

「インタラクティブ」言説の陥穽 —「相互性」と「双方向性」の区別について—

● 池田 光 義

「インタラクティブ」という言葉は、言うまでもなく、ITの展開とともにその流通を広げてきた典型的なバズワードないしはプラスチックワードの一つである。本稿の趣旨は、この用語には「双方向的」、「相互的」という意味が託されているのにもかかわらず、それが人口に膾炙すればするほど、現代人のコミュニケーションから相互性の意識が消えていくという逆説を指摘することである。

§ 1

「インタラクティブ」が高唱される場面の一つに教育現場がある。ここでは、「インタラクティブ」概念が「教師からの一方的な教授が行われる従来型の授業から双方向的な学生参加型の授業への教育改革」という言説脈絡でキーワードの地位を与えられている。しかし、この点ですでに、「インタラクティブ」概念が実は非インタラクティブ的思考に深く根ざしていることを露呈している。どのような形式や様態をとろうとも、また当事者が意識しようが意識しまいが、あるいは間接的であるか直接的であるかは別として、そもそも授業というものは教師と学生、学生と学生との間の心的相互作用によってしか成立しない。例えば、学生は私語・惰眠・内職・化粧・メール・ゲームに浸りきり、教師は単調な口調でひたすら講義ノートを読み上げていくにすぎないような、まったく単方向的な展開にしか見えない授業であっても、それは学生と教師が無自覚的に展開する心的相互作用の一定の具体的な現象形態であり、それまでの相互作用の蓄積効果であり、その後の相互作用の前提条件なのである。参加型授業の構築云々の文脈における「インタラクティブ」概念に基づく言説は、授業の相互的な在り方を単なるその一つの形式・方法に矮小化し、それが授業一般の普遍的な構成原理であることに対する意識を希薄化させていくことに繋がる。

「インタラクティブな参加型授業＝積極的・能動的な姿勢が求められる授業」というイメージが跳梁するにつれ、「参加型ではない授業＝消極的・受動的な受講態度でも許される授業」という観念が強まり、この二分法的対称意識が、授業構成の相互性への自覚を参加者たちから奪っていくのだ。授業中、ケータイに没頭していて注意された学生が、きょとんとした顔つきで「でも、これって参加型の授業じゃないんじゃないですか」とのたまうたという逸話には、笑って済まされないものがある。

「たとえそうであっても、インタラクティブな授業形式によって学生が積極的に授業に参加し、学習を深めることができるのであれば、それはそれで結構なことではないか」という半響が入るかもしれない。一時的、局面的にはそうかもしれない。しかし、少なくとも中高等教育では、称揚されるところの「インタラクティブ」な授業形態が教育現場を支配していくとき、学生達のコミュニケーション能力はますます一面的で歪なものになっていかざるをえないだろう。「インタラクティブ」な授業方式の特性の一つに、「参加」学生が自己というものを多数の匿名的聴衆に埋もれた一人に過ぎないものとしてではなく、あたかも代替不能な「この私」として他者（学生

や講師)から注目・認知されているかのような存在として意識できることが挙げられる。多くの学生がこの授業形式に魅力を感じる理由の一端もここにある。参加型授業の範例としてテレビ放映や翻訳本を通じて大々的に宣伝されているどこの大学の「講義ショー」の演出が、それを端的に示している。現代の学生気質には、いかなるコミュニケーション場面でも絶えず「この私」として尊重され大切にされることを求め、単なる集団の一員、“one of them”として扱われ始めた途端にそこはかたない疎外感、空虚感、無力感に襲われてしまうという顕著な傾向があるからだ。それはまた、車内・歩行中の飲食・通話・化粧行為などに見られるように、私的で親密な相互的時間・空間における行動様式を公共的な相互的時間・空間にそのまま持ち込んでしまうという傾向とも関連しているものだ。各自が“one of them”の存在としても授業全体を相互的に構築していく努力を意識的に繰り返すことなく、教師の側から一方的に用意・設定された既成の「インタラクティブ」授業に「参加」しても、社会空間の自覚的形成に必要な、相互性を強く意識するコミュニケーション能力は不十分な形でしか涵養されていかないだろう。

「インタラクティブ」という用語が跋扈するもう一つの典型的な文脈は、「マスメディアからインターネットへ」という情報メディア論・社会論のそれである。従来のマスメディアによる「マス」コミュニケーションでは少数の発信者から多数の受信者への一方的な情報の垂れ流しが行われるに過ぎなかったが、インターネット+PCによって双方向的な情報伝達・交換が行われる「インタラクティブ」コミュニケーションが可能になったというものだ。しかし、この情報メディア論のセントラルドグマは、一見、単方向的にしか見えないマスコミの情報発信も、実は情報受信者である多数の視聴者との心的相互作用によって成り立っていることを等閑視するという致命的欠陥を持つ。マスコミの側からの情報発信は、当事者達が自覚的であるか否かにかかわらず、まずは視聴者の側にある情報への一定の欲望・需要、関心・反応を察知し、その観念的に先取りされた反応に対応して行われる。そして情報発信後の視聴者が現実に見せる反応に対して逆反応するかたちで更なる視聴者の反応を予測しながら情報発信を拡大・修正・縮小・中止していく。マスコミの情報提供とはこのように、予測される反応への反応、予見された反作用への反作用であり、決して一方向的な作用としての情報の流れを意味しているのではない。それが片側通行的な情報の流れに見えるのは、個々の情報提供過程や情報受容過程を全体の大きな流れ、中長期的な連関から切り離し、そうして一度バラバラにされた個別的な諸過程を数珠繋ぎにして「情報の流れ」を再構成するからである。

従って、「マス」コミュニケーションに対する「インタラクティブ」コミュニケーションの特質はその相互性そのものにあるのではない。それはむしろ、次の点にある。すなわち、従来、遠隔コミュニケーションは直接的な日常のコミュニケーション過程が推移する時間・場面・労力とは異質な次元を有していた。ところが、インターネットを媒介することで、一見、それが通常の日常コミュニケーション過程と同一レベルの時間単位で行われ、同一レベルの質・量をもった情報内容を同じような労力で伝達・交換できるかのような外観を呈するようになったのである。しかし、まさにここに陥穽が潜んでいる。それは、こうしたインターネットを介したコミュニケーションをモデルにする「インタラクティブ」観念が瀰漫することで、「相互性」概念から、コミュニケーションに間接的・直接的に関与する様々な因子・次元・環境への意識が消し去られることである。かかる「インタラクティブ」表象が、例えば教育、福祉、看護などといった、多様な因子・次元・環境の働く、あるいは働くべき場面・過程にも適用されると、結果として、コミュニケーションの相互性を形成し豊饒化する様々な要因が無視・軽視・排除されることになる。そこには、「インタラクティブ」が強調されればされるほど、むしろ「相互性」の契機がフェード

アウトしていくという背理があるのだ。

§ 2

ところで、「双方向性」と「相互性」とは同じ概念なのであろうか。

この根本的な問いを「因果律」概念と「相互作用」概念との関係問題という形で提起したのはかのショーペンハウアーである(Schopenhauer, 1993: 617ff.; Cf. Ikeda, 2007: 98ff.)。そして彼は、作用因子 A と B との間の「相互作用」とは、結局、逆向きだが同じ様態の因果作用が交互に反復される過程 ($A \rightarrow B \rightarrow A \rightarrow B \dots$) に過ぎないと喝破し、「相互作用」から基本概念としての独自性を剥奪したのである。それはつまり、私たちの問題脈絡で言えば、「相互性」概念が「双方向性」概念に解消されたということである。しかし、「相互性」概念と「双方向性」概念とは注意深く区別される必要があると思う。両概念が「世界製作」の工程上、その認識製品の品質を決定づける重要な発見的・方法論的かつ構成的機能を担う基本概念の一つであることを考えると、なお更このことは強調されなければならない。

「相互性」や「相互作用」が基本概念としての独自性を確保するためには、それが「双方向性」=「逆向き作用の交互反復」の規定に尽きるものではないことを示さなければならない。では、単なる「双方向性」に還元し尽くせない「相互性」の規定とは何か。人物 A と人物 B とが相互に見つめ合う場面を想定してみよう。この相互凝視では、どのような相互作用の機制が成立しているのであろうか。根底に働く基本原理は単純である。「他者の視線に敏感に反応する性向」、即物的に表現すれば、「反作用の原理」が働くのである。A が何かの拍子に B を見やる。B は自分に向けられた視線に反応して A を見返す。見返された A はその B からの視線に反応して B を改めて見返す。A と B との視線は絡み合い、相互凝視が成立する。A の側にも B の側にも、相手を見つめているという意識と相手に見つめられているという意識が同時に働く。もう少し正確に言うと、自分が相手を見つめているという意識の中に、あるいはその意識を介して、自分が相手に見つめられていると意識し、また逆に、自分が相手に見つめられているという意識を介して相手を見つめていると意識する。相手を見つめることと相手に見つめられているということ、この二つの事態あるいは意識は相互に前提し合い制約し合う。相手から見つめられている(と意識する)限りで、その限りで相手を見つめる(と意識する)……、そしてその逆もまた然り。

相互凝視の事態をもう少しミクロな次元で観察してみると、私たちに備わっている次のような傾性が注目される。①何かに興味を惹かれてそれを注視すると、自動的に瞳孔が拡大する。②対面者の瞳孔が拡大すると、自動的に自分の瞳孔も拡大する。この二つの性向が協働するとどうなるか。A が何かの拍子に B の瞳を見たとする。その時、A の瞳孔はやや拡大する。A の視線に気づいた B は、A の瞳を見返す。B の瞳は A の拡大した瞳孔に反応して自身も拡大する。この拡大した B の瞳孔に反応して A の瞳孔は一段と拡大する……。A と B との視線が相互に絡み合った瞬間である。世界・社会制作の中心概念に相互作用を据えることを提案したジンメルが「最も直接的で純粋な相互関係」(Simmel, 1992: 723)と呼んでいる事態である。そしてこの時、A の瞳孔拡大と B の瞳孔拡大は同時に相互の原因であり結果になっている。

A と B とが互いに見つめ合うという関係をまさに相互作用・関係として特徴的に構成する契機は、他ならぬこうした、A と B との間における見つめることと見つめられることの相互性、つまり相互前提・制約の関係性なのである。この相互性の古典的規定もジンメルに見出せる。「交換はギヴとテイクという二つの過程の加算なのではない。それは、両過程のそれぞれが絶対的同

時性において他の過程の原因と結果であることによる第三のものなのである」(Simmel, 1989: 73)。AとBとは同時に相互の原因であり結果となっていること、これが相互性の核心規定である。この相互性規定がしかし、他ならぬ「インタラクティブ」な関係性、「双方向性」の表象では消し去られている。ここでは、AとBとの間に、本来的にバラバラな逆向きの作用が単に交互に繰り返されていくだけであり、それらの単なる加算が続けられていくに過ぎない。ひたすらこの「インタラクティブ」思考法で世界や社会が「制作」され解釈されていけば、その「制作」され解釈された世界・社会から相互性契機が剥ぎ取られていくことは容易に察しがつく。

ところで、直接的で小規模な相互関係・行為の反復がその相互性を基底にして大規模で持続した相互性構造を作りあげることがしばしば見られる。例えば、ミズスマシについてこんな面白い話がある。①ミズスマシが水面を泳ぐと波紋が広がり、水上の漂流物に当たって反射する。そのとき、②ミズスマシは、反射してくる波を感知し、その波源に接近する習性があるらしい。それが餌や異性である可能性があるからだ。さて、ここにミズスマシW1が泳いでいるとしよう。その傍らを偶然W2が通る。すると①②の原理が働いて、両者は相互接近する。が、「なんだ、同じ♂野郎じゃねえか」と離れようとする。が、そのときもまた波を立ててしまうので両者は再び接近してしまう。その傍らを♂W3が通る。すると……etc. となって、結局、ミズスマシの大集団が出現することになるというのだ(日高, 1992: 193ff.)。相互に発生させる波紋の交錯・複合の中で、個体同士が互いに引き付けられ合う大規模な相互拘束の構造が結果的に形成されていく過程が端的に示されていて非常に興味深い。ミクロレベルでのふとした個別的行動とその作用をきっかけに、マクロレベルにおいて持続的で大規模な集合が生じているのだ。この全体的な集合を生み出し支えている基底構造は、もちろん、ミズスマシの直接的・個別的な行為・関係における相互性構造である。本稿では詳述できないが、このミズスマシ譚は相互性をもつ現実的創造力・構築力を端的に示している。かかる相互性を「双方向性」に解消したり同一視することが私たちの世界・社会把握にとって何を意味するのか、贅言は要らない。

§ 3

コミュニケーションにおける相互性契機を強調するということは、そこにおける反作用あるいは反応の効力・機能・意義を重視することでもある(Cf. Starobinski, 1999)。単にAからBへの作用(A→B)に対する反応としてのBからAへの反作用(B→A)が世界や社会を繋げていく結合因子ではないし、豊かなコミュニケーション関係を醗酵させる主要酵母なのでもない。B→Aへの反応としてのA→Bに対する反応B→Aこそが肝心なのだ。

人物AとBとがキャッチボールをしているとする。お互いに相手が受けやすいように投げ合うということの反復過程において何が生じているのだろうか。Aが相手Bの受けやすいように球を投げることに相互的に対応するのが、BはAが投げしてくれた球をしっかり受けることである。それも、単なるAからの球をキャッチするのではない。自分が受けやすいように投げしてくれたAの球を受け取るのである。そのことは、Bが次ぎに、Aが受けやすいようにAに投げ返すことに繋がり、更に、Aが、自分が相手Bの受けやすいように投げたことへの返礼(反応=反作用)として、自分が受けやすいようにBが投げしてくれた球を受けることに繋がっていく。この過程の反復を通じて、単なるA→B→A→B……、つまり球の「双方向的」な投げ合いの連鎖には尽きない相互的な「信頼」と「尊重」の関係が成立していく。すなわち、Aは、Bに対する働きかけA→Bにおいて、①この働きかけをBが真摯に受けとめてくれる(反応してくれる)

ことをメタ意識的に確信している。②この事態、すなわち B が真摯に受けとめてくれだろうと自分 A が確信していることを B の側も確信している、と確信している。③この自分 A の確信を B が確信していると確信している。A に対する働きかけ B→A において、B の側でも、逆のことが言える。

コミュニケーション過程一般においても、この相互の信頼関係が成立するかどうかが決定的であることは多言を要すまい。そして、この相互的な信頼構造を生み出し支えているのが、B→A が単に A→B への反応としての起きているのではなく、相手 A への自分の働きかけ B→A に対する反応としての A→B に対する反応として起きていることなのである。学生は、教師から単に何かについて説明を受ける A→B よりも、自分自らが質問した事柄について説明を受ける方が遥かに真剣に聴き、深く理解する。そこでは、単に B→A→B という「双方向的」な情報や意思の流れが生じているだけではない。自分の積極的な働きかけに対して相手も積極的に反応してくれているということ、この事態そのものへの反応が生じているのである。尊重・信頼関係が瞬間的、流動的あるいは萌芽的な形式で成立しているのである。

信頼意識・関係における相互性契機の意義はいくら強調しても強調し過ぎることはない。お互いがお互いに対する信頼意識を（言わば事實的・即自的に）抱いているというだけでは、まだ安定した信頼関係ではない。そのためには、この相互に対する信頼意識をお互いが共有しているということをメタ的に意識していること、そしてこのメタ意識を互いに共有していることをお互いがメタメタ的に意識していることが必要なのである。情報や意思や感情を伝達・交換・共有する行為過程のなかで相互信頼の意識が形成・再形成されるが、この言わば相互行為へのメタ意識は、狭義のコミュニケーション過程と絡み合い、その不可欠な構成因になっていく。そしてコミュニケーション過程全体を支えると同時に、伝達・交換・共有される情報内容そのものに対する信頼・関心・評価の程度にも影響していく。重要で興味ある内容の情報だから真剣に耳を傾けるだけではない。その情報を相互的に共有しようとする相互的な行為過程で相互信頼・関心が形成されるからこそ、その情報内容に興味を抱き、重要視するという側面も決して閑却できないのである。こうした側面が、単なる「双方向的」な情報・意思の伝達・交換の過程としてコミュニケーションを規定する思考法によっては十分に把握し切れないことは明らかであろう。

そもそも、ある事象に相互作用・関係を見出すことは、反作用の存在やその影響力の大きさに気づくことから始まる。ジンメルは「支配論」の中で言う。「次のような関係では、さらに積極的な働きが、受動的にしか見えない要素の側にある。すなわち、集会の聴衆を前にする演説者やクラスの生徒を前にする教師は、指導的立場を独占し、目下の上位者のように見えるが、しかしそうした状況に置かれた者なら誰でも、たんに受け手であり自分によって導かれているに過ぎないように見える大衆から、自分を規制し導く反応〔反作用〕を感受するのである。しかも、これは直接的な対面場面においてだけではない。奴隷主が自分の奴隷の奴隷である場合が数限りなくあるように、すべての指導者はまた指導される者なのである」(Simmel, 1992: 164) この引用箇所は、一見、単方向的な関係・過程であるかのような外観を見せる現象が実は相互的な関係・過程から成り立っているのだと認識することと、消極的・受動的に見える反作用の契機が実は積極的・能動的な働きをもつのだと気づくことが深く結びついていることを透明に記述している。

講師 A の語り掛け A→B に対する、頷く、首を傾げる、欠伸をすといった学生 B の側の（外的）反応は、同時に A への反作用、つまり更なる作用 A→B への作用でもある。それは学生の側がもつ、講師の作用 A→B の水準に強く影響する反応力、受動力である。観衆・聴衆が俳優・演奏者を育てるというのもこの力による。もちろん、自分を育ててくれるような観客の反応を引き

出す作用力・影響力、観客の反応に反応する反応力・受動力を演技者・演奏者は持ち合わせていなければならないことは言うまでもない。あるいは、「会話上手は聴き手上手」という格言のなかにも、受動には能動性、つまり反作用を惹起する力、相互的コミュニケーションを構築する潜在力が秘められていることへの気づきを感じられる。会話・講義などのコミュニケーション場面で基本的にリードするのは、一見すると積極的・能動的に見える話し手や講師の側ではなく、消極的・受動的に見える聴き手や学生の側なのである。

概念史の脈絡で言えば、反作用概念は、元来、受動的でありながら積極性・能動性を備えた潜在力という表象と結びつき、この表象が、例えば、機械論的世界像を体現するはずのニュートン力学の作用・反作用法則の背後にも潜んでいるという（Cf. Starobinski, 1999）。相互作用・関係におけるこの言わば「受動的能動性」あるいは「能動的受動性」の観念は、今日においても、いや今日こそ、その意味を十分に評価されてしかるべきものと考えられる。しかし、流れの方向は交互反転するが基本構造そのものは対称的であるに過ぎない「双方向性」形式の思考地平では、この「受動的能動性」あるいは「能動的受動性」の契機は視野から消えていく。

作用A→Bに対するBの反応・反作用というと、B→Aといった対他的・外向的な反作用だけを表象しがちである。しかし、自己自身にかかわる対自的・内部的反応、自己自身の改変・変容（「発展」、「退化」、「萎縮」、「自壊」）の帰結もこの作用・反作用の範疇に入ることを強調しておきたい。つまり、Bに対するAの作用の結果とはAの作用行為に対する（B自身の対自的作用＝自己変容であるのか、Aやそれ以外の要因への対他的作用であるのかを問わず）Bの反作用の結果でもあるのだ。Bの側の反作用が成立しなければ、Bに対するAの作用も成り立たないのだ。Aの作用に対するBの側の一定の反作用とはまた、Aの作用とBの作用諸力との間の相互作用でもある。

教育場を再び俎上に上すと、学生が授業を通じて自己変革・変容を遂げることができなければ、あるいはそれに繋がるような効果をなんら得られないのであれば、その授業の意味は半減する。そして、この自己変革・変容は、講師からの働きかけに対する学生の側の積極的・能動的な内的自己反応によってしか実現しない。そのためにこそ、講師の側の働きかけと学生の諸能力・可能性との間に一定レベルの相互作用が不可欠なのである。「インタラクティブ」思考はしかし、まさにこの受動的にして能動的な自己反応の契機を見逃しているのではないだろうか。従来型授業に見られるただ単に受動的で消極的で無関心で無気力な学生の授業態度と、「参加型」授業で期待される能動的で積極的で学習意欲に燃える学生の授業態度……という単純な二項対比図式の中では、受動にこそ能動性が潜み、能動的受動力を引き出し涵養することが教育の核心であるという構想の余地はほとんど見出せないであろう。ある構造主義生物学者の表現を我田引水すれば、「インタラクティブ」思考では、「自らのシニフィエや自我の同一性を変化させるほどの濃密なコミュニケーションの空間」を実現するという授業の理念が、単に「個々人の自我の同一性を担保したまま、コトバという情報を投げ合っているに過ぎない」（池田、2009：93f.）ような頹落空間を維持するという惰性行為に変質していく。

§ 4

「インタラクティブ」言説の一面性・狭隘性を問題にするならば、この思考法がコミュニケーションにおける（単なる同時性ではない）「共同的相互性」の契機を剥落させている点にも触れおかなければならない。母親がある対象を注視する。傍らの子供もそれに反応して、その対象

を注視する。母親は、当初はその対象が何かしら気になって見たに過ぎなかった。しかし、子供とともにその対象を見つづける過程の中で、共に同一方向を見ているという相互性意識それ自体が（子供側の意識と同様に）彼女の意識全体の重要な構成的契機になっていく。対面的相互性と並ぶ共同的相互性、あるいは「われわれ意識」の流動的かつ原基的形式である（浜田、1999：151 ff.）。

同じことは学生間の相互作用についても言える。講師へ向ける視線、意識が自分一人だけのものではない。他の学生達も自分と同じ対象に向かい合い、その対象に注目している……。学生達が（多くは半ば無自覚的に）抱くこの意識が強ければ強いほど、学生達の授業態度は積極的なものになり（したがってまた講師の説明にも熱が入り）、逆に薄まれば薄まるほど、学生達は「お客さん」に墮していく（講師の説明も某国の官僚答弁に酷似していく）。ここでは、一方向的に働くように見えるが実は相互的にかかわり合う複数の個別的コミュニケーションが同時に展開されているのであり、それぞれは対面的相互過程と並び（あるいはそれと相互作用しながら）授業の質と濃度を左右する重要な要因である。しかし、「方向は相互に転換しながらも、それ自体は他の諸過程・関係から分離され切断された形で一方向に向かう個別的過程の単なる連鎖」が背景イメージになっている「インタラクティブ」思考では、こうした学生間の相互性構造に胚胎する根源力は見えづらい。「双方向的な参加型授業」が、同一空間で同時進行する「双方向的な個別授業」の単なる集積に化していく徴候は既に遍在している。ならばいっそのこと IT 機器を駆使した「双方向的な個別学習」を教育現場に大々的に導入しようという声が IT 関係者からだけではなく教育関係者の間からも湧いてきたとしても、何ら不思議ではない。それは個別学習が孤立学習に転じがちな昨今の一般的傾向と共振しつつ、この傾向を更に増幅させることになるだろう。（教師—学生の間にも対面的相互性だけでなく共同的相互性が不可欠であることについては立入らない。「インタラクティブ」思考がその実現を困難にするとだけ指摘しておく。）

マスコミュニケーションの場合はどうか。例えば、マスコミュニケーションの影響は受容者を直撃する一段の流れではなく、受容者がかかわる第一次集団内でのオピニオンリーダーの人物の反応に媒介された二段階の流れだとする見解（Katz & Lazarsfeld, 1955）は、一見、対人コミュニケーションの役割を重視しているかのように見える。しかし、この「コミュニケーションの二段階の流れ」仮説においても、第一に、個人に向けられるマスコミ情報自体は基本的には一方向的な流れとしか捉えられていない。そして第二に、情報の直接的な受容過程そのものは相互にバラバラで独立した「情報発信者→受信者」関係としてイメージされているに過ぎない。「マスメディア→受け手」のメインフローの中に「オピニオンリーダー」の項目が加えられて「マスメディア→オピニオンリーダー→受け手」となっただけである。「有名人」のスキャンダラスな行為がマスコミで大々的に報じられるとき、それは視聴者側で熱い反応が起きるという予測のもとで、更にはその反応への逆反応として行われるだけではない。個々の視聴者は、一見、相互にバラバラで無関係に見える情報受容の個別過程でも、大勢の視聴者が同じテーマについて同じような好奇心をもって注目して見ている、聴いているという意識を抱くのである。皆が一斉に一方向を向いているというこの背景・随伴意識そのものが、報道内容への視聴者側の関心・反応を高め、これにまた逆反応してマスコミ報道は過熱化していくのである。マスコミ間の競争＝相互作用は度外視してもである。

「相互性」を「双方向性」に解消することで視界から消えていく論点は、本稿で言及した以外にも多々あるだろう。いずれにせよ、コミュニケーションにおいて心的相互作用が核心的役割を演じていることは論をまたない。その相互作用には様々な要素・次元・強度があり、その実現に

は様々な形式・方式がある。巷で喧伝される「双方向性」は、その重要ではあるが、やはりあくまでもその一つの契機、一つの形式と見なされべきなのである。

【参考文献】

- ・池田清彦 (2009) 『そこは自分で考えてくれ』、角川学芸出版。
- ・浜田寿美男 (1999) 『「私」とは何か ことばと身体の出会い』、講談社選書メチエ。
- ・日高敏隆 (1992) 『昆虫という世界 昆虫学入門』、朝日文庫。
- ・Ikeda, M. (2007), Atom und Wechselwirkung als regulative Weltprinzipien. Zu den Zentralbegriffen des jungen Simmel, in: *Simmel Studies*17(1), 77–104.
- ・Katz, E. & Lazarsfeld, P. F. (1955), *Personal Influence*.
- ・Schopenhauer, A. (1993), *Die Welt als Wille und Vorstellung I, Sämtliche Werke I*, Frankfurt. a. M.: Suhrkamp.
- ・Simmel, G. (1989), *Philosophie des Geldes, Gesamtausgabe*6, Frankfurt. a. M.: Suhrkamp.
- ・—, (1992), *Soziologie, Gesamtausgabe*11, Frankfurt. a. M.: Suhrkamp.
- ・Starobinski, J. (1999), *Action et Reaction. Vie et aventures d' un couple*, Paris: Seuil.