

教育社会学の性格に関するノート

—日本教育社会学会における「性格」をめぐる論議を振り返って—

新妻 二男*
(1981年10月15日受理)

はじめに

拙論は、日本教育社会学会第6回大会(1954年)以降、第29回大会(1977年)に至る間の、『教育社会学の性格』にかかわる学会としての論議を、筆者の若干のコメントを付しながら、フォローしたものである。

拙論を書くにあたって用いた主たる検討資料を列挙すれば、以下のものである。

- 1 日本教育社会学会編『教育社会学研究』第6集, 東洋館出版社
 - ①渡辺洋二, 「曖昧な教育社会学」—その曖昧性を除くために—
 - ②新堀通也, 「教育学と教育社会学」
 - ③清水義弘, 「教育社会学の構造」
- 2 日本教育社会学会編, 『教育社会学の展開』, 1972年, 東洋館出版社
- 3 日本教育社会学会編, 『教育社会学の基本問題』, 1973年, 東洋館出版社
- 4 日本教育社会学会編, 『教育社会学研究』第33集, 1978年, 東洋館出版社
 - ①佐々木徹郎, 「何のための教育社会学論か」
 - ②新堀通也, 「教育社会学の性格」—その動向と体系—
 - ③二関隆美, 「わが国教育社会学の問題点」—「教育的社会学」と「教育の社会学」の再検討—

なお、本文中における1~4資料からの引用は、文中で(1-① 頁), (4-② 頁)のよ
うに扱かうことにする。

I 日本教育社会学会第6回大会(1954年)での論議

1954年の第6回大会は、特別研究部会として、『教育社会学の性格』を提案、論議する部会を設け、蔵内数太を司会に、清水義弘、渡辺洋二、新堀通也の3氏を提案者に、開催されている。

この提案で、まず渡辺は、「教育社会学が現段階において、いかに大きな包容力をもつことが要請されても、その基本的な性格を曖昧にするほど雑多な立場を内包すべきではなく、そこには限界がなければならない」(1-①26頁)と述べ、その曖昧さについて、次の2点を指摘し

* 岩手大学教育学部

ている。

第一点は、教育社会学の中核的な基本概念である教育について、意見の一致を見出し難く、多様きわまりない状況にあり、それ故に教育に関する社会学が、その性格を曖昧なものにとどめているということである。

第二点は、教育社会学の研究である限り、教育がその中核でなければならないという理由から、教育社会学の研究報告と称し、漁村や都市の社会構造の解明や、非行少年の実態報告にとどまっているものは、教育社会学の研究にならないということである。

次に、清水は、一定の論理的手続きで、およその研究範囲を限定する必要を説き、教育社会学の領域としての教育事実を、教育体制・教育慣行・教育過程・教育変動の4つにわけ、これらの教育事実を、社会学の立場からとりあげるべきことを提案している。

清水はさらに、「農村と教育」・「社会階層と教育」・「文化と教育」……のように、社会学でとりあげてきたものと教育を、機械的に、しかも安易に結びつけることは、ともすると、漫然たる問題意識を表現する機会が多いという実態に対して、鋭い批判を浴びせている。

新堀の場合は、まず、「見取図の欠如からく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」(1-②17頁)と問題を提示する。さらに続けて、「この学はある場合には、教育全体の領域を覆いつくし、ある場合には、社会学のうち、教育に関係した部分を抜粋整理し、またある場合には、発達心理学・学習心理学・社会心理学の異名とさえなっている状況にある。……中略……。この学を単に余技として扱う者を除いて、その真摯な研究者が、漠然たる対象を前にして、絶望的困惑に陥るであろうことは、明らかであるといわねばならぬ」(1-②17頁)と述べる。

かかる状況を打開するために、新堀は、「凡ゆる行為・社会現象は、これを機能と構造という2つの根本的範疇によって研究することが可能である」(1-②22頁)と説く。

そして、「教育科学が、教育現象を社会現象として眺めることを根本的立場とする社会科学であるとするなら、教育の社会的機能を対象とする学を、教育機能学とし、教育の社会構造を対象とする学を、教育構造学とすることが出来る」(1-②23頁)と主張し、教育社会学を、教育機能学としてとらえる試みを提案している。

さて、これら3つの提案は、内容的にみた場合、教育社会学研究における研究対象、そしてそれへのアプローチの仕方・研究方法の拡大・多様性を問題にしている。とりわけ、注視しておかなければならないことは、3つの提案いずれもが、教育社会学に何らかの形で、学問的限定を加える必要性を強調していることである。

裏を返せば、教育社会学の無限定性が、教育社会学の性格を、「曖昧」にしている主たる要因であり、また、かかる企画(特別研究部会)も、それ故にこそ設けられたといえる。

但し、新堀の限定の仕方は、他の二人と異なり、研究対象としての教育現象や教育の概念そのものについて、ここでは言及していない。新堀の学問的限定は、教育という社会現象が、それが社会現象である限り、構造と機能という根本的範疇によって、研究可能であるとする事によって、教育社会学の役割を、教育という社会現象の機能を対象とした学問、とする限定である。

要するに、教育社会学の学問的役割を限定しているのであるが、それは、氏の主張するデュルケーム流の「社会学的精神¹⁾」や方法からくる限定であるとされる。

もちろん、清水の場合も、デュルケーム流の「社会学的精神」や方法に依拠していること

は、疑いないところである。それは、これ以後の氏の主張を斟酌した場合、氏はここで問題にしている社会学的方法の拡大・多様性の主たる要因を、「社会学的精神」の欠如に求めていると解せられるからである。

いずれにせよ、清水と渡辺は、研究対象としての教育への接近法・方法論の拡大・多様性を問題にし、同時にその問題は、結局のところ、対象としての教育の無限定性あるいは教育概念の「混乱」から派生してきているとみている。しかも、教育概念が「混乱」したまま、教育の社会学的研究が展開されていることが、教育社会学をさらに「曖昧」にしているという認識も一致している。

このようにみるならば、ここでの論議の焦点は、主に教育社会学の研究対象としての教育、そしてそれを解明すべき社会学的方法の拡大・多様性ということになる。さらにそこから、対象としての教育の無限定性が、究極的な課題として導かれている。

別言すれば、ここでの論議の一応の帰結は、教育の概念の確立あるいは対象としての教育の限定が行なわれれば、教育社会学の性格の「曖昧性」が、ある程度解消されるという見通しを、提示したことである。

II 第6回大会以降、第29回大会迄の論議

ここでは、1954年第6回大会の特別研究部会『教育社会学の性格』以降の、この種の論議を主に学会誌を中心に概括してみることにする。

まず、学会紀要である『教育社会学研究』の場合、第17集(1962年)・第19集(1964年)・第20集(1965年)において、1955年以降の研究動向が整理されている。

第17集では、新堀通也が、「研究動向と課題」を報告し、第19集に、「最近5年間における教育社会学研究の成果と課題」ということで、麻生誠・「社会体制と教育」、馬場四郎・「地域生活と教育」、木原健太郎・「学校の社会学」、布留武郎・「放送教育研究の動向と問題点」が報告されている。第20集には、第19集の報告を補なう形で、原喜美・「家族集団と教育」が報告されている。

これらの報告は、清水によれば、「研究動向を中心として、学問的性格を明確にすることを試みた」(3-12頁)ものと高く評価されている。しかし、これらの報告は、1954年論議の一応の帰結に沿った動向の整理ではなかったが故に、いよいよ教育社会学の性格論議を拡大させることになり、再び学会としての論議を呼び起こすことにもなる。

その最初のものが、上記の報告から10年足らずの1972年・1973年に日本教育社会学会設立20周年を記念して刊行された『教育社会学の展開』・『教育社会学の基本問題』の2巻の書物である²⁾。発行年度は逆になっているが、後者が第1巻で、前者が第2巻に相当する。

第2巻の『教育社会学の展開』では、その内容が、「これからの教育社会学の可能性を追求する方向で、未開拓の新しい問題領域、あるいは今日次第に学会内で市民権を得つつあるテーマ、従来からの研究分野ではあったが、今後新展開が見られると思われるもの、こうしたいくつかの領域について、……中略……問題提起と将来への展望をしてもらっている」(2-はしがき)と性格づけられている。

要するに、過去・現在・未来の研究分野を、それぞれに総括・整理し、将来的な研究展望を見出ししていくことを意図したものである。その限りにおいて、既述の1960年代前半における

研究動向の整理を、さらに大胆に発展させたものといえる。

これに対して、第1巻の『教育社会学の基本問題』では、その主目的が、「日本を中心にして、内外の教育社会学のこれまでの業績を解説・整理し、そこから出てくる問題点を指摘した上で、今後の研究の方向を示そうとしている」（2-はしがき）と特徴づけられ、内容は3部から構成されている。

第1部は、「教育社会学の成立と展開を、アメリカを中心とする諸外国について整理する論稿と、教育社会学の性格・機能・役割と真正面からとりくむ論文が含まれている」（3-1頁）とされる。

第2部は、「研究諸領域を網羅して、それぞれの分野での、主として日本の研究成果をクリティカルに解説し、これからの研究の方向と課題を示そうとしている」（3-1頁）のものであり、第3部は、「日本教育社会学会の足跡を、ユニークな形でまとめ」（3-2頁）たものとされている。

要するに、この第1巻は、教育社会学の全体的アウトラインを提示する役割を担ったものであり、特に、「日本の教育社会学研究の変遷と教育社会学会の活動とを包括的に回顧し、将来の方向づけを試みたものである」（3-2頁）と役割づけられる。

かかる役割からみれば、この第1巻は、1954年の特別研究部会及びその後の教育社会学の学問的性格をめぐる幾多の報告・論議を、一応整理・総括しようとしたもの、とみなすことができる。

そして、特にその役割を主要な課題としているのが、「教育社会学の学問的性格」と表題がつけられている第1部の〔I〕である。なかでも、〔I〕の1の「教育社会学とは何か」—その方法的懐疑に関する覚書—（清水義弘執筆）こそが、1954年以來の性格論議にもっとも関わりを持つ部分といえる。

このなかで清水は、「以上のような試み（1954年の特別研究部会及びその後の学問的性格に関わる報告・論議……筆者注）にもかかわらず、教育社会学の学問的性格は、必ずしも明確ではない」（3-12頁）と断定し、以下の2点を指摘している。

第1点は、研究対象の「拡散」であり、第2点は、「悪しき実証主義」、いわゆる「調査の流行」である。

とくに第1の点について、清水は、「教育じしんのもつ多義性、さらに成人教育や企業内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」（3-13頁）とし、そうした状況が、「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」（3-13頁）とみている。

また、第2の点については、1954年に渡辺が指摘したと同様、*fact-finding* に終始している研究が多くみられ、その必要を認めるにしても、「教育現象の一定の傾向性ぐらいは、析出してほしいものである」（3-13頁）と苦言を呈している。

このことは換言すれば、調査という社会学における方法技術を駆使しただけの研究があまりに多く、逆に、対象である教育を意識したり、課題視している研究があまりに少ない、ということへの嘆きともうけとれる。

清水は、こうした第1、第2の点を、「教育社会学の瞳孔拡散」（3-14頁）にとらえ、その基本的原因を、「教育と社会学の *uncomfortable relation*」（3-14頁）にあるとする。

結論的に言えば、「教育社会学の対象は、あくまで教育であり、社会学はこれを究明するた

め的手段であり、方法原理である」(3-15頁)ということの確認を、教育社会学研究者に迫っているのである。

確かに、こうした確認がない状況において、「教育社会学の現状は、この方法原理の究明に大きなエネルギーを消費している」(3-15頁)ことは事実である。

しかし、清水による教育と社会学の間に、comfortable relation をうちたてようとする試みは、馬場四郎の「教育社会学は、それ自身ひとつの生きた学問ではあるが、上半身は教育であり、下半身は社会学である³⁾」という規定を、まさにこの時点で、再度確認しようとしたものといえる。

そして、かかる確認が欠如あるいは不十分なままに、研究が量的に拡大している状況をこそ、問題にしているのである。特に、下半身の一人歩きや、下半身を明らかにすれば、上半身が明らかになるというような楽観主義(予定調和説)を、きびしく戒めているところにこそ清水の意図がある。

さて、こうした清水の整理・総括を要約してみれば、まず第1に、この時点迄の教育社会学は、少なくともその学問的性格を依然として「曖昧」にしたままで、研究を進めてきているということである。第2に、この「曖昧さ」の内実をとらえれば、研究対象の「拡散」(教育概念の一層の「混乱」)と、社会学の一方法技術、すなわち「調査の流行」ということである。そして第3に、かかる状況を状況たらしめている要因は、「教育と社会学の uncomfortable relation」に求められるということである。さらに第4に、教育と社会学の関係は、対象としての教育と方法としての社会学を確認することで、解決できるということである。

Ⅲ 日本教育社会学会第29回大会(1977年)での論議

さて、以上のような清水の整理と総括があって5年後の1977年に、再び教育社会学の性格をめぐる論議が、学会の企画で実現されている。

この1977年の論議はシンポジウム形式で進められたが、その議題は1954年の特別研究部会と同じ『教育社会学の性格』となっている。とすれば、この1977年のシンポジウムは、一体何を意図して企画されたものなのであろうか。

考えられることは、まず第1に、1954年を出発とするこれまでの性格をめぐる論議の一応の整理や帰結が、教育社会学の発展にとって、まったく意味を持ちえないか、あるいは、かえって何等かの桎梏になっているということ。第2は、従来の論議においては、まったく予想できなかった新たな教育社会学のレーゾン・デートルを脅かす問題が噴出し、それへの対応が求められているということ。そして第3に、これまでの論議にもかかわらず、従来から問題として指摘されてきた点が、更に拡充され、再三の教育社会学の性格確認が必要になったということ、等の諸点である。

いずれにせよ、学会関係者にとって、1977年シンポジウムの受けとめ方が、多様であったことは疑いなく、その評価もさまざまであったろうことは想像に難くない。

さて、こうしたさまざまな思いの錯綜する中で開かれたこのシンポジウムでは、一体、いかなる点が問題にされたのであろうか。しかも、それは従来の論議とどのような相違があり、また継承された点は何だったのであろうか。

かかる点を念頭に置きながら、このシンポジウムを概括していくことにしたい。その際、少

しでも正確さを期すため、3人の提案者が翌年の学会紀要『教育社会学研究』第33集に掲載した「提案のまとめ」を手がかりとして、論をすすめていくことにする。

1977年シンポジウムは、佐々木徹郎・新堀通也・二関隆美の3氏の提案を中心に進められた。まず、3提案に共通している第1の点は、従来から問題にされてきた研究対象としての教育、研究方法としての社会学、そして両者の在り様について、やはりそれぞれの仕方而言及しているということである。もう1点は、教育社会学の学問的位置づけについて、それぞれの立場で論じているということである。

後者について、従来の論議を大まかに整理すれば、教育社会学を社会学あるいはもっと広げて行動科学の中に位置づけようとする立場と、教育学及び教育科学に関連づけて位置づけようとする立場に分けられる。

さて、3氏の提案を上記の2点を視野に置いてみていくと、まず佐々木は、アメリカの「教育の社会学的研究」の展開を踏まえながら、教育社会学は社会学であり、その対象（人間形成・教育制度・教育組織・教育活動の社会的基礎と社会的機能）も研究方法（行動科学のすべての方法）もはっきりしており、そうである限り、教育社会学の性格をめぐる論争などは起こるはずもなく、また必要ないと言い切っている。

しかも、教育社会学が何程か独自の学問として存在する（存在しなければならない）等の主張を、社会学に対して行なうことは、「学問的意義に乏しく、有害ですらあると思う」（4-①72頁）とする。

このように佐々木は、教育の社会学的研究、教育の行動科学的研究、より広い意味を持たせれば、教育の人間科学的研究だけが存在している、という立場をとっている。と同時に、かかる論議が学会で行なわれるのは、教育社会学が「曖昧」だからではなく、教育社会学者の立場が「曖昧」であるからであり、教育社会学者の“identity”が「混乱」しているからだ主張する。

しかし、佐々木はこの「identity の混乱は、必ずしも、悪い面だけをもっているのではなく」（4-①74頁）、「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」（4-①74頁）とみている。

要は、「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」（4-①74頁）ということのようである。

新堀の場合は、まず対象について、「教育社会学は定義上、教育を対象にしなくてはならない」（4-②77頁）とし、教育社会学が対象とする教育は広義の教育であり、パーソナリティこそが、究極の研究単位と主張する。

よって、「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対象としている」（4-②77頁）と述べる。

また、研究方法については、「教育社会学は教育を社会学的に分析するから、明らかに社会学の下位分野である」（4-②78頁）とか、「教育をその対象いかにかわらず社会学的に研究する」（4-②79頁）と述べていることからみて、明らかに社会学的方法を位置づけている。

但し、社会学的方法といっても、統一した方法が確立されていないという状況を踏まえながら、「その基礎にデュルケームのいわゆる「社会学的精神」（4-②79頁）がなければならぬ」としている。

最後に二関は、教育社会学の「曖昧さ」を、以下の4点に集約している。簡単に言えば、(i) 研究対象の問題、(ii) 研究態度及び研究志向の問題、(iii) 研究方法の問題、(iv) 研究の統合化の問題、である。

ここで、佐々木・新堀と共通する(i)と(iii)の問題をとりあげてみれば、(i)については、「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」(4-③82頁)を指摘し、研究対象としての教育は、できるだけ狭義に解すべきとする。よって、形成や社会化を一般的にとりあげるべきでない、と批判している。

(iii)の研究方法の問題についていえば、二関は、一方で「教育の社会学」の科学性を高く評価しつつ、他方で(ii)の研究志向の問題とからめて、「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”)(4-③87頁)の確立を提唱している。かかる点からいって、二関は、研究の方法が社会学の既成の理論に依拠せざるをえないことを、認めていると解せられる。

但し、二関は、今日の社会学理論界の「混迷」を指摘しながら、むしろ将来的には、「『教育の社会学』はみずからの必要から、みずからの手で、微視・中間視・巨視の次元にわたって理論構築につとめる独創性が、今後の課題となろう」(4-③88頁)と展望している。

二関のこの主張は注目される。というのは、この主張が恐らく(iv)の問題を意識したものであるからである。事実、この主張を、氏の1977年シンポジウムでの発表内容と結びつけて考えた場合⁴⁾以下のような提言になっている。

氏は、教育の理解と実践のためには、隣接の諸科学との共同が望まれるとし、そのためにこそ、まずもって教育社会学が学的独自性を確立させる必要があるとする。

そして、それぞれに独自性を持った個別科学の単なる集合と連携でない学際的研究を説き、そこには何らかの統合的な視点と理念が必要であると述べる。しかも、この統合的な視点と理念を希求するところに、「人間科学」への志向があらわれるとし、教育社会学もこの視点のもとに位置づけられなければならない、と説いている。

すなわち、二関にあっては、教育社会学が社会学の1分野であるにせよ、教育科学の1員であるにせよ、いずれはそうした枠を取り払い、人間科学の1部門(1員)となることが、期待されている。

こうした学際的研究の提唱は、内容・方法に違いはあれ、新堀・佐々木も行なっている。

例えば、新堀の学際的研究の提唱は、教育社会学それ自身が学際的でなければならないとするもので、二関の提唱とは似て非なるものと言わざるをえない。

新堀のかかる提唱は、教育の社会的性格が隣接諸科学、特に社会心理学・文化人類学・精神分析学・歴史学等の方法によって解明されることからいって、それらの方法と成果を援用することは当然であり、また必然的に要求される、とみているところからきている。しかし、新堀はここに1つの枠を設定している。それは、教育社会学の学際的研究、換言すれば教育の社会学への隣接諸科学の方法と成果の援用には、デュルケームの「社会学的精神」がなければならないとしている点である。

さて、以上3氏の提案を概観したわけであるが、その表題の違いはあるにせよ、問題にしている点は相当部分共通している。

また、従来の論議で問題にされてきた点、すなわち研究対象の問題・研究方法の問題、そして教育社会学の学問的位置(独自性の問題も含めて)をめぐる問題も、改めてというか相も変

らず問題にされている。

しかも、その問題にする仕方が、特に教育社会学の学問的位置づけをめぐるには、学際的研究への志向もあって、従来よりも広がってきている。

もう少し、3氏の提案に即して整理すると、佐々木の主張は、教育社会学は教育（現象）の社会学的研究であり、それ以上でもそれ以下でもないとする考え方である。但し、対象としての教育現象は、狭義に解すべきでないとしており、その意味では、広く人格形成にかかわる現象が、対象にされるべきということである。その際、個々の研究者にあっては、「各自の研究対象に焦点をあて、瞳孔拡散に陥らぬようにすべきであることは当然」（4-①71頁）というように、研究者の姿勢が問題にされている。

また、方法については、行動科学の方法（社会学・心理学・文化人類学等）が利用されてよいとしている。となれば、学問的位置づけも、おのずと明白であり、社会学の1部門及び応用部門として位置づけられることは、理の当然ということになる。よって、問題は、以上の点について「合意（確認）」しきれない教育社会学者にあるということになる。

新堀の場合は、認識が佐々木と共通している部分が多いが、究極的には異なる見解にたっている。

例えば、佐々木は、教育の社会学的研究という共通目標の下でという限定つきにせよ、教育の社会学的研究を志向する人々、すなわち、学会内における世代の違いや隣接諸科学者を含む“identity”の異なる多様な人々の、学会への参加及び研究上の討論を、学問の発展という方向で評価している。

これに対して新堀は、教育の社会学的研究が、次第に方法的な広がりを求めてきている状況に対し、一種の「社会学主義」をもって、教育社会学の発展・独自性を貫ぬこうとしており、その主張は佐々木と相入れないものとなる。

また、新堀の「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」（4-②80頁）という主張だけをとりえれば、佐々木の見解と近似しているとも受けとれるが、ここから導き出される見解は、大分異なったものになっている。

すなわち新堀は、「研究の方法論や基礎理論」は社会学に依拠し、「教育社会学者がつき合う相手は教育学者が多い」（4-②80頁）（内容的には、教育社会学の講座が教育学部に所属している・学会が社会学会よりも教育学会に接近している・教育社会学の担い手が教育学からの補充が多い・教育学の体系や教職教養に教育社会学がはいっているなどの諸点を指摘している）ことからいって、教育社会学は、「研究や意識の面」で社会学に「親近性」を持ち、「制度や行動の面」で教育学に「親近性」がより大きいとみている。そして、「この傾向が教育社会学のあいまい性と特性を生み出す」（4-②80頁）と結論づける。

この点でも、「あいまい性」が教育社会学そのものにあるのではなく、教育社会学者の「identity」の欠如にあるとする佐々木の主張とは喰い違う。

しかし、新堀の究極の意図は、現状として、教育社会学が社会学・教育学両者に接近しているとしても、「教育社会学の社会学プロパーからの制度的独立が、果たして教育社会学にとっての発展に寄与するかどうかは疑問」（4-②81頁）というところにありそうである。

換言すれば、教育社会学は、教育の社会学であり、社会学の1部門として位置づけられるべき、ということであろう。とすれば、そのことはとりもおさず、教育学との「親近性」が教

育社会学の性格を「曖昧」にしている、という見地にたっていることを示している。

最後に二関の場合は、教育の社会学の科学性を高く評価しつつも、教育社会学は、「教育的「教育の社会学」」として、独自の理論構築につとめるべきと主張する。かかる主張は、二関の説く学際的研究への参加、そして人間科学の1員にという見取図の実現を考えた場合、教育社会学が「一本立の承認と実力の成熟を得ていない」(4-③65頁)ことからの脱却を意図したものといえる。

とはいえ、二関の主張する「教育的「教育の社会学」」の確立は、氏が整理した4つの問題点のうち、特に(i)~(iii)の問題点に具体的な「合意・確認」を作り出すことによって、はじめて構想しうるものである。それ故、今のところ、二関からみて、(i)~(iii)の問題点が、当面教育社会学の性格を「曖昧」にしているものであることは否定できない。

結びにかえて

1977年シンポジウムを概括して、まず言えることは、やはり、かつて清水が問題点として整理した教育社会学の対象・方法・学問的位置等に対する、論者の立場・認識の位相のずれである。

しかも、これらの問題をめぐる立場・認識の多様性は、いまもって支配的であるというだけでなく、ますます拡大しつつあるというべきである。

もちろん、かかる傾向は、方法としての「社会学の広さ」に由来するだけでなく、社会学以外の隣接諸科学の方法も広く用いられるようになってきたことに、1つは起因している。それについては、例えば佐々木のように、社会学を含む行動科学的あるいは人間科学的方法が、現象解明に資するという考えが、広がってきていることからもうかがえる。

また、もう1つ考えられることは、対象としての教育現象における問題の広がり、及び複雑性、そしてかかる教育現象の解明に対する社会的要請等も、それだけ大きくなってきているということである。

かかる状況において、教育社会学の対象や方法そして学問的位置について、研究者の立場や認識の位相を越えて、「統一化」(確認・合意)をはかることは、実質困難であるばかりでなく、かえって教育社会学の発展を損うことにもなりかねない。

以上のような1977年シンポジウムに対する筆者の認識は、1954年から1977年の論議を見わたした場合も、かわることはない。

1954年以後の教育社会学の学問的性格をめぐる学会として論議の一応の「確認」は、一般的に言って、教育社会学は教育の社会学(的)研究であるということであった。そして、その内実は、対象としての教育を社会現象(「事実としての教育現象」)としてとらえるということ、と対象へのアプローチ及び分析は社会学的方法によるということであった。

かかる「確認」は、確かに教育社会学の全体的アウトラインを提示したにすぎないともみれる。しかし、この「確認」は、戦後の教育社会学研究の展開そしてその成果を何ら評価しないというところからでてきているのではない。まさにその逆である。

それは、対象へのアプローチ及び分析の方法としての「社会学的方法」1つとってみても首肯しえる。

一般的に教育社会学の方法論としては、行為論的・制度論的・構造一機能主義的アプローチ

などがあり、この外に近年行動科学的ないし人間科学的アプローチ等も援用されている。そして個別の研究方法としては、歴史的・統計的・比較的方法及び調査、あるいは事例研究・生活記録や観察さらには実験的方法なども用いられている。

このようにみるならば、教育社会学の方法論が伝統的に用いられている社会学の方法論の広がり以上のものを、援用していることがわかる。と同時に、対象を分析する際の具体的方法（分析手法）も、教育社会学研究の展開とともに、ますます広がりや深さを持つようになってきている。

かかる教育社会学研究の方法論・研究方法の広がりや深まりからもうかがえるように、今や、教育社会学の学問的性格を、対象や方法のレベルで、統一的に「確認」（合意）することは困難である。別言すれば、教育社会学の「対象」や「学的方法」のレベルである「教育社会学の性格」規定は、漠としたアウトラインの提示にならざるを得ず、「曖昧」にならざるを得ないということになる。

かかる事態が、まさしく教育社会学の現状であり、教育社会学の性格をめぐる問題は、佐々木が指摘する如く、単に対象・方法・学問的位置等をめぐっての異なる立場・認識を排除するセクト主義によって、決せられるものではないといえる。

要は、教育社会学研究に参加する研究者が、それぞれに研究の対象や方法を広げ、深化させてきたことになるが、その場合、研究者が如何ような研究課題のもとで、それを成し遂げてきたのかということが、本来第一に問われるべき内容となる。

そして、それぞれの研究課題が、どのような教育社会学全体の研究課題に収斂されているのか、すなわち、教育社会学の学問的位置ではなく、教育社会学の研究課題が明らかにされるべきものとなる。

しかし、拙論は教育社会学全体の研究課題が、論議に参加した論者共通の問題になり得ないということも手伝って、それを視野に置いた論議の整理及びコメントの提示を成し得なかった。同時に、そのことは拙論における1954年～1977年の論議の整理が、きわめて総花的で、かつ一般的に流れてしまい、結局は、「教育社会学の性格」に関わる問題の所在を明らかにするにとどまってしまったことを示している。

すなわち、本来、「教育社会学の性格」を論ずるうえで、解明されるべきは、教育社会学全体の研究課題（勿論そのためには、個々の教育社会学研究の研究課題及び教育社会学諸分野の研究課題の整理・解明を要するが）であり、その整理・解明の作業と相まって、研究対象としての「教育現象」や研究の方法論及び分析方法としての「社会学的方法」の「内実」、さらには「教育現象」のとらえ方及び「社会学的方法」の援用の仕方などが、整理・解明されるのである。

かかる道筋をたどることによって、はじめて「教育社会学の性格」は、論議される基盤を持つことになる。

引用文献

- 1) この点について詳しくは、新堀通也『デュルケーム研究—その社会学と教育学』、1966年、文化評論社を参照。簡単に説明すれば、社会学者にとって、社会的事実の観察に際して、いっさいの先入観や価値判断を排除して、これを「もの」としてみることが方法準則であり、これを貫き通す心構えあるいは

姿勢を意味している。

- 2) この2巻の書物を刊行するため、学会内に「日本教育社会学会20周年記念刊行事業委員会」（委員長 馬場四郎）が設置された。
- 3) 馬場四郎『教育社会学』1962年・誠文堂新光社、27ページ。
- 4) 二関は、この論稿では(i)~(iv)の問題のうち、特に(ii)の問題に焦点を絞って述べているが、1977年のシンポジウムでは、(i)については「研究対象の範囲—教育概念の外延の問題—」、(iv)については「人間科学の展望のもとに—教育社会学は学的独自性の確立だけですむのか—」というサブ・テーマが付いて、その大意が大会発表要録に掲載されている。それ故、ここではそれらも氏の主張を探るうえで参考にしている。
- 5) 一般的（広義）には、社会（現象）はこれを構成する要素（例えば諸個人）にまで還元することなく、社会（現象）はあくまで社会（現象）からのみ説明されるという考え方である。この代表的提唱者にデュルケームがいる。よって、狭義にはデュルケームの社会学的な方法を採用する立場を、社会学主義と呼ぶことが多い。↔社会学的精神