

知を共有する場としてのセミナー

——ロラン・バルトの 1973–1974 年度のセミナー記録
『作者の語彙』を手がかりに

石 井 咲

[キーワード：①ロラン・バルト ②セミナー ③精神分析 ④知の共有]

1. はじめに¹⁾

20 世紀フランスの知識人を代表するロラン・バルト (Roland Barthes, 1915–1980) の活動は多岐にわたる。彼は文学批評家、記号学者、作家や思想家であると同時に、フランスの最高学府コレージュ・ド・フランス (Collège de France) において 1977 年から 1980 年まで教鞭をとったという経歴から教授としても知られている。しかしながらこの中にも、これまでその研究史で注目を多くは集めなかった側面が存在する。それは高等研究実習院 (École Pratique des Hautes Études) での〈研究指導教授〉としてのバルトである。

数多くの研究者がコレージュ・ド・フランスでの講義におけるバルトの言辞を対象に研究を進めてきたのとは対照的に、高等研究実習院での彼のセミナーに着目した研究はいまだ僅少である。その理由には、バルトが残した資料の差異が挙げられるだろう²⁾。コレージュ・ド・フランスの講義

については、その録音音声とバルトが事前に用意し授業内で読み上げた原稿が保存されていたが、高等研究実習院でのセミナーはこうした資料が欠けていた³⁾。そのため、前者は二つの異なる資料からバルトの言葉のほぼ完全な復元に成功したが、後者の資料は、近年になってからようやくクロード・コスト、アンヌ・エルシュベルグ＝ピエロら研究者の手によって整理され、2022年現在までに三つのセミナーの記録が発表されるに至った⁴⁾。

こうした出版状況から、バルト研究史において高等研究実習院でのセミナーもまた近年取り上げられるようになったといえ、これを裏づけるかのようにボドリーやピーノらがバルトのセミナーで扱われた主題やそこにおける受講生の活動に着目した論文を複数発表した⁵⁾。日本国内においては、バルトの1974-1976年度のセミナーの邦訳『恋愛のディスクールと未刊テクスト』が2021年に刊行され、その資料的価値が再検討される好機を迎えている。

これを踏まえ本稿では、高等研究実習院で1973-1974年度に行われたセミナーの記録『作者の語彙』(*Le Lexique de l'auteur*, 2010)に着目し、バルトがセミナーをどのように捉えて運営していたのか明らかにする。この機関において長年セミナーを開講していたバルトは、突如この年度の初回の授業で、セミナー空間そのものと、そこにおける自身の役割について検討している⁶⁾。これは、裏を返せばそれ以前のセミナーにおいてなんらかの問題が生じていたことを意味していよう。1973年に提示された理想的なセミナー空間と受講生との関係性を分析することで、そこからバルトが得ようとした成果とその価値に迫ってみたい。

具体的な章構成は以下の通りである。次章では、高等研究実習院におけるセミナーとコレージュ・ド・フランスにおける講義という枠組みについて、両機関で使用された教育にかんする複数の用語に着目し比較検討する。

これを踏まえて第三章では、バルトがセミナーにおいて担った役割が従来の〈研究指導教授〉の機能といかに異なるのか、バルトが用いた〈運営者〉という単語から精査する。分析の補助線には、精神分析の概念である〈転移〉を援用する。つづく第四章では、セミナーで扱われたテーマ——つまりは内容——とそれに対応する指導実践——形式——を確認する。最終章では、バルトが用意したこれらの枠組みがセミナーにおけるテキストの生産をいかに促進したのか明らかにしてみたい。

2. コレージュ・ド・フランスと高等研究実習院

本章ではまずバルトが在籍した二つの機関、コレージュ・ド・フランスと高等研究実習院について整理しておこう。前者は、先に触れた通りフランスにおける知の最高峰とされ、あらゆる分野の有識者——例えば文学部門ではポール・ヴァレリー（Paul Valéry, 1871-1945）、人類学部門ではクロード・レヴィ=ストロース（Claude Lévi-Strauss, 1908-2009）、歴史学部門ではバルトがかつて批評の対象としたジュール・ミシュレ（Jules Michelet, 1798-1874）など——が教授を務めてきたことで知られている⁷⁾。ここで行われる講義は広く公開され、現在も受講生は無料で聴講することが可能である。いわば知へアクセスするために万人に開かれた機関であるのだ。

対して、高等研究実習院は学位を授与することが可能な研究機関である。そこにおいてバルトは1960年から経済・社会学部門の研究主任として、そして1962年からは「記号・象徴・表象の社会学」部門の研究指導教授として在籍し、実に十四ものセミナーを担当した。バルトはこの機関で博士論文を執筆している学生の指導も行っており、こうしたことから受講生との交流はコレージュ・ド・フランスに比べてより盛んであったといえるだろう⁸⁾。

これを念頭に置きつつ、ここからはこの二つの機関をめぐる語彙——授業形態にかんする用語〈セミナー〉(séminaire)、〈講義〉(cours)と役職にかかわる用語〈教授〉(professeur)と〈研究指導教授〉(directeur d'études)——からその差異を確認していく。

フランス語辞典『トレゾール』(*Trésor de la langue française*)によると「séminaire」は「教員の指導のもと研究の実践作業をする学生のグループ、またこのグループの授業の総体⁹⁾」を意味し、対して「cours」は「ある明確な学問分野における連続的な教え¹⁰⁾」を意味する。この二つの定義を比較すると次のようなことが導き出せるだろう。〈セミナー〉は教員と学生がその語の構成要素として含まれているのに対し、〈講義〉は教える行為だけを指すにとどまり、学生や受講生の存在は不問であるのだ。次に「professeur」と「directeur d'études」を比較してみよう。前者は日本語では専ら〈教授〉と訳出される語であり、フランスにおいては大学や前述のコレージュ・ド・フランスにおける教員を指す単語でもある。その定義は「教えることが職務で、そのためにひとつあるいは複数の学問分野においてこの役割に適しているとされて与えられた免状と知識を持つ者¹¹⁾」や「なんらかの分野における技術や情報、知識を伝達する者¹²⁾」である。つまり〈教授〉とはその定義上、専門的知識を保持し、かつそれを伝達することを職務とする者だといえる。さて、バルトが所属していた高等研究実習院においては「professeur」という役職は存在せず、その代わりに「directeur d'études」——これは日本語では一般的には〈研究指導教授〉と訳される——という呼称が採用されている。「directeur」とは「ある特定の目標へ導くこと¹³⁾」を指す動詞「diriger」に由来する名詞である。これに加えて「研究」を意味する「études」で構成された「directeur d'études」は、つまり学生による研究の成果を最大限得られるよう指導を行う者を指すのだ。この名称には、常に指導される側の存在が暗示されているといえ、

言い換えれば、当然のことながら学生や研究者なくして〈研究指導教授〉という語は成立しないのである。

ここまで確認してきた言葉の定義をまとめると、〈教授〉とは知の伝達者を指し、またそうした人物が行う〈講義〉はその知を伝える場であるといえ、対して〈研究指導教授〉は——〈教授〉との区別をつけるためにも研究指導者といっても良いかもしれない——学生の研究を導く者であり、〈セミナー〉とは指導者と学生が共に作業する場といえよう。以上のことから、大きな枠組みで捉えればバルトが行ったコレージュ・ド・フランスでの講義は前者に、高等研究実習院における活動は後者に分類することができます。これを踏まえつつ、次章では1973-1974年度のセミナー記録『作者の語彙』を手がかりに、そこにおいてバルトが規定する自身の役割がこの定義といかなる差異をみせるのか浮き彫りにしたい。

3. 権威の否定と転移

バルトの1973-1974年度のセミナーは、マルティによれば、それまでのセミナーに比べて学生とバルトの相互的な関係性がより重視された場であり、コレージュ・ド・フランスの講義に比較すると学生との意見交換や対話の時間が十分に確保されていた¹⁴⁾。

しかしながらこの年度以前のセミナーではいくつかの問題が発生したとされ、バルトは諸々の変更を強いられた。そのひとつとして挙げられるのが、1971-1972年度のセミナーにおける受講者の人数にかんするものである。時代の寵児であったバルトの話を聞こうと学生が彼のセミナーへ大挙したために、バルトは受講者の「人数制限を余儀なくされた¹⁵⁾」という¹⁶⁾。そのため1972-1973年度のセミナーと、つづく1973-1974年度のそれでは、受講者数が削減され、正規の履修手続きをした学生とバルトの親しい友人だけが参加したのである。このような人々で構成されるセミナ

一において、バルトが受講生との関係性について授業の初回で規定しようと試みたのは注視すべきであろう。バルトは教えにまつわる関係とは〈転移〉¹⁷⁾ (transfert) をただちに引き起こすもので、受講生は教員へあらゆる〈要求〉 (demande) を押し付けるという。以下にバルトの言辞を引用しよう。

〈転移〉：伝統的には、要求の結果 […]。同様に、伝統的には、転移とは常に (フロイトの) オイディプス的なモデルにとらわれている […]。これを——少しばかり——異なるものにはできないだろうか¹⁸⁾ ?

転移を意味する単語 « transfert » は、医療や経済、産業など様々な分野で使用される多義語であるが、バルトはこれを上記に引用したテキストで「オイディプス的なモデル」との関連性において言及していることから、ここでは精神分析におけるそれを示唆していると考えられる。ラブランシュとポンタリスの『精神分析用語辞典』(Vocabulaire de la psychanalyse, 1967) によるとこの概念は、例えば、精神分析の診察において、患者が診察以前から知っている人物——多くは父親——に医者を重ね合わせ、置き換えてしまうことを指す¹⁹⁾。つまり親に認められたいという欲望や親を独占したいという子の要求が、セミナーという教えの場においては、研究指導教授に対する受講生のそれにまさに置換されるのである。

「これを少しばかり異なるもの」にするためにバルトがとった行動は、研究指導教授という役割そのものの定義を変えることであった。

「研究指導教授」：その本質的な機能は知の提示ではなく、研究の産出
方法を提示することである：彼は〈暗黙の知〉という恐ろしい(そし

て途方もない）沈黙の中にいるのではない […]。研究指導教授もまたその他の者と同様に研究する：研究すること、それは〔ものごとを〕知り尽くしていないということである²⁰⁾。

上記引用テキストからも明らかな通り、バルトがねらうのは教員と学生との間に常に、そしてただちに構築されてしまう権力構造を撤廃し、これにつきまとう転移の問題を回避することであった。なぜなら、ヒエラルキーが生まれることは、すなわちバルトに対する転移が受講生のうちに生じてしまうことを意味し、その帰結として要求もまた生じるからだ。

それでは、バルトが意味をずらした研究指導教授とはいかなる機能を持つのであろうか。以下に詳しくみていこう。

「指導教授」をサド的な「運営者」の役割に比べてみよう。入れ替わり立ち替わり〈ショー〉を押し進める者。すなわちそれは「連れ」（≠偽の平等という想像界）ではなく、操作する者で、神聖な主体ではない：それは調整役（法ではなく、規律を与える者）であり、〈父〉ではない […] ²¹⁾。

ここでバルトが挙げる「サド的な運営者」とは、かつて彼が『サド、フリーエ、ロヨラ』(*Sade, Fourier, Loyola*, 1971)の「サドII」において展開した議論に由来するものである。バルトによればサドの小説において登場人物たちは快樂の実践のための秩序を欲する。というも倒錯的な性の喜びはこの秩序に違反あるいは逸脱することによって得られるからだ²²⁾。またこうした秩序を形成する者は「自身のパートナーたちにはいかなる恒常的な権利も持ち得ず、また特別な権限も保持しない²³⁾」いわば「進行役²⁴⁾」でしかなく、その上、誰もがこの役になり得るとバルトは述べる。これに

鑑みると、上記に引用したテキストにおける「運営者」としての「指導教授」は、受講生にとっての絶対的な存在で禁止や法を押し付ける〈父〉ではなく、むしろセミナーという空間において知という快樂を共に享受するために秩序をもたらす者を指すといえるだろう。

別の箇所でもバルトは自身の役割についてまた論じている。そこでは自分を既に書いたことがある者、つまりは作家と呼び、この点において受講生とは異なると述べた²⁵⁾。このバルトの考えは1971年の論考「作家、知識人、教師」(« Écrivains, intellectuels, professeurs »)にもみることができ、そこでは「エクリチュールの側にいる、言語活動を操る者をすべて作家²⁶⁾」と呼んでいる。作家という経験において、受講生との隔たりをつくるバルトの姿勢には一切の驕りもみられない。転移の問題を回避するためにバルトが設けたのが〈差異〉であり、それは決して〈格差〉ではなかったのだ。

4. バルトが提案するセミナーの運営方法

受講生とのあいだに差異は存在するものの、序列はないという点において、バルトはこのセミナーをファランステールの転移の空間と呼んだ²⁷⁾。ファランステールとはフーリエ (Charles Fourier, 1772-1837) によって唱えられたとされる概念であり、ここではユートピア的な共同空間を指している。本章では、こうしたユートピア的なセミナーの運営方法を明らかにするために、セミナーの形態とそこで扱われた主題に注目したい。

1973-1974年度のセミナーはバルトによって〈シリーズA〉と〈シリーズB〉という二つの種類に区分された。前者はバルトが「研究の産出方法」の提示と呼んだもので、それは彼が当時とりかかっていた『ロラン・バルトによるロラン・バルト』(Roland Barthes par Roland Barthes, 1975)の執筆プロセスを受講生にあるがままに見せることを主眼としていた。

『バルトによるバルト』は1972年にスイユ社から依頼されたものであり、それは批評家として作家バルトを自ら論じてほしいという要請であった。これに対してバルトは困惑しつつも、それまでに執筆してきた自分の論考や書評、刊行された書籍を読み返し、その中から目に留まった単語をカードに書きとめ整理する作業を始めた²⁸⁾。この作業を通じて彼は次第に自分の中で、ある特定の言葉に愛着を抱いていることに気づく。こうした単語が使用される基準や文脈は何なのか、いかにしてこれらの言葉に価値を見出したのか、バルトは彼自身が形成する^{イデオロクト}個人言語に関心を寄せ始めたのである。これをバルトは高等研究実習院での1973-1974年度のセミナーにおける〈シリーズA〉の題材に設定し、受講生とともに、バルトというある個人の語彙集を構築しようと試みた。このことからバルトにとって「研究」とは^テク^スト^を執^筆す^るた^めの^あら^ゆる^作業^を意味していたといえよう。

これに対して〈シリーズB〉はバルトが「アトリエ」とも呼ぶものであり、受講生が主体となってテキストを執筆する時間を指した。バルトが提案した六つのテーマ——「伝記素学」、「文」、「声の記号学」、「テキスト〈分析〉」、「身体の文化的なイマージュ」、「象徴的なものと政治的なもの」——から、受講生は「伝記素学」と「声」の二つを選び、これらのテーマに沿って、そこから連想できる言葉や情報をそれぞれが書き記し、時にはそのアイデアを発展させて口頭発表を行った²⁹⁾。〈シリーズA〉と〈シリーズB〉は年間通して交互に開催され、いわば前者で受講生はバルトの執筆方法を目の当たりにし、後者で各自がエクリチュールを実践したのであった。

さて、このような二重性を持つセミナーを運営するにあたりバルトは「教えること」(*L'enseignement*)、「見習うこと」(*L'apprentissage*)、「見守ること」(*Le maternage*)の三つの方針を提案し、後者の二つを採用して

いる。まず「教えること」から見ていこう。

教えること：本、授業、教科書、練習問題：先在する知を、(社会化され、イデオロギー化された)ある種の言説とともに分節化された言語活動(記述と口述)によって伝達すること³⁰⁾。

バルトが提示しつつも採用しなかったこの第一の方針の特徴は、先行して存在する情報や知(「本」、「教科書」)を教育の枠組み(「授業」、「練習問題」)において伝えることにある。つまりこれは——我々が第二章で確認したように——教授など権威を持つ者による^{いちほうこう}一方向的な教育実践を示唆している。「運営者」という役割を務めようとするバルトがこれを否定するのは至極当然であるといえよう。

次に第二の方針である「見習うこと」を以下に引用しよう。

見習うこと：「師」(権威というコノテーションは全くない：東洋的な意味)は、弟子の前で作業をするだけにとどまる。師は話さない、少なくとも話す内容を問題にしない(指呼的な解説しか行わない：ここで、これを行うことにしよう、これを回避するためには、など。これにはこういった意味があるため、わたしはこうする、など)。「沈黙」による技能の伝達。弟子が入る余地のある「スペクタクル」であり、師はそれに付き添うのだ(このスペクタクルは、^{ランガーージュ}言語活動のみが許容されるところまで行き着くことができるだろう。もしそれが本の創作を学ぶことを意味する場合：重要なのは、師が弟子の目前で、共に本を作成すること)³¹⁾。

「見習うこと」が引用テキスト内で「本の創作」の観点から検討されてい

ることから、この方針が〈シリーズ A〉に対応しているのは確かだろう。我々はこの言説がバルトの恐れに起因していると推測することができる。セミナーにおいて自らのテキストの執筆活動とその過程を提示するのは、ともすれば自己陶酔的な行為であり、自分が〈絶対〉であるかのように振る舞ってしまいかねない。これを恐れたバルトが提案するのが「指呼的な解説」を行う「師」であるのだ。ここで「指呼的」とバルトが呼ぶのは、言語学における指呼詞を指している。指呼詞とは、言語表現のひとつであり、話者が特定の語を発するその瞬間において、発された言葉の指示対象が特定されるという特徴を持つ。例えば〈今〉(maintenant) や〈ここ〉(ici)、〈わたし〉(je) がそれにあたる³²⁾。言い換えれば、話者やその語が発される時点によってその意味内容が変化し続ける言語表現であるのだ。これを踏まえて上記に引用したバルトの言説を分析すると、「指呼的な解説」とは、受講生に作業内容を詳しく説明するのではなく、その作業の現前性を提示することを意味していると考えられよう。ところでバルトは別の論考において、教員の言説は「要約できる、あるいはできねばならない³³⁾」と述べているが、指呼的な師の言説はその性質上要約不可能であるといえるだろう。

以上のことから、バルトが目指す指導者像のひとつは、取り掛かるべき作業の意味や意義、その内容を長々と教える者ではなく、その瞬間において重要と思われる要素や作業手順を指し示す者であったということが明らかになった。

さて、「見習うこと」が〈シリーズ A〉に対応するのならば、必然的に三つ目の「見守ること」は〈シリーズ B〉に適用されると予測できよう。バルトはこの方針の特徴を以下のように述べている。

見守ること：子はひとりで歩くことを覚える：母親はといえば、長々

と話しつづけることはせず、手本を見せることもなく（教えること）、再現することもなく、また子の前を歩くこともない（見習うこと）：母親は支え、励まし、呼びかける（後ろに下がり、子を呼びかける）：母親は子が歩くことを欲望する³⁴⁾。

バルトがここで提案する「見守ること」の意味を持つ単語「maternage」は、「母親の」「母性の」などをあらわす「maternel」に由来する「mater-」と接尾辞「-age」で構成されている。ここまでの議論に照らし合わせて、バルトがこの言葉を使用した理由を検討すると、これは第一の方針である「教えること」にみられるような権威——つまりは精神分析における〈父〉——に対立させるためであったと考えられる。

しかし忘れてはならないのは、バルトが上記に引用したテキストに続く箇所でも、この「見守ること」が比喩的な意味で使われていることを示唆している点だ³⁵⁾。実際、この単語は精神分析の分野でも使用されており、その場合は「母性的態度³⁶⁾」と訳出される。その意味は「母性感情を特徴づける活発で献身的で連綿とつづくやさしさという雰囲気において口のきけない幼児へ惜しげなく与えられる配慮の全体³⁷⁾」であり、これは患者から治療者に対して母親のように——あるいは母親以上に——情動的に関与することを要求する現象を指す³⁸⁾。バルトは精神分析の用語を用いながらも、それに独自の意味を付与し、セミナーの方針として打ち出したのだ。バルトの言説において「maternage」とは師が受講生に愛情を持ちつつ側で見守ること、つまり一種の慈愛を意味していたといえよう。〈父〉の言説に対抗すべく〈母〉の姿勢を言葉のレベルで持ち出しつつも、意味のレベルでは精神分析の文脈から切り離すというこのバルトの手法——この一種のランゲージ活動の遊戯——から、我々は彼が目指したセミナーの運営方法だけでなく指導者像もまた読み取ることが可能なのだ。

5. 知の共有

我々はここまで、序列を嫌い、転移の新たな可能性を模索したバルトが、セミナーという共同的なユートピア空間を希求したこと、またそこにおける彼の役割は研究の産出方法の提示——つまり本を執筆すること——と、受講生の作業を見守ることであったと確認した。本章ではバルトがこのような枠組みを設定するその意図を明らかにするために、自らを含めたセミナー参加者に促した〈エクリチュールの実践〉に着目する。

以下は、バルトがアトリエにおける受講生の作業について述べた箇所の抜粋テキストであり、そこにおいて彼は知の共有について言及している。

〔アトリエという場は〕ある素材を加工する共同の場である。その作業は「無秩序」あるいは落下物などと共に行われる。これは […] タピスリーを制作するアトリエと言えるだろうか？完成形が見えないまま、その作業は共に行われる；わたしたちは後ろから、裏返しに作業をするからだ：それは目の前で作り上げられるのではなく、前方に出来上がる。さらに、わたしたちのタピスリーは設計図なしに出来あがるという事実によって、不明瞭性は強化される³⁹⁾。

アトリエという作業場において生み出されるものが、メタファーとしての「タピスリー」、つまり織物であると述べたこの箇所は、バルトの「テキスト（の理論）」（«Texte (théorie du)», 1973）における以下の一節を彷彿させる。

テキストは言語を再分配する（テキストとはこのような再分配の場だ）。この解体——再構築の方法の一つは、今問題となっているテク

ストの周りにかつて存在したテキスト、あるいは今存在する、そして最終的にはそのテキストそのもののなかに存在するテキストの断片を「相互に入れ替える」のだ。あらゆるテキストは「間テキスト」である。テキストのなかに多様なレベルで多かれ少なかれ識別可能な形別のテキストが存在するのだ。それらは先行する文化のテキストや、現在をとりまく文化のテキストである。すべてのテキストは、過ぎ去った引用でできた新たな織物なのだ⁴⁰。

ここで言及されている作家が生み出すテキストとは、すでに存在するあらゆるテキストの断片という〈糸〉を無数に引用し——つまりは織り込み——新たに仕立て直すことを指している。バルトのこの言辞を踏まえて、先に引用した「タピスリー」のメタファーを検討しよう。バルトによれば、このタピスリーとは「共同」かつ「設計図なし」に「裏側」から織られるものである。これは受講生の作業目標やその終着点をバルトが事前に設定していないことを意味しよう。換言すればセミナー終了時にいかなる成果が得られるのか——あるいは得られないのか——という点をバルトは全く問題にしていないのだ。受講生との交流や彼らの関心に応じて流動的に変化するテキストの生産行為のプロセスこそがバルトにとっては肝心であったのだろう。

先に見たテキスト理論においては、無数のテキストの断片という〈糸〉が織物という新たなテキストを生み出しているとされていたが、それではアトリエにおいて共同で「タピスリー」を制作する際に使用する〈糸〉は何だったのか。

テーマを選んだら、わたしたちの出発点となる資材について目録を作らねばならない […]：能力、知（例えば言語学）、外国語、レコード

プレーヤー、など。

[...] まさにここにおいて作業の共同性が意味を持つことになる：皆は全員のために、つまりお互いのために、常に知を身につけようという人間の条件の必然性を少しばかり減らすのだ⁴¹⁾。

このようにバルトはセミナーで各受講生が持つ知識や特性を挙げるよう呼びかけており、その後一覧表を作成した⁴²⁾。作業を行うための資材すなわち〈糸〉は受講生が持つ外国語の知識に加え、文学や精神分析、現象学などの専門的な知を指したのだ。バルトが目指していたのは、彼から受講生へ垂直方向に知を与える空間ではなく、自分を含めた参加者全員で知を共同所有する空間の創造であり、それをもとにテキストを産み出すことであったのだ。バルトの試みはこれだけに止まらない。

研究者それぞれが交互に〈セミナー〉へやってくる [...]。そのほかの者に助けをもらうためだ [...]：今日はわたしだが、明日はまた別の者がやってくる、など。次のようなことはセミナーの夢である。複数の友人や、研究者、学生がやってきて、以下のような発言をする場：ご覧ください、これが、わたしが今書いている最中の本です、あなたがた全員の協力が必要です、セミナーの何回分か時間をもらえないでしょうか、と⁴³⁾。

この記録から、バルトは受講生の知だけではなく作業そのものの過程をも共有する場の構築を夢見ていたことが読み取れる。まさに彼が〈シリーズA〉で行った研究の産出方法の提示を、受講生に対しても同様に促していたのだ。

さて、こうした共同性は魅力的である一方、複人数あるいは集団でひと

つの文学テキストを執筆することは不可能だと、バルトもまたよく理解していた⁴⁴⁾。知を共有しつつ、共にテキストを執筆することはいかにして可能なのだろうか。この問題に直面したバルトが提案したのは〈メモを取る〉という実践であった。

いまだ可能なのは [...]、メモという実践を変貌させること。切り離されたメモを産み出すまでに至ること。簡易化という概念：〈セミナー〉は、書き写す（メモを取る）ための「モデル」ではなく、生産する空間、生産を助けるものでなければならない：その空間とは、アイデアを得るために時折頭を上げる時と場 [...] であり、そのアイデアは目前に広がる光景にかんするものであると同時に、切り離されてもいる [...]。熟考せずにメモを取ることであり、これは記録ではない（いつもわたしをパニックに陥らせるもの） [...] ⁴⁵⁾。

ここでバルトが「メモ」と呼ぶものは、教員によって与えられる情報を受講生がそのまま書き起こすことを指すのでは決してない。それはむしろ、共同体としてのセミナーにおいて他者が話していることがらに耳を傾けつつ、自分自身がそこから連想するものごとを記すという実践を意味している。換言すれば、セミナーにおいて共有される言説に端を発しつつも、各受講生が個々にテキストを生み出すことが〈共同的なエクリチュールの生産〉であるのだ。

興味深いのは、バルトはこれを « prendre des notes étourdiées »（熟考せずにメモを取ること）と表現している点だ。ここで用いられている « étourdiées » は「うっかり」や「軽はずみ」などを意味する形容詞であり、動詞 « étourdir » から生じている。この動詞は俗ラテン語では « exturdire » に、さらに古典ラテン語では鳥のツグミを表す « turdus » にその語源を遡るこ

とができる。また、仏語辞典『グラン・ロベール』(*Le Grand Robert de la langue française*)によれば、動詞«*étourdir*»はツグミが収穫前の葡萄を食べて酔っぱらったかのように目を回すさまに由来する⁴⁶⁾。バルトはセミナーの別の箇所、共同でテキストを生産する際に必要なのは「わずかながら酔っているような雰囲気、軽い麻痺、控えめな興奮状態、繊細な空中浮揚、熟考しないこと⁴⁷⁾」だと述べており、彼が«*étourdir*»の語源を踏まえているのは、「わずかながら酔っているような」という言い回しからも明白である。このことから、共同的なエクリチュールとは、あるモデルに従うのではなく、セミナー空間における言語活動を分かち合うという一種の快楽を感じながらそれぞれが自由意志でテキストを生産する行為であると言えよう。バルトはこの快楽の共有を最大限可能にすべく、セミナー空間の再検討を図ったと考えられる。

6. おわりに

本稿ではここまでバルトの1973-1974年度の高等研究実習院におけるセミナーを対象に、彼の指導方法とその役割について検討してきた。その結果、バルトは水平方向の関わり合いを受講生に求めることで、教員との間に従来起こりうる〈転移〉を回避し、ユートピアの共同体としてのセミナーの形成を図ったことが浮き彫りになった。また、これらの仕組みは、受講生の間で知を共有するために必要不可欠であり、バルトは、この共同体において個人がテキストを執筆するその生産過程を重視していたことが明らかになった。バルトにおいては、学生を教える、つまり教育するという従来の教員としての機能はもはや意味を持たないに等しい。なぜなら彼にとって、セミナー空間とは研究の場でありながら、〈エクリチュールの場〉でもあり、エクリチュールを共有することがいわば〈研究指導〉であったためだ。バルトは〈研究指導教授〉という役職にありながらも、一貫して

文学という営為を探究した « homme de lettres »——直訳すると〈文字の人〉、つまりは〈文筆家〉であり〈文学者〉——であったのだ。

引用文献

一次文献

BARTHES, Roland, *Œuvres complètes*, vol. 5, t. 3-4, Nouvelle édition revue, corrigée et présentée par Éric Marty, Seuil, 2002.

バルト、ロラン『サド、フーリエ、ロヨラ』、篠田浩一郎訳、みすず書房、2002年（初版1975年）。

——『テキストの出口』、沢崎浩平訳、みすず書房、2005年（初版1987年）。

——『断章としての身体 ロラン・バルト著作集8』、吉村和明訳、石川美子監修、みすず書房、2017年。

——『ロラン・バルト 声のきめ インタビュー集1962-1980』、松島征・大野多加志訳、みすず書房、2018年。

——『ロラン・バルトによるロラン・バルト』、石川美子訳、みすず書房、2018年。

——, *Le Discours amoureux: Séminaire à l'école pratique des hautes études 1974-1976 suivi de Fragments d'un discours amoureux: inédits, avant-propos d'Éric Marty, présentation et édition de Claude Coste*, Seuil, 2007（ロラン・バルト『恋愛のディスクール セミナーと未刊テキスト』、桑田光平・桑名真吾・鈴木亘・須藤健太郎・内藤真奈・平田周・本田貴久・宮脇永吏訳、水声社、2021年）。

——, *Le Lexique de l'auteur: séminaire à l'École pratique des hautes études 1973-1974 suivi de Fragments inédits du Roland Barthes par Roland Barthes, sous la direction d'Éric Marty, présentation et édition d'Anne Herschberg Pierrot*, Seuil, 2010.

——, *Sarrasine de Balzac: séminaire à l'École pratique des hautes études 1967-1968 et 1968-1969*, Texte établi et annoté par Claude Coste et Andy Stafford, Seuil, 2011.

二次資料

BAUDRY, Marie, « Un “texte sans livre” de Barthes », *Acta fabula*, vol.11, n°5, Essais critiques, Mai 2010（最終閲覧日2022年4月2日：<https://www.fabula.org/acta/document5689.php>）。

- COSTE, Claude, « Roland Barthes, du séminaire au cours magistral », *Histoire de l'éducation*, n° 120, 2008, p. 139–160.
- LACAN, Jacques, *Le Séminaire. Livre VIII, t. 8. Le Transfert (1960–1961)*, Seuil, 2001
- PINO, Claudia Amigo, « The Rhetorical Mission: Barthes's Seminars from 1964 to 1969 », *Barthes Studies*, vol. 5, 2019, p. 53–71（最終閲覧日 2022 年 4 月 2 日 : <http://sites.cardiff.ac.uk/barthes/article/the-rhetorical-mission-barthes-seminars-from-1964-to-1969/>）.
- , « La didactique magique de Roland Barthes. Les séminaires expérimentaux à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales », *French Forum*, vol. 45, n° 2, 2020, p. 239–254.
- Roland Barthes au collège de France*, textes réunis par Nathalie Léger, Éditions de l'IMEC, coll. Inventaires, 2002.
- Roland Barthes en Cours (1977–1980) Un style de vie*, sous la direction de Sémir Badir et Dominique Ducard, Éditions Universitaires de Dijon, coll. Écriture, 2009.
- SAMOYAU, Tiphaine, *Roland Barthes*, coll. Points, Seuil, 2015.
- THOMAS, Chantal, « Roland Barthes était un directeur de thèse parfait », *L'OBS*, le 29 août 2019（最終閲覧日 : <https://www.nouvelobs.com/bibliobs/20190829.OBS17731/roland-barthes-etait-un-directeur-de-these-parfait-par-chantal-thomas.html>）.
- ZUPPINGER, Renaud, « Note étourdies écrites... », *L'Arc*, n°56, 1^{er} trimestre, 1974, p. 87–90.
- 網谷優司「フロイト理論におけるエディプスコンプレックス概念の形成と変遷」、『研究報告』、京都大学大学院独文研究室研究報告刊行会、2021 年、21–39 頁。
- 石川美子『ロラン・バルト-言語を愛し恐れつづけた批評家』、中央公論新社、2015 年。
- 井元秀剛「日本語とフランス語の deixis（指示詞）」、『仏語仏文学研究』、第 9 号、東京大学仏語仏文学研究会、1993 年、139–183 頁。
- 渡辺伸治「ダイクシスの定義と下位分類」、『言語文化研究』、第 35 号、大阪大学大学院言語文化研究科、2009 年、161–178 頁。

辞書・事典

- DUCROT, Oswald, Tzvetan Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1972（オズワルド・デュクロ、ツヴェタン・トドロフ『言語理

論小事典』、滝田文彦（代表）・伊藤晃・井村順一・川本皓嗣・木下光一・佐々木明・福井芳男・保莉瑞穂・松崎芳隆・丸山圭三郎訳、朝日出版社、1975年）。

Trésor de la langue française Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle, t. VII, publié sous la direction de Paul Imbs, 1ère édition, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1979.

Le Grand Robert de la langue française, t. III, dirigée par Alain Rey, 2em édition, Éditions le Robert.

ビデオ・音声資料

BARTHES, Roland, *Comment vivre ensemble: cours et séminaires au Collège de France 1976–1977*, Seuil/IMEC, 2002.

——, *Le Neutre: cours et séminaires au Collège de France 1977–1978*, Seuil/IMEC, 2002.

——, *La Préparation du roman: I et II, cours au collège de France 1978–1980*, Seuil/IMEC, 2003.

COMPAGNON, Antoine, *Les livres que Roland Barthes n'a pas écrits (I)*, Séminaire de la Littératures comparées, Collège de France, 04 janvier 2022.

注

- 1) 以下バルトのテキストの引用はスィユ全集版（2002）、1973–1974年度セミナーの記録については *Le Lexique de l'auteur*（2010）から行い、注では前者を *OC.* と、後者を *LA.* と略記し巻数と頁数を記載する。バルトに限らず、本稿における引用は、邦訳書がある場合はそれらを参照しつつも、筆者が新たに訳出したものである。
- 2) コレージュ・ド・フランスでのバルトの講義にかんする代表的な研究としては、以下を参照されたし。 *Roland Barthes au collège de France, textes réunis par Nathalie Léger*, Éditions de l'IMEC, coll. Inventaires, 2002; *Roland Barthes en Cours (1977–1980) Un style de vie*, sous la direction de Sémir Badir et Dominique Ducard, Éditions Universitaires de Dijon, coll. Écriture, 2009; Claude Coste, « Roland Barthes, du séminaire au cours magistral », *Histoire de l'éducation*, n°. 120, 2008, p. 139–160.
- 3) コレージュ・ド・フランスでの 1976–1977 年度の講義『いかにしてともに

生きるか』（*Comment vivre ensemble?*, 2002）、1977-1978年度『〈中性〉について』（*Le Neutre*, 2002）、および1978年から1980年まで2年間にわたり行われた講義『小説の準備』（*La Préparation du roman*, 2003）は、Seuil社より書籍と同時に講義の録音音声でCD-ROM版で発売された。また、現在はバルトの研究者らによって運営されているウェブサイト [Roland Barthes.org](https://www.roland-barthes.org) において音声資料が公開されている。詳細は以下のサイトを参照されたし。
<https://www.roland-barthes.org/>

- 4) セミナーにかんする残された資料は、開催年度によって種類が異なるものの、彼が断片的にテキストを記したカードや、セミナー後につけていた「研究課題ノート」などであった。また、研究者たちによって刊行されたバルトのセミナーの記録はそれぞれ1967-1968年度および1968-1969年度に行われた『S/Z』の前段階にあたるセミナー（*Sarrasine de Balzac*, 2011）、1973-1974年度の『作者の語彙』（*Le Lexique de l'auteur*）、そして1974-1975年度および1975-1976年度に行われた『恋愛のディスクール・断章』の前段階のセミナー（*Le Discours amoureux*, 2007）の三つである。
- 5) それぞれの論文は以下を参照されたし。Marie Baudry, « Un “texte sans livre” de Barthes », *Acta fabula*, vol. 11, n° 5, Mai 2010（最終閲覧日 2022年4月2日 : <https://www.fabula.org/acta/document5689.php>）; Claudia Amigo Pino, « The Rhetorical Mission: Barthes’s Seminars from 1964 to 1969 », *Barthes Studies*, vol. 5, 2019, p. 53-71（最終閲覧日 2022年4月2日 : <http://sites.cardiff.ac.uk/barthes/article/the-rhetorical-mission-barthes-seminars-from-1964-to-1969/>）; Claudia Amigo Pino, « La didactique magique de Roland Barthes. Les séminaires expérimentaux à l’École des Hautes Études en Sciences Sociales », *French Forum*, vol. 45, n° 2, 2020, p. 239-254.
- 6) バルトは、セミナー初回の言説を、その後書き起こし、いくつかの修正を加えて「セミナーに」（« Au séminaire »）というタイトルのもと1974年に発表している。cf. *OC.*, t. IV, p. 502-511.
- 7) 石川によればバルトは1974年春ごろからこの機関の教授のポストへの立候補を考えていた。当時のコレージュ・ド・フランスの教授であったミシェル・フーコーの推薦を受けたのち投票が行われ1976年に就任が決定した。詳しくは以下を参照されたし。石川美子『ロラン・バルト一言語を愛し恐れつづけた批評家』、中央公論新社、2015年、133-134頁。
- 8) Chantal Thomas は高等研究実習院におけるバルトの論文指導について証言している。cf. « Roland Barthes était un directeur de thèse parfait », *L’OBS*, le 29

- août 2019 (最終閲覧日 : <https://www.nouvelobs.com/bibliobs/20190829.OBS17731/roland-barthes-etait-un-directeur-de-these-parfait-par-chantal-thomas.html>).
- 9) « Séminaire », *TLF*, t. 15, p. 306. « Groupe d'étudiants effectuant un travail pratique de recherche sous la direction d'un enseignant; ensemble des séances de ce groupe ».
 - 10) « Cours », *TLF*, t. 6, p. 361. « Enseignement suivi dans une discipline précise ».
 - 11) « Professeur », *TLF*, t. 13, p. 1266, « Personne dont la profession est d'enseigner, qui a pour cela les connaissances et les diplômes qui la rendent apte à cette fonction dans une ou plusieurs disciplines ».
 - 12) *Ibid.*, p. 1266, « Personne qui transmet un savoir-faire, des connaissances dans un domaine quelconque ».
 - 13) « Diriger », *TLF*, t. 7, p. 252, « Orienter vers un but déterminé ».
 - 14) Éric Marty, « Avant-propos » dans *Le Lexique de l'auteur*, p. 18, « (...) d'autres [séminaires] en revanche, notamment celui sur " le lexique de l'auteur ", sont beaucoup plus hétérogènes, voire éclatés du fait d'un jeu d'échange, de dialogue ou de " conversation " avec les élèves. ».
 - 15) Roland Barthes, *OC.*, t. IV, p. 463, « (...) le nombre des auditeurs du séminaire a dû être limité, restreint (...) ».
 - 16) コンパニオンによれば、この時代のバルトは出版社などからテキストの執筆を数多く依頼され、また若手の作家や学生からは彼らが書いたテキストを読んでほしいと要求されていた。こうした状況にバルトはひどく悩まされていたという。
 - 17) 1960-1961年度のジャック・ラカンのセミネールはまさしくこの転移を中心的なテーマとして展開されている。コンパニオンによればバルトはこの時代ラカン精神分析を引用することが多く、1973-1974年度のセミナーにおいても転移や欲望、要求という語が頻用される。cf. *Jacque Lacan, Le Séminaire. Livre VIII, t. 8. Le Transfert (1960-1961)*, Seuil, 2001; Antoine Compagnon, *Les livres que Roland Barthes n'a pas écrits (I)*, Séminaire de la Littératures comparées, Collège de France, 04 janvier 2022, 21: 57 - 23: 26 (最終閲覧日 2022年4月10日 : <https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/seminar-2022-01-04-17h30.htm>).
 - 18) *LA.*, p. 54, « Transfert: classiquement, suite de la demande (...). De même, classiquement, le transfert est toujours pris dans le modèle œdipéen (Freud); (...)

Peut-il en être –légèrement– autrement ?». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいられた。

- 19) « Transfert », Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Presses universitaires de France, 2002 (初版 1967 年), p. 492-499. 以下、注においては *VP.* と略記し、出版社名と出版年は省略する。訳は筆者による。
- 20) *LA.*, p. 54-55, « “ Directeur d’études ”: sa fonction essentielle est d’exposer, non un savoir, mais *une production de recherche*: il n’est pas dans le silence terrifiant (et monstrueux) du Savoir Implicite (...), il cherche, comme les autres: chercher, c’est ne pas savoir ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいられた、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。本文引用箇所における亀甲括弧内は筆者による。
- 21) *LA.*, p. 55, « Comparer le rôle du « directeur » à celui du « régisseur » sadien: celui qui, *tour à tour*, fait marcher la Scène. Donc, ce n’est pas un « copain » (≠ imaginaire de la fausse égalité), c’est un *opérateur*, non un sujet sacré: un régulateur (qui donne des règles, non des lois), non un Père (...). ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいられた、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。
- 22) cf. *OC.*, t. III, p. 841.
- 23) *Ibid.*, p. 841, « il n’a aucun droit permanent sur le corps de ses partenaires, il n’a aucune compétence particulière ».
- 24) *Ibid.*, p. 841, « maître de cérémonie ».
- 25) cf. *LA.*, p. 74-75, « Cette « différence » (ce qui originalise mon rôle ici, ou plutôt: je suis celui dont le rôle s’originalise en premier) tient en ceci: *j’ai écrit*. (...) Donc, (...) telle est ma position différentielle, *non dans le champ de l’autorité mais dans le champ de la jouissance* (du temps de la jouissance)».
- 26) *OC.*, t. III, p. 887, « [nous] appelons *écrivains* tout opérateur de langage qui est du côté de l’écriture ».
- 27) cf. *Ibid.*, p. 55, « Cet espace transférentiel – qui n’est plus oedipéen, mais plutôt, si l’on peut dire, phalanstérien (que la psychanalyse me pardonne !) — correspond en fait à ce que j’ai appelé ailleurs le *romanesque* (...) ».
- 28) 石川もまた『ロラン・バルトによるロラン・バルト』の訳者あとがきにおいて、バルトが計画的かつ真剣に自身の過去の仕事について読者に理解してもらおうと試みていたと指摘している。詳しくは以下を参照されたし。

- 『ロラン・バルトによるロラン・バルト』、石川美子訳、みすず書房、2018年、324-330頁。
- 29) *LA.*, p. 81-84, « La Biographématique », « La Phrase », « Sémiologie de la voix », « “Analyse” d’un texte », « L’Image culturelle du corps », « Symbolique et politique ». シリーズ B における学生の活動は、バルトによって「収穫すること」(moissonner)と名づけられた。その記録は2010年に発表された『作者の語彙』の巻末に付録として残されている。
- 30) *LA.*, p. 64, « *L’enseignement*: livres, cours, manuels, exercices: transmission du savoir antérieur par le langage articulé (écrit et parole), avec les contraintes d’une certaine discursivité (socialisée, idéologisée) ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいれ、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。
- 31) *Ibid.*, p. 64-65, « *L’apprentissage*: le « maître » (aucune connotation d’autorité: sens oriental) se contente de travailler devant l’apprenti; il ne parle pas, du moins par discours (seulement un commentaire déictique: ici, on fait ceci, pour éviter cela, etc.; je fais comme ça parce que cela a tel sens, etc.): transmission « silencieuse » d’une compétence; un « spectacle » dans lequel l’apprenti s’introduit, qu’il accompagne (ce spectacle peut aller jusqu’à ne comporter que du langage, s’il s’agit d’apprendre à faire un livre: l’important, c’est que le maître fasse le livre devant, avec les apprentis) ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいれ、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。
- 32) Oswald Ducrot, Tzvetan Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1972, p. 323-324. また指呼詞の定義にかんする詳しい検討については以下の論文を参照されたし。渡辺伸治「ダイクシスの定義と下位分類」、『言語文化研究』、第35号、大阪大学大学院言語文化研究科、2009年、161-178頁；井元秀剛「日本語とフランス語の deixis (指示詞)」、『仏語仏文学研究』、第9号、東京大学仏語仏文学研究会、1993年、139-183頁。
- 33) *OC.*, t. III, p. 889, « (...) le discours du professeur est marqué de ce caractère: qu’on peut (ou qu’on puisse) le résumer ». 訳は筆者による。
- 34) *Ibid.*, p. 65, « *La maternage*: l’enfant apprend à marcher tout seul: la mère ne discourt pas, ne démontre pas (enseignement), elle ne représente pas non plus, elle ne marche pas devant l’enfant (apprentissage): elle soutient, encourage, appelle (se recule et appelle): elle *désire* la marche de l’enfant ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいれ、イタリックで強調されている箇所には

傍点を付した。本文引用箇所における亀甲括弧内は筆者による。

- 35) cf. *Ibid.*, p. 65, « [le maternage est] adopté et subverti, rassurez-vous: il n'y a pas une Mère et des bébés ! ».
- 36) « Maternage », *VP.*, p. 233–234.
- 37) *Ibid.*, p. 233, « l'ensemble des soins prodigué à l'*infans* dans ce climat de tendresse active, oblativité, attentive et suivi qui caractérise le sentiment maternel ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいれ、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。
- 38) *Ibid.*, p. 234, « Que le maternage exige du thérapeute, (...) plus qu'une attitude maternelle, mais un véritable engagement affectif ».
- 39) *Ibid.*, p. 66, « [atelier est un] lieu collectif de travail d'un matériau avec « désordre » du travail, retombées, etc. Mais ce (...) sera un atelier de tapisserie ? Ça se fait ensemble sans qu'on voie grand-chose à l'ensemble; on travaille *derrière*, à l'*envers*: ça se monte non devant soi, mais en avant. Et de plus, pour nous, opacité renforcée par le fait que notre tapisserie sera *sans carton* ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいれ、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。本文引用箇所における亀甲括弧内は筆者による。
- 40) *OC.*, t. IV, p. 451, « Le texte redistribue la langue (il est le champ de cette redistribution). L'une des voies de cette déconstruction-reconstruction est de permuter des textes, des lambeaux de textes qui ont existé ou existent autour du texte considéré, et finalement en lui: tout est un intertexte; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables; les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいれ、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。
- 41) *LA.*, p. 72, « Dès que nous aurons arrêté le thème, il faudra faire l'inventaire de nos richesses de départ (...): compétences, savoirs (par exemple, la linguistique), langues étrangères, électrophones, etc (...). Et c'est ici que la *collectivité* du travail prend tout son sens: Tous pour tous, c'est économiser un peu pour chacun l'obligation *anthropologique* de recommencer à chaque fois le savoir ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧にいれ、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。
- 42) cf. *Ibid.*, p. 84–85.
- 43) *Ibid.*, p. 78, « Que tour à tour (...) chaque chercheur vienne au Séminaire pour se

faire aider par tous (...): aujourd'hui c'est moi, demain ce sera un autre, etc. Rêve d'un séminaire où quelque ami, quelque chercheur, quelque étudiant, viendrait et dirait: voici mon livre en train de se faire, j'ai besoin de vous tous, donnez-moi quatre, six, dix séances». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧に
いれ、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。

- 44) cf. *Ibid.*, p. 62.
- 45) *Ibid.*, p. 63, « ce qui reste *possible* est (...) transformer la pratique des *notes*. Arriver à produire des notes *détachées*. Notion de facilitation: que le Séminaire soit, non un « modèle » à copier (à noter), mais un espace à produire, un *aideur* de production: un lieu-temps où on lève de temps en temps la tête pour avoir une idée, une idée branchée sur et détachée d'un spectacle (...). En venir à prendre des notes étourdies, non des enregistrements (ce qui me panique toujours) (...) ». 原文内、大文字で強調されている箇所は山括弧に
いれ、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。
- 46) « Étourdir », *Le Grand Robert de la langue française*, t. III, dirigée par Alain Rey, 2em édition, Éditions le Robert, p. 303.
- 47) *LA.*, p. 59, « atmosphère légèrement ivre, drogue légère, éréthisme discret, lévitation subtile, *étourderies* ». 原文内、イタリックで強調されている箇所には傍点を付した。

L'Espace où les savoirs se partagent – autour du *Lexique de l'auteur* de Roland Barthes

ISHII, Saki

Roland Barthes (1915–1980) est souvent considéré comme un écrivain ayant consacré sa vie à la production des textes variés, autrement dit à l'écriture. Il ne faut pourtant pas oublier qu'il a eu de longues expériences de l'enseignant à l'École Pratique des Haute Études (EPHE) que pendant ses quelques années au Collège de France, avant sa mort en 1980.

Cet article a pour objectif d'examiner l'activité de Barthes en tant que directeur d'études à l'EPHE afin d'élucider sa philosophie de l'enseignement. Nous étudierons plus particulièrement le séminaire tenu en 1973–1974 (*Le Lexique de l'auteur*, 2010), dont Barthes ouvre les premières deux séances par une définition du séminaire et de son propre rôle au sein de cet espace. Le phénomène interroge: une telle mise au point n'indiquerait-elle pas avec certains participants des séminaires précédents, l'existence de problèmes dont il ne faudrait pas répéter l'échec ? Il est donc possible de supposer que le discours tenu par Barthes sur ce séminaire renvoie à un idéal du séminaire qui lui appartient en propre: il convient donc de se demander dans quelle mesure le rôle de directeur d'études est assumé – ou plutôt ne l'est pas – dans cet espace issu des mots et des concepts, afin de déterminer les buts poursuivis par Barthes.

Dans un premier temps, nous essayerons de mettre au clair la signification de plusieurs termes utilisés dans le domaine de l'enseignement. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à la définition barthésienne du lieu séminarial et à la fonction qu'y occupe le maître. Puis, dans un troisième temps, nous analyserons les pratiques adoptées par Barthes dans son séminaire. Enfin, dans un dernier temps, nous nous demanderons si le cadre du séminaire et des pratiques de l'enseignement n'ont pas été organisées, non pour transmettre des savoirs, mais plutôt afin de créer et partager un espace collectif où s'effectue le travail d'écriture.

(フランス文学専攻 博士後期課程 3 年)