

# 社会化の課題（その1）

——教育社会学の立場から——

山 野 井 梅 三

## 1. 社会化 (socialization)

社会化ということは、形式社会学の中心概念であって、相互作用・相互影響の過程を意味する。そして社会は概念的实在であって、現実においては、個人の心的事象・心的態度の相互限定の場としての集団を意味し、社会学は社会化の形式を研究するものとされてきた。社会心理学の立場からいえば、社会化は個人が社会的相互作用を通して、その社会の文化を内面化し、社会に適応してゆく過程であるという。また心理学上の社会化ではその社会の成員となるため諸種の習慣的行動様式や慣習を身につけてゆく過程をいう。それは社会的には文化の伝達の過程であり、個人的には規範的行動様式に同調し、社会に適応してゆく学習過程である。

教育社会学は社会化をどのように捉えているであろうか。それは個人の生物的・心理的諸条件をめぐって組織化されたパーソナリティ体系と、行為者相互の関係をめぐって組織化された社会体系と、行為者相互の相互作用を限定し、その行為を方向づける価値・規範・記号の組織化された文化体系との関連性の内に社会化を位置づけている。すなわち、個人（パーソナリティ）が、その所属する集団の規範（文化体系）にしたがって、社会的共同生活（社会体系）の中にあつての現実的行動を発達させる全過程として社会化を定義づけている。その他、それぞれニュアンスをもった定義づけがなされているが、要約すれば社会化とは、個人が社会（集団）に適応し、文化を吸収し、よりよき社会の成員となつてゆく過程なのである。

したがって今日の社会化研究の課題は、形式社会学がいうところの「社

会化”を問題とするのではなくて「人類学はさまざまな集団の生活様式や思考様式すなわちさまざまな文化様式の中に子どもが生れ、それによって子どもが条件づけられる、ということを明らかにした。そういう素材から集積した材料の結果に、先の結論の裏づけは求められる。（子どもの生活する集団の特殊条件によって変容されること）逆に、こういう諸研究を社会学者たちの仕事が補足し社会学者たちをして、パーソナリティとは文化の主観的局面であると言わしめるほど、文化とパーソナリティとの関係が明らかにされてきた。<sup>1)</sup>」との観点から、生物学的個体としての人間が社会的個体に、どのように転移するかにかかわる問題である。

拙論では、個人・集団・文化との関連的枠組の中で社会化の問題点を探ってみることにする。

注1) J. H. S. Bossard and E. S. Boll “The sociology of child development” 1966. p.9.

## 2. 個人・集団・文化

生物学的存在としての人は、その成長過程において、異なる多くの集団生活を経験し、行動様式・態度・価値のパターンを学習しながら、パーソナリティを形成することによって社会的存在としての人間たり得るのであるから、社会化の過程における個人（パーソナリティ）と集団（社会体系）との関係は重要視されなければならないことはいうまでもない。

2・1 パーソナリティ。 個人に特有の行為体系としてのパーソナリティは自然的条件と社会的条件とが交錯する生活の場のなかで成長していく過程において、つくりあげられたものである。馬場氏は、これを樹木の年輪に例えて、その層的構造を次のように説明している「一般にパーソナリティは、その深層は生物的に規定され、発達の初期に形成され、あとは変化しにくい部分、表層に近づくに従い態度の層をへて意識・意見のように知識が多く関与しうる面がある。これは成長後も学習や経験によって

比較的かわりやすい部分である。<sup>1)</sup> この層的構造の表層こそが社会化とパーソナリティとの接点であり、「このように人間は、生物学的に成長してゆく過程においても、もって生れた気質とそれに対する環境的諸影響のダイナミックなからみあいのなかでパーソナリティを形成してゆくのであるが、これはべつなみかたをすれば、前社会的な生物学的個体から、人間的生活をいとなみうるような社会的個体にまでつくりあげられるということである」<sup>2)</sup> こうしてパーソナリティ形成における個人に対する社会の積極的な働きかけが社会化の過程であり、この媒介によって、パーソナリティと文化の接触領域が現われてくるのである。

**2・2 集団。** 教育社会学では、パーソナリティ形成における環境からの影響の側面を主な研究の対象とするのであるが、特に人間の成長過程における通過集団の基本的系列としての家族集団・仲間集団（遊戯集団）・学校集団・職場集団・地域集団が社会化過程研究の重要な要素となっている。そもそもパーソナリティは、それぞれ所属する集団の規範によって形成されるものであるから、そこには異なる社会化が現象されるのである。

また通過集団における集団規範は、社会化の実質と対応し、生得一獲得、主観一客観、依存一自律、インフォーマル一フォーマルへの移行の機能を果し、その移行のショックを弱めるための通過儀礼（rite of passage）が集団から集団への屈折点で営まれる。たとえば、宗教集団における入信式、職業集団における入門式、出生・成年・結婚・死亡などの個人的通過儀礼なども常に社会的意義をもち「その移行に伴なって個人がうける衝撃や生活上の磨擦を最少限にくだとめる社会化の装置となっている」<sup>3)</sup> 集団はまた、そこに所産された文化（価値）を制度化し、パーソナリティ体系に内面化させるもので、その媒介となるものが社会化の機能である。

**2・3 文化。** 個人と集団とのかかわりあいの中で文化はどのように位置づけられるのであろうか。社会化は文化をパーソナリティに内面化することであるとすでに規定しておいた。これに関連して、ブラウンは「パー

ソナリティは生れつきのものではない。それは本来、人と人との間の社会的相互作用の結果として形成されるものであるが、また個人がその中に生れ、且つ常に個人をとり巻いている文化型式全体と一体になる複雑な関係にもよるものである。<sup>4)</sup>そしてブラウンは社会化とは「個人と個人を取巻く環境全体との間の相互作用であり、環境のはたらきによって個人は人間となる。<sup>5)</sup>」といているが、その環境とは主として文化（価値）を意味している、と思われる。従って彼はまた「社会学は文化型式の関係する範囲で個人と集団との相互作用によって形成される人格（パーソナリティ）の発達を取扱うものである」<sup>6)</sup>ともいっている。こうして彼は、社会学教育社会学の視点から“社会化”を規定しているわけである。そしてまた彼は、人間と集団と文化の内容との相互関係において社会的適応ということを打ち出している。その「社会的適応は児童だけに止まらない。一生の間、人間は多数の集団に自らを一致させ、集団内で自らの地位を保とうとして集団の文化を受け入れる。<sup>7)</sup>」ものであると考えている。ここに今日いうところの“社会化”が研究の対象として浮び上ってくるわけである。すなわち過去の人々の相互作用の結果、所産された生活様式や制度や価値が特有の環境を設定し、個人はそれらに規制されながら、所属する社会に適応した存在として、個人の中に社会を確立することになる。これが個人の社会化である。

注 1) 馬場四郎 “教育社会学” p. 24 誠文堂新光社

2) 同上 p. 25.

3) 同上 p. 28.

4) F. J. Brown “Educational sociology” 西本三十二訳 教育社会学 (上) p. 116, 朝倉書店。

5) 同上 p. 135.

6) 同上 p. 121.

7) 同上 p. 160.

### 3. 社会化の問題点

近代化の中に前近代性が共存し、社会・経済・文化の激しく動揺している現代社会においては、さまざまな社会的葛藤、特に価値葛藤が現象されそれが社会化の過程に入り込んで、社会化にたずさわる機関 (socialized agency)、特に社会化される個人に深刻な問題を投げかけている事実是否定することができない。家族集団は社会化過程の第一歩の場でありながら今日の「核家族は、けっして自立した社会なのではなく、一つの社会のなかの小さな高度に分化した下位体系である。」<sup>1)</sup>その価値的志向には機能的に問題があり、仲間集団においても、マスコミによる児童の価値的混乱が見られ、学校集団においてさえ教育理念の混迷やイデオロギーの多様化の渦中に入って、教育の危機さえ叫ばれている現状である。地域集団も、共同体の崩壊によってエージェンシーたり得ないし、職域集団も若い社会人としての青年に、生甲斐を抱かせることができないばかりか、人間社会からの逃避現象・疎外現象をもたらしているのである。また一方、政治の社会化が強く要請されているにも拘らず、その反面において、現代の民主政治への反発・抗争が顕在化して、若者を革命理論とその実践に駆り立てているのである。

こうした客観的諸情勢に対応するためには社会化の過程における価値観の対立・抗争・矛盾をどうするかを考慮しなければならない。社会化はエージェンシーとなる社会集団 (社会体系) の相互的關係の場において、集団の所産である文化体系 (価値) をパーソナリティ体系 (個人) に内面化することであるといっても、社会体系の混乱は、いよいよ文化体系との関連に噛み合わないで、社会的・文化的価値体系の統一化を妨げ、パーソナル体系に強い影響を与えることになる。そしてその結果現象として、家庭・学校・職場・地域にそれぞれ不適応現象・非行現象・疎外現象・逃避現象など、社会病理的現象として解明しなければならない多くの問題が露出

してくる。

この点については、文化の参加とその参加への自発性の程度・態度・関心などとの関連を考慮しなければならないし、文化の機能とその矛盾とを見逃して論ずることはできないのである。すなわち、文化体系自体の価値の動揺・混乱が、任意的文化領域の拡大に伴う普遍文化（家族の理想・一般道徳・基本的生活様式）の比重が極めて軽減され軽視されているところに根本的要因があると思われる。ここでは制度的文化（精神的・意味的内容も含めて）に重点をおき、文化参加の点においては、特殊文化や任意的文化よりも普遍的文化に、文化の機能については、成員の欲求充足の機能とともに、社会の統制としての文化の役割を中心にして、パーソナリティへの文化の内面化と、それに連鎖する集団（社会体系）との関連領域における社会化の問題点を考察しようと思う。

### 3・1 集団と社会化

i) 家族。 家族集団は社会学的母胎であり、パーソナリティ形成の場であり、ボッサードやボルのように「子どもの最初の社会は家族集団である。この中で出生・保護・食物を与えるといった生物的工作が行なわれる。そしてその中で、年令や性の違った人々とはじめて親しい共同生活、パーソナリティ発達の基礎となるような共同生活が展開する。」<sup>2)</sup>したがって人間形成における通過集団の中でも最も基本的で重要な役割をもっている。幼児は個人主義的な親密な人間関係の中で、価値のパターンを学習するのであるが「今日のわが国の家庭教育には、生活規律を尊重する養育様式と心理的解放を尊重する養育様式とが不統一に混在しており、規律観と解放観との統一は、家庭教育が当面する大きな課題である。」<sup>3)</sup>といわれている。そしてまた、家族集団においては社会化の担当者は両親であるが父親と母親の役割分化は不明確であり、特に今日の核家族における養育機能上にも問題がある。こうして人間形成における通過集団としての家族の役割は「全体社会の文化を子どもが基本的に学習する集団である。家族集

団の特質は、それ自体すでに全体社会の文化でもあり、全体社会の文化の<sup>4)</sup>パターンをあらわしている。」と説明されているが、これには異論がある。

「家族集団における社会化の場合、意図的ではないにしても、その過程で内在化される文化は、家族集団の所在する地域集団の文化であり、また家族集団の所属する社会階層の文化である。家族集団の社会化機能の担当機関である親は、成人社会の代表者として子どもの前に立ち現われ、子どもを親の文化に粹づけていくわけであるが、親の文化は地域集団の文化であり、社会階層の文化であるから国家社会的なレベルの文化で粹づけようとしても、すでにその文化は、かれらの所属する地域集団や社会階層によって、大きく屈折しているわけである。<sup>5)</sup>」従って家族集団における社会化の問題は、結果的には地域文化・階層文化の内在化の問題であると観ている。また家族は全体社会に対する下位集団であり、全体文化に対する下位文化（部分文化）であるから、地域社会や社会階層によって、異なった行動様式や価値の型をもっているにしても、社会化の過程において、子どもに全体文化を内面化させる機能があると考えることには無理がある。「家族は、年長一若者という縦の関係によって成り立つ年令異質的（age-heterogeneous）な集団であるが、子ども、青少年、おとな、老人は、家族をはなれて、それぞれ横の関係において、年令同質的（agehomogeneous）な同輩集団に属している。<sup>6)</sup>」ことを指摘されたり、リースマンは他人指向段階における両親の役割について「どのようにして子供を育てたらいいのかについて親たちはだんだん自信を失ってくる。そこで、かれらは同時代の意見に耳を傾けるようになってゆく。<sup>7)</sup>」また他人指向段階における同輩集団の中で「かつての親たちは、まったく無条件的な役割をになっていたのであるが、他人指向型が社会の基調となるに及んで、親たちのそのような役割は消滅してしまった。」それ故に「他人指向型の子供は新しい仲間と上手に歩調をあわせてゆくことが出来る。さまざまな社会的地位の間には複雑なちがいがあがあるのだが、かれはその複雑な世界の中で、自

動的に適應してゆくことが出来るのである。」<sup>8)</sup>といい、家族よりもむしろ仲間集団に、社会化の中心を置いている。このように考えてくると、子ども、青少年の社会化にとって大きな役割を果たしているのは、家族集団よりも、むしろ同輩集団であり、家族集団の子どもに対する社会化の機能は、ほとんど失われてしまった感があるが、「家庭におけるパーソナリティ形成は、一方的に文化的に規定されているわけではない。そこには『家庭個性的』ともいうべき要素もある。しかし、家庭はその属する社会の文化をきわめて色濃く反映しているものであり、子供に文化の基本的側面を伝える最も重要な場と考えることができる。」<sup>9)</sup>と観ることが妥当ではなかろうか。

ii) 仲間集団。 同年令・平等関係の集団で家族集団とは異なった行動様式があり、家族によって与えられた地位の経験ではなく、自発的参加によって獲得された地位の経験によって、自らの努力により成員性を獲得しなければならない集団である。すなわち、家族における縦の関係ではなく、同等な仲間の自由な横の関係において社会化が経験され、個別主義の枠を出ての生活によって社会化は深化されるのである。こうした仲間集団は交友関係として協調しながら、相互に交渉し合う場であって、成員にとっては両親同様またはそれ以上の強い影響力をもっている。しかし、その行動規範は必ずしも確立されているわけではないから、親の規範（価値）が強制された場合は、家を離れて他に生活の場を求めようとする家出現象や心理的不安定が反社会集団への参加の要因ともなりかねない。

一般に社会化の過程においては、家族や両親が成人社会の規範を伝達する当事者として大きな力をもっているといわれるが、社会の価値体系や生活形態の変貌の影響を受けて、封建的家族と民主的家族とが共存する現代社会の家族の間には、古い価値体系と新しい価値体系の対立や相剋があり「あたらしい価値体系に子どもを適應させることが望ましいとは知りながらも、親はながく培われた旧意識のために、これに適應することをためら



う。そこに、あたらしい時代を呼吸する子どもとのあいだに葛藤が起り、しばしば子どもを非行や犯罪に駆り立てる。<sup>10)</sup>」のである。このように仲間集団は、家族と学校との中間領域に形成され、成人文化から独立し拒否しつつ社会化がなされるのであるが、そこでは親や教師に代って仲間同志による社会化の機能が演ぜられ、社会の動きマス・コミからの選択によって自ら作った文化を行動の基準とするのである。仲間集団においては「人は自己の内面的価値観によって行動するよりも、世の中の動きや仲間の意向を敏感にとらえることによって行動するようになる。仲間から独立することなく、仲間とうまくやってゆくことがなによりたいせつで、仲間の承認や人気を求めて、そのような方向に自分を変えてゆく技術を身につける必要にせまられる。<sup>11)</sup>」この点についてリースマンのいう他者志向型の特殊な社会化機能には注目すべきものがある。家族においては、集団構造は垂直的で、社会化は社会的・伝統的に正当化されたものが権威によって下降する傾向があるが、仲間集団においては、水平的な構造をもつ。この仲間集団に対する同調への志向は、しばしば家族のそれを凌駕するほどに強いともいわれている。こうした独特な仲間文化を青少年文化、青年文化、学生文化と拡大して考えた場合、確かにそこには社会化機能をもった下位文化が発現することが認められるが、それがおとな社会へのプロテストとなって現われる場合がある。非行下位文化、反体制的価値体系などは、かれらの欲求満足や問題解決のための単なる手段として利用されるだけの文化でしかないのであるが、青年の対抗イデオロギー、反文化的行動は、正常な社会化における文化価値（欲求充足・社会統制）のパーソナリティへの内面化について、学校文化との関連において検討されなければならない重要な問題である。

iii) 学級集団。 産業革命以後の産業労働者の形成、強力な近代国家の成立に伴うナショナリズムからの国家意識の形成などの時代的要請や文化財の伝達機能を果たすための必要上から、教育の専門機関として学校は

発生したのであるが、文化の発展に伴う組織的教育への要求は、ますます増大し、ヒューマニズムの成長による人間育成への熱意の高まりや民主主義的自覚による普遍的教育への要望により、しかも経済の発展による市民生活の閑暇の増大、国家財政の伸展など種々な要望によって学校制度は世界的に拡充されるようになった。学校の集団生活のもつ教育的価値が高く評価され、主知主義的な教育目標よりも、よき公民の育成のために積極的に利用しようとする学校の社会化が叫ばれるようになったのである。従って学校は特定の個人や集団の利益のために存在するものでなく、すべての人びと、あらゆる階級のためのものであり、社会とともに生きる機関となり、社会化のエージェントとなったわけである。

現代の学校教育は、学級を単位として行なわれている。その学級集団の特徴は、目的志向的な集団であると同時に、直接的・恒常的・情緒的な対面集団であり、共感的な交渉、関係の親密性から第一次的集団としての性格をもっている。しかし、学級における社会化の特質は「社会化によって内在化が期待されている文化は、普遍的原理ないし国家的原理によって構成されており下位文化（sub-culture）は意図的に排除されている。<sup>12)</sup>」といわれている。しかし、それは理念的構想であって、学級集団を取捲く外部的諸条件としての学校の文化、家庭の文化、地域の文化、マス・コミの文化などの現実的な影響を無視することはできない。また、児童・生徒の心理的環境の統合的部分である教師のリーダーシップの型やコミュニケーションの型が学級集団の方向づけを決定するであろうし、同輩集団との関係をも等閑視することもできないのである。ましてや教師の指導的態度が管理的・統制的であるか、適応主義的であるか、科学的・組織的な方法によって、現実社会の矛盾を打破してゆくように子どもを価値づける集団主義的であるかは、学級における社会化の普遍妥当性と撞着する危険性も孕んでいる。これをどうするかは教育社会学上の大きな課題である。ともあれ、学級における社会化で、内在化の意図されているものは、認知的文

化（科学・芸術・技術）と、道徳的文化（行動様式・態度・価値）である。家族集団における社会化は、主として道徳的文化の内面化であったが、学級（学校）での社会化は、両者の平行とその深化を求めている。それは文明社会の独特な文化構造からの要請であるからである。

未開社会の文化は極めて単純であり、社会規範は単一である。しかも若い世代の社会化にたずさわるエージェンシーが固定化しており、家族・同輩・地域社会は、伝統的・確定的な文化を若い世代に内面化すればよいのである。文明社会から観れば、認知的文化の必要性もなく、極めて初歩的・基本的な道徳的文化で事足りるわけである。ところが現代文明社会は、高度に蓄積された認知文化と単一でない規範や行動様式をその特徴としている。しかも社会変化のテンポは速く、その動揺の幅も大きいために、社会化のエージェンシーは極めて不確定であり不明確である。特に「青年の社会化過程がいかなる形で展開されるかは、その社会の文化構造・社会構造と密接に関連し合っている。また社会化の一つの機関としての学校も、こうした状況のなかで、なんらかの価値選択をせまられており、その価値選択のありかたによって、教育の機能も変化して行く。<sup>13)</sup>」といわれている。こうした客観的情勢をふまえて、学級における社会化について考察してみよう。

iii)・a 認知的文化。 認知文化(文化遺産)は、人間が自然的・社会的環境に適応し、その隷属から解放される過程において継承されてきた経験の所産であって、それはまた、社会的価値の源泉ともいえるべきものである。「学校においては、この認知的文化は、教科課程として構成され、教科課程は領域的特性にもとづいて、さらに各教科という形式に分割されている。子どもたちは、教科として分割組織された認知的文化を、学級の中での教師の授業を通して内在化していく。<sup>14)</sup>」のであるが、これによって科学的・芸術的認知能力が形成され「より確かな行動や態度がとれるような性格をも形成するのである。すなわち学級は認識を高めることを通して、

行動様式・態度・価値信念体系をも質的に高めていく機能を持っているわけである。<sup>15)</sup>」ところが、事実判断が価値判断に影響すると同時に、それとは逆に、価値判断が事実判断をゆがめることがあるように、認知のあり方が行動や態度を歪曲する場合がある。つまり問題状況の認知と、それへの対応は、子どもの基本的性格構造によって異なるものであることは重視しなければならないことで、学校教育上緊迫せる一大課題である。一例をあげると、太郎さんが、教室へ入ったら、友だちが2・3人集まって、小さな声で話をしていました。

- ① 太郎さんはどうしたでしょうか。
- ② なぜ太郎さんは、そうしたでしょうか。
- ③ 太郎さんは、その時どうかんじたでしょうか。

これは一つの問題状況とそれへの対応を手がかりにして子どもの基本的性格構造をさぐろうとしている問題である。このテストを使用した、少年院に収容されている子どもと、公立の中学校の中学生の性格特徴の比較研究をした報告書「岡山県青少年対策室、1970」<sup>16)</sup>があるが、それには次のように報告されている。少年院の子どもの場合は、`友だちが、2・3人集まって、小さな声で話をしていた、状況を、`自分の悪口をいっている、と関係妄想的にひがんで受けとり、そのためひどく興奮して、`友だちの背中をドスでグサリとつきさす、行動に出るものが多い。つまり、`悪口をいっている、という関係妄想的な状況認知が、攻撃的な狂暴な態度を生み出しているのである。つまり認知のあり方が行動・態度を規定しているわけである。ところが公立中学生の場合は`何か面白い話をしているにちがいない、状況と認知するものだから`グループの仲間入りして、楽しく話す、というきわめて平静な態度を生み出しているわけである。この例は同一問題状況に対して、相反する態度をとっているわけであるが、態度決定が認知に強く規定づけられ、認知に深く依拠していることがわかる。だから「人間の行動様式・態度・価値信念体系を、より質の高いものに高め

ていくためには、認知のしかたや態度能力を、より科学的・芸術的なものに高めていかなければならない。<sup>17)</sup>」ところが従来の「日本の教育の目的はその感情の訓練を通して国家のために身を捧げ、且つその獲得した知識によって国家に役立つところの臣民を生み出すことに他ならない。」<sup>18)</sup>と批判されたことは勿論戦前の教育思潮であったのであるけれども、今日の民主的教育においても反省しなければならない点は非常に多い。今日における我国の教育における社会化による認知的文化の内面化においては、まずなによりも客観的实在を正しく反映した認識内容としての知識を問題としなければなるまい。その知識の根源は認識である。少年院の少年の行動は独断であり空想であり知識ではない。論理的に組織化され体系化された認識内容でないから科学的でもない。

現在日本の社会科教育において、感性的認識より理性的認識への移行について努力がなされ、主観的認識・相対的認識（関連的認識・異同的認識）・構造的認識へと子どもの認識段階が社会化機関（社会科ばかりでなく他の教科においても）として取上げられるようになったことは、教育社会学の研究成果として喜ばしいことであるが、それにしても認知的社会化の本質は、認識を高めることによって、態度・価値信念体系を高めることであるという基本的理念が学習過程においても指導過程においても、より徹底されなければならないであろう。「学校での学習は、生活過程における経験や行動を通しての人間の形成をより積極的高次のものにする、すなわち社会的および自然的環境に客観的に存在する科学的概念や法則の体系を、それらの対象に即して思考方法や課題の技術を操作することによって、主体的に獲得する能力を発達させることを主眼とすべきである。」<sup>19)</sup>とはいっても激動する社会変動の中で、恣意的な政治的イデオロギーに基づく非科学性・非社会性によって体制的侵犯を受けつつある今日の状況下において、社会化による価値の内面化を具体的にどうするかは、教育の危機の根源的要因となっているのではなかろうか。

iii)・b 道德的社会化。 道德という語は極めて価値志向的・倫理学的用語であって、人間としてのあり方、生き方を示すために用いられ、人生全般に関する理想に基づいて自分の行動を律していくことと一般的に考えられている。従って「普通、道德といえは人間が徳を修めることであるといわれている。この場合、徳 (virtues) とは人間らしくなる体得された特性を意味している。<sup>20)</sup>」のであるが、E・デュルケムによれば「道德の目的は、社会を対象とするところのものであり、道德的行為とは集合的利益のためにふるまうことであり、道德性は個人の集団への愛着を前提としている。どんなものであれ、行為者にとって純粹に個人的目的を追求する行為は、道德的価値をもたない。<sup>21)</sup>」という。このように、道德概念に関しては、道德行為者の個人的な品性の形成に力点を置く立場と道德的行為の社会性に重点を置く観方がある。「道德的社会化とは、個人 (individual) の道德性の社会的・文化的生成の過程である。<sup>22)</sup>」ともいわれる。さて学級における認知的文化の社会化は、意図的・計画的・教育的であってその効率を高めることができるが、「道德的文化は、意図的・計画的に直接学習させることは不可能である。集団の日常生活に参加させ、日常生活に附随する規制力 (framing forces) の力をかりなければ、内在化し得ないものなのである。<sup>23)</sup>」とされている。学級は認知的文化の内在化の機関であると同時に、道德的文化の機能を果たす場でもなければならない。幼児教育の社会保育において、「園内において、集団生活を経験させ、喜んでこれに参加する態度と協同・自主及び自律の精神の芽生えを養うこと。幼児心性の本質としては、もともと自己中心主義 (Ego-centrism) の時期に属するものではあるが、しかし彼らは社会的存在として成長していくのであり社会的な相互交渉の中で初めてその個性の伸長発達が可能である。<sup>24)</sup>」とされている。

道德性発達の方は、他律から自律への線上に進められる。他律は行動が他によって支配されることであるが、自律は自らが支配することであ

る。幼児の道徳性は周囲の規制力によって育ってゆくものであるから、この時点における道徳の発達段階は他律道徳であり、周囲の権威に依存する権威道徳であるといわれている。さて、学級における道徳的社会化は、集団生活、集団行動を通して行なわれる。すなわち生活に参加し、生活を共にすることによって果たされるのである。つまり「道徳的社会化は、平行作用の原理にもとづいて、おこなわれるものであって、認知的文化の場合のように科学・芸術・技術の体系を体系の順序性に即して教えるという方向をとらない。ただ異っているのは学級集団の道徳的社会化は平行作用の原理を意図的にもちいて道徳的能力を形成しようとしていることである。」<sup>25)</sup>以上学級における認知的文化及び道徳的文化について概観してきたのであるが、現時における社会的・経済的・教育的体制は、成人社会が要求するパーソナリティの育成を本質とすべき学級の社会化が、違った方向づけがなされているように思われる。すなわち学級は業績達成のための闘争の場であり、将来有効な社会的地位を求めめるための進学の基盤とされ、「文化を内在化して自己の可能性の伸長によるこびを感じて学習するというよりは、仲間に打ち勝ちたいために、あるいは仲間に負けたくないためにする課業だということになる。」<sup>26)</sup>この点については前出のリースマンの同輩説とは全く異なった学級社会として顕在化し、その矛盾が露呈されているのが現況である。それは自由と競争を原理とする資本主義社会体制が学校教育をして競争主義化しているからである。その結果は「公教育は、文化をパーソナリティに内在化させることによって、子どもの可能性を全面的に発達させることなくして、社会的上昇移動する場合の社会的エレベーター、社会的ハシゴ (social ladder) としか意識できなくさせている。」<sup>27)</sup>と酷評されるのも当然である。

### 3・2 公教育と社会

文化が人間特有のものであり、文化のなかにあって個人はそれを内面化し、人間として形成されるという事実は疑いないが、文化概念の多義性が

らして、公教育はそれをどう取入れ、いかに消化させるかは、極めて把握しにくい問題である。「60年代後半以降、先進資本主義諸国で勃発した『学生反乱』、大学紛争、あるいは青年文化 (youth culture)、対抗文化 (counter culture) 等々の一連の問題群は、現代文明そのものに対する鋭い問題提起でもあった。<sup>28)</sup>」このことについて考えられることは、敗戦直後の教育の欠陥を指摘しなければならないと思う。ボッサードおよびボルは、現代民主主義と子どもの項において「民主主義が生れ、それが支配的にならなかったとすれば、この国の子どもの地位は今日どんなものであったろうか、推測してみるのもおそろしい。<sup>29)</sup>」このおそろしい事実が60年代後半における青年社会の混乱となって現象されたのであると考えるのは無理であろうか。「民主主義の作用の最も分りやすい例は、政治の分野に見出される。政治上の民主主義は、子どもの地位に対して、直接でしかも即時の効果を及ぼしてきた。というのは、その基礎的教育は、個人を発展の究極の単位にすることになっているからである。子どもの解放、家長制の崩壊、父権の衰退、母親の地位の変化などは、氏族とか家族ではなくて個人を認める政治上の民主主義からの当然の結果である。<sup>30)</sup>」基礎的教育が個人を発展の究極の単位とするものであるならば、われわれは、学校文化について深刻に考慮しなければなるまい。

学校集団は一種の社会体系としての文化をもち、その伝達機関として成立しているわけであるが「学校文化は、なによりも社会の要請にもとづく文化である。それはもっぱら学校が文化の伝達機関であることによってわかる。学校はまさしく社会生活に必要な文化の集積所である。おそらく外社会の文化なしには、学校は教育内容のみならず、教育方法をももつことがないであろう。<sup>31)</sup>」古くから学校教育は、その方法のうえで教授と訓練に大別されてきたが、一定の文化内容を媒介として間接に生徒を形成する教授と、これに対し教師が生徒を直接に形成する作用としての訓練とは、内面的な強い関連性が維持されなければならない。しかも、教育内容とな



る外社会の文化は、変容なくして学校文化とはなり得ないものであり、教育の創造的機能によって「外社会のなまの文化や偽りの文化はさしあたって取りのぞかれる。<sup>32)</sup>」のでなければならず、いわば「文化の精練所」としての社会的役割を果すべきものである。ここにおいて「教室は単なる教授のための場ではなくて、市民性育成のための実験室となり、教師は教科の指導者ではなくして生徒の指導者となる。<sup>33)</sup>」のでなければならない。社会体系を中核として、文化のパーソナリティへの内面化の媒体となる「社会化」の問題がここから抬頭してくると思われる。

それは単に教育上の問題であるばかりでなく、政治革命、社会革命、文化革命などそれぞれ固有の問題性と、それらの相互連関の問題でもあるが究極的には、より深いところでの社会における人間関係の在り方そのものを原理的レベルで追及し、それを貫く価値観の転換がなされなければならないであろう。現代ほど日本人の「心」が世代によって対立している時代はない。戦前派は教育勅語の徳目を絶対中心としての教育を受け、はっきりとした人間像が打ち立てられ、理想の人間像が具体的に示されていた。

「戦後の教育を受けた世代は、戦前の教育を受けた世代が修身ないし国史を中心として教育されていたのに対して、社会科を中心として教育されているところに大きな相異がある。しかも社会科は、アメリカの「ソシアル・スタディーズ」がよき社会人の育成を目ざして行なわれたのに対して、日本の場合には、それが知識的なものに終ってしまって、社会を客観的に分析し、批判することはしても、これを自己の内面的なものとの結びつきにおいて、実践となって現われる点が乏しかった。<sup>34)</sup>」しかも独創性・創造性のない〇×式試験による受験戦争やマス・コミと結びついた商業主義によって禍いされている。このような現在の日本の教育の改善を叫ぶ人は極めて多い。「教育は激しい勢いで社会と世界が変わっていく時代のなかで、いようなしに人間の変革の可能性にかかわることを意識する。科学・技術の発展と生産力の増大にともなって、人間の能力の開発は、人類と国民にと

って、どんな意味をもっているのか、教育はどういう条件のもとで、本来的に教育としてありうるのか、という問題を私たちは背負わされているとい<sup>35)</sup>ってもよい。」

若い世代が一定の価値観を身につけ、一定の行動様式を学び、知識と技術を習得する教育の過程は、一定の社会的状況の中で展開され、政治・経済・文化などの他の社会的活動領域と密接に関連しあいながら展開されるものである。アドルフ・ポルトマンは「人間は一種の生理的早産児だ。<sup>36)</sup>」<sup>36)</sup>といている。生物的・非社会的存在である子どもが、行動様式・規範・文化などと接触しながら、その社会の要求するそれらを内面化することによって、社会的存在へと転化する過程、すなわち社会化の問題は、社会心理学・文化人類学・心理学・社会学などが交錯する境界領域となっている。従って社会化の過程に関する分析の視点は多いが、教育社会学の観点からの重要なテーマは、①文化構造の複雑化、価値・規範の多元性をどのように社会化の過程に関連づけるか。②社会化における家族・同輩集団・学校・地域・マスコミの機能の追及。③社会化過程における段階論。などである。

拙稿においては、②の前三者とくに学級での社会化の問題点を2・3取上げたが機を得て、地域社会における社会化、マス・コミの社会化への役割、教師の指導過程における社会化過程などの問題を取上げたいと思っている。

- 注 1) T. Parsons and R. F. Boles "Family" 1955 橋爪貞雄訳「核家族と子どもの社会化」p. 62.
- 2) H. S. Bossatd and E. S. Boll "The social development of the child." p. 336.
- 3) 馬場四郎編「教育社会学」p. 26, 学文社。
- 4) 同上 p. 28
- 5) 社会学講座第10巻「教育社会学」p. 136, 東京大学出版会
- 6) 日本教育社会学会編「教育社会学の展開」p. 49, 東洋館出版社。
- 7) D. Riesman, 加藤秀俊訳「孤独な群衆」p. 39, みすず書房。

- 8) 同上 p. 60.
- 9) 現代社会心理学第6巻「文化の心理」 p. 59. 中山書店
- 10) 清水義弘「教育社会学」 p. 79, 東京大学出版会。
- 11) 馬場四郎編「教育社会学」 p. 66, 学文社。
- 12) 社会学講座第10巻「教育社会学」 p. 136, 東京大学出版会。
- 13) 綿貫・松原「社会学研究」 p. 264, 東京大学出版会。
- 14) 社会学講座第10巻「教育社会学」 p. 139, 東京大学出版会。
- 15) 同上 p. 140.
- 16) 同上 p. 140—150参照。
- 17) 同上 p. 141.
- 18) B. A. W. Russel, 堀秀彦訳「教育論」 p. 43, 角川書店。
- 19) 現代教科教育学体系第10巻「価値と道德」 p. 141.
- 20) 前出「教育社会学の展開」 p. 30.
- 21) 麻生誠, 山村健訳「道德教育論」第1巻, p. 95, 明治図書。
- 22) 前出「教育社会学の展開」 p. 34.
- 23) 前出「社会学講座」 p. 138.
- 24) 荘司雅子監修「現代幼児教育原理」 p. 75, 垂紀書房。
- 25) 前出「社会学講座」 p. 142.
- 26) 同上 p. 146.
- 27) 同上 p. 149.
- 28) 講座「哲学」第3巻「人間の哲学」 p. 205, 東京大学出版会。
- 29) 前出 Bossard and Boll p. 526.
- 30) 同上 p. 527.
- 31) 前出 清水義弘「教育社会学」 p. 100.
- 32) 同上 p. 100.
- 33) 細谷俊夫「教育方法」 p. 91, 岩波書店。
- 34) 唐沢富太郎「現代教育の課題」 p. 274, 勁草書房。
- 35) 現代教育学第3巻「教育学概論」 p. 341, 岩波書店。
- 36) A. Portman, 高木正孝訳「人間はどこまで動物か」 p. 60, 岩波書店。