

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）社会的機能が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ひがあること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ぼ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 のなかでまず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年代的状況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、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剝奪児 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剝奪理論 cultural deprivation theory である。そこで、以下、文化剝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なおかつ、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と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られる。

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ぎ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」があることはいままでもない。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会的装置の形成、機能、にない手に関する実証的解明ぬぎ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

