

学校教育の社会的機能再検討 —社会化概念を手掛りに—

加藤 潤

A Rethink about the Social Function of Schooling.
— An Approach from the Conception of Socialization —

Jun KATO

「フランスでも自然主義小説が爛熟に達した時に、私小説の運動があらわれた。バレスがそうであり、つづくジイドもプルウストもそうである。彼らが各自遂にいかなる頂に達したとしても、その創作の動因には、同じ憧憬、つまり十九世紀自然主義思想の重圧のために形式化した人間性を再建しようとする焦燥があった。彼がこの仕事のために、「私」を研究して誤らなかったのは、彼らの「私」がその時既に充分に社会化した「私」だったからである。」

(小林秀雄「私小説論」より)

序

初期における小林特有の批評眼は常に、文学者が自明のものとして了解し、依拠している既成概念を根底から疑うという手法をとり、そこに、あたかも虚をついたかのような新たな解釈を提示する。いわば、文学を言語表現の世界に閉じ込めたまま解釈することを否定し、作品と作者が価値を付与される社会的文脈の中で、文学作品と文学党派を相対化するという社会学的作業に彼の独自性があるといえるだろう。

彼の社会学的方法論もさることながら、先の引用の中に見られる「社会化」という概念が、昭和10年に文芸批評家によって使われていることは驚きでさえある。なぜなら、今まさに我々が検討しようとしている個人と社会とを統合するプロセスとしての「社会化」概念を、ほぼ社会学的定義に近い意味で、しかも文学という法則定立化になじまない領域で使用しているからである。

はじめに小林秀雄の「私小説論」を引用したのは、彼の視点が本論を進めていく手掛かりを与えてくれるのではないかと考えたからである。本論の目的とは次の二点にある。

1：これまで「社会化」という言葉の概念を日本の社会文化風土に照らして検討する試みがなされてきたのは、我が国と西欧との自我の在り方もしくは個人の集団への帰属意識の相違といった行動レベルからであった。しかし、本論では「社会化」という言葉に着目し、その解釈が我が国でいつどのようにして世論レベルに浸透していったのかを再確認してみたい。

2：さらに、これまでなされていなかった視点として、この「社会化」なる言葉を学校教育の機能として捉え、我が国の学校教育の特質を明らかにしてみるつもりである。とりわけ、現代

の学校教育制度¹⁾が陥っている機能的拡散現象を理解するための有力なロジックとして本論を展開していきたい。

1：「社会化」概念再考の視点

社会化をめぐる議論は大きくいえば、社会秩序を維持するために個人のパーソナリティに当該の文化、価値を内面化するという統合的側面を重視する立場と、個人が所属する階層の下位文化になじませるという意味で選抜的側面を重視する立場との論争のように思われる。いい換えれば、社会という抽象的な概念を客観的事実として存在する「力」と見なす「社会的実体論」と、個人の欲望と意志を代弁する集合概念としての階層がハイエラーヒカルな構造を成しているのが社会であると見なす「社会的名目論」との議論であると、腑分けすることができる。

しかしながら、いずれにせよ、従来の枠組みでは社会化の主体（ソーシャライザー）と社会化される側（ソーシャライジー）は変化しない恒常的な行為主体として捉えられていた²⁾。すなわち、社会化のプロセス分析に主眼が置かれたことから、社会変動にともなう社会化主体と被社会化主体の変化を見逃していたのである。そこで、社会化概念について新たに二つの検討課題が生じることになる。ひとつは、社会化する側にせよされる側にせよ、行為主体としての人々の役割の在り方が変化していることを分析の視野にいれることである（「搖ぎ」と「拡散」³⁾）。たとえば、家族の構造が変化することによりそれぞれの役割も変化し、一部が外部化されることになれば、当然家族内での相互行為（親子関係、兄弟関係等）は多様化、ある時は消滅することになる。また、家庭内にマスメディアが浸透することによって、従来の近代的核家族に加えてメディアという行為者（たとえば、「重要な他者としてのT V」（BUCH, 1985））が出現し、子供の社会化に何らかの役割を果たすようになっているのは、疑いのない現実なのである。もうひとつの視野とは、社会化とは個人が一生を通じてほどこされる過程（社会変動への自己適応過程もしくは学習過程とみなせる）と考え、さまざまなライフ・サイクルにおける社会化を考える必要があるという視点である（青井, 1976, 1989）。つまり、人は初期の認知的社会化、職業的社会化を経て、最終的には死を迎えるための脱社会化へと、一生を社会化されながら終えるのである。さらにいえば、異文化接触にともなう自己の再社会化（帰国子女、国際結婚等）も時には必要とされる⁴⁾。そうなると、個々人おのおのがいかなるライフ・コースをたどるかによって、個別化された社会化のパターンを設定しなければならなくなるだろう。

これら二つの新たなる視野に加えて、さらに文化人類学の領域から提起された課題として、社会化のプロセスを文化的相対主義の立場で見直すという作業が必要に思われる。もちろん、ベネディクト（1946）以来、文化的相違が家族関係としつけのパターンに及ぼす影響に関する分析は枚挙にいとまない。また、社会心理学的視点から、日本人の自我の希薄性を指摘することにより、我が国独特の人間関係を説明する試みも数多くなされている（南, 1983, 浜口, 1988）⁵⁾。こうした文化的相対主義は比較教育学の領域に導入され、学校教育の内容と構造を国際比較する試みもなされつつある。

ところで、「社会化」をめぐる議論の系譜を学校教育の機能再検討という観点からみると、ひとつつの示唆がえられる。それは、これまで学校教育が独自の、先駆的ともいえる価値の内在する聖域とみなされてきた（またはそうみなそうとしてきた）ことへの反省である。本論の目的もまた、これまで相対化を免れてきた学校教育の機能について再考することにあるのだが、その際に考察の視角として、我が国の思想風土の中で個人 v s 社会という二分法的な概念操作が

ほんとうに定着していたのだろうかという問い合わせを投げかけてみたい。そこから、個人と社会とを統合する社会化機能を担っている学校教育の社会的機能についての特徴を解明する作業へと進んでいきたい。

2：学校教育の制度的従属性

いま、学校教育の役割と目的が曖昧になりつつあり、そのことが現代の教師の規範的より所をひよわなものにし、ひいては彼らの行動様式を不安定にしていたり、生徒のアイデンティティを拡散させていたりする。いわば、教育の価値的合意（役割と目的）が根無し状態になっているところに、教育にまつわるさまざまな問題の根が潜んでいるのではないだろうか（加藤, 1991(a)）。この背景にはもちろん、遠近さまざまな要因が横たわっている。たとえば、学校教育という制度が、社会構造の中で他の産業セクターと有機的連関を失い、硬直化し、イレリバント（無関連）な状態に陥っていると、官僚制、制度化の弊害を指摘することはたやすい。また、教育のミクロ場面（教室）に目を落としてみると、そこには、映像型の消費文化には馴染んでいるが、学校が要求する文字型の識字文化には違和感をもつ生徒がおり、他方、伝統的な学校の規範性を現代社会に照らし合わせて見直すことに抵抗を持つ教師集団があり、その間の文化的差異が教育を困難にしていると分析する葛藤論者も少なくない。

こうした学校教育の状況に対して、ここでは、直接的かつ対症療法的なアプローチを離れ、「教育」という行為をより大きな「文化的枠組」でもって規定している「社会的風土」(social climate)ともすべき視点から問い直してみたい。というのは、我が国の学校教育（公教育）はその成立以来、教育の社会的機能についての思想的基盤を欠いたまま、状況依存的(dependent)にさまざまな価値を担ってきたという経緯があるからである。しかも、どうやらこの「機能的不明確性」は学校教育の「制度的脆弱性」となり、先に述べた「教育のアインティティ拡散」を生み出しているように思えてならないのである。

いま学校教育の「制度的脆弱性」といったが、実はほんらい学校教育が社会の制度体系からみて極めて「従属的」であるということは機能主義者たちの主張するところであり、それは否定できない。なぜなら、E. デュルケム(1976)もいうように、近代の公教育とは、社会統合を維持するするために子供たちを組織的に社会化する機関(agency)として機能し、拡大してきたからであるし、T. パーソンズ(1973)の構造一機能主義的な説明でも、学校はあくまでも産業社会のエートスを個人に内面化するというイデオロギー的側面をもっているからである。すなわち、階層にせよ下位文化にせよ、外部から「委託」された価値を伝達するエージェントである限りにおいては、学校教育はあくまで「伝達装置」なのである。この点に関しては、機能主義者より個人の主体性を重視したデューイの教育観でも同じことがいえる。たとえば、彼がいだいていた学校教育についてのイメージはつぎのようなものであった。

「社会が自らのためになしとげた一切のものは、学校のはたらきをとおして、あげてその未来の成員の手にゆだねられる。社会は、自らにかんするすべてのよりよき思想をこのようにして未来の自己にひらくかれてはいる新たな可能性をとおして実現しようと望む。まさにここにおいて個人的見地と社会的見地とが統一される⁶⁾。」

もちろん、彼らの主張の背景になっている「よりよき思想」とは、ヨーロッパ的な啓蒙主義

であったり、共和主義的伝統 (republican tradition) であったりする⁷⁾。ただ、学校という「場」を通過することによって、個人の内面に社会が棲み始め、個人は全面的な主観から間主観へとその自我を変容させていくべきだという点については暗黙の合意があり、そこに、社会化という概念が学校教育と不可分になっている理由があるのである。もう少し概念化すれば、個人と社会という二項図式が成立する思想的土壌があるからこそ、その二点の媒介となるべきエージェントとしての学校が機能的に位置付けられるのではないだろうか。

さて、問題に立ち戻って、我が国の学校教育をいまの議論に照らしてみよう。まず、ひとつの仮説として、「我が国の学校教育拡大過程においては、[こどもたちを社会化する] という教育役割についての合意された定義が欠如したまま、教育思想が恣意的に輸入され、そのことが制度としての学校教育を脆弱にした」といっておこう。

もし、この仮説に立つとすると、我が国の中学校教育の制度的従属性がかなりクリアに逆照射できる。つまり、教育が社会的利害を超えた価値をもつという社会的合意が成立している場合、当然のことながら政治・経済といった他の制度が標榜する目的や価値からの影響を比較的受けにくいのである。ただし、この超利害的価値とて普遍的なものであるはずではなく、その合意が崩れることにより学校教育の正統性は危機にさらされるのだが、少なくとも、それまでは自立的かつ持続的な制度として社会に存続しうることは論理的に明らかだろう。

しかしながら、現代の学校教育は他の制度に対して従属的であるという意味での機能連関をまでも失いつつあるといわなければならない。ふりかえってみれば、明治以降後発国として、学校教育拡大を産業化とマンパワーの説明変数にしてきた我が国の近代史においては、人的資源の効率的配分と国民統合が、さらに戦後の教育爆発期においては、均等な教育機会の提供とメリットクラティックな原理に基づいた社会移動の保証、その延長上に目指した平等社会の実現が、学校教育の目的を方向づけてきた。こうした状況の中で、一方では、国家もしくはエリート階級の意図 (conspiracy) を正当化し、合理化しながらも、ともかく教育はいつか具現化するだろう独自の価値をその内部に想定し、それに帰依することによってアイデンティティを保ってきたのである。

別のいい方をすれば、学校教育が信仰した価値（顯在的機能）と他の制度によって従属的に注入された価値（潜在的機能）とが葛藤を繰り返している限り、教育が弁証法的に発展する可能性を秘めているという楽観的な教育史観は失われないのである。そのかぎりでは、機能的パラダイムもラディカル・パラダイムも教育の存立基盤を形成する材料を与え続けてきたといえる。

ところが、学校教育は産業社会の恩恵と弊害の両方が社会現象として表面化するなかで、機能主義者の期待にも反し、またラディカルな論者の批判対象としても魅力を失ってきたのである。すなわち、学校教育は専門化する産業社会が求めている知識、技術、認知能力を与えておらず、にもかかわらず量的に肥大化した学校教育は社会的機能連関を失いつつあるのである（オーバーエデュケーションの問題）⁷⁾。それまで、労働市場との適切な連接を前提に、その拡大を社会的に支持してきた学校教育は、もはや経済発展に貢献するという一つの価値を放棄しなければならなくなってしまったのである。では、政治的課題（ある時は政治的レトリック）として教育改革と拡大の動因となってきた「平等社会の実現」というゴールはどうであろうか。いうまでもなく、学校教育はこの点でも期待を裏切ってきた。つまり、学校教育は出身階層の文化を一層明確に個人に自覚させ、引き続き同じ階層へと配分するスロットマシン（再生産装置）であると主張するブルデュー等文化的再生産論者の仮説はかなり実証的説得力をもつのであ

る。しかしながら、先にも述べたように、階級再生産装置として学校教育を捉える言説は、その機能を逆の極にもっていくことによって平等化へとさらに改革努力すべきであるというイデオロギーが含まれている場合が少なくない。だが、そうした近代化イデオロギーを存立基盤にした楽観が、いま終えんを迎えるつつある。本論がそう考える理由はつぎのようなものである。

学校教育がシンボリックな機能（地位表象機能）を持つにせよ、階層文化への社会化機能を持つにせよ、「地位達成」という観点から現代社会の価値変化の中で見直してみると、ゴール（地位）に到達する経路は複線化の一途を辿っている（銘柄大学では出世できない）。さらにそのゴールでさえ「立身出世」や「欲望充足」といった既存の基準だけでは説明できなくなりつつある。それらの変化を、ライフ・スタイルと価値観の多様化として歓迎するむきもないではないが、翻ってみれば、「平等化」という言葉の定義が拡散し、教育の目的として追及する意味が希薄になってきたということに他ならない。学校教育の社会平等化機能というイデオロギー的価値がどの論者からも魅力を失いつつあるという理由はここにある。

それでは、従属的でさえなくなった学校教育は、いまどのような社会的位置にあるのだろうか、その点を次節で考えてみたい。

3：学校教育の存立基盤としての「社会化」機能

これまで論じてきたことを端的に表現すれば、現代の学校教育がイレリバンシーといわれるほど、その社会的機能を曖昧にし、遊離しているということになる。いわば、合法的正統性に守られながら、他の社会制度への従属的関係が希薄になりつつあるのである。これをもって直截に、制度としての学校教育が「自律性」を獲得しつつあるということはできない。なぜなら、自律性とは、その制度自らが内部論理によってのみ価値（目的）を選択できる主体性を意味するからであり、単に機能連関が断ち切れた状態は「自律的」というよりもむしろ「孤立化」というべきであろう。さらにいえば、遊離した制度は、外部の価値を導入することによって資源を獲得する交換関係さえ失うのだから、遅からず資源不足に直面することになるのである。

いわば、学校教育は従属的に付与されてきた価値を失った空洞化状態のまま、社会制度として異物化してきているのではないだろうか。そこに「学校教育の危機」といわれる様々な現象を貫いている根本的な要因が潜んでいるというのが、本論が前提としている認識である。

こうした危機的状況の中で学校教育が生き残るには二とおりの方向が考えられる。ひとつは、自己完結的な行動原理によって、自足的な全制機関（total institution）として社会から遊離したまま暫定的に生き残るという短期的方法である。しかしながら、この方法で生き残ることができるのは、学校教育が制度的慣性に守られながら正統性を保っている間にすぎない。では、もうひとつの生き残りはいかにしてなしうるのだろうか。いうまでもなくそれは、学校教育が独自の価値と目標を主張し、それが社会的に正当化されうる論理をもつことである。そこでクローズアップされてくるのが「一次的社会化機能」なのである。すなわち、マンパワー養成や職業的・政治的・社会化的エージェントとしての有効性を疑われつつある学校教育は、これまで学校外（地域と家庭）が担っていた一次的社会化機能を、それらが機能低下しつつある状況を補完するかのように、いっそう期待されるようになってきたと考えられる⁹⁾。初等教育から高等教育段階にまで、人格形成という名の下に「しつけ」が、それも「統制」と明確な論理によって区別されないまま求められている現状はそのことを物語ってはいないだろうか。換言すれば、自己完結的制度として社会から遊離した学校教育が内部に抱える「統制」という問題と社会が

期待する「しつけ」機能とが、互いに全く異なる論理から生まれているにも拘らず、奇妙な「共生」を見せていているのである。そうして、近代の一時期標榜していた「人格形成機関」「人材養成・配分機関」としての学校が、若者を時間的、空間的にストックしておく「収容機関」としての学校にとってかわられようとしているのである。

さて、それでは、学校教育は一次的社会化機能を全面的に担うことによって、社会の役割期待に応え、社会的機能連関を回復することができるのであろうか。この点について、本論は一つの疑問を投げかけたい。それは、我が国の文化的風土に照らし合わせた場合、これまで、子供たちを組織的かつ公的に「社会化する」という社会的定義が思想的に未成立なまま、イエやムラが私的な統制を行ってきたというのが、我が国の「しつけ」の在り方ではなかったか、その点なのである。つまり、社会化の文化的主体が中産階級市民文化であろうが、資本主義的エートスであろうが、客観的事実としての「社会」が存在し、それが、家庭、学校といった場をエージェンシーとして子供たちの認知構造に内面化されるといった、いわば「社会と個人」との関係を定義する思想的基盤が、近代化の過程で我が国に確立されていたのだろうかという、疑議なのである。この問いに答えるには、先に、「社会化」概念の理論的レビューにおいても触れたように、まずもって、「社会化」という概念が我が国近代においてどのように受け取られてきたのかを解明しなければならない。その作業をへてはじめて、現代の学校教育の機能的危機に対する生き残り策として「一次的社会化」が必然性を持つかどうかを議論できるのである。

そこで、以下では、我が国近代において、「社会化」という言葉がどのように認識されてきたのか、その点についての概観を試みてみたい。

4：「社会化」概念の登場

明治後期から大正期にかけて、「社会化」という言葉が我が国のジャーナリズムを賑あわせたことがあった。明治初年以来、近代日本で初めて「社会化」という概念が萌芽したといえる。現代の社会学では欠くことのできない分析概念である「社会化」という言葉がこの時期に世論に登場しているということは、特記しておくべきだろう。というのも、実は当時、この「社会化」という言葉は社会学のテクニカル・タームとしても、定着していなかったと考えられるからである¹⁰⁾。

この、「流行」ともいえる「社会化」なる言葉がどのような文脈で使用されていたのか、ジャーナリスト長谷川如是閑の目に映った認識をまず紹介しておこう。

「近来「社会化」といふ言葉があらゆる方面に使用されて、政治の社会化、法律の社会化、教育の社会化、文芸の社会化、宗教の社会化、資本の社会化、土地の社会化、鉄道の社会化、牛肉の社会化、食パンの社会化、・・・といふような文字が、日々の新聞紙に現はれていないことはなく、之までは「国家化」とでも呼び相な人までが、口を揃えて「社会化」を唱へている¹¹⁾。」

彼の解釈は当然のことながら、当時の論壇における認識を下地にしていることから、分析概念としての「社会化」ではなく、ジャーナリズム用語といった程度のものである。しかし、それがゆえに、先の引用と現在の社会学的概念とを対比させてみると、当時の社会認識がよくわかる。まず確認しておくと、現在社会学の領域で使用される場合の「社会化」とは、大まかに

次のような二つの意味が含まれる。

1：個人がさまざまな他者との相互作用を通じて、社会規範さらに広く文化を内面化し、社会的存在へ変容していく過程。

2：生産手段や生産関係への社会の指導権を強めて、それらを私的な形態から社会的な形態に変えること。

長谷川が、濫用されていると評した「社会化」とは、あえていえば2)の意味で使われていたのである。しかし、それでもなお意味にズレがあるのは、当時の社会状況のなかで生まれた、象徴的な言葉であることを考えれば理解できるだろう。その社会状況とは、要約すれば、維新以降の国家統合目標では国民を動員できなくなった明治後期のアノミー的状況であったといえる。近代国家としての日本がはじめて、個人と社会（国家との峻別を曖昧にしたまま）を制度の中に統合し共存する方法を模索する段階を迎えたのである。

だが、第一級のジャーナリスト長谷川如是閑をしても、結局「元来社会化とは何を意味するかに至っては、漠然として一向要領を得ない」¹²⁾といわしめるほど、我が国の世論は、厳密な定義を追及するより、言葉を持て遊ぶことに走り、まるで「社会化」節とでもいうような論調を脱することはできなかった。

同じ時期、アカデミズムの中に居た法学研究者の牧野栄一は「法律の社会化」という論文の中で、やはり「社会化」という言葉の出所と定義に言及している。彼によれば「此の語（社会化：筆者）は好んで社会学の用いる所であって、而して又、法律を社会学的に研究する者の屢用いる所である¹³⁾。」しかし、その定義となると「必ずしも精確な一定の意義をもって居るものとは謂ひ得ない¹⁴⁾。」と断言を避けている。たが、この用語が法律的にどのような意味をもつのかという点については、牧野自身の解釈が示されている。彼は社会化という言葉を法律用語でいう「公の秩序、善良の風俗」という意味とほぼ同義に捉えている。つまり、近代国家において社会秩序を維持するには、個人の権利と国家（法律）の統制がどこまで正当化されるのか、その均衡点を模索しているのである。

牧野の論文からは、当時のジャーナリズムにおける用語をさらに分析的にした程度の「社会化」概念がアカデミズムの水準であることが理解できる。この論文の最後で、牧野は再び「社会化」の定義を試みているが、それは冒頭より整理され、社会学的なものになっている。

「個人のと社会との調和と為すも不可なし。又称して権利と義務との合一と為すも不可なし。或は之れを以て法律の道徳化（Ethisierung des Rechts）と称することも出来やう。吾人は、斯の如き点に新しい意義に於ける正義の觀念を看取し、個人を社会に同化せしめんとする此の現象を称して法律の社会化と称するのである¹⁵⁾。」

「社会化」をめぐる、論壇、学界での様々な議論は概ね長谷川と牧野の議論の範囲内で揺れているように思われる。なかでも法学、哲学における「社会化」議論はジャーナリズムの流行にも似た沸騰を呈していた¹⁶⁾。この現象については、本論で扱うゆとりはないので、機を改めて論じてみたい。

それでは、本論の論点である「学校教育の社会化機能」についての議論が、当時の教育界でなされているのだろうか。それをみるために、教育ジャーナリズムの思潮を代表していた「教育時論」を、明治中期から大正中期までレビューしてみたが、「社会化」という言葉を含んだタイトルでは一つの論文、記事も発見できなかった。さらに、関連記事に広げて内容検討して

も、「社会化」議論はなされていない。どうやら、教育界は思弁的にも実践的にも、個人と社会の統合という観点で学校教育の機能を検討していなかったと考えざるをえない。教育世論が議論してきたのは、ヘルバルトに代表される外来の教授法と、教育法令・文教政策と現実との葛藤といった教育政治レベルのイシューなのであった。教育界以外で「社会化」が議論されている最中、当の教育ジャーナリズムがそれに無関心であったことは、いかに教育が自らの目的と価値を外部依存的に設定してきたのかを表しているとはいえないだろうか。

そんな中で、むしろ先に紹介した長谷川如是閑の慧眼がいちはやく「教育の社会化」という用語に着目している。それは次のような文脈の中で使われている。

「良品を要求する審理が、商売人をして自己の不良品を撤退して良品を提供せしめるやうに、今日の教育も、一般の要求に応ずることによって社会化されつつある¹⁷⁾。」

つまり、教育という制度にマーケットメカニズムが浸透することにより、他の社会制度との相互連関を持ち、機能的に社会構造の中に位置付けられる、おおよそこのような意味に使われているといえるだろう。だが、このことは、教育制度を国家機能として位置付ける、いわば「國家化」のことではない。むしろ逆の意味で使われている。したがって、「この社会化を妨げるものは、国家の現状擁護政策である。男子の教育も、漸く社会化しやうとするに至って大学令なるものによって、国家の一層厳重な監督を受けることになり、その社会化を妨げられた」¹⁸⁾ことになるのである。いずれにせよ、ここでいう「社会化」とは、個人と社会規範との相互作用ではなく、あくまで制度自体が社会の中に機能的に定着するというほどの意味が読み取れるにすぎない。

ではいったい、我が国で、「個人」と「社会」という二項概念が精緻化される知的状況はまったく無かったのだろうか。もちろんそうではない。明治後期の論壇・文壇が総動員して没頭したのは、個人主義がいかにして我が国の文化的風土に定着しうるのかという問題であった（加藤, 1991(b)）。しかし、漱石のような比較文化的視点をもった稀な分析者を除くと、大方の論客たちは個人主義をプラス、マイナスの評価側面のみから論じ、個人の自由の謳歌と本能主義に対する罵倒とが入り乱れていたのが論壇の実態であり、個人主義を熟成する市民社会の形成と「社会化」の役割についてまでは論が及ばなかった。

そのなかで、文学の領域で「個の析出」（丸山, 1968）がモチーフになっていく注目すべき時期がある。それは従来から指摘されてきた自然主義小説の台頭時期はもちろんのこと、その後、白権派の本格的活動が始まる大正期にかけて「私小説」と呼ばれる我が国独特のジャンルが成立するまでの時代である。

皮肉なことにも、社会規範という外在律よりむしろ私的世界の価値を重んじ、それを掘下げていった文学の領域で、一方の極である「私」を追及することによって相対的に對極にある「社会」という概念の位置関係がクリアになってきたのである。この辺りを手掛かりに、我が国における「社会化」概念の成熟度を測ってみることがある程度可能かもしれない。本論では、ひとつつの材料として、「社会化」なる言葉を論壇とは異なった意味で使用している、小林秀雄の「私小説論」に一考を加えてみたい。

5：「私小説論」の示唆するもの

日本人の自我構造について、文化人類学者や社会心理学者がその「不確実性」もしくは「主体的個人の欠如」を指摘する以前に、一文学者である小林秀雄は独特の批評眼をもって洞察を加えている。彼の「私小説論」が発表されたのは昭和10年のことである。論壇での「社会化」ブームが終わったこの時期の論を取り上げるのは的外れな印象を与えるかもしれないが、実はこの時期であるからこそ、明治後半から大正にかけての「社会化」論を踏まえた上で、近代日本の精神史についての鳥瞰図を提示できたのである。さらにいえば、彼が批評対象とした「自然主義文学論争」の渦中から離れて、価値中立的に分析する小林の相対化手法があったからこそ、本論で論じている社会化概念の認識を客観的に伝えていていると考えられるのである。

ともあれ、小林の議論を追ってみることにしよう（以下の引用ページはすべて小林（1980）からのものである）。まず、彼が日本人の自我を比較する範型（モデル）として採用したのは、ヨーロッパ、とりわけフランスの自然主義小説に見られる作家の態度であった。この範型に照らし合わせて、我が国で成立した「私小説」に流れる作家態度を浮彫りにしたのである。彼が範型としたヨーロッパ近代小説の底流に流れる思想的原型とはつぎのようなものであった。

「僕がここで言いたいのは、このルッソの氣違いじみた言葉にこそ、近代小説において、はじめて私小説なるものの生れた所以のものがあるという事であって、第一流の私小説「ウェルテル」も「オオベルマン」も「アドルフ」も「懺悔録」も冒頭の叫喚なくしては生まれなかつたのである。」（p.373）

しかし、ルソーにはじまるフランス自然主義小説（私小説）の作家たちが、我が国のそれのように「実生活をしゃぶり尽くした人間の静謐」（p.381）に閉じ籠もることなく、「個」を厳密化する思想へと広がりをもっていったのは、「私」がその時既に充分に社会化した「私」であったからである。（p.375：下線筆者）といふ。

小林がここで使っている「社会化」という言葉は、かつて流行したそれとはかなり異なり、現在の社会学的定義に近いものになっている。彼の次のような叙述からは、小林の抱いていた西欧的「社会化」についてのイメージが伝わってくる。

「ルッソは「懺悔録」でただ己れの実生活を描こうと思ったのでもなければ、ましてこれを巧みに表現しようと苦しんだのでもないのであって、彼を駆り立てたものは、社会における個人というものの持つ意味であり、引いては自然における人間の位置に関する熱烈な思想である。」（p.376：下線筆者）

それに対して、我が国の近代作家たちが「発見」したと思い込んでいた「近代的自我」とは、「洗練された「私」の純化に向かう」（p.380）ことによって得られる境地にすぎない。この境地を突き詰めていくほど、内向していく自我と私生活を「しゃぶり尽くす」ことになり、ついには自我が外部との交流を失い、現実社会からの逸脱か隠棲に至るのは目に見えている。こうした「私化」現象の背景を小林は次のように説明している。

「自然主義文学は輸入されたが、この文学の背景たる実証主義思想を育てるためには、わが国の近代市民社会は狭隘であったのみならず、要らない古い肥料が多すぎたのである。」
(p.376)

敷衍していえば、「個人性と社会性との各々に相対的な量を規定する変換式の如きものの新しい発見が」(p.391) 我が国の自然主義小説家、さらにはかれらを取り巻いていた近代日本の知的土壌には生まれなかったということである。

ところで、小林秀雄の思考様式にはおのずと限界があった。それは、彼の近代化論があくまで、西欧的個人主義を目指して発展していくべきものであり、その意味で日本の自我は発展的に廃棄されるべきものであるという価値観から抜け出すまでには至っていなかったことである。もっとも、日本的自我の在り方を、否定的自我もしくは負のイメージとしての集団主義という概念で捉えずに、積極的に「協同団体主義」(corporativism)として評価する文化的相对主義の立場(浜口, 1988)¹⁹⁾が定着したのが比較的最近のことであるという事実を考慮すれば、小林の議論は当時としての到達点を示していたというべきだろう。

ただ、今一度確認しておきたいのは、独自の文化風土の中に二元論的発展史観としての近代化論を持ち込み、安直な制度輸入を強いられた後発国の宿命が、その後ひとつひとつの制度の内部論理を空洞化し、脆弱なものにしているという本論の仮説のことである。

6：結びにかえて—シングル・セル化する学校教育

これまで本論では、二つの異なる経路を辿るところにより、最終的には学校教育の機能を再検討しようと試みてきた。ひとつの経路は、拡大の飽和状態にある現代の学校教育の危機の背景は、つまるところ、その制度的脆弱性にあるという仮説を提示することであった。そして、もうひとつのアプローチでは、「社会化」という言葉の定義が近代日本の知的風土の中で極めて曖昧にしか議論されておらず、しかも、教育議論としては皆無に等しかったことを指摘した。このことは、学校教育の役割と目的が社会的に明確にされないまま、恣意的、従属的に設定されてきたことを意味する。これらの議論が目指してきたのは、「学校教育の機能が不明確になり空洞化する現在、もう一方では、そこでの「社会化機能」を強化せよ」という期待が高まっている」、この相反する状況の解明であった。

ここでさらに掘下げた議論へと発展させるために、いま一度、学校教育の社会的機能について考えてみたい。ひとつの発想として、社会制度的に脆弱で空洞化した学校教育は、いわば機能連関のネットワークのなかで唯一とりのこされた「社会的空地」になっているとは考えられないだろうか。もしそうだとすれば、内部価値を追及することのない学校教育は、所有者のない「遊び地」のようなものである。となれば、他の制度の目的や便益のために恣意的に使えることのできる恰好の「場」なのである。たとえば、消費経済に組み込めば、教育は巨大なマーケットになり、そこでは商品としての教育をめぐっての交換と市場争奪が繰り広げられるだろう。現に、現代の高等教育就学者は、フレキシブルな労働力であり、同時に活発な個人消費者ではないだろうか。また、先の仮説で提起した、「社会化」機能への期待にしても、それは学校教育が独自に提起している目的ではなく、地域社会や家族が持て余した社会化機能を学校という制度的空き地に担わせたと考えることができるのではないだろうか。

もちろんこの実態は、ある意味では、労働市場や経済構造の多様化と地域、家庭が共有していた「社会化」機能の学校への分業化もしくは外部化が進んだともいえ、その限りでは学校もまた有機的連関の中にあるともいえる。しかしながら、シニカルな見方をすれば、社会のさまざまなセクターが機能的に負いきれなくなった役割を、脆弱で押し付け易い学校教育という制度に黙って置き去りにしたともいえる。つまり、従来の制度の機能がクロス化しつつある現代社会においては、制度のクロス部分すなわち曖昧な「中間領域」(西脇, 1990)が増大し、ひとつの制度がこれまで特定的に担当していた役割を担い切れなくなっているのではないだろうか。たとえば、「昼間子供たちを一定の時間、特定の空間に収容しておく」のはどの制度が担当する役割なのかと問うてみると、家庭、福祉、教育と様々な制度的主体が浮かんでくるが、これといった特定はできない、そんな状況があることを考えてみればよい。そのように捉え直しみると、唐突な言い方かもしれないが、現代の学校教育は、暗黙に公認された社会的役割の廃棄場 (social garbage dump) になっているのではないだろうか。そして、処理し切れないほど雑多な役割を担った学校教育は、徹底的な「統制」によって負荷を軽減し、せめて内部効率を高めようとしている。しかし、それは自己完結組織体としての保存を追及しているに過ぎない。そうなれば、他からの資源流入と価値の交換は次第に少くなり、ついには、社会制度の中でシングル・セル化²⁰⁾ (または、シングル・インスティテューション化) していくだろう。ほんらい、生物学でいうシングル・セル化とは、ひとつひとつに分離された細胞が、自己防衛機能を高めるために外皮を厚くしていのだが、やがて、外界から養分を吸収できなくなり、自家中毒に陥り、死滅するというものだ。アナロジカルな論法ではあるが、学校教育という制度が、我が国の近代において脆弱なまま量的に拡大してきた結果、その社会的機能を喪失し、孤立化する傾向にあることを示したいがために、むすびにあたって敢えてそう表現しておきたい。

最後にもうひとつ付け加えておきたい。これまで学校教育研究では、実証研究という帰納的方法論を進化させてきたが、それと平行して、学校教育の目的と価値の歴史的変遷を理論化し再検討する(Feinberg, 1983)という演繹的方法が独立してなされるべきではないかという方法論的問題提起も、実は本論の基調には流れているのである。その意味でいえば、実態論と対症療法に二極分化した教育議論の中で、ひとつの視座としての可能性を提起することができるのではないかと、本論を位置づけたい。

〈注〉

- 1) 本論で使う「制度」という言葉は、パターン化された行動様式の複合体という、個人に還元できない抽象的存在としてのみならず、そのシステムを機能させている組織体をも含めた実体も想定している。したがって、本論中では、敢えて実体と役割の集合とを区別せずに使っている箇所もあることを断っておきたい。
- 2) 家族というエージェンシーに限定してはいるが、社会状況の変化と変数に入れて、社会化過程の類型化を試みているものには、渡辺(1989)がある。
- 3) 菊池章夫「社会化の問題」斎藤耕二他編『社会化の心理学ハンドブック』川島書房、1990年、所収。
- 4) 同上論文参照。
- 5) そうした文化的相対主義は、近年になって社会史的方法ともいまって、日本思想史、さらには文学の領域にまで浸透してきていることは、教育研究にも示唆を与えてくれる。
- 6) デューイ著、宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、p.17
- 7) ベラー(1991)のように共和主義的伝統を社会と個人を統合する思想的枠組とする研究者もいるが、

一方では、進歩主義的教育の理念さえも、特定の階層の利害が反映されていると批判するリビジョニストも少なくない。(D. J Hogan, CLASS AND REFORM-School and Society in Chicago, 1880–1930, Univ of Pennsylvania Press, 1985) その点では本論の仮説も批判にさらされ、検討されるべき性質のものである。

- 8) この点についての指摘は多くなされているが、よく整理されているものとしては、Christopher J Hurn (1978), Chapter 1, Chapter 2が参考になる。
- 9) たとえば、正規教育としての中等教育が生き残るには、選抜機能を全面に打ち出すだけでは不可能であることはすでに明らかだろう。なぜなら、大検というバイパスや学習塾の興隆によってその選抜機能が侵食されている実態があるからである。
- 10) 大正から昭和初期にかけての社会学テキストを涉獵してみても、社会化という言葉の説明は見当らない。おそらく、かなりの紙面を割いて「社会化」を説明したのは、新明正道『社会学要講』弘文堂、昭和10年が最初だろう。そこでは次のような説明がなされている。
「人間社会においては、環境の社会化とともに、人種の社会化も行はれるものであると見なければならぬ。そして、此の社会化の中心を成す作業の程度やその範囲こそは総合社会の型式化を決定する究極的な要素を成すものである。」(前掲書, p.102)
- 11) 長谷川(1921) p.149.
- 12) 同上。
- 13) 牧野(1917) p.212.
- 14) 同上。
- 15) 同上書 p.240.
- 16) その指標として、哲学の領域でみてみると、『哲学雑誌』の論文題目には、明治36年に初めて、樋口秀雄「社会化論の概要及び批評」(第18巻)が載るが、その後、「道徳律の社会化」「哲学の社会化」「個人心と社会心」といった論文が大正期にかけて寄せられている。
- 17) 長谷川(1920), p.114.
- 18) 同上。
- 19) 浜口(1988), pp.317-326. 参照。
- 20) シングル・セルという生物学用語を、他者との係わりを喪失した個人、即ち「私化」した孤独というサルトルばりの文脈にあてはめたのは、作家増田みづ子である(増田みづ子『シングル・セル』福武書店、1986年)。

〈参考文献目録〉

- 1) 青井和夫「社会化再考」『教育社会学研究』第33集、東洋館出版社、1976年。
- 2) 青井和夫「家族・宗教・社会化」『教育社会学研究』第44集、東洋館出版社、1989年。
- 3) E. デュルケム著、佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房、1976年。
- 4) 加藤潤(a) 「教育の危機と青年期」、『哲学と教育』38号、愛知教育大学哲学会編、1991年。
- 5) 加藤潤(b) 「近代日本における煩悶青年の系譜—相馬御風の『還元録』をめぐってー」名古屋女子大学紀要、人文・社会編、第37号、1991年。
- 6) 小林秀雄「私小説論」『小林秀雄初期文芸論集』岩波文庫、1980年、所収。
- 7) J. デューイ著、宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、1957年。
- 8) T. パーソンズ著、武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ』新泉社、1973年。
- 9) 西脇和彦「社会学パラダイムの修整—中間領域化の社会的意味ー」『学苑』昭和女子大学近代文化研究所、1990年。
- 10) 長谷川如是閑「社会化の暗殺」『我等』第3巻、第7号、1921年7月、『長谷川如是閑全集』第4巻、岩波書店、所収。

- 11) 長谷川如是閑「女子の社会化と女子教育」『我等』第2巻、第10号、1920年10月、『長谷川如是閑全集』第4巻、岩波書店、所収。
- 12) 浜口恵俊『間人主義の社会 日本』東洋経済新報社、1982年。
- 13) 浜口恵俊『「日本人らしさ」の再発見』講談社学術文庫、1988年。
- 14) 牧野栄一「法律の社会化」中央公論、第31年、第8号、1917年7月。『大正思想集1』近代日本思想大系第33巻、筑摩書房、1978年、所収。
- 15) 丸山真男「個人析出のさまざまなパターン」M. B. ジャンセン編、細谷千博編訳『日本における近代化の問題』、岩波書店、1968年、所収。
- 16) R. N. ベラー他著、島薗進他訳『心の習慣—アメリカ個人主義のゆくえー』みすず書房、1991年。
- 17) 渡辺秀樹「家族の変容と社会化論再考」『教育社会学研究』第44集、東洋館出版社、1989年。
- 18) Christopher J. Hurn, The limits and Possibilities of Schooling, Allyn and Bacon Inc., 1978.
- 19) J. NEWTON & B. BUCK, "Television as significant other-Its Relationship to Self-descriptors in Five Countries" JOURNAL OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY, Vol. 16 No. 3, 1985
- 20) R. Benedict, The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture, Houghton Mifflin. (長谷川松治訳『菊と刀』社会思想社、1967年)
- 21) Walter Feinberg. Understanding education, Cambridge Univ. Press, 1983.