

教育における言語・事物・規範性

—— 後期ウィトゲンシュタインの「直示的定義」をめぐる ——

渡 邊 福太郎

はじめに

本稿の目的は、後期ウィトゲンシュタイン (Ludwig Wittgenstein: 1889-1951) の哲学をてがかりに、教育実践と日常的実践の構造的差異を解明することにある。具体的には後期ウィトゲンシュタインの「直示的定義 (hinweisende Definition)」をとりあげ、言語を教える際に名指される事物とその特質への着目を通じて、教育実践が日常的実践に比してもつ規範的構造の一端を明らかにしていきたい¹⁾。

ウィトゲンシュタインの哲学は、いわゆる「ウィトゲンシュタインのパラドクス」[Kripke 1982]の衝撃とともに、教育学においても広く受容されてきた。とりわけ教育哲学の分野では、S・クリプキの描く懐疑論的パラドクスを教育にとって不可避のパラドクスだと捉えることを通じて、一方では他者論的なウィトゲンシュタイン解釈が²⁾、他方では実存論的なウィトゲンシュタイン解釈が生まれ、現在に至るまでそれぞれ独自の理論的発展をみている。両者はともに、ウィトゲンシュタインが提示する言葉の意味や他者の心をめぐる懐疑論的パラドクスに現実性を認める点で一致しており、とりわけ懐疑論を人間の条件として積極的に位置づけようとするS・カベルの実存論的解釈は、近年注目を集めていると言える³⁾。

このように、懐疑論的パラドクスに現実性を認める解釈が優勢を占める現在の研究状況に対して本稿がまず注目したいのは、カベルの議論に批判的な立場をとるJ・マクダウェルの議論である。後に詳しく見るように、懐疑論の発生を人間にとって不可避の実存的条件として捉えるカベルに対し、マクダウェルはそれを実践に対して外在的な視点をとる場合にのみ生じる病だと診断し、実践内在的な視点の重要性を強調する[McDowell 1998]。しかしながらその一方でマクダウェルはカベルとともに、ウィト

ゲンシュタインが描くある種の言語ゲームに、われわれの懐疑論的反応を引き起こすのに十分な恐怖と不安の源泉を見てとつてもいる。その言語ゲームとは、語の意味や数列の規則等を子どもに教える場面をもとにして描かれた言語ゲームである。

ウィトゲンシュタインが描く教育の場面は、われわれに教育に対する不安を抱かせるのに十分なインパクトをもっている。たとえばそこに登場するのは、「2ずつ加えていけ」という命令に対し、当初は難なくその要求を満たしていたにも関わらず、1000を超えた時点で突如として「1004、1008…」と書き始め、それでもなお当初の命令に自分は従っているのだと主張してやまない子どもである [PI: §185]。このような「狂気の子ども」[Cavell 1994: 36]に直面した際にわれわれが示す反応は、こうした子どもが現実の教育実践においてはまず存在しないという経験的事実に訴えてその虚構性を主張するか、あるいは狂気という名の潜在的他者性を子どもの内奥に認めるかのいずれかであろう。

これに対して以下本稿では、ウィトゲンシュタインが主著『哲学探究』(1953年、以下『探究』と略)で描いた「直示的定義」の場面を具体的な分析対象として選択し、そこからいかなるパラドクスが発生しうるのであるかを解明する。さらに、懐疑論的パラドクスに対するカベル、マクダウェルらの解釈を批判的に検討することを通じて、教育と呼ばれる実践が日常的実践に比してもつ特質を明らかにしていきたい。

1. 直示的定義のパラドクス

1.1 直示的定義と指示

議論を始めるにあたって、まずは「直示的定義」という概念の成立経緯について概観しておきたい。直示的定義とは、1932年から1934年の間に書かれたいわゆる中期ウィトゲンシュタインの著作『哲学的

文法』(1969年、以下『文法』と略)にすでに見られる概念であり、子どもに基礎的な語彙を教える際の一方法として位置づけられている。直示的定義を構成するのは、事物、指差しの行為、「これを…と言う」あるいは「これが…である」という命題形式からなる三つの要素であり、『文法』においては赤い紙きれを指差しながら「これが「赤」である」[PG: §24]と言う、といった例が挙げられている。

この概念の成立背景には、『論理哲学論考』(1921年、以下『論考』と略)で自らが提示した言語観に対するウィトゲンシュタイン自身の反省がある。『論考』においてウィトゲンシュタインは、「名は対象を指示する。対象が名の意味である」[TLP: 3.203]という、言語の意味に関する指示説的理論を構築した。これに対して中期ウィトゲンシュタインは、『論考』で自らが提示した言語観を「素朴な言語哲学」[PG: §19]として退ける。そして、言語に関するより包括的な探究を目指して直示的定義なる概念を設定し、新たに「この語はいかにして学ばれるのか」、「子どもがこの語を用いるように教えるにはどうしたらいいのか」[Monk 1990: 287]という問いを立てるのである。

ところで、「指示(reference)」という概念をめぐることは、これまで主に言語哲学の分野で様々な議論が行われてきた。B・ラッセルに始まる「記述説」およびクリプキの展開する「因果説」が代表的な二つの流れとして挙げられるが⁴⁾、言葉と物との結びつきをめぐるなされるこうした哲学的議論に対し、日常的観点からその不毛さを糾弾することも可能であろう。なぜなら、「われわれが実際の言語活動をするとき、語とそれが指示する対象などといったことには通常気を配らない」[中村2004: 42]からである。

たしかに、たとえ哲学者の求める意味なるものが判明せずとも、日常生活における会話は滞りなく進行するであろう。しかしながらここでカベルに倣って、次の問いが問われなければならない。すなわち、「このわれわれとは誰のことか」[Cavell 1994: 7]、という問いである。われわれの日常実践においては、言葉と物との結びつきといったことが問われることは通常ない。ここで想定されている「われわれ」とは、すでに言語を有し、日常実践を難なく営むことのできる存在だからである。ところが、この言語それ自体が教育内容として意識化された実践にお

いては、われわれの一致を予め前提にすることは不可能である。なぜなら、この教育という実践のなかで想定されるのは、日常実践を営むのに十分な言語をいまだ有していない存在として子どもだからである。

後期ウィトゲンシュタインは中期に引き続き、われわれは言語をいかにして子どもに「教えることができるのか」[PI: §9]、また子どもはそれを「いかにして学ぶのか」[§35]という問いのもとに考察を進めた。そして、言葉と物との結びつきといった日常実践のなかでは何ら問題となることのない事柄が、教育という実践においては様々な困難を引き起こすことを明らかにしているのである。こうした困難のうちの一つは、事物を指差しながら「これを…と言う」、あるいは「これが…である」という一見きわめて単純素朴に見える言語教授の一方法が、実際には教える者を容易にパラドクスへと陥れる性質をもつという事実由来する。次節では『探究』の該当箇所をてがかりに、直示的定義のパラドクスが発生するプロセスを確認する。

1.2 背景的知識と解釈可能性

直示的定義のパラドクスは、二つの要件から構成される。そのうちの一つである背景的知識の必要性という要件は、『探究』のなかで直示的定義に与えられた、『文法』とは異なる新たな位置づけに関連する。これを端的に表しているのが次の部分である。

「直示的定義が語の使用——意味——を説明すると言えるのは、その語が言語のなかで一般的にどのような役割を果たすのかがすでに明らかなかたである。[…]名前について問うことができるためには、すでに何らかのことが知られている(あるいは、できる)のでなければならない」[PI: §30]。

直示的定義は時に「直示的説明(hinweisende Erklärung)」[PI: §6]とも言い換えられ、両者は同義的な意味で用いられている。ここで「説明」とは、「問い」の対概念に他ならない。そして、直示的定義が問いに答える説明として機能するためには、子どもの側にすでに一定の言語能力があるものでなければならない。この能力は、端的に何かの名前を問う行為として現れる。関口浩喜によれば、『文法』の時点

での中期ウィトゲンシュタインは「この「説明の文法」に気付いていなかった」[関口1990:41]。しかし、「直示的定義が言語習得の起点に登場する可能性を認めたまま、すなわち、直示的定義が言語をまだ習得していない子供に対しても与えられる可能性を認めながら、一方でその理解には言語に関する多くの知識が要求される、と主張するのは明らかに無理」[42f]であろう。これに対して『探究』の後期ウィトゲンシュタインは、直示的定義という単純に見える教授方法が、実際には多くの背景的知識を要求する複雑な行為であることを認める。「これが赤である」という説明を理解するためには、指示語や繫辞が言語のなかで果たす機能をすでに知っているのだからなければならない。したがって、直示的定義は教育の起点にはなりえないのである⁹⁾。

たしかに、言語に関する一般的な知識を前提とする直示的定義から、教育プロセスの記述を始めることはできない。しかしながらこのことは、直示的定義そのものの不可能性を意味するわけではない。たとえばH・J・グロックが指摘しているように、「とりわけ色彩語に関する表現は直示的にしか定義しえず、同じことは「においや味、触感、音についても言える」[Glock 1996:278]。教育の起点ではなくとも、直示的定義が教育プロセスのなかで重要な役割を果たすことに変わりはない。これら以外にも、様々な事柄を直示的に定義することが可能であることについて、ウィトゲンシュタインは次のように述べる。

「さて人は、人の名前、色の名前、物の名前、数の名前、方角の名前等々を、直示的に定義することができる。「これを「二」と言う」——と言って二つの木の実を指差す——といった数二の直示的定義は、完全に正確である」[PI: §28]。

子どもに対して二つの木の実を指差しながら、「これを「二」と言う」と述べることによって数「二」を定義するという方法に、不思議なところは何もないように思われる。ウィトゲンシュタイン自身もこうした定義の方法が「完全に正確である」ことを認めており、その「有効性を疑ってはいない」[野矢2006:368]。言語に関する一般的な背景的知識が身につけているのであれば、直示的定義によって新たな語を学ぶことは十分に可能なのである。それにもかかわらずウィトゲンシュタインは、直示的定義が

見かけ以上に複雑な構造をもつ点について次のように指摘する。

「だがそれなら、いかにして二をこのように定義できるのか。この定義を与えられた者は、「二」という語によって人が何を名指そうとしているのかが分からず、この木の実の集まりが「二」と呼ばれているのだと受けとるかもしれない。[...]同様に、私がある人の名前を直示的に説明しても、彼はその名前を色の名前、人種の名前、さらには方角の名前であるとすら思うかもしれない。すなわち、直示的定義はいかなる場合にも、あれやこれやに解釈されうるのである」[PI: §28]。

直示的定義は「完全に正確」であるにもかかわらず、「いかなる場合にも」様々な仕方でも解釈されえてしまう。解釈可能性、あるいは多義性という問題が、直示的定義のパラドクスを構成する第二の要件である。言語に関する一般的な背景的知識をもつ子どものボキャブラリーには、「色」、「人種」、「方角」等々の概念がすでに含まれていると考えられる。しかしだからこそ、「これが二である」という命題は様々な仕方でも解釈されうる。ここで直示的定義のパラドクスは次のような形式をとる。まず、言語に関する一般的な背景的知識がある場合のみ、直示的定義は可能である。しかしながらこの背景的知識によって、直示的定義の解釈可能性が生じ、直示的定義は不可能なものとなる。言語に関する背景的知識が直示的定義を可能にすると同時に不可能にもするというパラドクスが、ここで発生してしまうのである。

直示的定義が子どもによって「あれやこれやに解釈されうる」可能性を認めるやいなや、直示的定義はパラドキシカルな構造をもつものへと変化する。こうした可能性を認めただけで、なおも直示的定義の有効性を保証するための手段として考えられるのは、さらなる説明を子どもに与えるというものであろう。「この数が「二」である」[PI: §29 (傍点引用者)]といった仕方でも、意図の鮮明化を図るのである。ところが、こうした説明を次々と積み重ねていったとしても、子どもの誤解を解くことができるとは限らない。なぜなら、第一にこの「説明の連鎖」[ibid.]には限界があり、無限に説明を加え続けることは不可能だからである。そして第二に、「いかなる説明も誤解されうる」[ibid.] からである。

言語的説明をいくら積み重ねても、直示的定義のパラドクスを解消することはできない。しかしそうだとしたら、われわれはこうしたパラドクスに対していかなる態度をとるべきなのであろうか。以下では、カベルとマクダウェルによる二つの解釈の方向性を見ていくことにしたい。

2. パラドクスをめぐる二つの解釈

2.1 恐怖とめまい

直示的定義のパラドクスの原因は、背景的知识が解釈可能性を許す点にあった。解釈可能性が直示的定義を不可能にするというこの構造に、いわゆる規則のパラドクスとの同形性を見てとることもできるであろう。規則のパラドクスにおいてもまた、「2ずつ加えていけ」という命令を、「1000までは2を、1000以降は4を加える」といった仕方では解釈し、命令を不可能なものにする子どもの姿が描かれている[PI: §185]。いずれの場合にも、解釈を行う子どもという表象が、教える者をパラドクスへと陥れるのである。他方、われわれの経験的事実からすれば、通常の場合にはこうした子どもは現れず、解釈可能性を前にわれわれの日常実践が停止することもない。この事実を根拠に、懐疑論的パラドクスの虚構性を主張することも可能であろう。また、そうした確信のもとでわれわれの日常生活は営まれてもいる。しかしながら、われわれの経験から来るこの確信は、いかなる論理的根拠に基づいているのであろうか。

通常の日常実践において、われわれはたしかにある特定の事柄に対する、ある特定の反応の仕方と共有している。われわれは「赤」という語を色の名として、「二」という語を数の名として日用い、生活しているのである。これをウィトゲンシュタインは、「生活形式の一致」[PI: §241]という表現で言い表している。しかし生活形式の一致とは、日常実践においてわれわれがあるものを「二」と呼び、ある数列を「1000、1002、…」と続けていくその根拠と必然性を論理的に説明するものではない。むしろそれは、説明が底をつき、われわれはまさにこのように行為するのだと言うより他にないような、ある地点に与えられた名称なのである。そしてカベルが述べるように、「人間の言語と活動、正気と共同体はこれ以上のものに基づいてはおらず、これ以下のものにも基づいてはいない。それは困難であるのと同

様に単純なヴィジョンであり、恐ろしいと同様に(恐ろしいがゆえに)困難なのである」[Cavell 2002: 52]。

われわれの日常実践を支えているのは、生活形式の一致という偶然事に他ならないという事実に直面した際に誰もが感じるであろう不安を、カベルもマクダウェルも共有している。カベルによる先の記述を引用した後、マクダウェルはカベルの言う恐怖を次のように言い換えている。すなわち、それは「われわれの実践を一致したものにしてしているのは、われわれが実践を学ぶなかで身につけた反応と応答以外にはないという考えによって引き起こされる、一種のめまい(vertigo)なのである」[McDowell 1998: 207]。「二」という語を「この木の実の集まり」に与えられた名前だと解釈し、「2ずつ加えていけ」という命令を「1000までは2を、それ以降は4を加える」といった仕方では解釈する子どもに対し、そうした解釈が誤りであると言うためにわれわれが持ち出すことのできる根拠は、われわれは通常こうするのだという事実以外にはない。そして、われわれの一致に依拠した説明はやがて底をつき、最終的には「私はまさにこのように行為するのだ」[PI: §217 (傍点引用者)]と言うしかない次元にまで、教える者は追い込まれていく。この時、たしかに人は恐怖やめまいを覚えざるをえないであろう。カベルの言う恐怖、マクダウェルの言うめまいはともに、日常実践におけるわれわれの一致を支えるものが、反応の共通性という脆弱な事実でしかないのだという認識によって引き起こされるものなのである。

2.2 カベルとマクダウェルの対立

カベルとマクダウェルは、教える者が抱く恐怖やめまいについての認識を共有している。しかしながら、これらに直面した際にとるべき態度をめぐって、両者の見解は鋭い対照をなしている。カベルは、ウィトゲンシュタインが描く教育の場面とそこから生じうる懐疑論的パラドクスに、「懐疑論の真実」[Cavell 2004: 289]を見てとろうとする。そして、ここでの「Xの真実(the truth of x)」という表現に関しては、「二つの源泉」[ibid.]があるのだと説明する。そのうちの一つはヘーゲルの用法に由来し、「ある次元においてXは除外され否定されるが、それが別の次元に適用される際には保存される」[ibid.]ということ、すなわち弁証法のプロセスにおけるアンチテーゼの

止揚および保存を意味している。もう一つは、J・ウィズダムとウィトゲンシュタインとの間で交わされた会話に由来するものであり、自らの議論に執拗な反論を加えたある論者の意図について意見を求めたウィズダム対し、ウィトゲンシュタインが述べた言葉、「それはおそらく、君が彼にとって非常に重要な考え (the truth of his view) のうちの何かを否定したからだろう」[ibid.]に示唆を得たものであると言う。つまり、カベルの言う懐疑論の真実とは、懐疑論は完全に否定し消し去ることが不可能なものであり、なおかつそれは人間の実存にとっての重要な要素でもあるということの意味しているのである。

懐疑論の棄却不可能性をウィトゲンシュタインの後期哲学に読みとり、その実存論的意義を強調するカベルに対し、マクダウェルはウィトゲンシュタインの議論を「懐疑論的な論点を提起するために構成されたものだと解釈することは、いずれにせよ誤りである」[McDowell 1998: 205]として、カベルの議論に異を唱える。マクダウェルに従えば、規則や直示的定義のパラドクスが生じるのは、実践に対して「外在的な視点」[211]をとる場合のみであり、「このめまいに対する治療は、問題となっている実践についての哲学的反省が、ある外在的な視点から、すなわちわれわれがなじみ深いものとしてそこに埋没する生活形式の外側からもたらされるべきだとする考えを、断念することによってもたらされる」[63]。マクダウェルにとって懐疑論的パラドクスとは、われわれの日常的な実践をその外部から眺めた場合にのみ生じうる病なのであり、「ただたんに、そして通常はそうであるように、われわれが自らの実践に埋没している場合には、外側から見た際にそれらの実践が世界といかなる関係にあるかといったことについて、思い悩んだりほしないのである」[211]⁶⁾。

このように、懐疑論の棄却不可能性を実存論的見地から主張するカベルと、それをわれわれの外在的思考が陥る病だと診断し、実践内在的な視点の重要性を指摘するマクダウェルとの間には、懐疑論的パラドクスの扱いをめぐる鋭い対立が見てとれる⁷⁾。このうち、「われわれ」の日常実践のなかに哲学的問題が生じる余地はないのだとするマクダウェルの議論が教育学的に有効であると認められるのは、教育という実践が日常実践と同様の構造をもつこと

が確認された場合のみであろう。しかしながら、ウィトゲンシュタインの描く教育の場面からは、教育という実践とわれわれの日常実践との構造的差異に関する示唆を読みとることができる。以下では再び直示的定義に議論の場を戻し、特に直示的定義のなかで用いられる事物の役割に注目しながら、日常実践と教育実践との差異を明らかにしていきたい。

3. 直示的定義における言語と事物

3.1 「見本」としての事物

懐疑論の棄却不可能性を実存論的見地から論じるカベルに対し、マクダウェルは実践内在的見地から懐疑論を明確に病として位置づけていた。マクダウェルに従えば、懐疑論的パラドクスは実践に対して外在的視点をとる場合にのみ生じる思考の混乱に他ならず、日常実践の内部においてはこうした問題が生じる余地は存在しない。マクダウェルのこの観点は、懐疑論的パラドクスの解決をわれわれの日常実践の健全性に訴える点で、先に言及した中村昇の見解と共通している。しかしながら中村は同時に、直示的定義が日常実践に比して「かなり特殊な言語ゲーム」であり、「さまざまな言語活動のなかの一特殊事例」[中村2004: 37]であることを認めてもいる。したがって、直示的定義が日常実践に比してもつこの特殊性を明らかにすることが以下での問題となる。

ここで再び直示的定義の場面を振り返り、主にベイカーとハッカーの研究[Baker and Hacker 2005]をてがかりとしながら、直示的定義のなかで名指される事物が担う特殊な機能について指摘したい。直示的定義とは、赤い紙きれを指差しながら「これが「赤」である」と言う、あるいは二つの木の実を指差しながら「これを「二」と言う」と述べる、といった形式をとるものであった。これらの命題は、一見すると事物と名前とを直接的に対応させ、結びつけようとするものであるように思われるかもしれない。しかしここで思い起こす必要があるのは、直示的定義という概念がそれ自体、『論考』での指示説的言語観を反駁するものとして構想されていたという事実である。語の意味をその指示対象と同一視する素朴な言語観を払拭する目的で、ウィトゲンシュタインは直示的定義に関する考察を始めていた。したがってここで目指されているのは、語の意味をそ

の指示対象に直接的に結びつけることによって説明し、「名指すことを一つのいわば神秘的な出来事として捉える」[PI: §38]のような言語観ではないはずである。では、「これを「二」と言う」と述べて二つの木の実を指す時、われわれは実際何を行っているのでしょうか。

ベイカーとハッカーがここで注目するのは、「見本(Muster/sample)」[§50, 53, 56]という概念である。彼らによれば、直示的定義のなかで用いられる二つの木の実や赤い紙きれといった事物は、「見本(sample)としての事物の使用と結びついている」[Baker and Hacker 2005: 92]。彼らは使用のされ方という観点から見本の特徴を五つにまとめているが、なかでも重要なのは「見本として用いられた場合、機能的な事物は通常の機能をもたなくなる。あるいは標準的な役割を果たさなくなる」[94]という四つめの特徴である⁹⁾。ベイカーとハッカーは、店頭飾られた陶磁器や、弟子を指導する建具師の例を挙げる。たとえば、店頭飾られた陶磁器は、実際に用いられる代わりに陶磁器の見本として機能する。ほぞ穴の開け方を弟子に示している建具師もまた、家具の一部を実際に制作しているわけではない。同様に、直示的定義において木の実は食べ物ではなく数「二」の見本として、赤い紙きれは装飾品の一部ではなく色「赤」の見本として機能する。日常的なコンテキストから切り離され、直示的定義のなかで用いられた場合、事物には見本としての機能が付与されるのである。

ベイカーとハッカーはさらに、見本それ自体の特徴を次の三つに分類している。第一に、「見本は、それが見本であるところのものを代表的に提示する(represent)」[94]。第二に、「一般的に見本は複製あるいは再生することができる」[ibid.]。そして最後に、「見本は規範的な役割を担う」[95]。注目すべきなのは、この第三の特徴である。

3.2 「範型」の規範性

直示的定義のなかで名指される事物は、日常的コンテキストから切り離され、新たに見本としての規範的な役割を付与される。H・J・グロックによれば、見本としての事物が担うこの規範性をよく表しているのが、『探究』第50節の「パリのメートル原器」に関する言及である[Glock 1996: 276]。ウィトゲンシュタインはここで、「1メートルであるとも、1

メートルでないとも主張できない」[PI: §50]ある一つの事物が、まさにメートル原器なのだと論じている。メートル原器は「われわれのゲームにおける一つの範型(Paradigma)であり、それとの比較が行われるような何か」[ibid.]であるから、というのがその理由である。グロックの言い換えにすれば、「見本として、その事物は代表的に提示するための手段に属しており、それを経験命題によって記述することはできない。[...]記述のための規範を、その規範の下で同時に記述することが不可能であるように、規範的な役割と経験的な役割は相互に排除し合うのである」[Glock 1996: 276]。

直示的定義のなかで見本として使用される事物は、何かを「赤」や「二」として記述する際の規範として機能する。見本のこの規範性を表すもう一つ概念が、「範型」である。ウィトゲンシュタインは次のように述べる。

「名前に対応し、それを欠いては名前が意味をもたなくなるようなものとは、たとえば一つの範型であり、それは言語ゲームのなかで名前と結びついて用いられるのである」[PI: §55]。

ここで注目すべきなのは、範型としての事物が「すでにして言語的な道具立て」[野矢2006: 374]であり、「それ自身言語的な身分をすでに有している」[375]という点である。ここでの事物は「言語ゲームのなかで」一定の役割を担う概念的な存在として予め定位されており、言語とその外部に存在する事物との間の魔術的な結びつきといった観念は取り払われている。直示的定義のなかである事物を名指す時、赤い紙きれや二つの木の実といった事物はもはや「赤」や「二」といった名前によって「代表的に提示される物ではなく」、それらの名前を「代表的に提示するための手段」[PI: §50]となる。すなわち、「赤」や「二」といったレッテルを固定的かつ一方向的に付与される実在物としてではなく、むしろ一つの言語ゲームの内部でそれらの語の意味を代表的に提示する、範型としての機能を帯びるものとなる。ここで言う範型とは、何が「赤」であり何が「二」であるかを判断するための基準、すなわち「それとの比較が行われるような何か」[ibid.]を意味している。直示的定義のなかで用いられた場合、日常的な事物は概念的な存在に変化すると同時に、規範性を帯びた

範型として機能するのである。

直示的定義のなかで見本として用いられる赤い紙きれや二つの木の実といった事物は、日常的なありふれた事物である。しかし、直示的定義というコンテキストで用いられるやいなや、それらは規範性を帯びた範型へと変化する。以上が、教育実践のなかで事物が担う、日常実践とは異なる位置価である。次節では、再び直示的定義のパラドクスを振り返り、直示的定義の構成要素についてさらに考察を進めたい。

3.3 暗黙的規則の言語化

直示的定義のパラドクスとは、背景的知識が定義文の解釈可能性を許すことによって生じるパラドクスであった。前節では、直示的定義のなかで用いられる範型としての事物が担う規範性について指摘したが、事物の規範性のみではこのパラドクスの発生を抑えるのに十分ではない。「被説明項の正しい使用を決めるのは、見本ではなく、説明や修正のためにわれわれがそれを用いる仕方」[Glock 1996 : 277]だからである。あるいはむしろ、直示的定義という一つの行為を伴ってはじめて、日常的な事物は規範性を帯びるのだと言うこともできるであろう。そして、直示的定義という行為を構成する、事物と並ぶもう一つの要素が、「これが…である」や「これを…と言う」といった形式をとる諸命題なのであった。

直示的定義の場面で言語化されるこれらの命題が、われわれの日常実践に関連して担う特殊な役割について、ベイカーとハッカーは再び以下のように述べている。彼らによれば、直示的定義の命題を通じてなされる説明は、それ自体「規則である」[Baker and Hacker 2005 : 35]。そしてその規範性の根拠は、それらの命題が「ある表現の正しい使用を判断するための標準」[ibid.]として用いられるという事実にある。すなわち、「これが「赤」である」や「これを「二」と言う」といった命題は、われわれが何を「赤」と呼び、何を「二」と言うかに関する基準を命題化したものであり、「このような直示的定義は、理解のための「助け」となるようなものではなく、規則であり、語の使用を決定するための記号体系 (symbolism) に属している」[41]。

もちろん、直示的定義という行為自体は、その場限りの具体的な状況のなかで行われるものである。しかしながら「これが…である」といった命題は、

自らが名指す事物を範型へと変化させる機能をもつ。この命題とともに名指される事物は、たとえば数多くある赤色の事物のうちの一つでしかなく、何が名指されるかは個別的な状況ごとに様々でありうる。しかし、直示的定義の命題によって名指されたその事物は、赤いもの全てを一般化し、代表的に提示する範型となる。直示的定義の命題は、日常実践のなかでわれわれが通常ある特定の色を「赤」と呼び、他の色を「赤」と呼ぶことが誤りとなるような、語の正しい使用と誤った使用を区別する基準として機能する。この意味で、直示的定義の命題はそれ自体、われわれの日常実践を支える規則を言語化したものなのである。

すでに一定以上の言語を学習したわれわれにとっては、何を「赤」と呼ぶかといったことはあまりにも自明な事柄でしかない。直示的定義の命題は、われわれの日常実践の円滑さそのものを支える、いわば暗黙の次元に属するものであり、通常の言語ゲームのなかで命題として使用されることはない。それが言語化されるのは、われわれが通常何を「赤」と呼び、「二」と呼ぶかといったことが、あらためて教育内容として意識された場合のみである。直示的定義の命題は、あるものを「赤」や「二」と呼ぶわれわれの基準を表現した「文法的な命題」[105]であり、「名前と見本との文法的な相互関連性」[106]を示している。したがってそれは、「日常の言語ゲームにおける使用規則をもたないという点では「意味を欠く」が、その使用規則を「示し」ているという点では「無意味」ではないような命題」[瀬嶋2001 : 72]であると見なすことができる。

直示的定義において、規則それ自体を表現する命題のなかで用いられることによって、日常的な事物は規範性を帯びた範型となり、当の命題は日常実践における使用規則を言語化したものとなる。規則命題を用いてなされる直示的定義という規範的コンテキストのなかではじめて、日常的な事物は範型へと変化する。注目すべきなのは、こうした命題がそれ自体、日常実践に対して外在的な視点をとることによってはじめて言語化されるという点である。すなわち、「これが「赤」である」や「これを「二」と言う」といった命題は、あるものを「赤」と呼び、あるものを「二」と呼ぶことで成り立っているわれわれの日常実践を外在的な視点から眺め、それを支える暗黙的な規則を言語化した、文法命題なので

ある。

以上から明らかとなるのは、直示的定義はわれわれの日常実践とは異なる規範的コンテクストのなかで行われ、日常実践とは言語論的構造を異にするということである。したがってマクダウェルが主張するように、われわれの日常実践の健全性を根拠に、教育実践が孕むパラドクスの解消を試みることは不可能であろう。なぜなら、教育という実践はそれ自体、日常実践に対して外在的な視点をとることによって成立していると考えられるからである。

おわりに

後期ウィトゲンシュタインは、教育という観点から言葉の意味に関する探究を行った。ただしその際に彼が選択したのは、心的概念を説明項として用いる因果論的「説明」ではなく、様々な言語ゲームの「記述」という方法であった[PI: §109]。したがってウィトゲンシュタインの教育記述には、子どもあるいは教える者の心以外の場所に、いわば教育の可能性の条件を見いだすためのつながりが含まれていると考えられる。本稿ではこうした構想のもと、直示的定義の場面を具体的な考察対象としてとりあげ、そこで用いられる言語や事物の特質に注目した。その結果、直示的定義というコンテクストのなかで言語と事物が担う、次のような規範的役割が明らかとなった。まず、直示的定義はわれわれの日常実践を外在的に捉えることによって取り出された、一連の規則命題から構成されている。この規則命題とともに用いられることで、日常的なありふれた事物は言語使用の正誤を判断するための基準である範型へと変化する。そしてこの範型としての事物が、規則命題とともに教育の規範性を担うのである。

このように教育実践が日常実践とは異なる言語論的構造をもち、さらにはそれを外在的な視点から眺めることによって成立しているのだと考えられる限り、マクダウェルのように、日常実践の健全性のみを頼りに懐疑論的パラドクスの解決を図ることは不可能であろう。しかしそれでは結局のところ直示的定義のパラドクスは、カベルの言うように、解消し得ない人間の実存的問題として残り続けるのであろうか。この点についてたとえばM・ウィリアムズは、「規範として用いられる事物(規則としての公

式であれ、道標としての矢印や、範例(exemplar)としてのバラの花であれ)が複数の解釈可能性に開かれるのは、それらが規範的なコンテクストと切り離されて考えられる場合」[Williams 2010: 106]であると指摘する。たしかに、直示的定義は規則命題という規範的コンテクストと、範型という規範性を帯びた事物によって構成されており、これら二重の規範性を前に解釈の可能性の幅は限りなく狭められているかもしれない。あるいは少なくとも、特定の解釈以外の解釈を明確に誤解として排除することは十分に可能であるだろう。

しかしながら他方でグロックは、「いかなる説明も、誤解や疑いが生じるわずかな可能性さえ未然に防ぐことはできないと主張する点で、ウィトゲンシュタインは正しい」[Glock 1996: 114]のであり、また「ウィトゲンシュタインは、誤解の可能性があるからといって直示的定義が不当なものになるわけではないのだという事実を強調する。なぜなら、このことは直示的定義を他の定義から分け隔てるものではないからである」[278]と述べる。直示的定義もまた一つの定義である以上、誤解の可能性そのものを排除することは原理的に不可能であるだろう。あるいは、言語的説明が不可避的にもつ多義性を否定する、不自然なコミュニケーションこそが教育なのだ」と論じることさえできるかもしれない。

繰り返して述べてきたように、われわれの日常実践においては、こうした誤解の可能性が大きな問題を引き起こすことはほとんどないであろう。しかしながら、伝達の不確かさを日常実践と共有しつつも、「コミュニケーション一般においてはほとんど不都合が感じられないこの不確かさを、克服すべき困難として捉えるような構造を持っている」[今井2009: 128]のが教育という実践であるとすればどうだろうか。ここでわれわれがとりうるのは、次の三つの方向性である。一つは、範型としての事物と規則命題としての言語が担う規範性とは別の、さらなる規範的要素を教育の言語ゲームに見いだす、あるいは追加することによって、解釈可能性を否定するという方向性である。この試みが仮に成功すれば、最終的には教師の意図に寸分違わず振る舞う子どもを生み出すことが可能となるであろう。このグロテスクとも言うべき教育像を避けるためにとりうるもう一つの方向性は、解釈可能性を人間の実存的な条件として承認し、パラドクスに甘んじるという方向

性である。

この二つほど極端ではない第三の方向性として考えられるのは、直示的定義の多義性を認めつつも、それが教育そのものの不可能性とはならないような最低限の一致点を、直示的定義以前の段階に求めるという方向性である。この方向性をとった場合に問題となるのは、教育の起点を直示的定義以前の段階に求めることである。それは、規範性それ自体の根拠を問うことに等しい。後期および最晩年期のウィトゲンシュタインは、まさにこの第三の方向性を目指して探究を行った。言語的説明によらない「訓練」、あるいは「直示的教示」という教育の原初的な段階をめぐるウィトゲンシュタインの思想には、先述した教育の可能性の条件に関するさらに重要な示唆が含まれていると考えられる。この点に関する考察は、後日を期したいと思う。

註

- 1) 以下、ウィトゲンシュタインの著作から引用を行う際には、文献リストに記した略号を用いて該当著作を明示し、他の引用文献についても同様に、引用者による補足、引用箇所、頁数、節番号は [] 内に、原語は () 内に表記する。強調等は断わりのない限り原文のままである。また適宜、大修館『ウィトゲンシュタイン全集』他邦訳を参照し、必要に応じて訳文に変更を加えた。
- 2) 代表的なものとしては、丸山2000が挙げられる。
- 3) 齋藤直子の一連の研究、とりわけ齋藤2009を参照。齋藤によれば、「カベルの立場は、認識論的アプローチによって懐疑主義を否定し根絶することでもなく、逆にそれを肯定することでもない。そうではなく、懐疑主義を、実存的不安を抱える人間の条件の一部として引き受けるものである」[齋藤2009：91f]。
- 4) 詳細については、野本1997の特に第12章を参照。
- 5) 以上の論点は、いわゆるアウグスティヌスの言語観に対してウィトゲンシュタインが向けた批判の一つでもある。ウィトゲンシュタインによれば、アウグスティヌスが『告白』で描いた言語学習に関する像は、第一言語の学習を第二言語の学習と取り違えている [PI: §32]。これに対してウィトゲンシュタインは、新たに「直示的教示 (hinweisendes Lehren)」[§6] なる概念を設定する。ここにはもはや事物と指差しの行為、そして語という構成要素しか存在しない。言語の知識を前提としない直示的教示という概念を設定することによって、教

育プロセスの記述を正しい位置から始めることが可能となるのである。

- 6) この点について水本正晴は、マクダウェルと同様の見地から次のように述べている。「規則のパラドクスは、そのような「可能な」無数のパターンのどれが「正しい」パターンであるかには事実性はない、という主張として理解できよう。しかしそのような問題は、パターンをあたかも心の中だけに主観的に抱かれるものとして捉えることから帰結するのである。他方もしパターンが世界の側にあるならば、「どれ」が正しいかはせいぜい認識論の問題でしかなくなる。そしてその時、問題は我々の認識能力の限界や制約の問題に還元され、最終的には生物学や認知科学が説明すべきものとなる」[水本2002：40]。
- 7) カベルとマクダウェルの違いを、M・グスタフソンは次のようにまとめている。すなわち、「マクダウェルは、ウィトゲンシュタインの見解を明確に理解するのであれば、このような恐怖が見当違いのものであることが明らかとなり、そうした恐怖に再びとられる前にそれを除去する方法について知ることができるであろうと考えているように思われる。これとは対照的に、カベルはこうした恐怖が決して治療しうるような類のものではなく、それを防ぐこともできないのだと主張するのである」[Gustafsson 2005：363]。
- 8) その他四つの特徴は以下の通りである。第一に、直示的定義のなかで用いられる見本の範囲は広範にわたるが、その幅は主に「語を用いる際の正しきの標準として、また(それが必要な場合には)比較対象として見本を用いるために必要な条件によって制限される」[Baker and Hacker 2005：93]。第二に、「ある物の見本としての性質は、それがどのように使用されるかによって決まる」[ibid.]。第三に「単一の事物は、複数の仕方で見本として用いられる」[ibid.]。第五に、「見本は様々な仕方でも人間の活動や、やりとりのなかに入り込む」[94]。彼らはさらに、ウィトゲンシュタインが見本として挙げる様々な事物を、「規範的見本 (Canonical samples)」、「標準的見本 (Standard samples)」、「選択的見本 (Optional samples)」[99f] の三つに分類している。

文献

Baker, G. P. and Hacker, P. M. S. (2005) *Wittgenstein: Understanding and Meaning*, 2nd edition (Oxford:

- Blackwell).
- Cavell, Stanley (1994) *A Pitch of Philosophy: Autobiographical Exercises* (Cambridge, MA: Harvard University Press). (= 中川雄一訳 (2008年) 『哲学の「声」—テリダのオースティン批判論駁—』春秋社。)
- (2002) *Must We Mean What We Say?: A Book of Essays*, 2nd edition (Oxford: Oxford University Press).
- (2004) ‘Reply to Four Chapters’ in Denis McManus (ed.) *Wittgenstein and Scepticism* (London and New York: Routledge), pp. 278-291.
- Glock, Hans-Johann (1996) *A Wittgenstein Dictionary* (Oxford: Blackwell).
- Gustafsson, Martin (2005) ‘Perfect Pitch and Austinian Examples: Cavell, McDowell, Wittgenstein, and the Philosophical Significance of Ordinary Language’ in *Inquiry*, vol. 48-4, pp. 356-389.
- Kripke, Saul. A. (1982) *Wittgenstein on Rules and Private Language: An Elementary Exposition* (Oxford: Blackwell). (= 黒崎宏訳 (1983年) 『ウィトゲンシュタインのパラドクス—規則・私的言語・他人の心—』産業図書。)
- McDowell, John (1998) *Mind, Value and Reality* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Monk, Ray (1990) *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius* (London: Jonathan Cape). (= 岡田雅勝訳 (1994年) 『ウィトゲンシュタイン—天才の責務—』みすず書房。)
- Williams, Meredith (2010) *Blind Obedience: Paradox and Learning in the Later Wittgenstein* (London and New York: Routledge).
- Wittgenstein, Ludwig (1922=2001) *Tractatus logico-philosophicus*, kritische Edition, zweite Auflage, Hrsg. von B. McGuinness and J. Schulte (Frankfurt, a. M.: Suhrkamp), (= TLP).
- (1953=2009) *Philosophical Investigations*, revised 4th edition, ed. P. M. S. Hacker and Joachim Schulte, tr. G. E. M. Anscombe, P. M. S. Hacker, and Joachim Schulte (Oxford: Wiley Blackwell), (= PI).
- (1969) *Philosophical Grammar* (Oxford: Basil Blackwell), (= PG).
- 今井康雄 (2008年) 「教育において「伝達」とは何か」『教育哲学研究』第97号、124-148頁。
- 齋藤直子 (2009年) 「去る教師・遺す教師—カベルによる『ウォールデン』解釈と「解釈の政治学」—」矢野智司他編『変貌する教育学』世織書房、77-103頁。
- 瀬嶋貞徳 (2001年) 「「記述」の文法」『中央大学文学部紀要・哲学科』第43号、67-78頁。
- 中村昇 (2004年) 「指示と同時性」『中央大学文学部紀要・哲学科』第46号、23-50頁。
- 野本和幸 (1997年) 『意味と世界—言語哲学論考—』法政大学出版局。
- 野矢茂樹 (2006年) 『ウィトゲンシュタイン『論理哲学論考』を読む』筑摩書房。
- 丸山恭司 (2000年) 「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—」『教育学研究』第67巻第1号、111-119頁。
- 水本正晴 (2002年) 「意図、身体、視覚—ウィトゲンシュタインの「実験」—」『科学哲学』第35-1号、27-42頁。