

# バジル・バーンステイン『〈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』(久富善之、長谷川裕、山崎鎮親、小玉重夫、小澤浩明訳)

加藤大貴・田中智代子

(※以下特にことわりのない場合、引用後のカッコにおけるページ数は全て2011年の新装版邦訳のものである)

## 0. はじめに

バジル・バーンステインの大著“*Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*”は、1996年にイギリスで刊行された。本著以前に世に送り出された『階級、コード、統制』(邦題)の全4巻がバーンステインの理論的発展の道筋であったとすれば、本著は特に1990年代に入ってから氏の考察を実証研究によって検証する可能性へと開こうとしたものであり、同時に、氏に向けられ続けた「過度に抽象的」「難解」といった(往々にして難のある理解にもとづく)批判に正面からの反論を試みるものであった。氏自身にとってこのように意義深い役割を果たす本著は、氏の後期の重要な分析概念である「〈教育〉言説 (pedagogic discourse)」 「〈教育〉装置 (pedagogic device)」についてもかなりの紙幅が割かれて展開されており、これらがほとんど浸透していなかった日本の地においても、本格的な紹介が切望されていた。

そうした事情もあり本著は2000年、法政大学出版局より『〈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』の邦題で日の目を見ることとなった。そして2011年には、同局より新装版として再版されるにいたった。現在にいたっても教育社会学理論に大きな足跡を残すバーンステインの著書を再び日本語で手近にする機会に恵まれたことを喜び、改めてその思考の道すじを味わってみたいとの企図から、このたび書評というかたちでこの大著に触れることとしたい。

## 1. 本著の要点

本著は序章ののち、大きく第I、II、III部、特論に分けられている。以下では各部位における骨子となる議論を粗描することで、本著の主張の骨格を少しでも浮き彫りにすることを目標とする。

序章では、バーンステイン自身が本著の概略を述べたうえで、学校で現に働いているさまざまな局面での「配分」の原理を問題化している。同時にここで強く押し出されているのが、氏の理論が何を指すのか、という点である。それは氏の、民主主義への強い信頼(と、それが掘り崩されることへの危機感)に導かれているように思われる。

教育の形態、内容、アクセス、機会における諸格差は、経済的に重大な結果を持つだけでなく、これらの格差は、自己確信や動機づけやイメージを生み出す働きにも影響を与える。こうしてそれらの格差は、民主主義に対する経済的・文化的な脅威となりうるし、しばしばそうなっているのである。(18)

私は、効果的な民主主義のための幼稚ではなくとも単純な条件から出発し、その条件を〈教育〉の民主的権利としての「自己成長」「包含」「参加」(それらが自己確信、コミュニティ、政治実践の基礎となるのだが)へと翻訳した。(28)

教育の民主主義への推進力を減じる要因のひとつは、「ミクロな差をマクロな不平等へと転換」(28)する階級独自の文化である。近代教育システムに内在している階層化の姿はいかなるものであるのか。それがいかに被教育者に階層を「書き込んで」いくのか。氏が長くいできてきた問題意識は、本著においても変わらずその熱をたぎらせていることがうか

がえる。

第I部「〈教育〉の社会学理論をめざして」にまとめられている4つの論文には、バーンステインの1980年代以降の理論の展開がもっとも明確にあらわれている。1971年の論文“*On the classification and framing of educational knowledge*”以降提起されるようになった「分類」と「枠付け」の概念を用いて、第1章では〈教育〉実践がいかに成立しうるかが、第2章では〈教育〉のコミュニケーションを成立させる構造である〈教育〉装置の駆動する仕組みが、それぞれ説明されている。知識が生産される領域の文脈と、知識が伝達される領域の文脈。近代の学校教育では断絶のあったこの両文脈において、知識を前者から後者へと「再文脈化」する機能こそが、〈教育〉装置の中心的な働きである。この働きによって意識は象徴的規制を受けるものの、〈教育〉装置は内在的、外在的な限界から完全な秩序を構築することはかなわず、常に闘争と変容の可能性を秘めている。決定論的な「構造主義者」のレッテルから氏を隔てているのは、まさにこの点である。

ここまでで提起された概念枠組みを用いて今日的なアイデンティティの諸相をめぐる問題を分析する第3章、E・デュルケムからの影響を公言しながら中世の大学における三科(文法、論理学、修辞学)と四科(算術、天文学、幾何学、音楽)が次第に分断されていくさまを叙述する第4章は、氏の理論が具体的施策にも有用な視座を与えうるだけの力を保持しているさまをありありと見せつける、魅力あふれる筆致が繰り広げられている。

続く第II部「理論に照らした実証／実証に照らした理論」においては、バーンステインが自らの理論を発展史的な観点からなぞりなおしている。後述するように、氏は理論というものの位置取りに関して強い信念をいだいている。その議論が実証研究との関係から本格的に展開されるこの部は、文字通り本書の核心部分といえる。

「特殊な経験的実証研究一つ一つに明瞭な案内を提供するというより、モデルを概括することに関心をもった高度に形式的」(206)な特徴を持ったバーンステインの理論は、たとえば後述するP・ブルデューの文化的再生産論が現実における実現の様態を扱うがゆえに実証研究との親和性が高かったのと

は対照的に、現実との折り合いを付けづらい抽象的理論として幾度となく難じられてきた。しかし、本来そうした実現の様態を記述するうえで用いられる「外的な言語」も、その基底となる概念を構成する「内的な言語」の統語法と無関係ではいられない。氏の理論はまさに後者の内的な「記述の言語」の果たす役割を重視するものであり、その点で、実証研究と、理論(概念)それ自身、その双方を進展させていくうえで無視することのできない位置を占めているのである。

第III部「批判と応答」では、これまでの業績に向けられた様々な批判に対しバーンステインが自ら反批判を行うことによって、自身の理論の位置づけをより明確なものにしていく部分である。第7章においては、1960～70年代に社会言語学を席卷した「欠陥／差異論争」が、理論的な重要性がほとんどないばかりか、〈教育〉ポピュリズムという問題含みの事態を生み出したことを指摘している。「コミュニケーションの諸様態の社会的基盤とそれらの配分原理と差異のある諸結果とについての、その場しのぎでないイデオロギーと解釈、そしてより体系的で一般的な理解」(262)を可能にすることを目論む氏にとって、自らのイデオロギーに無自覚であった社会言語学は不十分な分析視角しか持ち合わせていない。他にも第8章、第10章ではコードの概念を誤読したがゆえの批判に対して、(多少のもどかしさを隠せない様子ながら)正面からの応答がなされている。

しかしこの部で最も際立っているのは、何と言っても第9章におけるブルデューの理論との対決であろう。バーンステインによればブルデューの理論は、知識の「内容の内的構造化についての分析を軽視、あるいは放棄し、場の関係論的分析と内的構造化の分析との間の相互作用を否定」(292)してしまっているという問題がある。ブルデューは場の関係論的分析に注力するあまり、本来その関係の特徴づけるはずの内的構造化に目が行き届かなくなっているのである。氏は、知識や言説の分析に際しては、それらの内的な構造と、「その実現の仕方を構築したり変えたりもする活動領域」(299)とを、統合したかたちで把持することこそが肝要であると結論づけている。

こうした問題意識は、原著の最後に位置する「再生産とP・ブルデュー——いくつかの論点を考える」にも共通している。ブルデューの文化的再生産にまつわる議論は「本質的に、それ（※筆者注：コミュニケーションの明示的かつ歪んでいない状態についての理論）の算出の理論を持たず、その実現に当たっての一般的な形や諸様態を記述する特種的な手段を持たないコミュニケーション理論」（344）である。「教育の象徴的構造の隠された権力関係の問題の仮面をはぎ取る」（357）うえで力を発揮する‘relation to’（他との関係）の理論としてブルデュー理論は確かにすぐれているのだが、‘relation within’（それ内部の諸関係）の理論、すなわち「言説生産、〈教育〉言説の伝達／獲得、その実現のさまざまな様態、制度的管理といったことに関する理論」（357）との統合をみなければ、結局のところ〈教育〉の分析は立ち行かなくなってしまう。氏とブルデュー、それぞれの立論を支える前提の相違がこのような理論的差異を生むのであるが、ここでは単なるブルデュー理論の論難ではなく、そのより高次での統合こそが模索されているという点を見逃すことはできないだろう（これは、氏への批判が単なる論難で終わっていたこととは対照的である）。

なお原著の訳にあたったのは、バーンステイン理論に早くから通暁していた久富善之をはじめ、現在も日本の教育学、教育社会学の議論をリードする面々である。彼らの原著への並々な熱意は、各部の扉に設けられた簡潔にして要を得たガイド、および末尾の解題にもあらわれている。本論を咀嚼したうえで訳者の労に触れることで、バーンステイン理論の懐深さを味わい、同時にその論の道筋をはっきりと見通すことができるだろう。

（加藤大貴）

## 2. 学校における文化の再生産と生産

### 2-1 〈教育〉コード：分類と枠づけ

まず、バーンステインが〈教育〉コード (pedagogic code) と言った際、その〈教育〉pedagogicは通常私たちがイメージする教育の概念とは異なるものであることに注意しなければならない。バーンステインにおいては、〈教育〉実践の概念は、「学校で行われる関係よりもいくぶん広い概念」であり、そこには

「医師と患者、精神科医といわゆる精神病患者、建築家と設計者といった諸関係」も含まれている(37)。よって、私たちが通常用いる「教育」educationはバーンステインの用いる〈教育〉pedagogyが展開する場の一つに位置づけられるのである<sup>1)</sup>。

以上のような〈教育〉実践概念は「文化の再生産—生産が生じる基底的な社会的文脈」(37)と定義される。バーンステインはこのような〈教育〉の定義を示したうえで、主要な文化的再生産論が「基底的な社会的文脈」についての詳細な分析を行っていない点を批判している。そして、文化的再生産論が〈教育〉機関、〈教育〉言説、〈教育〉実践を記述するための強力な原理を提供するためには、〈教育〉実践に内在する論理の解明こそが必要であるという。こうした問題関心のもとでなされた〈教育〉コードの分析は、〈教育〉における支配的および被支配的コミュニケーション原理の生産、分配、再生産、正統化がいかに行われているかを明らかにする試みであった。

〈教育〉コードの理論では、「分類」や「枠づけ」という概念を用いることによって、権力の配分と統治の諸原理がいかに〈教育〉コードのなかに転換されるかを明らかにしている。まず、分類とは「権力および権力の諸関係を翻訳する概念」と定義され、階級、人種、民族などのカテゴリー間の関係を検証するのに用いられる。よって、「強い分類」と「弱い分類」はカテゴリー間の疎隔の度合いにおいて設定される。一方、枠づけは、コミュニケーションの統制原理を指す概念であり、例えば親/子ども、教師/生徒といったローカルで相互作用的な〈教育〉関係におけるコミュニケーションの統制と関係している。ようするに、「統制は正統なコミュニケーションを打ち立て、権力はカテゴリー間の正統な関係を打ち立てる」(40)のである。

このように統制はさまざまなカテゴリーに適切なコミュニケーションを打ち立てるのだが、その際統制は再生産を行う権力を運ぶと同時に、変化の潜在的可能性も運ぶといった矛盾した性格を持っている。というのも、バーンステインによれば枠づけは再生産されるメッセージを運搬するが、〈教育〉実践においてはつねに枠づけを弱めようとする圧力が存在しているのである。よって、変化の生じる可能性は枠づけのレベルに見いだされる。また、分類の諸原理の中には矛盾やジレンマが含まれており、それ

らは抑制されることはない。こうして、何らかの点で枠づけが弱められると、それが分類の破壊の契機となるとバーンステインは指摘している。このように枠づけの働きに変化が生じる可能性が見いだされていることから、バーンステインの再生産論が統制や権力における関係を常に固定的なものとして捉えているのではなく、再生産の運動のなかの変化まで射程に入れていることがうかがえる。

## 2-2 〈教育〉装置の諸ルール

バーンステインは〈教育〉コード理論において、権力と統制のマクロな構造が、知識の伝達における分類と枠づけの原理によって〈教育〉意識の形成というミクロな過程に結びつくことを示した。こうした考察を経てバーンステインは、知識が〈教育〉コミュニケーションへと変容される際の、その基底にある原理へと問いを深めている。そして、その原理として提示されたのが〈教育〉装置である。

〈教育〉装置は〈教育〉化に利用できる諸々の知識を選択し組織することによって、〈教育〉化に利用できる言説を制限し拡張する働きをもつものである。〈教育〉装置が提供する〈教育〉言説に固有の文法には、相互に関連する3つのルール、すなわち配分ルール、再文脈化ルール、評価ルールが挙げられる。これらの諸ルールはヒエラルキカルに関連しており、再文脈化ルールは配分ルールから導き出され、評価ルールは再文脈化ルールから導き出されている。

配分ルールの機能は、権力、社会集団、意識形態、実践の間関係を形成することである。つまりある社会集団にふさわしい知識の諸形態を配分することを通して意識形態を配分するのである。再文脈化ルールは、誰が何を誰にどのような条件で伝達するかを指示し、配分する働きを持つ。例えば現実的言説における大工仕事と、〈教育〉における木工は同様のものではない。この場合、木工というのは現実的言説が〈教育〉言説へと再文脈化されたものなのである。評価ルールは、〈教育〉実践を教室のような実際にその実践が行われる場において規制するルールである。例えば、時間を年齢段階に変形させ、さらに年齢段階を獲得に変形させるように特殊化することによって〈教育〉実践が行われる領域が構築されるのである。

以上のようなルールに基づいて諸々の知識を組織する〈教育〉装置は、意識に対する象徴支配を行う

働きを持つ。しかしバーンステインによれば、こうした支配は誰による規制なのか、どのような意識に対して行われるものなのか、そして誰のための規制なのかという点を特定することはできないという。そして、このように〈教育〉装置がその帰結を決定しえない理由として次の二点が挙げられている。第一に、〈教育〉装置が考えられないものの統制のために存在するがために、考えられないものを利用可能にしてしまい、逆説的にそれを統制するために装置化されたその当のものを統制することができないという点。第二に、この装置が実現の際に異なる集団間での装置の領有をめぐる闘争のアリーナを作り出してしまい、装置を通じて行われる権力の配分それ自体が挑戦と対抗の契機となるという点である。さらにここでバーンステインは、〈教育〉装置は秩序と位置をコード化すると同時に、それらを変容させる可能性を含むものだという点を強調している。

## 2-3 〈教育〉的再文脈化領域の自律性

以上では、バーンステインの再生産論の核となる二つの理論である〈教育〉コードの理論と、〈教育〉装置の理論を概観した。両理論に関するバーンステインの記述は共に、〈教育〉において文化の再生産がどのようになされるのかを分析したのちに、こうした再生産のシステムが、それ自体のうちにコードや言説の変革の可能性を持っている点を強調している。つまり、バーンステインは学校のような〈教育〉装置は、社会集団の秩序や権力関係を変容させる契機をもたらすものと考えていると言えよう。そしてバーンステインは、こうした〈教育〉装置が内包する変革可能性を担保するために、国家や国家によって選ばれた担い手、大臣がつくり出し支配する官制的再文脈化領域 (official recontextualizing field) (以下ORF) に対する〈教育〉的再文脈化領域 (pedagogic recontextualizing field) (以下PRF) の相対的自律性を主張している (85)。

PRFには、学校や大学の教育者、教育学部、教育学部、専門雑誌、私的研究財団などが含まれる。バーンステインは、PRFがORFから独立して〈教育〉言説に影響を与えることができれば、そこには〈教育〉言説と実践をめぐる自律性と闘争の両方が存在することが可能となり、そこに変革可能性が生まれるとする。しかし一方、ORFを通じて国家がPRFを弱めようとするならば、PRFの相対的自律性は縮減さ

れ、教育実践における文化の生産、変革の契機が失われてしまう。

バーンステインはこうした国家によるPRFの自律性縮減の例としてサッチャーによる教育改革を取り上げている(120-130)。この改革においては、教育システムのあらゆるレベルで、ローカルな制度とその管理の点での分権化と、査察と資金供給の点での中央集権化が図られた。こうした改革は、教育内容統制の中央集権化や管理や査察の導入によってPRFの自律性をますます引き下げ、〈教育〉実践を大きく変化させた。端的に言えば、工学技術、組織、市場の変化に柔軟に対応する能力を〈教育〉目的に掲げることで、生活条件の中の権力関係に根ざす体験を理解し批判する可能性を子どもから奪ってしまったのである。こうした事態は、本来は個人の経歴や社会の共同的基盤に根付いて発揮されるべき能力を、〈教育〉という特殊な再文脈化領域で扱うことで、生活条件の中の権力関係に根ざす体験を抽象化してしまっただけによって生じたものとバーンステインは解釈している。このように、OPFを通じてPRFを弱め、〈教育〉言説の構築とその社会的文脈の相対的自律性が縮減されることによって、社会的文脈に対する理解や批判の可能性が失われる危険がある。

以上のようなPRFの相対的自律性の縮減に対するバーンステインの洞察を踏まえると、彼が学校を文化の再生産の機能だけではなく、新たな文化の生産の可能性を有するものとして捉えていることが分かる。そうだとすれば教師、教育学者等々は〈教育〉的再文脈化領域の自律性において文化の生産に寄与するものと考えられるのではないだろうか。バーンステインの再生産論は、学校における文化的再生産だけではなく、権力と統治の関係の変革、文化の生産の可能性までを射程にいられたものである点において、学校という装置の機能不全が言われる今日においても示唆に富むものである。むしろ、変化や矛盾、葛藤を含む〈教育〉装置の分析において、バーンステイン理論の解釈とさらなる精緻化の重要性が今後も増していくものと思われる。

(田中智代子)

### 3. アクチュアルな論点——理論の位置への雑考

ここでは、バーンステインのこれまでの仕事の蓄積を引き受けたうえで、いかにそれを現在にも通じる問題に引き込むことができるか、試みてみたいと思う。紙幅の関係で、研究という営為における理論の位置価についての雑考をひとつ提示することに留めざるをえない。

バーンステインは第5章において、自らの理論が常に実証研究に先行してきたこと、実証ののちには理論のさらなる発展が果たされてきたことを述べている。氏にとって現実と関連づけられない宙に浮いた理論は存在せず、実際自らのモデル的な理論も現実との相互作用の中で常にその姿を変容させてきた。氏の中心概念とされてきた「コード」についても、1981年にひとまずの定式化を見るまで幾度となく彫琢が繰り返されてきたことが、その好例だろう<sup>2)</sup>。

ところが、変化することそれ自体が批判の対象となり、そうした変化とは別に一貫して訴えられてきた(本著の場合きわめて倫理的な)主張が、そうした概念のゆれを許容しない研究者によって一様に捨象されるという事態が往々にして発生する。これはまぎれもなく不幸な事態である。

理論や概念は、それを構築した人物において連続と続いてきたものである。そこで問題設定の探究にあたって改善の余地や不都合があれば、変化は必然の事態である。その連続の中の一時を切り取って論じることは、理論や概念の本旨をみすみす取り逃がしかねない。バーンステインの以下の主張は、研究を営む者にとってとてつもない重みを持つ。

私には、人は常に、一つのアプローチに忠誠を誓うのではなく、ある問題設定を探究することに忠誠を誓うものであるように思える。(212)

ひとつの体系に忠実であるのではなく、問題意識の方にこそ人間の探究は仕えるべきなのである。

ただし、ある人物の理論をまるごと把握しなければ、そこへ異議申し立てをすることはできないし、するべきではない、という結論が必然的に導き出されるかといえば、それはまた留保が必要である。第8章で登場する批判者のひとり、A・D・エドワーズ

がよせたバーンステインへの再反論における以下の一節は、(主張の経緯や巧拙はいったん不問としたうえで)決して素通りできるものではない示唆を含んでいるように思われる。

三〇年以上にわたって行われてきたバーンステインの象徴統制研究と彼の社会学的想像力の持つ巨大な力に焦点を当ててみると、「原典のまとまり」が尊重されるべきだという点に彼の関心が置かれていたことが私には理解できる。しかし、いったん公共的な領域となれば、学問的な仕事は他の研究者がさまざまな学問的な目的のために利用することに対してパテントは守られない。たとえちゃんとした利用と誤った利用の間に線を引くことがむずかしいとしても、彼の複雑な理論的なさまざまな定式を丸ごと使うべきか、それともまったく使ってはならないのかとすることはあまりにも融通のきかない主張だと思われる。(281)

理論体系の切り取りは、決して引用者の「知的怠惰」や「本道からの逸脱」といって非難していればよいものではないだろう。事象の一部をピン留めしないことには、研究の営為自体が不可能になってしまうというジレンマから、目を背けてはならない。

二者の見識をふまえるなら、研究の営みにおいて出来ることは、「[どのような意図でもって]」[どのよ

うな制約のもとで]理論を切り出したのか」、これを後進の追跡可能なかたちで記録するという、不断の留意と実践に尽きる。本著は理論の提示もさることながら、そうした研究の倫理性をめぐる論争を活性化させることも企図として含みこんだ大著だといえよう。

(加藤大貴)

## (参考文献)

小内透、1995、『再生産論を読む——バーンステイン、ブルデュー、ホールズ＝ギンティス、ウィリスの再生産論——』東信堂。

## 注

- 1) この〈教育〉 pedagogy概念に関しては、本書の「解題 本書の主張概念の理解のために」において訳者による解説がなされている。
- 2) 小内透はバーンステインにおけるコード理論の遷移を、社会言語コード理論の確立期(第一期)、教育コードと生産コードの概念による文化的再生産論構築が目指された時期(第二期)、〈教育〉言説(小内自身は「教育ディスコース」と表記)と教育の実践に注目しコード理論の総括を兼ねて独自の理論構築を行った時期(第三期)、の3つに大別している。