

# 最晩年ウィトゲンシュタインにおける教師と教育

—『哲学探究』の教師と『確実性の問題』の教師の比較から—

清野正義

## 序論：問題の所在と先行研究

本稿の目的は、20世紀の哲学者、ルートヴィッヒ・ウィトゲンシュタイン（Ludwig Wittgenstein, 1889-1951）の最晩年の著作である『確実性の問題』（以下『確実性』）における教師の像と位置づけを確認・考察し、ウィトゲンシュタインにとっての教育、また教育学におけるウィトゲンシュタインの受容と理解を問い直すことである。以下、問題設定とその文脈について簡略に述べる。

教育学におけるウィトゲンシュタインの受容と研究は、海外においては古くは1950年代に創始された分析的教育哲学からその後の規範的教育哲学のパラダイム構築にかけてウィトゲンシュタインが少なからぬ寄与をしただけでなく、ポール・スタンディッシュ（Standish 1992=2012）のような、英米系の分析哲学の領域を超えた独自の言語哲学を基盤にした—ウィトゲンシュタインと並べてハイデガーを主要な参照先としている—教育哲学にも強い影響を与えていることはよく知られており、浅からぬ歴史と幅広いコンテクストを持っている。

他方で日本の教育学におけるウィトゲンシュタインの受容は比較的新しい。90年代に丸山恭司（丸山 1992）によってウィトゲンシュタインは教育学に先駆的に導入され、ウィトゲンシュタインを援用した独自の他者論を主張した丸山の論文（丸山 2000）を引き金に活発な議論の場を形成したのは2000年代の前半からであり、ウィトゲンシュタインが教育学において重要な参照先の一つとして認知・受容されたのはまだ20年に満たないほどの歴史しかないといえる。

また丸山の他者論はある特定のウィトゲンシュタイン解釈の延長線上に位置するものであり、丸山を通じて受容された教育学の分野におけるウィトゲンシュタイン解釈にもその影響がある。それはソール・クリプキの『ウィトゲンシュタインのパラドク

クス』（以下『パラドックス』）による、ウィトゲンシュタインの著作である『哲学探究』（以下『探究』）の「懐疑論的」な解釈の影響である。

本稿の目的のために単純に要約するならば、クリプキは『パラドックス』で以下のような議論を主張した。教師が初歩的な算数、例えば $68+57$ を教えるも子供は「5」と答えてしまう。教師が子どもに2、4、6…と続く数列を教えるも、1000を超えたところで「1000、1004、1008…」と展開してしまう。そこで教師が「今までと違ったやり方をしているよ」と注意をする。子どもは「今までと同じようにやっていますよ」と返す。実は子どもは「プラスではなく、クワスで計算していた」（Kripke 1982：9=1983：14）、「1000を超えたら数列を2ではなく4ずつ加算して展開するように計算していた」と教師の教えを「解釈」していたのである。このような、「規則は行為を決定できない。なぜなら、いかなる行為の仕方も規則と一致させうるから」という『探究』の201節の一文に由来する懐疑論的議論をクリプキは「規則のパラドックス」と呼ぶ。そこでは、もう子どもの「内面」深くに達する「ほんとうの理解」は当てにできず、子どもの「外面」的な一致による「共同体的な解決」<sup>1)</sup>が提案される。

以上のクリプキの懐疑論は彼の可能世界論（Kripke 1980=1985）と大きく関係しているように思われる。それは、クリプキは懐疑論を、いわば「可能な懐疑=解釈の束」として理解しているということである。つまり、学習者に教えていたのはプラスだと思っていたが、実はクワスでもありえたという可能性。それを教育において原理的に排除することはできない。クリプキは教師と子どもの関係に根源的な亀裂を差し込んだといえる。クリプキは言う。「語について我々が行う新しい状況での適用は、すべて、正当化とか根拠があつてのことではなく、暗闇の中における跳躍なのである。」（Kripke 1982：52=1983：108）そこでは自明と思われた教育にも根

底には懐疑の波にさらされている。プラスではなくクワスで計算する「狂気の子ども」を前に立ちすくむ危ういフラジャイルな教師、フラジャイルな教育。

このようなクリプキのワイトゲンシュタイン解釈は日本の教育学におけるワイトゲンシュタイン受容に大きな影響と方向性を与えた。先述した丸山の他者論は、クリプキのワイトゲンシュタイン解釈をほとんど直接的に教育学・倫理的に応用したものであるといえるであろう<sup>2)</sup>。その主張の影響と議論の誘発性は大きく、学会誌の特集<sup>3)</sup>を組むのに充分であったが、丸山の他者論に対する応答の多くは、丸山の主張だけでなく、そもそも丸山が依拠するクリプキ的な懐疑論に対しても一すべてではないが<sup>4)</sup>一批判的、懐疑的であった。

しかし、クリプキ=丸山の懐疑論的他者論が疑問符を突き付けられた後も、この議論の中心地となった『探究』の「規則のパラドックス」に関する研究は進められた。丸山の次の世代であるワイトゲンシュタイン研究者である平田仁胤や渡邊福太郎もこの「規則のパラドックス」をめぐる『探究』の諸節に関する論考や研究を残している。(一例として平田 2013: 特に第1章、渡邊 2017: 第5章) 要するに、クリプキ=丸山の懐疑論的他者論に対する言及がほとんど批判的・懐疑的なものになったとしても、彼らの設定した問題は依然として教育学におけるワイトゲンシュタイン研究において重要な位置を占めているのである。

さて、ここで本稿が主張したいことは、以上のような『探究』というテキストの「規則のパラドックス」を中心とした教育に関する議論を、ワイトゲンシュタインの他のテキストと比較し、検討してみたいというものである。そこで本稿が選んだ比較対象としてのテキストが、『探究』の後に書かれ、絶筆となった最晩年の著作である『確実性』である。

『確実性』を比較対象に選んだ理由は大きく分けて二つある。一つは、この著作が後述するように「懐疑論」を主題としたテキストであり、クリプキの提唱した「懐疑論的解釈」と読み比べ、比較検討する価値があること。もう一つの理由は、以上の理由と関わってくるが、『確実性』に登場する教師が、『探究』に出てくる教師一本稿が用いた表現でいえば「フラジャイルな」教師と全く異なった教師であるように見えることである。後の章で詳細は論述

するが、かみ砕いて言えば、『確実性』に登場する教師はフラジャイルな教師どころか、子供に対して権威的で保守的な教師に見えるのである。

先述したようにクリプキ=丸山の他者論が強調した『探究』のフラジャイルな教師は、活発な議論の場を形成し、後続の世代が依然として重要な研究対象としているにも拘わらず、不思議なことに『確実性』の権威的な教師はほとんど見過ごされてきた<sup>5)</sup>。『探究』というテキストに対するクリプキや丸山による解釈やそれらに対する応答や研究というコンテキストはそれなりの蓄積を持つようになった。それに反して、『確実性』というワイトゲンシュタインの他のテキストを『探究』というテキストに並置し、ワイトゲンシュタインにとっての教師や、教育とは彼の思想においてどのような位置にあるのかという素朴な研究が未だほとんどないのが実情である。以下、本稿はこの素朴な目的に基づいて『確実性』の権威的な教師について考察していくが、それは後述するように近年のワイトゲンシュタイン研究の新たな動向とも関係しており、現代的な課題であることも強調しておく。

## 1. 『確実性』というテキスト：懐疑と「弱い確実性」

本章ではまず『確実性』の教育学的考察に入る前に、『確実性』の本文(テキスト)の内容を中心に確認、検討する。

『確実性』は近年では「第三のワイトゲンシュタイン」<sup>6)</sup>と名付けられ、前期の『論理哲学論考』(以下『論考』)、後期の『探究』に並ぶ、「第三のマスターピース」(Moyal-Sharrock and Brenner 2007:1)として、ワイトゲンシュタイン研究においてその重要性が強く認識されるようになったが、テキストの成立の経緯はそれまでの二つの「マスターピース」とは異なり、ワイトゲンシュタイン自身が出版・公開を意図していたものではなく、彼の残した遺稿の集積の一部である。それゆえ、テキストとしての形式・スタイルも『論考』のような、最後の一行のために入念に準備・構築された書物でもなければ、その『論考』を自分自身で批判するために書かれた『探究』のような「告白や対話」<sup>7)</sup>の形をとった書物でもない。『確実性』は、より断片的かつ散文的な思考の集積であり、実際にワイトゲンシュタインの

思考の軌跡はしばしば行ったり来たり、足踏みをしたり、「直線的に」に展開することはない。しかしそのような「一筋縄ではいかない」思考の軌跡にこそ、ワイトゲンシュタインが死の二日前まで格闘していた問題が生々しく現れているのではないかというのが本稿の見解であり、態度である。

では『確実性』でワイトゲンシュタインが格闘していた問題とは何か。それが懐疑論である。より詳細に言うならば、『確実性』はG.E.ムーアの懐疑論批判に触発を受けて書かれた書物であり、ムーアの懐疑論批判に対する吟味＝批判<sup>5)</sup>から、ワイトゲンシュタインは懐疑論について思索を展開していく。

ムーアの懐疑論批判とは、単純化して述べるならばこのようなものである。あらゆるものの存在を疑う懐疑論者に対して、自分の手を挙げる。そして彼にこう言う。「ここに手があることを私は知っている」。以上。この、拍子抜けするほど当たり前な、ごく日常的な「知識」を挙げることで、ムーアは懐疑論者を反駁できると考えた。事実、ムーアの懐疑論批判のテキストは「常識の擁護」と名付けられており、そのタイトルがそのままムーアの態度を表すと言ってよい。

ではワイトゲンシュタインはムーアの懐疑論批判のどこに触発され、どこに問題を感じたのか。単純化して答えるのならこうである。ムーアが懐疑論者に対して日常性を擁護するのはよい。しかしそれを「知っている」とはどういうことなのだろうか。ワイトゲンシュタインはこのように言う。「ムーアの誤りは、ひとはそれを知り得ないという主張に、「私はそれを知っている」という言明で対抗したところにある」(OC §521)。「ここに手がある」という拍子抜けするくらい当たり前なことは、本当に「知っていること」なのか。「知識」と言える類のものなのか。

私はこう言いたい。ムーアは、彼が知っていることを実は知っているのではない。ただそれはムーアにとって、私にとってと同様、ゆるがぬ真理なのである。それを不動の真理と見なすことがわれわれの疑問と探求の方法をさだめているのである。(OC §151、強調清野)

そのような「確実性」、拍子抜けするくらい当たり前なことは「知っている」(wissen) ことというよりは

信念や確信といった「信じる」(glauben) ことに属する。それらは知識や知的探究ではなく、それらを可能にせしめる大地や土台、「蝶番」(OC §341) のようなものである。稲垣良典はワイトゲンシュタインの『確実性』に言及し、このように書いている。

われわれを真剣な知的探求の絶望へと誘うような疑いは、探求の当初において排除すべきであり、またそれは可能であろう。アウグスティヌスが初期の対話的著作で行った懐疑論克服の試み、およびワイトゲンシュタインが『確実性について』のなかで行っている懐疑論の反駁はそのことを明らかに示している。しかし、そのことは懐疑を通じて、探求の絶対な出発点を獲得することとは根本的に違う。アウグスティヌスのコギトとデカルトのコギトは根本的に違った性格のものである。知的な探求の出発点—原理認識—は、あくまで一種の「信じる」ことであって、「疑う」こと、もしくはそれをくぐりぬけた「知る」ことではありえない。(稲垣 1981: 431-432、強調清野)

この稲垣の文章でデカルトの名前が出てきていることに着目しておこう。『確実性』のテキスト本文にはデカルトの引用も言及も一切ないのにも拘わらず、しばしば『確実性』は研究者によってデカルトのテキストと並べられて論じられることが多い(一例として山田 2009、Malcom 1988=1991など)。しかしそれには理由がある。それはデカルト的な確実性とワイトゲンシュタイン的な確実性が対照的であるからである。

デカルトの確実性とは、あらゆるものを懐疑した果てに見出される「コギト」であり、それは懐疑や思索の「終わり」から得られる確実性である。それに対し、ワイトゲンシュタインの確実性とは、私たちの懐疑や知的探求の端緒にある「蝶番」や、「世界像」(OC §94) であり、それは「始まり」にある確実性であるといえる。また、デカルト的な確実性とは「方法的な懐疑」の末に発見される、証明と根拠と説明による正当化で堅牢に固められた疑い得ない確実性、いわば「強い確実性」のことである。他方で、ワイトゲンシュタインの確実性とはそのような根拠や説明による正当化を欠いている確実性であり、あえて疑おうと思えば疑える—対比的に言う

ならば「弱い確実性」である。それは稲垣の表現を借りれば、「われわれがすでに到達し、そこで静止しているような確実性ではなく、様々の疑いを容れつつもわれわれの探求が結局のところ、全体としてそれへと方向づけられている、という意味での確実性」（稲垣 1981：409、強調清野）のことである<sup>9)</sup>。

ではそのような「弱い確実性」とはどのような確実性なのか、もう少し詳しく確認しておこう。ムーア由来の「ここに手がある」という例は「いかにも哲学的」なので、もう少し具体性のある例をワイトゲンシュタインから引いておこう。「私は $12 \times 12 = 144$ を間違えるはずがない」（OC §651）。 $12 \times 12 = 144$ という簡単な計算はもちろん、（計算ミスなどによって）間違い得る可能性はある。しかし可能性としては常に誤り得るからといってこの単純な計算を常に懐疑の波にさらすことができるか。「正確を期して二度掛け算をやり、さらに別の人に検算を頼むということはあるだろう。しかし私が二十回計算をやり直し、二十人の人に検算してもらうなどということがありうるだろうか。そうしないことが怠慢を意味するだろうか。二十倍検算することで本当に確実性が増すだろうか」（OC §77）。そのような可能性の懐疑、「もしかしたら…」の懐疑の連鎖は止まらない。20回の検算をした後も「もしかしたら…」と懐疑すれば40回検算するだろう。40回検算した後も「もしかしたら…」と懐疑すれば100回、100回検算した後も…。

このような懐疑を続けていけば、果てがない。このような終わりのない懐疑は私たちをどこにも向かわしめない。「すべてを疑おうとする者は、疑うところまで行き着くこともできないだろう。疑いのゲームはすでに確実性を前提としている」（OC §115）。以上の引用から分かるように、ワイトゲンシュタインは懐疑（「疑いのゲーム」）を否定しているわけではまったくない。それは知的な探求や、重要な問いを立てることに関わってくるからである。そのため、懐疑論批判のテキストである『確実性』はある意味では「正しい懐疑のスズメ」のテキストであるとも言える。ワイトゲンシュタインが『確実性』で強調するのは、確実性と懐疑を対立させるのではなく、懐疑は「弱い確実性」をその「蝶番」としており、また、それらがある意味では相補的な関係にあるということである。「こう考えてもいいだろう。経験命題の形を具えたいいくつかの命題

が凝固して、固まらずに流れる経験命題のための導管となるのである。この関係はときに応じて変化するものであって、流動的な命題が凝結したり、固まっていた命題が逆に流れ出したりする」（OC §96）。つまり「弱い確実性」が「懐疑の波」の通り道を準備し、また「懐疑の波」が時には「弱い確実性」を知的探求の対象へと流動化させるというインタラクティブな関係である。

## 2. 『確実性』の教師と『探究』の教師

さて、以上の議論を受けて、本稿の主題とする『確実性』の「教師」に着目しよう。序論で『確実性』の教師は、『探究』のフラジャイルな教師と比べて「権威的で保守的な」教師のように見えると書いた。実際に『確実性』のテキストから教師と子どもが登場する場面をいくつか引用して見てみよう。

教師と生徒。その生徒は、さまざまな事物の存在や、いろいろな言葉の意味、といったように何から何まで疑って教師の説明を中断する。そこで教師が言う。「私の邪魔ばかりするのはやめて、私の言う通りにしなさい。いま君が疑っても、何の意味もないのだ。」（OC §310）

次のようなことを生徒が本気で尋ねた、としてみよ。「あそこにあるあの机は、私がうしろを向いても存在するのか。誰も見ていないときにも机はあるのだろうか」。教師はこれに対して、「勿論そこにあるとも」と言って安心させてやらねばならないだろうか。——おそらく教師は少しばかり苛立つだろうが、いずれ生徒はそういう疑問から卒業するだろうと、思い直すことであろう。（OC §314）

ここでは、懐疑論者としての子どもは「私の邪魔ばかりするのはやめて、私の言う通りにしなさい。」と一喝されてしまう。『探究』のフラジャイルな教師は『確実性』において単に保守化してしまったのだろうか。私たちはもう一度『探究』のフラジャイルな教育に戻る必要がある。

最初にまず確認しておくことがある。序論でも述べたように『探究』に懐疑論的な亀裂を、教師と子ども間のコミュニケーションの「脆さ」を読み取

り、強調したのはクリプキであるが、同時に現在ではクリプキの「解釈」はほとんど支持されていない<sup>10)</sup>。クリプキの『パラドックス』は「私たちのパラドックスはこうであった——規則は行為を決定できない。なぜなら、いかなる行為の仕方も規則と一致させうるから」という『探究』の201節の引用から始まり、その「パラドックス」を彼なりに思索し、展開したテキストであると言える。しかし周知の事実であるように、クリプキが引用した201節では直後に、その「パラドックス」をワイトゲンシュタインが否定しているのである。

ここに誤解があることは、私たちがこの思考過程において一解釈の背後に控える別の解釈を考えるまでは、少なくとも一瞬の安心を得られるかのように一解釈に次ぐ解釈を行っているということのうちに、既に示されている。(PI §201、強調清野)

それゆえ、そもそもクリプキの解釈によって用意された文脈の中にあるともいえる、『探究』における「フラジャイルな教育」という問題設定自体を否定することも可能である。しかし本稿はこれを探らない。それはワイトゲンシュタイン自身が、なおやはり『探究』では教育のフラジャイルな側面を意識していた、と読めるからである。『探究』でワイトゲンシュタインはこのように言う。

では私は、「ここで私たちの生徒の学習能力は挫折するかもしれない」と言うとき、何を意味しているのか？ 自分の経験からそのことを報告しているのか？ もちろんそうではない。(たとえ過去に私がそういう経験をしていたとしても。) では一体、私はこの文で何をしているのか？ 実は私は、君に「確かにそうだ、そういう事態は想像できるし、実際に起こりうることだ」と言ってもらいたいのだ。(PI §144、強調清野)

ではワイトゲンシュタインはなぜ、「生徒の学習能力の挫折」を「実際に起こりうることだ」と「言ってもらいたい」のか。もちろんワイトゲンシュタインは実際の教育における提言をしたいわけではない。それは「ものの見方」を変えるためである、と

同じ節の後半でワイトゲンシュタインは言っている<sup>11)</sup>。渡邊福太郎はこの「ものの見方を変える」という点を強調し、言語ゲームの事実に側面だけでなく方法的側面を強調する。「要するに、ワイトゲンシュタインはわれわれが現実的に営む教育の言語ゲームをまず設定し、そこに不規則に数を書き写す生徒が現れたと「想像」することで、われわれが「所与の事態を別様に考察」できるようになることである。」(渡邊 2017:129) 渡邊が強調しているように、言語ゲームは単に「事実」を記述したものだけでなく、「方法」のためにしばしば意図的に単純化されているというのは正しい——『探究』の第二節の有名な、「板石！」という単純化されたコミュニケーションを思い浮かべればよいだろう。またワイトゲンシュタインは実際の教育現場での「生徒の学習能力の挫折」の困難を訴えているわけでもないだろう。しかし——渡邊のテキストの中の引用では省略されていた部分でもあるが——「君に「確かにそうだ、そういう事態は想像できるし、実際に起こりうることだ」と言ってもらいたいのだ」という箇所に、本稿は「方法」以上のものを認める。

そのような読解方針に有益な導きをしてくれるのがスタンリー・カヴェルである。本稿において、カヴェルを引用することには理由がある。カヴェルはアメリカの哲学者であるが、分析哲学ともプラグマティズムとも微妙な距離を保ちながら独自の思索を展開しており、特に懐疑論と哲学の関係について独自の考察をしている。そして彼もまたワイトゲンシュタインを、自分の思索を展開する上での主要な参照先としている。つまり、この「フラジャイルな教育」の問題を考えるうえで、クリプキとは異なった視点や問題系から懐疑論について考察している思想家を引用することは、クリプキとは異なった視点や問題系から「フラジャイルな教育」について考察することを意味する。

ではクリプキと異なりカヴェルは懐疑論をどのように思考しているのか。カヴェルは懐疑論の正当性を認めるのでも、反対に懐疑論を論駁するのでもない。彼は懐疑論を、いわば人間の生の条件として、それを引き受けるという態度を主張する。カヴェルは『探究』に触れてこう語る。

デカルトが哲学のために発見したことは、懐疑主義の脅威、懐疑主義への誘惑に直面すること

が狂気を犯すことであるということだ、と考  
てみよう。そうすると私が考えるところでは、  
『探究』は、至る所でこの誘惑に直面し、ま  
さに懐疑主義（への誘惑）に対する哲学の最終  
的勝利、つまり、人間的なものに対する勝利を  
主張しないところに、自らの勝利を見出して  
いるので、『探究』の哲学者は、いたるところ  
で、狂気を位置づけ、位置づけなおし、何をも  
否定しないことを学ばなければならないのだ。  
(Cavell 1989 : 37-38、強調清野)

またしてもウイトゲンシュタインはデカルトという  
固有名と対比させられている。ここでカヴェルが強  
調していることは、デカルトと異なり、ウイトゲン  
シュタインは「懐疑主義（への誘惑）に対する哲学  
の最終的勝利、つまり、人間的なものに対する勝利  
を主張しない」がゆえに重要であるということである。  
しかし、「人間的なものに対する勝利を主張し  
ない」ことは、クリプキと異なり、人間的なものに  
対する「妥協」として共同体的・実践的に懐疑論は  
解決されるべきである、という主張でもない。いわ  
ば、それは懐疑を否定・排除（「勝利を主張」）す  
るのではなく、どのように懐疑と付き合っていくの  
か、という問題であろう。つまり一般的に知識のカ  
テゴリーにおいて考えられている懐疑というものの  
位置づけを問い直すことである。それは知識や方法  
というよりはある種の態度や生き方、承認といった  
ものに関わる問題である。カヴェルによれば懐疑論  
とはこの世界を知り得ないという知識 (knowledge)  
の問題なのではなく、この世界にいわば、馴染めな  
いという承認 (acknowledgment) の問題なので  
ある<sup>12)</sup>。

クリプキとカヴェルという二人の思想家は、全く  
異なった視点・態度を持ちながらも世界の無根拠性  
を強調する—世界は「知識」ではつかめない—とい  
う点で共通しているように思われる。それが彼らを  
ウイトゲンシュタインへと没入させた理由であるか  
もしれない。ウイトゲンシュタインもまた、世界の  
無根拠性を強調していたからである。すでに『論考』  
でウイトゲンシュタインは「世界がいかにあるか  
ということではなく、世界があるということが神秘的  
なのだ」(TLP §644)と書いており、そして彼に  
とって「世界がある」という「神秘」は語り得ない  
=説明できない事柄である。もちろん周知のよう

に、『論考』ではウイトゲンシュタインは懐疑論を  
否定している。「懐疑論は、反駁不可能なものでは  
ない。まぎれもなく非意義 (unsinnig) なのである。」  
(TLP §6.51)しかし、生の問題としての懐疑—知  
識ではなく、いわばカヴェル的な承認に関わるとい  
える—についてはこう言っている。「生の問題の解  
決を、人は、その問題の消失という形で気づく。(こ  
のことが、長い疑いのあとで生の意義を明らかにし  
た人は、その意義がそもそもどのようなものであ  
ったか語ることもできない、ということの理由ではあ  
るまいか。)」(TLP §6.521)このモチーフはその  
まま『探究』の、哲学の問題を「解決」するのでは  
なく、「解消」という態度にも受け継がれている。  
ウイトゲンシュタインにとって懐疑とは、問い  
を立てて、答えを出すことに専念する知的活動とい  
うよりは、いわば自分の生とのものがき—「今、ここ」  
に満足・適応できないこと—という承認に関わる活  
動である。それは懐疑を経て「この世界」との関係  
を再び「結い直す」ことに関わる。

『探究』の144節に戻ろう。先ほど引用したように  
ここでウイトゲンシュタインは「そういう事態は想  
像できるし、実際に起こりうることだ」と言っても  
らいたいのだ」と、いわば「懐疑のススメ」をして  
いる。しかし以上の議論を通じて私たちが理解でき  
ることは、ウイトゲンシュタインが懐疑する時、そ  
れは単に方法なのでなく、態度を変えることを求め  
ている。もしくは読者を一緒に悩ませるのである。  
「私はこの本によって他人に考える手間を省かせよ  
うとは思っていない。そうではなく—もしそんなこ  
とが可能であればだが—読む人に自ら考えるよう仕  
向けたいと思っている。」(PI 序文)また、『探究』  
で彼はこのように言う。

私たちにとって極めて重要な事物の諸相は、  
それらの単純性と一般性によって隠されている。  
(人はそのことに気づけない—なぜなら、  
常に眼の前に見ているから。)哲学者の研究の  
本当の基礎は、かつて彼がそれに気づいたこと  
がない限り、決して気づかれない。—すなわ  
ち、一度気づけば最も自立し最も強力なもの  
に、私たちは気づかないのである。(PI §129、  
強調清野)

いわば「この世界」を再発見すること。それはしば

らく帰っていなかった故郷に戻った時のような親しみとよそよそしさが入り混じったような感触で世界に触れることを意味する。ウィトゲンシュタインは懐疑に対して日常性を単純に擁護するのではない。(それでは彼が批判したムーアと同じである。)彼はむしろ日常性を再発見するためにも懐疑が必要であったと考えていたとさえいえる。『探究』執筆以前の、「中期」と言われる時代の彼の講義にこうある。

哲学は、たとえ常識から出発したとしても、常識に留まっていることはできない。さらに事実問題として、哲学は常識にとって問題ではないような困惑を取り除くことに関わるため、常識から出発することも不可能である。(中略)諸君は常識に訴えて哲学問題をさけるべきではない。逆に、もっとも力強く立ち表れてくるものとして哲学問題を提出しなければならない。泥沼に引きずり込まれるのにまかせ、そしてそこから抜け出さなければならないのである。哲学は三つの活動から成り立っていると言う事ができる。常識の答を見ること、常識の答ではどうしようもない問題の中へと深く沈みこむこと、そしてその状況から常識の答へと戻っていくこと。だが、常識の答はそれ自体では解決ではない。常識が答えるようなことは誰でも知っている。哲学では問題を短絡させようとしてはならないのだ。(WL 1979:108-109=2013:257、強調清野)

ウィトゲンシュタインが144節で『探究』の対話相手に「そういう事態は想像できるし、実際に起こりうることだ」と言ってもらいたいのだ」と懐疑へと誘うのは、いわば「常識の答ではどうしようもない問題の中へと深く沈みこませるためであろう。それは私たちのごく自然、当たり前としている教育の活動やゲーム(Spiel)に一度、懐疑の「待った」をかける。それは教育の自明性を探究=検査(untersuchen/investigate)し、教育の「相貌」を変えるためである。しかしこれはクリプキ=丸山的に「狂気のこども」を前に立ち尽くすことであろうか。「常識の答ではどうしようもない」フラジャイルな教師、教育から「常識の答へと戻っていくこと」がウィトゲンシュタインの目的であった。そのため、『探究』の後に書かれた『確実性』では、常

識的で権威的な教師が私たちの前に現れる。つまり一章で懐疑と弱い確実性は相補的なものであると書いたが、『探究』のフラジャイルな教師と、『確実性』の権威的な教師もまた、相補的に読まれなければならない。それぞれ片方だけを読むと、ウィトゲンシュタインにおける教師は底なしの懐疑論者を前にただ立ちすくむだけの存在にも見え、またもう一方では教育の自明性に居直った保守的な教師にしか見えなくなってしまう。

このことから、『探究』の教育をめぐるパラドックスと、またその批判に対して一定の回答ができる。つまり、教育には根拠がないから行動・反応の一致で止めるべきであるという意見に対し、そもそも行動・反応の一致自体が「教育」の結果なのであるから、それは「教育の自明性を懐疑するための思考が、教育の自明性を無邪気に前提としている」という批判である。渡邊はこの批判に対して、「教育」以前の、それを可能にする「動物的自然における一致」(渡邊 2017:126)で答えた。本稿は渡邊とは違い、ある意味では問い自体を問うようなやり方で答えた。つまりそもそも教育における自明性や前提とは何か、という問いである。それは懐疑の波に耐え抜いた、根拠や正当性、エビデンスとしての「強い確実性」ではなく、ウィトゲンシュタインが『確実性』で主張したような「弱い確実性」である、というのが本稿の主張である。

『確実性』でウィトゲンシュタインは「我われが何かを知っているとすれば、それは常に自然の恵み(Gnaden der Natur)によるものだ」(OC §505)と書いている。しかし、それは懐疑を否定し、自明性と日常性の中に埋没して安住することではない。カヴェルが言うように「ウィトゲンシュタインにとって、日常性はそのへと回帰するもの」であり、また「日常性は場所ではなく、過程であり、実践」(カベル 1998:53)である。そこへと回帰するものである日常性は常に遠さと近さの中で揺れていなければならない。「哲学は、全てをまさにあるがままにしておく。そして何も説明せず、何も推論しない。—何も隠されてはいないのだから、何も説明する必要がないのである。なぜなら、例えば、隠されているものには、私たちは興味がないのだから。」(PI §126、強調清野)「弱い確実性」である日常性は近いがゆえに「何も隠されてはいない」。しかし、近すぎるがゆえにそれは「見えない」ものでもある。

その見えないものを常に再発見することこそ、ウィトゲンシュタインが—そしてカヴェルが—強調したことではないか。懐疑（「常識の答ではどうしようもない問題の中へと深く沈みこむこと」）から日常性（「常識の答へと戻っていくこと」）への運動は、「世界を取り戻すこと」であると同時に、「世界があるということに驚く」ことを可能にするような、世界の新しい「相貌」を見出すための必要な契機でもあるだろう。「近さ」を感じ取るためには「遠さ」が必要である。世界を heimlich かつ unheimlich なものとして一親密（秘密）であると同時に、不気味なものとして一関係を結び直すこと。これが彼の哲学のスタイルと態度であり、『探究』の教師と『確実性』の教師の、一見したところでは対照的に見える違いにそれが反映されていると本稿は結論する。

## 結論：まとめと今後の課題

本稿を結ぶにあたって、まずこれまでの議論を要約して確認しておこう。本稿の問題意識は近年ウィトゲンシュタイン研究において重要性が強く認識されている最晩年の著作である『確実性』の教師が、教育学で研究対象とされ議論の場を形成した『探究』のフラジヤイルな教師と異なった性格・役割を持って描写されていることに着目し、その理由について考察することであった。第一章では主に『確実性』のテキストそれ自体の読解を進め、最晩年のウィトゲンシュタインの問題意識と関心を明らかにした。ムーアの懐疑論批判に触発されて書かれた『確実性』は、「知」と「信」の関係について思索するテキストであり、そこではデカルト的な懐疑の果てに見出される「強い確実性」と対比して、むしろ懐疑を可能にする経験的な端緒である「弱い確実性」を、ウィトゲンシュタインは強調した。第二章では『探究』を、主にカヴェルのテキストの解釈を援用しながら読解を進めた。カヴェルはクリプキと異なり、ウィトゲンシュタインの懐疑とは世界を「知り得ない」ことではなく、世界を「承認できない」ことだと捉えた。ウィトゲンシュタインにおける懐疑と世界の関係は、『論考』から『探究』、そして『確実性』まである意味では一貫していた。ウィトゲンシュタインにおいて懐疑とは問いを立てて、それに答えることだけではなく、「常識の答ではどうしようもない問題の中へと深く沈みこむこと」で

もあり、世界ともがくこと—「今、ここ」に満足できないこと—であった。『探究』で彼が対話相手に教育の「脆さ」を強調する時、彼は「常識の答ではどうしようもない問題の中へと深く沈みこむこと」へと誘う。しかしそれは懐疑によって日常性（弱い確実性）を否定することでもなく、また日常性の中に居直ることでもなかった。それは懐疑と確実性の相補性を強調することであり、世界に「埋没」することではなく、世界を「取り戻す」、「再発見」することであった。このような懐疑と確実性の相補性は彼の哲学を貫いている態度とスタイルであり、それが『探究』と『確実性』の教師の違いにも反映されていると結論した。

次に今後の課題を簡略に示す。まず第一に、『確実性』における「弱い確実性」の内実をより詳細に研究・思索すること。「弱い確実性」は「第三のウィトゲンシュタイン」を提唱したモイヤル＝シャロックによって「動物的自然」の側面が強調されているが、例えば、本稿の本文や注でも触れたように稲垣良典が最晩年のウィトゲンシュタインの懐疑論批判を宗教的なものと大きく関係があると示唆している。本稿ではそれらを包括するようなものとして「弱い確実性」という概念を用いたが、この自然的・動物の側面と、文化的・宗教的側面等の位相については、教育学的にもきわめて重要であるので、より詳細かつ慎重に研究が進められるべきである。第二に、本稿の議論とウィトゲンシュタインの他のテキスト、特に『探究』第二部において展開された「うさぎ—あひる」の絵に代表されるアスペクト論との接続・比較研究である。懐疑と確実性を相補的なものとみなし、「世界」との関係性を「結び直す」ことは、新しい相貌（アスペクト）を見出すことに直接関係する。注でも触れたように今井康雄がウィトゲンシュタインの議論をメディア的観点から捉え直す方向性を示唆しており、その領域はほとんど未開拓であるが豊かな可能性があると思われる。本稿の議論とアスペクト論を接続し、教育におけるメディアやアートの性質や可能性についてウィトゲンシュタインの読解から思索を深めたい。

## 引用・参考文献

1：ウィトゲンシュタインの著作  
ウィトゲンシュタインのテキストと、その略号は以下の通り



とする。また、引用の際に、節番号がふつてあるテキスト(PIやOCなど)は節番号を節記号(\$)と共に明記する。節番号がふつてないテキスト(講義録など)は原書の頁数を、邦訳がある場合は邦訳の頁数も明記しておく。なお、PIやOCなど一部のテキストは英訳であるが、原語であるドイツ語の文章も併記されており参照できるので、これらを採用した。

TLP : *Tractatus Logico-Philosophicus*, London; Routledge, 1922=2001. (=奥雅博訳『論理哲学論考』, ウィトゲンシュタイン全集 1 巻, 大修館書店, 1975.)

PI : *Philosophical Investigations*, Chichester, West Sussex; Wiley-Blackwell, 1953=2009. (=藤本隆志訳『哲学探究』, ウィトゲンシュタイン全集 8 巻, 大修館書店, 1976.)

OC : *On Certainty*, Oxford, Blackwell, 1969. (=黒田亘訳『確実性の問題』, ウィトゲンシュタイン全集 9 巻, 大修館書店, 1975.)

WL : *Wittgenstein's lectures, Cambridge, 1932-1935 : from the notes of Alice Ambrose and Margaret Macdonald, ed. by Alice Ambrose*; Blackwell, 1979.(=野矢茂樹訳『ケンブリッジ1932-1935年 : アリス・アンブローズとマーガレット・マクドナルドのノートより / [ウィトゲンシュタイン述]; アリス・アンブローズ編』, 講談社, 2013.)

## 2 : それ以外の著作

Cavell, Stanley. *Must we mean what we say ? : a book of essays*, Cambridge [Eng.]; New York : Cambridge University Press, 1969=1976.

——. *This new yet unapproachable America : lectures after Emerson after Wittgenstein*,

Albuquerque, New Mexico : Living Batch Press, 1989.

Kripke, Saul. *Naming and necessity*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1980. (=八木沢敬・野家啓一訳『名指しと必然性 : 様相の形而上学と心身問題』, 産業図書, 1985.)

——. *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Cambridge, Ma : Harvard University Press, 1982. (=黒崎宏訳『ウィトゲンシュタインのパラドックス——規則・私的言語・他人の心』, 産業図書, 1983.)

Moyal-Sharrock, Daniele (eds.). *The third Wittgenstein : the post-Investigations works*, Aldershot : Ashgate, 2004a.

——. *Understanding Wittgenstein's On Certainty*, London; Palgrave Macmillan, 2004b.

Moyal-Sharrock, Daniele and Brenner, William(eds.), *Readings of Wittgenstein's On Certainty*, London; Palgrave Mac-

millan, 2007.

Standish, Paul. *Beyond the self : Wittgenstein, Heidegger, and the limits of language*, Aldershot ; Brookfield, USA : Avebury, 1992. (=齋藤直子訳『自己を超えて : ウィトゲンシュタイン, ハイデガー, レヴィナスと言語の限界』, 法政大学出版局, 2012.)

荒畑靖宏・山田圭一・古田徹也(編).『これからのウィトゲンシュタイン : 刷新と応用のための14篇』, リベルタス出版, 2016.

飯田隆.『ウィトゲンシュタイン : 言語の限界』, 講談社, 2005.

稲垣良典.『習慣の哲学』, 創文社, 1981.

今井康雄.「情報化時代の力の行方 : ウィトゲンシュタインの後期哲学を手がかりとして」『教育學研究』, 第73巻, 第2号, pp2-13, 2006.

カベル, S.「日常性への回帰 アメリカの声・私の声」齋藤直子訳.『現代思想』, 青土社, 第26巻1号, pp.50-59, 1998.  
鬼界彰夫.『ウィトゲンシュタインはこう考えた : 哲学的思考の全軌跡1912-1951』, 講談社, 2003.

教育思想史学会(編).『近代教育フォーラム』, 第11巻, 2002.

鈴木徹也.「ウィトゲンシュタインの『確実性について』とムーア」,『哲学・科学史論叢』, 第14号, pp.23-55, 2012.

平田仁胤.「新しい世界に出会うための教育の技法—ウィトゲンシュタインの蝶番命題が示唆するもの—」,『これからのウィトゲンシュタイン : 刷新と応用のための14篇』, pp.188-201, 2016.

丸山恭司.「ウィトゲンシュタインの言語ゲーム論とその教育学的意義 教育論としての言語ゲーム論における「理解」と「知識」」『教育哲学研究』, 第65号, pp.41-54, 1992.

——.「教育において<他者>とは何か : ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」,『教育學研究』, 第67号, pp.111-119, 2000.

渡邊福太郎.『ウィトゲンシュタインの教育学 : 後期哲学と「言語の限界」』, 慶應義塾大学出版会, 2017.

## 注

- 1 「ウィトゲンシュタインの理論は言明可能性条件についての理論である、ということをお願い。個人については、彼はある規則に従っている、と言い得るのは我々の共同体なのであり、そしてそれは、彼が共同

- 体の、如何なる成員に対しても適用されるところの、その規則に従っている、という事のテストに合格するとき、なのである。」(Kripke 1982 : 111=1983 : 215)
- 2 丸山の以下のような主張は、クリプキの「共同体的な解決」からの影響を忠実に反映している。「学習者の心性まで制御しようと意図するとき、新たな抑圧が生じてくることになる。教える者が学習者の他者性を完全に克服できると考えることは欺瞞である。しかし、だからといって、他者を他者として放置しておくとするれば、もはやそれは教育ではなくなってしまおう。教育においてなされるのは、むしろ、一致の確認に甘んじることであろう。(丸山 2000 : 118、強調清野)
  - 3 一例として『近代教育フォーラム』の第11号(教育思想史学会 2002)など。
  - 4 例えば、日本の教育学におけるウイトゲンシュタイン受容・解釈に疑問を投げかけた今井康雄は、丸山を批判しながらも、基本的にはクリプキの懐疑論的な解釈を教育の自明性や根拠を揺るがすものとして一部分的にはあれ—肯定・踏襲しているように思われる。「クリプキ=柄谷のウイトゲンシュタインは、以上のように教育の困難に、またその根源にある規則の無根性に、われわれの注意を向けさせる。」「『哲学探究』の唯物的視線の先にまず浮かび上がってくるのは、教えることの痛ましいほどの脆弱さである」(今井 2006 : 101, 107)。このような言説は、クリプキの懐疑論を教育学に導入しつつ、丸山とは別の方向性の議論を展開しようとしたものであるといえる。ただし結論は大きく異なり、丸山がクリプキ的な「懐疑論的解決」=外面の一致に教育は踏みとどまるべきであるとする「共同体的解決」を主張するのに対し、今井はいわば「メディア的解決」を主張したといえる。「可能性は、教えるという働きのなかで構成されるメディアのメカニズムにある。教えることの困難の根源であるメディアの間接性が、同時に教えることの可能性をも提供するわけである。」(今井 2006 : 107)
  - 5 例外的なものとして(平田 2016)が『確実性』をテーマに、教育実践における教師の権威という問題と可能性について論じている。本稿はよりウイトゲンシュタインのテキストを内在的に読解する方針であるので言及することはなかったが、ウイトゲンシュタインの哲学の教育における実践という主題を考えるうえで有益であると思われる。
  - 6 21世紀に入り、D・モイヤル=シャーロックが『第三のウイトゲンシュタイン』(Moyal-Sharrock 2004a)で提唱したウイトゲンシュタイン研究の一分野・潮流。彼女のウイトゲンシュタインへの態度、読解方針は平たく言えば、ウイトゲンシュタインの「言語的」ではなく、より「動物的」な部分を強調するものだと見える。「しかしローティがウイトゲンシュタインをデリダやフーコーといった「言葉の遍在の預言者(prophets of the ubiquity of language)」の側に彼を位置づけようとする時、彼は重大な誤解をしている。ウイトゲンシュタインにとって言葉とは「隅から隅まで行きわたっている (go all the way down)」という訳ではない。私たちはローティがそう理解したよりもさらに、ウイトゲンシュタインをそれ以上のプラグマティストとして理解するべきである。「思考における自然なる端緒 (the natural starting points of thought)」は彼にとって、言語にあるのではなく、私たちの本能的な行動と反応にこそあるのである。」(Moyal-Sharrock 2004b:7)
  - 7 スタンリー・カヴェルが、『言う事は意味することではなければならないか』所収の論文、「後期ウイトゲンシュタインの可能性 (availability)」で哲学のドグマ化を警戒するために、『探究』においてあえてこの形式を選択していると述べている。(Cavell 1969 : 70-71)
  - 8 一般的に『確実性』はムーア批判のテキストとして知られているが、ムーアに対するウイトゲンシュタインの共感・同意の側面を、より強調した研究もある。一例として、(鬼界 2003)、(鈴木 2012) など。
  - 9 稲垣がそのような確実性—本稿が用いた表現で言うところの、「始まりの」確実性・「弱い」確実性—to相当するものとして、ウイトゲンシュタインの「生活形式」、パースの「実在」という概念・タームと共に、「神の存在の確実性」も挙げているのは興味深い(稲垣 1981 : 409)。
  - 10 しかしクリプキの「解釈」したウイトゲンシュタイン像は、それが提起した懐疑論的問題の射程の広さと、独自の哲学的魅力も相まって、単なる「誤解」として歴史のゴミ箱に処分されることはなく、「クリプケンシュタイン」と命名された上で、今でもなお議論の対象とされている。「クリプケンシュタイン」に関する概要と批判の簡略で便利なものとしては(飯田 2005 : 250-260)を挙げておく。
  - 11 「一すると私は、これを想像することができるという事実について、誰かに注意を喚起しようとしていたのか?—(そうではない。)私が意図していたのは、彼の目の前にこの像を提示し、彼がその像を承認するということが、今や与えられた事態を別様に考察したくなっている、すなわち事態をこの像の系列と比較したくなっているということに他ならない、ということだったのだ。私は彼のものの見方を変えたのである。(インドの数学者は言う。「これを見よ!」)」(PI § 144)

12 このknowledgeとacknowledgementの対比・関係を探  
究することは、カヴェルの思想における主要なテーマの  
一つである。『言う事は意味することではなければならない

か』（Cavell 1969）に所収の「知ることと承認すること」  
などを参照。