

## 「教育問題」研究のマトリクスと今日的意味<sup>(1)</sup>

伊 藤 茂 樹

### **Sociological Studies of *Social Problems on Education* (“*Kyouiku Mondai*”) in Japan:An Overview**

**Shigeki Ito**

#### **Abstract**

In recent Japan, social problems on education (“*Kyouiku Mondai*”) emerge one after another, and the sociology of education has studied them from not only traditional positivistic perspective (see the problem as *objective condition*) but also from social constructionist perspective (see the problem as *problem-construction process*). In this article, studies based on social constructionist perspective are overviewed and their advantage for educational study is examined.

Key Words: Social Problems on Education, Social Constructionism, Sociology of Education

本稿では、日本において教育に関して実践レベルで生じている現象（いわゆる「客観的状況」）そのものを分析するのではなく、或いは現象そのものの分析に先立って、現象についての定義や理解、まなざし、議論の枠組みを相対化し、分析の対象にしようとする方向性を持った研究を「教育問題」研究としてとりあげ、その問題関心や対象、方法、それらが明らかにしてきたこと、してこなかったことについて整理する。こうした研究は言うまでもなく、キツセらの構築主義による社会問題研究<sup>(2)</sup>の影響を強く受けているが、ここでは構築主義が日本に紹介される前後から幅広くレビューし、そのうえで「教育問題」研究の射程と有効性、及び、それが教育社会学の中にどのように位置づくかについて試論を提示する。

#### **1. 教育社会学における構築主義的研究の対象と視点**

日本の教育社会学において構築主義的な「教育問題」研究は、1980年代以降になされるよ

うになり、以後現在に至るまでに研究を蓄積し、一定の位置を占めるようになった<sup>(3)(4)</sup>。

これまでこうした研究の多くは、教育に関して生起する常態的、日常的な現象よりも、何らかの意味で通常ではない、問題が生じているとされる（=problematicである）ような現象をとりあげ、それらを素材としてなされてきた。これは、ある現象が問題であるとされる際には、その定義の前提となっている認識の方法や枠組みが強調、再確認されたり、逆にそこにゆらぎが生じることにより、結果的にあらわになりやすいため、研究者はそれらに対してセンシティブになり、分析が行いやすいということによると思われる。こうした事情により、先にあげたような意味での構築主義的研究は、教育問題についての認識や定義についての研究とほぼイコールなものとして行われてきた。

従ってこうした研究は、キツセらの（狭義の）構築主義の枠組みに立脚した社会問題研究よりも広範囲にわたるものであり、当然、キツセらが1977年に *Constructing Social Problems*<sup>(5)</sup>を最初に著す以前の研究も含むことになる（ただし、日本の教育社会学において、時期的にこれ以前に「構築主義的」研究はほとんどなかったとみてよい）。また、構築主義を標榜して日本で行われてきた社会問題研究は、理論的考察をのぞけばその多くが教育問題を対象とするものであり、構築主義的な教育問題研究を整理することの意味は大きいものと思われる。

さて、キツセらの構築主義の紹介以前には単発的に、紹介以後はある程度まとまった形でなされてきた構築主義的研究は、そのとりあげる対象と問題関心の流れによって以下の4つに区分することができよう<sup>(6)</sup>。そしてこれは後にみるように、時間的に概ねこの順序で出てきたと言ってよい（なお、複数の性格を併せ持つため複数箇所にあげている文献もある）。

### ①教育問題の認識論と象徴論

第一に分類されるのは、いわゆる青少年問題とされるもの、特に青少年の逸脱問題や非行問題を対象とする研究であり、従来の逸脱研究、ラベリング論、モラル・パニック論と関心を共有している。

逸脱や非行現象が教育問題として構築されるプロセスをとりあげ、構築主義的な研究の中で量的には最も大きな部分を占める。この背景としては以下の二点が指摘できる。まず逸脱研究が機能主義的、規範的パラダイムから、行為者による意味付与や解釈を重視するラベリング論を経て構築主義へ「進展」してきたという、社会学という学問分野の事情である。もう一点は、1970年代後半から80年代にかけて、少年非行、校内暴力、いじめ、登校拒否（不登校）など、青少年の逸脱が次々に社会問題化したという社会的事情である。こうした背景により、逸脱や非行は構築主義的な研究の主要な対象となってきた。しかし一方で、構築主義がそもそも否定し、排除しようとしてきた逸脱の原因論との交錯や、「ゲリマンダリング<sup>(7)</sup>」が生じやすい領域であることも確かである。

青少年の逸脱が相次いで社会問題化した際には（特に「少年非行戦後第3のピーク」）、主にマスメディアを通じて危機を訴える言説があふれ、こうした問題設定はすぐに自明視されるようになり、制度化される。一方教育社会学は、このように制度化されたまなざしと近似した問題設定に基づく研究を、社会病理学の応用としての教育病理研究としてそれまでにある程度蓄積していた<sup>(8)</sup>。これは問題の解明を社会的に要請された（少なくとも教育社会学者はそう考えた）ことに応えようとした結果でもある。

構築主義的な逸脱問題の研究は、この両者を批判的にとらえ、それらに共通する、ア prioriな「問題」「病理」カテゴリーの適用を反省的にとらえ直そうと試みる。社会的に流通する問題化のまなざしに対しては、公式統計の恣意的使用、不安の正当化としての悲観的情報の流布（大村1980）、教育「問題」の社会的・政治的コンテクスト（島1991）への着目といった論点が提出された。

また教育病理研究の問題設定に対しては、「病理」の判断基準の自明性への批判と認識論的再検討（村上光朗1982）、機能主義とラベリング理論による「教育の社会問題のアプローチ」の提唱（柴野1983）、教育「病理」学の基底構造の解体と、教育に関する言説のオルターナティブの提唱（山本1991）などがなされた。

これらの研究の理論的背景となったのは、70年代から80年代にかけて非行、逸脱理論として注目されていたラベリング理論である。ベッカー<sup>(9)</sup>やキツセラ<sup>(10)</sup>の影響を受けて、「社会問題化」という現象と、それを根拠づけ、或いはその結果生じる、「道徳的企業」や法の制定過程（村上直之他1980, 村上直之1981, 1982）、公式統計の産出（大村1980, 鮎川1986）、モラル・パニック（徳岡1986, 1987, 1988 a, 1988 b, 村上直之1985）<sup>(11)</sup>などの現象を独自の研究対象として分析していく必要性が説かれ、また実際に分析がなされた。

これらの研究は、現象が社会問題化するにあたっての必要、十分条件（村上直之1985, 伊藤1989）や問題設定の枠組み、前提（柴野1983, 柳原1985, 鮎川1986）を、子どもや教育の置かれた状況（出生率の低下や中流意識の拡大などに由来する子どもへの過度の期待や注目、子どもや教育を善きものとする伝統的な価値観、警察など統制機関の利害と活動など）から説明しようとする。こうした方向性は今日からすれば「コンテクスト派<sup>(12)</sup>」の構築主義に近いものと位置づけることができる。そこでは同時に、社会に蔓延する漠然とした不安と、マスメディアの「偏った」報道（統計の恣意的使用も含む）による危機感の増幅過程に着目しており、モラル・パニックとして教育問題をみる姿勢を、この概念を明示的に使うものもそうでないものも、共有している。従って「実態の不変と定義の変化」という説明の形をとることが多く、従来の実証研究の側からは「冷笑的姿勢」との批判が寄せられがちであるし<sup>(13)</sup>、また後のエスノメソドロジーや「厳格派<sup>(14)</sup>」が「ゲリマンダリング」として批判する形をまさにとっていると言える。

一方これらの研究は、少年非行や逸脱行動の持つ社会的、象徴的「意味」への関心を併せ

持っていた。林芳樹は非行へのインフォーマルな反作用に象徴される非行の社会的意味に接近しようとし(林芳樹1982),これを逸脱の行為論から象徴論への流れと位置づけた(林芳樹1993)。また宝月は逸脱のドラマの社会生活,意味世界への影響を(宝月1984),伊藤は逸脱問題の機能(伊藤1990),柴野は成立した社会問題の人びとに対する影響(柴野1983)をそれぞれみようとした。

しかしこうした問題関心は,以後の構築主義的研究の蓄積においては,結果的に十分には継承されずに今日に至っている<sup>(15)</sup>(ただし,④でみる歴史的研究は通時的視野においてこれを明らかにしようとしてきたとみることもできる)。しかし一方で,学校という社会における逸脱と秩序,規律の問題を,境界の動揺,回復という観点から分析した研究として山本(1989)があるほか,非行へのまなざしの変容の意味を,より今日的な社会的コンテクストに位置づけた分析(柳原1992 a, 1992 b)がなされていることも見落とせない。

理論的にはラベリング論に影響されて始まったこれらの研究は,構築主義の紹介(=1990年のキツセ,スペクター訳書の刊行)以後,方法や領域として「制度化」され,個別のケースの問題化のプロセスを丹念に追うことに主眼が移ってきており,特に近年は不登校やいじめなど「非社会的問題行動」についてのモノグラフ(工藤1994,朝倉1995,瀬戸1995,北沢・片桐他1994)が精力的に書かれている。

これらにおいて扱われるようなケースは,教育界内部で展開される問題というよりも,より社会的関心の高い「社会問題」であり,従って一般紙を中心とするマスメディアの影響力が大きく,資料収集の容易さもあって「新聞記事の分析」という形をとることが多いことも特徴として指摘できる<sup>(16)</sup>。また近年は,従来の数量的,実証主義的方法をとる研究者にも取り入れられるようになってきている(滝1994)。

## 文 献

- 朝倉景樹 1995,『登校拒否のエスノグラフィー』彩流社
- 鮎川 潤 1986,『『少年非行』をどう解釈するか』,仲村祥一編『社会病理学を学ぶ人のために』世界思想社  
1987,『少年非行とマスメディア』,仲村祥一編『犯罪とメディア文化』世界思想社
- 土井隆義 1995,『いじめ問題における視線の構図』,『イマゴ』第6巻第2号,青土社
- 林 芳樹 1982,『社会問題としての非行—社会的意味の観点から—』,『東京大学教育学部紀要』第22巻  
1993,『ラベリング』,清永賢二他編『逸脱の社会学』,放送大学教育振興会
- 宝月 誠 1984,『ポスト・レイベリング論の時代か?』,『教育社会学研究』第39集
- 伊藤茂樹 1989 a,『現代日本における『教育問題』の発見—登校拒否を例として—』,『日本教育社会学会第41回大会発表要旨集録』  
1989 b,『『教育問題』の発見・処理と運動の展開—登校拒否を例として—』,『東京大学教育学部紀要』第29巻  
1990,『青少年の逸脱問題への社会学的アプローチ—社会的反作用を中心に—』,『教育社会学研究』第47集

「教育問題」研究のマトリクスと今日的意味

- 1991,「登校拒否問題の再検討(2)―教師による意味づけを中心に―」,『日本教育社会学会第43回大会発表要旨集録』
- 伊藤茂樹他 1990,「登校拒否問題の再検討―地域特性を中心に―」,『日本教育社会学会第42回大会発表要旨集録』
- 北沢 毅 1990「逸脱論の視角」,『教育社会学研究』第47集
- 北沢毅,片桐隆嗣他 1994,「教育問題の社会学―明倫中『マッド死』事件を事例として―」,『日本教育社会学会第46回大会発表要旨集録』
- 工藤宏司 1993,「不登校研究の展望と課題」,大阪教育大学公民学会『公民論集』第2号  
1994,「『不登校』の社会的構築―モノグラフの試み(上)―」,『大阪教育大学教育実践研究』第3号
- 村上光朗 1982,「教育病理の判断基準の再検討」,『教育社会学研究』第37集
- 村上直之 1985,「今日の非行問題の形成過程―現代日本のモラル・パニック―」,『神戸女学院大学論集』第31巻3号
- 大村英昭 1980,『非行の社会学』,世界思想社  
1989,『新版 非行の社会学』,世界思想社
- 太田佳光 1994,「『校内暴力』に関する―考察―モラルパニック論による分析を中心にして―」,『日本教育社会学会第46回大会発表要旨集録』
- 柴野昌山 1983,「教育病理の諸相」,麻生誠編『学校ざらい 勉強ざらい』福村出版
- 瀬戸知也 1995,「教室経験の解釈可能性(3)―『いじめ』問題の物語論的解釈の試み―」,『常葉学園大学研究紀要(教育学部)』第16号
- 島(原)和博 1985,「虚構としての『いじめ問題』とその基底」,『少年補導』第30巻8号,大阪少年補導協会  
1991,「教育『病理』への構造的アプローチ」,日本社会病理学会編『現代の社会病理VI』
- 高木誠一 1991,「社会運動としての登校拒否問題―社会問題構築課程研究の分析視点として―」,『日本教育社会学会第43回大会発表要旨集録』
- 滝 充 1994,「いじめ問題の発見」,『日本教育社会学会第46回大会発表要旨集録』
- 徳岡秀雄 1986,「モラル・パニックとしてのいじめ問題」,『日本教育社会学会第38回大会発表要旨集録』  
1987,『社会病理の分析視角』東京大学出版会  
1988 a,「自己成就的予言としてのいじめ問題」,『関西大学社会学部紀要』第20巻1号  
1988 b,「モラル・パニック状況でのいじめ問題」,関西大学経済・政治研究所公共政策研究班『現代日本の公共政策』
- 山本雄二 1989,「学校と規律―現代の異人問題―」,柴野昌山編『しつけの社会学』世界思想社  
1991,「教育の病理学から教育の現象学へ」,日本社会病理学会編『現代の社会病理VI』
- 山村賢明,北沢毅,瀬戸知也他 1993,「教育問題の社会的構築 [I]」,『日本教育社会学会第45回大会発表要旨集録』
- Yamazaki,A.1994,“The Medicalization and Demedicalization of School Refusal”, in J.Best(ed.)  
*Troubling Children:Study of Children and Social Problems*, Aldine de Gruyter.
- 柳原佳子 1985,「制度としての〈おとな=子ども〉関係―現代の抑圧委譲と〈法〉への責任転嫁としての『少年非行問題』」,『ソシオロジ』第30巻3号  
1992a,「『非行問題』のボーダーレス化―『非行の拡大化』言説の点検―」,『犯罪社会学研究』第17

号

1992b, 「なんにもしない子どもたち【非行が消える, 子どもが消える】」, 芹沢俊介編『少年犯罪論』青弓社

## ②教育問題の葛藤論

第二に分類されるのは、関係する諸集団の間での利害の葛藤、交渉が展開されるような種類の問題や、社会運動によって意図的、戦術的に問題化されるような教育問題を対象とする研究であり、これは初期の構築主義や社会運動研究と関心を共有しているとみることができる。

逸脱問題を取りあげる第一のタイプの研究が、基本的には社会問題についての社会成員の合意を前提とし、マスメディアを主要な場としてあらわれる言説や定義の相対性、恣意性や、定義やイメージと現象（実態）との乖離に光を当てようとするのに対し、利害、価値の相違や多元性に基づく葛藤や交渉に焦点を当て、資源を動員した諸集団のクレーム申し立て活動と、それら相互の葛藤により社会問題が構築されていくプロセスそのものに注目する。

利害関心を持った集団<sup>(17)</sup>のクレーム申し立てによって構築されるタイプの問題の消長過程<sup>(18)</sup>は、キツセらの構築主義がそもそも対象としたものであり、いわばアメリカ型の社会問題と言える。日本において構築主義を標榜して教育問題を分析した嚆矢である、当のキツセらによる帰国子女問題の研究（キツセ1980, Kitsuse et. al 1984）はこのタイプである。しかし、そもそも特定の集団が草の根的に利害関心を主張して問題が可視化したり（例えば薬害エイズ問題）、大きな集団間の利害対立が鮮明であるようなケース（例えば米の自由化問題）は、教育に関してはさほど多いとは言えない。日本における教育問題の中心はこれまで、逸脱問題に典型的にみられるように、合意された価値—例えば、未来を担うものとしての子ども—が危機に瀕する、モラル・パニックを招くようなタイプの問題であった。そのため、こうした利害対立型の問題の研究の蓄積はまださほどなされていない。

その中で、登校拒否問題の社会運動としての側面に注目する研究は、このタイプに分類することができる。1970年代から徐々に可視化した登校拒否問題は、専門家集団による「医療化」の企てと、それへの対抗として「逸脱者」の側からなされる、自らのカテゴリーについてのクレーム申し立てが活発であり、そのプロセスに光を当てる研究がなされている（伊藤1990b, 1991, 伊藤他1990, 高木1993, Yamazaki 1994, 朝倉1995）。こうしたタイプの教育問題は今後増えてくることが予想される。

また、個人の逸脱行動をテーマとしない教育問題についても、クレームや政策の交錯によって問題が展開していくプロセスを記述、解釈する試みがなされ始めている（瀬戸1993, 伊藤1993, 中河1993）。

## 文 献

- 朝倉景樹 1995,『登校拒否のエスノグラフィー』彩流社
- 伊藤茂樹 1989 a,「現代日本における『教育問題』の発見—登校拒否を例として—」,『日本教育社会学会第41回大会発表要旨集録』
- 1990 b,「『教育問題』の発見・処理と運動の展開—登校拒否を例として—」,『東京大学教育学部紀要』第29巻
- 1991,「登校拒否問題の再検討(2)—教師による意味づけを中心に—」,『日本教育社会学会第43回大会発表要旨集録』
- 1993,「『教育問題』としての少子化」,『日本教育社会学会第45回大会発表要旨集録』
- 伊藤茂樹他 1990,「登校拒否問題の再検討—地域特性を中心に—」,『日本教育社会学会第42回大会発表要旨集録』
- J.I.キツセ 1980,「社会問題としての帰国子女問題」,門脇厚司他編,現代のエスプリ別冊『変動社会と教育—社会化をめぐる国際シンポジウム』至文堂
- Kitsuse,J.I., A.E.Murase and Y.Yamamura,1984,“Kikokushijo:The Emergence and Institutionalization of an Educational Problem in Japan”,in J.W.Schneider and J.I.Kitsuse(eds.) *Studies in the Sociology of Social Problems*, Ablex Publishing.
- 中河伸俊 1993,「『脅かされる』子どもたち—『有害』コミック問題の構築」,中河伸俊他編『子どもというレトリック—無垢の誘惑』青弓社
- 瀬戸知也 1993,「新聞にみる『業者テスト問題』の構築過程と物語性について」,『常葉学園大学研究紀要(教育学部)』第14号
- 高木誠一 1991,「社会運動としての登校拒否問題—社会問題構築過程研究の分析視点として—」,『日本教育社会学会第43回大会発表要旨集録』
- Yamazaki,A.1994,“The Medicalization and Demedicalization of School Refusal”,in J.Best(ed.) *Troubling Children:Study of Children and Social Problems*, Aldine de Gruyter.

### ③教育問題の実践論

第三に分類できるのは、ミクロな場面でのカテゴリー使用や相互作用を対象とする研究であり、クラスルームの社会学や解釈的アプローチと関心を共有する。

これらは、教室内をはじめとする、教育や青少年に関わるミクロな相互作用場面において、何らかの問題カテゴリーが構築され、使用されるプロセスを分析する。ゲリマンダリング批判が紹介されて以後は、マクロレベルでの言説や活動をとりあげる研究のみならず、こうしたミクロな場面を分析する研究が増えつつある。

教育社会学において相互作用論の問題関心は解釈的アプローチ、新しい教育社会学という形で、クラスルームをフィールドとして1980年代に研究がさかんになったが、その中で「問題」カテゴリーが構築され、適用されるプロセスをとりあげるものは、当初は相互作用論としての(ミクロ)ラベリング論の影響を受けていた。北沢は、教師—生徒関係における暴力

に対して「殴る」「教育的指導」といったカテゴリーが適用される過程の考察を通じて、相互行為論の立場から従来の逸脱行為の原因論を批判し、原因論が社会的知識となることにより、逸脱行為の原因として機能する循環系の存在を指摘した（北沢1985）。

また山本は、学校という社会における逸脱と秩序、規律という問題を、不本意就学者の多い底辺校をフィールドに、境界の動揺、回復という観点から分析した（山本1989）ほか、クラスルームの社会学により近い関心からであるが、結城は学級内での逸脱カテゴリーの使用やラベリングの機能を、幼稚園の現場で考察した（結城1993, 1994）。

しかし近年、エスノメソドロジーの影響のもとに、ミクロな場面における問題カテゴリーの構築を対象とする研究が出てきている。これらは、従来の構築主義的研究をエスノメソドロジーの立場から批判的に乗り越えようとし、ある「現象」や「行為」を、我々研究者も含めた社会成員がそれを教育問題として理解可能に構築しているような実践（「ワーク」）や、それによって達成される「ローカルな」秩序こそを分析すべきであるとする。ここで従来の構築主義は、依然として研究者が社会問題を同定する特権的位置に立っているとして批判され、これに代わって研究者を他の成員と全く同列に置き、研究者を含めた成員が問題カテゴリーを構築する実践に焦点を当てる立場を徹底しようとするわけである（石飛1991, 1994 a, 上田1994, 1995, 秋葉1994, 1995）。

これらの研究が扱う「問題」カテゴリーは、マスメディアで騒がれたり関係諸集団の葛藤が展開するようないわゆる（狭義の）教育問題カテゴリーとは必ずしも一致しない。むしろ、社会成員が日常的に相互作用を遂行するにあたって、共働して対処していく必要に迫られるといった意味で「問題」となるような諸カテゴリーであったり（上田1995における「授業」や秋葉1995における「相談」）、保健室に来室する生徒が抱える個人的「問題」であったりする（秋葉1995）。しかしこうした諸カテゴリーの構築や使用は、その場限りで完結するとは限らず、マクロな場面での問題構築を方向づけているような諸特性と通底する部分も少なくないと思われ、従ってこれらのカテゴリーはマクロな社会問題へと展開する可能性を常に胚胎している。また逆に、相互作用がマクロな場面での問題構築によって様々に方向づけられることも少なくない。石飛（1991, 1994 a）、朝倉（1995）、土井（1995）などはこうした相互関係を視野に入れており、これらの分析は教育問題を包括的に理解するために不可欠であると思われる。

## 文 献

- 秋葉昌樹 1994, 「保健室のエスノメソドロジー研究—『相談』の社会的構成—」, 『日本教育社会学会第46回大会発表要旨集録』  
 1995, 「保健室における『相談』のエスノメソドロジー的研究」, 『教育社会学研究』第57集  
 朝倉景樹 1995, 『登校拒否のエスノグラフィー』彩流社



## 「教育問題」研究のマトリクスと今日の意味

- 土井隆義 1995, 「いじめ問題における視線の構図」, 『イマゴ』第6巻2号, 青土社
- 石飛和彦 1991, 「帰国子女問題の社会学—社会調査相互行為へのエスノメソドロジ的接近の試み—」, 『日本教育社会学会第43回大会発表要旨集録』
- 1993, 「校則問題の社会学—校則論議の規範的パラダイムと解釈的パラダイム—」, 『日本教育社会学会第45回大会発表要旨集録』
- 1994 a, 「社会問題の存在論とエスノメソドロジ的アプローチ—帰国子女問題研究を事例として—」, 『ソシオロジ』第39巻1号
- 1994 b, 「社会問題の存在論と政治的言説」, 『日本教育社会学会第46回大会発表要旨集録』
- 北沢 毅 1984, 「逸脱行動の社会的成立—相互行為論の視点から—」, 『筑波大学教育学系論集』第7巻1号
- 1985, 「『問題行動』の社会的構成」, 『教育社会学研究』第40集
- 1987, 「規則適用過程における行為者の意思—『規則に従う』とはどういうことか」, 『ソシオロジ』第32巻1号
- 1990, 「逸脱論の視角」, 『教育社会学研究』第47集
- 上田智子 1994, 「『教育問題』の研究視角—『教育問題』のエスノメソドロジ的理解に向けて—」, 『日本教育社会学会第46回大会発表要旨集録』
- 1995, 「教室『フロー』の相互行為的産出—小学校におけるビデオ観察をもとに—」, 『日本教育社会学会第47回大会発表要旨集録』
- 山本雄二 1989, 「学校と規律」, 柴野昌山編『しつけの社会学』世界思想社
- 結城 恵 1993, 「幼稚園における集団呼称の社会的機能」, 『教育学研究』第60巻4号
- 1994, 「社会化とラベリングの原初形態」, 『教育社会学研究』第55集

### ④教育問題の通時論

第四の類型は、教育事象をめぐるカテゴリーや意味付与の歴史的変遷を対象とする研究であり、教育の社会史的研究の系譜に位置づくものである。

ここまでみてきた3つのタイプの研究も、それぞれ通時的視野に立つことは少なくないが、それは例えば、特定の問題が生起して展開し終息するといったスパンであり、あくまで当該の問題に関して、時間的推移も分析の軸として導入するということである。それに対してここでみる研究は、近代や戦後といった、より長い歴史的なスパンで、教育や青少年に関わる問題カテゴリーや言説を素材として、教育事象の通時的変化に「意味」という側面から光を当てようとする研究である。教育や青少年に関して今日自明視されているカテゴリーや通念が歴史的に変化し、形成されてきたプロセスを、言説や活動を後づけることにより相対化することで、現代的状況の解明にも寄与しようとする。教育社会学において歴史的研究が興隆する中で、言説を素材とするアプローチが構築主義的方法と接点を持ったと言える。

これらは、基本的に現在の問題を扱う①～③の研究に比べて、扱う問題の時期が現在から遠いのみならず、上述の通りタイムスパンが長く、かつテーマも一般性の高いものとなる。つまり、現在の教育問題の構築過程の分析を過去にずらして、「問題化」したり「事件」となった事例を個別にとりあげるといっても(広田1992bは個別の事件を扱っているが)、研究者

自身が設定したテーマに沿って過去の言説や議論を抽出して通時的に再構成する。そこから近代教育（広田1990, 1992 a）、学校文化（高橋1991）、青少年や子ども（高橋1993, 林雅代1995）、高等学校（阿部1991, 1992）、学歴主義（苅谷1995）、学力（沖津1995）といった、教育社会学がとりあげてきた大きなテーマへと一般化しようとする方向性がみられ、構築主義的な方法はそのための手段のひとつとして用いられる。

またここでは、「言説」がより自覚的にとりあげられることが多いが、これはフォーコー的な意味あいを持たされている<sup>(19)</sup>。言説を事実や観念の記録や反映とみる従来の歴史研究における使い方とは異なり、テキストとしてそれじたいに独自の位置づけを与えるのは、①～③でみた構築主義的研究にもほぼ共通している。そのうえで①～③は、言説を社会的コンテキストに位置づけたり、集団の利害関心から説明しようとする。しかし、歴史的研究における言説の扱いはそれとも異なっている。むしろ言説をインデックスとして、教育に関わる実践やその社会的な編成を解明することを目論んでいる。例えば広田は「教育的」という語の成立と展開を追うことで、「教育的関係」という特殊な権力関係や、教育をめぐる「思想の枠組み」の成立過程を（広田1990, 1992）、林雅代は青少年の喫煙をめぐる言説から「青年期」という制度の成立を（林雅代1995 a, 1995 b）、それぞれ後づける。また沖津は、おびただしく産出される教育言説を「教育システムを再生産する資源」ととらえる（沖津1995）。こうした意味で、教育という制度と、それに関わって生じてきた諸現象そのものへの関心を最も強く持っていると言えよう。

## 文 献

- 阿部耕也 1991, 「新聞記事における教育問題の変容—『教育問題の社会史』のために—」, 『日本教育社会学会第43回大会発表要旨集録』  
1992, 「高等学校をみる社会的視線の変容—『高校問題』の社会史の試み—」, 門脇厚司他編『高等学校の社会史—新制高校の〈予期せぬ帰結〉—」東信堂
- 林 雅代 1995 a, 「近代日本の『青少年観』に関する一考察—『学校生徒』の喫煙問題の生成・展開過程を中心に—」, 『教育社会学研究』第56集  
1995 b, 「歴史的研究における構築主義的アプローチの可能性—明治中期における青少年の喫煙問題を事例に—」, 『日本教育社会学会第47回大会発表要旨集録』
- 広田照幸 1990, 「〈教育的〉の誕生—戦前期の雑誌分析から—」, 南山大学『アカデミア 人文・社会科学編』第52号  
1992 a, 「戦前期の教育と〈教育的なるもの〉—『教育的』概念の検討から—」, 『思想』812号, 岩波書店  
1992 b, 「大正期における一体罰事件をめぐる議論の展開—〈教育問題〉の歴史的検討」, 『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房
- 苅谷剛彦 1995, 『大衆教育社会のゆくえ』中公新書
- 村上直之 1984, 「戦後日本の大学不正入試事件」, 『神戸女学院大学論集』第30巻3号

## 「教育問題」研究のマトリクスと今日的意味

- 永井良和 1993, 「『有害環境』の所在—子どもをめぐる空間とメディア」, 中河伸俊他編『子どもというレトリック 無垢の誘惑』青弓社
- 沖津由紀 1995, 「『学力』をめぐる教育言説の変貌—50年代『学力低下』期と70~80年代『おちこぼれ』期の比較を通じて—」, 『日本労働研究機構研究紀要』No. 9
- 高橋一郎 1991, 「学生風紀問題の社会史—近代的学校文化成立との関連—」, 『日本教育社会学会第43回大会発表要旨集録』
- 1992, 「明治期における『小説』イメージの転換—俗悪メディアから教育的メディアへ—」, 『思想』812号, 岩波書店
- 1993, 「青少年のセクシュアリティと教育」, 『教育社会学研究』第53集
- 竹内オサム 1993, 「“悪書追放運動”の頃」, 中河伸俊他編『子どもというレトリック 無垢の誘惑』青弓社

以上を整理すると、構築主義的な教育問題研究は逸脱、非行問題を相対化する研究から始まり、教育問題の境界維持機能や意味世界への影響を視野に入れようとしていたものの、この関心はその後十分には継承されなかった。むしろ、キツセらの構築主義、さらにはエスノメソドロジーの影響を受けて認識論的な意味あいを強めていき、教育問題を従属変数として<sup>(20)</sup>問題化のプロセスや問題カテゴリーそのものに関心を向ける葛藤論、実践論のアプローチを生み出していった。しかしその一方で、社会史的な関心や教育言説研究など、別の方向から通時論のアプローチがなされるようになり、これは逸脱、非行問題の研究が当初持っていた、教育をめぐる意味世界というテーマにいま一度関心を向けたとみることができる。

## 2. 装置としての教育問題と教育

80年代前半から半ばにかけて、逸脱、非行問題の制度化のされ方を反省的にとらえ直す形で出てきた構築主義的研究は、従来の自明視された問題設定やカテゴリーをメタ的に相対化することで、我々が問題をみる際の自由度を一段階高めるとともに、そうした研究の蓄積による知識を、不十分とはいえもたらした。

今日既に、こうした不十分さを批判し、さらに逆行しようとする立場が、エスノメソドロジーに依拠する、教育問題の実践論の一部としてあらわれている(例えば上田1994)。これはいわば、「教育問題」ではなく「教育問題という問題」にアプローチしようとするものであるが、この立場にとっては、構築主義的研究がもたらした自由度と知識は既に自明のものとなっていると思われ、このように批判と乗り越えが主張されることは研究の発展や制度化の必然でもある。エスノメソドロジーによる逆行もやがて制度化し、自明のものとなり、さらに…、となるのかもしれない。しかしその前に、構築主義的研究によるメタ化によってまだ見出されていないものが多くあることにむしろ目を向けたい。

構築主義的研究にとっての原初的な問いとは、「教育問題は存在するのか」というものである。これにイエスカノーで答えることをめざすという意味ではない。教育問題が存在するこ

とは社会的に自明視されているが、その存否については原理的には不可知であるとしてエポケーすることに、構築主義のドラスティックな転換があったのである。そしてこのように教育問題を相対化し、解体し、それが社会的構築物であることを白日の下にさらすことが研究の主要な目的のひとつであった。

しかしこのとき、では教育は存在するのかという問題が生じてくる。教育問題を研究すると宣言するとき、問題とされる非行やいじめといったカテゴリーが現象として実在するのかという問いを我々はエポケーする。では、それらの問題を他ならぬ教育に関わる問題と認知するとき、そうした種々の問題カテゴリーのいわば中核に位置する「教育」というものが存在することをどのように知ることができるのかという問いは、避けて通れないものである。

しかし、この問いは無限に遡行するほかない。そして実際に対象を定めて研究を行う以上、ある地点でアприオリな前提を導入せざるを得ない。そこで、教育としてなされる営みが存在することを我々は経験的に知っているとして、その経験的知識から研究は出発することになる。そのとき、「教育」の意味内容は決してアприオリなものでもなく、また確固として動かし難いものではない。我々研究者も含めた社会成員の言説や実践によって確認されつづけなければならない、ある意味で脆弱であったりゆらぎを内に含んだものとみることができよう。

その一方で、集合表象としての「教育」は、外に向かってはあらゆる教育問題に関わる言説、実践を方向づける、意味の「源泉」として存在してきたと同時に、教育問題によってその特権性、絶対性、聖性が確認されて維持される<sup>(21)</sup>。教育問題は社会問題のカタログにおけるサブカテゴリーとして分類されるというよりも、多くの社会問題が教育問題としても同定される（例えば、一連のオウム真理教をめぐる問題は、宗教に関する社会問題とされると同時に、多くの高学歴の若者がカルトに集い、テロに加担したということを根拠に教育問題ともされる）ほど、意味の源泉としての「教育」は浸透力を持っているとみることができよう。

構築された教育問題は、それを通じて教育諸事象の実体を了解し確認するための主要な装置である。例えば、学校を「いじめという病理に悩む学校」「管理主義と体罰が横行する学校」として把握するといったようにである。そして、これらを経ずして教育や学校などの事象「そのものを」「ありのままに」把握するということはもはや、或いはそもそも不可能である。そして、こうした把握は教育諸事象を外から見る場合に限らず、教育に直接関わる内部にも影響したり、内部から問題カテゴリーが生成されたりもする。

従って教育問題研究とは、そうした問題カテゴリーとそれをめぐる言説や実践にアプローチすることにより、教育と呼ばれてきた営みと、それとの関わりにおいて想定されている諸事象の存在様式について明らかにしようとする研究である。これは、問題が構築されるプロセスのみならず、教育問題が構築されることにより、問題とされているカテゴリー及び「教育」の意味内容が実体化し、それらが教育としてなされる日常的な営みや、広く社会に対し

てまで力や機能を及ぼしていくプロセスを明らかにすることをめざす。

ここで教育問題とは、マスメディアやマクロな場面での関心、論議、葛藤、交渉のテーマとなっているいわゆる（狭義の）教育問題に限らないことは言うまでもない。ミクロな場面で何らかの対処がなされるトラブルであったり、いまだ確定しない不安定なカテゴリーであったりもする。しかしこれらは、その場限りの（「ローカルな」）トラブルや相互作用として完結するのではなく、場面を横断してマクロな社会問題へと進展し、より多くの社会成員が問題性に合意したり、議論や葛藤に参画することもある。逆に、マクロレベルで成立した問題カテゴリーや他の場面での言説や実践が、ある特定の場面でのそれらを方向づけるといったことも起こる<sup>(22)</sup>。そして「教育」はこのような相互作用の系の中にその姿を見せる。

以上のような教育問題の意味を見定めたいうで、これを教育研究の戦略的地点とすることが可能であろう。これは当然、クレームや言説、問題化のための活動のみを取り扱うにとどまらず、「状態」についての何らかの言及、想定をも含むことになる。しかしそれは、構築主義が批判してきた、クレームの真偽を判断するという特権的な形をとらずに行うことが可能であると考えられる。

## 注

- (1) 本稿は、日本教育社会学会第47回大会課題研究部会「教育問題への構築主義的アプローチその展望と課題一」（1995年9月17日。於立教大学）における報告「教育研究の戦略的地点としての『教育問題』」に加筆、修正を加えたものである。
- (2) 構築主義による社会問題研究とは、社会問題を「なんらかの想定された状態について苦情を述べ、クレームを申し立てる個人やグループの活動」ととらえ、「クレーム申し立て活動とそれに反応する活動の発生や性質、持続について説明すること」を中心的課題とする。つまり、犯罪や非行、社会病理といった名前の問題とされる現象が社会問題なのではないとして、それを定義していく活動へと研究の対象をドラスティックに変更したのである。このとき、クレームはそれが申し立てる現象から全く独立のものとして、その真偽は社会問題研究にとっての問題とはならない。キツセ、スペクター訳書(1990)、P. P. 119-123。構築主義による社会問題研究の理論的検討とレビュー（邦文）としては、中河（1989, 1990, 1992）、鮎川（1991, 1993）、足立他（1993）などがある。
- (3) 教育社会学における逸脱研究、及び、青少年問題と教育病理研究という枠組みでのレビューとして松本ら（1984）と徳岡（1992）がある。前者では新たな理論的パラダイムとしてラベリング理論の影響を受けた諸研究が、後者では構築主義が新たな潮流としてそれぞれとりあげられており、本稿でのレビューと部分的に重なる。しかし本稿は、このように従来、逸脱や病理として慣習的に区分されてきた研究領域に限らず、上記のような問題関心及び方法によってなされた研究を広くとりあげることにする。
- (4) こうした視点をも取り入れて現代の教育問題全般について概説したものとして、藤田（1994）がある。
- (5) Spector and Kitsuse(1977)。
- (6) キツセらの紹介以後の、構築主義に依拠した教育問題研究を、その目的に基づいて分類したレビューとして上田（1994）があるが、本稿では、時間的にも空間的にもより広範囲の研究を対象にすることと、往々にして複数の目的を併せ持つ諸研究を、従来の教育社会学研究の文脈に位置づけるために、対象と問題関心に

- よる分類を試みる。
- (7) ゲリマンダリング(gerrymandering)とは、党派的利害に基づく選挙区の区割りを意味するゲリマンダー(gerrymander)からきており、「概念区分のごまかし」(中河, 1990など)「恣意的領域画定」(石飛, 1994)などと訳される。Woolgar and Pawluch (1985)は、構築主義は問題とされる状態についての考察をエボケーすると言いながら、例えば、かつては問題とされなかった状態が定義の変化により社会問題化したことを強調することで、状態の方は不変であるという想定を明示的或いは暗黙のうちに紛れ込ませているとして批判した。少年非行をとりあげる言説が最近増えたことと、過去のある時期にも同種の少年非行が発生していたことを同時に指摘することで、現在の少年の行動じたいには直接の言及を避けながら、変化したのは定義やまなざしのみで、行動は不変であるという判断を言外に滲ませるといったレトリックはよく用いられる。
- (8) 例えば、新堀編(1977)など。
- (9) ベッカー訳書(1978)。
- (10) Kitsuse & Cicourel (1963)。
- (11) 構築主義がアメリカにおける社会問題研究の流れに位置づくのに対し、モラル・パニック論はイギリスに起源を持つが、社会問題を主観的な、解釈によって作り出される現象ととらえてそのプロセスや関与集団を研究対象とする点で両者は共通し、日本においては同種の現象に対して適用された。モラル・パニック論についての詳細は徳岡(1987)を参照。
- (12) ゲリマンダリング批判をうけて構築主義の内部で「分化」したひとつの方向性であり、状態についてのクレーム申し立てを歴史的、社会的コンテクスト(=社会の状態)の中に位置づけ、なぜクレームが申し立てられたりそれが注目を集めたりするのかを説明しようとする。これに対立するものとして、構築主義の当初の言明通り、社会の状態について一切言及しないスタンスを貫こうとして、クレームが用いるレトリックに研究対象を限定する「厳格派」がある。なおこれらの命名はBest(1989)による。
- (13) 問題の構築プロセスに主に注目するアプローチに対して、「斜に構えた見方」であるとか、「問題の解決に寄与しない研究にどのような意味があるのか」といった発言は、学会や研究会などの場ではきまって出てくるが、教育病理研究をはじめとする従来のアプローチをとる立場から、こうした批判を正面から文章化してあらわしたものは、管見では皆無である。
- (14) 注12参照。
- (15) 構築主義が社会問題と集合表象との関係を視野に入れる必要性を主張したものとして、Miller and Holstein(1989)がある。
- (16) こうした状況を沖津(1995)は、教育問題の社会学という以上に、マスコミとしての新聞報道の特性の分析になっていると批判的にみている(P. P. 18-19)。
- (17) ただしキツセらはクレーム申し立てを利害関心によって説明することはしない。
- (18) キツセらはこれについて、社会問題の「自然史(natural history)」として4段階から成る暫定的なモデルを提示し、経験的研究の蓄積によって帰納的に一般化していくことを提唱した(キツセ, スペクター訳書, P. P. 205-249)。
- (19) このような意味あいを持った言説研究を川嶋は「社会理論的ディスコース分析」と呼ぶ。川嶋(1994), P. P. 69-74。
- (20) 構築主義にせよエスノメソロジーにせよ、従来の実証主義的な意味での因果関係を明らかにしようとするものではないため、ここで従属変数と言うのは正確ではないが、中河(1992)が指摘するように、構築主義は「クレーム申し立てによる定義過程を『社会問題』の原因と位置づけ、常識や従来の社会問題論に対

「教育問題」研究のマトリクスと今日的意味

抗する新たな原因論として読めるように議論を構成した」(P.64)のは確かである。

(21) 広田(1992), 越智(1990)などを参照。

(22) 中河(1992)は, 社会問題という現象がひとつの「出会い」の範囲をこえて状況横断的に跳躍し, グループや機関も含むより多くのアクターが参加することを指摘し, 相互作用どうしのつながり方が重要な研究課題になるとする一方, エスノメソドロジーのような厳格な研究法はとれないことを認める(P. P. 66-67)。

## 脚注文献

- 足立重和他 1993, 「構築主義の可能性—Comments on NAKAGAWA—」, 『大阪教育大学紀要 第II部門』第42巻1号
- 鮎川 潤 1991, 「社会問題研究における構築主義的パースペクティブ—エスノメソドロジカル批判を手がかりに—」, 『金城学院大学論集 社会科学編』第34号
- 1993, 「『社会問題』『社会病理』への構築主義アプローチ」, 日本社会病理学会編『現代の社会病理 VIII』
- Becker, H.S. 1963, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Free Press. (村上直之訳『アウトサイダーズ—ラベリング理論とは何か』新泉社, 1978)
- Best, J. 1989, "Afterword: Extending the Constructionist Perspective: A Conclusion and an Introduction," in J. Best (ed.) *Images of Issues: Typifying Contemporary Social Problems*, Aldine de Gruyter.
- 藤田英典 1994, 「教育問題の社会学」, 天野郁夫他編『教育社会学』放送大学教育振興会
- 広田照幸 1992, 「戦前期の教育と〈教育的なるもの〉—『教育的』概念の検討から—」, 『思想』812号, 岩波書店
- 川嶋太津夫 1994, 「ディスコース研究のディスコース—ディスコース研究の可能性を求めて—」, 『教育社会学研究』第54集
- Kitsuse, J.I., and A.V. Cicourel, 1963, "A Note on the Use of Official Statistics," *Social Problems*, 11
- 松本良夫他 1984, 「『逸脱と教育』に関する研究の動向」, 『教育社会学研究』第39集
- Miller, G., and J.A. Holstein, 1989, "On the Sociology of Social Problems," in J.A. Holstein and G. Miller (eds.) *Perspectives on Social Problems*, vol.1, JAI Press.
- 中河伸俊 1989, 「クレイム申し立ての社会学—構築主義の社会問題論の構成と展開(上)」, 『富山大学教養部紀要(人文・社会科学編)』第22巻2号
- 1990, 「クレイム申し立ての社会学—構築主義の社会問題論の構成と展開(下)」, 『富山大学教養部紀要(人文・社会科学編)』第23巻2号
- 1992, 「社会問題ゲームと研究者のゲーム—『社会問題』と『逸脱』へのコンストラクショニスト・アプローチの諸課題」, 『富山大学教養部紀要(人文・社会科学編)』第25巻2号
- 越智康詞 1990, 「教育のパラドックス—教育の『宗教性』に関する一考察—」, 『教育社会学研究』第47集
- 沖津由紀 1995, 「『学力』をめぐる教育言説の変貌—50年代『学力低下』期と70~80年代『おちこぼれ』期の比較を通じて—」, 『日本労働研究機構研究紀要』No. 9
- 新堀通也編 1977, 『教育病理の分析と処方箋』教育開発研究所
- Spector, M., and J.I. Kitsuse, 1977, *Constructing Social Problems*, Cummings. (村上直之他訳『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて』マルジュ社, 1990)

- 徳岡秀雄 1992, 「青少年問題と教育病理」, 『教育社会学研究』第50集
- 上田智子 1994, 「『教育問題』の研究視角—『教育問題』のエスノメソドロジー的理解に向けて—」, 『日本教育社会学会第46回大会発表要旨集録』
- Woolgar, S., and D. Pawluch, 1985, "Ontological Gerrymandering: The Anatomy of Social Problem Explanations," *Social Problems*, vol.32, no.3