

意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事 (3)

——エイジェンシー概念と自己組織性を軸にして——

西 口 正 文

Teachers' Work as Spinning Meaning (3)

—Centering on the Concept Agency and Self-organity—

Masafumi NISHIGUCHI

【問題化の焦点】

教師の教育行為の志向する意味には、どれほどの自由度が見込まれるのか？ そこに意味創出ということが果たしてなされるのか？ 創造的変革の人間関係の探求といい、創造的変革の自己形成とか創造的変革のこどもとしての主体形成ということは、果たして教師の教育行為が志向しうる事なのか？

一方で、「専門性をもった職業人（プロフェッション）」としての教師像への非反省的な信頼に依拠して教師の教育行為の志向する意味の自由度の大きさを唱えること、の限界に自覚的になり、また他方で、（教育労働論のひとつの流派に沿うことによって、）対自化された階級意識の形成をまって初めて教師の教育行為の志向する意味の自由度についての議論が可能になるとする論立て、の限界にも自覚的になったとき、教師という役柄を背負う中でのエイジェンシー概念を構成しようとするある種の理路が浮かび上がってくるのである。その理路においてこそ件の自由度の拡張と深化という可能性が拓かれてくる。

この理路は、夙に村田栄一が提起していたところのものであり、学校教育の教師という日常的にこどもたちとかかわり合う営為内での身柄を——そこに随伴する諸制約と創造的契機との複合態としてのそれを——自己確認した上で、教師でありつつも、いわば敵対的主体性・自発性を形成しようというモチーフから獲得されてきた理路である。

1. エイジェンシーと自己組織性によって可視化される意味空間

1-1. 主体性を派生させる条件の複数性・多様性

「教師」という役柄を背負うことは、もちろん既設の教育システムの内部に位置を占めることであって、その当人の主体のあり方を限定することでもある。この限定の仕方は明らかに大きな力を持つのだが、当人の主体のあり方を限定する条件とは、それ以外にもそのひとの社会的生存し方の複雑性に応じて多数多様でありうる。ここでは、そうした多数多様な条件の結節し方として特に、次のようなかたちを採る場合のことを考えていこう。す

なわち、既設の教育システムを構成する際の基軸をなしている規範論理——システムの規範論理——に向けて否定性と敵対性を帯びたまなざしかたを持つに到ったひとが、「教師」役柄を背負いもしつつ行為する場合のことを。上記含意で敵対的主体性と呼べるような主体のあり方¹⁾を築き上げてきたひとが、教師でありつつも、システムの規範論理に従属しない行為の仕方を、教育行為の創造的な築き方として追求しようとする場合、そのような場合のことを、ここでは考えることにしたいのだ。

1-2. 既設の教育システムの規範論理

前項での文脈に現われたところの、「既設の教育システムを構成する際の基軸をなしている規範論理」(——システムの規範論理)について、ここで言及しておこう。これは下記の(a)~(c)なる三相に分けて捉えたものの重層的総体として押えておけるだろう。

- (a) 教育への意味志向や要求のあり方という相において、機能システムとしての学校教育への役割期待から見た“正常／異常、効率／非効率”が識別され重視されること。
- (b) 教師たちによる教育活動のあり方という相において、“正統化されてある教育内容・方法／正統でない教育内容・方法”が識別され重視されること。
- (c) 教育活動を評価する際に前提に置かれる目標や尺度のあり方という相において、“数量化して表示できる教育効果の向上／非数量化された意味の豊富化としての教育効果の向上”が識別され重視されること。

1-3. 「教師」役柄と敵対的主体性との結びつき

前前項で述べたところの、「教師」役柄(を背負う行為者のあり方)と敵対的主体性(を当の行為者が形成すること)とが結びつく場合というのは、いかなる条件下で生起するのか。これについて確定的・明示的には説明しがたい。教師役柄を背負うことから容易に(半ば自然に)敵対的主体性が形成されるわけでは、もちろんない。容易に生起するのは、むしろ次のように行為の向きをとる場合であろう。即ち、教師役柄を背負う行為者が既定の役割構造に内属して非反省的意識態で行為するに終始すること、しかもその役割行為から予期し計算しうる利得の獲得に没入すること。

上記のように行為の向きをとりがちであるにもかかわらず、敢えて敵対的主体性を築こうとする行為者が出現するのは、なぜなのか。一口で言うならば、当の行為者に視座の転換が(——こどもとのかかわりの中から発酵した倫理性に支えられた視座の転換が)起こるからである、と考えられる。その倫理性とは、マクロな視野からは、現代社会における教育と社会構成原理や文化的社会的再生産メカニズムとの関連性をめぐる正義観念を原動力にすると同時に、ミクロな視野からは、当の行為者の日常的にかかわり合うこどもやその親との間での固有の関係の質へのこだわり(その意味充実へのこだわり)を原動力にして、生じてくるといえよう。二~三の例を挙げてみよう。

- ① 「障害児」と「健常児」とを区別して学習・生活集団を構成するのを当然視する見方(振り分けるのを当然視する別学教育体制の持つ視線)に向けて、北村小夜が問題化し異議提起する、というところに見られる倫理性および視座(北村 1986: 10-25)。
- ② こどもたちと築き上げた学習活動の内実を学期末に総括評価するにあたって、相対評価・一元的数値による段階評価という形で個人に対する評価づけを行なう、という

枠組みだけが用意されていることに向けて、鈴木晶子が問題化し異議提起する、というところに見られる倫理性および視座（鈴木 1973a, 1973b）。

- ③ “名門進学校” に在学する高校生にとっての学ぶことの意味のあり方に向けて、そしてそこに随伴する差別構造を問題化することに向けて、伝習館闘争の担い手たちが、就中、茅嶋洋一が問題化し異議提起する、というところに見られる倫理性および視座（伝習館救援会編 1971, 1972）。

1-4. プロフェッションとしての教師——その視線に随伴する限界

教師の位置どる布置関係について、なによりも（教育職という）専門的職業への従事者としての社会的要請（国民的負託）に答えるべき存在、というところに焦点を合わせてみる場合には、既に述べたところの、「既設の教育システムを構成する際の基軸をなしている規範論理」に即した行為遂行が（パフォーマンスが）重要視されることになる。つまり、個々の教師には、こどもの発達筋道・法則についての科学的知見およびそれに基づく行為技術が求められ、また、こどもの発達段階に応じて編成されることになっている学校段階それぞれに対してその教育目標や教育計画や学習生活集団の経営についての科学的知見およびそれに基づく行為技術が求められ、さらに、担当する教科・科目の基盤をなす学問・芸術分野の科学的法則的知見およびそれに基づく行為技術が求められる。ここに要請されている専門性とは、科学的知見に支えられて認知されるはずだとされるところの、均質で一樣な内容を持つ教育的価値・目標を合理的に効率よく達成するための手段としての性格を帯びる。こうした見方に沿ってかたちづくられる意味脈絡においては、上記含意での教職の専門性を核にして、国民的教育要求も父母（親）の教育要求も勤労大衆の教育要求も、矛盾することなく合意されるはずだ、と想定されることになる。

1-5. 教育労働者としての教師——その視線に随伴する限界

繰り返し言及するところの、「既設の教育システムを構成する際の基軸をなしている規範論理」に向けて、否定性と敵対性を帯びたまなざしかたを持つ行為者が、同時に「教師」役柄を背負いつつ行為する場合のこと、これを考えようとしていたわけである。そのような場合の行為者の主体のあり方を考えるにあたり適切なことばとして、「教育労働者」を用いようとする向きもあった。社会経済的関係に焦点を合わせてそのような行為者の位置どる布置関係を探るのにふさわしい、とみなされたからだ。

プロフェッションとしての教師像とは相容れない含意で用いられる「教育労働者」を以て、教師の仕事を生産関係における——とりわけ労働対象と労働手段について制約をとまなう関係における——敵対性の形成という面から捉えようとする試みがなされた。このアプローチはさらに、対自化された階級意識を支えにした教育労働者の変革闘争、そしてまた労働者階級の連帯した変革闘争へと向かう中で、敵対的主体性が発展する、という論脈をも示していた。こうしてこのアプローチは、敵対的主体性の形成・発展を説くという面で、確かに意義を持つはずなのだが、敵対的主体性の形成される論理としては結局のところ、資本制経済システムの中での（教育労働の）生産手段に対する統制力の帰属という面でのみ、築かれたに留まる、といえるだろう。したがって、この点のみが強調されるに留まる場合には、教師役柄を背負いもする行為者が抱え持つかもしれない葛藤や問題化の意

識が、いわば資本制公教育のもとでの疎外労働（——生産手段に対する統制力を剥奪されているという意味での疎外労働）として、一様なもの・均質なものとみなされ描き出される、という傾動を帯びていた²⁾。その葛藤や問題化の意識を展開・深化させて多様で多元的な敵対性-敵対的主体性へと形成する理路は、見出せないのだろうか。

1-6. エイジェンシー概念の構成と自己組織性——反省的行為者のあり方として

ここにおいてまず考察対象として指定するのは、次のような教師の構えだ。ある教師がかかわり合うこどもたち各々について、その存在をとりまく諸関係の結節としてのこどものありように応じて、それぞれに固有性を帯びる生を——既設システム内での要素（成員）とみなして取り替えられる、というのではない生を——みてとること。そのことをふまえて、その生を拡充しようと向かい立つ教師という構え、これである。そうしてここで問おうとするのは、次のことだ。上記のような構えの教師によるこどもたちへのはたらきかけ（関係づくり）は、いかにして可能か。教育行為の志向する意味の自由度を広げ深めることは、いかにして可能か。

こうした問いに照準するならば、なにか普遍的で本来的本質的な到達目標を据えてその目標からみた欠落や歪みとして問題点を照らしだす、という構制での教師の仕事をめぐる問題の立て方ではなくて、教師の仕事を何よりもまず、意味を紡ぐ仕事として押え、意味紡ぎ出しをめぐる闘争——象徴闘争——の場面での自由度を拡大し深化する仕方での多数多様性や複雑性を探究する、という問題構制が重要視されてよいだろう。この問題構制からは、教師という役柄にある行為者が社会世界において位置どる布置関係を、さらにはそれぞれの行為者の位置どる布置関係に依拠してそれぞれに倫理性を込めてなされる自己表現のあり方を、自ら反省的に捉え直し自己確認しつつ、つぎなる行為へと踏み行こうとする、そのような視線をもった行為者のあり方が注目されるのである。その視線は、複雑で媒介性を帯び流動性をも帯びた意味の紡ぎ出しに鋭敏に迫り続ける柔軟な視線である。まさにこの視線をもった行為者のあり方を捉えるために構成さうのが、エイジェンシーという概念なのである。

ここに言うエイジェンシーとは、所与のシステムに適合した合理性や規範意識や意味志向性に内属してしまうあり方に向けて、問題化と反省という作動を介入せしめてそのあり方に距離をとることができた場合、そこにおいてはじめて出来る人間の自発性・能動性を指し示す概念である。この概念を（それぞれの論脈に即した含意の特殊性を込めつつではあるが、）先駆的に提唱しているのは、アマルティア・センであり（Sen, A. 1982）、チャールズ・テイラーであり（Taylor, C. 1985）、またジュディス・バトラー（Butler, J. 1997）である。エイジェンシーは、システム内での行為の受動性から能動性へという転轍が生じる可能性を、実践的に捉えようとする概念である、とも言えよう。そうした能動性は、所与のシステム内での人間関係の制約された状況への問題化と反省によって、しかも、意味の惰性態を脱しようとするところの倫理性を帯びた意味志向のもとで、発現しうる。そのように意味志向しうる行為体のことを、あるいは行為体の性格のことを、エイジェンシーと名づけようとするわけだ。

この概念を強調しようとするのは、所与の教育システムを対象視するとき、その象徴秩序には堅固不動の安定性が備わっているわけではなく、むしろ不安定性を看取できること、

そのことに止目しようとするからである。つまり、こうである。(既に教育システムを構成している) 所与の象徴秩序に対する非反省的意識態で、行為者が教育行為に携わる場合には、その積和として教育システムの基本的機能は維持されてゆく。同時にそれは、教育システムの所与の象徴秩序が再承認されてゆく、という過程だ。しかしエイジェンシーが発現する場では、志向すべき意味をよりどころにして教育システムの基本的機能が(したがって教育システムの構造もまた)問題化され、教育システムの所与の象徴秩序が反省的検討に付される。この反省的検討の生起可能性は、先に述べた象徴秩序の不安定性ゆえに、あらかじめ封じられることなく、つねに潜在しているのだ。そしてさらに重要なことは、この反省的検討へと向きをとる意味志向が、教育(というシンボルをめぐる)で不断に形成される行為者間関係において共振・共鳴し、さらにいっそう強まる、という可能性に開かれていること、これである。これをシステムのレベルで考えるならば、所与のシステムが遂行するはずの機能(およびそれを支援する構造)が意味によって問題化され反省されて変革する、という自己組織性が発現することである³⁾。これはまさに、エイジェンシーが築きうる関係のあり方である。

2. 教育システムの内側におけるエイジェンシーの構え

子どもたちと日常的にかかわりあう行為者であることに沈潜しつつ自己確認する、という道行きを自覚的に探ろうとした行為者として、しかもエイジェンシーの発現を示す数少ない行為者のうちのひとりとして、ここで取り上げたいのは、村田栄一である。その道行きにおいて彼は、教師役柄を背負いつつ行為する際の自由度や意味選択可能性度を吟味しようとした、と見るができるように思われる。彼の志向した意味を明瞭に示しながら報告しているいくつかの実践からは、教育行為の志向する意味を媒介として諸行為者間の関係のあり方が変わりゆく、という運動が生起する具体的事例を知ることができる。ここでは、「教師－生徒」関係の内側においてエイジェンシーの構えがいかんして生み出されるか、に照準して、村田の実践と思想を見ていこう。

2-1. おとなを省察する鏡としての〈こども〉

おとなとこどものつながる出発点はどこにあるのか、というように設定した問いに対して村田は、「こどもに対しておとながなにかをしてやるという発想を払いのけながら、関係の質を問うこと」(村田 1979: 175)、こどもに意図的にはたらきかけるのではなく、こどもから己れの欠落を——その実現には不可逆性が刻印されている願望を——読み込もうとすること、ここに出発点があると見ている。ここから出発して、こどもとおとなの対話を通じて「同じ時代に生きて行く者として、同じ課題に直面しているという問題意識」(同上)を、おとなの側の努力によって子どもたちに提示し共有し合おうとすることが必要だ、と考えていた。エイジェンシー発現の起点をこの辺りに探れるだろう。

2-2. 教育関係を刷新する志向性と実践原則

教育関係の内側においてエイジェンシーがどのような形をとって現われるのか。何よりもまず、次のことに注目すべきだろう。村田は自らの教育実践が志向するところを、ひと

りひとりのこどもそれぞれのかけがえなさを感じしうる方向にのびやかに成長させること、という意味を込めて、「生の拡充」と表わしていた（村田 1970 第6章）。そうした志向性のもとに実践する際の原則は、彼の著作に再三現われる次の三つの形をとった。①「もうちょっと待って」というこどもの声に従うこと。②誤答からこそ最も多くを学びうると考えること。③点数に換算しないこと。これらの志向性と実践原則は、システムの規範論理に閉塞することを超えて教育関係を刷新しようとする内容であったといえよう。というのは、これらを徹底して実践する際には、現前する教育システムとの真正面からの敵対になるのを覚悟せねばならないからだ。さらに重要なのは、そうした実践を徹底するための必要条件として、能力の私的所有にいかにして向き合うか、という問題構制が発酵していたことが挙げられよう。この点を本稿で主題化して論じる余裕はないので、立ち入った論究は別稿を期したい。

2-3. ことば遊びのもたらす主体性

こどもたちとの実践的ななかかわりあいを通してエイジェンシーおよび自己組織性が展開されゆく道筋は、多数多様にありうる。そのうちで、ここでは特に、ある種のことば遊びが主体性をもたらすという試行に注目してみよう。

2-3-1. ことばとリアリティ形成

【ある教室からの作品だより】

広くことば遊びと呼ばれる行為群に含まれる事に、こどもたちと相互関係的に取り組んだ結果、ひねり出されてきたこどもの作品系列を、以下に挙げてみよう⁴⁾。

出口はけしゴムだ

野原 都（小学校二年生）

かえるとき、出口からみんながでて、わたしだけが入り口から、かえりました。そのつぎの日、一ばんさいしょにきて、わたしは、みんなをまっていたら、ひとりもいませんでした。もうちょっとまってみよう。そのとき、せんせいがきました。でも、まだ、みんなはがっこうにきませんでした。わたしとせんせいは、びっくりしました。わたしは、ふしぎにおもいました。わたしは、じっくりかんがえました。せんせいは、きゅうに、大きなこえをだしました。

「そうだ 大きなけしゴムを買って、じゃまだから、出口においといたんだっけ」

「それで、みんなきえちゃったんだ」

せんせいとわたしは、おおさわぎ、「せんせい、どうする」と、わたしがいいました。先生が「そうだ」と、いって、出口へいこうとして、とうとう先生も、きえてしまいました。わたしも、出口に、けしゴムがあるのをわすれて、とうとう、出口にいてしまいました。

そのがっこうは、とうとう、けしゴムに、けされてしまいました。そして、そのがっこうには、けて、だれも、ちかよらなかったとき。

テストは、日本地図だ

田中 のりこ (小学校四年生)

ある学校は、三年からのテストは、まいにち日本地図ばっかし、テストのないようは、地図帳を見ないで書かせる。

三年からの先生は、かくクラスとてもこわい。ちょっとけしゴムがひざの上ののってちょっと、うごく「こら、なにをやっちょる」とすぐかんかんになってしまう。だから今年のせいと数は、とても少ない。一クラス十人たらず。それもそのはず、その学校の回りの人たちは、自分の子どもをぜったい入学させないとほかの町にうつっていったしまった。

わずかのこっているせいとも、じぎやめてよその学校にかえてしまった。

その学校の六年でも、中学校にはとてもいけないというほどびびり、ときびしい学校だ。だから今学校がたっていたあとは、草ぼうぼうの原っぱになっている。

学校の記念として、ベンキョうにつかわれた、テストと、日本地図がのこっている。

黒 板

目黒 鋼市 (小学校六年生)

女の人みたいに / 白 / 赤 / 緑 / 青 / いろとりどりに / ぬる。

人類のために / やっているのです / と、 / 黒板は、言っている

口もある / 目もある / 白いほくろもある / 人造人間だ。

その目に / うつし出された物は / なんでも / かんでも / おぼえなくてはならない / 教育ママだ。

これらの作品系列に見られる傾向線は、どうであろうか。全体にわたって感じ取ることのできるのは、出来合いのリアリティ感覚・認識から解き放たれようとする向きであり、さらには、常識化された意味枠に敵対する向きである。この傾向線が感じ取られるわけは、出来合いのリアリティ感覚・認識が形成される際にその前提となっていることば間関係(諸単語連関)のありようを断ち切って、新たなことば間関係を創り出していることによる。つまり、上記の作品系列の特質は、接合さ (articulate) れたことばの集合体だ、という点に見いだされるだろう。

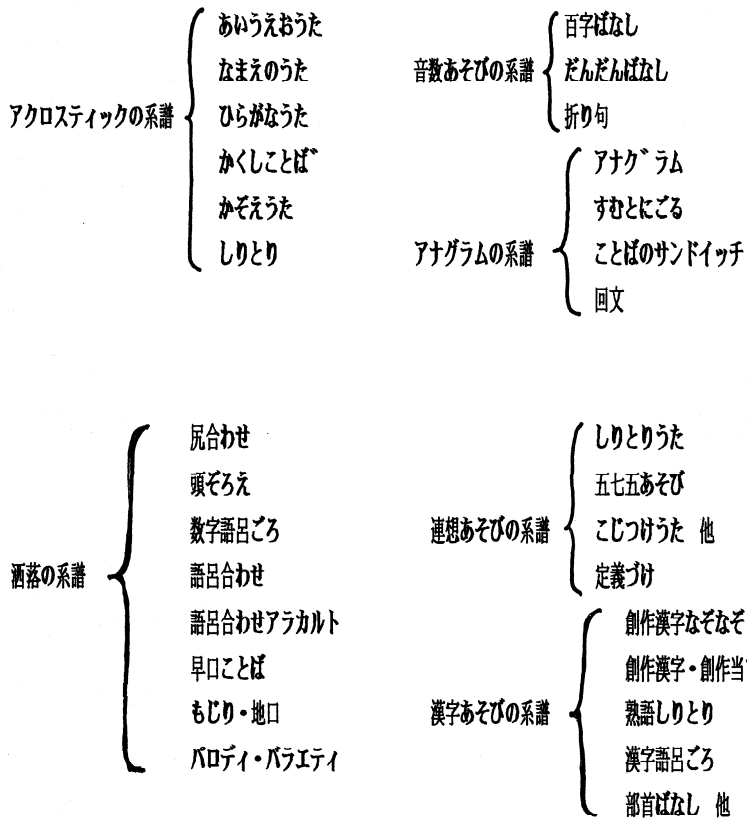
【ことば遊びのいろいろ】

「ことば遊び」なる語が指示対象とするのは、ことばそれ自体に戯れ楽しもうとするかなり広範な試みである。学校教員の中には授業時間のなかに(特に「国語」と呼ばれているそのなかに)組み入れて、「ことば遊び」を行なう者もあるようだ。多種多様な戯れ方・楽しみ方を、系譜別に分類して示す者もいる。たとえば、向井吉人は次頁の表のように六分類して示す(向井 1989 第1篇)。

【決裂点：シュールレアリスムへのまなざし】

ひとくちにことばそれ自体に戯れ楽しもうとする、と説かれて一応納得するにしても、戯れ楽しむ構えと向きが問われてもよいだろう。出来合いのリアリティ感覚・認識に対する構えと向きを問う、という問題意識の出現である。この問題意識にとって何よりも肝要なのは、遊ぶことば一言説の構成する意味世界と常識化され既に共同主観性において定着し

表 ことば遊びの創作技法別分類



ている意味世界と、この双方の関係のあり方だ。双方の関係のあり方を問うときの焦点は、前者が後者に順応しつつの粉飾の戯れという枠に納まるか否か、これである。ここにおいて、多種多様なことば遊びの数々について、それぞれに内在する構えと向きに決裂が起こるのを、見て取ることができるはずだ。決裂を見て取ることによって新たに可視化されるのは、出来合いのリアリティに掬め捕られた水準でのことば遊び **R** と、シュールレアリスムへと向かうことば遊び **S-R** と、かように識別されうる二様相なのだ。

最初に (2-3-1) で挙げた作品系列は、ことば遊び **S-R** に属する。つまり、既存の社会秩序を超脱した社会構成の試みの萌芽、と観ることもできる作品たちである。

2-3-2. ことばと主体性Ⅰの架橋

【主体性Ⅰをもたらす (もの・こと-ことば) の結びつき方】

ヒトはそれぞれ意識する存在である以上、生のさまざまな局面での諸行為を通してそれなりの主体性を形成しつつ生きる。ヒトにとってことばによらない (ことばと無縁な) 行為とは、およそ想起することすら困難である。そしてまた、ことばと無縁ではない行為とは多少なりとも、ことば遊びの要素を含みもっている。ことば遊びという行為によっても

たらされる主体性のあり方について、これ以降の論述を展開していこう。

前項でことば遊びに二様相の立ち現われることを観た我々は、それぞれの様相から異なる主体性がもたらされる可能性を、感知しうるに到っている。ここでは特に、ことば遊び **R** に類同する言語行為（ことば遊び **R**、および、それと同様の意味枠に納まるところの、しかも戯れ遊ぶ意識を欠いた、言語行為）を対象として、そこからもたらされる主体性に視線を向ける。

ことば遊び **R** に類同する言語行為の出発点となるリアリティ認識とは、どうであるか。それは、世界の共同主観的現前性（——慣習的生活世界の意味枠）に埋まり没して、“現実”像を半意識的に形成し再形成する、という過程を経て得られる“客観的对象性”としてのリアリティ認識だ。こうしたリアリティ認識に基づいて、対象世界の諸々のもの・ことを差異化しつつ関係構造化して捉える——定常的なシステムとして捉える——ための用具として、ことばがある、という想定が伴う。微分化された相での言語行為のあり方についていえば、“客観的对象世界”のシステムがその機能的合理化・効率向上を所与の条件下で最適に遂げられるようにすること、こうした傾向線に沿ってそのつどの言語行為が紡ぎだされる。このような言語行為の積和としてもたらされる主体性は、要するに、出来合いのリアリティにきわめて順応しうる・順応せんと志向する主体性である。これを我々は主体性 **I** と呼んでおこう。

【(もの・こと-ことば) の総体的縫合の不安定性】

前項で観たところからわかるように、主体性 **I** をもたらす〔もの・こと-ことば〕の結びつき方とは行為者にとって、社会世界の世俗的利害に順応して要領よく生きていくにあたって、誘い込まれざるをえない性格のものだ。そのような誘因に常時、曝されているとはいえ、当の結びつき方に究極の根拠や必然性があるわけではけっしてない。ことばの外部に、すなわち、個々のもの・ことや（諸事物の連関した）対象世界の内に、固有な本質があるわけでも、その固有な本質をことばが反映するわけでも、けっしてないのだ。社会的な実定性の水準において先記のリアリティ認識が通用しており、当の結びつき方はそのことに依拠しているにすぎない。

先記のリアリティ認識に全面的に囚われてしまうのでなく、そこからはみ出す想像力をはたらかせる場合のことを、ここで持ち出して考えてみよう。個別にもの・ことを対象視する際にも、諸事物の連関態を対象視する際にも、観点が単一に限定されてしまうのでなく、多様にありうること、さらに、それぞれの観点に応じてもの・ことが異なって意味づけされること、これらのことが経験的にも知覚される。つまり、対象世界が言説として構成されるがゆえの、観点（視座）に応じた意味づけ可変性が、知覚されることになる。

〔もの・こと-ことば〕の結びつきがいわば限りなき生成性・創出性を（可能態としては）帯びていること。それゆえに、〔もの・こと-ことば〕の総体的縫合は不可能であり、そのつどの〔もの・こと-ことば〕結合には不安定さがつきまとう。

【ことば遊び **S-R** による主体性 **I** への揺さぶり】

既にこれまでに考察したところからわかるのは、シュールレアリスムへと向かい立つことば遊び **S-R** においては、想像力が起動し創造的 성격が浸透するということだ。かりにもし、ことば遊び **S-R** の過程を踏み行くことと〔……前者と〕、(主体性 **I** をもたらす) ことば遊び **R** に類同する言語行為の過程を踏み行くことと〔……後者と〕、の対照がなされる

場合を想定してみよう。こうした対照は、少なくともその可能性において、出来合いのリアリティ感覚・認識に内閉された後者のありようを発見させるだけでなく、後者の意味世界の矮小性・卑小性・貧しさを発見させもし、主体性Ⅰという形態での主体形成のありようを揺さぶることができる。

2-3-3. 主体性Ⅱの方へ

【敵対せんとする接合の意識化としてのことば遊び S-R】

ことば遊びは一般的に、接合実践の性格を、多かれ少なかれ有している。そうした一般的な確認がなされた上で、さらに重要となるのは次の点を確認することだ。すなわち、ことば遊び **S-R** は、日常世界の習慣化された期待や要請を裏切ることによって非日常の物語を構築しようとするのであり、そこにおける接合実践には、構造の上で定常化した言説システムに敵対する性格が備わっている、という点である。技法としての〈不意打ち〉や〈デペイズマン〉⁵⁾を駆使して、日常世界の常識をなしている秩序に対して——出来合いの、しかし必然化した〔もの・こと-ことば〕結合の秩序に対して——、意識的に異化作用を介入させる、というところに、ことば遊び **S-R** のいわばアイデンティティを探り当てることができる。

ことば遊び **S-R** が意識的な異化作用によって生み出そうとする結合には、その見かけ上は偶有的にみえる〔もの・こと-ことば〕結合には、しかしながら、それなりの結合根拠が見出されるのだ、ということ。これについては次項で言及しよう。

【よりどころとしての〈こども性〉および深層意識への呼び掛け可能性】

ことば遊び **S-R** に敵対性が込められるようになるためのための要件として、次の二点を欠くことはできない。(p)常識の軛から脱する構えを持てること。(q)社会世界の秩序の実定性のもとでの圧迫を受感しつつ、(少なくとも意識下では)生の縛られないおもしろさ——快への欲動——を求めること。上に挙げた二点は共に、ビズィネス人間・産業人間・経済合理性下の利得追求人間たちが、明らかに失っていること・捨てていることである。それら二点をだいにしようとするのは、〈こども性〉を持った人間とか、〈快を希求する深層意識〉を活かそうとする人間とか、そのように指し示される者たちであろう。〈こども性〉および〈快を希求する深層意識〉が眠り込むのではなく活力を保持し、そしてさらに、それらが生きて発現できる場を切り拓こうとして、採ることになる異化作用こそが、新たな〔もの・こと-ことば〕結合を生む。その際に新たな結合の内容は、(諸関係の結節し方としての)特定の布置の中に据え置かれた行為者の問題化のあり方によって、決まってくることになる。

要するに、〈こども性〉および〈快を希求する深層意識〉への呼び掛け可能性がことば遊び **S-R** を生み起こすよりどころ(もしくは源)となる。ことば遊び **S-R** における結合の表面的な偶有性は、こうしたよりどころ(もしくは源)から見なおされるならば、それなりの必然性を帯びているのだ。

【照準する敵対的な主体性Ⅱ】

ことば遊び **S-R** のもたらす主体性を、ここでは主体性Ⅱと呼ぶことにしよう。主体性Ⅱは主体性Ⅰとはまったく質も方向も異にする。出来合いの常識化した〔もの・こと-ことば〕結合に懐疑し異化を増幅し、快なる生 生の拡充を求めようとする主体性であるから

だ。それはまた、固定的に結節され既存の象徴秩序を支えている言説構造・機能——構成された社会システム——に従属した順応的主体性Ⅰへの否定を強め深め、それゆえ主体性Ⅰに敵対的な創造性を求める主体性である。

この主体性Ⅱにはしかし、生の拡充を求める反省性や自己組織性が貫かれるはずなのだから、その究極の収斂点が見出されはしないだろう。そういう脈絡において不透明で複雑性に満ちた主体性こそが、ここで照準されている主体性Ⅱなのであり、これをもたらしうるのがほかならぬことば遊び **S-R** なのだ。

註

- 1) ここに言う含意での「敵対的主体性」を築き上げることの重要性については、より広く政治社会的視野における論究として、アントニオ・ネグリ 2000、エルネスト・ラクラウ & シャンタル・ムフ 2000 が示唆に富む。
- 2) 疎外労働を克服することの困難さに目を向ける場合（困難度の大きさに向き合う場合）、「教育（実践）無用論」へと進み行くことが、論理展開としては充分にありうることだった。「教育（実践）無用論」について本稿では立ち入らないが、その論点を考察したものとして西口 2001 および西口（近刊予定）を参照されたい。
- 3) 吉田民人ならばこの事態をば、「相対 2 次の自己組織性」発現と表わすだろう。この事態は人間が言語を用いるというその能力に根拠づけられており、それゆえに可能性としては、言語コミュニケーションを通して情報創発・生成性が発現するのである。すなわち、システムの自由度が増大することになる。この点について詳しくは、西口 1995 を参照されたい。
- 4) これらの作品はいずれも、村田栄一の教室から生み出されたものである。村田 1980a、村田 1980b を参照。
- 5) ここにいう「不意打ち」と「デペイズマン」は、〔もの・こと-ことば〕結合の仕方を刷新することによって、出来合いのリアリティに囚われた主体性Ⅰにとってみれば、まったく予想もつかない奇想天外の意味を生み起こす、という接合実践において、一体化した技法の異なる側面のことを、指している。つまり、「不意打ち」とは個々の〔もの・こと-ことば〕結合の予期に反している側面のことを指しており、「デペイズマン」とは単語の連接させ方が通常の慣習に沿った配置を逸脱している側面のことを指している。

言及文献

- アントニオ・ネグリ 2000 『転覆の政治学』現代企画室
Antonio Negri 1989 *The Politics of Subversion*, Basil Blackwell Ltd
エルネスト・ラクラウ & シャンタル・ムフ 2000 『ポスト・マルクス主義と政治（復刻新版）』大村書店
Ernesto Laclau & Chantal Mouffe 1985 *Hegemony And Socialist Strategy*, London: Verso
伝習館救援会編 1971 『伝習館・自立闘争宣言』三一書房
伝習館救援会編 1972 『伝習館・教育主体の構造』三一書房
北村小夜 1986 『一緒がいいならなぜ分けた』現代書館
向井吉人 1989 『素敵にことば遊び——子どもごろのリフレッシュ——』学藝書林
村田栄一 1970 『戦後教育論』社会評論社
村田栄一 1979 『学級通信このゆびとまれ』社会評論社

西 口 正 文

- 村田栄一 1980a 『学級通信このゆびとまれ・続巻』社会評論社
村田栄一 1980b 『ことばのびっくりばこ』さ・え・ら書房
村田栄一 1997 『ことばが子どもの未来をひらく』筑摩書房
西口正文 1995 「教育労働と自己組織性」『東京大学教育行政学研究室紀要 第14号』
西口正文 2001 「教育労働論から教師の仕事をめぐる象徴闘争論へ」情況出版編集部編『教育の可能性を読む』情況出版
西口正文（近刊予定）『『教育（実践）無用論』と教師の可能性——その逆説的結合——』公教育研究会編『響鳴 第6号』
鈴木晶子 1973a 「11年目のはじめ」村田栄一編『教育労働研究 2』社会評論社
鈴木晶子 1973b 「『オール3』で視えたものからの出発」『婦人教師』1973年4月号
Butler, J. 1997 *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, Routledge
Sen, A. 1982 'Rights and Agency', *Philosophy and Public Affairs*, 11
Taylor, C. 1985 'What is Human Agency?', in Taylor, *Human Agency and Language*, Cambridge University Press

（人間関係学部 人間関係学科）