

ウィトゲンシュタイン出自の他者論再考 : 教育的関係の成立可能性の内と外をめぐって

山岸, 賢一郎
九州大学大学院博士後期課程2年

<https://doi.org/10.15017/10541>

出版情報 : 飛梅論集. 7, pp.109-124, 2007-03-26. Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :

ウィトゲンシュタイン出自の他者論再考

—教育的関係の成立可能性の内と外をめぐる—

山 岸 賢 一 郎*

はじめに

後期ウィトゲンシュタインの議論、とりわけその規則遵守をめぐる議論には、「教育（訓練）」[PU: 189]¹⁾に関わる場面が度々登場する。これまで、教育哲学は、その議論から「他者」という概念を読み取り、その概念に基づきながら、教える者と学習者との間の関係について、学習者を尊重すべき他者として捉えることを奨励する議論を引き出してきた。換言すれば、教育哲学は後期ウィトゲンシュタインの議論から、教育的関係において教える者に要請される学習者に対する倫理的態度を読み取り、教育的関係論と他者論が結びついた独特の議論を構築してきたのである。

本稿は、上に簡単に素描された、ウィトゲンシュタイン出自の他者概念や、その概念に基づいて構築された教育的関係論としての他者論を再検討し、必要に応じてこれを書き改めることを目的としている。

この目的のために、本稿は、教育哲学の諸先行研究におけるウィトゲンシュタイン解釈が妥当なものであるか否かを問いただすことから議論を始める。その際に焦点化するのが、ウィトゲンシュタインが直接言及していない「他者」という概念である。というのも、さしあたり彼の議論から何らかの意味の他者概念を読み取り得るとして、この概念が如何なる者を名指すのかという点が、そこから導くべき議論を直接左右するからである。論点先取りではあるが、以下で我々は、他者という概念を精緻化ないしは純化する必要に迫られる。その際には、我々の試みによって純化された他者概念を、従来用いられてきたウィトゲンシュタイン出自の他者概念との混同を避けるために、《他者》と表記することとしたい。そして、《他者》概念を明確にした上で最後に、この概念を用いながら、ウィトゲンシュタイン出自の教育的関係論としての他者論の全体について再考することとしたい。

1. ウィトゲンシュタイン出自の他者論

まず、教育哲学における諸先行研究に現れる、ウィトゲンシュタイン出自の他者概念と、その他者概念から導かれた議論について確認しておきたい。教育哲学において、ウィトゲンシュタインの議論に基づいて本格的に他者論を展開している論者の代表は、紛れもなく丸山恭司であろう。次の

*九州大学大学院博士後期課程2年

引用に端的に示されるように、丸山の議論においては、他者という概念は、教育的関係上に現れる学習者を指す。

教育という行為は他者への働きかけである。教える者にとって学習者は他者として存在している。学習者が他者であるというのは、教える者と学習者が単に別個人であることにとどまらない。学習者は教える者にとって理解しがたい遠い存在であることを指す。すでに学び終えた者から見れば的外れで奇異な反応を示す学習者は示すことがあるが、このことは、学習者が常に教える者の理解を超えた存在として現れうることを意味していよう。[丸山 2000: 192]

あるいは、丸山においては、学習者が示す「逸脱した反応」が、学習者の「他者性」と言い換えられている。ウィトゲンシュタインの規則遵守論が最も象徴的な形で現れている箇所の一つ、『哲学探究』185節を援用しつつ、丸山は次のように述べている。

自分自身の思考内容を知るようには学習者の思考内容を知ることはできないし、「規則応用」図式が求めるような強い意味では、学習者の将来の行為を保証することは出来ない。教える者が学習者の反応を十分に観察し（たとえ）、学習者は学び終えたと判断したにもかかわらず、次の瞬間にも学習者が逸脱した反応を示す可能性は否定できないのである。こうした特性を学習者の潜在的他者性と呼ぶことにしよう。学習者の他者性は常に潜在していて、それがいつ顔を顕してくるのかを完全に予測することは不可能である。[丸山 2000: 201; cf. 丸山 2000b: 117]

以上の二つの引用で述べられていることは、学習者は、教える者が意図しなかった逸脱した反応を示す可能性がある者、すなわち「潜在的な他者性」を有した他者であり、教える者の理解を超え得るがゆえに、学習者は教える者にとって「理解しがたい遠い存在」[丸山 2000: 192]であり「異質な存在」[丸山 2000: 192]であるということである。ここからさらに丸山は、「教える者は学習者の他者性をいかにして引き受けることができるのか。この他者性はわれわれの教育行為理解にいかなる示唆を与えるのか」[丸山 2000: 204]と問い、以上の論点から、学習者についての認識論的な問題だけでなく倫理的問題を引き出す。

さらに、教える者は自らの認識の枠組みに従って学習者を理解せざるをえないが、一方、学習者が同じ認識枠組みを共有しているかどうかはわからないことである。この点を考慮できないとき、教育の他者問題は認識上の問題であるとともに社会的かつ倫理的問題となる。教える者は学習者の独自性を無視しているかもしれないし、自らの文化的価値や枠組みを気づかぬまま学習者に押しつけているかもしれない。他者性の存在を意識することによって、そうした暴力が生じる可能性について自覚することができるようになるであろう。もちろん、そうすることで教育の暴力性を完全に排除できるわけではないが、教える者が陥りがちな独断を避ける契機となり、近代的

な計画的行為としての教育に対し治療的效果をもつ一つの技術となる。他者性への配慮はこの意味で倫理的態度なのである。[丸山 2000: 204-205]

ここに、ウィトゲンシュタイン出自の他者概念は、教育的関係上で教える者に求められる倫理的態度と完全に結びけられる。「独自性」を持った他者たる学習者に対しては、教える者は「暴力」や「押しつけ」に留意すると言う意味で配慮を怠ってはならない。我々にとって「当然であること」[丸山 2000: 199]を、学習者に対して（少なくとも）無自覚的かつ無条件的に押しつけてはならない。他者という概念は、言外に尊重されるべき者という意味が付与され、こうした主張の論拠となっているのである。

ところで、「押しつけ」批判の論拠となるような、ウィトゲンシュタイン出自の他者概念は、一人丸山のみによって使用されているわけではない。この概念は、後期ウィトゲンシュタインの議論から着想を得た、『探求 I』『探求 II』を始めとする柄谷行人の諸議論を通じて、少なからぬ教育学者の間で共有されている。例えば、高橋勝は、「対話は、言語ゲームを共有しない者との間にのみある。そして、他者とは、自分と言語ゲームを共有しない者のことでなければならない。そのような他者との関係は非対称的である。『教える』立場に立つということは、いいかえれば、他者を、あるいは他者の他者性を前提することである。」[柄谷 1992: 11]²⁾ という柄谷の言葉を援用しながら、次のように述べている。

生徒たちは、教師と同一の言語コードを所有しているはずだ。生徒は、教師が伝達する知識を、頭の印画紙にしっかりと焼き付けるべきである。こう考えられている場面では、教師は、仮に四〇人の生徒を相手にしていたとしても、そこには〈他者〉はいない。教師は、モノローグを行っているにすぎない。〈他者〉の他者性が剥奪されたところでは、一人芝居のモノローグが他者との対話であるかのようにみなされてしまう。[高橋 1998: 227]

ここでもまた、他者概念は、対話という概念と結びつきながら、学習者に対する「押しつけ」(モノローグ)を批判する主張の論拠となっている。

たしかに、学習者の他者性や独自性が尊重されるべきであることを説き、無自覚的かつ無条件的な「押しつけ」を批判するこの種の主張それ自体は、首肯されてしかるべきものであるのかもしれない。しかし、ここで問題になっている他者概念が、ウィトゲンシュタイン出自の概念であるという点に再び着目するならば、次のような疑問が湧いてくる。この種の主張は、ウィトゲンシュタインの「教育（訓練）」についての議論と、つまり「押しつけ」の類概念である「訓練」という用語が意図的に使用されている議論と、折り合いが悪いように思われるである。

例えば、非常に素っ気無く、また冷淡にも聞こえかねない次のようなウィトゲンシュタインの「教育（訓練）」に関する言葉と、上に引いた丸山や高橋、あるいは柄谷の言葉を比べてみるだけで、この折り合いの悪さは浮き彫りになるだろう。ここからは、彼らの言から読み取り得るような、学

習者に対する倫理的な配慮の推奨を、全く読み取ることができないのである。

子どもは大人にその使用の仕方を訓練されることで、この言語を獲得する。私は「訓練 (train)」ということで、動物が何かをするように我々が訓練するときの「訓練」と、全く同様な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。[BB: 77 (134)]

子どもに教えられる原初的な言語ゲームには、正当化は必要でない。正当化の試みは、斥けられる必要がある。[PU- II : vi]

諸先行研究に見られた、教育的関係上の倫理を説く主張と、ウィトゲンシュタインの議論には、大きな隔たりがあるのではなかろうか。その隔たりを生み出している要因は、他者という概念であろう。以下で、我々は、ウィトゲンシュタインの議論に立ち返ってみる必要がある。そしてその際には、他者という概念を使用していないウィトゲンシュタインの議論から何らかの他者概念を引き出すことができるとすれば如何なる概念が相応しいのか、という点を明確にする必要がある。

2. 純化された概念としての《他者》

(1) 『哲学探究』185節に登場した生徒と他者概念

丸山も柄谷も、その他者概念を、後期ウィトゲンシュタインの議論のうちでも特に、規則遵守論と呼ばれている箇所から引き出している。とすれば我々も、規則遵守論に目を向ける必要があるだろう。

規則遵守論は、後期のウィトゲンシュタインにとっては最も重要な主題の一つであり、様々な遺稿に様々な形で登場する議論である。そこで、まずは、先行研究に見られたような他者概念が生み出される上で重要な役割を果たしていた、『哲学探究』185節の議論に目を向けてみたい。

『哲学探究』185節には、教師が生徒に、0から始めて「前の数に2を足していく」という規則を教育（訓練）する場面が描かれている。この生徒は自然数を数え上げることについてはもう既に十分に熟達しており、また、「前の数に2を足していく」という規則についても、1000より小さな数については教師が満足する反応を示すことが既に十分に確認されている。今、教師は初めて、1000以上の数についても、「前の数に2を足していく」という規則に従うことを要求する。教師は、この生徒は当然、1000, 1002, 1004, 1006, 等々と答えてくれるものと思っていたのだが、この生徒は何と1000, 1004, 1008, 1012と答えてしまう。それが、以下の場面である。

今、生徒に1000以上のある数列(例えば「+2」)を書きつづけさせる、——すると、彼は1000, 1004, 1008, 1012と書く。

我々は彼に言う。「よく見てごらん、何をやっているんだ！」と。——彼には我々が理解できない。

我々は言う、「つまり、君は2を足していかなきゃいけなかったんだ。よく見てごらん、如何にこの数列を始めたのかを！」——彼は答える。「ええ！でも、一体これは正しくはないのですか？僕はこうしなきゃいけないと思ったのです。」——あるいは、彼は数列を示しながら、「でも僕は同じようにやっているんです！」と言った、と仮定せよ。[PU:185]

「僕はこうしなきゃいけないと思ったのです」というこの生徒の反応は如何にも突飛ではある。実際に「前の数に2を足していく」という規則を子どもに教える際には、10や20といった小さい数においてならともかく、1000という大きな数字に至る頃には、このような反応が見られることは皆無であろう。しかし、クリプキのウィトゲンシュタイン解釈以降よく知られているように [cf. Kripke 1982]、原理的には生じ得る反応ではある。

上で原理的と表現された問題について、ここで簡単に確認しておこう。例えば、「0, 2, 4, 6, 8, 10」という数字の並びから一つの規則を読み取りなさい、という問題が、我々に対して誰かから出題されたならば、多くの人「前の数に2を足していく」と答えるだろう。しかし、この問題は、ただ一つの正解が存在するような問題ではない。有限個の事例からは、原理的には無限個の規則を読み取ることができるからである。極端な例を挙げておけば、この数字の並びから、「10に至るまでは前の数に2を、10を越えれば前の数に4を足す」という風変わりな規則を読み取る人がいたとしても、この人を単純に不正解と切って捨てるわけにはいかないのである。無論、「0, 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14」の如く予め並べられた数を増やしたとしても、並んでいる数が有限個であるかぎり、そのような問題には正解が無数にあることになる。

「前の数に2を足す」という規則それ自体を教育するときにも、同じ問題が生じ得る。「前の数に2を足す」という規則の意味それ自体を、学習者の心の中なり身体なりに直接的に植えつけることなどできないのだから、結局は学習者に有限個の事例を提示し、規則を体得させるしかない。とすると、教える者が提示し得る事例からは、学習者が読み取り得る規則は無限に有ることとなり、教える者が提示したその事例から教える者が欲する規則を学習者が読み取るか否かは、言ってみれば、究極的には運だのみであることになる。この運だのみは（その過程で少々失敗することがあったとしてもいずれは）多くの場合成功するのであるが、『哲学探究』185節は、どうやらこの運だのみが失敗した場面なのである。

以上の確認を経てみれば、この185節の場面を超えて、次のことも容易に理解されよう。たとえこの185節の生徒が、教師の苦勞によって、教師の狙いどおりに「1000, 1002, 1004」と続けることができるようになったとしても、1004の次の数字においても、あるいは2000なり10000の次の数字においても、原理的には、上に確認した有限と無限をめぐる問題が発生し得る。また、次のことも容易に理解されよう。185節の「前の数に2を足す」という規則の例に限らず、どのような規則の教育であっても、原理的には、このような有限と無限をめぐる問題が発生し得る。すなわち、教育というものが凡そ何かしらの規則を教えることであるとすれば、あらゆる教育が、原理的には、185節に見られたような突飛な反応を示す生徒を生み出す可能性を、いつまでも含んで

いるのである。

今、我々が至った論点は、そのまま、丸山が「学習者の潜在的他者性」[丸山 2000: 201] という概念を導いた論点でもある。「教える者が学習者の反応を十分に観察し（たとえ）、学習者は学び終えたと判断したにもかかわらず、次の瞬間にも学習者が逸脱した反応を示す可能性は否定できない」[丸山 2000: 201] ということは、今我々が至った論点からの当然の帰結であろう。³⁾

また、確かに、提示された事例と説明から教える者が思いもつかないような突飛な規則を読み取ったという意味では、185 節の生徒は「教える者とは異質な存在」[丸山 2000: 192] であると言えようし、「独自性」[丸山 2000: 204] を有しているとも言える。ウィトゲンシュタインもまた、『哲学探究』185 節において、上に引いた箇所が続いて次のように述べ、この生徒が突飛な規則を読み取ったその理由——今の我々の論点に合わせて換言すれば、この生徒が「異質」であることの原因——を、「生まれつき (von Natur)」という語を用いて表現している⁴⁾。

——このとき、「でもきみは…が見えないのか？ (Aber siehst du denn nicht…?)」と言い、——以前の説明や例を繰り返しても、何の訳にも立たないだろう。——我々は、そのような場合に、ひょっとするとこう言うかもしれない。この人間は、我々の説明に基づいて生まれつき (von Natur) あの命令を、ちょうど「1000 までは常に 2 を、2000 までは 4 を、3000 までは 6 を、というふうに加えていけ」という命令を我々が理解するように、理解するのだ、と。

この場合は、ある人間が手で指差す身振りに反応する際に、生まれつき (von Natur)、指先の方ではなくて、指先から手首の方向を眺めてしまうような場合に類似していよう。[PU: 185]

しかしここで、改めて次のように問い直すこともできる。185 節の生徒は、我々にとって一体どこまで「異質な存在」なのだろうか。この生徒は、「教える者にとって理解しがたい遠い存在」[丸山 2000: 192] と形容されるほどに、「異質な存在」なのだろうか。我々は、この生徒を十分に理解できると言ってもよいのではあるまいか。「我々は、この生徒を十分に理解できる」という表現は、我々の日常の言語表現に十分に合ったものであり得る。というのも、この生徒は 185 節の議論に従えば非常に珍しい体系的な誤解をしていることになろうが⁵⁾、この生徒が単にそのような体系的な誤解をしているだけならば、我々はこの生徒が「1000, 1004, 1008, 1012」といった答え出した理由を十分に理解できるだけでなく、この生徒が 1012 の後に出すであろう答えをもほとんど完璧に予測できるからである。そしてまた、この生徒が単にそのような体系的な誤解をしているだけならば、この生徒に対しては次の如き試みが可能であり、その試みはおそらく成功するからである。

このとき、人はおそらく彼〔生徒のこと——引用者注〕を、体系的な誤りの習慣から遠ざけることができる（悪習から遠ざけるように）。あるいは、彼の書き写し方を妥当なものとしたうえで、通常のやり方を彼のやり方の変種ないし変型として教え込むように努力する。[PU: 143]

もちろん、「ここでもまた、我々の生徒の学習能力が挫折してしまうことはあり得る」[PU: 143]。すなわち、生徒に再び教え込まれること（具体的にはそこで提示される新たな事例や説明）もまた、原理的には如何様にも誤解され得るのであり、教師の努力もむなしく生徒が再び突飛な誤解に陥る可能性もないわけではない。しかし、有限と無限をめぐる原理的な問題にもかかわらず、いつまでも突飛な誤解をし続ける者など現実的にはほとんど存在しない。そして、185節の生徒がいつまでも突飛な誤解をし続けるのでもなければ——いつまでも突飛な誤解をし続けられないということは、この生徒が教育可能であると見なされ、今後も生徒の立場に立ち得るための条件であろう——、この生徒は非常に珍しい大掛かりな誤解をしたという点以外に我々と変わるところがない。この意味においては、後により詳細に述べるように、この生徒はなおも「我々」の内に留まっているのである。

(2) 純化された概念としての《他者》

規則の教育（訓練）についての有限と無限をめぐる原理的な問題にもかかわらず、いつまでも突飛な誤解をし続ける者など現実的にはほとんど存在しない、という上の論点は、ウィトゲンシュタインの規則遵守論においても本質的な役割を果たしていた。

ウィトゲンシュタインにおいて、『哲学探究』185節の生徒は、規則の教育（訓練）についての有限と無限をめぐる原理的な問題が教育という営為に致命的な影響を与える、ということを読かすために想定されたわけではない。また、そのような生徒が実際に存在し得ることや、その存在に留意せねばならないことを読かすために想定されたわけではない。むしろ事態は逆である。ウィトゲンシュタインにとって重要であったのは、185節の如き突飛な生徒は現実には（何故か）ほとんど存在しないこと、存在したとしてもその誤解は多くの場合一時的なものであり（何故か）再教育が可能であること、であった⁶⁾。この所与の現実をウィトゲンシュタインは度々強調している。

例えば、『哲学探究』206節には、我々の所与の現実が覆った場面が想定されている。

或る規則に従う、ということは、或る命令に従う、ということに類似している。人は、そうするように訓練されて、或る命令に一定の仕方では反応する。しかし、命令や訓練に対して、ある人はしかじかに、別の人は別様に反応するとしたらどうであろうか。この場合には、誰が正しいのだろうか。[PU: 206]

我々にとって現実がここに描かれたようなものであったとすれば、誰某が正しいとか誰某が正しくないとか我々が語ることは何の意味もなくなるだろう。しかもそれだけに留まらず、そもそも、我々が誰かを教育（訓練）するということそれ自体が不可能になるはずである。206節で描かれようとしているのは、いわば「生まれつき (von Natur)」の反応が全く一致しない世界であろうから。この世界では、言うなれば、先に論じたところの究極的な意味における「運だのみ」は常に失敗するのである。だが、我々の所与の現実、206節に描かれたものとは大きく異なっている。ウィトゲンシュタインは『哲学探究』240節で強調している。

規則に従った結果なのか、そうではないのかについて、如何なる論争も起こらない（例えば数学者の間では）。そのようなことについて、例えば暴力沙汰になるようなことはない。このことは、我々の言語が働く（例えば、或ることを記述する）ための、足場の一部になっている。[PU: 240]

或る規則や「命令や訓練に対して、ある人はしかじかに、別の人は別様に反応する」ということは、実際には（何故か）起こっていない。或る規則や命令や訓練に対する反応として、この反応が正しいのか、それともあの反応が正しいのかといったことについて、特定の教育（訓練）を受けた者たちの間で論争が起こるようなことはない。同様に、教育（訓練）の過程においても、185節の生徒の如き突飛で大掛かりな反応は（何故か）ほとんど起こらない。起こったとしても、それは（何故か）多くの場合一時的なものであり、事例や説明の提示の仕方を変えてやれば、この生徒もどこかで我々と同じように反応する。ウィトゲンシュタインの言葉を借りて表現すれば、この所与の現実、我々の教育（訓練）が成立するための「足場の一部になっている」のである。

以上の論点については、「我々が『測定』と名づけているものは、測定結果の或る種の恒常性によっても支えられている」[PU: 242] という、ウィトゲンシュタインの比喩をもじって、次のようにも表現できるだろう。我々が使用する「教育（訓練）」という表現は、学習者の反応が或る種の一定性を有しているということや、更には学習者の反応が教える者が望む反応とどこかで「平和的な一致（friedliche Übereinstimmung）」[BGM-VI: 21] をみる、ということによっても支えられている、と。そして、この平和的な一致は、紛れもなく、「生まれつき」の特性とでも表現する他ないような、我々一般が持つ何らかの特性に支えられているのである。

さて、以上は我々の所与の現実についての確認であり、平和的な一致についての確認であり、引いては、教育的関係が成立する可能性を持つ者としての「我々」が一体何者であるのかということについての確認であった。以上の確認を経て、我々はようやく、ウィトゲンシュタインの規則遵守論から、純化された他者概念——《他者》概念——を引き出すことができる。

これまで、教育哲学の諸研究においては、ウィトゲンシュタイン出自の他者概念は、教育的関係の上に既に現れた者、あるいはこれからそこに現れ得る者、つまり学習者を指す概念として使用されてきた。しかし、純化された《他者》概念は、学習者を名指すための概念ではもはやなく、それどころか学習者のことをもはや名指し得ない。《他者》は、我々の平和的な一致の外側に居る者を名指し、従って、教育的関係の成立可能性の外側に居る者のことを名指す。最も端的に表現すれば、《他者》という概念は、学習者とはもはや呼ばれ得ない者のことを名指すのである。

以下の如き野矢茂樹の言葉は、この《他者》概念を肉付けしてくれるはずである。以下で「そのように切り捨てられる子供」と表現されている者は、我々の語用法に従えば、《他者》であることになる⁷⁾。

[...] 100の次に101と続けずに102と続けてしまったならば、[我々の文脈に合わせて、1000の次に1002と続けずに1004と続けてしまったならば、と読み替えてよい——引用者注] 叱ら

れ、直される。こうした過程で、もしどうやっても大人の満足する形で反応できない子供がいたならば、それは単純に切り捨てられてしまうだろう。そして、我々の文化は、そのように捨てられる子供があくまでも少数にとどまるような人間の動物的秩序の上に組み立てられている。[野矢 1999: 115-116]

無論、「切捨て」という野矢の言葉には若干の注意が必要であろう。「切り捨て」というよりも、たとえ我々がいくら欲したとしても、我々は《他者》を教育的関係の成立可能性の内側に招き入れることができず、《他者》を教育(訓練)することができないのである。次のことは容易に理解されよう。純化された《他者》という概念に最も近い概念は、「頭がおかしい者 (lunatic)」[BB: 93 (157)] という概念である⁸⁾。

3. 教育的関係論としての他者論再考

以上のようにして《他者》という概念を純化してみると、《他者》概念からは、少なくとも直接的には、教育的関係上で教える者に要請される、学習者に対する倫理的態度は導かれ得ないことが分かる。《他者》概念から何らかの倫理が導かれるとすれば、その倫理は学習者についての倫理ではなく、学習者とはもはや見なされ得ない者——我々の目には教育が不可能な「頭がおかしい者」としか映り得ない者——についての倫理であることになろう。もしかしたら、《他者》という概念を用いながら、教育的関係の成立可能性の外側に居る者のための倫理学、いわば「頭がおかしい者」のための倫理学を構築することさえできるかもしれない⁹⁾。

しかし、本稿の関心は、教育的関係の成立可能性の外側にあるのではなく、現に成立している教育的関係にある。以下では、《他者》概念とその概念をめぐるここまでなされてきた議論に基づきながら、ウィトゲンシュタインに由来する、教育的関係論としての他者論の全体について再考することとする。

まず、教育哲学において教育的関係を論じる際に近年度々援用されている、柄谷行人の他者論から出発してみよう。ウィトゲンシュタインの規則遵守論から出発した、この柄谷の議論においては、「共通の規則」を有さない他者と他者との間の関係は、つまり「教える—学ぶ」という教育的関係は、「語る—聞く」関係に比してより本源的な関係であり、「語る—聞く」関係を生み出すところの関係であった [cf. 柄谷 1992: 10-11]。この図式は、おそらくは、マクロなコミュニケーション論を展開するという柄谷の目的には適しているのだろう。しかし、この図式が何の加工されずに教育学の諸研究に持ち込まれていることについては、例えば次のような指摘が為されてきた。

「教える」ことに関する柄谷行人氏の見方を基礎にして教育論を構築することには基本的な問題がある。柄谷氏によれば、ウィトゲンシュタインの言語ゲーム論は言語を「教える」という視点から考察しているという。「教える」立場にたつということは共通の規則を前提にしえない立場

に立つということであり、「教える」者は、「学ぶ」者と果たして規則を共有しているか否かを決して確定しえぬままに、「学ぶ」者に語りかける他ないのだという（『探究Ⅰ』講談社）。柄谷氏の関心は、もちろんヴィトゲンシュタインの言語ゲーム論と、それが示しているコミュニケーションの基本的条件にあり、教育論にあるわけではない。柄谷氏の見解をあたかも教育論であるか〔のよう——引用者注〕に受け取るなら、それは大きな錯誤というべきだろう。なぜなら、教育とは、柄谷氏の言うように論理的には架橋しえぬ「教える」者と「学ぶ」者との亀裂を、あえて架橋してしまうような作為なのだから。〔今井 1994: 80-81〕¹⁰⁾

この引用に現れる「論理的には架橋しえぬ〔…〕亀裂」とは、先の議論で我々が、教育についての有限と無限をめぐる原理的な問題と表現してきた問題を指す。ここで今井が指摘していることはつまり、今井が別の場所で述べていることも踏まえるならば〔cf. 今井: 100-101〕、教育学における諸研究が柄谷の図式をそのまま援用したところで、教育という作為について何かを説明したことにはならず、また架橋できないはずの亀裂が教育によって架橋されてしまう理由も説明されない、ということである。

本稿においてこれまで為されてきた議論に基づくならば、この亀裂を架橋するのは、教育の力というよりはむしろ、教育が前提とするものの力であり、それ自体はもはや教えることも教えられることもできないものの力である。すなわち、ここまでの議論において我々が「生まれつき」の特性と呼んだものによって、この亀裂はいわば予め架橋されているのである。もちろん、この橋が架かっている場所は学習者個々人によってそれぞれ異なっているであろうから、説明の仕方や事例の提示の仕方を変える等々の試みによって、教える者はその橋が架かっている場所を探す必要がある。教育が困難な試みであるとすれば、その困難さは、有限と無限をめぐる原理的な問題に由来するというよりは、そのような橋が架かっている場所を見出すことは容易なことではないということに由来するはずである¹¹⁾。それでも、学習者が《他者》ではなく学習者と呼ばれ得る者である限り、どこかに必ずその橋は架かっているものでなければならない。それゆえにこそ「教える—学ぶ」という教育的関係は可能となっており、そうでないならばそもそも教育的関係は成立していない。

今我々は、教育的関係を生み出し、その足場になるところの何ものかについて論じている。とすれば、我々は柄谷が描いた「教える—学ぶ」についての図式を、より教育学研究に適したものに書き換えることができるのではなからうか。

また、われわれが他者との対話において、いつもどこかで通じ合わない領域をもつことは、一般的にいえることだ。その場合、よりよく互いに理解しようとするならば、相手に問いたださねばならず、あるいは相手に教えなければならない。いいかえると、それは「教える—学ぶ」関係に立つということである。共通の規則があるとしたら、それは「教える—学ぶ」関係のあとにしかない。〔柄谷 1992: 11〕

教える者と学習者が「教える－学ぶ」という教育的関係に立つとき、この両者は確かに、どこかで通じ合わない領域を持っているはずである。その意味では確かに、教える者にとって学習者は他者と呼ぶべき存在として存在している。さらに、この両者は、何らかの明示的な規則は何ら共有していないかもしれない。しかし、それにも関わらず、教える者と学習者は互いに、いつもどこかで通じ合う領域も持っている。そして、この領域を持たない《他者》は、端的な事実として教育的関係の上に学習者として留まることができない。今ここで新たに書き換えられた図式は、柄谷が提起したそれよりも、より現実の教育的関係に近いものであろう。¹²⁾

最後に我々は、《他者》という概念を用いて、ウィトゲンシュタイン出自の他者論と、ウィトゲンシュタイン出自の教育的関係論の結びつきそれ自体についても再考する必要がある。これまで度々確認してきたように、従来の教育学研究においては、ウィトゲンシュタイン出自の他者論は教育的関係論と同義であり、またウィトゲンシュタイン出自の教育的関係論は他者論と同義であった。しかし、概念的に純化されたことで、ウィトゲンシュタイン出自の《他者》は教育的関係の上からは姿を消した。《他者》は学習者を意味し得る概念ではなくなったのである。これと同様に、ウィトゲンシュタイン出自の《他者》論もまた、少なくとも表面的には、教育的関係論の上からは姿を消さざるを得ない。《他者》論もまた、教育的関係論と同義ではなくなったのである。無論、以上のことは¹³⁾、《他者》概念は教育的関係や教育という作為それ自体について考察する上で何の役にも立たない、ということ、少なくとも直接的には意味しない。《他者》概念は、本稿のとりわけ本章における議論がそうであったように、教育的関係をメタレベルから分析する際概念として使用され得るからであり、《他者》として純化されてこそ分析概念としての真価を発揮できるように思われるからである¹⁴⁾。

おわりに

これまで教育哲学は、後期ウィトゲンシュタインの議論から他者という概念を読み取り、他者論でありかつ教育的関係論でもあるような、独自の議論を構築してきた。その議論においては、他者という概念は教育的関係の上に現れる学習者を名指し、学習者と教える者との間の異質性が強調されてきた。さらには、他者という概念を論拠として、学習者は独自性を持つ者として尊重されるべきであるという倫理的な主張がなされてきた。

しかし、後期ウィトゲンシュタインの議論から読み取られるべきは、次のような概念としての《他者》である。すなわち、教育的関係の上に留まり続けることができない者、教育的関係の成立可能性の外側に居るがゆえに学習者とは呼ばれ得ない者、これらの者を名指す概念としての《他者》である。

この概念からは、学習者に関する倫理的な主張を直接的には引き出し得ない。その代わり、《他者》は、その概念自身は教育的関係の上から姿を消すことで、教育に関する無限と有限をめぐる問題に解答を与えつつ、教える者と学習者の間にある同質性を浮き彫りにしてくれる。すなわち《他者》は、

我々が——我々とは《他者》の対概念であり、教育的関係の成立可能性の内側に居る者の集合を名指している——いつもどこかで通じ合っているということを浮き彫りにするのである。

<注>

はじめに

(1) ウィトゲンシュタインは、彼が格闘する言語と意味の問題に答えを出さんとして、しばしば「教育 (Erziehung)」の場面に言及し、考察を行った。「教育」とはいつても、彼が言及したのは、非常に原始的な教育の場面であり、ウィトゲンシュタインの言葉を借りて言い換えれば、「訓練 (Abrichtung)」の場面である [cf. PU: 5, 6, 27, 86, 189, 191, 198, 206]。実際、しばしば彼は、「教育 (訓練) [Erziehung (Abrichtung)]」 [PU: 189] という表現さえも用いており、「教育」と「訓練」は後期ウィトゲンシュタインの議論においては区別される必要のない概念である。

1.

(2) 傍点部は原文では太字ゴシック体。

2.

(3) 「学習者の潜在的他者性」という概念について、ここで少し補足しておきたい。確かに、先に我々が至った論点によれば、学習者はすべからく「潜在的他者性」を有した「他者」である、と言い得る。しかし、この「潜在的他者性」は、本当に「学習者の」特性、すなわち学習者に限られた特性なのだろうか。というのも、先に我々が至った論点によれば、学習者だけでなく既に学習が終了した (と考えられている) 者も含めたあらゆる人間もまた、潜在的他者性を有していることになってしまうからである。とすれば、「潜在的他者性」は、学習者の特性というよりは、他人一般の特性であることになろう。なお、この注で述べられている論点は、クリプキの手による「ウィトゲンシュタインのパラドックス」の対象は我々大人一般であった、ということのを思い起こせば、より容易に理解されるだろう [cf. Kripke 1982]。

(4) 無論、或る生徒が教師の提示する事例と説明から突飛な規則を読み取らず、教師が望んだ規則を読み取った場合にも——今の我々の論点に合わせて換言すれば或る生徒が「異質」でない場合においても——その理由は「生まれつき (von Natur)」という語によってしか表現され得ないだろう。この論点については、注(6)も参照のこと。なお、185節において「生まれつき」と表現されている事柄は純粋に本能的な事柄を意味するわけではない、という点には留意が必要である。それは、純粋に本能的な事柄というよりは、純粋な本能と教育 (訓練) を始めとする後天的な諸要素とが混じりあうことで形成された、準本能的な事柄であろう [cf. 野矢 1999: 116]。この点に留意するために、以下の論考において「生まれつき」という概念を使用する際には、常に括弧を付すこととする。ところで、もちろん、ここで述べられているこ

- とは次のように述べることを妨げない。教育（訓練）が原始的なものになればなるほど、そこで学習者に求められる「生まれつき」の反応は、より純粹に本能的なものへと近づいていくはずであるから、「最初にあるのは本能である」[BPP2: 689]。
- (5) 185節の生徒が実際にどのような規則を読み取ったのかを確定する材料は、『哲学探究』の中には与えられていない。しかし、この生徒は教師の与えた事例と説明から少なくとも何らかの規則を読み取った様子であり、しかもその規則は「1000までは常に2を前の数に足し、1000以上においては前の数に4を足す」といった規則（またはそれに類する規則）である、と言ってよさそうである。この場合、この生徒は、非常に珍しい、体系的な誤解をしていることになる。
- (6) この文章に「何故か」という語が挿入されているのは、この文章において述べられていることの理由のなさを強調するためである。我々は、185節の生徒の如き誤解が多くの場合一時的なものであることの理由を説明できない。我々はこの事態を「生まれつき」の如き概念やそれに類する概念を使って表現する他ないのである。この点については、ウィトゲンシュタインの次のような断章等も参照のこと。「我々がする仕方であの規則に従うための理由を我々はもつ必要はないのだ。理由の連鎖には終りがある。」[BB: 143 (230)]
- (7) 実際、野矢[1999]が用いる「他者」という概念は、我々の語用法でいうところの《他者》である。
- (8) 《他者》という概念は、ウィトゲンシュタインによって次の如く使用された「頭がおかしい者(lunatic)」という概念と、その使用法においてほぼ一致する。すなわち、訓練に際して、どのようにしても大人が望むとおりに、大人による「暗示的身振りに反応しない子どもは、仲間から引き離され、頭がおかしい者として扱われる」[BB: 93 (157)]。また、この論点については、クリプキによる「狂人(madman)」[Kripke 1982: 93 (181)]という概念についても参照のこと。

3.

- (9) ウィトゲンシュタイン自身は、「頭がおかしい者」に関わる問題圏について、おそらくは特別な倫理的な問題意識を持ってはいなかった。この点についても、BB [93 (157)]を参照のこと。
- (10) 以上の今井による指摘のとりわけ最後の一文に関しては、次の如き丸山の指摘も参照のこと。「ただし、教育にとってこの潜在的他者性が致命的に思えるのは『規則応用』図式にとらわれているときである。教育は『規則応用』図式が要求するような厳密で確実な行為ではないけれども、伝達の原理的な困難性を必ずしも実質的な問題としては受け取らない機構をもった行為なのである。」[丸山 2000: 201; cf. 丸山 2000b: 117]
- (11) 筆者はここで、今井[2006]による次のような指摘を念頭に置いている。「教えることの困難が深まれば深まるほど、何としても子供の側に『力』を想定し、そこに軸足を置くことで教えるということの負担軽減を図ろうという努力にも熱が入る」[今井 2006: 106]。というのも、この指摘に現れる「教えることの困難」という語が、「論理的には架橋しえぬ[⋯] 亀裂」

(教育についての有限と無限をめぐる原理的な問題) に架橋することの困難性を意味しているならば [cf. 今井 100-101]、学習者を含めた我々一般が持つ「生まれつき」の特性でもってこの亀裂が既に架橋されていることを主張する本稿の議論もまた、「教えるということの負担軽減を図ろうという努力」をしていると指摘されていることになるからであり、「教えることの困難という現実」に目を向け「[今井 2006: 106] ていないと指摘されていることになるからである。もしそのような指摘がなされているならば、本稿はここで次のように応答していることになる。その指摘は誤解に基づくものである。教えることは、確かに困難な試みであり得る。しかし、その困難は、有限と無限をめぐる問題が生み出す亀裂に架橋することそれ自体にあるのではなく、その亀裂が既に架橋されている場所を探すことの困難にこそある。以上の応答の含意することは、教えることの困難は、教育についての有限と無限をめぐる原理的な問題と同一視されるべきではない、ということである。

- (12) 以上の如き柄谷の教育的関係論に対する批判は、永井均による柄谷批判に、とりわけ『教える－学ぶ』関係の成立は、必ず何らかの『語る－聞く』関係によって支えられている。つまり、いつもどこかで通じ合ってしまったのである」[永井 1991: 115] という指摘に多くを教えられた。
- (13) 以上の論述に端的に示されているように、《他者》概念は、いわばウィトゲンシュタイン出自の教育的関係論としての他者論を「治療」するための概念である [cf. PU: 255]。
- (14) ただし、この「純化されてこそ [...] 真価を発揮できるように思われる」という表現は、未だ正当化を欠いた表現であり、やや積極的に過ぎる表現であると感じられるかもしれない。つまり、本稿の議論のみに限るならば、《他者》概念が十全にその真価を発揮した場面は、未だ見出されないようにも感じられるかもしれない。この表現を、本稿の（とりわけ1章および2章における）議論のみによって正当化されるような、より消極的なものに改めるならば、次の括弧内の如くになろう。「教育的関係を分析する際に使用されているウィトゲンシュタイン出自の他者概念は、《他者》概念として純化されない限り、ウィトゲンシュタイン出自の概念であるということの必要性が著しく減じられてしまう」。なお、以上の論点は、注(13)と関わっている。何れにしろ、《他者》概念が使用されることによって初めて可能になるような教育的関係についての論考が（本稿のとりわけ3章において為されたようなメタレベルからの論考のみならず、可能な限り多様な観点から）より十全な形で展開されるべきであろう。この課題については他日を期すこととしたい。

< Wittgenstein, Ludwig. の著作についての略記号 >

BB *The blue and brown Book*, Oxford: Basil Blackwell, 1969 [1933-1935] (大森莊蔵訳『青色本・茶色本』ウィトゲンシュタイン全集 6、1975) この著作については、[BB: 頁数 (邦訳頁数)] という形式で略記する。

- BGM *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik*, Suhrkamp, 1984 [1937-1944] この著作については、[BGM- 部番号 : 節番号] という形式で略記する。
- PU *Philosophische Untersuchungen*, Suhrkamp, 1984 [1936-1949] (藤本隆志訳『哲学探究』ウィトゲンシュタイン全集 8、大修館書店、1976) この著作については、第一部については [PU: 節番号] という形式で、第二部については [PU- II : 節番号] という形式で略記する。
- BPP2 *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie, Band 2*, Suhrkamp, 1984 [1948-49] (野家啓一訳『心理学の哲学 2』ウィトゲンシュタイン全集補巻 2、大修館書店、1988) この著作については、[BPP2: 節番号] という形式で略記する。

<引用文献>

- 今井康夫 1994 「〈新教育の地平〉の画定のために」、『近代教育フォーラム』第3号、75-81頁
- 今井康雄 2006 「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——」、『教育学研究』第73巻2号、98-109頁
- 柄谷行人 1992 『探究 I』(講談社学術文庫)、講談社
- 高橋勝 1998 「教師のもつ『権力』を考える」、佐伯胖他編、講座「現代の教育」第6巻『教師像の再構築』、岩波書店、215-234頁 (高橋勝 2002、『文化変容のなかの子ども——経験・他者・関係性』東信堂、165-187頁に再録)
- 永井均 1991 「世界宗教の外部へ——柄谷行人『探究』批判——」、『魂に対する態度』、勁草書房、107-134頁
- 野矢茂樹 1999 『哲学・航海日誌』、春秋社
- 丸山恭司 2000 「教育と他者性——ウィトゲンシュタインの子どもから」、小笠原道雄監修『近代教育の再構築』、福村出版、192-205頁
- 丸山恭司 2000b 「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
- Kripke, Saul A. 1982 *Wittgenstein on rules and private language*, Harvard University Press Cambridge, (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)

Reconsideration of Wittgensteinian approach to the Other: on the inside and outside of the realizability of educational relationship

Kenichiro YAMAGISHI

Until now, some Japanese philosophers of education have read the late works of Wittgenstein as containing a certain concept of the Other. From there, they have been elaborating an argument which is a theory of the Other as well as a theory of educational relationship. According to this argument, the Other is the learner who appears in the inside of the realizability of educational relationship. It stresses the Heterogeneity existing between the learner and the teacher. In addition, it claimed the ethical problem resulting from heterogeneous character of the learner, based on its Otherness, which calls for its respect.

In this paper, the above described concept of the Other and the subsequent theory of the Other will be reconsidered and reformulated.

After a close reading of Wittgenstein's writings on rule following, it will be made clear that if any *Other* shall be found in the his argument, it is a rather different concept. That is, a concept belonging to the outside of realizability of educational relationship. For this reason, it cannot be called a learner.

From such reconsiderations, it can be concluded as follows:

- 1) that the Wittgensteinian approach to the *Other* has no relation whatsoever with the educational relationship theory.
- 2) that no ethical problem concerning the learner can directly be drawn from the concept of the *Other*.
- 3) that one who stands in the inside of the realizability of educational relationship (as learner or teacher) necessarily shares some kind of homogeneity and commonality in some way or another.