

シンポジウム：教育的関係の概念装置－教え・学ぶ関係を問い直す－
教育（的関係）の神秘性とリアリティー－教える・学ぶ関係をめぐって－

松下 晴彦（名古屋大学）

0、基本的な捉え方。

教える・学ぶ関係（また教育的関係の事象全般）は、最も身近にありながら、私たちの期待や予見を裏切るものとしてある。この関係に関する何らかの概念（装置）は、私たちにある秩序と法（ノモス）をもたらすが、これは（ある眼差しによる）事後としての秩序や体系化であり、誰もカオスそのものを報告できる立場にいない。これは「知られざる混沌と事後の秩序をめぐるアポリア」である。

他方、実践家としての私たちは原初的に「教える・学ぶ関係」に従事せざるを得ず、ウィークデイは、根拠なしの「投機家」として振舞いながら（無根拠な跳躍）、ウィークエンドは思索家として概念（ノモス）に考えをめぐらすという二重生活をおくる。（教育者としては闇雲に教え、時折、教授・学習モデルを検討する。学習者としては、演繹・帰納の論証パターンよりも、飛躍的な推理により、何か特定のアルゴリズムを模索しながら、ルール一般を獲得した気分になる）。

関係の特徴づける手だてを探究しながらも（特定概念による教育事象の可視化を要請しながらも）、それが結果としてあるもので、その適応可能性については常に暫定的でしかないということが、留意されなければならない。

（例えば、何らかの「理解」は教育目標のひとつであろうが、理解、すなわち、分かる状態の到来は、しばしば突然やってくる。いったん「分かった」状態からは、もやもやとした「分からない」状態は、過去のものとしてあり、再現は困難である。「分かった」状態への移行、手順を辿ったとしてもそれが未来のケース、他の人間にも適用可能であるかどうかは常にオープンである）。

1、「教える・学ぶ関係」概念の変遷

(1) 修練者の教育。

（サン・ヴィクトルのフーゴーについてイリイチが読み解くところの）中世都市の共同体内における民衆一般のための「学習」概念。ディダスカリコン、ラーニングは教える・学ぶ行為が一体のものとして捉えられている。ディスクリプタ（ディスプリン）は学問であると同時に規律でもあり（相互に反転する）、二つの意味の結節点に教育がある。学習は読書であり、修養であり、人を内的監視から完成へと導くものであるが（人格、個人の出現）、苦行と鞭打ちによる身体・身振りの規律と管理の教育も一体のものとして捉えられている（注1）。

(2) 近代教育思想・教育学。表象モデルをベースにした「教える・学ぶ関係」。

西欧では、口承文化から文字文化への移行において、イリイチの言う「ホモ・エデュカンドゥス（教育されるべき人間）」が概念として出現し、啓蒙の対象とされ、共有されはじめる。例えば、コメニウスは、「全ての人に全てのことを完全に教える」プロジェクトを携えて歴史に登場する。知識は眼に見えるものとして（文字・記号とイメージとの対応とその視覚化）捉えられ、世界は（印刷されたものとして）一冊の書物に閉じられる。（フーゴーに

においては、自然は直接読まれる書物であった)。

時代をくだると、「教える・学ぶ関係」において学ぶ主体へと強調点に移り、科学的なモデル(発達科学)、普遍的な人間概念が措定されるが、同じ範疇にある。というのも、表象モデルをベースにしている限り、そこでは、教える側と学ぶ側の双方を俯瞰できる視点(神の視点)が前提とされているからである。

(3) 脱表象モデル。遠近法的捉え方に対する脱遠近法的捉え方。

イリイチの「ホモ・エデュカンドゥス」概念による教育批判は超えられないにしても、「教える・学ぶ関係」について、外部からではなく、内部から批判する視点、視座が共有されはじめる。ここでは、二つの問題が新たな装いで出現する。ひとつは、(やや学ぶ側に強調点があるが)探究はいかにして可能かという問題であり、他のひとつは、(やや教える側に強調点があるが)教育はいかに可能かという問題である。前者は、「メノンのジレンマ」で知られる探究・学習のジレンマである(注2)。後者は、もの(ごと)と人間、人間と人間の関係一般との比較から、「教える・学ぶ関係」の特異性に注目する。その非対称的な性質とともに、コミュニケーション(知識、技法、習慣などの伝達)が如何に可能であるのかが、原理的に考察される。

2、「教える・学ぶ関係」に関する懐疑論的捉え方と自然主義的(自然化された)捉え方

(1) 懐疑論的解釈—「他者概念を媒介にした関係論」。

これは、「教える・学ぶ関係」を「内在的に」捉える解釈の仕方である。「教える・学ぶ関係」を外部から捉えると、国家や社会、より具体的には、役割や機能、位置が問題となり、この関係の歴史性や、知識・技能その他の所有の落差からくる恣意性、暴力性などが顕現化するが、これらは括弧に入れられる)。

懐疑論的解釈とは、ヴィトゲンシュタイン・クリプキ・大澤真幸らによる(お馴染みの?)「規則(ルール)遵守のパラドックス」の議論である。約言すると次の通りである。

一般に、規則は行為に先行する(先験的)と考えられる。つまり、人が規則を把握するまでに経験する行為は有限回でありながら、規則はいったん把握されると以後行為の無限集合を含意することになる。しかし、ヴィトゲンシュタインによれば、「(対話者である懐疑論者は次のように言う)規則は行為の仕方を決定できない。なぜなら、どの行為もその規則に一致させうるから。」(『探究』、201節)(ヴィトゲンシュタインのパラドックス)。ヴィトゲンシュタイン・クリプキは、究極の規則遵守の営み、数学の事例(加法)において、有限回の計算から把握(grasp)した加法規則を未来の計算に適用することの無根拠さを論証し、新たな計算結果が受け入れられるのは、「暗闇における正当化されない跳躍」によるものであることを指摘する(教育と学習の神秘性)。より簡単に言えば、私たちはほとんどの「教授・学習」において、正当化されない一般化、「以下同様・…」を適用しているとされる。「教える・学ぶ関係」の意図するところが、ある規則や規範の理解にあり、また行為においてそれらに従うことにあるとすれば、彼らは、教育と学習の不可能性を原理的に証明したことになる!?

懐疑論的解決。この懐疑論に対し、ヴィトゲンシュタインは「私が規則に従うとき、私は選択をしない。私は規則に盲目的に従うのである」(『探究』、219節)と応える。私たちは特定の計算をするときに、他でもありえた潜在的な可能性から選択するわけではない。

その算出されたものは、規則の正当性の根拠もなく、「暗闇の跳躍」の結果としてあるというわけである。クリプキによる懐疑論的解決は、問題となる個人の行為（計算）について、対偶形式により捉えようというものである。「もし人が特定の規則に従っているならば、しじかの行為をしなければならない」では、この規則を内面において成立し、それが行為を保証するのだと捉えたいが、この対偶をとると、「もし人が（共同体において承認されている）行為をしなければ、その人は規則に従っているとはみなされない」となる（注3）。つまり、規則（またその理解や学習）は、共同体や他者による承認による（結果としての）一致があったときに、事後的に逆照射されることによりその存在が仮定されるような何かなのである。（ここで、「共同体」、「他者による承認」が持ち出されることにより議論がやや軟化する！？つまり「論理の壁」から一步足を踏み出したようにもみえる。クリプキー大澤は、問題となっているのは、規則に関する言明可能性条件であって、この「共同体」は、その成員の一致が行為の判断の基準となるというような意味のものではない、つまり真理条件ではないとするが・・・）。

さらにクリプキー大澤は、行為において一致するという生の事実（根源的事実）から、規則や概念が共有されているかのように事態が構成されるが、この一致は、「十分な教育と訓練の結果」であると捉える。しかしそうすると、彼らの議論において、「教える・学ぶ関係」における「跳躍」の説明項に被説明項が用いられることになり、明らかに循環である（大澤によれば、初期はまねごとによる試行錯誤であり、そのうち「いまや行ける」という段階に到達するという）。次に大澤は改めてこの一致が如何に達成されるか（何故、人は他者の訂正を受け入れるのか）を問う。鍵となるのは「他者による承認」であり、特に権威を帯びた「他者」である（但し、この他者との関係を権威に従う規則の学習に還元することはできない。再び懐疑論の対象となる）。大澤の結論は、この他者なるものは、「むしろ私の存在は、他者の存在の裏返しの形態なのではないか」というほどの根源的、原初的な性質のものであり、通常他者とは位格を異にするという（この他者は超越的他者、「第三者の審級」と呼ばれる）。誰かにとって別の誰かが「第三者の審級」として現われるかどうかは偶然であるが、教育の成否は、教える側が、学ぶ側にとって「第三者の審級」として定位しているかどうかにかかっているということになる。

（自己が他者とともにある心的世界：6ヶ月児にレモンのスライスをなめさせると大変すっぱそうな顔をした。しばらくして、眼の前にいる母親でない大人がレモンのスライスを口にもっていきこうとすると乳児ははらはらした様子で見えていたが、やがて自分もすっぱそうに口をゆがめた。）（注4）

(2) 「教える・学ぶ関係」の自然主義的解釈。

ヴィトゲンシュタイン及びクリプキの議論は、「論理の壁」（注5）のうちであったが、大澤真幸の議論は、関係の形式的な考察から外在的な概念の導入へと次第に移行する。いわば「自然化された」ともいえよう（注6）。規則（ルール）、規範の学習、理解、そして結果として行為におけるそれらの遵守が如何に可能であるかの議論には、説明概念として「自己が他者とともに内属する世界」を措定せざるを得なくなる。この世界とは、他でもありえたが偶然的であり、しかし（個人にとっては）当面は必然的に映るような共同体である。この意味での共同体を出発点として、また「われわれ」（一人称複数）の視点ではじまる解釈を自

然主義的解釈と呼ぶことにする。

多くのプラグマティストはこの性質の共同体を前提にしながら、教育的関係（教える・学ぶ関係）をコミュニケーションにおいて捉えようとしてきた。（先ず、そのような関係がリアリティとしてある。但し、それは実体化されることはなく、不断のディコンストラクトの対象でもある。）従って、「教える・学ぶ関係」に関するアポリア、パラドックスは、何故、教育が可能か、学習が可能かという問いよりも、何故、コミュニケーションは可能なのか、その特質は何か、人類史上、どのように発達したのか（するのか）といった問いによりアプローチが試みられる。

例えば、周知のとおり G.H.ミードの「社会的自我論」においては、社会（共同体）が自我に先行しており、自我は独自に孤立して存在しうるものではなく、他者との関わりにおいて、つまり社会集団（共同体）においてのみ生じる（発達する）と捉えられる。「自我の発達」は社会集団においてのみ生じる。何故なら自我とは、物的対象としての有機体が他の物的対象との関係においてのみ存在するように、他者との関係においてのみ存在するからである」。ここで自我や他者とは、（私たちが普通名詞化して意味するような）自我が自分について他者が獲得した観念であり、他者は他者について自分が獲得した観念であるといった意味ではない。また自我が他者との関係において存在するというのも、自我に対する他者の行為と他者に対する自我の行為が相互作用の関係にあるというものでもない。この解釈では、他者が単なる想像における他者についての観念となってしまうている。

ミードにおいては、時間的にも論理的にも社会過程がそこで生まれる自己意識的個人に先行するのである。そこで、いかなる自我も本来的に社会的自我であり、「自分が自分自身になろうとするのであれば、他者にならなければならない」とされる。この社会的自我の形成は、自己の対象化ができるという人間の特有な能力にもとづいている。「人間が自分自身に対して対象となるのは、まさに、自分の行為に関わる他者の態度を取得する自分自身に気づくからである。人間が自分自身に立ち戻ることができるのは他者の役割を取得することによってだけである」。（例、転んだ子どもを助け起こそうという場合、人は自分の腕や態度を子どもの態度に合わせているし、子どもの方も自分を他者の態度に合わせている。）

こうしてミードは、自我形成は「役割取得」を通じておこなわれること、特に子どもにとっては母親をはじめとする「意味のある他者」が重要であること、自我形成の段階として、プレイ段階、ゲーム段階があること、そして相矛盾する期待のコンフリクト状況を克服するための「一般化された他者」の形成について議論を展開する。特に「一般化された他者」の形成は、特定の共同体のみならず人種、階級、国家、国際社会まで社会的自我が拡張される可能性のある概念として措定されている。

さて、先の懐疑論においては、自己意識的な教える主体、学ぶ主体を出発点として、それらの非対称性と乖離が問題の中心であり、コミュニケーション（「教える・学ぶ関係」）の可能性と偶然性は、共同体（他者の承認）レベルの可視的な一致（特に外的な行動の一致）に依存していた。これに対し、自然主義的な解釈では、「教える・学ぶ関係」の可能性についてはどのように説明されるであろうか。この立場において、コミュニケーションの社会性や共同体はむしろ出発点であるが、それらの出現については、社会的行動や対象の発生、ジェスチャーの発生、音声ジェスチャー、意義を担うシンボルの発生・・・などの間

題として、進化論的生物学、また人類学的な考察が与えられることになる。

ミードにおいて、コミュニケーションは「意味を担うシンボル (significant symbol)」によって媒介されるが、この「意味を担うシンボル」とは他者にも自己にも同一の反応を引き起こす言語やジェスチャーである。逆にシンボルが意味を担うのは、自分が自分自身でもあると同時に他者でもありうる能力を通じてである。また「同一の反応」とは、必ずしも外的で観察可能な行動ではなく、内的でメンタルなものであり、自己と他者の双方において同一の内的行動が現われること、つまり同一の意味が共有されることを意味する（ユニヴァース・オブ・ディスコースの形成）。さらに重要なことはこのコミュニケーションにおいて、自己の内省化（他者の観点から自己を反省し、自己を方向づける）、内的コミュニケーションの過程が発生するという点である。この内的世界は、懐疑論者が対象としたような私的なものではなく社会的なものとしてであるとされる。

プラグマティズムにおいて好んで用いられる方法は、特定の伝統的な（従来の）問題がある哲学的二元論から生じたものであると捉え、その種の二元論が一面的でしかないことを提示しながら、両者をより包括的な枠組みにおいて関連づけるような連続性を明らかにするというやり方である。相互作用、状況、経験、コミュニケーションといった概念はそういう性質のものとしてある。

デューイにおいてコミュニケーションは、先ず face-to-face relationship であるが、第一に道具的な側面（意味伝達と共有）と第二に完結的な側面（意味の共有による人間的融合）の側面をもつ。「教える・学ぶ関係」はこの関係の非対称性におけるそれぞれの立場や役割というよりも、同じ協働的探究 (cooperative inquiry) に従事する協働探究者 (co-inquirer) の関係として捉えられる。デューイは学校を縮図としての共同体 (a miniature community) 萌芽的な社会 (an embryonic society) として捉え、また子どもの学習について教授・学習における活動よりも、「生活」「経験」「オキュペーション」として捉えようとする。これは個人の成長と協働性が重視されているからであり、学習は、それが埋め込まれている生活や経験の再構築として了解されているからである。教育目的を過程において理解する（内在的に措定）立場からは、従来の「教授」「学習」概念は（教える目標、学ぶ目標として）外部から設定される目的、目標に容易に関連づけられる危険性があったともいえる。

3、アノマリー

懐疑論の解決の鍵となる「他者の承認」、またプラグマティズムにおける他者の存在（モデル）は、いつもコミュニケーションがうまくいったときの、事後的に確認されるような、親しくて信頼できる他者、意味のある他者として措定されており、他者の他者化、疎遠化、物象化といった否定的な側面、さらに、嫌悪の対象でありながら憧れでもあるといった両義的な他者などは考察の射程に入っていないのではないかという反論がありうる。

現代社会では、後者の性質をもつ者として立ち現れる他者の他者性こそが問題であるという指摘もあろう。ここでは、他者の役割を取得することの不可能性とそのことによる自己の疎外が深刻な問題である。（ミード的には、遅延反応により、倫理的問題状況の発生、デューイ的には、これを不確定な問題状況の発生として捉え、探究＝経験の再構築の過程において克服すべきものと解釈されよう。）

人間関係、教育的関係には、超えられないものと超えられるもの（オリられないものと

オリる選択のあるもの)とがある。例えば、親子、ジェンダー、身体、母語、自文化(そのヴァナキュラーな次元のもの)などは超えられない関係としてある。例えば親子の「教える・学ぶ関係」はかけがえのない必然性としてあり、他でもよかった可能性(偶然性)は排除されている。そこでは「自己とともにある他者」とは原初的に越えられないものとしてある。これに対し、学校教育のクラスのような集団は、形式的な編成によるフォーマル・グループである。帰属に関する選択はないものの、成員はそこでの関係の意味を変容させることもできれば、つかず離れずの関係を保持したり、いつか離れることもできる。

現代社会(70から01年)の政治的・経済的・文化的時空間は、価値と情報の多様化と増殖の一方で、教育的関係を越えられない関係・オリることのできない関係へと一元的に強要してきたのではないだろうか。本当は選択をしていない<選択>とオリることのできない関係を強いられる現代人は、シニシズムを生きるようになる(注7)。(シニシズムを生きる人間を「有意味な他者」としたときに、いわゆる他者への配慮と思いやりに欠けた、貧困な想像力しかもちあわせない人々が出現する。レモンのスライスのすっぱさを意味として共有する度合いが低かったりする。もちろんこの種の一般化は避けるべきである。)

ここで「オリる・オリることのできない関係」とは、加藤典洋の「オンとオフの社会」から援用した概念である。加藤典洋は、参加することと降りることが自由だったアナログ社会に対して、現代の情報社会は、オンとオフのうち、オンばかりのつながりつばなしの社会だと形容している(注8)。「つながりつばなし=オリることのできない」社会は、現代人に原初的な負荷となっている。この事情を敷衍すると、原初的な負荷として感じられる関係は、生物学的・生理学的基盤であるはずの親子、身体、性のレベルから、「生涯学習」「<資格社会化>された社会」「終わりなき依存」(イリイチ)のレベルまで、あらゆる教育的関係に特徴的なものとなりつつあると言えるのではないか。「教える・学ぶ関係」における負荷を如何に軽減することができるか。あるいは負荷を感じない、関係を越える方策とは何か。教育的関係が可能となるような「有意味な他者」、結果としての想像力の育成につながるような「自己とともにある他者」概念の可能性を問いつづけていくことが私たちの課題である。

注

注1 フーゴの『ディダスカリコン』における次の箇所は、近年、「共同体」「他者」「異文化」を考察する研究者によって好んで取りあげられてきた。

「故郷を甘美に思うものは、まだ嘴の黄色い未熟者である。あらゆる場所を故郷と感じられるものは、既にかんりの力を蓄えた者である。全世界を異郷と思うものこそ、完璧な人間である」。例えば、E.サイードの『オリエンタリズム』『文化の帝国主義』、E.アウエルバッハの『ミメシス』、T.トドロフの『他者の記号学』、柄谷行人『言葉と悲劇』など。

柄谷は、フーゴの言明に三種の思考様式が峻別されていると捉える。その解釈によれば、「故郷を甘美に思うもの」とは、アリストテレスに代表される「共同体」の思考であり、組織された有限な内部(コスモス、秩序)と組織されていない無限定な外部(カオス)という二分割にもとづいている。この思考のタイプでは、内部と外部が先ずあって、その境界線を越えるというような問題が論じられる。次に「あらゆる場所を故郷と感じられる者」とは、いわゆるコスモポリタンであり、あたかも我々が、共同体=身体を飛び越えられるかのように考えるタイプである。例えば、自然科学がそうであるように、共同体を超えた

普遍的な理性なり真理なりがある、と考えられる。近代教育学、教育科学、教育心理学のある面はこのタイプの思考にもとづいているといえよう。第三の「全世界を異郷と思う者」とは、(突然に聞こえるが) スピノザ的態度であるという。これは、第一の内部と外部の分割思考や、第二の普遍的なものを無効化し、あらゆる共同体の自明性を認めず、それを絶えずディコンストラクトするような態度である。そこでは、内と外の区別のない空間(柄谷はそれを「社会的な」交通空間と呼ぶが)、それ以上の外がないという意味で、いわば「無限空間」が措定される。

注2 「メノンのジレンマ」とは、プラトンの『メノン』に由来する。現代風にアレンジすると、次の形式で与えられる。

(大前提) もし我々が探究すべきものを既に知っているのであれば、探究は不必要である。

かつ、もし我々が探究すべきものが何であるかを知らないのであれば、探究は不可能である。

(小前提) 我々は探究すべきものについて、知っているか、知らないかのいずれかである。

(結論) 故に、探究は不必要か、不可能かのいずれかである。

このジレンマを解消する方法は、前提の中にある命題(言明)の誤謬を指摘するか、議論を構成している術語の概念上の錯誤を指摘するかのいずれかである。「人は既に知っているのであれば、探究は不必要である」の否定は、「ある意味で知っているが、別の意味では知らない(探究が必要である)」のような事態である。これは「知ること」の多義性の問題である。知識の資格要件、知識の階梯・階層、知識の源泉などの認識論の問題である。また「探究すべきものが何であるかを知らないときは、探究は不可能である」の否定は、未知の領域への探究が可能であると同時に、その探究の題材が何であるかを知り得るような状況や事態である。例えば、17世紀のレンズ磨きの職人は、自然科学者(そのような名称は19世紀のものであるが)でも科学技術者でもなかったが、特定の学問を知らずして、レンズの向こうに(探究の行く先に)未知の領域を見出していた。また、この問いは、新たな知識の獲得は如何に可能かという問題として、古くて新しい問いであり続けている。最近では、例えば、R.S.プラワットの議論がある。彼は、新たな知識の獲得の演繹的推論、機能的推論、ポストモダンによる言語論的解決をそれぞれ検討し、最後にメタファー的方法としてのアブダクション(パースによる)を、飛躍的な知識の到来のパターンとして積極的に再評価している。

Richard S. Prawat, "Dewey, Peirce and the Learning Paradox," American Educational Research Journal Volume 36, Number 1 – Spring 1999.

注3 「対偶形式であらわされる消極的な承認、問題がなければ承認されていて、何か間違いがあればはじめてそれと指摘される」というのは、かつて柳田國男が言及した前近代的な「教育」、しつけの法則とよくにている。すなわち「あたりまえのことは少しも教えずに、あたりまえで無いことを言い、又は行ったときに、諫め又はさとすのがシツケの法則」。柳田國男、「教育の原始性」。これは職人の「教育」、伝統芸能における「教育」も同様。現代でも、「知識」や「理解」というよりも「カン」や「コツ」の把握、習得が重要視されると言ったほうが相応しい領域、分野は多い。さらに近年、学びを動詞 situate で捉えなおす「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation)」も同質の形態を指しているかもしれない。

社会が「学校化」される以前、子どもは見よう見真似で学ぶことが多かった。学んだことが、自分にとってどのような意味をもつかは明確であった（原ひろ子による「ヘア・インディアン」の報告、あるいはアボリジニの学ぶ形態など）。間接的知識、技能や抽象的な知識は、あとで学んだ。しかし、「学校化」はこの順序を逆転させ、子どもに、いまここで役に立つ知識や技能ではなく、先ずいつかどこかで役に立つ知識を学ぶことを強要してきた。

注4 大澤による引用。でも心理学ではありふれた事例。ついでながらボノボの赤ちゃんでも実験してみたいところ。この事例は、行動心理学的な「共鳴動作」とか「表情の理解」といった外に出た反応というよりも、少し深読みして、「すっぱい」という反応は内的反応であり、他者に引き起こされた内的行為と同一のものが、自己のうちにも引き起こされているのだと捉えたい。

注5 「論理の壁」。この概念はJ.ラカンによる「自己規定のせき立て」概念からヒントを得た。ラカンは、ローマ講演において「三人の囚人の寓話」を紹介しているが、この寓話は、三人の囚人に向かって所長が、「ここに5枚の円板がある。3枚は白で二枚は黒だ。これをおまえたちの背中に貼りつける。他人の背中を見ることはできるが話をしてはならない。自分の背中の色が分かり、かつその理由を論理的に正しく構成できる者は解放される」といったというものである。詳細は省くが、三人はそれぞれあらゆる可能性と事実（その中には誰も走り出していないことも含まれる）を考察し、「白」であるという判断を論理的に構成し、同時に走り出した。ラカンのポイントは、三人がそれぞれ「他の二人が走り出していないのを見た瞬間」があるということであり、「私」という主観の生成は、「時間のファクター」の入った論理構成によるという点である。他の二人の背中を見て考えている「私」は、他の二人に遅れることなく走り出すという前提の上で、先取りの可能になる。この時間ファクターが「せき立て」であり、一瞬でも遅れた者は論理構成をする余地が与えられていない。自己規定は「せき立て」という時間的機能と共に成立するというわけである。

時間のファクターを考慮せず、静態的な論理構成にとどまっている状態を、「論理の壁」と呼ぶとすると、ヴィトゲンシュタインークリプキのパラドックスは、「論理の壁」のうちにあると言えそうである。

自然主義的な観点によれば、論理構成からの「時間」の排除は、どこにも存在しえない「瞬間的現在 (knife-edge present)」だと言われる (G.H.ミード)。ラカンの「自己規定のせき立て」は、新宮一成、『ラカンの精神分析』、講談社現代新書 1278、1995年を参照した。

注6 「規則について選択をしない、盲目的に従っている」とはいっても、私たちは、行為をするたびに暗闇の中で、「他者の承認」を得るべく恐る恐る、あるいは意を決して賭けに出ているというのは、通常の行為の実態をあらわしていない。大澤は、やはりそこに何らかの選択、つまり、積極的ではなく、別のものではないもの、しかも回顧的に確認しうるような「消極的選択」があったのだと捉える。しかし、この論理的な仕組み（論理構成）と私たちのいわばルーティン化された行為との間にはやや「距離」があるように思う。

注7 ここで言うシニシズムとは、大澤真幸が、ペーター・スローターダイクの『シニカル理性批判』（ここでは、民主的な政治体制からいかにナチが出現したかが分析されている）

から援用した概念である。大澤＝スローターダイクによれば、虚偽意識には四つのタイプがある。嘘、迷妄、イデオロギー、シニシズムである。このうちシニシズム以外は、啓蒙にのっとった批判が可能であり、例えば、イデオロギーは、真実と信じられている虚偽であるので、当事者にそれが真実に見えてしまう社会的な原因を示してやればいい。これに対し、シニシズムは、啓蒙されたメタ的視点にたったイデオロギー、自分自身の虚偽性を自覚した虚偽意識だという。そこでは、「そんなことは嘘だと分かっているけど、わざとそうしているんだよ」という態度がとられる。大澤真幸、『戦後の思想空間』、ちくま新書、1998年。

注8 加藤典洋は情報化社会はオンの社会だと形容する。体験談として、インターネット上の書評会で、加藤典洋が辛口の批評をした途端、若手の研究者が「引いて」しまい、メールのラリーが止まってしまったこと、そして、そのとき感じた圧迫感は、オリることのできない沈黙からくるものであり、その感じは、若い人の言う「シカト（無視）」されるのが苦しいというときの感じではないかと語っている。加藤典洋「オンとオフ」、日本経済新聞2001年3月25日（日曜日）。

参考文献

I. Illich, *In the Vineyard of the Text – A Commentary to Hugh's Didascalicon*, The University of Chicago Press, 1993.

I. イリイチ、岡部佳世訳、『テキストのぶどう畑で』、法政大学出版局、1995年。

I. イリイチ、桜井直文訳、『生きる思想』、藤原書店、1991年、1999年。

上智大学中世思想研究所、『中世思想原典集成9、サン＝ヴィクトル学派』、平凡社、1996年。

ヴィトゲンシュタイン、藤本隆志訳、『ウィトゲンシュタイン全集8』、大修館、1984年。

黒崎宏訳・解説、『ウィトゲンシュタイン、哲学的探求 第一部読解』、産業図書、1994年。

Saul A. Kripke, *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Harvard Univ. Press, 1982.

ソール A. クリプキ、黒崎宏訳、『ウィトゲンシュタインのパラドックス』、産業図書、1983年。

大澤真幸、『意味と他者性』、劉草書房、1994年。

G.H. Mead, "The Genesis of the Self and Social Control," in *Selected Writings George Herbert Mead*, The University of Chicago Press, 1964.

G.H. ミード、船津衛他訳、『社会的自我』、恒星社厚生閣、1991年。

大澤真幸、『戦後の思想空間』、ちくま新書、1998年。

加藤典洋、『理解することへの抵抗』、海鳥社、1998年。

加藤芳正、矢野智司編著、『教育のパラドックス／パラドックスの教育』、東信堂、1994年。

丸山恭司、「教育において＜他者＞とは何かーヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比からー」、教育学研究、第67巻、第1号、2000年3月。