

「教師」としてのフロイト

—『精神分析入門』第1部・第2部の分析を通して—

恒吉徹三¹・佐藤直弘¹・藤島敬久¹・阿武典子¹・竹本寛子¹・山本博大²

Freud as a Teacher: Through the Analysis of
“Introductory Lectures on Psycho-Analysis(Part I and II)”

TSUNEYOSHI Tetsuzo, SATO Naohiro, FUJISHIMA Takahisa, ABU Noriko,
TAKEMOTO Hiroko, YAMAMOTO Hiromasa

(Received September 28, 2007)

I 問題と目的

これまで、フロイトについて、理論や技法に関する研究ばかりではなく、フロイト自身の生い立ちなど伝記的な側面についてとりあげたものや（ジョーンズ，1961）、父子関係も含めてフロイト理論を検討するもの（クリュル，1979）など、さまざまな側面から検討されている。さらには、フロイトの著作の「書き方」という点から作家としてのフロイトについて精神的にとらえたものもある（マホーニィ，1987）。また、指導者・教育者としてのフロイトについて述べるなかでロラン（1983）は、精神分析理論の中に織り込まれた教育について、人間存在について教えることによりすすめられており、幻想が追放された教育であったことを指摘している。このように、教育者としてのフロイトについても一部検討した文献もあるが、フロイトの著作を講義としてとらえて「教師」としてのフロイトについて論じたものは見当たらない。

本稿では、『精神分析入門』を「講義」として読み、講義をしている「教師」としてのフロイトについて検討することを目的とする。そのさいに、フロイトは、どのように精神分析を教えようとしたのかについて、講義の形式・授業計画、聴講者との関係や聴講者としての視点、講義内容と事例の提示方法および時代背景との関連、さらに精神分析的な視点からみた講義について総合的に検討する。

II 方法

『精神分析入門』の第1部錯誤行為および第2部夢について、執筆者らによる『フロイト研究会』を開催し研究をすすめる。これは、1回90分で、毎回1講を参加者が輪読するものである。なお、第8講から第12講までは各自が事前に読み、その後に研究会の場で議論した。

III 講義を通して教師としてのフロイトを検討する

1. フロイトの講義構造

1) 講義場面

1 山口大学大学院教育学研究科学校教育専攻学校臨床心理学専修

2 山口県立知的障害児施設このみ園

『精神分析入門』の第1部と第2部は「医師も非専門家も、男性も女性も加わった聴衆を前にして行った講義をそのまま再現させたもの」であることをフロイト(1916)自身が述べている。実際の講義は、高橋・下坂(1972)や鈴木(1988)によると、第一次世界大戦の最中(1915～1917年)の2回にわたる冬学期、土曜日の晩7時から9時に、9～11名の聴講者(大半が女性)に対して行われている。他の文献には、講義開始当初は5名程度であったが、100名にまで増えたともある(『フロイトの生涯』の竹友らの訳注)。60歳のフロイトは数少ないファンの前で「低い声だが、はっきりした話し方で」(高橋・下坂, 1972)「いっさいノートなしに2時間ぶつづけに話しつづけ」、「はっきりとした発音でゆっくり話し、それでいて活気にあふれ、適度にジョークや小話が挿入され、聞く人を飽きさせなかった」(鈴木, 1988)という。実際、フロイト自身「講演者としての私は、ほぼ2時間にわたる講演の間、聴講者の注意力がにぶらないように心がけざるをえなかった」と述べており、聴講者への効果を相当意識して講義を組み立て、論旨を進めていると推察できる。

現在の大学の講義時間の単位、90分1コマよりも時間的に長いが、15講で構成された講義であり、現在の大学の15回30時間で構成されている1授業あたりの基本構造と同様であると考えられる。

2) 授業計画

(1) フロイトの講義

『精神分析学入門』を読むと、フロイトの講義には、多数の聴講者が存在し、その中で筆者らも実際に聴講しているかのような錯覚に陥る。これは、文体が口語体で構成され、逐語録のような方法で表現していることに起因している。

筆者らのフロイト研究会では、実際にフロイトが行った精神分析学入門の講義を聴講生として追体験する形態で第1部錯誤行為、第2部夢を輪読した。この時、紙面の活字を追いながらの講義であったので、不明な点については何度も振り返りながら内容を深める事ができた。しかし、現代の視聴覚教材の普及に伴い、情報を視覚映像として入手することに慣れてる者、教科書や入門書等のようにテーマごとにまとめられた文語体に慣れてる者、毎回の授業を起承転結で仕組まれた形式で受け続けてきた者にとっては、口頭のみで、多くの例題を交えた講義内容を理解するためには、思考の転換が求められる。また、認知処理過程という点から捉えた場合も解釈の仕方が異なる。カウフマン夫妻(1983)の提唱した「継次処理」と「同時処理」という2つの認知処理様式により分類すると、情報を1つずつ時間的な順序によって処理する様式である継次処理タイプの者は、フロイトのミステリー小説の謎を紐解くような説明の仕方は、例も豊富で一場面毎には理解しやすいと考えられる。しかし、ひとつひとつに捉われると全体が捉えられなくなる可能性も含むことになる。一方、複数の情報をその関連性に着目して全体的に処理する様式である同時処理タイプの者は、全体的なイメージを自分なりの図表等で表現することにより理解が容易となると考えられる。

講義をどのように聞いたらよいかを考える際に、フロイトが最初の講義で、「精神分析の思考活動の方向性は、これまで身につけてきた学術上の教養とは遠くかけ離れており、心理学的な思考法に慣れていない」と述べていることを見逃してはならない。つまり、フロイトを読むためには読むための特別な方法論(マホーニィ, 1987)が必要であるように、フロイトの精神分析学入門の講義を聞くためには特別な聞き方が必要なのである。

(2) フロイトの講義スタイル

教師が授業を行う場合、専門的力量として教育技術が求められる。技術を広い意味で捉えたと「一定の目的を達するためのすべての手続、すべての手段、手段のすべての結合、すべての体系を意味している」(三木, 1967)³とされ、フロイトの講義は、受講者を惹きつけ続けるために、様々な手法が用いられている。その中で、「フロイトは自らの主張を出し、すぐさま反論を自ら提示して、再びそれに答えてゆく」(懸田, 2005)という対話的スタイルが特徴的である。

フロイトの行った対話的スタイルには、知的複眼思考法がみられる。知的複眼思考法(荻谷, 2004)とは、ありきたりの常識や紋切り型の考え方に捉われずに、物事を考えている方法で、複数の視点を自由に行き来することで、ひとつの視点に捉われない相対化の思考法である。この知的複眼思考法を講義の中で展開するための方法として、一人で教師と生徒の二役を演じることによりディベートやソクラテス法の手法を取り入れている。ディベート(北野, 1997)の目的は、正しい最善の選択、意思決定を行うための議論であり、2つの意見の戦いではなく、中立的な、知的意思決定者である第3者を説得できるような議論をお互いに展開することである。ソクラテス法(山崎, 2001)は、真理の探究のための方法として、語られる言葉を介して議論を進める対話のことである。ソクラテスが真理を所有していて、真理を教えるのではなく、ソクラテスの力を借りて、相手が自らの力で真理を探究し、真理を産み出し、真理へと到達する事であり、この教育的働きかけを産婆術ないしは助産術と言う。この2つの手法を用いる事により、フロイトは教師として授業の展開で求められる説明・発問・指示・評価を行っているのである。

(3) 講義の構成

フロイトの講義内容を理解するためには、フロイトの講義の方法や構成が分かればより容易になるであろう。フロイトの講義の組み立て方は、一般的に耳慣れている順序立てた起承転結ではなく、現代の寄り道話的な手法で、一つの話が複数に分枝する。身近な話題で導入し、専門的な話題へと発展していく。そして、流暢な言語で話が進むため、場面毎には納得がいく。しかし、講義内容は知的複眼的思考法が強迫的とも感じられるような方法で駆使され、さらに話題が分枝するため、前後のつながりが一層複雑となり、全体的な視点から改めて振り返って理解しようとする時間と時間を要する。このような場合、フロイトの講義を分割し、図式化することにより内容の理解が容易となるかについて検討したい。

第1講序と第2講錯誤行為の講義内容を分割して捉えると、第1講序は、「精神分析入門の講義の説明」、「精神分析を学ぶ途上の困難」、「精神分析の2つの主張」「まとめ」により4分割する事ができる。第2講錯誤行為は、「人間の重視されていない現象の研究」、「精神分析との関わり」、「錯誤行為の説明」「錯誤行為一言い違い」により4分割することができる。さらに、第2講錯誤行為に小見出しをつけるとするならば、「人間の重視されていない現象の研究」では、錯誤行為・ある瞬間だけ物忘れする現象・過失の伴う物忘れの3つの現象。「精神分析との関わり」では、研究に対する予想される意見。「錯誤行為の説明」では、精神分析を知らない人に対する錯誤行為の説明の仕方、現象が成立するための条件。「錯誤行為一言い違い」では、メイリンガーとマイヤーの研究、言い違いの種類と結果と想定できる。

第2講錯誤行為の「人間の重視されていない現象の研究」は、錯誤行為、ある瞬間だけ物忘れする現象、過失の伴う物忘れの3つの現象を複数に分枝した説明と例で述べてあるが、図1

3 引用部分を現代かなづかいに改めた。

のように図式化することができる。

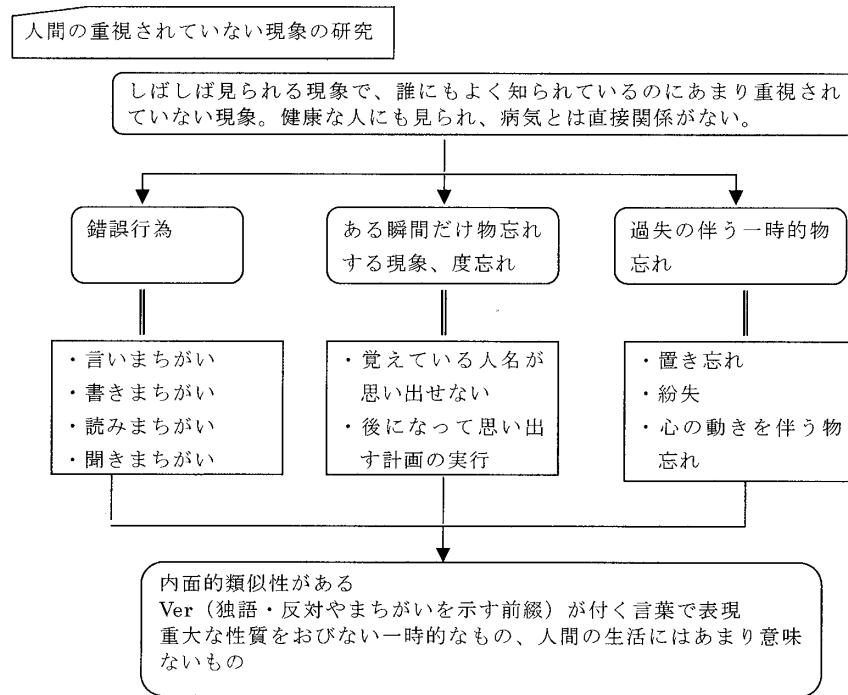


図1 第2講錯誤行為の図式化例

現在のような視覚的な教材を用いて講義が行われるスタイルに慣れている者は、口頭のみで行われる講義で頭の中で即座に図式化することは困難である。フロイトは、精神分析学入門の講義を直接聴講した者はもちろんのこと、他の間接的聴講者が自分なりの解釈で精神分析入門の講義を受ける事ができるように、あえて講義そのものを再現するような口語体の表現方法で著作したのではないかと考えられる。実際に、聴講者がフロイトの世界に入り込み、一緒に探求するという姿勢の切り替えがなければ、内容を理解することは困難となる。

2. 聴講者からみた講義

1) 語りかける教師フロイト：聴講者への人称代名詞による語りかけの変化を検証する

ここでは、前述のとおり実際の講義の雰囲気（臨場感）とその背景を確認したのち、「頭の中で、聴講者と自分との間の活発な対話をつねに考えている」（下坂，1977）フロイトがどのように意図して講義したのか、「人称代名詞」の特徴とその出現の推移に注目して考察する。

この講義は「みなさん」という呼びかけで始まる。論旨が進むにつれて「私」、「われわれ」等の代名詞、特に一人称、二人称の代名詞が頻出し始める。これらは本書の特徴の一つであり、その出現の仕方に教師としてのフロイトの意図が表れているのではないかと筆者らは考える。

そこで、本書の第1部「錯誤行為」および第2部「夢」、つまり始めの冬学期に行われた講義全15講について、文中の人称代名詞の出現数・出現率および総文字数をカウントし、その推移について考察する。ここでの総文字数には訳者註、日本語へのルビ、日本語・英語以外の原語およびスペースを含まない。対象とする人称代名詞は、一人称の「私」「われわれ」「私たち」、二人称の「あなた」「みなさん」「あなた方」、三人称の「彼」「彼ら」「人々」とする。各講における人称代名詞の出現数と人称代名詞総数に対する出現率は表1、人称代名詞総数に対する

出現率は図2、人称代名詞の出現率推移は図3、人称別出現率の推移は図4のとおりである。今回は邦訳のフロイト著作集を用いたことから、文字数や人称代名詞の出現率などの相違はあるとしても、原著のドイツ語、英訳書の標準版は検証していない。

表1 各講における人称代名詞の出現数と人称代名詞総数に対する出現率

講	私		われわれ		あなた		みなさん		彼		彼ら		人々		私たち		あなた方		人称代名詞総数	総文字数
	出現数	出現率	出現数	出現率	出現数	出現率	出現数	出現率	出現数	出現率	出現数	出現率	出現数	出現率	出現数	出現率	出現数	出現率		
1	20	21.5	12	12.9	0	0.0	56	60.2	0	0.0	0	0.0	3	3.2	0	0.0	2	2.2	93	9612
2	26	27.4	23	24.2	10	10.5	16	16.8	13	13.7	4	4.2	1	1.1	2	2.1	0	0.0	95	13682
3	50	30.7	46	28.2	13	8.0	36	22.1	11	6.7	2	1.2	5	3.1	0	0.0	0	0.0	163	17760
4	44	29.3	69	46.0	2	1.3	29	19.3	4	2.7	0	0.0	2	1.3	0	0.0	0	0.0	150	21213
5	28	28.9	57	58.8	0	0.0	4	4.1	5	5.2	1	1.0	2	2.1	0	0.0	0	0.0	97	14742
6	58	30.5	58	30.5	8	4.2	31	16.3	32	16.8	1	0.5	2	1.1	0	0.0	0	0.0	190	14026
7	13	12.3	50	47.2	1	0.9	17	16.0	23	21.7	2	1.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	106	12476
8	8	11.3	43	60.6	0	0.0	7	9.9	9	12.7	3	4.2	1	1.4	0	0.0	0	0.0	71	9979
9	15	13.8	63	57.8	2	1.8	0	0.0	23	21.1	2	1.8	2	1.8	2	1.8	0	0.0	109	12849
10	20	16.5	57	47.1	0	0.0	28	23.1	10	8.3	1	0.8	5	4.1	0	0.0	0	0.0	121	20480
11	11	20.4	23	42.6	1	1.9	15	27.8	4	7.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	54	13105
12	43	27.9	23	14.9	0	0.0	28	18.2	60	39.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	154	15021
13	21	21.6	58	59.8	0	0.0	12	12.4	2	2.1	0	0.0	4	4.1	0	0.0	0	0.0	97	14617
14	25	20.8	51	42.5	3	2.5	31	25.8	4	3.3	3	2.5	3	2.5	0	0.0	0	0.0	120	15330
15	21	22.8	31	33.7	0	0.0	26	28.3	8	8.7	2	2.2	4	4.3	0	0.0	0	0.0	92	12219
計	403	27.0	664	44.4	40	2.7	336	22.5	208	13.9	21	1.4	34	2.3	4	0.3	2	0.1	1712	217111

総文字数を比較すると、第1講と第9講が10,000文字を下回るのに対して、第4講と第10講は20,000文字を超える長編となる。全講が「序」にあるとおり2時間の講義だったとすると、特に初回である第1講は、聴講者の反応を窺いながら、ゆっくり話したことが推察される。「どうか気を悪くならないで下さい」「二度と私の講義をききにいらっしやらないようにとご忠告申したいくらいなのです」と丁重すぎる言葉遣いでこちらを察しながら、最後には「もしもみなさんがこれはめんどろだという気持ちを克服することができるようでしたら、さらに先へ進めて行こうと思います」と聴講者をぐいぐいと第2講へひっぱっていつている。それに対して、第4講は第1部「錯誤行為」のむすびである。今まで慎重に「その時その時の効果を顧慮し」「一度とりあげてはやめ、のちにふたたびこれをとりあげて、必要に応じてさらに掘り下げて論ずる機会を」待って、“禁欲的”に論じられてきた内容のまとめであり、具体例を数多くあげて固めてきた土台に乗ってあふれ出るように早口で力強く語られたのではないだろうか。「これが精神分析の最初の成果です」「錯誤行為は二つの意図の衝突によって生じる心的行為である」と本来のフロイトの主張をきっぱりと述べ始めている。

一人称「私」は第3講、第6講で多く出現している。特に第6講では開始直後に「夢は身体的現象ではなく心的な現象であると仮定したいのです」とはっきりと提案されている。その提案の根拠を重ねて主張するのに「私」を多用したのではないかと思われる。

一人称「われわれ」は全体を通して最も多く出現している。初回の第1講が最も少なく、第4講の「錯誤行為」(むすび)で最高に達している。「われわれ」には同志という意味合いがあ

る。当初の「われわれ（精神分析家）」は「みなさん聴講者とは違う」という意味を持つが、講が進むにつれて、「今や理解者であるあなたたちを含めた私たち」に変化し、最後には「人」「人間」とさまざまな意味を含んできていることは興味あることである。私たち聴講者はフロイトに導かれるままに、異議や抗議を想定してあれやこれやと考えている間に、気がつくまでフロイトから「われわれ」と呼ばれ始めている。第4講は「みなさん、何はともあれ、われわれのこれまでの努力の成果として」、「もうここまで一緒に考えてきたじゃないですか」と言われてしまう感じである。フロイトはあくまでも「あなた方」へ一方向的に伝授するのではなく、「われわれ」へ語りかけながら一緒に考えようと誘ってくれている。

二人称「みなさん」は第1講に56回出現し、他回と比べて特に多い。初回である第1講は、学校教育で言えば学級開きのようなもので、聴講者の興味関心や理解力を「みなさん」と語りかけながら推察し、今後の講義の進め方を考えていたのかもしれない。それに対して、第5講は第2部「夢」の初回であるが、「みなさん」は激減し4回である。「われわれ」「私」の一人称が多用され、もはや「みなさん」と語りかけられるのではなく、聴講者は同志として「夢」という新しい内容に誘われていく。

三人称「彼」が予想外に多用されている。特に第12講では60回も出現するが、この講では12個の断片的な夢の例を示し、その登場人物（彼）について一つずつ丁寧に解明しているからであると推察する。

ここまで、講義の中でフロイトが語りかける「人称代名詞」に注目して考察した。15回の講義では、回を追うごとに内容が計画的に積み上げられ、意図的に組み立てられている。その内容に関連して、語り手が使う「代名詞」の人称も大きく変化していることがわかった。フロイトは、読み手の反応を大いに気にかけたといわれているが、この「代名詞」の人称を変化させて

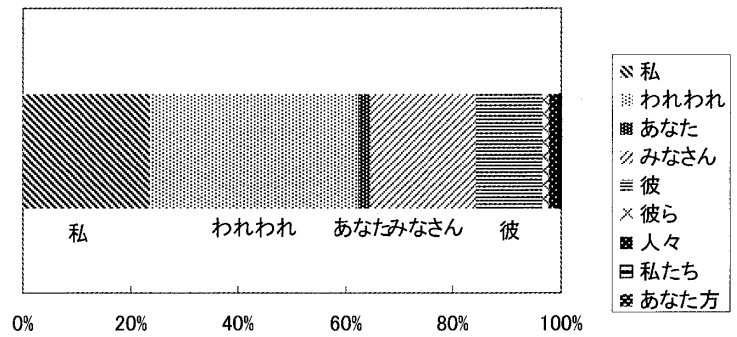


図2 人称代名詞総数に対する出現率

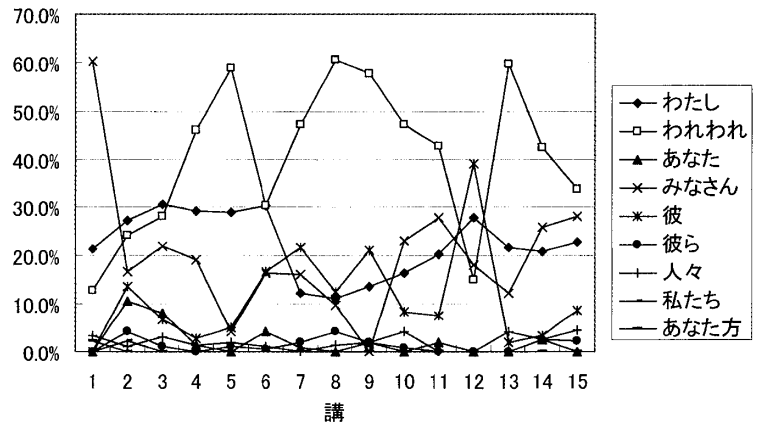


図3 人称代名詞の出現率推移

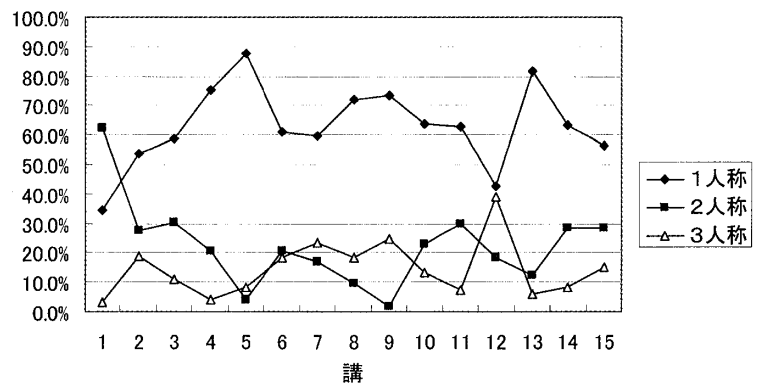


図4 人称別出現率の推移

効果的に聴講者をひきつけているのではないか。

本来、読むという行為は読者個人の作業のようであるが、ここでは、聴講者を意識し、学問的対話に誘ってくれる教師フロイトがいる。聴講者はその対話的な誘いに導かれていく自分自身を自ら見つめることになる。その推移を意識することで、より深くフロイトの講義を理解することになるのではないか。ここに教師フロイトの意図があったのではないかと考える。フロイトにとって、「講演者と聴講者」、「教師と生徒」、「書き手と読み手」の相互関係は、まさに「治療者と患者」「セラピストとクライアント」の関係そのものであったのではないだろうか。

2) 聴講者の視点からみた講義

精神分析入門の第1部、第2部を輪読する中で、聴講者である筆者らは、フロイトが精神分析という学問を構築する過程において、いかに緻密な思考を働かせてきたか、という痕跡を辿っていくことができる。しかしながら、第1部の錯誤行為と第2部の夢にかけて、内容の難易度の変化もさることながら、講義を聴講する立場からすると、講義に対して次のような変化を感じた。

第1部では、精神分析の知識が少しでもある聞き手にとっては、精神分析の専門用語が全く用いられずに含みのある表現方法が多用されているため、“ムズムズ”させられているかのように感じ（この点は「じらし」として後に論じている）、この感じがまた講義を刺激的なものにしているように思われた。この点は、下坂（1977）が精神分析入門について「読者にはシャーロック・ホームズの上を行くフロイトの謎解きの妙味を楽しんでいただくのもまた結構である」と評していることと近い感覚であると思われる。しかし、第2部では専門用語の頻出と合わせて、“解説”という形容が相応しいような講義であり、これから講義がどのように展開していくのであろうといった期待感が、第1部に比べ幾分薄れていたように思われる。以下に、この期待感の変化について、第1部と第2部との講義が進むにつれて講義を聴講する立場から感じられた相違点について、フロイトの講義の素材に対する扱い方からさらに検討し考察する。

マホーニィ（1987）は、「序論的な講義の後でフロイトは、賢明にも最も吟味しやすい素材から始める。つまり彼は、仮定から入るのではなく、調査研究から始めるのである。まったくの精神病理的現象から始めるのではなく、どんな健康な人にも観察できる錯誤行為から始める」と述べているように、第1部の錯誤行為では、私たちにとって馴染みのある現象を扱っていることを指摘している。私たちにとって馴染みのある素材に対して、フロイトは「しかし、もしみなさんが、錯誤行為についてのこれまでの説明をおききになって、いままでいだいておられた、錯誤行為に関する見解に動揺をきたし、その結果みなさんの心の中にある程度まで新しい仮定を認める準備ができたとすれば、私はそれで満足なのです」と、非常に淡白な物言いをしている。この聞き手に動揺をもたらす効果が、まさに知的好奇心を賦活させることに繋がっていると思われる。内田（2002）は、入門者のためのよい書き物について、「よい入門書は、まず最初に『私たちは何を知らないのか』を問います。『私たちはなぜそのようなことを知らないままで今日まで済ませられてこられたのか』を問います」と述べている。第1部では、私たちにとって馴染みのある現象である錯誤行為を素材とし、それに関して内田（2002）がよい入門書の指標としてあげているような、私たちが知らないことを軸として講義の展開がなされており、フロイトもそれを意識して行っていたための発言であると考えられる。

第2部では、フロイトは、その講義の冒頭から「夢の研究は神経症研究の最上の準備となるばかりだけでなく、夢そのものがまさに神経症的な症状であり、しかもすべての健康な人たち

にみられる神経症的な症状であるという点で、われわれにとって、夢の研究は計り知ることのできない利益をもつからです」と熱く語り、そして、第2部の最後では「精神分析の存亡にかかわるような、さまざまな主張の正しさをこれほどすみやかに人に確信させることは、夢以外のものではとてもできません」と、精神分析研究における夢の重要性を非常に強調してその講義を締めくくっている。夢という素材については、私たちにも馴染みはあるものの、フロイトのその素材に対する強い思い入れは第1部との大きな相違点である。そして、フロイトの扱う主題への力の入れ具合に呼応するように、講義自体は、私たちの馴染みのある現象ではあるがフロイトという専門家だけが知っている事柄の解説へとシフトしているように思われる。フロイト(1916b)自身も、第1部と第2部とのこのような違いについて、ルー・アンドレアス＝ザロメ宛の手紙の中で「すぐにお気付きになることでは、第二冊目、つまり夢についての部分になりますと、このように用意周到な、間接的な、啓発的というよりも教育的な叙述の仕方を堅持してゆくことに、もはや成功していないことは自分でも承知しています」と述べている。つまり、聴講者が講義を聞きながら感じている印象を、フロイトは気づいているのである。筆者らは、第2部においては聴講者として講義を楽しむというより、フロイトの夢に関する解説を一方的に聞いているという印象が強かったように感じられた。

以上のように、精神分析入門の第1部から第2部にかけて、フロイトの各主題に対する力の入れ方と反比例するように、聞き手に感じられる講義の魅力が軽減してしまっているように思われる。それは、第1部では錯誤行為という一般的になじみのある素材を扱いながら聞き手である我々の側に主体があるのに対し、第2部では我々の側よりもフロイトにとって非常に馴染みのあり、かつ精神分析にとって最も重要な夢という素材を扱ったことで、講義の主体がフロイトに移動したためと思われる。フロイトは、上記のザロメ宛の手紙の中で、第2部の講義について後悔しているかのように受け取られる発言をしており、講義をする際に、知識を詰め込むことを主眼とするよりも、聴講者の内面に何らかの変化の兆候を与えることを目指していたのであろう。第1部では、聴講者である筆者らが高揚感を感じたようにそのもくろみが成功しているように思えるが、第2部においては、フロイトの夢という素材に対する思い入れの強さが、聴講者を主体とする配慮より先にたってしまったかのように思われる。

3. 授業内容について

1) 事例の提示方法

『精神分析入門』を講義として読んでいくと、フロイトが非常に多くの事例を示しながら講義を進めていることに気づかされる。例えば第3講では、自分が恋していたある婦人と結婚したX氏の名前をどうしても忘れてしまうY氏の例など、実に20以上もの事例を示している。フロイトによれば1回の講義はほぼ2時間であり、そのことから講義中に示した事例の多いことがわかる。これだけ多くの事例を講義の中で提示することは、聴講者の精神分析理論への理解に対して何らかの影響を及ぼすと考えられる。もし影響を与えているとするならば、その効果としてどういったことが考えられるであろうか。この問いについて講義という視点から検討する。

本書序文によれば、聴講者には医師も非専門家も、男性も女性も対象として講義に加わっていたとされている。こういった広範囲の対象に対して一様に興味をもってもらうような講義をすることは容易ではない。精神分析学に限らず、理論や用語についての説明は、それらについての予備知識を持ち合わせていない人間にとっては退屈なものとなりかねず、実際にフロイト

自身も、ほぼ2時間にわたる講演の間、聴講者の注意力がにぶらないように心がけざるを得なかったと述べている。そのためには、講義についての何らかの工夫が必要となってくる。この工夫の1つとして考えられるのが事例の提示である。ただ理論について説明していくのではなく、その理論についての実例を交えながら講義することにより、専門的知識を持ち合わせていない聴講者に対しても興味を惹きつけ、授業に集中させることができると思われる。フロイトは聴講者の注意力をにぶらせないために同じ論題を何回にもわたって論究したり、材料の配列に苦慮したりせざるを得なかったとしているが、事例の提示も同様に聴講者の注意力を維持する効果があったと考えられる。

また、精神分析学が机上の空論ではなく、フロイトが携わってきた症例などをもとにして構築された理論であるということを聴講者に対して理解させる効果もあったと考えられる。フロイト自身も第1講において、精神分析は、性欲動に関する主張などが「世間の知的な先入観に反する」「審美的・道徳的先入観に反している」という点で世間の感情を害し、世人の嫌われものになっていると述べており、周囲から疑問の目を向けられ、批判されることも少なからずあったと思われる。しかし、事例を提示することによって、フロイトの経験から理論が構築されていったということを明確にすることができ、聴講者に対して精神分析学が経験科学であるということを示す効果があったと思われる。スペンス(1992)は、フロイトが隠喩(メタファー)的な言語を意図的に用いたことにより臨床の中で起こっていることを新しい、異なった見方で見ることが可能にしたと述べている。そのうえで、仮説的なものである精神分析理論が、隠喩によって、確立された公理系として私たちが理解したと信じるような幻惑をもたらすということについても指摘している。事例の提示は、隠喩的な精神分析の仮説と実際の臨床とを結びつかせ、精神分析学に対する誤ったイメージを払拭するとともに、逆に精神分析学が過剰なほどに妄信されてしまうことを防ぎ、聴講者を精神分析理論に対する正しい理解へと導く効果があったと思われる。

さらに、事例を示しつつ理論について説明することにより、フロイトが症例から理論を構築していった過程を聴講者が追体験することを可能にするという効果もあったと考えられる。非専門家の聴講者にとっては、講義の内容が何となく頭では理解できているのだが今一つピンとこないという状態になることも考えられる。そういったときに事例を提示することにより、知識レベルから体験レベルへの深い理解がもたらされるようにすることができると思われる。それによって、精神分析学がどういった学問であるかということや、理論が構築されていった背景にまで理解を広げることができ、精神分析学に対してより深く、より身近なものとしての理解が得られると考えられる。また、臨床という体験的なレベルでの出来事から理論を構築するというを擬似的に体験することができ、とくに専門家の聴講者は、自らが行う研究においても示唆的であったのではないであろうか。

フロイトが講義において多くの事例を提示した意図については、フロイト自身も述べておらず定かであるとは言い難い。しかし、フロイトによる講義として本書を読み、以上のように考察してみると、やはり事例の提示が聴講者にもたらした効果は少なからずあったと考えられる。井上(2007)は学校における国語教育の指導において、ある物事について理解させるためには、その状況のイメージをより細かく精密に喚起し、より臨場感をもってありありとその場面や人物の内面を思い浮かべるようにさせることが重要であるとしている。事例の提示はまさに臨場感のあるイメージを喚起させることに寄与している。意図的であるかどうかに関わらず、フロイトは90年以上も前から聴講者が深い理解をもたらすための手法を用いて講義を行っていたと

考えられる。

2) 時代背景からみた講義内容

一人の人間が講義をする場合、それを行う人なりの特徴が見受けられると考えられる。ここでは、フロイトの講義の特徴及びそこから垣間見られる彼自身の理論の主張について、時代背景と人生から見受けられるものについて述べる。

(1) 時代背景について

『精神分析学入門』(第1部・第2部)が講義されたのは1915年から1916年にかけての冬学期であるが、彼の生きたこの19世紀末ヨーロッパ知識階級では啓蒙思想全盛期の時代であり、暗黒、非合理性、迷信を打破しようとする勢いが優勢であった。その最たるものが「ダーウィニズム」である。ダーウィンが『進化論』を1859年に発表しこれまでの神聖な人間像を打破し、始めは強い抵抗にあったが、徐々にその理論は社会に認められていった。このダーウィンの生き方はフロイトの人生にも酷似しており、彼も強い影響を受けたようである(リトヴォ, 1990)。心理学においてもその流れを受け、行動を収める基本的な生物学的諸能力の研究に基づく心理学が出現する機が熟していた。また科学の分野では、物理学者が物質の構造を認識し始めた時代であり、電子の発見(1890年代)、還元主義的要素の時代であったと思われる(フラー, 1994)。

つまり、時代の変革期であり、これまでの思想や迷信などをより科学的に追求し、解明する動きが強かったことがうかがわれる。さらに、その手法は還元主義的、要素主義的であり、細分化していくことで物事の本質を探る傾向が強かったように思われる。フロイトの無意識、性の欲動などの主張や自由連想法などはこの時代の流れを色濃く受け継いでいるようにも思われる。

(2) 時代背景とフロイトの講義

先に述べたような時代背景を踏まえ、フロイトの講義の特徴及びその内容から伺われる彼の理論について紐解いていきたい。彼の講義は当初3～4人であったが、最後には100人ほどになっていたという。それだけ回数を重ねるごとに学生の関心を募らせていくほどの教授方法の巧妙さが伺われる。

その講義の特徴としてまず挙げられるのは、論を展開する際のフロイト独自の“じらし”である。例えば、第1部より読み進めていくと「無意識」に相当する意味合いのものを、錯誤行為を説明する際に、『何か欠けている』と述べたり、『異なった2つの意図が衝突し、干渉する』や『新しいものを付け加える』、『ある意図』、『以前には心理学に属するとは認められていなかった減少』というような遠まわしな表現をしながらもその存在をちらつかせているにも関わらず、第2部の夢の部分でようやく言葉として明記される。このように、精神分析についてある程度の知識のある者にとっては回りくどいと思えるほど、ある概念を提示することへのあらゆる反論の可能性を見出し、反論について回答しながら新たな概念を提示していくという手法がこの講義の中で多く見受けられる。

当時はそれだけの説明が必要であったという理由だけではこの“じらし”ながら述べていく過程は説明できないのではないだろうか。確かにフロイトの時代にはまだそのような概念は十分には受け入れにくい時代であり、また、彼が自身の理論を打ち出した当初は数々の強い批判や抵抗があったことや、彼の弟子達の離反の後の時期でもある。このようにフロイトは、精神分析がまだ広く受け入れられていない時代であり、また固定的ではない自らの理論を再確認する意味でも、より自分の考えを強固に示す必要があったと思われる。そのためには、すぐに手

の内を見せるのではなく、歴史、文学など、あらゆる知識の中から導き出したものであることを証明するための彼なりの手法であったのかもしれない。

もう1つの特徴は、“穏やかな主張”と“やんわりとした批判”といえるものである。フロイトの『精神分析学入門』から見受けられるものとして、『未知の部分は証明できないことも証明できない(全てが偶然などということはない)』という姿勢がうかがわれる。それは、「人の心」といういまだ完全には明らかにされていない分野では、現時点ではっきりとこれだと述べることは出来ないという意味合いである。そして、数々の臨床例や人々の歴史というより生活に根ざしたものを根拠として、自分が展開する理論においても間違いであるという証明は出来ないではないか、というような主張の仕方を図っている。

さらに、そのような分野であるからこそ、科学的な解明でそれらの構造を明らかにするよりも、それらの現象が示している意味を考えた方が得られるものとして興味深いのではないかと当時の科学立証主義に対してやんわりと批判をしているようにもとらえられる。これは、フロイトが自らの理論を公表した際に、ドイツ医学会から強い批判と反発を受けたことや、若かりし頃に離別した神経医学に対する抵抗の一種とも考えられる。このような考え方は、まさに機能主義に代表される主張であると思われるが、要素主義の強い時代に科学的なものと神話的なものとの中間に立って、先駆的な思想を持っていたと考えることもできると思われる。

このような特徴を踏まえると、聴講者が“じれったい”ような印象を受けるのも、フロイトは、明確に立証されない限りは自分の理論を曲げない、という意味を貫いてさまざまな点について述べていることによるものであろう。また、あらゆる反発や自分の理論に対する不安を解消する1つの方略であったのではないかと考えられる。

IV 全体的考察

1. 教師としてのフロイト

フロイトを読むことと講義として聞くように読むこととはどのような相違を生むのであろうか。マホーニィ(1987)は「書き手としてのフロイト」について述べるなかで、フロイトは読者の抵抗を念頭において話をすすめていることを指摘している。抵抗の分析について説明するだけでなく、講義内容に対する聴講者の抵抗を here & now で取り上げることを通して実践的なスタイルで伝えているのである。当時の精神分析は here & now の転移解釈はなされているわけではなかったとしても、フロイトの講義は「いまここ」を重視していると考えられる。

この第1部と第2部は即興的で、後に書きとめたもとだとされている。この点でも、自由連想的に講義をしている側面もあることが、より広がりのある印象を形成していると考えられる。マホーニィ(1987)は『トーテムとタブー』と『快感原則の彼岸』の2つのテキストの分析を通して、「フロイトの作品は彼自身の自由に漂う注意 (free-floating attention) の産物だが、その認知機能の水準は概して平均以上のもの」であると述べている。自由連想的に話をすすめながら、2次過程の水準を維持しテーマに沿って集約させていくというダイナミクスがあると考えられる。単に知識を提供するのではなく、臨床的な実感に近い世界を講義の場においても作り上げて理解を深める手法ということができよう。

聞き手の立場を意識してフロイトの講義をとらえた場合、聴講者の期待を引き受けつつ講義を展開し、あるところでは共に探索する姿勢を聴講者にも求めている。“精神分析について教えて欲しい”と“教えてくれる人”をフロイトに求めると、「われわれ」は、と語りかけて聴

講者も研究の一旦を担うよう求められてとまどって、講義の魅力がうせていくかのように感じる場面でも出てくると考えられる。違う見方をするなら、教師フロイトの授業を聞く、と言う姿勢からより積極的に自ら考えながら参加する、という姿勢への転換をもとめられているということもできる。この点では、人称代名詞の使用の推移のところで検討しているように、聴講者との架空の対話構造があり、よりいっそう相方向的な講義の側面を実感することになる。このように講義が進むことから、一人ひとりの聴講者に語りかけるように講義をするフロイトの姿が目には浮かぶように感じられる。このような“語り”を重視し、適度な具体例や比喻を用いて聴講者に理解しやすく示す点でも、臨床場面で患者とどのようにフロイトが関わるのかを聞き手に思い描かせる要素を備えている。

また、ときには「じらす」かのように、聴講者の期待する概念を提示するタイミングを先延ばしにする。臨床場面では、患者の願望を満たすのではなく、より合理的な対応をするフロイトの姿ということもできるであろう。行動ではなく言語化するという精神分析の発想が講義の進め方にも示されている、ということもできるであろう。

以上のように、教師としてのフロイトについて考察してきたが、まだ検討していないことを検討することがより精神的分析的分析であると考えられる。精神分析を他の立場から区別するのは転移の分析であり、転移という観点から聴講者である私たちと「教師」としてのフロイトの関係について次に検討する。

2. 精神分析的視点からみた「教師」としてのフロイト

フロイトを精神的に読むことについて、マホーニィ (1987) は、「彼が書いた自己一提示に対する、彼が記述した彼の敵に対する、彼の同盟者に対する、彼の患者に対する、そして彼の読者としてのわれわれという虚構化された構成物に対する、われわれの転移を分析すること」であるとしている。フロイトの著作を読むと、話題があちらこちらに自由連想的にひろがるので、まるで“祖父にひきまわされる孫”のような体験である。この喩えでいうと、父親ほど一緒に遊んだり子どもの好みをわかって目的地を選んだりするのではなく、時には祖父自身の行きたいところに連れ回すようなところがあるフロイトという印象である。このような体験が聴講者としてのわれわれの転移のひとつであると考えられる。これは、子ども時代のフロイトが異母きょうだいエマヌエルを父親、父親のヤコブを祖父のように感じていたことを思い起こす。フロイトは、父親から距離をとってエディプス的な関係を避けていたという理解がなされることもある。聴講者にとってフロイトは、精神分析学の父親としての位置にあり、形を変えた父親転移を体験しているということもできる。

しかしながら「教師」としてのフロイトを検討することは、われわれはフロイトとの間で、教師—学生関係に入ることであり、本研究のテーマ自体が筆者らのフロイトへの転移的な要素を含んだものだといえる。つまり、フロイトを一段高い位置、理想化しやすいところに置くことからこの研究を始めていることになる。このような聴講者との関係を意図的に取り扱いつつながら講義を進めている点は、すでに人称代名詞の量的変化を通して検討した。話し手であるフロイト自身がより能動的、積極的に人称代名詞を取り扱っている部分でもある。マホーニィ (1987) も指摘しているように、「みなさんは」や「われわれは」と、聞き手との関係や距離を調整しながらフロイトは講義しているのである。このような父親転移とは異なる「教師転移」を竹友 (1989) は提唱しており、学校教育の中での教師との関係に基づくもので、異文化の未知なる対象との間にも持ち込まれることを比較文化論的に考察している。面識のないフロイトと

の間にも筆者らが研究当初から持ち込んでいた側面でもあったと考えられる。

さらに、筆者らの研究は、大学の中にいる教員と大学院生（うち2名は現職教員）によるものであり、本研究を取り巻く時代や環境によってもたらされた一面もある。具体的には、平成17年度より学生による授業評価システムが筆者らの身をおく山口大学では始まっており、近年、多くの大学でも導入されている。この研究に取り組んでいる筆者らの立場や時代と環境の影響と、フロイトないしフロイトの著作との相互作用の過程で、教師—聴講者関係を中心にして検討したことが、「書き手」としてのフロイトやフロイトの書物としての研究とはもっとも異なる側面だと考えられる。

本研究では「教師」としてフロイトを表現しているが、日本語では「先生」と一般的には表現される。この「先生」という日本語を生かした治療者—患者関係の理解について、加藤(2005)は、幼児期から身につけてきた先生と生徒の関係の延長線上にあるものとして考察している。「先生」ではなく「教師」としてとらえたことは、「教える人」フロイトによりいっそう焦点を絞った研究であるということが出来る。しかし、筆者らは、ドイツ語のフィッシャー版や英語に翻訳されたストレイチーの標準版による検討ではないことに、本研究の限界があることは付け加えておく必要がある。しかしながら、日本語訳（人文書院版のフロイト著作集）によって本研究をすすめたことにより日本語に翻訳された教師フロイト像の研究となったのである。

文献

- Fromm, E. (1959) : *Sigmund Freud's Mission : An Analysis of His Personality and Influence*. New York : Grove Press. 佐治守夫訳 (2000) : フロイトの使命, みすず書房.
- Fuller, R. (Ed.) (1994) : *Seven Pioneers of Psychology*. New York : Routledge Chapman & Hall Publication. 大島由紀夫・吉川信訳 (2002) : りぶらりあ選書 心理学の7人の開拓者, 法政大学出版局.
- Freud (1916a) : *Vorlesungen zur Einfuhrung in die Psychoanalyse*. London: Imago Publishing. 懸田克躬・高橋義孝訳 (1971) : 精神分析入門, 人文書院.
- Freud S (1916b) : *Briefe 1873-1939*. London: Imago Publishing. 生松敬三他訳 (1971) : 書簡集 フロイト著作集8, 人文書院, 320-321.
- 藤田和弘 (2006) : 長所活用型指導で子どもが変わる part 2, 図書文化社.
- 柴田義松 (2001) : 教育の方法・技術とは何か, 柴田義松編著, 教育の方法と技術, 学文社.
- 井上尚美 (2007) : 思考力育成への方略 : メタ認知・自己学習・言語論理, 明治図書.
- Jaccard, R. (1983) : *Freud. Coll. <<Que sais-je ?>> No.2121, 2^e*, éd. Presse Universitaires de France. 福本修訳 (1987) : フロイト, 法政大学出版局.
- Jones, E. (1961) : *The Life and Works of Sigmund Freud*. New York: Basic Books Publishing. 竹本安彦・藤井治彦訳 (1969) : フロイトの生涯, 紀伊國屋書店.
- 懸田克躬 (2005) : 精神分析学入門 I, 中央公論新社.
- 加藤隆弘 (2005) : 治療者が「先生」を踏み越えるとき, 患者が「先生」になるとき, 第12回 日本語臨床研究会抄録, 7.
- 荻谷剛彦 (2004) : 知的複眼思考法, 講談社.
- 北野宏明 (1997) : ディベート術入門 : 問題発見, 理論構築から危機管理まで, ごま書房.
- Krüll, M. (1979) : *Freud und Vater*. München: C.H.Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

- 水野節夫・山下公子訳 (1997) : フロイトとその父, 思索社.
- Mahony, P. J. (1987) : *Freud as a Writer Expanded Edition*, London: Yale University Press. 北山修監訳 (1996) : フロイトの書き方, 誠信書房.
- 三木清 (1967) : 想像力の理論, 三木清全集第8巻, 岩波書店.
- Peter G. (1899) : *Freud : A Life for Our Time*. New Haven: Anchor Books. 鈴木晶訳 (1997) : フロイト, みすず書房.
- Ritvo, L. B. (1990) : *Darwin's Influence on Freud: A Tale of two Sciences*. New Haven : Yale University Press. 安田一郎訳 (1999) : ダーウィンを読むフロイト : 2つの科学の物語, 青土社.
- 下坂幸三 (1977) : 解説, 高橋義孝・下坂幸三訳 (1977) : 精神分析入門 (上), 新潮文庫, Pp448-453.
- Spence, D. P. (1987) : *The Freudian Metaphor: Toward Paradigm Change in Psychoanalysis*. New York: W. W. Norton & Company. 妙木浩之訳 (1992) : フロイトのメタファー : 精神分析の新しいパラダイム, 産業図書.
- Strachey, J. (1963) : *Editor's Introduction (Introductory Lectures on Psycho-Analysis)*. London: The Hogarth Press. 北山修監訳 (2005) : フロイト全著作集解説, 人文書院.
- 鈴木晶 (1998) : 図説 フロイト : 精神の考古学者, 河出書房新社.
- Taketomo, Y. (1989) : An American-Japanese transcultural psychoanalysis and the issue of teacher transference. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 17(3), 427-450.
- 内田樹 (2002) : 寝ながら学べる構造主義, 文春新書.
- 山崎準二 (2001) : 教育の方法・技術の歴史, 柴田義松編著, 教育の方法と技術, 学文社.
- [付記] : 本論文は、恒吉徹三 (I・II・III - 1の1)、IV)、佐藤直弘 (III - 2の2))、藤島敬久 (III - 2の1))、阿武典子 (III - 1の2)、3)、4))、竹本寛子 (III - 1の1)、III - 2の1))、山本博大 (III - 3の2)) により分担執筆した。