

琉球大学学術リポジトリ

学校の脆弱性ー続・ブルデュー&パスロン『再生産』を読む

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2009-08-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長谷川, 裕, Hasegawa, Yutaka メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/11828

学校の脆弱性 —— 続・ブルデュー&パスロン『再生産』を読む

長谷川 裕

Fragility of School : a Continuation to the Exposition of
Bourdieu & Passeron, *La Reproduction*.

HASEGAWA YUTAKA

1. 本稿の目的

筆者は先に、現代フランスの社会学者P・ブルデューとJ・C・パスロンの共著『再生産』⁽¹⁾、特にその第I部「象徴的暴力の理論の基礎」の読解・検討を行った。⁽²⁾ その際のモチーフは、教育とはそもそもどのような性格をもった行為であるのかを原理的に考察してみることであり、その考察のための示唆をこの著書から引き出そうとしたのであった。この著書は主として、現代社会において学校教育が果たす階級構造再生産の機能とその様態を描いた本として読まれてきた——そして、こうした読み方は全く正しい——が、同時にそれは、学校教育を中心とした教育システムを、ひとつの相対的に自律的な社会領域をなし、それ自身の固有の論理に従って動く制度システムであるとする捉え方も提示している。筆者は特に後者の点に着目したため、上のようなモチーフに立ってこの著書を取り上げてみようと考えたのであった。

本稿は、主には紙数の都合から前稿で論及することができなかったひとつの論点を取り上げ、その論点に関してのみ、再度この著書の読解・検討を行うことを目的とする。それは、表題にある「学校の脆弱性」という論点である。

ブルデューはあるインタビューの中で、彼が1960年代半ばに書いた論考を振り返って、その論考で示そうとしたことは、「心的諸構造は、文字を持つ社会においては、学校制度によって植えつけられること、学校組織の諸区分が、類別の諸形式の根源となるということ」だったと述べている。⁽³⁾ また、本稿で取り上げようとしている『再生産』は全体として、学校制度は現代社会の階級

構造が再生産されていく際の極めて重要な媒体となっていることを示している。さらに、彼はやはりインタビューの中で、彼の著書『ディスタンクシオン』(1979年)のある箇所について、そこでは「学校を構成要素とする再生産様式の特殊的矛盾とは、現代社会の最も重要な変化要因の一つである」ことが示されているとしている。⁽⁴⁾ このように近現代社会において学校が占める位置の重要性をくりかえし強調するブルデューが、『再生産』第I部のある部分では、その重要な位置とは裏腹に、学校は必ずしも安定的な構造をもった制度であるといえないばかりか、むしろ本質的な不安定さを帯びた制度であることを示唆している。この点に関するブルデューの議論を辿ってみることが、本稿の目的である。

以下、2. では、前稿と重複するが、本稿の議論を進めていく上で必要な範囲で、『再生産』第I部の概要を紹介する。3. では、本稿のテーマである学校の脆弱性に関するこの著書での議論を詳細に押さえていく。その上で、4. では、この議論に対していくつかの点から論評を加えていく。

5. では、学校の脆弱性ということを一因として発生する学校の危機状況に対して、ブルデューはどのような構えを採るのかをみていきたい。⁽⁵⁾

2. 『再生産』における教育と学校

(1) 教育的働きかけ

ブルデューは、すべての「教育的働きかけ action pédagogique」(以下AP) は、(a)「恣意的権力」による(b)「文化的恣意」の押しつけであり、そういう点で、それは客観的には、(c)「象徴的暴力」と呼ばれるものであると述べ

ている〔1〕。これがブルデューの教育把握の基本である。

(a)の「恣意的権力」とは、APが成り立つ根本的な機序である。その作用の基本は、物理的暴力あるいは物理的暴力を裏づけとした脅迫などではない。ブルデューは、APはとどのつまりそのような純然たる暴力やそれに近い威圧的な力によって支えられている、というふうにはみない。と同時に彼は、学ぶ者が教える者を教えるにふさわしい者だと自由意志に基づいて承認し、かくしてAPが成り立つというのが、APの成り立ちの基本であるとも考えない。そうではなく、社会の中に存在する「集団間あるいは階級間の力関係」を基礎としてAPは成立すると、ブルデューはみる〔1・1〕。つまり、社会の中に存在する「力関係」がある人（人々）を教える資格を有する者として浮かび上がらせてくるのであり、そのような力関係に支えられることによって、教える者はAPを遂行することが可能になるというのである。APは、そのように力関係によって支えられているゆえ、純然たる暴力ではないにせよ、自由意志に基づいて取り結ばれるコミュニケーション関係ともいえない、多少なりとも有無をいわせない強制の要素を孕んでいる。その点を表現するために、ブルデューは「恣意的権力」という言葉を用いたのだと考えられる。

(b)の「文化的恣意」とは、APによって伝達される内容の性格についてのブルデューの基本的な認識を示した言葉である。ブルデューによれば、APが何を伝達し何を伝達しないかの「範囲画定」〔1・2〕は、いかなる人間社会にも通用するような、それ以外に選択の余地がないような「普遍的、物理的、生物的または精神的な原理」に基づいてなされるわけでは、決してない。その点を、ブルデューは「恣意」という言葉で言い表そうとしている〔1・2・1〕。ただしこの範囲画定は、文字通り“恣意的”に、つまり例えば教える者の“気まま”“自分勝手”でなされるものではない。そうではなく、そのAPがなされる集団・階級が何らかの社会的根拠からAPを通じて伝達されるべきものとして「選択」（必ずしも意識的な選択ではない）し

た内容が伝達されるというのが、この範囲画定の基本的な在り方であると、ブルデューは考える。

(c)の「象徴的暴力」について。APは、以上のように恣意的権力に支えられつつ当該の集団・階級の選択する文化的恣意を教えられる者に押しつけて、その文化的恣意を再生産する（＝「文化的再生産」）。そしてそのことを通じて、その集団・階級における力関係を再生産する（＝「社会的再生産」）〔1・3・1〕。そのように、力関係を裏づけにしながら、様々な「意味」を押しつけ、そのことによって元の力関係を補強し再生産する働きのことを、それが物理的暴力そのものではないにせよ、物理的暴力と同等の機能を遂行していると見做す故に、ブルデューは「象徴的暴力」と呼んでいる〔0、及び11頁〕。

(2)教育的権威

以上のように、APは、力関係に基礎を置く「恣意的権力」によって成り立ち、そこで伝達される内容は「文化的恣意」という性格を帯びている。しかし、APのこうした「客観的真実」は完全な姿で露わにはなならない。露わになるとは、“この人間が教える必然性はない、このことを学ぶ必然性はない”と、学ぶ者の多数が疑うようになることであり、そうならばAPは成立しない。それ故、もしあるAPが成立しているならば、そこにはこの客観的真実を隠蔽する何らかの作用が働いているはずである。そして、そうした隠蔽がなされている時、教える者は「教育的権威 *autorité pédagogique*」（以下AuP）を備えることになる〔2〕。それは換言すれば、教える者が教える者としての「正統性」を承認されるということである。それは必ずしも、教えられる者が教える者の優れた資質に心服しそのため服従するという事態をいうのではない。ブルデューの概念では、教えられる者が、いちいちなぜこの人間が教える地位に立てるのかなどという疑念を抱かず、ただこの人はそういう位置にいる人なのだということを、あたかも貨幣が通用するのと同じように当然のこととして承認すること、これがAuPが

承認される、すなわち教える者の正統性が承認されるということなのである〔2・1注解〕。

なお、かかる AuP は、先述の「力関係」に支えられその基礎の上に発生すると、ブルデューは述べている〔2・1・1〕。ブルデューによれば、力関係は、AP を成り立たせると同時に、そのことを覆い隠す AuP をも生み出しているのである。

(3)教育的労働

このように、AuP を付与され AP を行う者は、社会的に承認された AuP を支えに、安定的に持続的に働きかけを行うことが可能となる。その点で、例えば新興の宗教預言者などが、その時その場で自らの力量で聴衆を獲得していかなければならず、したがって不安定で不連続な働きかけを行わざるをえないのとは大きく異なる〔3注解1〕。ブルデューは、AP がそのように長期にわたって持続的に人々に働きかけていく点を「教育的労働 travail pédagogique」(以下 TP) という言葉で言い表している。AP とは、実際には常に TP として顕れるものなのである。TP はその長期にわたる働きかけを通じて、人々を根本から持続的に変容させ、その結果彼らの内に「ハビトゥス」を形成する〔3〕。ハビトゥスとは、AP 等の社会化のプロセスを通じて人々に内面化され強固に定着し、そのプロセスが終了した後にも彼らの内で存続するような〔3〕、思考・知覚・評価・行為等の図式の体系である〔3・2・2・1注解〕。

(4)制度化された教育システム (=学校制度)

ブルデューは、TP のあり方には、(a)他の社会的行為(労働など)と並行しそれに溶け込む形で、既に教育を受けたほぼ全成員によってなされるようなあり方、(b)TP がなされるべき特定の時と場所において、特種な spécifique⁽⁶⁾ 自律的行為として、AuP を付与されたある特定の人(人々)によって専門的になされるようなあり方という2つの極があるという〔3・3・2・3注解、4・2・1・1〕。彼によれば、TP のあり方が(b)の極により近づくことは、TP を特種に行う制度が編制されることと相

即的である〔4注解2〕。そうした制度のことを、ブルデューは「制度化された教育システム système d'enseignement institutionnalisé」(以下 SE)と呼んでいる〔4〕。それは要するに、学校教育制度を指している。SE すなわち学校において、TP は TP として特種化し、そこに自律的な教育の領域が編制されるようになるのである。

ブルデューによれば、SE は、継続的に、最小のコストで、大量生産方式で、最大多数の受信者の中に、できるだけ同質的で持続性のあるハビトゥスを形成しようとする。そのために、大量で互換性のある発信者を必要とする。SE は、TP をそのような形態で、ブルデューが名づけるころでは「学校的労働 travail scolaire」(以下 TS) という形態で遂行する制度である〔4・1〕。

ブルデューは、SE は、そうした TS が可能となるその状態を自ら再生産する制度であるという〔4〕。そうした「制度の自己再生産」〔4〕が可能になるように SE において行われている方法として、ブルデューは、①伝達するメッセージを「コード化・同質化・系統化」する、つまり、教科書・その解説書・指導法書などの使用によって、可能な限り誰が教えても同じことが繰り返されるようにメッセージをステレオタイプ化する(「ルーティン化」された文化としての学校文化)〔4・1・1・2、4・1・1・2注解1〕、②メッセージの発信者の養成を制度内部で独占する〔4・1・2、4・1・2注解1、215頁〕、といったことを挙げている。

学校文化のルーティン化は伝達内容・方法を標準化することによって、教える者の養成の SE による独占は教える者の世代交替にもかかわらずその連続性を維持することによって、ともに SE における同質的な TS を保持するための役割を果している。TS を通じて伝達される文化=学校文化は、そのルーティン化の手続きを経ることによって、元になっている文化とは異なる学校独特なアレンジが施されることになる。また、世代を越えて TS の連続性が保たれることによって、SE は、それを取り巻く社

会諸領域の変化の影響をストレートには受けない、独特の緩慢な変化のリズムをもつことになる（「学校文化の文化的遅滞」〔4・1・2・1〕）。SE という場において、教育という行為は、そのような性質を帯びながら、ひとつの自律的な領域を作り上げるのである。

3. 『再生産』における「学校の脆弱性」という問題

こうした SE の自己再生産、その相対的自律性について論じた諸命題のすぐ後で、ブルデューは、本稿のテーマである学校の脆弱性という問題に直接関わる命題2つを配置している。やや長くなるが、それらの命題を、一部省略の上、引用してみる。

およそ SE は、AP を AP として構成する、すなわち、明白にそのものとして行使され体験される特種な働きかけ（学校的働きかけ）として構成する、固有に教育的な制度であるために、自らの正統性という問題を公然と提起することになる。したがって SE は、制度の固有の手段によって、自身の行使する象徴的暴力を誤認 *méconnaissance*¹⁷⁾ させるための制度的諸条件を、すなわち教育的制度としての自らの正統性を承認させるための制度的諸条件を生産し再生産しなければならない。〔4・2〕

AP の理論は、あらゆる AP の客観的真実と AP の制度化の客観的意味とを対照させることによって、SE のパラドックスを浮かび上がらせる。第一次ないし初步の教育の幸いな無意識を、すなわち他のどんな形態の教育よりも巧妙に自らの客観的真実の誤認を押しつける秘かな説得の働きかけ（何故なら、極端な場合、それは教育とみえないこともあるから）を廃することによって、SE は、教育的コミュニケーション関係を打ち立てたり、教えるに値することの範囲画定を押しついたりする権利があるのかという問いかけにさらされることになる。もしそれが、制度化の事実そのものの中に、この問いかけの可能性を消滅させる特種な手段を見出すことができなければ、要す

るに、一個の SE が存続するとは、SE がその存在そのものによって、その存在が生じさせる諸々の問題を解決してしまうということなのである。こうした考察は、現に営まれている SE を考慮の対象とする時には、抽象的で取ってつけたようなものにみえるかもしれないが、AP の正統性の問題化とその隠蔽とがうまく同時に行われぬような制度化過程の諸時点を検討する時には、十全な意味を帯びてくる。例えばソフィストの場合がそれである。制度の権威に頼ることができぬままに、自らの教師としての行為をまさにそのものとして宣言する〔……〕これらの教師たちは、彼らの教育そのものの中で絶えず浮上してくる先の問いかけを完全には免れることができなかった。彼らは、教えることを生業とすることによって、この問いを生じさせてしまうのだ。〔……〕

また同じく、SE に正統性を与えている暗黙の委任の契約が脅かされる危機の時点には、〔……〕教師たちは、それまで制度がそれが機能すること自体によって取り除いてきてくれた諸々の問題を、全くの自分の努力で、自分の名の下に解決するよう迫られる。制度の危機がその職の遂行を困難あるいは不可能にする時ほど、教師という仕事の遂行の客観的真実、すなわちこの遂行を可能にする社会的・制度的諸条件（AuP）がはっきり露になる時はおそらくないだろう。〔……〕〔4・2 注解〕

これらの命題の言わんとするところを解釈し、分節化して示してみる。

①SE は、特種に教育的な制度である

幼い時期に行われる AP などは、それを受ける側にとっても、それを行使する側にとっても、それが AP だと気づかれることさえなく、秘かに暗黙のうちに進行していく。そうしたタイプの AP と違って、SE で行われる AP は、まさしく AP であることが露になるような形で、まさしく固有の AP として遂行されることになる。つまり SE は、そのように AP を AP として構成する、特種に教育的な制度である。

②そのことが SE の脆弱性、すなわちその正統性問題の露呈されやすさにつながる = SE のパラドックス

ところが、そのためにかえて、SE は、いかに教え—教えられる関係を構築していくか、いかに教師の提示する事柄を学ぶに値する事柄であると承認させていくかという問題、すなわち自らの正統性をいかに打ち立て維持していくかという問題にさらされやすくなる。そこには、SE はまさに教育的な制度であることよって、かえてそこで行われる AP の正統性が揺らぎやすくなるというパラドックスを看取できるのである。

③SE の存続とは、この正統性問題の連続的な解決のことである

したがって、ある SE が存続しているとすれば、それは、その SE が SE の存在そのものと絡みついたこうした正統性問題を、それが制度として存在しているというそのことによって解決しえているからであるといえる。SE は、その正統性問題を不断に抱えつつ、それが制度として存在していることによってこの問題を解決し続けながら、自己を再生産しているのである。

④以上の認識の妥当性は、SE の危機状況において特に明確になる

このような見方は、SE が一応は平穩に営まれている時には、抽象的で取ってつけたようにみえるかもしれないが、教える者の正統性が制度的に承認されていないような AP の様式（ソフィストのそれや、普及途上の新興宗教の指導者のそれなどが例として挙げられるだろう）の場合や、従来の SE が危機にさらされている場合に生じるであろう事態を想像してみれば、決して無意味なものではないことがわかるだろう。

以上が、〔4・2〕及び〔4・2 注解〕という 2 つの命題から読み取れる、学校の脆弱性に関わるブルデューの議論である。以下、この 2 つの命題以外も参照して補足しつつ、この問題に関する彼の議論をもう少し詳細にみておきたい。

〔4・2 注解〕では、学校における AP は、幼い時期に行われる AP の「幸いなる無意識」

と対照させられていた。しかし、学校の AP と対照されるべきなのは、幼い時期の AP のみではあるまい。

2. の(4)では、ブルデューが、他の社会的行為と並行しそれに溶け込む形で、その社会の成人すべてによってなされるという TP を一方の極として、学校における TP をその対極に位置するものとして特徴づけているのをみた。前者は、先達と後輩とが何らかの社会的行為を協同して行う中で、その行為の遂行のために必要な事柄を、先達の内の誰かれとなく、後輩に対して適宜示すといったふうに行われる TP であると考えてよからう。こうした TP も、それを受ける側にとっても行使する側にとっても、それが TP だと意識されないという点では、幼い時期の TP と同様である。だが、そうしたタイプの TP と違って、学校における TP は、何らかの社会的行為そのものが遂行される現場においてではなく TP のみを特種に行う場において、その社会的行為そのものを遂行しているその人（人々）によってではなく TP の遂行を特種に担う人（人々）によって行われる。そうであれば、学校における TP は、それと対極的な TP のあり方と対照した場合、そこで教える者が本当に教える役割を担うに相応しい者なのか、またそこで教えられる内容が本当に身につけるに値する価値をもったものなのかという疑念を招きやすい性質を、原理的に帯びているということがいえるだろう。先にみた、SE は、そこで行われる AP（≒TP）が特種な AP であることによって、かえてその正統性問題を露呈しやすくなるとは、このような意味のことであると解釈できる。

以上は、SE における TP が特種な TP であるというそのこと自体によって発生する学校の正統性問題というレベルに関することである。しかし、加えて次のようなレベルの問題もある。

これも 2. の(4)でみたように、学校における特種な TP とは、大量生産方式で、多数の発信者によって、多数の受信者の内に、同質のハビトゥスを形成しようとする TS という形態をとるものであった。そのことから派生するのは、TS を通じて伝達されるメッセージが「コード化・同質化・系統化」された『ルーティーン化』された文化としての学校文化」という特徴を帯びるという事

態、また、この文化が学校外の社会諸領域の変化から遅滞する独特の緩慢な変化のリズムをもつという事態であった。これらは、学校で教えられる内容をいっそう人工的なものにし、学校と学校外の社会的実践とをつなぐパイプをいっそう細いものにしてしまう。こうして、先のレベルとはやや異なったレベルにおいて、学校の正統性問題の露呈されやすさがいっそう助長されることになるといえるだろう。

このように、『再生産』第1部でのブルデューの議論からは、学校は、まさに特種な教育的制度であることによってかえって、少なくとも2つのレベルにおいて、その正統性を揺るがせることにつながる性格を根本的にもっているという認識が導き出されるのである。

4. 『再生産』における「学校の脆弱性」認識の検討

4. では、3. でみてきた学校の脆弱性に関するブルデューの議論について、いくつかの論点を立てて論評を加えていく。

(1)今日の日本の学校状況の分析の上での意義

筆者は、学校の脆弱性に関するブルデューの議論は、学校をめぐる今日の日本の状況を読み解く上でのひとつの重要な視角を提示するものであると考える。それは、以下のようなことである。

今日、日本の学校制度の選別機能は、社会の階層秩序を構成する上で極めて重要な役割を果たしており、そのことと相まって、学校をめぐる受験競争・点数競争は、多くの人々を否応なくそこに巻き込みつつ激しく展開している。このことは今更繰り返すまでもないであろう。あたかも学校の論理が社会全体を席卷しているかのような様相が見られるわけだが、その一方で、特に近年、学校では最早かつては当たり前とされていた教え－教えられる関係が成り立たなくなっている等、様々な局面での学校の機能不全の顕在化も指摘されており、学校の存立基盤が意外にも脆いものであることが露になりつつある。

こうした日本の今日の状況が生じる根拠を、単に今日の日本の状況の特殊性にのみみるのではなく、学校という教育様式がそもそも孕む困難性に根ざしたものとして捉えようとする議論がある。例えば、宮澤康人の次のような議論がその典型である。¹⁸⁾

(a)宮澤康人の教師・生徒関係論

宮澤は、近代学校における教師・生徒関係が、様々な大人・子ども関係のタイプの中で極めてユニークな性格のものであり、かつそこには根源的な困難性が孕まれていることを指摘する。その点を浮かび上がらせるべく、教師・生徒関係を①近代以前の徒弟制等における大人と子どもの関係、②親子関係と比較している。

宮澤によれば、①においては、大人と子どもの間には、同じ仕事を共有する先達と後輩の関係が成り立っている。そのことが大人の権威を支え、またその関係において培われる職業共有の意識が子どもの学習の強力な動機づけとなっていた。②においては、親は子どもに対して、日常の生き方を通してそれとは知らずに影響を与え、子どもにとって親は、物心つくずっと以前から「無意識の模倣」のモデルとして存在している。しかし、学校における教師・生徒関係の中では、教師は、生徒に対して影響力を行使する上で、①や②の関係にみられるこうした有利な条件を欠いている。さらに、純化した教育環境を構築しようとする志向を帯びた学校は、子どもに対する年長の青年や外部の大人の影響力を遮断しようとしてきた。そのため教師は、他の大人たちによる形成力の支えを得られぬままに、孤立して生徒に向き合わなくてはならなくなっている。

宮澤は、今日の「疲れきって瀕死の状態にある」学校を前にして、これを性急に「糾弾」するのではなく、以上のような教師・生徒関係の根源的な困難性、それを解決するための大人と子どもの世代間関係の総体的なあり方の再構成といった次元で問題を考えていくことの必要性を主張している。

(b)佐々木賢の青年の「浮遊化」論

佐々木賢の次のような議論も、学校の教育様式そのものの脆弱性・問題性という次元を射程に入れつつ、今日の生徒の状況を描き出そうとしている議論であると捉えることができるだろう。¹⁹⁾

佐々木は長く東京で定時制高校の教員をしてきた人である。その経験を通じての観察から、彼は、特に1980年代後半以降の高校生状況を「浮遊化」というキー・ワードで捉えようとしている。浮遊化とは、自分が今身を置く場である学校やその場にある自分自身に確かな実在感を感じられない、「現実の足場を失ったような」、「自分自身の存在が消えてしまうような」気分・感覚である。彼らにとって学校は、しばしば最小のエネルギーで「通過」してゆくべき「仮居場所」にすぎない。彼らは何らかの絆でそこに結びついていても、その絆は容易に断ち切れかねない脆いものである。

こうした浮遊化が生じている要因を、佐々木は、生徒たちが学校の本質を、さらにはそこに凝集された〈教育〉なるものの本質を、ある意味で見抜きつつあることにみる。佐々木によれば、教育とは、生活や労働の実践から切り離された特殊な時空間の中で、それらの「準備」のために子どもや若者を集めて訓練する営みである。だが、そのように実践そのものから切断された場での「準備」は、その過程を歩む際の労力に見合うほどには、現実的な「準備」たりえないことが多い。今日、教養の伝達、受験の準備、就職の保証等、従来学校が果たしてきた、あるいは果たしているとされてきた種々の機能の形骸化が露になる中で、生徒たちは「準備」という教育の建前の欺瞞を見抜くようになり、そのため学校に居ることに無意味さと嫌悪を感じるようになっていたのだと、佐々木は状況を診断する。

ただし、以上は事の半面を描いたにすぎない。生徒たちは、一方で学校や教育の欺瞞を見抜きそれらを嫌悪・忌避しつつ、他方でもかかわらずそこからきっぱりと身を切り離すことができないでいる。佐々木はこの事情を次のように説明している。

今日の生徒たちは、商品やサービスに依存し暮らしを立てる「消費社会」の直中に育ち、今もその中で日々を送っている。その中で培われた感性が、その機能を形骸化させているにもかかわらず相変わらず努力や勤勉を言いたてる学校への違和感を募らせることになるのだが、だからといって彼らが常に、学校の論理に沿って努力することに代わる確かなものを掴み取れているわけではない。むしろ消費社会は人々の受動性を助長し、そこに生きる彼らは、手応えのあるものを求め倦み、自分が何者であるかを掴みかねる、そうした鈍い苦悩に苛まれがちである。そして、そのことが皮肉にも、彼らを学校に繋ぎ止めることになる。つまり、学校は例えば高校卒業といった「資格」を付与する機能をもっている。それが表示するものは、実際的な効用や実力とは次元を異にするが、確たる目標を設定しがたい消費社会状況下において、とりあえずの「仮目的」の役割だけは果たしてくれる。それだけのものでさえ、自分を見失いかねない時代においては、当座のアイデンティティの係留点としての意味をもち、彼らは心ならずもそこに頼ってしまうのである。

こうして彼らは、学校に対して、嫌悪と依存とをない混ぜにしたアンビヴァレントな関係を取り結んでいる、佐々木は今日の生徒の現状をこのように把握している。

(c)ブルデューの議論の意義

宮澤の議論も佐々木の議論も、他の社会的諸実践から切断された純化した教育の行為や関係が孕む脆弱性や問題性を問題化しようとする議論である。この点で彼らの議論は、SEは、そこで行われるAPが他の社会的諸実践から切り離された特種なAPであることが、その正統性を揺るがせることにつながるというブルデューの議論とかなり近いものである。

宮澤や佐々木は、上のような、学校という制度のいわば“本質”に当たる次元を論理の中軸に据えて、今日の学校をめぐる状況の性格を掴もうとする試みである。こうした試みはむしろ、学校の現在の問題のすべてを、学校の本質から導出しようとするものであってはならないし、

現に宮澤にしても佐々木にしてもそのような議論は行っていない。ただし、今日のように学校という制度そのものの疲労が顕現しつつある時代においては、そもそも学校とはどのような性格をもった制度なのかを一方で押さえつつ、それによって明らかになった学校制度の本質的な困難性や問題性が、今日の状況の中でどのように現象し機能しているかを掴もうとする構えが必要であろう。宮澤も佐々木もそのような構えをとっているといえる。そして他ならぬブルデューの学校の脆弱性に関する議論も、そのような構えから学校をめぐる今日の状況を読み解く際に、ひとつの有効な視角を提示してくれるものであると考えられるのである。

(2)学校の正統性への疑念に対する対処について

みてきたように、ブルデューによれば、学校はその正統性への疑念を招きやすく、したがって学校が存続するとはこの疑念を解消し続けることであるということであった。では、この解消とはいかにして可能なのだろうか。以下、ブルデューはこの問いに対してどのような解答を与えているかを検討してみたい。

この問いに対するブルデューの解答を先に引いた命題〔4・2〕や〔4・2注解〕の範囲で探ってみると、それは、「制度の固有の手段によって」、「SEがその存在そのものによって」といった言葉で示されていると思われる。おそらく両者とも、SEという制度の構造そのものに組み込まれた何らかの同じメカニズムを指していると思われる。そうだとすれば、そのメカニズムとは何か、このことが次に問題となる。

ブルデューは、それはこういうものだ、明示的な形で解答は与えていない。ただ、彼の学校に関わる議論の中から、その解答に当たるものを推測することはできるだろう。以下、この点を考えてみる。

まず、前提となる認識として。ブルデューは、一般にひとつの社会を構成する諸集団・諸階級は、各々に独自のAPをもっていると想定する。しかし、それらは相互に競合し、結果としてある特定のAPが諸APの体系の中で支配的位置を占めるようになる〔1・1・3〕。こ

の「支配的AP」は、その社会の支配的位置にある集団・階級の文化的恣意を伝達するものであるが、そこには支配的な集団・階級のみならず、従属的な集団・階級までもが包摂される。ブルデューの議論では、従属的な集団・階級の人々がこのように支配的APに包摂されるのは、ある特定の集団・階級のみ通うようなものではない、またある特定の集団・階級の通学を法的には排除しない、少なくとも建前上すべての集団・階級を包摂するような学校が成立し、彼らがそこに組み込まれることによってであるとされている、そのように解釈できる。そして、従属的な集団・階級に属する人々がそうした学校によるAPを受けた場合、彼らは、それが伝達する支配的な文化を受け取るための素地を備えていないために、しばしばこれをうまく身につけることができないという事態が生じてくるのである。

ブルデューは、学校が伝達しようとする内容を理解しうる能力を予め備えていない者たちが、最早許容できない程に入ってくるようになった時、学校は「危機的」と呼びうる段階に突入するとしている〔121頁〕。教えられる内容を理解し習得することが困難な者にとっては、その内容が学ぶに値する事柄であるのか、それを教える者が教えるに相応しい者なのかという、学校の正統性に対する疑惑が生じやすいから、そうした者たちの数がある限度を超えれば、学校は危機に陥るということであろう。なお、ここでブルデューが問題にしようとしている「能力」とは、単なる個人的なものではなく、上の段落で示したような、集団的・階級的性格を帯びたそれであることに留意しておく必要がある。

さらにブルデューは、上の許容の限度ということに関わって、その限度とは、学校がその暗黙の要求を充たさない者たちを排除することができ、それ以外の者からはその機能遂行のために必要な暗黙の合意を取りつけることができる限りということであると述べている〔129頁〕。

ここでいう「それ以外の者」とは、学校が伝達する内容をうまく吸収しうる素地を備えた者

のことであり、それはブルデューの議論では、支配的な集団・階級の者たちのことが想定されていると考えられる。だとすれば、学校がたとえそれが伝達する内容を理解できない者を一定数抱え込んでも危機に陥らない条件は、ひとつには、支配的な集団・階級が依然として学校の正統性を承認してくれることであるということになる。この承認を得るためには、学校は基本的に、支配的な文化を伝達してさえすればいい。

もうひとつの条件が、学校の「暗黙の要求を充たさない者たち」、つまり学校のメッセージを受け取る素地を欠いた者たちの「排除」である。このような者たちをある限度以上に収容すれば、上に触れたように、学校の中にはその正統性への疑惑が充満し、学校は危機的狀態に陥ることになる。そこで彼らを排除するのだ。

ただし、ブルデューがここでいう排除とは、学校の側が一方的に宣告するようなものだけではなく、“こんな場は自分には向いていない”と自分自らを排除する「自己排除」を含んでいる。むしろ、それこそが重要である。というのも、学校の間から自らを自己排除する者は、その際同時に、自分が習得できなかった学校が伝達する支配的な文化の正統性の承認することになるからだ〔3・2・2・1・3注解〕。

このように考えてみると、学校の正統性への疑念を解消する、それに組み込まれたメカニズムとは、ブルデューにおいて、支配的な集団・階級からの承認の調達、及び排除（特に自己排除）のメカニズムのことが想定されていると思われる。両者のうち、とりわけ後者が重要であろう。

確かに、このような排除、自己排除が可能である限り、学校はその安定を十分確保することができるだろう。学校の機能遂行を麻痺させてしまうような、それに相応しくない者たちを追放しつつ、かつ追放された者たちさえその正統性の承認をしてくれるわけであるから、学校にとってこれほど都合のいいことはあるまい。

しかし、そのような都合のいいことは、一体どうして生じるのだろうか。その場から追放した者にまで、常に正統性への承認を浸透させる

ことは、どのように可能となるのだろうか。

筆者の読解によれば、ブルデューはこの点につき必ずしも十分な説明を行っていない。ただ、排除される者たちまでが、学校やそれが伝達する支配的文化の正統性を承認するようになるためには、排除に至る以前にある程度長期にわたる就学期間が必要であるとしている〔3・2・2・1・3、228頁〕。その期間中、度重なる試験の機会などを通じて、彼らは学校から繰り返し否定的な評価を与えられ、その結果次第次第に、学校でうまくやれない自分に対して低い自己評価を与えたり、自分にはどうにも手に届かない支配的文化とそれを伝達する学校に対して劣等感や敬遠の感覚を混在させながらその正統性を承認したりするようになっていくということなのであろう。これは、確かに着目しておくべき点である。

けれどもここでさらに、次のように問うてみることもできる。試験などによって学校が下す評価は、何故排除される者たちにこのような意識を定着させるほどの効果をもつのだろうか。むしろ、既に学校による評価が正統性を承認されているが故、その評価がそうした大きな効果をもちうるのではないか。だとすれば、学校に付与されるこの正統性は、そこから排除されつつある者たちからまで、いかにして調達できるのか。ここで、再び元の問いに舞い戻ってしまっているのである。

このように考えてみると、論理的に突き詰めてみた場合、ブルデューの議論は、学校がその正統性への疑念を解消できるのは、それが正統性を調達できているからだというトートロジーに陥ってしまっていることがわかる。確かに、言葉で表現すればトートロジーになってしまうような現象が、現実には生じているのであろう。だとすれば、何がいかにそうした現象を成り立たしめているのか。この点についての明確な解答がブルデューによって与えられているとは、必ずしもいえないのである。

(3)学校の変革による危機への対処について

以上、学校の危機を回避する、それに組み込まれたメカニズムに関するブルデューの議論

が、論理的には完結していないことを示してきた。だがここでは、この点は措いて、論点を少し変えてみる。

(2)で問題にしたのは、既存の学校がその制度の内に内在させている危機回避のメカニズムに関してであった。だが、学校の既成のあり方そのものを变化させて、危機が生じる根拠を絶つというのも、論理的にはありうる危機回避の方法である。この点について、ブルデューはどのような議論を行っているのだろうか。

ブルデューは、危機という状況が生ずる根拠の検討から客観的・論理的に導き出されるのは、危機の回避のためには「明示的な教育方法」の採用が必要であるということだと示唆している〔131、246頁〕。

ブルデューによれば、明示的な教育方法とは、きちんと定式化された諸原理を系統的に組織立ったやり方で教えるという方法である〔3・3・2・1〕。TPが言葉や概念に基づいて行われれば行われるほど、それは明示的な教育方法に近づくことになる〔3・3・2・3・1注解〕。だとすれば、ある事柄を言葉や概念で身につけること(=「象徴的掌握」)が目標となることが多い学校では、一般に明示的な教育方法が採用されるということになるだろう。

だが、象徴的掌握の達成は通常、その基礎としてその事柄を実際の行動として身につけること(=「実際の掌握」)を前提としている〔3・3・2〕。例えば、学校での文法教育は、既に言語行動を実際の行動として行っていることを前提としており、その上でその言語行動を論理的に統御することが教えられる〔3・3・2注解〕。

それ故、学校におけるTPが、ある事柄の象徴的掌握を、明示的な教育方法を用いて教え込むものであるとしても、そのTPが、その事柄の実際の掌握を既に身につけている者に向けられるか、そうでない者に向けられるかによって、その効果は大きく違ってくる。つまり、学校は明示的な教育方法を採用したとしても、教えられる者の習得過程を完全にコントロールできるものではなく、その者が既に獲得している素地を前提にせざるをえないのである。

前述のように学校が発するメッセージをうまく受容できない者たちが現れてくるのは、このような事情による。そのことが昂じれば、遂には学校は危機の状況に陥るといふわけである。

こうした事情から客観的・論理的に導き出されるのは、この危機を回避するためには、学校は明示的な教育方法による対処が要請されるということである。この場合の明示的な教育方法とは、現在の学校の明示的な教育方法が、なおそれを受容しうる素地を前提としているのに対して、その素地をもコントロールするようなそれ、つまり教えられる者がそうした素地を備えていなくても目標に到達できるように伝達過程を組織化する、徹底的に合理化された教育方法ということになるだろう。

確かに論理的には、このような明示的な教育方法が危機回避のための方法として導き出されるだろう。しかしブルデューの本当の結論はこの点にはない。つまり彼は、こうした解決方法を推奨する考え方を「教育方法の合理化による教育の民主化という仮説」と名づけた上で、それは現実には採用されえないものだとしている。その理由は、そうした教育方法に基づくAPがなされれば、学校での成功を通じて確保されていた支配的集団・階級の優位が脅かされることになり、彼らの利益に反することになるからだという。またブルデューは、この仮説の現実化は、被支配的集団・階級にとっても、必ずしも望ましいものとはいえないとも述べている。それは、こうした教育方法の採用によって成功する被支配的集団・階級の者は、結局少数にとどまるのであって、少数の被支配層が成功者となることは、階級関係の構造全体の存続にかえって寄与してしまうからだという〔3・3・3・5注解2〕。

このようにブルデューは、学校の危機回避の方法として論理的に導き出さうる明示的な教育方法の採用を、現実的には不可能であり、かつ望ましくもないとしているのである。この方向での解決の模索の可能性を、ブルデューは自ら否定してしまった。では、代わりに何をすべきなのか。結局ブルデューは、『再生産』の中ではこの問いに対する解答を与えていないのである。

る。

5. 学校の限界と可能性 —— 『再生産』以降

以上、『再生産』において描かれているのは、結局のところ、支配的集団・階級には有利に被支配的集団・階級には不利に作用し、それが伝達するメッセージをうまく受容できない後者を中心とした者たちを排除し、そうすることを通じて既存の階級構造を再生産する役割を果たす。かつ、そのような者たちがある限度を超えて流入するようになれば、その正統性の確保が危うくなって危機的状态に陥る。かつ、そうした危機を回避するために採りうる現実的な手段は、これという形で提示できない。——このような学校の像ということになる。仮にこうした学校像が妥当なものであるとすれば、そのような学校は崩壊するのにかまかせて構わないのではないか。

しかし、その後のブルデューは、必ずしもそうした立場に立ってはいない。では、どのような立場に立っているのか。それは、ブルデューが中心となって作成された「未来の教育のための提言」⁹⁹（以下、「提言」）などにはっきりと示されている。

ある座談会の中でブルデューは、「提言」が「教育制度というのは實際上、民主化を実現できないように組織されている」という前提に立っているとの発言をしている。これは、『再生産』で示された上のような学校像にそのまま重なっているといえるだろう。しかし、ブルデューは続けて、「提言」では「学校制度にできる最良のこと」として、「不平等を増大させないこと、子供たちのあいだに既に存在する差異を、学校固有の、もっぱら象徴的な効果によって、倍加しないこと」を目的とした措置を講ずるべきことが提案されると述べている。¹⁰⁰ すなわち、「学校による成績判定のもたらす影響を可能な限り弱め、学業による成功が聖別化の効果をもち、逆に失敗が終身刑の言いわたしの効果をもつことを防ぐことが重要である」¹⁰¹ という提案である。これは、学校がどうしても帯びてしまいがちなマイナスの機能に十分自覚的になって、その機能の効果を可能な限り抑

制しようという提案であると解釈できる。

だが「提言」はそれと同時に、学校が、自然科学と人間科学を教えることを通じて、科学的理性の普遍主義と、あらゆる文化のもつ恣意性とその多様性を認識できる相対主義とから成り立つ、批判的態度を身につけさせることの必要性を主張している。「提言」によれば、そのようなことは、学校以外の場で偶然に獲得され統一性を欠いた知識の批判的総合の場たりうる学校こそが実現できることなのである。¹⁰²

ブルデューの認識によれば、ひとつの社会は、互いに優劣を競い合う様々な集団・階級間の力関係の交錯によって成り立っており、そのことに対応して、それら集団・階級の様々な文化がやはり優劣を競い合っている。そして学校は、その競い合いのその時点での帰結としての文化の序列関係を固定化・強化する機能を不可避免的に果たしている。

「提言」はこのことを前提とした上で、学校が帯びているこの機能を可能な限り減じつつ、かつ学校こそがその実現可能性をもっている科学の批判的態度の伝達を通じて、学校の機能の土台にある文化の序列づけそのものの恣意性に気づかせていくことを目指そうというものである。ブルデューは、学校が他の社会的実践から切断された場であることに、その脆弱性の根拠をみていた。しかし、「提言」は（そして、その作成の中心人物であったブルデューその人は）、だから学校の崩壊を認めてしまうというのではなく、学校がそのように社会的実践から距離をおく自律的空間であることの可能性を、できるかぎり引き出そうとしているのである。その構えは決してねじれなく筋が通っているというものではないし、またその構えの上に立てられる具体的な方策も必ずしも明確なわけではない。だが、筆者もブルデューのこのような構えの骨格については、これを基本的に支持しておきたい。

註

- (1) P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, 1970. 宮島喬訳『再生産 教育・社

- 会・文化』藤原書店、1991年。
- (2) 拙稿「ブルデュー&パスロン『再生産』を読む」第1回-第3回、全国生活指導研究協議会編『生活指導』1995年4月号-6月号。
- (3) P. Bourdieu, Choses Dites, Les Editions de Minuit, 1987. 石崎晴己訳『構造と実践ブルデュー自身によるブルデュー』新評論、1988年、42頁（現在は藤原書店より発行）。
- (4) 同上、78頁
- (5) 以下、『再生産』からの引用は、基本的に前掲訳書の訳文に従うが、断り書きをせずに訳を変えてある箇所もある。『再生産』第1部は、多数の命題が番号を付されて並んでいるという叙述スタイルになっているが、〔 〕の付いた数字は、その命題番号を表している。同じく〔 〕を付して、…頁とあるのは、この著書の第1部以外の箇所の頁数である。また、「注解」とあるのは、この著書の著者自身による命題の注解である。
- なお以下、正確には「ブルデュー&パスロン」と書くべきところを、「ブルデュー」だけで代表させてある場合があることを断っておきたい。
- (6) “他領域のものとは区別されその領域に特有の論理・性格をもった”というようなニュアンスの言葉。
- (7) “あることをそのこととして認識せず別のこととして認識してしまう、あるいはそれがそのことであることを見過ごしてしまう”というようなニュアンスの言葉。
- (8) 宮澤康人「学校を糾弾するまえに——大人と子どもの関係史の視点から——」佐伯胖他編『学校の再生をめざして①学校を問う』東京大学出版会、1992年。
- (9) 佐々木の以下の文献を参照。『怠学の研究 新資格社会と若者たち』三一書房、1991年、『果てしない教育? 教育を超える対話』北斗出版、1986年（共著）、『教育という謎 消費社会の文化変容』北斗出版、1992年（共著）、『学校機能の分化・分散』山本哲士監修『教育が見えない子ども・教室・学校の新しい現実』三交社、1990年。
- (10) コレージュ・ド・フランス教授団、堀尾輝久他訳「未来の教育のための提言」『世界』1988年3月号。
- この提言は、1984年2月に当時のフランス大統領ミッテランから依頼を受けたコレージュ・ド・フランスが、ブルデューを中心に作成作業を進め、1985年2月に発表したもの（訳者による解説参照）。
- (11) ピエール・ブルデュー、堀尾輝久、加藤晴久「座談会 いま教育に何を求めるか」『世界』1990年5月号、125頁。
- (12) 「提言」、299頁。
- (13) 同、294-296頁、312-313頁。