

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——

山本 雄二

1. 教育問題の分析視角

(1) 教育問題の対象認識

いくら分析的にもの言っても——ということは理性ある人ならすべてわかってくてもいいはずなのに——なぜかお互いに言いたいことがうまく伝わらないというのは教育問題のやっかいな特徴の一つらしい。たとえば「いじめ問題」について次のような発言がある。「「いじめとは何か」ということが語られないまま「いじめ」という言葉だけですべてがなんとなくわかってしまうような、そういう論じられ方、報道のされ方があるように思えます。」（別役ほか 1995, 15頁）これは「いじめ問題」についてかなり早い時期から発言をしてきた芹沢俊介の発言だが、かれは1995年の時点でまだこのように言わなければならない状況にいらだちを隠せない。要約すると、問題の（分析以前の、また分析そのものを規定する）対象認識が論者によって違っているにもかかわらず、そこを明らかにしないで、いきなり調査や原因探索、責任追及にばかり関心を向けて論議を積み重ねてきたものだから、すこし突っ込んだ議論をしようとすると話がかみあわないというのである。

しかし、ここですこし見方を変えて教育問題がたいていの場合にそうした様相を呈するのなら、それこそが教育問題の特徴だと考えてみたらどうだろうか。つまり、対象認識の一元化が困難であること、そうであるにもかかわらず、あるいはそうであるからこそ議論だけはつねに隆盛すること、これらを教育問題の「本来の」議論にとって病的な状態としてではなく、むしろそれが正常な状態なのだという具合にである。

このような観点から教育問題の特徴を整理してみるならさしあたって次の三点を指摘できるのではないかと思う。

まず第一に教育問題は語られる。語られない教育問題などというのは言葉の矛盾ですらある。語ることははじめから教育問題の一部なのであり、教育問題について語るとはそれ自体が同時に教育問題を構成することでもあるということである。その意味では教育問題は教育制度や学校建築物がそこにあるというのと同じような意味でそこにあるわけではない。

第二に教育問題は多くの、かつ多様な人びとによって語られる。マスコミをはじめ、教師や生徒・父母など学校関係者はもちろん、論議に触発された学者や市井の人びと、問題の対応に迫られた地方自治体さらには警察や司法まで加わって論議をもちたてることもしばしばである。教育問題の議論にはだれでもが参加できる。いいかえるとだれでもがそこにかれらなりの意味を見出すことができ、かれらなりの語り方で語りうる。そのことは教育問題の中に、異なる人びとが異なる仕方で利用できるような雑多な——互いに矛盾しさえする——要素が含まれていることを意味しているだろう。そのために教育問題はつねに言説の錯綜した闘争の場となる。

第三に、教育問題は往々にして学校問題へと収斂する。関曠野のことばを借りれば「教育問題は頭から学校問題と同一視され、しかも特定の学校教育制度だけが念頭に置かれている」（関 1987, 183頁）。かれの直観によれば、このことにはちゃんと理由があって、要約すると、教育とは人間の生の営みそれ自体としかいいようのないものであり、もしそれを換えようとするなら社会全体を換えなくてはいけない、それでは今の体制によって既得権益を得ている人びとにとって具合が悪いので教育問題を学校問題ということにしてお茶を濁そうとしているのだという。関の直観の当否はともかくとして、教育問題を学校問題に収斂させることがある人びとの利害にかかわる実践そのものなのだという指摘は関の慧眼である。

以上から明らかなように筆者は教育問題を言説的構成物として見ている。ということから分析は自ずと言説編成の種々の側面についてのものになる。具体的に、上にあげた三つの特徴をふまえるなら教育問題の分析はさしあたって次の問いに答えることでなくてはならないだろう。第一の特徴に関連して、いかなる要素によって教育問題の言説は編成されるのか。第二の特徴に関連して、あらゆる人びとが独自の議論を展開できるほどに雑多な、ときに矛盾する要素を含みながら、教育問題をめぐる議論がある方向に向かうときそこではどんな言説的闘争が行われているのか。さらに、第三の特徴に関連して、教育問題の異なる言説編成はそれぞれどのような社会的実践の可

能性を示しているのか。

本稿では教育問題として具体的にいじめ問題を取り上げて、上の問いにたいする回答を試みるつもりだが、それだけにとどまらず分析から見えてくるであろういくつかの事柄をとおして、教育社会学が教育問題とどのようにかかわりうるのかを検討したいと思う。

(2) 教育問題へのパースペクティブ

さて、問題は方法である。という言い方が機械論的な印象をあたえるなら、分析の枠組みとなるような理論の欠如といってもよい。教育言説の分析といいながら、分析の一手手前で力尽き、必要性を確認することで終わったり、分析するはずの教育言説に自分も取り込まれてしまったりする⁽¹⁾など、これまで教育にかんする言説研究がかならずしも豊かな成果をあげられなかった理由の一つはここにあるだろう。

だが、まったく展望がないというわけではない。言説研究の面では文化研究 (cultural studies) におけるニュース分析などすでに多くの蓄積があるし、そこからヒントを得ることもできるはずだ。たとえばジョン・フィスクの分析などは参考になるところが多い。とくにその手際の鮮やかさという点でかれのニュース分析にはいつも感心させられる。かれは知的に器用な人だからヨーロッパ生まれの諸理論を巧みに利用して分析をすすめてゆく。しかし、かれの分析方針の機軸になっているのが、スチュアート・ホールなどによって文化研究の領域に導入された接合 (articulation) のアイデア⁽²⁾だということは最近になって気がついた。

たとえば『リーディング・ザ・ポピュラー』(Fiske 1989) という論文集の中に「ニュース・歴史・反乱するデキゴト」という興味深いニュース分析が収められている。これは接合のパースペクティブがよく生かされている論文で、そこでフィスクはニュースの中にさまざまな<声>を聞き取り、言説の乱れをかぎ出し、さまざまな潜在的テキストの存在を浮かび上がらせて、それらが互いに融合したり、反発したり、遠く反響し合ったりしながら言説の過剰や不足を生み出し、それらが視聴者の「読み」と結合してさまざまな意味を織り上げるさまを記述する。そこにはニュースというテキストを完成されたものとして見る視点はないし、さらには言説と対抗言説との闘争という一元的対抗モデルの影もない。なぜなら、言説それ自身がたえず過剰や不足、乱れや矛盾によって変容するものだからである。こうしてかれはニュースに権力の影ばかりでなく、幾通りもの意味を作りだす民衆権力の可能性、さらには快楽の源泉すら見いだしたのだった。

接合とはさまざまな要素を言説にとりこんで新たな言説を編成する実践のことをいうのであるが、広い意味での接合的实践は言説からある要素を切り離したり (de-articulation)、一旦切り離された要素を、ときに姿を変えて、再び接合すること (re-articulation) などを含むすべての言説的实践を指している。だが、広い意味での接合的实践のプロセスは、それなしには言説に意味を供給することができないとはいえ、決して言説を完全な統一体へと導くことはないし、またある特定の人びとが自由に支配できるような状態をつくりだすこともない。というのも、接合的实践は——言説といえども無から作り出すことはできないという意味で——すでに存在する言説を前提にしなければならないし、接合された諸要素の意味もあらたな言説の中では変容せざるをえないという意味で言説の変容は特定の人びとの意図をつねに越えているからである。さらに、ある言説は他の言説、他のテキストとの相互関係によってまったく異なる意味を持つことがあるという意味でそもそも開かれている。そこにまた接合的实践の契機が存在することになる。こうして接合のパースペクティブは言説をつねに進行中の錯綜した闘争 (= 意味をめぐる乱闘) として見るようわれわれに迫るのである。

われわれは錯綜する教育問題の例——10年以上も前から問題として議論され、いまだに出発点あたりで議論が展開されている希有な例——としていじめ問題を取り上げ、この接合的パースペクティブによって先の問いにいかにかえうるのか、分析を試みることにしよう。

2. いじめ言説の編成

(1) 死といじめ言説

いじめは<死>と結びつくことによって教育問題になった。

校内暴力が全国の学校を席卷するなか、1978年2月、滋賀県野洲の中学生2人が同級生3人を包丁で襲い、1人が死亡、2人が重症を負った。かれらは加害者も被害者も仲間であったとみられ、とくに加害者2人は日頃から他の3人に暴行を受けていたこともわかり、これを報道した新聞の見出しは「「いじめられ」恨む」(『朝日新聞』2月13日) というものであった。それまでの生徒間暴力の図式にうまくあてはまらなかったからである。5月、東京都足立区の都営団地でガス爆発が起き、2戸が全焼した事件でも新聞は「中学生の自殺未遂で？ 仲間にいじめられ悩む」(『朝日新聞』5月15日) と報じた。79年には埼玉県上福岡で中学1年生が自殺した。家族に「学校へ行くと殴られたり嫌がらせをされたり、仲間外れにされる」と話していたのを新聞が「学校でいじめられる」と要約、見出しにした(『朝日新聞』9月10日)。その後も、「いじめ」の

言説的实践とアーティキュレーション

見出しのもとに＜死＞が幾度となく報じられた。80年9月に大阪府高石市で中学1年生が自殺した件。81年5月に兵庫県尼崎市の中学2年生が自殺した件。82年8月に神奈川県茅ヶ崎で、いじめが原因で登校拒否になった中学1年の息子の暴力に耐えかねた母親が息子を絞殺した件。83年2月、東京でいじめの仕返しに同級生を刺殺した件。84年にはいじめと関連するとみられる自殺がすくなくとも3件、仕返し殺人が1件、85年にはいじめ自殺がすくなくとも15件はあった。

一般的な意味で教育が人間の生を豊かにすることを目指しているなら、その教育の空間がかえって＜死＞を引き起こす事態はたしかに問題であるにちがいない。もっとも当初はいじめと＜死＞とはまだ直接に結びつくものとは意識されていなかった。言いかえればいじめ言説にまだ＜死＞が接合されていなかった。一つの例として、80年9月、大阪府高石市の中学1年男子生徒が自殺した事件で、初め警察は「気の弱い“いじめられっ子”の自殺」と見ていたが、遺族が「そんなささいなことで死ぬような子ではない」（傍点筆者）と独自に調査した結果、学校内で恐喝されていた上にしばしば暴行を受けていたことをつきとめたという（『朝日新聞』9月27日）。これなどは当時のいじめ言説の位置をよく表している。だが、84年・85年になるといじめははっきり＜死＞と結びついたことばとして使われるようになる。

(2) 苦痛による定義

いじめが教育問題として認識されるようになり、いくつかの機関による調査などが行われるようになると、いじめをフォーマルに定義する必要が生じてくる。このとき微妙だがいじめ言説の観点からは重要な修正が行われた。いじめが＜死＞によってではなく、苦痛によって定義されたのがそれである。

- たとえば警察庁はいじめを「単独又は複数の特定人に対し、身体に対する物理的攻撃、または、言動による脅し、いやがらせ、仲間はずれ、無視等の心理的圧迫を反復継続して加えることにより苦痛を与えること」と定義し、文部省は「自分より弱いものに対して一方的に身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」と定義する。また、この問題について各方面に大きな影響力をあたえた森田洋司と清永賢二によれば「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位にたつ一方が、意識的にあるいは集合的に、他方にたいして精神的・身体的苦痛をあたえることである」（森田・清永 1986）。

こうして＜死＞は苦痛の背後にかくれた。しかし、そもそもいじめを教育問題にしたのが＜死＞である以上、いじめ言説から＜死＞が消滅することがないとすれば

＜死＞は苦痛のなかに表現されていると考えるべきだろう。すなわち、いじめを規定する苦痛は「未完の死としての苦痛」であると。だから、苦痛によって定義することでいじめが重大問題であることに変化はないし、＜死＞という劇的な結果ではなく、苦痛という日常的なプロセスを対象にするという意味でより教育問題らしくなったと主張することもできる。

しかし、同時にこのことがいじめ言説に次のような性質を付加したことにも注意すべきだろう。一つには苦痛によっていじめを定義することで、ある行為がいじめであるかどうかの判断は主観的・心理的なことがらとなり、それゆえいじめが本質的に不可視の現象となったこと。さらにまた、苦痛によっていじめを定義することはあらゆる行為がいじめとみなされうることを意味し、同時にそれはすべての人間がいじめの当事者でありうることを意味していた。いじめはしばしば陰湿であることを特徴とすると言われるが、それはいじめの方法だけのことでなく、定義——という言説編成——の段階ですでにいじめがすべての人を巻き込み、かつ不可視であるという意味で陰湿なものであったといえる。

(3) 学校問題へ

上で述べた事態を社会学者らしく学級集団構造の問題として分析・記述したのが森田洋司・清永賢二（1986）の「いじめ集団の四層構造論」であった。かれらは従来、いじめを加害者と被害者の直接的な当事者のみでとらえていた見方を改め、観衆や傍観者を含めていじめ集団を見る必要のあることを主張した。ここでいう観衆とは「自分で直接手を下してはいないが、まわりでおもしろがり、ときにははやしたてることによって、燃え上がるいじめの炎に油を注ぎこむ存在である」（同上、29頁）。また傍観者は「いじめを見ながらも知らぬふりを装っている子どもたちである」。傍観者の態度の背景には「自分が被害者におとし入れられることへのおそれがあり、……彼らのこうした自己保身はいじめっ子への服従的態度の表明であり、……いじめを抑止するどころか、かえっていじめを黙認し、いじめっ子を支持する存在となる」（同上、29頁）という。森田・清永の「いじめ集団の四層構造論」のポイントは直接の当事者よりも観衆や傍観者にあって、それにしたがえば、いじめが深刻な事態にいたるかどうか、いじめに歯止めがかかるかどうかはかれら観衆や傍観者の出方にかかっている。

1986年に著作として発表された「いじめ集団の四層構造論」は各方面に影響をあたえ、また多くの文献に引用されるなど、いまやいじめ理解の定説となった観がある。その理由の一つはこれがいじめを学校問題として認識する論拠を提供しているからで

言説的実践とアーティキュレーション

あろう。というのは、この「四層構造論」はいじめのある学級のすべての生徒を言説編成上、取り込んでいるからである。「四層構造論」以降、自分のクラスにいじめの発生を聞いて、それと無縁でいられる生徒は論理の上で1人もいなくなった。それだけではない、さらに、このことはいじめ問題の学校問題としての性格を二つの面から強化することになっている点にも留意すべきであろう。

一つは加害者をいじめ言説から分離とまではいわなくても、接合の度合いを弱める働きをしていること。ようするに加害者への焦点がぼやけてはっきりしなくなる。「四層構造論」以降の加害者は、別役実の表現を借りれば、「暗黙のいじめ集団というフォームが背後にあって、その代表選手みたいな感じがする」(別役ほか 1995, 143頁)のである。

もう一つは、それまでいじめ言説上あいまいな位置にあった教師・学校・自治体をいじめの当事者として位置づける枠組みを提供したこと。いじめの深刻化がクラスの集団構造によってもたらされているのだとしたら、クラスの総括責任者である教師の責任は免れようがないだろうし、さらに、教師を総括する学校も学校の設置・管理者である自治体もまた責任を負うべき当事者ということになるだろう。

こうして「いじめ集団の四層構造論」は学級集団のすべてのメンバーを取り込みながら、加害者の姿を希薄にし、教師や学校をも当事者として取り込むことによって、事実上、いじめ問題を学校それ自体の問題として見るフレームを提供し、多くの支持を得たのだった⁽³⁾。

(4) 言説の抗争

いじめは以上に見たようないろいろな要素を接合し、変容させ、また、分離することによっておおよそ現在われわれがイメージするようないじめ問題になった。だが、いうまでもなく、現在のいじめ問題は、漠然としたイメージとしてはあるものの、何らかの統一的な枠組みの中で語られているわけではない。いじめ言説はつねに新しい要素を取り込んだり、過剰な要素を切り離したりといった言説の攻防の中でつねに流動していると見た方がいいだろう。ここでは接合的攻防のいくつかの例をとおしてその攻防の意味を検討しておこう。

まず、概念の過剰適用から。あることがらが問題として取り上げられると、それが拡大解釈をとまって過剰に適用されることはよく知られている。いじめ問題については徳岡秀雄が自己成就的予言の枠組みでこれを検討し、「いじめが流行語になるにつれてその概念も拡散し、非行というカテゴリーに軽微事案と重大犯罪とが含まれる

ように、いじめの範疇にも、リンチ、しごき、傷害、脅迫、といった悪質な非行・犯罪から……さらには、けんか、いやがらせ、仲間はずれ、からかい、小馬鹿にする、いじわる、ふざけ、いたずらといった、あそびの域を出ないようなささいな行為までが混在することになる」(徳岡 1988, 166頁)と指摘しているし、最近では山村賢明(1995)が構築主義の観点からいじめ問題の自然史を記述するなかで同様の指摘をしている⁽⁴⁾。しかし、かれらの指摘する周辺諸要素の言説への取り込みはかならずしも安定的に行われてきたわけではなく、それらを分離しようとする逆向きの力に押されて、その境界線はつねに動揺してきた。

それらの一つはいじめをテーマに書かれる雑誌論文などに枕詞のように置かれてきた台詞に端的に表されている。文部省が1984年に出した「児童の友人関係をめぐる指導上の諸問題」でもまず置かれたのはこの台詞であった。すなわち、「「いじめ」の問題は、子供たちの友人関係において以前からあったが、最近では、以前と違う傾向が見られるようになったことが指摘されている。たとえば、いじめ方が非常に陰湿なものとか、屈折しているものなどである」⁽⁵⁾。ここで「以前からあった」いじめを引き合いに出して、これとの混同を避けておく必要があるのは、「以前からあった」いじめに子どもの発達上、積極的な機能を一般に認めてきたからにはほかならない。その機能とは「子どもたちは、いじめられたり、いじめたりしながら少しずつ他者のもち味や他者の気持ちを理解し、同時に自分自身のそれらを自覚し、人間理解を徐々に深め友人関係をつくり、人間社会の生き方を学び、人間として鍛えられてきた」(山田 1996, 8頁)というものである。われわれの文脈に置き換えていえば、問題となる以前のいじめは人間が新たな生に移行するために必要な苦痛(これを<苦痛→生>と表現しよう)であった。しかし、問題としてのいじめは反対に人間に死をもたらす苦痛(これを<苦痛→死>と表現しよう)である。いまやかつての<苦痛→生>は<苦痛→死>によってかわられたというわけである。しかし、いじめを論じるその度に、この変化を強調しなければならないこと自体が、いかに「いじめ=<苦痛→死>」の言説が「いじめ=<苦痛→生>」の言説によって脅かされているかを物語っているのではないだろうか。

もっとも、現実には「いじめ=<苦痛→死>」と「いじめ=<苦痛→生>」の両方のいじめを想定した上で、それらを区別し、「いじめ=<苦痛→死>」だけを問題視するという構造をもった言説が広く流通しているようだ⁽⁶⁾。しかし、いじめを苦痛という不可視のもので定義したそのときから、この両方を区別することは実際的にも論理的にも不可能なことになったというべきだろう。その意味ではいじめは全面的に「い

言説的实践とアーティキュレーション

じめ＝＜苦痛→死＞」であるか、全面的に「いじめ＝＜苦痛→生＞」であるかの抗争にならざるをえない構造をもっているといえる。

他方、いじめ言説が取り込んできた非行・犯罪行為にたいしても、これらをいじめといったことばで囲い込むことでその法的犯罪性を免罪するような傾向こそ問題であるという言説は当初から根強くあった。それを集約的に表したのが木村太郎の「いじめは犯罪だ」(1995)であろう。かれは愛知県でおきたO君の自殺事件を取り上げて、「マスコミも「いじめ」として報道し、テレビのワイドショーでは評論家がもっぱら教育問題として学校の責任を詰っているがそこからは問題の答えは見えてこない」(同上, 210頁)と批判する。そして、加害者の行為は恐喝・器物破損・傷害・名誉棄損などの犯罪として処罰されるべきであって、それには二つの意義があるという。一つは加害者に罪の意識をもたせること、もう一つは、いじめが犯罪だということになれば「被害を受けたこどもは、自らの命を絶ってそれから逃避することよりも、被害を訴える道を選びやすくなる」(同上, 211頁)という点である。

実際には、警察に補導された者の内でそれが「いじめ」に起因すると判断されたものは1984年で1,920人、1985年で1,950人、その罪種も傷害・暴行・恐喝・暴力行為・脅迫・強制猥褻などというふうであって⁽⁷⁾、これら犯罪を構成するような行為がいじめという名のもとに免罪されてきたわけではないのだけれど、それらがいじめ言説のなかに位置づけられる結果として、これらが警察や司法の手に委ねることとは別の、学校が責任を引き受けるべき問題として理解されてきたのは確かだろう。だから、木村の主張は法の厳格な適用を求める主張であるよりは、むしろいじめ言説の再編成——教師や傍観者生徒のいじめ言説からの分離と警察・司法の接合——の主張なのであり、再編成されたいじめ言説においてなお学校の責任が残っているとすればそれは生徒の犯罪行為を警察に告発する責任ということになるだろう。さらにいえば、木村の論は「いじめは存在しない」論であり、あるのは遊びや悪ふざけと犯罪だけであるという意味でいじめ言説解体論である。

いうまでもなくいじめ言説から学校責任を分離することはいじめを教育問題としてきた言説の中軸部分を分離することになるから、これへの反論は激しく、多い。たとえば、豊田充(1995)の反論はこうだ。「使い走りが強要罪なら、かばん持ち、プロレスごっこの投げられ役をさせるのも、教師に反抗をそそのかすのも、同じ罪に当たるだろう。『司直』は四六時中、校内に目を光らせなければならない。つまり、生活指導を『司直』が肩代わりすることになる。そのとき、教師は何をするのだろうか」(同上, 177頁)。豊田はこれまでいじめ問題の学校責任をするどく追及してきたジャーナリス

トであるが、こうした反論によく表れているように、いじめを教育問題として維持することと学校責任の追及とはほとんど不可分のものとしてある。

もう一つ、注意すべき言説の攻防は「いじめられる側にも問題がある」という言説を巡ってである。たとえば先にあげた1984年の文部省の「児童の友人関係をめぐる指導上の諸問題」には「いじめっ子の特徴」に続いて「いじめられっ子の特徴」の項があり、次のように書かれている。「(いじめられっ子は) 性格の面では、わがままで、依存性のつよいことが多い。また、小心で過敏であり、びくびくしやすい反面で、自己顕示欲が強く、反抗したりしやすい。こうしたことから、周囲に反感をもたれたり、嫌われたり、あるいは、異和感をもたれて相手から攻撃を受けることになる」。いじめの被害者になることを回避するためには、そうなりやすい個人の性格を特定した上でそれを改善するという方策が——それがどれほど実現可能なのかはともかく——とられても不思議ではない。だから、当初のいじめ言説では「いじめられっ子の特徴」がその構成要素になっていた。

「いじめられっ子の特徴」をあげて問題にすることはいじめを加害者と被害者のいわば共犯関係でとらえることを意味しており、素朴な発想からいえばいじめられっ子がいじめを回避することができればいじめはなくなるといった暗黙の前提すらあったように思われる。だが、ある者が被害者であることを回避すれば、別の者が被害者になり、また、ある集団では被害者である者が別の集団では加害者の側であるといったことも知られるようになって、個人がいじめを回避するという発想ではいじめ問題に取り組むことにならないという認識がなされるようになり、いじめ共犯論は「いじめ＝＜苦痛→死＞」を排除するといういじめ言説の実践的意味を腰砕けにしてしまうものとして、これを排除する傾向が強くなった。しかし、1994年12月に出された文部省の「いじめ対策緊急会議」緊急アピールでなお「誰よりもいじめる側がわるいのだ」という認識を強調し、主査の坂本昇一が補足意見として『「いじめられている子にも問題がある」』という見方が、親や先生の中にも多いが、絶対に間違いだ」(豊田 1995からの孫引き)と釘をささなければならないほどに、こうした見方は依然として根強いといえる。いじめ言説はここでもまた動揺している⁽⁸⁾。

いじめ言説は接合的实践の複合的な産物であるが、そうしてなされた言説編成の違いは同時にいじめにたいするまなざし・態度・対応・対策の違いでもある。上に見たいくつかの例によってもうかがえるように、抗争はいじめ言説のこうした実践的性格が前面に出てきた局面で生じている。このことは学校をどうするのか、教師はどうすべきなのか、生徒とは何者なのか、これらを問う具体的な局面で——言説の錯綜と

もに——事態が錯綜していることを表している。

だが、これまでいじめ言説がなんら具体的な事態の変更をもたらさなかったわけではないから、ここでそれを確認しておく、学校カウンセラー制度の導入提案に端的に示されているように、いじめ言説は学校空間に＜死＞の影をつねに存在する危機として導入し、そして＜死＞の顕在化を回避するために学校空間に心理学的まなざしを充満させた。ひとまずそのように言えるであろう。

しかし、もしいじめ言説の実践的意味をこれだけですませるなら、ここでの言説分析は決定的に不十分におわることになるだろう。というのも、言説にはその言説の担い手たちの意向をこえて「言説がみずから語り出す」局面があり、そうした局面においては言説は予想もしない力を発揮するからである。

(5) 言説の自己主張

ある時期から自殺した子どもが遺書にいじめを示唆する内容を書いて残す傾向が現れはじめたことについて、前述の徳岡や山村はこれに注目して、いずれも「動機の付与」という観点から考察している。つまり、子どもは自殺にあたって、すでに流通しているいじめ言説を利用して、自殺の動機を表明するというわけである。これは山村のいうように自殺者の自己理解ともいえるだろうし、徳岡のようにもっと積極的に「他者へのアピール」とみることもできる。1986年2月に自殺した中野富士見中学校のS君の遺書（メモ）を例に見てみよう。

「家の人へ、そして友だちへ、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ないじゃないか。だから、もう君達もバカな事するのはやめてくれ。最後のお願いだ。昭和61年2月1日 H.S」(朝日新聞社会部 1986, 1頁)

このケースについての宮川俊彦の指摘を「他者へのアピール」論の例として徳岡は紹介している。「自らの死をも、また自己表現の場と考えていた……死んでみせる、死ぬことで自分の見方を変える、死ぬことで自分のことをわからせる、死ぬことで本来の自分を示す、……そうした意思があるように思われる」。そして、たしかにこの遺書には「級友の何人かは、『かっいいい!』と声を上げた」(宮川 1986, 169頁)といえるような要素があるだろう。

だが、S君が「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」と書く時、かれはもっとほかのことをアピールしてはいないだろうか。S君は何度も教師に訴え、教師は何度も「AとかBとか」に事情を聞き、注意したようだ。しかし、S君にしてみれば、かれが本当に知ってほしいことはわかってもらえなかったらしい。なのに遺書ではなぜ「AとかBとかにきけばわかると思」えるのか。そもそも何が「わかる」というのか。それは「自分が死ぬほど苦しんでいること」だったのではないか。「俺だってまだ死にたくない」、しかし、死ぬことによってしか「死ぬほど苦しんでいること」を証明できないのだからしょうがない、と言っているように思える。そして、実際に死んで「死ぬほど苦しんでいること」を証明できたいま、「AとかBとかにきけばわかる」と思えるのだし、実際、そのとおりになった。

S君は死ぬことによっていじめがあったことを証明したというふうにいえるかもしれない。しかし、死がいじめの証明になるのはそれがいじめ言説に位置づけられたとき——かつての高石市の例を想起せよ——なのだから、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。

愛知県西尾市の中学2年のO君が1994年11月に自宅裏庭で首をつって死んだケースでもそうだ。かれの遺書の中に次のようなくだりがある。

「川につれていかれて、何をするのかと思ったら、いきなり、顔をドボン。とても苦しいので、手をギュッとひねって、助けをあげたら、また、ドボン。こんなことが4回ぐらい？あった。特にひどかったのが、矢作川。深い所は、水深5～6mぐらいありそう。図1（省略）みたいになっている。ここで〇〇につれていかれて、おぼれさせられて、矢印の方向へ泳いで逃げたら、足をつかまれてまた、ドボン」（豊田1995より）

山崎哲がいうように「図を書きながら説明する説明の仕方には、自分がいじめられている実感を伝えるというより、自分がいじめられているシチュエーションを俯瞰しながら見ている」（別役ほか 1995, 68頁）ような印象をこの遺書は与える。遺書には他にいつ、いくらゆすられたか、いかに無理な使い走りさせられたかなど、ようするにいかにいじめられたかが報告書ふうに書かれている。そしてそれらがどれほど苦しく辛いものであったのかも。そうして「いじめがどんどんハードになって」、そこから脱出する出口は死ぬことしかないというところまで行き着く。そうして自分の死が正当化されるのだが、正当化が可能なのは自分の置かれた状況と死がいじめ言説の中に位置づけられているからであって、O君の遺書にとっての課題は苦しさそのものの

表明よりもむしろ自分の置かれた状況がいかにいじめ言説の中に位置づけられるのにふさわしいかを証明することにあつたかのように見える。この場合にもまた、いじめ言説は1人の少年の死によって自らを語ったといえないだろうか。

もう一つだけ、今度はやや喜劇的な悲劇の例を。『私のいじめられ日記』(土屋・土屋 1993)、心理カウンセラーを父親に持つ中学生の少女のいじめられ体験を綴ったものだ。この少女のいじめられ体験は、あなたはいじめられている、という親しい友人からの電話による忠告から始まった。〈そうか、私はいじめられていたのか〉。ここからこの少女の苦悩がはじまった。それからつきあいをやめた元仲間のあらゆる行動——話す、笑う、そこに存在することすらいじめに思える。〈そういうやつらをこらしめない教師もグルだ。とにかく全部いじめだ。自分は苦しい。死ぬほど苦しい。なぜなら、私はいじめられているからだ〉。この手記にはしばしば死がことばとして登場する。いじめられている私が死んだらどうするつもりなのか、という調子で教師の対応を非難するのである。つまり、いじめ言説にふくまれる死を材料に相手を非難しているわけだ。だが、これも決定的なところで迫力を欠いている。なぜなら、この日記には「死ぬほどの苦しさ」を立証し、いじめ言説を完成させる「本物の死」が欠けているからである。この欠如感を彼女はどうしても払拭することができない。そこで彼女はいじめ言説を逆手に取ってこう書く。「私は死にません。それでは戦えないもの。……この問題をあやふやにさせては私の苦しみが消えてしまう。そんなのはいやだし、今いじめられている人を救わなければなりません」。これはいじめ言説に含まれる死に必死で抵抗している姿でもあるが、同時に彼女がいかに深くいじめ言説にとらわれているかをも示している。いじめ言説が少女をもてあそんでいる。

上にあげたこれらの例はいずれも悲劇である。しかもこれらはいじめの悲劇であるというよりはむしろ、よりの確にはいじめ言説の悲劇であるというべきであろう。

(6) いじめ言説の脱構築

「いじめ＝〈苦痛→死〉」の排除という実践的目的をもつはずのいじめ言説が、「いじめ＝〈苦痛→死〉」を不可欠の要件としている、まさにそのことのためにかえって死を招き入れてしまう事態にわれわれはどう対応すればよいのだろうか。これらを問題の解決にはつきものの仕方のない犠牲と考えることも一つのやり方ではあろう。しかし、われわれが理論的根拠を与え、具体的に検討してきたのは言説自体を編成し直すことが事態を変える実践でもあるということであつたはずだ。いじめ言説の分析の最後にここではいじめ言説の再編成にむけての二つの言説的実践の試みを取りあげよ

う。

一つ目は石川憲彦（1986）および見田宗介（1987）の試みである。石川は雑誌『世界』に「いじめはまだ『希望』がある」という逆説的なタイトルの論文を書き、そこである中学生の自死事件の「解決」のされ方を問い返しながら次のように言う。「「いじめ」事件が表面化すると学校は父母や教師の「まとまった」「一体となった」行動による「解決」を図る。けれど本当に必要なことは、弱い者が自由に発言してゆける空気をつくることである。「まとまり」の強調による解決は、弱い個人が弱いまゝ素直に発言することを、押さえこんでゆく構造をつくる」（以上、見田 1987の要約による）。石川のこの議論が示唆しているのは「いじめをなくす」という考え方を、それ自体、問い返してみることであり、として見田はこれをさらに次のように補足する。

「（学ぶとか育つということの）内実を抜きに一挙に「いじめをしない」等という、大人にもできない標語を性急におしつけるなら、「学校の名誉」とかそのほかの外面的なクレイゴトの下に、子どもたちの自分で伸びてゆく力——過ちをくりかえしながら、傷つきながらも伸びてゆこうとする力自体を、ぬりこめてしまうのではないだろうか」（見田 1987, 172—173頁）。

石川と見田の議論は先に例としてあげた「いじめ＝＜苦痛→死＞」と「いじめ＝＜苦痛→生＞」の抗争の意義をその前提からくつがえすものである。というのも、「いじめ＝＜苦痛→死＞」と「いじめ＝＜苦痛→生＞」とはそもそも分離できるようなものではないから、もし前者を駆逐しようとするれば同時に後者も駆逐されることになる。それは教育の全面的否定である。そうであれば、「いじめ＝＜苦痛→死＞」を駆逐しようとするいじめ言説自体の方向性を逆向きに転換する必要がある、つまり、「いじめ＝＜苦痛→生＞」を教育空間に保持するためには「いじめ＝＜苦痛→死＞」をもまた積極的に保持する覚悟が必要である、というのがかれらの主張である。かれらにしたがえば、いじめ言説は教育の否定の上に成り立っている。

石川と見田の議論は「いじめ＝＜苦痛→死＞」の問題をいじめ言説から教育の言説に変換する必要性を訴えるものだが、そのためには何が接合され、何が切断される必要があるのかについての議論が欠けているという意味で抽象論にとどまっている。ただ、いじめ言説によって学校問題に回収されてしまった教育問題を再び、学校から取り戻す必要があるとの趣旨を石川の議論からは読み取ることができる、その限りで、かれらの議論には教育概念の脱学校化の含みがある。いじめ言説はしばしばいじめの原因として学校空間の閉塞性を語る。しかし、学校空間の閉塞性と同じ程度にいじめ言説もまた閉塞しているとしたら、石川と見田の議論はその言説的閉塞性に風穴をあ

ける一つの方向性を示していると言えそうだ。

いじめ言説を脱構築するもう一つの試みを菅野盾樹（1986）が行っている。菅野は著書のはじめのほうで、「いじめ言説への反省なしには、いじめの真の認識は不可能」（同上、4頁）と書き、われわれと共通の問題意識を表明したあとで、かれはそれまでとはすこし違ったやり方でいじめを定義する。すなわち、かれの定義によれば「いじめとは、学校、もしくは学校の近隣、あるいは学校生活の延長上で、学級を中心とする各種の集団の多数派が少数者に対して、くりかえし多少なりとも長期間にわたって与える、差別的集合現象である」（同上、14—15頁）。従来の定義と共通する部分も多い。しかし、決定的に違うのは従来の定義に含まれる、いじめられる側の「精神的・肉体的苦痛」を分離し、そのかわりに「差別」を接合した点である。

差別は被害者の個人的感覚としての苦痛の有無によって正当化されたり、非難されたりする性質のものではない。菅野はいじめはその理由のいかんにかかわらず「どのような点からも正当視するのが不可能な」行為であるという点で強姦に比することができるという。どちらの被害者にも「存在の核心に決して癒せない深手がみまわれ」（同上、200頁）、加害者にではなく被害者の側に恥辱を強いるという点でこの両者は共通しているからである。

では、ある行為が差別であるかどうかを人はどうやって判断するのだろうか。ここでもし、それは個人が嫌なこと、苦痛を覚えることを他人から言われたりされたりすることであると、こんなふうに基準を設定するとすれば、一旦分離されたはずの「精神的・肉体的苦痛」がまたしても導入されるだけの話である。もちろん菅野はこんなふうには言わない。ごく控えめな表現で「いじめの開示」が必要だとだけ言う。かれが展開しなかった部分を補って表現すれば、これには次のようなすくなくとも二つの意味が含まれている。

第一に差別は私的なことがらではない。すなわち、差別は差別する側の意図やされる側の苦痛（これらを伴うことが多いとはいえ）に還元されるものではない。人間の存在がそもそも社会的なものであるなら、その「存在そのものに加えられた暴力」（同上、200頁）である差別もまた社会的なことがらであるはずである。差別は社会的な、もっといえば、政治的な現象である。ある行為を差別でないと主張することがつねに集合的な政治活動であるとすれば、逆にそれを差別であると主張することもまた集合的な政治活動であるはずである。何を差別と呼ぶかは社会的・政治的な力のバランスによって変化する性質のものである。学校が政治的な組織であり、教育が政治的な制度であることを隠蔽する現在の言説状況においては、いじめが差別であり、差別が社

会的・政治的ことがらであることを隠蔽する状況しか生まれないだろうし、結果としていじめを個人の問題に押し込めることしかできないだろう。これは大げさなことを言っているのではない、ということで菅野はある中学校でおこなわれた「いじめの開示」の実践例を紹介しているのだが、ようするに菅野の言説実践はいじめ言説を政治の言説に編成しなおす実践であり、その中に学校や教育制度を置き直すことで学校や教育制度自体の政治性を開示するよう迫っていると言える。

第二にいじめ言説から「精神的・肉体的苦痛」を分離することは同時にいじめ言説から＜苦痛→死＞のセットを分離することである。このことはいじめの被害者はもはや自らをいじめ言説に位置づけ、＜苦痛→死＞の選択を正当化することができないということを意味している。前節のことがらを引き継いで言えば、いじめ言説はもはや子どもの死をもって自らを語ることはできない。再編成されたいじめ言説——政治の言説——で正当化されるのは、いじめの被害者が死を選ぶのではなく、差別の告発者になることであろう。もっとも、告発を受けてなお、学校やその他の機関が政治的であることを拒否、あるいは隠蔽し続けるなら、告発者はそのことのためにまたしても差別の対象であることを私的に引き受けなければならなくなるだろう。「いじめのチクリは三倍返し」は加害者の自己防衛のためのことがらであると同時に、いじめ言説の自己防衛のためのことがらでもあることを菅野の言説実践は示している⁽⁹⁾。

3. 言説的实践と教育問題

言説の編成は二重の意味で実践である。一つにそれは接合的实践である。もう一つにそれは社会的力（social power）を巡る実践である。前者についてはいじめ言説の分析にすでに示されているので、後者について簡単に補足しておく。

従来、言説分析がそれほど重要視されなかったのは、言説がつねに「～についての言説」としての地位によってしか理解されてこなかったからである。まず実体としての何かがあり、言説はそれについて何事かをいうことだと考えられてきたのである⁽¹⁰⁾。しかし、ラクロー（1985）やホール（1982）が明快に論じているように、言説が接合的实践によって編成されるというとき、それは同時にその言説によって語られるべき何物かをそこに作り出すことでもある。言説をこのように見ることによってイデオロギーの問題はより深い分析的地平を獲得することになる。というのは、この観点からすればあることがらを「別様に語る——異議申立てをする——」というときでさえ、語るべきことがらがすでに先行する言説の構成物であるとすれば、異議申し立ての言説は見かけ上は対立していても、当の「ことがら」の存在を自明視するという点では

言説的实践とアーティキュレーション

先行言説を補強しているからである（例として、「鬼の角は二本である」にたいする「鬼の角は一本である」という異議申立ては鬼の存在を自明化するという点で前者と共謀関係にある）。そして、この地平での一致は当のことがらにたいする行動や施策、制度への共通した態度を形成しやすい（鬼を退治する）。それらは一つの社会的勢力となる。

いじめ言説の分析ではさまざまな要素が取り込まれたり、切り離されたりして多くの言説が生み出される具体相を見た。そこからわかるのはそれら言説間には表層の差異から社会的に敵対する勢力を構成する差異まで、深淺大小さまざまな差異が存在するということであった。それらが総体としていじめ言説を、いたるところでほつれ、矛盾を抱え込み、求心的かと思えば拡散的でもあり、わずかな接合の違いでまったく別の意味をもってしまうような意味の多様体（polysemy）に編み上げている。それが、ことばを変えていえば「錯綜している」ということなのだが、その分、いじめ言説は多くの人びとの関心を引き寄せることができるし、さらにいえば、だれでもが社会的勢力の一端を担う言説の創造に参画できるということでもある。その意味でいじめ言説、そして教育問題言説の多くは健康な状態にあるといえる。危険なのは言説が錯綜することではなく、ただ一つの言説だけが流通しているような状況である。

接合の概念はもともとラクロワやホールによってきわめて政治的な文脈で使われ、理論としても鍛えられてきたものである。それゆえにこの概念は分析的に力を発揮するだけでなく、しばしば問題を政治的なものとして描きだす。その点、この概念はさまざまな要素が混在し、さまざまな言説が交錯する教育問題言説の分析に有効であるばかりでなく、教育問題を扱う教育社会学の言説が自ら政治的であることに自覚的であるためにも有効ではないかと思われる。およそ、脱政治化されたことばで教育問題を語ろうとし、語れることを前提にしたところにどれほどの言説的实践の可能性がありうるだろうか。教育問題の言説的实践の一翼を担う教育社会学がこのことに無自覚であってよいはずがない^{III)}。

〈注〉

- (1) 小浜 1991, 由木 1992などを参照のこと。
- (2) Jennifer D. Slack (1996)によれば articulation の概念はヨーロッパにおける文化研究のもっとも実りある概念の一つであるとまで評されている。
- (3) 「いわきいじめ訴訟」判決（福島地裁いわき支部, 1990年12月26日）は裁判所がいじめ問題を学校問題として見るフレームをはっきりと示し、また、それとの関連で

これまで自殺には「予見可能性」がないということで、いじめによる自殺それ自体にたいする学校責任を認めてこなかったのに対し、「学校側の安全保持義務違反の有無を判断するに際しては……本件いじめがSの心身に重大な危害を及ぼすような悪質重大ないじめであることの認識が可能であれば足り、必ずしもSが自殺することまでの予見可能性があったことを要しない」(判例タイムズ, No.746)としてはじめていじめ自殺の学校責任を認めたことで注目された。この判例にはいじめ言説の骨格のほとんどが現れている(関連して市川 1991を参照のこと)。

- (4) これはマスコミの習性からくる面もあるだろうが、たとえば94年12月に文部省が出した「いじめの問題について当面緊急に対応すべき点について」のなかでのような指示がこうした傾向を助長してきたこともたしかだろう。「いじめは外から見えにくい形で行われることが多く、いずめの兆候を見逃してしまう危険性も高い。……児童生徒が発する危険信号を見逃さず、問題の早期発見に努めることが大切である。全ての学校は、自らの学校にもいじめがあるのではないかとの問題意識を持って、直ちに学校をあげての総点検を行うとともに……」(傍点筆者)。
- (5) 季刊教育法・臨時増刊号, 1986.9 に収録されていたものを参照。
- (6) たとえば、深谷 1995など。
- (7) 『青少年白書』(1985年度版・1986年度版)を参照した。データの出所は各年度『警察白書』。
- (8) 以上の議論が具体的にどのようなかたちで人びとの現実の態度や判断として表れているかについても「いわきいじめ訴訟」判決を参照していただきたい。この判決は注(3)で記したこと以外にも、判決のここそこにいじめ言説の動揺ぶり——たとえばいじめの被害者が自殺したことにたいする本人過失の認定など——を読み取ることができて、言説研究の素材としても価値のある判決である。
- (9) 法務省もいじめは人権問題だとのキャンペーンを張ってきた。それによってあらたに接合されたのは「相談」であった。被害者が相談できる窓口をいろいろと設置する。これは法務省が学校のことに口を出さないという姿勢の反映でもある(1985年6月、法務省人権擁護局が出した「「いじめ」の問題の取組について」は各人権擁護機関にたいして「教育への介入とのそしりを受けることのないよう充分留意する必要がある」と注意を呼びかけている)し、どちらかといえば、いじめ言説内部の微調整にとどまっている。
- (10) 一般には「記述主義的」誤謬(‘descriptive’ fallacy)と名付けられている。もっとも、オースティン(訳 1980)はかれの言語行為論を展開するにあたってこれを

「事実確認的」誤謬（‘constative’ fallacy）と呼び変えている。接合の概念はオースティンやサールの言語行為論と基礎を共有している。

- (II) 本号で学校問題の特集を組むにあたって筆者が編集部から受けたテーマは「ポストモダンの学校論」というものだった。ホールがうけた雑誌インタビューのタイトルに示されている（Hall 1986）ように，articulation とポストモダニズムは親和性が高い。それゆえ筆者は articulation を軸に教育問題の分析を行ったのだが，結果として筆者のとったスタンスはポストモダニズム一步手前といったところになった。というのも教育問題に関する性急なポストモダン論議は結局，言説の脱政治化によって守旧派の議論を擁護することになりかねないという印象から，ひとまず具体的な素材を articulation の観点から解剖することによって旧来の学校問題論の批判とそれらを脱構築する可能性とを言説の内に探ろうという戦略を本稿がとったからである。

〈引用・参考文献〉

- 朝日新聞社会部 1986, 『「葬式ごっこ」』東京出版。
- オースティン, J.L. (坂本百大訳) 1980, 『言語と行為』大修館書店。
- 別役実・芹沢俊介・山崎哲 1995, 『<いじめ>考』春秋社。
- Fiske, John 1989, “News, History, and Undisciplined Events”, in *Reading the popular*, Routledge, pp. 149–184.
- 深谷和子 1995, 「「いじめ」の国際比較」, 稲村博・斉藤友紀雄編『いじめ自殺』（[現代のエスプリ] 別冊）, 至文堂, 204–212頁。
- Hall, Stuart 1982, “The rediscovery of ‘ideology’: return of the repressed in media studies”, in *Culture, society and the media*, eds. by Michael Gurevitch et. al., pp. 56–90.
- 1986, “On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall”, in *Journal of Communication Inquiry*, Vol. 10, No. 2, pp. 45–60.
- 市川須美子 1991, 「福島地裁いわき支部「いじめ自殺」判決の意義と問題点」『ジュリスト』No. 976, 29–34頁。
- 稲村 博 1986, 『いじめ問題—日本独特の背景とその対策—』教育出版。
- 石川憲彦 1986, 「いじめにはまだ“希望”がある」『世界』1986. 4, 63–69 頁。
- 木村太郎 1995, 「いじめは犯罪だ」『文藝春秋（’95.2）』208–212頁。
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal 1985, *Hegemony and socialist strategy*:

towards a radical democratic politics, (translated by Winston Moore and Paul Cammack), Verso.

見田宗介 1987, 『白いお城と花咲く野原』朝日新聞社。

宮川俊彦 1986, 『このままじゃ生きジゴク』誠文堂新光社。

森田洋司・清永賢二 1986, 『いじめ—教室の病—』金子書房 (新訂版=1994)。

小浜逸郎 1991, 『症状としての学校言説』JICC 出版局。

関 曠野 1987, 『文明としてのイエ社会』御茶の水書房。

Slack, Jennifer D. 1996, "Theory and method of articulation in cultural studies" in *Stuart Hall*, eds. by David Morley and Kuan-Hsing Chen, Routledge, pp. 112-127.

菅野盾樹 1986, 『いじめ=<学級>の人間学』新曜社。

徳岡秀雄 1988, 「自己成就的予言としてのいじめ問題」『関西大学社会学部紀要 (20-1)』159-180頁。

豊田 充 1994, 『「葬式ごっこ」八年後の証言』風雅書房。

—— 1995, 『清輝君が見た闇』大海社。

土屋怜・土屋守 1993, 『私のいじめられ日記』青弓社。

山田正敏 1996, 「いじめの変質と学校教育の変遷」, 坂本昇一編『教育にとって「いじめ」とは何か』明治図書。

山村賢明 1995, 「メディア社会と子ども論のジレンマ」, 門脇厚司・宮台真司編『「異界」を生きる少年・少女』東洋館出版社, 141-157頁。

由木草一 1992, 『学校はいかに語られたか』JICC 出版局。