

◇ 教育社会学の視座

教育社会学における理論

—教育のディコンストラクションのために—

森 重 雄

1. はじめに

エミール・デュルケームが1911年に次のように書いたとき、かれは「教育とは何か？」という問いにたいする答えが、人びとが教育をどう思い描いているか、これの表明によってはけっして与えられないことに、私たちの注意をうながしたのであった。

われわれはアプリオリには生物の呼吸あるいは循環の機能が何であるかを知っていない。いかなる特権によってわれわれは教育の機能に関してのみとくに知らされているのであろうか⁽¹⁾。

教育がいかなる営みであるかを知るためには、まず教育を〈解剖〉しなければならない。この要請はまことにもっともであり、この手順にしたがわないことのほうがむしろ不思議に思える。

にもかかわらず往々にして私たちは——「いかなる特権によって」か——教育を問う以前に、それが何であるか、教育が本来はどのような営みであるのかを、あたかもあらかじめ知っているかのようにふるまいがちである。そしてともすれば、すでにめいめいが承知している教育なるものを準拠点にして、げんに存在する教育を批判し、教育の再建にまつわる議論を展開したい誘惑にかられる。

デュルケームが憂慮したのは、まさしくこの事態であった。それゆえかれはうへの引用において、教育を本当に知るためには、教育にまつわる固定観念を捨て、教育現

実にたいする拙速なまでの改革案の提出という慣行に背を向ける必要があること、要するに教育にかんする ^{リコンストラクション}再 建 の教理からその ^{ダイコンストラクション}解 剖 の教理への改宗が要求されること、これを生物科学とのアナロジーから端的に示したのであった。

周知のように、デュルケームは教育のこの ^{ダイコンストラクション}解剖=脱構築作業の基盤を社会学に求める。それというもの、私たちが教育をすでに〈知っている〉のは、おおむね私たちの個人的な生活誌に融解した教育体験、およびその集積体である教育にまつわる通念をつうじてであるが⁽²⁾、これにたいしてデュルケームが社会実在論を認識基盤にしてうちたてた社会学は⁽³⁾、教育の本質を、個々人の経験もしくは通念を超越した、その意味では私たちの生活誌に由来する日常知がまったく通用しない、〈社会〉のロジックのなかに求めるからである。

このとき私たちは、社会的事実としての、あるいは社会化としてのデュルケームの教育規定が、じつは一つの挑発であったことに気づく⁽⁴⁾。言いかえれば、教育にかんするかれの一連のテーゼは、私たちを社会学の地平に引き入れつつ、教育にたいする私たちの無知を次のように強烈に告発してもいるのである。すなわち、あなたがたは教育を成り立たせている〈社会〉のロジックを知らない。ところでこのロジックにおいてこそ、教育はその本質をあらわにする。したがって〈社会〉のロジックを通して、要するに社会学によって教育を脱構築しないかぎり、あなたがたはけっして教育を知ることがない、と。教育社会学はこの挑発をうけて、教育にかんする「無知の知」を想起する瞬間に誕生する。以上を要するに、下位社会学としての教育社会学とは、教育の一つの ^{ダイコンストラクション}解 剖 学 にほかならない、ということである。

ところでハーバーマスによれば、理論という語の起源であるギリシャ語のテオロス(Theoros)とは元来〈見る人〉、各都市が公共の祝祭劇の開催にさいして、その儀式的証人となるべく送りだした代表者のことであった⁽⁵⁾。したがって、この原義——そしてこの意味は案外に現在もなお理論という概念のうちに生きているのであるが——にもとづくならば、教育社会学における理論とは、なによりもまず教育の社会学的な解剖にたちあうことをつうじて、教育そのものを〈証言する〉営みにほかならない。言いかえれば、それはヴェーバーならば即対象的^{ザツハリツヒ}とよぶであろうような、内実をもった教育像の提示、あるいは「教育とはなにか」という素朴な問いにたいする社会学的に誠実な答え、ひとくちに言えば社会学的な教育理論^{サブスタンシャル}を意味するはずである。このとき「教育社会学における理論」というタイトルによって考察されるべき問題が、教育社会学がいま述べた意味での理論、すなわち社会学的教育理論を、言わばアンビバレントなかたちでしか——この形容の中身を明確にする作業が以下の議論の縦糸をなす

——保有していない、という状況のなかに所在していたことがわかる。

さてこの小論では、①学会誌をもとにわが国の状況を概観しつつ、②教育社会学において社会学的教育理論の成長を阻んできた要因を検討し、③社会学的教育理論の今後の展開の可能性を展望する。この行論の底流をなすのは、教育社会学はみずからが教育の定義者であることを自覚しなければならないし、この自意識をつうじてこそ、教育社会学における〈理論・対・実証〉という不毛な対立の構図が改変されうる、という状況認識である。

2. 理論問題の所在

わが国の教育社会学にとって、理論なるもののあり方は、その発足の当初からの問題であった。たとえば1950年11月に開催された日本教育社会学会第1回大会では「基礎理論の部が特殊研究の部に比して、極めて多数の参加者を吸収した」のであるが、この理論人気は「一部で、教育社会学の未熟さとか若さを示している」と否定的に評価され、大会記録には「数から云って特殊研究が大多数であったことを改めて見直して頂きたい」との一節が盛り込まれなければならなかった⁽⁶⁾。

この理論不審の端的な表現は『新制大学教職講座・教育社会学教授要綱』にうかがうことができる。そこでは授業の冒頭に予定された「第一章・教育社会学の対象と課題」の部分で、「この第一章は空疎な理論的考察に終る危険もあるから、ごく簡略にすませてよい」との但し書きがくわえられているのである⁽⁷⁾。要するに、創成期のわが国の教育社会学において、理論は「空疎」つまりは内容を欠いた弄言としてはじまったわけである。

ところでこの理論観の由来は、わが国の教育社会学が、教育にかんする基礎的な資料が皆無であり「教育を科学的に考えることもできなければ国民生活の実際に即した教育を建設して行くこともできない」⁽⁸⁾という、第二次世界大戦直後の困難な教育－社会状況を打開するために出発した事実をもちだせば、何とはなしに納得されるかもしれない。しかし私たちはこのような情緒的理解のあまり、空疎としての理論観が、理論構築の一般手続きの論理的帰結でもあったことを忘れてはならない。それというのも、理論を可能とする教育現実ほとんど知られていず、あまつさえ新しい教育現実が始まったばかりであるならば、社会学的教育理論という意味での理論はそもそも不可能であり、空疎であるよりほかなかったからである。逆に言えば、空疎としての理論観は教育社会学の伝統や公理ではありえない、ということである。

じじつ社会学的教育研究が一定の進展をみせはじめるや、教育社会学における理論

には、その空疎に満たされるべき適切な意味がそそぎこまれはじめる。はやくも1958年に、清水義弘は「社会学者は、しばしば教育社会学において理論研究の優位を説くが……かかる理論は具体的教育事実からあたらしく構成される必要がある」⁽⁹⁾と論じ、教育社会学における理論が社会学的教育理論、すなわち教育の社会学的な〈解剖結果〉にもとづく、内実をもった教育像の提示にほかならないことを示唆するのである。

しかし問題はここからである。それというのも1978年、渡辺洋二は事態は20年前と少しも変わってはいず「教育社会学者は、社会学のためにも、新しい理論を提示しなければならない。このためには、実証的な研究の積み重ねから生まれる理論に期待するところが大きい」⁽¹⁰⁾と論を結ばなければならなかった。教育社会学は「新しい理論」、すなわち教育現実の社会学的解剖から得られた独自の理論、要するに社会学的教育理論の構築をつうじて、全体社会の理解に貢献すべきである、と。逆に言えば、教育社会学は1958年から1978年の間、ついで社会学的教育理論をもつことがなかったようである。そして12年後の私たちもまた、次のような一種の〈カーゴ神話〉にしばしばとられる者たちである点で、渡辺が描いた時代、つまりは社会学的教育理論の構築に億劫な時代になお生きつづけている。すなわち、理論はいずこからか流れついてくる。たとえば教育社会学以外の下位社会学や異国から。

さてこの状況は、まずは下位社会学としての教育社会学が、パラダイムとしての社会学との交叉において〈理論〉の多義性に攪乱させられている様子を物語る。

3. 社会学的教育理論を阻むもの——その1：理論なるものの多義

ひとり教育社会学のみならず、およそ社会学一般において、理論という概念の内包はしばしば曖昧であり論争の的となってきた。とはいえ、こんにち理論の社会学的な含意にかんしては一定の合意が形成されているようである。じつは私たちは、すでにほのめかしたように、この合意にそくするかたちでこれまで理論の語を用いてきたのであるが、以下に社会学における理論論争の決着をめざした二人の調停者——ロバート・K・マートンとハンス・L・ゼターバーグ——の議論をとりあげ、この合意内容を再確認することにしよう。

まずマートンは、社会学における理論が次のものではないことに、私たちの注意をむける。理論とは第一に〈方法論〉ではないし、第二に〈一般的な社会学的方針〉のことでもない。第三に、理論は定義や概念の明確化作業を意味する〈社会学的概念の分析〉でもない。第四に、理論は仮説のない状態で行き当たりばったりにおこなわれ

教育社会学における理論

る〈社会学上の事後解釈〉でもなければ、第五に〈社会学における経験的一般化〉すなわち観察事実にあられた斉一的な変数関連をもとにした記述命題（高次の経験則）でもない。そしてかれは、理論とはこれらではなく、現象に構造を与える深層連関を表明し、経験によって検証されつつ「経験的知見の妥当範囲」を拡大する言明である、と大意結論づける⁽¹¹⁾。

さらにマートンは、以上のようにして抽出された理論、すなわち〈社会学理論〉に、いま一つの限定をくわえる。それは高度の抽象性とオールマイティな説明力の請求を特徴とする〈一般理論〉ではなく、「一定の限られた範囲のデータに適用できる」、つまりは特定の対象をめぐる〈特殊理論〉あるいは〈中範囲の理論〉である、と⁽¹²⁾。

他方ゼターバーグによれば、社会学において理論とよばれてきたものには、次の四種類がある。第一に〈社会学の古典〉。第二に、社会学的知識の系列化をおこなう〈社会学的批評〉。第三に「社会学者（及び他の社会科学者）が注目すべき事柄全部を明らかにする組織的図式」をあらわす〈社会学的分類学〉。最後に「特定の仮説を検証するためにおこなわれる証明的研究を纏め推進する」「知的救済」としての「相互に規則的に関係づけられた命題」。そしてゼターバーグは、この最後の意味でこそ理論を語ることを提案する⁽¹³⁾。

ゼターバーグの議論の重心は、理論概念の明確化作業そのものにあつたわけではなく、マートンならば中範囲理論とよぶであろう命題群を論理的に操作して、テスト可能な新しい命題をみちびきだす手続きのほうにある。しかし両者は、おおむね社会学における理論が、①特定の対象にたいして、②経験的な妥当性を保ちつつ、③その深層をなす構造を論理整合的に〈証言する〉言明であるとする点で一致する⁽¹⁴⁾。そしてまさしくこの共通認識こそが、こんにち理論にかんする社会学的な合意の核心をなしているのである。

さて、ここでわざわざ高名な社会学者をもちだして、いささかありきたりともいえる理論規定を認識したことには理由がある。かれらの決疑論^{カズイステイーク}は、教育社会学における理論がどのようなものでないかを教えてくれるのである。すなわち、それは教育調査の方法論や教育分析にさいしての心がまえの表明ではない。またそれは教育事象への神秘的な概念やわけのわからない言葉の当てはめでも、調査のまとめでも、調査によって発覚した変数間関連の定式化でもない（マートン）。さらに、それは古典のことでもなければ教育社会学史でもなく、教育社会学の考察課題の見取り図でもない（ゼターバーグ）。そうではなくて、教育社会学における理論とは、①教育という対

象に、②経験的に妥当しつつ、③その深層にひそむ社会のロジックを整合的に照射することによって、教育を〈証言する〉言説の総体なのである。そしてこれは教育社会学にかぎらず他の下位社会学にも往々にしてみとめられる傾向であるが、形式的・抽象的な議論水準においては上述の社会学的合意は尊重されながら、アカデミズムの具体的場面では慣用なお理論が多義であること、これが教育社会学の分野で理論つまりは社会学的教育理論の構築が阻害されてきた理由の第一である。じじつ教育社会学における理論の追求は、サブスタンシャルな社会学的教育理論というよりも、えてして複雑で形式的な方法論や精密モデルの提示、あるいはジャルゴンや古典や一般理論への依拠に屈折する傾向があった。

4. 社会学的教育理論を阻むもの——その2：教育という通念

とはいえ、すでにみたように教育社会学は、方法論でも一般理論でもジャルゴンへのすり替えでもない、即对象的な中範囲の理論規定を、しばしば内生的に展開してきた。たとえば清水はさきの引用のほかにも、理論という言葉こそ用いないが、教育社会学の知識を体系化する原則の一つに「教育事実を背後に押しやらない」ことをあげている⁽¹⁵⁾。また次のように言うとき、かれは教育社会学が、教育をめぐる社会学的な特殊理論の構築にかかわることを示唆してもいる。

社会学者は、社会→教育のチャンネルを重視し、教育→社会のそれを重視する。例えば、社会階級の教育への影響は説くが、教育の階級形成作用については論じない。これではもちろん教育の全体を把握したことにはならない⁽¹⁶⁾。

ここで、教育社会学がつねにきわめて強力に〈実証〉を重視してきた事実を考えあわせるならば、この要請にそくして経験的な教育の「全体を把握」する中範囲の理論が輩出しない状況は、一つの謎となる。言いかえれば、いまや私たちの疑問は、一方で適切な理論理解が存在し、他方で経験的研究が蓄積されながら、なぜ教育という対象の理論化がすすんでいないと断じられるような事態が生まれでるのか、という形式を与えられる。そして問いがこの形式にもちこまれるとき、私たちの答えは次のいずれかということになる。すなわち、教育社会学は教育を知りたくないか、それともすでに知っているか。

ところで、教育社会学がその対象である教育を知りたくないということはありません。したがって、社会学的教育理論の構築がなおざりにされることの原因は、教育

教育社会学における理論

社会学が教育を〈すでに知ってしまった〉点に求められる。しかし知りたいことがあらかじめ知られているというパラドックス。これはいかにして可能なのであろう？

一つの例をあげよう。さきにみた渡辺洋二は、1954年に『『いやしくも教育を口にして社会をよりよくすることを考えない者は、教育を語る資格がない』などと述べる「極端な者」の「近視眼的教育観は教育社会学にとって無用というよりも有害である」として、次の論陣を張った。

教育社会学者は「事実としての教育」を取り扱うのであって……現実の教育がいかにありそれがなぜに現実となっているかを明らかにしないならば、教育学者としての資格を彼に与えることはできない⁽¹⁷⁾。

要するに、教育社会学は教育にたいする期待や規範モデルではなく、対象となる教育現実をつうじてこそ教育を理解する点で、教育学の一翼をになうのである、と。

ところで渡辺は「私の論文を紀要に戴せることについては、教育学畑出身の研究者から強い反対があったと仄聞する」⁽¹⁸⁾と述懐する。さてこの渡辺にたいする反感のなかに、私たちは〈すでに知られたもの〉としての教育の様態と、これが教育現実をふまえた理論構築をいかに阻止しうるかをうかがうことができる。すなわち、教育が〈社会をよりよくする〉ものであることがすでに知られているならば、教育の本質を経験的現実のなかに求める必要はなく、それどころかなにかこれ以外の本質を教育現実のなかから引きだすことは、むしろ教育の〈冒瀆〉にあたるのである。

もっとも、渡辺の場合は言わば極限例であり、すでに知られたものとしての教育は、通常はもっとソフィスティケートされたかたちで、つまり社会学的教育分析の対象としての教育の〈独自性〉というかたちで、教育社会学の日常に組みこまれる⁽¹⁹⁾。佐々木徹郎は、この種の認識が「学問的意義に乏しく、有害であるとすらいえる」⁽²⁰⁾と批判するが、なるほど対象をあらかじめ特定のバイアスのもとに定立することは、社会科学における価値自由の原則にそむいており、けっして健全な手続きではありえない。

以上を要するに、私たちはいまだデュルケームが苦言を呈した時代を生きているかのようなのである。つまり、往々にして私たちは良きもの、少なくとも本来的には良きものとして教育を知っており、この意味で教育にまつわる通念にとらわれている。ところで教育学の任務には、教育をめぐる〈良き通念〉を先導し、それを教育理論へと結

晶化する価値創造の営みがふくまれる。そこでこの教育学との交叉において、教育社会学は教育現実から社会学的教育理論を構築する道を見失う、という事態に陥りがちになる。なぜならこの地点では、すでに教育にかんする理論が存在しているのであるから。言い換えれば、教育社会学が社会学との交叉において教育理論（社会学的教育理論）の構築に億劫でありうるのは、教育学とのそれにおいて教育理論（教育学的教育理論）をあらかじめ保持しうるからなのである。

5. アンビバレントな理論状況

いまや私たちは、教育社会学が社会学的教育理論をアンビバレントなかたちでしか保有していない、と述べたことの中身について語ることができる。社会学的教育理論のこの存在様態は、教育社会学における〈教育モデルの二元構造〉として示すことができる。

おおまかに言って、教育社会学は、とりわけそれが実証研究である場合には、通常つぎの手順で分析をおこなう。まずマクロ／ミドル／ミクロを問わず、教育過程にかんする社会学的なモデルが、研究者の問題関心にそくして設定される⁽²¹⁾。次いでこのモデルが経験的にテストされる。このテストによって所期のモデルは支持もしくは棄却されるのであるが、教育モデルの二元構造がたちあらわれるのは、まさしくこの瞬間においてである。それというのも、当初設定されたモデルの成否にかかわりなく、往々この段階で別の——通念的ないし教育学的な——モデルが突如として出現してくるからである。

かりに、社会経済的背景が教育達成を規定するというラフな事実が得られたとする。この事実から即対象的な理論化をすすめるならば、まず「教育とは社会経済的背景を教育達成へと媒介する過程である」という定義的命題が得られ、その後この命題を核とする社会学的教育理論が生成する経過が予想される。しかし通常、このような理論展開はほとんど起こらない。それというのも、多くの場合「本来的な意味での教育は、社会経済的背景にとらわれない教育達成を可能にするはずである」といった、少なくとも観測データにたいしては反事実的な、しかしおそらくは通念および教育学からの支持を得ることのできる教育モデルが明示的・暗示的にひょっこり登場し、結局は「にもかかわらず現実の教育はこのようになっている」という現状批判の方向へと議論が屈折するからである。

要するに、うえの二元構造のなかで検証に付された教育の社会学モデルは、教育の教育学モデルの現実における不在証明のための、言い換えればそのような教育が実現

教育社会学における理論

されていない状況を証明するための、帰無仮説の役割を引き受ける。この構造のなかでは、教育の社会学モデルは教育の教育学モデルに従属し、つねに棄却される運命に置かれる⁽²²⁾。

ここに、教育社会学が社会学的教育理論をアンビバレントなかたちでしか保有していない、と述べたことの意味が明らかとなろう。たいていの場合、社会学的教育理論は、教育現実をもとにして構築されようとするまさにその瞬間に断念される。それはみずからを生長させるためではなく、自己否定によって教育学的教育理論を確証するために、つねに萌芽的なものとして構想される。そしてこの事態こそが、アンビバレントという形容を要求するのである。

ところで教育社会学は、教育学的教育理論の創造の場からみれば、その周辺に位置するにすぎない。この点で、教育社会学が教育学との交叉において保有する教育学的教育理論は、言わば遠巻きに眺められた、あるいは予感された教育学的教育理論にとどまっており、それゆえかぎりなく通念的教育観に近いものとなる。ここで通念とは〈ありきたり〉であるから、社会学的教育理論の構築と展開を迂回して、予感された教育学的教育理論としての通念的教育観に収束する教育社会学の議論もまた、しばしばありきたりなものとなる。

私たちは、すでにアンビバレントな理論状況の描写を終え、〈ありきたり〉という形容をつうじて、この状況がはらむ問題性の検討にたち入っている。このとき私たちは、新堀通也が、この問題の構造を30年近くも前におそらくは見抜いていたであろうことに気づく。かれは1962年に次のように述べたのである。およそ科学の進歩とは「操作概念や理論図式や仮説の開発」であり、そのさいには「蛮勇、独断、性急、強引とも形容されるとき発見、発明への意欲」があらわれる。ところが、

教育社会学の研究は余りにおとなしすぎる。着実、細心、謙虚と評することができるかもしれないが、その反面、大胆な開拓者精神が欠けており、提案、提唱、仮説を見出すことができない⁽²³⁾。

新堀のこの指摘が私たちの文脈を先導するのは、かれの言う〈おとなしさ〉が通念的教育観へのよりかかりにもとづく〈ありきたりさ〉を、「蛮勇、独断、性急、強引」が教育現実のもつ反通念的という意味でのラディカリズムの抽出を、指示していると考えられるからである。そうであるならば、教育社会学のありきたりなおとなしさ、つまりは社会学的教育理論を目前にした地点での逡巡は、教育現実のもつラディ

カリズムの棄却ないしは〈去勢〉を物語る現象にほかならない。

ここにアンビバレントな理論状況、すなわち社会学的教育理論にたいする「着実、細心、謙虚」な構えの問題性が、じつは教育社会学における実証主義なるものの問題性と表裏一体の関係にあったことが明らかになる。言い換えれば、社会学的教育理論のアンビバレントな存在様態は、教育現実の棄却あるいは去勢にかかわる点で、つまりは教育の〈真相〉を言説化することにたいする躊躇もしくは抑圧、あるいは教育にかんする証言の撤回を示唆する点で⁽²⁴⁾、教育社会学の日ごろの自己規定とはまったく逆に、むしろその最終的な〈反実証性〉を証拠だてているのである。

以上を要するに、アンビバレントな理論状況は、教育社会学における実証主義の質と相互重層的・相互転換的な関係にある。したがってこの理論状況の打開は、オーソドックスな実証主義の徹底要求とは異なる角度から、しかしこれと同格の位置で、現代教育社会学の根本課題を表明する、ということである。

ところでさきの新堀は、一貫して教育社会学の根本課題をデュルケームのいう〈社会学的精神〉の要請であると総括する⁽²⁵⁾。なるほど、すでに述べた意味でのデュルケームの時代を生きる私たちには、この課題の定式化はまことにふさわしい。しかしこと私たちは、ここで社会学的教育理論の構築と展開のためにデュルケームの社会学的精神つまりは解剖＝脱構築^{ディコンストラクション}の精神の蘇生が必要であること、逆にいえば、この精神の希薄さがアンビバレントな理論状況をうんできたこと、これを結論として議論をふりだしに戻すというスタイルで考察を閉じるわけにはゆかない。なぜなら私たちは、社会学的教育理論の積極的な構築と全面的な展開を、実証の要請と連動した現代教育社会学の死活的課題の系に特定したのであり、ひるがえってこの課題の死活性は、社会学的中範囲主義のこんにち、社会学精神とは具体的にはいかなる精神であり、この精神を具現する社会学的教育理論がどのような輪郭をもち、それはいかにして追求されうるか、これらを明確にすることを私たちに要求するからである。

6. 教育のディコンストラクションのために

社会学（的）精神を問うことは〈社会学とは何か？〉という広大な問いに答えることでもある。このかぎりでは社会学精神の内容はしばしば論争的であり、明確な解答が与えられるようには思えない。

ところで、社会学的中範囲主義の典型である組織論の分野で、〈コンティンジェンシー理論〉の構築者として知られるイギリスの社会学者トム・バーンズは、1967年にエディンバラ大学の社会学の初代教授に就任するさい、「社会学的説明」というタイ

教育社会学における理論

トルの講演をおこなった。この講演のなかで、かれは中範囲時代、つまりは下位社会学の集積体として社会学が現象する時代における社会学の具体的な営みの特徴をつうじて、〈社会学とは何か〉という問いに率直な解答を与える。この点で、その年の12月に『イギリス社会学雑誌』に再録されたかれの議論は、無定形な社会学精神一般ではなく、その特殊に中範囲的な姿態を明確にしており、それゆえ現在の私たちの要求に適っている。そのかれはいう。

社会学的研究の実質的領域は、社会学が既存の知識体系——科学的、アカデミックな知識体系ばかりでなく、人々の信念の体系とか一般的慣行をも含んでいるが——に影響を行使する、そのあり方ということのなかに成立する。既存の研究領域に対する社会学の影響の仕方は、その方向と方法がことのほか特殊なものであり、それは教育、法律、政治などに関して権威ある研究者が人間行動に対して定式化した仮説に疑問を提起するというやり方をとる⁽²⁶⁾。

バーンズによれば、社会学を構成する諸種の下位社会学の営みに共通する特徴は、その「寄生」性、言い換えればその批判的な性格にある。すなわち、社会制度にたいする通念や定説による「理解とは違った形の、それもたんに異なるばかりでなく、より新鮮かつ確実な理解を……達成する」営み、これこそが社会学である、と⁽²⁷⁾。ここに私たちは、中範囲時代の社会学精神が、その体现者の一人によって、なんとも明快に天邪鬼的な脱通念・脱定説の精神、あるいは暴露の気風であると規定されていることを見いだす。そしてこの簡明さのおかげで、私たちは社会学的教育理論を次のようにきわめて単純なかたちで輪郭づけることができるようになる。すなわち、それは通念的な教育観や教育学的教育理論にたいする反駁であり、それらにおける教育の姿態、つまりは既存の教育のイメージや定義に変更を迫る種類の言説の体系である、と。

しかしながら、言うまでもなく社会学的教育理論は、通念や定説にたいするたんなる疑惑や異議申し立ての集成ではない。それには、あくまでも証拠だてられた証言の体系であることが要求される。この点で、社会学的教育理論はなるほど〈実証的〉でなければならない。しかしこれは、たんなる確立した——しばしば統計的な——^{ルーティン}手続きにのっという意見をこえた、脱通念的・脱定説的な認識努力としての実証主義の要請である⁽²⁸⁾。言い換えれば、中範囲時代の社会学精神は、ある対象にかんする脱通念的・脱定説的な理解を理論に結晶する形式において追求するのであるが、まさ

しくこのために、脱通念的・脱定説的な事実の相をとらえる方法や概念を共時に追求するのである⁽²⁹⁾。

以上から、社会学的教育理論を積極的に構築し全面的に展開するためには、〈何のための方法か？何のための概念か？〉という問いをつねに発し続ける必要があることが明らかとなろう。通念もしくは定説のアリバイづくりや追認のためにいくら方法や概念が研ぎすまされようとも、この努力はこれまでの検討が示すようにけっして理論そのものではないし、理論を保証もしない。むしろ教育社会学における理論は、さまざまな方法や概念をスイッチしながら、通念や定説のヴェールによって見えなくなってしまった教育の相——そしてこれを私たちは深層もしくは真相とよびたいのであるが——を表現しようと意欲するときのみ、つまり教育を——たんに〈分析〉ではなく——ディコンストラクトしようとするときのみ、したがって教育にまつわる通念や定説を掘り崩す証言の足場を確保しようとするときのみ、おそらくは実証性の向上と手をたずさえて登場する。そして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⁽³⁰⁾、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。

〈注および参考・引用文献〉

(ただし訳書によった場合には訳書のみを記し、原典の出版年度を訳書の出版年度ののちの〔 〕内に示した)

- (1) É・デュルケーム『教育と社会学（佐々木交賢訳）』誠信書房、1976〔1922〕、53頁。
- (2) 本論の最終的なトーンにそくして言えば、ここにいう教育体験とはフロムの「にせの思考」の回顧的表現であり（フロム『自由からの逃走（日高六郎訳）』東京創元社、1965〔1941〕）、通念とはガルブレイス的な意味で、つまり反事実的であるが一般に疑われることのない命題の意味で用いている（ガルブレイス『ゆたかな社会（鈴木哲太郎訳）』岩波書店、1978〔1965〕）。ちなみにフロムは、にせの思考の例として『自由からの逃走』の218頁で次のように述べている。「子どもに毎日学校へいきたいかどうかと聞いてみると、『もちろんいきたい』と答えるが、果たしてその答えは真実であろうか」。
- (3) 周知のように、社会が個人の総和を超越した実在であるとする認識が、デュルケ

ームがうちたてた社会学の土台をなす（『社会学的方法の規準（宮島喬訳）』岩波文庫，1978 [1895]）。

- (4) たとえば，教育が社会的事実であると述べることは，教育が諸個人をこえて実在する社会がうみだした事象であることを承認することである。ここに教育にかんする個々人の理解は妥当性を欠いたものとなり，私たちは教育にかんしてまったくの無知となる。
- (5) J・ハーバーマス「認識と利害」，『イデオロギーとしての技術と科学（長谷川宏訳）』紀伊国屋書店，1970 [1968]，150頁。
- (6) 清水義弘「第一回日本教育社会学大会——わがくに教育社会学の発展のために——」『教育社会学研究』第1集，1951，233頁。
- (7) 「日本社会学会編 新制大学教職講座 教育社会学教授要綱」，同上書，177頁。
- (8) 西本三十二「教育社会学の当面する二三の問題——第一回大会開催のことば——」，同上書，231頁。
- (9) 清水義弘「教育社会学論」『教育社会学研究』第13集，1958，118頁。
- (10) 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」『教育社会学研究』第33集，1978，67頁。
- (11) R・K・マートン「社会理論の経験的調査に対する意義」『社会理論と社会構造（森東吾ほか訳）』，みすず書房，1961 [1957]，第2章。なお，マートンの議論を用いて教育社会学の性格を論じた先行文献には，池田秀男「教育社会学の方法」，友田泰正編『教育社会学』有信堂，1982。
- (12) 同上書，序論第1節。
- (13) H・L・ゼターバーグ『社会学的思考法（安積仰也・金丸由夫訳）』ミネルヴァ書房，1973 [1963] 30，IV，30頁。なおかれは，理論社会学の具体的な命題操作の文脈では，理論を「社会に関する体系的に組織された法則のような命題であり実例によって支持しうるもの」と規定する（23頁）。
- (14) ここで〈証言〉という形容を用いたのは，理論の原義にかかわらせる意図によるのみならず，理論を説明命題に限定したくなかったからでもある。記述と説明の違いは，往々にして命題の提示形式の違いでしかない場合が多いように思われる。たとえば「低い階層の子弟は教育達成が低い」という言明は，なるほど記述命題であろうが，これにはしばしば「ある生徒の教育達成が低いのはかれの階層が低いからである」という説明的意味がふくまれる。私たちは，すぐれた記述はすぐれた説明を誘導する〈默示的理論〉となりうるものと位置づけたい。

- (15) 清水義弘「教育社会学の構造」『教育社会学研究』第6集, 1954, 8頁。〈人間関係方針から人間形成方針へ〉というテーゼ（前掲「教育社会学論」109頁）も、教育という対象から焦点を拡散しないという中範囲的要請の文脈で理解するべきであろう。
- (16) 清水義弘「教育社会学とは何か——その方法的懷疑に関する覚書」, 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, 17頁。
- (17) 渡辺洋二「曖昧な教育社会学——その曖昧性を除くために——」『教育社会学研究』第6集, 1954, 32頁-34頁。
- (18) 渡辺洋二, 前掲「2つのシンポジウム」, 62頁。
- (19) 皮肉なことに, この教育独自性論の典拠もまた清水に求められる。かれじしんは「教育現象は, 他の多くの社会現象と異なり, 普遍的・包括的である」点で, 「教育社会学は特殊社会学のなかで最も特殊な社会学であり, 独自の方法論の展開が必要とされる」と論じた（『教育社会学事典』東洋館出版社, 1967, 225頁）。
- (20) 佐々木徹郎「何のための教育社会学論か」『教育社会学研究』第33集, 1978, 72頁。
- (21) この例は証明的・法則定立的研究の場合にかざられるといわれるかもしれないが, 私たちは記述的・現状分析的研究においても, 研究者はモデルを設定しないのではなく, ただ往々それを潜在化させていると考える。なお, このモデル設計のさいに, すぐ後に述べる〈教育の教育学モデル〉があらかじめ入り込む場合がある。この場合には, 設定された社会学的教育モデルじたいが通念的教育観のたんなる〈翻訳〉となり, このかぎりにおいて「調査者の既成観念に適合した類型の設定と解釈に終わる論文がどんなに書かれたとしても, 研究が進歩したことにはならない」（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, 63頁）とする批判が妥当する。
- (22) ところでこのような構造は, 従来のわが国の〈教育社会学論〉の文脈では, 教育社会学がいまだに確立をみない状況のなかで学問的青年期をすごした, わが国教育社会学の〈第二世代〉のアイデンティティ危機に派生する特殊日本の問題, もしくは教育社会学が制度的には教育学に組み込まれているという, これまた特殊日本の状況にもとづく問題である, と解釈されるかもしれない。しかしこの問題を矮小化してはならない。この二元構造は, アメリカのジョン・マイヤーによっても, 社会学的教育分析を阻む「公的な教育理論」（本論にいう通念）のもつ「宗教性」の問題として論じられている。かれはこの通念的な教育観の宗教的強靱さもまた, 社会

制度としての教育の際立った特徴をなしており、それじたい教育社会学の考察対象であることを指摘する (J. Meyer, "Types of Explanation in the Sociology of Education." in J. G. Richardson(ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Connecticut, 1986.)

- (23) 新堀通也「研究の動向と課題」『教育社会学研究』第17集, 1962, 221頁。
- (24) 〈証言の撤回〉という手順をふまない場合にいかなる事態が生起するかは、おそらくボールズとギンティスの顛末にもっとも明白であろう。なぜなら、この二人の経済学者にたいして、アメリカのとくにマルクス主義者を中心に、教育社会学は実証性の不備にかんするさまざまな方法論的批判のかたちをとりながら、要はかれらのテーゼを〈よってたかって潰しにかかり〉、結局それを撤回させたのであるから。断っておくが、いまの議論のポイントは対応原理なるものを支持すべきだということではなく、かれら以上の方法的・実証的不備があっても、それが通念的教育観を〈翻訳〉したりそれに収束する議論であれば、あの怒濤のような批判は巻き起こらなかったであろうということ、この意味での場合分け的な実証厳密要請の奇妙さにある。
- (25) 新堀, 上掲論文; 「教育社会学の性格」『教育社会学研究』第33集, 1978, 79頁。
- (26) T・バーンズ「社会学的説明」, エメット&マッキンタイア編『社会学理論と哲学的分析 (松井 清・久保田芳廣訳)』弘文堂, 1976 [1970]所収, 96頁。
- (27) 同上, 112頁。
- (28) 'じつは、これはコントの本義に還る実証主義の規定といえる。それというのも、かれは実証精神は「いたるところで絶対を『相対』に置き換えようようとする必然的傾向」を含むと特徴づけたからである (「実証精神論 (霧生和夫訳)」『世界の名著46 (清水幾太郎責任編集)』中央公論, 1980 [1926], 180頁)。ここで絶対とは、おおまかに言えば通念の強靱さをさすが、この文脈で、私たちはかつてM・F・Dヤングが教育にかんする問題生成的アプローチの目標として、〈絶対主義のひっくり返し〉という言い回しを用いたことを、興味深く思い起こすであろう (M.F.D. Young, *Knowledge and Control*. London. 1971, p.6f.)。
- (29) ここに私たちは、70年代以降の教育社会学の世界的動向の位置を見さだめることができる。たとえば、わが国にいう解釈的パラダイムとは、いわゆる実証主義が教育にまつわる通念や定説がもたらすバイアスをはねのけることができず、むしろこの通念をたんに〈翻訳〉したり屈折したかたちで追認するための「統計的儀礼」(C・W・ミルズ『社会学的想像力 (鈴木 広訳)』紀伊国屋書店, 1965 [1959],

93頁)に陥ってしまった状況を克服するために生まれでた、きわめて健全な認識運動であった、と。言い換えれば、〈エスノメソドロジ的無関心〉は、現象の脱通念的・脱定説的な相の認識を確保するための、中範囲時代の社会学精神がとる一つの戦略であった。あるいは現象学的社会学にそくして言うならば、シュッツが「社会科学における二次的構成概念は、それ〔一次的構成概念〕に基づけられて構成されなければならない」(『社会科学における概念構成と理論構成』M・ナタンソン編『社会的現実の問題(渡部光・那須寿・西原和久訳)』マルジュ社、1983〔1973〕、127頁)というとき、かれはオーソドックスな視点ではもはや掬いとれなくなった、社会的生活世界の脱通念的・脱定説的な事態を、拾いだそうとしているのである。しかしこれらを逆にいえば、解釈的パラダイムは統計的方法にたいして原理的な優位を主張できるわけではなく、前者がもし教育にまつわる通念や定説の罫にはまりこみ、たんなる〈解釈的儀礼〉に陥るならば、これもまた批判されるべき認識方法となりうる、ということである。

- (30) その古典的姿態において、社会学は伝統社会の殻を破って登場した新しい具体的社会、つまりは近代社会の骨格を明らかにする知的努力として出現し、その方法や概念は、この課題を達成するためにあみだされた。社会学のこの根本特徴は、近代化が規範的目標となり、アカデミズムをも巻き込んで全社会的に追求された時代には——おそらく例外的に——忘れ去られがちであった。しかし、こんにちの私たちは、改めてこの社会学的古典時代の想起を必要とする状況にある。それというのも、古典的社会学者の「きたり来る近代とは何であるのか？」という問いにたいする答えは、「過ぎこし近代とは何であったのか？」という現在の私たちの疑問にたいする、よき道しるべとなりうるからである。ここに私たちは、あらゆる社会学的中範囲理論一般にたいして、それへの論理整合性と経験妥当性の要請にくわえて、私たちじしんの近代的な生のありようを問うという〈動機〉を、了解可能性という項目で要請したい。