

教育知と主体の問題

山 本 雄 二

Knowledge and Subjectivity in “Educational Society”

YAMAMOTO, Yuji

Abstract

There are many things that are called “educational issues”, but few of them seem to be considered about how they are “educational”. This paper picks up two kinds of text within the phenomena that are said to be “educational issues” and examines them on a valuation basis, as suggested by M. Bakhtin and L. Althusser. The valuation basis is whether they can be read as texts that are responses to other’s voices and can be sites for creation or change of subjectivities of people.

This paper examines some suicide notes written by students who were suffering from “ijime” attack by their classmates. Also examined the textbook of Japanese history for middle school students that describes “sex slaves” forced by Japanese troops during World War II and that has been harshly criticized by the Japanese right wing. These two kinds of text are on opposite pole from each other because the character of the former is completely private and that of the latter is completely public. In spite of this opposition, both can be read as texts within the same category, because they are both responses to other’s voices and can also be sites for creation or change of subjectivities. In this sense, two stories in which these two texts are included should be taken as “educational issues”. In addition, we can recognize the difficulties of “educational issues” as the difficulties of knowledge or discourses in our “educational society”.

Keywords: knowledge, subjectivity, discourse, textbooks of Japanese history, ijime, M. Bakhtin, L. Althusser

抄 録

一般に教育問題と呼ばれていることがらは多い。しかし、それらがいかなる意味で教育問題であるのかについての議論は十分になされているとはいいがたい。そこで本稿ではすでに教育問題とみなされている事象のうちに生起し、物語の素材として利用された複数のテキストを取り上げ、ある規準に基づいてそれらを審問する。規準として採用されるのは、テキストがなんらかの声への「応答」として、また「主体生成」の場として読めるか否かというテキストの読解可能性そのものである。取り上げるテキストはいわゆる「いじめ自殺」をした児童の遺書と「従軍慰安婦」の記述をめぐる歴史教科書論争である。この二つのテキストは一方がきわめて私的なものであり、もう一方は国家の検定を通過し、かつ広汎に読まれることを前提としているという点でもっとも公的なもののひとつであるという点だけからも対照的な位置にある。にもかかわらず両者はいずれもある声への「応答」として読むことができ、かつ「主体生成」への呼びかけを含むものとして読めることが明らかにされる。その意味でこのテキストを含む事象はともに教育問題と呼ばれるにふさわしいというだけでなく、そもそも教育問題は主体生成を促す教育知の問題としてもまた理解される必要のあることが示される。

キーワード：教育知、言説、テキスト、主体、いじめ、歴史教科書、M. バフチン、L. アルチュセール

* 本稿は平成 13 年度関西大学在外研究員（調査研究員）としての研究成果の一部である。

1 問題の設定

あることがらを教育問題であると主張することは何を主張することなのだろうか。ことがらの生じた場所が教育の場であるとか、ことがらの中心にいるのが子どもであるとか、教材が議論の焦点になっているといったことだろうか。あるいは責任が学校にあると主張することだろうか。たしかにこうした点はいずれも当のことがらが教育問題であることと深くかかわりがあるだろうし、それゆえにもしそれが教育問題であるのならどのような種類の教育問題なのかを判断する手がかりを与えてくれるものであるにはちがいない。しかし手がかりはあくまで手がかりであってそれ以上のものではない。それらは言ってみれば舞台上のセットや役者や小道具などであるにすぎず、そうしたもののほうが実際のところ何であり、どのような意味を持つものであるのかは舞台で演じられる物語のなかに置かれてみなければわからない性質のものである。

では舞台で演じられる物語がどのような物語であるのかをわたしたちはどうやって知ることができるのか。多くの場合、マスメディアや関係者の話をとおしてということになるが、こうした報道や解説のほとんどはすでに特定の物語内部のエピソードであるか責任の所在に関する主張であって、それらをもっともらしくしている物語がいかなる意味で教育問題と呼べる物語であるのかにまでさかのぼって把握するのは容易ではない。

ではどうするか。そもそも物語のシナリオは建物や机がそこにあるようにあるわけではないし、顕微鏡で細菌が発見されるように発見されるのでもない。物語のシナリオは創作され、語られることによってはじめて存在しはじめ、多くのひとびとがその物語を前提として物事を語ることによってリアリティを獲得してゆく性質のものであるが、だからといってまったくの無から創作されるものでもない。教育問題の物語はつねにすでに語られた物語の変奏であったり、複数の物語の接合物であったりする。しかしその創作プロセスを追うことが本稿の目的ではない。本稿で行いたいと考えているのは、もっとささやかなこと、すなわちすでに教育問題として語られてきた物語をある規準において審問し、教育問題としての議論の方向を示唆することである。

方法としては物語の中に置かれた断片的なテキスト（テキストとはつねにそういうものだ）を読む。しかもある一定の方向で読む。すなわち、テキストをなんらかの声への「応答」として、また「主体生成」あるいは「主体変容」のテキストとして極力読み込んでゆく。そしてテキストがそのようなものとして読めるのであれば、そのようなテキストを生

起せしめた事象の全体（＝物語）を、たとえそれが周辺的な問題であるかのように見えようとも、あるいは歴史的事実を巡る問題であるかのように見えようとも、教育問題と呼ぶことにためらいを覚えるべきではないというのが本稿の基本的なスタンスである⁽¹⁾。

取り上げるテキストのひとつはいわゆる「いじめ自殺」をした生徒の遺書であり、もうひとつは文字通りのテキスト、すなわち教科書である。前者は自殺した生徒によって私的に書かれたものであり、後者は国家によって検定を受け、公教育で使用されることを前提に書かれたものである。この点だけを見ても、両者の位置はほとんど対極にあると言ってもよい。にもかかわらず、この両者がともに教育問題内部のテキストして共通の性質をもっていること（すなわち、どちらもなんらかの声への「応答」として読むことができ、どちらも「主体生成」のテキストとして読むことができること）を以下で示したいと思う。

ところで、なぜテキスト審問の基準が「応答」であり、「主体生成」なのか。簡単に言ってしまうと、それがテキストを生きたものとして読むのに必要だからであり、それが当の現象（さらに言えば、テキスト内に現れる人間）と真摯に向かい合うことだと考えるからであると、ひとまず倫理的な含みとともに答えることはできる。だが、この点についてはさらに説明が必要だろう。本稿の分析視角をあきらかにしておく意味でも、「応答」と「主体生成」への着目の重要性を教えるバフチンの言語論とアルチュセールのイデオロギー論から本稿がなにをどのように学んだかについての説明をまずしておくことにしよう。

2 生きたことば——バフチンによる

バフチン（1989）がつねに理解したいと考え、また理解すべきだと考えていたのは、民衆がそのなかに生まれ、日常それによって思考するような言語、すなわち「生きたことば」であった。しかも個人にとってことばはつねに世界そのもの（われわれのことばで言えば「言説世界」）として現れるものだと考えていた。しかし、かれが接した当時の言語学はおよそ現実の「生きたことば」とはかけ離れたものであった。そうした現実離れした研究の典型をつぎのふたつの言語モデルに見ることができると思う。ひとつは言語の基礎を個人の心理（内面）に置く「個人主義的主観論（ないしは心理主義）」であり、もうひとつは個人による実際の発話を超越した規範的な言語体系を想定し、分析対象としての価値があるのはその言語体系のみであるとする「抽象的客観論」である。

前者はことばの創造的な働きをつかまえようとして、ことばの意味を使用者個人に固有の心の状態に求めたためにことばの社会性をつかみ損ねてしまうという欠陥を抱えてい

た。社会性のないことば、それはすでにことばですらありえないだろう。そういう意味で「個人主義的主観論（ないしは心理主義）」は空想上の言語モデルにすぎないとの批判はもっともである。

他方、「抽象的客観論」においてはその基本的分析対象はつねに分析のために抽象的にねつ造されたモノローグであり、そうしたモノローグの分析をいくら積み重ねてもついにことばの実際に到達することはできないと批判する。なぜなら、モノローグは聞き手の応答（能動的了解）をあらかじめ排除したところに成り立つ語りであり、聞き手ができることと言えば相手のモノローグをただ反復したり、記憶したりすること（受動的再認）だけである。つまり、モノローグには聞き手がそのなかに自己を見いだす契機はなにひとつ見いだせない。「抽象的客観論」が分析の対象としているのは、話し手や聞き手の社会的コンテクストから切り離され、能動的応答を排除した、孤立し、完結した、モノローグ的な、言ってみれば「死せる」ことばである。こうしたモノローグにひとが生きた意味を見いだせないのは当然と言うべきであろう。

では「生きたことば」とはどのようなものなのか。バフチンにとって「生きたことば」とははじめから対話であり、ことばが対話であるときに生起しているのは了解という事態であると言う。この了解という概念はそれ自体が「辞書的な意味」の外部にあるために、ことばによる定義をつねに越え出してしまう性質のものである。ここにバフチン言語論のやっかいさと魅力とがあるのだが、とにかくかれの説明にしたがえばこうである。

バフチンによれば了解とはまず意味の生成である。つまり、誰かのことばを理解するというのは辞書的な意味を再認することではなく、「具体的なコンテクストにおけるそのことばの了解、実際に発せられたことばにおけるその意味の了解、つまりつねにあたらしきものの了解」(p. 100) なのだという。この説明のしかたからあきらかなのは、ここで生成される意味はもはやたんにことばの意味にとどまらないということである。ことばはそれを発する人間と受け取る人間との関係の形態、関係の歴史のなかに投じられるのであり、ことばを契機として関係があたらしい形態に変化し、関係のあたらしい歴史が始まるということをも意味している。それが了解ということなのである。

またことばの了解とはひとつの行為であると言う。「(われわれが)耳にしているのは(ことばの音ではなく) はじめから真か偽か、善か悪か、重要なことか重要でないことか、愉快のことか不愉快なことかなどである。常にことばはイデオロギーや日常生活の内容や意味で満たされている。そのようなものとしてわれわれはことばを理解し、イデオロギーや日常生活を通してわれわれに関係しているそのようなことばに対してのみ反応するのであ

る」(p. 103)。そして、この了解の場面においてはわれわれはことばの外部に立つことはできないと言う。すなわち了解の瞬間においては「個人個人は既成の言語を受け取ったりはしない。かれらは言語的交通のこの流れの中にはいつている。もっと正確に言うならば、かれらの意識はこの流れにおいてはじめて実現を見る。……母語は人びとによって受け入れられるのではない——母語のなかで人びとははじめて目覚めるのである。」(p. 121)

こうした「了解」という事態を「生きたことば」の中心にすえるバフチンの言語観から見れば、個人主義的主観論がいかに空想的であり、抽象的客観論が空々しい言語を相手にしているかがあらためてわかる。もちろんバフチンとてことばの創造的働きを否定しているわけではない。それどころかそれをもっとも信頼している人間のひとりかもしれない。ただし、ことばの創造性は社会関係の変化とともにあることを見逃してはならないし、ことばが人間によって担われているとしても、その人間がことばによって支えられていることも見逃してはならない。「母語のなかで人びとははじめて目覚める」、すなわち人びとはことばの流れのなかであってはじめて、われわれがそのなかにいるところの「世界」がどのようなものであるかを知り、同時にわれわれ自身は何者であるのかを知ることができる。それがことばが「生きている」ということである。実際におこなうことは困難かもしれないが、われわれがことばを分析の対象にしようとするときにとるべきスタンスとしてこのバフチンの言語観を基礎に置いておきたい。

3 主体化——アルチュセールによる

バフチンの言語観を具体的な分析手法により近づける趣旨で次にアルチュセールのイデオロギー論を見ておこう。

かれは「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」(1992)において、被支配階級の人びとがなぜその支配関係を受け入れるのか(支配-被支配関係の再生産)という問題を設定し、それを上部構造(法律・政治やイデオロギー)の相対的自律性から説明しようとしている。とくに焦点を当てたのはイデオロギーの問題である。なぜなら法律・政治の次元の支配関係は比較的意識されやすく、それゆえ(実現には困難をとまうとはいえ)抵抗もしやすいのに対して、イデオロギーの再生産は人びとに意識されることがほとんどなく、それゆえ抵抗される機会がほとんどないという認識がかれにはあったからである。そしてなぜそうなのかというさらなる問いに対しては、イデオロギーは諸個人を主体として形成すること(主体化)によってその力を発揮するからだというのがアルチュセールの答えである。

主体化とは、アルチュセールによれば、個々の具体的個人がイデオロギー（＝知）のなかで特定の社会的主体として立ち現れるメカニズムのことである。そしてそのメカニズムの要諦は端的に「呼びかけ」であると言う。「イデオロギーは呼びかけというきわめて明瞭なあの操作によって、諸個人の間から主体を〈徴募〉し、また諸個人を主体に〈変える〉ようなやり方で〈作動〉し、〈機能〉しているのだ。」(p. 87) そしてあの有名な例をあげる。つまり、道で警官に呼び止められるといった取るに足らないこともすでにそうした操作のひとつとして機能しており、もしその呼びかけに応じてあなたが振り向いたとしたら、そのことによってあなたはすでにある特定の「主体」として当の社会に存在していることになっているという例である。警官が呼びかけるという行為はそれ自身としては未完の行為である。呼びかけられたひとが振り向くことで「呼びかけ」という行為は完結するのだが、そのとき振り向いたあなたは、自分のいる社会が警察システムに覆われた社会であることを認め、自分がまさに呼びかけられる存在であることを認めたからであり、そのような存在としてすでに振る舞ってしまっているからである。こうした呼びかけはなにも警察官によるものだけに限らない。母親が自分の赤ん坊に「まあ、かわいくていい子ね」と語りかけるときでさえ、その語りかけはすでにイデオロギー的な呼びかけであり、母親のそのことばに反応する子どもはすでにある特定の「主体」へと「徴募」されているのだと言う。説明するまでもなく、「かわいい」とか「いい子」ということば自体が特定のイデオロギー文化における特定の存在のありかた、すなわち特定の主体のありようを示しているからである。

ウィリアムソン(1985)によってこれをイメージ的につかみやすいように補足すれば、イデオロギー（＝知）には個々の具体的な個人が主体として位置づけられるべき「空白」が用意されており、「呼びかけ」とはその「空白」へ個々の具体的な個人を誘い込む誘惑のことであると言える。もちろんこれをネガティブにだけとらえてはいけない。パフチンに引き寄せた言い方をすれば、ひとはイデオロギー（＝知）のなかで特定の主体になってはじめて自己を語ることができるのであり、同時に社会を了解することができるというべきなのである。アルチュセールがつぎのように付け加えることを忘れないのはこの点を意識してのことである。「イデオロギーは常に既に主体としての諸個人に呼びかける」、そして「諸個人は常に既に主体である」と。つまりイデオロギーの外部にあって、なんらの主体でもない生の個人などは現実には存在しないということだ。もしあるとしたら、それは「抽象的」な存在でしかないと言えよう。もっともわれわれの社会でイデオロギーを単一の支配的イデオロギーだと考えるとあまりにも平板で硬直した社会像、人間像を想定してしま

うことになりかねない。その危険性を避けるためにわれわれはつねに複数のイデオロギー、複数の言説空間の存在とそれらの間の競合を視野に入れておく必要はあるだろう。

4 遺書と主体

さてバフチンとアルチュセールの考えを概観して、ひとまずわれわれがどのようなスタンスをとり、どのような分析枠組を採用するのかがあきらかになったところで、さっそく具体的なテキストにあたってみることにしよう。

まずいわゆる「いじめ自殺」した生徒の遺書を取り上げよう。ひとつは福岡県の中学二年男子のもの（1995年4月）、二番目は長崎県の中学二年女子のメモ（1995年4月）（以上は豊田1995による）、3番目は東京都の中学二年男子による遺書（1986年2月）（朝日新聞社会部1986による）である。

(a) 部活やめたい。Aを殺したい。プラモ作りたい。はやく死にたい。/おれが死んだらテレビ局がくるね。やったー！日本の有名人になれるぜ。……おれを殺したのは3年の男子だ。おれは死にます。これは自殺じゃない。他殺だ！/たったいじめごときで、と思っているでしょう。いじめごときではないんです。ある意味では集団リンチよりきついです。みんなは「殺す」と言っていますが本当に殺すことができますか？おれはできますよ。おれは死ぬことが恐くありません。むしろ楽しみです/この度は、3年のAをはじめ、〇〇（8人の名を列挙）を悪質ないじめをうけたことによりこの身を立つことを決心いたしました。父、母、姉の期待をうらぎりますがお許し下さい。

(b) （かばんのなかのメモ）消えてやるよ。てめえらも、オレ自身もそれを望んでいるはずだ。なら望みどおり消えてやるよ。てめえらのそのうざったくこざかしい「いじめ」もなくなるし、そのすさんだカオも見ずにすむ。ただし、1カ月後、頂度オレの誕生日になる日だ。だが、おぼえておけ。オレはテメエらに殺されたも同じだ。

（飛び下り現場にあったメモ）私は毎日毎日行動と言葉でいじめられているのに誰も気づいてくれない。……1年の男全員に「おまえは汚い」と言われ傷つけられ続けてきた。これで終わりにする。

（両親あてのメモ）あそこに行けば苦しめられる。つらさに耐えられない。……ごめんなさい。

(c) 家の人へ、そして友達へ/突然姿を消して申し訳ありません/くわしい事については A とか B とかにきけばわかると思う/俺だってまだ死にたくない。/だけどこのままじゃ「生きジゴク」になっちゃうよ、/ただ、俺が死んだからって他のヤツが犠牲になったんじゃ、/いみないじゃないか、/だから、もう君達もバカな事をするのはやめてくれ、/最後のお願いだ。

個々の具体的なできごととしての自殺は、それぞれに個別の状況下におけるきわめて私的な判断によって行われるものであり、個々人の死そのものが物理的な意味でそれぞれに個別的な現象である以上、どのような死であってもたがいに同じということとはありえないはずだ。にもかかわらず、これらの遺書を見るかぎり、定型とまでは言えないにしても、それぞれの遺書はきわめてよく似た構造をもっている。

まず語りかけの対象が家族（とりわけ親）と自分をここまで追いつめた加害者にほぼ限定されていること。順に検討していこう。

自分をここまで育ててくれた親に対する感謝ないしは先立つことへの申し訳なさの表明は本人のごく自然な気持ちの表明であるといえるかもしれない。ただしこれをテキスト内での役割という観点から見れば、こうした親への感謝や許し乞いがこのテキストを「遺書らしく」している面は見逃せない。この部分があるから(b)においてもそれまでの断片的なメモが遺書の一部と考えられたのだし、(c)においても実際には紙片に走り書きされたメモであるにもかかわらず、これが遺書とみなされたのである。その意味では死んだひとが書き残したメモがすべて自動的に遺書となるわけではないのだ。親への感謝や許し乞いを書くという行為がメモを遺書にし、この死が薬物使用の発作によるものでも冗談やまちがいでなく、自分の意思によるものであることを確実なものにしていると同時にこれを読む者は書かれてあることをまじめに受け取らなければならないことを要請しているのである。これを遺書の「誠実性要件」と呼んでおこう。

加害者への語りかけを含んでいるという点も「いじめ自殺」した子どもの遺書の多くに共通している。そして自分の死が死ぬよりほかにないくらいの耐えがたい「いじめ」によるものであることが説明される点も同じである。「これは自殺じゃない、他殺だ!」「オレはテメエらに殺されたも同じだ」「俺だってまだ死にたくない。/だけどこのままじゃ『生きジゴク』になっちゃうよ」などの表現は死よりほかに選択肢がなかったこと、しかもその死が他者によって強いられたものであることを告白している。そして自分に死を強いた者たちに語りかけるのだが、その語り口はきわめて特異と言うべきである。(a)では「みんな

は『殺す』と言っていますが本当に殺すことができますか？ おれはできますよ。おれは死ぬことが恐くありません。むしろ楽しみです」と語り、強いられた死であるにもかかわらず、その死を怖がらずに引き受けてみせるだけの勇気を誇示しているように見えるし、「てめえらのそのうざったくごかしい『いじめ』もなくなるし、そのすさんだカオも見ずにすむ」という(b)の表現も同様である。

(c)のケースでは「俺が死んだからって他のヤツが犠牲になったんじゃ、/いみないじゃないか、/だから、もう君達もバカな事をするのはやめてくれ」と書くのであるが、ここで「君達も」の「も」という助詞に注目しておこう。いったいこの「も」はなにを意味しているのだろうか。

もしこれが「君達は」であればあらかじめ行動に関する分担が取り決められたうえでの指示になるところである。あらかじめなんらかの役割分担が決まっており、そのうえでいざ行動に移るとき「わたしは***をする、ついでに君達は***をしてくれ」というわけである。しかしここではそうではない。取り決めなどなにひとつない状況でまず自分が死ぬ。「だから、もう君達も」とこれは相手に対するあらたな交換の申し入れを含意している。

さらにこの「も」は相手に同じカテゴリーのものを交換物として差し出すよう要請してもある。たとえば「わたしは宝石を出す、だから君も鉛筆を出してくれ」と言った場合、この表現はなにがちぐはぐな感じをわれわれに与える。それは宝石と鉛筆とが異なるカテゴリーに属しているように見えるにもかかわらず、「君も」と類似性を含意する助詞がもちいられているからである。もしこの表現を違和感なく言い換えるとすれば、「わたしは宝石を出す、だから君も〈なにか高価なもの〉を出してくれ」というかたちのものでなければならない。遺書の内容にそっていえば「俺は手放しがたい**を手放す、だから君達もやめがたい〇〇をやめてくれ」という交渉である。言うまでもなく「**」は「命」であり、「〇〇」は「いじめ」である。この交換において「命」と「いじめ」は、どちらも手放しがたいという意味で同類のものとして置かれ、しかもその「いじめ」が「バカな事」であり、価値のないことであると断定されているのだから、その時点で「いじめられている自分の命」もやはり価値のないものとみなされていることになる。にもかかわらずその前段では「俺が死んだからって他のヤツが犠牲になったんじゃ、/いみないじゃないか」と自分の死がいじめをなくすための一種の殉死（意味のある死！）であることが示唆されており、その語り口には加害生徒を諭すような響きさえ感じられる。

こうした語り口の特異性はただちにひとつの疑問を呼び起こす。「いじめ」に対して逆襲

することも自分を救うための有効な手だても強い味方も見いだすことができなかったあげく、自殺よりほかに逃げ道がないようなところに追い込まれた、世俗的な意味ではもっとも無力な人間が遺書のなかではどうしても高みに立つことができるのか。この死が強いられるものであることはどの遺書のなかでも触れられている。それにもかかわらず遺書でそのことを語るその姿はまるで別人のように強い、あるいは超然としている。そこではなにがおこっているのだろうか。

以前、筆者は(c)の遺書を取り上げ、簡単な分析をしたあとにつぎのように書いた(山本1996)。「むしろS君は自らの死をいじめ言説に投ずることによっていじめ言説を完成させたというほうがぴったりする。構造主義者ふうにいえば、いじめ言説はS君の死によって自らを語ったのである」(p. 80)。「いじめ」言説がその編成プロセスの端緒から被害者の死を構成要件としていたために、死を欠いたまま被害者がどんなに自分がいじめられていると訴えても「いじめ」そのものにリアリティを与えることができないという事態を表現するために書いたものの一部であるが、裏を返せば不完全な「いじめ」言説のなかでは「被害者」もリアルであることができないことを意味してもいる。

遺書の語り口についての通俗的な理解の仕方からすれば、こうした高慢な遺書が書かれるのは「いじめられたから死ぬと書けばマスコミが取り上げることを知っているので、被害者は加害者に報復する手段として遺書を書き、そのいっぽうで自分は悲劇のヒーロー気取りになっている」からだということになろうか。そのような「ねらい」を感じさせる遺書もたしかにある。(a)の遺書などにもそのような面を感じさせるところがある。しかし、「自らの死をいじめ言説に投ずることによっていじめ言説を完成させた」という文の意味はそういうことではない。そもそも「いじめ」言説とは「いじめ」についての言説なのではない。そうではなく、「いじめ」言説とは「いじめ」という概念を軸に再構成された世界観のことであり、その世界観のなかにあってはじめて「いじめ」がリアルでありうる、そのようなもののことである。およそ「知」というものが、こうした性格を持つものであるとしたら、「いじめ」言説とは「知」そのものにほかならならず、世界がどのようなものであるのかをそれによって知ると同時に、「いじめ」の被害者は「いじめ」言説という「知」のなかにみずからの姿を見いだしていると言うべきなのだ。

言説をこのように理解すれば先の問いに対してはつぎのように答えることができるのではなかろうか。すなわちこれらの遺書は「言説(=知)」を了解するということの様相を、きわめて特異なかたちではあるが、なまなましく示してくれているのである、と。かれらはみずからの死というかたちで個別的な自己の存在を「いじめ」言説のなかに投げ入れる

ことによって正真正銘の「いじめ被害者」になったのだ。「いじめ」言説による呼びかけに能動的に応答することによって「いじめ被害者」としてリアルな存在すなわち主体になったと言ってもよい。そして言説内主体として自己と社会とを同時に語る資格を得た。「いじめ」言説内に主体として肯定的に位置づけられた被害者は、正義は自分の側にあり、加害者側には一分の理もない、そのような位置から語ることが可能になり、しかも語ることによって過去の私的な苦しみ（それゆえ他者にとってはリアルでなく、したがって他者には理解できない苦しみ）は他者にも理解可能な苦しみとして普遍化されている。そうした意味では遺書は「いじめ」言説内に生まれたあたらしい主体の自己表現であるとも言える。遺書のなかに、それ以前の「いじめ」に苦しむ何者でもない私的な存在とは別の姿が見えるのもけだし当然と言うべきであろう^[2]。

以上のように見てくると、遺書のなかに見られる主体の姿がたがいに似ていることも、遺書を書くという行為が特定の加害者への応答というより、むしろ「いじめ」言説への応答であることの結果であると考えたとわかりやすいし、またリアルな主体への、文字どおり命懸けの跳躍を無にしないためにも遺書は誠実性要件が満たされている必要があり、苦痛の源泉が「いじめ」であることの表明が必要なのだということもわかるのである。

もっとも「テキストを読む」ことから一步はなれてみれば、「死をもって主体となる」こと自体がそもそもきわめて深刻な問題であるのにちがいない。この問題についてはあとでもういちど触れることにして、いまはつぎのテキストに移ることにしよう。

5 歴史教科書と主体

つぎに取り上げるテキストは1990年代半ばから議論の的となってきた歴史教科書の従軍慰安婦をめぐる記述である。歴史教科書に従軍慰安婦に関する記述が掲載されたのは、高校では1993年から、中学では1996年からで、これに関しては当初から学者・教員のみならず国会議員やマスメディアなど多方面から賛否両論さまざまな議論が展開されてきた。批判する人の多くはとくに義務教育段階であるということで、中学校教科書への記述を強く批判する傾向にあったから、ここでは中学校の歴史教科書（『中学歴史』教育出版、1996年検定済）の記述をすこし長くなるけれども下にあげておく（一部要約、下線は筆者による）。

.....
(A) 見出し「欲しがりません勝つまでは——戦争と民衆」

「労働力不足を補うため、強制的に日本に連行された約70万人の朝鮮人や、約4万人の中国人は、炭鉱などで重労働に従事させられた。さらに、徴兵制のもとで、台湾や朝鮮の多くの男性が兵士として戦場に送られた。また、多くの朝鮮人女性なども、従軍慰安婦として戦地に送りだされた。」(p. 260-261)

(B) 見出し「戦後補償問題のゆくえ」

「戦後50年を過ぎた現在、戦争被害の補償を求めるアジアの人々の声は、今までになく高まっている。そこには、元従軍慰安婦、虐殺や強制連行・強制労働の被害者などが含まれている。日本政府は、サンフランシスコ平和条約などによって、補償問題は国家間では解決済みとする姿勢をくずしていない。しかし、日本が、被害者一人一人に対する加害責任をどのようにとっていくかによって、過去の清算だけではなく、将来、日本がアジアで平和国家として歩んでいけるかどうか試されている。」(p. 291)

(C) 見出し「アジアの中の日本」(見開き2ページ、写真2枚)

写真タイトル「補償を求める韓国の元従軍慰安婦と、これを支援する日本の市民グループ」

「1994年現在、上の写真の元従軍慰安婦のほか、強制連行・強制労働させられた人々、軍票によって被害を受けた人々などから、20数件の戦後補償を求める裁判が起こされている。戦後補償とは、戦争のときの行為がもとで生じた、すべての損失や侵害に対してなされる補償のことをいう。」これに続けて、「戦後50年が過ぎた今でも、なぜ戦争中のできごとへの補償が求められているのだろうか」と問いかけ、賠償に関するサンフランシスコ条約の内容や戦後日本の経済成長、世界的な人権意識の高まりに触れながら、問題はそれだけではないと言う。

「被害者が訴えているのは、それだけではなく、日本政府が15年にわたる戦争を侵略戦争と認めて、公式に謝罪してこなかったこと、加害の実態と責任をあきらかにする努力が不十分だったことに対してでもある」と指摘し、93年の細川首相の謝罪発言を取り上げている(写真つき)。そのあと「しかし」と教科書は続ける。「この後にも、個人補償をとまなう謝罪は行われていない。また、日本がアジア各国で行った加害の事実をきちんと理解している国民も多くはない。」そしてまとめとしてつぎのように書く。「戦後生まれの国民

が大半をしめる今日、戦後補償の問題は、政府がアジア諸国民への戦争加害の事実を徹底して調査し、その責任を明確にでききちんと謝罪するとともに、わたしたち国民が、それらの事実を正確に学び心に刻むことが、これからのアジアの人々との交流のうえで大切なこととなっていることを教えてくれている。」(p. 292-293)

.....

比較のために従軍慰安婦の記述が登場する以前の記述がどうであったかについても見ておこう。上と同じ出版社による『改訂 中学社会 歴史』（1989年検定済）を見ると、対応する部分としてはつぎのような記述があるのみである。

「強制的に日本に連行されてきた約70万人の朝鮮人や、約4万人の中国人が炭鉱などで重労働に従事させられた。さらに、台湾・朝鮮にも徴兵制がしかれた。いっぽう、占領地では、日本軍は住民をきびしい労働にかりだし、戦争に必要な資源や米などを強制的にとりたて、占領政策に反対する住民を処刑した。このため、ベトナム・フィリピン・ビルマなど、各地で日本軍に抵抗し、独立をめざす運動がおこった。」(p. 273)

この記述は96年検定版の(A)に対応する部分であるが、従軍慰安婦の記述はない。また(B)(C)に対応する部分（すなわち戦後補償に関する記述）は89年検定版ではまったく見られない。記載項目の違いとしてまとめれば、ようするに96年以前の教科書には従軍慰安婦に関する記述や戦後補償に関する記述がなかったというだけのことになるだろう。しかし、この違いは単にある項目に関する記述があるかないかという違いをこえて、ふたつのテキストをまったく異なる種類のテキストにしているという点できわめて重要である。

ふたつのテキストの違いはまず89年検定版の記述が過去形で完結しており、96年検定版の(B)(C)部分が現在形での記述（下線部）であるという点に象徴的に表れている。どのような意味で現在形なのか具体的に見ておこう。

(B)の記述の場合、「現在、戦争被害の補償を求めるアジアの人々の声は、今までになく高まっている」のに対して「日本政府は……補償問題は国家間では解決済みとする姿勢をくずしていない」のだから、そこには未解決の溝が横たわっている。しかも、「日本が、被害者一人一人に対する加害責任をどのようにとっていくかによって、過去の清算だけではなく、将来、日本がアジアで平和国家として歩んでいけるかどうかが試されている」というのであるから、教科書の読者は二重の意味でこのテキストへの応答を求められているはずである。ひとつは「戦争被害の補償を求めるアジアの人々の声」に対する応答であり、もうひとつは「補償問題は国家間では解決済みとする」日本政府に対する応答である。

(C)の部分についても同様である。「戦後補償を求める裁判が起こされている」ことに対してどのように応答するのか、「15年にわたる戦争を侵略戦争と認めて、公式に謝罪してこなかった」また「加害の実態と責任をあきらかにする努力が不十分だった」日本政府に対してどのように応答するのか、アジア諸国民への加害事実をあきらかにし、謝罪することが「これからのアジアの人々との交流のうえで大切なこと」とする声にどのように応答するのか、テキストはこれらすべてに対して読者の応答を求めている。

(B)(C)部分が現在形での記述であることの意味がこのようなことであってみれば、(A)の部分もまた、それ自身は過去形での記述でありながら、(B)(C)と不可分に「現在」と直結し、読者の応答に開かれたテキストになっていることは容易に見て取れる。その意味で89年検定版の記述が「現在」と切り離され、読者の応答と無関係な「客観的」なテキストであるのとは対照的である。以前別のところで用いたダイコトミーを再び利用して言うなら、96年検定版テキストはさしずめわれわれが日常生活で実際にそのなかで生き、またそれによって考えるような知識、すなわち「生成する知識」であり、89年検定版テキストは「化石化した知識」ということになる。 「化石化した知識」とは「死んだ知識」であり、それゆえ伝達可能であり（誰に対しても同じものが伝わる）、かつテスト可能な（正解があり、しかもその正解は誰にとっても同じ正解である）知であるために学校やクイズ番組ではおなじみの知識であるが、個人はその知識のなかに自己はおろか、応答すべき他者を見いだすこともできず（知識からの疎外）、したがってその知識によって提示された世界も個人にとっては空々しいものでしかありえない。

これと同様のことを哲学者の野家啓一氏（1996）が歴史記述について述べている。概観しておこう。かれはおよそ歴史記述がその記述を読む者に意味あるものであるためには、ある時間の流れを伴った物語として社会を理解し、そのなかに自己を位置づけて自己を理解することができる、言い換えれば歴史上に自己を位置づけるということができるようなものでなければならないと言う。これをかれは歴史の「物語化」と呼んでいる。「物語化」は時間軸のうえにさまざまな事件や出来事を時系列に沿って配列することによってなしとげられるようなものではない。そのような実証主義的な歴史は見る者の遠近法を排除して過去を俯瞰する「超越的眼差し」（p. 121）からの歴史（歴史の「側面図」）であり、科学的な客観性を保証する当のものではあるが、そのなかに自己を見いだす余地というものはまったくない。「そこに仮託されているのは、誰のものでもない無色透明な中立的眼差し」（p. 123）であるという。

それに対して「物語化」を可能にするのは、かれの言う歴史の「正面図」であり、語る

者の視点による遠近法的なゆがみを伴っており、印象深い強烈な体験や記憶に残るような鮮やかな伝聞はクローズアップで描かれ、逆にそれほど印象にも残らず、記憶にも残らない体験や伝聞はフェードアウトしているはずのものである。そして重要なのはこの歴史の正面図には「本質的な空白」が存在することだと言う。この「本質的な空白」のなんたるかを示すためにかれはマッハの描いた奇妙な自画像を例にあげる。その自画像にはわたしたちが鏡を使わずに自分の目から見える自分自身の姿が描かれており、そのため当然ながらそれを眺めている「視点」すなわちマッハ自身の頭部は描かれていない。そしてプロッホのことばを借りながら、なぜ歴史の正面図への転換が必要なのかをつぎのように言う。「われわれが確認しておきたいのは、希望であれなんであれ、正面図にとって本質的な空白を補完する構想力の働きこそが自己認識を自己認識たらしめている当のものだということである。」(p. 124) そのいっぽうで実証史学を一刀のもとに切って捨てる。「客観性」を僭称する側面図にはこのような構想力の働く余地はまったく残っていない。」(p. 124)

野家氏によるふたつの対照的な歴史記述がバフチンの「生きたことば」と「抽象的客観論」の区別、またわれわれの「生成する知識」と「化石化した知識」の区別とパラレルであることは見てのとおりであるが、興味深いのは歴史記述が有意であるための必要条件を「本質的な空白」に求めている点である。奇しくも先にウィリアムソンが用いたのと同じメタファーを用いてかれが鮮明に示しているのは、歴史記述が有意であるためにはただ記述の「どこか」に構造上の空白が用意されていればよいというのではなく、その空白は読者のいる「現在」に置かれているのでなければならず、その意味でテキストはつねに「未完のテキスト」でなければならないということである。言うまでもなくその「本質的な空白」を埋めるのは読者の能動的な応答よりほかはない。そのことは応答のありかたによってテキストそのものの意味も変わりうることを含意しており、テキストとともに応答する読者の主体のありようもまた変わりうることを含意している。

教科書に立ち返って言えば、歴史教科書の記述をめぐる論争は表面上、記述されていることが事実であるかどうかの真偽問題をめぐって行われているように見えることが多いので惑わされやすいけれども、96年検定版のテキストが議論を巻き起こしたのは、それが歴史記述における「本質的な空白」を内包しているからにほかならず、その空白を埋め、未完のテキストを完成させる主体の姿に、あるひとは希望を見だし、あるひとは屈辱を見いだしたからにほかならない。その意味で「教科書への記載」をめぐる論争は記述の真偽をめぐる論争というよりはやはり教育（＝主体の形成）をめぐる論争なのである。

ではいったいどのような主体が「本質的な空白」に見いだされ、対立しているのか、論

争のなかから具体的に拾いだして見ておこう。

まず96年検定版のようなテキストを積極的に支持する代表的論者の論理はつぎのような構造になっている。まず日本がアジア諸国と友好関係を築き、平和国家として歩んでいくことは国家としての目標のひとつである。しかるに日本国家は戦後、近隣諸国ないしは近隣諸国民に対して当然果たすべき倫理的・政治的責務をいまだに果たしていない。それだけでなく、国民もまた国家の無責任に対して鈍感である。その意味で国民もまた果たすべき倫理的・政治的責務をいまだに果たしていないという先に見た教科書の構造である。この構造においてはテキストに用意された「本質的な空白」に入るべき主体はアジア諸国に対して（かならずしも国家を通してでなく、直接に応答する責任と権利を有する個人として）応答すべき倫理的・政治的主体であり、責務を果たさない日本国家に対して（国家とは独立の存在として）働きかけるべき倫理的・政治的主体である。言いかえれば積極的支持者はこのテキストに「市民」という主体を読み取っているといえる。

いっぽう、従軍慰安婦や戦後補償についての教科書記載に反対する論者（若手議員の会1997、西尾ほか1997）はつぎのような点を反対の根拠としてあげている。すなわち(1)当時「従軍慰安婦」（慰安婦と呼ばれていた）ということばは使用されていなかった、(2)いわゆる「従軍慰安婦」問題ははじめて強制連行問題であり、その強制を裏付ける証拠がないにもかかわらず、慰安婦が強制的に連行されたかのような記述になっている、(3)慰安婦の徴収に軍や政府が直接かかわっていたかのような記述になっているがその証拠はない、(4)したがって国家への補償要求も根拠がないのにあたかも正当な要求であるかのような記述になっている、というものである。

つまり、この種の論者によれば問題はあくまで歴史的事実をめぐる問題であり、なおかつそれが事実であるかどうかは確定していないにもかかわらず教科書に記載されているのは学問領域以外の圧力、とくにアジア諸国からの政治的圧力によるものであり、けしからぬことであるというわけである。

しかし、ことはアジア諸国からの外圧で日本の歴史教科書に学問的に未確定な事項が記載されたということにとどまらない。教科書の従軍慰安婦についての記述を「日本人に対する侮辱」「屈辱的」と述べることの多いことに見られるように、この種の反対論の前提には過去の日本人と現在の日本人を一体のものとみなし、国家とひとりひとりの国民を同一視して論ずる傾向がある。その前提からすれば、実際問題としていかなる手段をもってしても過去にもどってやりなおすことができない以上、日本人が過去に犯した犯罪への批判は現在の日本人全員を存在論的に否定するような響きをもって聞かれることになる。従軍

慰安婦に関する記述がそのような批判であることを承知のうえでなおこの種の記述を容認するのであれば、それは他国に対して自国を恥ずべき存在として認めることにほかならない。これが屈辱的ないしは自虐的でなくてなんであろうかというのがこの論調の軸であり、「自虐的」ということばはそれ自体、「主体」のひとつのタイプを表現してもいるのである。

そのうえでなお教科書のそのような記述を積極的に支持する者があるとすれば、反対論者にとってそれは「売国奴」と呼ぶしかないような存在に見えるにちがいない。なぜなら、日本人が批判されているときにその批判に同調し、日本国家が批判されているときにその批判に同調することができるのは、自分を「日本人」の外部に置き、自分を国家の外部に位置づけるときをおいてほかにはありえないからである。

読者を「自虐的」あるいは最悪の場合「売国奴」といった主体に誘い込むくらいなら、いっそのこと「いかなる主体でもありえない」記述に限定したほうがまし、すなわち客観的記述に限定すべきであるというのがこの種の反対論の落ち着き先となるのは自然なことで、それは「そういう未確定な時事的な問題、論争的な問題について、あたかも事実が確定しているかのように記述するのは……誤りだ」(日本の前途と歴史教育を考える若手議員の会 1997) といった語り方に端的に表れている。

こうした反対論とは別に従軍慰安婦や戦後補償問題の教科書への記載に反対しながら、上の論調とは異なる論理を展開する論もある(西尾ほか 1997)。先の反対論と決定的に異なるのは、歴史記述には野家氏の言う「本質的な空白」が必要であると自覚している点である。この種の論によれば、「自国中心の歴史観が世界の常識である」というわけで、自国に関しては完全無欠で空白のない歴史を求めると同時に、一方で「解釈された過去」(「本質的な空白」を持つ歴史の正面図)としての歴史の重要性も認める。これは矛盾している。この矛盾はどこかで調停されなければならないが、その調停場を外国との軋轢そのもののうちに求めるのがこの種の論の特徴である。つまりわが国と外国との軋轢はすべて外国の日本に対する無知、誤解、横柄に起因するものであり、関係を公平なものにするには外国の無知、誤解、横柄をこそ正してやらなければならない。これこそ国家・国民の未完の責務であるとする。ここに個人が位置づけられるべき空白を用意するわけだ。そしてもし政府が外圧に屈して自国を「謝罪と補償」という未完の責務を負った国家として位置づけるようなことがあれば、国民は政府に対して異議申し立てをおこない、国家と国民の誇りを守るべく政府に働きかけなければならないということで、国家と一体化しながらも、政府に対しては独立の個人を設定する。ここで想定されている主体はひとことで表現するなら「愛国者」ということになろうか。こうした「愛国者」的視点から見ても、96年検定版の

ような記述は結果的に第一の反対論と同じく自虐的に見えるのである。

以上、96年検定版以降のテキストがどのように読まれたのかについて、論争から典型的な例を取り出して概観したのだが、ここからわかるのは、読者の立脚する立場によってテキストの呼びかける主体がまったく異なって見える、あるいはテキストに同じように反発しながらも依って立つ主体像がまったく異なっていることもありうるということに代表されるように、このテキストと読者とのかわり（「読む」ということ）はじつに多様でありうるということである。それぞれについての賛否・適否はともかく、いずれにしろこのように主体に関してさまざまな読み取りが可能になり、議論を呼び起こすことになったのはそもそもこのテキストが「主体生成」ないしは「自己認識」を生み出すための「本質的な空白」を含んでおり、そこにどのような主体を見、どのような自己認識にいたるのかが読者の構想力に委ねられていたからである。そしてこの歴史記述がそのようなテキストでありえたのは、とりもなおさずそれ自身がアジア諸国からの声に対する応答として記述されたものであったからにほかならない。長いあいだ「暗記物」と評判の悪かった歴史教科書は従軍慰安婦や戦後補償の問題を取り上げることによって、ようやく「生きたことば」で生徒に語りかけることができる、そのきっかけをつかんだと言うべきであろうか⁽³⁾。

6 まとめにかえて

本稿では教育分野における、次元のまったく異なる二種類のテキストを取り上げ、それらを応答と主体生成の観点から読んできた。それらがなにに対する応答であり、どのような主体の生成を含意しているのかをテキストから感じ取ろうとしてきた。まとめとして、そうしたテキストの読みから得られるインプリケーションについて簡単に触れておくことにしよう。

まず歴史教科書が従軍慰安婦や戦後補償問題を記載したことの意義は、すでに見たように第一義的には歴史記述をそれまでとはまったく異なるテキストにしたところにある。しかし、96年検定版において現在形で語られる(B)(C)の部分が過去形で語られる(A)の記述をも巻き込んで、(A)の記述においても過去の出来事が過去において一義的に完結するものではなく、それを語る視座のありようによって別の理解に開かれている、すなわち別の語り方も可能であったことを示したことの意義も小さくない。というのもそれをすこし敷衍すれば、過去形のみで語られる89年検定版の記述すらもがじつは別の語り方に開かれていたはずだということがわかるからである。89年検定版の記述が読者と断絶したところでなされ

ているように感じられるのは、単にそれが過去形によるモノローグであるからだけでなく、また単に事実の羅列であるからだけでもなく、哲学者の鷺田氏のことばを借りれば「無根拠性（恣意性）を自明性（必然性）へ、歴史を自然へ、仮構性を事実性へ、形象を事象そのものへと秘かに転位させることによって、ひとつの現実が可能」（鷺田 1998、p. 173）になっているにもかかわらず、そのことが隠蔽されているために、読者にとってはいかなる意味でも関与の余地のない記述となってしまうからであろう。すくなくともそのような疑問はつねについてまわる。もしおよそ客観的記述というものがそのようなものであるとしたら、重要なのはテキストがイデオロギー的であることを懸念するよりもむしろ客観的であることそのものをもういちど点検しなおす必要があることを教科書のテキスト分析は示唆していないだろうか（フィスク 1998 のニュースに関する議論を参照のこと）。

「いじめ自殺」した生徒の場合にも、「そのなかに自己はおろか、応答すべき他者を見いだすこともできず（知識からの疎外）、したがってその知識によって提示された世界も個人にとっては空々しいものでしかありえない」ような「化石化した知識」をまえにどこの誰であることもできず⁽⁴⁾、それに加えて「いじめられている」こと自体が存在の否定であり、恥ずべきことであるとする認識からすれば、公然と助けを求めることもままならず、「恥ずべき否定された存在」を否定するために「死をもって主体となる」誘惑に引き寄せられていったとしてもまったく不可解であるとは言い切れない。なぜならひとは社会に繋ぎとめられてようやく生を維持しているのであって、「いじめ」言説といえどもそのなかに身を投じることは、じつに奇妙なしかたではあるにしても、たしかに社会的に存在を公認されることだからである。

何者でもありえない状態にさらに不安や焦燥や絶望を膨らませるようななんらかの要因が加わったときに、強力に主体を引き寄せる言説に出会えば、ひとはそこに希望を見だし、あたらしい自己を構想したくなる。「いじめ」言説のみならず、ある種の宗教言説もそうした魅力をそなえているだろう。また不登校の児童たちがフリースクールでの自主学習課題にしばしば環境問題をはじめとする現在の社会問題を取り上げるのも⁽⁵⁾、そこにある種の未解決の空白を見だし、その空白に応答する主体を見ているのではないかと考えられる。いずれにしろ上にあげたような例がいずれも公教育の外部に出ることなしに行われえないことは公教育にとっては不幸であると言わざるをいない。というのも「社会に繋ぎとめられる」という事態はなにがしかの主体であることと同義であり、公教育の内部になんらの主体も見いだせないのであれば、それはとりもなおさず公教育の内部には子どもを「社会に繋ぎとめる」命綱が欠けており、生を維持する力を公教育が提供できていないと

いうことを意味しているからである。

*

自己認識を自己認識たらしめる構想力が働きうるような「本質的な空白」が教育知のなかに含まれているかどうかはもちろん程度問題ではある。「本質的な空白」が大きくなればなるほどテキストとして提示される知識のイデオロギー的性格はより顕在化し、逆に小さくなればなるほど顕在化の程度は小さくなる。戦後これまで何度かの論争を経て、宗教的、政治的なイデオロギー色を相当程度小さくしてきたわが国の教育知は、そうであるにもかかわらず、経済の成長＝幸福の増大という外部の物語がそのなかに個人を充当する（誘惑する）空白を用意し、その空白部分に自己の希望を構想することもある程度はできていたのかもしれない。しかし、これまでのようには外部からの強力な物語の提供を期待できないこんにち、教育知は相対的にその影響力を増してきていると言ふべきであろう。そのようなときにあってなにが教育知に求められているのかを考えることは是非とも必要なことである。その際、本稿でのインプリケーションをアルチュセールの「イデオロギーは決して〈私はイデオロギー的だ〉とは言わないものだ」(p. 89) という格言をもじって表現すれば、教育知にとって必要なのはあらたな装いを施して客観主義を繕うことではなく、教育知をして〈私はイデオロギー的だ〉と言わしめる作業だということになるだろうか。そうすることでわれわれは教育問題を主体生成の問題として自覚的に議論することができるだろうし、また同時にいかなる意味で教育問題が社会問題でもあるのかも理解されるであろう。

注

- (1) このような見方のヒントになったのはアーティキュレーション(接合)の考え方である。Slack(1996)、ラクラウ/ムフ(1992)を見よ。ただし本稿では言説に個人がアーティキュレート(接合)されるときと主体が生成するときの同時性を強調するために、バフチンとアルチュセールに沿いながらより原理的な地点からの説明を試みることにした。
- (2) 北山(1999)はそれまで否定的な存在としか見られてこなかった不登校児たちが、不登校自体を積極的に肯定する言説の社会的規模での編成にもなっており、しだいにみずから語りだすようになることの意味を考察している。語りが紋切り型になってしまうことの問題点の指摘など、本稿にとっても参考になる点が多い。倉石(1996)の論考も在日朝鮮人がみずからの歴史を語るその語り口が既存の言説に支えられることの意義とその限界を見ている。同種の論考の初期のものとしては、流行歌の歌詞分析をおこなうなかで、紋切り型の表現にみずからの心情を託す大衆の表現行動の意義と限界について考察した見田(1978)をあげることができよう。

- (3) この問題については教科書への記載問題だけではどうしてもすまない部分がある。多くの論者が多岐にわたる議論を展開しているが、主体の問題という点では加藤(1997)、李(1998)、日本の戦争責任資料センター(1998)などがこれに正面から取り組んでおり、今後の議論のためにもぜひ読まれるべきものである。
- (4) 柳(1998)によれば、教育知どころか学校というシステムそのものが子どもの属性剥奪を基礎に発展してきたものである。そして近代の特徴と言われている業績主義の原理はこの属性剥奪がなされていないければそもそも成り立たなかったという。その意味では学校システム自体が「どこの誰でもない」人間を積極的に生産するための機関であった。問題は、現在そのような属性剥奪を基本とする教育システム自体が壁に突き当たっているのではないかという点である。
- (5) 奥地(1992)を参照のこと。

参考文献

- 朝日新聞社会部 1986、『葬式ごっこ』東京出版。
- アルチュセール, L. (柳内隆訳) 1992, 「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」『アルチュセールのくイデオロギー』論』三交社。
- バフチン, M. (桑野隆訳) 1989, 『マルクス主義と言語哲学——言語学における社会学的方法の基本的問題(改訳版)』未来社。
- フィスク, J. (山本雄二訳) 1998, 『抵抗の快楽——ポピュラーカルチャーの記号論』世界思想社。
- 北山由美 1999, 「〈登校拒否〉経験の物語性について」『立教大学教育学科研究年報』第42号。
- 倉石一郎 1996, 「歴史のなかの〈在日朝鮮人アイデンティティ〉——ライフ・ヒストリーからの一考察——」『ソシオロジ』第41巻 第1号。
- 李順愛 1998, 『戦後世代の戦争責任論——『敗戦後論』をめぐって——』岩波ブックレット NO. 467。
- 見田宗介 1978, 『近代日本の心情の歴史——流行歌の社会心理史』講談社学術文庫。
- 西尾幹二・小林よしり・藤岡信勝・高橋史朗 1997, 『歴史教科書との15年戦争』PHP研究所。
- 日本の戦争責任資料センター編 1998, 『ナショナリズムと「慰安婦」問題』青木書店。
- 日本の前途と歴史教育を考える若手議員の会 1997, 『歴史教科書への疑問』展転社。
- 野家啓一 1996, 『物語の哲学』岩波書店。
- 奥地圭子 1992, 『学校は必要か』NHK ブックス。
- Slack, J.D. 1996, 'The theory and method of articulation in cultural studies', in David Morley and Kuan-Hsing Chen (eds.), *Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies*, Routledge.
- 東京シュレーの子どもたち 1991, 『学校に行かない僕から学校に行かない君へ』教育史料出版会。
- 豊田充 1995, 『清輝君が見た闇』大海社。
- 山本雄二 1995, 「知の力——クイズ番組の分析から——」『教育現象の社会学』世界思想社。
- 1996, 「言説的実践とアーティキュレーション——いじめ言説の編成を例に——」『教育社会学研究』第59集, 東洋館出版社。
- 柳治男 1998, 「学校組織の変容過程におけるモニトリアル・システムの位置」『熊本大学教育学部紀要 第47号 人文科学』。
- ラクラウ, E./ムフ, S. (山崎カヲル・石澤武訳) 1992, 『ポスト・マルクス主義と政治——根元的民主主義のために』大村書店。

鷺田清一 1988, 「日常の藪のなかで」現象学・解釈学研究会編『現象学と解釈学』世界書院。
ウィリアムスン, J. (山崎カラル・三神弘子訳) 1985, 『広告の記号論 I・II』柘植書房。

—2002. 7. 22 受稿—