

評価的判断を二つの要素へ分解することは可能か

—ヴィトゲンシュタイン的観点から—

谷田 雄毅

1. 概要

本稿の目的は、評価的判断を下すという営み、すなわち、評価的概念を適切に使用するという事態を、価値中立的に把握可能な客観的な性質の感受と、それに対する評価的反応という二つの要素に分解することが可能かを、ヴィトゲンシュタイン哲学の立場から検討することにある。本稿の流れは以下の通りである。まず第2節で、J. マクダウェルが、評価的判断を二要素に分解することが不可能であることを示した「分解論証」の内容を概観し、その試みが失敗に終わっていることを確認する。つづいて3節では、M. ウィリアムズのヴィトゲンシュタイン解釈を援用し、概念の習得の過程が、習得された概念の内容そのものを構成するという主張を擁護する。評価的概念の習得に際し、一定の評価的反応を示すように施された訓練の過程が、評価的概念の内容を構成している以上、評価的反応を抜きにして評価的概念を習得することはできない。結論として、評価的判断を、世界の客観的な性質の感受とそれに対する評価的反応という二つの要素に分解することは不可能であることを示したい。

2. マクダウェルの分解論証

本節では、マクダウェルが「非認知主義と規則遵守」(1981)において提示した分解論証 (Disentangle Argument) の内容を概観する。分解論証とは、評価的判断を下すこと、すなわち評価的概念を、でたらめではなく一貫性をもって使用することを「本当にあるとおりの世界の一側面に対する感受力」と「一定の態度への傾向性」(McDowell 1981, 143) という二要素に分解することができないことを示すための論証である¹。その意味で、この論証は本来、反分解論証 (*anti-Disentangle Argument*) とでも呼ばれるのがより適切であろう²。論証の道筋をたどる前に、この論証によって、マクダウェルがどのような論者に攻撃をしかけているかを確認

しておきたい。マクダウェルが射程に収めているのは、情動主義や投影主義、指令主義などを含む非認知主義 (Non-cognitivism) の立場、具体的にはスティーブソン、ブラックバーン、ヘアなどである。主張の細部にとうぜん違いはあるものの、評価的判断を「価値中立的に把捉可能な世界のある側面に対し、主体がめいめいの態度を示している」事態として捉えているという点で、かれらは一つのフレームワークを共有している。マクダウェルの分解論証は、このフレームワークを攻撃のターゲットにしている³。

ここで急いで付け加えなければならないが、非認知主義の立場と、評価的判断の分解可能性という主張との結びつきは、マクダウェルが自明視するほど明らかなものではない。じっさい、評価的判断の分解不可能性を受け入れつつ、非認知主義の立場を擁護しようとする研究も提示されている⁴。本稿では、非認知主義の立場が、評価的判断の分解可能性を受け入れることになるのかという点についてはさしあたり立ち入らず、評価的判断の分解可能性という主張にのみ焦点を絞ることにする。

それでは論証の詳細に入っていこう⁵。マクダウェルの論述は非常に入り組んでいるものの、その構成は、(1) 評価的判断が二要素に分解可能であるという立場 (以下 D) がどのような前提に立っているのかを明らかにし、そのうえで、(2) その前提が誤った描像に基づいていることを示すということに尽きる。それでは D という主張はどのような前提に立っているのか。マクダウェルの見立てによれば、それは、評価的概念を用いた対象の分類にちょうど対応するような、評価的観点とは独立に識別可能な非評価的分類が存在する、というものである (McDowell 1981, 157)。この主張は、評価的反応なしでも評価的概念は定まった形を有する (shapeful) という意味でしばしば、Shapefulness Hypothesis (以下 SH) と呼ばれる。

D が SH を前提としなければならないことを「残酷な (C)」概念に即して述べ直せばこういうことになる。一連の行為 (例: いじめ) を残酷な行為として評価すること (「残酷な」概念を適切に使用できること) が、価値中立的に把捉可能な世界の側面の感受と、それに対する評価的反応へ分解可能であると言えるためには、われわれの評価的反応 (非難の感情、否定的態度など) とは独立に残酷なものをピックアップするような、そういった価値中立的な性質を指す $C_{neutral}$ が存在していなければならない。C 概念に定の形を与え、その使用を、安定性を欠いたものとしてではなく、同じことをし続ける実践として確保しているのは、われわれの評価的反応ではなく、それと独立に識別可能な価値中立的な性質なのである。

D という主張は以上のような含意をもつことになる。

さらに SH が正しいとすると、評価的反応を共有しないアウトサイダーも、われわれの使用する評価的概念の習得が可能（Outsider's Graspability、以下 OG）になるとマクダウェルは主張する。

ある道徳的な徳のとらえ方、たとえば、適度に結束したある道徳共同体で目下流通しているとらえ方を考えてみよう。例の分解操作がいつでも可能なのだとすると、それは次のことを含意する。すなわち、問題となっている徳と結びついたことばがこの共同体に属する者によって使用された場合、そのことばの外延は、その共同体においてはその徳の概念に包摂されると見なされる行為を賞賛したり模倣したりする際に現れてくる特殊な関心とは独立に、習得することが可能だということである。（McDowell 1981, 144）

ふたたび「残酷な」概念に即して言えば、評価的関心とは独立に識別可能な性質を感受する能力さえあれば、たとえわれわれが残酷と評価するような行為に対し賞賛の感情や肯定的態度を示す者であっても、われわれと同じ概念を習得できるということになる。

D が SH、更に OG を含意することを踏まえたうえで、マクダウェルが標的にしているのは SH である。マクダウェルによれば、SH は言語実践についての誤った理解に基づいている。すなわち、評価的概念の使用が「同じことをし続ける」という実践であるためには、その使用規則を習得する際に教え込まれたわれわれの評価的反応以外に、それを下支えする何か「存在するのだからなければならない」（p. 145）と考える錯誤をおかしている。それは、われわれの評価的概念による現行の分類が成り立つのは、その分類を要請するような仕方で世界が成立しているからだという—後期ヴィトゲンシュタインが『哲学探究』において再三批判してきた—言語実践についての誤った理解の一変奏なのである⁶。こうしてマクダウェルは、D が前提する SH を拒絶することで、D を否定することになる。

さて、このマクダウェルの論証はどれほどうまくいっているのだろうか。一見すると、SH はヴィトゲンシュタインが批判する言語実践についての誤った描像—われわれの反応とは独立に、いずれにせよそこにある何かわれわれの言語実践を導いている—という描像に乗っかってしまっているようにも見える。しかしマクダウェルは、SH をノックダウンする議論をじっさいに提示して見せているわけではない。かれがしているのは、せいぜい、どれほど長大なリストを書き上

げても、評価的分類を非評価的分類のレベルで表現できない可能性の指摘でしかない (McDowell 1981, 145)。むしろかれの主眼点は、SH を反駁するというよりもむしろ「[評価的概念が非評価的には] shapeless であることに不利に働くような…偏見を取り除く」(Roberts 2011, 506, note 39) ことにあると言った方が実情には近い。マクダウェルは、SH が何らかの偏見に基づいている可能性を指摘はするものの、SH の誤りを示す仕事には一向着手していないのである。したがって、分解論証が評価的判断の分解可能性を斥けることに成功しているとは言えない。次節では、評価的判断の分解不可能性を主張するための別の筋道を検討することにした。

3. 習得の過程が習得される概念の内容を構成する

前節では、マクダウェルが提示した分解論証の内容を概観し、D の係争点が、SH へと移されたこと、そしてマクダウェルは SH の妥当性を挫くことに成功していないことを確認した。本節では、M. ウィリアムズによるヴィトゲンシュタイン解釈を参照し、たとえ SH が仮に妥当するとしても、なお評価的判断を二要素に分解することはできないと主張する。ウィリアムズのヴィトゲンシュタイン解釈のポイントは、端的に言えば、概念の習得過程 (いかにして (How) その概念を習得したのか) が、習得された概念の内容 (何を (What) 学んだのか) を構成するというものである。換言すれば、習得過程が別様ならば、そこで習得される概念の内容も区別されるということである。評価的概念を習得する際には、評価的反応に関する訓練を経由せざるを得ない。そして一定の評価的反応を示すように訓練される過程こそが、われわれが共有している評価概念の内容を構成しているならば、評価的判断を、世界の性質の感受とそれに対する反応という二つの要素に分解することは不可能となるはずである。

3. 1 M. ウィリアムズによるヴィトゲンシュタイン解釈

後期ヴィトゲンシュタインは、規則のパラドクスを提示したリマークに象徴されるように、初学者としての子どもに大人が概念を教授するシーンに頻繁に着目している。だが子どもに着目するというポイントはどこにあるのだろうか。この点に関して、「教える」という概念と「意味」という概念との間に成り立つ「内的関係」という観点から、ヴィトゲンシュタインが初学者の言語習得の過程に着目せざるを得なかった必然性を捉えようという独自の解釈を提示しているのが

Williams（1994, [1999] 2001, 2009）である^{8,9}。一連の研究のなかでウィリアムズは「われわれの概念の習得の仕方が、われわれが習得したものを構成する（constitutive of）」（p. 175）という、概念の習得過程の「構成的役割（*constitutive role*）」を明らかにしようとしている。だが彼女自身も述べているように、この主張は、「概念の習得過程と概念内容との関係は単に歴史的なものに過ぎず […] どのような経路を経ようとも習得される概念内容は同一のもの」（p. 175）であるはずだというわれわれの素朴な言語習得観と真っ向から対立するものである。そこで彼女自身の主張を明確にするためにも、彼女が自身の主張と鋭く対比させている言語習得観をさきに見ておくことにしよう。

彼女が主に念頭においているのは、「思考の言語仮説」を提唱したフォーダーのそれである。『思考の言語』（1975）のなかでフォーダーは、学習者に何らかの認知的構造があらかじめ備わっていることを前提としないと、学習者の言語習得の過程を説明することが不可能であることを、いわゆる「学習のパラドクス（*learning paradox*）」を用いて示そうとしている¹⁰。この学習のパラドクスを渡邊（2017）は次のように整理している。

まず、ある人物はある概念を知っているか知らないかのいずれかであるとす
る。この時、彼がある概念についてすでに知っているならば、その概念を新
たに学習することは端的に不可能である。他方である概念について知らない
場合、彼がそれを新たに学習するためには、当の概念によって分類される事
物と他の事物とを区別することができなければならない。たとえば「赤」と
いう概念を新たに学習するためには、ある共通の色をもつひとまとまりの事
物を、ほかの色をもつ事物から区別することができなければならない。さも
ないと、彼は「赤」という概念が何を意味するのかを知らないままに、「赤」
というラベルのみを学習したことになる。しかしながら、ある事物
の色彩上の特徴を区別することがすでにできるのならば、彼は「赤」という
概念の学習に先立って、その概念の意味を知っていたのだということになる。

（渡邊 2017, 67）

このパラドクスの眼目は、その概念を既に知っている・知らないのいずれを仮定
しても、その概念を新たに学習することは不可能であることを示すことにある。
もし赤概念をすでに知っているならば、当然、新たに赤概念を学ぶことはでき
ない。また知らない場合でも、それが習得可能であるためには、赤いものとそうで

ないものとあらかじめ区別できるための素地が学習者には必要だろう（さもなければ、赤は単なるラベルになってしまう）。しかし、もし赤いものとそうでないものとを区別できる能力があらかじめあるならば、その人は、単にそれらが赤という名前と呼ばれることを知らないだけで、赤という概念自体はすでに持っていたということになる。いずれにしても新たに概念を習得することはできない。フォーダーはこの学習のパラドクスによって、言語習得には生得的に備わった認知構造が不可欠であり、自然言語でないような生得的な言語、すなわち思考の言語の存在が必然的に要請されるという主張を展開することになる。ところで、このフォーダーの言語習得観は、『哲学探究』冒頭部でヴィトゲンシュタインが批判的に引き合いに出すアウグスティヌスの言語習得観、すなわち「子どもの内側には言語習得に先立ち、すでに完成しないしは構造化された人間の意識が存在」し、「あらかじめ存在している思考や願望を表現するために言語を習得する」（McGinn 1997, 51）という捉え方と非常に似通っている。じっさいフォーダー自身も、学習のパラドクスはむしろアウグスティヌスの言語習得観のほうこそ正しいということを示していると述べている（Fodor 1975, 64）。

さて、このような言語習得観に立つならば、習得のされ方が概念の内容を規定するという主張がおよそ受け入れがたいものになることは明白だろう。なぜなら「学習のパラドクス」からフォーダーが引き出す帰結とは、そもそも概念の習得という事態が不可能であるということ、そして言語習得の際に生じているのは、概念の習得ではなく、われわれが生得的に持っている概念に対して割り当てられる言葉の学習でしかないということだからである。したがって、言葉の習得過程と概念内容との関係はせいぜい外的なものに過ぎず、習得過程の如何に依らず、習得される概念内容は同一のものだということになる。

これに対しウィリアムズは、概念の習得過程が概念の内容を構成するという真っ向から対立した立場に立つ。まずウィリアムズ自身も、概念が習得可能であるためには、それに先んじて、学習者のうちに当該の概念の外延を選り分ける識別能力（それが赤である場合には何らかの知覚能力）が備わっている必要があるということ認める。しかし、フォーダーがそこから引き出す帰結は受け入れない。ウィリアムズのフォーダー批判の眼目は、ある概念の外延をたんに識別できる能力と概念を習得したときに得られる能力とは同じものではありえない、という点にある。そもそも、学習のパラドクスをパラドクスたらしめていたポイントは、両者のあいだに質的な差異を認めないという点にあった。ウィリアムズは、前者の能力はあくまで概念習得が成功するための前提条件に過ぎず、概念習得によっ

て得られる能力とは質的に異なるものであると主張する (p. 178)。

では概念習得によって獲得される能力とはどのようなものだろうか。ポイントとなるのは、概念習得が「技術 (technique)」の獲得であるというヴィトゲンシュタインの洞察である。周知のように、ヴィトゲンシュタインがあ「規則のパラドクス」から引き出した教訓とは、そうすることがあまりに自明であるがゆえに別の反応をするという可能性がそもそも思いつかないような局面、「なぜそうするのか」と問うことや説明を与えることに全くポイントがなくなってしまうような地点こそが、言語が有効に機能するための基盤となっているというものであった。解釈に次ぐ解釈、規則を適用するための規則のような無限後退を絶つ唯一の方法は、実践と規則の優先順位を逆転させ、われわれの盲目的実践の内部に規則を埋め込むことである。こうした、われわれの盲目的実践の内部に埋め込まれた規則のことをヴィトゲンシュタインは概して「技術」と呼んでいたのであった。ウィリアムズは、概念の習得がこの意味での技術の獲得であることに焦点を当てつつ、概念の習得時に子どもが身につける能力とは何であるのかを『数学の基礎』第VI部を手掛かりに明らかにする。彼女が大きな注意をもって参照を促すのは以下のリマークである。

生徒はわれわれに言う：「こうでなければならぬということが分かった (I saw that it must be like that)」…

この *must* は、生徒がある概念を受け入れた (*adopted*) ということを示している。

この *must* は、生徒が円の周りを一周した (*gone in a circle*) ことを表わしている。

生徒はそのプロセスから…ある概念規定 (*determination*) を読み取ったのだ
… (RFM VI-8)

ウィリアムズによれば、ここでヴィトゲンシュタインは、子どもがある概念を受け入れる過程、ある概念の規定をつかむ過程を「あるものの見方が必然的であるように見え始める」(p. 196) 過程、「自明なものについての共有された感覚 (*the shared sense of the obvious*)」(p. 195) を獲得する過程として理解しようとしている。ここで「一周してもとの地点に還ってくる」円環の比喻にうたえている時、ヴィトゲンシュタインは概念の習得を、初学者の時点ではたかだか経験的に得られていたに過ぎないものが、徐々に、こうでなければならぬという規範的な仕方

で現象するようになっていく過程として見なしている。概念の習得とは、経験的に得られているに過ぎなかったものを、規範的なものへと踏み固めていく、そうした過程だということになる (RFM VI-22)。

ここで重要になるのが、訓練 (training) の契機である¹¹。概念の習得が技術の習得であり、正当化のできない自明性・規範性の感覚を獲得することに他ならないならば、概念の習得とは、その技術に通暁している「他者」から施される訓練であらざるをえない。何が自明であるのかを反応のレベルで共有させるような訓練を通じてはじめて、何らかの規則性を把握すること、何と何が同じであるかという同一性の判断、すなわち技術としての概念の習得に到達することができるからである (RFM VI-2)。ウィリアムズの言を借りるならば、自身の振る舞いの規則正しさと同程度にしか、われわれは、自然・社会・数学等々における規則性を認識することはできないのである (Williams 2001, 73)。

技術としての概念の習得のためには、他者からの訓練という契機が必ず要請される。初学者に訓練を施す際、この他者は、何が自明なことであるのかについてのある種の規準・権威のような役割を果たしている (p. 193)。そしてこの者の期待に沿うような仕方で反応を示す以外に、初学者が概念を習得したと見なされる可能性は存在しない。もちろんこの他者が「何が自明なことであるのか」についての一つの規準・権威となっているのは、かれ自身が属している共同体の判断を代表しているからである (p. 193)。われわれの概念習得の過程がすべて、共同体の判断を代表するような他者からの訓練を経由するものである以上、われわれが習得する概念は常に、その共同体で通用している自明性の感覚を反映したものとならざるを得ない。この意味において、「習得の過程＝技術を身につけさせるために他者から施される訓練の過程」が、「習得されるもの＝概念」を構成するのである¹²。

こうしてウィリアムズは、概念の習得の過程と習得された概念の内容とを切り離して論じることはできないと主張するに至る。ではなぜわれわれは、両者のあいだに、外的な関係しか認められなくなってしまうのだろうか。それは、まさに、概念習得時に獲得されるこの自明性の感覚ゆえだとウィリアムズは言う (p. 196)。たしかに、あるものの見方が必然的であるように見えるということ—それゆえそれが一つのものの見方であるということさえ全く意識されないようになるということ—は、概念習得が首尾よく成し遂げられたことの証左である。しかしその自明性の感覚を得るということは、同時に、「もともとそうであった」のだから、どのような概念習得の過程を経ようとも、ここに到達していたはずだという幻想を

抱かせることにもつながってしまう（p. 196）。つまりこの自明性の感覚は、われわれの概念運用を地に足のついたものにする一方で、その代償として、われわれが目下運用している概念が、ある時点において他者に施されてきた訓練の所産であるという事態をわれわれに忘却させてしまうのである¹³。

3. 2 評価的概念の習得と評価的反応

ウィリアムズは以上の議論を、およそ概念一般に妥当するものと見なしている（p. 195）。それでは評価的概念に関して、「習得の過程が習得される概念の内容を構成する」という主張はどのように理解されるだろうか。それは端的に言えば、「評価的反応に関する訓練の内容が、われわれの評価的概念の内容を構成する」ということに他ならない。さらに言えば、評価的反応について別様に訓練が施されるなら、その結果習得される概念の内容もまた区別されなければならないということになる。

では評価的反応に関する訓練とは具体的にはどのようなものだろうか。それは、たとえば、様々な状況のなかで「どういう仕方で心を動かされなければならないのか」、「どういう態度で応じなければならないのか」に関する訓練であろう。たとえば、残酷な（と「残酷」概念を習得済みの者の目には映ずる）状況に直面した時に、非難や嫌悪の情を抱いたり、否定的な態度をとる訓練を受けること—しかもそれ以外の仕方でそうした状況に反応するなどということがそもそも思いつきすらしなくらいにまで、その反応を鍛え上げることを通じてはじめてわれわれは、何が残酷であるのかという同一性の判断を下せるようになる。再度ウィリアムズの言を借りて述べるなら、われわれは、自身の評価的反応に関する規則性の程度にしか、何と何が同じ評価的概念の適用される状況かについての規則性を認識することが出来ないのである。

さて、先述の通りこうした訓練は、ある共同体内部で通用している評価的反応に関して一つの規準・権威の役割を果たしうるような他者を要請する。「何が自明であるのか」の規準・権威としてのこの他者が期待するような仕方で反応する以外に、初学者がその概念を習得したと見なされる可能性はない¹⁴。したがって適切な評価的反応を身につけることを素通りして、評価的概念を習得するということは端的に不可能である。われわれが身につける評価的概念は常に、訓練を施した他者—そしてその背後に控える共同体—の評価的反応を共有することではじめて獲得されるのである。以上の主張を受け入れるならば、仮にわれわれが示す評価的反応と真逆の反応を示す—例えば残酷な行為に対し賞賛の感情や肯定的態度

を示す者がいて、しかし、どういった行為を「残酷」と呼ぶかについては合致が仮に起こったとしても、それらの概念内容はなお区別されなければならないことになるだろう。われわれの習得する評価的概念の内容に、評価的反応に関する訓練の過程が本質的に含まれている以上、評価的反応の違いはそのまま、評価的概念習得の失敗、または異なる評価的概念の所有として理解されることになるだろう。

4. 結論

本稿の課題は、評価的判断を下すこと、評価的概念を適切に使用するということが、客観的な世界の側面への感受と、それに対する評価的反応とに分解することが可能か否かを検討することにあつた。マクダウェルは分解論証において、この問題の論点を「評価的分類に対応する非評価的分類があるか否か」へと移しながら、分解不可能という立場を擁護しようと試みた。しかしこの論証はうまくいっていないことを確認した。これを受け3節では、評価的概念の習得という事態に着目し、評価的概念を適切に使用する能力を獲得することのうちには、適切な評価的反応を示すことが本質的に含まれているという主張を、主にウィリアムズのヴィトゲンシュタイン解釈を通じて行った。もし評価的概念の内容に評価的反応が本質的に組み込まれているとするなら、評価的判断を二要素に分解することは不可能である。

1 マクダウェルのこの分解論証はしばしば、厚い概念 (thick concept) の分解不可能性を擁護し、事実・価値二分法に挑戦するものとして引き合いに出されてきた (Cf. Putnam (2002)、Taylor (2003)、Elstein and Hurka (2009))。しかし当該論文においてマクダウェルは、厚い概念と薄い概念 (thin concept) の区別を特にはしておらず、また自身の議論を、厚い概念と薄い概念とを区別している Hare (1952) とそうではない Mackie (1977) の双方に対する有効な批判と見なししている。したがってマクダウェルの議論は厚い概念の分解不可能性を擁護する論証としてたとえ無関係ではなにもせよ一ただちに援用することはできない。

2 この呼称については Roberts (2011) を参照。

3 この論証を提示するマクダウェル自身は、価値の実在性を擁護する認知主義の立場に立つことになる。

4 Roberts (2011) は、そのような試みとして Blackburn (1992) と Elstein and Hurka (2009) を挙げている。

5 分解論証を整理するに際しては、Miller (2003)、Kirchin (2010)、Roberts (2011)、Väyrynen (2014) を参照した。

6 この点については、Ramirez (2011, 104) を参照。

7 この点に関する従来の解釈については、二つのタイプに大別することが可能である。第一の

タイプの解釈は「語の意味の説明」に焦点をあてたものである。つまり初学者としての子どもにその語の意味を説明する際に、われわれが訴えることができるものこそその語の適用の規準に他ならないのだから、どのようにして子どもにその語を説明できるかを考えることを通じて、その語の文法を明らかにすることができるというわけである。このタイプの解釈の代表的なものとして、Malcolm (1963) がある。またこの解釈を裏付けるヴィトゲンシュタインのリマークとしては次を参照。「語の意味とは何か。この問題に迫るためにまず、語の意味の説明とは何であるか、語の説明とはどのようなものかを問ってみよう」(BB 1)。第二のタイプの解釈は「原初的言語ゲーム」としての側面に着目するものである。この解釈によれば、われわれがプレイする言語ゲームのルールは非常に入り組んだものになっているため、その複雑なゲームに展望を与えるための「比較対象」として、子どもが学ぶシンプルな言語ゲームが要請されていることになる。代表的なものとしては Hardwick (1971) や Bloor (1983) などがある。

8 ヴィトゲンシュタインの哲学を「内的関係」という観点から整理した研究として Mácha (2015) がある。

9 本稿において重要となる「習得過程が習得されるものの内容を構成する」という主張を、ウィリアムズは今日まで一貫して保持している。以下では特に断りがない限り、この主張について主題的に扱っている Williams (1994) から引用を行うこととする。

10 フォーダーの議論を「学習のパラドクス」として命名し定式化したのは、Pascual-Leone (1976, 1980) である。フォーダーの学習のパラドクスの概要については、Bereiter (1985) や Luntley (2007) も参照。

11 「訓練」がヴィトゲンシュタインの哲学のなかで本格的に導入されるのは『茶色本』においてである(渡邊 2017, 79)。「子どもは大人からその使い方を訓練されることによって、この言語を学ぶ。私は『訓練される』という語を、ある特定の物事を行うように訓練される動物についてわれわれが語るのと、厳密に類比的な仕方を用いている。それは、事例、褒美、罰といった手段によってなされる」(BrB 77)。

12 ここで再度フォーダーとヴィトゲンシュタイン＝ウィリアムズの言語習得観の差異に目を向けてみると、両者の対立は、概念の習得において、他者を本質的に必要とするか否かという観点から整理することが可能である。この点に関しては渡邊 (2017, 76) を参照。

13 この点に関連して、ヴィトゲンシュタインが『心理学の哲学—ある断片』のなかで「アスペクト転換」という現象の分析に並々ならぬ意欲をもって取り組んだことの一つのポイントが見出せる。アスペクト転換という体験は、概念の習得時に獲得した（それが一つのものの方であることが忘れ去られているほどに根強い）こうでなければならないというものの方、自明性の感覚が唐突に突き崩される、そういった体験として理解することができる。

14 これは、「+2」という命令に対し、…998, 1000, 1004, 1008 と続けてしまう生徒について「+2」をきちんと理解できているが、われわれとは違った仕方で行っていると言うことが意味をなさないこととパラレルである。

[参考文献]

Bereiter, C. (1985). Toward a solution of the learning paradox. *Review of Educational Research*, 55(2), 201–226.

Blackburn, S. (1992). 'Through Thick and Thin. In *Proceedings of the Aristotelian Society, supplementary* (Vol. 66, pp. 285–299).

Bloor, D. (1983). *Wittgenstein: A Social Theory of Knowledge*. Palgrave Macmillan.

Elstein, D. Y., & Hurka, T. (2009). From Thick to Thin: Two Moral Reduction Plans. *Canadian Journal of Philosophy*, 39(4), 515–535.

- Fodor, J. A. (1975). *The language of thought* (Vol. 5). Harvard University Press.
- Hardwick, C. S. (1971). *Language learning in Wittgenstein's later philosophy* (Vol. 104). Walter de Gruyter.
- Hare, R. M. (1952). *The Language of Morals*. Oxford Clarendon Press.
- Kirchin, S. (2010). The Shapelessness Hypothesis. *Philosophers' Imprint*, 10.
- Luntley, M. (2007). On education and initiation. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 41–56.
- Mácha, J. (2015). *Wittgenstein on Internal and External Relations: Tracing All the Connections*. Bloomsbury Academic.
- Mackie, J. L. (1977). *Ethics: Inventing Right and Wrong*. Penguin Books.
- Malcolm, N. (1963). *Knowledge and Certainty*. Cornell University Press.
- McDowell, J. (1981). Non-Cognitivism and Rule-Following. In S. Holtzman & C. M. Leich (Eds.), *Wittgenstein: To Follow A Rule* (pp. 141–162). Routledge.
- McGinn, M. (1997). *Routledge philosophy guidebook to Wittgenstein and the philosophical investigations*. Routledge.
- Miller, A. (2003). *An Introduction to Contemporary Metaethics*. Polity.
- Pascual-Leone, J. (1976). A view of cognition from a formalist's perspective. *The Developing Individual in a Changing World*, 1, 89–110.
- Pascual-Leone, J. (1980). Constructive problems for constructive theories: The current relevance of Piaget's work and a critique of information-processing simulation psychology. *Developmental Models of Thinking/edited by Rainer H. Kluwe, Hans Spada*.
- Putnam, H. (2002). *The collapse of the fact/value dichotomy and other essays*. Harvard University Press.
- Ramirez, O. (2011). Between Non-Cognitivism and Realism in Ethics: A Three-Fold Model. *Prolegomena*, 10(1), 101–112.
- Roberts, D. (2011). Shapelessness and the Thick. *Ethics*, 121(3), 489–520.
- Taylor, C. (2003). Ethics and Ontology. *Journal of Philosophy*, 100(6), 305–320.
- Väyrynen, P. (2014). Shapelessness in Context. *Noûs*, 48(3), 573–593.
- Williams, M. (1984). Language Learning and the Representational Theory of Mind. *Synthese*, 58(2), 129–151.
- Williams, M. (1994). The Significance of Learning in Wittgenstein's Later Philosophy. *Canadian Journal of Philosophy*, 24(2), 173–203.
- Williams, M. (1999). *Wittgenstein, Mind and Meaning: Towards a Social Conception of Mind*. Routledge.
- Williams, M. (2001). The Etiology of the Obvious. In T. G. McCarthy & S. C. Stidd (Eds.), *Wittgenstein in*

America (pp. 62–89). Oxford University Press.

Williams, M. (2009). *Blind Obedience: The Structure and Content of Wittgenstein's Later Philosophy*. Routledge.

Wittgenstein, L. (1969). *Preliminary Studies for the "Philosophical Investigations," Generally Known as the Blue and Brown Books* (2nd Edition). Blackwell. (BB / BrB)

Wittgenstein, L. (1978). *Remarks on the Foundations of Mathematics*. (G. H. von Wright & R. Rhees, Eds., G. E. M. Anscombe, Trans.) (3rd Edition). Blackwell. (RFM)

Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical Investigations*. (P. M. S. Hacker, G. E. M. Anscombe, & J. Schulte, Trans.) (4th Edition). Wiley-Blackwell. (PI)

渡邊福太郎 (2017) 『ウィトゲンシュタインの教育学：後期哲学と「言語の限界」』 慶應義塾大学出版