

ウィトゲンシュタイン哲学と言語習得論

— 共同注意概念の批判的検討 —

平田 仁胤

(2010年10月7日受理)

Wittgenstein Philosophy and a Theory of Language Acquisition — Examining the concept of joint attention —

Yoshitsugu Hirata

Abstract: The purpose of this paper is to examine, in terms of Wittgenstein Philosophy, the concept of joint attention that is endorsed by Jerome Seymour Bruner and Michael Tomasello. Bruner and Tomasello appreciate the problem of indeterminacy of reference suggested by Wittgenstein's notion of ostensive definition and family resemblances. They insist that the concept of joint attention is crucial to solve the problem. However, the concept can be criticized for not considering two points. (1) It fails to see that intentions emerge *ex post facto* because it presupposes a substantive view of intention. (2) It also fails to recognize that intentions emerge in a certain context. In conclusion, this paper points out that the concept of joint attention need to be examined by Wittgenstein's considerations of intention.

Key words: joint attention, indeterminacy of reference, intention

キーワード：共同注意、指示の不確定性、意図

1. はじめに

ルートヴィヒ・ウィトゲンシュタイン (Ludwig Wittgenstein, 1889-1951) は、従来の伝統的な言語観に対する徹底的な批判を加えた哲学者である。すなわち、「一語一語が対象を名ざし」しており、各々の言葉が一つずつ意味を持ち、「文章がそのような名ざしの結合」からなるとする言語観への批判を行う [PU, §1]。

だが、この言語観の何が問題なのだろうか。日常的な言葉の教育は、この言語観を前提に行われ、成果を収めているように思われるからだ。たとえば、母親がおもちゃを指さしながら、「これがおもちゃよ」語りかけることを通じて、子どもの語彙を豊かにしようとする教育実践はありふれたものかもしれない。しかしながら、詳細は後述するが、この言語観には、「指示

の不確定性」という困難がある。

そして近年、指示の不確定性を克服する視座として、「共同注意 joint attention」概念に注目する言語習得論が展開されている。共同注意概念それ自体は、必ずしもウィトゲンシュタイン哲学と関連して論じられているわけではないが [cf. ムーア編, 1999], ジェローム・ブルーナー (Jerome Seymour Bruner, 1915-) やマイケル・トマセロ (Michael Tomasello, 1950-) は、共同注意概念に注目し、その困難の克服を試みている。

先行研究においては、ブルーナーやトマセロの依拠する共同注意概念と、ウィトゲンシュタイン哲学との高い親和性が指摘されている。その概念はウィトゲンシュタイン哲学と同じく、指示の不確定性を克服する手立てとして、言語の社会的相あるいは間主観的な側面を強調しているという [Nelson, 2009]。

しかし、共同注意概念とウィトゲンシュタイン哲学

は、果たして親和的な関係にあるのだろうか。なぜなら、「注意 attention」という志向性によって、指示の不確定性という困難の克服を試みる議論にも、ワイトゲンシュタインは批判を加えているからである。共同注意概念が、ワイトゲンシュタインの提起する問題をどこまで克服可能なのか。この問いを十分に検討した研究は少ないように思われる¹⁾。

よって、本研究は、共同注意に着目する言語習得論に、ワイトゲンシュタイン哲学の視点から批判的検討を加える。

2. 指示の不確定性

2.1. 直示的定義の問題

まず、ワイトゲンシュタインの思考実験を取り上げ、指示の不確定性の困難が如何なるものか確認する。ワイトゲンシュタインは、「2」という言葉の意味を教えようとする教育場面を想定する。そこでは、大人が「これが2」と2個のくるみを指しながら、子どもに数詞を教えようとしている [PU, §28]。ワイトゲンシュタインは、具体物を指し示し、その名前を呼ぶことによって定義することを「直示的定義 hinweisende Definition」と呼ぶ [PU, §6, §28]。

しかし、ここで「2」という言葉によって、くるみを指しているのか、くるみの色を指しているのか、それとも指の方向性を指しているのかが、子どもには判然としないかもしれないとワイトゲンシュタインは主張する。もしかすると、子どもは大人の意図とは異なって「2」をくるみの色を指す言葉だと理解するかもしれない。

ワイトゲンシュタインの思考実験に対して、「2」という抽象性の高い言葉の意味を教えようとするために、この困難が生じていると、反論を加えることもできるだろう。たとえば、より具体的な「リング」といった言葉の教育に上述の困難は生じない、と。たしかに、「2」という言葉の抽象性は高く、指示の不確定性の困難がより生じやすいと言うこともできるだろう。しかし、「リング」という言葉もまた、指示の不確定性に直面する。リングを指しながら「これがリングという」と大人が子どもに教えるとしても、「2」の場合と同様に、それがリングの丸い形状を指しているのか、赤い色をさしているのか、あるいは指さしという行為それ自体を指しているのかは、やはり判然としないといえるだろう。直示的定義による言語習得の過程は、指示の不確定性に直面せざるを得ないのである²⁾。

2.2. 家族的類似性

もうひとつの批判として、ワイトゲンシュタインは

家族的類似性の議論を行っている。具体的には、「ゲーム Spiel」という言葉を挙げて、議論を展開している [PU, §66]。「ゲーム」という言葉は、様々なゲームを意味し得る。たとえば、「盤ゲーム」、「カードゲーム」、「球技」、「競技」などが挙げられる。ここ「ゲーム」の意味として、①勝敗がある、②2人で行う、を想定するとしよう。たとえば、盤ゲームの一種であるチェスはこの意味に合致する。すると「ゲーム」という言葉の意味は、①と②のみになるだろうか。

無論、そうはならない。「ゲーム」には、他にも様々な意味が含まれているからである。たとえば、1人で行うソリティアというカードゲームは、①の特徴を持つが、②の特徴は持たない。また、子どもが1人で壁に向かってボールを投げつけて遊んでいるゲームは、①と②の双方を持たないだろう。にもかかわらず、それらは「ゲーム」という言葉で指示される。つまり、「ゲーム」は、ゲーム全般に共通の特徴を指示する言葉ではない。むしろ、個々のゲームが類似した特徴を備えており、互いに関連した網の目を指示しているのである [PU, §66]。

この類似性は、家族の構成員間に成立している類似性に似ている。たとえば、構成員一人ひとりとは、体つき、顔の特徴、眼の色、歩き方、気質などのいずれかが類似しており、大まかな家族を構成している。このことをワイトゲンシュタインは「家族的類似性 Familienähnlichkeiten」 [PU, §67] と表現している。

ワイトゲンシュタインの家族的類似性の議論は、指示の不確定性をより強調することになる³⁾。なぜなら、「ゲーム」という言葉の指示する対象が類似性をもった対象群であるため、ゲーム同士の境界線、あるいはゲームとゲームではないものとの境界線が、曖昧になるからである。

この指示の不確定性という困難を踏まえ、言語習得論を展開する論者として、ブルーナー [1981; 1988; 1999] とトマセロ [Tomasello, 1992; 1999; 2003; 2008; トマセロ, 1999; 2005] が挙げられる。彼らは、言語習得における共同注意の役割を指摘し、その困難を克服しようとする。

3. 共同注意概念に依拠する言語習得論

3.1. ブルーナーの言語習得論

ブルーナーは、ワイトゲンシュタインの指摘する困難を認め、「その答えを提案した幼児言語習得の最初研究者」 [Tomasello, 1999, p.109] と言われている。ブルーナーは、子どもに備わった生得的能力として次の二つを挙げる。

一つ目は、子どもが人が行為主体として解釈している点である。すなわち、人間の行為は何らかの目標を持ってなされるという考え方を、子どもはごく初期の段階から獲得しているという。それゆえ、子どもは、人間の行為が何らかの意図を伴っていると解釈するという。

二つ目は、子どもが任意の記号と、経験世界における事物との間に、表象関係があることを理解している点である。これは第一点目よりも、やや後の発達段階に見られるという。大人によって、何らかのサインが送られたり、言葉が発せられたりすれば、それらは何らかの事物をあらわしている。つまり、記号が事物と対応していることを理解するという。

では、どのようにして子どもは、この二つの能力に基づいて言語を習得するのか⁴⁾。ブルーナーは次のように説明する。子どもは、周囲の感覚的世界の特徴を、母親と共有しようとする傾向にある。それゆえ、子どもは、自分が注意している世界の特徴に対して、母親の注意を向けさせようとする。自らの意図を身振りや音声によって、母親に伝えようとするという。そうして、母親と子どもとが共通した世界の特徴について注意する関係が最初に成立する。この関係が成立した状態をブルーナーは「共同注意」と呼ぶ。

次に、ブルーナーは母親と子どもと一緒に絵本を読む場面に注目する⁵⁾。一緒に絵本を読むという文脈を共有することによって、互いに注目する箇所は容易に限定され指示の不確定性を回避することができるという。ここで、子どもは母親の注目を引くだけではなく、逆に、母親の方からも「ほら、ごらん (Look)」とか、「リチャード、それなあに？」という質問形式で話しかけられることで、子どもの注意も動かされる⁶⁾。

このようにして、子どもは漸進的に事物と言葉との対応関係を学び、言語を習得していくとブルーナーは述べる。

3.2. トマセロの言語習得論

トマセロは、指示の不確定性の議論を踏まえ、伝統的な言語観とは異なるモデルに基づく言語習得論が必要だと主張する。トマセロによれば、「共同注意場面 joint attention scenes」モデルを想定することによって、指示の不確定性を回避することが可能だという。共同注意場面とは、子どもと大人とが、一緒に何らかの対象に対して、あるいはその対象に向けられた相手の注意に対して、ある程度の時間にわたって注意を向けている場面である [Tomasello, 1999, pp.96-97]。

この共同注意場面を形成するためには、次の三つの段階を経る必要があると、トマセロは述べる。すなわち、「共同注意フレーム joint attention frame」の構

築、「伝達意図の理解 understanding communicative intentions」、そして「役割交代を伴う模倣 role-reversal imitation」 [Tomasello, 1999, pp.96-107; 2003, pp.21-28] である。

子どもが、床の上のおもちゃで遊んでいるとする。床の上には他にも多くのおもちゃが散乱している。そこに、大人が入ってきて、子どもが使っている同じおもちゃで遊ぶとする。子どもも大人も同じおもちゃに注目し、別のおもちゃには注目しない。この場面で、その大人と子どもは「共同注意フレーム」を構築している。

ここでさらに、その大人は「これを片付けなさい」、あるいは「他のおもちゃを片付けなさい」と子どもに言うかもしれない。このとき、子ども自らが注目していたおもちゃが、片付けられるよう命令される。また、別のおもちゃへと注目するように、大人が促している。こうして、自らの注目する対象物に対して、別様に働きかける他者がいることを、子どもは学ぶ。同時に、自らが注目していない別のおもちゃへと注目するように、自らの注目対象を移動させようとする他者がいることも学ぶ。これらのやりとりを通じて、子どもは他者の「伝達意図の理解」を行うようになる。

そうして、子どもは自分だけでなく他者もまた意図を持つ主体であることを理解し、他者の意図的活動を模倣するようになるという。他者の置かれた立場と、自分の置かれた立場を交代して考えることができるようになる。これが「役割交代を伴う模倣」である。

それでは、この三つの段階を経ることによって形成された共同注意場面において、子どもはどのようにして言語を習得するのか。

まず、注意の対象となる物・大人・子ども自身、という三つの関係要素が、同一空間内に配置されていることへの理解を、共同注意場面は子どもに与えてくれるとトマセロは述べる [Tomasello, 1999, p.99]。子どもは、何が注意の対象となっている／なっていないのかを、俯瞰図の如くメタ的な視点から理解可能になるのだという。

次に、言語習得に必要な社会的文脈として共同注意場面が機能するとトマセロは述べる。たとえば、トマセロは次の様な場面を挙げる [Tomasello, 1999, p.99]。あるアメリカ人がハンガリーの駅にいる場面である。この場面において、ハンガリー人がハンガリー語でアメリカ人に話しかけたとしても、アメリカ人は当惑するだけで、新しく言葉を習得することはできないという。しかし、反対にアメリカ人がハンガリー人に話しかけると、新しい言葉の習得が可能となる。列車の時刻表を片手に、目的地を指さしながら話しか

ければ、英語が分からずとも目的地や時刻について尋ねていることは推察できる。また、切符売り場において、紙幣と切符を交換しながら何か言葉を発すれば、それが金額や目的地についての情報であることも推察可能である。つまり、ハンガリーの駅においては、たとえば切符とお金を交換したり、目的地や時刻を尋ねたりするなど、行為の目的が共有されている。したがって、そこで発せられる未知の言葉の指示対象も、その社会的文脈に照らして明確となり、言葉の習得が可能になるというのである。

そして、「役割交代を伴う模倣」を行うことが可能になった子どもは、大人が自らに対して使った時と同様に、同じ伝達目的で言語記号を大人に対しても使えるようになる。たとえば、大人の「おもちゃを片付けなさい」という発言から、「おもちゃ」という言葉や、「他のおもちゃを片付けなさい」という発言から「片付ける」という動詞も、子どもは学ぶようになるのだという。こうして徐々に、単純な言葉の習得から抽象的な統語構文へと至り、子どもは言語を習得すると、トマセロは主張するのである [Tomasello, 2003]。

4. 共同注意概念に依拠する言語習得論の検討

4.1. 両者のウィトゲンシュタインへの応答

ブルーナーもトマセロも、ウィトゲンシュタインの提起する指示の不確定性の困難に対して、次のような応答を行っている。まず、子どもの生得的な意図理解能力を前提とする。そして、その能力に基づき、子どもと大人は意図対象を共有する共同注意場面を形成する。たとえば、「2」という言葉を教える大人の意図を子どもは理解できるため、先の困難は生じないというのである。この点について、ブルーナーとトマセロは、以下のように述べている。

母親はヴィトゲンシュタインのジレンマ（「命名は指示物のどの特徴を指し示しているのか？」）を回避している。…彼女は特徴の抽出についてほとんど困難を引き起こすことはない。…ヴィトゲンシュタインのジレンマの“すべて”を解決することにはならないかもしれないが、このジレンマを回避することにはなると思われる。というのは、リチャードの母親の命名が指し示している物については、実質的にまったく混乱がないからである [ブルーナー, 1988, pp.88-89]。

部分的ではあるが、少なくとも、ウィトゲンシュタ

インの問題に対する私の解決は次の点にある。すなわち、有意義な共同注意場面——ウィトゲンシュタインは「生活形式」と呼ぶ——の基盤の中で、子どもが大人の伝達意図を理解する点にである [Tomasello, 1999, p.108]。

このように両者はウィトゲンシュタインの指示の不確定性を念頭に置きつつ、その困難を共同注意概念によって克服しているように思われる。指示の不確定性を完全に克服することはできないが、それでも実質的に問題はないと両者は主張しているのである。

4.2. 意味のメンタリズム

しかし、共同注意概念を用いることによって、両者は別の問題を惹起している。それは意味のメンタリズムである。言葉と対象との指示関係を成立させるものとして、意図や志向性などの心的状態を想定する立場を、本論では意味のメンタリズムと呼ぶこととする。

上述のように、ブルーナーはトマセロの議論を支持し、子どもの生得的な意図理解能力を前提とする。ブルーナーは、この能力について詳述していないため、以下では、トマセロの考察を検討していく。

彼は、子どもの生得的な意図理解能力について、次のように述べる。

子どもは自己を志向主体 (intentional agent) として経験するようになる。つまり、行動や注意のストラテジーがある目的にしたがって組織されたものとして自己を認識する。…子どもは自己を、心的領域 (mental agent) を持った主体として経験するようになる。すなわち、思考や信念——それは他者のものや現実のものとは異なる可能性があるのだが——を持った存在として自己を認識する。そしてこの時期から、同種の者をこのような新しい視点で見られるようになる [Tomasello, 1999, pp.14-15]。

まず、子どもは、自己が志向主体であることを認識する。次に、自らの心的領域に思考や信念といった志向性があることを理解する。そして、同種の者にも志向性があることを想定するようになる。さらに、この志向性が、人間の行為を駆動する原因となることを、子どもは理解していくようになるという。それは、物理的な因果関係と同様に、人間の行為を引き起こすという。

つまりヒトにとっては、落ちてくる岩の重さが、丸太を破碎させる「力」となるし、食べ物を獲得しようとする目標を持つことが、生物を丸太の下を覗か

せる「力」となる。そして重要なことに、どちらの場合でも、先行する出来事があるということである。その出来事は、同じ媒介的な「力」が働く限り、同じ結果をもたらすのである [Tomasello, 1999, p.23]。

トマセロは何らかの意図や志向する心的状態があり、それが因果的に行為を引き起こすという志向性概念を前提にしていると思われる。そして、自分の志向状態と他者の志向状態とが、ある特定の対象物へと焦点化されることによって、共同注意場面が形成され、そこにおいて言葉と対象物との指示関係を子どもは理解するようになるという。

一見すると、意味のメンタリズムに問題はないように映る。実際、何かしらを意図し、その意図が行為を引き起こすという意図観を私たちは抱いているだろう。

だが、指示の不確定性の困難を、意味のメンタリズムによって架橋する試みもまた、ウィトゲンシュタインによって既に批判されているのである。

5. 意味のメンタリズムへの批判的応答

5.1. 心的状態の不在

たとえば、彼は「腕を上げよう」と意図するとき、そのような心的状態が不在であることを、以下のように指摘する。

しかし、私たちは一つのことを忘れないようにしよう。すなわち、「私が自分の腕を上げようとする」とき、私の腕が上がるということ。そして、起こってくる問題は、私が自分の腕を上げようとする事実から、私の腕が上がるという事実を引き取るとき、あとに残るのは何かということである [PU, § 621]。

ウィトゲンシュタインは「腕を上げようとする事実」から「腕が上がる」という事実を取り去るとき、そこに何が残るのかと問う。そして、彼は「自分の腕を上げようとするとき、私は大抵の場合、腕を上げようなどと試みてはいない」 [PU, § 622] という。つまり、何も残らない。腕を上げようとする時、特別に意図することなく腕が上がるのである⁷⁾。ここで、ウィトゲンシュタインは、意図という心的状態がなくても行為が生じることを指摘しているが、その行為には言葉を発することも含まれている。

ウィトゲンシュタインは、建築家Aとその弟子Bとが石板を用いて家を建てるという思考実験を行っている [PU, § 2]。建築に必要な石板にはいくつか種類が

あり、その中で必要となる石板の名前をAは言う。たとえば、「台石」とAが言うと、それに応じてBは台石をAのもとへ運ばなければならない。

この思考実験からは次のことが指摘できる。ここでAは、台石に注意を向けているだろうし、台石の心的イメージを持っていることもあるだろう。しかし、それでも、Aが台石に注意を向けずに仕事を進めたり、また、仕事を早く終えて帰ることしか考えてないことも想定される。つまり、「台石」という言葉を発する場合でも、意図という心的状態が不在の場合があり得るのである。ウィトゲンシュタインの批判に鑑みれば、絵本の読み聞かせであれ、おもちゃ遊びであれ、それらの実践に大人や子どもの注意といった心的状態を伴う必要はなくなってしまふ。

トマセロによれば、意図という心的状態がまず存在し、それらが共有されることによって共同注意場面が形成されるのであった。しかし、そのような心的状態が不在であるとすれば、どのようにして共同注意場面は形成され得るのか。少なくとも、大人や子どもの心的状態を理論的前提としている共同注意概念は、ウィトゲンシュタインの思考実験に対して、何らかの応答をしなければならないだろう。

それでは、ウィトゲンシュタインの批判に従い、理論的前提を失った共同注意概念は誤謬とされ、その概念に基づく共同注意場面も、誤った想定として棄却されるのだろうか。そして、指示の不確定性は、解決不能の問題のまま留まるのだろうか。

答えは否である。ウィトゲンシュタインによれば、心的状態が不在であるとしても、指示の不確定性に陥ることはない。というのも、言葉の意味は、社会的文脈によってあらかじめ規定されており、意図といった心的状態が不在でも困難を生じないからだという。

5.2. 社会的文脈の先行性

ウィトゲンシュタインの別の思考実験を取り上げよう。それは買い物の場面である。買い物客は「赤いリンゴ5つ」と書かれた紙片を店の人に見せる。すると、店の人はリンゴを5つ持ってきて、代金と交換し、リンゴを渡す [PU, § 1]。この買い物の場面において、買い物にきた人物と店の人が、「赤」、「リンゴ」、「5」といったそれぞれの言葉が何を意味しているのかを念頭に置かなくとも、買い物が成立している。二人の人物が、意図という心的状態を伴わなくとも、買い物という状況が、互いの行為の意図を明確化し、円滑な行為を支えている。

ここで早急に付記しなければならないのは、トマセロの主張する共同注意場面と、ウィトゲンシュタインの想定する買い物の場面とは、互いに類似点を持ちつ

つも、本来的な性質においては全く異なるということである。

たしかに、いずれの場面も言葉の意味を規定する文脈の重要性を指摘しており、言語の社会的相を強調している。トマセロの思考実験であるハンガリーの駅の場面は、社会的文脈が定まっていれば指示の不確定性を回避し得ることを示している。だが、この文脈に対する理論的位置づけが、両者においては全く異なる。

トマセロにとって、個々人の注意が特定の対象に向けられ、そして共有されることによって、共同注意場面は形成される。すなわち、対象に対する注意という心的状態は、共同注意場面の形成に先行している。

だが反対に、ウィトゲンシュタインにとって、買い物場面は、個々人の注意といった心的状態を必要としない。買い物客は何も注意することなくリングを購入できるし、買い物中に家に帰って作る料理のことを志向することもできるだろう。

しかも、買い物の場面が、個々人の心的状態に先行して存在し、それを規定すらしている。「赤いリング5つ」と書かれた紙片を持ってきた人物は、当然、買い物客としてみなされ、赤いリングを5つ購入する意図を持っているとされるのである。この場面において、買い物客がお金を払わなかったりすれば、店の人は客の意図を問いただすかもしれない。「財布を忘れたのだ」とお金を払わない理由を説明すれば、買い物を継続することができるだろうが、そのような説明抜きでは、「赤いリング5つ」という紙片は機能しなくなってしまう。つまり、買い物という社会的文脈においては、その文脈に即した意図を持つべきだとされ、それに即さない意図は認められない。むしろ、その文脈においてこそ、個々人の意図や注意といった心的状態が立ち現われるのである。

ここで、意味のメンタリズムを前提とする共同注意概念の問題点について小括しよう。それが看過している問題は二つある。まず、意味のメンタリズムを採用しなくとも、私たちの社会的実践が成立していることである。そして、その文脈がすでに成立していることによって、意図や注意が立ち現われることである。

この二つの問題を考察の射程に含めなければ、共同注意概念に基づく言語習得論は、その習得過程を説明する妥当な理論を提示できないであろう。絵本の読み聞かせやおもちゃ遊びなどを行うことなく、子どもを育てることもあるだろうし、大人と子どもとの間に共同注意場面が形成されているとは言い難い養育環境もあるだろう。果たして、そのような環境において育つ子どもは言語を習得できないのだろうか。本論では、その点を解明する紙幅はないが、少なくとも、ウィト

ゲンシュタイン哲学の示唆をさらに詳細に検討していく必要があると思われる。

6. おわりに

本論は、ウィトゲンシュタイン哲学の示唆を汲んだ言語習得論を展開しているブルーナーとトマセロの議論を検討した。彼らは、共同注意概念に依拠することによって、ウィトゲンシュタインの指示の不確定性という問題に応答を試みていた。共同注意概念は、社会的文脈の役割を指摘している点において、ウィトゲンシュタイン哲学と軌を一にしている。しかしながら、それはウィトゲンシュタイン哲学の批判のすべてに及ぶものではなかった。すなわち、意味のメンタリズムを採用している点において、共同注意概念は課題を抱えていた。

それでは、ウィトゲンシュタイン哲学は言語習得論に対してどのような示唆をもたらし得るのか。この点については今後の課題となるが、まずは意味のメンタリズムに陥ることのない、多種多様な社会的文脈における言葉の使用を分析する必要があるだろう。こうした分析を通じて、共同注意場面と呼ばれる文脈も、さらに詳細に分析が可能となるだろうが、この課題については他日を期したい。

【註】

- 1) ウィトゲンシュタイン哲学の示唆を踏まえ、認知心理学における理論枠組みを検討する研究が見られるもの [e.g. Hutto, 2009; Montgomery, 1997; 2002]、彼の志向性概念への批判まで射程に含めてはいない。また、教育哲学の領域において、例外的にウィトゲンシュタイン哲学と志向性を結びつけている論者としてラントレー [Luntley 2003; 2004; 2005; 2007; 2008a; 2008b] を挙げられる。だが、彼のウィトゲンシュタイン解釈には疑問の余地がある。
- 2) 同様の議論をクワイン [1984] も行っている。彼は、現地人がウサギを見たときに発する言葉である「ガバグァイ (Gavagai)」の意味を、どのように言語学者が理解するか、という思考実験を行っている。
- 3) 家族的類似性の議論を踏まえながらも、指示の不確定性に陥らないとする研究もある。心理学者のロッシュは「プロトタイプ理論」を提案している [Rosch, 1975]。たとえば、「鳥」という言葉のカテゴリーの一員として想起しやすいのは、「ペンギン」や「ダチョウ」よりも、「コマドリ」や「スズメ」だった。このことから「鳥」という言葉には、コマドリ

ヤズズメといった「鳥らしい鳥」、つまり「プロトタイプ」があるという。「鳥」という言葉の意味は様々な種類に拡散するのではなく、プロトタイプとしての「コマドリ」に集約されるのだという。

- 4) ブルーナーは、次のような観察を行った。それはある家庭にいる生後5カ月のリチャードという子どもの観察だった。回数が増えることもあったが、基本的には2週間に1度の割合でリチャードのところを訪れた。訪問の度に、ブルーナーともう一人の観察者は、約1時間の録画や録音を行い、それはリチャードが24カ月になるまで続けられた。
- 5) ブルーナーは、絵本の読み聞かせが「中産階級」[ブルーナー, 1988, p.45] に限定されたものであることを認めているが、それでも絵本の読み聞かせを一事例として考察を展開できるという。
- 6) ブルーナーは、絵本の読み聞かせだけではなく、「イナイナイバー」遊びにおいても、子どもは言語を習得するという。「イナイナイバー」遊びは、抽象性の高い、特定の規則を持つ「言語ゲーム」だという。母親が「イナイナイ」と言っているとき、母親の顔が「イナイ」こと、つまり「イナイ」という状態が母親の顔と対応していることを、子どもは学んでいる。逆に「バー」という時は、母親の顔が「イル」状態にあることを理解するようになる。こうして空間的な存在について抽象的な理解を獲得していくのだと、ブルーナーは主張する。また、「イナイナイ」状態から、「バー」という「イル」状態への時間的な変化について、さらに「イナイ」状態から「イル」状態へ移行するという因果関係なども、同時に理解するようになるという。つまり、子どもは、空間・時間・因果関係に関する抽象的な対象を理解できるようになるため、具体的な対応関係が明確ではない言葉も理解できるようになるという [ブルーナー, 1981; 1988]。
- 7) ウィトゲンシュタインの批判は志向性に着目するものだけではない。たとえば、「三角形」の言葉の意味とは、その話者の心に浮かぶイメージだとする言語観への批判や、「痛み」という言葉が、身体に生じる痛みと対応関係にあるという言語観への批判がある。たとえば、次のような思考実験をウィトゲンシュタインは行っている。あるロシア語にまったく通曉していない人物が、ある文章を渡され、その読み方を暗記する。その人物Aは別の人物Bの前で暗記したロシア語を復誦する。このときAは、ロシア語を知る人物とまったく異なる心的状態にあるだろうが、それでもBはAがロシア語を知っていると認めるのである。つまり、言葉の使用において、特定

の心的状態は必要条件ではないのである。これらの議論も含めて、ウィトゲンシュタイン哲学を扱うべきではあるが、紙面の都合上、志向性に着目した批判のみを取り上げた。

【引用・参考文献】

- クワイン, W.V., 1984, 大出晃／官館恵訳『ことばと対象』勁草書房。
- トマセロ, M., 1999, 「社会的認知としての共同注意」ムーア, C./ダナム, P.J. 編, 大神英裕監訳『ジョイント・アテンション——心の起源とその発達を探る——』ナカニシヤ出版, 93-117頁。
- トマセロ, M., 2005, 「言語は本能ではない」伊藤忠夫訳『中京大学教養論叢』第46巻第1号, 79-129頁。
- フォスター＝コーエン, S.H., 2001, 今井邦彦訳『子供は言語をどう獲得するのか』岩波書店。
- ブルーナー, J.S./ガートン, A. 編, 1981, 寺田晃監訳『子どもの成長と発達——その理論と教育——』新曜社, 73-103頁。
- ブルーナー, J.S., 1988, 寺田晃／本郷一夫訳『乳幼児の話しことば——コミュニケーションの学習——』新曜社。
- ブルーナー, J.S., 1999, 「共同注意から心の出逢いへ」ムーア, C./ダナム, P.J. 編, 大神英裕監訳『ジョイント・アテンション——心の起源とその発達を探る——』ナカニシヤ出版, 1-14頁。
- ムーア, C./ダナム, P.J. 編, 1999, 大神英裕監訳『ジョイント・アテンション——心の起源とその発達を探る——』ナカニシヤ出版。
- 丸山恭司, 1991, 「認知科学・人工知能・言語ゲーム——表象主義的知識論批判——」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第37巻第1部, 16-21頁。
- Hutto, D. D., 2009, “Lessons from Wittgenstein: Elucidating Folk Psychology”, *New Ideas in Psychology*, Vol.27, pp.197-212.
- Luntley, M., 2003, *Wittgenstein: Meaning and Judgment*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Luntley, M., 2004, “Growing Awareness”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol.38, No.1, pp.1-20.
- Luntley, M., 2005, “The Character of Learning”, *Educational Philosophy and Theory*, Vol.37, No.5, pp.689-704.
- Luntley, M., 2007, “Learning, Empowerment and Judgment”, *Educational Philosophy and Theory*, Vol.39, No.4, pp.418-431.
- Luntley, M., 2008a, “Conceptual Development and

- the Paradox of Learning”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol.42, No.1, pp.1-14.
- Luntley, M., 2008b, “Training and Learning”, *Educational Philosophy and Theory*, Vol.40, No.5, pp.695-711.
- Montgomery, D. E., 1997, “Wittgenstein’s Private Language Argument and Children’s Understanding of Mind”, *Developmental Review*, Vol.17, pp.291-320.
- Montgomery, D. E., 2002, “Mental Verbs and Semantic Development”, *Journal of Cognition and Development*, Vol.3, No.4, pp.357-384.
- Nelson, K., 2009, “Wittgenstein and Contemporary Theories of Word Learning”, *New Ideas in Psychology*, Vol.27, pp.275-287.
- Rosch, E., 1975, “Cognitive Representations of Semantic Categories”, *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol.104, pp.192-233.
- Tomasello, M., 1992, *First Verbs: a Case Study of Early Grammatical Development*, New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M., 1999, *the Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press. (大堀 壽夫／中澤 恒子／西村 義樹／本多 啓訳『心とことばの起源を探る——文化と認知——』勁草書房, 2006。)
- Tomasello, M., 2003, *Constructiong a Language: a Usage Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press. (辻 幸夫／野村 益寛／出原 健一／菅井 三実／鍋島 浩朗／森吉 直子訳『ことばをつくる』慶応義塾大学出版会, 2008)。
- Tomasello, M., 2008, *Origins of Human Communication*, Cambridge, Massachusetts, London, England: MIT Press.
- Wittgenstein, L., 1953=1984, “Philosophische Untersuchungen”, G. E. M. Anscombe u. R. Rhees (Hrsg.), *Wittgenstein Werkausgabe, Bd.1*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. (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年。PUと略記。)