

社会化論の展開

——再社会化の視点から——

安居 哲也

YASUI Tetsuya

第1節 問題の所在・本論の目的

社会化問題を研究する場合、まずそれが行われる場や背景に注目する必要があるだろう。かつての伝統的な日本社会の家族・学校・地域の三者は、同心円上に広がりをもって豊かな教育と社会化の機能を果たしていた。しかし戦後の社会では、核家族化や地域社会の機能低下が叫ばれるようになり、また偏差値教育によって学校システムも著しく階層化しているため、代表的な社会化のエージェントはその十分な教育効果を発揮していない。とりわけ家族と地域はその基盤を弱体化させ、学校に教育が集中しているようにも見える。その学校現場も様々な病理的現象を生んでいる。こうした社会化が行われている場とその社会的背景に注目して、社会化研究の問題状況をとりだしてみよう。

例えば神戸の少年による悲惨な犯罪や、学校でのナイフ少年事件などに象徴されるように、子どもの社会化をめぐる問題状況はいつそう困難さを増しており、それらを取り巻く社会環境も大きく変化している。また中高年時代をどのように生きていくのかという自己実現の問題も、高齢社会の成熟によって国民共通の課題になりつつある。

現代社会の社会化をめぐるのは、境界をもった目に見える枠組や共通に認知された基準の定まらない境界性喪失の状況にあると指摘されている。(柴野 1989 p. i) 以上のような問題状況においては社会化が、研究に値する重要問題になってくる

ことがわかる。

学説史的に社会化論の系譜は価値や規範の内面化という社会的側面の強調から、1970年代以降、個人は社会に向けて自己を変容・再構成する「主体性」を重視する方向へと移行してきた。そしてかつての子どもや青年期の人生前半の社会化から、ライフコースの延長による人生後半の社会化(生涯社会化)へと、その研究範囲も拡大する傾向にある。そこで本論では、社会化論の二つの系譜(社会本位→個人本位)の概要を整理して、現代社会を「再社会化」(resocialization)の視点から考察したいと考えている。

社会化研究の二つの流れとは、その構造論的視点から人間主義的視点への歴史的経緯と転換をふりかえることで、社会本位から個人本位の社会化への系譜を整理することである。これは特に研究のスタートラインに立つ筆者のような者にとっては、その作業が重要であろうと考えるからである。最近の社会化論の動向として、レジスタンスと再生産、主体的行為論などが指摘されているが(柴野 1992 pp. 66~69)、ここでは「再社会化」に限定している。

社会化をめぐる理論的状况は、社会学の根本概念がゆらぐほどに変化しているという。教育社会学にとって基本的概念の一つである社会化は、社会による人間の形成を重視する側面から、70年代から日本で紹介されてきた個人の主体的側面を強調する方向への移行によって、そのテクニカル・ターム自身も自己矛盾をきたしていると考えら

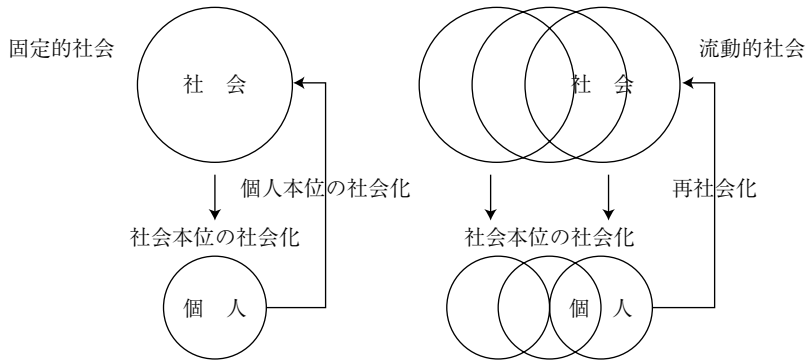


図1 社会化と再社会化の概念
(Kennedy, Kerber 1972 pp. 40~41) の図を参考として、それに加筆して作成した。

れる。(菊池 1992 p. 246) また社会化論は、先にあげたような多様な領域に拡大・分化している。

境界性喪失の社会状況のように変動の激しい現代社会では、個人も自分なりに自己を解釈・評価・調整しながら社会に適應しなければならない。このような点が再社会化を考える際の理論的背景となっている。

大まかに社会化と再社会化の概念を図示すると(図1)のようになる。

両者を比較すれば明白なように、固定的な社会では社会の価値・規範を内面化して社会に適應するだけで社会化は達成できたが、流動的な社会では社会の変動に合わせて個人も再適應・再学習する必要性が出てくる。また個人の方向から自律的に変化することもあり、社会と個人の関係は双方向的な関係にある。

例えば成人男子を想定してみても、経済社会の変動、産業構造の改編、技術革新、価値観の多様化などによって、職業役割の再学習や職場再適應などが重要問題になっている。再社会化は流動的な社会にあって必要不可欠であり、また今後重要になってくる生涯学習や再学習(リカレント教育)などとも深い関連性をもっている。

こうした現代の社会化問題を研究するには、ま

ず既存の社会化研究の成果に学び、基本的視点や研究方法を見定めてから、現実問題の分析に向かう必要がある。そのような準備研究として本論は、次のような課題に迫ろうとするものである。

- (1) これまでの社会化研究の主要な成果をふりかえることで、そこから現実分析の指針となる視点を整理すること。
- (2) 筆者は成人社会化・高齢者社会化の問題に特に関心をもっており、今後、その実証的研究を行うことを予定しているので、その方面に役立つ視点を引き出すこと。

以上の2点を本論の課題としたいと考えている。

第2節 社会化研究の二つの流れ

社会によって規定される個人が、それにもかかわらず社会を構成する。社会は個人に働きかけて彼の成員性を形成し、逆に、個人は社会化される中で自己の可能性を実現する。この関連を解明しようというのが社会学が終始かかえてきた問題意識であって、とりわけ社会化を研究する際に、この社会と個人の両面からのアプローチは有効である。

社会化という視点の源泉は、19世紀から20世

紀初頭のヨーロッパ社会学に求められるが、社会化という用語を使って研究が始められ盛んになったのはアメリカにおいてであった。このタームは1897年にF. H. ギディングスが初めて使っている(柴野1989 p. 7)ので、その研究史はおよそ100年の歴史をもっているが、最初はあまり注目される概念ではなかった。

諸学問が科学的な装いを見せ始める1930年代のアメリカで、社会化の研究が始まった。この頃は、R. ベネディクト、M. ミード、E. フロム、R. リントンなどの文化人類学者が活躍し、「文化とパーソナリティ研究」が発達した時期である。社会学的には、初期シカゴ学派のC. H. クーリー『社会組織論』、G. H. ミード『精神・自我・社会』たちによって、人間の社会的形成の過程が解明されはじめる頃である。

つづく同じアメリカで1940年代から1950年代にかけて、社会学・心理学・文化人類学の総合としての行動科学(Behavioral Science)が発展する。この時に社会化は、パーソナリティ・文化・社会の全体的関連性を考える際の有効な概念として知られ、広く一般化するようになる。

1960年代までの社会化研究の動向を要約した人にシーウェル(William H. Sewell)がいる。彼によれば、社会化は個人が選択的に才能(skills)・知識・態度・価値・動機を獲得する過程である(Sewell 1963 p. 163)が、1963年現在の社会化論を次の四つに分類している。

1. 心理分析的(Psychoanalytic movement)な動き
……パーソナリティ・児童心理学の研究ではフロイトの流れが社会化に入っている。
2. 心理学での行動理論(Behavior theory in psychology)
……とりわけ社会的学習(Social learning)
3. 社会人類学

……文化の変換・接触などによる社会化の役割に注目する。

4. 社会学

……人間行動は家族・学校・地域・第1次集団・自発的結社(voluntary association)社会階級などの社会構造に由来する、という構造面の強調。

1.~4. は1940年代初期から50年代中期に発生し、心理学者・人類学者・社会学者の間の原理となり、とりわけ社会心理学の発展につながったとされる。しかし多様な理論が存在するものの分析面で弱点があり、これらをこえる一般化された理論が構築されることが必要であると指摘されている。(Sewell 1963 pp. 163~164)

この年代に新しく登場するのが社会的役割(social-role)の理論である。言語・認知・学習・パーソナリティの発達のみを扱う心理学や教育学のアプローチでは、社会化研究の全体をカバーできなくなったためである。(Sewell 1963 p. 165)例えば人間が成人になって参加していく職業集団の中での社会化に焦点が当てられるように、役割の概念は社会構造と密接な関係にあるので、役割理論の出現はより社会的な視点といえる。

役割理論から直接派生するものとして「後期社会化(Later Socialization)」がある。これは子ども・青年期よりも人生の後期に社会化の関心を移動させ、人生の終わりまでの(later periods in his life)プロセスまでその範囲を拡大することである。子ども期の基本的な社会化の重要性と合わせて、生涯の役割学習(role-learning)により新しい役割を学習したり、また古いそれを捨てたりするのも人間である。そのためライフサイクルの全般にわたって、新しい役割を学ぶ必要性がある。(Sewell 1963 p. 173~179)

1950年代後半から1960年代前半にかけてT. パーソンズが主張した構造機能主義が有力とな

り、1960年代になるとこれらの援用によって社会化研究は目覚ましい展開を見せる。つまり以前の「社会化概念の一般化」から「社会化の研究」へと進歩を遂げるようになる。T. パーソンズは社会的役割期待の学習と動機づけの社会化のメカニズムに分析の焦点をおき、社会体系とパーソナリティ体系にまたがる社会化過程を次の論文の中で論じている。

T. Parsons, "The Social System", 1951 佐藤勉訳 1974『社会体系論』 青木書店

T. Parsons and R. F. Bales "Family, Socialization and Interaction Process", 1955 橋爪貞雄他訳 1970、1971『核家族と子どもの社会化』黎明書房

教育の社会学的研究の先駆者である E. デュルケムが「教育は成人世代による子どもの社会化(=方法的社会化)『教育と社会学』」であると定義しているように、T. パーソンズたちの機能主義では、社会システムの維持・存続のために個人があるという立場を重視する。このような観点では社会の価値・規範の内面化に焦点が当てられる社会優位の視点のために、個人の動機づけや自律性・創造性が軽視されたものになる弱点がある。

機能主義的社会化論では、個人が役割を学習することによる社会の価値・規範の内面化と、一方で社会から見ればシステムの維持・存続や同調と統合が基調となっている。これを「社会本位の社会化」(三沢 1985 p. 49)と呼ぶことができる。

1970年代になると T. パーソンズへの批判を契機として、社会化研究も大きな転機を迎えることとなる。それは次のような新しい潮流の台頭による、「個人本位の社会化」への動きである。

(a) 象徴的相互作用論

人間とは解釈主体・意味付与の主体であって、また人間が意味・シンボルの解釈・再構成を通じ

て社会をつくりかえていくというもの。この論者には、ゴッフマン (E. Goffman) ガーフィンケル (H. Garfinkel) ブルーマー (H. G. Blumer) (正統的シカゴ学派たち) がいる。個人が形成し形成される過程を、相互作用の場で捉えようとするのが象徴的相互作用論¹⁾である。

(b) 現象学的社会学

エスノメソドロロジー (Ethnomethodology)——会話分析など——の手法を用いて、その社会的組織化の研究を行い、社会成員がいかに自らの生活世界を構築するかを調査しようとする。例えば人間は、この状況では真剣な方がよいのか、それともリラックスした方がよいのかという理解に基づいて相互行為を行っている。これは、状況定義によって状況を解釈し、状況に社会的な意味を付与する能力の現れである。

「社会学においては、日常生活者の様々な問題関心の実際の様態が、すでに記述の対象となっている。それは、エスノメソドロロジーや会話分析といった、日常生活世界そのものを実証的研究の対象とする領域であった。」(清矢 1994 p. 5)²⁾

(a) と (b) に共通するものは、状況定義の交換や間主観的なコミュニケーションが社会的なりアリティを生み出すという観点に立っていることである。

(c) ライフコースやライフサイクル研究

発達社会的なアプローチもある。従来の社会化研究では、幼児期・青年期などの初期社会化(子どもの社会化)に重点がおかれてきたが、生涯発達研究の拡大によって、成人や高齢者の社会化という生涯社会化へと広がりをもってきた。ここではインター・パーソナルな交渉局面が分析焦点となり、通次的社会化に對置して共時的社会化と呼ばれている。(柴野 1977 pp. 23~25)

社会化とライフコースに関して三沢謙一は次のような見解をしている。生涯社会化や生涯発達の研究は言わば人生の研究であり、(1) ライフステージ、(2) ライフスパン、(3) ライフコースの各アプローチがある。(1) はどの個人も同一の発達段階をたどる考え方で、(2) は個体の発達に焦点をおいて社会的歴史的背景との相互作用に注目し、(3) では個人の役割移行過程に焦点をおき年齢規範・コーホート効果・世代的影響・歴史的コンテクストなどとの関連に注目する。(三沢 1986 pp. 5~6)

またライフサイクルからのアプローチでは、人生前半の役割の取得 (role gains) と人生後半の役割の喪失 (role loss) が重要なキーワードになってくる。このように 1970 年代に発達した成人社会化論は、これまでの人生前期の社会化プロセスを人生後半にまで拡大して、生涯続く過程 (life-long process) として見ていることがわかる。

Orville. G. Brim, Jr & S. Wheeler 1966 "Socialization after childhood".

この時期に発展してきた心理学の生涯発達論 (life-span developmental psychology)、教育学の生涯教育論 (lifelong education) は、社会学のライフコース論と連動し軌を一にするが、ここから社会学の生涯的視点が登場したとも考えられる。

(d) 個人本位の社会化研究

60 年代以降の社会化研究の流れはどのようなものか。いろいろな捉え方がありうるが、本論が依拠している基本的図式は次のようなものである。三沢・渡辺らに従って構造論的アプローチ (社会本位の社会化論) の優位な状況から、そのデメリットを補うものとしての柴野らの相互作用論的アプローチ (個人本位の社会化論) の優位な状況へという図式によって理解しようとしている。

柴野は、社会化に関わる四つの共通理解を次のように定義している。

1. 社会化は、成員性の習得である。2. 社会化は、基本的に学習である。3. 社会化は、他者との相互作用を通してパーソナリティを社会体系に結びつける過程である。4. 社会化は、社会体系の維持・存続にかかわる機能的要件である。(柴野 1977 p. 20)

また社会化論の再検討における三原則を以下のように説明している。(柴野 1977 pp. 23~25)

1. 社会化を社会体系の機能的要件とする「ソサエタリズム」に偏向することなく、社会学的個人主義 (Sociological individualism) の立場に立って、ポジティブなパーソナリティ論を展開すること。
2. パーソナリティに対する社会化のインパクトと、パーソナリティの中に形成された資質内容 (content of socialization) の比較考量にも留意して、パーソナリティにおけるアウトプットの内容の分析へと向かうべきである。たとえばブリム (O. G. Brim) が指摘するように、能力性 (competence) の獲得という意味でのパーソナリティの形成、その内容の検討を重視する必要性がある。
3. 歴史因果的ではなく、同時存在性 (contemporaneity) 原理に基づいて対人的な交渉局面を分析焦点とし、共時的社会化局面からアプローチすること。共時的社会化局面とは、個人のライフ・サイクルに応じた発達課題に注目することである。

柴野によれば、自己形成的能力や自己を社会化する能力は図 2 のように説明されている。この能力は、個性 (Individuality) ・交渉性 (Sociability) ・自律性 (Autonomy) といった諸性能の総体であって、この三者を自己を社会化する能力として、受動的な社会化過程の産物たる社会性 (Social-

基礎的 対自性 (求心的)

I 社会性 (Sociality)	個性 II (Individuality)
交渉性 III (Sociability)	自律性 (Autonomy) IV

対他性 (遠心的) 派生的

図は柴野昌山「人間形成の構造」柴野・麻生編『変革期の人間形成』アカデミア出版会 1978 所収

図 2 人間形成の過程と性能的局面

ity) と区別している。(柴野 1977 p. 30)

社会化研究の視点を個人本位や生涯の方向へと転換させ、また人間を解釈主体とみなす考え方の先鞭は O. G. プリムである。彼は従来の社会化論が役割学習に限定しすぎたと批判し、G. H. ミードの社会的自己理論を援用し「社会化は、自己と他者とのあいだの認知的相互作用関係の連続であり、その過程において獲得する役割実現の能力 (ability) を重視すべきであると主張した。」そしてコンピテンス (competence) = 有能性の獲得を社会化の中心的テーマとして、自己社会化・再社会化・相互社会化の概念を生み出した。O. G. プリムによれば、相互作用の局面において「自己自身を社会化する自己実現能力」や「アイデンティティ確認能力」などが創発されるという。(柴野 1992 p. 57)

O. G. Brim, 1958 "Sociology and the Field of Education", Russell Sage.

人間の主体的自己形成能力は、自律的・自主的なアイデンティティ形成の獲得過程であって、これは対人的 (インター・パーソナル) 交渉能力を駆使しながら個人が積極的に社会参加していく過程である。「いわゆる主体性とは、この自律的社会化能力を獲得した人格的性能であり、対人的交渉能力はその主要な構成要素である。」(柴野 1977 p. 19)

人間の主体性の形成は、個性・交渉性・自律性が獲得されることであって (柴野 1977 p. 30)、これによって望ましい社会化が達成される。そして、社会化という基本的ベースの上にはじめて自己実現することが可能となる。

こうした象徴的相互作用論、現象学的社会学、ライフコース論などの新しい潮流が登場することで「新しい教育社会学」³⁾も誕生した。従来の教育社会学はインプット・アウトプットモデル (学校教育の入口と出口) で研究されてきたが、新しい教育社会学は学校の内部構造や相互作用過程を解釈的アプローチによって分析しようとするスループロットプロセスに焦点をあてている。

第 3 節 社会化研究の視点

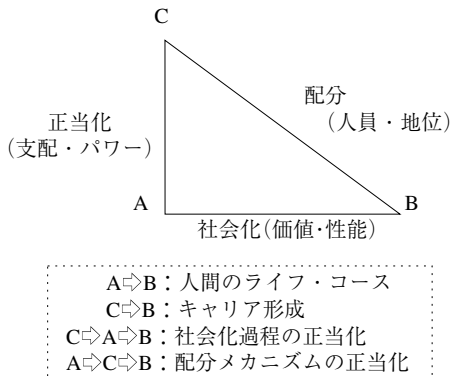
社会化は社会学の中でも基礎的な概念だが、J. W. マイヤーによれば、教育社会学的研究とは次のような 3 つの次元を主題として展開されるという。つまり「社会化・配分・正当化」という教育関連領域に内在する規定的メカニズムに注目して、そこから切り進んでいくことが妥当であるとする考え方である。(柴野 1992 p. 64)

社会化を含めた教育関連領域を図式化すると図 3 のようになる。

第 2 節まで学説史に沿ってふりかえってきた社会化研究の過去の遺産から、今後、経験的分析を含めた社会化研究を進めていく際の視点をいくつか列挙しておきたい。

—社会化研究の視点—

- ① 社会化は、社会の維持・存続にとっても必要不可欠である。
- ② 社会化は、個人の自己実現にとっても基礎的プロセスである。
- ③ 社会化は、相互的な作用過程としてとらえねばならない。
- ④ 社会化は、乳児・子ども・青年期から成人



※出典 J. W. Meyer : 1977 p. 64
 柴野昌山「社会化と社会統制」有斐閣ブックス『教育社会学』所収 1992 p. 65 図3-1より。
 T. Parsons, 1959 "The school class as a Social System" *Harvard Educational Review*, Vol. 29, No. 4, 「社会システムとしての学級」の中では、学校の社会的機能の内の2つ、「社会化」と「人材配分 (allocation)」を定義づけている。ここでは子どもたちに役割遂行能力をつくり、価値の内面化をはかることが論点となっている。あと1つの社会的機能「知識の配分=正当化」については、J. W. マイヤーが「制度としての教育の効果」の中で論じている。J. W. Meyer, 1977 "The Effects of Education as an Institution", in *American Journal of Sociology*, Vol. 83.

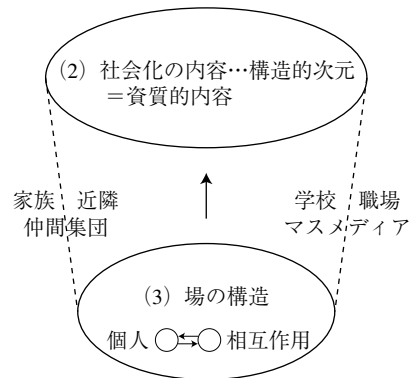
図3 教育の社会学的研究の三局面

- 期・老年期まで、全生涯にわたる。
- ⑤社会化は、家族・学校・職場など、それが行われる場の構造によって規定される。
 - ⑥社会化は、場の外側の社会的・文化的・歴史的な背景によっても規定されている。

留意点をあげておきたい。もちろん「個人本位の社会化論」の視点(②③④)を挙げるだけでは不十分であり、経験的研究のためには「社会本位の社会化論」(①⑤⑥)を含めた両方の視点が必要である。つまり、個人と社会、ミクロとマクロという両者の立場から、双方向的にアプローチしなければならない。

これらの視点を図式化すると図4のようになる。

(4) 社会化の背景…制度・社会・文化・歴史的な各次元



(1) 社会化の時期…相互作用する個人の行動の次元

図4 社会化研究の視点と四つの軸
 (渡辺秀樹 1993「社会化」『新社会学辞典』有斐閣 p. 596 を参考として作成した)

第4節 再社会化研究の視点

人間はその誕生から死までの長い生涯の間にあつて、様々な所属集団の中で社会化されることをこれまでとりあげてきた。人間が順次参加していく生活領域を考えてみても、まず家族や近隣での第一次社会化を経て、学校や職業・産業社会で第二次的に社会化されていく。参加していく様々な所属集団や準拠集団の影響を、直接的にも間接的にも受けながら、人間は一生社会化されつづける存在であった。

社会化研究では、社会的な価値・規範を内面化して生涯を通じて役割を学習する一面と、一方、社会の影響にもかかわらず自分なりに環境を消化し、それに適応すべく社会化する一面を取り出すことができた。社会との関連で個人のパーソナリティなどを研究する場合、これまでは社会がどのように個人を社会化するかという視点に立つ場合が多く、個人が動機づけや自律性をもっていかに社会化するかという、個人からの視点に立つ研究

はあまり多くなかったと考えられる。この節では、再社会化研究をすすめていく際の視点を整理しておくこととしたい。

現代社会では成人に達してからも継続して学習をしていかななくては、社会の成員として周囲から期待される役割遂行能力を十分に果たすことができなくなっている。こうした再社会化の必要性は、生涯学習やリカレント教育などの国家的施策と表裏一体の関係にあるのではないだろうか。生涯学習社会の構築に向けて、社会化は評価されるべき概念である。とりわけ変動の激しい社会状況に適応するため、いったん身につけ内面化した資質内容を再社会化によって構成し直す場合、社会化研究は実証的な価値を帯びることとなる。

個人の価値・態度・能力は外部での社会的交渉の結果であって、それは生涯にわたって変化するという仮説を再社会化論は想定している。(Kennedy, Kerber 1972 p. 2) 社会化される場合に個人だけでは不十分なので、社会や教育を通して役割を学び、その多様な行動的交渉によって再社会化する。この意味において再社会化は成人社会化とほぼ同義である。

成人社会化は具体的には、職業的・政治的・道徳的社会化などである。主として被雇用者となり職業上の役割を学習する関係の中で起きたり、また結婚や出産・親になる過程といったライフサイクルにおける変化や危機の中で行われる。

再社会化研究の視点を導く上で参考としたい概念で、O. G. プリムによって導かれている「自己社会化」と「相互社会化」を整理しておこう。人間の役割実現能力や有能性の獲得、社会化を個人的観点と生涯的視点からとらえる場合に、この三者は必要不可欠であるからである。

○自己社会化

個人が第一次集団である家族を離れる青年期か

ら、自己社会化 (self-socialization) の初期形態は始まる。個人は成人性 (adulthood) に近づくにつれて、ピアグループの影響は減少する傾向にある。(Kennedy, Kerber 1972 p. 16) 個人は準拠集団 (reference group) に位置づけられることで、予期的社会化 (anticipatory socialization) と結びついている。(Kennedy, Kerber 1972 p. 17)

この自己社会化は、家族体系の価値規範のみに準拠するのではなく、ピアグループ・学校集団・青年文化などの下位体系に準拠することではじまる、反抗的・自立的な社会化過程でもある。(渡辺 1975 pp. 48~49) 生涯を通して個人の発達課題も変化するので、そうした課題を解決しながら、新しい役割を身につける。渡辺はこのような役割概念の変化に注目して、自己社会化を役割交渉過程 (role negotiation process) からとらえようとした。

渡辺によれば社会化の過程は、次のような四つの発達段階と対応している。

適応的社会化 i …乳幼児期

適応的社会化 ii …児童期

自己社会化 i …少年・反抗期

自己社会化 ii …青年期以降

自己社会化とは個人が社会に向けて自立を遂げていく青年期から始まり、生涯を通じた役割概念の変化とその交渉過程によって達成される、成人社会化の基礎的過程である。

○相互社会化

相互社会化は柴野によれば、共時的に行われる場合と予期的に行われる場合が考えられるが、例えば子どもの要求に応じて親役割を変化させるように、親が子どもによって逆に社会化されるような場合である。(柴野 1992 p. 67) この視点に立てば、親から子への一方向的な社会化 (機能主義モデル) ではなく、親と子—双方向—の相互作用

(解釈的モデル) から説明されることになる。言い換えるならば、親と子、教師と生徒という関係は一義的な上下関係ではなくなり、例えば教師が教える内に生徒から教えられるというように、逆の立場から社会化される“社会化エージェントの逆転”がおこる。こうした社会化を柴野は「創発的自己社会化」と呼んでいる。(柴野 1992 p. 67)

例えば親になる過程での相互社会化は、価値・規範の内面化という受動的側面より以上に自己社会化という創造的・自己実現的側面をもつので、両者は深く関連している。

○再社会化

再社会化を説明する際の例としてブルームらは、洗脳・犯罪者の社会更生・「罪深い者」の宗教的回心などをあげている。再社会化によって人々は過去との関係を断ち「改造される」とい

う。(Broom 1981=1987 p. 66) これらの例は極端な事例であって一般的な職業では、伝統社会における修道士や軍人の経歴をあげてブルームらは説明している。修道士や軍人の教育過程というものは、個人生活の大部分を再訓練し再形成することを必要とする職業のよい例であるという。(Broom 1981=1987 p. 66)

再社会化のプロセスは、図5のように説明することができる。

再社会化 (resocialization) とは、ただ違うだけでなく両立しない別のライフスタイルのために、一つのライフスタイルを放棄することである。(Broom 1981=1987 p. 402) 今までの生活世界を大きく変容させる程に、新しい環境での新たな生き方を考えることである。企業を例に考えてみよう。課長から部長へ昇進した人は、新しい地位に適応し周囲の役割期待に答えるだけでなく、相互

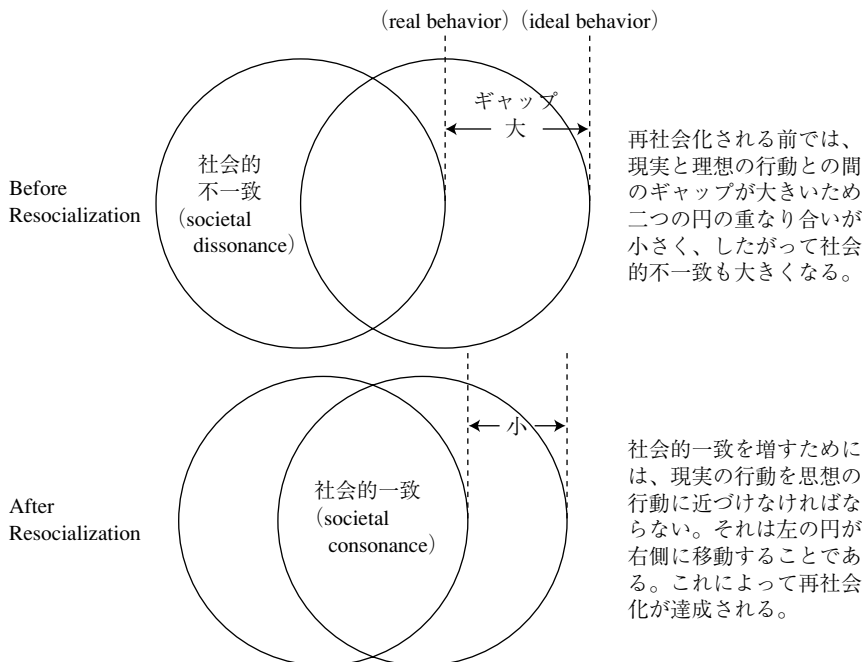


図5 再社会化モデルの動態 (A Dynamic Model of Resocialization)
(Kennedy, Kerber 1972 pp. 40~41)

作用によって主体性や創造性を身につけて、個人の側から再社会化していく必要がある。再社会化の具体例を考える場合、こうした職業的社会化は一般的で想定しやすい。

「職業的社会化とは、将来従事する、または現在従事している職業の地位・役割達成に必要とされる知識・技術・価値規範を習得し、その職業への一体化を確立してゆく過程である。」(今津 1985 p. 168) と定義づけられる。

再社会化や後期社会化 (Later Socialization) の研究史は、伝統的な子どもの社会化 (Childhood socialization) から青年期社会化 (Adolescent socialization) へ、最終的に成人社会化 (Adult socialization) へと、次第に研究分野を拡張してきた。それは医学生や看護婦、法律家といった専門的職業に従事する者が、職業的役割を学習する過程の研究から着手されている。そこでは、人生後期における役割変化に向けての社会化と、新たな社会的な位置・地位関係に限定されているという。(Kennedy, Kerber 1972 pp. 173~179)

○再社会化の研究領域とテーマの整理

筆者が今後、成人や高齢者の実証的な再社会化研究を行う場合に、必要とされる視点や指針を列挙する。そして、再社会化と生涯学習の関連性も視野に入れて考えてみたい。

再社会化研究は、主として成人期以降に獲得する社会化の内容や資質に深く関連している。成人社会化に特徴的な職業的社会化では、例えば学校を卒業した者が就職した会社の一員として、職業集団の価値規範や成員性にコミットメントしながら、いかに貢献できる人材に育つかなどという社会化の内容と資質を問題にする。つまり職業的役割を学習する過程である。やがて様々な職業上の地位が与えられるが、昇進した環境で新しい役割を再学習する必要がある。配置転換・単身赴任

・リストラなどは、職業的再社会化の具体例であるといえよう。

再社会化(再学習)により新しい社会化の内容と資質を獲得するため、再社会化研究は、成人・高齢者の自己実現や生きがい問題につながってくる。

次に職業的な領域以外で、中高年や高齢者に特徴的な再社会化の例を考えてみたい。

1. 中高年女性の嫁姑問題がある。旧来の家族規範の下では、新しい嫁に対する価値の伝達は比較的容易であったであろう。しかし現代の中高年女性は、息子の嫁との関係の中で古い姑観・姑役割を変容させ、主体的に新しい家族内役割を再学習しなければならないといえる。
2. ボケ老人になる・介護者となるなど、従来の価値観の転換を迫られるケースもある。
3. 会社役割を喪失した退職後の中高年男性が、定年後の生活に適応するための再社会化もある。例えば筆者のアルバイト勤務先の社会体育施設関連の事業団では、嘱託職員として雇用され働いている 60 歳以上の男性がたくさんおられる。再雇用・再就職という形で再社会化していく過程は、シルバー人材センターや高齢者事業団などで働いている元気な老人の調査によって、高齢者の意識や行動を明らかにすることもできるだろう。
4. 地域社会でのボランティア体験、公的・私的な生涯学習を通して……など。

○生涯学習との関わり

再社会化して主体性を発揮するには、まず社会的な基盤や環境を整備する(=生涯教育)必要がある。その土台の上に自発的意志をもち、生涯を通じて学習を行う(=生涯学習)ことが可能となる。この意味において生涯教育と生涯学習は、社会学における社会と個人の問題に対応してい

る。したがって社会化、とりわけ再社会化の視点が重要となる。

生涯学習が成立する理由の一つが、再社会化・自己社会化・相互社会化などの成人社会化・生涯社会化である。本来的に社会化という視点が、社会によるヒトの社会化や人間化という意味において、生涯学習の基盤を支えている。(図6を参照)

生涯学習は人間の生涯過程(社会化)と表裏一体の関係にある。人間がその生活史の中で経由する家庭・学校教育は基礎的な教育を担当し、生涯教育・生涯学習(=社会教育)は成熟のための役割を果たす後期教育を担当している。人生後半期の成熟期に起こる様々な変化や危機に対処する目的から、生涯学習を位置づけることもできる。

図6に示すように自己社会化は自己教育、相互社会化は相互教育と、それぞれ対応関係にある。例えば放送大学などの教育機関を利用することで、自らを主体的に教育し自己を高めようとする動機や意志が働く場合などが自己教育である。一方、成人のあるサークルメンバーの内部において相互に学習活動が成立している場合などは、相互教育と呼ぶことができる。この両者を含めた再社会化の能力は、生涯学習における自己教育力⁴⁾と同じ意味をもっている。

生涯学習に関連して川野辺は、自己教育を自己教育力の観点から次のように述べている。彼によれば、自ら学び生きる力である「自己学習力と自己生活力」を合わせたものが自己教育力であると定義⁵⁾する。これには人間の生き方を含む広い概念を包括しているという。1983年11月に出された中教審の教育内容等小委員会審議経過報告では、「自己教育力とは主体的に学ぶ意志・態度・能力などをいう」と定義することと共に、「自己教育力は生き方にかかわることである」と付加したことについて、極めて大きな意義をもつものと評価している。

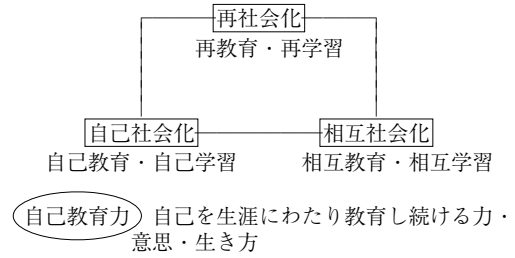


図6 生涯学習と社会化の関連性

また新堀によれば、現代において「主体的に学ぶ意志・態度・能力など」の自己教育力が、十分に育つどころか、むしろ低下の傾向にあると指摘している。彼はこれらの内容を発展させて、次のような補足説明を行っている⁶⁾。

1. 学ぶ意志とは、勉強などの狭い知的活動に限らず、技術を磨き、趣味を深め、スポーツに打ち込む場合も、それを通していろいろなことを学び人格を高めているといえる。
2. 態度とは、一回限りのかけがえのない自己や人生を大事にし、それを一歩でも半歩でも充実向上させようとするものである。
3. 能力とは、いっそうの学習を可能ならしめる基礎学力と、「学び方を学ぶ」といわれるような自学自習の方法とを身につけていることを意味する。

最後に、再社会化研究の視点をいくつか挙げておこう。なお、②、③という数字は、p. 94～p. 95の社会化研究の視点に対応している。

—再社会化研究の視点—

- 社会化研究の視点の中でも、②の自己、③の相互、④の生涯に注目する。
- ②を自己社会化、③を相互社会化、④を生涯社会化に対応させて、成人や高齢者が獲得する再社会化の内容や資質を分析する。
- とはいうものの、社会化研究のマクロな視

点 ①⑤⑥) も必要である。

社会化研究の今後の留意点として、その社会変革の機能に着眼する必要があるだろう。ヒトは相互的な社会化過程の中で自己を発見する。自己社会化と相互社会化は一体のもので、それはメダルの表裏のように不可分な関係にある。例えば高齢者の再社会化の場合、社会の価値規範を内面化しつつも個人は主体的に社会をつくりかえるという、象徴的相互作用論などの社会変革の側面を重視すべきである。この個人による社会の再構成という考え方こそが再社会化研究の視点であり、中年や高齢者の実証的分析のためにあえて社会化を使う意味や根拠の基底を成すものであろう。

主体的に学ぶ姿勢である自己教育と、おたがいに学び合う相互教育を基礎として、生涯学習社会の構築に向けた「自己教育力」を育成しなければならない。中高年期や高齢期に向けての生涯学習が、自己の生きがいを見つけ、望ましい再社会化を達成するための教育となることが期待されている。

<註>

- 1) 象徴的相互作用論については次の本を参照のこと。船津 衛 1976『シンボリック相互作用論』

参考文献

- 渡辺秀樹 1975「家族における社会化過程について」『社会学評論』第26巻1号(101)。
柴野昌山 1977「社会化論の再検討」『社会学評論』第27巻3号(107)。
三沢謙一 1985「社会化研究の課題」『評論・社会科学』第26号 同志社大学人文学会。
今津孝次郎 1985「教師の職業的社会的化—教職の社会学—」柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社。
柴野昌山 1989「しつけの構図—理論的枠組—」柴野昌山編『しつけの社会学』世界思想社。
柴野昌山 1992「社会化と社会統制」有斐閣ブックス『教育社会学』。
W. H. Sewell. 1963 "Some Recent Developments in Socialization Theory and Research." *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, vol. 349.
Daniel B. Kennedy, August Kerber. 1973 "Resocialization: An American Experiment." New York: Behavioral Publications.
Leonard Broom, Philip Selznick, Dorothy H. Broom (1981) 今田高俊監訳 1987「社会化と人間形成」『社会学』ハーベスト社。

恒星社厚生閣。

- 2) 現象学的社会学については次の本を参照のこと。清矢良崇 1994『人間形成のエスノメソドロジー—社会化過程の理論と実証—』東洋館出版社。
- 3) 新しい教育社会学については次の本を参照のこと。ジェローム・カラベル、A. H. ハルゼー編 1977「教育社会学のパラダイム展開」潮木守一、天野郁夫、藤田英典編訳 1980『教育と社会変動—上—』東京大学出版会。
- 4) 自己教育と相互教育に関しては次の本を参照。鈴木敏正 1992『自己教育の論理—主体形成の時代—』筑波書房。鈴木によれば、学習者による主体的な学習活動である自己教育は、最近、自己決定学習・自己志向学習・自己管理学習・自律的学習などと様々に表現されているという。また自己教育は相互教育から発達したものである。
- 5) 川野辺敏編 1994『キーワードで読む生涯学習の課題』ぎょうせい p. 22~p. 24を参照のこと。
- 6) 新堀通也 1989『生涯学習体系の課題』ぎょうせい p. 77~p. 79を参照のこと。
- 7) 本論は、日本教育社会学会 第50回大会 生涯学習部会(於:大阪大学人間科学部 1998. 10. 30)にて研究発表した内容を発展させたものである。中高年、婦人、高齢者も、社会教育施設や民間学習機関で積極的に学んでいる。今後はこうした自発性を重視しつつ、実証的な研究につなげていきたいと考えている。そのためには、高齢者社会化についてのさらなる理論的枠組が必要となる。I. ロソー (Irving. Rosow) 1974=1983『高齢者の社会学』嵯峨座晴夫監訳 早稲田大学出版社などは示唆的であろう。

資料 1

	自己 (SELF)		代行機関 (AGENT)	
	社会化	再社会化	社会化	再社会化
Who ?	白紙状態 (Tabula Rasa)	経験の束 (Accumulated Experiences)	第一次集団 (Primary Group)	第二次集団 (Secondary Group)
What ?	発達 (Develop)	変化 (Alter)	規準・指針 (Guide)	向け直し (Redirect)
How ?	依存 (Dependent)	独立 (Independent)	情緒的 (Affective)	非情緒的 (Disaffective)
Why ?	自然的過程 (Natural Process)	従う・応じる (Comply)	自然的過程 (Natural Process)	復帰・修繕 (Restore Equilibrium)
When ?	連続的 (Continuous)	散発的 (Sporadic)	連続的 (Continuous)	散発的 (Sporadic)
Where ?	自然的位置 (Natural Setting)	人工的位置 (Artificial Setting)	自然的位置 (Natural Setting)	人工的位置 (Artificial Setting)

(Kennedy, Kerber 1972 : 44)

資料 2

社会化研究は次の図に示されるように、①時期、②内容、③場、④背景、という四つの軸によって成立している (渡辺秀樹 1993「社会化」『新社会学辞典』有斐閣 p. 596 を参考に筆者が作成した表である)

(領域)	研究領域の特徴 (渡辺秀樹による)	再社会化研究の特徴
1. 時期	乳児期社会化・児童期社会化・青年期社会化・成人期社会化・老年期社会化など。	成人や高齢者の社会化 (人生後半の社会化)
2. 内容	言語的・社会的・道徳的・性的・学校社会化・職業的・政治的・社会的など。	再社会化 (resocialization) により獲得した資質の内容
3. 場	家族・仲間集団 (ピア・グループ)・近隣・学校・職場・マスメディアなど。	職場 (成人)、家族・仲間集団・近隣 (高齢者) など
4. 背景	時代・地域・人種・性別・階層・政治制度・経済制度・家族制度・教育制度・技術革新など。	再社会化…本論では生涯学習 現代日本の社会的状況

(注)

1. 時期……相互作用する諸個人の行動の次元
2. 内容……人々の習得する価値・知識・技能・行動で、発達課題と深く関連している
(3. 社会化の場としての) 家族システムや学校システムなどの構造的次元
3. 場 ……社会化が生起する場
個人が参加する様々な社会システムのどれに焦点をおくかによって、各次元の場が確定する
4. 背景……例えば、学歴主義などの背景となる教育制度という制度的・価値的次元