

教育的思考の論理

——「ウイトゲンシュタインのパラドクス」をてがかりに——

教育学コース 渡邊 福太郎

The Logic of Educational Thought: an Analysis of the Discussion on 'Wittgenstein's Paradox'

Fukutaro WATANABE

This study focuses on how 'Wittgenstein's Paradox', in the sense of what S. A. Kripke introduced, is interpreted in discussions of education. From the educational point of view, this paradox seems to raise a serious problem of our child's 'otherness'. Reconstructing and reconfirming what Wittgenstein thought in his text, however, this 'problem' turns out to be mere a pseudo-problem made from educational, causal explanation itself. After resolving this pseudo-problem, finally, what Wittgenstein says 'form of life (Lebensform)' is relocated not as a goal but as a ground of our education.

目次

問題の提示

1. 教育学的思考のアポリア

1.1 「ウイトゲンシュタインのパラドクス」とその論理

1.2 記号的虚構性への教育学的反応——教育の「謎」と「神秘性」——

2. 教育学「説明」の論理

2.1 比較対象としての教育的言語ゲーム

2.2 因果論的「説明」のナンセンス

3. 語りえぬものの言語化

3.1 適用の一致

3.2 教育の前提としての「生活形式の一致」

終わりに

問題の提示

L. ウイトゲンシュタイン[Ludwig Wittgenstein 1889-1951]の言語哲学は、これまで次の二つの方向で教育学に影響を与えてきた。第一に、A. ベラックを端緒とする授業分析理論への応用、第二に、教育の原理的困難性を際立たせる目的でなされた教育哲学への導入である。本稿が焦点を当てる第二の方向での解釈は、主に S. A. クリプキが『ウイトゲンシュタインのパラドクス』[Kripke1982]で提示した議論に多くを負った

ものである。クリプキのこの著書はウイ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おり、後に見るようにクリプキ以降の研究者はいずれも、このパラドクスに対する何らかの形で態度表明を迫られている¹⁾。

教育学的な観点からこの「ウイトゲンシュタインのパラドクス」を眺めそれを文字通りに捉えた場合、そこに登場する「子ども」は、我々の理解を超えた「他者性」を帯びた存在として浮かび上がることになる。そして、それでもなお我々が子どもとの教育的な関わりを求める時、教育は「謎」もしくは「神秘性」に満ちた事象として認識される。「ウイトゲンシュタインのパラドクス」がまさに教育学的なパラドクスとして立ち上がり、結果的に教育学的な解釈はこうしたアポリアへと陥ってしまうのである。

以上のような従来の解釈に対して、本稿では「パラドクス」導出に至るまでのウイトゲンシュタインによる一連の議論の流れを再構成することにより、当のパラドクスの解消を試みる。最終的には、教育を根源的なレベルで支える前言語的な基盤の言語的「説明」こそが、教育学的問題を問題ならしめているのだということを示す。よって、まずはこのパラドクスの論理とそれをめぐる諸々の解釈を概観することを通じて先行研究の状況を整理し、このパラドクスからいかなる教育学的問題が、「問題」として現れるのかを明らかにする。

1. 教育学的思考のアポリア

1.1 「ウイトゲンシュタインのパラドクス」とその論理

クリプキが『ウイトゲンシュタインのパラドクス』のなかで提起した解釈は、次の二つに大別される。第一にウイトゲンシュタインの名著『哲学探求』の構造に関する解釈、第二に『哲学探求』第201節をめぐる懐疑的問題、およびその懐疑的解決、である。第一の構造に関する解釈とは、『哲学探求』が規則に従うことおよび私的言語の問題を主題としている、という解釈である。第二の懐疑的問題とは、「ウイトゲンシュタインのパラドクス」として有名な議論であり、その際にクリプキが依拠するのがウイトゲンシュタインによる次のような記述である。

我々のパラドクスとはこうであった：規則は行為の仕方を決定できない、なぜなら、いかなる行為の仕方もその規則に一致させることができるのだから。
[PI; § 201]

議論の前提とされているのは、ある規則とその適用によって我々の行為は決定される、という説明図式である。この図式は、規則がまず先にあり次にその適用がなされ、その結果としてある行為が導出される、という因果論的想定に基づいている。クリプキは計算を例にとって、次のようなパラドクスを構成する。さて、我々が過去に計算を行ったことのある数には、必ずその最大限の値がある。ここではその数字が仮に、67と56であり、そして、「 $68+57=$ 」という計算が我々にとっては生まれて初めて行う計算であったとしよう。この問いに対し、我々は迷わず「125」と答えるであろう。ところがクリプキの議論に登場する懐疑論者は、同じく迷うこと無しに「5」と応えるのである。ここで彼は、「加算」という規則の意味を「解釈」し、「これまで行ったことのある68, 57以下の計算についてはプラスを意味し、これから行う68, 57以上の計算については常に5がその答えとなる、クワス(quasi と addition=plusの合成語)を意味する」、「クワス算」として定義する。ここで、新たに目にする計算に対し、加算、クワス算いずれの規則を適用せねばならないかを決定する「事実」など、どこにも存在しない。個人の記憶やディスポジションはいずれも蓋然的であり、加算の必然性の担保

とはならないからである。同様に、これまで行ってきた計算が加算であり、クワス算ではなかったのだということを保証する事実もまた、存在しない。これまで行ったことのある計算に関して、クワス算は定義上、加算の意味をも内包しているからである。以上がクリプキの提起する、懐疑的問題である。

ここで描かれている懐疑論者を子どもや生徒としてとらえるとき、このパラドクスは教育学的なパラドクスへと変化する。「 $68+57$ 」という計算に、「クワス算」という規則を適用し、「5」と答える子どもや、初めて目にするこのテーブルに、「これはテーブルだ」ではなく「これまで見てきたテーブルおよびこれから目にするテーブルをタバヤール(table と chairの合成語)と呼ぶ」という規則を適用し、「タバヤール」だと言い張る子どもが現れる。懐疑的問題のみを教育学的問題として受け止めるとき、後述するように、子どもは計り知れない「他者性」を帯びた存在として描かれることになる。

このような事態が論理的には可能だと主張してやまない懐疑論に対する一般的な反応は、現実世界で問題がないことを盾に取り、この種の論理が突きつける唐突さ、無意味さに対し、一種のあからさまな嫌悪感を示すといったものであろう。しかし懐疑論の哲学的意義とは「われわれが客観的に立っている場所について、客観的に、距離を置いた位置から、理解と説明をしようと追求すること」[ストラウド1984=2006; 141頁]にあり、その意味で懐疑論とはまさに「人間理性の恩人」なのである。すなわち、懐疑論に違和感を覚える際に我々は、その議論に現実的な観点から肉付けを行うことでそれを反駁しようとする。そしてその際に、いかなる肉付けがなされるかということに、我々の現実認識が反映されることになるのである。我々のこの反応を触発する機能にこそ、懐疑論の意義は見出されるべきであろう。以下では「ウイトゲンシュタインのパラドクス」を構成する論理を整理することで、その非現実的印象の根拠をまずは明らかにしたい。

「ウイトゲンシュタインのパラドクス」は以下の三つの懐疑論的な前提に基づいている。第一に、今現在このパラドクスを構成している言語については、その意味を疑わないということ²⁾。第二に、あらゆる言葉の意味は、ある個人の心のなかの事実に基づくそのつどの解釈によって決まるということ³⁾。そして第三に、今現在、新たな定義のもとに、新たな言語を構成することが可能であるということである⁴⁾。第二の前提からも明らかのように、クリプキの提示する懐疑的解決も含めた「ウイトゲンシュタインのパラドクス」全体の

一部としての懐疑的問題は、心理主義的知識観の上に成立している⁵⁾。クリプキ自身は、心理主義的な前提に基づく限りこのパラドクスからは逃れ得ないとして、次にこのパラドクスの懐疑的解決を試みている。

クリプキによる懐疑的解決とは、対偶という論理的操作によって導出された、共同体の一致および言明可能性条件によって言語の意味は決定される、というものである。クリプキはあくまで先述の懐疑的問題に基づいたうえでの「懐疑的解決」として、「共同体の一致」を提示する⁶⁾。すなわち、計算の結果やさらには言語の意味を一定に保つための「事実」など、個人の心の中にも外にも存在しない。ゆえに事実に基づいた言葉の意味の「真理条件説(truth conditions)」ではなく、「もしみんながある答えについて同意するならば、その答えが間違っているということが正当化される、とは誰も思わないだろう」〔Kripke1982; p.111f〕という意味での「言明可能性条件(assertability conditions)」〔*ibid.*〕、およびそれを支える「みんな」の「同意」こそが行為の正当性や「意味」を決定しているのだ、と述べるのである。

1.2 記号的虚構性への教育学的反応——教育の「謎」と「神秘性」——

以上のような論理構造を持つ「ウイトゲンシュタインのパラドクス」が提起する懐疑的問題、懐疑的結論、懐疑的解決のそれぞれについて、現在に至るまで様々な議論、論争が行われている。問題なのは心理主義的知識観、言語観の成立を防ぐ目的で提起されたクリプキの「懐疑的解決」が、はたしてどの程度の理論的・現実的妥当性を有しているかということである。ところが、クリプキの「懐疑的解決」は、理論的にも現実的にも十分に妥当性があるとはいえないということ、哲学における先行研究は示している。結論を先取りすれば、諸々の研究者は主にクリプキの提示する「共同体」ならびに「個人」の記号的虚構性を批判する点で一致し、その上でこの虚構性にいかに現実的な内実を付与するかをめぐって様々な対立を生み出しているのである⁷⁾。いずれにせよ、クリプキの懐疑論が有する記号的虚構性に対する我々の反応には、「個人」や「共同体」をめぐる我々の日常的な思考が反映されているとみなすことができるだろう。それでは、教育学的な観点からなされる反応には、我々のいかなる教育的思考が反映されているのだろうか。

クリプキのいう記号的虚構性を帯びた「個人」に教育学的な観点から肉付けを行うことで、このパラドクス

は教育学的問題へと変化する。そして、パラドクスのうちの懐疑的問題が教育学的問題として教育学に導入される契機となったのが、柄谷行人による「教える－学ぶ」関係への着目である。先のパラドクスの前提からも明らかのように、計算の経験値の大小、「68+57＝」という問いを目にした際の反応の仕方、いずれについても教えるものと学ぶものとの間にはある種の差異があるように思われる。柄谷は、この教える－学ぶという関係に内在的な「非対称的な関係」のなかに現れる、子どもという「自分と言語ゲームを共有しない者」、すなわち「他者の他者性」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〔柄谷1992=1986; 11頁〕。

以後、教育学において「ウイトゲンシュタインのパラドクス」は、主に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ようになる。たとえば丸山恭司は、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〕であるとする。そして、「教育の言語ゲームと正常な言語ゲームとの間の相違点」を教育の言語ゲームの「構成要素のうちのあるもの〔中略〕を習得していないプレイヤーがいるということ」〔丸山1992; 48頁〕に求めている。そのうえで丸山は、ウイ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方〔丸山2000; 111頁〕の手がかりを見出そうとする。ここで丸山は、教育学的な観点から、クリプキのいう記号的な「個人」に「他者性」という質的な差異を付与し、同じくこれを教育学的な問題として扱おうとしているのである。

クリプキの記号的かつ非現実的な「個人」に「子ども」という具体的な輪郭を与えるとき、たしかに柄谷や丸山が述べるように、「ウイトゲンシュタインのパラドクス」に現れる子どもは、対象に適用する規則の内容について、我々とは認識を大きく異にしているように思われる。しかしながら、ここでいう「子ども」をどのような存在としてとらえるかに応じて、いくつかの問題が立ち上がる⁸⁾。第一に、クリプキの提示する懐疑的問題の前提を文字通りに受け止めた場合、子どもはクワス算という規則をすでに習得した存在であるということになる。ところで、クワス算とは加算との合成規則であり、加算という規則を前提として成立する規則である。よってここでの子どもは、すでに一定の規則を習得しつつ教師に対立する「大人」である、ということになってしまう。第二に、前節でも明らかになったように、クリプキのこの懐疑的問題は、内面的な規

則の対象への適用という心理主義的な知識観，子ども観に基づいて構成されている。よって，この懐疑的問題の帰結としての「他者性」を前提とした教育は，子どもの内面，すなわち心への介入を許すものとなり，結果的に子どもの他者性を奪い取ってしまうことになる。クリプキの懐疑的問題に基づく限り，いずれにせよ教育は不要であるか，もしくは不可能である，という帰結が導かれてしまうのである。それにもかかわらず子どもに教育的に関わろうとするとき，教師には「倫理的な態度」が要請される〔丸山2001; 49頁〕。そして，結果的に教育は，「教育自体のうちに教える者のコントロールを超えた要素が不可避的に含まれる」，「謎」として認識されることになるのである〔同〕。

次に，クリプキの提示する懐疑的解決に焦点を当てた解釈を見てみよう。クリプキによれば，計算の正誤やさらには言葉の意味一般を決定するのは，個々人による解釈ではなく，共同体における一致という「事実」なのであった。「教育における<他者>は，生活形式における一致によって暫定的に解消される」〔丸山2000; 117頁〕と述べる丸山に対し，松下晴彦は次のように述べている。松下によれば，この「一致」は，懐疑的解決においては「十分な教育と訓練の結果であると捉えられている」。しかしその一方で，この「<一致>の生成を，教育はまさに問うている」〔松下1999; 309-310頁〕。そして，懐疑論が問題にする「規則の方こそ，教育による<一致>に依存している」〔同〕。したがって，教育を説明する際に規則を引き合いに出すことはできず，「われわれは単なる事実と直面し，つき合うより他はない」〔同〕。結果的に教育は，子どもという謎めいた存在を目の前にただ行われる，「<神秘性>」〔同〕を帯びた行為として現れることになるという。

前節で見たように，「ワイトゲンシュタインのパラドクス」の記号的虚構性は，それに対峙した際に我々が惹き起こす反応を通じて，我々の現実・日常についての認識を深化させることにこそその意義があった。問われるべきなのは，教育の困難性や不可能性ではなく，現実の教育の可能性とその条件なのである。しかしながら教育学的な諸解釈は，パラドクスが描く「謎」と「神秘性」をそこから得られる「結論」として直接的に受け入れてしまっているため，この結論を前に，現実についての認識がそれ以上の深まりを見せることはない。すなわち，クリプキの懐疑論に抗して教育学が示す反応は逆に懐疑論のなかに取り込まれ，そのまま再びもとの現実の教育へとただ回帰する結果となってしまうのである。

2. 教育学的「説明」の論理

2.1 比較対象としての教育的言語ゲーム

クリプキの提示する記号的・非現実的な「個人」や「共同体における一致」といった概念に教育学的な観点から意味を付与することによって，このパラドクスはまさに教育学的なパラドクスへと変貌するということが明らかとなった。しかしながら上記の解釈による限り，教育学的問題は依然として問題のままであり，むしろ「謎」や「神秘性」といった形で一種のアポリアに陥ってしまっている。では，クリプキの一連の解釈を導き出したワイトゲンシュタインの議論は，いかなる構造と哲学的な意図をもって描かれたものなのであろうか。以下では，ワイトゲンシュタインのテキストに即して「パラドクス」に至る議論の流れを追跡し，改めて教育学的な帰結の導出を試みる。

さて，先に引用した『哲学探究』第201節に至る一連の議論の発端を，すでに第143節の前後に見いだすことができる。そこでワイトゲンシュタインは次のような「教育的言語ゲーム」を設定している⁹⁾。

ここで我々は，次のような言語ゲームを考察しよう：B氏はA氏の命令に応じて，ある一定の構成規則にしたがって，記号の列を書き記さなくてはならない。／B氏が習い覚えるべき記号の列の最初のものは，十進法で書かれた自然数の列でなくてはならない。〔PI; § 143〕

ところで，ワイトゲンシュタインのいう「言語ゲーム」，とりわけ現実の言語使用を過度に単純化した方法概念としてのそれは，現実の「我々の言語に光を投げかけるべき」，「比較の対象」としての役割を担っている〔PI; § 130〕。その意味で，ここでいう言語ゲームとは「或る事を照射するために創り出される方法論的な装置なのであって，哲学的な考察と独立に実在するものではない」〔入不二1992; 45頁〕¹⁰⁾。この点で，ワイトゲンシュタインの「言語ゲーム」論と，クリプキの懐疑論とは哲学的に同等な役割を果しているといえるだろう。それではワイトゲンシュタインはいかなることを「照射」する目的で，このような「教育的言語ゲーム」を設定したのだろうか。

第143節の前後で議論の対象となっているのは，「像-投影」図式に基づく言語の意味論である。たとえば，

「立方体」という語を耳にした際に、「ある像——たとえば、立方体の見取り図——が浮かぶとしよう」〔PI; § 139〕。それでは、はたしてこの像が「立方体」の「意味」であるといえるのだろうか。ウイトゲンシュタインによれば、そうはならない。我々はたとえばこの像を、あるときは「立方体」として、またあるときは「三つの四角形」として、様々に「投影」することができる。ゆえに「像-投影」図式によっては、「立方体」という語の「使用」(=意味)を一つに定めることはできない。

第201節で示され、クリプキの懐疑論の前提となっていた「規則-適用」図式との類似性をここに見出すことは容易であろう。「規則-適用」図式に基づく説明に従って、たとえば「 $x=1n$ 」といった規則を頭もしくは心のなかに像として所有していると想定してみよう。「1, 2, 3, 4, □」といった問題が提示された際には、この「 $x=1n$ 」という規則(規則 α)を「適用」することで、「5」という「正解」が得られることになる。しかし、こうした知識観は問題を孕んでいる。というのも、「規則-適用」図式による限り、この規則 α をこの問題に適用する規則 β 、この規則 β を適用する規則 γ 等々と、無限後退に陥らざるをえないからである。頭の中に像として蓄積された規則とその適用という図式は、一見もっともな形式上の見かけをとりつつも、我々の思考を惑わせてしまう。そして、このようにある語の意味やその理解を問われた際に我々が行う「説明」がいかにナンセンスなものに陥りがちであるかを、ウイトゲンシュタインは示そうとしているのである。

2.2 因果論的「説明」のナンセンス

上述の「教育的言語ゲーム」はまさに、以上のような哲学的意図によって設定された、虚構の概念装置である。この言語ゲームを通して、ウイトゲンシュタインは次々と以下のような問いかけを行い、我々の「説明」を引き出そうとする。「——なら、彼はいかにしてこの十進法を習いおぼえるのか?」〔PI; § 143〕。彼がこの数列を正しく理解したというためには、どの程度、彼が成功する必要があるのか〔PI; § 145〕。「彼はどのあたりまでその数列を正しく続けなければならないのか?」〔*ibid.*〕。彼がすでに数列の規則を理解しているとして、「いつ君はその数列の規則を知っているのか? つねにか? 昼と夜にか?」〔PI; § 148〕。これらの問いに明確な形で答えることはできない。ゆえに対話者は、最終的に次のような「説明」をしてしまうのである。

そのようなこと〔*das*〕はただたんに理解から出てくることにすぎない。理解ということそれ自体はある状態であって、そこから〔*woraus*〕正しい数列が出てくるのである。〔PI; § 146〕

子どもがそのつどの状況で示すそのつどの反応を聞いて他に、数列の正しい理解を示す規準は存在しない。にもかかわらず、この「理解」を一般化して「説明」しようとする際に用いられるのが、「ある心的状態から正しい数列が出てくる」という形で「心」と結果とを結び、因果論的「説明」である。そして、この因果論的「説明」は、先の「像-投影」図式やここでの「心的状態-結果」図式といった形に姿を変え、第201節に至る一連の議論のなかで繰り返し取り上げられ、批判されているのである¹³⁾。

このように、「心」を用いた因果論的な説明を繰り返し批判しつつ、そうした説明がなぜ生じてしまうのかを明らかにすることに、ウイトゲンシュタインの意図がある。そして、第197節以降ではこの因果論的「説明」が「規則-適用」図式という形で代表され、最終的に第201節において「パラドクス」は「誤解である」と結論付けられることになる。では、この「説明」が当の前提ゆえに誤って「パラドクス」に陥ることを示す際に、ウイトゲンシュタインはいかなる代替案を提示しているのだろうか。

3. 語りえぬものの言語化

3.1 適用の一致

「パラドクス」は、因果論的「説明」の結果引き起こされる誤解である、というのがウイトゲンシュタインの示す一つの結論なのであった。言語の意味についての誤解に基づく哲学的混乱こそが、問題を引き起こしているのである。しかし、こうしたネガティブな結論に代えて、ウイトゲンシュタインは以下のようなポジティブな結論をも導き出している。すなわち、「見方の変更」である。

さて、入不二基義によれば、先に取り上げた『哲学探究』第143節の「教育的言語ゲーム」は、「見方を変えるための哲学的可能性」〔入不二1990; 201頁〕を示す想定であるという。十進法という数列を教える際に、子どもがあるときは「1, 0, 3, 2, 5, 4, …」と規則的に、またあるときは「3, 1, 9, 10, 5, 6, …」と不規則的に「間違える」としよう〔PI; § 143〕。この時、両者のコ

コミュニケーションはあえなく断絶してしまう。教師は子どもが規則を間違えて理解したのだとみなし、なぜ間違いなのかを説明しようとする。もしくは、十進法という規則を我々とは異なった形で解釈したのだと見なし、我々の通常の解釈に従うよう説得しようとする。ところが、今度はこの説明自体を子どもが誤解してしまうとしたらどうだろうか。「それでは順序が逆になってしまっていますよ」、「規則的に書かなければだめですよ」といった教師の言葉を、まさにクリプキの懐疑論者のごとく我々とは別様に「解釈」するとしたらどうだろうか。子どもが一貫して異常な反応を示す場合、両者の間でのコミュニケーションは絶えず断絶する危険性を伴うものとなってしまう。

ここで描かれている事態は、我々に何を示しているのだろうか。このやり取りを現実的なものとしてとらえた場合、たしかに子どもは大人との質的差異を伴った「他者」として現れることになるだろう。しかしながら先にも述べたように、ウィトゲンシュタインの描く方法概念としての「教育的言語ゲーム」とは、我々の思考を逆照射する虚構の概念装置なのである。そして、ウィトゲンシュタインがここで焦点を当てているのは、人が反応を示す際の「通常の場合と異常の場合」(PI; §141節)との間の差異である。第143節以降の言語ゲームのなかで描かれる子どもは、まさにこの異常な反応を示す存在として想定されている。したがって、ウィトゲンシュタインが異常な反応を示す子どもをあえて想定したのは、「規則の理解が反応を根拠づけることには必ず終点があり、その地点では逆に、反応のノーマリティが規則の理解を可能にしている」(入不二1990; 200頁)ということを示すためであったのである。

このようにウィトゲンシュタインは、規則を理解しているから一致した反応を示すという見方から、一致した反応があるからこそ規則の理解が可能となっているという見方への変更を我々に迫る。すなわち、「[規則によって、その規則の適用が決められる。]から[規則の適用の一致が、規則の成立を可能にしている。]へと見方を転換すること」(同; 201頁)を迫るのである¹²⁾。「像-投影」図式、「心的状態-結果」図式、そして「規則-適用」図式といった形で様々に姿を変えて繰り返し扱われていた因果論的説明図式は、最終的にはこのように逆転されることになる。

そして、こうした見方の変更から、教育学的なアポリアのうちの一つが解消される。すなわち、従う規則の不一致は、適用のレベルでの一致を前提として初め

て浮かび上がることがらである。ある対象に対して何らかの規則を適用する、そのこと自体が存在しないのであれば、そもそも規則の内容についての一致・不一致を問題にすることさえできない。ゆえに、適用のレベルで「我々」と「他者」とは必然的に一致し、このことこそが教育的なコミュニケーションの始動を可能にしている。この意味で、J. メディナの述べるように、「論理的な他者」はありえても、「論理的に他なる思考はありえない」(Medina2003; p.296)のである。

3.2 教育の前提としての「生活形式の一致」

我々が必然的に他者と共有する、この適用のレベルでの一致について、ウィトゲンシュタインは「言語による意志の疎通が可能であるためには、定義の一致のみならず、(とても奇妙に響くかもしれないが)判断における一致もまた必要なのである」(PI; §242)、と述べている。では、このことはなぜ「奇妙」であるのだろうか。D. W. ハムリンは次のように述べている。「なぜならその場合、判断における一致とは、言葉の意味の理解に先立つものでなければならないからである。そしてこのことは、これそれについての判断の一致が、共有された言葉の理解に先立ちうるということを含意している点で、パラドキシカルなように思われる」(Hamlyn1989; p.217)。「判断」を言語的な事象としてとらえた場合、言語的コミュニケーションに先立つ判断の一致とは、たしかに矛盾した言明であるように思われる。それでは、ここでの「判断における一致」とは、言葉の意味の理解に先立つ生物学的な事実についての言明なのだろうか。もしそうであるなら、回り道をせずに当の生物学的「自然」を研究対象に据えるべきなのではないだろうか。こうした問いかけに対し、ウィトゲンシュタインは次のように応じている。

しかし、我々の関心は、概念形成のこのようなありうる原因には向かわないのである。我々は、自然科学を行っているのではない。そしてまた、自然史を行っているのでもない。——実際に、我々は、我々の目的のために、仮定のもとにある自然史を捏造する[erichten]ことさえできるのだから。(PI II; xii)

適用のレベルでの一致という事実は、決して人間共通の生物学的事実を意味しているのではない。また、この事実について生物学的な「説明」を加えることもできない。ウィトゲンシュタインはこれを「根源的な反

応〔ein primitives Verhalten〕〔Z; § 540〕ないしは、「共通の人間の行動様式〔die gemeinsame menschliche Handlungsweise〕〔PI; § 206〕と呼んでいる。そしてこのレベルでの一致が「根源的」であるということの意味は、それが「前言語的〔vorsprachlich〕であるということ〔Z; § 541〕なのである。

根源的かつ前言語的なレベルでの我々の一致を、ウイトゲンシュタインにならって「生活形式の一致」と呼ぶこともできるだろう。この生活形式について、ウイトゲンシュタインは次のように述べている。

正誤は人間の言う〔sagen〕ことである；そして、言語〔Sprache〕において人間は一致する。このことは、意見が一致するというのではなく、生活形式〔der Lebensform〕が一致するということなのである。〔PI; § 241〕

このレベルでの一致は、個々人の「意見」をもとに成り立っているのではなく、「我々はまさにそのように行為する」としか言えないような、「硬い岩盤」〔PI; § 217〕である。我々がまさにそうするとしか言えないような根源的なレベルでの一致を、たとえば「共同体における一致」といった形で「説明」してしまうとき、この説明は前言語的なものの言語化という意味で、ナンセンスなものに陥る他なくなってしまう¹³⁾。ウイトゲンシュタインの言う「生活形式」とは、言語的探求の末に(語られるのではなく)示されるような前言語的の基盤なのであり、いかなる「説明」もその手前で立ち止まらざるを得ない岩盤なのである。よって、この「生活形式」に具体的な意味内容を付与することにも同様の錯誤をおかす危険が付きまとうことになる¹⁴⁾。したがってまた、「生活形式の一致」とは、教育によって達成されるべき事柄なのではない。このことを確認した時点で、教育学的解釈が陥った第二のアポリアもまた解消する。第二のアポリアは、この「生活形式」の一致を教育の結果として、目的として据えたために生じたのであった。これに反して、「生活形式の一致」とは教育の目的ではなく、そもそも教育的なコミュニケーションの成立自体を根源的なレベルで支える、教育の基盤なのである¹⁵⁾。

終わりに

以上から明らかかなように、探求の結果明らかとなる「一致」とは、教育を根本的なレベルで支える基盤なので

であった。そして、この「一致」は「前言語的」なものであるがゆえに、あらゆる「説明」の試みはその手前で立ち止まらざるを得ない。ウイトゲンシュタインのいう「根源的」という語の意味について、J. ブーヴレスは次のように述べている。「根源的」なもの、すなわち「本質」に近づくこととは、「ウイトゲンシュタインにとって、言語の限界に近づく、まさに言語がもはや言えないものに近づくということにはかならない」〔ブーヴレス2000; 168頁〕。この意味で、クリプキが懐疑的解決として持ち出した「共同体における一致」という「事実」もまた、ウイトゲンシュタインのいう意味での「生活形式」の特徴を適切に言い表しているとはいえないだろう。そして、クリプキの提起した懐疑的問題とは、語りえぬものの言語的な説明の試みが引き起こした哲学的な擬似問題に他ならないのである。

クリプキの懐疑論に触発された結果、教育学が陥ったアポリアとは、次のようなものであった。すなわち、クリプキの懐疑的問題のみに着目する時、我々と規則を共有せずに異常な反応を示す子どもの「他者性」が浮上し、教育は「謎」に陥ってしまう。他方、クリプキの懐疑的解決に着目し、一致を教育の目的として設定する時、教育は「神秘性」を帯びた事柄として認識されてしまう。これらのアポリアに対して本稿が提示する結論は、それぞれ以下の通りである。第一に、ウイトゲンシュタインの描く方法概念としての「教育的言語ゲーム」とは、この場合、ある哲学的な目的の下に設定された虚構の概念装置である。異常な反応を示す子どもは、反応の正常さこそが規則の前提となっていることを示すための、背理法的な想定に他ならない。第二に、ウイトゲンシュタインのいう「生活形式の一致」とは、教育の目的ではなくその前提である。そして、言語化しえないこの根拠に説明が向かう時、パラドクスという擬似問題が発生してしまうのである。教育的思考のアポリアは、ここでともに解消する。

教育学的な解釈がこのような帰結を辿った背景には、おそらく教育の「困難性」を前面化する目的でクリプキならびにウイトゲンシュタインの思考を援用する意図があるだろう。しかし、「ウイトゲンシュタインのパラドクス」を通じて本来問われるべきなのは、教育の困難性、不可能性ではなく、むしろ「可能性」である。ウイトゲンシュタインに従えば、子どもの他者性がまさに他者性として現われるためには、「生活形式の一致」という前言語的かつ根源的なレベルでの一致が予め前提とされていなければならないのであった。一致があってはじめてそこからのズレが認識されるのであ

る。「生活形式の一致」は、教育という営みに先行する。このレベルでの一致の後に行われる教育によってこそ、子どもの他者性が他者性として生じることが可能となるのである。そして、他者性を教育の阻害要因としてネガティブにとらえる仕方から、教育の結果としてとらえる仕方へと「見方を変更」するとき、この他者性には教育の可能性というポジティブな意味内容が付与されることになる。では、教育によって可能となるこれらのことがらを「説明」することはいかにして可能なのであろうか。

ところで、先に引用した『哲学探究』第217節の後半で、ワイトゲンシュタインは次のように述べている。

我々はときに説明を要求するが、それは、その説明が与える内容のゆえにではなく、説明という形式のゆえになのだということを思い起こせ。我々の要求は、いわば建築様式上の要求なのである；その説明は、結局は何も支えない一種の縁飾りなのである。〔PI; § 217〕

教育という未知なる可能性に溢れた事象を「説明」したいという欲求は、我々のなかに根強く存在する。ところがこの「説明」は、ときに語りえぬものをも言語化し、ときに擬似問題を産出し、我々が本当に「支え」を見出したい問題の前を素通りし続けてしまっている。このような説明を、ワイトゲンシュタインはしばしばナンセンスと揶揄するが、それではセンスを有した説明はいかにして可能なのであろうか。教育学的な擬似問題を解消した後、ナンセンスに陥ることなく教育の可能性についてなおも「語る」ことは可能なのであろうか。今後の課題としたい。

(指導教員 今井康雄教授)

註

- 1) なお現在の研究状況によれば、ワイトゲンシュタイン自身は以下の問題を「パラドクス」としてはとらえていなかったとされている。ただし、以下では便宜上、クリプキが提示したパラドクスを「ワイトゲンシュタインのパラドクス」と表記する。
- 2) 「我々が問題を定式化する際の基本的なルールが明確にされなければならない。懐疑論者が私とそもそも意見を交換するためには、我々は共通の言語を有さねばならない。それゆえ私は、暫定的にはあるが、「プラス」という語に関する私の現在の使用については、疑いをさしはさまない、すなわち、彼は、私の現在の「プラス」に従えば、「68+57」は125であるということに同意する、ということ仮定している」〔Kripke1982; p.11f〕。

- 3) 「懐疑論者への答えは、次の二つの条件を満足しなければならないことになる。第一に、それは、私がクワスではなくプラスを意味していたという、そのことを構成しているものは、どんな(私の心の状態[my mental state]についての)事実であるのか、ということの説明しなくてはならない。」〔*ibid.*; p.11〕。
- 4) クリプキは「クワス[quaddition]」の他にも、「テーブル」に対して「タバヤール[tabayair]」、「同じ色[same color]」に対して「同じシエモラー[same schmolor]」、またネルソン・グッドマンに由来する「グリーン」に対する「グルー[grue]」等を例としてあげ〔Kripke 1982; p.19〕、最終的に「すべての言語は無意味[meaningless]であるという、信じがたい、そして自己破壊的な結論」〔*ibid.*; p.71〕がワイトゲンシュタインの議論から導き出せるという。そして、「語について我々が行う新しい状況での適用は、すべて、正当化や根拠があつてのことではなく、暗闇のなかにおける飛躍[a leap in the dark]なのである」〔*ibid.*; p.55〕と結論づけている。
- 5) この点についてたとえば水元正晴は次のように明確に述べている。「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」〔水元2002; 40頁〕。
- 6) 対偶とは、「Aが真であるなら、Bは真である」という命題を、「Bが真でないなら、Aは真ではない」と変形する形式的操作である。クリプキは、対偶というこのような論理的操作から「共同体の一致」という「概念」を持ち出している〔Kripke1982; pp.93-95〕。「もし問題の人がある概念に関して、ある一定の状況において、共同体[community]の他の人々がそこにおいて行うであろう行動と一致[conform]しない行動をとるとすれば、その共同体は彼について、彼はその概念を把握している、とはいえないのである」〔*ibid.*; p.95〕。
- 7) 「ワイトゲンシュタインのパラドクス」においては理論的な一つの想定にすぎない「個人」や、対偶というたんなる論理的操作の結果にすぎない「共同体」がともに有する記号的虚構性に対し、様々な批判がなされている。わが国では奥雅博や菅豊彦〔菅2004〕が、クリプキのいう「共同体」と「個人」との関係が、外在的な視点から捉えられた、たんなる記号的関係にとどまっていることを指摘、反論している。
- 8) 『哲学探究』においては、「教育」概念の意味内容の移行に伴って、「子ども」概念の意味内容もまた段階的に変化する。すなわち、「直示的教示」の段階の子どもと、「直示的定義」の段階の子ども、そして「諸事例を「越えて示す」教授の段階の子ども、といったように、教育的言語ゲームの要素としての「子ども」概念の意味内容は決して一様ではないのである。
- 9) 子どもに言葉を教える場面を描いた言語ゲームを以下では特に、「教育的言語ゲーム」と呼ぶことにする。
- 10) 伊佐敷隆弘によれば、「ワイトゲンシュタインによる言語ゲームの記述は、自然現象の様に事実との照合によってその真偽が判定されるような記述ではなく、その記述に触れた時の我々の側の反応を引き出す事がその狙いであるような記述なのである」〔伊佐敷1993; 206頁〕。
- 11) たとえば、第156節以降の「読むこと」に関する議論では、目の前

のテキストを読むことと予め暗記した文章を読み上げることの差異を、「脳や神経系の過程」[PI; § 158]の差異に求める自然科学的説明に対しウィトゲンシュタインは、そのようなことは「経験的事実ではなく、我々にとって非常に納得のいく表現形式なのである」[PI; § 158]と応じている。また、第169節以降で展開される「導かれること」、「知っていること」に関する議論においても、「導かれる」という体験は、より内面的な、そしてより本質的な、何かなのである」と主張する対話者に対し、「そのような雰囲気は、よく目をすえて見れば、雲散霧消する」[PI; § 173]と述べている。

- 12) 第143節以降の数列の例について、J. マクダウェルも同様に、「こ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と解釈することは、いずれにせよ誤解」であり、「その基盤や本性についての我々の概念を変更すること」[McDowell2000; p.42]に本来の目的があるのだと述べている。
- 13) 実際に『哲学探究』のなかで、ウィトゲンシュタインが「共同体」という語を用いることはない。
- 14) 「生活形式」という意味深な表現がもたらした誤解について、飯田隆は次のように述べている。「哲学的に問題ある概念を分析する際に、そうした概念を表す語の使用を、それを使用する人々の活動全体のなかに位置づけることは、ぜひとも必要なこと」である一方で、「しかしながら、それ以上の何かがここに隠されていると考え、そこから生活形式についての抽象的理論を引き出そうとするならば、それはまったくウィトゲンシュタインの意図に反することだろう」[飯田2005; 356頁]。また、野家啓一は、「生活形式」という場合の「形式」に注目し、「ウィトゲンシュタインが解明しようとしたのは、日々の実践の「内容」ではなく、あくまでも「形式」であった」[野家2007; 357頁]と述べている。
- 15) これに反して、教育学における解釈では、「生活形式」が具体的な内容を有した実体的なものとして想定され、そこへの「参入」や「イニシエーション」といった形で教育が語られることがしばしばある[Smyers1992, 2005, Boubles & Smith2005, etc.]。

文献

- Ammereller, E. and Fischer, E., *Wittgenstein At Work; Method in the Philosophical Investigations*, Routledge, 2004.
- Baker, G. P. & Hacker, P. M. S., *Wittgenstein; Meaning, and Understanding*, 2nd, Blackwell, 1983.
- Burbules, N. C. & Smith, R., 'What it Makes Sense to Say: Wittgenstein, rule-following and the nature of education', in, *Educational Philosophy and Theory*, vol.37, No.3, 2005.
- Hamlyn, D. W., 'Education and Wittgenstein's Philosophy', in, *Journal of Philosophy of Education*, Vol.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]
- McDowell, J., 'NON-COGNITIVISM AND RULE-FOLLOWING', in, Cray, A. and Read, R., eds, *THE NEW WITTGENSTEIN*, Routledge, London and Newyork, 2000.
- Medina, J., 'Wittgenstein and Nonsense: Psychologism, Kantianism,

and the Habitus', in, *International Journal of Philosophical Studies*, vol.11(3), 2003.

Smeyers, P., 'The Necessity for Particularity in Education and Child-Rearing: the moral issue', in, *Journal of Philosophy of Education*, Vol.26, No.1, 1992.

Smeyers, P., 'The Labouring Sleepwalker: Evocation and expression as modes of qualitative educational research', in, *Educational Philosophy and Theory*, Vol.37, No.2, 2005.

Wittgenstein, L., *PI: Philosophical Investigations (= Philosophische Untersuchungen)*, [The German text, with a 3rd revised English translation by G. E. M. Anscombe], Blackwell, 1953 = 2001.

Wittgenstein, L., *Z: Zettel*, Blackwell, 1967.

飯田隆『ウィトゲンシュタイン——言語の限界』講談社, 2005年。

伊佐敷隆弘「経験」と「文法」——ウィトゲンシュタインの方法について『日本哲学会編『哲学』, No.43, 1993年。

入不二基義「私の言語論における言語ゲーム——『哲学研究』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。

入不二基義「私・他者・エロスの言語ゲーム」『武蔵大学人文学会雑誌』第23巻, 第4号, 1992年。

柄谷行人『探求 I』講談社学術文庫, 1992(=1986)年。

菅豊彦『道徳的実在論の擁護』勁草書房, 2004年。

ストラウド, B., 永井均他訳『君はいま夢を見ていないとどうして言えるのか——哲学的懐疑論の意義——』春秋社, 2006(=1984)年。

野家啓一『科学の解釈学』ちくま学芸文庫, 2007年。

ブーヴレス, J., 中川雄一訳『言うことと、なにも言わないこと——非論理性・不可能性・ナンセンス』国文社, 2000(=1997)年。

松下晴彦『<表象>としての言語と知識——人間形成の基礎的地平——』風間書房, 1999年。

丸山恭司「教育者にとって学習者の思考を考えるとはどういうことか——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』, 36巻, 1991年。

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』, 65号, 1992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巻, 2000年。

丸山恭司「教育・他者・超越——語りえぬものを伝えることをめぐって——」, 『教育哲学研究』, 第84号, 2001年。

水元正晴「意図, 身体, 視覚——ウィトゲンシュタインの「実験」」『科学哲学』, 35-1, 2002年。

本研究は平成19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。