

吉田章宏における認知心理学から現象学的心理学への転換の過程

基礎教育学コース 片 山 嵐大郎

Akihiro Yoshida and his process of the transition from cognitive psychology to phenomenological psychology

Rantaro KATAYAMA

I revealed how Akihiro Yoshida changed his approach from cognitive psychology to phenomenological psychology. This study focuses on his turning point. What he criticized is perspective of cognitive psychology. And the reason for him to criticize cognitive psychology led him to phenomenological psychology. This transition was happened by researching class.

目 次

- 1 問題の所在と対象の設定
 - A 問題の所在
 - B 対象の設定
- 2 吉田章宏と自然科学モデルの心理学
 - A 吉田章宏と授業
 - 1 三つの願い
 - 2 吉田章宏と教授学研究の会
- 3 自然科学モデルの心理学からの離脱
 - A 自然科学モデルの心理学への批判
 - B 現象学的心理学とは何か—A・ジオルジから考える—
- 4 授業の現象学的心理学への展開
 - A 授業とはなにか
 - B 授業の心理学における現象学的方法論のために
- 5 結論とこれからの課題

1 問題の所在と対象の設定

A 問題の所在

本稿の目的は、吉田章宏における認知心理学から現象学的心理学への転換の過程を明らかにするものである。吉田章宏は、大学生として東京大学理科一類に入学し、東京大学教育学部教育心理学科を卒業する。その後、東京大学人文科学研究科修士課程修了（1961）、同博士課程満期退学。そして、フルブライト大学院留学生として、米国イリノイ州立イリノイ大学大学院に留学（1964-67）、教育心理学を専攻、同博士課程修了。博士課程においては、イリノイ州立大学でPh.Dを取得した。彼の専門は認知心理学であり、主に認識とコミュニケーションを主戦場としていた。しかし、彼は

後に、認知心理学はじめとする多くの心理学を批判する立場を採る。そして、イリノイ大学にサバティカル研修制度を使い、現象学的心理学を専門とするA・ジオルジ（Amedeo, Peter, Giorgi）の下で学ぶこととなる。そして、帰国後は現象学的心理学を使った授業研究を行いながらも、多数の現象学的教育学研究者を育てた。その代表的な研究者のうちの一人に、中田基昭が挙げられる。中田は、主にM・ハイデッガー（Martin, Heidegger）を通じた、授業や重度身体障碍児の現象学的分析を通して、現象学的教育学を日本に本格的に普及させた¹⁾人物だと言えるだろう。

翻って現在、現象学的教育学のプレゼンスは高まっている^{2) 3)}。しかし、現象学的教育学を現在において文脈化するには至っていないのではないだろうか。現象学的教育学を歴史化することは、如何に可能となるのか。本稿は、こうした問いに資するために執筆を試みる。そのために、日本における現象学的教育学がどのように生まれ、いったい何を企図されていたのかを吉田章宏を通して考察する。結論を先取りすると、吉田は人間科学と実践との相互の交流を可能にするような基盤を現象学に見ており（吉田章宏 2013 p.259）、その統合による完全な研究＝教授学の完成を求めている。それは、如何に結ばれるのだろうか。それはどの程度まで完成したのであろうか。

B 対象の設定

まずは全体像を掴むため、吉田章宏がいかにして現象学に出会ったのかを確認する。

吉田章宏が、現象学に目を向けたのは、神谷美恵子『生きがいについて』（1980）との偶然の出会いによるものだと言（吉田 前掲書 p.255）。しかし、

その萌芽は既に吉田自身にあった。吉田は、米国での助手やお茶の水女子大での助教授を経て、教育心理学者として1971年に東京大学での助教授のポストを得る。その後、1971年に著名な教育実践者斎藤喜博・武田常夫を中心とする「教授学研究の会」に参加する。その研究会で、吉田の専門とするところの認知心理学によるアプローチから授業実践を研究していた。しかし、吉田は研究会に参加して五年が過ぎたころから、認知心理学により授業実践を研究することの限界を痛感していた（同上、pp.255-256）。つまり、吉田は潜在的に、授業実践を考察するための新しい方略を求めているのである。ともあれ、神谷の現象学的精神病理学との出会いは、吉田を現象学に誘い、そして吉田の研究は現象学による基礎付けを受けることとなる。しかし、吉田の現象学的教育心理学を見ていくにはまだ説かなくてはならない謎が残る。

それは、吉田が授業実践を研究するにあたり、何を見ようとしていたのか。そして、その実現のために認知心理学によるアプローチは何を疎外していたのかを見る必要がある。

さて、現象学に出会った吉田は、まず1977年の夏にカナダのアルバータ州エドモントンのアルバータ大学に滞在し、フッサール『経験と判断』とメルロ＝ポンティ『知覚の現象学』の読解に取り組んでいた際、当大学図書館で三冊の本に出会う。その本の一つに、ジオルジ『現象学的心理学の系譜』（1980）があった。帰国後は、それぞれを学部ゼミで講読するほど吉田にとって衝撃を与えた論考であった。そして、ジオルジが所属するピッツバーグのデュケイン大学で現象学的心理学の学科が開かれていることを知り、1980年の夏から一年間フルブライト上級研究者として同大学へと研修のため渡米する。本稿では、吉田の渡米の前後の展開を中心的に考察こととする。

2 吉田章宏と自然科学モデルの心理学

吉田は、授業の研究を進める途上に認知心理学アプローチの限界を悟った以上、吉田が授業の研究で何を目的としていたのか確認するところから始めたい。すなわち、吉田が教授学研究の会に参加し、現象学に出会って研究の方向性を見直していた時期の作品『授業の研究と心理学』（1978）を検討することから始めたい。しかし、ここでは吉田が専門としていた認知心理学アプローチについての詳細な記述は行わない。

A 吉田章宏と授業

本節では、吉田章宏の研究姿勢が如何に認知心理学アプローチからの離脱を促す要因となったのかを確認する。一つは、教授学研究の会への参加及びそこで培われた授業観であり、もう一つは吉田自身が持っていた研究姿勢である三つの願いである。

1 三つの願い

吉田は、当初から三つの願いを込めて研究に臨み、その願いに導かれるように授業研究に取り組んだ。その三つの願いとは「第一に、人間心理の生き生きとした具体的な姿に迫りたいという願いであり、第二に、研究を通じて、人間の教育に役立ちたいという願いであり、そして、第三に、『科学的で客観的な』学問的認識を獲得したいという願い」（吉田 1978 p.4）である。吉田自身は明らかにしていないが、これら三つのうち、第一の願いが、教授学研究の会での経験によって刺激を受け、認知心理学アプローチから離脱し、現象学的アプローチを採るに至ったと思われる。この経緯は、本稿「3 自然科学モデルの心理学からの離脱」を読んでいただければ、自ずから明らかになるものと思われる。

2 吉田章宏と教授学研究の会

吉田と授業研究との出会いは、教授学研究の会によるものが大きい。したがって、本節では、教授学研究の会での研究活動が、どのように吉田を現象学的心理学へのアプローチへと導いたことを明らかにする。教授学研究の会とは、斎藤喜博らが設立した研究会であり、多くの論争を招いた会である。この会自体が研究対象となり、多数の研究が成り立っていることは周知の事実である。教授学研究の会自体が大変興味深いのであるが、本研究では本研究の目的に沿う限りで、すなわち吉田章宏が如何に教授学研究の会から影響を受けたのかを記述するに留める。

吉田は、岡山大学の宮坂義彦の誘いで、1971年の春、教授学研究の会に参加する運びとなった。そこで吉田は、自分の役割を「教育心理学の立場から、認識とコミュニケーションという側面に限って、わたくしのとらえる限りでの授業の心理学的問題をとらえて明らかにする」（吉田 1987 p.296）ことであると捉えていた。このようにすることで、自ら関わる部分は限定されるし、研究自体は限定した側面に従って進めることが可能になるし、それが「専門性」であると吉田は考えていた（吉田 1987 p.297）。こうした態度自体は、

共同研究としてもよくある在り方であるように思われるし、現在においても専門家に専門に限定された形において活躍が求められることがあり、特に不自然には思われない。しかし、教授学研究の会の研究の在り方はそうではなかった。吉田自身、批判を直接受けたわけではないが、専門を同じくする友人が、専門の立場からしか授業を観察しないことを咎められたことを聞いた吉田は強く反省するようになった（吉田 1987 p.298）。そして、一人の人間として、心理学という眼鏡を外して、授業を見るに至ったのである。ただし、それは、心理学を授業分析のアプローチとして採用しないということの意味しない。あくまで授業をただ授業として見た時に、そこから立ち現れるものを見るということである。そして、吉田は、斎藤喜博より、1974年暮れの研究合宿で研究者も自分で授業をしるという旨の批判（研究者貧相論）を受け、さらに授業を研究することのアプローチ⁴⁾について考えを深めていく（吉田 1987 p.298）。このように、吉田は教授学研究の会で、自身の認知心理学アプローチによる分析の限界を実感していく。このような授業の見方は、既に現象学的なものの見方（「事象そのものへ！」というアプローチ）に近いものであることは推察される。したがって、この時点で、吉田において現象学的アプローチへの萌芽が見られるとも言えよう。

次に、吉田の授業観を確認する。吉田によると、授業とは、「ある自然法則に従ってくり返し、生起する現象なのではなく、教師と生徒が目的的に行動し、相互に作用し合い、「対決と交流」する中で、創られていく現象なのである。ことに授業者・教師が計画的また目的志向的に創造していく過程なのである」（吉田 1978 p.19）。すなわち、授業は特定の条件下に人が置かれた場合、必ず生じるものではなく、何らかの目的に沿って行われる人間の創造作用によるものであるということだ。このような授業観に立った場合、如何に認知心理学的アプローチは吉田の目的を疎外するのかは、明白であるように思われる。

3 自然科学モデルの心理学からの離脱

前章では、吉田が授業を研究することで吉田自身が見出した認知心理学的アプローチの限界が明らかになった。そして追い討ちをかけるように、吉田は同時期に現象学的精神病理学と出会い、そこから導かれるようにA・ジオルジの現象学的心理学のアプローチへと接近する。ここでは、ジオルジ＝吉田が展開する自

然科学モデルの心理学への批判と現象学的心理学のアプローチを確認していきたい。

A 自然科学モデルの心理学への批判

吉田＝ジオルジが批判する心理学とは、自然科学モデルの心理学である。それは、実験室モデルとも言われる。周知の通り、心理学は哲学からの独立によって成立したというヴントの輝かしい功績によるところが大きい。しかし、ヴントの率いる実験心理学は、人間を心理学するには不適當である、と吉田＝ジオルジは考える。ここで、多くの読者は気付かれるだろう、ジオルジはともかくとして、吉田のアプローチは認知心理学と明言していなかったかと。確かに、私はそのように記述した。しかし、吉田＝ジオルジによると、彼らがそれまで採っていたアプローチでさえも、自然科学モデルという点では、ヴント以来、一貫しており、それが心理学を心理学たらしめながらも、心理学が真の科学となり得ない理由なのである。

自然科学モデルの心理学とは何か。フッサールも指摘しているように、すべての科学は（理論学）によって基礎付けられている（フッサール 1968）。心理学としてその例外ではない。しかし、心理学においては、ヴントが哲学から離脱するような形で実験室を大学に設置して以来、多くの心理学史から自然科学モデル以外の心理学は忘却の道を歩まされた（ジオルジ 2013 p.17）。さらに、ある心理学者あるいは心理学徒は、それに無自覚でもある（ジオルジ 1990 p.10）。ある場合には心理学者でさえも自らの学問的立場の基礎づけへの無自覚という罠に陥らせる自然科学モデルの心理学とは、物理学と化学あるいは生理学から影響を受け、1879年ヴントがライプツィヒ大学に実験室を設置したことにより確立されたとされる。当時としては、画期的なことであったのは言うまでもない。そして、自然科学モデルの心理学が要求することは、研究対象が如何に定義されようとも、研究者（観察者）の感覚的気付き＝知覚的気付き（awareness）に現前していなければならない、すなわち何らかの意味での具体化（refication）が要請されるのである。そして、データに測定過程が適用されなければならない、誰もがその検証過程に接近することが可能でなくてはならない（ジオルジ 2013 p.3）。ジオルジは同箇所、このような基準を評価しつつも、即座に構造的な欠陥を指摘している。それは、心理学者が興味をもつ事象すべてに自然科学モデルの心理学が打ち出した基準を適用することは不可能であるということである。例えば、ジオル

ジは意識や記憶、幻覚など挙げている。

自然科学モデルの心理学が、このような適用不可能なものまでも相手にしようとするとき、弊害が生じる。その適用不可能なものを無理に分析しようとするときに突如姿を見せるのが、還元主義である。すなわち、知覚不可能なものを対象にすると、知覚可能な何かに対象を関係づけ（行動主義的アプローチであれば身体の様子から推察すること、あるいは統計を用いて脳波を定量的に測定すること）、分析を試みる。この還元が無理があるのは、ここまで言明すれば、とりたてて指摘するまでもない。しかし、ここで注目しておきたいのは、人間科学と自然科学との対比である。ヒトが生物学的な種を表すように、人間というと生物学的ではない何かが含まれるように、自然科学モデルの心理学は、「人」を自然科学が研究する物理的現象のアナログとして見ていた⁵⁾ ことであり、それが一つのパラダイムを形成したという事実である（ジオルジ 2013 p.6）。ジオルジは、この無理を克服し、包括するべく、人間科学、特に現象学に基礎付けられた心理学そして新たなパラダイムの形成を試みるのである（ジオルジ 2013 p.4）。

B 現象学的心理学とは何か—A・ジオルジから考える—

本節では、吉田の理論的背景に位置付けられるジオルジの現象学的心理学を見ていく。しかし、まずはジオルジの現象学的心理学を現象学運動のなかに位置付けることから始めたい。前節において、自然科学モデルの心理学と関係は確認された。現象学的心理学のもう一つの源泉にあたる現象学の動向を確認することで、ジオルジの現象学的心理学をより立体的に捉えることができることになるだろう。

現象学事典によると、現象学的心理学は、フッサールが「意識の志向性」という現象学構想のための大きな影響を受けたブレンターノに端を発する。ブレンターノの哲学的心理学の指導を受けたシュトゥンプの影響下にあった実験心理学及び同じくシュトゥンプの影響を受けたゲシュタルト心理学の理論がある（南 2014 p.244）。しかし、アメリカにおいては、現象学的心理学は存在していなかった。代わりに現象心理学が隆盛を誇っていた。現象心理学とは、「直接に心理学的な（現象）の記述と分析をめざす」（南 2014 p.244）ものである。したがって、ジオルジは、現象学に基礎付けられた心理学を学ぼうにも、自分で現象学的心理学を構想するしかできなかったのである。ジオルジは

赴任したデューク大学で、実存的現象学を指向する哲学者に教を請い、議論をすることで独自の理論を生み出していくのである。これらは後に、ロジャーズによって紹介され、臨床心理学に近い現象学的研究として位置付けられている（南 2014 p.247）。

現象学は、本来的には哲学である。しかし、ジオルジによると、経験主義がそうであるように、心理学にとって重大な含意をもつ哲学である（ジオルジ 2013 p.8）。しかし、管見の限り、吉田がジオルジの下に留学に行った時点で、ジオルジに体系だった方法論は見られなかった。すなわち、1970年代後半から1980年代のジオルジは、人間科学に基礎付けられた心理学の構想を提案するに終始している⁶⁾。そのような心理学の方法論は断片的にしか語られていないのである。実際ジオルジ（2013）は、後の著作で一つの体系だった理論（心理学的還元・心理学的意味の探求）を提案し、過去を悔いている。しかし、現象学的心理学への体系だった理論への萌芽が見られなかったわけではない。

では、ジオルジは、現象学の何に、自然科学モデルの心理学が抱える問題を超克する可能性を見出したのであろうか。一つは現象学が扱える範囲であり、もう一つは意味の解明である。順に見ていく。

前節において、自然科学モデルの心理学への批判を確認した。そこで批判されていたうちの一つは還元主義である一方で、現象学が還元主義を克服することが示唆されていた。これは現象学とは何かを考えると、必然的に与えられる性格のものである。現象学は、様々な様相を呈していることでよく知られている。創始者として知られるフッサール⁷⁾ とに、ハイデッガーにメルロ＝ポンティなどそれぞれの現象学があるとされている。しかし、当然ではあるが、現象学には共通の考え方がある。そのうちの一つは、現象とは何かということである。フッサール（1979）にとって、現象（Phänomen）とは、感覚的な知覚において与えられるものごと、われわれの主観的な観念の相関者としての現われである。すなわち、感覚的に与えられるすべてのものが現象と名付けられ、現象学の対象となる。従って、前節において確認したように、幻覚や記憶なども考察対象となるのである。このように意識に与えられたものをそのまま記述し考察することを目的としているために、意識に現われる（現象する）対象の存在の有無は棚上げ（「エポケー（判断停止）」）されるのである。つまり、現象学的分析において、このような現象学的態度が要請されるのである。さらに、対象が如何に意識に現われるかを考察するフッサール現象

学の視座も、十分に人間科学的心理学的な問いへの重要な示唆に与えるものである（ジオルジ 1985 p.79）。以上のように、外的に観察されるもの以外も心理学的研究の対象に含めることを心理学が要求されるならば、現象学が非常に魅力的なアプローチとして見出されるのは想像に難くないだろう。

現象学にとって、「意味（Sinn）」も重要な位置を占める。当然ながら、普段使われるような客観的な意味ではなく、現象学的な意味である。人は意識に現前した何か（対象）を何か（意味）として把握している。この後者の「何か」こそが、現象学的な意味であり、同じ対象であっても、各人によって意味は異なることもある。フッサールがよく使う例で言えば、「イエーナの勝者」と「ウォーターラーの敗者」とは共に同じ対象を指示するが、意味は異なる。より心理学的な例を挙げると、「犬」という対象も、「怖い生き物」あるいは「可愛い生き物」等異なる意味によって把握される。このような意味の差異を解明していくために採用される手法は、自由想像変容（frei Variation）であるが、管見の限りジオルジは理論として挙げるのは、もう少し後の著作でのことであり、待たなくてはならない（ジオルジ 2013 pp.116-122）が、吉田が翻訳を手掛けた E・キーン『現象学的心理学』では、明確に示唆されている（キーン 1989 pp.28-29）。なぜ同じ対象が人によって異なる意味をもつかは、明らかに心理学的な関心であり、自然科学モデルの心理学では考察し難いことを証明するために多言を要さないだろう。

4 授業の現象学的心理学への展開

前節までで吉田が教えを乞うたジオルジの現象学的心理学は概観できたであろう。吉田は、授業を考えるに際して、現象学的心理学を現象学的教育心理学（授業の心理学）へと発展させた。ジオルジも指摘しているように、現象学から心理学を構想することが、既にすでに困難を抱えている以上、現象学的心理学から現象学的教育心理学を構想することはさらに困難を抱えることは容易に予想できる。本章では、吉田が現象学的教育心理学すなわち、吉田にとっての授業の心理学とは何かを概観していく⁸⁾。

A 授業とは何か

吉田は、授業とは学ぶと教える⁹⁾との場であると考える。では、われわれにとって、次に立ち現れる問いは、学ぶとは何か、教えるとは何か、そしてその関

係はどうなっているのかという問いである。

吉田によると、学ぶとは「その人の『世界』が変わること」（吉田 1987 p.236）である。ここでまた、新たな問いが生まれることは必至である。それは、「世界」とはなにかということである。吉田は、ウィリアム・ジェームズ（William, James）やアルフレッド・シュッツ（Alfred, Schütz）の世界概念を考察し、授業という場における「世界」の役割を考察している。

まずは、「その人の『世界』」という点に注目したい。普通、世界という言葉によって何かを指示するとき、その世界とは「客観的」で永続する（であろう）世界、すなわちこの現実すべてを指示するときに使われる。そのため、この場合の世界が修辭法的に属格になることはあり得ない。この世界は誰のものでもないのである。しかし、ここでは、「その人の『世界』」と言い表されている。吉田は、同箇所でもナタソンを引用し、人間が世界をもつ存在であることを指摘している。これは、ジェームズやシュッツ（あるいはその他現象学者に）においても、前提としてある。人間それぞれが保持する世界、それがどうなっているのかが問題となる。

吉田はジェームズの「多くの世界（The many worlds）」という概念及び「下位世界」について言及する。ジェームズによると、私たちは多くの世界をもち、その世界には、さらに下位の世界が属しているようである。例えば、「感覚の世界」や「観念（抽象的な）の世界」あるいは「超自然的世界（宗教の世界）」がその具体である。下位世界に関しては、学問の世界が想像しやすいだろう。教育学の世界には、下位に教育心理学の世界や教育社会学の世界などが属していると言えよう。ジェームズの「世界」に関する考察をシュッツはフッサール現象学という方向性で発展させた。よりシュッツに厳密な言い方をすると、「世界」は「有限の意味領域（a finite province of meaning）」と呼ばれる。これは、現実を構成するものは事物の存在論的構造ではなく、われわれの経験の意味であるということ在意図してのことである。吉田によると、シュッツの興味深いところは、「それぞれの世界（ジェームズの言う下位世界）内の経験には、それぞれ特有の認知スタイル（cognitive style）があり、この経験の認知スタイルこそが、それぞれの中では一貫性をもち矛盾しないそれぞれの世界を構成しているのだ、としている点である」（吉田 1987 p.243）と指摘している。補足しておく、シュッツは、あくまで自然的態度における意識の在り方を考察しており、自然的態度において人は特別に反省することなく、自明のうちに行為する。このような

意味において、一貫性をもった世界を構成していると言えるのである。実際反省的に捉えてみると、一貫性がないということは往々にしてある。しかし、これは自然的態度の経験に意味がないことにはならない。

吉田は、これらを引き継いで、授業という経験を現象学的に記述することを試みる。吉田によると、授業の一面は学ぶ場であり、それは「世界」が変わること、つまり「世界」間移行が目指されている場である。われわれは、自然的態度において自明のうちに生を送っているの、今根差している世界から別の世界へと移行する場合、ある種のショックを経験する（吉田 1987 p.245）。なぜなら、世界間移行は、ある自明性を脱ぎ捨て、別の自明性を採らなくてはならないからである。例えば、演劇を見る時、我々は人が刺されたとしても冷静にあるいは緊迫感を保ちながらも安心して観賞を続けることができる。もし、日常において人が刺され、崩れ落ちる場面を見たら、パニックになってしまうかもしれない。しかし、演劇を観賞している場合、おそらく多くの人はパニックにはならないだろう。同じような与件（現象）が意識に与えられていたとしても、そこでわれわれが把握する意味は異なってくる。

以上では、学ぶと世界との関係が明らかにできたとと思う。しかし、「世界」と「自我」との関係は明示されているわけではないので、少し記述しておく。吉田は、ブランド（Gerd, Brand）に倣って、「自我」とは、世界を経験する生であると述べる。したがって、経験される世界が変わるとき（世界間移行が起きるとき）、自我も変化するのである。

以上で、学ぶの世界から授業という地平を吉田の理論に基づいて考察してきた。では、授業のもう一つの大きな変数となる「教える」とはどういうことなのか。「教える」とは、「『学ぶ』人の『世界』を豊かにし、それによってその人の『自我』を豊かにすること、それと共にまた、『教える』人自身も、その『世界』と『自我』を豊かにし、それによって『教える』人と『学ぶ』人とが、共に育つこと」（吉田 1987 p.252）である。以下で、細かく見ていきたい。

吉田によると、「教える」と「学ぶ」との相互関係は、「世界」という観点から観察するに六つの段階に分けられる。「(1)教師が新しい文化の『世界』と『出会う』。そして、教師の『世界』が変わる、『学ぶ』。(2)教師が子どもの『世界』と『出会う』。そして、教師の『世界』が変わる、『学ぶ』。(3)子どもが、——教師による『教える』を介して、すなわち教師の『世界』を介して—

—新しい文化の『世界』と『出会う』。そして、子どもの『世界』が変わる、『学ぶ』。(4)子どもが教師の『世界』と『出会う』。そして、子どもの『世界』が変わる、『学ぶ』(5)子どもが『学ぶ』。子どもの『世界』が変わり豊かになる。(6)教師が『学ぶ』。教師の『世界』が変わり豊かになる。」（吉田 1987 pp.252-253）もちろん、これは、一対一の教師子ども間のコミュニケーションを考えた場合のモデルケースであり、本来的には子ども同士が教え学び合うことも当然想定されるので、実際の授業での教えると学ぶとの関係はもっと複雑になってくる。とはいえ、授業あるいは教育的関係を考える際のモデルケースとして考えると、この六段階はさらに二つに分けられると考えられるという意見が挙げられそうである。それは、(1)と(2)は、多くの場合、授業や教育が実際に起きている現場には、生じないのではないかといった意見である。しかし、そのように考えるのは、早計である。確かに(1)及び(2)は、基本的に授業準備あるいは教材研究といった時間に起きるものであると思われる。しかし、それは、授業や教育の現場を、知識の付与の場であると認識している場合に起き得る誤謬である。吉田においては、そのような授業観ではないことは、すでに確認した。たとえ、授業が行われている最中であっても、新たな教材（ここで言う「新たな文化の『世界』」）には出会い得るし、教師が子どもの世界と出会い直すことで、当該の授業の目的や目標が変わることは、容易に起こり得るということを示唆しているように思われる。

以上で、授業における学ぶと教えるとの関係は、明確になったと思われる。しかし、これまでに明らかになったこれらの関係性に、まだもう一つの変数を追加せねばならない。それは、授業を考えるに必須のものである。それは、教材である。教育の現場には、教師が生徒を教えるという言葉では不完全なのである。常に、何をどのように教えるかが問題として付き纏う。

教材は、学ぶと教えるとの関係のうちでどのように位置付けられるのだろうか。吉田は「新しい文化の『世界』」のことを所謂教材として認識していると思われる。教材には、ある文学作品や美術作品など人間による創造物あるいは自然そのものも含まれるだろう。こうした教材もまた、何らかの世界に根差し、その世界を構成しているのである。そして、教材は教えると学ぶの場の中心に添えられるのである。その外側に、授業者や学習者の世界が位置し、さらに外側には観察者・報告の読者の世界が位置するのである。吉田はこれを、「『世界』の『入れ子構造』¹⁰⁾」と呼んでいる（吉

田 1987 pp.254-255)。これは、上記の分析に加えて、それぞれの入れ子を通り越したとしても、他の世界に接近することができ、なおかつ例えば観察者の我々が子どもの世界を通じて、作品の世界に接近することができることをあらわしている（吉田 1987 pp.255-256）。

B 授業の心理学における現象学的方法のために

前節では、吉田が実際に授業の現象学的分析を試みたものを確認した。本節では、授業を分析するための現象学的手法とは何かということに対して、吉田は如何に考えていたかを確認する。結論を先取りすると、「一人称の心理学」と「二人称の心理学」と呼ばれる心理学的視点が現象学的心理学による分析となる。

1 三つの心理学

吉田は、授業を分析する際の視点として、三つの視点を提示する（吉田 1987 p.103）。吉田によると、心理学は、その分析の視点によって三つに分かれる。それぞれは、「一人称の心理学」・「二人称の心理学」・「三人称の心理学」と呼ばれる。以下では、それぞれについて概説する。

a 「一人称の心理学」

これは、「自分の心の現象を自分自身が内省する方法による、『私の世界』を解明していくことによる、『われ』の心理学である」（吉田 1987 p.103）。吉田が別の著作で具体的に詳述しているところによると、「授業者としての授業における一人称の心理学は、ひとりの授業者が、ひとつの授業を創る過程で、何をめざし、何に心を配り、何を準備し、いかに授業に臨み、授業において何をとらえ、何を感じ、子どもに対していかに働きかけ、そして、授業後に何を考え、感じ、反省したか、ということを克明に、その授業者自身が記録することから出発するものなのです。そして、そのような記録の集積から、次第に形成されてくる授業創造過程についての心理学」（吉田 1977 p.175）である。これは、ちょうど吉田が現象学への関心を高めることになった神谷美恵子が行った現象学的精神病理学的分析に通じるところがある。神谷は『生きがいについて』で、K・ヤスパースに倣うような形で、癲病¹¹⁾患者の治療の現場で実践を行い、その実践を内省し、意味を探求し、日本にいける現象学的精神病理学の境地を拓いた。神谷は、現象学的な態度で、理論化したのである。

b 「二人称の心理学」

これは、「私との深いかかわりにおいて、私の前にいる相手としての『なんじ』の心理学である。それは

また、相手の心に私の心を『共振』させることによる『共感的理解』あるいは、『無媒介的認識』『相貌的認識』による心理学である」（吉田 1987 p.104）。

例えば、授業において、観察者である私が、授業の当事者である授業者あるいは子どもの心の動きに共感し、子どもの言いたいことや授業者の様子を捉えようとするのが二人称の心理学にあたる。仮に、観察者である私が同時に授業者でもある場合、子どもと一緒に問題について共に考え、共に答えを出すことも、二人称的な心理学であると言える。吉田は指摘する（吉田 1987 p.111）。しかし、実際に共感的理解はどのように可能になるのであろうか。自然科学的態度によって覆われてしまった自然的態度に立てば、行動主義的なものの見方で、口角の上がり具合から、「彼は答えにたどり着き、満足げな顔をしている」という記述になるかもしれない。しかし、口角の上がり具合を「喜び」という感情体験に還元するもので、三人称的な心理学となってしまう。二人称の心理学とは何か、を明らかにするには、心と心の共振とは何か、共感的理解とは何か、そしてそれらは如何に可能なのか等、応えるべき問いは多く残されている。

c 「三人称の心理学」

これは、「自然科学を模範とする『自然科学主義』にもとづき、『観察と実験』の方法による『客観的』な『科学的心理学』であり、その対象は無人称的な性格をもつ『ひと』であり、時には、『ひと』を『物』にまで還元して『見る』心理学、『かれ』の心理学である」（吉田 1987 pp.103-104）。現象学的心理学以前の心理学の多くはここに分類されるであろう。例えば授業研究の場面では、吉田は、ある授業に対して、量的観点から授業者あるいは子どもの発言や質問の時間あるいは数を記述したり、授業者や子どもの発言のパターンを分析しどのような種類の質問が多いのかを分析したりすることを挙げている（吉田 1987 pp.107-109）。

これら三つの心理学は、互いに排斥し合う関係にはない。むしろ互いに補完し合う関係にあると言った方が正確であるし、発する問いの在り方によって採用する心理学的アプローチは異なり、同じ対象へも問いの在り方によって異なった分析が可能であることは、何よりも現実の複雑さをあらわすものでもある。しかし、これら三つの心理学は、どのような力学において補完し合うのかは明らかにされていない。吉田は、ただ問題を提起するに留めている（吉田 1987 p.113）。

しかし、より重要なのは、素材として何を記述し、何に焦点化して記録をとるかということに関する記述

がほとんどないことであるように思われる。人はすべてを記録することはできない。たとえビデオカメラを使ったとしても、何をビデオに録画するのかは、常に撮影者に委ねられている。ビデオの数を増やしても、その現場の空気感等目に見ることができないものは保存され得ない。では、いったいどのように記録を取ることが「正しい」のであろうか。

以上が、吉田によって授業の現象学的心理学の方法論のスケッチとして位置付けられるものである（吉田 1987 p.103）。あくまでスケッチであることは重々承知しなければならないが、現象学的研究の方法論としては十分に成熟したものではないと言わざるを得ない。しかし、これは吉田の当時の研究を貶めるものではない。フッサールも認めているように、科学における確実で正当な判断が必ずしも確かな理論的な認識に依るものであることはないからである（フッサール 1968 p.29）。

5 結論とこれからの課題

本稿では、吉田章宏の授業研究における認知心理学アプローチから現象学的心理学アプローチへの変遷を、特に認知心理学を始めとする自然科学モデルの心理学と現象学的心理学を対比することに絞る形で考察してきた。吉田の認知心理学アプローチ批判は、授業という現象によって生まれ、さらに授業という現象が触媒となり、現象学的心理学アプローチへの展開へと歩みを進めたのである。しかし、実際に吉田の分析を見てみると、そこで明らかになったのは、吉田は現象学的心理学から現象学的教育心理学への展開を試みながらも、現象学的教育心理学の明確な方法論はすぐには明らかとされなかったことである。この点は、現象学的教育学が成立し、発展を遂げていく中でどのように後続の世代に影響を及ぼしたのかは、非常に重要な意味をもつと考えられる。しかし、それは本稿の射程を優に超える。今後の課題として別稿で試みたい。しかしもう少しだけ続けるのなら、翻って現在の現象学的教育学の置かれている状況を鑑みるに、少なからぬ影響を残しているのではないだろうか。筆者は、決して尊敬すべきパイオニアを断罪したいわけではない。しかし、現象学的教育学が現象学的教育学たらしめるとき、パイオニアの真正な軌跡を精査することは、後続の義務であるように思われる。筆者は、その義務を決して十分に果たすことができなかったとは思われるが、少しでも現象学的教育学に貢献できれば幸

いである。

註

- 1) 中田基昭（『重症心身障害児の教育方法 現象学に基づく経験構造の解明』や『授業の現象学』（）を参照されたい。
- 2) 教育哲学会（2018 ランチタイムセッション大塚類・杉田浩崇・奥井遼報告『教育哲学の境界を問う—教育哲学は何を射程に含めるか』（2019 ラウンドテーブル大塚類・奥井遼企画提案「臨床現象学：地を這うフィールドワーク」）。
- 3) 教育思想史学会（2019 コロキウム：「〈教育思想史〉の誕生—フランスとアメリカにおける教育学的カノンの形成—」において関根宏朗報告では、大塚類を筆頭に臨床現象学的教育学の歴史化は如何に可能かということが触れられていた。
- 4) ここで、「方法」ではなく「アプローチ」という言葉を吉田が使うのは、後に明らかになるが、単に授業というのは単なる「技法」の問題ではないということを指示する（吉田 1987 p.300）。つまり、アプローチという言葉には、ある視点（力点）と対象（作用点）が含意されるということである。授業を研究するに際して、その研究者の在り方までも巻き込まれることに目を向けると、アプローチという言葉が吉田が採用する理由は納得できる。
- 5) このような危険は、フッサールも指摘していた。『危機』
- 6) ジョルジは、当時のアメリカ心理学界において、自然科学モデルが支配的であることに他の心理学者（ロジャーズ）と共に危機感を示している。
- 7) フッサール以前にも、現象学（phenomenology）という言葉自体はあったが、フッサールのいうそれとは大きく異なるため、両者は区別されるのが通例である。
- 8) ここで、「学習」や「教授」という言葉を採用しないのは、主体的な、第一人称あるいは第二人称の心理学という立場を保持するためである。「学習」や「教授」といった言葉には、現象を客体化し対象化する第三人称の心理学である見方が包含されると、吉田は考える（吉田 1987 p.219）。
- 9) 教育心理学において、授業という存在は周縁的な存在であったと、吉田は指摘する。すなわち、上記の通り、心理学が実験主義的な在り方をしていたことで、非常に複雑な様相を呈する授業という実際の場から心理学的研究を立ち上げるのではなく、出来合いの学習理論を安直に当てはめるが多かったということである（吉田 1978 pp.16-17）。
- 10) 入れ子は、外側に行けば体積が大きくなるという性質を持つが、各世界の体積の多寡は、その世界の豊かさを反映させたものではないことを同箇所吉田は述べている。
- 11) 現在におけるハンセン病であり、癩病は当時の呼び名。本稿では、神谷美恵子『生きがいのついで』に関連する箇所ではかき現れないため、そのまま表記することにする。

参考文献

- A・ジョルジ
『現象学的心理学の系譜』早坂泰次郎監訳、勁草書房、1981年
『心理学の転換 行動の科学から人間科学へ』早坂泰次郎監訳、勁草書房、1985年。

- 「講演『現象学的心理学の今日的諸問題』」吉田章宏訳『人間性心理学研究』, pp.3-15, 第8号, 人間性心理学会, 1990年。
- E・フッサール
『論理学研究』
『イデーン1』渡辺二郎訳, みすず書房, 1979.
『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』細谷恒夫・木田元訳, 中公文庫, 1995.
『経験と判断』長谷川宏訳, 河出書房新社, 1999.
- A・シュッツ『生活世界の構造』那須壽訳, ちくま学芸文庫, 2015.
- E・キーン『現象学的心理学』吉田章宏・宮崎清孝訳, 東京大学出版会, 1989.
- G・プラント『世界・自我・時間』新田義弘・小池稔訳, 国文社, 1976.
- K・ヤスパース『精神病理学原論』西丸四方訳, みすず書房, 1971.
- M・メルロ＝ポンティ『知覚の現象学』竹内芳郎・小木貞孝訳, みすず書房, 1967.
- T・クーン『科学革命の構造』中山茂訳, みすず書房, 1971.
- W・ジェームズ『心理学』今井寛訳, 岩波文庫, 1992.
- 神谷美恵子『生きがいについて』みすず書房, 1980.
- 中田基昭
『重症心身障害児の教育方法—現象学に基づく経験構造の解明』東京大学出版会, 1984.
『授業の現象学』東京大学出版会, 1993.
- 南博「心理学と現象学」pp.244-248『現象学事典』木田元他監修, 弘文堂, 2014.
- 吉田章宏
『授業の研究と心理学』国土新書, 1978.
「『教授学研究の会』の研究アプローチについて—人間科学としての『教授学』」『教授学研究9』国土者, 1979. pp.8-26.
「やや長い訳者あとがき」pp.253-266 A・ジオルジ『心理学における現象学的アプローチ』2013.
『学ぶと教える 授業の現象学への道—』海鳴社, 1987.

(指導教員 小玉重夫教授)