

社会学教育と社会科教育 脱常識の社会学からの脱却

Beyond sociology as “beyond commonsense”

—Bridging the gap between secondary and tertiary education of social science in Japan—

小原 一馬
KOHARA Kazuma

1. 社会学教育における、中高までの社会科（地歴・公民含むⁱ）の位置づけ

社会学の入門的な内容の講義、たとえば社会学概論などと題される講義において、しばしば強調されるのは「社会学は、中学・高校までの社会科とは違う」ということだろう。ⁱⁱ 私自身が大学の教養部で受けた社会学の授業でもそうだったし、私自身もかつてはそのような説明を行っていた。講義にあまりまじめに出席しなかったような学生の場合ではこれらの言葉が混同されていることも珍しくなく、教官としてまずは強調したいポイントとなると考えられる。

ただしこのような区別について、大学や短大の社会学入門的な講義の一般的なテキスト（教科書）ⁱⁱⁱが触れることはほとんどない。

今回調べた社会学教科書の中で（表1参照）、社会学と社会科との関係について触れているのはたった一冊、このリストの中で最も新しい『DO！ ソシオロジー』だけであった。その『DO！ ソシオロジー』にしても、そこで実際に述べられているのは、社会学が社会科学に分類される学問の中の一つであるということにとどまり、中学・高校までの教科としての社会科との関係や連続性について述べられているわけではない。

これらの社会学教科書が、社会学と社会科との関係に特に触れない理由として考えられるのは、社会学と社会科とはまったく異なるということが、書き手の側には自明だからだろう。

実際にこれらの本を手にとってみればわかるが、これらの社会学教科書の大前提になっているのは「大学生や短大生になり、この授業を受講して（あるいはこの本を読むことで）初めて、君たちは社会学というものにはじめて触れる」ということである。高校までの社会科において、彼らが社会学の考え方を少しでも身につけているというようなことは全く予想されていないと思われる。

1-1 中高社会科と、社会学以外の社会科関係学問領域との関係、そのずれの原因（とくに入学試験内容に着目して）

もっとも、「高校までに習った〇〇と、大学での〇〇学が違う」というようなことであれば、それ

は社会学だけに限ったことではない。社会科の中で見ても、中高の地理分野、高校の政治経済分野についてはそれぞれ地理学、政治学、経済学と比較的連続性があるかもしれないが、高校までの歴史分野と大学の歴史学、高校の倫理と大学の倫理学とは相当異なっていると言える。

地理、政経も含め、高校までの社会科と大学での関連学問領域とのずれには、ひとつの共通する性格があると考えられる。それは社会科が暗記科目と考えられていることに関係する。

そのずれは大学におけるこれらの学問が、客観的事実や普遍的法則、原理を探していくための方法的な性格が強いのに対し、高校までの社会科での実質的な学習は、それらの学問がすでに発見した事実なり法則なりを後追いで学び、暗記するという性格を持つということから生じていると考えられる。中高生の主な学習は、入学試験に備えて行われていると考えられることから、このギャップは入学試験の内容と、大学の歴史学や倫理学との相違から明らかになるはずだ。^{iv}

例えばセンター入試（平成19年度）の問題^vを見てみよう。

倫理

第2問 次の文章を読み、下の問い（問1～8）に答えよ。（配点 24）

「怒りを歌え、女神よ、ペレウスの子アキレウスの」。これは の『イリアス』冒頭を飾る言葉である。人類最古の叙事詩の一つが『怒り』を主題とすることは、この感情が人間にとって以下に重要であるかを暗示している。ここでは、先哲たちの声に耳を傾けて、怒りが倫理的観点からどのように捉えられてきたかを考えてみよう。 —中略—

問1 文章中の ・ に入れるのに最も適当なものを、次のそれぞれの①～④のうちから一つずつ選べ。

① エンペドクレス ② ソフォクレス ③ ヘシオドス ④ ホメロス —後略—

倫理における問題の多く、割合にして八割がこのような、「誰が何を言ったか」という知識を答えさせる問題である。^{vi} その「何を言ったか」の「何」にしても、その内容を直接自分なりに理解する必要もなく、単に教科書にまとめてあるレッテルを覚えておけばよい。たとえば、上記引用に続く問2ではブッダの解脱観が問われるが、「ブッダの解脱観＝欲望からの解放」というように覚えておけばその中身について全く説明できなくても十分対応できる。

ここには大学における倫理学において追求されているような「人々がより幸福な生活を送り、社会がより公正であるために、われわれの倫理はどのようなものであるべきか」といったことを考えさせるような問題は一つない。あるいはそういった問題を考えるための方法論がどれだけ身についているかが試されるわけでもない。

歴史もほぼ同様である。たとえば世界史Bを見てみると

世界史B

第1問 聖地や霊場への巡礼は、その知に関する情報の蓄積や交通の発達とともに盛んになった。信仰の地を訪れる旅と、それが引き起こした社会現象について述べた次の文章A～Cを読み、下の問い（問1～9）に答えよ。（配点 25）

A イベリア半島北西部のガリシア地方に位置するサンティアゴ＝デ＝コンポステラは、①キリスト教の重要な巡礼地の一つである。－中略－

問1 下線部①について述べた文として正しいものを、次の①～④のうちから一つ選べ。

- ① イスラーム教を批判したイエスの教えをもとに、成立した。
- ② 『新約聖書』を教典とする。
- ③ ディオクレティアヌス帝によって国教とされた。
- ④ クレルモン教会会議（公会議）において、ウィクリフが異端とされた。

というように、いつ何が起こったのかという知識だけが問われており、考えさせるような部分は特にない。すべての問題がこのような形で作られている。日本史の問題もほぼ同様だ。^{vii}

これに対し、大学の歴史学では、高校までは所与の事実として、あるいはそれを説明するストーリーとして与えられてきたものを、歴史的資料から自分で見出し説明づける、ということが行われる。それは必然的に、これまで知られてきた事実を単に継承していくのではなく、論争的な性格を持つこととなる。

このような試験内容からもわかるように、これらの科目の試験対策として勉強する受験生は、例えば歴史学の成果であるところの「事実」や「説明」を覚えるだけで、その学問の考え方それ自体についてまるで知る必要がない。倫理という科目なら、思想史辞典の見出しを覚えるようなことが求められており、それぞれの中身がどのようなものか考える必要さえほとんどない。^{viii}

1－2 中高までの社会科と社会科関係学問領域、特に社会学との関係（特に学習指導要領に着目して）

さてここまで、社会学以外の学問について、社会科の各科目と、大学での対応する学問との異なり方について述べてきた。

しかし実はこれは大学の社会学と高校までの社会科との関係について述べたことと変わらないのである。というのも、高校の世界史で扱うような内容、特にその近現代史は社会変動の問題として社会学の対象そのものであるし、高校の倫理で扱う内容の中には、「社会思想」として社会学の理論も含まれてくるし、そこで現代社会の特質を考える際に用いられる方法論も社会学なのである。学習指導要領を見る限り、それらの科目の中で社会学の理論や考え方を学んでいてもおかしくない。

おかしくないどころか、積極的に求められているとも言える。しかもそれは高校の学習範囲だけにとどまらない。小学校三年生以降における社会科への導入的な意味を兼ね備える小学校低学年の生活科の学習指導要領からすでに、社会学的な発想との共通性が見える。

たとえば小学校低学年の生活科の学習指導要領には次のようにある。

生活科学習指導要領（抜粋、下線強調引用者）^{ix}

1 目標

- (1) 自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物などのかかわりに関心をもち、それらに愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動できるようにする。

2 内容

- (2) 学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のことが分かり、楽しく安心して遊びや生活ができるようにするとともに、通学路の様子などに関心をもち、安全な登下校ができるようにする。
- (3) 自分たちの生活は地域の人々や様々な場所とかかわっていることが分かり、それらに親しみをもち、人々と適切に接することや安全に生活することができるようにする。
- (4) 公共物や公共施設はみんなのものであることやそれを支えている人々がいることなどが分かり、それらを大切にし、安全に気を付けて正しく利用することができるようにする。
- (8) 多くの人々の支えにより自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かり、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつとともに、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活することができるようにする。

もちろん、小学校低学年であるから非常に初歩的な内容であるのは言うまでもないが、しかしそれでもここには社会学的な思想の根幹ともいえる、「社会があってはじめて、個人がある」ということに気づかせようという教育的意図が存在していることがわかるだろう。そしてそうした個人として、自分もまた社会を構成する一員であるという自覚を持ち、それなりの役割を果たすことが期待されている。こうした「社会→個人→社会…」という循環への着目こそが、社会学がその学問的アイデンティティとしてきたところであり、生活科は義務教育課程においてそうした社会学的思想を伝える最初の間であるとも言えるのである。

そしてその後の社会科においても同様に社会学的知は重要性を保ち続ける。歴史分野なら、単に「〇〇年に××があった」という事件をばらばらに記憶していくのではなく、「なぜそのように時代が変動していったのか」といった因果関係の問いに答える方法論となる。公民分野なら、地理や歴史で

学んだ知識が現代の社会とどう結びついているかを理解するための方法論となるだろう。

そうした因果関係にしても、暗記型学習では教師がそうした因果関係の説明を提供し生徒はそれを覚えるだけになる。教師が社会学的な方法論を持って説明を作り出し、生徒はその「生産物」を受け入れるということになるだろう。しかし学習指導要領はそこから一歩進めて、自分で考える力を身につけられるよう要請している。それは例えば中学校社会科の地理的分野、歴史的分野、公民的分野のそれぞれにおいて同じような文言で、次のような目標が掲げられていることからわかる。

中学校社会科学学習指導要領 地理的分野（目標）

(4) 地域調査など具体的な活動を通して地理的事象に対する関心を高め、様々な資料を適切に選択、活用して地理的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力や態度を育てる。

同歴史的分野（目標）

(4) 身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味や関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。

同公民的分野（目標）

(4) 現代の社会的事象に対する関心を高め、様々な資料を適切に収集、選択して多面的・多角的に考察し、事実を正確にとらえ、公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。

ここから、実際の小中高の社会科における教育／学習内容は、受験準備的な項目暗記型と、学習指導要領にのっとった社会学的（あるいは地理学的／歴史学的…）思考力育成型の間のどこかに位置することになるものと考えられる。受験をあまり意識する必要がなく、成績評価においてもそれほど客観的な正当化が要求されない小学校においてはより思考力育成型に近づくだらうし、受験を意識せざるをえない中高では受験準備的な項目暗記型に近づくだらう。また中高においても近年における大幅な推薦入試枠の拡大と一般入試枠の縮小により（小原2003）、また新学力観と総合的学習の時間の導入によって、項目暗記型的学習の比重は下がってきているものと考えられる。

2 社会学教育における、中高までの社会科との連続性無視の原因

これまでの議論をまとめておく。中高までの社会科において、学習指導要領の定める教育目標からは、社会学的な方法論の学習が含められるべきであること（1-2）。にも関わらず、従来型の大学

受験などにおいては、項目暗記型学習が求められる（1-1）ため、葛藤が生じていることが明らかになった。

この葛藤状況をふまえると、社会学や社会学者の側にとって、自分たちの信じる真実へ向けての社会的共通理解を広げていく上で、①小中高の社会科教育の内容や大学入試問題などに、社会学の立場から積極的に介入していく意義があり、②大学における社会学教育においても、小中高における社会学教育との連続性を利用することが有用であることは間違いない。

特に小中高教員養成における社会学教育においては、①②双方の観点についてその連続性について考えていくことが重要だということが言えるはずである。

にも関わらず、これまで社会学の側から、社会学教育におけるこうした関係性についてほとんど考慮が払われることはなかった。このことは社会学と社会科／公民（社会科学でなく）をタイトルに含む論文が1950年代に二篇あった後、国立情報研究所の論文データベースの中に皆無であること、また日本社会学会の学会誌である社会学評論において、社会学教育が論じられた特集号においてさえそうした議論が皆無であることからわかる。^x

ではその原因はいったいどこにあるのだろうか。そこには、社会学以外の学問領域と社会科の関係とはまた異なった、社会学特有の原因があるのではないか、というのが本稿の仮説である。戦後の時期ごとにそれぞれの時期固有の原因が考えられる。まずその時期の区分から説明しよう。

2-1 社会学教育の時代区分

第一期（1945～1980年代前半）

戦前・戦中における強い言論統制という社会科学における第二の鎖国期を終えて、再び欧米の社会学にキャッチアップを図った時期。

社会学は人文学的な性格が強く、欧米の社会学の原典を解釈することが社会学研究の中心におかれ、その解釈法を伝達することが社会学教育の枢要であると考えられていた。^{xi}

第二期（1980年代後半以降、現在まで）

（後にバブルと評価される）経済的な発展とともに自国に対する自信をつけ、海外からも日本社会に一層の関心を集めるようになった時期。90年代前半には第二次ベビーブーム世代が大学に入学し、世代交代も明確化した。教育においては不登校問題などが表面化し個人主義的価値観がより重視されて、生徒中心の教育の必要性が叫ばれるようになり、社会学の内部では、機能主義に代わり解釈的パラダイムが力を持つようになる。

日常的な身の回りの世界を、社会的な見方から解釈することが社会学の面白さであり、その見方

と面白さを伝達することが、少なくとも入門段階における社会学教育に必要だと考えられるようになった。

この二つの時期区分は無論大まかなものであり、80年代前半後半を境にしてがらっと大学教育が変わったと言っているわけではない。その変化の時期を80年代半ばとした根拠は、その時期に社会学教科書の「テキスト革命」と言われるものが起こったとされることによる（友枝・山田 2005）。

この「テキスト革命」により、社会学の教科書、特に入門段階の教科書において80年代後半から90年代にかけて徐々に新旧交代が進んでいった（園田・山田・米村2005、稲月・木村2005）。日本における社会学教科書の主だったものはほとんど（ギデンズの『社会学』（1989=1992）などわずかだが重要な例外を別にすれば）、大学で社会学教育を担当している日本の社会学者によって書かれており、こうした教科書の変化は、日本の大学における社会学教育の変化にほぼ対応しているものと考えられる。

この時期に起こった社会学教科書のこのような変化の方向を園田・山田・米村(2005)や稲月・木村(2005)らは、これらの教科書の編集者たちの言葉を借り、「ユーザーオリエンティド」と「パースペクティブ志向」という言葉で説明している。

前者は、本としての形式や体裁としては、写真・絵・キーワード、囲み記事などを多用すること、また読みやすさ・使いやすさを意識し、全体的網羅性による各章の内容の一貫性よりも、個々の章を一話完結方式としながら、各章に同じような囲み記事を同様に配置するといった形式の一貫性をより重視する、といった方向への変化を意味する。文章については、わかりやすく親しみやすい語彙の使用と記述を特徴とし、そしてその中身はそのまま後者の「パースペクティブ志向」と重なってくる。本を売らなければいけない出版社の側からの要請もあり、読者の興味関心、わかりやすさと面白さに寄り添うことへの期待が「パースペクティブ志向」に向かわせたと考えられるからだ（園田・山田・米村2005）。その「パースペクティブ志向」は具体的には、社会学の学説や理論・概念の紹介を中心とした内容から、現代社会の日常的な経験の社会学的解釈を通して社会学の見方・考え方を伝達する、という内容への変化を意味している（稲月・木村2005）。

さて、ここでパースペクティブと呼ばれているのは社会学の見方のことだが、それは理論とどう違うのだろうか？

園田ら稲月らの論文ではそのあたりが曖昧だが、ここでパースペクティブと呼ばれているのは社会学の基本構造であり、幹にあたる部分で、一つ一つの理論や概念は構造の変形で枝葉にあたるものと言ったらよいだろう。テーマと変奏、深層構造と一つ一つの文、遺伝子と表現型、といったような比喩が可能かもしれない。社会学的な見方というパースペクティブを、分析の対象である社会現象にあ

てはめると、それを説明すべき社会学理論が生まれる、というような図式で考えることができるだろう。

《社会的見方（パースペクティブ）＋社会現象＝社会学理論》

もちろん第一期の時代においても最終的には、学生が社会学のパースペクティブ「も」身につくように期待して、社会学の理論や概念を説明していたはずだ。しかしそれとは別に、社会学の概念と理論をその本来の文脈に近いところでそのまま理解することも重視されていたと考えられる。というのも荻谷(2005)が述べるように、当時の社会学が人文学的な傾向が強かったのだとすれば、社会学教育が目指しているのは社会学の原典の意味を正しく解釈できるようになることであり、そのためにはそれぞれの理論・学説の、その思想史的な系譜や当時の社会状況の中での位置づけの理解が欠かせなかったからである。

2-2 第一期の社会学教育が、小中高までの社会科教育と不連続だった理由

第一期の社会学教育が、小中高の社会科と断絶していた理由はわかりやすい。第二期の社会学教科書が「ユーザー・オリエンティド」を目指し、社会学教育が学生主体の教育を目指したのが本当だとすれば、それ以前には「ユーザー・オリエンティド」でも「ステューデント・センタード」でもなかったということだ。第一期の社会学教育は学生のどのようなレディネスを無視していたのだろうか。おそらく社会学の専門用語の知識不足、社会学が説明する対象の社会についての知識不足、そして語学の知識不足だっただろう。

例えば社会学者は自分が用いている社会学の専門用語をそのまま用いて教科書を書き、授業を行った。それらの専門用語は社会学の理論と密接に結びついた言葉であり、彼らの考えでは、それを知らなければ社会学を学んだことにはならないのだから、歩み寄りの余地はなかったであろう。そしてこれらの専門用語がわからなければ、授業の内容もわからなかったに違いない。

しかしわからない専門用語もしかし、何度も読めば文脈から意味が判断できる。何度読んででもとにかく理解しようという意思と能力を持ったものだけが、社会学の勉強を続け、研究者となっていったのだろう。

またそれらの教科書は、原典で行われている社会分析をそのまま紹介しているため、その理解には、その社会分析の対象である社会現象、つまりその時代のその社会についての知識が不可欠となる。そうした知識は高校で習う世界史との連続性はあるが、それらでは不十分なので新たに学びなおす必要が出てくる。

また、社会学の研究が人文学的性格を持っているのであれば、原典も原語にあたる必要が出てくるし、利用できる翻訳も多くは逐語訳で、もとの言語を知らなければなかなか読み解けない。その点で

も学生は新たに相当勉強する必要があっただろうと考えられる。

このような問題があるにも関わらず、当時も社会学教育が成立していたのは、学生がこのような知識の一方的伝達というような受身の教育に慣れていただけだろうし、専門用語の機械的な記憶作業も、暗記中心の社会科授業との連続性により、現在の学生ほど苦にならなかったのだと考えられる。また学生運動の華やかかなりし頃にはマルクスなどを通じて社会を理解することは、社会意識の高さを示す重要な指標であっただろうし、「学生たるもの〇〇を読んでいなければならない」といった教養主義も当時はまだまだ強い力を持っていたろう（竹内2003）。つまり学生の側での、社会的教養への強力なインセンティブと、小中高までの社会科教育での受身／暗記型の学習方法との連続性によって、当時の社会学教育は成立していたのだと考えられる。

このように「テキスト革命」以前の社会学教育が、小中高社会科との連続性を無視し、あるいは考える必要がなかったことはわかりやすい。しかし「ユーザー・オリエンティド」を謳う「テキスト革命」以後もそれが継続したのはどのような理由だったのだろうか。それを考えるために、第二期の「テキスト革命」以降に出版された社会学教科書の冒頭部分を見ていくことにしよう。^{xiii}

2-3 1980年代後半の「テキスト革命」以降の社会学教科書の特徴と、小中高社会科教育との関係

最初にとりあげる『社会学になにができるか』（奥村隆編 八千代出版1997）は、パースペクティブ志向の教科書の典型的な例だと考えられる。

「はじめに」の冒頭でストレートに「この本は、社会学をはじめて学ぶ人に向けて書かれたものです」とある(p. ii)。

君たちは、どうして社会学を学ぼうと思ったのでしょうか。「社会学」という学問の名前にひかれたからでしょうか。「社会」についていままで知らなかったことを知りたいからでしょうか。それとも、学校の制度上、「社会学」の単位を取らなければならないからでしょうか
(p. ii)

もちろんこの後、「でもあなたは、この本を読む前にも、実は社会科の中で『社会学』の考え方にすでに出会っていたはずですよ」というように続いたりするわけではない。さらに、この社会学の考え方が読者にとって目新しいはずだという著者たちの信念は、この本の実質的なスタートである序章「社会学になにができるか」を読み始めればすぐにわかる。

社会学になにができるか。この本は、この問いへの答えを、社会学を学び始めた君たちに伝えることをテーマにしている(p.2)

序章の著者、奥村はデュルケームの『社会学的方法の規準』を引用しながら、この問いに対して次

のように答える。

社会学になにができるか？ ——私たちは、社会学によって「あたりまえ」とは異なるようにものを見ることができるようになるのだ！ …社会学は、「あたりまえ」に逆らい、戸惑わせるものの見方を可能にする。これが「社会学」にできることなのだ (p.3)

ここに見て取れるのは、社会学を学ぶということは、常識を乗り越える、別の見方、パースペクティブを手に入れることだ、という社会学教育観である。もう一冊見てみよう (『社会学のエッセンス』友枝他著 (有斐閣 1996))。

この本の特徴は次のようにまとめられている。

この本の特徴

社会学に初めてふれる若い人を読者としてつくられた「だれにでもわかる理論社会学入門」です。社会学は「常識的な見方」を超えて、現実の背後にあるものを解明する学問です。この本では、あなたの身近な社会現象を素材に、社会学の基本タームのもつ「分析のための道具」としてのパワーを紹介しています。「なるほど社会学はおもしろい」と納得のうえ、現代社会が抱える問題についての透徹した洞察力がつくこと請け合いです。(p. vii)

ここにも社会学は「常識的な見方」を超えるための「身近な社会現象を分析する道具」である、という『社会学になにができるか』と同じような社会学観が語られている。実際の分析の中身や叙述のスタイル、本としての体裁などにはかなり違いがあるとはいえ、これらの本が目的としていること自体はほとんど変わらないのである。

80年代末から増え始めたこうした社会学教科書の一つの先駆けとなった本として、例えば次の『パラドックスの社会学』(森下・君塚・宮本 新曜社 初版1988)という本を挙げることができるだろう。以下はそのまえがきである。

たいていの社会学の入門書は、わからない、面白くない、役に立たない、の「三ない病」にかかっている。入門書なのだから、わかりやすく、面白く、なにかに役だつものでなければならぬのに、まったく逆になっているのだ。これではいけない…と職業的危機感を感じたわれわれは、「三ない病」を克服したまったく新しいタイプの入門書、わかりやすく、面白く、役に立つ社会学の本を書くことにした。そうしてできあがったのが本書である。

…ではいったい、社会学のどこがどう面白いのか。いろいろと考えた結果われわれは、社会学最大の魅力は、そのパラドキシカルな思考法、逆説的な発想にある、という結論にたっした。

…本書はこうした考えに立って書かれている。だからこの本では、どんな社会学者どんなことをいったかということよりも、どうすれば人間や社会に対してもっとうがった見方ができるようになるかということを中心にして、社会学が描きだされている。

…社会学は面白い。面白くなければ社会学ではない。面白くなくて何の社会学ぞ、というのがわれわれの信念である（1998 パワーアップ版 初版へのまえがき pp. iii- v）

この本では「逆説的な発想」こそが社会学の魅力であるとされているが、この「逆説的な発想」もまた「常識を乗り越えるための道具」という位置づけがこの後なされている(p.10)。

最後にもう一冊だけ、やはりこの時期に出版され、大きな影響力を持ったとされる本の前まえがきを紹介しておこう（『ソシオロジー事始め』（中野秀一郎編 有斐閣 初版1990））。

まえがき

高校を卒業したばかりの大学生や短大生にどんな「社会学」を教えたらよいのだろうか。そのための<適切な>教科書は出版されているのだろうか。いくつかのテキストを検討した結果、私たちの結論は<ノー>であった。どの教科書も社会学の基礎理論や学説の解説にとらわれていて、身近な現代社会の現象や出来事を通して社会学を導入していくことに成功しているとは思われなかったのである。毎日の生活のなかで私たちが体験しているいろいろな事柄を手がかりに社会学の面白さを学んでいく、それがこの教科書の編集の意図である。

これまで見てきた四冊の社会学教科書に共通しているのは、「身の回りの社会現象の社会的分析」によって「社会的パースペクティブ」を伝達しようという方向性である。そしてその「社会的パースペクティブ」の常識との距離こそが「社会学の面白さ」の重要な源泉であり、社会学の入門の教科書はそうした面白さを伝えなければならないという信念がある。

ここから、この第二期の社会学教科書がユーザー・オリエンティドな、わかりやすい説明を目指しているにも関わらず、高校までの社会科の内容との連続性をあえて無視することの逆説性の原因が見えてきたといえるだろう。

ここにあると考えられるのは

小中高の社会科 ⇔ 大学の社会学

常識を身につける ⇔ 常識を乗り越える

という単純な対立図式である。この図式のわかりやすさを重視し、あえて小中高の社会科の教育内容との連続性を無視する方向で社会学教育を進めようとしていったのだと考えられる。

その際、社会的パースペクティブを伝達するための共通経験としての核になるのが、「日常的な社会体験」である。小中高で習ってきた社会に関する知識ではなく、日常的な社会体験のほうを、社会的パースペクティブ伝達の足場とすることで、小中高の社会科の教育内容からの切り離しが可能となっているのである。

「ユーザー・オリエンティド」化は、第一期の社会学教科書が抱えていた三つの困難を乗り越える

ことで達成された。専門用語の難しさや語学的な難しさは、原典からの借り物の言葉ではなく、著者自らの言葉で説明することで乗り越え、それでも必要だと考えられる専門用語については、語句解説を章末にまとめるなどすることで解決された。社会学理論を理解するためにその理論がもともと分析対象としていた社会現象について知らなければいけない、という問題は身近な社会現象を日本の社会学者が分析した事例を用いることで乗り越えられた。

にも関わらず、社会学の面白さを常識との乖離に求めることで、ふたたび大学の社会学と小中高の社会科との連続性は無視されるようになってしまったのである。

3 大学の社会学教育と小中高社会科教育分断の問題

2節のはじめで、大学の社会学教育と小中高社会科との間の連続性に注意を向けることの意味を、

①社会学の立場から小中高の社会科教育に介入することで、社会的な思考の基礎を固め、より広い層に社会的思考法を伝播することができる。

②大学の社会学教育においても、小中高で学んだ知識を積極的に生かすことができる。

というようにまとめておいた。

ではなぜ社会学者は①②のような実践を行わないのだろうか。2節での分析を踏まえてより具体的に見ていくこととする。さきに②から見ていこう。

3-1 日本の大学の社会学教官はなぜ小中高の社会科教育と大学の社会学教育を切り離そうとするのか、そしてそれはなぜ問題か

現在、大学の社会学教員は、「ユーザーオリエンティド化」という社会学教科書の変化にみてとれるような、学生主体の授業を行うようになってきているにも関わらず、なぜ大学の社会学教育を、小中高の社会科と切り離す方向で行うのだろうか。

前節2-3でその積極的な要因として、A：社会学を学ぶ意味／価値は、その面白さにあり、B：社会学の面白さの根源はその脱常識性にある、という社会学教育観の存在を指摘した。

この社会学教育観を言い換えれば、A'：社会学を学ぶ意味／価値として、その面白さを重視し、B'：面白さの根源を社会学の脱常識性に訴える、という「円滑に楽しく授業を行う」ための戦略として社会学関係の講義を担当する大学の社会学者に採用されているものと考えられる。彼らはこの戦略のメリットが、上記②の、大学において小中高で学んだ知識を積極的に生かすメリットを上回るものとする時、この戦略に従い、大学の社会学教育を小中高の社会科と取って切り離しながら進めていくのだろう。

しかしこのような戦略は、「社会学の授業を円滑に楽しく行う」というような狭い観点を越え、より広い視点から評価すると、いくつかのジレンマを抱えていることがわかる。

第一の問題は、高校までの社会科で学習した内容を、社会において生かせる可能性を縮小させてしまうことである。大学の社会学の授業は、高校までの社会科で覚えたばらばらの知識を、学生が自分なりにつなげてより深い社会への理解に至る、という可能性を持った場である。もしそのような作業が行われずに、社会に出て行ってしまえば、高校までの社会科の知識のほとんどは無意味なものとして捨てられていってしまうだろう。

脱常識の社会学は、「受験勉強は役に立たない」というような常識が成立するよう、逆説的に手を貸しているのだとさえ言える。

第二の問題は、小中高の知識体系と大学の知識体系を対立させる結果、社会学的な方法論を学ぶのは大学を卒業した教師や教科書の著者らだけで、小中高の生徒たちは、その方法論の生産物だけを手にするという知の植民地的状況を存続させてしまうことである。もちろん高校を卒業する生徒たちのごく一部分だけが社会学を学ぶわけだから、こうした帝国主義的状況が作り上げる壁は単に18才以上の大人と18才未満の子どもたちとの間に積み上げられるのではなく、社会現象を自ら説明することができる一部の限られた人間と、その説明をただ受け入れるだけの残りの人間との間に積み上げられることになる。そして残念ながら「社会現象を自ら説明できる」はずの者たちも、その説明を理解できるオーディエンスの不在により、マスコミなどに出てくることも滅多にないので社会的には存在しないも同然という状態に陥っている。^{xiii}

ここでも脱常識の社会学は、常識から人々を解放するというような主張とは逆に、むしろほとんどの人々を常識の中に閉じ込める役割を果たしているのである。

このように②の実践を阻害するという観点から、脱常識としての社会学観には大きな問題があることがわかる。

3-2 日本の社会学者は小中高の社会科教育における社会学的内容の充実に、なぜ無関心なのか

では①の社会学による小中高社会科教育内容への介入についてはどうだろう。なぜ社会学者はこのような介入に積極的ではないのだろうか。

第一に原因として考えられるのは、いわゆる社会学帝国主義——全ての社会科学を社会学のもとに置こうとする社会学の拡大路線——に対する、他の学問領域からの反発を予想した自己規制によるものである。

これに関しては（1-1、1-2で述べたように）、他の社会科学系の学問領域と社会学とは、小中高の生徒に、学問の結果だけを暗記させるのではなく、自分で考えるための方法論までも身につけさせるようにしていくという点に関して共闘すべき立場にあることを強調することで、他の学問領域との摩擦を回避することができるはずだ。

二番目に原因として考えられるのはやはり、2-3で見てきたような、社会学は常識と相容れないという社会学者の自己理解の影響である。社会学は一種の非常識なのだから、常識を学んでいっている過程の小中高の生徒にはとても理解できないだろうし、そもそも教えることがふさわしくもない、というような意識が影響しているものと考えられる。

しかし社会学を小中高等学校で教えるのはふさわしくなく、理解も難しいというのは本当なのだろうか。もちろんそれは「社会学」として何を考えるのかによるし、生活科の学習指導要領にも見たように簡単な内容なら小学校の低学年においても「社会学」的発想は教えられるだろう。

もちろん社会学者のこのような社会学教育観には、それを支える生活経験上の根拠があるに違いない。それは、「社会学的な」ものの見方が、なかなか受け入れられない、という事実である。大学生を相手に授業をしても、「社会学的発想」というものがわかってもらえる者は決して多くない。ましてや日常生活でそのような分析を聞くことは少ないし、ちゃんと理解されている様子もない。しかしそのように社会学者が感じる一つの原因は、脱常識性を「社会学的発想」の要件としていることからくるものではないだろうか。かつて脱常識的であり、「社会学的発想」と認められていた考え方も、それが常識になってしまえば、「社会学的発想」と認められなくなる。そのようにして「社会学的発想」は常に脱常識的な意味を保ち続け、社会学者は「社会学的発想」に対する無理解に悩み、あるいはその特権的孤独を楽しみ続けるというわけである。

例えば、少子化問題について考えてみよう。現在日本社会に生きていて、「少子化」とはどのような現象で、それがどうして問題とされているのか、ある程度の説明を自分なりにできない人はむしろ少数派であろう。その意味で、少子化問題は常識の範疇に入っている。「社会学的発想」というものを、「社会の状態が、個人の行動に影響を与え、その個人の行動がまた社会を作っていくという発想」として捉えるなら、常識の中に、「少子化問題」という「社会学的発想」はちゃんと含まれていることになる。

しかし社会学者なら、少子化という現象を、あいまいに何となく「誰かから聞いたもの」のまま理解するのではなく、「非婚化」、「晩婚化」、「一カップルあたりの子どもの数の減少」等というように分けて捉え、それぞれを統計的な数値で確認するに違いない。そうすると、「少子化＝兄弟姉妹数の減少」というような「常識」がかならずしもあてはまらないことがわかる。というのも「兄弟姉妹数」というものは子どもが一人でもいる家庭の問題であって、少子化は晩婚化による不妊傾向や非婚化などによっても起こるからだ。実際、70年代以降進んでいる少子化は、兄弟姉妹数減少よりも、晩婚化・非婚化の影響の方が大きいと考えられている。

さらに社会学者なら、「少子化＝兄弟姉妹数の減少」と「少子化→子どもたちの対人関係能力の低下」という「常識」の組み合わせの効果として、「一人っ子はかわいそうだから二人以上の兄弟姉妹

数を維持しようとする各家庭の努力」を見てとるに違いない。つまり、「少子化＝兄弟姉妹数の減少」というような「常識」が、むしろ「少子化≠兄弟姉妹数の減少」という状況を作り出しているのである。

このような現象を社会学者は《予言の自己破壊》とか《自殺的予言》などと呼んだりする。選挙戦におけるアナウンス効果なども同様で、ある候補者が当選確実と報道されたことで、その支持者は「自分がわざわざ投票しなくても大丈夫」と思い、ふたを開けてみるとその候補は選挙に落ちてしまっている、というような現象である。

ここまでの分析は、ゆっくり丁寧に説明すれば、中学生でも十分理解できるだろう。また途中の手順を適切に導いてやれば、自分たちで行うことだってできるだろう。

一般の人と社会学者の間の違いは、こうした分析が理解できるかどうかの間にあるのではなく、そのような分析を自分からやろうとするかどうかにかかっている。別にこのような分析を自分で行わなくても、常識に従って十分問題なく生きていけるからだ。少子化対策というような社会的問題は専門家に任せておけばそれでいい、そう一般の人は考えるだろう。

でも今常識を学んでいる中学生においては違ってくるかもしれない。常識そのものの中に、こうした方法論的な知を組み込んで渡してあげれば、彼らはそれを十分使いこなせるだろう。そしてそれが常識になってしまえば、彼らはその常識抜きでは生きていけない。そのときはじめて、社会学的な知は確固たる基盤を築くことになるだろう。

このような理想の実現を自ら阻んでいるのは、社会学者の自己理解である。「社会学＝脱常識性」という自己理解を乗り越えることによって、このような問題は解決への一步を踏み出していける。

3-3 社会学教育の小中高と大学との分断を解決するために

3-1、2で、社会学教育における小中高と大学の分断がなぜ問題なのか、そしてその問題の根幹に「社会学＝脱常識的」という自己理解が関わっていることを論じた。この自己理解の問題は、たとえばいじめられっ子が、みんなから急にやさしくされると、自分の自分らしさが失われたように感じ戸惑いを覚えずにいられない、といったような問題と同様の性格を持っている。社会学者にとって、社会学の脱常識性は、社会に対して斜に構えた存在という自己アイデンティティと深く結びついており、こうしたアイデンティティを失うことは生きることの意味を失うことにさえつながりかねない。

xiv

一つの解決法は、アイデンティティの同一性を求める水準を一段上げ、常識を塗り替えていく動き

の中にその同一性を求めることである。かつての社会学的知がどれだけ常識に飲み込まれていこうとも、その知を更新していくその動きそのものの中に社会学者としてのアイデンティティを求めるならば、アイデンティティ喪失にはつながらないだろう。

ギデンズは、『社会学』と題された社会学教科書の第一部第一章「社会学——その問題と視座」の中に「社会学と『常識』」という節をおき、次のように述べている。

社会学の学問的営みは、われわれ自身について、われわれの生きている社会について、さらにわれわれ自身の社会とは時間空間を異にする他の社会について認識を深めることを必然的に意味する。社会学の知見は、われわれのいづく、われわれ自身や他の人々についての常識的確信を《かき乱す》だけでなく、そうした常識的確信に《寄与する》ものでもある。…言うまでもなく、社会学の知見は必ずしも常識的な見方を否定するものではない。常識的な見解は多くの場合、社会行動に関する洞察のよりどころとなるからである。しかしながら…《本当にそうなのか》と問うことに、社会学者はやぶさかであってはならない。そうすることによって、社会学はまた、たとえどのような「常識」に対しても寄与しうるのである。常識、つまり「誰もが認識している」とわれわれのみなすことがらのほとんどは、社会学者や他の社会科学者の研究に基づいて産まれている。(Giddens 1989=1992: 15-17)

このあまりにまともな健全さに、ごく普通の社会学者は耐えられないかもしれない。しかしまっとうなことを語ることの責任を回避していても、問題の解決にはつながらないのである。道なき道を行きつつ、その轍が新たな道となっていくことを、われわれは決して恐れてはならない。^{xv}

i 本稿では、小学校、中学校の教科としての「社会」と、高校での（旧来の社会科が分離してできた）地歴・公民を意味する言葉として、「社会科」という言葉を便宜的に用いることとする。

ii 社会学と社会科の関係について述べた文章として、過去にもっとも影響力があったのは昭和二十六年版の中学校高等学校学習指導要領かもしれない。その社会科編、第一章「社会科とその目標」には「社会科と社会科学」という節が設けられ詳しく論じられている。「社会科の教師は、現代の社会科学について、相当な教養をもっていなければ、社会科の計画も指導もできない。これは、たとえば理科の教師が、物理学・化学・生物学・地学などについての教養がなければ、理科の教育計画や指導ができないのと同様である。しかしながら、それと同時に社会科の教師は、社会科と社会科学の相違をよく知らなければならない。社会科学は元来、成人のものであり、どこまでも科学として研究されているものである。だからこのような内容は単に程度からいっても、中学校や高等学校の生徒に適当でないことは明らかである」ここだけ見ると（社会学を含む）社会科学は大人のものであり教師のものであって、社会科で学習するものではないと言っているように見える。しかし社会科はそれ自体

科学の営みではないにしても、社会科の教育目標の中には、社会科学的能力・技能の育成が含まれている。つまり社会科はそれ自体社会科学ではないが、社会科学教育であることは目指されていたはずだった。その意味で大学の社会学教育や歴史学教育などと変わる所はない。1-2で見るようにこのような性格は現在の学習指導要領まで引き継がれている。(学習指導要領は<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/> より)

iii 大学の授業の教科書はテキストと呼ばれているが、社会学のそれ以外の文脈ではほぼ例外なく「テキスト」あるいは「テクスト」という言葉が「文字によって書かれた文章一般」として用いられていることから、誤解や違和感のないよう、ここでは小中高の教科書との連続性を重視して、大学の教科書も「テキスト」ではなく「教科書」と呼ぶことにする。

iv ここはずれの原因を説明しようとしているのであり、もちろん中高の授業がすべて受験準備だと主張しているわけではない。後で見るように、学習指導要領どおりに授業が行われていれば、このギャップは小さくなる。

v 大学入試センターHPより。http://www.dnc.ac.jp/center_exam/19exam/19seikai.html

vi すべてというわけではない。例えば第1問 問1では、現代の心理学の目標を、記述・説明・予測・制御・生活への応用 という5つに分類し、具体的な心理学的実践をこの5つで分類させるといようなことも問うている。この年の試験から、知識のあるなしを重点的に問う問題と、それ以外の考えるような内容との割合を計算すると、(人により分類の判断が多少変わるかもしれないが)ほぼ4:1となる。

vii 日本史Bには例外的にただ一問(100点満点中3点)だけグラフの読み取り問題がある。日本史Aには日本史Bと同問題の他にも二つグラフ読み取り問題があるが、それらは実質的に歴史的イベントの年を覚えておく必要がある。

viii もっとも地理A、Bや政治経済という科目については、センター試験においても、その学問の考え方がどれだけ習得されているか問おうとする姿勢が見られる。ゆえに、これらの科目の受験対策は、必ずしも暗記中心にはならないだろう。社会科(地歴・公民)がまるごと暗記科目だ、ということは少なくともセンター入試を見る限り、単純化された見方と言える。しかし本稿の目的は、社会学が社会科と異なると言われるときの異なり方を考えることであり、そのためにここでは、やはり同様に社会科と異なると考えられる学問(たとえば歴史学)の異なり方と比較をしているので、あまり異ならないと考えられる科目についてはこれ以上特に言及しない。

ix 文部科学省HPより。http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301.htm 中学社会科も同様。

x ただし社会科教育や公民科教育を社会学的に分析するような教育社会学の論文は存在する。他に「戸田貞三における社会学と公民教育」と題された論文(石原2002)もあるが、これは現在の公民教

育を扱ったものではない。他に社会科教育学の立場から、社会科学的思想の養成を検討した論文があった(児玉2004)。仮説検証的な方法論を応用したアメリカ新社会科のマチャラス/ゼビンらの実践などを検討しつつ、意欲を育む教育と理解・分析能力を育む教育の葛藤について議論しながら後者の重要性を確認し、最新の社会科学の成果(ここでは小熊『単一民族神話の起源』)を応用した高校公民科授業案を提出している。

xi 荻谷(2005)は、日本の社会学の講座がもともと文学部の哲学科におかれ、そこから分離してきた歴史的経緯や、欧米の社会学理論の摂取が重視されてきたことなどに、日本の社会学研究・教育の人文的な性格が説明ができるとしている。

xii 武田・今野(2005)が示すように、日本の大学の社会学の教科書に「代表的なもの」は存在しない。彼らの調査によれば関東・近畿における社会学ないし社会学専攻が存在する50大学のうちシラバスをネット公開している30大学における教養教育の「社会学」の授業でテキスト(教科書)、参考書が指定されているのが32科目あった。それらが指定している教科書は全部で41種類だが、複数科目で指定されているのは全部で4種類(3科目で指定が1種類、2科目で指定が3種類)にすぎない。ゆえに社会学系の講義(ただし各領域の社会学を除く)全体のなかで教養科目を中心に選ばれているものを挙げると本稿でとりあげた『社会学になにができるか』(八千代出版)と『社会学のエッセンス』(有斐閣)が上位にあがるが、代表性について他を圧倒しているというようなわけでは全くない。

xiii このような本稿の問題提起は、野村(1995)による従来の社会学教育批判と危機意識を共有している。

xiv ここで社会学者のアイデンティティとしている内容に関して、野村(2003)は社会学入門のイデオロギー(社会学者の生き様/心の習慣の正当化)として論じている。

xv 社会学のアイデンティティを脱常識性ではなく、まっとうで健全な科学性におこうというような試みは、本稿で最初にとりあげた『DO! ソシオロジー』(友枝・山田 2007)といった最新の教科書にも反映しているようだ。その序章では社会学の目標として「社会の問題の発見と解決」といった一見古めかしいモダニズム的な規定がなされている。このような方向性は、稲月・木村(2005)の指摘した現在の社会学教科書が抱える問題への回答ともなっており、これが今後社会学教育の主流になっていくのか気になるところである。

表1 社会学の教科書のうちWEBCATPLUSにて比較的所蔵館数が多かったもの、及び版を重ねているもののリスト いわゆる領域社会学の教科書は除く。(2005年発行以前のより詳細なリストは稲月・木村2005を参照のこと)

書名(カッコ内は所蔵館数)	著者 出版社	発行年	
社会学講義 (254)	清水幾太郎著 -- 岩波書店,	1950	
社会学：社会と文化の基礎理論 (238)	福武直, 日高六郎共著 -- 光文社,	1952	
社会学のすすめ (244)	作田啓一, 日高六郎編 -- 筑摩書房,-- (学問のすすめ ; 4)	1968	
現代社会学入門 (199)	日本社会学会編集委員会編 -- 第2版, -- 有斐閣,.(有斐閣双書 ; 入門・基礎知識編)	1976	1962 初版
入門社会学 (210)	山根常男 [ほか] 編 -- 有斐閣,	1978	
社会学 (173)	福武直, 濱島朗編 -- 第2版, -- 有斐閣, . -- (有斐閣双書)	1979	1965 初版
社会学原理 (252)	富永健一著 -- 岩波書店,	1986	
社会学原理 (239)	青井和夫著 -- サイエンス社, -- (ライブラリ社会学 ; 1)	1987	
社会学を学ぶ人のために (211)	仲村祥一編 -- 新版, -- 世思想社,	1988	1975 初版
社会学概論：社会・文化・人間の総合理論 (243)	本間康平 [ほか] 編 -- 新版 有斐閣, -- (有斐閣大学双書)	1988	1976 初版
社会学入門 (158)	秋元律郎 [ほか] 著 -- 新版, -- 有斐閣, (有斐閣新書)	1990	1978 初版
社会学の基礎 (258)	今田高俊, 友枝敏雄編 -- 有斐閣, . -- (有斐閣 S シリーズ)	1991	
社会学への招待 (203)	倉沢進, 川本勝編著 -- ミネルヴァ書房,	1992	
社会学入門 (181)	井上俊, 大村英昭編著 -- 改訂版, -- 放送大学教育振興会, . -- (放送大学教材 ; 12084-1-9311)	1993	1988 初版
社会学のエッセンス：世の中のしくみを見ぬく (319)	友枝敏雄 [ほか] 著 -- 有斐閣, -- (有斐閣アルマ)	1996	
ソシオロジー事始め (158)	中野秀一郎編 -- 新版, -- 有斐閣, . -- (有斐閣ブックス)	1996	1990 初版
社会学のすすめ (267)	大澤真幸編 -- 筑摩書房, -- (21世紀学問のすすめ ; 3)	1996	
現代社会学のエッセンス：社会学理論の歴史と展開 (137)	新明正道, 鈴木幸壽監修 -- 改訂版, -- ペリカン社, -- (ペリカン・エッセンス・シリーズ)	1996	1972 初版
社会学になにができるか (246)	奥村隆編 -- 八千代出版,	1997	
パラドックスの社会学 (180)	森下伸也, 君塚大学, 宮本孝二著 -- パワーアップ版, -- 新曜社,	1998	1989 初版
現代社会学講義 (175)	佐藤慶幸著 -- 有斐閣, . -- (有斐閣ブックス)	1999	
社会学入門 (162)	倉沢進, 秋元律郎, 岩永雅也編著 -- 放送大学教育振興会, . -- (放送大学教材 ; 12664-1-0111)	2001	
現代社会学への誘い (137)	満田久義編 -- 朝日新聞社,	2003	
テキスト現代社会学 (170)	松田健著 -- ミネルヴァ書房, -- (Minerva text library ; 30)	2003	
社会学の方法 (250)	新睦人著 -- 有斐閣,	2004	
社会学がわかる。(193)	-- 新版, -- 朝日新聞社, . -- (AERA MOOK ; 97)	2004	1996 初版
社会学 (262)	奥井智之著 -- 東京大学出版会	2004	
現代社会学 (173)	宮島喬編 -- 改訂版, -- 有斐閣 -- (Y21)	2005	1995 初版
よくわかる社会学 (221)	宇都宮京子編 -- ミネルヴァ書房, . -- (やわらかアカデミズム・「わかる」シリーズ)	2006	
みらいに架ける社会学：情報・メディアを学ぶ人のために (177)	早坂裕子, 広井良典編著 -- ミネルヴァ書房	2006	
基礎社会学 (165)	片桐新自, 永井良和, 山本雄二編 -- 新訂第1版, -- 世界思想社,	2006	福村出版から1986初版
はじめて学ぶ社会学 (153)	高木聖, 村田雅之, 大島武共著 -- 慶應義塾大学出版会,	2006	
Do!ソシオロジー：現代日本を社会学で診る (104)	友枝敏雄, 山田真茂留編 -- 有斐閣,-- (有斐閣アルマ)	2007	

参考文献 (表1以外)

- Giddens, A. 1989 *Sociology* (First edition). Polity Press (=1992 松尾精文 他訳『社会学』(初版) 而立書房)
- 石原晋吾 2002 「戸田貞三における社会学と公民教育」慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 (55):39-53
- 稲月正、木村好美 2005 「社会学テキストの類型化とレビュー : 近年の社会学テキストの特徴と課題 (<特集> テキストに映し出される社会学の知)」『社会学評論』 56(3):685-709
- 荻谷剛彦 2005 「社会学教科書の比較社会学 : 大学における教授-学習過程と知識の社会的構成 (<特集> テキストに映し出される社会学の知)」『社会学評論』 56(3):626-640
- 児玉康弘 2004 「公民科と社会科学 : 社会学的知識の教育内容化」新潟大学教育人間科学部紀要. 人文・社会科学編 7(1):1-14
- 小原一馬 2003 「高校と大学のまじめさの連続性——推薦入学する学生は本当にまじめなのか？」『研究紀要 教育・文化・社会』 9: 17-35
- 野村一夫 1995 『社会学の作法・初級編 : 社会学的リテラシー構築のためのレッスン』文化書房博文社
- 2003 「ネットワーク時代における社会学教科書の可能性 (特集1 Teaching Sociology--社会学テキストをめぐる)」『フォーラム現代社会学』 2: 6~13
- 園田茂人、山田真茂留、米村千代 2005 「テキストづくりの論理と力学 : 編集者の証言 (<特集> テキストに映し出される社会学の知)」『社会学評論』 56(3):650-663
- 武田尚子、今野裕昭 2005 「社会学教育の多様性とテキスト (<特集> テキストに映し出される社会学の知)」『社会学評論』 56(3): 664-684
- 竹内洋 2003 『教養主義の没落 : 変わりゆくエリート学生文化』(中公新書) 中央公論新社
- 友枝敏雄、山田真茂留 2005 「戦後日本における社会学の<知>の変遷 : 社会学テキストを素材にして (<特集> テキストに映し出される社会学の知)」『社会学評論』 56(3):567-584