

教育記号学の修辭的性格

笹 本 正 樹

一、解釈学と修辭学

かつて、ディルタイによって「人間の生体験を通して、表現の意味を客観的に了解する」ヘルメノイティク (Hermeneutik) が提唱された。その後、垣内松三、石山修平などによって「形象理論」⁽¹⁾「教育学的解釈学」といったものになり、わが国でも教育界にこれらは広く浸透していった。

しかし、解釈学があくまで「理解より了解」という受け味の立場を取るのに対して、表現の立場からの視点が重要とみなされ、言語表現のみならず、事物表現、行動表現も加えられて、いかに人間は情報伝達をしようとしているか、したらよいか、今や切実な問題となってきた。ここに記号学の誕生の必然的な要求があったわけである。

記号学のなかでも、とりわけ教育にとってかかわりの多いのは、文化記号学であると思われる。丸山圭三郎は、

その著「文化記号学の可能性」⁽³⁾において「文化一般に見出される物象化の原因を探り」たいとしているが、教育記号学というものが可能であるならば、物象化されたもの、あるいはされうるものの教育的影響力が、その対象とされなければならぬであろう。そうした意味では、教育記号学は文化記号学のなかであって、その一領域として特殊なものであると言えるのではなからうか。

この論文では教育記号学がどのような形で成立するかを述べると同時に、いかにそこに修辭的性格を孕んでいるかを見ていきたいと思うのである。教育が經驗的事象であることは言うまでもないことであるが、それが同時にすぐれた文化的事象を取扱うことを考えていくとき、これを学問体系として把握するには、やはり記号学において見ることが「教育学」に対して豊穡な成果を約束するのではないかと思われる。

なお、ここで修辭的性格であるが、これは論理と修辭という意味での対立概念として使用していることをことわっておきたい。⁽⁵⁾すなわち、ロジックとレトリックであ

るが、わたしはレトリックのなかでも、教育という価値作用は根本的にメタファーの問題であると思っている。

一人の人間が何物かになりたいと思う。あるいは教育にたずさわっているものが、その子を何物かになりたいと思う。Aというものが、Bというものをめざしている。AがBに変身したいと思うこと、そして刻々に変身していくということ、これは本質的に論理の問題ではなくして、比喻の問題である。比喻のなかでも暗喩性がつよい。「薔薇のような少女」「豹のような少年」でありたいと願望するとき、それは論理の問題ではなくして、メタファーの問題である。その基本に感受するすぐれたメタファーがない限り、人間の豊かな成長はあり得ないと思う。⁶⁾

そうした意味でメタファーが、本来、詩の真実や美を表現するものであったように、教育においてもこのメタファーがかかわってゆくところ、その詩的な純粋な美しさというものはたえず要求されるであろう。これは、その人間だけでなく、その人間をめぐる世界と、その人間のつくりだすものに、詩的真実と詩的優美⁶⁾がなければならぬということである。これはあくまで人間形成における理想的願望であるといわれれば、それまでであるけれども――人間づくりということは、この世におけ

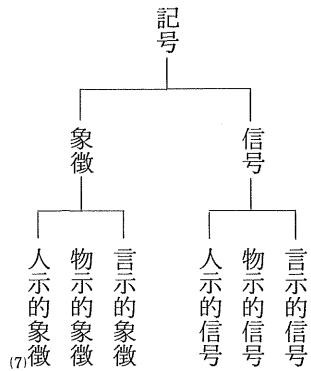
る最も価値あるひとつの詩的行動だと、わたしには思われるからである。

二、記号の性格について

いったい記号とは何であろうか。それは「約束ごとをもったしるしである」と、わたしは言いたい。

かつて、スザンヌ・ランガーは、サインとシンボルという記号区分をしたが、わたしはシグナルとシンボルといった記号区分がよいのではないかと思っている。そして、そのシグナルとシンボルを包括するものとして、サインに大きい意味概念をもたせたらよいのではないかと思うのである。

ただ、常識としてわが国でも「記号」というときに、これを狭い意味にとりやすい。それ故、外国においてもサイン (sign) を狭い意味にとりやすいのではないかと思う。しかし、広い意味で使用すれば「サイン」ですべて、記号的役割というものを把握できるのだと思う。それ故、サインを次のような体系でわたしは記号分類をすることにしてみたのである。すなわち、サインのもとにシグナルとシンボルをおいたわけである。



記号のなかでの「信号」をここではシグナルと呼ぶのであるが、これにはいろいろの場合がある。

自然現象、そのものを信号とみる場合もある。沖に黒い雲があらわれる。これは台風の信号ともいえる。月が暈をかぶる。これは二三日うちに雨になるといふ信号である。これらは信号をだす側が意図しているわけではないので、一部の人々には意味をもつが、他の知らない人々にとっては、意味をなさない。すなわち、信号の役割を果さないといえる。意図された信号、これは人間がつくるものである。

第一に、笑い声、危険を示す声、呼び寄せる声など、人間の気持を相手に伝えようとする信号がある。

第二に、物によって知らせることをするのである。例

えば炬火（たいまつ）を掲げる。礼砲をうつ、鐘をたたく、などがそうである。

第三に、自分自身のからだを使って示すものがある。歓迎する表情、別れるときに手をふること、いわゆる動作とか、ジェスチャーなどといわれるものがこれである。シグナルは以上のように音によって示されるもの、物によって示されるもの、人間の身体で示されるものとは、大別することができるであろう。

シンボルの種類も、こうしたシグナルの区分に全く共通したものをもって見なされる。すなわち、それは言示的、物示的、人示的といった三つの領域である。ここで言示的とは、文字とか、数字とかいったものが主となる。また、物示的とは、物およびその形や色などが媒介となっているものである。そして、人示的とは、人およびその身体の一部が媒介となっているときのことである。すなわち、第一のものでは書、第二のものでは彫刻、第三のものでは祭などがこれにあたる。

シグナルはどちらかと言えば、自然的記号の方に近く、シンボルは社会的記号の要素がつよいと思われる。それ故、シグナルは条件反射的心理、シンボルは思考的心理とかかかわっていると見えよう。

記号、それはわれわれ人間が動物から進化した、その過程において獲得した最大的手段といえる。人間はこうして獲得してきた記号をいろいろの種類に区分した。そして、それを活用してはまた新しい記号をつくり、文化の世界を先へ先へと押し進めてきたのである。

先人のつくって残していった記号の世界、それを理解し、修得し、活用しなければ、あとから生まれてきたものは、一人前の社会人として活動することがむずかしくなってくる。単に生きることはできても、先人よりもすぐれて生きのこることはできない。

教育はもちろん記号がすべてではない。しかし、記号を教えなくては現代の教育は成り立たない。まして一人の社会人、文化人となることはとうていできない。

三、記号の三大領域

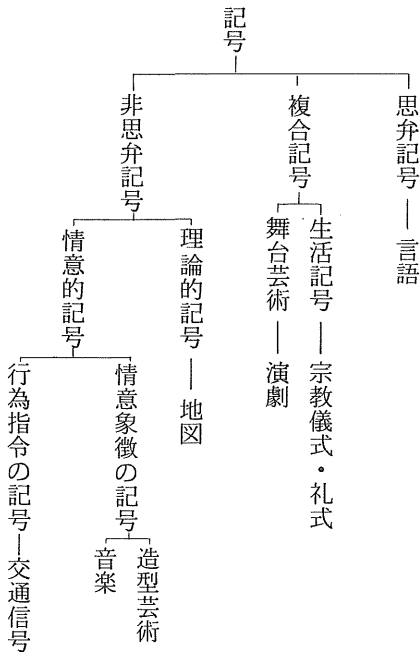
言語を記号的な面からみていくことは、すでに分析哲学派の人たちが着手していることである。そこでは言語構造を and, or, if, not の四基本形からみて、その構造の論理的つながりを考察している。

たしかに記号はこうした言語記号からみていかなければ

ばならない面もあるが、わたしはここで広い意味の記号全体の領域から取扱っていきたいと思う。

そうした記号全体を把握したものとして、わが国では末木剛博の記号領域を示したものがある。彼は記号を大きく、思弁記号、非思弁記号、複号記号と三大区分している。

彼はモリスとランガーの考え方をもとにして、次のような記号についての分類図をつくった。わたしの三大領域（九分類）は、これにもとづいて、教科との関係を考えて発想である。⁽⁸⁾



わたしはこれらの記号領域を参考にしながら、次のような記号の九領域をつくってみた。すなわち、言示的、物示的、人示的の三大領域を横軸に、縦軸を第一次、第二次、第三次としたものである。⁹⁾

		段階	
領域	言示的	第一次	第二次
物示的	造形	地図	文字
人示的	行動	演技	設計
		儀式	数学

言示的なものは、記号のなかのもっとも記号的なものであり、物示的なものは視覚面のつよいものである。人示的なものはあまり記号とは思われていないものである。さて、いうまでもなく、もっとも記号らしいものは音符と文字と数字であろう。この三つをわたしたちは学校で徹底して教えられている。それらはいわゆる音楽や、語学や数学である。これらを習得することを強調しすぎると、学校教育というものは、暗気主義におちいりやすいことになってしまう。

次に造形では主として、絵画、図工などである。さらに地図化を地理や歴史に関係あるとみれば、設計化は家

庭科や技術科に相当することになるであろう。

さらに行動はむしろ身体の型ということで、体育に関係してくるであろう。演技は、演劇やロールプレーであり、日常の作法など、道徳教育と関連をもっている。儀式は集団で形式をもって活動するというところで、特別活動とかかわりをもつてくると思われる。

以上を検討してみると、文字の分野がいかに広く利用され、また重要であるかがわかる。文字は記号のなかのほぼ半分以上の比重を占めているのではなからうか。

また、図の中央にあるのは「地図」である。これは地図化すること、いかえれば現実を集約すること、帰納化であろう。これは記号の女王ともいえるものである。

人間形成というものは、こうした広い記号面についてそれぞれの領域をしっかりと把握しておかなければならないであろう。

四、記号領域と教科

たとえば、小学校の教科は、国語、社会、算数、理科、音楽、図工、家庭、体育などである。これらを前述の記号分類したものと結びつけると次のようになるであろう。¹⁰⁾

- 一 音符的記号——音楽教材
- 二 文字的記号——国語（外国語）教材
- 三 数字的記号——算数、理科教材
- 四 造形的記号——図工、工作教材
- 五 地图的記号——社会（地理、歴史）教材
- 六 設計的記号——家庭（技術）教材
- 七 行動的記号——体育教材
- 八 演技的記号——道徳教材
- 九 儀式的記号——特別活動

教科としては七までであり、教科外としては、八、九、を考へることが出来る。

音楽教材は音符なしでは成立しにくい。もちろん、音楽を教師から直接に習うこともあるが、その基本には音符の高低や長短、強弱を認識しておく必要がある。

国語をふくめて、語学教材は文字を扱うことになる。会話の場合は文字をいちいち考へてはいないが、これが記録されるためにはやはり文字は最高の手段である。

数字的教材は、数えることから始まる。それが複雑になると、やはり数字が便利である。計算機からコンピュータまで、人類の進歩はこれに多く委ねられている。

図工科教材の基本は形ということにある。ひいてはそれが構図、構成となっていく。地面や壁に現象を略図したことから、画くということは始つたのであろう。

地理や歴史教材は、空間や時間を縮少、あるいは単純化したものとして考へられる。地图的記号は、帰納化したものであり、辞典やダイジェストものもこれに含まれるとすれば、これは学習のための大きい力を發揮する。

家庭、技術教材においては全体設計ということが必要となる。設計とは未来を見透して現実化するものである。夢や想像が、事実となつて立ち現われる。

体育教材は、それぞれの人体のフォームというものを大切にする。それはまた、言いかえれば行動的記号である。フォームが正確であれば、成功もまちがいない。

道徳の領域は善意の判断ということが、切実な問題であるが、人間的交際の面からみると相手に印象深く、好感を与える表現が基本にひそんでいて、演技も重要である。

特別活動としては、いろいろの行事もあるが、集団で定められた動きをし、そこに意味をもたせるということをする。人間はそうした中で、ひとつの生きた思想性を感ずる。

以上の教科と記号の関係は、どちらかと言えば便宜的に配列したものであって、記号は各教科のなかにいろいろな形をして入っているわけである。たとえば、音楽の教科書にも文字が入り、また数字が入っているということがある。また、儀式でも音符が必要となり、身振りが必要という場合がある。

このように、一応は教科に記号は対応するものの、記号の働きというものを教科とはべつに、記号自体から見ていくことが、実は必要なことである。

また、教科からみていくとするならば、その際に、その教科で主となる記号の教授や学習は何かということを考えるために、前に掲げたものが、推論のための何らかの契機となるであろう。しかし、それはあくまでそれが中心となるだけで、他の記号がそれを環状にとりまく星座のように多くあることを忘れてはならない。われわれは記号を重ねあわせて使用しているのである。

五、日常生活と神話的把握

われわれには生きる力がある。また、ある意味では何ものかの力によって生かされているとも言える。そうし

た力の量の多い人をエネルギーギッシュだとか、活動家だとかいう。すなわち、こうした人間の根源的な力を、アリストテレスはデュナミスと言った。そして、このデュナミスが物を作るう、形造ろうとする力を、エネルギーと呼んだ。エネルギーは創造すると言うことでもある。そして、形造られたその結果を、エルゴンという言葉で呼んでいる。

哲用語で言い換えれば、それは潜在力——形相力——形相果である。そして、ここではそのエネルギーとエルゴン的な面について教授の立場から追求してみたいと思うのである。

かつて、言語学者であるフェルジナン・ド・ソシュールは言語を分析して、聴覚映像と概念からできていることを指摘した。それをわれわれは能記と所記に分けて説明する。これはまた、レヴィ・ストロースの神話的構造と因果的構造に引用された。¹¹⁾

次にあげたものは、一つのものの内部的なものと外部的なもの、未分化状態と分化状態のものが考えられている。わたしはそれを人間が表現するといった場合、自分が何かを表現したいということ、表現（創造）してしまつた結果とに区別したい。

記 記	所 能	層 層	表 深
もの もの	意味される 意味する	え い	答 問
学 話	科 神	コ ド ー メ ッ セ ー ジ	
史 常	歴 日	共 通	時 的 的 時 的

それがバイタリックなエネルギーの面とハーモニカルなエルゴンの面とである。それは記号過程がソフトからハードへと移っていくものであることを示していると言える。それゆえ、授業において記号過程の初めの段階こそ重視しなければならない。

垣内松三の形象理論では、深層は原現象であり、表層は言語集積ということになる。すなわち、日常生活——心理表現——文字記号であって、記号のもちいられるところはエルゴンの段階であり、その前段階にエネルギーに相当するものがある。そして、表層にあっては科学的にとらえられ、論理的に分析できるが、深層にあって

は神話的にしかとらえられない。言い換えれば、それはメタフォリック（暗喩的）にしかつかみえないのである。それ故、教育においても子どもの表現や外にあらわれた結果しかみてはならず、子どもの表現の内部にあるもの、すなわち深層をみつめなくてはならない。

北沢方邦は構造主義の立場として、次の図のように、生きられたもの、考えられたものについて述べている。¹²⁾

考えられたもの

(歴史)	(科学)
意 論 的 表 層	記 号 論 的 表 層
意 論 的 深 層	記 号 論 的 深 層
(日常)	(神話)

生きられたもの

記号論的表層としては科学を、意味論的表層としては歴史を、記号論的深層としては神話を、意味論的深層としては日常を考えている。子どもがその成長の過程にお

いて、記号——意味論的に深層が大切であるとすれば、教師は彼らの日常生活の神話的把握を大切にしなければならぬことがよくわかる。

六、メタファー、モデル、範例

イスラエル・シェフラーは、その「教授の哲学的モデル」という論文のなかで、教授の様式を印象モデル、洞察モデル、法則モデルなどに区分している。¹¹³

一、まず印象モデルであるが、これは多を一で代表するといった場合につかわれる。しかも具体例をあげることである。十字花植物を教える際の代表として、菜の花について理科の観察をするなどというのは、この例に入る。現象界は広いので、その中の一例をもつてくるわけである。いわば典型とか、範例といったものがこれにあたるといえよう。

二、第三に洞察モデルであるが、これは経験界のものよりも、少し抽象化されたものであって、全体を把握するために縮小した代理物をつかうということである。たとえば、地球儀、原子核モデル、星雲図、機関車、宇宙船、汽船などの模型（シミュレーション）にまで及ぶわ

けである。

原子核モデルの場合は縮小ではなくて、拡大ということになる。それ故、われわれが経験できない世界を洞察するための手段として使用するモデルがどうしても必要である。

三、第三は法則モデルである。運動やスポーツのルール、事物についての範疇、元素週期律表、数学や物理の公式、世界観の分類などがあり、最初からこうしたことを教えて、経験的、現実的なものに向かう場合（演繹的）と現実的、経験的なことから、こうした法則的なものに向かう場合（帰納的）との二種類がある。しかし、一般的に法則モデルに頼りすぎると、授業は形骸化してしまいうおそれがある。

こうしたモデルの三分類により、授業における、Iモデル、Sモデル、Rモデルのどれかが、どのようなときに使われたら効果があるかの追究がなされなければならない。

次に方法的メタファーの種類を体系づけるとき、われわれはシェフラーのモデルの領域と対比させて考えることができよう。それは混合メタファー、類比メタファー、象徴メタファーである。

一、第一の混合メタファーでは、映像の混合しているもの同志の結びつきということで、きわめて論理的でないものの場合である。それは「謎」が代表していると思う。また、パラドックスというようなものもそうである。すなわち矛盾である。教師は授業の初め、あるいは単元の初めにあって、真理としては矛盾でないが、一般通としては矛盾であるものを提示するのがよいと思われる。それが疑問の誕生であり、思考力を呼びおこすことであるからである。

二、第二は類比メタファーである。ここでは適切な例として寓話をあげることができる。一般に児童に対しては擬人化のものが多く、しかし、その他にも擬物化とか擬人化（神とか悪魔）といったものも考えられるのではなからうか。これらは転移の問題をも基礎にもっているわけである。

たとえば「海が怒っているようです」といった場合、海を擬人化して、海の属性に人間の属性をあてはめていったのである。このように属性の交換をすることによって、比喩が成立する。

第三には象徴メタファーを考えることができる。これは言語的なものでは格言、ことわざなどがある。校歌、

校章、ユニフォーム、優勝旗、などもこうした意味で効果をもっているといえよう。集団の統一のために、あるいはモラルを高めるために使用効果があるといえよう。このようなシンボルの効果は特別活動のうちでも生徒会などの領域に多いであろう。もちろん、学級集団、あるいは小集団にも適用される。また、担任の先生自身を学級のシンボルとして、児童はみなしたりもしているのである。

七、暗喩、寓喩、換喩の授業

授業は論理を大切にす。それは分かるということが尊重されるからである。しかし、授業を豊かにするのは「喩」によるのである。

暗喩的教授法

暗喩的教授法は、いわば問題解決学習の「問題」に当たるものである。児童が不思議に思うことを、その単元の初めに考えて、質問提起（疑問提起）をしなければならぬ。その質問は、その単元の根本をついているものでなければならぬであろう。すなわち、それは一つの

テーマともかわるものである。

「ふくろうは夜おきていて、昼はねむる鳥であるのは、どうしてでしょうか」

「源頼朝はあまり戦わない人なのに、なぜ政權をとり、日本を治められたのですか」

このようなわけで、暗喩的教授法は、教授の初めの段階づけでふさわしいものだと思う。それは動機づけであり、思考のための誘因であり、探究心を起すものである。しかし、教師はそのために教材研究を十分に行なっておかなければならない。

寓喩的教授法

これは風喩的方法と呼んでもよいものである。たとえ話にもよく使われるし、記号的なものの転換もこれによってなされるわけである。単元の展開の途中で、現在教えていることを、他の教科のことで教えたり、他との関連をつけたりするのもこれである。ピアノの音階を色で教えることもそうであるし、植物の時間なら「根」が、人間にとっては頭に当たるとか、また社会科の時間なら、人間の身体のなかを血液が流れているように、社会を流れているのは貨幣であるとか、いろいろの寓喩がでてく

るのであろう。

そこでは大きいものから小さいものまでである。そして、洞察モデルである地球儀、プラネタリウム、原子模型なども広い意味ではこの性質をもっている。

また、寓話の例で言う「イソップ物語」や、お伽話など、国語ではよく使用されている。歴史の授業で、信長、秀吉、家康の比較を、

「鳴かぬなら殺してしまえホトトギス」

「鳴かぬなら鳴かしてみようホトトギス」

「鳴かぬなら鳴くまで待とうホトトギス」

などと教えるのは、この寓喩的教授法のなかに入れてよいであろう。

換喩的教授法

換喩的方法は全体を一部で示そうとする教え方である。たとえば換喩とは大学生を角帽でシンボライズするようなことである。それ故、この方法は単元の終わり、授業の終わりなどによいのではないのか。道徳の本でいえば、最後に「苦あれば樂あり」などと格言がでてくるのは、この例である。

また、教室のなかにそのクラスのシンボル、あるいは

学校のシンボリックなものをおくのもよいし、誓いの言葉とか、ユニホームのものをつくるのもよいであろう。換喻的方法は特に集団をまとめるのに好個の方法であると言える。それ故、すぐれた教育家、政治家、宗教家はこの方法をしばしば取っているのである。

しかし、シンボルというものはあくまで手段であるので、これが誤った方向を助長することも勿論で、それは全体主義によるこうしたものの利用ということも過去にはあった。

たとえば、シンボライズされた教育内容として「聖書」「わが闘争」「教育勅語」「毛沢東語録」などがあるとす。こうしたものを使用するのは教育方法的能率性、経済性をもっていることは肯定できる。大切なことはそれが教育内容として、ふさわしいものであるかどうかの検討にあるのだと思う。

それ故、換喻的方法は教育方法としては一つの能率的なものであると言える。すなわち、機能的な意味ですぐれているということになろう。

八、コノテーションと認識深化

<コノテーションを含む意味作用>

Sa		Se	評価
Sa	Se	コノテーション	
Sa	Se	デノテーション	

Sa (シニフィアン) = 意味するもの
 Se (シニフェ) = 意味されるもの⁽¹⁵⁾

連想とはひとつのことから、他のことを想い出していくことである。そこには客観的にわかる因果関係がなくとも、その当人のなかの心理的な主観性で「しいたけ」といったら、「洋傘」を思いだしてもかまわない。

しかし、伴示(コノテーション)は、明示(デノテーション)されたものすなわち定義づけられたものに自

然に従う、付随的意味でなければならぬ。

川端康成 — 作家

作家の川端康成 — 抒情的作品の「雪国」

「雪国」を書いた作家の川端康成 — 日本で初めての
ノーベル文学賞

と言ったふうに、ものには明示されたものと伴示され
ているものがある。後者はかならず想像力を働かせなけ
ればならない、と同時にメタファー、アナロジー、カテ
ゴライズなどの要素が加わっているのである。コノテー
ションにもイメージーションの訓練を必要とする。¹⁶⁾

<川端康成についての意味作用>

雪国を書いた作家の川端康成		日本で初めてのノーベル文学賞	評価
作家の川端康成	抒情的作品の雪国	コノテーション	
川端康成	作家	デノテーション	

Sa (シニフィアン) = 川端康成

Se (シニフェ) = 作家

たとえば右の図のようになるときは、これを授業で認識深化のために行うことができる。それはまた認識拡張とも言える。

T 「川端康成とはどういう人ですか。誰か知っている人」

P 「はい、小説家です」

T 「小説家、ええ、作家ですね。どんな作品を書いた人か、誰かわかるかな」

P 「伊豆の踊子です」

T 「そうだね、ほかに」

P 「雪国です」

T 「よく知っていますね。これが代表作ですね」

(「雪国」と板書する)

T 「さて、この作品にどんな賞が与えられましたか」

P 「文化勲章です」

T 「ほかに」

P 「ノーベル賞です」

T 「そうですね、昭和四十三年、ノーベル文学賞が与

えられました」

教師はこうしたデノテーション、コノテーション、評価の段階を教材研究のときにしておくことによって、授

業の展開を着実に拡張していった、子どもの認識を次第に深めていく技術的なものを準備することができるのである。

九、ディスクリールとエクリチュールの

認識と表現

われわれは経験によって、いろいろのことを記憶していく。そして、記憶したことをもとにして、身体を通じていろいろと表現する。記憶に入る器官としては、眼耳鼻舌身といわゆる五官がある。表現する媒体器官としては眼、口、手、身などがある。

ロラン・バルトは、文化活動の大切なものとして、ディスクリール、エクリチュール、テクストなどを重んじた。ディスクリールは人前で話すこと、エクリチュールは描くこと、書くことであり、テクストは編まれたものということ、すなわち書かれたものである。

ジャック・デリダはこれにレクチュール(読解)を加えている。われわれの文化活動はいわばこの四点に集約することができる。そして、教育記号学もまたこれと子どもとのかゝわりをどう扱うかにかかっている。

人まえで話すには、自分で経験したこと、他人より聞

いたこと、それらと同時に書物を読んだこと、それを思考し、概念化してまとめおかなければならない。それではなければゆるゆるの体系的なおしゃべりとなってしまうであろう。

エクリチュールにあつては、見たり、聞いたり、体験したこと、書物を読んだことを、さらに構成化しておかないことには、説得力あり、他を感動させるものにはならない。それは描くことにおいても、同様のものであると思われ¹⁷⁾。

テクスト、これは編まれたものであることを考えれば、織物でもある。書かれたものはまた思考の織物でもある。その人の考えといつても、いろいろな人の考えが取り入れられたものである。一般に、こうした作品形成においては、構造的操作化の能力を問われる。構想化したものを、より構造化して具体的にすると同時に、これを臨機応変に長短、虚实、軽重、明暗をつけていかなければならない。¹⁸⁾

レクチュール、読解すること。読みとることのためには、それとほぼ同等に近い予備知識なくては解りにくい。すぐれたものを読んで、みずから向上していくためには、意味や概念の理解と共に、思考様式を学んでいく

ことが必要となる。そして、さらには相手の生活様式を学んでいくのである。

それゆえ、レクチュールにおいては、現実を連想すること、感覚化することが必要となると思われる。記号より感性への教育が重要なことである。¹⁹⁾

ディスクール……………連想化、概念化
エクリチュール……………構想化、体系化
テクスト……………構造化、操作化
レクチュール……………現実化、感覚化

これらを考えるに、文化活動は、感覚——知覚——記憶——想像——概念——思考のプロセスにおいて、連想、構想、操作などが重要であることがわかる。とくに構想をたてるときには、ロジックであるが、連想するときにはメタファーである。メタファーはふくらめる作用をし、ロジックは縮小させる作用をする。

それ故、増加作用をおよぼすメタファーの訓練が先にあって、のちに減少作用をおよぼすロジックの訓練があるべきだと思われる。

そうした意味では、メタファーの訓練が体系的に考え

られる必要がある。言語におけるメタファアの訓練をここではメタフォリカル訓練と呼び、事物の領域でおこなわれるものを、メタフォリック訓練と呼ぶことにしよう。²⁰⁾あくまで、これはここでの約束ごとである。

メタファアの訓練は、わたしは記号転換にあるとみる。認識ということの深まりはAをBという領域に移行してみることによって成立すると思われる。記号転換するということは、修辭的性格をもった思考作用にほかならない。²¹⁾

十、記号転換操作による学習領域

われわれにとって、記号はたんに言語記号ばかりが日常生活の記号ではない。先に述べたように、記号の九領域を考慮することができる。そして、それぞれの記号の深層をさぐること(神話的把握、日常的把握)が必要である、と同時にデノテーション(明示)、コノテーション(共示)をよくおさえておかなければならない。²²⁾

さらに九領域の修得練習が必要であるが、これは同時に記号転換をすることによって、修得が進化し、深化していくことになる。²³⁾それは九領域に他の領域を組みあわ

せることによって成立するといえよう。また、次のように三大領域のおのおのを結ぶことによって試みられてよいと思う。

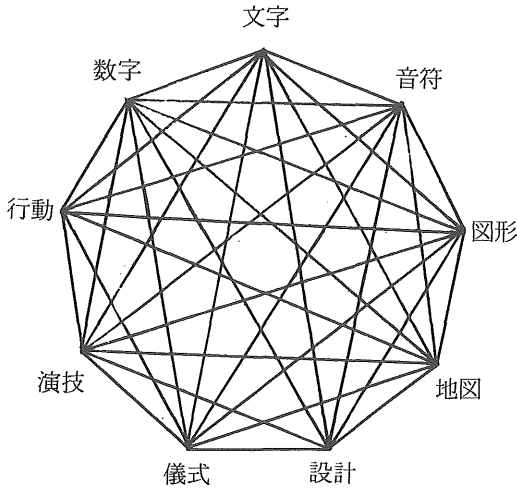


これは人示記号より、物示記号をへて、言示記号に二転換されるものである。こうしたことによって、認識はいっそう深まるものと思われる。これをもし、帰納的転換と呼ぶならば、次のものは演繹的転換であろう。前者は行動より言語へということ、小学校ならば低学年がふさわしく、後者は中、高学年にふさわしいと思われるが、これはごく一般論にすぎない。応用領域においてはさまざまなが場合がでてくるであろう。



ただ、これらは機械的に上下を結んであるので、転換がうまくなされなかったり、あまり意味をなさないものもあると思われる。

次は九領域相互が転換される場合の予想図である。²⁴⁾



音符——儀式はピアノに従って儀式する場合、数字——地図は図表をつくること。造形——演技は絵をみて踊りをするようなこと。地図——行動は地図をたよりに、旅行することなどが考えられる。設計——造形は、計画図どおりに建築することである。行動——音符は、人間の

行動の激しさ、速さ、のんびり、楽しさなどを音階で示す場合である。儀式——数字は、野球の応援などの絵文字の人数を数字によって処理する、計算するといった場合が考えられる。

いずれにせよ、記号転換は、言示記号、物示記号、人示記号の三領域にかかわることによって、いっそう認識の深化がなされると思われる。もちろん、文字——、文字——、文字といった転換も考えられるわけである。それは読解——作文——批評などと、変化をつけることになるであろう。

計算どおりにこれらの領域を考えるならば、一転換では、 9×9 で八十一通りが考えられ二転換では、 81×9 で七二九通りが出てくる。さらに、三転換した場合には、 729×9 で六五六一通りが生ずる。ただ、これらのすべての転換が学習効果を高めるとはかぎらないし、転換不能のものもでてくると思われる。これら記号転換による学習効果深化の有無は一つ一つ、よく検討されなければならぬ。それらは記号の修辭的性格のメタファ一化を応用したものである。²⁵⁾

結 語

以上、教育記号学ともいべき体系の構想らしきものを述べると共に、その教育方法、ひいては学習訓練法ともいべきものについて、考えているところを述べてきた。

こうした新しい学問は今のところみあたらないが、記号学の発展と共に、必然的に教育の領域でもその構築が必要となってくると思われる。そうした際に、わたしは記号のロジックの面ばかりを大切にすると、構想が貧弱な狭いものとなると思われたので、あえてメタファーを重視する側面に光りをあててみた。²⁶⁾

メタファーはいわば修辞学の領域であるがこれを記号転換法に応用してくることによって、方法的に大きい領域が展開されてくる。しかし、この記号転換操作による教育方法の多数の例示は、今後、精密に検討されていかなければならないと思う。

註

(1) 垣内松三「形象論序説」昭12

- (2) 垣内松三「教育的解釈学」昭10
- (3) 丸山圭三郎「文化記号学の可能性」昭58、「まえがき」参照

(4) 筆者は昭和四二年、日本教育学会において「記号的教育学の領域とその方法」と題して発表したが、むしろ教育的記号学が妥当と思うようになった。そして、今回は「的」をとって、教育記号学と呼ぶことにした。(例えば、文化的記号学でなく、文化記号学と呼ばれている。)

(5) 修辞的性格については、石黒魯平「修辞法」昭8、波多野完治「現代レトリック」昭48、を参照。

(6) 日本教育方法学会論「教育方法」第十四巻、拙稿「教授過程におけるメタフォリカル技法」昭61

(7) 拙著「現代修辞的教育学」、昭54、二二頁、この表は昭和四二年、日本教育方法学会にて「記号的教育学と教育的記号学」として発表した。

(8) 末木剛博「分析哲学」昭33、一六〇頁

(9) 拙稿「記号論による範的形式陶冶の修正」、香川大学研究紀要、第一部、第三〇号、八一頁

(10) 拙著「現代修辞的教育学」、昭54、六二頁

(11) 中央公論「構造主義とは何か」、昭43、三月号参照

(12) 北方方邦「構造主義」、昭43、一四七頁

(13) I. Scheffer: Philosophical Models of Teaching. (in R. S. Peter: The Concept of Education.) 1967

(14) 佐藤信夫「レトリック感覚」、昭53、の第三章で「換喩」を取りあげている。

(15) ロラン・バルト「モードの体系」、昭47(佐藤信夫訳)第三章で、この分析説明をしている。

- (16) 小野慶太郎編「現代教育の理論と実践」のうち、第三部拙稿「現代文化と教育」において、コノテーションを「伴示」としたが「共示」と訳されたものもある。一三〇頁
- (17) 邦訳、ロラン・バルト「零度のエクリチュール」に併収されている「記号学の原理」は画期的名著である。渡辺淳、沢村昂一訳、昭46
- (18) ロラン・バルト「テクストの快楽」（沢崎浩平訳）昭52、において「織物」説をとなえている。
- (19) レクチュールを強調したジャック・デリダは、また「エクリチュールと差違」において、構造主義を解体していった。
- (20) 拙稿「斎藤喜博の詩精神と教育」、香川大学研究紀要、第一部、第59号、昭58、七五頁、拙稿「斎藤喜博の短歌と教育」国文学年次別論文集（近代篇）朋文出版、昭和59、斎藤喜博の教育実践では詩歌がメタファーとしての役割を果たしている。
- (21) 筆者は第五回、日本記号学会発表「北原白秋の芸術にあらわれた象徴の研究」、昭60（奈良女子大学）、にて「待ちぼうけ」と「あわて床屋」の意義を重視した。これは短歌雑誌「草」に昭和五十六年より連載している「北原白秋の芸術と深層心理」の一部でもある。修辭的性格をもった思考作用の追求をしたものである。
- (22) 拙稿「北原白秋の童話と深層心理」、国文学年次別論文集（近代篇）朋文出版、昭55、にて「赤い鳥小鳥」に三人の女性共示されていることを提示した。
- (23) 拙著「現代修辭的教育学」のなかで、筆者は「芸術と記号転換」で、ネオ・アブストラクト法によって、短詩型作品を絵画にすることを提唱した。例示、七九頁、昭54
- (24) 筆者はこれを記号転換操作のダイヤモンド図表と呼んでいる。これによって、いかに思考を深化させていくかの方法を

求めていくことができる。

(25) メタファーについてはあまり文献は多くないが、外国とわが国では次のようなものがある。とくに、マックス・ブラックのものは定評がある。

M. Foss: Symbol and Metaphor. 1949

M. Black: Model and Metaphor. 1962

C. Turbayn: The Myth of Metaphor. 1962

菅野盾樹「メタファーの記号論」、昭60、など参照する。

(26) 私が教育方法においてメタファーの領域を重視するのは Jerome S. Bruner: On knowing - essays for the left hand - 1966 に刺戟を受けたためである。