動・伝達・交換を中心とするもの、連結・結合を中心とするもの、共同性を中心とするもの、チャンネル・媒体を中心とするもの、記憶の刻印を中心とするもの、識別反応を中心とするもの、刺激を中心とするもの、意図を中心とするもの、時間・状況を中心とするもの、パワーを中心とするもの、が挙げられているが概念の羅列の域を出ずコミュ

ニケーション概念の広範さと整理の困難さを示していると言える。

岡部(1993)はダンスら(1976)の収集した126にも及ぶコミュニケーションの定義を検討し、コミュニケーションの定義に4つの類型を見出している。第1に相互作用仮説である。これは、コミュニケーションを人間・社会関係の基礎として捉え、人間同士の相互作用を社会の基本単位とする視点である。第2に刺激-反応説であり、これは説得効果に影響する要因を分析しようとする立場で、人間の意図的なやりとりに焦点を当てている。第3は記号によって意味が伝達される過程としてコミュニケーションを位置づけるものである。第4にレトリック説が挙げられている。この類型は説得・同一視といったコミュニケーションの目的を中心概念にすえるものである。

これらは人間を主体とするコミュニケーションの概念であるが、これらに加えて機械主体のコミュニケーション概念もある。この概念は、大量の情報を迅速にかつ正確に伝達するという工学的な目的に焦点が置かれ、マス・メディアやコンピュータによる情報の発信から、発信された情報に対するフィード・バックまで視野に入れている。

このようにコミュニケーションという概念は多岐にわたっており、その内容を確定するためにはその概念をもって照射する範囲をあらかじめ決めておくことが今のところ必要であろう。ここでは、『人間コミュニケーション』『教育』を『実践』するという限定された状況におけるコミュニケーションの概念に寄与すると考えられるミード(1932、1934、1938)のコミュニケーション概念における「創発」と、クッシュマン(1974)のコミュニケーション概念における「自己概念の発展」を取り上げ検討していく。

#### 1. ミードのコミュニケーション概念

従来のコミュニケーション分析が、使用されるシンボルの分析から、それを使用する人間の心の中の意図を見つけ出そうとしていると批判し、自らの立場を社会的行動主義とする。この立場は、進行する相互行為を概念分析の出発点とする。コミュニケーションの前提となる意味や人間の本性等を想定するのではなく、それらはコミュニケーションの成立した結果として「創発」したとするのである。「自我は、行為において生じるのだが、それは個人の経験のなかで自らにとって社会的対象になるときである。こうしたことが生じるのは、個人が他の個人が行う身振りを行ったり、他の個人の態度を受け入れたりして、彼自らそうした態度や身振りに反応したり、あるいはそうし

ようと身構たりするときなのである。」(ミード、1973) このようにして、個人が自分自身を対象とすることによって他者の態度を取り入れ、自我が創発するのである。この対面する具体的で個別的な他者の態度を内面化することから始め、最終的にはその個人が身を置く共同体全体の態度を取得しなくてはならない。この共同体全体の態度が「一般化された他者」なのである。この「一般化された他者」を内面化することによって、個人は一人前の自我を持った共同体の一員となれるのである。

ミードのコミュニケーション概念の優れた点は、コミュニケーションを行う主体として自我を有する個人を前提としないところにある。他者とのコミュニケーションを通じて、自我が形成され、その結果として自我を有する個人が立ちあがってくるのである。

## 2. クッシュマンのコミュニケーション概念

従来のコミュニケーション理論が、対人コミュニケーションを析出するのに成功していないと批判し、様々な象徴的相互作用から対人コミュニケーションを明快に区別することのできる理論の構築を試みている。彼は、「マス・コミュニケーション」、「組織的コミュニケーション」、「集団コミュニケーション」、「対人コミュニケーション」の4つに人間コミュニケーションを分類して議論を進めていく。この中で、「対人コミュニケーション」は個々人の自己概念の発達・表明・確認というような観点から人間の行動を調整するものとして捉えられている。そして、自己概念が他人やモノとの関係に関する情報として提示されるならば、自己概念の発達・表明・確認はモノや人との関係を描写・評価・否定することによって示されるのである。

つまり、対人コミュニケーションによって伝えられるものは、他のモノや人と「自分」の関係を示す象徴化された情報なのであり、自分と関係を持たない内容を含む情報の伝達は対人コミュニケーションには含まれない。例えば「私は教師である」という情報が伝えられたならばそれは対人コミュニケーションとされるが、「アリストテレスは死んでいる」という情報が伝えられた場合は対人コミュニケーションとはされないのである。したがって、対人コミュニケーションではコミュニケーションを試みたとき、伝達されるべき情報から離れた客観的な立場に居座りつづけることはできず、その情報の当事者としての自分に出会うことになるのである。その自分を伝えようとするとき、それまであいまいなものとして存在していた自己概念を明確なものに

発達させ、ときには変容させる。対人コミュニケーションは、伝えることを通しての内的な営みと捉えることも可能なのである。

#### 【4. 人間コミュニケーション教育におけるコミュニケーション】

以上、二つの著名なコミュニケーションの概念を検討してきたが、これらではコミュニケーションが単に意思疎通の過程として捉えられていないことは明白である。ミードにおいては、コミュニケーションは役割取得を通しての自我形成という機能を担い、クッシュマンにおいては、自己概念の明確化という機能を担っているのである。つまり、コミュニケーション行為は、相手に対してどのような影響を及ぼすかという視点から定義されているのではなく、自分に対する影響という視点から定義されているのである。その意味で、コミュニケーションを対他的行為としてその本質を捉えるのではなく、対自的行為としてその本質を捉えているのである。

ここに人間コミュニケーション教育のめざすコミュニケーションの方向性がある。人間コミュニケーション教育は、他者を理解するところから始まる。ここでの理解とは、他者の存在そのものを認め、無条件で尊重するという態度を示してはいない。戦後民主主義の風潮の下、他者を尊重するということが絶対視されている。しかし、この他者尊重という姿勢は、他者とは関わらないというエゴイスティックな姿勢と表裏である。そして、この他者尊重が現代人の寂しさと不安感の源泉の一つであると考えられる。人間コミュニケーション教育では、他者と関わることを通しての他者理解が不可欠である。ここでは他者を尊重するというよりもむしろ、他者を自分との関係において理解し、位置付けていくことになるであろう。このことが、特定の他者の態度を内面化することになり、この積み重ねが共同体全体の態度である「一般化された他者」の取得につながっていくのである。

他者を自分との関係において理解するという他者理解を促していくためには、特定の他者がいかなるものであるのかの表明が不可欠である。他者の自己表明なくしての他者理解は、独我論に陥らざるを得ない。自分の尺度、価値観で他者を計ることになるからである。他者理解とは、尺度や価値観の違いを理解することに他ならない。この自己概念の表明は、相手の他者理解を深めるだけでなく、自己理解も促進する。というのは、それまで曖昧模糊として存在していた自己概念を、言葉を用いて明確化することにより、自己を

再認識することになるからである。つまり、相手に聞かせると同時に自分にも聞かせているのである。但し、言葉にした瞬間失われるものも数多くある。そのため言葉として明確にされた自己概念は、次の瞬間、否定の対象となりうる。否定された自己は、新たな自己の獲得するために、他者という鏡に写る自分をのぞきこむのである。こうして弁証法的に高次の自己概念を目指す「自分探しの旅」が始まるのである。

したがって、人間コミュニケーション教育において、コミュニケーションは、「他者を通じて、自己を知り、自我を形成する過程」として捉えることが適切なのである。そして、このようなコミュニケーションを実現する機会の提供が人間コミュニケーション教育には求められていると言える。他者と深く関わるといことは、脆弱な自我しか持たない現代人にとって非常な恐怖を伴う「命がけの飛躍」であるといことは、上で見てきたとおりである。その個々の持つ恐怖感を乗り越えることを可能にするだけの機会の設定と場の安心感を提供することが人間コミュニケーション教育においては肝要になってくるのである。

## 【5. 結び】

本研究の目的は、人間コミュニケーション教育という場におけるコミュニケーションの捉え方を提示することであった。人間コミュニケーションの教育対象としての現代若者のコミュニケーションにおける特徴を考察し、様々なコミュニケーションの定義を検討してきた。その結果、人間コミュニケーションを、「他者を通じて、自己を知り、自我を形成する過程」として捉えることが適切であることが示された。

現代社会では、コンピュータや携帯電話の普及により対人コミュニケーションの機会が著しく減少しつつあるという観は否めない。しかし、このことは対人コミュニケーションの必要性が減じているということを意味しているのではない。逆にこのような状況であるからこそ、対人コミュニケーションの有用性が増大しているとも言えるのである。もっともマス・コミュニケーションが力を発揮すると思われる情報という点においてもこのことは明らかである。マス・コミュニケーションが万人に向けて発し、万人が獲得できる情報はもはや情報としての価値を持たないのであり、情報としての価値を持つのは対人コミュニケーションの中で得られた情報だけになるのである。ケリー

ら(1993)らによると、一流と二流の科学者を分けるものは認知能力や社会能力ではなく、信頼できる知的ネットワークを有しているかどうかの差であったとしている。また、柴田(1999)は、今日世界で最も注目を集めつつあるサンタフェ研究所とスマートバレー公社の両組織の発展を支えている原則の一つに、組織内外での濃密な相互作用を見出している。

さらに、ともすると自分を見失いそうになるこの社会で、自分の存在は他者という鏡に写して初めて確認できるのである。「人間は自分を写す鏡を持って生まれてくるのでもなければ、自分は自分であるというフィヒテ流の信念をもって生まれてくるのではない」(マルクス、1867)。

このように対人コミュニケーション・スキルの獲得は現代人の大きな課題となっているのである。

本研究では、コミュニケーションの捉え方を提示したに止まった。教育現場においての人間コミュニケーションの方法を検討し、開発することを今後の課題として本研究を締めくくる。

#### 【6. 引用・参考文献】

- Cushman, D. & Florence, B., "Development of Interpersonal Communication Theory", Today's Speech 22, 1974.
- Dance, F. E. X., "The 'concept' of Communication", Journal of Communication 20, 201-210, 1970.
- Dance, F. E. X. & Larson, C. E., "The function of human communication: A theoretical approach", Holt, Rinehart and Winston: N.Y., 1976.
- 古田暁・久米昭元・長谷川典子、「日本の大学におけるコミュニケーション教育の実態調査報告Ⅰ」、『異文化コミュニケーション 第3号』、91-115、1990.
- 古田暁・久米昭元・長谷川典子、「日本の大学におけるコミュニケーション教育の実態調査報告Ⅱ」、『異文化コミュニケーション 第4号』、82-105、1991.
- 柄谷行人、『探求Ⅰ』、講談社学術文庫、1992.
- Karl, Marx, "Das Kapital", Bd.1., 1867. (『資本論』第1巻、向坂逸郎訳、岩波文庫、1969.)
- Karl, Marx, "Das Kapital", Bd.2., 1885. (『資本論』第2巻、向坂逸郎訳、岩波文庫、1969.)
- ケリー ロバート・カプラン ジャネット、「ベル研究所の優秀エンジニア養成プログラム」、『ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス』Oct-Nov, 1993.
- 岸田秀、『ものぐさ精神分析 改版』、中央公論社、1996.

- Mead, G. H., "Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist", University of Chicago Press: Chicago, 1936. (『精神・自我・社会』、稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳、青木書店、1973.)
- Mead, G. H., "The Philosophy of Act", University of Chicago Press: Chicago, 1938.
- Rousseau, J.J., "Emile, ou de l'Education", 1951. (『世界の名著30ルソー』、「エミール または教育について」、戸部松実訳、中央公論社、1966)
- Schutz, A., "Collected Paper1: The Problem of Social Reality", The Hague: Nijhoff, 1962. (『アルフレッド・シュッツ著作集 第1巻：社会的現実の問題 I』、M・ナタソン編、部光・那須壽・西原和久訳、マルジュ社、1983)
- Schutz, A., "Collected Paper2: Studies in Social Theory: Applied Theory", The Hague: Nijhoff, 1964. (『現象学的社会学の応用』、桜井厚訳、御茶の水書房、1980)
- Simmel, G., "Uber Sociale Differenzierung", 1890. (『世界の名著47ジツメル』、「社会的分化論」、石川晃弘・鈴木春夫訳、中央公論社、1968)
- 岡部朗一、「コミュニケーションの定義と概念」、『コミュニケーション論入門』、日本コミュニケーション学会 橋本満弘・石井敏編著、54-74、1993.
- 柴田友厚、「21世紀の組織原理とフィランソロフィー」、林雄二郎・今田忠編著、『フィランソロフィーの思想 -NPOとボランティア-』、日本経済評論社、237-264、1999.