

意識の発達とはなにか

——教育への誘い——

宮田 和保

はじめに

筆者は、『意識と言語』（桜井書店 2003年）を上梓したが、これを書き進めるなかで、この書物が意識および言語の考察に限定されるものではなく、教育学——さらには社会科学——にたいしても意義をもつことを確信するようになった。『意識と言語』において、意識がどのように発生し、それがどのようなかたちで言語表現されるのかを具体的に分析したのだから、その理論的な成果が子どもの意識の形成および発達論として適用可能となることは推測できよう。「人間の解剖は猿の解剖の手がかりを与える」という有名な言葉があるが、そのことがここでも当てはまる。だから、子どもの世界の分析は、大人の意識のあり方を分析することが——本稿では直接には現われていないが——先行しているのは当然である。その分析のさいに、意識の発展の内的な紐帯をたどることに最大の注意をはらったつもりである。

本稿の考察内容に関して一言すれば、私たちが直接に接している世界をどのようにして離脱し、「社会」（さらには自然）をより総体的に空間的、歴史的に対象にできるようにするのであろうか、ということである。これは、直接性から離脱し、媒介的に対象を把握するということである。こうした論理は、筆者が知っているかぎりでは、いろいろな制約はありながらも、ヘーゲル「哲学」にもっとも凝縮していると考えている。

本稿はひとつの独立のものとして完結させる

が、しかし、紙幅の制限により、筆者が現在考えているすべてを披瀝することはできない。したがって、近いうちに機会をもって別の場所で、それらについて発表する予定である。また、本稿では学術的な言い回しはできるだけ控え、誰にも分かるように平易な表現に心がけることにした。さらに、よく見受けられるように「教育論とはなにか」というような大上段的な議論のやり方を避け、私たちの身近な世界を取りあげながら考察をはじめ、そこに含まれているものを理論的に把握するように心がけた。こうした叙述形式および方法などによって叙述内容の科学性が損なわれるとは考えていない。

第1章 離脱する子ども(1)——空間的離脱——

絵地図作成から出発

誰でも小学生時代に絵地図を作成した経験をもっている。私たちはこの絵地図作成の意味を問い直すことから始めることにしよう。小学校の低学年での社会教科書を一瞥すれば分かるように、そこでは、子どもの身近に生活している街を把握するため地図を作成し、生活する地域の理解を深めるようになっている。しかし、文部科学省の指導要領は、絵地図作成の意義を子どもの「生活する地域」を知ることを強調する程度であって、子ども、否、人間の成長の視点から、その作成過程を理論的に掘りさげられているとは思えない。だから、教師が「指導要領」や「教師指導書」をたんに鵜呑みにし、それにもとづいて授業を構成しても、その場はな

んとか難を逃れたとしても、たんなる経験の水
準の域を出ず、そこに子どもの成長にとって重
要な要素があることに気がつかないままではい
ない。

小学3年の生徒に自分たちの学校を中心にし
た街の地図を作成することを求めて、そのため
に、生徒は学校の屋上にのぼり、そこから街を
眺望したり、または学校の周辺の域を歩きまわ
ったりする。そこで見たものを教室にもち寄り、
その街全体の鳥瞰図を作成する。そこでは、郵
便局、病院、工場などの生活に必要なものをメ
ルクマールにし、主要な道路などを中心に取り
上げ、また「店が多くにぎやかなところ」「工
場があつまっているところ」「田や畑の多いと
ころ」「緑の多いところ」などを調べて肉付け
をする。

小学4年生では、一方では、子どもの視野は、
私たちの日常生活を大切なところで支えている
もの、たとえば「水の利用方法、その確保の仕
方、水源と自然との関係」にまで広がり、「自
然と人間との関係、そしてその関係を工夫した
人間が作ったメカニズム」にまで進んでいく。
その内容は、私たち多くの大人さえ半可でし
かない、けっこう高度な内容が記載されている。
そのさいにも、この説明のためにメカニズムの
全体の鳥瞰図が付与されてもいる。他方では、
たとえばスーパーマーケットに足を運ぶなかで、
そこで並んでいる品物はどこから来たのかなど
を調べることにより、子どもの視野は他の市や
県に広がり、また5年生にもなれば、日本国内
での気候の相違、農業、産業の特徴が授業のな
かに取り入れられるだけでなく、さらには中国、
アメリカ、スウェーデン、チリ、オーストラリ
ア、ドイツなどの外国の気候、農業、産業さら
には生活習慣・伝統にまでも視野が広がって
いく。六年生になれば、経済的・政治的生活過
程さらには地球の環境や平和の問題という私
たち大人も考えなければならぬ課題も取りあ
げられている。視野はかつての「学校」を中
心とした「街」であったものから、すでに「地
球」規模にまで広がっている。

絵地図作成に含まれている「自己の観念的
な二重化」

私たちは、絵地図の作成からは出発しながら
も、子どもの認識が広がり、また深まっていく
過程を一瞥した。私たちのここでの課題は、こ
の認識の広がりや深まりをいかに理解すべきで
あるか、ということである。絵地図を作成して
いる子どもの意識のあり方に焦点を当てて、こ
れを検討しよう。そうすれば、この絵地図の作
成からはじまり地球の環境問題を取りあげるま
でに一貫している固有の精神的な活動を発見す
るであろう。

子どもは、学校を中心に歩きまわり、そこで
えた知識を頭のなかで整理し組み立てて、街は
かくかくしかじかの様相をとっているだろうと
構想し、これを絵地図として表現する。このと
き子どもは、一方では地図を作成している自分
が学校の教室にいることを間違いなく知っている。
ところが、他方ではこの現実の自分の位置
とは関係なしに、子どもは頭のなかで——した
がって観念的に——現実の位置である教室から
離れ、空の高いところへ位置を移し、そこから
学校を中心とした街のあり方を見渡している。
そして、それを取り上げ、図として描くのであ
る。このことを分かり易く表現したものが、あ
る教科書(3年生)のなかに「鳥になって見た
ら」として、「魔法のじゅうたん」のうえに乗っ
た子ども二人が、学校を中心に街を見渡してい
る挿絵である。しかし、空の高いところに位置
づけられた自分は、教室のなかにいる「現実の
自分」ではなく、「もう一人の自分」でしかない。
すなわち、教室なかにおいて友達とあれこれ
話し合いながら絵地図を作成している「現実の
自分」と、想像上であるが、同時に空の高い位
置から街全体を鳥瞰(bird's-eye view)して
いる「もう一人の自分」とに自分自身が分裂し
ているのである。もちろん、この分裂は、頭の
なかでのできごと、つまり観念的で、想像的な
ものにすぎない。

あえてここで思考実験を試みてみよう。一方では、「現実の自己」のまわりには、黒板があり、机があり、友達そして教師がいるとする。ところが、「もう一人の自己」は、教室の後ろで高さ2メートルに位置するならば、教室の全体を見ており、20メートルの高さならば学校の校舎やグラウンド全体のあり方を見渡し、さらにもっと高く上がれば自分たちが住んでいる街を見渡すことができる。この「もう一人の自己」を「観念的な自己」と名づけ、「現実の自己」から区別しなければならない。この「観念的な自己」が「現実の自己」から分裂するのはあくまでも観念的だから、言語学者・三浦つとむになって、この分裂を「観念的な自己分裂」と名づけることにする。子どもは絵地図の作成過程で、無自覚的にしろ、「観念的な自己分裂」を行ない、「現実の自己」と「観念的な自己」とに「観念的に自己を二重化」しているのである。ただし、「観念的」だかといって、それがまったく「非現実的」であるということの意味するものではなく、私たちの「夢」が意識の現実的なあり方であるのとおなじく、「観念的な自己の分裂」も意識の現実のあり方である。それは「意識」のあり方であるから「観念的」だというにすぎない。

相手の視点に立ち、その視点の移動を観念的に追体験する

いままで絵地図を作成する視点からこれを検討してきたが、つぎは絵地図を「理解する」側から考察してみたい。私は二年生用のある教科書でつぎのような図をみかけた。さきの思考実験とおなじように、最初の図では、最後列の生徒の視点から、先生が生徒たちのまえで授業をしている教室の様子が描かれ、第2図では、教室のうしろで2メートル余りの高さの視点から同じ教室の様子が描かれ、第3図では、もっと高い視点から校舎とグラウンド全体が描かれていた。これらの図には、観察者の視点が、最後列の生徒の視点— 教室のうしろで2メートル余

りの高さの視点—— もっと高い視点、というように移動している。これらの図は、すでに述べたように、「観念的な自己分裂」を通じた観察者——これは同時に「観念的な自己」である——の視点の移動を表現している。

さらに、これらの図の特徴は、観察者の視点がとても身近なところから出発し、移動しているので、子どもはこの観察者における「観念的な自己」の視点の移動を容易に頭のなかで——したがって観念的に——「追体験」でき、徐々により広範囲な領域の絵地図をおのずと理解できるように工夫されている。すなわち、子どもは、現実の自分でなく、観念的な自己によって「観念的に追体験」することにより、観察者による鳥瞰図を理解し、吸収していくのである。だから、「観念的な自己分裂」は、子どもが絵地図を作成するための重要な契機であるだけでなく、絵地図を理解する——理解（学習）過程一般——さいの「観念的な追体験」にも必要な契機である。私たち大人たちの場合でも原理的には同じであって、ただこの精神的な活動がより広範囲でより質的に高度である、というだけにすぎない。

そうであるならば、「観念的な自己分裂」の発展度が未成熟な子どもは、この「追体験」もまた未成熟であらざるをえず、知識の習得にも限界をきたすのは当然である。私の経験でも、娘が幼いときに、札幌を基点にして、私の故郷である熊本県がどんなに遠いかを教えようとして、地図を広げ、娘が行ったことがある仁木町（北海道小樽市から20キロさきの小さな町）と比較したが、やはりそれを理解することは無理であった。このときの娘は、熊本に関する知識をもっていないというより、その知識を得るために必要な、北海道から九州をふくめた日本の全体を鳥瞰できるほどの、観念的な自己分裂が当然にも未成熟であった。この幼い娘にとっての世界は、そのときそのとき直接に自分の視野にはいる範囲でしかなかったのだろう。このことは、ある程度の知識を得るためには、精神的

な活動つまり観念的な自己分裂の一定の発展度が必要であることを物語っているといえる。

観念的な「追体験」の基礎にある「観念的な自己分裂」による「観念的な自己の二重化」論は、じつは教育論——さらには人間論——を展開するためにもきわめて重要であり、それゆえ本稿での機軸概念のひとつである。「観念的な自己分裂」が、子どもの生活や授業のなかにどのように潜んでいるのかを発見し、それをいかに子どもの生活や授業のなかで伸ばすべきかが、私たちの理論的にして実践的な課題である。

直接的な空間をのり越える

地図の作成過程についての考察からも分かるように、子どもは、地図を作製する過程で、この観念的な自己分裂を通じて、現実的な自己が直面して直接に感覚的に与えられている世界、つまり直接に見たり、触れたり、聞こえたりして、感覚でじかにとらえることのできる世界——これを「直接的な世界」と規定しよう——を越えでる。このように、現実的な自己は学校の教室の「ここ」にいながらも、他方で「観念的な自己」は学校の地図を作成するために空高くから見渡すところに位置づけられ、教室にいる現実的な自己をふくめて大局的に見渡す。このようにして「直接的な世界」をのり越えることを「直接性の止揚」と規定しておこう。

「観念的な自己分裂」がさらに進むと、自分の身近な「街」だけでなく、市内全域さらに日本全体、もっと進めば、太陽系——否、銀河系——の「外」にまで「観念的な自己」を位置づけ、「現実の自分」は地球のうへの一点として存在しながらも、太陽系——銀河系——のなかにある地球を鳥瞰するようにならなくなる。このように太陽系の外に自分（＝観念的な自己）を位置づけるのは、ひとつの「フィクション」であるにもかかわらず、現実の自己から観念的に分裂し、それからふたたび復帰するなかで、この観念的な自己分裂をつうじてえた街、市内、日本、地球などについての認識は、現実の自己

のなかに取り入れられ、より豊かな日常生活や実践的な成果を提供するようになる。

観念的な自己分裂を理解するためには、その前提として、観念的な自己分裂とは「何であるか」が分からなければならない。「何であるか」が分かってはじめて、その或るものが「いかにして」「なぜ」形成されるか、が問題として提起され、またそれが解明できる。この後者についての考察は別稿に譲ることにするが、当面は『意識と言語』を参照されたい。

回り道をしてえられる知識

私たちがいままでに考察したことから、人々がより豊かな知識を獲得する過程を一般化すれば次のようなことがいえる。絵地図の作成過程にしる、絵地図の作成者の視点に立ち、それを理解する過程にしる、子どもを含めた私たちは、観念的な自己分裂による「観念的な自己」により「直接的な世界」をのり越え、鳥瞰的な立場から総体的な知識をえるか、または「観念的な追体験」によって他人の知識を理解・吸収する。そしてそのあとにふたたび「現実の自己」に復帰するが、この「現実の自己」はより豊かな知識で満たされることになる、という過程である。「直接的な世界」に留まることを「否定」し、この「否定」をふたたび「否定」して「現実の世界」に復帰しているのだから、これは「否定の否定」という過程をたどっている。さきの絵地図の作成でも「否定の否定」という過程をたどっているのは明らかである。したがって、「否定の否定」をつうじてえられた「知識」は——観念的な自己分裂とその復帰という途は——、現実の自己が直接に見て、触れて、聞こえたりして得られた知識＝直接的な知識に対比すれば、回り道をした——いいかえれば媒介された——知識であり、しかし、そのことによってより総体的で豊かな知識に生成している、ということになる。私たちの日常のなかで役立っている知識とは、「直接的な知」に比して、「否定の否定」という回り道をして、媒介されてえられたもの

が殆どを占めている。あるフランスの「哲学者」は「否定の否定」「止揚」を「ヘーゲル哲学の残滓」といって悪罵を浴びせているが、「哲学者」は現実的なものを具体的に分析した経験がないのだから、こうした悪罵は無視しておこう。

この「否定の否定」という過程は、もちろん観念的な自己分裂およびその復帰という精神的な活動だけに限定されるものではない。それは社会の、また自然のさまざまな現象のなかのいたる所に見出すことができる。社会の歴史についてはここでは触れないが、「自然界」での身近な事例を科学者・エンゲルスの叙述から引用しておこう。

「大麦の一粒が自分にとって正常な諸条件に出会えば、つまり、好都合な地面に落ちれば、熱と湿気とに影響されて、独自の変化がそれに起こる。つまり、発芽する。穀粒は、それとしては消滅し、否定され、それに代わって、その穀粒から生じた植物が、穀粒の否定が、現われる。しかし、この植物の正常な生涯はどういう経過をたどるのか？成長し、花を咲かせ、受精し、最後にはふたたび大麦の粒を生じる。そして、こうして大麦の粒が熟すると、たちまち茎は死滅し、それ自身としては否定される。この<否定の否定>の結果として、ふたたび大麦の粒がえられるが、一粒ではなくて、10倍、20倍、30倍、という数でえられる」(エンゲルス『自然の弁証法』)。

この「大麦」における「否定の否定」についてあらためて説明する必要はないであろう。「否定の否定」とは「直接性」にたいする「媒介」の論理である。それでは、「直接性の止揚」といえば、直接に見、触れ、聞くなどの「五感」の活動が無意味だということだろうか。けっしてそうではなく、「五感」(視覚、聴覚、触覚、臭覚、味覚)は、人間の生命活動の基礎であり、したがって精神的な活動の基礎でもあり、また精神的な活動の一翼を担っている。「五感」の働きに依拠しなければ、世界について知識をえることができないばかりか、世界から遮断され

て人間の生命活動も不可能になってしまう。

低学年の子どもは、自分の知識の獲得をおもに活動おける「五感」から出発するだけでなく、またそれに大きく依拠しているから、この意味でも「五感」を通じた活動つまり「体験的な学習」が不可欠になる。絵地図の作成のさいに、まず自分たちの足で歩きながら、それぞれの街の様子を確認することも「体験的な学習」のひとつである。

しかし、「体験学習」のさいに働いている精神的な活動を等閑視して、「体験学習」を積み重ねれば、「探究心をもち、問題解決型」の「自主的な子ども」におのずと成長する、という見方には同意しがたい。この「体験」には、後でも触れるように、「観念的な自己分裂」という精神的な活動がいたるところにともなっており、純粋な「五感」だけの機能を抽出するのはまったくの間違いである。また、「体験」でえた知識が真に活かされるには、媒介された知識が「体験」でえた知識をその一成分として含み、媒介された知識によって裏づけられた場合である。この「体験」は、さきの絵地図の例をもっていえば、子どもが毎日登校で歩いて体験している道が、鳥瞰した絵地図の一成分として含まれ、全体のなかに位置づけられたとき、その子どもの知識は、より広く、豊かで、したがってより全体的=具体的なものに生成していることでも分かるであろう。それゆえ、ここでは現実の直接的な体験は——したがって「直接的な知識」は——、独立自存のものとしては否定されるところとしても、全体の知識である媒介された知識の一成分として保存される。これが「止揚」の意味であった。それゆえ知識は、「世界が媒介と直接との統一である」(ヘーゲル)ように、直接的な知識と媒介的な知識との統一である。ただし、その統一は、両者が並列的に統一されているのではなく、媒介的な知識に組み込まれた・包摂された形での統一をなしている。

「五感」の限界を突破するひとつが、精神的活動として「観念的な自己分裂」による「直接

性の世界」の越出=止揚であった。この点を無視すると、現在、教育論で物議を醸し出している「体験主義的教育」「学習主体主義」論に足をすくわれてしまうか、またはかつての「知識押し込み主義」に復帰してしまう。「体験主義的教育」論は、人間の活動の基礎である「五感」を研磨し、教師は授業の「指導」者ではなく「補助」者であり、「学習主体」である子どもの「自主性」を尊重せよ、という。しかし、これは「自主性の尊重」ではなく、逆に、教育の「放棄」といった方が正確であるといつてよい。こうした批判をこめながら、感覚がもつ限界および感覚がもたらす錯覚についてまず確認してみよう。

生活の基礎である「感覚」がもつ限界

直接に自分の目で見たり、手で触れたり、耳で聞こえたりする世界、つまり「直接性の世界」は狭隘な領域に限定されている。こうした感覚だけを基礎にした体験の立場を純粹に貫徹するならば、渡航した経験もないフランスやイラクについて話したりすることもできない。私たちの現在の生活はいろいろと支障をきたすだけでなく、成立さえしなくなる。

そこでこの「感覚主義」論——「体験主義」とも言い換えることができないこともない——は、その裏返しとして、次のような滑稽な主張をおこなう。今、私は北海道教育大学の研究室で一人パソコンに向かってこの原稿を書いている。しかし、研究室の壁が遮断して、壁の向こうに立っている別の建物を直接に見たり、触れたりすることはできない。直接に見たり、触れたりできないことから、この別の建物が「存在する」というのは「確信」の産物である、という奇妙な主張が登場する。この主張には「世界とは感覚の複合である」——いいかえれば直接に可視的なものないし観測可能なものに世界を限定する——とする論理(=実証主義)が背後にある。じつはこのような主張が学会の主流派を占めているのだが、この主張は私たちの日常

の実践とはまったく相反する。そこで、形を変えて「世界」は「言葉がつくった」のだという見解が登場する。すなわち、「言語」が「カオス」である「世界」を「分節化」(=区分)するのだという論理が——たとえばここにコップと本が存在するのは混沌(カオス)とした世界を「コップ」や「本」という「言語」によって差別化しているとする論理が——登場する。こうした主張を頭から「否定する」のは簡単であるが、しかし、これらを「批判する」のは容易ではない。これを批判するには、<言葉と存在>との関連が明確に理解されておかなければならない。この点については『意識と言語』を参照されたい。

第三に、直接に「見える」ものが必ずしも「確実」で「真理」である保証はない。たとえば、水槽のなかに差しこまれた真っ直ぐな棒が、だれにでも曲がって見える。しかし、この与えられた「視覚」をもってして、この棒が現実に曲がっているとは、だれも言わない。空気と水との密度の差により光が屈折し、そのことによって真っ直ぐの棒が曲がって見えるからである。このように、「五感」は私たちの生命の基礎にありながらも、同時のその固有の限界をもち、そこから錯覚も生じる。

感覚が生みだす錯覚

私は「現実的な自己が直面し、直接に感覚的に与えられている世界」を「直接的な世界」と述べたが、この「直接的な世界」は私たちの「感覚」にとって独自の様相を呈して現われることもある。たとえば、地球が太陽の周りを回っているのに、地球上にいる私たちの感覚は、太陽が地球の周りを回っているようにみえる。もし私たちが月に着陸して地球を眺めたならば、今度は、私たちの感覚は地球が回っているようにみえる。これは人間の感覚が感覚器官の現実的な位置に拘束されることから生じるからである。このようなことは、いろいろと日常生活のなかに見出すことができる。たとえば、動い

ている電車に乗っているときに、電車が動いて外の風景は静止しているのに、逆に、電車は動いていなくて、あたかも風景の方が動いているように錯覚することがある。また、駅で出発前の電車に乗っているとき、対向の電車が突然動き出すと、まだ出発までに時間があるのに自分の乗っている電車が突然動き始めたのではないかと、という錯覚に襲われることもある。ここにも感覚器官の現実的な位置に拘束された感覚による、対象の把握の限界が現われている。面白いことに、演劇などの舞台では、この「錯覚」を逆に利用している。舞台では静止した電車にたいした背後の風景を動かすが、しかし鑑賞者は、電車の乗客からは逆に風景が動いているようにみえることを知っているから、これを観念的にひっくり返して、乗客の立場からとらえ返して、風景が動いていることを、「電車が本当は動いていることを表わしているのだ」と理解する。

感覚器官の現実的な位置に拘束されていることから解放されるためには、観念的な自己を太陽系の外に位置づけたり、また乗っている電車の外に位置づけたりすることが必要になる。このことに関連した新聞記事をここで引用しておく。

「小学生の四割が「天動説」を信じている！

国立天文台の縣(あがた)秀彦助教授らが行った理科教育の実態調査で、小学校四・六年生の40%以上が「太陽が地球の周りを回っている」と思っているショッキングな実態が明らかになった。二十一日から盛岡市で開かれる日本天文学会で「理科教育崩壊」と題して発表する。背景について縣助教授らは「現行の学習指導要領は天文分野の学習内容が極めて不十分」と指摘し、早期修正を提言している。平成十四年施行の指導要領では地上から見た太陽や月、星の動きの観察を重視する内容になっており、縣助教授は、「今は月の満ち欠けの理由は小学校では教えていないが、四・五年生で理解できる。現行の学習指導要領の授業の範囲が“平らな地球”

からの宇宙観にとどまり、地球が丸いことや自転、公転していることさえ扱わない」(産経新聞 2004年9月21日)。

「地上から見た太陽や月、星の動きの観察を重視する内容」だけでは、感覚器官の現実的な位置に拘束されて、太陽が地球の周りを回っているという「天動説」を信じるのは当然といえれば当然であろう。子どもが「天動説」を信じていることにたいして、芳沢光雄(東京理科大学 数学・数学教育)は、同じ記事のなかで、「物事に興味や問題意識を持ち、原理原則を学び、視点を変え、論理的に考える作業が楽しい、面白いと多くの児童生徒が実感できていないのだろう」と述べている。芳沢氏の「視点を変える」とは、現実の自己の立場である「地上からの観察」だけでなく、「観念的な自己」を太陽系の外に位置づけて、そこから地球の自転や公転、月の動きを考えることを意味している。

こうしたことは、マクロ的なレベルでの自然だけでなく、ミクロ的なレベルでの自然にたいする認識でも同様である。私たちはミクロの世界である原子・分子の世界を直接に感覚的にとらえることはできないし、またその世界に直接に入りこむこともできない。私たちが教室でたとえば水 H_2O 原子・分子の構造を学ばさいに、「現実の自己」にとっては、丸い球のようなものが三つ結合しているだけのものにすぎない。しかし、それを水 H_2O の分子構造のモデルとして理解するとき、「観念的な自己」が想像上においてミクロ化し、ミクロの原子・分子の世界に入りこみ、その世界を観察している。こうしたことはまた、私たちが顕微鏡で細菌をみているときにも同じである。

私たちは、観念的な自己分裂を通して、観念的な自己をマクロの世界だけでなく、このようにミクロの世界にも位置づける。「直接的な世界」をのり超え、より深い知識と豊かな生活を与えるために、この観念的な自己分裂はきわめて重要な概念であるといえる。こうしたことは、小学校の低学年だけでなく、中・高学年さらに

は私たち大人にも共通している精神的な活動であり、程度の高低はあっても、このことによって「視点を変えながら」いろいろな知識をえている。観念的な自己分裂なしには、人類的課題となっている「地球的な規模での環境問題」などを取りあげることさえできない。

誤謬とはなにか

小学の低学年までは、子どもの身の周りを中心にとりあげているから、まだ「平らな地球」観からの宇宙観にとどまり、さらに自転・公転していることを扱わなくても、特段の問題は生じないかもしれない。しかし、これを中・高学年にそのまま延長・適用すれば、「科学」の理解におよばず、とんでもない「誤り」を犯すことにもなる。

いまその例をいくつか取りあげてみよう。私たちが日常もっとも慣れ親しんでいる世界地図はメルカトル図法である。そこでは、グリーンランド島とオーストラリア大陸の面積を比較したとき、グリーンランド島がより広く描かれている。東京 - ロンドンと東京 - カイロとの距離を比較するとき、東京 - ロンドンがはるかに遠いように描かれている。この地図にたよって東京から真東に向かって進んだとした場合、どこの国に行きつくかと調べれば、アメリカ合衆国のサンフランシスコ辺りと思われる。

「地球」という「球体」をメルカトル図法で描けば、北極 南極の両極の領域を拡大して「平面」に描いているから、北極 南極に近づくほど実際の面積とメルカトル図法における面積とはズレが生ぜざるをえない。メルカトル図法の「限界」を知らなければ、上記をそのまま是認し、それが誤りであることに気づかない。しかし、「球体」である地球儀をもってすれば分かるように、実際は オーストラリア大陸がより広く、グリーンランド島が小さい、

東京 - ロンドンと東京 - カイロとはほぼ同じ距離であり、東京を真東に進むと南アメリカ大陸のチリあたりに行きつくことが分かる。メ

ルカトル図法では、経度は南北を正しく示すが、緯度は東西を正しく示していない(もちろん近距離の範囲では緯度の東西のズレはそれほど問題にならない)。地球儀をみるということは、想像上においては、私たち(=観念的な自己)が「地球のそとに飛び出て」、地球をみている、という「視点」の移動を意味する。

「平らな地球」から「丸い地球観」——それも地軸が傾いて自転していること——へ「視点」を変えることなしには、北極 南極が寒くて、赤道はなぜ暑いのか、ということさえ分からない。もし「平らな地球」であったならば、同一面積量で浴びる太陽光線は等しい量であり、このかぎりでは気温の差は生じない。しかし地球は「球体」であり、しかも地軸が傾いているから、同じ面積でも場所によって浴びる太陽光線の量は異ならざるをえない。同じ面積の板でも、傾いている板には少ない太陽光線量しかあたらず、板は熱せられず、温度は上昇しないが、直射をうける立て板には多くの太陽光線量があたり、板は熱せられ、温度は上昇するのと同じである。このことを地球に当てはめれば、前者が北極 南極であり、後者が赤道周辺である。こうして気温の差が、地形、気候、海洋の流れなど、自然環境のさまざまに相違を生み出し、さらには文化、風俗、習慣の違いの一要因となっている。さきのグリーンランド島の多くが氷河に覆われ、ブラジルでは熱帯雨林で覆われていることも理解できる。ここでえた知識が、地球温暖化のなかで氷河が溶けはじめ、熱帯雨林が急速に消滅しているという「環境」問題を論じるための準備にもなる。

いままでの叙述からも分かるように、小学校の低学年では身近な狭い範囲の領域であったから、「平らな地球」観で十分であったが、中学年とくに高学年では地球的な規模を取りあつかうようになると、「平らな地球」観でえられたものをそのまま延長、適用することはできない。それがもつ「限度」を無視して、そのまま適用すると、それは「誤謬」に転化してしまう。

「誤謬」は、たんに「嘘」をではなく、ある特定の領域で通用すること(=真理)を、その領域を超えてどこでも不当に拡張するときに生じる。私たちは「真理の誤謬への転化」についていくつもの具体的な例を取りあげることができるが、科学者・エンゲルスの叙述から引用しておこう。

「真理と誤謬との対立を、さきほど述べた狭い領域をこえて適用するやいなや、対立は相対的となり、したがって、正確な科学的表現法としては役に立たなくなる。もしまたこの対立を絶対的に妥当するものとして右の領域をこえて適用しようとするなら、いよいよひどいくじりにおちこむ。対立の両極はその反対物に転化し、真理は誤謬となり、誤謬は真理となる。有名なボイルの法則の例をあげよう。この法則によると、温度が一定であれば、気体の体積はその気体の受ける圧力に逆比例する。ルニョーは、この法則がある種の場合にあてはまらないことを見いだした。/ボイルの法則は一般に近似的に正しいだけであり、とくに圧力によって液化させることのできる気体の場合にはその妥当性を失い、しかも、圧力が液化の起こる点に近づくやいなやそうなる、ということを見いだした。こうして、ボイルの法則は、一定の限界内でだけ正しいことが分かった」(エンゲルス『反デューリング論』)。

誤謬の積極的な意義

私たちは「誤謬」とは何であるのかについて考えたが、それでは「誤謬」には意義がないのであろうか。「誤謬」にも意義があるとすれば、それはどんなものであろうか。

さきのメルカトル図法のところに戻って考えてみよう。子ども——大人でも同じだが——がメルカトル図法の「限界」を知らないうちは、その図法から生じたイメージにこだわり、メルカトル図法からくる「思い込み(Meinung)」に引っ張られて、そこから「誤謬」が生じる。ところが「地球儀」をもってすれば、その「思

い込み」と「実際」とのズレを感知・認知し、子どもは自分が思い込んでいたのが間違いで、「実際」が「本当にそうなのだ」と「分かる」。これは「自己吟味」を通じた「誤謬」の解決である。このように、「思い込み」(思念)と「実際」とのズレ——いいかえれば対象についての「認識」と対象のあり方との「矛盾」と言いかえることができるのだが——を解決することが、ここでは「分かる」ということを生み出している。そして、この「矛盾」が知的的好奇心・探究心および認識の前進のための原動力となる。だから、矛盾の作り方、解決方法も知らない子どもに、はじめから「知的的好奇心・探究心をもって、自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力、問題を発見し解決する能力を育成」することを直接に要求するのは、「子ども中心主義」という名のもとの、学力の基礎を無視した「教育の放棄」であり、また子どもの成長過程を無視した「大人の論理」の押し付けにすぎない。

子どもは、「五感」で直接にとらえるものだけが「存在する」と「思い込んで」いるから、「五感」で直接にとらえられないもの——たとえば空気やエネルギーが——「存在する」と言われても、まことに不思議な感覚におちいる。ここにもひとつの「思い」と「実際」との矛盾があるといえる。そこで、私は授業時間中に、「眼に見えない空気の存在をどのようにして立証できるのでしょうか」という問題を学生たちに出した。ある学生が「注射器に空気を入れて、それを水のなかで押し出せば、泡として見えるようになる」という解答を返してきた。このことはいったいなにを意味するのであろうか。私たちは直接に見ることのできない自分の顔を「鏡」をもってはじめて見ることができるのと同じように、「五感」で直接に把握できないものを「鏡」を媒介にして把握する。すなわち、「五感」と「対象」とのあいだに「鏡」という媒介物を置いて、「五感」を働かせて「対象」を把握するのである。「五感」の働きのない認識活動はありえないが、「五感」で直接に

とらえることのできないものは「存在しない」という安易な「実証主義」を克服して、「鏡」を挿入することによって、「対象」を媒介的にとらえるのである。「実証主義」によれば、「世界」を主観的体験知覚の連関ないし感覚所与に限定するから、電気やエネルギーという概念も不必要であることになる。しかし、私たちは、さきの「空気」の場合では「水」が「鏡」であり、日常のさまざまな計測装置（ガスメーター、電気メーター）を「鏡」として電気やエネルギーを把握する。

ところで、対象についての「認識」と対象のあり方との「矛盾」は、子どもだけでなく、私たち研究者の認識の深化にとっても必要不可欠である。ここでは専門的な話ではできるだけ控えるが、今までの「理論」ではあらたに提起された「現実」を説明できず、両者とのあいだにたびたび「矛盾」が生じる。この「矛盾」が「原動力」になり、この矛盾を引き受けることは「苦悩」であるが、それを解決するための研究者の「情熱」がおのずと高まり、より高度な新しい理論が樹立される。だからといって、従来の理論がすべて破棄されるかといえば、そうではなく、新しい理論の一構成部分として保存されることが多々ある。この場合、今までの理論は新しい理論によって「否定」されながらも、しかしその構成部分として「保存」もされることを「止揚」といった。少しばかり専門の領域をもちだせば、たとえばニュートン力学はアインシュタインの「相対性理論」によって捨て去られたものではなく、「止揚」されたのであり、それゆえその「特殊なもの」として含まれている。また、経済学の世界では、ケインズは——成功しているか否かの議論は別にして——、『雇用・利子および貨幣の一般理論』として、新古典派経済学を「特殊」理論としてふくむ「一般理論」の樹立を試みたが、これらも「止揚」のひとつであろう。

第2章 離脱する子ども(2)——時制の形成——

問題の設定

小学校低学年の「社会」の教科書を一瞥すれば分かるように、そこでも、子供たちの身近な事柄や身近な人々から得られた知識をもとにして、歴史の認識の端緒を培うための叙述がなされている。しかし、六年生になれば、日本の歴史を縄文・弥生時代、奈良時代から現代まで学ぶ。そのために、小学校の低学年では、初発的なレベルの歴史認識を培うために、つぎのようなことから始められる。学校の近くに立っている古い家や櫓そして自宅に放置されている古い道具などを手がかり（＝鏡）にしたり、また地域の昔を伝えるものを探したり、さらには自分の両親さらには祖父母から過去の出来事を聞き取りなどして、いろいろな過去の状況を収集しながら、少しずつ時代をさかのぼり、歴史認識の形成をはじめめる。これはさきの絵地図の作成と同じく身近なものから出発する。

ところで、子どもは小学校の低学年になれば、「昨日いたずらをして親から叱られた」こと、「一週間まえに親の実家に行ってお婆ちゃんから小遣い銭をもらった」ことなど、「過去」の出来事などについて友達と話す。また「自分はパイロットになりたい」や「バスの運転手になりたい」という「未来」の姿を想像し、これらについて友達と話す。子どもはいつのまにか「過去」および「未来」の出来事を自分のうちに取りこみ、話をすすめている。

私たちは過去の歴史を学ぶということはいかにして可能なのか、という問題を提起する。これを解決するために次の二点を解明する必要があると考える。第一は、子どもは——大人も同様ですが——「過去」や「未来」を現に自分のなかに取りこみ、それを日常的に言語表現している事実を分析し、精神的な活動の固有のメカニズムを明らかにすることである。ところで、「過去」および「未来」は当然にも「現実的な現在」ではない。「現実的な現在」に直面する

のは「現実的な自己」であるが、「過去」「未来」に直面するのは「現実的な自己」ではない。とすれば、それは「観念的な自己」でしかなく、ここにも「観念的な自己分裂」が関連しているのではないかと想像できる。第二に、過去の歴史を知るといっても直接に自分の体験することはできないのだから、さまざまなメディアを通じて、それらについての知識を獲得する。それでは、これらを通して得られる知識の「理解」はいかにして可能であるのか、という問題である。後者は、子どもが相手の話や知識を理解していくプロセスの内的なあり方の解明である。ただし本稿では第一の点だけを考察し、第二の点は別の機会に譲ることにする。

過去の世界にはいる「観念的な自己」

『私は昨日お母さんと映画を見ました』、という子どもの先生にたいするありふれた発話を取りあげてみよう。この発話文のなかの「私」とは一体何であろうか。それは、「観念的な自己分裂」によって発生した「観念的な自己」が、「現実の自分」を取りあげたものである。

「言語の主躰は、絶對的に表現の素材とは、同列同格には自己を言語に於いて表現しないものである。これを譬へていふなれば、畫家が自畫像を描く場合、描かれた自己の像は、描く處の主躰そのものではなくして、主躰の客觀化され、素材化されたもので、その時の主躰は、自畫像を描く畫家彼自身であるといふことになるのである。言語の場合に於いても同様で、『私が讀んだ』と言った時の『私』は、主躰そのものではなく、主体の客觀化されたものであり、『私が讀んだ』という表現をなすものが主躰となるのである」(時枝誠記『国語学原論』42-43頁 岩波書店)。

時枝誠記氏は、上の引用文において、「描かれた自己の像は描く主体そのものではなくて、主体の客觀化され、素材化されたもの」であることをまず確認する。すなわち、自画像を描いた人こそが描く「表現をなす主体」であり、自

画像そのものは「主体の客觀化されたもの」だ、というのである。時枝氏は続けて、これと「同様に」、「『私が讀んだ』と言った時の『私』は、主体そのものでなく、主体の客觀化されたものであり、『私が讀んだ』という表現をなすものが主体」だ、と言う。時枝氏は、このように「言語表現主体」である「わたし」と「客觀化され」「素材化された」ものである「私」とを区別している。だから、「わたし」が「私」を「私」と呼ぶときには、「言語表現主体」としての「わたし」と「客觀化された私」とに区別しなければならない。

時枝誠記氏が主張したいことは、「自己の観念的な二重化」を通じての、「観念的な自己」(=客觀化する自己)による「現実的な自己」(=「客觀化される自己」)との関係である。さきの会話文での言語の表現主体は、『私は昨日お母さんと映画を見ました』と「発話している子ども」であり、『私は昨日お母さんと映画を見ました』といったときの「私」は、「表現主体」それ自体ではなく、この表現主体から「客觀化・素材化」されたものとしての「私」である。このように「自己の観念的な二重化」がここでも関係している。

そこで理解をもうひとつ深めるために、たとえば「この問題はこの私に任せなさい」という表現を取りあげてみよう。問題は「この私」である。「この私」とは、「現実の自己」から観念的に分裂した「観念的な自己」(もう一人の自己)が、現実の自己にたいして「この」距離——とても身近な距離——にいて、「観念的な自己」が想像上の表現主体になって、現実の自己を客觀化し、それをとりあげているときの表現である。「観念的な主体が想像上の表現主体になっている」とは、奇妙に感じられるかもしれない。「観念的な自己」がすぐ近くにいる「現実の自己」を取りあげて、「この私」と表現しているのだから、表現主体は「観念的な自己」の立場からなされており、したがって観念的な主体が想像上の表現主体になっている。それゆ

え、表現主体は現実の自己に限定されず、観念的な自己でありうる。のちにみるように、英語でも同じことがみいだされる。

そこで先の会話に話しを戻すことにしよう。「昨日」と言うのと同時に、「現実的自己」にとって「昨日」と呼ばれる「過去」の時点に「観念的な自己」が移動する。そして、この「観念的な自己」が「私はお母さんと映画を見る」という観念的に再現された情景を認識する。過去の出来事の再現（＝回顧）のさいにはもちろん「記憶力」が発揮されるのであるが、だからといって、人々は、過去の出来事についての発話をたんに「記憶力」の問題に収斂させてはならない。子どもの意識——程度は別にしても大人も同じような意識——の複雑で高度な活動を見落とすことになるからである。

ここで「観念的な自己分裂」による「自己の観念的な二重化」がなぜ問題になるのか、どうしても腑に落ちないかもしれないので、もう少し説明しておこう。「過去」の世界、さらには「未来」の世界は、当然にも「今とここ」に現存せず、「現実的な現在」ではないことはいうまでもない。もし私たちが超自然的で神的な力をもっていれば、私たちは「過去」をそのまま再現したり、「未来」を招来させたりすることができる。またタイムマシンをもっておれば、現実の自分が「過去」や「未来」の世界に往来することができる。しかし、それらは空想であっても、現実には無理難題な話である。にもかかわらず、人間は、超自然的な力やタイムマシンがなくても、「過去」の世界や「未来」の世界について日常的に話している。現実の現在の世界に向かいあっているのは「現実的な自己」だが、「過去」（ないし「未来」）の世界に往復し、それらに向かいあっているのは、「もう一人の自分」である「観念的な自己」しかありえない。「観念的な自己分裂」による「観念的な自己」が、ここでは「過去」および「未来」の世界に進入するのである。以前の地図の作成においては、現実の自分から観念的に分離した「観念的

な自己」を、高い所に位置づけたり、原子・分子の世界では極小のミクロの世界にはいりこんだりしたように空間的に移動した。こんどは、それが「時間の世界」のなかにはいりこみ移動するのである。それでは「移動する」とはどういうことであろうか。

「私はお母さんと映画を見ている」という情景の認識は、現実の現在と呼ばれる関係とおなじく、観念的な自己にとっては「現在」である。そんなことを言えば、「昨日」と言いながら、なぜその情景の認識が「現在」なのか、という疑問が出てこよう。

結論を先取りしていえば、「時制（Tense）」と「時間（Time）」とを区別しなければならないのである。思弁を得意とする「哲学者」のなかにも「時制」と「時間」を混合して理解している人が多い。これにたいして、具体的に言語を分析している言語学者や国語学者さらに英語学者は、具体的な対象を具体的に分析しているから、この相違を本能的に察知しているひともいる。

私たちは、過去から現在、また現在から未来への対象・事柄の現実的な動き（時間の流れ）を直接に再現ないし招来させることはできないし、また、現実の自分が過去や未来に往来することもできないのだから、話し手の観念的な動きによって時点を移動し、それを時制（Tense）として表現するしかない。時制の表現における話し手の観念的な動きのためには、「観念的な自己分裂」を通じた「観念的な自己」の動きが必須の契機となる。したがって、未来、過去、現在という「時制」は、事物そのものの時の流れ（つまり物理的な時間）ではない。つまり、事物の a' b' c' という＜時＞の流れが過去 現在 未来という＜時制＞の変化を意味するのではない。話し手のいる b の時点と事物の b' が「同じ時点」にあるとき、その両者の客観的な関係が 現在 であり、話し手のいる b の時点とそのまえの a' の時点との両者の客観的な関係が 過去 であり、話し手のいる b

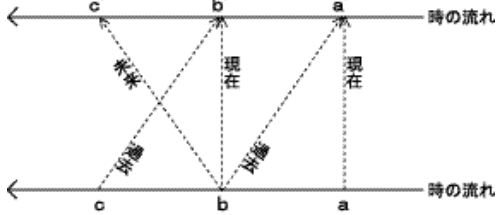


図1

の時点とそのあとの c' の時点との両者の客観的な関係が 未来 である。

そうだから、昨日 (yesterday) とは話し手が属する日の一日前の日というように、また、

明日 (tomorrow) とは話し手が位置する日の一日後というように、話し手の位置との関係において捉えたものである。だから、「今日」が2006年1月22日の1日に立って「明日」と言えば、それは1月23日であり、話し手が10月3日であるならば、「明日」と言えば10月4日である。

事物の a' b' c' の <時> の流れに照応して、話し手が同時に、 a b c と移動していけば、話し手のいる a の時点と事物の a' が「同じ時点」にあり、話し手のいる時点 b と事物の b' が「同じ時点」になる。この場合にはつねに「現在形」で表現されることになる。だから、「私は毎日歯を磨く」という「習慣」は現在形で表わすことになる。「歯を磨く」ことが a' b' c' 時点でも行なわれ、これに照応して話し手である「観念的な自己」が a b c と移動し、この観念的な自己とともに表現者も移動して、この行ないを表現すれば、「歯を磨く」ことは「同じ時点」として「現在形」で表現されることになる。さらには「地球は太陽の周りを回る」という「不変の真理」は、日本語だけでなく英語語 (I wash my teeth everyday. The earth rounds the sun.) でも現在形で表現する。地球は太陽の周りを a' b' c' の時点で回り続けている。しかし、それと同時に、話し手もそれぞれ同時に「同じ

時点」 a b c に対応して観念的に移動し、その運動を確認すれば、現在形での表現となり、したがって「不変の真理」は現在形で表現される。

以上の叙述からも分かるように、いわゆる「物理的な時間 (Time)」と「時制 (Tense)」との違いが理解されたであろう。「時制」にとっては話し手の位置の移動——「観念的な自己」の立場を含めてである(後述)——が決定的に重要である。そして、三浦つとむは、「時制」とは、ある特定の時点そのものではなく、「時間的存在である二者の間の客観的な関係あるいは二つのありかたのあいだの相対的な関係をさす言葉」(三浦つとむ『日本語とはどういう言語か』講談社)にほかならない、とみごとに喝破している。

私はいま先、「時制」とは「話し手の位置こそが決定的である」といいながらも、より正しくは「観念的な自己の立場を含めて」のことである、と付記した。というのも、この話し手が、必ずしも現実の自己であると限定されているのではなく、想像上では「観念的な自己」でもあるからである。

先の発話にもどれば、「観念的な自己」が、「私がお母さんと映画を見ている」情景と「おなじ時点」に移動しているから、「観念的な自己」にとって、そこでの認識している情景は <現在形> になる。ちなみに、観念的な自己が「私が母さんと映画を見ている」という情景と向かいあっているのだから、この文章での『私』とは、「観念的な自己」(ここでは同時に表現主体でもある)によって「客観化された自己」であることは明らかであろう。

さらに、「観念的な自己」の立場から、この情景にたいする「判断」であり、かつ「先生」という聞き手にたいする敬語を「ます」で表現して、「私は昨日お母さんと映画を見-ます」となる。ここまでの表現主体は「観念的な自己」の立場からのものである。最後に、「現実的な自己」に復帰して(=表現主体の時点の移行)、

「私は昨日彼女と映画を見-ます」が「過去」であったことを「た」(過去の助動詞)で表現する。この回顧の「た」は、「現実の自己」の立場からなされている。このように一つの文章・発話のなかでも、表現主体は、「現実の自己」であったり、「観念的な自己」であったりして、表現主体自身が変化する。ちなみに「ます・た」は「ました」と形式的な変化だけであって、それ自身に特別な意味の変化はない。

以上みたように、過去の世界を自分のなかに取り入れる意識のあり方、つまり、観念的な自己分裂およびそこにおける「観念的な自己」が時間的に移動すること、そして表現主体の問題が理解されたのではないだろうか。子どもは、地図の作成についてみた「直接性の止揚」——そこでは空間的な直接性の止揚——の場合と同じように、ここでは現実の現在を——つまり時間的に直接的な現在を——のり越えるのである。子どもにおいて高度な精神的な活動が働いていることに驚嘆しないではいられない。

未来の世界にはいる「観念的な自己」

「過去」の世界を自分のなかに取り入れる意識のあり方が理解できれば、「未来」の世界を取り入れる意識のあり方は容易に理解される。「私は明日お母さんと映画をみに行くでしょう」という発話を取りあげてみよう。

この発話文の「私」についてはふたたび取り上げる必要はないであろう。「明日」と発話することによって、「現実的な自己」にとって「明日」と呼ばれる未来の時点に、「現実的な自己」から観念的に分裂した「観念的な自己」が移動し、そして想像の世界のなかで「お母さんと映画をみに行く」という情景を設定する。この想像の情景は、現実の現在と呼ばれる関係と同じく、「観念的な自己」にとっては「現在」である。なぜなら、「観念的な自己」の位置する時点とこの設定された情景の時点とが同じだからである。そして、この「観念的な自己」の立場から、「彼女と映画をみに行く」ことにた

いする肯定判断の「です」(判断の助動詞)を付加し、同時に聞き手である先生にたいする尊敬を表現する。「観念的な自己」がここでは同時に表現主体となっている。この表現主体は想像上の表現者である。最後に、「現実的な自己」に復帰して(表現主体の時点の移行)、「私は明日彼女と映画を見に行く-です」ということが「推量(ないし意志)」であることを“う”(推量(ないし意志)の助動詞)で示す。そして「です・う」が「でしょう」と変化する。この変化は、ここでも語の接合にともなう形式的な変化であって、特別の内容を意味しない。

子どもの歴史認識の形成には、地図の作成のときと同じような、高度な精神的な活動が働いていることを確認されたい。この精神的な活動を知ってこそ、子どもの発達をいかに展開すべきか、という問いにたいする一つの答えが出てくるのではないだろうか。

英語における時制の表現

私たちは子どもの成長および歴史認識の形成という視点から「時制」論を考察した。より深めるために、英語の文章の「時制」論に着目してみよう。まず、現実の時間と英語の「とき」(時制)とが一致しない文章の一つ取りあげてみよう。

I was quietly reading the paper in the cafe when suddenly this guy comes over, snatches the paper out of my hands, and starts screaming at me. (カフェで新聞を読んでいたら男が近づいてくるんだよ。手から新聞をひたたくって、僕に向かって叫びはじめやがるんだよ)(大西泰斗/ポール・マクベイ『ネイティブスピーカーの英文法絶対基礎力』研究社 154頁)

上の文章は「was」で見られるように、「カフェで新聞を読んでいたら男が近づいてきたんだよ」というように、最初は「過ぎ去った」出来事(=過去形)として話をはじめている。しかし、話し手が話をしているうちに、その出来

事が直接に自分のまわりで起こっているかのように感じられ、現在形に切り換えている。すなわち、When suddenly.....以降が、現在形(comes, snatches, start)で綴られることによって、話し手がかつ当時の心境のあり方が生き生きと伝わってくる。だから、引用した書物の筆者である大西泰斗は、「話し手が自分で現在だと思っている時点が現在なのです。/過去の出来事を現在形で表わしているのではありません。あくまでも、話し手にとっては『現在の出来事』なのです。過去の出来事に現在時制が使われると、その過去の時点が話し手にとって現在だということ、つまり、話し手の気持ちがかそこに引きつけられていることが伝わってきます。だから描写が『生き生き』としてくるのです」(大西泰斗・ポール・マクベイ『ネイティブスピーカーの英語』研究社 117頁)、と述べる。この立場から、大西氏たちは過去のことを現在形で表わす「歴史的現在」というのは「嘘」であるとして、これを否定する。私は大西氏の見解を否定するものではない。しかし、たんに「話し手が自分で現在だと思っている時点が現在なのです」というのは、あまりにも「話し手」の心理主義的な理解だといわざるをえない。こうした心理主義的な態度におちいったのは、大西氏が「話し手」と「観念的な自己分裂」との関係およびその観念的な移動を理解していなかったことによる。

この文章は、When suddenly 以前まではwasという過去形で表現されている。英語では動詞の過去形は、たんに「動詞」だけでなく日本語での過去の助動詞である「た」(表現主体が「過去」であると判断した「た」)をも含んだ一語である。したがって、英語でもおなじく観念的な自己分裂が要求されるとしても、屈折語である英語は、膠着語である日本語での表現のあり方と多少異ならざるをえない。

現実の自分から観念的な自己が分裂し、現実の自己にとって「過去」の時点に移動している観念的な自己が、quietly reading the paper

in the cafe しているI(私)に向かいあう。ただし、膠着語である日本語の場合は「カフェで静かに新聞を読んでいる」情景を取り上げ、表現する主体は「観念的な自己」であり、そして現実の自己がその情景が「過去」であることを「た」として表現した。しかし、屈折語である英語では、wasのように「動詞属性の認識プラス時制の認識」が一語で表現されるから、「カフェで静かに新聞を読んでいる」ことを認識したのは「観念的な自己」であるが、それを表現するのは「現実の自己」である。だから、「カフェで静かに新聞を読んでいる」情景は、表現主体にとっては「過去」であり、「遠い離れた視線」からのものとなる。ところが、When suddenly 以降は、「観念的な自己」が想像上において表現主体(=話し手)になる。つまり、表現主体がcomes, snatches, startsしている時点に、したがって「観念的な自己」が位置する時点に移動したのである。だから表現主体は想像上では「観念的な自己」となる。表現主体となっている「観念的な自己」とguy comes over.....しているのが「同一の時点」だから「現在形」の形式となり、このことによって生き生きした臨場感が読者に伝わってくる。表現主体が、「過去の出来事」の情景とおなじ時点に立っている「観念的な自己」の立場から表現しているから、「過去の出来事」が「現在の出来事」として表現されるのである。表現主体の位置がどこにあるのが問題の解決のポイントである。ふたたび同書から英文を引用してみよう。

According to the strange alien, the earth was destroyed in the year 3002.

(その宇宙人によると地球は3002年に破壊されたそうだ)

この上の文章は、「観念的な自己」がまず未来の時点(たとえば西暦4000年)に移動する。そして、西暦4000年に位置する「観念的な自己」からふたたび「観念的な自己分裂」によって生じた「観念的な自己」が3002年に観念的

に移動し、人類の破滅をみるのである。だから、この文章は二重の入れ子型になっている。そしてこの文章は、西暦 4000 年に位置する「観念的な自己」が西暦 3002 年の地球の破滅を取りあげ、表現したものである。表現主体は西暦 4000 年に位置する「観念的な自己」である。私たちの現在（西暦 2006 年）からすれば、はるかな未来の出来事（西暦 3002 年）でも、観念的な自己とともに表現主体も、たとえば西暦 4000 年に位置に立っていると想定されれば、「過去の時制」で表現されることになる。子どもは、小学高学年にもなれば、この程度の未来小説を読みはじめ、こうした観念的な自己分裂を繰り返している。

ところで、英語の解説書における「時制」についての図示をみれば、一つの線上に「現在」、「過去」、「未来」が一点として示めされている。これでは、「時制」と「時間」(=時の流れ)とが同一され、観念的な自己の移動にもなった表現者の移動・位置によっては、「過去」であるものが「現在」で表現されるということが表示できない。というより、これらの解説書の図示は「観念的な自己」および表現者の移動やその位置に関して無理解なのであろう。「時制」の問題をさきの同書からもうひとつ引用しておこう。

You know, the ancient Egyptian were very smart. They had an excellent system of writing, build huge pyramids.....They even knew that the earth was round. (古代エジプト人はとても賢かったんだよ。すごい書記法ももっていたし巨大なピラミッドも作ったんだよ.....地球が丸いことだって知っていたんだよ)

この文章のなかに They even knew that the earth was round というように、knew とその that 以下の was とが時制の一致になっている。時制の一致が求められていたとしても、「地球が丸い」のは「不変の真理」だから、「the earth is round」というように「現在形」

にすべきだ、という異論ができるかもしれない。ここでは「話し手の位置」が微妙に影響している。「時制の一致」のもとで話表現主体が“the earth was round”と言うならば、いまも「地球が丸い」ということなど意識していないことになる。逆に、現在形の is であれば、話し手はそれが「不変の真理」として意識していることになる。表現における「不変の真理」とは何であるかについてはすでに述べたので再論しない。

ところで、日本語でみた「です - う」「でしょう」という「判断の助動詞」は、英語ではどのように理解すべきであろうか。この疑問に簡単に触れておこう。

動詞が主語のすぐうしろに使われ、「事実」や「習慣」や「不変の真理」を表わすとき、動詞は一語にみえ、そこには日本語と異なって「.....だ」という断定の判断の助動詞がみあたらない。

I study English everyday. (私が英語を勉強するのは毎日です)

しかし、じつは do が省略され、隠されているのである。

I (do) study English everyday.

I (do) get up early morning. (私が起きるのは朝早くです)

300 年前には、平叙文でも do study という言い方がなされていた。ただ現在では、平叙文では do は省略されて、否定形 I do not study ~ や疑問形 Do you study ~? の場合にだけ do が使用される。ただし現代の英語でも話し手が「~するのだよ」というように強調するときに使われる。

I do wash my hands. (ちゃんと手を洗うよ) You do study homework at once. (すぐに宿題をしなさいよ),

現在の叙文では隠された do が登場するのは、上の文章のように、話し手が「判断」をえて強調し、確認する時である。だから、I (do) study English everyday. の do は話し手による「事実」の「断定」の「判断」を意味する助

動詞だといえる。

Do you study English everyday?

疑問のとき do がつくのは、do が「事実の断定の判断」(いわゆる助動詞)を表わすから、うへの疑問文の do は、話し手自身が事実として断定してよいか問いかけているのである。だからこそ、疑問文や否定文では、現代の平叙文のように省略されずに、この do が登場する。

Yes, I do. これは、study English everyday が省略されているだけでなく、ここでの do は、判断の一種である断定の助動詞——正しくは話し手の「主体的表現」である——だから、do によって、study English everyday が事実として話し手によって肯定されている。これにたいして、No, I do not. ここでの not は、I study English everyday (勉強するのが毎日であるという事実)を否定する。そしてこの否定を do で断定する。疑問文および肯定文・否定文では直接に事実の判断(断定)が問題になっているから do が表現されるが、平叙文では一般にあえて表現を追加する必要はなく、省略される。時枝誠記はこのような省略を「ゼロ記号」と述べた。省略されるからといって、そもそも「ない」のではない。省略は現に日常的茶飯事の会話(日本語でも英語でもまたドイツ語でも)にみうけられる。たとえば、ある男性が女性に「好き」と告白しても、ここにこの女性の名前も、「[好き]だよ」などが省略されていることはだれにでも分かる。この省略＝「ゼロ記号」を認めないと、省略とそもそもないものが区別できず、省略＝ないものとして、そもそも「ない」ものに意味を認めるのは「無から有を導きだす観念論だ」、というまったくお門違いの批判が飛び出したりもする。

そうであれば、do は他の助動詞 must や will などとおなじく、話し手の気持ちないし判断を表わす助動詞——ドイツ語では話者の気持ちを表現している「話法の助動詞」という——の一種だということになる。たとえば、He may come here. (かれはここに来るでしょう)の、

may として推量するのは、もちろん He ではなく、この文章の表現＝発話主体である。だから、ここでの「助動詞」は、動詞 come を助けるというより、三浦つとむが指摘しているように、表現主体の「主体的な表現」——時枝氏の言葉でいえば「辞」である——というべきである。

「時制」論にすこし入りこみすぎたかも知れないが、日本語であれ英語であれ、子どもは日常の生活のなかで「時制」を巧くこなしている。この「時制」が観念的な自己分裂と結びつき、たとえば祖父の話から当時の時代に遡り、そして奈良や平安の時代にまで遡り、社会の歴史感覚・認識が培われるようになり、さらには人間がいなかった恐竜の時代にまで遡り、逆に地球の未来を想像したりする認識能力を形成するが、ここには今までにみた固有な精神的な活動が背後で働いているのである。

小括：学力の基礎(＝離脱の準備過程)から基礎学力へ

私たちは、絵地図の作成過程および歴史の認識の形成過程に足を踏みいれ、そこに観念的な自己分裂という精神的活動を取りあげ、「直接性の世界」をのり越えていくことについて考察した。つまり、観念的な自己分裂という高度な精神活動によって、空間的な「直接性」をのり越えるだけでなく、時間的には「過去」、「未来」を自分のなかに取り込み、直接に感覚的に与えられている「現実的な現在」である「直接的な世界」をのり越えた。しかし、小学校の低学年までの教育は、子どもが身の周りを中心に取りあげ、そこから出発しながら、日常的な身の周りの生活を越えた世界を徐々に理解するための能力の基礎を培い、身の周りの生活からの離脱する準備期間、いいかえれば「直接性の止揚」の準備の期間＝「離陸の準備期間」であるといえる。だから、小学校三(ないし四年)までの学習は、観念的な自己分裂による直接性の止揚、さらには「分析」や「総合」の能力——本稿で

は考察課題にはなっていないが——の基礎をつくる重要な時期、つまり「学力の基礎」をつくる時期であるといえる。

この「学力の基礎」のうえに、それ以降から中学校卒業（さらには高等学校）までの「基礎学力」が培われる。子どもは、直接の日常的な世界を徐々に離れて、視野はより広くなり、私たちの生活総体を支えている社会の生産・流通のシステムを、さらには無縁な遠い国や地方およびはるかに古い過去の歴史を学びはじめ、また、人類の未来にたいする考察もはじまる。また、直接に知覚できない物質やエネルギーについての学習もはじまる。このようにして「直接性を止揚」するなかで〈社会〉および〈自然〉をより総体的に対象とする能力を形成する。

ところが、低学年の教科書が生活の身の周り

からはじめざるをえないのは、「観念的な自己分裂」の未熟さに制約されてのことであるにもかかわらず、「指導要領」および「教師指導書」は、「観念的な自己分裂」の成熟度にあるということを理解していない。また私は、このような意識のあり方を自覚的に把握しながら、大学での「教育」論や「授業開発」論さらには現場での授業において講義がなされているとは、寡聞にして知らない。

もちろん、私は「観念的な自己分裂」だけが子どもの成長の機軸概念だと主張しているのではない。抽象的な思考の形成や発達および子どもの遊びなども視野にいれ、それらを具体的に検討しなければならない。これらについては近日において別稿で他の発表の場で明らかにしたい。