

現代社会問題研究会 編

現代社会の社会学

社会生活への新しい視角



川島書店

はじめに——教育問題の陥穽

義務教育終了後の進学率93.5%、幼稚園などの就学前教育機関への在籍率63.8%、大学・短大進学率37.4%、さらに小学5年から中学3年の子どもの36.7%が週平均2.4回学習塾へ通い¹⁾、勉強部屋と思われる個室をもつ小学生は76%²⁾、その他日本の教育水準の高さや国民の教育への意欲の強さを示す〈事実〉は数限りなくある。「うさぎ小屋に住む働き中毒」と中傷されながらも、資源小国の生きる道を「人づくり」に求め、高度成長で得た豊かさを「未来からの使者」のために使用する。まさに世界に誇る教育立国日本の姿である。

しかしその一方で「非行白書」は、少年非行の発生率が戦後最高になることに加え、凶悪犯の増加や低年齢層の増加について教師への暴力事件をその特性としてあげている。他方教育の現場からは「三無主義」にとどまらず「五無主義」が広がりつつある小学校、また県内の年間高校退学者数が高校一校分に相当し、中退ボーダーライン層がさらに深刻な問題であることなど、教育荒廃の姿が次々と報告されている³⁾。その他「落ちこぼれ」「登校拒否」「家庭内暴力」と教育を問題視しなければならない〈事実〉もまた数限りない。

もっとも教育批判の高まりは今にはじまったことではない。イデオロギー上の対立とも絡め、日本の教育はいつの時代も「危機」とされてきた。例えば、昭和20年の敗戦以降をみても、まず戦前を批判することにより出発した新教育の左右双方からの批判、つづいて教育の反動化とその批判、また昭和30年代の技術革新を求める側からの高等教育改革要求とそれへの批判、あるいはその後の期待される人間像や教科書検定をめぐる論争……と教育批判の目白押しともいえる状況である。ある意味で教育は、当事者の意図とは関わりなく、「危機」のラベルをはられ、あるときは教師、あるいは親、政府、資本家などをスケープゴートに祭りあげることにより、政治的セレモニーの一翼を担わされてきたともいえる。すな

わち、教育批判の多くは、教育自体への批判というより、中立とされる教育の中に侵入する政治的意図に対する異なる立場からの政治的批判という性格をもつものであった。したがって、いずれの立場にたつにせよ、「教育」という営み自体には、人間の基本的な「権利」として不可侵の価値が与えられ、問題は、その「権利」を特定の立場のためではなく国民全体のためにいかに保障するかにあった。それは、「教育=学校教育」という前提のもとに「学校の普遍化・長期化」として構想された。それゆえ、批判の目白押しにもかかわらず、「教育=学校」の拡大自体を批判する者は少なかった。そしてむかえたのが1960年代の「教育爆発」の時代であり、冒頭に示した国民の大多数が教育に向かうことが可能になった〈事実〉である。

だが、もう1つの〈事実〉が示すように、それでも問題は存在する。いやむしろ、教育の拡大は問題の拡大をもともなうことにより、それを質的に深化させてしまった。その典型を高校退学者や中退ボーダーライン層（不本意就学者 involuntary attendant）の拡大にみることができよう。彼らにとって、教育は「権利」というより、自らの意志や欲求とかかわりなく他者から強制される「義務」となる。中・高等教育の拡大は彼らをも拡大させたのである。すなわち現代の教育問題の根は、不可侵としてきた教育の価値自体に、またその具体化としての教育=学校の普遍化・長期化ということ自体に内在するのである。したがって先の2つの〈事実〉は対立するものではなく、教育爆発という共通の根から生じた正と負の側面としてとらえられることになる。

換言すれば、人間の平等と自由の保障のために、「特権」に対する「権利」として要求された「教育=学校」が、いままさに現実化されようとするとき逆に強制的な「義務」として人間を抑圧する機関となってしまったこと、それが現代教育の問題である⁹⁾。教育は「懐疑」の対象となり、学校から「脱」することこそ人間の真の解放につながるとさえ主張され、教育における「人間の回復」が論ぜられるゆえんである⁹⁾。

したがって、教育への批判は、負要因として表出した〈事実〉の詮索に終わるのではなく、正負双方の事実を視野に収めたより根源的なものとならねばならない。そのために、まずなされなければならないことは、安易な学校の否定ではなく、かつては理想とされた（現在も大部分の人はそう信じていると思われる）「教育=

学校」の存在をアンビバレントな状況に追い込んだ歴史的・社会的条件の解明でなければならない。他方「人間の回復」も、ア・プリオリな「理想の人間像」を教育の目的として設定することからではなく、上の条件のもとで現に形成されまた形成しつつある人間形成の営みを考察することからはじめなければならない。したがって、いま必要なことは、教育を現代日本という「歴史的・社会的文脈」の中にある1つの「社会事象」としてとらえるとともに、それを人間の「社会的形成」という視点から見直すこと、すなわち、教育の社会学的考察である。

1. 教育への社会学的視点

教育に対する社会学的考察の歴史は「教育的社会学 Educational Sociology」から「教育の社会学 Sociology of Education」への移行と、後者の立場による発展の過程として要約されよう。

前者は、前世紀末から今世紀初頭のアメリカにおいて成立し、一定の教育上の価値の実現のため、一般社会学の研究成果を利用する観点から体系化されようとしたものである。それは教育者や、あるいは教育の問題に実際にたずさわりの解決への処方策を求めるところから論じたものである⁹⁾。いわば「規範学 norm science」としての「教育学」の延長線上に位置づけられよう。「応用・実践・技術・規範・当為の学」と要約されるゆえんである⁹⁾。

それに対して、1950年代に入り、教育研究の領域に社会科学者が参入して来る。彼らは、教育の研究が「教育主義者 educationalist」に支配されてきたとして、厳密な社会科学的アプローチの必要性を主張した。また社会学においても教育現象を社会現象の1つとして、その研究対象の一領域とみなすようになる⁹⁾。とくに社会学の中心を占めた「構造機能主義者 structural functionalist」は、教育を「共通する価値にもとづく社会統合」あるいは「社会を均衡状態 a state of equilibrium に維持すること」を可能にする「行為 action」を諸個人に動機づける手段としてみなした⁹⁾。教育は社会の「コンセンサス」にとって非常に重要な役割を果たす「システム」としてとらえられたのである。

このようなことから、教育社会学は「教育の社会学」として、社会学の下位学科の1つにみなされた。それは教育イデオロギーから解放された「経験科学 empirical science」としての教育社会学となる。「存在・実証・純粹・基礎の科

学¹⁰⁾としての教育社会学である。以後1960年代をとおして、この立場において教育社会学は発展してきた。しかし、その発展の動因は、当初考えられた教育イデオロギーからの解放、あるいは科学としての普遍妥当性ゆえではない。それは一方では、19世紀以来の教育の課題であった「平等主義=教育の機会均等」の理想実現の思潮への対応であり、他方、戦後の冷戦構造を背景に、経済発展の飛躍的拡大を可能にし「豊かな社会」を築くための「訓練され、技術を身につけたマンパワー trained and skilled manpower」育成の要求への対応であった。

すなわち、先進産業社会を支える経済は技術革新を可能にする研究制度に依存する率が高い。その結果、教育制度の機能分化、拡大が社会の発展にとって重要な位置を占めることになる。「教育システムは社会の経済的・政治的・社会的・文化的性格の中心的な規定要因として、戦略的位置を占める¹¹⁾」ことになった。その結果、教育システムは、社会の全階層から才能ある者を選び出ししかるべき位置に配分するために、また質のよい労働力確保のために、可能なかぎり多数の人間に教育を与える機会を要求する。教育は社会にとっては重大な投資の対象として、個人にとっては「社会移動のカギ」とみなされた。それは「国家経済能率 national economic efficiency」と教育の機会均等という「社会正義 social justice」が、本来異なるイデオロギーにもかかわらず、経済発展を基盤にオプティミステックに結びついたものだった¹²⁾。

以上のような「社会的-歴史的な文脈」において「教育の社会学」としての「教育社会学」の成果は蓄積されてきたのである¹³⁾。

しかし、その「社会的-歴史的な文脈」が変動を蒙るとき、理論もまた変化を余儀なくされる。すなわち、社会統合を可能にし社会の均衡状態を維持する観点からアプローチを行なう機能主義パースペクティブは、逆に道徳秩序がゆらぎ、社会的要求が葛藤状態にある社会においては、教育による個人の統制という観点からとらえかえされる。その結果、教育は社会の機能的要件ではなく、個人の自己実現の保障という観点から再構成される必要が強調されるようになる。

他方、教育の機会を拡大すること（インプット）により有能な人材を社会に配分し社会移動を可能にする（アウトプット）システムの分析は、「よい教育とは何か」についてはあえて問う必要のないものとし、また具体的な教育実践過程自体は「ブラックボックス」として放置してきた。そして、その過程からはみ出る

者、例えば「成績の悪い児童 below average child」を、教師が問題にするまゝに、「社会化 socialization」の失敗、あるいは学校組織・家族・社会階級などとの関係で論じてきた。しかし、「悪い成績」という評価自体説明されるべき現象ではないだろうか¹⁴⁾。

教育社会学は、教育上の価値を不問あるいはまさに「自明のもの」とすることにより「教育的社会学」から「教育の社会学」へ脱皮した。しかし、社会の変動とともにふたたび「教育的」の意味が問われることになった。だが、それはかつての「教育的社会学」に帰ることを意味するのではない。疑問とされるのは、一定の価値実現の方途ではなく、その価値自体なのである。

このような課題を前にするとき、教育の社会的考察は、まずあらためて「教育とは何か」を問うことにはじまり、社会過程における人間主体の能動性に焦点を合わせるにより、社会の維持ではなく人間の社会的形成の理解として再構成されねばならないであろう。

2. 社会化と教育

1) 社会化としての教育

一般に教育は人間にとって必要不可欠なものとなされ、教育なくして人間はないとまでいわれる。そして、その根拠として通常人間の生物学的特質があげられることが多い。すなわち、周知のように人間は他の動物と異なり生物学的に無力な存在として生誕する。その結果、自力による生命維持がまったく不可能な幼児期はいうまでもなく、「一人前」として自立した行動が可能になるまで、かなり長期間、親またはそれに準ずるものにより「育」てられねばならない。

他方、生物学的「無力さ」は他の動物よりはるかに高い学習能力による豊かな「可塑性」であるともいえる。だがそれは、生得的であるはずの種に特有な行動形態（直立歩行・言語活動など）さえ、「教」えられなければ体現できないということでもある。それゆえ、無力な人間を「育」てる過程とは、人間としての条件を「教」える過程でもある。人間にとって「育」てることは「教」えることと密接不可分な関係にある。

文字通り「教えること=教育」は人間が人間となるための必要条件といえよう。しかし、問題はここからはじまる。いったいどのようにして育てられるこ

とが、あるいは何を教えられることが人間にとって必然なのか。たしかに教育の不可欠性自体は人間の生物学的特性に求められ、またその内容・方法も生物としての肉体的・心理的成熟度により基礎づけられる。しかし生物としての人間の成長が一定の普遍性をもっていようと、児童期という考え方自体が社会的に構成されたものであるように、その育て方・教える内容などすべて社会的に相対的なものである。いいかえれば、人間はその生を得た社会に応じた方法や内容を通じて人間になるといえる。

したがって、「教養育てる」過程とはまず人間がその社会の一員となる過程、すなわち、「社会化」として具体化される。

2) 社会化の基礎過程

社会化は、形式的には「制度的価値ないし文化のパーソナリティへの内面化¹³⁾」と定義されよう。もっとも、その他異なる定義づけもあるが、要するに個人が社会の一員になるための学習の過程であることには異論がなからう。しかし具体的なアプローチにおいては社会の個人に対する強制過程とする視点と、逆に社会に参加することによる個人の自己拡張の過程とみる2つの立場があるといえる。

社会化研究は、伝統的には前者の立場から行なわれてきた。すなわち社会化はさまざまな可能性をもって誕生したはずである個人が、「報償と処罰のシステム」を通じ、社会により一定の行為様式を押しつけられ限定される過程としてとらえられる。前節で述べた社会の機能的要件としての教育に対応する観点である。しかし、前節で示したことと同様に、このような個人の能動的側面を無視した視点は、「社会化過剰の人間観」として批判され、後者の観点によるアプローチが追究されつつある。そこでは、社会化は個人が「他者との相互作用」を通じ社会に開かれることにより自己を伸ばしてゆく過程となる¹⁴⁾。

もっとも実際の社会化の進行過程にあつては、両者は同一過程の2つの側面としてとらえられよう。その意味で2つの立場は相反するものとしてより、相互に補足しあうものとして理解する必要がある。もっとも両者の差を強調することにより、あるいは前者の性格に社会化を限定することにより、社会化に対する教育の独自性を追究する試みもある。このことについては後にふれるとして、ここでは、以上のことを前提としながら、後者の立場から社会化の基礎過程について以下述べてゆきたい。そして、それはミード (Mead, G. H.) による「意味ある

他者 significant others」を介した「一般的他者 generalized other」の形成過程として把握されよう。

すなわち、社会化を他者との相互作用を通じた社会的世界への参加の過程としてとらえるとき、相互作用する他者の中でもとくに中心となる人間が「意味ある他者」と名づけられる。したがって、社会化の基礎過程はまず子どもが「意味ある他者」との対面的状況における相互作用を通じてその「態度」や「役割」を取得する過程としてとらえうる。それは、母親のとる態度を子どもがことばやしぐさで模倣することを通じ、その態度がもつ特定の意味を自己のものにする過程に代表されよう。

しかし、この時点での子どもにとって、取得された態度や役割は意味ある他者の「個人的な性向」と「社会的位置」に限定されるとともに、それ自体が一定の状況に規定された個別的・特殊的なものにすぎない。それが徐々に広がり、彼の取得した態度や役割がおとなの世界一般に共有される普遍的なものとして理解される過程が社会化の次の段階である。それは特定の他者が自己も含めた他者一般へと拡大する過程、すなわち「一般化された他者」の形成過程として把握される。さらに、このことは子どもの外にある「社会(客観的世界)」が子どもの意識の中に「内化化 internarization」され、子どもの内部に「社会(主観的世界)」が形成されることでもある。そして、この段階において、彼ははじめて社会の一員となるのである。

他方、このような社会への参加の過程は、同時に子どもが自己自身に開かれる過程、いいかえれば「自我 self」と「アイデンティティ」が形成される過程でもある。すなわち、社会は子どもに特定の世界を構成するとともに、特定の自我をも構成するのである。子どもは「自分が何者か」を、意味ある他者との「同一化 identification」によりはじめて知ることができ(アイデンティティの形成)、自己との対話は他者の声の「内化化」によってのみ可能となる(自我の形成)。いいかえれば子どもは母(意味ある他者)の呼びかけ(他者の認定 identification by others)に応じ「自己認定 self-identification」するのである。もっとも、ミードが「自我」を「個我 I」と「社会我 Me」に分け、後者のみを社会化の産物としたように、すべての自我が社会化により形成されるわけではない。しかし、その場合も、自我は、役割を介して他者との相互作用の過程で形成される「Me」

と、それに自発的・創発的に反応しかえす主体としての「I」のダイナミズムにより、社会的に形成されるといえる。したがって、アイデンティティの獲得過程は、一方的機械的なものではなく、他者の認定と自己認定の相互作用の過程となり、先の「意味ある他者」から「一般化された他者」への拡張は、その相互作用の中で自己認定が安定性と持続性を得る過程としてとらえられよう。そして他者の一般化とは、子どもにとって同一化の対象が、具体的な他者から他者一般に広がること、すなわちアイデンティティがどのような他者であろうと同一のものでありつづけるようになること、といえよう¹⁷⁾。

このように一般化された他者が子どもの中に確立されたとき、社会化は1つの段階を終える(第一次的社会化)。もちろん社会化はここにとどまることなく、新たなアイデンティティ、あるいは社会的世界は内面化され続ける(第二次的社会化)。すなわち、生物有機体としての人間は、第一次的社会化によりはじめて社会に参加できるようになる。そして、第一次的社会化を基礎にそれ以後の第二次的社会化により、特定の社会の人間として成長、自立していく。そのことは家族を第一次的社会化の場として、以後遊び仲間や学校、さらには職業集団などを第二次的社会化の場とする集団の変化の過程としても把握することができよう。

社会化の問題は一応以上のようなことを基礎過程としながら、さらにさまざまな観点から論議されよう。例えば、社会化により形成される人間の精神的・心理的特性の発達に焦点をあわせ、発達段階に応じ獲得される諸資質の内容と獲得過程を中心に論じたり¹⁸⁾、あるいは、社会体系の機能的要件にもとづき社会化の内容を類型化し、その具体的な集団生活における内面化過程を考察することができよう¹⁹⁾。しかし、ここではそれを指摘するにとどめ、社会化と教育の関係についてももう少し考察を進めたい。

3) 教育の特異性

これまで「教育とはなにか」を社会化の過程の問題として、「社会化=教育」という前提のもとに論じてきた。たしかに、教育を文字通り「教える」こととして最広義(原義?)に解釈するとき、それは人間形成にかかわるすべての要因を指し、社会化の観点と多分に重なる。また、教育学において狭義の教育とされる意図的教育も、第二次的社会化における、いわゆるデュルケーム(Durkheim, E.)の「組織的社会化 socialisation méthodique」と重なる。それゆえ、教育社会学で

は通常デュルケームにならい教育を社会化の一形態に位置づける。そして社会化一般から区分する基準を学校教育に代表される「組織性」「計画性」に求める。

しかし、それに対して山村賢明は、教育と社会化との差をこのような「形態面」でなく、その「志向性」におく。すなわち、教育と社会化がいずれにせよ他者への働きかけを前提とする行為であることから、その「働きかけそのものの特質」に注目し、社会化に対する教育の特質を明示した。まず社会化の志向性を「体系維持性」「適応性」「類型性」「常識性」として特色づけ、それに対峙する「体系革新性」「創造性」「個性」そして「理念性」こそ教育の志向性とする。そして彼は、教育を、社会化と多くの部分を共有しながらも「社会化から自らを解放し、それを越える力を人間につけさせる」ことを志向する「逆説的性格」をもつ行為として位置づける²⁰⁾。

たしかに、子育てに始まる教育の原義には、たんに「教える」ことだけでなく、その背後に「良きものに」と願う母の慈愛があることを忘れてはならないだろう²¹⁾。そのことを典型として、「理念志向性」こそ社会化に対する教育独自の本質といえるかもしれない。だがその一方で、デュルケームに発する「組織的社会化」として教育をとらえることの積極性も忘れてはならない。それゆえ教育の独自性を理念志向性におくとしても、次のことを考慮する必要がある。

まず、社会化をたんなる社会の機能的要件と考える視点自体を変えねばならない。先述したように社会化の過程は社会の側からの一方通行ではなく相互作用の過程であること、またそれは社会による管理を可能にする過程であると同時に、個人にとっては自己を社会に開くことであった。たしかに、社会化の過程はある意味で、人間の不断の創造的行為を日常生活という「自明性」の世界の維持に費やさせることともいえ、また自我の創造的主体である「I」は社会的に形成され得ないことなど、社会化の機能には「維持」の側面が強いことは否定できない。だがこのことは逆に「維持」自体人間の創造的行為に支えられ、他方「I」は「Me」を介してしか出現しえないことも忘れてはならない。人間は孤立した個人としては成立しえず、その自己創造的行為は社会的な企てであること、換言すれば、人間性とはつねに社会性と結びついたものであり「ホモ・サピエンスはつねに、そしてまた同じ程度にホモ・ソキウス(社会人)」「(P. バーガー)なのである。それゆえ、山村も指摘するように社会化を無視した理念志向は、現実を無視した

観念論に終わるだろう²²⁾。

ところで、教育を社会的事実とするデュルケームの「組織的社会化」の視点の意義は、経験科学の方法の問題であるとともに、社会と切り離された普遍的な理想としての人格や個性を前提とする従来の教育観への異議申し立てであった。すなわち彼は教育の理想自体が歴史的・社会的につくられることを原理的に提示したのである。その意味で、組織的社会化としての教育とは、特定社会が望む理想的人間の形成過程であり、それ自体すぐれて理念志向的、創造的行為ではないだろうか。事実、最近の研究は、デュルケームの教育への意図が「伝統肯定的・既存秩序肯定」ではなく、共和制的、合理的な価値を保持し、近代デモクラシーを支える「よき市民」をつくることにあったことを指摘している²³⁾。また逆に、「社会化から自らを解放し、それを超える力」といっても社会を破壊することではないはずである。ただし、現存の社会を破壊し新たな社会を形成する主体の育成という意味で社会の破壊を考えることはできる。しかし、それは教育ではなく現存秩序にもとづく社会化の否定であって別の社会観による異なる社会化の結果ともいえる²⁴⁾。

したがって、教育の理念志向は人間が主体的にもその創造性においても社会と離れて存在し得ないこと、またその理念自体が社会的に構成されるとともに、社会化自体に一定の理念が内在しうることを前提にはじめて機能するといえる。しかし、それでは社会化を越える教育固有の理念志向とは何か、次に、そのことについて、社会化の限界を指摘することから考察してみたい。

まず、社会化に内在する理念とは、たとえそれが革新的なものでも、あくまで当該社会に適應する理念、あるいはその延長線上にあることは否定できない。そのかぎりにおいて組織化・体系化されたのが学校教育である。ところが現代のように社会自体の変動が激しいとき、組織化・体系化はかえって来たるべき社会に適した人間の育成を阻害することもありうる。すなわち、教育がたんに現にある社会の要求という意味での組織的社会化にとどまるかぎり、当該社会の体系維持という社会化の志向性に対してさえも機能しなくなるだろう。すなわち社会化が安定した基準をもちえず「予期的社会化 anticipatory socialization」のための人間類型がまさに不確実な社会にあっては、教育独自の志向性とした「体系革新性」「創造性」「個性」そして「理念性」への配慮はむしろ社会化を正常に機能させる

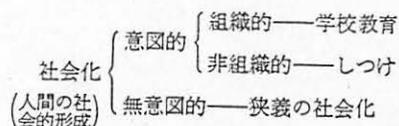
ためにも必要となるといえまいか。

他方、教育は人間一般の育成と同時に、一人ひとり代替不可能な個人の育成にかかわることであることを忘れてはならない。しかし社会化であるかぎり限界がある。子どもの肉体的・生得的な要因を変更することはできない。また特異な才能を要する世界をすべての人間に開くことはできないし、他方、ハンディを背負った人間を平均的な人間に育成することもたやすくはない。さらに、そのような特殊な場合でなくとも二人として同一の人間は存在しない以上、厳密には人間形成のプランは一人ひとり異なるものでなければならない。その意味で、社会化を個人に合わせていかにコントロールするかということが、教育の意義であり、そのコントロールの基準が理念となろう。もちろん、社会化が教育に変わることによりすべてが可能になるわけではない。だが、たとえ社会的要求を無視しても、そして限界を承知したとしても、それ以上の働きかけを彼教育者に意図する行為こそ教育の独自の理念志向ではないか。

しかし、その一方で、教育の志向性自体限界をもつといえまいか。すなわち、教育が他者への働きかけを意図したものであるかぎり、社会化がそうであるように原理的に限界があることは否定できない。教育への過度の期待は「社会化過剰の人間観」と同等のマイナス効果をもつ。個人は他者の働きかけに対して、たとえそれが善意であろうと拒否しうるからである。それは教育の最終的な形態とされる自己教育においても同様である。たとえ内なる自己に対してであろうと、一定の働きかけをする以上、拒否することも可能であれば、新たな理念のもと形成しなおすことも可能だからである。それゆえ教育もまた乗り越えられる運命にあるといえまいか。あるいは、そのような絶え間ない「自己革新」こそ教育の理念の基本となるものかもしれない。とすれば教育こそつねに否定され続ける「逆説的性格」を内在する行為となろう。

以上、現代の教育への社会学的考察の前提として、社会化との関係において教育とはなにかについて考察してきた。要約すれば、教育は一方で社会化と多分に重なりながらも、社会的行為としての志向性において差があり、その差こそ教育の特異性なのである。それゆえ、学校はたんなる組織的社会化としての教育の専門機関ではなく、先にあげた教育の志向性の特質である創造性、個性、理念性、あるいは自己革新などの配慮がじゅうぶんなされているという意味で教育の専門

図 VI・1 社会化の分類



機関なのである。したがって学校の拡大が必然的に教育の拡大につながるものではなく、かえって教育の縮小を生みだすこともありうる。

また教育の特質が形態ではなく、志向性にある以上、逆に学校以外の社会化の場にも教育の志向性と同質のものを求めることが可能になる。仮に社会化をその形態により図 VI・1 のように分類すれば、いずれの形態においても、すなわち人間の社会的形成全体に教育の志向性を追求しようといえよう。まして、変動社会である現代の人間形成においては、先述したようにその作業は重要な課題となろう。そこで次に、このような観点のもと、社会化と教育の現状をとくに子どもの社会的形成に焦点を合わせ考察してゆきたい。

3. 子どもの社会的形成の諸相

昭和31年度「経済白書」に端を発し、昭和39年の東京オリンピックをバネとして、驚異的な伸びを誇った日本の高度経済成長は、あいつぐ公害の告発が続く中、昭和48年のオイルショックを契機に終焉した。しかし、その収支決算への問いは、新たな時代に入った今日こそよりきびしいものとならねばならない。なぜなら、高度成長とはたんなる経済の成長過程ではなく、日本の社会構造の根本的な変動とそれともなう人びとの生活様式や価値観の変容過程であり、その結果、それらを歴史的・社会的条件として、意図的・非意図的に行なわれる人間の社会的形成(社会化)もまた変わらざるをえなかったからである。他方、東京オリンピックの年に誕生した子どもが、昭和55年には16歳になることに代表されるように、今日の子どもの社会的形成の諸相は、高度成長のもたらしたさまざまな変化の考察により具体化されよう。

1) 変容する子どもの社会的形成——高度経済成長のもたらしたもの

高度成長は「労働力と欲望のダム」としての「村落共同体の残存する農村部」から巨大なエネルギーを引き出し、「日本経済を重工業化しつつ日本社会を産業化していった²⁵⁾」といわれる。したがって高度成長にもなう変化の中で第1にあげるべきは、敗戦というかつてない変動を経てもなお残存していた伝統的な共

同体的秩序意識が変化せざるを得なかったことである。

たしかに敗戦は人びとの価値意識に180度の転換を迫った。だが、戦後初期の農村研究や社会意識論が示すように、「村秩序意識と家父長的家族主義」にもとづく「醇風美俗」を典型とする旧意識は、なお維持されていた²⁶⁾。しかし、農村から都市への労働力の移動、すなわち人口移動と都市化・産業化の進行は、意識のよって立つ基盤をまったく異なるものにしてしまった。すなわち日本の村落社会の解体は伝統的束縛から個人を解放し、核家族化はたんに同居から分世帯という家族形態上の変化にとどまらず、夫婦を中心とする家族理念を根づかせた。

しかし、それは人びとを意識の有無にかかわらず精神的・物理的に守り育ててきた共同体的秩序の崩壊する過程でもあった。解放された個人が都会のアノミー状況に遭遇した時、帰る田舎はすでになく、自らの手でマイホームという代替品をつくるしかなかったのである。失うことにより得た自由を失ったもののために費やすという“故郷喪失者の故郷創造”のパラドックスがここに生じる²⁷⁾。しかしよりきびしいのは、代替品の中にしか誕生の場を与えられない彼らの子どもである。相互に分離したマイホームは、世間の冷たさを避ける場として親には代替品となりえても、世間より守り育てられねばならない子どもには用をなさないであろう。このように誕生とともに「故郷喪失」を条件づけられた彼らにとって、現実を守り育てる「母の世界」にのみ自己の安住の地を求め(過度の母子一体性)、世間への^{たびたび}出発を拒否することは当然ともいえよう(モラトリアム人間)。

第2に、高度成長による巨大な豊かさは、公害を代表に種々の病弊をともないながらも、人びとに「生活の必要からの自由」をあたえたことは否定できない。すなわち所得水準の全般的上昇と消費水準の上昇・平準化、それによる生活様式や意識の均質化は「一億総中間層意識」の時代をもたらした。その虚実はともかく、少なくとも富の偏在を糾弾する階級闘争のイデオロギーは、より高い社会的地位とステータスシンボルを求める階層移動の欲求に転換した。他方、属性による身分秩序ではなく業績によるメリットクラシーを支配原理とする産業社会の論理と戦後の民主化による教育機会均等の理念は、「学校さえ出ていけば」という親の生活実感に集約された。その結果、階層移動の欲求はわが子により高い「学歴」を獲得させる「親の愛」として具体化し、「生活の必要からの自由」はそれを現実化した。そしてすべてが子どもの「教育=学歴」を中心に回転しだす。他方、

社会の「豊かさ」は親の要求のみでなく、その「豊かさ」の拡大再生産を可能にする技術革新の要求に応えるために学校を増設した。「一億総中間層化」は「教育爆発」の時代でもあったのである。しかし、親にとっては「あこがれ」と「出世」の象徴の学校も、子どもにとって「競争」と「選別」の機関にすぎない。そして本章の冒頭で示した教育の拡大と教育問題の拡大というパラドックスが子どもの日常を支配するようになる。

ところで、「生活の必要からの自由」は「日々の糧」からの自由のみでなく、人びとの生活を規定していた「社会の規則」や「自然環境」からの自由をも意味する。すなわち、家庭の電化に代表される日常生活における合理化・機械化の浸透、また交通・情報伝達機関の発達あるいは自然の人為的（科学・技術的）改変の進行は、人びとの生活様式や時間構成を変化させるとともに、不変と信じられていた自然の条件にもとづく種々の制約を相対化させた。さらに、その制約に適応する必然性ゆえにつくられた社会のきまりもともに強制力を奪われてしまった²⁹⁾。「現実」は相対化されすべてが操作可能な対象と思われた。その結果、先に述べた伝統的束縛からの解放、あるいは豊かなモノの世界との相乗効果により、あらゆる私欲が引き出される。しかし、当然のことながら自然の法則は厳然と存在し、他方、社会の強制力からの離脱は自己のよりどころ（アイデンティティ）をも相対化してしまった。また、先の「現実」の相対化の過程は社会の管理化の進行ともとらえうる。したがって引き出された欲望の多くは操作可能と思われた現実により、逆に操作され阻止され、管理された世界に閉じこめられる。それでもすでに規範を内面化したおとなは、マイホームや管理された仕事自体に生きがいを見出し、それともなう不満を「子どものため」として正当化することにより欲望をコントロールできよう。しかし、生まれながらの「故郷喪失者」に加え、管理化社会という柔構造の世界にアイデンティティを拡散させる若者は、自己に忠実であるかぎり、噴出する欲望と親の生きがいの重圧との狭間で出口を失い、「無気力」な「シラケ」を演ずるしかないであろう。そのような彼らに公認される唯一の道は、管理された世界におけるエリートへの幻想を支えに、不確実な明日のために今日の自己を犠牲にすることだけである（受験勉強）。だがそこに自己を見出しえない者は、おとなの目を逃れて私的世界に閉じこもる（個室文化、ヘッドホンの世界）。そしていずれにも耐えられないとき、爆発を求めて疾走す

る（ディスコ、暴走族）。

このような彼らに対し、社会的条件を無視した安易なラベリングは問題の固定化にすぎないものとなろう。そこで次にこのような行為の生じる過程のより詳細な解明の一助として、母子一体性強化の問題について、全体社会と個人を媒介する集団である家族や仲間集団の変容に注目することにより考察したい。

2) 子どもの変容の過程

かつて子どもには、生物学的・心理的成熟に応じて広がる家族—仲間集団—地域社会という集団それぞれに、一定の発達課題が準備されていた。そして彼らは、それを日常生活において無意識のうちに、あるいは意識的な「しつけ」として体得させられる中で成長していった。「子育ての技術」は、伝統的な「共同体的秩序」の中での「生活の必要」と結びつくことにより正当性と具体性を保障されていたのである。それは「生活の中の子育て」と要約できよう。しかしすでに述べたことから理解されるように、高度成長はいずれの条件も取りさってしまい、「子育て」の責任を一組の「父と母」に、なかんずく「母親」に押しつけた。

例えば「直系」から「夫婦」中心への家族理念の転換は、「父親の権威」「社会規範の伝達」「子どもの社会化」という三者の結合を解体させ、「母子一体性」にかたよった子育ての状況をつくり出した。すなわち「家の権威」を背景にした「父の権威」は前者の崩壊とともに喪失し、加えて生産構造の変化による「みえない父親」と「パーソナリティの安定」のみを求める「だらしない父親」像の増加は、社会規範の内在化と自我の形成に重要な役割を担う強き父親の姿を子どもの前から消してしまった。その結果、子どもの社会化は母親中心による情緒過多にならざるをえなかった。

もっとも、子育ては母親の役割とされてきた日本では、伝統的に母子一体性は強固であった。だがそれは、家制度に支えられ、ときに暴君となることも社会的に容認された父の権威とのバランスの上に成立していた。したがって子どもの社会化自体は両者の均衡の元で行なわれてきた。さらに父との関係に加え、直系家族ゆえの人間関係や家事労働の労苦を背負うた母の愛は、子どもにとって「甘え」ではなく、その愛に報いるためにという「アチーブメント（社会的達成）」の源泉ともなった²⁹⁾。

しかし、子育てを母親の役割とする常識は変化しなかったにもかかわらず、一

方的に進行した物心両面の父親不在は社会化のバランスを崩した。加えて家事の合理化・電化による自由の拡大、あるいは、少なく生んで良く育てる小家族化の傾向に支えられ、歯止めを失った母子一体性は強化されつづけた。その結果いわば「生活の中での子育て」は「子育てのみの生活」となり、子どもの行為のすべてに母親の手がさしのべられる。危険は未然に防がれ、甘えは無限に許容される。逆に父を通じて学ぶべき要因が欠落する。性別役割への同一化が妨げられ、規範、規律の内面化がふじゅうぶんとする。また、権威ある者への対立の欠如は自我の形成を不完全にし、自律性の社会化を阻害することになる。

そして、このことは子どもが社会に出る前の準備期間となる仲間集団と遊びの変容によりさらに拡大される。

すなわち、モータリゼーションと都市化は子どもたちを原っぱや路地裏から追い出し、共同体の解体による近隣関係の稀薄化は近所の子どもからなる仲間づくりを困難にした。そして、テレビが彼らを吸収し、学校のクラスの友だちが彼らの仲間の基準となった。さらに、自然と空地にかわって、豊かな人工のおもちゃ、お菓子、そして個室が与えられた。その結果、さまざまな年齢の異質な者による仲間集団を基礎に、屋外での肉体的活動を中心とする遊びは、1人または少数の同年齢で同質的なクラス仲間による自分の部屋を中心とする非活動的な遊びに変化した。そしてこのような仲間集団や遊びの変容は、親子というタテの関係とともに必要な、仲間によるヨコの関係での社会化を弱体化させ、母子一体性がさらに強化されることになる³⁰⁾。このようにみえてくるとき、今日の子どもの社会的形成の現状は、教育の志向性どころか社会化の最低条件さえ満たしていないといわざるをえないのだろうか。

3) 子どもの多面性

これまでの考察はいわば高度成長の影響をおとなとの関係を媒介にして一方的に被る子どもの社会化の現状の素描であった。そして、その社会化も伝統的な人間形成の過程を基準としたものであった。その結果見出されたのは、高度成長の影響をおとなの問題をも背負うことにより二重に被っている子どもの姿であった。少なくともそのかぎりにおいて高度成長は子どもにとって受難の時代であった。とくに家族の変容を媒介とする人間形成への影響は修正不可能かもしれない。「伝統的秩序」「生活の必要」「子育ての技術」という社会的形成における三位

一体のシステムが崩壊した今日、かつての安定した社会化は望みえないであろう。

しかし、安定性は評価できてもかつての共同体的秩序による束縛を求める人は少ないであろう。それゆえ、観点をかえてみると問題はまったく異なるものとなるだろう。例えば、何度かふれた母子一体化による自我の不完全性は、子どもの側からみればむしろ変動する社会に柔軟に適應するための新たな自我形成の萌芽ともいえまいか。あるいは、批判されることの多い子どもの無気力な「シラケ」や、批判力を喪失した「やさしさ」は、むしろおとなの教条の虚飾を見ぬく「覚めた意識」の表出であり、自己を制御する異なる自我のあり方ではないだろうか。それは内的な論理的思考を基盤に首尾一貫した行動を要求するいわば「イデオロギー・理念実現型の自我」ではなく、状況に応じて確率的に行動を決定し、新たな現実の変化をたえずフィードバックさせ調整する「現実主義・コンピューターの自我」と表現できるかもしれない³¹⁾。両者は異質な自我の形成であって、完全・不完全あるいは優劣の問題ではないのではないか。他方、遊びの喪失を嘆き子どもに遊びを与える運動は多いが、むしろ遊びを子どもから奪ったのは、都市化とともにおとなの勝手な「教育的配慮」ではなかったか³²⁾。

したがってより重要なことは、さまざまな悪条件の中でそれでもなおしたかに生きる子どもたち自身の世界の解明であり、またそこに彼ら自身の論理を求めねばならない。

例えばテレビの場合、テレビをみること自体が個人的行為であるため、家族間のコミュニケーションが阻害され、その一方的視聴と映像による表現は、受動的で想像力と思考力を失った「テレビ人間」をつくと批判される。

しかし、親子の会話をテレビが奪う以前に、「みえない父親」は子どもの前に存在せず、口を開けば「勉強しなさい」の母親は、もしテレビがなければますます子どもを「勉強部屋」に追いこみはしないか。逆に、たまに同席する親子の会話の糸口はテレビの話題であり、むしろ「人間関係の接着剤」としてテレビが機能しているといえまいか。他方、受動性はどうか。テレビの教育的批判の最重要項であろう。その批判の前提には活字文化＝能動的＝高級、映像文化＝受動的＝低級という論理があるように思われる。しかし、読書調査という意味での活字文化からは年々遠ざかるもの、³³⁾「学校」「勉強」という場ではかつてないほど多くの時間、子どもは活字とつきあっているのではないか。世界文学だけが活字文化

であり教科書、参考書はそうでないとはいえない。その一方で、読書調査による読書量の低下とは逆に、読書感想文の応募数は着実に伸びている³³⁾とすれば問題は別のところにあるといえないか。

他方、テレビの視聴者参加番組を典型として、現代の若者が自己を積極的に表現しうることは過去の比ではないだろう。中年のカラオケが若者の自作のフォークより高級で創造的とはいえない³⁴⁾。また、テレビの映像が示す一種の「リアリズム」は、一方ですべてを高見の見物という観客の視点でながめるひややかな意識を形成するとともに、そのひややかさは先に述べた「覚めた眼」ともなりうる³⁵⁾。

このようにしたかに生きる子どもの姿はおとなの圧迫に抗することにより、かえって彼らなりの主体性と創造性をもち自己を形成しているのではないか。他方、逆におとなたちの「教育的配慮」は、創造性、主体性の名のもとに育ちつつある自己革新の芽をおしつぶしているのではないだろうか。そこで、次に制度としての教育の場である学校教育の現状を考察することから、現代における教育の志向性のありかたを問うてみたい。

4. 現代の学校と教育の論理

千葉康則は、いわゆる「暴走族」と呼ばれる人たちについて論ずる中で、現代の学校教育が彼らを生み出しているとして、その原因を成績による「エリート志向可能組(Xグループ)」と「脱落組(Yグループ)」の振り分け過程に求める。すなわちメリットクラシーの原理のもと一定のカリキュラムを一定時間に消化することを前提とする現代の学校教育にあっては、ある時点でのつまづきを無限に拡大するメカニズムがはたらく。つまづく→成績おちる→おもしろくない→その一方で授業は進む→わからない→ますますおもしろくない→ますますおちる……そしていつか意欲を失う。さらにそれは、「勉強ができないからできが悪い」が「できが悪いから勉強ができない」といういわば負の業績の属性化へと進行する。学歴社会における正の業績の属性化を問題視し、学歴によらないエリートへのチャンスを開けとの論議は多い。しかし、知的労働自体を苦手とするYグループの人間は、まさに能力ゆえに上昇できない。彼らは学校教育により知的労働やテストに条件反射的に拒否することを訓練されつづけてきたのである。そのような彼らに合格の喜びを与えた試験は「運転免許」のみかもしれない³⁶⁾。

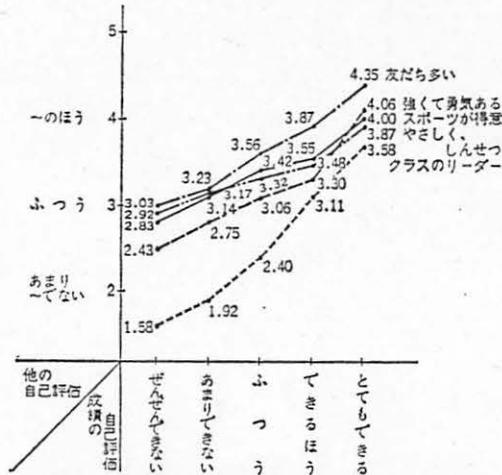
属性ではなく業績により人間を評価するために、学校が選抜の機能をもつようになったことは1つの「進歩」として認めねばならない。しかしその前提には、平等な機会と能力の公正な判断に加え、学校自体が能力を育成することがなければならぬ。さらに選抜は学校の機能の1つにすぎず、またその機能も、メリットクラシーを原理とする産業社会に必要なかぎりの「一元化された知」の評価にすぎない。加えて日本の近代学校教育では、国民全体の基礎的な「組織的社会化」を目的として初等教育が、他方、1割のエリートを対象として中等教育や高等教育が制度化された。それゆえ、選抜の問題はまさに選ばれるべき少数の者の問題に限定され、それを前提に教育制度(学校の施設環境、教育内容など)は整備されていた³⁷⁾。また学校教育自体が日常生活における伝統的な人間形成との均衡の上に成立し、学校による評価は人間の評価の一部にすぎなかった。

だが現代日本の学校では、形式的平等主義を除いてこれらの前提が崩壊する中で、選抜という過程のみが一人歩きしているのではないか。すなわち、前節でふれたように「教育爆発」とは学校が社会的上昇の唯一の手段ととらえられ、ほとんどすべての人が形式的にはそれに参加可能になった結果であった。他方それは、学歴が職業構造とそれに付随する社会的位置を規定することを通じ人間の全評価を決定するとの常識が社会に浸透する過程でもあった。その結果、「優秀なものだけ」が行けた高校や大学は、「劣等なものだけ」が行けない学校に変質した。そして学歴が人間の全評価にかかわると信じられる以上、学校はエリートになるためよりも劣等者としての烙印をおされないために行かねばならなくなる。学歴は「普通の人間」となるための条件となり、進学は社会的強制となる。その結果、少数のエリートによる代償としての競争は、「一人前」として認められるためにすべての若者に課せられる「通過儀礼」となる。

他方、高校教育の場合「教育爆発」の中身は校舎の物理的増設にとどまり、100%に近い者を対象とすることへの考慮はまったく払われなかった。その結果、選ばれた1割を対象とするためにデザインされた教育内容と方法が、ほとんどすべての者を対象とする教育に適用された。また、小・中学校の教育においても、技術革新への要求は、その結果への配慮を欠いたまま、教科内容を過密化・高度化していった。そして、その責任を教師の教授能力と生徒の学習能力に課した³⁸⁾。

カリキュラムにおいては高度で過密な内容を課せられ、教師・生徒双方に消化

図 VI・2 成績の自己評価×他の自己評価 (指数値)



(資料) 東京都都民生活局編「第1回東京都子ども基本調査報告書」1978.

成績に一元化され、また、そこを「通過儀礼」としてすべての子どもが通らなければならぬとすれば、彼ら自身の自己評価が「成績よければすべてよし」となることはむしろ当然かもしれない(図VI・2)⁴⁰⁾。さらに、それが価値意識や行動傾向にまで深く関わっていくことも必然であろう⁴¹⁾。

成績は部分的能力の評価にすぎないという人は多い。また人間の能力は努力により高めることができることも主張される。だが学年の上昇にともない強化される選抜の過程にあって、たとえ現在成績が悪いから努力するであっても、努力してもダメ、結局ダメなのはダメと挑戦の意欲を失うX→Yのメカニズムが進行することはじゅうぶん想像できよう。

Xグループを正当とみる社会にあって、そこから疎外されたYグループの者には、Xの世界の規範を無視し、「マシ」の世界に自己実現を求めるのは当然かもしれない。ましてそこに「仲間」がいるとなれば⁴²⁾。他方、Xに属する人間もYへ選別される可能性はつねに存在し、また成績にすべてをかける生活は、もしその成績が崩れた時、あるいは成績で処理できない問題にぶつかった時、わずかながらも自己で処しようとする世界に退行する(登校拒否)か、崩壊する(家庭内暴力・自殺)しかないであろう。そしてその中で勝ち抜く者のエゴイズムを非難する

不良が累積する。他方、出口には上位学校への選抜が社会的強制として待機している。そのために、学校は教える育てることの結果の一部として評価・選抜する余裕を失い、「選抜すること」をすべてに優先させざるを得なくなる。教師は「教える」基準をペーパーテストの可否に、また生徒は「学ぶ」基準をテストの出題の有無に規定される。そして、そこからはみ出る者は「落ちこぼれ」として全人格を否定される³⁹⁾。

このように評価基準がテストの

ことは無意味かもしれない。「公」の世界の正当性が崩壊した今日、人間の行動を支える世界は「私」しか残されていないのではないか。このようにとらえるとき、学校教育の現状は教育の理念志向性とはかけ離れたものといわざるを得ない。すなわち、高度成長にともなう学校の普遍化・長期化とは、教育の普遍化・長期化ではなく、組織された選抜機関の普遍化・長期化の過程であったといえまいか。さらに、またこのような学校の選抜一元化は、選抜にともなう負要因に加え、産業社会の要求からも逸脱し、かえって選抜の正常な機能を阻害しているのが現状ではないか⁴³⁾。すなわち、ここに本章の冒頭に示した「教育=学校」の拡大が教育問題の拡大を生むというパラドックスが生じるわけである。

ところで今日、学歴万能主義は事実上変更を余儀なくされているといえよう。「学歴」ではなく「学力」による社会が説かれ⁴⁴⁾、学歴の非経済性や虚像が実証されつつある⁴⁵⁾。その意味で新たな変動が生じつつあり、それへの対応を教育が迫られていることは否定できない⁴⁶⁾。しかし、以上のことからそれが学歴を求めることの無意味を教説し、能力のより適切な選抜・配分を志向するかぎり、今日の問題は決してなくなならないことは理解されよう。門脇厚司が現代若者の出世観の分析から指摘するように、現代の学歴志向の過熱が「倫理なき出世」「仁義なき出世」により支えられ、それが増加の傾向にあるとすれば、新たな評価・選抜システムは、それに適応するための手段を選ばぬ「倫理なき」追求をさらに過熱さすことになる⁴⁷⁾。そして今日の問題がそうであるように、新たなYグループが、さらにはXの悲喜劇も「生産」されつづけるであろう。したがって、いま必要なことはいままでもなく学校が教育本来の志向性の具体化をいかに図るかである。だが、それは選抜機能を廃止し、創造性、主体性、個性など教育の志向性とされる要因を現状に対置することではない。前節の社会化の現状分析で明示したように、一面的な「教育的配慮」はむしろ問題の拡大再生産につながるであろう。まして、学校の安易な否定は新たな弱肉強食の時代をむかえるにすぎない。問題は選抜に関していえばその否定ではなく、選抜という社会的機能自体にいかに関与の志向性が考慮されるかであり、人間の社会的形成過程において、教育の志向性という観点から選抜をいかに位置づけるかではないだろうか。

そこで最後にその具体化への一助として、若干の視点を提示しておきたい。まず、すでに述べたように教育の志向性をたんに学校の問題にとどめず、また意図

的・無意図的を問わず、人間の社会的形成全体の問題として探究すべきである。そして、そのために教育の志向性を次の3つのレベルに分ける必要がある。すなわち志向性とは「働きかけそのものの特質」と規定したが、それを①働きかける側、②働きかけのプロセス、③働きかけられる側、という3つのレベルで考察することが必要である。とくにいわば主体の意図せざる過程として機能する②のレベルが重要な課題となろう。例えば「知識のマネージメント」「教師のラベリング過程」「隠されたカリキュラム」等の問題がそれに相当しよう¹⁷⁾。また教育の志向性が「自己革新」を基盤にする以上、教育あるいは社会化する側の論理よりも、教育され、社会化される側の論理を重視すべきではないだろうか。また逆に、教育する側は自己の論理をつねに限定されたものとして位置づけることにより、教育の逆説的性格を具体化できよう。すなわち、教育の志向性の可否は教育される側と教育のプロセス双方に対する教育する側の考慮の度合いにおいて、規定されるべきである。そして、いずれの視点にせよ、その背後にある歴史的・社会的条件とのかわりにおいて、未来のあるべき方向は現に生きる人びとの中にしか求めえず、それを育成するしかないことを記して終わりたい。

【注および参考文献】

- 1) 昭和54年版『青少年白書』によるデータ。
- 2) 千石 保他『日本の小学生』日本放送出版協会、1979。による。
- 3) 日教組第29次・日高教組第26次教育研究全国集会(高知)より(毎日新聞1月26-27日)。
- 4) 天野郁夫「学習社会—教育の未来—」天野郁夫編『テキストブック社会学(3)教育』有斐閣、1978。参照。
- 5) イリッチ、I., 東洋・小沢周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1977; グッドマン、P., 片岡徳雄訳『不就学のすすめ』福村出版、1979。など。
- 6) 社会学者による教育への論及自体は、A. コント、H. スペンサーにはじまり、M. ウェーバー、E. デュルケムと社会学の歴史全体にたどることが可能だが、ここでは、独立した学としての教育社会学の歴史としてとらえた。馬場四郎「教育社会学の起源と成立」日本教育社会学会編『教育社会学の基本問題』東洋館出版社、1973。参照。
- 7) 二関隆美「わが国教育社会学の視点の問題点—“教育的社会学”と“教育の社会学”の再検討—」日本教育社会学会編『教育社会学研究』(第33集)東洋館出版、1978、p. 83。
- 8) Karabel, J. & Halsey, A.H., Introduction, *Power and Ideology in Education* (eds.), New York Oxford University, 1977, p. 5.
- 9) Floud, J. & Halsey, A. H., *The Sociology of Education: A Trend Report and*

- Bibliography, *Current Sociology*, 1, 1958, p. 171.
- 10) 二関隆美、前掲書、p. 83.
 - 11) Floud, J. & Halsey, A.H., *op. cit.*, p. 169.
 - 12) Bernboun, G., *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, The Macmillan Press, 1977, p. 21.
 - 13) ここでの結論は、「社会的、歴史的文脈」の側面における解釈であって、「教育社会学」の発展を、すべてこの論理で説明することを意図するものではない。その他、「論理」固有の動因や、大学という研究・教育集団の社会学的動因も考察の必要がある。 (Gouldner, A.W., *The Coming Crisis of Western Sociology*, Heinemann, 1972, p. 512)
 - 14) Young, M.F.D., Introduction, *Knowledge and Control* (ed.), Collier MacMillan, 1971, p. 1.
 - 15) 山村賢明「社会化研究の理論的諸問題」日本教育社会学会編『教育社会学の基本問題』東洋館出版社、1973、p. 98.
 - 16) バーガー、P., バーガー、B., 安江孝司他訳『バーガー社会学』学習研究社、1979、第3章。参照。
 - 17) バーガー、P., ルックマン、T., 山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社、1977、Ⅲ部。参照。
 - 18) 山村賢明・滝沢武久編『人間の発達と学習』第一法規、1975。参照。
 - 19) パーソンズ、T., ベールズ、R.F., 橋爪貞雄他訳『核家族と子どもの社会化』黎明書房、1970。参照。
 - 20) 山村賢明「教育とは何か」天野郁夫編『テキストブック社会学(3)教育』有斐閣、1978、p. 13.
 - 21) 森 昭『現代教育学原論』国土社、1968、p. 17.
 - 22) 山村賢明「教育とは何か」前掲書、p. 14.
 - 23) 宮島 喬「デュルケムの生涯と思想」宮島他『デュルケム道徳教育論入門』有斐閣、1978、pp. 34-36.
 - 24) この点をさらに追究し、「社会化の実質内容や要素間の不整合や葛藤の問題」あるいは「逸脱現象」などを社会化の理論の課題として提起することにより、新たな社会化論の展開が試みられている。二関隆美「社会化理論と変動期社会の人間理解」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第31集、1976。参照。
 - 25) 庄司興吉『現代化と現代社会の理論』東大出版会、1977、pp. 307-308.
 - 26) 日高六郎「旧意識の形態とその原初型態」『現代イデオロギー』勁草書房、1960、p. 237.
 - 27) 見田宗介『現代日本の心情と論理』筑摩書房、1971、I.。参照。
 - 28) 小此木啓吾「われわれのなかの宇宙人」『中央公論』昭和55年2月号所収、中央公

- 論社. 参照.
- 29) 山村賢明『日本人の母』東洋館出版社, 1971, 第3章. 参照.
- 30) 今津孝次郎他『子どもの発達と現代社会』(子どもの発達と教育1) 岩波書店, 1979. 参照.
- 31) 小此木啓吾, 前掲論文, あるいはリフトン, R. J., 外林大作訳「プロテウスの人間」小此木編『現代のニスプリ』No. 78「アイデンティティ」至文堂, 1974. 参照.
- 32) 遊ぶこと自体が目的の「草野球」と勝つことを目的とする組織化された少年野球のちがいを考えよ. 斎藤次郎「解体した子どもの遊び」『現代の眼』1980年7月号, 現代評論社. 参照.
- 33) 「毎日新聞」1980年2月5日号. 参照.
- 34) NHK放送世論調査所「日本の子ども1979」調査には, ピアノ, ギターの演奏や, マンガを書いたり, 作詞, 作曲ができるなど『創造性』の領域に得意なことがあるとしたものが, 5割前後いることが報告されている.
- 35) 井上 宏『テレビの社会学』世界思想社, 1978. 参照.
- 36) 千葉康則編『暴走族—進学競争の裏側で—』日本経済新聞社, 1975.
- 37) 浜田陽太郎編『現代日本の教育環境』第一法規, 1957, 第1部. 参照.
- 38) 大坪嘉昭「高度成長期における技術革新と学校教育」石戸谷哲夫編『変動する社会の教育』第一法規, 1976, pp. 82-85.
- 39) 「落ちこぼれ」の問題は「落ちこぼす」ことよりも, むしろ特定教科のおくれを「落ちこぼれ」というラベリングにより一般化し, かつそれを全体としての人間に問題があるかのごとく論ずること自体にあるのではないか. 大村英昭『非行の社会学』世界思想社, 1979. 参照.
- 40) 都内の小3・小5・中2, 計1,612名を対象にした調査.
- 41) 千石 保他, 前掲書, VI. 参照.
- 42) 中部 博編『暴走族100人の疾走』第三書館, 1979. 参照.
- 43) 潮木守一『学歴社会の転換』東京大学出版会, 1978. 参照.
- 44) 新堀通也『学歴社会から学力社会へ』麻生・潮木編『学歴効用論』有斐閣, 1977. 参照.
- 45) 小池和男・渡辺行郎『学歴社会の虚像』東洋経済新報社, 1979; 正村公宏『私の現代教育論』日本放送出版協会, 1979. などを参照.
- 46) 門脇厚司『現代の出世観』日本経済新聞社, 1978, pp. 182-186.
- 47) Eggleston, J., *The Sociology of the School Curriculum*, R.K.P., 1977; Rist, R.C., *On Understanding the Processes of Schooling: The Contributions of Labeling Theory*, Karabel, J. & Halsey, A.H. (eds.), *op. cit.*: Musgrave, P.W., *Knowledge, Curriculum and Change*, Melbourne University Press, 1973. などを参照.

現代社会の社会学

© 1980

1980年12月25日 第1刷発行
1984年3月20日 第3刷発行

編者 現代社会問題研究会

発行者 川島喜代詩

印刷 静和堂竹内印刷

製本 清水製本

発行所 有限会社 川島書店 東京都新宿区西新宿7-15-17
電365-0141(代) 扱東7-34102

3036-50029-0959

落丁・乱丁本はお取替いたします

・定価はカバーに表示してあります

目 次

はしがき

I	業績主義・属性主義と社会問題群	[社会問題]
1.	業績主義と属性主義——定義づけ	1
2.	業績主義の中の競争	3
3.	業績主義に対する闘争	6
4.	業績主義社会の中の属性主義 ——問題群の整理	8
	(1) 地 域 (10) (2) 人種・民族 (12) (3) 言 語 (13)	
	(4) 文化・慣習・宗教 (15) (5) 性 別 (16) (6) 世 代 (17)	
	(7) 肉体的・精神的条件 (18) (8) 親の収入・学歴・職業 (19)	
	(9) 遺伝形質 (20)	
5.	おわりに	21
II	家族の変動とその日本の特質	[家 族]
	はじめに	25
1.	家族の社会学的アプローチ	25
2.	家族変動の視点	27
3.	「家」から現代家族へ	31
	1) 農山漁村における「家」の変化	32
	2) 都市における商家の変化	34
4.	現代家族の動向とその特質	37
	1) 家族の変化しやすい側面と変化しにくい側面	37
	2) 家族形態と機能の変化	39
	結びにかえて	44
III	地域問題と地域社会	[地 域]
1.	地域社会論の現実的基礎	47
2.	こんにちの地域問題	48

1) 地域問題の基本的性格	48
2) 地域問題の真相	50
3. 地域開発の展開と地域社会の変容	53
1) 戦後日本の地域開発政策の展開	53
2) 都市化と地域社会の変容	55
4. コミュニティ政策とコミュニティ論	58
1) コミュニティ政策の展開	58
2) 「コミュニティ」論の特質	61
3) コミュニティづくり——住民参加から住民自治へ	63
むすびにかえて	65

IV 現代産業社会と労使関係

〔産業〕

1. 労使関係の社会学理論	69
1) 労使関係システム論	69
2) 労使関係のトライアド・システム論	72
3) 小 括	75
2. 労使関係と経営イデオロギー	76
1) 経営者イデオロギー	76
2) 経営家族主義イデオロギー	79
3) 小 括	81
3. 労使関係と労働者生活	84
1) 福祉企業主義	84
2) 労働者と共同生活体	86
3) 小 括	88

V 現代生活と福祉

〔福祉〕

1. 福祉思想の展開	93
2. 現代の生活と福祉	95
1) 福祉の対象と創出過程	95
2) 福祉の社会化	99
3) 福祉の体系	103
3. 生活福祉実現への社会学的接近	108

VI 人間の社会的形成と教育の論理

〔教育〕

はじめに——教育問題の陥穽	115
1. 教育への社会学的視点	117
2. 社会化と教育	119
1) 社会化としての教育	119
2) 社会化の基礎過程	120
3) 教育の特異性	122
3. 子どもの社会的形成の諸相	126
1) 変容する子どもの社会的形成——高度経済成長のもたらしたもの	126
2) 子どもの変容の過程	129
3) 子どもの多面性	130
4. 現代の学校と教育の論理	132

VII 現代社会と宗教的なるもの

〔宗教〕

はじめに	139
1. 現代人と宗教——その諸相	141
2. 宗教的なるものへの接近	149
1) 宗教を研究するとは	149
2) 宗教の概念	151
3. 宗教的なるものと現代人の生活	153

VIII 個人生活と社会生活

〔生活〕

1. 個人と社会	161
1) はじめに	161
2) 人間関係の三次元	162
3) 一般化された他者	164
2. 対 話	167
1) 他者理解	168
2) 同一性	169
3) 対話の過程	171
4) ダイアド・モデルと同一視	172
3. 社会生活	173

1) 役 割	173
2) 社会という潮流	176
4. 現代社会と個人生活	177
5. む す び	181
IX 現代社会と青年による歴史形成 [青年]	
—青年研究の社会学的意義—	
序. 青年——個人史と歴史との出会い	185
1. 「若者の叛乱」と現代の社会構造	187
2. 歴史形成に結びつく青年類型	191
3. 青年の道徳発達過程	193
4. 「本来性」追求のアイデンティティの形成	196
5. 「青年」研究の社会学的意義と今後の課題	203
X 協働連関の両義性 [理論]	
—経営システムと支配システム—	
1. 「協働連関の両義性」とは何か	209
2. 経営システムと経営問題	212
経営システムの二水準 (212) 経営課題 (212) 経営課題のホメ	
オスタシス的な充足 (213) 扇型関係 (213) 経営問題 (214)	
経営問題の解決の困難さ (215) 被圧迫問題 (216)	
3. 支配システムと被格差・被支配問題	217
垂直的政治システム (217) 正当性についての合意と力関係 (218)	
閉鎖的受益圏の階層構造 (219) 被格差問題 (220) 被支配問題	
と支配問題 (221)	
4. 経営システムと支配システムとの相互連関	222
両システムの特徴の対比 (222) 支配システムは経営システムをどの	
ように規定しているか (224) 経営システムは支配システムをどのよ	
うに規定しているか (224) 経営問題と被格差・被支配問題との相互	
関係 (225)	
5. 社会的諸問題の解決過程	227
支配システムの類型の重要性 (227)	
結 び	230

執筆分担

I 業漢主義・風性主義と社会問題群	梶 田 孝 道 (津田塾大学)
II 家族の変動とその日本の特質	梶 マサニ (山梨県立短期大学)
III 地域問題と地域社会	吉 原 直 樹 (立命館大学)
IV 現代産業社会と労使関係	浦 野 和 彦 (関東学院大学)
V 現代生活と福祉	高 木 正 朗 (立命館大学)
VI 人間の社会的形成と教育の論理	馬 居 政 幸 (静岡大学)
VII 現代社会と宗教的なるもの	吉 原 和 男 (名古屋商科大学)
VIII 個人生活と社会生活	石 井 秀 夫 (日本大学)
IX 現代社会と青年による歴史形成	高 田 昭 彦 (成蹊大学)
X 協働連関の両義性	船 橋 晴 俊 (法政大学)