

教育の「日常性」についての言語論的考察

—— 言語ゲーム論の方法論的再定位 ——

渡 邊 福 太 郎

はじめに

本稿の目的は、教育の「日常性」を分析するための方法論の提示にある¹⁾。より正確には、「教育」という言葉が日常言語として担う多様な意味を分析あるいは「展望」するための具体的な概念装置として²⁾、ウィトゲンシュタイン(Ludwig Wittgenstein; 1889-1951年)の「言語ゲーム(Sprachspiel / Language-game)」論を方法論的に位置づけることを試みる。

ウィトゲンシュタインの哲学は、いわゆる分析哲学の成立と興隆に際して多大な影響を与えてきた。『論理哲学論考』(1921年)に代表される前期哲学は、「科学的世界把握(Wissenschaftliche Weltauffassung)」³⁾を自らのスローガンに掲げ、数学的、科学的諸概念の論理分析を中心に統一科学の確立を目指した、ウィーン学団の成立の直接的な契機となった。他方で、『哲学探究』(1953年)に代表される後期哲学は、日常的な言語表現のなかで用いられる諸概念の哲学的分析を軸に据え、そのための理論構築を目指した日常言語学派とも、一定の影響関係にあった。ウィトゲンシュタインの哲学は前期、後期を通じて、常に分析哲学諸派との関連性を保ってきたのである。

こうした分析哲学の潮流はやがて1960年代以降、教育学にも流入し、教育に関する言明の形式それ自体を対象とする論理分析という手法は、我が国においても広く受容されることになった。とりわけI. シェフラーの著作『教育のことば』(1960年)は、分析的教育哲学という新たな学問分野を生み出し、教育学の「科学」化に際しての主導的な役割を期待された。

しかしながら、教育学における分析哲学の受容は、いまや一つの歴史的エピソードにとどまっている。宮寺晃夫がJ. エルカースを引用しつつ回顧的に述べているように、「分析で思想を超えようとする議論

じたいが、歴史のなかで形成された思想にほかならない」〔宮寺1999; 10頁〕にもかかわらず、「みずからの「語り」を、歴史のなかに相対的に位置づけていくことを回避していったところにシェフラーの」、ひいては分析的教育哲学自体の問題性があるということが指摘されている。もはや概念の論理的分析という手法の科学性、公共性に盲目的に追従することは不可能となっている。

その一方で、教育学においてウィトゲンシュタインの哲学そのものは、それが分析哲学に与えた影響にもかかわらず、ある特定の側面のみが強調され、受容されてきた。すなわち、S. クリプキと柄谷行人の提示した解釈に依拠した上でなされる、子どもの「他者性」をめぐる諸議論である。

『ウィトゲンシュタインのパラドクス』(1982年)が出版されて以降、クリプキのこの著作はウィトゲンシュタイン研究史上の一つのメルクマールとなっている。クリプキの議論に示唆を受けつつ、やがて柄谷は『探求I』(1986年)において、「教える-学ぶ」関係のなかに現れる子どもという「他者の他者性」〔柄谷1992 (=1986); 11頁〕が、教育的なコミュニケーションの前提となっているのだと述べた⁴⁾。そして、1980年代にこれら二つの著作が現れて以降、ウィトゲンシュタインの哲学は、この子どもの他者性を浮かび上がらせる格好の素材として扱われることになる⁵⁾。

これに対して本稿が焦点化したいのは、ウィトゲンシュタインの後期哲学に特有な日常言語分析の手法である言語ゲームが、事実概念としてのそれとは区別された、方法概念として担う諸機能である⁶⁾。日常言語の意味を分析する際にウィトゲンシュタインが用いたのは、経験主義的な検証でも、また論理的な概念分析でもなく、言語ゲームの記述という手法であった。この点に、ウィトゲンシュタインと論理実証主義や日常言語学派とを分かつ、方法論上の差異がある。

さらにこの言語ゲームは、しばしば教育の場面をモデルとして構成されている。では、言語ゲームの記述という手法は、日常言語の分析手段としてのいかなる特徴と機能を備え、またそれが教育場面の記述であるという事実は、教育学にとっていかなる意義を持ちうるのだろうか。

これらの問いに答える際にてがかりとなるのが、ウィトゲンシュタインが言語ゲームとして描く教育場面の特異性と、この特異性に対してなされる様々な諸解釈である。以下では、ウィトゲンシュタインの描く教育の特異性に抗して諸解釈者が掲げる懐疑に焦点を当て、考察を進めていく。

1. ウィトゲンシュタインの描く「教育」の非日常性

1.1 言語ゲームによる教育記述

ウィトゲンシュタインはその後期哲学において、教育の場面をモデルとした言語ゲームの記述を日常言語分析の手法として位置づけている。言語ゲームが教育記述という形式をとる理由について、ウィトゲンシュタインの詳細な伝記を記したR.モンクは、次のような発言を引用している。

ある文がどのように用いられるのかを明瞭にするために、「そのような言明をどのように検証するのか」と自らに問うことがいい考えである、と私はある時期に言っていた。しかしそれは〔中略〕ただ一つの方法にすぎない。たとえば、自らに問うことがしばしば非常に有用であるもう一つの問いは、「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のにはどうしたらいいのか」というものである。〔モンク1994 (= 1990) ; 306頁〕

検証という「科学的」な手続きによる言語の意味の透明化こそは、反形而上学を標榜する論理実証主義の主要テーゼであった。これに対し、後期ウィトゲンシュタインは、日常言語という不透明な言語の網の目があるがままに展望するために、ある語を子どもはどう学ぶのかという問いを定立する。ここで教育に関する問いは、検証とは異なる方法としての役割を担っている。

そして、この問いが具体的な形をとって現れたも

のが、方法概念としての言語ゲームである。ウィトゲンシュタインの後期哲学は言語ゲームもしくは意味の使用説の名とともに広く知られているが、言語ゲームとは、前期の著作『論理哲学論考』で示された、論理のフレーゲ的厳密さの再検討を通じて新たに生まれた概念である⁷⁾。そして上記の問いに答える際に、この言語ゲームには教育記述という形式が付与される。

典型的には、『哲学探究』第2節で導入される、「石板の言語ゲーム」にそのモデルを見て取ることができる。「石板の言語ゲーム」を構成するのは、作業者Aと助手B、「台石」、「柱石」、「板石」、「梁石」という四種類の石板およびそれぞれに対応する四つの語のみである。Aはこれら四つのうちのいずれかの語を呼び、Bは「その叫びに応じて持っていくことを教わった石を、Aのもとへと運ぶ」〔PI; §2〕。このように、二人の人物と四つの語と事例のみからなる言語ゲームを、ウィトゲンシュタインは「完全な原始的言語」〔*ibid.*〕であり、また「子どもがその母国語を覚えこむための諸ゲームの一つ」〔PI; §7〕だとみなすよう要請する。

教える者と教わる者、四つの語とその対象という極めて単純な構成要素からなるこの言語ゲームをもとに、さらに「数」に関する語彙や「これ」、「そこへ」といった語を付与した言語ゲームを、ウィトゲンシュタインは「石板の言語ゲームの拡張」〔PI; §8〕と呼ぶ。そして、このように最も単純な言語から始め徐々に語彙を付与していく際の「教育」手段について、ウィトゲンシュタインは次のように述べている。

子どもは言葉を学ぶとき、そのような原初的な形の言語を用いる。言語を教えるということは、ここでは、説明ではなく、訓練〔*Abrichten*〕なのである。〔PI; §5〕

訓練のある重要な部分には、教える人が対象を指し示し、子どもの注意をその対象に向け、そしてその際ある語を言う；たとえば、板石を指し示して「板石」と言うということが含まれる。（このことを私は、「直示的説明〔*hinweisende Erklärung*〕」とか、「直示的定義〔*hinweisende Definition*〕」などとは呼びたくない。というのも、まさに子どもはまだものの名前を問う〔*fragen*〕ことができないのであるから。——私はこれを「語の直

示的教示〔hinweisendes Lehren der Wörter〕と名づけたい〔中略。〕〔PI; §6〕

上の二つの引用に登場する「子ども」という概念については、次のような説明が可能であろう。まず、ウィトゲンシュタインがここで想定しているのは、丸山恭司が述べているように、「〔大人〕ないし「成熟者」との対比において捉えられるいわば論理的な概念としての「子供」〔丸山2000；116頁〕である。そしてここでの「子ども」は、「定義」や「説明」、すなわち言葉を理解できない存在として概念的に規定されている⁹⁾。

以上のような概念規定のもと、ウィトゲンシュタインは「直示的教示」の段階から「直示的定義」、「直示的説明」の段階を経て、最終的に「人間についての知」〔PI II; p. 227〕一般へと至るまでの一連のプロセスを描き出している⁹⁾。そして、自然言語獲得以前の「子ども」をめぐる言語ゲームから始め、そこに徐々に複雑さを付与していくという構成的な記述は、日常言語の意味の多様性、状況依存性の解明と展望とに役立つ、検証に代わる手段として位置づけられている。

1.2 「訓練」としての教育

前節では、ウィトゲンシュタインの後期哲学において、言語ゲームという形での教育記述は、日常言語の意味を解明するための検証に代わる新たな方法的役割を担っているということが明らかとなった。

しかしながら、一つの現実的な教育記述として眺めた場合、ウィトゲンシュタインのそれは特異なものに映る。そしてこの特異性に触発されて、これまで多くの教育的諸解釈が教育の新たな可能性を導き出そうと、様々な試みを行ってきた。なかでもとりわけ議論的となっているのが、ウィトゲンシュタインが教育を「訓練」として捉えていたという事実である。

先の引用〔PI; §5, 6〕に加え、ウィトゲンシュタインは多くの箇所教育を「訓練」として描いている。

以下のような場合を、考察せよ：人間、あるいは人間以外の生物が、我々によって読み取り機械として用いられるとしよう。彼らはこの目的のために訓練される〔abgerichtet〕。彼らを訓練する教師は〔以下略〕。〔PI; §157〕

たとえば我々は次のようにいうことができる。すなわち、人は誰もが同じ数 x には同じ数 y を計算して出すよう、代数式 $y=x^2$ を用いるように、教育〔訓練〕〔Erziehung (Abrichtung)〕されるのである。〔PI; §189〕

このように、ウィトゲンシュタインはしばしば教育を「訓練」として語り、これらの語は時に併置される。ところが、教育を「訓練」として捉えることには、大きく分けて二つの問題点があるということとを先行研究は示している。

第一の問題は、「訓練 (Abrichtung)」という語が持つニュアンスにその原因がある。教育学におけるウィトゲンシュタイン研究者として著名な J.D. マーシャルの編著書に対するコメントリーのなかで、D.C.マカーティは次のように述べている。「私が思うに、教育と学習についてウィトゲンシュタインが書き、述べたことの多くが、野蛮なニュアンスを帯びている。文字通りに受け取るならば〔中略〕、教授法についてウィトゲンシュタインが提示する観点は、教育と学習に関しておそらく極端な行動主義化をなしているため、子どもはまるで猿が踊りを習う時のように押し引きされ、服従を強いられる」〔McCarty2002；p. 260〕。というのも、そもそも‘Abrichtung’とは、とりわけ動物に対する「調教」の意味で用いられ、「侮辱もしくは冗談としてのみ、人間に対して用いられる」〔*ibid.*; p. 261〕ような言葉だからである⁹⁾。

第二の問題は、「訓練」というこの言葉があたかもマジックワードのように作用し、教える者と教わる者との間に存在するであろう溝が、いともたやすく架橋されているように見える、という問題である。

そして本来我々は、「これは何ていうの?」と問う——その結果名前を覚えてもらうのであるが——ように、教育され、訓練される〔erzogen, abgerichtet〕。〔中略〕(そういうわけで、子どもはたとえば自分の人形に名前をつけ、そして以後はその名前とその人形について語り、またその人形に語りかけるのである。)〔PI; §27〕

上の引用では、いまだ言語を十分に習得してはいない「子ども」に対し、「これは何ていうの?」という問い方を教える場面が考察されている。これを現

実的な教育の一場面であると捉えた場合に我々は、教育と「訓練」の結果、この「子ども」が即座に「名」という概念の習得に至っていることに違和感を覚えざるをえないであろう。

以上のように、教育を「訓練」として捉えることには二重の困難がある。それにもかかわらず、なぜウィトゲンシュタインは、教育をこのような意味での「訓練」であると考えたのだろうか。マカーティによれば、この問いこそが「いまだ解決されていない、解釈上の重要な問題」〔*ibid.*; p. 262〕なのである¹⁰⁾。

その一方で、「訓練」をめぐるこれらの問題点はいずれも、ウィトゲンシュタインの教育記述の非日常性、非現実性を示しているともいえるだろう。裏を返せば、日常的な意味での「教育」は、決して動物の「調教」を意味するようなものではなく、またウィトゲンシュタインが述べるようには容易に成功を見るものでもないという暗黙の了解がそこには潜んでいる。「教育」について我々が暗黙の内に抱くこうした想定は、ウィトゲンシュタインの教育記述に対する懐疑として、顕在化することになる。次章では、主にS. カベルの解釈を中心に、ウィトゲンシュタインの非日常的な教育記述に対し、いかなる反応が示されているのかを確認する¹¹⁾。

2. ウィトゲンシュタインの教育記述への懐疑

2.1 「石板の言語ゲーム」への懐疑——言語数、内面性の欠如

日常言語の多様な意味を分析、解明するための方法としてウィトゲンシュタインが選択したのが、最も単純な構成要素からなる言語ゲームをまず想定し、そこに徐々に「訓練」という手段によって語彙を付与していくという構築的な思考実験、すなわち文法的考察であった。そして、この最も単純な言語ゲームのモデルとして構成されたのが、先述の「石板の言語ゲーム」である。『哲学探究』のなかの、とりわけ教育記述に関連する部分はすべて、この「石板の言語ゲーム」を端緒とした一連の教育プロセスとして捉えることができる。

しかしながら、この「石板の言語ゲーム」がすでに我々の日常的な教育観からすれば異様なものに映るということを、先行研究は示している。「石板の言

語ゲーム」を構成するのは、作業者Aと助手Bという二人の人物および、四種類の石板とそれぞれの石板に付与された名のみであった。これら構成要素そのものについて、カベルは以下のような懐疑を提起している。

カベルの懐疑は、「石板の言語ゲーム」のなかで用いられる「言語」の語数、および作業者らの内的な言語能力、という二つの観点からめぐって提起されている。第一に、たった四つの語のみからなる言語をたして「言語」と呼べるのであろうか。「彼らの言語を構成する四つの語とは、多かれ少なかれ人工的な擬音語であるように思われるであろう」〔Cavell1995; p. 145f〕。というも、この「言語」のヴォキャブラリーは「あまりに貧弱」〔*ibid.*〕だからである。

第二に、ここでの作業者たちが黙々とただ作業をし続けることにも違和感が残る。なぜ、彼らは突如作業を中断し、仲間との談話にふけることがないのか。「明らかに彼〔=ウィトゲンシュタイン；引用者〕は、作業者が彼あるいは彼女の助手に話しかけるといことを、避けようとしている」〔*ibid.*〕。そのため、ここでの作業者らの反応は「あまりに機械的」〔*ibid.*〕であるように思われる。

他方で、「石板の言語ゲーム」は、同時に「子ども」がその母国語を覚えこむための諸ゲームの一つ」〔PI; §7〕だとされていた。よって、「石板の言語ゲーム」に現れる助手Bを「子ども」とみなすことができる。そして、日常的な言語観からすれば、「人工的な擬音語」のように映る「石板の言語ゲーム」の不自然さに比べ、たった四つの語しか話せない「子ども」という想定は、あながち想像に難くはないであろう。このような観点から、カベルは「子どもはその言語に未来を有している。作業者は、不運なことに、あるいは創造者の采配によって、未来を有してはいない——あるのは繰り返しのみである」〔*ibid.*〕と述べ、作業者と助手B、すなわち大人と子どもとを対比している。

しかしながら、ここでの作業者が大人であるとすれば、この大人は、我々の目には「のろまで、まるで洞窟の男のように理解力のない〔uncomprehending〕」〔*ibid.*〕存在者として、すなわち、内面性を欠いた存在者として映る。また、ここでの助手Bが子どもであるとすれば、わき目も振らずに黙々と作業を続けることに違和感が残る。日常的な観点から

ウィトゲンシュタインの教育記述を眺めた場合、いずれにせよ違和感をぬぐいえない解釈へと行き着いてしまう¹²⁾。

このように、ウィトゲンシュタインの描く教育記述からは、日常的な教育場面に含まれるはずの複雑な要素が排除されている。つまり、ウィトゲンシュタインの教育記述は非日常的なものとして描かれている。その結果、我々はこの記述に接した際に、言語数、主体の内面性という二点について、これらが書き込まれていないことに対する懐疑を抱くことになる。

2.2 「教育（訓練）」への懐疑——教育プロセスの複雑性の欠如

以上のような非日常性にもかかわらず、ウィトゲンシュタインがそれを「完全な原始的言語」[PI; §2]であり、また「子どもがその母国語を覚えこむための諸ゲームの一つ」[PI; §7]だとみなすよう要請する時、さらに次のような「教育」をめぐる懐疑が生じることになる。すなわち、この「教育」があまりに安易に成功をみていることに対する懐疑である。

先に引用した箇所、この「石板の言語ゲーム」を開始するにあたってなされる「訓練」について、ウィトゲンシュタインは次のように述べていた。いまだ言語を身につけてはいない助手Bあるいは「子ども」に対して、「板石を指し示して「板石」と言う」[PI; §6] ことを通じてなされる「訓練」を、「直示的説明」とか、「直示的定義」などとは呼びたくない。というのも、まさに子どもはまだものの名前を問うことができないのであるから。——私はこれを「語の直示的教示」と名づけたい」[*ibid.*]。

ウィトゲンシュタインのいう「直示的教示」は、言葉を用いることなく「指し示し」という振る舞いのみによって「子ども」に言葉を付与する教授手段として、「訓練」に含み込まれていた[PI; §6]。しかしながら、なぜウィトゲンシュタインは、こうも容易に子どもの言語学習プロセスを記述しえたのであろうか。たとえば『数学の基礎』には、「りんご」を用いて「子ども」に「数」を教える言語ゲームが登場する[RFM I; §37]。なぜこの「子ども」は「二」という語を、それが「りんご」そのものを意味するのだと取り違えないのであろうか。

直示的教示の段階で早くも登場するこのような懐疑について、カベルは次のような考察を行っている

[Cavell2000; p. 21f]。カベルが具体例としてあげるのは、生まれて15ヶ月の娘についての日常的な事例である。この事例は、娘に「子猫」という語を教える場面から始まっている。ここで、娘がこの語を「知り」、「学んだ」といえるのは、いかなる時であろうか。それは「私が「子猫」と言って子猫を指し示し、次に娘がその語を繰り返して言い、子猫を指し示す」[*ibid.*] 時だといえるだろう。

この場合、娘が自ら「指し示し」、「繰り返す」という事態は何を意味しているのであろうか。「私が知っていることの全ては（娘はそれ以上に知っているのであろうか？）、私が発したのと同じ音声で娘が発し、私が指し示したのと同じものを指し示した」[*ibid.*]ということに限られている。ところが数週間後、娘は「毛皮」を指し示しながら、笑顔を浮かべて「子猫」と言う。「私の最初の反応は、驚きである。そして次にはおそらくがっかりしてしまうだろう。娘は「子猫」が本当は何を意味するのかを知ってはいなかったのだ、と」[*ibid.*]。それにもかかわらず、「次の瞬間の私の反応は、より満ち足りたものであった。娘は「子猫」という語によって、私が「毛皮」という語で意味するものを意味していたのだ、と」[*ibid.*; p. 23]。

カベルはここで、ウィトゲンシュタインのいう「直示的教示」に日常的な場面を重ね合わせることによって、我々の日常的、現実的な教育は、ウィトゲンシュタインの描くように容易に成功するわけではないということを示している。日常的な教育場面に実際に映し出されているのは、たしかに、カベルが描くような子どもの反応に右往左往する我々大人の姿であるだろう。これに対して、ウィトゲンシュタインの教育記述からは、我々の日常的な教育プロセスに含まれるはずの複雑性が排除されている。ここでもまた、ウィトゲンシュタインの教育記述の非日常性に対する懐疑が提起されている。

2.3 「反応」をめぐる諸問題

前節までで明らかとなったのは、ウィトゲンシュタインの教育記述からは言語数、主体の内面性、教育プロセスの複雑性という三つの日常的な要素が捨象されているということであった。これらの代わりにそこに含まれるのが「反応」[*Reaction*] [PI; §145] という要素である¹³⁾。

「私が知っていることの全ては（娘はそれ以上に

知っているのであろうか?)、私が発したのと同じ音声で娘が発し、私が指し示したのと同じものを指し示した」[Cavell2000; p. 21f]ということのみであると述べるとき、カベルもまたウィトゲンシュタインの教育記述にとって唯一可能な記述対象が、「子ども」の示す「反応」であるということに注意を払っている。そして、ウィトゲンシュタインの教育記述においては、「訓練」を構成する「直示的教示」が専ら「指し示し」という振る舞いを通じてなされていたように、「訓練」の成否もまた、「子ども」の示す「反応」の有無に依存している。

このように、日常的、現実的な観点から、「訓練」の成否はすべて子どもの示す反応に依存すると捉えた場合に問題となるのは、ウィトゲンシュタインと行動主義との結びつきである¹⁴⁾。この問題は、先に述べた「訓練 (Abrichtung)」という語の意味内容とも関連している。以下で注目したいのは、行動主義との関連性をめぐる議論のなかで、諸解釈者が示す「反応」である。日常的な観点からなされる諸解釈は、ウィトゲンシュタインのいう「訓練」の非日常的な意味内容に抗して、そこに新たな意味内容を付与するという「反応」を示している。まずは再びカベルの解釈を概観する。

ウィトゲンシュタインの教育記述を、教育の成否はすべて子どもの示す反応に依存しているのだという現実的な主張として受け止めた場合、それはあまりにも行動主義的な言明であるように思われるだろう。こうした見解に対し、カベルは次のように述べ、ウィトゲンシュタインを行動主義者とみなすことに反対している。

ウィトゲンシュタイン解釈として「行動主義か反行動主義かのいずれかを選ばされるなら、私は迷うことなく後者を選ぶ。(その根本的な理由は、私が思うに、行動主義はある重要な事柄を否定しているように思われるからである)」[Cavell1995; p. 149]¹⁵⁾。カベルのいう、行動主義が否定するある重要な事柄とは、「歴史的な深み」あるいは「それ自体を深みとみなせるような何か」[*ibid.*]である。行動主義的な読みは、「私を暗く沈み、孤立した気分にさせる」[*ibid.*]。こうした理由から、カベルはなんら歴史性や「深み」を持たない存在として人間を描くことを拒否している。

しかしながら、ウィトゲンシュタインの教育記述が一見与える行動主義的側面に抗して、歴史性や「深

み」を持たない存在として人間を捉えることを拒否することは、同時に、「訓練」の意味内容の改変を伴っている。たしかに、ウィトゲンシュタインのいう意味での「子どもの訓練は、大人である作業者に我々が出会うような状態へと、子どもを麻痺させる過程である」[*ibid.*; p. 165]ように思われる。とはいえ、大人が「子どもを形成する際に、野蛮な手段を取ると[中略]、想像する必要はない」[*ibid.*]。大人が子どもに与える「訓練」は、必ずしも「調教」を思わせるような野蛮なものである必要はない。子どもの失敗に対して大人は、たとえば「子どもに話しかけない、注意を向けない、もしくは子どもに対する失望を絶え間なく示す」[*ibid.*]といった手段を講じることができるからである。このように、カベルはウィトゲンシュタインのいう「訓練」の意味内容に社会的な広がりを与えようとする。

同様な観点から、D.W.ハムリンもまた次のように述べている。たしかに、ウィトゲンシュタインがいうように、子どもがある特定の仕方でも物事に自然に反応し、またある特定の状況のなかである特定の仕方でも振舞うという事実なしには、学習は理解されえないだろう。しかし、「そのことはあらゆる学習がその種の訓練の産物である、ということの意味するのではない」[Hamlyn1989; p. 216]。というのも、「知識や理解とはたんなる生物学的な現象ではなく、その獲得は「社会的コンテクスト」[*ibid.*; p. 218]のなかで初めて意味を持つものであり、訓練はそのなかでごく一部の役割を担うにすぎないからである。

また、P.スタンディッシュは、我々の生活についてそれが「学ばれることが教えられたことと大きくずれてしまうような」[Standish1995, in, Smeyers & Marshall1995; p. 151] 仕方でも生まれ、「そのなかで訓練は現れる。多くのことが不明瞭なままであるに違いない」[*ibid.*]と、「訓練」による架橋の困難性を指摘し、さらに次のように述べている。「振る舞いの成功の規準は、我々の生活形式と内的に関係している」[*ibid.*]。スタンディッシュもまたハムリンと同様に、「訓練」に「生活形式」との関連性を持たせることで、現実的、日常的な教育の社会性を指摘している。

ウィトゲンシュタインのいう「訓練」としての教育をめぐるこれら諸解釈は、いずれも「訓練」の意味内容を変更あるいは拡張することによって、現実的な教育解釈としての整合性を保ちえている。次に

問題とすべきなのは、ウィトゲンシュタインがなぜ教育をあくまで「訓練 (Abrichtung)」として記述したのかということである。

3. 方法概念としての言語ゲーム

3.1 言語ゲームにおける概念規定——厳密な類比

これまでの各章で見てきたように、ウィトゲンシュタインの教育記述をめぐって現実的、日常的な観点からなされる諸解釈は、その非日常性への懐疑をもとに解釈としての整合性を保っていた。しかしながら、これら諸解釈は同時に、ウィトゲンシュタインが言語ゲームとして教育を記述する際に行った諸々の概念規定に反する内容を、そこに読み込んでもいた。明らかにされねばならないのは、ウィトゲンシュタインがこうした概念規定を行ったその理由である。

ウィトゲンシュタインはたしかに教育を「訓練」として捉えるよう、我々に要請していた。そして、マカーティが指摘していたように、ウィトゲンシュタインのいう「訓練 (Abrichtung)」とは、日常的には動物に対する「調教」を意味し、「侮辱もしくは冗談としてのみ、人間について用いられる」[McCarthy2002; p. 261] ような言葉なのであった。こうした事実に加え、「教育 (訓練)」の成否はすべて、「子ども」の示す「反応」に限られているというさらなる事実が、ウィトゲンシュタインの教育記述を行動主義的に捉える際の根拠となっていた。

まず、行動主義との関連性について参照したいのが次の一節である。こうした嫌疑を予想して、ウィトゲンシュタインは自ら次のように述べている。

「それでも君は、偽装した行動主義者ではないのか？それでも君は基本的には、人間の振る舞い以外はすべて虚構である、といているのではないのか？」——もし私が虚構について語るとすれば、それは文法的虚構 [grammatische Fiktion] についてである。[PI; §307]

この引用は、ウィトゲンシュタインがいわゆる行動主義の立場に立っていたのではないということを示している。ここでウィトゲンシュタインは、対話者に抗して、行動主義かあるいは心身二元論かと

いった対立次元の相対化を図っている¹⁶⁾。注目すべきなのは、「文法的虚構」という概念であろう。カベルが述べているように、ウィトゲンシュタインは「哲学的な探求を文法的な問題として理解」[Cavell1995; p. 152] している。よって、ウィトゲンシュタインの行動主義的な記述を、文字通り、行動主義の主張として受け取ることはできない。

後期ウィトゲンシュタインにとって哲学的問題とは、「言語が仕事を休んでいる [feiern] ととき」[PI; §38] に生じる、文法的な擬似問題として認識されている。そして、日常言語の意味を解明あるいは分析し、哲学的擬似問題を解消するために選ばれたのが、言語ゲームの記述という方法なのであった。

この言語ゲームという概念の出自を探る際に参考となるのが、ベイカー&ハッカーによる研究である。ベイカー&ハッカーは「創造されたもの」[Baker&Hacker1983; p. 54] としての「言語ゲームという方法 [method] は、『茶色本』(1934-5年)において初めて成熟をみる」[*ibid.*; p. 53] と述べている。そこで、『茶色本』でのウィトゲンシュタインの記述を見てみよう。

『茶色本』のなかでウィトゲンシュタインは、先に取り上げた「石板の言語ゲーム」のような「我々の言語よりも単純な言語」[BRB; p. 77] をまず想定する。そして、この単純化された言語ゲームに、徐々に「数字」[*ibid.*; p. 79] や「固有名詞」[*ibid.*; p. 80]、[疑問文] [*ibid.*; p. 81] といった「コミュニケーションの新たな道具」[*ibid.*; p. 80] を追加し、単純化された言語を「拡張」[*ibid.*; p. 79] していくという、文法的な思考実験を行っている。つまり、最も単純化された言語を言語ゲームとして描き出し、そこに現実の日常言語の要素を段階的に追加していくことによって、日常言語が意味の曖昧さと複雑さを背負う、その瞬間を捉えようと試みている。

このように、ウィトゲンシュタインが注目するのは主体の能力の拡張ではなく、言語の拡張である。しかし、それを「言語ゲーム」として描くためには、当のゲームを行うプレイヤーが必要となる。そこで言語ゲームの構成要素として導入されるのが、「子ども」という概念である。文法的な観点からなされるウィトゲンシュタインの構築的な思考実験は、言語の拡張を「子ども」への言語の「教育」という形で描き出すことによって、教育記述という形式をとって現れる。

ウィトゲンシュタインの哲学的意図からすれば、ここでの構築的思考実験は最も基礎的なレベルから開始されなければならない。さらに、「子ども」や「教育」といった要素を言語ゲームの構成要素とするためには、これらの言葉が日常言語として担う多様な意味を、予め払拭しておく必要がある。こうした理由から、ウィトゲンシュタインは『茶色本』の冒頭部分で、後の考察に先立って次のような規定を加えている。

子どもは大人から使い方の訓練を受けて、この言語を習得する。私はこの「訓練」ということで、動物が何かをするよう訓練される仕方と厳密に類比的な〔strictly analogous〕ことを意味している。それは、事例、報酬、罰、といった手段によってなされる。〔BRB; p. 77〕

子どもが大人から受ける日常的な意味での「教育」が、動物が調教者から受ける「訓練」と「厳密に類比」され、意図、目的、そして意味が単純化される。この厳密な類比は次に、子どもと子どもが受ける教育との関係と、動物と動物が受ける訓練との関係とに及び、「子ども」はそこで「反応」のみを示す「動物」へと概念的に単純化され、「動物」として言語ゲームの構成要素となる。「教育」の「訓練」化と、「子ども」の「動物」化によってはじめて、構築的思考実験としての言語ゲームが開始される¹⁷⁾。ここでウィトゲンシュタインは、言語に先立つ、あるいはそれを支えるものとしての、行為の次元の存在を前景化することを意図している。

したがって、ウィトゲンシュタインはいわゆる行動主義の立場に依拠していたのではない。あくまで言語論的な観点からなされるウィトゲンシュタインの教育記述は、現実的、日常的な教育場面の観察記述ではなく、以上のような概念規定と意図のもとになされた文法的な思考実験である。そして、「動物」としての「子ども」に「訓練」という手段を用いてなされる「教育」は、新たな概念的意味内容の追加であるにすぎないため、そこには何ら現実的な教育の困難性は存在しない。ウィトゲンシュタインの教育記述が与える非現実的な印象は、以上のような概念規定上の厳密な類比によるのである。

3.2 教育的概念連関の見取り図

前節で明らかとなったように、ウィトゲンシュタインが教育を「訓練」として捉えたのは、構築的思考実験をその最も基礎的なレベルから開始することによって、行為の次元を前景化しつつ日常言語の複雑さを解明するためであった。そして、この目的のために日常的な意味での「教育」は動物の「訓練」と厳密に類比され、その結果、非日常的な教育記述が生まれることになる。

この厳密な類比の結果、「子ども」は「反応」のみを示す「動物」に、「教育」は動物への調教を意味する「訓練」に、概念の意味内容がそれぞれ単純化される。では、このような類比と単純化によって日常言語のいかなる分析が可能となるのだろうか。ウィトゲンシュタインは次のように述べている。

我々の無理解の主たる源泉は、我々が語の使用を展望〔*übersehen*〕していないことにある。——我々の文法は展望性〔*Übersichtlichkeit*〕を欠いている。——展望のきいた記述〔*übersichtliche Darstellung*〕は理解を仲介し、この理解はまさに我々が「連関を見る」ということにおいて成立する。それゆえ、中間項〔*Zwischengliedern*〕を見出し、作り出すことが重要である。〔PI; §122〕

日常言語の文法を見渡し、哲学的な擬似問題を解消させることにこそ、ウィトゲンシュタインの目的がある。しかしその際に、あるがままの日常的な言語使用を記述あるいは模写しても、問題は発生を繰り返すのみである。「むしろ、ここで要求されるのは、〔中略〕、誇張や省略、強調や単純化を加えるという操作を施した、その意味で「あるがまま」でない記述を与えることなのである」〔関口1996；263頁；傍点ママ〕。そして、この単純化の結果、言語ゲームは「〔語の機能と目的〕を見晴らす（*übersehen*）ことのできる」〔同；264頁〕、「展望のきいた叙述」となる。

「石板の言語ゲーム」を構成するのは、作業員A、助手B、四種類の石板とそれぞれに付された名称、という四つの概念要素のみであった。構成要素がたった四つに限られているがゆえに、これら諸概念間の連関は十分に見渡しのきくものとなっている。そして、概念間の密接な連関が保持されたこの言語ゲームに、日常言語を構成する他の諸概念を徐々に付加していくことによって、当初の連関を保持した

まま、日常言語の複雑性を見渡すことが可能となる。これが方法概念としての言語ゲームが担う哲学的な機能であり、概念の論理的分析や検証といった手段に代わる、日常言語分析のための方法である。

そして、ウィトゲンシュタインの提示する日常言語分析の方法としての言語ゲームに、教育という形式が付与されているという事実は、教育学にとって次のような意義を有している。ウィトゲンシュタインの教育記述において「教育」あるいは「子ども」といった概念は、以上のような理由から、外見上はそのままに、概念の意味内容がそれぞれ「訓練」と「動物」へと変更あるいは単純化されている。すなわち、外見上はあくまで現実的な教育記述と同様の概念から構成されている。

教育記述における外見上の類似性と、概念内容上の非類似性について、ウィトゲンシュタインは次のように述べている。

我々の明快で単純な言語ゲームは〔中略〕、類似性と非類似性を通して我々の言語の連関に光を投げかけるべき——比較対象〔*Vergleichsobjekte*〕としてあるのである。〔PI; §130〕

ウィトゲンシュタインの教育記述は、日常的な教育場面の記述で用いられる諸概念と外見上は類似した諸概念から構成されているため、日常的な教育場面と重ね合わせてその記述を眺めることができる。しかし同時に、こうした諸概念からは日常言語としての意味の多様性が捨象され、日常的なそれとは非類似的な意味内容が付与されている。よって、この教育記述に触れた際に我々は、日常的な意味での「教育」に含まれているはずの諸要素が欠如していることに気付かされる。この欠如の認識は次に、これら欠如した諸要素の言語ゲームへの付与という形をとって現われる。

この意味で、カベルを中心とした諸解釈者たちが提起していた懐疑はすべて、日常的な意味での「教育」に含まれるはずの諸要素の存在を示しているといえるだろう。すなわち、言語の複数性、主体の内面性、教育プロセスの複雑性、社会性といった諸要素である。ウィトゲンシュタインの教育記述は、それが「比較対象」として作用することによって、これら諸要素の存在を顕在化するという副次的な機能を有している。さらに、解釈者の提示するこれら諸

要素が、ウィトゲンシュタインの構築的な思考実験のどの段階で、いかなる概念との関連で生じるのかを明らかにすることによって、当初の連関を保ったまま日常言語の複雑性を見渡すことが可能となる。それはいわば、教育に関する概念連関の見取り図を提示しているのである。

おわりに

——分析的教育哲学の再構築にむけて

以上の考察から得られる結論は次の三つである。第一に、事実概念としてのそれとは区別された、方法概念としての言語ゲームの記述において教育が「訓練」として語られていたのは、「反応」という行為の次元を浮き彫りにするために、「教育」や「子ども」といった諸概念に意図的に施された単純化の結果である。第二に、意図的な単純化が施された諸概念から構成される方法概念としての言語ゲームは、概念間の相互連関を見渡すことが可能な教育記述として、それゆえ日常的な教育場面の記述との比較対象として機能する。また同時に、この言語ゲームを構成する諸概念の外見上の類似性ゆえに、そこに日常的な教育場面を重ね合わせることが可能となる。そして第三に、こうした重ね合わせによって、当初の概念連関を保ちつつ、日常的な意味での「教育」に含まれる諸要素の存在とそれらの概念的な相互連関とが前景化される。その結果、教育に関する諸概念の相互連関、すなわち、教育的概念連関の見取り図を描くことが可能となるのである。

諸解釈者による懐疑を通じて明らかとなったのは、日常的な意味での「教育」をめぐる、言語の複数性、主体の内面性、教育プロセスの複雑性、社会性といった諸要素の存在であった。これら諸要素がいかなる概念連関において教育的言明としての意義を有しているのかを分析、解明することが、ウィトゲンシュタインの哲学に依拠した分析的教育哲学にとっての課題となる。

しかし、これら諸要素のうち、主体の内面性については特に注意が必要であろう。というのも、ウィトゲンシュタインのいわゆる意味の「使用説」は、「理解」や「思考」、「知識」といった心的概念の意味を、それらの言葉が用いられる「状況」から明らかにすることを試みており¹⁹⁾、その際にウィトゲンシュタインは、これらの言葉の意味を心的状態や作

用だと捉える言語観に対し、執拗に批判の矛先を向けているからである¹⁹⁾。

ウィトゲンシュタインがとりわけ注意を促すのは、「内面性」あるいは「心」といった概念が因果概念との連関にもとづく形でなされる言明である。

しかしながら人は次のように言う：希望するということは内的過程〔innerer Vorgang〕なのだから、子どもがいつ実際に希望を持ち始めるかは、我々には確かではありえない、と。なんとナンセンスな！〔Welcher Unsinn!〕もしそうなら、我々は自分たちが何について語っているのかをいったいどうやって知るのか？〔Z; §469〕

「希望」とは「内的過程」であるがゆえに我々からは隠されている、といった形でなされる言明を、ウィトゲンシュタインは「ナンセンス」だと糾弾する。しかしながら、「内面性」に関わる文法のセンス(Sinn)とナンセンス(Unsinn)との境界を定める原理は、ウィトゲンシュタインの後期哲学においてはもはや検証ではありえない。

他方でまた、教育についてなされる言明の多くに、この「内面性」に関わるものが多く含まれていることも事実であるように思われる。では、ウィトゲンシュタインはどのような観点からセンスとナンセンスそれぞれの領域、あるいは領域間の規準を定めていたのだろうか。

教育的概念連関の見取り図を描きつつ、このなかに現われる言明のセンスとナンセンスの領域および相互の規準を確立すること。このことが、ウィトゲンシュタインの後期哲学の観点から分析的教育哲学を再構築する際の具体的な課題となる。教育的言明のこうした規準あるいは線引き問題に取り組む際に、もはや検証原理に依拠することができないのだとすれば、この問題はウィトゲンシュタインのいう「文法」あるいは「倫理」概念の解明を通じて捉え直される必要があるだろう。今後の課題としたい。

註

1) 以下、ウィトゲンシュタインの諸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示し、他の引用文献についても同様に、引用者による挿入、引用箇所の見数、節番号は〔 〕内に表記する。また適宜、

大修館『ウィトゲンシュタイン全集』を参照し、必要に応じて訳文に変更を加えた。

- 2) ウィトゲンシュタインのいう「展望 (übersehen)」の意味とその教育学的な意義については、丸山2007の特に第二章第三節に詳しい。
- 3) 「ウィーン学団の宣言」として出版されたパンフレットの書名。
- 4) ただし、柄谷の議論をめぐっては次のような批判もなされている。「教える-学ぶ」関係を「語る-聞く」関係に先行するものとして捉える柄谷に対し、永井均は「もはやその外部(他者)を許容しない「教える-学ぶ」(「売る-買う」)関係のこの共同性こそ、「近代」が創り出した新たな高次の等質空間なのであって、これこそが真に暴力的な閉域なのである」〔永井1991; 117頁〕と述べる。すなわち、ある対象を他者として捉えることによって同時に生じる、対象化以前の「異者の異者性」〔同; 120頁〕の消去と隠蔽に注意を促している。
- 5) 丸山恭司は、子どもの他者性こそが教育学にとっての「原理的な問題」、「出発点」〔丸山1991; 28頁〕であるとし、さらにウィトゲンシュタインの哲学に「教育に特有なく他者」の現れ方、あるいはその隠蔽のされた方〔丸山2000; 111頁〕の手がかりを見出し、この他者としての子どもという観点から教育を捉え直す試みを進めている。
- 6) 方法概念としての言語ゲームと事実概念としての言語ゲームという区別については、黒田1975を参照。
- 7) フレーゲの論理学においては、「かつ」、「ならば」、「または」等の論理接続子と「すべて」、「いくつかの」といった量量子からなる推論のみが、論理的推論としてみなされる。そして個々の「名」が論理式に代入されることで命題を構成し、命題の真偽は、それを世界の現実にあてがうことによって「検証」される。ここで「名」は、対象との指示関係にもとづくことによって「意味(Bedeutung)」を担わされている。これに対し、ウィトゲンシュタインは名の意味とその担い手の区別を主張し、言語全域すなわち日常言語を考察の対象とする代わりに、前期のフレーゲ的な論理の厳密さを断念する。〔N.N氏が死ねば、人は、その名前の担い手が死んだ、というのであって、その名前が死んだのだ、とは言わないのである〕〔PI; §40〕。
- 8) 「定義」や「説明」とは、当然のことながら言葉によってなされるものである。さらに「説明」とは「問い」との対概念に他ならない。ウィトゲンシュタインの教育記述は、終始このような文法的導出によってなされている。

- 9) 直示的教示とは、実例と指し示しのみからなる教授方法である。「直示的定義」とは異なり、ここでは「これ」や「それ」といった言葉でさえも、構成要素から排除されている。これに対し、「直示的定義」、「直示的説明」とは、「定義」や「説明」といった語が意味する通り、語の意味を言葉によって説明することで、より詳細で複雑な語の意味を教授する方法として想定されている。
- 10) マカーティによるこのような問いかけに対し、M.ピーターズとJ.D.マーシャルは同誌上に返答を載せているが、「マカーティの解釈的な挑戦に取り組むことはせずに、ただ、ウィトゲンシュタインのテキストが耐えうる様々な解釈の豊かさと複雑さについてだけ指摘しておく」〔Peters & Marshall2002; p. 270〕と述べるにとどまり、直接的な回答を避けている。
- 11) わが国において、カベルの著作を初めて翻訳した齋藤直子は、カベルのウィトゲンシュタイン解釈を次の様に説明、紹介している。「ウィトゲンシュタインが、哲学者の懐疑主義的問いに反対して、日常的信念を支持しているのだという解釈に対して、カベルは、これは誤ったウィトゲンシュタイン解釈であると考え、カベルの解釈によれば、ウィトゲンシュタインは、哲学者がなぜ懐疑主義的問いを提起するのに関心があるのであって、懐疑主義的問いを発したい、言語の限界を見極めたいという哲学者の要求それ自体が、哲学的・実存的重要性を反映するものであり、「正しい代替案、すなわち、懐疑主義の真実を示している」〔カベル2005 (=1972) ; 211頁〕。
- 12) ただし、ウィトゲンシュタインの哲学に対する経験的な解釈が全く不可能だというわけではない。この点について、R.モンクは次のように述べている。「ウィトゲンシュタインの後期の研究が『論考』と異なっているその最も顕著な方法の一つは、その「人間学的」なアプローチにある。つまり、『論考』は言語が用いられている環境とは孤立して言語を取り扱っているのに対して、『探求』は言語的発話に意味を与える「生の流れ」の重要性を繰り返し強調しているのである」〔モンク1994 (=1990) ; 277-278頁〕。本稿の目的は、モンクのいう「生の流れ」の認識へと至るために、ウィトゲンシュタインがいかなる方法的機能を言語ゲームに付与したのかを明らかにすることにある。この解明の後に初めて、事実概念としての言語ゲームを手がかりに、言語と「教育」、あるいは言語獲得と「私」をめぐる問題についての本質論的研究を進めることが可能となるだろう。
- 13) P.スマイヤーズ& J.D.マーシャルは、文の理解の「下位区分 [subdivision]」としての「使用」には、「文を生み出す能力」と、「文に反応する能力」とが含まれると指摘している〔Smeyers & Marshall1995; p. 4〕。ただし、「言語とは、振る舞いの延長である」〔Z; §545〕という言葉からも明らかなように、ウィトゲンシュタインはあくまで言語に先立つ、あるいはそれを支えるものとしての身体的反応の存在に我々の目を向けようとする。後述するように、ウィトゲンシュタインがあえて「教育」を「訓練」として捉えようとしたのは、記述対象を身体的反応にまずは限定することによって、我々の言語活動一般を支える行為の次元の存在を前景化するためであったと考えられる。
- 14) カベルもまた、このような行動主義的解釈がなされるのは、とりわけウィトゲンシュタインが「彼の教授についての重要な事実」〔Cavell1995; p. 147〕を記述する場面である、と述べている。
- 15) ただし、これに続けてカベルは「しかし〔反行動主義の立場を選択することに；引用者〕、不安が無いこともない」〔Cavell1995; p. 149〕とも述べており、ウィトゲンシュタインの記述があくまで「懐疑主義を打ち破るための懐疑的試み」〔*ibid.*; p. 152〕、あるいは「文法的問題」〔*ibid.*〕として構成されていることに注意を促している。
- 16) 米澤克夫は次のように述べている。「筆者はそのような解釈〔ウィトゲンシュタインが行動主義の立場に立っていたのだとする解釈；引用者〕には与しない。後期の彼は、最終的には「心身二元論」か「行動主義」かという二者択一の地平をすり抜けようとしていたというのが、筆者の基本的見解である」〔米澤2001 ; 321頁〕。
- 17) ただし、ここでいう「動物化」はあくまで動物との「類比」であることに注意したい。ウィトゲンシュタインが注意を向けるのは、次のような事実である。「人は時に次のように言う：動物は精神的能力が欠けているがゆえに、話さないのである。〔中略〕しかしながら：動物は端的に話さないのである」〔PI; §25〕。同様に、人間は精神的能力があるがゆえに話すのではなく、端的に話すのである。
- 18) 詳述は避けるが、意味の使用説について言語哲学の分野では主に次の二点が反論として加えられている。第一に、使用説によっては「固有名」の意味を説明できないという批判、第二に、使用説によっては新しい文の理解が説明できないという批判である。第二の反論について、ベイカー&ハッカーは「新しい文の理解」という問題設定に対し、その「新しさ」と「理解」の規準をそれぞれ問い直すことを通じて、再反論を試みている〔ベイカー&ハッカー2000 (=1983)〕。

19) しかしながら、ウィトゲンシュタインは決して「心」そのものの「存在」自体を否定しているわけではない。たとえば「記憶」や「連想」[PI; §53]、「感情」[PI; §184, 546, 596] 等々の心的状態や作用が「存在」すること自体は認めている。ウィトゲンシュタインが警告を発するのは、言葉の意味の「観念説」、すなわち「理解」や「思考」といった言葉の意味とは心の中の状態を指示することによって与えられるのだとする、観念論的指示説一般に対してである。そして、一方ではこれらの心的概念に直接的に対応する心的状態なるものの存在を否定することによって、他方では言葉の多様な使用状況を問う文法的な考察によって、観念論的言語観の誤謬を正すことに焦点が当てられている。

文 献

- Baker, G. P. & Hacker, P. M. S., *An analytical commentary on the Philosophical Investigations, vol1: Wittgenstein; Understanding and Meaning*, 2nd, Blackwell, 1983.
- Cavell, S., *Philosophical Passages: Wittgenstein, Emerson, Austin, Derrida*, Blackwell, 1995.
- Cavell, S., 'Excursus on Wittgenstein's Vision of Language', in Crary, A. and Read, R., eds, *The New Wittgenstein*, Routledge, 2000.
- Hamlyn, D. W., 'Education and Wittgenstein's Philosophy', in, *Journal of Philosophy of Education*, 23, No. 2, 1989.
- Kripke, S. A., *Wittgenstein on Rules and Private Language: An Elementary Exposition*, Blackwell, 1982 (= 黒崎宏訳『ウィトゲンシュタインのパラドックス』産業図書、1983年)。
- Luntley, M., *Wittgenstein; Meaning and Judgement*, Blackwell, 2003.
- McCarty, D. C., 'A review of Michael Peters and James Marshall, 1999, Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy, None of the Above, London: Bergin and Garvey', in, *Studies in Philosophy and Education*, 21, 2002.
- Peters, M. & Marshall, J., 'Reading Wittgenstein: The Rehearsal of Prejudice; A response to Professor McCarty', in, *Studies in Philosophy and Education*, 21, 2002.
- Smeyers, P. & Marshall, J., *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge*, Kluwer, 1995.
- Wittgenstein, L., *Blue and Brown Books*, Blackwell, 1958 (=BLB, BRB).
- Wittgenstein, L., *Remarks on the Foundations of Mathematics*, Blackwell, 1967 (=RFM).
- Wittgenstein, L., *Zettel*, Blackwell, 1967 (=Z).
- Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, the German text, with a 3rd revised English translation by G. E. M. Anscombe, Blackwell, 2001 (=PI).
- 入不二基義「私的言語論における言語ゲーム——『哲学探究』257節、258節、261節の解釈を中心に」『哲学会編『哲学雑誌（西洋哲学史考）』、105号、1990年。
- カベル, S., 齋藤直子訳『センス・オブ・ウォールデン』法政大学出版局、2005 (=1972) 年。
- 柄谷行人『探究 I』講談社学術文庫、1992 (=1986) 年。
- 黒田亘『経験と言語』東京大学出版会、1975年。
- 関口浩喜「展望とアスペクト——ウィトゲンシュタインの *Übersehen* 概念をめぐる」『日本哲学会編『哲学』、47号、1996年。
- シェフラー, I., 村井実監訳『教育のことば——その哲学的分析』東洋館出版社、1981 (=1960) 年。
- 永井均『<魂> に対する態度』勤草書房、1991年。
- ベイカー, G.P.&ハッカー, P.M.S., 峠敏之訳『言語のセンスとナンセンス』松柏社、2000 (=1983) 年。
- 丸山恭司「教育者にとって学習者の思考を考えるとどういふことか——ウィトゲンシュタインの言語分析の視座から」『中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第1部、36号、1991年。
- 丸山恭司「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との対比から」『教育学研究』、67号、2000年。
- 丸山恭司「言語の呪縛と解放——ウィトゲンシュタインの哲学教育」『教育哲学研究』、96号、2007年。
- モンク, R., 岡田雅勝訳『ウィトゲンシュタイン——天才の責務』みすず書房、1994 (=1990) 年。
- 宮寺晃夫「言語と教育——分析は思想を超えられるか」『近代教育フォーラム』、8号、1999年。
- 米澤克夫「ウィトゲンシュタインの記憶論とその意義 (4)」『帝京大学文学部紀要 (教育学)』、26号、2001年。
- 本研究は平成20年度日本学術振興会科学研究費補助金 (特別研究員奨励費) の助成を受けたものである。