

# 言葉の学習におけるアスペクト知覚の役割 —ウィトゲンシュタインの直示的教示の考察を通じて—

山 田 圭 一

## はじめに 言葉の学習における記号接地問題

近年AIの機械学習の方法が劇的な進歩を遂げたことによって、いわゆる「記号接地問題 (symbol grounding problem)」が再び脚光を浴びている。この問題の生みの親と言われている認知科学者のハルナッドは、この問題の出発点を以下のように述べている。

あなたは中国語を第二言語として学ばなくてはならないのだが、唯一の情報源が中国語の辞書 [中国語を中国語で説明する辞書] しかないとしてみよう。その辞書を通じた旅はメリーゴーランドであり、意味のない記号列 (定義されるもの) から別の記号列 (定義するもの) へと終わりなくさまよひ、意味されたものへと辿り着くことが決してないであろう。(Harnad 1990, p. 338 : [ ] 内引用者)

ここでの「中国語」という例が、チューリングテストをクリアできるAIが陥る困難を指摘したサールの「中国語の部屋」(Searle 1980) の議論を示唆していることは明らかであろう。このような困難を踏まえてハルナッドは記号の意味を記号によって与えることには限界があり、記号はどこかで感覚 (厳密に言えば「図像的 (iconic) 表象」と「カテゴリー的 (categorical) 表象」) に接地されていなければならないと考えた。そしてこの接地が人間においてどのように成し遂げられているのか、AIにおいてどのように成し遂げられうるのかといった問題が認知科学における一つの課題となっていくことになる<sup>1</sup>。

しかし以上の問題は、ハルナッドよりも前に哲学者のウィトゲンシュタイ

ンが抱えていた問題でもあった。彼は『青色本』において、「言葉の意味とは何か」という問いが「意味」という名詞に対応する何かを探し求めようとする哲学的な病を引き起こす点を指摘する。そして、この問いを「言葉の意味の説明とはどのようなものか」という問いに置き換えることを推奨したうえで、意味の説明を以下の二つに区分する。

一般的に「語の意味の説明」と言われるものは、非常に大まかに言えば、言葉による定義と指差しによる定義とに分けられる。〈中略〉言葉による定義では、一つの言語表現から別の言語表現に移るだけのことで、ある意味では一歩も先に進まない。それに対して、指差しによる定義は意味を知る方向に向かって実際の一歩を踏み出すように思われる。

(BB p. 1)

たとえば、「岩」という語の意味を「岩とは大きな石のことである」と説明するとき、この説明を理解できるためには「大きな」という語や「石」という語の意味を理解していなければならない。そしてもしもここで「石」という語の意味を「石とは小さな岩のことである」と説明するならば、説明が堂々巡りで循環することになる。つまり、このような辞書的な説明としての「言葉による定義」は、言葉の意味をすでにある程度理解している者に対してのみ説明となりうるものであり、その語を説明する側の語の意味をどのように知るかという問題には答えられていない。したがって、辞書の内部での記号同士の関係という「メリーゴーランド」を超えて、どこかで記号を世界と結びつけるための「実際の一歩」を踏み出さなくてはならない。

そこで必要となるのが、あるものを指さして「これが岩だ」と説明する「指差しによる定義」である。ウィトゲンシュタインは『青色本』の後に書いた『哲学探究』（以下、『探究』と省略）の前半部で、このような直示的な仕方でも語を教える場面を繰り返し検討の俎上に載せていくことになる。以下ではこの場面を、彼に倣って「直示的教示 (ein hinweisendes Lehren)」(PI 9)と呼んどうえて、直示的な語の教示と学習がどのように可能となるのかを考えていくことにしたい<sup>2</sup>。

## 1、直示的教示における二つの問題 —直示の不可測性と一般性—

直示的教示には、ある困難が存在することがよく知られている。ここではそれを二つに分けて明らかにしてみたい。最初の問題は、『探究』の以下の節で示されている。

もしも私がある人の名前を指差しによって説明するならば、それは色の名前、人種の名前、方位の名前として把握することができる。つまり、指差しによる説明はいかなる場合にも別の仕方で解釈が可能なのである。(PI 28)

たとえば、「あれがイワだ」と岩を指差すことによって説明することで、子どもが「イワ」という言葉を学ぶとしてみよう。しかし、その子はその後に雪が降っているのを見て、「あ、イワだ!」と言うかもしれない。このとき彼は、「イワ」という言葉を色の名前（たとえば「白」のこと）だと思って、指差された対象と同じ色をもったものを「イワ」と呼んでいるのであろう。つまり、指差しによる定義に対してはさまざまな解釈が可能であり、それだけでは「これ」が何を指しているのが一つに決まらないということになる<sup>3</sup>。以上の問題を、本稿では「直示の不可測性の問題」と呼ぶことにしたい<sup>4</sup>。

そして語の直示的教示には、もう一つの問題が存在している。以下、少し長くなるが再び『探究』から引用してみよう。

ある人が色見本を示して、「この色を『青』といい、この色を『緑』といい……」と言うことによって私に色の名前を説明するとしよう。

〈中略〉一人はここでこのような比較を拡張しがちである。説明を理解したということは、心のうちに説明されたものの概念をもつことであり、すなわちある見本や像を心のうちにもつことである。人が私にさまざまな葉を見せて、「それは『葉』と呼ばれている」と言うならば、私は葉の形という概念や葉の形の像を心のなかに受けとったことになる。—しかしそれでは、そのような葉の像とはどのように見えるのだろうか

か。特定の形を示すのではなく、「すべての葉の形に共通のもの」を示すのだろうか。緑という色の「私の心のなかの見本」、緑のすべての色調に共通するものである見本とは、どのような色調をもっているのだろうか。

「しかし、そのような『一般的な』見本は存在しえないのだろうか。たとえば、葉の図式とか、純粋な緑の見本、とか——確かにありえよう。しかし、この図式は図式として理解されるのであって、特定の葉の形として理解されるのではない。(PI 73)

ここで批判されている側の考え方をみてとるのは難しくないだろう。それは、語の意味を理解するという心をなかに一般的な観念を抱くことによって説明する考え方であり、いわゆる「意味の観念説」と呼ばれる考え方である。しかしここで、そもそもそのような一般的な観念のようなものを持ち出すに至る、より根本的な問題を見過ごしてはならない。それは、直示によって指し示されるものが個別的な対象であるのに対して、その直示によって学ばれた語はこの個別的な対象を越えて一般的に適用されなければならないという点である。

たとえば、「これが『ハ』である」と言って指された対象は、ある特定の色や形や大きさ、等々をもっている。ここで仮に先の「直示の不可測性の問題」がクリアされて、「ハ」という語が植物の一部分の名称だということが確定しているとしてみよう。しかしそこで指差される葉の形は、三角形かもしれないし、もっと丸みを帯びたものかもしれない。あるいは、カエデの葉のような形かもしれないし、マツの葉のような形かもしれない。では、これら個別的な特徴を備えたものをすべて「ハ」という一つの語で呼ぶことはどのようにして可能となるのか。本稿では、この問題を「直示の一般性の問題」と呼ぶこととしたい。

それでは、われわれは以上の二つの問題をどのようにしてクリアできているのだろうか。この問いに対して、ワイトゲンシュタインは明示的な回答を与えてくれているわけではない。そしてワイトゲンシュタイン研究者であれば、以下のように答えたくなるかもしれない。われわれは先ほどの学習を通

じて実際に一致した判断を下すことができるようになるのであって、このような判断の一致はそれ以上説明することも根拠づけることもできない所与の事実（あるいは、「原現象」(PI 654)）なのだ、と。

しかし私は、ウィトゲンシュタイン自身の議論からこのような消極的な帰結だけではなく、もう少し積極的な帰結を引き出せるのではないかと考えている。以下ではこの点を、彼が別の箇所であげている〈アスペクト〉という概念をもとに考察してみたい。

## 2、類似性を見ることとアスペクト知覚

まずは〈アスペクト〉とはどのようなものかを、本稿の問いに関わる限りでごく簡単に説明しておこう。この概念の登場は彼の中期の思想にまで遡るが、中心的な考察は『探究』第二部 (Blackwell第四版での表記でいえば、「心理学の哲学—断片」) において行われている。

たとえば、私が右のような図形を見ると、それまでアヒルに見えていた絵がウサギに見えることに気づいたとしよう。ウィトゲンシュタインはこれを「アスペクトの気づき」(PI p. 193) と呼ぶ。そして、この気づきを通じてその絵はウサギからアヒルへと転換する。



これが「アスペクトの転換」(ibid.) と呼ばれる事態である。このアスペクトの転換を特徴づけるのは、その転換の前後で変化しているものと変化していないものの両方があるという点である。まず、その図形がもつ色、形、位置等の性質は変化していない。つまり、その図形のうちに「丸い形のなかに小さな黒い点があり、左側に二本の弧がある」という点は変わっていない。では、いったい何が変わっているのか。それは、それらの線や点のあつまりが全体として何を表しているのかという点である。ウィトゲンシュタインは、「アスペクトの表現は把握の仕方 (Auffassung) の表現である」(RPP 1 1025) といっているが、ここでは〈アヒル〉として把握されていたものが、〈ウサギ〉として把握されることによって、〈何の絵であるのか〉が変化することになる<sup>5</sup>。

このようなアスペクトの転換を知覚という観点から捉えなおすと、同じ図形をアヒルとして見ている状態から、それをウサギとして見ている状態への変化とみなすことができる。つまり、アスペクトの知覚は一般的に「何かを何かとして見る」(PI p. 213) という構造をもっており、最初の「何か」のほうに変化しないもの(たとえば、「その図形」)が入り、二つめの「何か」のほうに変化するものとしてのアスペクト(たとえば、「ウサギ」)が入ることになる<sup>6</sup>。

以上が『探究』第二部で展開された〈アスペクト〉論の概略である。それでは、この〈アスペクト〉概念を用いて『探究』第一部で展開された語の学習の場面を捉えなおすとどうなるだろうか。たとえば、ある対象を指差して「これがウサギだ」と言うことによって「ウサギ」という言葉を教える場面であれば、〈これをウサギとして見る〉という対象の見方の学習が行われているとみなすことができる。とはいえ、もちろんまだこの段階でその子は「ウサギ」という語の意味を理解してはいないので、「あれをウサギとして見る」ということがどういうことなのかは理解できていない。では、このような対象の見方はどうやって獲得されるのだろうか。

そこでヒントになりそうなのが、先述のアスペクトの気づきを説明する前にワイトゲンシュタイン論じている二つの「見る」の区別である。

「見る」という語の二つの適用例。

その一つ、「あなたは何をそこに見るか」—「私はこれを見る」(それから、ある記述、素描、模写が続く)。もう一つ、「私はこの二つの顔に類似を見る」—このことを私が報告している相手がこれらの顔を私自身と同じようにはっきり見えても構わない。

重要なのは、見ている二つの〈対象〉のカテゴリー上の区別(PI p. 193)

ここで挙げられている第一の「見る」は、模写されうるものについての知覚であり、それは基本的には目の前の対象がもつ性質(色・形・位置等)についての知覚である。こちらの知覚が成立するためには、知覚される対象は一つあればよい。それに対して第二の「見る」は、対象同士の「類似性を見

る」という知覚のあり方であり、このような知覚が成立するためには少なくとも二つの対象が必要となる。そして、アスペクトの知覚はこの第二の「見る」の延長線上にあり、私が目の前の図形をウサギとして見るためには、目の前の図形と「ウサギ」と呼ばれるものとのあいだの類似性を見てとる必要がある。

この点を「ウサギ」という語の学習の場面にあてはめて考えてみよう。子どもが「ウサギ」という語を正しく使えるようになるためには、少なくとも二つの対象が必要であり、最初に「これがウサギだ」と指差された対象と次に目の前に現れた対象との類似性を見てとったうえで、その新たな対象を「ウサギ」という語で呼ぶことができるようにならなくてはならない。

しかしここで問題となるのは、最初に見た対象と次に見た対象は異なる対象だという点である。たとえば、実際のウサギを使って語の学習をしている場合であれば、最初に「これがウサギだ」と指差されたウサギ（仮に名前を「ウサ子」としておこう）と、次にその語を用いて呼ぶウサギ（仮に「ウサ太郎」としておこう）は同一の個体ではない。というのも、もしも同じ個体を指して教えるのであれば、その個体の名前を表す固有名の教示と区別できないことになってしまうからである。

したがって、その子どもは異なる対象に同じ「ウサギ」という語を適用できなければならない。そして、そのためにはその異なる対象のあいだに類似性を見ることができていなければならないことになる。では、子どもはこのような類似性を最初から見るができるのだろうか。この問いに対しては、肯定と否定の両方で答えることができる。

まず、肯定の回答からいうならば、われわれの語の学習が自然的な振る舞いの延長線上で成立するということは、ウィトゲンシュタインが『探究』のいわゆる「規則遵守論 (Rule Following Consideration)」で示したことでもあった。そこでは、数列の続け方に関して「私はまさにそのように振る舞う」(PI 217) としかいえない原初的で自然的な振る舞いにおいて一致する地点でわれわれの規則が成立するということが論じられていた。この観点からいえば、われわれの語の学習は、何と何を類似したものとみなすのかという点において一致している地点で成立する。「ウサギ」の語でいえば、最初

のウサ子とまったく異なる姿かたちをしたもの対して、われわれからすればまったくランダムとしか思えない仕方です。「ウサギ」と呼び続けたとしたら、その子どもに「ウサギ」という語を教えることは困難なことになるだろう。

しかし以上のことを踏まえてなお、「子どもは最初から類似性を見ることができるのか」という問いには否定的に答えたい部分もある。それは、やはり子どもが語の適用を（われわれから見れば）間違いうるからである。そしてその間違いは、異なる類似性をみてとってしまうことによって生じる。そもそも「類似性」というのは伸縮性のある概念であり、一般的にどんなもの同士のあいだでも何らかの類似性をみてとることはできる。たとえば、ウサ太郎の鼻はウサ子よりもネコのタマの鼻のほうに似ているかもしれず、ウサ太郎の触り心地はウサ子のもよりもイヌのポチのものに似ているかもしれない。しかし、ウサ太郎を「ネコ」や「イヌ」と呼んだとしたら、それらの語の適用は間違っているものとみなされ、これらの言葉をまだ学べていないということにされるだろう。

では、このような間違いをする子どもをどのように訂正していくことができるだろうか。一つのやり方としては、ウサギとほかの動物を区別する特徴を言語的に教えることである。たとえば、ウサギは「耳が長い」、「体が丸くてふわふわしている」、「目が離れている」、「ニンジンが好きだ」、「草原に住む」、「日本では学校でよく飼われている」等々の言葉を使って、ウサギとはどのような動物かを説明できる。

しかしここでまず確認しておく必要があるのは、このような説明はウサギの定義を述べているわけではないという点である。周知のように、ウィトゲンシュタインは『探究』において「ゲーム (Spiel)」と呼ばれるものすべてに共通する要素がなければならないという見解に対して否定的に応えたうえで、ゲームというカテゴリーの成員が「お互いに絡まり合い、交差し合う類似性の複雑な網の目」(PI 67) を為している様を「家族的類似性」と表現した。先ほどの特徴も、一つ一つみていけば「ウサギ」と呼ばれるものすべてに共通する要素ではない。したがって、これらの特徴を列挙していくことで「ウサギ」という語の間違った適用をあらかじめすべて排除することはできない。



そしてもう一つ確認しておくべき点は、このような言葉による説明は冒頭で挙げた説明の区分でいえば、言葉を言葉によって説明するパターンになっている。それゆえ、すでに説明する側の言葉を理解している子どもに対しては有効な手段でありうるが、そうでない子どもに対してはこのやり方では限界がある。

では、どうすればよいのだろうか。ここでとりうるひとつの方法は、たくさんの実例を見せることである。そしてそのことを通じて、それらのもののあいだに「類似性を見る」ことができ、それをすべて「ウサギとして見る」ことができるように対象の見方を「訓練 (Abrichtung)」(PI 6) するのである。次節では、このような訓練によって何ができるようになっているのかをもう少し踏み込んで検討してみたい。

### 3、語の学習におけるパターン認識と図地転換

まず実例を挙げて語の意味を教えるという場合の「実例」の身分を検討してみたい。この点に関しては、『探究』の以下の一節が手がかりとなる。

存在していなければならぬようにみえるものは言語に属している。  
それは、われわれの言語ゲームにおける範例 (Paradigma) であり、比較の対象となるものである。(PI 50)

この〈範例〉という概念は、ある語で指示された対象が存在しなくなった場合に、その語が意味を失うことになるのかという問題のなかで登場する。

『論理哲学論考』ではこの問題に対して、世界から消えてなくなる個体としての対象とは別に、事実のあり方とは独立に存在し続ける実体を指定することで答えていた (TLP 2.024)。それに対して『探究』では、言語ゲームにおける比較の対象としての範例というアイデアを用いて答えている。

ここで前期の思想と後期の思想の異同に踏み込む余裕はないが、とりいそぎ確認しておきたいのは、この範例もまた個体そのものではないという点である。とはいえ、後期のワイトゲンシュタインにおいて、それは実体のよう

な形而上学的なものでもない。それは、ゲームのなかで見本としての役割を具体的に果たすものである。たとえば、パリのメートル原器がメートルの尺度である限り、それ自体は1メートルであったり、なかったりすることができない。もちろん、別の尺度を用いるゲームのなかではメートル原器の長さを測ることはできるが、その場合のメートル原器は世界のなかに存在する具体的な個体として見られており、範例としての機能を失っている。

同様に、「これがウサギだ」と言いながら指差されたウサ子は、語の学習ゲームにおける範例となっている。つまり、新しい対象と出会ったときの比較の対象となるものであり、そこに類似性が見ることができるとかによって「ウサギ」という語の適用を正しくできるかどうかが決まることになる。そしてここでウサ子がウサギの範例として見られるためには、個体としてのウサ子がつさまざまな特徴のうちで、先ほど挙げたような〈ウサギ〉に典型的な外見的特徴（たとえば、耳が長い、目が離れている、等々）だけに着目し、それ以外の特徴（たとえば、ひげやつめの形、等々）を無視する必要がある。

しかし、これは先述のようにウサギの定義的基準があらかじめ与えられ、それに適合するかどうかを判断するという過程ではない。むしろ、ウサ子以外の多数の実例を与えられることによって、そのような特徴を抽出していく過程に近い。そしてこの点は、ある種のパターン認識なぞらえることができるかもしれない。

この点に関して松坂（2017）は、ウイトゲンシュタインが規則遵守論において示した正当化が尽きた「岩盤」の地点における非理性的・無反省的な規則の把握の仕方を機械学習におけるパターン認識になぞらえて理解する可能性を提示している。実際、機械学習以前のAIが人間の与えた定義的基準を通じてウサギの顔を見分けていたのに対して、ビックデータをもとに自ら特徴を抽出していく機械学習のAIは松坂の指摘するように「家族的類似性」をみてとるプロセスとみなすこともできる。そして松坂が着目している『探究』の一節「われわれにとって数列はひとつの顔（Gesicht）をもつ」（PI 228）は、まさに先にみたアスペクト知覚の議論へと接続していくものでもあるように思われる。この点で規則遵守論においていわゆる「規則のパラドクス」

を回避するためにウィトゲンシュタインが提示した「解釈ではない規則の把握の仕方 (Auffassung)」(PI 201) とは、解釈によらずにその対象のあるアスペクトのもとで捉える一種のアスペクト知覚とみなすことができる。そしてこれは数列に限らず、あらゆる語の学習において必要とされる対象の見方でもある。

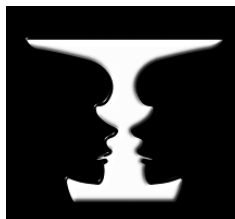
しかし、類似性を「見る」ということのなかには、AIが行うパターン認知以上のことも含まれている。それは、われわれが何かを「見る」ということのうちには、知覚に固有の現象的性格 (phenomenal character) が含まれているからにほかならない<sup>7</sup>。

この点を思考と知覚の違いをもとに考えてみよう。一般的に、知覚されているウサギには思考されているウサギにはないディテールが存在する。たとえば、「ウサギはニンジンを好む」と私が思っているときに、「そのウサギはヒゲが何本生えているか」とか「目はどのくらい赤いか」と聞かれたとしてたら、どう答えるだろうか。おそらく、「そんなことはわからない」と答えざるをえないだろう。それは思考の対象としてのウサギはあくまでも一般的なウサギであって、そのような個別の性質を捨棄された概念的な対象であるからにほかならない。それに対して、私がウサギを見ているとき、その見られている対象はあくまでも個別の対象であり、単なる一般的なウサギ性に解消されないその対象に固有の性質を備えている。そして、思考の内容が概念的なものであるのに対して、知覚経験が非概念的の内容を含むと言われるのも、知覚の表象内容がもつこのようなディテールの豊かさが〈ウサギ〉概念のうちには含まれていないからにほかならない。

ウィトゲンシュタインはアスペクトの転換が「半ば視覚体験、半ば思考である」(PU p. 197) と述べているが、直示による語の学習では知覚と思考の両方の要素が必要される。というのも、目の前の対象を〈ウサギ〉の範例として見ることを学ぶということは、目の前の対象のうちに〈ウサギ〉の一般の特徴のみを見て、それ以外の特徴を見ないという見方を獲得することであり、これは思考的な対象の見方を獲得するということにほかならないからである。

私はこれを一種の図地転換として捉えてみたい。たとえば、右のいわゆる

ルビンの杯図形において、白い杯が図として見えているときには、黒い空間はその背景となる地となっている。しかし私がこの絵の黒い部分に注意を向け、そこに別の対象（人の横顔）との類似性をみてとるとき、図と地のアスペクトの転換が起り、私は向かい合った二つの黒い横顔を見ることになる。



このとき、背景へと変わった白地の部分は視野から消えるわけではなく、そのいみでは変わらずに「見えている」。しかし、私が見ているものが「二つの黒い横顔」とされるかぎり、その白い部分は私の知覚対象ではなくっており、そのいみで「見えなくなっている」<sup>8</sup>。

この点を「ウサギ」という語の学習の場面に適用するならば、子どもは知覚されている対象の諸特徴がすべて同じように見えてはならず、ウサギの一般的な諸特徴のみが図として見えているのでなければならないということになる。逆に言えば、直示された対象のもつ個物としての特徴が地として背景に退き、ある意味で（先の二つめの意味で）「見られていない」のでなければならないのである。

そしてこのような個別的特徴を捨象した対象の見方ができるということは、アスペクトの転換を体験することの条件にもなっている。

それゆえ、われわれは描写された顔は顔として見るが、一つの円と四つの点からなる顔は顔として見ないという人を考えることができるだろう。したがって彼は、ウサギ—アヒル図を動物の顔の絵として見ないし、そうであるがゆえにわれわれにとって馴染みのアスペクト転換を見ることもない。(RPP1 482)

正確に模写された顔を顔として見るができるということは、まだ眼前の対象がもつ個別的特徴をその具体的なあり方のままで見ている段階に留まる。彼がアヒルからウサギへのアスペクト転換ができないのは、個別的特徴を「見えない」地へと退かせ、より抽象化された一般的な特徴のみを図として見るという見方ができていないからである

とはいえこのような「見られなさ」を説明するために、与えられた視覚データからの推論によってそのような諸特徴を無関係なものとして無視<sup>し</sup>ると考えるのは、われわれの認知的な情報処理過程の説明としては正しいかもしれないが、われわれの現象学の説明としては正しくない。というのも、もしもこのようなことが行われているとすると、少なくともそのような視覚データは先ほどの二つの意味とはまた異なる意味で「見られて」いなければならないことになるであろうし、われわれの日常的な視覚経験一般をそのような視覚データに解釈を加えた結果として捉える二元論的なモデルをとらざるをえなくなるからである（そしてその帰結として、どのデータを無視すべきかという「フレーム問題」に悩まされることになるだろう（Cf. Dennet 1984）。われわれは解釈なしで〈対象をそのように見る〉ことを学ぶのであり、先の規則遵守論の言い方をもじっていえば、語の学習において子どもが学ぶのは「解釈ではない対象の知覚の仕方」なのである。

#### 4、二つの問題への解答

では、以上のように直示的な語の教示の場面にアスペクト知覚を導入することによって、冒頭で述べた二つの問題をどのようにクリアできることになるのだろうか。

まず、「直示の一般性の問題」についての回答の方向性はすでに明らかであろう。直示によって指示された対象（ウサ子）は、確かにディテールをもつ具体的な個物である。しかしその対象がウサギの「『一般的な』見本」(ibid.)として見られるとき、そのような個別的特徴は背景に退き、私はウサギの一般の特徴のみが見られることになる。

そしてこのような図地構造をもつアスペクト知覚のモデルで語の学習を捉えることのメリットは、心のなかの一般的観念のようなものを指定することなく、具体的な個物から語の一般的な適用の仕方を学ぶことがどのようにして可能かを説明できるという点にある。語の適用の一般性を担保するために必要なのは、対象についての一般的観念ではなく、対象についての一般的な把握の仕方である。つまり必要なのは、目の前の対象と異なる何か一般的な

ものではなく、同じ対象についての異なる把握の仕方であり、異なる見方なのである。

それでは、もう一つの「直示の不可測性の問題」に関してはどうかであろうか。アスペクト知覚という側面から捉え直すと、ある対象がもつ諸特徴のうちのどれを指示しているのかという問題は、その対象をどの観点から見るのかという問題に読み替えられる。

たとえば、ウサ子を指差して「それはウサギだ」と教えられた子どもが、空から落ちてきた雪を見て「あ、ウサギだ」と言うとき、おそらく彼は二つのものに色の類似性を見てとっている。つまり、この場合最初に指差されたウサ子は、〈色〉という観点から見られた〈白いもの〉の範例としてその後の言語使用における比較の対象になっている。

しかし、同じ対象はさまざまな観点から捉えることができる。そして観点を定めることで、同じ対象が〈ウサギ〉として見ることも、〈白いもの〉として見ることも、〈丸いもの〉として見ることも、〈寒さで震えているもの〉として見ることもできる。

では、このような観点はどのように学ぶことができるのだろうか。それはやはり、たくさんの実例を挙げることによってであろう。そしてこのときに重要となるのは、子どもが混同した観点の違いに応じた実例の提示である。たとえば、「ウサギ」を色の名前だと思っているような子どもに対しては、色の異なる複数のウサギを見せたうえで、それらが同じ「ウサギ」であることをさらに教えることになる。このような事例を通じて彼は〈色〉とは異なる観点から対象を見ることを迫られ、〈顔や体の形〉という観点から対象間の類似性を自然にみとることができるようになるまでこの修正過程は繰り返されることになる（いわゆる「第二の自然」の習得）。そしてこのような仕方では対象を見る観点を修正していくことを通じて、指示の不可測性は収束していくことになる<sup>9</sup>。

そしてここで身につけられる観点は、語の文法に対応している。たとえば、「ウサギ」は生物の文法に属するものであり、「白」は色の文法に属するものである。したがって、異なる観点を見つけるということは、このような語がどのような文のなかで使うことができるのかを身につけることでもあ

る。たとえば、「ウサギがにんじんを食べる」とは言えるが、「白がにんじんを食べる」とは言えないし、あるいは逆に、「白は赤よりも明るい」とは言えるが、「ウサギは赤よりも明るい」とは言えない。そしてこのような仕方では意味な語の結合と無意味な語の結合を学ぶためには、「ウサギ」以外のさまざまな動物の名前を学ぶ必要があるし、「白」以外の色の名前を学ぶ必要がある。つまり、それぞれの語が位置する語のネットワークを学ぶ必要がある、このことを通じてそれぞれ独自の文法をもつ語の意味の体系を学んでいくのである。そしてこの段階にいたってようやく、「『ウサギ』は色の名前ではなくて、動物の種類の名前だよ」という仕方と言語的な訂正が可能となるのである。

## おわりに

それでは、以上の教示によって「ウサギ」という語の学習は終了したことになるだろうか。ここまでの段階まで到達すれば、どのような対象に対して「ウサギ」という語を適用すべきかという点に関しては学べたといってもよいだろう。しかし、語の意味の学習という観点からすれば、まだこれで終わりというわけではない<sup>10</sup>。というのも、ウサギについての知識はむしろこれから先さらにどんどん増えていくからである。そしてそこにはこれまで考察してきたような形態的特徴だけでなく、「にんじんを好んで食べる」、「学校の飼育小屋で飼われている」、「さまざまなキャラクターグッズが出ている」などといった生態的特徴や文化的特徴までが含まれる。これらはウサギについての経験的な事実でありながら、ウサギの典型的な特徴を形づくるものでもある。それゆえ、われわれはこのような知識を学ぶことを通じて、「ウサギ」という語の意味をより重層的に理解していくことになる。つまり、「ウサギ」の意味は最初の直示的な教示の場面や文法の学習の場面で完結するものではなく、その後の経験や他者とのやりとりを通じてさまざまな新たな特徴が蓄積されいくものでもある。

そしてこのような仕方では蓄積された意味のもとでウサギを見るときには、そこでの対象の見え方はこれまでとは異なるいみではあるが、しかしやはり

変わってくる。たとえば、ウサギが本来は草原で走り回るものであることを知っている人の目には、飼育小屋の隅で背中を丸めているウサギの顔が少し哀愁を帯びたものに見えてくるかもしれない。それは、その対象をどのような可能性のもとで見るのかの違いであり、どのような文脈を背景として見るのかの違いなのである。

本稿では、「新しい言葉の習得は新しい世界の見方の習得である」というしばしば使われる言い回しに実質的な内容を与えることを試みた。つまり、新しい語の習得が文字通りの意味で新しい物の見方の習得でもあるということを示したことになる。

### 〈参考文献〉

ワイトゲンシュタインの著作と略号は以下の通り。

TLP: *Tractatus Logico-Philosophicus*, (Routledge and Kegan Paul, 1922)

BB: *The Blue and Brown Books*, (Blackwell, 1958)

PI: *Philosophical Investigations* (Blackwell, 1953) (第二部の表記は第二版のページ数で示す)

RPP 1: *Remarks on the Philosophy of Psychology*, vol. I (Blackwell, 1980)

RPP 2: *Remarks on the Philosophy of Psychology*, vol. II (Blackwell, 1980)

\*

Crane, T. (2001), *Elements of Mind: An Introduction to the Philosophy of Mind*, Oxford University Press. (邦訳: ティム・クレイン (2010) 『心の哲学 一心を形づくるもの』 (植原亮訳)、勁草書房)

Dennett, D. (1984), "Cognitive Wheels: The Frame Problem of AI". M.A. Boden (ed.), *The Philosophy of Artificial Intelligence*, Oxford U.P., 147-170.

Harnad, S. (1990) The Symbol Grounding Problem. *Physica D*, 42, pp. 335-346.

今井むつみ・佐治伸郎 (2014), 『言語と身体性 (岩波講座 コミュニケーションの認知科学・第一巻)』、岩波書店。

Kripke, S.A. (1982), *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Harvard University Press. (『ワイトゲンシュタインのパラドックス』、黒崎宏訳、産業図書、1983年)



- 松阪陽一 (2017)、「規則とパターン：後期ウィトゲンシュタインの洞察」、『科学哲学』、第50巻、pp. 85-106.
- Quine (1960)、*Word and Object*, The MIT Press.
- Searle, J. (1980). “Minds, Brains, and Programs”, *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 3, pp. 417-424.
- Siegel, S. (2006), “Which Properties are Represented in Perception?” In T.S. Gendler and J. Hawthorne, eds., *Perceptual Experience*, Oxford University Press, pp. 481-503.
- 山田圭一 (2015)、「アスペクト転換において変化するもの—ウィトゲンシュタインの二つのアスペクトの分析を通じて—」、小熊正久・清塚邦彦 (編著) 『画像と知覚の哲学』、東信堂、205-223頁。
- (2016)、「与えられるものの原初性と多層性——アスペクト論と懐疑論はいかにしてつながっているのか」、荒畑靖宏・山田圭一・古田徹也編著 『これからのウィトゲンシュタイン——刷新と応用のための14篇』、リベルタス出版、119-135頁。

## 注

- 1 近年の記号接地問題は、このような個人の経験を越えた社会的相互行為との接地という観点から論じられることが多い。このような認知科学における近年の研究動向については、今井・佐治2014で詳しく紹介されているので参照されたい。
- 2 そしてこの説明を、世界の側の対象と言語の側の名前とを結びつける手続きとして理解するならば、それは「名は命題において対象の代わりをする」(TLP 3.22) という『論理哲学論考』(以下、『論考』と省略)の意味論の中核を占めるテーゼがいかにして可能となるのかを説明するものにもなる。そしてこのような解釈のもとでは、『探究』前半で行われている『論考』の言語観の再検討は、単なる批判なのではなく、『論考』で説明されている言語がいかにして可能となるのかの超越論的条件の分析を含んでいるということになる。
- 3 もちろん、ここで『『イワ』は物の名前であって、色の名前ではない』と教えることもできる。あるいは最初から、「この物体はイワである」という仕

方で教えることによって、このような解釈の発散をあらかじめ封じすることはできる。しかし後に論じるように、このような説明が可能となるのは「物体」という言葉が何を意味するのかをすでに理解している者に対してのみである。そして「物体」という言葉を学ぶためには、物体の実例を学ぶ必要があり、われわれは物体の語の実例を学ぶ前に「物体」という語を理解することはできない。そしてもしもこのような追加的な説明が可能であったとしても、その追加的な説明そのものが別の解釈に開かれている。そしてこの点は、この『探究』の先の引用箇所続く規則のパラドクスの議論でお馴染みの論点でもある。

- 4 この命名は、クワインが翻訳の場面で論じた「指示の不可測性 (inscrutability)」からの借用である (Cf. Quine 1960)。
- 5 ここでの説明はすべて「〈概念的な〉アスペクト」(RPP2 509) と呼ばれるものについての説明となっている。ゲシュタルト心理学の対象となるような「〈純粋に視覚的な〉アスペクト」と概念的なアスペクトの共通点と相違点については、山田2015で詳しく論じたので参照されたい。
- 6 このようなアスペクト知覚の一般的な構造についての詳細は、山田2016で分析してみたので参照されたい。
- 7 以下の述べるような訓練がもたらすものが、単なる判断の変化ではなく経験の現象的性格の変化であるという点については、以下のシーゲルの「現象的対比法」の議論が有名である。

「あなたはこれまで松を見たことがないが、さまざまな多くの種類の木が生えている林から全ての松の木を切る仕事に就いたとしよう。最初は他の人がどれが松であるかをあなたに教えてくれる。数週間経ち、松を他の木から区別する能力が向上する。最終的にあなたは、松を即座に見分けられるようになる。松はあなたにとって視覚的に目立つものになる……十分な認識能力を身につける前と後での視覚経験の現象的な差異には、こうした認識能力の獲得が反映されている。」(Siegel 2006, p. 491)

このような対象の「目立ち」を、本稿では対象の一般的な特徴の「目立ち」に置き換えて説明しているが、ウィトゲンシュタイン自身の用語法で言えば、“auffallen” という語がこのような経験の現象的性格の変化を表現しているように思われる。

- 「類似性が私に目立ってきて (auffallen)、その目立ちが消える。類似性がしばらくの間目立ってきて、そのあとはもはや目立っていない。」(PI p. 211)
- 8 ここでの「見えない」という言い方で考えているのは、クレインの言い方で言えば「志向的対象となっていない」ということである。たとえば、ここで「君は何を見ているのか」という質問に対して、「二つの黒い顔だ」と答えるとき、私の視覚経験の志向的対象は「二つの黒い顔」として与えられており、クレインによればこのような私に対する対象の提示のされ方 (mode of presentation)こそが、対象の「アスペクト形態 (aspect shape)」にほかならない (Crane 2001, p. 19)。そしてこのような仕方と与えられる対象の記述のうちには、絵の白い部分が含まれることはない。つまり、ここで私に見られている対象のなかには入ってこないことになる。
- 9 ここでの一致は、同じものに対して同じ語を適用するという振る舞いの一致に過ぎない。それゆえ、この一致は数列の展開と同様に〈今のところ〉一致しているとしかいえず、クワス算のような仕方とまったく異なる適用がこのあとに始まる可能は常に残されている。このいみで、新しい対象への語の適用は、クリプキのいう「暗闇における正当化されていない跳躍」(Kripke 1982, p. 10) であり続ける。
- 10 とりわけ言語化が必要となるのは、私と他者とで「ウサギ」と呼ぶものが異なった場合である。このような場合に、お互いが見てとっている諸特徴が言語化され、「これだけ耳が長いんだから、ウサギだよ」、「目が黒いんだから、ウサギじゃないよ」等の仕方と、「これはウサギだ」(P) という主張が正しいかどうか問われることになる。そしてここでのPが正当化されるべき事実についての経験命題であるのに対して、先述の語の直示的教示において発せられた同一の形式をもつ文「これはウサギだ」(Q)は、正当化が必要な経験命題ではなく、それによっではじめて「ウサギ」の意味が与えられることになる文法規則の側に属している。