

幼児教育と教師教育の言語の獲得 —— カベルがウィトゲンシュタインに読む、クリプキの懐疑、 エマソンの偉才、アウグスティヌスの言葉 ——

高 柳 充 利

1. はじめに

本稿は、幼児教育にたずさわる教師の学びをいかに捉えるかについて論じる。筆者は、拙稿において、国際化・価値観の多様化といった変化する社会における教師教育の再構築を論じてきた¹⁾。その際、言語を通じた自己と社会の変容を主題とする「エマソンの道徳的完成主義」を提唱する米国の哲学者カベル (S. Cavell) の思想を論じることで、教育哲学に内在する教師の教育という次元を見いだすことを手がかりにしてきた。当小論もその試みの一環に属するものである。ただし、以下に述べる現状認識にたち、幼児の言語獲得と幼児教育に携わる教師の教育を軸としつつ、カベルのウィトゲンシュタイン解釈に焦点を当てる。

本邦の幼児教育の動勢を鑑みるにあたり、2008年3月に改訂された幼稚園教育要領に目をむけてみる。施行はごく最近の2009年4月である。文部科学省によると、この改訂にむけた審議は2005年4月から開始されたものであった²⁾。審議にあたった中央教育審議会には、この2ヶ月前、文部科学大臣より「21世紀を生きる子どもたちの教育の充実を図るため、教員の資質・能力の向上や教育条件の整備などと併せて、国の教育課程の基準全体の見直しについて検討するよう」との要請がなされている³⁾。経緯としてはこの要請が改訂の直接的な根拠となっていることがうかがえる。

「21世紀を生きる子どもたちの教育の充実を図る」ことは、多くの国民の切実な願いであることは確かであろう。また、そのうえで教育の課程ならびにその基準の検討が、果敢さと慎重さをもって重ねられていくことの重要性を疑う者はあるまい。そして、そうした検討のなかで「教師の資質・能力の向上」に人々の注意が——期待であれ、疑念であれ——向けられていくこともまた理解に難くない流れであると思う。さてこうした関心を確認したうえで、実際に改訂された要領の内容に目をむけてみたい。

無藤によると今回の改訂は、1989年に「大改訂」され、1998年に「若干修正」の加えられた「現行の内容」に対する「いくつかの項目を追加するだけの改訂」にとどまるものであるという⁴⁾。また一方で、幼稚園教育要領に示された教育内容である5つの領域のひとつ、「言葉」の領域に関しては、改訂において2つのポイントがあるとする。「他人の話をよく聞き、伝え合いができるようにすること」「思考のための言葉を養うこと」の2点である⁵⁾。無藤の指摘どおり、『幼稚園教育要領解説』には、「言葉」の領域において次の文言を新たに「内容の取り扱い」に記した、とある⁶⁾。「(2)幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること⁷⁾。」

無藤が示した2つのポイントのうち前者は、「幼児期に人の話を聞けるように指導してほしい」という、小学校1年生が学級活動に順調に適應できることをめざした要望に応えたものであることが含意されている⁸⁾。また、従来言葉はコミュニケーションの道具としての理解に焦点が当てられてきたが、後者のポイントにおいては「思考のための言葉」との側面にも注意が払われていることが示唆されている⁹⁾。それぞれの点において学校教育現場の要望、子どもの言語活動に関する認識の広がり等、変化する教育言説への対応が意識されていることが察せられもする。

しかしまたそのような文脈をふまえたうえで、先に引用した要領への加筆部分をみる際、そのすぐ上の項目に次のように記してあることにも注意を向けざるを得ない。「(1)言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉と交わり喜びを味わえるようにすること¹⁰⁾。」この文言が要領に登場するのは無藤のいう1989年の「若干修正」

からである¹¹⁾。このことは、ここで示されている言語獲得の概念が、1998年当時も、また今日「21世紀を生きる子どもたちの教育の充実を図る」うえで、依拠するに足るものであることが含意される。それでは、教師は幼児の言葉の獲得を考慮しつつ、いかにして子どもたちが「言葉を交わす喜びを味わえるように」教育活動を行えばよいのだろうか。

もちろんこうした「いかにして」という問いに応じるための示唆は、要領自体のなかにも用意されていると読み取ることは不可能ではない。例えば「表現」の領域における記述は、「言葉」の領域との関連が当然意識されていよう¹²⁾。あるいはここに枚挙するまでもなく幼児教育の実践活動に関する報告、またそれをふまえた提言の出版が数多くある。さらには、日々幼稚園教諭が、アイデアを出し合い、試行錯誤を繰り返しつつ、幼児に向き合い言葉をかけている、という非常に日常的な、しかしどこまでも厳粛な事実がある。そうした現実思い至るならば、前段のような幼児教育全般にむけた問いを引き受けることは本稿には分不相応であることは明らかである。

このような認識に立脚しつつ、ある関心に焦点を絞ったうえで論考をすすめる。それは冒頭で一部確認した、子どもの言語獲得に焦点をあてたうえで、幼児教育における教師教育のあり方を探りたい、という関心である。このような限定を意識しつつ考察を試みるのが、しかし先の問いへの本稿なりの応答になるのでは考えている。具体的には、次節において以下の問いを視野にいれつつ、言語獲得と教師教育の関連性について論考を加えることから本論を始めたい。その問いとは、言語獲得の過程にある幼児の、言葉を交わす喜びにむけ、教師教育に何かできるのか、である。

2. 言語獲得：言語論的転回以前と以後

教育学の観点から、今井は言語獲得をめぐる理解の転回について論じている。今井はまず人間の言語獲得の過程にみられる驚異に目をむける。大人が文法について体系だった説明をしなくとも、子どもは文法的に妥当な話し方で話すようになる。大人が特別な訓練をするわけではなくとも、2歳過ぎの子どもには1日に10語以上も新しい言葉を覚える「語彙爆発」が生じる¹³⁾。このような驚異を説明するにおいて、例えばチョムスキー (N. Chomsky) は人間が生得的に普遍的な文法構造である「言語能力」を備えていることをその理由とした¹⁴⁾。しかし20世紀の哲学が経験した言語論的転回により、かつての言語観、ひいては言語獲得の概念とは異質の動きが生じることとなる¹⁵⁾。今井は言語論的転回に「決定的な影響を与えた」人物としてウィトゲンシュタイン (L. Wittgenstein) の名前をあげ、その言語ゲームの観点から従来の〈言語=記号〉観からの脱却を示唆するものであるとしている¹⁶⁾。すなわち「言語はわれわれの生きる世界をともに構成する要素」であり、言語のなかで「われわれの世界は構築され、また構築され続ける」という新たな言語観である。ここにおいて当然のことながら言語獲得の概念にも変化が生じる。「このように考えれば、人間だけに言語獲得を可能にしているあの〈何か〉を、チョムスキーのように『言語能力』として人間の内部におさめてしまうのではなく、言語ゲームという社会的条件のなかに見いだすことも可能となるだろう¹⁷⁾。」

今井が指摘したとおり、言語獲得の議論においてウィトゲンシュタインの思想が及ぼす影響は甚大である。言語の獲得の問題を、言語論的転回に励まされる形で子どもの知識・理解のそれへと関連させて考えてみるならば、その思想に着目した研究が近年本邦の教育学のなかで様々な角度から試みられていることに気づく。丸山は、知識は命題として表現されるという考えへの批判（すなわち、言語は心的な現象を指示する記号であるという理解に基づいてのそれ）を言語ゲーム論は提出するとし、そうした視点から「教育の言語ゲームにおいて学習者は何を学ぶのかをもう一度問い直すことができるであろう」と結論づける¹⁸⁾。山岸は丸山の議論に依拠しつつ、ウィトゲンシュタインが直接言及することはなかった《他者》の概念を介在させることで、教育的関係そのものを成り立たせている領域を論じようと試みている¹⁹⁾。また渡邊は言語ゲームが担う方法概念としての機能に着目し、言語の複数性、教育プロセスの複雑性といった諸要素が意図的にそぎ落とされているが故に、言語ゲームは、日常的かつ複雑な教育場面との重ね合いがなされる際、教育に関する諸概念の相互連関の見取り図を描くことを可能にするとしている²⁰⁾。

今井は、昨今書店に氾濫する「〇〇力」という書名が告げ知らせているように、冷戦後の学力論争が、現実に対処する「〈力〉の訓練」に収斂されていることを指摘したうえで、ウィトゲンシュタインの後期哲学をそのような「〈力〉の訓練」の基盤を切り崩す哲学として解釈する²¹⁾。その過程において今井は、「そ

の後のウィトゲンシュタイン研究を強く規定した」クリプキ (S. A. Kripke) の解釈に注意を向ける²⁶⁾。クリプキの解釈の中心にあるパラドクス論²⁷⁾は、クリプキが引用した一文に続く箇所においてウィトゲンシュタインによる「誤解²⁸⁾」との明言がなされてはいる。今井はそのことを踏まえつつも、クリプキの解釈において着目されたウィトゲンシュタインの論点に次のような読みとりを行う。すなわち、ウィトゲンシュタインは「教えることの困難に関しては、単なる論理的な可能性としてではなく、教えることが直面する現実としてそれを見ていたのではなかろうか²⁹⁾」と。これは教えることにどこまでもつきまとう困難さである³⁰⁾。こうした視点に立つならば、言語ゲームという概念から出発して、「いかにして上手くゲームに参加する力を身につけるか」といった問いへと向かうことは妥当ではあるまい³¹⁾。そうした議論は、困難さの回避、あるいは最小化・無効化、といった方向性を免れないからである。

本稿の前節末尾に記した問いは、それでは差し控えざるを得ないのだろうか。すなわち、言語獲得の過程にある幼児の、言葉を交わす喜びにむけ、教師教育に何かできるのか、との問いである。もしこの問いが幼児の言語獲得の能力の促進、それを援助する教師の力量、という問題においてのみ吟味されるならば、答えは然りであろう。しかしもしこの問いかけを、人が言葉を話すようになる過程と、それに伴う多様な感情と、その傍らに居る教師の働きとに、教育のもつ困難さを直視することを通してアプローチしようとする試みであるとすれば、まだ論考を続ける余地は残されているように思う。また、ウィトゲンシュタインに示唆される教育の困難さは、教育の無効化、教師の無力化を決定づけようとするものではないことに留意したい。今井の危惧は、むしろ「ウィトゲンシュタインが繰り返し立ち止まった教えることの困難さ」を、「力」へと収斂される言説でもって回収しようとすることは教育の解消につながる³²⁾、ということであったのだから。

『哲学探究』に代表される後期ウィトゲンシュタインに通底していたのは、教えることの困難さへの眼差しであった、との理解は、多くはクリプキの論の影響のもと、半ば常識化してきている、と今井は指摘している³³⁾。それではクリプキの哲学的腕力でもって明るみに出された教えることの困難さへのウィトゲンシュタインの眼差しとは、いかなるものなのか。今井は、教えることの困難は二重であると述べる。第一に「直接的接触の確実性をごく初期の段階で手放さざるえない以上、教えることは挫折の危険にたえずつきまといわれる」という面、そして「教えることは『靈気のように』様々な理念を作り出さずにはいない」という理由により「理念の煙幕」が作りだされてしまうという面である³⁴⁾。こうした二重性に留意したうえで、教えることの困難さに向き合いつつ、幼児の言語教育と、そこに関わる教師の教育との、それぞれの困難さを、それではどのように捉えることができるのか。

ここで本稿は、冒頭で述べたようにカベルに着目する。カベルは、クリプキがパラドクスを焦点化することで後期ウィトゲンシュタインの懐疑論への関心が浮き彫りになったことを評価しつつも、その解釈に登場する懐疑的解決に疑念をなげかける³⁵⁾。カベルの言によるならば、クリプキはウィトゲンシュタインが保持し続けた困難さに向き合いながらも、しかしある解決、すなわち困難さを解消する方向へと帰結してしまっていることになる。それでは、そうではない方向性とはどのようなものなのか。ウィトゲンシュタインの哲学に内在する教えることの困難を、カベルを手がかりとしつつ、クリプキとの接点と断続という関係から論じてみたい。そうすることで、本稿の関心である、幼児教育・教師教育において教えることの困難に向き合うことへと繋がる通路を浮き彫りにする一助になると考える。まずは次節にてクリプキが提出する論点を検討してみたい。

3. クリプキの懐疑的解決

カベルはクリプキの著述が以下の点を指摘するものであるとして評価する。すなわち、『哲学探究』は、懐疑論を論破しようとするものではなく、むしろその可能性との関係を維持することを目指すものである³⁶⁾、との論点。このようにカベルが位置づけるクリプキの解釈とは、どのような点においてウィトゲンシュタインの思考から出発し、かつ逸脱しているものなのか。まずはクリプキが呈したウィトゲンシュタインの解釈を確認してみたい。

ここでいう懐疑論を『哲学探究』のテキストとの関係において述べるならば、その冒頭にあるアウグスティヌス『告白』の引用に基づく言語観への疑義としてひとまず理解することができよう。やや長くなるが『告

白』の一節をウィトゲンシュタインが引用したままにここに記したい。このことにこだわる理由は後述する。

かれら（年長者たち）があるものの名を呼び、その音声とともに体をそのもののほうへ動かし、わたくしは、かれらがそのものを示そうとするときには、そのものがかれらの発する音声によって呼ばれるのだということを見てとり、そして理解いたしました。かれらの意図は、あらゆるひとびとにそなわった自然な言語である身振りによって明らかでございました。この言語は、顔の表情や目つきや、その他の肢体の動きや、音声のひびきから成り立っており、これらがものを求め、とらえ、しりぞけ、あるいは避けようとする心の状態を示すのでございます。このようにいたしまして、わたくしは、いろいろな言葉がさまざまな文章のしかるべき位置に置かれるのを繰り返し聞いて、それらの言葉がどのようなものかをしるしのかを、少しずつ理解することを学びました。そして、自分の口がこれらのしるしに慣れてくると、わたくしは、これらのしるしによって自分の願望を表現するようになったのでございます³⁶⁾。

ここで示されている言語観を、ひとまずアウグスティヌスの言語観とする。それに関連する視点はすでに幾通りかの形式で本論にも登場しているが、改めて『告白』の引用に寄り添うかたちで記述するならば、「名前のほたらきは対象を名指すことにあり、名前の複合である文のほたらきは事態を記述することにある³⁴⁾」という考えである。ウィトゲンシュタイン自身がそのような言語観に異を唱えていることを示すうえで、クリプキはパラドクスを取り上げた。「+」とは加算という対象を名指しており、ゆえに「68+57」はいつかなる場合においても125である、と通常、人は——アウグスティヌスの言語観に立つ者は——確信している。しかし「突飛な懐疑論者」がその者の前に出現し、「+」は実はクワスのことで、「68+57」は5だ、と言いつ張る。もちろん通常の場合人は納得しまい。しかし懐疑論者は主張する。君は今までに有限回の計算を行っただけであろう。その間、加算とクワスの規則が重なりあう関数の事例に偶然出くわしていただけたことである。今回は新しい事例であり、過去において「+」が加算として機能していたことで、本当はそれがクワスの意味であったことを否定する根拠とはならない、と。こうして、クリプキが解釈するパラドクスにより、ウィトゲンシュタインのテキストが内包する懐疑が明らかになる。すなわち、私たちが（例えば「+」といった）言葉で名指ししようとする対象は、本当に世界に存在しているのか。あるいは、自らが（例えば「+」といった）言葉で名指ししようとするもの（例えば加算）と、他者が同じ言葉でもって名指ししている対象が同じものであることを（クワスではなく加算であるであることを）知ることはできないのではないか、との疑念である。こうした意味においてクリプキは「懐疑のパラドクスは、「探究」の根本問題である」と規定する³⁵⁾。

『哲学探究』と懐疑論との緊密な関係性を指摘すること自体にはカベルも賛意を示している、と筆者は先に述べた。また、懐疑論を論破することを目指していないという点においても同様である、とも。それでは、懐疑論を論破する議論とはいかなるもので、それはクリプキの立場とどう異なるのか。前者は懐疑を打ち消す方向性をもつ議論のことであろう。言い換えると、「+」は加算であることを示す、確実な論拠が存在するとの立場から、それを提出しようとするのである。このことは、同時に懐疑論が誤りであることを認めさせようとする考えでもある。しかしこうした実体・実証を志向する立場は、前節の言語論的転回をめぐる概観したように、ウィトゲンシュタインのそれではないことは明らかである。「規則がいかなる行動の仕方も決定できない³⁶⁾」という（クリプキが焦点化した）パラドクスにせよ、（そのように焦点化された箇所へ続く）「思考過程の中で解釈に次ぐ解釈を行っている³⁷⁾」というウィトゲンシュタインの言も、どちらにせよ規則の実体、ならびにその根拠を実証する方向性にはない。

そのような方向性ではないならば、それではクリプキとカベルとが立場を異にするうえでの支点となる、懐疑の解決とはどのようなものか。クリプキは言う。「懐疑論的議論の核心は、我々は究極的には——我々の行為を正当化し得る——如何なる理由もなしに行為するレベルにまで至る、という事である。我々は躊躇なしに、しかし盲目的に行為するのである³⁸⁾。」ここでクリプキは、懐疑論を反駁するのではなく、それが正しいことを全面的に認めている³⁹⁾。それでは私たちが語を使用し、あるいはそれについて吟味を加えると、どういうことなのか。再びクリプキを引用する。「さて私が、教師がある場面で生徒に、彼は『正しい』

答えを出すに違いない、と判断していると言うとき、私は何を意味しているのか。私が意味している事は、教師はその場面で生徒に、彼は自分自身が与えるであろう答えと同じ答えを与える、と判断している、という事実である⁴⁰⁾。」この子どもは「正しい」やり方を適用している、との教師の判断は、その子が教師自身と同じやり方を適用している、との判断であり、そうでしかない。そうクリプキが論じていることは、個人の言葉の適用は、同じ言葉を話す共同体との関係において判断されるということであり、また「その適用が言語共同体の他の人々の適用と合致するか否かが、それが正しい適用であるか否かを決定する」ということである⁴¹⁾。

ここで今井のいう教えることの困難の二重性に即して考えてみたい。一方でクリプキは第一の困難——直接的接触の確実性の欠如とそれに伴う挫折の危険——を、パラドクスを提出することで浮き彫りにした。他方で、第二の困難——危険を隠蔽すべく張られる理念の煙幕——には、懐疑的解決という方向性、すなわち共同体との適用の合致という代案を出すことで煙幕の回避を試みた、と考えることができよう。しかし、これも一種の煙幕でありはしないだろうか。

カベルはこうしたクリプキの懐疑的解決が、深刻に知的かつ政治的なそれであるとし、ウィトゲンシュタインのテキストが含意するところのものであるとは思えないと述べる⁴²⁾。もし（「このようなときにこのように話す・反応する」という）傾向の合致のみがウィトゲンシュタインの教示の場面に描かれたことであるとするならば、クリプキの懐疑的解決は、懐疑論が「解決されるべく提出する問題以上に懐疑的なものである」とも⁴³⁾。本節ではウィトゲンシュタインに内在する懐疑論とクリプキとがどのように交差してきたかをみた。次節ではその2者の違いに力点を移し、カベルが読むウィトゲンシュタインの含意に考察を加えたい。

4. カベルの読む教示の場面

カベルはクリプキの懐疑的解決を、懐疑論が望む以上に懐疑的な結論、と批判した。前節でそのように筆者は述べた。そしてそれは知的かつ政治的なそれであるから、とも。その批判の内実をみてみよう。

言葉の適用の合致がその使用の正誤を規定する、というクリプキの懐疑的解決を、そもそもの関心であった教示の場面に当てはめて考えてみる。規則に従う（と私たちには見える）行為にどのような正当化・根拠づけもない以上、教師が子どもに「正しい」言葉の使用を教えるということは、教師自身の使用と同じ使用を期待しているに過ぎない、とクリプキは考える。しかし教師がいかに言葉を尽くしても、その期待が実現しない瞬間には何がおこるのか。カベルはよく知られたウィトゲンシュタインの一節に照らして考える。「わたくしが根拠づけの委細をつくしたのであれば、わたくしは確固たる基盤に達しているのであり、わたくしの鋤はそりかえってしまう。そのときわたくしは『私はまさにこのように行動するのだ』と言いたくなる⁴⁴⁾。」もしこの場面をクリプキ的に解釈するならば、この教師——言葉をつくした教師、適用の合致への期待が尽きようとしている教師——の最後の一言は、子どもへの脅迫の言である。「私は正しい。私のやり方をするか、私の視野から去るかだ⁴⁵⁾」との。教師をはじめとする言語共同体のやり方を受け入れるならば、子どもは共同体の若き一員として教示の場に留まることが許される。しかしもしそのやり方を受け入れず、合致がなされないのであれば、もはや共同体の外側にいる者として扱われざるを得ない。そのような選択を迫る最後通牒として、ウィトゲンシュタインはこの一言を記した。クリプキの懐疑的解決に基づくならば、そのような解釈へと行き着くことになってしまう。そこでは、教えることは共同体との契約作業へとすり替えられる。合致の場合には更新され、決裂の場合には解消される契約。カベルが懐疑的解決を政治的なそれと評したのは、こうした意味においてであろう。

クリプキのように考えて何がいけないのか、との意見もあろう。実際に私たちは、共同体の多数と歩調を合わせられない者を、ときに教室から、ときに会話の輪から、制度的ないしは非制度的に、排除し続けているのではないかと。しかし何がしかの一致を、本当に私たちはクリプキのようなやり方で獲得しているのだろうか。カベルが懐疑的解決を「政治的」とであると同時に「深刻に知的」とした意図も、この点に関わってこよう。クリプキが「我々が（中略）一致を達成する⁴⁶⁾」という表現を使用していることに注目したうえで、カベルは言う。

私たちは同じことに笑い、同じことに泣くかもしれないし、そうでないかもしれない。ここで、ある経

験が私たちを一致から放り出すかもしれないし、それへと放り込むかもしれない。しかし喜劇あるいは悲劇の感覚において一致を達成するという考えは場違いに見える。子どもが歩き始めるとき、彼あるいは彼女は、ひとまずのところ、私が歩くのと同じ歩き方をする。私たちは歩行において一致している。しかし私たちはこの一致を、達成したのではない。一致をしたのである。次のように言った方がいいかもしれない。私たちはそれぞれ歩くようになったのである⁴⁷⁾。

たしかに、子どもは、家族あるいは人類といった共同体と、歩行の方法において一致を達成したから歩くことを始めた、というわけではなからう。言語獲得に関連づけて言うならこうだ。私たちは言葉を話すことについて意図的政治的な取捨選択のうえ言語共同体と一致を達成したから言葉を話すわけではない。私たちは話すようになったのである。

当然のことながら、ここで提示されているのは、生まれたときには歩くことも話すこともしなかった子どもも、やがて歩くようになり、話すようになる、といった（本質論に基づく）楽観論ではない。私たちが何をもって歩くことを歩くことと考えるようになり、テーブルをテーブルと呼ぶようになるかは、知的な検討の結果、それぞれの事項に対して政治的な合意を取り結ぶことに成功したからではない、ということに強調がおかれるべきである⁴⁸⁾。

話すようになるということは、言葉の適用について共同体との一致が達成されたからでもなく、話せるようになるという言語能力の顕現をみたからでもない。これらの立場は、その子が私たちが話すのと同じように話すようにならなかった場合、両者それぞれに、言葉を教える困難からの逃避を正当化することへと向かう。曰く、この困難は教える者の問題ではなく、この子どもが一致しないことを選んだことにある。曰く、この困難は教える者の問題ではなく、この子どもの言語能力の問題である。

では結論は、教えることに伴う困難は、すべて教師が責任をもつべきだ、という苦情にも似た教条なのか。そうではあるまい。そのような安易な特定や解決ができない種類の困難さに、教える者はどのように向き合おうのか、ということが問題にされるべきであろう。

こうした問題を考えるうえでも、もう一度カベルの解釈に目をむけてみたい。「そのときわたくしは『私はまさにこのようにするのだ』と言いたくなる (inclined to say)⁴⁹⁾。」という教える者の言葉は、もし懷疑的解決にたった理解とは違ったかたちで解釈するならば、どのように考えられるのか。カベルは言う。「何が述べられるべきかについての教師の傾向の表現 (expression of inclination) は、子どもが、いうならば招かれ、加えられつつある共同体の代表として、自らを例として示し続けることへのレディネス——（無条件の）意志——を表す⁵⁰⁾。」ここに、教師が子どもに向かい自らを表明し続けることの代表性 (representativeness) が語られていよう。ハマー (E. Hammer) はクリプキとカベルの違いとして、クリプキは「『私』を閉め出している⁵¹⁾」と指摘する。もしクリプキがいうように、共同体との一致がすべてを決するのであれば、共同体への所属は、共同体とは違ったやり方で話し、行い、考える自分を消し去ることで達成される。対照的に、カベルが解釈するウィトゲンシュタインの教師は自分を通して共同体を例示する。彼が試みているのは、共同体への関わり直しである。目ざされているのは、子どもとの断絶に立ち続けることである。それは「私は（私が今代弁している共同体に属する個人として）このように話す」との語を発することで、その子が教師の言葉を分かるようになる、という過程に自らを置き続けることである。そのように発話する教師の「私」は、一致されるべき言葉の伝達者としてではなく、むしろ「読まれるもの、テキスト、言語⁵²⁾」として提示されている。

そのような子どもへの関わりは、同時に共同体への関わり直しであると、筆者は先に述べた。それはいかなる意味においてか。子どもとの断絶を前に自らを示し続けようとするとき、教師は危機に立たされている。カベルは教示の場が危機の瞬間であることに言及し、それは同意 (consent) の危機であるとしている⁵³⁾。そして、次のように述べる。

「自分はまさにこのように行動するのだ」との言を、他者に対する信頼ではなく、自己に対する信頼を表現するものとして受け取る、という代替案を示唆することで、推測するに、同意に関する考えの、あるいは方向性の、ある開かれを私は示唆している——私のウィトゲンシュタインが示唆しているのだらう

うか。(中略)もし子どもが隔離され、狂気の者として扱われるなら、それは即座に社会の権力と無能さ——排除する力と、包摂能力の欠如——を示すことになる⁵⁴⁾。

このことは何を語っているのか。同じ言葉を話していると思っていたはずの子どもは、そうではない反応をみせる。クリプキの立場にたつ教師は子どもにも選択を迫る。「他の者はみな私と同じように話している。私は正しい。それに一致するか、さもなくば去るかだ」と。もし一致を達成することが同意であり、そのような同意のみ基づくのが私たちが暮らす社会であるならば、教師の危機は「社会の危機⁵⁵⁾」でもある。なぜなら「私はこのようにするのだ」との教師の言がそうした意味において発せられているのであれば、それは同時に、私の社会はそのようなものでしかない、との追認の言であるから⁵⁶⁾。

それではカベルが読むウィトゲンシュタインの教師はどうか。「私」はこのようにする、あるいは話す、思考する、と教師は提示する。その言葉を根拠づけるものはない。否、むしろこう言うべきであろう。根拠づけを求める誘惑のただなかで、私を提示する。それは、私はこのように話し、このように思考する、と共同体の言葉で語ることであり、かつ共同体の言葉から離れてしまうかもしれない危険を冒す者であると宣言することである。

このように言うと、単に子どもと会話を続けよという教訓にすぎないのか、といふかしむ向きもあろう。しかしここでは会話という言葉自体への再考が促されたい。私の自然な反応を除外して、言葉の使用における適用という点のみをすくいとり、そこに一致がみられるかどうか確認することを会話と呼んでいたとすれば、それは懐疑的解決という構造のなかで機械的に反復をおこなっているに過ぎない。ここにカベルが懐疑的解決は懐疑論以上に懐疑的なものであるとした批判も関連づけられる。懐疑論が提出するのは、私たちは(自身あるいは他者の)言葉で示された対象を知り得ないのではないか、という問いであり、もしそれへの回答が仮にあるとしたとしても、「然り。知り得ない」か、「否。知り得る」かのどちらかである。ところがクリプキの解決は「然り。知り得ない」としつつ、「ゆえに一致が全てを決する」と結論づける。それは懐疑論が提出する問いの範囲をこえ、社会の危機へと帰結する。会話は一致の確認作業へと矮小化される。そうでない会話というものがカベルの読むウィトゲンシュタインから浮かび上がってくるとすれば、それはどのようなものか。

カベルは、彼が『哲学探究』に見いだす道徳⁵⁷⁾を、次のように述べる。「同意を引き寄せるのではなく、強要することには私は説明を加えない⁵⁸⁾。」私を引き寄せるもの——すなわち私の自然な反応、私の興味、欲望——のもとに、あるいはそれらを通して、そしてときには(閉め出すのではなく)それらを通り抜けて、私の言葉を、共同体を代表し、かつ共同体からの出立の賭けを冒しつつ、述べること。それは危機にあって社会へと関わり直すことであり、困難のなかで教示を試みることではあるまいか。

それでは、私を引き寄せるものとは何か。すなわち私が自然に反応する私の興味、とはいかなるものか、最終節で考えたい。それは、子どもが話すようになるという時に何が起っているのかを考えることにもなるう。

5. アウグスティヌスの子どもとエマソンの解放

カベルはウィトゲンシュタインの教示の場面を、エマソンが気まぐれを語る部分と重ねている。「わたしのうちに住む偉才がわたしを呼べば、わたしは父からも母からも妻からも兄弟からも遠ざかる。わたしは門柱の楯に気まぐれと書くつもりだ。結局は気まぐれよりも少しはましなものだと思いはするが、しかしせつかくの一日を説明に費やすことはできない⁵⁹⁾。」エマソンによるこの一文を、カベルは次のように解釈する。

なぜ私は私が書くような書き方で書くのか、私が話すような話し方で話すのかについて、全体的に何も言うことはない。この時点においても、またいかなる時点においても、それはあなたにとっては私の気まぐれ、あるいは、例えば傾向(inclination)の問題へと帰されるだろう。しかしなぜ私は書くのかを言うことは、ある意味において私が一日中、私が書くすべての言葉において、説明、あるいは提示していることであり、その結果それはいかなる瞬間においてもそれ自体明らかにされている⁶⁰⁾。

エマソンは一方で、自らの語る言葉について、懐疑的な根拠づけへの誘惑を退ける。また他方で、自らの言葉を、自らの気まぐれ、傾向から切り離して、非人格的な一致の問題へとひとり歩きさせる懐疑的解決とも立場を異にする。私が書く言葉、語る言葉、その一言一言が偉才に引き寄せられる私の反応であり、同時に引き寄せられていない——「ましなもの」になっていない——でいることの表明である。家の代表として入り口に掲げた「気まぐれ」の一言は、しかし家の者から遠ざかる危険が示唆されている。こうした逆説を伴う言明は、たしかに前節でみたウィトゲンシュタインの教示の場面に登場する教師と関連づけられよう。

しかしここで当然、次のような疑問が生じる。教師が、引き寄せられつ、傾向をもち、教えることの困難に向き合う。教師を引き寄せる偉才は、実体や根拠として現れるのではなく、その言葉のなかにおいて示唆され、あるいは示唆し損なわれている。仮にそのように了解してみたところで、子ども——話すようになるかもしれないし、ならないかもしれない——にも、その様相を同じように当てはめることはできないのではないか。ここで、教示の場面で教師が「読まれる言語」として自己を表したことを想起されたい。教えるということにこのような性格を読み取ったうえで、それでは子どもを、言葉を学ぶ者を、どのような視線でもってとらえることができるだろうか。

カベルは『哲学探究』冒頭に登場するアウグスティヌスの『告白』の一節に着目する。経緯が逆になった言い方であるが、アウグスティヌスからの引用は、ウィトゲンシュタインがいわゆるアウグスティヌスの言語観を批判するために引き合いにだしたものとして理解されている。しかしカベルはアウグスティヌスの一節に、より大きな影響を見る。そこに描かれた場面——カベルは「継承と教示、目撃と魅了の場面」と評する——に登場する言葉は『哲学探究』全体的话题を設定し、ゆえに本書のいたるところに浸透している、と⁶¹⁾。そして、その言葉を並べてみせる。「とき (when)」「私の (my)」「年長者たち (elders)」「名 (name)」「あるもの (some object)」……といった具合に。このリストの最後尾には、当然のことながら引用最後の部分——3節の引用を思い出されたい——「自分の願望を表現する (express my desires)」が記される⁶²⁾。続けてカベルは、この最後の部分だけほかの言葉にそぐわないようにみえるのは、いかなる言語使用の場面においても、言葉が願望を表現するのは当然のことと考えられており、その点のみを取り出して吟味にさらされることはないからだ、と述べる⁶³⁾。たしかに人は願望を表したり、あるいは願望を隠したいという願望を遂げるために、言葉を使う。ここで「願望というものが自己の心の領域にあり、それを他者に伝える記号が言語である」との言語観に近い印象を受ける者もあろう。そのような印象への応答を用意するために、カベルはわざわざこのような記述方法をとったのではないかと私は解釈する。そして、3節において長い引用をそのままに本稿に記した理由もここにある。すなわち、ウィトゲンシュタインが引用するアウグスティヌスの表現をカベルが一語(句)づつ何行にもわたり並記したリストには、そこにおかれたひとつひとつの語が主語であり、その主語を、'my desires' との目的語をもった動詞 'express' が受ける、という、隠された平叙文を、見いだせばしまいか。語の配列から浮かび上がる平叙文が私たちに連想させるのは、(願望があり、記号があり、それを繋げることが言葉を話すことである、という考え方とは対照的に、)ひとつひとつの言葉を口にする度に、その言葉でもって私の願望が承認されてゆき、またその言葉が私の願望をこえて私の興味を、傾向を、願望を語りだすという、私たちが意識することのない(忘れてしまった?)発語の様相ではあるまいか。カベルは、子どものアウグスティヌスの場面において、言語は継承されるものであると同時に、しかし盗まれるものとして描かれていると指摘する⁶⁴⁾。子どもの言語獲得の過程は、そう考えるなら非常に逆説的である。話すようになることで、子どもは共同体と新たにつながり直す。一方で、私はこう願う、と表明するたびに私として共同体から切り離される。言い換えるなら、子どもは共同体から言葉を奪い自らのものとするが、そのことは言葉を通して共同体に寄与する可能性を内包する。

クリプキ的に考えるならば、言葉を交わす喜びは、一致の幸運に浴さない場合には、言葉を述べること、あるいは伝えることへの失望へと行き着く。ときに共同体からの迫害の恐怖すら伴って。あるいは、たとえ伝わったとしても、私が削ぎ落とされることで一致が達成されるなら、それは誰の喜びだろうか。カベルの読むウィトゲンシュタインに登場するアウグスティヌスは、子どもが話すようになる、ということの複雑さを私たちに思い起こさせる。言葉を通して人が世界に関わり直すことの個人性、代表性、責任、道徳を。あるいは自ら発したはずの言葉の自律性を。

園庭の隅で幼児が発した言葉に戸惑う教師は、あるいは園児に語りかけつつ窓に見える山峰を指差す教師

には、何ができるのか。筆者はここに至りそうした問いのかたちをこそ変えなければならぬ。そのような教師は、願望と失望とに、関わりと別離とに、小さな全身を賭す子どもに向かい、言葉を交わしているのだ、との平叙文に。

そのような働きのなかにある教師に、教師教育は何ができるのか。カベルが引用したエマソンの気まぐれについての一節への解釈を加えることで、その応答としたい。エマソンが気まぐれの一語をそのうえに書きつける、と述べたのは、門柱 (door-post) の楣 (lintel) という、建築に詳しくない者には聞き慣れない部位であった。この描写には、明らかに旧約聖書の記述が意識されている。『出エジプト記』において、モーセはイスラエルの民の解放を願うが、ファラオはそれを拒む。結果、エジプトに十の災いがもたらされる。十番目の災いは国中の初子がすべて殺されるというものであった。そのような災いを避けるための目印を、神がモーセに伝える。羊あるいは山羊を屠り、「その血を取って、子羊を食べる家の入り口の二本の柱と鴨居 (upper door post) に塗る」ように、と⁶⁵⁾。その指示をモーセは同胞に伝える。「鴨居 (lintel) と入り口の二本の柱に鉢の中の血を塗りなさい⁶⁶⁾。」聖書の解釈をめぐって牧師の職を投げうつという経歴をもつエマソンが、用語としても内容としても意図的にこの場面を参照したことは想像に難くない。このことはカベルがエマソンの気まぐれを解釈するなかで、聖書という語を持ち出していることから裏付けられよう⁶⁷⁾。災いは一夜にしてエジプト中を通りぬける。もし説明に一日 (the day) を費やしていたら、イスラエルの民にも大きな災いと喪失が及ぼされることになる。災いに堪えかねたファラオは、夜のうちにモーセとその同胞にエジプトから去るように命ずる。『出エジプト記』が430年と記録する長きにわたる奴隷時代は、ここに終焉を迎える。その日 (the day) は、モーセという個人と、彼が代表するイスラエルの共同体の、解放の日であり、かつ新たな苦難の旅への出立の日であった。エマソンは、偉才に呼びかけられる日を、このような先例に重ねた。それも、気まぐれ、というこっけいなまでに軽快で陽気な、そして非超越的な言葉を用いて。教えることの困難、共同体の危機、子どもの喜びと失望に向きあうなかで、教師が、偉才に、あるいは「取りて読め、取りて読め⁶⁸⁾」との声に、呼びかけられ、引き寄せられ、そのような日を——あるいは日常を——迎える。それを教師教育は、単なる気まぐれとして一蹴してしまはいはしないだろうか。学校共同体の一致を乱し、資質と生産性の向上に無益ないしは有害なそれとして。出立の日にある教師が「気まぐれ」と大書する門柱と楣とが、教師教育という場に屹立していることを願う。

✦

1) 例えば、Takayanagi (2007)、高柳 (2007)。

2) 文部科学省 (2008): 1.

3) ibid.

4) 無藤: 2.

5) 6.

6) 文部科学省 (2008): 4.

7) 4; 217.

8) 無藤: 6.

9) ibid.

10) 文部科学省 (2008): 127.

11) 文部科学省 (1998): 10.

12) 文部科学省 (2008): 218-219.

13) 今井 (2009): 5.

14) 6. 例えばオグレイディ (W. O'Grady) は、「経験を知識に変化」させる「獲得装置」を「小さなブラックボックス」とし、その中に「何が入っているのかを正確に把握すること」が「言語獲得研究者の仕事」であるとしている (O'Grady: 183 = 内田訳: 209)。彼はチョムスキーの普遍文法を、ブラックボックスの中身を推測する有力な見解のひとつとして取り上げている (O'Grady: 183 = 内田訳: 210)。

15) 今井 (2009): 10.

16) 10-11.

17) 11.

18) 丸山: 50.

- 19) 山岸: 119.
 20) 渡邊: 33.
 21) 今井 (2006): 100.
 22) *ibid.*
 23) クリプキはその著書本論の冒頭で「われわれのパラドクスは、ある規則がいかなる行動のしかたも決定できないであろうということ、なぜなら、どのような行動のしかたもその規則と一致させることができるから、ということであった。」という『探究』の一節を引用する (Kripke: 7 = 黒崎訳: 11; PI, § 201)。そのパラドクスの例として、「+」の記号によって示されているのは、いわゆるプラス=加算ではなく、例えばクリプキがクワスという造語によって説明するところの新奇な算法であるかもしれないとの懐疑的立場を記述する (Kripke: 7-9 = 黒崎訳: 11-14)。詳しくは3節にて後述。尚、ウィトゲンシュタイン『哲学探究』を引用する際には、註においてPIと表示したうえで節番号を記す。訳文は藤本訳 (1976) を使用するが、必要に応じ若干の改変を加えた。
 24) PI, § 201.
 25) 今井 (2006): 101-102.
 26) 102.
 27) 丸山は、言語ゲームがときに非現実的な言葉遊びだと表層的な類推 (丸山: 41) を受けるすらあることを危惧したうえで、ウィトゲンシュタインが言語ゲームという語に付した意味を、2つの側面 (「実生活における通常の多様な言語活動」「および子どもが語を使い始める場合に見られるような単純で原初的な言語活動の形式」) を鍵に説明している (丸山: 44)。
 28) 今井 (2006): 101.
 29) 今井 (2006): 100。尚、こうした影響を与えた人物として、今井はクリプキと並び『探究 I』を記した柄谷行人の名をあげている (*ibid.*)。
 30) 今井 (2006): 103.
 31) Cavell (1990): 99.
 32) *ibid.*
 33) PI, § 1。尚、当箇所の訳文はウィトゲンシュタインのテキストとの関連を重視し、服部訳からではなく藤本訳から転記した。
 34) 飯田: 335.
 35) Kripke: 78 = 黒崎訳: 153.
 36) PI, § 201
 37) *ibid.*
 38) Kripke: 87 = 黒崎訳: 170-171.
 39) 飯田: 254.
 40) Kripke: 90 = 黒崎訳: 176.
 41) 飯田: 255.
 42) Cavell (1990): 68; 76
 43) Cavell (1990): 75.
 44) PI, § 217.
 45) Cavell (1990): 72.
 46) Kripke: 105 = 黒崎訳: 206.
 47) 同じ歩き方、という表現には説明が必要であろう。カベルは別の箇所で、私たちが歩行 (walking) と考えているものが、実はクウォーク (qualk) とでも名付けられるような違う歩き方 (一歩ずつ足を持ち上げるのではなく引きずる。あるいはつま先をたてて回転しながら進む、等々) ではない理由は何か、という議論を試みている (Cavell, 1990: 85)。
 48) こうした強調の転換について、カベルはウィトゲンシュタインの「動物たちはまさに話さないのである」(PI: § 25) との言を取り上げつつ、次のように述べる。「この考えは『私たち (人間) が話をする理由を探してはならないのと同様に、動物が話をしない理由を探してはならない。なぜなら理由が見つかることはないからだ。』ということではない。むしろこの考えが示すのは『いかに哲学的な説明があなを (日常的、科学的、美的) 興味からそらせようとするか見てみよ。いかにそれらが必要性を装うことか』である。」(Cavell, 1990: 96-97) 言い換えるならば、「いかに人は話すようになるのか」という問いを「人が話しているという事態、あるいは人が話している内容を、私たちは本当には知り得ないのではないか」という枠組みのなかで捉えようとしている限りは、懐疑論に陥っていることになる、ということであろう。
 49) PI, § 217。英文挿入は引用者。
 50) Cavell (1990): 72。原文挿入は引用者。
 51) Hammer: 27.

- 52) Cavell (1990): 80.
 53) Cavell (1990): 76.
 54) Cavell (1990): 76. 訳文は一部齋藤 (2009) 142 頁を参考にした
 55) Cavell (1990): 76.
 56) こうした意味において、懐疑的解決における一致も、それを迫る教師の言も、ともにエマソンのいう「追従 (comformity)」(Cavell, 1990: 76) にあたらう。
 57) ここにおける道徳は、固定化された善悪の判断としてではなく、カベルの提唱するエマソンの道徳的完成主義の視点において理解されるべきであろう。
 58) Cavell (1990): 100.
 59) Cavell (1990): 97. 訳文は酒本訳 200 頁を一部改変。尚、齋藤は『『気まぐれ』を『門柱の楯』に貼り付けるという行為は、身勝手さや恣意性の表明ではなく、『私の声』の社会的呼びかけとして、より善きビジョンの予見 (prophesy) と宣言 (profess) 行為』でありまた「内側からの民主主義批判」の道徳行為・実践』であるとしている (齋藤, 2007: 60)。
 60) Cavell (1990): 97-98.
 61) Cavell (1989): 60. 尚、飯田は『哲学探究』に最も多く登場する名前はアウグスティヌスであることを指摘している (飯田: 280)。もっとも、関口が指摘しているように、同書にはアウグスティヌスの描写について「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」との記述もある (PI, § 32; 関口: 163)。関口は『『すでに (言語習得が: 引用者註) 始まってしまった人間が、あたかも始まっていないかのように語る』ということに外ならない』と批判している (関口: 163)。しかしまた、アウグスティヌスは (あるいは言葉を話すようになった者は) このように語る以外の方法をもたないのではないかという問題は一考の余地があるように思われる。
 62) 'When, my, elders, name, some object, accordingly, move, toward, I, saw, this, grasped, called, sound, uttered, meant, point, intention, shown, bodily movements, natural language of all peoples, expression, face, eyes, voice, state of mind, seeking, having, rejection, words, repeated, used, proper places, various sentences, leant, understood, signified, trained, signs, express my own desires' (Cavell, 1989: 60-61).
 63) Cavell (1989): 60-61. 社交辞令、強要された虚言等々、言った言葉と自らの願望が直接的につながない場合もあるが、ここでは口にした言葉がすべて、ということが主張されているわけではない。それはむしろ言葉の使用の一致が全てを決する、という懐疑的解決に近からう。
 64) Cavell (1990): 99.
 65) 出エジプト記 12: 7. 邦訳は新共同訳、英訳は King James Version による。
 66) 出エジプト記 12: 22.
 67) Cavell (1990): 98.
 68) 服部訳: 280. 一部改変を加えた。

✦引用文献

- Cavell, S. (1989): *This New Yet Unapproachable America* (Living Batch Press).
 Cavell, S. (1990): *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Moral Perfectionism* (La Salle, IL, University of Chicago Press).
 Emerson, R. W. (1990): Self Reliance, in: R. Poirer (eds), *Ralph Waldo Emerson* (Oxford, Oxford University Prss). (= 酒本雅之訳 (1972): エマソン論文集 (上). 岩波書店.)
 Hammer, E. (2002): *Stanley Cavell: Skepticism, Subjectivity, and the Ordinary* (Polity Press).
 Kripke, S. A. (1982): *Wittgenstein on Rules and Private Language: An Elementary Exposition* (Harvard University Press). (= 黒崎宏訳 (1983): 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.)
 O'Grady, W. (2005): *How Children Learn Language* (Cambridge University Press). (= 内田聖二訳 (2008): 子どもとことばの出会い——言語獲得入門. 研究社.)
 Takayanagi, M. (2007): Transforming the Profession of Teaching in a Changing Society: Teaching as Philosophical Inquiry and Stanley Cavell's *The Senses of Walden. Educational Studies in Japan*, 2, 95-105.
 Wittgenstein, L. (2001): *Philosophical Investigations, The German Text, with a Revised English Translation*. G. E. M. Anscombe (trans) (Oxford, Blackwell). (= 藤本隆志訳 (1976): 哲学探究. 大修館書店.)
 アウグスティヌス (1976): 聖アウグスティヌス 告白 (上). 服部英次郎訳. 岩波書店.
 飯田隆 (2005): ウィトゲンシュタイン——言語の限界. 講談社.
 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, 73、2、98-109.

- 今井康雄 (2009) : 言語 — 記号からメディアへ. 田中智志・今井康雄編、キーワード 現代の教育学. 東京大学出版会.
- 齋藤直子 (2007) : 大人の教育としての哲学 — デューイからカベルへ —. 近代教育フォーラム、16、51-66.
- 齋藤直子 (2009) : 〈内なる光〉と教育 — プラグマティズムの再構築. 法政大学出版局.
- 関口浩喜 (1995) : ウィトゲンシュタインの始め方 — 『哲学探究』の冒頭をどう読むか. 飯田隆編、ウィトゲンシュタイン読本. 法政大学出版局.
- 高柳充利 (2007) : カベル「エマソンの完成主義」による教師教育の再構築 : 哲学 — 臨床融合型教育学研究. 京都大学大学院教育学研究科紀要、53、45-57.
- 丸山恭司 (1992) : ウィトゲンシュタインの言語ゲーム論とその教育学的意義 — 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、41-54.
- 無藤隆 (2008) : 幼稚園教育要領改訂のポイント. これからの幼児教育を考える、2008 夏、2-7.
- 文部科学省 (1998) : 幼稚園教育要領.
- 文部科学省 (1998) : 幼稚園教育要領解説.
- 山岸賢一郎 (2007) : 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 —. 九州大学大学院教育学コース院生論文集、7、109-124.
- 渡邊福太郎 (2008) : 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 —. 東京大学大学院教育学研究科教育研究室研究室紀要、34、25-36.

付記 : 本研究は平成 20-21 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。

(たかやなぎみつとし 信州大学教育学部)