

日本の教育社会学の方法・教育・アイデンティティ

—制度的分析の試み—

比較教育社会学コース	本 田 由 紀
比較教育社会学コース	齋 藤 崇 徳
比較教育社会学コース	堤 藤 孝 晃
比較教育社会学コース	加 藤 真

Methodology, Education, and Identity of the Sociology of Education in Japan

— An Institutional Analysis —

Yuki Honda, Takanori Saito, Takaaki Tsutsumi and Makoto Kato

The sociologists of education in Japan have continuously engaged in self-reflections on the definition and the character of the field through some conflicting points of view. By conceptualizing *Kyosya size* indexes to clarify the structure of the institutional basis, this article offers an institutional analysis of the state and history of the discipline in 1) the methodology of the papers, 2) the content of education in universities, and 3) the identity of the researchers. The analyses in this article demonstrate the distortion and the dispersion of the institutional basis of the sociology of education in Japan, which obstruct the self-definition of the field.

目 次

- 第1章 問題設定
- 第2章 教育社会学の反省はいかなる軸をめぐってなされてきたか
- 第3章 制度的側面からみる日本教育社会学会の「中心—周辺」構造とその変化
- 第4章 学会誌投稿論文からみる教育社会学の方法の変遷とその制度的偏り
- 第5章 大学の授業シラバスから見る教育社会学教育の内容
- 第6章 J-GLOBAL登録分野から見る研究者の学問的アイデンティティ
- 第7章 結論と考察

第1章 問題設定

(日本における)教育社会学とは何か、いかにあるべきか。この問いは、第二次世界大戦後に教育社会学という学問分野が制度的に創出され拡張を遂げる中で、現在に至るまで繰り返し問われ、その都度、様々な回答が与えられてきた。第2章で詳述するように、教育社会学のこれまでの自己反省は、複数の互いに独立した軸をめぐってなされてきている。それら諸軸の

間の関係をどう調整するか、そして個別の軸に関してその方向性をどう定めるかについての議論が、教育社会学という学問領域が自らのあり方を振り返り、記述し、将来像を展望する際の、主要な内実を満たしてきた。そしてこうした反省においては、教育社会学の学問領域としての明確な自己規定を難しくするような諸特性が、各軸および軸相互の関係に関して、色濃く存在してきたと考えられる。言わば、教育社会学の反省には、それに「困難さ」ひいては「失敗」をもたらすような内在的要因が避けがたく組み込まれてきた。その現象例のひとつは、「曖昧さ」(渡辺 1954)や「無限の抱擁性と無性格性」(新堀 1954)、「瞳孔拡散」(清水 1973)といった、〈自己規定のお手上げ〉というニュアンスを含む言葉をこの学問分野の固有の特徴として掲げるような反省の様式が、これまで反復的に現れてきたことである。しかし、そうした反省の不全感をもたらす再反省・再々反省…という連鎖が、逆説的にも教育社会学という学問領域に対して一定の安定性や活力をもたらしてきたと理解することができるような状況が、過去の経緯からは見出される。

ここで重要なのは、そうした反省の連鎖の背後で、教育社会学の制度的基盤そのものが、その成立時から刻印されている固有の特徴をもち、かつそれが時間の

流れの中で変容を遂げてきている可能性があるということである。言うまでもなく、ある学問領域は中空に存在しているのではなく、その研究・教育両面での再生産を遂行する具体的な担い手と、その担い手に対して身分・地位（「学会員」、「学生」など）や職業（「大学教員」、「研究員」など）という社会的位置づけを与える様々な組織・機関という、制度的な「下部構造」を足場として存続している。そのような制度的基盤の構造的特徴や変化という、外在的なハード面の現象が、当該学問領域の研究内容や教育内容という、内在的なソフト面のあり方に少なからず影響を及ぼしているのではないかと考えることには妥当性がある。

本稿は、そうした制度的基盤の分析を通じ、改めて今日的な文脈における教育社会学の反省を試みる。すなわち、本稿の目的は、日本の教育社会学の研究・教育両面での再生産の現状について、研究内容・教育内容の構成、その担い手が属する機関の特性、担い手の学問的アイデンティティといった多面的な観点から実証的に明らかにすることにある。

むろん、過去においても本稿と類似の関心やデータに基づいた教育社会学の性格規定の試みは度々なされてきた。学会員の所属機関の分布や教育社会学への見方（田中 1990、米川・原・相原 1999）、教科書（小野 1979、陣内 1980、山口 2001）やシラバス（中村 2001）の内容、学術論文の内容（新堀編著 1984）や執筆者の属性（山崎 1992）などについての諸研究がそれにあたる。また、日本の教育社会学が制度先行的な出自をもち、教員養成課程の中に組み込まれたことで「異常な発展」を遂げてきた結果、研究内容の拡散が生じているといった指摘もすでになされている（海後 1951、橋本・伊藤 1999）。本稿は、そうした先行研究の方法論や知見から多くを学んでいる。しかし、これまでの研究は、個別イシューに関する断片的な検討であったり、必ずしもデータに依拠しない印象論的な記述であったりする場合も多い。また当然ながら、それらがなされた時点までの知見に留まる。本稿は、そうした既存研究の限界を可能な限り補い乗り越えようとする試みである。また、制度的基盤の構造を把握する上で、「教社サイズ」という独自のカテゴリーを用いることも、従来の研究に対して本稿がオリジナリティを主張する点である。

なお、予告しておくべきは、本研究の試みが、教育社会学の自己反省が常に困難であり「失敗」を余儀なくされてきたという事態を、再び踏襲する結果に終わるということである。本稿の分析が描き出す日本の教

育社会学の制度的基盤は、きわめていびつもしくは多元的に拡散した構造を示しており、それは、教育社会学の統一的な自己規定といったものがほぼ不可能であることを改めて示唆している。しかし、そのような制度的基盤のあり方と、その上に成立している教育社会学の自己規定がいかなる意味で困難であるのかを、あたらかり包括的に提示するという本研究の作業そのものが、これまで営々となされてきた反省の連鎖に新たな素材を付け加え、それを一步前に進める意味を持つということでは確かであると考えられる。ただし、本研究は継続中のプロジェクトであり、本稿はその中間報告という性格をもつため、それに由来する限界を含んでいることをあらかじめ述べておく。

以下では、まず第 2 章において、これまでの教育社会学の反省のあり方を振り返り、その議論を構成してきた主要な軸を抽出する。第 3 章では、学会員、学会大会発表者、学会誌論文掲載者の所属機関の特性を分析することにより、教育社会学を支えている制度的基盤の構造を検討する。第 4 章では、学会誌に投稿された論文の内容を分類し、その変遷と、制度的構造との関連を検討する。第 5 章では、いくつかの大学を選定し、それらにおいて開講されている教育社会学関連の授業シラバスの内容分析を通じて、機関特性による教育社会学教育の相違を明らかにする。第 6 章では、学術研究情報を提供する web サービスに登録している教育社会学研究者の登録情報を分析することにより、教育社会学の担い手の学問的アイデンティティを検討する。最後の第 7 章では、本研究全体のまとめを行う。

第 2 章 教育社会学の反省はいかなる軸をめぐるたか

2-1 『教育社会学研究』特集テーマの展開

本章は、次章以降の分析に向けての準備段階として、教育社会学がこれまで研究面でどのような展開を遂げてきたか、そしてその過程でいかなる軸をめぐる自己反省がなされてきたかを確認することを目的とする。その際に主に用いる素材は、日本教育社会学学会の学会誌である『教育社会学研究』の特集テーマおよび掲載論文である。言うまでもなく、学会という組織は特定の学問分野を支える公式の制度的基盤として大きな意味を持ち、その学会が発行する学会誌は、その学問分野の担い手に対してアイデンティティと指針を与える機能を果たしている。学会誌において特集テーマとして採択される事項は、その時点における学会

(より精確には学会内部で学会誌の編集に従事するサブ組織)にとって最重要もしくは最先端の関心事を表している。また、学会誌上で展開される当該学問分野への反省は、当該学問分野内部で最も正統性を付与され影響力を持ちうるものと考えられる。

そこでまず、教育社会学の研究動向の推移を大まかに把握するために、第1号から最新号までの『教育社会学研究』の特集テーマを一覧にしたものが表2-1である。

このような6つの時期への区分に基づいて、日本の教育社会学の展開を粗く把握するならば、ごく初期には学問分野としての独自性を打ち立てようとする努力とともに実態調査を通じた事実の把握が精力的に試みられたのち(第1期)、教育事象に対するパーソンズなどの社会学理論に基づく解釈が盛んに加えられた時期を経て(第2期)、科学的な手続きをとる検証方法が進展・精緻化した(第3期)、他方で理論的にもフーコーを典型とする近代教育そのものへの根底的批判が浮上し(第4期)、それは教育社会学自身を顧みて足場と行方を探る視線を強め(第5期)、そうしているうちに現実社会において噴出してきた諸課題に追いつくことを迫られている(第6期)、という理解が可能であろう。

2-2 教育社会学の反省を構成する軸

では、教育社会学がこうした展開を遂げる中で、その反省はどのように行われてきたのか。先の表2-1の特集タイトルの中で、下線を引いてあるものは、教育社会学の反省が集中的になされた号である。それらを中心に、教育社会学の反省と自己規定を行っている論文をリスト化したものが、表2-2である(一部、学会誌以外の書籍等も含む)。これらの内容を検討すると、反復的に出現する特定の軸や論点をめぐって議論が繰り返されていることが見出される。以下ではそれらを、a. 社会学か教育(学)か、b. いかなる教育事象を対象とするか、c. 理論か実証か、d. 外国の理論か日本独自の理論か、e. 実証研究の方法論、f. 曖昧さの肯定、という6点に整理し、それぞれについて具体的な議論を参照してゆく。

a 社会学か教育(学)か

まず、教育社会学にとってもっとも根本的な対立軸は、「教育社会学」という言葉を構成する、「教育」と「社会学」という2つの言葉をめぐって現れる。「教育」は研究の対象であり、「社会学」は研究において採用される学問的なアプローチであることは論を俟たない。しかし、この両者は容易に両立しがたい性質を本質的に含んでいる。すなわち、「教育」を対象としてとりあげることは、教育社会学が広い意味での教育

表2-1 『教育社会学研究』特集テーマ

第1集	第一期 「実態調査」	1951年	教育社会学の展望	第35集	第四期 「懐疑と調整の時代」	1980年	生涯教育と人間の発達
第2集		1952年	教育社会学の課題	第36集		1981年	学校と社会—その間へへのアプローチ
第3集		1952年	産業と教育	第37集		1982年	学校の組織と文化
第4集		1953年	(特集なし)	第38集		1983年	学歴の社会学
第5集		1954年	(特集なし)	第39集		1984年	遊説と教育
第6集		1954年	社会教育の問題	第40集		1985年	女性と教育
第7集		1955年	労働青少年教育	第41集		1986年	教育改革の社会学
第8集		1955年	集団教育の理論と実践	第42集		1987年	階層文化と教育
第9集		1956年	大都市の青少年教育	第43集		1988年	教師の社会学
第10集		1956年	入試試験をめぐる諸問題	第44集		1989年	家族と社会化
第11集		1957年	学校集団の分析	第45集		1989年	高等教育の新段階
第12集		1957年	大衆文化と教育	第46集		1990年	ライフコースと教育
第13集		1958年	教師・学校・社会／日本教育社会学会の現状と課題	第47集		1990年	教育社会学の批判的検討
第14集	第二期 「拡大・発展の時代」	1958年	公教育と学校法	第48集	第五期 「反省主義」	1991年	社会変動と教育—戦後の趨勢と1990年代の展望—
第15集		1960年	教育における組織と運動	第49集		1991年	理論を創る
第16集		1961年	後期中等教育をめぐる諸問題	第50集		1992年	教育社会学のパラダイム展開
第17集		1962年	教育経営における人間関係	第51集		1992年	社会の情報化と教育の変容
第18集		1963年	変動社会におけるモラル	第52集		1993年	教育における「公」と「私」
第19集		1964年	青少年非行／	第53集		1993年	変化する教育の「場」
第20集		1965年	戦後五十年における教育社会学の成果と課題(その1)	第54集		1994年	教育言説の社会学
第21集		1966年	地域開発と教育	第55集		1994年	大学改革の社会学
第22集		1966年	現代社会における家族	第56集		1995年	教育の歴史社会学
第23集		1967年	青年期の教育	第57集		1996年	学校問題
第24集		1968年	工業化と教育	第58集		1996年	教育におけるジェンダー
第25集		1969年	社会移動と教育	第59集		1997年	子どもを読みとく
第26集		1970年	マスコミ時代の教育	第60集		1998年	教育社会学の自覚と展望—学会50周年にやせて
第27集	1971年	高等教育の社会学	第61集	2000年	教育におけるグローバル化		
第28集	1972年	学校・その機能と役割	第62集	2001年	不登校問題の社会学		
第29集	1973年	日本の教師	第63集	2002年	1990年代—教育変動の諸相—		
第30集	1974年	地域社会と子ども	第64集	2003年	教育改革と評価のダイナミズム		
第31集	1975年	教育における社会病理	第65集	2004年	教育臨床の社会学		
第32集	1976年	社会化と教育	第66集	2005年	後期青年期の現在		
第33集	1977年	教育指導の社会学	第67集	2006年	転換期における教育社会学の課題—諸外国の事例から—		
第34集	1978年	職業・学校・家庭	第68集	2007年	「格差」に挑む		
	1979年	教育社会学の性格	第69集	2008年	人口変動と教育改革		
	1979年	教育社会学の展望	第70集	2009年	質的研究の現在		
			第71集	2010年	ゆらぐ教員世界と教職の現在		
			第72集	2011年	幼児教育の社会学		
			第73集	2012年	教育と責任の社会学		
			第74集				
			第75集				
			第76集				
			第77集				
			第78集				
			第79集				
			第80集				
			第81集				
			第82集				
			第83集				
			第84集				
			第85集				
			第86集				
			第87集				
			第88集				
			第89集				
			第90集				

注：第一期から第四期までの時期区分と名称は藤田(1992)に基づく。第五期・第六期については筆者の判断による。

表 2-2 『教育社会学研究』を中心とする主な教育社会学論

刊行年	特集タイトル	著者	論文タイトル
1951年	第1集:教育社会学の展望	海後 宗臣	わが国教育社会学の課題
1952年	第2集:教育社会学の課題	森東吾	教育社会学の性格
1954年	第6集:社会教育の問題	清水 義弘	教育社会学の構造
		新堀 通也	教育学と教育社会学
		渡辺 洋二	曖昧な教育社会学
1958年	第13集:教師・学校・社会/日本教育社会学会の現状と課題(その1)	清水 義弘	教育社会学論
		赤堀 孝	学会発足前後のこと
1964年	第19集:青少年非行/最近5年間における教育社会学研究の成果と課題(その1)	池田 秀男	教育制度の社会学としての教育社会学
1973年	『教育社会学の基本問題』東洋館出版社	清水義弘	教育社会学の学問的性格
1978年	第33集:職業・学校・家庭/教育社会学の性格	渡辺 洋二	2つのシンポジウム「教育社会学の性格」を顧みて
		佐々木 徹郎	何のための教育社会学論か
		新堀 通也	教育社会学の性格
		二関 隆美	わが国教育社会学の問題点
1979年	第34集:教育社会学の展望	小野 浩	戦後日本における教育社会学教科書の分析
1980年	第35集:生涯教育と人間の発達	陣内靖彦	教育社会学テキストに見られる最近の傾向について
1982年	第37集:学校の組織と文化	菊池 城司	日本型「新しい」教育社会学の課題
1984年	『学問の社会学』有信堂高文社	新堀 通也編	
1990年	第47集:教育社会学の批判的検討	森 重雄	教育社会学における理論
		金子 元久	政策科学としての教育社会学
		近藤 博之	教育社会学における計量的方法の現状と課題
		稲垣 恭子	教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性
		広田 照幸	教育社会学における歴史的・社会的研究の反省と展望
		天野 郁夫	辺境性と境界人性
		市川 昭午	政策志向の社会諸科学
		片岡 徳雄	教育社会学の歴史的・比較的視座
		柴野 昌山	教育社会学のインテグリティ
		田中 一生	教育社会学の新しい展開に向けて
1992年	第50集:教育社会学のパラダイム展開	藤田 英典	教育社会学研究の半世紀
		新堀 通也	日本の教育社会学の特徴と問題点
		濱田 陽太郎	回顧と展望
		麻生 誠	教育社会学の制度化と新しい危機
1999年	第64集:教育社会学の自省と展望 —学会50周年によせて	山崎 博敏	解説:教育社会学研究の一断面
		名越 清家	教育実践と教育社会学
		加野 芳正	科学知としての教育社会学
		菊池 城司	教育社会学の日本的展開
		橋本 鮎市・伊藤彰浩	教育社会学の制度化過程
		米川 英樹・原清治・相原総一郎	会員調査にみる「知」の構造と学会の転機
2006年	第78集:転換期における教育社会学の課題 —諸外国の事例から	潮木守一	転換点に立つ教育社会学
2012年	『日本労働研究雑誌』No.621	潮木守一	特集:この学問の生成と発展 教育社会学
2012年	『社会学評論』63巻3号	中村高康	テーマ別研究動向(教育)—教育社会学の平衡感覚の現在—

学に含まれることを意味するが、「教育」とは他者に対する意図的・目的的な働きかけであり、何を目指して・どのように働きかけるかに関するミクロ（教育実践）・メゾ（教育制度・組織）・マクロ（教育政策）それぞれの位相における価値規範や方法の選択と切り離せない。しかるに、「社会学」については、事実としての社会事象を実証的・理論的に把握することを第一義とする学問分野であるという共通認識が広範に存在する。ここから、教育社会学が、アプローチとしての「社会学」に軸足を置く、事実学としての「教育の社会学」なのか、それとも教育に関する実践・制度・政策に社会学的知見を役立てる規範学としての「教育的社会学」なのかをめぐる論争や、この両者を融和させる努力が、繰り返しなされてきた。

日本で教育社会学が制度的に成立して間もない1950年代初頭においては、教育社会学という新しい学問領域の輪郭や内実を画定することが急務であったことから、教育（学）と社会学を統合すべきである、という議論が学会誌上では繰り返される。たとえば、

「教育の事実的認識としての「教育の社会学」を基礎として、その上に技術論的研究としての「教育的社会学」が展開されるべきで、この二つの面は教育社会学としてインテグレートされて行かねばならぬと思われる」（森 1952: 11）という主張はその典型である。

しかしその直後の1950年代半ばから1960年代にかけて、社会学と教育（学）との統合がそれほど容易なことではないという認識が現れるようになる。「学問の性格づけをめぐる苦悩は社会学を父とし、教育学を母として生れたといわれる教育社会学にとっては、一層必然的であるといわねばならぬ。…かかる見取図の欠除から来る無政府状態の混乱の著しいこと、教育社会学以上のものは見当らないといってもさして過言ではない」（新堀 1954: 16-7）、「当為としての教育」を強調し、教育社会学の性格を規範学として規定しながら同時にそれが社会学的見地に立脚すると言うのは自己矛盾とならざるを得ない」（渡辺 1954: 27）などの表現からは、そうした相克が明瞭に読み取れる。

同時期には、日本の教育学がマルクス主義への傾倒

を深めたこともあり、教育社会学を教育学から差異化し社会学として自己規定する動きが強くなり、その先鋒を担ったのが清水義弘であった。「特定の問題意識やイデオロギイ的立場からでなく、実証的・客観的科学的立場からなされる現実の批判は、まわりくどい道をたどりながらも、やがてゆがんだ教育研究や教育実践にたいして合理化の道を拓くことになる」(清水 1954: 15)。このような教育社会学の自己規定は、「教育社会学が農村社会学、都市社会学、宗教社会学等々と同じく特殊社会学と考えられることは明らかであろう」(渡辺 1954: 29)といったように、教育社会学を単なる数多くの連字符社会学の一分枝として位置づける見方をもたらす。

ただし、清水義弘は教育社会学を教育学からだけでなく社会学からも差異化し、独立かつ固有の性格をもつ一学問分野として確立する努力を払い続けていた。「教育社会学が教育実践を対象とすることは、決して警戒すべきことでなく、むしろ教育社会学を社会学から引き上げ、文字通り教育社会学たらしめることになるであろう」(清水 1958: 118)。

しかし趨勢としては、教育社会学は社会学に軸足を置く「教育の社会学」であるという見方が、1960年代には地歩を得る。「われわれの教育社会学 Educational Sociology は、教育学ないし社会学を母胎として出現したが、今日までの教育社会学史は大体において「教育の社会学」A Sociology of Education として発展してきている。これがわれわれの教育社会学の第一の特色である。このために教育社会学の主流をなす諸概念は伝統的教育学のそれよりも、むしろ社会学のそれに依拠している」(池田 1964: 184)。

それにも関わらず、1970年代に入っても教育社会学の自己規定は安定をみたわけではなかった。一方では、教育に関わる規範性や実践的有効性をむしろ教育社会学にとって不可欠の要素とし、社会学と教育(学)の統合・両立こそが教育社会学の独自性であることを提唱する主張が、引き続き行われる。「要は、明確に教育を対象として押さえ、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。…教育社会学は存在学か規範学かという議論に立ち戻ると、これは二者択一の問題ではなく、教育社会学は両者とも必要としているといわねばならない」(清水 1973: 17-25)、「まさに“教育の社会学”は基礎医学の役目にあたと解されるし、それをしうて正確に表現すれば、教育実践への貢献を志向する基礎科学として、「教育的“教育の社会学”」(Educational “Sociology

of Education”)とよばれるべきであろう」(二関 1978: 87)。

他方では、教育社会学が「社会学化」しきれない事態の背後には、その制度的基盤があるという指摘がなされるようになる。この点は本研究の視点に対し重要であるため、長くなるが以下の二例を引用しておく。

〔引用者注：「第二世代」における〕社会学出身の教育社会学者で、教育学部に在籍する人びとは、社会学との identity に困難を感じている。しかし教育学とは identity できないという事情にある。教育学出身者の場合、その主流の人々は、戦時中に伝統的教育学の訓練を受け、教育哲学、教育史、教育方法、教育課程、教育行政などの分野との結びつきが強い。これらの人びとは、教育社会学をば、伝統的教育学とは違った、経験科学として教育学を指向する学問として考えている。交流する仲間も教育学出身者が多く、教育学部という枠内では、安定した立場に在るといってよい。しかし、社会学者との交流には問題を感じている。そして、その多くは教育学の学会にも所属している。それにもかかわらず、教育社会学という、社会学の名称をもった学問を専攻しなければならないところに identity の問題が存在しているようである」(佐々木 1978: 73)。

「教育社会学は教育学と社会学とを両親として生まれた子どもだといってもよいが、どちらの遺伝因子が優勢かということになると複雑である。教育社会学が現在のところ、制度的に概して大学の教育学部に属しており、教育社会学者の学会たる日本教育社会学会も組織としては日本社会学会より日本教育学会に、より接近した関係をもっている。…しかし教育社会学者の意識や教育社会学の学問的性格は、一般に教育学より社会学に、より近いし、また近づきつつある。教育社会学は教育学より社会学に、より大きな親近性をもち、より多く教えられる。特に研究の方法論や基礎理論はほとんどまったく社会学に頼っている。…研究や意識の面では教育社会学と社会学との間に親近性がより大きいのに、制度や行動の面では教育社会学と教育学との間に親近性がより大きいという、この傾向は教育社会学のあいまい性と特性とを生み出す興味深い事実である。」(新堀 1978: 80)

このように社会学と教育(学)の間で股裂き状態を続けてきた教育社会学に対し、1980年代から90年代初頭にかけて、改めて明確に教育(学)との決別を宣言する立場が現れてくる。その典型が森重雄である。「この教育のディコンストラクションの足場は、私た

ちがみずからの生をこのようなものとしている巨大な歴史社会—近代社会—の秘密を、教育という社会制度において真に知ろうとし、まさしくそのためにこそ社会学の方法や概念が私たちに与えられているのだということを想起するときに、はじめて私たちをそのおぼろげな姿で招きよせてくれるはずである」(森1990: 16)。ただし、森ほど自覚的に教育(学)との決別を志向せずとも、言わば自然に社会学のみにアイデンティファイする教育社会学者が増加していたことは、次の指摘からもうかがわれる。「第三世代の研究者は、みずから「教育社会学」を意識することなく、それぞれの個別領域において、社会学的研究に没頭した。その結果、いまや教育社会学の学問的評価は高まり、独自の学会を組織する必然性とその力量も社会的に認められるまでに成長した」(柴野 1990: 112)。

ところが、こうした社会学寄りの自己規定は、その後の1990年代に再び反転する。すでに森と同時期にも、教育社会学があまりに社会学化したことへの危惧が示されていた。「さらにまた現実乖離の危機と深い関連をもって、いま一つの危機が進行しつつある。それは教育社会学が規範学の性格を喪失しつつあることだ。教育社会学は、この20年間に教育諸科学のなかで学問的威信を高めてきたが、教育実践や教育政策を左右するような提言をなす力をすっかり弱めてしまったという気がしてならない。教育社会学は今日でも基本的に存在学と規範学の両者を必要としている」(麻生 1992: 198-9)。さらに、教育のみならず様々な社会経済問題が顕在化した90年代の末には、それら現実の諸問題への実践的な対処に教育社会学も貢献すべきであるという見方や、社会学と教育(学)の統合という旧来の主張が再浮上する。「ここでの主張は、教育社会学研究者としての自立的成熟(独自性)を土台として、教育学的思考のレベルを高めていくということである。ただ、そのような努力の地平に拓かれるのは、旧来の伝統的な教育学を超えた(社会学的)教育学になる可能性が高いことは想定されよう。」(名越 1999: 15)、「現実の教育が少しでもよくなるようにという社会防衛論の位置に立つ立場と、現実の教育問題から距離をとりつつ研究を深めていこうとする立場の間に、教育社会学は大きく分裂している。…重要なことは、政策科学と認識科学が必ずしも対立するものではなく、二つのパラダイムを統合していく視点が必要なのではないかという点である」(加野 1999: 32-3)。

実際に、先の表 2-1 で『教育社会学研究』特集テーマの変遷から確認したように、今世紀に入って教

育社会学の関心は、個別具体的な教育事象の解明に向けられてきた。しかしその時期を経た直近の時点において、再び社会学への回帰が提唱されている。「歴史・言説研究に受け継がれている社会学的相対化の精神が生きていれば、政策的・実践的研究自身が将来的に歴史・言説研究のまな板の上に乗せられる可能性をはらんでいることは容易に想像できるであろう。そうであれば、少なくとも「安易な」教育学化には慎重にならざるをえないはずであり、その意味でも対象を突き放してみる事実学的社会学の役割も依然として重要ということになるのではないかと思われる」(中村 2012: 449)。

以上のように、教育社会学は、社会学と教育(学)との間でほぼ常に引き裂かれ、その両者の間で目まぐるしいほどの往復運動を続けてきた。ここから、この対立軸が、教育社会学にとってもっとも根幹的な、宿命ともいえるものであることが理解される。

b いかなる教育事象を対象とするか

しかし、教育社会学の反省における論争点は、むしろ社会学と教育(学)との関係に関するものに限られない。この両者の間の関係だけでなく、社会学・教育(学)それぞれについても、どのように範囲や方向性を画定するかに関する揺れ動きが常に生じていた。

まず、教育社会学が対象として取り扱うべき教育事象の範囲についての一群の議論が存在する。初期の1950年代初頭には、「今までは学校その他の教育施設にのみ教育の仕事期待して社会生活のもつている教育機能を顧みなかった。これからはここに新しい教育研究の課題が発見せられねばならない」(海後 1951: 10) というように、学校や教育機関からその外部の「社会生活」へと研究対象を拡張すべきであるという指摘がなされていた。

60~70年代に入っても、「われわれの教育社会学の第二の特色は、「教育の社会学」という場合の教育なる概念の多様な内包性にある」(池田 1964: 184) という認識のもと、教育制度を中心的な研究対象として指定した上で、より制度外の「広義的教育」にも注意を向けるべきである、という議論が見られる。「われわれの注意は、幼稚園・学校・大学・社会教育をこえて、生徒や教師の社会的環境に含まれている教育的影響に向けられなければならない。この教育的影響は、学校や大学や社会教育制度の暗黙の、また明白な教育的意図を支持したり、阻害したりするものであるが、これらの制度の外部にあるものである(たとえ

ば、家族、近隣、宗教的共同体におけるように)」（池田 1964: 187-8）、「教育社会学が対象とする教育とは、このように広義の教育である。…したがって教育社会学は学校教育だけでなく社会教育や家庭教育をも、また青少年の教育だけでなく、乳幼児の教育から高齢者の教育をも、研究対象としている」（新堀 1978: 77）。

しかし同時に、そのような対象範囲の広さが、教育社会学の凝集性を損なっているという指摘も70年代にはみられる。「『教育』じしんのもつ多義性、さらに成人教育や生涯教育などをも含めた教育の多様化の傾向などが、教育社会学の対象を拡散させたことも見逃せない。こうして、研究対象の拡散は、さらに教育社会学の学問的性格を不明確なものにしている」（清水 1973: 13）、「曖昧だとされるばあいの症候は一樣ではないが、(1)研究対象である教育現象の漫然とした規定、その多様性、特にその輪郭部の茫漠さ…に集約できよう」（二関 1978: 82）。

こうした研究対象の拡散はその後も継続し、1990年代初頭には次のような揶揄の表現も見られる。「教育社会学は教育に関することなら何でも取上げ一応の解説を下し得るし、実証科学として現実を「価値中立的」、客観的に解明するので、教育社会学者には世間からの「注文」が多く、彼らは多忙である。彼らは現実感覚に富み、世間の流行や問題に敏感に反応する。それだけ彼らは「器用貧乏」「自転車操業」に陥りやすい」（新堀 1992: 189）。

先述のように、2000年代以降は、新しいニッチ的な教育関連事象を積極的に開拓してゆこうとする動向すら見られる。その是非は別として、教育社会学が研究対象という点で自己の範囲を画定できない／しない状況を続けてきたことは確かであるといえる。

c 理論か実証か

一方で、アプローチとしての社会学の内部においても、特に1970年代以降、社会学という学問自体の発展や複雑化を反映して、研究の方向性をめぐる対立や論争が顕在化する。もっとも主要な争点として見出されるのは、理論か実証か、という対立軸である。

たとえば70年代初頭には、過度に実証研究を重視することへの批判がある。「集計表や統計表をバタバタ貼り付け、図表を延々と解説して万事終了したといった調査報告書もあとを絶たない。また、記述に終始して分析も総括も行わない研究論文もある」（清水 1973: 13）。それに対し、「教育社会学は社会学のためにも、実証研究に基づいた新しい理論を生み出さなければな

らない」（渡辺 1978: 67）といった、両立・統合の主張がなされる。

しかし、1990年代初頭にいたっても、実証研究の問題視は相変わらず続いている。「教育社会学は実証科学、現実科学としてその価値を認められている。単なる観念論ではなく事実を客観的に明らかにすることを得意としており、調査や統計がその身上だ。しかしそれに依存するあまり、…教育社会学では調査を行い、それを整理することが「研究」と錯覚されやすい。調査を行えば必ず一定の結果はでるし、それを文章化すれば一応の論文にはなる。しかし、それだけではその後の参考資料にはなるが、大して新しい価値はない。何らかの理論的仮説や結論があつてこそ、研究としての価値がある。それを軽視するため、すぐに陳腐化する調査にエネルギーが注がれることになる」（新堀 1992: 188-9）。

他方では、1980年代から90年代初めにかけての近代教育批判理論の隆盛に対して、むしろ実証研究の重要性を提起する主張も現れる。「教育社会学の固有性は、〈政策科学〉への志向性を有することと、〈制度としての教育〉の脱構築を課題としていることにあると言えるが、同時に、実証科学としての生命を維持していくためにも実態調査の伝統を軽視すべきでないし、また、多様な研究対象の構造・過程・機能を解明（＝脱構築＝解剖）するという課題を重視すべきだと思われる」（藤田 1992: 27）、「なぜ教育現実と乖離した研究知が産出されてしまうのか。その主な理由は、生きた教育現実に直接触れずに、遠巻きに眺めたままで、理論を展開したり、調査を計画しその結果を解釈してしまうことの中に見出せるのではなからうか。もしそうだとすれば、教育現場に直接足を踏み入れ、自らの眼で「教育現実」を観察し、記述することを基本とするエスノグラフィ的研究は、そのような壁を乗り越える一つの有効な方法とならう」（名越 1999: 15）。

このように、理論か実証か、という軸をめぐっても、時期により、また研究動向のどの部分に着目するかにより、いずれかへの偏向とその問題点が繰り返し発見され、「今日、教育社会学にとって、創造的で豊かな社会学的想像力を基盤に、経験的に検証可能な一定範囲の社会事実としての教育の観察・調査とそこから得られた諸命題の理論的一般化をめざすことが強く要請されているのではないだろうか」（麻生 1992: 200）という両立・統合の主張がなされ続ける状況がある。

d 外国の理論か日本独自の理論か

教育社会学の反省にいつその複雑さを与えているのは、社会学内部の理論か実証かという対立軸のそれぞれに関して、さらなる分岐が生じていることである。まず理論に関しては、どのような社会学理論に依拠するか、ということはむろんであるが、より大括りな論点としては、外国の理論を輸入し適用することと、日本独自の理論を作り上げることとを対比し、前者ではなく後者が求められる、という主張があげられる。この主張は、教育社会学の制度化や拡大が進んだ1990年頃に特に集中して現れている。「筆者の疑念は、そうした世代間の「葛藤」が依然として、「中心」である欧米の社会学から「最新」の理論や方法を「輸入」した新しい世代が、それを武器に先行世代の理論や方法の「古臭さ」を指摘するという形をとりがちなところにある。…「中心」としての欧米に対置された「辺境」であればこそ、いまや欧米以上に「成熟」した「近代」と「産業社会」をもつに至ったとされる日本の現実の分析のなから、新しい、普遍的な理論をうみ出す可能性がある」(天野 1990: 92-4)、「今日、教育社会学は、理論的にも実証研究の面でも著しく発展をとげたとはいえ、そのほとんどは外国理論の輸入とそれに乗った模造品であり、オリジナリティの貧困は改めて言うまでもない」(柴野 1990: 108-9)、「今日の教育社会学研究にみられる現実乖離のよってくる原因は二つある。一つはパラダイムの多くが日本の教育現実のなから生まれたものではないことだ。教育社会学のような学問は、それぞれの国・社会に固有な「風土性」や「問題性」を反映しているとみるべきである。教育社会学の若い研究者は、このような「風土性」にかかわりのない、古今東西すべてに通用する教育社会学を追求していると信じているのだろうか」(麻生 1992: 198)。

これらはやはり、1980年代後半から90年代初頭にかけての近代教育批判論の興隆という文脈における対抗的な主張であるといえる。しかしその後も、日本独自の理論の創出が著しく進展したわけではなく、これらの提起は提起のままに留まっている。

e 実証研究の方法論

他方で、社会学というアプローチ内部のもうひとつの主な構成要素である実証研究の方法論についても、特に1980年代以降に、批判的な反省が盛んになされるようになる。その典型は、コンピュータを用いた統計分析の増加に対する警鐘である。「大規模なサン

ル調査、調査実査の委託、コンピューターによるデータ処理などが一般化するにつれて、研究者が現実の調査、とりわけデータ収集過程から離れていく傾向が目立つようになった。…コンピューター、とくにSPSS、BMDPなど各種のプログラム・パッケージの普及によって、さまざまな統計的分析の技法が容易に適用できるようになった。そこで、「コンピューターさえ使えば、たとえデータはいい加減でもこれを修正しまともなものにすることができるといった考え、データがいい加減でも目新しい解析方法で解析すれば、格好の良い論文や報告書ができて上がるし通用するといった考え」が一部に生まれてきた(菊池 1982: 63-4)、「穿った見方をすれば、「方法が高度になれば学問の水準も高まる」という幻想が学会の成立当初から一貫してあり、それがコンピュータの発達によってますます助長されているように思う。レトリックを弄するよりも具体的な数字を挙げる方が価値が高いというのにはじまり、定性分析よりも定量分析の方が精度が高く、記述統計よりも推測統計の方が厳密で、単相関よりも重相関あるいは偏相関の方が優れており、顕在的關係よりも潜在的關係の方が真相に迫っている、といった類の認識がそれである。…統計技法に関するこの偏った見方がこれまでの調査・統計的研究に一貫して潜んできた陥穽であり、そのことがコンピュータの広範な利用のなかでますます見えにくくなっているのが現状なのである」(近藤 1990: 57)、「パラダイムに包摂されている調査分析の手法特に統計的分析の手法が抽象的な計量操作の性格をあまりに強めた結果、現実から乖離した分析結果を生んでしまうことだ」(麻生 1992: 198)。

他方には、質的方法に対する批判的反省も見出される。「解釈的アプローチは、学校研究の中でもっばら学校の内部過程を明らかにする方法として、ある意味では根づいてきたようにみえる。しかし、これまでの研究では、教育社会学における解釈的アプローチの意味が適切におさえられていなかったように思える。それは、解釈的アプローチが提起した認識論的な問題を十分に吟味し、教育社会学研究の中に位置づける作業がなされないまま、部分的、断片的に使用してきたからだと思われる」(稲垣 1990: 66)。

これらの例のような実証研究の方法論に関する議論は、どの方法論がよりすぐれているか、という形ではなく、個々の方法論の安易な適用に対する批判という形をとる場合が多いように見受けられる。しかし個々の手法が高度化する中で、そのいずれを選択し、いかに適切な形で分析に用いるかという、より上位の課題

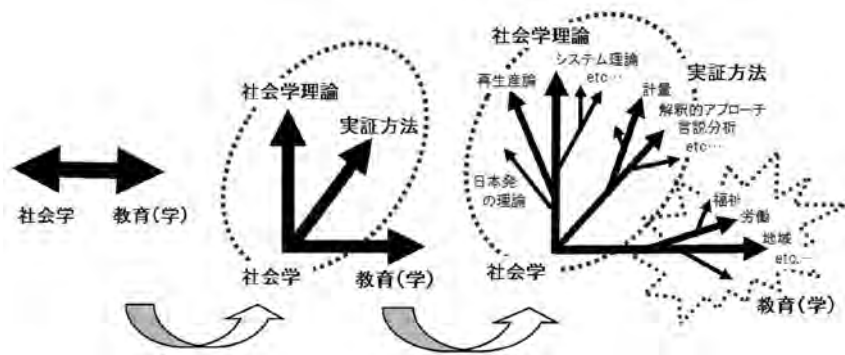


図 2 - 1 教育社会学を構成する主要な軸とその変化

が、これらの反省の背後に潜在していることにも留意が必要である。

f 曖昧さや多様性の肯定

以上に見てきたように、日本の教育社会学は戦後におけるその成立以来、現在にいたるまで、反省と自己規定の営みを延々と続けてきた。最後に指摘しておくべきは、そうした事態そのものを、教育社会学の本質的な特性としてむしろ肯定的に捉える見方も、反復的に現れていたということである。特に、教育社会学が分野としての拡大発展を遂げた1970年代以降に、ある種の自信の表れとして、そのような見解が明確に示されるようになる。「私は、教育社会学者が一致団結して、一つのidentityを見出すことを必ず必要なこととは考えていない。identityの混乱は、必ずしも、悪い面だけをもっているのではないと思うからである。きちっとした枠組がないため、学際的な新しい研究がこの中からどんどん生まれる可能性がある。…このように、identityの違う多種多様の人々が、教育の社会学的研究という共通の目標の下に集まって討論することは、学問の発展にとっては、マイナスよりもプラスの方が多いと考えたい。もし、教育社会学に独自性があるとすれば、このような包摂力と柔軟性ではあるまいか」(佐々木 1978: 74)。

類似の指摘は、1990年代以降にも見出される。「辺境は「革命」の根拠地となりうるし、境界人は、特定の文化や集団から自由であるがゆえに、創造性・革新性をもちうる。社会学にも教育学にも帰属しえないとしたら、辺境性・境界性に居座り、開き直って、そこに自らのアイデンティティを確立し、教育学や社会学にむけて逆にフロンティアを創出していけばよい。それが、わが国の教育社会学が、独自の研究領域として

自らを確立するためにとるほかなかった、またとってきた「戦略」ではなかったろうか」(天野 1990: 90)、「このあいまいさが教育社会学の魅力でもあり武器でもある。あいまいさは包容力につながる。教育社会学はさまざまな知を導入することによって今日の勢力を築くことができた。さまざまなディシプリンを積極的に取り込むことによって、方法論を開拓し、教育という研究分野に応用してきたのである」(加野 1999: 34)、「教育社会学は、その出自に由来する「無限の包摂性」や「大きな包容力」の故に、ゲリラを育てる温床になってきた。…その結果、教育社会学を経由して、新たなフロンティアを開いて活躍している人々が増えて、フロンティアも広がってきたことは周知の通りである」(菊池 1999: 50-2)

これらにおいては「包容力と柔軟性」、「辺境性・境界性」、「知的寛容さ」、「ゲリラ」といった言葉で教育社会学の自己規定のし難さを表現し、その困難さ自体に肯定的な価値を付与するというロジックが共通している。絶えざる未完の反省に「居座り、開き直って」、そのすべてを肯定するというメタレベルの反省は、教育社会学に従事する者にとって大きな慰撫を与えたことは推察に難くない。しかし、このロジックを進めた先には、教育社会学が輪郭を失って空中分解する可能性もまた待ち受けている。

2-3 小括

以上、本章では、主に『教育社会学研究』に掲載された教育社会学論を素材として、教育社会学の反省を構成してきた複数の軸を抽出してきた。ここでの知見を、時期的な変化にも留意して模式図として表現したものが図 2-1 である。

図 2-1 の左端は、教育社会学を構成するもつとも

基本的な対立軸を示している。また中央の図は、社会学の発展によって、その内部に理論と実証の軸が分立し、教育社会学全体はこれら相対的に独立な三軸が構成する立体構造をとるようになったことを表している。さらに右端の図は、その後に関々の軸に関していっそうの分岐や細分化が進んだことにより、各軸はさらさらの形態をとるようになり、教育社会学の内部構造はさらに複雑化していることを示す。このような複雑な構造をもつ教育社会学という学問分野に対して、その全体像を肯定的に評価する見方は可能であるとしても、この分野の存続・再生産を担う個々の具体的な個人や機関は、各自の資源制約のもとで、三つの軸のいずれに力点を置くか、また各軸の分岐の中でいずれを選択するかという、難しい自己決定を求められているといえる。

(本田由紀)

第3章 制度的側面からみる日本教育社会学会の「中心-周辺」構造とその変化

3-1 本章の目的・課題と方法

本章の目的は、日本の教育社会学の中心的組織である日本教育社会学会の構成を、学会員の所属機関という制度的観点から分析することにある。

3-1-1 学会の構造を分析するための3つの側面

本章は、教育社会学という学問のあり方を考察するために、学問共同体の中心的存在である学会組織に着目する。戦後、日本の教育社会学の中心をなしてきたのは、日本教育社会学会であったろう。日本教育社会学会は、1948年に設立、1950年11月に第1回研究大会が開催され、1951年5月に機関誌である『教育社会学研究』の第1集が刊行されている。本章では、この日本教育社会学会の構造の変遷を「所属」、「研究大会発表」、「機関誌掲載論文」の3つの側面から概観する。

学会への「所属」は、紹介者などの条件はあるものの、希望者は容易に果たすことができる。「大会発表」も、機会は全学会員へ開かれている。しかし、学会員の全員が発表をするわけではなく、発表者には学会構成員としてより能動的な態度が必要となる。これに対し機関誌への論文掲載は、高い研究能力や威信を必要とし、前二者に比べよりハードルが高い。発信力や影響力を考慮すれば、所属・大会発表・機関誌は、順に、学会の役割として周辺的なものから中心的なものへと段階的な役割をもつと考えるとよいだろう。

本章は、これらの3つの側面を学会の「中心-周辺」という構造を一定程度反映するものと捉え、さらに所属機関という制度的観点から分析する。つまり本章では、学会員、大会発表者、『教育社会学研究』の掲載論文執筆者について、それぞれの所属機関の種類とその構成数および割合を整理することが具体的な課題となる。

3-1-2 3つの分析に用いる資料と注意点

3つの側面についてそれぞれの検討対象となる資料とケース数は表3-1の通りである。

表3-1 分析に用いる資料とそのケース数

分析名	資料名	ケース数
所属分析	『会員名簿』1967年度	552
	『会員名簿』1978年度	684
	『会員名簿』1987年度	842
	『会員名簿』1997年度	1210
	『会員名簿』2005年度	1341
	会員情報一覧(2012年5月18日取得)	1465
発表分析	『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第17-63回大会	4805
論文分析	『教育社会学研究』第1-88集	1016

所属の分析には日本教育社会学会の『会員名簿』を用いる。時系的な変化を把握するために、1967年度・1978年度・1987年度・1997年度・2005年度・2012年度の6年度分を分析の対象とし、おおよそ10年毎の変化を追うものとして利用したい。なお、2012年度は日本教育社会学会ホームページの会員情報システムより情報を取得した(学会員であれば誰でも閲覧可能)。全ての学会名簿を入手することが難しかったこともあり、全数調査でもない上、年度も厳密には統一できていない。そのため、この6年を全体状況を分析するためのサンプルとして安易に利用することは慎まなければならないが、3つのデータの相互関係を分析する際に、必要に応じて合算値を用いている。この点は、限界を抱えた分析であることを予め断っておく。なお分析の対象は、「紀要寄贈先」として登録されている機関を除外した個人の会員のみである。以降、これを「所属分析」と呼ぶ。

大会発表の分析には、『日本教育社会学会大会発表要旨集録』の第17回大会(1965年)から第63回大会(2011)を利用する。これは、16回大会以前が断続的にしか入手できず、通時的な分析に適さないためである。以降、これを「発表分析」と呼ぶ。

「機関誌掲載論文」の分析には、『教育社会学研究』の第1集(1951年)から88集(2011年)を利用し、

書評や大会報告等を除く全論文を対象にする。これを「論文分析」と呼ぶ。

なお全ての資料から、会員・発表者・執筆者の所属機関を分析に用いる。なお、3つの資料全てにおいて複数の所属機関名が記載されていることがあるが、混乱を防ぐため1つめに記載されているもののみを用いている¹⁾。また、共同発表者や共著者として複数名が記載されている場合には、筆頭に名前がある者の所属機関だけを用いることとする。

所属機関名には部署等が書かれているものもあるが、記載のルールが統一されていないために、今回は分析単位として利用することができないと判断し、最も大きな所属単位だけを用いている。例えば、大学/院に所属する教員と大学院生(等の学生)は、同じ大学に所属する会員として両者を区別していない²⁾。また、大学以下の学部等の所属は用いず大学名のみを単位とし、研究機関の場合も大学に置かれたものは大学名のみを用いて特定している³⁾。民間企業等の部署や研究機関でも、同様に企業名のみを用いた。また、あくまで記載された「所属機関名」を単位として用い、統廃合や改称のため現存しない大学の場合は、改称後の後継大学とは別の大学としてカウントしている。

3-1-3 分析の手順と変数の設定

学会員の所属機関はさまざまであるため、分析は全所属機関を対象にするものと、大学等のみを対象にするものとに段階的に分けられる。これを説明しよう。

まず、全学会員のさまざまな所属機関を、「1大学等」・「2短期大学」・「3小中高等学校」・「4その他学校」・「5学校法人」・「6教育委員会・文科省」・「7民間企業その他」・「8所属登録なし」という8つのカテゴリに分類した。これを「所属機関カテゴリ」と呼ぶ。「1大学等」には、4年制大学の他に、大学校や大学院大学、放送大学など大学に準じる機関が含まれる。「4その他学校」は、幼稚園や専門学校等を指す。「5学校法人」は、法人名しか記載されていない場合にコードした⁴⁾。「6教育委員会・文科省等」は、自治体の教育委員会および教育センター等、文部(科学)省をコードしている。文部(科学)省以外の省庁等は「7民間企業その他」にコードしている。これは、教育関係機関はできるかぎり独立させることを意図したためである。以上の8カテゴリを用いた分析が第一段階である。

次に、先の「所属機関カテゴリ」のうち高い割合を占める「1大学等」のみを取り出し分析を行う。この

分析で用いる変数を、以下の表3-2にまとめた⁵⁾。

表3-2 大学等に関する操作変数の説明

変数名	コードと説明
設置者	【コード】1 国立/2 公立/3 私立/4 海外
大学種	【コード】1 総合大学/2 単科大学 【説明】その他大学に準じる機関は非該当。
開学年	【コード】大学として開学した年(西暦) 【説明】海外の大学は非該当として除外。
「大学カテゴリ」	【コード】1 旧帝大/2 旧帝大と単科大を除く国立大学/3 国立教育大学/4 教育以外の国立単科大学/5 単科大を除く公立大学/6 公立単科大学/7 銘柄私立大学/8 銘柄と単科大を除く私立大学/9 私立単科大学/10 その他大学(放送大学・大学校・大学院大学など)/11 海外の大学 【説明】「7」は、早稲田・慶応義塾・明治・立教・法政・上智・学習院・関西・関西学院・同志社・立命館の各大学。設置者や大学種を組み合わせながら作成した。
「論文区分」	【コード】1 特集/2 論稿/3 その他 【説明】1958年以降のみが対象。それ以前は非該当。

「論文分析」には、さらに「論文区分」という変数を用いる。『教育社会学研究』の掲載論文は、主に「特集」・「論稿」・「その他」の3つからなっている。「特集」は、特集号が組まれる際に、そのテーマの専門性が高い者が選ばれ寄稿されるものであり、「論稿」は審査をパスした投稿論文である。「その他」には、「研究ノート」、「調査報告」など前二者とは別の名前が付けられた論稿が含まれ、概ねボリュームの小さい小論であることが多い。ただし、投稿論文とみられる「論稿」というカテゴリが明確に成立するのが第13集(1958)であるため、「論文区分」変数を用いる場合は、分析対象を1958年以降のものに限定した。

3-2 3つの側面の時系列分析

それでは、各分析別に順にみていく。紙幅の関係から各変数の基本的な分布を提示することができないため、年次推移の合計欄でそれを兼ねることとする。

3-2-1 「所属機関カテゴリ」の分布と経年分析

「所属分析」における「所属機関カテゴリ」は、年度ごとに表3-3のように分布している。まず前提として確認しておかなければならないことは、会員の単調な増加である。1967年に比べ、2012年は1465名にまで増加しており、学会全体の拡大が続いている。

カテゴリ別にみて最も顕著なのは、どの年度も大学等が占める割合が突出して高いことである。さらに年度を追うごとに割合を増加させ、当初の約6割から20%程度伸びて、2012年度には約8割を占めている。この増加によって減少したのは、小中高校と教育委員会等といった教育実践への直接的な影響力が強いであろう機関へ所属する会員である。そして、民間企業等

が一貫して7-9%程度を占めている。大学等に所属している会員は、そうした機関に比べ教育実践よりも研究に携わることが多いとすれば、学会員の所属機関からみた場合、学会は年々アカデミックな志向性を強め、実践志向を弱めている可能性がある。

次に、「発表分析」における「所属機関カテゴリ」の年次推移を示したのが、表3-4である。ここでも発表者が増加していることが確認される。その上で顕著なのは、「所属分析」でみた学会員全体に比べ、大学等の割合がさらに高いことである。「所属分析」同様、民間企業等への所属者の割合に大きな変化はないのに対し、小中高校や教育委員会等に所属する者の発表の割合は著しく減少している（発表本数は、前者が55→39、後者が24→9に減少）。ここでも学会がアカデミックな志向性を強めている可能性が看取される。

次に、「論文分析」における「所属機関カテゴリ」別の年次推移を表3-5に示した。所属や発表と違い、機関誌1冊あたりの掲載論文数には制約があるため、論文数自体は大きく増加しない。しかしそれぞれ

のカテゴリの変化としては、ここでも先の2つの分析と同様の傾向がみられる。小中高校や教育委員会等の減少はより強くみられ、近年では、教育実践関係者の論文が掲載されることはほとんどなくなったと言ってよいだろう。

もうひとつ、ここで「論文区分」について確認しておく。論文区分が対象になった第13集（1958）・第14集（1959）を60年代と合算した上で、論文区分別の分布をみたのが表3-6である。掲載論文数はそれぞれの時期でそれほど違いはないが、最初期から比べ、現在は「論稿」の割合が増加し「その他」がなくなっている。ここでは分析に取り上げていないが、参考文献等の論文内の書式も近年になるほど整えられており、機関誌自体の形式が次第に標準化されてきたといえる。同時に、「大学等/大学等以外」による所属機関別の割合も示したが、ここにはほとんど違いはみられない。

表3-3 「所属分析」における年度別「所属機関カテゴリ」の分布

	大学等	短期大学	小中高校	学校等 その他	学校法人	教育委員会 文科省等	民間企業等 その他	所属登録 なし	合計	合計度数
1967年	59.8%	3.3%	16.5%	0.5%	0.9%	6.0%	9.1%	4.0%	100.0%	552
1978年	63.2%	7.3%	11.7%	0.9%	0.6%	2.8%	8.2%	5.4%	100.0%	684
1987年	65.9%	7.5%	8.3%	0.8%	0.6%	1.7%	8.9%	6.3%	100.0%	842
1997年	70.0%	7.4%	6.1%	1.1%	0.4%	1.2%	9.5%	4.3%	100.0%	1210
2005年	76.5%	3.1%	5.5%	0.8%	0.4%	0.7%	8.8%	4.3%	100.0%	1341
2012年	78.3%	2.9%	4.6%	0.5%	0.6%	0.8%	7.4%	4.8%	100.0%	1465
合計(参考)	71.2%	5.0%	7.5%	0.8%	0.5%	1.7%	8.6%	4.8%	100.0%	
合計度数(参考)	4337	304	456	48	33	102	523	291		6094

表3-4 「発表分析」における年度別「所属機関カテゴリ」の分布

	大学等	短期大学	小中高校	学校等 その他	学校法人	教育委員会 文科省等	民間企業等 その他	所属登録 なし	合計	合計度数
1979年以前	75.7%	3.6%	7.0%	1.0%	0.8%	3.1%	8.2%	0.6%	100.0%	783
1980年代	82.9%	5.0%	4.2%	0.2%	0.2%	0.2%	7.1%	0.1%	100.0%	903
1990年代	81.2%	4.2%	3.5%	0.8%	0.2%	0.4%	8.9%	0.7%	100.0%	1285
2000年以降	88.2%	1.9%	2.1%	0.2%	0.0%	0.5%	6.8%	0.3%	100.0%	1834
合計	83.3%	3.4%	3.7%	0.5%	0.2%	0.8%	7.7%	0.4%	100.0%	
合計度数	4003	161	177	24	11	40	368	21		4805

表3-5 「論文分析」における年度別「所属機関カテゴリ」の分布

	大学等	短期大学	小中高校	学校等 その他	学校法人	教育委員会 文科省等	民間企業等 その他	所属登録 なし	合計	合計度数
1950年代	72.1%	1.2%	6.4%	0.0%	0.0%	8.1%	7.6%	4.7%	100.0%	172
1960年代	82.9%	0.7%	2.1%	0.7%	0.7%	2.9%	7.9%	2.1%	100.0%	140
1970年代	83.2%	2.2%	0.7%	0.7%	0.7%	2.2%	8.8%	1.5%	100.0%	137
1980年代	89.0%	1.4%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	9.0%	0.0%	100.0%	145
1990年代	85.9%	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	11.5%	0.5%	100.0%	192
2000年以降	87.4%	0.9%	0.4%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	1.3%	100.0%	230
合計	83.6%	1.4%	1.7%	0.2%	0.2%	2.1%	9.3%	1.7%	100.0%	
合計度数	849	14	17	2	2	21	94	17		1016

表3-6 「論文区分」論文数の年代別・所属機関別の分布

		特集	論稿	その他	合計	本数
年代別	1958-69年	49.1%	34.5%	16.4%	100.0%	171
	1970年代	51.8%	38.0%	10.2%	100.0%	137
	1980年代	51.0%	46.9%	2.1%	100.0%	145
	1990年代	53.1%	45.3%	1.6%	100.0%	192
	2000年以降	39.1%	60.9%	0.0%	100.0%	230
	合計	48.1%	46.4%	5.5%	100.0%	875
所属機関別	大学等	48.0%	46.6%	5.4%	100.0%	746
	大学等以外	48.8%	45.0%	6.2%	100.0%	129
	合計	48.1%	46.4%	5.5%	100.0%	875

3-2-2 「大学カテゴリ」の分布と経年分析

それでは次に、「所属機関カテゴリ」の「大学等」のみを取り出し分析してみよう。ここでも、時期によるクロス集計の形式で示す。用いる変数は、設置者・大学種と、それらを組み合わせさらに小さく分類した「大学カテゴリ」の3点である。なお、紙幅の関係で、表頭-表側が逆転していることに注意されたい。

表3-7は、「所属分析」の年度別の分布である。1967年には私立大学の倍以上を占めていた国立大学所属会員が、それ以降減少し続けている。逆に、私立大学所属会員が大きく増加し、2005年度には国立大学を逆転している。大学種別にみると、単科大学に比べ総合大学に所属している者が多く、1987年・1997年は6割を切ったが近年再び増加傾向にある。

続いて「大学カテゴリ」についてみる。国立大学は減少傾向を示していたが、これをさらに4分類すると、特に減少しているのは旧帝大及び国立教育大学であることがわかる。2012年には、国立大学内で最も所

属が多いのは、旧帝大以外の総合国立大学になっている。他方で、全体に大きく増加傾向にあった私立大学を3分類すると、その傾向は特に私立単科大学の増加によるものであったことがわかる。1967年から78年の増加は著しいが、これは大学全体の量的拡大を支えていた私立大学の増加を背景要因としていたと推察される。

次に、大会発表者の分布を表3-8で確認する。設置者別では、やはり国立大学所属の発表者が多い。推移としては、90年代までは大きな変化がないが、2000年以降は国立大学の割合が減少し私立大学が増加している。「所属分析」でみたように、会員自体の割合は減少してきたことと比べれば、国立大学の発表者の割合は、現在でも高く維持されているといえる。大学種をみると、総合大学の発表者が増加傾向にあり、学会会員全体では減少傾向にあったことは逆の傾向である。

「大学カテゴリ」をみると、国立教育大学の減少傾向がみられる。また、私立大学の発表者の増加を支えていたのは、銘柄私立大学であったことがわかる。これに対し私立単科大学は、会員ベースでみた際には割合を増やしていたが、逆に大会発表者の割合を減らしている。私立単科大への所属は、学会の周辺を拡大させる一方で、中心への能動的な参加を阻害する何らかの要因があるのかもしれない。

続いて、掲載論文の筆者について年度別の分布を示したのが表3-9である。ここでも国立大学の占める割合の高さがみえる。しかし、1950年代には87%で

表3-7 「所属分析」における年度別の「設置者」・「大学種」・「大学カテゴリ」の分布

		1967年度	1978年度	1987年度	1997年度	2005年度	2012年度	合計(参考)	
設置者	国立	65.7%	54.5%	52.5%	48.7%	46.5%	45.2%	49.6%	2134
	公立	3.3%	3.0%	2.5%	3.0%	3.7%	3.7%	3.3%	142
	私立	30.7%	42.0%	44.5%	47.1%	48.1%	49.8%	46.0%	1977
	海外	0.3%	0.5%	0.5%	1.2%	1.8%	1.3%	1.1%	49
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
大学種	合計度数	329	429	551	840	1013	1140		4302
	総合大学	70.2%	61.3%	58.6%	59.8%	61.3%	63.3%	61.9%	2659
	単科大学	29.8%	38.7%	41.4%	40.2%	38.7%	36.7%	38.1%	1639
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
大学カテゴリ	合計度数	329	429	551	840	1011	1138		4298
	旧帝大	27.1%	19.0%	15.3%	17.5%	18.9%	16.6%	18.2%	788
	旧帝大と単科大を除く国立大学	19.8%	22.7%	21.8%	18.3%	16.6%	19.3%	19.1%	830
	国立教育大学	15.2%	9.0%	11.5%	8.5%	7.2%	5.6%	8.4%	363
	教育以外の国立単科大学	3.6%	3.5%	3.4%	4.0%	3.2%	3.3%	3.5%	151
	単科を除く公立大学	2.1%	1.2%	1.1%	1.4%	2.8%	2.7%	2.1%	90
	公立単科大学	1.2%	1.9%	1.4%	1.5%	0.8%	1.0%	1.2%	52
	銘柄私立大学	7.3%	6.3%	6.5%	7.6%	9.7%	10.2%	8.5%	368
	銘柄と単科大を除く私立大学	9.4%	11.6%	13.0%	13.7%	10.7%	12.7%	12.1%	525
	私立単科大学	14.0%	23.8%	24.5%	25.5%	26.8%	26.2%	24.8%	1077
	その他大学	0.0%	0.7%	0.9%	0.8%	1.5%	1.1%	1.0%	43
	海外の大学	0.3%	0.5%	0.5%	1.2%	1.8%	1.3%	1.1%	49
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	合計度数	329	432	555	847	1026	1147		4336

あった割合は、1990年代以降10%程度ずつ大きく減少し、2000年以降は61%となっている。会員に占める割合に比べれば高い割合であるといえるが、変化の傾向としては「所属分析」と同様である。こうして減少したぶん、私立大学の割合が1950年代に比べ2000年以降3倍程度に増加した。大学種としては、一貫して総合大学の割合の高さが維持されている。

「大学カテゴリ」をみると、最多を占める旧帝大の割合は大きく変動しておらず、国立大学全体の減少の

トレンドを担っていたのは、国立教育大学であったことがわかる。そのぶん私立大学の論文数が全体的に増加している。1960年代から1970年代にかけては銘柄私立大学が、1990年代から2000年以降にかけては私立総合大学の増加率が顕著である。私立単科大学は、1960年代に12.9%と大きく増加したが、その後は若干の減少傾向にある。

「論文分析」について、さらに「特集」と「論稿」のみを取り出して経年の分布を確認しよう。それを示

表 3-8 「発表分析」における年度別の「設置者」・「大学種」・「大学カテゴリ」の分布

		1979年以前	1980年代	1990年代	2000年以降	合計	合計度数
設置者	国立	68.2%	70.5%	68.8%	61.5%	66.1%	2619
	公立	1.9%	1.8%	2.0%	2.7%	2.2%	88
	私立	29.4%	26.4%	28.3%	34.8%	30.7%	1218
	海外	0.5%	1.4%	1.0%	1.1%	1.0%	40
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
大学種	合計度数	591	732	1037	1605		3965
	総合大学	66.8%	73.0%	72.5%	77.1%	73.6%	2918
	単科大学	33.2%	27.0%	27.5%	22.9%	26.4%	1047
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
大学カテゴリ	合計度数	591	732	1037	1605		3965
	旧帝大	31.0%	26.6%	33.7%	31.7%	31.2%	1248
	旧帝大と単科大を除く国立大学	20.7%	28.0%	22.2%	21.1%	22.6%	906
	国立教育大学	13.0%	11.2%	9.0%	5.7%	8.7%	347
	教育以外の国立単科大学	3.2%	3.1%	3.4%	2.5%	2.9%	117
	単科を除く公立大学	0.5%	1.1%	1.4%	2.2%	1.5%	61
	公立単科大学	1.3%	0.7%	0.6%	0.5%	0.7%	27
	銘柄私立大学	2.7%	6.3%	6.0%	11.7%	7.9%	315
	銘柄と単科大を除く私立大学	7.6%	7.7%	8.0%	8.9%	8.2%	330
	私立単科大学	19.1%	11.7%	14.1%	13.9%	14.3%	573
	その他大学	0.3%	2.3%	0.7%	0.8%	1.0%	39
	海外の大学	0.5%	1.3%	1.0%	1.1%	1.0%	40
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	合計度数	593	749	1044	1617		4003

表 3-9 「論文分析」における年度別の「設置者」・「大学種」・「大学カテゴリ」の分布

		1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	2000年以降	合計	合計度数
設置者	国立	87.0%	76.7%	76.3%	83.6%	73.8%	61.0%	74.9%	633
	公立	1.6%	3.4%	0.9%	1.6%	1.8%	2.5%	2.0%	17
	私立	10.6%	19.8%	21.9%	14.1%	23.8%	32.0%	21.5%	182
	海外	0.8%	0.0%	0.9%	0.8%	0.6%	4.5%	1.5%	13
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
大学種	合計度数	123	116	114	128	164	200		845
	総合大学	79.7%	67.2%	81.6%	78.1%	75.6%	81.0%	77.5%	655
	単科大学	20.3%	32.8%	18.4%	21.9%	24.4%	19.0%	22.5%	190
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
大学カテゴリ	合計度数	123	116	114	128	164	200		845
	旧帝大	39.0%	34.5%	38.6%	40.3%	38.2%	35.8%	37.6%	319
	旧帝大と単科大を除く国立大学	22.8%	12.9%	25.4%	27.9%	19.4%	14.4%	19.9%	169
	国立教育大学	22.0%	25.0%	7.9%	7.8%	6.1%	6.0%	11.4%	97
	教育以外の国立単科大学	3.3%	4.3%	4.4%	7.0%	9.7%	4.5%	5.7%	48
	単科を除く公立大学	0.8%	0.0%	0.9%	0.8%	0.6%	2.0%	0.9%	8
	公立単科大学	0.8%	3.4%	0.0%	0.8%	1.2%	0.0%	0.9%	8
	銘柄私立大学	4.9%	0.9%	6.1%	6.2%	10.9%	12.9%	7.8%	66
	銘柄と単科大を除く私立大学	3.3%	6.0%	6.1%	1.6%	5.5%	10.9%	6.0%	51
	私立単科大学	2.4%	12.9%	9.6%	5.4%	7.3%	8.5%	7.7%	65
	その他大学	0.0%	0.0%	0.0%	1.6%	0.6%	0.5%	0.5%	4
	海外の大学	0.8%	0.0%	0.9%	0.8%	0.6%	4.5%	1.5%	13
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	合計度数	123	116	114	129	165	201		849

したのが図3-1である。なお、結果がみやすいように、度数が比較的小さかった公立大学と海外の大学、その他を合算している。

旧帝大の掲載論文数は全体でみると大きな変化はなかったが、その内訳は「特集」論文が減少し、「論稿」が増加していた。旧帝大の「特集」論文は、1980年代の33.3%から90年以降には半分以下の13.0%まで減少した。国立教育大学は1970年代以後の「特集」論文数の減少が顕著で、「論稿」論文は増減を繰り返している。旧帝大を除く国立総合大学の「特集」論文は、1970年代に急増し、それ以降は25%程度を維持している。一方で国立総合大学は、1980年代まで会員構成割合以上に「論稿」論文を産出していたが、1990年以降その割合を大きく減少させている。

私立大学については、1990年以降の銘柄私立大学および私立総合大学の増加が指摘できる。主に「特集」論文でこれら両者の増加がみられ、「論稿」論文では2000年以降の銘柄私立大学の割合の増加が顕しい。また私立単科大の論文は、多くが「特集」論文である。

各分析を概観してまずいえることは、学会の周辺と中心では、所属大学の構成が大きく異なるということである。学会員の構成よりも、「発表」や「論文」等の、より学問分野の中心になるほど多くを占めるようになるのは、国立大学・総合大学といった社会的にも威信が高いであろう大学であり、周辺にあるのは概ね私立大等である。しかも時系列でみると、この中心一周辺の構造は、私立単科大の所属会員の割合増加に顕著なように、周辺が拡大しつつ一定程度維持されている。しかし、近年は中心にも私立大学の増加がみられ、周辺部分ほど急速ではないが、ゆるやかに拡散の傾向にある可能性がある。

「大学カテゴリ」によってより詳細にみたときに何

より顕著なことは、全体構造の緩やかな変化にもかかわらず維持される旧帝国大学の割合の大きさである。旧帝国大学所属の会員の割合は周辺の拡大に従って減少し続け、2012年では16.6%でしかないが、「論稿」論文については実に半数を占めている。「特集論文」は会員構成割合に近い水準まで減少したとはいえ、大会発表でも「論稿」論文の産出でも、圧倒的に大きな割合を維持している。

もうひとつ顕著なことは、二極化しつつ起こる私立大学の割合の変化である。会員の構成という周辺でも、発表や論文といった中心でも、私立大学の占める割合は増加傾向にあった。しかし、周辺の拡大を主に担っていたのは私立単科大学であり、中心における増加を主に担っていたのは銘柄私立大学や私立総合大学であった。

学会は、全体が単純な量的拡大を遂げているだけでなく、そこに含まれる機関数の種類の拡大（質的な拡散）と、中心一周辺の構造の強化を伴っているという可能性が示唆される。

3-3 「教社サイズ」の分析

ここからは、「教社サイズ」という概念・指標を導入する。これまでは所属機関に関するカテゴリを用い類型化してきたが、個々の機関について全体に対する割合を用いると、比較が難しいほど数値が小さくなってしまふ。そこで、これまでの分析における度数をそのまま機関に適用するのが「サイズ」である。日本教育社会学会に関する「所属」・「発表」・「論文」という3つの分析対象に即して、「所属サイズ」・「発表サイズ」・「論文サイズ」の3つを設定し、これを総合して「教社サイズ」と呼ぶ。つまり、「所属サイズ」とは当該所属機関の教育社会学会員の人数を、「発表サイズ」

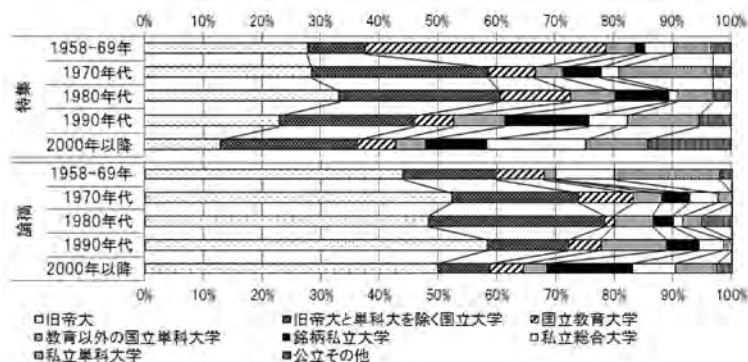


図3-1 「特集」・「論稿」論文における時代別の「大学カテゴリ」の推移

は当該機関に所属する者が研究大会で行った発表件数を、「論文サイズ」は当該機関に所属する者が『教育社会学研究』に掲載した論文の本数を指す。なおここでの分析には所属の記載がないものは除外している。

3-3-1 時系列分析

ここから、3つの「教社サイズ」をそれぞれ順に検討する。

「所属サイズ」別の機関数を、6時点の名簿を用いて時系列別に示したのが図3-2である。1967年は「所属サイズ」の最大値が23（1ケース）で「所属サイズ」が1の会員は200ケースであったが、年を経る毎に「所属サイズ」最大値が大きくなり、同時に「所属サイズ」=1のケース数も増していく。サイズの最高点が徐々に高くなると同時に裾野の広がりが大きくなっていくということである。「所属サイズ」の最大値は69（1997年）で、「所属サイズ」=1のケース数の最大は364（1997年）である。図中の（）に示した標準偏差をみると、1987年まで大きな変動が見られないが、1990年代から2000年代前半にかけて急激に上昇している。これは、「所属サイズ」の最高点の上昇を反映したものだだろう。会員数は単調に増加しており、格差化を伴った拡大が90年代以降に顕在化している。これは、大学院重点化の変化と重なるだろう。

次に「発表サイズ」を概観しよう。図3-3が、年代別の「発表サイズ」の分布である。ここには、所属分析でみられた、裾野が広がりつつ最高点が高くなり格差が広がるという傾向が、さらに顕著に認められる。標準偏差をみても、「所属サイズ」では近年減少傾向がみられたが、「発表サイズ」では17.49から57.98へと単調に大きく増加している。この図3-3では、「発表サイズ」の最高値が大きくなりすぎるため間隔を削って表示しているが、実際にはこの広がりには図で示したよりもずっと大きい。年代別の「発表サイズ」最高値は、順に65→83→152→191である。ちょうど両端が高くなるような形で二極化してきている。

最後に、より学会の中心に近いと考えられる「論文サイズ」の分布を図3-4で概観する。ここでも、前二分析と同様に拡散の傾向がみて取れる。標準偏差も、7.87から14.98へと増加し、「論文サイズ」の最高値も、60年代・70年代は一旦減少したものの、その後は増加傾向にある（推移は年代順に、24→15→15→25→36→42）。しかし一方で、「論文サイズ」の小さい周辺部の度数は、それほど増加しているわけではない。例えば「論文サイズ」=1のケースの推移は、年代順

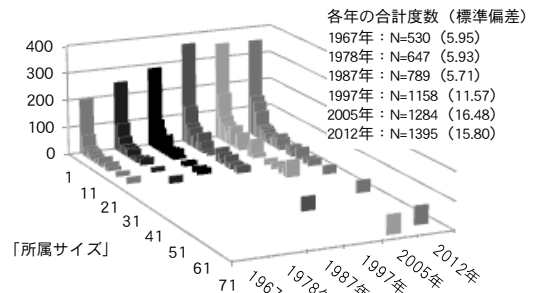


図3-2 各年度別にみた「所属サイズ」別の会員数の分布

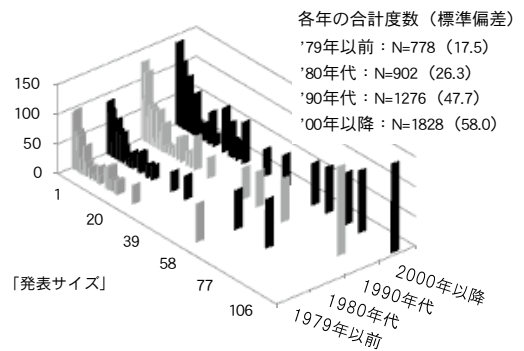


図3-3 年代別にみた「発表サイズ」別の会員数の分布

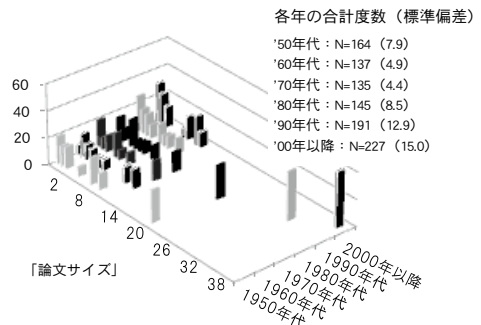


図3-4 年代別にみた「論文サイズ」別の会員数の分布

に50→40→45→29→43→55とU字のトレンドを示し、前二者の分析でみられた大きな増加傾向とは明らかに異なる。つまり、「論文サイズ」からみた場合、裾野がそれほど大きく広がってきたわけではない。他の「教社サイズ」の傾向と異なり、標準偏差の増大は主に「論文サイズ」上位・中位の増大によるものである。

これら3つの「教社サイズ」を、教育社会学会における存在の大きさ、影響力の強さの指標と考えれば、全体として「サイズ」の上下幅が拡大しつつ、裾野が

より大きく広がるような拡散傾向にあると言える。しかし同時に、3つの側面の間で、変化の傾向が若干異なることも読み取れる。所属・大会発表では、ともに最高点が高くなりつつ裾野も同時に広がるような拡大傾向がみられるが、最高点の上昇傾向は大会発表のほうが顕著にみられる。これに対し、論文掲載では裾野の広がりが小さく、最高点の高まりの傾向が強い。これは、学会全体が単純に拡大・拡散しているだけでなく、それが中心一周辺の強化を伴いつつ生じている可能性を示唆する。所属機関の属性を用いた分析で得られた仮説が、「教社サイズ」を用いた分析でも強化されたといえる。

3-3-2 それぞれの重なりあい

ここまでの3つの分析は独立に行い、それぞれの機関の重なりを考慮していなかった。本章の最後に、「所属」・「発表」・「論文」の3つの「サイズ」がどの程度重なり合っているかを簡単に確認しておく。そのため、これまで年代順にみていた各「サイズ」を、まとめて総計したものを分析に用いる。ただし、前述した通り、名簿の合算については参考値であることには注意されたい。

重なりをみるために、3つそれぞれの上位15機関(全機関対象)と「サイズ」を示したのが表3-10である。3つサイズに名前があるものに網掛けを、3つのうち2つに名前があるものを枠付けてある。10大学が3つ全てに名前があり、5つの大学・機関が2つに重なっている。

表3-11に示したのは、機関単位でみた3つの「サイズ」の相関係数である。全ての2者関係で0.8以上の高い相関がみられる。以上より、各「サイズ」の上位にある大学・機関は相当に重なり合っており、どの側面からみても学会の中心をなす機関は固定しているといえる。

3-4 小括

本章では、「所属」・「発表」・「論文」という日本教育社会学会の3つの側面を、所属機関の制度的変数を用いて分析してきた。その知見を簡単にまとめよう。

まず重要なことは、会員数や大会発表数の増加に伴って所属機関の数や種類も増加していることである。大前提として、学会全体は量的に拡大し、質的にみても拡散している。しかしその拡大には中心一周辺の構造的な分布の違いとその変化がみられる。

大学等以外に所属する教育実践に関わると考えられ

表3-10 3つの「教社サイズ」の上位15機関

順位	通算名簿サイズ	通算発表サイズ	通算論文サイズ			
1	東京大学	256	東京大学	491	東京大学	155
2	広島大学	130	広島大学	260	広島大学	47
3	大阪大学	128	大阪大学	221	京都大学	44
4	京都大学	107	京都大学	177	大阪大学	39
5	東京学芸大学	101	名古屋大学	122	名古屋大学	33
6	早稲田大学	98	お茶の水女子大学	103	東京学芸大学	31
7	筑波大学	89	東京学芸大学	99	東京教育大学	29
8	東北大学	77	筑波大学	96	東京工業大学	25
9	名古屋大学	76	九州大学	85	お茶の水女子大学	22
10	北海道大学	74	東北大学	78	国立教育研究所	18
11	お茶の水女子大学	73	早稲田大学	77	早稲田大学	17
12	九州大学	70	北海道大学	74	九州大学	17
13	日本女子大学	57	日本学術振興会	62	立教大学	17
14	立教大学	54	国立教育研究所	60	北海道大学	16
15	大阪教育大学	53	福岡教育大学	51	日本学術振興会	16

表3-11 通算の3つの「教社サイズ」同士の相関係数

	相関係数	度数
所属×発表	0.931	437
所属×論文	0.863	169
発表×論文	0.948	163

る者の割合が年々減少し、全体として大学を中心とするアカデミックな志向性が強まっている可能性が示唆される。

さらに、中心的位置を占める大学等の内部にも分布の違いがみられる。私立単科大を始めとする私立大学によって「教社サイズ」の小さい大学が増加し裾野が大きく広がっている。これは、私立大学の増加によって大学の大衆化・高学歴化が生じたという、研究外の大学全体の状況変化と符合する。しかし一方で、学会の中心になるに従い、国立大学や総合大学、さらには旧帝大を始めとする従来から威信の高いとされる大学の強さは、一定程度維持ないし強化されているといえるだろう。

こうした知見を、データを用いて経験的に確かめることができたことには一定の意義がある。しかし、中間報告という性質を合わせて課題も多い。まず院生/教員、所属学部などの重要な変数を用いることができていない。さらに、機関別の分析は行えたが、個人単位の分析はできていない。これらが今後の大きな課題となる。

(堤孝晃)

第4章 学会誌投稿論文からみる教育社会学の方法の変遷とその制度的偏り

本章の目的は、①「教育社会学で用いられる研究方法の整理」、そして、②「方法の制度的分析」という2点にある。そのため本章は、教育社会学で採用される種々の方法の割合がどのように変化してきたかを時

系列的に整理し（課題①）、さらにそれが第3章で整理した制度的変数によってどのような偏りをもっているのかを明らかにする（課題②）。

4-1 分析方法の設定

4-1-1 方法論の整理に関する先行研究

教育社会学の方法に関しては、第2章で概観したように様々な議論がなされているが、それを実際に経験的に整理したものは多くない。直近の研究としては、中澤（2003）が挙げられる。中澤は、『教育社会学研究』の第44集（1989年）から第71集（2002年）までの投稿論文（「論稿」論文）を対象に、質的研究を「インタビュー」と「参与観察・エスノグラフィー」に分類し、計量研究を「記述統計」から「林の数量化理論」までの10の手法に分類した上で、その変化を整理している。そこで中澤は、「教育社会学において用いられている計量手法、多変量解析も高度なものになってきて」おり、「最近になって、用いる手法が多様化、複雑化している」（中澤 2003: 152-3）とまとめている。

本章も中澤と同様の関心を持っており、その分析は大いに参考になる。しかし、中澤の分類方法の問題点は、まず分析対象時期が短いこと、そして方法の分類の際に「理論、歴史、言説分析など、この表に含めることができない論文は数え上げていない」（中澤 2003: 164）点である。1989年から2002年までの14年間では、期間が短いため変化が追いつく、方法をコードしない除外論文があると全体状況を捉えることが難しい。それに加え、どの論文を「理論、歴史、言説分析など」に含めて除外対象にしたかの基準が明示されていないため、中澤の分類を踏襲することもできない。

また、一つの論文に用いられている手法を重複して数える中澤の手法は、方法の多様化を捉える上では有効であるが、本章の特に課題②に対しては問題がある。それは、方法を重複して数えると、制度変数による論文単位の分布の分析ができなくなることである。

論文内容以外に、執筆者の属性と方法論の関係を分析したものに太郎丸博ら（2009）がある。太郎丸らは、『ソシオロジ』および『社会学評論』の掲載論文を、「理論・学説」・「計量分析」・「エスノグラフィー」・「歴史・言説分析」・「数理」の5つに類型化し、執筆者の性別および身分（学生／講師／教授など）を分析した。その結果、社会学では「ほぼ1980年頃から理論・学説研究の比率が減少し、事例研究（エスノグラフィーと歴史・言説分析）の比率が増加した」（太郎丸 2009: 12）こと、それは性別や身分を統制しても変わらない傾向

であることを見出している。計量研究については、いくぶんかの減少傾向がある。

こうした知見は教育社会学にとっても興味深いが、太郎丸らの分析では筆者属性による分析を行えている代わりに、5カテゴリというシンプルな類型を用いているため、中澤が行ったような方法論に関する詳細な分析が行えていないという限界がある。

4-1-2 方法論の分類手順

先行研究にみられる限界や困難さをふまえた上で、本章の目的と課題をクリアするために、分析にあたって、方法に関する階層的な2つのカテゴリを以下の手順により設定する。

まず、各論文に1つのコードを割り当てるために、「量的」・「質的」・「その他経験的」・「理論」・「混合」という5つの上位カテゴリへの分類を階層的に行う。その際には、まず対象論文を、後述する一連の計量的手法が用いられているか否かにより「量的研究」とそれ以外に分類する。続いて、「量的研究」以外の論文のうち、後述の質的手法を用いているものを「質的研究」と分類する。さらに残った論文のなかで、テキスト資料や歴史資料などの経験的分析を行っているものを「その他経験的分析」と分類し、それ以外を「理論研究」と分類するという手順を採る。前三者のどれでもない研究を全て「理論研究」と呼べるかは判断が難しいが、大半が学説や理論など何らかの分析概念について論じており、全く妥当性がないわけではないだろう。そして最後に、質問紙調査とインタビュー調査を併用するような「量的研究」と「質的研究」を組み合わせた研究を「混合研究」と分類する。

ここで注意が必要なのは、これらのコーディングを階層的に行なっているという点である。このため、通常イメージされるカテゴリとは異なる分類になっている可能性がある。例えば、内容や論文の目的としては明らかに資料の歴史的分析であるにもかかわらず、「量的研究」とコードされるものが、若干数ではあるが含まれる点には注意されたい⁶⁾。

次に、下位カテゴリについて説明する。まず「量的研究」の下位カテゴリについて、中澤（2003）はそれを重複してカウントしていたが、本稿では単一のコードを割り振るために、手法の高度さについて、「1：記述統計（時系列を含む）」→「2：相関係数・クロス集計・平均値比較・分散分析など」→「3：因子分析・主成分分析など」→「4：重回帰分析・（多項）ロジスティック回帰分析など」→「5：その他計量手

法」という仮の順位付けを行い、その最高位にあるものをコードする。高度さには様々な考え方がありうるが、より多く、また（『教育社会学研究』内で）早くから用いられているであろう順に下位に設定した。

次に、「質的研究」については、「6：インタビュー調査」，「7：フィールドワーク・参与観察」，「8：会話分析・エスノメソドロロジー」という3つの下位カテゴリを設定する。インタビューには、ライフヒストリー等も含まれる。質的研究の場合も、この3つは併用されていることが多いが、計量手法と同様の観点から、6→7→8と順位付けを行い、最高位の一つのコードを割り当てている。さらに、歴史的資料を用いる分析、制度の変遷や比較を行う分析などが「その他の経験的研究」に多く含まれることになる。

以上をまとめたものが表4-1である。これらを用いながら、本章では中澤よりも広範囲の、『教育社会学研究』の第35集（1980年）から第88集（2011年）までの32年間の「論稿」論文を対象に分析を行う。

表4-1 方法に関するコード

上位カテゴリ	下位カテゴリ
量的研究	1 記述統計等
	2 クロス・相関係数等
	3 因子・主成分
	4 回帰分析等
	5 その他
質的研究	6 インタビュー
	7 フィールドワーク等
	8 会話分析等
その他経験的研究	9 その他経験的研究
理論研究	10 理論
混合研究	11 混合

4-2 方法論の時系列分析

まずこの32年の投稿論文（「論稿」論文）に用いられたカテゴリ別の論文数を確認する。表4-2の上位5カテゴリをみると、約半分が量的研究ということになる。次いで質的研究、その他の経験的研究、理論と続き、混合研究は3.6%に過ぎない。様々な手法を1本の投稿論文の中で組み合わせて使うことは多くない。

表4-2 上位・下位カテゴリ別の方法論の分布

割合	度数	上位カテゴリ	下位カテゴリ	割合	度数
47.1%	139	量的	記述統計等	4.1%	12.0
			クロス・相関	19.7%	58.0
			因子・主成分	2.7%	8.0
			回帰分析	17.6%	52.0
			その他計量	3.1%	9.0
21.7%	64	質的	インタビュー	9.5%	28.0
			フィールドワーク等	8.8%	26.0
			会話分析等	3.4%	10.0
			その他経験的研究	16.9%	50.0
			理論	10.5%	31.0
3.7%	11	混合	混合	3.7%	11.0
100.0%	295	合計	合計	100.0%	295.0

次に、これらの時系列の変化を図4-1に示した。単年だと変化がみえにくいので、5年毎にまとめている。ここから、大きな変化があったことがみて取れる。

まず着目されるのは、質的研究の増加である。1980年代前半には2.8%しかなかった質的研究は年々増加し、2005年以降は3割以上を占めている。また、その他の経験的研究の増加も顕著にみられる。これはテキストを扱った歴史研究が多くを占めるが、質的研究の増加も合わせ、この時期の理論的・方法論的パラダイムの転換の影響が強うかがわれる。全体で約半数を占めていた量的研究の割合は、安定的であるとはいえ、質的研究の増加に押されるような形で1980年代以降やや減少した。

最後に、明らかなのが理論研究の減少である。80年代前半は36.1%だった理論研究が年々減少し、90年代後半以降はほとんどみられなくなる。全体的に、経験的研究の比重が高まってきているといえる。

質的研究の増加と理論研究の減少は、社会学的方法的トレンドをみた太郎丸らの結果と、約10年遅れるように符合している。要因の一つとして、教育社会学の親学問の一つである社会学のトレンドが遅れて伝搬したという解釈も可能であろう。

方法を下位11カテゴリに分けてより細かくみたのが図4-2である。まず顕著なのが、量的研究の高度

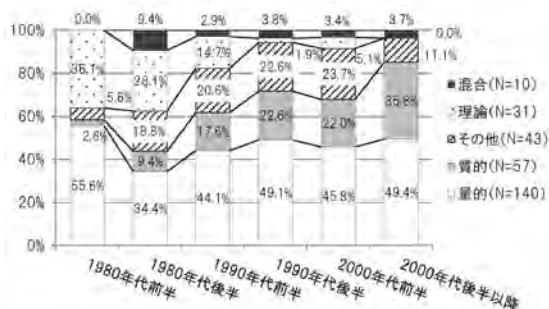


図4-1 方法論5カテゴリの5年毎の推移

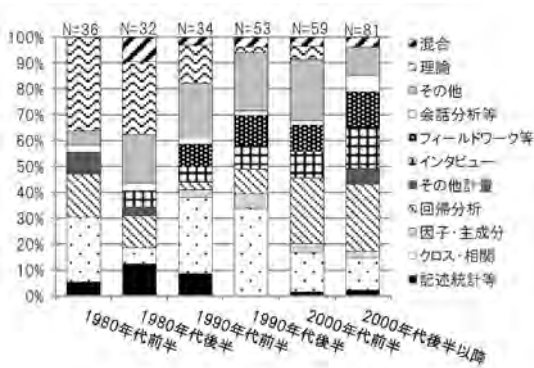


図 4-2 方法論下位カテゴリの 5 年毎の推移

化である。80・90年代は単純集計やクロス集計等が多くを占めていたが、特に2000年代以降、単純な記述統計のみで論文が書かれることがほとんどなくなり、量的研究で回帰分析以上の手法が用いられるものが最も多くなっている。また、フィールドワークの論文が90年代以降に出現し、その後算出され続けており、インタビューを用いた論文も増加傾向にある。

全体としては、手法の多様化が指摘できるだろう。計量研究と理論研究で9割を超えていた80年代前半と比べると、それぞれのカテゴリの割合がより均等化している。

4-3 方法論の制度変数による分布

ここからは、以上にみた変化が前章で使用した制

度的な変数とどのように関連しているかを分析する。「論稿」論文は、多くが大学等の所属者によって執筆されていたことを鑑みて、ここでの分析は対象を大学等所属の執筆者のみに限定する。さらに1セルのケースが小さくなり過ぎないように、「大学カテゴリ」を「旧帝大」・「旧帝大以外の国公立」・「私立その他」の3分類に改めて使用し、年代も5年区切りを10年区切りに改める。

表4-3は、「大学カテゴリ（3分類）」別に方法論の分布の違いをみたものである。量的研究と混合研究の割合にはほとんど差がないが、その他には一定の偏りがみられる。それぞれの大学には割合が小さい苦手分野のようなものがあり、旧帝大は質的研究が、旧帝大を除く国公立大学はその他経験的研究が、私立大学その他は理論研究の割合が低い。

さらに、それぞれの大学カテゴリで用いられる方法の割合の、10年毎の変化を示したのが表4-4である。全体のトレンドとして確認した理論研究の割合の低下がどの大学にもみられる。特に旧帝大はその傾向が顕著で、80年代には約4割を占めていた理論研究が90年代に急激に減少したぶん、量・質・その他がそれぞれ増加している。旧帝大を除く国立大学も同様に約3割を占めていた理論研究を急激に減少させ、そのぶん質的研究の増加が顕著である。2000年以降、その他経験的研究が0本なもの特徴的である。私立は80年代から理論研究が多くなかったが、他二者同様、90年代以降さらに少なくなった。さらに、旧帝大と対照的に量的研究も大きく減少し、質的研究の増加が大幅に

表 4-3 大学カテゴリ（3分類）別の方法論の分布

	量的	質的	その他	理論	混合	合計	合計度数
旧帝大	45.1%	17.3%	22.6%	12.0%	3.0%	100.0%	133
旧帝大を除く国公立大	48.6%	29.2%	8.3%	11.1%	2.8%	100.0%	72
私立その他	45.1%	27.5%	19.6%	5.9%	2.0%	100.0%	51
合計	46.1%	22.7%	18.0%	10.5%	2.7%	100.0%	256

表 4-4 大学カテゴリ（3分類）別にみた方法論上位カテゴリの年代順の変化

	量的	質的	その他	理論	混合	合計	合計度数	
旧帝大	1980年代	37.9%	3.4%	13.8%	41.4%	3.4%	100.0%	29
	1990年代	38.1%	23.8%	26.2%	9.5%	2.4%	100.0%	42
	2000年以降	53.2%	19.4%	24.2%	0.0%	3.2%	100.0%	62
	合計	45.1%	17.3%	22.6%	12.0%	3.0%	100.0%	133
旧帝大を除く国公立大	1980年代	44.0%	12.0%	12.0%	28.0%	4.0%	100.0%	25
	1990年代	59.1%	22.7%	13.6%	4.5%	0.0%	100.0%	22
	2000年以降	44.0%	52.0%	0.0%	0.0%	4.0%	100.0%	25
	合計	48.6%	29.2%	8.3%	11.1%	2.8%	100.0%	72
私立その他	1980年代	66.7%	0.0%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%	6
	1990年代	62.5%	12.5%	25.0%	0.0%	0.0%	100.0%	8
	2000年以降	37.8%	35.1%	18.9%	5.4%	2.7%	100.0%	37
	合計	45.1%	27.5%	19.6%	5.9%	2.0%	100.0%	51

増加している。

4-4 小括

全体として、方法論の多様化および高度化がみられた。社会学が過去に経験したトレンドを引き受けているとはいえ、大学カテゴリ別にみると違いがみられた。ここには、データ取得の容易さなどの要因や、今回のカテゴリよりもさらに小さなそれぞれの大学における特有さなど、いくつもの要因が考えられるが、今回のデータではこれ以上の考察は難しい。ただしまず重要なことは、太郎丸らが性別や身分で統制しても変化がなかった方法論の分布に、機関変数別にみた場合には確かに一定の偏りが存在するという点である。分類法などに課題が残るものの、方法論という論文内在的に捉えられることが多い対象に、制度的変数による分析の可能性が開けたことには意義があるだろう。

(堤孝晃)

第5章 大学の授業シラバスから見る教育社会学教育の内容

5-1 分析課題と先行研究

本章では、教育社会学の授業内容について、各大学の授業シラバスを用いて分析を行う。シラバスとは各授業科目の詳細な授業計画であり、授業科目名、担当教員名、授業目的、授業内容などが示され、日本の大学には1990年代前半以降、普及・定着してきている(佐藤・山田 2004)。現在では、ほとんどの大学ホームページにシラバスが掲載され、オープンアクセスできる状態になっている。それゆえ、大学の授業内容を比較・検討していく上で、シラバス分析は有効な手段だと考えられる。

シラバスの内容を分析した先行研究は散見される(小澤 2008など)ものの、教育社会学に関連した授業についての分析は限られている。数少ない先行研究として、中村(2001)は、シラバスを用いて教育社会学教育について分析を行っている。そこでは、教育社会学の概説的授業科目内で取り上げられることが非常に多いテーマと少ないテーマとははっきりと分かれている⁷⁾ことを指摘し、教育社会学教育に共有されるべき中心的な内容はあるのかと問題を提起している。加えて、教育社会学の概説的授業科目でも、ある特定の問題に特化して授業展開をしているケースもあることから、同じ教育社会学といっても、授業者によって受講者の印象は大きく異なり、「長期的には教育社会学イ

メージの拡散・曖昧化に帰結する可能性さえある」(前掲:381)と言及している。

この中村(2001)は、教育社会学会員(59名)を対象としているが、学会員の所属機関で統制することなくサンプルを抽出している。この調査から10年以上が経過したが、2001年から2012年にかけて4年制大学数は669校から783校へと増加し、4年制大学に通う大学生数も2,765,705人から、2,875,828人へとボリュームを増している(『学校基本調査』より)。こうした環境変化により、各大学で行われる教育社会学の教育内容が分散し、差異がみられることも予想される。大学教育の質保証が求められる現在、今後の教育社会学教育を考える上でも、シラバスを用いて、その内容を検証することは必要な作業だろう。

5-2 調査対象・データ

分析に際しては、第3章の「所属サイズ」に即して、大学を10人以上(計24大学、該当会員数464名)、2~9人(計155大学、521名)、1人(計162大学、162名)の3つのカテゴリに分け、そこから、大学の設置主体、設置地域、総合/単科などの属性を考慮して、調査対象大学を計9大学抽出した⁸⁾。調査対象大学の概況は表5-1の通りである。

シラバスの調査方法は、まず「担当教員」について、当該大学に所属する教育社会学会員の名前で検索をかけ、ヒットした授業をピックアップした。また、「科目名」において、「教育社会学」で検索をかけ、前手順で出てこなかった授業があれば、それをピックアップした。シラバスはいずれも2012年度のものである。

表5-1 調査対象大学の概況

大学	設置主体	設置地域	総合/単科	所属サイズ	分析対象授業数
A大学	私立	関東	総合	1	8
B大学	私立	九州	総合	1	8
C大学	私立	近畿	単科(外国語)	1	6
D大学	私立	北海道	総合	1	13
E大学	国立	関東	単科(情報理工・電気)	1	6
F大学	私立	東海	総合	1	7
G大学	私立	東海	総合	3	9
H大学	国立	九州	単科(教員養成)	3	31
I大学	私立	関東	総合	14	50

(計9大学)

5-3 分析

5-3-1 分類コードの説明

教育社会学会員が担当している授業内容について、理論・方法論・個別テーマ・教職・その他の5つの分類コードを設定した。コードの詳細を表5-2に示す。教職と分類されるものの中には、教育社会学関連

以外の教職科目、教育学に関する授業、教育実習などが含まれる。一方、理論・方法論・個別テーマには、教職科目に認定されていない授業と、教職科目と認定されているが教育社会学の内容を扱っている授業の双方が含まれる⁹⁾。

表 5-2 5つの分類コード

理論 ⁹⁾	教育社会学・社会学に関する理論を扱う授業、 教育社会学・社会学に関する実証研究のレビュー、 方法論、社会調査実習、データの読み方や解釈に 関する授業
方法論	
個別テーマ	各教員の専門分野にあたると思われる授業、 教育社会学ではない教職科目、教育学に関する諸 理論、教育の諸理念・歴史・思想、古典を扱う授 業、教育実習、教育法規の理解、教科教育法、学 校経営など教職関連の授業全般
教職	
その他	卒業論文・修士論文指導、初年次教育など上記4 分野に含まれない授業

各授業について、これら5つの分類コードに該当する
か否かをコーディングした。理論、方法論、個別
テーマの3つのコードについては、1つの授業が重複
して該当する場合があることから、各授業は後掲の表
5-3に示す合計9つのカテゴリに分類される。分析
対象とした9大学は、合計会員数26名（うち授業を
1つ以上担当していたのは17名）で、担当していた
全138授業¹⁰⁾を分析対象とした。以下、分析に際して、
所属サイズが1の大学（A~F大学）は「1人大学」、
2~9の大学（G,H大学）は「1ケタ大学」、10以上
の大学（I大学）は「10人以上大学」と表記する。

5-3-2 所属サイズによる授業内容の分散

5つの分類コードを基にコーディングした結果を、
所属サイズ別にまとめたものが表5-3である。表か
ら、1人大学では、学会員は、理論や方法論を扱う授
業より、教職向けの授業をより多く担当していること
がわかる。対象とした1人大学は教員養成系大学では
ないが、学会員は教職関連の授業を多く担当してい
た。この背景には、非教員養成系大学で教職課程を開
講している場合に、教育社会学学会員が教職関連の授
業を担当する現状があると推測される。1ケタ大学で教
員養成系大学のH大学に所属する学会員は、教職関連

一辺倒というわけではなく、理論、方法論、個別テ
マに分類できる授業も一定数担当していた。

そして、所属サイズが大きくなるほど、教職から、
理論・方法論・個別テーマへと比重が移っていること
もわかる。10人以上大学においては、教職と分類でき
る授業が極端に少ないことは特徴的である。

5-3-3 学部/大学院向け別の授業数、内容の
比較¹¹⁾

授業全体の概観に関連して、大学院向けの授業数に
ついて、所属サイズ別に比較した結果が表5-4であ
る。表より明らかなように、所属サイズが大きくなる
ほど、大学院向け授業を学会員が担当していることが
わかる。

授業の開設対象別に、授業内容を示したものが表5
-5である。サンプルサイズに限界はあるが、表から
示唆されるのは、学部向けの授業には、理論、方法論
といった研究遂行上のアウトラインを固めることを目
的としていると推測される授業が多いのに対し、大学
院向けの授業には各教員の専門に関連した個別テーマ
に関する授業が半数を超えていることである。修論指
導など、その他に分類される授業も大学院の方が割合
が高い。

5-3-4 教育社会学の概説的な授業の有無

次に、教育社会学の概説的な授業に着目する。ここ
までと同様に、所属サイズごとに授業数を比較した結
果が、表5-6である。表からわかるのは、所属サイ
ズに応じて、教育社会学の概説的な授業が開講され
ている割合が異なることである。10人以上大学では、
「教育社会学」「教育社会学概説」といった授業が複数
学部で、かつ異なる教員によって開講されていた。一
方で1人大学では、概説的な授業が一切開講されてい
ない大学も多かった。だが、E大学（理系単科大学）は、
1人大学であるが、教育社会学の理論や実証研究を紹
介する概説的な授業が開講されていた。分析5-2で
の、1人大学は教職関連授業が多いという分析と併せ
て考えると、理系学部だからこそ、教職課程は社会科

表 5-3 所属サイズ別 授業カテゴリーの比率

	理論	理論・ 方法論	理論・ 個別テーマ	方法論	方法論・ 個別テーマ	個別テーマ	理論・方法論・ 個別テーマ	教職	その他	合計
1人 大学	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (4.2%)	0 (0.0%)	1 (2.1%)	16 (33.3%)	1 (2.1%)	26 (54.1%)	2 (4.2%)	48 (100.0%)
1ケタ大学	1 (2.5%)	0 (0.0%)	4 (10.0%)	1 (2.5%)	1 (2.5%)	7 (17.5%)	2 (5.0%)	17 (42.5%)	7 (17.5%)	40 (100.0%)
10人以上 大学	0 (0.0%)	0 (0.0%)	7 (14.0%)	9 (18.0%)	3 (6.0%)	21 (42.0%)	0 (0.0%)	1 (2.0%)	9 (18.0%)	50 (100.0%)

表5-4 所属サイズ別 学部授業/大学院授業の数

	学部授業	大学院授業	合計	(1大学あたり 授業数)
1人大学(授業数)	46	2	48	0.3
1ヶ塔大学(授業数)	27	13	40	6.5
10人以上大学(授業数)	36	14	50	14

表5-6 所属サイズ別 概説授業数

	概説	その他	合計	(1大学あたり 授業数)
1人大学(授業数)	2	46	48	0.3
1ヶ塔大学(授業数)	4	36	40	2
10人以上大学(授業数)	3	47	50	3

表5-5 学部/大学院別 授業カテゴリーの比率

	理論	理論・ 方法論	理論・ 個別テーマ	方法論	方法論・ 個別テーマ	個別テーマ	理論・方法論・ 個別テーマ	教職	その他	合計
学部	1 (0.9%)	0 (0.0%)	12 (11.0%)	10 (9.2%)	5 (4.6%)	28 (25.7%)	1 (0.9%)	40 (36.7%)	12 (11.0%)	109 (100.0%)
大学院	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (3.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	16 (55.2%)	2 (6.9%)	4 (13.8%)	6 (20.7%)	29 (100.0%)

などの文系の教科教育法が開講されていないために、教育社会学の概説的な授業を担当できているのかもしれない¹²⁾。

さらに、中村(2001)は、概説的授業で取り扱うことの多いテーマと少ないテーマを分類したが、今回の分析対象とした授業の内容にも、同様の傾向がみられた。その中でも、「教育社会学」という同一の授業名でありながら、不平等・格差に特化した授業や、学校教育を中心的に扱う授業など、その授業内容は授業担当者によって異なり、受講者の教育社会学という分野への印象も偏ったものとなっている可能性もある。

最後に、1人大学のD大学では、教育社会学学会に会員登録していない非常勤教員が、「教育社会学」という教育社会学の概説的授業を担当していることも付言しておきたい。

5-3-5 社会調査実習の有無

方法論に分類される授業のなかで、その授業が社会調査実習かどうかについてみると(表5-7)、所属サイズによる違いは歴然としている。今回分析対象とした6つの1人大学では、社会調査実習を開講している教員は1人もいなかった。対照的に、10人以上大学は、今回の分析では1大学のみサンプルではあるが、社会調査実習関連の授業が複数学部向けに合計9授業も開講されていた。1ヶ塔大学でもG大学で質問紙調査による社会調査実習が通年で開講されているが、10人以上大学のI大学では、社会調査の基礎知識や準備、実際の調査の実施、分析までを含め、2年生

表5-7 所属サイズ別 社会調査実習授業数

	社会調査実習	その他	合計(そのうち方法論 と分類された授業数)	(1大学あたり 授業数)
1人大学(授業数)	0	48	48(2)	0
1ヶ塔大学(授業数)	1	39	40(3)	0.5
10人以上大学(授業数)	9	41	50(9)	9

から3年生にかけての2カ年プログラムであり、手厚い指導が施されていることが窺える。さらに、I大学では複数の教員が社会調査実習の授業を担当し、受講生の問題関心に沿って量的調査と質的調査を選択できる授業もある。

社会調査実習は、卒業論文の執筆などに際しても有益であり、また一般的な質問紙調査の結果やデータに対して批判的な分析眼を養える効果も予想される上、通年で行うために充実感も得られるだろう。だが、調査が大規模になるほど費用や教員への負担も大きくなる点を考慮すれば、社会調査実習は、大学の規模や財政状況などによって授業の開講可能性が左右されると考えられる¹³⁾。

5-4 小括

本章では、シラバスを素材として教育社会学学会が各所属大学で担当する授業の内容について分析を加えてきた。以上の分析から指摘できる点は、大きく以下の4点である。

第一に、所属サイズが小さい大学では、教職など実践面を重視した授業が多く展開されている一方で、所属サイズが大きい大学になるにつれて、理論や方法論、各教員の専門分野を扱う授業が多くなる。

第二に、所属サイズが大きい大学になるほど、大学院向けの授業として学会員が担当している授業が多くなる。さらに、学部向け、大学院向けの各々の授業内容を検討した結果、学部向けは理論や方法論などの基礎的な内容を扱う授業が比較的多い一方で、大学院向けの授業では各教員の専門分野に関連した授業が開講されていた。

第三に、教育社会学の概説的な授業は、所属サイズが大きい大学ほど多く開講されている。教育社会学学会員が1人の大学では、教育社会学の概説的な授業が1

つも存在していない大学も珍しくなかった。また概説的授業で扱った内容は、学歴社会論、不平等や格差、教育問題など、中村(2001)が10年以上前に列挙した「概説的授業で取り上げられることが多いテーマ」とほぼ変化がみられないという結果であった。

第四に、所属サイズの大小によって、社会調査実習の有無にも違いがある。所属サイズが大きくなるほど、社会調査実習の機会が量的・質的ともに幅広く開かれているが、対照的に所属サイズが小さい大学では、極めて機会が限られていることが見出された。

データに限界はあるが、分析結果からの示唆は、所属サイズによる授業内容の相違と、「教職科目としての教育社会学」という側面の強さという、大きく2点にまとめられる。とりわけ後者については、教育社会的な内容の授業でも、教職科目として認定されている授業も多く含まれていた。実態として「教育学的社会学」の色が濃い教育社会学が、「教育の社会学」として独自の学問領域を確立するためには、教職課程を含めた大学のカリキュラム全体の構造から再度吟味する必要があるのではないだろうか。

(加藤真)

第6章 J-GLOBAL登録分野から見る研究者の学問的アイデンティティ

6-1 目的

本章では、J-GLOBALのデータから、現代日本において教育社会学を研究分野と自認している学者たちは、教育社会学の他に何の分野を専門としているのか、また彼らは何を自らの研究のキーワードとしているのか、つまり教育社会学者たちの研究に関するアイデンティティを分析する。

クラーク(1983=1994)によれば、学術的活動は専門分野と事業組織体(所属する大学など)によって分割されているが、これは研究者たちのアイデンティティにも当てはまると考えられる。すなわち研究者たちは、その専門分野と事業組織体それぞれに関してアイデンティティを保持していると考えられるが、本章ではそのうちの専門分野に関わるアイデンティティについて分析する。アイデンティティは教育社会学という研究領域を各研究者個人からみたときの状態を示しているという点で、分析の意義を持つ。

しかし、専門分野は様々に分類され、また一人の研究者がただ一つの分野を自身の専門として自認しているとは限らない。例えば相原(1995: 21)は、教育学

者は教育学の他に文学、哲学、心理学を専門とする者が多いことを実証的に明らかにしている。教育社会学者たちが教育社会学以外にどのような専門分野を同時に保持しているかは、教育社会学という学問にとって大きな意味を持つと考える。なぜなら、その重複は、教育社会学と他の分野との間の相互関係を示していると考えられるからである。

さらに、本章では専門分野に加えて、研究キーワードを分析する。研究者たちは専門分野とは別に自身の研究に関するトピックを持っている。これを検討することで、教育社会学者の学問的アイデンティティをより詳細に分析することができる。相原(1995: 101-8)は教育学者の博士論文題目と著書の学問領域について分析しているが、本章では研究キーワードを用いて、より直接的にトピックに関するアイデンティティを分析する。

研究に関するアイデンティティをどのように捉えるにせよ、それが多様な要因によって影響されていることは疑いないと思われるが、本章では、第2章で提起された「軸」の一つである、社会学と教育学という二分法に特に焦点を当て、これと第3章で提示した制度的変数との関係性を見出すことを目的とする。これによって、教育社会学者たちのアイデンティティのあり方を、学問分野の制度的構造の中に位置づけることができると考える。

まず第2節でデータの特性について述べ、第3節では研究分野と研究キーワードについて分析し、第4節では社会学と教育学という軸に焦点を当てた分析を行う。第5節で小括を述べる。

6-2 データについて

使用データは、J-GLOBALに登録されている「研究者」のうち、「研究分野」を「教育社会学」としている者の登録情報である(2012年6月7日8時20分から同年6月15日22時にかけて取得)。J-GLOBALは独立行政法人科学技術振興機構が2009年3月30日から試行しているWebサービスであり、約20万人の「研究者」データが登録されている。

具体的には、J-GLOBAL上で「研究者」を「教育社会学」で検索し、さらに「研究分野」を「教育社会学」で絞り込んだ579件を対象とする。

J-GLOBALにおいて「研究者」では次の情報が含まれている:更新日、氏名(漢字)、氏名(フリガナ)、氏名(ローマ字)、所属機関・所属部署・職名、研究分野、研究キーワード、研究テーマ、ホームページ

URL, 学歴, 取得学位, 研究職歴, 委員歴・役員歴, 受賞学術賞, 所属学会, 著書, 口頭・ポスター発表, その他の活動, 研究課題, 文献, 特許, 著書と推定される文献, 発明者と推定される特許。ただし, すべての研究者がこれらすべてを登録しているわけではない。また, 「所属機関・部署・職名」以下のカテゴリでは, それぞれのカテゴリで複数の情報が登録されており (たとえば「研究分野」を「哲学」「倫理学」「思想史」と登録するなど), またその数は一定していない。

少なくとも広義の教育学分野に関しては, このようなデータベースを用いた研究はその整備とともに, 1990年代から試みられてきた (相原1995: 16)。J-GLOBALのデータを使う意義としては, (1)登録の「抜け」が多いものの登録されている情報数 (変数の数) が多いこと, (2)本論が対象とする「研究分野」と「研究キーワード」に関しては, 従来の研究で扱われていた「哲学」「心理学」などよりも細かい項目で登録されていること, (3)研究者自身が登録するデータであるため, アイデンティティを検討する上で適当であること, が挙げられる。これにより, 従来の研究よりも多角的かつ詳細に, 教育社会学者たちの学問アイデンティティを明らかにすることができると考える。

6-3 研究分野と研究キーワード

本節では自らの「研究分野」を「教育社会学」と登録している人が, 他に何を「研究分野」としているか, および何を自らの「研究キーワード」としているかを分析する。

「教育社会学」以外に何かしらの「研究分野」を登録している研究者数は452あり (つまり「教育社会学」のみを登録している者は127), 登録されている「研究

分野」は828件である。これは前述のように, このカテゴリは複数情報を登録できるためである。

表6-1は「教育社会学」を「研究分野」に登録している人が他に選択している「研究分野」を示している。表6-1の「対有効度数%」は上述の, 「教育社会学」以外に「研究分野」を登録している件数 (452件) に対するパーセンテージを示している。

第一に, 研究分野の多様性がみてとれる。「研究分野」は87あり, なかには教育社会学とのつながりが明瞭ではないと思われる分野も含まれている。これは第2章で述べた教育社会学の研究領域が「茫漠」としているという知見を支持するものであるように思われる。この状況は, 一つにはJ-GLOBAL上でむやみに「研究分野」を複数登録しているものがあるためとも考えられるが, 少なくともある程度の度数のある「研究分野」は何かしらのつながりがある分野であると推測できる。

第二に, 「教育学」「社会学」の度数が突出している。これは一つには, 単純にこれら二つの登録件数が多いことによっても考えられる。しかし注目すべきは, J-GLOBAL上で「研究分野」にこれらを含んでいる件数は, それぞれ「教育学」は4190件, 「社会学」は3941件であり, 件数にそこまでの差異はない。そのため, 「教育社会学」を「研究分野」としている人は, 「社会学」よりも「教育学」を共に登録していることがわかる。つまり, アイデンティティの分布としては, 教育社会学という分野は「社会学」よりも「教育学」に近い分野として位置づけられていると推測できる。また, 「教科教育学」の度数も注目され, 教育に関連のある分野は全般的に上位に出現している。

その点を具体的にみてみよう。分野名に「教育」を

表6-1 教育社会学以外に選択されている研究分野 (度数2以上)

分野	度数	対有効度数%	臨床心理学	7	1.55	史学一般	3	0.66
教育学	214	47.35	政治学	6	1.33	社会システム工学・安全システム	3	0.66
社会学	127	28.10	哲学・倫理学	6	1.33	身体教育学	3	0.66
教科教育学	52	11.50	日本史	6	1.33	地理学	3	0.66
ジェンダー	28	6.19	スポーツ科学	5	1.11	日本文学	3	0.66
地域研究	26	5.75	ヨーロッパ文学 (英文学を除く)	5	1.11	臨床看護学	3	0.66
外国語教育	28	6.19	科学社会学・科学技術史	5	1.11	刑事法学	3	0.66
教育工学	26	5.75	統計科学	5	1.11	公衆衛生学・健康科学	3	0.66
社会心理学	23	5.09	英語学	5	1.11	商学	3	0.66
教育心理学	22	4.87	美学・美術史	5	1.11	リハビリテーション科学・福祉工学	2	0.44
社会福祉学	21	4.65	応用経済学	4	0.88	経済統計学	2	0.44
文化人類学・民俗学	16	3.54	経済政策	4	0.88	思想史	2	0.44
特別支援教育	16	3.54	公法学	4	0.88	社会学	2	0.44
日本語教育	15	3.32	宗教学	4	0.88	東洋史	2	0.44
国際関係論	12	2.65	情報学基礎	4	0.88	理論経済学	2	0.44
生活科学一般	12	2.65	西洋史	4	0.88	ソフトウェア	2	0.44
経営学	11	2.43	認知科学	4	0.88	医療社会学	2	0.44
言語学	10	2.21	人文地理学	4	0.88	各国文学・文学論	2	0.44
図書館情報学	9	1.99	メディア情報学・データベース	3	0.66	新領域法学	2	0.44
人文社会情報学	7	1.55	応用健康科学	3	0.66	計 ⁽¹⁾	844	184.29
科学教育	7	1.55						N=452

(1)合計には度数1のものも含まれている。

含んでいるものを「教育系」分野、「社会」を含んでいる分野を「社会系」分野、その他の分野を「その他」としたとき、表6-2のようになる。ここから明らかのように、「社会系」分野に比して「教育系」分野は分野数、度数、対有効度数%ともに高い値を示している。また、「その他」の分野は分野数が多く研究分野の多様性を示していると言えるが、度数および対有効度数%でみたとき「教育系」の分野よりも小さい値を示している。つまり、先に述べたように「教育系」分野は「教育社会学」を研究分野としている人々の中では大きな勢力を持っていると言える。なお、「社会系」分野も度数と対有効度数%の割には分野数が多いと言える。

表 6 - 2 教育系分野と社会系分野

分野	分野数	度数	対有効度数%
教育系	12	386	85.40
社会系	8	192	42.48
その他	67	250	56.42

次に、これを学位取得年で分割し、時系列的な変化を確認する。J-GLOBALでは「学歴」、「取得学位」の欄にそれらの年数が書かれていることがある。ただし、年数の書かれ方はかなり様々であるため、ここでは記載されている最も若い年数を使用する。そのため、以下の分析は大まかな傾向を示しているに過ぎないことに注意が必要である。

表6-3はその結果である。「教育社会学」以外の分野を登録しており、かつ学位取得年が記されている件数は273件であった。学位取得年は1961年から2012年までであり、またやや新しい年度に偏っているため中央で分け、1986年以前と1987年以降で分割した。なお度数が1以下の分野は表に示していない。

表6-3からわかるように、教育学、社会学が大勢を占めているという大まかな趨勢は変化していない。ただ、対有効度数%から細かくみると、「社会学」の増加、「外国語教育」、「教育心理学」、「日本語教育」、「特別支援教育」の減少を確認することができる。

表6-4はこれを上述した「教育系」分野、「社会系」分野、「その他」分野でみたものである。対有効度数%でみると、「教育系」が減少し「社会系」が増加していることがわかる。

表 6 - 4 教育系分野と社会系分野 (学位取得年分割)

分野	分野数	1986年以前		1987年以降	
		度数	対有効度数%	度数	対有効度数%
教育系	12	74	115.63	165	78.95
社会系	8	22	34.38	96	45.93
その他	67	44	68.75	144	68.90
		N=64		N=209	

以上を要するに、学位取得年が新しくなるに従い、教育に関する分野をアイデンティティとして持つものは減少し、社会に関する分野をアイデンティティとするものは増加している傾向をみることができる。

つぎに、「研究キーワード」についてみてみよう。研究キーワードは研究分野に比べても非常に多様であるため、形態素解析を行った。次の表6-5は「研究キーワード」から語を抽出し、出現頻度が5以上のものを載せたものである。処理はTTMで行った。

「研究分野」を「教育社会学」としている者から抽出しているため、当然ながら「教育社会学」が最も多い。また、概観するとわかるように教育に関わる語が多い。むしろこれは、通常教育社会学者は教育に関わる事象をその研究対象としていると思われることから当然のことである。なお、上述の研究分野に関する結果とは異なり「高等教育」が多い。「高等教育」は分

表 6 - 3 教育社会学以外に選択されている研究分野 (学位取得年分割)

分野	1986年以前		1987年以降		分野	1986年以前		1987年以降	
	N	%	N	%		N	%	N	%
教育学	32	50.00	100	47.85	科学教育	2	3.13	3	1.44
社会学	15	23.44	64	30.62	臨床心理学	2	3.13	2	0.96
教科教育学	9	14.06	24	11.48	政治学	1	1.56	3	1.44
ジェンダー	3	4.69	17	8.13	哲学・倫理学	0	0.00	5	2.39
地域研究	5	7.81	12	5.74	日本史	1	1.56	2	0.96
外国語教育	9	14.06	13	6.22	スポーツ科学	1	1.56	3	1.44
教育工学	5	7.81	11	5.26	ヨーロッパ文学	2	3.13	2	0.96
社会心理学	3	4.69	10	4.78	科学(英文学を除く)	2	3.13	2	0.96
教育心理学	5	7.81	6	2.87	科学技術史	2	3.13	3	1.44
社会福祉学	1	1.56	10	4.78	統計科学	2	3.13	3	1.44
文化人類学・民俗学	3	4.69	8	3.83	英語学	2	3.13	3	1.44
日本語教育	7	10.94	3	1.44	美術学・美術史	0	0.00	3	1.44
特別支援教育	4	6.25	3	1.44	応用経済学	1	1.56	3	1.44
国際関係論	1	1.56	4	1.91	経済政策	0	0.00	2	0.96
経営学	1	1.56	8	3.83	公法学	1	1.56	1	0.48
言語学	2	3.13	6	2.87	宗教学	0	0.00	3	1.44
生活科学一般	1	1.56	6	2.87	情報学基礎	2	3.13	1	0.48
図書館情報学	0	0.00	5	2.39	西洋史	1	1.56	2	0.96
人文社会情報学	0	0.00	5	2.39	認知科学	0	0.00	4	1.91
(1)合計には表から削除したものも含まれている。					人文地理学	0	0.00	3	1.44
					メディア情報学	1	1.56	2	0.96
					データベース				
					応用健康科学	2	3.13	1	0.48
					史学一般	0	0.00	2	0.96
					社会システム工学	1	1.56	2	0.96
					安全システム				
					身体教育学	1	1.56	2	0.96
					地理学	0	0.00	3	1.44
					日本文学	0	0.00	2	0.96
					臨床看護学	1	1.56	1	0.48
					刑事法学	0	0.00	2	0.96
					公衆衛生学・健康科学	0	0.00	2	0.96
					商学	0	0.00	2	0.96
					リハビリテーション科学	1	1.56	1	0.48
					福祉工学				
					経済統計学	0	0.00	2	0.96
					思想史	0	0.00	2	0.96
					理論経済学	1	1.56	1	0.48
					ソフトウェア	1	1.56	1	0.48
					医療社会学	0	0.00	2	0.96
					計 ⁽¹⁾	140	218.75	405	193.78
						N=64		N=209	

野としてではなく、研究のトピック（対象，主題）＝キーワードとして認識されていることが示唆される。ただ、いずれにせよ「研究分野」と同様にその主題が拡散していることを確認することができる。

6-4 教育学と社会学

次に、突出して度数が高い社会学と教育学に着目して分析を行う。第2章で述べたように、この二つの学問分野は日本の教育社会学史において重要な対立軸であったためである。

表6-6は本論が対象としている「教育社会学」を分野とする者のうち、(1)「社会学」を登録せず「教育学」を登録している者、(2)「教育学」を登録せず「社会学」を登録している者、(3)「教育学」と「社会学」を両方とも登録している者、(4)「教育学」も「社会学」も「研究分野」としていない者、(5)「教育社会学」の他に何も「研究分野」を登録していない者、をそれぞれ示したものである。(1)～(4)までで100%となる。

ここから、(1)の「教育学」を登録し「社会学」を登録していない者が(2)および(3)よりも多いが、(5)の「教育学」と「社会学」のいずれも研究分野としていない者が最大の割合を占めていることがわかる。前節でみたアイデンティティの拡散状況が確認された。

これをJ-GLOBAL全体の教育学と社会学の関係を示した表6-7と比較すると、「教育社会学」を研究している分野の者では、教育学と社会学の双方を登録している者が多い。また、教育社会学を「研究分野」

に登録している者の方が、教育学に比べ社会学を登録していないので、より社会学のみを登録している者の比は小さくなっている。つまり、前節で述べたように、教育社会学は研究分野のアイデンティティとして社会学よりも教育学に近いものを持っていることが推測できる。

この関係性を前節で述べた「教育系」分野と「社会系」分野でみると、上記表の関係性と相似した関係性がみとれる（表6-8）。ただし当然ながら、表6-7に比して「どちらも含まず」の割合が減り、その他のカテゴリが増加しており、社会系の研究分野を含まず教育系のみを自身の研究分野としている者が最も大きい割合を占めていることがわかる。

冒頭で述べたように本章の課題の一つは、教育学と社会学という軸に関するアイデンティティの制度的変数との関係性をみることであるが、以下ではこの教育系と社会系という関係性に焦点をあてて分析する。「教育学」と「社会学」のみでは例えば「教科教育学」などを対象に含めることができないなど、より広い文脈を捉えることができないためである。

表6-9は「教育社会学」を研究分野とする者の「出身大学」と「所属機関」それぞれの所属サイズ・論文サイズと、教育系・社会系の関係性をとをみたものである。「出身大学」とは、J-GLOBAL上で登録されている「学歴」の中で最後に卒業した学校、「所属機関」は現在の「所属機関」を指す。「所属機関」が複数登録されている場合は最初に記載されている「所属機関」を採った。

まず、出身大学の所属サイズとの関係性をみると、一定の傾向を見出すことは難しい。ただ、所属サイズが高まるにつれ、どちらの分野も登録していない者が増加していることがみとれる。次に所属機関の所属

表6-5 教育社会学を研究分野とする者の研究キーワード

キーワード	度数		度数
教育社会学	76	教師	8
教育	64	教員養成	8
高等教育	44	教育改革	8
教育学	31	教師教育	8
社会学	28	教育工学	7
比較教育学	25	社会化	7
教育政策	19	教育行政	7
生涯学習	17	カリキュラム	7
文化教育	17	学校教育	7
子ども	16	学校文化	7
社会教育	16	社会階層	7
文化間教育	14	コミュニケーション	7
比較教育	12	幼児教育	6
ジェンダー	11	教育経済学	6
教育制度	10	英語教育	6
高等教育論	9	家族	6
キャリア教育	9	ボランティア	6
大学	9	人権教育	6
国際化	9	逸脱	6
学校	9	メディア	6
保育	9	社会	6
アイデンティティ	9	地域	6
国際理解教育	8	英語	6
		データ件数	579
		単語総数	2404
		教育経営学	5
		社会調査	5
		非行	5
		比較国際教育学	5
		地域研究	5
		生産	5
		歴史	5
		国際協力	5
		教育人類学	5
		家族社会学	5
		高等教育政策	5
		教育史	5
		学校経営	5
		幼児教育学	5
		教育開発	5
		大学教育	5
		女性学	5
		発達	5
		マーケティング	5
		歴史社会学	5
		地域社会	5
		子育て支援	5

表6-6 教育社会学を分野とする者のうちの教育学と社会学の関係性

関係性	度数	全体比
教育学⇨社会学	177	30.57
社会学⇨教育学	86	14.85
教育学∧社会学	37	6.39
どちらも含まず	278	48.01
教育社会学のみ	127	21.93
N=579		

表6-7 全体の教育学と社会学の関係性

関係性	度数	相対比
教育学⇨社会学	3905	13.70
社会学⇨教育学	3941	13.83
教育学∧社会学	285	1.00

サイズとの関係性においても、双方の登録分野を持たない者が増加している。しかし出身大学においては異なり、社会系の分野を登録し、教育系を登録しないものは所属サイズが高くなるにつれ減少していく。

次に論文サイズに着目してみると、ここでも全体的に明確な傾向はみられないが、論文サイズが大きいほど、社会系分野を登録し教育系分野を登録していない者が少なくなる。

すなわち、所属サイズおよび論文サイズとの関係双方において共通して顕著な傾向として、出身・所属している大学・機関の所属サイズが高くなると社会系分野を登録し教育系分野を登録しない者が減少していくということを見出すことができる。

6-5 小括

本章では、教育社会学者のアイデンティティについて分析を行ってきた。本節では、以上の分析で得られた知見を要約する。

第一に、教育社会学を研究分野として登録している者はかなり多様な研究分野や研究キーワードを保持しており、そのアイデンティティも多様であると考えられる。

第二に、教育社会学を研究分野とする者たちのアイデンティティの分布としては、社会学・社会系分野よりも教育学・教育系分野に近い。これは研究分野および研究キーワードの数、およびそれらの関係性から確認された。ただし、学位取得年が若くなると社会系分野が増加していることがわかる。

第三に、所属サイズと論文サイズという制度的変数と、教育系分野と社会系分野の関係性との繋がり方をみると、教育社会学者たちの出身・所属する大学・機関の各サイズが高くなると社会系分野を登録し教育系分野を登録しない者の割合が減少していることがわかる。これはすなわち、教育社会学の中心的な場所に近づくに従い、社会系分野のみをアイデンティティとして持つ者が居なくなるということである。

すなわち、上記第一点にみたように、教育社会学者たちのアイデンティティは多様ではあるが、第二点、第三点として指摘したように、そのアイデンティティは教育系の分野に近い場所にあると言える。

(齋藤崇徳)

第 7 章 結論と考察

本研究において見出されたことを以下に改めてまとめる。

第 2 章では、日本教育社会学会の学会誌『教育社会学研究』の掲載論文を主な素材として、教育社会学の自己反省や自己規定がいかなる軸をめぐってなされてきたかを検討した。教育社会学は、その成立以来、研究対象としての教育と、研究アプローチとしての社会学とのいずれに軸足を置くかに関して揺れ動き続けてきたが、それに加えて後者の社会学はさらに理論と実証に分歧し、これら理論・実証・対象(教育)という 3 つの軸の間の緊張関係が、教育社会学の基本構造を形成している。しかもこの 3 軸それぞれが、近年になるほど、ささら状に分化していく傾向がある。そうした複雑で拡散的な構造自体を教育社会学の特長として肯定する見方も現れてきたが、それらは教育社会学という分野の自己規定や、そこに属する個別研究の位置取りの困難さを解消するものではない事を指摘した。

第 3 章では、教育社会学会の学会員、大会発表者、学会誌への論文掲載者について所属先の変化を分析し

表 6-8 教育社会学を分野とする者のうちの教育系分野と社会系分野の関係性

関係性	度数	全体比
教育系へ社会系	222	38.34
社会系へ教育系	105	18.13
教育系へ社会系	65	11.23
どちらも含まず	187	32.30
教育社会学のみ	127	21.93

N=579

表 6-9 出身大学・所属機関の教社サイズと教育系・社会系の関係性

		教育系と社会系の関係					合計
		どちらも含まず	教育系へ社会系	社会系へ教育系	教育系へ社会系	社会系へ教育系	
出身大学・所属機関の教社サイズ	10以上	度数 84	107	38	35	267	
	%	32.6%	40.1%	14.2%	13.1%	100.0%	
	度数 32	37	28	7	104		
1以上9以下	%	30.8%	35.6%	26.9%	6.7%	100.0%	
0	度数 23	37	20	10	90		
%	25.6%	41.1%	22.2%	11.1%	100.0%		
合計	度数 142	181	86	52	461		
%	30.8%	39.3%	18.7%	11.3%	100.0%		
出身大学・所属機関の所属サイズ	10以上	度数 55	56	12	15	138	
	%	39.9%	40.6%	8.7%	10.9%	100.0%	
	度数 104	110	58	37	309		
1以上9以下	%	33.7%	35.6%	18.8%	12.0%	100.0%	
0	度数 25	52	35	12	124		
%	20.2%	41.9%	28.2%	9.7%	100.0%		
合計	度数 184	218	105	64	571		
%	32.2%	38.2%	18.4%	11.2%	100.0%		
出身大学・所属機関の論文サイズ	10以上	度数 80	97	37	37	251	
	%	31.9%	38.6%	14.7%	14.7%	100.0%	
	度数 44	49	29	10	132		
1以上9以下	%	33.3%	37.1%	22.0%	7.6%	100.0%	
0	度数 19	35	20	5	79		
%	24.1%	44.3%	25.3%	6.3%	100.0%		
合計	度数 143	181	86	52	462		
%	31.0%	39.2%	18.6%	11.3%	100.0%		
出身大学・所属機関の論文サイズ	10以上	度数 37	41	14	12	104	
	%	35.6%	39.4%	13.5%	11.5%	100.0%	
	度数 75	69	27	21	192		
1以上9以下	%	39.1%	35.9%	14.1%	10.9%	100.0%	
0	度数 75	112	64	32	283		
%	28.5%	39.6%	22.6%	11.3%	100.0%		
合計	度数 187	222	105	65	579		
%	32.3%	38.3%	18.1%	11.2%	100.0%		

た結果、いずれについても国立大学の比重が大きいものの、総じて近年になるほど私立大学に所属する者のプレゼンスが増大しており、制度（機関）面での中心—周辺構造にゆるやかな拡散傾向が見られることが見出された。さらに、上記3つのデータに関して大学別の「教社サイズ」を分析すると、時系列的に、裾野（「サイズ」が1の機関）が広がりつつ頂点が高くなり（「サイズ」が大きい大学が増加する）、両者の格差が拡大する傾向がみられること、さらにこれら3つの「サイズ」指標に関して中心的位置を占める大学には相当の重なりが存在することが確認された。

第4章では、『教育社会学研究』への全投稿論文を5つの大分類、11の小分類に当てはめ、それらの構成比と変化、さらに執筆者の所属機関との関係进行分析した。見出されたのは、理論研究の顕著な減少と実証研究、特に質的研究の増大、量的研究の高度化、そして著者の所属機関による研究内容の一定の偏りである。

第5章では、「教社サイズ」を考慮して事例大学を抽出し、それらの大学において教育社会学会員が開講している授業シラバスの内容について分析を加えた。その結果、「教社サイズ」が小さい（学会員が1名しか所属していない）大学では、教職科目など実践的な内容の授業が多く開講されているのに対し、「教社サイズ」が大きい大学になるにつれて、理論や方法論に関する授業や教育社会学の概説的な授業、調査実習の授業、各教員の専門テーマなど質的に多様な授業が量的にも多く開講されており、また大学院でも多くの授業が開講されていることが確認された。

第6章では、web上の研究者情報サービスに登録がある教育社会学の研究者をデータとして、彼らの学問的アイデンティティを分析した。明らかになったのは、教育社会学研究者の学問的アイデンティティは多様であるが、社会学と比べると教育学への親近性が相対的に強く、その傾向は出身大学や所属大学の「教社サイズ」が大きいほど観察されること、ただし学位取得年が最近になるほど社会学への親近性がやや強くなっていることである。

以上の第2章から第6章までの分析結果を、総合的に模式図として表したものが図7-1である。図の左側の黒い図形は、第3章で描き出された、教育社会学の制度的構造の変化を示している。第3章の分析によれば、学会員・大会発表者・学会誌論文掲載者のいずれについても、周辺部の拡大と中心部の突出という変化がほぼ共通して生じていた。すなわち、多数の学会員を擁し、大会発表や論文掲載の頻度も高い一部の大学

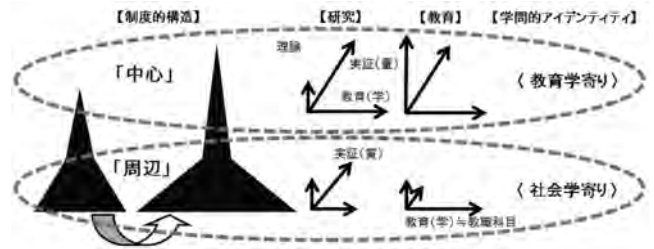


図7-1 分析結果のまとめ

学が存在し、しかも近年になるほどその性質は強まる傾向がみられるが、同時に、これらの指標に関して値の小さい大学が広く薄く拡大を遂げている。これを、教育社会学に関して「中心」に位置する機関と「周辺」に位置する機関との間の格差が拡大していると解釈することは可能である。このような制度的構造の変化が生じた背景として、日本の大学教育の全体構造や、その中で教職免許を取得可能な大学の分布の変容に加え、教育社会学研究者の育成・送出・定着に関するルートの維持や開拓という側面が重要であると推測されるが、本研究の範囲内ではこの点に関する分析は行なえておらず、今後の研究課題である。

また、黒い図形のすぐ右側に描かれている3軸は、第2章の図2-1に対応しており、第4章の投稿論文分析および第5章の授業シラバス分析が明らかにした、制度的構造内での大学の位置づけによる研究内容・教育内容の違いを、3軸それぞれの長さによって表そうとしている。むろん、ここでの3軸の長さはおおよその傾向にすぎず、厳密なものではない。また、さらにその右側に書き込まれている研究者の学問的アイデンティティは、第6章の分析結果に基づいている。ここで興味深いのは、これら、制度的構造の「中心」部分と「周辺」部分において、それぞれの研究内容・教育内容面での特徴と研究者の学問的アイデンティティとの間に、ねじれもしくは齟齬が見出されることである。すなわち、一方の「中心」大学においては、社会学の理論や実証方法（特に量的方法）に関する研究と教育が幅広く展開されている傾向があるにもかかわらず、むしろ研究者は教育学アイデンティティが強い。他方の「周辺」大学においては、教育面では教育事象や教職科目に偏るにもかかわらず、研究者は社会学アイデンティティが強いという知見が、本研究の各章の分析から得られたのである。なぜこのようなねじれが生じているのか、残念ながら本稿の段階では解明することができていない。研究者の学問的アイデ

ンティティに関して、推測される要因の一つは、所属学部という変数である。本研究ではこれまでのところ、教育社会学研究者が教育学・教員養成系の学部に属しているのか、社会学系の学部に属しているのかを分析に組み込むことができていない。また、この分析に着手する場合も、学部名称の多様化が近年進んでいることから、個々の学部の学問内容面での特性を判断することは容易ではない。しかし、この点に関する分析の余地や可能性は大きいと考えられる。

その背後要因がどのようなものであれ、図7-1に集約された本研究の分析結果は、教育社会学という学問分野が、学問内在的な側面に関しても、制度的背景に関しても、大きな葛藤や格差、ねじれをはらんだ形で成立していることを示唆している。

このような錯綜状態を抱えつつ、教育社会学は今後いかなる方向に進んでゆくのか。おそらく、3つの軸のささらの中から何かをピックアップする形で、個別の研究や各大学での教育が、これからも行われ続けてゆくであろう。そして、教育社会学がこれまで過剰なほどに備えてきた自己反省の機能が今後も維持されるならば、3軸から形成される空間の中で、教育社会学の教育や研究に著しい偏りが生じた場合、他の軸＝ベクトルからの引き戻しが生じ、「微妙なバランス」(中村 2012) が回復されることになるであろう。

そのような終わりなき反省の機能を保持する上で、本研究が導き出したような教育社会学の構造についての理解が、ひとつの有効な資源となると考える一あるいは、そのように活用されるならば幸いである。

(本田由紀)

注

- 1) 例えば、「大学名・日本学術振興会」の場合には「大学名」のみ。
- 2) 近年は表記のルールがある程度統一されているようであるが、過去の所属機関の記載には特定のルールが設けられておらず、明らかに院生であっても大学名のみが記載されていることも多い。ルールの設定された年度も特定できないため、単純な判断ができない。
- 3) 例えば「広島大学高等教育研究開発センター」は「広島大学」としている。
- 4) 小学校から大学まで「所属機関カテゴリ」をまたがる学校が同じ法人傘下に含まれる場合があり分類ができない。ここには、教員ではなく学校職員が含まれている可能性もある。逆に、「大学名」しか記載されていないのに職員が混入している可能性も高いが、区別ができないため、こうしたコードを採用している。
- 5) 大学であることは判るが、大学名を特定できないケースは除外している。

- 6) 中澤がいうように、「歴史」や「言説分析」もコードとして独立させることも検討したが、どの程度過去の資料を扱うことで「歴史」に分類できるのか、テキスト資料をどのように扱うことが「言説分析」と呼べるのかといった点に難しさがあり、今回は保留した。
- 7) 多いテーマは、学歴社会論、不平等・社会階層と教育、逸脱・非行・教育問題、子ども論・社会化、家族、学校社会学、方法論など。少ないテーマは、教育法規、幼児教育など。
- 8) サンプルに限定性や偏りがあることは否めないが、暫定的な分析を試みたい。
- 9) この際、教育社会学の内容を扱っているか否かは、授業目的や授業内容・計画、教科書、参考文献等を参考にして分類した。
- 10) 中村(2001)は150授業を扱い、うち65が教育社会学の概説的授業である。また59授業に関しては、学会員への質問紙調査を基に得られたデータを用いているが、本調査では全138授業において、調査者が直接各大学のシラバスにあたりデータを収集している。
- 11) 対象とした9大学のうち、B大学以外の全ての大学に大学院が設置されている。
- 12) この点に関して、各教員にとって、教育社会学をメインの学会としているか、サブの学会としているかで、担当授業等で相違が生じると思われる。この点に関しては今回の調査だけでは不明である点は注意が必要である。
- 13) 実際、教社サイズ10人以上大学に分類される全24大学はいずれも、国立大学か威信の高い私立大学であり、受験偏差値も軒並み高い大学である。

引用文献

- * 第1・2・7章の参考文献は、第2章・表2-2を参照。
- 相原総一郎, 1995, 『学問生産の研究—研究活動の高等教育研究』 淡水社。
- Clark, Burton R., 1983, *The Higher Education System*. University of California Press. (=1994, 有本章訳『高等教育システム』東信堂。)
- 中村高康, 2001, 「教育社会学の現状分析(1)」『日本教育社会学学会大会発表要旨集録』53: 380-381。
- 中澤渉, 2003, 「教育社会学における実証研究の諸問題」『教育社会学研究』72: 151-169。
- 小澤基弘, 2008, 「教員養成大学・学部における会が教育内容の構造化についての研究 I」『埼玉大学教育学部紀要』57(1): 7-24。
- 佐藤郁哉・山田真茂留, 2004, 『制度と文化』日本経済新聞出版社。
- 太郎丸博・阪口祐介・宮田尚子, 2009, 「ソシオロジと社会学評論に見る社会学の方法のトレンド1952-2008」第82回日本社会学学会大会(於立教大学10/11)。
- 山口健二, 2001, 「教育社会学の現状分析(2)—教科書を中心として—」『日本教育社会学学会大会発表要旨集録』53: 382-383。