

教育社会学における実証研究の諸問題

——教育社会学の自己反省の試み——

中澤 渉

1. 問題設定

本稿の目的は、教育社会学における実証的分析の最近の動向から、特に計量分析と社会学理論の乖離、データの取り扱いや分析に関してしばしば見られる問題点を具体的に取り上げ⁽¹⁾、それが生み出される原因が教育社会学の近年の状況に内包されていることを明らかにし、教育社会学の学問的なあり方について自己反省することにある。

大学をめぐる環境が目まぐるしく変化し、教育諸学の置かれている位置も厳しさを増している中、教育社会学が一つの学問分野としての存在意義をいかに主張するかが重要な課題となっている。これまで教育社会学は教育に関わる現象を実証的に取り上げてきたが、現実問題としてその知見が政策などに反映することはあまりなかった。しかしその実証性や科学性を根拠に教育改革の誤りを指摘することで、近年教育社会学の知見は注目を集めるようになってきている。それらは客観性や科学性を証明する知として受け入れられ、教育社会学による数値データの提示と、政策への反映という教育社会学の政策科学化が急速に進んでいると思われる。しかしその内実は、かつてミルズがラザーズフェルドらの調査至上主義を「抽象化された経験主義」と呼んだような (Mills 1959 = 1995, 67-99頁)、調査やデータ提示ばかりが自己目的化し、社会学の理論と、そのデータや分析が乖離することによる閉塞状況に陥りつつある状況にあるのではないか、という問題提起を行いたい。

本稿の構成は以下の通りである。2節で近年の教育社会学における計量分析の動

向を大まかに振り返り、3節でいくつかの具体例をあげて、その問題点を検討する。予め断っておくが、3節では、統計的知識や方法への疑問、問題点を指摘してはいるけれども、筆者の問題意識はそれに限定されるものではない。重要なのは、なぜそういった問題点が生じたのかということであって、その原因は教育社会学上の知見や意義と、そこで用いられている技法との関連が不明確だったり、知見の社会的影響に無自覚だからというのが筆者の考えであり、4節で整理して論じる。これらをふまえて、最後に教育社会学の学問的意義や特長といった点について振り返り、指摘した問題点を回避するための簡単な提言を行う。

2. 教育社会学における計量分析

コンピューターの発達と普及により、調査を行って計量分析にかけるという作業自体はかなり容易になった。それにより計量分析が一部の研究者だけのものではなく、身近な分析方法として手軽に取り扱うことができるようになったことは悪いことではない。社会学を専攻する人々が主に利用している統計パッケージはSPSSが多いと思われるが、高度な数学的知識を持っていなくとも、データを持っていて、コンピューターの操作に馴染んでさえいれば、容易に何らかの結果を導き出せることこそ長所があるといえる⁽²⁾。

計量分析を行うとき、どの程度の統計的知識が必要とされるのか、それについては意見が分かれるであろうが、統計学も大幅な進歩を遂げており、教育社会学において用いられている計量的手法、多変量解析も高度なものになってきている。表1は、『教育社会学研究』が年2回発行となってから、投稿論文で用いられていた分析手法の相対頻度である⁽³⁾が、最近になって、用いる統計手法が多様化、複雑化して

表1 教育社会学研究掲載論文（投稿論文）で使われている計量手法の相対的頻度

号	66-71	61-65	56-60	51-55	44-50
記述統計(単純数値レベル)	3	8	21	50	17
相関係数	9	4	4	0	0
平均の比較(t検定・分散分析)	18	4	4	0	0
カイ二乗検定	15	12	4	5	4
線形回帰(単回帰・重回帰)	26	12	7	5	4
ロジスティック回帰	12	4	0	0	8
ログリニア・モデル	0	4	4	0	0
因子分析・主成分分析	9	8	4	0	0
林の数量化理論	0	4	0	0	8
その他計量的手法	6	4	11	0	0
掲載論文数	34	25	28	20	24

年2回発行(1989年、44集)以降のデータ、筆者作成、相対的頻度＝%

いることが理解できる。

教育社会学において計量分析を行うとき、統計学の専門家ではない我々すべてに、高度な数学的知識を要求するというのは無理がある。要求する統計学の知識のレベルも、論者によって異なるだろう。筆者は本稿において、計量分析の敷居を高くすることを目的としているわけではない。このような方法論や技術に厳格さや高度さを求め過ぎることは、本来ある対象を見るための手段として用いている方法や技術の自己目的化を起こしてしまう可能性があり（Bourdieu et al. 1973 = 1994, 36-40 頁；田原 1993, 16-17 頁），それは今後本稿で批判しようとするものである。統計手法はもともと教育社会学固有の方法や技術であったわけではない。単に観察したり主観的に認識できなかった構造が見えるようになることに統計的手法を持ちこむ真骨頂があるのであり（Simiand 1922, 17 頁），むしろ教育社会学への適用には、その妥当性と意義が明快に説明されることが重要である。つまり新しい手法を用いることそのものが、教育社会学の理論構築に対して無条件に貢献するわけではないし、それだけでオリジナリティが主張できるわけではないのである。

過去の教育社会学において、計量的手法に対する危機感を述べたものとしては菊池（1982）と近藤（1990）があげられる。両論文はこの後も適宜言及することになるが、基本的に両者の指摘する問題点は現在でも解決をみていない。高度なテクニックの細々とした部分の適用に気をとられ、肝腎のデータ収集、質問紙の作成といった過程が軽視されることもある。まずは次章で具体的な例をあげて、その問題点を検討してみることとする。

3. 計量分析における問題点

3.1. 学力と階層格差拡大をめぐる問題——統計技法とデータのもつ社会的意味の関連

近年、世間一般に教育社会学が最もインパクトを与えてきたのが、学力問題の提起であろう。いわゆる学力問題は、文部科学省による「ゆとり教育」によって、子ども全体の学力が低下している、という主張と、それに加えてそのような教育改革により子どもの階層間格差が拡大している、という主張がその骨子である。学力についての時系列的データはもともと乏しい中、荻谷は積極的にこの問題を取り上げ、『階層化日本と教育危機』（2001）にその主張をとりまとめる。本稿ではこれを中心に検討することにする。

これまで文部科学省の進めてきた教育改革は現状把握に基づいてなされていないという批判や、データをもとに議論を進めようとする姿勢そのものには、筆者は強

く同意する。実際、学力という問題に関する資料が乏しい中でもそれを探求する姿勢、あるいはこれまであまり注目されてこなかった「学習時間」を努力を示す変数として用いて分析を行ったという切り口についても、学ぶべきところはあるように思われる。筆者は苅谷らの抱く問題意識をまったく理解しないわけではない。しかしその立場や姿勢と、学問上の分析や知見そのものに全面的に賛意を抱くかは別の問題である。

既に苅谷(2001)に対する批判は幾つか提示されている(佐藤 2002, 盛山 2002)。本稿ではそれとは異なる部分に焦点を当てたい。教育達成と階層の間に関連があることは既に自明のことであるが、苅谷によれば、個人の努力の間にも階層間格差が存在、さらに最近では拡大の傾向を示しているのだという。その根拠は、1979年と1997年に行われた調査を比較し、重回帰分析の結果から97年には高校ランクを統制しても、母学歴という「階層」要因が有意な影響をもっている点にある(苅谷 2000, 苅谷 2001, 143-164頁)。

ここで用いられているデータの親学歴の分布を、苅谷(2001)の154頁の表5-3, 5-4をもとに筆者がグラフにしたのが図1と図2である。筆者が計算したところでは⁽⁴⁾、基本統計量そのものには問題が生じるほどの差があるようには思われない。平均や標準偏差という代表値を示すことはよく行われるが、菊池(1982)が指摘するように、データの分布を見るのには視覚的表現に勝るものはない。しかし教育年数という指標はそれほど一般的に用いられるものではなく、学歴を数量的な尺度にして代用したものに過ぎない⁽⁵⁾。そこで図1と図2のようにグラフ化すると、ともに中卒が大幅に減少し、高等教育卒が増加していることがわかり、統計量では見えなかった部分に気づかされることになる。

しかし分布の歪みは、苅谷自身既に気づいている。そこで苅谷は197頁と215頁において、母学歴だけではなく、父学歴、父職を主成分分析することによって得られた社会階層得点に基づいて、上中下の3グループに分けて、それぞれの平均学習時間を算出する解決策を試みている。ここでは先の学習時間の研究において、なぜ母学歴という約20年間での変動の大きい変数を階層指標として投入することに拘り、このような3指標による合成変数を用いなかったのか、という疑問が第一に思い浮かぶ。ただし、ここではそういった統計的な手続き云々より重要な問題が残っている。それは時系列の比較調査や国際比較調査などでも内包される問題であろうが、比較している対象の意味がお互いにとって同じであるのか、ということである。先節で引用したデュルケミアンとして知られるシミアン(Simian)は、セニョーボス

教育社会学における実証研究の諸問題

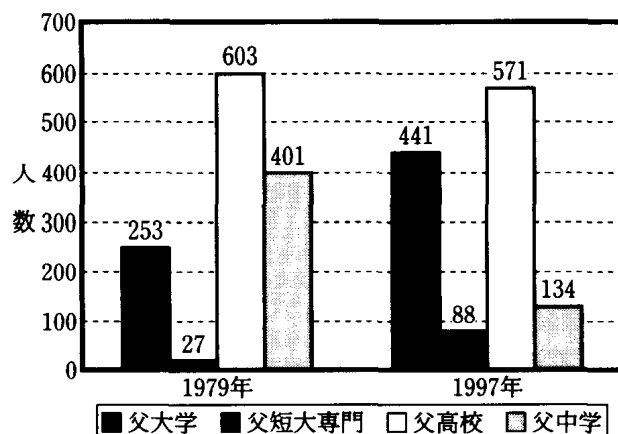


図1 父学歴サンプル分布

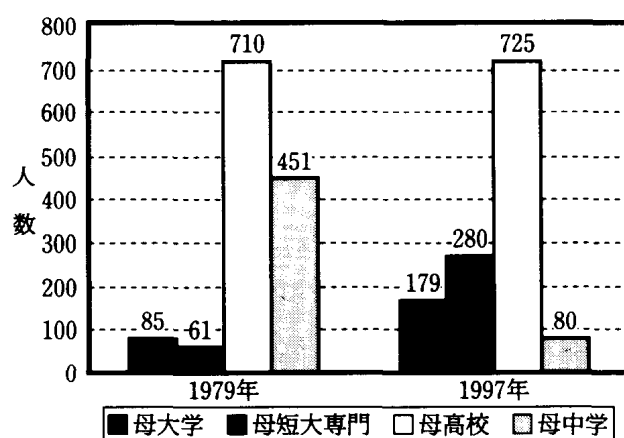


図2 母学歴サンプル分布

らの史料依存的な歴史学を、史料の解釈を現代人の尺度で勝手に行っている恣意的主観主義として批判しているが（田原 1993, 222頁）、ここでも類似の指摘が当てはまるように思われる。つまり1979年当時の高校生の母学歴と1997年の高校生の母学歴が持つ意味は異なるのではないかと、ということである。統計的には異なるモデルの重回帰分析の独立変数の影響は、標準偏回帰係数 β を比較すればよい、と説明されてきた。しかし言うまでもなく、標準化を行うことで本来データの持っていた単位など、データそのものの意味が失われることになり、 β そのものを比較して影響力の大きさを検討するのが妥当であるかは問題が残る（繁枘・柳井・森編 1999, 109-111頁）。そこで偏回帰係数そのものの検討から始めることにしよう。重回帰分析における偏回帰係数 b_j は独立変数 x_j 以外の独立変数を固定し、 j 番目の変数 x_j の値を1単位分増分した時の従属変数の増分を表す。荻谷の分析を事例に挙げると、1997年の母学歴の偏回帰係数は3.836であるが、これは母の教育年数が1年延びたとき、他の独立変数を一定にすると学習時間が3.836分延びることを意味する。しかし

注(5)から言えるように、こういった解釈は余り現実味が無い。ここで注目している学歴の変数は「中卒」「高卒」などの質的な変数であり、教育年数という単純な線形関係を想定するより、例えば「中卒」を基準変数として、「高卒」「大卒」をそれぞれ1とするダミー変数を置くような形で分析したほうが現実に適っているのではないか。母学歴を見ると、79年も97年も、モードは高卒にある。違いは①中卒者の急減と②高等教育進学者の増加、である。しかし急減した中卒者の分がそのまま高等教育に流れた、と考えるのは不自然だろう。この約20年の間に、かつてであれば高校進学できなかった層の多くが高校に進学できるようになった一方で、余裕のある階層出身の子どもが、高等教育に進むようになった、と解釈するのが自然である⁽⁶⁾。79年当時の母親で高等教育修了者は1割程度に過ぎない。つまり約9割の母親が高卒以下であり、当時の高卒の持つ社会的な威信や意義は今考えるより大きかったはずである。逆にいえば、当時の状況で高等教育まで進んだ母親は極めて例外的であり、79年当時、高卒の母親の中には高い階層の人も少なからず含まれていたのではないか。しかしそれまで高卒がほとんどであった女性も、約20年の時を経て、高等教育への進学が可能になる。97年調査の母親のうち36.3%が高等教育卒である。つまり高等教育が例外ではなくなったのだ。その際潜在的に79年当時であれば高卒に含まれていた階層が、97年には一部が高等教育に進学するようになっていて、それが重回帰分析の際教育年数の違いとして有意に現れたのではないか。階層の格差の拡大というより、進学率が飽和状態になったことで、単に親の学歴と子どもの学習時間の対応関係が明確になったというだけのことかもしれない。このような可能性を考慮すれば、この分析で79年より97年に、学習時間を指標とする生徒の努力の階層差が生じてきていると結論付けることには、戸惑いを覚える。

以上については、筆者の推測しうる一つの解釈の可能性を提示したまでで、荻谷の指摘が即否定されるわけではない。ただし問題なのは、そういった分布の特性や歪みのみならず、「高卒」という変数の持つ意味合いの変化といったものを考慮せず、重回帰分析を行って有意差が出たということだけで階層間格差の結論を導いていることにある。高校ランクのダミー変数についても、約20年で高校ランクや高校の威信自体変化が起きている可能性がある。教育諸学の中で実証性を強く打ち出し教育「社会学」の意義を唱える荻谷だからこそ、「教育」社会学が特に対象として社会学の中で独自性を主張できる学歴や高校ランクという変数の取り扱いに慎重であるべきだったのではないだろうか。

そもそも学力低下論では、文部科学省の「ゆとり教育」政策が批判の槍玉にあげ

られているのだが、仮に児童生徒のペーパーテストの得点を「学力」と定義してそれが低下している傾向が認められたとしても、そのことと政策がどの程度関連があるかはまったく別の問題である。学力低下を論じるにしても、それが文部科学省の政策の影響だ（影響が大きい）ということを証明するデータはほとんど示されていない。むしろ文部科学省の誤りの指摘に専心するあまり、あるいは教育社会学の政策志向化の中で、政策とその影響の関係性が自明視されてしまい、政策以外の社会的要因への視点が欠如している（教育社会学の非社会学化！）とは言えないだろうか。社会学的な視点の重要性を謳いながら、実は教育社会学自身が広い社会学的視点を見失っているのである。

以上から筆者の下す結論は、確かに長い目で見て学習時間が減少している傾向や、ペーパーテストの得点という意味に限定した場合の学力低下の傾向は見取れなくはないが、これまで提示されたデータだけから階層間格差の拡大や文部科学省の政策による学力低下を結論付けるのは早急に過ぎるように思われる。もちろん荻谷の解釈が否定されるわけではないが、あくまで現段階のデータでは一つの可能性に過ぎない。問題なのは、見切り発車的に学力低下論や階層格差論が提示された場合、それを受け取った側はどう判断するのか、社会学者はその影響をも考慮する必要があると言えるだろう。ゆとり教育による公立学校の危機を煽ったことで、結果としてこのような階層格差論を読んでいる高階層者が私立学校に流れるという、予言の自己成就を研究者自身がつくっている可能性も否定できない。社会学者の知見そのものは客観的で科学的なものとされても、その知見自体が社会の法則を変える可能性も残されているのである（Friedrichs 1970, pp. 177-189）。

3.2. 非行・逸脱・犯罪の社会学から——データそのものの取り扱いにおける問題点

逸脱現象を統計的に取り扱ったものとしては、デュルケムの『自殺論』がその嚆矢と考えられる。デュルケムは自殺という個人的な現象を統計的に扱ったとき、自殺の多寡に時代や地域によって変動があることを見出した。さらに『社会分業論』では、「われわれは、或る行為が犯罪であるからそれを非難するのではなく、それは、われわれがそれを非難するから犯罪なのである」(Durkheim 1902 = 1989, 142-143頁)というラベリング論のアイディアのもととなる言明を行う。デュルケムは社会的凝集性の指標として自殺や犯罪という指標を用いたわけであるが、後者の言明から、犯罪の内容が時代や地域によって異なりうる可変的なものであることが、既に気づかれていたことが理解できる。一方、自殺という一見定義しやすそうな個人

的行為に関する統計についても、構築主義者から疑問が呈されている（中河 1999, 78頁）。また北沢は、逸脱などに関する数量的な実証分析における変数選択は、社会がもっている非行に対する疑似理論（非行に対する一種のイメージや偏見）に基づいて行われており、仮にそれが社会的常識に反する結果が出たとしても「関連が薄い」とされるだけで仮説が捨てられるわけではなく、結果的にその疑似理論を実証研究が補強しているのではないかと警告する（北沢 1990）。

計量的な分析を批判するラベリング論の流れが、非行や逸脱研究から現れたのは、上記のような問題点を抱えていた以上必然であったといえる。公式統計の暗数についての疑いをはじめ、データの信頼性の問題など、様々な指摘がなされ、それをクリアにすべく努力がなされてきた（中河 1999, 65-98頁）。筆者はこういった公式統計がすべて無意味だとは思わないが、これらで指摘されるような問題点には首肯できるものが多く、その問題を自覚しながら取り扱ったり、解釈を加える慎重さが必要とされるのではないかと考える。

非行や逸脱については、少年法の改正や、少年犯罪が凶悪化しているという言説がたびこる中で、広田が発言を行っている（広田 2001）。広田自身公式統計の問題点を指摘しており、実証的なデータではなく極端な事例から普遍化を行ってしまう危険性を主張している。公式統計の問題点に関する指摘や、広田自身が感じる危機感や問題意識については理解できるし、共感できる点も多い。ただし広田の主張を根拠付ける「実証」に、かなりの違和感と不十分さを感じるのも事実である。広田の場合、少年法改正や少年犯罪凶悪化言説を「止めたい」という主張がまず先にありきで、根拠となる事例を恣意的にもってきているという印象が拭えない。極端な事例を一般化することを批判するが、広田が依拠した資料の選択基準が明確でないため、彼自身がそれをしていないという保証はどこにもない⁽⁷⁾。「同様の事件は昔からもあった」という言明や、それを示すために該当する新聞記事を提示する手口は、原理的に昔の事件と今の事件が同じか否かを証明することが不可能で反証を許さないものであるし、なぜ昔からあった事件が突然新しい問題として認知されるようになってきたのかについては何も説明できない⁽⁸⁾。また公式統計の問題点を指摘しておきながら凶悪犯罪が増えていない根拠に用いているのは公式統計であるし、凶悪化という言葉には質的な要素も含まれているはずなのに、凶悪の中身を検討することなく、犯罪数の多寡に論点をすりかえている。手法やデータが混乱する中で一貫しているのは「少年犯罪が凶悪化してない」ということが言いたいという彼の願望だけである⁽⁹⁾。

ところで、上記の広田による主張を引用しつつ、様々な問題や疑問を抱えた非行現象に関する質問紙によるデータを、多変量解析を用いて分析したのが斎藤(2002)である。この論文の掲載は、補導少年、刑法犯少年の調査を行うのは困難になっている(徳岡 1992) 現在において、少年院の少年データを用いているというデータの稀少性が評価されたためと思われるが、筆者の見るところ、問題点があまりに多い。

近藤(1990)は、扱う統計的手法が高度であれば研究も高度になるという見方は偏ったものであるという警鐘を鳴らしているが、斎藤論文はこの指摘に該当するものであり⁽¹⁾、無理矢理ロジスティック回帰という高度な多変量解析を用いて、その分析手法を用いることにオリジナリティがあるように主張するあまり、基本的な手続きへの視点が疎かになっている。この論文でのデータの扱い方は何度読んでも不可解だが、それは特に彼が「対照群法」と名付けた部分に顕著である。通常、ある種の手を加えた実験群に対し、その実験の効果を見るためにまったく手を加えない群を置いて対照群(統制群)とよぶ⁽²⁾。その際、実験の効果を正確に測定するために、実験効果以外に考えられる変数を統制してサンプルを無作為抽出し、対照群や実験群をつくることになる。言うまでもなく斎藤らの関わった調査は上記のような手続きを経ているわけではなく、これは斎藤独特の用法で、広く認知されているものではない。そして彼が行う作業は各罪種群と対照群(一般高校生群)のデータの合体という驚くべきものであり、各罪種によって逮捕された少年を1、一般高校生を0と置いて、これを従属変数とするロジスティック回帰分析をかけたのだと思われる。注(6)に示されている数値と、表2に示されている各モデルのNの値が一致せず⁽³⁾、その理由についても述べられていないので詳細は不明だが、手続きについてはこれ以外のものは考えにくい。

教育社会学で行う調査は、その多くは基本的に調査者のコネクションなどにより調査協力校や協力者を得ることが多く、推測統計の理論的前提となる無作為抽出が満たされていることは滅多にない⁽⁴⁾。ただこれは現実的にやむを得ない部分も多く、筆者も含め、多くは得たデータの特性を踏まえて解釈を行っているのが現状であり、それについてとやかく言うつもりはない。斎藤論文でも、そのことには気がついていのかのような一節はある。しかし一般高校生群と非行少年群を結合させたデータをもとに多変量解析というのは、まったく理解に苦しむ。この結合データの母集団として斎藤が想定している社会とはどのようなものなのか。そもそも一般高校生群の男子学生226人は、斎藤らの関わった調査の男子高校生が226人だけだったという

事実を示すだけであり、例えば凶悪犯で逮捕された少年73人というのは、斎藤らの少年院調査のデータのうち、凶悪犯で逮捕された人が73人いた、というだけのことである。つまりこの数値は現実社会を反映したものではないし、そもそもまったく違う母集団（一方は一般高校生、一方は少年院にいる非行少年）を想定した調査のデータを結合するというのは聞いたこともない。彼はロジスティック回帰を行う理由として、調整済みオッズ比が算出されることを挙げている（斎藤 2002, 136頁）。しかし上記のような手続きで得られた調整済みオッズ比に、社会科学的意味はないし、注(5)も誤っている¹⁴⁾。なぜならここで算出されたロジスティック回帰係数ならびに係数を指数化した $\text{Exp}(B)$ はデータに基づいて計算されたものであり、単純計算で凶悪犯=73, 高校生=226, すなわち同年代人口のうちの凶悪犯が占める割合が $73 \div (226 + 73) \approx 0.244$, つまり高校生の4分の1が凶悪犯という恐るべき社会を想定してロジスティック回帰を行っていることになってしまうからである¹⁵⁾。

斎藤の固執する罪種別の分析も、構築主義的な立場に立たなくとも、こういう分類がどれほど意味を持つのか疑問が残る。こういった罪種別計量分析は、科学警察研究所の紀要にしばしば見られるようである。科警研の紀要には疑問の残る多変量解析が多いのだが、一例として島田・原田（1999）による、犯罪発生率と社会経済要因の関連を検討したものを取り上げよう。市区町村別のデータを因子分析にかけているのだが、そのデータが犯罪発生率の潜在因子をもつと想定できる変数なのか自体がまず検討されるべきである（服部・海保 1996, 147頁）¹⁶⁾。また「国勢調査人口」「課税対象所得額」「スーパーマーケット数」「新設着工住宅戸数」「乗用自動車保有台数」「小売業総商店数」が「人口因子」, 「昼間人口」「金融機関店舗数」「飲食店数」「総事業所数」「預貯金残高」「年齢別人口構成比：65歳以上」が「経済活動」因子という解釈も理解に苦しむ。こういった「因子」が抽出されて、その因子得点によって何かを分析したとしても、因子の意味が不可解な以上、やっている作業自体が意味不明となる。因子分析は言うなれば複雑な相関関係を数少ない次元に還元する手法であり、知能を測る尺度開発の過程で発達してきたものである¹⁷⁾。林の数量化Ⅲ類について菊池が指摘しているのと同様の問題が因子分析にもあり（菊池 1982）, 変数の選択次第で異なる因子が出現する可能性も十分あるし、何より因子が実在する保証はまったくなく、それは研究者の洞察によって命名された仮説的構成概念にすぎない。

4. 教育社会学をめぐる状況

筆者が前節でこれらの論を取り上げた理由を整理することにしよう。基本的な問題点としては、実証的なデータの取り扱いに専心するあまり、統計的な技巧と現実社会の変数の意味や社会学理論が乖離しているのではないか、あるいは主張先がありきでそれに合わせたデータを持ってきたり、強引な解釈を行っているのではないか、というものである。またその中で苅谷、広田の論を取り上げたのは、学会内(もちろん世間一般でもいいのだが)への影響力の問題を考えてのことである。学会に話を限定した場合、若手の批判的見識眼や洞察力の欠如が問題であって、それは必ずしも苅谷、広田の責任ではない。ただ現在の二人の立場を考慮した場合、特に若手にとって彼らの議論が教育社会学そのもの、あるいは定説と考えられ、「役に立つ」ことが求められる風潮の中で、視野狭窄や奇を衒った(主張やロジックの面白さが優先された)発言が重視されるようなことにならないかという危惧を覚える。また斎藤論文については、上記に指摘した問題を抱えつつも、実は審査を通った(『教育社会学研究』においてはお墨付きをもらった)ということの意味することになるのだが、これこそが教育社会学の深刻な状況を証明しているように思う。

教育社会学においてかつて盛んに叫ばれた「パラダイム転換論」は、いわゆる解釈的アプローチの出現がきっかけになったものであるが、教育社会学における主要な技法が解釈的アプローチ一色になったというわけではなく、パラダイム転換というよりむしろ研究者の用いる技法によって、様々なグループが並立するという状況が生まれたといったほうが正しい。例えば『社会学評論』において、友枝(2002)はミクロ・マクロ問題の特集として取り上げた理由として、社会現象を捉えるための共通理解の喪失を挙げている。マクロな社会的な構造に関心のある研究者は主として計量的な手法を用いることが多く、一方で秩序の形成や相互作用に関心のある研究者は参与観察やエスノグラフィーといった手法を用いるという、手法による棲み分けがなされ、特に若い世代にとって社会学という学問に触れた時点で既に棲み分けが形成されていたため、ある手法に傾倒することで、それ以外の手法や分野に触れるという努力すらほとんどなされなくなってしまう。また個々の手法はそれぞれ発達を遂げているので、計量分析に馴染んでいなければ新しい統計手法の意味はよくわからない、ということになるし、逆に計量分析に馴染んでいる人からすればエスノメソドロジーや言説分析、構築主義などで扱われる論文を汲み取ることが難しくなる。つまり同じ社会学という学問でありながら、両者をつなぐ共通言語が失

われているという不毛な状況にある。こういった手法による専門化への危機については、既にミルズが指摘している（Mills 1959 = 1995, 78-79頁）。総括すると、先節の問題点は手法の極端な専門化がもととなって発生していると考えられる。

その中で、依然として数字に対する信頼性は強い。数字を示すと、何となく論証されたような気分になる。しかし数字に関するレトリックも非常に多い。社会学者を名乗る人物が、そういったレトリックに騙されることがあるというのは、社会学の内部分裂を示すひとつの皮肉かもしれない。ただ高度な統計技法というのは、やはり現実には普段から接していない人にとって、仮にそれが社会学専攻であったとしても、わかりにくいものである。ましてや一般の人にとっては言うまでもない。先に取り上げた斎藤論文は、統計学で用いる高度な用語を多用している⁽¹⁹⁾。このような書き方によって、普段統計技法に接していない人達に対し無用なジャーゴンを多用していかにも難解な文章に見せかけて読者を惑わせ、分析の「怪しさ」が隠蔽される。あるいは学術論文の審査にあたって、自分の専門領域の論文を「わからない」とはいえないがために、その誤りが放置されたままの論文は行き着くところまで行き着く、という病理的な状況が発生する⁽¹⁹⁾。

一方、近年の教育社会学の政策科学化の中で、教育社会学側が主張してきたのは、政策立案側の根拠薄弱さである。つまり実証的なデータや社会科学的な根拠もないまま改革が行われていることへの危機感である。それ自体筆者にも異論はない。ただしその際提示される「客観的な」数値やデータは、それ自体が一見イデオロギー的な装いを持っていないが、それゆえにイデオロギー的に利用される余地も残されているということである。実際学力問題の提起は、現在のような不況真っ只中の閉塞状況にある日本社会の中で、一つ間違えれば日本の国力の回復など、保守主義的な論調に利用されかねない危険性をもつ。古澤（1987）によれば、イデオロギー的にまったく正反対にあったはずの戦前と戦後の教育現場において、青木誠四郎と武政太郎という二人の教育心理学者は一貫して学界のリーダーであり続けた。それは青木側が実証や技術という面だけに拘ってイデオロギー的側面から離れているように見えて、実際はその技術がいかに利用されているかに無自覚であったこと、武政側が移ろいゆく教育現場に「役立つ」心理学という立場を一貫させたため、その移ろいゆくイデオロギーの中身そのものに関心を示さなかったことにあるという。こういった教育心理学史を反省的に総括した編者の波多野は、技術や実証を売りにしてきた教育心理学は、戦前期において無自覚に体制側にとりこまれていったのだとまとめる（波多野・山下編 1987, 279-293頁）。類似の危険性はアドルノがポパー

らとの実証主義論争の中で、実証主義が真理性より正当性を優先させるために、イデオロギー的誤用に委ねられやすい点を指摘しているし (Adorno & Popper 1969 = 1992, 7-84頁), ミルズはパーソンズ理論を誇大理論として批判しつつ同様の指摘をしている (Mills 1959 = 1995, 66頁)。

完全に価値からフリーである状態がありえないことは自明であるが、だからといって逆に、始めから言うべき結論が決定していて、それに合わせたデータのみを選別する⁽⁹⁾、データに手を加えるというのは問題外である。世間に流通する俗説や、逆の立場に属する対抗言説を、実証性のない思いこみで、世間に悪影響を与えていると批判しているが、(その指摘だけは正しいとしても) 自己の研究自身も同じ轍を踏んでいることになる。本節の結語として言いたいことは、自己の研究のもつ背後仮説を意識すること、データと理論との相互参照を怠るべきではなく、その一方が蔑ろにされることで学問は都合よく利用されるという危険性をもつことに自覚的であらねばならないということである。

5. おわりに

教育社会学の意義や特長はどこで主張できるのだろうか。それが単にデータの提示や多変量解析をやってみた、というだけならば、それを社会学と名乗る必然性も独自性も存在しない。確かにある種の実践的な目的に適うようなデータの提示、分析は重要で必要な仕事であり、それを全否定する気は更々ない。しかし学問に対し、即、役立つことを求めるということは、ある種の権力にとって役立つこと、すなわち権力に仕えることに堕するという事に繋がる危険性を孕んでおり、それは社会的世界すなわち権力を理解するという社会学の重要な特長を放棄することになる (Bourdieu 1980 = 1991, 36頁)。さらに社会学の特長は、社会的産物である社会学という学問それ自体をも対象とすることで学問的反省を可能にする点にある。そうすることで社会学という専門知が社会に影響を及ぼし、及ぼされているかという、社会学とそれを取り巻く社会の間の相互依存性を自覚できるのであり、本稿はその試みであった。教育社会学が社会にインパクトをもつことを望むのならば、教育社会学者は本稿が提起した問題点に意識的であるという責任をもたねばならないだろう。

〈注〉

(1) 「実証」は計量的分析や数値に限定されるわけではないのだが、ここでは問題を

明確化するため数量を取り扱う分析に限定して問題を採用している。しかしここで取り上げる政策科学化や理論と方法の乖離という問題意識は、質的な分析、観察法などにも共有できる性質のものだろうと思われる。

- (2) 石村貞夫によって、東京図書から SPSS の簡単な操作法に関するマニュアル本が出されており、これを見れば特に統計的知識に深い造詣がなくとも、データ入力から分析の仕方、出力の読み方が理解できるようになっている。賛否両論はあるだろうが、こういったマニュアル本が SPSS の利用の普及に一定の役割を果たしていることは間違いない。
- (3) 該当論文数をその期間の全投稿論文数で割って100をかけた値。なお、同一論文で複数の手法を用いている場合もあるが、筆者の場合それをそれぞれ1として数えた。つまり1論文で重回帰分析とロジスティック回帰分析両方を用いている場合、それぞれで1カウントしたということである。また理論、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ので、相対頻度を合計した値は100にはならない。一番下の行は論文「数」であって、相対頻度ではないことに注意されたい。なお、山口(2001)は雑誌『統計』において、イベント・ヒストリー分析の紹介を行う際、人口学で最も影響力の大きい『デモグラフィ』誌で使われている計量手法の相対頻度を同じような形で示して、多変量解析が目覚しく進歩し多用されていることを指摘している。
- (4) 重回帰分析の学歴変数では、便宜的に教育年数が用いられている。大卒は16年、短大・専門は14年、高卒は12年、中卒は9年として計算されることになる。荻谷(2001)の154頁の表からそれぞれの学歴の人数がわかるので、筆者が平均教育年数を求めたところ、79年父が11.9年、97年父が13.2年、79年母が11.3年、97年母が12.8年となる。標準偏差は79年父が2.46、97年父が2.33、79年母が1.97、97年母が1.75となる。
- (5) さらに言えば、教育年数は学歴という指標を(強引に)比率尺度化したものであり、教育年数の平均が例えば11.9年とか13.2年という数値そのものには現実性はあまりない(中退する人がそれほど多いとは思えないから、現実には9, 12, 14, 16という数値がデータとして投入されているはずである)。こういった指標について、機械的に統計量を出し、統計的な手法を適用すること自体、慎重であってもよいように思われる。
- (6) 約20年前の調査は松原ほか(1980)。調査対象県はT県とA県である。この論文の25頁によれば、1955年現在で中卒進学者はA県で42.9%、T県で51.3%、20年

後の1975年は86.1%と96.4%, 1980年にはA県でも進学率は90%を超えている。

- (7) 広田(1999)も同様の問題点が指摘できる。
- (8) これは構築主義におけるオントロジカル・ゲリマンダリングに関する問題でもある。言説がとらえていない実態が存在する(していた)という広田らの主張に対する批判としては間山(2002)参照。広田は、言説空間と実態を別次元のものとして捉え、「昔も同じようなことがあったが、誰も気づいていなかった」ことを示そうとするが、結局彼が探しているのは昔あった類似の現象をとりあげた「言説」で、その言説を昔の「実態」を証明する材料として用いるという矛盾を犯している。それは広田が類似と判断した言説があったということだけを示すのであって、現状と昔の実態が似ているということの直接の証明にはならない。
- (9) 本稿では発言することや、広田の主張するスタンスそのものを批判しているのではない。広田は一市井の個人として発言しているのではなく、教育社会学という学問的根拠をもってこのような発言をしている以上、一般向けの本であれ、学問的にデータの使用に疑問があれば批判を受けて当然であると筆者は考える。社会的な発言そのものの緊要性をくみ取るべきだ、という批判も想定されるが、もしそのような立場を容認すれば、政策や一般にインパクトをもつ発言なら、学術的に疑問のあるデータ提示をしてもいいということになりはしないだろうか。それは広田らが最も批判していたものではないだろうか。
- (10) それは斎藤論文の注(8)から明らかである。先行研究が示すように、また本稿でも再三指摘しているように、特に逸脱行動、犯罪などを質問紙を使って分析することへの問題は非常に大きい。斎藤はそのような指摘を一切無視しているが、その問題点をクリアにする努力もないまま、技術的な問題の多い高度な多変量解析を用いることに専心するのは、本来の非行という現象をクリアかつ正確に見極める目的から逸脱している。筆者はこの質問紙のデータをまったく無意味だとは言わないが、多変量解析にかける以前に、データの分布を調べるとか、そもそも多変量解析に付することが適切なのかを検討するとか、やるべきことは多いはずだ。読み手にわかりやすく伝えるという点では、近藤(1990)も指摘するように、多変量解析は必須の方法ではなく、簡単な基礎集計やグラフ、クロス表のほうが有効な場合も多いし、データの稀少性ということを考えれば、そのほうがインパクトが大きかったのではないか。ただし注意してほしいのは、学会発表の一部にあるような、クロス表や単純集計表を単に貼り付けただけの発表を、筆者は推奨しているわけではない。それは理論や目的とデータの乖離以前の問題で、思考停止

とでもいうべき状態である。

- (11) 対照群と統制群を分けて考えることもある（田中 1996, 64-65頁）。
- (12) どういうわけか、一般男子高校生の数226にすら満たないモデルがほとんどである。
- (13) もちろん調査者は、できるだけデータに偏りが無いよう心掛けるべきであることはいうまでもない。その際調査者は、できる限りデータがどのような手順を経て収集されたかを読者に提示する義務があるといえる。それによって読者の信頼を得ることもできるのである。いずれにしても、有意抽出である計量分析はモノグラフ的な性格を持たざるを得ず、それを普遍化することには慎重でなければならない（尾嶋 2001, 9-16頁）。
- (14) 独立変数の値が1増えたとき、生起確率が何倍になるかを示すというのは誤り。確率ではなくオッズが正しい。ロジスティック回帰については、Jaccard (2001) や Pampel (2000) を参照。
- (15) 繰り返すが、この数値は注6をもとに筆者が算出したものであるが、彼の表2のNとはまったく合致しない。それがなぜなのかは示されていないので不明である。おそらく質問紙の不備、回答拒否などで分析から除外されたのだと考えられ、それ以外の可能性は意図的にデータを何らかの形で絞りこむようなことをしない限り、ないだろうと思われる。
- (16) 因子分析をはじめ、多変量解析の問題のある適用例については岡太・古谷野 (1993) に詳しい。
- (17) その歴史や因子分析の問題点については Gould (1981 = 1989) を参照。
- (18) しかしその用語の用い方に疑問があることは先に記したとおりである。それゆえに、個別には難しい用語が組み合わさった文章がまったく意味不明という現象が発生する。
- (19) 一部のポストモダニストが無理解な自然科学知識を濫用している事態を批判するために、ソーカルが行ったパロディー論文の投稿という行為を賞賛する気はないが、ソーカルのパロディー論文の投稿という行為について説明するために自ら編んだ著作における指摘は、文脈は若干違うとはいえ、この例にも適用できる。Sokal = Bricmont (1998 = 2000) の6-7頁を参照。
- (20) こういった行為自体がデータの捏造と見なされることもある。片岡 (1997) 参照。

〈引用文献〉

- Adorno, Theodor W. & Popper, Karl Raimund 1969, *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Luchterhand, (=1992, 城塚登・浜井修・遠藤克彦訳『社会科学の論理——ドイツ社会学における実証主義論争』河出書房新社).
- Bourdieu, Pierre. Chamboredon, Jean-Claude. & Passeron, Jean-Claude 1973, *Le Métier de Sociologue-Prealables epistemologiques*, Etudes and Mouton & Co., (=1994, 田原音和・水島和則訳『社会学者のメチエ——認識論上の前提条件』藤原書店).
- Bourdieu, Pierre 1980, *Questions de Sociologie*, Editions de Minuit, (=1991, 田原音和監訳『社会学の社会学』藤原書店).
- Durkheim, Émile 1902, *De la Division du Travail Social*. 2e ed., Félix Alcan, (=1989, 井伊玄太郎訳『社会分業論 (上)』講談社学術文庫).
- 古澤聡司 1987, 「青木誠四郎と武政太郎の戦前・戦中・戦後」波多野誼余夫・山下恒男編『教育心理学の社会史』有斐閣, 39-71頁。
- Friedrichs, Robert Winslow 1970, *A Sociology of Sociology*, The Free Press.
- Gould, Stephen, Jay 1981, *The Mismeasure of Man*, W. W. Norton & Co., (=1989, 鈴木善次・森脇靖子訳『人間の測りまちがい』河出書房新社).
- 波多野誼余夫・山下恒男編 1987, 『教育心理学の社会史』有斐閣。
- 服部環・海保博之 1996, 『Q & A 心理データ解析』福村出版。
- 広田照幸 1999, 『日本人のしつけは衰退したか』講談社。
- 2001, 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会。
- Jaccard, James 2001, *Interaction Effects in Logistic Regression*, Sage Publications.
- 荻谷剛彦 2000, 「学習時間の研究」『教育社会学研究』第66集, 213-230頁。
- 2001, 『階層化日本と教育危機』有信堂高文社。
- 片岡栄美 1997, 「学問的誠実性(Academic Integrity)の基準と共同研究の心得——アメリカの事例にみる学問的倫理」『理論と方法』第12巻1号, 85-95頁。
- 菊池城司 1982, 「日本型『新しい』教育社会学の課題」『教育社会学研究』第37集, 57-66頁。
- 北沢毅 1990, 「逸脱論の視角——原因論から過程論へ」『教育社会学研究』第47集, 37-53頁。
- 近藤博之 1990, 「教育社会学における計量的方法の現状と課題」『教育社会学研究』第47集, 54-65頁。

- 間山広朗 2002,「概念分析としての言説分析——『いじめ自殺』の〈根絶=解消〉へ向けて」『教育社会学研究』第70集, 145-163頁。
- 松原治郎・武内清・岩木秀夫・渡部真・耳塚寛明・苅谷剛彦・樋田大二郎・吉本圭一・河上婦志子 1980,「高校生の生徒文化と学校経営(Ⅰ)」『東京大学教育学部紀要』第20巻, 21-57頁。
- Mills, Charles Wright 1959, *The Sociological Imagination*, Oxford University Press, (=1995, 鈴木広訳『社会学的想像力』〔新装版〕紀伊国屋書店)。
- 中河伸俊 1999,『社会問題の社会学』世界思想社。
- 尾嶋史章編 2001,『現代高校生の計量社会学』ミネルヴァ書房。
- 岡太彬訓・古谷野亘 1993,「多変量解析の不適切な利用」『理論と方法』第8巻2号, 169-182頁。
- Pampel, Fred, C. 2000, *Logistic Regression: A Primer*, Sage Publications.
- 斎藤知範 2002,「非行的な仲間との接触, 社会的ボンドと非行行動」『教育社会学研究』第71集, 131-150頁。
- 佐藤俊樹 2002,「書評 苅谷剛彦著『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会へ』」『IDE』9月号, 69-70頁。
- 盛山和夫 2002,「書評 苅谷剛彦著『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会へ』」『教育社会学研究』第71集, 176-178頁。
- 繁榊算男・柳井晴夫・森敏昭編 1999,『Q & Aで知る統計データ解析』サイエンス社。
- 島田貴仁・原田豊 1999,「大都市における犯罪と社会経済要因の関連」『科学警察研究所報告防犯少年編』第39巻2号, 20-33頁。
- Simiand, Francois 1922, *Statistique et Expérience*, Marcel Riviere.
- Sokal, Alan & Bricmont, Jean 1998, *Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*, Picador, (=2000, 田崎晴明・大野克嗣・堀茂樹『「知」の欺瞞——ポストモダン思想における科学の濫用』岩波書店)。
- 田中敏 1996,『実践心理データ解析』新曜社。
- 田原音和 1993,『科学的知の社会学』藤原書店。
- 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。
- 友枝敏雄 2002,「特集〈ミクロ・マクロ問題への挑戦〉に寄せて」『社会学評論』第52巻4号, 484-485頁。
- 山口一男 2001,「イベントヒストリー分析(1)」『統計』第52巻9号, 74-79頁。

ABSTRACT**Problems Regarding Positivism in the Sociology of Education:
For the purpose of reflecting on the “sociology of education”****NAKAZAWA, Wataru**

(Graduate School, University of Tokyo)

7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo, 113-0033 Japan

Email: nakazawa@educhan. p. u-tokyo. ac. jp

C. Wright Mills once criticized Lazarsfeld's work as abstracted empiricism. I understand the current state of the sociology of education in Japan as resembling this kind of empiricism. We want the sociology of education to be policy science or applied science, and empirical data, especially numerical values, seem to be useful. However, inside of the field of sociology, sociologists are divided according to their methodologies, so there is no common language or communication method. If they insist on one methodology, especially statistics or multivariate analysis, they will lose sight of the linkage between the empirical data and sociological theory, or forget the sociological significance for using that type of method. In addition, they may make statistical errors because the packages (for example, SPSS) enable people who do not understand statistical theory or are poor at mathematics to use statistical methods, and statistical methods have improved rapidly.

Incidentally, sociologists who want sociology to be a policy science take some risk. Sociological data seem to be objective and scientific. If they want sociology to be useful, sociology will be influenced by power because power decides the criterion for usefulness. Ideologies always try to take advantage of objective and scientific data and theory. Furthermore, sociological knowledge, which seems to be objective and scientific, influences social conditions, sometimes changes people's actions and causes self-fulfilling prophecies. We sociologist must always be conscious of that kind of problem.