

## 〈論文〉

# ブルデューの言語論による「リテラシー」と「情報」の 再解釈

## —身につける《能力》と身についていく《感覚》—

高橋 玲

### Abstract

本稿では、「リテラシー」と「情報」に関する試論的考察を行う。言説の意味は主体的及び客体的に構成されるものであり、所与ではない。その把握に必要なリテラシーは、従来のリテラシー論で扱われてきた「身につける」《能力》だけではなく、経験を通して「身につけていく」《感覚》としての側面からも考慮すべきである。何らかの弁別的価値を付与できる言説を知覚する《感覚》としてのリテラシーを有する者のみが、その言説を情報として利用できる。ところで、近代化の途上にある地域社会では、ある言説を情報と捉えられる人と捉えられない人が混在する「ディスタンス（差別化）」の相が見られる。ここで必要なのは、近代社会の言語市場が要請する特定の知覚図式である。経験を通してそれを自らの言語ハビトゥスに構造化させ、その《感覚》としてのリテラシーを発動させられる者のみが、その情報を資本として活用し、象徴的利潤を獲得できるのである。

**キーワード (Key Words) :** リテラシー、《能力》と《感覚》、弁別的価値、情報、言語ハビトゥス

### はじめに

本稿の目的は、「リテラシー」と「情報」の新たな意義を、P.ブルデュー (P. Bourdieu) の言語論に沿って位置づけることである。最初にリテラシーに関する従来の論点を整理し、次にブルデューの言語論を踏まえてリテラシー論を再解釈し、最後に筆者の調査結果に基づく簡単な事例を紹介する。筆者の問いは、「ある言説に意味を付与して価値を引き出すことができる人がいる一方で、それができない人がいるのはなぜか」、ブルデューの図式で整序すれば、「そのディスタンス（差別化）はいかにして説明され得るか」という点にある。本稿では、価値中立的な「記号」としての言説に対して、何らかの価値が付与されたものを「情報」とみなす。そして、従来は読み書き《能力》として理解されてきたリテラシーを、何らかの価値を付与することが可能な言説を見出す《感覚》という側面を付加して再解釈する。

## 1. リテラシーをめぐる従来の議論とその整理

### 1-1. リテラシーとは

「リテラシー (literacy)」という概念をめぐるのは、近年、特にインターネットの進展と共に、その対象と解釈とが拡大しつつある。例えば International Reading Association の定義[Hodges1999: 19]によると、リテラシーは、ラテン語の *litteratus* に由来し、キケロの

時代には「学んだ人」、中世初期には「ラテン語を読める人」を意味していた。14世紀以降のヨーロッパではラテン語学習が衰退し、「ラテン語を扱うための最小限の能力」という意味へ変転した。宗教改革後は「母国語で読み書きする能力」になり、1880年代初頭に「リテラシー」という英語の名詞が生まれたという。現代では「社会的要求と個人の能力との間の相互作用」を意味している<sup>1)</sup>。

## 1-2.リテラシー論の整理

従来の学説を繙くと、リテラシーをめぐる論点は以下の四つに分類できる。

初めに、リテラシーが個人の《能力》であるとするれば、①それは「いかなる結果 (what results)」をもたらすのか。次に、②それは「いかにして (how)」得られるのか。第三に、③それは「何の対象に向けられたもの (the ability to do what)」なのか。最後に、個人の《能力》ではなく、④リテラシーを社会的産物と捉える立場、がある。

### ①いかなる結果 (what results) をもたらすのか

リテラシーが個人の《能力》であるとして、それがあれば、いかなる結果をもたらすのか。文字の発明と普及がもたらす効果を強調したものに「大分水嶺論 (great divide)」があり、1960年代にJ.グディ (J. Goody) らによって提唱された。彼らは言語的实践に関わる《能力》の議論を未開社会に広げ、「声の文化 (orality)」と「文字の文化 (literacy)」を二分法的に捉えた。彼らは人間の認識能力を進化論的に把握する。つまり、声の文化から文字の文化への移行は文字の発明と普及によってもたらされ、両文化の間には「大分水嶺」が横たわる。移行を終えた文化において、言語情報は、リスト化や項目別分類が可能なものとして利用される。それは個人の抽象的かつ合理的な思考を可能にする。ここで声の文化と文字の文化は、非西欧社会と西欧社会に対応している。つまり、リテラシー獲得による文字の文化への移行こそが、合理的思考を行う近代的個人と、文化的経済的に発展した社会の誕生を促すと主張した[中村 2009: 86-95][梶丸 2018: 470][佐藤他 2001: 237-239]。

### ②いかにして (how) 得られるのか

個人の《能力》としてのリテラシーはいかにして得られるのか。ここには、能動的に獲得するという方法論的個人主義の立場と、受動的に獲得されるという方法論的全体主義の立場の二つがある。

ラテン語や母国語の習得という中世的観点から見れば、この《能力》は「身につけるもの (an ability that one acquires)」であった。この段階では、後に展開する「能動/受動」という視点がまだ希薄であるが、ラテン語やその他の高度な教養を「身につけた」人間が「literate である」とみなされた。

1983年にアメリカでE.D.ハーシュ (E. D. Hirsh) らが提唱した「文化的リテラシー論 (cultural literacy)」では、この《能力》は、「身につけさせられるもの (an ability that something aims to make one acquire)」であった。そこには、ある個人に《能力》を身につけさせることを目論む「何か (something)」、つまり、動作主である「何らかの主体」の存在が垣間見える。それは社会の側からの要請である。つまり《能力》を身につけることになる個人は、ある種の受動的立場に置かれている。

ハーシュによれば、リテラシーは、単なる技術以上のものである。読み書きは、暗黙のうちに共有されている、文学など特定領域の背景的知識、洗練されたスキル、教育、などを前提に行われる。真の意味でリテラシーを培うためには、「共通の情報網 (network of information)」の習得が必要である。彼は、初等教育段階の全児童に対して「国民的共通語彙 (national vocabulary)」の習得を提案した[柳沼 2009: 433][谷川 2002: 11-12][樋口 2010: 88-89]。

ここでのリテラシーは、個人が能動的に身につける《能力》ではなく、社会の要請により身につけさせられる《能力》に焦点が当てられている。国民にその《能力》を与える主体としての教育機関が強調され、リテラシーは、教育プログラムやカリキュラムの観点から論じられる。また、「国民とは誰か」「共通語彙とは何か」というリテラシーの対象も問題視される。そこでは、国民の文化的差異の解消と国家教育による文化的画一性の達成が求められている[早川 1994: 147-148]。ここに、因果の転倒が起こる。個人の《能力》が何らかの結果を生むという図式から、何らかの社会的目的のために個人の《能力》の獲得が必要だとする図式に転換され、リテラシーは方法論的全体主義の様相を帯びることになった。

### ③何の対象に向けられたもの (the ability to do what) なのか

文化的リテラシー論は 1990 年代以降、H.A.ジルー (H. A. Giroux) らによる「批判的リテラシー (critical literacy)」論によって批判される。批判のポイントは二つある。

一つは、「国民的共通語彙」の「国民」とは誰を指すのか、あるいは、「正統的文化」とは何を指すのかという問いである。国民的共通性を追求するハーシュの考えでは、いわゆる「WASP (White Anglo-Saxon Protestant)」に代表されるアメリカの主流文化のみが想定されている。主流文化を正統とみなし、それへの同化を強いることは、文化的マイノリティがもつ価値観の排除につながる。同時に、「国民的共通語彙」の選別は、きわめて恣意的かつ権威主義的な過程を含む。「リスト化された語彙をすべて暗記すれば、本当に子どもはアメリカ文化を理解し、その文化に参加していくことができると言い切れるのか」[谷川 2002: 13]という点から、文化的リテラシーの同化主義的側面が批判された[樋口 2010: 90-91][谷川 2002: 12]。

次に、《能力》を「身につけさせられる」という受動性批判である。ある文化の正統性は所与ではない。正統文化への同化を指向する文化的リテラシーの議論は、支配階級への従属と、文化的差異性の解消という暴力的過程を内包する。そこには個人の主体性と、知識を批判的に読み解く力という視点が欠落している。ジルーによれば、リテラシーとは、外から与えられる知識の単なる暗記ではない。リテラシーは、知識がどのように生産され、維持され、正統化されていくのかを能動的に探る力を意味している。ジルーは、P.フレイレ (P. Freire) の「変革のためのリテラシー」「解放のためのリテラシー」[フレイレ 2011]という議論を援用する。フレイレは、第三世界の識字教育を中心に解放の教育学を提起し、被抑圧者が既存社会に介入できる契機をリテラシー教育に見出していた。第三世界の被抑圧者だけではなく先進国における文化的マイノリティもまた、自らが置かれた不平等で抑圧的な権力構造を批判的に読み解くと共に、そのような関係から自己を解放し、民主的な人間関係を創造するような《能力》を獲得しなければならないとジルーは主張した[佐藤 2003: 297][樋口 2010: 91][早川 1994: 148]。この視点は、一様な主流文化と均質な国民とを等置した「単数のリテ

ラシー」から、多様な関係性を包含する「複数のリテラシー」への認識論的移行を示唆するものである。ただしそこでは、多様性を読み解く《能力》を主体が獲得できるとする方法論的個人主義の文脈が強調されている。

#### ④リテラシーを社会的産物と捉える立場

1980年代に誕生した「NLS (New Literacy Studies)」と呼ばれる潮流では、「リテラシー実践は社会的な産物である」[Street1984: 65]という主張がなされる。言語的实践を支えるものは「複数のリテラシー (literacies)」であり、それらは「ひとつ (Literacy)」に束ねられるものではない。つまり、《能力》の獲得と結果との間に一対一の因果関係は存在しないし、《能力》の対象は普遍的あるいは単一的なものではない。

NLSの提唱者の一人であるB.ストリート (B. Street) は、グディらの「大分水嶺論」を「自律モデル」と分類し、それが技術決定論であると批判する。グディらの議論では、文字を使うようになった人びとは「受動的に変化を蒙る人びと」として描き出される<sup>2</sup>。しかし、何らかの《能力》の獲得が、あらゆる状況における言語的实践を自律的に可能にさせる訳ではない。そこに一対一の因果は存在しない。

リテラシーを備えていない人びとがそもそもなぜそうなのかという社会経済的状況を問題視せず、リテラシーを与えさえすればそれは良性の効果をもつとする自律モデル (autonomous model) は、リテラシーの背後にある文化的イデオロギーを偽装している[Street2003: 77]。

ストリートは、自身の立場を「イデオロギーモデル (ideological model)」と呼び、「自律モデル」に対置する。

リテラシーは、特定の雇用市場や特定の教育的文脈といった、社会的実践に埋め込まれているイデオロギーを含むものであり、単なる技術的で中立的な能力ではない[Street2003: 77-78]。

特定の状況における言語的实践を支えているリテラシーは、文化的社会的文脈に依存する固有のイデオロギー的要素から構成される。それらは、生活領域、文化的背景、時代、場所、などを含む固有の状況に依存的であり、脈動しつつ複数存在するような特定の方法である[Street2003: 77-79]。それらは、文法構造や語彙など特定の言語的分野に関連する《能力》の単なる集合ではないし、認知能力など、単一の《能力》に還元され得るものでもない[Street1993b: 4]。つまり、ある言語的状況で、実践を生み出すために必要な《能力》の対象は普遍的ではないのである。

人びとは、特定の文脈に即して意味を作る<sup>3</sup>。コミュニケーションは、身ぶりや仕草、音などを読むことで成立する[White2014: 644-645]。NLSは、語、文、文法などの普遍的形式ではなく、「言説 (discourse)」に関心を寄せる<sup>4</sup>。ストリートは、「リテラシーイベント (literacy events)」と「リテラシープラクティス (literacy practices)」という二つの概念を区別する[Street1988]。前者は「書くことが、参加者の相互作用と解釈過程に不可欠であ

るような、あらゆる機会」を指す。後者は「リテラシーイベントを支える社会的条件」[Street2005: 419]、「直接には観察不可能な、価値観、態度、感情、社会的関係、リテラシーに関する考え方などを含むもの」[Barton et al.2000b: 7]である。これが、NLSにおける「複数のリテラシー (literacies)」の根拠となる。言説の意味は、言語的实践を可能にする主体的な《能力》の発現だけではなく、その《能力》に意味をもたせそれに効力を与える客体的条件との合力で定まる。リテラシーは、固有の客体的条件に適合的である主体的《能力》として定義され、客体的条件に適合的な教育プログラムの中で獲得される。つまり NLS は、客体的条件の解明と、それに即した教育方法の探求へと進んでいく。

表1はここまでのまとめである。

表1：リテラシー論と NLS の位置づけ

	獲得 (how)	対象 (the ability to do what)	結果 (what results)
中世	能動的	ラテン語／母国語の読み書き	高度な教養
大分水嶺	(能動的)	文字の文化をもつ	合理的思考 経済的文化的発展
文化的リテラシー	受動的	読み書きのできる人びとが保有する共通の情報(語彙や知識)を得る	支配階級への同化 国民統合
批判的リテラシー	能動的	社会的抑圧を生む構造を知る	抑圧された立場の解明 多様性の主張
NLS	能動的／ 受動的	状況依存的で複数 (リテラシープラクティス)	状況依存的で複数 (リテラシーイベント)

リテラシーを、言語的实践に関する個人の《能力》と捉えた場合、中世の「ラテン語読解能力」、グディらの「大分水嶺論」、ハーシュらの「文化的リテラシー論」、そしてジルーらの「批判的リテラシー論」はいずれも、「獲得がもたらす肯定的結果」「能力の対象」「能力獲得の能動性あるいは受動性」を軸とする議論であった。

しかし NLS は、リテラシーの概念を、「一対一対応の因果論」「対象の単一性」「主客二元論」という枠組から解放した。

リテラシーが個人の《能力》だとしても、文字文化や国民共通語彙を獲得しさえすれば、一対一対応の肯定的結果が自律的に得られるという訳ではない。これは NLS によって「自律モデル」と批判された視点である。

《能力》の対象は普遍的ではない。単一の対象に向けられた「Literacy」を獲得しさえすれば、言語的实践が可能になるという訳ではない。言説の成立要因は状況依存的イデオロギーを含んでいる。NLS が自らを「イデオロギーモデル」と名づけたのは、この点を強調するためである。

言説の意味は、固有の文脈に依存している。客体的条件を抜きに主体の言語的な《能力》のみで、それが成立する訳ではないし、その逆も然りである。《能力》としてのリテラシーの獲得は、「言語的实践の主体的過程」と「言語的实践を成立させる客体的要因」という両面から考慮されねばならない。

NLSによる「言語的実践の主体的過程」「言語的実践を成立させる客体的要因」という論点は、これらが潜在的に含意する「言語的実践がもち得る価値」という視点と共に、ブルデューの言語論に接近する[Street2003: 81-82][Bartlett et al.2002: 12]。ストリーートの「リテラシーイベント」は、ブルデューの文脈では、「言語市場に生起する言語的諸実践」に該当する。「リテラシープラクティス」は、「その言語市場で、ある特定の言説が価値を帯び、それが利潤をもたらすために必要な諸条件」に近似している。NLSの言語人類学者や社会言語学者たちは、民族誌から帰納的に得られるイデオロギー的要因と客体的諸条件を分析したうえで<sup>5</sup>、《能力》としてのリテラシーを「身につける(身につけさせる)」ための個別的方法を、教育の立場から模索しようとする。他方、我々は、教育という文脈を離れ、ブルデューの言語論の中にリテラシーを跡づけることを目指す。

## 2. ブルデューの言語論とリテラシーの再解釈

### 2-1.ブルデューの言語論

ブルデューによれば、特定の状況で生み出される言説は、発話者の《能力》のみではなく、その言説が受け入れられる言語市場の諸条件にも依存する[ブルデュー1991: 125-126]。これはNLSと共通の見解であり、「チョムスキーの言語能力論」に対する批判でもある。等質な言語共同体を前提するA.N.チョムスキー(A. N. Chomsky)は、全成員はその言語文法を完全に知っており、その知識の活用能力を発話者が発揮しさえすれば、生産された言説の意味は受話者に届けられるという。しかしブルデューは、「チョムスキーは容認可能性を文法性に還元している」と批判する。容認可能性は、言説の文法規則への合致だけではなく、その言語市場に内在する構造への合致も含意している[ブルデュー1991: 157]。言語能力は、主体的《能力》だけではなく、それを生み出す様々な客体的生産条件と、主体の側の様々な経験の潜在的蓄積から成立している[ブルデュー1993: 24]。

言説の意味は、唯一不変のものではない。それは「外示」と「共示」とに分類される[ブルデュー1993: 26]。

前者は「明示的意味」であり、辞書が最初に掲げる「基本的意味」であり[ブルデュー1988: 180]、「理論化され制度化された習得形態として学校がすべての学生に伝達する知」であり、「記憶の中に明快に保存されるもの」である[ブルデュー1990a: 103]。

後者は「暗示的意味」であり、個人的経験の特異性を背景に「副次的に把握される意味」であり[ブルデュー1988: 180]、「学校ではプラスアルファの部分として教わるもの」であり、「部分的で実践的背景に関連する知として重要なもの」である[ブルデュー1990a: 103]。また、この両者は、M.ポラニー(M. Polanyi)の「陽表知(explicit knowledge)」<sup>6</sup>と「暗黙知(tacit knowledge)」にも対応している<sup>7</sup>。

フランスの軍隊では、…どうやってステップを踏み出すかを教えていました。しかし、歩くためにはステップの理論に従わなければならないとなったら、もう歩くことなどできなくなるのは明らかです[ブルデュー1988: 128-129]。

ステップの理論は公式化されており、全体的で標準化されており、「はっきりしたもの」として正確に伝達し得る陽表知である。一方、歩くことは、公式化されてもいないし、また

され得るものでもない[ブルデュー1990a: 103]。それは、体験を通して知らず知らずのうちに獲得されるある種の技芸のようなものであり<sup>8</sup>、「はっきりしたもの」としては正確に伝達し得ない暗黙知である。言説の意味は双方を含む複数の要素から構成されており、それを理解する《能力》としてのリテラシーは、正確に伝達し得る陽表知の側面のみで解釈されるべきではない。

リテラシーは、言語的实践に関する個人の《能力》と、その《能力》の実現に必要な社会的構造という、主-客の双方から考慮される必要がある[ブルデュー1993: 52]。この両者は相関関係にあり、同時に再帰的關係にもある。ある個人が主体的に、何らかの《能力》を用いた言語的实践を行っても、それが客体的状況における「流儀」に反していれば、何らかのネガティブな結果を生むだろう。逆に合致していれば、何らかのポジティブな結果を生むかもしれない。このような再帰的経験の蓄積で、彼は、特定の言語市場で価値を帯びる言説に関する暗黙知を獲得していく。

ブルデューの言語論は、一般に知られた彼の諸概念を適用して整理することが可能である。特定の「言語市場」は特定の「場 (champ)」であり、「言説」は「プラティック=実践 (pratique)」に該当する。「その言語市場で、ある特定の言説が価値を帯び、それが象徴的利潤をもたらすために必要な客体的条件」は「構造」であり、それが身体化されたものは「ハビトゥス (habitus)」である。「その言語市場で、象徴的利潤を獲得すべく言語的实践を行う」ことは「ゲームへの参加」であり、その際に求められるリテラシーは、ほぼ「実践感覚 (sens pratique)」に等しい。

言説と言語市場との関連について、ブルデューは以下のように説明する。

最も典型的にブルジョワ的な身体の扱いかたというのは、様式というものを前面に押し出すもので、動作や歩幅の大きさ…によって、そして特にしゃべり方の面で、大衆のせきこんだ口調やプチブルのせわしない感じとは対照的なものとしてブルジョワ的言葉遣いを特徴づけている抑制のきいた、節度ある、安定したテンポ…によって、それと知れる[ブルデュー1990a: 332]。

「ブルジョワ的」「大衆の」「プチブルの」は特定の場を示しており、そこにはそれぞれの流儀がある。身体的所作だけでなく言語的实践に関しても、ゲームの参加者にはそれぞれの流儀に合致した型が求められる。言い回し、修辞、口調、抑揚、表情、所作などが求められる型と異なれば、たとえ同じ語彙から成る言説でも、帯びる意味は異なる。

場ないしは言語市場では、そこに特有の構造を与えている力が、ゲームの参加者に対して否応なく働きかけている。彼が何らかの言語的实践を行う際、そこには、「ほぼ同程度の蓋然性をもったいくつもの軌道の束」、つまり、「客観的に差し出された可能性」が現前している[ブルデュー1990a: 171-177]。彼はその状況下で、自身の特性を対置する。ただし、彼の諸特性のすべてが、そこで等しく効力をもつ訳ではない。例えばブルジョワ的市場では、せきこんだ口調やせわしない所作を伴う言語的实践は肯定的作用をもたない。新たな言語市場に参入する場合には、そこで働くゲームの原理を暗黙知として獲得しておく必要がある[ブルデュー1991: 146]。これはいわば「掛け金」である。ある言語市場に参入する者は、それを支払ってゲームに参加する。

では、特定の言語市場でゲームの原理に合致する「流儀に合った言説」は、いかにして生まれるのだろうか。それを生むのは「言語ハビトゥス」である。

ある言語市場で発話者は象徴的利潤の獲得を目論む。そこには、何の話題を、どのような所作で、いかなる語彙を選んで言語的实践を行うのかという点に関する無数の選択肢が現前する[ブルデュー1991: 126][ブルデュー1993: 88][ブルデュー2001a: 84]。生産された言説がその市場で、受容されるのかされないのか、また、それがいかなる蓋然的価値をもつのか。彼はそれを感じ取り、予測しなければならない<sup>9</sup>。その感じ取りに寄与するのが、彼の言語ハビトゥスである。ブルデューは言説を、言語ハビトゥスと言語市場の合力として定義する[ブルデュー1991: 154-155]。ある言語市場に働くゲームの原理は、ゲームの参加経験により、彼の言語ハビトゥスに構造化されている。言説は具体的時間の中で展開し、リズムやテンポなど、暗示的で感覚的な要素を含むが[ブルデュー2001a: 130]、勘を働かせて生み出した実践と、肯定的あるいは否定的な結果は、再帰的に、彼の言語ハビトゥスに沈潜し構造化されていく。言語的实践は、暗示的で感覚的なこの要素を常に含む。つまりリテラシーは、単なる《能力》ではないのである。

## 2-2.リテラシーの再解釈

言説は発話者と受話者とを媒介する。ブルデューは発話者に力点を置くが<sup>10</sup>、本稿では受話者に焦点を当て、リテラシーと情報の新たな解釈を目指す。

- ①ひとりの発話者が言語的生産物を提供(=供給)する
  - ②他方、その社会空間にはそれと同時に提示された生産物がある
  - ③両者の間で発話者たちが関係づけを行う
  - ④この言語的流通の結果として、言説の意味内容が弁別的価値を持つ
- [ブルデュー1993: 25]

言説はある発話者によって生産されるが、受話者がそれを消費して初めて、何らかの価値を帯びる。つまり、言説の価値は、受話者の消費にも依存する。

言語市場に出回るのは唯一絶対の《言語=国語(ラング)》ではなくて、不特定多数の言説(ディスコース)であるが、これは、生産の側では、おのおのの発話者が普通語=共通言語から自分むけの個人言語を作りあげる限りにおいて、また受信の側では、おのおのの受信者が、かれの個人的ないし集合的な経験のすべてをそこに持ちこむことで、自分の知覚し評価するメッセージの生産に貢献する限りにおいて、それに応じて文体的に性格づけられるような言説なのである[ブルデュー1993: 26]。

ある言説がある言語市場で価値をもつための必要条件は、以下の三つである。発話者は「言説が価値を帯びるのに必要な客体的条件」を自らの実践感覚として身につけていなければならない。受話者もまた、それを身につけていなければならない。そして、それは動的かつ状況依存的であるため、発話者も受話者も絶えずそれを更新させ、身体化させていなければならない。

これが、本稿におけるリテラシーの再解釈である。

比喩的にいえば、ある言語市場には、多種多様な言説が流通し、いわば「浮遊」している。それらが内在する価値を「発見」し、それらに意味を与えるのは受話者である。言語市場に「浮遊」するあまたの言説の中から、特定のある言説を「掴み取り」、その意味内容の弁別的価値を識別する知覚こそが、この一連の過程を可能にするリテラシーである。

知覚とは根本的に弁別的なものです。それは形態と地を、重要なものと重要でないものを、中心的なものとして二次的なものを、現実態のものと非現実態のものを識別します。これらの、判断、分析、知覚、理解の原則は、ほとんど常に暗黙のものですが、同時に、それらの原則が行う類別は一貫性を持っています[ブルデュー1988: 128]。

過去の言語的経験は、知覚図式、思考図式、行為図式、類別図式、評価図式などの形で言語ハビトゥスに沈潜している。言語市場に適合的な知覚図式を所有する者のみが、言説の弁別的価値を識別できる<sup>11</sup>。ではその図式はいかにして得られるのか。それは、陽表知を明示的に獲得する《能力》だけではなく、暗黙知を暗示的に獲得する《感覚》にも関連する。本稿では、「何らかの弁別的価値を付与することが可能な言説を識別し知覚する《感覚》」を含めてリテラシーを再定義し、「《感覚》としてのリテラシー」という新たな視座を拓きたい。

《能力》としてのリテラシーでは、「身につける（身につけさせる）」ための明示的方法が学校教育の次元で展開された。しかし、《感覚》としてのリテラシーは、明示的方法で「身につける」というよりはむしろ、暗示的過程で「身につけていく」ものである。

ブルデューは行為を二つに分ける。「プラクシス (praxis)」は合目的的行為であり、ある明確な意図と共に生成される。他方「プラティック (pratique)」は習慣的行為であり、意図や目的は曖昧である。《能力》としてのリテラシーの獲得は前者に、《感覚》としてのリテラシーの獲得は後者に、それぞれ関連する。

ハビトゥスの獲得には二つの過程がある。第一に「系統的学び取り (l'apprentissage tardif, méthodique et accéléré)」である。これは、「遅くから始まり、系統的あるいは加速された形での学び取り」[Bourdieu1979: 70]を意味し、プラクシスを通じた明示的「習得」の過程である。

第二に「全体的学び取り (l'apprentissage total, précoce et insensible)」である。これは、「全体的な、早期から始まる、そうとは感じられない学び取りであり、ごく幼い幼少期から家庭の中で行われる学び取りであり、[その学び取りを]前提とし[その学び取りを]完成させるところの学校の学習によって延長されるような学び取り」[Bourdieu1979: 70]を意味し、プラティックを通じた暗示的「体得」の過程である。

前者は、学校教育を舞台とした《能力》としてのリテラシーの習得と関連する。そこでは、リテラシーの対象や獲得方法が議論される。リテラシーの習得では、すべての学生に対して等しく、系統的で同じ内容の教材を、明示的に教え込む必要がある。成績や評価に個人差は生ずるが、「身につけた」《能力》は明示的に評価される。NLS を含む従来のリテラシー論は、主としてこの点を論じていた。

後者は、個別的体験を通じた《感覚》としてのリテラシーの体得と関連する。そこでは、リテラシーの対象や獲得方法は一樣ではない。個々人の体験は千差万別であり、社会生活の

中で体得過程は持続する。例えば、「諺」や「なぞなぞ」などの言説、遊び、儀礼などの意味は、それらの連続的で予測可能な一連の進行が系統的に適用されることで体得される[ブルデュー2001a: 118]。ブルデューは「我々はしゃべることによって、しゃべることを身につけた」[ブルデュー1993: 96]というが、これはまさに、プラティックを通して暗黙裡に「身についた」《感覚》である。従来のリテラシー論を補うのはこの視座である。

ブルデューの言語論におけるリテラシーの位置づけと新たな解釈は以下の通りである。

リテラシーは、系統的学び取りという明示的過程を経て習得する陽表知としての《能力》と、全体的学び取りという暗示的過程を経て体得する暗黙知としての《感覚》の双方から成り、その対象は、個人が主体的に言語的实践を行う際の、言語市場の客体的構造に依存する。そして、受話者がある言説の弁別的価値を知覚しそこから象徴的利潤を獲得するためには、その言語市場における特定の知覚図式を自らの言語ハビトゥスに構造化させ、その《感覚》としてのリテラシーを発動させなければならない。

### 3. 近代化と具体的事例

#### 3-1. 近代化

市場経済化や貨幣経済化など、近代化が進行する途上国の人びとは、経験を通して様々な《感覚》を体得する。そして同じ場に所属する個々人の中にも、近代化が要請する「資本主義のハビトゥス」<sup>12</sup>を体得してきた者と、していない者とがいる。ある言語市場にも、近代化の文脈で弁別的価値をもち得る言説に、気づく者と、気づかない者とがいる。これが、近代化の途上にある言語市場で現出する「ディスタンクション（差別化）」の相であり、筆者の最初の問いである。

ブルデューは近代化を、「社会が差異化され、相対的に自律した場が発達すること」[ブルデュー1988: 119]と捉える。相対的に自律した場では「コード化」が進行する。コード化とは、「規律や実践の規格化と連携して明瞭化と均質化という集団的利潤をもたらすもの」であり、「失敗や偶然が多いような状況で相互行為におけるどっちつかずやぼやけを減少させるもの」[ブルデュー1988: 130]である。

コード化が進行していない未分化社会<sup>13</sup>の人びとは、自らのハビトゥスと実践感覚「のみ」に由来した、いわば即興の実践を行う。経験、勘、慣習、ルーティンなどが染み込んだ「慣行の軌道」<sup>14</sup>にしたがい、人びとは実践を生成する。「何をなすべきか」「何をなさざるべきか」「何を意味するか」は、少なくとも経験的には明瞭である。

社会が差異化され、相対的に自律した場が分化する近代化の状況では、様々な必要性の領域に結びついた因果関係の連鎖が複雑化してくる。資本主義のハビトゥスが要請される場では、慣行の軌道に基づく従来の実践形式は有効性をもたなくなる。「何をなすべきか」「何をなさざるべきか」「何を意味するか」はもはや、経験的に明瞭ではない。

コード化された言語市場では、肯定的結果を伴う実践経験の蓄積で、資本主義のハビトゥスを反映させた知覚図式を体得する者もいる。《感覚》としてのリテラシーを得た者は、新たな意味を付与可能な言説を識別できる。

G. ベイトソン (G. Bateson) は、情報を「差異をつくる差異 (any difference that makes a difference)」と定義した[ベイトソン 1982: 312]。情報は、所与の客観的なものではなく、主体の意味づけで生成されるものである。言語市場に「浮遊」する多種多様な言説は、それ

自体としては、いわば価値中立的な記号でしかない。つまり情報とは、ある主体がそこに意味を付与して初めて差異化された言説である。

差異化の機会、潜在的には、万人の前に等しくぶら下がっている。ある言説がもつ弁別的価値は、万人にとって象徴的資本になり得る可能性を等しく有する。しかし、誰でもが潜在的機会を把握できる訳ではない[ブルデュー2001a: 102-103]。弁別的価値を付与できる言説を知覚する《感覚》としてのリテラシーを有する者のみが、情報を獲得し、象徴的利潤を獲得できるのだ<sup>15</sup>。未分化社会が近代化する過程には、このような「ディスタンクシオン」の諸相が、いわば暴力的に、展開する。

### 3-2.事例

筆者の調査地はフィジー共和国のW村である<sup>16</sup>。最初の調査時(2001年)と再調査時(2018年)を比較すると、彼らの生業である農業に関していくつか変化が見られた。以下はその事例である。

#### 【事例】

状況：

W村の現金獲得手段はタロ芋などの農作物販売である。2001年時には、村人が首都スヴァ(Suva)のマーケットに自ら運搬し販売していた。2018年時には、買いつけ業者が定期的にW村を訪れる。

言説：

ある時買いつけ業者が、「ハイブリッドタロ」と呼ばれる輸出向け新種に言及した。村でただ一人モセセのみがこの言説に興味をもち、その栽培を始めた。

結果：

国内市場向けの従来種だけではなく、海外市場向け新種の収穫販売を始めたことで、モセセは大きな経済的利潤を獲得した。彼を模倣する村人が増え、結果として彼は、村の農業指導者の地位を獲得した。

モセセは努力と工夫の人であり、村では特異な経験をもつ<sup>17</sup>。

第一に彼は、政府の青年プロジェクトで、日本を含む海外への渡航経験をもつ。村に海外渡航経験者はほとんどいない。彼は早くから海外に関心をもち、自らの意思で応募した。その積極性は、生来の一次ハビトゥスを構成している。海外経験では、グローバルな視野とそれを支える《感覚》が陶冶されたのだろう。

第二に彼は、新種や化学肥料、酪農の導入など、従来から農業的試行を重ねてきた。その影響は村全体に拡がり、彼を模倣する者が増えつつあった。また彼は、試行の経過を記録していた。役人がある時それに気づき、彼は、政府の農業援助金の対象者に選ばれた。

第三に彼は、村で初めて子どもを大学に進学させた。村人の教育に対する関心は一般に高くはない。しかし彼は、子どもの将来を見据えた教育への投資を行ってきた。本を買い与え、自宅に子どもの勉強机を置く村人は、彼以外にはいない。村から通学できない子どもと、子

どもの世話をする妻のために、大学付近に部屋を借りる選択を行う村人も、彼以外にはいない。

モセセのハビトゥスは、グローバルな視野、農業生産性向上についての計画性と積極的試行、不確実な将来に関する投資と利益を計算する力能、などの要素を有している。

彼は、買いつけ業者の言説の弁別的価値を知覚し、情報とするための《感覚》を備えていた。彼は、業者が販路をもつ海外市場の蓋然的意味に気づいた。海外市場で需要が大きい新種のタロ芋の蓋然的意味に気づいた。昨今のタロ芋がフィジーの有力な輸出財である蓋然的意味に気づいた。そして彼は、海外市場向けタロ芋栽培が所得向上につながる蓋然性をこの言説に見出し、情報として差異化した。結果としてモセセは、先駆者が得る経済的利潤と、村の農業指導者という象徴的利潤を獲得した。

他方、グローバル経済という視野をもたず、旧来のルーティンに満足し、不確実な将来に対する投資を蓋然的とはみなせない他の村人にとって、この言説は価値中立的のままであった。W村では従来種のみが栽培されていた<sup>18</sup>。国内市場では従来種の需要が大きい。彼らにとっては「そのまま十分」なのである。しかしその後村人たちは、モセセの成功を目の当たりにした。そして、彼に教えを請い、新種の栽培を模倣する者が増えた。

### 3-3. さいごに

近代化はコード化に関連する。例えば慣習や経験による農作業サイクルは、カレンダーや農事暦というコード化によって、誰でも参照可能な共観図式となる。これは、暗黙知の陽表知化といえるかもしれない。しかし、たとえ陽表知化されたとしても、その意味を理解する《感覚》は必要である。近代化で場が分化すると、人びとは否応なく新たなゲームに巻き込まれていく。しかし依然として、経験の内容と意味づけの違い、知覚し得る機会の多寡、そして生来の性向などにより、個々人の間の「ディスタンス」は解消されない。言語的实践に関しても同様である。情報化社会が訪れたとしても、すべての人間が情報を等しく獲得できる訳ではない。

今回は covid-19 により、予定していた調査ができなかった<sup>19</sup>。さらなる言説と、それらに付加した弁別的価値の事例を収集し、言語ハビトゥスとリテラシーの関連を検討することが、残された課題である。

### bibliography

- 奥野卓司(2009), 『情報人類学の射程：フィールドから情報社会を読み解く』岩波書店。  
 オング, W. J. (1991), 『声の文化と文字の文化』桜井直文他訳、藤原書店。  
 梶丸岳(2018), 「リテラシーとオーラリティを複数化する：声の文化と文字の文化の大分水嶺を越えて」文化人類学 83(3): 469-480。  
 ギデンズ, A. (1989), 『社会理論の最前線』友枝敏雄他訳、ハーベスト社。  
 齋藤晃編(2009), 『テキストと人文学：知の土台を解剖する』人文書院。  
 佐藤公治他(2001), 「リテラシーとオーラリティの統合をめざした学びと学習文化」北海道大学大学院教育学研究科紀要 84: 235-267。  
 佐藤学(2003), 「リテラシーの概念とその再定義」教育学研究 70(3): 292-301。  
 田浦武雄編(1994), 『アメリカ教育の文化的構造』名古屋大学出版会。

- 高橋玲(2016),「地域社会における偏倚的实践と正統性の変革：R.ファース, J.A.シムムペーター, C.ギアツ, P.ブルデューと経済人類学」大阪産業大学経済論集 18(1): 57-79。
- 高橋玲(2017),「さまようフィジー人：相互扶助組織に現れる諸実践の文化的背景と近代的正統性の模索」大阪産業大学経済論集 18(2): 89-110。
- 高橋玲(2020),「フィジーW村の17年—近代化をめぐるインカルチュレーションと社会組織化の定点観測—」東京通信大学紀要(2): 51-68。
- 谷川とみ子(2002),「E.D.ハーシュの「文化的リテラシー」論に関する一考察：Core Knowledge Foundation の実践分析を通して」教育方法学研究 27(0): 11-20。
- 中村雄祐(2009),「リテラシー・スタディーズの展開—『リテラシーの心理学』に焦点を合わせて」、齋藤晃編『テキストと人文学—知の土台を解剖する』: 85-100。
- 早川操(1994),「変革的リテラシーの展望」、田浦武雄編『アメリカ教育の文化的構造』: 146-162。
- 樋口とみ子(2010),「リテラシー概念の展開」、松下佳代編『「新しい能力」は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』: 80-109。
- ブルデュー, P. (1988), 『構造と実践：ブルデュー自身によるブルデュー』石崎晴己訳、新評論。
- ブルデュー, P. (1990a), 『ディスタンクシオン：社会的判断力批判 I』石井洋二郎訳、藤原書店。
- ブルデュー, P. (1990b), 『ディスタンクシオン：社会的判断力批判 II』石井洋二郎訳、藤原書店。
- ブルデュー, P. (1991), 『社会学の社会学』田原音和監訳、藤原書店。
- ブルデュー, P. (1993), 『話すということ：言語的交換のエコノミー』稲賀繁美訳、藤原書店。
- ブルデュー, P. (2001a), 『実践感覚 1』今村仁司他訳、みすず書房。
- ブルデュー, P. (2001b), 『実践感覚 2』今村仁司他訳、みすず書房。
- フレイレ, P. (2011), 『新訳被抑圧者の教育学』三砂ちづる訳、亜紀書房。
- ベイトソン, G. (1982), 『精神と自然：生きた世界の認識論』佐藤良明訳、思索社。
- ポラニー, M. (1985), 『知と存在：言語的世界を超えて』佐野安仁他監訳、晃洋書房。
- 松下佳代編(2010), 『「新しい能力」は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- 柳沼宏寿(2009),「美術教育におけるリテラシーに関する考察」美術教育学：美術科教育学会誌 30(0): 425-437。
- Bartlett, L. et al. (2002), “Theorizing the Space of Literacy Practices,” in *Ways of Knowing* 2(1): 10-22.
- Barton, D.(eds.) (2000a), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, Routledge.
- Barton, D. et al. (2000b), “Literacy Practices,” in D. Barton (eds.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*: 7-15.
- Bernardo, A. B. I. (2000), “On Defining and Developing Literacy across Communities,” in *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für* 46(5): 455-465.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction: critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980a), *Questions de sociologie*, Minuit.

- Bourdieu, P.** (1980b), *Le sens pratique*, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.** (1982), *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Fayard.
- Bourdieu, P.** (1987), *Choses dites*, Editions de Minuit.
- Brandt, D.** et al. (2002), "Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice," in *JOURNAL OF LITERACY RESEARCH* 34(3): 337-356.
- Friesen, N.** (2014), "Old Literacies and the "New" Literacy Studies: Revisiting Reading and Writing," in *Seminar.net* 10(2): 73-88.
- Gee, J. P.** (2000), "Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective," in *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43(5): 412-420.
- Giddens, A.** (1979), *Central problems in social theory: action, structure, and contradiction in social analysis*, Macmillan.
- Grenfell, M.** (1996), "Bourdieu and Initial Teacher Education: A Post-Structuralist Approach," in *British Educational Research Journal* 22(3): 287-303.
- Grenfell, M.** (2004), "Change in the Field: Changing the Field: Bourdieu and the Methodological Practice of Educational Research," in *British Journal of Sociology of Education* 25(4): pp. 507-523.
- Grenfell, M.**(eds.) (2012), *Language, ethnography, and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*, Routledge.
- Hodges, R. E.**(ed.) (1999), *What Is Literacy? Selected Definitions and Essays from "The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing,"* International Reading Association.
- Maddox, B.** (2007), "What Can Ethnographic Studies Tell Us about the Consequences of Literacy?," in *Comparative Education* 43(2): 253-271.
- Säljö, R.**(ed.) (1988), *The Written world: studies in literate thought and action*, Springer-Verlag.
- Street, B.** (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press.
- Street, B.** (1988), "Literacy practices and literacy myths," in R. Säljö (ed.), *The Written world: studies in literate thought and action*, Springer-Verlag: 59-72.
- Street, B.**(ed.) (1993a), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge University Press.
- Street, B.** (1993b), "Introduction: The new literacy studies," in *Cross-cultural approaches to literacy*: 1-21.
- Street, B.** (2003), "What's 'New' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice," in *Current Issues in Comparative Education* 5(2): 77-91.
- Street, B.** (2005), "At Last: Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts," in *Research in the Teaching of English* 39(4): 417-423.
- Stephens, K.** (2000), "A Critical Discussion of the 'New Literacy Studies'," in *British Journal of Educational Studies* 48(1): 10-23.
- White, J. W.** et al. (2014), "Character Journaling Through Social Networks:

EXEMPLIFYING TENETS OF THE NEW LITERACY STUDIES,” in *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(8): 642-654.

1 アカデミックリテラシーやコンピューターリテラシーなど「活動対象に即してそこで機能する力」と、アダルトリテラシーやカルチュラルリテラシーなど、「活動対象とは直結せず機能する力それ自体」に分類される[Hodges1999: 1-19]。

2 あらゆる社会には声の文化と文字の文化の混淆状態があり、その移行は、「大分水嶺」を間に必ず挟むものではない。これは文字利用の社会的状況を見捨てたものであり、能力が自律的に人間の認知能力を左右するという発想である[Street1984: Ch2][Street1993b: 3][Maddox2007: 254-255]。

3 NLS は日常生活の識字慣行における非文脈化されたスキルを強調する[Stephens2000: 10-11]。

4 一般的な「言語」のようなものではなく、一般的な「英語」のようなものも存在しない。人びとは口頭でその都度異なる方法を採用している。「言説」は、ある状況で、話し合う、聞く、書く、読む、演技する、やり取りする、信じる、評価する、といった方法を統合するものである[Friesen2014: 73-74]。

5 例えば A.B.I. ベルナルドは、コミュニティの地域性や固有性を考慮したリテラシーの意義を民族誌的に考慮すべきであるという[Bernardo2000: 455]。

6 訳語としては、「形式知」や「明示知」などもある。

7 ポラニーは「事実に関わるどんな知識にも、予期についての不確かな範囲が現に在るということである。しかし、予期についての展望のこの不確かさのほかに、暗黙的認識は、その内容を陽表的に述べることができないという意味で、不確かな現実の知識をも含んでいるかもしれない」と述べる[ポラニー1985: 180]。例えば、自転車に乗る時、「平衡を失った側とは反対側にハンドルを傾けねばならない」というのは陽表知だが、そうした陽表知を心にとめたところで、自転車の平衡を保つことはできない。そしてそうした陽表知がなくても、自転車の乗り方という暗黙知は獲得している。また A. ギデンズは、行為を実行する際にたくみに用いられる、行為者が言葉によっては定式化できないような暗黙知の機能に注目している[ギデンズ 1989: 61-62]。

8 「芸芸」とは、ゆっくり時間をかけて対象に親しんでいくうちに得られるものであり、規則や教示だけで伝達されるものでもなく、たとえ教えようとしても、当の師匠にさえはつきりとはしていないものである[ブルデュー1990a: 103]。

9 映画「マイフェアレディ」で、労働者階級出身のイライザは、英国上流階級の社交において象徴的利潤を生む言語的実践の型を「教え込まれる」。しかし彼女は、英国上流階級の社交という言語市場におけるゲームの原理を暗黙知として獲得していない。結果として、コックニー訛りの発音はなんとか矯正され無難に過ごすことができたものの、労働者階級しか飲まない「ジン」という「そぐわない話題」を出したことで、ネガティブな結末に至る。

10 ブルデューは象徴的利潤を目論む主体の戦略に関心をもつ。

11 芸術作品も同様である。作品様式の再認や認識には、絵画的音楽的教養を構成する知覚評価図式が必須だが、それをもたない鑑賞者は、まるで訳のわからない音やリズム、色彩や線のカオスとして現れる作品の前で混乱する[ブルデュー1990a: 5]。同じく言説でも、その弁別的価値の知覚には、こうした類別図式を含む言語ハビトゥスが必要である。

12 [高橋 2016][高橋 2017]で詳細に分析している。

13 いわゆる「未開社会」を、本稿では「未分化社会」と表す。

14 「慣行の軌道」については[高橋 2016]参照。

---

<sup>15</sup> これは象徴的暴力にあたる。ブルデューは、学校教育における文化資本獲得に関してこの概念を適用する。しかし、近代化の中で資本主義のハビトゥスを体得できず、落ちこぼれていく人びともまた、象徴的暴力を受ける側であり、階層産出の要因である。

<sup>16</sup> W村は首都スヴァから約 60km の山間部にあるナイトシリ県 (Naitasiri) の村である。

<sup>17</sup> モセセのハビトゥスを構成する過去の経験とその分析は[高橋 2020]で詳細に行った。

<sup>18</sup> 従来種は収穫まで約 9 か月かかり、売値は F\$1.20/kg である。一方新種は、収穫まで約 6~7 か月かかり、売値は F\$3.00-5.00/kg である。

<sup>19</sup> 本来は新たな調査結果をもとに本稿を執筆する予定だったが、調査が行えなかったため、過去の事例を用いることにした。

高橋 玲 (たかはし りょう) 東京通信大学 情報マネジメント学部 准教授