

意味を「否定」する者としての〈他者〉

木村史人

はじめに

ニホンザルとチンパンジーとヒトを二つのグループに分けなさい。この問いに対して、多くの方はニホンザルとチンパンジーを一つのグループに、ヒトをもう一つのグループに分けるのではないだろうか。しかし実は、我々の直感に逆らって、人間とサルとのゲノムの違いは約6.5パーセントであるのに対して、人間とチンパンジーの違いは約1.2パーセントであり、チンパンジーとサルよりも、人間とチンパンジーのほうが遺伝子的に近いとされる。進化の過程では、3000万年前ごろに共通する祖先からサルとチンパンジー／人間に分岐し、さらに、500万年前に、人間とチンパンジーとが分岐したということのようである（松沢 2011, 12）。

しかしながら、以上の科学的な結論は、ヒトとチンパンジーの間にある能力の懸隔を考えれば、直感的には首肯しづらいだろう。確かに、チンパンジー学の知見を踏まえれば、彼らは一般に思われているよりも遥かに高い知性を有している（松沢 2011; 松沢 2018; 木村 2020）。しかしながら、チンパンジーがこれまで文化・文明というものを築き上げたことはなく、ヒトと同様に意味を理解できるわけでもない。本論文で考究したいのは、ヒトとチンパンジーの間を分ける能力とは何かという問いである。

本論文ではまず1.において、認知心理学者のマイケル・トマセロの知見を参照し、ヒトとヒト以外の霊長類の相違に関する仮説を確認し、彼がヒト特有のものとして提示する能力を批判的に検討する。そのうえで、ヨナスの想像力についての洞察を踏まえて、ヒト特有の能力を仮説的に提示する。

2.では、意味の構造についての認知言語学の知見を参照し、物語（文）の構造を明らかにすることで、1.において提示したヒト特有の能力によって、意味の習得・理解が可能となることを示す。そこで重要な契機として注目されるのは、意味の習得・修正が他者の「否定」を介してなされることである。

3.では、2.で言及された〈他者〉による「否定」が機能するための「権威」がいかに生成されるのかについて考察する。そこで、ウィトゲンシュタインークリプキによって提起され

た「クワス算」のアポリアを手掛かりに、社会学者の大澤真幸の「第三者の審級」論、特に彼が提起する「求心化－遠心化作用」と「間身体的連鎖」という作用を確認する。

4. では、3. で概括された大澤の議論を、1. と2. で明らかになったヒト固有の能力から解きほぐすことを試みる。一見したところ、「求心化－遠心化作用」は、求心化作用と遠心化作用という二つの作用の謎めいた合成物であるようにも思えるが、1. で提示したヒト特有の能力によって説明できることを示す。さらに物語としての意味を共にすることによって、意図を直接確認できない他者とも「間身体的連鎖」が成立しうることを示す。

1. ヒトに特有の能力とは何か

「はじめに」でも述べたように、ヒトとチンパンジー、ニホンザルでは、ヒトとチンパンジーのほうが種としては近縁にある。しかし、ヒトとチンパンジーの間の懸隔は、一見したところ、非常に大きいように思われる。筆者は以前の論文で、チンパンジー学者の松沢哲郎の議論を参照しつつ、ハイデガーの動物論・退屈論を基に、ヒト（現存在）とチンパンジーとの相違を論じたことがある（木村 2020）。本節では、その成果を踏まえて、以前の論文では論じきれなかった問題に応答したい。具体的には、認知心理学者のマイケル・トマセロの、ヒトとヒト以外の霊長類の間の相違についての仮説を確認し、他者の意図を理解できる能力の重要性を確認する（1. 1）。次に、彼がヒトの赤子の生後九ヶ月頃に発現すると指摘する「共同注意」に注目し、他者の意図を理解できる能力との関係を考察する（1. 2）。そのうえで、ヨナスの想像力についての洞察を踏まえて、ヒトに特有の能力として「距離を空ける」という働きを提示する（1. 3）。

1. 1 トマセロの仮説

マイケル・トマセロは『心とことばの起源を探る 文化と認知』のなかで、自然選択という生物学的進化プロセスによって、ヒトのもつ様々な認知スキルが一つ一つ生み出されてきたと考えるには時間不足であるため、「これほど短期間に行動と認知におけるこのような種類の変化をもたらしたのは、ただ一つの既知の生物学的なメカニズムである」とし、「この生物学的メカニズムとは社会的あるいは文化的な伝達能力（transmission）であり、それは生命体の進化とくらべて桁違いに速いスピードで多彩な秩序をもたらす」（Tomasello 1999, 4）と述べる。すなわち、ほとんどの霊長類がもっているような、空間、物体、道具、量、カテゴリー、社会関係、伝達、社会学習と関わるような認知スキルを前提として、そこにヒトのみがさらに新しい一つ

の認知スキルを獲得したことで、「累進的な文化進化 (cumulative cultural evolution)」が可能となったという仮説を提示する (Tomasello 1999, 5)。

基本的に、ヒトの人工物や社会的実践の中で最も複雑なもの——道具を使った産業、記号による伝達、社会制度など——のなかで、単独の個人や集団によってある一時期に一度発明され、ずっとそのままであるというものは何もない。そうではなく、起こったのは、ある個人や集団が最初に原始的な段階の人工物や実践を発明すると、その後のある利用者あるいは利用者たちがそこに変更、すなわち「改良」を加え、それをまた他の者が多くの世代にわたっておそらく変更もなく採用し、ある時点でまた別の個人や集団が別の改変を行い、それがまた他の者によって学習され利用されることなどなどが、すなわち以前に「漸進進化 (the ratchet effect)」と呼んだものが、歴史的な時間の中で一貫して起こってきたのである (Tomasello 1999, 5)。

すなわち、トマセロによれば、以上のような一度創造されたものを継承し、それを改良する能力こそが、人間と他の動物とを分ける分水嶺であることになる。人間以外の動物でも新たな物や方法を発明することはままあるが、それらの動物にとっては新たな発明を他の個体が引き継ぐことや、それをさらに修正していくことが困難なのである。

しかし、以上の他者の発明を継承し発展させる能力とは何であるだろうか。トマセロは「道具や記号の慣習的な用法を社会的に学習するには、子どもは、外部のどのような目標に向けて、他者がなぜ道具や記号を使っているかを理解できるようにならねばならない」(Tomasello 1999, 6) と指摘する。言い換えれば、子どもが道具や言語の意味を理解するためには、それは「何のために」作られ、用いられているのかという、制作者や使用者の「意図」を理解する必要がある。すなわち、ヒトのみに「累進的な文化進化」が可能であったのは、他者の「意図」を理解する能力を持っていたためであるというのが、トマセロの見解である。他者の「意図」を理解することによって、時間的・空間的に離れていたとしても、発明されたものを継承し、さらに改善するという「共同作業」が可能となるのであり、それによって「累進的な文化進化」が可能となったのである。

1.2 九ヶ月の革命

さてそれでは、ヒトの赤子にはいつ他者の「意図」を理解できるようになるだろうか。トマセロは、ヒトの赤子は生後九ヶ月頃から、結果を求めるのではなく、「注意を共有すると

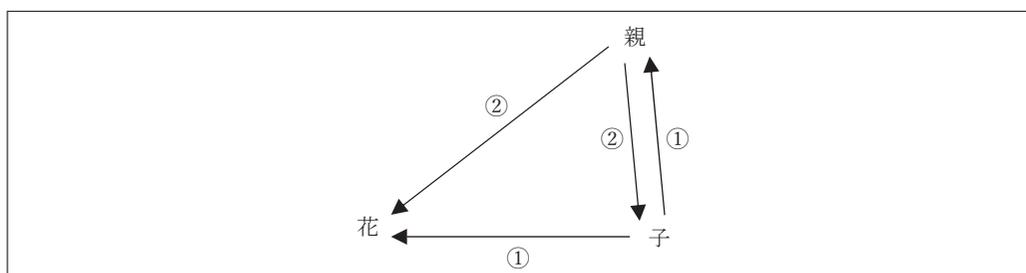
いうただそれだけの目的のために誰か他者に対して物体を指さして示すという単純な行為」(Tomasello 1999, 63) としての「指さし」による「共同注意 (joint attention)」が出現するという (cf. Tomasello 2008, 154)。トマセロによれば、生後二、三ヶ月から乳幼児には指さしをするための必要な身体的な条件が準備されており、また生後六ヶ月ごろには音声と経験を結びつけることができるという。しかし、他者が意図・目的を持つことを理解することができないために、九ヶ月頃までは共同注意のための指さしをすることがないとされる。「共同注意」としての指さしは、「外界の事物と関係し、それに同調したり、方向づけたり、共有したりするだろう自己と同じように意図をもつ主体として他者を理解し始めていることを示している」(Tomasello 1999, 61) のである。

以上の九ヶ月のヒトの赤子に起きる変化を、トマセロは、当人の関係する項目の増加としても捉えている。生後六ヶ月頃の赤子は物体を操作することはできるもの際に近くに人がいても無視し、同様に、母親と関わっている際には、近くに物体があっても無視するという、「二項的」な関わり方しかできない (Tomasello 1999, 87)。それに対して、生後九ヶ月頃から、赤子は子どもと大人と、そして両者が注意を向ける物体ないし事象とからなる「三項的」な関わりが可能になる。

さらにトマセロは、このような他者を意図をもつ主体であると理解できることとそれによる三項関係の成立が、言語の習得と関係していると考える。先述した二項関係では、自分と物、自分と大人の関係が切り離されているため、大人がある物の名前を発音したとしても、その発音(名前)とその物とを結びつけることはできない。【子ども】が【大人】の発音をその【物】の名前であると学習することができるためには、【子ども】【大人】【物】からなる三項関係が成立し、自分が注意しているものを大人もまた注意していると理解できること(共同注意)が必要なのである⁽¹⁾。

以上の「共同注意」の構造を図示すると、下図のようになる。

図1 花についての共同注意



【子ども】はただ【親】と【花】という二者へ関わっている（①の矢印）だけではなく、【親】もまた【自分】と【花】に注意を向けていること（②の矢印）を理解しているという「共同注意」が成立したうえで名指しがなされた場合に、子どもはその発言が【自分】に向けられた【花】についての発話であると理解できるといえる。このような「共同注意」を指摘することによって、トマセロは哲学者のクワインが提唱した有名な「Gavagai」という思考実験を偽問題であるとする（トマセロ 2008, 90ff）。この思考実験では、言語学者がまだその言語の実態がわからない未開の部族を訪れ、その部族の言語を解析するという状況が想定される。その言語学者が部族の者と行動を共にし、茂みからウサギが飛び出してきたときに、部族の者が「Gavagai」と発声した場合に、その「Gavagai」を日本語の「ウサギ」と翻訳できるだろうか。一見できるように思われるが、しかしそうではない。「茂みが揺れる」ことや「茂みから飛び出すこと」、「獣一般」をその部族では「Gavagai」と名指しているということも想定できるためである。それゆえ、翻訳には常に不確定な部分が残るとというのが、クワインの指摘であった。

このクワインの「Gavagai」のアポリアは、「Gavagai」という発話が何についてのものであるのかが言語学者と話者の間で共有されていないことによって成立していたといえる。それがトマセロにとって偽問題とされるのは、生後九ヶ月以後のヒトには「共同注意」が可能であり、「三項関係」が成立したうえで、名指しが行われるためである。すなわち、クワインに対してトマセロは、その「語（音）」が何を指しているのかは、すでに共有されていることを指摘することによって反論しているといえる。

1.3 人にも固有な能力としての「距離を空ける」こと

前項では、ヒトの赤子には九ヶ月頃に他者の意図を理解する能力が発現し、それによって「共同注意」が可能となるような「三項関係」が成立することを明らかにした。しかし、そのような他者の意図を理解する能力とは何であるのかということは、トマセロの議論では明らかではない。そのため、ある者を意図を有する者であるとみなすこと、あるいはある行為を意図的な行為とみなすこととはどのようなことであるのかが問われなければならない【問い1】。さらには、トマセロの考察には、次の点において不明瞭なところも存する。トマセロは自身が「意図を有する主体」であるという認識からアナロジーによって、他者もまた「意図を有する主体」とであると推定するというシミュレーション説を提唱するが（Tomasello 1999, 70ff）、自己をいかにして「意図を有する主体」として捉え、それを他者にも当てはめるのかということが明瞭に論じられているとはいえない【問い2】。さらには、トマセロは、ヒトの子どもは共同の目標

とお互いの役割を鳥瞰的に眺める視点を有しているがゆえに、役割を交換することができるが (Tomasello 2010, 178f.; Tomasello 1999, 99f.)、役割の構造については詳細に論じておらず、またこの役割の理解と、共同注意や三項関係の成立との関係も論じられていない【問い3】。また、トマセロ自身の子どももまたそうであったと報告されているように (トマセロ 2008, 40)、共同注意が成立したうえで名指しがなされたとしても、しばしば子どもはその意味を誤解することがある (今井 2013, 49f.)。そのような誤解された意味の理解が、その共同体において規範的な意味へといかにして修正されていくのかが明らかにされなければならない【問い4】。

トマセロの研究は、「共同注意」と「三項関係」、「意図」の読み取り【問い1】、「役割」の理解【問い3】、「意図を有する者」としての自己の把握【問い2】という、ヒトの乳児において発現する、大変興味深い現象・能力を指摘するものであるが、それらの現象・能力相互の関係を一元的に説明できていないために、彼自身の「生物学的なメカニズムは、ただ一つに収束する」という仮説を論証できていないという印象を受ける。そこで本項では、まずいかなる能力が「三項関係」を可能にするのかを考察するために、ハンス・ヨナスの『生命という現象——哲学的生命論に向けて』の考察を手がかりに、ヒトに特有の能力について考察したい⁽²⁾。

ヨナスは、はじめての惑星に降り立った宇宙飛行士が、ある生物を見て、人間と同様の知性をもっているか否かを確認するためには、何を確認すればよいのかを問う思考実験を提案する (Jonas 1977, 267)。この問いに対するヨナスの回答は、「動物がもつ世界との関係と、もっとも素朴な描出の試みの間の裂け目 (Kluft) は、素朴な表現とあらゆる幾何学的な作図の間の裂け目よりも、無限に広い。前者は形而上学的な裂け目だが、それと比べると後者は、程度の違いである」 (Jonas 1977, 291) というものである。すなわち、ヨナスによれば、その生物が像を描けるかどうか、両者の裂け目となっていると考えるのである。

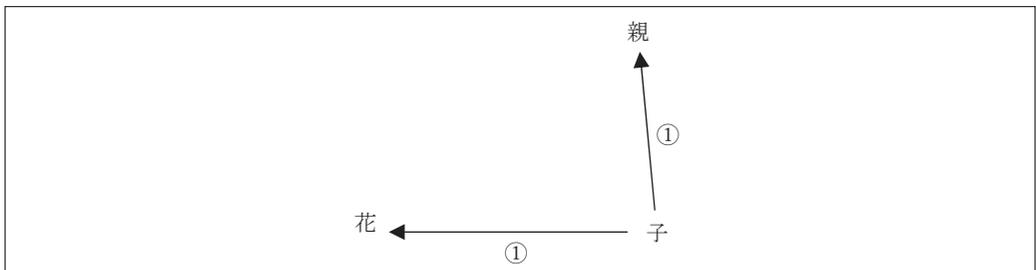
しかしなぜヨナスは像を描くことができることを重要視するのだろうか。像が「～についての像」であるためには、その類似性には意図的に作り出されたということが識別可能な仕方 で存し (Jonas 1977, 269f.)、さらに全く同一であれば「～についての像」ではなく、そのもの になってしまうために、「代表的で」「重要な」特徴を選び出す省略によって類似が不完全でな ければならない。さらに、像を像として作り理解するためには、「基体〔紙やインク、木などの 素材〕」、「像そのもの」、「像が表している対象」という三層の区別が理解できなければならない。シカの像 (岩壁に描かれたシカ) とは、「シカであるが、シカではない」(「シカについての像 ではあるが、本物のシカではない」という矛盾した存在であり、像を像として描くことがで きる者/理解することができる者は、そのような矛盾を理解できなければならないのである。

動物は持たず人間のみが有する像を描くことを可能にする能力を、ヨナスは、構想力 (Einbildungskraft) ないしは想像力 (Imagination) と名指す。この構想力・想像力の最大の特徴は、「像は対象から切り離されて (losgelösen) いる、つまり、形相の現前が事物の現前から独立させられている」ということである。すなわち、「視覚はすでに、周囲世界からの圧迫から身を退けることを含み、距離を空けて見渡す (distanzierten Überblick) という自由を手に行っている」が、さらにヒトのみがさらに引きこもることによって、「現象が現象として捉えられ、すなわち、現象が現実から区別される」(Jonas 1977, 284) のである。

以上のようなヒトに固有の能力を、ヨナスの表現を生かしながら、「距離を空ける」と名付けた。注意したいのは、この「距離を空ける」という働きにおいては、距離を空けられたものは「それについて (Wöüber)」として保持されていなければならないことである。例えば、【絵描き】が目の前にいる【モデル】を描く際には、【絵描き】は手元の【キャンバス】に注意を向けつつ、それ以外のものである目の前の【モデル】にも注意を向けることができることによって、その【モデル】「について」の絵を描くことができるのである。「距離を空ける」こととは、たんにモデルを切り離すこと (否定すること) ではなく、それについて関わりつつその関わりを一部解除し、それから「距離を空け」た視点に立つことによって、それではないもの (例えば、【本物のシカ】) との対比において、そのもの (例えば、【壁に描かれたシカ】) を捉えることを可能にする働きといえる⁽³⁾。

この「距離を空ける」という働きは、トマセロの「三項関係」や「共同注意」を成立させる要の働きであるといえる。しかし、この「距離を空ける」という働きだけでは、まだ「共同注意」は成立しないだろう。というのは、本項で明らかにされた「距離を空ける」という働きは、二つのものについて関わりつつ関わっていないということを可能にする働きであり、先ほどの図1のすべての矢印を成立させないためである。つまり、現段階では下図2の矢印①を可能にする働きであるといえるものの、まだ「三項関係」・「共同注意」を成立させるとまではいえないためである。

図2 「距離を空ける」という働きによる二つのものへの注意



欠けているのは、他者（図1における【親】）が何（図1における【花】と【子】）に注意を向けているか（矢印②）を理解する能力である。すなわち、【問い1】として提起された、他者の意図の理解がいかんして可能となるのかが解明されなければならない。

2. 他者の意図の理解

前節で確認したように、トマセロは他者と注意を共有し「三項関係」を成立させることができることが、言葉の習得を可能にするとして指摘している。そして、前節においては、「共同注意」を可能にするヒト特有の能力として「距離を空ける」という働きを指摘したが、この働きだけでは共同注意と三項関係の一部（図2）しか可能とならないといえる。そこで本節では、意味の構造を分析することによって、意図の読み取りや役割の理解を含めて、共同注意と三項関係の全体（図1）が、「距離を空ける」ことによって可能となることを示したい。以下ではまず、マッキンタイアの物語論を参照し、物語における役割と意図の読み取りとの関係を概括する（2.1）。続いて、認知言語学の知見を参照し、意味の構造を確認する（2.2）。

2.1 マッキンタイアの物語論

以上の問いを解明するために、マッキンタイアの『美徳なき時代』（1981年）の議論を手掛かりとしたい⁽⁴⁾。マッキンタイアによれば、我々がある者のある行為が「何」であるかや、ある者がある行為を「すべき／すべきではない」と判断できるのは、その者が「誰」であるかを理解しているためであり、その者が「誰」かは物語において理解されている（MacIntyre 2007 (1981), 245-6）。

マッキンタイアのいう物語の性格は、いくつかの点にまとめられるだろう。第一に、マッキンタイアは、「私はこうして、特殊的には会話、一般的には人間の活動（action）の両者を、演じられた物語として提示している」（MacIntyre 2007 (1981), 245）と述べ、物語とは「語られる前に生きられている」（MacIntyre 2007 (1981), 246）ものとする。我々は物語の中を生きており、過去から続き将来へと続いていくそれぞれの物語において自らを理解しているからこそ、他者が物語において誰であるのかという役割（character）を知り、そのことによってその者のある行為の目的（意図）を理解できることによって、その行為を理解できるのである⁽⁵⁾。

例えば、朝早くの電車内で出会ったスーツを着た男性を「通勤中のサラリーマン」として解釈するという局面を考えてみよう【サラリーマンの例】。我々はその者の年恰好から「サラリ

ーマン」ではないかと解釈し、時間や場所などから、自宅から会社への「通勤中」であると解釈する。無論、自宅から出発していない可能性や会社へと向かっていない可能性はあるし、そもそもサラリーマンではないかもしれない。このように解釈には不確実性は残るものの、およそその解釈を行うことで、その者が「誰」かということやその行為の「意図」を理解し、同じ空間を許容しているといえる。例えば、その者について「変質者」や「殺人鬼」という解釈がなされたならば、「サラリーマン」と同様の仕方では、同じ空間を許容することは難しいだろう。あるいは、「通勤」や「サラリーマン」という意味を理解していない子どもや、日本とは異なった文化圏の人々にとっては、同じ者は異なった意味において現れるだろう。

それでは、「通勤」や「サラリーマン」の意味は、いかにして習得されたのだろうか。

2.2 意味の習得と修正

松沢哲郎はチンパンジーの研究において、色を見て図形文字を選ぶということを訓練し、それができるようになったチンパンジーでも、反対に、出された図形文字から色を選ぶことはできなかったことを報告している（松沢 2011, 164f.; 今井・野島 2003, 67f.）。つまり、ヒトであれば、赤い色のカードと「赤」という文字の関係を理解した場合、反対に、「赤」という文字を見て、赤色のカードを選ぶことができる。しかし、チンパンジーの場合、赤い色のカードを見て「赤」を表す図形文字を選ぶことができるようになったとしても、反対に「赤」を表す図形文字を見て赤い色のカードを選ぶことはできない。このことは、意味の習得とは、あるものを見て、その名前を知る、という単純なプロセスではないことを示唆しているだろう。

意味の習得について考察するための手掛かりとして、認知言語学の知見を参照したい⁽⁶⁾。今井らによれば、連続的な色の空間や行為をいくつかのカテゴリーでどこで分けるのかということは、それぞれの言語によって異なるために、色の名前や行為の学習とは、連続した色や行為を自分の言語がどのように区切っているかを学習することであるとされる。つまり、我々はもともと「赤」という語で指示される色や「走る」という行為の意味を知っていて、その色の名前を覚えるのではなく、「赤」や「走る」という語を学習すること、つまり「赤」を「青」や「黄」「緑」などの他の色と適切に区別することができるようになること、「走る」を「歩く」などの他の行為と適切に区別することができるようになることを通じて、「赤」や「走る」という意味を見いだしていくのである（今井 2010, 114f.; 今井 2013, 104f.; 今井 2016, 84; 今井・野島 2003, 131f.）。それゆえ、今井によれば、「言葉の意味を知る」とは、辞書に書かれているような言葉と言葉の結びつきを覚えることではなく、意味の「体系」のなかで、一つ一つの言

葉が指し示す範囲とその境界を知ることである（今井 2013, 149f.; 今井 2016, 52）。

以上の意味は「体系」において成立しているとする洞察は、1. 2におけるクワインのアポリアに対するトマセロの応答の不十分性を明らかにするだろう。すなわち、意味は体系において成立し、そして体系は一度の名指しでは成立しえないために、目の前のものに対して「共同注意」が成立していたとしても、誤解の余地があるのである。このような誤解とそれがいかにして修正されるのかを考察するために、単身赴任で会うことがない父親の写真を見せて、「お父さん」と教えたところ、「写真」全般を「お父さん」と呼ぶようになり、本物の父親を「お父さん」と呼ばなかったという子どもの事例（岩淵他 1968, 195）について考えてみよう【写真のお父さんの例】。

【写真のお父さんの例】において、子ども本人や周囲の大人がこの誤解に気づくことができるのは、どのような状況だろうか。父親の写った写真を見てその子どもが「お父さん」と言う際には、解釈の誤りは気づかれず、理解されている意味も「否定」されない。そうではなく、大人が別に写真について別の名指し（例えば、「おじいちゃんだよ」）をしたり、実際の父親に対して「お父さんだよ」と呼びかけたときや、その子どもが実際の父親を「お父さん」と呼ばないときに、その子どもの解釈の誤りは露見しうるものであり、その解釈が「否定」され、更新される機会が訪れるのである。

以上のように、意味の「体系」とは解釈が「否定」されることによって徐々に形成され、習得されていくような「二重の否定の体系」であり、ある意味はその「二重の否定の体系」において他の意味との「二重の否定」によって成立するといえる。例えば、「お父さん」という意味は、「お父さん」それ自体だけでは規定されずに、「お母さん」「おじいちゃん」「おばあちゃん」「センセイ」…ではない者」という仕方、つまり「お父さんではない者」ではない者」という「二重の否定によって構成された体系」における「二重の否定」において成立するといえる。

本項で提起された意味についての考察は、意味に対する素朴な理解の捉え直しを促すものである。我々は往々にしてある意味（たとえば、「お父さん」「お母さん」「おばあちゃん」「センセイ」）はそれぞれで成立し、それらが集合することによって「体系」を形づくっていると考えがちであるが、そのような捉え方は逆転されるべきである。すなわち、多様な「二重の否定」からなる「体系」において、ある特定の意味はそれ以外の意味との「二重の否定」によって規定されているのである。

「二重の否定の体系における二重の否定」としての意味のあり方は、認知言語学において指摘されているように、典型的な赤を挙げることはできるが、「赤」そのものを挙げることはで

きないことによっても裏付けられる（大堀 2002, 32f.; 西村・野矢 2013, 73）。例えば、「ヒマワリ」という意味は、「「ヒマワリではない花」ではない花」として成立しているために、「ヒマワリっぽいヒマワリ」「ヒマワリっぽくないヒマワリ」「ヒマワリとはいえない花」というグラデーションはあるものの、「ヒマワリそのもの」であるような花は存在していないのである。

さらに、以上の考察は、意味とはその「否定」がなされないときには背景に留まっているということを示している。すなわち、習得された意味は、それをを用いて世界の解釈が順調になされているときには背景に留まり、それが前景化されるのは、何らかの仕方でそれをを用いての解釈がうまくいかなかった時、すなわち「否定」されたときなのである。例えば、「ヒマワリ」という語が自明なものとして「否定」されずに用いられているときには、その意味は改めて問われることはないのに対して、これまでの「ヒマワリ」に収まらない花が「ヒマワリ」と言われたり、収まるはずの花が「ヒマワリではない」とされたときに、すなわちこれまでの意味の理解が「否定」された場合には、「ヒマワリ」の意味は主題的に意識されるのである。

2.3 【問い1】への応答 物語文による意味の解析

2.2では、色名などの意味が「二重の否定の体系における二重の否定」として成立していることを示したが、しかし以上の考察からは、役割の理解はいかに可能になるのかという【問い3】には、まだ応答することができない。というのは、例えば絵本を見て警察官、消防士、医者とその恰好からのみ区別できるようになり、呼称を覚えたものの、それぞれの役割、仕事の内容を理解していない子どもは、まだそれぞれの仕事の意味を理解したといえないためである。

以上の疑問に応答するために、ダントの物語文の構造を手掛かりとしよう⁽⁷⁾。例えば、「バンパーがへこんでいる」という事態に対する物語文では、「へこんでいないバンパー〈始まり Anfang〉→へこんでいるバンパー〈終わり Ende〉」という変化がいつどのようにして起きたのかが説明される。物語文とは、ある出来事と別の出来事との間の「中間を満たす」(Danto 1980, 372)ものとして、〈始まり〉から〈終わり〉までの変化について、関連のある出来事を取り上げることによって、説明することである。

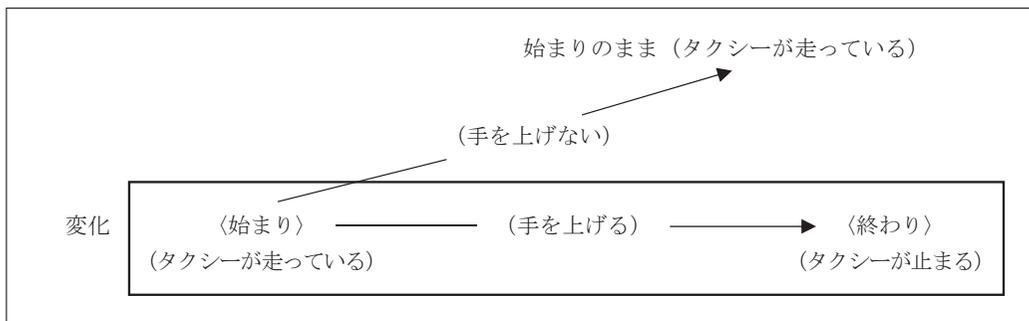
また、バンパーがへこまないままであるならば、あえて前日の「へこんでいないバンパー」が明示的に指示されることはないため、〈始まり〉としての出来事に何が選ばれるのかということは、〈終わり〉(結果・帰結)から規定されている⁽⁸⁾。別言すれば、物語文によって解釈することは、そのような変化の原因・理由がもし生起していなければ〈終わり〉は生起しなかったはずだろう、という認識を前提としているともいえる。すなわち、〈終わり〉とならな

った可能性、その原因・理由が生起しなければ事態は変化せず、〈始まり〉のままだったり他の事態となっていたりしただろうという可能性が視野に入る限りで、[始まり→終わり]という変化についての説明を有意味に物語りえるのである。

以上の考察は、そもそも物語ることができるためには、次々と起こる出来事に没頭するだけでなく、〈終わり〉の出来事（例えば、「バンパーがへこんでいる」）から「距離を空ける」ことができなければならないことを示している。1. で明らかにしたように、「距離を空ける」ことは、現にあるものに注意をしつつ、現にないものへも注意を向けることを可能にする働きであり、この働きによって〈終わり〉に対して〈始まり〉を対置させることができるからこそ、[始まり→終わり]という変化を変化として捉えることができるのである。

以上の物語文の構造を用いて、子どもが「(道端でタクシーを止めるために)手を上げる」という行為の意味を習得する場面を考えてみよう。「手を上げる」ことでタクシーを止めることができるということを知らない子どもは、最初、道の向こうの知り合いに挨拶をしているなど、別の意味においてその行為を解釈したり、そもそも何をしているか理解できないかもしれない。しかし、【手を上げた】後で【タクシーが止まること】を目撃することで、道端で手を上げればタクシーが止まること、つまり「(道端でタクシーを止めるために)手を上げる」という行為の意味を学習していくのだと考えられる。

図3 「タクシーを止めるために手を上げる」という意味の習得



すなわち、〈終わり〉(タクシーが止まる)という事象から「距離を空け」、その[始まり→終わり]という変化の説明として、「手を上げる」という行為を理解することによって、「(道端でタクシーを止めるために)手を上げる」という行為の意味を習得するのである。その際、同じ状況を見ていても、(手を上げたことによってではなく)自然とタクシーが止まった、と

解釈する子どもは、〈終わり〉に注意せず、図3における斜めの矢印との対比で、〈終わり〉に注意が向かないため、その行為の意味を図3のように理解できないことになる。以上のような意味の習得が完了すれば、次からは道端で手を上げている者を見たときに、「タクシーを止めようとしている」という意味でその行為を理解できるようになり、〔始まり→終わり〕への変化を引き起こそうという「意図」を推定することができるようになる。

このようなダントの物語文の構造を用いて、「役割・性格 (character)」が意味としてどのような構造を有するのかを明らかにしたい⁽⁹⁾。物語文によって分析するならば、我々がある者を「通勤中のサラリーマン」として理解していることとは、その者を適切な時間になったら、〈始まり〉(例えば「自宅にいる」)を〈終わり〉(例えば「会社にいる」)へと変化させるべき者として理解していることといえる。例えば、時間にルーズで十分にその変化を引き起こすことができない者は、「サラリーマンとして失格である者」として理解されているだろう。以上を図示すると、下図となる。

図4 ある者を「通勤中のサラリーマン」と解釈する



図4を基に、ある者を意図を有する者であるとみなす、あるいはある行為を意図的な行為とみなすこととはどのようなことであるのかという【問い1】に部分的に回答しておこう。我々は早朝の電車内である者を見たとき、以上のような物語としての意味においてその者を理解することによって、その者を「通勤中のサラリーマン」として解釈している、すなわちその者を「サラリーマン」として解釈することで、「通勤中」という「意図」を読み取っている。注意すべきであるのは、「サラリーマンは朝に出勤する」という意味を習得する局面では、図3で示されたように、〈終わり〉へと着目し、そうではない可能的なものに対比されていたのに対して、ある者を「通勤中のサラリーマン」として解釈する際には、〈始まり〉と〈終わり〉が明確に想像されることは稀であり、ほとんどの場合、背景に留まっているということである(図4では、このことを〈始まり〉と〈終わり〉を括弧に入れることによって示している)。この

ことは、2.2で考察されたように、以上のような物語としての意味もまた、「二重の否定の体系における二重の否定」として規定されていることとして説明できる。すなわち、「サラリーマン」や「通勤」の意味はその存在や行為を一義的に規定するわけではなく、「サラリーマン」という意味は「「それをしたらサラリーマンではないこと」(例えば「無断で休む」)をしな^い」として規定され、「通勤」という意味は「「会社ではな^いところ(例えば「学校」)」に行かな^い」などの仕方^で規定されているがゆえに、「会社に向かっている」という意図を見てとる際には、その向かう先である会社が明確に思い描かれている必要はないのである。

本節の最初で述べた、絵本の中の格好だけで職業を理解しその役割や仕事の内容を理解していない子どもは、以上のような物語としての意味を内に含んだ仕方^で「二重の否定の体系における二重の否定」としての意味が形成されていないといえる。本節で示されたのは、我々はあるものを物語としての意味(例えば、「通勤中のサラリーマン」)において理解することによって、その者の意図を推定・理解しているが、そのような意味を習得・修正できるためには、図3における〈終わり〉から「距離を空ける」ことができなければならないということである。さらに、本項の考察は、その意図における〈始まり〉と〈終わり〉とは必ずしも明示的に想像されていなくてもよいということを明らかにしたといえる。例えば、電車の中のある者を「通勤中のサラリーマン」として解釈するという局面では、そこにいる意図を「通勤のために(会社に向かうために)」として理解しているが、そのような意図の内実をなす〈始まり〉と〈終わり〉は明確に想像されている必要はないのである。

本節の考察から、前項において提示された意味が「否定」されることで修正されるという局面をさらに精緻に捉えることができるだろう。意味の性格として提示されたのは、習得された意味が前景化されるのは、何らかの仕方^でそれを用いての解釈がうまくいかなかった時、すなわち「否定」されたときであり、それを用いて世界の解釈が順調になされているときには意味それ自体は背景に留まっている、ということであった。この習得された意味の枠内に事象が収まる局面では、意味は図4のようにその〈始まり〉と〈終わり〉が一義的には規定されず、意味それ自体も背景に留まっているのである。そして、既定の意味が「否定」されるとは、物語としての意味において意図されていた〈終わり〉が実現しない場合であるだろう。例えば、【父親の写真の例】において、「写真全般」を「お父さん」と呼ぶと思いをしていた子どもが、我々が戸棚にしまわれた「写真を出して」という意図で、母親に戸棚を指差して「お父さんを出して」と言ったときに、「お父さんはそこにはいないよ」と返された場合などであろう。この場合、意味の枠内に事象が収まっていたときには背景に留まっていた意味が前景化され、

背景に留まっている間は注目されることのなかった〈終わり〉が意図の通りにはならなかった〈終わり〉として注意され、それについて「距離を空ける」ことで、どうして意図された〈終わり〉が実現しなかったのかを問うことが可能となるといえる。そして、なぜ意図された〈終わり〉が実現しなかったのかを説明する物語を見だし、意図された〈終わり〉を実現できるようになったときに、物語としての意味を修正できたといえる。

図5 写真＝「お父さん」という理解が修正される

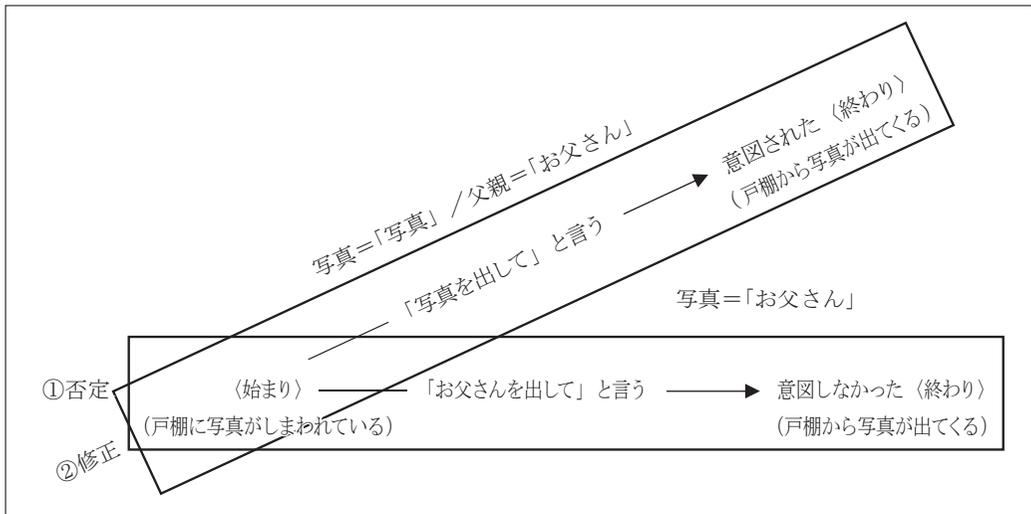


図5において、修正される前の意味（写真＝「お父さん」）は横向きの方角で表されている。この当初の意味において「お父さん」という語の意味を理解していた子どもは、「お父さんを出して」と発言することによって、戸棚から写真が出てくるという意図された〈終わり〉が実現されるだろうと考えていたといえる。しかしその意図が実現されないことによって、言い換えれば「戸棚から写真が出てこない」という〈終わり〉が実現したことによって、当初の意味（写真＝「お父さん」）は「否定」されることになる。先ほどの新たな意味（例えば、タクシーを止めるために手を上げる）の習得では、〈終わり〉（例えば、タクシーが止まる）がなぜ実現したのかが問われ、それについての説明（例えば、「手をあげた」から）が要請され、適切に説明ができたならば、物語としての意味が形成されていたのに対して、既定の意味が修正される局面では、なぜ意図されなかった〈終わり〉が実現したのかが問われ、その説明として当初の意味（例えば、写真＝「お父さん」）が誤っていたことが見いだされ、〈終わり〉を適切

に実現させることができる意味（写真＝「写真」／父親＝「お父さん」）が模索されたり、教示されたりするのである。

新たな意味の習得、既定の意味の修正のどちらの局面であっても、〈終わり〉がなぜ実現したのかが問われている。なぜそれが問われているかといえば、当初意図された〈終わり〉（タクシーは止まらない／戸棚から写真が出てくる）が実現しなかったためである。すなわち、実際の〈終わり〉が当初意図されていた〈終わり〉と対比されているといえるが、そのような対比を可能にするためには、実際の〈終わり〉から「距離を空ける」ことが必要といえる。意味が修正される局面では、実際の〈終わり〉（例えば、「写真が出てこない」）について着目し、それについて「距離を空ける」ことによって、当初の意味が「否定」されることになる。すなわち、「距離を空ける」という働きは、物語ることを可能にし、物語としての意味において事象を捉えることを可能にする働きであるだけでなく、習得された意味を修正することを可能にする働きでもあるのである。

2.4 【問い1】【問い3】【問い4】への応答

以上の本節の成果から、まず、「共同注意」が成立したうえで名指しがなされたとしても、しばしば子どもはその意味を誤解することがあるが、そのような誤解がその共同体において規範的な意味へといかにして修正されていくのかという【問い4】に応答しよう。意味は「二重の否定の体系における二重の否定」という構造を有し、その意味とは、「共同注意」のもとの名指しによって誤解された場合であっても、当初の意味が他者による「否定」によって是正されていくという仕方習得されていく。例えば、最初子どもは電車に乗ること一般を「通勤」と解釈するかもしれないが、そのような誤った解釈は「否定」されることで、修正されていくのである。

さらに本節の成果から、ヒトのみがお互いの「役割」を鳥瞰的に眺める視点を有しているということに関する【問い3】についても応答できるだろう。「役割」とは本節で明らかにされた物語としての意味という構造を有するのであり、それを習得することによって、互いの「役割」を理解でき、交代することもできるのである。

【問い1】におけるある行為の「意図」の構造については前項で応答したが、ある者を意図を有する者であるとみなすこととはどのようなことであるのかという問いには応答できていなかった。最後に応答したい。図4で示されたような、あるものを物語としての意味において理解してしまっているという局面では、その者が「意図を有する／有さない」かどうか、

その行為が「意図的／非意図的であるか」どうかはすでに規定されてしまっている。例えば「通勤中のサラリーマン」であれば「意図的」であり、「石が風で動く」であれば「非意図的」であることを、我々はその都度それら「について」あえて思考することなしに理解してしまっている。

それに対して、まだそれについての意味が形成・習得されていない状態や、既定の意味には収まらない状況が発生した場合には、あえてその者が「意図を有する／有さない」のかどうか、その行為が「意図的／非意図的であるか」、その行為が「意図的」であった場合は「どのような意図なのか」が検討されることになる。その際の「意図を有する／有さない」のかどうか、その行為が「意図的／非意図的であるか」の相違を、図3における物語文の構造と「距離を空ける」ことから理解することができるだろう。そのような場合、ただ当該のものへと関わるのではなく、そのもの自身から「距離を空け」、そのもの自身にとって別の可能性が開かれているかどうかを検討されている、といえる。そのもの自身にとって別の可能性が開かれているとみなす場合は、そのものは「意図を有する者」であり、その行為を「意図的な」行為であると解釈しているといえる。例えば、当初「石が風で動く」という出来事を「意図的」であるとみなしていた子どもは、動くことと動かないことの可能性が、石自身に対して開かれているとみなしていたといえる。それに対して、その子どもが様々な学習を経ることによって、「石」を「意図を有さないもの」とみなすようになった場合は、別様に動いたり動かないという可能性が開かれていないものと「石」をみなし、外部のもの（例えば、風）によってその動きを解釈するようになったのである。

以上の考察は、物語としての意味においてある存在や出来事を捉えることが、ある変化を「意図的／非意図的」と理解することができること的前提であることを示している。言い換えれば、物語としての意味においてある存在や出来事を捉えることができないものは、その存在や出来事を「意図的」とも「非意図的」とも理解する可能性をそもそも備えていないのである。以上を踏まえて、再度トマセロが指摘する「共同注意」について検討しておこう。例えば、子どもと歩いている大人が、道端の花を指差し、「タンポポだよ」と教えるという場面を想像してみよう。この場面において「タンポポ」という名称の教示が成功するのは、【子ども】がその【花】について注意をしつつその【花】から「距離を空け」て、【大人（の発言）】についても注意を向けているときであろう。そして大人がその【花】について無知という〈始まり〉から既知の〈終わり〉へと【自分】を変化させようという「意図」から発言したと、【子ども】が理解できるのは、その【大人】を「教える者」という役割において理解しているためといえる。

本節で示されたのは、「距離を空ける」という働きは、図2で示したような、二つのものへの関わりを可能にするだけでなく、物語としての意味においてあるものや出来事を捉え、さらにはその意味を修正することを可能にする働きでもあり、そのような意味においてあるものが「誰」として出会われているからこそ、その「意図」を理解できるということであった。以上のように、「距離を空ける」ことが多様に展開することによって、図1における「共同注意」は可能になっていたといえる。それゆえ筆者は、トマセロの仮説における単一の機能とは、「距離を空ける」という働きである、と主張したい。

3. 〈他者〉の成立

前節では、トマセロのいう「共同注意」によってあるものへの名指しが有効となるが、しかしその際にしばしばなされる誤解は、当初の意味が他者によって「否定」され、修正されることによって、その文化における規範的な意味へと整形されていくことを明らかにした。しかし、「否定」をする者は誰でも良いわけではないだろう。例えば、算数の授業中の教室では、教師による「否定」と同級生による「否定」とは同様の効果を発揮するわけではない。また、生徒全員が一生懸命に授業を受けている状況と学級崩壊に陥っている状況では、同じ教師が同じように「否定」をしたとしても、その効果は異なるだろう。そのような「否定」の力能の違いは何に由来するのだろうか【問い5】。

さらに前節では、意味とは「二重の否定の体系における二重の否定」として規定されているとされたが、この成果が示しているのは、我々の理解している意味は原理的にはいつまでも途上であり、今後意味の修正がなされるかもしれないことである。しかし、成人している者が、日頃、上述のような途上性に自覚的であるかといえば、そうではないだろう。すなわち、意味の途上性は隠蔽され、あたかも確定しているかのように感覚されている。以上のような隠蔽の構造を理解する必要があるだろう【問い6】。

本節では、以上のような一見意味が確定しているか見えながら途上性がいつまでも残り続けるという例として、ワイトゲンシュタイン／クリプキによって「クワス算」として有名となったアポリア（クリプキ 1983）を参照したい。そのうえで、そのアポリアに対して大澤真幸が与えた解答を確認し（3.1）、その説明として大澤が提起する「求心化－遠心化作用」という働き（3.2）、および「第三者の審級」の成立について確認する（3.3）。

3.1 クワス算

ワイトゲンシュタイン／クリプキが示したのは、有限回の足し算では、「足し算」の意味・規則を一義的に確定することが不可能であるということである。我々が子どもに「足し算」を教える場合、「 $1 + 1 = 2$ 」、「 $2 + 2 = 4$ 」というように、実際に「足し算」の模範を示すだろう。そして子どもが「足し算」の意味を理解したと我々が信じるのは、子どもが続けて「 $5 + 4$ 」や「 $68 + 57$ 」という計算に、正しい答え（「9」や「125」）を出せるようになったときであろう。あるいは、「8」や「123」などの答えを出した場合は、「足し算」を理解してはいるが、計算が間違ってしまったと考えるだろう。それに対して、「 $68 + 57$ 」に対して「5」という答えを出した場合、その子どもはそもそも「足し算」の意味を理解していないと考えるだろう。

しかし、ワイトゲンシュタイン／クリプキが提起したのは、「 $1 + 1 = 2$ 」、「 $2 + 2 = 4$ 」というような有限回の模範の例示では、その子どもが「 $68 + 57$ 」に対して、「125」ではなく、「5」という答えを矛盾なく出す規則を提示できていないということである。たとえば、その子どもが、足し算を「合計されるそれぞれの数字が57未満であった場合は $(X, Y < 57)$ 、足し算の解となるが、そうでなければ、答えは5となる」というように理解していた場合（これをクリプキは「クワス算」と呼ぶ）、これまで示された実例（「 $1 + 1 = 2$ 」や「 $2 + 2 = 4$ 」…）と、「合計されるそれぞれの数字が57未満でなければ、答えは5となる」という規則は矛盾なく両立する。すなわち、これまでの実例からは、その者（教師、子ども）が、「足し算」をしているのか「クワス算」をしているのかを当人以外の者が見分けることは不可能であるといえる。さらに、「合計されるそれぞれの数字が57未満であった場合は $(X, Y < 57)$ 」という条件のクワス算に関しては、教示の回数を増やし数字を大きなものにしていけば、その者がしているのが足し算なのかクワス算なのかは判明するだろう。しかし、いくら回数を増やし数字を大きなものにしたとしても、その者がそれよりも大きな数で「合計される数字が○未満であったときに、答えは（足し算の解ではない）△となる」というように規則を理解している可能性は残り続けるのである。

生徒が「足し算」を行っているのか「クワス算」を行っているのが判明するのは——教師が〈他者〉である生徒の頭の中を見透かすことができない以上——、「足し算」の規則に抵触した計算結果を生徒が出したときである。言い換えれば、クワス算的な「合計される数字が○未満」で計算がなされている間は、教師はクワス算に気づくことができない。さらにいえば、いくら「否定」を繰り返したとしても、生徒が足し算ではない計算をしているという可能性は残り続けるのであり、途上性を消し去ることはできない。また、同様のことは生徒の側か

らもいえる。つまり、生徒は「足し算」を教えられていると考えていたが、実は教師が教えているのは「クワス算」であったという可能性は、いつまでも払拭しえないのである。そうであるにもかかわらず、教師は生徒がある程度の正しい解答を出したことによって「足し算」を習得したとみなし、生徒もある時点で教師が教えようとしていた「足し算」を習得できたと考える。すなわち、生徒が理解したのが「クワス算」である可能性／教師が教えようとしていたのが「クワス算」である可能性が隠蔽されるのである。

以上のアポリアに対して、大澤は、子どもが足し算の規則に気づき、それを習得することができるのは、ある権威づけられた他者としての「第三者の審級」⁽¹⁰⁾に眼差されている規則があることを、子どもが仮定しているためであると分析している。小学校での「足し算」の教示の場面では、「先生」がそのような他者であることになる。

先生が何かを知っている、先生が、具体的に何だかわからないが真理を知っている者として存在している、そう想定するだけで、生徒の行為は規則に従った行為に、言い換えれば、単なるあてずっぽうの偶然的行為ではなくて正しかったり、間違ったりしうる行為になるのです（大澤 2015, 479-80）。

すなわち、有限回の試行では原理的には途上性が残り続けるにもかかわらず、それが顕在化せず、ある時点で生徒は規則（真理）に到達できたと感覚するのは、「第三者の審級」としての教師に眼差されたものとしてその内実は不明なまま、ある規則・真理が存在することを前提したうえで、それを「発見する」と錯覚するためである。

このような大澤の議論から、【問い5】に暫定的に応答するならば、同級生のものよりも教師による「否定」が強い力能を持つことは、教師が「第三者の審級」として真理を眼差しているとみなされ、その立場から「否定」がなされているためといえる。しかしそれでは、「第三者の審級」とは何であり、いかにして成立するのか⁽¹¹⁾。

3.2 【問い4】への応答 「求心化—遠心化作用」

大澤の「第三者の審級」についての議論を成り立たせている根底には、彼がメルロ＝ポンティやエマニュエル・レヴィナスらの分析を手がかりに構築した、原初的な身体観がある⁽¹²⁾。我々がある内容を志向する際、その志向作用には相反する方向性もともと備わっているとされる。大澤は「その対象を、私の近傍の内に配備」（大澤 1994, 68）し、その結果「こち

ら」に求心点としての「自己／私」を結実させる作用を「求心化作用」と呼ぶ。それに対して、「求心化作用」と連動し、「あちら」に遠心点としての〈他者〉を結実させる「心の内の対象が私から遠隔化していく作用」（大澤 1994, 68）が「遠心化作用」と呼ばれる。

だから、心の所有者が対象を捉えるとき、そこには、二つの作用が、同時に働くのだ、と考えなくてはならない。第一に、心の内に対象が確保され、それが認識されたり働きかけを受けたりする、ということは、すでに述べたように、その対象を、私の近傍の内に配備する、ということである。[...] 第二に、心の内の対象が私から遠隔化していく作用が、心の内部の対象を捉える作用に連動するのである。遠隔化する作用は、私にとって対象となっているものに、私とは異なる固有の心の帰属場所を、つまりもう一つの能動性を、発見させるのだ。前者の、対象を私の近傍に配備する作用を「求心化作用」、後者の、もう一つの能動性へと遠隔化する作用を「遠心化作用」と、それぞれ名づけることにしよう（大澤 1994, 68）。

この「求心化－遠心化作用」を筆者なりに解釈してみたい。この「求心化－遠心化作用」が作動する局面とは、職人が自分の手足のように自在に道具を使用し、素材を加工するという局面や他者とスムーズにコミュニケーションができていない局面ではないだろう。そうではなく、道具との適切な関わりに支障が生じたり、あるいは特に、他者と無言で対面し、見つめ合うというような局面だろう。その際、我々は適切に道具を用いていた時や順調にコミュニケーションが成立しているときとは性格を異にする「居心地の悪さ」を感じるのではないだろうか。その「居心地の悪さ」とは、他者の眼差しの〈向こう〉には、「こちら」には現れず、それゆえ意のままにもできない者が存在していること、そしてまた〈その者〉から「こちら」が見られていることによるものといえるだろう。

以上のような〈他者〉と対面する局面が、「求心化－遠心化作用」が作動する典型的な局面であると思われるが、注意しなければならないのは、大澤は必ずしも一般に「他者」と呼ばれる存在との対面に限定していないことである。大澤が注目している、メルロ＝ポンティの『眼と精神』において引用される、アンドレ・マルシャンの森についての記述に着目したい。それは、マルシャンが森の中で森を見ているとき、自分が森を見ているのではなく、樹が自分を見つめていると感じた、という経験である（メルロ＝ポンティ 1966, 266）。このことは、森という一般的には「他者」とはいえないものであっても、「求心化－遠心化作用」が作動することによって、〈他者〉と化し、それに対してあることに「居心地の悪さ」を感じることもある

ことである。すなわち、「求心化－遠心化作用」とは、あるものに注意を集中することによって、そのあるものの〈向こう側〉と、そしてその〈向こう側〉から眼差される「こちら側」を見いだす作用といえる。また、一般的に他者といわれる者との出会いのすべてで、「求心化－遠心化作用」が作動しているというわけでもないだろう。例えば、高いビルから眺められた群衆、あるいはコンビニエンスストアの「店員」などは、一般的な意味では他者であるといえるが、「求心化－遠心化作用」が作動しない場合が多いのではないだろうか。それゆえ、「求心化－遠心化作用」は必ず「他者」との出会いの場面で作動するわけではなく、あるいは一般的に「他者」とはされないものとの出会いの場面であっても作動することがあるといえる。

以上の「求心化－遠心化作用」の分析は、【問い4】として立てられた「自己」の成立についても手がかりを与えるだろう。トマセロは、自分が注目している相手が、自身に注意を向けるときに、「子どもが他者が「自分を (me)」概念的・情動的にどのようにみているかを理解するという意味で、自己概念を形成する過程をスタートさせる」(Tomasello 1999, 91) と述べるが、別所では、自身が「意図を有する主体」であるという認識からのアナロジーによって、他者もまた「意図を有する主体」であると推定するというシミュレーション説を提唱する (Tomasello 1999, 70ff.)。このようなトマセロの両義的な態度に対して、大澤の議論からは、「求心化－遠心化作用」によって〈他者〉が見いだされ、その〈他者〉によって眼差されることによって「自己」が確定すると答えることができるだろう。

本項で考察してきた「求心化－遠心化作用」によって〈他者〉と「自己」が成立するとすれば、さらに後述するようにこの作用を基盤として、クワス算のようなアポリアの可能性が隠蔽され、意味の習得が可能となるとすれば、一見したところ、この「求心化－遠心化作用」は、「生物学的なメカニズムは、ただ一つに収束する」というトマセロの仮説に対する応答となりうるようにも思われる。しかし、まだそのように即断をすることは慎んでおこう。というのは、この作用は、一見したところ、「求心化作用」と「遠心化作用」という二つの作用から合成されているようにも思われるためである。本論文では、トマセロの仮説を導きの糸として考察してきたが、「私」を見いだす求心化作用と〈他者〉を見いだす遠心化作用がそれぞれ別の働きであるとすれば、一つの機能に収束するというトマセロの仮説とは合致しないことになる。あるいは、大澤も「求心化作用」と「遠心化作用」とは同時に働くといっていたように、それらは表裏をなすような同一の働きであるのだろうか。また、本論文2. では物語としての意味の構造とその習得・修正のプロセスが明らかにされたが、それらと「求心化－遠心化作用」との関係もまだ明瞭ではない。

以上の疑問に対して、大澤の議論に内在しながら応答することは難しいだろう。というのは、大澤の議論においては「求心化－遠心化作用」は基底的な働きとして措定されており、その内実に関しては解明されていないためである。それゆえ次節では、一つの作用の両側面として働くことを大澤が強調する「求心化－遠心化作用」の構造を、本論文で導きの糸としてきた「距離を空ける」という働きから解きほぐすことを試みることを通して、応答したい【問い7】。

3.3 【問い6】への応答 間身体的連鎖

前項では、大澤の「求心化－遠心化作用」を紹介したが、大澤の議論の特徴は、そのような働きから共同体の成立を明らかにする点にある。大澤は「求心化作用－遠心化作用」が複数集合することによって、「志向作用の対象が、[...] 間身体的連鎖に組み込まれているどの特個的な個体の志向作用に対しても既存性の相のもとに現前し、かつどの特個的な個体の志向作用に対しても自らの恣意的な改変から独立したものとして現前することになる」（大澤 1990, 58）とする。そのうえで、それぞれの志向作用の間の差異が無関連化され、「求心点と遠心点——自己と他者——が、互いに他を反射しあうことによって、同化してしまう」（大澤 2015b, 328）と述べる。すなわち、同一のものを複数で志向することによって、志向されたものはその複数の志向作用に帰属したものとして現れる。さらに、この「間身体的連鎖の共帰属性」と並行して、そのような志向作用の集合が、それぞれの志向作用とは独立した、ひとつの抽象的な志向作用として現れるとされる。というのは、「直接に現前しあう他者（間身体的連鎖に実際に組み込まれた個別の身体）の彼方にある未規定的な〈他者〉を加えた全体に帰属しているものとして、現れている」（大澤 2004, 84）ためである。

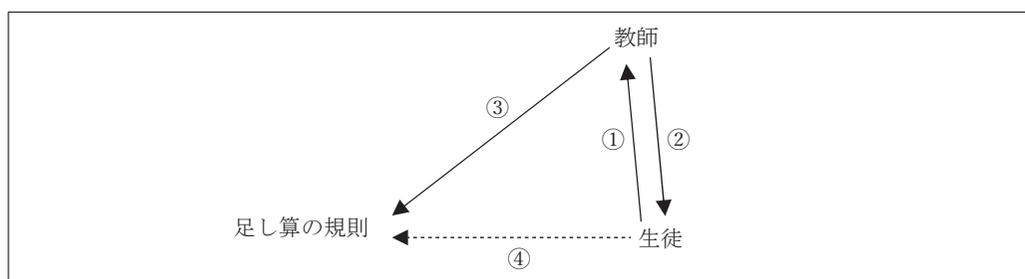
大澤が「[...] 間身体的連鎖という関係態が、それ自体で固有の実在性を有する実体であるかのように把持され、右の抽象的志向作用の帰属点となるような抽象的身体へと変換されるにちがいない。このような抽象的身体を、「第三者の審級」と呼ぶ」（大澤 2015b, 244）と述べているように、「第三者の審級」とは、このような個々の志向作用が集合し、それが抽象化された志向作用である（大澤 2015b, 99-100, 330, 426）⁽¹³⁾。この「第三者の審級」によって眼差された内容は、第一に「既在的な（すでにあった）」ものとして、第二に個別的な（私の）志向作用に対して「独立した」ものとして現れる。換言すれば、「[「正式な様態」であるかの如く]、一つの「規範（的に妥当なもの）」（大澤 2015b, 99）として、あるいは「真実態」（大澤 1990, 58）として現れるとされる（大澤 2015b, 244）。大澤が強調するのは、このような「第三者の審級」とそれに眼差される意味が「すでにあったもの」として成立することは、あくまで「後からくるもの

による、先行する場所への構成」(大澤はこのような作用を「先行的投射」と呼ぶ)であるため、「擬制」であるということである(大澤 1990, 59, 62; 大澤 2015b, 244, 329, 331)。

重要であるのは、「求心化-遠心化作用」の次元にまで遡行すれば、意味や規範を制定し承認するのは、本当はこの志向作用(「われ」)であるにもかかわらず、その自己準拠性が隠蔽されるという点である。つまり、意味や規範の成立がこの志向作用(「われ」)によるものであるならば、意味や規範はこの志向作用の任意による恣意的で偶有的なものとなり、それぞれの志向作用間で意味や規範の共有はなされないことになる。しかし、「第三者の審級」が「先行的投射」によって擬制されることで、その偶有性と共有されていないかもしれない可能性が隠蔽され、意味は「規範」「真実態」として現れるのである。

以上の考察から、我々の理解している意味もまた今後意味の修正がなされるかもしれないという途上性がいつまでも残り続けるにもかかわらず、そのような途上性が自覚されていないという【問い6】に回答するならば、その意味自体が「第三者の審級」に承認されていると感覚されるためであるといえる。すなわち、生徒たちの注意が集中することで「間身体的連鎖」が成立し、それが抽象化されることで、教師は「第三者の審級」として「良い教師」となっているために、その発言は「正しい」ものとして感覚されるのである。そして、「良い教師」がそのような教示を行うことができるのは、生徒との間に、以下のような「共同注意」が成立しているためといえる⁽¹⁴⁾。

図6 「足し算」の教示における共同注意



生徒は「足し算の規則」(真理)を【教師】が眼差している(矢印③)とみなし、それを「生徒」としての【自分】へと教えようとしていること(矢印②)を理解することで、そしてその教示に従えば、それを知らない状態(〈始まり〉)から、【足し算の規則】を習得するという〈終わり〉に到達できると信じることによって、【足し算の規則(と思われるもの)】に到達できるのである(矢印④)。図6における【教師】から【足し算の規則】への矢印③を確かなものに

するものが「権威」であるといえるが、その権威は大澤の議論における「求心化－遠心化作用」が「間身体的連鎖」すること、つまり教師が「第三者の審級」となることによって、強められるのである。反対に、同級生からの教示がたとえ内容的には正しいものであったとしても、その同級生が「第三者の審級」として真理（例えば、【足し算の規則】）を眼差す者として権威付けられていないならば、その教示は矢印④を導くものとはならないのである。

ここで注意しなければならないのは、例えば教師が「第三者の審級」としての権威を有する場合でも、その教師は生徒が行っているのが足し算なのかクワス算なのかを実際にその「内面」を見てとることはできないため、その生徒が足し算を誤った場合だけそれを「否定」することができるということである。別言すれば、教師は生徒が理解している足し算それ自体を承認することはできず、あくまで「二重の否定の体系における二重の否定」によって規定されている「足し算」という意味の枠組みを外れた場合のみ、気づきうるにすぎない。それにもかかわらず、「第三者の審級」としての教師の承認が、生徒にとっては自身の理解している「足し算」それ自体の承認であるかのように感覚（錯覚）されている。そのような感覚（錯覚）が成立するのは、「求心化－遠心化作用」によって見いだされた〈他者〉は、「自己」を直接に眼差す者として現れるためであるといえる。しかし、以上の考察は「求心化－遠心化作用」がそのような〈他者〉を見出し、その〈他者〉の眼差しを直接に感じるという現象の記述としては正しいかもしれないが、なぜ「求心化－遠心化作用」によってそのような結果がもたらされるのかについては説明していない。そのため、前項の最後に提起した【問い7】、すなわち「求心化－遠心化作用」の作動をより精密に捉えることが必要となるだろう。

本項では、大澤の「間身体的連鎖」という洞察を概観してきた。確かに、同じスポーツチームを応援している者同士や同一の所作を繰り返す礼拝などにおいて、「一体感」を感じることはあり、そのような感覚を可能にするメカニズムが「間身体的連鎖」であるといいたいくなる。しかし、行為が協働する際に、そのような現象が起こるということは確かであったとしても、大澤の議論では、なぜ別々のものである身体が「間身体的連鎖」をなすことができるのかということが、その構造から裏付けられていないだろう【問い8】。

4. 「求心化－遠心化作用」および「間身体的連鎖」を「距離を空ける」ことから捉え直す

前節では、大澤の「第三者の審級」についての議論を参照し、その重要な構成要素としての「求心化－遠心化作用」と「間身体的連鎖」とを確認した。しかし、「求心化－遠心化作用」の

構造へのさらなる【問い7】と「間身体的連鎖」の構造に関する【問い8】が提起された。本節では、1.と2.において提示された「距離を空ける」ことと物語としての意味の構造を用いて、上述の問いに応答することを試みたい。

4.1 【問い7】への応答 「求心化－遠心化作用」を「距離を空ける」ことから捉え直す

大澤の「求心化－遠心化作用」について、筆者の立場から検討してみたい。「求心化－遠心化作用」とは、意味づけられたある事象の〈あちら〉から「こちら」を見いだす作用であり、意味づけられたもの、現在化されたものを一方では、不可知の〈他者〉や事物として自存させ、他方ではその意味づけられたものを眺めているものとしての「私」を見いだす作用であった。また、目の前の森に対して「求心化－遠心化作用」を作動させ、居心地の悪さを感じる際には、森は「ただの森」としてそこにただ存在することを止め、異様なものと化している。このことからまず、「求心化－遠心化作用」とは、「～として」意味づけられた事象との通常の関わり方を停止するという性格を有するといえる。

他者と目が合う、一点を凝視するという現象において、大澤の提示する「求心化－遠心化作用」の典型的な作動を認めることができるが、しかし【問い7】として立てたように、それは相反する二つの作用の神秘的な合成物であるようにも思える。このような「求心化－遠心化作用」を、本論文1.において、ヨナスの議論から析出した「距離を空ける」という働きから解きほぐしたい。「距離を空ける」こととは、あるもの「について」距離を空けることによって、たとえば過去の事態や描かれたもの、未来の可能性といった別の可能性と、現にあるものとの対比を可能にする働きであり、物語ることを可能にする働きであった。そして、2.では他者の「否定」を介しながら、このように物語ることにおいて意味が生成されることを明らかにした。

日常的に我々は、常に「距離を空ける」ことを作動させているわけではない。ダントの【バンパーの例】では、バンパーに特に異変がない場合は、「距離を空ける」ことも物語ることも作動しないとされたように、出来事や事物が既定の意味の枠内に収まる場合は、「距離を空ける」ことは作動しないと見える。既定の意味の枠内には収まらない、新奇な出来事や事物と出会った際に、「距離を空け」てそれ「について」物語ることが必要となるのである。

以上のような既定の意味において物事と出会っている場合、その物事は物語としての意味において出会われているため、図4が示しているような仕方で、〈始まり〉と〈終わり〉へと関係づけられているといえる。例えば、「通勤中のサラリーマン」は、目の前にいるその者だけが注視されているのではなく、〈始まり〉（自宅にいる）から〈終わり〉（会社にいる）への変

化の過程として出会われている。既述のように、この「通勤中のサラリーマン」という意味は「二重の否定の体系における二重の否定」として規定されているために、ある者が「通勤中のサラリーマン」として出会われている際は、その〈始まり〉と〈終わり〉とは明確に規定されないような仕方で、目の前にはない〈始まり〉と〈終わり〉とは関連付けられているのである。このことは、あるものが物語としての意味において出会われている場合、我々の注意は目の前のそのものだけに集中しているのではなく、〈始まり〉と〈終わり〉にも拡散していることを示している。

さらにある出来事が既定の意味の枠内に収まらず、「距離を空ける」ことが作動し、新たに物語ることが要請される場合を考えてみよう。図3で示したような「(道端でタクシーを止めるために)手を上げる」という行為の意味を習得する場面を再度考察するならば、このような場面で物語としての意味においてその事象を理解することが成功する場合、〈終わり〉(タクシーが止まる)が注視されたうえで、過去のすでにない〈始まり〉(タクシーが走っている)からの変化を「手を上げたから、走っているタクシーが止まった」と説明できるようになったといえる。出来事が既定の意味の枠内に収まる場合とは異なり、この意味の習得の局面では〈終わり〉と〈始まり〉において明確に注意が向けられているといえるため、注意はさらに分散しているといえる。

以上の準備的な考察を踏まえて、「求心化-遠心化作用」が作動する局面、例えば典型的であると思われる他者と視線が合うという局面を捉えるならば、そこでは「距離を空け」たうえで、別のものへと注意が分散されずに、同じものに対して再帰的に注意がなされているといえる。つまりあるものに対して「距離を空け」たうえで、別の〈始まり〉や〈終わり〉へと注意が分散することなく、なおもそれだけに注意が集中しているのである。このことは、「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」と名指すことができるだろう。この「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」ことは、ただ注意が二重化するということではない。そもそも「距離を空ける」こととは、あるものに関わりつつ、それから距離を空けることであり、つまり「関わりつつ関わっていない」という両義的な性格を有していた。そのため「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」とは、「関わりつつ関わっていない」という両義的なあり方においてあるものへと、再度関わることといえる。この「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」ことにおいては、物語としての意味において出会われたものにおける別のものへの関連が脱落するために、その者の物語としての意味、すなわち「役割・性格」が脱落すると考えられる。例えば、〈始まり〉(例えば、自宅にいる)から〈終わり〉(例えば、

会社にいる) への変化の過程として意味づけられていた「通勤中のサラリーマン」と見つめ合うことにおいては、〈始まり〉と〈終わり〉への関連が脱落することで、「通勤中のサラリーマン」という意味が脱落し、いわばむき出しのその者自体が現れたかのように感じられるのである。

以上の考察は、一見したところ二つの作用の合成のように思える「求心化-遠心化作用」を、「距離を空ける」という単一の働きから解きほぐすことを可能にする。まずは〈他者〉との出会いとしての「遠心化作用」について検討しよう。上述のように、「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」ことにおいて、あるものは、物語としての意味が脱落したうえでなおも現れている。このような「世界」の意味に収まらない存在として、意のままにならず、理解しきれない者、それへと関わりながら、関わり切れない者こそが、〈他者〉といえるだろう。そのような〈他者〉とは、「距離を空けられたものについて再帰的に関わること」によって、それ自身ではない〈始まり〉と〈終わり〉へと関連づけられることがなくなり、そのもの自体の内さらに「現れてはこないものとして現れてくる」ような〈何か〉が見いだされるのである。

さらに、「求心化-遠心化作用」における「求心化作用」、すなわち〈他者〉の眼差しによって「私」が規定されるというメカニズムをも説明することができるだろう。すなわち、「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」ことにおいては、別の可能性への志向が遮断され、そのものだけに集中しながらそれが意味に収まらず意のままにならないことによって、そのもの(〈他者〉)と関わっていること自体にも強く注意が向けられ、「世界」の内にある「私」が見いだされるのである。そのように見いだされた「私」についてさらに「距離を空ける」ことによって、今の「私」を反省することや、「私」について物語ることが可能となるのである⁽¹⁵⁾。

4.2 【問い8】への応答 「間身体的連鎖」は物語としての意味において生起する

なぜ別々のものである身体が「間身体的連鎖」をなすことができるのかという【問い8】に応答するための手がかりは、トマセロの「共同注意」に求めることができるだろう。つまり、大澤によれば、複数の身体が同一のものに対して「求心化-遠心化作用」を作動させることによって「間身体的連鎖」が生じるとされたが、このことは他者もまた、同じものに注意していることを理解することとしての「共同注意」によって説明できるように思われる。しかし、例えば隣の席の生徒であればその「意図」を推定しえるために同じ対象(教師)に注意を向けていることがわかったとしても、背後の離れた席に座り、その意図が確認できない生徒とも「共同注意」が成立しているということは難しいように思われる。さらに、国家的イベントでの国歌斉唱において、会場にいる一人一人を認識できないにもかかわらず「間身体的連鎖」が成立

するとすれば、さらにその国歌斉唱では、メディアを通じて、その場にはいない者たちとも「一体感」を感じ、「間身体的連鎖」が成立することもあるとすれば、それはどのようなメカニズムによるのだろうか。

以上の【問い8】に応答するためには、「共同注意」を物語としての意味の構造から捉え直す必要がある。マッキンタイアが指摘している、我々は物語においてその者の「役割・性格」を理解することにおいて、その「意図」を理解できることが、2.において明らかとなった。同じ教室にいる者は「見知らぬ者」としてではなく、その授業に参加する「生徒」として物語としての意味において理解されている。そして、その「生徒」という意味には「生徒としてのすべきこと／すべきではないこと」が「二重の否定の体系における二重の否定」として刻み込まれており、それは生徒の行為を規範的な行為（例えば、「教師の話に集中して、ノートをとる」）から、周縁的な行為（例えば、「授業中に私語をする」）、例外的な行為（例えば、「授業中に歌い出す」）などのグラデーションにおいて規定している。

このような物語としての意味の構造から「共同注意」を捉え直すことで、「間身体的連鎖」を説明することができる。例えば、授業において規範的な行為（例えば、「教師の話聞き、ノートをとる」など）を共にすること、すなわち物語としての意味を共にすることによって、互いの意図を確認しなくとも、同一の対象（例えば、教師やその話）に注意を向けていると感覚することが可能になる。すなわち、物語としての意味を共にすることによって、五感で直接は確認できない生徒であっても、その意図が同一のもの（教師）に向けられていると理解しえ、そうして「間身体的連鎖」が成立し、「（授業を受けている）我々」が生成しうるのである。それに対して、教室に「見知らぬ者」が入ってきた場合や、同じ「生徒」であったとしても、学級崩壊の状態や休み時間など、同じ物語としての意味を共にしていると感じられない際は、「間身体的連鎖」が成立しえないといえる。

「間身体的連鎖」が物語としての意味を共にすることによって成立すると考えられるならば、その場における直接的な「間身体的連鎖」だけでなく、時間的・空間的に懸隔があるなかでの「間身体的連鎖」の成立も理解することができる。例えば、物語としての意味を共にすることができるのであれば、国家的イベントでの国歌斉唱において、その場にいる何万人もの人々の間で、さらにはメディアを通してその場にはいない者とも、さらにはすでに死者となった者とも、「我々」が生成しうるのである。

しかしながら、以上の考察は、そのような権威の発生において、作動している作用が本当に「求心化－遠心化作用」なのかどうか、ということについて見直しを迫るだろう。というのは、

4. 1の考察によれば、「求心化－遠心化作用」とは「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」ことであり、物語としての意味における出会いにおいては別の〈始まり〉と〈終わり〉へと拡散していた注意が、同一のものへと集中することによって、意味の脱落が起こるとされたためである。すなわち、【教師の例】においては、教師は「教師」として意味づけられており、「教師」であるからこそ教示を根拠づける権威を有するとすれば、意味の脱落は起きていないと思われるためである。

以上の考察を踏まえて、再度【教師の例】において「求心化－遠心化作用」、「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」ことが作動しているかどうかを検討してみよう。第一に、生徒の間で互いを「授業中の生徒」という物語としての意味において理解することにおいて注意の拡散が起こっている。第二に、教える者を「授業中の教師」という物語としての意味において理解することにおいて注意の拡散が起こっている。第三に、図1、図2で示したような、「授業中の教師」とその教示の対象（例えば、「足し算の規則」）の間でも注意の拡散が起こっている。さらに第四に、図2ではなく図1において示されていたような、教える者の二股の意図（例えば、「足し算の規則」を「我々」に教えようとしている）を理解することにおいても注意の拡散が起こっている。以上のように多重の仕方で注意の拡散が起こっているゆえに、【教師の例】においては、「求心化－遠心化作用」、「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」ことが作動していないといえる。

以上の【教師の例】に即した考察は、大澤の議論に反して、「間身体的連鎖」が成立しやすいのは、「求心化－遠心化作用」・「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」ことよりも、物語としての意味が脱落せずに、それを共にすることができるあり方においてであることを示している。すなわち、本論文の成果から筆者は、「間身体的連鎖」の成立によって「第三者の審級」の成立を主張するという大澤の議論には同意するが、その「間身体的連鎖」が「求心化－遠心化作用」が複数連動することによって成立するという大澤の議論には異を唱えたい。

終わりに

本論文では、「生物学的なメカニズムは、ただ一つに収束する」というトマセロの仮説に基づいて、「ヒトとは何か」という問い、より具体的には、チンパンジーは持っていないヒト特有の機能を探求した。1. では、他者の意図を理解することができることによって、「共同注意」が可能となる、というトマセロの知見を確認した。その上で、ヨナスの想像力について

の洞察を踏まえて、ヒトに特有の能力として「距離を空ける」という働きを提示した。2. では、意味の構造についての認知言語学の知見を参照しつつ、意味が物語（文）という構造を有することを示したうえで、1. において提示した「距離を空ける」ことによって、〈他者〉の「否定」を介して意味の習得・修正が可能となることを明らかにした。3. では、そのような「否定」する者としての〈他者〉がいかに生成するのか、特にその「権威」の生成について、大澤の「第三者の審級」論、特に彼が提起する「求心化－遠心化作用」と「間身体的連鎖」という洞察を概括した。4. では、3. で確認された大澤の議論を、1. と2. で明らかになったヒト固有の能力としての「距離を空ける」ことから批判的に解体した。具体的には、大澤の「求心化－遠心化作用」とは、「距離を空けたうえで再帰的に関わること」として「距離を空ける」ことという単一の働きに還元可能であり、それによって意味に収まらないものとしての〈他者〉が現れることを説明できること、そして「間身体的連鎖」が物語としての意味を共にすることによって成立することを明らかにした。

本論文の成果を改めてまとめるならば、固有の能力として「距離を空ける」ことを有しているがため、ヒトのみが他者の「意図」を理解でき、意味を習得・修正できる（1., 2.）。さらに、「距離を空ける」という働きは、世界の意味には収まらない〈他者〉と出会うことを可能にし、さらに物語としての意味を共にすることを通じて、ある「他者」に対して「権威」を付与する働きでもあるのであった（3., 4.）。

しかしながら、本論文3. 4. における以上の成果は、あくまで教師が足し算の規則を教えるという場面に限定されたものであった。宗教的現象、例えば礼拝や祭りの熱狂などでは、「距離を空けられたものについて再帰的に関わる」こととしての「求心化－遠心化作用」が作動することで、超越的な存在が生成されている可能性がある。大澤は『身体の比較社会学Ⅱ』において、文化人類学などの成果を基に原始共同体における祭りなどについて主題的に考察することで、「第三者の審級」という着想を構築しているため、本論文において構想したような教師の教示の場面でのみ彼の議論を検討することは、局面を限定しすぎているかもしれない。しかし、本論文では紙幅の都合上、宗教的現象まで視座を広げることはできなかった。論者の以後の課題としたい。

参考文献

論文内で先行研究に言及する場合、原則として、著者名と出版年をあげた。一部の略号を用いた著作については [] に記す。

●一次文献として用いられた哲学書

Heidegger, Martin : [SZ] *Sein und Zeit*, 18. Aufl., Max. Niemeyer, 2001.

[GA20] *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs* (SS 1925), *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Vittorio Klostermann, 1979.

[GA21] *Logik. Die Frage nach der Wahrheit* (WS 1925/26), *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Vittorio Klostermann, 1976.

[GA34] *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet* (WS 1931/32), *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Vittorio Klostermann, 1988.

Danto, Arthur C. (1980) : *Analytische Philosophie der Geschichte*, suhrkamp taschenbuch wissenschaft 328.

Arendt, Hannah (1958) : *The Human Condition*, Chicago University Press.

— (1967) : *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, Piper Verlag GmbH, München.

MacIntyre, Alasdair (2007 (1981)) : *After Virtue*, 3rd ed. University of Notre Dame Press.

●言語・意味についての文献

池上嘉彦 (1978) 『意味の世界 現代言語学から視る』日本放送出版協会。

今井むつみ (2010) 『ことばと思考』岩波新書。

— (2013) 『ことばの発達の謎を解く』ちくまプリマー新書。

— (2016) 『学びとは何か ——〈探究人〉になるために』岩波新書。

今井むつみ・野島久雄 (2003) 『人が学ぶということ 認知学習論からの視点』北樹出版。

岩淵悦太郎・波多野完治・内藤寿七郎・切替一郎・時実利彦 (1968) 『ことばの誕生 うぶ声から五才まで』日本放送出版協会。

河野守夫 [編集主幹] 猪狩幸男・石川圭一・門田修平・村田純一・山根繁 [編] (2007) 『ことばと認知の仕組み』三省堂。

小林晴美・佐々木正人編 (2008) 『新・子どもたちの言語獲得』大修館書店。

中野研一郎 (2017) 『認知言語類型論原理「主体化」と「客体化」の認知メカニズム』京都大学学術出版会。

野矢茂樹・西村義樹 (2013) 『言語学の教室 哲学者と学ぶ認知言語学』中公新書。

ジャン・ピアジェ（1968）『思考の心理学 発達心理学の6研究』滝沢武久訳、みすず書房。

ジャン・ピアジェ／ベルベル・イネルデ（1969）『新しい児童心理学』波多野完治／須賀哲夫／周郷博訳、文庫クセジュ461、白水社。

スティーブン・ピンカー（1995）『言語を生みだす本能〔上〕〔下〕』椋田直子訳、NHK出版。

ノーム・チョムスキー（2011）『生成文法の企て』福井直樹・辻子美保子訳、岩波現代文庫。

ノーム・チョムスキー、ロバート・C・バーウィック（2017）『チョムスキー言語学講義』渡会圭子訳、ちくま学芸文庫。

マイケル・トマセロ（2006）『心とことばの起源を探る』大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本田啓訳、勁草書房。

—（2008）『ことばをつくる ——言語習得の認知言語学的アプローチ』辻幸夫・野村益寛・出原健一・菅井三実・鍋島弘次朗・森吉直子訳、慶応義塾大学出版会。

—（2013a）『ヒトはなぜ協力するのか』橋彌和秀訳、勁草書房。

—（2013b）『コミュニケーションの起源を探る』松井智子訳、勁草書房。

●上記以外の文献

大澤真幸（1990）『身体の比較社会学Ⅰ』勁草書房。

—（1992）『身体の比較社会学Ⅱ』勁草書房。

—（1994）『意味と他者性』勁草書房。

—（2011）『＜世界史＞の哲学 古代篇』講談社。

—（2012）『動物的／人間的 —— 1. 社会の起原』現代社会学ライブラリー1、弘文社。

—（2015）『社会システムの生成』弘文堂。

木村史人（2015）『「存在の問い」の行方 ——『存在と時間』は、なぜ挫折したのか——』北樹出版。

—（2016）「歴史と物語における哲学者 ——シンポジウム「木村史人著『「存在の問い」の行方」をめぐって」への応答として——」『立正大学哲学会紀要』11号。

—（2017）「現代技術は、不安を惹起するのか ——『存在と時間』における技術論の射程」ハイデガー研究会『Zuspiel』Bd. 1。

—（2018）「物語を語るのは誰か?」立正大学人文科学研究所『年報』第55号。

—（2019a）「物語る者としての現存在」『立正大学文学部研究紀要』35号。

—（2019b）「物語による意味の習得」『立正大学哲学会紀要』14号。

—（2020）「チンパンジーは退屈するのか」『立正大学文学部研究紀要』36号。

— (2021) 「ひきこもりについての実存論的解釈」『立正大学文学部研究紀要』37号。

野家啓一 (2005) 『物語の哲学』岩波現代文庫。

— (2016) 『歴史を哲学する 一七日間の集中講義』岩波書店。

松沢哲郎 (2011) 『想像するちから チンパンジーが教えてくれた人間の心』岩波書店。

— (2018) 『分かちあう心の進化』岩波科学ライブラリー274。

M. メルロ＝ポンティ (1966) 『眼と精神』滝浦静雄・木田元訳、みすず書房。

注

(1) このような関係が成立してはじめて、トマセロは概念の「共通基盤」(Tomasello 2008, 163) と呼ぶようなコンテクトの共有がなされるとする。トマセロらの研究によれば、「少なくとも九～十二ヶ月までに乳幼児は他者と一緒に三者からなる共同注意の活動に参加し始め、協力にもとづくコミュニケーションに必要な共通基盤の一種を作り出す」(Tomasello 2008, 140) ののである。すなわち、言語を習得する以前に、三項関係に基づく「共通基盤」ができていたことこそが重要であり、トマセロが指さしに注目するのは、「協力に基づくコミュニケーションの人間のみ固有な形式での最初の兆候は、言語以前の身振りによるコミュニケーション——とくに指さし——において出現して」(Tomasello 2008, 166) いるためである。

トマセロは、子どもの初期の「指さし」と「言語使用」とを比較し、両者はどちらも同じ「情報構造」を共有しており、すでに了解済みのものを前提したうえで、指さしによって相手に何か新しいこと、注意に値することを知らせているとする。トマセロによれば、新たな物体が現れたり、その場にすでにある物体が新たな活動を始めたりすると、二歳以降の幼児はその新たな要素に言及する傾向があり、さらには、その新しい要素とは、自分自身にとってでなく聞き手にとって新しいかどうかであるとされる。すなわち、幼児であったとしても、「共同注意で過去に他者と自分が経験した対象かどうかを判別できる——つまり、今一緒に見ているもの(共同注意)だけでなく、過去の経験から一緒に知っているものもわかる」(Tomasello 2008, 141) ののである。

(2) すでに筆者は、ヨナスの思考実験とその意義については論じたことがある(木村 2020)。

(3) 同様の事態は、絵画を鑑賞する者にとっても言うことができる。絵画を絵画として鑑賞するということは、それが実物ではなく、多くの場合にはその場には現前していないモデルについての像であるとみなしており、同様の三項関係が成立している。

付言しておけば、「距離を空ける」という働きとは、二つのものそれぞれに関わることができることではないし、また、二つのものに一挙に関わることでもない。例えば、目の前のシカを絵に描いていると

いう場に、飼い犬が入ってきたという状況を想像してみよう。その飼い犬は、シカにもそのシカが描かれた絵画にもそれぞれ関わることができ、またモデルと絵画とを一挙に視野に収めることもできるだろうが、それぞれへと別々に関わったうえでそれぞれから「距離を空ける」ことができず、それぞれを比較することができないために、その絵画を「そのモデルが描かれた像」として理解することができないのである。

- (4) 論者はすでに、ハイデガーの歴史性をマッキンタイアの物語論と関連付けて考察したことがある（木村 2016）。
- (5) マッキンタイアは、物語は、私のもの、他者のものという個人的なものであるとともに、歴史的なものとして、その個人の属する集団的なものでもあるという点、また我々が生きている物語を、我々が始めることはできない点を指摘している（MacIntyre 2007 (1981), 245-6, 249）。さらには、そのような物語の内に生きる我々は、ただの役者ではなくこれからの物語の筋に関与しうが、他者に干渉されるためにその進行を意のままにできず結果が予測不可能であるような物語の共同執筆者（co-authors）であるとする（MacIntyre 2007 (1981), 247-50）。
- (6) すでに筆者は、認知言語学の知見については論じたことがある（木村 2021）。
- (7) 筆者は以前に何度か、ダントの物語文を用いて考察したことがある（木村 2018; 木村 2019a; 木村 2019b; 木村 2020; 木村 2021）。
- (8) さらにダントは、同じひとつの出来事も、それが位置を占めるそのつどの物語に応じて異なった意味をもつと主張する。すなわち、「それと関連付けられるそのつど異なった後の一連の出来事と調和することによって、異なった意味をもつだろう」（Danto 1980, 27）と述べ、ある出来事の意味は、後に起こったどのような出来事と結びつけられるかによって可変的であるとする。
- このような「過去は未完結であり、いかなる歴史叙述も改訂を免れない」ことを、野家啓一は「歴史の全体論（ホーリズム）」と呼んでいる（野家 2005, 158）。
- さらにまたダントは、どのようなカテゴリーが変化の理由として想定されるかは、「物語Sの観点で出来事EはSの部分成すが、出来事E'はそうではないという際に我々が引き合いに出す」（Danto 1980, 28）ような「物語の規準」としての「一般法則」によってあらかじめ規定されているとする。
- (9) ダントの物語文について、アーレントの『人間の条件／活動的生』における物語論についての問いに応答するという形で、マッキンタイアの物語論を絡めながら論じたことがある（木村 2018, 木村 2019a, Arendt 1958, Arendt 1967）。
- (10) 「第三者の審級」の典型的なイメージとしては「（法をもたらず）神、（命令する）父、（模範として現れる）王」（大澤 2011, 61）が挙げられる。

また筆者は、以前に大澤の「第三者の審級」について論じたことがある（木村 2019a）。

- (11) そのように共有されていると考えていた意味が、実は他者と共有されてはいなかったという場合は考えられる（自分以外は自転車を「叩くためのもの」と考えていた場合など）。しかしその齟齬は、理解している意味同士を比べることが不可能であるため、実際に使用することや用途を説明することにおいてしか判明とならない。このことをクリプキ／大澤は、「私が加法の規則に従っているならば、私は $68+57=125$ と答えなくてはならない」と言明することはできないが、その対偶である「私が $68+57=125$ と答えなければ、私は加法の法則に従っている、と見なされない」と言明することは可能であると指摘している（クリプキ 1983, 184頁以下; 大澤 2016a, 285頁以下）。
- (12) 大澤のメルロ＝ポンティに関する言及は、大澤 1994, 97, 326など。レヴィナスに関しては、大澤 2015, 21など。
- (13) 本文で挙げた箇所以外で、「第三者の審級」および「先行的投射」について主題的に言及している箇所を一部分であるが挙げておく。大澤 1992, 38, 292; 大澤 2015, 178.
- (14) 教師による生徒への足し算の教示と母親による子どもへの花の名前の教示とは、原理的に同様の構造、すなわちトマセロが「共同注意」として捉えた構造を有しているといえる。一点異なっているのが【花の名前の教示】の場合は、目の前にその花が存在しているのに対して、【足し算の教示】の場合は、足し算が目前に存在しているわけではないということである。それゆえ、【花の名前の教示】と比較すれば、【足し算の教示】のほうが、注意を向けている先が不明瞭であるために、より「共同注意」は困難であるといえる。しかし、【花の名前の教示】においても原理的には誤解の可能性が残り、もしも誤解されていた場合は誤用において「否定」されることなどでしかその誤解が発見され得ないように、その教示に不確実性が残るといえる点は、【足し算の教示】と同様である。それゆえ、【花の名前の教示】における子どもも【足し算の教示】における生徒も、母親や教師の意図が向けられている先に「共同」で注意を向けていると感覚することによって、花の名前や足し算の意味を習得するといえるのである。
- (15) 「距離を空ける」という働きが「私」についてもなされるということは、「距離を空ける」という働きが、「私」以外の視点から、「私」を眺めることを可能にする働きでもあることを示している。ヒトはある視界の内にはしか、より正確に言えば、ある視界としてでしか存在できないが、「距離を空ける」という働きを有することによって、ヒトはその視界の〈外〉から、異なった仕方です「世界」や「私」を眺めることができるのである。いわば「距離を空ける」ことによって、〈他者〉の視点を「世界」の内に見出しうるのである。

(2022年1月20日受理、2022年2月3日採択)