

## 教育事象への経験的知覚の本態 ——その詭計の機序に迫るために——

西 口 正 文\*

### The True Character of Empirical Perception toward Educational Phenomena —To Approach the Mechanism of Its Confidence Tricks—

Masafumi NISHIGUCHI

#### 構成

- 零 この論考が問いかけ解こうとすること
- 一 <イデオロギー>もしくは<象徴>が演じる作用への照準≈重要視の所以
- ① カール・マルクス「ユダヤ人問題によせて」に孕まれている解明力
- ② 「人権としての教育」を称揚する思想の地平
- 二 ルイ・アルチュセールによる<国家のイデオロギー装置>を問う視軸
- α <生産諸条件の再生産について>
- β <生産(諸)関係の再生産について>
- 三 ピエール・ブルデューによる<象徴的暴力>を問う視軸
- 四 教育事象への経験的知覚の本態
- 結びに代えて

#### 零 この論考が問いかけ解こうとすること

教育システムと社会システムとの関係構造は、いかにして把捉されるのが妥当であるのか？まず初めに、敢えてこの問いを提起することによって、教育システムの存立構造に纏わる錯認を斥けておくのがよいだろう。<社会システムの在り様に従属して教育システムが存立することになる——教育システムの在り様は社会システムの在り様のいわば従属変数として存立することになる——ということ>、基礎に据えられるべきこの認識を消失する場合には、教育システムへのとめどなき美化が、あるいはまた、(教育事象に感知される矛盾を、またそれゆえの疎外を、突き詰めるのを回避しむしろ麻痺させるために)教育事象に対するいわば“天上界での”神秘的な価値付与が、制御なく突き進むだろう。それは、経験界での俗流化した(通俗的な)教育言説中に容易に見つけ出すことができる◆<sup>1)</sup>。

教育システムの作動が特殊に演じる機能として、当のシステムに関与する行為者の各々の内面に向けて継続し積み上げるかたちで、特定のイデオロギーを——象徴的暴力を——注ぎ込み刻印する、という機能があるのを、見落とすわけにはいかないだろう。この機能は、ひとたび

\*人間関係学科 教授

学知的観察者の視座へと切り替えようとするならば直覚としても気づかれるように、粗野な様式ではなく、洗練されその正体が、もしくは本態が、暴き出され難い様式を以って、遂行される。この論考が問いかけ解こうとするのは、教育システムの演じているところの、特定のイデオロギーの（象徴的暴力の）注ぎ込みと刻印、まさにこれの本態がどのようなのか、これを問い明らかにしようとするのだ。

上述の問いに発する探究の成果を、既に我々は有している。ルイ・アルチュセールによる国家のイデオロギー装置に関する研究成果であり、ピエール・ブルデューとジャン・クロード・パスロンによる象徴的暴力に関する研究成果◆<sup>2)</sup>である。これらの研究成果に大いに学ぶことを通して、本論考での思考は進められることになる。また、（直接に教育システムの演じる機能を対象とするわけではないが、）より広く「人権」に依拠した社会システムの演じる機能を、イデオロギーの視座から解明しようとする先駆的な、きわめて重要な先行研究として、カール・マルクス「ユダヤ人問題によせて」からもまた我々は学ぶことができる。実のところこの論考の叙述は、いま挙げた重要な先行研究の成果——その真髄——を学び確認することに、半ば以上の部分を費やすことになるだろう。とはいえ、第一節から第三節までの各節での行論の中で筆者独自の見解を、必要に応じて表示し、第四節ではより積極的に筆者による見解を押し出す心算である。

### 一 <イデオロギー>もしくは<象徴>が演じる作用への照準～重要視の所以

一般にひとの意識作用や判断作用は、つねに明晰で探究的に働いているわけではない。多くの場合、むしろ半-意識とも呼びたくなるような意識様態にあるだろう。とりわけ、ひとの生が所定のシステムの中に取り込まれざるを得なくなり、機能上の接続を円滑に展開することが期待され要請されるような諸システムの複合体の中で我々の生が営まれるに到っている状況においては、明晰で探究的な意識作用や判断作用の発現は、当のひとにとっては生の各局面で他者との摩擦を生ぜしめ、当人の関与する所定のシステムにとっての機能の進展を妨げることになる、という意味においては、それを避けるように促す圧力が働き続けるだろう。

上記の事柄から気づくことができるのは、次のことだろう。経験的世界においては、明晰で探究的な意識作用や判断作用の発現を阻みつつ、既在の・所定のシステムにとっての機能合理性に随順するように行為を、同時に意識を、統制し方向づける働きが、システム社会には備わっていること、これである。このような気づきから析出されてくるところの、「既在の・所定のシステムにとっての機能合理性に随順するように行為を、同時に意識を、統制し方向づける働き」を、<イデオロギー>もしくは<象徴>の演じる働きだ、と捉えることにしよう。この捉え方は、カール・マルクスにも、ルイ・アルチュセールにも、そしてまたピエール・ブルデューにもその支えを求めることのできる捉え方だ、と言えるだろう。

#### ①カール・マルクス「ユダヤ人問題によせて」に孕まれている、イデオロギーの演じる働きへの解明力—《基本的人権の保障と「政治的解放」との関係》

「ユダヤ人問題によせて」の中でマルクスは、基本的人権の保障と「政治的解放」との関係について、大要として次のことを述べていた。

前近代社会での人々の生活は、「政治的国家」も「市民社会」も混然一体となった共同社会の中でのものであった。それが、市民革命を経て近代社会へと変転するにつれて、公共的な約束ごと（ルール）を規律する法制度や政治に基づいて秩序づけられる「政治的国家」での生活

と、いわば私的生活面から就労や所得や消費（→欲求充足）など主として私事的経済的社会的関係を規律する約束ごと（ルール）に基づいて秩序づけられる「市民社会」での生活とに、分裂するようになったと見ることができる。とはいえ、いわば公共的秩序という面が強調される前者と、いわば私的な秩序という面が強調される後者とは、まったく切り離されているわけではなく、互いを前提としなければ、それぞれがうまく機能しない、という関係にあった。政治的国家の中でひとは建前上は、公共的な秩序によって“自由で平等な”権利を持つ主体として（国民＝主権者として）扱われることになっていた。市民社会の中でのひとはしかし、自らの生活を自力で築き上げていかねばならなかった。人々が共同で支え合うという（近代以前の共同体の中には見られた）関係の仕方が、市民社会においては影を潜めることになり、建前上は“自立した”個人が他者との競争的な関係にさらされ、利己主義的にふるまわざるを得なくなったからである。このようにして、市民社会にはいわば、「世俗的世界の偏狭さ」が表面化してくることになる。市民社会での現実生活の中に個人はこうして、共同体の支えを期待することができなくなり、友愛（＝博愛）の精神に基づく社会連帯の支えを当てにし得なくなった。このような状況の中で生きる個人にとっては政治的国家こそが、市民社会の偏狭さや利己的性質を一時的にせよ忘れさせ（＝意識から遠ざけ）、各人が“主権者”なのだ——自由で平等な権利の主体なのだ——という、普遍性ととも精神主義的な価値をも持つ、そのような地位を与えてくれるのである〔K. マルクス『ユダヤ人問題によせて ヘーゲル法哲学批判序説』（岩波文庫）20頁，23頁〕。

続けてさらに、マルクスによる次の言明にも留目しておこう。

政治的解放は、たしかに一つの大きな進歩である。それはたしかに人間的解放一般の最終的な形態ではないが、しかし従来の世界秩序の人間的解放の最終的な形態である。いうまでもなく、われわれがここで語っているのは、現実的な、実践的な解放のことである。〔『ユダヤ人問題によせて』岩波文庫版 27頁〕

ここには、「政治的解放」と「人間的解放」との関係推測させてくれる表現が、見て取られる。マルクスが志向しているのは、政治的解放の域に留まらないところの、人間的解放なのである。そしてそれは、市民革命後の近代世界を対象として、人間的解放を実現するための理路をつかみ取ろうとすることなのである。その理路とは、近代の世界秩序の土台に位置づく市民社会、これの身に帯びる偏狭さを、そしてまた利己主義を基軸とする人間関係のありようを、克服し、それに代わる高次の・公正で妥当な、そのような人間関係の在り方へと変革する、という性格のものなのだ。

上述の事柄を踏まえるところから、《〈政治的解放〉と〈人間的解放〉との相違、および、“基本的人権の保障”の位置づけ方》に関してマルクスの述べているのは、次のことであった。〈基本的人権保障ということの歴史的社会的な意味づけ〉という点に焦点を合わせて説明すると、以下ようになる。すなわち、歴史のうえで近代社会や近代国家を生み出す原動力になったのは、市民革命であった。市民革命と呼ばれるのは、それを担ったひとたちが市民階級のひとたち——封建社会の秩序に囚われない自由な経済活動（＝営業）を強く要求したひとたち——であったからだ。そのひとたちの要求の中身に立ち入るならば、「自分の財産、自分の所得、自分の労働および労務の成果を、享受し、また処分する」ことを、利己主義に基づいて行なうことができるように、と表現されるものなのであった。まさにこの要求を社会全体にわたって

実現できるように保障しようとするところにこそ、基本的人権保障の歴史社会的な意味づけがなされていること [K. マルクス『ユダヤ人問題によせて ヘーゲル法哲学批判序説』(岩波文庫) 41-44 頁, 48 頁, 50-53 頁], そのことを我々は把握すべきなのだ。

この把握がなされるならば、基本的人権保障によってすべてのひとの自由や権利が実質において平等に保障されることになるわけではなくて、むしろ互いに利害がぶつかり合う社会状況の中での利己主義的な生産活動(経済活動)の勝者のみが、恵まれた善き生を享受できるとどまること、それを理解し得るようになるだろう。他方、利己主義的な経済活動の敗者たちは屈辱感とともに不遇な生を送らねばならないことになるだろう。諸個人の間に避けがたいかたちで存在する厳しい利害対立という状況の下で、そのように勝者と敗者が生み出され続け、しかもそのことを正当化するという役割を、基本的人権保障が演じ続けるのである。つまり、基本的人権保障とは、各人の生得的な恵まれ度合いの相違、および、社会環境的な恵まれ度合いの相違、これらによって生じるところの各人の有利/不利、これを本質的に是正しようとするものなのではない。矛盾の顕在化に向けての弥縫策として、“福祉政策”を講じるにとどまるのだ。

ここでしかし我々としては、さらにもう一步進めて覚識しておくべき事柄がある。その事柄とはすなわち、政治的解放を経て「公民」という存在者性を得た行為者たちが、社会-国家の在り方を意思決定し得る地位を得たことの持つ意味をめぐっての事柄だ。社会-国家の在り方を意思決定するに際して当の行為者たちはいかなる意識作用を働かせることになるだろうか? 社会-国家の在り方の理想を探り求めて曇りなき・透徹した探究へと向かい立つことができるであろうか? 否である。彼らの生存の在り様を日々かたちづくり、かつ、そのありようを支えることにもなっているところの市民社会の秩序、これを前提としつつ自己利益を図る方向を採って、意識作用を働かせることになるわけである。さらにいっそう根底に位置づく意識作用が、教育システムの中で行為者が長年にわたって教育的働きかけを受け続けることによって、より安定化した様態を以ってかたちづくられることになるであろう。

## ②「人権としての教育」を称揚する思想の地平

この国の教育学アカデミズムの界で特に1960年代以降、強い影響力を發揮した理論潮流として、堀尾輝久や兼子仁らによって代表される教育権論があった[堀尾輝久(1971), 兼子仁(1978), 堀尾・兼子(1977)]。この潮流が意図的に強調して立てるテーマ「人権としての教育」を対象化することを通して、イデオロギーもしくは象徴の演じる作用に向けての批判的・反省的で探究的な対象化という意識作用が停滞するのだろうか、という点を考察してみよう。

出発点としては何よりもまず発達の科学の知見を基礎にして、すべてのこども・青年の発達の必要に応じて、手厚く学習の機会を保障し、以って発達保障を実現することが、ひとりひとりのこども・青年にとっての人権としての学習権とそれに対応すべき教育を——「自然権」として捉えられるべき学習権、および、学習権の実質的な行使を可能ならしめる教育を——、社会全体として保障することになる◆<sup>3)</sup>。そのことが、教育における正義の実現であり、延いては、社会正義の実現に結びつく。教育権論における「人権としての教育」への価値志向的な議論構築の方向は、およそこのように示されるであろう。

上記のような学習や教育を権利という観点から価値づけようとする議論の構築方法は、延いては基本的人権についての認識方法は、果たして妥当なのだろうか? この問題意識のもとに我々としては、基本的人権への本格的な共同研究の成果として残されている文献群に立ち返っ



て再考してみる必要があるだろう。その文献群とは、1968年から1969年にわたって刊行された東京大学社会科学研究所編『基本的人権』1～5巻である。特に第1巻『基本的人権 総論』所収の諸論文、および、それらへの立ち入った批評論文である山之内靖「『基本的人権』論争によせて」（1973年）を検討し直すことが求められるだろう。

いま挙げた諸論文では総じて、基本的人権思想の歴史社会的限界が力強く論じられていた。特に柴垣和夫が明示するかたちで説明していたのは、資本主義社会の構成原理を打ち破る思想上の内容を基本的人権思想は持つことができないことであった。その中心には、財産権、居住・移転・職業選択の自由、が位置づけられていて、それらに抵触しない範囲内での精神の自由が認められる。20世紀にはいって、ロシア革命後の社会主義社会建設の中に新たに登場する権利・義務関係の影響を考慮することによって、人権カタログの中に社会権（生存権的基本権）が付け加えられるようにはなるが、それが表舞台に立てるわけでは決してなくて、体制安定のための安全弁としての役割を持つにすぎない〔柴垣1968〕。このような議論の基調は、藤田勇論文〔藤田1968〕にも共通して見て取られるところであった。これらとは異質性を探り当てられると思われるところの高柳信一論文〔高柳1968〕では、次のように論じられていた。すなわち、市民革命後に誕生することになる近代の社会の在り方を、近代国家の在り方を、規範的に統御すべく形成され、国民にとっての人権宣言や権利章典というかたちを採って明示されることになった「基本的人権」が、その理念に対する極限的に好意的な解釈のしかたとしては（その可能性においては）〈人間人格の全面的解放〉をめざす努力を促すための礎石となし得るのか？

最終的に高柳は、基本的人権カタログ中の「精神活動の自由」および「生存権的基本権」を拠り所とし拡張することを重視する、という意識の向きを採ることに、無理解な構えではなかったが、とはいえ、歴史社会的脈絡における本態としては基本的人権思想の身に帯びる決定的な限界認識を、把握すべきだと結論づけていた。

上記の論者たちの認識地平に照らしてみるならば、堀尾や兼子は、基本的人権思想の歴史社会的限界認識を的確に把握していたとは思えない。むしろ、“発達保障”を殊のほか重要視する思念に発して「学習権」や「教育への権利」を自然権として解釈しようとする向きを採り、学習と教育をめぐる人権思想に可能性を読み込もうとする立場に立っていた。そのような立場は、学習や教育に纏わる人権イデオロギーの発生機序を透徹して探究しようとする思考を欠いた意識地平で、生じていたものであり、人権イデオロギーへの錯視をもたらす立場であった、と結論づけてよいだろう。言い換えれば、教育システムにおける学習や教育についての意味作用のすり替え・転換というイデオロギーの果たす機能を捉えることに、失敗していた。いなむしろ、正確には、捉えようとする意識を欠いていたことになる。

## 二 ルイ・アルチュセールによる〈国家のイデオロギー装置〉を問う視軸

経験界において教育システムの演じる機能を暴き立てようとする学知的試みの中で、何よりもまずルイ・アルチュセールによる探究成果を採り挙げるのが、我々としては不可欠だと考えるべきだろう。アルチュセールは教育システムのことを「〈学校〉というイデオロギー装置」と表現し、それが国家のイデオロギー諸装置の中で最も重要な役割を果たす、と捉えている。アルチュセールはこの意味脈絡でさらに、「〈学校〉というイデオロギー装置」の果たす役割を解明しようとする試みに際しては、生産諸条件との関係において〈学校〉を対象化することが必要となる、と主張する。その理由を説明しておこう。

社会構成体にとっての秩序はまず何よりも、生産-再生産を可能ならしめるための条件——生産諸条件——を再生産し得るための秩序として、捉えられねばならない。さらに、生産諸条件の再生産が可能となるためには、〔生産力+生産関係〕を、もしくは、〔生産様式+生産関係〕を、再生産することのできる社会的条件が備給されていなければならない。この社会的条件の備給として、社会構成体にとっての秩序が析出されてくるのである。ここまでの認識は、歴史貫通的にあらゆる社会構成体に通用する認識である。

資本制近代社会としての社会構成体にとっての秩序、これを捉えるためには、いましがた述べた認識に加えて、同時にさらにここで大切となる認識とは、社会構成体の成員たちによって広汎に、当の秩序の適切さや有用性が再認されねばならなくなる、という認識である。資本制生産における特殊性を帯びた〔生産力+生産関係〕が、もしくは、〔生産様式+生産関係〕が、適切で有用であると再認され続ける必要性が生じることになるのだ。

ここまでに述べたことを前提にしてアルチュセールが、「生産諸条件の再生産について」という一つの章の中で展開している議論の要点を、筆者による解釈を基にして、次に示すことにしよう。

#### □ <生産諸条件の再生産について> ◆<sup>4)</sup>

- ・ひとが社会構成体の中で生存を続けるためには、生存のために要する財を（衣・食・住 + a にとって要する財を）再生産できなければならない。ここに言う「生存のために要する財」を産み出すための条件のことを、生産諸条件と呼ぶ。
  - ・いかなる社会構成体にとっても存続するための必要条件として、生産諸条件を再生産できなければならない。ここに言うところの生産諸条件を分類して示すと、生産力と生産関係（もしくは、生産様式）になる。さらに生産力は、生産手段と労働力とに分けられる。そうすると、生産力の再生産を考えようとする立場とは、生産手段の再生産および労働力の再生産を併せて捉え考察しようとする立場のことなのである。
  - ・さらに、生産諸条件の再生産を考えようとする立場とは、生産力の再生産および生産関係（もしくは、生産様式）の再生産、という双方の再生産を統合して考えようとする立場だ、ということになる。ここで強調されるべきなのは、生産手段の再生産および労働力の再生産のことを考えるにとどまらず、さらに併せて、生産関係の再生産のことをも考えようとすることだ。しかも、各々を分離させて考えるのではなくて、各々が相互に関係しあう様態を対象化して、考えようとする立場のこと、これが強調されるべきだ。
- まず先に、以下では、生産力の再生産のことを採り挙げて考えることにする。
- ・ <学校> という国家装置（<教育システム>）が資本制社会構成体の中では、生産手段の再生産のためにも、労働力の再生産のためにも、必要不可欠なものになっている。もう一歩立ち入って考えると、労働力の再生産が生産手段の再生産に比していっそう基底に位置づくのだ、ということも推察できるであろう。意図的目的意識的な労働力の行使によってこそ、生産手段が再生産され得るからである。
  - ・労働力の再生産にとって期待され要請されることとは、ふたつの面に分けて示すことができる。第一の面とは、既存社会における分業構造に適合したかたちで分化され階層化された各々の職業ごとに、要求される専門化され得た労働能力を、形成することである。労働力の再生産にとって期待され要請されることの第二の面とは、再生産されるべき労働能力の内実という観点から考えて、資本制社会構成体においてこそ支配力が発揮されるべきイデオロギー（= 国家のイデオロギー）に服従するのみならず、当のイデオロギーをむしろ

能動的・積極的に内面化したうえで、労働能力を行使することが期待され要請される、というそのような環境状況下で、実際に（事実として）国家のイデオロギーに依拠して行為し得る、そのような労働力として再生産されること、このことである。

- ・再生産されるべき労働能力の内実という観点から考えて、上述の第二の面がより重要なのであって、この面を社会構成体の全体において推し進めるべく、教育的働きかけの対象者たちに——児童・生徒・学生に——獲得させることが、〈学校〉という国家装置（〈教育システム〉）に向けて何よりも強く要請されることになるのだ。

上述の内容に深く関連しつつも、とりわけ生産関係の再生産に特化してアルチュセールの展開する議論<sup>5)</sup>の要点を、筆者による解釈を基にして、次に示すことにしよう。

### β 〈生産（諸）関係の再生産について〉

- ・（その中で暮らす人々の生存を保持するための生産諸条件を再生産しつつ、）社会構成体の秩序はいかにして生み出され、再生産されるのか？ 基盤をなす上記の問いに答えようとするためには、そのひとつの方法として、「生産関係の生産および再生産はいかにして保証されるのか？」というかたちに、上記の問いを立て替えて、そのうえで、立て替えられた問いを探求する、という方法がある。
- ・ところで、そもそも「生産関係はいかにして生み出されるのか？」という問いに答えようとするならば、次の事柄に鈍感なままでは済まされなくなるだろう。即ち、生産手段の所有/非所有、および、所有する生産手段の性能上の優劣、もしくは所有する生産手段の量としての多寡、これらによって 行為者たちの間に優位/劣位が生じ、優位にある行為者たちが生産関係上の支配する側に位置づくことになり、劣位にある行為者たちが生産関係上の支配される側に位置づくことになり、という事柄に。
- ・上述の事柄が指し示しているところの、生産関係上の支配-被支配が、いかにして再生産されるのか？ この問いに対する応答は、ずばり、次のようなかたちで為され得る。生産関係上の支配-被支配は、「一方における〈国家の抑圧装置〉、他方における〈国家のイデオロギー諸装置〉、という国家諸装置における国家権力の行使によって」[ルイ・アルチュセール（邦訳書）2005：201]、再生産されることが保証されるのだ。
- ・〈国家の抑圧装置〉の統一は、権力の座にある諸階級の階級闘争の政治を実行するところの、権力の座にある諸階級の代表者たちの指揮下に統一され中央集権化された組織によって、保証される。これに対して、〈国家のイデオロギー諸装置〉の統一は、支配階級のイデオロギーによって、保証される。この統一による効果を説明するために、当の統一されたありよう（様相）を〈国家のイデオロギー〉と呼ぶ。
- ・〈国家の抑圧装置〉は、〈国家のイデオロギー諸装置〉を動かす一般的な政治的諸条件を、抑圧によって保証する。〈国家の抑圧装置〉といういわば“楯”の下で生産関係の再生産を本来的に保証するのは、〈国家のイデオロギー諸装置〉である。〈国家のイデオロギー〉——国家権力を掌握するところの支配階級の持つ（信奉する）イデオロギー——の役割が演じられるのは、主要にはここ〈国家のイデオロギー諸装置〉においてである。〈国家の抑圧装置〉と〈国家のイデオロギー諸装置〉との間の調和が保証されるのも、また、〈国家のイデオロギー諸装置〉の相互間の調和が保証されるのも、社会構成体にとっての支配的イデオロギーであるところの〈国家のイデオロギー〉の演じる媒介作用を通じてなのだ。
- ・イデオロギー装置のありように注目して世界史の動向を捉え直すならば、前近代社会——

資本制以前の社会構成体——から近代社会——資本制社会構成体——への転回において殊のほか大切な意味をもつのは、議会制民主主義という形態を採る〈国家の政治的イデオロギー装置〉の果たす機能であり、そしてまた、〈学校的イデオロギー装置〉すなわち〈教育システム〉の果たす機能なのである。さらに言えば、成熟した資本制社会構成体においては〈学校的イデオロギー装置〉すなわち〈教育システム〉こそが最も支配的な地位を占め、最重要機能を演じることになる。

- ・(u)〈学校的イデオロギー装置〉すなわち〈教育システム〉が資本制社会構成体における支配的な〈国家のイデオロギー装置〉であるのは、何故になのか？ (v)〈学校的イデオロギー装置〉すなわち〈教育システム〉はどのように機能しているのか？
- ・上記(u)への解は、次の通りだ。あらゆる〈国家のイデオロギー装置〉は生産関係の再生産をめざす。〈教育システム〉(〈学校的イデオロギー装置〉)こそがこれの再生産を成し遂げるにあたって最も重要な位置と役割を与えられる。なぜならば、これこそが、最も強力に・継続的に・効果的にこれの再生産を成し遂げることができるのであるから。そしてその再生産の内容や方法について示すことは、上記(v)への解を述べることになる。〈教育システム〉はあらゆる社会階級の子ども達を幼児期から、把握する。子ども達が〈家族〉という国家装置と〈学校〉という国家装置(〈教育システム〉)の間に挟まれてもっとも“傷つき易い”年月の間、支配的イデオロギーにくるまれてあるハビトゥス(身体に刻印されてある“ノウハウ”)を教え込み、折に触れてむき出しの支配的イデオロギーを教え込むことも行なう。その中心をなすのは、資本制社会構成体にとっての基層をなす秩序原理である〈私的所有〉原理と〈メリトクラシー〉原理を、〈学校〉という国家装置(〈教育システム〉)が継続的に一貫して教え込むことである。教育的コミュニケーションを通じて、教育的働きかけの対象となる者たちからの合意を獲得しつつ服従させる、という方法が駆使される。
- ・上述の事柄に関して、さらに念を押すかたちで付け加えるならば、次のようになる。六つ前の段落で既に言明された以下の事柄に、ここで再び意識を向けることにしよう。生産関係上の支配-被支配は、「一方における〈国家の抑圧装置〉、他方における〈国家のイデオロギー諸装置〉、という国家諸装置における国家権力の行使によって」、再生産されることが保証されるのだ。特に、国家諸装置による国家権力の行使とは、支配階級の唱道するイデオロギーを、教育的コミュニケーションを通して被教育者たちが身体に刻印することにより、身体化された性向としてのハビトゥスというかたちを以って内面深くに形成し定着させるようになること、このことを推進するようにして為されるのである。さらにまた、支配階級の持つ(信奉する)イデオロギーが教育的働きかけを主導しているにもかかわらず、そのことが通常は注意深く隠蔽され、逆に、“学校教育とは普遍的な科学知識や中立で非偏向の価値を学び取る場として用意されてある”という捉え方に行き着くように(落着くように)、周到に意識統制が為され続けるのである。

### 三 ピエール・ブルデューによる〈象徴的暴力〉を問う視軸

〈国家のイデオロギー〉の演じる意味づけ作用の蓄積によってもたらされた、結果様態としての意味体系を、しかも経験界において有用視され価値づけられ正当化されもした意味体系を、教育システム内の当事者として行為する者たちが——当事行為者たちが——正当視し受容



してしまうこと。これらについては、アルチュセールによる〈国家のイデオロギー装置〉論の探究力と慧眼に依拠することによって、大要においては解き明かすことができた。何故に正当視され受容されるのかについて確認するならば、生産諸条件の再生産と名指される、経済的物質的基盤のみならず生産をめぐる人間関係・社会的関係をもまた再生産すること、これの必要不可欠性という認識が支えとなるのであるから、という理由づけが挙げられるのであった。とはいえ、上述の認識を形成せしめるところの、よりいっそう微視的な意味作用の正当化という機制については、ピエール・ブルデューによる〈象徴的暴力の理論〉による解明を、待たねばならなかった。つまり、アルチュセールによる〈国家のイデオロギー装置〉論に未だ付き纏っていた限界を突破しようとする理論上の企てがブルデューによる〈象徴的暴力の理論〉というかたちを採って敢行されたことになる。

以下では、ブルデューによる洞察の中身を確認するために、『再生産』邦訳書における記述を参照しつつも、筆者による解釈を基にして、主な命題の群れを叙述しておこう。『再生産』[1970年（邦訳1991年）]第I部「象徴的暴力の理論の基礎」の構成は、以下のようである。

命題0: すべての基盤となる言明

命題1: 「教育的働きかけの二重の恣意」に関する言明

（命題1の系となる諸命題として、命題1・1、命題1・2、命題1・3がある。

さらに、命題1・1の系となる諸命題として、命題1・1・1、命題1・1・2、命題1・1・3があり、

命題1・2の系となる諸命題として、命題1・2・1、命題1・2・2、命題1・2・3があり、そして命題1・3の系となる諸命題として、命題1・3・1、命題1・3・2がある。

以下同様にして、基本となる命題およびその系に位置づく諸命題が、体系化されたかたちで示されている。)

さらに、命題2: 「教育的権威」に関する言明、命題3: 「教育的労働」に関する言明、命題4: 「教育システム」に関する言明が続く、という構成になっている。

さらに言えば、命題0と命題1とをふまえて演繹するかたちで命題2が導出され、命題0と命題1と命題2とをふまえて演繹するかたちで命題3が導出され、命題0と命題1と命題2と命題3とをふまえて演繹するかたちで命題4が導出される、という論理の組み立て方となっている。また、命題2と命題3と命題4それぞれにも、系となる諸命題が示されている。

以下に記述するのは、0, 1, 1・1, 1・2, 1・3, 2, 2・1, 2・2, 2・3, 3, 3・1, 3・2, 3・3, 4, 4・1, 4・2, 4・3という各命題について、邦訳書における記述を参照しつつも、それぞれの命題の含意をさらに展開するかたちで、筆者による解釈を表示することを試みたものである。筆者による解釈の表示箇所は、斜字体によって表示した。

#### 《命題0の意味する事とは》

社会という構成体——社会システム——にはつねにすでに、秩序が存在している。その秩序が粗野なかたちではなくて洗練されたかたちで存在する場合には、社会の構成員たちに向けて「正当化」できるような意味に基づいて、秩序が形づくられることになる。

いまここに述べたところの、「正当化」を意図している意味の作用のことを、象徴的な作用◆<sup>6)</sup>と呼ぶ。そしてここで大切なのは、象徴的作用の中には、万人の理性のはたらきに適った作用

と、万人の理性のはたらきには適っていないにもかかわらず、当の社会システムの中では“利益になる”という観点から合理的であるがゆえに、当の社会の構成員たちによって受容されてしまう作用とが、ある。この後者の作用こそが、「象徴的暴力」の発揮する作用なのだ。

この命題0は、「象徴的暴力」の本質を（機能という面から見た本質を）示しているわけだ。

#### 《命題1の意味する事とは》

この社会——近代以降の社会——を構成するにあたって基礎的な役割を果たしている「教育的働きかけ」が、「象徴的暴力」の典型のひとつであること、この事を意味している。そもそも「教育的働きかけ」とは、普遍的妥当性を帯びた意味作用なのではなくて、恣意的な意味秩序を、あたかも客観的普遍性を持った意味作用であるかのように装って（偽装して）押しつける作用なのである。すなわちそれは、象徴的暴力なのだ。と、こういう事を意味している。

#### 《命題1・1の意味する事とは》

教育的働きかけの基礎にあるのは、ひとつの社会システム（社会構成体）における諸階級間もしくは諸集団間の支配-服従という力関係なのであり、その力関係とは物理的暴力に拠るのではなくて象徴的暴力に拠って、成り立っている（……これが、第一の意味での象徴的暴力）。さらに教育的働きかけのもつ特徴として見逃すべきでないのは、“教育”という独特のコミュニケーション関係を——教育的コミュニケーション関係を——主な手段とするところである。この独特のコミュニケーション関係によって、象徴的暴力としての本質が隠蔽され、恣意的な押しつけと教え込みが——文化という面からの秩序の押しつけと教え込みが——暴力としての性質を露呈させずに、合意を形成しながら成し遂げられることになる、ということ。以上の事を意味している。

#### 《命題1・2の意味する事とは》

教育的働きかけは、ひとつの社会システム（社会構成体）における諸階級間もしくは諸集団間の支配-服従という力関係を保持しようとする、支配階級（もしくは支配集団）にとつての必要性、これに依拠して為される。つまり、支配階級が、みずからの支配を維持し再生産するために必要となる文化的価値およびその体系を、自覚したうえで、その範囲確定を行なうこと、これに依拠して為されるのだ（……これが、第二の意味での象徴的暴力）。

#### 《命題1・3の意味する事とは》

（ここまでの命題の積み重ねを通してわかってきたように、）教育的働きかけとは、恣意的な押しつけと教え込みという作用を、教育の当事者たちに対してはその恣意性に気づかせないままに、成し遂げようとするものであるわけだが、洞察力に満ちた観察者の視座からは、教育内容や教育方法での恣意性の度合が高まるにつれて、教育的働きかけを成就しようとする力が——象徴的暴力が——客観的には恣意的な力なのだということに、気づき易くなる。

#### 《命題2の意味する事とは》

教育的働きかけの内実を、命題1で取り出した水準を超えてさらに立ち入って見て取ろうとすることによって、認識し得るのは、次のことである。すなわち、教育的働きかけとは教育という特殊性を帯びたコミュニケーション関係の中で行なわれる象徴的暴力なのであって、そこ

では<押しつけ>を可能ならしめる恣意的な力が働いているというまさにその事実が事実として決して露わにならない、という条件のもとにおいてはじめて、象徴的暴力としての効果を発揮し得ること、これである。(いま述べたところの)<押しつけ>を可能ならしめる恣意的な力が働いている事実、これを全き事実として露開させず隠蔽することを可能ならしめる理由は、教育的働きかけの背後に存在する<教育的権威>と、教育的働きかけを行使する任を託された機関のもつ<相対的自律性>とが、教育的働きかけのための社会的条件となっているからなのだ。

《命題2・1の意味する事とは》

教育的権威がまさに権威としての威力を発揮する場合には、押しつけのための恣意的な力としては認められず、押しつけが妥当で必然性を持つかのように誤認させてしまうことになる。その場合には教育的権威が、客観的に正統な権威であると認められることになる。しかしながらその本態は——その実相は——押しつけを為すための恣意的な力なのだ。そのようにして教育的権威は、正統な押しつけの権利というかたちで顕現することになり、同時に、教育的権威を根拠づけている恣意的な力を——権力関係を——一方では巧みに補強するとともに、他方ではその恣意的な力を隠蔽することも可能になる。このようなわけで、*教育的権威を媒介にすることで、象徴的暴力としての教育的働きかけの正統性は、よりいっそう自明視される条件を、獲得するに到る。*

《命題2・2の意味する事とは》

教育的働きかけは、それ自体を支える役割を果たすところの教育的権威が与えられているという条件下では、文化的恣意を誤認することなく対象化し洞察するところに獲得されるところの客観的真理(=教育的働きかけの内容とは文化的恣意にほかならない、と洞察すること)に向けては隠蔽し、むしろ誤認を——“教育的働きかけの内容とは普遍妥当な価値を持つ文化だ”とみなす誤認を——もたらそうとし、そのことに成功する。その理由について述べるならば、教育的権威の発揮する<支え>機能によって、教育的働きかけは押しつけの正統なる審級として承認されることになり、それゆえに、教育的働きかけの教え込む文化が、その実相としては文化的恣意でありつつも、正統な文化であるとして承認されるに到る、という事態が生じるからなのだ。

《命題2・3の意味する事とは》

教育的働きかけを行使しているすべての機関が——すべての行為者または制度が——いかなる資格で教育的権威を行使しているのか、という点について言及するならば、当該社会構成体における支配集団または支配階級から委任された者/制度という資格で、教育的権威を所有し行使しているのである。そうであるから、支配集団または支配階級の文化的恣意を押しつけるといふ働きかけは——教育的働きかけは——まさに当の文化的恣意によって規定されるところの押しつけの様式に従って、為されていることになる。つまり教育的働きかけは、いましがた述べた委任によって、象徴的暴力を作用させる資格を有すること、すなわち委任された教育的権威を有していること、このことが支えとなって為されるのだ。

《命題3の意味する事とは》

教育的働きかけが、教育的権威の委任を前提とする文化的恣意のまさに恣意的な押しつけで

あるならば、かつ、教育的権威の委任が委任された当の教育機関に向けて文化的恣意の諸原理を再生産することを要求し、その要求に際して支配集団 / 支配階級が当の文化的恣意の諸原理こそが再生産されるにふさわしいものだとして押しつけるならば、かつ、教育的働きかけの存在それ自体および教育的働きかけの再生産にとって必要不可欠であるところの教育的権威を、ひとつの機関に委任する、という事実が《教育的働きかけを通じて文化的恣意を押しつけるという》押しつけの根拠となっているならば、まさにこのような複合された条件下において、教育的働きかけは教育的労働を意味することになる。ここに言うところの教育的労働とは、ひとの内面で持続的な効力を発揮し得る意味選択図式の集合組織を——ハビトゥスを——産出することができるように、しかも、当のハビトゥスの産出を促す作用が充分持続して行なわれ得るように、そのような目的を遂行するために合理的に訓練され飼い慣らされた行為者によってこそ実行され得ることになるところの教育的働きかけ、すなわち、教え込みへと方向づけられ制限された労働のことである。

上記の「ハビトゥス」の含意を補うならば、教育的働きかけがたとえ作用しなくなっても存続し得るところの、それゆえ（特に教育的働きかけの対象者たちの）慣習行動の中に内面化されたかたちでそれ自身を存続させ得るところの、特に教育的働きかけの対象者たちにとっての（支配力を発揮する）文化的恣意の諸原理の・内面化（＝刻印）の所産、これを指し示す。

#### 《命題 3・1 の意味する事とは》

教育的労働とは、（教育的働きかけの対象者たちに向けての）持続的な訓練を産み出すことができるように、自らが訓練され飼い慣らされたうえで為されるところの、教え込みという長期にわたる営みのことであり、支配集団 / 支配階級が保持する文化的恣意の諸原理にこそ適合した慣習行動を産出する主体（＝担い手）たるべき営みのことである。それは当然のことながら、教育的権威が委任されてある教育機関に従属するがゆえに、支配階級にとっての支配の拠り所となる文化的恣意を生産するための社会的条件を——当の文化的恣意を産み出すに到る客観的諸構造を——再生産する傾向がある。いま述べたところの、社会的条件を（＝客観的諸構造を）再生産するに際しては、慣習行動の生成原理であるハビトゥスが媒介作用を演じることになる。

#### 《命題 3・2 の意味する事とは》

教育的労働の存立および機能にとっての前提条件とは、既に教育的権威が成立し存在していることである。その上で、教育的労働の演じる機能について認識されるべきなのは、次のことだ。すなわち、教育的労働とはまず第一に、それが対象とする各個の訓練を、持続的で置き換え可能な諸態度性向の体系として教え込もうとする、そのような意味を持ついわば“変革作用”なのである。この変革作用の結果として教育的労働は第二に、自らの前提条件となっていた教育的権威をもはや覆すことの不可能なものとして強固にし、かつ、聖別する。このことを別様に言い直すと、次のようになる。すなわち、文化的恣意の教え込みを——教育的働きかけを——継続的に成就することによって教育的労働はいっそう完璧に、当の教え込み自体の恣意性、および、教え込まれた文化の恣意性、これらを蔽い隠し、そのことを以って、教育的働きかけの正統性を強固にすることができ、しかもまた、教育的働きかけを聖別することができる、ということになる。

#### 《命題 3・3 の意味する事とは》

教育的労働は、教え込みに必要な時間の中で、それを取り消すことができなくするとこ



ろのひとつの態度性向を生み出す、という不可逆の過程を創り出す。ここに謂う所の態度性向とは、これもまた新たなる取り消し不能の態度性向を生み出す、という不可逆の過程によってでしか、それ自体が抑圧されたり変形されたりすることのないものなのだ。

以上の事柄を踏まえると、次の認識が得られる。すなわち、いまだ先行物の無い教育的労働——第一次教育的労働——の中で達成される第一次教育的働きかけ（＝最初期教育）は、ひとつの・支配の力を蔵した集団／階級の特徴が刻印された第一次ハビトゥスを生み出し、これが、その後続く他のすべてのハビトゥスの基礎となる、という認識が。

#### 《命題 4 の意味する事とは》

制度化された教育システムは、それが固有に持つ構造と機能の特徴を、次のことに負っている。すなわち、制度化された教育システムにおいては、制度上の一定の条件が存在し存続することが——制度の自己再生産が——必要となる。つまりこうである。みずからの教え込みという機能の行使にとっても、文化的恣意の再生産という機能の達成にとっても、制度の自己再生産が必要となるのだ。まさにこの制度上の必要条件を教育システムは、当の制度に固有であるところの手段を用いて、生産および再生産しなければならない。ここに謂う所の文化的恣意は——教育システムの機能としてそれをこそ再生産することになるはずの文化的恣意は——元來は教育システムの産物ではないのだけれども、教育システムの機能として演じるはずの文化的恣意の再生産こそは、集団間の、または階級間の、諸関係を再生産することに寄与するのである。すなわち、社会的再生産に寄与するのである。

#### 《命題 4・1 の意味する事とは》

(一) 一個の教育システムがそれ固有の教え込み機能を成就できるのは、当のシステムの主要な構成要素である制度構造に固有の手段を用い、その手段の範囲内で——絶えず最小の負担で——大量に、しかも最大限に数多くの（教育的働きかけの対象者のみならず教育的働きかけの担い手をも含めての）正統的受信者たちの中に、できるだけ均質で持続的なひとつのハビトゥスを（＝惰性化された様態で身体に刻印されてある意味選択図式の構造を）生産し再生産する、という場合に限られる。

(二) 教育システムが文化的なかつ社会的な再生産という、いわばその外的な機能を成就するためには、（教育システムが）その産出をこそ委任されてあるところの文化的恣意、これの諸原理にできる限り適合したひとつのハビトゥスを、生み出さなければならないことになる。この理由の故に、制度化された教育的労働を行使すること、および、教育的労働を教育システム内の制度上の条件に依拠して再生産すること、これらが、教育システムを再生産する——それによって文化的なかつ社会的な再生産を成就する——ための条件と、合致せしめられる、という傾向が強く現われるはずである。なぜならば、（教育的労働の派生態であり、教育的働きかけの現場の形態に適合すべく制御された様態であるところの）学校の労働を行使するためのひとつの条件として備給されている常設的団体は、その団体の構成員たちには同質化され、かつ、同質化を促進するような諸手段が与えられてあることになるので、当の団体にとっての固有性を帯びた再生産を行なうための制度的条件が整備されることになっている。したがって当の団体は、（文化的恣意を新たに宣することなく、）再生産するように委任された限界内に——制度上の条件によって既に引かれてある限界内に——自らの行動を（＝慣習行動を）限定するように予め傾向づけられて

いる。

《命題4・2の意味する事とは》

教育システムの正統性と教育的働きかけとの関係、これを形式のうえで問題化し、説明しようとするならば、次のようになる。すなわち、教育的働きかけを教育的働きかけとして——明白に行使され、学校という常設機関での教育的働きかけというかたちで生み起こされる特有の作用として——、構成することを通じて、教育システムは固有に教育的な制度であると名乗るのを可能ならしめ、自らの正統性の問題を公然と提起することになるのだ。したがって教育システムは、自らの行使する象徴的暴力を誤認せしめるための制度上の諸条件を、教育システムの主要な構成素となっている制度構造に固有の手段を以って生産しなければならず、さらにそれらを再生産しなければならない。すなわち、教育制度としての正統性を承認させるための制度上の諸条件を、生産し再生産しなければならない。

《命題4・3の意味する事とは》

ひとつの特定の社会構成体において（現象形態という観点から観れば）支配的な教育システムは、学校的労働（という、教育的労働の学校における現象形態）として立ち現われるところの支配性を帯びた教育的労働を、構成することができる。とはいえ、支配性を帯びた当の教育的労働を行使する者もそれを蒙る者も、当の教育的労働がその中で行使される社会構成体、これを作り上げているところの力関係に、教育的労働が従属していること、このことを依然として誤認し続ける、という事態が生起し得る。その理由として、次の二つが挙げられる。

（一）教育システムは、（その主要な構成素としての）制度構造に固有の手段を用いることを通じて、教え込みという内的機能の行使にとって欠くことのできない諸条件を生産し、かつ、再生産するからだ、という理由。補足して言うならば、ここにおいて謂う所の「教え込みという内的機能の行使にとって欠くことのできない諸条件」は、同時に、正統的文化の再生産という（教育システム内部の行為者の視座にとっては）外的機能の達成にとっての、また、力関係の再生産という貢献にとっての、十分条件でもあるのだ。

（二）教育システムがシステムとして存在し存続するということだけでも、既にそこには、教育システムの行使する象徴的暴力を誤認させる制度上の諸条件が含まれているからだ、という理由。この理由を換言すると、次のように表示し得る。教育システムが、特定の社会構成体における支配-被支配という力関係から相対的に自律的な機関として——そのような位置づけられかたの下で——象徴的暴力の正統的行使をいわば独占する、と（ある種の観点からは）言えるようなシステムとして存立するのであり、そうであるならば、このシステムが手中にしている制度的諸手段は、中立性の見かけのもとに、教育システムがまさにその文化的恣意の再生産に努めているところの当の集団または階級に役立つように、予め傾向づけられているからなのだ。これは要するに、次の洞察を示している。すなわち、教育システムは見かけ上の“独立”という観を呈しつつ、当の教育システムがその中に据え置かれてある特定の社会構成体に、〈従属〉しているのだ、という洞察である。

各命題における言明を基にしつつ筆者による解釈を示すかたちで、ここまで記述してきたのであるが、これらが総じて訴えようとしていることの本質は何であるのか？ この問いかけに向けて、暫定的ながら、次のように答えておこう。

まず初めに、教育システムには、系統性を帯びたミクロの意味秩序がひとつの全体としての

まとまりをなすように組み立てられているところの、教育的働きかけおよび教育的権威が存在し、作用し続けていること、これを踏まえることにしよう。ここから、次の認識が得られる。すなわち、支配階級の依拠する秩序体系が教育システムにおいてこそ緻密に・継続的に・体系的に、当事行為者たちの意識の奥深くにまで届くように伝承され、そのことに順応するかたちで当事行為者たちが能動的に・自発的に、当の秩序体系の担い手になっていく、という認識である。支配階級の依拠する秩序体系の担い手になるように誘導すること、これを可能ならしめる条件が、既に・つねに教育システムには整備されてあるわけだ。その条件の核心には、教育システム内の行為者にとっての経験の総体を、継続的に方向づけ構築してゆく意味秩序がある。その意味秩序とは、システム内の当事行為者たちが教育的働きかけおよび教育的権威との関わり合いによって、それを知覚し内面化するよう促されるものである。まさにその意味秩序が当事行為者たちの内面意識に向けて、継続的に作用しているわけである。

経験の世界での功利性を支えとして、社会構成体にとっての支配的意味秩序を、社会化の途上にある世代の内面意識に向けての、主としては合意形成をめざすところの、しかも同時に成果志向性を帯びるところの、教育的コミュニケーションによって、微視的水準から定着させようとする。まさにこの象徴的な働きかけ作用の累積によってこそ、象徴的暴力の固有にもたらし得る効力や威力が発揮されるのである。また、この象徴的な働きかけ作用の累積によって獲得される成果が、社会構成体にとっての支配的意味秩序の内面意識への定着なのだ。

このように示される意味脈絡において、ブルデューの切り拓いた理論は重要な解明力を発揮し得ている。

#### 四 教育事象への経験的知覚の本態

叙上の論述を踏まえて、教育事象への経験的知覚の本態を対象化する思考を、展開するよう試みる。この思考は、ルイ・アルチュセールによる〈国家のイデオロギー装置〉論とピエール・ブルデューによる〈象徴的暴力〉論をよりどころにして、展開されることになる。そしてこの思考はその最終局面では、謂う所の「教育事象への経験的知覚」が最も整備され洗練され学知的装備をも有したかたちで立ち現われる形態に、すなわち、「人権としての教育」を称揚する思想に、照準することになる。

(あらためていうのも気が引けるほどに当然のことながら、)教育事象は所定の教育システム内で通用する——その限りで妥当な——意味志向に支えられた諸行為の接続として立ち現われる。このとき、所定の教育システムとはその据え置かれてある所定の社会構成体の秩序に從属して存立するのであること、このことへの留意を促しておこう。同時に、いましがた述べた諸行為の接続とは当為の相においては、無駄なく円滑な接続という様態であるべきこと、そのことを教育事象は強く要請される。教育事象はまた、その目標・内容・方法を公示されるかたちで示される。それらは、教育システム内での無矛盾性・合理性を備えてあるにとどまらず、所定の社会構成体の秩序に矛盾することなく随順する性格のものである。

ここでの思考に際しての基盤に置かれるべきは、上述の事柄である。この認識をもってすればただちに、教育事象への、根底からの問題化が、そして批判が、生み起こされ難いこと、そのことを洞察することが可能になるだろう。教育システム(その現相)にとっての合理性を欠く行為は、直ちに斥けられるべき、もしくは無視されるべき“ノイズ”として、処理されることになるだろう。仮にもし、教育システム自体への批判的な言説が投げ掛けられたとしても、

我々が既に、ルイ・アルチュセールによる〈国家のイデオロギー装置〉に関する理論、および、ピエール・ブルデューによる〈象徴的暴力〉に関する理論を対象化の中で確認したように、教育システムの側からのまさに〈国家のイデオロギー装置〉としての本質および〈象徴的暴力〉としての本質が発揮されるがゆえに、社会構成体の秩序としての支え、および、教育システムの構成論理としての支え、これらを獲得するが故の正当化が可能となるわけだ。逆に、当の批判的な言説の側は、社会構成体の秩序および教育システムの構成論理を離脱しているが故の“根付きを欠く”空虚な意味志向として、葬られることになる。とはいえしかし、そのような処理方法とは、所定の秩序内合理性・システム内合理性を懐疑しない限りでのものである。それゆえにこそ、ひとたび我々が所定の秩序内合理性・システム内合理性それ自体の正当化根拠を主題化し問題化することになるならば、〈国家のイデオロギー装置〉の発揮するイデオロギー機能の隠蔽性、および、〈象徴的暴力〉の発揮する暴力隠蔽機能それ自体の暴力性、これらを突き立てる可能性を獲得できるようになるだろう。このような理路を辿ることによって我々は、資本制社会構成体にとって基層をなす秩序原理である〈私的所有〉原理と〈メリトクラシー〉原理が教育システムの基盤秩序へと移し入れられ、まさにこの基盤秩序に依拠する教育的コミュニケーションを通じての教育的働きかけとそれに従属する学習が——その内面意識化が——、教育事象の経験的知覚の本態をかたちづくっていること、このことを見出すことができるのだ。

この論考の第一節②項において「人権としての教育」を称揚する思想の地平を対象化した。この思想の地平は、教育システムを構成する論理と社会構成体の秩序との関係を問題化する意識という点で、いまだ希薄であるという様態に留まっていた。したがって、教育事象の身に帯びるイデオロギー性にも象徴暴力性にも、批判的な探究姿勢を採ることができないのである。他方ではこの地平での思考の行き着く到達点は、学習権とそれを保障すべき教育という、いわば公法の面からの秩序づけとしての基本的人権思想を肯定視するに留まる。この限界性を持つがゆえに、特に市民社会での私的所有秩序に依拠して意識されるところの、諸個人にとっての利害得失という面——いわば私法の面——が発揮し続ける根強い意味秩序を、すなわち社会構成体の秩序の基盤＝「土台」を、批判的に対象化しそれを超克することを困難にするのである。つまり、端的にはメリトクラシーを根底から対象化し批判的に超克するのを困難にするのだ。

この意味脈絡に照準するならば、「人権としての教育」を称揚する思想の地平が、——たとえその地平が経験的知覚としての洗練度合においては甚大なものであるとはいえ、——教育事象への経験的知覚としての域をけっして脱してはいないことを、見て取れるであろう。

## 結びに代えて

教育事象への経験的知覚に向けて批判的に問い直そうとする意識が希薄なままに、知的思想的制御を欠いての“教育学的”意匠を凝らした言説が氾濫する現状、これへの懐疑に発して本論考は、イデオロギー装置論と象徴的暴力論を活かすかたちで、教育事象への経験的知覚に向ける批判的問い直しはいかにして可能かを探り当てようと試みた。カール・マルクス、ルイ・アルチュセール、ピエール・ブルデュー、これらの理論装置のもつ重要性を再確認することを通して、謂う所の「経験的知覚の本態」に迫るための方法および基礎的認識をかううじて示すところへと行き着いたに過ぎない。ここで得た認識を踏まえて、教育システムの存立機制を、その内包を、資本制社会構成体の秩序との関係構造という面からいっそう根底から原理的に解



剖する、ということが、今後の課題として明識化されるべきところである。

---

### 【註】

- 1) 教育行政機関から発出される政策文書を——就中、教員養成に纏わる政策文書を——瞥するだけでも、このことを認知することができよう。さらにはまた、教育学アカデミズムに属していると自認するかなり多くの著書や論文の中身にも、このことを見て取ることができよう。
- 2) この研究成果のまとめられている著書『再生産』は、ピエール・ブルデューとジャン・クロード・パスロンの共著として刊行されているのだが、(一面では、この著書での議論内容について刊行後に言及することのより多いのはピエール・ブルデューであるように思われもするが、)むしろ叙述上の便宜という観点から、本稿では、象徴的暴力の理論の主たる提唱者としてピエール・ブルデューの名を以降の論述では記すことにする。
- 3) こうした脈絡は、法解釈学(日本国憲法・教育基本法に準拠するそれ)としての論理構成に該当する、と確認できるだろう。
- 4) ルイ・アルチュセール『再生産について』第3章「生産諸条件の再生産について」への読解によって汲み取り得た内容上の要点を、整理した。
- 5) ルイ・アルチュセール『再生産について』第9章「生産諸関係の再生産について」への読解によって汲み取り得た内容上の要点を、整理した。
- 6) 「象徴的な作用」とは、この意味脈絡から推及されるように、ルイ・アルチュセールによる「イデオロギー」と深いつながりを持つ。その相違を敢えて掘り起こして述べるとするならば、後者に比して前者の方が、教育システム内での微視的水準からの意味秩序の形成機序を説明するにあたって、よりいっそう説明力を増す、という点にあるだろう。

### 【文献】

- Althusser, Louis (1995) *Sur la Reproduction*, Press Universitaires de France  
(ルイ・アルチュセール(西川長夫ほか訳)(2005年)『再生産について』平凡社)
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970) *La Reproduction : Elément pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit  
(ピエール・ブルデュー & ジャン・クロード・パスロン(宮島喬訳)(1991年)『再生産』藤原書店)
- Marx, Karl (1844) *Zur Judenfrage*, in *Deutsch-Französische Jahrbücher*, 1ste und 2te Lieferung  
(カール・マルクス「ユダヤ人問題によせて」『ユダヤ人問題によせて—ヘーゲル法哲学批判序説』(城塚登訳)(1974年)岩波文庫 所収)
- 藤田勇(1968年)「社会主義社会と基本的人権」東京大学社会科学研究所編『基本的人権 1』
- 堀尾輝久(1971年)『現代教育の思想と構造』岩波書店
- 堀尾輝久・兼子仁(1977年)『教育と人権』岩波書店
- 兼子仁(1978年)『教育法(新版)』有斐閣
- 柴垣和夫(1968年)「資本主義経済と基本的人権」東京大学社会科学研究所編『基本的人権 1』
- 高柳信一(1968年)「近代国家における基本的人権」東京大学社会科学研究所編『基本的人権 1』
- 山之内靖(1973年)「基本的人権論争」によせて」山之内『社会科学の方法と人間学』岩波書店