

# 社会学教育ってなんだ

---

－ 「社会学分野の参照基準」 から考える －

2016年3月

日本社会学会社会学教育委員会  
(2013～2015年度)



## 目 次

社会学教育委員会報告書の刊行に寄せて	江原 由美子	1
I 部 誰のための何のための参照基準か		
「社会学分野の参照基準」策定経過とその意義	笹谷 春美	5
II 部 シンポジウム：大学で学ぶ社会学とは-「社会学分野の参照基準」を考える-		
シンポジウムの趣旨と背景	土屋 葉・三井 さよ	13
I 基調講演：多様化する社会学教育		
1. 「小さな社会学」の可能性	工藤 保則	15
2. 社会学を教えるというのはどういうことか？	井腰 圭介	20
II パネルディスカッション		
1. 論理の背骨と現代社会の位置づけ	鳥越 皓之	23
2. 参照基準案に関連して考えたこと	吉原 直樹	30
3. フェミニストカウンセリング・女性運動と社会学	周藤 由美子	36
4. 社会学から何を学んだか		
-のちに看護学研究者になった者の立場から-	林 千冬	43
III 部 これからの社会学教育-「参照基準」をどう活かすか-		
1. 「社会学分野の参照基準」の今後の課題	友枝 敏雄	53
2. 今後の社会学教育の課題と展望		
-「あいだ」を開き、つなぐために-	奥村 隆	62
資料 「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 社会学分野」		
日本学術会議社会学委員会「社会学分野の参照基準」検討分科会		
執筆者一覧		
編集後記	大國 充彦	

\*執筆者の所属・肩書きは、「参照基準」公開時（2014年9月）のものである。



## 社会学教育委員会報告書の刊行に寄せて

江原 由美子（首都大学東京）<sup>1</sup>

本報告書は、前期日本社会学会社会学教育委員会がこの期の最も大きな課題として取り組んだ「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準—社会学分野」（以下「参照基準」と略記）について、活動の成果である同参照基準とともに、その形成過程での議論や、今後の活用法等も含め、まとめるものである。その巻頭にあたり、参照基準作成に関わった一人として、作成の経緯や位置づけなどについて、ここで述べておきたい。

「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」という言葉を、聞きなれないと感じる方も多いかと思う。実際、私が日本学術会議社会学委員会の意を受けて、日本社会学会理事会に「社会学分野における参照基準」の作成協力を最初に依頼した時も、多くの理事の方々から、「なんでそんなものが必要なのか」などの質問や異議が出されたことを記憶している。それは出されて当然の質問や異議だったと思う。

学術会議社会学委員会が日本社会学会にこの参照基準作成の協力の依頼をするに至った経緯は次のようなものである。2008年5月に文科省高等教育局長は、日本学術会議に「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」という審議依頼を行った。それを受けて、日本学術会議は、課題別委員会「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」を設置し、具体的な審議を開始した。文科省からの審議依頼の背景には、中央教育審議会の答申があった。そこでは、「グローバル化が進行する中での大学教育の国際的通用性の問題」が指摘され、日本の大学教育の質の維持や保証保障に向けた実効ある改革の必要性が強く主張されていた。前述の日本学術会議課題別委員会「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」は、中央教育審議会の指摘を重く受け止めつつも、大学教育の多様性や各大学の自主性・自律性が尊重されるような枠組みを維持することを前提とし、なおかつ「各学問分野に固有の特性に対する本質的な理解を基盤とした教育内容の明示化」を行うべきだという方向を打ち出し、日本学術会議の分野別委員会に、①各学問分野に固有の特性 ②学生が身に付けるべき基本的な素養 ③学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方とい

---

<sup>1</sup>日本学術会議社会学委員会「社会学分野の参照基準」検討分科会副委員長、日本学術会議第一部会員。

う、大きく3点からなる参照基準の作成の検討を要請した。それを受けて、各分野別委員会では、それぞれの学問分野の特質その他の事情に応じて、参照基準を作成するかどうか、また作成するとしたらどのようなやり方で作成するのかという検討を行うことになった。社会学委員会においても、参照基準作成の意義や方法などについて、21期から議論を行った。様々な懸念も検討されたが、急速に進む経済のグローバル化の中で、大学卒業生が海外で仕事をするのが非常に増えている現在、日本の大学教育がどのようなものであるか、明確に示す必要があること、そのことは海外から日本に留学しようとする学生にとっても不可欠な情報だと思われること、海外の大学教育界でも同様の試みが行われていることなどから、社会学分野としても参照基準を作成すべきだと判断した。けれども、社会学は非常に幅広い学問であり、また社会学教育の行っている大学が多様であるだけでなく、一般教育の社会学・専門教育の社会学等、科目も学び方も多様であることから、少人数の社会学委員会だけでは到底作成できるものではなく、日本の社会学領域の研究者をほぼ包括していると思われる日本社会学会に、協力依頼をすることになったのである。

そこで2012年秋の日本社会学会新理事会に、参照基準作成に関する協力依頼を行った。その結果、社会学教育委員会で検討していただけることになった。その後社会学教育委員会での議論や人選を経て、2013年4月に、日本学術会議の「大学教育の分野別質保証推進委員会」に「社会学分野の参照分科会」が、日本社会学会社会学教育委員会と学術会議社会学委員会双方のメンバーからなる分科会として、設置された。その後7回の分科会を開催し、社会学会員に対するパブリックコメント実施や、公開シンポジウム実施などを経て、2014年9月25日に、日本学術会議大学教育の分野別質保証委員会にて、本参照基準が承認されるに至ったのである。本報告書は公開シンポジウムにおけるパネルディスカッションの内容を中心に作成したものである。

作成の過程での様々な議論は、実際大変興味深いものであった。「社会学分野の参照分科会」では、様々な工夫をしながら社会学教育を行っている社会学会員の方々のお話を聞くことが出来、社会学教育の奥深さに感動することも多々あった。他方、学術会議での「査読」における攻防では、他分野が社会学をどのように見ているかということが率直にわかるような議論もあったと聞いている。これらの議論は、一参加者である私に、「社会学とはいかなる学問か」ということを、改めて考える良い機会を与えてくれたように思う。

現在、日本学術会議のホームページから、経営学・言語文学・法学・家政学・

機械工学・数理科学・生物学・土木建築学・経済学・材料工学・歴史学・政治学・地球惑星科学・心理学・文化人類学・地理学・電気電子工学・農学・統計学等、多くの分野の「大学教育の分野別質保障のための教育課程編成上の参照基準」を読むことが出来る。社会学もその1つとして公表されている。

参照基準は、「一度作れば終わり」というものではない。特に社会学のような変化が激しい学問においては(まさにそれも社会学の学問特性の1つだと思う)、一定期間ごとに見直し、改定していくことが必要である。せっかく作った参照基準である。有効に活用して育てていただければと思う。



## I 部 誰のための何のための参照基準か

### 「社会学分野の参照基準」策定経過とその意義

笹谷 春美（北海道教育大学名誉教授）<sup>2</sup>

#### 1. はじめに

「社会学分野の参照基準」は、日本学術会議に設置された「社会学分野の参照基準」検討分科会（以下、分科会）において約1年弱の議論を経て2014年9月30日に公表された。その間、分科会案は、パブリックコメントおよび公開シンポジウムによって社会学内外から頂いた諸意見を反映させた修正案となり、日本学術会議（以下、学術会議）社会学委員会や幹事会の査読・審査を受け、最終的にオーソライズされ公表された（巻末に収録されている「報告」）。

査読・審査では内容や表現についての若干の修正を求められたが、最も困難だったのは学術会議から提示された執筆のためのフォーマットや字数の制限であった。なぜなら、分科会の最初の案には分科会で議論された豊饒な内容が盛り込められ、それゆえに字数の制限を超えたものになったからである。しかし、100を超える他分野にも適応される、ある意味での学術会議の公平なルールには従わざるを得ず、泣く泣く文章を削り落とした経緯があった。しかし、学術会議のある種の権威主義とぶつかりながらも、分科会で議論された内容に基づくエッセンスはきっちりと盛り込むことはできた、と委員一同自負しているところである。

公表後、読んでくださった方々にはおおむね高評価を頂いたが、まだ読まない方の方が圧倒的に多い。この「参照基準」は日本社会学会の会員をはじめ、様々な現場で社会学教育に携わる人々や社会学に関連した職業の方々、そして学生たちに何らかの形で利用されて頂きたいと思う。勿論、強制ではない。

なぜ読まれないか。その背後には、この種の報告書は“紋切型の文章で面白くない”“上から目線で書かれていて現場では役に立たない”という先入観や文科省から押し付けられて作られたものに感じる一種の「うさんくささ」や「不信感」があるのかもしれない。

分科会で最初に確認されたことは、アリバイ証明的なものは作りたくない、

---

<sup>2</sup>日本学術会議社会学委員会「社会学分野の参照基準」検討分科会委員長、日本学術会議連携会員、日本社会学会社会学教育委員会委員長。

公表後も単に“作りましたハイ終わり”ではなく、その普及にも協力することが作り手のある種の責任ではないかと思っている。それゆえに、本「参照基準」が策定された経緯を記すことによって、上記の疑念を少しでも払拭し、真正面から向き合ってくださいのきっかけにしてほしいと願っている。

## 2. 経緯—誰のため、何のための「参照基準」か

### ①契機

2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」が事の発端であるようである。答申では以下の点が主張されている。近年の大学では学科や専攻課程が多様化し、それに伴い「学士」の多様化、「学士」の概念も揺らいでいる。一方で大学教育のグローバル化に伴って、日本の大学で実施されている一定レベルの教育内容を内外に可視化する必要があるため、学士教育課程の再構築が求められている。この答申を踏まえて、同年、文科省は、上記の問題について日本学術会議に審議を依頼した。

それを受けて学術会議は慎重に議論を進め、2010年8月に、その回答書「大学教育の分野別質保証のありかたについて」を文科省と手交した。その回答書には、「参照基準は、分野毎の策定分科会で議論する」「各大学の教育を縛らない。コアカリキュラムには踏み込まず、最低限のシンプルなものとする」「各大学はそれを参照しながら建学の精神や人的・物的資源、学生の質を考慮し、最善のプログラムを実行する」「質保証システムとしての「大学評価」はしない」など、各大学や、各分野の自主性を担保する文言が盛り込まれた。これを受けて、各分野ではそれぞれの参照基準の作成にとりかかった。

社会学分野では、学術会議社会学委員会より日本社会学会へ正式な協力依頼があったのは新理事会が発足したばかりの2013年4月であった。問題はどの委員会がその任を担当するか、であった。「社会学とは何か？」等を問う大仕事は誰もが引き受けることを躊躇する仕事であった。しかし、各委員会の任務上、社会学教育委員会（委員長 笹谷、副委員長 奥村）が担当することが理事会で決定された。これは今期の教育委員会にとっては、想定外の大仕事であり、苦渋に満ちた了解であった。しかし、若手・中堅の委員たちは、社会学とは何か、学生に何をどのように教えるのかを再確認し、社会学の学問としての存在意義をアピールすることは、今こそ求められている課題であり、今回はそのための千載一遇チャンスであると、きわめてポジティブで柔軟性に富む受け止め方をしてくれた。つまり、契機は文科省や学術会議という権威からの外在的要請

(圧力) だとしても、実質的には多くの社会学担当教員が現在抱えている内在的要請に応える、という発想転換が確認された。

そこで早速 2013 年 7 月に日本学術会議社会学委員会の中に参照基準策定分科会が設置され、2014 年 6 月の最終案の策定まで 7 回の密度の高い審議を行った。

## ② 策定組織—日本学術会議社会学委員会と日本社会学会社会学教育委員会との協働

物事を成し遂げるためには、適切な人材と組織が必要である。この点に関して、本分科会の構成委員のチームワークは抜群であった。特に、社会学教育委員会の委員会構成について記しておきたい。各委員会 7～8 名のうち理事以外の委員は委員長と副委員長が選任するが、今期の委員会構成で考慮したのは、地域、ジェンダー、年代、大学の種類や規模のバランスであった（構成員は、参照報告表紙裏に掲載している）。私自身、北海道教育大学という地方の特殊な大学に所属しており、そこから見ると、アカデミック内にもまだ中央中心・男性中心の組織が多いように思われた。「男女共同参画」や「地方参画」は小さな委員会でも試されねばならない。その結果、多様なバックグラウンドを持つ委員会構成はとりわけ、多様な現場でそれぞれの内在的要求を持った人々の客観的状況や意見を「参照基準」に反映させることに寄与できたと考える。私たちは、参照基準はおそらくシンプルなものであり、個別の具体的問題は書き込むことは不可能であるにしても、なるべく多くの現場の教員の生の声を聞き、それに心を留めながら策定したいと考えた。ある委員は多様な大学組織で学生教育に携わる何名かの教員にインタビュー調査を行った。またある委員は看護系大学における社会学教育の状況を調べた。この視点は、公開シンポジウムの登壇者選択に反映された。さらに、分科会内では、委員たちの、自ら受けた社会学教育（どんな理論や調査が行われたか）および現在の自らが実践している経験を交流・議論した。それには学術会議のベテラン委員も参加し、さながら、社会学教育のミニヒストリーが語られた。社会学者・社会学教育担当者という共通のベースを持ちながら多様なバックグラウンドによる複数の視点からの議論の大切さを改めて感じた。

## ③ 誰のための、何のための参照基準なのか？

これは、分科会の策定作業をする際の本質的な問いであった。これは大きく

変動する社会において社会学教育は誰のために意義があるのか？という問いでもある。私たちが前提においた社会学教育担当者やその教育を享受する学生たちの状況の認識は以下のようなものであった。「社会学担当教員の置かれている状況は厳しく、この間の大学の再編・多様化・格差化の動きのなかでそのポジションが揺らいでいる。専門が異なる複数の教員が配置され、各自の専門領域を生かした体系的な社会学教育が行われている大学がある一方で、中小規模の地方大学のように、学部や学科もなく1人の教員が多種多様な関連科目を担当しなければならない大学もある。そして、後者の場合、社会学の取り扱う対象が広範で汎用性が高いという特色のメリットとデメリットによって、社会学の専門家として、学生教育に悩みを抱えている教員も多い。(一方)大学の大量化により、学生の質も多様化している。・・省略(筆者)・・大学に入学したものの、将来的な不安や問題を抱えながらそこから目をそらそうとしがちな学生も多い。このような学生たちにこそ、社会学を学ぶことを通じて現代社会と自らの立ち位置との関係を客観的に認識し問題解決の方向性を思考する考察力を育んでほしい。「個人の問題は社会と繋がっている」ことを示すことができるのは社会学の力である。多様な学生に対し、社会学を学ぶ面白さや意義、有用性を伝えるためには、教員自身が常日頃から社会の動きに目を注ぎ新たな課題の探求に鋭敏であることも求められている」(2頁)。

つまり「参照基準」は、特に、多様な教育環境の中で、時には孤立しながらも個々の努力を続けている全国の教員たちが主要なターゲットであり、それにより間接的な利益をうける学生たちである。学生が享受すべき教育内容や評価等を改善する際の共通の基準として提示するものであり、それは間接的に、学生たちの能力の向上にもつながることになるものである。対象者は社会学ゼミの学生だけではなく、教養単位として学ぶ他の専門ゼミの学生やもっと広く、看護や介護、カウンセリング等人間関係に深く関与する周辺領域の教育もカバーすることができる。

### 3. パブリックコメントおよび公開シンポジウムから出された意見・論点

パブリックコメントは日本社会学会のホームページやひろく社会学系コンソーシアムにも通知した。10件の貴重なコメントが寄せられた。この場を借りて御礼申し上げたい。

その多くは、表現の不適切や使用概念の誤りの指摘、特に社会が構成する諸領域(10頁～13頁)の不十分さに対する指摘であった。また、13領域につい

ては、総花的な羅列である、という批判も頂いた。また、「社会学の固有の特性」については不明確であり、他の学問との差異化をもっと述べるべき、という意見を頂いた。さらに、次のような、参照基準策定という行為そのものへの疑問もいただいた。要約すると「社会学はどうあるべきかは、そもそも研究者個人が決めることであり、学会が介入して学問の自由を侵害することがあってはならない。学会がやるべきことは、個々の意見を交流する場を提供することである」という大ベテランの指摘は傾聴に値する。時代は変わったとはいえ、「権力と個人の自由」というテーマは世代を超えて通底する問題軸である。

公開シンポジウムで指摘された論点は、後半の各シンポジストの寄稿を読んで頂きたいが、主要なものを挙げておく。

- ① 社会と格闘する姿勢が弱く物足りない。そのためには「社会学的想像力」を一貫したキーワードとすることが重要である。
- ② 「社会学の固有性・独自性」「他分野との差異化」をもっと明確にすべき。“他の科学と戦っていない”、「社会学だからこそできること」を打ち出すことが必要。
- ③ 13 の分野は総花的で内部向け、専門課程では簡単すぎる。
- ④ 大学で社会学を学んでもらうためには高校生へのアピールが必要。「社会科」は絶滅危惧種状態。時間数も内容も減少。社会学者はテキスト執筆からも引けている。政府に向けての働きかけをすべきではないか。

これらの意見は、まさに、今後「参照基準」を参照して議論を深める論点である。

特に「社会学の固有性・独自性」は、分科会内部でも最も議論されたところであり、核心部分である。しかし正解は難しい。後述の奥村氏の報告（「今後の社会学教育の課題と展望」）に、分科会が現時点で出した結論が丁寧に記述されている。アカデミックコミュニティの内外に、各人それぞれこれまで培った見解を交流する場を作り、学としての「社会学」と個人の「社会学」観を発展させることが望ましいが、その際の取っ掛かりとして、「参照基準」を利用して頂きたいと考える。

#### 4. 最後に

「参照基準」への期待ゆえに、これまでみたように様々な意見を頂いた。も

とより、本「参照基準」は、社会学教育担当当事者のために策定する、という合意の下、分科会委員の自由なディスカッションによって現時点での総意としてまとめられたものであるが、「これしかない」、というものではなく、個々人の教育実践を縛るものではない。

大学教育の質の確保を保証する最小限の基準＝「公共財」であり、応用編は各教員に任せられる。しかし、その営みは、出来うれば、孤立的ではなく参照基準という共通知をベースにしたネットワークの中で行われるのであれば、なお良い。全国学会や地方学会等で「場作り」としての企画ができないものであろうか<sup>3</sup>。

「参照基準」はこれで終わりではない。教育実践や学会内外の議論によって試され、変更の余地があるものである。社会の変動や大学教育の在り方、学生の状況に応じて修正・改善しながら新たな参照基準の策定へと展開するのは、社会学の必然である。

また、本参照基準は「学士」教育におけるものであり、院生・研究用ではない。

また、大学生や高校生が読んでもわかりやすい文体を目指した。参照基準を用いて、社会学の魅力と有用性を若者に発信し、社会学の裾野を広げる手立てを考える必要もある。

---

<sup>3</sup>北海道社会学会は、2015年度の大会で、参照基準をテーマとした「教育セッション」を企画した。その内容は、学会誌『現代社会学研究』（2016年第29巻）の特集として掲載される予定である。



# 公開シンポジウム 大学で学ぶ社会学とは —社会学分野の参照基準を考える—

日時：2014年6月8日（日）13:00～17:00

会場：立教大学池袋キャンパス

太刀川記念館3階多目的ホール

（JR・地下鉄線「池袋駅」下車 西口より徒歩約7分）

—当日受付・事前登録不要・入場無料—

## プログラム

総合司会・開会挨拶 落合恵美子（日本学術会議第一部会員、京都大学教授）

### 第Ⅰ部 基調報告・基調講演（13:10～14:10）

#### 基調報告「大学教育の分野別質保証と参照基準」

北原和夫（日本学術会議特任連携会員、大学教育の分野別質保証委員会企画連絡分科会委員長、東京理科大学大学院教授）

#### 基調講演「多様化する社会学教育：社会学を教えるとはどういうことか？」

井腰圭介（日本学術会議特任連携会員、帝京科学大学教授）

工藤保則（龍谷大学教授）

### 第Ⅱ部 パネルディスカッション「社会学と社会の接点」（14:20～17:00）

司会 江原由美子（分科会副委員長、日本学術会議第一部会員、首都大学東京教授）

#### パネリスト

笹谷春美（分科会委員長、日本学術会議連携会員、北海道教育大学名誉教授）

鳥越皓之（日本社会学会会長、早稲田大学教授）

吉原直樹（社会学系コンソーシアム理事長、日本学術会議連携会員、大妻女子大学教授）

周藤由美子（ウィメンズカウンセリング京都）

林 千冬（神戸市看護大学教授）

総括討論 友枝敏雄（日本学術会議第一部会員、大阪大学教授）

奥村 隆（日本学術会議特任連携会員、立教大学教授）

閉会挨拶 遠藤 薫（日本学術会議連携会員、学習院大学教授）

主催 日本学術会議 社会学委員会 社会学分野の参照基準検討分科会

共催 日本社会学会 協力 立教大学社会学部



開催趣旨：日本学術会議社会学委員会は「社会学分野の参照基準検討分科会」において審議を重ね、このたび「大学教育の質保証のための教育課程編成上の参照基準・社会学分野」の素案をまとめました。このシンポジウムは、学会内外の多様な意見を聴取し、議論を深めて「社会学分野の参照基準」に生かしていくことを目的として開催するものです。

全国の悩める社会学担当者の皆さまのみならず、大学で社会学を学ぶことにどのような意味があるのか、と疑問に思われている他分野・他領域の皆さまも、お誘い合わせの上ぜひご参加下さい。

## プログラム

総合司会・開会挨拶：落合恵美子\*（日本学術会議第一部会員、京都大学教授）

### 第Ⅰ部 基調報告・基調講演（13:10～14:10）

基調報告「大学教育の分野別質保証と参照基準」

北原和夫（日本学術会議特任連携会員、大学教育の分野別質保証委員会企画連絡分科会委員長、東京理科大学大学院教授）

基調講演「多様化する社会学教育：社会学を教えるとはどういうことか？」

井腰圭介\*（日本学術会議特任連携会員、帝京科学大学教授）、工藤保則（龍谷大学教授）

### 第Ⅱ部 パネルディスカッション「社会学と社会の接点」（14:20～17:00）

司会 江原由美子\*（分科会副委員長、日本学術会議第一部会員、首都大学東京教授）

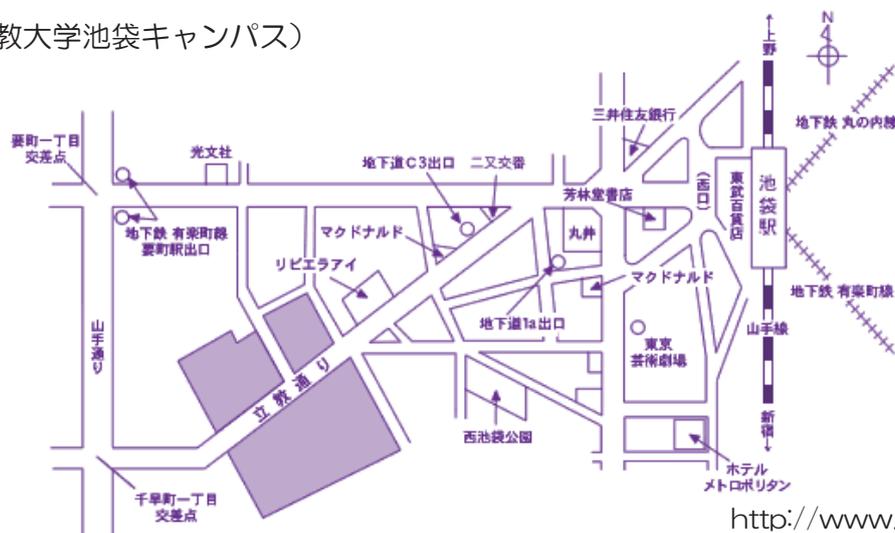
- (1)分科会報告「社会学分野の参照基準案について」笹谷春美\*（分科会委員長、日本学術会議連携会員、北海道教育大学名誉教授）
- (2)「社会学からのコメント」鳥越皓之（日本社会学会会長、早稲田大学教授）
- (3)「社会学系コンソーシアムからのコメント」吉原直樹（社会学系コンソーシアム理事長、日本学術会議連携会員、大妻女子大学教授）
- (4)「カウンセリングの現場から：ジェンダーという視点」周藤由美子（ウィメンズカウンセリング京都）
- (5)「臨床現場に立つ上で：看護職養成における社会学教育」林 千冬（神戸市看護大学教授）

総括討論 友枝敏雄\*（日本学術会議第一部会員、大阪大学教授）、奥村 隆\*（日本学術会議特任連携会員、立教大学教授）

閉会挨拶 遠藤 薫\*（日本学術会議連携会員、学習院大学教授）

<\* = 日本学術会議社会学委員会委員、社会学分野の参照基準検討分科会委員>

会場案内（立教大学池袋キャンパス）



<http://www.rikkyo.ac.jp/access/>

## Ⅱ部 シンポジウム：大学で学ぶ社会学とは－「社会学分野の参照基準」を考える－

### シンポジウムの趣旨と背景

土屋 葉（愛知大学）<sup>4</sup>

三井 さよ（法政大学）<sup>5</sup>

本公開シンポジウムは、2014年6月8日（日）、立教大学池袋キャンパス太刀川記念館3階多目的ホールにおいて、日本学術会議社会学委員会「社会学分野の参照基準検討分科会」がまとめた「大学教育の質保証のための教育課程編成上の参照基準・社会学分野」の素案について、学会内外の多様な意見を聴取し、議論を深めることを目的として開催された（共催 日本社会学会、協力 立教大学社会学部）。

企画側には、このシンポジウムを、参照基準の素案に関して議論するだけでなく、現代社会における社会学教育が持つ意味や役割を考える場にしたいという思いがあった。そのためプログラムには、今期の社会学教育委員会が立ち上がった当初からメンバーたちが共有していた2つの関心が反映されている。

ひとつには、社会学教育がなされる現場は、社会学部や社会学科があるような教育機関から、他の学問を主たるディシプリンとするような学部や学科まで多岐にわたっているということである。前者については声があがりやすいが、後者についてはなかなか実情が聞こえてこない。シンポジウムでは第Ⅰ部に基調講演としてこの点に関する議論が挿入された。

もうひとつには、学生たちの多くは、卒業後にいわゆる「社会学」とは縁のない職業に従事するが、その人たちのキャリア（職業だけでなく人生という意味でも）において学部の社会学教育はどのような意味を持っているのか、ということである。もちろん教員はさまざまな思いを持って教育に携わるのだが、実際の卒業生からはどう見えているのだろうか。シンポジウムでは第Ⅱ部で、実際に専門職として働く人たちからみた社会学教育の意義を話してもらった。

当日の会場には、社会学分野のみならず他領域の研究者や大学教員、また高校の社会科教諭や編集者など一般の参加者の姿もみられ、主催者側にとっても社会学に対する関心の深さを感じる機会となった。とりわけ第Ⅱ部では、他の

---

<sup>4</sup>日本社会学会社会学教育委員会委員。

<sup>5</sup>日本社会学会社会学教育委員会委員。

学問領域や臨床現場において、社会学の視角や調査がどのように用いられているのか、研究や調査のあり方への批判や期待も含めて議論された。また質疑応答では、学問的アイデンティティや手法、高校の社会科教育との接続についてなど、活発な議論が交わされた。

結果的に、本シンポジウムは、参照基準の検討をとおして、現代社会における社会学という学問そのものの役割を広く考える機会となったように思う。この場を借りて、ご協力いただいた方々に心から御礼を申し上げたい。

## I 基調講演：多様化する社会学教育

### 1. 「小さな社会学」の可能性

工藤 保則（龍谷大学）<sup>6</sup>

#### 1. 多様化する社会学教育

最近、「多様化する社会学教育」ということがよく言われるが、社会学教育は以前から多様であったのではないだろうか。

私自身、経営学部卒業であり学部においては教養科目としての社会学しか学んでいない。大学院は応用社会学専攻という名称ではあったが、その実は、哲学、心理学、歴史学、地理学とともに構成された教育組織だった。初職は工学部系学部の助手（人文社会担当）であり、その後、地方小規模私立大学のコミュニケーション学科にただひとりの社会学担当者として勤務し、現在は大規模大学の社会学部社会学科に在籍している。また、これまで看護学校や短大も含め非常勤講師として、いろいろな名称の授業を行ってきた。このように、少なくとも私に関していえば、多様化した（していた）中で社会学教育を受け、多様化した（していた）中で社会学教育を行ってきた、といえるように思う。いち学生・院生として、またいち教員として多様な環境に身を置いてきたからこそ得られたことも多いと思っている。

ところで、社会学教育を考えようとする場合、どうしても「都市部の大規模大学での社会学教育」、「社会学部や社会学科での社会学教育」（そしてそれらは重なる場合も多い）、を想定してしまいがちであるように思う。研究者（兼教員）になるのはそういう大学で社会学教育を受けた学生・院生がほとんどであることから当然のことだとは思う。そこでの社会学教育の重要性は十分に認識したうえで、本稿では、その立場からは「多様化した社会学教育」と認識されるであろうものについて、その実態をとらえるとともに、それらから現在の社会学教育全般に応用可能な資源を探り出したいと考える。

#### 2. 多様化している（多様である）社会学教育の事例

「多様化」という場合でも、その捉え方はいろいろあるだろうが、ここでは、

---

<sup>6</sup> 日本社会学会社会学教育委員会委員。

「大規模大学以外の社会学（教育）」や「社会学部や社会学科（専攻）以外の社会学（教育）」とする。そうした場合、あてはまるのは「いわゆる教養科目としての社会学（教育）」、「法学部や経済学部などの中にある社会学（教育）」、「総合的・学際的学部や学科の中にある社会学（教育）」などであり、それは「専門性はそれほど高くない社会学（教育）」と言い換えてもいいかもしれない。また、あえていうと「小さな社会学（教育）」となるかもしれないが、学生全体の中では、そういうふうにして社会学を学ぶ学生がほとんどではないだろうか。

そう考えた場合、社会学（教育）は以前から「多様化していた」（というか、多様であった）のだが、最近になって「多様化する」と言われることが増えてきた、となるのかもしれない。それは、社会学教育の現場にいる人たちが「多様であること」に自覚的になってきたからかもしれないし、そう自覚せざるを得ないようになってきたからかもしれない。あるいは、より多様になってきたからかもしれない。

ここで、「小さな社会学（教育）」についての事例を紹介したいと思う。下に示すのは、私が、「社会学教育委員会」での議論のもととなるデータ・事例を集めようと実施した記述式アンケートへの回答のごく一部である。

---

○ご所属における社会学（的）教育の意味や役割について、お考えになっていることを、お教えてください。

- ・ 学びの身体を作る、ということが第一義的な目的になっているように思います。他の科目はほとんど理解できない学生でも、かろうじて社会学系の科目は関心を持ちやすいために、「大学で学ぶ大学生」を作ることが期待されているように思います。【関西地区・私立大学・偏差値 40～45・教養】
- ・ 学生が専攻する学問（たとえば福祉学、保育学、心理学など）の政治性を伝えることができるところです。当該の学問を専門とする教員は、立場柄、そのような政治性を伝えることが難しいからです。【東海地区・私立大学・偏差値 50～55・福祉保育心理系学科】
- ・ 民俗学や人文地理学の先生と一緒にコースをつくっているのですが、そのなかで、としては、ちょっと「コンセプト」的に考える発想を身につけてほしい、と思っています。これがもし哲学などの先生と一緒にコースなら、フィールドワークなど、現実に即して考えることを社会学から経験してほしいと思っています。【関西地区・国公立大学・総合（学際）コース】

- ・ 生きている中で、当たり前だと思っていることが当たり前ではないということ。人間という生き物の不安定さと切なさを垣間見てもらえるようにして、結局はよりよい社会を欲するのであれば、一人一人がそれぞれの現場で責任を持って生きるしかないということ。道徳ではなく、事実として、人間の社会的な存在性という意味を知らせるには、社会学が有効だと思います。専門教育というより、教養としての意味が大きいと思います。【関東地区・私立大学（理工系単科大学）・偏差値 45～50・教養】

○社会学教育について、お考えになっていることがございましたら、どんなことでもけっこうですので、お教えてください。

- ・ 専門学校とは異なる、大学で学ぶことの意義として、幅広い教養を学べる点がある。目的に向けて一直線に進む専門学校のスタイルとは異なり、大学では入学時点で何をやりたいかはっきり決まっていなくてもよくて、四年間を通じて自分の興味関心や学びたいことを明確化していけばよい。迷ったり寄り道したりすることで得られる思考の幅の広さや柔軟さを大事にしたい。【関西地区・私立大学・偏差値 40 以下・心理学系学科】
- ・ 学科の特徴として、高校中退経験者、通信制の高校卒業生が一定の割合を占め、他大学の受験に落ちたすべり止め入学者もすくなくない。大学に入る時点で何らかの挫折を経験している場合が多く、劣等感や不全感を抱いている傾向がある。それゆえ、「自分は落ちこぼれだ」という意識を解体するためのリハビリを意識し、何事でもいいからやってみる、やってみれば案外できる、という経験を積み重ねられるようにしたい。劣等感のリハビリにも社会学的思考はそれなりに有効だと思う。【関西地区・私立大学・偏差値 40 以下・心理学系学科】
- ・ 社会学系の科目は、日常生活と大きくかかわっているために、関心を持ちやすく、大学生や社会人にとって必要な「学びの身体」を形成するのに適切です。最低限社会のなかで適応できる人物を形成し、一人ひとりと社会を架橋し、流動化社会の現状に耐えうる社会人の育成に向けて、社会学は一定の役割を果たし得ると考えています。【関西地区・私立大学・偏差値 40～45・教養】
- ・ 社会学自体が幅の広い学問なので、規範的なものを教えることもできるし、一般化・規則化も教えることもできれば、主観的世界の探求を教えることもできる。そうした中から、自分がいま所属する教育組織・カリキュラムの特

徴と学生の特徴をみて、「教える面から足りないもの」と「学生が求めているもの」、さらに学生の意欲を全部にらみながら、授業のなかに盛り込んで行くことができるのは、社会学ぐらいではないか？【関西地区・国公立大学・総合（学際）コース】

- ・今だから社会学の必要性は高いと思いますが、「世間」といった表面的な把握ではなく、この土地で生きている一人一人の生き方や感じ方、人間の関係の作り方について、きちんと生活に根を張った徹底した把握・理解・検討があってこそ、社会学はこの社会で生きた知識として、有意味な知識として、もっと稼働するようになるのではないかと思います。【関東地区・私立大学（理工系単科大学）・偏差値 45～50・教養】
- （\*偏差値は代々木ゼミナール 2013 年入試版による）
- 

回答からは、方法においても、内容においても、役割においても、「小さな社会学（教育）」における様々な工夫とその実践が理解できる。そこからは「小さな社会学（教育）」が意外と大きな意味を持っていることがうかがわれる。

### 3. 小さな単位社会学

「小さい」ということについては、「小さな建築」を主張する隈研吾は「単に大きさが小さいものが「小さな建築」ではない。自分の手で作れ、自分の手でオペレートできるものが「小さい」のである。自分自身の手を用いて、自分と世界をつなぐ道具が「小さい建築」なのである」「小さな建築とは、実は、『小さな単位』のことである」といっている（『小さな建築』隈研吾、2013、岩波新書）。この言葉を基にして考えると、先に事例を使ってみたものも、実は「小さな単位社会学」だったように思われる。「小さな単位」からみると、「社会学」や「社会学教育」のある面がよくみえる。

「小さな単位社会学」においては、膨大な数の包括的な論点に関心を払ってきた社会学だからこそ実践できることや貢献できることが多くあり、社会学の有用性を大いに示すことができる機会でもある。学修方法においても、さまざまな創意工夫がされている。

また「小さな単位社会学」は学生にとっては最初で最後の社会学の授業となる場合も多く、担当する教員は、限られた時間内で社会学の多様な研究成果を学生に教授しようとするため、社会学の基礎的な概念や命題を扱うことが多

い。そのような授業は、ある意味で、社会学のエッセンスが詰まった授業といえるかもしれない。そして、そのエッセンスは、市民社会が成熟するためには必要不可欠なものでもあることから、「小さな単位社会学」の授業は、市民社会の一員としての権利と義務を果たすための「市民教育」という役割を担っているともいえよう。

こう考えると、「小さな単位社会学」は、重層性、多様性、領域横断性、を持ち合わせている社会学という学問の、本領を発揮するものともいえよう。それ特有の教育も可能であろう。「小さな単位社会学」にこれからの社会学の可能性があると云ったらい過ぎだろうか。

## I 基調講演：多様化する社会学教育

### 2. 社会学を教えるというのはどういうことか？

井腰 圭介（帝京科学大学）<sup>7</sup>

#### 1. 悩める教養科目の社会学担当者

事例の1つとして紹介された地方の理工系単科大学で教養科目の社会学を担当してきた立場から、作成にかかわった経過を踏まえて、「参照基準」がどう見えるかを報告したい。

18歳人口の減少に伴って、私の勤務している大学にも多様な学生が入学してくるようになり、大学もより幅広い層の学生を積極的に受け入れるために、専門学校が提供してきた資格取得に必要な科目を取り込んで、授業編成の重点を座学から実習へと転換してきた。

こうした変化のなかで、私は授業内容を学生があまり理解していないことに気づいた。原因は必ずしも学力の不足といった問題ではない。例えば、冷戦期の社会状況を記録したビデオを見せている時、ナレーションに登場する「赤(アカ)」という単語の意味が理解されず、またある人物の優秀さを示す証拠として「ケンブリッジ大学を首席で卒業した」と語られても、この大学名をそもそも学生が知らないといった問題である。こうした経験から、私はあらためて大学の授業には、良かれ悪しかれ、ある種の知識の共有が前提になっていたことを意識するようになった。

共有されている知識／共有すべき知識が何であるかは必ずしも自明ではない。もちろん、大学入学時に、知的水準を確認する入学試験は実施される。しかし、授業を理解するために必要な知識のすべてが確認できるわけではない。特に例示したような、「赤」が「共産主義」を意味するといった知識は試験問題にはならないし、「ケンブリッジ大学」の社会的評価も教科書に書かれて試験で正誤を試される類の知識ではない。それらは、日頃の生活のなかで耳にし、結果的に身についてくる「雑学的」な知識(社会常識)だと考えられるからである。

このように前提とする知識の共有が困難になってきた大学で、果たして社会学で何をどう教えられるのか、また教える必要があるのか、教えることに意味

---

<sup>7</sup>日本学術会議社会学委員会「社会学分野の参照基準」検討分科会、日本社会学会社会学教育委員会委員。

があるのか。これが、私が直面した深刻な悩みだった。私は答えを求め、社会学大会でテーマセッション「海外の社会学教育」を聞きに行き、偶然目にしたロバート・ベラー氏の講演会を聴講し、日本学術会議主催の「大学教育の質的転換を考える／分野別の参照基準と人文・社会科学教育の可能性」と題するフォーラムにも出かけた。そして、思いがけず社会学教育委員会に参加する機会を与えられた。

## 2. 経験から見た社会学の学び方と教え方の特徴

私の悩みは、すでに社会学会で検討されてきた課題だった（「特集 社会学教育の現代的変容」：『社会学評論』2008, Vol. 58-No. 4）。そして今期の社会学教育委員会では、「現代社会から要請される課題に、どのように応えることができるのか」という社会学教育の課題が示され、結果的に日本学術会議の社会学委員会と合同で、今回の参照基準の作成の議論が開始された。

参照基準を作成する過程で、各委員から社会学を学んできた過程が紹介される機会があった。そこで異口同音に語られたのは、教科書的な知識からではなく、良くも悪くも、個性的な教員との関わりや調査活動などの経験を通して社会学を学修し、単純には割り切れない、人間の複雑な生活全体に対する見方や葛藤しつつ生きる人間が示す大きな振れ幅を受け入れる柔軟な姿勢などを身につけたことが、数々のエピソードとともに紹介された。

あらためて考えてみると、社会学は「ヴェーバーの社会学」や「デュルケムの社会学」のように固有名詞とともに語られる場合も少なくない。それは方法の特徴を示す単なる方便ではなく、社会と人間に対する見方が学者の人格や生活経験と結びついて存在する必然的な結果だとも考えられる。つまり、社会学は体系的な知識で支えられている学術的な見方ではあるが、同時に生きた社会学の修得には、職人の技の伝承とも似て、先人の見方を真似るという方法が必要になるということが示唆されているように思う。

いわゆる「テキスト革命」（「特集 テキストに映し出される社会学の知—大学の大衆化とテキスト革命」：『社会学評論』2005, Vol. 56-No. 3）以後、社会学が問う「社会」は、日々の生活経験と結びつけて取り上げられ、その「自明性を疑う」ことが社会学の代名詞ともなった。日常生活を主題化することで、社会学は、学修の過程が生活のなかに根をはってこそ学んだ知識が輝き、またさまざまな経験をすることで、さらなる疑問とともに知識への渴望が生まれる学問だと考えられるようになった。知識と経験を密接不可分なものとして捉え、自分

自身を含めて(自分を除外せず)、社会を生きる人間と生活に対する理解を推し進める社会学は、それゆえ以前は、体制を問う批判的な見方や知識の源泉として、「危険思想」ともみなされてきた。

こうした点からみると「社会学を教えること」には、当然の自明な前提として、当該社会で生きている人間が身につけている社会常識との関わりが含まれている。かつての社会学教育では、近代化論批判のように、土台にある強固で自明な社会常識をどう相対化し、批判的に吟味するかが課題だったとすれば、今日の社会学教育では、教える者と教えられる者とが互いに前提にしている社会常識を問い返し、視点を共有していく方法が課題なのかもしれない。

### 3. 「身を捨ててこそ浮かぶ瀬もあれ」の社会学教育の精神

今から見れば私の当初の悩みは、学生に社会常識がないことにはではなく、社会常識に囚われた私の見方に由来するものだった。思えば就職した時、「学生を馬鹿にすることは天に唾する愚行だ」と恩師にすでに忠告されていた。学生の多様化と大学教育の変化のなかで、大学をいかにして有意義な知的共同体にするか。この課題の前で問われたのは、私の社会的思考力の質だった。では自明性が失われたなかで、本当のことをどう伝え、大事なことを大事だと言い続ける足場をどう確保できるのか。また現在の日本の高等教育機関が保証すべき教育の質とは何か。

こうした問題を考える指針となる今回の参照基準は、ある人の言い方では、「何かを言っているようで何も言っておらず、何も言っていないようでも何かは言っている」。つまり、具体的な解決策は示していないが、社会と学問の接点を忘れず、自らを含めた人間の生活の総体に関連づけて問題を自省する視点から解決策を示すことが、社会学の存在意義であると宣言されていると思う。

参照基準をこのように読む限り、多様性への対応力が問われている今、失敗を恐れず、お互いを理解する通路を探して試行錯誤する教員の姿は、教養科目としての社会学の見方や考え方を示す生きた教材になると思う。そしてまた社会学が、良かれ悪しかれ、これまでも教員の立ち振る舞いを真似ることで学修されてきたとすれば、社会学を教えるということは、今も昔も「身を捨ててこそ浮かぶ瀬もあれ」とでも言えるような、賭けと遊びの精神によって可能になるのではないか。私には、今回の参照基準は、こうした精神を体現した社会学教育の明快な宣言文に見える。

## II パネルディスカッション

### 1. 論理の背骨と現代社会の位置づけ

鳥越 皓之（早稲田大学）<sup>8</sup>

本稿は、時間その他の都合で、シンポジウム当日のコメントの録音記録を基にしたものであって、それ以上の加筆がほとんどなされていない。発話に基づいているので、一部、厳密さに欠けるところところがあるかもしれない。また、このコメントは「社会学分野参照基準報告（案）」（以下で「報告原案」とよぶ）に対するコメントであり、その後、当該委員会によって修正が加えられ、最終的にはとても魅力的な報告書ができあがったことを指摘しておきたい。

\* \* \*

現在草稿と位置づけられているこの「報告原案」についてコメントとして3点を述べたい。第1点はこの原案の評価についてである。2番目に社会学固有の方法論をこの報告書の背骨として設置すべきではないかという点。この2番目はやや批判的な表現となるであろうが、この報告書がいっそう魅力的なものになることを望んでのことである。3番目に私はこの報告書には現代社会の位置づけが必要ではないかという点を述べたい。つまり「現代社会との格闘」ということについて意見を述べるつもりである。

そしてこれら3点に加えて、もう1点を補足的に述べておきたい。それは日本の社会学の蓄積を踏まえた日本の社会学固有の研究成果をどのように生かすかという点である。それは日本というアジアの国の研究成果は、日本の学生だけでなく、アジアからの留学生にも有効であると判断しているからである。たとえばアメリカにはしばしば統計上・行政区画上にしか存在しないコミュニティ（アメリカには伝統的に村〔村落〕が存在しない）が東アジアではとても大切な生活組織となっている。

第1点目のこの報告書原案の評価についてである。先ず、真摯に検討され、執筆されたことに対し、社会学教育委員会のひとりひとりに心からお礼を申し述べたいと思う。

日本学術会議からの要請にもとづいての、私ども、日本社会学会の社会学教

---

<sup>8</sup> 日本社会学会会長（2014年当時）。

育委員会委員の献身的なご努力の成果がこの報告書である。日本社会学会の執行部が、社会学教育委員会にこの仕事をお願いしたときに、私が勝手に想定した報告書のレベルがあった。そして、できあがった報告書案を読んで、それは私が事前に想定していたよりもはるかによいものであることを発見して、私はとてもうれしく思った。一読して、とてもすばらしいなと感じたのである。ここに至るまで、社会学教育委員の方々が深い議論をなされたことは想像に難くない。とても大きな役割をはたされたと感謝をしているし、その成果を高く評価しておきたい。

それを前提として、第2点目に以下の事柄を述べたいと思う。すなわち、「社会学固有の方法論をこの報告書の背骨とすべきではないか」ということである。現在のところ、「報告原案」にはこの背骨が明確に示されていない。

この「報告原案」の社会学教育をあつかっている後半部分、そこでは、「われわれ社会学は他の社会科学に比べて、包括的、総合的、幅広い勉強ができる」という言い方しかでき得ていない。それだけならばあえて「社会学」の教育と主張することの意義は薄弱ではないかと思わざるをえない。

もっともわれわれ社会学教育にたずさわる者は、いろんな学生に接している。私たちはしばしば「社会学に来たらなんでもできるよ」と学生たちに言っていることは事実である。また、学生たちの教育の入り口として社会学にそういうところがあることは魅力的で、よいところでもある。そのことは分かっているが、「社会学だからこそ、これができるんだ」ということを学生たちにキチンと言えるものがある必要があるのではないか。

それはなにかということを考える必要がある。この原案の冒頭部分、2頁に「社会学は社会に関することならなんでもやれるが、よく分からない学問だ」という表現がある。これで全体を通してしまうとマズい。それでは困る。「よく分かる学問」になる必要があるのではないか。

幅広く勉強できるのはよいとしても、その指摘だけで留まってはいけないと思う。勉強できる対象が「幅広い」という事実には、そうしている論拠があるということに、私たちは自覚的であるべきである。そしてその論拠について述べておく必要がある。でないと、たんに他の学問分野に素朴に侵入しているにすぎなくなってしまう。

具体的に示すと、この報告書の12頁の⑥に「労働、消費などの経済活動と企業などの集団・組織についての基本的な知識と理解」という項がある。その説明のくだりを読んでみると、社会学が、経済学・経営学とどう違うのかがま

まったく分からない。労働・消費などの経済活動、そして企業組織分析をするときに、経済学や経営学と比べて、社会学的な分析をすれば、どこがどう異なる抽出ができるのかを明確に述べておかなければならないのではないか。

同じようなことと言えば、14頁の⑮、「国家・政治・権力と政策の提言・実践についての基本的な知識と理解」の項もそのくだりを読んでみると、その記述からは政治学との違いが分からない。このような分野も社会学で勉強できるといえば、たしかに「幅広い」が、このような違いが分からないものであっては、社会学がなにを教えるのかが不明瞭になってしまう。つまり、他の社会科学と大きく重なっているとしても、差異を示す必要がある。もっともこの「報告原案」を注意深く読むと、その差異について言及していないわけではない。ただ、その部分は断片的で抽象度が高くて、「報告原案」として、なにを言っているのか一貫した像を結びにくい。

けれどもあえて言うておられることにヒントを得ながら、想定たくましくすれば、それは「社会学的想像力」というタームにまとめられると思う。もしそうだとすれば、背骨として、一貫して社会学的想像力があるということ、例示しながらこの「報告原案」言う必要がある。そうすれば、先ほどの経済学や政治学的な分野の説明方法も変わってこよう。

ここで言う社会学的想像力は、ライト・ミルズのいう厳密なというか、狭い意味の社会学的想像力でなくてもよいだろう。自分たちが考える「社会学的想像力」で報告書を一貫させることに意味がある。それは社会と個人との関係性、その過程でもつクリエイティビティというものになるだろう。社会だけでもない、個人だけでもない相互性の過程でもつクリエイティビティを社会学が保有している分析方法論的な基軸であるという視点である。

念ために、YouTube に載っている外国の社会学の授業をチェックしてみた。私の語学力の限界で、アメリカとカナダの大学の授業にかぎられているのだが、そこでは *sociological imagination* を軸にしているのが明確である。ということは、「報告原案」で社会学的想像力を軸におくことは、社会学としての的外れではないと言える。少なくとも社会学は幅広くなんでもできるという表現で留まるのではなくて、この幅広くできるところの背景にあるものとしての社会学的想像力という基本的な方法論に自覚的であるべきことを強く主張しておきたい。

デュルケムの自殺論は、当時は社会学的想像力という用語が社会学のなかに存在しなかったものの、社会学的想像力のひとつだと思う。アメリカ、カナダ

の入門の社会学の授業を見ると、先生はこの自殺論から入ってられることが多い印象をもった。自殺論から入ることによって、学生たちに社会学固有の分析の方法を理解させようという意図があるように私は解釈をした。たとえば、自殺論によると、カソリックよりもプロテスタントの方が自殺率が高い、それはなぜか、という形で授業を進められている。そうすると、学生は自殺という極めて個人的に見える事柄が、社会という力によって左右されている事実をクリアなイメージでもって理解できる。これは経済学や政治学では分析の対象としない事柄であって、そこに社会学固有の視点というか、分析方法があることを学生は理解できる。

すなわち、ひとりひとりの人間の生き方が、歴史的存在としての社会のあり方と密接に関連しており、私たちは社会から大きな影響をうける。だが、それと同時に、そこを出発点としつつも、固有の人間の、すなわち自分自身の、あたらしい生き方が展開されていくものであること。そこに創造性があることを述べることではないだろうか。そのような分析方法を踏まえて、いろんな例として示すものが、結果として、しばしば経済的分野、政治的分野、また文化的分野と幅広いものになっているということだと思う。それこそが社会学が幅広い勉強ができるという意味であるということではないだろうか。

3番目の問題に入る。それは私たちの社会学は「現代社会」と直面するというか、格闘をする必要があるのではないかという点である。

ところがそれがこの「報告原案」では明確には示されていない。そのためには、現代社会の位置づけが必要なように思う。私は1953年に出版された日本社会学会編の『社会学』という教科書に目をとおした。当時は日本社会学会が参照基準をつくっている。それに基づいてつくったのがこの教科書である。この本と、現在の社会学の教科書を代表しているかどうか分からないが、『よく分かる社会学』（2006年）とを比較した。この『よく分かる』シリーズは、あまり勉強熱心ではない一般学生にもよく分かるように配慮されたすぐれた本のよう受け取っている。

この2冊を比較してみると、明確な違いがある。それは取り上げている分野の違いだ。『よく分かる社会学』であたらしく入った分野はメディア・情報、NPO・ボランティア、ジェンダー・女性、若者、エスニシティなどがある。削減されたものは、人口、社会事業（社会福祉）、社会変動などだ。

1950年代の教科書にあった社会変動の内容は、表だってはマルクス主義にのっっていないが、ただ、この社会変動論の論理の背景にヘーゲル、マルクス

の発想が読み取れるもので、ただ表現としては、それをうまくさらりと避けている。

この 50 年代の教科書の方では、「近代社会論」が軸になって全体構成がなされていることが分かる。この教科書で「近代社会」についてなんとやっているのだろうか。つぎのような説明文となっている。「現代の社会を代表する社会典型である」。それから「人間社会のながい歴史のうちに現れた最高の社会典型である」。さらには「基礎的集団の減少と機能的集団、派生的社会の到来」という指摘がともなっている。たとえばそれを、家族機能などを例に出して説明をしている。それから社会が合理的、目的的、打算的になってきている。階級対立が激しくなっている。そういうことが書いてある。

ところで、現在は、もう「近代社会」は「現代の社会を代表する社会典型である」ではないと思う。もちろん、現代でも近代社会的な尻尾が残っているが。では、なんだということが課題になる。それをポストモダンという言い方をするのか、ガボールのいうように成熟社会という言い方をするのかは選択の余地があるかと思うが、いずれにしろ、50 年代の教科書が近代社会論について明確な位置づけをしたのと同様に、今回においても現代の社会について、社会学としてのなんらかの位置づけをする必要があるように思う。

それを極端な言い方をすると、つぎのような言い方になるだろう。それは、20 年後、30 年後に現在の「社会学の参照基準」は古くなったと言われる必要があるということである。現代と直面、格闘して表現しているのだから、その現代が変われば古くなるわけだ。50 年代の教科書は近代社会と格闘をしていた。そしてそれは現代の目から見たらずで古いものである。しかし、その時点で、われわれの社会学の教科書は、その時代の現代と格闘して表現をしていたことを評価すべきである。そのような格闘を避けてはいけないと私は思う。

学生をも含めて、現代の人間は現代社会に直面して、それと格闘して生きているわけだ。その現代社会と格闘している人たちを前にして、現代社会と直面をしていない論理の構成をとることは避けるべきである。われわれ社会学は、現代社会について、われわれなりの像を明示する必要がある。

繰り返すが、この 50 年代の教科書はその当時の現代社会、すなわち近代社会と格闘をしている。だからこそ、今では古いのだ。だから、現代では教科書として使われていない。つまり言いたいことは、たんにボランティアやジェンダーなどのあたらしい分野に言及するだけではなくて、それを支える現代社会の基本論理を提示すべきであるということである。

4つ目に補足的なことを言及しておきたい。日本の社会学研究は100年の歴史をもっている。私たちの先輩たちがとてもすぐれた社会学的研究の蓄積をしてきた。この100年間の研究の蓄積はどうなっているのか。このことを示す必要があるのではないか。いまアジアを中心にして多くの留学生が日本に来ている。その学生たちは日本を選んでいるのであって、その学生たちにも、私たちの先輩の先生方の研究の深みを教える必要があるように思う。

先輩のうちの誰の例をあげるか迷うが、たまたま最近亡くなられて、私は立場上、弔辞を考える必要があつて、記憶に残っている岩井弘融先生を例に出してみようと思う。岩井先生は病理集団という呼び方をしたが、日本社会に親分—乾分（子分）の関係があることを都市分析でなされた。名称はどうであれ、そのような社会的オヤコの関係が現代社会でも機能している。それは企業や都市の下町、農村、宗教組織にかぎらない。私が専門とする環境社会学の分野でも、現場に出て行くとそれが機能していて、それを無視すると、政策的な有効性が乏しくなることを実感する。コミュニティはもちろん、NPOの社会でも丁寧に分析すると社会的オヤコの関係がしばしば機能している事実に出くわす。市役所で、環境政策の具体的な施策を職員と話し合っているときも、あの地域はAさん（いわゆる社会的親分）を押さえると、「あの人の言うことだから」というので、話が丸く収まるなどという話を聞くことがある。こういう日本の先輩たちの研究の蓄積をどういう形で生かしていくかを考える必要がある。この「報告原案」では、それが配慮されていない。

また、日本の社会学は、とりわけここ50年ほどであるが、村落や町内をはじめとする膨大なコミュニティ研究の蓄積がある。中国においても、現今、社区とよぶコミュニティを政策的に強化する流れにある。韓国も農村のセマウル運動から始まって、それが都市部にも広まりまった。現在は、セマウル運動を乗り越えたコミュニティのあり方の模索をしている。東アジアでは住民生活の充実のために、地域コミュニティをどうするかという切実な問題がある。けれども、この原案の分析のなかにはコミュニティという用語さえも一言も出てこない。

パネラーとしての主張は以上である。もっとも、今まで述べたことは、ひとつの視点からの発言にすぎない。最終的な報告書に、私が述べたことの発想の一部でも参考にしてもらえればと望んで、やや極端な響きのある発言をしたことをお許しいただきたい。

この「報告原案」は、全体的に言えば、目配りが効いて、キチンと整備され

た表現で構成されている。したがって高く評価できるものである。他方、全員が納得するとはかぎらないが、なるほどおもしろい指摘だなと思わせる刺激的な記述も各所に多々あり、それを私自身はおもしろく読ませていただいた。1例だけ示せば、6頁の時間と空間のところの記述はとてもおもしろかった。このような指摘は、学生たちに改めて自分たちが自明と思っている事柄への深い問いへと導かせる可能性があるように思い、魅力を感じた。このように魅力に満ちた側面もこの「報告原案」は内包しているという事実を指摘して私の報告を終わりたい。

## II パネルディスカッション

### 2. 参照基準案に関連して考えたこと

吉原 直樹（大妻女子大学）<sup>9</sup>

#### 1. 社会学系コンソーシアムについて

ここでは、社会学分野の参照基準検討分科会が作成した『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 社会学分野』（案）（以下、参照基準案と略称）について社会学系コンソーシアムを代表して意見を述べることになっている（報告者はそう了解してこのシンポジウムに登壇した）が、最初にそもそも社会学系コンソーシアム（以下、コンソと略称）がいかなる組織であるかを簡単に述べておく。まず、コンソの規約第一条で「本団体は、社会学と社会福祉学関連の諸団体からなる連合体である。」と規定されている。コンソが発足したのは2007年4月であるが、現在、コンソに参加する学協会は30団体にのぼっている（2014年6月8日現在）。規約第三条によると、コンソの活動は、以下の4つからなる。

- 1) コンソ構成団体間の交流促進と意見集約
  - 2) 教育、啓発・普及活動、政策提言を含む対外的情報発信と社会一般からの諸要請への対応
- 3) 国内外学術団体との連携、国際プロジェクトへの対応、国際会議などの企画
- 4) その他、社会学・社会福祉学の総合的發展を図るために必要な諸活動

しかし実際に行っている活動は、それほど多くない。主だったものは、日本学術会議社会学委員会との協働による年1回（通例、1月下旬）のシンポジウムの開催（過去6回開催）、ニューズレターの発行（既刊1～7号）、コンソーシアム通信の発行（既刊1～18号発行）である。一応上記の1）から4）に即した活動となっているが、関連研究者、とりわけ社会学者の間での認知度はそれほど高くない\*。

---

<sup>9</sup> 日本学術会議連携会員、社会学系コンソーシアム理事長。

\* 幸いなことに、その後、元日本学術会議会員（現在、日本学術会議連携会員）の今田高俊氏が 2015 年 1 月 22 日に開催された「日本学術会議の新たな展望を考える有識者会議」において、コンソ発足の経緯に関する明瞭な説明に加えて、コンソを学協会と日本学術会議との関係のなかに達意に位置づけることによって（[http://www8.cao.go.jp/scj/kaisai /2015\\_0122/agenda.html](http://www8.cao.go.jp/scj/kaisai /2015_0122/agenda.html)）、斯界だけでなく広く社会（たとえば政府）にたいしてコンソの存在を知らしめることになった。

また 2014 年 7 月に横浜で開催された ISA 大会に参加した海外の社会学者に、コンソのメッセージ編集委員会と各学協会が総力をあげて作成した『世界へのメッセージ』（*Massages to the world*）を配布することによって、コンソの存在が広く世界に知られるようになった（なお、この『世界へのメッセージ』は、コンソのホーム・ページから簡単にダウンロードできる）。

さてコンソのこれまでの活動のなかで特に実績を積み上げてきたのが、日本学術会議社会学委員会と協働して行ってきたシンポジウムである。それらは各学協会の積極的な参加を得て企画され、毎回、テーマに関連してポレミークな議論を行ってきた。ちなみに、過去 6 回のシンポジウム・テーマは以下の通りである。

第 1 回（2008 年度）「リスク社会と福祉」

第 2 回（2009 年度）「日本の社会福祉学・社会学の国際化に向けて」

第 3 回（2010 年度）「再論 日本の社会福祉学・社会学の国際化に向けて」

第 4 回（2011 年度）「日本そして世界へのメッセージ 3・11 を受けて」

第 5 回（2012 年度）「東日本大震災とマイノリティ」

第 6 回（2013 年度）「高齢社会の若者論」

これらのシンポジウムの成果は、日本学術会議の機関誌である『学術の動向』においてその都度特集として集成され、社会学を超えて広く共有されている。ここでは、そこから共通に浮かび上がってくる社会学をめぐる課題を、参照基準案にかかわらせて検討してみる。

## 2. 社会学にとって社会は自明のものなのか？

過去のシンポジウムでは何が明らかになったのか。グローバル化、3・11、マイノリティ、高齢社会と、取り上げられているテーマはきわめて今日的なものばかりであるが、それらを通底する問いは、ひとことで言うと、「社会学にとって社会とは何か」ということであった。考えようによっては、こうした問いは古くて新しいものであるが、それ自体、かのサッチャーの言葉、「社会などというものは存在しない」を想起させるに十分である。ちなみに、これに関連して、ジョン・アーリは『社会を越える社会学』のなかで次のように述べている（Urry 2000=2006:9）。

「『社会』という言葉によって何が意味されているのかがまったく不明確なのである。たしかに、社会生活のなかには、『個々の男性と女性、そしてその家族』『以上の』何ものかが存在してはいるのだが、この『以上の』という余分なものが、結局のところ何であるのかが明確ではないのである。」

ここから問い込まれるのは、サッチャーに立ち戻って言うと、社会の統合がもはや自明のものではないということである。社会学はその嚆矢において産業社会の危機に照準したが、社会はいまやその危機よりもはるかに深刻な底のない危機に見舞われている。その危機は社会の輪郭を壊してしまっているだけでなく、社会統合の基盤を掘り崩してしまっている。国民国家を支えてきた官僚制のゆらぎと専門家集団の信頼の失墜とともに脱制度化がすすんでいる。そして社会学がこれまで何らかの意味で前提にしてきた社会化がいま大きく崩壊しようとしている。この脱制度化＝脱社会化は、社会学が長い間分析の中心に据えてきた社会的な存在としての人間存在、すなわちホモ・ソシオロジクスの終焉をもたらしている（貝沼 2009）。

現実には、社会を世界規模の市場に解体してしまう新自由主義と同質性と排除をもたらす共同体主義がせめぎあい、一方で社会のいっそうの解体、他方で社会の統合ではない国益や国家の統合が叫ばれている。そこに深く介在するのは、「新しい中世」として把握されるグローバルな世界の布置構成であり（Cerny 2000）、そのすき間から立ちあがってくる世界規模での部族戦争やセグリゲーション、人種差別である。他方、家族や地域社会、そして学校や職場はといえば、いわゆる「場所の剥奪」がとどめなくすすんでいる。このことは、これまで個人に有効な規範を供給してきた社会がもはや存在しないということの意味

している。そこであらためて問題となるのが、グローバル化を見据えたうえで  
の『生き方の政治』に解消されない共生のありよう（貝沼 2009）であるが、  
それは必然的に社会学の出自／起源と存在根拠を問うことにもなる。

社会学の出自／起源に関連して「現在性」を問おうとすれば、常識的には対  
象としての社会を喪失しているのであるから、「社会の再発見」が喫緊の問題構  
制をなしているように思われるかもしれない。ちなみに、参照基準案では「社  
会の発見」の重要性が随所で指摘されている。しかしもとめられているのは、  
「社会の再発見」というよりはむしろ「社会の再審」であり、その先に構築さ  
れるはずの「社会の統合」である。過去数回にわたるコンソのシンポジウムを  
通して報告者が学んだことはこの点であり、「社会を越える社会学」の「いま  
と「これから」も、まさにこの「社会の統合」の再構築と深くかかわっている  
と考えられる。

しかしこうは主張したものの、報告者は、参照基準案が示している社会学の  
現状認識を基本のところではほぼ共有している。ここでは、報告者が何らかの形  
でかかわってきたコンソのシンポジウムから得た知見にもとづいて、社会学の  
「現在性」についてひとこと述べたにすぎない。

### 3. 学修方法に関してひとこと

参照基準案は社会学教育のありようを多面的に論じ、そこにひそむ可能性と  
課題をいくつかの論点にまたがって指摘している。また社会学が固有にもつ問  
題構制が社会学教育におよぼすインパクトを内在的に明らかにしている。だが  
それにしても、参照基準案に目を通していて気づいたことは、社会学教育の「内  
包」と「外延」がとけがたく結びつきながら、実際には両者が異なったベクト  
ルのうえにあるということである。そこに今日の社会学教育の困難さをみるこ  
とができる。報告者自身、現在、本務校で社会学系の新学部構想にかかわって  
いるが、このことを日々痛感している。もっとも、考えようによっては、この  
困難さは可能性を示しているとも言えるが。

参照基準案では、学修方法と学修成果の評価方法に関する基本的な考え方が  
示されている。この2つは密接に関連しているが、参照基準案では一応分けて  
提示されている。これは社会学教育の困難さを具体的に論じるうえで有効であ  
ると考えられる。だが、大学全入時代の到来とともに一般入試がマイナーとな  
りつつある社会学教育のありようを論じるにあたっては、なお不十分である。  
各大学がとっているアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、デ

イプロマ・ポリシーに立ち返って社会学教育のありようを検討するとともに、社会学教育を通して社会学が社会に何を発信し、社会から何が発信され返しているのかをしっかりと見据えるべきであろう。

3つのポリシーと緊密にむすびついた社会学教育の必要性は、現在の学生の実態を踏まえると、より高まっているように思われる。ちなみに、報告者がかかわった先の新学部における新規カリキュラム開拓に向けた、複数の高校を対象にしておこなったフイージビリティ補足調査において、高校生の中で、社会学がこれまで守備範囲としてきたものにたいする関心がきわめて高いことが明らかになった。より正確に言うと、社会の仕組みや多様な社会問題にたいする認識が高く、社会問題に対応したいという関心が高いことがわかったのである。そうした認識や関心の高さをまずアドミッション・ポリシーにおいてどうすくいあげていくのかが問われる。さいわい、全入によって偏差値でははかれない多様なバリエーションを受け入れるアドミッション・ポリシーの可能性が広がっている。またそうした点で、高校から大学につないでいくところでの教育をアドミッション・ポリシーにおいてどう保障していくのかがきわめて重要な課題となっている。

同時に、一人ひとりの学生が直感的、感覚的にとらえた個々の問題を複合的にとらえることから始まって、包括的な社会認識へと誘うようなカリキュラム・ポリシーの充実がのぞまれる。これまでカリキュラムの中心をなしてきたのは、「〇〇社会学」、「××社会学」といった「大きな社会学」であった。しかしこうした「大きな社会学」の存立基盤は、先に一瞥した脱制度化＝脱社会化の進展とともに大きく掘り崩されている。いまや「社会を越える社会学」が主張されるなかで、その再帰的な問い直しが避けられなくなっている。それはいまのところ、「～と～」といった「小さな社会学」が群立する地平ですすめるしかないように思われる。この「小さな社会学」の節合を起点にして批判的で創建的な社会認識に至る道筋を誰にもわかる形で示すことが、今日のカリキュラム・ポリシーに課せられた最大の課題／要件であろう。

もちろん、こうしたカリキュラム・ポリシーは、社会の統合を最初から断念している新自由主義的な政策環境の下でおそろしいまでにすすんでいる家族や地域社会、そして学校や職場での「場所の剥奪」をしっかりと見据えたうえで、そうした「場所の剥奪」の基層で見え隠れしている人格の破壊、そして社会の絆の破綻の諸相に対応するものでなければならない。

しかし社会学教育は、以上のアドミッション・ポリシーとカリキュラム・ポ

リシーだけでは達成されない。この2つにディプロマ・ポリシーが有機的にからみ合うことによってその内実が形成される。ディプロマ・ポリシーの基本は、参照基準案で示されている5つの能力——問題を発見する能力、多様性を理解する能力、実証的調査を行う能力、理論的に思考する能力、社会を構想し提言する能力——を備えた市民を送り出すことにあると考えられるが、こうした市民性の涵養にとって欠かせないのが、社会学を学ぶ学生にたいして、「小さな社会学」の節合を通して、社会を再帰的にとらえる社会学的想像力を身につけさせるとともに、社会に出てたえず当事者主体性を発揮することができるような実践性をはぐくむカリキュラムの確立である。参照基準案では、このことが講義、演習、社会調査実習、卒業論文を通して、つまり学修方法および学習成果の評価方法に関連して述べられている。ここでは、こうしたやり方が適切であったかどうかはさておき（報告者自身、やや場違いではなかったかと思わないわけではない）、参照基準案がより広い文脈で教育体系にかかわる争点を構成するものとして論じてみた。

[参考文献]

Cerny, P., 2000, "Neomedievalism, Civil War, and the New Security Dilemma: Globalization as Durable Disorder," *Civil Wars*, 1-1, 36-64.

貝沼洵, 2009, 『共に生きることは可能か——社会の終焉を超えて』アカデミア出版会.

Urry, J., 2000, *Sociology beyond Societies*, Routledge (=2006, 吉原直樹監訳『社会を越える社会学』法政大学出版局).

追記:本稿は当初、報告後の討論を踏まえて全面的に書き改める心算であったが、諸般の事情で2014年6月8日の報告要旨をほぼそのままの形で原稿化した。報告で指摘したかったのは、社会学教育の質保障の根底に実は社会学の存続にかかわる問題構制がひそんでいるということである。同時に、それがコンソの各学協会にまで立ちかえって検討さるべきものであることを痛感している。

## II パネルディスカッション

### 3. フェミニストカウンセリング・女性運動と社会学

周藤 由美子（ウイメンズカウンセリング京都）

#### 1. はじめに

私は1987年に京都大学文学部哲学科社会学専攻を卒業したが、必ずしも大学において熱心に社会学を学んだとは言えない。入学した年に女性学の単位認定ゼミが初めて開講され（社会学の助手の方が担当だった）、学生時代にフェミニズム理論やジェンダー論の本を読んだり読書会に参加したりしたことは、その後のフェミニストとしての活動のバックボーンになっている。在学中に「女性OD（オーバードクター）アンケート」に関わることになり、卒論ではアンケートの回答者のうちで協力してくださった何人かにインタビューを行い、アンケートの分析と共に「女性研究者のキャリア分析」というテーマでまとめた。卒業後は、就職したが、働くかたわら、女性の労働組合や性暴力被害者支援の市民グループで活動もしていた。その中で性暴力被害者のためのカウンセリングの必要性を感じて、フェミニストカウンセリングの勉強をして、1995年からウイメンズカウンセリング京都のフェミニストカウンセラーとして働いている。フェミニストカウンセラーとしては、個人カウンセリングを行うだけでなく、性暴力裁判における被害者支援として意見書を作成・提出するなどのアドヴォケイト（代弁・擁護）活動も行っている。また、性暴力に関する包括的な法制度整備を求めてロビー活動などを行う「性暴力禁止法をつくろうネットワーク」の共同代表（ネットワークは2008年に活動開始、共同代表は2012年から）としても活動している。2015年8月からはウイメンズカウンセリング京都が京都府から運営の委託を受けた「京都性暴力被害者ワンストップ相談支援センター」のスーパーバイザーとしての業務が仕事の中心になっている。これらの活動や経験から社会学（研究者）について考えたところをまとめてみたい。

#### 2. （女性）運動と研究（者）の関係

様々な市民団体で活動してきた中で、とりわけ社会学に限定されるわけではないが、研究（者）に対する批判的な反応を体験してきた。たとえば、学生や院生が「ゼミの発表のために」「論文を書くために」活動について話を聞きたい

と連絡してくる。小規模な市民団体のメンバーは自分で仕事しながら手弁当で活動をしていることも多く、時間的な余裕もないので「なぜ彼ら／彼女らのために時間を使わなければならないのか」という気持ちになる。もう少し団体の規模が大きくなり、インターンシップ制度などにも協力できるところはともかく、そのような反応が現実である。また研究者の研究に協力した場合であっても、その成果の発表などから十分に確認作業をしてもらえなかったことなどから「研究者は調査対象を自分の研究のために利用するだけ」とせつかくのプロジェクトが後味の悪いものになったりしたこともあった。

そして、研究者に対して「何か難しい言葉で本を書いているけれど、実践の役に立たないではないか」などのイメージも根強くあるのではないか。それは、韓国では女性学を学んだ学生がアクティビストになっていたり、アクティビストがその活動実践を研究成果にまとめることができる大学院もあるなどとの比較で、印象付けられていることもあるかもしれない。韓国の聖公会大学大学院はNGOなど民間のアクティビストを対象とする大学院で「実践女性学コース」があり、様々な団体の活動家が運動の経験を理論化しているようだ。

また、フェミニズム運動において、性差は社会的に作られたものであるというジェンダーの概念は非常に有効なものである。しかし、理論が深化する中で、議論が専門的になり（それは当然かもしれないが）、ジュディス・バトラーの著作など、一般に理解することが容易とは言えない。自分たちが生活する社会を分析するにあたって有効な理論を、研究者ではない一般市民が理解でき、活動に活かせるようにわかりやすく解説することは、社会学研究者の役割として評価される必要があると思う。

そういう意味では、牟田和恵さん（大阪大学大学院人間科学研究科教授）の『部長、その恋愛はセクハラです！』（集英社新書）などは、セクシュアル・ハラスメント（以下SH）の問題をわかりやすく解説していて、特に理解を促したい男性管理職を対象にした研修などではよく紹介させてもらっている。

### 3. フェミニストカウンセリングと社会学

フェミニストカウンセリングは、ジェンダーの視点に立ったカウンセリング実践を行っている。その基本理念は、女性の悩みは個人の問題（だけ）ではなく、政治（社会）の問題であるという「パーソナルイズ ポリティカル」である。そういう意味で、フェミニストカウンセリングの実践にあたっては、その女性の悩みに影響を与えている社会的状況についての理解が不可欠といえる。

もう少し言えば、日本の女性差別的な社会構造・文化について分析する力が要求されるのである。たとえば、夫からの暴力（DV）に悩んでいるが、収入が低いために経済的な問題で離婚が決断できない場合に、「自分にもっと資格や能力があれば経済的に自立できるのに。自分の努力が足りなかったのだ」など自分を責めてしまっていることがある。それに対して、女性が結婚して離職してしまうと再就職しようと思っても非正規労働者で働くしかないというような、日本の女性の就労環境の問題として、「あなたの個人的な努力や能力の問題だけではない」というように状況をとらえ返して、クライアントのエンパワメントをはかることも可能である。そういったアプローチをするにあたっては、社会を分析する基本的な概念を知っていることも重要であるが、それだけではなく、変化している社会の現在（いま）をどうとらえるかという新しい視点も必要といえる。最近のカウンセリングでは、伝統的な性別役割意識に基づき、仕事よりも結婚・出産を選ぶようにプレッシャーを受けて悩んでいるという相談はほとんどない。むしろ結婚したが仕事をしていないので周囲からなぜ仕事をしないのかと聞かれるのがつらいという悩みを聞く。

こういったことから、フェミニストカウンセリング学会の基礎講座においては、社会学の研究者を講師に招いて講義してもらったり、フェミニストカウンセラーの資格認定の委員にも社会学の研究者に入っている。

#### 4. 性暴力裁判と社会学

##### ① 社会学研究者による意見書

性暴力やSH事件の裁判においては、しばしば「なぜ抵抗できなかったのか」「助けを求めていればよかったのではないか」など被害者の行動が問題とされ、証言が信用できないとして無罪判決や被害者の敗訴などの結果になることがある。そこで被害者がどのように抵抗できない状況であったのか、助けを求めることが困難であったのかなどを裁判官や裁判員などに理解してもらうための意見書を作成するアドヴォケイト（代弁・擁護活動）が重要になってくる。私たちフェミニストカウンセラーは心理学の専門の立場から被害者の心理状態や対処行動などを臨床体験に基づいて説明する意見書を作成することが多いのであるが、社会学研究者による意見書も提出され大きな力になっている。たとえば、これまで出版物に意見書が収録されているものとしては、次のようなものがある。

●秋田SH裁判(控訴審)(『セクハラ神話はもういない 秋田セクシュアル・ハラスメント裁判女たちのチャレンジ』秋田セクシュアル・ハラスメント裁判Aさんを支える会【編】教育史料出版会より)

江原由美子・意見書 東京都立大学人文学部助教授(当時) 1997年11月13日(1)セクシュアル・ハラスメント被害者の被害後の行動と感情について、(2)大学におけるセクシュアル・ハラスメント被害を生み出す大学社会特有の社会構造的特徴について。(198~212頁)

伊藤公雄・意見書 大阪大学教授(当時) 1998年6月15日 1 男性学について、2 セクシュアル・ハラスメントと男性の意識、3 本件における被控訴人の行為について、4 原審判決におけるジェンダー・バイアスについて、5 司法における性暴力に対する問題認識の必要性(213~227頁)。

●京大矢野教授SH事件(『京大・矢野事件 キャンパス・セクハラ裁判の間うたもの』小野和子編・著、インパクト出版会より)

江原由美子・意見書 東京都立大学人文学部助教授(当時) (1)セクシュアル・ハラスメント被害の告発の困難さの要因について、(2)特に大学におけるセクシュアル・ハラスメント被害の告発を困難にする大学社会特有の社会構造的特徴について(151~166頁)。

## ② 被害者の対処行動についての調査

最近の性暴力裁判の傾向として、継続したSHと「迎合メール」の問題がある。職場や大学などのSH事例では、望まない性関係の強要などが1回きりで終わらず、複数回、場合によっては数か月間、数年間も継続していることが少なくない。そんな場合に、本当に嫌だったら仕事や大学を辞めるなどして逃げるのではないか、そうしなかったのは合意の関係だったのではないなどとSHと認識されないこともしばしばである。そういう継続したSHの中で、SHの加害者である職場の上司や大学の教員に対して、被害者が望まない性関係の強要があった翌日にも被害以前と同じように「ありがとうございました」とか「またよろしくお願いします」「あなたを頼りにしています」など、相手に迎合するようなメールを送ってしまうことがある。本当は嫌で嫌でたまらなくて、絶対に拒否したいのだけれども、仕事や研究上の関係があることや怒らせると怖いということで、気持ちとは反対の内容のメールを送ってしまう。しかし、このメールを根拠に、加害者が「被害者は嫌がってなかった。合意の上の交際だ。むしろ被害者から誘ってきた」などと言ってくる。これが「迎合メール」問題

で、こういった事件で被害者の心理状態を説明する意見書作成を依頼されることが増えているのである。

実はこの「迎合メール」については、厚生労働省が出している「心理的負荷による精神障害の認定基準について」という通知文書の中に、SH労災の認定手続きの際の留意点として「①SHを受けた者（以下「被害者」という。）は、勤務を継続したいとか、SHを行った者（以下「行為者」という。）からのSHの被害をできるだけ軽くしたいとの心理などから、やむを得ず行為者に迎合するようなメール等を送ることや、行為者の誘いを受け入れることがあるが、これらの事実がSHを受けたことを単純に否定する理由にはならないこと」という記載がある。しかし、必ずしも活用されていないのが実情といえる。

この問題では、NPO法人日本フェミニストカウンセリング学会が「性犯罪の被害者心理への理解を広げるための全国調査」を行い、2011年に報告書にまとめている。これは、2010年4月、学会内のフェミニストカウンセリング・ルームなどを対象に、継続した性暴力事件の支援をどれくらい行っているのか予備調査の後、9団体に面接調査を行い、63件の継続した性暴力被害の事例について分析したものである。この調査報告書は具体的な事例を中心にまとめていることから、性暴力・SH裁判を闘う被害当事者や支援者、弁護士などに歓迎され、継続したSHが数多くあり、加害者に迎合せざるを得ない被害者の状況を理解させる資料として活用されている。

しかし、依然として継続したSHや「迎合メール」を裁判において認定させるのには困難がある。最近の性暴力裁判では客観的な証拠が重視される傾向があるために、メールの送受信記録など目に見える証拠がある方が説得力を持つのだ。それに対して、フェミニストカウンセラーは被害者とじっくり面談を行い、具体的な場面においてどのような心理状態でなぜこのようなメールを送ったのかを詳細に明らかにして、全体のストーリーを再構築する作業を行う。しかし、それだけでなく、このような場合に、利用できる社会学の調査研究があればと強く思った経験がある。メールやSNSでのコミュニケーションが対面や電話などのより直接的なコミュニケーションと違って、本心を隠した形での発信が可能であるとか、対面や電話でのコミュニケーションを補完する形でのコミュニケーションツールであるために、そこだけを切り取って見ると、全体の関係性が理解できなくなるというようなことを主張したいのだが、その根拠となる調査データが見当たらないのだ。メールやSNSでのコミュニケーションのこういった特徴についての社会的な調査研究を是非実施していただきたい

い。

## 5. 政策提言と社会学

性暴力禁止法をつくろうネットワークは、包括的な性暴力をめぐる法制度整備を目指してロビー活動を行っている。性暴力に対する有効な施策を実現するためには、裏付けとなる性暴力に関する広範囲の実態調査があればと思うのだが、残念ながら日本ではない。現在あるのは、内閣府が3年に1回行っている「男女間における暴力に関する調査」がほとんど唯一の調査といえる。この調査は全国20歳以上の男女5000人を対象に、無作為抽出による郵送留置訪問回収法(回収は、対象者自身が回収用封筒に記入済みの調査票を密封したものを、調査員が回収する。また、対象者本人が希望した場合には、郵送回収とする。)で実施されたものである。そして性暴力については、「子どもの頃も含めて、これまでの経験についてお聞きします。あなたはこれまでに、異性から無理やりに性交されたことがありますか」という質問がされている。しかし、性暴力はこのような強かん行為に限定されずもっと幅広いものであり、また性暴力のようなトラウマ体験をこのような調査方法でどこまで申告してもらえるのかは疑問である。一方で、より詳細な性暴力に関する実態調査を行うにあたっては、調査自体が触れられたくない過去のトラウマ体験をフラッシュバックさせ、調査対象者が二次被害を受けることにならないようにすることも必要である。

その意味で参考になるのは、1978年にダイアナ・ラッセル(社会学者・ミルズ大学)が行い、1986年に発表した調査である(『シークレット・トラウマ 少女・女性の人生と近親姦』ダイアナ・ラッセル著、斎藤学監訳 白根伊登恵・山本美貴子訳 ヘルスワーク協会)。この調査は確率比例抽出サンプルであるサンフランシスコ市の住民930人の女性に個人面接によるインタビューをして152人の近親姦被害者から187件の体験を聞きだしている。そして、被害者に二次被害を加えないように詳細な体験を聞き出す工夫として「面接員向けの六十五時間の集中訓練において、少なくとも一〇時間は強姦や近親姦について教育した。さらに半日をかけて、性的行為や身体の一部を表す言葉を定義し、その言葉に慣れて、回答者がどんな言葉や表現を使っても面接員が動揺することのないようにした。しかし、一〇時間の教育では、頭が固く狭量な人を偏見のない人間に変身させることは不可能である。それで面接技術だけでなく、性暴力を受けた人を非難する態度をもっていないかという点からも面接員の選考を慎重に行った」(66~67頁)という。

こういった調査を実施するには、準備期間も費用も相当必要と思われる。ネットワークでは毎年のように広範囲で詳細な性暴力に関する実態調査の実施を内閣府に要望しているのだが、なかなか実現していない。しかし、実態が明らかにされていないところで、有効な施策を行えないということも事実である。もっといえば、性暴力に対する施策を実施しないことによる社会的なコストを可視化できるようなデータがあればと思っている。

## 6. 終わりに

2015年8月から開設された「京都性暴力被害者ワンストップ相談支援センター（京都SARA）」では、支援員を養成するために1日3時間16日間の養成講座を行った。性暴力被害者の支援にあたってはジェンダーの視点が不可欠であることから、講座では伊藤公雄さんや牟田和恵さんや中村正さん（立命館大学教授）などの社会学研究者に講義をしていただいた。京都SARAは京都府が設置主体で、関係機関のネットワークによって支援するという形態であり、産婦人科医会の協力もあり、養成講座の受講生は半数以上が看護職であった。彼女たちに聞いてみると、男女共同参画センターの存在自体知らなかったという方も少なくなかった。これまでまったく知識のなかった人たちに、フェミニズムやジェンダーの視点を理解してもらうことが求められていることを改めて感じている。

以上、フェミニストカウンセリングや女性運動の立場から社会学に求めるものとしては「社会の状況やジェンダーの概念などについて一般市民が理解できるような解説」「調査対象に十分配慮した調査実践とアドヴォケイト（代弁・擁護活動）や政策提言に役に立つ調査データ」「社会変革のための実践への積極的な参加」などが考えられる。私自身もさらに社会の変化に伴う様々な新しい分析の視点などを学びながら、クライアントのエンパワメントにつなげていければと思っている。

## II パネルディスカッション

### 4. 社会学から何を学んだか

-のちに看護学研究者になった者の立場から-

林 千冬（神戸市看護大学）

#### 1. はじめに一長い自己紹介

私は、大学文学部を卒業後に改めて看護職を目指すという、やや変わったキャリアをもっている [スライド 1]<sup>10</sup>。今日は、大学既卒者が看護職を選びなおすことは決して珍しくなく、看護師養成所定員の約 3 割が既卒者（そのうち多くが大卒者）であり、都市部の専門学校などでは、半数が既卒者というところもある。こうした背景には長引く雇用不況がある。

しかし、私が看護職を目指した今から 30 年余り前は、大学既卒者が看護職を目指すというケースはレアであり、私のように、看護師学校ではなく准看護師学校に入学したケースはさらにレアであった。どこに行っても「なんで大学まで出て看護師をめざしたの？」と何度も問われ、それが同じ看護職からの問いであることに複雑な思いがした。

[スライド 2] にあるとおり、看護師養成課程は非常に複雑怪奇な複線型である。看護職養成は、専門学校での教育が 1 学年定員の 7 割程度。まだまだ専門学校教育、大学教育が並存している状態である。ただし、この 20 年間に、看護系大学（学部・単科大学の総称）は急激に増加し、今や「大学を出て看護師になる」ということも当たり前の時代になっている。

余談だが、本シンポジウムを拝聴する中で、社会学界において、学士力とは、参照基準とはと真剣に議論されている（あるいはせざるをえない事態になっている？）ことを知り、奇妙な感情にとらわれた。なぜなら、先輩分野たる社会学は、そんなことをキリキリ問う必要もない、安定して穏やかなところだと思っていからだ。専門学校教育を大学教育にと努力してきたわが看護学界は、その誕生のときから常に、大学で看護学を学ぶこととは、学士力とは何かという問いからひと時も離れることはできなかった（できていない）。しかも、専門学校も大学も、国家試験受験資格を取得させなければならないのは同じだから、

---

<sup>10</sup> 本文中の [スライド・数字] は、48-51 ページにあるスライド番号を示している。

なおさら、これは難問だった（である）。そうした側からみて、社会学の余裕は本当にうらやましかったのである。

ともあれ、そうした時代の要請にこたえるべく開催されたこのシンポジウムで、私の限られた体験がどれだけお役に立つかはわからないが、かつて私が社会学から何を学んだか、もっというなら、私が社会学にいかにかわれてきたかという経験をお話ししたい。ただし、本日の中心テーマは学士力であるけれど、私の話はすべて大学院修士・博士課程での経験談であることはご容赦願いたい。

## 2. 医療・看護現場の矛盾に直面

准看護師からスタートしたせいで、あるいはそのおかげで、私は最初から問題だらけ、矛盾だらけの医療現場の実態に直面することになった。[スライド3]は私が初めて夜勤専従パートとして勤務した実在の病院である。「その他看護」とは当時最低の人員配置基準。しかも看護師ではなく准看護師が圧倒的に多い。2交代夜勤は16時間以上拘束。にもかかわらず1晩12000円の賃金。そして何より、80人の入院患者に1日150本の点滴という、のちに社会問題化した「薬漬け・検査漬け」を地で行く病院。ここだけではなく、大学編入、大学院進学の間、何か所もの中小民間病院で働いてきたが、多くの実態は同様であった。

テレビドラマやドキュメンタリーで取り上げられるのは、ほとんどがそれなりの人員を配置する“恵まれた”大規模病院。しかし、日本の8割を占める、こうした中小民間病院の実態はほとんど知られていない。そして、そこで働く准看護師、あるいは私自身が経験した働きながら学ぶ准看護師学生の就労・就学のあまりにも過酷で問題の多い実態。実はこれらは、この当時まで医療界・看護界内部では、よく知られているけれども誰も触れない、触れたくないタブーだったのだと思う。

## 3. 恩師・河西宏祐先生からの学び

私が社会学に初めて触れたのは、そんな憤りにも似た問題意識で爆発しそうな、千葉大学看護学部での編入生時代であった。当時、教養課程に「社会調査セミナー」という面白い科目があるらしい、1年かけて好きなことを調べて発表すればいいらしいという噂を聞きつけて受講した。そこで最初の恩師・河西宏祐先生と出会ったのである [スライド4, 5]。

セミナーで迷わず選んだテーマは、「准看護師制度問題」。結論からいうと、河西先生からはこうしたタブーに本格的な実証研究を用いて真正面から向き合

う知恵と勇気を頂いた。なお、参照基準案では社会学教員は「医療・福祉・教育についての基本的な知識と理解」を教授できなくてはならないとあるが、労働社会学がご専門の河西先生は、「病気になったら僕は狼のように穴倉に籠りたい」というのが口癖の、医療や看護の事情をほとんどご存知ない方だった。けれども、医療・看護を担う労働者どう捉え、どうアプローチすればよいのかということについては、非常に多くの教えを受けた。特に忘れられないのは、労働社会学者というのには「労働者の英知に学ぶ」のだという言葉。そう言って先生は、足しげくフィールドの労働組合員のところへ通っておられた。そうした先生の背中にまた学んだのである。

今思えば、河西先生は、当時まだ若手研究者の部類だったはずだが、インタビューや参与観察、膨大な資料・史料の徹底した分析を合わせて、数々の力作を発表されている最中であつた。そんな先生から「私の最新論文です。これを批判してください」という課題を出されて戸惑ったことも数知れず。しかし、このことを通して「どんな研究にも必ず限界がある。それがしっかり見えてこそ、次の課題が見える」のだということ、クリティークとは、著者との真剣勝負。そして次の研究課題を見出す重要な作業だということ、まさに身をもって教えて下さった。これらのすべてが今、私の看護学における院生指導の中でも生きている。

#### 4. 社会関係の中で看護と看護職のあり方を考える [スライド7～9]

准看護師制度問題という、自分自身の体験から発した課題から、なぜそれが生まれ継続してきたのかという疑問の糸を手繰っていくと、やがて日本の医療・看護を取り巻く全体状況を俯瞰する視点にたどり着いた。日本は社会保険医療の国だから、あらゆる面で診療報酬制度に大きく規定される。特に看護職は入院基本料で人員配置基準が決まる。人が足りない、忙しいのは「上（経営者）のせい」だとぼやく同僚たちに、自分たちの置かれている状況が、どのようなからくりになっているのか、どのような制度・政策の流れの中で決定されているのかに、当時の看護職者、そして看護学研究は、まだまだ目が向いていないことに気づかされた。

日本は国際的に見れば、先進国の中でも最も医療にお金を使っていないこと。国内では高齢化が進み社会保障で国の財政が破綻するなど喧伝されながらも、先進諸外国からは、なぜこんなに少ないコストで、高いパフォーマンスを上げているのかと羨ましがられていることにも十分気づいていなかった。

## 5. 博士課程での学び

大学院修士課程で中小民間病院の看護労働の参与観察調査をまとめた後（千葉大学は修士しかなかった）、研究を続ける道を探り、東京大学の故・園田恭一先生のもとで学ぶ機会を得た [スライド 11]。園田先生からも多くの学びと学びの機会をいただいたが、何より感謝したいのは、保健医療従事者の養成や訓練、医療の制度や組織の研究が、保健医療社会学の重要な研究課題であると、はっきり認め受け入れて下さったことであつた。

また、先述のとおり、修士課程では徹底したフィールドワークで参与観察調査を行った。博士課程に進むとそこでは当時流行っていた（？）多変量解析の一端をかじることになった。修士・博士を合わせて、たまたま運よく質的研究法と量的研究法のどちらも経験することができたことは幸運だった。

## 6. これからの保健福祉医療と社会学 [スライド 12~20]

最後に、現在、看護と看護職にとって重要な問題となっている「看護師の特定行為に係る研修制度」（2016年施行）について若干触れたい。これは保健師助産師看護師法に位置づけられた研修制度で、端的に言えば、医師不足の埋め合わせのために、看護師の業務範囲を拡大して特定の医行為をさせるという制度である。

医師たちは、医師不足であっても医学部増設（定員拡大）にはきわめて慎重だ。それは、自分達の希少価値を守りたいがためのふるまいであることは、社会学で学んだ専門職論で分析すればよくわかる。医師不足の穴埋めを看護師がするのか、その結果、看護ケアの質はどうなるのか、いったい看護職とは何をする人なのか。2020年問題あるいは2035年問題といわれる少子高齢多死社会を乗り切っていくために、医師不足を看護師で間に合わせ、看護師不足を介護職員で間に合わせるといふ、場当たりの人材養成政策でよいのかどうか…。

この問題をめぐっては、看護界は賛否両論、将来へのさまざまな懸念も含めて、制度が発足した今も意思一致をみていない。このことを通して申し上げたかったのは、医師は不足しているが増やしたくない、看護師も診療行為をしたい、あるいは看護ケアしかしたくない等々と、それぞれがそれぞれの職種の利害に引きずられて主張してしまいがちだということだ。これからの保健医療福祉人材の役割と養成制度は、個々の職種の利害や願望を超えて、何が国民全体にとって望ましいのかという、全体を見渡したグランドデザインとして描かれ

なければならない。そしてその時にこそ、社会学的なアプローチが有効なのではないかと、社会学を学んだ看護学研究者の立場から大いに期待していると申し上げたかったのである。

#### 7. おわりに一よき市民の育成のために

本シンポジウムの中で、北原先生が、学士課程教育の共通した目標は「よき市民の育成だ」とおっしゃったことが、私には非常に印象深かった。私の所属する大学は単科の看護系大学であるから、当然よき看護師を育てることが使命であるし努力もしている。しかし、果たして「よき市民」という観点からはどうだろうかと考えさせられた。

私が専門とする看護管理学は、ミクロな組織の経営管理から、メゾ・マクロな制度・政策までを扱う、看護学の中では社会科学的な分野である。しかし、看護学部は一応「理系」なので、最近では授業の中で学生に「法律というものはどこで誰が作ったり変えたりするのか」と尋ねても、総理大臣だとか裁判所だとかいう珍回答続出である。これが今の高校理系コースの教育成果なのだと変に感心している。

こういう人達を大学が受けとって、看護師として、そしてよき市民として育成していくために、社会学に力を借りたい部分は大いにある。私はかつて看護学の中には居場所のなかった異端者だったが、おかげで専門性のタコツボにはまらずに済んだ。だから今度は、社会学を学ぶことをタコツボ回避の方策として、意識的に利用させていただきたいと考えている。

林 千冬

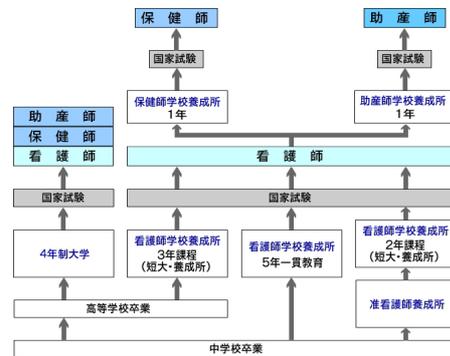
神戸市看護大学 基盤看護学領域看護管理学分野略歴

- 1982年 関西大学文学部卒(文学部哲学科)
- 82~84 大阪府医師会看護専門学校准看護科
- 84~86 府立看護短期大学第二看護科(看護師2年課程)
- 86~89 千葉大学看護学部4年次編入
- 89~91 千葉大学大学院教育学研究科社会科教育社会学専攻(河西宏祐教授、皆川勇一教授)
- 92~95 東京大学大学院医学系研究科保健学専攻保健社会学教室(園田恭一教授、山崎喜比古助手)

...その後、医療福祉系大学で社会学教員となる夢を描くも挫折。  
95~群馬大学(短大→大学)、2002~神戸市看護大学

1

### “複線型”看護職養成課程



2



1984年 大阪  
その他看護  
2交替  
3階120人に2人夜勤  
点滴準備150本  
一晚12000円

3

### 河西宏祐教授 労働社会学

千葉大学文学部⇒早稲田大学人間科学部

- 「労働社会学とは労働現象を研究対象とする社会学である」...この程度の広い意味で考えておかないと、多種多様な研究傾向の中から優れた研究成果を汲み上げることができなくなる
- 労働現象に関わる<矛盾>(構造の矛盾)を注視する視点、<矛盾>を動因として労働現象がどう変わるかという動的的分析が必要。
- その変化に関わる客観的条件の分析にとどまらず、その変化を担っている主体は誰かという主体分析が必要
- 社会学はあくまでも人間>研究の学問
- (「日本の労働社会学」2001)

「労働者の英知に学ぶ」

4

- インタビュー法、参与観察法
- 安易な“アンケート”は厳禁
- 研究の一貫性、継続性、長年のフィールドワークにもとづく圧倒的なモノグラフ研究
- 資料・資料の徹底した探索による実証
- 徹底した“クリティーク”
- 「研究の限界と今後の課題」

5

### 「准看護婦養成所学生の就学・就労の実態」 日本労働社会学会年報第1号(1990)

⇒「働きながら学ぶ」准看護生—その意識と実態(雑誌「看護」に1年間連載)

⇒「いま、なぜ准看護婦養成停止が必要なのか」(平成8年版看護白書、1996)

- 准看護師制度の問題は「安い」(教育コストが低い)、「早い」(修業年限が短い)、「便利」(お礼奉公で縛られる。雇用主には便利)。
- 社会に与える問題は、看護サービスの質の「ムリ」「ムダ」「ムラ」。中でも、看護職内部が二重構造に分断されているのは、チームを組む他職種にはわかりにくく“迷惑”。チーム医療を阻害。のですか?とこっそり(筆者に)尋ねてくる介護職員たち...

6

### 基本的な入院医療の評価の変遷について



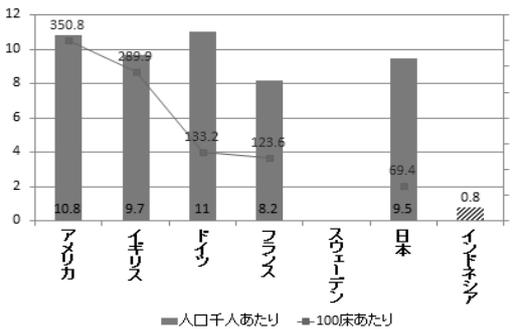
※ 入院時食事療養費は、H9に療養の給付であった基準給食を入院時食事療養費に改定し、適切な運営を行うが、多岐にわたる病棟や入院時の栄養食事指導の計画、食室における良好な食事環境等を確保することとした。

### OECD加盟国の医療費の状況

国名	国民総生産の対GDP比(%)		一人当たり医療費(円)		備考
	順位	値	順位	値	
アメリカ合衆国	17.4	1	7,960	1	
オランダ	12.0	2	4,914	4	*
フランス	11.8	3	3,978	10	
ドイツ	11.6	4	4,218	9	
デンマーク	11.5	5	4,348	7	
カナダ	11.4	6	4,363	6	
スイス	11.4	6	5,144	3	
オーストリア	11.0	8	4,289	8	
ベルギー	10.9	9	3,946	11	
ニュージーランド	10.3	10	2,983	20	
ポルトガル	10.1	11	2,508	24	※
スウェーデン	10.0	12	3,722	13	
イギリス	9.8	13	3,487	15	
アイスランド	9.7	14	3,538	14	
ギリシャ	9.6	15	2,724	22	※
ノルウェー	9.6	16	5,352	2	*
アイルランド	9.5	17	3,781	17	
スペイン	9.5	17	3,067	19	
イタリア	9.5	17	3,137	18	
スロベニア	9.3	20	2,579	23	
フィンランド	9.2	21	3,226	17	
スロバキア	9.1	22	2,084	27	
オーストラリア	8.7	23	3,445	16	※
日本	8.5	24	2,378	21	※
アフリカ	8.4	25	1,186	32	
アエコ	8.2	26	2,108	26	
イスラエル	7.9	27	2,164	25	
ハンガリー	7.4	28	1,511	29	
ポーランド	7.4	28	1,394	30	
エストニア	7.0	30	1,393	31	
韓国	6.9	31	1,879	28	
ルクセンブルク	6.8	32	4,451	5	※
メキシコ	6.4	33	918	33	
トルコ	6.1	34	902	34	※
OECD平均	9.5		3,223		
インドネシア	2.5		25		

【出典】OECD HEALTH DATA 2011  
 【注1】各年度の順位は、OECD加盟国におけるもの  
 【注2】OECD加盟国の平均は、2009年のデータに基く  
 【注3】\*の国は2009年のデータに、2011年のデータに  
 【注4】\*の国は2009年のデータに、2011年のデータに

### 看護職員数



### 第16回保健医療社会学会大会(1990)一般報告 「中小民間基準看護非採用病院における看護労働」

- 看護職員の「診療の補助と療養上の世話」(保健師助産師看護師法)の細目について、「誰が行っているか」を参与観察。
  - 3基準看護非採用病院(低い人員配置)と基準看護病院(一定水準の配置)とで参与観察。
  - 基準看護病院では両方を看護職員が行うのに対し、基準看護非採用病院では、「療養上の世話」の大部分と、「診療の補助」の一部をも、無資格の付き添い家政婦が行っているという実態が明らかに。
- 「基準看護」非採用病院における病棟看護業務の分析(論集第2号)

### 園田恭一教授 保健医療社会学 東京大学医学部保健学科保健社会学教室

- 社会学は医師、看護婦、医療施設、等々の人や機関、あるいは、患者や住民等々を、個々に、他と切り離して、取りあげたり、論じたりするのではなく、医者と患者、提供者と消費者等の、他者との関係性のうちで、あるいは双方向的相互作用のうちで、取りあげ、掘り下げていこうということである。
- (「社会学と医療(講座 人間と医療を考える5)1992 p.4-5)
- 医師および保健医療従事者の養成や訓練、あるいは医療の制度や組織等をめぐっても、社会的施策や条件は(健康と傷病に関わる社会的要因として)きわめて重要なものとなってきているわけである。
- (「健康の理論と保健社会学」1993, p.120)

### 看護師の業務

- 保健師助産師看護師法 (第5条)「診療の補助」と「療養上の世話」



## 業務拡大に関する議論の伏線

- 2008.6「安心と希望の医療確保ビジョン」  
[http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/06/dl/s0608\\_0a.pdf](http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/06/dl/s0608_0a.pdf)
  - 医師不足 それによる病院勤務医の過重労働の解消のためにチーム医療を促進する。
  - 各職種に認められている業務範囲の下での業務を普及する。
  - 現場の看護師が専門看護師、認定看護師の取得を促進する。
- 2009.3.31「規制改革推進のための3か年計画（再改定）」（閣議決定）  
[http://www8.mof.go.jp/aisi/kaikaku/publication/2009/03/31/09090331\\_02-01.pdf](http://www8.mof.go.jp/aisi/kaikaku/publication/2009/03/31/09090331_02-01.pdf)
  - 専門性を高めた新しい職種（慢性的な疾患・軽度な疾患については、看護師が処置・処方・投薬ができる、いわゆるナースプラクティションなど）の導入について、医療機関等の要望や実態等を踏まえ、その必要性を含め検討する。
- 2009.5.19「経済財政諮問会議」
  - 看護師の役割の拡大は、「経済危機克服のための有識者会合」や「社会保障国民会議」の提言でもある。厚生労働省においては、専門家を集め、日本の実情に即して、どの範囲の業務を、どういう条件で看護師に認めるか、具体的に検討していただきたい。

## 本音は、役割拡大＝診療の補助行為・相対的医行為の部分的拡大による医師不足の穴埋め

- 「直接のきっかけは（略）医師の仕事量が多すぎても、忙しすぎるという問題がありました。そこで、医師以外の、看護師さんをはじめとする医療スタッフのみなさんをお願いできる仕事があるのであればそれを（略）、いろいろな医療職の人たちに、それぞれの専門性に見合う形で分担してもらっていくようなことを、もっと積極的にやっていたらどうか、という話になったわけです」
- （有賀\*、2010） \*検討会委員。看護業務検討WG座長

## チーム医療の推進に関する検討会（厚生労働省、2010）

- 看護師は「チーム医療のキーパーソン」
- 「包括的指示」の積極的活用をしながら、「診療の補助」の範囲にあたる行為を拡大する。
- 「特定看護師（仮称）」※の資格創設（※現在は「看護師特定能力認証制度（案）」と名称変更している）
- 特定看護師は、医師又は歯科医師の指示の下、臨床にかかる実践的な理解力、思考力、判断力その他の能力をもって行わなければならない、衛生上危害を生ずるおそれのある行為（特定行為）を行う。



15

## 消化器内視鏡技師として働く看護師の悩み （消化器内視鏡技師学会・学会担当者からの手紙）

- 高度な治療手技を完遂することに力が注がれ、「患者さんを治療に導くこと」「内視鏡は異物を体内に挿入するため、基本的に侵襲的で苦痛を伴うもの」ということを、日常業務の中で忘れがちになっています。
- 患者中心の、患者のための治療が、置き去りにされつつあるのではないかと思うことが少なくありません。
- 技術的な部分は内視鏡介助者として重要だけれど、治療や検査を受ける患者の気持ちを受け止め、より安心で安楽にそして安全に内視鏡治療や検査を提供していくためにこそ、看護師は内視鏡室での存在意義があると思うのですが。

## 看護と「診療の補助」と・・・

看護における「診療の補助」業務とは・・・

- 診療をする人（医師）を補助するのではなく、診療を受ける人（患者）を補助すること
  - 「治療・検査」そのものへの関心ではなく、「治療・検査をうける人」に関心を向けること
- ⇒療養上の世話と診療の補助が重なり合っているからこそ看護ケアを展開できる機会や場は広がり、その内容も深まる

## 看護とは何か？看護師とはだれか？

－「何でも屋であり何でもない屋」を乗り越えて

- 看護師は「幅広い業務を担い得る」ことが評価されて（チーム医療のキーパーソン？）医師不足補完の第一のターゲットにされた
  - ここに看護の専門性への理解は全くない。
  - 看護師は、「患者のために」という錦の御旗の下に、本来看護師が行う必要のない雑用も含めて何もかも引き受けさせられてきた歴史がある。
  - あれもこれも引き受けているうちに、いつしか看護師は「何でも屋でありかつ何でもない屋」「剥いたら最後は何も残らない玉ねぎ」に。
- ⇒看護の核は看護ケア。真の意味でチーム医療を推進しなければならぬ今こそ、「患者のために」看護師の軸足は看護ケアに置くべき

## 看護本来の役割の探究と看護の可視化

- 研究やナラティブなどとおしての経験知の共有、言語化、エビデンスの明確化が必要
- 患者・市民から見ると「看護師とは何をする人か」がわかりにくい。看護師とは何をしていて何ができる人か、すなわちケアリングの有用性を具体的に、患者・利用者、そして国民全体に理解してもらえる形で示す必要
- こうした「看護の可視化」を実現するためには、看護師ひとりひとりに、ケアの根拠を示し、目標・計画そして成果を開示するという「説明責任」を果たせる能力が必要

## 少子高齢多死社会の医療人材養成政策

- 医師不足対策
  - 医学部増設？←医師会は反対  
(医学部編入学枠の拡大...医行為がしたい看護師は医師に?)
  - フィジシャン・アシスタントの新設？
- 看護師不足対策
  - 准看護師養成停止
  - 看護補助者の公的な養成・身分の確立と適切なケアミックスの探究⇒看護師の補完代替ではない対等な連携協働
- 医師・看護師・介護職者等も含めた、保健医療福祉の人材育成全体のグランドデザインの必要性。
  - ⇒その中で高度実践看護師(APN)養成のあり方も検討



### Ⅲ部 これからの社会学教育-「参照基準」をどう活かすか-

#### 1. 「社会学分野の参照基準」の今後の課題

友枝 敏雄（大阪大学）<sup>11</sup>

##### 1. はじめに

昨年(2014年)9月、日本学術会議社会学委員会社会学分野の参照基準検討分科会によって、「社会学分野の参照基準」（正式名称は「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 社会学分野」）が作成されたことは喜ばしいことである。

「社会学分野の参照基準」作成の作業は、実質的には日本学術会議社会学委員会と日本社会学会社会学教育委員会との共同作業として行われた。本報告では、「社会学分野の参照基準」作成の経緯を紹介した上で、今後「社会学分野の参照基準」を有用なものにしていくための課題について、考えることにしたい。

##### 2. 大学教育における質保証<sup>(1)</sup>

日本学術会議（以下、「学術会議」と略）において、「大学教育における質保証」ということが議論されるようになった発端は、2008年5月に学術会議が、文部科学省（以下、「文科省」と略）より「学位水準の維持・向上など大学教育の分野別質保証の在り方について」審議依頼を受けたことにある。関係者の話を総合して、当時の状況を整理すると次のようになる。

大学教育への進学率(短大も含む)が、現在では50%を超えている我が国は、高等教育における量的拡大に成功した。しかしながら、すべての大学で真の意味での高等教育が行われているとは言いがたい。このことの一つの証左として、2000年代に入ってから、中学校・高等学校における生徒の学力低下のみならず、大学生の学力低下が公然と言われるようになったことを指摘できる。このような状況の中で、大学教育の質を保証するシステムの検討という審議依頼が、文科省から学術会議になされたのである。審議依頼を受けた学術会議は、分野別の参照基準を作成する作業をスタートさせ、今日に至っている。

---

<sup>11</sup>日本学術会議社会学委員会「社会学分野の参照基準」検討分科会委員、日本学術会議第一部会員。

2015年8月現在、20の分野で参照基準が作成されており、人文・社会科学では、経営学、言語・文学、法学、経済学、地域研究、歴史学、政治学、心理学、社会学、文化人類学、地理学、社会福祉学の12の分野で作成されている。

本来、自由・自律・自治を前提とする大学教育において、初等教育・中等教育における「指導要領のようなもの」と言われても仕方のない（若干の誤解にもとづいていることは、たしかであるが）「参照基準」を作成することについては、「そもそもいかなものか」という大学教育の本質にかかわる反対意見を生み出しかねない。もちろん学術会議からの説明によると、学術会議で作成された参照基準は、各大学で使ってもらうものであって、各大学の教育を拘束するものではない。参照基準を利用する・しないは大学側の判断に委ねられているし、利用するにしても、各大学が建学の精神等を考慮しながら適宜利用すればよいとされている。しかしながらたしかに指導要領ではないとしても、こういう参照基準が出来上がると、それが何らかの影響を持つことは否定できないであろう。

奮勇を振るって、この「そもそも論」を一端棚上げにする、あるいは判断中止するにしても、こういう作業を経験したことのない大学教員が、作成できるのであろうかという不安が、「参照基準」という言葉を初めて聞いたときの私の偽らざる感想であった。

ところがこの不安は、次の事実を知ることによってあっさりと雲散霧消してしまった。実はシティズンシップ教育およびオープンユニバーシティ教育の先進国イギリスにおいて、“Subject Benchmark Statement”というものが、学士課程レベルの57の専門分野で定められており、社会学（Sociology）分野でも作成されているという事実を知ったからである。私自身、「参照基準」という発想が我が国独自のものでないことに少々がっかりした。と同時にイギリスでなぜこのようなものが作成されたのか、その社会的文脈を十分に理解することなく、「木に竹を接ぐ」ような形で技術のみを輸入することの危険性を感じた。

私がこのような感想を抱いたのは、文科省が2000年代に入ってから推進してきた法科大学院構想の失敗が念頭にあったからである。本来、学部教育がリベラルアーツ教育を主流とするアメリカにおいては、学部教育修了後にロースクールに進学することは意味のあることである。しかるに、日本のように学部において専門教育（法学教育）があり、それなりに司法試験制度が機能している社会において、従来の司法試験制度と併存する形で法科大学院を設けることにどこまで意味があるのであるだろうか。

法科大学院構想の失敗が明らかになってから言うのは、敗者をさらに非難するような形になるから、あまりほめられたものではない。遅きに失した感のあることは否定できないが、2015年時点では、学部専門教育(法学教育)とつながる形で司法試験制度の改革を考えるべきだったとはっきり言うことができる。

法科大学構想の功罪についての議論は、ひとまずこの程度にとどめておいて、「社会学分野の参照基準」の方へ、話を戻そう。

イギリスに「参照基準」の「ひな形」があることにはがっかりした私だが、他方で、このような「ひな形」があるのであれば、作業はやりやすいという印象をもったことも事実である。今回の作成作業では、若手・中堅の社会学研究者が、前述した「そもそも」論(大学教育の本質に関わる反対意見)を一端棚上げにして、熱心に作業を遂行されたことに、正直なところ驚いた。同じ作業に携わった者として、あらためて御礼を申し上げたい。

「参照基準」の構成要素はすべての分野に共通で、次の4つからなる。

1. 当該学問分野の定義と固有の特性
2. 当該学問分野で学生が身に付けるべき基本的な素養
  - (1) 基本的な知識と理解
  - (2) 基本的な能力：分野に固有の能力とジェネリックスキル
3. 学習方法と学習成果の評価方法に関する基本的な考え方
4. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

「社会学分野の参照基準」も、この形式に準じる形で作成されている。

### 3. 「社会学分野の参照基準」と社会学の独自性

「参照基準」の自己評価と問題点

今回まとまった「参照基準」は、付録の通りである。自画自賛のきらいもあるが、自己評価をすると、作成メンバーの知恵を出しあった結果出来上がったものなので、一定のレベルに達しているといつてよい。しかし公開シンポジウム(2015年6月8日開催)で、あえて辛口のコメントをしたように、問題点がないわけではない。

問題点を端的に表現するならば、この「参照基準」では、社会学という学問の独自性が明瞭になっていないことである。違った表現をするならば、社会学の核となる部分が明確に提示されていないことである。この点を具体的に指摘しておこう。

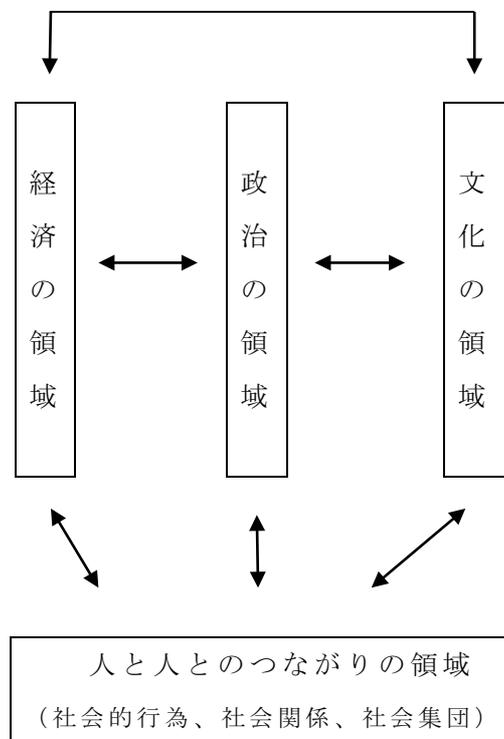
「参照基準」の4. 社会学を学ぶすべての学生が身につけることを目指すべ

き基本的な素養の(1)社会学の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解の③では、社会学の研究对象として、「ア 相互行為と自我や意味形成についての基本的な知識と理解」をスタートにして、「セ 国家・政治・権力と政策提言についての基本的な知識と理解」までの14の領域があげられている。この14の領域をあげることは、社会学の研究对象が多岐にわたっており、間口が広いことを示すには優れている。しかし「社会についての学問」である社会学が、間口が広いから「社会についての研究であれば、何でもできる」と宣言した途端に、学問としての専門性が薄まるというディレンマに陥ってしまうのである。このような社会学のディレンマが生まれる理由について、考えてみよう。

#### 社会の4つの領域と社会学

多くの社会学者によって、通常、社会は下図のように、4つの領域からなると考えられている。

図 社会の4つの領域



広義の社会は、この4つの領域すべてからなっているに対して、狭義の社会は、人と人とのつながりの領域のみからなる。この図に示されているように、社会学の研究対象は、この4つの領域すべて＝広義の社会として考えられることが多い。社会学の研究対象を狭義の社会に限定する社会学者がいないわけではない。しかし狭義の社会に焦点化する社会学者は、やはり少数派である。このように社会学が、その研究対象を広義の社会として、幅広い研究をすること自体、学問の自由という観点から尊重すべきことである。

問題は、経済の領域を研究する学問として経済学・経営学が存在し、政治の領域を研究する学問として政治学が存在し、文化の領域を研究する学問として文化人類学、文化研究(カルチュラルスタディーズ)、言語学などが存在すること、すなわちあえて単純化するならば、同一の研究対象に対して複数の学問が存在するということである。もちろん複数の学問が存在することは、慶賀すべきことかもしれない。なぜなら複数の学問が切磋琢磨することによって、あるいは複数の学問による学際研究によって新しい1つの学問が成立するかもしれないから、何の問題もないと楽観的に考えることもできるからである。

しかし近代科学が誕生するプロセスを通して、政治学、経済学、社会学などの社会科学が学問として確立し今日に至っているという歴史をふりかえると、やはり社会学と経済学との違いは何か、社会学と政治学との違いは何か、社会学と文化人類学との違いは何かという問題は、放置できない問題だと思われる。

「エ 労働・消費などの活動と企業などの集団・組織についての基本的な知識と理解」(10頁)の文章では、経済学・経営学と社会学との違いは鮮明にされていないし、「セ 国家・政治・権力と政策提言についての基本的な知識と理解」では、政治学と社会学との違いが鮮明にされていない。もちろん「社会学分野の参照基準」では、14の領域をあげる前に「3.社会学固有の特性」の「(5)他の学問領域との相違と協働」(7頁)では、経済学、政治学と社会学との違いを、「社会学は社会と人間の複雑で錯綜した全体をとらえようとしてきた。・・・(中略)・・・社会学は全体としての人間が社会をつくるありさまをとらえようとし、各社会科学が各々の観点から切り取った社会の像を、総合的に構築し直そうと試みる」(7頁)と述べている。それなりに表現されているが、この表現では、社会学の独自性が十分に示されているとはいえない。

社会学の独自性を示すものとしての社会調査と社会学理論

社会学の独自性は、社会調査と社会学理論のなかにこそ、求められるべきで

ある。

周知の通り、社会調査には量的調査法と質的調査法とがある。いずれも個人を対象とした調査において用いられることが多い。両者の方法については、社会学を学ぶ学生および社会学研究者を読者（もしくはオーディエンス）として、語られることが多いためか、その違いがしばしば強調されるきらいがあるが、方法における共通点も多い。その共通の方法とは、収集された個人のデータにもとづいて、第1に個人の意識や行為に影響する社会的要因を発見しようとすることであり、第2に個人の意識や行為が集積された結果、発生する社会現象や社会のメカニズムを説明しようとすることである。いわゆる「個人と社会」の問題が、第1の方法では、社会的要因を説明変数にして、個人の意識や行為を説明するという〈社会 → 個人〉という説明形式になっているのに対して、第2の方法では、第1の方法とは逆に個人の意識や行為が社会現象は社会のメカニズムの発生を説明するという〈個人 → 社会〉という説明形式になっている。

社会的要因という言葉から、社会学を少しでも学んだ人が想起するのは、E・デュルケームが『自殺論』（Durkheim, 1897）において提示した研究方法である。デュルケームが試みたのは、自殺を生み出す社会的要因を発見することであり、その結果、彼は「社会の凝集性が強いと自殺が減少する」という有名な命題を定式化している。これは〈社会 → 個人〉という第1の方法の典型例である。またM・ウェーバーの『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』（Weber, 1905）は、プロテスタンティズムのエートス（精神的雰囲気）という個人を超えた存在が個人の行為に影響を与え、その結果ヨーロッパにおいて資本主義が誕生したという説明である。つまりエートスという社会的要因が個人の行為を制御するという〈社会 → 個人〉という第1の方法をとっている。

ここでいう社会的要因とは、「社会的なるもの」もしくは「集合的なるもの」といってもよい。デュルケームが「社会的事実」という言葉で明確に示したように、個人の意識や行動を規定する（個人の意識や行動に影響する）「社会的なるもの」「集合的なるもの」を発見することに、社会学の独自性の1つがある。

第2の方法の例をあげておこう。個人もしくは集団の行為の集積の結果として、他集団への偏見や排斥感情が生成される（「社会的なるもの」が生成される）ことを分析するのは、〈個人 → 社会〉という第2の方法である。20世紀の忌まわしい事件であるホロコーストをもたらしたドイツにおけるナチズムの誕生を、第1次大戦後におけるドイツ中産階級の没落、とりわけその原因を

中産階級の心性に求め、『自由からの逃走』(Fromm, 1941)として分析したE・フロムの業績は、第2の方法の優れた例である。

いうまでもないことだが、近代社会は個人の意思決定・行為の自由を前提にした社会である。にもかかわらず個人の行為が「社会的なるもの」によって影響されていることを説明しようとする、逆に個人の行為が集積した結果「社会的なるもの」を発生させることを説明しようとする、社会学という学問の存在理由がある。

「社会的なるもの」「集合的なるもの」を発見しようとする姿勢は、社会学理論のなかにも明瞭に表明されている。社会学理論は、概念構成と命題構成という2つの水準によって構成されている。概念構成とは、概念によって「社会的なるもの」を発見するためのパースペクティブを習得することであり、そのような概念の例として、「ゲマインシャフトとゲゼルシャフト」「社会構造」「社会統合」「ジェンダー」「社会関係資本」「ハビトゥス」などをあげることができる。これに対して命題構成とは、定式化された命題によって社会のメカニズムを明らかにする(逆に、社会現象を作動させるメカニズムを抽出し、それを命題として定式化する)ことである。そのような例として、「レイベリング」「相対的剥奪」「社会の機能分化」「複雑性の縮減」「生活世界の植民地化」などをあげることができる。命題には、相関関係を定式化したものと因果関係を定式化したものがあるが、社会学の目標が因果関係の定式化を通して、社会のメカニズムの発見にあることはいうまでもない。

#### 4. 今後の課題

今まで述べてきたことから明らかなように、社会学の独自性は、「社会的なるもの」「集合的なるもの」への着目にある。社会調査が、「社会的なるもの」「集合的なるもの」を発見する方法だとするならば、社会学理論は、「社会的なるもの」「集合的なるもの」を位置づけるロジックだといえる。社会学理論について、もう少し具体的にいうならば、「社会的なるもの」「集合的なるもの」を説明変数として組み込んだ社会のメカニズムや、その生成プロセスを研究することが、社会学理論の内実だということになる。

社会学の独自性もしくは核となる部分が、以上のように考えられるとするならば、「社会学分野の参照基準」の今後の課題はもはや明らかである。社会学の独自性もしくは核となる部分を十分にふまえて、社会学の標準的なカリキュラムを作成することである。

もちろん社会学という学問の標準化は不可能であるという考えがあるし、この考えはいまだに根強い。そもそも卓越した研究には、「企業秘密」ともいうべき部分があるし、「匠の技」や「秘伝の方法」があるから、これらを言語化して表現することは不可能だとする主張もある<sup>(2)</sup>。

しかし本来、教育には、初等教育・中等教育がそうであるように、レベルに応じて教えられるべきものがある。大学教育においても、初等・中等教育ほどではないにしても、標準化可能な部分はある。標準化可能な部分を標準化していく。標準化という作業によって、他の学問との違いも鮮明になるはずである。標準化による他の学問と違いの鮮明化＝差異化こそ、社会学が発展していくための最良の方策ではないだろうか。

ところで社会科学すべてがそうであるように、社会学もまた時代相関的・社会相関的な学問である。つまり社会学は科学的言明がそうであるように普遍性を志向しているが、時代状況・社会状況を刻印された学問でもある<sup>(3)</sup>。そのため時代および社会の変化に応じて、社会学の内容をバージョンアップしていかなければならない。時代状況・社会状況に即した社会学の展開のための基礎作業として、社会学の標準的なカリキュラムの作成は必要不可欠であろう。

#### [注]

- (1) 「2. 大学教育における質保証」では、拙稿(友枝, 2014)の一部を加筆・修正して再録している。
- (2) <知>一般について考えてみると、言語化された知識によってすべて教えられものではないことは明らかである。K・ポランニーの「暗黙知」を持ち出すまでもなく、学ぶ者が、繰り返しの練習や上級者の技術の模倣などによって、体得するという<実践知>の部分があることは否定できない。しかし科学的知識については、できるだけ言語化して表現する、さらに言えば、数式で表現する、画像や映像で表現することによって、知識の「客観性」を保証することが必要である。標準化する作業の第一歩として、科学的知識の言語化ということが位置づけられる。
- (3) これは時代や社会に応じて社会学の対象や方法が異なるから、社会学には普遍的言明がないということを行っているのではない。社会学は時代状況・社会状況を刻印されながらも普遍的言明の提出を目指しているというのが、もっとも正鵠を得ている。

[文献]

- Durkheim, É., 1897, *La Suicide*, F. Alcan (抄訳, 宮島喬訳『自殺論』世界の名著 47, 中央公論社, 1968).
- Fromm., E., 1941, *Escape from Freedom*, Farrer & Rinehart (日高六郎訳『自由からの逃走』東京創元社, 1951).
- 友枝敏雄, 2014, 「【視点】大学教育における質保証と社会学分野の参照基準」『ソシオロジ』第 59 卷 2 号, ソシオロジ編集委員会.
- Weber, M., 1905, "Die protestantische Ethik und der »Geist« des Kapitalismus," *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, 3Bde.: J. C. B. Mohr, 1920-21 (大塚久雄訳『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』岩波文庫, 1991) .

### Ⅲ部 これからの社会学教育-「参照基準」をどう活かすか

#### 2. 今後の社会学教育の課題と展望

-「あいだ」を開き、つなぐために-

奥村 隆（立教大学）<sup>12</sup>

##### 1. はじめに-「学術」と「教育」のあいだ

今期の日本社会学会社会学教育委員会は、日本学術会議社会学委員会より日本社会学会に検討が依頼された『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 社会学分野』（以下『参照基準』）を作成する作業にほぼすべての労力が費やされた。この作業は、大学での社会学教育はなにをめざすか、を文章化するというじつに大きな課題に向きあうものであると同時に、各大学のカリキュラムや教育内容を縛らないようにしなければならないというデリケートさを孕むものであり、難航することが予想された。ところが、『参照基準』23ページの「審議経過」にあるように、2013年7月の第1回分科会から2014年3月の第6回分科会までの実質10か月弱という短期間で内容の骨子を固めることができ、6月の公開シンポジウムを経て9月の承認にいたる期間はそれを修正する作業にあてられた。そして、このプロジェクトに携わったメンバーにとって作成作業はじつに学びや発見の多い、知的刺激に満ちたもの（学会の委員会仕事であるにもかかわらず）であった。

この作業は、いわば「日本学術会議社会学委員会社会学分野の参照基準検討分科会」と「日本社会学会社会学教育委員会」のジョイント・プロジェクトであった。『参照基準』のiページにメンバーのリストがあるとおり、笹谷春美社会学教育委員長が検討分科会の委員長を兼任して全体の統括にあたったが、副委員長の江原由美子、幹事の友枝敏雄ほかの「日本学術会議」の部会員・連携会員と、「社会学教育委員会」委員の奥村隆、井腰圭介（特任連携会員として）、大國充彦、工藤保則、三井さよ、土屋葉（オブザーバーとして）のコラボレーションにより作業が進められた。前者には60歳代以上の旧帝大を中心とした国立大学の教員が多く、後者は50歳代以下の私立大学教員ばかりである。世代も所属大学も受けた教育も専門分野も違うこのメンバーがそれぞれの現場での教

---

<sup>12</sup>日本学術会議社会学委員会「社会学分野の参照基準」検討分科会、日本社会学会社会学教育委員会副委員長。

育実践や自らが学生時代に受けた社会学教育について話し合うことは、とても開放的で刺激的な経験だったと思う。

このコラボレーションは、「学術」と「教育」のあいだをつなぐ作業だったともいえるだろう。「学術」はその学のアカデミック・コミュニティにおける普遍的真理をめざすものであり、アカデミック・コミュニティに所属する者を第一の対象者として成果を発信し、他の学のアカデミック・コミュニティと対話をする。もちろんそこに教育活動は含まれるが、主に学の後継者を育成することを志向するだろう。これに対して「教育」が発信する対象者は学の「外」にいるその学を知らない人々であり、各教育現場で対象者の性質は異なるから、個別に発信の内容と方法をカスタマイズしなければならない。「教育」の対話の相手は直接には「学生」で、彼らは大学卒業後に社会学を職業にすることはほぼないだろう。

今回の作業が予想よりはるかに効率的に進められたのは、このふたつの違いを明確に自覚するところから作業を開始できたことを一因とする。じつは、日本学術会議の事務局から提示された作業手順は「社会学の定義」から検討を始め、次に「社会学固有の特性」を、以下報告の構成順通りに進む、というものだった。しかし、社会学は「どのような学」なのか、という学の核心に迫るこれらの項目の検討から始めることは作業冒頭で膨大な労力を要するし（他分野では「定義」の検討に多くの回数を費やしていた）、視野をまず「学術」に向けてしまい、「教育」への視座転換を困難にする。社会学の検討分科会は、むしろそのつなぎ目にある「社会学を学ぶすべての学生が身につけることを目指すべき基本的な素養」（つまり、社会学が「どのような人」を育てるか）を最初の段階でもっとも力を注いで検討し、そののち「社会学固有の特性」と「社会学の定義」、つまり「学術」の普遍的な核心へと上向する作業と、「学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方」と「市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり」、つまり「教育」の個別的な現場へと下向していく作業を別々に行うことにした。そして、前者の素案を「日本学術会議」のメンバーが、後者の素案を「社会学教育委員会」のメンバーがそれぞれ作成し、全体の検討会やメール上で意見交換を行って各パートの内容を調整するという手順を踏んだ。

「学術」と「教育」のあいだ。――今回の『参照基準』の作成過程では、このような「二重点性」がしばしば検討の主題となった。いく種類かの二重点の「あいだ」をどのように開き、つなげばよいのか。この課題は、「社会学」

および「社会学教育」が孕む課題と可能性を直接に指し示しているようにも思う。以下2節に分けて、『参照基準』の内容を踏まえながらいくつかの「あいだ」を指摘することで、本稿の目的を果たしたいと思う。

## 2. 『参照基準』に記された「あいだ」

### —「社会学」と「社会学教育」の二重焦点性

今回の『参照基準』作成作業にとってひとつの指針になったのは、イギリスの The Quality Assurance Agency for Higher Education が 2007 年に策定した冊子 Subject Benchmark *Sociology 2007* だった。その“1. Defining principles”には、端的にこう記されている。

#### 1.2 Sociology is both theoretical and evidence-based. (p.1)

この簡潔な定義は、社会学は「理論的でありかつエビデンスに根拠づけられている」とする。つまり、「理論的か実証的か (either A or B)」ではなく、「理論的かつ実証的 (both A and B)」なのであって、理論はエビデンスによって検証されねばならず、実証は理論的知見に根ざさなければならない。ここで社会学は、理論と実証の「二重焦点性」をもち、このふたつの「あいだ」を往復する運動であるとき、豊かな成果を生むとされる。

『参照基準』は、「理論」と「実証」のふたつが「社会学」と「社会学教育」の軸であることを、繰り返し指摘している。「社会学の定義」では、「社会学は経験科学であり、実証的な学問である」としたうえで、「他方で、理論的な学問である」ことを確認し(3頁)、「基本的な素養」の「(1)社会学の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解」でも真っ先に「①社会学が蓄積してきた概念と理論枠組みについての基礎的な知識と理解」「②社会現象を経験的に調査し結果を分析する方法についての基礎的な知識と理解」があげられる(8～9頁)。ただし、このふたつは「理論か実証か」という「単焦点」を求めるのではなく、それを「両輪」としてその「あいだ」を往復するものでなくてはならない。「社会学固有の特性」の「(3)調査と理論——社会学の二つの道具」では、「社会学における理論」が「社会的現実を理解する道具」であって、「いかなる実証的調査にも必須なもの」であるとともに、それによって「理解不能なものとして残る」いわば残余としての現実を理解可能にするために「理論」が更新されていくことが強調されている(5～6頁)。

この第1の「あいだ」についての言及は、次の「あいだ」を往復する必要とも関連する。上記「基本的な素養」の「(1) 基本的な知識と理解」では①の「理論」、②の「調査」に続いて「③社会を構成する諸領域についての基本的な知識と理解」があがり、そこにア（相互行為と自我）からセ（国家・政治・権力）までの14の領域が羅列されている（9～12頁）。こうした領域は、それに対応する専門社会学の発展の基盤となるもので、現在社会学者たちは「〇〇社会学」の専門家として研究を進める傾向が強まっていることは間違いない。このとき、「〇〇社会学」は発展するが「社会学」は蒸発する、という危険性が生じる。そしておそらく多くの社会学者は、社会学の「理論」や社会調査の「方法」を教育することよりも、自身の専門領域を教えることよりも優先する志向性を持つだろう。このことは、これを学ぶ学生たちにとって、「〇〇社会学」がそれぞれ切り離されて教えられることを意味し、その「あいだ」がつながれないままになる。「〇〇社会学」と「社会学」（その軸としての「理論」と「調査」）という第2の「あいだ」をつなぐことが、「社会学教育」にとって（また「学術」としての社会学にとっても）きわめて重要な課題となっている。

第3の「あいだ」として、検討会で落合恵美子が提示した印象的な論点に触れておきたい。『参照基準』では「社会学固有の特性」「(5) 他の学問領域との相違と協働」でわずかに言及されるのだが（7頁）、落合は社会学における「科学」と「物語」の二重焦点性について指摘した。近代経済学がめざしたように、自然科学（とくに物理学）に近づけば近づくほどよいとする方向性が社会学の一方にあり、それは人間と社会を自然と同様に外部から観察し、数量化し、法則を発見しようとするだろう。しかし社会学は自然科学をモデルとする「科学」へのベクトルとともに、社会のなかで生きる人々が「物語」を紡ぎ出していること、その物語なしには人間も社会も存立できないことにつねに注目している。文学はこうした「物語」を描こうとするものだが、自然科学的なベクトルはもたない。社会学は、「科学」へのベクトルと「物語」へのベクトルの双方をもっており、「科学か物語か」ではなく「科学も物語も」という二重焦点を往復するとき豊穡なものとなる。

この論点は、「調査」における「大量観察による量的調査」と「個別事例への質的調査」（5頁）、「理論」における「観察にもとづく機能による説明」と「意味の解釈による説明」（6頁）とも関連づけられるものであり、より抽象的には「一般性」と「個別性・単独性」をとらえるという知の枠組みにかかわるだろう。しかしここでは、このどちらかをめざすのではなく、その「あい

だ」を往復することの必要性を改めて確認しておきたい。とくに社会学の「教育」において、「一般性」と「個別性」の双方を認識する視点をいかに身につけさせるかが、きわめて重要かつ困難な課題であることは言を俟たないだろう。

### 3. 「専門」と「市民」のあいだ、「高等教育」と「中等教育」のあいだ

#### —今後の課題

これまで見た3種類の「あいだ」は、社会学および社会学教育の「内容」にかんするものだといえるだろう。これに対して、以下のふたつの「あいだ」は社会学・社会学教育が「社会」のなかのどのような位置にあり、どのような役割を果たすべきであるか、という論点にかかわるものであり、今回の『参照基準』はこれを自覚的に繰り返し明示している。

第4の「あいだ」は、「認識」と「実践」とのそれである。「社会学の定義」で指摘されているように、社会学は「社会を認識する」ものであるが、社会学という学問自体が「社会の中」に存在し、社会に働きかけ、社会から働きかけられる存在である。もちろんどの学問も「社会の中」に存在することは間違いないが、社会学はとりわけ自らが社会の一構成要素であることに自覚的であり、社会との関係のなかで自らを更新する「自己反省的な学問」である。社会学は社会を認識する「分析的科学」であるが、同時に社会を評価し、社会を望ましいものに変革しようとする「規範的科学」であり、社会の中に問題を発見し、その解決策を提示しようとする「実践的・政策的」な学問である（3頁）。

「社会学固有の特性」の「(4)社会学の現在性——実践としての社会学」でも、社会学が現実と距離をとって「認識」するだけでなく、現代社会の「現場」に参加し、いかに連帯して新しく社会をつくるかを構想する「実践」へのコミットメントが、社会学の学問特性として強調されている（6頁）。そしてこれは、「社会学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力」として、「オ 社会を構想し提言する能力」が特筆されていることとも重なるだろう。問題の解決をめざし、社会が現在の姿とは異なる他でもありうる可能性を想像し、現在の現実を批判し、社会のヴィジョンを構想する。そしてそれを他者に説得的に伝え、他者と議論し、自分・他者・関係・社会を変えようとする（15頁）。「認識」に閉じこもるのでも、「認識」なき「実践」に走るのでもなく、「認識」と「実践」双方に開かれ、それを往復するというこの課題は、『参照基準』が繰り返し強調する第5の「あいだ」につながる。

それは、「専門」と「市民」、あるいは「専門教育」と「市民教育」のあいだ

である。「社会学固有の特性」の最後に「(6) 社会学の二重性——専門分化と市民性」というタイトルで一項目が割かれているが、制度化・専門分化により、社会のなかに生きる市民としての生活の感覚を離れるとき、社会学の学問としての発展は望めない(8頁)。もちろん「社会学の専門家」としての「実践」はきわめて重要であるが、専門家とはならない学生たちに社会学の教育をするさいに育てるべき「実践能力」はむしろ「市民」としての能力だろう。「市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育の関わり」では、「市民性」を「社会の構成メンバーであることの自覚とそれに基づく社会的活動」を定義しているが(20頁)、これは一生にひとつの科目だけ「社会学」を履修するような「教養教育」においても、社会学部や社会学科で展開される体系的な「専門教育」においても、自覚的に培われなければならない。「専門(教育)」と「市民(教育)」のあいだをいかにして開き、つなぐか、「市民教育」としての社会学教育をどのようにかたちづくっていくか。これは『参照基準』「はじめに」に記された、「このような厳しい社会状況に直面して、立ちすくむ人々、あるいはこのような状況を変えようとする人々にとって、社会学はどのような力を発揮できるだろうか？」(1頁)という問いかけに立ち返るならば、今後の社会学教育の切実な課題であるとともに、切り開くべき新しい可能性を指し示しているものでもあるだろう。

最後に、社会学教育委員会から『参照基準』の報告を受けて日本社会学会理事会で話題となった論点に触れておこう。『参照基準』は学の外に「社会学」の意義を伝えることをひとつのねらいとするが、その重要な受け手が大学に進学する高校生である。では、「社会学」は高校生に十分に伝わっているだろうか。いうまでもなく現在の日本の中等教育には「社会学」という科目はなく、高校の教科書レベルで見ると「現代社会」「政治経済」「倫理」といった科目において社会学がカバーする内容への言及は限られている。このことは大学への進学者の確保や学問の社会的認知・普及といったこととともに、社会学の「市民教育」としての役割を考えると、きわめて重い意味を帯びてくる。選挙権が18歳に引き下げられ、最初の国政選挙が2016年夏に予定されているが、「社会学を学んだ市民」を大学で、さらには高校で育成することの意味はじつに大きなものとなるだろう。「大学」と「高校」のあいだ、「高等教育」と「中等教育」のあいだを開き、つなぐことが、「社会学教育」にとって新しい重要な課題として浮かび上がる。

「理論」と「実証」、「社会学」と「〇〇社会学」、「科学」と「物語」、「認識」

と「実践」、「専門（教育）」と「市民（教育）」、「高等教育」と「中等教育」。――これらの「あいだ」は、いま開かれようとしているだろうか、閉ざされる方向にあるのだろうか。「学術」と「教育」のあいだを開き、つなごうとした『参照基準』作成の試みは、社会学と社会学教育がこれらのあいだを閉ざすのではなく、開き、つなぐことがこれからの課題であり、可能性でもあることを示してくれたように思う。この課題に自覚的に取り組むことによって、社会学の研究者であり教育者である「社会学者たち」と、その学の「外」にいてそれを学ぼうとする「学生たち」の「あいだ」のさまざまな現場が、それぞれに違いながら社会学を学ぶことがもたらす知的刺激と愉悦に満ちたものとして展開されていくことになるだろう。

報告

大学教育の分野別質保証のための  
教育課程編成上の参照基準  
社会学分野



平成26年（2014年）9月30日

日本学術会議

社会学委員会

社会学分野の参照基準検討分科会

この報告は、日本学術会議社会学委員会社会学分野の参照基準検討分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

#### 日本学術会議社会学委員会社会学分野の参照基準検討分科会

委員長	笹谷 春美	(連携会員)	北海道教育大学名誉教授
副委員長	江原由美子	(第一部会員)	首都大学東京大学院人文科学研究科教授
幹事	友枝 敏雄	(第一部会員)	大阪大学大学院人間科学研究科教授
幹事	奥村 隆	(特任連携会員)	立教大学社会学部教授
	今田 高俊	(第一部会員)	東京工業大学名誉教授
	上野千鶴子	(第一部会員)	東京大学名誉教授
	落合恵美子	(第一部会員)	京都大学大学院文学研究科教授
	遠藤 薫	(連携会員)	学習院大学法学部教授
	井腰 圭介	(特任連携会員)	帝京科学大学総合教育センター教授

この報告書の作成に当たり、以下の方々にご協力頂きました。

#### オブザーバー

大國 充彦	(日本社会学会社会学教育委員会)	札幌学院大学社会情報学部教授
工藤 保則	(日本社会学会社会学教育委員会)	龍谷大学社会学部教授
三井 さよ	(日本社会学会社会学教育委員会)	法政大学社会学部教授
土屋 葉	(日本社会学会社会学教育委員会)	愛知大学文学部准教授

#### 公開シンポジウム

鳥越 皓之	日本社会学会会長、早稲田大学人間科学学術院教授
吉原 直樹	(連携会員) 社会学系コンソーシアム理事長、大妻女子大学社会情報学部教授
林 千冬	神戸市看護大学教授
周藤由美子	ウィメンズカウンセリング京都

本件の作成に当たっては、以下の職員が事務を担当した。

事務局	中澤 貴生	参事官(審議第一担当)
	渡邊 浩充	参事官(審議第一担当)付参事官補佐
	石部 康子	参事官(審議第一担当)付専門職

# 要 旨

## 1 作成の背景

2008年5月、日本学術会議は、文部科学省高等教育局長から学術会議会長宛に、「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」と題する依頼を受けた。このため、日本学術会議は、同年6月に課題別委員会「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」を設置して審議を重ね、2010年7月に回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」を取りまとめ、同年8月に文部科学省に手交した。

同回答においては、分野別質保証のための方法として、分野別の教育課程編成上の参照基準を策定することを提案している。社会学分野においても、2013年7月に設置された「社会学分野の参照基準検討分科会」において審議を進めてきた。今般、社会学分野の参照基準が取りまとめられたことから、同分野に関連する教育課程を開設している大学をはじめとして各方面で利用していただけるよう、ここに公表するものである。

## 2 報告の概要

### (1) 社会学の定義

社会学は、「社会についての学問」であり、「社会とは何か」という問いに答えるかたちで展開してきた。社会とは、人々の生活が織りなされる場であり、個人の行為が蓄積されて生成する空間である。社会学は、人々が織りなすこのような社会現象を調査によって収集した事実に基づいて経験的に明らかにする実証的学問である。と同時に、様々な社会現象を、社会的行為、社会関係、社会集団、社会構造、社会変動、全体社会等の鍵概念を用いて説明しようとする理論的学問である。さらに、社会学は分析的なレベルと規範的なレベルでの研究から成り立つ。ある社会現象が私たちにとって望ましくないと判断した場合には、それを改善・改良あるいは変革する方法を構想する実践的・政策的な学問である。社会学という学問自体が社会に働きかけ、社会に働きかけられながら、社会の中に存在しているということに自覚的な自己反省的学問である。

### (2) 社会学固有の特性

社会学は以下のような固有な特性を有している。

#### ① 「社会」の発見—相対化と距離化

自らがその一員として利害関係を持つ社会からいったん距離をとって、社会を対象化・相対化して認識しようとする態度が、社会学の学問としての特性の根幹をなす。

「社会」からの距離のとり方には、時間的距離と空間的距離の二つがある。時間軸では、歴史的視点から現在を見る方法がある。自らが渦中にある社会の変動を、時間軸のうえで距離をとって観察・認識することである。また、自らが所属する社会を、空間軸という足場を抛り所にし、同時代に存在する別の社会と比較することは、所属する社会で共有されている自明性を遮断し、別の社会の地点から所属する自分の社会を観察する想像力をもつことで自らの社会への新しい認識を可能にする。

## ② 調査と理論—社会学の二つの道具

社会学は、個別事例への質的調査と、大量観察にもとづく経験的一般化という量的調査とともに重視してきた。社会学における理論は、これらの質的調査や量的調査によって経験的にとらえられた事実をもとに、それを理解する考え方の枠組みやモデルを、厳密に定義された概念を用い、論理的に整合的に構築したものである。いわば、社会学において、調査と理論は社会的現実を理解するための車の両輪である。

## ③ 社会学の現在性—実践としての社会学

社会学は、現在自分が属している社会への問いの出発点として、社会に関する認識を獲得する。つまり様々な距離をとることによって得られる社会認識はつねに、「現代社会の問題」を考えることに関わっている。社会学は、社会に関する認識を獲得した自己が、現在の現場や問題とどのようにかかわることができるのかを問い続けるという、実践的かつ自己反省的な性格をもっている。

## ④ 他の学問領域との相違と協働

社会学は、他の社会科学・人文科学、自然科学などとの間に、それぞれ共通性と差異を持ち、また様々な協働に開かれている。とりわけ、人間の諸行為から出発し総合的に「社会」をとらえようとする社会学は、その調査手法とともに、複合的で大規模な災害や事件等の社会現象の領域横断的な問題解明においてその特性を発揮する。

## ⑤ 社会学の二重性—専門分化と市民性

社会学は、制度化や専門分化などによる学問としての深化と同時に、市民性に対する鋭敏な感覚を繰り返し取り戻すことを必要とする。学問としての専門化と個々人のリアルな生活や価値の相対性、自らの社会的立場への反省性を深めること、こうした二つの焦点を常に持つのが、社会学のきわだった特徴である。

### (3) 社会学を学ぶすべての学生が身につけることを目指すべき基本的な素養

#### ① 社会学の学びを通して獲得すべき基本的な知識と理解

社会学では、これまでの社会的営みにおいて蓄積されてきた概念や理論枠組み、社会現象を経験的に調査する方法についての基本的な知識と理解を基礎として、以下のように多様な社会領域についての具体的知識を学ぶことができる。すなわち、相互行為・家族と親密性・ジェンダーとセクシュアリティ・労働や消費などの経済活動・人間活動と自然環境・医療・福祉・教育・逸脱行動・階層・階級・都市や農村等の地域社会・グローバル化とエスニシティ・文化・表象・宗教・メディア・情報・コミュニケーション・社会運動・国家・政治・権力など、の社会領域である。

#### ② 社会学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力

社会学の分野に固有の能力には、問題を発見する能力、多様性を理解する能力、実証的調査を行う能力、理論的に思考する能力、社会を構想し提言する能力が挙げられる。ジェネリックスキルとしては、社会の成員として自己を理解する能力、他者に対して寛容な態度を持つ能力、根拠を持った論理的な主張をして人を説得する能力、グループで作業する能力とコミットメント、情報リテラシーとプレゼンテーション能力、

自分が得た知識や価値観を反省し相対化する能力等があげられる。

#### (4) 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

社会学部・社会学科等、社会学を中心とした教育組織における学修方法と、教養科目としての社会学学修、社会学部・社会学科以外での社会学学修に分けて、それぞれ学修方法を工夫すべきである。評価は、基本的能力に照らして、複数の評価対象、複数の評価方法の組み合わせを考えるべきである。具体的には、論述式・客観式筆記試験、レポート、ディスカッション発言状況、調査報告書あるいは調査報告レポート等がある。

#### (5) 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

社会学と市民性の涵養に関しては、社会学部社会学科における専門教育としての社会学、教養教育としての社会学、他の分野を専門にする学生たちへの社会学等、それぞれの固有性がある。とはいえそのいずれにおいても、社会の多様性や、社会規範が絶対的なものではなく歴史的・社会的文脈に応じて変化する相対的なものであることを理解すること等を通じて、他者への寛容性が養われる。

## 目 次

1	はじめに	1
(1)	社会学をめぐる社会状況と社会学の課題	1
(2)	大学の社会学教育をめぐる現状と課題	1
(3)	本参照基準の取り扱いについて	2
2	社会学の定義	3
3	社会学固有の特性	4
(1)	「社会」の発見—社会学の出発点	4
(2)	歴史と比較—時間軸と空間軸	4
(3)	調査と理論—社会学の二つの道具	5
(4)	社会学の現在性—実践としての社会学	6
(5)	他の学問領域との相違と協働	7
(6)	社会学の二重性—専門分化と市民性	8
4	社会学を学ぶすべての学生が身につけることを目指すべき基本的な素養	8
(1)	社会学の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解	8
①	社会学が蓄積してきた概念と理論枠組みについての基本的知識と理解	8
②	社会現象を経験的に調査し結果を分析する方法についての 基本的な知識と理解	9
③	社会を構成する諸領域についての基本的な知識と理解	9
ア	相互行為と自我や意味の形成についての基本的な知識と理解	9
イ	家族などの親密な関係性についての基本的な知識と理解	9
ウ	ジェンダーとセクシュアリティについての基本的な知識と理解	9
エ	労働・消費などの活動と企業などの集団・組織についての 基本的な知識と理解	10
オ	人間の自然環境との関係や科学技術の影響についての 基本的な知識と理解	10
カ	医療・福祉・教育についての基本的な知識と理解	10
キ	逸脱行動、社会病理あるいは社会問題についての 基本的な知識と理解	10
ク	階層・階級・社会的不平等についての基本的な知識と理解	11
ケ	都市・農村などの地域社会・コミュニティについての 基本的な知識と理解	11
コ	グローバリゼーションとエスニシティについての 基本的な知識と理解	11
サ	文化・表象・宗教についての基本的な知識と理解	11
シ	メディア・情報・コミュニケーションについての 基本的な知識と理解	12

ス	社会運動、NPO・NGOなど社会変革・改革の動きへの 基本的な知識と理解	12
セ	国家・政治・権力と政策提言についての基本的な知識と理解	12
(2)	社会学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力	12
①	分野に固有の能力	12
ア	問題を発見する能力	12
イ	多様性を理解する能力	13
ウ	実証的調査を行う能力	13
エ	理論的に思考する能力	14
オ	社会を構想し提言する能力	15
②	ジェネリックスキル	15
ア	社会の成員としての自己を理解する能力	15
イ	他者に対して寛容な態度をもつ能力	15
ウ	根拠を持った論理的な主張をして人を説得する能力	15
エ	グループで作業する能力とコミットメント	16
オ	情報リテラシーとプレゼンテーション能力	16
カ	自分が得た知識や価値観を反省し相対化する能力	16
(3)	職業上及び市民生活上の意義	16
5	学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方	17
(1)	社会学部や社会学科など社会学を中心とした教育組織での学修方法	17
①	講義	17
②	演習	17
③	社会調査実習	17
④	卒業論文	18
(2)	教養科目としての社会学の学修、社会学部や社会学科以外の 学部・学科での社会学の学修	18
(3)	学修成果の評価方法	19
6	市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり	20
(1)	市民性の涵養と社会学教育	20
(2)	教養教育としての社会学教育	21
①	一般的社会学知識を有する市民の育成	21
②	他分野の学問を学ぶ人たちにとっての価値	22
<参考資料 1>	社会学委員会社会学分野の参照基準検討分科会審議経過	23
<参考資料 2>	公開シンポジウム「大学で学ぶ社会学とは ——社会学分野の参照基準を考える——」	24

## 1 はじめに

### (1) 社会学をめぐる社会状況と社会学の課題

社会学は、ヨーロッパを中心とした「近代社会」への移行前後の大きな社会変動のうねりの中で成立した。既存の社会システムが揺らぎ、新旧の価値観が対立を深め、近代社会が理想とした「個人と社会」の関係はもはや予定調和ではなく、むしろ対立や矛盾があらわになっていた。この混乱は何故生じたのか、これから社会はどうなるのか、個人はどうすれば良いのかといった不確実性の中で、人々が抱えた不安を背景として、社会学は新たに生起する諸問題の解決方向を探るという固有の役割を当初から背負って登場した。社会学は生活主体としての個人人の意識や行為に焦点を当てるが、それらの要素に還元されない集合体としての組織や制度、そしてそれらが織りなす実態を「社会」と名付け、これらの社会現象を対象とする独自の学問体系を生み出した。

社会学は人間を「社会的存在」として捉える。それは、人間は他者との関わりの中で生きること、当該社会に規定される存在であること、しかしその「社会」自体、人間の行為の集積により構築されたものであり普遍ではない、つまり自明ではないゆえに、人間は自ら生きる社会を変革することも可能であるという論理を導いた。社会学は、社会現象に潜む個人人の生活や権利に関わる諸問題を掘り起し、その発生メカニズムを解明し、あるべき社会を構想するという視角と分析方法を発展させてきた。それが、いわゆる社会学的想像力であり、そこから生まれる経験的事実の把握と理論化の統合である。

現代社会は、「近代社会」への移行期に劣らぬ、しかし、規模とスピードにおいてはそれを凌駕する大きな変動に見舞われている。資本主義経済のグローバル化に伴う資源の争奪と貧富の格差の拡大、強権政治による人権侵害とそれへの対抗勢力の拡大による国際緊張の高まりや暴力の応酬、加えて地球規模の自然環境の変化など枚挙に暇がない。人々の生活への影響は一国内・一地域にとどまらず国際化している。日本が直面している少子高齢化や雇用問題、社会保障や福祉、医療・介護問題などの諸問題も無関係ではない。これらは、社会学の基本的対象である、家族や地域その他の人間関係や人々の繋がりを大きく変えている。3.11の未曾有の大震災と原発事故後の人々の暮らしと地域社会の復興において、他の学問とともに、社会学はその特性をどう生かして立ち向かうかが求められている。

とりわけ、このような厳しい社会状況に直面して、立ちすくむ人々、あるいはこのような状況を変えようとする人々にとって、社会学はどのような力を発揮できるだろうか？

社会学は、変動期の学問としてこれまで蓄積してきた視角や諸理論、実証調査の方法などを通して、現実的で豊かな指針を与えることができるかどうか問われている。

### (2) 大学の社会学教育をめぐる現状と課題

大学における社会学教育は、社会学を専門とする学部学生のみならず、一般教養科目の受講生、保育・教育、保健医療・看護、福祉、芸術、建築・工学など社会学的知識や視点をその基礎として必要とする他の専門分野の学生などに広く提供されてきている。今日のような混迷した社会状況に応じて、個人と社会の関係や個人人のコミュ

ニケーション関係などを調査に基づいて客観的に把握しようとする社会学の視点や理論は、ビジネスや医療看護、介護、福祉、教育など様々な分野・領域で将来、国内外で活躍する人材養成にとって有用な学問と考えられているからである。

しかしながら、社会学担当教員の置かれている状況は厳しく、この間の大学の再編・多様化・格差化の動きのなかでそのポジションが揺らいでいる。専門が異なる複数の教員が配置され、各自の専門領域を生かした体系的な社会学教育が行われている大学がある一方で、中小規模の地方大学のように、学部や学科もなく1人の教員が多種多様な関連科目を担当しなければならない大学もある。そして、後者の場合、社会学の取り扱う対象が広範で汎用性が高いという特色のメリットとデメリットによって、社会学の専門家として、学生教育に悩みを抱えている教員も多い。

大学の大量化により、学生の質も多様化している。エリート養成の期待に応える学生もいれば、大学に入学したものの、将来的な不安や問題を抱えながらそこから目をそらそうとしがちな学生も多い。このような学生たちにこそ、社会学を学ぶことを通じて現代社会と自らの立ち位置との関係を客観的に認識し問題解決の方向性を思考する考察力を育ててほしいものである。「個人の問題は社会と繋がっている」ことを示すことができるのは社会学の力である。多様な学生に対し、社会学を学ぶ面白さや意義、有用性を伝えるためには、教員自身が常日頃から社会の動きに目を注ぎ新たな課題の探求に鋭敏であることも求められている。

### (3) 本参照基準の取り扱いについて

この参照基準は、社会学分野の教育を通して「大学教育の質の保証」を確保するという観点から検討されたものである。ここでは2つの側面が想定される。第1に、各大学が固有な理念や目的、専門教員の配置状況等に応じて、学生にとってより有用な社会学教育を行なうための改革を目指す際の参照基準である。第2には、様々な教育環境の中で、時には孤立しながら、個々の努力を重ねている社会学担当教員に向けてのものである。社会学の今日的課題や理論について常に鋭敏で、それを学生に教授するための方法を模索している教員に、多様な教育課程の学生が享受すべき教育内容を改善する際の一つの共通基準として提示するものである。

## 2 社会学の定義

社会学は、「社会についての学問」であり、「社会とは何か」という問いに答えるかたちで展開してきた。社会学は、経験科学であり実証的な学問である。複数の人々が行為し、生活を織りなすときに生じる現象や問題を、単に想像・思念するのではなく、経験的に調査して得られたデータに基づいて解明していく。社会学の研究対象は、自我とアイデンティティ、相互行為、家族と親密性、ジェンダーとセクシュアリティ、集団と組織、文化と表象、地域社会、階層・階級と不平等、世代・年齢層による差異、メディアとコミュニケーション、権力と公共性、社会運動、エスニシティ、国際社会・世界社会といった、ミクロからマクロなレベルにまで及ぶ。社会学はこうした多様な研究対象について、調査により収集した事実を根拠に、その要因や構造を経験的・実証的にあきらかにする学問である。

社会学は、他方で、理論的な学問である。そこでは社会と個人の関係に焦点をあてながら、社会的行為、社会関係、社会集団や組織、社会構造や制度、社会変動などの鍵概念を用いて、社会現象を普遍的・一般的に説明しようとする。実証的にとらえた事実をもとに、ある社会現象を生み出す関係性や過程をとらえる理論枠組みもしくはモデルを構築することで、その現象への理解は格段に深まる。その際、これまで社会学者がいかなる理論枠組みやモデルを構築してきたかという研究史をふまえ、理論枠組みやモデルの前提となる社会観や人間観を理解することが必要である。また構築された理論枠組みやモデルは、社会現象を的確に説明しうるかどうかを検証することで修正され、より豊かなものになる。社会学は実証的研究と理論的研究を両輪とし、相互に検証し合うことで社会への認識を深めていく。

このように社会学は社会的現実を記述・解明する分析的科学であるが、同時に社会的現実を評価し、それに働きかけようとする規範的科学でもある。つまり社会学は、ある社会現象が私たちにとって望ましいかどうかを判断し、望ましくないと判断した場合には、それを改善・改良あるいは変革する方法を構想する実践的・政策的な学問である。いいかえれば、社会学は社会現象のなかに問題を発見し、その問題の解決策を提示する。たとえば、家族におけるドメスティック・バイオレンス、過疎化の進行する限界集落、犯罪・非行などのテーマについての研究は、その社会現象の正確な記述と理解にとどまるのではなく、それをふまえてこれらの問題を解決する処方箋や制度設計にまで到達しなければならない。

社会学が研究の対象とする社会は絶えず変化している。社会学は社会の変化に応じて、調査方法、理論枠組み、政策的な評価基準などを柔軟に組み替えなければならない。社会学は、ただ社会を認識するだけでなく、社会に働きかけ、社会から働きかけられながら、社会学という学問自体が社会の中に存在し、社会の一構成要素である、という自覚にもとづいて、社会との関係のなかで自らを更新する自己反省的な学問である。

### 3 社会学固有の特性

#### (1) 「社会」の発見—社会学の出発点

社会学はヨーロッパにおける近代社会の成立とともに誕生した。フランス革命後の民主主義、産業革命後の資本主義の進展という新しい社会の動きのなかで、伝統社会の自明性から離陸した人々が、「社会」をさまざまな問題を抱えた空間として新しく発見し、それに問いを立て、観察することによってそれを制御する必要があるところから、社会学は出発した。ここで社会は問われるべき対象、つまり「問題」として発見される。

社会の中に生きる人々は、問題を解決しようとする試みを含む、さまざまな行為・実践を行っている。社会学は、社会を直接に実践の対象とする態度から、いったん距離をとって対象化・相対化して、理解・解明しようとする。この迂回路を経由することで、対象を知ったうえで実践を行うことができ、自分の実践がどのような結果を生むかを予想し、社会のなかでどう位置付けられるかを反省することもできる。このようにそのただなかで生きている社会から距離をとるにはさまざまな方法があるが、(2)

(3) でみる歴史や比較、理論や調査といった方法によって、社会学は社会を観察・認識するための足場を獲得してきた。その足場と対象としての社会を往復することで、社会学は人を自らが所属する社会から自由にし、自らの拠って立つ立場からさえも自由にする。

複数の人間が行為することによって成り立つ社会において、とくになんらかの問題が発生するとき、それが個人の行為や意思や責任によるものと考えられることが多い。しかし、個々の行為がよき意思によってなされとしても、それらの組み合わせによって意図しない不都合な結果が生じることがある。社会学は個人の行為に原因を求める態度ではなく、それが関係することによってはじめて生まれる「社会」という現象を発見し、それを観察・認識しようとする。

#### (2) 歴史と比較—時間軸と空間軸

(1) で述べたように社会学は、「近代化」と総称される社会の大きな変動の渦中で産声をあげた。社会学は、この大きな社会変動のただなかにいた人々が、そこから距離をとって観察・認識することを当初からの問題意識としていた。

時間軸において社会の歴史的変動をとらえる態度は、社会学が一貫して保ってきた問題意識であるとともに、先に述べた社会から距離をとる足場として重要な役割を果たす。たとえば現在の社会を100年前、200年前の社会と比較し、その間の変動をとらえることで、現在の社会は自明性を失い、100年前の現実という地点から現在をとらえ直すことができるだろう。社会学は近代社会を前近代社会と対比し、さらにはポストモダンといった現在から未来を見通す枠組みを採用して、より長い時間軸のなかに現在の社会を置き直す。

こうした時間軸とともに、空間軸を延長することで、社会学は社会から距離をとって認識する足場を確保してきた。自らが所属する社会を、同時代に存在する別の社会と比

較することは、所属する社会で共有されている自明性を遮断し、別の社会の地点から所属する自分の社会を観察する想像力を持つことであり、自らの社会への新しい認識を可能にする。この比較社会学的な方法もまた、社会学の創生期から繰り返し採用されてきたものである。グローバリゼーションが進行する現在において、他の社会を観察し、それとの比較を通して、自分が所属する社会に距離をとって認識することの意義はますます重要になっている。

### (3) 調査と理論—社会学の二つの道具

すでに述べたように、社会学は実証的根拠に基づく実証的な経験科学であり、同時に理論枠組みないしモデルを備えた理論的な学問であり、この二つを両輪とする。

たとえばある社会でのジェンダー観や家族観がどのようになっているかを説明しようとするとき、なんらかの実証的データを収集することで、はじめて根拠をもった認識が可能となる。ある年代から現在までの女性雑誌の「身の上相談」の記事を経年的に分析することでジェンダー観や家族観を浮き彫りにするといった質的調査は、自らがそのなかにいて気づくことができない意識の成り立ちについて、距離をとって観察することを可能にするだろう。自らと異なるジェンダー観・家族観をもった人々の生きる現場に足を運び、観察し、インタビューすることは、その人々の考え方を根拠にもとづいて解明することとともに、自らの考え方を相対化・対象化して反省することを可能にする。こうした質的調査には、インタビュー調査、アクションリサーチ、参与観察、計量テキスト分析、ドキュメント分析、史的分析などがあり、方法論として精緻化されている。

社会学は、個別事例への質的調査とともに、大量観察にもとづく経験的一般化という調査方法を重視してきた。たとえば非行という問題について、一つの事例の徹底的な分析によって非行を引き起こす社会状況や時代状況を解明する研究とともに、非行の統計データの計量分析によって地域差、時代差を解明する大量観察にもとづく研究が可能である。量的調査の方法には、質問紙（調査票）調査、計量データの二次分析などがあるが、社会のなかに生起する現象を数量化し、統計的に分析する、という迂回路をとることで、距離をとった俯瞰的な観察が可能になる。こうした量的調査は、仮説設計、サンプリング、調査票作成、調査票の配布・回収、コーディングやデータクリーニングなどのデータ整理の手順を明確化しており、データ分析においては重回帰分析、分散分析、パス解析、ログリニア分析、因子分析、数量化理論、構造方程式モデルなどの方法を利用してきた

社会学における理論は、経験的にとらえられた事実をもとに、それを理解する考え方の枠組みやモデルを、できるかぎり厳密に定義された概念を用い、論理整合的に構築したものであり、社会的現実を理解する道具として役立つ。つまり、その整合的なモデルが道具として手元にあることで、現実のある部分が論理的に理解できるものとなり、同時に他の部分はそのモデルでは理解不能なものとして残る。その残余を理解可能なものにするために、新たに論理整合的なものへとモデルを修正していく作業が繰り返され、理論は更新されていく。このように、社会学における理論とは、それなしには理解不可

能な社会的現実を論理整合的に理解するための道具であって、いかなる実証的調査にも必須なものである。また、それは現実とは異なり論理的に構築されたものであるから、既存の社会とは別の社会を想像・構想することを可能にするものであり、所属する社会から距離をとり、対象化・相対化する「足場」を確保する道具ともなる。こうした社会学理論には、象徴的相互作用論、エスノメソドロジー、現象学的社会学、社会的交換理論、合理的選択理論、社会システム論、機能主義の社会学などがあるが、現在の社会学はこうした理論を縦横に組み合わせ、社会的現実を解明しようと試みている。

こうして調査と理論を両輪としながら、社会的現実を理解しようとする社会学は、以下の三つの方法で理論枠組もしくはモデルを実証・検証していく科学ととらえることもできる。第一に意味の解釈による説明（質的調査を方法論の軸とする）、第二に観察にもとづく帰納による説明（量的調査を方法論の軸とする）、第三に公理のもとでの演繹による説明である。第三の方法は、理論的に公理を導出することを不可欠とするが、現在の新しい研究法としてシミュレーションがあり、これは、コンピュータを用いて数理解析では困難な複雑性の介在するシステムについて、エージェント間の相互作用の集積プロセスを可視化できるという特徴をもつ。

#### (4) 社会学の現在性—実践としての社会学

このように、社会学は、歴史と比較、調査と理論などの方法により、社会から距離をとってそれを対象化・相対化して認識しようとするが、それをただ認識に終わらせるのではなく、つねにその成果を社会へ還元して、実践や提言を試みるという特性をもつ。

社会学は現在起きている社会現象を問いの出発点としているが、距離をとって獲得した認識の先にはつねに現代社会の現場があり、問題がある。認識を獲得した自分がその現場や問題とどのようにかかわることができるのか、という関係をつねに問い続ける実践的でありかつ自己反省的な性格を、社会学は持っている。

グローバル市場によって世界が均一化されるという変容の中、従来なら社会に要因を求められた問題が、個人化され、自己責任とされる新自由主義的傾向が強まっている。個人がリスクを管理する主体とされ、市場や政府によるコントロールはより巧妙になり、それが見えないまま自己が自己を監視・管理することを迫られる。個人の自己責任とされることで、各個人は自己防衛の方向をとらざるをえず、人と人とのつながりが分断される傾向も進みつつある。

このとき、「社会」を発見し、さまざまな問題についてその社会的要因を認識しようとする社会学の果たす役割は大きい。それは「社会」を見えるものとし、それをどう変えていけばいいかの手掛かりを与えるだろうし、弱まりつつある諸個人の連帯の可能性を指し示すだろう。それぞれの現場でなにが起こり、それがどのような社会的文脈によるものかを社会学が認識することによって、そうした現場を包括する社会構造が明らかになる。同時に、各現場で問題に直面している人々が、それぞれの多様性や差異を認識し理解することができ、どのように連帯して新しい社会をつくっていくかを構想し協働することができるだろう。このような、現在の実践へのコミットメントが、社会学が学

問としてもつもうひとつの重要な特性である。

#### (5) 他の学問領域との相違と協働

社会学は、他の社会科学、人文学、自然科学などと共通性と差異を持つものであるが、同時にさまざまな形での協働に開かれている。

他の社会科学は、それぞれ定まった視点から人間の織り成す社会を把握しようとする。たとえば法学であれば人権や統治、人間同士の関係などからとらえ、政治学であれば市民社会にける民主主義や権力、国家同士や国家と社会の関係などからとらえる。また、経済学であれば財や効用、格差などの観点から社会と人間を認識することで、これらの社会科学は大きな成果をあげてきた。たとえば経済学は「ホモ・エコノミクス」という言葉であらわされるように、人間行動の合理的な側面に関心を特化することで、洗練されたモデルをつくるのに成功する、という発展をとげてきた。

これに対して社会学は、統治、民主主義、権力、私人間の関係、財や効用などの観点からとらえられない社会と人間の側面を認識しようとする。上記の社会科学よりも後発である社会学は、たとえば自殺や犯罪、宗教と経済の関係、統治や権力や利害とも関わりのない社交という関係などを問いの対象としてきた。諸社会科学が問うてきた領域を横断し、そのはざまにあって社会を構成するこれらの重要な領域を、社会学は問い続けてきたといえる。

言い換えるならば、社会学は社会と人間の複雑で錯綜した全体をとらえようとしてきた。そうした全体は、社会のある側面を定まった観点から切り取るような方法ではとらえられない。ひとりの人間は、統治や権力、財や効用、宗教、愛情、社交などのどれか一つではなくすべてを生きており、これらの関係のアンサンブルである。これをたとえば財や効用の観点に限定してとらえようとするとき、一貫した理論モデルを作りうるかもしれないが、人間の全体をとらえることはできない。社会学は全体としての人間が社会をつくるありさまをとらえようとし、各社会科学が各々の観点から切り取った社会の像を、総合的に構築し直そうと試みる。

このとき、社会学は人文学に接近することになるだろう。人間は生きるかぎりそれぞれが物語を紡ぎだし、他者が生きる物語と関係し、共同して物語を制作する。これらの物語は社会を構成するきわめて重要な要素である。おそらく他の社会科学がさほど重視しない人間と社会がもつこの側面は、これまで文学が鋭敏にとらえてきた領域と重なるだろう。しかし、文学が物語の水準に留まるのに対して、社会学は人間が紡ぎ出す物語世界を記述するとともに、人間の行動を外部から観察し、自然科学のようにデータに基づいてそれを説明しようとする。人間と社会がもつ物語性を文学と同様にとらえるとともに、それを観察して説明しようとする科学性を社会学はもっており、このあいだを複眼的に往復することができる。だから、社会学は文学をはじめ、歴史学、文化人類学、心理学、哲学などの成果を取り入れ、これら諸人文学と協働することができる。

社会学は工学や建築学や地理学などとも協働することができる。人間が生活を織りなす空間を研究するこれらの諸学は、建築物や空間そのものを扱うが、社会学は同じテー

マに人間そのものとその関係性を主軸に据えて接近する。このような別の視点からの認識を提供しあうことで、より総合的に人間の生活・社会・空間を関係付けられる可能性もある。

社会学は家政学や社会福祉学や看護学といった、人間の生活とケアを実践的に研究する学問とも近い位置にある。ただし、これらの学問がよき生活をめぐる明確な価値を持ち、実践においてそれをめざすのに対し、社会学はその価値自体を問い直す自己反省性をもつ。これらの学問が社会のなかで支援を実践しようとするとき、専門性をもった研究者としての役割を前提にしているのに対して、社会学は自らの専門性そのものを疑い、支援を受ける者と社会学を学んだ者がどちらも同じ社会のなかにいる市民である、という地点から出発しようとする。

#### (6) 社会学の二重性—専門分化と市民性

他の学問と同様、社会学においても、学問としての制度化が進むと同時に、専門分化が進んできた。社会学の理論的水準や社会調査の技術的な水準は向上し続けているが、それを実際の社会事象の分析や社会問題への取り組みにどのように活かすかという点が、しばしば見過ごされがちである。言い換えれば社会学もまた、制度化・専門分化によって、市民性から乖離していく危険性をはらんでいる。

そのため、社会学は、人びとの生活に立ち戻り、その人たちの社会的背景を洞察することをつねに必要とする。生活や相対性に対する鋭敏な感覚を取り戻す努力を必要とするという度合いは、社会学が現在の生きた社会事象を対象とするだけに、他分野以上に重大である。

制度化や専門分化などによって学問としての深化を進めると同時に、それを個々人のリアルな生活や価値の相対性の認識と自らの社会的立場への反省性を深めること、このどちらが欠けても、社会学の学問としての発展は望めない。言い換えれば、こうした二つの側面を常に持つことが、他の学問が有さない社会学のきわだった特徴なのである。

### 4 社会学を学ぶすべての学生が身につけることを目指すべき基本的な素養

#### (1) 社会学の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解

社会学は社会のなかに生起するあらゆる現象を研究対象とすることができる。具体的な研究を積み重ねるなかで蓄積され更新されてきた概念や理論枠組み、調査・分析の方法が、社会学の基礎であり、これを①②で示すことにする。そのうえで、「社会とは何か」という問いに答えるために基本的な知識と理解を獲得すべき領域の例を、③で示す。社会学は学生に、このように多様な諸領域についての知識と理解を与えることができる。

##### ① 社会学が蓄積してきた概念と理論枠組みについての基本的な知識と理解

社会現象や社会問題を発見し説明するための、社会学が蓄積してきた多様な概念や理論枠組みについての基本的な知識と理解が、社会学を学ぶ基礎のひとつである。これにより、個々の社会現象についてただ事実を記述するだけでなく、論理的に筋道

を立てて説明することができ、その社会的な文脈や構造を理解することができる。

こうした社会学独自の概念や理論枠組みの多くは、具体的な社会現象を取り上げた経験的な研究と密接に結びついて存在している。そのため、社会学の「古典」とされる作品をはじめとする多くの研究成果に直接・間接に触れ、歴史的・文化的な特色を伴った経験的な研究内容を通して基礎的な知識と理解を得ることが重要である。

## ② 社会現象を経験的に調査し結果を分析する方法についての基本的な知識と理解

社会学を学ぶもうひとつの基礎は、社会現象を解明するための社会調査による資料の収集方法と分析方法についての基本的な知識と理解である。これにより、研究テーマに応じて適切な調査方法を選択し、調査を計画・実施してその結果を分析できるとともに、他の調査結果を批判的に検証することができる。社会調査法はこれまでに実施された社会調査の歴史のなかで更新・洗練されてきたものであり、その具体的な知識と理解を深めるために、代表的調査事例などの社会調査史を学ぶことも求められる。

社会学的な社会調査には、量的調査法（サーヴェイ調査）と、個別の調査対象者・協力者へのインタビューやある集団に調査者が参加して観察する参与観察などの質的調査法（フィールドワーク）がある。これらの手法を適切に理解することで、各調査法のメリット・デメリットを説明でき、それらを組み合わせて社会現象を複眼的に解明することができる。

## ③ 社会を構成する諸領域についての基本的な知識と理解

### ア 相互行為と自我や意味の形成についての基本的な知識と理解

社会は、人と人との相互行為から成り立ち、このなかで言語や意味、自我やアイデンティティなどが形成されていく。この「個人と社会」のなかだちをする過程についての基本的な知識と理解をもつことで、日常的なコミュニケーション、他者との関係性、自我の成り立ちなどについて経験的・理論的に説明することができる。こうした日常生活のなかで形成される社会は、差別や逸脱といった問題を生みだし、人々に疎外感や無意味さを経験させる。これを個人の責任に還元するのではなく、社会的な関係性においてその要因を説明し、解決への方策を考えることができる。

### イ 家族などの親密な関係性についての基本的な知識と理解

家族は、こうした相互行為がなされ生活が織りなされる重要な集団であり、人は家族を含めた親密な関係性を基盤として成長し、人生を過ごし、年老いていく。同時に家族などの親密な関係性は、コミュニケーション上の問題や、ケアの問題、虐待やDV（ドメスティック・バイオレンス）などの問題を孕んでいる。少子高齢化、ライフコースの多様化などの現代的な変化を踏まえながら、家族などの親密な関係性とそこでの生のありかたの変容について経験的・理論的に説明することができる。

### ウ ジェンダーとセクシュアリティについての基本的な知識と理解

ジェンダーは、こうした親密な関係性のみならず、公的な場面を含めた社会全体の構成とかかわる基盤をなす要因である。人間が性をもつ存在であることは、その関係性をゆたかにする要素であるとともに、差別や抑圧を生む要因にもなってきた。セクシュアリティは、異性愛者による同性愛者への差別などマイノリティに対する問題を生んできたが、現在その多様性が認められる方向に社会が変化している。ジェンダーとセクシュアリティをめぐって自分と異なる立場についても理解し、その社会的影響を説明できることは、社会学の基本的知識である。

#### **エ 労働・消費などの活動と企業・産業などについての基本的な知識と理解**

人が労働し消費することは、その生命を維持するためだけでなく生きる意味を確認するための契機であり、社会を形成する基本的な要素である。また、企業をはじめミクロレベルで経済活動を営む集団・組織、さらにメゾレベルの産業の構造発展や変動を理解することなしには、社会をとらえることはできない。これらについて基本的な知識と理解をもち、グローバリゼーションや情報化といった社会変動のなかで労働・消費のあり方や、集団・組織の仕組み、産業の構造などがどのように変化しているかを説明できることは、そこで生じる問題を受け止めて解決の方策を考えるために重要である。

#### **オ 人間と自然環境との関係や科学技術の影響についての基本的な知識と理解**

人間が労働・消費し生命を維持する過程は自然のなかで営まれ、自然からそれに必要な素材を獲得するとともに、さまざまな物質を廃棄することで成り立っている。とくに科学技術の進展は、一方で人間の生活を便利でゆたかなものにするとともに、他方で自然環境への負荷を与え、公害や温暖化など多くの問題を顕在化させてきた。科学技術の人間の生活や社会に対する影響を理解するとともに、それによって変化する自然環境との関係、多様な環境問題の発生とそれへの解決策について基本的な知識と理解を持つことも、現代社会の現在と未来を考える上で、重要である。

#### **カ 医療・福祉・教育についての基本的な知識と理解**

科学技術は、人が人をケアする医療や福祉の領域にも強い影響を及ぼしている。病んだ人、年老いた人、障害をもつ人、経済的に困難を抱える人など社会的に弱者と想定される人々とかかわり、そのニーズに対してケアを提供する医療や福祉における社会的関係やその背景となる人口動態などの構造的変動を理解することは、こうした多様な人々と共生する社会を構想するために重要である。また、子どもにケアを与えると同時に、社会の一員へと社会化する教育の場面においては、いじめや非行などさまざまな問題が顕在化しており、その知識と理解をもつ必要がある。

#### **キ 逸脱行動、社会病理あるいは社会問題についての基本的な知識と理解**

現代社会は規範が多様化しており、それからの逸脱も多種多様になっている。社

社会学は当初から自殺や犯罪といった逸脱現象を研究対象とし、その解決をめざして研究を進めてきた。社会のなかでなにが逸脱・病理・問題として構築されるのかというミクロな社会過程を把握するとともに、グローバル化をはじめとする現代社会のマクロな社会変動とこれらの現象の関係を解明し、逸脱者個人の問題としてではなく社会のなかで生起する現象として理解することが、現代人の重要な素養である。

#### ク 階層・階級・社会的不平等についての基本的な知識と理解

社会的不平等、社会的格差の拡大、貧困問題は現代社会の最大の問題のひとつであり、社会学が当初から研究対象にしてきたテーマである。社会階層間の移動、階級間の変容、社会的平等や格差に対する意識、経済的な格差だけでなく、社会的ネットワークや文化・生活様式などの差異を実証的・理論的にとらえ、その変化の要因と、より平等な社会の姿を説明できることは、自らの社会的条件と異なる人々が社会に存在するという事実を理解する基礎となる。

#### ケ 都市・農村などの地域社会・コミュニティについての基本的な知識と理解

人々が生活を織りなし、関係を結ぶうえで重要な条件となるのは、空間であり地域である。人口が稠密な都市に人々が集住する現象が近代社会の特徴のひとつであるが、東京など世界都市と呼ばれる大都市と地方中小都市の格差は拡大しており、そこで暮らす住民のコミュニティは変容の過程にある。他方、農村は限界集落化といった問題を抱え、東日本大震災で露わになった大都市と地方・農村の関係の歪みも重要な問題である。地域というローカルな空間での社会現象を、さまざまな社会的文脈に位置付けて説明できることが社会学の基本的な知識のひとつである。

#### コ グローバリゼーションとエスニシティについての基本的な知識と理解

現代の階層・階級関係や地域というローカルな空間の変容は、世界大の資本・情報・人のネットワーク化と移動に代表されるグローバリゼーションの動きと密接に関連している。国民国家という単位を超えた社会の構造と変動を説明できることが、現代の社会学では基本的な知識となっている。このうち、人の移動によって異なるエスニシティの人々が同じ社会を形成することの重要性は高まっており、人種間の差別や偏見の問題を解決し、多文化共生が可能な社会を構想するためにエスニシティへの理解が必要とされている。

#### サ 文化・表象・宗教についての基本的な知識と理解

文化とは、広義には生活様式や世界を意味付ける解釈枠組みを意味するが、これを共有することが人と人とを結びつけ、この相違が葛藤や断絶を生むことがある。これにはさまざまなシンボルや物語が含まれ、生と死や超越的な世界を意味付ける宗教はその重要な要素である。狭義の文化は、芸術や文学や学問など他から相対的に独立した世界を形成するが、これも社会のなか存在し、社会と関係しあっている。

る。文化が社会的な関係性のなかからどのように生み出され、それが社会をどのように維持したり変動させたりするかを説明することは、社会学の基礎的知識である。

### シ メディア・情報・コミュニケーションについての基本的な知識と理解

メディアとは人と人とを媒介するものであり、それによって情報が伝えられ、コミュニケーションが成立する。この過程は多様な人々が社会を形成するための必須の基盤のひとつであるが、情報をめぐる技術、インターネット、ソーシャルメディアなどの環境変化のなかで、その社会的影響は増している。書籍、新聞、ラジオ、テレビといった旧来のメディアはこうした状況で新たな方向に変化を模索しているが、こうしたメディア・情報・コミュニケーションの現代的な状況とその社会的要因を説明できることは、現代の社会学を学ぶうえでの基本的な知識のひとつである。

### ス 社会運動、NPO・NGOなど社会変革・改革の動きへの基本的な知識と理解

現代社会の諸問題を解決し、よりのぞましい社会をつくるためのさまざまな社会運動やNPO・NGOなどの新しい運動体についての基本的な知識と理解を得ることは、市民として社会をよりよい方向に変革していくための公共的な役割を果たすために必要不可欠である。社会運動・運動体が掲げる理念とともに、具体的な実践や、その過程で生まれる困難・問題を知ることで、問題に直面したときどう考え、どのように他の人に働きかけ、いかなる問題に注意しなくてはならないかを理解・説明・考察することができる。

### セ 国家・政治・権力と政策提言についての基本的な知識と理解

国家や地方自治体などの各水準の政府、それに働きかける諸団体、その関係や意思決定過程についての基本的な知識と理解をもつことは、問題を解決するために具体的な政策を提言し、実践していくために重要な基盤となる。国家・政治・権力の独自の働きを経験的・理論的にとらえることなしには、社会を理解することはできない。そして、そうした社会の統治構造の理解の上で、社会学の研究成果が社会政策や実践にどのように結実するかを政策科学的に考えることが、政策的・規範的・実践的学問としての社会学のひとつの目的であり、公共性をもった市民を育てるために不可欠の要素である。

## (2) 社会学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力

### ① 分野に固有の能力

#### ア 問題を発見する能力

社会学を学んだ者は、社会の一員として、社会に生起する問題を発見し、自分自身とその問題との関係をとらえ、自らその問題を考えることができる。

社会は複数の人間の行為および人間間の関係が蓄積することによって成立する。そこには単独の個人では生まれぬ喜びや可能性とともに、さまざまな矛盾や葛藤

が生起する。社会学は、こうした社会生活に生起する問題を発見し、それを自ら解明する能力を養う。

こうした問題には、すでに社会的に「問題」として取り上げられているものも多く、それを自らの問題として認識し、自分自身とその問題の関係を把握することは社会学が養う重要な能力である。同時に、常識のなかにあつて通常は見過ごされてきた現象に疑問をもち、そこに問題を発見することは、社会の基盤となる常識そのものを問い直し、批判する視点をもつ社会学という学問にとって必須の能力である。

社会学が発見する問題の置かれる文脈のひとつに、「個人と社会」の関係がある。個人的問題と社会的問題を、あるいは私的问题と公的问题を結びつけて考える力を「社会学的想像力」と呼ぶことがあるが、社会学は問題を個人化し自己責任とするのではなく、社会的な構造との関係においてとらえる能力を培う。また、複数の行為が関係する過程において、各個人の意図とは異なった帰結が生じる可能性を発見する能力を、社会学は養うことができる。

## イ 多様性を理解する能力

社会学を学んだ者は、多様な属性や価値観をもつ人々が同じ社会に存在することを認識し、異なる人々が生きる現実を想像し、その人々とひとつの社会をつくる関係性を理解するとともに、自らの立場を相対化して把握することができる。

日常生活における社会への認識は、ごく限られた経験に基づき、その経験の範囲は同質的な成員のあいだに留まることも多い。社会学は、自分とは異なった属性や価値観をもつ人々が同じひとつの社会を形成しており、その人々が異なった現実を経験していることを想像する能力、つまり「他者への想像力」あるいは「多様性を理解する能力」を育てる。

このことは、自己の価値観や立場を絶対化せず、その限界を知り、他の見方や考え方がありうることを受け入れるという、自らを相対化する能力、複眼的・多角的に思考する能力を養うことでもある。これにより、同じ現象を他者の立場から見たときどう見えるかをつねに想像し、複数のパースペクティブを考慮したうえで、行動することができる。

社会はこうした多様な人々が関係を結ぶことによって成立する。社会学は人々のあいだに生まれる対立や葛藤の要因を認識するとともに、異なる人々の関係を媒介し、その認識がなければ成立しえなかった新しい連帯を形成することを可能にする。

## ウ 実証的調査を行う能力

社会学を学んだ者は、人々が生きる現場に基づいて社会的現実を解明するために、量的調査・質的調査などの調査法を理解して、適切な調査を設計・実施するとともに、調査結果を適切に分析・評価して、証拠に基づいた発見と対応策とを提示することができる。

すでに述べたように、社会学は、経験研究によって得た実証的な証拠に基づいて

社会的現実と社会的問題を分析する経験科学である。その調査法を学ぶことは、人々が生きる「現場」になんらかの方法によって接したうえで、そこで得たデータを根拠として社会に生じる現象の原因・理由を説明する能力を育てる。

妥当性と信頼性を担保した社会調査を実施するためには、量的調査・質的調査など多様な社会調査法についての知識を身につける必要がある。これにより、問題や対象に応じてどのような調査を行えばよいかを考えて、適切な調査を設計し、実施することができる。とくに、仮説を立てたうえでデータによってこれを検証する仮説検証型の調査は、社会学の実証的研究にとって重要な手法である。また、インタビューやフィールドワークによって人々の生きる現場での出来事を記述し、その意味世界を理解することに基づいて、仮説生成型の研究方法を採用することもできる。

調査法について学ぶことにより、自らが実施した調査の結果とともに他者が実施した調査の結果を適切に分析し、それを批判的に評価することができる。また、その調査や調査法がなにを解明でき、なにを解明できないかという限界や相対性を認識することができる。

社会学は、調査をする者とされる者が同じ社会の一員であることをつねに意識しており、そのあいだの非対称性や、調査が被調査者にもたらすメリットとデメリットを認識することができる。この認識に基づくことで、調査者と被調査者の適切な関係性を構築することができ、被調査者の人権への感覚を研ぎ澄ませて、他者の人権に配慮した調査倫理を遵守し、自らの調査実践を反省することが可能になる。

## エ 理論的に思考する能力

社会学を学んだ者は、社会的行為、相互作用、社会構造、社会変動などにかんして社会学が蓄積してきた概念や理論枠組みに基づいて思考し、社会的現実や現場におけるデータをこうした枠組みとの関連において理解することができる。

社会学は実証的根拠に基づく経験科学であるとともに、理論的な学問である。「個人と社会」の関係性をはじめとする多くの論点についてこれまで社会学が蓄積した概念や理論枠組みを理解することによってはじめて、社会的現実やデータを解明することができる。同時に、現実やデータを解明するために用いることではじめて、社会学における概念や理論枠組みの妥当性や有用性を検証することができ、社会学的研究においては理論と実証とを車の両輪とすることが不可欠である。

社会学の理論枠組みは「行為と構造」「制度と文化」「秩序と変動」などを体系的に把握するとともに、日常的に経験する現実を超えた歴史的な時間幅の認識、国境を越えた多様な社会の比較、地球大の空間に及ぶ社会構造の理解を可能にし、「いま・ここ」の限られた認識を位置付ける文脈を提供して、その相対化を促す。

こうした社会学の概念と理論は、社会そのものの変動に対応して変容するとともに、じつに多様な発展をしてきており、唯一の理論が存在するのではない。社会学は、異なる理論的立場からの認識につねに開かれており、それぞれを批判的に検証し自らを相対化する視点と、それらの差異を結びつける態度を生む。

社会学は、政治学、法学、経済学、歴史学、文化人類学、言語学、教育学、心理学、精神分析、生物学、生態学、人口学、医学、哲学、文学などきわめて多様な学問分野と結びつき、その成果をとりいれつつ、それらに知見を提供してきた。社会学的思考を身につけることは、これらの学問との境界を超えた新しい発想を創造することを可能にする。

### オ 社会を構想し提言する能力

社会学を学んだ者は、問題を解決に導くための実践的提言を行うとともに、社会が他にもありうる可能性を構想し、他者に伝えることができる。

社会学は、社会のなかに発見した問題を解決することをめざす学問である。社会学を学ぶとは、実証的調査によるデータや理論的思考による分析をするだけでなく、それに基づいて具体的な解決法や政策を考える能力と、社会をどう変革するかについて学問内・外に実践的な提言を行う能力を育てることを意味する。

この能力は、現実を実証的・理論的に分析する能力とともに、社会が現在の姿とは異なる他にもありうる可能性を想像し、それをもとに社会のヴィジョンを構想する能力に支えられる。他にもありうる可能性を構想する力は、現在の現実を批判するとともに、未来に希望を見出すことを可能にする。

社会学は、こうした提言や構想について社会を構成する他のアクターに説得的に伝え、他者と議論し、社会を変える実践を行う能力を育む。こうした実践は、他の人々を参加させ連帯させることもありうるが、他の立場からの異なる見解によって合意や変化を帰結しないことも多い。社会学を学んだ者は、他の立場から多様な認識がありうることと、自分の提言や構想が誤りでありうることつねに自覚しながら、それでもなお他者への働きかけを継続し、そのなかで自分を変え、他者を変え、関係を変え、社会を変える能力をもつ。

## ② ジェネリックスキル

### ア 社会の成員として自己を理解する能力

人間は絶えざる相互作用を通して自己を確認しながら生きていることを理解することで、普段から他者の存在意義に目を向け、自らの生活を支えている様々な他者の存在を意識することができる。このことによって、みずからの社会の成員としての責任や使命も自覚され、市民性の涵養を行うことができる。

### イ 他者に対して寛容な態度をもつ能力

価値観の違いや立場を相対化する能力が身につくことで、多面的な人間理解と柔軟な対人行動ができる。これによって他者を尊重して人権に配慮する感覚が育つとともに、他者と共に生きる意義を認識して適切な応答関係を構築する努力ができる。

### ウ 根拠をもった論理的な主張をして人を説得する能力

社会学教育によって実証的・理論的なトレーニングを受けることにより、他者と対話し交渉するさいに、根拠にもとづいたうえで、論理的に組み立てた主張をすることができる。また、他者の主張に対しても、根拠と論理性を基準に評価・判断をすることができる。

#### **エ グループで作業をする能力とコミットメント**

社会学は人間の関係性やコミュニケーションについての理解を深めることができ、演習や調査実習などグループで作業し、意見を交換し、各種の調整を行う授業がその教育において重要な役割を担っている。これらにより、グループ作業をする能力やコミュニケーション能力、責任をもってコミットメントをする能力が形成される。

#### **オ 情報リテラシーとプレゼンテーション能力**

公表された調査結果などの情報を批判的に吟味し、必要な情報を的確に読み取ることができる。また、必要に応じて情報を検索し、収集すること、加工・編集を行って適切に活用することができる。このなかには、自らが調査・収集した一次資料による情報、他者が収集・編集した二次資料による情報が含まれる。

#### **カ 自分が得た知識や価値観を反省し相対化する能力**

社会学は、自らの知識や、自分が拠って立つ価値観をつねに反省し、問い直す態度を身につけさせ、他者が自分の立場や見方に固執する態度をとったときにも、それを相対化して受け入れることを可能にする。

### **(3) 職業上及び市民生活上の意義**

社会学を学ぶことによってえられる素養や基本能力は、多様な職業領域の基礎スキルとして有用である。とりわけ、社会現象の客観的事実を経験的に把握し分析するための社会調査の技法と理論は、ビジネスや行政などの広い領域の仕事に必要とされている。社会学は特に、個人と社会の関係やコミュニケーション関係について、相対化し観察する能力と、一方で常に日常の生活に立ち返って社会の一員としての感覚を呼び戻す視点を併せ持っており、人間を対象とする職業やコミュニケーション能力を必要とする職業、例えば、教育やケア、カウンセリング等に有益である。少子高齢社会に直面している日本において、今後、ケア領域の人材養成は喫緊の課題である。そこでは、医学や看護・介護・保育等の専門知識や技能の教育と並んで、当事者の立場や要求を客観的に把握すると同時に、当事者へ寄り添う視点に立つことができる社会的な能力は重要である。これらの職業教育のカリキュラム編成に正式に導入されることが期待される。

また、社会学は、社会現象を相対化し他者のへの寛容な態度を獲得するという特性を持つことから、現代社会に潜む差別や偏見、不公平を発見し、他者と連帯しながら足元から是正し、平和で民主的な社会を築いてゆく市民の形成に寄与できる。

## 5 学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

### (1) 社会学部や社会学科など社会学を中心とした教育組織での学修方法

社会学教育においては、理論的知識の教育と同時に、実践的・実証的な知識の教育も不可欠である。その学修成果を上げるために、講義、演習、社会調査実習、卒業論文などの多様な教育方法がとられている。それらの方法は、教育する側のねらいや重点の置き方、学部や学科などの状況や学生の状況に応じて柔軟に組み合わせられるべきである。社会学を学ぶ上で、通常、以下のような教育方法が考えられる。

#### ① 講義

学生は、講義を通じて、社会学の基礎的な概念・理論・命題・学説史などから最先端の研究動向まで、社会学の多様な研究成果を学ぶ機会が与えられる。多くの学生は、そのような講義を通じて、社会学的なものの見方や考え方をより深く学び、それらを修得することができる。

#### ② 演習

演習においては、学生と教員が個別に意見を交換し、学習・研究の方向を相談しながら、学生自らの力で問題解決の糸口を見出していく。学生の自主性が最大限に尊重され、自ら問題を発見し、教員のアドバイスの下に自ら問題を解決するという過程を経ることで、自己学習能力がついていく。ここでは、学生同士の議論も非常に大きな役割をはたす。学士課程においては一般的に、演習課題、レポート、卒業論文などの形でこのような教育方法がとられている。

演習のひとつの形態として行われる導入的な演習授業においては、社会調査の要素を取り入れた社会学的なアクティブラーニングを行うことも可能である。大学入学後の早い段階で実践的に「社会について学ぶ」「社会から学ぶ」機会を持つことで、学生は、高校までの教科との連続性がみえにくい社会学という学問を、リアリティをもってとらえられるようになる。

#### ③ 社会調査実習

社会調査実習において、学生は量的・質的調査法を理解して適切な調査を設計・実施するとともに、調査結果を適切に分析して根拠ある議論（記述）を行う。調査の設計から報告書の作成まで、社会調査の全過程を体験的に学ぶことにより、調査リテラシーを獲得するとともに、「発見」「分析」「考察」し、「提言」「発信」する力を養う。

質的調査といわれるものには面接調査や（参与）観察調査等がある。現場に出向いての実地調査はフィールドワークといわれる。フィールドワークでは、現場から一次情報を直接収集する経験そのものに大きな意味がある。

量的調査は構造化された調査票（質問紙）を用いた標本調査のことである。その実習では、調査の設計、調査票の作成、調査の実施、データ分析が行われる（既存データの二次分析を行う場合もある）。量的調査でも現場が大切であることには変わりはない。その場合の現場とは、選挙人名簿や住民基本台帳を使ってサンプリングをすることから実査やデータ分析までに至る経験、リサーチクエスションの背景にある社会に

についての意識、分析結果を解釈する際に必要となる社会のリアリティ、などを指す。

このように、社会調査における現場とは対象地や対象者だけを指すのではなく、調査における経験、実践、コミュニケーションをも含む。

#### ④ 卒業論文

卒業論文は社会学教育においてとくに重要な位置をしめる（卒業論文が必修ではない場合もある）。学生にとって、卒業論文の執筆は、個人の問題から社会の問題までのあらゆる物事に、講義・演習・実習を通して学び身につけた社会的なものの方見方や考え方を応用する機会である。また、社会学が専門家（社会学者）だけではなく、広く人々にひらかれた学問であることを自ら実践する機会でもある。

社会学の卒業論文は、学生自らがテーマを見つけて書くことができる点に大きな特徴がある。社会学の学修を通して身につけた能力を活用して、「そのテーマについて（なんらかの答えを）書く」と同時に「そのテーマを通して（より大きな問いへの答えを）書く」ことで、一般化・普遍化したものになる。また卒業論文は、自ら課題を設定し根拠をあげながら論じる力、他者を説得しうるロジックを組み立てる力を養う。

## (2) 教養科目としての社会学の学修、社会学部や社会学科以外の学部・学科での社会学の学修

いわゆる教養科目としての社会学教育、また社会学部や社会学科以外の学部・学科の中での社会学教育も重要な社会学教育である。大学生全体でみると、このようなかたちで社会学を学ぶ学生のほうが多数であり、その教育の果たす役割の大きさを忘れてはならない。そこでは、膨大な数の包括的な論点に関心を払ってきた社会学だからこそ実践できることや貢献できることが多くあり、社会学の有用性を大いに示すことができる機会でもある。学修方法においても、さまざまな創意工夫が可能である。

教養科目としての社会学は、学生にとっては、最初で最後の社会学の授業となる場合も多く、担当する教員は、限られた時間内で社会学の多様な研究成果を学生に教授しようとするため、社会学の基礎的な概念や命題を扱うことが多い。そのような授業は、ある意味で、社会学のエッセンスが詰まった授業といえるかもしれない。そして、そのエッセンスは、市民社会が成熟するためには必要不可欠なものでもあることから、教養科目としての社会学の授業は、市民社会の一員としての権利と義務を果たすための「市民教育」という役割を担っているとみえよう。

社会学部や社会学科以外の学部・学科での社会学教育のひとつに、看護師養成課程、教員養成課程などの専門職業教育の中で行われる社会学教育がある。専門職の職務において求められる人間の理解や社会の理解は、それらの専門職に直接関わる学修だけでは身につけにくいものである。社会学は、人間や社会の理解に通じたプロフェッショナルの育成に大きな役割を果たしうる。

法学部や経済学部などの社会学以外の学部の中で行われる社会学教育にもふれる必要があるだろう。そこでは、社会学にもともと興味があった学生にくわえ、法学・政治学や経済学などとの関係で社会学に興味を持った学生、またそれらを学ぶ中で社会学によ

り興味を持つようになった学生、など多様な導線により集まった学生にたいして社会学教育が行われる。このように導線が多いのも社会学の特徴のひとつであろう。そのほかに、現在では心理学や地理学や社会情報学などと社会学とで共同して学部や学科を構成し、その中で社会学教育が行われることも多い。そこでは、専門を異にする研究者と共同・協力して、重層性・多様性をもった教育を行っている。専門性とともにも領域横断性も持ち合わせている社会学という学問の、本領を發揮する場面といえるだろう。

### (3) 学修成果の評価方法

社会学における学修成果の評価は、身につけることが目指される基本的な能力（問題を発見する能力、多様性を理解する能力、実証的調査を行う能力、理論的に思考する能力、社会を構想し提言する能力）に照らして、多様な評価を組み合わせて行われることが重要である。

講義においては、論述式・客観式の筆記試験やレポートにより、社会学の専門的知識・思考方法が理解できていること、社会問題について構造的な理解を獲得していることを確認する。演習においては、プレゼンテーション、ディスカッション、グループディスカッションを通じて、社会学的視点に立った上で問題を発見し、理論的・実証的に吟味された根拠をあげて議論できることを確認する。社会調査実習においては、調査報告書、調査報告レポートにより、調査設計に基づいた調査票の作成を行い、現場の視点に立った実証的な調査によってデータを収集し、根拠のある分析ができることを確認する。このとき、教員は現場での学生の様子に目配りをする、さらに調査終了後に調査を振り返り、学生が自己の成果を実感できるようにすることが必要であろう。すなわち、学生が、現場でのやりとりのなかで何を感じ、人との出会いのなかで何を学んだのか、社会についての認識をどのように深化させたのか、というプロセスが評価の重要な要素となる。また、こうした調査を実施することにより、社会生活において必要とされる調査リテラシーを身に付けたことも確認する。なお、社会調査については「社会調査協会」が方法・技法を検討し、標準カリキュラムを発表している。それを学修すれば協会が社会調査士資格を認定する事業を行っている。

卒業論文の評価基準の例としては、先行研究がふまえられていること、課題について独創的で新たな発見があること、適切な調査・文献収集に基づいていること、論理的・体系的に議論を展開していること、それを他者に的確に伝えられる文章であることなどが挙げられる。これらは、卒業論文、卒業論文報告会、合評会、口頭試問などを通じて確認するが、当該分野に深い知識を有する教員の評価能力にゆだねられることになる。

その際、複数の教員（評価者）による評価や大学を超えて教員が評価を行う等の方向性も考えられてよい。

## 6 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

### (1) 市民性の涵養と社会学教育

社会は、人びとの生活が織りなされる場であり、個人の行為が生成する空間である。人と人のつながりによって社会は形成されている。社会学を学ぶ個人は、自らが社会の一員であり、他者との関係なしには社会生活を営めないことを知る。社会の構成メンバーであることの自覚とそれに基づく社会的活動を市民性と呼ぶならば、社会学教育は市民性のあり方を掘り下げより豊穡にすることに寄与する。市民性の涵養は、教養教育としての社会学でも専門教育の社会学でもかわらないことであり、専門分化と市民性の二重性がその教育の特徴をなす。

社会事象のさまざまなレベルを学ぶことによって、社会の捉え方の多層性を理解することができる。行為と意味というミクロなレベルから始まり、相互行為、家族とジェンダー、地域社会、社会階層・階級と不平等、国際社会などのマクロなレベルにいたる多様な次元があることを了解することができる。これらさまざまなレベルでの社会学の成果を学ぶことによって、自分とは異なる他者のリアリティを理解することが可能となる。また、規範的なレベルでの研究成果に基づいて、自らの身の回りにある社会問題に気づくこともできる。

社会にはいわゆるマジョリティだけでなく、マイノリティと呼ばれる人たちが存在する。社会学は社会をマジョリティだけの構成物とはとらえず、多様な人びとが含まれるととらえる。そのため、社会学を学ぶことは、そうしたマイノリティへの配慮と人権感覚の涵養につながる。社会におけるマイノリティの存在を認識することと、他者の人権を尊重・擁護することとは、現代社会を維持する規範を構成している。これらの社会規範を、経験的レファレンスとともに学んでいくことが教養教育あるいはリベラルアーツとしての社会学の役割である。たとえば、正規雇用の男性で日本国籍のヘテロセクシュアルの人だけが想定された規範が設定されている場合に、いかにして女性やエスニック・マイノリティ、セクシュアル・マイノリティ、非正規雇用の人々が抑圧されてしまうのかを、具体的に学んでいく。

さらにいえば、社会学を学ぶことは、これらの社会規範に限界があること、絶対的なものではなく別様の構造化の可能性もあり得ることを理解することでもある。たとえば、マイノリティを優遇すればマイノリティの置かれている状況が改善されるというわけではなく、何をもってマイノリティと名指すかということ自体も、一定の社会的背景の中で成立する。そのことも問い直していくことが社会学の重要な発想のひとつである。「公共性」「共生」「人権感覚」「マイノリティ」という、社会学において重視される概念そのものが、社会学の中で問い直され続けている。

社会学は、学問が社会的存在であることに自覚的であろうと努める。そのため、社会規範を学ぶことを通して、既存の社会によりよく適応できる側面だけでなく、未だ存在しない社会を現実化する側面の学びも必要とする。

## (2) 教養教育としての社会学教育

### ① 一般的社会学知識を有する市民の育成

社会学的な知識を持つことは、自分自身の生きる社会の現実を把握することである。このことは、次のような意味を持つ。

ひとつには、社会的な広がりの中で物事を認識する力を育むことである。たとえば、自分自身が生きる中で直面してきたある種の「生きづらさ」や苦しさについて、これまでとは異なる次元の社会構造的な視点を手に入れることによって、それを相対化し、ときにそこから解放されることを指す。たとえば女性の身体イメージが社会的・歴史的にどのように形成されてきたかを学ぶことによって、自分の身体を肯定できない閉塞感に穴を穿ち、生きるのが少し楽になっていくといった例がある。個人的・私的な問題にすぎないと思われていたものを、社会的な問題として捉えかえすことで、それ自体が解消するとまではいかなくとも、距離をとりつつ、それと付き合いしていくことが可能になる。

これは、多様な属性や価値観を持つ人びとがいることを知り、異なる他者がどのような現実を経験しているのかを想像し、異なる他者とともに社会を作っていく力を育むことでもある。さらには、異なる社会や時代に生きる人びとの多様な生活や行動を実証的に比較することで、その多様性をそれとして理解する力を育む。これによって、たとえば対立的な関係にあると見えた他者との関係について、自身の置かれている状況や社会的背景を理解すると同時に、相手の状況や社会的背景を理解することが可能になる。社会生活において対立が激化してしまうのは、往々にして互いの状況と背景を互いが把握できないためである。それが把握できるようになると解決に向けての道筋が見えてくる。社会学によって、その場におけるアクターと背景を理解する力を育むことで、問題解決に向けて具体的に取り組む力が育める。

問題解決へのこのような具体的な取り組みは、身近な場面だけでなく、社会的・国際的に大きな問題となっている事柄に関しても当てはまる。社会問題の多くは、多様な利害関係が複雑に絡む中で生じている。解決に向けては、それぞれの利害とその背景となる規範・価値意識、文化を解きほぐすことが不可欠となる。その上で、共通に取り組むべき課題とは何か、あるいは避けなくてはならない問題とは何かを明確にし、問題の解決に向けて取り組んでいくことが必要である。社会学はそのための基礎的な教養を提供することができる。

また、問題は解決されるとは限らない。多様なアクターが利害と背景の間にある相克やズレを解決できず、妥協点が見つからない場合でも、葛藤と調整を繰り返しながら共生していくことはあり得る。社会学は、問題の解決を必ずしも前提とするわけではなく、解決できないながらも共生する方途を探ることが可能な学問である。経済のグローバル化にともなう国民国家の影響力の低下や市場原理至上主義は社会生活の個人化の進行を促進している。社会的なつながり・連帯が困難に見える、複雑な現代社会を生きる諸個人や諸集団にとって基礎的な学として重要である。

## ② 他分野の学問を学ぶ人たちにとっての価値

人文学・社会科学・自然科学などの他分野を専攻する人たち、あるいはさまざまな専門職を養成する課程において、社会学を学ぶ意義はきわめて大きい。

特定の分野について専門的に学び、実際にそれを実地で活かしていく力を身につけることは重要だが、専門分化が進み過ぎると、どうしても自身の専門分野の中で当然視されていることについては疑わなくなってしまう。だが、人びとの生活や思いは、専門分化された捉え方や視点だけでは捉えきれない。専門領域で取り組むべきとされる事柄も、当事者にとっては、生活の中の他の事柄と密接に結びついているからである。そのため、自身の専門分野の中から一歩抜けだし、専門分野で当然視されていることを疑ってみることは重要である。

このように、人が生きるということ、生活していることに繰り返し立ち戻らなければ、専門職も専門職としての力量を發揮できない。そうした洞察や反省は、法社会学や社会医学をはじめとする専門職教育の中でもすでに取り入れられてきた。ただ、こうした洞察や反省性は、繰り返し問われなくてはならないものであり、そのため、自己反省性を固有の特色とする社会学を、基礎教養教育として学ぶことには大きな価値がある。

## <参考資料 1> 社会学委員会社会学分野の参照基準検討分科会審議経過

平成 25 年

- 4月23日 日本学術会議幹事会（第172回）  
大学教育の分野別質保証推進委員会社会学分野の参照分科会設置。委員の決定
- 7月7日 大学教育の分野別質保証推進委員会社会学分野の参照分科会（第1回）  
委員長、副委員長、幹事の選出。今後の進め方について
- 7月20日 分科会（第2回）  
参照基準案の検討
- 9月11日 分科会（第3回）  
参照基準案の検討
- 10月11日 分科会（第4回）  
報告書の構成について
- 12月21日 分科会（第5回）  
報告書骨子案について

平成 26 年

- 3月15日 分科会（第6回）  
報告書案について
- 6月8日 分科会（第7回）  
公開シンポジウムについての打合せおよび今後のスケジュールについて
- 9月25日 大学教育の分野別質保証委員会（第10回）  
社会学委員会社会学分野の参照基準検討分科会報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 社会学分野」について承認

## ＜参考資料２＞ 公開シンポジウム「大学で学ぶ社会学とは——社会学分野の参照基準を考える——」

日 時 2014年6月8日（日）13：00～17：00

場 所 立教大学池袋キャンパス 太刀川記念会館3階多目的ホール

主 催 日本学術会議社会学委員会・社会学分野の参照基準検討分科会

共 催 日本社会学会

協 力 立教大学社会学部

開催趣旨

「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準・社会学分野」の素案を提示し、学会内外の多様な意見を聴取し、議論を深めて「社会学分野の参照基準」に生かしていくことを目的とする

次 第

総合司会・開会挨拶：落合恵美子\*（日本学術会議第一部会員、京都大学大学院文学研究科教授）

第1部 基調報告・基調講演（13：10～14：10）

基調報告：「大学教育の分野別質保証と参照基準」

北原和夫（日本学術会議特任連携会員、東京理科大学大学院教授）

基調講演：「多様化する社会学教育」

井腰圭介\*（日本学術会議特任連携会員、帝京科学大学教授）

工藤保則（龍谷大学社会学部教授）

第2部 パネルディスカッション「社会学と社会の接点」（14：20～17：00）

司会 江原由美子\*（分科会副委員長、日本学術会議第一部会員、首都大学東京大学院教授）

1. 分科会報告「社会学分野の参照基準案について」

笹谷春美\*（分科会委員長、日本学術会議連携会員、北海道教育大学名誉教授）

2. 「社会学からのコメント」

鳥越皓之（日本社会学会会長、早稲田大学人間科学学術院教授）

3. 「社会学系コンソーシアムからのコメント」

吉原直樹（社会学系コンソーシアム理事長、日本学術会議連携会員、大妻大学教授）

4. 「カウンセリングの現場から：ジェンダーという視点」周藤由美子（ウィメンズカウンセリング京都）

5. 「臨床現場に立つ上で：看護職養成における社会学教育」林千冬（神戸市看護大学教授）

質疑・応答

総括・まとめ：友枝敏雄\*（日本学術会議第一部会員、大阪大学大学院教授）、

奥村隆\*（日本学術会議特任連携会員、立教大学社会学部教授）

閉会挨拶：遠藤薫\*（日本学術会議連携会員、学習院大学法学部教授）

（\*印は本分科会委員）

執筆者一覧（掲載順、敬称略、所属・肩書きは「参照基準」公開時（2014年9月））

- |        |   |
|--------|---|
| 江原 由美子 | 日本学術会議「社会学分野の参照基準」検討分科会副委員長<br>首都大学東京大学院人文科学研究科教授           |
| 笹谷 春美  | 日本学術会議「社会学分野の参照基準」検討分科会委員長<br>日本社会学会社会学教育委員会委員長、北海道教育大学名誉教授 |
| 土屋 葉   | 日本社会学会社会学教育委員会、愛知大学文学部准教授                                   |
| 三井 さよ  | 日本社会学会社会学教育委員会、法政大学社会学部教授                                   |
| 工藤 保則  | 日本社会学会社会学教育委員会、龍谷大学社会学部教授                                   |
| 井腰 圭介  | 日本学術会議「社会学分野の参照基準」検討分科会<br>日本社会学会社会学教育委員会、帝京科学大学総合教育センター教授  |
| 鳥越 皓之  | 日本社会学会会長、早稲田大学人間科学学術院教授                                     |
| 吉原 直樹  | 日本学術会議連携会員、社会学系コンソーシアム理事長<br>大妻女子大学社会情報学部教授                 |
| 周藤 由美子 | ウィメンズカウンセリング京都  |
| 林 千冬   | 神戸市看護大学教授   |
| 友枝 敏雄  | 日本学術会議「社会学分野の参照基準」検討分科会幹事<br>大阪大学大学院人間科学研究科教授               |
| 奥村 隆   | 日本学術会議「社会学分野の参照基準」検討分科会幹事<br>日本社会学会社会学教育委員会副委員長、立教大学社会学部教授  |
| 大國 充彦  | 日本社会学会社会学教育委員会、札幌学院大学社会情報学部教授                               |

本報告書は、公開シンポジウム「大学で学ぶ社会学とは-「社会学分野の参照基準」を考える-」を中心に編集したものである。報告書の中で指摘があるように、「社会学分野の参照基準」の策定は、日本学術会議社会学委員会に設置された社会学分野の参照基準検討分科会に、日本社会学会社会学教育委員会（2013-15）がオブザーバーとして協力するという体制のもとで行われた。私ども社会学教育委員会（2013-15）では、「参照基準」の策定にかかわる内容を報告書としてまとめ、公表する価値があると判断した。

検討分科会や社会学教育委員会での議論は、社会学の専門性に関する議論だけでは済まなかった。教育にかかわる事柄である以上、教える側・教える内容だけではなく、教え学ぶ環境・学ぶ側を適切に視野に入れる必要があるからである。学術会議メンバーからは、豊富な経験に基づく社会学教育のあり方についてのさまざまな知見が開陳され、社会学教育委員会メンバーからは、現に直面している教育現場の多様性、学生の学びへの期待と希望、自らが担当している科目へのさまざまな思いに裏付けられた意見が飛び交った。

今思えば、「参照基準」の検討を行ったいくつもの議論の場は、多彩な気流が響き合うコミュニケーションのようにも感じられる。大学における社会学教育という問題をどのように設定するかは、これからの課題である。「社会学分野の参照基準」をそのためのたたき台として、共通の土俵として利用してほしいと希望する。議論の場として日本社会学会もあるが、地方学会の方が教育現場への目配りがきくかもしれない。

最後に、「社会学分野の参照基準」策定にかかわった全てのメンバーと、公開シンポジウムにご参加いただいた皆さま、「参照基準」（案）にコメントやご意見を下さった皆さまに、心から感謝の気持ちを伝えたい。十分満足いく「参照基準」ではないかもしれない。けれども、「参照基準」自体、見直して更新していく性格のものであると考えている。不備・不足の点をご指摘いただくとありがたいと思う。

---

<sup>13</sup> 日本社会学会社会学教育委員会。

社会学教育ってなんだ  
-「社会学分野の参照基準」から考える-

日本社会学会社会学教育委員会（2013-15年度）報告書

委員長 笹谷 春美

副委員長 奥村 隆

委員 井腰 圭介

大國 充彦

工藤 保則

土屋 葉

三井 さよ

---

発行日 第1版第1刷 2016年3月31日

編者 日本社会学会社会学教育委員会（2013-15）

印刷 株式会社山田印刷

〒602-8451 京都市上京区中筋通智恵光院西入菱屋町 285

---