

平成 29 年度博士学位論文

# 戦後イングランドにおける子どもの発達 環境観をめぐる論争に関する考察

バーンステインとウィニコットの「剥奪」概念に対する批判に

焦点を当てて

大阪総合保育大学大学院児童保育研究科

吉田 直哉

## 目 次

序章 問題の所在と本研究の視座 .....	5
第1節 本研究の対象・問題の所在について .....	5
第2節 本研究の方法論について .....	8
第3節 本研究の構成 .....	11
第1章 1969年イングランドにおける進歩主義的教育改革批判論の諸相：『教育黒書』 を中心とするその構図 .....	15
第1節 戦後イングランド教育改革とその文脈 .....	15
第2節 プラウデン報告をめぐる論争の勃発 .....	19
第3節 『黒書』論争の端緒：第1巻『教育をめぐる闘い』 .....	21
第4節 初等教育への批判の拡張：第2巻『教育における危機』 .....	24
第5節 本章の結びにかえて：機能主義をめぐる葛藤 .....	31
補章 ピーターズら多元主義者からの「進歩主義」への批判 .....	34
第1節 本章のはじめに .....	34
第2節 戦後イングランドにおける進歩主義的教育改革とそれをめぐる論争の勃発 .....	36
第3節 多元主義的立場からのイデオロギー批判：『プラウデン報告への視座』の分 析 .....	39
第4節 「補償教育」論争の中におけるピーターズらの独自性 .....	45
第5節 本章の結びにかえて .....	48
第2章 バーンステインによる「補償教育」批判：1960年代イングランドの就学前教育に 対する社会学的分析としての .....	50
第1節 1960年代イングランドの就学前教育における「補償教育」政策 .....	50
第2節 先行研究の検討：進歩主義的な立場からのバーンステイン解釈とその限界 .....	53
第3節 バーンステインの「補償教育」批判(1)：「知能の遺伝的規定説」への反論 .....	56
1 補償教育概念に含まれる二つの前提に関する批判 .....	56
2 「文化剥奪」論批判の真意と「文脈」「変異体」という二つの概念の導入 .....	59
第4節 バーンステインの補償教育批判論(2)：普遍主義的な子ども観への反論 .....	63
1 「発達的子ども観」と家庭の持つ社会的背景に対する認識の欠如 .....	63

2 学校観とカリキュラム観における社会的背景に対する認識の欠如 .....	64
第5節 本章の結びにかえて .....	66
第3章 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.....	67
第1節 本章のはじめに.....	67
第2節 発話形式論から言語コード理論への移行：1960年代 .....	70
第3節 「教育コード」理論の登場：1970年代以降 .....	76
第4節 本章の結びにかえて .....	83
第4章 子どもの発達をめぐる「環境」に関するD. W. ウィニコットのM. クラインとの葛藤.....	86
第1節 本章のはじめに.....	86
第2節 「心的事実としての剥奪」の発見から、環境に対する解釈の可変性の主張へ .....	88
第3節 ウィニコットによる「環境」の定義 .....	93
第4節 ウィニコットの遊び環境論 .....	96
第5節 本章の結びにかえて .....	98
第5章 民主主義的パーソナリティの形成における「境界」体験の重要性：バーンステインとウィニコットの場合 .....	100
第1節 本章のはじめに.....	100
第2節 バーンステインによる学校の民主主義的統制における「境界」体験の意味 .....	102
第3節 進歩主義的教育方法が助長する「境界」の不透明化 .....	106
第4節 ウィニコットにおける自己の「境界」概念 .....	109
第5節 ウィニコットによる「民主主義」成立の条件としての社会の境界 .....	111
第6節 両者の共通点、教育学的な示唆：本章の結びにかえて.....	115
結章 総括と結論 .....	120
参考文献 .....	129
註 .....	137

## 要旨

本研究は、1969 年から英国で繰り広げられた進歩主義的な教育改革をめぐる論争を検討し、そこから子どもの発達環境に対する見方の対立を抽出し、その思想上の意義を明らかにしようとするものである。

第一に、当時の論争の背景として、『教育黒書』における、進歩主義的教育改革の目指す教育の平等化に対する保守派からの批判、および、ピーターズら多元主義者たちによる、『黒書』の保守的イデオロギーに対する批判を見る。

第二に、バーンスティンによる進歩主義的教育改革、特に補償教育への批判を見る。バーンスティンは、「補償教育」が持つ「文化剥奪」論という考えと、幼児期を、発達上決定的に重要な時期として捉える発想の二つを批判する。第一に、彼は、「補償教育」の概念を用いることで、学校それ自体にある「欠陥」から注意がそらされてしまうと述べる。そして、その「欠陥」を、家族や子ども、コミュニティに属するものと見なしてしまうと考える。

第三に、ウィニコットが展開した、「進歩主義」に同情的な立場から、発達環境論を検討する。彼によれば、「環境」は継起的な変容の中にあり、ある「環境」は、それに後続する変容を経た別の「環境」との関わりの中で初めて意味づけを与えられる。そのような再解釈が、子どもの自己の「幸福」な統合を促進するとしたら、その「環境」はウィニコットにとっては適切なものだと言えるのである。

第四に、以上を踏まえた上で、バーンスティンとウィニコットの両者が、共に「進歩主義」に対して相対的な距離を保ちつつも展開した成長経験の意味づけを、「境界」というキーワードに即して読み解くことを試みた。境界に気づき、乗り越えることを教育の機能と見なすバーンスティンに対し、ウィニコットは、境界を画することそのものが自己の形成にほかならないとした。両者が「剥奪」という概念を批判したのは、子どもが剥奪を被った空虚・空白の存在であるとしたならば、境界を認識することも、それを越境しようと試みることも不可能になってしまうためである。

以上のように、本研究は、1960 年代のイングランドにおける進歩主義論争とは、子どもを取り巻く「境界」を所与のもの、かつ不変のものと見なすか、それとも、「環境」との相互作用の中で、随時(再)形成されてゆく可変的なものと見なすか、という立場の相違に由来するものであったということを結論として示すものである。

# **Controversy on nature of developmental environment of children in England : focusing on B. Bernstein and D. W. Winnicott**

Naoya Yoshida

## **Abstract**

This study focuses on the controversy about nature of the developmental environment of children in England. This controversy arose in the 1960's. In the controversy, the point at issue is the relationship between grownups and children in the developmental environment. In the face of the controversy, both a sociologist, B. Bernstein and a psychiatrist, D. W. Winnicott thought that the human relationship on children and grownups could be reconstructed and redefined by reflection on experiences in their early and present life.

## 序章 問題の所在と本研究の視座

### 第1節 本研究の対象・問題の所在について

本研究が対象として扱うのは、1960年代末にイングランドにおいて展開された幼児教育、初等教育をどのような方法(ペダゴジー)によって展開すればよいか(あるいは、すべきか)という論争に関わるテキスト群である。

子どもに対していかに働きかけることが適切なのかという問いに対する回答は、子どもの周囲を取り巻く発達環境をいかに設定すれば適切であるか、という問いと切り離すことができない。そして、子どもの周囲を取り巻く発達環境をどう構築するかという問いへの答えは、子どもが環境から何を学び取ることができる存在かという問いの答えと構造的にカップリングされており、それぞれを単独で考慮することはできないし、またそうすることに積極的な意味もない。そうであるがゆえに、本研究が明らかにしようと試みるのは、一つの教育論争において、子どもとはそもそもどのような存在なのかといういわば「子どもの存在論」と、子どもがどのような環境におかれるべきかという規範的な色彩を付与された「発達環境の規範論」との間の不即不離の関係性のあり方そのものなのである。

本研究が対象としている論争は、第1章で詳しく見るように、「遺伝か環境か」という古くからの心理学史上の対立軸(野呂 1991)、あるいは「教科主義か、経験主義か」、「教師中心か、子ども中心か」、「知識つめ込み型か、プロジェクト型か」という教育(方法)学的対立軸(泉 2008: 24)の上に位置づけられうる。しかしながら、そのような従来から見られる本論争に対する解釈は、そこで問われていたことの前提として、それぞれの陣営が「子ども」というものをどのように捉えていたのかという規範化された所与に対する検討をおざなりにしてしまう。

本研究が示そうと試みようとしていることは、教育方法(ペダゴジー)の論争(進歩主義的=子ども中心主義か、保守主義的=注入主義か)の背景には、子ども観をめぐる対立(あるいは相克)があり、かつその対立こそが論争の当事者たちにも十分に意識化はされず、当の論争の中においても明示的・可視的な形では扱われなかったこと、そして何より、この子ども観をめぐる潜在的な対立こそが、いわゆる「進歩主義」をめぐる論争の主軸をなしていたこと、これらの事柄なのである。

本研究では、既に述べたような「進歩主義的=子ども中心主義的」対「保守主義的=注入主義的」という教育観をめぐる二項対立の背景に、両者が暗黙の裡に共有していた共通の子ども観があることに注目してゆく。両者に共通の子ども観とは、「教育方法を適切に選択すれば、子どもはその教育方法に託された適切な教育内容を抵抗なく受容でき、その結果、適切な社会化が成し遂げられる」というような思想である。言い方をかえれば、子どもを「白紙」(タブラ・ラサ)のような空白の存在として(ロック 1967)、あるいは子どもを全く未熟な無能の存在として捉えるような考え方(ポルトマン 1961)である。子どもが「空白」あるいは「空虚」な存在であってこそ、そこに何ものかを「注入」することが可能になるのであり、あるいは適切な環境を「補償」することが可能になるのである。第1章、補章で特に詳しく述べるように、両者が子どもを「空白」「空虚」をはらんだ存在として捉えていることは、論争の当事者にとってはほとんど自明のことであり、それが自覚的に反省されることはなかった。

このような、論争における不可視の前提として存在していた「空白」としての子ども観に対して批判の眼差しを向けることによって、子どもに内在化された文化との交流のモデルを提示しようとしたのが、本研究が取り上げるバーンスティンとウィニコットである。バーンスティンは、この子どもの「空白」を「文化剥奪」と呼び、ウィニコットは「愛情剥奪」と呼んでいる。「剥奪 deprivation」とは、何ものかを「奪われてあること」である。本来であれば享受しうる何ものかを与えられる機会あるいは権能を、外在的な要因によって喪失している状態である。子どもとは「空白」であり「空虚」な存在だと捉える限り、子どもを他者として認識・承認することは困難となってしまう。バーンスティンとウィニコットは共に、子どもを充溢した存在として捉えることによって、子どもと大人との出会い、すなわち教育関係を、自他の間の「境界」に触れる機会を提供する場として捉えなおそうとしたのである。

それでは、両者は、子どもに充溢しているものはどのようなものだと捉えていたのだろうか。子どもに充溢しているものとは、子どもの発達に影響を与えるものにほかならない。子どもが発達をする上で「本来であれば享受しうる何ものか」を、バーンスティンは「文化」と呼び、ウィニコットは「愛情」と呼んでいる。ここでいう「文化」「愛情」とは、子どもが進んでゆく発達の道すじを方向づけるものである。言葉をかえれば、発達の文脈 context と呼ぶこともできるであろう。「文化剥奪」、「愛情剥奪」を被った子どもは、発達の適切な文脈を与えられていない子どもということになる。ここで、「文化」を剥奪される

ということ、「愛情」を剥奪されるということがいかなる事態なのかは、「文化」や「愛情」が具体物ではなく抽象的な概念であるため、たやすく理解できない。この点を理解するためには、彼らがそれら「剥奪」の概念を提示した社会的な背景を検討する必要がある。この課題は、第2章、および第4章でそれぞれ扱われることになる。

バーンスティンとウィニコットは、「剥奪」という状態、あるいは「剥奪」という概念を無条件では認めなかった。「剥奪」とは、子どもを「空白」「空虚」の存在として捉えるということである。バーンスティンは、子どもの発達文脈としての文化は「剥奪」することなどそもそもあり得ないという立場をとるし、ウィニコットは、発達文脈が「剥奪」されることがありうるにしても、そのことを自らが反省的な形でいかに再認識するかによって、「剥奪」の発達上における意味づけは大きく変容するという立場をとる。ウィニコットにとっては「剥奪」それ自体よりも、その「剥奪」を事後的に別の発達文脈の上にいかに位置づけ直すかという作業の方が重要な影響力を持っているのである。

その意味において、バーンスティンとウィニコットは、そもそも子どもが「空白」「空虚」ではあり得ない以上、大人(教育者)と子ども(被教育者)がそれぞれ別の文化を内在する「他者」同士であるという認識に立たざるをえない。この両者が出会う場を「教育」と呼ぶのであれば、教育というトポスは、大人と子どもという二つの異文化が出会い、相互作用を及ぼし合う場であるということを示そうとしたのがバーンスティンとウィニコットであるということもできるであろう。この相互作用の経験を、バーンスティンは後に「境界体験」として概念化しようとする。

もう一つ、両者の共通点としては、子どもの発達環境を「境界 boundary」という言葉を用いて定義しなおそうと試みたことが挙げられる<sup>1)</sup>。両者が共に「境界」に注目しているのは、両者が共に「剥奪」という概念に批判的であったことと関連している。というのも、「(文化ないし愛情を)剥奪された子ども」は「空虚」な存在なのであるから、自他との間に「境界」を画することができない、あるいは「境界」の存在を認識することができないということになるからである。子どもが「空虚」で「空白」なのであれば、子どもにとっては「内部」が存在しないことになる。「内部」が存在しないのであれば、「内部ではないもの」としての「外部」もまた存在しえない(「外部」はつねに内部に流入し続けるであろうから、内部と外部との差・相違はいずれ無化されることになる)。「内部」に「外部」が流入し続け、両者の差異が曖昧になるのであれば、そこに「境界」を引いたり見出したりすることは困難になる。



バーンステインとウィニコットが、共に批判の眼差しを向けた〈進歩主義＝子ども中心主義〉においては、大人(教育者)／子ども(被教育者)の間の「境界」を無化するか、あるいは曖昧なものとして不可視化することが目指されている。そのような境界を無化ないし不可視化することは「不可能である」と述べたのがバーンステインであり、「(発達上)不適切である」と述べたのがウィニコットである。両者の間に微妙な相違こそあれ、バーンステインとウィニコットは共に発達環境としての「境界」の重要性に着目し、「境界」を子どもが自分自身でどう認識するかということを議論の焦点に据えていたのである。

「境界」とは、第一義的には「他者と自己の間の境」として両者にはイメージされている。それは他者との出会いの場であり、そうであるがゆえに、自己の側にも他者の側にも完全に属することはない両義的な場なのである。この意味での境界の重要性もまた、両者ともに強調するところである。

第二に「境界」とは、いまだ知り得ぬもの、いまだ出会わぬものを知るという場でもある。認識上の出逢い、いわば「気づき」による自己相対化をもたらしてくれるような経験を与えてくれる場である。この第二義の「境界」を強調するのは、特にバーンステインである。

## 第2節 本研究の方法論について

本研究は、基本的には解釈的方法によって展開される。それはつまり、本研究の対象が、一義的には「テキスト text」であることを意味している。そもそも思想の解釈的方法とは、あるテキストを時代文脈、思想水脈という、ヨリ広義の「コンテキスト context」の中に位置づけ直すことを本義とする。テキストの意味自体は、メタ的なコンテキストの中においてしか確定されないと見なすのである。しかしながら、どのテキストを研究の対象とするか、そして、多様な接近が可能なコンテキストのうち、どれを、当該のテキストが位置づけられるべきコンテキストと見なすかということは、必ずしも一義的に自明というわけではない。言い換えれば、テキストとコンテキストの関連をどう捉えるかという観察者(思想研究者)の立ち位置(視座の設定)によって、テキストとコンテキストの選択それ自体に恣意性が伴うのは、思想を記述すること自体が意図的な行為である以上避けがたいし、思想記述そのものが、観察者自身の、あるいは観察者が生きる時代文脈が孕むある種の価値観が反映される営みなのである。それゆえに、記述の対象としてあるテキストを選定するこ

と自体が、思想研究者、テキスト、コンテキストという三項関係の中に位置づけられる文脈の中で、はじめて意味づけられる恣意的な営みなのである。そのような恣意性を思想研究は根本的に排除することはできない。それであれば、その思想研究の恣意性を、自覚的に、あるいは反省的に思想記述の中に埋め込んでゆこうという方法論が生じてくることは妨げられないであろう。

このように、思想研究における根源的な恣意性を自覚することは、思想研究が過去に依拠して、その思想の内容を安易に絶対的な規範とするような態度に対する戒めとなる。日本において、思想の内容を歴史的手法によって脱普遍化し、それに伴って思想内容が脱規範化されていき、そのことと並行するように、自己が自明視している教育現実とそれを価値づける規範の体系を相対化するような思想研究の方法論を模索した研究者として、教育史家の宮澤<sup>やすと</sup>康人を挙げることができる(吉田 2011 : 109)。

宮澤は、教育史認識において課題意識が前提とされることに関して、教育学者である勝田<sup>しゅいち</sup>守一による次のような叙述を引用している(宮澤 1998 : 223f. )。

(教育の歴史的研究は)人間存在の歴史的諸条件(経済的・政治的・理念的・文化的な)に規定されつつ、教育の諸価値がどのように形成されたかを研究することを通じて、教育概念を歴史的に究明する研究である。したがって、教育の歴史的研究は、仮説的な教育概念に導かれながら、それ自身が教育概念を認識する過程である。この循環を含め歴史的な研究は、決して教育史を構成しない。仮説的な教育概念は、教育的価値を表示するものとして、現実の教育実践の課題意識につながりその内容をふまえて構成されるのだから、教育の歴史的研究そのものが、現実の教育課題を離れては成り立たない。

宮澤が述べようとしているのは、あらゆる教育史研究は現実の教育的課題意識なくしては成り立たない「歴史家と過去の事実との相互作用」の結果であるということであろう。宮澤にとってみれば、「過去と関わることによって、『分かっていること』がひっくりかえされるような結末の意外性を含まないようでは、わざわざ、現在とはちがう時代を、骨折って認識対象にする意味」はない(宮澤 1998 : 225)。宮澤は次のようにも述べる(宮澤 1998 : 225)。

〔…〕われわれを過去と現在の両方に対して自由にする、実際の歴史認識と叙述の過程は、まず、出発点に叙述対象の暫定的な全体像があり、その観点から、個々の事実の選択および確定が行われる一方で、逆に同時に、個々の事実によって全体像が修正され、つぎに、それによってまた事実の再選択と再画定が行われていく。つまり、全体と個別との、あるいは仮説と事実との間の往復運動をしながら、相互の姿がはっきりしていく過程でしょう。

このような過去と現在との間の、時間を隔てた相互作用的なプロセスを、宮澤に倣って「対話の展開過程」と呼んでもよいであろう。そう呼ぶことができるなら、本研究が目指すのは、宮澤が求めるような意味でのテキスト対テキストの「対話の展開」という「往復運動」を促進することである。当該のテキストが位置づけられるメタテキストをコンテキストと呼ぶならば、テキストとコンテキストとの間における弁証法的な関連性への視線を失わずにおきながら、コンテキストをやや異とするような複数のテキスト同士の仮想的対質をも含めた、力動的な思想記述を構成することを、本研究では目指したいと考えている<sup>2</sup>。本研究の末尾におかれる第5章では、まさに「境界」という概念をめぐる、この仮想対話(対質)を目指すような思想記述のデモンストレーションが行われることになるだろう。

そして、このような方法論を採る本研究と、本研究が主に取り上げるバーンスティン、ウィニコットの方法論は、いくつかの共通点を持っていることをここで確認しておきたい。第一に、現在、あるいは過去の一時期における支配的な子ども観を普遍的なものとして見ないという脱普遍的な姿勢である。第二に、子ども観を構築するに当たって、子どもを即自的、あるいは孤立的・自存的な存在と捉えるのではなく、社会関係、特にその子どもを取り巻く人間関係のパターンの中で、子どもに対する見方やまなざしがその都度決定されていくという関係論的な立場である。

本研究も、(コンテキストと同様に)テキストを対象とするという点において、思想研究としての側面を持つ以上、バーンスティンやウィニコットの言説を規範化あるいは普遍化することに対しては、慎重に自制的態度を採るものである。同時に、本研究は、対象となる子ども観あるいは教育観が、いかなる社会関係の中において要請され提示されるに至ったのか、その社会関係の中における子ども観、教育観の位置価値に対して検討を加えるものであるという。

このように、本研究が対象とする言説群が持つ性格と、本研究の方法的態度との間には、

一定の類似性が存在する。これらの類似は、既に述べたように、解釈者=観察者と研究の対象となるテキスト、およびそのテキストが位置づけられるコンテキスト(文脈)の三項関係の中で、テキストとそこにまつわる思想内容が意味的に編成されていくことに自覚的であるということを示している。

### 第3節 本研究の構成

本研究は、序章、結章のほか、6つの章(補章を含む)によって構成されている。

第1章において、1969年において口火を切られた、「進歩主義」に対する批判が、どのような形で展開されたかを見る。具体的には、保守党の潜在的支持者を主たる執筆メンバーとして擁した『教育黒書』に寄せられた諸論考を検討の対象とする。『黒書』の諸論考では、教師(教育者)と子ども(被教育者)との差異、すなわち教師・子ども間の「境界」を維持・強化することの必要性、および、子ども間の能力的差異、「境界」の存在を、進歩主義者たちが無視していることが批判されていたことを見る。

補章において、「進歩主義」に対する、『教育黒書』とは別の角度からの批判として、「多元主義」を標榜する教育学者たちからの「進歩主義」への言及を見る。本章では、教育哲学者リチャード・ピーターズと、彼への賛同者である著者によって書かれた『プラウデン報告への視座』を中心として、第1章とは異なる視点からの「進歩主義」への批判のあり方を浮き彫りにする。

第2章において、本研究の主人公の一人、イングランドの言語社会学者バジル・バーンスティン(1924-2000)の「補償教育」への批判を見る。ここでバーンスティンが批判する「補償教育」とは、前章までにおいて見た「進歩主義」と深い関係性を持っている教育「政策」である。彼は、そこにおいて、「補償教育」という概念が教育を規定する社会的な「文脈」へのまなざしを欠いていることを強く批判するのである。子どもの発達文脈へのまなざしを欠くということは、教育者と非教育者との間にある差異、すなわち「境界」を無視し曖昧化していくことになる。バーンスティンが批判しているのは、教育における「境界」を不可視化していくことの欺瞞性、あるいはイデオロギー性であるということを見ていく。バーンスティンにとって、教育を取り巻き、それに影響を与えている「文脈」とは、子どもが触れることになるであろう「境界」にほかならない。

第3章において、バーンステインの「補償教育」への批判、ひいては「進歩主義」への批判がどのような概念によって裏付けられているのかに着目することで、彼独自の教育社会学理論の形成過程を見る。特に、1960年代の「言語コード理論」を基礎として、1970年代以降の「教育コード理論」への発展の契機に焦点が当てられる。この進み行きは、既に述べた教育的な営為を規定する「文脈」、すなわち「境界」の態様を分析しようとする彼の関心によって促されてきたものである。「言語コード理論」は、言語の発話文脈における境界の強度を、「教育コード理論」は、教育者／非教育者の間の差異＝境界の強度と、教育内容として選択された内容と選択されなかった内容の差異、すなわち「境界」の強度を分析する概念であることを見ていく。バーンステインは、戦後イングランドの教育状況を見据えながら、教育の場における「境界」、すなわち教師・子ども間の境界、および教育内容とそうではないものの境界の強度がますます弱まっていくであろうことを示唆している。

第4章において、批判の対象となった「進歩主義」陣営に賛意を示しながらも、それに対しても独自の見解を有する論者として、精神分析学の中の「対象関係論」に属するところのイングランドの精神科医ドナルド・ウィニコット(1896-1970)の「進歩主義」に関する思考を見る。本章においてウィニコットを取り上げるのは、彼がバーンステインとはディシプリンを異にしながらも、教育における「進歩主義」というものが、「環境」に対して教育する側が抱く一定の価値的な認識に基づく立場だという考え方を提示しているからである。

ウィニコットの「進歩主義」とは、「環境」に対する彼独自の見解と切り離せないものである。彼が「環境」に着目したきっかけは、「愛情剥奪」という、母性的な保護という発達文脈を喪失している状態にある子どもたちへの治療体験であった。ウィニコットにとって、進歩主義的であるということは、解釈によって環境の意味づけに変容を与え、未来への発達の促進を図るということであった。ウィニコットにとって環境とは、自己と接して「境界」をなすものである。ウィニコットが環境の意味づけを解釈によって変えることを論じるとき、それは、子どもにとっての「境界」の位置とあり方を変えていくことについて語っているということなのである。本章においては、解釈によって環境の意味づけを変えんということは、自らの発達文脈は、再帰的に、あるいは省察＝反省的に再構築していくことであり、環境をただ無自覚に与えるだけでは、それは発達文脈として子どもたちによって再構成はされえない、言いかえれば子どもたちにとって理解可能なものにはなりえないということを、ウィニコットが繰り返し主張したことを見ていく。

第5章において、バーンステインとウィニコットの両者における、子どもにとっての「境界」の体験という概念に焦点を当てて見る。本章は、本研究全体において枢要な位置を占める。

既に第4章までにおいて見てきたように、「境界」を経験するということは、両者にとって、「環境」をどう経験するかということと切り離せない体験であった。「境界」を変えることのできない所与として見なすのではなく、それを可視し、いかに教育的営為の中に取り込むべきか(バーンステイン)、あるいは、それを個人の成熟と社会の成熟にとって適合的な形でいかに不断に改変し、描き換え続けられなければならないものであるか(ウィニコット)が議論される。

既に見たように、バーンステインとウィニコットの両者に共通するモチーフは、たんに発達文脈を「剥奪された」子ども、言い換えれば「空白」であり「空虚」な子どもというのはありえないという認識である。何がしかの発達文脈の中に生きつつある存在が子どもであるとするならば、子どもにとっての発達文脈の一部を成す〈大人=教育者〉と〈子ども=被教育者〉との間にも、質的な差異、すなわち境界が存在しているということになる。境界を隔てて教育者と被教育者が出会い、そこで何らかの教育関係を結ぶということは、異質性を備えた他者との出会いとして、教育のトポスを構成していくということを意味しているだろう。

以上における構成説明からも明らかなように、本研究は「進歩主義」そのものの発展史について扱うものではないし、ましてや戦後イングランドにおける教育方法論争史の包括的な見取図を描こうとする試みでもない。本研究が示そうとするのは、教育論争の背景に存在する「子ども観」の潜在的な葛藤によって、論争の主たる対立軸が形成されるという事実である。そして、その「子ども観」を巡る対立は、必ずしも意識化または可視化されるわけではなく、明示的、顕在的な論争に対する陰ながらの規定要因でありうるという事実である。その意味で本研究は、戦後イングランドの教育論争を素材として近代教育における子ども観の「理念型」(ヴェーバー 1998 : 111ff.)を炙り出すことだということもできるだろう。

本研究の主たる関心は、不可視化された「影の論点」によって論争史が規定され、かつその筋道を水路づけられてきたということの意義を明らかにするということにある。その点において本研究は、そのような「影の論点」を不可視の領域にとどめ置いたまま、表面

的・皮相的な対立軸のみで論争史を描き出そうとするような平板な教育論争史の記述法に対する批判を遂行しようとする試みにほかならないのである。

## 第1章 1969年イングランドにおける進歩主義的教育改革批判論の諸相：『教育黒書』を中心とするその構図

### 第1節 戦後イングランド教育改革とその文脈

本章では、バーンステインとウィニコットが教育や発達環境に関する見解を発表する1960年代における社会的状況と教育を巡る言説の布置、すなわち両者の議論がもたらされる前提となった状況を確認しておきたい。

第二次大戦終結後間もないイングランドでは、クレメント・アトリーを首班とする労働党政権が、国家復興の理念として、ケインズ主義的な福祉国家路線を採用した。この路線は、いまだナチス・ドイツとの交戦中の1942年に発表された、いわゆる「ベヴァリッジ勧告」に基づくものである。終戦後、イングランドは、保守党、労働党間で数回の政権交代を経験するが、これらの歴代政権は若干の振れ幅を含みつつも、いずれもケインズ主義的な福祉国家を建設するという政策を継承しつづけたと言える。戦後イングランドにおいては、経済復興を与件としたケインズ型福祉国家の建設という政策の基本路線は、左右両派の間における「戦後合意」として共有されていたのである(大村 2006 : 141)。その一環としての教育政策の原型を示したのは、1944年に施行された、いわゆる「バトラー教育法」とであるとされている(長尾 1991 : 285-289)。「1870年(の教育法制定の背景)には自由放任の哲学が支配的であったし、1902年(の教育法制定の過程)にも疑問を抱かれながら、なおその哲学は続いていた」中で、社会的、歴史的、理念上の変動に対応しながら、「1944年(の教育法＝バトラー教育法確定)までに、われわれはその哲学を捨て、一そう積極的に政府と福祉国家に信頼をおく」ようになり、「福祉国家という考えによる大きな社会的事業を扱った最初の法律」としてのバトラー教育法に導かれてくる、ということになるというレスター・スミスのバトラー教育法に対する評価を引用したあとで、菅野芳彦は以下のように述べる(菅野 1978 : 258)。

教育権の制度的保障という視点からみれば、バトラー教育法は、これまでの伝統的な古典中学校以外の教育に関する法制が、とにかく「社会保護」的色彩をもつ、「社会的事業」としてとり扱われてきたのにたいし、「まさに教育そのものとしての教育立法とし



て、形式、内容を整えるに至った」教育法に発展してきたものであると考えたいのである。

バトラー教育法は、社会政策の一手段、すなわち統治機構としての教育制度ではなく、権利論に裏付けられた自己目的的な価値の実現機会として教育を捉えるという認識のもとに施行されたものである。このような経緯は当然、前述の福祉国家の理念と親和的なものであった(菅野 1978 : 258)。

しかし、バトラー教育法の現実化を目指した戦後イングランドの教育政策は、その理念とは相いれない分岐型の学校体系と、地域分権型の教育行政制度という二つの特徴を持っていた。バトラー法は、地方教育当局に教育の義務を付与し、実質的には個々の学校が独自の裁量によってカリキュラムを編成することを認めるという地方分権主義を採用していた。前者は、学校間の不平等、後者は地域間の不平等を容認あるいは看過しているという批判が登場することによって、教育に関する広範で活発な議論が呼び起こされることになる。つまり、1960年代のイングランドにおける教育改革の模索と、それに関する一連の論争は、教育と不平等の問題をどう捉えるかという論点を中心に展開されたと言ってよい。

一方、1950年代の段階で既に、経済成長に伴う産業技術の高度化に伴って、それを支える労働力としての若年層の教育水準を向上させることの必要性が徐々に広く認識されるまでに至っていた。この点について、アンディ・グリーンは、戦後の西側諸国における「教育と国家形成の関係」において、「市民性や国民的統合といった観点からではなく」、「国家的利害から、国民経済や経済的競争力との関わり合いにおいて、教育が論じられる」ようになったという変化が起こったと述べている(グリーン 2000 : 188)。例えば、1959年に発表されたクラウザー委員会の報告書では、このような産業構造の変化に伴う教育制度の改革の必要性が強く主張されている(Halsey, et al. 1961 : 22-30=1963 : 3-14)。

急激な変化を遂げる経済システムの要請に適合するような形で、教育水準を高度化する施策の必要性を主張する、保守党内の経済ナショナリズム的潮流が一方で存在していた。それと同時に、他方では、上部階層にのみ享受されていた中等教育以上の教育段階を、労働者階級にまで拡大することを要求する労働党内の平等主義的潮流も存在しており、これら両者は、「公教育水準の向上の必要性」を認めるという点において、共振しあっていたのである(大村 2006 : 144)。

ところが、その 1960 年代は、経済状況の変化に伴って、既存の社会階層間の勢力均衡が変動を来す時期でもあった。というのは、経済成長が一定の達成を見たことによって、中産階級の外延が拡張してゆき、彼らの政治的発言力が増大するとともに、中産階級の内部において複数の分派が発生し、それらの分派の間において葛藤が徐々に顕在化したためである(Brown, Ph. ; Halsey, A. H. ; Lauder, H. ; Wells, A. S. 1997 : 148=2005 : 28)。

以上のような、左右両派に共有された「経済成長」を背景とする福祉政策の拡大への合意の一環として推進されてきた教育機会の拡大への「合意」は、しだいに崩壊への兆候を見せはじめる。具体的に、前述の「戦後合意」に亀裂を来す契機となったのは、1964 年に成立した労働党政権下で推進された、コンプリヘンシヴ化(総合制化)と呼ばれる、中等教育を単線化しようとする試みである(Lawson; Silver 1973 : 439=2007 : 526)。つまり、労働党政権下において推進された、中等教育におけるコンプリヘンシヴ化=単線化と、初等教育におけるカリキュラムの進歩主義化の実施は、保守党の見地からすれば、教育の拡大と教育内容の高度化という点において成立していた両党間の合意を棄却するものと見なされた。というのも、保守党からすれば、コンプリヘンシヴ化は、有能な人材の優先的育成という差別化を伴う効率主義に反する教育水準の画一的低劣化と同一視されたからであり、同時に、初等学校におけるカリキュラムの進歩主義化は、産業化を支える科学的知識の体系的な教授という効率主義の観点からの後退と見なされたからである。

前述のように、イングランドにおいて教育の不平等を是正する試みは中等教育の一元化を図る試みからスタートした。そして、中等教育以降の学力格差を根源的に解消するため、早期教育の拡充が相前後して打ち出されるに至る。バトラー教育法においては、幼児学校を能力別に編成することが認められており、これが、法施行の直後から厳しい批判の対象となっていたのである(Whitbread 1972 : 118f. =1992 : 161)。

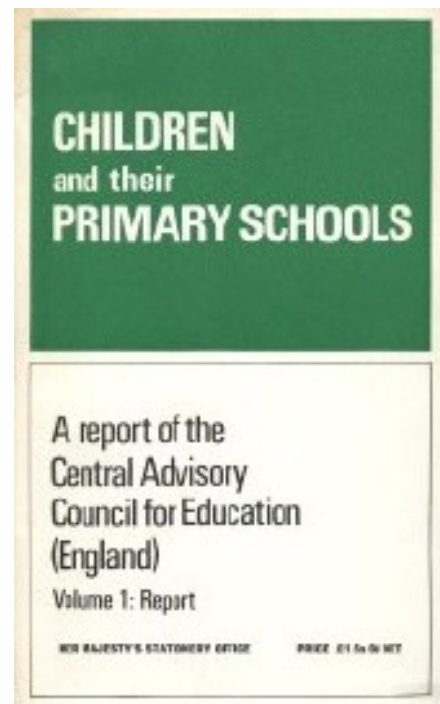
労働者階級の子どもたちに対して、小学校入学前の幼児を対象とした早期教育を拡充することを公的に支持したのが、1966 年 10 月、教育科学大臣クロスランドに対して、イングランド中央教育審議会が提出した答申「児童と初等学校」(通称・プラウデン報告)である。

プラウデン報告の特徴として、初等教育に高い優先権を付与することの必要性を強調したことがあげられる(小泉 1968 : 136-141)。報告書は、社会的に恵まれない環境にある子どもたちに、言語能力の遅滞が見られることを指摘し、これを回復するためには、可能な限り早期からの幼児教育が必要であると結論づけている。つまり、そこにおいては、「初等カリキュラムとその教育方法を拡張すること」が提言されたのである(Aldrich 1996 : 33=2001 : 59)。

ところで、黒崎勲によれば、「補償教育政策」は、不平等、換言すれば欠乏状態の主たる原因を、その成員における「教育」の欠陥に置き、そのような状況を、政策手段としての「学校教育」によって補填すべきであるという考えを持つものである(黒崎 1989)。

補償教育政策の前提には、劣悪な教育環境におかれている労働者階級の子どもたちが、身体面、物質面のみならず、情緒面あるいは言語・知能への刺激の面での「剥奪」を被っているという認識が存在していた(Whitbread 1997 : 119f. =1992 : 163f. )。プラウデン報告も、このような認識を前提として受け入れており、そこにおいては経済的・社会的に恵まれない「剥奪を被った地域」を「積極的に区別し、最も高い優先権」を与えて、幼児教育の環境を整備することが要請されている(Maclure 1979 : 312-318)。

さらにプラウデン報告は、教育方法の面でも、「進歩主義」的な教育方法を、初等教育において採用すべきであるという内容を含んでいた。すなわち、プラウデン報告が提起したカリキュラム案は、「大人の経験にしたがって組織された知識の集合体である教科の影響を制限し、子ども自身のより直接的な経験にもとづく学習を志向する」性格を持つものであった(Aldrich 1996 : 33=2001 : 58)。ロースンらは、プラウデン報告書の基本的立場を「統制された進歩主義の立場」であり、「ピアジェの研究を含む児童の発達に関する研究」による影響を受けたものであると断定している(Lawson; Silver 1973 : 453=2007 : 542)。

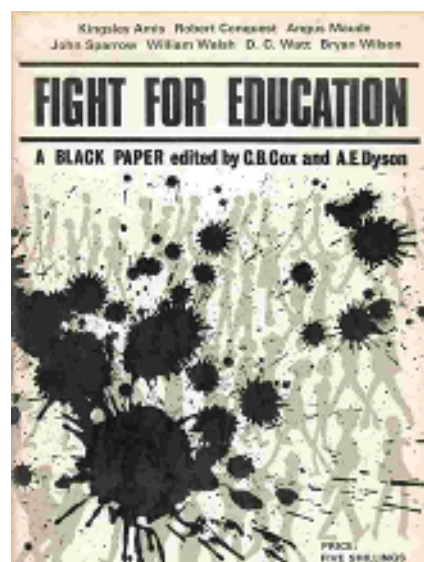


プラウデン報告第1巻の表紙

以上を要するに、プラウデン報告における教育改革案は二つの性格を持っていたと言うことができる。すなわち、補償教育的性格と、子ども中心主義的な進歩主義教育を推奨する性格である。

## 第2節 プラウデン報告をめぐる論争の勃発

プラウデン報告は、答申の翌1967年に上下2巻本として市販されることになる(Central Advisory Council for Education(England) (1967a)、および Central Advisory Council for Education(England) (1967b))。プラウデン報告が公刊されたことによって、補償教育的な性格を持つ教育改革案の内容は周知のものとなり、広範囲にわたる論者から論争の主題として、取り上げられることになった。そして、報告の発表から2年後の1969年には、早くもプラウデン報告への激しい批判が展開され始めた。リチャード・オールドリッチによれば、プラウデン委員会で重要な位置を占めた「進歩主義者」たちが主張するような「大人の経験にしたがって組織された知識の集合体である教科の影響を制限し、子ども自身のより直接的な経験にもとづく学習を志向する」という「配慮」は、1920年代のハドウ委員会による勧告以来、半世紀以上にわたって継続していた。そのような伝統が、再び取り上げられ、脚光を浴びる端緒となったのが、ほかならぬプラウデン報告であったとされる(Aldrich 1996 : 33=2001 : 58)。しかし、オールドリッチによれば、そのような進歩主義の再興という動向を逆流させる端緒となったのが、『教育黒書』第1巻と、『プラウデン報告への視座』という2冊の書籍が、共に1969年に刊行されたことであった。というのも、その2冊が、「初等教育のカリキュラムのすべてが疑問に付され、あらためて教科を強調する方向へと道を開く画期」となったからである(Aldrich 1996 : 33=2001 : 59)。このような批判が高まっていった背景には、主に二つの要因があったとみることができる。第一に、イングランド経済が失速したことによる生産性の低下を、



『教育黒書』第1巻の表紙

「教育の失敗」によるものだと考える論調である(森嶋 1977)。そして、第二に、1960 年代後半の学生紛争の激化を「秩序規範の頹廃」とみる論調である(菅野 1978 : 275)。

こうして、中等教育のコンプリヘンシヴ化に代表されるような、教育の機会・内容の平等化をめぐる問題が熾烈に論ぜられ、それが一つの重要な争点となる中、1970 年 6 月の総選挙が行われた。その結果、当時の大方の予想に反し、反コンプリヘンシヴ化を主張する保守党が勝利をおさめるという「バックラッシュ」が惹き起こされた(グリーン 2000 : 188f.)。

本章では、ブラウデン報告に代表される進歩主義的教育観への批判のうち、1969 年に展開された、進歩主義が退潮する「画期」として、前掲の『教育黒書』第 1 巻および第 2 巻に収録された諸論考を採り上げる(右写真は、公刊された第 1 巻の表紙)。一連の『黒書』に通底するのは、中等学校のコンプリヘンシヴ化政策に対する批判であり、大学紛争に対する憤慨である。『黒書』は、1977 年までに第 5 巻までが発刊されることになる。

編集に従事したコックスとダイソンは、共にケンブリッジ大学出身の気鋭の英文学者であった(藤田 1990 : 138f.)。コックスとダイソンはもともと労働党支持者であったが、同党の教育政策への失望から保守党へと漸進的に接近していったという(藤田 1990 : 141)。

『黒書』への寄稿は、大学教員や政治家、ジャーナリストのみならず、ジュニア・スクールやグラマー・スクールの校長や教員など、実践の現場にあった当事者たちのものも多く含まれており、その視座、論点も極めて多岐にわたる。

一連の『黒書』に収録された諸論考の内容に関する検討を行った先行文献をいくつか挙げるができる。『黒書』の発刊に至るまでの経緯に関しては、藤田弘之のレビューが存在する(藤田 1990)。藤田の研究は、『黒書』の刊行に至るまでの事実的な過程を時系列的に整理することに主眼が置かれたものである。さらに、『黒書』関係者と保守党との関連に関心を寄せた研究であるために、『黒書』に掲載されている諸論考の思想的な内容、ことに『黒書』関係者が保守党との接近を開始する 1970 年以前の論考の内容に関して、詳細な検討が行われているとは言い難い。また、イングランドでは、ルービンシュタインとストーンマンが、その編著『教育とデモクラシー』において、『黒書』の第 2 巻までに対する進歩主義的見地からの批判的な諸論考を収録している(Rubinstein; Stoneman 1970)。さらに、ベルとグラントによる『英国教育の神話』は、進歩主義的な立場をこそ明確にはしていないが、『黒書』を、神話的なイデオロギーによって色づけられたものである見なしで厳しく非難している(Bell; Grant 1974)。

『黒書』に掲載された諸論考の全般に関する総括的かつ批判的研究として、ライトのものが存在している(Wright 1977)。ライトは、『黒書』に掲載された諸論考において、事実誤認などの実証的な裏付けが見られないこと、および諸論考の間において思想的な齟齬や矛盾が存在していることを指摘し、それらを批判している。後者に関しては、「功利主義」的な教育観と、「リベラル」な教育観とが『黒書』の内部に混在しており、これが『黒書』全体が混乱しているような印象を与えているという。「功利主義」的な教育観とは、社会が必要とする人材を供給する機能を教育が担うべきであるとする「社会工学」的な立場として典型的に表れる。一方の「リベラル」な教育観は、教育そのものに価値があるとする立場であり、「必須のもの」の「伝達」を教育が担うべきだとされる。そこで扱われるのは、歴史的な伝統の中で形成されてきた文化的価値である。これら二つの教育に関する相容れない「イデオロギー」が、何らの媒介を含むことなく共存していることを、ライトは「混乱」であると見なして批判する。

以上のような先行研究を踏まえて、本章では、これら諸論考の含み持つ教育の機能的側面と、規範的側面に着目し、それら二つの側面の論旨に基づいて、諸主張を類型化することを試みる。そして、それらの論が、学校教育の持つ特性のうちどれを重点化するかによって、論じ方に相剋・緊張が生み出される様を見ていく。これが、のちに見る補償教育論争においても重要な対立軸をなしていることが、やがて示されるだろう。

### 第3節 『黒書』論争の端緒：第1巻『教育をめぐる闘い』

『黒書』の第1巻は、同年までに激烈を極めた大学紛争に関する懸念を背景に編まれたものである(Cox; Dyson(eds.) 1969)。大学に破壊的な惨状をもたらした要因に対する指摘を含む論考が、その過半を占めている。『黒書』に、初等教育をめぐる問題が主な争点として挙げられ、前面に打ち出されるのは2巻以降のことである。

第1巻冒頭の編者であるコックスとダイソンによるエッセイ「議員たちへの手紙」は、『教育黒書』シリーズ全体の論調、モチーフを端的に表現するものである(Cox; Dyson 1969a)。コックスらによれば、戦後、イングランドの教育は複数の「革命的変化」を経験した。たとえば、初等学校への自由遊戯の導入、中等学校のコンプリヘンシヴ化、高等教育の拡大などがそれに当たる。しかし、近年、60年代の後半になって、それらの変化の「不幸」な諸側面が顕在化してきた。それらに共通するのが「無秩序」の瀰漫であるという。

このような「無秩序」が跋扈したことの原因を、コックスらは教師の権威が否定されたことに求めている。この点に関しては、共著者のひとりであるコックス自身による 1984 年の回顧文に詳しい。当該論考において彼は、進歩主義的な教育方法が普及したことにより、教師の権威性が批判されることの危険性を、ハンナ・アレントに示唆を受けつつ認識したと述懐している(Cox 1984 : 12f. )。コックスは、アレントの『過去と未来の間』を引用しながら、親と教師の持っていた権威が放棄されてしまったことは、不自然なものとして非難に値するものであるとする。子ども中心主義的な学校にあっては、何をなし、何をなすべきではないかを個々の子どもに伝達する権威が停止に追い込まれてしまい、子ども集団それ自体が権威化してしまう。その結果、個々の子どもを前にして、大人がなすすべなく立ちすくみ、子どもと接触がとれないような状況を出現させてしまうとされる。このような状況の下にあっては、子どもと大人の間に作られる、現実的で標準的な関係は破壊されてしまうのである。アレントが、大人の権威からの解放に対して懸念を表明するのは、それによって、子どもが、「さらに恐ろしく、真に圧政的な権威」、すなわち「多数者の暴政」に服従してしまう余地を生み出すからにはほかならない。そのような専制に対しては、もはや彼らは反乱を起こすことが出来ず、他の世界へと逃避を図ることも不可能となる。というのも、大人の世界は既に、子どもたちからは締め出されてしまっているからである。このような圧力を受けて、子どもたちは、コンフォーミズム(順応主義)や少年非行へと傾斜するようになるというのである。コックスの見るところ、アレントによって提出された「進歩主義が、少年非行を導きうる」という主張は、『黒書』が刊行された 1969 年 3 月の時点において、多方面において熱狂的かつ感情的な反応を惹き起こしていたのである。

コックスらによれば、初等教育においては、子どもは「何事も教えこまれるべきではない」という信念が広く行き渡り、中等教育ではストリーミングが廃止され、グラマー・スクールにおける規律と厳しい学習の概念が軽蔑の的になっていることなどが、教育危機の具体的な表れである。特に、大学の混乱は著しい。今日、学生たちは、授業の内容を決定する権利や試験の廃止を主張している。現在のイングランドの教育界に噴出するいくつかの危機の背景には、「教育における卓越性とは、スノップ趣味であり、非民主的であるという感覚」が存在しているという。

このような優越性の否定が、現在において流行している「無秩序」の主な原因のひとつなのであるが、このような信念を共有する「リベラル」たちは、「人間の本質」という避難

地を用意し、この概念に依拠して、人間に内在する「自然的な傾向」を重視し賞賛するのである。

本書を支配しているのは、この序文で端的に見られるように、イングランドの教育の「危機」の現況が、「秩序」が失われてしまったことによってもたらされたものであり、その失われてしまった「秩序」とは、個々人の「優位性」に基づく序列化を、その不可欠の要件とするという思想である。そこにおいては、「秩序」の破壊は、個々人の序列化を認めない「平等主義」による普遍主義的な人間観が流行していることによって導かれているとされるのである。このような思想を端的に見て取ることができる論考として、さらに、保守党下院議員であったアンガス・モードの論考「平等主義の脅威」を挙げることができる(Maude 1969)。モードによれば、「教育の質」に対する脅威の背後には、「平等主義のイデオロギー」が存在しているという。平等主義者たちは「仲間たちより目に見えて頭角を現す子どもたちが出現することを可能にするあらゆる過程を本能的に嫌悪する」。このような平等主義者たちのふるまいは、モードにとっては「より高い基準を、画一的な平凡性へと水準を低下させる」ことにほかならないのである。

以上に見られたように、秩序と学力を維持することが、学校教育の存在意義であるという認識が打ち出されている。この二つの機能は、教育の選抜・配分機構によってこそ作動するというのが、彼らの論旨であった。編者の一人でもあるコックスの論考「試験を讃えて」は、「試験」の持つ選抜・配分機能が、社会の秩序を維持していくためには必須であることを主張しており、現下の進歩主義的な教育改革が、「平等主義」の旗の下に試験を廃絶しようと企てていることを痛烈に批判しているのである(Cox 1969)。

学級間の区分が、成績の実際的な違いを表わしているということは事実である。しかし、複雑化した社会においては、このような保護手段と等級分けは必須なのであり、そのような差異化の機能は、社会の維持のためにも不可欠である。試験が適切に機能するためには、試験そのものが権威を持つべきであり、それは試験者の地位や、資格付けの伝統などによって保護されるものである。大学や専門職集団の主たる職務は、このような「権威的な諸基準」を維持することであるとされる。試験が存在しないならば、各教科における評価は個々の教師の裁量に委ねられることになる。これは、査定の公正性の観点から見て許容しがたい事態を生み出す危険性を孕んでいる。

以上の検討において明らかなように、『黒書』の著者たちに共有されているのは、「選抜」と「差異化」が、社会の持つ諸機能を最適化させるため、加えて、社会の秩序の維持する



ためには必須であるという前提である。彼らによれば、学校教育からこの「選抜」と「差異化」の機能が失われるならば、社会の諸機能は不全を来してしまい、社会の秩序は崩壊しかねないというのである。ところで、彼らは、この二つの機能を撤廃させようと企図している勢力を「平等主義者」と呼称している。「平等主義者」たちは、「人間の内面的傾向」の共通性という概念に依拠して、教育における「優位性の否定」、すなわち平等化を主唱する。これは、『黒書』の著者らにとっては、学校教育の社会に対する貢献であるところの二つの機能を停止に追い込むことである。

第1巻において既に明らかなのは、これら学校の「機能」が「規範」というような言葉で表現されていることである。学校の「機能」は、社会的あるいは文化的な秩序を維持し再生産することにあるとされる。その「機能」には、学校という制度それ自体を維持し再生産することも含まれる。つまり、既存の学校制度もまた、社会的・文化的秩序の構成要件と見なされているのである。ところが、学校のこの自己創出をも含む維持機能は、外部的な基礎付けによって正当化されているというわけではない点に留意する必要がある。それは、編者であるコックス自身が『教育黒書』の試みを、その出発点から「政治的」というよりは「教育的」なものと見なしていたと述べていることに明らかである(Cox 1984 : 12)。つまり、彼らにおいては、秩序とそれを維持すること自体が規範化されており、学校は秩序を維持することに関与するというその機能において、まさに正当化されているのである。

## 第4節 初等教育への批判の拡張：第2巻『教育における危機』

第2巻の冒頭にも、第1巻と同様、編者であるコックスとダイソンによる同名のエッセイが掲げられている(Cox; Dyson 1969b : 3-15)。本エッセイで、コックスとダイソンが批判の対象としているのが、「進歩主義者」たちと、彼らによって推進されようとしている教育改革のあり方である。まず、教育改革の「基準」を、現在の教育システムから相対的に低い程度の利益しか得られていない層の立場によって定められていることが批判される。それを実行することによって、能力に優れた子どものみならず、全ての子どもが不利益を被ると主張される。「我々の教育システムは、確かに、人間的でなければならないし、不正義を追放し、それを治療しなければならない。だが、それ〔教育システム〕は、その基準を、不幸な者たち、才能に恵まれない者たち、怠惰な者たち、またはそれらとは異なった

かたちで不自由な者たちから採用することはできないのである」(Cox; Dyson 1969b : 5)。  
そのような教育改革の主要な皮肉の一つは、労働党が行おうとしている「改革」は、特に  
知能の優れた労働者階級の子どもたちの利益をも損ねてしまうということである。

社会秩序の維持のみならず、貧困層の優秀な子どもたちを選抜的に教育することを可能  
にする現在の教育システムの「リベラル」な有効性が主張される。既存の教育システムが、  
優れた役割を果たしているというコックスらの認識が、それを「改革」することへの拒絶  
感・抵抗感を生み出しているのである。「なぜ、我々は、基本的な計算能力や読み書き能力  
を生み出す力のあることが証明されている初等教育のシステムを侵蝕しているのであろう  
か？ なぜ、我々は、世界でもっとも優れた中等学校を破壊しているのであろうか？」(Cox;  
Dyson 1969b : 8)。

その上で、コックスらは、「指導的進歩主義者」モーリス・アッシュの著書に言及し、  
アッシュによれば、「進歩主義者たちは、彼〔アッシュ〕の言うところ、今こそ中等学校に  
おける権力に対して闘いを挑まねばならないし、『人格への社会の侵入の最前線を、押し戻  
さなければならない』のである。ここでは、以下のことが明確にされている。すなわち、  
社会の『侵入』は、規則や規律(自由の単純な否定として見られているのだが)の中にある  
のみならず、学習や指導それ自身の中にも存在しているということである」(Cox; Dyson  
1969b : 11)。このような見方を踏襲した「コンプリヘンシヴ・スクール」には、「何らの  
形式的な教育も存在しない」。言い換えれば、「教養ある人によってなされる、伝達の主要  
な種類のひとつが使用されることはないであろう」(Cox; Dyson 1969b : 11)。

さらに、コックスらは、「形式的な教育」によって維持されてきた、教育の質の保証、  
すなわち、児童・生徒の学力の保証が覚束なくなることを懸念している。「外的な試験が廃  
止されたとき、あるいはそれが教師による評価にとって替わられてしまったとき、いった  
い誰が、基準が維持されているか否かを知りうるのであろうか。そのような学校は、我々  
の経済的生存が依存しているところの数学や科学における高度な技能をもたらすことはな  
さそうである」(Cox; Dyson 1969b : 12)。

そして、進歩主義が称揚する「平等主義」に関しても、苛烈な批判を加えるのである。  
「機会の平等は、現在における平等主義の礼賛とは全く異なるものである。それは実のと  
ころ、まさに現在、それ〔機会の平等〕の主要な敵なのである。平等主義の戦慄すべき一  
面とは、それが機会の平等を実現させるよりというよりはむしろ、はるかに多くの犠牲を  
払う一方、それが、教育が依存している基準と構造とを崩壊させるということなのである」

(Cox; Dyson 1969b : 14)。

第2巻においては、冒頭におかれた複数の心理学者による諸論考が、補償教育を下支えする心理学的な前提に関して心理学の立場から批判的な検討を加えており、これは第1巻には希薄であった特徴であると言えよう。むろん、第2巻にも、複線型の学校体系と学校内部の構造とを伝統的秩序と見なして、それを守っていくことを主張する保守派の論考は含まれてはいる。しかし、そのような、単なる伝統の維持という観点とは別の文脈において複線化を維持すべきだとの主張が登場してくるのである。

心理学者のシリル・バートの論考「子どもたちの間における心理的差異」は、秩序を維持するために伝統を保守するべしという視座からは異なった点から、進歩主義的な教育観を批判するものである(Burt 1969)。バートは、子どもたちの間に見られる学業達成上の相違は、単に環境による影響のみによって説明されるものではなく、それが「遺伝子」によって重大な決定をこうむる要素の一つであるという立場を採っている。

バートによれば、知能とは環境からの影響に基づいて決定されるという思想が、教育政策の立案者の中で主流を占めている。しかし、このような知能が環境によって規定されている説を採用する「環境主義者」は、あるアポリアを抱えている。すなわち、「環境主義者と、古式ゆかしい遺伝観の信奉者にとって、最も悩ましい現象のひとつ」とは、「裕福な専門職階級の家族の中の著しく愚鈍な子どもたちではなく、きわめて愚鈍な両親のもとに生まれ、低い文化的・物質的環境において成長した、大変優秀な子どもたちの出現」なのである(Burt 1969 : 18)。

上のような「環境主義」の立場に明確に反対するバートは、教育の選抜機能を、社会的な公正性の観点から正当化しようと図る。彼によれば、「知能テスト」とは、階級関係の維持を助長しているというよりは、階級関係を流動化し、階級間、階級内部での移動性を高めることによって、「能力を等しく持つ者」における機会の平等を実現することに寄与しうるために、十分正当化されうるのである。「知能テストの使用は、愚鈍な者や障害者をつまみだすためにではなく、それが使用されなかったとしたならば気付かれなかったであろうような能力を明らかにするために行われたのである」(Burt 1969 : 20)。

進歩主義者たちは、教育における不平等を、それが社会的な公正性に照らして許容しがたいと考えたから、既存の教育上の不平等を是正するために、「平等主義的」な手法を採用した。しかし、バートは、この進歩主義者たちが批判した教育の不平等を、それが、子どもが生得的かつ絶対的な能力上の差異に基づくものである限り、それは社会政策による介

入の対象とはなりえないということを主張する。つまり、進歩主義者の採用する「平等主義」は、子どもたちの先天的な差異に無関心であるばかりか、「有能」な子どもたちに、そうでない子どもたちとの同等の学習を強要することによって、彼らが自分に適した水準の教育を享受する機会を剥奪することになる。これは、能力に応じた教育を受けるという権利論的な観点からみて許容しがたいものである。つまり、バートによれば、既存の教育達成上の差異が、「遺伝」という不可変の実体に基づくものである限りにおいて、その不平等を受け入れることは社会的公正性の観点からみて不正とは言えず、むしろ公正性の観点から肯定されうるのである。

ただ、進歩主義者の「平等主義」を批判したバートも、彼らの補償教育政策が持つ早期教育の決定的な重要性に関しては顕著な批判を行っていない。バートにとってもまた、幼児期における教育的介入は必ずしも忌避されるべきものではないとされるのである(Burt 1969 : 20)。

教育改革をめぐる方向性は、「慎重に統制された調査」によって、まず体系的な試験がなされた結果を受けた上で決定されるべきものであり、それは決してその時期に流行している急進的な思潮や、その時々における暫定的な政治状況の影響によって断続的な変化をこうむるべきものではないとされる(Burt 1969 : 24)。この文脈において、バートが提出しているのは、教育方法を制度的にオーソライズする過程においては、そのような流動的かつ即時的な「政治性=イデオロギー性」を排除すべきであるという、以下のようなテーゼである。

必要とされているのは、会議や議論ではなく、ましてや全国的な規模の調査によって行き渡った無数の質問に対する無数の回答を、計算機が分析することでもない。そうではなくて、それぞれの新しい原理や技術を、それ自身によって、あるいはそれ自身のためにテストするための、徹底的かつ方法論的に計画された実験なのである。とりわけ、教育にとってより一般的な問題とは、[…] 一義的には、教育的な熟慮によって決定されるべきものであって、社会的、政治的な熟慮によって決定されるべきものではないのである。(Burt 1969 : 24)

バートは、このように、教育改革における、いかなる教育方法を採用すべきかという判断の基準は、実証的な実験結果の分析によって「科学的」に選択されるべきものである

とする。その「科学的」判断の結果とは一義的かつ普遍的な妥当性を備えるものである。それゆえ、その結果は、政治的、社会的な趨勢を反映しないし、同時にすべきものではないとされる。

心理学者のハンス・アイゼンクによる論考「平凡なる者による支配の勃興」もまた、バートの論考と同様、教育の選抜と差別化の機能を停止させることが、社会の秩序を維持することを困難にし公正性の喪失を招来することに対する懸念を表明する(Eysenck 1969)。

まず、アイゼンクは、教育に付託されるニーズを、個人的・社会的という水準の相違によって区別する。すなわち、全ての者が、彼の能力の限界にいたるまで教育を受けることを保障すること、これをアイゼンクは、教育への「個人的なニーズ」と呼ぶ。その一方で、社会の成員が必要とする教師、医師、技師、法律家などの専門家は、その資格を獲得するためには、長期にわたる技術的な教育と訓練を受けることが要求される。このような、社会が自らのシステムを維持するための教育への要求は、「社会的なニーズ」と呼ばれる。そして、「個人的、社会的要求の双方」を考慮に入れるならば、それらの要求を「教育に対する十分な資金と時間を投資する社会的な能力」と対照させる必要があるという(Eysenck 1969 : 34)。

つまり、その両者が互いにぶつかり合う場合には、一方の優先性を認め、それを積極的に充填することを図らなければならないということである。ここでアイゼンクが注意を促しているのは、教育には異なった水準から多様なニーズが集約されるという事態であり、教育制度上において、それらの複数のニーズは、相剋しあうポテンシャルを保有しているという条件である。

たとえば、そのような、複数のニーズの間に発生する緊張関係は、子どもに提供する教育を一種の資源と捉え、その配分をいかにするかという議論する際に顕在化するという。学業上の達成に関して、アイゼンクは「全ての子どもが A レベルに達することは不可能である。それゆえ、選抜が必要なのである」と述べる。そして、選抜の結果に応じて、教育的な資源、すなわち教育機会の配分の比率が決定されるべきなのである。彼が、IQ テストの結果による差別化の必要性を訴えるのは、教育予算が有限であるためである。「ともあれ今求められているのは、**どの政党が政権の座にあるにせよ**、すべての正当なニーズに対して、不十分な金額しか使用可能にはならないであろうという事実を認識することなのである」(Eysenck 1969 : 35、強調原文)。その資源としての予算の最適な配分を可能にするためには、それを投入することが最も効率的である子どもに充当すべきであるというのであ

る。限定的な資源の配分を最適化することは、社会的な公正性の観点からみて正当化される。アイゼンクにとっては、IQ テストなど、知能検査の結果に応じて、教育的機会の差別的配分を行うことは、上記のような社会的資源の分配の公正という観点から肯定されうるのである。

アイゼンクは、IQ テストの結果測定されうる知能が、遺伝によって規定される生得的な因子であることを主張する。彼にとっての望ましい教育形態とは、この遺伝的知能の差異に応じて、多様化された方法をもって展開されるべきものである。ゆえに、彼に従えば、現下において進行中の「補償教育」もまた、それが知能は遺伝するという事態を無視して展開された場合、それは目立った効果を生み出すことなく、むなしく失敗に帰すだろうと予測される(Eysenck 1969 : 38)

パートと同様にアイゼンクもまた、IQ テストの結果が完全に正確でないということは認識しつつも、その一定の有効性を認めている。IQ テストの使用によって、現在の段階では未だ現れていない潜在的な能力の存在を検知することができる」とされる。それによって、人材の損失を可能な限り減少させ、社会の生産性と効率性を向上させることが可能になるというのである。

アイゼンクが依拠するのは、知能テストが、「科学的」な手法によって実施されていることが生み出す普遍性への信頼である。つまり、科学的手法が生み出す客観的妥当性が、IQ テストの結果の公平性を担保しうるものとされる。

さらに、IQ テストによって、子どもたちの潜在的な能力を検知すれば、彼らのうち、「一般的能力」が発現することを、環境的な悪条件によって阻害されている子どもを識別できるとされる。IQ テストは、潜在的な能力を検知することによって、社会的なハンディキャップを背負った子どもたちを、「社会正義の否定」と言うべき状況から救い出すことができる。「IQ テストは、十分な達成を見せていない子どもたちのなかにある、未だ使用されていない才能を発見するのに役立つ」というのである(Eysenck 1969 : 40)。

アイゼンクは IQ を、生育環境によって規定されることは全くない純粋に遺伝的な決定を被る先天的因子として認識している。そして、IQ テストは、仮に劣悪な環境におかれ、その発現が阻害されているような能力をも検出しうるとされることによって、それが貧困な労働者階級の中に生きる有能な子どもたちを発見すること、および、彼らに対して適切な教育的配慮を行うことを可能にすることから、それは能力に関する社会的な公正を実現しうるものとして正当化されているのである。アイゼンクにとって IQ とは、子どもの能

力上の発達可能性を計測するための普遍的な指標であり、その信頼性は「科学的」手法によって保証されるものである。「IQ テストの使用なくしては、よりよい経済援助を受け、よりよく教育された社会の諸集団の発展は、多くの可能性ある労働者階級の子どもたちにとって閉ざされたものとなるであろう。そして、大量の「平凡な」能力の持ち主たちが、頂点へと導かれ、一方で、「優れた」才能を持つ多くの人びとは、埋もれたままに留め置かれることになる。この「平凡なる者たちの支配」は、社会的には不正義であり、国家的には災厄であり、倫理的には受け入れがたいものなのである」(Eysenck 1969 : 40)。

知能に生得的な差異が存在することを前提とする以上、劣悪な環境におかれ、その知能を潜在させている子どもと、同様の環境におかれ、生得的な知能の優秀性をもたない子どもたちを区別することなくして、一律の環境のもとに置こうとする「補償教育」概念は無効だと考えざるをえないのである。

以上のように、『黒書』に掲載されている諸論考の中には、学校教育の機能、とくにその選抜=差異化の働きに関して、さまざまな主張が混在している。コックス、ダイソン、モードらは、学校教育そのものの体系を秩序と見なし、それを規範化して擁護するために、学校の内外におけるヒエラルキーの存在を認める主張を展開する。彼らは学校を、理性を媒介とした文化の伝達を担うべき機関と見なし、そのためには学校が持つ形式的な秩序を維持するための選抜装置としての試験が必要だと訴える。このような言説は、伝統的な教養主義的な言説と、教育が、教育外の何らかの価値や目的を追求・獲得するための手段であるという考えを否定する点において共鳴しており、複線型の学校体系を擁護する論陣を展開する。一方、バートやアイゼンクらのように、社会からよせられる能力の要請に沿って人材を分配すべきであるという分業の必要性から試験の必要性を訴え、選抜機能の具現化としての複線型の学校体系を主張する、いわば産業の論理に立つ機能主義的な主張も存在している。だが、これは教育それ自体の価値を想定するというよりはむしろ、社会システムを維持するための手段として学校系統を階層的に構造化してゆくことを要請するものである。両者が、学校における選抜=差別化の機能を擁護するという点から、進歩主義への批判を展開するという論調が、『教育黒書』における枢要な軸を構成していると言えよう。

## 第5節 本章の結びにかえて：機能主義をめぐる葛藤

以上、検討を加えたように、補償教育の持つ前提のうち、子ども観における普遍主義的な平等主義であり、それに伴う学校の選抜機能を弱めていこうという動向が、激しい批判にさらされることになった。言い方を変えれば、教育が持つ「境界」を維持し作り出す機能、社会秩序を維持し強化していくような働きを軽視するべきではないという論調が生み出されてきた。『黒書』の著者たちは、子ども間の「境界」、教師・子ども間の「境界」を消去あるいは不可視化することによって、学校教育の機能を衰弱させるものが進歩主義的な教育改革だと見なしていたのである。

しかし、補償教育の二つの性格、平等主義と選抜機能を弱めようとする傾向に対する批判論が、同一の思想的背景から生じてきたものだとは断ずることは不可能である。なぜなら、それらの所論の間には、「科学的な知能検査」を経済的・社会的な合理性の観点から正当化するか否かをめぐって、重大な葛藤が存在しているからである。つまり、『黒書』における潜在的な葛藤とは、産業の高度化を目指す機能主義的な前提に対する見解の相違を内に含むものと言える。言い方を変えれば、機能主義的に「境界」を設定するか否かということに、『黒書』内部の対立があった。ライトらによって「矛盾」とされてきた『黒書』の内部の衝突とは、学校教育の体系を正当化する根拠として、経済的な要請に代表されるような、学校の外部に由来する教育に対する価値づけを認めるか否かをめぐる緊張関係と考えることができる。それは、ライトによって解釈されたように、経済的合理主義に対するリベラル・アーツを信奉する古典的な教養主義そのものの抵抗というよりはむしろ、「選別=差別化」を本旨とする学校空間の秩序体系を、学校の外部にある価値基準によって正当化するか否か、経済に対する学校の相対的な自律性を承認するか否かをめぐる対立だと捉える方がより適切である。

一方におけるバート、アイゼンクらの心理学的な観点からのIQテスト擁護論は、「職業訓練者」的な性格、すなわち機能主義的な傾向を持つものである。それに対して、コックス、ダイソン、モードらの所論は、学校空間の持つ秩序を維持することそれ自体を規範化するものである。これは、経済的な要請という外部的な規定とは自律した学校教育の規範的要素を認めるという点において、機能主義とは一線を画す言説である。この、学校における秩序の維持を自己目的的に正当化するという性格は、教養主義的な傾向を持つ論者たちにも共有されるものだ。彼らは、教育的な営為それ自体が持つ価値や卓越性を信奉して



いるために、学校教育が産業などの外部的な目的によって合理的に規定されることに対する激しい嫌悪感を表明しているのである。ただ、このような「古典的保守派」、あるいは人文主義者の論調は、『黒書』の内部においては少数派に属する。彼らにとっては、「境界」は、教養的知識の有無によって画されるものなのである。

以上のように、機能主義的な言説と、学校秩序を自己目的的に規範化する言説との間には、教育の合目的性を認めるか否か、より狭義には教育に対する機能主義的な見解を承認するか否かをめぐって大きなギャップが存在していたのである。

このように、社会認識上の重大な相剋をはらみつつも、両者は『黒書』において野合的な統一戦線を形成し、「進歩主義」を批判するという点で共闘した。それは、「進歩主義」の持つ普遍的な子ども観が平等主義と結合することによって、子どもの間に見られる先天的・後天的な差異に着目するよりはむしろ、それらの差異は、発達環境を補償的、逆進的に再整備することによって縮めることができるという考え方を持っていたことと密接に関連している。つまり、教育政策いかんによっては、子どもたちの発達環境としての「境界」はいかようにも変更することができるし、さらに言えば無化することができるという考え方を持っていたのである。

そのような「補償教育」政策は、「補償」の結果として、学校体系を平等化=単線化することを目指していた。このことは、言い方を変えれば、経済的な要請に沿う形で構成された教育という「境界」や、教養主義的な古典的なエリート教育という形で確固として維持されてきた「境界」とはまったく異なる別の「境界」のあり方を示したということを意味している。このような「境界」を否定するような平等主義に依拠する学校体系の単線化は、共に複線的な学校体系を是認する産業の高度化を目指す機能主義者と、反機能主義的な立場を維持する学校秩序の信奉者、および伝統主義的な教養エリート主義者には受け入れがたいものであった。それゆえ、その両者は、『黒書』という形で野合的な共闘の道を模索することになったのである。

以上に見てきたように、進歩主義的な教育改革に対しては、保守派のみならず、様々な方向性から多様な批判が投げかけられていた。それらの間の差異は、「学校」あるいは「学校教育」を、不変であるべき静態的秩序と捉えるかどうかという発達環境としての教育に対する見方における相違から生じてきたとすることができる。1960年代末のイングランドにおいては、発達環境、すなわち「境界」の設定の仕方をめぐって、多様な見解が百出し、容易にコンセンサスを見出せないという思想的混乱こそが、本稿が検討していこうとする

バーンステインやウィニコットのテキストが置かれる言説的状況、いわばコンテキストだと言えるであろう。

そのコンテキストは、子ども間の「境界」と、教師・子ども間の「境界」を共に無化しようとする進歩主義的教育改革に対して、経済的・市場的な価値基準をもって教育の中に「境界」を画そうとする機能主義者と、古典的な教養の有無によって教育の中に「境界」を画そうとする教養主義者の側から激しい批判が投げかけられ、そこに衝突が生じたというように要約することができるだろう。

## 補章 ピーターズら多元主義者からの「進歩主義」への批判

### 第1節 本章のはじめに

本章では、第1章で見た『黒書』とは別の仕方で、進歩主義的な教育改革に対する批判を提示した例として、リチャード・ピーターズらの論考を見ていきたい。

第1章で焦点を当てた1960年代とは、東西冷戦構造の安定化によって「政治の季節」が終わりを迎え、各国が国内経済の振興にその主力を用いるようになった時代でもあった。経済発展に伴う富の蓄積と豊かさの実現は社会的価値の多元化の原因となり、それは同時に教育への期待の多元化を惹き起こす。それは、教育論争への序曲となることが少なくない。前章においてその一端を見たが、1960年代のイングランドもその例に漏れなかった。というのも、イングランドにおいてその時代は、経済状況の変化に伴って既存の社会階層の間における勢力均衡が変動を来し、旧来の階層的な力学を反映した教育システムへの深刻な懐疑が生まれる時期でもあったからである。

教育論争とは、教育が扱う社会規範に関する対立を含む。「どういう社会を構想するか」という問いへの答えから、「どういう人間を育成することを教育の目標とするか」という問いへの答えが導き出されてくる。そうだとしたならば、教育論争は必然的に「子ども観」に関する対立を孕みこむことになる。「子ども観」に関する対立は、教育の対象とはどのようなものかという問いに対する回答の対立と言ってもよい。「子ども観」から、「子ども」に対する「大人(成人)」の関与のあり方が規定されてくる。そのように考えるならば、「子ども観」に対する対立は、大人と子どもがどのような「教育関係」を結ぶかというミクロな問いへの答えにおける衝突をも引き起こさざるをえないだろう。

60年代に至って戦後復興を成し遂げた社会において、経済成長が一定の達成を見たことによって中産階級の外延が拡張し、彼らの政治的な発言力が増大するとともに、中産階級の内部での分派が発生し、それらの分派の間での葛藤が顕在化していった。この点に関してブラウン、ハルゼーらは、19世紀から20世紀初頭にかけては、社会変動の主要な担い手は産業労働者階級であったが、「ポスト産業」社会の到来を見た今日、社会変動の帰趨を決するのは中産階級であるとした上で、以下のように述べている(Brown, Ph. ; Halsey, A. H. ; Lauder, H. ; Wells, A. S. 1997 : 148=2005 : 28. 訳文一部変更)。

経済的ナショナリズムの時代に台頭した中産階級は、福祉と雇用保障、〔中等教育の〕コンプリヘンシヴ化と義務教育以後の教育機会の拡大の恩恵を最大限に享受した。戦後の長期間にわたって、教育社会学にとって階級対立や不平等の問題といえば、それは労働者階級の教育へのアクセスや機会の問題を意味していた。しかし、今日にあっては、階級間の軋轢は、ネオ・マルクス主義者が予言したような、労働者階級による教育への抵抗から生じているのではなく、地位の安定を脅かされている中産階級の排他的行動に起因している。

各階層分派が持つ教育へのニーズが同一のものではありえなくなった以上、教育システムそのものが、既に自明性を失っていた国家的な権威に対する確信によって支えられるものではなくなりつつあった。それゆえに、教育の正統性を調達するに際しては、そのような新たな政治勢力の複数の分派に分有される価値観の多元性が惹き起こす葛藤が常に伏在するようになっていたのである。グリーンによれば、西欧諸国において、国民の中における多様性と文化的な多元性の増大が認識されるに伴って、「どのような市民を学校で形成すべきなのか」といった問題についての不確実性の高まりが認識されつつあった(グリーン 2000 : 188f.)。教育における、あるいは教育をめぐる「境界」をどのように設定するかに関して、全国民的なコンセンサスを得ることは絶望的に困難になっていたのである。

経済復興が成し遂げられたことによるマクロ経済の余力の蓄積は、その拡大された資源をどのように国民に分配するかという「分配の正義」への関心と呼び覚ます。教育の次元で言い換えれば、教育の不平等をどう解消していくのかという教育資源の分配の公正への問いが、以前にもまして前面化してくるということである。ジェンクスらによれば、戦後の経済・社会の復興によって、絶対的な貧困は徐々に解消され、不可視化されていった。そのような中で、貧困や、それをもたらすとされた「無知」は、「相対的な状態」と見なされるようになった。この「相対的」な貧困・欠乏の縮小を目指す努力が、政策という形で実施への日程に上ったのが 1960 年代における政治状況の特色であると言えるであろう。ジェンクスらは、この点について以下のように述べている(ジェンクスほか 1978 : 17)。

1960 年代の貧困への戦いでは、その基本的戦略は、職に就く者、競争場面にはいる者には、それ相応の能力を賦与してやろうというのであった。つまり、教育に重点を

置くやり方である。人々はこう考えた。学校が少国民の知的能力を平等化してやれば、おとなになってからその労働市場での力も同じく等しくなるだろうと。

ジェンクスらの言及は、直接的にはイングランドに対して向けられたものではない。しかしながら、世界大戦を経験し、その痛手からの復興を実現しようとする西欧諸国には、等しく共有される問題意識であったと言えるであろう。というのも、イングランドにおいても、戦後の教育改革をめぐる論争は、つねに教育の不平等について戦わされたという経緯があるし、実際の教育改革もまた、そのような不平等を解消することを目指して行われたからである。「少国民」、すなわち「子ども」に対する働きかけによって、「貧困への闘い」という国家的な課題を解決することが目指されていたのである。言い方を変えれば、教育によって、教育をとりまく「境界」を無化しようすることが目指されたのがまさしく 1960 年代だったのである。

## 第 2 節 戦後イングランドにおける進歩主義的教育改革とそれをめぐる論争の勃発

イングランドにおいて、教育の不平等の最たるものと見なされていたのは、中等教育である。イングランドの中等教育は、グラマー・スクール、セカンダリー・モダン・スクール、テクニカル・スクールの三系統に分かれる「分岐型」の体系を持つものであり、大学への進学機会は、公立のグラマー・スクールと、私立のパブリック・スクールの卒業生に事実上限定されていた。そのため、中等教育を普遍化するというバトラー教育法(1944 年)の理念は、1960 年代の初頭においてははまだ具現化されてはいなかった。中等教育を普遍化するという目標を実現するため、公立グラマー・スクールの廃止を含む中等教育の一元化、および初等学校を卒業する 11 歳の時点において実施されていた、進学する中等学校の振り分けを行う基準となる「イレブン・プラス試験」の廃止を求める声が高まった。この動きに応ずる形で、1964 年に成立した労働党政権(ハロルド・ウィルソン首班)が進めたのが、三つに分岐していた中等学校を「コンプリヘンシヴ・スクール」という総合制中等学校に一元化するという政策であった(Lawson; Silver 1973 : 439=2007 : 526)。そして、中等教育以降に見られる学力の格差を根本的に解消するため、幼児期の教育を拡充する試みが、前後して打ち出されることになるのである<sup>3</sup>。

1966年10月、当時の教育科学大臣クロスランドに対して中央教育審議会が提出した答申「児童と初等学校」(通称・プラウデン報告)は、さまざまな点において、それ以前のイングランドの幼児教育のあり方に対する批判的な主張を含むものであったことは既に見た通りである。

プラウデン報告は、就学前教育(幼児教育)の重要性を強調している。そこにおいて、幼児教育は、補償教育政策の一環として認識されていた。補償教育政策は、プラウデン報告が提出される以前、既にアメリカにおいて実行に移されていたものである。それは、1960年代の後半、民主党のジョンソン政権下において、貧困層の集中する地域に対して、手厚い教育活動を施す形で行われていた(黒崎 1989 : 23ff.)。

さて、このような補償教育政策は、次のような特徴を持つ。まず、貧困の根絶のためには、貧しい家庭の子どもたちをその困窮した状態から脱却させなければならない。しかし、彼らが貧困から脱出できない主な原因は、「基本的な知的能力の獲得」がなされないことに帰せられる。したがって、この状況を打開する最善の策は「教育改革」である。すなわち、貧しい家庭の子どもたちは、両親から必要な能力を獲得する機会を与えられることが少ないために、それを学校が「補う」必要があるとされるのである。黒崎勲によれば、補償教育政策は、不平等、換言すれば欠乏状態の主たる原因を、その成員における「教育」の欠陥に置き、そのような状況を、政策手段としての「学校教育」によって補填すべきであるとするのである(黒崎 1989)。

これと同様に、プラウデン報告においても、幼児期の教育が決定的に重要であるゆえに、この学習に適切な期間に、家庭および教育施設において満足な教育環境に置かれていない幼児は積極的な補償教育政策の恩恵を受けるべきだとされているのである。

以上のような、プラウデン報告に見られる政策案として画期的とされるのが、「教育的優先地域(EPA)」が設定されたことと、その地域に対し優先的に人材や予算の投入をしていくという「積極的差別化 positive discrimination」が導入されたことであった。プラウデン報告における「教育的優先地域(EPA)」は、「すべての児童に利益をもたらさうような経験に満ちた、まったく正常な立派な初等学校」を、教育上何よりもまず必要とするような貧しい地域のことであり、この問題を解決するために必要なことは「教育資源の新たな配分」であると見なされたのであった(Lawson; Silver 1973 : 453=2007 : 542)。この「補償教育」的な傾向が、プラウデン報告の持つ第一の特色である。

さらに、プラウデン報告は教育方法についても特徴的な勧告を行っている。それは、「進

歩主義」的な教育方法を、幼児教育や初等教育において採用すべきであるというものである。すなわち、プラウデン報告が提起したカリキュラム案は、「大人の経験にしたがって組織された知識の集合体である教科の影響を制限し、子ども自身のより直接的な経験にもとづく学習を志向する」ような性格、すなわち、経験主義的なカリキュラムに接近するようなものであった(Aldrich 1996 : 33=2001 : 58)。プラウデン報告書の持つ、子どもの自発的な参加を促す発見学習を重視する子ども中心主義的な性格は、アメリカのジャーナリスト、シルバーマンの著書『教室の危機』によって紹介されることになる。当該書において、シルバーマンは、プラウデン報告の内容と、その理念に則ったイングランドの幼児学校における「インフォーマル・エデュケーション」の試みを、「英国の新しい実験」と名付けて紹介した(シルバーマン 1973)。本書はアメリカ国内でベストセラーになるなど、大きな反響を呼び、プラウデン報告は、イングランドの内外において、広く知られることとなった。

オールドリッチによれば、そのような進歩主義を再興させようという動きを押しとどめるきっかけとなったのが、『教育黒書』第1巻と『プラウデン報告への視座』という2冊の書籍が刊行されたことであった<sup>4</sup>。というのも、その2冊が、「初等教育のカリキュラムのすべてが疑問に付され、あらためて教科を強調する方向へと道を開く画期」となったからである(Aldrich 1996 : 33=2001 : 59)。このことは、既に第1章で見たとおりである。

その背景には、学生運動の激化に象徴されるような、イングランド社会の全般を覆っていた社会的な混乱があった。菅野芳彦は、この点について次のように述べている(菅野 1978 : 275)。

1968年、69年に学生運動がさかんになり、いわゆる”Student Power”が”Pupil Power”にまで拮がってくると、伝統派は、この教育の無政府状態を生み出した根源がリベラリズムにありと断じ、学園騒動など全然考えられなかった旧体制の学校体系の復活を叫び、コンプリヘンシヴ化再編の動向に強く抗議したのである。この「伝統派による」保守勢力の巻き返し(労働党政府の教育・科学相のショートは、こう非難した。)を非常に大胆にしかも露骨に訴え、文書にしてこれを全国会議員そのほか関係者に送付したのが「教育黒書(Black Paper) I . II . III、1969」である。

ここでの問題提起においては、「リベラリズム」と、それにもとづくコンプリヘンシヴ化改革に対する批判が共有され、イングランド最大の「教育危機」が声高に主張されたの

である。

以上のように、『教育黒書』、そして『プラウデン報告への視座』が喚起した論争は、1970年前後におけるこのような保守的世論への回帰、揺り戻しを誘発したものとして注目に値するであろう。グリーンによれば、イングランドの教育政策は「進歩的多元主義と多文化主義の間」を動揺し、その後に「右派の『小イギリス』的反動と文化的『復古』」が続くのであるが(グリーン 2000: 188f.)、本章で扱う一連の論争の発端は、このような文化的「復古」への揺れ動きの中に位置づけられるものである。

本章は、プラウデン報告における教育改革案の持つ二つの傾向、補償教育的な傾向と、子ども中心主義的な進歩主義教育を推奨する傾向のうち、後者に対する批判を対象とする<sup>5</sup>。この後者の批判を多く収めたのが上述の『プラウデン報告への視座』にほかならない。

本章では、まず、第3節において、ピーターズの編著『プラウデン報告への視座』に掲載されている進歩主義教育に対する批判を含むいくつかの論考を検討し、その主張の様相を見る。その上で、第4節において、同時期に展開された進歩主義教育に対する批判的な論調の中においてピーターズらが占める位置の独自性について述べる。

### 第3節 多元主義的立場からのイデオロギー批判：『プラウデン報告への視座』の分析

さて、『教育黒書』における進歩主義に対する批判は、第1章で見たように、その「ロマン主義的」な「平等主義」が学校の秩序を崩壊に導くと主張するものであった。それに対して、教育哲学者のリチャード・ピーターズ(1919-2011)によって編まれた『プラウデン報告への視座』は、進歩主義に対しては否定的な立場を採りつつも、『黒書』に対してもまた批判的な立場を採っている(Peters(ed.) 1969)。

編者であるピーターズは、1963年、ロンドン大学教育学研究所教授に就任し、教育哲学者として既に地歩を確立していた人物である。宮寺<sup>あきお</sup>晃夫が指摘するように、ピーターズは、外在的な目的を目指す教育は、本来の「教育」に値しないとし、対外的な自律性 autonomy をそなえた、教育に内在的な価値の追求を目指す「規範的教育哲学」の構想を進めていたのである(宮寺 1997)。ただ、彼にとっては、この教育内在的な価値とは、それに関するさまざまな立場の相違そのものを議論の対象として組み込む多元的な pluralistic ものと考えられていた(二宮 2004)。このようなピーターズの基本的な立場は、本章で詳細に分析され



る彼の編著『プラウデン報告への視座』にもくっきりと見出すことができるということが、やがて判明するだろう。

1969年のピーターズによる論考「イデオロギーと無知の過剰」は、『黒書』に対する彼の姿勢を端的に示すものである(Peters 1969a)。この論考によれば、「進歩主義運動」はイングランドに熱狂をもたらした。ただ、彼は、『黒書』による進歩主義批判にも否定的な立場をとる。ピーターズは、「教育に関する議論は、イデオロギーと無知の結合によって特徴づけられ続けなければならないのであろうか」と問いを發した上で、「黒書の攻撃は、我々が大いに無知である領域において、光ではなく熱を生み出すものであるようだ」と述べ、進歩主義と同様、『黒書』もまた、過剰な熱狂を生じさせるような性格を持っているとする。そのような『黒書』による進歩主義批判は「時代錯誤」的なものである。「真の教育的問題に立ち向かう」ために必要とされるのは、「より明晰な頭脳と、より確かな情報」による、現在の進歩主義的教育改革への建設的な考察であって、それへの批判を試みる際には、(ある別の)イデオロギーをぶつけて行おうとするのは適切ではない。つまりピーターズは、進歩主義にせよそれへの批判にせよ、その主張が感情的なイデオロギーとして主張され、ぶつかり合うことの不毛さを指弾するのである。

以上のような編者ピーターズの認識の下に編まれた本書に収録された諸論考は、プラウデン報告の前提する「子ども」観が、「社会的」な要因に対する認識を欠如させていることに対して、哲学、心理学、社会学など複数のパラダイムの視座から批判的な検討を加えるものとなっている。本書の冒頭に書かれたピーターズ論文「”教育の認識哲学”：その建設的批判」において、「発達」、「自己の方向付け」、「知識の非区分化」、「教師の役割」など、プラウデン報告の中で重要な位置を占める概念に関して分析的な検討を加えており、本論文は本書全体の基調をなすものであると言える(Peters 1969b)。

当該論文の冒頭においてピーターズは、プラウデン報告に代表されるような教育改革案が、現在までの歴史的経緯を踏まえないで作成されていることを指摘する。彼は、「プラウデン報告の出現とともに起こったこと」とは、「教育の状況の他の諸相に関わるしかるべき説明がなされ」ず、「著しく一面的で、誤解を生みやすい信念の一群が現れ」たことだと指摘するのである。

プラウデン報告書は、教育をめぐるさまざまな概念に対する詳細な検討を含むものであるが、ピーターズはそれらの概念が、社会的な視点、歴史的な視点を欠如させたものであるために、それらがより公共的な議論の場にふさわしいようなテーマにはなりえないと述

べる。そのような概念に基づく言説は、それが自己完結しているがために、建設的な批判を受け付けられず、誤っていたとしてもそれを認められないような閉鎖性のために、それらの概念の価値を信奉する一部の集団のみによって独占的に語られるようなドグマと化していく危険性があることに彼は警鐘を鳴らすのである。

ところで、ピーターズが抱く社会のイメージとは「多元的」なものである。彼は、統一的な理想や信念が、その成員にあまねく共有されるという事態が成立しえないことこそが多元社会の一つの特徴だと認識しているのである(Peters 1969b : 6f. )。ここにおいて、プラウデン報告に見られる教育に対する認識と、ピーターズの教育観との間の緊張関係が露わとなる。一方において、プラウデン報告の提示する教育改革案は、まず「理想」を掲げ、それを目標として、それを実現するための計画を柱とするものである。しかし、他方において、ピーターズが想定するような社会的な状況の多元性を認識するなら、そのような「理想」は、社会変革の指標として有効に機能することは困難であるとの結論に至らざるをえない。というのもピーターズによれば、そのような教育的な「理想」とは、そのような多元的社会においては、それを許容できない人々にとっては「イデオロギー」として現れざるをえないというのである<sup>6</sup>。例えば、「発達」や、子どもにとっての「必要性」などという語彙は往々にして「我々の価値判断を、半科学的な服で飾り立てる」ことを帰結するという(Peters 1969b : 8)。

ピーターズによれば、このような脱社会化されることによって普遍化、規範化された「認識的な教育哲学」は、教育が「万能薬」であるという信念を増長させる。それは、教育改革することによって総体的な社会変革を遂行することができるという信念であるが、これは現在に至ってはもはや無効なイデオロギーにすぎない。

ピーターズによれば、教育改革の指針はそのような独善的な「イデオロギー」としてではなく、子どもの発達研究に即した「新しいアプローチ」によって提示されるべきである。そのアプローチにおいては、意識の発達のあり方とその中に本来備わっている価値とが、幼い子どもたちの学習過程に関する事実と、より緊密に結びつけられるのである(Peters 1969b : 5)。

この「新しいアプローチ」に関するピーターズの認識は、「知識の非区分化」という概念に対する批判に明確に窺われる。彼によれば、プラウデン報告は「知識」をはっきりと区分することはできないという見方に基づくカリキュラムを提案しているが、ピーターズによれば、このような思考の区分を軽視したり、否定したりすることは、非科学的な思考法

をもたらす危険性を生み出す。「実際、我々の文明の偉大な達成のひとつは、異なった思考形式に含まれる諸概念の類型と真実の基準を、徐々に分離し、それを明晰にしてきたということである」(Peters 1969b : 14)。科学的思考の精緻化が、知識を区分し、細分化することによってもたらされた以上、その区分に基づく知識の構造をカリキュラムに導入しないことは、カリキュラムの科学的な信頼性を著しく失わせることになるというのである。また、このような区分に従った思考方法は、倫理的な判断を行う際にも必要とされるものであるという。したがって、「道徳的に判断をしてみても、もし我々自身が事実をより熟知する目的で科学を使用しなかったとするなら、我々は愚かだということになるだろう」(Peters 1969b : 14)。

以上のように、教育的な概念や、その応用をいかにするべきかという議論に関しては、経験的な実験による科学的な検証が必要とされることをピーターズは主張する。このような彼の認識の背景には、経験による科学的手法は、より一般的な基準のみならず、かつカリキュラムの多様性をも考慮に入れることができるために、幅広い思想的文脈を持つ人びとにとっても、必要ならば彼らが公共的な場において、その科学的手法に対する批判的検討を行うことが可能になるだろうという展望がある(Peters 1969b : 17)。というのも、彼の認識によれば「我が国の教育システムは、高度の流動的状态にある」からであり、「カリキュラムはどこにあっても論争的であるし、教授方法は常に疑問符を突き付けられ、それらの有効性に関する確立された知識が欠如していることは、真剣な教育学部の学生にとっては明らかになりつつある」というような状況におかれているからだ(Peters 1969b : 19)。教育方法やカリキュラムのあり方が論争的となるような状況の下においては、それらの有効性がいかほどのものであるかに関して、「科学的」な検証が不断に加えられる必要がある。その上で、その検証の結果を、独善的なドグマに陥らせることなく、多様化された文脈において適宜再検討していくことが求められているというのである。

ピーターズは、ブラウデン報告が依拠する概念が、社会の多元性を等閑視した「イデオロギー」的な性格を持っているとして批判を加えた。ピーターズにとって、「イデオロギー」による教育改革に対置されるべきものは、「科学」的アプローチによる改革であった。というのも、「科学」的アプローチの結果は、議論の対象として公共的な検証に開かれたものであるために、教育論争が頻発するような多元的な社会状況に相応しいものであると考えられたからである。

上述のピーターズに見られるような認識は、ロバート・ディアデンの論考「初等教育の

諸目的」にも見出せる(Dearden 1969)。そこにおいて、ディアデンは、プラウデン報告における最も重要な概念として、子どもの「自律性」を採り上げ、それに対して批判的な検討を加える。

ディアデンによれば、「最広義における教育」は「人間的な生活の中で、価値あるものを理解し、それを称賛することへと人びとを導く学習の諸過程」を意味する。その点において、教育とは「評価的な概念」であるという(Dearden 1969 : 26)。つまりディアデンによれば、教育は必然的に価値判断に関与する諸概念、すなわち評価的な語彙を作り出さざるをえない。ここにおいて、ディアデンは教育をめぐる今日的なアポリアを、二つ見出す。第一に、教育が必然的に価値を扱わざるをえないようなカテゴリーを含むものである一方、そのような価値的なカテゴリーを、教育によって教え込む *indoctrinate* することが、子どもの自律性を阻害しかねないという点である。そして第二に、その子どもの身に付けた価値規範が、教師と生徒というような非対称の教育関係の中においては、十分に実践に移すことができないという点である。これらのアポリアを考察するにあたって、ディアデンが前提とするのは、今日における教育をめぐる概念や価値観が極めて論争的なものであるということである。彼によれば、教育は本質的に人間の生活における「価値あるもの」を理解したり称賛したりすることを学ぶことを含んでいる。だが、その「価値あるもの」がいかなるものであるかに関しては、際限のない論争が繰り広げられる。というのも、現代社会においては、かつての宗教のように、万人に妥当する統一的な価値観の体系は存立しえず、それゆえ、価値観は多元的なものにならざるをえないからである。したがって、教育をめぐる議論が同一の理念のもとに収斂されるような事態を想い描くことは、いまや極めて困難と言わざるをえないのである。

以上のような教育をめぐる状況をディアデンは、ピーターズと同様に「多元化」の様相のもとに捉える。彼によれば、多元化された社会に生きる我々にとっては、さまざまな価値づけされた諸行動から、自らが選択を行ってそれらを「結合」するようなライフスタイルの構築が求められている(Dearden 1969 : 31)。

以上の帰結として、ディアデンは、プラウデン報告が提出する教育の「目的」という概念とは、それ自体ひとつの価値判断を含んだ立場の表明であるが、それが価値である以上、現在の多元的社会においては、それは他の諸価値との緊張関係の中に置かれており、その意味では決して普遍的な妥当性を備えているものではないという。以上のように、ディアデンは、多元化された状況下における教育が再帰的な評価とそれに基づく選択を許容しな

い価値的カテゴリーによってのみ構想されることの誤りを、ピーターズときわめて近い立場から指摘し、批判しているのである。

ピーターズやディアデンが、プラウデン報告の持つ社会認識について批判的な検討を行った一方で、その心理学的な諸前提について検討を加えるのは、ブライアン・フォスの論考「児童心理学の他の側面」である(Foss 1969)。フォスがまず指摘するのは、プラウデン報告に散見される過度の観念性である。フォスは、プラウデン報告が、経験的手法による心理学的なエビデンスを全く考慮に入れていないと指摘する(Foss 1969 : 42)。さらに、プラウデン報告が、社会的な視点を欠いていることが批判される。プラウデン報告における心理学的な記述には、「発達」に関する言葉が頻繁に使用される一方で、「教授」や「学習」に関する叙述はほとんど見出せない。くわえて、それらの記述が専ら乳幼児期に関するものとなっている。この二つの特徴によって、プラウデン報告は「社会的圧力」に関する言及を全く欠落させることとなる。フォスによれば、プラウデン報告の欠点は、「環境的な影響」および「社会的動機づけの要素」を軽視していることに集約される(Foss 1969 : 54)。これらの欠点によって、子どもの心理的・内面的な側面が強調され、それに対して教師は全く介入する手段をもたないという帰結が導かれるのである。このような批判は、ひとりフォスにのみ見られるものではない。同様の視点はライオネル・エルヴィンの論考にも窺うことができる。

心理学者であるエルヴィンの論考「社会と教師の積極的役割」は、まず、フォスらと同様に、プラウデン報告が社会認識を欠落させていることを批判する(Elvin 1969)。彼は、プラウデン報告が、教育を「自然な成長」として捉えており、その「自然」という概念に関する分析が欠けていることを指摘する。そこには、両親や教師、社会の選択的作用によって「発達を促される」側面も存在するはずであるが、これらの面に対するプラウデン報告の記述は全く不十分である。心理学的な観点からするならば、プラウデン報告は、異なる種類の学習を区別していないこと、遊びや「発見」といった概念が学習に対してどのような関係を持つのかについての説明が素朴にすぎること、学習に関する言及を含まないピアジェの理論につよく依拠していることのために批判されなければならない(Elvin 1969 : 84)。プラウデン報告は、その社会的な視点を欠落させることによって、「教師と社会の積極的役割」を等閑に付したとされるのである。エルヴィンの見るところでは、このような教師の役割に対する軽視は、「古式ゆかしい権威主義に対する闘い」によって導かれたものである。プラウデン報告は、権威主義的、形式主義的な教師像を批判しようとする

あまり、それに呪縛され、それへの嫌悪感が教師の存在そのものへの懷疑を生み出し、教師の積極的な役割を記述することができなかつたと見なされるのである。

エルヴィンが指摘する、プラウデン報告のもう一つの欠点は、それが「基準」に関して十分な議論を行っていない点である。それが端的に見てとれるのが「言葉づかいの基準」に関してである。彼によれば、「初等教育における英語教育に関する節で、本報告書は、形式的教育に対する闘いの影響下に」とあるとされ、そうした性格が、教師によってなされる、標準確立的 *normative* な行為に関する言及は、まったくと言ってよいほど存在しない。プラウデン報告では、「良い話し言葉」のテストは、「それが使用される文脈の中で、その特定の使用が効果的であるか否か」を判定するべきものとされており、そこにおいては、その言葉づかいが、「ある『規則』に従っているか否か」には関心が払われていない。このように、エルヴィンによれば、プラウデン報告は、教師の役割を積極的に捉えることに失敗したことによって、「本来ならば教師が担うべき」ところの「基準」や「規則」を子どもに学習させる過程の意義を十分に把握することができなかつたのである。エルヴィンにとっては、「社会性」とは、「基準」や「規則」を内面化したことの産物であるのだが、プラウデン報告は、規範を内面化する過程、すなわち社会化の過程を、教師による子どもへの強制的な介入だと見なして批判してしまったために論じることができなくなってしまった。そのためプラウデン報告は、内在的かつ自己目的的な展開としての「発達」に回収されない「学習」の持つ機能的な側面についての記述を一切捨象せざるをえなくなってしまったのである。このようなプラウデン報告に対する批判は、エルヴィンの以下のような言明にはっきり読み取ることができる。「何らかの振る舞いが、その他の振る舞いと同様に良いということを示唆することは、学校の仕事ではない。したがって、良い振る舞いや行為の基準を促進することが、学校の仕事なのである」(Elvin 1969 : 92)。エルヴィンにとっては、「プライマリー・スクールはひとつのものから他のものへの推移が発生する場所」であり、これは、「教師が、幼児を『学習環境』に置くためではなく、積極的に、我々が幼児に伝えたいと望む諸基準を伝達するために、ますます行為する」ということを意味するのである。

## 第4節 「補償教育」論争の中におけるピーターズらの独自性

ここで、本章の以上までの議論を整理し、プラウデン報告をめぐる一連の論争におけるピーターズらの独自性を明らかにするために、「補償教育」政策に対する何人かの論者によ

る批判を類型化するための一つの補助線として、ウィリアムズによる教育の目的をいかに正統化するかという主張の三つの類型、すなわち、「公教育論者 public educator」、「職業訓練者 industrial trainer」、「古式ゆかしい人文主義者 old humanist」を導入してみよう(Williams 1961=1983)。ウィリアムズによれば、イングランドのカリキュラムの様式は、この三つの集団の間に形成される妥協の産物であり続けてきた。このウィリアムズの三つの類型を、ここで導入するのは、ウィッティが指摘するように、19世紀に端を発するこれら三つの分派は、20世紀に至っても、重要な局面において度重なる再検討の対象となっているという点において、いまだにアクチュアリティを有する概念区分だと思われるためである(Whitty 1985 : 113f. =2009 : 198)。

まず、ウィリアムズは、19世紀以降のイングランドの教育史を回顧する中で、そこにおける産業と民主主義の発展が、教育再編の主たる要因であったと述べる。

それを踏まえ、産業発展の要素を重視して、経済的な要求に従う社会的な性格を持った個人を要請するという職業教育として、教育の目的を正当化する論者は「職業訓練者」と呼ばれる。次に、民主主義の一般的な発展に共感を寄せ、そのための不可避の前提として教育の普遍化を主張する論者は「公教育論者」、それに対し、古典的なリベラル・アーツのなかに「人間的・精神的な健全性」の拠り所を見出す教養主義的な論者は「古式ゆかしい人文主義者」と呼ばれる。「古式ゆかしい人文主義者」は、教育は、実用的な利益を追求する職業教育以上の価値を有すると主張する点で「職業訓練者」と対立し、その一方、伝統的な教養教育が、民主的な平等主義によって「大衆」へと拡大することによって卑俗化することを嫌悪する点で「公教育論者」と対立するとされるのである(Williams 1961 : 140-143=1983 : 127-129)。

このウィリアムズによる三つの分派を踏まえつつ、デールは、1970年代末以降のサッチャー政権下における保守党内における教育論の類型を、五つに分類している(Dale 1983)。第一は、「職業訓練者」であり、ウィリアムズによる分類を継承したものである。教育の持つ最も重要な機能を、経済的要求を充足するための職業的能力の養成におく論者である。その主旨から、必然的に教育の選抜機能への要請が導かれ、彼らは複線型の学校体系を擁護する。人材を開発することをその目的とする機能主義的な思想を抱く論者と言ってよいであろう。国家は、教育の適切な提供者かつ統制者であるという思想を持つ点において、後述の「民営化論者」と対立する。

第二は、「古典的保守派 old Tory」であり、この論者は伝統的・保守的な価値が現在も支

配的であるという信念を共有している。その特徴は「慈悲深いパターナリズム」の擁護と、「支配的な少数者の中に、政治的な英知が存在する」という信念であるとされる。

第三は、「ナショナル・ポピュリスト」である。国民の広範な支持による政治的ダイナミクスの創出を目指すものであり、そのために「一般大衆」の「本能的な感覚」への訴えを多用する。古典的保守派との比較では、少数の支配層の存在を認めない点において対照的であり、前述の『黒書』への協力者はこの派に属するとされる。その手法には、本質的に排他性が存している。

第四は「道德請負人 *moral entrepreneur*」たちである。彼らは、特定の道德性のため、あるいはそのような道德性を掘り崩す非道德性への「闘い」の核心に教育を位置づけるものとして定義される。

そして第五が「民営化論者 *privatiser*」である。この論者は、福祉国家の廃止を訴え、それを市場におけるサービス提供への解消を図る。

上記のウィリアムズの3類型、デールの5類型を分析視角として採用して、前章で検討した『黒書』の諸論考を、いくつかのカテゴリーに分類しようとするならば、そこにおける潜在的な葛藤とは、ウィリアムズにおける「職業訓練者」的な見解をめぐる対立を内に含むものと見なすことができるだろう。それは、デールの術語を援用すれば、「職業訓練者」と「古典的保守派」、あるいは「職業訓練者」と「道德請負人」との相剋とも換言できる<sup>7</sup>。

例えば、『黒書』における心理学的な立場からのIQテスト擁護論は、「職業訓練者」的な性格、すなわち機能主義的な傾向を持つものである。それに対して、学校空間の秩序を維持すること自体を規範化するような主張を展開した論者もいる。これは、経済的な要請からは自律した学校教育の規範的要素を認めるという点において、機能主義とは一線を画する言説である。学校における秩序維持を自己目的的に正当化するという性格は、教養主義的な傾向を持つ論者たちにも共有されるものであった<sup>8</sup>。以上のような、機能主義的な言説と、学校秩序を自己目的的に規範化する言説との間には、教育の外部にある価値観に対する合目的性を認めるか否か、より狭義には教育に対する機能主義的な見解を認めるか否かをめぐって、重大なギャップが存在していたのである<sup>9</sup>。

このように、両者の野合は、進歩主義の持つ普遍的な子ども観が平等主義と結合することによって、子どもの間に見られる先天的・後天的な差異に着目するよりむしろ、それらの差異を、教育環境を再整備することによって縮小できるという補償教育政策と密接に関連していたために成し遂げられたと言えるだろう。



それに対して、ピーターズらは、『黒書』に見られるいくつかのグループと、それが批判する進歩主義陣営の両者が生み出す言説群が、公共的な議論へと開かれていく可能性を持つか否かを検討する。この目論見は、言説そのものが「社会」に対する認識を含むか、あるいはその社会認識が有効であるか否かという問題に取り組むのみならず、その言説が、社会システムの内部においていかに機能するかという、言説それ自体の社会的意義についての考察の試みでもある。

『プラウデン報告への視座』に収められた論考の著者たちは、進歩主義的な教育改革を主導する言説が、「社会」を認識しえない性格を含み持っていることを指摘した。それは、学校内部、あるいは学校を取り巻く社会空間に内在する「社会的関係」の多元性(すなわち「境界」の多元性、あるいは複数性)を認識しえないという事態を生み出す。このような、特定の社会認識を意図的に排除する言説は、多元的社会においては「イデオロギー」的性格(ピーターズ)を持つものとならざるをえない。そして、この「イデオロギー」的性格は、同様に、『黒書』に掲載された諸論考が持つ「不寛容性」においても見出されるものなのである。このような認識に立つ『視座』の論者には、多元社会において、教育に関する議論が、イデオロギー的論争へと転落することを回避しつつ、公共的な議論として活性化してゆくためには、「科学的」な論じ方を採用すべきであるとする論者が多数を占めている。ピーターズらにとっては、進歩主義的な教育改革も、それを批判する『黒書』も、共に「反科学的」な性格を持つという点では同様なのであり、それゆえ両者は開かれた議論を許容することができず、その点において非公共的なものだと見なされるのである<sup>10</sup>。『黒書』の著者たちとピーターズを区別するのは、まさにこの言説の背後に存在する思想的な前提が、そもそもパブリックな場での議論の対象となりうるのかどうかに対する認識の相違と言える。ピーターズは、教育言説は、そのような言説の背後に存在する不可視の思想的バックグラウンドを反省的に捉えうる論理を内在化させない限り、その教育言説は単なるドグマに陥る危険性が高いことを指摘したと言えるのである。

## 第5節 本章の結びにかえて

以上のように、ピーターズは、プラウデン報告における「境界」の無化も、それを批判する側の「境界」の擁護も、主張の内容は違えどそれらの主張が「科学的」な根拠に基づかない空論どうしのぶつかり合いになっていることを批判した。

本章全体で検証してきたように、進歩主義に対する批判の拠り所は必ずしも一様であるわけではない。本章で扱われたプラウデン報告の思想は、やがて、1980年代のマーガレット・サッチャー首班の保守党政権下における教育再編の渦中に巻き込まれていくことになるが、同様に、サッチャー時代の教育改革の方向性を、「新自由主義 neoliberalism」の名のもとに批判するにせよ、それに対する批判の論拠もまた一様ではありえない。仮に進歩主義的な立場からそれを批判するにしても、批判の対象と自らの拠って立つ思想的基盤の位置価に対する自覚的な反省なくしては、それによって巻き起こされる論争もまた不毛なものにならざるをえないはずである。

次章で登場するバーンスティンにおける基本的姿勢は、発達環境としての学校教育を批判する際の拠り所が、どのような歴史的、社会的経緯の中で形成されてきたのか(すなわち、「境界」が生成されるプロセス)の力学について、反省を促すものである。それでは、次章では、バーンスティンが、これまで取り上げてきたような進歩主義的教育改革をめぐる論争の中で、具体的にどのような発言を行ったのかを検討していくことにしたい。

## 第2章 バーンステインによる「補償教育」批判：1960年代イングランドの就学前教育に対する社会学的分析としての

### 第1節 1960年代イングランドの就学前教育における「補償教育」政策

1960年代のイングランドにおいて、教育制度上における最大の変化は、労働党政権下で進められた「コンプリヘンシヴ(総合制)化」と言われる中等教育の一元化の試み、中等教育内での「境界」の無化であったことは、前章までの行論において、既に見たとおりである。その教育改革の試みは、教育の不平等を是正することを目指して始められたものであった。さらに、中等教育以降の学力格差を根本的に解消するために、幼児教育を拡充することが図られた。中等教育の改革と並行して、初等教育の改革、および就学前の教育の改革が企てられたのである。これらの改革はいずれも、学校の外部にある「境界」を無化するためには、学校間における「境界」だけでなく、学校の内部における「境界」も無化する必要があるという考え方に基づいて進められようとしていた。

戦後イングランドにおける学校教育体系の大枠を決定したと言われる1944年のバトラー教育法においては、幼児学校を能力別に編成することが認められており、これが、既に法の施行後、早い段階から批判の対象となっていたということは、第1章において、既に述べた通りである(Whitbread 1972 : 118=1992 : 161)。

そのような中で、第1章、補章において見たように、主に労働者階級の幼児を対象とした就学前教育を拡充することを、初めて政策として提案したのが、1966年10月、時のウィルソン労働党政権の教育科学大臣・クロスランドに対して、イングランド中央教育審議会が提出した答申「子どもと初等学校」(通称・プラウデン報告)であった。

プラウデン報告は、社会的に恵まれない環境にある子どもたちに言語能力の遅滞が見られることを指摘して、これを回復させるためには、可能な限り早期からの幼児教育を施すことが必要であると結論づけている。つまり、そこでは、「初等カリキュラムとその教育方法を拡張すること」が提言されていたのである(Aldrich 1996 : 33=2001 : 59)。

黒崎勲は、「社会の諸集団において、実現している能力に格差がみられるならば、その格差は各集団のおかれている社会的・経済的背景に起因するものという前提」に立ち、こ

の格差を解消するために、当該の諸集団とその成員に対して、その環境の劣悪さに比例させて傾斜的・優先的に教育サービスを分配する政策を、「補償教育政策」と呼んでいる(黒崎 1989 : 25)。プラウデン報告が提起したのは、まさに黒崎の言うところの「補償教育政策」であった。

黒崎によれば、「補償教育政策」は、以下のような前提を持つ。まず、貧困を根絶させるためには、貧しい家庭の子どもたちを、その困窮した状態から脱却させなければならない。しかし、彼らが貧困から脱出できない主な原因は、「基本的な知的能力の獲得」がなされないことである。したがって、この状況を打開する最善の策は、「教育改革」である。すなわち、貧しい家庭の子どもは、両親から、必要な能力を獲得することができないために、それを学校が補う必要があるとされるのである。「補償教育政策」は、不平等から生じる欠乏の主たる原因を、その成員における「教育」の欠陥におき、そのような状況を、幼児に対する「学校教育」を施すことによって補填すべきであるというものである。つまり、補償教育政策の前提には、劣悪な教育環境におかれている労働者階級の子どもが、身体面、物質面のみならず、情緒面、あるいは言語・知能への刺激の面での「剥奪」を被っているという認識が存在していたのである(Whitbread 1972 : 100=1992 : 163f. )。この認識は、のちに「文化剥奪」論として理論化されることになる。

プラウデン報告も、「文化剥奪」論を認めており、そこでは、経済的・社会的に恵まれない「剥奪を被った地域」を「積極的に区別し、最も高い優先権」を与えて、幼児教育の環境を整備することが要請されている(Maclure 1979 : 312-318)。プラウデン報告においては、幼児期の教育が決定的に重要であるゆえに、この学習に適切な期間に、家庭および教育施設において満足な教育環境に置かれていない幼児は、積極的な補償教育政策の恩恵を受けるべきであるとされていた。「剥奪された子ども」の目の前にある不十分な教育環境という「境界」を、政策的な介入によって無化しようとするのである。

以上のように、プラウデン報告における画期的な提案とされるのが、「教育的優先地域」を設定したことと、当該地域への優先的な人材・予算の投入という「積極的差別化」を導入したことである(小泉 1968 : 136-141)。プラウデン報告における「教育的優先地域」は、「すべての児童に利益をもたらさうような経験に満ちた、まったく正常な立派な初等学校」を、教育上何よりもまず必要とする貧しい地域のことであり、この問題を解決するために必要なことは「教育資源の新たな配分」を行うことであった(Lawson; Silver 1973 : 453=2007 : 542)。

さらに、プラウデン報告は、「進歩主義」的な教育方法を、初等教育において優先的に採用すべきであるとしている。すなわち、プラウデン報告が示したカリキュラム案は、「大人の経験にしたがって組織された知識の集合体である教科の影響を制限し、子ども自身により直接的な経験にもとづく学習を志向する」ものであった(Aldrich 1996:33=2001:58f.)。ロースン、シルバーは、プラウデン報告書の立場を、「統制された進歩主義の立場」であるとし、見なした上で、「ピアジェの研究を含む児童の発達に関する研究」から、影響を受けたものであると指摘している(Lawson; Silver 1973 : 453=2007 : 542)。

以上のように、プラウデン報告における教育改革案は、二つの性格を持っていたと言えることができる。すなわち、補償教育的な性格と、子ども中心主義的な進歩主義教育を推奨する性格である。前者は、経済格差、階級の別という「境界」(学校外部における「境界」)を弱めようとするものであり、後者は、教師—子ども間の権力関係の非対称性(学校内部における「境界」)を弱めようとするものであった。

第1章において触れたように、プラウデン報告は、答申の翌1967年に上下2巻本として市販された。これによって、補償教育的な性格を持つ教育改革案の内容は周知のものとなり、さまざまな論者によって検討され論及されることになる。そして、報告の公刊から2年後の1969年には、早くもそれへの批判キャンペーンが展開され始めた。オルドリッチによれば、1920年代のハドウ委員会の勧告が公にされて以来、イングランドの初等教育に伏在していた進歩主義的な伝統に対する反逆のきっかけとなったのが、『教育黒書』第1巻(Cox, C. B.; Dyson, A. E. (eds.) 1969)と、『プラウデン報告への視座』(Peters, R. (ed.) 1969)という2冊の書籍が刊行されたことであった(Aldrich 1996 : 33=2001 : 58)。というのも、その2冊が世に出されたことが、「初等教育のカリキュラムのすべてが疑問に付され、あらためて教科を強調する方向へと道を開く画期」となったからである(Aldrich 1996 : 33=2001 : 59)。

以上のような状況の中で、社会学者バジル・バーンスティンもまた、プラウデン報告が主張するような就学前の幼児に対する「補償教育」への批判を展開していた。なお、バーンスティンは、1960年代末当時、ロンドン大学教育学研究所(institute of education)の教授を務めていた人物である(就任は1967年)。

バーンスティンの補償教育批判論に着目した研究としては、例えば、久富<sup>くどみ</sup>善之らのもの(久富・長谷川(編) 2008)がある。しかし、この研究は、彼による補償教育への批判論の骨子が概略的に紹介されるに留まっており、進歩主義的な教育改革案の前提に対する問い直

しという思想史的な背景を十分に検討していない。本章は、バーンスティンの当該論文を、1960 年代イングランドの就学前教育を拡充させようと試みた教育政策をめぐる論争の中に位置づけることによって、彼の関心の所在を明らかにするものである。

## 第2節 先行研究の検討：進歩主義的な立場からのバーンスティン解釈とその限界

従来のバーンスティンに対する解釈の一つの典型として、1960 年代までの彼の業績が、同時代の教育社会学の動向と軌を一にしたものと見なす評価がある。それは、すなわち、社会改良主義的な教育政策と、経済的・社会的不平等という問題に、教育上の不平等を改善することによって取り組もうとしていた教育社会学とが親和的な関係を持っていた時代の延長上に、彼の 60 年代の一連の研究を位置づけようとする見方である(Whitty 1985 : 169=2009 : 290)。つまり、そのような位置づけによれば、彼の研究もまた、漸進的に社会を改良しようとしていく、いわば改良主義的な傾向を持っており、その限りにおいて、彼は、プラウデン報告に象徴されるような、イングランドにおける進歩主義的な教育改革の動向に棹差していたということになる。プラウデン報告の中においては、その「積極的差別」を正当化する一つの論拠として、バーンスティンが以下のように援用されている。

われわれの証人たちは、年少の子どもたちとともに働き、彼らのニーズを観察してきた人びとであった。彼らは、社会的な剥奪や特殊なハンディキャップを、育児や教育が補償できるという範囲において、研究を引き合いに出した。[……] 言語の貧困が貧弱な達成の主要な原因であり、言語の貧困を埋め合わせようという試みは、出来るだけ早期になされるべきだというバーンスティンとドイチュの見方に対しては、それらの証人たちの間には強力な支持が存在している。これらの研究者たちは、思考は言語に依存しており、労働者階級の子どもたちは、語彙において豊かで幅が広い言語を作り上げていく彼らの日常生活の状況の中で不十分な助長や例示、刺激しか得ていない。その言語は、[同時に] カテゴリー化や一般化のための道具でもあり、その構造において複雑でありながら、時間や空間、偶然性の概念を発達させるものなのである。これらの主張は、このように、以下のような結論に導かれる。すなわち、コミュニケーションにおける発達、最年少期に始まるものであるから、社会的剥奪の諸結果を克服

しうるひとつの方途は、子どもたちに対する教育の準備が出来たなら、なるべく早期に、より豊かな経験を提供することであるという結論である。<sup>11</sup>

ここに見られるのは、「労働者階級の子どもたちは、日常生活において十分な教育を享受せず、そのためにその子どもたちの学業達成の水準は著しく低い。これを改善するためには、早期からの教育環境の整備を行い、彼らに良質の学習環境を提供すべきである」とする主張である。ここにおいて、バーンステインの研究が、幼児教育の必要性和、労働者階級の持つ文化の水準の低さを実証するものとして位置づけられているのである。このように、バーンステインの理論は、この「文化剥奪」論の一例として位置づけられてきたのである。

以下で述べるように、彼が「補償教育」という概念の不毛さを主張しているにもかかわらず、彼の意図に反して、彼の論考が「補償教育」の必要性を主張するための傍証として援用されている例は多く見られる。さらに、彼の社会言語学的な研究が、「文化剥奪」論の一例として掲げられることすらもしばしばあった<sup>12</sup>。先行研究が、バーンステインが「文化剥奪」論を批判したという事実の意義に注目することは極めて稀であったと言えよう。例えば、カラベルとハルゼーは、バーンステインによる「社会言語学的な定式化は、バーンステイン自身は懸命になって否定しようとしても、つまるところ『文化欠陥仮説』にきわめて近い」と述べている(Karabel; Halsey 1977 : 64-68=1980 : 79-83)。

これら文化の剥奪・欠陥という概念をめぐるのは、パーセルが「文化剥奪 cultural deprivation」論の四つの類型を提示して整理している。まずパーセルは、「文化剥奪」論を「思考の遺伝的な学派に対する明確な反対の立場に立つこと、そして、進歩的でリベラルな政治的・教育的イデオロギーから分岐することは、環境－発達の視座」であり、「この立場は、個人の不平等は、起源において遺伝的なものではなく、社会文化的であると主張する」ものであるとしている。つまり、「文化剥奪」論は、知能が遺伝的に規定されるとする説を退け、「能力」の格差は、社会的な媒介によって後天的に与えられる影響に由来するものという定義を示しているということである(Persell 1977 : 75)。

パーセルによれば、そのように、能力格差を社会的な要因に帰する「文化剥奪」論として、少なくとも以下の四つの類型が見出されるという。すなわち、「欠陥文化仮説」、「墮落文化仮説」、「異文化仮説」、「複文化仮説」の4つである。そして彼女によれば、「欠陥文化仮説」、「墮落文化仮説」に基づいて多くの社会政策が遂行される。

「欠陥文化仮説」は、「文化の不在」とも言うべき仮説で、それによれば、ある個人や家族が「実際には何の文化も保持していないとみられるほどの剥奪の状態に置かれている」状況を想定している。第二の「墮落文化仮説」は、子どもはある種類の文化を保持しているものの、それは「貧困の文化」であると見なし、それを「病原的 pathogenic」な文化と見なすものである。この仮説では、低階層の子どもたちの学業達成が低いものに留まるのは、「家庭環境の不完全さ、家族構造の混乱、不十分な子ども養育のパターン、認知的な発達の欠陥を導くと思われる未熟な言語の使用、衝動的な満足の延期が出来ないことを含む不適切な諸価値、人格的な不適応、低度の自尊心」などが原因となっているとされる。第三の「異文化仮説」では、低階層やマイノリティの子どもたちは、価値があると見なされている「主流の文化」からは区別され、隔離された文化を持っていると想定するものである。第四の「複文化仮説」は、「異文化仮説」と同様に、低階層やマイノリティの子どもたちが、「主流の文化」とは異なった独自の文化を保持していることを認めつつも、その文化が価値的に「劣等」であるとは見なさないという独自性を持つ(Persell 1977 : 75-78)。

従来のバーンステイン解釈は、彼による言語コード理論(後述)を、パーセルの言う「欠陥文化仮説」、あるいは「墮落文化仮説」、「貧困文化仮説」を支持するものとして把握するものが多かったといえる。つまり、それらのバーンステインに対する解釈に共有されているのは、バーンステインの言語コード理論が、言語使用の「差異」を強調するものであり、その差異が、階級的文化の序列に基盤を持っているという理解である。

前出のパーセル自身によるバーンステインに対する理解もまた、同様のものではあった。彼女によれば、文化欠陥理論においては、家族の混乱や母親による養育、過剰または不十分な刺激が、子どもの言語能力に影響を及ぼすとされる。そして、この言語的な無能力という概念は、イングランドにおいて、中産階級と下層階級の家族の間に見られる言語使用の相違と関係するものと見なされた。それを実証する試みの一例として、彼女はバーンステインによる社会言語学的な研究を挙げているのである(Persell 1977 : 80)。

バーンステインによれば、中産階級は**精密な**言語コードを示す。〔それは〕分離や相違を示唆するような主体的な意思や感性の言語的な発達を容易にし、経験を組織化するための複雑な概念的ヒエラルキーを提供する。〔それに対して〕下層の労働者階級の持つ**制限**コードは、その構文が硬直的であることと、文章を作り上げるための構造的な諸可能性の使用が制限されていることによって、〔精密コードとは〕区別されている



のである。このように、家族の社会・階級的な状況から、子どもたちは特定のコードを身につけ、そのコードは逆に、彼らの認知的な発達とその方法に影響を与えるものと想定されているのである。(Persell 1977 : 80、強調原文)

パーセルもまた、バーンスティンの研究が示唆するのは労働者階級における「言語的無能力」という文化剥奪であると捉えているのである。

ところが、このような、進歩主義的な立場からなされたバーンスティン理論に対する「文化剥奪」論的な解釈は、彼自身によって否定されており、以下で検討するように、適切とは言いがたい。次章においては、バーンスティンが「文化剥奪」論に対してとった姿勢を明らかにすることで、彼の関心の所在を明らかにすることを試みよう。

### 第3節 バーンステインの「補償教育」批判(1) : 「知能の遺伝的規定説」への反論

1969年、バーンスティンは、「補償教育」を主唱するプラウデン報告に対する二つの批判論文、すなわち「補償教育概念に関する批判」<sup>13</sup>および「プラウデン報告書に関する社会学的論評」<sup>14</sup>を発表する。彼は前者の論文において、プラウデン報告に限らず「補償教育」一般が持つ理論的、思想的な前提を明らかにすることを試みており、後者の論文では、プラウデン報告に登場するいくつかの主要な概念に対して社会学的な立場から分析を加えようとしている。

#### 1 補償教育概念に含まれる二つの前提に関する批判

論文「補償教育概念に関する批判」において、バーンスティンは、「補償教育」が持つ、「文化剥奪」論という理論的な基礎と、幼児期を「発達上、決定的に重要な時期」として捉える発想の二つが批判されるべきだと主張する。第一に、彼が批判するのは、「補償教育」の概念を用いることで、学校それ自体にある「欠陥」から注意をそらしてしまうこと、そして、その「欠陥」を家族や子ども、コミュニティに内在するものとして位置づけてしまうことである。

「補償教育」は、このような状態にある学校の内部組織や教育的文脈から注意をそむけ、それを家族や子どもに集中させる働きをしてしまっている。また、「補償教育」の概念は、家族、したがって子どもに何か欠けているという意味を暗に含んでいる。欠損があるために子どもたちは学校から恩恵を得ることができていない、とされているのである。こうした見方からすれば、学校は家族に欠けているものを「補償」しなければならなくなり、一方、子どもたちは小さな欠陥システムであるとされてしまう。

(Bernstein 1971 : 192=1981 : 232)

学業達成における差異を、家庭環境、あるいは子どもの生得的な器質に帰属させる言説は、教育、あるいは学校が創出する不平等を隠蔽する機能を持つとバーンステインは示唆しているのである。就学年齢に達する以前に、子どもの間における差異をもたらす原因が、既に不可避かつ不可変なものとして、子どもの内面に帰属されてしまうのであれば、学校はその差異の形成や維持にほとんど関与しないということになってしまう。しかし、このような形で学校の中立性を主張することは、学業達成における格差を正当化してしまいかねないのである。

バーンステインは、別の論考で、「教育上の失敗を、子どもの家族や地域社会の表面的な特徴だけにその原因を位置づけることにより、説明を試みる一連の叙述」を「欠陥理論」と呼んでいる。その特徴は、それが「子ども」を「単位」としていることと、それが依拠する語彙が「病理学の指標」に基づいているということである(Bernstein 1975 : 27=1985 : 36)。彼は、このような「欠陥理論」を批判し、学業達成における不平等が、学校という制度によって強化される過程を明らかにしようとする。このような問題設定は、「学校とは社会的平等を実現するための制度である」という福祉国家の掲げた学校観に疑問符を突きつける再生産論の潮流に棹差すものといえるだろう。バーンステインは、学校の果たす社会的機能を明らかにしようとするがゆえに、家族システムから自立した、学校独自の組織的構造を、社会学的に検証することが必要であると訴えるのである。このような視座は、学校の選抜機能が、「欠陥」の所在を学校以外へと逸らせることで、結果として不平等を産みだしているのではないかという問題意識に基づくものである。

ここで留意しておくべきことは、ここで彼が個々の子どもの間における生得的な不平等の存在を否定しているわけではないということである。そうではなくて、ある特定の文化

的背景に基づく基準と、それに適合的でない文化的背景を有する子どもとの乖離が生じる原因を、「生得的な欠陥」に還元してしまうという恣意性を彼は指摘しているのである。

第二に、バーンステインは、幼児期が発達上決定的な重要性を持つという補償教育の前提に対する批判を行う(Bernstein 1971 : 193=1981 : 234)。彼が批判しようとしたのは、幼児期の経験が、その後の発達の道すじを左右するという考えである。バーンステインは、早期教育の重要性を強調するあまり、それが、後に続く発達の過程のすべてにわたって決定的な影響を及ぼすという、決定論的な見解が導き出されることを批判している。というのも、そのような見方は、早期教育が、その後の発達の過程に与える影響を、全く不可視のものとしてしまうからである。彼がここで述べるのは、早期教育を決定的な「単位」として特別視する見方を排して、それを「学習の持続性、つまり初等教育の脈絡内での子どもの感知能力の発達と関連させて」見ることの必要性である(Bernstein 1971 : 193=1981 : 234)。このような問題意識は、学校教育の過程そのものを研究対象とすることで、学校独自の機能を明らかにしようという、前述のような彼の目論見から現れたものであると言える。というのも、幼児期における教育経験によってその後の教育の過程におけるパフォーマンスのほとんどが決定されてしまうのであれば、重要なのは幼児期の教育のみであり、初等・中等と段階を経て進んでいくその後の教育の過程は、重要な役割を果たさないということになるからだ。しかし、バーンステインは、幼児期以降の教育もまた子どもの学業達成に大きな影響を及ぼし、かつそのような影響が先述したような不平等の産出に寄与していると考えているのである。

バーンステインは、「子どもが提示するものとともに、われわれは教育の務めを果たすべきである、とは広く受け入れられている教育の原則である。しかし、なぜそれが実践できないのだろうか」と問いを発する。この問いは、子どもが置かれる学校という制度が社会的に規定されていることに着目することを促すものである。というのも、学校は、それ自体が権力関係の網目として編成されたダイナミックな空間であるゆえに、「子どもが提示するもの」と「教育の務め」もまた、そのようなせめぎ合いの中において方向付けられ、価値付けられざるをえないからである。「学校外で生み出された権力関係は、その伝達の社会的文脈を通して、知識の組織化、配分、評価に入りこんでいる。だから、教育可能性は、それ自体、学校外の権力関係が弱められながらも持ち込まれた結果として、いつも決まってくるのである」(Bernstein 1971 : 200=1981 : 244 強調原文)。

従来行われてきた教育の不平等に関する社会学的な調査は、「欠陥」という考えを強調することで、「知識の社会化、伝達、とりわけ評価を所与のまま、その現状を固定」する結果を生じさせている。そのような研究は、「妥当な知識」と見なされているものが背後に持つ「社会的前提」を問い直すことには成功していない。バーンステインが試みるのは、まさにこの学校知識が持つ「社会的前提」を解明することなのである(Bernstein 1971 : 193=1981 : 235)。

以上を要約しよう。教育における不平等を議論する際に、学校における教育的コミュニケーションの過程と、それを生成させる原理そのものを研究対象にすべきであるというのがバーンステインの主張である。彼によれば、学校こそが、そのような不平等を産出する制度なのであり、そのような不平等が、生得的な器質や乳幼児期の家庭環境といった学校の外にある要因によって、改変することが不可能なまでに決定されてしまうという言説は、学校の機能それ自体に注目することを妨げてしまいかねないのである。彼が、補償教育という概念を批判するのは、それが、学業達成いかんを学校の外部にある要因による影響に還元してしまう傾向を持つためなのである。

## 2 「文化剥奪」論批判の真意と「文脈」「変異体」という二つの概念の導入

前節で見られたような課題、すなわち学校をめぐる社会的な諸契機の究明を達成するために、本論文においてバーンステインは、それまでに提出された彼への批判に応答しつつ、「文脈」と「話しことばの変異体」という二つの新しい概念を導入している<sup>15</sup>。「文脈」という概念を導入することによって、「精密コード」、「限定コード」という言語使用への規制枠組みの二分法は、以下のように再定義される。すなわち、精密コードは、文脈に拘束される度合いが弱く、普遍主義的な意味体系に対して親和的である一方、限定コードは特定の文脈と結びつき、それに拘束された、個別主義的な意味体系と親和的であるとされる。そして、「話しことばの変異体」は、「ある文脈に特有な言語選択のパターン」とであると定義される(Bernstein 1971 : 197=1981 : 240)。それゆえに、それは、実際の発話行動として観察されるのに対し、コードの概念は、あくまで文化もしくは下位文化の深層にあり、根底的な解釈規則の伝達に関係する意味の構造として、いわば方法的に仮設されるものにすぎない。「文脈」という概念を導入することによって、「コード」は、「文化もしくは下位文化の下層にある意味の構造、根底的な解釈規則の伝達」に関連する概念として定義しなおされる。コードは、「社会化過程にとって決定的な役割を果たす文脈の言語表現を統制す

る」ことによって、文化の「実体化」に寄与する深層的な意味づけの構造として位置づけなおされるのである。

つまり、コードが実際の発話として現実化していく過程に「文脈」という概念を導入することによって、「精密コード—精密な発話／限定コード—限定的な発話」という対応関係は放棄されることになる。このような一対一対応の放棄は、限定コードによって社会化された子どもであっても、具体的な発話の文脈を操作することによって、精密な発話を導き出す可能性があることを意味する。この段階で、「コード」とは、いかなる意味でも可視的・経験的な体系ではありえなくなるのである。

バーンステインによれば「文脈」は、(1)規制的文脈、(2)指導的文脈、(3)想像的または変革的文脈、(4)相互個性的文脈、の四つの類型に区分される(Bernstein 1971 : 198=1981 : 241)。これらの「文脈」は、二つの含意を持つ概念である。その第一は、発話行為が行われる制度的な「場」の人間関係を規定する要因としての含意である。この意味での「文脈」は、後の「教育コード」理論における「枠づけ」へと系譜的に連なっていくものであると見なして良いであろう。第二は、前述の「場」においてなされる具体的な発話の積み重ねによって編み上げられる意味づけの傾向性とも言うべきものである。会話の流れ、あるいは場面と表現しても大過ないであろう。前者が、発話の状況の大枠を規定し、その状況下において微視的かつ活動的な場面が生起するが、そのような二重化された入れ子構造の中で、発話行為は遂行されると想定されている。

そして、最も注意すべきは、この「文脈」と「話しことばの変異体」の二つの概念は、「文化剥奪」論、特にその欠陥文化仮説を批判する中から導きだされたものであったということである。バーンステインは、「私が行ってきた調査も、下位文化や家族内社会化の形式に焦点をあわせてしまい、それがために学校内の学習の条件や文脈から注意をそむけていた、といい得るであろうし、また実際にそういわれてきた。また、私の研究が言語の用法に焦点をあわせていたこともあって、時に人々は、言語使用を、それをまずもって規定している文化的意味の基盤から切り離して考えてしまった」と述べ、それゆえに「「限定コード」の概念が、「文化的剥奪」、あるいは言葉を持たない子どもとさえ、同一視されてしまった」と述べて、反省しているのである(Bernstein 1971 : 194=1981 : 235)。

既に見たように、パーセルによれば、そのように、能力格差を社会的要因に帰する「文化剥奪」論として少なくとも以下の四つの類型が導きだされてきた。すなわち、「欠陥文化仮説」、「墮落文化仮説」、「異文化仮説」、「複文化仮説」という四つの類型である。パーセ

ルによる、四つの類型を踏まえれば、バーンステインによる「文化剥奪」論に対する批判はどのように解釈できるであろうか。前掲の「ことばを奪われた子ども」という概念に対する批判は、別の論考において、具体的に以下のように述べられている。

私は、限定コードとの関係の場合、人々にことばが存在しないということはないという点を強調しておかねばならない。「ことばの存在しない」子どもということは全くありえない。子どもが限定コードに限定されるとしても、そのことが子どもにことばが存在していないことを意味してはいない。ただ、子どもが学んだいくつかの種類の役割が、ことばで子どもの世界を伝達するような特定の仕方を、子どもの中に形成するということの意味するだけだ。(Bernstein 1971 : 251=1981 : 261、訳文一部変更)

ここに掲げられた言明から、彼が「欠陥文化仮説」を承認していないことが明らかとなる。つまり、ここでバーンステインが述べているのは、労働者階級の子どもたちもまた、彼らの階級を背景とした文化的な基盤を持っているということである。彼らは、文化を「剥奪」されているのではなく、独自の文化体系を内在化させている。しかし、その文化体系は、学校が保持している文化体系とは異質なものとなっている。というのも、学校における多くの文脈は「中産階級の象徴的世界の見地から得られたもの」だからである。

進歩主義者の掲げる「補償教育」政策は、学業成績の低い労働者階級の子どもたちには文化的体系そのものが欠落していると見なす性格を持っていた。そのため、その教育モデルは、かれらが学校の提示する象徴の体系に対して抱く認知的な葛藤を説明することができないという限界を必然的に持っていたと言えよう。この点に関して、バーンステインは、「教師の持っている文化がその子の意識の一部となるべきものならば、その子の文化がまずもって教師の意識の中にとり入れられていなければならない」と述べて、子どもに内在化された文化が存在していること、および、教師の文化と子どもの持つ文化との間に、葛藤が生じる可能性を暗示しているのである(Bernstein 1971 : 199=1981 : 243)。

さらに、彼は「われわれは、子どもがすでに身につけている社会的経験がそれなりの妥当性と意義を持っているということ、及びこの社会的経験は妥当性をもち意義あるものとして子どもに反映すべきであるということ、を知ることから出発すべきである」と述べ、それが可能となるのは、子どもの社会的な経験が「われわれのつくりだす学習経験の構成の一部となっている場合だけ」だとするのである(Bernstein 1971 : 199=1981 : 243)。つ

まり、子どもが持つ社会的な背景は、すでに文化として体系化された形で内面化されているために、それを無視して子どもに対する教育を試みたり、その実践のあり方を改革したりすることは不毛な結果に終わる可能性が高いことが示唆されている。

バーンステインが明らかにしようとするのは、まさにこの、子どもの持つ文化的背景と、学校の持つ文化的背景との間に生じる葛藤なのであった。文化間の葛藤は、複数の異文化の存在を前提として初めて生じうる。これを踏まえれば、彼が、文化の欠如という想定を厳しく批判する理由が理解できるであろう。バーンステインは、学校における文化間の葛藤を問題化しようとするために、そのような葛藤を不可視化してしまう「欠陥文化仮説」を拒絶したのである。

さらにバーンステインは、精密コード、限定コードという二つの類型が価値判断を含むものではない点を強調する。すなわち、その二つの類型を提示したことに、精密コードが優越しているという主張をするという含意は全くないとされる(Bernstein 1971 : 250f. =1981 : 259f. )。つまり、精密コードが価値的に優等であり、限定コードが劣等であるという理解を退けるのである。この主張から、彼が、パーセルの「墮落文化仮説」を支持してはいないこともまた、明らかとなる。

上述のように、バーンステインは、上に掲げた文化剥奪論の四つのタイプのうち、「欠陥文化仮説」を批判すると同時に、「墮落文化仮説」にも否定的な立場を採っているのである。彼が拠って立つ前提とは、パーセルの分類に従うならば、「低い達成の原因を文化としての優劣ではなく、その社会の主流の文化とは異なる文化を所有している点に原因を求める」という「異文化仮説」に近いものである。

以上のように、バーンステインは、「文脈」という概念を導入することによって、学校における具体的な発話の分析を行おうとした。具体的な発話は、コードが文脈に依存することによって触発された「変異体」として位置づけなおされ、コードと発話行為の間には鮮明な切断線が引かれる。これは、コードとは固定的な性格を持つものだと思定することが、図らずもコード理論が「文化剥奪」論の一つのタイプと見なされてしまう原因の一つとなったことへの反省によるものであった。バーンステインは、「文化剥奪」論、特に欠陥文化仮説と訣別することによって、学校における教育実践を、発話の「文脈」として研究するという方向性を選択したのである。

## 第 4 節 バーンステインの補償教育批判論(2)：普遍主義的な子ども観への反論

同年の論考「プラウデン報告に関する社会学的コメント」(ブライアン・デイヴィースとの共著<sup>16)</sup>)は、プラウデン報告に登場する幾つかの重要な概念が持つ前提に関して、社会学の見地から注釈を加えたものである(Bernstein; Davies 1969)。本論文で取り上げられる概念は、「子ども」、「家庭と両親」、「学校」、「カリキュラム」、「教師」である。それらの概念を検討しつつ、バーンステインらは「社会学的分析」が欠如していることを指摘するのである。本論文においてバーンステインは、教育に対する分析が、社会的な要因に着眼することの必要性を主張している。

### 1 「発達적子ども観」と家庭の持つ社会的背景に対する認識の欠如

バーンステインは、まず、プラウデン報告が前提としている子ども観とは、基本的に「生物学的」なものであるという。そこにおいては、子どもの成長は、一連の発達段階を通過してゆくものとして見なされる。「発達は、本性と養育の相互作用の産物として見られており、その環境の可能性が不十分だったならば、子どもは剥奪され、個人の相違は強められることになる」(Bernstein; Davies 1969 : 57)。そのような、生物学的アナロジーを採用した発達적子ども観は、「非差異化された」子ども観が醸成されることを助長する。バーンステインらは、子どもの間における社会的な背景の差異を認めない、このような普遍主義的な子ども観を批判する。「これらの〔子ども間における〕相違は、生物学的な基礎や、両親の相対的に特徴的な心理学的性格からのみ生じるものではなく、家族の社会的背景における相違によるものでもある。家族は、同様に、言語使用や、価値観、社会的統制の形式における違いにも関係しているのである」(Bernstein; Davies 1969 : 58)。しかし、プラウデン報告は社会的、経済的、人口統計的な変化に関する先行研究を考慮に入れていなかったために、生物学的な言説の持つ社会・文化的な背景に鈍感にならざるをえなかった。

その一方で、プラウデン報告は、子どもの心理、人格、能力の発達過程における「環境と遺伝的相続財産の間の継続的な相互作用」の重要性を強調している。「遺伝的な諸要素が変更不可能であるが、『環境的な諸要素は、多くが我々のコントロールの範疇にある、あるいはあるべきなのである』」(Bernstein; Davies 1969 : 62)。つまり、子どもの能力の発達は、改変することが不可能な遺伝的要素と、改変することが可能な環境的要素との間の弁



証法的な過程を経験することで現実化するとされるが、プラウデン報告は、後者の環境的要素を重く見ている。さらにプラウデン報告は、「家庭と両親への見方の背後にある想定」として、それらが「改変可能であり、制御可能である」という前提を持っているというのである。それは、バーンステインらの見るところによれば、「発達的な子ども観」と、心理学的な還元主義的性格がつよい「平等主義への信頼」という二つの前提へのコミットメントから生じたものである。この二つの前提が、「社会学的な洞察の欠如」を生み出す当のものにほかならない(Bernstein; Davies 1969 : 63)。

プラウデン報告に表れている「子ども概念」は、「異なった階級的背景に由来する異なった性格を持つ子どもたちの役割に対する文化的・社会的な決定を、曇らせてしまう傾向がある」というのである。バーンステインらによれば、学校をめぐる状況は、プラウデン報告が想定しているよりもはるかに「雑多な」ものなのである(Bernstein; Davies 1969 : 71)。プラウデン報告は、当然、階級による差異を媒介するものとしての家族に十分着目することができていない。というのも、そこには家族がどのようなものであったとしても、それが「環境」である限り、人為的な介入・改良が可能であるという前提が含まれているためである。このようなプラウデン報告の家庭、両親に対する考察の不備に対して、バーンステインらが検討を加えようとしているのは、そこにおける「階級的な相違」の扱われ方である。バーンステインは、階級間における親の役割の相違に着目する(Bernstein; Davies 1969 : 67)。つまり、家庭の内部での親の働きの階級間における差異を検証することなしには、家庭の子どもへの影響を十分に認識することは不可能なのである。ところが、プラウデン報告は、子どもを生物学的アナロジーにおいて捉え、さらに環境をすべて改変可能であると見なす社会改良主義的な立場にたったため、子どもたちに社会階級によって内面化された文化の差異、もしくは偏りを等閑視することになってしまった。これに対して、バーンステインは、家庭内部における社会関係に関する考察を行うことによって、子どもに対して社会階級が及ぼす影響力に着目することの必要性を主張するのである。

## 2 学校観とカリキュラム観における社会的背景に対する認識の欠如

学校の外部からの規定的な要因としての社会階級に注意を払う一方で、バーンステインは、学校内部の規定的要因として、カリキュラムの編成、教師の位置づけといった、実践についても留意するよう促している。そのような学校内組織という社会的な側面は、プラウデン報告の中においてはしばしば無視されているという。報告書は、「教育の目標と目的」

を、「社会的な意味での『機能』から区別すること」に失敗している(Bernstein; Davies 1969 : 71)。社会的な機能を不可視化することによって、ブラウデン報告における「学校と相対している様々な社会階級的背景から来る役割の境界と内容の異なった特質について認識すること」は失敗するというのである(Bernstein; Davies 1969 : 75)。一方で、初等教育に関してブラウデン報告が提案した内容は、「公共的な政策への拍車」を必要とするものである(Bernstein; Davies 1969 : 76)。ここに一つの矛盾が生じる。すなわち、学校組織の内部に存在している社会階級的な背景が産出する機能に注意を振り向けることなく、その社会階級という背景の産出する学業上の不平等を、「公共的政策」による介入をもって解消しようとするという矛盾である。

バーンステインが訴えているのは、学校の内部に編み上げられる社会的関係はその外部の諸要因から独立に生成されるものではないということである。すなわち、その社会的関係が、実は巨視的なレベルで階級的な差異とそれに伴う葛藤によって現実化されているというのである。それゆえ、バーンステインらは「カリキュラム」の分析にあたって、それを学校やペダゴジーに関する考察から切り離して扱うことを正当化できないとするのである。

カリキュラム理論における、学校内部の社会認識の欠如は、それが依拠しているピアジェ派の心理学の基本的な性格に由来するものであるとされる。ブラウデン報告においては、ピアジェ理論に見出される「遊び」と子どもの「興味関心」という概念を含む「発見による学習」が称揚されている。その一方で、硬直的なカリキュラムや時間割は拒絶されるのである(Bernstein; Davies 1969 : 78)。そこにおいて、教師に期待される役割は、子どもが学習する環境を整備する調整者というべきものとなる。教師は、個々の子どものレディネスを適切に判別し、その学習に対して、高度に個人的なアプローチを持たなくてはならない(Bernstein; Davies 1969 : 79f.)。このような教師観は、当然のことながら、学校組織をつくり上げる際にも影響を及ぼす。そこにあって、子どもと教師との間の関係は、「友好的で、治療的なものとなる傾向」が生じるであろうし、子どもに対する教師の統制の手段は、集団にというよりはむしろ、「個人」に関係するものとなると予想される(Bernstein; Davies 1969 : 79)。このようなブラウデン報告の性格は、教師の持つ社会的な機能を等閑に付すものであり、教育実践レベルでの他者関係へと着目することを阻みかねないものとされる。

## 第5節 本章の結びにかえて

以上のようにバーンステインは、「補償教育」政策の前提として、文化欠陥という仮説が存在していることを指摘して、それを批判する。プラウデン報告に端的に見られるように、進歩主義的な教育改革とは、下層出身の子どもの文化的「欠如」を政策的に補填しようとする試みであった<sup>17</sup>。しかし彼が子どもの内在化した文化と学校文化との間に摩擦が生じる可能性、すなわち「境界」の体験に着目するがゆえに、彼にとって欠陥文化仮説を受け入れることは不可能であった。欠陥文化仮説を拒否しつつ、社会階級的背景を有する子どもの保有する文化と学校の保有する文化との関係、特に両者の葛藤、「境界」に触れる体験とはどのようなものなのかを記述するためには、当の学校文化の形成・発現に関する研究が要請される。

本章で見たように、彼の「補償教育」に対する批判は、幼児教育を拡充させようとする政策の持つ社会的な前提(想定)を詳細に検討するものであった。そして彼は、その過程で、彼自身のその後の「教育コード」理論(Bernstein 1975=1985)につながる、教室内の微視的な権力関係という社会性を分析する枠組み(すなわち学校内部の「境界」)、そして学校を取り巻く巨視的な階級的力学という意味での社会的影響(すなわち学校外部の「境界」)の双方を認識できるような理論的枠組みを磨き上げていったのである。その理論発展の歩みは、次章で追跡することにしよう。

### 第3章 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

#### 第1節 本章のはじめに

本章においては、前章において検討したようなバーンステインの「補償教育」論争への参入が、彼の理論の発展史において持った意義づけを明らかにしてゆきたい。ところで、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機会もしばしばある(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)が挙げられよう)。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、彼の晦渋と難解を極める独特の文体も相まって、未開拓の状態にあると言わざるをえない。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<sup>18</sup>。例えば、シャープは、1970年代半ばまでのバーンステインの業績を回顧して、彼がデュルケムからパーソンズに至る系列に属する「構造・機能主義者」であるという評価を下している(シャープ 1984)。その上で、バーンステインは、機械的連帯から有機的連帯への社会変動を自明視しているとして、これを批判している。そして、バーンステインは、その社会変動によってもたらされた、要求される技術の変化によって、カリキュラムの変化はすべて説明しうるとしてしまっているという。このような評価によるならば、

社会変動と、それに伴う生産過程の変化と、学校文化とは対応しているということになり、学校文化の独自性を議論することはできなくなってしまうという。

シャープのバーンステインに対する評価は、彼が、社会変動論を自らの理論の前提としているという点では正鵠を射たものであり、それが学校文化に影響を及ぼしていると見なしているという点でも的を射ている。しかしながら、学校外の社会文化と学校文化が完全に対応するものであるという立場をバーンステインが採っているという評価は、本章で明らかにしていくように適切なものとは言えない。というのも、彼の探究の焦点は、言語による社会化の過程において見られる階級間の差異なのであり、彼にとって「価値の共有」とは、その言語による社会化の過程の帰結として生じるものにすぎないからである。「価値の共有」を理論的な前提としてしまったならば、この「価値」の内在化のプロセスとしての社会化を記述しようとする彼のプロジェクトは、そもそも不可能なものとなってしまうであろう。

一方、柴野<sup>しょうざん</sup>昌山は、1980年代以降に見られたバーンステインの理論の展開を、1960年代以来の業績にその由来を遡って検証する詳細な論考の中で、アトキンソンやサドヴニクに代表されるような、バーンステインをフランス構造主義、「人類学的構造主義」の思想史的系列に位置づけようとする試みを、デイヴィースの論考を引用しつつ批判的に検討している(柴野 2001)。柴野は、バーンステインが教育コード理論の形成を試み始めた1970年ごろの彼の中心的概念である「類別」が、デュルケムが『分類の未開形態』、『宗教生活の原初形態』で提出した「思考の基本的カテゴリー—basic category of thought」という概念に由来していることを指摘し、バーンステインにとってデュルケムとは「シンボル秩序のもつ『類別』とそのなかでの『経験の構造化』との関連を主題にした」思想家であったとしている。それを踏まえて、「バーンステイン理論のなかに一貫して流れているのはデュルケム思想そのものに他ならない」とする(柴野 2001 : 30)。

しかし奇妙なことに柴野は、バーンステインが1960年代後半からデュルケムに言及するさい頻繁に引用していた「機械的連帯／有機的連帯」という社会秩序の二つの類型と、それを用いて記述される社会変動論的な主題に関してはほとんど何も述べていない。

1970年代以後に展開されたバーンステインの業績、主にその「教育コード」理論に関してヘンリー・ジューは、ブルデューのそれと並置させて以下のように評価している。「文化的再生産の役割における階級間における相違を探究することによって、ブルデューとバーンステインは、特に、学校を、晩期資本主義社会の諸機関に固有な、社会統制の諸原則を

正統化するエージェントとして非難するという印象的な事例を作ってきている。さらに、カリキュラム、ペダゴジー、評価という、学校の持つ三つのメッセージ体系に内在する潜在的な特殊化された意味をみることによって、彼らは、教室における組織化と同様に、教室における社会的関係と、言語的・文化的コンピテンシーの伝達をめぐって位置している、階級に基礎を持った諸矛盾に焦点を当てている」とジルーは述べた上で、「不幸なことに、バーンステインも、そしてブルデューもまた、ラディカルな教育的プラクシスの実効性ある形式に適合的なマルクス主義の理論的枠組みを発達させてはいない。もっと特定して言えば、彼ら理論家は、教室における出会いを構造化するイデオロギー的諸原則と、より大規模な社会を特徴づける権力の諸関係との間の弁証法的な関係性を適切に説明する、適切なイデオロギーの理論と、ヘゲモニーの概念を発達させてはいないのである」と述べている(Giroux 1981 : 72)。

しかし、上記のようなバーンステインに対する理解は、いずれも、三つの問題点を抱えていると言わざるをえない。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きれていないということである。第三に、前述のように、展開の前後にある理論の間のギャップと連続性を、内在的に、あるいは整合的に捉えることに成功していないということである。

本章は、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」、「バーンステインが言うことが、どう変わっていったか」という点に注目する。それは言い換えれば、「境界」に対するバーンステインの認識がどう変化していったか、ということ明らかにしていくということである。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として構想されたという仮説を示したいと思う。

柴野昌山が、「バーンステイン理論は文化伝達と象徴的統制に関する綜合理論であり、パーソンズの行為理論と対比されるべき壮大な構築物」と述べているように(柴野 2001 : 21)、1970 年代以降に大成するバーンステインの教育コード理論は、壮麗かつ精緻な体系と、広大な射程を備えたものである。本章は、そのような理論の「総合」への契機とみられる 1970 年前後に遂げられた「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(Bernstein 1971 : 248=1981 : 257f.)。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」という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。本章ではまず第2節で、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3節において、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2節 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「知覚の社会学的決定因」においては、言語使用の形式に関して、「共用言語」、「定式言語」という二つの類型が示されている<sup>19</sup>。

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に見られる形式上の相違は、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上の相違は、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、認識の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」くるとされるのである(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上の相違と、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。

その上で、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、学校の持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、その上、「彼をとりまく社会構造も、中産階級の子どものそれと違って、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、二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もつバーンステインの本論考は、彼の理論史上、もっとも対応理論に接近していたとすることができるであろう<sup>20</sup>。

ところが、翌 59 年の「共用言語—言語形式の社会学的意味—」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を放棄したことは、発話の際の社会的な条件(それは後に「文脈」——本研究における「境界」という概念と重なる——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。

「話しことばの二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して着目が高されていくのは、1962年の論文「言語コード、いいよども現象及び知能」における「コード code」という概念の登場を待たねばならない。本論文において「コード」とは、「意味を組織化する上で、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」の二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が高い。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。

さらに、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、そのような発話者の主観的な意思を、言語で明瞭に表現することを制限する(Bernstein 1971 : 76f. =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よう促すものである。逆に、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<sup>21</sup>。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は不断に、社会構造は子どもの中かで強化され、社会的アイデンティティは強化される」ことになるであろう(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ようとする概念装置こそが、言語コード理論なのである。

既に見たように、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、言語使用の形式は、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との間の、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。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、内在的に獲得された、実際の発話パターンを生み出す創出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」概念によって、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との間の一対一対応もまた、放棄されることになったのである。

上記のように、バーンステインが、コードに対する社会的な規定性に注意を促したことの意義の一つは、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上における本質主義的な仮説、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、コードの二つの類型を、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、中産階級の人々が持つ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、二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、ただ一つのコードを習得する可能性があるにすぎない、と彼が言うとき(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り、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言うべきである。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、それを発話行為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にじゅうぶん着目していなかったために、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できなかったのである。このような限界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。

本節では、バーンステインの「言語コード」理論の形成過程を跡付けてきた。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、「知能」が遺伝的に規定される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、社会階級の内部における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」——本研究における「境界」——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」理論への端緒が開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」という概念の登場にほかならないのである。

### 第3節 「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、バーンスティ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、言語の発話を規定する深層構造に関するカテゴリーから、具体的な発話がなされる文脈のパターンに関するカテゴリーへと変化してゆく。それは、「教育コード」理論が形成される過程にほかならない<sup>22</sup>。この変化のプロセスにおいて、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ィンは、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」と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」の研究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」を詳細に分析することであり、それが生徒に対していかなるものを伝達しているのかを明らかにすることである(Bernstein 1975 : 37=1985 : 47)。バーンスティンが、自らの研究領域を「学校文化」とその伝達に設定したということは、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<sup>23</sup>。それは、学校における「文脈」の生成が、家庭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ィ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ィンの言語社会学的な研究においては、「階級」

は、「家族」を介して特定の人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ような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はとどまらない。学校は、階級とは独自の文化体系を保持し、それを伝達するような、いわば相対的に自律した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<sup>24</sup>。本論文の冒頭で、バーンスティンは、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、バーンスティ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<sup>25</sup>。このような儀礼の定義を踏まえた上で、バーンスティンは、「社会形式としての学校」が維持する秩序を二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、それは集団に対しては分割的なものになりうる(Bernstein 1975 : 65f. =1985 : 54f. )。

本論文でバーンスティンが考察の対象としているのは、「表出的秩序」を維持する儀礼の二つの類型である。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。それゆえに、バーンスティンによれば、儀礼は「限定コードの一形式」なのである(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、バーンスティンは「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、「社会構造は一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ているのである。「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、社会的組織が編成される際の原理の変化という、デュルケムが提示した視座と接続されている。これは、学校のミクロ政治学的な分析に対し、社会変動論という新しい視座を導入する試みであると言えるだろう。

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、そこを社会化の場であると認識しようとする試みだとも言える。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持つ儀礼性に着目した。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<sup>26</sup>。

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<sup>27</sup>。

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。社会化の過程を記述することが可能な「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ことは、既に第2章において見たとおりである。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、言い換えれば、実践的な空間として認識することも可能となった。学校文化の二つの形式、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、すなわち教育における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」にほかならない。この二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<sup>28</sup>。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構として捉えなおす。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<sup>29</sup>。本論文が持つ画期的



な点は、彼における「学校」装置の位置づけが転換したことにも存するといえる。すなわち、彼の探究の対象が、家族における文化伝達のコードのあり方から学校における文化生産・伝達のコードのあり方へと移行したのである。この研究上の焦点の移行は、1962年論文の分類の仕方に従うなら、「限定コード」から「精密コード」への焦点の遷り移わりと行うことができるだろう。

本論文では、階級文化と学校文化との間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ィンの学校知識に対する分析は以下のようなものである。バーンスティンによれば、学校知識を構成する「カリキュラム」、「ペダゴジー<sup>30</sup>」、「評価」の3つの評価体系のうち、カリキュラムは「収集型」と「統合型」という二つの類型に分類される。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の間に見られる関係について言及する概念である。教育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。例えば、教科間の壁、境界が明確な場合は、類別が「強い」と言うことができる。逆に、類別が「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。例えば、相関カリキュラムや融合カリキュラムは、類別が「弱い」カリキュラムの例であろう。

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。言い換えれば、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. )。例えば、教育内容のスコープと、そうでないものとの「境界」がはっきりしている状態を、枠づけが「強い」状態というのである。

そして、バーンスティンにおいては、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ィンは、学校知識の編成原理が、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

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、社会化の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、デュルケムの言う「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、それが含む知識体系の「類別」を主に分析する知識社会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。つまり、教科間の「境界」、教育内容のスコープの内部と外部の「境界」は、ますます曖昧・希薄なものになってゆく。

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んでいる。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だ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<sup>31</sup>。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<sup>32</sup>。バーンステインによれば、デ

デュルケムの言う有機的連帯とは、「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「第二の有機的連帯」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二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)。別の言い方をするなら、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持つ「個人」的存在形態による有機的連帯と、新中産階級に依拠する「人格」的存在形態による有機的連帯という二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<sup>33</sup>。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言えるのである(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」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を特徴とする(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おいて、ヒエラルキーが存在しないということを意味しはしない(Bernstein 1975 : 133=1985 : 134)。

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持つそれぞれの連帯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、教科間のカテゴリー的な峻別など、伝統的な形式的教育の持つ「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のタイプに過ぎないと見なされるのである。

## 第4節 本章の結びにかえて

本章では、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、本章では扱うことができなかった。

さて、本章の記述から明らかなように、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、すなわち学校内部における「境界」の変化の態様を、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組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」理論であると言ってもよいだろう。そして、「教育コード」理論が焦点化しているのは、教育の「場」を構成する際の、そこでの「境界」の設定の仕方なのである。さらにバーンステインは、教育の「場」を構成する様々な「境界」は、次第にその強度を弱めつつあることを指摘した。

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磁場であるというような、素朴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「教育コード」理論は、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は特に有効である。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ないに違いない。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。

以上のようにバーンステインは、子どもが社会化を経験する文脈を、社会変動の中におかれる社会階級というマクロな要因の中に位置づけて捉える。社会階級という要因は、家庭内部における成員の役割と位置付け、学校における教室内の秩序の編成・維持に影響を及ぼす。この両者が、学齢期の子どもの発達文脈の主要な要素となる。バーンステインが、子どもの社会化の文脈——すなわち「境界」——を以上のように捉えていることの背景には、自らが既に、言語コードのような形での社会化の基盤を内面化させつつも、その基盤を、さまざまな発達文脈上における経験の中で再構成していくような、力動的かつ変動的な存在として子どもを捉えていたと言えるであろう。つまり、バーンステインにとって子どもとは、さまざまな「境界」に取り巻かれて生きつつ、それらの「境界」を書き換えたり乗り越えたりしようとする存在だということであろう。バーンステインは、決していか

なる社会化、あるいは発達文脈にも適応できるような「空白」あるいは「空虚」としての子どもなど存在しえないと考えていたのである。子どもは常に、各々の発達文脈という「境界」の絡み合いの中で生き、「境界」との触れ合い、葛藤・摩擦を通して一定の文化を内面化し続けている存在なのである。

次章以降では、同時期、バーンステインと同様に、子どもを「空白」ないし「空虚」としての存在ではないと見なし、進歩主義的な教育改革に批判を投げかけたもう 1 人の論者であるウィニコットの教育思想を検討していきたい。

## 第 4 章 子どもの発達をめぐる「環境」に関する D. W. ウィニコットの M. クラインとの葛藤

### 第 1 節 本章のはじめに

第 2 章、3 章においては、バーンスティンの補償教育批判と、その中で形成された言語コード理論、教育コード理論について、検討を加えた。バーンスティンの補償教育批判とは、子どもが文化的に「空白」あるいは「空虚」であり、そこに、全く新規に、何らかの文化や知識を注入できるという注入主義的な考え方を批判する一方、発達にとって促進的な環境を補ってやりさえすれば、「文化剥奪」の状態にある子どもでも、いわば環境設定を任意に操作することによって、望ましい発達のルートに参入させることができるという進歩主義の考え方も批判するものである。

本章で登場するイングランドの精神科医、ドナルド・W・ウィニコット (1896-1971) は、バーンスティンとは別の立場から、進歩主義的な子ども観、すなわち「環境設定の操作によって、子どもの発達文脈を任意に新しく作り上げることができる」という考え方に対して批判の眼差しを向けている。

先取的に述べれば、ウィニコットは、環境はただそれを与えられるだけでは子どもの発達にとって有効な影響を及ぼすことができないと考えている。ウィニコットは、環境を、つねに自己とは異質の物との出会いの場、すなわち「境界」として捉えようとする。そのウィニコットは、環境の意味を、発達する子どもが環境に対して読み込みながら変容させ受容していくものと述べる時、彼は「境界」は、子どもの発達にとって所与のものではないということを主張しているのである。言い方をかえれば、ウィニコットは、子どもが環境、すなわち「境界」の意味を自ら捉えなおし、理解しなおすことによって、初めて環境は子どもにとって自分がその中で生きる発達文脈として認識し、取り入れることができると考えている。

両者の特色を、次のように言うこともできよう。バーンスティンは、子どもを取り巻く環境の、外的な規定要因としての側面を重視した。その規定要因は、子どもに対する影響が、当の子どもにとって意識化されるか否かを問わず作用するものとして捉えられていた。

それに対してウィニコットは、子どもを取り巻く環境が、どのようにして子どもの内面世界として取り入れられるかに着目している。いわば、外的環境の内的環境への転化に対

して焦点を当てようとしたのがウィニコットだと言えるであろう。ウィニコットにとって、外的環境を内的環境へと内在化される際、その内在化のプロセスが、子どもにとってどのように意識化されるか、さらに言えば、どのように理解されるかが重要な関心事となってくる。

ウィニコットの子どもに対する認識を検討する前に、まず、彼の思想的プロフィールを簡単に見ておくこととしよう。

ウィニコットは、精神分析の潮流の中の一つ、「英国対象関係論」に属する小児科医である。「英国対象関係論」とは、精神分析の開祖ジグムント・フロイトが示した「心理生物学的理論構成が課した制約」を越え、精神療法における治療者としての主体的経験と、治療関係が編み上げる「生き生きした人間的な相互作用」に対する臨床的見地からの洞察を理論構成に活用しようとする精神分析の一潮流であると整理することができる(小此木 2002a : 336)。「他者との関係性」を持ちたいという個人の生得的な欲求に重点を置いたとされる「対象関係論」のグループの中で、ウィニコットもまた、母子関係から、治療者と被治療者との関係まで、いわゆる「人的環境」への関心を終生、抱き続けたのである。

本章が検討の対象とするのは、ウィニコットが展開した「環境 environment」についての論述である。ウィニコットの環境観についての先行研究においては、乳幼児期の母子関係と、その発達への影響に関する言及に、主に焦点が当てられている(エイブラム 2006 : 78)。というのも、彼自身、「教育」そのものを、直接的に扱った論考をほとんど遺していないのである。それゆえに、ウィニコットに関する言及は、あくまで精神医学、精神分析学といった臨床的見地のプロパーからなされたものが多く、思想史的見地、とくにその教育思想的な含意の検討は、決して十分とはいえない現状にある。

戦後におけるウィニコットの関心は、第一に、1965年の『情緒発達の精神分析理論』に結実する子どもの情緒発達を理論化する試みと(Winnicott 1965=1977)、第二に、没後の1971年刊行の『遊ぶことと現実』に集約される、子どもの発達環境、主に母子関係に関する理論的考察(Winnicott 1965=1979)、第三に、実際の子どもへの治療体験に関する臨床的研究、具体的に症例に対する報告・考察の三つの領域にわたっていたと見ることができる。

『情緒発達の精神分析理論』は、二部に分かれ、第一部で「情緒発達理論」が、第二部で「精神分析理論と技法」が扱われている。第一部で展開されるのは、母親と子どもとの「同一化」の中での、安定的な関係性が、子どもにとっての「存在の連続性」の概念の形



成を支えるという主張に代表されるように、子どもの内在的な「発達の原動力」を具現化するような、「適切な条件 Good-enough Conditions」に関する考察である。第二部では、第一部の考察の応用として、豊富な症例が取り上げられ、その治療実践の記録が示される。ここで挙げられているのは、第一部でウィニコットが示したような「適切な条件 Good-enough Conditions」を得られなかった子どもたちへの対処に関する彼の知見である。

一方、『遊ぶことと現実』において焦点化されているのは、1950年代から彼が注目してきた概念「移行対象」である。移行対象とは、子どもの心的世界における主観的存在でありながらも、養育者をはじめとする他者と共有可能な客観的存在でもありうる両義的な存在である。井原<sup>なりお</sup>成男は、移行対象を、子どもが安心感を得るために常に身から離さないぬいぐるみやタオルのようなものと捉えられると述べている(井原 2009)。ウィニコットが移行対象に注目したのは、主観性の領域と、客観性の領域を截然と区別するに至るまでの、子どもの対象関係の変容過程を明らかにしようとしたためであったと考えられる。

本章で取り上げるのは、第一、第二、第三のそれぞれに関心領域の交差するところに展開されたウィニコットの叙述とすることができる。その叙述は、臨床体験から遠く離れることを自らに禁じているかのような、臨床的、ミクロ的、かつ抑制的な筆致による記述であり、政治的・社会的メッセージを明示的に含んでいるわけではない。ところが、本章において示されるように、当時のイングランドにおいて生起していた教育的背景の前で問題化されていたことと、切り結ぶだけの内容を含んでいたと言えるであろう。

本章におけるウィニコットの読解は、婉曲的、かつ比喩的な性質を持っているために、独特の難解さを示す彼のテキストを、彼の理論上の師であるメラニー・クラインと、いくつかの論点において対質させるという方法論的な補助線を導入しながら進められる。それによって、彼の理論の特徴、特に幼児教育に関する彼のアイデアを示差的に浮き彫りにしてゆくことを目指すものである<sup>34</sup>。

## 第2節 「心的事実としての剥奪」の発見から、環境に対する解釈の可変性の主張へ

本節では、ウィニコットが、子どもにとっての母子関係を、持続的な心的環境として位置づけるきっかけとなった、戦時中の疎開児に対する全日制保育施設における、彼自身の治療経験の意義を明らかにしてゆく。

イングランドにおいて、保育所の必要性が社会的に認知されることの向上に大きな影響を及ぼしたのは、第二次大戦下の1941年以降に普及した戦時保育所であったと言われる。1941年の戦時託児所計画においては、生後数ヶ月の乳児から5歳児までを、毎日12~15時間保育する全日制託児所の設立が急がれた(Whitbread 1972 : 100=1992 : 136f.)。銃後の女性労働力の徴用は、「保育に欠ける」大量の子どもを生み出し、激烈を極めたドイツ空軍の空襲は、ロンドンを始め市街区域における保育施設の経営を困難にした。以上のような状況下において本格化した「疎開」は、「家族の離散、および拡大家族の崩壊」をもたらしたのである。疎開児をめぐる諸問題には、例えば、精神分析家であったアンナ・フロイトらが早くから注目していた。彼女らの疎開児に関する追跡的な研究は、「母親による養育を子どもから剥奪すると子どものパースナリティ発達に重大な影響をおよぼす」可能性についての重要な問題提起となった(Freud, Anna; Burlingham 1973=1977)。

このアンナ・フロイトらの研究が、再び脚光を浴びるのは、本研究が焦点を当ててきた1960年代である。疎開における全日制保育所の経験は、60年代の経済復興の時代に、大規模な保育所拡充の流れの中で再び注目されることになった。そして、このアンナの研究が受容された背景には、1969年にかけて逐次刊行された、精神科医ジョン・ボウルビーによる「愛着」理論を扱った「三部作」が、既に広範に浸透していたという事実が下地として存在していた(下司 2006 : 370)。ボウルビーは、1951年にWHOに提出された報告書の中で、施設で養育された子どもに見られる精神発達面への弊害(ホスピタリズム)を指摘していた人物である。

そして、もう一つの重要な背景は、第1章において詳しく見たように、1960年代に政権の座に就いた労働党が断続的に打ち出した教育による格差是正策、いわゆる「補償教育」政策が、社会的に注目を集めていたということである。ところが、就学前教育を充実させることによって、経済格差を是正しようとする「補償教育」が持つ有効性に対しては、教育社会学の分野から厳しい批判の眼差しが向けられ始めていた。その代表格が、第2章において検討されたような、バジル・バーンステインによる、「補償教育」への批判論である。彼は、「補償教育」と、それと結びつけられた進歩主義(子ども中心主義)的な教育方法の中に、子どもが文化を「欠落」させているという前提が含まれていると指摘し、その効果に疑問符を突きつけた<sup>35</sup>。この立場からすれば、「文化の欠如を埋め合わせる」ことを目指す補償教育は、教育的営為における決定的な制限要因である学校文化と、子どもの内面化した文化(多くは家庭を介して伝達された階級文化)との葛藤を無視してしまうという難点を

抱える。つまり、ここで彼が指摘しているのは、補償教育という考え方によって、子どもの家族からの切り離しと、将来、子どもが参加すべき教育的文脈からの切り離しというように、二重の教育的文脈から、子どもが切り離し(脱文脈化)を受けているということである。

以上のような、学校は、それ自体が、外部の社会とは区別された、一つの文化的枠組みを持つ、一つの構成体そのものであるがゆえに、「学校は社会を補償することはできない (Schools cannot compensate for society. )」という言明に対して、これを乗り越えようという動きが生じてきた(小川・勝野 2008)。その一翼を担った精神医学者のマイケル・ラターは、「補償教育」の有効性に対する社会学的な批判に対して、再反論することを試みる。その中で、ラターは、ボウルビー以来の「母性剥奪」という概念がどれほどの妥当性を持つのかについて、詳細な再検討を試みている。まず、ラターは、ホスピタリズムに代表されるような「愛情欠損性精神病質」の原因を、「愛情関係の崩壊」にではなく、「初期におけるボンド(絆)の形成の失敗」に由来するものと見なそうとする(Rutter 1972 : 124=1979 : 188)。つまり、ラターは、〈子どもと母親との間の主要なボンドは、他のすべてのボンドと種類も質も異なる〉というボウルビーの見解は、支持していない(Rutter 1972 : 124f. =1979 : 187)。これは、言い換えれば、逸脱の原因を、社会関係の構築の不備に求めるという視点である<sup>36</sup>。

そして、ラターは、分離 separation と、剥奪 deprivation を区別することを提案している(Rutter 1972 : 43=1979 : 54f. )。ラターによれば、分離 separation とは、「母親像の物理的喪失」であり、それは必ずしも「母性的ケアの喪失」を意味しない。それに対して、剥奪 deprivation は、何よりも「母性的ケアの喪失」を意味し、必ずしも「母親像の喪失」を意味しはしない。つまり、剥奪は、実際に母親が子どもの眼前に存在したとしても、発生しうる事態だとされているのである。

ウィニコットは、ラターが注目したような、母親が物理的に存在しているにも関わらず発生する「欠落」に対して注目していくことになる。そのきっかけとなったのが、疎開受入地域の顧問精神科医として勤務した経験なのであった(Winnicott 1984 : 13f. 2005 : 7-9)。

ウィニコットは、疎開児がしばしば見せた「反社会的行動」、あるいは頭部の打ちつけなどの自傷行為の間接的な原因として、この剥奪としての喪失経験があると考えた。このような認識に立って、ウィニコットは、この「喪失経験」を持った子どもに対し、その剥奪以前の「良い経験」を、児童福祉施設のスタッフとの間での個人的経験の中で「回復」

させる方法を模索してゆくことになる。つまり、ウィニコットは、喪失以前の原初的な体験を、人為的に構築された社会関係の中で再演することによって、その体験を、子どものパーソナリティを構成する意味連関の中に読み込みなおすことを試みるのである。

ウィニコットによれば、子どもの身体面でのケア、物的環境は重要ではあるが、それだけでは、子どもの発育にとっては十分ではない。戦時保育所では、確かに衣食住を初めとする物質的なケアと環境は整備される場合が多かったが、それにも関わらず、そこでは反社会的行動、自傷行為、情緒不安定が多く見られたのである。このことを説明するためには、物質的ケア以上のものを「家庭」が提供していて、それを戦時保育所は十分に与えることができなかったと見なすよりほかはないとウィニコットは考えた。家庭が提供する身体的ケア以上の何ものかを、ウィニコットは、「全人的存在としての子ども the whole child のケア」と呼んでいる(Winnicott 1984 : 40=2005 : 36)。そして、このケアを実現する要素としてウィニコットが掲げているのは、「想像力」なのである。このように、物質的ケア以上のものが家庭には存しているということ、しかもそれが「想像力」に関わるケアであるということ、これらの点こそが、戦時期における幼児の疎開経験が訴えることであると彼は主張するのである。

ウィニコットは、ラターのように、剥奪 deprivation を単なる欠乏 privation から区別する(Winnicott 1965 : 257=1977 : 295)。ただ、その区別の仕方は、両者で微妙に異なっており、ウィニコットによれば、剥奪 deprivation は、「かつて一度存在していたものが奪われた状態」を意味するのに対し、欠乏 privation は、「そもそもの最初から存在していなかった状態」を意味するとしている(Winnicott 1984 : 124=2005 : 133)。ウィニコットは、「反社会的傾向の根底」に、「愛情剥奪」が存在すると見ている(Winnicott 1965 : 86=1984 : 119)。彼にとって、「反社会的傾向」とは、剥奪を心理的に「否認」することによって、その影響を「修理」することを狙うものである。ここで注意すべきなのは、ウィニコットが、「愛情剥奪」とは子どもがそれに気づかない、無意識のものであると考えていることである。「忘れられてしまった失敗」を、新しい人間関係の意味づけによって再取り入れ＝「修理」することこそが、ウィニコットにとっての補償である。彼は、そのような過程は、いわば、環境に対する認識の枠組みを再構築することであると言えるだろう。

ウィニコットにとって問題なのは、剥奪にあつては「一度存在したものが失われた」という「喪失経験」が、子どもの発育に及ぼす影響である。ウィニコットが、剥奪という概

念によって問おうとするのは、実際に母親とのアタッチメントが欠けていたか否かというよりはむしろ、欠落感覚という喪失に関する心理的事実だったのである。

この心理的事実へと着眼することによって、ウィニコットは、単なる体験を補填してこうとする精神治療からは明確に区別された、社会環境を心的に再体験させるものとしての環境を重視する「進歩主義」的な教育論を構想してゆくことになる。ウィニコットは、「進歩主義」という言葉を「適切な愛称 legitimate nickname」と呼び、それへのシンパシーを隠していない(Winnicott 1984 : 214=2005 : 230)。ウィニコットにとっては、「進歩主義」とは、「将来に向かって達しようと努める」営為の総体を示すものである。そして、子どもの個人としての情緒発達の観点からすれば、その成熟は「促進的な環境」によってこそ可能となる。環境としての人間関係が促進的であることとは、剥奪児が、「自発性」の獲得に向けて進んでいくことを支援することである。それは、心的事実としての関係性に対する意味付与の枠組みを剥奪児に与えることによって、彼が、自分の行動に対する「制御」を獲得することを目指すものである。行動の「制御」とは、何よりも、自分の行動の原因を意識化し、自分が現在置かれている人間関係の連関の中で、その行動の帰結の意味を把握できることによって生み出される。行動を心的事実として内面化すること、それによって、子どもは自己の振る舞いを制御できる。ウィニコットにとっての回復とは、そのような解釈の転換によって成し遂げられるものであったのである。

このように、彼が心的事実の重要性に気づくきっかけとなったのが、疎開による愛情剥奪という概念の「発見」なのであった。愛情剥奪を心的事実として捉えることによって、それは、心的事実としての人間関係の再構築と再取り入れによって、それへの解釈を変更することが可能になる。このような、行為に対する解釈の変更可能性を獲得することこそが、ウィニコットにとっては「自立」に他ならなかった。その「自立」とは、心的事実からなる内的世界を「想像力」によって構成し、その内的世界が将来への変更可能性に開かれていること、しかもその「開かれ」が自身の「意識」下において行われうることに気づくことを意味している。この将来へ向けた変更可能性への気づきこそが、ウィニコットにとっての「進歩主義」の含意だったのである。

### 第3節 ウィニコットによる「環境」の定義

前節において、ウィニコットにとって、「進歩主義的であること」は、「環境」が、「促進的」であるか否かと強い関わりを持つことを見てきた。ウィニコットの「環境」という概念の特質は、彼の師であるクラインの思想と比較することによって明らかにすることができる。それは、「本能」という概念に対する両者の考え方の相違を明らかにすることによって達成できる。ウィニコット、そしてクラインは共に、「精神分析学」という学問領域の中にそのルーツがある。本章の論究に関係する限りにおいて、精神分析学の学説史を振り返ってみよう。

言うまでもなく、精神分析学という学問は、ジグムント・フロイトによって創始された。1914年から4年の長きにわたった第一次世界大戦の破局的な終末は、フロイトが予期していた進歩主義的な科学的人間観に対する根本的な懐疑を突きつけ、人間の攻撃性あるいは破壊本能に対する再考察を彼に迫った。彼にとって「科学」とは、人間の進歩の象徴であつたにもかかわらず、大戦の終末は、その科学が引き起こす大量殺戮という人類史上未曾有の悲劇を招き寄せたからである。大戦を目撃することによって、フロイトは、人間の持つ破壊的性格を、本能的なものと位置付けるようになった。彼は、1920年の論文「快感原則の彼岸」において、生／死という本能の二元論を提出する(フロイト 1996)。彼の言う「死の本能」とは、「生体が自らに内在している解体の過程にしたがって無生物状態に還ってゆけるように、その生体を存続させること」を目的とするものであつた。フロイトによれば、生に向かう本能と、死に向かう本能のせめぎ合いこそが、生物、そして人間の存在の本質なのである。

フロイト理論の持つ生物における二元性のテーゼを極限まで深化させようと試みたメラニー・クラインは、フロイトの「死の本能」の定式に、乳幼児が生まれつきに備える破壊的欲動という概念をつけ加えた(Klein 1975=1983)。一般的にクラインは、幼児の心理状況を把握するために、玩具を子どもに与えて自由に遊ばせ、その過程を観察しようとする「遊戯療法」の創始者の一人と言われている。

ただ、彼女の子ども観というのは、そのようなイメージからはかけ離れた、きわめてグロテスクなものである。彼女は、1933年の論文「子どもにおける良心の早期発達」において、乳児の攻撃性は、「死の本能」に由来する生得的なものであるとした(Klein 1975=1983)。その上で、乳幼児期の危機・不安の原因を「絶滅恐怖」と考えた。これは、自分が

内部から破壊され、突き崩されてしまうのではないかという不安のことである。この不安の淵源こそが、「死の本能」だとされているのである。「破壊衝動の一部は(死の本能のゆがんだ反映として)外界に投影され、最初の外的対象である母の乳房に帰せられる」ことになる。乳児は、自分の生存にとってプラスの働きをする対象を「良い」対象として、マイナスの働きをする対象を「悪い」対象として捉える。そして、両者は、基本的には全く別物、切り離されたものとして乳児には捉えられているというのである。後者の「悪い」対象がもたらす「恐怖」の底には、乳児の「死の本能」が投影されているというのがクラインの見方である。

このような、きわめてペシミスティックなクラインの乳幼児観に対し、ウィニコットは異を唱える。ウィニコットによれば乳児の攻撃性は、クラインとは異なり、「本能」という概念によって説明できるような生得的なものではない。彼は、クラインがすべての物事の起源を乳幼児期に還元してしまった上で、「羨望とは、破壊的な衝動の口唇・サディズム的、かつ肛門・サディズム的な表現」であるとし、それが「人生の最初から作用」している「体質的な基盤をもつもの」であると彼女が見なしていること(Winnicott 1992 : 443=1998 : 198)を批判する。彼にとっては、「羨望」の「資質」とは、「主体からの投影ではなく、環境的な要因であり、外的な現象、もともと対象に固有に属しているもの」にほかならないからである。ウィニコットの「反対意見」とは、「人間の赤ん坊の個々の発達を、環境に言及することなく赤ん坊のみに関して論述しようとするクライン夫人が決めていたことに対して」示されたものだったのである(Winnicott 1992 : 463=1998 : 224)。

このようにみれば、ウィニコットは、クラインがフロイトの本能の二元論に固執して「環境」を見落としていると批判していることが分かる。しかし、ここで注意しておくべきことは、ウィニコットが子どもの性向や発達が環境によって決定されるという「環境決定論」を決してとってはいないということである。環境というのはまさに、乳児がそこで生き、行動を促し受け止める「意味生成の培地」なのである。

両者の対立点は、乳児にとっての「環境」の捉え方の違いと言える。クラインにとって、乳児の環境は、本能の向かっていく対象である。それに対して、ウィニコットにとっては、環境とは、乳児の内発的な行為そのものを誘発する動因とも言うべきものなのである。

とはいえ、ウィニコットは、遺伝的な要素を完全に否定しているというわけではない。というのも、彼は、遺伝的要素と、環境的要素の相互的な関係に特に注意を促しているからである。彼にとって、周辺の事物と遺伝的傾向とは、乳幼児にとってそれぞれが外的・

内的という二つの環境を構成しているということである。周辺の物や他者といったような、外的な「環境」のみならず、本能や衝動を含む遺伝的な要因もまた、ウィニコットにとっては「環境」である。というのも、それらは、乳児にとっては共に「思うがまま」にはならない存在だからである。

ウィニコットにとって、「内的環境」ともいうべき本能とは、遺伝的要素の一つである。そして、ここがクラインとの最大の相違点なのだが、ウィニコットにとっての本能は、「生」に関わる一元的なものである。彼にとって「生きるため」の本能以外の本能は存在しない。それゆえ、彼にとってクラインの言うような「死の本能」とは語義矛盾なのである。ウィニコットにとっては、乳幼児の欲動は一元的なものであり、それが見せる攻撃性は「愛・闘争欲望」と呼びうるものである。発達においては、同一の欲動のみがあるのであって、「愛」や「闘争」というような表面的な違いは、単一欲動の表出のされ方の違いに過ぎない。単一欲動という考え方こそ、ウィニコットの攻撃性論を、フロイト以降の本能論から決定的に区別するものなのである。ウィニコットにとっては、乳幼児の攻撃行動は、過去の受傷体験を表象するものではない。それは決定的で不可変のものではなく、未来への変更可能性に開かれた「希望」の表徴となりうるのである。そして、それが「希望」でありうるか否かは「環境」の中で事後的に決まってくる。

ウィニコットにあつては、攻撃行動は「何かを表す」ものではない。彼は、そのように乳児の行動を何か本質的なものの「記号」や「象徴」として見なすことを拒否する。ウィニコットにとって行動は、それ自体では何かを表すのではなく、環境という状況の中で多元的な意味を持ちうるものとして捉えられているのである。行動の意義は、環境の設定の仕方や、その把握の仕方によって多様に変わりうるということである。行動の意味を与えるものこそが、彼にとっての「環境」にほかならないのである。

ウィニコットにとって、「環境」とは、現在の人間の存在や行為に対する意味を与えてくれる背景であると同時に、過去における存在や行為に対して、自己や他者が付与してきた意味を再編成していくための素材にもなりうるものである。ウィニコットにとっての「環境の重視」とは、「環境によって、子どもの発達是完全に方向づけられる」というような環境決定論ではない。環境と人間とは相互作用の中に置かれており、生態学的な地位(内藤 2002 : 164)をお互いに対して与えるような関係を取り結んでいると言えるのである。



## 第4節 ウィニコットの遊び環境論

前節で見たような「環境」の中で、ウィニコットにとっての人間の自由の証に他ならなかった「遊び」が可能になる。このような見解もまた、ウィニコットとクラインとの対質の中で明らかにしていくことができる。ここでは、両者が子どもの遊び分析(遊戯技法)を開発していく中で作り上げた、子どもの「遊び」についての論述に着目してみたい。それによって、両者は、「遊び」の観察者、つまり「大人」と、遊び手＝「子ども」との関係性のとらえ方において違いを見せており、これが両者の「遊び」に対する認識の違いを生み出していくことを示すことができるだろう。

子どもの遊び分析法、「遊戯技法 play technique」を開発したクラインは、これを大人に対する精神分析技法である「自由連想法」の代替とすることができると考えていた(下司 2006 : 212)。クラインが発見したことは、「子どもたちが遊びの中に自らの幻想生活を実演すること」なのである。その発見ゆえに、「遊び」は、自由連想と同じように見なされることとなり、分析することが可能になったのである。

クラインの探究を突き動かしていた関心の的は子どもの内的世界にあり、ことに「不安 anxiety」にあった(Klein 1975 : 147=1997 : 178)。というのも、不安の内容を解釈して子どもに伝えることにより、子どもの不安を軽減することができるとクラインは考えているからである。そして、そのためには、「遊び」を「象徴的な言語」として捉える必要があったとされるのである。彼女は、「子どもの遊びやさまざまな活動は——そしてまた、実際、子どもの行動全体というものは——成人なら主に言葉で表現するものを表現する手段」と見なすことができるものだったからである。

言葉である以上、遊びは、言葉の語彙に相当する、多様なパターンを持つと捉えられる。彼女は次のように述べている。「私は小さなおもちゃであることがとても大事であるということがわかった。というのは、小さいおもちゃであって数が多く、バラエティに富んでいることが、子どもが広い範囲の幻想や体験を表現することを可能にするからである。[...] まさしく、そのように簡素であることこそが、子どもがそれを遊びの中に生じてきた題材に従って、いろいろな状況で用いることを可能にするのである」(Klein 1975 : 32f. =1997 : 38)。

さて、クラインの治療者は、子どもに対して非介入的な姿勢をつらぬく。そして、自らの役割を子どもの無意識を「解釈」することに限定している。その無意識に関する「解釈」

が子どもに伝達され、理解されたならば、言い換えれば、遊びの「意味」を子ども自身が意識化することが出来たとするならば、クラインにとっての「治療」は終結するからである。そのような「治療」は、「非教育的な営み」なのである。

クラインは、「遊び」を、無意識の「象徴」以上のものとしては捉えていない。遊びはあくまで、子どもの精神の深層を把握するための媒体に過ぎない。少なくとも、分析においては、遊びは、それ自体としての価値や意義付けを与えられてはいないのである。それよりも、記号としての遊びが表わす何ものか、遊びとなって表れてくる背後に存在する何ものかが、クラインにとっては遊びそのものよりも重要だったのである。

クラインにとっての子どもの遊び空間は、すべてが治療者としての観察者の一望の下にさらされるようなものである。クラインにとっての遊戯空間は、あくまで記号としての遊びが配置される表象空間なのである。その記号としての遊びを解釈する大人、つまり分析者は、その表象空間の上には存在していない。治療者はその表象空間を見下ろし、遊びの構造全体を見わたした上で、それに客観的な解釈を与えるような、遊び空間からは切り離された存在なのである。

以上のようなクラインの主張に対して、ウィニコットは、彼女の遊びの解釈法、すなわち「遊戯技法」が、遊びをどのように解釈するか、つまり遊びの「内容」にしか触れず、子どもの遊びが生み出していく意味の解釈可能性を捉えきれていないとして批判した。彼は、自分の遊びの解釈法を「遊戯療法」と呼び、クラインの「遊戯技法」とは区別している。

ウィニコットにとっては、遊ぶ時にこそ、いな遊ぶ時にのみ、人間は自由であることができる。「遊ぶことの特徴」とは、「遊ぶことにおいて、多分遊ぶことにおいてだけ、子どもも大人も自由に創造できるということ」だとウィニコットは述べている(Winnicott 1971 : 53=1979 : 74)。そして、「個人は創造的である場合にのみ、自己を発見するのである」(Winnicott 1971 : 54=1979 : 75)。

なぜ、遊びにおいて人間は自由になり創造的になることができるのか。それは、外側からの拘束が存在しないだけでなく、内側から来る本能による衝動が含まれていないからである。彼によれば、「遊ぶことに関しては常に、個人に特有な心的現実 *personal psychic reality* と、実在する対象とを統制する体験との相互作用の不確かさ *precariousness* がある」(Winnicott 1971 : 47=1979 : 66)。つまり、自由を享受した上で、他者との関係性の中で繰り広げられる「相互作用」、つまり主体と客体の間で展開されるアンビバレントな営

みこそが、遊びなのである。遊びは、「内的世界」と「实际的、外的現実」とのあい間において展開されている<sup>37</sup>。「遊ぶことは一つの体験、しかも常に創造的体験なのであり、そして、生きることの基本的形式である時間・空間の連続体における体験である。遊びの不確かさは、遊びが常に主観的なものと客観的に知覚されたものとの間の理論的線上にある、という事実に基づいている」(Winnicott 1971 : 50=1979 : 70)。遊びとは、つねに「ある関係性の中で一緒に」展開される営みなのである(Winnicott 1971 : 48=1979 : 67)。

このように、クラインとは異なり、ウィニコットにおける分析者は子どもの遊びから距離をとろうとはしない。分析者は、子どもの遊びの中に身を投じ、共に遊ぶことに躊躇することはない。むしろ、大人である分析者のほうが、子どもより先に遊び始めてしまうケースもありうる。このようなウィニコットの遊び観がよく表れているのが、「スクィグル squiggle」という、殴り描きの絵描き遊びである(Winnicott 1971 : 120f. =1979 : 169f. )。これは、殴り書きを、大人と子どもが交互に繰り返して線を重ねてゆき、何かを表わす一つの絵を仕上げるという遊びである。これは、関係性の中から遊びの意味が生成してくるというウィニコットの遊び観をはっきりと示す遊びの例と言えるだろう。

クラインの「遊戯技法」は、遊びに表象される深層の意味を解釈するためのものであった。それに対して、ウィニコットの「遊戯療法」は、遊びが、大人・子どもの関係性の中で、いかなる意味を生成していくかに焦点を当てるものであった。二人の間の相違は、遊びを、「子どもの内的世界の記号」と捉えるか(クライン)、「新しい意味の生成の場(関係性)」と捉えるか(ウィニコット)をめぐる、遊び観の違いから生じたものであったと言えるだろう。

## 第5節 本章の結びにかえて

本章では、ウィニコットが戦時中から 1960 年代までの歩みの中で、「環境」という概念を、師であるクラインとの対質の中で練磨していった様子を跡付けてきた。剥奪体験、攻撃的行動、遊びの意味理解をめぐって展開されてきたウィニコットの探求は、それらの行為の持つ意味の「自律」を目指したものであり、それが、精神分析の系譜上における彼のオリジナリティとなっている。環境による決定論を排し、環境の人為的な構成によるその意味の可変性、言い換えれば、環境の持つ意味に対する解釈の変更可能性に対する注目が、彼の仕事の中核にあったと言えよう。

ただ、最後に付言しておかなければならないのは、ウィニコットは、決して、「環境」と「子どもの内的発達」を、並立的に対置させていたわけではないということである。子どもの発達における「内的な独自の要因」を、「外側の環境的な要因」よりも重視し(Winnicott 1965 : 98=1977 : 115)、それを再三にわたって強調している。ウィニコットにとって、「教育」とは、「子どもの内的な成長または成熟とは別に、制裁や両親と社会の価値を植えつけることを意味する」(Winnicott 1965 : 100=1977 : 117)のものであり、「外側の環境的な要因」に属するもの、あくまで二義的なものに過ぎなかった。彼は、外的な環境に対する内的成熟の優位性について、以下のように述べている(Winnicott 1965 : 98f.=1977 : 115)。

子どもは是認と否認に遭遇する必要があるのであるが、さしあたって重要となっている保育という特殊な領域のなかでは、両親は全体として、子どものなかに価値観や善悪の感覚や是非の感覚といった諸要素が芽生えるのを自分でみとめることができるようになるまで、是認と否認のサインを与えるのをひかえながら待っているのである。

子どもに対して非評価的であり、かつ持続的であることこそが、ウィニコットにとっては、「内的な独自の要因」の発達を促進する、環境の良質さの条件だったのである。そのような良質な環境は、内的要因と、生態学的な形で構造的にカップリングされることによって、発達という子どもの自己開示を可能にするのである。

ウィニコットにとっての子どもとは、安定的かつ保護的な発達環境の中で、それとの相互関係を構築しながら、絶えず、過去から現在に至るまでの経験を「自らの内なる独自の要因」として意識化し、かつ再構成しながら内面化していく中で成熟していく存在である。子どもは常に可変的であり、構成的な自己を持つのである。このことは、次章においてみるように、ウィニコットにとって自己の形成が、安定的な「環境」の形成とほとんど同義であることと深く関わっているのである。

## 第5章 民主主義的パーソナリティの形成における「境界」体験の重要性：バーンステインとウィニコットの場合

### 第1節 本章のはじめに

本章では、第2、3章において見たバーンステインの思想、および第4章において検討を加えたウィニコットの思想が、いかなる仕方において、同一の地平上で切り結び合うことができるかについて検討していく。既に見てきたように、両者が関心を抱き考察の対象としてきたのは、子どもの発達、あるいは教育という営みを囲繞する環境、すなわち「境界」のあり方についてであった。それゆえ両者は、境界を形成できない、あるいは境界があっても認識できないような子ども観を産み出すとして、「剥奪」という概念を批判したのである。

「剥奪」を被った子ども、すなわち「空白」「空虚」としての子どもは存在しないという見方は、子どもが、既にある文化を内面化させている、いわば文化の主体であるという認識、加えて、子どもが常に発達環境との相互作用の中で出会う新しい要素を自分なりの方略を用いて再構成しながら内面化していくような構成的かつ変動的な存在であるという認識と繋がり合う。

しかしながら、発達環境、子どもに対して、「境界」「剥奪」という二つの重要な鍵概念を共有しながら、同時期に同じ教育政策に関する論考を発表しているにもかかわらず、バーンステインとウィニコットの両者は、発達、あるいは教育をめぐる環境について、直接的な議論を交わすことはなかった。バーンステインは社会学というアカデミックなコミュニティに属し、ウィニコットは臨床的な精神医学というコミュニティに属していた。両者が見ていた教育的現実が同一であったとしても、二人が相まみえることは当時においては困難であったのだろう。そのため、両者の子ども観の特色、特に前章までにおいては明らかにしえなかった両者の子ども観における差異や葛藤を浮き彫りにし、今日なお検討するに値する両者の思想の意義を抽出するためには、両者の仮想的な対質を構成することが有効であるだろう。言い方を変えれば、仮想上の対話を構成することなくして、今まで、社会学と精神医学という別々のディシプリンに押し込められてきた両者を対置させることの有効性を検証することはできないのである。

本章では、両者が、発達や教育環境について論じるときに、共に着目した鍵概念として、既に何度か登場している「境界 boundary」という概念に焦点を当て、「境界」概念をめぐる両者の思考を対質させることを試みる。

そもそも、教育はいかなる形態においてであれ、「境界」の存在を前提とする営みである。少なくとも、「教える側」と「教えられる側」が境界によって区別(あるいは断絶)されていなければ、「教育」を行う必然性が存在しない。この両者の関係を、宮澤康人にならって「教育関係」と呼ぶこともできよう(宮澤 2011)<sup>38</sup>。〈境界=分断〉が可視化され、意識化されるときに教育的主体と教育的客体が分化し、教育的主体の側には教育的欲望ともいうべきものが生じてくる。〈分断=境界〉の所在を見定めて、それを「越境」しようとすること、それこそが教育的な営為であるとも言えるだろう。「子ども」の側から言うならば、〈分断=境界〉の存在を実感し、それを乗り越えることが「発達」である。言い換えれば、境界が境界であることの体験、境界のうちに留まっていた「自己」を超越する、いわば自己異化体験こそが、「発達」と呼ばれている事象の体験にほかならないのである。

教育における「境界」体験を、どのようにモデル化するかという議論は、ある一つ of 教育システムが変革を迎えようとしたとき、制度疲労を来したりする画期をとらえて澎湃として活発化してきた。前章までにおいて、やや詳しく追ってきた 1960 年代以降のイングランドは、まさにそのような変革の時季を迎えていたとすることができよう。

本章で扱うバーンステイン(1924-2000)と、ウィニコット(1896-1970)は、その変革の時代に共生した、いわば同時代人であった。しかしながら、既に見たように、バーンステインとウィニコットは、それぞれ言語社会学者、精神科医であり、それぞれが拠って立つディシプリンは、相異なるものである。

ところが両者は、1960 年代に展開された「進歩主義 progressivism」をめぐる論争(第 1 章を参照)に、それぞれの立場から言及するという形で、間接的に関わっている。そこでのバーンステインは、「進歩主義」による教育改革に否定的であり、対するウィニコットは、対照的に、「進歩主義」という理念そのものには賛意を寄せているように見えるという点で、両者の間には温度差も存在していた。

しかしながら、両者は、共に、子どもを取り巻く環境を構成している理念、あるいは論理のパターンが、子どもの経験の認知に影響を与え、それが、子どもの成長後のパーソナリティに影響を及ぼすと考えていた点において共通していることは、既に指摘したとおりである。バーンステインとウィニコットは共に、子どもを取り巻く環境を規定している理

念に注目し、その環境の構成を、そこにおける「境界」の設定の仕方によって分類・分析しようと試みていたのである。

本章でやがて明らかにされてゆくように、両者の共通点としては、第一に、両者とも、生物学的な決定論に批判的であった点があげられる。生物学的な決定論、言い換えれば、内発的な成熟のみによって、子どもの発達の帰結が決定されるというような本質主義的パラダイムに対して、両者ともに否定的であったのである。その意味において、両者は共に、発達モデルを、構成主義的パラダイムへと転換させようと図ったとも言える。両者に共有されているのは、環境の意義は、意味の付与と解釈によって構成されとする立場である。

第二の共通点としては、両者ともに、理念としての「民主主義」に対するシンパシーを抱いていたことがあげられる。「民主主義」の実現については、バーンスティンはウィニコットほど理想主義的、オプティミスティックではないにせよ、「民主主義」という理念に対する信頼と、そこに価値を付与していること自体は、バーンスティンにとって揺るぎのない信念であるように見える。ただ、両者がいう「民主主義」とは、単に政治体制の一つのタイプのことを意味しているのではなく、社会に対する一つのコミットメントの仕方であり、同時に自己を取り巻く社会に対する認識の仕方のことでもある。

ここでの両者の議論は、人間の発達過程をたどる中で、十分な資格を付与された(成熟した)社会の成員へと移行してゆくこと(トランジション)、その参加への筋道に関するものであることが、徐々に明らかになってゆくであろう。

## 第2節 バーンステインによる学校の民主主義的統制における「境界」体験の意味

バーンスティンは、晩年の教育社会学者としてのイメージの強さとは対照的に、彼の政治的、社会的発言は決して多いものとは言えまい。ところが、彼の最後の著作によせた序章「理論、実証研究、応答、そして民主主義」の中で、彼は自らの理論の発展史を回顧しながら、自らの理論を、政治的分析へとどのように応用可能であるかについて、控えめにはありながらも言及している。その中の一節、「民主主義と教育の権利」と題された論考において、バーンスティンは、「効果的な民主主義のための諸条件」を検討することを試みている。

その第一の条件は、人々が社会にある「利害関心(a stake／掛け金)」を感じなければな

らない、ということである(Bernstein 1996 : 6=2000 : 19)。ここでいう「利害関心」とは、「享受することと与えること」というように、主体性と客体性の双方を、社会に対して取り結ぶことを意味している。この「利害関心」こそが、個人と社会を架橋するものである。

第二に、人々は彼らがつくり出す政治的装置がこの利害関心を実現するだろう、あるいはそうでなくともそれに関する議論の場は与えられるだろうということに確信を持たねばならない(Bernstein 1996 : 6=2000 : 19)。これは、人々が持つ社会に対する有能感に対して、信頼を置くことができることと言い換えることができるだろう。

この条件を、学校の問題に翻案してみれば、「父母たちと生徒たちは、彼らが学校に利害関心を持っていると感じなければならないし、また学校の装置がこの利害関心を実現ないし強化するだろうことに、あるいはたとえそうでなくともなぜそうでないかに関する良き議論の場が与えられることに、確信がなければならない」(Bernstein 1996 : 6=2000 : 20)というものになる。

これらの二つの条件を実現するためには、「三つの権利」が制度化される必要があるとバーンステインは述べる。

第一に、「自己成長(enhancement)への権利」という、「個人的レベル」の権利である。自己成長とは、「社会的、知的、個人的なさまざまな境界を体験する条件」であり、それらの境界を「過去が凝縮され、かつ可能な未来が開かれている緊張点として体験すること」である(Bernstein 1996 : 6=2000 : 20)。「自己成長はむしろ過去と可能な未来との間の緊張点として、境界ないし境界体験に関係している。自己成長は、単により人間的、より知的、より社会的、より物質的、である権利だけでなく、それは批判的な理解と新たな可能性に対する権利である」(Bernstein 1996 : 6=2000 : 20)。境界は、子どもにとって、まだ理解しえていない「社会」との間に引かれるものでもあるし、まだ知りえない「知識」との間に引かれるものでもあるし、まだ十分に知りえない、他の「個人」との間に引かれるものでもある。それら、まだ身近であるとは言にくいものとの「緊張点」を体験することが、自己成長への条件であると同時に、自己確信(confidence)のための条件であるとバーンステインは主張する。

第二に、「社会的に、知的に、文化的に、個人的に、包含される権利」という、「社会的レベル」の権利が挙げられる。この被包含権という理念においては、「包含されること」は、必ずしも「同化されること」を意味しないという点をバーンステインは強調している。言い換えれば被包含権は、分離の権利や自立の権利を必要としているのである。差異を否定



しない、多様な要素を含み持つものとしての「コミュニタス(交わり)」的な空間の中で、この権利は実現されることになるだろう。

第三に、「参加する権利」という「政治的レベル」の権利である。これは、「秩序が構築され、維持され、改変される、その手続きに参加する権利」とも言え、「参加」は、市民活動への条件である。この権利が現実化する条件は、「市民的言説」が存在していることである<sup>39</sup>。

バーンステインが第一の権利として掲げている「自己成長への権利」とは、それまでの自己の限界を知るという意味での境界体験が保証されることであり、同時に、現在までに累積されてきた過去と、未来との境界を認識し、未来への越境を想像する体験が保証されることであり、さらに、自らが生活してきた社会とその社会の外部との境界を知り、その外部の存在によって自己を相対化するような体験が保証されることでもある。この自己相対化の契機を経て各個人は自己を確立していくのであり、それを前提として、他者との交流の回路が開けてくるのである。

学校が実現しようとしている「水平的連帯」は、このような境界を不可視化しようとする。ブルデューに触れながらバーンステインが述べるように、学校は、「自分自身の階級を社会の階級から分離することを通じて、学校はそれぞれに異なる学業成績による社会諸集団間の不平等を正当化する」(Bernstein 1996 : 9=2000 : 24)と同時に、諸集団間の対立や葛藤を不可視化するという二重の機能を果たしている。「イメージと知識と可能性と資源との不平等な配分というものがあって、それが生徒集団の参加、包含、個人的自己成長の権利に影響を与えているという点」こそが、バーンステインが強調している論点にほかならない(Bernstein 1996 : 8=2000 : 23)。

何よりもまず明らかなことは、社会集団間の葛藤ないし潜在的葛藤は、すべての集団が共有しているもの、つまりその共同性、明白な相互依存性を強調する神話的言説をつくり出すことによって引き下げられ、あるいは抑制されることである。根本的な同一性を創出することによって、私が「水平的連帯 *horizontal solidarities*」と呼ぶものを生み出すような言説が創出される。その目的は、社会集団間の垂直的(階級的)な分裂を抑制し、改善することである。あらゆる学校は、社会の政治イデオロギーや社会配置に関係なく、そのスタッフと生徒たちの中に水平的連帯を創出すべく幅広い試みを行っている。水平的連帯をつくり出す、あるいはこの点からそうした連帯創出を試

みる言説を、私は神話的言説と呼ぶ。(Bernstein 1996 : 9=2000 : 25)

このように、「神話的言説」は、現に存在する「境界」を隠蔽する機能を果たす。これによって、「ミクロな差をマクロな不平等へと転換するように働く」ような階級文化が、いかにして、「民主主義と教育との関係に致命的な問題を引き起こす」のかが見えにくくなるというのである(Bernstein 1996 : 11=2000 : 28)。

バーンステインの問題意識は、次のようなものであった。「学校においてこれら権利を享受していない生徒が、社会においてこれら権利を享受していない社会集団出身である可能性が高いのである。このことからもたらされる問題は、学校外の社会諸集団とその権力分布との階統と、学校内の知識、可能性、価値の階統との間の対応関係を、学校がどのように処理しているのか、ということである。[つまり]社会秩序、正義、葛藤といった外的な争点を学校はどのように処理しようとしているのか」(Bernstein 1996 : 9=2000 : 24)。

社会における様々な「葛藤」が境界で起こるとしたならば、その「葛藤」を「処理」している学校とは、「境界」を不可視のものとし、意識されないものとする機能を果たしていることになる。

ここでバーンステインが言う「マクロな不平等」とは、学校内部においては「ミクロな差」として現れる「境界」である。それが、学校をめぐる「神話的言説」によって覆い隠されてしまえば、境界の存在を認め、その境界を「超える」という境界体験への機会は、子どもたちから奪われてしまうことになる。異質なものと自己との接する領域にこそ「境界」が存在するとしたなら、「境界体験」は、その境界の両側それぞれに属するものにとって、等しく必要とされるものであるはずだ。

バーンステインは、「カリキュラム」という、つとめて学校内部的な知の体系が、学校の外部に存在する「社会構造」の力動によって、変容をこうむる可能性を指摘している。学校内部の「カリキュラム」や「ペダゴジー」は、学校外部との関連性によってのみ、その組織化の原理を明らかにされる。カリキュラムの根底にある選択と組織化の原理は、学校内部・教室内部の制度的・相互作用的な構成と、学校外部の社会構造との関連を検討することによってこそ理解できるのである。

バーンステインの見るところ、カリキュラムは、学校の中で自存的に維持される体系ではなく、外界、とくに「社会構造」に影響されたものなのである。この事実を認識させることこそが、バーンステインの考える「境界」の体験の内実にはかならないのである。

### 第3節 進歩主義的教育方法が助長する「境界」の不透明化

上に述べたようなバーンステインにおける学校での「境界体験」は、彼の見るところ、普及しつつある進歩主義的な教育観と、それに基づく「見えない教育方法」によって、徐々に困難になりつつある。

バーンステインは、プレ・スクール、インファント・スクールにおける進歩主義的な教育理論を、「見えない教育方法」として表現し、その特徴を、次の5点にまとめている(Bernstein 1975 : 119=1985 : 128)。

- (1) これらの学習理論は、一般的に普遍性を求めており、したがって発達段階的で発達における順序性に関心をよせる傾向がある。つまり、学習の特定の前後の脈絡があるとすればそれは興味だけであり、それは発達の順序性にかかわる限りにおいて重要視されている。このような理論には強い生物学的バイアスがかかる傾向がある。
- (2) 学習は見えない暗黙の活動であり、学習の進歩ははっきりとした公けの統制がなされることによって、促進されるわけではない。
- (3) このような理論では、子どもの文化的成長過程や制度的な文脈から、子どもの個人的な成長過程や局所的な文脈を切り離して考える傾向がある。
- (4) ある意味では、このような理論では社会化のにない手を、実際はありえないとしても危険な存在になる可能性もあるとみなしている。というのは、社会化のにない手は社会化されるものを成人中心の枠づけの下で具体化した概念をふくんでいるからである。このような理論においては、模範となるようなモデルはそれほど重要ではない。さまざまな理論がさまざまな形で重視しているのは、明示的なヒエラルヒー的な社会関係ではなく、むしろ暗示的なヒエラルヒー的な社会関係である。事実、子どもに向けて何かを注入するようなモデルは後退し、成長の促進者がそれにとって代わる。
- (5) こうしてみると、このような理論は文化的再生産を妨害するものとみることができよう。そのため、ある種の人はいはこれらの理論を進歩的あるいは革命的とさえ受けとめている。子どもの時間概念が大人の時間概念にとって代わり、子どもの空間概念は大人の空間概念にとって代わっている。

すなわち、これらの諸条件は、バーンステインによれば、「インファント・スクールの神学」(Bernstein 1975 : 120=1985 : 129)とも呼ぶべきものののだが、ピアジェの理論とフロイトの理論は、以上の5点の条件を全て満たしているという点で共通しているという。バーンステインによれば、フロイトの精神分析理論はまず、子どもの文化的差異に目を向けない「普遍性」、「発達段階」の順序性を強調する「生物的なバイアス」、そして「子どもの文化的成長過程や制度的な文脈から、子どもの個人的な成長過程や局所的な文脈を切り離して考える」という脱文脈化、「明示的なヒエラルヒー的な社会関係ではなく、むしろ暗示的なヒエラルヒー的な社会関係」を重視するという社会的な不平等の不可視化などの特徴を、ピアジェ理論に基づく教育上の進歩主義と共有しているという。バーンステインの進歩主義に対する批判(それは、「見えない教育方法」への批判と同等である)は、精神分析理論の前提が持つ特徴への批判と強くオーバーラップしているのである。

バーンステインによれば、「見えない教育方法」の特徴は、内在的な発達要因(それは生物学的な所与と見なされる)の重視と、外在的な文脈、環境に対する軽視である。それによって生じる、子どもの家庭的文脈からの切り離しと将来の教育的文脈からの切り離し、言い換えれば「脱文脈化」の働きを、バーンステインは問題視するのである。

「見えない教育方法」は、教師(大人)の子どもへの権力性、権威性を見えにくいものとし、子どもの「能力発達」に強調点をおく。大人は大人として、子どもとは隔絶した存在として、子どもの前で振る舞うことを禁じられ、大人は、子どもの共同学習者、あるいは学習の促進者として立ち現れることになるだろう。このような「見えない教育方法」の特徴は、「大人と子どもの境界線を消失させ、それによって、子どもが大人になる道すじを見えにくくする効果をもたらした」のである(小玉 2007 : 186)。

仮に、小玉重夫の言うように、「ペダゴジーとは、過去を代表する大人世代と未来を代表する子ども世代という別の意味世界を生きるものの間の境界を架橋する方法」(小玉 2007 : 187)であるとしたならば、「見えない教育方法(ペダゴジー)」は、架橋すべき「境界」をこそ見えにくくしたとすることができる。境界とは、バーンステインによれば、異質なものと遭遇できる場であり、それらの場を構造化したものが学校である。学校とは、境界体験を意図的に(効率的に)子どもたちに提供するような場なのである。

さて、バーンステインの述べる「境界」という概念については、彼の「類別」という概念(Bernstein 1975 : 140f. =1985 : 160)を検討することで、その詳細を明らかにすること

ができるだろう。バーンステインは、学校における知識の伝達の形式(カリキュラムの構造)を分析するために、「類別 classification」と「枠づけ flaming」という二つの概念を提示したことは、既に第3章において見た通りである。

まず、バーンステインは、「類別」を「ある空間の中で、さまざまな対象物をどのようにに配列するかを統制する除外規則の強さ」として(Bernstein 1975 : 141=1985 : 160)、一方、「枠づけ」を「配列されている各対象物が相互にどの程度異なった関係を持つか」として定義する。環境を構成している要素の群のエントロピーが増大すればするほど、類別は低くなり、予測可能性も低下していくのであり、「異なった関係の数が増えるほど、配列されている対象物相互の枠づけは弱くなる。それに対して、異なった関係の数が少なくなるほど、配列されている対象物相互の枠づけは強くなる」のである(Bernstein 1975 : 141=1985 : 161)。

「類別が弱い」状態について、バーンステインは次のように述べる。『『さまざまな物はいっしょにされなければならない』という原則の場合には、以前の秩序を妨害するものをもつことになる。問題となるのはこの妨害者を支えている権威(権力関係)である。すなわち、『さまざまな物はいっしょにされなければならない』という規則は過去よりも現在を、客観よりも主観を、地位よりも個性をたたえている』という(Bernstein 1975 : 145=1985 : 166)。

類別が弱い状態において、状況は、刻一刻と変化しやすい。状況の変化が起こりやすいために、言い換えれば、予測可能性が低いために、その状況を「監視」することの重要性が自覚されてくる。『『さまざまな物はいっしょにされていなければならない』という原則は潜在的には絶えることのない監視をもたらし、それと同時に、さまざまなやり方で自己を公にすることを促す』のである(Bernstein 1975 : 145=1985 : 166)。

類別の弱まりは、バーンステインの見るところ「再生産」の働きの弱まりを意味する。それは、親と子、大人と子どもとの間にある権力関係を微妙で不可視のものとする。ただし、類別が弱いからと言って、統制が比較的少ないと言うわけではない。明確に対立的な関係ではなく、周到に用意され用意されたあいまいな統制関係の中に両者は置かれることになる。非統制的な大人と子どもの関係は、大人の位置を両義的なものとするのである。

ただ、「見えない教育方法」に見られるような「類別の弱まり」は、決して境界を消し去ってしまうというわけではない。現実には、子どもたちが接するであろう境界があるにもかかわらず、その存在を、見えにくいもの、あつてはならないものとして、認識すること

を困難にさせるのである。

「境界＝類別」の強さは、既存の秩序を再生産する確実性を高める。強固な「境界＝類別」によって維持される既存の秩序は、改変されにくい。個人のレベルに関していえば、「境界＝類別」の強さは、アイデンティティの強化を生み出すが、それは同時に、作り上げられた個々のアイデンティティを変更することの困難さと、そのアイデンティティを「善きもの」と判断する基準の強固さを意味する。それに対して、「境界＝類別」の弱さを特徴とする「見えない教育方法」は、アイデンティティの形成を困難にすると考えられたのである。

## 第4節 ウィニコットにおける自己の「境界」概念

ウィニコットの発達論においてもまた、「境界」は極めて重要な概念である。というのも、彼にとって、乳幼児期における発達とは、「境界」を画すること、まさにそのことだからにほかならない。

ウィニコットによれば、乳児の誕生直後にあっては、「環境」と「自己」の間には画然とした境界はまだ存在していない。いわば「自他未分化」とも言うべき、渾然一体とした環境と共に、乳児たちは生きると言えるだろう。ボラスがいみじくも指摘するように、ウィニコットにとっての「環境」のプロトタイプは乳幼児にとっての「母親」であった。母親は、「存在の連続性を提供」し、その乳幼児を「抱えて」支持するような、「発達促進的な環境」、「関係の静けさ」の範型であったのである(ボラス 2009 : 14)。そのような、環境としての母親との「連続性」の状態から抜け出すことが、自他の境界、環境との境界を画するという課題である。「自己を全体として(その結果、他者も全体として)、境界膜に囲まれた内側と外側のある一つのまとまりとして感じるようになる発達の段階」(Winnicott 1988 : 67=2004 : 75f. )を経ることによって、人間は統合的な「自己」を獲得するとウィニコットは述べる。ウィニコットにとって、「境界」とは第一に「自己」と「非自己」を隔てる「膜」なのである。この点に関して、ウィニコットは次のように述べている(Winnicott 1988 : 68=2004 : 76f. )。

まず、境界膜の観念が生まれ、これに引き続いて、内側と外側の観念が生まれる。次に、自分と自分でないものの(a ME and a not-ME)主題が展開する。そこにはすでに、

自分の中身が存在しているが、それは部分的には本能的な経験に依っている。引き続いて、本能経験と自分の中身に対しては責任があるという感覚、外側のものに対しては独立しているという感覚があらわれる。

このように、自己の領域とは、「限定されている」という感覚によって徐々に形成されてくるのである。既に述べたように、ウィニコットにとって境界の獲得とは、境界の内側としての自己の獲得と同義であり、自己の獲得によって、その外側にある対象に対して「関係」を取り結ぶことが可能となっていくのである。

ウィニコットにとっての境界体験とは、第一には、境界が形作られる(それは、すなわち自己が形作られる)経験であり、第二には、その境界の外部と「関係」を取り結ぶことによって、境界そのものをいわばその外側から確証していく経験であると言えるだろう。

自他の獲得、すなわち境界の画定を経て、その境界の外部に対する働きかけや参与をすることが、次なる課題として子どもたちに与えられることとなる。以上で見たように、境界概念は、自己の「発達」「成長」といった概念と強くリンクする。なぜなら、発達、あるいは成長の臨界が、必然的に「境界」を画することになるからだ。

ウィニコットにとって「境界」とは、一義的には、「皮膚」に象徴され、その内側を身体とし、その身体に精神が宿る(精神 - 身体)と考えられる自他(自分と自分でないもの)の境界を意味している(エイブラム 2006 : 164)。「本当の自己」とは、境界を確立した存在であり、それが成熟の表徴でもある。

それに対して、「反社会的な人間」は「境界」を持たない。否、境界を持たないがゆえに、社会的関係を取り結べないのである。ウィニコットにとっては、内的な不安定さに対して、「権威に対する同一視」で対応しようとする「隠れた反社会的人間 **hidden antisocials**」は、「全体的人間 **whole person**」ではない(Winnicott 1965 : 158=1984 : 218)。そのような「境界なき人間」は、境界を持たないがゆえに、自己の内面において葛藤する諸力を、ストレートに自分の外界に見出して、それを直接的にコントロールしようとしてしまうのである。エイブラムの述べるように、「反社会的傾向を示している子どもや青年は、環境の容器としての境界を見失っており、そのため境界を見いだすことを無意識にかき立てられている」(エイブラム 2006 : 337)。境界を持たない個人は、境界を求めて彷徨する。その行為自体が、「反社会的」な行動と見なされると言うのである。それに対して、健康な人間は、「自己の外側の葛藤全体を外的な(分かち合える)現実の中にみることができるとともに、

自己の中の葛藤全体をもみることができ」と言うのである(Winnicott 1965 : 158=1984 : 218f. )。ウィニコットにとっての「境界」とは、このように、内面の葛藤を自己の内部に包摂しうる「容器」でもあるのだ。

## 第5節 ウィニコットによる「民主主義」成立の条件としての社会の境界

エイブラムが述べるように、ウィニコットは、政治的な関与をほとんどせず、彼が遺した一連の著作、膨大な講演録の中にも、政治的発言、社会的分析に当たるような言及はほとんど見られない(エイブラム 2006 : 43)。その中で、彼が 1950 年に発表した講演記録「民主主義という言葉の持つ意味」は、彼が統治機構、政治体制としての「民主主義 democracy」に対して、独自の精神分析学的見地から分析を加えた論考として、異色のものであると言える。

当該の論考で、ウィニコットが述べようとしていることは、人格の「成熟」によって民主主義が実現されるというアイデアである。民主主義とは、成熟した人格をそなえた成員によってこそ構成され維持されうる、成熟した政治体制であるというアイデアである。個人の人格の成熟と、政治体制の成熟をパラレルに論じるこのロジックが、いかに組み立てられているかを以下で検討してゆこう。

まずウィニコットは、「民主主義」という言葉の意味を「心理学」的に分析しようと試みる(Winnicott 1965 : 156=1984 : 215)。ここで心理学的とは、「概念の表面にあらわれ意識された意味だけに留意することなく、用途のうらにひそむものを研究して世に示すこと」を使命とするような方法である。

ウィニコットにとって、「民主的」という言葉は、発達 of 語彙と強いアナロジーによって結び付けられている。民主的社会は、「成熟している」(mature)社会であるということであり、換言すれば、その社会は個人の情緒的成熟の特性につながるものを備えているということにほかならない。それは、「社会の健康な成員を特徴づけるもの」でもある。つまり、民主主義とは「健康な個々の成員に適った社会」であると定義することができる(Winnicott 1965 : 156=1984 : 215)。

ということは、ウィニコットにとって発達=成熟が、「境界」を画するという経験と切り離せないものである以上、成熟した社会である「民主主義」もまた、「境界」が画された



社会であるという論理的な帰結が生じてくる。「民主主義は、ある限られた社会、たとえば自然に生じた境界をもった社会が、ある時点でなしたひとつの達成(achievement)です」(Winnicott 1965 : 157=1984 : 217)と、彼はいみじくも述べている。

ウィニコットにとっての「境界」とは、一義的には、自他の境界であった。自他の境界を獲得し得たものが、自己を獲得することができるのである。その自己を獲得し得たものたちの構成する社会が、その社会の外部との間に新たな「境界」を画することを、「民主主義」が実現するための前提条件とすることができるのである。

民主主義の真髄は、自由投票(秘密が保証された投票用紙)です、そのポイントは、それが国民の意識的な考え方とは別の深い感情を表現する自由を保証しているということです。(Winnicott 1965 : 157=1984 : 216)

ウィニコットがここで述べているのは、民主主義を支える心理的な基礎は、「意識的」な領域のみから構成されてはいないということである。意識の下部にある「別の深い感情」、いわば無意識的な領域の自由な発露、それが政治的意見の表明にあっても実現されるような環境こそが、民主主義を構成する不可欠な条件であるということを彼は述べている。

無意識的な「深い感情」を表現したとしても、それに対する何らの抵抗にも、それゆえの排除にも逢うことはない。民主主義とは、フロイトの自由連想法における「カウチ」のような、個人の主体性を侵害することのない、保護的かつ「自由」な空間の中で醸成されるのである。

その一方で、ウィニコットははっきりと「比例代表」は民主主義的な環境と相容れないものだとして述べ、それに対する嫌悪を表明している。「比例代表制はたとえ秘密が保証されているときでさえ、反民主的です。というのは感情の自由な表現を妨げるからです。それは賢明な人たち、教養のある人たちが意識された意見の検討をしたがるような特殊な状況に適っているにすぎないのです」(Winnicott 1965 : 157=1984 : 216)。「党派なりある集団の態度を選挙するようになれば、総体的に成熟度が下がったことを意味します。ここでは、選挙民は人間に信用をおく必要がありません」。それは「未熟な人間」は、「真に成熟した個人を頭に描くことができない、そんな人がいるとは信じることができない」からである。そこで選出されたのは「物」でしかなく、それは「愛されたり憎まれたりされること」がないのである(Winnicott 1965 : 162=1984 : 224)。成熟した人格が、別の成熟した人格に

対して信頼を付与することが、民主主義の根幹であるとしたならば、人格を選挙の対象とすることが出来ない「比例代表制」は、反民主主義的であるということになるだろう。ウィニコットにとっての民主的選挙は「人 person」を選出するものである。成熟した人間 person は、成熟した人間を見だし、それに信頼を寄せることができる。前述のように、投票行動にあっても、ウィニコットは同様だと考えた。比例代表制は、人 person が、選挙や信頼の対象にはならない。人に替わって、政策、公約といった抽象的命題が選挙の対象となる。ウィニコットにしてみれば、人と人の相互的な信頼関係に基づかない選挙制度は、民主的選挙と言うに値しないのである。

ウィニコットは、政治的な闘争のプロセスを、内面的な情緒的エネルギーの葛藤にシンクロさせ、パラレルなものとして引き受けなおすという技術の必要性を説いている。

ウィニコットによれば、無意識的な感情の表出手段としての投票行動こそが民主主義を実現する。「どのような投票をするかの決定は、自身の中の戦いの解決を表わしている」(Winnicott 1965 : 157=1984 : 217)と述べられるように、現実の政治的争点が、自己の内部の心理的葛藤との対照によって理解されてこそ、真に民主的な投票行動が実現するのである。

民主主義下における投票行動は、個人にとって、決して一義的、短絡的な反応ではない。それは、個人の内部における様々な心理的モメントの衝突、葛藤、妥協の結果として、複合的、多義的なアマルガムとして、外部に表現し出されてくる。

ここでウィニコットは、必ずしも、自分の心理的な問題を外界(すなわち社会)に投影し、社会的なイシューを自分の心理的葛藤として単純に同一視する心理学主義の過ちを犯しているわけではない。むしろ、バーンスティンの言う「第一の条件」、すなわち、社会に自分が「掛け金」を投じているという感覚、いわば、社会における当事者であるという感覚を持つことと理解することもできる。境界の外部、すなわち「外界の光景は内在化されて、各人の内的世界にある諸力との相互作用と結びつく」ことによって、はじめて認識することが可能なものになるのである(Winnicott 1965 : 157=1984 : 216f.)。それを、社会認識、政治認識のレベルで言い換えれば、「多くの社会的政治的側面をもった周りの光景は、個人にとって、相争っているあらゆる政党と徐々に同一視するようになるという意味において、個人的な性質を帯びてくるように」なるということである(Winnicott 1965 : 157=1984 : 217)。社会的状況、政治的状況は、「外界の内在化」を経て初めて、言い換えれば、個人にとって、自分の内面における葛藤との対照関係が自覚されて初めて、はじめてその自分

にとつての存在意義が理解されてくる。その中のある政党、集団に「同一視」することは、社会、政治といったマクロ的な力学を、自己と関連あるものとして読み替える可能性を、個人に対して付与するのである。

ウィニコットは人間的な成熟における「境界」の重要性を指摘したが、既に述べたように、この「境界」は、民主主義社会の成熟においても同様に重要であるというアナロジーを提示した。それでは、民主主義社会における「境界」とは、いかなるものなのかを以下で検討してゆこう。

「社会における境界」とは、第一に、物理的・地理的境界とも言うべきものである。「成熟した社会構造」という意味での民主主義が発達するためには、その社会の周辺との境に自然に生じた地理的な境界のあることが必要です」(Winnicott 1965 : 166=1984 : 229)。この点について、ウィニコットは、イギリスが「海」を境界としていること、スイスが「山脈」による境界を持っていることを例として挙げている。その一方、境界を持たない国家は「隣国との交際に心を許せない」。言い換えれば、隣国に対する恐怖によって、情緒的状況が「単純化」されてしまうのである。

このような民主主義的国家における「境界」の存在が、「成熟した個人」の持つ自他の「境界」とのアナロジーとなっていることは容易に見て取れる。

ウィニコットによれば、成熟への成長は、「本質的な葛藤を十分に認識し、その処理(防衛)を外側や周囲に求めない」ことにある。「社会の基盤は、全人間的な人格」であり、それらの人格は、いずれも「境界 limit」を持っているのである(Winnicott 1965 : 166=1984 : 229)。

それに対して、境界を持たない未成熟な人間は、内部、外部の識別がつかず、両者を渾然としたものとしてしか知覚できない。内界の、安易な外界への投影、同一視を生じてしまうのである。境界を持った成員が、境界を持った社会の内部に生き、共存しあうという生態学的な入れ子構造を、ここでウィニコットは思い描いているのであろう。

以上の考察を踏まえて、ウィニコットは、彼の民主主義に対する見解を、数点に要約している。第一に、「民主主義という言葉の使用は、情緒的成熟というものの持つ意味を基礎にして心理学的に研究することができ」ということである<sup>40</sup>。

第二に、「民主主義も成熟も社会に押しつけがきくものではない」という認識である。外部からの制約、あるいは介入からの相対的自律こそが、民主主義(それはウィニコットにとっては「成熟」した政治体制であるのだが)が成立するための不可欠の前提条件であ

る。

第三に、「民主主義は、ある境界をもつ社会のある時点における、ひとつの達成」であるという認識である。「境界」というのは、民主主義を実現した「成熟」した社会と、その外側の社会との間の「境界」である。これは、境界の外部の世界との安易な同一化を求めないこと、境界内の社会のアイデンティティ(同一性)を疑うことなく信頼できることが、民主主義社会の存続にとって必要であるという認識である。

第四に、「コミュニティーにおける生来の民主的要因は、ふつうによい家庭の機能から生まれてくるもの」であるという認識である。民主主義社会を維持する成員は、「民主的要因」を、そのパーソナリティの構成要素として内面化していなくてはならない。その内面化は、幼児期から家庭において促進されるものであるとウィニコットは考えている。逆にいえば、「民主的パーソナリティ」の機能は、家庭空間と、その外部である公共空間たる「社会」の間で、同等のものであるとウィニコットは考えているのである。このような認識は、彼自身による「民主的性向を促すための主要な活動は、ふつうによい家庭を妨げるものを取り除くといった、消極的なもの」であるという言明にも表れている。

## 第6節 両者の共通点、教育学的な示唆：本章の結びにかえて

以上まで見てきたように、バーンスティン、ウィニコット両者ともに、「境界」を意識することが個人の成熟にとって重要であり、それが教育(あるいは学校)にとっての主要な機能であると認識している。そして、その「境界」は、いずれも、自己の外部(他者、異文化の体系など)との遭遇の時に、自覚化されるとする認識も、両者は共有している。世界が画一的なものではありえない以上、「境界」は、自己の周辺に必ず存在することは自明である。自己にとって、「境界」を不可視の状態のままに留めておくことは、民主主義的な社会の構成員である資格条件をスポイルするという主張に、両者はともに到達している。

さて、バーンスティンとウィニコットは、「境界」をめぐる体験が、いずれも重要な「他者」によって、子どもに提示されると見なしている。それは、具体的には、「教師」と「親」であろう。バーンスティンにおける「教師」、ウィニコットにおける「親」はいずれも、彼ら自身が「境界」の外部にある他者でありながら、子どもにとっては、自らを取り巻く複数の「境界」の所在と態様の提示者でもあるのだ。

両者の間に相違があるとすれば、バーンスティンの「教師」は、境界の内側と外側を共に視野に収める両義的な存在であるのに対し、ウィニコットにとっての「親」は、境界の外側を生き、それによって、境界の内側である自己の存在を確信させてくれるような存在なのである。

自己システム、意識システムに顕在化して来ず、それゆえ反省的に捉えられないけれども、認識を規定している基盤のようなもの、それに言葉を与え、組み換えを図ること。これが、ウィニコットとバーンスティンが目指していたものである。その不顕化された基底は、ウィニコットにとっては「(乳幼児期の経験に規定された)無意識」であったし、バーンスティンにとっては「(神話的装置としての学校が不可視化する)不平等」であったと言いうるであろう。

両者が共有していたのは、自己システムの核心近くに巣食う、未だ「言葉」になりえていないものに対する視線である。それは、両者によって変更可能なものと見なされていた。バーンスティンにおいては「別のコードによる(再)翻訳」によって、ウィニコットにおいては「他者との対話による(再)解釈」によって、それらは、複数の意味づけを与えられる可能性を持たされることになるのである。

境界というのは、〈内部〉と〈外部〉を隔てるがゆえに、境界たりうる。そして、境界体験が重要なのは、境界の〈外部〉を、〈外部〉それ自体としてではなく、〈内部〉に投影されたものとして再構成することを促すためである。〈内部〉に投影された〈外部〉、そのスクリーンもまた境界なのである。

境界を所与のものであり、不可変のものであるとして見なしてしまえば、境界の存在を認識しえたとしても、それは単に「乗り越える」対象でしかありえなくなってしまう。しかし、境界が常に、「環境」あるいは、発達の「文脈」の(再)配置によって、実際上においてか、認識上においてか、あるいはその双方においてであっても、変容しうると考えたならば、発達の〈環境=文脈〉設定自体が、境界の存在のあり方に強く影響を与えうるということになる。バーンスティンが進歩主義(子ども中心主義=見えない教育方法)を批判したのも、そのような教育方法が、その境界が変容する可能性が隠蔽されかねないと判断したからであるし、ウィニコットが、境界が形成されることと「発達」を平行なものとして捉えようとしたのも、発達の過程のいずれに自己があるかという時間軸上の所在によって、境界の意味づけは大きく変容しうることを訴えようとしたからにはほかならない。

われわれにはここで、両者が、このように現在までの自己の成長の臨界として、「境界」を捉えているにもかかわらず、両者が目指している(価値的にコミットしている)「学校」観が、相当程度、異なっているように思われる。バーンステインにとっての学校は、境界の有様を、社会を代表して、子どもに提示(例示)するような場所であった。ウィニコットにとっての学校は、子どもが周囲の他者とのコミュニケーションを経ながら、彼らに「受容」される経験を積む中で、自分自身の存在意義と有能感を与えられ、自己と他者との境界を描き、維持していくことができるような保護的な空間であった。ウィニコットにとっての「境界」は、バーンステインの認識と異なって、誰かによって示されるものではない。あくまで、自分で形成し、形成された境界が存在することを事後的に確認するようなものである。

「境界」を知るということは、今の「自己」の有様を知るということである。バーンステインにとっての「自己」とは、ウィニコットのように必ずしも「個体」「個人」には限られず、「自己」が当然のものとして受けとり、その中で生きている「社会システム」であった。自分が生きている、限られた社会システムの外側を知ること、今までの自分の常識をカッコに入れることであり、限界を知ることでもある。それは、幼児的な全能感を突き崩されることでもあるだろう。それは「大人」への第一歩なのである。

現在の先進諸国において、価値的に礼賛されるのはバーンステインが批判し、ウィニコットが支持した「見えない教育方法」であるかに見える。特に、その賞賛の度合いは、対象となる子どもの年齢が低くなればなるほど、大きくなっていくように思われる。ところが、「見えない教育方法」は、逆説的にはあるが、子どもが既に、自分にとっての課題を知り、かつまたその課題の解決方法を知っているという意味で、「大人」的な存在、「近代的個人」であることを前提としている。「民主主義社会」という近代社会の担い手を育成する場としての学校に放り込まれる「子ども」たちは、必ずしも、そもそもの初めから「民主主義的」であるわけではない。ウィニコットに倣っていえば、「発達」するために、「境界」を作るために、子どもたちは学校にやってくる。「境界が存在していること」が「民主主義」の条件であるとしたら、子どもたちは「民主主義」の担い手ではありえない。このアポリアを乗り越えようとしたのがバーンステインである。進歩主義(子ども中心主義)の学校とは、まさに「民主主義社会」の縮図であろう。しかし、そのような学校は、「民主主義以前」の子どもたちが、「民主主義的な主体」となることを、逆説的にスポイルしてしまう。これがバーンステインの述べようとしたことではなかったか。バーンステインは、「民

主義」を阻害するような「境界」は、「大人」によって、子どもたちに示されるほかないと考えた。その示し方(ペダゴジー)は、決して、進歩主義(子ども中心主義)的ではないであろう。子どもにとって、「民主主義」をスポイルする「境界」の存在は不可視である。大人ですらも、その実際にある境界(差異)に目を瞑ることは可能である。自己と他者との間の隔絶(それは境界にほかならない)を嫌う(認めたがらない)という心性は、現実には存在するその差異を黙認することにつながりかねない。敢えて、その不可視の境界を可視化し、子どもに提示することは、複数の境界によって縁どられた今の「大人」の社会が、「民主主義」という理念からいかに遠く隔たっているかを、自己批判的に示すことにほかならないからだ。そのような大人による大人社会の自己批判は、大人と子どもが、同じこの「民主主義的ではないかもしれない社会」の構成員であるという共通感覚によって、子どもにも意味あるものとして理解されるであろう。その共通感覚を大人の側から鋭敏にしてゆくこと。これが、われわれによって、バーンスティンという「境界」を経験したウィニコットが、今日、われわれに対して発しているメッセージと言えるのではないだろうか。

バーンスティンとウィニコットは、いずれも、「境界」を論じるにあたって、**boundary**という語を用いている。対して、それに近い語義を持つ単語として、**border**がある<sup>41</sup>。以下では、ボーダーを幅・厚みを持った境界空間(あるいは境界領域)、バウンダリーを、幅・厚みを持たない境界線として、区別しつつ、以下の考察を展開する。

バーンスティン、ウィニコットの境界体験論によって、「教育」という営みの存在意義は、どのように表現しなおすことができるであろうか。教育される側が認識している世界の像は、あえて言えばグラデーションとしての、連続的なもの、あるいはアナログなものである。そこに、差異・意味を画然と示す線は、アプリアリには存在しない。その意味で、教育される側に認識される境界とは、グラデーション状のもの、すなわちボーダーである。その上に(あるいは中に)、意図的にバウンダリーを画し、提示することを、教育の存在意義として主張できるのではないか。

また、既に抱かれている境界をいったん消去し、混乱に陥れた上で、新しい境界を引きなおすこと(世界の再認識)も、教育の存在意義として捉えることができるであろう。すなわち、幅と厚みを持った曖昧なものとして存在している境界領域(ボーダー)を、くっきりとした線である境界(バウンダリー)に変容させること、境界の明確化を、教育の営みとして位置づけることができるのではないか。

逆もまた、ありうると思われる。画然としたバウンダリーを、曖昧なボーダーに変容させることという意味での教育という意味においてである。「答えを出すこと(バウンダリーを引く)」というより、「問いを出すこと(ボーダーの傍らにたたずむ)」によって、かえって教育を混乱に陥れ、自己認識、社会認識の変容を促すこととして、教育の存在意義を捉えることもできるのではないだろうか。

爾後のわれわれには、教育的関係性の中での「境界体験」を(事前に)デザインすること、意図的な「境界体験」の発生をいかに誘発するかという環境設定についての議論を深めるという課題を、引き受けてゆくことが迫られるであろう。この「境界体験」をめぐる問題の存在を、われわれに知らせてくれたのは、ほかならぬバーンスティンとウィニコットなのである。そして、この「境界体験」という概念の奥行きの広さ、可能性の広がり了我々が知ることができたのは、バーンスティンとウィニコットという、現実には相まみえることのなかった二人の仮想的対話を傾聴することによってなのである。



## 結章 総括と結論

第1章で見たように、『教育黒書』は、進歩主義的教育改革の目指す教育の平等化に対する批判を前面に打ち出していた。しかし、その内部には、論拠を異にする複数のグループが存在していた。一つには、機能主義的な傾向を持つバート、アイゼンクらによる心理学的な立場からのIQテスト擁護論である。彼らがIQテストを擁護することには、能力の生得性を認めるということを含んでいる。それはつまり、子どもの本性は、根源的には遺伝的な素因によって規定されており、教育は、その素因をなるべく早期に見つけ出し、それが適切に発現するように働き掛けていくことであるという子ども観を生み出す。バート、アイゼンクは、IQという遺伝的能力という子ども間の「境界」が存在することを主張していたのであり、この遺伝的能力という「境界」を不可変のものとして捉えていた。

それに対して、コックス、ダイソンらの主張は、学校空間の秩序を維持すること、それ自体を規範化する構造を持っており、経済的要請という外部的な規定からは自律した、学校教育の規範的な要素を認めるという点において、既に述べたバートやアイゼンクらの機能主義とは一線を画するものであった。コックスらの認識の中には、子どもと大人の潜在的な対立が想定されており、大人が既に築き上げ、継承し維持してきた「秩序」の存在を子どもに対して示す機能が教育に求められているのである。コックスらは、大人と子どもとの間の非対称性・差異を「境界」として位置づけていたのであり、複数の「境界」の複合によって社会秩序が成り立っていると考えていた。ここでコックスらがいう差異、「境界」は、必ずしも子どもたちの生得的な能力差を意味するものではない。それよりもむしろ、子どもたちがあがるがままに放任され、権威の提示を受けずに成長することによって、既存の社会秩序が掘り崩されることに懸念が示されているのである。その意味では、社会秩序は大人間の差異も維持されるべき「境界」と見なしていたと考えられるのであり、この「境界」の存在を子どもに承認されることこそが教育の機能だとコックスらは考えていたのである。逆に言えば、コックスらにとっては、平等主義的な教育によって、このような秩序、「境界」の存在を自明視していないような子どもたちは、大人の秩序を壊乱しうるような、「アンファン・テリブル」的な存在として位置付けられるべきものである。

以上のように、『黒書』に収められていた機能主義的な言説と、学校秩序を自己目的的に規範化する言説との間には、教育の(特に、市場からの教育への需要への)合目的性を認めるか否かをめぐっては、重大な葛藤が存在していたのである。

しかしながら、そのような緊張関係を孕みつつも、両者が野合して統一戦線を形成し、進歩主義批判の下に共闘しえたのは、進歩主義の持つ普遍的な子ども観が、平等主義との結合によって、子どもの間における差異、すなわち「境界」を、教育環境を補償的に再整備することによって縮小しようとするという政策を提案したからである。そのような「補償教育」政策は、「補償」の結果としての学校体系を平等化=単線化することを目指していた。この平等主義に依拠する単線化、すなわち学校間の「境界」の弱化は、共に複線的な学校体系を是認する産業主義的な機能主義者と、反機能主義的な立場を維持する学校秩序の信奉者とが共闘することを模索させるに十分な動機となったのである。機能主義者たちは、能力の多元化および層化を、社会的な不可避の要請であると考えていたし、一方で、学校秩序の信奉者たちは、子どもたちのニーズ(志向性)を、カリキュラム編成の第一義的な要因と考えることは、教育という営みから社会秩序の存続、すなわち「境界」の維持という機能を抜き去ってしまう破壊的な行為と考えていたからである。保守派内における機能主義的分派と伝統的な反機能主義的分派との野合を促進したのは、進歩主義と平等主義の結合という、「補償教育」政策の特徴なのであった。『黒書』に集った保守派から、進歩主義的な「補償教育」は、その平等主義的な性格が子ども間の差異、「境界」を不透明にさせ、さらに、子ども中心主義的な教育方法を推奨したことが、教師・子ども間の非対称性、「境界」を曖昧にしてしまうと見なされ、批判されたのである。

補償教育の支持者であった進歩主義者たちの唱えるように、適切な教育環境を配分することができれば、子ども間の能力格差が縮小され、教育上の達成が均衡化していくと考えるならば、子どもが、生得的な能力をどれほど持ち得ているかどうかより、子どもが、個々のニーズに沿った教育的環境(学習的文脈)の中に位置づけられる機会に恵まれるかどうか、により着目が集まることになるだろう。ところが、本来的には、子ども自身の発達上の(内在的)ニーズと、社会的な人材の(外在的)要請の間には、大きなズレが孕み込まれる場合もある。特に、子どもに「教育」として提供されているコミュニケーションの形式が、産業社会が熟達することを要請しているコミュニケーションの形式と、表面的にはあれ異質であると感じられるのであれば、後者から見て、子どものニーズに応えることは、社会的には有益でない、近視眼的な営みに過ぎないとされるであろう。

その一方、補章で見たように、ピーターズら多元主義者たちは、『黒書』にみられる諸グループと、それが批判する進歩主義陣営の両者が生み出す言説群が、公共的な議論を導くような開放性を持っているか否かを検証することを試みた。彼の編集による『ブラウデ

ン報告への視座』は、進歩主義的な教育改革を主導する言説が、「社会」を認識しえない性格を含み持つことを指摘する諸論考を収めている。「社会」というものに対する認識の欠如は、学校内部、あるいは学校を圍繞する空間に内在する「社会的関係」の多元性を認識しえないという結果を生み出すため、このような言説は、多元的社会においては「イデオロギー」的性格を持つものとならざるをえない。そして、この「イデオロギー」的性格は、同様に、『黒書』の諸論考においても見出しうるとされる。ピーターズらは、多元社会において、イデオロギー的論争へと転落していつてしまうことを回避しつつ、公共的な議論を活性化するためには、「科学的」な論法を採用するべきだとする。ピーターズたちから見れば、子どもは、社会の中に位置づけられた関係的な存在なのであり、その社会とは、とりもなおさず、多元的な価値観を包摂した構造体なのである。ピーターズの唱える多元主義とは、子どもたちの持つ多元性に対する気づきを促すものであると同時に、子どもたちが生きる社会の多元性(それは「境界」の複雑性でもある)に対する反省を促すようなものであったとすることができるであろう。ただ、ピーターズは、のちにバーンステインに批判される如く、公共的な教育論議を可能にするものは「科学的」認識であると考えており、そこでいう「科学」の普遍的妥当性を疑いはしなかった。

第2章で見たように、バーンステインは、ピーターズらの社会における多元性のテーゼを承認しつつも、多元社会における公共的議論が「科学」によって保証されるとする合理主義的な前提を引き受けず、上掲の諸論に対して、反本質主義的な見地から批判を行う。すなわち、①進歩主義教育に対しては生物学モデルに基づく子ども観の普遍性を、②機能主義的なIQテスト擁護論に対しては測定される「知能」の普遍性を、③既存の学校秩序を擁護する議論に対してはその編成原理の普遍性を、④多元性社会における教育問題の公共的議論のための科学的認識を主張する議論に対してはその科学観の普遍性を、それぞれ批判するのである。その意味で、バーンステインは、反普遍主義の立場をとっていたと言えることができるだろう。

これらの批判は、1966年のイングランド中央教育審議会答申「子どもと初等学校」(通称・プラウデン報告)に対する論考に含まれていた。プラウデン報告は、子どもたちの能力格差は、彼らがおかれている社会的・経済的背景に起因するものと見なし、この学力格差を解消するために、劣悪な家庭、地域環境にある子どもたちに対して、教育サービスを分配する「補償教育政策」を提案した。さらに、プラウデン報告は、「進歩主義」的な教育方法が、幼児、初等教育に採り入れられるべきであるとしている。

これに対して、バーンステインは、「補償教育」が持つ、「文化剥奪」論という考えと、幼児期を、発達上、決定的に重要な時期として捉える発想の二つを批判する。第一に、彼は、「補償教育」の概念を用いることで、学校それ自体にある「欠陥」から注意をそらしてしまうと述べる。そして、その「欠陥」を、家族や子ども、コミュニティに属するものと見なしてしまうと考える。

第二に、バーンステインは、幼児期が、発達上、決定的に重要性だという補償教育の考えを批判する。彼は、早期教育が、後に続く発達の過程すべてにわたって決定的な影響を及ぼすという、決定論的な見方を批判しているのである。教育における不平等を議論する際には、学校における教育的コミュニケーションの過程とその構造そのものを研究対象にすべきであると、バーンステインは考えた。

バーンステインによれば、労働者階級の子どもたちもまた、彼らの階級を背景とした文化的な基盤を持っている。彼らは、文化を「剥奪」されているのではなく、独自の文化体系を内在化している。しかし、彼らの文化体系は、学校が保持している文化体系とは異質のものである。というのも、学校における多くの実践は、中産階級の価値体系から抽出されたものだからである。

「補償教育」政策は、学業成績の低い労働者階級の子どもたちには文化的体系そのものが欠落しているという前提に立っていた。そのため、必然的に、その教育モデルは、彼らが、学校における象徴の体系に対して抱く認知的な葛藤を見落としてしまった。バーンステインが明らかにしようとしたのは、まさに、子どもの持つ文化的背景と、学校の持つ文化的背景との間に生じる葛藤なのであった。子どもが経験する葛藤こそが、のちにバーンステインが「境界体験」という形で概念化するものである。

これらの批判は、補償教育批判論における「文脈」概念の導入によって構築された、ペダゴジーのミクロ政治学的分析、およびカリキュラムの知識社会学的分析に依拠して導き出されたものである。それらの概念装置は、実証のための発見的概念を提供するという「言語コード」理論から、デュルケム社会学を消化することによって、より巨視的な規模で学校をめぐる政治的力学を記述する「教育コード」理論という社会思想への転換の中で醸成されたものであることを、第3章において跡付けた。バーンステインにおける子ども観は、必ずしも明示的であるとはいいがたいが、幼児期から、家庭という媒体を通して、よりマクロな階級的文化を認知的な構造として内面化する存在であると子どもを位置づけていることは間違いない。バーンステインにとって学校空間とはまさに、そのような既に子ど

もが内在化している文化と、学校を媒体として(旧)中産階級が象徴化して示す文化との遭遇、すなわち「境界」の場なのである。労働者階級の子どもたちは、「異質」な価値体系から抽出された学校知、あるいは教育実践のパターンに、就学後、初めて衝突することになるのである。

それに対し、第4章で見たように、ウィニコットは、「進歩主義」に同情的な立場から、独自の発達「環境」論を展開した。ウィニコットによれば、環境によってこそ、子どもの成熟の意味づけは事後的に書き換えられる可能性を持っている。ウィニコットにとっての子どもとは、保護的な環境の中で自己の持続性を確信していきながら、内発的な発達と、「環境」という外界に由来する諸刺激との間の融和を試みるような両義的な存在である。環境とは、そのように、子どもの発達に直接的な影響(衝撃)を与えうる存在であると同時に、その影響の意味づけを振り返り、自分なりに再解釈を与えていくことを許されるような、悠揚迫らざる場であるべきことが、ウィニコットの議論から示唆されるであろう。この安定的かつ庇護的な環境の中においてこそ、子どもは自他の「境界」を確定させてゆくことができるのである。そして、その「環境」は継起的な変容の中にあり、ある「環境」は、それに後続する、変容を経た「環境」の中で初めて意味づけを与えられることになる。そのような意味づけ、あるいは再解釈が、子どもの自己の「幸福」な統合を促進するとしたら、その「環境」はウィニコットにとっては適切なものだと言えるのである。ウィニコットにとっての「環境」とは、このように、自他の境界を確定・再画定させようとする試みを受容してくれるような場であり、同時に、他者との出会いを実現できる場でもあると言えよう。

第5章では、バーンステインとウィニコットが、共に「進歩主義」に対して相対的な距離を保ちつつ、展開した成長経験の意味づけを、「境界」というキーワードに即して読み解くことが試みられた。境界に気づき、乗り越えることを教育の機能と見なすバーンステインに対し、ウィニコットは、境界を画することそのものが自己の形成にほかならないとした。ただ、境界を反省的に意識化することは、自己の意味づけに変容をもたらしうる重大な発達上の経験であるという認識は、両者は共有していたとすることができるであろう。

本研究の全体からの結論としては、1960年代のイングランドにおける進歩主義論争は、子どもを取り巻く「境界」を所与のもの、かつ不変のものと見なすか、それとも、「環境」との相互作用の中で、随時(再)形成されてゆく可変的なものと見なすか、という立場の相違に由来するものであったということである。

バーンスティンの進歩主義に対する批判は、要するに、この「境界」の所在を隠蔽しかねないのが進歩主義的教育方法であると考えたことから生じてきたものである。ウィニコットにとっても、「境界」というのは、自己が他者との関係性の中で絶えず再構成し続けるものであり、境界を意識化しないことは、すなわち、自他の関係性の不全を引き起こし、成熟した人格の維持はおろか、成熟した人格によって形成されるべき成熟した社会(民主主義社会)の維持すらも危機に瀕すると考えられたのである。

バーンスティンとウィニコットは共に、子どもを空白・空虚として捉える考え方を批判した。というのも、子どもを空白・空虚として捉えると、子どもを、充溢した他者として承認することができなくなるからである。子どもを、文化を内在させ、他者とのコミュニケーション履歴を蓄積してきた主体として捉えるならば、その子どもと大人との間には「境界」が存在しているということを認めざるをえない。自他の「境界」を意識化することによって初めて、そこには教育関係という出会いの場が開かれていることが認識されるのである。当然、この出会いの場は、緊張や葛藤を含む体験を子どもにも大人にも与えるであろう。この他者とのぶつかり合いこそが、バーンスティンとウィニコットが「境界」の体験として概念化しようとしたものにほかならなかったのではないか。

今後の我々の課題は、子どもを他者として承認した上で、子どもとの間の境界に触れる、あるいは子ども同士の間にある境界に触れさせる「境界体験」を、教育の場においてどのようにデザインしてゆけばよいかという方法論を磨き上げていくことである。子どもを空白・空虚な存在と見る子ども観は、大人が子どもに何を提供しても、子どもの側からの抵抗はあり得ないし、あってはならないものとして、子どもから大人の側への作用を見失わせるような傲慢な教育観を帰結させかねない。

本研究の進み行きは、「社会」という発達文脈をどう捉えるかという社会に対する認識と、その社会という発達文脈の中に生きざるをえない子どもをどのような存在と捉えるかという(規範化された)子どもに対する認識、および、社会と子どもの関係性は如何にあるべきかという認識、という、質を異にする三つの認識が、密接なカップリングをなしていることを示し続けてきたはずなのである。この社会認識と子ども認識、および両者の関係性への認識との間の密接なカップリングは、本研究で取り上げた事例を唯一とするものでは当然ありえないはずである。この不可分のカップリングを、社会史的背景を異にする他の教育論争においても剔出し、その構造を緻密に描出する作業もまた、今後の我々に与えられた重き課題だと言えることができるであろう。

## おわりに・謝辞

本研究は、2010 年 3 月に東京大学大学院教育学研究科総合教育科学専攻に提出された、筆者の修士学位請求論文「B. バーンステインの「補償教育」批判論の思想史的意義：『教育黒書』を中心とする論争をめぐって」を皮切りとして、その後 4 年余りにわたって、断続的に書き進められてきた複数の論考がベースとなっている。それらを、本研究にまとめる過程では、大なり小なり、加筆・修正が加えられていることをお断りしておきたい。

以下に、本研究を構成する諸章の初出を記しておく。

### 序章

「宮澤「関係史」の教育思想研究への意義：堀尾「総合的人間学」との〈衝突〉をめぐって」、堤ひろゆき・吉田直哉・稲井智義「宮澤康人「教育関係史」研究ノート：その意義と可能性」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要』37 号、2011 年(査読なし)。

### 第 1 章

「1969 年イングランドにおける進歩主義的教育改革批判論の諸相：『教育黒書』を中心とするその構図」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51 巻、2012 年(査読なし)。

### 補章

「ピーターズら多元主義的立場からの進歩主義教育批判の論理」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要』39 号、2013 年(査読あり)。

### 第 2 章

「バーンステインの「補償教育」批判論再考：就学前教育と〈子ども・家族〉との間の文化葛藤に関する考察として」日本社会臨床学会『社会臨床雑誌』第 24 巻 1 号、2016 年(査読あり)。

「バーンステインによる進歩主義的教育方法に対する批判：「プラウデン報告」に関する分析を中心として」『愛国学園保育専門学校紀要』5 号、2016 年(査読なし)。

### 第3章

「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」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要』38号、2012年(査読なし)。

### 第4章

「子どもの発達をめぐる「環境」に関するD. W. ウィニコットのM. クラインとの葛藤」日本社会臨床学会『社会臨床雑誌』第21巻3号、2014年(査読あり)。

### 第5章

「民主主義的パーソナリティの形成における境界体験の重要性：バーンステインとウィニコットの場合」日本社会臨床学会『社会臨床雑誌』第22巻2号、2014年(査読あり)。

「自他関係論としての「境界体験」論の射程：「第1回社会臨床学会研究会」での討論を経て」日本社会臨床学会『社会臨床雑誌』第23巻3号、2016年(査読あり)。

修士論文の主査を務めて下さった小玉重夫教授(東京大学大学院教育学研究科総合教育科学専攻基礎教育学コース)、および、博士課程進学以後に、主にイングランド教育思想史の専門家としての見地から貴重なご助言をいくつも賜った片山勝茂准教授(同コース)の両先生には、格別のご高配を賜った。本研究が、両先生の熱意あるご指導とご期待に沿い、その学恩に十全に報いるものとは到底思われないが、末尾に、両先生への感謝の意を記さないことは筆者の良心が許さない。学術研究に対し、常に謙虚であることの範を示し続けて下さる我が師お二人に対し、衷心よりの謝意をここに記す。

あわせて、新天地であった大阪でディアスポラとして漂流していた私に憐憫の情をかけ、全く陽の目を見ることのなかった本研究を救い上げて主査をお引き受け下さり、仕上げる過程を後押しして下さった大阪総合保育大学大学院教授玉置哲淳先生、副査をお引き受け下さった同学長山崎高哉先生、大阪大学大学院人間科学研究科教授志水宏吉先生の温情に対しては、ふさわしい感謝の言葉も見つからない。心より御礼を申し上げたい。



最後に、本研究を、私自身への「教育」に献身してくれた四人の小学校教師、すなわち、祖父母、父母に捧げる。

2017 年 7 月 4 日

吉田 直哉

## 参考文献

- エイブラム 2006 『ウィニコット用語辞典』 館直彦監訳、誠信書房。
- Aldrich, R. 1996 *Education for the Nation*, Cassell. (=2001『イギリスの教育』 松塚俊三ほか訳、玉川大学出版部)
- 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、平凡社。
- Freud, A. ; Burlingham, D. 1973 *Infants without families : Reports on the Hampstead Nurseries, 1939-1945*, International Universities Press. (=1977『家族なき乳幼児：その発達と戦時下の保育』 久米稔訳、川島書店)
- Ash, M. 1969 *Who are the Progressives now? : An Account of an Educational Confrontation*, Routledge & Kegan Paul.
- Atkinson, P. 1985 *Language, structure and reproduction : an introduction to the sociology of Basil Bernstein*, Methuen.
- Bell, R. ; Grant, N. 1974 *A mythology of British education*, Panther.
- Bernstein, B. 1971 *Class, Codes and Control, vol. 1 : Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul. (=1981『言語社会化論』 萩原元昭編訳、明治図書出版)
- 1973 *Class, Codes and Control, vol. 2 : Applied Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul.
- 1975 *Class, Codes and Control, vol. 3 : Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge & Kegan Paul. (=1985『教育伝達の社会学：開かれた学校とは』 萩原元昭編訳、明治図書出版)
- 1990 *Class, Codes, and Control, vol. 4 : The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge & Kegan Paul.
- 1996 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity : Theory, Research, Critique*, Taylor & Francis. (=2000『〈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』 久富善之ほか訳、法政大学出版局)
- Bernstein, B. ; Davies, B. 1969 “Some Sociological Comments on Plowden”, Peters,

- C. (ed.) *Perspectives on Plowden*, Routledge & Kegan Paul.
- ボラス 2009 『対象の影：対象関係論の最前線』 舘直彦監訳、岩崎学術出版社。
- Burt, C. 1969 “The Mental Differences between Children”, Cox, C. B. ; Dyson, A. E. (eds.) *Black paper two : the crisis in education*, Critical Quarterly Society.
- Brown, Ph. ; Halsey, A. H. ; Lauder, H. ; Wells, A. S. 1997 *Education : culture, economy, and society*, Oxford University Press. (=2005『教育社会学：第三のソリューション』 住田正樹ほか編訳、九州大学出版会)
- Central Advisory Council for Education(England) 1967a *Children and their Primary Schools : vol. 1 the report*, Her majesty’s stationery office.
- 1967b *Children and their Primary Schools : vol. 2 : research and surveys*, Her majesty’s stationery office.
- コリンズ 1984 『資格社会：教育と階層の歴史社会学』 新堀通也監訳、有信堂。
- Cox, C. B. ; Dyson, A. E. (eds.) 1969a *Black Paper : Fight for Education*, Critical Quarterly Society.
- 1969b *Black paper two : the crisis in education*, Critical Quarterly Society.
- 1970 *Black paper three : goodbye Mr. Short*, Critical Quarterly Society.
- Dale, R. 1983 “Thatcherism and Education”, Ahier, J. ; Flude, M. (eds.) *Contemporary Education Policy*, Croom Helm.
- Dearden, R. 1969 “The Aims of Primary Education”, Peters, R. (ed.) *Perspectives on Plowden*, Routledge&Kegan Paul.
- Dyson, A. E. 1969 “The Sleep of Reason”, Cox, C. B. ; Dyson, A. E. (eds.) *Black Paper : Fight for Education*, Critical Quarterly Society.
- Elvin, L. 1969 “The Positive Roles of Society and the Teacher”, Peters, R. (ed.) *Perspectives on Plowden*, Routledge&Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. 1969 “The Rise of the Mediocracy”, Cox, C. B. ; Dyson, A. E. (eds.) *Black paper two : the crisis in education*, Critical Quarterly Society.
- Foss, B. 1969 “Other Aspects of Child Psychology”, Peters, R. (ed.) *Perspectives on Plowden*, Routledge&Kegan Paul.

- フロイト 1996 「快感原則の彼岸」『自我論集』中山元訳、筑摩書房。
- 藤田弘之 1990 「イギリス保守党と教育黒書運動」『滋賀大学教育学部紀要：人文科学・社会科学・教育科学』(40)。
- 下司 晶 2006 『〈精神分析的子ども〉の誕生：フロイト主義と教育言説』東京大学出版会。
- Giroux, H. A. 1981 *Ideology, Culture, and the Process of schooling*, Temple University Press.
- グリーン 2000 『教育・グローバリゼーション・国民国家』大田直子訳、東京都立大学出版会。
- グロールニック 1998 『ウィニコット入門』野中猛ほか訳、岩崎学術出版社。
- Halsey, A. H. ; Floud, J. ; Anderson, C. A. 1961 *Education, economy, and Society : a reader in the sociology of education*, Free Press of Glencoe.  
(=1963 『経済発展と教育：現代教育改革の方向』清水義弘監訳、東京大学出版会(抄訳))
- 井原成男 2009 『ウィニコットと移行対象の発達心理学』福村書店。
- 泉 千勢 2008 「世界の幼児教育・保育改革最前線：問われる保育の質・動き出す公共政策」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編著『世界の幼児教育・保育改革と学力：未来への学力と日本の教育』明石書店。
- ジェンクスほか 1978 『不平等：学業成績を左右するものは何か』橋爪貞雄ほか訳、黎明書房。
- Karabel, J. ; Halsey, A. H. 1977 "Educational research : a review and an interpretation", Karabel, J. ; Halsey, A. H. (eds.) *Power and Ideology in Education*, Oxford university Press. (=1980 『教育と社会変動』(上)、潮木守一ほか訳、東京大学出版会)
- 片桐芳雄 1992 「教育史研究論ノート」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育研究の現在：教育学年報 1』世織書房。
- 木村 浩 2006 『イギリスの教育課程改革』東信堂。
- 北山 修 1985 『錯覚と脱錯覚：ウィニコットの臨床感覚』岩崎学術出版社。
- Klein, M. 1975 *The psycho-analysis of children*, Hogarth Press. (=1997 『児童の精神分析：メラニー・クライン著作集 2』、小此木啓吾ほか監訳、誠信書房)

- 1975 *Love, guilt, and reparation, and other works, 1921-1945*, Hogarth Press. (=1983 「子どもにおける良心の早期発達」『愛、罪、そして償い 1933-1945 : メラニー・クライン著作集 3』西園昌久ほか編訳、誠信書房)
- 小玉重夫 1999 『教育改革と公共性：ボウルズ=ギンタスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会。
- 2007 「大人への回路を開く：ペダゴジーの再構築へ向けて」耳塚寛明ほか編『学力とトランジションの危機：閉ざされた大人への道』金子書房。
- 小泉正美 1968 「プラウデン報告書：イングランド初等教育制度改革案の意義」『北海道教育大学紀要』第一部、C、教育科学編、19(2)。
- 久富善之・小澤浩明・山田哲也・松田洋介編 2013 『ペダゴジーの社会学：バーンステイン理論とその射程』学文社。
- 黒崎 勲 1989 『教育と不平等：現代アメリカ教育制度研究』新曜社。
- Lawson, J. ; Silver, H. 1973 *A Social History of Education in England*, Methuen.  
(=2007 『イギリス教育社会史』北斗・研究サークル訳、学文社)
- ロック 1967 『教育に関する考察』服部知文訳、岩波書店。
- Maclure, J. S. 1979 *Educational documents : England and Wales, 1816 to the present day, 4<sup>th</sup> ed*, Methuen.
- 松木邦裕 1996 『対象関係論を学ぶ：クライン派精神分析入門』岩崎学術出版社。
- Maude, A. 1969 “The Egalitarian Threat”, Cox, C. B. ; Dyson, A. E. (eds.) *Black Paper : Fight for Education*, Critical Quaterly Society.
- 宮寺晃夫 1997 『現代イギリス教育哲学の展開：多元的社会への教育』勁草書房。
- 1999 「合理主義の教育理論とピーターズ」原聰介ほか(編)『近代教育思想を読みなおす』新曜社。
- 宮澤康人 1998 『大人と子供の関係史序説：教育学と歴史的方法』柏書房。
- 2011 『〈教育関係〉の歴史人類学：タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』学文社。
- 森嶋通夫 1977 『イギリスと日本：その教育と経済』岩波書店。
- 長尾十三二 1991 『西洋教育史：第2版』東京大学出版会。
- 内藤朝雄 2001 「心理と社会をつなぐ理論枠組と集団論：デュルケムの物性論的側面を手がかりに」『いじめの社会理論：その生態学的秩序の生成と解体』柏書房。

- 2002 「ウィニコット」『母子臨床再考：現代のエスプリ』（420）。
- 二宮衆一 2004 「戦後イギリスにおける共通カリキュラム論の一考察：ピーターズの「教育」概念分析からホワイトによる規範的教育目的論への軌跡」『カリキュラム研究』（13）。
- 野呂アイ 1991 「発達とは社会化の過程か」野呂アイ編著『乳幼児の保育：保育への心理学的アプローチ』日本文化科学社。
- 小川正人・勝野正章 2008 『教育経営論』放送大学出版会。
- 岡田尊司 2004 『人格障害の時代』平凡社。
- 小此木啓吾 2002a 『現代の精神分析：フロイトからフロイト以後へ』講談社。
- 2002b 『フロイト思想のキーワード』講談社現代新書。
- 大村和正 2006 「教育は平等か」梅川正美・阪野智一・力久昌幸(編)『現代イギリス政治』成文堂。
- Peters, R. 1969a “Too much ideology and ignorance”, *The Times Educational Supplement*, 10, October, 1969.
- 1969b “A Recognizable Philosophy of Education’: A Constructive Critique”, Peters, R. (ed.) *Perspectives on Plowden*, Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. (ed.) 1969 *Perspectives on Plowden*, Routledge & Kegan Paul.
- ポルマー；ファブリシアス 2006 『精神分析入門講座：英国学派を中心に』松木邦裕監訳、岩崎学術出版社。
- ポルトマン 1961 『人間はどこまで動物か：新しい人間像のために』高木正孝訳、岩波書店。
- Rubinstein, D. ; Stoneman, C. (eds.) 1970 *Education for Democracy*, Penguin.
- Rutter, M. 1972 *Maternal Deprivation Reassessed*, Penguin. (=1979『母親剥奪理論の功罪：マターナル・デプリベーションの再検討』北見芳雄ほか訳、誠信書房)
- シャープ 1984 『知識・イデオロギー・教育政治』新井秀明ほか訳、杉山書店。
- 柴野昌山編 2001 『文化伝達の社会学』世界思想社。
- シルバーマン 1973 『教室の危機』（上／下）、山本正訳、サイマル出版会。
- 相馬伸一 2008 『教育的思考のトレーニング』東信堂。
- 菅野芳彦 1978 『イギリス国民教育制度史研究』明治図書出版。

- 杉田敦 2015 『境界線の政治学：増補版』岩波書店。
- 田中智志・今井康雄編 2009 『キーワード現代の教育学』東京大学出版会。
- 谷田貞行 2012 「イギリスの教育改革の動向：ブレア・ブラウン労働党政権による就学前教育・初等教育施策を中心にして」『東海学園大学研究紀要』(17)。
- 天童睦子(編) 2004 『育児戦略の社会学：育児雑誌の変容と再生産』世界思想社。
- 上地完治 1997 「ジルーの批判的教育学に関する一考察：「差異」と公共領域」『教育哲学研究』(75)。
- ヴェーバー 1998 『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』富永祐治・立野保男訳、折原浩補訳、岩波書店。
- Wexler, Ph. 1987 *Social Analysis of Education : After the New Sociology*, Routledge.
- Whitbread, N. 1972 *The evolution of the nursery-infant school : a history of infant and nursery education in Britain, 1800-1970*, Routledge & Kegan Paul. (=1992 『イギリス幼児教育の史的展開』田口仁久訳、酒井書店)
- Whitty, G. 1985 *Sociology and School Knowledge*, Methuen. (=2009 『学校知識：カリキュラムの教育社会学：イギリス教育制度改革についての批判的検討』久富善之ほか訳、明石書店)
- Williams, R. 1961 *The Long Revolution*, Chatto & Windus. (=1983 『長い革命』松繁信ほか訳、ミネルヴァ書房)
- Winnicott, D. W. 1965 *The Family and Individual Development*, Tavistock Publications. (=1984 『子どもと家庭：その発達と病理』牛島定信監訳、誠信書房)
- 1965 *The maturational Processes and the facilitating environment : studies in the theory of emotional development*, Hogarth Press. (=1977 『情緒発達の精神分析理論：自我の芽生えと母なるもの』牛島定信訳、岩崎学術出版社)
- 1971 *Playing and Reality*, Tavistock Publications. (=1979 『遊ぶことと現実』橋本雅雄監訳、岩崎学術出版社)
- 1988 *Human Nature*, Free Association Books. (=2004 『人間の本性：ウィニコットの講義録』館直彦訳、誠信書房)

- 1992 *Psycho-analytic explorations*, Harvard University Press. (=1998 『精神分析的探究 2：狂気の心理学：ウィニコット著作集 7』北山修監訳、岩崎学術出版社)
- 1984 *Deprivation and Delinquency*, Tavistock Publications. (=2005 『愛情剥奪と非行：ウィニコット著作集 2』西村良二監訳、岩崎学術出版社)
- Wright, N. 1977 *Progress in Education : A Review of Schooling in England and Wales*, Croom Helm.
- 山本哲士 2005 「ルイ・アルチュセールのプラチック論」アルチュセールほか『アルチュセールの〈イデオロギー〉論』三交社。
- 吉田直哉 2011 「宮澤「関係史」の教育思想研究への意義：堀尾「総合的人間学」との〈衝突〉をめぐる」、堤ひろゆき・吉田直哉・稲井智義「宮澤康人「教育関係史」研究ノート：その意義と可能性」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要』(37)。
- 2012a 「1969 年イングランドにおける進歩主義的教育改革批判論の諸相：『教育黒書』を中心とするその構図」『東京大学大学院教育学研究科紀要』(51)。
- 2012b 「野生児神話と〈近代教育〉の物語」『社会臨床雑誌』19(3)。
- 2012c 「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」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要』(38)。
- 2013 「ピーターズら多元主義的立場からの進歩主義教育批判の論理」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要』(39)。
- 2014a 「子どもの発達をめぐる「環境」に関する D. W. ウィニコットの M. クラインとの葛藤」日本社会臨床学会『社会臨床雑誌』21(3)。
- 2014b 「民主主義的パーソナリティの形成における境界体験の重要性：バーンステインとウィニコットの場合」日本社会臨床学会『社会臨床雑誌』22(2)。
- 2016a 「バーンステインの「補償教育」批判論再考：就学前教育と〈子ども・家族〉との間の文化葛藤に関する考察として」日本社会臨床学会『社会臨床雑誌』24(1)。



——— 2016b 「バーンステインによる進歩主義的教育方法に対する批判：「プラウデン報告」に関する分析を中心として」『愛国学園保育専門学校紀要』(5)。

Young, M. F. D. (ed.) 1971 *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*, Collier-Macmillan.

## 註

- <sup>1</sup> 今世紀に入って、「境界」について最も多くの語りを蓄積してきたのは、精神医学と政治学の二領域であろう。精神医学において「境界」という言葉が大きくクローズアップされたのは、「境界性人格障害」という概念が一般にも広く知られるようになったからであろう。岡田尊司によれば、「境界性 **borderline**」という時の境界とは、本来「精神病レベルと神経症レベルの境界」を意味していたのであり(岡田 2004 : 85-88)、本研究におけるウィニコットのように、「自他の境界」を指すものではない。一方、政治学において「境界」が着目されてきたのは、政治が前提としてきた「境界」が自明・本質的なものではなく、偶然・恣意的なものにすぎないという、構築主義的な言説が普及してきたためかもしれない。杉田敦によれば、「政治的な境界線の引き方」には、国境のような「空間的」な境界線と、「人間の群れ」に対する境界線の二通りがありうるという(杉田 2015 : 15)。杉田は、恣意的なものであったとしても今日なお存続しつづける境界線との「つき合」い方について、「境界線を広げることによって境界線を廃止しようとするべきではなく、境界線の存在を意識することによって、境界線を相対化する」こと、「境界線がつねにあることを認めつつ、いかなる境界線も絶対的なものではなく、変えられるものであると考えること」を提案している(杉田 2015 : 25f.)。このような杉田の境界線に対して「距離をおく」というスタンスは、本研究におけるバーンステインやウィニコットも共有していることが、やがて明らかになるであろう。
- <sup>2</sup> 教育史家の片桐芳雄によれば、宮澤の「教育関係」史における粘り強い試みは、「勝田の規定を忠実に実行しようとしたもの」にほかならない(片桐 1992 : 111)。なお、片桐は、勝田の教育の歴史的研究に関するこの規定に基づいて、「どのような研究が行われたかと改めて問うてみれば、首をかしげざるを得ない」と述べ、勝田の規定が、狭義の教育史研究の分野においては十分なインパクトを持ち得なかった可能性を指摘している。
- <sup>3</sup> 1964 年、13 年間にわたって政権を維持した保守党から、労働党が政権を奪還した。以後、労働党は、3 年あまりの途絶を含むものの、1979 年総選挙によって、マーガレット・サッチャー率いる保守党に再び政権の座を譲り渡すまで、10 年以上にわたって政権を維持した。本書の扱うテキスト群は、多くがこの労働党が政権の座にあった時期に公刊されたものである。
- <sup>4</sup> これら 2 冊の刊行された思想的文脈は共通のものであると断言するにしても、その思想的立場は、明らかに相異なるものである。この点については、本章の末尾を参照されたい。
- <sup>5</sup> 留意すべきは、これらのブラウデン報告のもつ基本的な特徴として、子どもたちの間に、遺伝的な差異が存在することを否認するものではないという点があげられるということである(Maclure 1979 : 309-312)。ブラウデン報告自体は、遺伝的特質と環境との相互関係に関して詳細な言及を含むものである。ブラウデン報告のもつ進歩主義的性格が、学校体系の単線化計画のもつ「平等主義」的傾向と結合したところに、1960 年代の教育政策の特徴が見られると言いうるであろう。
- <sup>6</sup> 宮寺晃夫は、ピーターズの批判の対象が、子ども中心主義、ないしは進歩主義の教育思想が、教育改革を正当化する公共的な理論としてアウト・オブ・デートな状態であり、既にアナクロニズムに陥っていることであると指摘している。加えて、宮寺は、ピーターズにとってみれば、進歩主義的な教育論が、「なお何らかの”思想”にうたがえて教育改革の正当化をしていけると見なす」という論法を採っていること自体が、既にアナクロニズムなのであったと指摘している。『教育をどのように改革するか』というような実践的な課題よりも、『教育についてどのように議論していくべきか』という手続きの問題にピーターズの関心は集中していた」というのである(宮寺 1999 : 151)。
- <sup>7</sup> ここでは、サッチャー政権下の教育改革で顕著となる「ナショナル・ポピュリスト」的傾向と、「民営化論」的傾向とが前面に現れてはいないという点に、留意しておく必要がある。これは、本論争を、1980 年代以降のサッチャー政権下の教育改革をめぐる論争

- との相違点を検討する際に重要である。
- 8 彼らは、教育的営為それ自体の価値・卓越性を信奉するために、学校教育が、産業などの外部的な目的によって合理的に規定されることに対する嫌悪をあらわにする。ただ、このような「古典的保守派」、あるいは「古式ゆかしい人文主義者」的な論者は、『黒書』の内部においては、むしろ少数派に属していたとすることができる。
- 9 この点と比較すれば、デールのように、テレビ、ラジオなどのマスメディアを駆使するという「ポピュリズム」的傾向をもって、『黒書』の論者たちの特徴と見なすことはミスリーディングであろう。『黒書』は、その宣伝の手法がポピュリスト的であったのであり、その思想内容がポピュリスト的であったわけでは必ずしもないからである。
- 10 ピーターズの喚起した、現代社会の「多元性」の認識という課題に、デュルケムの社会変動論を翻案して取り組むことを試みたのが、バジル・バーンステインである。ただ、バーンステインは、ピーターズらと異なり、「多元社会」における言論的な公共性が、「科学性」の担保によって保証されるとは想定していない。彼は、そのような「科学性」が、いかなる社会的勢力によって前景化されるのか、その過程へと注目することを促すのである(吉田 2012c)。バーンステインが示した社会における「多元性」の認識については、第5章を参照されたい。
- 11 **Central Advisory Council for Education(England)(1967a:119).**
- 12 例えば、発達心理学者の田島信元は、「社会的、情動的行動の諸側面の発達を母親などの社会化の担い手とのかかわりで検討してきた社会化研究のパラダイムに知的発達の速度を当てはめ」という「認知的社会化研究」は、「文化的に恵まれない下層階級」の子どもに対する就学前補償教育と結びついて発展したと述べているが、そのような研究の発端が、バーンステインの社会言語学的研究にあったと述べている(田島 2003: 35f.)。
- 13 **Bernstein (1971: 190-201=1981: 230-244)**を参照のこと。
- 14 **Bernstein; Davies (1969)**を参照のこと。
- 15 小内透によれば、バーンステインは、1968 年以後、言語学者から 2 点にわたる批判を受けた。第一に、話しことばに対する文脈の関係による制約を軽視しているという批判、第二に、コードの形成に関する社会的条件を探究する試みが欠けているという批判、の 2 点である(小内 1995: 20-22)。そして、小内は、これらの批判のうち、第一のものに関するバーンステインの応答として、「補償教育」批判論文における、「文脈」と「話しことばの変異体」という二つの概念を導入したのだとする。これによって、同一の言語コードのもとにおいても、「文脈」が異なれば、言語選択のパターンは、それに応じて変化することがありうるとされる。これを踏まえて小内は、「バーンステイン自身は明確にしていないが」と前置きをしつつ、「限定コードしか使用できない労働者階級の子弟でも精密な話しことばを語れるという論理が必然的に導き出される」と結論付ける。以上の小内の評価に関しては、2 点の不備が指摘できる。1 点目は、階級とコードとの切断、およびコードと話しことばの変異体との切断が、本論文で達成されたと小内が評価する点に関連する。まず、「階級とコードとの切断」であるが、バーンステインは、コードの概念を導入した 1962 年以後、階級とコードとの線形的な対応を主張したことはなく、さらに、本論文において「文脈」という概念が初めて登場したという評価にも疑念が残る。というのも、発話の文脈によって、話しことばの形式が変異することに関しては、1958 年の段階で既にバーンステイン自身が指摘していることであり、それ以前の論考において示されていた、発話形式と階級関係との対応を切断しているからである。このような小内の不備は、バーンステインの「異文化仮説」的立場を十分に認識していなかったことに起因するものであろう。
- 16 2016 年現在、デイヴィースは、カーディフ大学社会科学部の名誉教授である。教育政策、学校教育におけるカリキュラム、ペダゴジーに関する研究を行っている。
- 17 ただ、イングランドにおける就学前教育のその後の展開を見ると、ブレア・ブラウン労働党政権下の「シュア・スタート計画」に見られるように、「補償教育」的な試みは、政権交代による若干の振れ幅がありながらも、断続的に続けられてきている(谷田 2012)。そこでは、貧困家庭に対する社会政策的な手当てが前面に出されている。その意味で、プラウデン報告の理念そのものは、今日に至るまで決して霧散してしまったわけではない。

- 18 バーンステインに重点を置く研究として比較的充実したものとしては、Karabel; Halsey(1977=1980)、シャープ(1984)、Atkinson(1985)、山本(1985)、山本(1987)、Sadovnik(1991)、小内(1995)などが存在する。
- 19 本論文で、バーンステインが主な検討の対象としているのは、共用言語である。バーンステインは、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)。
- 20 「対応理論」とは、ボウルズ; ギンタス(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)。ボウルズ、ギンタスの理論の主旨と展開の詳細については小玉(1999)に詳しい。
- 21 バーンステインは、自らの立場を、ベンジャミン・ウォーフの言語学理論を批判することによって明確に打ち出そうとしている。バーンステインは、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、自らが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、ウォーフによる「この理論は、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.)。バーンステインにおいては、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。
- 22 転向以後のバーンステインにおける学校文化の相対的自律性が十分に認識されない場合、バーンステインとピエール・ブルデューの理論的分岐を認識することがきわめて困難になる。例えば、ランドル・コリンズの以下のような叙述を参照すべきである。「バーンステインの教育解釈論は、ブルデューの文化資本としての教育概念を支持して、独自の解釈を行う。バーンステインによれば、教育はホワイトカラー階級の認知的・言語的特徴を選択し報奨するものであり、労働者階級の異なった認知的・言語的特徴には逆作用としてはたらく。だが、バーンステインの解釈は、テクノクラシー論から遊離したものとは言えない。すなわち、これらの認知的・言語的特徴は、産業主義(とくに後期産業主義)における職業的要求に基づいた労働関連技能とみられているのである。通常のメリトクラティックな教育解釈論との唯一の違いは、これらの特徴が家族を通して直接に伝達され、学校ではただ強化されるにすぎないと、バーンステインが見ている点である」(コリンズ 1984 : 28f.)。
- 23 既に述べたように、転向以後のバーンステインにおける、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、バーンステインとブルデューの理論上の相違を理解することは、困難である。この点に関しては別稿を期したい。ここでは、以下、二つの論点を示唆するにとどめておく。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見方は希薄である。ブルデューにあっては、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、バーンステインが、「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。
- 24 本論文の成立過程における、重要な影響は、社会人類学者メアリー・ダグラスとの交流によってもたらされたものであり、この点はバーンステイン自身が承認するところである。柴野昌山が述べるように、このダグラスからの思想的影響は、バーンステインが「構造主義の影響」を説明する根拠として、しばしば言及されるものである(柴野 2001 : 28)。
- 25 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)。アルチュセールのイデオロギー論の詳細と、その教育学的な示唆については、山本哲士の論考を参照のこと(山本 2005)。
- 26 彼自身は、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)。
- 27 1971 年の論文「社会化に対する社会言語学的アプローチ：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、比較的事物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」への移行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。彼自身の言葉を借りれば、「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)。
- 28 本論文は、教育社会学者の M.F.D.ヤングが編集した論集『知識と統制』において初出を見たものである(Young(ed.) 1971)。本論集は、一般的に、マクロな視座をとり、計量的手法を採用する機能主義的な既存の教育社会学に対して、分析対象を教室内的教育学的コミュニケーションに据えるというミクロ的な視座をとり、分析手法としては、現象学、解釈学を援用したエスノグラフィー的方法を採用するという新機軸を打ち出した画期的な業績として、一般に評価されている(Wexler 1987)。
- 29 この時期から企図された、学校内部における秩序編成と知識編成に関する分析は、アトキンソンの指摘するように、メアリー・ダグラスの構造人類学の影響を受けたものであった(Atkinson 1985)。それは、学校成員にとっての解釈的パースペクティブに理論的な視点を据えたものであり、前述の通り、これらの諸論考は、そのような学校「文化」における構造化をミクロレベルで記述するものであったとすることが出来るだろう。このような傾向が、バーンズティンと、ヤングやケディーらの「新しい教育社会学」者らとの蜜月関係を生み出したといえる。
- 30 邦訳では「教育方法」という訳語が用いられている。しかし、ペダゴギーは、「方法」の水準に留まらず、「方法論」をも含むものとして、バーンズ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。
- 31 バーンズティンの 1960 年代から 70 年代にかけての諸論考を収めた論文集は、『階級・コード・統制』の第 3 巻として、1975 年に初版が刊行されている。本論文の、『階級・コード・統制』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、バーンズティンの初稿の執筆意図に即する目的から、本研究では 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ことを断っておく。このことは、本研究全体にわたるものである。
- 32 本論文において、「見えるペダゴギー」を旧中産階級の文化的再生産に帰し、「見えないペダゴギー」を新中産階級の文化的再生産に帰したことによって、それ以前のバーンズティンに見られていた「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。
- 33 本論文において、見えるペダゴギーを旧中産階級の文化的再生産に、見えないペダゴギーを新中産階級のそれに帰したことによって、それ以前のバーンズティンに見られていた「中産階級／労働者階級」の二分法は事実上放棄されることとなった。バーンズティンにとって、デュルケムの「機械的連帯／有機的連帯」の二分法のうち、彼の有機的連帯とは、あくまで旧中産階級をもとづいた概念であった。バーンズティンによれば、現在においては、中産階級の内部に「個人」的存在形態と、「人格」的存在形態という二つの有機的連帯の下位類型を想定することが可能である。
- 34 ウィニコットについての簡便な入門書の中で、著者のサイモン・グロールニックは、「読者の多くはウィニコットを読むことに困難を覚える」とあっさり認めている(グロールニック 1998: 106)。
- 35 バーンズティンは、1960 年代後半に一世を風靡した、プレ・スクール、インファント・スクールにおける進歩主義的な教育方法を、「見えない教育方法」と呼び、その特徴として、「子どもの文化的成長過程や制度的な文脈から、子どもの個人的な成長過程や局所的な文脈を切り離して考える傾向」があることを指摘している。この点については、第 5 章において詳述される。
- 36 ラターが示しているような、社会関係の中における位置によって、逸脱が発生するとい

う関係論的な立場は、ボウルビーは示しているような、母子関係のあり方によって逸脱が不可避かつ不可逆的に生じるとする立場からは距離をとるものであり、ラターのような見方は、ウィニコットも部分的にはあれ共有するものである。

- <sup>37</sup> ウィニコットは、主体と客体の間に広がる両義的な領域を「潜在空間 potential space」と呼んでいる。
- <sup>38</sup> 「教育関係」が議論される際、盛んに引用されるのはヘルマン・ノールである。宮澤のみならず、相馬伸一も(相馬 2008: 139)、ノールに言及しつつ、教育関係を論じている。両者ともに、教育関係が、教育的主体(教える側)と、教育的客体(教育を受ける側)との間にある非対称性に着目した論者として、ノールを捉えている。この非対称性に関連する概念として、本研究では「境界」を取り上げる。というのも、非対称性は、その彼岸と此岸に、境界が存在していることを前提とするからである。
- <sup>39</sup> ここで、バーンスティンが、第二の権利である社会的レベルの権利と、第三の権利である政治的レベルの権利を分離し、区別して把握していることに注目しておきたい。社会的レベルにおける「包含」と、政治的レベルにおける「参加」を区別しているのである。前者が、あくまで「被包含権」と言われるように受動的な権利であるのに対し、後者は「活動」への能動的、主体的権利であることが見て取れる。
- <sup>40</sup> この指摘は、民主主義に対する心理 - 社会学的分析(内藤 2001)の可能性について述べたものと見なすことができる。
- <sup>41</sup> 教育学において、border を主題的に論じたのはヘンリー・ジルーである。上地完治によれば、ジルーにおける border は、「政治的、文化的、社会的枠組みの他に、人種的、階級的、ジェンダー的枠組みなども含まれている」ものであり、「差異」と類似する概念である(上地 1997: 50)。ジルーは、この border を「越境者」として超え、他の境界領域と交流できる主体を実現するための批判教育学を提唱する。この点、ジルーのモチーフはバーンスティンと近似していると言えよう。ただ、ジルーにおける border は、もっぱら個人的、あるいは集団的なアイデンティティとその差異をなす概念として捉えられている一方で、バーンスティンは、boundary という概念によって、ある学習主体の認識上の境界体験、特に過去と未来が凝集する時間軸上の境界を体験することを念頭に置いていたという、両者の関心の所在がやや相違することは押さえておく必要があるだろう。バーンスティンにとって、境界体験とは、過去と未来のせめぎ合いを実感することであり、発達過程における緊張や葛藤を体験することなのである。