

自律と他律の舞台論

藤田, 雄飛
九州大学大学院人間環境学研究院 (教育哲学)

<https://doi.org/10.15017/1905842>

出版情報 : 教育基礎学研究. 10, pp.41-56, 2013-03-29. 九州大学大学院人間環境学府教育哲学・教育社会史研究室
バージョン :
権利関係 :



自律と他律の舞台論

藤 田 雄 飛

1. はじめに

本研究は、2011年度に近畿圏の児童自立支援施設 A 学園において行ったフィールドワークをもとに、施設職員と子どもたちとが織りなす諸行為の連関を、自律／他律という教育哲学上の古典的なテーマに応答する極めて具体的な事象として描き出すことを目指したものである¹。そもそも児童自立支援施設は、非行傾向にある年少（おおむね小学生～中学生）の子どもへの〈自立〉支援を目的として施設内で保護・養育および教育を行う福祉施設に位置づけられている²。今回観察を行った A 学園は、こうした児童自立支援施設のなかでも、職員の熱心な指導や教育的配慮が行き届いた非常に安定感のある施設と言え、球技大会や納涼祭などのさまざまな行事に学園全体として取り組む雰囲気を持った施設である。本研究ではそうした行事の中でも、学園が外部から人びとを招いて取り組む行事である運動会を取り上げるとともに、連日の練習のなかで練り広げられた職員と子どもたちとの一連のやりとりを分析対象とすることとする。

なお、この分析に際して、諸行為の連関を相互行為として検討することの重要性は、教育関係の機微を明らかにするためにももちろん看過できないと考えられるが、本研究の関心はむしろ、そうした個別的相互行為それ自体を可能にする「場」の構成に対して向けられている点をまずは強調しておかなければならない。そして、こうした「場」の構成を記述するために私たちが採用するものこそ、「舞台論（ドラマトゥルギー）」という方法論である³。

ここで言う舞台論とは、一定の空間において人びとが織りなす一連の振る舞いを、ある舞台における相互に関連づけられたパフォーマンスとして見立て、分析していく手法を指している⁴。この舞台上では、相互行為の当事者たちは、ある空間にあって様々なモノや言説と関わりながら振る舞う演技手として捉えられるとともに、何よりもこれらの人とモノと言説と空間が織りなす舞台の磁場によって、一定の振る舞いをすることを「演出される」ような存在として描かれることになる。この意味で、舞台の演技手とは、その場にふさわしい行動をこの舞台という状況によって要請され、それに応答するパフォーマーとして位置づけられる。

また本研究ではこの舞台を、空間と人とモノの配置だけでなく、そこに様々な制度や文化の諸言説が流れ込み、それらと絡まり合いながらある意味の体系をなすような場として描くことを目指している。この意味の体系は、そこにおいて振る舞う者たちにとっ

てはひとつの演出として機能するものであり、彼らはこの演出に促されて演技するとともに、この演技それ自体によって舞台を支えていく⁵。そして、こうした演出を学校という舞台のうちで見ていく時、私たちはカリキュラムを学校の外部から内部へと流れ込み、人々（特に教育者と被教育者）に一定の振る舞いを取ることを促すと同時に、内部の人々によってまさに生きられるような「演出」として捉える視座を得ることが可能になると考えられる。同時に、ここではそうした演出のうちでも特に演技手たちにとって不可視のものを「潜在的カリキュラム」として位置づけ、分析の対象としていくこととする。これまで教育社会学の分野で語られることの多かった「潜在的カリキュラム」を、舞台との連関において描くときに見えてくるものこそ、本研究が相互行為のミクロな記述に加えて、「場」の構成とその転換を捉える中で明らかにすることを目指している当のものである⁶。そこでは、自律と他律のパラドクスという教育哲学における理論上の難問が、実践の中で突破されていく様が舞台との関係を通して確認されることになるだろう。

なお、この自律と他律というテーマを個の心的な発達の問題に還元することなく、集合的かつ状況的な側面から分析した先行研究としては、岡田敬司の諸著作（『「自律」の復権』および『人間形成にとって共同体とは何か』）をあげることができる⁷。この一連の研究の中で岡田は、人間が世界を意味づけつつ世界の内で生きていくこととして自律を位置づけるとともに、そうした自律を支えるネットワークを中間共同体として描き出している。本研究は、こうした岡田の理論と方向性を同じくしつつ、より具体的な諸行為とそれが現れる「場」の構成に視線をシフトさせていくものである。

こうした関心のもと、以下ではA学園において行われた運動会の組み体操（タンブリング）の練習と本番を特に取り上げていくこととする。なお、このフィールドワークに際しては、練習の初期段階から、主にビデオとノートを使って状況を観察／記録するとともに、時に組み体操の演技に参加しながら観察を行った。さらに、一日の終わりに見たもの感じたものを組み体操の中心的な指導者である職員のB先生を交えて検討していくことができた。こうした一連の作業によって、一つの現象を見る複数の視点（外部・内部・指導者）が可能になったと言える。

また、「場」の構成とその転換に注目する本研究では具体的に、組み体操の練習中に見られた、施設職員たちの集合的な動きによる舞台のあり方の変容という出来事について分析を行っていくこととする。そこでは、職員たちによる舞台の演出が、舞台そのものを不可視化させていく状況が確認されることになる。それは言い換えるなら、カリキュラムの潜在化が生じる具体的な場面に立ち会うということであり、そうした状況を可能にする演出を空間と人と諸事物の配置から記述するというところに他ならない。そして、この舞台の明滅のうちに、教育を駆動させる装置の本質があることを示すことが本研究の最終的な到達点となるはずである。

2. 舞台論から見た教育

そもそも人間はある状況に放り込まれることで、そこでの振る舞いを一定の仕方で要求されるような存在である。そして、こうした振る舞いが生じる「場」は実践上、決して無機質な空間なのではなく、諸々の行為を人々から引き出し意味づけ続ける意味的空間すなわち「舞台」のようなものとしてあると言える。例えば教育や医療をめぐる諸制度が意味づける空間を私たちは学校や病院と呼んでいるが、そこでは人々が相互行為を行う個別の舞台がさまざまに展開している。それらは、時に部屋という箱状の空間において、時に廊下の片隅という局所において、時に運動場という空間の広がりにおいて、開かれていくのであり、そこに投げ込まれた私たちは舞台の要請とも呼べるような雰囲気によって、一定の振る舞いをするを陰に陽に求められているのである⁸。あるいは、そうした制度の編み目を越えて、私たちはあらゆる空間に何らかの自己の特性を携えて参与していき、その状況に応じながらある振る舞いをとるのである限り、誰もいない海辺のバカンスや一人きりで歩む山道さえ舞台だと言えよう⁹。この意味で、人はすべて舞台において生きている¹⁰。

ところで、舞台はそれを取り巻いている制度や空間によって意味を帯びるだけでなく、何よりもそこに組み込まれている人々によって意味づけられ、生きられている。特に、それが具体的な人物の振る舞いによって強い磁場を生じさせるとき、私たちは彼／彼女をその舞台の「演出家」と呼ぶことができる¹¹。この演出家はもちろん個人であることもあれば、集合的なものとして機能することもあると言えるが、そうした演出も外部から抽象的な形でなされるのでは決してない。ある制度が舞台を演出するとしても、それは常に人々の具体的な実践を通してはじめて機能するのである。私たちはその典型を学校という制度の中で、教室空間の演出家として振る舞う教師のうちに見いだすことが可能である。

一般に学校空間は、教育を巡る諸制度がそれに携わる人々の実践を通して具体的な形をとって顕現したものであり、「子どもを教育する」ための諸事物や人の配置が舞台を構成し、そこでの諸行為を引き出し、かつ意味づけている。ここにはもちろん、教育を巡る制度のみならず、経済構造や社会統制、さらには学校というものに向けられた人々の心性などのさまざまな論理がなだれ込んでくるが、それらは常に教育を巡る制度と何らかの形で連結しながら「子どもを教育する舞台」として学校空間を演出している。この意味で、カリキュラムとはそもそも、こうした外部の諸力と直接－間接に結びつきながら、正統かつ重要な知識を内外に示していく機能をもって、学校内での実践を規定していく主要な演出のことを指していると言える¹²。この点について例えばアップルは、「学校は毎日の実践をととして、しばしば複雑な隠された仕方で、他の有力な諸制度に連結している」と述べ、そうした制度として経済的制度と社会統制の制度を挙げている。こうした外部の制度は学校制度とリンクすることで、それらに適した知識と性向を学校内

部で「正統なもの」として編成していくとともに、特定の集団の（ための）知識に文化的正統性を付与して分配していくとする。この意味で、学校とは私たちがイメージするような平等原理の場ではなく、不平等を強化し、再生産するとともに、それを不問に付すための装置としてあると言えるだろう。その中で「潜在的カリキュラム」とはまさに、社会において権力を有する階級のヘゲモニーを維持するためにこの装置が作動する中で作られる意味体系なのであり、日常実践を通してあるイデオロギーを伝達する当のもののなのである。

また、学校空間の内部に目を向けるなら、運動場や教室や職員室などの機能に応じて設定された個別の空間がそこには含まれるとともに、その各処において「適切」とされる振る舞いがそれぞれの場に応じた演出によって引き出され、かつ意味づけられている¹³。この演出は何よりも、そこにおいて振る舞う教師や子どもたちの相互行為によって方向付けられていくのである限り、舞台とその演出とは常にそこに集う演じ手たちの実践と決して切り離すことはできない¹⁴。舞台が実践を生み出し意味づけるとともに、実践によって舞台が作られ、支えられていくのである。

さらに、こうした学校の諸舞台のなかでも、「教室」という空間はその構成において興味深い特徴を有している。この空間は、教育制度が歴史的に積み重ねてきた諸事物（教壇や机）の配置を重要な舞台装置とするとともに、現在進行形の教育制度それ自体によって教師と生徒の関係性が演出される場としてある。と同時に、この空間は、教師という個別的で具体的な身体を持った演出家が生徒と共に学級運営を行い、そこにおいて生じる諸行為を意味づけている空間でもある。このように、教室とは、その内に歴史を含んだ学校制度が演出する大きな舞台のうちにあって、教師が個別的な演出を行うローカルで小さな舞台として位置づけられるような空間だと言える。

ただし、制度の舞台もまた、それ自体として自足して存在するような実体なのではなく、そこにおいて「教師役割」を演じるある教師の具体的な振る舞いを通して演出されるものに他ならない。この意味で、制度という匿名の演出家による演出（と思われるもの）でさえ、常に具体的な一者による実践を通して機能するものと言える。そしてこのことは同時に、次のような重要な事実を明らかにする。それはすなわち、教師とは常に制度の舞台において教師を演じつつ、個別の舞台を教師として演出している二重の存在だという事実である¹⁵。学校制度が教師という存在を演出するとともに、教師が日々の実践において学校内部の教室を演出するということ。こうした、「演じている演出家」という両義性こそが教師の本質をなしていると言えよう。教室空間とはこのように、教師という「演じている演出家」を蝶番として、制度の舞台と具体的な相互行為の舞台が折れ重なる場なのである。

さらに言えば、学校制度という匿名の演出家が演出する学校空間と、教師という人稱を持った演出家が演出する教室空間とが常に一致しているという保証はどこにもない。

教師が個別的な演出によって彩る小さな舞台は、時に学校制度による大きな舞台の演出とは異なる文脈を作り出しうるからである。この意味では、教師自身さえ、制度から課される演出と自らの演出との間でさまざまに引き裂かれる可能性を常に有している¹⁶。

また、学校空間（教室空間）になだれ込んでくる制度とは何も、上から振り下ろされる教育制度の複合体だけではないということも指摘しておかねばならないだろう。そこには、ある歴史状況におかれた人びとが生きている価値体系とも呼べるものや階級に特有の文化が下から（つまり子ども達によって）浸透してくる可能性が多分にあるからである。そしてこれら広義の諸制度は学校という空間において、舞台間の衝突を生じさせるものでもある。ポール・ウィリスが『ハマータウンの野郎ども』において描き出したのはまさに、こうした学校制度の舞台と労働者階級文化の舞台との衝突であった¹⁷。ただし、これらはそれぞれに、教師という制度の実践者と「野郎ども」という階級文化の予備軍による具体的かつ実践的な振る舞いによって衝突を生じさせていく。すなわち、子ども達が階級文化の演出を教育場面に持ち込み、舞台とそこでの振る舞いの全体を意味づけていくなかで、彼らが演出家となって展開するこの舞台が、教育場面において主導権を握る傾向の強い「学校制度と教師の舞台」と衝突していくのである。この意味で、ここで生じていたのは制度対制度の対決なのではなく、あくまで、生きられ実践された諸制度の舞台同士の衝突に他ならない。教室という場はこのように、その本質において、舞台の演出が重層的に重なり合い、時にそれらがせめぎ合う実践の場なのである¹⁸。

また、こうした観点に立つなら、私たちはもはや教育状況に置かれた子ども達を単なる受動的な演じ手の位置に留めることはできなくなるはずである。彼らは制度の舞台を演じ手として生きるとともに、演出家とともに、あるいは彼ら自身が演出家となって、学校空間を意味づける可能性を常に有している¹⁹。ここから、私たちはローカルな「文化」形成者としての子どもという存在を、カリキュラム研究に組み込む必要性を指摘することができるだろう。そこでは、子ども達を支配的な文化の単純な受容器と見なすことなく、制度の舞台の作動に際して直感的に反応し、時にローカルな「文化」を持って独自の舞台を演出しながらそのカリキュラムに応答してくる、生きた子どもが登場してくるはずである。

以上のように、舞台論によって教育的事象を分析することの有効性は、何よりもこうした個的存在と制度とのそれぞれの実践を、同時に議論の俎上に載せられるということにある。それは、特殊と一般（普遍）、個と集合などのさまざまな形態を取りながらも、常に私たちの実践に関わってくる諸力であり、両者（特殊・個／一般（普遍）・集合）の関係を支配／被支配関係（あるいは二項図式をもとにした単純な包摂関係）として分析するのではなく、諸舞台間のさまざまなせめぎ合いとして同じレベルにおいて問うことを可能にする戦略的図式なのである²⁰。

3. 潜在のカリキュラムと可視性／不可視性

ところで、学校や教室という舞台における一連の振る舞いを通して、ある「文化」がその舞台の参加者たちにいつの間にか学ばれるというとき、私たちはそうした空間と人と「文化」とが織りなす総体を「潜在のカリキュラム」と呼んでいる。すなわち、「潜在のカリキュラム」の作動する場としての教育空間とは、そこにおいてふさわしい振る舞いを要求される個人が、その振る舞い自体を通して非－意識的に「文化」を獲得するように促されていく舞台だと言える。そしてここで言う「文化」とは、成員が独自に取り決めるローカルな文化から、広く社会状況を貫いている一般的な文化までの大きな振れ幅を有している意味体系のそれぞれの顕在化に他ならない。

ただし、本研究が舞台論という方法論を採ることによって強調したいのは、ある「文化」が学校や教室という場において伝達されるというとき、それが単一で平板なカリキュラムという舞台を通して一様に恙なく進行しているのではないということである。むしろ、制度や教師や子ども達が演出するさまざまな舞台が入れ子状になったり重なり合ったり衝突したりするという舞台の動態のうちで「文化」は伝達されていくと考えられるのであり、そうしたものの中でも特に、ある演出によって見え無くなっている舞台を通して伝達される「文化」があるというとき、私たちはそうした不可視の舞台とそこでの演出を「潜在のカリキュラム」として同定することがはじめて可能になるのである。

加えて、この不可視の舞台がすべての者にとって一様に不可視なのではないということにも私たちは注意を払うべきであろう。ある舞台は、演出家には見えるものであったり、演出家にさえ見えないものであったりしうる²¹。それゆえ、厳密を期すなら「潜在のカリキュラム」とは、万人のまなざしに対して均質に存在するような単一の「実体」としてそこにあるのではなく、教育の諸舞台の重なり合いの中で、ある演技手たちにとって不可視であるような舞台のことを指しているのである。この意味で、舞台としての「潜在のカリキュラム」は、見る者たちの「角度」によって隠れたり見えたりするような相貌を持っている。

ところで、「潜在のカリキュラム」が一様に不可視なのではなく、ある者の視点からは不可視ではあるが他の者の視点からはそれは可視的であり得るというこの事態は、現実の教育場面においては決して珍しいものではないと考えられる²²。むしろ、教育という現象は本質的に、ある目的を持ったカリキュラムや他の意味体系の前景化や潜在化としての「舞台の明滅」の只中で生じているとさえ言えるかもしれない。では、そうした「舞台の明滅」は具体的な場面に則すなら、どのようなものとして描き得るのであるのか？ある人にとって見える舞台が、他の人には見えないということ、言い換えれば、ある人たちにとって可視的で自明であるような意味体系が、ある人たちにとっては不可視で潜在的なものであるということ。こうした、舞台の可視性と不可視性の攻防を明らかにするために、以下ではフィールドワークを通して確認された現象について分析を行ってい

くこととする。

4. フィールドワークから

今回調査を行ったA学園は、最寄り駅から車で20分ほど山手に向かったところであり、山間の傾斜地を利用した広大な空間を敷地としている。学園の敷地には、5つの教室を持つ学校施設と職員室からなる本館、プールとグラウンドと体育館からなる運動施設に加えて、戸建ての形式を持つ6つの寮が配置され、70名ほどの子どもたちが寝起きをしている。今回取り上げた組み体操の練習は主にグラウンドと体育館において行われ、子どもたち全員がそこに参加していた。また、同学園では、学園長・副学園長・寮長夫妻・施設の正規職員・非常勤職員・学校教員などの職員がそれぞれに日々の教育指導に携わっているが、組み体操の練習においては強い日差しの中にも関わらず、ここにあげた施設職員のほぼ全員が参加していた。この点からも、同学園における組み体操への思いが伺えると言える。

ところで、この組み体操の練習に際しては、「裸足になる」ということが代々「文化」として受け継がれている。それは演技を行う子どもたちのみならず、指導を行う職員さらには練習を見守る養護教諭や学園長をも含み込むような演出であり、練習の場に集う全員が裸足で参加しているという状況がそこにはあった。その雰囲気は観察者である私たちにも越境してくるものだったと言え、観察を経ていく中で自然と裸足になってビデオを回すという体勢になっていった。こうしたある種、儀礼的な身支度を経て、そこに組み体操の練習というひとつの舞台の凝集性が高まっていく過程を見ることができたと言える。では、組み体操の練習が織りなすこの舞台は、どのように機能していたのだろうか？

まず、この舞台においては、そこにいる職員たちが集合的な演出家となっていたと考えられる。彼らは子どもたちが練習を行っているそばでそれぞれに指導を行っていくが、そこで語られるのは「意識を集中すること」であり、「キビキビとした身体所作を行うこと」であった²³。それは、子どもたちの演技をすみずみまで演出する姿として、観察者である私たちの目には映っていたと言える。また、この集合的な演出については、練習に先立つ朝のミーティングにおいて職員間でその日の課題が共有され、どのように対処していくか、すなわちどのように子どもたちの演技を演出することによって改善していくかが話し合われていたのであり、それがあつた種の演出の一体性を可能にする演出プランを共有する場として機能していたと考えられる。子どもたちは職員たちによるこうした集合的な演出の中で、演技を行う役者としてまずは練習の舞台において振る舞っていた。

こうした舞台設定の中で、子どもたちと職員はさまざまに組み体操の演技とその指導に取り組んでいったが、その練習の過程は終始緊張感あふれるものであった。特に、こ

の組み体操の練習舞台は、空間の内部に規則正しく並んだ子どもたちの間を職員たちが縫うように自由に移動し、きちんとした演技をするように指導を行っていくというコントラストによって方向付けられていたと言える。練習を経るに従ってそこでの演出も、地点移動の素早さから、演技中の表情、さらには「気をつけ」の姿勢の指先への配慮まで、極めて多岐に渡るものとなっていたが、それらを貫く演出を一言で表現するなら、この練習舞台は「他律的な舞台」と呼べるようなものだったと考えられる。そこでは、演じ手としての子どもたちはどのような振る舞いをするべきかを、演出家集団によって具体的かつ詳細に指示されていたからである。

こうした練習の舞台が決定的に変化したのは、本番前日に当たる体育館での練習においてであった。この日も練習に先立って職員たちによるミーティングが行われ、その日の練習を最高度の緊張感を持って演出していくことが確認されている。そうした中で演目が一通り終了して休憩を挟んだ後に、A 学園全体のムードメーカーともいべき C 先生が子どもたち全員の座る前にゆっくりと歩み出て、普段の厳しい雰囲気とは異なる静かな口調でそれまでの練習を振り返り、次のように短く語った。

「もう、やんや言わん」。
(子どもたちをゆっくりと見渡した後で)
「良いタンブリングを見せてください」。

この発言から間髪入れることなく、組み体操の中心的指導を行っていた B 先生が子どもたちのリーダーに掛け声を出すように指示し、彼の「行くぞー」の声を合図に子どもたちがそれぞれの配置へと駆け足で移動していった。そうした一連の展開の中で、観察者である私の目を引きつけたのは、何よりも職員たちのその後の動きであった。

それまでの演技において、子ども達の傍らで指導を行っていた職員各人が C 先生の発言を経て以降、体育館の端へと移動し、子ども達の演技を見守るオーディエンスの位置へとそれぞれに身を置いていく姿がそこでは見いだされたからである。なかでも、それまで熱心に指導を行っていた若手の職員たちが体育館の壇上に上がり、フロアで演技する子どもたちを座って眺めるという体勢へと変化していったことは、観察者に少なからぬ驚きを感じさせるものであった。それはまさに、職員の全員が、「他律を行使する者」であった休憩以前の演出家としての立ち位置から、「自律」する子ども達を見守る「まなざし」へと劇的に変容した瞬間であったように思われる²⁴。

この出来事を舞台との関係で描き出すなら、以下のようなになるだろう。組み体操の練習風景はまず、①職員によって集散的に演出される「大舞台」の上で「他律」的に演技を行う子ども達というスタート地点から、②そこでの C 先生による「他律の停止」の宣言を経て、③子ども達自身が演出家となって自らの活動を「自律」的に演出していく「小

舞台」が生成し、④それと同時にそれまで「大舞台」の演出を行っていた職員たちがオーディエンスへと変わっていくという過程を経ていった。

この一連の舞台転換の中で特に注目すべきは、オーディエンスの存在であったと思われる。①の「他律」舞台では、自由に移動しながら指示を出す職員という演出家の演技指導のもと、子どもたちという演じ手とその演出に則って演技を行っていたが、そこでオーディエンスの特性を有していたのは、おそらくは私たち観察者とモノとしてのビデオカメラであったと思われる。そうした舞台設定のもとにあった「他律」舞台が、突如C先生によって演出の停止を宣言され(②)、子どもたち自身の手で演出が委ねられることで「自律」舞台が生成したのであるが(③)、それを強化し、決定的なものとしたのは何よりも、「他律」舞台の演出家たちがオーディエンスへと特性を変化させた事によると言える(④)。つまり、子どもたちを外部から演出する演出家はもはや存在せず、演出は子どもたちに委ねられていること、それゆえに「他律」舞台ではなく「自律」舞台に彼らは乗っているのだということを、この振る舞いは一挙に示すことに成功したのである。これによって生成当初の不安定な「自律」舞台は強度を得ていった²⁵。

ただし、ここで注意すべきであるのは、それまで演出家として演技を指導していた職員が子ども達の「自律」的な演技を見守る「まなざし」へと変わっていったが、このことによって「他律」的な「大舞台」が壊れてしまったわけではないということである。むしろ、子ども達が「自律」的に演技をする「小舞台」は、「大舞台」上における劇中劇として、「大舞台」に支えられていたものであり、そこでは「自律せよ」という「他律」的な演出が生き続けていたと考えられる。それは、「大舞台」の演出を職員たちが担いながらも、その舞台上の劇中劇として生じる「小舞台」の演出を子どもに譲渡することで、彼らに演出家と演じ手の一致という「自律」の経験を提供するものだったと言える。「大舞台」上の「他律」的な振る舞いが同時に、「小舞台」上においては「自律」としてあるということ。この一連の出来事は、こうした舞台の重なり合いの場面として、まずは理解することが可能である。

しかし、こうした中でさらに注目すべきであるのは、「大舞台」の演出家である職員たちがオーディエンスあるいは「まなざし」になっていったという、シンプルだが極めて重要なこの事態である。C先生の「見てください」という言葉は、それまでの命令的な口調から敬語へと語り口を変化させることで、子どもたちを自分たち職員と同じ演出家の位置まで引き上げると共に、彼らを演出家でもあり、かつ演じ手という「見られる存在」でもある者として定義し直すものであった。それは同時に、職員達をもはや演出家ではなく、「見る存在」であるオーディエンスへと劇的にその位置をスライドさせることで、「小舞台」の強度を確保していく「大舞台」上の演出だったと言える。このように見てくると、ここで生じた「他律の停止」と「まなざし」への移行は、「小舞台」を生成させつつ「大舞台」との間で舞台の重なり合いを生じさせながら、同時に、その「大舞

台」を「もはや無いものであるかのように演出することとして機能していたと言えるだろう。それは言い換えるなら、演出家たちが演出を停止するパフォーマンスをとることを通して「他律」の舞台それ自体を解体させるかのような演出を行う中で、この舞台が潜在化していき、それとコントラストをなすかたちで「自律」の舞台のみがそこに生成してきたかのような錯覚（感覚）を演じ手である子どもたちにもたらすという、一連の演出が有している可能性として描くことができる。こうした演出の中では、子どもたちにとって「大舞台」はもはや不可視のものとなり、自らの演出する「自律」的な「小舞台」を彼らは生きるようになる。ここにおいて、「自律」を目的とした「他律」舞台が子どもたちの視線から外れ、潜在化していったと言える。こうしてこれ以降、子どもたちは「自律」舞台において自ら演じかつ演出していくということを徐々に、しかし確実に身体化していくのであり²⁶、その延長上で、この舞台が運動会本番の組み体操において開演（再演）されることになるのである²⁷。

5. 終わりに

本研究では、児童自立支援施設でのフィールドワークを通して見えてきた人々の実践のダイナミズムを舞台論（ドラマトゥルギー）の言葉で描くことを試みてきた。その締めくくりとして、まずはこの児童自立支援施設でのフィールドワークの意義を、本研究の関心と重ね合わせながら確認しておきたい。

通常、「普通の学校」と呼ばれる教育施設は、そこに流れ込んで来る教育制度の舞台の演出によって、それに続く学校や組織への接続を行うことを自明のこととしている。それは高校や大学、さらには会社への接続というかたちで、明確な演出上のベクトルを有した舞台と言える。対して、児童自立支援施設は、それに続く学校への接続を盲目的に信じるのが現実的に難しい舞台と言え、そこではより広く外部世界へと子どもたちを解き放っていくことを想定した演出が行われている。すなわち、子どもたちを保護する機能を果たす「(近代の) 学校」という「防御柵」(モレンハウアー)²⁸を未来においてロマンティックに想定することなく、子どもたちが「自ら考え、振る舞っていくこと」にここでの演出上の目的は設定されている²⁹。教育と福祉の両制度が流れ込んで来る児童自立支援施設という舞台はこのように、「自ら考え、振る舞っていくこと」そして「生きていく」ということへと明確に向けられているのである。この意味で、「自律」的であることと「自立」的であることを目指す演出が「児童自立支援施設」という舞台上において深く結びついているのであり³⁰、実践の中で「自律」が作動する教育の舞台の組成を描くことを目指した本研究にとって、このフィールドは唯一無二のものであった。

ところで、そもそも「自律を援助するということ」の難しさは、カントの定式化以来、近代教育のパラドクスとして教育学を縛り続けてきたものである³¹。そこでは、「自律せよ」という言葉に従う限り、それは他者からの指示によって（つまり他律的に）「自律」

させられているだけであるという悪循環が生じてしまうとされてきた。従来の教育学は「自律」に至るこの過程について語るとき、他者からの「他律」的ななかかわりの末に個人がその意志において「自律しえたか、否か」ということを問題として設定し続けてきたと言える。それは、あくまで個人を問題の対象とする「他律／自律」の二項対立図式であった。それゆえに両者の断絶は激しく、間をつなぐ中間状態が「謎」として残されてきたのである。

しかしながら、舞台論（ドラマトゥルギー）によって組み体操の練習風景を分析する中で明らかになったのは、「自律」を可能にする場を組織することの重要性だったと考えられる。それはつまり、「自律」を個人の問題として考えるのではなく、「自律」の場が「他律」の場の内でのどのように組織されて現れてくるのかということ、そしてその「他律」の場がいかに見えなくなっていく、潜在化していくのかということ、その上で「自律」の場がそれ自体としていかに浮き上がってくるのかということとして捉えることの可能性に他ならない。

このように考えてくると、この場面において子ども達は「他律」舞台に乗り、そこで演出されながらも、「自律」舞台の演出家として振る舞うという両義的存在を生き始めたと言える。この両義性はしかし、先に確認した教師の生きる両義性よりも多分に葛藤を含んだものとなりうる。なぜなら、教師の両義性から生じる葛藤はあくまでどちらを強調するかという選択の問題として回避することが可能であったのに対して、子どもに降りかかるこの葛藤は、まさに近代教育のパラドクスを不可避なものとして突きつけられることに起因しているからである³²。その葛藤を抹消するかのように、より下部にある「他律」の舞台の演出家による「演出の停止」のパフォーマンスがその舞台を解体させる演出として機能し、「他律」舞台それ自体を不可視化していくことで、「自律」舞台とそこで振る舞う子どもたちを浮き上がらせてきたと言える。この、舞台を解体し潜在化させる演出の妙こそが、「自律と他律のパラドクス」を突破していく、実践からの回答だったと言えよう。

さらに、本研究が注目した舞台の可視化と不可視化のダイナミズムはそのまま、舞台への「まなざし」の重要性を喚起する。すなわち、不可視化していく「他律」舞台は、舞台上の者たちにとって一律に見えないのではなく、演技手には不可視であり、演出家には可視的でありえた舞台だったと言えるのである。それはもちろん、演技手にも見えてしまったり、演出家にも見えなかったりする可能性を含みながらも、不可視なものとなってゆくことによって初めて「自律」を演出する装置として機能するような舞台だったと言えよう。このように、ドラマトゥルギーによって「舞台の組成」を問うまなざしの向こう側に、「他律」を通して「自律」を促すというこの「潜在的カリキュラム」の具体的な相が見えてくるのである³³。

私たちが生きる舞台はこのように重層化する／している。重なり合った舞台の一方が

沈み、一方が浮上するとき、それが馴染みの薄い舞台でありながらもなお演技手に振る舞いを要請するとき、彼は新たな舞台を生きるようになる。そしてそれが彼にとって決定的に新しい意味の体系であるときには、彼はもがきながら不均衡を生きていくことになるだろう。しかし、少しずつ、時に苦勞しながら新たなシステム（舞台）に適応していくこうしたプロセスこそ、私たちが発達あるいは学習と呼んでいるものそのものであると思われる³⁴。それは言い換えれば、舞台が重層化することのうちに主体が変容する可能性があるということを示している。ドラマトゥルギーという方法論はこうして、教育（学）の根源へと接続されていくのである。

参考文献

- アップル、M.、「カリキュラムの歴史と社会統制」、『学校幻想とカリキュラム』、門倉正美他訳、日本エディタースクール出版部、1986。
- Foucault, M., “Le sujet et le pouvoir”, *Dits et écrits II*, Gallimard, 2001, pp.1041-1062.
- 藤川信夫、「学級における教師と生徒のパフォーマンス」、平野正久編著、『教育人間学の展開』、北樹出版、2009、pp.203-222。
- 藤川信夫、「教育と福祉の舞台論（ドラマトゥルギー）——理論と実践、教育と福祉を繋ぐ新たな可能性について——」、『教育学研究』、第78巻 第4号、日本教育学会、2011、pp.14-26。
- 賀曉星、「潜在的カリキュラム研究再考——学校建築空間を中心に——」、片岡徳雄編『現代学校教育の社会学』、福村出版、1994。
- Goffman, E., 1956, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday&Company, Inc. = ゴッフマン、『行為と演技——日常生活における自己呈示——』、石黒毅訳、誠信書房、1974。
- 廣瀬浩司、『後期フーコー——権力から主体へ——』、青土社、2011。
- 廣瀬浩司、「行為の夢想的発明と「社会的なもの」の知覚——メルロ＝ポンティの制度化の思想——」、『現代思想』、第36巻第16号、2008、pp.108-124。
- 黒田恭史、『豚のPちゃんと32人の小学生——命の授業900日』、ミネルヴァ書房、2003。
- 加野芳正、「教育研究におけるパラドックス論の可能性」、片岡徳雄編著『現代学校教育の社会学』、福村出版、1994。
- カント、『人間学・教育学』、三井善止訳、玉川大学出版部、1986。
- Martin, J., “What should we do with a Hidden Curriculum when we find one?”, *Curriculum Inquiry*, vol.6 no.1, 1976, pp.135-151.
- モレンハウアー、『忘れられた連関』、今井康雄訳、みすず書房、1987。
- 岡田敬司、『「自律」の復権』、ミネルヴァ書房、2004。
- 岡田敬司、『人間形成にとって共同体とは何か』、ミネルヴァ書房、2009。
- 柴野昌山、「「かくれたカリキュラム」の理論と実証研究——解釈的アプローチから——」『京都大学教育学部紀要』、vol.32、1986、pp.100-122。
- 高簇浩志、「「潜在的カリキュラム」概念の再検討——D. ゴードンの議論を中心に——」、『カリキュラム研究』、第5号、1996、pp.53-64。
- 土戸敏彦、「「ふりをする」ことの伝授としての教育」、『九州大学大学院教育学研究紀要』、第11号、2008、pp.99-109。
- 氏原陽子、「かくれたカリキュラム概念の再考——ジェンダー研究の視点から——」、『カリキュラム研究』、第18号、2009、pp.17-30。

ウィリス、『ハマータウンの野郎ども』、熊沢誠・山田潤訳、ちくま学芸文庫、1996。
矢野智司、『ソクラテスのダブル・バインド ― 意味生成の教育人間学 ― 』、世織書房、1996。

〔注〕

1. 本研究に関するフィールドワークは、大阪大学大学院人間科学研究科の教育人間学研究室に所属する高田俊輔と2名で行った。
2. 児童自立支援施設は、全国に58カ所ある児童福祉施設であり、児童福祉法44条を根拠法としている。
3. 相互行為について、それが生じた「場」の構成も含めて分析していくことについては、アーヴィング・ゴッフマンが『行為と演技』において、「舞台装置」という概念を用いて取り組んでいる。Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday&Company, Inc., 1956 = ゴッフマン、『行為と演技 ― 日常生活における自己呈示 ― 』、石黒毅訳、誠信書房、1974、p24。またゴッフマンは、同書において「表－局域」「裏－局域（舞台裏）」という概念を用いて、舞台の裏表を見るまなざしを提出している。ibid., p125。
4. 教育学領域への舞台論（ドラマトゥルギー）の導入に関するものとしては、土戸敏彦および藤川信夫の一連の研究がある。土戸敏彦、「「ふりをする」ことの伝授としての教育」、『九州大学大学院教育学研究紀要』、第11号、2008、pp.99-109。藤川信夫、「学級における教師と生徒のパフォーマンス」、平野正久編著、『教育人間学の展開』、北樹出版、2009、pp.203-222。藤川信夫、「教育と福祉の舞台論（ドラマトゥルギー） ― 理論と実践、教育と福祉を繋ぐ新たな可能性について ― 」、『教育学研究』、第78巻 第4号、日本教育学会、2011、pp.14-26。なお、同論文（藤川2011）で藤川は舞台論（ドラマトゥルギー）に関わるテーゼを8つ挙げている。本稿においても該当する部分についてはこのテーゼを示していく。
5. 〈テーゼ2：芝居は物理的もしくは意味的舞台で遂行され、あるいはそうした舞台を創り出す〉、（藤川2011）。
6. 「潜在的カリキュラム」をミクロな視点から考察することを目指した先行研究としては以下がある。賀曉星、「潜在的カリキュラム研究再考 ― 学校建築空間を中心に ― 」、片岡徳雄編『現代学校教育の社会学』、福村出版、1994。この論文において賀は、従来の潜在的カリキュラム研究がマクロな視点に終始するなかで、「潜在的カリキュラム」それ自体が教師と子どもたちの実践を通してどのように伝授されるのかというミクロな視点を不問に付してきたと語り、これら二つの視点を統合する研究を目指して特に学校空間に注目している。
7. 岡田敬司、『「自律」の復権』、ミネルヴァ書房、2004。岡田敬司、『人間形成にとって共同体とは何か』、ミネルヴァ書房、2009。
8. もちろん、人は「羽目を外して」自らの特性から離脱したり、「場違い」な行動をとることで場の論理に反したりすることができる。しかしそれはいずれも、自己の特性から離脱する演技であったり、場の論理をあくまで前提とした逸脱の演技であったりするものとして理解可能である。
9. ここで言う「自己の特性」のことをゴッフマンは「個人的外面 personal front」という言葉で表現し、「われわれがパフォーマー自身ともっとも密着しているものとみなす諸項、ならびにパフォーマーがどこへ行っても彼につきまとうとわれわれが自然に期待する諸項を表示するもの」と規定している。これら諸項には具体的に「地位ないし位を示す記章、服装、性、年齢、人種の特徴、身体の大きさ、容貌、姿態、言葉遣い、表情、身振りなど」が含まれている。ゴッフマン、前掲書、p26。
10. 〈テーゼ1：人間世界は悉く舞台である〉、（藤川2011）。
11. この「演出家」についてゴッフマンは、「チーム単位のパフォーマンスを検討すると、だれかに劇的行為の進行を指示し、統制する権限が与えられていることがしばしば認められる」と述べ、その2つの機能を提示している。その第一は、不適切なパフォーマンスをする演じ手を舞台上から排除する

ことである。そして第二は、舞台上で要請される役割を、演技手たちに割り振ることである。前者は舞台の凝集力を一定に保つために機能し、後者は舞台を成立させるために機能すると言える。ゴッフマン、前掲書、p.113-6。

12. アップル、M.,「カリキュラムの歴史と社会統制」、『学校幻想とカリキュラム』、門倉正美他訳、日本エディタースクール出版部、1986。

また、モレンハウアーの『忘れられた連関』は、教育活動における具体的な「提示」と表象的な「代表的提示」を歴史的に分析したものとして、カリキュラムの思想史という観点からも重要な著作と言えよう。モレンハウアー、『忘れられた連関』、今井康雄訳、みすず書房、1987。

13. 例えば、教室という空間でひとりの演技手が演じる「教師」という役割は、制度や私たちの心性が「教師らしい」と考えているような「一般性」を纏ってそこに現れるとともに、彼の個別的な振る舞いによってその空間は演出されていく。ただし、「教師」という役割は教室においては学級を演出する厳格な演出家という一般的な姿を持つ一方で、職員室の内部にあっては同一の人物に他の教員との関係性によって個別的な役割が振られていくと言える。後者の舞台にあっては、もはや「厳格さ」は一般性を有してはいない。
14. ウィリスは『ハマータウンの野郎ども』の中で、階級文化と実践の関係について次のように述べている。「この階級文化は、宙に浮いた孤立的な幻想でも、たんに心理的な傾向でもない。また、外部から学校教育を攪乱する否定的要素の寄せ集めでもない。それはある特定の時点である特定の「選択」や「判断」を余儀なくさせるような、社会関係の組織的な網の目を生きてかいくぐる経験の中から形成される。またそのようなものとして、現実には体験する「選択肢」とその意味内容を、了解可能なかたちで秩序だててもするのである」。ポール・ウィリス、『ハマータウンの野郎ども』、熊沢誠・山田潤訳、ちくま学芸文庫、1996、p.15。
15. なお、ゴッフマンは、ある「舞台」の演出家を観客と演技手の双方のポジションに身を置く「境界人的役割」を担う存在として規定している。ゴッフマン、前掲書、p.116。しかし、舞台が重層化することに注目する本研究の図式から言えば、演出家だけでなく、舞台上のすべての人々を役割を重ね合わせうる存在として描くことが可能である。
16. 例えば、受験における成功を第一義に掲げるある学校が演出する詰め込み型教育の内部において、「体験」型の教育を実演しようとする教師の実践をここでは一例として想定することができるだろう。
17. ウィリス、前掲書を参照。なお、ウィリスは同書で学校制度が有する文化に反抗する子どもたちが形成していく文化を「対抗文化」と呼び、次のように述べている。「学校における対抗文化と労働現場の文化とのあいだには、意味深い共通項がたくさんある。学校に芽吹く対抗文化は、この世に真に必要な知識がそこでのみ得られると〈野郎ども〉がみなしているところ、すなわち労働階級の労働の世界と交わることによって補強されもし、成長の養分を与えられもするのである」。ウィリス、前掲書、p.103。また、この対抗文化と労働者階級文化を接続するのは、労働階級に属する〈野郎ども〉の両親に他ならない。「とりわけ労働階級の両親を重要な媒介者としながら、職場文化は学校における対抗文化に環流する。ほんとうに、少年たちや両親のこころのスクリーンで、学校と職場とはしばしば二重写しになるのだ」。ウィリス、前掲書、p.236。
18. 〈テーゼ7：同一の時間・空間の中で複数の演技チームによって互いに異なる芝居が演じられる場合、それらの演技チームの間で優先権を巡る闘争が生じ、また、それぞれの演技チームが舞台の構成要素の配置をめぐる競争を競い合う〉、(藤川2011)。
19. このことは、本研究がその内実を明らかにすることを目指している「潜在的カリキュラム」についても該当すると考えられる。柴野は、相互作用によって当事者にとって有意味なりアリティが生み出される過程に注目するインタラクショニズムを「潜在的カリキュラム」研究に接続しながら、次のように述べている。「同時に教師は、教師のパースペクティブだけから授業をすすめるのではなく、生

徒という「顧客」の能力、態度、反応、およびその場の構造などを視野に入れ、それらに規定されながら自己投企を試みる。この意味において、教授・学習過程は弁証法的な社会過程である。H.C. (ヒドゥン・カリキュラム) は、このような交渉過程の中で、教師・生徒両者によって構築され、ある一定のパターンを持って分与されるものである」。本研究は、柴野のこの図式に多くを因っている。柴野昌山「「かくれたカリキュラム」の理論と実証研究 ― 解釈的アプローチから ― 」『京都大学教育学部紀要』、vol.32、1986、pp.100-122。

20. 例えば、子どもが集合的に舞台を演出する中で、まさに特殊性をもった舞台がそこに生起し、教育制度が繰り出す一般性をもった舞台と同一の空間（すなわち教室）においてせめぎ合うことも起こりうる。黒田が行った、学校においてブタを飼うという実践は、まさに教育一般が持っている論理によって作られた舞台に対して、教師と子ども達が創り出した特殊な舞台が衝突していくというものだった。しかもこの衝突は、曖昧な中で生じていたのではなく、討論や保護者会という具体的な場面においてまさに生起し、顕在化している。黒田恭史、『豚のPちゃんと32人の小学生 ― 命の授業900日』、ミネルヴァ書房、2003。
21. 本研究はこれら二つの不可視の舞台のうちでも、特に前者の「演出家には可視的であり、他の成員には不可視の舞台」を描くことを試みるものである。後者の「教師という演出家にとっても不可視の舞台」の事例についてはすでにこれまでの諸研究においても「潜在的カリキュラム」をイデオロギー装置として見る研究として多くの蓄積がなされている。なかでもジェンダーを巡る諸研究はその中心的な役割を果たしている。こうした研究に関する包括的な分析については氏原陽子、「かくれたカリキュラム概念の再考 ― ジェンダー研究の視点から ― 」、『カリキュラム研究』、第18号、2009、pp.17-30.を参照。また、「潜在的」の意味するところを「見えない」と捉えるか、「隠された」と捉えるかという点は、「潜在的カリキュラム」研究の内部においても詳細に議論されている。この点については、高旗浩志、「潜在的カリキュラム」概念の再検討 ― D. ゴードンの議論を中心に ― 、『カリキュラム研究』、第5号、1996、pp.53-64.を参照。
22. マーチンは、「潜在的カリキュラム」がそこに巻き込まれる子どもたちに対してシステムティックに一律の学習を生じさせるわけではなく、通常のカリキュラム同様、そのセッティングに乗る生徒もいれば乗らない生徒もいることを指摘している。この意味では、子どもたちにとってさえ「潜在的カリキュラム」は一律に不可視なものとして影響するのではない可能性を常に有している。Martin, J., "What should we do with a Hidden Curriculum when we find one?", *Curriculum Inquiry*, vol.6 no.1, 1976, pp.135-151.
23. ただし、練習中の指示は、「集中!」「ビッとやあ!」「手!」などのように単語によって出されることがほとんどであった。
24. ただし、その時点で観察者である私たちに感じられたのは「何か雰囲気が変わった」ということでしかなかった。職員たちが「まなざし」へと変容していったということが意味するものは、その日の練習終了後に、職員の方とそうした出来事について話し合っている過程で徐々に明確化してきた認識に他ならない。この点を考慮するなら、観察者としてその場にいたつもりの私たちも、舞台の演出の中に巻き込まれていたと言える。この意味で舞台論は、舞台を観察する者が舞台の中にいてしまい、そこで何らかの演技（観察するという演技）をすることで他の演技手たちと舞台を維持しているということを認識しなければならないだろう。出来事の生成に巻き込まれ、戸惑う、「不安なフィールドワーカー」こそが舞台論（ドラマトウロジー）という方法論を用いて研究を行う者の実態であるように思われる。それゆえ、ここに理論と実践の間の高低差はない。
25. この舞台の強度については、観察ノートの中にかかれた記録がそれを雄弁に語っている。この出来事の最中に観察者が感じたのは「さっきまでとは違う」「すごい緊張感」に空間全体が「包まれている」という感覚であった。それは他律的で厳格な指導を受けることによる緊張感とは根本的に異なった、自ら演出していくという重責を担った子ども達が醸し出す緊張感だったと言える。

26. 〈テーゼ8：個人を一人前の演技者へと向けて、さらには一人前の演出家へと向けて養成する実地訓練が教育であり、個人に演技者や演出家としての自身とプライドの保持を可能にする営みが福祉である〉、(藤川2011)。
27. なお、このような「他律」舞台の不可視化は、組み体操のメインとも言えるピラミッドの練習においても生じていたと思われる。それまで子どもたちの視線に入る前方から指示していた職員たちは、本番前最後の練習において、ピラミッドの後方に下がり、表だって手を貸すことなく無言で後ろ側からサポートをする体勢に徹していた。おそらくこうした情景はピラミッドの内部に「子どもたちの一員」として入り込んで参与観察を行っていた共同研究者の高田には見えていなかったと言える。それを示すように、彼は「自分たちでやるんだ!」という感覚が子どもたちの中で沸き上がってきたことを練習終了後に報告している。
28. モレンハウアー、前掲書、p47。
29. この点については、運動会終了後にC先生にお願いして行ったインタビューにおいて、まさに「子どもたちを送り出すおとな」としての心構えとして明確に語られた。野球部の監督をされていたC先生にとって、野球部の経験は良い学校に入るための舞台なのではなく、それ自体において経験が完結することを目指すものであったという。
30. 対して、「普通の学校」とは、それに続く組織への接続を「他律」的なものとして前提としながら、「自立」的であることを目指す教育機関として位置づけることができるかもしれない。
31. 「教育の最大の問題の一つは、法則的強制の下への服従と、自分の自由を用いる能力とを、どのようにして結合することができるかという問題である」。カント、『人間学・教育学』、三井善止訳、玉川大学出版部、1986、p.330。また以下も参照。岡田敬司、『「自律」の復権』、ミネルヴァ書房、2004。矢野智司、『ソクラテスのダブル・バインド — 意味生成の教育人間学 — 』、世織書房、1996。加野芳正、「教育研究におけるパラドックス論の可能性」、片岡徳雄編著『現代学校教育の社会学』、福村出版、1994。
32. 矢野はこうした状況を次のように述べている。「このパラドックスはさまざまに形を変えて、具体的な教育状況においてコミュニケーションを規定することになる。教育関係が一種の欺瞞として語られるのは、このようなパラドックスが顕在化した場面においてである。(…)。子どもが教育者の欺瞞性を指摘できれば問題はそれほど深刻ではない。本当の問題は、子どもがこのことを指摘できないことにある」。矢野、前掲書、pp.198-9。
33. なお、フィールド研究において常に問われる方法論上の差異とその分類については、舞台論（ドラマトゥルギー）の図式の優位性が表れてくると考えられる。それは当該のフィールドとどのように関わるのかという、フィールド研究者と舞台との関係性に注目することによって、以下のように表現可能である。

まず、参与観察やエスノメソドロジーにおいては、研究者は舞台に巻き込まれた「演じ手≡オーディエンス」として、他の演じ手たちと同じ空気を吸う。会話分析においては、研究者は舞台上に「オーディエンス」として分け入り、観客席からでは聞こえない小さな声や表情の機微を捉えていく。活動理論においては、研究者は既存の演出家と共に舞台そのものを変えてしまう演出家となる。そして舞台論（ドラマトゥルギー）においては、舞台に巻き込まれつつも、その舞台の組成を見るために時に舞台から降りてしまう「演じ手-オーディエンス」として研究を行っていく。
34. 廣瀬浩司がメルロ＝ポンティの「自然」講義について分析するなかで次のように述べている。「あるシステムに不均衡が生じ、それが環境からの「問題」や「課題」として受け止められ、それに対する「応答」として新たな行動のシステムがやはり内的に設定される。この不均衡と均衡の内的な接合こそが新たな行動の「発明」の瞬間である」。廣瀬浩司、「行為の夢想的発明と「社会的なもの」の知覚 — メルロ＝ポンティの制度化の思想 — 」、『現代思想』、第36巻第16号、2008、pp.108-124。本研究は、廣瀬のこの論考に終始多大な影響を受けた。