

## 西ドイツにおける教育学論と社会学論の接点

——教育社会学論の展開を中心に——

関 口 礼 子

### Encounter of Pedagogy and Sociology in Germany

——Development of Educational Sociology——

Reiko W. Sekiguchi

It was during the late 20th's and early 30th's that a field of pedagogy and a field of sociology began to close to each other. After a short explanation from this period about a theoretical essay by a sociologist Theodor Geiger, some by a pedagogist Ernst Kriek and two by Aloys Fischer who dealt with these two disciplines from a neutral standpoint, some elements which enabled the access of the two fields are considered.

The reviving of the science after World War II began with the influence of the American educational sociology. But soon after it was taken place again by a German tradition. Among these Ernst Lichtenstein, Carl Weiss, J. H. Whang, Wilhelm Bernsdorf and Heinrich Stieglitz are shortly introduced. In this process we see the field gradually settled down as "pädagogische Soziologie" and is located disciplinally as a part of sociology.

At last main discussions about educational sociology are studied from viewpoints of its purpose, subject matters and methodology and the tendency and characteristics of educational sociology in West Germany are clarified, especially concerning its autonomy from philosophy, pedagogy and sociology.

まず、教育学と社会学が相互に、接近を示した1920年代末から30年代の中から、社会学者T・ガイガーの「社会学の対象としての教育」、教育学者E・クリークによる教育科学論、両者の中間的立場をとるA・フィッシャーの「教育学的社会学」と「社会学的教育学」をとりあげて簡単に紹介し、さらに、両学問領域が接近を示す基盤について考察する。

次いで、戦後の展開をみる中で、戦後すぐにはアメリカ教育社会学の影響がみられるけれども、それは長くは続かず、主流は、戦前からのドイツの学問の流れをひくものになるのであるが、その中から、E・リヒテンシュタイン、C・バイス、J・H・ファン、W・ベルンスドルフ、H・シュティエグリッツによる関係学問論を紹介する。そして、“pädagogische Soziologie”という領域が、社会学の一領域として、定着してきたのを見る。

最後に、これらの教育社会学論を、その目的、対象、方法にわけて整理し、西ドイツの教育社会学の傾向と性格を明らかにするとともに、この領域の、教育学、哲学、社会学からの自立性について考察する。

## I 第2次大戦前

西ドイツの教育社会学の前史として、よく、フォンシュタイン、ビルマン、ナトルプ、バルト、ミュラーリヤー、ジンメルなどの名があげられる。<sup>(1)</sup>しかし、こゝでは、これらを省略し、最近のところにしぼって、1920年代からはじめたい。

1920年代をとりあげる理由は、西ドイツの教育社会学がまがりなりにも成立したのは、1920年代後半ないしは30年代のはじめであるということが、彼の地はもちろん、わが国においても——その内容は異なるのであるが——一般に認められていることによる。この期になって、いくつかの、教育社会学に関するテーマの学問論があらわれたり、教育社会学と名づけられた著書があらわれたりしたからである。

これらの中から、社会学者ガイガーの「社会学の対象としての教育」、教育学者クリークの教育科学論、両者の中間に立って教育社会学は社会学と教育学の中間領域であると主張するフィッシャーの「教育学的社会学」と「社会的教育学」をとりあげ、ごく簡単に紹介してみたい。

テオドル・ガイガーは、1933年までドイツのブラウンシュバイク工科大学で社会学講座を担当していたが、ナチ批判のため北欧などに亡命した人物である。こゝでとりあげようとするのは、ブラウンシュバイク工科大学教授時代に書かれた「社会学の対象としての教育」<sup>(2)</sup>である。

ガイガーにとって、教育の概念は次のようなものである。彼は、この論文を、「事実としての教育は、人間相互間のある特殊な作用過程における文化的生活価値を示すものである」<sup>(3)</sup>という言葉ではじめている。「教育は、人間集団が歴史を持ち、かつ、集団は、その中で社会化される個々の人間の消長を越えて存続するものである、という事実の裏面をなすものである」<sup>(4)</sup>集団は、個人をその中に生活させることによって、その集団特有の刻印をその個人に刻みこみ、また、個々の人間は、逆に集団生活に影響を与える。こうした「ある集団と、その集団に所属する人間との間で、ある時はお互を共演者として、ある時は対立状況にある両極の関係に立って、遂行される一つの過程」を形成（または陶冶）と呼び、個人に対して、この形成力を行使するものに、物的環境や、無意図的教育、それに教育があるとする。教育とは「形成を目指した意識的行動」であり、ある特定の方向を目指した影響の意識的表現<sup>(5)</sup>であると同時に、個々の行動に関与したものであってはならず、「人間の全存在に関わるものであり」<sup>(6)</sup>「内的態度に関与する」<sup>(7)</sup>ものである。人間はみずから形成しなければならず、形成は人間のさらされている一つの過程であるが、仲間<sup>(7)</sup>は教育的行為を通じて形成の助力を行うのである。

教育の内容は二つに分類され、意識的ではあるが自然発生的な教育と、意識的計画的教育に分けられる。さらに、このうちの計画的教育が、制度的に確立された教育に移行するまでにはかなりの道程があり、文化発展の高度な段階に至ってはじめて、社会組織は、そこへの新参者にとって必要であるとみなされる形成への補助手段を、制度として組織し、また、教育活動を職業の一環に加えはじめる。

教育の社会学の領域を、ガイガーは、「超時間的有効性を持つ所与としての教育の本質、過程、社会化の形態の研究を行なう」<sup>(8)</sup>体系的領域と、「教育活動を社会史的な過程の中へ組み込んで観察しようとする」<sup>(9)</sup>歴史的領域とに分けている。体系的領域はさらに、一つの社会的現象としての教育そのものの本質やある特定の意図による人間相互間の過程としての教育過程を研究する一般的原理的部門と、典型的な教育機能を有する生活環境の社会的分析や、教育施設や教育組織の学や、教育関係の社会的構築相互間、ないしは、それと他の社会的構築との間の編入関係ならびに対立関係の学である特殊の記述的部門を持ち、歴史的領域の方は、教育の歴史的類型と、教育思想の歴史的類型の確定を扱うものであるとする。

以上、ガイガーの論から、教育の概念、その内容、教育の社会学の領域をごく簡単に紹介したのであるが、「社会学の対象としての教育」という論文の題名からも見られるように、彼は、社会学の一領域として教育の問題を取扱っているにすぎない。まだ、一つの独立した学問領域としての教育社会学を考えていたわけではないが、社会学の一領域として、教育の問題が彼の中で大きな比重を占めていたことは確かである。教育社会学はおろか、社会学そのものが、当時は、その独立性をなかなか認められず、他の学問領域と、その独立性をめぐる抗争状態にあった、つまり、社会学は、他の何らかの学問領域に対して、方向性を示すものとしてあらわれがちであった。ガイガーにとって、社会学は、独立した学問領域であり、その主張は、社会学は、「信念から非活動主義的であり、純粹理論として背後に控えているもので、もし、他の隣接分野に対して刺激を与え、助力をなすことができ、そこで謙虚な補助学問として認められるなら、それでもって満足なのである」と述べている。<sup>10</sup>つまり、ガイガーは、社会学を、特に哲学から独立させるべく試みたのである。

こうした、他の学問からの独立の試み、特に哲学からの独立は、時をほぼ同じくして教育学の方にもみられる。つまり、クリークなどの教育科学の動きである。ちなみに、わが国では、従来、このクリークをもって、ドイツ教育社会学の成立とみなしていた。<sup>11</sup>

クリークの教育科学の主張は、従来<sup>12</sup>の教育学に対する批判からはじまる。従来<sup>13</sup>の教育学は、一つの技術学、すなわち、教授の技術に関する科学的理論であって、まず、教育の目的は何であるかという考察をはじめ、次いで、この目的を達成するための手段、方法は何であるかという事を問題にする。教育科学は、こうした「当為の問題、目的の問題から出発するのではなく、<sup>14</sup>また、教育実践の規則や基準、指令などを求めようとするものではなく、「もっぱら教育の本質、類型、段階、および、教育過程の法則に関する学術的認識を得ようとするもの」<sup>15</sup>である。教育は、その際、実践的課題として存在するのではなく、「事実として、<sup>16</sup>研究の対象として与えられる」

クリークは教育をどう見ているかという、教育の本質を共同体の中に完全に包含されるものであると見、「教育は共同体の根本機能にほかならない」とする。<sup>17</sup>共同体は、孤立的な個人の人為的な集合や、ある特定の目的のために契約によって成立したものではなく、個々人の生活にとって、根本的に本質的必然的な前提である。個々人は共同体の中においてのみ成長できるので、共同体の成員として同化によって一つの類型の中へ組み入れられる。つまり、教育とは、「形成のうち、精神的発達から生ずる種類のものである」<sup>18</sup>のだが、それは同時に、「共同体の規範および秩序に対する成員の類型化

である。<sup>115</sup>「教育とは、人間が継続的に共同生活するところでは、どこでも、そして、いつでも行なわれる必然的な生活機能であり、<sup>116</sup>こうした教育機能を有するために、共同体は、世代の変遷にも関わらず、みずからを不変に維持してゆくことが可能であり、伝統を生じ、この伝統は次の世代の精神的成長の基礎および内容となるのである。

教育科学の領域は<sup>117</sup>三つの次元から成る。第一の次元は、教育作用の種類と発生源からの考察であり、自己教育と他者教育に分けられ、前者は、個人の自己教育と共同体の自己教育の二種に、後者は主体も客体も、個人の場合と共同体の場合が存するから、個人による個人の教育、共同体による成員の教育、成員による共同体の教育、諸共同体による共同体の教育の四種に整理される。深さの次元である第二の次元では、精神生活の層と対応して、教育過程も三つの層、つまり、もっとも深層にある無意識の作用による形成、中間の、意識的な目的活動ではあるが、まだ意図的な教育活動に発展していない形成、もっとも表層の、完全に意識的な教育目的をもつ計画的な教育活動による形成の三層を成立させる。第三の、教育過程の水平的次元は、教育現象の分化、個別化、多様化を考察するもので、教育過程を、社会機能および理念の体系、社会の種類および生活の諸形式の体系、諸民族の生活と歴史の形態の三つに対する関係から考察しようとするものである。彼自身のなした具体的な研究の前半、「人間形成」<sup>118</sup>および「文化民族の教育制度」<sup>119</sup>は、この第三の次元、特に、諸民族の生活と歴史の個性的諸形態と教育との関連についてを、具体的に展開したものである。

こうして見てくると、教育学上の教育科学の動きと、社会学上の教育に関する関心は、いくつかの重要な基本的共通点を有していることに気付く。まず、学問上の基本的態度としては、教育を、事実として、一つの社会事象として研究対象に据え、実践的課題をそこから排除しようとするものであり、また、対象としては、せまく教育現象のみに限らず、社会との関連において、つまり、社会形態の種類や機能、構造を包含し、それとの関連において理解しようとするものである。人間の結合体や共同体の成立のためには、教育が、必ず一つの役割を荷っていること、教育は、したがって、現に存在する人間の結合体や共同体の一機能であり、教育は形成力としてそれらの集団の内的結合の度合いを規定するという事実が、この両学問の接近をもたらしたといえよう。つまり、社会学の側からいえば、それが、人間の共同生活の発生とか、形態とか、発展段階とか、目的に関する学であると解されるならば、社会的結合の理解には、教育に関する問題が、一つの重要な領域となってくるし、また、教育学の面からいえば、教育の荷い手の問題や、教育の目的、手段に関する問題の考察には、その具現される場としての、小集団から国家や民族に至るまでの社会的諸集団への言及は、回避できないものであった。こうした基本的な共通関係から、教育学と社会学は、互に関心を寄せ合う基盤を持っており、両学問領域の協調関係は強調されることになる。

その代表的なものとして、フィッシャーの「<sup>120</sup>教育学的社会学」と「<sup>121</sup>社会学的教育学」をとりあげてみよう。フィッシャーは、1918年より、ミュンヘン大学の哲学および教育学の正教授であり、教育学畑の人物であるが、社会科学の方面にも関心を示し、1922年「<sup>122</sup>社会の心理学」、<sup>123</sup>「社会学、社会科学、社会心理学」を出し、その中で社会科学の諸科学の定義を試みている。その後、一連の社会科学論文を出し、これら一連の関心は、前記二つの論文によって完成されたといっておく。

この二つの論文の関心の焦点は、はじめから終りまで、教育学と社会学の関連であるといってもよい。フィッシャーは、両学問を、「その究極の対象や問題性において共通なものを持ち、互に錯綜している」<sup>24</sup>、つまり、形式的にはともかくとして、「現実には、両者の対象が部分的には同じもの、すなわち、教育手段をふくむ社会的形成によって行なわれる地上の生物の発達過程」<sup>25</sup>であるということから、両者は相互に密接な関係を持つものであるが、「それぞれ特有の問題設定、方法、概念形成を持ち、分離された、お互に独立した学問であり、互に豊かならしめるものである」<sup>26</sup>。従来、社会学は教育学の補助学問であるとか、基礎学問、すなわち、規範学問であるとか、教育学は社会科学の一つであるという議論がなされてきたが、そういった学問論より重要なことは、偶然になり意図的計画的になり両学問が協力することにより、我々の個々の認識を具体的にすゝめることであるとして、そのために、境界学問、あるいは、両領域学問としての教育（学的）社会学の考え方を提唱する。

つまり、教育（学的）社会学とは、「社会学ではあるが、教育に適用されたものであり、すでに昔からある芸術の社会学、法の社会学、宗教の社会学、その他と並ぶ、教育の社会学である」<sup>26</sup>。換言すれば、「教育（学的）社会学とは、教育科学と社会学の間の両領域学問であり、境界学問であって、教育学的心理学、教育学的人類学、教育学的衛生学と並ぶものである。学問体系的には、社会学の辺境領域であり、社会学の問題設定や方法に規定される総合学問社会学の一部分である」<sup>27</sup>。

教育学的社会学が存在するならば、同時に社会学的教育学も存在することになる。フィッシャーはそれを、教育学的社会学の場合と多少違えて、「たとえば総合学問教育学の一部分をなすものではなく、教育学そのもの、つまり、ある特定の傾向の、ないしは、ある綱領に則した視点に立つ、教育学である」<sup>28</sup>という。教育学の傾向は、記述的教育科学と、規範的教育学とにわかれ、前者は、教育そのもの、つまり、教育という名称の文化事象を対象とするものであるが、これは、規範的教育学が哲学や世界観と結びついているのに対し、基礎学問とみなされる領域と関連して、生物学的教育学、心理学的、社会学的、精神論的、神学的教育学などの各派を生ぜしめる。このうち社会学的教育学とは、その方法論的原理として、「社会学の方法を同時に教育学の方法として認め」<sup>29</sup>た一派であるといえることができるという。

さて、両学問の対象についてフィッシャーは、教育（学的）社会学の使命は、一つには、「教育の社会学的考察、つまり、教育するということが、一つの社会的事実として姿をあらわすような教育の側面、特徴、行事の解明」<sup>30</sup>であるが、同時にまた、「教育から引き出されたものでは全然ない、すなわち、まったく社会的な洞察、つまり、教育が、もっと具体的に云えば、教育者が、その使命を果すためには、不可欠であるような洞察」<sup>31</sup>を含むものであるとして、具体的には八つに区分している。

社会学的教育学の内容は、「教育学の規範学問および目標学問として社会学を容認する」というものであり、問題の焦点を共同体という考え方、現実の社会環境、社会生活においたものであって、具体的には、四領域に整理している。

このあと、ナチズムの抬頭に従って、成立のきざしを見せた教育社会学は、中断を余儀なくされたようである。つまり、これら三人の人物のたどった運命は、三人の学問的傾向のとった運命を象徴しているといってもよからう。「社会学の対象としての教育」を書いたガイガーは、ナチズムの追放に

より北欧やアメリカなどに亡命し、「教育科学」のクリークは、小学校教師出身から、1933年フランクフルト大学、翌年ハイデルベルク大学教授と、ドイツ最大のナチス教育指導者として隆勢をきわめたが、個人主義的傾向を清算して歴史社会、全体社会、その基盤となる民族を重視する彼の主張を、さらに極部的に強調するあまり、「教育科学」的立場を見失い、「教育学的社会学」と「社会学的教育学」のフィッシャーは29年以降はミュンヘン大学の心理学研究所長を兼務することになり、これらの論考を最後に社会学的、あるいは、社会的考察を去った。三者三様のやり方をもって成立のきざしを見せたドイツ教育社会学は、ナチズム抬頭と同時に三者三様に壊滅状態となった。

## II 第二次大戦後

ナチ時代の中絶の後に、戦後の教育社会学研究は、その間に発展したアメリカの教育社会学からの影響を受けて再開された。たとえばその典型の一つが、ジェニングス原著の翻訳で、亡命から帰国し、ミュンヘン大学で教授資格審査を通過したリヒテンシュタインの解説による「学校と生徒の共同体、集団生活のソシオメトリー」である。彼は、教育社会学は「教育心理学と並んで、教育学にとって不可欠の補助学問である」とし、学級集団内での児童の集団構造やその力学、形成作用に注目し、これはまさしく、「共同体の中の、共同体による、共同体への教育」であると説く。彼は、ほかに、社会学的ということを強調した教育学関係の諸論文をのこしており、たとえば、「社会学的青年学概要」では、人間を、文化的存在であると同時に社会的存在として定義し、社会学的青年学は、社会的空間において、束縛から、共存の責任に裏付けられた自由への移行期にある人間関係の意味を問うものであり、「社会的な関係における青年の状況について問い、青年と社会との相互作用の探求をするものである」という。また、学校を論ずるにも社会学的問題設定は不可欠であって、学校は「社会的な力学」に従わねばならないが、同時に他方では「社会的良心の場であり、子どもに対して、子どもという人間に対しての独立の責任の場でなければならない」という二重の機能を持つ。リヒテンシュタインは、教育学と社会学がお互に密接な関係にあることを示しているが、彼の主張や問題設定は、社会学的観点から見た教育学、あるいは、社会的観点から見た教育学であり、社会的教育学とでも云った方がよいであろう。戦後すぐ一時期見せたアメリカ教育社会学の影響は、その後は彼の中でもあまり強くはあらわれて来ず、全体には、ドイツの伝統的人文主義的傾向を強く帯びた人物である。

バイスの書物は、次のファンのもとと並んで、おそらく、「教育社会学」という表題を主たる題目として出した唯一の書であろう。彼の「教育社会学概論」は、原形は戦前に教育社会学の成立のきざしを見たところと同じ頃、すなわち、1929年に「教育社会学」として出されたのであるが、1956-58年に書き直されて新版が、続いてさらに改訂版が出されている。原型となった初版が戦前に出されているところから、その発想法などは、その流れを汲むものであるが、その与えた影響から、戦後の部分に分類した方が適切であろう。

彼は、この中で、教育社会学とは何かという学問論には触れていない。しかし、この三部作の表題は、それでもって、彼がどんな領域を意図しているかを示している。つまり、第一冊目は、「教育社会学総論」、第二冊目は「子どもと青年は社会の中へと成長する」と題して、子どもと青年の社会、お

よび、教育的構築と教育制度の問題が扱われ、第三冊目は、「学級の社会学と社会心理学」である。

「教育社会学総論」の内容を大づかみに紹介すると、これは巨視的立場から扱ったものであり、その前書きが、「教育は社会の一機能である<sup>39)</sup>」という語ではじまっているが、この一冊は、この文章を具体化し、その言葉の意味する具体的な内容を記述したものであると見てよい。社会を、社会的文化的体系として把握し、五つの類型、すなわち、静的社会、静的社会から動的社会への移行期にある社会、動的社會、全体主義的計画社会、および、不安定（無政府主義的）社会に整理し、それらの社会の特徴、それらの社会で主流となる形成の傾向、その傾向に合致した人間の類型はどのようなものであるかを明らかにし、最後に、それらの社会類型、特に前三者において、それぞれに特徴的な、機能的形成と意図的教育の関係を解明しようとするものである。

ファンの「ドイツにおける教育社会学の発展<sup>40)</sup>」は、教育社会学の歴史を、19世紀のロレンツ・フォンシュタインにまで遡って叙述しようと試みたものである。彼は教育社会学を、「根源的な出発点として教育学的視点からの集団、社会、人間性を持つもの<sup>41)</sup>」とみなし、学問分野の位置づけとしては、フィッシャーらと同じく、教育学と社会学の間の両領域学問であるが、社会学の一部分であると定義する。教育学との関係は、教育学は、哲学、心理学、社会学と関係をもち、それらは下位領域として、教育（学的）人類学、教育（学的）心理学、教育（学的）社会学となり、この三領域は、相互に参照し合う密接な関連にあり、ともに教育学において出会うものである。つまり、教育学は、自分が新しい視点を得るために、それらの助力を得るのである。

ちなみに、彼は、ドイツにおける教育社会学発展の系譜を、初期（フォンシュタイン）、社会的教育学（ベスタロッチ、シュライヤマッハー、ビルマン、ナトルブ）、社会的教育学と社会学（フィッシャー）、社会学的教育学（バルト、カベラウ、ドゥンクマン、ガイガー、バイス）、政治的教育学（ケルシェンシュタイナー、クリーク、エティンガー）、そして、現代的教育（学的）社会学（ジームゼン、シェルスキー、ケーニヒ）の六段階に分けて叙述を試みている。

そして、「独自した学問領域としての教育社会学はまだ存在していない<sup>42)</sup>」とし、それを目指して活動し、それを創り出すことは、将来の研究にとって重要な課題であるとしているが、将来図としては、「哲学的な人類学が、人類および人間の存在の総体について問う問題を掲げて、中央に高く立ち、それは、教育学的志向を持った心理学と、教育学的志向を持った社会学によって支えられている<sup>43)</sup>」図を描いている。

ナチズムによる教育社会学の発展の中断の後に、再出発した教育社会学として、アメリカの影響を受けたものがあること、しかしそれはあまり強力でなく、ナチズム以前の系統を引くものがあることを紹介してきた。そして、用語としては、Pädagogische Soziologie という語が定着してきたようであるし（フィッシャー、バイス、ファン、ベルンスドルフ）、ドイツの学問体系の中では、社会学の一分野に位置するという位置づけも定着してきたようである。この傾向にそって集大成されたものが、ベルンスドルフの教育社会学論<sup>44)</sup>である。

彼は、教育思想と社会思想が対応関係にあることや、教育目標が一つの時代の社会的意向に影響されることから、教育については、前述のバイスを利用して、集団という見地から見れば、教育と

は、人間のはめこみの過程、集団化の過程であり、個人に焦点をあててみれば、所与の社会への適応である<sup>443</sup>とする。彼もまた、今まで見てきた多数の教育社会学論者と同じく、教育学と社会学の関連に注目し、過去における両者の関係を、行動の規範としての社会学、認識論的志向の社会学、教育学の補助学問としての社会学、社会科学としての教育学、社会的教育学について叙述した後、「教育社会学は社会学であって、教育学に対する規範学問や補助学問、あるいは基礎学問としての特徴を持つものではない<sup>444</sup>」としている。学問の性格としては、「教育的社会的現実の諸実態を、実証的方法によって眺め、叙述し、それらの相互の間の因果関係および機能的関係を発見する<sup>447</sup>」そうすることによって、教育の問題についても、現在、ある種の決定を下すことが必要であると勧告することはできる。しかし、「社会学は、この決定をみずから下すのではなくして、行動の対象領域に従って、慣習的決断なり、教育学的決断なりにまかせるのである<sup>448</sup>」つまり、価値判断からの解放を、社会学、したがって、教育社会学の特徴とみなすのである。

教育学と社会学の境界が、こうした実践的課題の有無にあるほかに、教育は社会の外側ではなく常に内側で実施されること、教育的過程は社会関係を呼びおこすこと、教育的関係はまず教育とは無関係の社会関係からあらわれることから、教育社会学特有の問題が生じてくるとして、①教育が社会的空間的状况や時間的状况に根元的に拘束されていることから、教育者が持つことが必要な社会学的洞察、②教育それ自体の社会学的観察、特に、教育が社会的事実としてあらわされるような側面からの観察、③集団の存続や発展のための教育の社会的機能、④集団内で働く力の認識のための集団分析、をその使命と見、現代西ドイツで行なわれている教育社会学研究の領域を六つに分けて略説している。

まとめてみると、ベルンスドルフは、教育社会学を次のように定義する。「教育および形成を、社会的事実として、ならびに、社会的過程として研究し、加えて、社会と教育をそれらの相互作用において研究する<sup>449</sup>」ものであり、「それは、記述的診断的使命を持ち、社会の一分野（教育－過程、制度、イデオロギーとして）に限定して、社会学的目的意図のもとに、社会学的概念や方法でもって、この分野の意味内容をひろい上げ、体系的に叙述しようとするものである。それは、したがって、独自の学問、特殊社会学である<sup>450</sup>」

さて、最後にもう一人だけ紹介しておきたい。今までの、教育社会学を論ずる論考の中で取られている論じ方は、ほとんどといってよいくらい、社会学と教育学の関係であった。最後にこゝで扱おうとするのは、徹頭徹尾「教育科学」と「社会学」という立場をとり、両者をまったく対等の立場において客観視し、その相互関係を解明しようとしたシュティエグリッツの大作「教育科学と社会学<sup>451</sup>」である。

彼は、学問体系の中で、社会学と教育学を次のように位置づけている。

まず、学問の体系を、大きく哲学とその他の個別学問に二分し、そして、哲学寄りではあるがこれらの分類の枠外に神学を、また、個別学問のうちでも、数学を特別な位置に位置づけている。実在の哲学、認識の哲学、当為の哲学といった古典的な哲学は、さらに対象によって、自然についての哲学、精神についての哲学、集団についての哲学、社会的なものについての哲学に区別されるが、これらは総合して、その基礎として、「発達」に把えられる人間についての哲学である哲学的人類学を持つ。



個別学問の領域も哲学のそれと対照的に、自然科学、精神科学、集団の科学（社会学）、社会科学に分類され、これらの総体と対照して、基礎的ないしは統合的人類学が存在する。この学問の対象領域は内容からいって、人間の恒常的現象と可变的現象に二分され、可变的現象すなわち教育を対象とするのが教育科学である。

シュティエグリッツは、教育科学と社会学との関連を見る際に、教育科学を、一般的教育科学と特殊教育科学の二つの下位領域に、社会学を、社会学的教育科学、教育の社会学、および一般社会学の三つの次元に分けて考えている。

社会学と教育科学の一般的な関係については、教育科学は、教育を人間的なる現象としてその本質を明らかにし、その限りにおいて社会学に、そのうちでも特に教育の社会学に、補助学問として貢献するのである。社会学は、教育に関する他の社会科学と構成的に関連しながら、教育を社会現象ないしは集団現象として明らかにし、教育科学に対して補助学問として働く。特殊教育科学、すなわち、そのうちでも、集団教育に関する特殊教育科学が、そうした現象を取り上げ、精査し、一般教育科学にそれを引き継ぐと、一般教育科学は、この現象を、その学問独自の認識方法の基準に従って、自分のものとしてゆくのである。

もう少し詳細に両者の関係、特に社会学の教育学に対する関係を見ると、社会(科)学的な教育科学とは、集団的存在のある特殊な形態としての人間的集団的な教育現象を認識対象とするか、あるいは、その認識を通じて集団的教育的現実に影響を与える学問——後者は教育の社会政策学とも呼ばれる——であり、両者は共に、教育科学に対して、特殊な情報あるいは具体的な情報を与えるものであるが、前者はそれを、集団教育に関する特殊教育科学に対して、体系的な意図でもって提供し、後者はそれを、一般教育科学に対して、実践的な学問領域として、すなわち、教育技術学として提供するのである。教育の社会学は、人間的集団的な教育現象自体のうち、集団的なものとして抽象化されうるような実在関係についての認識を行う学であり、集団の教育に関する特殊教育科学に、一般的ないしは<sup>フォルマール</sup>論理的と呼ばれるような認識を提供する。一般社会学は、一般教育科学と対応関係にあり、これらはお互に補助学問として、一般的集団的なものについての認識と、一般的教育的なるものについての認識を、互に交換する関係にあるという。

### III ま と め

以上、西ドイツ教育社会学に関する主たる論文ないし著述を、ごく大まかにのみであったが紹介してきた。これから気づくことは、これらのほとんどは、教育社会学論というよりは、教育学論ないしは社会学論であるということである。しかし、その中で、次第に教育社会学という分野が定着してきているが、その学問的位置づけとしては、社会学の一領域ないしは特殊社会学として位置づけられて来ていることがわかる。

そして、具体的な研究成果はというと、教育社会学は、ドイツにおいて、独立した学問領域としてまだ充分確立していないというのが、大方の評価である（ファン、<sup>52</sup>ブリム、<sup>53</sup>モレンハワー、<sup>54</sup>ベルンスドルフ、<sup>55</sup>シュティエグリッツ、<sup>56</sup>エーベル）。研究の量的観点から具体的に示しているエーベルによれば、

1957年から70年までに、4,585冊の社会学関係書が出版されているが、そのうち、教育に関するものは179冊である。<sup>54</sup>そして、それらは、モレンハワーも指摘しているように、教育社会学者ではなく純粋な社会学者の手になるものであり、社会学者が社会学の全領域を扱う中で、たまたまその一領域として教育の問題に関心をむけたにすぎないようである。つまり、人的にいても、また大学の中での制度という面からいても、教育社会学の確立はまだ初期の段階である。<sup>60</sup>

先に述べた、教育社会学論の、教育学論と社会学論への分離、ないしは、この両者の関係論への収斂は、こうした具体的な研究成果と裏腹をなしているものであろう。

一つの学問領域が、独立した独自の学問領域であることを主張できるためには、その領域が、目的、対象、方法において、他から独自性を主張できるものでなくてはならないであろう。

今まで見てきた教育社会学論では、前述のように、それは社会学の一領域として位置づけられており、そしてその上でさらに常に教育学との関係が問題にされているのであるが、同時に、ドイツの学問の中においては、哲学の影響が常にといいてよいぐらい濃い影をおとしているという印象を拭い去ることはできない。

まず目的について。教育社会学を一領域とする社会学の、哲学からの独立を主張する根拠として、哲学は価値判断、当為をふくめての学問であるのに対して、社会学は価値判断から解放されていなければならないと主張する（ガイガー、ベルンスドルフ、ウェバー、シュルスキー）。社会学は、事実を記述説明することに目的を置く学問であって、その具体的な事実をもとに、政策や個人の行動のレベルでどのような方向をとるかの規範的決定は、社会学の領域ではないとするのである。そして、哲学的影響を強く受けている教育学と、教育社会学の差異も、そこに見ているのである。教育社会学は、社会的事実としての教育現象の記述説明の学であり、教育学は、教育的行為の意図と目的、教育行動、指導像ないし理想像などについて、教育的な決定、その手段や処置の学であるとする（ガイガー、フィッシャー、ベルンスドルフ）。これらの区別は、しかしながら、教育学を、教育に関する技術学と区別しようとする教育科学の動きと教育社会学の差異を不明確にしてくる。

さて、対象について。各論は、その扱う対象なり領域なりについて、どれも、かなり明確に規定している。社会的事実としての教育（ガイガー、フィッシャー、ベルンスドルフ）——それに対して教育哲学は「何故に」を扱う（シュティエグリッツ）——社会と教育との相互作用（ガイガー、リヒテンシュタイン、ベルンスドルフ、フィッシャー）、集团的（社会的）なるものとしての教育（ガイガー、シュティエグリッツ、フィッシャー）——それに対して教育科学は人間的なるものとしての教育——。しかしながら、集团的であることは同時に人間的であることであるし、教育学が教育の問題を扱う時に、社会との関連を抜きにしてそれを考えることはできないし、また、教育社会学が事実を扱う学であるにしても「何故に」という問題を除外視して考えることはできない。とすると、教育社会学の扱う領域は、他の学問領域に対して何であるかという問に対しては、一応概念規定の上では教育学のそれと明確に区分できているように見えても、現実には、フィッシャーも指摘しているように、重複するものであり、教育社会学は、教育問題のうちのどこに重点を置くかという指摘はなしえてもそれ以上ではなく、特にその独自性を主張することは困難になってくる。

最後に、その研究方法について。これについては、観察に基づく（フィッシャー）、実証に重きをおく（ベルンスドルフ）という若干の主張はみられても、その具体的な方法について、見るべき主張をなしているものは皆無であるといつてよい。この方法論に関する不耗が、本来あいまいな教育社会学の独立性の確立を、さらには、ドイツ社会学そのものの独自性すら、危くしているように思われる。実証を重視するとはいうものの、事実、現に行なわれている教育社会学の領域の研究は、たとえばエーベルも、「必要な統計的論拠をあまり利用していないのが特徴である」と指摘しているように、必ずしも数量的提示のみが実証ではないにしても、実証性に欠けていることは否定できない。具体的にとられている方法は、大方の場合、哲学的思索以外の何ものでもないように思われるのである。

ドイツの教育社会学について、少々乱暴な云い方をすれば、価値判断やイデオロギーから解放されている（目的）、社会的事実としての教育、および、教育と社会との相互関連に関する（対象）、哲学的思索（方法）という印象を拭いきれないのである。

これまで、方法については哲学と、対象については教育学と、画然と区別できないことを述べた。若干の明確な独自性を指摘できるとすると、教育社会学は、事実の学であって当為の学ではないという目的に関するものである。

しかし、現実の教育社会学研究は、これについても疑問を持たざるをえなくなってきたことを示している。

まず、一つの傾向は、社会学（教育社会学）は事実に関する学であって、規範的決定、政策決定は社会学者の任務ではないということ、みずからの基本姿勢としては維持しながらも、なおかつ、現状分析にのみ終始することは、「分析対象とする現状を、政策的に、あるいは、教育学的に肯定しているものとして理解されることによって、しばしば規範的にも誤解され」、社会学が、「単なる適応政策学、あるいは、適応教育学として誤解され」てきたことに不満を抱き、あえて社会学者としての立場を逸脱して発言しようとする社会学者達が現われてきていることである。

第二の傾向は、教育計画の必要性や教育制度改革の必要性からの、社会学者への要請が強くなっていることである。これは、特に、ドイツ社会学の大勢である哲学的思索的社会学とは異った、社会学独自の手法、社会調査や数量分析などを駆使している社会学者にその要請はむけられている。これは、とかく政策意向と密接に結びつきがちで、社会学が、政策決定・実施のための社会分析の技術学として用いられがちになる。

第三の傾向としては、「没歴史的な定式化された概念」ないしは「学術論理評価の多元主義」的考え方は無意味であるとし、したがって、教育社会学は具体的な「教育学的政策意図を持たねばならない」と主張するグループの存在である。つまり、それは、「必然的にこの社会の階級性格への洞察」に基づかねばならないと主張する。

エーベルは、最近の西ドイツの教育社会学関係の著書および論文を分析し、その重点は順に、大学問題、上級学校への選抜の問題（教育制度改革）、概論、職業教育、教育計画、政治教育、成人教育にあると述べている。先の、没価値的社会学からの最近の逸脱傾向と、これらの最近の教育社会学研究の領域の重点とを結びつけてみると、第一の、社会学は没価値的であるべきことを肯定しながらも、

自分にあえて社会学者の領域を逸脱しようとする発言の中には、大学問題、教育制度改革に関するものが多く、その代表はこれらのテーマにつき数冊の著書をもつシュルスキーである。第二の政策決定のための社会学は、教育制度改革、教育計画の分野に多くみられ、第三の、没価値的な多元主義的な教育社会学は無意味であると主張するフランクフルト学派は、「階級社会における教育—教育社会学概論」<sup>65</sup>を著している。

以上、学問論としての教育社会学論は、西ドイツではかなり盛んなわりに、教育社会学という学問領域の確立は、かなりあいまいであることを明らかにしてきた。しかし、学問領域としての確立が不徹底であるということは、必ずしも、その領域であらわれた個々の研究が、質的に劣るものであることをあらわすものではないことを付け加えておきたい。<sup>67</sup>

## 注

- (1) Lorenz von Stein, Otto Willmann, Paul Natorp, Paul Barth, Franz Carl Müller-Lyer, Georg Simmel.
- (2) なお、前史については、後掲のファンおよびシュティエグリッツの書、ガイガー、ベルンスドルフの論文、フィッシャーの論文のうち「教育（学的）社会学」に詳しいので、それらを参照されたい。
- (3) Theodor Geiger, "Erziehung als Gegenstand der Soziologie," in: Theodor Geiger, *Arbeiten zur Soziologie. Methode, Moderne Großgesellschaft, Rechtssoziologie, Ideologiekritik* ausgewählt und eingeleitet von Paul Trappe (Neuwied, Berlin, 1962), pp. 293–315. 最初の出版は, in: *Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, 5. Jg., Heft 7 (Leipzig, 1930), pp. 405–427.
- (4) Ibid., p. 293.
- (5) Ibid., p. 300.
- (6) Ibid., p. 301.
- (7) Ibid., p. 302.
- (8) Ibid., p. 309.
- (9) Ibid., p. 313.
- (10) Ibid., p. 299.
- (11) 清水義弘「教育社会学」1961, 東大出版会, 185頁。馬場四郎「教育社会学」1958, 誠文堂新光社, 223頁。  
なお、ドイツの教育社会学史上では、クリークはほとんど無視されている。この理由としては、彼が一切、社会学という語を用いていないこと、また、彼が、後半、ナチズムの指導者として活躍し、前半の主張を去ったことなどが考えられよう。
- (12) Ernst Krieck, *Grundriß der Erziehungswissenschaft* (Leipzig, 1927), p. 12.
- (13) Ibid., p. 20.
- (14) Ernst Krieck, *Philosophie der Erziehung*, (Jena, 1930), p. 14.
- (15) Ernst Krieck, *Grundriß der Erziehungswissenschaft*, p. 20.
- (16) Ernst Krieck, *Philosophie der Erziehung*, p. 28.
- (17) Ibid., pp. 197–299.
- (18) Ernst Krieck, *Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft* (Leipzig, 1939), 371p.
- (19) Ernst Krieck, *Bildungssysteme der Kulturvölker* (Leipzig, 1927?), 387p.
- (20) Aloys Fischer, "Pädagogische Soziologie", in: Alfred Vierkandt (hrsg.), *Handwörterbuch der Soziologie* (Stuttgart, 1931), pp. 405–425.
- (21) Aloys Fischer, "Soziologische Pädagogik", in: Alfred Vierkandt (hrsg.), *Handwörterbuch der*

- Soziologie* (Stuttgart, 1931), pp. 589–592.
- 22) Aloys Fischer, "Psychologie der Gesellschaft, in: *Handbuch der vergleichenden Psychologie* (1922)
- 23) Aloys Fischer, "Soziologie, Sozialwissenschaften, Sozialpsychologie", in: *Archiv für die gesamte Psychologie* Bd. XLIV(1923).
- 24) Aloys Fischer, "Pädagogische Soziologie," p. 407 .
- 25) Ibid., p. 407.
- 26) Ibid., p. 409.
- 27) Aloys Fischer, "Soziologische Pädagogik," p. 589.
- 28) Ibid., p. 589.
- 29) Ibid., p. 590.
- 30) Aloys Fischer, "Pädagogische Soziologie," p. 404.
- 31) Aloys Fischer, "Soziologische Pädagogik," p. 590.
- 32) Ernst Lichtenstein (hrsg.), *Schule und Schüler. Soziometrie im Gruppenleben. Eine Arbeitshilfe für Lehrer* von Helen Hall Jennings (Berlin, Hamburg, 1951), 132p.
- 33) Ibid., p. 9.
- 34) Ibid., p. 7.
- 35) Ernst Lichtenstein, "Umriss einer Soziologischen Jugendkunde", in: Anton Wittmann (hrsg.), *Handbuch für Sozialkunde* (Berlin, 1956).
- 36) Ibid., p. 1.
- 37) Ernst Lichtenstein, *Die Schule im Wandel der Gesellschaft* (Ratingen, 1957), p. 12.
- 38) Carl Weiß, *Abriß der Pädagogischen Soziologie*, Band Ia: *Allgemeine Pädagogische Soziologie* (Bad Heilbrunn, 1958), Band Ib: *Das Hineinwachsen des Kindes und Jugendlichen in die Gesellschaft*, Band II: *Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse* (Bad Heilbrunn, 1956). これは現在4巻本に改訂されている。
- 39) Carl Weiß, *Allgemeine Pädagogische Soziologie*, (Bad Heilbrunn, 1960), p. 5.
- 40) J. H. Whang, *Die Entwicklung der Pädagogischen Soziologie in Deutschland* (Ratingen, 1963), 133p.
- 41) Ibid., p. 120.
- 42) Ibid., p. 118.
- 43) Ibid., p. 120.
- 44) Wilhelm Bernsdorf, "Pädagogische Soziologie", in: Wilhelm Bernsdorf (hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (Berlin, 1969), pp. 765–784.
- 45) Ibid., p. 765.
- 46) Ibid., p. 772.
- 47) Ibid., p. 773–4.
- 48) Ibid., p. 772.
- 49) Ibid., p. 773.
- 50) Ibid., p. 773.
- 51) Heinrich Stieglitz, *Soziologie und Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundzüge ihrer Erkenntnisstruktur und Zusammenarbeit* (Stuttgart, 1970), 608p.
- 52) J. H. Whang, *Die Entwicklung der Pädagogischen Soziologie in Deutschland* (Ratingen, 1963), p. 118.
- 53) Orville G. Brim, *Soziologie des Erziehungswesens. Pädagogische Forschungen* (Heidelberg, 1963).
- 54) Klaus Mollenhauer, "Pädagogik", in: *Handwörterbuch der Sozialwissenschaften* 8 (Stuttgart, Tübingen, Göttingen, 1964), p. 167.
- 55) Wilhelm Bernsdorf, "Pädagogische Soziologie", p. 765.
- 56) Heinrich Stieglitz, *Soziologie und Erziehungswissenschaft*, p. 497.
- 57) Heinrich Ebel, "Zur Lage der Erziehungssoziologie in der Bundesrepublik Deutschland", in:

*International Review of Education* XVIII/1972/1 Special Number (Hamburg, 1972), p. 108, 109.

58 Ibid., p. 108.

59 Klaus Mollenhauer, Ibid., p. 167.

60 西ドイツの大学制度の中で教育社会学講座の設置状況については、拙稿「西ドイツにおける教育社会学の動向」日本教育社会学会編「マスコミ時代の教育 教育社会学研究」第25集 1970, 東洋館出版社, 218 - 242 頁を参照されたい。

61 この中でも、ガイガーは戦後になって、Theodor Geiger, "Das Verfahren der empirischen Soziologie", in: Theodor Geiger, *Arbeiten zur Soziologie. Methode, Moderne Großgesellschaft, Rechtssoziologie, Ideologiekritik* (Neuwied, Berlin, 1962) ausgewählt und eingeleitet von Paul Treppe の中で、概念分析(形式社会学)によって操作された量化方法、内観によって補われた社会測定が大切であることを説いているが、"Erziehung als Gegenstand der Soziologie" 時代には、方法について特に見るべきものはない。

62 Heinrich Ebel, Ibid., p. 109.

63 Helmut Schelsky, *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform* (Heidelberg, 1963), p. 8.

64 Bech, Clemenz, Heinrich, Jouly, Machert, Müller, Possel, *Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung* (München, 1970), p. 11.

65 Heinrich Ebel, Ibid., pp. 108-109.

66 注64を参照。

67 具体的な研究については、触れる余裕がなかったが、*Grundkatalog Soziologie 1969 und Jahreskatalog 1970* zusammengestellt von der Katalogredaktion unter verantwortlicher Mitarbeit von Dr. Peter Loviscach (Berlin) や、ごく最近の研究を紹介し、個々の研究に短い解説を加えている Heinrich Ebel の前掲論文を参照されたい。