

知識獲得の非認知的基盤

— ウィトゲンシュタインの『確実性の問題』から —

丸山 恭司

(1993年9月10日受理)

Noncognitive Foundations of Knowledge Acquisition:
Wittgenstein's Viewpoint in the *On Certainty*

Yasushi Maruyama

It is said that the processes of learning are those of knowledge acquisition. Pedagogy is, then, designed in accordance with various theories of knowledge. In this paper, against the recent exaggeration about the representationalistic theory of knowledge, I argue strongly for the significance of a theory dealing with noncognitive foundations of knowledge acquisition, through tracing L. Wittgenstein's *On Certainty*.

The first section is an overview of the foundationalistic theory of knowledge and its relation to skepticism. It is shown that the traditional theory of knowledge consists of foundationalism and mentalism.

In the second section, I take up G. E. Moore's argument against skepticism, since this argument had influence on Wittgenstein's *On Certainty*.

Illustrated, in the third section, is Wittgenstein's distinction between normal empirical statements and Moore's those which Wittgenstein called "world pictures". World pictures are not objects of inquiry but its foundations, which are never doubted.

How world pictures are given is described in the last section. It is made clear that world pictures are noncognitive foundations of knowledge acquisition. Such foundations are given to us without referring to them. We noncognitively obtain them through actions.

はじめに

本稿の目的は、言語哲学者ウィトゲンシュタイン(Wittgenstein, Ludwig. 1889-1951)の遺稿である『確実性の問題』(以下、単に『確実性』と略す)¹⁾から、とりわけその知識獲得に関する議論を通じて、教育学的示唆を得ることにある。本稿で示されるのは、知識獲得の非認知的側面を視野に入れた研究の必要性である。

ウィトゲンシュタインの哲学は、彼が哲学活動を休止した十年をはさんで、通常前期と後期に分けて論じられる。実際、後期哲学は前期哲学の批判的検討を通じて展開されたものであり、両者の主張や扱って立つ言語観には大きな相違がある。また、後期の著作にお

いてしばしば教育の場面が考察の事例として採用されていることも前期には見られない後期の特徴である。この点に関しては十年の休止期間の約半分を小中学校教師として働いたウィトゲンシュタイン自身の体験が影響していると推察されるが、留意しておかなくてはならないのは教育事例の考察が単なる一事例の考察ではなく、後期哲学を方向づける根本的な役割を果たすものであったということである。

論者はこれまでの研究において、ウィトゲンシュタインの後期哲学の深まりを「教える-学ぶ」視点の展開と捉え、ウィトゲンシュタイン哲学における教育事例の考察の意義を探ってきた²⁾。また、この考察が言語哲学に留まらず、教育学に対しても意義を持つものであることを明らかにしてきた³⁾。さらに本稿では、後期

の著作のうち最晩期に著された『確実性』に絞り、この著作において「教える一学ぶ」視点がどのように展開されているのか、その意義は何であるのかを見てゆくこととしたい。

『確実性』はウィトゲンシュタインが死の二日前まで書き綴った文字どおり絶筆の草稿である。それは今日著作として公刊されているものの、十分な推敲を経たものではない。それゆえ一貫した主張を読み取ることが困難な箇所もいくつか残されている。とはいえ、この草稿は、外界の知識の確実性をめぐるG. E. ムーアの反懐疑論の主張に触発されて書き始められたものであり、知識論がその中心的な主題となっている。

知識論が教育学の基礎理論として顧慮されるべき要件であることは広く認められている。教授と学習の過程は、ある意味で知識の伝達と獲得の過程であり、いかなる知識（獲得）観を持つかによって教育行為も左右されてくるからである。知識論は長く哲学の主要テーマの一つとされ、諸派によって様々な論じられてきた。そしてまた、その教育学的応用も多く試みられてきており、最近では knowing how と knowing that との関係のいかに整合づけるかに関心が集中しているように見受けられる⁹⁾。ここで、そうした動向について包括的に論じる余裕はないが、本稿が取り上げる『確実性』においてウィトゲンシュタインは命題的知識が行為の知識と非分離であることを主張しており、彼の議論を検討することによってこの動向に関しても何らかの示唆を得ることができよう。

まずは、『確実性』が何を問題として書かれたのかを理解するために、簡単な理念図式を描くことを通して知識論の伝統的な問題構制を概観することとしたい。

1. 知識論の問題構制

— 正当化理論と意識内在主義

知識論の問いは「知識とは何か」「知る」とはいかなることかである。西洋の知識論の伝統は、この問いを「知識と呼ばれるためにはいかなる根拠が必要か」という問いに置き換え、正当化ないし基礎づけの方向から知識の本質に迫ろうとするものであったといえる⁹⁾。

知識論のこうした枠組みは古代ギリシアに遡ることのできるものである。バルメニデスは、それまでの自然哲学者らを批判しつつ、不確かで誤り得る「臆断(ドクサ)」に対して「知識(エピステーメー)」と呼ばれ得るものは決して誤りであってはならないとする立場から、知識はいかにして到達されるのかを問うた⁶⁾。そして、プラトンはこの課題を受け継ぎ、『テアイテトス』

(201C)において知識とはロゴス(論理、根拠)を伴った真なる臆断であるとした⁷⁾。

その後の知識論の展開は、この枠組みに従い、知識を根拠づける絶対的確定性の追求として進められてゆく。デカルトが方法的懐疑を採用したのも、出発点として絶対に確実なものを追求めたからであったし、ロックも、近世哲学の知識論的転回を決定づけた『人間知性論』において述べているように、知識の起源とその絶対的確定性を明らかにし、臆見との境界を探し出すことを目指していたのである⁸⁾。

知識の本性にその根拠から迫ろうとする正当化理論の枠組みにあって、絶対的確定性が問われることになるのは当然のことであろう。知識としての条件を満たすためにその根拠を追求してゆくにしても、この営みが無限に続くとするれば、知識は正当化されぬまま成立し得ないことになってしまうからである。正当化の終結点として、それ自体で明証であり、他の根拠を必要としないものがなくてはならないのである。

では、何が絶対確実なものとするのだろうか。一つは、論理学や数学などの必然的な真理であり、もう一つは、自己の意識内で生じる現象に関する真理である。デカルトが方法的懐疑の末に疑い得ないものとして到達したのも cogito ergo sum という意識作用の確定性であったし、ロックにとっても知識の絶対的確定性は観念間の一致不一致を知覚するその直観性にあった⁹⁾。これらの真理性は不可疑であるために、知識の最終的な根拠となることが期待されたのである。

しかし、ここに懐疑論の介入する余地が生じてくる。例えば、「そこに車が停まっている」という命題は見誤りや幻覚であったという理由から誤りとされる可能性があっても、「私には、そこに車が停まっているように見える」という命題は誤ることができない。それは、この後者の命題が「見え」という、認識主体にとって確実な感覚与件に関する命題だからである。しかし、ここから出発して外界に関する知識を得ることがいかにして可能となるのであろうか。まっすぐな棒を水に半分だけ浸すと棒は曲がって見えるし、縄を蛇に見間違えることもあるであろう¹⁰⁾。見えているのは知覚像であり、それが確実であるにしても、そこから外界の存在を導くことはできないのではないか。かくして、外界に関する確実な知識を得ることは不可能であるという懐疑論の主張が生じてくることになる。エイヤーによれば、知識論は懐疑論の主張をいかに受け止めるかの理論であるが¹¹⁾、そうであるのも知識論が正当化理論と意識内在主義という問題構制によって成り立っているからだといえよう。意識作用の絶対的確定性に知識を正当化する根拠を見出そうとするとき、懐疑論

は当然の問いとして生じてくるのである。

2. 懐疑論に対するムーアの批判

「確実性」は、ムーアがその論文「外界の証明」と「常識の擁護」において試みた一連の議論に触発されて著されたという経緯をもつ。ムーアはそこで外界に関する知識は得られないとする懐疑論の主張を批判した。「外界の証明」は1939年に行われた講演録であり、彼は観衆に対して次の手順で外界の証明が可能であると語っている¹²⁾。

ムーアはまず、「われわれの外なる事物」という表現を分析する。それはわれわれの手足についても適応可能であることから、「外なる」とは「われわれの身体の外」ではなく「われわれの心の外」であることが確認される。そして、次のような結論を導く。「われわれの心の内なる事物」とは「その事物の体験を私がない場合、そのものが存在していると考えることが自己矛盾であるようなもの」である。一方、「われわれの心の外なる事物」とは「その事物の体験を私がない場合に、そのものが存在していると考えても自己矛盾にならないような事物」である。例えば、感じられない痛みが存在していると考えことは自己矛盾であるが、手や犬に関しては、それらの体験をもっていないとしても、それが存在すると考えることは自己矛盾にならない。従って、手や犬の存在が証明されれば、「われわれの心の外なる事物」、すなわち「外界」の存在が証明されたことになる、と。そして、ムーアは観衆に自分の手を挙げて見せ、「私はここに手があることを知っている」と言うことで外界の存在が証明されるとしたのであった。

問題は、「私はここに手があることを知っている」と言うことができるのかどうかである。「ここに手がある」が確実な知識であるとするならば、手の存在は真であり、外界の存在は証明されたことになろう。しかし、懐疑論者の主張は、われわれが根拠をもって確実に知り得るのは感覚と件に関わる命題なのであって、外界に関しては知ることはできないというものであった。それゆえ、懐疑論者はムーアに対して、ここに手があることが確実であるための根拠を要求することになろう。ところが、ムーアの主張は、誰もが手の存在を確実に知っており、だからこそその根拠も持っているのだが、ただそれを示すことができないというものである。むしろ、ムーアにとって懐疑論者の誤りは、根拠が提示できる場合のみ知識の主張が可能となると考えることにある¹³⁾。われわれは皆常識的な確信を持って、手が存在していることを知っているのであ

る。

既に1925年の「常識の擁護」においてムーアはそうした「私が確実に知っていること」として、例えば、「自分が誕生するはるか昔から大地は存在していた」等の命題を挙げている。これらのことを確実に知っているにもかかわらず、そうした常識の見解に対して疑念を抱く懐疑論者こそ論理的な誤りを犯しているというのが、ムーアの批判であった¹⁴⁾。

3. 知識の基盤としての世界像

1949年ウィトゲンシュタインはしばらくの間教え子の一人であるマルコムのもとに滞在し、ここで彼とともにムーアの二論文について議論を重ねている。これが刺激となって「確実性」の執筆に着手するわけであるが、そこでのウィトゲンシュタインの考察は、ムーアが確実に知っているとした諸命題の特異性をめぐって為されている。

ウィトゲンシュタインは次のように分析する。ムーアが「ある天体と別の天体との間の距離を知っている」と言えば、それはムーア自身は知っているが別の人は知らない場合に為されるような言明である。この人はムーアに、どうやって知ったのか、また何のためにそうした探究をしたのかと訪ねることができるであろう。しかし、ムーアが「自分が誕生するはるか昔から大地が存在したことを知っている」と言うとき、その言明はムーア個人に関わるものではない。ムーアが知っているのであるなら、いささかもそれに劣ることなく誰もが知っていることである(84節, cf. 100節)¹⁵⁾。懐疑論者を論駁するためにムーアが知っていると言明する命題は、通常それをめぐって議論が生じることはなく、むしろその誤りの可能性を主張することが理解不可能となるような命題なのである(32節)。

この区別に関して、ウィトゲンシュタインはさらに次のように述べている。

「かくかくのことを知っている、と言ってムーアが枚挙する命題は、われわれが特別なテストをしないで肯定するような経験命題ばかりである。つまり、経験命題の体系のなかで一種の論理的な役割を演じる命題に限られている。」(136節)

ウィトゲンシュタインが経験命題を二つに分け、ムーアの挙げる命題を「論理的な役割を演じる命題」として特徴づけていることに注意しよう。この命題は、外見は経験命題と変わらないが、その役割において一般の経験命題とは異なるものなのである。

例えば、「自分が誕生するはるか昔から大地は存在していた」という命題を考えてみよう。この命題は論理学の命題ではなく、経験命題である。しかし、この命題は歴史学や地質学においては不問の前提であり、それ自体が問われることはない(138節)。これを偽としてしまうならば、歴史学などの研究は不可能となってしまうであろう。この命題は、歴史研究を通して真偽が定められる経験命題とは身分を異にするものであり(167節)、そうした真偽の判定が可能となるためには無条件に受け入れられなくてはならない探究の規則なのである(98, 494節, cf. 319節)。

ムーアの挙げる命題が「論理的な役割」を果たしているというのは、つまり、この命題は諸々の探究の対象とはされず、探究を支える基盤として機能しているということである(162節)。この基盤の上で、疑いや主張、検証などの営みが可能となる。ウィトゲンシュタインはこうした基盤としての役割を「蝶番」に喩えている。

「われわれが立てる問題と疑義は、ある種の命題が疑いの対象から除外され、問いや疑いを動かす蝶番のような役割をしているからこそ成り立つのである。つまり科学的探究の論理の一部として、事実上疑いの対象とされないものがすなわち確実なものである、ということがあるのだ。ただしこれは、われわれはすべてを探究することはできない、従って単なる想定で満足せざるを得ないという意味ではない。われわれがドアを開けようと欲する以上、蝶番は固定されていなければならないのだ。」(341-3節)

探究が成り立つためには、ある種の命題が探究を支える確実なものとして既に固定されているのではなくてはならない。ただしこの命題を確実なものとするのは、懐疑論者が主張したような感覚与件の真理性ではなく、探究に際してこの命題が果たす役割である。この命題は「言語ゲームを支える不動の基盤である限りにおいて真」(403節)とされ、疑いの対象から外されるのであって、何かしら絶対的な根拠があるからではないのである。われわれが言語ゲームの基盤となる命題を疑わないのは軽率で愚かだからではない。疑いをどこかで遮断し、そこから始めることが言語ゲームそのもののあり方なのである(150, 235節)。「言語ゲームの可能性は、疑い得るものすべてが疑われることを前提してはいない」(392節)のだ。換言すれば、ある種の命題が疑われぬ不動の基盤とされるのは、それ自体が明瞭で分明だからではなく、その周りにあるものに固定されているからである(144節)。それはちょうど、回

転するコマの軸が不動であるのと類比的である。コマの回転軸はあらかじめどこかに固定されているから不動なのではなく、その軸をめぐる回転運動そのものによって固定されているがゆえに不動なのである(152節)。

こうした基盤をウィトゲンシュタインは「世界像 Weltbild」と呼んでいる。

「私の世界像は、私とその正しさを納得したから私のもになったわけではない。私が現にその正しさを確信しているという理由で、それが私の世界像であるわけでもない。これは伝統として受け継いだ背景であり、私が真と偽を区別するのもこれによってのことなのである。」(94節)

世界像は無批判に受け継がれてゆくものであって、探究の結果として得られるようなものではない(103, 138節)。世界像は探究に先立って形成されなくてはならないその基盤なのである。あることを知っていると主張したり、それに疑いを抱いたりすることは一つの言語ゲームであり、そうした営みが成立するためには、既に確実な基盤として世界像が受け入れられているのではなくてはならないのである。

4. 知識獲得の非認知的基盤

(1) 世界像の形成

以上のように、ウィトゲンシュタインがムーアの議論を批判的に検討することから得た成果の一つは、一般の経験命題と世界像を記述する命題とを峻別し、その二重構造を明らかにしたことである。一般の経験命題は疑いの対象とされ得るものである一方、世界像命題は疑いの対象から除外され、確実なものとして受け入れられていなくてはならないものである。世界像命題を疑おうとするとき、「疑う」という営み自体が基盤を失うことになる。根拠のないものを排除すべくあらゆるものを疑おうとする哲学的態度に対してウィトゲンシュタインが示したのは、そうした正当化の営みでさえも、根拠なく受け入れられた世界像を基盤にして初めて成り立つということであった。

しかし、ここで次のような問題が生じてくる。探究の論理的前提である世界像は、探究に先立っていかにして受け入れられ、形成されることになるのだろうか。探究とは合理的に知識を吟味し、獲得してゆく営みであるといえるが、世界像はまさにそうした営みの不問の前提である。それゆえ、先にも見たように、世界像は探究に先立って根拠なく受け入れなくてはならない

ものである。だとすると、世界像の形成は「教化 indoctrination」の一種と見なされるべきものなのだろうか¹⁰⁾。世界像は否応なく教え込まれるものだと考えるべきか。しかしたとえそうであるとしても、この教え込みはいかにして可能となるのだろうか。世界像を記述する命題、例えば「目を閉じても対象は消え去らない」といった命題が与えられることによってか。そういった命題が示され、ただそれを信じ込ませることで、はたして世界像は形成されるのか。こうした問いに対するウィトゲンシュタインの解答を吟味するために、「確実性」における彼の議論をさらに追ってゆくことにしよう。

探究に先立って世界像が形成されなければならないことを、ウィトゲンシュタインはしばしば教育の場面を描くことで例示している。

「教師と生徒。その生徒は、様々な事物の存在や、いろいろな言葉の意味、といったように何から何まで疑って教師の説明を中断する。そこで教師が言う。「私の邪魔をするのはやめて、私の言うとおりにしなさい。いま君が疑っても、何の意味もないのだ。」(310節)

ここで生徒は、探究の対象となる知識だけでなく、その基盤に属しているものも疑っている。そもそも生徒は世界像を共有することを拒否しているのである。この場合、学習は一步も進まないこととなろう(315節)。学習が成立するためには、無差別な疑いは排除されていなくてはならないのである。

このことは、つまり、学習は論理的な前提として信頼を必要としているということである。「子どもは大人を信用することによって学ぶ。疑うことは信じることの後に来る。」(160節) 疑いも一つの言語ゲームであり、これが可能となるためにはその足場が形成されなくてはならないのである。教師もまた、例えば、本をめぐる言語ゲームを教える際には「たぶんこれは本だろう」といった曖昧な教え方はしない(374, 450節)。そもそもここには「本が存在するかどうか」という疑いの生じる余地はないのである(Cf. 476節)。子どもが、ある対象物が存在するかどうかを疑うことができるようになるのは、多くのことを学んだ後のことであろう(Cf. 143節)。

注意しなくてはならないのは、そうした学習の前提となる信頼は意識的に為されるものではないということである。「生徒は教師と教科書を信じる」(263節)というのも、生徒はそれらを端的に疑わないということであって、真偽の可能性を配慮したうえで信じるということではない。ここでいう「信頼」とは、探究を支

える基盤にかかわるものであって、そうした基盤の上で為される意識的・認知的な過程のことではない。世界像に関する確信は、「一定の思考過程を経て意識的に」(103節) 求められるものではないのである。

ウィトゲンシュタインによれば、世界像は以上のような非認知的な信頼を通して受け入れられるものである。

「私にとってゆるがぬ真理を表現する命題は、私からさきさまに学んだものではない。私はそれを後から発見することができる。」(152節)

世界像は、「まったく自明の理として受け入れられ、疑問の対象となることがなく、おそらくはことさらに表明されることもない」(87節, cf. 167節) ものである。世界像を後から命題として表現することはできるであろうが、あらかじめ言明化されていたわけではない。むしろ、世界像命題は「発見」として語られるものであって、世界像の形成に際して初めから与えていたわけではないのである。たとえ世界像が命題として明確化されたとしても、それはもはや非認知的基盤としての世界像とは同じものではないであろう。

このように、世界像は信じるべきものとして意識的に教え込まれるようなものではない。世界像はそうしたものとして認知されることなく形成されてゆくものなのである。例えば、子どもは、山がはるか以前から存在していたということを直接学ぶわけではない。本にそうかどうかという問いも生じない。子どもはそうした世界像を自分が学んだことの帰結として呑み込んでしまうのである(143節)。あるいは、子どもは、本が存在する、椅子が存在する、といったように学ぶのではなく、本を取ってくる、椅子に座ることを学ぶのである(476節)。物理的存在物は消えてなくならないという世界像は、そうした学習の非認知的な帰結なのである。

(2) 知識獲得とその基盤

知識獲得の端緒もこうした世界像の非認知的形成に関連したものとして理解されるべきであろう。以下では、いつ「名を知っている」といえるのかについてのウィトゲンシュタインの議論を通じて、知識獲得の問題を検討することとしたい。

ウィトゲンシュタインは次のように言っている。

「子どもは一定の仕方では反応するすべを学ぶのである、と私は言いたい。今そのように反応するとしても、彼はまだ何も知っているわけではない。知識はもつと後

の段階で始まる。」(538節)

子どもはまず言語ゲームの中で一定の反応を示すようになる。例えば、特定の対象に対して一定の呼び名を発することができるようになるだろう。母親などの他者とのやりとりのうちに子どもは名を呼ぶことを学ぶであろう。しかし、この時点で子どもは既に名を知っているといえるだろうか。「これは何か」という問いに適切に答えることができない子どもはまだしかじかの名を知っているとはいえないのではないか(Cf. 534-5節)。言葉を学び始めたばかりの子どもの語彙が少ないからといって、それは「この人の名を知っているだけで、あの人の名はまだ知らない」ということでは決してなかろう(541節, cf. 536節)。そういえるまでには、子どもは様々の言語ゲームに参加し、その中で人の名を使いこなしているのではなくてはならないだろう。「名を知っている」といえるためには、既に名を用いた様々の言語ゲーム——名を尋ねたり、呼ばれた物を取ってくるなど——に通暁していなくてはならないのである。

ものには名があるということは、直接言明化されて教えられることではない。それは言語ゲームのやりとりの帰結として形成される世界像であって、言葉を習得しようとする者が初めに心得ておかななくてはならないような参照規則ではまったくくない。こうした世界像は通常認知されず、名を問うたり、呼んだりする言語ゲームのうちに示されるものである。換言すれば、言語ゲームを演じる能力が世界像を保証しているのである。言語ゲームにおいてそう振る舞うこと、これが正当化され得ない基盤なのだ(148, 204, 212節)。「まるで根拠を求める営みには終点がないかのようである。だが、根拠のない前提が終点になるのではない。根拠なき行動様式、それが終点なのだ。」(110節)

おわりに

子どもは様々な言語ゲームを通して世界像を形成してゆき、多くの探究に通暁してゆく。命題的知識はそうした合理的な探究を通して獲得されるものである。換言すれば、あることを知っているというのは、どのように知ったのかを言明することができたり、またその内容を根拠づけるすべ——探究の方法——を知っているということである。単に一つの命題をおおむ返しに答えられるようになったからといって、子どもがそうした知識を獲得したとはいえないであろう。子どもは知識をめぐる様々な言語ゲームを習得して初めて知識を獲得できるようになるのである。

知識獲得に関して考察を進める際に、それを命題的知識の蓄積と見なし、行為にかかわる知識と分離してしまうならば、この考察は不十分なものとなるであろう。しかし、単に命題的知識と行為の知識を統合する観点のみから考察が進められると、知識獲得の様態を十分に見て取ることができなくなるのではないだろうか。ウィトゲンシュタインの「確実性」を検討することから本稿が試みたのは、知識獲得に先立つ世界像の形成という非認知過程があること、これが基盤になって知識獲得は可能となることの指摘であった。知識ないし知識獲得に関する最近の研究は、知識を宣言的知識と手続的知識に分けつつも、両者とも言明化可能なものと想定されているように見受けられる。しかしながら、知識(獲得)の非認知的側面を視野に入れた研究が為されなければ、人間の活動を十分に見て取ることとはできないであろう。教育研究においても、学習を成立させる非認知的条件を汲み取り得る方法が必要とされているといえよう。

ところで、ウィトゲンシュタインにとっても、世界像の形成や知識獲得という「教える—学ぶ」視点から知識論を再考することは、とりわけ重要な意味を持つものであった。ウィトゲンシュタインは後期哲学を通じて表象主義的な言語観を批判したが、この根強い言語観の誤謬を明らかにするために彼が拠り所としたものの一つが、「教える—学ぶ」立場からの考察だったのである。大人にとって既に明確になっていることから出発するのではなく、その明確さがいかに形成されるのか、あるいは、明確さをもっていない者にいかに伝達するのかが問われる立場から、知識の問題を取り扱おうとしたといつてよかろう。それは、自らの自明性からは出発し得ないという、非独我論的な方法である。既に見たように、「確実性」においてもこの方法は中心的な戦略としてたびたび用いられ、知識を認知的なレベルで、いわば大人の自明性のレベルで扱おうとしてきた知識論に対する批判の一翼を担っていたのであった。

註

- 1) Wittgenstein, L., *Über Gewißheit • On Certainty*, Basil Blackwell, 1979 (1969). (黒田亘訳「確実性の問題」『ウィトゲンシュタイン全集9』大修館書店, 1975年。)
- 2) 例えば、拙稿「後期ウィトゲンシュタインにおける『教える—学ぶ』視点の展開——前期から後期への意味論の変遷を中心として——」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第35巻, 1990年。

- 3) 例えば、「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』第65号, 1992年。
- 4) 例えば、次のものを挙げることができる。シェフラー, I. (村井実監訳)『教育から見た知識の条件』東洋館出版社, 1987年。ムーア, T. W. (村井実監訳)『教育哲学入門: 哲学的分析への手引き』川島書店, 1990年。佐伯胖『学力と思考』第一法規, 1982年。松下晴彦「教育における『知識』概念の研究——『知ること』の哲学的分析を中心にして——」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』第29巻, 1982年。松下晴彦「言語行為としての知識」堀内守編『教育哲学の諸問題』名古屋大学出版会, 1986年。宮寺晃夫「『学習』の一般的意味の問題——教育学言語論(2)——」『宮崎大学教育学部紀要 (社会科学)』第58号, 1985年。山口栄一, 生田久美子「『知る』の分析——評価の視点から——」『教育哲学研究』第46号, 1982年。
- 5) 黒田亘『知識と行為』東京大学出版会, 1983年, 6頁を参照。なお、以下の議論の多くは黒田ならびに菅に負っている。菅豊彦『経験の可能性: ウィトゲンシュタインと知の基盤』法律文化社, 1988年。
- 6) 高橋憲雄「ロゴスとドクサ」, 丸山高司他編『知の理論の現在』世界思想社, 1987年, 226頁以降。
- 7) 菅, 11頁, 黒田, 6頁。
- 8) ロック, J. (大槻春彦訳)『人間知性論』中央公論社, 1968年, 67頁以降。
- 9) ロック, 153頁以降。
- 10) これらの例は, 土屋, 8頁, 菅, 15頁によった。土屋純一「知覚による知識」, 神野慧一郎編『現代哲学のフロンティア』勁草書房, 1990年。
- 11) エイヤー, J. A. (竹尾治一郎訳)『哲学の中心問題』法政大学出版局, 1976年, 2頁, 103頁。
- 12) エイヤー (1988), 189頁以降, 菅, 27頁以降を参照した。エイヤー, J. A. (信原幸弘訳)『ウィトゲンシュタイン』みすず書房, 1988年。なお、ムーアの二つの論文は彼の論文集に再録されている。Moore, G. E., *Philosophical Papers*, George Allen and Unwin, 1959. なお、「常識の擁護」の翻訳は次の中に収められている。ムーア, G. E. (国嶋一則訳)『観念論の論駁』勁草書房, 1960年。
- 13) モラウェッツ, T. (菅豊彦訳)『ウィトゲンシュタインと知——「確実性」の問題——の考察——』産業図書, 1983年, 137頁。
- 14) ムーアの論点については、次のものを参照した。ワーノック, G. J. (坂本百大, 宮下治子訳)『現代のイギリス哲学』勁草書房, 1983年。渡邊二郎「現代哲学——英米哲学研究——」放送大学教育振興会, 1991年。
- 15) 以下、節番号はすべて「確実性」のものである。
- 16) 教育研究としては、「確実性」を世界像と「教化」の問題と関係づけて論じているものが比較的多い。例えば、次のものが挙げられる。Macmillan, C. J. B., "On Certainty and Indoctrination," in: *Synthese*, vol.56, 1983. Garrison, J. W., "The Paradox of Indoctrination: a Solution," in: *Synthese*, vol. 68, 1986. Brose, K., "Pedagogical Elements in Wittgenstein's Late Work, *On Certainty*," in: Chapman, M. and Dixon, R. (eds.), *Meaning and the Growth of Understanding*, Springer-Verlag, 1987. McCarty, L. P. and McCarty, D. Ch., "Reading the Darkness: Wittgenstein and Indoctrination," in: *Philosophy of Education*, 1990. Garrison, J. W., "The Paradox of Indoctrination: a Hermeneutical Solution," in: *Philosophy of Education*, 1990. 本稿では、教化の問題に立ち入って論じることにはしないが、そこでの議論は、Broseのものを除き、合理的な思考力を非合理的に教えなくてはならないという、教化のパラドックスが扱われている。しかしながら、本稿の立場から言えば、そこでの議論の多くは世界像の形成に関する非認知的視点を欠いているために、教化のパラドックスを問題とせざるを得なくなっているに過ぎない。この点において、本稿は McCarty らの見解に近いものとなっている。