

# 心理学研究方法論をめぐる省察

## 心理学研究における研究主体と研究対象

吉 田 章 宏

### はじめに

あるとき、筆者である私は、大学院で担当していた心理学の演習において、院生たちに、ある邦訳論文の講読を課題として課したことがあった。すると、大学院生の多くが、その論文中のある文章の意味の理解に、超えることのできない困難を覚える、つまり、その文章は自分たちの理解の範囲を超えている、と訴えてくるという出来事に遭遇することになった。それは、私にとっては、少なくとも、その課題を課した時点で私が抱いていた期待に大きく反する、いわば期待を裏切られる出来事であった。私は、むしろ、楽観的かつ希望的にも、大学院生たちの多くから、新しい洞察の発見と獲得、その驚きと喜びの報告を受けることを期待していたのであった。爾来、その論文の理解を、当初は理解困難としていた学習者である大学院生たちに対して、その理解可能な範囲にもたらす方策は何か、と考えるようになった。そして、そのための、教材としてのその論文に関する予備的研究の必要を、時折、考えるようになった。本稿では、そのような予備的研究の一端を開示してみようとする。＜その論文の一文章を授業教材とみなし、大学院生を学習者・受業者とみなし、筆者を教授者・授業者とみなし、演習を一つの授業とみなす＞ならば、本報告は、＜授業者が受業者に授業教材を用いて行うある授業に関する授業研究報告の一部である＞、とも言える。言い換えれば、本報告は、＜教育心理学的な教授＝学習研究＞の一部の報告に相当する、とも言える。そのような脈絡において、本報告において試みる当該論文の解釈は、＜授業実践を目的とする授業研究における「教材研究」あるいは「教材解釈」＞に相当する。つまり、本研究は、＜当該論文を教材とする授業のための授業研究における「授業教材研究」の試み＞としての性格をもつ。

しかし、上述の意味での、この「教材研究」には、通例の意味での、授業研究における、ある任意の教材の単なる教材解釈には留まらない側面が秘められている。それは、当の「教

材」が心理学研究にとり、また心理学研究者にとって、持つ可能性のある重要な意味があるからである。その教材の内容を理解するためには、学習者によっては、彼・彼女が抱いている人間心理への通例の理解を変化させることが、求められることになる場合が考えられるからである。つまり、ある種の学習者にとっては、その学習が、一方では、単に、その学習者にとっての既存の安定した世界観の枠内で、その世界観は、自覚的にせよ無自覚的にせよ、温存したまま、新しい情報あるいは知識の断片をその世界に取り入れる学習が行なわれる。しかし、他方では、そのような学習とは異なる性格を有する新しい種類の学習、世界観や科学観の変容が求められる学習となる場合がありうる。言い換えれば、前者が、世界観の変容は無しに、情報の受容と保持と活用が問題となる学習の場合であるとするならば、後者は、それまで安定していた既存の世界観そのものの組み換えと変革が求められる学習が問題となる場合である。その場合、学習者たちが訴える学習上の困難は、常識的な安定した既存の世界観から、その世界観に疑問を抱き、その世界観を否定し、新しい世界観を獲得する、そのような性格をもつ学習において経験することになる困難でありうる。そして、そのような古い世界観から新しい世界観への移行と改心は、言い換えれば、人間に関する世界観の変革は、実は、今日、広く心理学研究一般に、また、心理学研究者一般に、求められているのかもしれない、とも私は考えているのである。とすると、上述の教材研究は、授業研究における教材研究としての性格だけには留まらず、心理学研究における、「古い心理学観」から「新しい心理学観」への移行問題の解明という性格も、同時に、自ずと帯びることになるであろう。さらに、より一般的に言えば、「自然科学としての心理学」から、「人間科学としての心理学」への、移行の問題のささやかな解明という性格も帯びることになるであろう。そしてさらに、それは、同時に、いわゆる「二つの文化」の相互関係、自然科学と人間科学の相互関係と相互移行という大問題のささやかな解明という性格も帯びることにもなるであろう。もちろん、この小論で、以上のような大問題の全面展開を目論むわけでは決してない。むしろ、ここでは、小さな具体的「教材研究」に留まることで、上記のような、心理学研究にとって根本的な大問題の、具体的な「教材」の解明の一つの試みを通して、「人間科学としての心理学研究」という世界へと、上記の大学院生を典型とする読者たちを誘う一つの試みとなることを目指そう、と考えるのである。

### 教材の紹介

まず初めに、件の「教材」を紹介しよう。上述の大学院の演習で用いた教材は、< M.メルロ＝ポンティ著、滝浦静雄・木田元訳『眼と精神』、みすず書房（1966）所収の、「人間の科学と現象学」の一部、7 - 27ページ >であった。ここでは、その冒頭にある一文、すなわち、演習における学習者たちの理解を超えている、と学習者たちが理解困難を訴えた教材の

一文を紹介するところから、始めたい。その一文とは、以下のものであり、以降、ここでは、この文を「教材文」と呼ぶことにする。

**教材文：**「当時〈人間の科学〉（心理学・社会学・歴史学）と〈哲学〉もまた、それぞれに或る危機の状況に立たされていました。心理学や社会学や歴史学は、その研究がすすむにつれて、あらゆる思考あらゆる意見、特にあらゆる哲学を、心理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用の結果として示そうとしました。心理学はフッサールのいわゆる心理学主義へ、社会学は社会学主義へ、歴史学は歴史学主義へ向ったのです。ところが、そのためにかえって、これらの諸科学はおのれの基礎を危うくする破目に立ちいたりしました。事実、もしいろいろな思考や精神の指導原理が、いつでも、精神に働きかける外的諸原因の結果にすぎないとしたら、私が何ごとかを主張する際に抛りどころとする〈理由〉は、実は私の主張の本当の理由ではないこととなります。私の主張には〈原因〉、つまり外からの決定だけのこととする原因はあっても、理由はないことになるわけです。その結果、心理学者や社会学者や歴史学者のそうした根本仮説さえも、彼らの研究そのものによって疑わしいものになってしまいました。

哲学はどうかと申しますと、これもまたこうした条件のもとに置かれて、おのれを正当化すべき一切の根拠を失っていました。さまざまな哲学もそれぞれの属する心理的・社会的・歴史的な枠内に置かれてみれば、そうした外的諸条件の表現以外の何ものでもないということがかくもはっきりしているというのに、それでもなお、哲学者たるかぎり自分は真理を保有しているのだとか、ましてや永遠の真理を保有しているのだなどと、いったいどうやって主張できるでしょうか。」(M.メルロ＝ポンティ、滝浦静雄・木田元訳『眼と精神』、みすず書房)

### 「わかる」と「わからない」の多種多様性と重層構造的性

ここでまず、この「教材文」を「わかる」ということについて、多少の考察が必要となることに気づく。そもそも一般的に言う「わかる」とは何かという問いは、この小論で解明できるほど小さな問題ではない。そのことは明白である。それは巨大な問題である。「わかる」は、少なくとも、多種多様である。その多種多様性は、「わかる」対象が多種多様であることにもよるし、「わかる」活動・過程・行為…が多種多様であり、さらに、「わかる」主体が多種多様でありうることによる。例えば、他者を「わかる」と自己を「わかる」、絵画や音楽作品を「わかる」と文学作品あるいは哲学論文を「わかる」とは、異なるであろう。それぞれの「わかる」活動・過程・行為…も、当然、異なる。そして、幼児の「わかる」と芸術家や科学者の「わかる」もまた、異なる。それは、認識論、存在論、言語論…など、多種多様な知見を動員しても、なお論じ尽くせないような巨大な問題である。それゆえ、こ

の小論で、この巨大な問題を一挙に解明しようというような無謀な試みを始めようというわけではない。そうではなくて、ここでは、限定に限定を重ねて、上述のような事情の脈絡のなかで、「教材文」を「わからない」と訴えた学生の「わからない」に対して、その「わからない」に応えて、学生に「わかる」をもたらすための、予備的研究を試みようというのである。

心理学の学生が、「教材文」を「わからない」と訴えたという出来事に即して考えよう。

ここでは、「わかる」の対象は「教材文」であり、確かに限定されている。そして、「わかる」の主体も、たとえば人間一般などではなくて、特定の状況にある具体的な特定の人間たちである、という限定がある。当然、「わかる」活動・過程・行為・・・も、同様に大きな限定を受けているであろう。しかし、この現実の出来事そのものは、既に過ぎ去った過去の出来事であり、その現実の出来事そのものを具体的に詳細に捉える可能性は、筆者である私から既に遠く消え去っている。

そこで、この予備的「教材研究」では、上記の出来事を契機に、「教材文」を「わかる」の可能性を探究し、まず、将来の「授業」における現実に対応するための準備を整えることを目指すことにする。過去に起こった歴史的出来事の現実それ自体を詳細に吟味し解明することではなくて、その出来事に秘められている可能性を解明することによって、将来の同様の出来事への対応の可能性を、予め探究してみよう、というのである。ここには、現実性と可能性の関係という問題が、ちらっとその姿を現している。しかし、この問題も、ここでは、ただこのように言及するだけに留めておく。

さて、上記のように、「教材文」の「わかる」と「わからない」の可能性の探究に焦点を絞ってみても、なお、ここでの探究は、さらに絞られなくてはならない。

例えば、一つの文学作品を「読む」という経験は、いわば、重なり合い響き合う「層」を成したいくつもの経験から成っている、とも言える。感覚的な知覚として文字の系列を読むときにも、既に、文字の字形は知覚されてはいても、読者の意識においては、主題的に注目されてはならず、志向されてはいない。朗読あるいは音読の時には、朗読の音声は、多少とも前景的に意識されている。しかし、黙読されている時には、作品を読むということでは、その重層的な層の内の音声的な層は背景に退く。一つ一つの単語の意味への志向から、文章の意味への志向へ、描かれた「事態」(the state of affairs)への志向へ、登場人物たち一人ひとりの経験世界への志向へ、そして、それらの統合としての、作品に描かれている世界への志向へと、「読む」経験の重層構造は複雑に織り成されている、と考えられる。そして、例えば、偉大な文学作品の「読み」の経験においては、読者は、その日常生活から導き出されて、重層的な「読み」の経験を「多声的調和」へと統合して、そこに創造されている文学作品の世界に導き入れられ、さらに、その世界で擬似的に生き、さらには、作品の「理念」に



をしているすべての人間たちが、つまり学習者たちが、その自らの「わかる」をわかるを言葉に表現したり、あるいは、言葉以外の何らかの仕方で表現したりすることが出来ることは、必ずしも意味しない。むしろ、多くの場合、例えば、それらの学習者が哲学研究者の集団であるような場合を除いて、学習者の大多数は、そのように言葉で「わかる」を明示的に語ることはしないし、また、そのようにすることを求められてもできないのが、通例であろう。しかし、そのように「わかる」とはと、明示的に語るができないにもかかわらず、また、大多数の学習者は、自らが「わかる」あるいは「わからない」を区別することが出来る。あるいは、その区別が出来ている、と暗黙のうちに信じている。これは、「わかる」か「わからない」か、どっちかわからない>と言ったり、あるいは、「わかる」か「わからないか」なんて、何がなんだか「わからない」と言ったりする場合にも、自らが、「わからない」ということを自覚していること、あるいは、「気づいて」いること、覚知 (awareness) (Zahavi, 2005) していること、を示している。したがって、自らがあることを「わかる」という状態にあることとから区別される、「わからない」という状態にあるということ、を、「わかっている」こと、を示している、と言ってよい。

ところで、以上のように考えると、ある学習者が、「あることをわかる」と言ったとしても、その学習者の「わかる」の状態が、その同じ言葉「あることをわかる」を述べた他の学習者の「わかる」と同じ「わかる」状態にある、ということ、を必ずしも意味しないことは、明白であろう。例えば、あの「教材文」を「わかる」と言った学生Aの「わかる」の状態や「わかったこと」が、おなじ「教材文」を「わからない」と言った学生Bの「わかる」の状態や「わかったこと」よりも深く広い豊かである、とは限らない。つまり、「わかる」と言った学生Aが、「わからない」と言った学生Bよりも、深く広く豊かな「わかる」を経験しているとは、必ずしも限らない、という難しい問題が、ここに提起されるのである。言い換えれば、「わかる」に深浅と広狭と「豊貧」(豊かであったり貧しかったり)があるということと、そのように深浅と広狭と「豊貧」のある多種多様で重層的な「わかる」の自覚において、つまり、自らの「わかる」をもって「わかる」と公言する自己認識、自覚と自負などの程度において、人々の間には多種多様性がある、ということである。たとえば、「教材文」を読んで、「わかる」と言った学生Aと、「わからない」と言った学生Bの場合、その「わかる」と言った学生Aが「わかる」ことと、「わからない」と言った学生Bが「わかる」こととを、仮に何らかの仕方でその内容に渡って具体的に較べることが、幸いにも出来たと仮定してみよう。すると、「わかる」と称した学生の「わかる」よりも、「わからない」と言った学生の「わかる」のほうが、より深く広く豊かである可能性さえも十分にありうるのである。そのことは、ソクラテスの産婆術の故事を想起すれば明白であろう。浅く狭く貧しい「わかる」で満足して、不遜にも、「わかる」と公言するいわば浅薄軽率もあれば、深く広く豊かな「わかる」

を達成しているにもかかわらず、その「わかる」には自ら満足せず、さらに豊かな「わかる」を求めて、まだ「わからない」と、謙遜にも、誠実かつ控えめに、自らを恥じる姿勢を示す、いわば重厚慎重もある。したがって、本人の唱える「わかる」とか「わからない」には、本人が納得する「わかる」の種類と程度、その深さ広さ豊かさの程度、そして、それらについての自覚と覚知の程度、などが現れることにもなる。しかし、繰返せば、本人の公言する「わかる」という言葉が、そのまま、本人の「わかる」を保証するわけではない、のである。以上のことは、「<わかる>と<わからない>をわかることが、<わかる>ということだ」という言葉や、論語の「知之為知之、不知為不知、是知也」との言葉とも呼応する。ここでぜひ明確にしておきたいのは、各人において、それぞれが<わかる>とか<知る>と、意識し、覚知し、自ら覚り、自己認識し、納得し、満足し、公言する、…ことにおいて、人間には、明らかに多種多様性がある、ということである。

そこで、あの「教材文」を<わかる>においても、その<わかる>の高低、深淺、広狭、「豊貧」には多種多様性がある。そして、「教材文」を用いて一つの授業を構想するにあたっては、学習者たちを、相対的に低く浅く狭く貧しい<わかる>の世界から導き出し、相対的に高く深く広く豊かな<わかる>の世界へと導き入れることが目指されることになる。授業者は、自らが生きている<わかる>の世界が、学習者をその現在のより低く浅く狭く貧しい世界から導き出し、導き入れるに値する、より高く深く広く豊かな<わかる>の世界である、と<わかる>からこそ、あるいは、そのように<わかる>と自ら確信するからこそ、授業を構想しようとしもするのであろう。また、それだからこそ、また、その授業の存在理由が生まれる、とも言える。授業者が授業し、学習者が授業することの積極的な理由は、授業者の世界と受業者の世界、それらの間の「わかる」の間の差異、相対的な高低・深淺・広狭・「豊貧」の差異にこそある。

ところで、一つの「教材文」の<わかる>についても、その可能性は文字通り無限である。どこまで<わかる>とそれで完結するというような<わかる>の限界は、存在しない。ここで、Arnold C. Harms (1999) の壮大な思想を想起する。その思想によれば、<わかる>を促し支える「問い」は、究極的には、「私は誰であるか？」と「存在とは何であるか？」という問い、つまり、自己理解と存在理解の中心的な「問い」を渦の中心とする、「問い」の無限の連鎖を形成し、全体としては、「問い」の無限の連鎖が渦状星雲のような渦をなす、という。そのように考えるならば、<わかる>の無限性は、もはや、自明のようにさえも思える。<わかる>の無限性を、つまり<わかる>には限界が無いということを、私に具体的に感得させてくれた事例が幾つかある。たとえば、サンテクジュペリの『星の王子さま』の仏語原文を70回以上も読み込んだ仏文学者・塚崎幹夫氏が獲得した<わかる> (1982) の事例も、その一つである。また、チャーホフの『桜の園』の宇野重吉による解釈に出会ったと

きの〈わかる〉への驚きも想起される。また、太宰治『走れメロス』の武田常夫による教材解釈における〈わかる〉（武田常夫（1964）、吉田章宏（2004）を参照）もある。

さて、そこで、この授業研究としての「教材研究」においては、あの「教材文」を〈わかる〉ことを求められる学生たちに想定される〈わかる〉の世界の可能性を解明することも一つの課題であろう。しかし、まず、〈わかる〉への問いが、「問い」の無限の渦状星雲に胡散霧消してしまわないために、自らを授業者として想定している教師としての、筆者である私による、「教材文」の〈わかる〉の世界を、つまり、あの「教材文」の極めて限定された〈教師の解釈〉を、以下に、簡潔に述べることに努めることから始めてみよう。

#### 〈教師の解釈〉

この文章には、物理学を典型とする自然科学の19世紀における隆盛を受けて、やや遅れて始まった、人間を研究対象とする〈人間の科学〉（心理学・社会学・歴史学）と、この文章の筆者によれば、ある種の〈哲学〉も、自然科学の流儀に沿って研究することにより生じて来た、〈人間の科学〉と〈哲学〉自体におけるそれぞれの「おのれの基礎」を危くする「破目」、〈人間の科学の危機〉と〈哲学の危機〉、さらには、〈科学一般の危機〉が、簡潔に述べられている。

ここで、「当時」とあるのは何時のことか、ということが気になるかもしれない。しかし、その具体的時期を知らないこと自体は、この「教材文」の理解の致命的な妨げにはならないであろう。それに、その具体的時期は、この文章だけでは、明確にはならないようにも思われる。幾つかの解釈が可能なのである。すなわち、第一に、この言葉の直前のパラグラフにある「1900年から1905年にかけての頃」現れた、「〈科学の価値〉に関する諸研究」が「〈科学一般の危機〉の証拠だと言ってもよいかと思えます。」とある文章を受けている、と読めば、この特定の年代（1900 - 1905）と読んでも良いであろう。しかし、第二に、これは、その証拠となる諸研究が現れたということだけを述べているだけである、と読めば、必ずしもこの特定の年間（1900 - 1905）を指すものではなく、そこに限定されるわけでもないかもしれない。同じく直前にある、フッサールの「科学をあらたに基礎付けようというその熱意が、徹底した哲学的研究を遂行せんとする彼の決意にあずかって力あった」とあり、直ちに「当時」という言葉に繋がっていることから、フッサールが、「幾何学や物理学の諸原理に関する独断論を真剣に問題にせざるを」えなかったその「当時」という読みもまた、可能であろう。さらに、第三に、上述の〈危機〉が、1900年以来「世紀の問題」として「登場してきた」という表現を受けたものと読めば、そのようにして、〈危機〉が登場してきた「当時」と読むことも可能であろう。したがって、第四に、この「当時」の言葉は、ある特定の年代を正確に表しているわけではなくて、ある曖昧さを残しており、むしろ、広く、その時代精神、あるいは、時代の雰囲気指している、と読んでもよいであろう。さらにまた、以上の四つ



の読みの「多声的調和」により「当時」を読むことも、また、可能であろう。上述の通り、これらの読みのうちから、どの読みを採るにせよ、このパラグラフの理解に関する限り、大きな差異は生まない、とも私は考える。ここで、残念ながらフランス語の原文を手元に持っていない私は、日本語訳以外では、John Wildによる英語訳にしか当たってみることができなかった。すると、英訳の該当箇所は、“The sciences of man (psychology, sociology, history) and philosophy also found themselves in crisis.” (James M. Edie, 1964, p. 43.) となっており、「当時」という言葉に相当する英訳語が見当たらないことを見出した。とすると、このことの一つの決着には、仏文原著に当たる必要がある。そして、それに対応する仏語の有無により、無い場合には、なぜ邦訳者が「当時」を入れたか、あるいは、在る場合には、なぜ英訳者が「当時」を入らなかったのかを、問題とすることも出来よう。しかし、その問題は、本論の関心の中心からは、さらに遠く逸れてくるので、この問題の探究はここでは割愛することにする。

さて、教材文の主題〈危機の状況〉とは何か。それは、〈心理学・社会学・歴史学〉で代表される〈人間の科学〉が、それぞれの研究を進めるにつれて、「あらゆる思考あらゆる意見、特にあらゆる哲学を、心理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用の結果として示そうと」したこと、その結果、それぞれの科学が、それぞれに、心理学主義、社会学主義、歴史主義に向かったこと、そして、その結果、とどのつまり、これらの諸科学が、「おのれの基礎を危くする破目に」立ちいたったこと、を指す。心理学徒であれば、一度は経過するであろう「心理学主義」について自覚し、その類推で、「社会学主義」あるいは「歴史主義」についても、「もしいろいろな思考や精神の指導原理が、いつでも、精神に働きかける外的諸原因の結果にすぎない」という言葉を手がかりにすれば、たとえそれぞれ記述に該当する具体的事例についての具体的で詳細な知識は持たずとも、それぞれの「…主義」の傾向についての漠たる理解は得られることであろう。心理学主義については、Husserlの『論理学研究』にその詳細と批判が展開されている。しかし、それら歴史的な事例を参照しなくても、素朴なかたちでの心理学主義は、心理学徒であれば、一度は経験しているものである。むしろ、授業においては、若い大学院生たちに、自らの素朴な心理学主義への気づきを促し、それを自覚的に省みることを促したい。

私自身、若い大学院生のとき、次のような論理の素朴な「心理学主義」を抱いていたことがあった。すなわち、すべての思考すべての意見は、それを抱く一人ひとりの人間の心理活動・過程を経て形成される。したがって、それらの思考や意見は、それを基礎付ける心理活動・過程の心理学的研究によって明らかにされるであろう。例えば、数学理論も、物理学理論も、哲学理論も、社会学理論も、歴史理論も、…すべて、それぞれを生み出した心理活動・過程を研究することにより、そして、それを研究する心理学により、その真理性が基礎付けられることになるはずである。その意味では、心理学こそ、人間のあらゆる学問的所産、あ

らゆる文化的所産の基礎付けをする学問であり、心理学こそ、学問の母ともいうべき、学問の女王と呼ばれるべきではないか、というような思いである。あたかも、心理学によって、他のすべての諸学の真理性は基礎付けられ、諸学の価値は決定される、とでも言うような、今にして思えば、いつの間にか、たまたま自分が専攻することになった心理学を中心にして世界は廻るかのように思い為している、いわば「心理学的自己中心主義」に陥っていたのであった。そのような私が、もし仮に、社会学を専攻していたら、同様な論理と心性で、社会学こそが学問の母と思い込んでいたことであつたらう。同様の「自己中心主義」は、心理学や社会学のみでなく、さらには歴史学においても、成立しうる、ということ私が悟るのに、その後、それほど時間を必要とはしなかった。それだけに留まらず、それぞれの「自己中心主義」は、いつの日か、自らの「自己中心主義」の危うさに気付かざるを得ないことになる。例えば、素朴な心理学主義の場合、心理学が他の諸学を基礎付けてやっていると自己満足しているうちは安心かもしれないが、さて、ふと気づいて、では、同様に、心理学を基礎付けているのもやはり心理学であるという論理的帰結に導かれることになる。すると、そのように自らを基礎付ける心理学を基礎付ける心理学は、何によって基礎付けられるのか、という基礎付けの無限後退の「蟻地獄」に墜ちて行く恐怖を味わうことになる。しかも、心理学主義を信じている限り、その蟻地獄からの脱出は不可能である。ひ弱な心理学者に、世に存在するすべての学問の基礎付けをするという重荷を背負うことなど、可能であろうか。そして、翻ってみると、他の諸科学の基礎付けを提供できると、あるいは、提供すると、誇っていたはずの、心理学そのものの基礎づけの脆弱さに気付かざるを得ないことになるのであった。そして、社会学と歴史学も、その点において、心理学と同様の事情の下にあったはずだ、と推測できたはずなのである。ここでは、学問の「基礎付け」という問題の仕方を学ぶことになる。それは、「教材文」の中に終わりに現れている「おのれを正当化すべき根拠」の問題とも関連する。

しかし、この事情を「わかる」ことは、或るものの見方を自明のこととしている人々にとっては、難しい。それは、その自明とする見方に、あたかも盲点のようなところがあって、その盲点が、「わかる」ことの邪魔をするからである。

ことの核心に迫ろう。社会学や歴史学においても同様の事情の下にあるので、話を心理学に限定しよう。そして、ここでは、心理学は、人間の心理を主題としている「心理科学」の場合を想定しよう。行動しか主題としない「行動科学」の場合も、話の大筋は同じになるので、このように仮定してもよい、と考える。さて、すると、ここで、以下に、仮にAとBと名づける二つの立場が出現する。後から分かることになる或る便宜のために、恐らく常識とは逆の順序で、AとBを、この順序で、名づけることにする。

(A) 心理学が研究する「人間の心理」の「人間」のうちに、心理学を研究している一人の

人間である「私」を含める。

(B) 心理学が研究する「人間の心理」の「人間」には、心理学を研究している一人の人間でもある「私」は含めない。

(A)と(B)の違いは、研究対象としての人間の中に、「私」を含めて心理学研究を行うか、あるいは、そこから、「私」は除外して心理学研究を行うか、の違いである。そのようにして構築された心理学は、(A)と(B)の間の相違は、では、たった一人の「私」を含むか含まないかという小さな違いなので、確かに相互に違いはあっても微小な違いであるに相違ない、とも思われよう。そして、常識では、大方、そのように考えられている。いや、そもそも、心理学を研究する「私」が、その心理学において研究されているかどうか、などという問いそのものが、あまりにも瑣末なことのように見えて、意識に上らないあるいは自覚されないのが普通でさえある、であろう。ところが、<教材文>は、まさに、その意識されない、微妙な瑣末で些細な一点を衝いて、その重大な根本的な意味を問うているのだ、と言ってもよい、と筆者は理解する。ではその意味とは、一体何か。

(B)の立場では、確かに「私」を扱っていない、しかし、(B)の立場からの研究によって明らかにされた「人間の心理」についての洞察、知識、法則…などは、科学としての心理学においては、敢えて主題化して言葉に表すまでもなく、言うまでもなく、無数の人間のうちの、目立たないたった一人に過ぎない「私」にも、当然、妥当する、ということが暗黙の共通理解となっている。いや、そのことは、あるいは意識されてはならず、主題化さえもされていないかもしれない。が、しかし、もし改めて問われたならば、「『私』には妥当しない」とは、(B)の立場の心理学研究者も、言わないであろう。例えば、多くの人間についての研究から明らかにされた心理法則があるとすれば、その法則は、一人の人間としての「私」にも、当然のこととして、妥当する、とするであろう。だから、例えば、心理学徒は、人間の思考における連想の法則が発見されれば、その法則は、言うまでも無く、「私」にも妥当するし、私の思考における連想についても予め知ることができることになる、などと考える。そして、そこになんらの疑問の余地はない。そのように、普通は、考えられているであろう。ところが、である。それだけでは済まされない事情が、ここに、発生してくるのである。

(B)の立場で、心理学が、教材文にあるように、「その研究がすすむにつれて、あらゆる思考あらゆる意見、特にあらゆる哲学を、心理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用の結果として示そう」としたとしよう。そして、そのことに仮に、幸いにして、そのことを示すことに成功したとしよう。つまり、「あらゆる思考あらゆる意見」が「心理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用の結果」であるという命題が真理である、と研究によって証明しようとし、そして、仮にその証明に成功し、その結果、その命題は普遍的真理である、と

自らも信じたとして。すると、どうなるか。まず、その研究を推し進めて、その命題が真理であることを研究によって証明した心理学者である「私」にとって、その命題は、心理学者である「私」の「思考であり意見である」ということになる、ではないか。すると、その命題の真理は、一人の人間であるに過ぎない「私」の「思考と意見」にも、当然、妥当しなければならないはずだ、ということになるではないか。そもそも、心理学の発見する諸法則は、心理学研究者の「思考と意見」にだけは、例外的に、妥当しないなどと、(B)の立場では、考えてもいなかったし、初めからそのように定めていたわけでも決してなかったのだからである。すると、どうなるか。心理学者である私は、「あらゆる思考あらゆる意見」が「心理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用の結果」であるという命題が真理であるということを証明したまさにその瞬間、この命題そのものも、「あらゆる思考あらゆる意見」のうちに含まれる、その目立たない命題の一つであるということになる。すると、この命題そのものも、当然、「心理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用の結果」である、ということになるであろう。そして、そのことに気づいたその瞬間、私の命題の真理であるという確信は、大きく揺らぐことになるはずであろう。なぜなら、私は、未来永劫普遍的に妥当する、永遠の真理として、「思考や精神の指導原理」を発見したのだと信じていたその「思考や精神の指導原理」が、いまや、そのまま私の「思考や精神」にも妥当することということによって、私の「思考と意見」としての「思考や精神の指導原理」であるに過ぎないという性格を帯びていることを認める限り、必然的に、私の「思考と意見」としてのその「指導原理」さえもまた、私の「精神に働きかける外的諸原因の結果にすぎない」ということを認めざるを得ないことになってしまうからである。そのことは、さらに、ある「重大な結果」をもたらす。それは、私が、私の心理学研究において「何ごとかを主張する際に抛りどころとする<理由>は、実は私の主張の本当の理由ではないこと」になる、という恐ろしい結果である。もちろん、私は、少なくともこれまでは、「何ごとかを主張する」場合、何らかの<理由>を根拠として主張して来た。その根拠によって、私の主張が真理である、と信じて主張することが出来た訳であった。ところが、その私の主張も、「あらゆる思考あらゆる意見」の一つであり、したがって、私の「精神に働きかける外的諸原因の結果にすぎない」ということになってしまったのである。私の命題が真理であることを信じる限り、私によって提出された命題は、私の「精神に働きかける外的諸原因の結果」に過ぎず、したがって、私が私の命題を信じて主張したその根拠となった<理由>も、「実は私の主張の本当の理由ではないことになります」ということになる。言い換えれば、私の命題が真理であるとする「私の主張には<原因>、つまり外からの決定だけをこととする原因はあっても、理由はないことになるわけです」。私の知らないうちに、私の「精神に働きかける外的諸原因の結果にすぎない」ことになってしまった「あの命題」を、そして、私の心理学研究の「あらゆる命題」を、それ

とは知らずに、無邪気にも、自らの確たる<理由>によってだと信じて、「未来永劫に妥当する真理」であるなどと、声高に主張していたに過ぎないという、いわば滑稽とも思われる全体状況が、嫌でも、私には見えてくることになる。「その結果、心理学者や社会学者や歴史学者のそうした根本仮説（例えば、「いろいろな思考や精神の指導原理が、いつでも、精神に働きかける外的諸原因の結果にすぎない」という仮説を一例として考えてもよいであろう）さえも、彼らの研究そのものによって疑わしいものになってしまいました」というのが「教材文」から読み取れる、教材文の著者の指摘である。そして、その結果、「これらの諸科学は（自らの研究そのものによって）おのれの基礎を危うくする破目に立ちいたりしました」ということになった、という訳である。

「教材文」の終わりの、哲学についての叙述の意味は、以上の心理学についての理解が出来れば、自動的に理解できる筈であろう。ここでは、さらなる解明の試みは割愛する。

さて、ここには確かに、大学院生たちに理解することが難しいと感じさせた或る複雑な論理構造が秘められているようにも思われる。それは、あの、自己言及の逆説にも似た逆説である。すなわち、最初から、「私」を除外した他の人間たちのみを対象とした「人間心理」を研究し、ある普遍妥当な永遠の心理法則を、心理学研究者として、明らかにした、と信じたとする。その心理法則は、人間心理の所産は普遍妥当的でも永遠の法則でもなく、絶対的でもなく歴史と文化と社会に相対的であること、を明らかにしているとする。すると、その「私」が明らかにした普遍妥当な心理法則なるものが、普遍妥当的であることを主張する限り、実は、最初は除外していたたった一人の人間である「私」にも妥当しなくてはならないことに、ある時、ふと気づく。すると、その「私」が明らかにしたかと思っただけの普遍妥当な永遠の心理法則そのものによって、私が明らかにしたその相対性に関する心理法則も、また、絶対的でもなく歴史と文化と社会に相対的である、と言わなくてはならないことにも、気づかざるを得ないことになる、という逆説に直面するのである。ということは、自らの確立した「人間心理の所産の相対性の法則」そのものによって、「人間心理の所産の相対性の法則」の普遍妥当性あるいは永遠性が否定され、その法則も「歴史と文化と社会に相対的である」ことを受け容れざるを得なくなり、普遍妥当的かつ永遠の法則であったはずの私の発見が、惨めかつ哀れにも、突然、小さく相対化されてしまう、という逆説に巻き込まれたことになる。それが、(B)の立場に立った心理学が、自らの墓穴を掘ることになったという「教材文」の論理の筋道であろう。

敢えて繰り返すならば、(B)の立場では、心理学が研究する「人間の心理」の「人間」には、心理学を研究している一人の人間でもある「私」は含めない。そのことにより、「あらゆる思考あらゆる意見」が「心理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用の結果」という命題が真であるとの主張が、私には出来たのだった。が、その私の「思考と意見」も、実は、「心

理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用の結果」なのだということになると、あの命題が真であるという主張は、「心理的・社会的・歴史的等外的諸条件の複合作用」の変化によって変化する命題である、ということになる。つまり、あの命題が真であるという私の主張は、そのように「外的諸条件」の変化によって変化することが避けられない、極めて不安定で不確定な命題であり、「永遠の真理」などというには、程遠い怪しげな命題だ、ということになる、という訳である。これが、「これらの諸科学は（自らの研究そのものによって）おのれの基礎を危うくする破目に立ちいたりしました」ということの意味であろう。

さて、つぎに、(A)の場合、<心理学が研究する「人間の心理」の「人間」のうちに、心理学を研究している一人の人間である「私」を含める。>場合について考えてみよう。この場合は、心理学は、何を研究するにせよ、その研究をしている「私」をもはや無視することができない。いや、無視が出来ないだけでない。それどころか、基本的には、「私」の心理の研究から出発することにならざるを得ない。なぜなら、「私」を無視して、他者の心理のみを研究しても、そして、そこに何らかの心理学法則を見出したとしても、最後の段階で、その心理学法則が「私」には当てはまらないというような事態が発生するならば、それまでの総ての研究の努力が、最終段階で一瞬にして水泡と帰する恐怖が待ち構えていることを、(B)の立場の研究の経験によって、いやと言う程思い知ったからである。(A)の立場にも多種多様あるのはもちろんである。

さて、(A)のこの立場では、研究がすべて終わった後で、研究の成果が「私」にも当てはまるかどうか、などと言うことは、問題にならない。最初の最初から、研究は「私」から出発しているからである。では、心理学研究は、(A)の立場で行えばよいではないか、という考えが起こってくるかもしれない。ところが、心理学研究者が、(A)の立場を採りにくくしている事情が、現在の心理学には厳然として存在している。それは、心理学の歴史の中で、心理学がその創始にあたって、先進諸科学としての自然科学、例えば、物理学、化学、生物学・・・、の客観的実証性を見習って、「客観的」かつ「科学的」な心理学を創設しようとしたという伝統の中に、心理学と心理学研究者たちが、未だに安住している、という事情である。自然科学においては、その構想においては、研究される対象と研究する主体とは、単純化して言えば、物と心であって、水と油の如くに分離していると考えられており、研究によって、物について発見された諸法則が、研究する主体の心にそのまま妥当することは無いとされるので、心理学における(B)の立場が陥ったような逆説的な困難が発生しにくい、ということになる。逆に言えば、人間が人間を研究する人間科学においては、自然科学の場合には見られなかった逆説が必然的に発生する根本的な事情が存在する、ということである。しかるに、心理学の長い伝統は、繰り返すが、未だに、「自然科学の客観的実証性の伝

統」の中に安住することを、心理学研究者に許している、という状況がある。そして、その伝統に安住している心理学研究者にとっては、先進諸科学の研究者と並んで、(B)の立場に立ち続けることに、何らの不安を覚えたことが無い、という雰囲気支配が続いている。(B)の立場に立ち続ける限り、そして、何らの不安がそこに立ち現れない限り、(A)の立場は採りにくいという事情が支配的となるわけである。そのような歴史的社会的事情に無自覚な大学院生においては、したがって、われわれの「教材文」が、どのような根本的な重大問題を指摘しているかを、慄きをもって悟ることなど、ほとんど不可能に近いほど困難である、ということにもなる。

こうして、あの短い「教材文」の理解の困難には、単純な国語読解力の問題などではなくて、それを遥かに越えて、心理学を自然科学として構想するか、人間科学として構想するか、という重大問題が、その根底に隠されていたことが、おもむろに明らかになってきていることになる。「教材文」をその一部とする原論文の表題が「人間の科学と現象学」であることも、もう一度想起しよう。さて、大学院生たちが、理解の困難を訴えたのは、その意味では、この重大問題の存在に、意識的にはないが、かすかに気づいてのことであった、と理解すれば、理解の困難を訴えないばかりよりも、かえって、その理解に近づいていたのだ、ということになるかもしれない。

さて、ここで、このささやかな教材研究を終えることも可能であろう。しかし、さらに続けてみよう。

### 「私」を含める(A)の立場の心理学に、「この私」は果たして含まれているか。

その一つの場合を、とり挙げてみよう。それは、心理学の研究の出発点に、本質的な点で、研究する「私」も研究される「他者」である人間たちも、共通の基本的性格を有しているということを、その基礎に据えようとしている。少し長くなるが、簡潔かつ鮮やかにその立場を述べている見事な一文を引用したい。

「心理学的研究の方法論について考えていくとき、もっとも重要な事実、研究者である私達も、研究される人々と同様に、世界=内=存在なのだ、ということである。私達は経験する者なのであり、意味を与え、意味を受け取っているのだ。他者の経験のなかで私達が研究しているもろもろの過程と構造とは、研究そのものもろもろの過程と構造と、本質的に同じなのである。私達は何かを理解しようとする。これは私達がその意味を自分自身に明らかにしようとしているということだ。その何かを理解すると、私達は今度は、その理解したことを他者に伝えようとする。これがもっとも広い意味での科学の本質である。方法論の問題は、どのようにしたら一つの出来事をたくさんの意味の層の中で露わにすることができるか、ということである。出来事のたくさんの意味を明らかにするためには、その出来

事の関係者(参加者)たちの経験をはっきりと見て取る必要がある。この関係者の意図と知覚が、この出来事の意味なのである。さて、そのようにはっきりと見て取れるようになると、私達は理解することになる。出来事とその意味を理解すると、私達はその出来事と意味を、誰かほかの人に対して明らかなものにしたくなる。したがって、私達の経験を誰かほかの人がはっきりと見て取ることができるように、私達は自分の経験を表に出して示すことができなければならない。この過程の二つの段階の双方で、同じ課題が現れてくる。まず、理解するときには、私自身の経験の中で娘の経験を再創造したい、と私は思う。ついで、伝えるときには、あなたの経験の中に私の経験(娘の経験についての)を再創造してもらいたい、と私は思う。どうしたら伝え合いは、体系的に、また厳密に成し遂げられうるだろうか。」(p. 52-53)(キーン, E. 著, 吉田章宏・宮崎清孝訳, 『現象学的心理学』, 東京大学出版会, 1989, 「理解することと伝え合うこと」)

引用文中の「娘の経験」とは、ここで理解することと伝え合うことが問題となっている、原著で考究されている、小さな出来事における主人公の「娘の経験」のことである。

私は、この引用文は、(A)の立場の心理学の基本的な考え方を見事に表現している、と考える。「研究者である私達も、研究される人々と同様に、世界=内=存在なのだ、」とすることで、つまり、研究する「私」も「私達」も、その「私」や「私達」が研究する人々と同様に、ということ、<「私」を含める>(A)の立場であることが、明示的ではないにせよ、確かに、含意されている。研究者と被験者(subjects)の人間としての本質的な共通性が、研究の最初の出発点に置かれている。そして、その本質的共通性は、「世界=内=存在」というHeideggerに発する言葉で、表現されている。この引用文のこの個所だけでは、「世界=内=存在」とは、「私達は経験する者なのであり、意味を与え、意味を受け取っているのだ。」としか読み取れないかもしれない。それ以上は求められていない。そして、この「教材文」の理解には、それで足りるであろう。

だが、と次のような疑問を呈する人も現われるかもしれない。たしかに、(A)の立場の心理学は、<「私」を含める>ということであるようにも考えられるが、しかし、よく考えてみると、「この私」、つまり、「今、この疑問を呈しているこの私」のことは、この心理学には、やはり、含まれては居ないのではないか。なぜなら、その心理学が形成されるその場には、「この私」は、居合わせて居なかったのだから…。なるほど、その通りである。つまり、私が関わる以前に出来上がっていた心理学が、<「私」を含める>と称したところで、その「私」とは、「今、この疑問を呈しているこの私」とは異なる「私」であることは避けられないのである。ならば、そこに「私」が含まれて居ようと、居まいと、「この私」はそこには含まれていないことは明白であり、したがって、(A)と(B)は、「この私」にとっては、



大差無いではないか、というのがその言い分であろう。

ここには、拙稿(2002)で論じた「心理学の人称性」の問題が、登場している。詳論はここでは避けるほかないが、以上の疑問に対しては、確かに、<「私」を含める>心理学(A)に、「今、その疑問を呈しているあなた」は含まれていないが、しかし、それでも、心理学(A)と心理学(B)とは、やはり根本的に異なるのだ、と主張しておかなければならない。

このことを、プールでの水泳の観察経験を一つの比喩として、ささやかな説明を試みてみよう。プールでの水泳を言葉で描き記録し、その記録を読む人物に、その人物がプールで泳ぐときの経験を理解することを少しでも助けることを願ったとしよう。上記のキーンの第一段階における経験を「理解する」と第二段階の経験を「伝え合う」に相当する二段階を予期して、いわば、「水泳する経験」の理解を言葉で表現し、水泳経験の理解が出来るようになることを助けようと言うのである。すると、次のような互いに区別される二つの極端に異なる場合を考えることが出来よう。

(X) 大勢の人間が、プールで泳いでいる。私(B)は、プールサイドで、それぞれの泳者の泳ぎの様子を観察し、その観察経験を、言葉をもって、具体的に詳細に描く。しかし、それを描く私は、これまでに泳いだことは一度も無く、したがって、泳ぐことはできない「金鎚」である。その私(B)によって描かれた言葉を、記述Xとする。この記述Xも、「水泳する経験」を、詳細に観察して描いている、と言えるであろう。

(Y) 泳げなかった私(A)が、生まれて初めてプールに入り、水に浮くことを学ぶところから始めて、バタ足を経て、クロールで泳げるようになるまでの経験を、自らが体感したこと、自覚したこと、覚知したこと、新たに発見したことなどを、言葉をもって、詳細に描き報告する。私(A)によって描かれた言葉を、記述Yとする。

さて、山奥に住む私(P)は、プールというものを実際には見たことも無く、水泳も知らない、もちろん「金鎚」であり、しかも、自らが「金鎚」であることさえ知らないでしょう。私(P)は、水泳というものについて知り、また、水泳を出来るようになりたいと念じて、とりあえず、書かれた記述Xと記述Yとを読んだとしよう。

記述Xには、泳いでいる人間たちが描かれてこそいるが、そこには、描いている人間である私(B)自らの泳ぐ経験は描かれていない。そこに描かれている泳ぎそのものの記述には、<私(B)が含まれていない>。記述Yには、私(A)の泳ぐ自己経験が描かれており、その記述には、<私(A)が含まれている>。しかし、記述X、記述Yのいずれも、私(P)が読む以前に書かれた記述である。そこで、記述X、記述Yのいずれにも、私(P)は、当然のことながら、描かれてはいない。つまり、どちらにも、直接には、<私(P)は含まれていない>。ならば、いずれにせよ、<私は含まれていない>のだから、私にとって、記述Xと記述Yの間には、何らの重要な差異は無いと言えるだろうか。これが<「私」を含め

る>心理学(A)と<「私」は含めない>心理学(B)の間の差異の比喩である。ここで、「水泳する」経験は「心理学する」経験の比喩としている。

そして、<「私」(B)は含めない>記述Xと<「私」(A)を含める>記述Yとでは、私(P)にとって、どのような差異がある、と考えられるか。これが、ここでの問いである。私(P)にとって、<「私」(A)を含める>記述Yは、私(P)が自ら泳ぐ経験をするときの「範」となる。ついでに言えば、<「私」(B)は含めない>記述Xは、私(P)が自らプールサイドで、泳ぐ人々を観察する経験をするときには「範」となるが、自ら泳ぐ経験をするときの「範」とはY程にはならない。その意味で、<「私」(A)を含める>記述Yは、決して、私(P)の泳ぐ経験に代わることは出来ないが、しかし、私(P)が泳ぐ経験を自ら引き受けるとき、その経験を理解することを助けることになるであろう。「範」とはならない、というのは多少言い過ぎかもしれない。どのような記述からであっても、そこから学びとることのできる、学ぶことにおいて優れた人物には、記述Xさえも、それなりの「範」となりうる、ということがありうるからである。しかし、そこまで読み取ることのできる人物でも、記述Xと記述Yは、その「範」となる力において差異があるということは、否定しないであろう。

ここでは、ハイデガーの『存在と時間』に発し、心理療法に即してボスが述べていた、「垂範的顧慮」(Vorausspringende Fuersorge)(ボス, M. 1962, 59)のことが想起されるであろう。いかなる他者の経験も、私自身が経験することの、代わりを務めることは出来ない。しかし、他者の経験は、私の経験に対して「垂範」(範を垂れる)の働きを果たす可能性をもっているのである。その意味で、記述Xと記述Yは、私(P)にとって、「垂範」の可能性の在り方において差異があるのだ、という点に、筆者である私の主張の核心がある。言い換えれば、記述Yをそのように記した私(A)は、自覚の有無は別として、未知の読者に対する「垂範的顧慮」から、記述Yを記していることになる、ということになる。「水泳の経験」の理解という比喩を用い、心理学(A)と心理学(B)の差異の核心を解き明かした、積りである。

以上で、心理学(A)と心理学(B)の対比はいったん終えよう。

ところで、次の場合はどうか、という疑問も呈されうる。

(Z)私(C)は、私(B)と同様に「金鎚」である。その私(C)が、水泳を終えた泳者たちに「面接」をし、水泳経験について語ってもらい、その面接記録を文字化して、「水泳経験」について言葉にまとめて、私(C)による記述Zとする。記述Zは、私(P)にとっての「範」としての役割においては、記述Xと記述Yとの中間に位置する、と考えられる。その「範」として、記述Xおよび記述Yと比較した場合、記述Zには長短がある。「金鎚」(C)による記述であるために、「水泳経験」の機微に関する記述において、面接で拾うことが出来なかった場合には、記述Yに劣るかもしれない。しかし、現実に泳いだ経験を多数の泳者の経験に即して記述している限りにおいて、単一の水泳者(B)のみの経験記述Yよりも多

種多様性が期待される限りにおいて、記述Yに優るかもしれない。例えば、水泳経験において私(P)に近い泳者の面接記録は、私(P)には、水泳熟達者(B)の記述Yよりも、教えるところが大きい場合もあるかもしれない。

さらに、豊かな水泳経験を経ている泳者が、多くの泳者の多種多様な水泳経験について面接し、その記録を残した場合はどうか。この場合は、記録X、記録Y、記録Zの全ての長所を備えることも出来るかもしれない。しかし、「金槌」であった経験は、既に遠い過去に属するために、「金槌」経験の詳細には描けないかもしれない。その意味では、「金槌」による水泳経験の記録は、かえって金槌である時点での私(P)には、優れた「範」となりうるかもしれない。

以上の議論は、授業実践者、授業経験者、授業研究者、授業者をめざす学生、それぞれの間の、授業経験の「理解すること」と「伝え合うこと」と準同型性をもつ議論である。その準同型性の詳細についての説明は割愛する。

### 大学院生が「教材文」理解に覚える困難

さて、以上の教材研究から見えてくる、大学院生たちが直面した「教材文」理解の困難には、どのような可能性が考えられるであろうか。末梢的な困難の可能性の枚挙は割愛する。この教材研究の冒頭に、<(A)心理学が研究する「人間の心理」の「人間」のうちに、心理学を研究している一人の人間である「私」を含める。>と、<(B)心理学が研究する「人間の心理」の「人間」には、心理学を研究している一人の人間でもある「私」は含めない。>の区別を掲げた。それに対応させ、焦点化するならば、大学院生たちの困難は、現代の心理学が、もっぱら、(B)の立場の心理学であり、それに親しんでいる大学院生たちであったから、(A)の立場の心理学への理解を必須とする「教材文」の理解に「超えることのできない困難」を覚えたのであろう、というのが、現在の私の解釈である。

(A)と(B)の対比は、精神医学者である安永浩がその著『精神の幾何学』で、Wachoppeに発する思想として提示している、Patternの思想に対応する。パターンは「A/B」と一般記号化されて表示される。Patternの思想を、また、その上記の(A)と(B)の対比との関係を、ここで簡潔に展開することは極めて困難である。言及するに留めるほか無い。

### 教材文の理解をさらに充実させるために

以上の「教材文」研究で、教材文の理解のために必要な論理的筋道の理解は、おおよそ、準備されうる、とも私は考える。しかし、以上のように、いわば「教材文」に即して、そこから余り離れずに、その範囲内のみでの説明だけでは、その理解は、論理的説明を詳しくすればするほど、次第に痩せ細ってしまい骨と皮だけとなり、新しい展開が現れず、空回り

はじめる，という印象が生まれてことを，私は否定できない。そこで，以下では，以上の教材研究をさらに側面から補強しつつ，教材文の理解を充実させるための方向を探索してみたい。

(A) 心理学が研究する「人間の心理」の「人間」のうちに，心理学を研究している一人の人間である「私」を含める。(B) 心理学が研究する「人間の心理」の「人間」には，心理学を研究している一人の人間でもある「私」は含めない。この対比をここでは，<原対比>と名づけておくことにする。この原対比は，より基本的には，「教材文」を採った元の Merleau = Ponty の原論文「人間の科学と現象学」が説いているように，人間科学と自然科学の対比である，とも言える。が，それを，そのままに理解するためには，原論文を読むことが最適であろうし，あるいは，それしかない，ということになる。原論文は，そのために書かれているのだから。しかし，ここでは，この人間科学と自然科学の対比を，より容易かつ簡潔に理解するために，その対比に纏わる幾つかの関連する対比を挙げて，その解き明かし，原対比をいわば立体視することを，試みてみたい。

関連する幾つかの対比には，次の対比が含まれる。

- (1) **心と物の間の対比。**「ころ」と「もの」との間の対比である。この対比は，基本的には，心理学と物理学との対比に重なる。が，しかし，自然科学としての心理学の構想もあるので，事はそう単純ではない。この対比のみで，原対比が，覆い尽くされるわけではない。たとえば，アニミズムと機械論的唯物論の対比にも，汎心論と汎物論との対比にも，この対比は具体化されうる。また，その間の相互移行も考えられるからである。
- (2) **心と身の間の対比。**この対比は，「ころ」と「からだ」の間の対比である。しかし「からだ」が，物である限りにおいて，この対比は，物と心の対比とも重なる。そして，その関係から，心身二元論とその克服の問題が提起される。また，その「からだ」が<私にとっての「私のからだ」>である場合と，<「私のからだ」以外の「他者のからだ」>である場合とが，新たに，対比される。
- (3) **身と物の間の対比。**この対比は，身体と物体の間の対比であり，「からだ」と「もの」の間の対比である。「生きられた身体」の問題が提起される。「生きられたからだ」(Lived Body: 独 Leib) の場合と「物体(もの)としてのからだ」(Physical Body: 独 Koerper) の場合とが対比される(たとえば，荻野恒一，1973，第5章「身体現象学」を参照)。
- (4) **人と物との間の対比。**この対比は，人間と物体・物質との間の対比であり，「ひと」と「もの」との間の対比である。人を物とみなす擬物化の場合と，物を人とみなす擬人化の場合との対比，擬物化と擬人化との対比，の問題が浮かび上がる。
- (5) **自と他の間の対比。**この対比は，自己と他者の間の対比であり，自己と他己の間の対比である。自己理解と他者理解の間の対比と相互関係の問題が提起される。さらには，他

者の言動を説明する場合と、自己の言動を説明する場合の対比も、問題として提起されうる。

- (6) **主と客の間の対比**。この対比は、主体と客体の間の対比、主観と客観の間の対比である。主客不二の洞察は「依正不二」(主体たる正報とそのよりどころたる依報とが一体不二の関係にあること)の悟りとなって結実する、という(中村元ほか, 1989, 72)。上記の、(1)から(6)までの対比のすべてと重なり合っている。

例えば、自己を認識の客観・対象とする場合を考えてみよう。すると、自己は、心だけから成り立っているわけではない。自己は身体を備え、その身体は物としての性格も併せ持っている。さらに、その身体は、心身症の事例を挙げるまでもなく、心から断絶して独立して在るわけではない。さらに、自己は、確かに人間ではあるが、アウシュヴィッツの悲惨を挙げるまでもなく、見方によっては、石鹼の材料ともなる脂肪を含む物質でも在る、と見做されうる。そして、自己は、他者から見れば、他者である。つまり、「自己」は「他者の他者」である。そのような自己としての自己が、いま、認識の主観・主体として、自己を認識の客観・客体として、認識しようとしている、ということになる。

さて、以上挙げたそれぞれの対比は、一見、あたかも相互に独立して論じることを許す二項対立のような様相を示しているようにも見えるが、しかし、それぞれの対比は、基本的には、不連続な対比でありながらも、相互に照応しあっており、連続化することができる、連続と不連続の相互関係を、包含している対比である。これらの対比は、それぞれに余りに根本的な問題であり、もし展開するなら、それぞれに大きな著作を必要とするであろう。そこで、心理学の大学院生としての「教材文」の理解を助けるという限定された目的のために、筆者が気付いた心理学に関する具体例などに関連付けながら、また、安永/Wauchopeのパターンにも関連付けながら、これらの対比をさらに展開することを考えて、多少の材料を用意し始めてみた。しかし、直ちに明らかになったことは、その試みは無謀な試みだ、ということであった。それぞれの対比が、「教材文」の理解という小さな課題を遥かに越えるような巨大な課題を提起することになるからである。

そこで、本報告は、「教材文」の理解のための授業の教材研究としての自己限定に再び立ち戻って、限りない追究の道を遥かに望みつつ、ここでいったん終えることとする。ただ、「教材文」の本格的で豊かな理解は、少なくとも、上記の(1)から(6)の対比の詳細な解明を経た理解を基盤として、パターンA/Bとして、初めて可能となるのだ、ということは、指摘しておかなくてはならない。

この報告は、「教材文」の教材理解・教材解釈としては、「教材文」の論理的骨格のみを描いたにも等しい、素朴で簡略な理解と解釈の試みに過ぎない、と自己反省もし、自己限定し、自己規定し、自己理解し、時間も紙幅も尽きるので、ここで終えることとする。

## おわりに

大学院の授業において大学院生たちが、ある「人間の科学」に関する文章の理解に苦しんでいる事実に対して、その文章の理解を助けるため「授業」の「教材研究」として、その文章を「教材文」とする「教材解釈」を試みた。文章を「わかる」あるいは「わからない」ということの多種多様性と重層構造的性、「わかる」と口で言うこと、「わかる」の自覚、「わかる」の内容の高低・深淺・広狭・「豊貧」の程度との間の相対的な独立性、などを予備的に考察した後、教材文を「わかる」ことの障害の根底には、今日の心理学の眼を覆っている、＜自然科学としての心理学＞と＜人間科学としての心理学＞の関係についての無自覚と無理解、そして、心理学が研究する「人間の心理」の「人間」のうちに、心理学を研究している一人の人間である「私」を含める場合と「私」は含めない場合との差異についての考究が必須となることを明らかにした。しかし、その背景には、多くのさらに考究すべき諸問題が潜んでおり、それらについては、言及するに留めるほかなかった。一つの「教材文」を「わかる」には、多くの事柄への広く深く豊かな理解が求められる。

## 文 献

- ボス, M.(1962)『精神分析と現存在分析論』笠原嘉・三好郁男訳, みすず書房
- Harms, Arnold C.(1999) *The Spiral of Inquiry: A Study in the Phenomenology of Inquiry*, University Press of America
- インガルデン, R.(1982)『文学的芸術作品』瀧内慎雄・細井雄介訳, 勁草書房
- キーン, E. 著(1989)「理解することと伝え合うこと」吉田章宏・宮崎清孝訳, 『現象学的心理学』, 東京大学出版会
- メルロ＝ポンティ, M.(1966)「人間の科学と現象学」滝浦静雄・木田元訳『眼と精神』, みすず書房所収 7-27
- Merleau-Ponty, M.(1964) Phenomenology and the Sciences of Man, in *The Primacy of Perception*, trans. By Edie, J. E., Northwestern University Press, pp43-95.
- 中村 元ほか編(1989)『岩波 仏教辞典』岩波書店
- 荻野恒一(1973)『現象学的精神病理学』医学書院
- 武田常夫(1964)『文学の授業』明治図書 太宰治作『走れメロス』
- 塚崎幹夫(1982)『サンテクジュベリの「星の王子さま」』中公新書
- 宇野重吉(1978)『チェーホフの「桜の園」について』麦秋社
- 吉田章宏(2002)「心理学研究方法論をめぐる省察: 心理学の人称性: 我, 汝, 誰彼の心理学」淑徳大学社会学部研究紀要 第9号 43-56
- 吉田章宏(2004)「発問の芸術にみる開放性: ある達人教師による実践の現象学的解明」, 淑徳大学大学院社会学研究紀要, 第11号, 1-34
- Zahavi, Dan (2005) *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective*, The MIT Press.

## A Meditation on the Research Methodology in Psychology: On Researching-subject and Researched-object in Psychological Researches

Akihiro YOSHIDA, Ph. D.

Years ago, the author encountered an unexpected incident in which the psychology graduate students appealed an insurmountable difficulty in understanding a paragraph of Merleau-Ponty's "Phenomenology and the Sciences of Man" included in his widely-read book *The Primacy of Perception*. This meditation is, in its nature, 1 ) an attempt to explicate the meanings of the appealed difficulty, 2 ) a preparatory study of the paragraph as a text in preparing for teaching a graduate class again in some future and 3 ) a theoretical study of the paragraph for explicating the relationship between the natural sciences and the human sciences. After having analyzed the meanings of the act of "understanding" a text, and also of the claim that "I understand," the author, as a teacher and a researcher, presents his own interpretation of the paragraph as the teaching material. Psychology students who have been trained in the natural scientific orientation taken-for-grantedly believe that the "psychological law" discovered in the "scientific psychology" are applicable to all humans, including the psychologists and the psychology students themselves. However, when and if the "law" affirms the determination of the psychological processes/activities by the external conditions, then, it is suddenly noticed, the foundation of the "psychological law" becomes unstable and loses its steadfastness and also its believed eternity, because the psychological law itself has been produced evidently by the psychological processes/activities of the psychologists of historically preceding generations under the determination of the dominant external conditions at the particular period of its creation and discovery. The essential distinction is proposed, focusing on the research-object in psychology, between the psychologies that include the researching-subject "I" and the ones that exclude the researching-"I". The implications of the distinction are explicated in relation to the appealed difficulty mentioned above of the graduate students. The ramifications of the distinction are further discussed.