

# 〈教育的な関係〉の特質について

—アルチュセールとブルデューの批判的検討—

教育社会学研究室 秋 永 雄 一

## On the Specificity of “Pedagogic Relationships”

—A Critical Review of Althusser and Bourdieu—

Yuuichi AKINAGA

This paper is a preliminary attempt to conceptualize the specificity of “pedagogic relationships” by critically reviewing Althusser’s “Idéologie et appareils idéologiques d’Etat” and *La reproduction* by Bourdieu & Passeron. After discussing the similarities and dissimilarities between the concepts “interpellation” (Althusser) and “violence symbolique” (Bourdieu), the “fetishism of symbols” is identified with the specific effect in “pedagogic relationships”. One of the conclusions of this paper is that pedagogic phenomena cannot be reduced to other kinds of phenomenon and that, by its specific effect, what is occurring within pedagogic relationships leads to the everyday representations: “Education forms or inculcates *something*.” This view is supposed to have a merit of escaping from doing such a sterile criticism as to merely juxtapose, to a certain “ability”, other kind of “ability” which is itself the result of the fetishism of symbols.

### 目 次

- I. 問題の設定——その背景と限定
- II. アルチュセールにおける〈呼びかけ〉
- III. ブルデューにおける〈シンボリックな暴力〉
- IV. シンボルのフェティシズム——その例示
- 付論
- 注

#### I. 問題の設定——その背景と限定

現代社会の、とりわけ資本主義社会における教育の性格については、これまでさまざまな規定がなされている。それらはおおむね、制度化した教育の形態、すなわち学校における教育の性格をどのようにとらえるかという問題関心に立脚して提出されたものである。例えば、体制維持のイデオロギーの注入、商品としての労働力たり得る諸力能の形成、人的資本形成、社会的地位達成、非認知的資質の涵養、文化伝達、人格陶冶……。これらはみな、それぞれの理論的認識にもとづく規定であり、

その理論における教育の概念的把握を凝縮して表現したものである。

ところが、このように一定の理論にもとづいて概念的に把握された教育は、それらにほぼ対応するヨリ平易でかつ日常的な表現を有している。例えば、「このような教育や教材は偏向しているのではないか」とか「学歴があると得をするのか」、あるいは「学校で得た知識は実社会で役に立つ」とか「役に立たない」とか、「学校で身につけた教育はその後の人生を豊かにする」といったような表現など。そして、このように表現されることばの背後には、現代における教育の性格についてのさまざまな日常的通念がひそんでいる……しかも互いに対立し、分裂したままで。「教育とはそもそもかくあるべきだが、現実にはこれこれしかじかのものとしてあるのはやむを得ない。」

日常的で平易な表現と概念的表現が、あるいはそれらをささえる日常的通念と理論的認識がほぼ合致していることそれ自体は、問題ではない。前者よりも後者がヨリ高次であらねばならぬという認識上の優先性、論理=必

然性などないからだ<sup>2)</sup>。しかし、それぞれの日常的通念において放置されている対立や分裂が、ほぼそれに対応するかたちでそれぞれの理論的認識相互の対立・分裂にそのまま持ち越されているとすれば、それは「問題」として感じられ、かつ「問題」として理論的に認識すべく対象化されねばならないだろう。なぜならば、その努力を放棄してしまったとき、理論的認識上の対立は、その理論的認識の担い手相互の社会的な対立、すなわち力関係として社会の表層にその姿を現わす以外にはあり得ないからである。

それぞれの理論的認識の上での対立は、端的に言えば、現代社会における教育のどこに着目して理論構成するか、より厳密に言えば、現代における教育の正統的担い手たる学校という機関を、社会のどの側面に結びつけてとらえるかの相違から生じている。その着眼点の相違から互いに排他的な批判が生み出されてくる。「政治と教育」にもとづく理論的認識に対しては「経済と教育」に依拠して批判し、「経済と教育」に対しては「文化と教育」から、「文化と教育」へは「政治と教育」から……といったかたちでの批判（非難）である。そして、力点はおおむね前者に置かれており（つまり、「経済」、「政治」、「文化」から出発して）、「教育」は事後的に、あるいは副次的に対象化されているにすぎない場合が多い。問題とされているのは「教育」という現象ではなく「政治」、……、といった現象なのだ。

教育に関する諸学が文字通りの意味での「教育」学であるためには、認識の順序として、他のものではなく「教育」という現象の固有性の究明から出発しなければならないだろう。しかもこの時には、制度化した教育の特殊な形態としての「学校」への認識上のとらわれをとりあえず取り払う必要がある。「教育」ということばによって指し示されるある一定の事態の生起する場合は、歴史的にみても、また「教育」ということばの無限定的ともいえる用いられ方をみても、「学校」という場に固有なものではないのは明らかだからである。ヒトとヒト、あるいはヒトとモノでもよい。その関係のあり方のなかに「教育的」と表現される固有の関係のあり方があるはずである。それを、かつて正木正は「感化」ということばによってしか表現し得ない事態としてとらえたが<sup>3)</sup>、そこから認識の営為を開始すること、これが本稿においてとる立場である。

学校に限らず、およそ「教育」なる語を冠することのできる社会的な人間関係の場が成立しているところでは、「何か」ある一定の事態が起きているのだ。その「何か」が、現代の社会、とりわけ資本主義社会において

は、経済現象との関連に着目すれば、学歴別の労働市場を構成する商品としての労働力の価値を規定する「能力」や「規範的資質」の形成とか、さらにはより明示的な表徴である「学歴」の付与として表象され、政治現象との関係に目が向けられれば、一定の「イデオロギー」の教化として、文化現象に着目されれば「教養」の形成として表象されるようになるのである。教育をめぐるさまざまな通念の乱立・対立は、実は、これらの「表象」の対立・無定型なままの混在なのではないか。

ところで、文化の政治性、知の制度化、知の商品化といったことばが氾濫し、それとの関連で学校のありようが問題化されて久しい。これらのことばは、文化と政治と経済といったもの相互の関連をどのように把握すべきか、ということが、日々の生活の場の中で切実な問題として具体的に感じられ意識されていることを表現するものである。筆者の問題関心もここにある。しかし、この関心に立って議論を始めるにあたっては、「問題」そのものが正しく提起されていなければならない。「イデオロギーとしての科学と技術」といった問題設定で正しいのか、「商品としての<知>」といったとらえ方のみから出発してよいのか、これらの設定の仕方は「文化」を「政治」や「経済」に還元してとらえる認識の仕方ではないか、そもそも「文化」がモノとして感じられる日常的な表象に頼りすぎているはいまいか、だからその反動として、その裏返しにすぎない「文化」や「知」や「思想」への過剰な思い入れが生じていることはないだろうか……。

だとすれば、問題は次のように提起されるべきであろう。「教育」という関係の成立している場の中で生起している「何か」が、なにゆえ一定の「イデオロギー」というモノの「教化」として、「能力」というモノの「形成」として、「知識」というモノの「伝達」として表象されるようになるのか？

本稿でアルチュセールのイデオロギー論とブルデューとパスロンの再生産論が特に取り上げられ検討に付されるのも、これまで述べてきた筆者の認識上の立場と問題関心に沿ってのことである。教育現象の固有性については、これまであまたの人々が考察を加えてきた。その中から比較的最近のこの二人のみを取り上げることは恣意的にすぎるとの批判が寄せられよう。確かにそのとおりであるには相違ないが、アルチュセールにおける「イデオロギーの圏域を成立させるものとして《呼びかけ》」への着目、ブルデューらにおける「教育的なコミュニケーションの関係の場における《シンボリックな暴力》」への着目は、他の現象には還元してとらえることのでき

ない教育現象の固有性、教育がどのような形態をとって現われようとも変わることのない教育という作用の特質について考察を加えようとするときに深い洞察を与えてくれるものだと、本稿の筆者が考えるからである。なお、そうした教育現象に固有の本質が、歴史的に特定の形態の下で現われているとき（例えば現代のいわゆる「公教育」）、さらにそれにどのような特殊性が付加されるかという問題については、本稿では触れないことをあらかじめ申し添えておこう。

## II. アルチュセールにおける《呼びかけ》

ここでとりあげるテキストは、アルチュセールの論文「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」<sup>9)</sup>（以下 IAI E）である。この論文は、前半（生産の諸条件の再生産について、国家、生産諸関係の再生産について）の学校を中心とする「国家のイデオロギー装置」の概念を析出するまでの部分と、後半（イデオロギーについて）における「イデオロギー一般」の概念の提示とその考察にあてられている部分との2つに分かれている。本節での課題は次の2点である。IAIE の後半において論じられるイデオロギー一般の構造と《呼びかけ》(interpellation) という作用は、＜教育的な関係＞の場の構造と「教育」なる作用の特質について考察を加えるときに、どこまで妥当するものなのか、どのような限定を加えなければならないか、ということの検討が第一。第二の検討課題はこの論文の後半と前半との関連、すなわち、イデオロギー一般の構造と国家のイデオロギー装置との関連である。より本稿の課題に則していえば、国家のイデオロギー装置たる学校の性格づけに関して、後半の「イデオロギー一般」の議論とは無関係に論点の先取りがおこなわなてはないかという点である。

まず第一の課題。周知のとおりアルチュセールは、「イデオロギー一般」の本質を唯一絶体なる主体（すなわち大文字の *Sujet*, 以下 *S*）と一般の主体（すなわち小文字の *sujet*, 以下 *s*）との関係の構造（「*S-s* 構造」）<sup>10)</sup>としてとらえた。「イデオロギー一般は歴史をもたない」、「イデオロギーは、諸個人の存在の現実的諸条件にたいする彼らの想像的な関係の《表象》である」、と同時に「イデオロギーは物質的な存在をもっている」、そして「イデオロギーによる、またはイデオロギーの形をとる以外に実践は存在しない」、「主体による、またはさまざまな主体をめざす以外にイデオロギーは存在しない」。そして最後に、「イデオロギーは諸個人に呼びかけて主体にする」<sup>11)</sup>。

これら一連のテーゼによってアルチュセールが語ろう

としているのは何か。そのすべてを解明しようとするのがここでの目的ではない。《呼びかけ》という作用と、その作用によって諸個人が「主体になる」とき、そこにおいて切り結ばれる関係の様相、この検討がここでの主題である。これについては「キリスト教的宗教イデオロギー」を例にとったアルチュセール自身の説明があるが、ここでは彼自身の挙げた、より平易な例で話を進めよう。「警官(あるいは警官でなくとも)……《おい、君、その男だ！》》といった、きわめてありふれた呼びかけ……によって……呼びかけられた個人はふり向くであろう。このような180度の単純な物理的回転によって、この個人は主体になる。なぜか？なぜなら彼は呼びかけが《まさしく》彼にむかってなされており、また《呼びかけられたのはまさしく彼である》……ということを再認したからである」<sup>12)</sup>。

《呼びかけ》とは、ある個人を当事者として或る一定の＜場＞の中に投げ込み、彼がまさしくその渦中において局外者としての立場をとり得ない状態の中に置く作用である。しかも、そうした＜場＞はあらかじめ存在するようなものではない。したがって個人がその中に参入していくようなものではない。個人が当事者であることを再認したかぎりにおいて、また、その瞬間にのみ成立し実在するようになるものである。主体であることの再認は、単なる意識のレベルでの自覚の有無ではなく、一定のきまりにしたがった身振りや音声を通じてのみ表現される。「一定のきまりにしたがった身振りや音声による表現」というと、きまりそれ自体が与件として存在しているのではないかと問われよう。そして、与件として存在する「社会的地位」、それに応じた「役割」、その「役割」に付随した「規範」、そしてそれを内面化することによって「役割」を演ずる「個人」といった一連の社会学的な概念装置を想起する人もいるであろう。その人達にとってはアルチュセールの議論は抽象的なだけで何の意味もないと感じられよう。確かに、あたかも演じられるべき「作品」が既にあり、それを上演する「舞台」が物理的＝空間的に存在し、俳優は演じるべき「役」をあてがわれ、その「役」を演ずべく練習を繰り返し、そして、「舞台」の上でそれを実際に演じるという物理的＝空間的なアナロジーによって具体的なものを想い浮かべるかぎり、「役割」概念を与件とする教科書的な社会学の議論とアルチュセールの議論は異なるものではない。事実、「再認＝上演」(représentation) という語は演劇用語でもあるし、またアルチュセールはそれ以外にも演劇用語としても用いられている語を多用している。

しかし、演劇のアナロジー、それも舞台装置という表

層的な物理的=空間的なアナロジーですべてを解釈してはならない。そのようなアナロジーで解釈するかぎり、俳優は、しようとおもえばいつでも、文字通り舞台を放棄することによってその「役」を放り出すことができるからである。そして放り出すことによって「自分」に戻ることができる。しかるにアルチュセールのいう「主体になった」個人は「主体」たることをいつでもやめられるようなものではない。「主体」たることから逃れられないイデオロギーの圏域の只中に個人は「主体」として在るのである。何らかのことがらに対して常に当事者であるかぎり、個人は常に、そして永遠に「主体」である。先に挙げたアルチュセールの2つのテーゼ、「イデオロギーによる、またはイデオロギーの形をとる以外には実践は存在しない」、「主体による、またはさまざまな主体をめざす以外にイデオロギーは存在しない」という2つのテーゼは、劇の表層的なアナロジーではとらえられないこうした面を言い表わしているものと解釈されねばならない<sup>7)</sup>。

以上をまとめよう。アルチュセールにとって「イデオロギー」とは、諸個人に注入・教化されるべきモノではない。あたかも授受し得るモノであるかの如き個々の「イデオロギー」、そしてそれを注入するといった形式を表象させるような関係の在り方、関係の〈場〉、「S-s構造」を成立させる契機そのものであるという点に留意することが重要である。

では、アルチュセールのこの「S-s構造」としてとらえられた「イデオロギーの圏域」は、〈教育的な関係〉の場とどこが類似し、どこが異なっているのか。先に挙げたアルチュセールの例になぞらえて検討してみよう。「先生！」と呼びかけられることによって教師たる個人はふりかえる。なぜなら、呼びかけられたのはまさしく彼だということを再認したからである。教室や学校の中で「おい、その君！」と呼びかけられれば生徒たる個人はふりかえる。呼びかけられたのはまさしく彼だと再認したからである。この例はアルチュセールのものと同様かちがうか。「先生！」という呼びかけが逆になされた場合、すなわち生徒たる個人に向けて発せられた場合を思い浮べてみればよい。生徒たる個人は通常はふり向かないだろう。アルチュセールの例では「警官（あるいは警官でなくとも）」というかたちで一般化して示されていたが、この場合にはその〈呼びかけ〉が「先生！」であってはならないのだ。逆に言えば、教師たる個人に対する〈呼びかけ〉は「先生！」でなければならぬ<sup>8)</sup>。つまり、アルチュセールの「S-s構造」をもつイデオロギーの圏域が〈教育的な関係〉の場であるためには、

呼びかける主体(S)と呼びかけられる主体(s)は、ことばを選ぶのである。

アルチュセールの例の場合にしても、実は、警官たる個人はことばを選んでいる。警官が「先生！」と呼びかけても、呼びかけられた個人は実際に先生でもないかぎり、ふり向いて「主体になる」ことはない。そして、もしふり向いたとすれば、アルチュセールの例とは転倒したかたちで、すなわち呼びかけた個人は小文字の主体(s)となり、呼びかけられた個人は大文字の主体(S)となつて「s-S構造」を構成するのである。アルチュセールのイデオロギー一般のいわゆる「S-s構造」は、対等ではない二人称関係の構造である。勿論、浅田も指摘する如く大文字のSは人格的存在ではなく、小文字のs(複数)を包摂する場の絶対的中心として抽象的に解されねばならないだろう。しかも、Sとsの関係は「鏡像的」な関係の相の下でとらえるべきものであり、ある属性を帯びた具体的人格存在の関係としてとらえるべきではない<sup>9)</sup>。しかし、アルチュセールは「呼びかける者」が常に唯一全体なる主体(S)になり、「呼びかけられる者」は常に一般の主体(s)になると想定されてはいまいか。〈教育的な関係〉の場では〈呼びかけ〉は具体的な人格存在にむかってなされ、しかも、それを通じて「S-s構造」が構成されるものであるがゆえに、〈呼びかけ〉の方向性とは逆のかたちで「s-S構造」を構成することもあるのである。そこに〈教育的な関係〉の場に固有の特質がある。そしてその鍵は〈呼びかけ〉に用いられる「先生！」という語の中にある。

〈呼びかけ〉の作用の方向と一致したスタティックな「S→s構造」といった印象がアルチュセールのテキストから拭い切れないのは何に由来するのであろうか。それは、アルチュセールがいかにも否定しようとも、また浅田の指摘にもかかわらず、唯一絶体なる“S”の具体的表象として、神を体現する人格的存在たる「教皇」、絶対的な国家の抑圧装置を体言する人格的存在たる「警官」、絶対的な国家のイデオロギー装置を体言する人格的存在たる「学校教師」といったものが想起されているからではないかという疑念を筆者が捨て切れないからである。これは〈教育的な関係〉の場の構造の本質を把握する上で致命的なものとなる。

それについて述べるのが本節の以下の部分であり、ここから第二の検討課題——イデオロギー一般の構造の把握と国家のイデオロギー装置の把握とのあいだにみられる問題点の指摘——に入る。アルチュセールはあれほどまで執拗に『ドイツ・イデオロギー』におけるマルクスの「イデオロギーは歴史をもたない」というテーゼを

「さまざまなイデオロギーはそれ自身の歴史をもつ」、しかし、「イデオロギー一般は歴史をもたない」と読み換え、前者をさらに「イデオロギーは物質的な存在をもっている」というテーゼに練り上げて、モノとしてイデオロギーを把握することを拒否しようとした<sup>10)</sup>。にもかかわらず、学校とはイデオロギーというモノを注入する場である、教師はその担い手であるという発想から脱却し得ていないようにおもえる。例えば、「国家の抑圧装置は＜暴力的に機能する＞が、これに対して国家のイデオロギー装置は＜イデオロギー的に＞機能する」<sup>11)</sup> という表現が見られる一方で、「学校は……純粋状態にある支配的なイデオロギー（道徳、公民科、哲学）を子供たちに教え込む」<sup>12)</sup>とも述べている。後者の表現においては「教師たる個人はなにゆえイデオロギー注入の担い手として登場してくるのか」、あるいは、より一般的にかつ正確に言えば、「教師とは何か或るモノを教え込む存在であるという通念がなぜ成立してくるのか」といった問いかけは見られない。「＜イデオロギー的に＞機能すること」と「イデオロギーを教え込む」こととの実質的な等置、併列させたままでの放置。これがIAIEにおける最大の問題点である。上の2つの表現を接合した命題で果たして何が指し示されたことになるのかを考えてみればよい……「国家のイデオロギー装置たる学校は、イデオロギー的に機能することによって支配的なイデオロギーを子供たちに教え込む」!

先にも述べたごとく、＜教育的な関係＞の場に固有の特質を解きほぐす鍵は「先生！」という＜呼びかけ＞の語の中にある。「君！」とか「あなた！」といった呼びかけではない「先生！」ということば、「あなたは教えるモノを何かもっている人なのです」ということを認定する「先生！」ということばによる呼びかけ、このことばを＜呼びかける＞ことによってのみ「S-s 構造」が構成される＜場＞——これが＜教育的な関係＞の場に固有の本質である。教えられるモノは「イデオロギー」と呼ばれるモノであっても「科学的知識」であっても「特殊な実際の技能」であっても、さらに「能力」であっても何でもよい。とにかく何か或るモノが伝達され、形成され、教え込まれ、そして学び取ること——このように表象される事態、あるいは関係の様式が、＜教育的な関係＞と呼ばれているものなのである。こうした関係の様式がどのようにして発生するかについてはⅦで述べることにして、われわれが日常生活の中で「教育」とか「教育的」ということばを用いて言い表わす一定の事態にはすべて、「何かモノを伝え、教え、学ぶ……」といった共通項があるということ、そしてそうした事態の中にこそ

＜教育的な関係＞の本質の現われがあるということ、ここで確認しておく必要がある。

### Ⅲ. ブルデューにおける＜シンボリックな暴力＞

ここでは、ブルデューとパスロンの『再生産』<sup>13)</sup>、とりわけその第一篇「シンボリックな暴力の理論の基礎」をテキストにして、次の問題を検討しよう。ブルデューらのいう＜教育的なコミュニケーション関係＞(rapport de communication pédagogique) の中で行使される＜シンボリックな暴力＞(violence symbolique) とはいかに理解すべきものなのか。これまでに筆者が断片的に述べてきた＜教育的な関係＞に固有の本質についての見解は、おおむねブルデューから得られた示唆を基礎にしている。したがって、ここでは筆者なりのブルデュー解釈を示すのが中心課題となる。これまで、ブルデューの一連の著書・論文、とりわけこのテキストに対しては、さまざまな意味を込めて「難解だ」、「不可解だ」ということばが投げかけられてきた。この「難解さ」の由来、原因を理解することそれ自体が、彼の研究における問題関心、ひいては本稿の課題たる＜教育的な関係＞の本質の把握に密接な関係がある、というのが筆者の見解であるが、それについて述べるまえに、このテキストの全体の構成について概観しておこう。

このテキスト「シンボリックな暴力の理論の基礎」は、80余の命題を演繹的に提示し、必要に応じてそれぞれの命題に注釈を施すという特異な構成をとっているが、これを大きく3つの部分に分けることができる。その第一は、彼のことばによれば「公準」(axiome)として提示されている単一の命題から成り立っている。ここでは＜シンボリックな暴力＞という語の定義が明示され、それを行使し得る＜力能＞(pouvoir) と物理的な＜力関係＞(rapports de force) との相互の連関に関する命題が示されている。第二の部分は、＜教育的な行為＞あるいは＜教育作用＞とも訳すべき“action pédagogique”

(以下＜AP＞) の節、＜教育的権威＞あるいは＜教育上の権限＞と訳される“autorité pédagogique” (以下＜AuP＞) の節、＜教育的活動＞あるいは＜教育的労働＞とも訳される“travail pédagogique” (以下＜TP＞) の節から成る部分である<sup>14)</sup>。ここでは、「いかなる社会形成も集団間・階級間の力関係と意味作用の関係のシステム」であるにとらえる限り、そのすべてに普遍的に妥当する＜AP＞に固有の本質がある、という認識の下に、その固有の本質の究明が試みられる。本稿のテーマに直接、関係する部分である。その第三は、教育が＜教育シ

システム》、より適切には《教授のシステム》(“système d’enseignement”以下《SE》)として学校を中心にして編制されているとき、《AP》は、それに固有の本質にどのような特殊性を加えて現出するか、という問題が論じられる。ここではすぐれて歴史的な学校という教育の形態が、なにゆえ正統性を有する《教育的な制度》(institution pédagogique)と認定されるようになるのか、が中心的なテーマとされている。しかし、本稿ではこのテーマについては言及しない。

さて、このような全体の構成の概観を通じて確認しておくべきことがらは次の点である。教育なる現象は通歴史的・普遍的にみられる現象である。その普遍的な教育という現象は決して他の現象に還元することのできない固有の本質を有している。教育という現象それ自体の固有の本質と、それが特定の具体的な形態をとって現われているときに、その形態に付随してくる特定の性格・特殊性とを峻別しなければならぬということ。しかしながら、この二つは常に関連させて論じなければならないということ。この4点である。多少繰り返しになるが、このような認識の手だて・方法は、まずもって、教育現象は文化に還元されない、政治や経済に還元されない。いや、してはならないのだという要請であると同時に、その具体的な現象形態は文化・政治・経済と無関係ではあり得ないという具体的な事実認識を受け容れることへの要請でもある。

本題に入ることにしよう。すなわち、〈教育的な関係〉に固有の本質について彼らはどのように論じているのか、また、それを論じる彼らの議論の「難解さ」は、この問題の理解と果たして関係があるのか? 概観したときに述べたとおり、彼らがこれを論じている部分は3つのうちの最初の2つの部分である。そこでの彼らの議論の進め方は、その「難解さ」とは裏腹に、きわめて単純明解な論理にしたがっている。

1. 《AP》とは“pouvoir arbitraire”に依拠して或る“arbitraire culturel”<sup>16)</sup>を押しつけ(imposition)することである。
2. そうである限り《AP》は、客観的には《シンボリックな暴力》である。
3. 《AP》がなされるにあたっては、それを遂行する担い手に《AuP》あるいは「相対的な自律性」が不即不離のかたちで付随している。
4. 《AP》が、その担い手に委譲された《AuP》を前提にしてなされるものである以上、それは完結性をもった一連の過程として、すなわち《TP》として展開される。

5. ひとまとまりの《TP》を経て生産されるのは、特定の《ハビトゥス》(habitus)<sup>16)</sup>と《AP》の担い手に委譲された《AuP》の正統性の本質に対する《誤認定》(méconnaissance)である。

6. 完結性をもったそれぞれの《TP》によって形成されるそれぞれの《ハビトゥス》のあいだには選択的な親和性が存在するがゆえに、正統性を賦与された《ハビトゥス》のみが不均等に再生産され(《文化的再生産》reproduction culturelle)、それによって正統性を有する《ハビトゥス》を修得した人格的存在のみが支配関係の中において支配的位置に立つべき正統性を有する社会的存在として再生産される(《社会的再生産》reproduction sociale)<sup>17)</sup>。

これを形式的にみれば、従来から存在する資本主義社会における学校の性格づけの仕方——労働力商品たり得るための「能力」の形成と「体制維持のイデオロギー」の教化<sup>18)</sup>——と何ら変るところはなく、それを《ハビトゥス》の形成と正統性の本質に対する《誤認定》ということによって置き換えただけのおもわれるかも知れない。しかし注意しなければならない。ブルデューラのここでの議論は、「資本主義社会」という特定の枠の中での議論ではなく、いかなる社会形成の下でも普遍的に妥当するものとして提示されているのである<sup>19)</sup>。したがってここでの彼らの議論は、徹頭徹尾、教育現象に固有の本質、教育現象に固有の社会的本質について論じているものと解釈されねばならない。そしてその本質を、彼らは「シンボルのフェティシズム」としてとらえているのではないかと筆者は解釈する。労働力商品としての価値の大きさや体制維持のイデオロギーとしての内容の問題はとりあえず不問に付し、「能力」という概念や「イデオロギー」という観念を生み出し、さらに、それらへのとらわれという現象を生み出す固有の作用を指して、彼らは「《シンボリックな暴力》の行使」と呼んだのだと筆者は解釈する。これは「シンボルのフェティシズム」としてとらえることができるであろう。どのような種類の「能力」により多くの価値が付与されるか、どのような内容の「イデオロギー」により多くの体制維持機能が伴うか、といった問題は、ひとまず「《シンボリックな暴力》の行使」という作用それ自体とは切り離してとらえるべきだとされているのである。したがって彼らの議論は、「何かあるモノを形成し・教化する教育」といった教育にまつわる通念への認識批判であり、かつ、そうした通念を生みだすところの教育現象に固有の本質の究明の試みだといえよう。

彼らのテキストの「不可解な難解さ」は、実は、概念

の生成とそれへのとらわれという「シンボルのフェティシズム」の中に教育現象の固有性をみて、それについて論じることから発生してくる。彼らの用いる語をどのような概念として把握すべきなのか、という営為は、それ自体が彼らの論じている問題の中にひそむ「仕掛け」にかかることと同義である。彼らの用いる語の多義性を明らかにしていくことによって、そのことを示そう。

そこでまずとり上げなければならないのは「シンボリックな暴力」, “pouvoir arbitraire” (以下「PAr」), “arbitraire culturel” (以下「ArC」) という語である。「シンボリックな暴力」という語の定義は、たとえば公準として示されている冒頭の命題によれば、「意味を強制すること、しかもそれをなし得るための基盤をなす力関係を隠蔽することによって正統性を有するものとしてそれらの意味を強制すること」<sup>20)</sup> となっている。つまり「シンボリックな暴力」とは「正統性を帯びた意味強制」のことである。「正統性」(légitimité) の再認(裏返して言えば正統性の本質に関する誤認定)の問題と「意味」(signification, significations) という語自体が孕む問題性はひとまず措いておき、ここでは「象徴」と「文化」という語にみられる2重の用法に目を向けることにしよう。ブルデューにおいては、“violence symbolique”なる語は、常に “to violate someone symbolically” と “to violate someone via symbol” の2様の意味あいを含ませて、あるいは “reproduction culturelle” は “to reproduce something culturally” と “to reproduce some culture” の2つの用法をからませて用いられている。後者の用法が対象化された或るモノを指す概念として用いられており、前者は或る一定の事態を指示していることは明らかである。そして “violence symbolique” とは、前者から後者への視点の移行、より正確には視座の転倒のことを指しているのである。いまひとつ「PAr」と「ArC」に共通する “arbitraire” という語を例にとってみよう。この語は前者では形容詞として、後者では名詞として用いられている。ここでは主として他の言語への翻訳上のむずかしさにかかわらせて論じよう。「PAr」を「恣意的権力」、「専断的権力」、「専横的権力」、あるいは「自由裁量にもとづいて〔何かあることを〕なし得ること」といく通りか日本語に置き換えてみよう。すると、日本語から喚起される表象はそれぞれ異なっている。「pouvoir」という語自体、「権力」と訳してしまうと、例えば「権力を奪う」とか「権力を握る」といったように、どうしても実体的に把握されがちであり、それは権力→政治権力→国家権力といった連想を生む。それに「恣意的」、「専制的」、「専横的」といった形容詞がつくと、な

お一層その連想は補強され、「物理的暴力を最終的な保障として或る主体が行使するもの」といった語感を導く。それは、殆んど「文化」を「政治」に還元してとらえらるゝとらえ方と紙一重である。しかし逆に「自由裁量にもとづいて〔何かを〕なし得ること」と訳すと、何ものにも拘束されない「自由意志」に由来する力として把握されがちであり、それは「力関係」(rapports de force) を「意味作用の関係」(rapports de significations) に還元してとらえらるゝとらえ方と紙一重である。「ArC」はそれ以上にやっかいである。「文化的専横(性)」とか「文化的恣意(性)」あるいは「文化的に恣意なるもの」、「文化の面で下されるある一定の裁可」などと訳してみても「専横」、「恣意」を貫く主体の問題なのか、「恣意性」といった抽象性の次元でとらえらるべきなのかかわからない。まして「文化」とのかかわりが見えてこない。「恣意的な文化」、「専断的文化」と訳すと逆に、ある主体が恣意的に選択した「モノ」といった「文化」の把握に陥りやすい。それにそもそも品詞をひっくり返して訳すことに無理が感じられる。ここまで至って、以上の例から、ひょっとするとブルデューは、多義的な語をあえて多義的に用い、それぞれの語義の把握のあいだを渡り歩くときの視点の移動、視座の転倒を、意図的に読み手に実践させようとしているのではないか、ということが念頭に浮かんでくる。「シンボリックな暴力」の行使とは、実はこのことではないか。『再生産』と読み手との「教育的な関係」が、いまここで再現されているのではないだろうか。これが『再生産』の「不可解な難解さ」の正体ではなからうか。「君の分類法を言いたまえ。君が誰だか言ってあげよう。」<sup>21)</sup> (『再生産』を訳してみたまえ。君が誰だか言ってあげよう。)

以上の語の多義性の問題を、「象徴」概念の把握における3つの相対立する学問的系譜相互の関係として示したのが、図-1である<sup>22)</sup>。この図はきわめて抽象的に描かれているが、左端の(I)の系譜は「象徴」を自立的な作用を及ぼす「形式」としてとらえるもの、(II)の系譜はコミュニケーションの媒体として自立的に存在する「実体」ととらえるもの、(III)の系譜は「象徴」のもつ作用をその担い手の「力」(force)の現われと同視するものとみなすことができよう。

#### IV. シンボルのフェティシズム——その例示

ここで、最後に、IIの終わりで述べた「象徴」をめぐる視座の転倒の一つの例示として、<教育的な関係>の中における「能力」概念の発生という問題を取り上げて

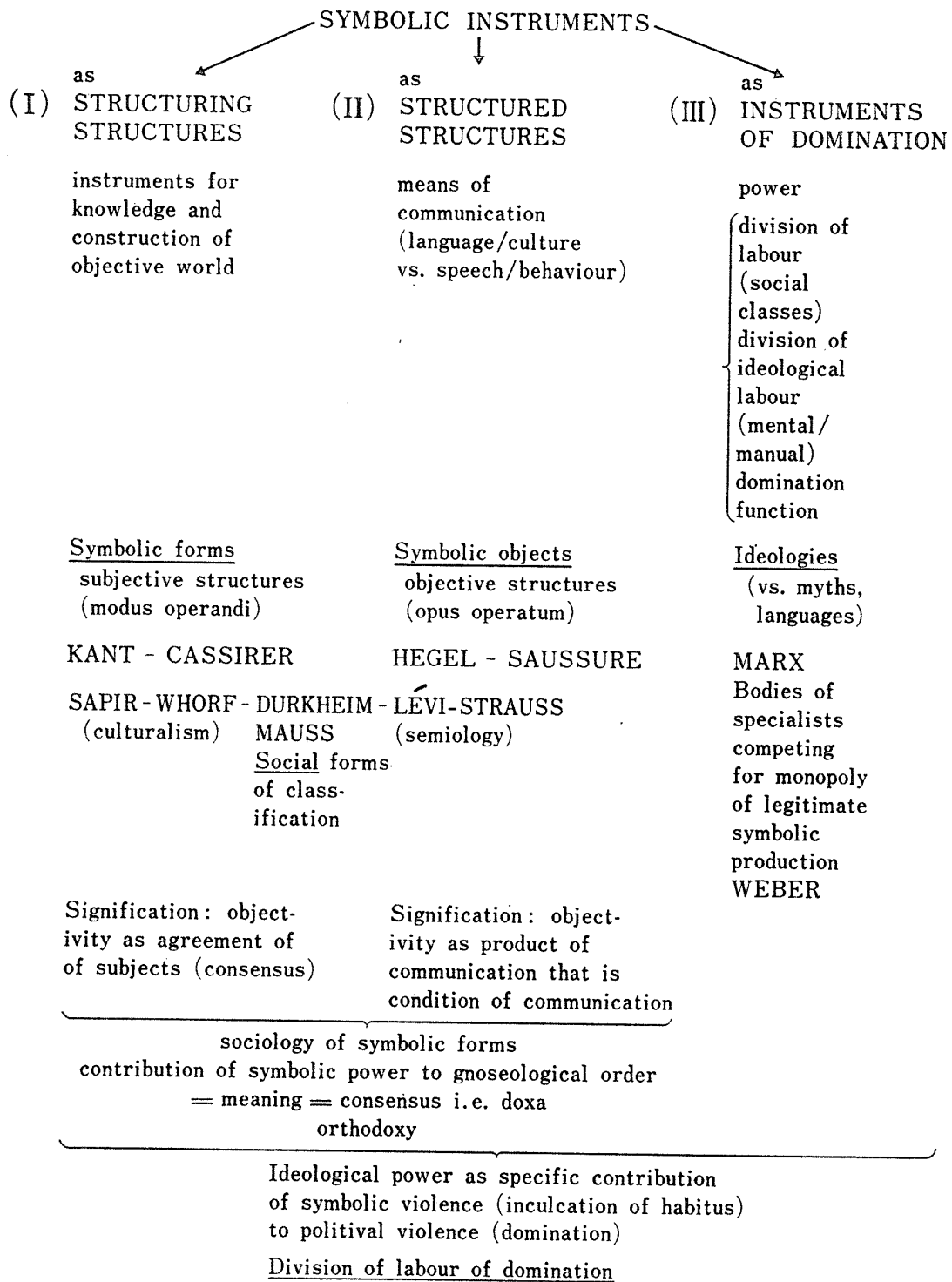


図-1

みよう。これまで何回か提起してきた問題「教師とは何か或るモノを教える存在であるという通念はいかにして成立してくるのか？」を、それよりも多少抽象的な問い「教師は一定の『能力』(“ability”)を形成する、というときの『能力』なる概念はいかにして生じるのか？」に代えて、「能力」概念の成立に至るまでの視座の転倒を

跡づけてみよう。

英語の勉強をしている教師と生徒の場面を思い浮べてみよう。教師は生徒にその場で英文を訳させている。実にうまい訳をする。果たして構文を正確につかんだ上での訳なのかどうかを確かめてみる。つかんでいる！思わず教師は洩らす「君、できるねえ！」、「You, brilliant!”



…You are able.)。後日、テストをする。その生徒の答案をみて、その教師は出来栄に満足する。「あの生徒はやっぱりできるな」(“He is able…「できる」ことの再認)。答案とその点数によって、実際にその生徒を教えたときの手応えが再認される。実際の手応えと点数との再認が繰り返されていけば、実際に生徒を知らなくても、実際に手応えを感じたことがなくても、教師は答案をみただけで「手応え」を感じることができるようになる。そのときその生徒は、「できる生徒」の範疇に分類される(“He is belonging to the able.”)。さらに、「この生徒はどこが弱い」(“He is lacking in this aspect of ability.”)のか識別できるようになれば、「ああ、この生徒は実力をもっているな」(“He has an ability.”)とみえてくるようになる。ここに「能力」なる抽象的な概念が具体的な表象をともなって成立する<sup>23)</sup>。

素朴な例にすぎない。しかしこの例だけでも、何か或ることがらを「出来る」ということが「能力」の所有として把握されるに至るまでの視座の転倒を看取することができよう。試験の点数は「できる！」という実際の手応えを再認するものだった。ところが、それは、実際の手応えから離脱していく過程で、「能力」なる概念を生み出していく。だとすると「能力」の「高さ」とは「点数」の「高さ」と一致するように、もともと概念化されているのだ。したがって、「点数によって能力は測れない」とする反論は、常に「能力」概念そのものによって反撃され、つき崩されていくのである。しかも「能力」なる概念は、有名なギルフォードの知能モデルのように視覚的に示されると、ますます操作可能なモノとして表象されてくる。かくして「教師とは一定の『能力』なるモノを形成する存在だ」という通念が成立する。「学歴」もまた、「能力」の所有の証明として表象される限り、「点数」が「能力」を表象するのと同様である。「能力」の証したる「学歴」に経済的価値が付与されることは、「能力」そのものに経済的価値が付与されることと表裏一体である。したがって、「学歴主義」は「能力主義」と不即不離(つかずはなれず)のものである。

いずれにせよ、＜教育的な関係＞の中で生起し、実際の手応えとして実感される「何か」が、何らかのかたちで選択的に概念化され、実際の手応えから離れて自立的な運動を始めるようになったとき、「教師とは『何か』あるモノを教える存在だ」という通念が成立するのである。

## 付 論

本稿は未完のまま提出されるが、ここまでの検討を通じて得られた暫定的な＜成果＞をまとめ、残された課題の提示をおこなっておこう。

＜教育的な関係＞の場においては、他のものには決して還元し得ないすぐれて＜教育的＞なる「何か」が起きているということ。そして、その「何か」は、「教育」ということばにまつわる通念——「教育とは何かあるモノを教えることだ」という通念——に支えられて始めて起こること。そしてこの通念の成立は、＜シンボルのフェティシズム＞にその本質があるということ。その「何か」が具体的にどのような特定の内容をもつモノとして表象されるようになるか、という段階に至って、はじめて政治現象、経済現象との接点が「問題」として構成され得るのだということ。以上である。

残された課題。それは当然のことながら、＜教育的な関係＞の中で生起する「何か」のなにがとりわけ価値の内実をなすのか、という形態内実の究明である。そしてこの問題の究明は、「資本主義社会」の本質への言及なしになし得ないことは、自明の理であろう<sup>24)</sup>。

(指導教官 松原治郎教授)

## 注

- 1) 勿論、理論的認識が日常的通念よりも、社会-論理的には(socio-logically)、上位に位置づけられており、それは精神的労働と肉体的労働の分割に由来するものであるのとは言うまでもない。
- 2) 正木正 1956 感化の教育心理学的構造——教育的人間関係の論究——京都大学教育学部紀要Ⅱ(勝田守一編 1960 『教育学論集』河出書房新社所収)
- 3) Althusser, L. 1970 *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat, Positions*, Ed. Sociales. 引用は西川長夫訳 1975 『国家とイデオロギー』福村出版より。
- 4) 浅田彰 1983 アルチュセール派イデオロギー論の再検討思想 No. 707, p.56
- 5) 西川訳, 前掲書(1975) p.56, p.58, p.93, p.70。なお、浅田, 前掲論文(1983) p.58の「イデオロギーは個人に呼びかけて主体にする」(傍点引用者)という訳は的確である。
- 6) 西川訳, 前掲書(1975) pp.74-5。
- 7) 土台と上部構造というマルクス主義における建物の空間的比喩のもつ理論上の利点をアルチュセールは認めつつ、それはあくまでも比喩であるがゆえに上部構造の本質を性格づけることはできないと彼自身が指摘していることに注意。同上, p.26。
- 8) 勿論、「先生」ということばは教職にある人以外も指して用いられているし、またこのことばが使われる状況やこのことばを発するときの抑揚によってもさまざまな意味が込められる……ときには皮肉を込めて。どのような属性(例えば、職業)を持った人に「先生」ということばが用いられているかを洗い出してみると、そこに共通する人間関係

の固有のあり方が浮かび上がってくるはずである。

- 9) 浅田, 前掲論文 (1983) p.56
- 10) 西川訳, 前掲書 (1975) pp.52-58, pp.63-70
- 11) 同上 p.37
- 12) 同上 p.48
- 13) Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. 1970 *La reproduction*, Minuit. 本稿は英訳版 (Nice, R. 訳 1977 *Reproduction*, Sage) に依拠しているが, 引用頁等はすべて仏語版のものとする。
- 14) 本稿では, ブルデューの用いている語は殆んどすべて, そのまま原語もしくは略語で示されている。その場合には ≪ ≫ に入れてある。訳語で示さなかった理由は, 適切な日本語を見い出せなかったことにもよるが, それ以上に, 後述するように, ブルデューは語義の多義性によってもたらされる視座の転倒の効果を「象徴」に固有の力としてとらえており, そのことを本稿で示したかったからである。Ibid., pp.19-20.
- 15) “arbitraire” の語については後に触れる。訳語を示していないのは14) で述べた理由にもとづく。
- 16) “habitus” なる語は, 例えば, Bourdieu, P. 1977, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge Univ. Press, p.214 においては「先有性向のシステム (a system of predisposition) と定義されている。詳細については, 同書, とりわけ pp.72-95 を参照。なお, “habitus” は, デュルケームやモースも重要な概念として用いている。とりわけモースの論文「身体技法」は, “habitus” の社会性に関して重要な指摘がなされている (訳書では《型》という訳語が当てられている)。デュルケーム, É. 『フランス教育思想史』 (小関藤一郎訳 1981 行路社 p.69), モース, M. 『社会学と人類学』Ⅱ (有地・山口訳 1976 弘文堂 pp.127~) 参照。
- 17) Bourdieu et Passeron, op. cit., pp.19-70. とりわけ命題1., 2., 3. を参照
- 18) 例えば, 海老原治善 1976 『教育政策の理論と歴史』新評論など。
- 19) Bourdieu et Passeron, op. cit., pp.19-20.
- 20) Ibid., p.18.
- 21) Bourdieu, P. 1979 *La distinction* を紹介している日仏会

館選定図書の紹介レビュー (資料No. 6-0-137, Sep. 1980) で紹介者 (不詳) が引用しているブルデューのことば。

- 22) Bourdieu, P. 1977 “Symbolic Power” in *Two Bourdieu Texts*, tr. by Nice, R., Centre for Contemporary Cultural Studies Stencilled Paper No. 46, 1977, Univ. of Birmingham. 所収の図。
- 23) フロムが「ある」様式から「持つ」様式への移行の問題として論じていることも, ここでの行論と関連がある。Fromm, E. 1976 *To Have or To Be* (佐野哲郎訳『生きるということ』1977 紀伊國屋書店) 参照。
- 24) マルクスの用いた “Mehrwert=plus-value” という語の「増加価値」という日常的な意味あいと, 「剰余価値」という概念把握とのあいだの視座の転倒を指摘した平田清明氏の一連の著作に, 本稿は大きな示唆を受けている。『資本論』の記述に親しんでいる人にとっては既に「常識」なのであろうが, 本稿は平田の次の一節からヒントを得た。「等価交換を通じてのみ発生する増加価値の批判的概念把握の必要をマルクスは強調するために, 『資本は流通からは生じえない』にもかかわらず, 『流通において発生しなければならぬ』と述べたのである。そして, これこそ理論的に解決されるべき問題だということを, 『ここがロードスだ, ここで跳べ! Hic Rhodus, hic salta!』という名辭に託したのである。」(平田清明 1980 『社会形成の経験と概念』岩波書店 p.112)。

付記) 1. 脱稿後, 山本哲士氏らによって, 本稿でとり上げたブルデューのテキストの一部試訳と解説が公刊された (『民衆のカリキュラム・学校のカリキュラム』産育と教育の社会史2, 1983, 新評論, 所収)。本文執筆時に参照できなかったので詳細なコメントは差し控えるが, 『A.P.』への「教育的働きかけ」という的確な訳など, いくつかの点で示唆を受けた一方で, 訳文・解説を通じて, 文化現象を政治現象に還元してブルデューの議論を解釈する傾きが強いように感じられた。この問題に関しては, ブルデューの《文化的資本》(capital culturel) の概念について論じるなかで, 後日あらためて取り上げたい。

2. 拙稿執筆に際して, ともかく最後まで放棄せずとめてみるようにとの助言と励ましを下された方々にお礼申し上げます。

(1984. 2. 18)