「新しい教育社会学」その後

——解釈的アプローチの再評価——

志 水 宏 吉

1. はじめに

一時期新しいパラダイムの到来か、と騒がれた「新しい教育社会学」⁽¹⁾の波は過ぎ去り、今日のわが国の学界はかつての平静を取り戻したかの観がある。また、本家イギリスにおいても「新しい教育社会学」というタームが用いられることは最早まれとなっており、それは過去のものとなってしまったかのような様相を呈している。しかしわれわれがそれを、過去のものとして葬り去ってしまうのはあまりにも早計である。

注意しなければならないのは、両国においてはその展開、普及の経過が著しく異なっているという点である。すなわち、イギリスにおいては「新しい教育社会学」的な発想は若い世代を中心に着実に根をおろし、のちに述べるような2つの方向に確実に発展・継承され、かなりの程度の成果を収めていると考えられるのに対し、わが国においてはそれは、十分にその真意が理解されることのないまま単なるブームとして片付けられ、早産ないしは夭折してしまったかのような印象を筆者は受けるのである。

「新しい教育社会学」は、境界のはっきりした実体を有するある学派と捉えるより、1970年代というある時期における academic community 内での一つの運動として見た方が適切である。そしてその運動は、イギリスにおいては根をおろし、十分にその任を果たしたが、日本においてはそれは定着しなかった、あるいは未だ定着していないと見ることができるのである。

「新しい教育社会学」とは一体何だったのだろうか。またそれは、どのような理論的・方法論的可能性を胎蔵していたのだろうか。それらを明らかにすること、これが本稿の基本的なモチーフである。つまり、われわれの学問のさらなる発展に資するために、「新しい教育社会学」の意義をわれわれなりに再評価する機は熟した、と筆者は考えるのである。

東京大学大学院

以下次のような手順でこの課題に接近する。一に、イギリスにおけるその発生・成立のあとを辿り、併せてその理論的・方法論的特性を簡潔に同定する。二に、イギリスでの70年代半ばから80年代に至るその展開・発展の過程を、2つの方向性を有するものとして整理する。三に、わが国での「新しい教育社会学」の導入の歴史を辿り、わが国においてそれが十分に受容されることのなかった理由について若干の考察を加える。さらに四に、「新しい教育社会学」の意義を、「解釈的アプローチ」⁽²⁾の採用という点に求めて、教育現象の社会学的研究に対するその有効性について筆者なりの見解を示す。そして五に、「解釈的アプローチ」が教育現象の社会学的研究に実際に適用され成果を挙げている例として、「文化的再生産」理論を取り上げ、教育社会学の新たな理論的發展を展望する。

2. 「新しい教育社会学」の成立及びその特質

イギリスにおいて1970年代初頭に「新しい教育社会学」の勃興を一挙に許した社会的条件として次のようなものが挙げられる⁽³⁾。

第一の、最も直接的な要因は、補償教育を始めとする種々の教育政策の失敗である⁽⁴⁾。これらは教育機会及び教育達成の階級的不平等を減じようという意図のもとに実施されたのであるが、それらは悉く失敗した。その結果、教育内容を所与のものとし、あるいは学校内での過程をブラックボックス視し、教育の失敗を階級的な欠陥に求める従来モデルへの反省がなされ、不平等発生メカニズムへの解明へ向かおうという機運が生まれたのである。第二には、担い手としての若い研究者層の存在が挙げられる⁽⁵⁾。教員養成系大学あるいは open university を根城とする彼らは、教員養成に役立つテーマ、すなわち「教授法」や「カリキュラム」を重要な研究課題と設定した。そして自らの存在意義を主張するために、彼らは伝統的な機能主義に立つマクロなアプローチとは異なるアプローチを採用しようとしたのである。さらに第三には、親学問である社会学における機能理論から葛藤理論・解釈論へのパラダイム転換という要因を見落とすわけにはゆかない⁽⁶⁾。特にアメリカにおいて、60年代のさまざまな社会的矛盾の噴出という状況への対応として、「解釈的アプローチ」と一括しうる方法論が次々出現してきた。(ちなみにそれらの主たるものとして、Schutz, A.,⁽⁷⁾ Berger, P. L.⁽⁸⁾らの「現象学的社会学」、Mead, G.H.,⁽⁹⁾ Blumer, H.⁽¹⁰⁾の「象徴的相互作用主義」、Garfinkel, H.,⁽¹¹⁾ Cicourel, A.⁽¹²⁾の「エスノメソドロジー」、Goffman, E.⁽¹³⁾の「ドラマトゥルギカルアプローチ」等を挙げることができる。) そうした一連の「解釈的アプローチ」が先に挙げた研究者たちに、有効な分析の道具を提供したのである。

このように「人」(教員養成系大学の若手研究者)がいて、「道具」(さまざまな解釈的アプローチ)があり、そして「きっかけ」(教育政策の失敗)が与えられ、「新しい教育社会学」が花開くことになる。

「新しい教育社会学」その後

さて、1971年に Young, M.F.D. の編集により刊行されたリーディングス ‘Knowledge and Control’⁽¹⁴⁾ は、「新しい教育社会学宣言」と呼ぶにふさわしい新鮮な課題意識と方法論的示唆を有するものであった。Young は次のように主張する。「教育社会学の今後の中心な課題は、カリキュラムの背後にある選抜や組織の原理を、一方で学校や教室における制度的、相互作用的状况に、そして他方でより広い社会構造に関連づけることである。」⁽¹⁵⁾

Young らの、従来の機能主義及び方法論的実証主義に立つ「相関的研究」⁽¹⁶⁾ に対する批判は、次の二点に集約することができる。第一に、それらが教育的現実を所与のものとして扱い、教育を成り立たせている諸前提を自明なものとして無批判に受け入れてきたということ⁽¹⁷⁾。その結果、たとえば生徒の「教育上の失敗」は「逸脱」の一種として処理されてしまう。問題にせねばならないのは、学校の組織原理を明らかにすること、あるいは教育内容自体の妥当性を問うことなのである。第二に、それらがインプットとアウトプットの統計的関連の析出のみに没頭し、学校内での過程をブラックボックス視してきたということ。重要なのは、そうした関連がいかなる学校の内部過程によって生み出されるかをつきとめることである。それは具体的には、学校における知識の組織過程とそれへの生徒の対応との相互関連を吟味することによって達成される⁽¹⁸⁾。

こうした従来のあり方への批判の上に立った「学校自体を問う」という Young らの課題意識は、人々に鮮烈な印象を与え、リーディングスに掲載された Bernstein, B., Esland, G.M., Keddie, N. らの論文は高い評価を得たのである⁽¹⁹⁾。

さて、このように彼らは学校を「文化伝達の機関」と捉え直し、「教育的知識の構成と伝達・教授法と評価のカテゴリー・教師と生徒の相互作用」⁽²⁰⁾ といったテーマを固有の研究対象として設定したわけだが、そうした研究対象の斬新さもさることながら、彼らの真骨頂はそうした対象を斬る方法の独自さにこそ求められなければならない。

「新しい教育社会学」を標榜した研究者たちが採ったのは、既述の「解釈的アプローチ」であった。「解釈的アプローチ」とは、社会的現実を諸個人の相互作用の積み重ねにより構成されるものと捉え、社会的事象の把握に際して行為者の行為にこめられた主観的意味づけを重視するという行き方をとる方法である。これを教育場面に下ろして言うなら次のようになる。

まずもって教授学習活動は、教師及び生徒の交渉 (negotiation) の過程である。ある特定の状況的拘束のもとにある教師ないし生徒は、ある流儀で状況を定義し、その状況に関与 (commitment) する。教育的現実、そうした「関与」及び「交渉」の集積により構成されるものとして理解されなければならない。したがって研究者の仕事は、まず、「行為者の主観的意味づけ＝解釈」の過程をあるがままに記述し、さらに次にはそれらから「研究者自身の解釈」によって教育的現実を再構成することとな

る⁽²¹⁾。こうした作業をなすためにとられた手続きが、参与観察であり、インタビューであり、そしてその極限形態としてのビデオカメラ・テープレコーダーによる具体的相互作用の切り取りであった。

3. 「新しい教育社会学」の展開

こうして課題意識・研究対象・方法のそれぞれにユニークさを発揮しながら出現した「新しい教育社会学」であったが、当初よりそれはさまざまな批判を浴びた。それらの多くは、機能主義・方法論的実証主義を奉じる旧陣営からのものであった⁽²²⁾。曰く、伝統との断絶を強調しすぎる、データ解析の手法が未確立である、知見が一般化しにくい、価値をどこにも置かない超相対主義である等。さらに、より広い立場からの批判としては次のようなものがあった。すなわち、構造的な要因との接点を欠いている、前提を問い直すという基本的立場の存在理由が不明確である等。こういった批判に応えつつ、「新しい教育社会学」を標榜する研究者たちは、独自の境地を切り拓いていった⁽²³⁾。当初ひとかたまりであった彼らは、今日ではさまざまに専門分化し、もはや一括して「新しい教育社会学」と呼ぶには難しい状態になっており、実際その呼称が用いられることもまれになってきている。

そうした中で注目されるのが、「象徴的相互作用主義」及び「マルクス主義」に立って学校の内的過程を解明しようとする研究者たちの業績である。これらは「新しい教育社会学」という水源を有する川の2つの大きな支流を形造っている。つまり、Youngの当初の問題設定から、「新しい教育社会学」は、求心的に教師生徒間の交渉過程を詳細に記述する方向と、遠心的に学校内で生起する過程を社会の経済的・政治的・文化的配置から説明しようとする方向とに分化して発展的解消を遂げたのである。

前者を代表する研究者としては、Woods, P., Hammersley, M., Ball, S., Delamont, S., Hargreaves, A. らが挙げられる⁽²⁴⁾。中でも Woods は、象徴的相互作用主義に則した研究の蓄積を「文脈」・「パースペクティブ」・「文化」・「戦略」といった概念のもとに整理し、理論枠組及び知見の体系化を図ろうとする試みをなしている⁽²⁵⁾。一方後者を代表する研究者としては、Whitty, G., Sharp, R., Willis, P., Apple, M.W. (米), Giroux, H.A. (米) らを挙げることができる⁽²⁶⁾。その中で Willis は、Bowles, S.⁽²⁷⁾ に見られるような素朴な「対応原理」を回避するために、「文化」の固有な働きに着目して、解釈的アプローチを駆使したケーススタディを行い独自の成果を取めている。(これについては後述)

前者には「構造的な拘束によって学校内の相互作用が条件づけられる側面を無視している」⁽²⁸⁾、後者には「教育の秩序維持機能が何の実質的なコンフリクトもなく成し遂げられるとする決定論である」⁽²⁹⁾ という批判が加えられているが、Woods, Willis らの試みに見られるように、そうした批判に対する対応は徐々にではあるがなされつつある。また1980年に「英国教育社会学雑誌 (British Journal of Sociology of Edu-

「新しい教育社会学」その後

ation)」が創刊されたのも、両者の「歩み寄り」ないしは「統合」への努力のあらわれと見ることができるのである⁽³⁰⁾。

ただし筆者の見解では、現状における両者の「統合」はきわめて困難であるように思われる。なぜなら、前者は「教育実践の改善」を目ざし、教育者を主たる聴衆としているのに対し、後者は「社会的矛盾の解消」を目ざし運動家とその主な聴き手としているから⁽³¹⁾。また、前者がマイクロ事象のよりよい理解を追究するのに対し、後者はマクロ事象を理解するための戦略地点としてマイクロ事象に目をつけるから。このようにそもそもの「領域仮説」⁽³²⁾（すなわち、象徴的相互作用主義とマルクス主義）を異にしている両者は、少なくとも現時点では通約不可能であり、当面の採るべき道は、Hammersley⁽³³⁾、Sharp⁽³⁴⁾らの唱導する「研究の分業」でしかありえないように思われる。

4. 「新しい教育社会学」の日本への導入

わが国では1970年代の後半になって「新しい教育社会学」の動向が注目され始めた。まず先駆的な意味で注目を集めたのが Bernstein, B. の「社会言語学」⁽³⁵⁾、King, R. の「学校組織研究」⁽³⁶⁾などである。これらはいずれも、学校のプロセスに着目し、学校の組織的、文化的特性と生徒の社会化及び学校への関与との関連について考察しているという点が評価されたのである。その他では、「学校知識の社会的構成」⁽³⁷⁾、「学級研究の方法」⁽³⁸⁾といった個別の「新しい教育社会学」的なテーマについて、その成果がレビュー・紹介された。

さらに80年代にはいり、Karabel, J. と Halsey, A.H. の編によるリーディングス⁽³⁹⁾が「教育と社会変動」という題で翻訳出版されるに至って、「新しい教育社会学」あるいは「解釈的アプローチ」の知名度は格段に高まった。そして82年度の学会紀要で「新しい教育社会学」の展開を射程に入れた特集が組まれ⁽⁴⁰⁾、同時に同年の学会で「新教育社会学の展望—その可能性と課題」というテーマでシンポジウムが開催されたのである⁽⁴¹⁾。このようにわが国において「新しい教育社会学」の知名度はかなり高い。が、これまでに述べたような新しい視点からの実証研究は、目下のところいくつかの研究グループによって試作的になされているにすぎない⁽⁴²⁾。

現状においてわが国では、「新しい教育社会学」ないし「解釈的アプローチ」の意義は正当に評価されてはおらず、またそうした立場に立つ実証研究の試みもごく初歩的な段階にとどまっており、「『新しい教育社会学』は理論としても運動としても失速した」⁽⁴³⁾という見方がなされるのが一般的であるような印象を筆者は受ける。なぜ「失速した」と見られるのがもっぱらなのか。その理由と考えられるものを、あくまでも仮説的にではあるが、ここでは四点指摘しておきたい。

第一は、イギリスと日本の教育シーンにおける問題性 (problematic) の違いである。イギリスの文脈においては、既述のように「新しい教育社会学」が台頭してくる

ある程度の内的必然性があった。それに比してわが国では、木に竹を継ぐような形でそれが導入されたような観があるのを否めないのである。第二は、わが国ではその研究対象とデータ収集の手法の斬新さがもっぱら注目を集め、教育の前提、自明の現実を問うという初源の課題意識がほとんど顧みられることがなかったという点である。その結果、その意義が単なるデータ集めの手法の問題に矮小化され⁽⁴⁴⁾、「方法は新しいが、言っていること（結果ないしは命題）はこれまでとたいして変わらないじゃないか」という紋切り型の批判を生むことになったのである。第三は、「新しい教育社会学」的な発想に立って実証研究を試みようとする者たちにとっての「学校のカベ」である。長期にわたる単一学校を扱った事例研究が多数生み出されているイギリスの状況に比べて、日本では学校のカベが厚く、なかなか「中に入れてもらえない」のが現状である。諸統計・質問紙等により得られる数量的データよりも具体的な相互作用場面あるいは教師生徒の解釈過程についての観察により得られる質的データを志向するタイプの研究の展開にとって、わが国の学校の閉鎖性が第一の現実的な制約条件となったのである。最後に第四は、より潜在的な理由であるが、その方法自体に内在する性質により「解釈的アプローチ」が、社会モデルを持たないものであったという事情を挙げることができる。例えば構造機能主義は「産業社会」、マルクス主義は「階級社会」といった具体的な社会イメージを有していた。それに対して「解釈的アプローチ」はそうしたものを持ちえない。それが「解釈的アプローチ」がパラダイムになり得なかった理由の1つとみなしうるのである⁽⁴⁵⁾。

このような要因から、必ずしもわが国において「新しい教育社会学」的な発想が根を下ろさなかったのは、ある意味で不幸な事態だと言えよう。しかしながら、その理論的・方法論的立場を十分に理解することのないままそれを過去のものとし去ってしまうのは惜しい。そこで次節では、運動としての「新しい教育社会学」の支柱となっていた「解釈的アプローチ」の意義を、教育現象の社会学的理解という観点から今一度洗い直す作業を行ってみよう。

5. 「解釈的アプローチ」の再評価

そもそも教育現象を社会学的に取り扱うやり方には二通り考えられる。1つは教育現象自体の成り立ちを問う行き方、今1つは教育現象の社会的意味を問う行き方である。換言するなら、前者は教育の「過程」を解明することを意図し、後者は教育過程の「社会へのインパクト」ないしは社会の「教育過程へのインパクト」の探究を意図する。解釈的アプローチで武装した「新しい教育社会学」がまずもって目指したのは、これらのうちの前者であった。その流れは、既述の相互作用主義に立つ人々に受け継がれているが、基本的には前者は後者に至る前段階と位置づけることができるのであり⁽⁴⁶⁾、われわれが究極的に目標とせねばならないのは後者の課題に答えることである。この課題は現状では、主として先に挙げたネオマルキストと呼ばれる人々によ

「新しい教育社会学」その後

って担われている。ともあれ、われわれがマイクロな事象に目をつけるのは、それ自体への興味からというよりはマクロな事象とのからみからなのである。

さて従来、マイクロとマクロとのかね合いは、「方法論的個人主義 (methodological individualism)」あるいは「方法論的集合主義 (methodological collectivism)」によって一応の解決を与えられてきた⁽⁴⁷⁾。前者は、Weber, M. に見られるような「個人の行為の集積として社会をとらえる」見方であり、後者は、Durkheim, E. に見られるような「個人に外在する社会的事実 (social fact) の存在をもって社会を見る」立場である⁽⁴⁸⁾。しかしそれぞれの観点には、社会現象を解明しようとする際に各々固有の欠陥——すなわち前者は、「個人の語彙ですべてを説明しようとする」、後者は、「統計的データを無批判的に使用する」という欠陥——⁽⁴⁹⁾があることが指摘されており、近年になり、それらへの対案として「方法論的状況主義 (methodological situationalism)」⁽⁵⁰⁾とも呼びうるものが提出されるに至っている。それは、Weber と同様に「行為者」を究極の分析のユニットとするものの、彼の行為を「相互性 (reciprocity) 及び状況被規定性という性質を有する社会的行為とみなす」ところにその特徴がある。つまり、状況に拘束された諸行為者の相互作用の集積の帰結として社会を見るのである。この考え方に立てば、Durkheim が個人に外在すると考えた「社会の構造的特性」は、ある状況下における「個人の行為を条件づけ、かつその行為によって刻々と再生産されてゆくもの」⁽⁵¹⁾と捉え返すことが可能になる。

こうした社会の捉え方は、Saussure, F. の「構造主義的言語学 (structuralist linguistics)」⁽⁵²⁾の考え方をヒントにしたものだが、すぐれて対面的な事象である教育現象の解明に関心をもつわれわれにとって、このモデルはすこぶる示唆に富んだものとなっている。ちなみに、Karabel らによって「マクロとマイクロの統合者」⁽⁵³⁾と呼ばれた Bernstein は次のように言明している。「すぐれた社会学的説明は、比較的、歴史的である。そして、ある変動する文脈における構造的諸特性と相互作用的实践との関連を明らかにするものである。」⁽⁵⁴⁾

Bernstein が「構造的諸特性と相互作用的实践との関連」と言う時、一体どのレベルのことを指しているのか定かではないし、また Bernstein に対しては構造決定論だという批判が投げかけられることも少なくないが⁽⁵⁵⁾、しかしながら彼がめざす方向性自体は誤ったものではないだろう。こうした立場から今後われわれが具体的になさなければならないことは、どのような歴史的・社会的脈絡のもとで現代の教育実践が行われているのか、その実践はどのような組織的形態をとっているのか、具体的に伝達される文化内容及びその教授法・評価法にはいかなる特質があるのか、実際に学校・学級内でどのような相互作用がなされているのか、そうした相互作用の中で生徒たちが一体何を獲得するのか——、といった問いについて、研究・考察を積み重ねることである。しかもこれらの問いは、特定の文脈を有した「事例」を対象とする研究の累積によっ追究されるのがのぞましい。なぜなら、先に述べた如く、われわれの分析

のユニットはあくまでも「諸行為者（教師・生徒）」ないしは「具体的な状況」であるべきだからである。さらに上記の問いに対する答え方も、ミクロな問いからだんだんマクロな問いを見通してゆくような形で進めてゆくのがのぞましいだろう。それが諸行為者の解釈過程に即した手順だからである。

今やわれわれの方針は定まった。学校という状況に拘束された教師及び生徒の相互作用の集積の帰結として教育的現実を捉えること。そして特定文脈における具体的行為者としての教師・生徒の解釈過程に注目することによって、実際の教育的現実の成り立ちを理解すること⁽⁵⁶⁾。さらにその教育的現実をより広い社会的現実と関連づけて、相互の影響関係を把握すること。

こうした課題を設定する理論的立場を、さらにはそうした課題に応える方法論的道具立てを提供してくれるのが、他ならない「解釈的アプローチ」なのである。

6. 「解釈的アプローチ」の適用例

——「文化的再生産」の理論——

「新しい教育社会学」の胎蔵していた「解釈的アプローチ」の可能性には尽きせぬものがある。ところでイギリスにおいては、解釈的アプローチを援用しつつ教育過程の社会へのインパクトを解明しようとする仕事は、先にも述べたようにもっぱらネオマルキストと呼ばれる人々によってなされている。彼らの仕事については次のような批判がなされる⁽⁵⁷⁾。一にそれが、学校の社会統制機能（あるいは社会の不平等の正当化機能）を極度に強調する決定論的色彩の強いものであること。二にそれとはうらはらに、それが学校を社会的矛盾の解決のための主要な戦略地点と位置づけていること。一見相反するようなこれらの傾向は、理論構成の問題というよりも、彼らのそもそもそのイデオロギー的立場に由来するものと考えることができる。すなわち、彼らは解釈的アプローチを学校という状況に適用するものの、教理としてのマルクス主義によって、彼らの研究には予め答えが用意されているような印象を受けることがしばしばなのである⁽⁵⁸⁾。

一方相互作用主義の陣営では、Woods,⁽⁵⁹⁾ Ball,⁽⁶⁰⁾ Turner, G.⁽⁶¹⁾ らによって中等学校を対象とした事例研究がなされ、学校に対する生徒の適応様式の多様性が明らかにされるなど一定の成果を収めてはいるが、彼らの分析は依然として microscopic であるという印象を禁じえない。教師・生徒の解釈過程をいかに詳細に追い綿密に分析したところで、それが状況の社会的・歴史的・文脈的拘束を剝奪した所でなされるなら、その社会学的意義は稀薄であると言わねばならない。マクロなものを視野に取り込んでいないという批判に応えるために、例えば Woods は、マクロとミクロを連繫 (interface) させるための概念装置として「教師の職業文化」・「対処戦略 (coping strategy)」・「集団的パースペクティブ」・「生徒文化」といったものを挙げてはいるが⁽⁶²⁾、社会と教育との相互関連について未だ洞察に富んだ知見を提示するには至って

いない。

そうした現状に突破口を与えるという期待を抱かせるのが Willis の研究である。彼はネオマルキストの一員と数えられるが、その視点には独自のものがある。彼は「文化的再生産」の理論の系列に属する。文化的再生産理論とは、社会的再生産（社会構造・社会的不平等の再生産）の過程を、それとは相対的に自律した文化的再生産の過程との関連において把握しようとするものである。そこでは学校教育は、その文化的再生産の過程に、家庭での第一次的社会化と相補的にかかわりあうものとして位置づけられる。この流れを代表する研究者としては、Bernstein, Bourdieu, P.⁽⁶³⁾ が挙げられる。とりわけ、学校を「正当的な文化」を伝達する機関と捉え、さまざまな文化を所有する諸集団間の葛藤のメカニズムに光を当てた Bourdieu の実証研究及びその背景にある「再生産」の理論は、きわめて創造性に富んだものであり、その影響力には無視できないものがある。

Willis は、Bourdieu ほど包括的な理論枠組を提示しているわけではないが、学校で伝達される正当的文化に対立する「反学校文化」及びその背後にある「労働者階級文化」の独自の文化内容とその自律的な運動形態が、結果的に社会構造の再生産を維持してゆくという過程を生き生きと描き出し、Bourdieu の理論を実証面から補完する役割を果たしている。

Willis の立てた問いは以下である。「なぜ労働者階級の子弟は、自ら進んで労働者階級の仕事に就くのか。」⁽⁶⁴⁾ そして、ある生徒集団 (lads と称する) に対する民族誌的な手法を用いたフィールド調査⁽⁶⁵⁾により、彼は以下のことを明らかにしたのである⁽⁶⁶⁾。

- (1) 反学校文化は、労働者階級文化の一部である「工場文化 (shop-floor culture)」とでも呼ぶべきものと平行に存在している。
- (2) 反学校文化は、lads に、工場にはいる自発的な選択 (voluntary choice) を促すようなインフォーマルな基準と拘束力のある経験的プロセスをもたらす。そのことは結果として、現存する階級的な雇用構造と「工場文化」の再生産を促進する。

(1)の平行リズムについて。両者は「退屈・閉ざされた機会・疎外・統制力の欠如といったものを処理するための戦略を発展させる」⁽⁶⁷⁾ 必要性から、共通する文化的特色——「権威への反抗」・「男性的なものへの崇拜」・「仲間に対する信頼・連帯感」といったもの——を生み出すのである⁽⁶⁸⁾。(2)のインフォーマルな基準について。lads は、学校教育及び教育資格を信じない⁽⁶⁹⁾。それは、大部分の仕事は似たりよったりだという見方から、よい仕事を得るために犠牲にするものとの比較において「教育資格」の価値を疑っているからであり、また学校を支配する個人主義的イデオロギーに根底のところから批判的だからである。こうした基準のフィルターを通してのみ、教師たちのことばは彼らの耳に入る。ここに教師＝学校の権威が否定される素地が用意されるのである⁽⁷⁰⁾。

本稿の文脈から見たこの Willis の研究の意義は、それが「ある一群の生徒たちが学校という社会制度から離脱してゆく過程を、彼らの内在的論理に即して描き出した」という点に求められる。これは明らかに、対象に解釈的アプローチ（ここでは民族誌的な観察法）を適用したことのメリットである。従来の、中等学校における生徒の社会的分化（social differentiation）を扱った研究⁽⁷¹⁾においては、反学校生徒集団の形成は、もっぱら「学業達成の失敗」にその源を帰せられていた。そこには、「学校で成功することは誰にとってもよいことであるが、労働者階級の子弟はある文化的欠陥を有するがために成功できず、逸脱行動に走りがちである」といった価値的前提がほの見られた。そこでは行為者（生徒）の解釈過程はほとんど考慮に入れられず、研究者の解釈（それも教師の判断枠とほとんど変わるところのないものから導かれた常識的解釈）のみから、生徒の行為の説明がなされる。それに対して Willis においては、生徒の解釈過程が分析の主要な対象とされるのみならず、社会構造的な要因とそれらとの内的関連もが彼自身の独自の解釈により考察される。社会学的洞察という観点から見た場合の両者の優劣は、今や明らかであろう。

7. おわりに

本稿においてわれわれは、「新しい教育社会学」の意義を再評価するために、その成立、発展のあとを辿り、その根本的な意義を「解釈的アプローチ」の採用に求めた。さらに、「解釈的アプローチ」の理論的立場、方法論的特質を再確認し、それを教育研究に適用する筋道を示した。そして最後に、その適用の具体例として Willis の事例研究を取り上げ、教育研究の発展に対するその意義について言及した。

教育はすぐれて対面的な事象であるにもかかわらず、従来のわが国の教育社会学はその点を往々にして看過しがちだったのではないだろうか。学校において実際に何がなされているのかを知ることこそがわれわれの使命であるはずなのに、これまでになされてきたのはもっぱら、教育にかかわる諸々の変数（属性）間の統計的関連の析出だった。変数の相関は、それ自体では何ものをも説明しない⁽⁷²⁾。それは、あくまでも「刺激—反応とか原因—結果といったたぐいの図式には還元しえない論理を有する、個人の行為の集積の結果から説明される（傍点筆者）」⁽⁷³⁾べきなのである。

自然科学的な命題構築の努力⁽⁷⁴⁾は放棄されるべきものではないが、社会的場面におけるそれは、えてしてつまらない（常識を追認するだけの）ものになってしまいがちである。われわれがなさなければならないのは、なぜそうした命題（＝統計的関連）が成立しうるのかということ、当事者の論理（＝解釈過程）に即して状況内在的に明らかにすることである。

ただし当事者の世界を再構成するだけでは未だ不十分である。なぜならそれだけでは状況にコミットしている当事者にかなうわけがないから。われわれはさらに歩を進めて、そうした当事者の世界を成立せしめている歴史的・社会的文脈の吟味に入って

「新しい教育社会学」その後

ゆかねばならない。そこに至って初めて、「解釈的アプローチ」の意義が十全に発揮されると言いうるのである⁽⁷⁵⁾。

〈注〉

- (1) 「新しい教育社会学 (New Sociology of Education)」の命名者は Gorbutt, D. である。Gorbutt, D., "The New Sociology of Education", *Education for Teaching*, Vol. 89, (1972) pp. 3—11.
- (2) 「解釈的アプローチ」とは、Wilson, T.P. の「規範的パラダイム (normative paradigm)」に対する「解釈的パラダイム (interpretive paradigm)」という用語をもとに、筆者がここで便宜的に用いることばである。「パラダイム」という用語を濫用するのはのぞましくないと考えるため) Wilson, T.P., "Normative and Interpretive Paradigms in Sociology", in Douglas, J. (ed.), *Understanding Everyday Life*, (RKP. 1971) pp. 57—79. なお「解釈的アプローチ」の概要を知るには次の文献が有益である。下田直春「社会学的思考の基礎——社会学基礎理論の批判的展望」新泉社, 1981年。
- (3) この部分の論述には次の文献を参考にした。
 - Karabel, J. and Halsey, A.H., (ed.), *Power and Ideology in Education* (1977), 潮木守一他編訳「教育と社会変動 上」東京大学出版会, 1980年。
 - Bernbaum, G., *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, (Macmillan, 1977).
- (4) カラベル, ハルゼー, 56—57頁。
- (5) 同上書, 62—64頁。
- (6) Gouldner, A.W., 岡田直之訳「社会学の再生を求めて」新曜社, 1974年。
- (7) Schutz, A., 森川真規雄他訳「現象学的社会学」紀伊國屋書店, 1980年。
- (8) Berger, P.L. and Lcnckman, T., 山口節郎訳「日常世界の構成——アイデンティティーと社会の弁証法」新曜社, 1977年。
- (9) Mead, G.H., 稲葉三千男他訳「精神・自我・社会」青木書店, 1973年。
- (10) Blumer, H., *Symbolic Interactionism—Perspectives and Method*, (Prentice Hall, 1969).
- (11) Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*, (Prentice Hall, 1967).
- (12) Cicourel, A., 下田直春監訳「社会学の方法と測定」新泉社, 1981年。
- (13) Goffman, E., 石黒毅訳「行為と演技——日常生活における自己呈示」誠信書房, 1974年。
- (14) Young, M.F.D., (ed.), *Knowledge and Control*, (Collier-Macmillan, 1971).
- (15) Ibid., p. 24.
- (16) 「相関的研究 (correlational studies)」とは、Mehan, H. の用語で、独立変数(階層・性別・IQ等)と従属変数(学業達成・職業的機会等)との関連の強さを種々の統計的技法を用いて明らかにしようとするようなタイプの研究を指す。Mehan, H., *Learning Lessons*, (Harvard U.P., 1978) pp. 2—9.
- (17) Young, op. cit., pp. 1—7.
- (18) Ibid., p. 25.
- (19) ● Bernstein, B., "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", pp. 47—69.

- Esland, G.M., "Teaching and Learning as Organization of Knowledge".
 - Keddie, N., "Classroom Knowledge".
- いずれも in Young (ed.), (1971).
- ⑳ 田中一生「英国における『新しい』教育社会学の課題」『九州大学教育学部紀要』第28集, 1982年, 78頁。本論文は「新しい教育社会学」の動向に関するすぐれたレビューである。
- ㉑ Dale, R., "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School", in Flude, M. and Ahier, J. (ed.), *Educability, Schools and Ideology*, (Croom Helm, 1974) pp. 56—57.
- ㉒ カラベル・ハルゼーのリーディングスの序論でなされている「評価」がこれに該当する。そうした評価に対する「異議申し立て」は次の論文になされている。山村賢明「解釈的パラダイムと教育研究——エスノメソドロジーを中心にして——」『教育社会学研究』第37集, 1982年, 20—33頁。
- ㉓ Bates, R.J., "New Development in the New Sociology of Education", *B.J. S.E.*, Vol. 1, No. 1, (1980), pp. 67—79.
- ㉔ 「象徴的相互作用主義」に立脚する研究成果を集めたりリーディングスをいくつか挙げておく。
- ① Hammersley, M. and Woods, P. (ed.), *The Process of Schooling*, (RKP, 1976).
 - ② Woods, P. and Hammersley, M. (ed.), *School Experience*, (Croom Helm, 1977).
 - ③ Woods, P. (ed.), *Pupil Strategies*, (Croom Helm, 1980).
 - ④ Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies*, (Croom Helm, 1980).
 - ⑤ Delamont, S. (ed.), *Readings on Interaction in the Classroom*, (Methuen, 1984).
- ㉕ Woods, P., *Sociology and the School*, (RKP, 1983).
- ㉖ 同様に「マルクス主義」的立場に立脚する研究を収録したリーディングスをいくつか挙げておく。
- ① Whitty, G. and Young, M.F.D. (ed.), *Explorations in the politics of School Knowledge*, (Nafferton, 1976).
 - ② Young, M.F.D. and Whitty, G. (ed.), *Society, State and School*, (Falmer Press, 1977).
 - ③ Gleeson, D. (ed.), *Identity and Structure*, (Nafferton Books, 1977).
 - ④ Apple, M.W. (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, (RKP, 1982).
- その他モノグラフ・著作としては以下のものがある。
- ⑤ Sharp, R. and Green, A., *Education and Social Control*, (RKP, 1975).
 - ⑥ Sarup, M., *Marxism and Education*, (RKP, 1978).
 - ⑦ Apple, M.W., *Ideology and the Curriculum*, (RKP, 1979).
 - ⑧ Giroux, H.A., *Ideology Culture & the Process of Schooling*, (Falmer Press, 1981).
- ㉗ Bowles, S. and Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, (Basic Books, 1976).
- ㉘ Hurn, C.J., "Recent Trends in the Sociology of Education in Britain",

「新しい教育社会学」その後

- Harvard Educational Review, Vol. 46, No. 1, (1976), p. 112.
- (29) Hargreaves, A., "Synthesis and the Study of Strategies", in Woods, P. (ed.), *Pupil Strategies*, pp. 177—180.
- (30) *British Journal of Sociology of Education* の第1巻第1号(1980年)の“Editorial”参照。
- (31) ここで言う「教育者」・「運動家」とは、言うまでもなく比喩的な意味でのそれである。
- (32) 「領域仮説 (domain assumptions)」とは Gouldner の用語であり、「あるひとつの領域に関する形而上学」(前掲書39頁)を意味する。つまりそれは、「人間及び社会についての仮説」である。
- (33) Hammersley, M., "Some Reflections upon the Macro-Micro Problem in the Sociology of Education", *Sociological Review*, Vol. 32, (1984).
- (34) Sharp and Green, op. cit., Chap. 1.
- (35) Bernstein, B., 萩原元昭訳「言語社会化論」明治図書, 1981年。
- (36) King, R., *School Organization and Pupil Involvement*, (RKP, 1973).
- (37) ●田中統治「学校カリキュラムにおける教育知識の構成と伝達」『教育社会学研究』第34集, 1979年, 138—148頁。
●柴野昌山「知識配分と組織的社会化」『教育社会学研究』第37集, 1982年, 5—19頁など。
- (38) ●蓮尾直美「学級社会学の方法としての観察」『九州大学教育学部紀要』第24集, 1979年, 165—176頁。
●濱名陽子「学校・学級に関する民族誌的研究」『教育学研究』第50巻, 第2号, 1983年, 50—58頁, など。
- (39) (3)で挙げたものである。
- (40) 特集テーマは「学校の組織と文化」であり, 特集論稿の大部分が「新しい教育社会学」の展開をテーマに据えたものであった。
- (41) その後84年度の学会において, 「解釈的アプローチを検討する」という題で課題研究が催されたが, 争点があきりせず低調な議論に終わったというのがその場に居合わせた筆者の率直な感想である。
- (42) 九州・京都・筑波の三大学の教育社会学研究室をそれぞれ中心とした3つの研究グループの努力がそれに相当する。各々の成果を挙げておく。
●田中一生他「高等学校の組織構造と生徒の involvement に関する研究」『九州教育学会紀要』第4集, 1977年など。
●柴野昌山他「『学習風土』と『かくれたカリキュラム』に関する教育社会学的研究」京都大学教育社会学研究室, No. 1 (1981年), No. 2 (1982年)。
●山村賢明他「受験体制をめぐる意識と行動」伊藤忠記念財団, 1983年。
- (43) 森重雄「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集, 1984年, 22頁。
- (44) 例えば次の論文にそうした傾向がうかがえる。菊池城司「日本型『新しい』教育社会学の課題」『教育社会学研究』第37集, 1982年, 57—66頁。
- (45) この点に関しては, イギリスでも事情は同様であろう。
- (46) Woods (1983), op. cit., p. 175.
- (47) Knorr-Cetina, K., "The Micro-sociological Challenge of Macro-sociology: Towards a Reconstruction of Social Theory and Methodology", in Knorr-Cetina,

- K. and Cicourel, A. (ed.), *Advances in Social Theory and Methodology*, (RKP, 1981), pp. 7—15.
- (48) 北川隆吉監修「社会学辞典」有信堂, 1983年, 18—19頁。
- (49) Knorr-Cetina, op. cit., p. 15.
- (50) Ibid., p. 18.
- (51) Giddens, A., *Central Problems in Social Theory*, (University of California Press, 1979), Introduction を参照。Giddens は, 「構造の二重性 (duality of structure)」あるいは「構造化 (structuration)」ということばで, こうした考え方を概念化しようと試みている。
- (52) Saussure の思想の全体像を知るためには次の著作が最適である。丸山圭三郎「ソシュールを読む」岩波書店, 1983年。
- (53) カラベル・ハルゼー, 前掲書, 76—87頁。
- (54) Bernstein, B., *Class, Codes and Control Vol. 3*, (RKP, 1975), p. 148.
- (55) 例えば, Hargreaves, op. cit., p. 182.
- (56) この点に関しては, Schutz の「有意性 (relevance)」, 「類型化 (typification)」といった概念が貴重な分析の視点を与えてくれる。シュッツ, 前掲書, 78—92頁。
- (57) 橋本健二『「マルクス主義教育社会学」の展望』『教育社会学研究』第37集, 1982年, 130—133頁。さらに, より徹底した批判を行っているものとして次の文献がある。Hargreaves, A., “Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent Marxist Analyses of Education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, No. 2, (1982), pp. 107—126.
- (58) 森, 前掲論文, 43頁。
- (59) Woods, P., *The Divided School*, (RKP, 1979).
- (60) Ball, S., *Beachside Comprehensive*, (Cambridge, U.P., 1981).
- (61) Turner, G., *The Social World of the Comprehensive School*, (Croom Helm, 1983).
- (62) Woods (1983), op. cit., p. 179.
- (63) ●Bourdieu, P. and Passeron, J.C., *Reproduction*, (SAGE, 1971).
●Bourdieu, P., *Distinction—A Social Critique of the Judgement of Taste*, (Harvard, U.P., 1984). など。
- (64) Willis, P., “The Class Significance of School Counter-culture”, in Woods and Hammersley (ed.), *The Process of Schooling*, 1976, pp. 188—200.
- (65) この調査は, 1973年から75年にかけて, 中部イングランドの工業地帯にある小都市 (Hammer town と称する) において実施されたものである。
- (66) Willis (1976), op. cit., p. 188.
- (67) Ibid., p. 188.
- (68) Ibid., pp. 188—191.
- (69) Ibid., pp. 191—193.
- (70) こうして lads が制度としての学校から離脱してゆくプロセスを, Willis は「分離化 (differentiation)」という用語で表している。Ibid., pp. 195—197.
- (71) ここで筆者が念頭においているのは, Lacey, C., Rosenbaum, J.E. らのものである。
●Lacey, C., *Hightown Grammar*, (Manchester, U.P., 1970).

「新しい教育社会学」その後

- Rosenbaum, J.E., *Making Inequality*, (John Wiley & Sons., 1976).
- (72) Bourdieu (1984), op. cit., p. 18.
- (73) Boudon, R., *The Unintended Consequence of Social Action* (Macmillan, 1982), p. 199. Boudon はここで、産業化の進展に伴う進学率の急上昇といった伝統的な研究が扱ってきたテーマについても、こうした立場より改めて説明し直されなければならないと説いている。
- (74) たとえば次の例。
 - Collins, R., *Conflict Sociology—Toward an Explanatory Science*, (Academic Press, 1975).
- (75) この部分の論述には以下の文献を参考にした。
 - 大庭健「客観的社会科学と行為論—社会科学は『科学』であるべきか」『思想』第712号, 岩波書店, 1983年, 233—262頁。
 - Popkewitz, T.S., *Paradigm & Ideology in Educational Research*, (Falmer Press, 1984), 特に Chap. 2.

- (3) the preparatory departments system and a change of the social composition in *BUZ* students.

**“New Sociology of Education” and Afterwords :
Reappraisal of Interpretive Approach**

Koukichi Shimizu

(Graduate School, Tokyo University)

The aim of this paper is to re-evaluate the “New sociology of education.” In the 1970s, an academic movement called “New sociology of education” arose in England. What made the moment was Young’s readings, *Knowledge and Control*. Young criticized the “traditional” sociology of education on two points: (1) It takes for granted the reality of schooling and the presuppositions which make it existing; (2) It devotes itself to extract the relationships between inputs and outputs, so that it sees the “process” of schooling as a blackbox. Then, grasping the school as a culture-transmitting agency, he asserted that we have to call the organizing principles of the school (not only on knowledge but also on students) in question.

We can say that the main character of the “New sociology of education” is its application of the “interpretive approach” for schooling. Its origins exist in Schutz’s phenomenological sociology and Mead’s symbolic interactionism, and it sees schooling as the negotiation process between teachers and students. One uses participant observations, interviews, video-cameras to understand the reality of schooling.

Criticisms against the “New sociology of education” are as follows: it over-emphasizes the discontinuity with its tradition; it stands on super-relativism which puts values nowhere; it lacks the contact with the “structural” factors; its technique of data-analysis is unestablished and its findings are not suitable for generalization. Responding to these criticisms, the “New sociology of education” has been unfolding itself towards two directions: one direction that focuses on the micro process of schooling from the standpoint of symbolic interactionism and another direction that focuses on the macro constraint to the micro process from the standpoint of Marxism.

In these circumstances, Willis’s “Cultural reproduction theory” attracts our attention. Using the interpretive approach, it tries to reveal the interrelations

between structural factors and interactional practices in a particular social setting. His study implies theoretical and methodological potentialities contained in the "New sociology of education" and its substance, that is, the interpretive approach.