

生活現実を学校知識におりあわせるということ ——イギリス労働階級の場合

中 西 新 太 郎

(1983年10月15日 受理)

Articulation of Real Life-world to School Knowledge Several Comments on British Working Class' Case

Shintaro NAKANISHI

I 学校教育の危機

学校教育の危機は先進資本主義国に共通のものといわれる。危機というと非行の増加といった現象がまず思いうかべられるが、それらの現象は学校教育の全体的な機能不全の一環をなしている。学校教育の危機には多様な側面があり、学校知識 school knowledge の機能様式の変化にかんする諸問題もそこにふくまれている。すなわち、学校知識と生活現実との乖離が進行した結果、知識が従来もっていた（あるいはもつと考えられていた）社会的機能に変質してきたというのがこの側面での危機の様相であろう。社会認識の領域についてみると、とりわけ高度成長期以降、児童・生徒の社会的知識の貧弱さや知識不信を示す事例には事欠かない。こうした事態との格闘のなかで最近の社会科教育実践が提起してきた一つの課題は、社会的知識が機能する場と位置とを明らかにし、社会認識の現代的機能条件を探究することだと思われる¹⁾。本稿では、学校知識の社会的存立形態の変化にかんするイギリスの議論を検討することによって、この課題の一端に迫りたいと思う。したがって、行論中知識（ないし学校知識）一般についてふれる場合でも、筆者としては社会認識にかかわる知識を主として念頭においている。

学校知識の社会的存立形態という表現に含意されている問題の検討視角は以下のとおりである。

(1)知識の存立形態を問題にすることは、知識の現実的機能（そのなかには現実にはたらいっている幻想的機能もふくまれる）を問題にするという意味である。社会的に区別される種々の送り手と受け手の知識にたいする態度（知識観）、伝達プロセス、それらの社会的意味が問われる。もちろん形態を問うことは内容と無縁ではありえないから、知識の社会的組織・伝達のあり方は知識内容の性格にも影響を及ぼす。このことと個々の知識が普通の意味で科学的であることとは矛盾しない。したがって、十分に科学的な知識がその存立形態によって十分にイデオロギー的機能を果たすことがありうる。また、学校知識の妥当性や公正さを知識内容の科学性だけに還元して判断することも正しくない。

(2)学校知識とは、学校制度を媒介にして「公的に」教授・伝達されるべく「公的に」組織された

知識である。学校内で進行するがいわば逆機能的にはたらく組織・伝達プロセスを通じて獲得される知識はこれに含まれない。学校知識は制度化された知識の一種であるが、学校の制度的機能に連動する特殊機能をもっている点で、社会学でいう制度化一般より狭い意味合いで制度化された知識だといえる。また「公的に」という規定にははばがあり、組織・教授・伝達過程の各場面で公的性格の強弱のちがいがあること²⁾、個々のプロセスに公的性格からの逸脱がありうることをふくんでいる。

(3) 学校教育制度とは state schooling system である。国家によって組織される教育体系は無論公的な意味を帯びてはいるが、その公的性格はポリス国家の理想像において想定されるような公共性とは直ちに等置できない。ハーバーマスが指摘しているように³⁾、現代社会（この社会を後期資本主義社会とよぶかどうかは別として）では公共性の古典的構造は転換してしまっており、その転換の内実を問わずに市民的公共性の概念を現代にまでそのままひきのばして考えるのは誤った単純化であろう。知識論にそくしていえば、このことは、市民的教養の公的機能と学校知識の公的機能とを連続させる前提にはたたず、それらの関連を問いなおすことを意味する。

(4) 知識の現実的機能の変質を知識の側からだけでとらえつくすことはできない。知識の機能変化は社会構造の変化にかかわるからである。本稿では社会構造の変化の分析を捨象しているため視野が限定されている。ただし、学校知識と生活現実との乖離をあらためてとりあげるのは、高度成長による生活の物象化の深化・拡大が社会構造の変動の一つの深刻な帰結だという現実認識のためである。さらに一般化すると、資本主義社会における大衆社会状況の確立⁴⁾とのかかわりで知識の機能様式を問う、ということである。先進資本主義社会における学校教育危機の共通性も、このコンテキストでとらえている⁵⁾。

II 補償教育と文化剝奪理論

学校教育の危機をとらえるフレームは一定のイデオロギーの意味を帯びざるをえない。1976年のキャラハン発言に端を発した「大論争」the Great Debate のなかでまづうかびあがってきたのは、「危機」にたいする保守的対応であった。攻撃の対象とされたのは学校教育における60年代的状况を推進した進歩主義教育である。児童中心主義的教育方法の排除、規律の強化と集権化、work-socialization の強調などが保守的対応の内容とされるが、ここではそうした主張がされるにいたった動機や背景には立ち入らない。ただ進歩的改革こそが危機をもたらしたとする危機観が提出されたことに注意したい⁶⁾。

それでは進歩的改革とは何だったのか。イギリス教育史のある種の概括を必要とするこの問いに答える能力を筆者はもたないが、本稿での関心にひきつけて若干の位置づけをしてみたい。

周知のように1944年教育法（バトラー法）によって「すべての者に中等教育」という原則が確立される。いうまでもなく「すべての者に中等教育を」という原則は、トーニーによって労働党の教育政策理念として1922年に提唱されたものである。しかし44年法はトーニーの平等主義の要求をみ

たしたものとはいいい難く⁷⁾、複線型の中等教育制度(テクニカル、モダン、グラマーの三種) the tripartite system をとるなど、限界をもつものであった。したがってまた、教育機会の拡大をつうじて社会移動 social mobility の活発化をはかる立場からみても、44年法の効果は期待されたほどではなかったことになる⁸⁾。この立場からすると、教育機会の公正な配分は能力に応じた階級間移動を保証する重要な手段である。そしてもし、可能なかぎり平等な教育機会が与えられたうえで、結果において格差が生じるのであれば、それはもはや階級間の不平等とはいえず、個人の能力の差なのである。だからこそ機会の平等が徹底してもとめられる。労働党内閣を中心にすすめられた1960年代の総合制中等学校 comprehensive school の拡大は⁹⁾、ほぼこうした考え方に基いていたと思われる。学校教育を通じての労働階級の上昇移動の可能性を最大限に見つめるこの考え方は、平等主義の要求を機会の平等という枠のなかでとらえるものであり、「豊かな労働階級」論や「労働階級の中産化」論の一環をなしていた¹⁰⁾。

教育機会の平等の徹底だけでは解決されそうにない不平等がつぎに指摘された。たとえば家庭内での教育的環境の欠如が学校教育における各人の達成度に影響するというような事実がそれである。この場合、そうした「問題家庭」の存在が階級的、民族的条件との関連でとらえられていることはいままでもない。教育機会の平等はこうした児童・生徒のおかれた不利な条件を克服しえない。そこでそもそも不利な条件におかれている者に優先的な教育援助を与えることによって前提の不平等と結果の不平等との相関をたちきろうとしたのが、補償教育 compensatory education の考え方である。1967年の Plowden Report を契機にクローズアップされてきた補償教育政策の内容は、コミュニティ・スクールの建設、カリキュラム改革、就学前教育、地域センターの設立などをふくむ教育優先地域 educational priority area の設定を中心内容としており¹¹⁾、学校知識の獲得の社会的わくぐみの範囲にまで平等問題を広げた点で従来の政策をこえていた。進歩的改革とのべたのはおもにこの一連の政策をさしている。

補償教育を効果的に行うために、教育上のハンディキャップを背負う可能性のある家庭条件や階層的特徴などが抽出される必要がある。半熟練・不熟練労働の従事者、移民、居住スペースの過密(たとえば一部屋につき一人半以上の密度)、学校給食の無償供与をうけている者等¹²⁾である。こうした条件の抽出は積極的差別政策 positive discrimination policy とよばれ、補償教育の場を確定させるものであるが、問題はそうした条件におかれたものの位置づけにある。すなわち、そうしたさまざまな条件下におかれた児童・生徒は、学校知識を獲得するうえで必要な文化的基盤をあらかじめ欠いているとされる。彼らにたいして教育的被剥奪児 educational deprived という表現があてられた。この表現の基礎にある考え方が文化剥奪理論 cultural deprivation theory である。そこで、以下、文化剥奪理論の含意を検討し、改革のもつ問題にその面から接近してみたい。

ある特定の準拠集団と比較してみる場合に諸個人に生じる何らかの種類の欠乏感が、マートンによって説明された relative deprivation の概念の意味であった¹³⁾。そうした状態は、準拠集団の斉一的な条件にたいするある事項にかぎっての諸個人の脱落ないし逸脱というレベルでは、階級を問わ

ずに生じうる¹⁴⁾。ところがこの概念は、いわゆる「貧困の再発見」と結びつくことで、貧困論の領域であらたに発展させられることとなった。タウンゼントらによるこの概念の援用は、「貧困のわな」poverty trap によって貧困線のすぐうえに滞留してくる貧困像を明らかにする意味をもっていた。すなわちタウンゼントらは相対的剝奪の概念を用いて、全体として貧困線以下に落ちこんでいなくても生活の個々の場面での貧困状態が存在すること、したがって貧困線以下に貧困を固定化するのはあやまりであること、相対的剝奪のかたちをとった貧困も構造的に再生産される傾向のあること(cycle of deprivation といわれる)などを主張したのである¹⁵⁾。相対的剝奪概念の採用は貧困問題を平等論のわくぐみに結びつけるが、ここでの相対性は準拠集団論における窮乏現象の拡散傾向を免れている。それは江口英一氏の指摘するように¹⁶⁾、準拠枠が社会全体ととられ、相対性の意味が歴史的にみた異時点間の基準の相対性、及び生活様式の異なる局面での貧困を特異的に抽出する論理としての相対性にしぼりこまれているからである。

ともあれこのように生活様式全般に貧困像が拡大した結果、教育における不平等状態が教育貧困として扱われることになってきた¹⁷⁾。この場合相対的剝奪の概念を用いて教育貧困を説明することは、その貧困を一種構造的なものとして扱うことを意味する。もう少し一般化すると、文化領域における不平等状態が経済構造の単純な帰結としてではなく、それ自体自律的な構造をもつものとしてとらえられるといってもよい。文化的富の獲得にさいして非経済的な障壁が存在していて、それが文化的貧困を生み出すというこの文化剝奪理論¹⁸⁾にたいしては、文化的なものの自律性への過大視という点で批判がある¹⁹⁾。文化剝奪理論が貧困の文化構造を精細に検討すればするほど、文化的貧困は致命的様相を帯び、その構造が固定的に理解されがちになるからである。しかし、そうしたジレンマがありながらもかつ、一定の文化構造を介して発現してくる貧困への注目には大きな意味がある。それはちょうどこの理論のジレンマを裏返しにした利点なのだが、たとえば教育的知識を獲得するプロセスにおける不平等状態のある種のものを文化構造に内在させてとらえることができるからである。文化的富の獲得が中立的な仕方では、いいかえれば自由で平等な個人の努力によって達成できるのだというような近代主義的前提はもはや通用しなくなる。それだけでなく、文化的富を獲得し継承する過程をどのような意味で普遍的にたてることができるのかも問いなおされる。こうして文化的貧困を構造としてとらえることは、文化の存立形態の分析を通じて、文化内容の自明とされる価値の妥当性を問うことにまでつながる。文化剝奪理論はそうした新しい探究の経路をひらいたといえることができるだろう。ただしこれは、文化的貧困なり教育貧困なりをみる一つの切り口が示されたことを意味するにすぎない。かつまた文化剝奪理論における文化理解には基本的欠陥が存在している。しばしば批判されているように²⁰⁾、この理論では、ある特定の文化が普遍的に妥当し、すべての社会成員によって身につけられるべきものとして暗黙のうちに想定されている。だからたとえば、不熟練労働階級が文化を剝奪されているというとき、この階級は定義そのものによってあらかじめ文化を奪われてしまっており、文化と非文化とが対置されることになる。これは二重に正しくない。ある階級が固有の文化や意識構造をもちえないという前提は事実と合わないし、

ある文化の普遍性を自明の前提のように扱うことは、たとえ共通文化 *common culture* の存在を認めたとしても²¹⁾、その文化の歴史的・社会的性格を無視することにつながる。文化剝奪理論の眼に文化対非文化と映る同じ事態は実は、労働階級のコミュニティ *working class community* がおりなす文化と中産階級の価値体系に支えられた文化との対抗であるかもしれない。そしてその場合には文化剝奪状態は支配文化と従属的下位文化との対抗と接合 *articulation* の問題圏の一環に位置づけられるはずである。

文化剝奪理論への上述のような批判は、共通文化と階級文化との関係を常に問題にしてきたイギリス文化論の流れのなかでは当然の批判ということになる。学校知識の獲得プロセスについてもバースティンがコード概念を用いてこうした論点を取りあげてきたことは周知のとおりである。論争的となったコード概念の検討は本論の意図にはずれるが²²⁾、文化剝奪理論にかかわる次の主張は妥当であると考ええる。

労働階級が現実を解釈し表現するコンテクストには固有の構造があり、彼らが学校知識を獲得するさい直面する困難は、学校知識に内包されている現実認識のコンテクストと彼らのそれとのずれに起因していること。学校知識の組織、教授・伝達プロセスはそれに特有の価値体系に立脚しており、そうした価値的エレメントが不可視であることから必然的に「みえない教育方法」が生じてくること。(なお学校知識を支える価値体系として中産階級のそれが想定されているが、その内容の検討はひとまずおく。)

バースティンのこの主張をふまえると、学校知識の獲得場面での不平等状況の克服は、不平等状況におかれた階級、階層に固有の文化構造にそくして知識の組織、教授・伝達プロセスを再編することぬきには不可能だということになる。そしてそれはまた学校知識の価値的前提を究明することにつながってゆかざるをえない。補償教育をめぐる論争の意義は、たんに改革の実効性を問題にしただけでなく、上述のような課題を提起したところにももともとめることができよう。

教育貧困の克服が労働階級の共同体的生活文化にどのような意味をもつかは常に改革論議の焦点となってきた。そうした問題意識の背景には、強固な階級秩序や階級意識の存在、労働運動の伝統等々にまつわる「イギリス的特殊性」があることはいうまでもない。しかし提起された問題のすべてがイギリスの特殊事情に帰せられると考えるべきではなかろう。問題の型は次のように一般化できる。すなわち、もともと市民的な社会装置として機能している諸制度が従来はその外に存在していた社会階級にまで普及されたとき、その公的性格はどのように変容するか、また社会階級の側の意識構造はどう変化するかというように。成立期資本主義における市民的社會装置の形成、機能、にない手に関する実証的解明ぬきにそれらの装置と労働階級との距離の問題をたてることは単純化のそしりを免れないにしても、この問題設定には、ハーバーマスのいう「正統性の危機」問題に改革主体形成論の面から照明をあてる多産的な論点があふくまれている。学校教育制度という市民的装置の変容もこの問題枠組のなかでとらえることが可能であり、文化剝奪理論をめぐる論議はこの変容を制度レベルにとどまらず、意識構造のレベルで、つまり学校知識と労働階級の生活文化及び意

識との緊張関係と相互変容のレベルでとらえる視点を生み出したといえるだろう。

Ⅲ 資格化された知識をめぐる分化

労働階級のコミュニティに固有の文化とそこで育てられた現実認識の体系及びそれに結びついて
いる知識の受容方法は、学校教育制度をつうじて組織され、伝達・教授される知識体系とどのよう
な理由からおりあわないのか。大衆社会状況のもとでの知識流通の公式的条件は知識が広範なうけ
手に理解可能、獲得可能なかたちで組織されていることである。ところが大衆文化の領域で容易に
見出されるように、この公式的規制は知識の秘儀的流通様式を幾重にも出現させてしまう。それは
知識の理解可能性、獲得可能性の「公的な」²³⁾組織化と、自分たちに特有の生活現実と直面してい
る社会集団が自己の経験を意識化するコードとがくいちがうところから生じる。学校知識が労働階
級の子弟にうけいれ難い構造をもつ事例も原因はそこにある。

学校知識の堅固さは普通それが「科学のことば」で語られている点にもとめられる。もちろんこ
の場合の科学性は学校知識全体にたいしては比喩的意味でしかあてはまらない。社会認識の領域で
も知識の科学的自明性の圏があいまいな境界線で区分されるにすぎないことはいうまでもない。し
かしそうではあっても、学校知識は、秘儀的使用の余地を可能な限り少くし、だれにとっても等
質の確実さで現実をとらえられるよう組織されることがのぞまれている。現実認識にさいしてのい
わば透明で中立的なコードの確立が原則なのである。こうした形態で組織された知識がそのままの
かたちで生活現実の認識に分節的に転移されて機能することはありうるし、そうした転移を体系化
する努力を通して知識の教授・伝達をはかろうとする立場も存在する²⁴⁾。だがすでに指摘されてい
るように、学校知識の体系は生活現実の全体と照応的には形成されえず²⁵⁾、「科学のことば」はその
ままでは生活現実を経験的に意識化する方法との接点をもたない。そして今日とくに注意する必要
があるのは、経験的、日常的世界からの「科学的なもの」のこの分離が知識獲得の機能不全をみち
びいている点である。「科学的」知識の獲得（または知識の「科学的」獲得）は一種のカテキズムの
様相を帯びてくるのであり、知識の現実的定義の文脈は知識内容から疎外されるようになる²⁶⁾。労
働階級の現実と学校知識との関係をこの視点からみるとどうなるだろうか。

学校は労働階級にとって歴史的には外からもちこまれた現実であった。しかし今日ではそれは日
常生活の一部として彼らの経験の不可避的な構成要素である。日常的現実のなかに異質な現実が侵
入するさいの認知問題についてはシュッツの議論が参考になる²⁷⁾。シュッツによれば、「至上の現
実」paramount reality としての日常世界の自明性が異質な現実との直面によってくつがえされそう
になるとき、人々はアイデンティティの危機を回避するため、ことなる現実像の共存を可能にする
変換操作＝「魔術使い」を行うという。われわれは外からもちこまれる現実にたいする読みかえ装
置をそなえることで日常的現実の安定性を確保しようと試みるわけである。しかし肝心なことはこ
の読みかえ操作によって日常的現実の像もまた変質せざるをえないことである。学校教育における
現実解釈の体系が労働階級の生活現実のなかに地歩をしめるには、それらは労働階級の伝統的現実

観におりあう形態をとる必要がある。ところがこうして学校の世界が日常化されてゆくことは、もともとそれが労働階級にとって異質な価値体系に支えられているとすれば、労働階級の日常世界とその像を変容させてゆくのである。伝統に忠実であるという意味での保守的態度も「魔術使い」のもつこの二重の機能の結果うまれる現実像の転換を避けることができない。アイデンティティの危機回避と結びついた生活現実の自明性確保の回路に学校の世界が深く関与すればするほど、生活現実を意識化する仕方は変質せざるをえない。市民的諸装置と労働階級との関係全体のなかで、学校教育制度は、階級の経験構造の内部に脱階級的な「経験の飛び地」を形成する強力な手段なのである。

このようにして裏返しにはりあわされた現実が全体としてあたかも一体であるかのごとく形成されている世界は、マルクスの用語法にならえば物象化された世界である。この構造を十分に安定化させるためには、物象化された自明性の外観をひきはがす問いを断念させ、出自のことなる了解システムによってみえてくる多様な現実の乱反射を相互におりあわせ内側におりまげて、結果的には閉鎖的な現実像を諸個人の意識内部につくりだす正当化のメカニズムが必要である。異質な現実をよみかえるとはそういう機能であり、人々の意識の自然なくみたてにそってはたらくイデオロギー的機能である²⁸⁾。多様な現実を相互におりあわせ、内側におりまげる魔術に関して注意しなければならないのは、それが異質な現実への拒否的な態度、反発すら吸収してしまう側面であろう。学校文化が労働階級出身者の進路決定に及ぼす意味を参与観察を通じて意識構造の面から分析したポール・ウィリスが指摘しているのはこの問題である²⁹⁾。以下学校知識の現実的定義とそれにたいする労働階級の態度に焦点をあてながらウィリスとともに魔術のなりゆきを探ってみよう。

学校のなかでの社会化が一般化するとともに学校知識を獲得する意味について受け手はなんらかの了解体系をつくりださざるをえない。知識の現実的定義はこの了解体系と結びついている。「なぜ読み書きを覚えるのか」「なぜ勉強するのか」という問いにわれわれはさまざまな文脈にそくして解答を与えることができようが、学校知識の獲得プロセスではこの問答はつねに潜在的に強制されている。普通、文化的富や能力の継承プロセスとしての教育活動のなかでは、そうした富や能力の獲得の意味は直接、間接に、ある圏域への参入資格と結びつけられることが多い。そしてこの場合、能力獲得の意味づけは能力そのものをも意味づけている。ある知識が「役に立つ」とか「常識だ」とか言うことは知識評価であるとともに知識獲得の意味づけでもある。この後者の面はさらに、知識を常識の世界、役に立つものを利用する世界への参入資格としてとり扱う態度を内包している。ところで、学校知識は、透明で中立的なコードの確立を要請されていたことから明らかなように、知識の現実的定義が拡散したり、逆に閉鎖的に行われる事態を避けようとする。したがって、社会のいたるところで散在的に行われているインフォーマルな教育を知識の獲得圏としての教育領域から排除しようとする傾向が学校知識には存在するし、「役に立つ」といった経験的基準をより広く通用する公的な基準にかえて、知識獲得の意味づけを強化する衝動も存在する。「能力と努力に応じた評価」というメリトクラシーの原則に結びついた資格 *qualification* が学校知識の現

実的定義に利用されるのはこの理由からであろう。そのさい資格が労働市場における労働力の価値づけに接続していることはいうまでもない。資格のそうしたあり方は学校知識のそれぞれのサブジェクトに浸透しており、とりわけ進路指導 *career education* の場面では学校知識の資格としての意味づけは強くあらわれてくる。労働階級出身の生徒がこうした状況、つまり学校知識を資格として定義する実際的狀況に直面したとき、彼らはその定義状況に応じた生活現実のよみなおしを迫られるのである。

「僕がしたいのはAレベルをとりたいてこと（彼はちょうどOレベルをとり終えたばかりで、Aレベルにすすむことをきめていた）。それから世界中を旅行したい。えーとそれから、何年かはうまくやって楽しくすごしたいな、あっちこっち泊り歩いてね。それから仕事に就く。でも仕事に就くかどうかは少くとも自分が選ぶんだよ。世間にもどって良い仕事に就くかどうかはね。資格をもっていれたいことが選べる。ドロップアウトするとか、仕事に就いてシステムの一部になるとか。でも資格がなかったら、わかるでしょう、僕が資格をもたなかったら何をしようかなんてわからない。資格がもてたらってことに全部がかかってる。それでもし資格がもてるなら、ともかく選べるってことだけはわかる。堅い仕事に就きたいとか、ほら年金計画とか車とか妻と二人の子供とか家屋抵当権とか、そんなようなものを手に入れたいのか、それとも世界中を放浪してまわりたいのか、選べるんだ。」³⁰⁾

この発言では資格は労働階級のコミュニティの狭い生活コースを離脱してゆく切符である。この離脱は自由の意識を変容させる。確認できることは、資格化された知識の獲得がここではライフ・ステージを上昇してゆく生活のパースペクティブと結びついていることである。この知識観は、労働階級のなかで「伝統的に」³¹⁾ うけいれられてきたと思われる、たとえばつぎのような知識観とはさしあたり異質であろう。

「母さんは素敵な人だったわ。母はね、ディケンズやほかのなんでも、良い本を読むようになっていつも私にいった。お前はこういうものを読まなくちゃいけないよ。こういう本は立派な文学 *good literature* なんだからね、読まなくちゃいけないんだよ。ものごとを学びとるようになっていつも励ましてくれた。勉強はしすぎるってことがないんだよ、勉強したからお前が後悔するなんてことは絶対にないだろうよ。そのとおりね、私後悔したことがなかった。つまらないことのようにだけど母は母なりにとって何かしこかったのよ。」³²⁾

知識のイメージはここでは、自分たちの現実を見失わない内的な基準を備えた、ある種の修養感覚と結びついている。ディケンズやショーや H.G. ウェルズやトム・ペインが日常の話題になるのは労働階級のなかでも知的な部分であるにはちがいない³³⁾。20世紀の20年代までにおけるそうした知識のあり方は、都市における労働階級上層のジャコバン主義的知性主義の最後の輝きであるのかもしれない。しかしともあれそこでの知識は労働階級のコミュニティの線にそってほたらき、そこに属する成員の内面的モラルティを「自然に」共同化する役割の一部を確実にになっていたのである。それは上昇機会の選択権と結合する知識のあり方とは明らかに違っている。したがって知識の

獲得度合の濃淡は、ときには反知識主義にいたるまでも連続していて、階層を分離させてゆく手段に変質してはいない。たとえば知識を獲得することのもう少し現実的意味は、ツヴァイクが報告していたように、きちんとした仕事をするための規律を身につけることだったり、仕事や生活の場での事件を実際的に表理する力を身につけることだったりするのだが³⁴⁾、知識の獲得度は上方へも下方へもなめらかに通じているのである。もちろんこの場合でも知識の獲得は労働モラルの確立を内面的に誘導する教化的意味を帯びてはいる。だから労働階級の「伝統的」知識観を今日の「墮落」をおしはかる原点であるかのように考えてしまうのは誤りだろう。その意味で、リテラシーのような基本的能力が普及されるさいの形態にすでに自己の現実を転倒させる意識の水路をきりひらく基点があったともいえる。だがそこにはまだ、学校知識を身につけることと自分たちに必要な知識を自につけることとの間に意識上の境界がある。「大体本による知識（学校知識の意味——中西）をつんだりしたら肉体労働をするような気になるかい」³⁵⁾といったそうした知識観は、「できるなら子供たちにはよくしてやろうと思う。だれだって自分の子供たちには、自分がうけた教育よりはちょっとは良い風にしてやりたいと思っているよ」³⁶⁾という今日のそれとはやはりちがっている。学校という現実が日常的経験の大きな一部分をしめるようになることは労働階級にとってはこうした知識観の転換を迫られることなのである。文化剝奪理論を背景とする進歩主義教育の欠陥は、その教育の実際的帰結がこうした転換をどれだけなめらかにしえたかという枠内にとどまっている点にあった。

学校知識のこの現実的定義状況は、ウィリスがいうには、労働階級全体にとってはうけいれ難いものである。上昇機会の拡大はより上位の社会的地位への参入基準を上方に移動させるであろうし、資格をもたない層をたえず生みだすことにもなる。若干の論者によって労働階級の上層と下層とへの二極分解問題として定式化されているこの論点の検討は別稿に譲るとして、学校知識の実際的定義に直面するさいに、やはり意識上での分裂が生じてくることを確認しておきたい。学校知識の機能不全はこうした二極分解、とりわけ学校知識のあり方への労働階級出身者の反発と拒否、彼らによる学校内の反学校文化 *counter school culture* の形成に帰因するところが多い³⁷⁾。ウィリスは学校知識にたいするこうした態度の形成を、「労働する世界」に自己をむけてゆく労働階級出身者の正当な反応ととらえる。なぜなら、資格との取引関係のなかで位置づけられる知識は、「知識や資格を個人にひらかれている実際的進路の全モードを上方にシフトさせる方法とみなす」中産階級の価値体系には適合するが、「理論というものが特定の生産実践にうちつけられている」労働の世界には適合しないからである³⁸⁾。このために「公式的な制度範型 *institutional paradigma* の内部で、そうした範型をつうじての典型的やりとりが期待されるプロセスが労働階級の関心や感情や意味づけの観点から再解釈され、分解され、弁別される」³⁹⁾こととなる。これが分化 *differentiation* である。制度化された文化にたいする抵抗としての分化は、学校制度においては教授範型 *teaching paradigma* からの離脱というかたちで現われる。学校制度は知識の資格としての社会的地位づけを強化し、そのことが知識の価値づけに反映してくる。「教授範型において、交換されるべき知識の

価値は何に由来するかというと、その価値にたいする外側からの定義や資格とか、移動性にとっての重要性ばかりでなく、防御的意味をもつ制度的役割にも由来している⁴⁰⁾。知識をめぐる相剋は制度の権威をめぐるコンフリクトに連動していて、社会的にみて密度のこい緊張をはらんでいる。ウィリスはいう。

「労働階級の子弟は基本的には資格の観念を拒否する。彼らにしてみれば、資格とは、制度的に規定されている知識がもつ権力の実際の武器なのだ。知識がそう考えられているから資格にも抵抗するし、信用ができない。公式的標準にたいする不信の根本的手がかりがどこにあるかというと、他の場合と同様にそうした標準の背後に、つまりインフォーマルな様式に、すなわち“ものごとが実際にどのように動いているか”にである。経験（学校における経験——中西）もしくは少なくともあらかじめ計画された経験は、公式的定義をはりめぐらせる陰謀である。ある種のレベルでは彼らは、自分の方がよく知っていると実際にも感じている。資格や学校の課業なしでもやってゆけるというのは、本当のことがらというのが“世の中については少しは知ってるぜ”とか、“てめえの頭をはたらかせてみるんだよ”とか、“必要な時にや指をひっぱり出しゃいいんだよ”とかいうかたちでわかるからなのだ。もちろんこういった類のパースペクティブを強化しているのは大人の労働者世界であり、イギリスの工場に広く行きわたっている実際性を重んじる風潮であり、理論不信なのだが、こうした基本的な文化基盤が学校内の分化ではより尖鋭できびしい形態をとるのである。」⁴¹⁾

こうした反応は学校知識の性格についての正しい洞察をふくんでいる。それと同時に、まさにこの知識不信そのものが労働階級の子弟を沈没する下層へと追いこんでゆく源泉でもある。反学校文化は「労働階級の子供たちから学校がひき出そうとねらっている従順さや順応主義にどんな見返りがあるかについての機会費用的アセスメント」⁴²⁾の機能をになっている。彼らはこの対抗文化をつうじて、資格を得るのは、「順応主義の窮屈な安全を得るか、あるいはお定まりの進歩に反対する不確実な冒険——それもせいぜい相対的に冒険といえるにすぎず、時には幻想ですらある——を市民社会のなかで行うため」だということ、資格とひきかえに、「自由で文化的な雰囲気や社会的集団としてのまとまり、街路や工場での危険、精神の独立」を失うことに気づく⁴³⁾。「知識の階級的バイアス」を感知し、学校知識の獲得過程にひそんでいる個人主義の原理が自分たちの集団主義的論理とくいちがっていることを意識する。ところがこの洞察によって彼らはまた、反知識主義に、精神活動一般を忌み嫌い、肉体労働と結びついた視野の狭い世界に安住する態度へとじこめられてしまう。学校知識に反発することがそれなりに「自前の」修養につながっていたり、階級的共同性の内部にとどまる「教養」の獲得へとひらかれている状況は存在しない。だからといって優等生の道を選ぶことがこの矛盾を逃れる術にはならないし、その道がすべての労働者にひらかれているわけでもない。快適に設計された生活を選びとる自由と気楽な生活を送る自由とはたがいに対抗しあって個々人の意識の内面でせめぎ合っていて、どちらを選ぶにしても何らかのゆがみをふくんだ生活現実が生まれてこざるをえない。そしてこのような選択に直面することだけは強制されている。学校知識に現実的定義をあたえる場面はこの強いられた選択の核心をなす一つの環だといえる。

ウィリスが想定する工場文化 *shopfloor culture* はあまりにも完結的な世界であり、資格化された知識をめぐる分化は労働階級を構造的に出口のない状態におしこめてしまう点で悲観的にすぎる。⁴⁴⁾だが学校知識がうけとられる状況は階級的現実の規定されるという指摘は正当である。ウィリスが観察したケースが普遍的なものだとはいききれぬとしても、学校知識の獲得プロセスへの中立的アプローチが非現実的であること、知識をうけとる脈絡にはつねに特定の社会的基盤が存在するということは動かし難い事実であろう。労働階級にとって学校知識がうけいれ難い性格をもつとすれば、学校知識はその意味で彼らの生活現実とは異質の社会的基盤をもっていることになる。バーンステインのテーマにもどってくるわけだが、次節ではだれにとっても受容可能な中立的知識体系という仮象が生じる歴史的根拠をみてゆきたい。

V 市民的教養の歴史的地盤

市民精神の強調は市民的同質性の支配的地位が危機にさらされるときに生じる。それは社会の異質な文化圏への強烈なイデオロギー的主張なのである。「市民たること」の特殊な歴史地盤がそのさいに顕在化する。市民精神の構成要素である市民的教養についても事情は同様で、この教養のあり方は歴史的に規定されている。まず市民社会の思想家たるヘーゲル、スミスの場合教養の地位はどんなものだったのかごく簡潔にまとめてみよう。

ヘーゲルは『法哲学』のなかで、教養を、市民社会という特殊性の領域の内部で諸個人が普遍性の形式（悟性的分別）を獲得する過程として位置づけた。市民社会は、諸個人が思うままに振舞い、互いの欲求が交錯し、互いの関係が無秩序にからみ合い、依存しあっている、といった社会である。互いの欲求や関心はバラバラでも、互いの関係は相互に依存しあっているから、自分の目的を実現するには、全体のつながりを見とおして、「彼らの知性や意志のはたらきや行動を普遍的な仕方規定し、彼ら自身をこの連関の鎖の一環にする」⁴⁵⁾ことが必要になる。諸個人の私的な目的実現行為を通じて普遍的つながりが現われてくる。そこで教養を身につけるとは次のようなことだ。つまり、自分の勝手気ままな感情や欲望の偶然的なあり方を克服して、全体状況のなかで自分の要求や関心を位置づけ、市民社会の社会関係にそくして自己の行動を調整し、自分の目的を実現する——そういった能力を身につけることである。各人がこうした教養を獲得できなければ市民社会は無秩序と放埒の危機に陥るだろう。いいかえると教養は市民社会への参入資格となっている。ヘーゲルは、表象間のつながりをす早くとらえ、全体の関連をつかむ能力である理論的教養とならんで実践的教養をあげる（197節）。労働過程の客観的連関をつかむ能力、仕事の習慣といったものである。したがって教養のサークルはある程度までは「労働の世界」にひらかれている。問題はある程度という境界にある。市民社会が発展すると「特殊の労働の個別化と範囲の狭さとが増大するとともに、この労働に縛りつけられた階級の隷属と窮乏とが増大し、これと関連してこの階級は、その他のもろもろの能力、とくに市民社会の精神的な便益を感受し、享受する能力を失う」という事態が生じる（243節）。市民社会自身の進展が市民社会の精神的基盤をもちえない階級を生みだす。こ

れが賤民 *der Pöbel* である。市民社会の精神的便益を享受する能力がないという点が本質的である。貧困によってただちに賤民が生まれるのではなく、市民社会の教養圏から排除されて別の心術 *die Gesinnung* (「すなわち富者や社会や政府などにたいする内心の叛逆」) をもつことではじめて賤民が出現する。彼らはもちろん実践的教養の世界からもきり離されている。いいかえれば実践的教養を形成する「労働の世界」は制限されたものでしかない。市民社会内にあって、それとは異質の精神的基盤をもつ賤民は、救貧策では解消できず、市民社会を危機に追いこむ可能性をもつ存在である。

賤民の出現にかかわるヘーゲルの議論は、『国富論』におけるスミスの次のような説明と対応している。

「分業が進展するにつれ、労働によって生活する人々の圧倒的大部分、すなわち人民大衆の職業は少数のごく単純な作業に……限定される」ようになり、そうした作業は理解力をはたらかせる必要がないから、彼らは、「およそ創造物としての人間がなりさがれるかぎりのばかりになり、無知にもなる」。その結果、「筋のとあった会話」に参加することもできず、「寛大で高尚な、またはやさしい感情」をもてず、市民としての私生活上の義務や国の利害関係についての判断などとてもくたせはしない⁴⁶⁾。人民大衆(しばしばモブとして扱われた)の無知についての規定はそのまま市民的教養のあり方、市民社会の精神的エレメントの裏返しである。そしてスミスの場合にもやはり、市民的教養はある精神的圏域をかたちづくっていたようにみえる。『道德情操論』では、共感という各人に備わる本源的情動を手がかりとして、各人の行為や感情の適切さに関する共通基準がどのように形成されるかが追求された。共通基準はあらかじめ存在せず、共感にしてもあくまで個人に属する能力である⁴⁷⁾。それなのに共感のやりとりを通じて、行為や感情の適切さは相互に是認のえられる一致点に調整されてきて、いわば市民的共通感覚のレベルが形成される。各人の内に内面化された「中立的で豊富な知識をもった観察者」がはたらき、たとえば「憤慨の粗野で規律のない衝動を適合的な気分になで引き下げる」(119)といったかたちで、自分たちの行為や感情を社会全体の観点から顧慮しなおして調整してゆく。知性や感情のこの市民的あり方からみると貧困はこうなる。「たんなる貧困はほとんど同情をかきたてない。それについての嘆きは同胞感情の対象となるより、むしろ軽蔑の対象となる傾向があまりに大きい。われわれは乞食を軽蔑する」云々(225)。ヘーゲルの賤民論ほど明瞭ではないにせよ、市民的教養の地盤からはずれた階層の存在と、二つの世界をへだてている意識のうえでの境界線はスミスについてもよみとることができるだろう。

教養を身につけるとは市民的社会関係の内部での身の処し方を獲得することである。そうした形式での知識の獲得は市民としての自己の主体形成に直結している。そのさい、教養の中味が普遍的であり、だれでも獲得可能なのだという前提は市民的主体形成を支える了解事項である。この了解のもとでの対象的現実の知的獲得は社会のブルジョワ的変革の強力な武器となる。なぜなら対象的現実をこうした前提のもとに獲得することは、その現実を市民的(ブルジョワ的)関心の構造にしたがって組織だて、現実像を「万人にとっての真理」として社会的に中立化させることだからであ

り、この操作を通じて市民的社会関係が開放系として位置づけられるからである。現実認識が主体形成の論理をふくむことから、認識の流通圏が社会的に規定されるさいの特殊な形態が生じる。市民的教養の場合もそうなのであって、自らの流通圏を設定できることが、支配文化となること、下位文化を従属させることの本質的条件にすらなる。知識内容の自明性が強力であればあるほど主体形成の論理は後景に退き、「知識の力」自身のうちにその社会的存立根拠も存在するごとくに現象するが、市民的教養の圏域の存在はそれが仮象であることを顕在化させる。スミスの場合にもヘーゲルの場合にもそうした構造は貧民の無知を施回点としててらしたされた。だから貧民の無知は市民的教養の形態規定に逆照された無知にほかならない。がそのことはとりあえずおくとしよう。市民的教養にとっての問題は、自己と決してとけあうことのない無知が必然的に生みだされることである。スミスによれば、貧民の知的諸能力を教育によって改善することは非常に有益であるという（『国富論』1133ページ）。そこでは市民的教養の「有徳性」（ヘーゲルでは精神的便益）と、それを教育によって伝授する可能性とが二つながら信じられている。だが教育によって貧民大衆に市民精神 citizenship を植えつけようというのであれば、教養の力は考えられていたほどに自明でも無制限でもなかったことは明らかである。教育による貧民征伐の必要そのものが市民的教養の歴史的地盤の限界を示しており、学校教育の下層社会への普及はこの限界をどのように克服するかという課題をはらんでいた。

学校知識の公共性を確保する課題はこのように、市民的教養を変化した文化状況にそくして再編する課題に結びついている。変化した文化状況の核心は、文化領域への「無知な」大衆の流入である。市民的教養の再編にかんする多岐にわたる論点のうちで、学校知識と労働階級との関係にかんする若干の留意点をあげてみよう⁴⁸⁾。

市民的教養の圏域をどのようにひきなおすかについてはさまざまな選択肢があるが、民衆が教養を獲得しうる制度の要求と教養の特権性の確保要求とが対照的な極としてあげられるだろう。おおまかにいえば前者は、就学機会の拡大（第二段教育の拡大に連なる）、リベラルアーツの伝統にたった教育内容の改善、産業革命以後の変化に応じた技術的・科学的知識の学校教育への導入と技術専門学校の普及、初等教育カリキュラムの改善と教授法の革新などを内容とする。これにたいし後者は、下層階級むけの教育を彼らがその階級にとどまることに満足するように組織しながら、なおかつ賤民化を防ぐために彼らの知識内容を市民的教養の圏と同心円的に組織してゆこうとする。具体的には「巨大な道德的蒸汽機関」とコールリッジが呼んだ、学校教育における機械的方法、聖書にもとづく道德意識の涵養、宗教教育、規律の強調などを特徴とする。ある種のテーマ（たとえば就学機会の拡大）では両者は交錯する。また市民的教養価値を確信している点では共通の基盤にもたっている。したがって革新コースの実質がブルジョワ啓蒙主義的な民衆教化の卑俗な形態に移行する可能性はつねに存在している。これは知識の獲得と主体形成との従来の関係に反省が加えられないためである。

教育されるべき対象は現実にはどんな階級であったのか。市民的教養のにない手とされた中産階

級がその実質を備えていたかどうかはまず疑わしい。教化の対象とされる下層大衆のなかでの中産階級下層と労働階級上層の区別は明瞭でない。労働階級に固有の生活世界とその文化構造は上方からみると不可視の領域をなしており、教化の立場からはその世界は無知や粗野としてしか現象してこない。知と無知とのあいだに社会的境界線をひく作業は学校知識の組織化の重要な一機能だが、もうけられた文化障壁と階級・階層との対応関係は一義的に確定できない。したがって被教育階級の質的区分について検討すべき諸点が残るが、ここでは、19世紀ひいては1944年教育法以前の労働階級の社会移動は著しく制限されていたこと、それにもかかわらず労働階級上層の中産階級的知識圏への吸収の問題は早くから生じていて、労働階級の上層、下層への分解問題はそれだけ早く生じてきた模様であることをのべるにとどめたい⁴⁹⁾。

V 自己教育への道

知識の現実的存立形態の変化は全階級にはねかえってくる。労働階級の場合、学校制度にたいする抵抗と反発がさまざまなかたちで現われる。親たちの抵抗はさしあたりは経済的理由である。しかし学校がきらわれたのはそこで教えられる事からや教授法、学校規律にも原因があった。読み書きは文字通りたたきこまれたのであり、リーダーや教授法の改良がすすんでも底辺では長い間そうしたやり方が残存した⁵⁰⁾。権威主義的学校規律にたいする反発は、ハンフリーズの報告によれば、体罰用のむちを盗みだすことからはじまって、無断欠席や学校ストライキなどさまざまなかたちで表現されている⁵¹⁾。行動に現われなくとも、強制された現実を笑い飛ばしたり、無視したりすることによって意識の防御壁が築かれた。この面だけをみると、労働階級は学校知識が自己の内面に浸透してくることを拒んだのである。たとえばカテキズム⁵²⁾に代表される宗教教育や宗教的行事にたいしてそうだった。「信仰守る戦いに汝の力ありったけ、出して戦え／腰かけてごらん、ダイナマイトの箱の上／火をつけてみりやわかるだろ／墓地への一番近道が」⁵³⁾といったかえ歌による宗教運動への揶揄はその一例である。歴史教育をつうじての帝国主義的国家意識の育成にたいしても同様の反応をみることができる。「当時俺たちが使ってた歴史の本を今みてみろよ。どいつもこいつもぼろっ切れの山だよ。調停者エドワードとか、ヴィクトリア女王とか、エリザベスⅠ世とか。……先生はもっと本当のすがたを数えてくれたよ。だって教科書はみんな君主政治をたたえるばかりで、俺は子供だったからイギリス国民ほどの国民はどこにもいないって正直に信じてたからね。」⁵⁴⁾「学校で習った時の歴史というのは、われわれがイギリス帝国の一員としてあるのにふさわしいようによりすぐられたもの、びったりそんなものでした。年代とか人名とか戦闘とかみなそういったもの、アルマダ海戦、ネルソン提督、マルボロの戦いといった類のね。私がいいたいのは、フランスの労働者だってそんな風にフランス史を読んだと思うんだが、ちょうどそれと同じようにわれわれもイギリスの歴史をやったってこと。こいつはドイツでもどこでも同じでしょう。でもあんまり強い印象はうけなかった。そりや頭のなかにはいりこんだし、覚えたけど——そうしなけりやだめだったから。だけど愛国主義がいいなんて思えなかった。トム・ペインを読んでいて、ずっと長い間

聖書と同じくらいに強い影響をうけていたからね。』⁵⁵⁾……だがこの場面での労働階級の反応は微妙でもある。近代イギリス国家の英雄史は労働階級の内面をかきたてるものがある。「いつも国旗を誇りにするよう先生たちからいわれてました。学校にいるときは敬礼しろって。ええ、イギリス人であることが誇りだったですよ。女王と国王を誇りとするよういつも教えられました……。』⁵⁶⁾国家的統合への同調はこの局面では学校知識にたいする反発よりも強い。労働階級を学校に通わせる「効果」はここに現われたというべきであろう。無論国家意識の高揚は学校教育の力だけではないにしても⁵⁷⁾。この意味では学校知識にたいする労働階級の抵抗と反発は限界をもたざるを得なかったのである。

学校知識にたいする抵抗と反発とを限界づけた条件は以下のようなものだ。

グラマースクールに無償席をえて上昇するコースはごく一部にかぎられている。またそれは競争的個人主義の原理をうけいれることを意味するから労働階級の伝統的集団主義とも一致しない。そういうわけで労働階級の大多数は学校教育をうける機会をえたからといって地位を上昇させられはしない。にもかかわらず労働階級の社会化が学校制度の内部に吸収される意義は大きい。学校で教えられたことは何年かたてば忘れてしまう⁵⁸⁾といっても「常識」のなかにいく分かは入りこむ。また学校内での社会化の公式的定義の確立は、それにたいする抵抗を非正統化してゆく。〈学校規律と学校知識への反発——いわゆるストリートギャングの形成——無資格状態——不熟練労働と失業の危機〉といった労働階級下層の回路がつくられてくる。学校知識の単調で機械的な性格にたいして、学校外では通俗出版物による知識が提供され、国家的冒険物語やマチスモに裏うちされた英雄主義が労働階級の保守的ポピュリズムの心情をかきたてる⁵⁹⁾。TUC の教育要求等、労働運動の影響力が学校教育の改善に寄与したことは事実だが（したがって学校教育の諸制度をすべて上から与えられたものとすることはできないが）、労働運動が教育政策の選択にさいしてもちえた範囲には限度があり、学校知識の機能の根本的転換は困難であった。帝国主義的国家意識が労働階級に浸透したことは労働運動のこの限界とかかわっている⁶⁰⁾。

このような事情のもとで学校知識にたいする抵抗や反発は非行、逸脱行為として現われることになる。学校知識の内部にわけいて自分に有用なものを選び分ける態度など望むべくもない。「問題の核心は、学校流儀で子供に教えるのは、何を教えようと罪惡にほかならぬということである。子供たちを集めて頭脳をとおして教えるのは断乎として悪である」⁶¹⁾というロレンスの発言が当時の学校制度にてらしてどれほど適切であっても、その実際の帰結は反知識主義心情への埋没なのである。そうした心情は学校知識の暴力にたいする内心の抵抗拠点とはなりえてもそれ以上にすみ出ることができない。

労働階級の生活世界に学校が挿入されるということはたんに知識が外からおしつけられることを意味するだけではない。知識の獲得は階級的主体の形成から徹底してきり離されるのである。もともと労働階級の大衆的自己教育のネットワークは、学校組織や通俗出版物の流通網、社会主義伝導網とオーヴァーラップしながら基本的には家庭内教育を基礎として形成されてきたという⁶²⁾。この

場合の現実認識が支配文化から独立した圏域をもちえたのでないことは当然である。しかしそうであっても、前述の発言におけるペインの位置⁶³⁾が示すように、そこでの知識はいわば階級の内部にとどまって自己に固有の経験を意味づける作業に参加する。経験をつむとともに豊かになってゆく知識の質とはそのようなものであり、そうした関係が可能なのは知識の獲得形態が、たとえ経験的にせよ、主体形成と結びついているからである。学校知識の普及はこの関係を消失させ、かわりに「落ちこぼれること」と「成り上がること」との選択を労働階級の生活現実のなかにもちこんだ。大衆社会状況のもとでのこの種の選択の進行は新しいカースト制度⁶⁴⁾をもたらす危険性がある。これがとるべき道でないとすれば、学校という現実を媒介としながら、なおかつ労働階級の主体形成のすじみちをふくんだ知識獲得形態を創造することが必要となろう。学校知識の革新が教化におわらぬための保証もこの点にもとめられるはずである。

労働階級の経験的世界にかんする確たる表象をもたない日本ではこれまでの議論は特異なケースに感じられるかもしれない。イギリスよりもはるかに深刻な大衆社会状況の進行が労働者文化をおおいつくし、共通問題を見えにくくしているともいえる。しかし筆者としては、学校知識のイデオロギー的機能の検討がわれわれに示唆を与える点は大きいと感じている。二、三の課題を示し、結論にかえよう。

〈1〉高度成長以後の勤労者の生活現実と生活意識との変貌を階級的経験の構造変化の視点から総括し、学校教育の機能の検討をこの視点に結びつけてみることに⁶⁵⁾。

〈2〉獲得可能な知識の基準を国民的教養という概念でとらえ、継承の目標となる文化的富の普遍性を再構築しようとする場合、市民的教養の機能転換をふまえること。学校知識にたいする反発が反知識主義に固定化されることも、学校知識が上昇移動の手段としてうけ入れられることも主体形成の出口たりえない。ヘーゲルののべた教養の力（能動的機能）が労働階級に固有の生活現実を獲得するために必要である。しかし教養の力を獲得するためには、彼らはある仕方での日常的経験の地平を超え出なければならない。よみかえ機能の転換にかかわる一連の問題がここから生まれるが、知識の獲得プロセスについていえば、生活現実がつきだす論理を知識の世界に侵入させ、知識体系の「中立的」存立構造をつきくずしてゆくことが課題となろう。

〈3〉学校知識の組織、教授過程に主体形成の視点がふくまれるべきである。知識の獲得が自己の生活現実の意識化にむかう回路としてどう設定されるかという問い方が必要である。社会科教育実践をめぐる最近の議論⁶⁶⁾の焦点の一つはここにおかれているがもはや論及の紙幅がない。

〈4〉主体ということばは多義的である。「社会のなかで個別化される個人」としての主体と、階級的経験の共同性を基礎に形成される「階級的個人」の主体とは同じではない。学校知識は自己を透明にしてこうした主体の多義性を解消しようとしたが、それは実際には方法的個人主義の立場を介して各人に単一の幻想的主体をおしつけているにすぎない。必要なことは主体形成におけるプルリズムを前進的なかたちで組織してゆくことであろう。

〔注〕

- 1) 鈴木正気（『学校探検から自動車工業まで』あゆみ出版1983, 『川口港から外港へ』草土文化1978）若狭蔵之助（『生活のある学校』中公新書, 1977, 『学習の出発』民衆社1980, 『子供を伸ばす自由教室』講談社, 1983）, 安井俊夫（『子供と学ぶ歴史教育』1977, 『子供が動く社会科』1982. 共に地歴社）など。
- 2) バーンステインは学校カリキュラムを内容連関の組織にかかわる classification とメッセージ体系の構造にかかわる frame に区分し, いくつかの型を論じている。B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 3, RKP, 1973, p.88 以下。
- 3) J. ハーバーマス, 『公共性の構造転換』（細谷貞雄訳, 未来社, 1973）第五章以下参照。
- 4) 大衆社会論の諸論点には立ち回らない。ここではもちろん文化領域における大衆社会状況を念頭においている。ただしそう限ってみてもイギリスの場合事態はかなり複雑である。19世紀後半には通俗出版物が大衆的に普及しており, 20世紀初頭にはマスマーケットが成長する（R. ウィリアムス「広告——魔術のシステム」, R. Williams, *Problems in Materialism and Culture*, NLB, 1980, p.170-182. また, W. H. Fraser, *The Coming of the Mass Market, 1850-1914*, Macmillan, 1981）ノースクリフの新聞改革に象徴される, メディアとしての新聞の伸長はこの時期である。しかし大衆社会状況の一環としての大衆文化の脅威が本格的に問題にされるのは1920年代以降で（たとえば F.R. リーヴィス「大衆文明と少数者文化」(F.D.H. ロレンス論) 岩崎宗治訳, 八潮出版 1981) 135—194 ページ), これは20年代アメリカにおける大量生産——大量消費サイクルの成立にともなうラジオ, 映画等の普及の影響圏に属する。そしてホガートの見事な分析（R. Hoggart, *Uses of the Literacy*, 1957）に代表される第二次大戦後の変化がやってくる。ここでは大戦後の変化を大衆文化の確立期とみておく。
- 5) アメリカについては検討していない, さしあたり, 神山正弘「アメリカ公教育の矛盾」（『講座, 現代教育学の理論第三巻, 社会主義と教育』青木書店, 1982）及び, カラベル, ハルゼー編『教育と社会変動』（潮木, 天野, 藤田訳, 東大出版会, 1980）所収の諸論文を参照。
- 6) 大論争をめぐる背景説明については M. Sarup, *Education, State and Crisis*, RKP, 1982 に主として拠る。
- 7) トーニー自身の政策理念に平等主義の歪小化を許す性格が存在していたことについては, Centre for Contemporary Cultural Studies, *Unpopular Education*, Hutchinson, 1981, p.42 以下参照。CCCS のこの書はラディカリズムの視点からの戦後教育史の総括を行っており, 有益である。
- 8) J. フラウドは1949年の時点で, 学校教育が職業選択や社会的選抜の第一のにならない手になる条件を44年教育法が提供したとしている（D.V. Glass, *Social Mobility in Britain*, RKP, 1954, p.123）が, この期待は満たされなかった。なお, フラウド, 『社会階層と教育の機会』（本庄郎邦訳, 関書院, 1959）参照。社会移動論の観点からの教育効果の把握はグラス以降根強いが, その政治算術的発想については, J. Halsey et al., *Origins and Destinations*, Clarendon, 1980, 序文を参照。
- 9) 総合制中等学校の実状は, ペドレー『コンプレヘンシヴスクール』（岸本弘・岸本紀子訳・明治図書, 1979）参照。
- 10) ゴルドソープ, ツヴァイク（1961）など。
- 11) 補償教育論にかんする全般的サーヴェイは, 黒崎勲「教育と不平等問題」, 『東大教育学部教育行政学研究室紀要第2号』1981参照。教育優先地域計画プランナーのものとして, ハルゼー「学校と地域社会における政府の貧困対策」（D. ウェッダーバーン, 『イギリスにおける貧困の論理』光生館）, 計画の具体的内容については P. Robinson, *Education and Poverty*, Methuen, 1976, p.60 以下参照。
- 12) ロビンソン前掲書, p.84-85.
- 13) マートン, 『社会理論と社会構造』（森東吾他訳, みすず書房, 1961）209-229 ページ。ここでは relative deprivation は相対的不満と訳されている。
- 14) たとえばクラインにおいては（J. Klein, *Samples from English Cultures*, RKP, 1965, p.394-p.420）この概念は中産階級の相対的窮乏感を把握するものとして取扱われている。

- 15) P. Townsend, *Poverty in the United Kingdom*, University of California Pr., 1977 参照。
- 16) 江口英一『現代の低所得者層』上, 未来社, 1979における剝奪概念の説明を参照。
- 17) 高山武志「教育と貧困」(江口英一編『社会福祉と貧困』法律文化社, 1981, 所収)
- 18) 文化剝奪理論には、「成層化し、高度に個体化した資本主義社会における貧民が自らの周辺の地位にたいして示す適応と反発」として「貧困の文化」をとらえた O. ルイスの影響がある (ルイス『ラ・ビーダ I』行方・上島訳, みすず書房, 1970, 34ページ)。60年代の教育改革にもたらしたルイスの波紋については、たとえば The Open University, *Deprivation, Disadvantage and Compensation*, 1977, p.63-66 参照。
- 19) S. Humphries, *Hooligans or Rebels? An Oral History of Working-Class Childhood and Youth, 1889-1939*, Basil Blackwell, 1981, p.19.
- 20) たとえばバーンステイン, 「補償教育概念に関する批判」(『言語社会化論』萩原他訳, 明治図書, 1981) ただし, その補償教育論批判にもかかわらず, バーンステインの理論は補償教育に影響を与えたのではないかと推察される。
- 21) たとえば宗教を核とした有機的共通文化論は, T.S. エリオット「文化の定義のための覚書」『全集第五巻, 文化論』中央公論社 223ページ以下参照。その当否にかんする議論は略。
- 22) コード概念については『言語社会化論』参照のこと。社会関係全体のなかでの位置づけについては, B. Bernstein, *Codes, modalities and cultural reproduction* (M.W. Apple (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, RKP, 1982所収) に最近の展開がみられる。
- 23) ステレオタイプ論として問題にされるような, マスメディアにおける知識のやわらかい組織化も公的組織化のなかにふくめている。
- 24) ある種の事実的知識がもつ現実にたいする衝撃力等々。この意味で事実にくすぐる態度の重要性はいうまでもない。バーンステインも特殊的なもの, 局所的なものから自由な *uncommonsense knowledge* としての教育的知識の積極的意味を認めている。注2) 前掲書, p.99。
- 25) 勝田守一「生活教育と社会科」(今野・鈴木・久木編『日本教育論争史録, 第四巻, 現代篇, 下』, 第一法規, 1980, 68 ページ。)
- 26) こうした事態にたちいたれば, たとえば科学と占星術とが意識のうえで等置されるのはごく自然である。聖化された科学は底深い不信の対象となる。制度化された知識の類型論がとり扱うのはそうした現象である。
- 27) A. シュッツ「ドン・キホーテと現実の問題」(『現象学的社会学の応用』中野・桜井訳, 御茶の水書房 1980)。
- 28) 「イデオロギーは諸個人と彼らの現実の存在条件との想像上の関係を表わしている」というアルチュセールの規定が妥当する(「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」(下) 西川長夫訳, 『思想』1972年 8月号)。
- 29) P. Willis, *Lerning to Labour*, Saxon House, 1977。労働階級の子供たちがなぜ自らすすんで労働階級の仕事をを選ぶのかがウィリスの問題である。
- 30) ウィリス, 前掲書, p.57。この発言はグラマースクールに在籍する労働階級出身生徒のもの。労働階級出身奨学生の根なし草意識についてはホガートの分析もくわしい。
- 31) 伝統的という用語には留保が必要であろう。労働階級とは何かという規定にかかわるから。
- 32) ハンフリーズ, 前掲書, p.59。ハンフリーズも広範なインタビュー記録を素材にしているが意識構造へのアプローチ方法はウィリスと異なる。なお, この発言者である女性はイレヴン・プラスの試験に故意に落第している。
- 33) こういった人々が労働階級にとってよく知られており, か

I	本を読まない 時により読む	152 25	177
II	ミステリーな ど軽いもの ノンフィクション	48 58	106
III	何でも読む	94	94
	トータル	377	

※ツヴァイク (1961) p.101 を補正。

つ社会主義感情と結びついていたことはツヴァイクの知名調査 (F. Zweig, *The Worker in an Affluent Society*, Heineman, 1961, p.94) にうかがわれるし、ハンフリーズにも典型的証言がみられる (前掲書, p.132)。ツヴァイクによる訳書調査は前頁表の通りだが、ツヴァイク自身は十分な分析をしていない。大衆社会状況の進展はⅡの中間的読者層の拡大をもたらしとともにⅢ層の知的伝統を変質させていることがうかがわれるが、その内容分析は割愛する。

- 34) F. Zweig, *Labour, Life and Poverty*, p.52-58. いちいちの証言は省略する。

- 35) 同前書, p.53。

- 36) M. Porter, *Home, Work and Class Consciousness*, Manchester University Pr., 1982, p.75. 調査時点は1974年である。この発言は私生活主義的幸福観に連続している。44年教育法をめぐるラディカル派の主張がまさにこの要求をとらえていたこと (「普通の親が望んでいるのは、自分の子に自分よりもよい機会を与えたい、他の子供と同様によりチャンスを与えたいということだ。それはどういうことかというまず何より、キャリアを得る機会、少なくとも熟練を要せず、不安定でみこみのない仕事よりちょっとはよい仕事を得る機会が欲しいということだ」——G.C.T. ギレス発言を CCCS, 前掲書 p.67 より引用) に注意したい。これと対照的な態度は以下の通り。

「俺はお袋にきいたよ。…… “俺が何になるのか心配じゃないのかい、そんなようなことが気にならない?”。なんにも答えない。“何になって欲しいんだい?”。親父の奴も何もいわない。けどお袋はちょっとだけ答えた。“私が何かいったからって違ったことになると思うの” つてさ。“お前はやっぱり自分の思い通りのものになっちまうだけさ”。だから俺は思ったね。“へっ、そんならそんでいいよ”。」 (ウィリス, 前掲書, p.75)

- 37) 非行ないし逸脱現象に関する文化論上の諸論点の検討はすべて割愛する。

- 38) ウィリス, 前掲書, p.56 39) 同前, p.63 40) 同前, p.68 41) 同前, p.95

- 42) 同前, p.126 43) 同前, p.127

- 44) セイラップ, 前掲書, p.36 以下。ウィリスの調査対象が男性にかざられていることにも批判がある。悲観論という批判へのウィリス自身の反論は、「文化的生産と再生産論」 (L. Barton, S. Walker (eds.), *Race, Class and Education*, Croom Helm, 1983, 所収) 参照。なお、教師側の問題については本稿では扱いえなかった。さしあたり, G. Grace, *Teachers, Ideology and Control*, RKP, 1978 参照。

- 45) G.W.F. ヘーゲル, 『法の哲学』 (藤野・赤沢訳, 中央公論社) 419ページ。以下節を示す。

- 46) A. スミス『国富論』, (大内・松川訳, 岩波書店) 1125ページ。

- 47) 同上, 『道徳感情論』, (水田洋訳, 筑摩書房) 23ページ。以下本文中にページ数を示す。

- 48) 教育史上の個々のトピクスにふれる余裕がない。文化論の枠組での大要は, R. Williams, *The Long Revolution*, Pelican Books, 1961, p.145-177, 19世紀後半の教授法, 教材改良については, R.D. Altick, *The English Common Reader, A Social History of the Mass Reading Public 1800-1900*, The University of Chicago Pr., 1957, p.155-166 J.S. Hurt, *Elementary Schooling and the Working Classes 1860-1918*, RKP, 1979, p.179-183 を参照。

- 49) アルティックの表にみられるようにリテラシーの普及は連続的であって The Elementary Education Act 1870 が画期となったわけではない。もちろん読み書きが結婚証書への署名のレベルにとどまっていたのは中産階級の知識圏への接近などとはいえないが、リテラシーの普及は通俗出版物の流通の基礎になるから、学校教育でのたたきこみの意味は大きかった。なお19世紀の社会移動については、原剛「19世紀英国の教育と労働階級の社会移動」

	男		女	
	リテラシー	増加率	リテラシー	増加率
1841	67.3	...	51.1	
1851	69.3	2.0	54.8	3.7
1861	75.4	6.1	65.3	10.5
1871	80.6	5.2	73.2	7.9
1881	86.5	5.9	82.3	9.1
1891	93.6	7.1	92.7	10.4
1900	97.2	3.6	96.8	4.1

アルティック, 前掲書, p.171

(『思想』1982, 1月号) 参照。

- 50) アルティック, 前掲書, p.151.。G. オーウェル, 『牧師の娘』第4章には私立学校におけるそうした方式の残存が活写されている。
- 51) ハンプリーズ, 前掲書, p.29-120。学校ストライキは, 1889年, 1911年の集中期にそれぞれ, 48件, 70件, 1913-1938年に41件と報告されている(同前書, p.94-96, 発生地図より)。
- 52) 以下は国教会学校のカテキズムの例(ハート, 前掲書, p.176)。
 「国教会から離れるのは大変危険なことですか? / そうです。そして重大な罪でもあります。/ 非国教徒の礼拝に参加するのは良くないことですか? / ええ。私たちは国教会の礼拝所に出席しなければなりません。」
- 53) ハンプリーズ, 前掲書, p.131
- 54) 同前, p.43
- 55) 同前, p.44
- 56) 同前, p.42
- 57) The Boys' Brigade, The Church Lads' Brigade などの宗教的, 愛国主義的青年運動については, J. Springhall, *Youth, Empire and Society*, Croom Helm, 1977 にくわしい。
- 58) ツヴァイク (1948), p.54
- 59) スプリングホール, 前掲書, p.17。
- 60) 労働運動とのかかわりで包括的に叙述された教育史に, B. サイモン『イギリス教育史』I, II, (成田克也訳, 亜紀書房) がある。C. Griggs, *The Trade Union Congress & the Struggle for Education 1868-1925*, Falmer, 1983, p.93-101 に国教会学校の教科書記述(組合に関して)の訂正をもとめた TUC のとりくみが書かれている。帝国主義にたいするショー, ウェルズらの態度については, さしあたり, センメル『社会帝国主義史』(野口武彦・野口照子訳, みすず書房, 1982) p.62-84, p.244-252 を参照。
- 61) D.H. ロレンス, 『無意識の幻想』(小川和夫訳, 南雲堂) 122 ページ。
- 62) R. Johnson, 'Really useful knowledge; radical education and [working class culture, 1790-1848 (J. Clarke et al., *Working Class Culture*, Hutchinson, 1979 所収) 参照。「真に有用な知識」とは有用知識普及協会 Society for the Diffusion of Useful Knowledge の教化的性格に対照させている。なお, サイモン, 前掲書, I, p.182-186, アルティック, 前掲書, p.269-273 参照。
- 63) ペインのラディカリズムの持続性については E.P. Thompson, *The Making of the English Working Class*, Pelican Books, 1968, p.103 以下に指摘がある。
- 64) ホガートの示唆に負う。
- 65) とりわけ日常的知識観と学校知識との関係の検討が必要であろう。あわせて教育機能への国家介入, とくに保守的ポピュリズムに依拠したそれへの注意も欠かせない。
- 66) 安井実践をめぐる論争(大槻・臼井編『中学校社会科教育の新展開』あゆみ出版, 1983等)を社会認識の成立基盤に関するより広い文脈におきなおしてみることなど。