

# 教育における「一般意味論」研究試論

山本孝司

## 0. 問題設定

「IT立国」というスローガンの下、「高度情報化」を目指す社会にあって、インターネット等のメディアを通じ、いまや知識や情報はどこからでも、瞬時に容易に手に入る時代になった。このような情報化とメディアの発達による利点がある一方で、子どもたちが直接体験を通して学ぶという機会が少なくなったとの声もしばしば耳にする。情報量の増加とそれへのアクセスの合理化は、個人の思考の幅をひろげ、行動に際しての選択肢を増やしてくれるという側面がある一方で、受けとる側に適切な処理の仕方が備わっていないと、かえって思考の幅を狭め、「不適切」な行動へと人々を誘う危険性も孕んでいる。ものごとを知ろうとする際に、それに関する事実に基づく情報は多ければ望ましいが、情報のなかには事実を歪曲する「コトバの魔術」<sup>(1)</sup>を含むものもある。そうした事実に基づかない情報に従うと、誤った判断を下し、その結果行為レベルにおける適正な自己統御は期待し得ない。とりわけ、子どもたちを取り巻く情報過多という現象は、情報が、有益有害を問わず、子どもたちの行動決定に、時として強く影響を及ぼしているという点で、教育研究に携わる者にとっても看過できない。

アメリカにおいては、情報への適切な反応を

身に付けるために、意味論 (semantics) と呼ばれる理論・実践が学校教育の、とくに高校や大学の一般教養課程に取り入れられ、学習者の言語技術、すなわちことばともの、ことばの世界と経験世界との「関係把握能力」の教育が意識的になされてきた。情報化された時代にある今日の日本においても、学校教育における意図的働きかけが可能な記号としての言語に関して、言語記号への子どもたちによる適切な反応までも視野に入れた教育研究が、必要度を増している。

この小論は、「一般意味論」の考え方に着目し、学習者をして情報に対する適切な認識と行動とに導くための言語生活理論研究の試みである。それはまた「言語—経験」の関連構図という視点から、直接経験の消失という情報化の負の側面にどのように対処するのかということともリンクしており、最終的には、今日の体験活動を重視する傾向をもつ授業 (論) との接点を見出せるとの期待がある。

## 1. 「一般意味論」研究の動向

「一般意味論」(general semantics) は、ポーランド系アメリカ人のコーズィブスキー (Alfred Korzybski) によって唱えられた理論である<sup>(2)</sup>。この理論は、言語化に伴う人間の様々な反応や行動に関する研究を企図し、こう

した研究を通してことばの正しい使い方を目指すものであった。コーズィブスキーは言う。「一般意味論はふつうの意味での『哲学』や『心理学』や『論理学』ではない。一般意味論は新しい『外在的な』学問であり、われわれの神経系を最も有効に使うにはどうすればよいかを説明し訓練するものである……一般意味論は新しい非アリストテレスの体系・考え方の形成であり、科学や生活のすべての部門に影響を与えるものである。」<sup>(3)</sup>

科学が“事実と事実との関係”についての研究であり、論理学が“ことばとことばとの関係”についての研究であるとするなら、一般意味論は“ことばと事実との関係”の研究といえる。そのため、この理論は、事物とことばの世界の双方にかかわり、科学や論理学よりも、その研究におけるカバー範囲は広い。たとえばこの理論では、ことばと事実とを適正に関係づけるとはどういうことか、またそれが適正に関係づけられないとすると原因はなにか、そこからどのような問題が発生するか、それらを適正に関係づけて効果的なコミュニケーションを成立させるにはどうすればよいかなどが主たる研究課題とされる。

ところで、上にあげた創始者であるコーズィブスキーの言表に示されるように、元々この理論は、アリストテレス論理学〔AはAである（同一律）すべてのものはAか非Aである（排中律）Aでありかつ非Aであることはない（矛盾律）〕による「二値的思考」の現実の事象への適用に対する不備をつき、非アリストテレス的体系（non-Aristotelian system）を構築し、現代における実際的経験に適用可能な「多値的・無限値的論理学」の内面化を試みることか

ら出発した。コーズィブスキーは、アリストテレス論理学に代わる一般意味論の根本原理として次の三つをあげている。すなわち①非同一（non-identity）の原理、②非総称（non-allness）の原理、③自己反射（self-reflexiveness）の原理である。

コーズィブスキーによって創始された一般意味論は、ハヤカワ（S. I. Hayakawa）、チェイス（S. Chase）、リー（I. J. Lee）などコーズィブスキーの弟子と目される人々によって、広く紹介され普及させられたが、井上によると、いずれもコーズィブスキーの非アリストテレスの体系三原則を敷衍と解説にとどまっており、それ以上の発展はないと結論づけられている<sup>(4)</sup>。

その他、リー亡き後、一般意味論の指導的立場にたった、ラポポート（Rapoport, A.）は、主として数理物理学の立場から、一般意味論的思考を「操作主義」（operational philosophy）と呼ばれる科学哲学に持ち込んだ<sup>(5)</sup>。彼は、論理実証主義の影響を受けながらも、デューイ＝コーズィブスキーの活動主義の立場を継承し、哲学を分析的科学であると同時に経験科学として再建することを企図した。彼の説く基本問題は「科学は単なる道具にすぎないか」あるいは「科学は人間の生き方を導くことができるか」を提起することにあつた<sup>(6)</sup>。一般意味論とは何かという「定義」について、彼は「一般意味論は、人々がいかにことばを用いるか、またそのことばが、それを使用する人々にいかに影響を及ぼすかについての科学である。」<sup>(7)</sup>と述べる。

日本においては、1951年にハヤカワの“*Language in thought and action*”が大久保忠利によって翻訳され『思考と行動における言語』

として出版されたことに端を発し、その後一般意味論についての本、たとえばリー“*Language habits in human affairs*”の訳書『生活と言語』（池上保太・片山嘉雄訳、研究社、1956）、ラポポート“*Science and the goals of man*”の訳書『一般意味論——人間の目標と科学——』（真田淑子訳、誠信書房、1965）、ハヤカワ“*Through the communication barrier: On speaking, and understanding*”の訳書『ことばと人間』（池上嘉彦・池上恵子訳、紀伊国屋書店、1980）等の翻訳書、それに関する解説書および批判書も登場した。解説書および批判書に関しては、一般意味論の理論そのものを俎上へのせ、その意義についての正当な評価し、その理論の応用可能性について論じたのは井上尚美・福沢周亮・平栗隆之によって著された『一般意味論——言語と適応の理論——』である。

このような一般意味論者たちによる理論的定義の試みにもかかわらず、輸入国である日本はおろか発祥地アメリカでも、一般意味論に対する評価は定まっていない。理由のひとつはこの理論が、従来の学問領域の設定には収まらない性格を有していることにある。「意味論」といえば、たとえば『日本国語大辞典』によると「広義には構文論、語用論を含む符号と記号についての一般理論。狭義には、論理計算の式の意味や解釈についての理論」と定義される。しかしながら「一般意味論」とは、上記の定義にあるような（言語学的）意味論とは異なり、たんなる言語学の一分野ではない。この理論の対象は、ことばのみならず、広く人間の行動の表われるすべての領域を視野に入れている。すなわちことばを主体とする記号と人間の関係について考究し原理的なことがらを求めることにと

どまらず、日常生活におけることば（記号）にたいする態度やことば（記号）と行動との相互関係の自覚を促すことによって、ことば（記号）の正しい使用とそれに対する正しい反応を目指すのである。

創始者であるコースイブスキー以来、一般意味論が生物学や物理学同様に経験科学であることを繰り返し主張されてきたが、むしろこの理論は「一般意味論運動」として、一部の言語学者あるいは現場教育者に受け入れられてきたというのが実情である<sup>(8)</sup>。こうした運動的性格の強さが災いしてか、一般意味論がいわゆる「科学」ではないとする批判の声は、科学哲学の立場からブラック（M. Black）、心理言語学の立場からキャロル（J. Carroll）、唯物論の立場からコーンフォース（Cornforth, M.）やシャフ（A. Schaff）らによって提出されることとなった<sup>(9)</sup>。特にシャフによっては「GS [General Semantics の略—引用者注] が通例の科学的水準から非常に隔たっていることは疑いはない。詩と真実のこの奇妙な混合物を研究する時には、それは典型的にアメリカ的な産物、学派というよりも宗派であるということを忘れてはならない。」<sup>(10)</sup>と、「科学」に照らしたときのこの理論のもつ曖昧さが指摘されている。

このような外部からの批判に対し、先にあげた、「運動」内部にいた有力なメンバーであるラポポートは、「科学とか学問を表す接尾語のうち、-ologyよりも、-icsのほうが、われわれの日常生活により密接な対象を扱う」<sup>(11)</sup>とし、「科学」性を否定しないまでも、この理論がアカデミックな学問というよりもむしろ生活に密着した実践的学問であることを強調している。このラポポートの主張に関して、井上は一般意

味論を「art（技術）」と捉え、「GS〔一般意味論〕は経験科学ではなく…（中略）…『よりよいコミュニケーションを目指す言語技術』、あるいは一種の実践哲学と考えられよう。』<sup>(12)</sup>と結論づける。

しかしながら、このような一般意味論への批判（理論としての厳密さを欠く）は、その理論の実際的効用を減じるものではない。50年代には一般意味論を教育に応用する試みが多くなされた。たとえばミンティア（C. Minter）によって高校生に向けた一般意味論の指導教材『ことばとその世界』“*Words and what they do to you*”（1953）が著された。わが国では、井上尚美・福沢周亮によって、一般意味論はとりわけ国語教育、心理学、カウンセリングの分野への応用が試みられている。（ちなみに一般意味論は、福沢によって昭和52年に「ことばと事実」（教育出版・小五下）というタイトルで教科書教材として登場し、以来同教材は国語科において採用されつづけている。）また関計夫によっては、人格適応の問題への、心理学的見地、医学的見地からではない第三の領域からのアプローチとして一般意味論的な考え方を援用されている。

## 2. 一般意味論の原理

一般意味論の研究領域が、いわゆる「言語学」の枠を越え、人間生活における広範囲な領域にわたっていることはすでに触れた。ここでは、教育（学）的関心に基づいて、少しくこの理論の原理についてとりあげてみる。（ここで言う「教育（学）的関心」とは、すべての教科指導の基盤になる言語指導という観点からである。なかでもこの観点は国語科教育は直接的に含ま

れる。）

### （1）ことばともの

まず、ことばとそれが表わすものとの関係について、コーズイブスキーが提唱した一般意味論のプリンシプルの三つは次のように地図と現地の関係にたとえられる<sup>(13)</sup>。

- ①地図は現地ではない。（ことばはものをそのまま示していない。）
- ②地図は現地のすべてを表すわけではない。（ことばですべてをあらわすことはできない。）
- ③地図についての地図をつくることのできる。（ことばは自己反射的である。）

これらの原則は、先にふれたように、アリストテレス論理学への批判的考察から生まれた原則であり、その論理学の三原則に対応する形で提唱されている。実際には①「地図は現地ではない」が大原則であり、すべてはこの命題から導き出されたバリエーションといえる。地図は現地ではないが、現地の正しい抽象であるべきである。ことばも同じである。ことばも事実を正確に抽象できていなければ、不正確な地図と同様に、その行動レベルで混乱が起こる。

たとえば、われわれが日常見たり聞いたりすることばは、具体的な引照物そのものではなく、その引照物の代わりに用いられた記号である。（「ネコがいる。」という音声あるいは文字のなかの「ネコ」は外在的なネコではない。）しかしながら、われわれは時としてことばと引照物とを混同してしまうことがある。（たとえば「忌み言葉」はコトバと引照物とを同一視することによって成立している。）

ハヤカワにしたがって<sup>(14)</sup>、コトバを通して

われわれに達する世界を「言語的世界」(verbal world)、自身の経験で知り得る世界を「外在的世界」(extensional world)と呼ぶなら、引照物は言葉として抽象化される以前の外在的世界に属する。われわれはそれについて知覚によって経験をするのであるが、言語はそうした経験そのものを描くことはできない。(たとえば、知覚されたあるものについて報告したとしても、あるものは言葉に置き換えることはできない。) なんとすれば、ことばは外在的世界において経験される、ある事物なり事象を代表した記号であるからである。われわれは、ことばのこのような不十分な包括性に留意しておく必要がある。

教育との関連では、教授・学習過程において知識の伝達がその本領である。この場合、知識の源泉は経験であるが、経験は内的なものであり、外からは知り得ないなにかである。そのためわれわれが普通伝達しているのは経験そのものではなく、言語に翻訳された経験である。伝達者の経験は言語に翻訳されて伝達され、伝わった言語は解釈者によって知識に翻訳されるのである。この時、伝達者は経験した事物・事象と類似の構造をもつ意味言語に置き換えているのである。(もっとも、ここでの経験は直接経験のみならず間接経験も含まれる。もし誰もが直接経験によってのみ得た知識を累積してゆかなければならないとすると、われわれはごく少量のものしか知り得ないという事態に直面しよう。われわれのもっている知識のほとんどは間接的なものである。)

問題は、直接的、間接的を問わず、そうした知識がたどっていけばその源泉となる経験にならなければならないということである。と

りわけ、内容が高度に抽象化されている場合、言語的世界の中での論理的整合性に関心が払われ、時として外在的世界の事物・事象が見失われがちである。先に指摘した言語のもつ非包括性を考慮するなら、教授・学習過程においては、知識の源にある経験について意識的であることが望ましい。もちろん、すべての知識についてその都度はあるか直接経験にまで戻る必要もない。一度、ある直接経験によって知識を確立すれば、そこから別の知識が導き出される。また、特権、検閲、抑圧などのない、「知識の民主化」がなされた社会においては、ある人の直接経験を別の人が間接経験として利用することが可能である。このようにしてわれわれは経験を知識の大共同倉庫にプールし、自分だけの経験の枠を越えて、時間的・空間的に知的成果に触れる可能性を拡大してきたことも確かである。(見方を変えるなら、言語によって人間は経験から解放されたともみなせる。)

## (2) ことばと意味

知識を獲得する際に経験が言語によって伝達され、しかも経験は経験そのものとしては伝達されないということになると、言語は経験に代わる「あるもの」の運び手ということになる。この「あるもの」とは、一般に「意味」と呼ばれている。

ハヤカワは、ヘラクレイトスの「人は同じ川に二度入ることはできない」という言葉を振って、「いかなる語も決してまったく同一の意味を二度持つことはない」と述べ、ある語にはひとつの固定した意味があるとする考えを『「一語・一義」のアヤマリ』として退ける<sup>(15)</sup>。

日本の教育哲学界において、ながらく「言語

と思考」の問題に取り組んできた宇佐美は『素材に対する言語主体の把握の仕方』をこそ言葉は表現・伝達している。意味は、この表現・伝達の過程において生じるのである。このような表現・伝達の過程を離れて確固たる意味が自立して存在すると考えるのは迷信である。』<sup>(16)</sup>と述べ、ことばの「使い方」と「意味」とを結びつける。

一般意味論では、ことばのもつ二つの意味世界を区別する。すなわち内包的意味(intensional meaning)の世界と外包的意味(extensional meaning)の世界とにである。ちなみに内包的意味と外包的意味の両者は、一般意味論の用語では、それぞれ「内包」、「外延」と呼ばれる。たとえば辞書は内包的意味の世界を扱う典型である。辞書を見ればあるものの定義が書いてあり、そうした辞書的定義を頼りに、われわれは、あることばを定義することができる。この場合、ことばの循環機能を利用して、同義語と分類によって定義するのである。(たとえば「人」とは「人類」のことである、といった具合にである。)このように、外包的事実とのかかわりをもたず、われわれは、辞書などに記されたことばの内包だけを頼りに、「ことばの世界」だけで思考することも可能である。ただし、この場合、われわれはことばをことばに結びつけているにすぎない。

ちなみに、こうした事実にかかわらず、ことばの内包だけに依存した思考を「内包的思考」という。この内包的思考には限界がある。ある段階までいくと、ほかの言葉では置き換えられないという状態になる。(たとえば「上」「下」「左」「右」のような方向、「東」「西」「南」「北」のような方角などがそれである。こうしたほか

のことばでは置き換えられないことばをわれわれは物理的世界で経験しているのである。)

他方、あることばの外包的意味は、外包的世界において指しているものであり、元々ことばがそれを代表しているのであるから、ことばでそれを言い尽くすことはできないなにものである。だから自ずと外延的定義は、実例によって定義したり、あるいは操作的に定義することになる。それは、具体的であったり、その操作に従うならすべての人が同じような定義を試みることができる、という利点をもつ。たとえばこの種の定義の試みでは、「赤とは何か?」という問いに対しては、「色である。」と答えるのではなく、「交差点で車が止まっている時、その進行方向にある信号を見なさい。そのとき点灯している色だ。」という答え方がひとつの例としてあげられる。ここでの定義は、経験を分け合うということを意味する。あることばを定義する直接の目的が経験に関係づけることにある場合、「共通の経験」という基盤をもつことが前提となるのである。この場においてはいかなる定義も、その定義の与え手と受け手で共通の経験に基づいていることが同意の必要条件となる。

このようにみても、内包は「言語的文脈」、外延は「物理的文脈」のなかで決まる、ということに気づく。後者の場合、なんらかの操作によって実証できるかどうか問われるのである。操作的見地によると、定義とはことばと経験との間にある関係をつくることで、ことばと他のことばとを関係づけることではない。(たとえことばだけによる場合も、そのことばが定義されたことばよりも経験に近づく可能性が大きいか小さいかによって選択されるのである。)

教授・学習過程においては、後者の定義、すなわちことばを物理的・社会的文脈で定義する習慣を身に付けることが大切である。

### （3）分類と命名

ことばともの、ことばと意味についてみてきたが、ことばの抽象（化）作用について、分類と命名に焦点を当てていく。

たいていの知的問題は、分類と命名法の問題である。社会は、望みの結果を生むような分類の体系を「真理」と見なしているにすぎない。記号とそれが表わすものとの間に必然の関連はない。大胆な言い方をすると、いかなるものも「本当の名」を持つことができない。われわれがそのものの名として受け入れているのは、ある限定された観点から、便宜的に命名されたものである。そしてその命名とは、われわれが生活のなかで、自分の持っている関心と目的にしたがって、あるものと他のものとの間に、線引きをしているだけである。

たとえばタイ、マグロ、ブリ、カツオ、アジ、イワシなどについて、区別できない者によってはこれらはただ「魚」と呼ばれる。魚を好んで食する者は上に列挙した魚は魚一般ではなくタイならタイという種類の魚として他の種類の魚から区別されるだろう。漁業を生業とする者は、商取引の関係上、マグロをマグロ一般とせずさらに「メバチまぐろ」「キハダまぐろ」「本まぐろ」「インドまぐろ」という呼称でもって区分したり、さらにマグロの各部位をさらに細かく分けて大トロ、背トロ、赤身、中トロ、血合等の呼び名で区分する。海洋生物学者によってはさらに細かく区別されている。彼もしくは彼女はスズキ目サバ科マグロ属トゥンヌス

(Thunnus) と呼んでいるだろう。それは学術の世界において魚に関心を持つ人たちの間でもっとも一般的な分類体系にしたがって分類された名前である。

このように、指し示す側の関心と目的が異なると、同じものでも異なる内包（意味）を有する。こうしたあるものを他のものから区別することを「分類」と呼ぶなら、上の例からもわかるように、分類はものの「本質」を識別しているわけではない。

このことは抽象度の高いレベルの分類の場合を想起するとより一層わかりよい。たとえば「社会主義」というものについてとりあげると、旧ソ連（「ソビエト社会主義連邦共和国」）の一党独裁体制による政治を思い浮かべる者もいれば、北欧の福祉国家を思い浮かべる者もあろう。両者はそれぞれ思い思いに「社会主義」について定義したのであるが、この時点では特に問題はない。先にふれたようにことばとそれが指し示す事実との間にはなんら必然的な関係はないからである。

しかしコミュニケーションの場においては、事情は異なってくる。分類によって、異なる内包をもつことは、ある対象に関する両者の相互理解を妨げる。一例をあげる。

「笑子、あなたのお父さんは立派な人だったんですよ。林家というのは士族です。貧乏こそしていたけれど、誰にも後指を差されるような家柄ではありません。あんな黒い人と結婚するだなんて！ 私たちは世間さまに顔向け出来なくなるじゃありませんか。御先祖さまにどうやってお詫をするんです？ 娘が外国人と、それもアメリカ人ならともかく、あんなまっ黒な人と

結婚するなんて！ 冗談だって母さんは許しません！」

…（略）…

「トムは立派なアメリカ人よ。冗談でなく、私たちちゃんと式をあげて結婚するのよ。私はふしだらなことをするんじゃないわ。それに母さんは私がトムと交際しているのを一度だっていやがったことなかったじゃないの。」（有吉佐和子『非色』[角川文庫23頁]）

この小説の主人公は、終戦直後、ニグロと国際結婚をした笑子という女性であるが、彼女の母親に日本に駐留していたアメリカ兵トーマス・ジャクソン伍長との結婚の意思を打ち明けたところ、上のようなやりとりがなされたのである。トーマスはアメリカ人である。アメリカ国家が戦後日本に派遣した進駐軍兵士である。主人公笑子は、アメリカ人としての彼を意識しながら交際していた。しかし、笑子の母親の思考では「アメリカ人」とは白人に限定され、「まっ黒な人」は「外国人」ではあっても、「アメリカ人」には含まれていない。ここでの母親の発言は「国籍」と「人種」を混同してしまった結果による。

このようなコミュニケーション上の食い違いは、分類上の誤りに由来する。われわれは常に分類法の由来を意識しているとは限らない。このような意識を欠くとさらに不幸な結果を招くこともある。分類は、分類にとどまらず、分類された事物・事象に対するわれわれの態度や行動を決定するからである。

リーの指摘にあるように<sup>(17)</sup>、われわれはしばしば推論と事実との思い違いをしてしまう。なるほど推論というのは、われわれの思考にと

って不可欠な行為であり、これなくしては日常生活は成り立たない。われわれはすべてを直接経験できるわけではなく、多くの場合、ある経験（もしくは知識）からの推論によって自分の行動を決定している。われわれの知っていることは、程度の差はあれ、すべて抽象である。こうした事実に意識的であるかどうかによって、思考と行動において、ことばに対する反応が異なってくる。抽象（ことば）と現実との混同は、社会生活上、様々な「不当」な問題を起こしている。抽象度の高いことばは、その指し示すものは曖昧であり、実際の人間の行動決定に影響を及ぼすことには非力である。（たとえばスローガンなどの指示対象が曖昧な言語を想起されたい。）

以上のことから、ことばを理解することは決して事実を理解することにはならない。しかも、ことばの理解を事実の理解と混同することは、様々な混乱を引き起こす。われわれに求められるのは、ことばと事実とを結びつけるためには事実を知るのはもちろんのことだが、そのことばのもつ適用範囲を意識することである。

### 3. 思考における言語主義批判

前節でみたようなことばの性質上の限界を無視すると、教育においても様々な弊害を生む。本来は多様なあらわれかたをする外在的世界の事物・事象も、それを抽象化したことばのみに関心が払われることによって、学習者の知り得る範囲を狭めてしまう。そしてそれらは、経験上の事実に不当に投影される可能性もある。たとえば、道徳教育において、徳目のみに関心を払い、実際の生活における行動決定、意思決定を視野に入れないのは、この不当な投影の適例



である。

「不幸にしてわれわれの教育組織はその重点の置きどころを、ものの名前を知ることの重要性に置いていて、それによって人生を航行するはずの知識（経験）への欲求を、しばしば名称への欲求に向かわせる。……意味とはことばと経験を結ぶものである、ということを中心に考えていないことが、大部分の伝統的哲学の不毛の根元であった。」<sup>(18)</sup>

このラポポートの言は、知ることとは分類することであり、正しいことば上の定義とは、定義される事物を分類したかのように見せることにあった、アリストテレス主義の形式論理学への批判である。実際には、分類というのは全くことば上の行為であり、それ自体は経験を提供したり、自分の経験に加えたりするものではない。このような定義は、定義されたものと経験との関係を少しも明らかにすることなく意味を説明しようとする点で、もっぱら言語的証明や遊戯にふけるという「不毛」さを招く可能性がある。さらに、不毛を越えて有害なのは、時として、このような定義がいかにも本当の定義のように見なされてしまう点にある。

アリストテレス論理学の内面化は、ラポポートの指摘にあるように、（学校）教育にも根深く浸透している。たとえば、教室において「民主主義とは何か」という問われた場合、「人民が統治する政府の一形態である」と答えれば一応正解と見なされよう。ここでは「事実を定義することがそれについて知ることだ」という根強い信仰がある。学習場面において、知的探求がことばのために停止し、ことばと経験との間のみぞが埋められないとすると、それは有害である。たとえば「それは何か？」という問いに

対し、ただその名前を知るだけで満足する場合、そのことばによって示される名前によって、その事物・事象そのものを「経験すること」の興味を消失させてしまうケースである。

一般に知識は言葉によって表現され伝達されることから、ややもすると言葉を知れば知識が身に付いたとの錯覚に陥ることが多々ある。しかし、そのような知識観は悪しき言語主義（verbalism）である。いかなる抽象的な知識にも、経験世界の中で、それに対応した具体的事実がある。それにもかかわらず、いったん知識として抽象化されてしまえば、言葉としての知識だけが伝わっていくという事態に陥る可能性がある。「詰め込み教育」として批判されるものがそうである。もちろん多くの知識を持つこと自体が悪いわけではない。問題とされるのは、言葉として抽象化された知識がもつ事実が学習者によって確認されにくい点である。このようなことばと事実との同一視による弊害に陥らないための対策として、ことばへの無反省な依存を避けることがあげられよう。われわれは思考するさいに、ことばではなく個々の事実を尊重するよう心がけなくてはならない。

教授・学習過程において、こうした個々の事実を尊重する態度に即応する実践として体験型学習があげられよう。この型の学習では、従来関心が払われてきた、知識定着の量よりも、学習者のなかでどう知が有機的に組み替えられたかが問題とされるのであるが、学習意欲を育てることに重点が置かれ、いきおい「読み・書き・計算」など基礎的な知識・技能と対置されがちである。しかしながら、知識・技能を抽象化された形ではなく、生活現実を通して事実との関連で学習することから、けっしてそうした

基礎的な知識・技能をないがしろにするわけでもないし、ましてやそれらと対立するものではない。むしろ知識・技能として分断される以前の世界に触れるという意味では、より「自然」な学習である。

#### 4. 結語——教育における「一般意味論」（研究）適用の可能性

今日の学校教育に眼を移すと、次のような指摘がある。すなわち「今日のわが国の『学校知』（学校文化）がかかえる問題点は複雑かつ多様であるが、端的に問題の所在を指摘するならば、今日の“受験学力”（そしてそれを支える学校文化）と、子どもたちの“日常知”（あるいは生きる力としての生活知）との乖離の問題に焦点化できる。すなわち、学校は将来の生活に間接的な有用性（非日常性）を強調したあまりに、現実生活の課題や事物そのものとの直接的なかわりを通して学習することよりも、それらから抽出された形式的知識や記号についての記憶と操作能力を身につけることを重視してきた。そしてこのことのひとつの帰結が、知識あれども創造性に欠ける、現実に切り込む深い学力がない、“できる”が“わかっていない”などと指摘されるような学力の“モノ離れ”と抽象化の問題である。」<sup>(19)</sup>

このような問題点の克服を企図して、中央教育審議会の第一次答申（平成八年）において、体験的・経験的要素を子どもの学習過程に取り込もうという意図で「総合的な学習の時間」が新しい学習領域として登場した（平成十四年度から正式に開始された）。ここにおいて重要視されるのは、従来の教科の枠組みを越えた全体的・包括的な知の探求である。

この「総合的な学習の時間」がその理論的根拠として、19世紀末から20世紀初頭に全米を巻き込む形で進展していった、進歩主義教育運動の担い手のひとりであるジョン・デューイ（John Dewey）の教育思想に多くを負っていることは、しばしば指摘されるところである<sup>(20)</sup>。デューイは言う。「情報（information）という意味での『知識（knowledge）』は、より進んだ探求、つまり、より多くの事物を発見したり、学習したりするための、営業資金、不可欠の資力を意味するのである。しばしば、それは目的そのものとみなされ、それゆえ、目標は、それを蓄積することや、要求されたときにそれを披露するところになる。この知識の静的な、低温貯蔵の理想は、教育的発達にとって有害である。」<sup>(21)</sup>と。これは教授法における思考の取り扱いに関して述べた箇所であるが、デューイはたんに伝達され蓄積されるという情報という意味での「知識」と、学習者の経験に根差した知識とを区別し、教授過程において後者が子どもたちによって獲得されるよう配慮していた。

周知のように、デューイも主唱者に含まれるプラグマティズムは、経験的・実証的な性格をもち、観念という先験的領域にではなく、人間行動に及ぼす効果という点にことばの意味を置いていた。「知識」として抽象化されたコトバにではなく、具体的な事実に関心の重きを置く点でプラグマティズムと一般意味論は共通している。（ちなみに「科学」性を志向する態度も両者には共通点がある。）両者は、ことばの内面的意味よりも外延的意味に意識的であり、言語的文脈だけでなく物理的文脈に照合して事物・事象を解釈することを要求する点で、親和性があるといえよう。

本稿でみてきたように、一般意味論の考え方にしたがうと、直接経験される世界では、事実を知り尽くすことはできない。ましてことばによって語り尽くされることなど到底ありえない。だから教授・学習過程においては、極力知識を非言語的経験に照合して絶えず吟味すること、すなわち外延化が必要となる。この考え方にしたがえば、「よく知らないから、どうなのか調べてみましょう」という態度が学習において求められることになる。このような態度は、情報化の進んだ社会にあって、情報（ことば）への「適正な反応」を導き出す大前提となろうし、またそれは「知」に経験的要素を取り戻そうとする、今日の学校教育における基本的スタンスとも一致する。

註(1) 大久保忠利によると、ことばの魔術には次の三つがある。すなわち、①ことばそのものに「魔力的な力がある」と思われていた昔の信仰の名残、②ウソ、ゴマカシ、③人間のもっている能力である言葉そのものから、ある力が、使い手につたわる場合。（『コトバの心理と技術』春秋社、1952年、126-133頁）

(2) 1933年、彼によって一般意味論の名を冠した最初の本『科学と正気』（*Science and Sanity*）が著され出版された。この書が一般意味論の原典とみなされる。

(3) Korzybski, Alfred, *Science and Sanity*, New York, Country Life Press, 1933, p. xi.

(4) 井上尚美「『一般意味論』の実践的性格について」、東京学芸大学 紀要第2部門、第23集、60頁。

(5) ちなみに「操作主義」はプラグマティズムの自然科学への適用としてブリッジマンによって提唱された。

(6) A. ラポポート著、真田淑子訳『一般意味論—人間の目標と科学』、誠信書房、1965年、（ハヤ

カワによる「序」） p. vi.

(7) Rappoport, A., "What is Semantics?", *In the Use and Misuse of Language*, Fawcett Publications, INC., 1952, p. 12.

(8) この運動の展開として特筆すべきは1938年の「一般意味論研究所」創設、1943年「国際一般意味論協会」（ISGS）の設立および季刊誌ETC.の創刊があげられる。

(9) 批判はそれぞれ次の文献のなかでなされている。コーンフォース『哲学の擁護』（花田圭介訳、岩波書店）、ブラック『言語と人間』（森常治訳、品文社）、シャフ『意味論序説』（平林康之訳、合同出版）。

(10) シャフ『意味論序説』、124頁。

(11) Rappoport, A., *What is Semantics?*, p. 11.

(12) 井上尚美「『一般意味論』の実践的性格について」、『東京学芸大学紀要 第2部門 第23集』、60頁。

(13) Korzybski, A., *Science and Sanity*, pp. 750-51.

(14) S. I. ハヤカワ著、大久保忠利訳『思考と行動における言語』、岩波書店、1985年、31頁。

(15) ハヤカワ『思考と行動における言語』、62-65頁。

(16) 宇佐美寛「『意味』とはく使い方〉のことなのだ2」、『現代教育科学』明治図書（2003年6月）、100-104頁。

(17) I. J. リー著、池上保太・片山嘉雄訳『生活と言語—一般意味論序説—』、研究社、1956年、209-231。

(18) A. ラポポート『操作主義哲学』、誠信書房、1967年、23頁。

(19) 今野喜清編著『学校知を組みかえる—新しい“学び”のための授業をめざして—』、学文社、2002年、4-5頁。

(20) たとえば市村尚久「総合学習のフィロソフィー—デューイ経験主義哲学における「知」の論理—」（『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 第11号』）を参照されたい。

(21) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育上』、岩波文庫、251頁。