

Riehl, Carolyn. 2001. "Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education." *Sociology of Education* 74: pp.115-134.

(リール、「未来への架け橋——教育社会学への質的研究の貢献」)

はじめに (pp. 115-116)

- ・ 本レビューの目的
 - 解釈主義的¹立場 (interpretive perspective) から行われた質的研究が、米国で追求されてきた教育社会学の主要なトピックについてどのような知識を蓄積してきたのかの検討
 - 質的研究が教育社会学を新たな方向へと導く助けとなりうることの提案
- ・ 教育社会学は人類学 (民族誌) や経済学 (数理モデル) と異なり、単一の方法論と学問的ディシプリンの同一化を欠いている。
 - 他方で、問いの種類、利用可能な方法論の種類、実際に使用される方法には密接な関係が存在している (Metz 2000)。その意味で教育社会学の歴史は方法論の歴史と絡み合っている。
 - また、教育社会学には人類学者、政治学者あるいは他の学問分野の研究者が関わってきた。そのように教育社会学が、ゆるやかな集合体であるこのメリットとデメリットも検討する必要がある。

質的研究とはなにか (pp. 116-117)

- ・ 質的研究の定義
 - 広義には、観察、相互作用、ドキュメントのデータを収集する方法を用いるあらゆる研究を含む
 - ・ これらの方法の多くは、実証主義やリアリズムの認識論によって提起された問題に対処するために用いられてきた。そして、現在も影響力のある立場である。
 - ・ 実証主義やリアリズムの立場は一般的な法則の発見に重きをおいている
 - 狭義の立場として、質的研究を社会的相互作用論、エスノメソドロジー、解釈学 (hermeneutics)、ポストモダニズムといった解釈主義的な伝統に位置づける立場もある。
 - ・ この立場は、一般化可能性よりも人びとの生きた経験の解釈に焦点を当てている。
 - ・ その理解のために、データの収集を行うことは比較的不変の共通見解であった。し

¹ 一般的には実証主義に対置される立場であり、社会現象は我々の知識と独立に存在するのではなく、我々の解釈の仕方が重要であるとする考え方を指す。

² 日本においては the sociology of education が教育社会学の訳語として定着しているが、戦後においては、

かし、近年その方法やデータとなる対象の差異によって分岐する形で議論が拡大している。

- ・そしてそれは政治学や人類学などにも関わって学際的に議論が展開されている。
- ・ 質的研究の重要な特徴はこの学際性である。
 - 教育社会学者が解釈主義的研究を行う際に、既存のディシプリンを超えて議論を展開するケースがある。結果として、教育社会学とはなにか、あるいは教育の社会学者とは誰かを決定することは容易ではないことがある。
 - この解釈主義的立場によってディシプリンを超え出るとは、教育社会学の変容のチャンス（同時に、危険）となっている。

質的研究の貢献 (pp. 117-126)

- ・ 以下では解釈主義的な研究が次の 4 つの教育社会学の主要なテーマの発展に貢献してきたのかを概観する。
 1. 不平等と学校教育が生徒の学力や社会的な地位に与える影響
 2. 学校教育と人間の発達
 3. 学校の組織としての機能
 4. 教育の政策課題

教育の不平等についての研究 (pp.117-120)

- ・ 教育の不平等に関する研究は、主に社会階級、人種 (race)・民族、ジェンダーなどの社会的背景が、教育と社会的な機会や成果の配分とどのように結びついているのかを探求してきた。
 - この研究は、社会学の階層研究の影響から定量的な研究が中心的位置を占めていた。
 - これに対して、学校の内部の諸実践を「ブラックボックス」としているという批判がなされてきた (Karabel and Halsey 1977)。
 - 質的研究は、教育的不平等を生み出すメカニズムの解明を試みてきた。その代表的なものが家族資本 (family capital) と能力によるトラッキングのグループ分け (Tracking-Ability Grouping) に関する研究がある。
- ・ 家族資本についての研究
 - 家族の社会的アドバンテージが子どもにどのように伝わっていくのかという問題に対して、Bourdieu や Coleman による研究が家族資本の性質とその利用方法を解明してきた。
 - これらの研究では、学校で評価される資本の形態 (forms of capital) と低所得やマイノリティ層が利用できる資本の形態との乖離が、不平等につながっていることを指摘し

てきた。そして、これらの研究は批判的人類学者によっても行われている（例えば、Delgado-Gaitan 1994）。

- その他の質的研究には、ラテン系家族のネットワークにより築かれる習慣と学校で評価される習慣との乖離を描いた Moll et al (1992) や、アフリカ系アメリカ人教師の教育実践の検討から、学校にマイノリティの習慣を取り入れることがマイノリティの子どもたちの学習にポジティブな影響を与えることを論じた Foster(1995) や Ladson-Billings(1992)などがある。

- ・トラッキング・能力のグルーピング
 - 子どもの能力別グループやカリキュラムの配置 (curriculum placement) の違いによって生じる学校内の階層化プロセスの探求は、過去数十年の間にほとんどが定量的な方法で行われるようになった。
 - しかし、定量的研究では、子どもの出自がどのようにカリキュラム・トラックに影響しているのかのプロセスや、カリキュラム・トラックへの配置の中で個人がどのようにその経験を意味づけているのかなどは見落とされている。そして、質的研究は上記の点の理解に大きく貢献してきた。
 - 初期の研究においては、教師は、その子どもの社会的背景を結びつけて、子どもの成績評価や提供するカリキュラムの設定をすることが明らかにされてきた（例えば、Cicourel and Kitsuse 1963 や Oakes and Guiton 1995）。
 - その他にも質的研究は、学校教育を通じた不平等の再生産が合理的なシステムだけではなく、教師や管理職の都度のニーズにも影響されていることを明らかにしてきた（Finley 1984, Useem 1992）。その結果、子どもだけでなく教師や管理職のトラックも研究の対象に含められるようになった。また、Mehan, Hertweck, and Meihls(1986)は、ある子どもが「障害がある」と同定されるプロセスが、その生徒とは無関係な社会的文脈に依存していることを明らかにした。
 - 以上のように、質的研究は量的研究で処理可能な以上に複雑なプロセスの解明に貢献してきた。

社会化プロセスとアイデンティティ形成に関する研究 (pp.120-123)

- ・学校の「効果」には社会化とアイデンティティ形成も含まれる。
 - 社会化：生徒が社会の規範・価値観・役割を獲得すること
 - アイデンティティ形成：社会的文脈の中に位置する自己の感覚の開発

- ・この点について教育社会学の質的研究は長らく関心を寄せてきている。
 - フィールドワークによって、生徒がいかに社会化していくのか／いかないのかが描き出されてきた（Peshkin 1978, 1997 など）。

- 初期の社会化の研究では、機能主義的な視点が取られてきたが、解釈主義的研究は、アイデンティティと社会化において、構造の規定がどのように関わり、そのプロセスに学校がどのように関与しているのかを明らかにしてきた。
- アイデンティティの達成と社会化
 - 質的研究は、学校の中で社会の規範の内面化を達成することが生徒にとっていかに難しいか、また、構造的規定と生徒自身の選択・行動の両者がいかに関係しているかを明らかにしている (Willis 1977、MacLeod 1987 など)。
- ジェンダーアイデンティティと社会化
 - 質的研究は、学校教育がどのように子どもや若者が育つジェンダー・アイデンティティを形成するかについての示唆を提供してきた。
 - 例えば、Thorne(1993)や Lensmire (1994)は日々の学校のルーティーンが、ジェンダーのステレオタイプや不平等を強化するかを示している。その他にも男子の「かっこよさ」(Adler et al 1992) や、教師が母親の役割を強調しながら授業を行うこと (Valli 1986) などがある。
- 人種・エスニックアイデンティティと社会化
 - 質的研究者は、人種的アイデンティティと社会化の研究に解釈主義的枠組みを適用し、人種・エスニシティの本質化に抵抗してきた。
 - この分野の一つの流れは、学校教育が生徒の人種的アイデンティティの発展のための文脈をどのように提供していないのかを明らかにしてきた。例えば、Cohen (1993)や Epstein (1997)によって、マイノリティの生徒の文化的歴史が学校では明示的に扱われなかったことが、アイデンティティの発展を阻んできたことが明らかにされた。
 - もう一つの流れは、学校が問題のある文化的アイデンティティを押し付けることを指摘してきたものである (Lee 1996)。

学校の機能に関する研究 (pp.123-126)

- 社会組織としての学校の特徴への関心は、教育社会学の下位分野として重要な位置を示している。ここでは次の2つの研究群をレビューする。
- 教育の組織と性格
 - Waller (1932)は、学校は教師の仕事のコンテクストであるし、職場環境としての学校の特徴が、学校教育の目的とどのように矛盾しているかを論じた。
 - 質的研究は、専門的な活動として教育を行う組織的条件を明らかにしてきた例えば、教師の専門的なコミュニティとして学校を組織する構造を論じてきた (Little 1982)。
 - 解釈主義的な質的研究は、主にエスノグラフィックな研究によって、教師の社会的な

出自等が、教師の教育観にどのように影響しているのかを明らかにしてきた。

- 以上のような研究は、教師のアイデンティティが教職や学校を潜在的に規定することを明らかにしてきたため、教育そのものに関心を持っているカリキュラム研究者や教師教育者と、教育社会学者とを橋渡しするものである。
- ・学校における秩序と権威
 - 学校が組織としてどのように機能するかについてのもう一つの研究群が秩序と権威の問題を取り扱ったものである。
 - それらの研究は行動的・管理的なアプローチではなく、教師の権威や教室の秩序がどのように成り立っているのかを分析してきた。例えば、学校における統制のイデオロギーとメカニズム、特に生徒の学習の統制に埋め込まれた性質を検討するものがある (McNeil 1988)。

教育政策に関する研究 (p.126)

- ・教育社会学は「コールマンレポート」をはじめとして教育政策に貢献してきた。
 - それらの多くは教育政策が特定の政策的目的が達成されたのかを検証することに関心が向けられてきた。これに対して、解釈主義的研究は、教育政策の対象者がどのようにその政策を経験したのか、政策がどのようにして制度的・社会的帰結をもたらすのかの検討に関心が向けられている。
 - 例えば、教育政策がローカルな場でどのように意味づけられているのかを検討した様々な研究がある (Wells and Oakes 1996 など)。また、政策アクターがどのように他のシステムとの相互作用の中で機能しているのか (Wells 2000) や、教育政策の目的がどのような言説空間の中で選び取られているのかを検討したものがある (Davies 1999)。

新興 (emerging) テーマ (pp. 126-128)

- ・解釈主義的研究が今後貢献できるテーマを4つ挙げる。
 - ・第一に、組織としての学校の機能についての研究は、フェミニズム、ポストモダニズム、批判理論などや、それを用いた他の社会学領域の諸研究をもっと参照することができる。
 - また、組織としての学校というアイデアはコミュニティとしての学校というアイデアに取って代わられているが、組織論を参照することで学校独自の組織的機能についての分析をより洗練させることも必要である。
 - ・第二に、教育社会学者は「文化」をトピックとするべきである。
 - 「文化」は構造との関わりから社会学で長らく論じられてきている。イギリスの教育社会学では文化を対象とする研究がなされてきたが、アメリカではそのようなテーマは、カリキュラム研究か教育社会学の境界線上でなされる傾向がある。

- ・ 第三に、教育社会学は、学校教育と社会の広範な分析にもっと焦点を当てることが出来る。
 - 数少ないネオマルクス主義に基づいた歴史的分析を除けば、アメリカの教育社会学は、教育と資本主義や近代性との関連を含む、社会的・政治的・経済的問題と教育を結びつける努力をあまりしてこなかった。
- ・ 第四に、最も重要なことは教育社会学の研究は、学習を状況に応じた社会文化的な活動として捉える認知心理学等の研究と結びついていないということである。
 - 確かに、学習がどのような活動や実践の共同体の中で行われるかについての研究はなされてきた（例えば、正統的周辺参加など）。しかし、認知心理学はそのようなテーマの最前線であり、教育社会学も接続を試みるべきである。

結論 (pp. 128-129)

- ・ 教育社会学における質的研究のレビューから次の3つの結論が示唆される。
 - 第一に、質的研究は現象について、文脈に応じた豊かな、プロセスに敏感な理解を生み出し続けている。質的研究者が、教育の多様な文脈を扱うことができれば、教育社会学の伝統的に支配的なテーマに豊かな示唆を与える。
 - 第二に、質的研究は教育政策と教育実践の領域を近づけて考えることを可能にしてきた。ただし、これは社会学的な批判的スタンスをゆるめることにもつながりうる。そのため、社会学的な問いを追求する「教育社会学² the sociology of education」と教育実践により直接的に対応するための「教育社会学 educational sociology」との緊張関係を認識することが必要である。
 - 最後に、社会学的枠組みの中で質的研究は、より離れた、しかし関連した視点と分野から行われる研究との出会いによって活性化される。Abbott (2001) は社会学はすべての学問領域はお互いからアイデアを借りることによって若返ると主張した。教育社会学も、他の分野や下位分野の研究を利用して、自らの問題、視点、研究方法論を拡大することが求められる。

² 日本においては the sociology of education が教育社会学の訳語として定着しているが、戦後においては、educational sociology の訳語として教育社会学が当てられる場合もあった。