

# 教育社会学小史

——新しいシナリオ——

教育社会学研究室 森

重 雄

## A History of Sociology of Education : New Scenery

Shigeo MORI

This paper presents a history of sociology of education. However, following discourse is not a textual one, because it is written from author's particular standpoint named "schoolization theory".

The object of this historical review of sociology of education is to delineate the significance of *schoolization* as one of the themes in this discipline. So we engage to connect the development of sociological object-identification for education which is summarized in three stages, that is pre-sociology of education, orthodox sociology of education, current sociology of education, with the concept of *schoolization*.

In this respect, following discourse is not merely an academic history of sociology of education, but lays an underplot to demonstrate the importance and possibilities of "schoolization theory" in sociology of education.

### 目 次

はじめに

#### I 前期的教育社会学

##### 1 墓標のない前史

##### 2 学史上の通説

断絶した移行/教育社会学の社会学化/通念をこえて

##### 3 教育学的教育社会学・対・社会学的教育社会学 社会学的教育社会学/教育学的教育社会学の凋落/ 社会学のまなざし/社会学者の構想

##### 4 前史の終焉—要約

#### II 正統派教育社会学

##### 1 教育社会学の確立——アメリカの場合 社会学の進軍/理論的精緻化

##### 2 社会学であることの問題——日本からの発問

##### 3 教育の社会学性——イギリスのスタンス イギリス「教育社会学」/機能から制度へ

##### 4 正統派教育社会学のパラドックス——要約と展開

#### III 現代教育社会学

##### 1 争点の所在

##### 2 不信任される進歩主義

新しい教育社会学/葛藤理論/再生産論

##### 3 教育的自明性への懐疑

「理論」の問題/教育の被造物性/真の弱点

##### 4 発想の転換——要約と現況

学校化の問題にむけて——むすびにかえて

### はじめに

本論は、あつかう素材と議論の展開にそくして「教育社会学小史」と名づけられた。しかし本論のねらいは、教育社会学における〈学校化論〉の意義を、これまでの教育社会学の対象認識（すなわち教育認識）の長期的な動向にてらして際立たせることにある。この意図に由来する隠れたシナリオは、学史的知識の不備による以上に、以下の議論をかなりバイアスのかかったものにしよう。そこで行論にさきだち、こうしたバイアスをもつシナリオをうみだした問題意識を、率直に表明することにした。

わたくしは、教育がいかなる意味で社会学の対象であるのか、といういささか原理的な問題にとらわれてきた。そして、この問題にかんし一定の考察をくわえつつ、この作業が教育という対象を批判的に再検討するという内容をもつことから、これに〈批判的教育社会学〉の名称を与えてきた。

ここにいう批判的教育社会学とは、アカデミックな対象認識のスタイルにかかわるカテゴリーであり、それ自体としては方法的な性格を有する。しかしわたくしには、方法の設定自体はむしろ予備的な課題であり、これをつうじて教育の社会的な問題性をサブスタンシャルなかたちで定式化することのほうが、重要であった。この後者の志向のなかで、わたくしは——脱学校ではなく——〈学校化〉というテーマに多大の魅力を感じるようになった。そこで、現代教育社会学におけるこのテーマの重要性を、理論的・学問論的観点や社会史的観点からあぶりだそうと試みてきた<sup>1)</sup>。

しかし、現在なお学校化という問題設定は、アカデミック教育社会学においては、往々「たんなる流行の議論」「奇をてらった教育批評」ととらえられる傾向にあり、その意義にみあった理解努力がなされているとはいいがたい。それどころか、学校化論は教育社会学という学問領域にさして関連のあるテーマではない、それにはリアリティもなければ、だいいちアカデミックでないと敬遠するのが得策とされている、というのがわたくしの現状認識である。

ところでリアリティにかんしていえば、教育に実際にたずさわる人びとのなかに、現場の問題をつうじて学校化というテーマを引きだした人びとが存在する<sup>2)</sup>。さらに、少なくともわたくし自身の場合でいえば、学校化論への関心は、そもそもがまったくアカデミックな議論を介して惹起されたのであり<sup>3)</sup>、このなかには教育社会学の諸論が少なからず含まれるのである。

さて、いまの最後の文脈で、わたくしは現時点では、学校化論の内容にかんする直截な議論を提示するまえに、教育社会学と学校化論の親和性を明らかにし、アカデミック教育社会学から学校化論にたいする認知を引き出す作業が必要であると考えた。そのさい、この親和性は、冒頭に述べた教育社会学の対象＝教育認識の長期動向との関連で、もっともよく示すことができるように思われた。それと同時に、学校化という問題認識に次第に接近する過程として教育社会学の歴史を描くことは、教育アカデミズムにおいて学校化論をオーソライズする効果的な戦略であることが予想された。もとより学問経歴の乏しい若輩が、ある意味では不遜にも学史を名乗る議論を提示するにいたったことには、こうした背景がある<sup>4)</sup>。

## I 前期的教育社会学

### 1 墓標のない前史

正統派社会学の始祖デュルケムは、社会学の観点から教育を体系的に分析し、教育科学 science de l'éducation を

提唱した人物である。マックス・ヴェーバーもまた、断片的にせよ教育と社会との関係に言及した社会学者である。その他、H. スペンサーや T. ヴェブレンにみえるように、初期の社会学史上の要人で、なんらかのかたちで教育を論じた人びとは少なくない<sup>5)</sup>。

しかし、教育社会学というアカデミック・ラベルを確立したのは、これらの巨人たちではなく、20世紀初頭のアメリカの大学の教員養成学部<sup>6)</sup>に籍を置く教育学者たちであった。すなわち、1907年、コロンビア大学教育学部のヘルバルト派教育学者 H. スザロが教育社会学 Educational Sociology と銘打つ講義を開始した。1916年には、同じくコロンビアの D. スネッデンが、教育社会学科を開設した<sup>6)</sup>。そして1923年2月27日、このスネッデンをはじめとする30人の教育研究者がクリーブランドに集まり、カンサス州立大学教育学部の W. R. スミス<sup>7)</sup>を会長にいたいて、全米教育社会学会 National Society for the Study of Educational Sociology が発足した。さらに1927年には、全米教育社会学会の役員でもあったニューヨーク大学教育社会学科の E. G. ペインを中心に、専門誌『教育社会学雑誌 Journal of Educational Sociology』の発刊をみる。全米教育社会学会自体は1931年に解散したが、『教育社会学雑誌』は学会消滅後も継続的に刊行され続けた。特殊に教育社会学とよばれる学問分野ないし教育社会学という呼称は、今世紀のはじめ四分の一のアメリカの大学教育学部・教育大学を制度的苗床として出現したのである。

ところが、この草創期の教育社会学<sup>エデュケーション・ソシオロジー</sup>が、現代教育社会学の出発点に位置づけられることはない。むしろ、こんにちのスタンダードな教育社会学史において、この時期の教育社会学は、教育社会学という言葉によってわたくしたちがイメージする学問内容とはまったく性格を異にする、似而非教育社会学であるという暗黙の了解が存在する。それは、わずか8年という学会の短命さに象徴される、早産死を運命づけられた「誤った」教育社会学であり、現代教育社会学にとって無視しうるエピソード、あるいはせいぜいのところ前史に位置づけるものである<sup>8)</sup>。

いいかえれば、今世紀のはじめのアメリカに出現した教育社会学<sup>エデュケーション・ソシオロジー</sup>は、「前期的」教育社会学であった。それは、経済史において、資本主義の成立を想起させるはするが、しかしあくまでも擬似的・比喩的な表現においてのみそうであるような封建社会内の貨幣社会的・商品社会的飛び地が、「前期的」資本主義とよばれるのと同じ意味で「前期的」である。それは、家督をもつ「真正な」教育社会学の誕生以前に、たまたま教育社会学という同じ名前をもって世に出た虚弱な〈いとこ〉であった。

それではこの前期的教育社会学は、真正な教育社会学と

どう異なるのであろう？また両者の相違は、後者のどのような特徴を浮き彫りにするのであろう？

本章でわたくしたちは、①学史上の通説における前期的教育社会学の評価を確認し、②この評価をみちびいた、前期的教育社会学にかんするコンテンポラリーな議論の若干を検討する。これらをつうじて、前期的教育社会学の輪郭と、これにたいする（真正）教育社会学の系譜の一端が明らかになるはずである。

さて、ここでわたくしは、すこし前に用いた言い回しの一部を撤回しなければなるまい。というのも、じつは前期的教育社会学と（真正）教育社会学とは、必ずしもまったく同じ名前をもつわけではないからである。両者はしばしば、それぞれ教育的社会学(educational sociology)と教育の社会学(sociology of education)と呼び分けられてきた。

## 2 学史上の通説

**断絶した移行** 教育社会学の歴史解釈には、ある不文律が存在する。それは、1957年のいわゆるスプートニク・ショックをメルクマルに、教育社会学は、教育エデュケーション的ソシオロジック・ソシオロジック・オブ・エデュケーション社会学から教育の社会学へとドラスティックな転換を遂げた。そして、こんにちの教育社会学は、この後者から直接に発展してきた、という移行論的な図式のことである。わたくしたちは、じつはこの〈断絶した移行〉という学史上の通説をふまえ、前節において教育的社会学を、「初期」ではなく、「前史」や「前期的」の形容において論じたのであった。

さて、この断絶的移行説にもとづけば、前期的教育社会学＝教育的社会学と教育社会学＝教育の社会学は、およそ次のように区別される。すなわち、前期的教育社会学は、教育現場の諸問題の解決を志向する応用的・規範主義的性格をもつ。これにたいし教育社会学は、科学的・実証主義的であり、具体的な教育実践からは一定の距離を置く。前期的教育社会学は眼前の教育問題にたいする有効性・即効性をみずからのアイデンティティの要とする。他方、教育社会学は、教育の社会的機能にかんする経験的・客観的真理を志向する。前者は応用科学的ないし規範科学的であり教育学の一分野を形成するが、後者は経験科学であり、社会学の一分枝、つまり下位社会学 sub-sociology である、等々。要するに、両者は質的に異なる学問分野だと考えられるのである。

教育的社会学すなわち前期的教育社会学が教育学的であることは、発足の経緯からして当然であった。すなわち、前期的教育社会学は、あくまでも教育学者によるものであった。たとえば、1927年から1932年のあいだに刊行さ

れたペイン編の『教育社会学雑誌』に掲載された論文の執筆者の内訳をみると、教育学者が72%におよぶのにたいし、社会学者は11%にすぎなかった<sup>9)</sup>。また、前期的教育社会学が規範科学的であったことは、それがのちの授業科目のうえで、往々「教育の社会的基底 social foundation of education」に吸収されていったことからもうかがえよう<sup>10)</sup>。そこでは教育実践の社会的道徳的意義と目標を社会学のタームで論証したり整理する規範主義的議論(教育の社会哲学)が主流を占め、教育事象そのものを社会学的に分析する志向は、むしろまれであった。要するに、前期的教育社会学は、社会学的言説に翻訳された教育学の関心の総称、あるいは教育学に反射した社会学の影であり、あくまでも教育学的教育社会学ないしは〈教育用の社会学〉なのであった。

他方、教育社会学が社会学的であることもまた、その支持母体から確認できる。ところで、この支持母体の問題は、教育的社会学から教育の社会学への、すなわち教育学的な前期的教育社会学から社会学的な教育社会学への移行の経緯と深くかかわっている。そこで、わたくしたちは教育の社会学、すなわち言葉の真の意味での教育社会学の社会学性を、移行の過程からあとづけることにしよう。

**教育社会学の社会学化** 第二次世界大戦における戦時平等主義イデオロギーの高揚は、戦後教育における機会均等問題を噴出させ、大幅な教育改革を不可避の政策課題とした<sup>11)</sup>。そして、スプートニク・ショックすなわち人工衛星打ち上げにさいしてのソ連の先行は、冷戦のさなかの軍産複合的な科学技術政策における教育機会の平等化のプライオリティの高さを、アメリカにおいて決定的にした。この時代背景のもと、はたして教育システムが能力を効率的に形成・開発・選別し、一般社会に配分しているかが大きな問題となった。もし教育システムがメリトクラティックに作動していなければ、いいかえれば能力以外の要因がシステム原理に混入し、たとえば社会的出自を理由に有能な人びとをスポイルしているのであれば、アメリカの教育システムは冷戦を勝ち抜き産業発展を推進させる人材を社会に提供できないからである。そこで、教育システムの現状分析と効率化が政策的関心事となった。要するに1950年代後半、社会学者が教育研究に「なだれ込む」必然が生じた<sup>12)</sup>。

このなだれ込みにともない、教育社会学の研究母体の重心は、教育学者から社会学者へと移動した。また、これに応じて、その学問的性格は〈教育用の社会学〉、すなわち教育目標や教育実践にたいし教育学者が規範的な徳目検討のさいに用いた社会学的ターミノロジーの総称から、教

育の社会的機能にかんする社会学者の経験的究明の集積、要するに「教育を対象とする社会学」へと、質的な変化を遂げたのである。この過程で、次の二つの出来事は、教育社会学史において決定的に重要であった。第一に、1960年にアメリカ社会学会に教育部会が再開されたこと。これには1931年に消滅した全米教育社会学会がアメリカ社会学会の傘下で不完全なたちであれ蘇生したという以上に、アメリカ社会学が新しい研究対象をつかみとったという意味合いが強かった<sup>13)</sup>。第二に、1963年、アメリカ社会学会が1927年以来ペインの尽力をもって刊行されてきた『エデュケーション・ソシオロジー教育社会学雑誌』のスポンサーをひきうけ、これにともない雑誌名が『教育の社会学 *Sociology of Education*』に変更されたこと。

以上を要するに、教育社会学は、1960年前後の教育研究の「社会学化」の趨勢のなかから、前期的教育社会学を圧倒し凌駕しつつ誕生してきた。それは、研究集団の点でも学問内容の点でも、前期的教育社会学すなわち教育学的教育社会学とは明確に一線を画すべき新たな研究の集合としてあらわれた。そして、こんにちの教育社会学は、この社会学化以降に、みずからのアイデンティティを見いだす。そのさい、社会学化というかたちでの移行をはさむ2つの学問がまったく異質のものであるということ。これの認識の集約的表現が、専門誌名における学問呼称の、エデュケーション・ソシオロジー教育社会学から教育の社会学への変更であった。すなわち、不文律の学史のなかで、前者は教育学的・規範科学的・応用科学的であり、前期的にとどまった「教育社会学」をシンボライズする。そして、後者によって、こんにちに系譜を下す社会学的・経験科学的な教育社会学が指示されるのである。

ソシオロジー・オブ・エデュケーション通念をこえて 教育社会学は、教育の社会学、すなわち「教育を対象とする社会学」であり、それはエデュケーション・ソシオロジー教育社会学つまり「教育用の社会学」から一線を画し、それを前期的なものとするので成立した。以上の通説的把握は、たしかにコンパクトで判りやすい。

しかし、この通念的理解には落とし穴がある。というのは、第一に、これによる両者の区別は、すでにみたように、主として研究母体の変化やこの変化をもたらした時代状況といった、どちらかといえば学問外在的な要因に求められる。裏返していえば、通念にしたがえば、まことに奇妙なことに、両者を境界づけるために必須であるはずの、学問論的な検討を欠いてしまう<sup>14)</sup>。

第二に、通念は往々、次の事実を見落とさせる。すなわち、教育学的な前期的教育社会学と社会学的な教育社会学との区別自体は、じつはスプートニク・ショックを機縁とした社会学者の教育研究への進軍以前にすでに行われて

いた事実。実際には、一方で教育学的な前期的教育社会学と、他方で「初期的」教育社会学、すなわち後年の（真正）教育社会学に連なる社会学的教育社会学とが対峙しあう構図は、50年代以前のアメリカに、すでに存在したのである。

以上を要するに、前期的教育社会学と教育社会学との関係を、1960年前後のアメリカの社会状況を分水嶺にして経時的にとらえるのは、移行問題の本質を誤解することになるし、だいいち正しくない、ということである。

次節でわたくしたちは、前期的教育社会学から教育社会学、したがって教育学的教育社会学から社会学的教育社会学を区別するために行われた、初期的教育社会学に属する2つの議論を検討しよう<sup>15)</sup>。この作業には、通念的な断続的移行説の不備を補う意味がある。というのも、以下にみる2つの議論は、第一に1950年以前のものであり、第二に、教育研究のなし崩し的な社会学化状況以前の議論であるがゆえに、学問論的なトーンを強く有するからである。

### 3 教育学的教育社会学・対・社会学的教育社会学

**社会学的教育社会学** はやくも1928年、『教育社会学雑誌』第1巻7号において、第一次集団 (primary group) の概念で高名なアメリカの初期社会学者 C.H. クーリーの甥、ロバート・クーリー・エンジェルは“わたくしにはエデュケーション・ソシオロジー教育社会学よりも、教育の社会学という呼び名のほうが好ましい”と、議論を切り出した<sup>16)</sup>。

かれはいう。教育は多面的で複雑な事象であり、ある一つの科学の応用ですべて解明できるものではない。したがって、エデュケーション・ソシオロジー教育社会学が、社会学の応用科学として教育現象のすべてに関与できるという考えは誤りである。実際には、教育社会学はたんに教育のもつ一つの側面、エンジェルがいうには人びとを他者や集団に適応させる側面にかかわるにすぎない、と。

さらにエンジェルは続けて、ある種、貴族主義的ともいえる議論を展開する。“教育社会学者 educational sociologist は、あくまでも教育過程の研究調査を専門にする社会学者であるべきである。わたくしは、教育社会学者はヘンリー・フォードに電気部品を作成したエンジニアのように、現実の教育実践上の問題にかかわるべきだとする見解には同意できない。科学者は、そのときどきの状況に左右されるよりも、究極的にはそれよりもずっと重要である真理を探究する人であり、そのために、実践問題から距離を置く必要がある。教育社会学者にとっては、教室での授業を上手に組織するためのプランを提供するよりも、学習面でリーダーシップがはたす役割を研究することのほうが重要である”。かれのこの観点からすれば

“エデュケーション・ソシオロジー教育社会学は、いまのところ実りのない方向に進んでいる。カリキュラムの立案や教授法の開発に目を奪われ、それらを上首尾に達成しようとする中で、教育社会学者は社会学者以外の人物、つまり教育の技術屋になってしまった”<sup>17)</sup>。

以上の批判は、当時の教育社会学の2つの特徴を物語っている。第一に、それは教育にたいし、社会学万能主義の構えを有していた。いいかえれば、1920年代後半の教育社会学は、いかなることからであれ、あらゆる教育事象は社会学の観点からもっとも良く理解できる、という前提にたつ傾向にあった。第二に、それは、教育実践上の諸問題の即効的解決を志向する、実学主義的立場をとっていた。

この社会学万能主義と実学主義は、しばしば——規範科学というよりは——応用科学 applied science の観念に合流し、結晶する。すなわち、教育上の問題はおしなべて社会学的考察を必至とし（社会学万能主義）、社会学的知識の応用によってはじめて解決できる（実学主義）という認識のもと、教育的社会学はみずからを応用科学であると規定し、その意義を強調するのである。いいかえれば、前期的教育社会学にとって、その応用科学性は、こんにちの教育社会学の「科学哲学」の条件反射的想定とはまったく逆に、なんら恥ずべきものではなく、むしろ誇るべき自負の根拠なのであった。

さて、すでにみたように、エンジェルは①教育分析にさいし社会学はなんらオールマイティでないこと、②現実問題の解決は科学の任務ではないことを指摘し、前期的教育社会学の社会学万能主義と実学主義を批判する。そしてこの文脈で、応用科学にも批判を加える。そのさい、かれはテクノロジーと応用科学との違いに言及する。

かれによれば、現実問題の解決にあたるのは、応用科学ではなくテクノロジーのほうである。このとき、テクノロジーにとって応用科学が重要であることはたしかである。しかし、なにか一つの応用科学が、他の応用科学にたいし排他的に問題解決のテクノロジーに貢献するわけではない。実際には、ある問題を解決しようとするさい、テクノロジーは複数の応用科学を利用するのであり、しかもそれがどんな学問の応用科学であるかをまったく問うことなくそうするのである。要するに、実践的な問題の解決の必要に直面したとき、種々の応用科学の区分は何の役にもたない。したがって、教育問題の解決を志向する、つまり応用科学であることを理由に、エデュケーション・ソシオロジー教育社会学は教育学のなかで高いプライオリティを与えられる、あるいはもっと具体的に、教員養成コースの科目の王座に位するのだ、という学問的デモンストレーションは、エンジェルの目に

はなんの意味ももたない。かれはいう。“問題解決が重要だというのなら、教育学部に教育心理学や教育社会学のコースを設けるよりも、心理テスト、学校経営、学級教授法といったコースを設けたほうがはるかによい。こうなったときには、教育社会学や教育心理学は、社会学部や心理学部の純粋科学に属するものとなるであろう”<sup>18)</sup>。すなわち、教育社会学がみずからを一つのサブスタンシヤルな学問分野だというためには、応用科学への執着はかえって害になる。このようにしてエンジェルは応用科学性を根拠にした教育的社会学の存在理由の基盤を掘り崩すのである。

以上の考察ののち、エンジェルは、エデュケーション・ソシオロジー教育社会学は“純粋下位科学 pure subsience”の方向に進化すべきであると結論する。かれが冒頭で教育的社会学に対峙するに教育的社会学をもってしたのも、このためであった。かれによれば、純粋下位科学としての教育社会学は、純粋社会学の一翼を担うものであり、したがってあくまでも社会学的な教育社会学なのであり、教育実践上の問題解決ではなく社会学的知識の蓄積に貢献するアカデミックな性格をもつ。このことは、具体的には、この社会学的教育社会学のテーマのたて方に明らかであろう。すなわち、それは対象である教育を、人びとの社会的機能を増強する社会関係としてとらえる。そして、この定義のかぎりで、ソシオロジー・オブ・エデュケーション教育社会学は教育に着目するのである。したがって、教育社会学のフィールドは学校や教室に限られない。“逸脱集団、街頭、農村、家庭、工場は、すべて教育社会学者 educational sociologist の研究対象となる”<sup>19)</sup>。

社会学は社会関係の研究を志向する。教育は一つの社会関係である。したがって、教育社会学は学校の内外に存在する教育的な社会関係の分析をつうじて、社会関係一般にかんする社会学的知識の蓄積に貢献できる——これが、教育問題の解決をめざすことで、結局のところテクノロジーに解消されてしまう教育学的教育社会学にたいするアンチテーゼとしてエンジェルが提出した、社会学的教育社会学の存立のロジックであった。

**教育学的教育社会学の凋落** ところで、エンジェルが社会学的教育社会学を論じた時代、教育学的ないし教育学部的な教育社会学は冬の到来を迎えようとしていた。1910年から20年代にかけてアメリカの各種高等教育機関でコースを急増させた教育社会学は、これに続く20年間では、高等教育カリキュラムにおいて低迷を余儀なくされたのである。このことは、1926年の H.リー の調査と1947年の G.S.ヘリントンの調査の比較に明らかである<sup>20)</sup>。

表にみえるように、1926年の時点でリーが調査した505の各種高等教育機関のうち、教育社会学の授業は194校 (38%) で行われていた。また、全機関の15%で、教育

表：高等教育機関における教育社会学コースの設置状況  
(1926年と1947年)

	教育社会学のコースを もつ機関 (%)	教育社会学履修を必修化 している機関 (%)
1926年	38	15
1947年	28	6

社会学は心修科目となっていた。ところが、1947年にヘリントンが調査した239校をみると、教育社会学の授業は67校(28%)で行われているにすぎず、これを必修にしているのは、わずか16校(6%)であった。つまり、30~40年代をつうじて、教育社会学は高等教育カリキュラムにおける比重の面で、衰退を経験したのである。ヘリントンは、リーの調査とみずからの調査が比較にたえうとし、こうした事態が生じた理由を以下の二つにまとめる。

第一に、1920年代後半以降、カリキュラムのうえで教育社会学、教育心理学、教育史、教育哲学の総合がすすみ、教育学の一般コースに教育社会学の授業が隠れてしまったこと。たとえば、すでにふれたように「教育の社会的基底」の科目名のもとに、教育社会学の規範科学的な要素が吸収される傾向が存在した。

第二に、教育社会学の専門特化がすすんだこと。ヘリントンによれば、1926年のリーの調査では、教育社会学の授業が扱うトピックの四分之三は一般社会学と区別がつかない。すなわち学校や教育を対象にしていなかった。これにたいし、1947年の時点では、トピックの約半分が教育ないし学校に焦点づけられていた。この観点からは、教育社会学のカリキュラム上の衰退はみかけのものであり、20年代にはまだ付着していたぜい肉を落としただけのことだ、と解釈できる。

以上から、ヘリントンは次のように結論する。  
エデュケーション・ソシオロジー  
教育社会学は、1926年以来の高等教育カリキュラムのなかでコース数を減少させてきた。しかし、これは「なにが教育社会学か」にかんする合意が形成されてきたことの結果であり、教育社会学の衰退というよりは、むしろ成熟をあらわす、と<sup>21)</sup>。

しかし、この成熟説は、ほかならぬヘリントンの調査から反証されよう。かれの調査結果によれば、教育社会学の担当教師の多くは、教育社会学の専門研究者ではないのである。すなわち、教育社会学の教師のアカデミック・キャリアをみると、高等教育において教育社会学以外の教育学科目を専攻したものが70%におよぶ。これにたいし、準専攻をふくめて学生時代に教育社会学を学んだ教育社会学の教師は、51%にすぎなかった。そして、この構成はリー

の時代と変わらない、とヘリントンはいう<sup>22)</sup>。

もし教育社会学が成熟してきたとするなら、その重要な指標の一つとして、同種的な学問再生産すなわちインブリーディングの高まりが予想されるはずである。ところが、うえにみたように、事実はそれを裏づけない。成熟説は根拠薄弱なのである。

また、ヘリントンは科目としての教育社会学は教員養成に必須であるという<sup>23)</sup>。この必須説を、否定された成熟説の文脈で好意的に解釈すれば、次のようになろう。すなわち、教育社会学はインブリーディングの点で未成熟である。にもかかわらず、他のアカデミック・キャリアをもつ人びとに、あえて教育社会学の講義をもたせること自体、教員養成における教育社会学の重要性を物語る、と。

しかし、この必須説では、問題となった20年間における教育社会学のコース数の減少、とくにいくつかの高等教育機関における教育社会学コースの廃止、が理解できない。さらに、同時期に教員養成大学を対象に行われた調査によれば、社会学の諸種のコースはかなり繁盛している<sup>24)</sup>。つまり、教員養成にさいしての社会学の重要性は、1940年代後半に認知されていた。いいかえれば、教育社会学は、教員養成における社会学の隆盛という一般的趨勢に、取り残されたのである。教員養成カリキュラムに必須となったのは、社会学、もろもろの下位社会学であって、しかも教育社会学を除くそれらであった。

以上を要するに、エデュケーション・ソシオロジー  
教育社会学は、1920年代後半から40年代後半にかけて、学問的に成熟ししなければ、教員養成科目として必須のものだと認識されることもなかった。すなわち、それは凋落の憂き目に遭遇したのである。

わたくしたちは、エンジェルの議論を想い起こすことができる。かれは、オールマイティな実用学としての教育社会学、応用科学的な教育社会学が論理的に存在しえないこと、を予言したのであった。そして、これまでみてきたようにかれの予言は、かれの時代以後の教育学のないし教育学部的教育社会学の運命を言い当てた。すなわち、エデュケーション・ソシオロジー  
教育社会学は他の科目に還元され、あるいは単独では教員養成上の科目として重要性を失った。いいかえれば、スプートニク・ショックから10年の以前に、教育学的教育社会学は瀕死の状態に立ちいたっていたのである。それはすでに「前期的」になりつつあった。

社会学のまなざし エデュケーション・ソシオロジー  
教育社会学の凋落は、ついに1949年、アメリカ社会学会教育分科会の廃止という事件をもたらした。このとき、ウィルバー・ブルックオーバーは“教育分科会の解体を背景に、この論文はエデュケーション・ソシオロジー教育学的教育社会学への哀悼の辞だとうけとめられるかもしれない。だが、わたくしは、この事件が頑健なる

ソシオロジー・オブ・エデュケーション

社会学的教育社会学の誕生のための試練であることを願うものである”と結ぶ論文を発表した<sup>25)</sup>。

この論文のなかで、かれはまず教育社会学として従来あつかわれてきた議論を批判的観点から概観し、そのうえで教育にかんし社会学者が取り組むべきテーマを列挙することで、教育学的教育社会学から区別された社会学的教育社会学を構想しようとする。

かれは、「教育社会学なるもの」と一般に認識される議論を、次の7つにカテゴライズする。

- ① 社会進歩の手段として教育を提示する議論
- ② 教育目的を社会的観点から明らかにしようとする議論
- ③ 教育問題（とくにカリキュラム立案）に社会学を応用する議論
- ④ 教育を社会化過程ととらえる議論
- ⑤ 教育関係者（教師と教育学者）を養成するための社会学の一般教養
- ⑥ 教育関係者の（とくに地域社会における）役割を検討する議論
- ⑦ 学校内、学校一地域間の社会的相互行為パターンを検討する議論

それぞれの特徴をブルックオーバーにそくして列挙しよう。①は教育を社会進歩の土台、社会悪の解決の手段ととらえる。それは人びとの文化水準を可能なかぎり高めるという意味で、知的社会統制を重視する<sup>26)</sup>。②は教育学的教育社会学の規範科学的な成分にあたる。端的に「教育の社会哲学」である<sup>27)</sup>。③は教育学的教育社会学の応用科学的成分であり、エンジェルが批判した「テクノロジー」を志向する<sup>28)</sup>。④は③と同様に応用社会学の一種であるが、<sup>ターミノロジー</sup>術語の点でかなり社会学・社会心理学的といえる<sup>29)</sup>。⑤は内容としては包括的・概括的であり、当時のニューヨーク大学やオハイオ州立大学に顕著であった教育社会学観をあらわす<sup>30)</sup>。⑥は40年代に発展してきたもので、地域社会における教育制度の機能に着目し、学校と地域との関係を分析しようとする。これは応用科学的な教育社会学観（とくに③）とは対照的といえる<sup>31)</sup>。⑦は学校を一つの社会システムととらえ、その内部での地位や相互行為を分析したり、あるいは学校内でのパーソナリティと学校外集団との関係を分析しようとする<sup>32)</sup>。

以上から、40年代末までに教育社会学であるとされた諸論が多岐にわたること、いいかえれば教育社会学が無定形であったこと、が明らかであろう。それは教育にたいする社会的期待の表明や提言（①や②）、実践を方向づける処方箋（③）、社会学の講義が行われる場の制度的な位置（⑤）、社会学の観点からのミクロな教育過程の理解

（④）、教育のミドルないしマクロ社会的な構造・機能の検討（⑥⑦）のすべてを含んでいた。それは教育学的教育社会学として一括できるものではない。40年代には、かなり社会学者の文献（とくに⑥と⑦にかんして）が増えている。わたしたちは、ここにヘリントンの調査からみちびいた次の結論を再度くりかえすことができよう。すでに1940年代末、教育学的教育社会学は瀕死の状態にあった、と。

こうした状況にかんがみて、アメリカ社会学会教育分科会の廃止は、教育学的教育社会学にたいし、次の意味をもった。すなわち、それは瀕死の教育学的教育社会学へのとどめの一撃であり、教育学的教育社会学の「清算」を決定づけるものであった。というのは、<sup>エデュケーション・ソシオロジー</sup>教育社会学は、すでにみたように、学会組織としては解体して久しく、授業科目のうえでは凋落してきた。この点では、エンジェル型の教育学的教育社会学批判が存在したにもかかわらず<sup>33)</sup>、アメリカ社会学会のみが、教育分科会の開設というかたちで教育社会学を認知しつづけており、これによって教育学的教育社会学は命脈を保っていた。しかし、いまやこの最後の砦が陥落したのである。

冒頭に抜き書いたブルックオーバーの結びは、この事件がもつパラドックスを暗に示している。すなわち、教育分科会の廃止は、アメリカ社会学が教育にたいする関心を否定または放棄したことのあらわれではなく、アメリカ社会学が教育学的教育社会学者にたいして実行した、いわばシャット・アウト戦略であった。これによって教育学的教育社会学は重要な学問的足場を失った。そして、逆説的なことに、これはアメリカ社会学が社会学的教育社会学を構想するための陣地獲得作戦でもあった。社会学者にとって、教育学的教育社会学は、その規範志向・実学志向において、きわめて「いかがわしい」学問領域に映っていたのである<sup>34)</sup>。

**社会学者の構想** ブルックオーバーの診断は、こうした社会学者の認識の根拠を明らかにする。かれはうへの検討ののち、教育学的教育社会学に次の論評を加えるのである——教育学的教育社会学は、なんら社会学的な教育分析をおこなってこなかった。それは社会学、つまり、“人間関係の科学的分析”になんら貢献してこなかった、と。“家族や産業、宗教、政治、地域その他の社会的相互行為のシステムのなかでの人間関係の分析に目を向けるようになったいま、社会学者が教育システム内の相互行為のパターンに焦点をあて”ようとしているにもかかわらず、教育学的教育社会学が規範的・実学的なものにとどまりつづけたこと<sup>35)</sup>。いいかえれば、教育学的教育社会学は社会学の問題関心を看過しつづけてきたこと。これが、40年代、

社会学者が<sup>エデュケーショナル・ソシオロジー</sup>教育社会学に不審をつのらせた、大きな理由であった。

一方で、教育にたいする社会学者の関心の高まり(この関心はおそらく、1924から1932年にかけてエルトン・メイヨーが実施したホーソン実験から生起した、人間関係論への社会学の傾斜を背景としていた)、他方で教育学的教育社会学における社会学的インスピレーションの欠如。これが、教育学的教育社会学の清算、それへの決別、それとは<sup>ソシオロジー・オブ・エデュケーション</sup>区別される社会学的教育社会学の構築、を促進した。要するに、アメリカ社会学による教育学的教育社会学者のシャット・アウトは、教育を対象に社会学的テーマを展開するための必要条件なのであった。

それでは、ブルックオーバーは社会学的教育社会学をどのようなものとして構想するのであろう。かれはいう。それは教員養成のための社会学でもなければ、教育実践用のテクニックでもない。“正しい教育社会学”は“教育システム内の社会関係や関係パターンの科学的分析”であり、人間関係にかかわっており、調査によってテストできる理論をみちびきだすような、仮説を提示する研究作業でなければならない、と。そして、かれはこれをテーマのうえでは、次の4点から輪郭づける。すなわち、社会学的教育社会学は、第一に、教育システムと社会との関係を究明する。第二に、学校内の人間関係を研究する。第三に、学校と地域との関係を分析する。最後に、社会学的教育社会学は、学校が人びとの行動やパーソナリティにあたえる影響を検討する、と<sup>36)</sup>。

ブルックオーバーによって宣言されたこれらのテーマの追究、つまり社会学的教育社会学の構想は、教育学的教育社会学を前期的なものとして安楽死させるために実行されたプロジェクトであり、この意味で、教育分科会の廃止と連動していた。

#### 4 前史の終焉——要約

本章でわたくしたちは、教育学的教育社会学が前期的なものとして消滅してゆく過程を概観した。通念にしたがえば、それはスプートニク・ショック以後の教育への社会的・社会科学的関心の高まりがうみだした、付帯現象であった。しかし、実際はそうではなかった。スプートニク・ショックよりはるか以前に、教育学的教育社会学がこんにちからみて「前期的」にとどまる論理的必然が示されていたのである。すなわち、教育社会学が独立した内容をもつ研究分野であることを、教育学的教育社会学がおこなったように、規範科学や応用科学への志向によってアピールするのは逆効果である。なぜなら、規範科学つまり教育における価値創造をめざすものとして教育社会学をうちたて

ようとするなら、それは教育哲学と区別がつかず、むしろ後者に吸収されてしまう。また、応用科学的実学性を教育社会学のレゾン・デートルとするなら、それはさまざまな教育技術の諸部分に解消されてしまい、首尾一貫した固有の学問領域としての教育社会学は存在しえないのであるから。

いいかえれば、教育社会学が規範科学や応用科学でありえないのは、経験科学・実証科学が規範科学・応用科学よりも科学哲学上「すぐれている」からではない。むしろそれは、他と区別された研究領域としてサバイバルするために、教育社会学がみちびきだしたすぐれて学問論的な結論という側面を有するものなのであった。

この学問論的結論は、1940年代の社会学が教育にたいし見いだすにいたったアカデミックな関心によって、肉づけされた。このころのアメリカでは、社会関係への着目、人間関係への関心が社会学的にはオーソドックスな問題設定として普及したのだが、この状況が教育システムにたいする社会学的視線を確立したのである。これを背景に、学校内の社会関係、社会化(ブルックオーバーの言葉で示せば、行動やパーソナリティにあたえる学校の影響)、学校の社会的機能、が重要な分析テーマとなった。これらは従来の教育学的教育社会学とは随分と異なったテーマ設定である。それらは、規範科学・応用科学にたいするに経験科学、実証科学的なテーマであった。しかも、このとき教育学的教育社会学は、あたかも学問論的論理をなぞらせるように、実際に凋落の憂き目に遭遇していた。そこで、教育関係科学のなかで独自の学問分野として認知されうするためには、教育社会学は<sup>エデュケーショナル・ソシオロジー</sup>教育学的教育社会学とは性格をまったく異にする、<sup>ソシオロジー・オブ・エデュケーション</sup>社会学的教育社会学とならなければならなかった。ここに教育社会学は、教育学的教育社会学から決別し、それを前期的なものにすることで、前史を終えることを死活問題とする局面を迎えたのである。スプートニク・ショックは、たしかに教育社会学の構図を一変させた。しかし、それは教育社会学の社会学化の原因ではなく、総仕上げなのであった。

さて、わたくしたちは、こうして登場してきた<sup>ソシオロジー・オブ・エデュケーション</sup>教育社会学に、目を移すことにしよう。

## II 正統派教育社会学

<sup>ソシオロジー・オブ・エデュケーション</sup>教育社会学は、一方で規範主義的、他方で応用志向的な、<sup>エデュケーショナル・ソシオロジー</sup>前期的教育社会学の研究スタンスへのアンチテーゼとして台頭した。そのさい批判されるべきスタンスは「教育学的」という形容で一括された。この言葉が批判のメタファーとなった背後には、(真正)教育社会学の学問



的自意識、すなわちみずからのアイデンティティを経験的・実証的な社会学に求め、教育社会学を下位社会学に位置づけようとする強烈な自己規定が存在した。

前章でみたように、この自意識は、教育社会学を他の教育関係科学から区別し、それらに還元できない独自の研究分野として提示しようとするさいには、論理的に要求されるものでもあった。そして実際に、この自己認識は教育社会学を確立したのである。わたくしたちは1950年代後半に教育社会学という学問分野を刷新・再構造化し、70年代以降の教育社会学の現代的状況の土台をなした、この社会的教育分析の潮流を正統派教育社会学の名で総称することにしよう。

それでは、とくにアメリカにおいて、正統派教育社会学の確立のメルクマルは、具体的にはどこに求められるのだろうか？わたくしたちは、これをある人物の二つの論文に求めることにしたい。それはハーバードのニール・グロスによる1956年の論文「1945年から55年にかけての教育社会学 Sociology of Education, 1945-55」、および1959年の論文「教育社会学 The Sociology of Education」である<sup>37)</sup>。これらを正統派教育社会学の確立のメルクマルにとるのは、さしあたり体裁上の理由からである。というのは、第一にかれは社会学者である。第二に、はじめの論文は第二次世界大戦後十年間のアメリカ社会学の動向をまとめた H.L.ゼッターバーグの編になる『戦後アメリカの社会学』におさめられており、二番目の論文はアメリカ型の社会学主義の定着期に R.K.マートンや L.ブルームをはじめとする当時の新進気鋭の社会学者たちによって編まれた入門書である『今日の社会学』の第五章に位置づいている。そしてこれらの点で、かれおよびかれの論文は、下位社会学としての教育社会学の地位の確立を鮮明にあらわすものと考えられるからである。そこでわたくしたちは、正統派教育社会学の検討にさいし、このグロスの議論をひとまとめにしてあとづけることから出発しよう。

## 1 教育社会学の確立——アメリカの場合

**社会学の進軍** いずれの論文においても、グロスは冒頭でまず教育社会学が社会学の内部では不人気かつ威信の低い下位分野であったことに言及する。かれはこの理由を、前期的教育社会学の残像に求める<sup>38)</sup>。

第一に研究水準の低さ。前期的教育社会学はどちらかといえば没理論的で、社会学的な仮説や調査方法論にあまりセンシティブでなく、分析以前の記述に終始する傾向があった。

第二に研究内容のいかわしさ。前期的教育社会学の多くは、教育目標の再確認のための勧告的エッセイや、海外

教育事情の紹介の域を出なかった。

第三に、研究母体の問題。前期的教育社会学の足場であった教育学部や教育大学は、アカデミックな威信のハイアラキのなかでは底辺部分に位置していた。

最後に応用志向。これは前章で論じたことであるが、研究水準や研究内容の問題と関連していよう。

要するにグロスは、前期的教育社会学にまつわる以上4つのイメージの残滓によって、教育社会学は魅力のない学問だと誤解されている、と考えるのである。ここで、教育学全体の威信にかかわる、外在的でなんととも直截な指摘である第3点を除けば、うえにみたグロスの前期的教育社会学批判は、ひと昔前のブルックオーバーの論点に比してなんら目新しいものではないようにみえる。にもかかわらず、両者は大いに文脈を異にしている。

第一に、グロスは教育社会学が社会学に属することをもはや自明視している。かれは前期的教育社会学については、あくまでも下位社会学としての教育社会学の発達を遅らせたという「罪状」との関連で軽くふれただけである。かれの議論のトーンは、教育社会学が下位社会学であることを印象づけるために前期的教育社会学の諸研究を列挙したブルックオーバーとは好対照をなす<sup>39)</sup>。

第二に、グロスの議論のなかでは、教育社会学は前期的教育社会学にたいする反作用という性格をすでに脱している。グロスは1945年から55年にかけて、第1に教育が有する社会学的問題が、実践的問題から切り離されるようになってきたこと<sup>40)</sup>。第2に、教育の場が“社会学的研究のためのデータの宝庫”“社会学的問題を検討するさいの戦略的な実験室”であることに気づかれはじめたこと<sup>41)</sup>。第3に、教育調査の理論的・方法的厳密さの追求がうまれてきたこと<sup>42)</sup>、をあげる。とくに最後のものは、前期的教育社会学にたいする批判が、ブルックオーバーにどちらかといえばみうけられたような告発タイプのものから、サブスタンシヤルな次元に移行したことをあらわしていよう。

第三に、ブルックオーバーにおいては結局のところ構想に終わっていた（真正）教育社会学の各論的分野が、グロスでは社会学的研究の具体的成果をふまえ、かなり肉づけされたかたちで論じられている。両者をへだてる十年足らずのあいだに、「データの宝庫」「戦略の実験室」となった教育事象は、社会学者による多くの研究を招き入れたのである。

さて、あい関連するうえの3点は、いずれも第二次世界大戦以後の十年間で、言葉の今日的な意味で教育社会学的といいう研究が量的に蓄積されてきたこと、しかもその背景にある社会学者による教育研究への進軍が、むしろスパート・ショックの巻き起こした時代状況以前の、社

会学の内的発展に由来する現象であることを示唆している。

**理論的精緻化** グロスとはまた、双方の論文において、教育社会学が究明すべきテーマをあげる。そのさい、それぞれのテーマに関係する社会学的文献のリファーマの相対的な周到さという「時代効果」を別にすれば、このテーマ設定自体は、すぐのちにみるように内容のうえでブルックオーバーを大きく越えるものではない。しかし、ここでもまた両者には決定的な違いがある。というのは、とくに1959年のグロスにあっては、それらのテーマは構造—機能主義ならびに社会システム論のターミノロジーから、かなり分析的に展開されるからである。これは、ブルックオーバーが依拠した人間関係論が、内容的にいささか無定形で体系性に欠け、かれの設定したテーマの社会学的位置を理論用語で統括しえなかったことと好対照をなす。ともあれ、以下にグロスのテーマとその細目を列挙することにしよう<sup>43)</sup>。

- ① 学校の社会構造と機能
  - i 教育的地位をケースとした役割葛藤研究<sup>44)</sup>
  - ii 社会化環境としての教育システム<sup>45)</sup>
  - iii 組織論的な学校分析<sup>46)</sup>
- ② 社会システムとしての学級
  - i 教師—生徒関係<sup>47)</sup>
  - ii 学級のインフォーマル構造<sup>48)</sup>
- ③ 学校と社会システム
  - i 社会階級と教育<sup>49)</sup>
  - ii 地域と教育<sup>50)</sup>
- ④ 教師研究<sup>51)</sup>

以上、グロスがあげた教育社会学のテーマとその細目を、その網羅性を比較的忠実に再現しつつあつづけた。ここでもまた、ブルックオーバー同様、たぶんにトピックの列挙という色彩が強いことは事実である。にもかかわらず、グロスの議論には「地位」「役割」「構造」「機能」「階層」「システム」等のタームが多用されており、この点で、あらかじめ述べたように、教育にかんする問題設定の社会学的位置がかなり明確にうちだされている。ここに教育社会学、したがってこれをたちあげた正統派教育社会学の確立が、その理論的整備という側面を有していたことを確認できよう。

ところで言うまでもなく、この背景にはアメリカ社会学におけるタルコット・パーソンズの登場がある。かれのターミノロジーと理論世界のもつ普遍性・汎用性は、アカデミズムにおいて社会学に科学性を与え、社会学を統一された学問的実体として提示する好機をもたらした。いっときパーソンズ理論（構造—機能主義と社会システム論）

が、社会学のノーマル・パラダイムとされたゆえんである。さきに述べた「アメリカ型の社会学主義」とは、このパーソンズの理論およびターミノロジーにもとづく社会学の再編成が、調査統計技法の精密化と並行して進み、仮説—検証作業を制度化した社会学が、社会科学全体のなかで勢力を増してゆく過程のことであった。

さて、わたくしたちは、はじめ社会学者グロスの「教育社会学」が、社会学の全体的な動向のレビューや入門書のなかに位置づいているという体裁上の理由から、これを（正統派）教育社会学の確立の一つのメルクマルとしたのであった。そのご、かれの議論を検討することによって、（正統派）教育社会学の確立がその理論的精緻化という側面を有することを確認した。そしていまや、わたくしたちは『戦後アメリカの社会学』『今日の社会学』における「教育社会学」の位置が、アメリカ社会学の再編運動の一環にあったことを鳥観できる地点に到達したのである。

## 2 社会学であることの問題——日本からの発問

1973年、日本教育社会学会は設立20周年を記念して、『教育社会学の基本問題』を刊行した。この巻頭に、ときの会長清水義弘は、考えようによってはいささか興ざめな論文をよせた。

かれはいう。“教育社会学は、Sociology of Educationであっても、また従来のようにEducational Sociologyであってもよい。改名すればなかがすぐに変わるものでもない…要は、明確に教育を対象として押え、まずこれを社会的に規定し、次にこの教育から社会学への接近を図ることである。教育社会学の研究対象は、社会ではなくまさしく教育そのものである”<sup>52)</sup>。

正統派教育社会学は、教育にかんする応用科学的な性格を否定し、みずからを社会学の一部門とすることによって、教育社会学という学問領域を確立したのであった。それは教育社会学であることをつうじて、他の教育関係科学から区別されたアイデンティティの確保を可能にした。しかし、さきにグロスが社会学にとって教育の重要性を、教育機関が「社会的データの宝庫」「社会学的問題を検討する戦略的実験室」であることに求めたことからもうかがえるように<sup>53)</sup>、正統派教育社会学は自己をいわば社会学の出先機関と規定することで満足する傾向にあり、社会学においてとくに教育社会学であることの意義には、案外に無頓着であった。清水がするどく衝くのは、この教育社会学の社会学化、そのようなかたちでの学問的確立、がはらむ問題性である。

清水はこの種の社会学化が、①研究者の「瞳孔拡散」および②悪しき実証主義を招いている当時の日本の現状に

言及する。前者は社会学理論への安直な依拠、さらには研究対象の教育からの乖離をさす。後者は端的には「調査の流行」であるが、とりわけ教育機関をフィールドに調査を実施することこれすなわち教育社会学であるといった、ナイーヴな社会学＝調査信仰をいう<sup>54)</sup>。両者はひとしく、社会学としての教育社会学がまず取り組まなければならない、清水がはじめに述べた〈教育という対象を社会学的に規定する作業〉をなおざりにするものである。

“教育社会学は、それ自身ひとつの生きた学問ではあるが、上半身は教育であり、下半身は社会学なのである”とは馬場四郎の言である<sup>55)</sup>。清水はこれをもじって、うえの動向を次のように批判する。“教育社会学は下半身だけで歩いている”“教育社会学には上半身がないといってよい。ここ数年来、社会学の一般理論の援用が目立っており、教育社会学は社会学の単純な応用部門の観を呈している”。言うまでもなく“教育社会学の対象はあくまでも教育であり、社会学はこれを究明する手段であり方法原理である。しかし、教育社会学の現状は、この方法原理の究明に大きなエネルギーを消費している。“上半身”の教育の研究よりも“下半身”の社会学の研究に専念しているようである”。この結果、逆説的なことに、社会学化によって確立した教育社会学の研究においては“教育の影が薄くなる…教育は付けたりで、social frameworkの分析に全力投球を試みている…肝腎の教育についての概念規定が省略される”。要するに“今日、Sociology of Educationは、“下半身”だけの教育社会学にすぎない”，教育研究としては本末転倒である、と<sup>56)</sup>。

ところで、わが国の教育社会学は、第二次世界大戦直後の新制大学教育学部や教育大学を足場に登場した。皮肉にも、この制度的位置は、アメリカの前期的教育社会学にならうものであった。しかしすでにみたように、御本家アメリカでは、(正統派)教育社会学の学問的確立は、戦後十有余年にわたる社会学者の教育研究への進軍の結果もたらされた。ここで確認すべきことは、かれらはアカデミック・キャリアにおいて、社会学部や社会学科に属するごく一般的な意味での社会学者だったのであり、教育を専門的に研究することを制度的に期待されていたわけではなかった、という事実である。これが、正統派教育社会学が社会学のなかで自己のサブ・アイデンティティ意識に乏しかったことの理由である。これにたいし、日本の教育社会学の制度的文脈においては、アメリカとは対照的に、それが社会学一般ではなく教育学部や教育大学に位置する教育社会学であることの意味を、吟味せざるをえなかった。このことが、うえのような清水の教育社会学批判がうまれ得る背景をなしていたことは、想像にかたくない。

しかし、こうしたアカデミックな制度環境の違いを根拠に、清水がたんに「特殊日本の問題」を提起したと考えるなら、それは議論の矮小化である。なぜなら、たとえある人が制度的には——「教育社会学者」ではなくて——「社会学者」であったにせよ、その人がほかならぬ教育を社会学的分析の対象にするさいには、教育そのものがいかなる点で社会学的な問題であるのか(清水のいう教育の社会学的な規定)を、まずもって確認しなければならないはずだからである。この作業は、たとえば教育委員の地位が役割葛藤という社会学的テーマの検討に絶好の場であるといった、「戦略的実験室」としての教育事象のなかに社会学的な問題をアクシデンタルに発見する作業とはまったく異質の努力を要する<sup>57)</sup>。もしこのような努力がアメリカの教育「社会学者」たちによってなされないのなら、それはむしろかれらの問題定立の方式が似而非理論的ないしは不誠実なのであって、清水が指摘した学問状況をアメリカ教育社会学の動向やそれをになう研究者の制度上の位置をもちだして免罪することは、清水が指摘した問題の本質を誤り、ことからの重大性を損ねるだけでしかない。

ここにひとつの疑問が生じよう。正統派教育社会学は、この問題点にずっと気づかずにいたのだろうか？そうではない。いやそれどころか、すでにグロスの二つの論文のあいだの時期に、教育そのものが、いかなる意味で社会学的な問題に数えられうるのかを正面から検討した議論が、同じく「教育社会学 The Sociology of Education」のタイトルのもとに展開されていた。さて、この議論をみるためには、わたくしたちはアメリカ教育社会学の伝統を離れなければならない。

### 3 教育の社会性——イギリスのスタンス

イギリス「教育社会学」 イギリス社会学は教育の問題に古くから関心を示してきた。この理由は、あい関連する2つの政治的要因に帰することができる。一つには、19世紀後半から20世紀前半にかけての政治運動のなかで、イギリスの労働者は階級的平等の達成の一環として、エリートに独占されてきた教育機会をめぐる闘争を繰り返した。このため教育が重要な政治的争点でありつづけてきたこと。イギリスでは、そもそも教育は人びとの関心をひくテーマであった。

いま一つは政治思想的な背景であり、フェビアン社会主義の始祖シドニー・ウエップに由来する。すなわち、こんにちのイギリス社会主義の底流をなすかれの社会主義は、単純に言えば社会主義体制をメリトクラシーと把握する点に特徴をもつ。この社会主義観は、階級を問わない、能力に応じた地位配分を追求課題とするが、これをつうじて

教育は理論上きわめて重要な位置を与えられ、また教育の社会的機能の実際に多大の注意が払われることになったのである。しかもこのウェーブは、政治算術の流れを引く社会政策型のイギリス経験主義社会学の萌芽期になる人物のひとりでもあった<sup>58)</sup>。ここにイギリス社会学が伝統的に教育の問題を重視したことの必然が看取されよう。

以上を要するに、イギリス社会学は階級平等化の観点から、つねに教育の社会的機能、すなわち社会の平等化に果たす教育の機能、にセンシティブでありつづけた。そこでは教育は、はじめから社会学によって実証的に分析されるべき対象であった<sup>59)</sup>。したがって、イギリスでは教育社会学はもともと社会学化されたかたちで出発していたといえる。つまり、アメリカにおいて教育社会学を確立させるために達成すべき課題であったものは、イギリスではとりたてて確認する必要のない、ありふれた前提にすぎなかった。この意味では、イギリス教育社会学はアメリカの前を歩んでいた。

さて、このイギリス教育社会学の「先進性」は、アメリカで教育社会学が下位社会学の地位を確保した1950年代後半という早い時点において、前節で清水が批判した状況を認識することを可能にし、またそれを自覚的に克服する作業をもたらした。いいかえれば、イギリス教育社会学は、わざわざみずからをそう名乗る必要がないほど社会学一般と渾然一体をなしていたのだが<sup>60)</sup>、まさにこのことのゆえに、たんなる制度上の社会学化というかたちでの教育社会学の確立を、あまりにナイーブなものだととらえる感性を有していたのである。ここに1958年、戦後イギリスの教育機会を実証的に研究していた社会学者ジーン・フラウドとA.H.ハルゼーは、「教育社会学 The Sociology of Education」という論文を発表する<sup>61)</sup>。以下にその内容をみることにしよう。

**機能から制度へ** 教育社会学が声高にいわれだした時代にあつて、かれらの論文は、社会学的とされてきた教育研究の系譜を批判的にたどりつつ、教育社会学という学問名称にかなった視点を明示し、そのうえで教育社会学が検討すべきテーマを展開する、という構成をとる。ここで重要なのは、かれらが〈教育社会学の視点〉を、たんに「教育という対象に社会学の理論や方法をどう応用するか」といったプラグマティックな課題ではなく、「そもそも教育はなぜ社会学の対象になるのか」という原理的な意味で、つまり清水のいう〈教育の社会学的な規定〉の意味で問うたことである。さきにわたくしたちは、この背景に、イギリス教育社会学をとりまく制度状況の先進性をみたのであった。

ともあれ、フラウドとハルゼーは、教育がいかなる意味

において社会学の分析対象になるのか、という問題に正面から取り組む。これは社会学の前に教育がいかなる姿をとって現れるかという問題であり、対象である教育のがわからなければ、その社会学的な〈脱構築〉の作業であった<sup>62)</sup>。そして、かれらは端的に、次の結論にたどりつく。すなわち、“発展した社会に関心をもつ社会学者の研究領域は、機能ではなく制度としての教育に、したがって教育のために特定された制度および人員に限定されるべき”であり、“教育を社会化や「発達心理学 genetic psychology」の練習問題だにとらえるべきではない”<sup>63)</sup>。

かれらはいふ。“教育の営みが所定の機関で実行される”とき、教育ははじめて“純粋に社会学的な問題”となる。なぜなら、このときから教育は“社会システムという函数のなかに入り込み、社会システムの変動を促進もしくは阻害し、意図的/非意図的、順機能的/逆機能的な結果をもたらす、相対的に独立した変数”となるからである。そして発達した社会、かれらのいう“科学技術社会”、要するに近代産業社会では、教育は全体社会の帰趨を決する主要な制度となってきた。そこで近代的な“<sup>フオーマ</sup>かたちをもった、それと特定できる教育制度”は“社会学者の注目の焦点”にすえられるべきものとなる。いいかえれば“産業主義<sup>インダストリアルイズム</sup>は教育社会学を専門的な学問分野とする、あるいは少なくともそのことを正当化する”のである<sup>64)</sup>。

かれらによれば、これまでの教育社会学の多くは、うえの基本的事実を適切に把握しえないまま、研究をすすめてきた。たとえば、フラウドとハルゼーは発達心理学的な教育研究や社会化研究が、ターミノロジーや依拠する理論の点で教育「社会学的」な研究の中心のひとつをなしてきたとする認識を有するが、かれらはこの状況に疑念を差しはさむ。というのも、教育が制度化をみない時代には、教育は個人の心理発達や社会化の観点からもっともよく理解できたであろう。しかし、近代産業社会において教育は制度化を経験することにより、それ自体、質的に新しい問題となった。そしてかれらにあつては、この後者こそが、教育にかんする固有に社会学的な問題なのである<sup>65)</sup>。

要するに、社会の近代化・産業化とともに、教育は〈教育制度〉ないし〈教育システム〉となることによって、特殊に社会学的な考察を必要とする対象となった。したがって教育社会学は、教育の名で心理発達や社会化を語るべきではなく、まず第一に教育制度や教育システムに着目すべきである。あるいは問題をミクロに設定する場合にも、教育社会学の視線は“教育に固有の社会関係”にむかわなければならない<sup>66)</sup>。ここにフラウドとハルゼーは、教育社会学の社会学化が、教育を分析するさいのタームやテーマの社会学性からではなく、社会学の観点から教育を教育制度

へと脱構築する、原理的な対象認識の転換を待ってはじめて内実をとまなうことを鮮明にしたのである。

さらに周到にも、かれらはいまの視点から、その功績は認めつつも社会学史上の重要人物——デュルケムとマンハイム——による教育への言及がもつ問題点を指摘する。かれらによれば、この高名な社会学者たちは“教育をひとつの社会的機能ないしは技術とみなしたことで、それがかたちをもち特定化された教育制度として、より広い社会構造と緊密に連環し、ある場合には後者から独立して機能することを無視した”とされる。とりわけマンハイムにたいしては、かれは一方で個人的な動機にもとづく行為と他方で社会構造とのあいだに存在する相補関係を述べたにもかかわらず、行為を規制する“数ある条件のうちで、近代的教育制度がもつ特別の構造的地位を分析しそこなったのは、驚くべきことである”と手厳しい<sup>67)</sup>。

以上にみたように、フラウドとハルゼーは、社会学における教育社会学の意義を、近代産業社会にいたり教育がひとつのしかも重要な社会制度となり、それゆえに社会的な解明を要する対象となったという論理的必然からあとづけた。この観点にもとづけば、たとえば文化人類学的な、つまり未開社会をフィールドにとる社会化研究は、“近代的教育の形式 modern educational forms”（すなわち制度としてある教育）の“批判的”分析を可能とする点で、しかもこの点においてのみ、教育社会学に貢献するのである<sup>68)</sup>。かれらによれば、教育は社会学の気まぐれから偶然に考察の対象となるのではない。教育は実験室でも応用問題でもない。そうではなくて、教育は近代産業社会ではこれを特徴づける制度となったのであり、それゆえこの社会の分析をめざす社会学は、不可避免的に、教育制度を問題としなければならないのである。

さて、こうした基本認識にもとづいて、教育社会学が検討すべきだとされたテーマの大枠を、以下に示そう<sup>69)</sup>。

- ① 社会構造と教育
  - i 人口動態と教育
  - ii 経済と教育<sup>70)</sup>
  - iii 社会階層と教育<sup>71)</sup>
  - iv 人種・マイノリティと教育<sup>72)</sup>
- ② 教育可能性の社会的規定要因<sup>73)</sup>
- ③ 教育制度の社会学
  - i 初等・中等学校<sup>74)</sup>
  - ii 高等教育<sup>75)</sup>
  - iii 教師研究<sup>76)</sup>
  - iv 社会教育<sup>77)</sup>

テーマおよびリファレンスにかんしては、すでにみたグロスと重なり合う部分が多い。しかし経済と教育、高等教

育への関心<sup>78)</sup>がグロスの二つの論文ではとくにとりあげられなかったことは注目に価する。さらに、その都度のターミノロジーの社会学性よりも教育にたいする社会学の基本認識を明瞭に定式化したことで、議論がかなり構造的・統一的に展開されていることが特筆されるべきである。実際、近代産業社会にあって教育は無定形な機能ではなく制度という実体をなしており、しかも当該社会を決定づける主要制度であるがゆえに、教育は社会学によって考察される必要があるということ。この明快な論証は、教育社会学にとっていわば「コロンブスの卵」であり、そのレゾン・デートルにかんする重大発見なのであった。

#### 4 正統派教育社会学のパラドックス——要約と展開

本章において、わたくしたちは今日的な意味での教育社会学の確立期にあらわれた議論をとりあげ、その存立のロジックをあとづけた。わたくしたちはまずアメリカについて、教育社会学の存立のロジックを、アメリカ社会学の再編成の一環をなす、教育関係分野における社会的テーマの理論的展開という側面から画定した。そしてこれが——前期的教育社会学とは逆に——「社会学に映った教育の影」とでも呼べるような、いささか問題ををはらむロジックであったことを日本の議論にそくして示し、そのごイギリス教育社会学のなかに、この欠陥を克服する議論を発見したのであった。以上をつうじて、わたくしたちは教育社会学の確立が、スプートニク・ショックに触発された研究母体の変化（通念）や、前期的教育社会学にたいする方法的反作用（初期的教育社会学）、さらには教育という社会領域への社会学主義の搬入（アメリカ教育社会学）といった、アクシデンタルな要因の派生物ではなく、近代では教育が制度をなすという、分析対象がもつ特徴の必然に由来することを確認できたはずである。

しかし、言うまでもなく、ある研究分野の内実をなすのは、分析視角を定立するための論証ではなく、具体的な研究活動の総体である。そして、正統派教育社会学という分類もまた、その内実にかかわっている。

さて、この観点でいえば、アメリカとイギリスとのあいだには明らかな収斂がみられた。たとえば、1968年にタルコット・パーソンズが編集した『現代のアメリカ社会学』の第11章には、マーチン・トロウによる「教育社会学 The Sociology of Education」がおさめられたが、かれはここで教育と社会階級との関係、つまり教育機会への“視野の拡大”が、“教育社会学を社会学の主潮の主流に戻した”としながら、この文脈で高等教育およびそれにいたる選抜が、産業化・近代化との関連で重要な研究テーマとなったという、さきの検討からすればむしろイギリス的といえる

議論を展開する<sup>79)</sup>。したがって、わたくしたちは確立の当初に学問論的には少なからぬ隔絶があり、またそのごこの領域では2つの国の教育社会学が近づきあった証拠をみることができないにせよ、正統派教育社会学を实体としてひとくくりに論じることができるのである。実際、正統派教育社会学は60年代をつうじて、アメリカであるとイギリスであるとを問わず、産業化推進のための高等教育の制度改革や門戸開放の必要の提言にはじまり、選抜の実態の研究を経由して、不平等な教育達成(成績や進路)に影響する階級・階層的、もしくは社会経済的要因の検討にいたる道を歩んでいった<sup>80)</sup>。

わたくしたちは、この問題系列の背後に60年代の時代精神を見とることができる。それは産業化・近代化への信頼である。この時代、産業化・近代化は称賛語であった。というのは、それらは第一に、生産の飛躍的増大にもとづく生活水準の向上を約束し、第二に生産の極大化のために社会的地位配分原理を帰属主義から業績主義へと公正化する傾向の代名詞だったからである。そしてこの文脈で、学校教育は豊かさと正義を重ねあわせる望ましい制度として、社会的な期待を集めた。この点では業績主義的な地位配分と効率的な能力開発をめざす正統派教育社会学の研究潮流は、機能主義的合意理論に立脚する以上に、アカデミズムにエラボレイトされた60年代のムードにもとづいていた。

ところが70年代に入って状況は急変する。先進諸国における経済成長の鈍化とあい前後して、近代化・産業化の弊害にかんする諸種の議論が噴出しはじめ、それらの価値が下落したのである。ここに正統派教育社会学は三重の困難に遭遇することになった。第一に、みずからの研究を意義づけてくれる強力な後ろだてを失った。近代化・産業化との関連でかつて教育は社会学的分析の議事日程に高いプライオリティを得たのだが、いまや教育にたいする期待の基盤そのものが掘り崩されていった。

第二に、正統派教育社会学の有効性にたいする疑問。正統派教育社会学の諸研究により裏づけられた、補償教育をはじめとする社会の平等化をめざすさまざまな教育改革は、期待された成果をおさめることができなかった。しかも、なお悪いことに、各教育段階への就学率が上昇するにしたがい、不本意就学やドロップ・アウトに代表される新たな教育問題が生じたが、機会の平等ないし増加を理想状態とする正統派教育社会学の枠組は、これらの問題に適切な理論的位置を与えることができなかった。

しかし、第三の困難がもっとも深刻であった。それは正統派教育社会学の発展がもたらした逆説であり、いうなれば正統派教育社会学の自己矛盾だったからである。すなわ

ち、学校教育は社会的不平等の矯正剤であり平等の増進機であるという公理から出発した正統派教育社会学は、60年代が進み研究が精緻化するにしたがって、ますます学校教育が平等を達成する手段としてはあまりに無力であるという事実を証明していった。いいかえれば、正統派教育社会学は、みずからの研究努力をみちびいてきた大前提を、みずからの研究の展開によって瓦解させたのである。この逆説のアメリカでの嚆矢は、よく知られる1966年のコールマン・レポートである。そこでは学校教育の整備は、なんら階層的な不平等の世代間伝達を解消しないことが発見された。この逆説は、コールマンをひきつぐ1972年のジェンクスの研究『不平等』において、学校教育はさして社会的地位達成に影響せず、人びとの収入差は学歴よりも“<sup>ラック</sup>運”にもとづくという結論をみちびいていった<sup>81)</sup>。ここに教育研究は、平等という社会学的に魅力のあるテーマにたいして、あらかじめ予想されたほどの重要性をもたないことを自分自身で宣言することになった。そこで70年代前半には、少なくとも社会的平等の追求という文脈をもつ教育研究は、社会学のなかでかつての光沢をもたなくなっていたのである。

現代教育社会学がうまれてくるのは、このような土壌においてである。

### III 現代教育社会学

#### I 争点の所在

70年代前半に起こった正統派教育社会学の退潮は、こんにちの教育社会学においては、往々パラダイムの説明力の衰退に起因すると解釈される。すなわち、パーソンズ機能主義は70年代以降の教育現実のまにに神通力を失った。あるいは、70年代以降の教育現象の多面性を適切にあつかう必要から、教育社会学はシンボリック・インタラクショニズムや葛藤理論をはじめとするミニ・パラダイムの群雄割拠の時代に入った、と。

しかし、この解釈は正統派教育社会学の具体的研究成果に合致しないし、ことがらをいたずらに複雑にみせかけるだけである。というのは、すでにふれたように、そもそも研究実体としての正統派教育社会学は、あくまでも近代的・産業的な「ゆたかな社会」を背景とした社会的平等の追求という志向において特徴づけられるのであり、機能主義への準拠は、実際にはこの志向にかなう範囲内で行われたにすぎないからである<sup>82)</sup>。したがって、正統派教育社会学の衰退を機能主義パラダイムの欠陥という、いわばニュートラルな理論技術上の問題に求めるのは、いかにもっともらしく見えようとも正しい理解ではない。

わたくしたちは、正統派教育社会学の凋落の要因を、もっと単純で納得しやすいかたちで一本化できる。それは進歩主義的教育観の権威失墜である<sup>83)</sup>。根底において正統派教育社会学は、学校教育の価値を社会的平等の増幅器であることに求める進歩主義的教育観から研究のバトスを引き出してきた。たとえば社会制度という視角から教育を社会学的に脱構築したフラウドとハルゼーにしても、その教育観においては、教育が発展と平等を両立させる進歩主義的制度であることに、疑いを差しはさむことはなかった。ところがこの教育観は、さきに正統派教育社会学が遭遇した困難のなかで、すなわち第一に近代化・産業化の価値下落の系として、第二に改革によってなんら改善をみないどころかあまつさえ悪化する教育事実にたいする失望によって、最後に正統派教育社会学の学問的誠実さ——教育は平等の達成にさして貢献していないという知見の提示——をつうじて、きわめて危ういものとなっていったのである。このとき、進歩主義的教育観にもとづく正統派教育社会学は、社会的平等をめざしつつそれに関与しないことが明らかになった学校教育を分析するシジフォスとなるか、そうでなければ平等を効果的に追求するために教育以外の領域に分析の眼を移すかといった、にっちもさっちもゆかない状況に身を置くことになった。

要するに正統派教育社会学を頭打ちにしたのは機能主義理論ではなく進歩主義的な教育観のほうであった。したがって、正統派教育社会学以後、このディレンマの克服をめざす教育社会学、すなわちここで現代教育社会学として一括する学問状況が、進歩主義的教育観にたいする疑念という側面を有することは、きわめて当然のことであった。

## 2 不信任される進歩主義

進歩主義的教育観にたいする疑念、学校が良きものであるという前提にたいする批判は、もっともドラスティックなかたちでは、イリイチの洞察と示唆に富む議論、アリエスの社会史的教育研究、フーコーの近代権力論など、どちらかといえば制度化されたアカデミズム境界部分で1970年前後に登場した<sup>84)</sup>。

〈学校化論〉として一括できるこの種の教育の脱構築の試みにかんしては、ポレミークの布置状況にはこんにちなお変化がみられない。実際のところ、通常のエデュカトロジー学者は、そうした議論をいかがわしいものとして斥けるか、あるいは「去勢」したかたちで論じているように見える<sup>85)</sup>。しかし現代教育社会学の出発点は、じつはうえにあげた人びとのテーマの周辺にあったのである。

**新しい教育社会学** 正統派教育社会学の隆盛のさなか、まったく異色の教育社会学者がイギリスに存在した。ロン

ドン大学教育学部のバジル・バーンステインである。かれは正統派教育社会学のマクロな視点にたいしミクロな視点を展開し、正統派教育社会学ではブラックボックスになっていた学校の内部過程を、早くから文化伝達や秩序維持の観点から分析していた<sup>86)</sup>。かれの方向性はイギリスの大学教育学部や教育大学に大きな影響を与え、これはやがて70年代前半に「新しい教育社会学 new sociology of education」とよばれる一連の研究運動をみちびいてゆく。わたくしたちは、イギリスにおける、この新しい教育社会学の登場を、正統派教育社会学から現代教育社会学への移行のメルクマルと考えることができる。

ところでバーンステイン自身は、新しい教育社会学にたいしつねに距離を保ってきた。その理由の一つには、新しい教育社会学が、バーンステインに触発された、教育分析のさいの認識論的・方法論的な問題提起の総称にすぎず、研究内容のうえでなんら一枚岩をなしていないことがあげられる。とはいえ、おおまかに言えば、新しい教育社会学には次の二つの分岐を読みとることができよう。第一に固有の意味での新しい教育社会学。この流派はミクロ解釈学的な視点から、学校内の相互行為の研究を志向する<sup>87)</sup>。第二は、のちにみる M.F.D.ヤング編の『知識と統制』の副題に由来する「新しい方向性」の名でときに呼ばれる、これまた雑多な研究複合体ではあるが、しいて言えば教育における知識や権力の問題に注目する流派である。バーンステインはこの『知識と統制』に論文をよせていることから、体裁からいえば、かれは「新しい方向性」に属するはずである。しかし、そのごこの流派はヤングを中心にマクロ権力論的なカリキュラム分析として一定の展開をみせたため、バーンステインは全体としての新しい教育社会学の潮流からは、たしかに区別されるべき人物となった。

にもかかわらず、ハルゼーに代表される、イギリス正統派教育社会学にたいする多面的な問題提起としての新しい教育社会学の誕生のさい、バーンステインがいわば産婆の役割を果たしたことは事実である。それゆえ、かれの問題意識の根本的な特徴をおさえておく必要がある。そしてその特徴こそが、進歩主義的教育観への疑念なのである。すなわち、学校教育の内実、正統派教育社会学が想定するような市場的・自由放任的な知識伝達の営みではなく、言語や教授法のうえで階級的バイアスを帯びた社会過程であるということ。これへの着目、バーンステインをして知識の性格やミクロ教育過程を論じさせ、またコード理論を展開させた当のものであった。この意味で、かれは正統派教育社会学が立脚する進歩主義的な教育観にたいする批判を体系化した最初のエデュカトロジー学者であった<sup>88)</sup>。

**葛藤理論** アメリカにおける現代教育社会学は、

コンフリクト・セオリー

葛藤理論の登場とともに始まる。イギリスの新しい教育社会学とは異なり、アメリカの葛藤理論はあくまでもマクロな視点を有するが、後者もまた前者と同様に、進歩主義的な教育観への不審という意味合いを有した点では共通している。

葛藤概念を、ウェーバーにそくして教育分析に導入したのはランドール・コリンズである。かれは技術機能主義的な人的資本論の内容仮説、すなわち教育をつうじて獲得された技能が職業的地位を決定するというアイデアを実証データによって否定し、入職にさいし要求される学歴は労働に必要な技能にもとづくのではなく、むしろある身分的文化を保有しているかどうかの試金石として用いられることを論じた。そのうえで、かれはアメリカ社会の学歴主義化が、技術水準の高度化に応じた技能要件の上昇の結果ではなく、移民の流入という歴史的現実のなかで人種的・身分的な先行集団の既得権益を守るためにおこなわれた排除の一環として成立してきたとする議論を展開したのである<sup>89)</sup>。

ここで重要なことは、この議論は日本人が考える以上に、アメリカにおいてとくにショッキングなものとなりうる点である。というのは、アメリカは歴史的に封建社会をもたない実験国家であり、つねにだれもが成功のチャンスをもつと信じられてきた（いわゆるアメリカン・ドリーム）。そして従来、学校教育がこの信念を保証し実現する制度であることに、疑いを容れられることはなかった。ところがコリンズは、そのアメリカにあって、あろうことかほかならぬ学校教育こそが、封建的ニュアンスをもつ「身分」の形成に大きく寄与してきたという図式をうちだしたのである。ここにコリンズ型の葛藤理論が、学校による社会の改善という進歩主義的教育観にたいするアンチテーゼであったことは、明らかであろう。

**再生産論** 通常、ヴェーバーの科リンズにくわえてもう一つのアメリカ葛藤理論として、ボールズとギンティスのマルクス主義的議論があげられる。しかしここでは、これらを再生産論のカテゴリーに一括することにしよう。かれらは「対応原理 correspondence principle」をうちだし、学校内の社会関係（支配—服従関係）が、資本主義的な生産（作業場）の社会関係に見事に対応させられることによって、学校教育が不平等でハイアラーキカルな分業社会の再生産装置として機能していることを論じたのである<sup>90)</sup>。この議論のフランスにおける対価はピエール・ブルデューである。かれは教育とは当該社会の階級力学を背景とした文化的・象徴的な暴力の行使であり、この過程のなかで既存の不平等社会がたえず再認（正統化）され再生産されることを理論的に定式化した<sup>91)</sup>。

ところでウィスコンシンクのマイケル・アップルは、これらの再生産論（かれはボールズとギンティスを経済的再生産論、ブルデューを文化的再生産論として区別した）を、さきに見た新しい教育社会学の範疇に組み入れる<sup>92)</sup>。この定義の拡張は、あながちやみくもな一本化とはいえない。というのも、この再生産論の文脈で、アップルを中心にヒドゥン・カリキュラム、すなわち不平等社会の再生産を保証するさりげない社会化過程への着目が起こり、このテーマのミクロ性が、固有の意味での新しい教育社会学と通じていたからである。ともあれ、再生産論もまた個人の発達と社会の変革との教育における同時進行という進歩主義的な教育観にたいするアンチテーゼであったことは、明らかであろう。

以上を要するに、全体的にみて現代教育社会学は、正統派教育社会学が前提にしてきた進歩主義的な教育イメージからの離反、それへの不信任という色彩を帯びて出発した、ということである<sup>93)</sup>。

### 3 教育的自明性への懐疑

「理論」の問題 わたくしたちは現代教育社会学を、正統派教育社会学が立脚し、しかもそれゆえに失速した、進歩主義的教育観の放逐という側面からあとづけた。しかし奇妙なことに、現代教育社会学に属する議論が、みずからのこの性格を明確に意識し展開することは少なかった。それは教育という対象の特質にそくした発見的な議論の次元よりは、むしろ確立された一般的な方法論ないしパラダイム論の水準でのみ、正統派教育社会学と向きあってきた。この結果、現代教育社会学は往々ミニ・パラダイムの林立状況として特徴づけられる局面をむかえている。たとえば合理理論・対・葛藤理論、マクロ研究・対・ミクロ研究、機能分析・対・意味理解、統計的調査・対・事例的調査、等々。

これらアカデミックな方法論的対立項の連鎖は、現代教育社会学を見かけ上「理論的」なものにする。そしてこの系で、分岐したミニ・パラダイムの統合が、現代教育社会学の課題に設定される。しかしこうした状況は、あまりにも安直な「理論」観に由来していよう。というのは、そもそも理論とは、対象のなかに存在する問題を明瞭にするために構成された分析的な言説世界の総体のことであり、そこではたとえば記述と説明、方法と対象の区別はほとんど実質的に意味をなさない。これにたいし現代教育社会学にいう「理論」とは、教育にかんするなんらかの「説明」のための「方法」という意味に集中しているように思われるからである。この「理論」観では〈対象論〉、すなわち教育という対象にそくした問題設定の明確化がないがしろ



にされる。ほんらい理論は問題そのものを明確にし構成する過程をふくむ（というより眼目にする）はずであるのに、現代教育社会学にあって、「理論」は与えられた問題を処理するオールマイティな形式的手続きに矮小化される。なるほど後者の意味においてはじめてパラダイムなり理論なりは「統合」されるべきものとしてあらわれるのだが、しかしそうした統合には、いかなる意味があるというのだろう<sup>94)</sup>？ 結局のところ、かつて清水が批判した「下半身教育社会学」は、現代教育社会学にも妥当するのである。

しかし以上から、現代教育社会学が教育をめぐる対象論、すなわち括弧を外した意味での理論的な検討を怠ったまま、はじめから方法論に拘泥してきたと考えるなら、それは誤りである。わたくしたちは少なくとも一人の人物を、ここにあげることができる。さきに示した M.F.D. ヤングである。

**教育の被造物性** 1971年、イギリスで出版された『知識と統制』は、編者ヤングの名を教育社会学において一挙に高からしめた。というのは、この論文集は“「教科書的な意味での」教育社会学からのラディカルな離反”の宣言であり、正統派教育社会学にたいするサブスタンシヤルな批判のみずみずしい嚆矢であったからである<sup>95)</sup>。ヤング自身の議論は、やがて〈カリキュラムの社会学〉〈教育的知識の政治学〉〈教育の政治学〉等のタイトルでみずからを矮小化し、当初の光沢をそいでゆくが、1972年の「教育的知識の政治学のために」をふくめて<sup>96)</sup>、この時期のかれの議論は、正統派教育社会学が立脚してきた教育観にたいする批判をつうじて、分析方法のみならず教育という対象そのものの社会学的規定を自覚的・論理的に追求する点で、うえに述べた意味できわめて論理的な考察を展開している。

書名と同じく「知識と統制」と銘打たれた短い序論のなかで、ヤングはまず従来の教育社会学が“教育現場から問題を「とってくる」だけで、教育現場を成りたたせている前提についてはなんら明らかにすることなく、むしろそれを自明視しつづけてきた”<sup>97)</sup>ことに疑問を呈する。かれはこうした問題採取的 taking problem なアプローチの死角を、以下のように指摘する。

教育現場で問題とされる事態は、通常そこで通用しているカテゴリーと表裏一体をなす。そこでは、ある事態は「できない」「ふまじめだ」「生徒らしくない」という場合の「できる」「まじめ」「生徒」というカテゴリーをつうじて、まさしく問題であると把握されるのである。この場合にヤングが着目するのは、問題認知に貢献するこれらのカテゴリーは教育実践場の前提であり、それ自体としては問われることのないまま自明視され絶対化されている、という状

況である。むろん教育現場は「なぜできないのか?」「どうしてふまじめになるのか?」「なぜ生徒らしくないのか?」をつねに問うている。しかしこれらの問いかけは、往々「できるようにする」「まじめにさせる」「生徒らしくする」といった目標に直結し、「できる」「まじめ」「生徒」といったカテゴリーの自明性・絶対性は再認されこそすれ、検討の対象にはならないのである。つまり教育現場では、問題認知の基準は問題視されない(あるいは問題にでもしかたがないとされる)。したがって問題採取的アプローチをとるかぎり、問題を問題と認知させるカテゴリー自体を問題としない。

ヤングによれば、こうした問題採取的アプローチの死角は、社会学的な教育分析にあっては致命的な欠陥となる。なぜなら一方で、かれはあるカテゴリーが自明で絶対であると人びとに表象される背景には、教育現場に特有の社会関係があると考ええる。つまり、あるカテゴリーの自明性・絶対性は、社会的に造りだされた現象にほかならない。他方、かれは社会学が社会現象の背景をなす社会関係に投錨点をもつということから、現象の社会的な被造物性を暴露する知的努力であると考ええる。このとき社会学的な教育分析とは、自明の教育的カテゴリーの“絶対主義”を、それがもつ社会的文脈の検討をつうじて“ひっくりかえす”作業となる<sup>98)</sup>。したがって、教育現場の「常識」を無批判に受容する問題採取的アプローチは、ヤングにとっては社会学的な解明を要する問題をむしろ前提にし、教育現象を前に社会学であることをやめさせるものに映る。いいかえれば、ヤングは問題採取的アプローチという言葉を用いて、正統派教育社会学の閉塞を、教育にたいする社会学的認識の不備としてあとづけたのである。

教育社会学は“教育現場が造りあげる世界の根本的な特徴をこそ問題にしなければならない”<sup>99)</sup>と述べたヤングの真意は、いまや明らかであろう。かれにとっては教育的に自明とされるカテゴリーの自明性そのものが問題なのであり、正統派教育社会学はこの問題を看過したがゆえに批判されるべきものなのであった。ここにかれは問題創出的 making problem アプローチを提起する。

問題創出的アプローチの出発点は、通念への懐疑である。それはヤング流に解釈された社会学の観点から、教育現場の自明性のなかに問題をつくりあげる。つまり、このアプローチは教育現象を問題化する。これは通念にもとづいて問題であるとあらかじめ把握された事態を、社会学の検討課題に「とってくる」作業とは鋭く対立する。これはまた、教育現場が社会学にとっての一つの実験室であるという観点とも、大きく異なっている。それは教育という営みを、それ自体の資格で一つの社会学的な問題にする視点

をあらわしている。

ともあれヤングは、このアプローチから教育に社会学的な懐疑の視線を送り、教育現象をその社会的文脈をつうじて相対化する。1972年のかれの表現を用いれば「教育は良きものである」「わたくしたちは皆、教育がどのようなものであるべきかを知っている」といった、広く抱かれている暗黙の合意を拒否すること<sup>100)</sup>が社会学なのである。このときわたくしたちは、かつてフラウドとハルゼーが発見した、制度ないしシステムとしての教育にたいし、教育をそのようなものとして成り立たせる社会的土壌にまで分析を発展的に深化した人物として、ヤングを位置づけることができよう。この時点で、かれはフラウドとハルゼーによって起動された教育の社会学的脱構築作業の正統な継承者であった。

**真の弱点** さてそうすると、いまや教育にかんするあらゆる事象が問題化可能になる。「できる」「まじめ」「生徒らしい」等々とはいったい何なのか？これらのカテゴリーの自明性のなかには教育現場のいかなる社会的特徴が埋め込まれているのか？そしてこの特徴はいったい何に由来するのか？——この種の雑多な問いかけのなかで、ヤング自身の関心は、教育のなかに隠された政治性を暴きだすことに集中する。このとき、教育における権力過程、とくに知識をめぐるそれが、かれの中心テーマとなる。ここに〈教育の政治学〉さらに〈カリキュラムの社会学〉の提唱が生まれる。

カリキュラムすなわち教えられるべき知識は、社会的には社会の選択にもとづくと考えられる。そうであるかぎり、カリキュラムすなわち教育的知識は、社会の支配構造・階級構造から自由ではありえない。ところが通常、教育の分野では、教育的知識は個人の発達の必要にかなう、中立的なものであると解釈される。しかしヤングはこの表象自体、「教育という土俵」の「リアリティ」<sup>101)</sup>が、政治的権力的過程から自律した、なにか神聖な領域だと見せかけられていることの結果であると指摘する。さきに問題とされた「できる」「まじめ」「生徒らしい」といったカテゴリーの自明性、およびこれらを自明なものとする教育現場の社会関係の性格も、こうした教育の無政治性、さらにヤングがその核心に位置させる知識の中立性の見かけにもとづいている、と考えられる。ヤングにとって、教育の聖別そのものが、すぐれて政治的な現象なのである。

ところで、このヤングの懐疑主義・相対主義は、間接的にはあるが、のちにカラベルとハルゼーによって“超相対主義”と批判される<sup>102)</sup>。しかしかれらにせよ、懐疑や相対化が無前提に悪だときめつけることはできないであろう。それらはアカデミズムの健全さの証とすらいうもの

である。このかぎりでは、ヤングは現代教育社会学に多大の貢献をなした。かれは教育社会学が教育にかんする常識にとどまることなく、それを超えた洞察を教育にたいし加えること、いいかえれば教育を社会学的に問題化することによって、正統派教育社会学が陥った窮地を回避できることを示唆したのである。

したがって、ヤングの弱みは、その懐疑主義・相対主義以外のところにある。かれは具体的分析において、うへの視点を「全称化」してしまったのである。

すでに言及したように、ヤングは教育の社会学的な問題化にさいし、教育的知識、すなわちカリキュラムの政治性ないし階級性の解明に焦点をあてた。かれはこれによって、教育社会学を知識社会学に接続する道を用意したのだが、しかしその過程で、教育にたいする懐疑を知識一般への懐疑に置きかえてしまった。いいかえれば、ヤングの教育社会学は、知識社会学に飲み込まれてしまったのである（“教育社会学は、もはや知識社会学から区別された検討領域をもつとは考えられない”<sup>103)</sup>）。ところで、この吸収の様式たるやきわめてナイーブなもので、それはたんにかれのカリキュラム分析を「知識は権力によって決定される。なぜなら権力は知識を決定するからだ」というオールマイティな命題（この命題は全称的であるからすべての場合に無条件に適用され、しかもトートロジーであるから恒真式である）に服属させることでしかなかった。

さて、こうした教育—知識社会学は、きわめて奇妙な「説明」を生みだす。教育は政治的・階級的なバイアスを有する。なぜなら、教育的知識の選定やカリキュラム決定が、ひとつの社会的権力過程であるから。そして、こうした知識選択に権力が介入するのは、さきのトートロジーが全面的に真であり、ひとつの法則ないしは「理論」であるからだ、と。

この種の説明に社会学が違和感を表明すべきことを、ここでとりたてて論じる必要はあるまい。ヤングの議論にはふたつの水準が混在している。一方では、かれは教育的知識の政治性・権力性を、事実のレベルで検討する。これは教育の社会学的な問題化という点で、重要な作業であった。ところが他方で、かれはその事実にかんしては、前提となる命題が論理のレベルで全称的に真であるという理由から、それ以上の分析努力を実質的に放棄する。具体的にいえば、教育委員会のカリキュラム決定に権力が介入するという事実の発見には、知識と権力のトートロジカルな関係を追試するという意味が与えられるのみで、事実そのものにたいしては、それを超えた追究がなされないのである。このときかれは、社会学的にはさらなる究明を要する事態、すなわち知識と権力が教育の名においてトートロ

ジカルに結びつく事実を、むしろ自明視するという、かれ自身が批判したまさにその過ちをおかしてしまった。正統派教育社会学にあって、社会学的に問われるべきことを前提にさせたものは、教育にまつわる進歩主義的通念であった。これにたいしヤングの場合、命題の全称真性が、この役目を果たしたわけである。

そもそもヤングは、教育の社会学的な問題化を問題創出のアプローチというかたちで提起し、そのうえで教育的知識ないしカリキュラムを教育にかんする問題の焦点としたのであった。にもかかわらず結果的にみれば、かれにあって教育は、たんに知識全般にかかわる恒真命題の確認のためのフィールドにおとしめられ、社会学的な分析対象としては後景にしりぞいてしまった。ここに教育は、かれのいう知識社会学の練習問題となったのである。しかし、教育および教育的知識の“状況的・歴史的な性格”にことさらに着目し、その社会学的問題性を強調し、さらには社会史的視点の意義にまで言い及んだヤングであればこそ<sup>104)</sup>、かれがなすべきことは、知識と権力にかんするオールマイティなトートロジーを法則としてくり返し提示することではなく、むしろ知識と権力をトートロジカルに結びつける、教育をめぐる歴史的・社会的文脈を、事実のレベルでさらに解明することではなかったか？ヤングの弱点が指摘されるとすれば、それは超懐疑論・超相対論などではなくて、出発点となった視点の批判性からの、いましがた示した意味での裏切りにおいてであろう。

#### 4 発想の転換——要約と現況

現代教育社会学は、教育にかんし正統派教育社会学が自明視してきた進歩主義的な諸前提を、教育事実の検討をつうじて掘り崩すことで、それが陥った分析上のアポリアを克服する知的努力という色彩を帯びて登場した。わたくしたちは、1970年代前半以降、現代教育社会学に台頭してきた相互行為論、権力論、葛藤理論、再生産理論などの観点から、この努力の一環にあったことを確認した。

ところが、正統派教育社会学批判としてのこれらの試みの意義は、通常——機能主義に対抗する——「理論」や「パラダイム」の名であらわされる、ごく一般的な方法の水準に帰着させられ、現代教育社会学の深部でその誕生の動因をなしたはずの進歩主義批判の志向は、むしろ学問的無意識のなかに抑圧されつづけてきた。たとえば、教育的カテゴリーの自明性にたいする懐疑によって進歩主義的なヴェールを剥ぎとり、教育という対象そのものの社会学的脱構築にまで踏み込んだかにみえたヤングですら、結局は権力＝知識という一般的「パラダイム」に、みずから収斂してゆくことになったのである。

しかし、この現代教育社会学の理論化・パラダイム論争化はいささか病理的であろう。なぜならこれは、教育を社会学的に分析するとして提起されたまさにその方法によって、かえって教育という対象から離脱することをあらわすからであり、この「下半身」的事態は、教育にまつわる通念を自明の前提とすることとなんら選ぶところのない、教育分析における知的逃亡を物語るからである。

たしかに教育社会学は、みずからの分析の準拠点にたいし、つねに批判的・懐疑的・相対的・脱常識的・洞察的等々でなければならない。しかし準拠点の自覚自体は、対象すなわち教育の分析の柵上げを免罪しないことが、忘れられてはならない。準拠点を明確にする作業つまり方法論の重要性は、言説の抽象的完結性や審美性さらには他の学問領域での重要性によってではなく、その方法があくまでも対象である教育にそくしており、その結果これまで等閑視されてきた教育の特質を浮き彫りにする範囲に応じて決定されるのである。わたくしたちが現代教育社会学をあとづけるにさいして、「パラダイム」ではなく具体的な脱構築作業の内容をおさえてきたことの理由は、ここにある。

さて、この観点から教育社会学の現況において重要な位置を占めうる人物を、最後に一人あげることにしよう。それはスタンフォードのジョン・マイヤーである。かれはきわめて斬新な視点から、従来の教育社会学がとりたてて論じることのなかった社会的機能を、教育のなかに検出するにいたったのである。

1977年の時点で、かれは社会学的な教育研究が社会化から配分へと分析の焦点を移してきたと論じる。すでにみたようにフラウドとハルゼーは、教育が個人を社会化する無定形な作用ではなく、近代において社会的な制度を構成するかぎりにおいてのみ、社会学の問題対象となることに注意を喚起した。この文脈でいえば、マイヤーは社会制度としての教育への着目が、その配分機能に集中するかたちでなされてきた点を指摘するのである。なるほど「配分」とは、ポジティブにとらえれば正統派教育社会学が追求した社会の平等化と同義になるし、ネガティブにとれば、現代教育社会学がうみだした、教育による不平等社会の再生産というテーマと結びつく。

ところでかれによれば、この配分理論は、教育制度が個人にたいしてもつ効果をまず明らかにし、これを經由して当の教育制度の社会的機能を間接的に明らかにしはする。が、制度としての教育が社会にたいして有する直接効果は、この理論枠では分析できない。つまり、教育にたいするかれの視線は、常識的に想定された〈教育制度の機能〉ではなく、〈教育が制度としてあることの機能〉に向かうのである<sup>105)</sup>。これによって、かれは教育が社会制度として

あること自体が近代における教育の〈正統化〉機能であるとする、コペルニクス的な発想の転換をおこないえた。そしてこの転換は、教育が制度をなすことが自明となった近代社会において、その自明の制度性に問題を見いだす点で、フラウドとハルゼーの問題設定を深化したヤングが結局のところ放棄した教育脱構築の作業を、もっともマクロなレベルで引き継いだものだ、ともいえるのである。

かれはいう。“教育システムは近代社会において、人びとや知識の性質なり組成を近代的観点から合理化し、それらにかんする宗教的な原始的な説明を却下する。おそらく教育システムは、マルクスやウェーバーの主要テーマであった、世俗化された個人主義にもとづく近代社会の登場の結果なのである”。“近代教育システムは、社会の人員および知識にかんする定義を、社会的に再構築・再組織し、普及させる形式である。近代教育システムは、社会化されようがされるまいが、配分されようがされまいが、人びとの選択に入り込む社会的リアリティを普及し合理化する…教育は近代社会の世俗宗教である。つまり教育は、宗教と同じように、人びとの性能やエリートの権限の正統性を論証し、不確実性に直面しつつ自己維持をはかる当該社会システムが適切なものであることを、根拠づけるのである”。“近代社会の神話として、教育は猛威をふるっている。神話の効能は、個々人がそれを信じるかどうかにはではなく、だれであれそうであることを「知っており」、「あらゆる実践目標にあつて」それが真理とされる点にある。わたくしたちはあちこちで、教育が役に立たないことをはやし立てることはできる。しかし現代の占い師〔専門職?〕を雇い入れ、取り立て、相談するとき、またこんにちの合理性に囲まれた生活に秩序を与えるときには、わたくしたちは教育を主役にしたドラマのなかで、脇役を演じてしまっているのである”<sup>106)</sup>。要するに、教育は近代社会そのもののありよう全体を正統化する制度体である、と。

マイヤーは実証分析の水準で、この問題をさらに展開する<sup>107)</sup>。そこでは就学率の上昇が教育神話化の指標とされ、なにが就学率の上昇をもたらしたのか?という発問が、正統化にかんし説明すべきテーマに設定される。具体的には、かれは世界各国の社会経済データを、各国の就学率のトレンドに回帰させ、就学率上昇をめぐる既存の仮説をことごとく棄却してゆく。たとえば、教育拡大は往々想定されているように、一国の産業化と因果的に関係することもない(したがって教育は階級構造の正統化として普及したのではない)。等々。そして就学率上昇は、一国的な政治経済的要因に還元することのできない、それ自体〈教育革命〉と呼ばれるべき近代に固有の世界的同時現象である<sup>108)</sup>、と結

論するのである。

しかしここで、かれはうえの分析によって、近代における教育の神話性を物象化したかったわけではないという点に、注意が必要である。いいかえれば、かれは教育の浸透・神話化が説明不要の近代の「最終法則」であることを証明するために、膨大な実証努力をおこなったのではない。そうではなくて、教育の社会制度化は、地理革命によって現出した近代世界システムを背景にもつ現象であること。そして、一国の社会経済状態や階級的謀議ではなく、この近代世界システムとの関連において、社会学は教育という対象を画定し、それに新たな分析をくわえなければならないこと。こうしたさらなる解明の道を、かれは実証データの分析をつうじて、わたくしたちに示唆したのである。

現代教育社会学は、かれのこの議論を、たんに正統化「理論」のひとつや近代=教育神話化「パラダイム」として、ふたたび方法の次元に封じ込めようと企てるのであろうか?ここに現代教育社会学の今後の展開の質がかかっているように思えるのであるが。

#### 学校化の問題にむけて——むすびにかえて

本論は一見して、教育社会学を前期的教育社会学、正統派教育社会学、現代教育社会学の三期に区分し、これらを概観しつつ教育社会学の歴史をあとづける内容をもった。しかし冒頭で明らかにしたように、本論には隠れたシナリオが存在する。そしてわたくしは、じつはこのシナリオにもとづき、考察の背後で教育社会学の歴史にかんする2つの問題系列を一本によりあげる作業を行ってきた。すなわち第一に教育社会学的通念、とくにその学史的通念にたいする批判。第二に教育にたいする社会学的脱構築作業の系譜の検索。

通念にかんし、わたくしは3つの批判を行った。第1に、教育学的な前期的教育社会学から社会学的な正統派教育社会学への転換が、規範科学・応用科学から経験科学・実証科学への変化という性質をもつのは、両者のあいだに想定されたなんらかの優劣にもとづくよりは、むしろ教育社会学の学問的サバイバルの必然であったことを指摘した。第2に、この社会学化の過程が、マンパワーへの社会的関心の高まりといった時代状況への反応である以上に、教育に向かう社会学の視線の理論的精緻化、さらには分析対象である教育を社会学的に画定する作業を土台に進行したことを強調した。最後に、正統派教育社会学から現代教育社会学への展開は、「理論」や「パラダイム」の有効性よりももっと深い次元にある、進歩主義的教育観とい

う、教育分析の暗黙の前提の問い直しという側面を有することをあつづけた。

また脱構築の系譜にかんし、わたくしは4人の人物をたどった。まず、フラウドとハルゼーのふたり。かれらは教育が社会学の前には曖昧でミステリアスな常識的姿態においてではなく、近代産業社会に枢要な制度としてたち現れること。そして、これによってはじめて教育は社会学の分析対象となること、を定式化した。この作業は、認識論的には教育を社会学の対象に据えるための論証にほかならないが、存在論的には、近代社会における教育の根本特性を照射する教育脱構築の試みの嚆矢であった。3人目の人物はヤングである。かれは教育制度という実在が、それを人びとに自明の前提と表象させる社会的文脈の解明という社会学的検討課題を含むことを指摘した。これはフラウドとハルゼーによる社会学的な教育脱構築を、さらに深化するものであった。すなわちヤングは、制度として実現された教育が、近代社会の十分条件の一つであること自体に、社会学的な問題を見いだしたのである。しかしかれ自身は、この問題化の方向を、ナイーヴな権力論のトートロジーへと閉塞させてしまった。この方向性に内実を与えたのは、最後にみたマイヤーであった。かれは制度としての教育が自明のものとして社会に定着するのは特殊近代的な世界的趨勢であり、この現象の解明のためには近代世界システムという問題にたち入る必要があることを示唆した。かれは教育が制度としてあることの自明性の根源を、近代世界の全般的ありようのなかに探求し、教育の社会学的本質を、近代世界システムへの準拠によって脱構築する道をさし示すのである。

さて本論のねらいは、行論のはじめに述べたように、教育社会学における〈学校化論〉の意義をあぶりだすところにあった。最後にこの文脈で、本論における通念批判と脱構築作業の探索とがもつ位置を明らかにしよう。

現代教育社会学において、実証科学・教育の社会的機能・パラダイムもしくは理論などのキーワードは、うえに批判した通念に符合するバイアスを帯びてきた。実証科学は規範科学・応用科学よりも無前提にすぐれたもの、それ自体が意義あるものと把握され、教育の社会的機能は時代状況が定義するものとされ、パラダイムや理論とはオールマイティな命題のことであると理解されてきた。このようなターミノロジーが教育社会学という学問の伝統なのか、それとも現代教育社会学に特有の現象なのかは、にわかには判じがたい。しかしいづれにせよ、こうした通念的ターミノロジーにもとづき、こんにち教育社会学の歴史は、第一に規範科学から実証科学への「進歩」の道程であり、第二に「時代の要請」への俊敏な対応の蓄積であり、第三に

いまや統合を要するほどに多様な「理論」的發展の時期をむかえている、と見なされる。

しかしこのような学史認識は、教育社会学の歴史が、現実にはそのときどきの教育状況の社会学的言説への翻訳をこえた、社会学的思惟にもとづく教育脱構築の過程という側面を有することを見失わせる。しかも、この教育脱構築の系譜こそが、教育社会学と学校化論の親和性を明らかにするのである。すなわち第一に、ヤングやマイヤーが教育を画定するさいに用いる「政治的中立性という政治性」「近代の神話」などの言葉は、社会学的教育認識において進歩主義的教育観——これこそが真にパラダイムの名で呼ばれるべきものである——が強力なバイアスとなっている状況を、暗に告発する。そして、この状況にたいする「反省」にもとづく教育認識的方法的改訂の試みは、教育社会学が学校化論と相通じる局面をもたらすであろう。なぜなら、学校化論は教育認識のうえでは、進歩主義的教育観にたいする決定的アンチテーゼという性格をもつからである。第二に、この脱進歩主義的な志向をもつ教育認識にもとづく事実分析は、教育の営みの実際を、なんら前もった意味賦与なく、それそのものとして検討することを課題としよう。いいかえれば、そこでは「なにが教育と呼ばれるべきか」というモデルの函数としてではなく、「なにが教育と呼ばれているか」という事実の文脈で、教育が社会学的にきびしく問われることになる。ここではたとえば、教育は子どもたちにとって楽しいものであるはずなのに、実際にはそうっていないことが問題として解明されるべきこととがらになるのではなく、現実のなかで子どもたちに加えられるどのような作用が教育の本質をなすのかが、解明されるべき問題とされる。ところが、このような問題設定にもとづく究明こそは学校化論の根本特徴であり、したがって具体的な分析の場面でも、教育社会学は学校化論との対話を必要とすることになる。以上2点を要するに、学校化というテーマは現在のところ、教育の社会学的脱構築の極点に位置する問題設定といえるのである。

教育社会学から学校化論の認知を引き出す意図をもつ本論が、学史記述において通念批判と教育脱構築作業の探索とを織り込んできたことの理由は、ここに明らかであろう。すなわち学校化論は、教育の社会学的脱構築という側面からみた教育社会学にとっては、疎遠でいかがわしい論陣ではない。むしろそれは、教育社会学によるアカデミックな教育脱構築の過程を感性的に先取りした、きわめて洞察ある議論なのである。そして、これを明確にするためには、学史にかんする通念をまず取り払う必要があった。

さて、わたくしは本論において、学校化論にたいする適

切な理解を阻んでいると考えられる、通念的学史把握を遠回しに批判した。しかしこれは伏線にすぎない。いまやわたくしは、学校化論そのものにたいする通念的理解——脱学校社会の非現実性というお題目がなにか重要な批判の論点になるというような学校化論理解——を同様のかたちで批判すべく、学校化論の具体的内容を明らかにしなければならない。しかしこのためには、稿を改める必要がある。

#### 注および引用・参考文献

- 1) 森 重雄「教育分析と社会学」『東京大学教育学部紀要』第26巻, 1986:「モダニティとしての教育」同第27巻, 1987.
- 2) たとえば“私はより根源的な疑問を抱くようになりました。「学校」とは、たとえそれがうまく運営されるとしても、一体全体なくてはならないものなのか、と。…時間がたつにつれ、私の疑いはさらに深まり、「学習」という言葉それ自体にも、ある種のうさん臭さを感じるようになりました”(ジョン・ホルト『なんで学校へやるの(大沼安史訳)』一光社, 1984[原典は1981。以下同様に表記], 29-30頁)。わが国においては、佐々木賢『学校を疑う』三一書房, 1984:佐々木・松田博公『果てしない教育』北斗出版, 1986があげられよう。
- 3) わたくしはウェーバーの近代資本主義論をつうじて、学校化の問題にゆきついた。森,「ウェーバーの教育社会学」『教育社会学研究』第38集, 1983。
- 4) 教育社会学の起源や初期の動向にかんしては、以下の注にある以外に、次の文献を参考にした。桜井庄太郎ほか『教育社会学の発展』(教育社会学研究会編『教育社会学通論』岩崎書店, 1953;清水義弘『教育社会学』東京大学出版会, 1958;馬場四郎・仲康・岩内亮一・本吉修二『教育社会学』学文社, 1970;馬場四郎・石戸谷哲夫『教育社会学の起源と成立』佐々木徹郎『教育社会学の要請とその展開』(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);加藤正泰『要説 教育社会学』酒井書店, 1975;新堀通也『教育社会学の歴史と研究領域』(友田泰正編『教育社会学』有信堂, 1982)。
- 5) デュルケム, E.『教育と社会学(佐々木交賢訳)』誠信書房, 1976 [1922];『道徳教育論(麻生誠・山村健訳)』明治図書, 1964[1923];『フランス教育思想史(小関藤一郎訳)』行路社, 1981 [1938];ウェーバー, M.『支配の社会学I(世良晃志郎訳)』創文社, 1960 [1922], 第9章第3節の8「教養と教育との合理化」;スベンサー, H.『知育・徳育・体育論(三笠乙彦訳)』明治図書, 1969[1860];Veblen, T. *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*. New York, 1918.
- 6) この背景には、社会学が教員養成の面で重視されだした時代傾向がある。教員養成科目に社会学が導入されたのは1895年のミネソタ州立師範学校が最初であるが、1886年には2校, 1904年に5校, 1909年26校, 1910年40校, 1913年50校, 1915年73校と増加し, 1917年には100校となった。Clow, Frederick R. "Sociology in Normal Schools." *American Journal of Sociology* 16(10), 1910.
- 7) 佐々木徹郎『米国社会学と教育』, 97頁。なお, スミスは最初に教育社会学の教科書を出版した人物といわれる。Smith, Walter R. *An Introduction to the Educational Sociology*. Boston, 1917 (『教育社会学要論(熊岡

敬三訳)』敝翠堂, 1935); *Principles of Educational Sociology*. Boston, 1928.

- 8) たとえば, 現在, スタンダードな教育社会学史といえるカラベル, J.とハルゼー, A.H.による「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『教育と社会変動』東京大学出版会, 1980 [1977], 上巻)では, 教育社会学の歴史は実質的に1950年代以降から説き起こされている。
- 9) Szreter, R. "Institutionalising a New Specism." *British Journal of Sociology of Education* 1(2), 1980, p.179.
- 10) Wexler, Philip. *Social Analysis of Education: After the New Sociology*. London, 1987, p.24.
- 11) ここで戦時平等主義とは, すべての人びとをひとしく「国民」という資格で戦争に動員する近代的現象をさす。M.ウェーバーが“戦士共産制”を語るように(『支配の社会学II(世良晃志郎訳)』創文社, 1962 [1956], 511頁), 人びとは戦士という資格では, 少なくともイデオロギー的に平等を保証される。近代の国民皆兵制の時代には, この平等イデオロギーは, それが妥当する量的範囲を拡大することからか, 平時にまで余韻を残す。20世紀の経験からいえば, この戦時平等主義の余韻は, 平時における教育的平等の追求として現象する。実際, 多くの国で教育改革は戦後処理問題として登場するのである。
- 12) カラベルとハルゼー, 前掲論文。ただしかれらは慎重にも教育研究の社会学化ではなく, 社会科学化を語るのみである。というのも, スプートニク・ショックと直接にかかわるのはマンパワー開発, すなわち経済学的な人的資本論であった(たとえばシュルツ, T.W.『教育の経済価値(清水義弘・金子元久訳)』日本経済新聞社, 1981 [1963])。これにくらべて, 機会の平等という社会学的関心がスプートニク・ショックの文脈で追究されるためには, テーマ的に一ひねりされる必要があった。60年代, 教育機会の平等という質的問題が高等教育の門戸開放を中心とした機会拡大という量的問題にうつしかえられ続けた理由はここにある。この点で(真正)教育社会学が政策科学・提言科学的な「高等教育の社会学」ないし「教育計画論」として出発した一面をもつのは, 時代の必然であった。
- 13) のちにふれるブルックオーバーの論文とトロウ論文をつきあわせて察するに, アメリカ社会学会とはもともと教育部会をもっていたが, 1949年以降この部会は消滅したようである。
- 14) なるほど通念的理解にあっても, 本文にみたように前期的教育社会学は規範科学的・応用科学的であり, これにたいする教育社会学は経験科学的・実証科学的であるという性格規定がなされてはいる。しかし, この規定自体が, 前者から後者への移行の意義を明らかにするわけではない。たとえば「経験科学は規範科学よりもすぐれているから, 教育社会学の経験科学化はそれ自体が進歩である」とする認識は, 貧困な科学観に由来するドグマでしかない。
- 15) わたくしは, これまで本文において educational sociology と sociology of education との英語上の区別がもつ多面性を, 次の日本語群で表現してきた。ここでいったん整理しよう。

educational sociology	sociology of education
前期的教育社会学	教育社会学 (または真正教育社会学)
教育的社会学	初期的教育社会学 (50年代以前にかんして)
教育用の社会学	教育の社会学
	教育を対象とする社会学

教育学的社会学 教育学部の教育社会学	社会学的教育社会学
-----------------------	-----------

- 16) Angell, R.C. "Science, Sociology and Education." *J. E. S.* 1(7), 1928.
- 17) *Ibid.*, p.408, 411.
- 18) *Ibid.*, p.410.
- 19) *Ibid.*, p.412.
- 20) Lee, H. *The Status of Educational Sociology in Normal Schools, Teachers Colleges, Colleges, and Universities.* New York, 1928 ; Herrington, G. Squires. "The Status of Educational Sociology Today." *J. E. S.* 21(3), 1947
- 21) Herrington. *op. cit.*, p.135.
- 22) *Ibid.*, p.135.
- 23) *Ibid.*, p.139.
- 24) Landis, Judson T. "The Sociology Curriculum and Teacher Training." *American Sociological Review* 12(1), 1947.
- 25) Brookover, W.B. "Sociology of Education." *A. S. R.* 14(3), 1949.
- 26) このカテゴリーにある著作として、ブルックオーバーは Ward, Lester F. "Education as the Promote Means of Progress." in *Dynamic Sociology*, 1883 ; Good, Alvin. "Sociology and Education." *Harpers* 26, 1926 ; Ellwood, C.A. "What is Educational Sociology ?" *J. E. S.* 1(1), 1927 ; Kinneman, John A. *Society and Education.* New York, 1932 をあげている。
- 27) ブルックオーバーは Finney, Ross L. "Divergent Views of Educational Sociology" *J. E. S.* 1(2), 1927 ; Snedden, David. *Sociology for Teachers.* New York, 1924 ; Peters, C. C. *Foundation of Sociology.* New York, 1935 ; Clemant, S. C. "Educational Sociology in Normal School and Teachers Colleges." *J. E. S.* 1(1), 1927 ; Kinneman, *op. cit.* を、このカテゴリーにあげている。
- 28) Smith, W. R. *Principles of Educational Sociology.* Boston, 1928 ; Zorbaugh, Henry. "Research in Educational Sociology." *J. E. S.* 1(1), 1927 ; Klup, Educational Sociology. New York, 1947 ; Brown, Francis. *Educational Sociology.* New York 1947 (『教育社会学(西本三十二訳)』朝倉書店, 1951) ; Zeleny, Lesli D. "The Sociological Curriculum." *J. E. S.* 13(8), 1948 ; "New Directions in Educational Sociology and the Teaching of Sociology." *A. S. R.* 13(3), 1948 が、このカテゴリーにあげられている。
- 29) "教育社会学は、経験を獲得し組織する場となり手段となる文化的環境全体の内容に関心をもっている。もちろん学校にも関心をもっているが、それは全体の一小部分にすぎないといってよい。教育社会学が特に関心を持つのは、さらに立派に人格を發展させるためには、教育過程や社会統制をどう操作すればよいかを明らかにすることである"とは、社会心理学者グドソンからフランシス・ブラウンに あてられた手紙である(ブラウン, 前掲書, 38-9 頁)。ブルックオーバーによれば、これがこのカテゴリーに典型的な教育社会学観である。このブラウンの著書に加えて、その他, Ellwood. *op. cit.* ; Smith. *op. cit.* ; Payne, E. G. *Principles of Educational Sociology.* New York, 1928 があげられる。
- 30) Cook, L. A. *Community Background of Education.* New York, 1938 ; Greenhoe, Florence. "Community Sociology and Teacher Training" *J. E. S.* 13(8), 1940 があげられる。
- 31) Cook, *op. cit.* ; Warner, R. J. *Who Shall Be Educated ?* New York, 1944 (『誰が教育を支配するか(清水義弘・新堀通也・森孝子訳)』同学社, 1956)。
- 32) Waller, Willard. *Sociology of Teaching.* New York, 1932 (『学校集団(石山脩平・橋爪貞雄訳)』明治図書, 1957) ; Greenhoe. *Community Contacts and Participation of Teachers.* Washington D. C., 1941 ; Znaniecki, Florian. *Social Roles of the Man of Knowledge.* New York, 1940 ; Wilson, Logan. *Academic Man.* London, 1942 ; Cook. "An Experimental Sociographic Study of a Stratified 10th Grade Class." *A. S. R.* 10(2), 1945 ; Smucker. "The Campus Clique As An Agency of Socialization." *J. E. S.* 21(3), 1947 ; O. C. "Prestige Status Stratification on a College Campus." *Journal of Applied Anthropology.* 6(?), 1922 があげられる。
- 33) たとえばブルックオーバーは、エンジェルにくわえて、教育社会学者がとりあげる問題がなんら社会学的なものではないこと、「社会学的」という言葉は、「社会的」「実際の」「道徳的」と同義にしか用いられていないとするロイターの批判をとりあげている(Reuter, E. B. "The Problem of Educational Sociology." *J. E. S.* 9(1), 1935)。また、社会学者ウォーラーは「我流の教育社会学者たち」について不満を述べていたといわれる(Wexler. *op. cit.* p. 28), なお高名な社会学者であるズナニエッキは、ブルックオーバーと同時代に、社会学としての教育社会学の可能性を論じた。Znaniecki, F. "The Scientific Function of a Sociology of Education." *Education Theory* 1(?), 1951.
- 34) Brookover, *op. cit.*, 411. なお、この時期のアメリカ教育社会学の学問状況を示す論文として、他に Roucek, J. S. "Some Contributions of Sociology to Education." in Barns, H. E. et. al. (eds.), *Contemporary Social Theory.* New York, 1946 があげられる。
- 35) *Ibid.*, pp.411-2.
- 36) *Ibid.*, pp.413ff.
- 37) Gross, Neal. "Sociology of Education, 1945-55." in Zetterberg, Hans L. (ed.) *Sociology in the United States of America.* UNESCO, 1956 ; "The Sociology of Education." in Merton, Robert K., Broom, Leonard, and Cottrell, Leonard S. Jr. (eds.) *Sociology Today.* New York, 1959.
- 38) "The Sociology of Education." pp.128-9.
- 39) しかし言うまでもなく、グロスがそのように前提することができたのは、ブルックオーバーをはじめとする初期教育社会学者の努力の賜物であった。グロスは Brookover. *A Sociology of Education.* 1955 ; Havighurst, Robert J. and Neugarten, Bernice L. *Society and Education.* 1957 ; Dahlike, H. Otto. *Value in Culture and Classroom.* 1958 を下位社会学としての教育社会学の業績にあげており、これらを Brown, *op. cit.* ; Cook, L. A. and Cook, E. F. *A Sociological Approach to Education.* New York, 1950 ; Moore, C. B. and Cole, W. B. *Sociology in Educational Practice.* Boston, 1952 ; Robbins, F. G. *Educational Sociology.* New York, 1953 から区別している。なお、60年代にはかつてとは対照的に、社会学的教育社会学から教育学的教育社会学を救い出す試みがあった(Jensen, G. E. *Edu-*

- cational Sociology. New York, 1955)。しかし皮肉なことに、この議論は社会学的教育社会学とさほど選ぶところはなかった。この時点では、教育社会学はすでにまったく社会学化されていたのである。
- 40) この方向性をもたらした文献に、グロスは Brookover. "Sociology of Education." および Znaniecki, F. *op. cit.* をあげる。
  - 41) Gross. "1945-55." p.63 ; "The Sociology of Education." p.129.
  - 42) この動向を示す例にあげられているのは、Conrad, R. "Analysis of Current Researchers in the Sociology of Education." A. S. R. 17(3), 1952 ; Charters, W. W. , Jr. "Social Class Analysis and the Control of Public Education." H. E. R. 23(4), 1953 : "Research on School Board Personnel : critique and prospects." *Journal of Educational Research* 67(5) 1954 ; Gross. "A Critique of "Social Class Structure and American Education"." H. E. R. 23(4), 1953 ; Hines, V. A. and Curran, R. L. "The School and Community Forces." *Review of Educational Research*. 25(1), 1955.
  - 43) 以下本文であげるグロスのテーマは1959年の論文にそくしており、関連文献について必要な場合に1956年の論文を注のなかに加えた。
  - 44) Stouffer, S. A. and Toby, J. "Role Conflict and Personality." A. J. S. 56(5), 1951 ; Gross and Mason, W. W. "Some Methodological Problems of Eight-Hour Interviews." A. J. S. 59(2), 1953 ; Gross. *The Pressures on and Dilemmas of the School Superintendent*. New England School Council, 1954 ; Getzel, J. W. and Guba, E. G. "Role, Role Conflict and Effectiveness." A. S. R. 19(2), 1954 ; Rosen, B. C. "Conflicting Group Membership : a parent-peer groups cross pressures." A. S. R. 20(2), 1955 ; Gross N. , Mason and McEachern, A. W. *Explorations in Role Analysis : Studies of the School Superintendency Role*. New York, 1958.
  - 45) Merton, R. K. , Reader, George G. and Kendall, Patricia L. *Student Physician : Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*. New York. 1957 ; Becker, Haward S. and Geer, Blanche. "The Fate of Idealism in Medical School." A. S. R. 23(1), 1958 : "Student Culture in Medical School." H. E. R. 28(1), 1958.
  - 46) Terrien, F. W. and Mills, D. L. "The Effect of Changing Size upon the Internal Structure of Organization." A. S. R. 20(1), 1955 ; Charters. "The School as a Social System." R. E. R. 22(1), 1952 ; Clark, Burton R. *Adult Education in Transition*. California, 1956 ; Gordon, C. Wayne. *The Social Systems of the High School*. New York, 1958.
  - 47) Brookover. "The Social Roles of Teachers and Pupil Achievement." A. S. R. 8(4), 1943 : "Relation of Social Factors to Teaching Ability." *Journal of Experimental Education*. 13(4), 1945 ; Jenkins, David H. and Lippit, Ronald. *Interpersonal Perceptions of Teachers, Students and Parents*. New York, 1951 ; Gage, N. L. and Suci, G. "Social Perception and Teacher-Pupil Relationships" *Journal of Educational Psychology*. 42(3), 1951 ; Bush, R. N. *The Teacher-Pupil Relationship*. New York, 1954 ;
  - Cogan, Morris L. "Theory and Design of a Study of Teacher-Pupil Interaction." H. E. R. 26(4), 1956 ; Wrightstone, J. Wayne. *Class Organization for Instruction*. NEA, 1957.
  - 48) Neugarten, Bernice L. "Social Class and Friendship among School Children." A. J. S. 51(4), 1946 ; Cook, L. A. "An Experimental Sociometric Study of a Stratified 10th Grade Class." A. S. R. 10(2), 1945 ; Anderson, H. H. *Studies of Teacher's Classroom Personalities*. Stanford, 1945-47 ; Withall, J. "The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms." J. E. E. 17(?), 1949.
  - 49) Havighurst, R. J. and Jenke, L. L. "Relations between Ability and Social Status in a Midwestern Community : ten-year old children." J. E. P. 35(6), 1944 ; Davis, A. and Havighurst. "Social Class and Color Differences in Child Rearing." A. S. R. 11(6), 1946 ; Davis. *Social Class Influence upon Learning*. Cambridge, 1948 : *Children of Brasstown*. Urbana, 1949 ; Hollingshead, A. B. *Elmtown's Youth*. New York, 1949 ; Havighurst and Taba, H. *Adolescent Character and Personality*. New York, 1949 ; Backer, R. G. *et. al.* "There is No Class Bias in Our School." *Progressive Education*. 27(4), 1950 ; Eells, *et. al.* *Intelligence and Cultural Differences*. Chicago, 1951 ; Zeleny, L. D. "Status and Role among Fifth Grade Children." *Sociology and Social Research* 35(6), 1951 ; Lundberg, G. A. and Dickson, L. "Selective Association among Ethnic Groups in a High School Population." A. S. R. 17(1), 1952 ; Kahl, J. "Educational and Occupational Aspirations of "Common Man" Boys." H. E. R. 23(3), 1953 ; Loeb, M. B. "Implications of Status Differentiations for Personal and Social Development." H. E. R. 23(3), 1953 ; Gross. "Social Structure and American Education." H. E. R. 23(4), 1953 ; Davie, J. S. "Social Class Factors and School Attendance." H. E. R. 23(3), 1953 ; Williams, Robin M. Jr. , Fisher, Burton R. and Janis, Irving L. "Educational Desegregation as a Context for Basic Social Research." A. S. R. 21(5), 1956.
  - 50) Terrien, Frederic W. "Who Thinks What about Educators." A. J. S. 59(2), 1953 : "The Sociology of the Attack on the Schools." *California Journal of Secondary Education* 28(?), 1953 ; Marshall, D. G. *et. al.* "Factors Associated with High School Attendance of Wisconsin Farm Youth." *Rural Sociology* 18(3), 1953 ; Williams Jr. and Ryan, M. W. *Schools in Transition ; community experiences in desegregation*. Chapel Hill, 1954 ; Rossi, Peter H. and Rossi, Alice S. "Background and Consequences of Parochial School Education." H. E. R. 27(3), 1957.
  - 51) Waller. *op. cit.* ; Elsbree, Willard S. *The American Teacher*. New York, 1939 ; Cook, L. A. and Greenhoe, F. "Community Contacts of 9, 122 Teachers." *Social Forces* 19(1), 1940 ; Barzun, J. *The Teacher in America*. Boston, 1946 ; Flowerman, S. H. "The Sociodramatic Denomination of the Status of a Secondary School Principals." *Sociatry* 2, 1949 ; Becker, H. S. "The Career of the Chicago Public



- School Teacher." *A. J. S.* 57(3), 1952 ; Brookover. "Teachers and the Stratification of American Society." *H. E. R.* 23(4), 1953 ; Mason and Gross. "Intra-Occupational Prestige Differentiation ; The School Superintendency." *A. S. R.* 20(3), 1955 ; Lieberman, Myron. *Education as a Profession*. New York, 1956 ; Huggett, Albert, J. and Stinnett, T. M. *Professional Problems Teachers*. New York, 1956 ; Stiles, Lindley J. (ed.) *The Teacher's Role in American Society*. New York, 1957.
- 52) 清水義弘「教育社会学とは何か——その方法的懐疑に関する覚書」『教育社会学の基本問題』, 東洋館出版社, 1973, 17頁。
- 53) 「教育は社会学の研究にとって潜在的に実りの多い領域であるにもかかわらず、相対的に究明がすすんでいない」とするブリムの議論も、この系をなす。Brim, Orville G., Jr. *Sociology and the Field of Education*. New York, 1958.
- 54) 清水, 前掲書, 13頁。
- 55) 馬場四郎『教育社会学』誠文堂新光社, 1962, 227-8頁。
- 56) 清水, 14-17頁。
- 57) これはまた、たんに社会的に問題とされる教育事象, すなわち教育問題への社会学からの着眼とも別である。森, 「教育分析と社会学」66-7頁。
- 58) 邦訳文献で社会学者としてのかれを示すものとして, S. ウェップと B. ウェップ, 『社会調査の方法(川喜多喬訳)』東京大学出版会, 1982 [1932]。
- 59) この典型が, Glass, D. V. *Social Mobility in Britain*. London, 1954.
- 60) アメリカの『教育社会学』のような教育社会学専門誌はイギリスには存在しなかった。『イギリス教育社会学雑誌 *British Journal of Sociology of Education*』が発刊されたのは、ようやく1980年3月のことである。それ以前には、教育社会学論文は、社会学専門誌に掲載されていた。たとえば1953年から79年にかけて、*British Journal of Sociology* では13.8%, *Sociological Review* では8.2%, *Sociology* では17.3%が教育関係論文であった。だいたいにおいてこの割合には、年による変化はみられない。Szreter, R. "Writings and Writers on Education in British Sociology Periodicals, 1953-1979." *B. J. S.* 4(2), 1983.
- 61) Floud, Jean and Halsey, A. H. "The Sociology of Education." *Current Sociology* 7(3), 1958.
- 62) わたくしは脱構築という言葉で、たんなる「解体」や「還元」以上の意味で用いたい。わたくしにとって脱構築とは、既存の対象の解体であると同時に、その対象にそくしたかちでの、対象の特性の新たな再構成でもあるような知的作業を言い当てる概念なのである。この点で、初期的教育社会学やアメリカ型の正統派教育社会学は、教育を異質の次元の言説に還元しはしたが脱構築したのではなかった。なぜならこれらは、たとえば教育を人間関係一般に解体・還元したが、これをすぐのちに本文で指摘するような、教育的な社会関係の特性の解明のためにおこなったわけではなく、この意味でそうした解体・還元は、教育という対象にそくするものではなかったからである。わたくしはボルノウの次の見解に、学問方法論的な観点から、多くの共感を覚える。“教育学が当時たんなる心理学に解体し、教育学の諸問題を完全に心理学化することに抵抗しなければならなかったように、現在においては、同じような教育学の社会学化にたいして、抵抗しなければならない。すなわち、社会的な視点の優先のために、教育学的なものの
- 特質がなおざりにされないように、注意しなければならない」(『哲学的教育学入門(浜田正秀訳)』玉川大学出版部, 1973, 144頁)。ただし、わたくしは、教育学なるものの奇跡的・秘儀的な要素を、いまの指摘への共感から救い出したのではなくて、たとえば人間関係論といった社会学の問題一般への還元によって、教育なるものの本質が社会学の死角になることをおそれるのである。
- 63) *Ibid.*, pp.173f. 天野郁夫が指摘したことだが、わざわざ「発生心理学」と訳すよりも「発達心理学」の訳で内容上支障はないと判断した。
- 64) pp.168ff.
- 65) pp.170.
- 66) *Ibid.*
- 67) p.169, 173.
- 68) p.171.
- 69) フラウドとハルゼーがあげる文献は多岐にわたり、グロスとも重なる。重複をさけつつ、かれらの論文の本文でとりあげられた50年以降の文献を、以下の注にあげるにとどめよう。
- 70) この分野はグロスではとりたてて論じられなかったものである。Mort, P. C. and Reusser, W. C. *Public School Finance*. New York, 1951 ; Dodds, H. W., Hacker, L. M. and Rogers, L. *Government Assistance to Universities in Great Britain*. New York, 1952 ; Wolfle, D. *America's Resources of Special Talent*. New York, 1954 ; De Witt, E. D. (ed.) *Soviet Professional Manpower, Its Education, Training and Supply*. Washington, D. C., 1955 ; Vaizey, J. *The Costs of Education*, London. 1958.
- 71) Floud, "Educational Opportunity and Social Mobility." in *Year Book of Education* 1950. この時点ではまだ紹介されていないが、Floud, Halsey, and Martin, F. M. *Social Class and Educational Opportunity*. London, 1957 (本庄良邦訳『社会階層と教育の機会』関書院, 1959) がある。なお、フラウドとハルゼーは、教育的選抜への着目はアメリカでは遅かったことを指摘する。
- 72) この領域はアメリカが本場といえる。Turner, R. H. "Negro Job Status and Education." *Social Force* 32(1), 1953 ; Anderson, C. E. "Inequalities in Schooling in the South." *A. J. S.* 60(6), 1955.
- 73) 教育可能性 educability とは機会平等のイギリス的表現である。McClelland, D. *Talent and Society*. New York, 1959 ; Bernstein, B. "Some Sociological Determinants of Perception." *British Journal of Sociology* 10(3), 1958.
- 74) Gatzels, J. W. "A Psycho-Sociological Framework for the Study of Educational Administration." *H. E. R.* 22(4), 1952 ; Chase, F. S. and Guba, E. G. "Administrative Roles and Behaviour." *R. E. R.* 25(4), 1955 ; Siegel, B. J. "Models for the Analysis of the Educative Process in American Communities." in Spindler, G. D. (ed.) *Education and Anthropology*. Stanford, 1955 ; Walton, J. "The Theoretical Study of Educational Administration." *H. E. R.* 25(3), 1955 ; Gross, *The Schools and the Press*. Cambridge, 1955 : *Who Runs Our Schools ?* New York, 1958 ; Halpin, A. W. *Administrative Theory in Education*. Chicago, 1958 ; Griffith, D. E. and Jannacone, L. "Administrative Theory, Relationships and Preparation." *R. E. R.* 28(4),

- 1958 ; Webb, H. V. *Community Power Structure Related to School Administration*. Laramie, 1959. ここでフラウドとハルゼーは、理論家は教育経営の問題にひきつけられている、と指摘する。
- 75) この分野への言及も、とくにグロスにはなかったものである。Knapp, R. H. and Greenbaum, J. J. *The Younger American Scholar, His Collegiate Origins*. Chicago, 1952 ; Knapp and Goodrich, H. B. *Origins of American Scientists*. Chicago, 1952 ; Riesman, D. *Constraint and Variety in American Education*. Lincoln, 1956 ; Holland, J. L. "Undergraduate Origins of American Scientists." *Science* 126, 1957 ; Ashby, Sir E. *Technology and the Academics*. London, 1958 (島田雄次郎訳『科学革命と大学』中央文庫, 1977) ; Halsey, "The Universities and Intellectual Life." *University Quarterly* 12, 1958. このほか、ドイツの文献があげられる。
- 76) Richey, R. W. , Fox, W. H. and Fauset, C. E. "Prestige Ranks of Education." *Occupation* 30, 1951 ; King- Hall, R. , Hans, N. , and Lauwerys, J. "The Social Positions of Teachers." *Year Book of Education* 1953 ; Floud and Scott, W. "The Social Origins of Teachers in England and Wales." *Transactions of Third World Congress of Sociology*. 8, 1956. これ以外に、大学教員と学問の自治の問題が、あげられる。
- 77) Havighurst, and Orr, B. *Adult Education and Adult Needs*. Chicago, 1956.
- 78) 注意すべきことは、こうしたテーマ自体も、たんなる「時代の要請」ではなく、教育にかんするかれらの社会学的問題設定によって論証されていることである。すなわち、"大学は技術に対する変動の源泉として確立されるに至り、したがって経済に対する変動の源泉となるに至った" (A. H. ハルゼー, 菊池城司訳「高等教育の社会的機能」[1960]ハルゼー他編, 清水義弘監訳『経済発展と教育』東京大学出版会, 1963年[1961], 211頁)。教育とくに高等教育は、産業化したがつてコンテンポラリーな社会の動向に決定的に影響する独立変数であるかぎりにおいて、教育社会学による考察に値したわけである。
- 79) トロウ「教育社会学 (佐々木徹郎訳)」, パーソンズ編『現代のアメリカ社会学 (東北社会学研究会訳)』, 誠信書房, 1969 [1968]。引用は144頁。
- 80) ヴェクスラーは正統派教育社会学の研究潮流として、これ以外に教育生産関数論を代表とする学校組織研究をあげている。Wexler, *op.cit.* , p.31.
- 81) "公共の政策は経済的平等に直接役立たない、むしろそれはいろいろな周りの機関たとえば学校を巧みに操作して推し進めるべきだと、平等主義者たちが考えているうちは事態は固定して進展しないであろう…この社会を構成している経済機構に対し、政府からの統制を確立すべき…他の国ではこれを社会主義と呼んでいる。しかしこれ以下のことを試みたのでは、結局1960年代の諸改革と同じように、すべて失望をもって終わるのではあるまいか"というのがジェンクスの結論である。ここでは学校教育の制度改革をつうじた社会的平等の追求は、迂遠どころか実効のないものとされている。ジェンクス『不平等 (橋爪貞雄・高木正太郎訳)』黎明書房, 1978 (1972), 371頁。
- 82) カラベルとハルゼーは「教育社会学のパラダイム展開」のなかで、機能主義と方法的実証主義を区別するが、両者は具体的な研究においては融合しあってきたというのが、本当のところであろう。
- 83) ヴェクスラーも、この観点から正統派教育社会学を理解している。*op. cit.*
- 84) イリイチ, I.『脱学校の社会 (東洋・小澤周三郎訳)』東京創元社, 1977 [1971] ; 『脱学校の可能性 (松崎巖訳)』東京創元社, 1979 [1973] ; 『シャドウ・ワーク (玉野井芳郎・栗原彬訳)』岩波書店, 1982 [1981] ; アリエス, Ph.『<子供>の誕生 (杉山光信・杉山恵美子訳)』みすず書房, 1980 [1973] ; 『<教育>の誕生 (中内敏夫・森田伸子訳)』新評論, 1983 [1978] ; フーコー, M.『監獄の誕生 (田村俣訳)』新潮社, 1977 [1975]。
- 85) 教育社会学ではイリイチの重要性に言及した人物自体が希少であることが忘れられてはならない。しかしその場合にも、イリイチは学齢を越えた人びとの学習可能性を保証する生涯教育的な議論として読みかえられた。また、教育方法の面では、イリイチはオープン・スクールの思想的基盤の一つに据えられたようにみえる。
- 86) パーンステインの性格づけにかんしては, Hurn, Christopher J. "Recent Trends in the Sociology of Education in Britain." *H. E. R.* 76(1), 1976.
- 87) この志向を明確にするものとして, Gorbett, D. "The New Sociology of Education." *Education for Teaching*, 1972 が有名である。
- 88) ミクロ教育過程の問題性は、おもにビッグマリオン効果の文脈で、アメリカにおける「教師の期待」研究によっても指摘されていた。たとえばシコレル, A. V. とキツセ, J. I.『だれが進学を決定するか (山村賢明・瀬戸知也訳)』金子書房, 1985 [1963] ; Rist, R. C. "Student Social Class and Teacher Expectation." *H. E. R.* 40(3), 1970. しかしこれらはパーンステインにみられるような、全体としての教育過程の社会的バイアスを理論化するものではなかった。なお、パーンステインの代表的著書としては「教育伝達の社会学 (萩原元昭編訳)』明治図書, 1985 [1978]が、またかれの「色」が比較的鮮明にあらわれている論文として「補償教育」概念への一批判」、ヴェッダーバーン編『イギリスにおける貧困の論理 (高山武志訳)』光生館, 1977 [1974]がある。
- 89) コリンズ, R.「教育における機能理論と葛藤理論 (潮木守一訳)」, カラベルとハルゼー前掲書所収[1971] ; 『資格社会 (新堀道也監訳)』有信堂, 1984 [1979]。
- 90) ボールズ, S.とギンティス, H.『アメリカ資本主義と学校教育 (宇沢弘文訳)』岩波書店, 1986-7 [1976]なおマルクス主義教育社会学の若干の動向にかんして, 森,「マルクス『主義』教育社会学・批判」『東京大学教育学部紀要』第24巻, 1984。
- 91) Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude *Reproduction* (tr. by Nice, Richard). London, 1970.
- 92) Apple, Michael "The New Sociology of Education." *H. E. R.* 48(4), 1978. なお、ヴェクスラーも新しい教育社会学を広義に用いている。また、アップル自身の研究としては、『学校幻想とカリキュラム (門倉正美・宮崎充保・植村高久訳)』日本エディタースクール, 1986 [1979]。
- 93) 進歩主義的教育観にたいする批判の試みにとって、権力概念の導入は一つの戦略となる。この概念は、教育のネガティブ (暴力的) な側面を際立たせるからである。実際、「新しい方向性」学派のみならず、カラベルとハルゼーの議論にもあるように (前掲書, 51-53頁)、現代教育社会学は一般に教育における権力ないし政治過程の解明を課題としてきた。現代教育社会学の諸研究における権力の位置づけにかんしては, Murphy, Raymond "Power and Autonomy in the Sociology of Education." *Theory and Society* 11, 1982.を参照。

- 94) カラベルとハルゼーは、現代教育社会学の統合を展望する  
さい、バーンステインに希望を託す(76-87頁)。この理由  
として、かれには合意理論も葛藤理論も、マクロな視点も  
ミクロな視点もある、といった理論技術上の可能性があげ  
られる。しかし、なぜ合意と葛藤、マクロとミクロが総合  
される必要があるのか、そもそもそうした統合が望ましい  
のかどうかが明確でなければ、統合そのものがたとえ可能  
であるとしても、そのようにして生み出された理論が、諸  
種の方法論のたんに総花的な一覧表である以上の価値を、  
社会学的教育分析にたいしてもつとは思えない。かつて  
マーガレット・アーチャーは、こうした批判的観点から議  
論を展開した(Archer, Margaret S. "Educational Sys-  
tems." *International Social Science Journal* 33(2),  
1981)。しかし、かの女自身のいう「理論」とは、たんに記  
述命題の説明命題への言い換えにかかわる概念にすぎな  
いようであり、本文で述べた批判を免れているようには思  
えない。たとえば"Social Origins of Educational Sys-  
tems." in Richardson, John G. (ed.) *Handbook of  
Theory and Research for the Sociology of Educa-  
tion*. New York, 1986. わたくしはかつてこのような  
傾向を「翻訳科学」の名で批判した。森、「教育分析と社会  
学」。
- 95) Young, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control*. Lon-  
don, 1971. p.3
- 96) "On the Politics of Education." *Economy and Soci-  
ety* 1(2), 1972
- 97) *Knowledge and Control*. p.1.
- 98) *op. cit.*, pp. 6f.
- 99) *op. cit.*, p.2.
- 100) "On the Politics of Education." p.205.
- 101) *op. cit.*, p.212.
- 102) カラベルとハルゼー、前掲書、69頁。ただし、かれらの批  
判は、固有の意味での新しい教育社会学に向けられたもの  
である。
- 103) *Knowledge and Control*. p.3.
- 104) Meyer, John W. "The Effects of Education as an  
Institution." *A. J. S.* 83(1),1977.
- 105) この関心の実証的根拠には、ブラウとダンカンのパス解析  
(Blau, P. M. and Duncan, O. D. *The American  
Occupational Structure*. New York, 1967) によって抽  
出された、地位達成におよぼす教育の(技能獲得等を經由  
しないという意味での)直接効果の存在とその大きさがあ  
げられる。*ibid.*, p.59.
- 106) *ibid.*, p.66, 72, 75.
- 107) たとえばMeyer, *et. al.* "The World Educational  
Revolution, 1950-1970." *Sociology of Education* 50,  
1977: "Public Education as Nation-Building in  
America." *A. J. S.* 85(3), 1979: "Explaining the  
Origins and Expansion of Mass Education." *Com-  
parative Education Review* 29(2), 1985 など。「マイヤー  
一派」とでもよぶべき人びとの論文もここにち多くなっ  
ている。
- 108) 近代社会の到来の指標の一つとして「教育革命」を論じた  
人物は、パーソンズであった。『近代社会の体系(矢沢修二  
郎訳)』至誠堂、1971 [1966], 144頁。

付記：本論文は、59年度および62年度大学院演習(教育社会学方  
法論演習)での文献講読に触発されたものである。担当教官であ  
る天野郁夫教授、藤田英典助教授に感謝の意を表したい。