



Title	教育文化学で学ぶ人のために
Author(s)	知念, 渉
Citation	教育文化学年報. 2026, 21, p. 14-30
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/104887
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

教育文化学で学ぶ人のために

知念 渉

1. はじめに

大阪大学に戻ってきて2年が経った。うれしいことに、教育文化学研究室で研究したいとって多くの方が研究室のドアを叩いてくれる。そこで必ず説明しなければならないことは、「教育文化学とは何か」ということである。研究室の名称なので説明を求められるのは当然なのだが、うまく説明することはなかなか難しい。研究室(分野)の名称は「教育文化学」でありながら、運営している高田一宏先生と私の「専門は教育社会学です」という説明に、たいていの人は戸惑ってしまう。とくに、人間科学研究科の教育環境学講座には「教育社会学」研究室があるために、それとの違いがわからなくなってしまうようだ。

教育社会学分野と教育文化学分野の違いを尋ねられたら、「量的調査が教育社会学研究室で、質的調査が教育文化学研究室」という趣旨の説明をすることが多い。しかし、そうした説明で来訪者に納得してもらえたような気はしない。というのも、教育文化学研究室では学力調査をメインとした量的調査を多数行ってきたし(志水編 2009, 志水編 2015 など)、教育文化学研究室を巣立っていった先輩たちのなかにも学力調査を専門として一線で活躍している研究者がいるからだ(川口 2020, 数実 2023)。どちらの調査法に力点を置いているかという違いは確かにあるが、それで十分な説明になっているとは思えないのである。

そこで、この小論では、教育文化学という分野でこれから学びたいという人に向けて、教育文化学という分野が、どのような歴史を有しており、どのような学問的な潮流のなかで生まれてきたのかということ、私なりに説明することを目的とする。すでに、この研究室の名称や歴史については、志水宏吉先生と高田一宏先生が書かれている(志水 2006, 高田 2017)。本論は、それらをふまえつつ、学術的な動向を意識して整理することで、初学者が研究を進めていくブックガイドになるように書くことを試みる。

2. 教育文化学に込められた意味

研究室の名称として教育文化学を掲げたのは、志水先生である。志水(2006)にその経緯が詳しく記されているため、ここでは、そのポイントだけを振り返っておきたい。

志水(2006)によれば、「教育文化学」は、『教育の文化学』と『教育文化の学』の二つ

の側面からなる」(p.7) という。前者は英語で表記すると **cultural studies of education** であり、イギリスで生まれた学問的潮流の一つであるカルチュラル・スタディーズとの連なりであることを意識している。若者研究をしてきた私にとって、カルチュラル・スタディーズの流れに教育文化が連なっていることは重要である。後に詳しく説明するが、カルチュラル・スタディーズの要点は、文化という領域を人々の利害闘争の場として捉えるということである。教育文化学という名称には、文化が生産・再生産される教育という領域をカルチュラル・スタディーズのスタンスを手がかりにアプローチするという意図が込められている。

後者の「教育文化の学」の英訳は、**studies on educational culture** とされている。同志社大学の教育文化学研究室編のリーディングスやそこに影響を与えた宮澤康人氏の定義を参考にして、志水先生は「教育文化」を「人類が長い期間をかけて育ててきた『教育・子育てにかかわる文化の総体』」(p.9) と定義している。そのうえで、志水先生は次のように述べる (p.10)。

私は現在、私たちの祖先や先輩たちが育ててきた教育文化の中身をよりよく理解した上で、そのよいところを維持・発展させていきたいと考えるようになっている。「よいところ」を判断するのは、あくまでも自分である。「ああいう教育もある、こういう教育もある」というレベルから、「この教育はこういうよい点があるから、もっと広げていきたい」というレベルへ。私が「教育文化の学」という用語で示したいのは、後者のスタンスである。

今から振り返れば、この志水先生の文章は、『力のある学校の探究』(志水編 2009) や『学力格差是正策の国際比較』(志水・山田編 2015) に結実する研究方針の宣言として捉えることができる。

ちなみに、教育文化は、当然ながら、学校にとどまるものではない。「学校文化の他にも、子育てにかかわる風俗・習慣、地域社会の中にある通過儀礼やイニシエーションの体系、徒弟制や職場における OJT 等の職業訓練の仕組み、集会所や個々の家庭で展開される多様な学習活動など、さまざまな要素が含まれている」(志水 2006, p.10)。さらに、その言葉にこだわった宮澤康人 (2011) は、「19 世紀や 18 世紀にさかのぼるのではまったく不十分である。中世はもとより、古代にまでさかのぼらなければならない。ことによると、(前古代)まで遠望しなくてはすまなくなるだろう」(p.122) と、かなり大きいスケールで教育文化を捉えようとしていた。

以上から、教育文化学という名称に込められた意味を私なりに整理すると、次の 3 点になる。第一に、教育という領域を、文化が生産・再生産される場として捉え、階級・人種・ジェンダーといった教育外の利害が衝突・葛藤する場として捉えるという視点である。第二に、教育という営みを、学校教育に限定せず、対象を広く設定するという点である。これは学校教育という視点に加えて社会教育を大事にしている高田先生のスタンスにつながるものだと思う。第三に、価値中立的かつ客観的に分析するだけでなく、価値選択をして現場の

人々とともに「よりよい」教育文化をつくり出していくというスタンスである。このうち、どの点に惹かれて教育文化で学ぶことを希望するかは人によって異なるかもしれないが、多少なりとも教育文化ではこれらのことを共有しているということが重要になると私は考えている。

忘れてはならないのは、このような流れは、教育文化研究室になる前の教育計画論講座から連綿と引き継がれたものであるということだ。高田先生（2017）が振り返っておられるように、人間科学部が発足した1972年に開設された社会教育論講座（現在の生涯教育学分野）と、1980年度に開設された教育計画論講座は、「大阪大学における部落問題・同和教育研究の拠点」（p.4）となっていく。『大阪大学教育学年報』の第31号（2026）にその経緯が記されているので、詳しくはそちらも参照してほしい。

3. 二つのインパクト——近代学校批判と近代科学批判

前節では、志水先生と高田先生の文章を手がかりに、教育文化研究室の歴史と研究の特徴を整理した。お二人は、ご自身の経験を振り返った文章を書いておられるが、私にはなかなか真似できない。私は、高田先生のように大学生時代から人科で過ごした「生え抜き」ではなく、琉球大学から人科の大学院に進学した「外様」であるし、東大で正統的で実証主義的な教育社会学を学び、そこからの距離で自身の研究者アイデンティティを確立した志水先生のように、スタンスが明確になっているわけでもない。

だからこそ、なのかわからないが、私には、教育文化の流れをもう少し広い歴史的経緯や学問的潮流から教育文化を位置付けたいという思いがある。『教育文化年報』が今号で21号となるということは、同じ年に生まれた子どもがそろそろ大学を卒業して、大学院に入ってくる。人は、生まれる前の出来事を、実感をもって捉えることがなかなかできない。そうした場合、より広い文脈からの整理の方が伝わりやすいということもありえる。そうしたことを考えて、以下では教育文化へたどり着く流れを少し広い文脈から整理してみたい。

その起点は1960年代にまでさかのぼる。1960年代は、様々な領域で近代に対する批判が大きくなるとなってきた時期である。いわゆる「ポストモダン」と呼ばれる流れである。それは教育の領域も例外ではなかった。近代の学校に対する批判や、科学に対する批判が出てきたのである。ここでは、その具体例として、アメリカで社会学者コールマンが牽引してまとめた「コールマン・レポート」と、イギリスで生まれたカルチュラル・スタディーズを取り上げる。前者は、近代学校の理念を実証研究によって批判したものであり、後者は実証主義を重視してきた近代科学に対する批判を含んだ運動であった。その意味で、いずれも近代に対する批判を内包するものであり、教育社会学の展開に大きなインパクトを与えた。

1) コールマン・レポート

コールマン・レポートは、1960年代のアメリカで、社会学者のコールマンが中心となつて行った学力調査の結果をまとめた報告書である（Coleman1966）。西洋諸国で近代学校制度がはじまったのは19世紀末である。周知のように、日本の近代学校制度の起点となる学制が發布されたのが1872年である。近代学校制度は、生まれによらず、個人の身につけた業績（能力）によって平等で自由な選択を実現することを理想として設計された。その理念に対して、実証研究によって現実の姿を明らかにしたのが、このコールマン・レポートである。コールマン・レポートでは、結論部分で次のように述べられている（訳出は近藤・岩井2015, p.127による）。

学校は、子どもの社会的背景や一般の社会的文脈から独立に、子どもの成績に対して影響を及ぼすことはほとんどない。そのように独立の効果がないということは、家庭・近隣・同輩集団によって与えられる不平等がそのまま持ち越されて、卒業後に成人生活に直面するときの不平等になるということである。学校を通して教育機会を平等化するには、子どもの接する社会環境から独立した強力な学校効果がなければならないが、そのような独立の強力な学校効果はアメリカの学校には存在していない。

このコールマン報告は、近代学校の理念が必ずしも現実になっていない、言いかえれば、近代学校の理想と現実の距離を示す結果を示すものであったため、政策面でも研究面でも大きなインパクトを与えた。「効果のある学校」研究は、このレポートの結果をふまえたうえで「例外的に」社会的不平等を是正した学校がないかを探索する研究であるし、後述する「新しい教育社会学」がインプットとアプトップの分析からスループット分析へと焦点を移していったことにも大きく関わっている。

本稿の関心から言って興味深いのは、生涯教育学研究室の教授であった平沢安政先生が、学部生時代に、社会教育論講座の演習で、このレポートを原著で読んでいたという事実である。平沢先生（2026）の回顧によれば、平沢先生が学部4年生のとき、英語でコールマン・レポートを読んで発表し、池田先生に褒めてもらったという。平沢先生は人科の2期生で1973年入学なので、1976年ごろのことだと思われる。

少し時代はくだるが、2004年に当時東大で勤めていた志水先生は、同僚だった荻谷剛彦先生とともに『学力の社会学』（荻谷・志水編 2004）という編著を出版した。当時は「ゆとり教育批判」が最も激しかった頃であり、「ゆとり教育によって子どもたちの学力が下がった」という主張が日本社会を席卷し、いわゆるモラルパニックのような状況になっていた。にもかかわらず、ゆとり教育導入以前と以後を比べて学力が低下したというエビデンスはなかった。そうした状況に、学力調査の結果をもって一石を投じたのが、『学力の社会学』だった。ゆとり教育導入以前と以後（1989年と2001年）を比較すると確かに学力は低下している、特に家庭背景の厳しい子どもたちの中で学力低下が生じている、それを克服して

いる効果のある学校が存在するなど、多数の興味深い知見が示されている本書であるが、用いられたデータは、1989年に池田先生を中心とした研究グループによって、同和地区の児童・生徒の「学力・生活実態調査」として実施されたものであった。この調査をベースに、2001年に同一のテスト問題、質問紙を作成し、それを同一の学校を対象に調査し、1989年と比較したのである。

なぜ、大阪の同和地区を対象に行われた学力・生活実態調査をベースにする必要があったのか。それは端的に、その時代に、家庭背景を尋ねた項目を含む生活アンケートに紐づけた学力調査がそれ以外に行われていなかったからである。全国学力・学習状況調査が毎年行われる現在の状況とは隔世の感があるが、日本の教育学では長らく子どもの獲得した学力や学歴を家庭背景や性別と関連づけて論じることが忌避されてきた（荻谷 1995）。そのため、大阪府下で1989年に行った池田先生の学力調査が貴重だったのである。

池田先生が生前に行った学力調査の主な結果は、『学力と自己概念』で概観することができる。『学力と自己概念』を読むと分かるが、池田先生は1980年代に、上記の学力調査以外にも多くの学力調査を行っていた。それらの学力調査の報告書は、今でも私の研究室に大切に保管されている。先の平沢先生のエピソードと合わせて考えると、その問題意識は、1970年代から抱かれていたものであったのだろう。池田先生らは、アメリカの家庭背景や人種による不利を考慮した学力調査であるコールマン・レポートを、部落の子どもたちの現実と重ねて読んでいたはずである。そしてそれは、『力のある学校の探究』（志水編 2009）や『マインド・ザ・ギャップ』（志水編 2015）という成果にもつながっている。

2) カルチュラル・スタディーズ

コールマン・レポートが近代学校に対する批判だったすれば、カルチュラル・スタディーズは、社会科学における近代批判の一つだったと言える。社会学では、1950年代までパーソンズを中心とする機能主義的な理論が存在感を持っていたのに対して、1960年代に入ると、葛藤理論・解釈論へのパラダイム転換が生じた。社会学で質的研究を行うとすれば必読書とされるような研究、すなわち、バーガー&ルックマンの『現実の社会的構成』（訳書 1977）、ブルーマーやミードに代表されるシンボリック相互作用論、ガーフィンケルのエスノメソドロジー、ゴフマンのドラマトウルギー論などが登場したのがちょうどこの頃である（志水 1985）。

歴史的にみると、カルチュラル・スタディーズは、イギリスにおいて、1950年代のレイモンド・ウィリアムスの一連の研究を基盤として、1960年代から「文化」を問題化していくアカデミックな運動であった。1964年にスチュアート・ホールとリチャード・ホガートによって創設されたバーミンガム大学の現代文化研究センター（The Center for Contemporary Cultural Studies, 一般にはCCCSと略される）はそうした動きの拠点であった⁽¹⁾。いまでも日本の教育社会学に大きな影響を与え続けているP. ウィリスの『ハマータウンの野郎ども』（Willis 訳書 1996）は、まさに彼がそこで学んだからこそ出てきた成果

である。そのほかにも、1970年代のイギリスで流行したパンクスタイルを記号論的に分析した『サブカルチャー』(Hebdige1979)のディック・ヘブディジや、近年日本でも翻訳されて読まれるようになったアンジェラ・マクロビー(後述)もそこで学んでいたことから、CCCSが果たした役割の大きい。

カルチュラル・スタディーズは「文化」を問題にする。そこでいう「文化」とは何か。日本のカルチュラル・スタディーズを牽引してきた一人の吉見俊哉は、カルチュラル・スタディーズの文化の捉え方を次のように説明している(吉見2000, p.2)。

文化を経済や政治から切り離せる固有な領域と見なすのでも、またそうした経済や政治に従属的な表層の秩序と見なすのでもなく、むしろ権力が作動し、経済と結びつき、言説の重層的なせめぎあいのなかで絶えず再構成されているものとして問題化していくこと。カルチュラル・スタディーズが、単なる文化の実証主義的な研究とは決定的に異なるポイントがここにある。

わかりやすい例をあげるとすれば、インターネット上でたびたび炎上するPR動画だろう(田中2017)。一例として、2025年2月にインターネット上で放映された「赤いきつね」と「緑のたぬき」のCMの炎上をとりあげよう。いずれも夜に一人で食べるというモチーフで作成されているが、「緑のたぬき」では男性がオフィスで一人残業している合間に商品を食べる場面が示される一方、「赤いきつね」では女性が一人で部屋でテレビを見ながら食べている場面が描かれる。男性が残業、女性は自室という性役割規範が反映されているのもさることながら、とくに批判が集まったのは、女性の描かれ方だ。頬を赤らめて、髪をかきあげ、口がアップされ……というように性的な描写、より正確に言えば、男性の視点(=性的消費の視点)から女性の描かれていたのである。このCMが放映されてすぐに、SNS上では批判とそれに対する再批判が膨大に書き込まれた。

言うまでもなくCMは商業的利益のために作成され、放映されるわけだが、だからこそ、そこにはいまの社会に流通している価値観や規範が意図的/無意図的に書き込まれる。その価値観や規範に対する批判や賛同の応酬が行われる。上記で引用した「権力が作動し、経済と結びつき、言説の重層的なせめぎあい」とは、具体的にはそのようなことを指しているのである。もちろん、カルチュラル・スタディーズが対象にするのは、インターネット上の言説だけではない。漫画やアニメ、日常会話、若者たちの服装や話し方など、私たちの身の回りにあるあらゆるものが研究対象となる。

身の回りにある文化を研究対象にすることを可能にしたのは、レイモンド・ウィリアムズの文化概念があったからである(詳しくはWilliams訳書2002)。ウィリアムズは、文化という概念をその起源から近代にいたるまで過程をたどり、文化という概念がどのような経緯を経て構築されたのかを明らかにした。言い換えれば、その研究は、「近代的なナショナルの基盤として、ブルジョワジーの良識的な教養や文化を中核に、ナショナルな人文学的

な知が構築され、制度化され、自明化されていったのに対して、労働者階級の文化的経験のほうからナショナル『文化』概念を脱構築するものであった」（吉見・北野 2014, p.10）。このような文化概念は、ブルデューの文化資本概念にも引き継がれており、その意味では、ウィリアムズの研究は現在まで生き続けていると言えるだろう。

『ハマータウンの〈野郎ども〉』は、このような文化概念と CCCS が基盤にあったからこそ、生まれた研究であったということが出来る。その後、労働者階級の文化にとどまらず、フェミニズムの視点やエスニック・マイリティの視点で既存の文化を批判する研究も登場した。ちょうどマクロビーの *Youth Culture and Feminism* (1991) がウィリスの『ハマータウンの〈野郎ども〉』を批判していることを想起すれば、具体的にイメージできるだろう⁽²⁾。1980年代にはカルチュラル・スタディーズはアメリカに広がり、フェミニズムやエスニック・マイノリティの運動の文脈で受容されたため、アメリカのカルチュラル・スタディーズはそのような色彩が強い。

もともと、日本のカルチュラル・スタディーズは、日本において不平等や格差があまり問題視されていなかった 1990年代に輸入されたこともあって、イギリスやアメリカに比べると、階級やジェンダー、人種といった問題意識が脱色されてしまっている感がある。また、本家のイギリスでも、エスノグラフィーによって書かれた研究が多数あった初期のカルチュラル・スタディーズは、時代を経るにしたがって、メディア研究が中心となり、理論も抽象的になっていった。そのため、学校教育を中心的な対象として、教育学に対して実証主義的なアイデンティティを有してきた日本の教育社会学では、カルチュラル・スタディーズの影響を直接みてとることはできない。しかし、『ハマータウンの野郎ども』をはじめとしたいくつかの著作は今でも教育社会学において必読書とされているし、これから述べるウィリスの「新しい教育社会学」の流れとも呼応しあっている点では、無視できないものがある。何よりも、教育文化学の「文化」概念は、このような潮流から出てきたものであることを忘れてはならないだろう。

4. 二つのインパクトと教育社会学の関わり

コールマン・レポートが政策的・実践的な観点から学校の存在意義を問うたとしたら、カルチュラル・スタディーズは実証的な研究者のスタンスに疑義をつきつけるものであった。これらは、教育社会学に限らず、社会科学全般に大きなインパクトを与えた。では、教育社会学の発展と、これらのインパクトはどのように関わっているのだろうか。ここでは、このインパクトとの関わりという点から、イギリスで展開した「新しい教育社会学」という流れと、アメリカで生じた「批判的教育学」の流れを紹介したい。

1) 新しい教育社会学

「新しい教育社会学」とは、イギリスにおいて 1960年代後半から 1970年代初頭にか

で登場した、学校の内部過程に焦点を当てた研究群の総称である。構造機能主義と実証主義に支えられた「規範的パラダイム」では、インプット（子どもの家庭背景や学校の環境等）とアウトプット（子どもの教育達成）との相関関係を統計的な分析によってアプローチする。コールマン・レポートはその好例だろう。しかし、そうしたアプローチだけでは、学校の内部で何が生じているかが分からない。社会的不平等や階級の再生産が学校で生じているとすれば、その内部過程（スループロット）を明らかにしなければならない。そして、その内部過程を明らかにする作業は、量的調査だけではなく、参与観察やインタビューといった質的調査を強く要請する。そこで「規範的パラダイム」に対して、「解釈論的パラダイム」に基づいて、その内部過程を明らかにしようとした研究群が登場した。それが「新しい教育社会学」である。その詳しい流れは、カラベル&ハルゼー（訳書 1980）や志水（1985, 1993）、稲垣（1990）を確認してほしい。

新しい教育社会学の流れでよく言及されるのが、今の日本の教育社会学でもよく読まれているブルデューやバーンスティンである。とくにブルデューがパスロンとの共著で出版した『遺産相続者たち』や『再生産』の原著がそれぞれ 1964 年と 1970 年に出版されているので、ブルデューがもっとも学校教育に焦点を当てて研究を行っていた時期であり、だからこそ、教育社会学者に頻りに参照された。ただし、これらの著作はブルデューの研究キャリアの初期に出されたものであり、ブルデューの研究全体からいうと、過渡期の研究として位置付けなければならない（磯 2020）。ブルデューの研究を勉強したいのであれば、その後の『ディスタンクシオン』（Bourdieu 訳書 2020）や『国家貴族』（Bourdieu 訳書 2012）を精読することを推奨する。また、ブルデュー自身が自分の研究を解説しているという点で、『実践理性』（Bourdieu 訳書 2007）と『リフレクシブ・ソシオロジーへの招待』（Bourdieu & Wacquant 訳書 2007）が格好の入門書となる。日本語で読める文献としては、磯（2022）や小澤（2021）が参考になる。特に、小澤（2021）では、これまであまりふれられてこなかったブルデューの後期の研究と教育を結びつけて論じているという点で、必読であろう。

質的研究という観点から一点だけ興味深い『再生産』以前と以後の研究の違いを述べておくと、経験データと理論の例示の仕方である。『再生産』では、第 I 部が理論のパートであり、第 II 部は経験的な検証を行うパートとなっており、それぞれが明確に区分けされている。それに対して、『ディスタンクシオン』になると、そのような区分けがなくなり、その代わりに具体的な統計データや事例に関する記述部分が、（日本語版では）一段下げられ、かつフォントが小さくなった文章が本文と地続きになるように埋め込まれている。日本語版では特段説明がないために、その構成に戸惑うが、英語版の序文には、次のように説明がなされている（Bourdieu 英訳書 2010, p.xv）。

フランス語版と同様に、詳細な統計的な資料や具体例、補足的な論点に関わる記述は、小さいフォントで示した。それゆえ、主な議論を概観しようとする読者は、初めの読みでは、それらを読み飛ばすことができる。

理論と実証を切り分けるという書き方はよくあるものであるが（『ハマータウンの野郎ども』の構成もそのようになっている）、研究上の実際のプロセスでは、経験的な探究と理論的な探究を切り分けることはできない。経験的な気づきと理論的な発見とは密接であるはずなのに、論文を書く際にはそれらを別々に記述するという「定番」に抵抗したブルデューの姿勢がよく現れた構成になっている。

ブルデューに比べると、バーンステインの著作の翻訳を手に入れることは難しい。バーンステインの研究は、*Class, Codes and Control*というシリーズでⅠ～Ⅳまで出版されているが、そのうち、日本語訳はⅠとⅢしか出版されていないうえに、もう古くて入手が困難である（Bernstein 訳書 1987, 訳書 1985）。彼の著作に直接ふれたい場合には、先のシリーズⅠ～Ⅳを出版後に、自分自身の理論を改めて解説した *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* の翻訳『〈教育〉の社会学理論』（Bernstein 訳書 2000）を手にとるといいだろう。それでもバーンステインの理論は難解なので、日本語で読める解説としては、高田（1994）や久富編（2013）が参考になるだろう。教育文化学研究室の出身者の前馬による優れた応用研究も存在する（前馬 2011）。

もっとも、「新しい教育社会学」が有していた議論の広がりには、葛藤理論・再生産論の理論的主柱であったブルデューやバーンステインに言及するだけでは極めて不十分で偏ったものである。そこには、よりラディカルに認識論的な問題提起を行ったエスノメソドロジーなどの研究も含まれているからである（山村 1982, 稲垣 1990）。その点からすると、「新しい教育社会学」を受容するうえで、それをどのように評価するべきかを議論した稲垣（1990）と志水（1985, 1993）の議論は、今でも十分に解決されているとは言い難い。志水（1985）は新しい教育社会学を評価するうえで重要な研究として『ハマータウンの野郎ども』をあげ、それを「生徒の解釈過程が分析の主要な対象とされるのみならず、社会構造的な要因とそれらの内的関連も彼自身の独自の解釈により考察される」（p.202）とポジティブに評価する。それに対して、稲垣は「再生産論を活性化する役割は果たしたかもしれないが、解釈的アプローチが提起した基本的な課題には無関心であったといえよう」（p.69）と酷評し、エスノメソドロジーにその可能性を見出している。

志水（1993）が藤田（1982）を参考にして述べるように、新しい教育社会学は、「認識・秩序問題」（解釈的アプローチ）と「構造問題」（葛藤理論・再生産論）の二つの面において新しさがあり、そのどちらを強調するかで、評価する側面や研究が変わってくる⁽³⁾。これはカラベル&ハルゼー（訳書 1980）の新しい教育社会学に対する批判とそれに対する山村の批判（1982）との関係と同型をなしていると考えれば、志水と稲垣にはじまった論争ではない。不平等やマイノリティ問題を扱ってきた教育文化学研究室の伝統は、どちらかといえば、葛藤理論・再生産論の側に位置づくものである（加えて、これから説明する批判的教育学もその流れに位置する）。そこで生み出された研究に対して、現在でも解釈的アプローチやエスノメソドロジー、あるいは概念分析といった立場から批判されているのは（盛満

(2011)に対する栗原(2021)の批判, 伊佐(2009)や中村(2015)に対する白松(2019)の批判, 知念(2018)に対する團(2025)の批判), 今でもまだこの問題が全く解消されていないことの現れである。「棲み分け」として開き直すこともできるが, 質的研究を行うなら, それぞれの立場の利点や盲点がどこにあるのかを知っておく必要があるだろう。

いずれにしても, 「新しい教育社会学」という言葉は, もうほとんど耳にすることはないが, 1990年代以降の『教育社会学研究』に掲載されている論文の中に質的研究が占める割合を考えれば(1980年代までの『教育社会学研究』の動向と見比べればすぐにわかるはずだ), 日本においてもその影響力は極めて大きかったと言える。

2) 批判的教育学

新しい教育社会学がイギリスで生まれた運動だったとすれば, 批判的教育学はアメリカで展開した教育学の潮流の一つである。コールマン・レポートによって教育における不平等が明らかとなった後, 学校教育があるにもかかわらずなぜ不平等が維持されることを説明しようとする研究が多数行われた。その有名なものの一つがボウルズ&ギンタスの『アメリカ資本主義と学校教育——教育改革と経済制度の矛盾』(訳書 2008)である。本書はマルクス主義の立場から教育的不平等が持続するメカニズムを説明しようとするものであり, こうして現代の文脈にマルクス主義を応用した立場は, ネオマルクス主義と呼ばれている。

そのような機運のあった1970年代後半から1980年代初頭のアメリカにおいて展開し, 学問領域となったのが批判的教育学である(澤田 2024)。批判的教育学を勉強する場合, まずは『批判的教育学辞典』(Apple ほか訳書 2017)のアップルらの第1章を読むとよいだろう。マルクス主義の影響も色濃く, 前項での議論を引き受けているならば, 「構造問題」(葛藤理論・再生産論)に焦点化した教育学として位置付けられるだろう。代表的な論者としては, アップルとジルーが挙げられることが多い。近年, 教育学において広く読まれているガート・ビースタもこの批判的教育学の流れに影響を受けた一人と捉えることもできるだろう(Biesta 訳書 2018の特に4章)。

アップルは, 『学校幻想とカリキュラム』(Apple 訳書 1986)や『オフィシャル・ノレッジ批判——保守復権の時代における民主主義教育』(Apple 訳書 2007)などのカリキュラム研究で知られる教育学者である。また, 良い実践を行なっている学校の様子を詳細に記述した『デモクラティック・スクール——力のある学校教育とは何か』(Apple 訳書 2013)の翻訳もある。池田先生が1990年代にアップルと共にアメリカで研究していたり, カリキュラム研究というつながりもあって長尾彰夫先生と三名で編者となっている本も出版されており(アップル・長尾・池田編 1993), アップルは教育文化学研究室とつながりの深い教育研究者である。研究室の先輩である濱元伸彦先生と原田琢也先生が編者となった『新自由主義的な教育改革と学校文化——大阪の改革に関する批判的教育研究』(濱元・原田編 2018)や, 高田先生の『新自由主義と教育改革——大阪から問う』(高田 2024)は, この流れを引く研究だと私は考えている。

とりわけ初期の研究においてアップルは、先述したブルデューやバーンステインと同じように、一見中立を装っている学校教育が実は特定の階級や人種に利するものということを暴露した (Apple 訳書 1986)。それに対してジルーは、そうした「再生産論」をあまりに悲観的すぎると批判して、抵抗の理論を構築しようとした (澤田 2024)。そして、教師を「変革的知識人」として位置付けて学校が再生産の装置とならない可能性を探っている (Giroux 訳書 2014)。再生産論を乗り越えてようとするジルーの試みは極めて魅力的であるが、読んでみるとわかるが、ポストモダニズムやポストコロニアリズムの影響を強く受けて理論構築されているために、かなり抽象的である。そのため、アップルからは、「空疎主義的可能性論 (romantic possibilitarianism)」と一蹴されているようだ (澤田 2024, p.337)。とはいえ、その着想は、大阪の教師のジェンダー教育実践をデータに基づきながら分析した経験的研究にも生かされている (寺町 2021)。

アップルとジルーの上述した関係性から見えてくるのは、教育研究者は教育現場とどのような関係を取り結ぶべきなのかという論点である。教育文化学研究室から出版された『力のある学校の探究』(志水編 2009)はその論点と向き合った一冊と言える。近年では、多様な教育機会を考える会 (rethinking education 研究会, 通称 RED 研) がまとめた二冊の本も (森・澤田・金子 2024a, 2024b), この観点から重要なものとして位置付けることができる。

一冊は実践者が書いた「実践編」となっており、もう一冊は研究者が書いた「研究編」となっている。この二巻本の一冊目の序章で、編者の森は「バスに乗る」という論考を書いている。「バスに乗る」とは、「私たちは同じバスに乗り込んだ、乗客であり乗員なのだ」という RED 研のスタンスを示すものである。森は、これまで教育社会学者が教育現場の外から批判をしてきたことに一定の意義を認めつつも、一緒にバスに乗らなかったことを批判して次のようにいう (森 2024, p.38)。

私たちは、このいずれ (引用者注: 藤田英典と荻谷剛彦) とも異なり、「バスに乗る」ことを選びます。速度を緩めにせよ速めるにせよ、止めるにせよ進路を変えるにせよ、最も実効性のあるバスの制御方法は、自らもバスに乗り込み、操縦に参与することだからです。

序章でのこの宣言に相応しく、数年にわたって続けてきた研究会での成果を、1巻では様々な教育現場で活動している実践者が、2巻では様々な教育現場に入り込んだ研究者が、それぞれ執筆している。ちなみに、私も RED 研の一員として参加し、2巻に「教員はどのように居場所カフェを批判したのか」という論文を執筆した (知念 2024)。居場所カフェを取り入れている学校において、その居場所カフェの取り組みを批判している教師たちの論理を検討した論文で、エスノメソドロジーを手がかりにして書いた。学校現場を批判することも牽引することも、臆病な私にはなかなかできないし、自信もない。それでも現場に貢献できることがあるとすれば、現場の人々のやりとりを交通整理することくらいだと思って

書いた論文である。

「現場に役立つ」というのは、コールマン・レポートのように客観的なデータで学校の気づかれていない負の側面を暴露することや、力のある学校論のようにデータと規範理論に基づいてあるべきゴールを設置することに加えて、記録して論点を整理することもありうるのではないか。この論文で私は、私なりの研究者と学校現場の関わり方（バスへの同乗の仕方）を示したつもりである。

5. おわりに

この小論のねらいは、教育文化学という分野の説明を、とくに教育社会学という分野との対比においてどのように説明できるかを明確にすることにあつた。教育文化学で学べること／重視していることは何か。それは、1960年代から80年代にかけての近代学校批判・近代科学批判を経由した教育社会学である。高田先生がときに「教育社会学研究室は正統派、こっちは傍流」と冗談まじりに述べられるが、そこでいう正統派／傍流という境界は、この近代批判の前後と重なっていると考えてよい。

最後に、ここでは十分に論じられなかったが、大阪大学で教育社会学を担ってきた先生方がここで紹介してきた海外の動向を無批判に受け取っていただけではないということを強調しておきたい。高田先生や平沢先生が述べるように（高田 2017, 平沢 2026）、もともと社会教育論講座や教育計画論講座に期待されていたのは、大学内での差別事象への対応や対策であり、極めて実践的なものであつた。そうした目の前の現実に対して何ができるのかという実践的な関心があつたために、海外の研究動向を追っていたと捉える方が正確だろう。だからこそ、1970年代にはコールマン・レポートを読み、1980年代には全国に先駆けて学力・生活アンケートを行なつていたのである。

志水先生が助手で、木村先生、西田芳正先生らがまだ大学院生だった時代にまとめられた『学校文化——深層へのパースペクティブ』という本がある。この本を読んでいると、海外の研究動向に学びながら日本の教育問題を楽しそうに議論している当時の先生方、大学院生たちの姿が目につく。今から振り返って私が勝手に美化しているだけかもしれないが、そんな研究室になるように頑張っていきたいと思う。

〈注〉

- (1) 日本の(教育)社会学であまり言及されることはないが、大衆文化を考えるうえでは、R. ホガートの『読み書き能力の効用』(訳書 2023)は、『ハマータウンの〈野郎ども〉』に比肩するほど重要な文献であるのではないかと考えている。長らく手に入れにくかつたこともその一因だったが、2023年に文庫化されたので、いまこそ読み直したい文献である。批判的教育学に強い影響を与えたフレイレの『被抑圧者の教育学』(訳書 2018)と読み比べてもおもしろいかもしれない。

- (2) アンジェラ・マクロビーの著作は、『フェミニズムとレジリエンスの政治』(McRobbie 訳書 2022) と『クリエイティブであれ』(McRobbie 訳書 2023) という翻訳があるが、教育社会学でジェンダーや若者の研究をする際には、もちろん研究テーマによるが、*Feminism and Youth Culture* (2000) を優先的に読んだ方がよいように思われる。その際には、木村涼子先生の『学校文化とジェンダー』(1999) と合わせて読むとよいだろう。
- (3) 野村 (2017) では、社会科学のパラダイムとして、実証主義・批判的実在論・解釈主義という三つに分けて整理している。1960年代までのパラダイムを実証主義、「新しい教育社会学」がもたらしたパラダイムを批判的実在論と解釈主義と捉えると、ある程度、この枠組みで教育社会学の流れも整理することができる。ただし、解釈的アプローチと解釈主義の違い(白松 2019) やエスノメソドロジーの位置についてはあまり意識されていないことに注意が必要である。

〈引用文献〉

- アップル., W. M.・長尾彰夫・池田寛編, 1993, 『学校文化への挑戦——批判的教育研究の最前線』東信堂。
- Apple, W. M., 1979, *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul. (=1986, 門倉正美ほか訳『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版社。)
- , 2000, *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, 2nd ed., Routledge. (=2007, 野崎与志子ほか訳, 『オフィシャル・ノレッジ批判——保守復権の時代における民主主義教育』東信堂。)
- Apple, W. M. & Beane, A. J., 2007, *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*, 2nd ed., Portsmouth. (=2013, 澤田稔訳『デモクラティック・スクール——力のある学校教育とは何か』上智大学出版。)
- Apple., W. M., Au, W., & Gardin, A. L., 2009, *The Routledge International Handbook of Critical Education*, Taylor & Francis. (=2017, 長尾彰夫・澤田稔監訳『批判的教育学辞典』明石書店。)
- Berger, L. P. & Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books. (=1977, 山口節郎訳『現実の社会的構成——知識社会学再考』新曜社。)
- Bernstein, B., 1971, *Class, Codes and Control I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul. (=1981, 萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書出版。)
- , 1973, *Class, Codes and Control II: Applied Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul.
- , 1975, *Class, Codes and Control III: Towards a Theory of Educational*

- Transmissions*, Routledge & Kegan Paul. (=1985, 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学——開かれた学校とは』明治図書出版。)
- , 1990, *Class, Codes and Control IV: The Structuring Pedagogic Discourse*, Routledge.
- , 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Taylor & Francis. (=2000, 久富善之他訳, 『(教育)の社会学理論——象徴統制, (教育)の言説, アイデンティティ』法政大学出版局。)
- Bourdieu, P., 1979, *La distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Les Editions de Minuit. (=1990, 石井洋二郎訳『ディスタクシオン——社会的判断力批判 I・II』藤原書店。英訳書は, Translated by Nice, R., 2010, *DISTINCTION*, Routledge.)
- , 1989, *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*, Paris: Les Editions de Minuit. (=2012, 立花英裕訳, 『国家貴族 I・II——エリート教育と支配階級の再生産』藤原書店。)
- , 1994, *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*, Paris: Editions du Seuil. (=2007, 加藤晴久ほか訳, 『実践理性——行動の理論について』藤原書店。)
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C., 1970, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit. (=1991, 宮島喬訳『再生産——教育・社会・文化』藤原書店。)
- , 1964, *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit. (=1997, 『遺産相続者たち——学生と文化』藤原書店。)
- Bourdieu, P., & Wacquant, L., 1992, *An Innovation to Reflexive Sociology*, Chicago: University of Chicago Press. (=2007, 水島和則訳『リフレクシブ・ソシオロジーへの招待——ブルデュー, 社会学を語る』藤原書店。)
- Bowles, S. & Gintis, H., 1976, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books. (=2008, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育——教育改革と経済制度の矛盾 I・II』岩波書店。)
- 知念渉, 2018, 『〈ヤンチャな子ら〉のエスノグラフィー——ヤンキーの生活世界を描き出す』青弓社。
- , 2024, 「教員はどのように居場所カフェを批判したのか」森直人・澤田稔・金子良事編, 2024b, 『公教育の再編と子どもの福祉 2 研究編 「多様な教育機会」から問う——ジレンマを解きほぐすために』明石書店, pp.280-307.
- Coleman, S. J., et al., 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Department of Health, Education, and Welfare.
- 團康晃, 2025, 『休み時間の過ごし方——地方公立中学校における文化とアイデンティティをめぐるエスノグラフィー』烽火書房。
- Freire, P., 1970, *PEDAGOGY OF THE OPPRESSED*, 50th Anniversary Edition,

- Bloomsbury. (=2018, 三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学 50周年記念版』亜紀書房。)
- Giroux, A. H., 1988, *Teachers as Intellectuals: Towards a critical pedagogy of learnings*, Preager. (=2014, 渡部竜也『変革的知識人としての教師——批判的教授法の学びに向けて』春風社。)
- 藤田英典, 1992, 「教育社会学におけるパラダイム転換論——解釈学・葛藤論・学校化論・批判理論を中心として」森田尚人ほか編『教育学年報 I 教育研究の現在』世織書房, pp.115-162.
- Hebdige, D., 1979, *Subculture: The Meaning of Style*, London: Methuen & Co Ltd. (=1986, 山口淑子訳, 『サブカルチャー——スタイルの意味するもの』未来社。)
- 平沢安政, 2026, 「人科における人権問題に関する研究・教育の歩み」『大阪大学教育学年報』31, pp.87-90.
- Hoggart, R., 1957, *The Use of Literacy*, Chatto and Windus (=2023, 香内三郎訳『読み書き能力の効用』筑摩書房。)
- 池田寛, 2000, 『学力と自己概念——人権教育・解放教育の新たなパラダイム』解放出版社。
- 稲垣恭子, 1990, 「教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性——教育的言説と権力の分析に向けて」『教育社会学研究』第47集, 66-75.
- 伊佐夏実, 2009, 「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究』84, pp.125-144.
- 磯直樹, 2020, 『認識と反省性——ピエール・ブルデュエの社会学的思考』法政大学出版局。
- Karabel J., & Halsey, A. H. eds., 1977, *Power and ideology in education*, Oxford University Press. (=1980, 潮木守一ほか編訳, 『教育と社会変動 上』東京大学出版会。)
- 苅谷剛彦, 1995, 『大衆教育社会のゆくえ——学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論新社。
- 苅谷剛彦・志水宏吉編, 2004, 『学力の社会学』岩波書店。
- 川口俊明, 2020, 『全国学力テストはなぜ失敗したのか——学力調査を科学する』岩波書店。
- 数実浩佑, 2023, 『学力格差の拡大メカニズム——格差是正に向けた教育実践のために』勁草書房。
- 木村涼子, 1999, 『学校文化とジェンダー』勁草書房。
- 近藤博之・岩井八郎編, 2015, 『教育の社会学』放送大学教育振興会。
- 栗原和樹, 2021, 「教師にとって『貧困』とはどのような問題か——貧困概念の運用と職業規範に着目して」『教育社会学研究』108, 207-26.
- 久富善之ほか編, 2013, 『ペダゴジーの社会学——バーンズティン理論とその射程』学文社。
- 前馬優策, 2011, 「日本における『言語コード論』の実証的研究——小学校入学時に言語的格差は存在するか」『教育社会学研究』88, pp.229-250.
- McRobbie, A., 2000, *Feminism and Youth Culture*, 2nd ed., Routledge.
- , 2016, *BE CREATIVE*, Polity. (=2023, 田中東子監訳『クリエイティブであれ——新しい文化産業とジェンダー』花伝社。

- , 2020, *FEMINISM AND THE POLITICS OF RESILIENCE*, Polity. (=2022, 田中東子・河野真太郎編『フェミニズムとレジリエンスの政治——ジェンダー, メディア, そして福祉の終焉』青土社。)
- 宮澤泰人, 2011, 『〈教育関係〉の歴史人類学——タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』学文社。
- 盛満弥生, 2011, 「学校における貧困の表れとその不可視化——生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に」『教育社会学研究』88: 273-294.
- 森直人, 2024, 「バスに乗る——反復される対立構図を乗り越えるために」, 森直人・澤田稔・金子良事編, 2024a, 『公教育の再編と子どもの福祉1 実践編 「多様な教育機会」をつむぐ——ジレンマとともにある可能性』明石書店, 17-43.
- 森直人・澤田稔・金子良事編, 2024a, 『公教育の再編と子どもの福祉1 実践編 「多様な教育機会」をつむぐ——ジレンマとともにある可能性』明石書店。
- 編, 2024b, 『公教育の再編と子どもの福祉2 研究編 「多様な教育機会」から問う——ジレンマを解きほぐすために』明石書店。
- 長尾彰夫・池田寛編, 1990, 『学校文化——深層へのパースペクティブ』東信堂。
- 野村康, 2017, 『社会科学の考え方』名古屋大学出版会。
- 中村瑛仁, 2015, 「教員集団内における教職アイデンティティの確保戦略」『教育社会学研究』96, pp.263-282.
- 小澤浩明, 2021, 『ブルデューの教育社会学理論——教育システムと社会階級・社会秩序の再生産と変革の理論』学文社。
- 澤田稔, 2024, 「後期近代における社会的に公正な教育の実践的論理——批判的教育学からの示唆」森直人・澤田稔・金子良事編, 2024b, 『公教育の再編と子どもの福祉2 研究編 「多様な教育機会」から問う——ジレンマを解きほぐすために』明石書店, pp.333-359
- 志水宏吉, 1985, 「『新しい教育社会学』, その後」『教育社会学研究』40, pp.193-207.
- , 1993, 「変化する現実, 変化させる現実——英国「新しい教育社会学」のゆくえ」『教育社会学研究』53, pp.5-30.
- , 2006, 「『教育文化学年報』の刊行に寄せて」『教育文化学年報』1, pp.1-12.
- , 2013, 「大阪大学での10年」『教育文化学年報』8, p.3-19.
- 志水宏吉編, 2009, 『力のある学校の探究』大阪大学出版会。
- 志水宏吉・高田一宏編, 2015, 『マインド・ザ・ギャップ』大阪大学出版会。
- 高田一宏, 1994, 「バーンステインの教育ディスコース論の展開」『教育社会学研究』55, pp.73-90.
- , 2017, 「教育文化学の来し方行く末」『教育文化学年報』12, pp.3-11
- , 2024, 『新自由主義と教育改革——大阪から問う』岩波書店。
- 田中東子, 2017, 「カルチュラル・スタディーズへの誘い」田中東子ほか編『出来事から学

- ぶカルチュラル・スタディーズ』ナカニシヤ出版, pp.1-12.
- 寺町晋哉, 2021, 『〈教師の人生〉と向き合うジェンダー教育実践』晃洋書房。
- 白松賢, 2019, 「解釈学的アプローチによる教師研究の可能性——教職ナラティブを通じたリアリティ構成に着目して」『教育社会学研究』104, pp. 279-99.
- 吉見俊哉, 2000, 『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店。
- 吉見俊哉・北野圭介, 2014, 「対談 来るべきカルチュラル・スタディーズのために」『思想』1081, pp.7-37.
- 山村賢明, 1982, 「解釈的パラダイムと教育研究」『教育社会学研究』37, pp.20-33.
- Williams, R., 1976, *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Harpar Collins. (= 2011, 椎名美智ほか訳『完訳キーワード辞典』平凡社。)
- Willis, P. E., 1977, *Learning to Labour*, Saxon House. (=1996, 熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房。)