

## 〈教える-学ぶ〉関係と教育可能性にかんする一試論

— モレンハウアーとウィトゲンシュタイン —

山口 匡

Tadasu YAMAGUCHI

(教育学教室)

### はじめに

「…教育可能性とは何か？」

私はこの問いに対する私の解答を先取りしておく。私は教育可能性が何であるか知らないし、科学が信頼のおける経験的知識を産出しようと努めている、それと同じ精神にのっって教育可能性とは何であるのかを「知る」のは、不可能と考える。教育可能性についての学問的議論は、この不可能性の解説以外の何物でもないのだ。<sup>(1)</sup>

ドイツの教育学者モレンハウアー (Mollenhauer, K., 1928-) は、教育の方向づけをしばし忘れ去られている歴史的・社会的・論理的連関のなかでとらえかえそうとする試み—「忘れられた連関-〈教える-学ぶ〉とは何か—」(1985) —の途上で、教育の基底にかかわる一対の問いと解答を提示している。「教育可能性」(陶冶可能性 *Bildsamkeit*) とは何か。子どもが教育可能であるというとき、わたしたちは何を考えているのか。教育可能性を前提としないかぎり、教育者の側の真剣な努力はまったく存在しなくなるであろう。—けれども、この教育可能性が何であるのかを「知る」ことは、少なくとも科学的精神にのっって「知る」ことは「不可能」である。ならば、そのとき教育とは何であるのか。むしろ、それでも教育が可能であるのはなぜか。

さて、わたしたちの目的は、「この不可能性」について、ありうべきひとつの「解説」をスケッチすることにある。教育可能性が何であるのかを知るこの不可能性を解説すること。この一見きわめて消極的な試みは、しかしながら、今日におけるもっともラディカルな哲学的テーマに直接かかわることになる。「言語獲得が子どもの陶冶過程における他の何らかのできごと以上の意味をもつ、という点について異論がなければ」、「教育的諸関係の基本範型に関する理論は、脱古代期ヨーロッパのアウグスティヌスにおいて…開始されている」(22-23頁) と述べるモレンハウアーは、当然のことながら、「哲学探究」(1936-49;1984)のウィトゲン

シュタイン (Wittgenstein, L., 1889-1951)<sup>(2)</sup>を強く意識し、問題の共有を表明している。いわゆる「後期」ウィトゲンシュタインは、言葉にかんして〈教える-学ぶ〉というレベルあるいは関係からとらえようとした。これは、はじめてではないとしても、画期的な態度の変更であるといわれる。

「教育的諸関係の基本範型」としての〈教える-学ぶ〉関係は、教育にかんするあらゆる議論の中心にある。〈学ぶ〉ということは人間のもっとも重要な個別的 (individual) 特質であろうし、〈教える〉ということは人間の最も重要な社会的 (social) 特質であろう<sup>(3)</sup>。しかし、〈教える〉と〈学ぶ〉がどのような論理的関係にあるのかについては、これまでもさまざまな議論がある<sup>(4)</sup>。教育学者としてのモレンハウアーは、この関係の背後に「教育可能性」の物語を読みとろうとし、哲学者としてのウィトゲンシュタインは、この関係を基軸にこれまでの言語についての通念を洗い流して、裸形の言語の形姿を析出させようとしたといえる。モレンハウアーはウィトゲンシュタインに依拠して、子どもの言語獲得に、「規則 (Regel; rule)」や「言語ゲーム (Sprachspiel; languagegame)」や「生活形式 (Lebensform; form of life)」の構造を自分のものにしていく過程をとらえる。「言語ゲーム」のなかで子どもは、世界の事物を「規則」つけている「複雑な意味のシステム」を把握し、みずから個々の事物を全体のうちに位置づけながら言葉を習得していく。

それゆえ、「教育の基礎的な第一歩は生活形式の提示 (Präsentation) である」(32頁)。しかし、わたしたちの問いはウィトゲンシュタインの後期思想とともに、むしろ、生活形式や秩序や構造を身につける、いいかえれば「規則に従う」というできごとそれ自体の究明へと向かうであろう。こうした必然的な問いの直前で、「忘れられた連関」のモレンハウアーは立ち止まってしまっているように見える。そこに彼自身のいう「教育可能性を知ることの不可能性」があるからなのだろうか。

ところが、1980年代以降のウィトゲンシュタイン研究においては、クリプキ (Kripke, S. A., 1940-) が「ウィ

トゲンシュタインのパラドックス』(1982)で提出した独自の解釈をめぐって、議論はこの「規則」という概念に集中している観がある。わたしたちもまた、この概念は「教える-学ぶ」関係と「教育可能性」という当面の課題にとって逸することのできない重要な意義をもつものと考えます。

それでは、モレンハウアーにならって、わたしたちもわたしたちの解答を先取りしておこう。一たしかに教育可能性が何であるのかを知ることはできない。しかし、少なくともこれだけはいふことができる。

「教育可能性は、それが期待されているところ、そして教育可能性がその可能性を示すべき人間形成がすでに働いているところ以外では、現れない。」<sup>(6)</sup>

## 1. 事は明らかに前提をもつ。いかなる前提を？

### (1) アウグスティヌスの言語観

まずは、モレンハウアーとウィトゲンシュタインがともに考察の端緒においたアウグスティヌス (Augustinus, A., 354-430) の『告白』(397-400) から、当該部分を引用してみよう。

「わたしは記憶によって考えました。人々があるものの名を呼び、そしてその声に応じて体をそのものの方へ動かすのを見ました。そこでわたしは、彼らがあるものを示そうとするさいに、そのあるものは彼らが発する音によって呼ばれることを、記憶に留めたのです。…体の所作は、いわば、あらゆる民族に共通な自然的言語で、…心の状態を示す表情、目つき、その他手足の動きや声の調子などからなりたっています。このように、言葉がさまざまな脈絡のなかで自らに適した場をもっていることをたびたび聞いているうちに、わたしは徐々に（言葉という）記号と物との連関がつかめるようになり、口を記号にならし、その記号で自分の意思を表すようになりました。」<sup>(6)</sup>

このテキストは、現代の言語学においてさえ、解決されたとも最終的に解答が与えられたともいえないような問題の論究を含んでいる。すなわち、いったいいかにして言語は習得されるのか、そしてそれを学ぶときひとは何を学んでいるのか、という問いである。

「人々がある物の名を呼び、そしてその声に応じて体をそのものの方へ動かすのを見ました。そこでわたしは、彼らがあるものを示そうとするさいに、そのあるものは彼らが発する音によって呼ばれることを、記憶に留めたのです。」これは子どもの言語獲得の理論に

として周知の主張である。行動主義的な学習理論家ならば、自分自身の理論をそこに再発見するのはたやすいだろう。一定の規則にしたがい、確定された意味をもつような音声の目録がある。おのおのの音声記号には一定の事物・事態が対応していて、子どもは音声と事物・事態とを結びつけることを、「口を記号にならし、その記号で自分の意思を表す」というふたつの方向において学ぶ。「このように…わたしは徐々に（言葉という）記号と物との連関がつかめるようになりました」

一。  
アウグスティヌスは、言語獲得にかんするこの種の理解の先駆的な理論家としてしばしば引用される。モレンハウアーはアウグスティヌスの解答を、ひとまず次のように敷衍してみせる (23-24頁)。

子どもは大人によって指し示とともに語られた事物の名称と事物とを結びつけ、この事物の名称（音声）と事物との、条件づけによる結合によって獲得された言葉を次第に記憶にとどめて言葉を習得していくように見える。しかしそのさい、「無制限の集合、事物と語の無秩序のカオス」が子どもに提示されるのではなく、「語における事物の提示のなかで、すでに特定の秩序が提示されている」。それは動物・植物・人間、上・下、前・後、生物・非生物といった「区別」、「分類」であり、いわば「宇宙の最初の秩序」である。以後の世界の知覚はこの秩序を基準にして行われることになる。すなわち、言葉の獲得は、「けっして見かけほどありふれた過程ではなく、「表象界に対してある構造が刻印されているようなシステム」を身につけることを意味するのである。

しかし、モレンハウアーはここで、ウィトゲンシュタインの次のテキストとともにある難点を見いだす。

「すると、わたしの意見では、アウグスティヌスは、人間の言語の学習を、あたかも子供が異国へやって来て、その土地のことばを理解していないかのように、すなわち、その子はすでに一つの言語をもっているが、この[土地の]ことばだけはもっていないかのように記述している、と言えるように思う。言いかえれば、子供はすでに考えることができるが、まだしゃべることができないだけなのだ、と言わんばかりなのである。ところが、「考える」ということは、この場合、自分自身に語りかけるといったことであろう。」(32節)

ウィトゲンシュタインは、この「子供」はまだ言語を習得していないにもかかわらず、すでに推理し解釈し考えることができる子どもとして描かれている様子に、疑念を表明している。彼の批判は、言語について語るアウグスティヌスが「はじめるべきところ」では

じめないで、言語以前に存在する思考能力（それがあるとすれば）にまでさかのぼってしまっている点に向けられているのである。要するに、何が事物と語を結びつけるのがそこでは明らかになっていない。大人が子どもに言葉を教えるとき、ある事物を指しながらたとえば「イヌ」という。そのとき子どもは、表示と対象とをどうやって記号へと結びつけるのであろうか。「指さし」（体の所作）が一定の規則にしたがった動きをしているから、「イヌ」と対象とを結びつけることができるのであろう。しかし、それは「指さし」の意味を子どもが理解してはじめて可能になるのではなくてはならない。それゆえ、モレンハウアーも間わざるをえない。「一度で事がうまくいくことはけっしてなく、子どもの奇妙な反応がある。事は明らかに前提をもつ。いかなる前提を？」（24頁）

## (2) モレンハウアーの解釈

こうした難点を確認したモレンハウアーは、もう一度アウグスティヌスにもどって、次のように述べる。「彼のテキストは、たんに子どもは語と事物との関係づけによって言語を学ぶのだという主張以上のものを含んでいる。」（25頁）

彼は、アウグスティヌスがウィトゲンシュタインの異議をすでに十分念頭においていたと考える。そのさい「あらゆる民族に共通な自然的言語」という表現に注意をうながし、「これは驚くべき言及である」と強調する（同）。「この言葉が表現しているのは、語られた言語に先立つひとつの「言語」を使いこなせることが、語、ないしは語と事物との関係づけの理解のための不可欠の前提であるということ、このこと以外の何物でもないのだ！」（同）と。

言語に先立つひとつの「言語」。子どもが事物の名称を獲得するためには、前もって指示的身ぶりとそれが含み込む意味を理解することが必要となる。「言語を欠いた言語」（26頁）というこの水準においても、何らかの構文、すなわち、特定の秩序のうちでの、象徴的な身ぶりの何らかの連関が存在しなければならない。子どもがこの秩序のうちで動き、この意味を理解しうるかぎりにおいてのみ、子どもは、そのなかで事象と語が結びつけられることになる大人の指示的身ぶりをも理解することができるのである。つまり、モレンハウアーにしたがえば、言語に先立つひとつの「言語」といいかえられた「宇宙の最初の秩序」は、事物の習得の後で把握されるのではなく、すでに子どもに把握されて、それに基づいて事物がそのうちに位置づけられながら習得されるということになる。この秩序を構造と呼ぶなら、「子どもたちはすでに構造を理解しているかぎりにおいてのみ、個物を理解する」といわなければならない。したがって、「教育という事態の最初の、そして言葉の厳密な意味において「基礎的」な過程は、

したがって構造の提示である」（27頁）。

モレンハウアーの意図は、〈教える-学ぶ〉関係のうちに能動的な自我の所在をつきとめることにあったのだと思われる。「規則や言語ゲームや生活形式の構造を自分のものにするというこの過程を考えると、そこで子どもがたんなる受容者として当面受動的にとどまるような刻印の過程を思い描く人があるかもしれない。」しかし、この種の理解は「アウグスティヌスには無縁である」と、くぎを刺す（27-28頁）。そして、そのテキストから「いくつかの重要な指摘」を読みとろうとするのである。要点をかいつまんでいえば（27-28頁参照）、「同様なもの、再びやって来るものの回想は、たんなる記憶力の仕事ではなく、ある規則の認識を含んでいるのである」が、そのさい、アウグスティヌスのさまざまな話法のなかに現れる、「わたし（=自我）」（Ich）の意味を明確かつ十分に把握することが重要である。すなわち、学習する自我、意思疎通する自我、意志する自我をそこに見いだすことができる。三つの話法のいずれにおいても、この自我は能動的である。それゆえ、大人の生活形式のなかに表現されているものの習得は活動的な習得なのだ。—

アウグスティヌスのテキストを例としてモレンハウアーが論じたのは、教育的提示の基本的な行為が「指示（Zeigen）」の身ぶりであること、この指示の身ぶりの基盤には意味ある秩序があり、指示の身ぶりが構造化された「指示」であること、この指示の構造が生活形式のなかにつなぎ止められていること、そして子どもの側からするとこの構造の獲得が、受動的に、あるいはたんに受容的に行われるのではなく、活動する「わたし（=自我）」が参画して行われること、—しかも、この「わたし」とはまずもって意思疎通する自我として規定されるということである（78頁）。そして、「アウグスティヌスの言語観」に見られるこの意思疎通する自我という視点は、「ウィトゲンシュタインの見解の近くまでできている」（26頁）と考えるのである。

## 2. とにかくわたしはこうやっている。

### (1) ウィトゲンシュタインの批判

もし語の意味が対象との表示的結びつきにあるとすれば、その結びつきは直示的（hinweisend）定義、つまり対象を指し示すことによって成立するといえる。典型的なかたちとしては、あるものを指さして、そのものの名前を口にするというやり方である。アウグスティヌスはこう考えたとき、ウィトゲンシュタインは批判する。しかし、直示そのものは言語習得の基礎にはなりえない。なぜなら、対象が名指しされているということを理解するためには、学習者がその言語の少なくとも一部を、すでに自分のものとしていなければならないであろうからである。もし意味が表示的なものであり、直示的定義に依存するものであるなら、言語



が成り立っているという事実が、規則の規則としての存立を事後的に可能にしているのである。規則とゲームのこの逆転こそが、後期ウィトゲンシュタインの「言語ゲーム」概念の要諦である<sup>(12)</sup>。この意味で「言語ゲーム」の基本的特質は、それが所与である、いいかえれば、あるがままに受け入れるしかない与件である、ということになる。言語ゲームには根拠がなく、言語ゲームがすべての根拠なのである。

「わたしが根拠づけをしつくしたならば、わたしは堅い岩盤に達し、わたしの鋤は跳ね返される。そのときわたしはこう言いたくなる。『とにかくわたしはこうやっている』と。」(217節)

「われわれの錯誤は、事実を〈根源現象〉と見るべきところで、説明を求めるとのこと。すなわち、かかる言語ゲームが行われている、と言うべきところで。」(654節)

ウィトゲンシュタインの視線はつねにこの無根拠性へと向けられている。問題の本質は、およそ何であれ、一定の規則に従うこと、正確にいえば、ある一定の規則にある一定の仕方従うことがどうしてできるのかという点にある<sup>(13)</sup>。規則は一定の仕方従わなければ意味がないが、その一定の仕方を決める規則はどこにあり、それはいつどこで決定されたのか。そして、もしかりにその一定の仕方を決めるさらなる規則があったとすれば、今度はその規則に一定の仕方従うことはどうしてできるのか。その一定の仕方を決める規則はどこにあり、……。そこにあるのは、「説明を求める」という「われわれの錯誤」の連鎖とその無限後退である。しかし、わたしたちの〈根源現象〉は「言語ゲーム」を置いてほかにはない。「とにかくわたしはこうやっている」一。こうして、わたしたちのそもそもの出発点、「子供がそれを介して母国語を学びとるゲーム」が、次のように述べられる。

「言語のそのような原初的諸形態を、子供は、話すことを学ぶときに用いる。その場合、言語を教える (Lehren) ということは、それを説明する (Erklären) ことではなくて、訓練する (Abrichten) ということなのである。」(5節)

「子供たちは、そのような活動を行い、その際そのような語を用い、そのようにして他人の言葉に反応するよう、教育 (erziehen) される。」(6節)

説明はどこかで底をつく。それどころか、つねにすでに「堅い岩盤」に達している。説明が底をつけば、

残るのは実例による訓練とそれに基づく慣習の形成だけである。言語ゲームは、そして規則は、そのような仕方ではしか習得されえない。そして、そのような訓練が可能であるということは、人間のもつ「自然誌 (Naturgeschichte)」的事実 (25節) にすぎないのである<sup>(14)</sup>。

さて、ここで、モレンハウアーがアウグスティヌスのテキストに認めた「能動的な自我」を思い起こしてみよう。彼はそれを「意思疎通する自我」ともいいかえるのであった。そして、これらの視点は「ウィトゲンシュタインの見解の近くまできている」と評価している。はたしてそうだろうか。

モレンハウアーが「教育の基礎的な第一歩は生活形式の提示である」と述べるとき、彼はまったく正しい。また、「語による事物の提示のなかで、すでに特定の秩序が提示されている」と語るときにも、ウィトゲンシュタインとの齟齬は見あたらない。問題は、そのような生活形式、秩序、構造、規則…の習得に「能動的な自我」の参画を強調している点にあると思われる。能動的であるとは、すなわち、意思疎通するとは、言語ゲームにすでに参加しているということである。もちろん、言語の習得という事態もひとつの言語ゲームである。このかぎりでは、アウグスティヌス＝モレンハウアーは「ウィトゲンシュタインの見解の近くまできている」のかもしれない。しかし、わたしたちが問うべきは、〈教える-学ぶ〉関係のもっとも原初的 (primitiv) な場面である。おそらく、モレンハウアーはウィトゲンシュタインの禁じた「説明」を遂行したと思われる。それは、アウグスティヌスのいう「あらゆる民族に共通な自然的言語」の解釈をめぐる、言語に先立つひとつの「言語」ないし「言語を欠いた言語」という水準を密輸入した点にうかがえる。人間の〈学ぶ〉という能力。一方はそこに「教育可能性」の所在とリアリティを探り、一方は「自然誌」的事実にすぎないという。しかし、いわゆる「生得能力」の視点から〈学び〉を説明することは、わたしたちのテーマにそぐわない<sup>(15)</sup>。それは、規則に従ってしまっている能力の説明であり、したがって、事後的な説明だからである。

### 3. われわれのパラドックスはこうであった …。

#### (1) クリプキの問題提起

まさしく言語ゲームが習得される場面。それは、いまだ同じ共同体に属さないもの同士あいだで原初的な〈教える-学ぶ〉関係が切り結ばれようとする場面である。この関係の本来的な無根拠性は、「教育可能性」を説明することの「不可能性」をも意味する。ウィトゲンシュタインは、〈教育〉を〈訓練〉の同義語として用いた。しかし、そこに問題が生まれる。

「規則に従うということ、それは命令に従うことに類似している。ひとはそうするように訓練され、命令には一定の仕方<sup>16</sup>で反応する。しかし、いま命令や訓練に対して、あるひとはしかじかに、別のひとは別様に反応するとしたらどうであろうか。そのとき誰が正しいのか。」  
(206節)

一彼のいう〈教育〉や〈訓練〉はそれほど自明のできごとではない。わたしたちはこうして、後期ウィトゲンシュタインの名著『哲学探究』の核心をなす「規則のパラドックス」およびそれをめぐる諸考察の前にいる。この問題の徹底した考察に、クリプキの『ウィトゲンシュタインのパラドックス』<sup>(16)</sup>がある。しかし、彼の「場合によっては病的とも思われるほどに執拗な」(「訳者あとがき」291頁)議論を忠実にたどることがここでの目的なのではない。わたしたちは、〈教える-学ぶ〉関係が結ばれる場面の異様な光景を活写するためにクリプキを援用したいと思う。

「われわれのパラドックスはこうであった。  
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<sup>17</sup>もその規則と一致させることができるだろうから。」(201節)

ここで、ウィトゲンシュタインは「懐疑論的パラドックス」を提出し、それを受け入れているというのがクリプキの解釈である(5頁)<sup>(17)</sup>。彼はそれを、いくつかの例を用いて鮮やかにパラフレーズして見せた。たとえば、次のような計算例<sup>(18)</sup>を提示する(12-14頁)。一わたしがこれまで57以上の数を含む足し算をしたことがないと仮定しよう。したがって、わたしは「68+57」を一度も計算したことがない。もちろん、わたしに正常な計算能力があるならば、自信をもって「125」と答えるだろう。クリプキはそこにウィトゲンシュタインの命を受けた「奇妙な懐疑論者」を派遣する。彼は、その答えは「5」だと主張するのである。この懐疑論者のいうことはいかにも突飛である。しかし、この懐疑論者が主張しようとする論点は、わたしが過去において「+」で意味していたのは、わたしたちのいう足し算ではないのだということなのである。少なくとも、仮定により、わたしは「68+57」の結果が「125」になるべきであるということ<sup>18</sup>を過去に直接に指示してはいない。そこでわたしは、過去において用いた関数や規則と同一の規則を用いたのだと反論するかもしれない。しかし懐疑論者は、わたしは過去において具体的事例を有限個与えているのみなのだから、わたしが過去において用いた関数がほかならぬこの関数(足し算)であることを示すいかなる事実も、過去における事例のうちにはない、と主張するのである。たとえば、わ

たしが過去に用いていた関数はプラスではなく「クワス(quus)」関数(クリプキの造語)であって、このクワス関数「+」は次のように定義されるかもしれない。

もし、 $x, y < 57$  ならば、 $x + y = x + y$   
そうでなければ、 $x + y = 5$

この関数はわたしが与えた過去のすべての事例と両立する。一どうすればよいのであろう。プラスとクワスの違いがあらわになる事例、つまりこの場合の「57」以上の数でも足し算をしておけばよかったというのは一時しのぎでしかない。「100」までの事例で計算してきたのであれば、「100」より大きい数で答えが「5」になるような関数「クワス(2)」を考えればよい。以下同様、つねに「クワス(n)」の可能性がそこにある<sup>(19)</sup>。

懐疑論者の挑戦はふたつの形をとっている(18-19頁)。第一に、わたしがクワスではなくプラスを意味していたということを示す事実が存在するか。第二に、「5」ではなく「125」と答えるべきだと確信すべき理由がわたしにあるか。したがって、懐疑論者への答えは、第一に、わたしの心的状態についての事実を示さなくてはならず、第二に、その事実が「125」と答えるわたしをいかにして正当化するのかということを示さなければならないことになる(19頁)。だが、そのような条件を満たすような反論は存在しない。わたしが過去の行為について、さらには過去の意識について完全な記憶をもっており、それをすべて列挙するとしても、その証拠は有限であり、それはクワスを意味していたという解釈を許すのである。そして、わたしが過去において何かを意味していたということにかんする事実が存在しないのなら、現在のわたしについても同じことがいえ、したがって、何らかの言葉で何かを意味しているということは成り立たないことになる。

それゆえ、クリプキの懐疑論者によれば、〈規則に従っている〉という概念が意味をなさない。いかなる事実もわたしが規則に従っていることを証明しないからである。あるいは、どのような行為もその規則に一致したものとして解釈できるからである。ならば、そこにあるのは、ただ「暗黒の中での正当化されていない飛躍(unjustified leap in the dark)」(18頁)だけなのだろうか。

## (2) 規則と共同体

「今日の哲学が見て来た最も根源的で独創的な懐疑論的問題」(117頁)に対しては「正面からの解決」はすべてふさがれ、「懐疑的な解決」だけが残る。それは、懐疑論者が要求しているような水準における正当化はありえないし、また必要でもない、ということを示すことによってなされる「解決」である(130頁)。すでに引用したウィトゲンシュタインのテキスト(654節)をもう一度繰り返そう。

「われわれの錯誤は、事実を〈根源現象〉と見るべきところで、説明を求めるとのこと。すなわち、かかる言語ゲームが行われている、と言うべきところで。」

懐疑論者が要求するような水準での「規則」を成り立たせているような〈事実〉は存在しないが、しかし、通常の意味でそのような「事実」について語ることは有意義なのである<sup>(20)</sup>。では、そのための「言明可能条件」は何か。それはウィトゲンシュタインの言語観にしたがって、次の二点について説明するよう要求している(180頁)。第一に、いかなる条件のもとでそのタイプの言語使用は行われうるのか。第二に、わたしたちの生活において、いかなる役割と有用性がそのタイプの言語使用にありうるのか。そして、このふたつの条件が成り立つための前提をなすのが、わたしたちの事実上的一致(言語ゲーム)なのである。すなわち、個人が共同体(community)のなかにいるという事実を考慮したときに、様相は一変する。なぜなら、そのときには、「規則に従っている」という言明を可能にする条件が、単にその当人の証言にではなく、他者に帰属するかたちで存在することになるからである。「懐疑的解決」の要諦は、共同体が、「もし彼が規則に従っているならば、このようにしなければならない」という条件文を、「対偶」のかたち(「もし彼がこのようにしないならば、彼は規則に従っていない」)で受け入れているのだということ(184-185, 211頁)、この点の確認にある<sup>(21)</sup>。つまり、あるの規則に従うということが成立するためには、本質的に共同体の存在が前提とされるのである。逆にいえば、「共同体から切り離されて考えられた個人については、規則に従っている、ということとはできない」(215頁)。懐疑的解決は、ある〈事実〉がつねにすでに成立していることを前提として要請している。それは、もはやそれ以上説明できない、説明すること自体が誤りであるような〈事実〉なのである。そこで「一致(Übereinstimmung)」は、ウィトゲンシュタインの基本概念でもある(186頁)。

「正しかったり、誤ったりするのは、人間の言っていることだ。そして、言語において人間は一致するのだ。それは意見の一致ではなく、生活形式の一致なのである。」(241節)

わたしたちはなぜ、何のために一致するのかということについて、科学的・生物学的な説明を与えることも可能であるかもしれない。しかし、そのような科学的な説明は、わたしたちがこのように言語を使い、このように規則を適用しているということを「正当化」するものではない。つまり、わたしたちの言語の使い方や規則の適用の仕方が「正しい」ことの理由を与え

るわけではない。けれども、少なくとも「発生史」的な観点からすれば、「一致」は「根源的」と呼ばれるにふさわしい事実ではなかった<sup>(22)</sup>。試みに、クリプキの「懐疑論的パラドックス」を〈教育〉の文脈に移してみよ。大人の提示する規則にたいして、子どもの解釈の幅は原理的には無限なのである。それをモレンハウアーは、「一度で事がうまくいくことはけっしてなく、子どもの奇妙な反応がある」と表現していた。「奇妙な懐疑論者」はいまや、規則・一致・言語ゲーム・共同体…の外部にいる子どもとして、わたしたちの前に現れるのである。〈教える〉立場に立つとき、わたしたちは同一の規則をア prioriに前提とするわけにはいかない。むしろ、主導権は〈学ぶ〉側の恣意にゆだねられているのかもしれない。

一致は十分な〈教育〉と〈訓練〉の結果、獲得される。一致がないときには不断に〈教育〉と〈訓練〉が続けられる。一ともあれ、こうしていれば「教育可能性」と〈教える-学ぶ〉関係にかんしてひとつの「空間」が張られることになる。それは、たんなる自然誌的事実の集積ではなく、あきらかに、規則の秩序が現実化していくことを〈教える〉側から〈学ぶ〉側へ見込まれた媒介的な行為空間にほかならない。

#### むすび、あるいは、再びはじめに

〈教育〉はなぜ可能なのだろうか?—この問いにたいする、さしあたり四つの解答がすでに封じられている<sup>(23)</sup>。

第一。ピアジェ(Piaget, J., 1896-1980)やチョムスキー(Chomsky, A. N., 1928-)のように「生得能力」から教育を語ることは、本当の意味で〈教える-学ぶ〉に迫ってはいない。そもそも、あるものを「能力」と評価することができるのはなぜか。構造論的生成モデルは事後的に組み立てられるのである。

第二。それが善い・正しいものであるがゆえに受容されるのだという、教育内容の正当性に依拠する解答はすでに論駁されている。何が善で正当であるかを決定する手続きは規則以外の何ものでもない。これは〈教える-学ぶ〉関係の結果としての、共同体的一致という事実を支えられているのであって、その逆ではない。

第三。〈教える-学ぶ〉関係を権力関係と混同してはならない。たとえばフーコー(Foucault, M., 1926-1984)に依拠して、ある特定の教育可能性を制度や権力関係によって説明したとしても、その制度や権力を支えている規則の〈教育〉の問題が再び現れる。問題は先送りされたにすぎない。

第四。アリエス(Ariés, Ph., 1914-1984)やイリイチ(Illich, I., 1926-)をふまえながら近代教育学の歴史的特殊性を暴くことによって、〈教える-学ぶ〉関係そのものを虚構と見なす立場も同様である。近代以前にもひとは言語を獲得していたであろう。この〈事実〉



教育学研究に意味がないなどといっているのではない。むしろ、〈無意味〉なのはわたしたちの考察のほうである。これ以後、わたしたちがその輪郭をかたどろうとしている事態を〈教育〉、〈訓練〉…、と表記することにする。

- (16) Saul A. Kripke, *Wittgenstein on Rules and Private Language - An Elementary Exposition-*, Basil blackwll/Oxford, 1982. 黒崎宏訳, 「ウィッ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)。引用の仕方については註(1)に準じる。
- なお、クリプキの議論にかんして本稿が特に参照したものをあらかじめ列挙しておく。①永井均, 前掲書, および, ②「〈魂〉に対する態度」(勁草書房, 1991)。③野矢茂樹「心と他者」(勁草書房, 1995)。④大澤真幸「意味と他者性」(勁草書房, 1994)。⑤野家啓一「言語行為の現象学」(勁草書房, 1993)。⑥丹治信春「言語と認識のダイナミズム」(勁草書房, 1996)。
- (17) クリップキによって提出されたウィットゲンシュタイン解釈はその後多くの批判を招くことになった。ウィットゲンシュタイン研究者の「定説」によれば、クリプキの誤りは、201節の「そこに誤解がある」以下の部分を等閑に付したまま、前半の内容に依拠して持論を展開したところにあるらしい。念のため、その部分を引用しておく。「ここに誤解があるということは、われわれがこのような思考過程のなかで解釈に次ぐ解釈を行っているという事実のうちに、すでに示されている。」(201節)。「懐疑的議論」などウィットゲンシュタインが認めているはずがないというわけである。この問題に立ち入るつもりはないが、後に明らかになるように、ウィットゲンシュタインのまなざしは、たえず「無根拠性」へと向けられていたとはいえ、しかし、その「無根拠性」をいたずらに煽り立てるのが彼の主眼だったのではない、ということではできらう。高橋義人「反復と解釈 序説-規則に従うこと-への一視角-」『現代思想』vol.26-1(青土社, 1998), 279頁, および, 野矢, 前掲書, 179頁, 参照。
- (18) 大澤, 前掲書, 9頁。「われわれにとって、規則に従ってい

るということが最も明らかな行為は、…数学のような営みにおいて見出すことができる。だから、数学的な行為においてこのパラドックスが認められれば、事態は決定的なものとなる。ウィットゲンシュタイン-クリプキが、数学の例にそくしてパラドックスを展開してみせるのは、このためである。」

- (19) 野矢, 前掲書, 172-173頁参照。
- (20) 永井, 「〈魂〉に対する態度」, 81頁参照。
- (21) ある命題「もしPならばQである」が真である場合、その「逆」(もしQならばPである)や「裏」(もしPでないならばQではない)はかならずしも真ではないが、その「対偶」(もしQでないならばPではない)はかならず真である。対偶の形への変形は命題の真理値を変えはしないが、いわばその命題の受け入れ方を変えることになるだろう。
- ところで、ここでの「共同体」とは、共同性であって、ひとつの言語ゲームが閉じる領域にほかならない(柄谷, 前掲書, 20頁)。「共同体」と「規則」とはどちらを先行概念と解しても循環に陥らざるをえないような等根源的な概念なのである(野家, 前掲書, 169頁)。したがって、〈学ぶ〉も〈教える〉も、共同体を所与とせざるをえない立場に立つということである。これはいささかも倫理的な要請ではなく、冷徹な事実性にすぎない(永井, 「〈魂〉に対する態度」, 111頁参照)。
- (22) 大澤, 前掲書, 46-47頁参照。また、わたしたちのこれまでの考察も、ひたすらこの点の確認についてやされてきたのであった。
- (23) 四つの解答の不可能性について、第一と第二はそれぞれ, 柄谷, 前掲書, 8, 154-155頁, 大澤, 前掲書, 48-49頁を参照。第三と第四については、近代教育学における「教育可能性」の自明視にたいする批判とともに、かつて論じたことがある。拙稿「生徒人格と「学び」の概念-〈指導/放任〉問題とはいかなる問題か?-」『教育思想』第25号(東北教育哲学教育史学会, 1998), 33-48頁参照。

(平成10年9月10日受理)