「わかる」の心理学

吉田章宏

はじめに

これは、人間の「わかる」という経験を「わかる」ようになりたいと願っている心理学研究者のひとりである私の、「わかる」の問題をめぐる覚書きである。

「わかる」をめぐって、私はかつて、短いエッセーを書いたことがある。(注) ここでは、そこで書き残したことども、および、その後学び考えたことどもの一部を、書き記すことにしたい。

「わかる」の問題は、実に、広く、そして、深い。「わかる」のすべてを「わかる」ことは到底できるものではない。この覚書きは、「わかる」の限られた二、三の側面、部分を、「わかる」ことを目ざす、ささやかな試みとしてのエッセーであるにすぎない。

(注) 「わかる授業の心理学」本誌、一九七六年四月号、二三～三五ページ。

一　「わかる」は生きられている

われわれは皆、「わかる」とはどういうことであるかを、それぞれに、「わかっている」。幼い子どもでさえ、「ああ、わかった」と喜びの声をあげ、「どうしてもわからない」とため息をつく。子どもが「わかった」とか「わからない」とか独り言するとき、その子は、その子なりに、「わかる」と「わからない」との区別をしていることになる。そして、少なくともそうした区別ができるという限りにおいて、「わかる」をわかっていることになる。「わかる」を生きていることになる。もちろん、「わかる」をことばで説明できるとは限らない。しかし「わかる」ときでも、ことばでいえないことがあり、ことばでいえてもわかっていないことがある。

「わかる」という体験をしたことのない人はいない。

われわれが、ほかでもない「わかる」について共に考えることができるということは、われわれが「わかる」について、すでに「わかっている」ことを示している。

「わかる」はすでに生きられている。

そこから出発したいと思う。

二　「もの」を「わかる」

「わかる」には必ず、「わかる」対象あるいは内容がある。「わかる」とは、何かを「わかる」のであって、「わかる」べき何もなしに、ただ「わかる」ということはない。「わかる」には志向性がある。

そこで、まず、「もの」を「わかる」場合について考えてみよう。

何だかわからない「もの」をわかろうとするとき、われわれは一体、何をどうして、わかろうとするだろう

か。もっとも、われわれにとって、何が何だかまったくわからない「もの」は現実には存在し得ない。それは、「何だかわからない『もの』」としてすでにわかられている。それだけでなく、われわれとその「もの」が置かれた状況の中で、われわれはそれをわかっている。すでに、そのものが、ある「もの」としてわれわれの注意をひいた時に、われわれは、それについてあるわかり方をしている。その理解にはわれわれの「前理解」や「先入観」をもち込んでいる。

そういうことがあるにせよ、その「もの」がどんなものであるかをわれわれがわかろうとするとき、たとえば、つぎのようなことをすると考えてよいであろう。

(1) 「みる」。その「もの」のいま見えているところを「じっと見て」、よく「わかろう」とする。

(2) 「まわる」。そのものにふれないで、その「もの」の周りを「まわる」。そうすることで、その「もの」のいろいろな側面をよく見て、それがどうなっていて何であるかをわかろうとする。

(3) 「まわす」。われわれに動かせるような「もの」であれば、手や道具でふれて、ひっくり返してみたり、まわしてみたりする。

(4) 「近づく」。近くに寄って見る。

(5) 「遠ざかる」。近づきすぎていてよくわからないとき、むしろ遠ざかることでかえってよく「わかる」ことがある。遠くから見れば、その「もの」の周辺にさらにどんな「もの」があるかも「わかる」であろう。

(6) 「入る」か「出る」。もし、われわれがその「もの」の「外」に居るとわかり、その「内」にも入れるとわかれば、「内」へ入ってみる。逆なら、「外」へ出てみる。「入る」と「出る」は、「近づく」と「遠ざかる」の変形とも考えられる。

(7) 「さわる」。暗かったり、目が見えなかったりすれば、手でさわってみる。手ざわりだけでなく、その外形

が「わかる」。

(8) 「きく」。音がするかしないか。振ってみたり、たたいてみたりして、その音に耳を傾ける。

(9) 「こわす」。こわしたり、分解したりして、どうなっているかを「わかる」。

(10) 「つくる」。それと同じものを作ってみて「わかる」。

(11) 「似た『もの』」で「わかる」。その「もの」自身が「わかる」のに不都合であれば、その「もの」と似た「もの」、「モデル」を見つけたり作ったりして、その「モデル」を「わかる」ことを試み、その「もの」を「わかる」ことを試みる。

(12) 「たずねる」。その「もの」を「わかっている」他の人にたずねて「わかる」。

まだまだ、たとえば、「影をうつす」、「嗅ぐ」、「味わう」などなど、さまざまに考えられようが、ここで止めておく。

「もの」を「わかる」このさまざまなプロセスは、たとえば、校舎（学校の建物）を「もの」として「わかる」プロセスに当てはめてみたとき、つぎのような「わかる」を思い描かせてくれる。

校舎を、いま居る場所に立ったまま「じっと見る」。校舎の周りを「まわる」。校舎（のモデル）を「まわす」。校舎に近づく。「遠ざかり」、校舎を、たとえば丘の上から見る。校舎の「内」に「入る」、「外」へ「出る」。「さわる」。床の音を「きく」。校舎を壊す。建てる。校舎のモデルを「つくる」。校舎について他人に「たずねる」。

これらは「学校の建物」を、物理的な無機的な「もの」として、よりよく「わかる」一つのプロセスであるといってよいであろう。

ここで、特定の問いに対して答えるためによく「わかる」には、よりよく「わかる」わかり方と、そうでない

わかり方があることにも注目しておきたい。たとえば、古い校舎がどれくらい傾いているかを「わかる」には、その傾きの方向と垂直の方向から見ることで最もよく「わかる」ことができる。そのものの ある特徴を「わかる」には、その特徴を「わかる」のに最もよい位置や方向、視点がある。

さて、以上の(1)から(12)までの「もの」を「わかる」ためのわれわれの試みにおいて、われわれは一体何をしてその「もの」をわかろうとしているのであろうか。つぎのようなことがいえそうである。

第一に、その「もの」を多様な視点から「みて」、「わかる」ことをしようとする。その「もの」の多くの側面にふれる。その「もの」の多くの側面を「わかる」ことを通して、その「もの」を、それらの側面の統一として「わかる」。「みる」、「まわる」、「まわす」、「近づく」、「入る」、「出る」などは、そうした、さまざまな側面を「みる」ためのわれわれの動きである。

第二に、その「もの」をとらえるのに可能なさまざまなわかり方を通して、それぞれのわかり方によってわかることの統合として、その「もの」を「わかる」ことをする。「みる」、「きく」、「さわる」などは、そうしたさまざまなわかり方の例であり、これらは同時に行なわれうる。

第三に、その「もの」を多様な文脈の中に置いて「みる」ことにより、その「もの」を「わかる」。じっと「みる」だけでなく、「近づく」ことにより、あるいは、「遠ざかる」ことにより、その背景を変化させ、その「もの」の置かれている文脈を変えて、その「もの」をよりよく「わかる」。「まわる」も「まわす」も、これに加わることで、文脈の変化はさらに多様となる。

第四に、その「もの」を多くの部分からなる全体として「みる」ことにより、その「もの」が多様な「もの」の統一として成り立っていると「わかる」。たとえば、「こわす」、「つくる」がそれに当たる。

第五に、他己を通じて「わかる」。「たずねる」がこれに当たる。これは、他己に、自己の代理の機能を果たさ

せる点で、つぎの「似た『もの』をつくる」に通じる点をもっている。

第六に、その「もの」自体を直接に「わかる」ことを試みず、その「もの」と似ていると思われる「もの」を「わかる」ことを通じて、その「もの」を「わかる」。ただし、「似たもの」は「同じもの」でも、その「もの」自体でもない。ことば、地図、数式、モデルなどを通じて、その「もの」を「わかる」のは、これに当たる。そこで、どれだけ似ているかによって、その「わかる」がどれだけその「もの」自体を「わかる」になっているかが条件づけられる。また、その類似性の限界をよく「わかる」ことで、その「もの」をさらによく「わかる」ことができる。

こう述べてくると、「もの」を「わかる」は、いつも、だれにとっても同じであるかのように思われるかも知れない。果たしてそうかどうか。

たとえば、「近づく」と「遠ざかる」、「入る」と「出る」という「わかる」。

この「わかる」を壮大なスケールで試みたものに、映画「パワーズ・オブ・テン」がある。

「有名なデザイナー、チャールズ・イームズが、全米物理学会の十年記念集会のために作った『パワーズ・オブ・テン（十の累乗）』という映画がある。

一人の男が画面いっぱいに寝ている。次の瞬間から、カメラが連続的にズーム・バックし、まわりの視界がどんどん広がっていく。

まわりの草原、飛行場、マイアミの町、フロリダ半島、アメリカ大陸、地球、さらに太陽系を越え銀河系宇宙の外側まで、キッカリ等比級数的なスピードで広がっていく。画面の左約三分の一のところに、出発点からの距離、経過時間、地球時間などが現れるが、t秒後の経過距離が10の$\frac{t}{10}$乗メートル、つまり十秒間ごとに、その前の十秒間に経過した距離の十倍ずつ離れていくというシステム。しかも、宇宙の〝はて〟

で突然停止したあとこんどは逆行しはじめ、もとの出発点でも止らずに、手のひら、皮膚、細胞、染色体、遺伝子、原子、原子核内部へ……と、刻々とクローズアップされていく。宇宙のかなたから原子核までのこの壮大な旅が、たったの三百五十秒。しかし、その画面はきわめてリアルで、見終ったあと人々はボウ然としていた。」（「広がる視覚世界」　朝日新聞　一九七一年十一月十一日　第一九面）

・この映画と同じ趣きの映画「コズミック・ズーム（「宇宙をズームで見る」）」（カナダ国立映画局）を、伊豆のある小学校の子どもたちに見てもらった。それぞれの子どもが、たとえば、つぎのような特色のある感想文を寄せてくれた。

「大きくなったり小さくなったりしたのでおもしろかった」（二年　ながさわひであき）

「どんどん　おくへ　いくような　きもちが　した。おもしろかったです。うちゅうへいった　みたいでした。きれいだった。だんだん　とおくへ　いく　みたいだった。いろいろの　ところへ　いって　おもしろかった。ロケットで　うちゅうへ　とんだ　みたいでした。ゆうふおーが　とんで　いて　おもしろかった。」（二年　ほりいむつこ）

「ある一つの物を無限の大宇宙から見た時、それはそれは、ほんとに、ちっぽけな物にしか見えない。今、見た映画は、み来の作った、光速ロケットみたいだった。そして、あのまま、もどらないで、そのままいったら、地球は、見えずに、無限の大宇宙の旅が続くだろう。」（六年　藤本拓也）

「意味がよくわからないが、とにかく、川から見れば、人間は小さく、地球から見れば、川は小さく、宇宙から見れば、地球は小さく見える。だから、宇宙は、とても広く地球なんて星のように見えるだろう。だから川、人間など地球上の物はすべて見えないだろう。」（六年　豊納知美）

ところで、これら二つの映画の思想の源は、どうも、パスカルの『パンセ』にあるらしく思われる。『パンセ』

(『パスカル』前田陽一編　中央公論社　一九七八年、ブランシュヴィック版)の断章七二(同書、八八～九〇ページ)には、「コズミック・ズーム」のシナリオかとも思われるような記述が見られる。そして、パスカルはこう書いている。

「無限のなかにおいて、人間とはいったい何なのであろう。」(同前書、九〇ページ)

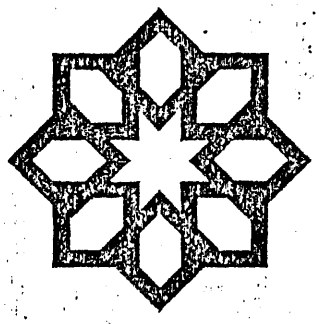
「われわれの身体は、つい先ほどまでは、宇宙のなかにあって知覚できないほどのものであり、その宇宙すら、全体のうちにあって知覚しがたいほどのものであったにもかかわらず、今やその身体が、人の到達できない虚無に対しては一個の巨人であり、一つの世界であり、いな、むしろ全体であるということについて、だれか感嘆しない者があるであろうか。」(同前)

パスカルが、ひとつの「もの」、人間の身体を主題化し、それに注目したのに、子どもたちは、映像に次々に現われたさまざまな「もの」に注意を向けている。

それにしても、「もの」としての人間を、「遠ざかる」と「近づく」、「出る」と「入る」によって、これほど見事に「わかる」、また「わからせる」ことができることに、私は驚きを覚える。

いや、「もの」を「わかる」には、われわれは実際には動かなくてもよいかも知れない。「じっと見る」だけでも、いろいろ「わかる」ことがある。われわれは、動かなくてもわれわれの視点を変化させることができるからである。

スーフィ教の瞑想の際、注意を集中させて「じっと見る」べき対象として、図のようなものが与えられているという。この図は、多くの異なった水準のまとまりを含んでいるので、「じっと見る」中で、さまざまな見え方が現われる。「じっと見る」中で、さまざまな「わかる」を体験し、また、それらの「わかる」を同時に体験することもで



スーフィ教の瞑想対象
(From Ornstein, R.E.; *The Psychology of Consciousness*, W.H. Freeman and Co., 1972, p.164)

きるようになるのである。

「じっと見る」といえば、私は志賀直哉作『清兵衛と瓢箪』を教材とした武田常夫の授業でのひとりの子どもの発言を思い起こす。

作品中に、禿頭を瓢箪とまちがえるほど瓢箪に凝っていた清兵衛が、「およそ瓢箪をさげた店といえば必ずその前に立ってじっと見た。」という箇所がある。武田は、「清兵衛は、店の前に立ってじっと見ましたね。見ながら、かれは、なにを考えていたでしょう」と発問した。最初、子どもたちから出た考えは、「(1)ほしいなあ、と思いながら見ていた。(2)買いたいなあ、と思いながら、(3)その家の人に、へんに思われはしないか心配しながら見ていた。(4)もっとお金があれば、買えるんだけど、(5)このなかで、どれがいちばんいい瓢箪かなと思いながら……」(武田常夫『イメージを育てる文学の授業』国土社　一九七三年、一九二ページ)であった。さらにつづく武田の発問によって、子どもたちはつぎのような考えを出してきている。

「『まえには、つまらない瓢箪だと思っていたものが、だんだんいいものに思えてきたり、反対に、いいと思ってきたものが、つまらなく思えてきたりしたようなことがあったと思う』……(9)」。

そして、

「『清兵衛は、はじめのうちは奇抜なのをいいと思ったんみたい、でも、見ているうちに、だんだんあきてきたみたいに思える。清兵衛は瓢箪が好きだったのだけど、見ているうちによけい好きになった。それは、見るたびにいいところが見つかってくるからです。だから、いくら見ていても、あきなかったと思います』……(10)」(同前書、一九五ページ)

この子どもは、「じっと見る」ことの中に、「わかる」の変化、「わかる」の深化があること、否定に否定を重ねていく「わかる」があることを言い当てている。「もの」を、「わかる」についての深い洞察がみられるのであ

る。

ところで、「もの」を「わかる」を、これまでは、努めて、あたかも単に物理的で無機的な「もの」として「わかる」、そういう「わかる」に限定して語っているかのように、話を進めてきた。しかし、清兵衛が「じっと見た」「瓢箪」にしても、「コズミック・ズーム」における人間と宇宙や原子核にしても、そこでの「もの」には、すでに人間的な意味、表情が付与された「もの」として、「わかる」がなされてしまっているのである。

パスカルはこう書いている。

「この無限の空間の永遠の沈黙は私を恐怖させる。」（断章二〇六。前出書、一五六ページ）

分裂病の少女ルネはつぎのように記している。

「それ以来、学校での娯楽の時間は、しばしば非現実感の原因になりました。私はまるで本当の囚人でもあるかのように柵によりそって、他の生徒達が校庭を大声をあげて走りまわるのをみつめていました。私には、生徒達はちょうど陽光の下の蟻のように思われました。学校の建物は巨大で滑らかな非現実となり、名状し難い苦痛が私をおさえつけるのでした。（中略）庭の中のものはすべて果てしもなく、非現実的、機械的であり、無意味でした。（中略）ある日、私が校長室にいたときのことでしたが、突然室が途方もなく大きくなり、偽りの影を投げかける恐しい電光に照し出されました。あらゆるものは精密で滑らかな、人工的で極端に緊張したものになり、椅子やテーブルは、そこに置かれた模型のように思われました。」（セシュエー、村上仁・平野恵訳『分裂病の少女の手記』みすず書房　一九七一年改訂、一一～一二ページ）

少女ルネにとって、「もの」が、校舎や校庭が、「無意味」で「機械的」で「人工的」に見えるとき、非現実感が生まれた。それは恐怖感をひき起こす経験であった。その経験の異常であることが、逆に、われわれの日常の経験においては「もの」が決して「無意味」で「機械的」で「人工的」に見られているのではないことを教え

てくれる。われわれが「もの」を見るとき、その「みる」には、必ずある意味が伴い、気分、雰囲気を伴っているのである。われわれの「わかる」は、そうした雰囲気の中で行なわれるのである。

「もの」を「わかる」の「わかる」は、「わかる」の一典型であり、「わかる」を「わかる」のモデルとしてとらえることができるであろう。

「もの」を「わかる」と、「ひと」を「わかる」との差異と関連についてはすでに論じたことがあるのでここでは省略する（拙著『授業を研究するまえに』明治図書　一九七七年参照）。

三　「死」を「わかる」

つぎに、「死」を「わかる」の「わかる」を考えてみよう。

この「わかる」には、「もの」を「わかる」の「わかる」とは、根本的に異なるところがあるように思われる。それは、V・ジャンケレヴィッチがその著『死』（仲沢紀雄訳　みすず書房　一九七八年）に、死の「人称態」として考察している問題とかかわる。彼は、死に、第三人称態、第二人称態、第一人称態の死を区別している。

「第三人称態の死は、死一般、抽象的で無名の死、あるいはまた、たとえば一人の医者が自分の病気を検討する、ないしは自分自身の症状を研究する、あるいは自分自身に診断を下すというようなふうに、個人の立場を離れて概念的に把えられたものとしての自分自身の死だ。」（前掲書、二五ページ）

自分自身の死であっても、それが概念的にとらえられるとき、その死は、第三人称態の死として、「わかられている」のである。第三人称態の死は「もの」に似ている。対象に似ている。

「第三人称態の死は、問題提起はするが、神秘学の領野には屈さない。それは他の対象と同様な一対象、人が医学、生物学、社会、人口統計の観点に立って記述し、ないしは分析する一対象であり、その場合には、悲劇

性をもたぬ客観性の極致を代表するものだ。」（同前書、二五ページ）

これに対して、第一人称態の「死」は「もの」とは異なる。

「第三人称が平静の原理なら、第一人称は疑いもなく苦悶の源泉だ。わたしは追いつめられた。第一人称では死は、わたしのすべてにおいて、つまりわたしの虚無において（虚無が〝すべて〟の無であるということが真実なら）、わたしに親密に関連する一つの神秘だ。わたしはこの問題に対して距離を保つことができず、密接に粘着する。わたしのことが問題なのだ！　わたしが問題なのだ。死が個人的にわたしの名で呼ぶわたし、他人を指さし、袖を引き、隣人のほうに横目をつかういとまを与えぬわたしだ。爾来、逃げ口上は遅延と同様に拒否される。もっとあとへの延期、そしてまったく同様にして、アリバイもだれかへの転化も不可能になった。」（同前書、二五ページ）

第一人称態の死を他人に代わってもらうことはできない。また、他人の第一人称態の死をわたしが代わってあげることもできない。「人はひとりで死ぬのである。」（『パンセ』断章二一一。一五七ページ）

第二人称態の死について、ジャンケレヴィッチはつぎのように記している。

「第三人称の無名性と第一人称の悲劇の主体性との間に、第二人称という、中間的でいわば特権的な場合がある。遠くて関心をそそらぬ他者の死と、そのままわれわれの存在である自分自身の死との間に、近親の死という親近さが存在する。たしかに〝あなた〟は第一の他のもの、直接に他である他、〝わたし〟との接点にあるわたしならざるもの、他者性の親近の限界を表象する。そこで、親しい存在の死は、ほとんどわれわれの死のようなもの、われわれの死とほとんど同じだけ胸を引き裂くものだ。父あるいは母の死はほとんどわれわれの死であり、ある意味では実際にわれわれ自身の死だ。そこでは、慰めを得られない者はかけがえのない者を惜しんで泣くのだ。」（同前書、二九ページ）

「愛する存在の喪失によって覚える哀惜と心を裂くような悲しみとにおいて、われわれは親しい者の死を自分自身の死のごとく生きる。」（同前書、三〇ページ）

子どもは「死」をどう「わかる」のであろうか。肉親の死に遭った子どもは別であろうが、子どもは「死」を、普通第三人称態でとらえる。ワロンはつぎのように書いている。子どもたちにとって、

「死もまた、個人的な脅威の印象としてよりは、また、自己保存の否認としてよりは、主体自身とは無縁な一連の状況として現われることがはるかに多い。死のことを話している子どもが、自分や質問者や自分の両親も死に得るととつぜん考えて驚くことは非常によくあることである。」（アンリ・ワロン著『子どもの思考の起源・下、子どもは何を考えるかII』滝沢武久・岸田秀訳　明治図書　一九六八年、二六九ページ）

それは、子どもが、「死」を「もの」と同じように考えているからであろう。

第二人称態の「死」をどう「わかる」かは、自己とその死者とのかかわりの深さによっている。

見舞ひたる友には癌と云ひし夫のなどて吾には云はず逝きにき
癌を知りゐし夫なれば共に手を取りて嘆きしものを今に悔みぬ

武田常夫は、和田谷春江によるこの二首の歌について、こう書いている。

「夫はいつのころか、自分の病状を知りみずからの死を予期していた。見舞いに来た友人にそれを告げ、永遠の別れを言外に語っていた。ただ夫は、自分にそれを告げまいとする妻の直摯な気持を思いやり、何も語らずいっさいを知らぬこととしてこの世を去っていった。（中略）この二首、確実に迫ってくる死の暗黒をみつめながら、あかしてはならぬことを最後まで口をとざし通した夫の、妻にはうかがい知ることのできない男の孤独とやさしさ、そのまずらおぶりを知りえた妻の無念と思慕を描いて痛切である。」（武田常夫　和田

谷春江氏の歌「ケノクニ」四百号記念特集号、昭和五十四年九月号、四五～四六ページ）と。

この二首をどう「わかる」かは、その人自身が、第二人称態の「死」をどう体験したことがあるかによる、と私は考える。

さて、第一人称態の死の体験者は、この世には存在しない。人は自分自身の「死」は、一度しか「生きられない」。私が死ぬことと、他者が死ぬことは、私にとっては、根本的に異なる。

今までは人の事だと思つたにおれが死ぬとはこいつ堪らぬ　　獨山人

死について考えるとしても、第三人称態の「死」しか考えず、パスカルのいう「気を紛らすこと」にのみ専念する平凡な「私」にとって、第一人称態の「死」の接近に気づくことは、それだけで衝撃である。それは、「私」にとって、「絶対的な出来事」なのである。

小木貞彦（筆名　加賀乙彦）は、『死刑囚と無期囚の心理』（金剛出版　一九七四年）の中で、人生が二四時間ないし四八時間に制限されている死刑囚においては「制限された時間への恐怖」がみられること、その生涯の終りまで「無期受刑者」の名のもとに、あてどなく待って生きていかざるを得ない無期囚において「無制限の時間に対する恐怖」がみられることを指摘している。そして、それぞれの恐怖が、前者に活発で動きの多い病像を、後者に慢性で動きの少ない感情麻痺と退行を、ひき起こしていると結論している。

「死」をわかるとは、こうした状況を含めて、無限に多様な「状況」の中にあるそれぞれの人間にとっての「死」を「わかる」ことではないだろうか。それは、また、「死」を第三人称態の「死」として「遠ざける」だけでなく、第二人称態あるいは第一人称態の「死」として「近づけ」て、生き生きと「わかる」ことを意味する。それなくして、「死」の人間にとっての意味を真に「わかる」ことはあり得ないのではないだろうか。

「死」を「わかる」の「わかる」もまた、「もの」を「わかる」の「わかる」と同様に、「わかる」の一典型として、また、「わかる」を「わかる」のモデルとしてとらえることができるであろう。

（注）「わかる」の問題の研究は、現象学的解釈学の研究によって、近年、その「わかる」が深められてきている（たとえば、雑誌「思想」一九七九年五月号「解釈学の課題」を参照）。「体験」とその「表現」の「理解」と「解釈」における「わかる」は、そうした諸研究に学びつつその「わかる」を深めていかなければならない。

四、「わかる」を「わかる」

『わかる』の心理学」が「わかる」を「わかる」ことを目ざすものであるとすれば、『もの』を『わかる』』も『『死』を『わかる』』も「わかる」のでなくてはならない。無限にある多様な「わかる」を「わかる」べき『わかる』の心理学」が、それさえもわからないでは、まったく未完成なものといわなくてはならない。ここでつぎのような仮説を提出しておきたい。それは、『わかる』の心理学」は無限に開かれており、常に未完成に終わるべき宿命をもっている、という仮説である。言い換えれば、「わかる」の心理は、わかり切ることは決してできない、という風にいってもよい。

『わかる』を『わかる』』の「わかる」は、『『もの』を『わかる』』の「わかる」にも似ているが、しかし、『『死』を『わかる』』の「わかる」によりよく似ている、と私は考える。

「わかる」には、第三人称態の「わかる」、第二人称態の「わかる」、第一人称態の「わかる」がある。そして、第三人称態の「わかる」だけ「わかって」も、「わかる」を「わかった」とはいえないのである。

子どもに教える実践において、直接にかかわるのは、第二人称態と第一人称態の「わかる」である。それを除外して「わかる」の心理学は完成しない。

ところが、つぎのようなことがある。

まず、各人は、自分自身の「わかる」を通して、「わかる」とは何かを「わかる」。自分で「わからないこと」を「わかる」ということは、どのように「わかる」ことであるかを「わかる」ことは、その「わからないこと」が「わかる」までは、なし得ないことである。とすれば、各人の『わかる』を『わかる』は、おのずから、その人自身の「わかること」の広さ、深さ、豊かさによって制約されていることになる。

さらに、いうまでもなく、世の中には、「わかる」べき対象は無限にある。たとえば、文学、絵画、音楽、数学、外国語、歴史、考古学、天文学、コンピューター・プログラム、剣道、宗教、等々、無限に挙げることができ、それぞれにおける具体的で特殊的な内容を考えれば、さらに限りがない。

しかも、その内容のどれひとつをとりあげても、それぞれに対して、深さ、広さ、豊かさにちがいのある多くの「わかる」が存在する。

さらに、多様な状況の中で生きている人々によって、それぞれの人の「わかる」がそれぞれに体験されている。たとえば、原始人の「わかる」をわれわれは「わかる」ことができようか。「未開人」の「わかる」と現代人の「わかる」。未来の人間の「わかる」。

たった一人の、特定の状況下にある、子どもの「わかる」体験でさえ、特定の状況の中にあるわれわれが、第一人称態に近い形で具体的に「わかる」ことは、決して容易でない。

まして、ゲーテ、シェークスピア……、ダヴィンチ、ロダン……、バッハ、ショパン……、マルクス、ケインズ……、フッサール、フロイド、……等々の「わかる」をすべて「わかる」ことは、これまた、到底不可能であろう。さらに、これまでと同様、これからも、その「わかる」を平凡人が「わかる」ことは極めて困難であるような、そういう「わかる」をするであろう優れた天才たちは、続々と限りなく現われてくるのである。そして、それぞれの「わかる」について、「わかる」ことなしに、それらすべての「わかる」が何か同じ性格をもってい

ると最初から前提してしまうことは、できないはずである。

さらに、「わかる」を心理学者が「わかろう」とするとき、その「わかろう」としている心理学者自身の「わかる」は、いまだ、彼が対象としている「わかる」の中には含み込まれていない。「わかる」を「わかる」を「わかる」を……という無限後退の中で、彼の最後の「わかる」は、いつも、彼の『わかる』の心理学」の対象の範囲からは外れることになる。しかも、最後の「わかる」と、その前の「わかる」とが同じ「わかる」であるとの保証はない。

まだまだ、いろいろ理由は挙げられよう。ただここでは、『わかる』の心理学」が、本質的に無限に開かれていることだけが明らかになればよい。

こう考えてくると、『わかる』の心理学」は、具体的な個別的な「わかる」の研究を積み重ねていくことを通じてしか創り得ないのであって、一挙に「わかる」ことはできない、そして、未完成であることを宿命づけられていると「わかる」のである。

五　「わかる」は「かわる」である

「わかる」とは「かわる」であるといえる。「わかる」とは「わからなかったこと」が、「わかること」に「かわる」ことであるという意味でもそうである。

「わかる」とは、「わからない」ときの「わかり方」が、「わかる」ときの「わかり方」に「かわる」ことであるという意味でもそうである。

だが、もっと根元的な意味でも、「わかる」とは「かわる」ことでありうる。

なぜなら、ある人間が、どのような事柄について、どのように、どれだけ、「わかっている」かということは、

その人間の人間としてのあり方にとって本質的なことがらだからである。むしろ、それは、その人間の内容そのものなのだといってよい。

そこで、あることの「わかり方」が、かわること、つまり、別のわかり方をするようになることは、そのあることが何であるかによっては、その人間が人間としても「かわる」ことにつながっている、と考えられるのである。

宗教的な回心とか、思想的な転向などがすぐに思い浮かぶかも知れない。

「わかる」にはいろいろありうる。「口だけでわかる」、「頭でわかる」、「心でわかる」、「全身でわかる」、そして、ひとりの人間がその全存在を賭けて「わかる」。

私は、林 竹二著『田中正造の生涯』を思い起こす。谷中村の強制破壊を前に、木下尚江は谷中残留民に対して、「諸君の生活は全身である。しかるに、私はただ口だけである。」と畏敬の念をもって語った。では、木下尚江は「わかった」のか？ 林 竹二はこう書いている。

「木下尚江が畏敬の念をもって語った、谷中人民の勇気が、田中正造には、まったく見えなかった。これは動かしようもない事実だが、我々はそれだからといって、単純に、正造の不明をとがめ、尚江のものを見る目のたしかさを無条件に賞賛するわけにはゆかない。なぜなら、谷中の残留民十六戸が、住んでいる家をこわされて、身の振り方に窮し、将来に何の展望ももつことができないでいた最悪の日に、尚江は何か些細なことで腹を立てると、谷中の人民をこの窮状の中に見すてて、伊香保に帰ってしまったからである。正造は木下とは比べものにならないくらい、谷中人民に無理解であった。しかし、彼はどんなことがあっても、谷中人民の傍を去ろうとはしなかった。去るに忍びなかったのである。

ここですこし考えておきたいことは、理解ということである。何かを『理解する』あるいは『見える』と

いうことが、正造と尚江とでは、ひどく異なった事態であったようにおもわれる。正造の場合は、一つの事を理解する、あるいは理解できるようになるのは、理解できなかったときの自分と別の人間になることであった。見えるということも同じで、見えなかったものが見えるようになったということは、見えなかったときの自分とは別のものに自分がなったことを意味していた。

正造の場合はこうだったが、尚江はもっと器用に理解出来、見えもした。彼が正造とは種類の違う知識人だということである。」（林 竹二著『田中正造の生涯』講談社 一九七六年、一三七～一三八ページ）

田中正造の「わかる」と木下尚江の「わかる」。

「わかる」には、一人の人間の人間としてのあり方そのものが表われる。だから、「わかる」とは「かわる」なのである。

『わかる』の心理学」が、そうした「わかる」まで「わかる」ようになるとき、「わかる」が「かわる」だけでなく、「心理学」そのものもまた「かわる」のではないだろうか。そんなことを考える。（東京大学助教授）