

## 教育実践と教育社会学

### －教育社会学的研究のアクチュアリティ－

名越 清家

#### 1. 問題の所在

「教育実践と教育社会学」の関係性をめぐる論議を展開していく前に、次のようなことを先ず確認しておきたい。

教育社会学は、学会成立前後には、その担い手の多くが教育学者であったこともあり、また、当時の風潮が教育現場の期待と要請に応じようとする傾向を強くもっていたために、教育実践的志向が優勢であったことは、これまでも繰り返し指摘されてきた。しかし、必修科目ではないにせよ、教育社会学が教職科目に組み入れられるという制度的状況において、関連学問である教育学と社会学の双方から研究者が参入したために、この学問の性格づけをめぐる議論が盛んに行われたことも当然の帰結であった。当初の議論は、「教育社会学は社会学か教育学か」といったことから始まり、昭和29年の大会シンポジウムでは、教育学と社会学の関係をどう考えるかという問題を超えて、教育社会学は、基本的には社会学的志向性をもった存在学としながらも、特殊社会学に徹するべきか、それ以上に教育実践を導く「教育の科学」であるべきかを論じたことになっている。

わが国の教育社会学史を検討する際に必ず取り上げられる清水義弘は、よく知られている教科研や教史研との「教育科学論争」を通じて、当為論的な教育学に対して、教育社会学は、社会的事実としての教育現象を対象とする特殊社会学であるべきだと主張し、また、そのような性格づけとともに、教育活動の展開や教育問題の解明に寄与できる「教育科学」であり、「教育の現状と将来予測からなる一連の政策技術体

系」としての政策科学としても位置づける必要性を強調した。そのような立場から、「教育実践と教育社会学の関係性」についても考察し、教育実践が価値志向を目的としているために客観的な態度が失われやすいのではないかという一般的な危惧に対して、「没価値性の要求は、対象の価値よりも、主体の評価に向けられるのであって、そこで主観的恣意的評価の停止を自己に命じえないものは、研究者としての失格を自ら宣言するものだろう」とし、「教育社会学が教育実践を直接の対象とすることは、決して警戒すべきことではなく、むしろ教育社会学を社会学から引き上げ、文字どおりに教育社会学たらしめることになるであろう」（清水 1978, 308頁）と論断し、教育実践を積極的に研究対象にしていくことの重要性和研究の構えについて論及した。

また、「教育社会学の半世紀」を考察した藤田英典は、学会員の間で一般化され通念化されているようにみえる先の学問的性格づけに加えて、「常態化した近代の中枢に位置する『システム化された教育』をその思想の水準と技術の水準で脱構築する作業こそ教育社会学の中心的課題である」と主張する森重雄の言説やそれに類する研究者たちの主張を整理したうえで、それを『教育制度の社会学』としての教育社会学」と命名した（藤田 1992, 15頁）。ここで語られる「近代教育の脱構築」言説も「教育実践と教育社会学」の関係性を問い直す範囲に入ってくることは避けられないであろう。

かつて、「教育社会学の問題」という『教育社会学研究』（第6集, 1954年）の特集テーマのなかで、渡辺洋二は、教育社会学を「事実としての教育」を対象とする特殊社会学であると規定したうえで、それでも教育社会学が「曖昧な社会学」といわねばならない事態にあるのは、学問の中核をなす教育の概念が研究者によって多様であるからだとして、教育を文化の伝達という点で「過去性」をもち、未来の成員の育成に関与するという点で「未来性」をもった目的的な人間の社会行為であると定義した。しかし、渡辺が定義した時代の教育現実と現代のそれを比較してみたとき、そこには大きな違いがみられ、「過去性」と「未来性」の間に「現代性」を持ち込み、そこに十分配視しなければならないほどに、学校教育を中心とした教育現実が多くの困難な問題（「不登校」「いじめ」「校内暴力」など）を抱え苦悩しているという社会的事実が存在している。そこには「現実」という短期の時間性が他の2つの長期の時間性を凌駕するという事態が認められる。そのような現象が「事実としての教育」を一層複雑化させ、教育社会学の実践的関わりが改めて問われる契機ともなったといえよう。

教育社会学は、これまでこの種の論考を進めてきた多くの論者によって指摘されてきたように、「曖昧な教育社会学」から脱皮しようとして繰り返し学問論を展開してきたし、また一方で、実証的研究がいろいろ批判を受けながらもそれぞれの分野で蓄

積され、全体としての評価は、着実に発展してきたということではほぼ一致している。しかし、このような学会内部の努力や評価にもかかわらず、依然として、曖昧な部分を残しつつ、学会の外で生起している様々な厳しい教育現実に直面して、改めて、「職業としての教育社会学」の学問的・社会的存在意義が厳しく問われている。特に、実践性と科学性との関係に敏感であるがゆえにこそ、その狭間で揺れ動いてきた教育社会学研究者にとって、変容する教育社会のなかで教育実践や教育政策が大きく変貌しつつある今日、その学問的営為がこれからの教育実践にどのようなかたちで貢献できるのか、これまでの歩みを自省しつつ展望することが求められているといえよう。

## 2. 教育社会学的研究・理論と教育実践 ―研究・理論のアクチュアリティ―

かつてオーギュスト・コントが、社会学を「予見するために見る」学問として総合的に位置づけたことはよく知られている。社会学者の下田直春は、「社会理論と社会的現実」という著作の冒頭で、そのようなコントの見解を引用した後で、「この激動の時代においてこそ、社会学は、原点に立ち返って、社会の進むべき道標となる学問として、その任務を果たさなければならない」とし、「今日の社会学は、特にわが国におけるその理論研究は、外国の新しい理論にばかり気を取られ、次から次へと理論の世界だけの“オートポイエティックな現実離れした議論”に明け暮れ、未消化のまま、また次の世界へと流されていく」とその現状を批判的に捉えている。そして、さらに、最近の社会学理論の思弁的・哲学的傾向を指摘した後で、「こうした新しい社会学の理論は、いずれもその社会学用語の難解さの割には内容が乏しいように思われ」、「現実のわれわれの生活や、社会全体の仕組み（システム）や構造を経験的に解明し説明する理論としての妥当性が問われている」（下田 1994, 2-3頁）として、社会的現実を見据えた社会理論を思考すべきだと主張している。社会学理論・社会学的思考に関するこのような批判的見解については異論もあろうが、少なくとも「教育社会学のアクチュアリティ」が類似した文脈で問われているのと同じように、「社会学を父とし、教育学を母として生まれたという教育社会学」（新堀 1954）の「親学問」においても、「学問のアクチュアリティ」が問われているのである。ここでいう「学問のアクチュアリティ」とは、簡単にいえば、社会的現実を厳しく見据えたうえで生成された研究成果（リアリティをできる限り志向する研究とその成果）がそれぞれの領域と次元において直接的ないしは間接的に何らかの社会的貢献をなしている様態を指す。それは、通俗的に語られる「机上の空理空論」「学問のための学問」など

とは対極に位置したものとして措定される。そこで、次に、「研究・理論のアクチュアリティ」という視座から、「教育実践と教育社会学」の関係性を照射し、幾つかの問題に絞って考察して最後の「展望」に繋げていきたい。

### (1) 「教育問題」にかかわる教育実践と教育社会学

近年、「いじめ」「不登校」「校内暴力」「学級崩壊」など、学校を舞台とした教育問題がマスメディアの報道を通して広く国民一般の関心事になり、様々に語られ、議論されている。親・教師・評論家・研究者・カウンセラー・報道関係者など、それぞれの立場から、また、様々な角度から論じられ、解釈され、主張されている。このような教育問題が、「社会問題化」されていく契機やそれらを増幅していくことに果たすマスメディアの影響力は極めて大きい。そのことは、某テレビ局が、ある解釈のもとに、現実の学級の一断面を切り取り、再構成して「学級崩壊」という刺激的な用語を冠して報道するやいなや、そのことが異常とも思える速さで社会問題化され、教育問題を語るときのキー・ワードに組み込まれてしまうという現実がよく物語っている。そして、そのような視点から現実の学級が観察され、解釈され、評価されるという潮流に飲み込まれる。また、そのような解釈や評価が学校外部者によってなされ、「負の評価」「負のラベリング」が一般化していくとき、学校の威信はさらに低下し、教師集団への信頼も一層低下してしまう可能性が高まるのである。つまり、そのような「解釈された現実」の正当性・妥当性を問う次元とは別の次元において、結果として「負の価値」が増殖されるというサイクルが形成されてしまっているように思われる。このようなマスメディア関係者によって「解釈され、意味付与された現実」が一人歩きし、ある種の拘束力・決定力を強めてきている状況において、改めて、教育社会学の存在意義はどう問われるのであろうか。

教育社会学が、社会的事実としての教育現象を研究の対象とすることは、現実には生起している「困った問題」としての教育現象のみを取り上げることではないのは当然のことではあるが、それらの問題群を無視したり、背を向けたりすることもできないのは、これもまた当然のことである。むしろ、実証科学・経験科学を標榜する学問であるがゆえに、それらの現象が本当に「困った問題」群なのかという「教育問題」の脱構築＝解剖も含めて、その面での積極的貢献が社会的に求められていることは事実であろう。学校や学級はもはや「聖域としての集団」の様相を弱め、社会の矛盾を反映した「学校社会」・「学級社会」として構成されている。そのような意味での「社会化」が一層濃密さを増してきたために、学校・学級内部で生起している児童・生徒の

「問題行動」や日常的な行動様式を社会的文脈に位置づけて理解しなければ真実の姿が見えにくい状況が一層進展してきた。このような児童・生徒理解の困難さが進む状況のなかで、教育実践に対する教育社会学的視点や教育社会学的知見の重要性が高まっており、「教育社会学のアクチュアリティ」が厳しく問われている。

これまでも「教育問題」を直接取り上げて追究する研究はかなり進められており、「不登校」関連では、森田（1991）、秦（1993）、また「いじめ」に関しては、森田・清永（1986）、秦（1986）、滝（1992）らによって研究成果が公表され、認識的次元と実践的次元の双方において、教育現場・教育実践に何らかの示唆を与える内容となっている。このような「社会問題」としての「教育問題」を媒介とした教育実践と教育社会学の関係性は、社会的・実践的・学問的要請にも導かれているために注目度も高く、一般的にみえやすい構造になっている。そのような構造をもつがゆえに、このような範域でなされる研究が高いアクチュアリティの内包をその射程に入れざるをえないのだともいえよう。一方、ある教育現象が「教育問題」として取り上げられ、それが「社会問題」として位置づけられていくプロセスと、そのことが教育現象に様々なインパクトを与えている現実を厳しく脱構築していく作業は北沢（1990）、伊藤（1996）、山本（1996）らによって進められ、興味深い多くの知見も示されている。しかし、少し危惧される点は、徳岡秀雄の「青少年問題と教育病理」（1992）という論文の中に、「青少年問題」への「キッセ的アプローチ」（構築主義的アプローチ）に対してやや否定的な評価を下している論述（162頁）がみられるが、それと類似したものがそのようなタイプの研究に対してもみられないかということである。氏は、原因を追究し対策を提示する「マートンのアプローチ」と比較する文脈において、「キッセにとっては、現実を直視し潜在的な社会問題を顕在化しようとクレーム申立の努力をするまじめなマートン自身が社会問題を構成する要因の一部であり、研究の対象になりうる。踊りに参加せず、見る姿勢を貫く場合には、鼻クソを笑う目クソを笑う耳クソを笑う……ヤツ、と相対化する面白さはあるが、シニカルで社会的に無責任な高みの見物だとの謗りは甘受せねばなるまい」と述べている。前述の3人にそのような傾向がみられるか否かといった判断はここでは差し控えるとして、今後重要となるのは、客観的な「リアリティ」への追究を競い合うような状況を作り出していくためにそのような研究がどのように貢献できるのかを確認し、「リアリティ」の追究に自らも汗をかきながら、解決策をも志向した「教育問題」の「社会問題」化の過程全体を脱構築していくことであろう。そして、そのような研究姿勢からなされる批判に対しては、「マートンのアプローチ」型の研究者たちも真摯に受け止め、反論

し、論争をしていくべきであろう。そのことが教育実践に対する「教育社会学のアクチュアリティ」を高めていくことにも繋がるが、この範囲においては、「構築主義」的研究者からの批判はあっても、反論・論争はほとんどみられない。

「臨床学的学校社会学の可能性」について言及した志水宏吉は、病理的「教育問題」自体を問題にするのではなく、それらを生み出している「学校文化の構造」に光を当てること、すなわち、「学校文化を問い直し、その変革の視点を提示することによって『教育病理現象』を根絶することはできないまでも、その発生を減少させていこうという方向性」も追究すべきだとし、「マイノリティ」の教育体験に着目した事例研究の積み重ねが重要であると指摘した（志水 1996, 66頁）。このような方向性も教育実践に重要な示唆を与える可能性が高いと考えられる。

## (2) 教育社会学の「母親殺し」と教育実践

麻生誠は「教育社会学の制度化とそのパラダイムの精緻化」によって、「教育社会学の性格破綻の危機を克服した」が、新たな危機（＝教育実践に対するインパクトの喪失）が生まれつつあるとして、次の2点を指摘した。1つは、今日の教育社会学が「日本の教育現実から乖離していく傾向」であり、他の1つは、「規範学の性格を喪失しつつある」ということである。前者の「現実乖離」の原因としては、「パラダイムの多くが日本の現実の中から生まれたものではないこと」と「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余りにも強めた結果」の2つを挙げている（麻生 1992, 198頁）。後者については、教育社会学は、「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」と危機し、「教育社会学者は、実証的で客観的な教育科学としての教育社会学の真摯な研究者であると同時に教育に関する『実践的理論（E. デュルケーム）』をも創り出さねばならぬという宿命を負っている」と述べ、「そのお手本として」のE. デュルケームへの回帰とその地平に拓かれていく研究の深化を期待した。

教育社会学のパラダイム転換にみられる「外発性」については、「理論が生み出された社会・文化的背景－文脈を的確に捉え、それがもつ普遍性と特殊性を十分に検討し、認識したうえで、わが国の社会・文化的文脈のなかから生み出された諸問題に適用するという困難な作業」（天野 1990, 93頁）を達成できれば、また「抽象性」については、それを直接的に提示するのではなく、研究者自身が「教育実践への示唆」という次元で、わかりやすい表現を使って「知の再構造化」を行い、一つの「物語」

として構成していければ、克服できない課題ではないといえよう。ここで問題にしたのは、後者の「規範学の性格を喪失しつつある」ために「教育実践へのインパクトを弱めた」とする見解についてである。本稿のテーマとも深く関わりがあるので少し検討しておきたい。

教育社会学は、「独自の実践論」をもつべきだという主張は清水義弘の著作にもみられるが（清水 1978）、実践的理論を志向する「当為」の学としての教育学とは区別した主張であった。このような清水の認識と先の麻生の言説を比較してみると、そこには教育学に対する認識や受容の仕方に少し違いがみられるように思われる。先に引用した「社会学を父とし、教育学を母として生まれた教育社会学」（新堀）という比喩的な言説に絡めていえば、麻生は「母親」との絆を大切にし、子どもとして自立しながらも母親の性格を受け継ぐことを重視しているようにもみえる。つまり、一人の人間のなかに「父親」的性格と「母親」的性格が自立しつつ共存して身体化しているという構造を内包しているということである。ただし、麻生による「母親」認知の基底には、教育学者としても位置づけられるE. デュルケームの「道德教育論」的なものが色濃く埋め込まれていることを見落とすことはできないだろう。一方、清水の場合は、「父親」的性格を身体化しつつも、「父親」とは違った独自（特殊）な道を歩むことを決意し、「母親」的性格が志向するものの一部（実践的志向）を受容しつつも、「母親」の生き方とは、明確に一線を画しているということである。

これらに対して、「父親」的性格を身体化しつつ、執拗に「母親殺し」にこだわる研究者も存在してきた。その典型的な研究者の一人が田中一生であり、また若い世代に属する森重雄によって新たな「母親殺し」が企図されているようにも思われる。

教育社会学の「母親殺し」にこだわる田中の論拠は明解である。そのことは、「理念的で規範的な性格を帯びた教育学的認識枠組によって産出される研究知は、人々が日常生活の中で教育について構成している生きた日常知と乖離し、部分的、限定的現実理解にとどまるのみならず、一面的で偏った教育の現実理解さえ生み出しかねない」（田中 1990, 117頁）という言説のなかに十分読み取ることができる。

一方、森重雄は、教育社会学において社会学的教育理論の成長を拒んできた要因を検討し、社会学的教育理論の今後の展開を展望するという文脈において、新たな「母親殺し」の必要性を強調しているように思われる。氏は、社会学的教育理論を構築することの難しさを指摘する最後のところで、「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」

とし、「ここでの通念とは、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のものになる」（森 1990, 13頁）と断言する。ここには、「実母殺し」というよりは、教育社会学者によって抱かれがちな「イメージ化された母親」（＝通念化された母親像）に対する新たな「母親殺し」の必要性が示唆されているように思われる。

以上のように、教育社会学と教育学の関係性について比喩的な表現も交えて整理してきたが、次に、それらが教育実践とどのように関わり、どのように評価されるのかという問題を「教育社会学のアクチュアリティ」という視角から論じてみたい。清水と麻生においては「教育社会学のアクチュアリティ」志向が鮮明であり、そのような足跡も残してきたので改めて吟味する必要もないと思われるが、田中と森については少し吟味が必要と思われるので、紙数が許す範囲内で検討してみよう。

田中は、研究主体の認識枠組によって構成された研究知の特性に強い関心を示し、これまで一貫した主張を展開してきた。氏の認識の基底には、自己自身の認識枠組を不断に再考する努力を怠ることなく、「経験的研究」を通して社会的事実としての教育をあらゆる偏見や思い込みを排して、より客観的に、より相対的に明らかにしていくことが重要であるという強い信念がある。その主張については筆者も同感であり、「これまでの学歴研究」を中心に取り上げて考察した氏の論証は、同じような認識を漠然と保持していた筆者にとって腑に落ちるものであった。例えば、「受験体制が生徒に弊害をもたらすという指摘」に対して、「生徒自身の意味付与による解釈手順に従えば、生徒の反応には様々なヴァリエーションが見受けられ、またそれぞれが固有性を持って多様性を示しているにもかかわらず、研究者が自身の枠組によって十把一からげに捉え、一律に受動的解釈を加えているために、生徒の反応のなかに受験体制に対する能動性や創造性の要素がまったく見えなくなっている」（田中 1990, 118頁）といった言説である。それは、教育学の体質を身体化した教育社会学研究者にそのような一面的な解釈にとどまる危険性が高いということであり、そのことが結果として、教育実践にも貢献できる真の理論や言説とはならず、「教育社会学のアクチュアリティ」を低めてしまうということを示唆しているように思われる。ここで吟味すべきことは、氏の認識する「教育学の体質」ないしは「教育学」の内実であろう。確かに、これまでの教育学（教育論）のなかには唯一の理想的教育論が所与のものとして存在し、そのような視座から教育現実が照射され、解釈され、望ましい教育実践の在り方が論議される傾向が強かったことも否定できない。「教育学」がそのようなも

のとして想定されたとき、教育社会学の「母親殺し」はやむをえないこととして正当化される面を確かにもっている。しかし、教育社会学がその歴史のなかで変化してきたように、わが国の教育学もまた多様性を内に包みつつ変化してきたことも事実である。例えば、社会学や歴史学の視点を基底に捉えつつ教育論を展開する佐藤学、認知科学の視点から教育実践学を構想する佐伯胖、心理学的基盤と展望を教育研究に取り込み「心理教育学」を目指す梶田叡一、また、社会教育学の分野では、E. H. エリクソンやJ. ハーバーマスらの視点や概念を共有しつつ社会教育や生涯学習における実践論を展開している柳沢昌一など、旧来の「伝統的な教育学」を超えた教育学を構築してきている。すべてに当てはまるとはいえないが、そこには、「現実の多様な学習過程・教育実践を文化的・社会的な事実として捉え、その構造や性質を多角的に分析する立場、学習過程・教育実践を言語ゲームやリアリティの形成の過程として捉え、その多様な展開可能性や意味作用を分析する立場、教育学を理念的な当為学や規範的な実践学としてではなく、反省的・分析的志向を旨とする新たな実践学として再構築しようとする立場が台頭している」（藤田 1995, 95頁）という現実が存在することも確かであろう。このようにみえてくると、教育社会学と教育学の関係性に新たな地平が拓かれる可能性が高まっているようにも考えられる。その芽はすでに現れていると思うが、そのことについては、「今後の展望」のところで検討してみたい。

次に、先に引用した森の言説について少し吟味してみたい。「教育のディコンストラクションのために」というサブタイトルを付し「教育社会学における理論」を検討した森論文には共鳴する部分も多いが、次のような言説については疑問が残る。氏は、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、通念的教育観に近いものとなり、それらに絡め取られた教育社会学の議論もしばしばありきたりのものになる、と指摘しているが、何を根拠にしてそのように断定しているのだろうか。遠巻きにながめられた、あるいは予感された教育理論にとどまっている、と断定するのは、教育学との関係性において多様に生成されてきた教育社会学の理論や議論のプロセスを歴史的展開も踏まえながら慎重かつ厳密に脱構築した結果なのであるか。もしそのような手続きを経ない論断であるならば、氏もまた「遠巻きに眺められた、あるいは予感された」認識次元でとどまり推論しているにすぎないことになる。森のこのような批判的言説も、田中と同様に教育学との関係性を問いつつ展開されているので、教育実践との関わりを基軸とした今後の「関係性」の在り方を検討する次節において、筆者なりのそれらに対する総括と展望を示したい。

### 3. 教育実践を基軸とした「教育社会学のアクチュアリティ」を高めるために - 「研究知」と「実践知」の乖離を埋めるもの -

これまで、主に「教育社会学的研究のアクチュアリティ」という視座から、「教育実践と教育社会学」の関係性について考察を進めてきたが、文脈的・論理的必然性に導かれてとはいえ、教育学との関係性を俎上に乗せつつ吟味するという轍に入り込みすぎて少し議論が偏ってしまったかも知れない。そこで、ここでは、それらの議論に対する総括と展望を示したうえで、さらに視野を広げて教育実践を基軸とした「教育社会学のアクチュアリティ」を高めていくための視点と展望について論じてみたい。

#### (1) 教育社会学と教育学の新たな関係性の構築 - 「自立」と「共創」の時代へ -

すでに指摘したように、田中一生が一貫して主張してきた教育社会学としての「自立」と「成熟」への志向性を我々はこれからも重く受け止めつつ、新たに展開しつつある状況を冷静に見極めながら対応していくことが求められているように思われる。森重雄の指摘が「一つの危惧」として語られているのなら、そのような状況に陥らないための構えと努力が求められる。もしそのように総括できるなら、その先に描かれる理想型の一つは、『自立』と『共創』の時代へと表現されるような志向性をもったものとして措定できよう。教育実践・教育課題に対して、それぞれが自立し、成熟の過程を内包しつつ独創性を発揮しながら協同してアクチュアルな成果を創造していく学問的営為はそれほどたやすいようには思われないが、藤田英典・佐藤学・佐伯胖らの東大教育学部グループを中心とした「知の協同」作業（「シリーズ 学びと文化」1995）は、その一つの成功例（可能態）として注目してもよいのではなかろうか。それは、「学ぶ」という営みを、現場の教師、学問・芸術の専門家、教育研究者の三者間の対話を通して根源から問い直し、「学び」の世界を豊かにする方法を明らかにすることを目的として企画された。編者たちも認めているように幾つかの課題を残しながらも、「自立」した教育社会学者と教育学者の協同作業であるがゆえに、相互の成熟と「共創」が生まれ、教育実践に新たな示唆を与えることに成功しているように思われる。

このような「知の協同体」の編成を集団レベルの課題とすれば、個人レベルの問題はどのように展望されるのか。個人レベルの『自立』と『共創』はどのような範型とし構成される可能性があるのか、という問いに対しては、とりあえず次のような考え方を提示しておきたい。それは、一人の研究者内部で、教育社会学者と教育学者を

自立した関係性において両立させることである。しかし、最初から両立を志向することは、田中や森が指摘したような弊害の方が大きくなる可能性がある。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。E. デュルケームの著作である「道德教育論」が現代の道德教育研究や道德教育における実践にも多くの示唆を与えることができるのは、その背景となる社会とその社会が抱える問題性を社会学的視座から鋭く分析し、その上で現実の教育実践を導くことのできる具体的な道德教育論を展開しているからである。そこに個人レベルの「『自立』と『共創』」の古典的範型（原初的範型）を見出すことができるのではなかろうか。日本においても、そのような範型の発展形態を具現化してきた教育社会学者は存在する。そのような研究者たちは、「教育社会学モード」と「教育学モード」を高いレベルで内蔵し、臨機応変に「モード」切替えを行い、教育実践や教育政策に対して発言してきた。我々には、そこから大いに学びつつ、教育実践に対しても貢献できる精緻な（社会学的）教育論の構築が求められているといえよう。

## (2) 教育実践のエスノグラフィー的研究が内包する可能性

教育社会学が「教育実践の場では役に立たないもの」「教育現実とは乖離した単なる研究知」を産出しているのではないかと、というような疑問・不信を突きつけられてきたことは事実である。いうまでもなく、教育社会学的研究は、教育実践に貢献可能な領域のみを研究の対象としているわけではないので、すべての研究が批判の対象になっているわけではない。また、その動機において教育実践への志向を強く持たない場合でも、その研究成果が教育現実と根差した「教育的リアリティ」の追究に成功したものであれば、結果として、教育実践に何らかの示唆を与えられることも多いというのが筆者の解釈である。それでは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、生きた教育現実と直接触れずに、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ろうか。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ー的研究は、そのような壁を乗り越える一つの有効な方法となろう。我々は、観察によって、共時的にも通時的にも複雑な相互関係の中で生起している教育的出来事や教育実践のすべての側面や要因を明らかにすることはできないとしても、それらの関連性の網の目をできる限

り手繰り寄せ、その複雑なひだの様相を描くことは可能であるし、そのことがエスノグラフィー的研究に求められていることでもあろう。したがって、特に、教育現場との関わりが少ない若手研究者が、現実感覚を欠いた「理論的肥満」にならないためにも、また、教育現実を原点に立ち戻って理解するためにも、このような研究方法を経験しておくことは必要であるように思われる。また内容的にも、教育実践に直接係わる研究として、「教育実践のディスコース分析」(池田 1998)、「教授・学習の集団的文脈」(結城 1998)、「授業改革を妨げているもの」(葛上 1998)などがみられ、教育実践を新たな光源から照らしだすことに成功している。また、教育実践との関わりで問題視されることの多い教師の多忙化に関しては、「教師の『多忙化』の諸相とその基盤」(油布 1995)、「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」(酒井 1998)などがあり、エスノグラフィー的研究によらなければ明らかにできなかったと思われる現象を学校文化・教員文化に係わらせて記述し、分析している。これらの研究成果は、現実に根差した「研究知」であるがゆえに、「教育実践の相対化」を通して、教育実践やそれを支える条件などの改善に貢献できる可能性を内包している。今後は、現代教育の重要な課題の一つとされている幼・小・中・高校における子どもの発達の「連続性」や教育の「連続性」をめぐる問題状況を明らかにしたり、そのような「連続性」とも深く係わる「カリキュラムの社会学」をそのような方法で「よりアクチュアルなもの」にしていける努力が求められよう。

### (3) 教員養成過程における「教育実践と教育社会学」問題の展望

現在の「教育職員免許法施行規則」は、教育職員養成審議会が作成した「教員の資質能力の向上方策についての答申」(1988年)を受けて法制化された。その答申のなかで特に強調されたのが、「現下の教育課題の解決にとって有効な実践的指導力」の養成である。そのような認識は、それ以後から今日に至るまで、「公的な教育言説」として教員養成系大学・学部への役割期待として定着し、強化されてきた。また、教員養成系学部のカリキュラムに対する学生の意識調査(福井大学:名越 1990)の結果をみても、「教育実践との関係がわかる授業をもっと多くしてほしい」という事柄に対して、「特にそう思う」が約70%となっており、他の12の事柄の中でも圧倒的に高い比率になっている。そのことは、東京学芸大学で実施した同種の調査(松本・他 1987, 24頁)でも最も高い比率となっており、全国的な傾向とみてよさそうである。このように、教員養成系大学・学部に所属する教育社会学研究者は、「実践的指導力の向上」をキー・ワードとする(上からの)公的な役割期待と(下からの)学生の役

割期待, さらに, 附属学校園の教員集団や一般社会からの(横からの?) 役割期待に包囲されて, 学問的・教育的営為の方向性を問われ続けることになる。ここでは, そのような状況にも配視しながら創意工夫を重ねている一人の教育社会学研究者を事例的に取り上げ, この面での今後の在り方を展望してみたい。

【事例】－(電話で主旨を説明し, Eメールで回答してもらった。1998年12月) 国立大学教員養成系学部教官(専門分野: 教育社会学)・男性・30代・担当講義科目(演習は省略)…『道德教育の研究』『教育の社会的・制度的基盤』『社会変動と教育』『教育社会学概論』

〈「教育実践との関わりをどのように意識していますか」の回答(要約)〉

「私は, 教育実践志向の強い講義をしている方だと思います。『道德教育論』では, 現行の道德教育に対する批判を踏まえて, 道德教育を教師が主体性をもって組織する可能性について「道德の科学者になれ」というテーマで話しています。デュルケームがいかにしてその時代の西欧社会における道德的課題を見出したのかを解説し, 現在の道德的課題は何かを自分自身で発見する手続きを私自身の思考を跡づけさせることで練らせているつもりです。最後に私の到達した道德的課題に対する教育プランとして, コールバーグのジャスト・コミュニティ・アプローチという実践例を紹介します。自分で道德的課題を発見して, それを実際に道德教育プランにのせていくという思考のプロセスを私と一緒に体験してくればそれでよいと思っています。『教育の社会的・制度的基盤』は, 教育という現象を, 広い視野に立って, 客観的にとらえる視点を身につけてもらいたいと思って組みました。社会の話は学生には抽象的な議論に感じられるようなので, 抽象的な話を自分とはまったく異次元の話として聞いてしまわないように, 教師の教育行為や学生自身の学習行為に結びつけて具体的に考えさせるように心がけています。『社会変動と教育』では, 現在の子どもを社会学的に捉える視点を身につけて欲しいと考えています。子どもは真空状態で発達していく存在ではなく, 学校教育の影響を受けて育っていることに関心を向けさせたいと思っています。これは, 教師の責任という問題に関連し, 自分の教育行為に反省的なまなざしを注ぐ態度につながるものと期待しています。『教育社会学概論』は, 学校社会学として位置づけていますが, そのなかで社会学的なものの見方, 考え方を学んでほしいと思っています。前半は, 社会学的思考についての概論を, 中盤は, 具体的な社会問題をビデオを観て, それを社会学的に考えるとどのように斬れるのかを解説し, 後半では, 学校についてどのような教育社会学的知見が得られているのかを紹介するという構成にしました。しかし, 学校の分析への接続がそれほどうまくいっていないの

で、学生にも分析させてみようかとも思っています」

この「事例」からは、教育社会学的視点・方法・概念・知見などを講義することを通して、そのような視座からの「教育実践に対する学生の主体的パースペクティブ」を形成しようとする担当者の戦略が伺える。紙数の関係から、「シラバス」を載せることはできないが、具体的な事例の提示やそれに基づいたディスカッション、学生の経験に係わらせて主体的に追究させる個別的思考実験、教育社会学者の思考過程を丁寧に跡づけたり教官自身の思考過程を開示することで、学生に「教育社会学的思考モデル」をわかりやすく提示する試みなど、学生の教育社会学的視点を少しでも豊かにし、「教育実践の相対化」や「反省的实践性」への志向を高めていこうとする仕掛けが随所に組み込まれている。教員養成過程におけるこのような地道な作業を通して、「研究知」と「実践知」の乖離を埋めていくことも今後の重要な課題のひとつになるだろう。

「教師というのは、教育理想がなくてはやっていけないのだ」という「ハビトゥス」が形成され、身体化されている多くの「現場」教師にとって、その志向する「物語」が「神話」的などと揶揄されないためにも、自己の教育実践そのものを冷静に「相対化」する視点を豊かにもつことは重要である。したがって、『『学校化社会』における子どもの『生徒化現象』といった視点』（岩見 1986）や「ジェンダーの視点」（神田道子，天野正子，亀田温子ら），「歴史社会学の視点」（天野郁夫，陣内靖彦ら）などにも触れたかったが、紙数が尽きてしまった。各研究領域における関係性についての内容にまで深く踏み込んだ考察は、他日を期したい。

#### 〈引用・参考文献〉

- 天野郁夫 1990, 「辺境性と境界人性」『教育社会学研究』第47集, 89-94頁。
- 麻生 誠 1992, 「教育社会学の制度化と新しい危機」『教育社会学研究』第50集, 195-201頁。
- 藤田英典 1992, 「教育社会学研究の半世紀」『教育社会学研究』第50集, 7-29頁。
- 藤田英典 1995, 「学習の文化的・社会的文脈」『学びへの誘い』東大出版会, 93-142頁。
- 奏 政春 1993, 「『不登校』児童・生徒の実態」福岡教育大学紀要・第42号, 125-191頁。
- 奏 政春 1986, 「いじめの構造と学校病理」日本犯罪社会学会編『犯罪社会学研究』第11号, 175-198頁。
- 池田 寛 1998, 「教育実践のディスコース分析」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院, 175-193頁。
- 伊藤茂樹 1996, 「『心の教育』としてのいじめ問題」『教育社会学研究』第59集, 21-37頁。

- 岩見和彦 1986, 「教育改革と子ども—学校の社会化機能の再検討—」『教育社会学研究』第41集, 67-78頁。
- 北沢 毅 1990, 「逸脱論の視角」『教育社会学研究』第47集, 37-53頁。
- 葛上秀文 1998, 「授業改革を妨げているもの」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院, 195-221頁。
- 森 重雄 1990, 「教育社会学における理論」『教育社会学研究』第47集, 5-20頁。
- 森田洋司・清永賢二 1986, 『いじめ—教室の病い—』金子書房。
- 森田洋司 1991, 『「不登校」現象の社会学』学文社。
- 森田洋司・松浦善満編著 1991, 『教室からみた不登校』東洋館出版社。
- 松本良夫・他 1987, 『教師教育における教育科学の研究と教育に関する総合的研究』東京学芸大学・文部省・科研費研究報告書。
- 名越清家 1990, 「国立大学における教員養成カリキュラムの改善をめぐる諸問題」『日本教育経営学会紀要』第32号, 12-22頁。
- 酒井 朗 1998, 「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院, 223-250頁。
- 清水義弘 1978, 『清水義弘著作選集第一巻・教育社会学』第一法規。
- 志水宏吉 1996, 「臨床的学校社会学の可能性」『教育社会学研究』第59集, 55-67頁。
- 下田直春 1994, 『社会理論と社会的現実』新泉社。
- 新堀通也 1954, 「教育学と教育社会学」『教育社会学研究』第6集, 16-25頁。
- 滝 充 1992, 「“いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究」『教育社会学研究』第50集, 366-388頁。
- 田中一生 1990, 「教育社会学の新しい展開に向けて」『教育社会学研究』第47集, 114-121頁。
- 徳岡秀雄 1992, 「青少年問題と教育病理」『教育社会学研究』第50集, 146-163頁。
- 山本雄二 1996, 「言説的实践とアーテキュレーション」『教育社会学研究』第59集, 69-88頁。
- 油布佐知子 1995, 「教師の『多忙化』の諸相とその基盤」藤田英典・他「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究—その研究枠組と若干の実証的考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻, 29-66頁。
- 結城 恵 1998, 「教授・学習の集团的文脈」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院, 123-149頁。
- 渡辺洋二 1954, 「曖昧な教育社会学」『教育社会学研究』第6集, 26-35頁。

---

**ABSTRACT**

**Educational Practices and Sociology of Education**

**NAGOSHI, Kiyoka**

(Fukui University)

1-1-30 Daiganji, Fukui-shi, 910-0001, Japan

The purpose of this paper is to examine actual educational practices in Japan in relation to the field of sociology of education. This study will attempt to analyze whether the field of sociology of education contributes positively to actual educational practice in Japan, and if so, in what way.

In the first part of this paper, I will examine the work that has already been done on the problems related to this topic. The main points of this study paper may be summarized as follows: (1) First, it is necessary that we study the educational practices so as to identify the sociology of education as a separate field from sociology; (2) the two fields seem to be separated from educational realities in Japanese society; (3) the educational sociologist is expected to deconstruct strictly the process in which an "educational problem" is generally recognized as a "social problem"; and lastly, (4) the relation between the sociology of education and pedagogy is still ambiguous, that research findings do not contribute to influencing the educational practices in Japan in positive way.

In my conclusion, I propose the three points so as to increase the "actuality" of the field of sociology of education. They are the following:

(1) It is necessary that we make an effort to establish a new creative relation between the field of sociology of education and pedagogy at both the group and individual level. One example at group level are scholars such as Prof. H. Fujita, Prof. M. Satou, Prof. Y. Saeki, all of whom are professors at Tokyo University. E. Durkheim, who is the author of *"The Theory of Moral Education"*, is an example of the individual.

(2) The studies in ethnomethodology are effective in deepening young educational sociologist's understanding of the educational realities in Japan.

(3) I will attempt to show a good model of the lecture in the field by taking the example of the educational sociologist, a faculty member in the college of education, who tries to use every possible device for increasing the "awareness" of the sociology of education as a separate academic discipline.