

戦後日本の子ども観と社会像の再検討

—大人と子どもの「子ども」と「社会」の捉え方を切り口に—

元森 絵里子

1. はじめに

—子どもと社会をめぐるまなざし

「子ども」という観念は、「社会」という観念と強く結びついているように思われる。たとえば、子どもの特定の振る舞いや意識を「問題」と捉え、解決策を提案するという行為が、繰り返さされている。それはもちろん、子どもの具体的な行為が「子どもらしさ」という感覚に抵触するからだろう。しかし、その一個人の処遇を越えて「子どもの危機」や「教育の改革」が叫ばれるとき、ある子どもの問題は子ども全体の問題へと飛躍する。この飛躍が可能になるのは、子どもが何かより大きな範囲の何か、言うなれば、大文字の「社会」のような全域性を持った領域につながるという感覚があるからではなかろうか。子どもが社会にとって何らかの意味でクリティカルなものだという感覚、子どもの「問題」は「社会」につながるという確信を、我々はどこか前提に抱き続けているように見える^①。

しかし一方で、戦後における子どもの問題行動の変化を大人のまなざしの変化を視野に入れて追った伊藤[1996]などによれば、子どもの「問題」は、50年代には社会の問題と結びつけられていたのが、60年代を経て70年代から80年代にかけて学校や教育の問題として位置づけられる方向へと変化しているという^②。すなわち、子どもの「問題」を語る際には、表面のロジックからは、国家とも言い換えられるような大文字の「社会」のようなものと関連づける視点が

消滅しつつあるようだ。

そして、先行研究は、このような変化を見出した後、それぞれの時期ごとに「問題」が構築されるメカニズムを人々による状況の解釈過程に求める構築主義的な議論へとつなげていったり（古賀[1999]の利害調整問題としての近年の「子どもの問題」など）、語りの変化の外側に社会の変化などの「原因」を想定したり（広田[1998]の「豊かな社会の到来」による学校と家族の力関係の変化など）する。前者は興味深い視点であるが、変化そのものを問うことができない議論の枠組みである。それに対して、後者は変化について積極的な議論を展開していて魅力的であるが、社会の変化が言説の変化をもたらすという因果関係を強く前提としすぎているきらいがある。それにより、社会の素朴な実在を強固に置いてしまい、子どもと社会という観念を問うことは難しい。

これらの子どもと社会をめぐるまなざしと先行研究の現状に対して、本稿の目的は、第一に、我々は「子ども」と「社会」をどのように捉えており、それがどう変化したのかを見ることである。それを通して、子どもと社会の結びつきの観念がどのようなものであったかを、我々の社会像とともに検証すると同時に、それが前提に強く残りつつ表面からは消えていく様とメカニズムを描いていくことを試みる。さらに第二に、そこから進めて通常日本「社会」として実体的に語られている、このような子どもと社会という観念を自明のものとして使用している

我々大人と子ども（＜社会＞の呼ぶ）の奇妙さとその変容を、当事者の視点を超えて透かし見ることである。対象とする年代は、1950年代後半から80年前後である。上述の変化を記述する一つの単位と考えられるからである。

具体的には、本稿前半でまず、「子ども」の「問題」や「理想」を語る各時期に典型的な語りを素材に、大人の想定における「社会」の現状と「子ども」と「社会」の関係の捉え方の変化を、具体的に見ていく作業を行う（II.1.）。そして、それらが「子ども」と「社会」を関係づける論理を明らかにする（II.2.）。最後に、そのような論理の背後にある、戦後において我々が自明としていた子ども観と、それが前提とすると同時に強化してしまう社会像の奇妙さを、その揺らぎとともに浮かび上がらせる（III.）。

後半では、「子ども」とされる側の語りを元に、子どもが「社会」の現状と「子ども」と「社会」の関係をどう捉えているか、子どもの側のリアリティの変化を見ていく（IV.1.）。そして、大人想定と子どものリアリティの変化の異同を検討することで（IV.2.）、当事者の想定を超えた、「子ども」という概念と＜社会＞の奇妙さを、透かし見ることができるだろう（V.）¹³。

このような作業においては、語りの収集範囲において、我々が自明としている日本社会という枠組みや子どもと大人という二項対立を、戦略的な出発点とする。しかし、本稿の分析を終えたときには、我々がそれらを自明としていたことの奇妙さこそが浮かび上がるだろう。

II. 大人の想定

II.1. 「子ども」と「社会」の捉え方の変化

本節では、主に子どもと教育の「問題」や「理想」を語る様々な立場からの語りから、大人が「社会」の現状をどう認識し、「子ども」と「社会」をどう関係づけていたかを見ていく。

もちろん、論者の思想的政治的意見の違いが語りの内容に反映されているだろう。そして、旧来型の教育史においては、それこそが問題とされた。だが、本稿の分析は意見の水準には照準しない。見解の差異や対立が成立するためには、対立する両者が、子どもと社会のある関係性のあり方を「事実」として自明視し共有しているはずである¹⁴。その「事実」への信念の水準、「多くの論者や読者が共有する思考や言説の枠組みのレベル」（広田[1992:253]）に注目する。

(1)50年代

1950年代から60年代を扱う従来の教育史では、国家の進める知育主義・人的資本論的な政策と、教育の自律性や民主化を主張する教育運動やアカデミズムといった、対立構造が強調されてきた。

政策は、戦後の経済的、道徳的混乱状況の克服と、国家の秩序維持と発展に寄与する人材の育成という点において展開される。経済面では、「産業教育振興法」（1951）に、「産業教育がわが国の産業経済発展及び国民生活の向上の基礎であることにかんがみ（……）もって経済自立に貢献する優位な国民を育成するため」（第1条）と明示され、「国民所得倍增計画」（1960）の中に「人的能力の向上と科学技術の振興」（第2部第3章）が位置づけられることによって、この路線が以後の基調となっていく。また、秩序という面でも同様の方向性が現れ、しつけという面に注目が行くようになる。1950年に天野貞祐文相が修身科復活の発言をし、1958年に道徳科が新設されたように、戦後の混乱の中で忘れられていた「国民道徳」的なものを養うことが目指される。これらの傾向は、1958年に第3次「学習指導要領」が、

国民としての正しい自覚を持ち、個性豊かな文化の創造と民主的な国家社会の建設に努め、国際社会において真に信頼され尊敬

されるような日本人の育成を目ざして (……)
(文部省中等教育課編[1958:283]、傍点引用者)

という認識の下に法的拘束力を持つようになり、定着する。

このような政策レベルの動きに対して、アカデミズムでは主に国家主導の教育のあり方に反発し、別の形で教育を捉えようとしていたと言われる。しかし、教育の規範性から決別することを目指した教育社会学者でさえ、

(社会機能としての教育によって—引用者)
個人は社会の一員となり、社会に適應し得ると同時に、社会は自らの機能と財とを次代に伝達して自らを存続発展せしめることが出来る。(新堀[1954:22]、傍点引用者)

と、教育が社会の未来につながると考えており、そのレベルでは政策側と同様の枠組みに乗っている。すなわち、この時期、現在の社会に対して混乱や遅れた状況と否定的な評価を下し、そこに子どもや教育の問題の原因を見出した。その前提であり、改革した先の方向性であるのは、子どもに未来に向けた必要な知識や技能を教育することで、子どもは理想の社会の担い手になり、理想の未来が到来する、というある種予定調和的な図式である。この図式が、表層の見解の対立を越えて共有されていたといえよう。

目を転じて、一般の人々の語りを見てみよう。朝日新聞投書欄を見渡すと、子どものしつけのあり方を問題視する投書が多くなされている。たとえば、遠足の生徒の電車内での態度の悪さを指摘し、子どものうちに社会道徳を学んでおかないと、将来立派な社会の一員になれないことを訴える投書(1953.5.19.)や、「日本の学校では、公德心について何を教えているのだろうか」と疑いたくなる (……) 日本をより住みよく、

より清潔にするよう、子供の将来の道德性のために目覚めねばならない」と、子どもと日本の将来のために学校でしつけを行うべきことを主張する投書(1954.5.6.)がある。こうして見ると、「社会のための子ども」という主張は前面には出てこない。しかし、子どもを未来の社会の一員と見、子どもの教育を社会の未来のためという文脈に位置づけるといった枠組みは、制度・思想レベルのそれとそう遠くないようだ。

(2)60年頃から60年代半ば

60年代に入っても、このような傾向は基本的には維持されるが、現状認識においてやや変化が見られる。第一に、単に現代を遅れたものとのみ見て問題視するのではなく、近代化の途上にあると認識した上で、急激な近代化のひずみに問題を見出すようになる。投書では、テレビの害や交通事故、自然の喪失などが子どもにとって悪影響を与えているとさかんに訴えられているし、アカデミズムにおいても、「大衆社会」における「人間の疎外」や「私化現象」「無関心の増大」への危機感が繰り返し語られるようになる。第二に、子どもの教育の領域においても、しつけや教育の「問題」が、単に遅れや一時的混乱としてではなく、社会変動における歪みとして記述されるようになる。「日本の子どもは、なぜ、“王様”になってしまったのか」(読売新聞社編[1966:39])と子育ての本質を忘れた甘やかしを問題視したり、「現在、子供を苦しめ、教育の本質を見失わせる受験地獄があることは事実である」(村松[1965a:89])と知育偏重の教育を批判したりするのである。少年非行の増加もさかんに言われている。

しかし、興味深いのは、このような「問題」が、教育の限界としてではなく、本来あるべき教育の未成熟として語られている点である。たとえば、一般読者の支持を得た『教育の森』は、「日本という国、その国民、また社会 (……) その基礎をなすものは、民主主義を発展させる

ための教育である」(村松[1965a:1])という考えを前提に、

復興、発展の第一目標が物質面に置かれて進められ、精神と道徳は完全な置き去りをくわって、それが本来人間生活に最大の意義をもつことすら忘れられる始末であった。(村松[1965b:166]、傍点引用者)

と社会と教育の現状を評価する。すなわち、50年代に比べて社会変化と子ども・教育の問題についての現状認識は変化してきているものの、理想の子どもの教育が実現すれば、理想の発達と理想の社会の実現が得られるという発想自体は、維持されているのである。

これは、政策のレベルでも同様である。有名な「期待される人間像」で、「当面する日本人の課題」としてあげられたのは、①人間能力の開発と人間性の向上、②世界に開かれた日本人であること、③民主主義の確立、である(中央教育審議会[1966])。ここにあるのは、国際的地位に見合った国家たるためには、産業教育や学力向上ばかりでなく、徳育や人間性の陶冶をなおざりにしてはならないという意味での反省であり、理想の国家に達するために学力、産業教育、徳育などの面の整備が必要であるという大枠としての認識は変わらないのだ。

(3)60年代末から70年代前半

ところが、高度成長期を経て、日本の国際的な地位もあがってくると、いつまでも現代社会の問題を「後進性」や「歪み」に帰せられなくなる。それによって、子どもを未来の社会の担い手、社会変革機能として見る理想なり改革案なりはどのように変わってくるのだろうか。

1つの大きな方向性としては、現在までの社会の変化を否定的に捉え、その克服を子どもの教育に期待するものがある。アカデミズムでは、「大衆化社会における人間疎外」「私化現象」は

依然として糾弾される。しかし、それに対置される「全面発達の教育理論」などは、以前のようであるべき教育の未発達としてではなく、現在の疎外状況を克服するための新たな教育の要求として提示される。「受験戦争」「知育中心」などは、あらゆる立場から問題とされ、読売新聞社婦人部[1973]などジャーナリズムが現場ルポという形で積極的に取り上げることで、一般世論においても確固たるイメージをなしていた。新聞投書でも、「ほめる教育」や「ユックリズム」など新しい教育のあり方が繰り返し提言されている。

また、もう1つ、現在を否定するのではなく、

「脱工業化社会」の傾向は、進展し始めている。したがって、これらの変化を先取りするかたちで、教育計画の編成が試みられねばならない。(馬場他編[1970:79]、傍点引用者)

と、現在進行中の社会変動を自明のものと受け入れて、それが未来に向かっても続くことを前提に、教育の内容の組み換えを主張する傾向も現れる。この後者の傾向は、教育政策レベルではより真剣に議論される。たとえば、第4次の「学習指導要領」(1969)においては、「国民の生活や文化の向上」「社会情勢の進展」「国際的地位の向上」といった現状認識の下、「このような事態に対処するとともに、将来のわが国を背負う国民の教育の基礎をいっそう充実するため、中学校の教育過程の刷新を図る」(文部省中学校教育課・高等学校教育課編[1969:259])とされている。さらに、「第三の教育改革」として知られる中教審答申の前文では、

今日の社会は、人間の可能性の開発をますます重視し、自主的・創造的な人間の育成を要求する方向に発展しつつある。今後の

学校教育は（……）新しい時代をになう青少年の育成にとっていっそう本質的な教育の課題に取り組まなければならない。（中央教育審議会[1971]、傍点引用者）

と、未来のイメージを単なる経済発展や近代化から修正し、人間の可能性を重視する社会と見る。このような方向性は、改革のかけ声のわりには、結局要求されるのは国家・社会のための人材であり、以前の方向性を踏襲しているとよく指摘される。

たしかに、この時期全体として、語りの表面上の変化のわりに、未来に向けての社会の転換の鍵に子どもの教育を見出すという図式そのものは、以前と変わっていない。ただ、過去から現在にかけての社会の変化を与件として受け入れてしまっている点には注目する必要がある。ここで過去の「変化」に子どもの教育が介在したという認識はない。つまり、社会は教育の意図を超えたところで変化していることを、無意識ではあれ前提として議論しているのである。したがって、現実を改善した後の理想の社会イメージも、現実の変化に「対処する」とだけあって積極的に描けない。目標の定かでない未来のために、「未来のため」の子どもの教育が重要視されるという奇妙な構造が生じてきているのだ。

このように理想の社会の未来が曖昧になるのに平行して、この時期、子どもやしつけの「病理」「異常」が、理想への未到達ではなく、単に「逸脱」「問題」として批判的に取り上げられる。「三無主義」「過保護」などの批判が典型的だろう。この延長線上に、

二十年の歳月が、いかに日本を変容させたかを思わずにはいられなかった。過保護の中で、昭和元祿とか言われる太平ムードに、骨までふやけてしまった虚脱の少年たち。

（朝日新聞投書1968.5.16.）

というような、社会変動の「前」を賛美する、いわゆる「昔はよかった」という語りが、「子ども」と「社会」を語るもう1つの大きなパターンとして立ち現れてくるのである。

(4)70年代半ばから80年頃

この傾向は、70年代を通してよりいっそう加速していく。政策レベルでは、少年の自殺の増加など教育の「病理」への対応を迫られる。かねてよりの課題だった後期中等教育の拡充が1974年に高校進学率が90%を超えたことで達成されたこともあり、「第三の教育改革」で謳われた教育の方針の転換を実行に移していくことが急務となるのである。1977年には「個性」と「ゆとり教育」を前面に打ち出した第5次「学習指導要領」が告示され、1984年からの臨時教育審議会へと至る。客観的な基準を持たない「個性」という目標は非常に曖昧であり、学校管理の強化をもたらしたなどとよく批判される。

しかし、本稿が注目すべきは、現在や将来の社会について積極的に介入していくという言及が、政策レベルですら、あまりなされなくなったということである。

工業化の波は都会だけでなく、農山漁村にもとうとうと押し寄せて、古きよきもの＝温かみのある近隣集団を崩壊させる。

（……）こんな中で「人の心を育てる」ことは不可能である。（読売新聞社文化部編 [1978:259]）

「こんな中」という表現が使われるのは現代社会の行き詰まりという現状認識が、自明のものとしてかなり一般的に流布していたということだろう。そして、「次代を担う青少年の育成」という子どもと社会を結びつける決まり文句は依然としてよく使われるが、「次代」の内実が

リアリティを伴わなくなっていく。

その結果、以前にも増して社会への関心と遊離して、教育が独立で「問題」とされがちにもなる。ジャーナリズムや新聞投書などでは、学歴社会、偏差値、内申書、管理教育などの教育する側や、非行、荒れる学校、暴走族、無気力など子どもの側の「問題」が繰り返し取り上げられ、それに対置すべきゆとりなど「真の教育」が提案されたり、「現代っ子らをきたえなおそう」(朝日新聞1979.5.9.)、「若者に迎合するな」(同1977.6.13.)のような一種懐古的な批判がなされたりする。

そして以降、子どもと社会をめぐる語りは、子どもという概念の自明性を疑う議論⁽⁹⁾も含めて様々に拡散し、「子ども」と「社会」を位置づける枠組みをめぐるコンセンサスが形成されない混迷状況が展開されるのである。その検討は、本稿の枠組みを越えている。

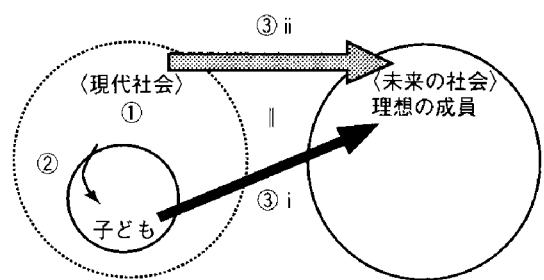
11.2. 子どもと社会をめぐる2つの論理の交錯

具体的な語りに即して、「子ども」と「社会」についての捉え方の変化を概観した。さらに踏み込んで考えてみると、この捉え方の背景には2つの論理が存在し、変化はそれらの交錯によっているように思われる。ここでは、この2つの論理とその絡み合いについて検討を加えていく。

第一に、子どもが社会に資するという観念、すなわち、子どもの教育が社会の未来にとってクリティカルであるという論理がある。そして最も注目すべきは、それが子どもを語る際に常に理念レベルの大きな前提枠組みとなっていたという点である。この論理は、50、60年代には強烈に存在し、その後表面からは減っていく。しかし、「次代を担う」というフレーズが未だに繰り返されるように、語りの前提からは消えていないと考えられる。

その概略を示せば、①現代の子どもと社会を、②子どもの教育を通して、③未来の理想の状態

へと変えていく、というものである。そのプロセスには、③ i 子どもが政治的市民または経済労働力として理想の社会の成員になるということと、③ ii 社会が未来に向かって理想の状態へと維持・更新されるということの2つの位相が想定されており、それが子どもの教育(②)を媒介に予定調和的に一致すると考えられている。子どもが大人になるという時間の変化を社会の質的变化と結びつける、その装置が「子ども」なのである。



しかし、この発想は子どもからの揺らぎを想定していない。つまり、子どもが大人の想定から外れる可能性が折り込まれてはいない。しかし、子どもの側からの揺らぎが全くないというのは、あまりに不自然である。そもそも、子どもが大人の示す未来の社会像・成員像をそのまま内面化するという発想に無理がある⁽¹⁰⁾。先行研究の多くが示唆するように、子どもも社会的行為者であり大人の想定に全く受け身というわけではないだろう。だとすると、子どもの教育で大人の理想とする社会が実現するという発想自体があやふやになる。実際には、大人と子どもそれぞれがずれた形で子どもと社会を描いており、両者の未来像は完全に一致するわけではない。だから当然、予定調和的に1つの未来像が導き出されるわけではない。したがって、このような子どもの側からの揺らぎの可能性を見れば、この論理を前提にしている限り、本質的に現実の子どもとの間にずれが見出されやすいことがわかるだろう。ここから、子どもの「問

題」が強迫的に見出され続けるのである。

だが、このような子どもの教育が社会をつかっていくという論理を前提としている一方で、戦後の急速な社会変動の中で、過去から現在、未来に向けての社会の変化に対しては外在的要因として受け入れる傾向も見られたという点にも注目する必要がある。すなわち、社会の変化は子どもに外在し、子どもはその影響を受けるという論理も存在するのである。これが、子どもと社会をめぐる第二の論理である。子どもを語る際の論理において、このように社会への働きかけについての相反する見方が無自覚に並立しているのである。

そして、この矛盾に目を向けると逆に、60年代前半頃までは、この2つの論理が齟齬なく両立し、子どもと教育、そして社会の未来に改革案という希望を供給していたことが奇妙に見えてくる。社会の変化に対して受け身であっても、その変化の目標が明確で「進歩」のイメージで捉えられているときは、改善されるべき現代の社会と実現すべき理想の未来という対比を、もう1つの論理と共有できる。したがって、両論理の矛盾が顕在化しにくい。いやむしろ、次節で検討するように、両者は一種の共犯関係にあったとすらいいよう。

だが、必ずしも「進歩」ではない社会の変化を追認してしまった上で語られる子どもの教育は、以前の「社会変革機能」のような積極的な意味は持ち得ない。にもかかわらず、子どもの教育は社会の未来にとって重要だという信憑は強く残る。その結果、現状認識という裏づけを欠いて、子どもの教育は何か社会にとってクリティカルなものだという信念だけが強迫的に残ることになる。

裏づけを欠いた信念は、「問題」を見出し続けるが、解決への展望は示し難い。現在から未来への「進歩」の図式が描けている間は、「問題」は子どもの教育のしくみの未整備等社会の

側の問題に帰すことができ、社会の進歩とともに自然消滅すると考えられる⁽⁷⁾。しかし、「進歩」ではない社会変動を追認し、未来が「曖昧」となると、問題の解決は確信できない。大人の「子ども」へのイメージは、その結果、教育と子どもの領域に問題を見出しやすいが解決を示唆できないという形で、自閉していくのである。

III. 戦後日本の子ども観・社会像

— 「社会」への信憑とその揺らぎ

子どもを社会の未来の鍵と考える発想を強く前提とし、それが社会の変化の認識と調和しづらくなるにつれて、子どもをめぐるまなざしが閉塞、混迷し出す。前節の検討から見出されたのは、このような混迷状況へと至る過程とメカニズムであった。次に、この子どもと社会についての論理から、我々の抱く社会像を明らかにしたい。

子どもを社会の未来と関係づける論理において、子どもの側からの揺らぎを考慮しないことで、我々は何を得ているのだろうか。この発想では、子どもの社会化(③ i)と、社会の発展(③ ii)という2つの位相が、予定調和的に一致させられていた。ここで後者の発想に注目すると、社会が一定不変の単位として葛藤なく続いていくことが前提とされていると考えられる。社会の一枚岩的な存続が、自明の前提であると同時に実現されるべき当為とされているのである。我々は、子どもや教育が問題なければ、社会の存続についての安心を得、問題が起ると、社会の再生産への不安を覚える⁽⁸⁾。すなわち、子どもの教育の成功(社会化)に社会の存続、再生産が託されている。我々の子ども観の背景には、一枚岩で不変の「社会」を自明とする社会像が存在するのである⁽⁹⁾。

しかし、前述の通り、子どもの側がこの想定を外れ、別の未来の子ども像や社会像を抱くと

考えると、大人の理想どおりに社会と子どもの未来が実現すると考えるのは難しい。現在という時間の中で、大人の想定と子どもの見ているものという2つの未来像が共存するという奇妙な状況が見えてくる。すなわち、〈社会〉は、当事者が想定する自明の単位としての「社会」とは異なって、もう少し錯綜したものであるはずだ。

しかも、前節で見たように、この社会像が存在する一方で、社会の変化を与件として受け入れるという別の社会認識も共存していた。社会の変化は我々の想定的外部で起こっていると捉えられているのである。我々はどこかで、「社会」の確固たる実在を信じ、社会の変化が個人や個々の実践を超えた位相で起こっているということを自覚している。これは、ある意味で社会の一貫性を自明視する見方とも相通ずる。どちらも、「社会」を素朴に信じているのである。

さらに、50年代から70年頃までは、上記の素朴に信じられていた「社会」に、社会が進歩していくという歴史認識が重ねられた。進歩主義的な歴史観に支えられた中で、社会の変化を与件とする社会認識は、子どもに社会の未来を見る社会像と結合し、一貫した「社会」という発想に強烈なリアリティを帯びさせた。この時期、我々は強烈に「社会」という領域を信じていたのだ。その中で、子どもと教育をめぐる言説は、自らの枠組みが見出した「問題」に自ら希望を与えるという形で、その妥当性を問われることなく自己完結できた。様々な理念や問題や改革を語り、いくつもの対立軸を構成しながらも、全体が1つの「子ども」と「社会」についての大枠を共有していたようだ。

だが、「子ども」の社会化への信頼に支えられた一貫した自明の「社会」とは、それ自体が子どもからの揺らぎの無視などいくつもの単純化や幻想によって構成されている論理が、さらに複合された中で偶然的にリアリティをもった

1つの信念にすぎない。どこかが破綻すれば、それぞれの部分に崩壊しうる。だから、進歩主義的な歴史観が揺らぎ出す70年ごろから、「社会」の具体的なイメージが描きにくくなると同時に、「子ども」へのまなざしが外部と切り離されて自閉化するのには、このような論理に無自覚に議論が積み重ねられてきたことの必然的な帰結だともいえるのである。

IV. 子どものリアリティ

IV.1. 「子ども」と「社会」の捉え方の変化

さて、前節までの議論で、我々の子どもへのまなざしと、その背景にある社会像とその揺らぎが明らかになった。ここからは一歩進めて、このような大人の側の想定に対して子どもはどのように「子ども」と「社会」を捉えているのかを見ていく。戦後の〈社会〉を、大人の子どもの観の内部、「子ども」を媒介とした一貫した「社会」像の次元を離れて展望するには、子どもの側からの揺らぎがポイントとなる。

大人の想定通りに子どもが思考している、ないし、子どもの語りが大人の語りのコピーにすぎないとも考えるのも、逆に子どもには全く独自の世界があるとも考えるのも不自然である⁽¹⁰⁾。どちらも、大人の子どもの観の無批判な投影にすぎない。そこで本稿では、子どもの語りを媒介とすることで、そのような大人の想定を括弧に入れる。そして、子どもの語りをそれ自体として尊重する姿勢を取ることで、今まで不問にされてきた子どもの側の「子ども」と「社会」のイメージを問うていく⁽¹¹⁾。

ただ、子どもの語りはそもそも公にされないことが多い。そこで、本稿では、「社会」と「子ども」について明確に子どもが語っており、かつ検討する年代において通時的な分析が可能な媒体として、公立中学校の「生徒会誌」「学校文集」を用いる⁽¹²⁾。これらは学校を舞台と

したメディアであり、子どもの語りが表れる媒体としては最もフォーマルなもの1つである。したがって、そこで子どもが発信した語りは、もちろん「よそいき」のものであろう。しかし、本稿が照準するのは、個々の語りの目的や意図のレベルでもなければ、文章形態のレベルでもない。子どもと社会について言及しようとする際に、無意識に前提としている枠組み、自明とされている子どもと社会を位置づける図式のレベルである。その意味で、媒体がフォーマルであることそれ自体は、本稿の分析を妨げるものではない。

(1)50年代後半

50年代後半といえば、未だ社会のあちらこちらで「古い時代の名残」が指摘されていた時代である。この傾向を子どもの作文も反映している。「こんなのは、まだまだ文化国家じゃないだろう」(板橋二中[1956:41])、「昔からの因習や、山村特有の封建制度が、大きく横たわっており」(西部中[1959:29])と、身の回りの生活や大人の考えの遅れや古さを指摘している。子ども自身が大人と同様に現代社会の遅れに言及しているのである。そして、このような現状に、

近代的な人間は、物事を良く考え、自分を大事にすると同時に人にめいわくをかけない人間でなければならない。これが、我々……次代をせおって立つ者の重要な義務だ
と思う。(山形五中[1958:59-60])

と、「近代的」なものが対置される。ここでいう「近代的な人間」とは、自分たち「次代をせおう子ども」が将来「義務」としてならなくてはならないモデルである。また、

山の子供達であるからこそ文化的な色々な設備施設に接触する機会を与へ、又それ等

を生活にとり入れる態度を養って時代に遅れぬよう進んでいかねばならない。(西部中[1959:21])

という作文がある。「時代に遅れぬよう」としている点に注目しよう。社会の変化は、与件といった感が強い。すなわち、未来はあらかじめ近代化した社会として、おそらく大人によって、設定されており、自分たち「子ども」はその時大人として社会を担っていることが自明視されているのである。その意味で、大人の期待に答えるようなイメージを子どもが持っていたといえる。

しかし、子どもにとって「社会」とは、このような抽象的、全体的な単位だけではすまない。現在保護されている子どもは、いつか「社会」、つまり、労働の世界に参入すべき存在である。特に、この時期は中卒で就職することが身近に感じられていたであろう⁽¹³⁾。「社会に出る」という語りが相当のリアリティを持っていた。このような個人の未来という意味で「子ども」と「社会」を語るとき、子どもはもっと現実的に世の中を眺めている。まず、労働を免除されているという意識は強烈にあり、それに対して社会は、「実社会へ飛び出せばどんな荒波が押しよせてくるかわからない」(西部中[1959:31])と、「荒波」など厳しいところだと考えられている。そして、それは否定されるべき現在とは断絶した未来の理想社会ではなく、現在の社会の延長線上にある実社会である。そこに向かって変革などと働きかけていく自分のイメージは、あまり明確には感じられない。

つまり、この時期子どもは、身の回りの遅れた厳しい社会に対して、長期的な展望においては近代化されるのでその担い手になると信じ、短期的な展望では未だ遅れた状況に労働力として参入していくことを当然視する、というずれを含んだ「子ども」と未来の「社会」の関係を

イメージしている。だが、ともにどちらかという受け身であり、大人の想定から大きく外れていない。

(2)60年頃から60年代半ば

このようなイメージは、60年代には急激に変わっていく。まず、高校進学率の上昇の影響か、未だ遅れた実社会に参入するというイメージが見られなくなってくる。それに平行して、所与の未来イメージに自分たちを当てはめるのではなく、積極的に社会を変えていくという語りが多くなっていく。

現代社会について、身の回りの矛盾や不正義を後進性・非文化性などとして語る傾向はそのままであるが、加えて誤った近代化の歪みとも見るようになる。そして何より、「公共物を粗末にあつかう、これは日本人特有の悪い病気の一つなのです」（東部中[1963:61]）というように、身の回りを越えて広く日本社会一般、国家や大文字の社会の問題として語る点が特徴である。政治制度や社会制度の批判も行っている。しかし、このような否定すべき現状は、討論による「しんの民主主義」（東部中[1964:16]）や、誰の心にもある「公德心」（山形四中[1967:6]）などが機能すれば克服可能であると、なぜか比較的楽観的に捉えられている。そして、現状を変えていく存在としての「子ども」や「若者」という位置づけが強くなされる。

これは今のあり方があまりに不公平過ぎると思う。真っ直ぐに言ってこういうゆがんだ社会を作るのは私たちの責任です。

(……) こうした進路のかじの切り替えは、今から生きる私たちにかかってくるのだ。

(大高根中[1960:72-73]、傍点引用者)

つまり、子ども自身が子どもによる社会変革機能を素朴に、しかし、大人が与えた理想を実行するというロジックではなく、独自に築くもの

として積極的に語っているのである。

そして、この「社会」と「子ども」についてのイメージの微妙な変化に伴って、個人の未来においても、「社会人になってからも人々にすかれ、役にたつ人間になりたい」（東部中[1964:22]）、「社会に役だつような仕事ができるようになりたい」（東部中[1964:19]）と、「社会に出る」という語りに悲壮感がなくなってくる。さらには、

僕は、大きくなったら、車を沢山買い、従業員も沢山雇って、道路に落ちていたゴミを拾わせたり、道を舗装したり、遊園地を作ったり、困っている人達を助けたり社会の福祉の為に働く会社を作るんだ。(B中[1962:44])

という作文では、実業家としての成功と社会福祉への貢献が、素朴に同列に語られる。「実社会」としての個人的未来と、「理想の社会」としての社会全体の未来が、イメージの上で齟齬なく調和するようになるのだ。次の引用は、それを最もよく表した作文である。

ぼく達がよき社会人となり、よき人間になるには、やはり教育は必要だし、よりよい日本をこれから造り上げて行くためにも必要です。つまり、個人個人にとっても、そしてみんなとしても必要だからして行くもの——これが勉強ではないでしょうか。(山形四中[1967:7]、傍点引用者)

ここにおいて、個人の未来と社会の未来が、「社会」の名のもとに一致するのである。

以上のように見てくると、子どもの「子ども」と「社会」の関係性の見方は、50年代はかなり大人の想定に沿っていたといえるが、個人の未来という点では、そことのずれも含んでいた。

それが徐々に消滅し、個人的成功＝社会への貢献という形で、個人と社会の未来像が統合されてきた。つまり、ある意味で大人の想定にますます近づいたといえる。

しかし、その一方で、想定から外れる現象も起こっている。子ども自身が大上段に、大人に与えられた像としてというよりも、子ども自身のイメージとして現代社会批評を展開し、子どもの社会変革機能を積極的に語っているということである。このような60年代における変化は何を意味するのだろうか。

(3)60年代末から70年代前半

60年代初めに生じた揺らぎは、子どもにとっての「子ども」と「社会」が、決定的に大人の想定とずれていくという方向へと発展する。「子ども」は、一方で立派な社会人となり、他方で社会を変革する存在として、二重の意味で「社会」に結びつけられていた。この連結が、双方で弛緩してくるのである。

60年代には、子ども自身が大人と同様の現代社会批評を展開するようになっていたが、この傾向は60年代後半から加速する。ベトナム戦争、交通戦争、公害、学園紛争など政策批判や社会批評と読めるような内容を子どもが論じ、「どこを見ても、自己中心的な考え方の人間ばかりだ(……)人間性のみじんもない機械文明」(西部中[1970:29])、「二十一世紀を目の前にして、このようなことでよいのだろうか?利己主義反対!!」(B中[1974:26])と、「人間性軽視」の風潮を批判する。そして、これらは、前置きなく唐突に言及されることが多い。身近なものから社会の「問題」へと論を進めるのではなく、社会の「問題」は自明の前提として先にあり、個々の事例にはあまり結びつけられずに評論調で議論が進むのだ。

しかしまた、「問題」に対し、解決を子どもの社会変革機能に求めなくなってくる。もちろん、現在の問題を克服した理想の社会の実現

にあたって、子どもの意義を語るものはある。しかし、「『平和という道を、まっすぐに、前進する社会を。』と、強く思います」(戸沢中[1973:71]、傍点引用者)のように、社会状況の改善を「願う」ことに終始して、それを自分(たち子ども)と断絶した地平で語る傾向が強くなり、「我々のひとりひとりが、その心の平和を作り上げることによって」(B中[1969:28])、「『公害のない社会』を目ざして、国民ひとりひとりがますます努力していくべきだと思う」(戸沢中[1971:72])と、大人も含めた「ひとりひとり」が考えるべきものとする傾向も現れてくるのである。「未来社会を築く子ども」というイメージに子ども自身囚われながら、しかし一方で、そこを超越しつつもあるということだろうか。いずれにせよ、「子ども」を「社会」に引きつけるイメージに揺らぎが生じてきているということだろう。

70年頃になるとまた、個人の未来のイメージも曖昧になってくる。子ども期は守られており、その外の実社会は困難であるというイメージは相変わらず維持されているが、「社会に出ようとする今、現実の問題として考えなければならないのにただぼんやりとしたものしかありません」(西郷中[1973:80])と、「社会に出ること自体がイメージできないほど、未来の像が曖昧になってくるのである。

それに伴って、「子ども」を未来の社会との関係で手段的に位置づけるのではなく、むしろそれとの対比の上で、それ自体で価値のあるものとして語る傾向が増えてくる。「少年期、限らない可能性を秘めた時期」(山形五中[1972:82])のように、「可能性」として語るものもあれば、「青春は二度とない」(A中[1968:76])、「くいのない青春」(山形四中[1973:73])などにより刹那的な価値を見出すものもある。「青春時代に、おもいきって羽根をのばそう」(A中[1971:60])、「この青春時代が

終わらないうちに」(B中[1971:34])という言葉を見ると、これらはおそらく、将来労働社会に参入すべきことを自明としつつも、そのことを否定的に捉えているから現れてくる語りだろう。

このように、70年前後から、子どもの教育に社会の未来を見るという想定から二重の意味で子どもの現実がずれていく。一方で社会変革の主体が子どもに特権化されなくなり、「社会」と「子ども」の接続関係が弛緩する。他方で、個人の将来が曖昧となり、「社会」との対比で「子ども」に価値を見出す。子どもの側の「子ども」と「社会」イメージは、こうして大きくずれていったといえよう。

(4)70年代半ばから80年頃

70年代も後半になると、この傾向はさらに加速する。まず、社会問題への言及自体が少なくなり、語られる際も、身近な問題から説き起こし、大文字の社会のような大きな文脈に位置づけることなく、テーマごとに結論をつけている印象である。子どもが社会を変えようという解決策もますます見られなくなっていく。

また、「ひたすら今を走れ！大人という名の秋がくる前に」(B中[1978:55])と「子ども」を「社会」との対比で語るものも、多くなっていく。

こんな自分、将来どんな姿になるのだろうかとも思う。職業的なことはあまり考えたことがないのでわからないが、とにかく社会の迷惑にならない程に自由に過ごしたい。それにあまりえらい人にはなりたくない。なぜなら、あまりえらくなると少し自由さにかけてしまうように思うからだ。(西部中[1984:50])

と、高度成長期には熱く語られていた、立身出世＝社会的貢献という語りを裏返したような、

消極的な生き方を語るものもある。ここでは、以前賛美されていた「立派な社会人」としての大人は、「自由さにかける」として否定される。自由な存在としての「子ども」というイメージは、子どもの中で大きく広がっている。

「子ども」と「社会」という区別に、自由と不自由という新たな意味が付与され、「子ども」というカテゴリーが維持されたことは興味深い。社会のイメージが曖昧になったならば、大人と子ども、子どもと社会という差異が溶解して、「子ども」という概念自体も拡散しても論理的にはおかしくない。にもかかわらず、「社会変革の鍵としての子ども」というイメージとは別の形で、「子ども」というカテゴリーが再帰、強化されているのである。

また、この傾向とは別に、「二十一世紀は、先人達が苦勞して築きあげた村山市を、私達の世代が受け継ぐ時です」(西郷中[1985:36])、「僕達はこれからの日本の土台となろう年齢で八十年代を過ごしている」(B中[1980:11])と、「社会変革の鍵としての子ども」というイメージも全く消えたわけではなく、少数ながらも常に存在している。子どもにとっての「子ども」と「社会」は、いくつもの矛盾する方向性を内包しつつ揺らぎ、総体としては大人の理想とずれていっているといえよう。

IV.2. 大人の想定との異同

以上のような実証的な検討から浮かび上がったのは、子どもにとっての「子ども」と「社会」が、大人の想定に擦り寄っていったと思えたそばから二重にずれ、しかし、それとはちがう形で「子ども」と「社会」の対比を生み出し、「子ども」像が別の形で凝集力を高めていくという過程であった⁽¹⁴⁾。

大人の想定と子どもの側のリアリティを見比べてみると、明確にかみ合ったことは一度もないといえる。子どもの側は常にどこか大人の想

定からすべり落ちていく部分を持っていた。しかし、時代が下るにつれて、特に1960年代末頃から、子どものリアリティが、社会の未来を築く「子ども」という関係づけから大きく離れ出したことは重要である。それ以前は、ずれは含みつつも、子どもは大人が想定する「子ども」像を大きく逸脱することなく、むしろかなりそれを共有していたといえる⁽⁴⁰⁾。この点からも、IIIで見たような我々の「子ども」と「社会」への想定は、その予定調和的な論理を維持できたといえよう。そして、子どもを語る論理が矛盾を隠蔽しつつうまくかみ合い、子どもの側もそこから大きく外れないイメージを抱くことで、60年代頃までは、大人も子どもも巻き込んで、かなり強烈に一枚岩的な「社会」像がリアリティをもっていただけと考えられる。

ところが、60年代末頃から、一方で、大人の側の「子ども」と「社会」へ想定が揺らぎ、一貫した社会像は前提に残りつつも揺らぎ、子どもへのまなざしが自閉化・混迷する。他方で、子どもからは「社会」が見えにくくなって「子ども」の意味が大人の想定から離れていく。これらが平行して起こっているのである。それによって、大人が子どもに「問題」や「変化」を見出す作用が増幅されたともいえよう。

しかし、もう少し掘り下げて見てみると奇妙な共通点も見えてくる。第一に、子どもにおいても大人と同様の「社会の変化」の認識が展開されている点に、注意を向けたい。子どもが現代社会に明確に言及していたことを諸所で強調してきたが、その内実は、見比べてみると、大人のそれと同形の変化を描いているのである。これは、大人が子どもに教えている、または子どもが大人をコピーしているというのとは異なるように見える。ほぼ同時期にほぼ同様の認識が展開されているからである。そして、たとえば「道にゴミを捨てる人」など同じ現象を見ても、50年代には日本の後進性の表れとされたの

が、70年代には大衆化した社会における病理の例として語られるといったように、現実を処理する際の「社会の変化」についての枠組みが時期によって大人も子どもも共通に変化していることを考えれば、むしろ、各時期ごとに人々に共通の通説としての社会イメージが存在し、大人も子どももそれを自明のものとして用いてしまっていると考える方が妥当である。すなわち、大人も子どもも、同じ「社会の変化」像の変化を共有している。だからこそ、進歩主義的なイメージが現状と調和しにくくなった70年頃から、「子ども」と「社会」の偶然的であるが、当事者にとっては自明だったつながりが、大人と子ども双方で弛緩し出すのだ。

第二にもう1つ注目すべきは、それでもなお「子ども」という単位が存続しているという事実である。子どもは大人と同様の社会認識を展開していた。ならば、子どもが大人との違いを意識しなくとも論理的にはおかしくない。しかし、子ども自身が「子ども」を常に自明視している。つまり、まず、子どもを未来の社会と関連づけて見る見方を自明として語っている面があり、これは70年代以降も細々と存続する。また、70年代以降は、子どもが社会の未来と関係するという発想が拡散しているならば、「子ども」というカテゴリー自体を疑い出してもおかしくはない。だが、「子ども」は、それ自体で大切な自由な時として、別の形で自明視されるのである。社会との関係ははっきりしないが、明確に社会との対比の上で語られる「子ども」。子ども自身が、強く「子ども」という存在、「子ども」を「社会」との対比で見る見方を自明としているのである。

V. 「子ども」の強固さと<社会>の奇妙さ —まとめと展望

大人と子どもは「社会の変化」についての時代ごとの認識を共有しており、その意味で大人

と子どもを区別するモデルは崩壊する。にもかかわらず、「子ども」という概念は強固であり、大人と子どもの区分はそれに託される内容を変化させつつも、大人も子どももなかなか全否定することはできない。一歩ひいてみると、大人と子どもの差異は消滅しようが、当事者のレベルではその差異こそが重要なのである。「子ども」という存在をめぐって同じ枠組みを共有しているからこそ、両者の間には差異が持ち込まれる。我々の〈社会〉は、理論や当事者が想定しているような、「子ども」という存在を特別な地位に置くことで想定される、確固たる一枚岩的な単位としての「社会」のようなものとは、だいぶ異なっているようである。

しかも一方で、戦後において、大人も子どもも巻き込んで、「社会の変化」の認識や「子ども」の存在への信憑といった同一の認識のフォーマットを提供しているような、共通の思考空間としての日本「社会」のような外枠もまた、当事者の語りの背後に消し去れず感じられる。〈社会〉は、素朴な想定とは異なった、非常に奇妙なものようだ。

そしてそれは、戦後を通して、大人と子ども双方の社会認識が変化するのに伴い、当事者レベルでの「社会」の単位としての自明性の揺らぎと、「子ども」の消え難さを基点に変容し、よりいっそう複雑さを増していくのである。

本稿は、II., III.で大人の側の「子ども」と「社会」の語りの変化を見ることで、「子ども」を媒介にして確固たる一枚岩的な「社会」を想定するという、戦後日本における「子ども」と「社会」についての枠組みとその揺らぎを浮かび上がらせた。次に、IV., V.で子どもの側が「子ども」と「社会」をどう捉えてきたかを見ることで、大人の想定とのずれと一致を明らか

にし、それを通して、「子ども」というカテゴリーの根強さと、一枚岩ではないがどこか消し去れず存在するというような、当事者の想定を超えた〈社会〉の奇妙さの一端を透かし見た。また、これらを通して、「子ども」を媒介とすることで得られる一貫した一枚岩的な「社会」の像が、60年代までは、様々な要因が複合することでかなり強固なリアリティを持っていたこと、70年頃からそれが揺らいでいることも示せた。

だとすると、続く課題は、本稿の検討に続く80年代以降の「子ども」と「社会」をめぐる当事者の信憑自体が様々に揺らぐ混迷状況を、現在につながる形で、そして、より積極的な形で示すことである。その準備はまだ十分ではないが、本稿の分析から、「子ども」というカテゴリーの強さが鍵となると考えられる。我々は「子ども」を自明とする。子どもが未来社会の鍵だとリアリティをもって感じられたときには、「子ども」もリアルだった。しかし、そのような形で子どもと社会のつながりが弛緩してもなお、「子ども」という単位は強く残る。そして、「子ども」という強固なカテゴリーに1つのイメージが独占的に結びつけられる状況が揺らいだことで、「子ども」のまわりに様々な「社会」のイメージが様々に絡まっているのが現状である。この絡まりこそが、現在の子どもと社会をめぐる混迷状況を生んでいると思われる。

したがって、「子ども」というカテゴリーの揺らぎとそれにも増した強固さを、それに引きつけられる様々な「社会」のイメージとともに検討していく作業が必要である。そして、それを通して我々の「社会」像の揺らぎとともに、現在の〈社会〉のよりいっそうの奇妙さを記述していけるだろう。

註

1. 従来、子ども観というと「無垢」「可愛がり」が問題とされることがほとんどであり、「子ども」という存在を「社会」との関係で捉える視座は希薄であったように思われる。
2. また、90年代に、子どもの「内面」に「問題」を見出すなど、もう1つの屈折が起こったことも指摘されている（そして、これこそが伊藤論文の骨子である）。これも考察すべき大きな論点だが、本稿の範囲を越えている。
3. 本稿でいう「語り」とは、第一義的には単に言語資料のことを指している。ただ、あえて「言説」と言わず「語り」とするのは、（註11に述べるように、本稿では十分に展開する準備がないが）後に子どもという当事者の言語の分析枠組みを構築するために、「言説」よりも当事者性を含み開かれた単語を暫定的に使用しておきたかったからである。
4. 「個人同士のあいだに生じる齟齬は、意見の喰い違い（見解の相違）である。意見は、喰い違うことを宿命とするが、それは逆に、同一の事実の秩序の所在を、両者に確信させるようにも働く」（橋爪[1993:234]）。
5. このタイプの議論の背景には、つとに指摘されているように、アリエスやフーコーのインパクトが大きい。そして、「子どもはもういない」（ポストマン[1982=1985]）というように、80年代以降繰り返し、近代的な「子ども」観が現実レベルから握り崩されつつあることも指摘されている。近年の少年司法における厳罰化の議論なども同様である（日本における近代的子ども観の揺らぎと少年司法については、佐藤[1992]参照）。しかし、繰り返し近代的子ども概念の揺らぎが指摘されつつも、一方で教育改革などの立て直しの動きも現れるのは興味深い。
6. 内面化論批判は、ロングの有名な「過剰社会化的人間観」批判（Wrong[1961]）以来、しばしば指摘されたとおりである。
7. 少し考えればわかることだが、この論理はそもそもおかしい。社会の遅れによる子どもの教育の未整備の改善を子どもによる社会の変化に求めるということは、未整備の教育の改善を教育に求めているのだ。III.で見ると、この論理矛盾に無自覚に子どもの教育に未来の希望が見出せたことこそ、戦後日本社会の特徴だろう。
8. また、これは逆に、社会の存続を確信したいがために子どもや教育の問題に必要以上に過敏になるということも意味している。
9. これは、Prout&James[1990]が、「機能主義者的世界観(the functionalist world view)」と呼ぶものに近い。
10. 子どもを秩序に位置づけようとする大人のまなざしに対して、子どもの「他者性」「異文化性」を主張する本田[1982]のような議論は、従来もなされてきた。しかし、「子どもがライフコースの初期にあることによって可能になる子ども研究」（山村・北沢[1992:42]）という指摘があるように、このタイプの議論は子どもが最終的に大人の想定どおりの秩序に参加していくということはむしろ受け入れている。また、「かれらは、かれら独自の文法なるものを自己完結的に作り上げるわけではない」（小浜[1987→1996:81]）という通り、子どもを本質的に社会の外にあるもののように描くのは無理があろう。
11. 小玉[1996]が指摘するように、「子どもから(vom Kinde aus)」ということは、教育界では繰り返し言われているが、結局は単なるスローガンであり、大人の子どもの像の理想化にすぎない。ただ、「子どもの視点」が本質的に可能かどうかはそれ自体で大きな問題であり、筆者も判断には慎重を期したい。本稿の子どもの語りの分析も、将来的には、「子どもの視点」をどのようなものとして理論化すべきかといった諸点とも関連させて、よ

り分析枠組みを洗練させていかななくてはならない。

12. 「生徒会誌」とは中学校の生徒会の機関誌であるが、本稿では機関誌としての側面ではなく、その中の、進路や将来に言及した作文、社会問題を題材とした作文、友達についての作文、学校行事の感想、クラス紹介、卒業生の一言などに注目した。子どもの「子ども」と「社会」への言及が表れているからである。「学校文集」においても同様である。具体的に用いるのは、東京都内（P区、板橋区）、山形県内（山形市、村山市、西川町）の11校のものである。入手の状況により、本稿では以下の90冊を用いた。

都県	東京都			山形県								
	市区町村	P区	板橋区	山形市	西川町	村山市						
中学校	A	B	板橋二	山形四	山形五	東部	西部	西郷	葉山	戸沢	大高根	
1956			○		○							1956
1957					○							1957
1958		○			○				○			1958
1959	○		○									1959
1960			○					○				1960
1961	○	○									○	1961
1962	○	○										1962
1963	○	○	○		○			○				1963
1964	○		○					○				1964
1965	○	○		○								1965
1966	○	○	○	○								1966
1967	○			○								1967
1968	○	○										1968
1969	○	○	○		○							1969
1970		○	○					○			○	1970
1971	○	○	○								○	1971
1972	○			○	○							1972
1973		○		○	○				○		○	1973
1974		○		○								1974
1975		○							○			1975
1976		○	○									1976
1977								○			○	1977
1978		○										1978
1979		○										1979
1980		○										1980
1981		○										1981
1982		○		○								1982
1983	○	○						○	○		○	1983
1984	○			○	○			○	○		○	1984
1985	○		○					○			○	1985
計	15	20	11	8	8	7	7	6	1	5	2	

13. 文部省の「学校基本調査」によると、中卒者の就職率（進学就職含む）は、以下東京都／山形県の順で、1955年29.8％／51.2％、1960年25.1％／45.1％、1965年14.1％／29.9％である（文部省大臣官房調査統計課[1980]）。さらに、山形県内でも都市部と農村部で差がある。しかし、東京や地方、都市や農村で就職率に差があるわりには、「社会に出る」ことについての子どもの語りには差が見られない。つまり、実際に自分が中卒で就職するかどうかではなく、「就職」が身近なものとして感じられているかどうか、中学生の語りに影響していると思われる。
14. このような「子ども」と「社会」についてのイメージの変化が、「生徒会誌」「学校文集」というメディアの性質や位置づけの変化に起因するのではないかという疑問は当然ありうる。しかしながら、あらかじめ明記しておいたように、本稿の分析はそのような水準の変化に左右されない。
15. もちろん、個々の子どもによる「逸脱」行為はあっただろう。しかし、具体的行為のレベルではなく「事実」認識の上で、大人の想定を大きくは裏切らないということこそが、本稿においては重要である。

文献

- 朝日新聞投書欄 (1953.5.19.)(1954.5.6.)(1968.5.16.)(1977.6.13.)(1979.5.9.).
- 馬場四郎(他編)(1970)『教育社会学』学文社.
- 中央教育審議会 (1966.10.31.)「後期中等教育の拡充整備について(答申)」別記「期待される人間像」.
—— (1971.6.11.)「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」.
- 橋爪大三郎 (1993)「知識社会学の根本問題—本編—」『橋爪大三郎コレクションⅢ制度論』勁草書房,157-255.
- 広田照幸 (1992)「戦前期の教育とく教育的なるもの」『思想』812:253-271.
—— (1998)「学校像の変容とく教育問題」佐伯胖(他編)『岩波講座現代の教育2:学校像の模索』岩波書店,147-169.
- 本田和子 (1982)『異文化としての子ども』紀伊國屋書店.→(1992)筑摩書房(文庫版).
- 伊藤茂樹 (1996)「『心の問題』としてのいじめ問題」『教育社会学研究』59:21-37.
- 経済企画庁(編)(1963)『国民所得倍増計画』大蔵省印刷局.
- 小玉亮子 (1996)「『子どもの視点』による社会学は可能か」井上俊(他編)『岩波講座現代社会学12:子どもと教育の社会学』岩波書店,191-208.
- 古賀正義 (1999)「構築される「子ども問題」と教育指導へのまなざし」古賀正義(編)『<子ども問題>からみた学校世界:生徒・教師関係のいまを読み解く』教育出版,1-22.
- 小浜逸郎 (1987)『方法としての子ども』大和書房.→(1996)筑摩書房(文庫版).
- 文部省 (1958)『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局.
—— (1969)『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局.
—— (1977)『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局.
- 文部省中等教育課(編)(1958)『改訂中学校学習指導要領とその解説』明治図書.
- 文部省中学校教育課・高等学校教育課(編)(1969)『中学校学習指導要領』大日本図書株式会社.
- 文部省大臣官房調査統計課(監)・全国教育調査研究協会(編)(1980)『戦後30年学校教育統計総覧』ぎょうせい.
- 村松喬 (1965a)『教育の森1:進学のあらし』毎日新聞社.
—— (1965b)『教育の森2:閉ざされる子ら』毎日新聞社.
- Postman, Neil (1982) *The Disappearance of Childhood*, New York:Delacorte Press. =(1985)小柴一(訳)『子どもはもういない:教育と文化への警告』新樹社.
- Prout, Alan and Allison James (1990) "A New Paradigm for the Sociology of Childhood?: Provenance, Promise and Problems," in Allison James and Alan Prout (ed.), *Constructing and Reconstructing Childhood*, London and New York: Falmer Press, 7-32.
- 産業教育振興法 (1951.6.11.).
- 佐藤直樹 (1992)「<少年>法の現在」芹沢俊介(編)『少年犯罪論』青弓社,276-296.
- 新堀通也 (1954)「教育学と教育社会学」『教育社会学研究』6:16-25.
- Wrong, Dennis H. (1961) "The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology," *American Sociological Review*, 26(2):183-193.
- 山村賢明・北沢毅 (1992)「子ども・青年研究の展開」『教育社会学研究』50:30-48.

読売新聞社(編)(1966)『教育を考える:あなたの子どもたちの将来』読売新聞社.
読売新聞社婦人部(編)(1973)『中学生:このむずかしい年頃をどうするか』文化出版局.
読売新聞社文化部(編)(1978)『ドキュメント現代の教育6:中学生現場からの報告』学陽書房.

P区立A中学校 生徒会誌.

P区立B中学校 生徒会誌.

板橋区立板橋第二中学校 『まなびや』(校誌→生徒会誌).

山形市立第四中学校 『あゆみ』(生徒会誌).

山形市立第五中学校 『つくも』(学校文集→生徒会誌).

西川町立東部中学校 『北園』(学校文集→生徒会誌).

西川町立西部中学校 『りんどう』(学校文集→生徒会誌).

村山市立西郷中学校 『羽陽』(学校文集→生徒会誌).

村山市立葉山中学校 『せんご』(学校文集).

村山市立戸沢中学校 『城址』(学校文集→生徒会誌).

村山市立大高根中学校 『たかね』(生徒会誌).

*生徒会誌・学校文集については、使用したものの年次については、註12の表参照。なお、文中での引用においては、中学校名の略称を用いた。

(受稿2002年6月26日/掲載決定2002年9月30日)