

B.バーンステインの「教育コード」理論の形成過程

——1970年前後の転回に着目して——

吉 田 直 哉

はじめに

我が国において、「バジル・バーンステイン」の名は、「コード理論」の名のもとに広く知られている。社会階層ごとの言語使用の差異に注目したということから、「再生産論」の旗手として、ピエール・ブルデューや、レイモン・ブードンらと並び称せられることもしばしばである（柴野ほか [1992: 23]）。さて、我が国におけるバーンステインへの注目は、学力格差論の興隆に後押しされて、2000年代に入り、新たな局面を迎えたように思われる。彼の最後の著書が邦訳されたことをきっかけにして（Bernstein [1996=2000]）、彼の業績の生涯にわたる全体像を把握しようとする作業が、今後開始されてゆくことになるだろう。近年見られる、そのような「バーンステイン・リバイバル」は、「バーンステインが何を言ったか」と言うよりは、「バーンステインが何を言おうとしたか」、あるいは「バーンステインで何が言えるか」という方面に関心の重点が置かれているように思われる（例えば、そのような試みとして、久富；長谷川（編）[2008]）。そのようなバーンステインとの向き合い方も、当然ありうる。しかしながら、彼の理論の「応用」とは別に、彼の理論が、どのような過程を経て形成されたのかという、内在的な研究は、未開拓の状態にあると言わざるを得ない。そのような事態は、バーンステインについての理論研究、または思想研究が欠けていることを示していると言えるだろう。

既に、バーンステインに関しては、教育社会学の分野を中心に、多くの先行研究が蓄積されてきた¹⁾。しかし、それらの多くは、三つの問題点を抱えていると言わざるを得ない。第一に、バーンステインが理論形成をした時代的な文脈への考察が不十分であるということである。第二に、1970年前後に、彼が理論上の転回を見せた契機を十分に認識し切れていないということである。第三に、前述の理論展開の

前後にあるギャップと連続性を、内在的に捉えることに成功していないということである。

本稿は、先行研究の不備を補うために、彼の理論が転回してゆくプロセスを通時的にたどってゆき、「バーンステインが何を言ったか」という点に注目する。その際、彼のいわゆる「コード」理論が、「社会化」という概念、近代化による「階層変動」という概念の二つの軸を中心にもって構想されたという仮説を設定したい。

本稿は、1970年前後に見られた「展開」が、バーンステインの理論史上において、どのような意義を持っているのかについて明らかにすることを目指す²⁾。そのオリジナリティを解明するにあたっては、彼が、1950年代から60年代に展開した家族における言語社会学的な理論と、1970年代に構想した、学校における知識社会学、ミクロ政治学的な理論との間にあるギャップがどのようなものであったかを、まず明らかにしておく必要がある。これについて、おおまかに述べれば、両者は、扱う対象、「コード」概念の定義において相違しているのである。その相違は、理論の対象が、家族から学校へと変わったことと、緊密な関連を持っている。本稿では、第1章で、彼の1960年代までの論考を検討し、「言語コード」理論が形成されていく過程を明らかにする。そして、第2章において、1969年の「補償教育」に関する論争の経験から、彼が「言語コード」理論の彫琢を志して、「教育コード」理論の構築に進んでゆく過程を明らかにする。

第1章 発話形式論から言語コード理論への移行：1960年代

バーンステインは、1950年代の後半に本格的な学術研究を開始している。その当初の関心は、言語使用には、階級的なパターンの差異が存在することと、それが学校での学業成績に及ぼしている影響を明ら

かにすることであった。1958年の論考「知覚の社会的決定因」においては、言語使用の形式に関して、「共用言語」、「定式言語」という2つの類型が示されている³⁾。

共用言語 (public language) とは、「記述的、実態的、具体的、視覚的で一般性の低い象徴法が用いられ、論理的な含意よりも情動的な含意が強調されている短い命令文、単純な陳述、疑問文を高い割合で含んでいる言語の一部にことばがなっているような場合」と定義される (Bernstein [1971 : 28=1981 : 50])。一方、「比較的複雑で、さらに動的な枠組みとして順次、客体の知覚に作用をおよぼしてくる言語使用の形式」は、定式言語 (formal language) と呼ばれる (Bernstein [1971 : 28=1981 : 51])。

本論文の段階では、「言語使用の様式」の、階級間における差異を明確にし、共用言語が、労働者階級の家族内でのコミュニケーションにおいて頻繁に見られるという対応関係を認めている。「労働者階級の子どもは、共用言語を用いることによって個性的に限定された意味を生み出し、それに反応する傾向にあり、個性的に限定された意味は、ことばに表わされるにせよ、ことば以外のものに表わされるにせよ、コミュニケーションの非媒介的な性質を手段として表現されている」 (Bernstein [1971 : 32=1981 : 56])。このような言語使用の形式の相違は、それぞれの階級の成員が示す、態度表明のあり方に影響を受けるものである。つまり、「中産階級とそれに準ずるレベルの主たる特徴は、社会関係や客体に対して手段的 (instrumental) な態度をとること」である一方、「労働者階級にあってはそうした態度が非手段的」とされるのである (Bernstein [1971 : 25=1981 : 46])。このような社会的な行動形式を背景に持つ言語使用の形式の相違は、自己と、他者や事物との関係を捉える「知覚」における相違、すなわち、認識対象に対する姿勢の違いを生み出す。つまり、ここで示されているのは、言語的な社会化が、知覚や認識に影響を及ぼすという主張である。そこにおいては、「同じ学習内容でも、そのもつ意味付けは、中産階級の子どもと労働者階級の子どもとは異なっていくとされるのである (Bernstein [1971 : 35f.=1981 : 60])。以上のように、階級間に見られる言語使用の形式の相違と、それに伴う知覚の相違が、「学校」において、教育上のコミュニケーションのあり方に順応しうるか否かに影響を及ぼしているとされ

る。

中産階級の子どもの言語使用の形式と、それに伴う知覚の形態は、学校のもつ制度的な特性との間に、重大な摩擦を生じることはないとされる。「学校は、自己意識、すなわち認識的、感情的に自他を分化し識別することの発達を援助する目的をもち、媒介的な関係を発達、助長させている」のであるが、「中産階級の子どもは、学校におけるコミュニケーションがもつ言語構造を受け入れ、それに反応できるよう、あらかじめそのための資質を身につけている」のである (Bernstein [1971 : 29=1981 : 52])。

その一方、学校が期待していることと、労働者階級の子どもが期待していることとの間には、深刻なギャップが存在する可能性がある。というのも「学校では、個々の活動、あるいは一連の活動が遠い目標との関連で意味を持ち、現在のことが時間及び空間的に決定的な広がりをもっている」。それに対し、労働者階級の子どもは、「主として現在のことに関心を抱いて」おり、そのうえ、「彼をとりまく社会構造も、中産階級の子どもと違って、学校の手段や目的に個性的な意味を持たせるだけの積極的、あるいは意図的な援助を、ほとんど提供してくれない」からである。このような「不連続」は、労働者階級の子どもたちにとっては、否定的に作用する。換言すれば、「結局、学校は、中産階級の子どもが自尊心を高めるための重要な手段を提供しているのであって、労働者階級の子どもにとってはそのための手段とはなっていない」のである (Bernstein [1971 : 36=1981 : 61])。

本論考では、階級的な背景に帰せられる言語使用の形式の差異が、主な検討の対象となっている。注意されるべきなのは、本論考の段階においては、2つの対応関係が想定されているという事実である。すなわち、第一に、中産階級の示す言語使用の形式を「定式言語」、労働者階級のそれを「共用言語」とする、言語形式と階級的背景の対応関係、第二に、中産階級の示す言語形式と、そのもたらす知覚の形式が、学校の制度的な特性と「連続性」を持っているとする中産階級と学校との間の対応関係である。この二重の対応関係という性格を持つバーンスタインの本論考は、彼の理論史上、もっとも対応理論に接近していたということが出来よう⁴⁾。

ところが、翌59年の「共用言語—言語形式の社会的意味—」においては、共用言語と労働者階級と

の対応関係は取り払われることになる。本論文の冒頭において、バーンステインは、以下のような自己批判を行い、言語形式と階級との間の対応関係を取り消している。「初期の論文では、共用言語について、それが不熟練層、及び半熟練層の人々によって用いられている、ということと関連させながら論を進めた。しかし、共用言語に類似した言語は、特殊な状況におかれている犯罪者の下位文化集団や村落集団、軍隊、そして若者集団など、他の集団から切り離されている集団においても話されている、とみて差支えないだろう」(Bernstein [1971: 42=1981: 66])。ここから明らかなのは、言語形式と階級との対応関係の放棄は、発話の際の社会的な条件（それは後に「文脈」という概念の導入によって理論化されることになる）へと着目することによってなされたということである。

バーンステインはここで、「語彙の相違」ではなく、「言語の用法の形式、あるいは様式」に着目する(Bernstein [1971: 43=1981: 68])。「言語の意味産出機能とは、社会的な構造である」、すなわち、言語の意味体系は、特定の社会構造の中で生み出されるものであるために、社会的な行動のタイプは、「話し手の感知能力」に影響を及ぼすことを媒介として、言語使用の形式を規定するとされるのである(Bernstein [1971: 54=1981: 84])。ここにおいては、「特定の社会構造」が個々人の「感知能力」に影響を及ぼし、さらに、それが言語使用の形式に影響を及ぼすという因果関係が想定されている。

「話しことばの2つの形式の決定的な違い」として挙げられるのは、「定式言語」においては、「話し手の主観的な意図がことばのうえで精緻化され、明確化される」のに対し、「共用言語」においては、このような精緻化、明確化が助長されない、という点である(Bernstein [1971: 47=1981: 74])。このような発話形式のタイプは、特定の社会関係を強化する要因となる。ここにおいて、先ほどの「社会構造→感知能力→言語使用」という直線的な影響関係の図式が、「言語使用」が社会関係を強化するというベクトルが導入されたことによって、「言語使用→社会構造→感知能力→言語使用→…」という円環的な図式に変化する。言語使用が、社会関係の再生産に寄与するという認識が、ここで示されるのである。

しかし、この段階においては、言語の具体的な使用パターンのみが究明の対象となっていたのであ

り、そのような発話行為の背後にあって、それを統制する構造に対する着目が現れるのは、1962年の論文「言語コード、いいよみ現象及び知能」における「コード」概念の登場を待たねばならない。当該論文において、コードとは、「意味を組織化するうえで、どのような構造上の要素が選ばれるかを予測する可能性」と定義される。その上で、コードは、「限定コード」、「精密コード」の2つの類型に区分される。まず、「限定コード」に基づいた発話では、その言語選択の範囲が制約されているために、構造の要素を予測できる可能性は高い。それに対して、比較的広い選択性の範囲から統語要素の選択が行われる「精密コード」に基づいた発話では、要素に対する予測可能性は低い。また、精密コードは、主観的な意思を精密な言語で表現することを促すのに対し、限定コードは、そのような主観的な意思を言語で明瞭に表現することを制限する(Bernstein [1971: 76 f.=1981: 108])。言い換えれば、精密コードは、ことばに明示した形で意思を表現する傾向を促進するものである。そして、そのような言語による明示を抑制するのが限定コードだと言えるだろう。以上のような、バーンステイン自身による定義からも明らかかなように、この段階におけるコード概念とは、言語の運用のあり方に関する概念として示されている。つまり、言語コードとは、言語を運用する上でのパターンを規定する規則の体系なのである。そして、それが統語的な体系でありうるのは、それが社会化の結果として獲得されるものである限りにおいてである。すなわち、「社会関係の形式」が、特定のコードのタイプを選択するように機能するために、それは社会関係の「象徴的表現」となりうる。そして、その結果として、対人的な相互作用の性質が規制されることになる。「社会関係の形式の結果が心理的なレベルにおいて、コードにより伝達されかつ認められる」とされるのである(Bernstein [1971: 81=1981: 112])。特定の社会関係の文脈において、子どもが話しことばを学ぶにつれて、彼らは言語行為を規制する具体的なコードを学ぶが、その過程は、常に同時に「社会構造の要求」が彼らに理解される過程、すなわち社会化の過程なのである⁹⁾。子どもの意識は、彼ら自身の意図的な発話行為によって引き起こされる学習によって変化する。換言すれば、「社会構造は、基本的には言語的なプロセスを経て意識の下位層を形成する」。このような見方からすれば、「子

どもが話したり聞いたりするときには不断に、社会構造は子どものなかで強化され、社会的アイデンティティは強化される」ことになる (Bernstein [1971: 125=1981: 156])。つまり、社会化の過程に対して、それが行われる社会関係の及ぼす影響を捉える概念装置こそが、言語コード理論なのである。

既にみたように、共用言語・定式言語という対概念を提出した1950年代末の時点で、バーンステインは、言語使用の形式が、話者の階級的な背景によって、その構造を異にしているという認識を示していた。そこにおいては、階級的な背景を持った特定の人間関係のタイプが、言語使用のパターンの産出に影響を及ぼし、かつ、そのような言語の使用パターンが、さらにそれを産出した人間関係を再生産することを強化するとされていた。社会関係と言語使用の、このような循環的な相互規定の関係こそ、バーンステインが探究の対象としたものである。しかし、この段階の理論モデルは、前述のように、あくまで実際の発話レベルに照準を定めていた。つまり、共用言語・定式言語というカテゴリーは、発話のタイプに関するものであって、統語的な規則のタイプに関するものではない。つまり、共用言語・定式言語は、実際に発話された言語表現のパターンに過ぎない。その発話を生み出す、意識の深層に横たわる規則の体系を意味しているのではないのである。この、発話を規定するが、実際に発話されることはない深層の規則こそが、バーンステインによって「コード」と呼ばれるものである。すなわち、コードとは、社会言語学的な調査によって実証的に観察・記録されるものではなく、言語行為の結果、社会化という形で、内面的に獲得された、実際の発話パターンを生み出す創動的な深層構造として定義される。ここにおいて、言語使用と、(階級的な規定を被った)社会関係とを一対一対応するものとする前提を放棄したことに加えて、コード概念による社会化論という視座が導入されたことによって、発話実践と言語コードの一対一対応もまた、放棄されることになる。

上記のように、バーンステインが、コードの社会的な規定性に注意を促したことの意義のひとつは、言語能力が、生得的な知能によって決定されているという心理学的な本質主義的仮説、すなわち知能が遺伝的に規定されるという説への批判のための論拠が示されたということである。というのも、彼によれば、「コードの使用に対する方向づけは、測定され

た知能とは無関係」であり、むしろ、言語的知能が計測される言語使用のパターンは、子どもがどのような社会的な階層において社会化を経験したかによって決定されるのであって、先天的な言語的知能によって決定されるものではないからである。「これらのコードの使用に対する方向づけは、測定された知能とは無関係であり、むしろ、どのような形態の社会関係をとるかに影響されるといえる。この研究結果によれば、階級によって、構造上の選択や語彙選択への方向付けは異なっていることが明瞭である」(Bernstein [1971: 109=1981: 139])。つまり、言語的能力とは、そのような社会化の結果、すなわち内在化された言語コードの表出なのであり、それは生得的かつ実体的な所与ではないとされるのである。

言語コード理論が形成される過程で、バーンステインは、コードの2類型を、中産階級・労働者の階級に対応させてはいなかった。すなわち、「コードは、その条件さえ満たされている社会ならば、どのようなところでも生じる」とされた。しかしながら、精密コードの獲得は、中産階級の人々のライフチャンスの一部であり、中産階級に属する個人には、2つのコードを習得する可能性が開かれているのに対し、労働者階級に属する個人には、ただ1つのコードを習得する可能性があるにすぎないと言ったとき (Bernstein [1971: 109=1981: 139])、コードとは、社会化の帰結に関する概念にとどまっておらず、個人が社会化される過程そのものの認識しうる概念とはなりえていないというべきである。この時点では、コードと発話のパターンとのあいだに何らの緩衝も存在しないという点において、それは未だ両者の間に生じる摩擦や葛藤を十分に記述しうる概念にまで練磨されているとはいいがたい。バーンステインは、コードを社会化の産物として位置づけ、それを発話実践の水準から切り離したのであったが、コードが発話行為そのものを出力する過程への着目を欠いていたために、発話パターンと発話規則の両者を明確に差別化することが出来なかったのである。このような傾向が取り除かれるのは、後述のように、発話段階における「文脈」という概念を導入することによって、「言語コード」理論が「教育コード」理論へと発展される過程においてのことなのである。

本章では、バーンステインの「言語コード」理論

の形成過程を跡付けた。それは、発話行為とそれを規定する深層構造である言語コードを峻別することによって形成されたのである。それによって明らかにされたのは、言語の使用を産み出す発話規則の体系が、社会階級的な背景による規定をこうむりながら社会化されるという事態である。そして、これは、言語使用が先天的な知能によって統御されるとする、「知能」の遺伝的規定という心理学的な本質主義に対する批判となる。つまり、言語使用を統御する言語コードとは、社会階級的な人間関係の中でなされる社会化の過程によって形成されるものであるから、言語使用における個人間の差異を研究するためには、正にその社会的な背景に関する探究が必要とされるのである。それは、同時に、実際の発話行為がなされる「文脈context」への着目をも含むものとならざるをえない。学業達成の不平等の問題を扱うとき、その「文脈」への着目は、つまるところ、学校における教育実践の「文脈」の形成、すなわち「教育コード」の形成過程への注目と同義となる。そして、この発話が編みこまれる「文脈」という概念を、学校における教育実践の水準に転用したとき、「教育コード」理論への端緒がひらかれることになるのである。それは、すなわち、学校における教育的な発話の「文脈」を規定する、「類別」と「枠づけ」という概念の登場である。

第2章 「教育コード」理論の登場：1970年代以降

前述のように、1970年前後を境として、バーンステインの研究領域は家族から学校へと移行し、それに伴って、コード理論は、言語使用の深層構造に関するカテゴリーから、発話文脈のパターンに関するカテゴリーへと展開する。それは、「教育コード」理論が形成される過程に他ならない。この変化において、重要な意義を持つのが、エミール・デュルケムの社会変動論という新たな要素が導入されたことである。デュルケムにおける、近代化の過程において、人間関係（連帯）の形式が変動するというテーマは、学校空間の秩序編成を扱うミクロ政治学的な分析、およびカリキュラムに関する知識社会学的な分析の二つのカテゴリーのそれぞれに援用されることになる。

1975年の回顧文の中で、バーンステインは、1960

年代後半以降の自らの一連の研究を、「階級関係が、学校での精密コードの制度化におよぼす影響を素描する試み」であると述べている（Bernstein [1975：1=1985：7]）。それと並行して、彼の関心は、「家族の研究」から「学校の特質」へと移行し始めていた（Bernstein [1975：3=1985：9]）。彼によれば、「社会統制の諸形式の変化」を探究するためにこそ、「学校」が分析の対象に据えられるに至ったのであった。学校を、教育の「文脈」として認識する視座が、ここにおいて登場するのである。新しい段階での課題として彼が掲げているのは「学校文化」を調査することであり、それが生徒に伝達しているものを明らかにすることである（Bernstein [1975：37=1985：47]）。バーンステインが、自らの研究領域を「学校文化」とその伝達としたということは、彼が、文化の担い手としての学校は、階級文化の体系から相対的に自律していることを認識したということの意味する⁹⁾。それは、学校における「文脈」の生成が、家族におけるそれとは異なった原理に基づいて産出されるという認識に、バーンステインが到達したことを意味している。

1950年代の後半に行われたバーンステインの言語社会学的な研究においては、「階級」は、「家族」を介して、特定の間関係の形式を生み出す背景として捉えられていた。そして、「学校」は、中産階級の家族に特徴的に見られる言語の使用形態と対応するように構成されている場と見なされていた。それに対し、1970年頃を境とする理論展開の後において、「学校」とは、たんにヘゲモニーの担い手としての中産階級の文化を正統化し、それに権威づけする承認の装置としてのみ認識されるにとどまらない。学校は、階級とは独自の文化体系を保持し、それを伝達する装置として把握されるに至るのである。

1966年の論文「教育における儀礼」は、そのような学校組織の秩序編成に関わる分析を、複数の「異なる統制の様式の源流」を理解することによって行おうとする端緒であったと言えよう。本論文の冒頭で、バーンステインは、儀礼（ritual）を、「ある状況に特有な固定的な行為の様式」であり、「その状況に依存する特有の意味を越えた、意味の枠組みを構成するもの」と定義する（Bernstein [1975：54=1985：65]）。ただし、バーンステインにおける儀礼とは、「究極の価値を表現し、経験を超越するリアリティに対して人間が示す能動的な態度の行動表現」

であるとされる⁷⁾。このような儀礼の定義を踏まえたうえで、バーンステインは、「社会形式としての学校」が維持する秩序を、2つのモデルに分類する。すなわち、「特定の技能の獲得にふくまれる事実とか手順、判断の伝播を統制する」秩序を「手段的秩序」、「信念と道徳の体系の伝播を統制する」秩序を「表出的秩序」と称する。両者の相違は、それがもたらす秩序の機能である。「表出的秩序」は、学校において共有される価値のモデルとされるゆえに、それは集団を凝集させるように作用する。一方、「手段的秩序」は、その機能の対象が個人化されるがゆえに、それは分割的なものになりうる (Bernstein [1975 : 65 f.=1985 : 54f.])。

本論文でバーンステインが考察の対象としているのは、「表出的秩序」を維持する儀礼の2類型である。すなわち、「統合型儀礼」と、「分化型儀礼」である。儀礼の主な意味は、非言語的な形で伝達されるものであるために、言語によって明確に表現することができない。それゆえ、バーンステインによれば、儀礼は「限定コードの一形式」といえる (Bernstein [1975 : 61f.=1985 : 72f.])。それに対して、差異をもった個人としての学生一人ひとりを対象にするような「個性化された」儀礼における言語的な契機に関して、バーンステインは「個性化された学校の表出的秩序は、儀礼や限定コードをとおしてではなく、意味が言語的に推敲され、あらかじめ予測されることが少なく、したがって、より個性化されたコミュニケーション体系をとおして伝達される傾向にある」と述べた上で、「個性化された学校では、儀礼とそれを支える象徴の弱体化がみられる」とする。そこにおいては、「社会構造は1つのまとまりとしては経験されず、「社会統制は相互に個性的な方法に依拠するものとなる」とされる (Bernstein [1975 : 62 = 1985 : 73f.])。

以上のような、儀礼の類型は、学校組織の性格の変化に対応するものである。バーンステインによれば、学校組織は、「成層化された学校」から「個性化された学校」へと移行するとされるのであるが、これは、一部の支配層が圧倒的な主導権を握る「支配に依拠する社会秩序」から、民主的統制が一般化した「協同に依拠する社会秩序」へ、という社会における組織化の原理が移行したことと同時進行する事態として理解されるのである。「教育の社会的目標が、社会的・経済的に多様性を目指すものとなれば

なるほど、学校は成層化された形態から、個性化された形態へと移行する傾向にある」(Bernstein [1975 : 63 = 1985 : 74])。このような学校組織の個性化は、学校組織の編成から、儀礼的な諸要素を抜き取る。すなわち、「学校が個性化された形態へと移行し、成層化された学校が脱儀礼化するにつれて、連帯感、秩序、他の集団との境界、さらにアンビバレンスの問題が社会的に活性化される」。本論文では、脱儀礼化の過程が、社会的組織の編成原理の変化という、デュルケムが提示した視座と接続される。これは、学校のマイクロ政治学的な分析への、社会変動論的な視座の導入の試みと言えらるだろう。

以上のように、儀礼の象徴的機能とは、儀礼的な行為をとおして個人を社会秩序に関係づけることであるとされ、従来の学校における儀礼を社会化の視点から記述することが試みられた。それは、学校を儀礼的空間と捉えることで、そこを社会化の場と認識するという試みとも言える。転回以前のバーンステインにあっては、家族が主たる社会化の場であり、学校はその社会化のパターンのうち、特定のものを正統化する機能を持つとされていた。そこでは、学校の社会化機能の独自性を十分に認識する概念は準備されていなかった。その限界を乗り越えるため、彼は、家族空間の持ちえない学校空間の儀礼性に着目した。そして、学校における旧来の儀礼過程は衰退の途をたどると述べ、学校が従来保持してきたような社会化の機能が弱化すると同時に、新しい社会化の形式が、学校内部において生じつつあることを指摘したのである⁸⁾。

1967年の論文「開かれた学校—開かれた社会？」もまた、前年の儀礼論文から、社会変動のなかにおける学校文化のタイプを抽出するという課題を引き継いでいる。本論文においても、バーンステインは、「社会統合様式の変化」を検討する。その主張の要点は、「学校における社会統合の原則」が、同質性の高い複数の共同体の共存を特徴とする「機械的連帯」から、共同体が解体され、諸個人が社会的分業によって結合する「有機的連帯」へと強調点を移行させたという点に集約される (Bernstein [1975 : 69 = 1985 : 81])。この論点は、後に、家族内での序列が固定的な「地位志向家族」から、コミュニケーションにより家族内の役割が変化する可能性を持つ「個性志向家族」への統合原理の移行として、再び取り上げられることになる⁹⁾。

既に述べたように、言語コードという概念が登場したことによって、社会化の結果を記述することが可能となった。その上で、バーンステインは、学校の機能的な特質の探究へと進んでゆく。すなわち、学校を社会化の場として捉えてゆく。社会化の記述が可能な「言語コード」理論の構築を経た上で、初めて、学校の持つ、文化を個人に内在化させる機能へと着目することが、バーンステインにとっては可能となったのである。学校の社会化機能を記述する際に援用されるのが、1969年の「補償教育」への批判論文の中で初出を見た「文脈」という概念であった(吉田 [2011])。これにより、学校を、そのような社会化の結果として内在化されたコードの出力の場、すなわち実践空間として認識することも可能となった。学校文化の2つの形式、すなわち、教育的コミュニケーションにおける主導権の所在と、科目間の関係性を記述することが、今や可能となったのである。ここにおいて、学校における「文脈」生成の過程の探究が彼の主題となり、今や彼は、学校内部の教育的コミュニケーションを規定する条件の探究へと進むのである。この探究は、教育的コミュニケーションの形式に関わる概念と、カリキュラム、すなわち学校知識の編成原理に関わる概念という二つの枠組みを構築することによってこそ可能となる。前者を扱うミクロ政治学的なカテゴリーこそが「枠づけ」であり、後者を扱う知識社会学的なカテゴリーこそが「類別」に他ならない。この2つの概念を縦横に駆使することで教育形態の類型化を目指す試みが、彼の「教育コード」理論なのである。ここにおいて、コードという概念は、深層的な規則ではなく、教育の形態を分類する上での、識別的な概念となっている。

ところで、このバーンステインによる「教育コード」理論が形成される端緒というべきなのが、1971年の論文「教育知識の類別と枠づけについて」である。本論文において、バーンステインは、学校を、階級家族に対応した文化伝達の媒介としてではなく、階級文化をその背景として持ちつつも、それを独自の編成規則(コード)によって再読み替えを行う文化的生産の機関として捉えなおす。そして、この再読み替えを規定する規則の性格を記述するモデルとして提示されるのが、「教育コード」なのである。

本論文では、階級文化と学校文化の直接的な対応関係が放棄され、学校文化が、階級と家族が構成す

る文化の系に対して、相対的な自律性を持つことが認められることとなる。これにより、階級と家族が持つ、学校との間の文化的な差異と機能維持のシステムを分析することが可能となったのである。

本論文におけるバーンステインの学校知識に対する分析は以下のようなものである。バーンステインによれば、学校知識を構成する「カリキュラム」、「ペダゴジー¹⁰⁾」、「評価」の三つの評価体系のうち、カリキュラムは「収集型」と「統合型」の2類型に分類される。このような分類は、「類別」(classification)と「枠づけ」(framing)という対となった概念を導入することによって可能となる(Bernstein [1975: 85f.=1985: 91f.])。「類別」とは、メッセージを構成する内容の要素間の関係について言及する概念である。教授内容を構成する各要素が、厳格な境界設定によって分離されている状態は、類別が「強い」状態と呼ばれる。逆に、分類が「弱い」状態とは、そのような要素間の分離は曖昧なものとなる。一方、「枠づけ」という概念は、ペダゴジーの構造を決定するものであり、知識が伝達・受容される文脈の形式に関わるものである。言いかえれば、枠づけは、伝達される内容と、伝達されない内容との間の境界の強さを指示する概念である(Bernstein [1975: 88-90=1985: 94f.])。そして、バーンステインにおいては、権力や統制は、このような「独特な社会関係やコミュニケーションの形式を生ずる類別と枠づけにおいて現実化される」のである(Bernstein [1975: 11=1985: 19])。

その上で、バーンステインは、学校知識が、科目間の境界が厳密な「収集コード」から、科目横断的な「統合コード」へと移行しつつあると指摘する。つまり、カリキュラム編成における、その諸要素の相互分離の強度(すなわち類別)が弱化しつつあるとされる。「枠の強さが社会化の様式を規制する」(Bernstein [1975: 12=1985: 19])ならば、枠づけの弱まりによるカリキュラム編成原理の変化は、社会化様式の変化そのものであると言ってよい。彼によれば、このようなカリキュラムに生じた変化は、社会構造の変容と並行するものなのである。前述のとおり、社会構造は、デュルケムのいう「機械的連帯」から「有機的連帯」へ、バーンステインに即して言うなら「閉鎖」型から「開放」型へと、その力動性・流動性を強化させる方向へと変容してきたとされる。すなわち、社会変動は、社会の編成原理＝

「連帯」の形態上の変化を指す。このような変容は、人材需要のあり方に変化を及ぼす。すなわち、「19世紀には従順で頭の固い人間が求められていたのに対し、20世紀後半においては、適合的だが柔軟な人間が求められるようになる (Bernstein [1975: 110=1985: 115])。その結果、学校教育は、カリキュラム、ペダゴジーの両面において、影響をこうむることになる。カリキュラムの変動は、それが含み持つ知識体系の「類別」を主に分析する知識社会学的な分析によって記述され、ペダゴジーの変動は、カリキュラムへと編成された教育内容を伝達する形態の「枠づけ」を主に分析するミクロ政治学的な分析によって記述されることになるのである。

そのような分析によれば、まず、社会から学校教育へと寄せられる要請の変化に伴って、カリキュラムはその類別を弱め、科目横断的な総合的なものとなってゆく。バーンステインが提示した、カリキュラムの変遷を、社会変動に並行するものとして記述する方法は、教育改革を社会変革のための手段と見なす立場への批判を含むものである。なぜなら、教育内容の変革は、社会変動とそれに伴う社会からの教育に対する要請に適合的な範囲内においてのみ可能とされるのであり、教育は「信条」に基づいてなされる変革には馴染まないものであるという認識が、そこから生じるためである。そして、同様の社会変動によって、ペダゴジーの枠づけも弱まってゆく。すなわち、教育実践のイニシアティブが、教師から生徒へと重点を移しつつあるとされる。

以上のような、社会変動を背景とした学校教育の様態の変化に関する考察は、1973年の論文「階級と教育方法：見えるペダゴジーと見えないペダゴジー」において、より本格的に展開される¹¹⁾。本論文においてバーンステインが取り組むのは、階級という概念へ、デュルケムの社会変動論という視座を導入することである¹²⁾。バーンステインによれば、デュルケムのいう有機的連帯とは、「私有化された privatised 階級関係における諸個人」のことである。それに対して、バーンステインは、「もうひとつの有機的連帯」の形態を示す。すなわち、「私有化された階級関係における人格」を構成要素とする有機的連帯である。この「第2の有機的連帯」は、「個人」ではなく、「人格の解放と新しい形態の社会統制を祝福している」。バーンステインによれば、「われわれは中産階級の内部に個人的存在形態と人格的存在形態

という2つの有機的連帯を考えることができる」のである (Bernstein [1975: 121=1985: 131])。別言するなら、デュルケムの「有機的連帯」は、あくまで旧中産階級のあり方にもとづいた概念であり、現在においては、中産階級の内部には、旧中産階級に基盤をもつ「個人」的形態による有機的連帯と、新中産階級に依拠する「人格」的形態による有機的連帯という、2つの連帯のタイプが含まれていると考えられるのである。バーンステインによれば、個人を単位とする有機的連帯と、人格を単位とするそれとは、それらを誘発する「分業」の含意が異なると言わねばならない。すなわち、個人的存在を基盤とした有機的連帯は、「経済的分業の複雑化」の結果として生じたものであるのに対し、個性的存在を基盤とする有機的連帯は、中産階級の「文化的、シンボリックな統制という次元での分業」の進展によって生じたものなのである。

バーンステインによれば、この中産階級の内部における分派の発生に対応する形で、異なったカリキュラム・モデルが形成される。旧中産階級の支持する「見えるペダゴジー」と、新中産階級の支持する「見えないペダゴジー」がそれである。つまり、カリキュラム編成をめぐる「見えるペダゴジー」と「見えないペダゴジー」との葛藤、すなわち「強い類別・強い枠づけ」と「弱い類別・弱い枠づけ」との間における葛藤とは、中産階級の内部におけるイデオロギー上の緊張だといえるのである (Bernstein [1975: 121=1985: 131])。見えないペダゴジーを伝達様式として採用する「新中産階級」は、旧中産階級の文化的再生産を妨害するために、「多様性」を許容する (Bernstein [1975: 121=1985: 132])。この「多様性」への志向は、子どもの人格へと着目するペダゴジーを生み出すのである。

弱い類別と弱い枠づけをその特徴とする「見えないペダゴジー」とは、普遍性への希求、発達の順序性への関心、学習への統制の不可視化、子どもの成長過程を文化的・制度的文脈から切断する傾向、などの諸特徴を持つ (Bernstein [1975: 128=1985: 132])。「見えないペダゴジー」の場合には、順序規則は明示されておらず、暗示的である。そのような実践からは、決定的な統制メッセージによる管理が排除される。ただし、これはその実践の内部にヒエラルキーが存在しないということを意味しない。以上のような、見えないペダゴジーは、分業が進展し

た結果、中産階級の分化により生じた新しい分派のもつ連帯の形式に照応するものなのである。

バーンステインは、「進歩主義」的なカリキュラム、彼の言うところの「見えないペダゴジー」を、それが後期近代における中産階級の内部に生じた新しい分派によって主導されるものであるという歴史的な認識を示すことによって、脱普遍化している。このような社会変動論に基づく分析は、同時に、「見えるペダゴジー」の歴史的な脱普遍化をも導く。つまり、教師と生徒の画然たる区別、教科間のカテゴリ的な峻別など、伝統的な形式的教育のもつ「見えるペダゴジー」の性格は、社会分業の進展と、それに伴う個人主義の浸透を背景として生まれてきた、近代初期に特異的に見られるカリキュラム編成のタイプに過ぎないとみなされるのである。

おわりに

本稿は、バーンステインの理論転回を通時的に追いかけてきた。彼のテキストの内在的な読解を主たる目標としたために、他の論者に対する彼の立場、あるいは他の論者からのバーンステインに対する批判とその応答を、本稿では扱うことができなかった。これは、今後の課題としたい。

さて、本稿の記述から明らかのように、バーンステインの基本的な関心は、デュルケムが問題化しようとした「近代」社会の中で、学校が果たしている機能と、それに関わりながら、学校内部の構造がどのように変性してゆくかという過程を、整合的に記述することにあつたと言えるだろう。その意味で、バーンステインの教育コード理論が、静態的なモデルであつたという批判は当たらない。

バーンステインは、社会変動、つまり、階級内部における組織形態の変化にしたがって、学校教育という場における組織形態と、それを作動させる権力図式も変容することを、「言語コード」理論から「教育コード」理論への転回の中で、理論化しようと試みたのである。あるいは、バーンステインは、近代の中で、彼の捉えようとした学校教育が、ある種の過渡期にあることを指摘しようとしたと言えるかも知れない。過渡期にあつては、新旧の思想と構造が、教育という場において、ヘゲモニー（グラムシ）をめぐるせめぎ合うことになる。必然的に、そのようなヘゲモニーをめぐる綱引きの結果の、ある妥協

として、その都度の学校教育という場が編み上げられることになる。教育的コミュニケーションのくり広げられる「場」に対する注目こそが、彼が言語コード理論の中で獲得した視座なのであり、この「場」に関する分析装置として作り出されたのが教育コード理論であるといってもよいだろう。

さて、バーンステインのこのような学校教育への認識に沿うならば、学校教育という場が、ある透明かつ普遍的な権力が浸透する場であるというような、重流フーコー主義的な学校観は、退けられることになるだろう。バーンステインによれば、学校という場は、外部の権力関係を単純に「反映」する、一枚のスクリーンのようなものではない。それは、社会の組織原理という環境の中に位置しつつも、それからは相対的な自律性を保った、独自の組織原理を持つ、文化的空間なのである。そのような組織原理を、彼は「教育コード」という概念によって捉えようとしたのである。学校という場が持つ、そのような相対的な自律性は、一面では、社会の急速な変化と対照させた時の、学校文化の「保守性」として現われてくるだろうし、逆に、社会の変動に先駆ける形での「先進性」としても現れうる。バーンステインのコード理論は、特に、中世から初期近代、初期近代から後期近代における学校組織の変動を記述するのに特に有効である。それは、バーンステインが、彼自身の生きる時代を、初期近代から後期近代への過渡期と捉えていたために、そのような時代の狭間を分析する枠組みを構築しようとしていたという努力によるものだ。彼は、自身のコード理論を、普遍的な概念装置とは見なさずに違いない。バーンステインを思想として読むということは、それが形成された時代文脈と、われわれの生きるそれとの位置関係を再確認するという、反省的な作業を伴うものなのである。

参考文献

- アルチュセール 2005『再生産について：イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』西川長夫ほか訳、筑摩書房。
- Apple, M.W. 1979 *Ideology and Curriculum*. Routledge & Kegan Paul. = 1986 門倉正美ほか訳『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部。
- 1985 *Education and Power*. Routledge & Kegan Paul. = 1992 浅沼茂ほか訳『教育と権力』日本エディ

- タースクール出版部。
- 1992 “Education, culture and class power: Basil Bernstein and the neo-Marxist sociology of education”, *Educational Theory*, 42, (2).
- Atkinson, P. 1981 “Bernstein’s structuralism”, *Educational Analysis*, 3, (1).
- 1985 *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*, Methuen.
- 1990 “Extended review: decoding Bernstein”, *Sociological Review*, 39.
- Bernstein, B. 1971 *Class, Codes and Control, vol.1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul.=1981 萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書出版。
- 1973 *Class, Codes and Control, vol.2: Applied Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul.
- 1977 *Class, Codes and Control, vol.3: Towards a Theory of Educational Transmissions, 2nd ed.*=1985 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学：開かれた学校とは』明治図書出版。
- 1990 *Class, Codes, Control, vol.4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge & Kegan Paul.
- 1996 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis.=2000 久富善之ほか訳『〈教育〉の社会学理論象徴統制、〈教育〉の言説、アイデンティティ』法政大学出版局。
- Bernstein, B. & Davies, B. 1969 “Some Sociological Comments on Plowden”. In Peters, C. (ed.) *Perspectives on Plowden*. Routledge & Kegan Paul.
- Blackledge, D.; Hunt, B. 1985 *Sociological Interpretations of Education*, Croom Helm.
- ブルデュー；パスロン 1991『再生産』宮島喬訳、藤原書店。
- ボウルズ；ギンタス 1986『アメリカ資本主義と学校教育』（I・II）宇沢弘文訳、岩波書店。
- Cherkaoui, M. 1977 “Basil Bernstein and Emile Durkheim”, *Harvard Educational Review*, 47, (2).
- デュルケム 1980『分類の未開形態』小関藤一郎訳、法政大学出版局。
- 1989『社会分業論』（上・下）、井伊玄太郎訳、講談社。
- Edwards, A.D. 1987 “Language codes and classroom practice”, *Oxford Review of Education*, 13, (3).
- 藤田英典 1987『階層と教育』研究の今日的課題『教育社会学研究』（42）。
- Giroux, H 1978 *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Falmer Press.
- Grimshaw, A.D. 1976 “Polity, class, school, and talk: the sociology of Basil Bernstein”. *Theory and Society*, 3, (4).
- Harker, R. K. & Mays, A. 1993 “Code and ‘Habitus’: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu”, *British journal of Sociology of Education*, 14, (2).
- Jones, L. & Moore, R. 1993 “Education, competence and the control of expertise”. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (4).
- Karabel, J. & Halsey, A.H. 1977 “Educational research: a review and an interpretation”, in Karabel, J. & Halsey, A.H.(eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford university Press.=1980 「教育社会学のパラダイム展開」潮木守一ほか訳『教育と社会変動：教育社会学のパラダイム展開』（上）、東京大学出版会。
- King, R. 1976 “Bernstein’s sociology of the school: some propositions tested.’ *British Journal of Sociology*, 27, (4).
- 久富善之・長谷川裕（編）2008『教育社会学』学文社。
- Lawton, D. 1968 *Social Class, Language and Education*, Routledge & Kegan Paul.
- 宮島喬・藤田英典（編）1991『文化と社会：差異化・構造化・再生産』有信堂高文社。
- 小内 透 1995『再生産論を読む：バーンステイン、ブルデュー、ボウルズ＝ギンティス、ウィリスの再生産論』東信堂。
- Sadovnik, A.D.(ed.) 1995 *Knowledge & Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, Ablex Publishing Corporation.
- Sarup, M, 1978 *Marxism and education*. Routledge & Kegan Paul.
- Sharp, R. 1980 *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*, Routledge & Kegan Paul.=1984 新井秀明ほか訳『知識・イデオロギー・教育政治』杉山書店。
- Sharp, R. and Green, A. 1975 *Education and social control: A study in progressive primary education*. Routledge & Kegan Paul.
- 柴野昌山・菊池城司・竹内洋（編）1992『教育社会学』有斐閣。

- Stubbs, M. 1976 *Language, Schools and Classrooms*. Methuen.
- 高田一宏 1994 「バーンスティンの教育ディスコース論の展開」『教育社会学研究』(55)。
- 山本哲士 1985 『学校の幻想 幻想の学校：教育のない世界』新曜社。
- 1987 『ディスコースの政治学：フーコー、ブルデュー、イリイチを読む』新曜社。
- 吉田直哉 2011 「B.バーンスティンの「補償教育」批判論—言語コード理論と教育コード理論との接点としての—」『日本教育学会第70回大会発表要旨集録』。
- Wexler, P. 1987 *Social analysis of education: After the new sociology*. Routledge & Kegan Paul.

注

- 1) バーンスティンに重点を置く研究として、Karabel; Halsey [1977=1980]、Sharp [1980=1984]、Atkinson [1985]、山本 [1985]、山本 [1987]、Sadovnik [1991]、小内 [1995] などが存在する。
- 2) Bernstein [1971 : 248=1981 : 257f.] を参照のこと。
- 3) 本論文で、バーンスティンが主な検討の対象としているのは、共用言語である。バーンスティンは、共用言語・定式言語という対概念が、それぞれ話しことばと書きことばに対応するものではないという点に、特に注意を促している (Bernstein [1971 : 56=1981 : 86])。
- 4) 「対応理論」とは、ポウルズ；ギンクス [1986] に代表されるような、社会的な組織の形式と、学校教育に見られる組織の形式との相同性を主張する理論である (柴野ほか編 [1992 : 26-35])。
- 5) バーンスティンは、自らの立場を、ウォーフ言語学を批判することによって明確に打ち出そうとしている。バーンスティンは、ウォーフ理論との出会いによって「文法構造ならびにそれがもっている意味論的・認識論的意味に、文化が選択的な効果をもっているという見方」を獲得したことを認めている (Bernstein [1971 : 171=1981 : 208])。ただ、ウォーフと、その影響を受けた社会言語学者が、話しことばの形式を、社会関係の構造によって規定されたものとして捉えていない点を批判する。むしろ、ウォーフ主義者にとっては、話しことばの体系は、社会関係を決定する要因として認識されている。つまり、ウォーフ理論は、「文化と言語の変化率の差から、後者 [言語] が前者 [文化] を規定すると主張している」のである (Bernstein [1971 : 123=1981 : 154f.])。バーンスティンにおいては、文化が言語を規定するとされており、ウォーフ派の認識とは逆なのである。
- 6) 転向以後のバーンスティンにおける、学校文化の相対的自律性に対する認識の意義が十分に認識されない場合、バーンスティンとピエール・ブルデューの分岐を理解することは、きわめて困難になる。この点に関しては別稿を期したい。ここでは、以下2点の示唆にとどめておく。第一に、両者には、学校文化の相対的自律性についての認識の相違が見られる。ブルデューには、学校文化に対する社会変動論的な視座は希薄である。ブルデューにあつては、学校文化の差異化作用は、学校が社会的要請からは離脱しており、不変性を保持しているという信仰から生まれるものとされる。第二に、バーンスティンが、「教育コード」理論に見られるように、学校を「文化的生産」の装置として認識したのに対し、ブルデューは、学校を「文化的消費」の志向性を正統化する装置として把握していたと言える。
- 7) 価値体系が、儀礼化された行為を反復することによって内在化されるというこの主張は、ルイ・アルチュセールのイデオロギー論と近似的なものである (アルチュセール [2005])。
- 8) 彼は、1966年の時点で「コードという命題の主要な出発点」のひとつであるデュルケムの『社会分業論』への着目が生じたと述べている (Bernstein [1975 : 4=1985 : 10])。
- 9) 1971年の論文「社会化に対する社会言語学のアプローチ—教育可能性に関連して—」において、家族組織の分析に、社会変動論というアイデアが導入される。すなわち、社会統制が、比較的事業による意味の精緻化を経ず、被規制者 (子ども) の形式的な地位に志向する「地位家族」から、社会統制が、ことばの上において、個性に志向して遂行される「個性志向家族」という形に移行するとされる (Bernstein [1975 : 155f.=1985 : 190])。彼によれば、このような変化は、「分業」の進展によって発生する。そして、この変異は、発話の規則においては、限定コードから精密コードへの変遷として現れる。「限定コードから精密コードへの変動の主要な原因のひとつは、分業の複雑さの増大にある」 (Bernstein [1975 : 150=1985 : 184])。
- 10) 邦訳では「教育方法」という訳語があてられている。しかし、ペダゴジーは、「方法」の水準に留まらず、「方法論」をも含むものとして、バーンスティンには捉えられているために、ここではこの訳語を採らなかった。

- 11) 本論文の、『階級・コード・統制』1975年初版への収録分と、1977年の第二版への収録分との間には、微妙な構成上の相違が見られる。邦訳は後者を底本としているが、初出論文との整合性を勘案した際、バーンステインの初発の執筆意図に即する目的から、本稿では1975年の初版を用いる。それゆえ、訳文は適宜変更されている。
- 12) 本論文において、「見えるペダゴジー」を旧中産階級の文化的再生産に帰し、「見えないペダゴジー」を新中産階級の文化的再生産に帰したことによって、それ以前のバーンステインに見られていた「中産階級・労働者階級」という二分法は、事実上放棄されることとなった。