

自己訓育と教育関係

——『ハマータウンの野郎ども』を読む——

山 本 雄 二

1. なにをなすべきか

ポール・ウィリスの書いた *Learning to Labour* (『ハマータウンの野郎ども』)⁽¹⁾ という本が1977年の出版以来おおくの教育社会学者によってとりあげられおおむね高い評価をえている。日本でもすでに何人かの人に好意的にとりあげられており、1985年に翻訳が出てからはこれを知らないとは肩身のせまい思いをする本の一つになった。階級的不平等の再生産についてはこれまでもおおくの学者が論及してきたが、ウィリスの本がとくに注目されるのは彼の本にこれまでにない独創的なものがふくまれているからである。その独創的な点をバリスの整理をたよりにいえば次のようになるだろう⁽²⁾。

第一に階級的不平等をあつかう伝統的な研究はいつも教育上の不平等をつくりだす強力な社会構造を想定し、その中で労働者階級の子どもの従属的な職業的地位を占めるように社会化され、同時にメリトクラシーのイデオロギーによっておのれの運命を受け入れるようにしむけられていると説明してきた。こうした説明があまりにも受け身の労働者階級を想定していることにウィリスは納得がいかない。そうではなく労働者階級の子どもはむしろ積極的に肉体労働を選び取るのであって、それは失敗やまして抑圧などではなく自由と独立を表している。劣等性ではなく優位性の表現である。この逆転した発想を支えるのが労働者階級の文化だという。ウィリスの貢献は階級の再生産論に文化の問題をとりこみ、その文化に相対的な自律性をみとめることでそれまでの硬直した再生産論に変革の契機を見ようとしたことである。

この本が独創的である第二の点は、学校内の生徒の生態とりわけ反学校文化の諸相を学校の枠をこえたより広い文脈に結びつけて論じていることにある。労働者階級の文化一般との結びつきだけでなく、広く資本主義社会の矛盾やまやかしをつく性質を内にもつとの反学校文化にたいする認識。学校内での反抗には社会的・現実的根拠が

関 西 大 学

あるという主張・説明の試み。こうした試みがこの本を骨太なものにしている。

以上に加えてわたしがもう一つ注目すべきだと思うのは、ウィリスが分析方針としてエスノグラフィの解釈というやりかたをあげている点である。これはたんに分析の根拠をエスノグラフィックなデータとして示すということ以上のことを表している。ウィリスはこの本のはじめのほうで「生活誌的な記述はときには記述者も意識しないままに、研究対象の生きて動く創造性や文化の担い手としての人間たちのことを、ある程度まで文章にとどめ、読者の経験に語りかけもする。私にとってはそれこそがねらいなのだ」⁽³⁾といて、エスノグラフィをテキストとして読む⁽⁴⁾ことを彼自身の課題にすると同時に読者にもそうするようによびかけるのである。

テキストということばには書かれたものの背後に、それに先だって存在する「作者」を想定しないということがすでに含意されている。これまで「作品を読む」とはほとんどの場合、作者の姿を求めることであり、作者の（おそらくただ一つ）の真意をさぐりあてようとする試みであった。テキスト論は読みのこうした方向をまず否定する。小説であれ、演劇であれ、絵画であれ、建築物であれ、社会現象であれ、わたしたちがそこになにがしかの意味を読みとりうるものをいま（作品ではなく）テキストとよべば、テキストとは読者との出会いによってうみだされるリアリティであって、読者をはなれて存在するものではありえない。テキストの意味は読者の中に結晶する。それゆえ一つのテキストはそれを読む読者のありようによって無数の姿をあらわすことになる。バルトはこれを新しい演奏家の役割を例に次のように説明する。「今日、ミュージック・セリエル以後の音楽は《演奏家》の役割を一変させた。彼は楽譜のいわば共同製作者となることを要求され、楽譜を《表現する》以上にそれを完成する。「テキスト」は読者に実践的協力を要請するのだ。」⁽⁵⁾

ここで二つのことを確認しておこう。第一にテキストは読者にとってリアルなときにリアルなのであってテキストの背後に想定された「真実」の絶対性によってリアルなのではないということ。

第二にテキストの外部あるいは先行する諸要素からテキストを理解しようとする試みは結局テキストのリアリティを一元化することにはかならないということ。場を学校に限ってみても、教師や生徒の行為は社会学者の描くような抽象的な概念にもとづいているわけではないし、相互に関連性をもたないバラバラの要素のたんなる寄せ集めでもない。かれらは学校という場を一つの全体として生きているであろう。テキストをそれ自身そのような全体性をもったものとして了解するのではなければならない。

さて、テキストをこのように理解したとき、わたしたちはウィリスの本にあきらかな不整合を見ずにいられない。なぜならウィリスはエスノグラフィに「作者」の姿を追いかけているからである。彼ははじめの方針に反して、登場人物を背後であやつる作者をア・プリオリに設定し、分析の方向を端的に作者の「真の姿」をえがくことにむける。分析が方針を裏切っているのだ。にもかかわらず、というよりこの裏切り

がウィリスの独創性をうみだしているフシがある。ウィリスの分析をこれまでの伝統的な研究と対比させることで裏切りの意味を検討してみよう。

登場人物の一人一人がその資質・能力におうじてその配役をみずから決定する（登場人物＝作者論）のが機能主義のドラマだとすれば、マルクス主義はこの予定調和ドラマに欺瞞をみることから出発する。ドラマの背後には資本家階級という「作者」がいるのであって、この「作者」が恣意的に舞台設定をし、シナリオにしたがって人々を特定の役柄へと割り振っているのだ。ある者は成功者へ、ある者は失敗者へという具合にである⁽⁶⁾。

ドラマの背後に明確な「作者」の存在を予想したのはマルクス主義者の貢献だが、単一作者論は硬直した再生産論におちいりやすい。ウィリスはこの難点を克服するために二人の作者による合作論を主張する。作者の一人は資本家階級であり、もう一人は労働者階級である。ドラマのシナリオが合作であるかぎり、シナリオは書き替え可能である。そこに労働者階級の再生産構造への抵抗と変革への契機を見ようとするのである。ウィリスが reproduction ではなく cultural production を強調するゆえんである⁽⁷⁾。

ではなぜウィリスは単一作者論というマルクス主義教育社会学が自明としている前提をうちやぶって合作論を獲得しえたのか。わたしの考えではそれはウィリスが分析の出発点で「テキストを読む」という方針をかかげたからにはほかならない。彼のエスノグラフィーに現れる労働者階級の少年たちは単一作者論がイメージする少年たちとはちがっている。そのちがっている少年たちにウィリスはリアリティを読み込んだのだ。ところがウィリスはそのリアリティをかれらの属する階級に還元することによって少年たちのリアリティを階級のリアリティへと変質させてしまう。この変質された階級リアリティの上に、ウィリスの合作論が成り立つのである。こうした方針と分析とのズレが自覚的につくられたものかどうかははっきりしないが、いずれにせよそのズレがウィリスの独自性を引き出しているとはいえそうである。

ズレの受け止めかたによってウィリスの分析は二つの方向からの批判が可能である。第一は実証主義からの批判で「彼の分析上の立場が結論をあらかじめ決定してしまっている」というもの⁽⁸⁾。「作者」をア・プリオリに想定することで、明らかにされるべき「真実」がゆがめられているというわけである。しかしながら、方針においてははじめから当の実証主義の放棄を宣言しているウィリスに実証主義でないといってみてもしかたなかろう。

だいじなのはウィリスの分析が方針を裏切ることによって何が失われたのかをはっきりさせることであろう。これが第二の批判である。「作者」の姿を追求することによってウィリスが失ったのは、エスノグラフィーが内包する意味の多元性あるいは読みの多様な可能性そのものである。エスノグラフィーを性急に「作者」と結び付ける前にまずテキストとして読まれるべきであった。作者を追求しようとする場合には、

自己訓育と教育関係

エスノグラフィーはそのための足がかりかせいぜいモンタージュであるにすぎないが、テキスト論においてはテキストはそれ自身リアルであり、さらに現実のほうがテキストのモンタージュでありさえする。日常生活ではしばしば経験するこうしたリアリティの可能性をウィリスは放棄したのである。

*

ウィリスの本の中身についてこのように考えをすすめてくると、彼のはじめの方針——エスノグラフィーをテキストとして読む——を正直に受け止め実践を試みることは十分に意味があるように思われる。というわけでわたしはウィリスのエスノグラフィーを読んだ。以下はその読みのスケッチである⁽⁹⁾。

2. エスノグラフィーを読む⁽¹⁰⁾

エスノグラフィーをいかに読んだかは、登場人物の関係構造をいかに理解したかを示すことであきらかになるだろう。その際、わたしはウィリスのように関係構造の背後に階級を想定して推論を補うこともしなければ、時間的にもそれに先行する文化の存在から因果関係をおしはかることもしない。彼のエスノグラフィーはそれでもなくとも十分リアルである。

構造の記述をシンプルかつクリアにするためにテキストの登場人物を次の三者に限定しよう。労働者階級出身で反学校文化の担い手である〈野郎ども〉。同じく労働者階級出身で向学校的かつ従順な〈耳穴っ子〉。そして教師。ここではこれら三者をそれぞれ独立に存在しうるものとはみなさない。たとえば教師とは何者であるかという問いは教師に内在的な特質をみつけたすことを意味しない。テキストに登場する教師ははじめから〈野郎ども〉にとつての教師あるいは〈耳穴っ子〉にとつての教師以外ではありえない。したがって登場人物の特性をあらわすときにはそれはつねにだれかにとつての特性なのである。

ところで、ウィリスのエスノグラフィーはそれを三つの時期にわけて考えるとわかりやすい。第一は〈野郎ども〉と〈耳穴っ子〉が分化しはじめる時期、第二は〈野郎ども〉と〈耳穴っ子〉の分化が固定化した時期、第三は進路決定の時期である。そのうち中心になるのは第二の時期だが、第一・第三の時期はそれぞれに第二の時期の関係構造をきわだたせる役割を担っている。

(1) 第一の時期

〈野郎ども〉と〈耳穴っ子〉が分化しはじめる時期をウィリスはほとんど記述していない。にもかかわらずこの時期が他の時期とは別に意味をもつのは、〈野郎ども〉の〈耳穴っ子〉からの分化が教師によってある特定のカテゴリーへと類型化される時期だからである。教師は〈野郎ども〉を評して次のようにいう。いわく、克己心の欠如・持てる能力を開発しない・才能を十全に開花しようとしなない。いいかえれば集団の行動に付和雷同し、自分で自分をコントロールすることができず、自分をより良く

しようという意欲に欠けるということである。これから逆に教師が何を生徒の理想として求めているかを想像することができる。ここではそれを「自己訓育 (self-discipline)⁽¹¹⁾」と呼ぶことにしよう。これが物語のはじまりであり、全体の構成を予言する。

(2) 第二の時期

〈野郎ども〉と〈耳穴っ子〉の分化が固定化するとは上のいいかたをすれば〈野郎ども〉の「自己訓育の欠如」というカテゴリーへの類型化が固定化することである。この時期の読みをとおして「自己訓育」の意味ももうすこしはっきりさせることができるだろう。

a. 教師の視点——神になりそこなって

〈野郎ども〉の存在は教師にとっては端的に教育の失敗を象徴している。〈野郎ども〉はその態度において、またそのエトスにおいていまだ教育の洗礼を受けているとはいえない。かれらは自分にとっての最大の敵が自分自身であることに気がついておらず、気づかせようとする働きかけすら拒否している。かれらは現在の自分に自信をもち、成熟したものとみなし、教師にたいしては不遜である。

教育の失敗はしかし教師がたんに〈野郎ども〉を能力の劣悪性・性格的欠陥においてだけ見ることを意味するわけではない。教育の失敗によって教師は生徒を教師—生徒関係をこえた別の尺度で見ることができるようにもなるのである。〈野郎ども〉をおとなであると認めること。場合によっては軽口をたたきあえる友人にもなりうるという認識。ウィリスのいうプラグマティックな連帯感。これらは通常の教師—生徒関係には見られないものだ。なぜならこれらは関係の対称性を前提としなければ成り立たないからである。

教育の失敗とはいいいかえれば関係の対称性をうちやぶることができないということであり、その対称性が固定化したとき教師の態度はアンビバレントであることを余儀なくされる。教師の〈野郎ども〉にたいする憎悪と愛着、反感と親近性はこの表れである。

〈耳穴っ子〉については反対に次のようにいえるだろう。教師にとって〈耳穴っ子〉は教育の成功の象徴ではあるが、一個の人格として対等につきあうべき相手とはみなされない。教師と〈耳穴っ子〉の関係は非対称であり、教師の〈耳穴っ子〉にたいする優越性は不動である。ただしここでいう教師の優越性は、実体的な権力関係のような教師の役割に内在的な特性を意味していない。〈耳穴っ子〉が教育のエトスを具現し、自己の現在を未熟で、つねに否定され、つくりかえられるべきだとの認識、すなわち自己訓育を体現しているために、教師はかれらの前では指導者・評価者としての存在をしか与えられないのである。教師を公式の役割のなかにおしこめ、身動きもままならないようにする者、それが〈耳穴っ子〉なのだ。教師の態度は〈耳穴っ子〉にたいしてもやはりアンビバレントである。

b. 〈野郎ども〉の視点——具体的な生から

〈野郎ども〉にとって教師はなにより普通の人間である。普通の人間が背後に権威を背負って職務を遂行しようとしている。だから教師も個人的には憎めない。これが基本形である。

さて教師の職務は教育のエトスを生徒にうえつけることであり、自己訓育を実現させることである。自己の現在をつねに無条件に肯定することしかできないのを動物的とすれば、人間的であるとは自己の現在を否定する能力にある⁽¹²⁾。自己訓育とはこれを自覚的におこなう精神の営みである。しかし教師の働きかけもそれが〈野郎ども〉にむけられると奇妙な関係が生じる。〈野郎ども〉は自分を完成された人間と自己規定し、自己の現在への疑いは作動することがない。それを未完成で疑うべきもの、さもないと動物にもひとしいなどといえるのは、いるとすれば神様くらいなものである。教師はどうやら神様を演じているらしいが、〈野郎ども〉にはそれがトリック・スターにみえる。教師とは愛すべき、こっけいな存在である。

鼻もちならないのは人を動物的と決めつけたまま神様の役をおりてしまっている教師である。校則違反をみてみぬふりをする教師への軽蔑、なれなれしく近づいてくる教師への嫌悪。職務に忠実でない教師は〈野郎ども〉が自尊心⁽¹³⁾をかけて戦うべき相手とみなされる。

〈野郎ども〉にとって教師とは、職務に忠実なときにはこっけいであり、そうでないときには軽蔑・嫌悪の対象となる。教師—生徒関係の成立していない場合にはたとえば教師が大幅な譲歩をしたとしてもウィリスのいうような交換関係の等価物＝敬意を生徒から引き出せそうにもないのである。

〈耳穴っ子〉にたいする〈野郎ども〉の評価は明快である。〈耳穴っ子〉は女々しくて、主体性がなく、教師にへつらい、自信がない。女ともつきあえないし、今を楽しむことも知らない。だから思い出もない。ようするに子どもなのだ。かれらはからかいの対象ではあってもまともに相手をするような対象ではない。ひるがえって〈野郎ども〉の自己認識はこうした〈耳穴っ子〉との対比から生まれている可能性が大きい。おとなであるという感覚、自己の肯定と刺激的な現在を生きるという態度、これらは〈耳穴っ子〉への優越感によって支えられているらしい。そうだとすると優越感の根拠はなにか。

たしかに〈野郎ども〉には〈耳穴っ子〉にはないいくつかの特性がある。しかしそれだけではちがいは確認できても優越性を保証することにはならない。ちがいは同一基準のうえにおかれてはじめて優劣を語ることができる。だとしたら〈野郎ども〉が優越性を獲得するのは次のような推論をする場合にきざられるだろう。すなわち、〈耳穴っ子〉が現在を禁欲的に、かつ女々して生きて、その先に夢見るものは、男らしくて主体性があり、人と対等にわたりあい、自信もあるし楽しみも知る、ようするにおとなになること。〈耳穴っ子〉が目標としているその当のものを〈野郎ども〉は

すでにみな実現しているではないか、という推論である。〈野郎ども〉にとって〈耳穴っ子〉はひどく回り道をしているようにみえるのである。

〈野郎ども〉の教師・〈耳穴っ子〉にたいする見方は冷淡かつシニカルだが、これは宗教に関心のない者が宗教活動を見るときと同じ種類のものだろう。〈野郎ども〉の視点は自己訓育をいわば部外者として相対化して見たとき、そのエージェントやクライエントがいかなる姿に見えるのかをあらわしている。

c. 〈耳穴っ子〉の視点——抽象的な生へ

〈耳穴っ子〉にとって〈野郎ども〉はまじめに努力する者を見下し、からかう困りものであり、とにかくかかわりたくない存在である。だから〈野郎ども〉に厳しい姿勢であたる教師は信頼できるよい教師である。教師は〈耳穴っ子〉には賞を与え、〈野郎ども〉には罰を与えるべきなのである。しかしこのようにいうだけでは十分ではない。なぜ教師がそうすべきだと〈耳穴っ子〉が主張するのかが重要だろう。

テキストには〈耳穴っ子〉の視点からの記述はひじょうにすくない。すくないということ自体が〈耳穴っ子〉の学校での存在の小ささ（数のうえではマジョリティであるにもかかわらず）を表しているが、このことと上の主張をあわせて考えると〈耳穴っ子〉の特徴を次のようにいうことができそうだ。すなわち〈耳穴っ子〉は単独では〈耳穴っ子〉であることの意味を発見し、納得することがむずかしく、したがって〈耳穴っ子〉でありつづけることもまたむずかしい、と。〈耳穴っ子〉の存在根拠は自己訓育に求められるが、自己訓育はそれ自身の内部に正当性の根拠を見いだすことができない。だからといってウィリスのように将来の具体的な目標達成に正当性の根拠を求めようとするのは過剰解釈である。〈耳穴っ子〉であることが正当化されるのは目標—手段図式にあてはまるからではなく、〈耳穴っ子〉＝自己訓育それ自身を評価するシステムが〈耳穴っ子〉を取り巻いているからである。しかもシステムは学校をこえて広く社会全体に幾重にも〈耳穴っ子〉を取り巻いて、けっしてとりこぼすことがない、というイメージがリアルだからである。校長の訓話、カウンセラーのアドバイス、就職説明会で披露されるエピソードなどはこうしたイメージをますますリアルにする。そういうシステムのもっとも身近で直接的なエージェントが教師であり、教師が〈耳穴っ子〉に賞を、〈野郎ども〉に罰をあたえるかぎりにおいて〈耳穴っ子〉はそのシステムを具体的に感じ取ることができる。〈耳穴っ子〉が教師を公式の役割におしこめておこうとするのは、そのことによってしか〈耳穴っ子〉の存在証明を確保することができないからなのである。

〈耳穴っ子〉であることの正当性の根拠がこのようなものだとするれば、その存在のあり方—〈耳穴っ子〉の文化についてもまた、それに対応したなんらかの様子がうかがえるはずである。まず〈耳穴っ子〉のリアリティが〈耳穴っ子〉の存在に内在的なものでないという認識は〈耳穴っ子〉の文化（仮にあるとして）が〈野郎ども〉の文化のようになんらかの具体的態度や価値の集合体として定義できるものではないので

自己訓育と教育関係

はないかという疑いをいだかせる。たしかにいくつかの項目について両者を対比させることはできるが、それは男性中心主義—男性中心主義でない、現金への執着—それほどでない、腕力主義—腕力主義でないといった否定形でしか表現できない種類のものである。

では〈野郎ども〉の自己肯定的態度と〈耳穴っ子〉の自己否定的態度との対比はどうか。自己肯定とは、自己の存在が主観的にリアルであると同時に客観的にもリアルであること—P. L. バーガー流に言えば、現実定義にかんして他者と共犯関係にあることを意味する⁽¹⁴⁾。仲間を必要とするのだ。仲間たちと共有された現実定義は、ある行為やデキゴトがなんであるかを解釈する枠組をメンバーに提供する。と同時にメンバーの解釈はそれまで共有されていた現実定義を強めたり、弱めたり、修正したりする。それらはどちらもメンバーどうしのコミュニケーションによってのみ可能になることであり、そもそも共同行為や相互作用なしには共犯関係は成り立たない。〈野郎ども〉の喧嘩や泥棒行為についてのおしゃべりはたのしみであるばかりでなく、かれらの現実定義の維持のためにも必要なのである。

このことからわかるのは自己肯定が集団をはなれてはありえず、かれらの現実定義は集団の中でつねに見ることができ聞くことができ体験できる具体的なことがらとしてメンバーに提示されているのでなくてはならない、ということである。それゆえにわたしたちは〈野郎ども〉の現実定義の諸相を〈野郎ども〉の文化として具体性をもったものとして把握することができるのである。

〈耳穴っ子〉の文化について同じように考えようとするときたちまち困難につきあたる。まず集団の問題。テキストの中で〈耳穴っ子〉は学校のいたるところにいる。しかし文化を担うようなかれらの集団はどこにも見当たらないのだ。それをウィリスのように個人主義とってみてもはじまらない。トートロジーにおちいるだけだ。〈耳穴っ子〉の自己否定—現在の自己がとにかく否定されるべきものにとらえられるとき、自己はなにかしらほんものでないもの、実現されるべきほんものの自己へむかって暫定的にすえられているにすぎないものへと位置づけられる。リアリティのあらゆる共犯関係は、それ自身リアルでないものとしてカッコにいれられる。こうして〈耳穴っ子〉はたとえ集団を形成したとしても、集団のあらゆる現実定義を空洞化させる。裏をかえせば空洞化した集団である場合にのみ、〈耳穴っ子〉は集団の成員となりうる。〈耳穴っ子〉はかれらどうしのあらゆる共通性にもかかわらず、共有された現実定義＝文化をもたないのだ。〈耳穴っ子〉はかれらを定義づける具体的な契機を欠いたまま、いわば抽象的な存在⁽¹⁵⁾＝〈個〉へと解体されているのである。

〈耳穴っ子〉の文化は実体として定義することができない。ウィリスはそれを中産階級の文化といて実体化しているが根拠のあるはなしではない。また反学校文化にたいして向学校文化という場合もやはりこれを実体化する根拠はない。わたしたちはこれまで反学校文化の具体性にひきずられて深く考えもせずに向学校文化というもの

を実体化してきたのではなかろうか。

(3) 第三の時期

進路決定の時期。この時期の主題は教師の変節である。

〈野郎ども〉は就職口を出たところ勝負で、ほとんど意識的な選択をせずに決めてしまう。かれらにとって仕事は金かせぎの方便であって、職場生活はどれも基本的には同じだとみなされる。かれらの職選にフィットネスの観念は無縁なのである。じっさい職業選択におけるフィットネスの観念は職業を自我の不可欠の補完物とみなすところに生まれるのであって、完成した自我を疑わない〈野郎ども〉にはなるほど無用であるにちがいない。

問題はむしろ〈耳穴っ子〉のほうだ。未完成の自我という観念はつねに進歩への原動力にはなるがどの方向への進歩かを決定しはしない。〈耳穴っ子〉は職業選択にあたってその重要さは認識しても、重要すぎて自分が何にむいているのかの判断をくだせないのだ。そこでかれらは適性検査などに頼るのだが、それは結局、主体的な判断を断念することにほかならない。〈耳穴っ子〉には自分が何者であるのかの定義づけが根本的に欠けているのである。

進路指導にあたって教師が「自分自身の努力で手にいれるほかはない。……利己主義者になれ……自分の第一志望をめざしてがんばるんだ」⁽¹⁶⁾と訴えるそのことばは主体性への信仰をまぼろしと化すような〈耳穴っ子〉のありように重要な変更をせまるものである。まず、がんばるべき目標＝第一志望は主体によってはっきり意欲されているのでなくてはなるまい。そのうえで功利的に行動せよとっている。つまり目的＝手段図式のなかに自分を位置づけるということである。ここにおいてはもはや自己訓育の奨励は姿を消し、自己への疑いは一時、停止されなくてはならない。

教師のこの変節は生徒が学校を去るにあたってのいわばタネあかしである。世の中は自己訓育を善とする価値観によって満たされているわけではないし、それを評価するシステムに裂け目がないわけでもない。むしろ学校が特殊な空間であることを告白している。ただそうしたタネも〈野郎ども〉にはとっくに見抜かれていたのである。

3. 自己訓育の教育社会学

テキストの外部に階級という説明概念をア・プリオリに設定することによって、ウィリスはエスノグラフィーから階級文化の機能を読みとった。そのかわり教育の問題は事実上、等閑視された。ウィリスの分析―二つの階級による合作論にその分析の場が学校でなければならない必然性を見出すのがむずかしいのはそのためである。ウィリスの分析は端的に階級分析であって、教育分析はたかだか階級分析の道具であるにすぎない。そうしたウィリスの分析にたいして作品からテキストへの読みの移行は教育分析を正面にすえようという試みでもあり、また学校を舞台にしたエスノグラフィーをそれ自身の全体性において読むことはすなわち教育とはなんだろうかという教育

自己訓育と教育関係

社会学のメイン・テーマに接近することでもあった。かくしてわたしはウィリスのエスノグラフィーを自己訓育の物語として読んだ。そのうえでさらに、自己訓育は近代教育の主要なエトスなのではないかというのがわたしの推論である。

さて、まとめにかえてわたしはここでさらに二つのことをしておこうと思う。一つは、自己訓育が結局は中産階級の価値と同じなのではないか、との誤解をさけるためにそれらとのちがいははっきりさせること。もう一つは、その比較からはっきりするはずの性質からテキストの登場人物たちの諸関係に補足的な説明をくわえること。この二つである。

まず、自己訓育と中産階級の価値とのちがいははっきりさせるために、ここでは中産階級に特有の価値とされる次の二つをとりあげて比較してみよう。一つはウィリスのいう「個人主義 (individualism)」⁽¹⁷⁾、もう一つはボールズとギンティスの「内面化された規範 (internalized norms)」⁽¹⁸⁾である。

「個人主義」は社会の支配的イデオロギーであると同時に学校の支配的イデオロギーであり、その内容は①能力に応じて報いられるという信仰を不可欠の前提とし、②個々人の自律的成長 (self-development) を価値とするイデオロギーだとウィリスはいう。とくに学校においては「ひたむきな学習・辛抱強さ・順応そしてそれらの立派な等価物としての知識の受容」と表現される。これらは生徒がとるべき態度・獲得すべき内容を表しているが、こうしたかならずしも容易でないことがらが生徒に受け入れられるのは、自律的成長ということばで示される態度や知識の蓄積がかならずや功を奏して個人を社会的成功へと導くとの信仰にささえられているからである。つまりウィリスのいう個人主義は目標—手段図式の一変種であって、態度や知識を道具として操る「主体」がたしかな実体として暗黙に前提されているのである。

ウィリスの理解では〈野郎ども〉と〈耳穴っ子〉のちがいは〈耳穴っ子〉が成功目標を受け入れ、手段にコミットするのにたいして、〈野郎ども〉は成功目標を受け入れないために手段にも意味を認めないという点にもとめられるが、たしかな主体を想定するという点では〈野郎ども〉も〈耳穴っ子〉もすこしもちがわない。しかしもし社会学が近代を問うものだとすれば、「たしかな主体」を自明の前提としてしまってよいのか。なぜある者たちが成功目標を受け入れるときに他の者たちはそれを受け入れないのかを問うまえに「たしかな主体」というロマンティックな観念自体がまず疑われなくてはならないのではないか。自己訓育の物語は階級分析が前提とする主体のあり方にこそちがいを見ようとするのである。

ボールズとギンティスの「内面化された規範」についてはどうか。この概念のもとになっているのはM. コーンの問題である。コーンの問題によれば性格特性と価値観において中産階級は内面的な動機を重んじ、労働者階級は外部的な権威に適合する行動を重んじる。ボールズとギンティスはこの問題を基本的には認めつつも、コーンのいう「内面的な動機」=「自己による方向決定 (self-direction)」がまったく自由な方向

性をもつものであるかのように誤解されないよう、これを「内面化された規範」とい
いかえた。その意味するところは次の引用にあきらかである。「生産の上位のレベル
にいる労働者の大部分は必ずしも、自律的ではなく自ら行動を決定できるものでもな
く、また自らの方向を創造的に決められる立場にはない。むしろ、権威を内面化し、
常に直接的に監督されていなくとも、自分たち自身の個人的な必要からかなり疎外さ
れているような目標、目的を具現化するように、過度に社会化されているとってよ
いであろう。」⁽¹⁹⁾「内面化された規範」によって未定形の主体はある特定の主体のあり
ようへと鑄造されるのである。

これが自己訓育とことなるのは明らかだろう。自己訓育の目は現在にむいているの
であって、これから先、どのような行動様式と結びつくかとかどのような自己のあり
方を目標とするかについては一切かたるものではない。ただそこには虚構のものと位
置づけられた現在の自己の否定として気づかれる「ほんとうの自己」⁽²⁰⁾なる観念があ
るのみで、否定した結果が現実になどどのようなかたちで具現化するかはまったくアモル
ファスなのである。

以上の考察は自己訓育がいかなるたしかな主体も前提とするものではなく、またい
かなるさだめられた目標・目的もほんらい予定されているものではないことを明らか
にする。このことからもう一度、テキストの登場人物たちの諸関係をながめ、補足し
ておこう。

まず〈耳穴っ子〉。かれらが守るべき第一の教訓は「〈野郎ども〉にちかづくな」で
ある。もし〈耳穴っ子〉と〈野郎ども〉との相互浸透がおこれば、〈耳穴っ子〉の自
己訓育は〈野郎ども〉の具体性へと水路づけられる可能性がおおいにあるからだ。奇
妙ないいかただが、〈野郎ども〉以上によりよく〈野郎ども〉になることすら目標に
なりかねない。自己訓育がいかなる具体的な姿も予定していないということは、いか
なる具体的目標ともむすびつきうることである。そういう意味では〈耳穴っ
子〉から〈野郎ども〉への道はつねに開かれているといえる。

〈耳穴っ子〉にとっての教師はといえば、したがって〈耳穴っ子〉と〈野郎ども〉
との間にはだかる障壁でなくてはならない。ただしそれは羊の群れに襲いかかる狼を
ふせぐためよりも、むしろ狼の中にとびこんでゆく羊をふせぐためである。自己訓育
はそれを受け入れる者たちにリアリティの多様な可能性を用意する一方で、それらを
可能性のままに凍結するのである。

つぎに〈野郎ども〉。とくにその「優越性」について。〈野郎ども〉が〈耳穴っ子〉
をからかったり、教師相手にふざけたり、出し抜いたり、といったことには多かれす
くなかれ「優越性の誇示」がふくまれている。前節では〈耳穴っ子〉の目標を推論す
ることによって、いわば論理のレベルで〈野郎ども〉の優越性を了解したが、いまや
実証のレベルで論ずることができる。すなわち「優越性の誇示」は優越性の実体化と
とらえることができる。

自己訓育と教育関係

いかなる優越性も比較のための具体的な対象を必要とする。〈野郎ども〉の場合、比較の対象は〈耳穴っ子〉である。ところが〈耳穴っ子〉の抽象性の前に〈野郎ども〉の世渡りの知恵・技術・力はいわば宙に浮いている。それを実体化するのが〈耳穴っ子〉へのちょっかいであり、からかいである。〈耳穴っ子〉はなんとかうまく対応して〈野郎ども〉をやりすごさなくてはならないが、そう思うこと自体がすでに具体性の世界に足をふみいれているのだ。はじめから〈野郎ども〉に一泡ふかせてやれるはずもない〈耳穴っ子〉は、〈野郎ども〉のからかいによって具体性の世界にひきずりだされ、その無能・無力を笑われるのである。

教師も〈野郎ども〉にとっては単純に敵であるわけではない。教師は神の役を演じることで〈耳穴っ子〉の価値を保証しているのだが、その神をだしぬき、足元をすくうのに成功したとき、〈耳穴っ子〉の価値をささえていた神がじつは神の面をつけたトリック・スターであったことが暴露される。つまり学校を支配する「神—〈耳穴っ子〉」関係が実質的な根拠をもたないフィクションであるとの認識が獲得される。

こうして〈野郎ども〉は学校におけるかれらの優越性を二重に実体化し、それによって安定したリアリティを獲得するのである。

最後に教師。教師が神であることをさまたげるもの、それは自己訓育そのものである。自己訓育は命令することができない。自己訓育を行動次元に読みかえて命ぜれば、それはたんに命令—服従関係にすぎないし、またあらゆる行動はそれを儀礼的に行うことが可能だからである。それは「自律的であれ」という命令がパラドキシカルなものと相同である。したがって〈野郎ども〉にたいして教師ができるのは、ただかれらが自己訓育的でない、と指摘することだけである。いったい大多数の生徒が自己訓育的であるときに、どうして一部の生徒が自己訓育的でないのか。大多数の生徒はいったいいかにして自己訓育的になりえたのか。そうした因果関係についてはこの論文の範囲をこえているが、ただそれが教師個人の営為に還元できるものではないということとは以上のことから確認できそうだ。

*

〈野郎ども〉・〈耳穴っ子〉・教師の三者を自己訓育へのかかわり方を代表する三つのタイプの理念型として、教育がおこなわれる社会的シーンに特有な関係(=教育関係)を描いてきた。それは、教育関係をユートピア的に描いたり、ア・プリオリに階級へと還元することとはまったく別のことであり、その別のことをおこなうのにこれまでとは違ったやりかたを必要とした。そうしてとられたのが「テキストを読む」という方法であり、内容的には教育そのもののエトスを問うことであった。これはまたつぎのようにいうことができる。従来の再生産論は多かれすくなかれ広い意味での社会制度と教育制度との間にかくれた対応関係をさがす試みであり、その背後には一種のロマンチズムがよこたわっていた。そのロマンチズムは人間を善玉と悪玉とにわかち、一人の人間が同時にその両方にまたがることはないと考えた。こうしたロマンチ

シズムは事態をあまりに単純化するばかりでなく、あらゆる事態に実体としての人やグループの意図（悪い事態には悪意，良い事態には善意）を固着させるためにかえって議論はわれわれのリアリティから離れてゆく。そしてまたロマンチシズムはついに主体のありよう自体にせまることがない。この論文は教育分析におけるそうしたロマンチシズムの自明性を相対化する試みである，と。

ロマンチシズムの相対化はまた近代のあらゆるリアリティの特徴を理解する前提でもある。そのことをあえて強調するのは教育社会学の確信をわたしもまたみずからの確信として受け入れるからである。いうまでもなくその確信とは「教育（のエトス）を問うことはすなわち近代（のエトス）を問うことである」という確信である⁽²¹⁾。

<注>

- (1) Willis, P., *Learning to Labour*, Saxon House, 1977. (熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房，1985年)
- (2) Burris, V., "Review of Learning to labour", *Harvard Educational Review* 50 (1980), pp. 523-526.
- (3) P. ウィリス，前掲訳書（1985年），9頁。
- (4) テキストにかんする以下の記述は大部分ロラン・バルトのテキスト論に負っている。わたしは社会学が経験科学であるためには守らなければならないいくつかのルールがあると思っている。したがってバルトのテキスト論がそのまま社会学でありうるとは考えていない。しかし，テキストにかんする記述がともすると偏狭な視野にこもりがちな社会学にとって有益を考え方を示していることは疑う余地がない。
- (5) ロラン・バルト（花輪光訳）『物語の構造分析』みすず書房，1979年，102～103頁。
- (6) そうした分析の例としてウィリスはアルチュセール，ボールズとギンティス，ブルデュエをあげる。Cf. Willis, P., "Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction", *Interchange*, Vol. 12, Nos. 2-3 (1981), pp. 48-67.
- (7) *ibid.*
- (8) Gordon, L., "Paul Willis-Education, Cultural Production and Social Reproduction", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 5, No. 2 (1984).
- (9) 繁雑さをさけるために以下の記述では『ハマータウンの野郎ども』の中の参照箇所をいちいち示さない。しかし書かれてある内容がこの本のどの部分を参照したものは本を開いてもらえば容易にわかるはずである。
- (10) ウィリスのエスノグラフィーは彼の意見や評価に満ち満ちており，どこからどこまでが客観的記述なのかの判断もほとんどつきかねるほどである。そのような記録を「読み」の対象にすることへの疑問は当然うまれてこよう。しかし，ほんとうに客観的な記述などというものがそもそもありうるだろうか。もしあるとすればその前提として，唯一の客観的・普遍的な真実があるとしなくてはならないだろう。そして研究者はその真実に近づくために日夜，データ集めに汗をながし，ながしているうちに問題を見失ってしまう。こういった皮肉がいわれるのは上のような実証主義の理念が社会学のダイナミズムを失わせてきたという反省があるからである。解釈的アプローチはこの反省から再び見直されてきたのである。社会的現象はそれを解釈するひとびとと独立に意味をもつものではないし，ひとびとの解釈の記録はま

自己訓育と教育関係

たそれを読む読者をはなれて意味をもつものではない。いってみれば社会学者はもっとも遅れてきた読者であり、かつての社会現象に意味をあたえる一番最後の当事者なのである。Cf. P. バーガー（森下伸也訳）『社会学再考』新曜社、1987年。ジョン・マクダウェル（永井均訳）「規則に従うこと—ウィトゲンシュタインの見解」『現代思想12；臨時増刊』、1985年、64～102頁。

- (11) ミシェル・フーコー（田村俣訳）『監獄の誕生』新潮社、1977年。フーコーのいう規律・訓育はそれを教育のエトスとして読むことができる。そのような意味でつかう場合とくに自己訓育と表現した。
フーコーによれば監獄は個人全体をつくりかえる。罪を犯したという行為を反省するだけでなく、罪を犯す精神＝人格の全体がつくりなおされるように圧力をかけるという。これを教育におきかえれば、成績のわるさが人格的・道徳的な欠陥へ転化されるということであろう。つくりかえられなければならないのは成績にかかわる「部分」ではなく、人格の「全体」なのである。また、フーコーは軍官学校のすべてのクラスの下におかれる「汚辱」のクラスの本質を「もっぱら消えてなくなるためにだけ存在する」と喝破するが、さらに「汚辱」のクラスの本質がすべてのクラスの本質でもあることを示唆する。自己訓育はすべての人に、つねに、自己の全体をつくりかえるよう要請する。
- (12) マックス・シェーラー（亀井裕ほか訳）「宇宙における人間の地位」『シェーラー著作集13』、白水社、1977年。
- (13) 自尊心ということばがここでは〈野郎ども〉にだけ使われることに注意されたい。
- (14) P. L. バーガー＝T. ルックマン（山口節郎訳）『日常世界の構成』新曜社、1977年。
- (15) このことばはザイデルフェルドから借りてきた。A. C. ザイデルフェルド（居安正訳）『抽象的社会—現代の文化分析』ミネルバ書房、1976年。
- (16) ウィリスはこれを〈野郎ども〉を個人に解体することばとみなしているが、それは彼の過剰解釈である。この訓話は学年全体にむけられている。
- (17) P. ウィリス、前掲訳書（1985年）、第5章・第6章。
- (18) S. ボウルズ＝H. ギンタス（宇沢弘文訳）『アメリカ資本主義と学校教育（I）』岩波現代選書、245～250頁。
- (19) 同上書、247頁。
- (20) 「ほんとうの自己」にかんする記述は斎藤慶典がフッサールの「自己」問題を検討した次の論文に依拠している。斎藤慶典「〈自己〉と〈自己ならざるもの〉」『思想』I、1988年、47～70頁。「この自己は、まさに当の自己に対する問いとしてあらわれる自己であって、「本来的」、「真の」という形容詞は、この、「問い」としての性格をあらわすものにすぎない」(64頁)として「ほんとうの自己」が実体として考えられてはならない、という指摘はこの論文においてもまた重要である。
- (21) 社会学の知的伝統は近代とは何であるかをつねにその学問関心の中心においてきた。教育社会学が社会学のこの伝統をうけつぎながら、なお固有の存在意義をもちうるとすれば、教育を問うことこそが近代を問うことであるという確信に裏づけられているのでなくてはなるまい。この確信自体を論証する試みとして、森重雄「モダニティとしての教育」東京大学教育学部紀要27、1987年、91～115頁。