

子ども理解に関する思想の基礎的研究

ー現代教育における逸脱論的視座の応用可能性についてー

越川 葉子

1. 問題関心

調査者として小学校の授業の参与観察を行なっていると、実に様々な場面で児童の逸脱的な振る舞い（以下、逸脱行為）が生じていることに気がつく。もちろん、児童の逸脱行為が観察可能であるからといって、当該学級が学級崩壊を起こしているとか、授業秩序が保たれていないということを意味するわけではない。むしろ、様々な生活経験を経て多様な価値観や思考様式をもった児童が集まる学級集団において、児童の逸脱行為は学級活動や授業場面での日常的な風景だと考えた方が自然であろう。それゆえ、教師は逸脱傾向にある児童を学級集団にとどめおくための実践的配慮を積み重ねてきたと考えられる。

しかし、近年、学校生活への適応に課題を見出す「小一プロブレム」や「発達障害」への関心の高まりにより、児童の逸脱行為に対する管理的・統制的なざしは強まっている。たとえば、児童が抱える困難に寄り添うことを含意する「支援」概念の広まりは、逸脱傾向にある児童の取り出し授業や支援員による個別対応の常態化を招き、従来通りの教育活動を担保しながら、その外部に「支援」を位置付けることを可能しているとの指摘もある（金澤 2013, p.15）。いわば、児童の個別のニーズに即した「支援」は、逸脱傾向にある児童を学級に在籍することが困難な「異質な存在」として可視化することに荷担しているともいえ、それゆえ、

「支援」の制度化には、逸脱傾向にある児童の学級からの排除を制度として正当化する側面があることに注意を向ける必要がある。

さらに、児童の逸脱行為を「発達障害」に含まれる行為類型の一つと捉え、医療的な支援に対処を求める傾向にある。こうした「逸脱の医療化」現象（P・コンラッド & J・W・シュナイダー訳書 2003）は、通常教育活動の外部に位置付けられた「支援」体制と相まって、逸脱傾向にある児童に対し教師が行なってきた日常的な実践と、その実践に内包された教育可能性を議論の俎上にのせることを困難にする。たとえば、木村（2015）は、発達障害児やその周辺の障害児に教育的支援を行なっている小学校教員のインタビューから、教員間で模索されている支援の方法が「これまで各教員が各教科のなかで行なってきた教授法や指導方法をもとにした教育実践そのものであった」（同書, p.102）と指摘している。

以上のように、児童のニーズに応じた「支援」の広まりと学校教育における「逸脱の医療化」の浸透には、集団生活への適応に時間を要する児童の振る舞いを教師の対応の範囲を超えた逸脱行為とみなし、「支援」という名のもとで当該児童を学級集団の外部へと切り離すことを正当化するという問題点がある。しかし、一方で教師は逸脱傾向にある児童を通常教育活動に組み入れようとする認識を持ち合わせながら、当該児童を学級集団から排除しないための実践もまた蓄積してきたのではないだろうか。これ

は学校教育に限らず、逸脱傾向にある子どもを集団から排除するのではなく、集団の周辺的な位置にとどめ置きながら、徐々に正規のメンバーへと導いていく実践が社会には様々な形で存在すると思われる。

本稿では、子どもの逸脱現象を医療化とは異なる観点から捉えるために、逸脱論のアイデアに依拠しながら教師（大人）が児童（子ども）の逸脱的なふるまいを理解する視座を検討する。逸脱研究は実証主義的アプローチと相互作用論的アプローチに大別されるが、ラベリング論を起源とする相互作用論的アプローチは、ある現象が逸脱と認定される過程を研究の射程に入れ、その過程における人々の活動を解明することが逸脱現象の解消にも貢献しうることを示唆した。本稿では相互作用論的アプローチが立脚する思想が、現代の教育現場で子どもの逸脱現象にアプローチする際にいかなる可能性を有しているかを検討する。

2. 「逸脱カテゴリーの付与」という問題

ラベリング論は、逸脱の原因を人間の特性に求める因果論的認識から、社会的反作用が逸脱を生み出すとする構成論的認識へと分析視角を転換し、逸脱の運命論的決定論から人間を解放する視座として脚光を浴びた。しかし、逸脱ラベルを付与された者はそのラベルを自らの手で取り払うことは極めて困難であり、逸脱ラベルの付与が逸脱アイデンティティの深化を招くという悲観的側面を強調することになったとの批判（徳岡 1987）や、ラベル付与行為に対するラベル被付与者の主体的な反応を軽視しているとの批判（宝月 1990）も受けてきた。いわば、ラベリング論は、ラベル被付与者を逸脱者として社会から排除する作用（逸脱はスティグマ化し、逸脱者のラベルを付与された者は二度と社会には戻れない）を際立たせてきたのである。

これらのラベリング論に向けられた批判は、ラベリング論が、他者が人や行為に「逸脱者」

や「逸脱行動」といったラベルを付与する過程に考察の対象を焦点化し、他者が人や行為を逸脱概念を用いて記述しているという視点は持ち合わせていなかったことの表れでもある。たとえば、大村・宝月（1979）は逸脱カテゴリーの定義について次のように。

「一定の道徳的意味空間の内部において、われわれはいかなる行動が社会的に逸脱とみなされるのかを表示している一連の逸脱カテゴリーを有している。いうまでもなく、そのなかで中心的なものは法規範である。しかし、注意すべきことは、法規範を含めてすべての逸脱カテゴリーは、個々の具体的な状況を離れた抽象的な定義であるという点である。こうした抽象的なカテゴリーが一定の状況の下で生じた特定の行動や行為者に適用ないし付与されたときに初めて、実質的に逸脱行動や逸脱者が生み出される」（大村・宝月 1979, p.125, 強調点本文ママ）

以上の言明からは、逸脱カテゴリーとその適用についてラベリング論が陥った問題点を指摘することができる。第一に、個々の文脈を超えたところに抽象的な意味のみをもった逸脱カテゴリーが存在するという想定である。一定の共同体のメンバーであれば、「利用可能な知識」として逸脱を表すカテゴリーをある程度所有している（土井 1988）。しかし、逸脱を現す語彙として一定の了解可能性を帯びたカテゴリーであったとしても、人々が実際にどのような意味をもつカテゴリーとして使用しているのか、さらに、そのカテゴリーを使用することで何を行っているといえるのかといった事柄は、カテゴリーが使用される状況（文脈）から切り離して理解することはできない。なぜなら、逸脱カテゴリーは、それ単独で人や行為に逸脱の意味を付与するものではなく、そのカテゴリーを用いる人や場面、他のカテゴリーとの関連といった点が考慮されてはじめて、当該状況にお

ける逸脱を指し示すカテゴリーとして理解可能になるからである。

第二に、逸脱カテゴリーが付与される以前に、一定の状況下で逸脱カテゴリーの適用ないし付与の対象とする特定の行動や行為者が存在するという想定である。また、「実質的」を強調する説明から明らかなように、実際には存在しているが逸脱カテゴリーが適用・付与されるまでは顕在化しない「隠れた逸脱」(Becker 訳書 1978, p.31) が「ある」との立場を招くことになる。

以上からいえるのは、個々の具体的な状況を離れた抽象的な定義としての逸脱カテゴリーと、対象の存在を個別に想定し、両者が結びつくところに「逸脱者」や「逸脱行動」が明確なカタチで認識可能になるとする理解である。ただし、大村・宝月(1979, pp.128-129)は、実際に一定の逸脱カテゴリーが個別のケースに適用される際には両者が機械的に結びつくわけではなく、実践上の関心に基づいた運用がなされることも述べている。それはつまり、逸脱カテゴリーと呼びうる語のリストが存在し、個々のカテゴリーの定義に相当する人や行為に適用されて「逸脱者」や「逸脱行動」が明らかになるのではなく、ある場面における人や行為の記述が、誰によって、どのような実践上の関心に依拠して行われるかに応じて逸脱とみなされる人や行為が算出されていることを示唆するものである。

3. 逸脱概念の適用と行為の記述の関係

3.1. 子どもの逸脱行為の理解の基盤

では、実際の教育現場で逸脱現象とは、いかにしてそれが逸脱であると理解されうるのだろうか。

私たち調査者は学校の授業場面での児童の様子を目にしたとき、児童が熱心に課題に取り組んでいるとか、退屈そうしているといった感覚を頂くことができる。こうした感覚は教師

であれ、調査者であれ、同じように抱くことのできるのではないだろうか。また、他の児童とはちょっと違うと思わせる児童や配慮が必要だと感じる児童など、個々の児童が学級の中でどのような児童であるのかを理解することもできるのではないだろうか。もちろん、児童と学校生活を共にする教師であるからこそ、可能となる児童理解のあり方もある。また、そうした児童理解のあり方が誤解であったことが後に分かる場合もある。しかし、誤解とは、一定の理解があつてはじめて生じるのであつて、児童のふるまいがどのような意味をもつのか全く理解できないという事態とは異なる。つまり、理解の多様性や誤解が生じること自体が、学校の教室の参与者であれば、児童のふるまいがもつ意味や特徴を何らかのかたちで理解可能にしていることを表しているのである。

ヴィトゲンシュタイン派のエスのメソドロジーの視点を理論化したJ・クルターは、人々のふるまいに関する理解可能性を人間行為の基盤として論じている。たとえば、クルターは「自分自身の活動および他者の活動を、そのつどの実際の目的に応じて記述・説明し、そうやってその活動を日常生活の様々な事柄のなかに関連づけることができる」(Coulter 訳書 1998, p.21)と論じている。このクルターの指摘は、授業場面における教師と児童のふるまいにも当てはまる。すなわち、教師と児童は、授業場面でのやりとりの中で、自他のふるまいがどのようなものであるかを当該場面の目的に応じて関連づけながら過ごしている。それゆえ、教師は児童の授業中の様子を評価・指導の対象とすることができるし、一方の児童は問題なく授業に参加したり、時に教師から注意を受けることにもなる。つまり、何が授業場面の問題行動となるかは、教師と児童がお互いのふるまいを様々なレベルで示し合う過程において、その場の目的に不適切であるとの判断に依拠して決まるといえる。

3.2. 「正しい」行為の記述という誤解

そうであるとするならば、教師と児童の行為をどこまで記述すれば、その行為が逸脱行為であるとの「正しい」判断が得られるのか。こうした問いに答えるために、調査者が教師と児童の行為を細分化し正確な記述を目指すならば、調査者は永遠に記述を続けなければならない。あるいは、どこかで「などなど」と付記して記述を終わらせるしかない。では、行為の記述はどこまでいっても不完全な記述でしかないのだろうか。

H・サックスは、ある対象に関する人々の記述と社会学者の記述とを区別し、人々の記述よりも正確な記述を生み出だそうと努める社会学者の態度を批判的に検討している。こうした社会学者の態度は、どこまで対象の記述を続ければ、正しい記述が得られるのかという問いを引き起こすことになる。本稿の関心に即して述べるならば、(a) 授業場面における教師と児童の行為を調査者が記述すること（＝調査者の記述）と (b) 教師と児童がお互いの行為を記述し合うこと（＝人々の記述）は、どちらも教師と児童のふるまいに対する一定の理解を示す記述であるといえる。

それゆえサックスは、記述の不完全性を問題にする問いにそもそもつきあう必要はないと考えた。しかし、社会学者は自らが定義した概念を用いて人々の行為を再記述することで記述の不完全さを補おうとしてきた。記述と対象の不一致を専門用語による記述で調停しようとする態度である。サックスは、社会学者のこうした志向性を端的に表す例として E. デュルケムの「自殺」の定義を挙げる。「自殺」は、日常言語として使用されるカテゴリーである。しかし、デュルケムは人々が「自殺」を日常的にどのように用いて説明を行っているかに目をむけず、「自殺」という概念をあらためて自ら定義し（前田 2008, p.23）、「自殺」という現象に接近しようと試みたのである。それに対しサックスは、「自殺」という日常的なカテゴリーがどのよう

に使用されているのかを探究の対象とすべきだと主張する。すなわち、ある出来事が「自殺」というカテゴリーで記述されまでに人々が用いた手続きこそが探究の主題となるはずだとサックスは問題提起しているのである（Sacks 1963, pp.89-90）。

以上のサックスの議論は、次の示唆を与える。すなわち、調査者が問われなければならないのは、社会のメンバーがどのような概念を用いてお互いの行為を理解可能なものになっているのかであり、そうした概念を用いてどのような理解を達成しているのかということなのである。

3.3. 逸脱概念の適用から人びとの行為の記述へ

しかし、児童の逸脱的なふるまいを調査者が問題にするとき、逸脱とは基本的に研究者の概念であって、社会のメンバーが日常的に用いる概念ではない。この点は、教師が生徒や児童の様子を記述する際に「逸脱者」ではなく「気になる子ども」など彼らの実践上の関心に即した概念を用いることから明らかである。すなわち、非行少年、問題児といった逸脱を表すカテゴリーが人びとの間でどのように運用されているかを検討しなければ、これらの逸脱カテゴリーを用いて人びとが何をしているのかを理解することは難しいといえる。

こうした関心に基づき、S・ヘスター（Hester 1992）は教師と心理カウンセラーが児童の措置をめぐる話し合いでの会話に着目し、彼らが何に言及することで児童の行為を逸脱と構成しているのか、また、そうした言及がどのように児童の逸脱を指し示すものとして認識可能になっているのかを分析している。ヘスターの分析によれば、文化的に逸脱を表す成員カテゴリー（いじめっ子）やタイプカテゴリー（ヒッピータイプ）の使用や特性への言及、他の児童との比較、トラブルや問題への言及が児童の逸脱を観察可能にしているという。

ここで付言しておくならば、逸脱を表すカテ

ゴリーのリストが存在し、個々のカテゴリーの定義に相当する人や行為に適用されて「逸脱者」や「逸脱行動」が明らかになるのではないということである。たとえ文化的に逸脱を現す語彙として一定の了解可能性を帯びたカテゴリーであったとしても、人々が実際にどのような意味をもつカテゴリーとして使用しているのか、さらに、そのカテゴリーを使用することで何を行っているといえるのかといった事柄は、カテゴリーが使用される状況（文脈）から切り離して理解することはできない。なぜなら、逸脱を表すカテゴリーは、それ単独である人や行為に逸脱の意味を付与するものではなく、そのカテゴリーを用いる人や場面、他のカテゴリーとの関連といった点が考慮されてはじめて、当該状況における逸脱を指し示すカテゴリーとして理解可能となるからである。

以上のように逸脱概念を踏まえるならば、問題は、授業場面において児童の行為が逸脱していると観察可能なとき、そうした感覚はどのようにもたらされているのかを分析対象とする必要があるということである。私たちが逸脱的とみなしうる現象を分析する際に、はじめに「逸脱とは何か」とった逸脱の定義をめぐる問いを立てる必要はなく、人や行為がメンバーの記述を通して逸脱と認識可能だという事態こそが分析の対象とされるべきなのである。

4. 逸脱論の展開可能性

では、子どもの逸脱現象を分析対象とする際に、逸脱論の視座は、いかにして展開可能であるのだろうか。

ラベリングの運命論的決定論や悲観的側面が強調されるのは、ラベルそれ自体を意味が固定化された静的なものと捉えているためであった。これに対して、I・ハッキングは、人々を分類するために新たなカテゴリーをつくり出すことは、そのカテゴリーに当てはまるような新たな人々をつくりあげることであると論じてい

る。これをハッキングは「動的唯名論」として次のように説明する。

動的唯名論は、統計調査官や人間本性の探究者によって徐々に認識されるようになった人間の種類が存在する、とは主張しない。そうではなく、ある種類の人間は、その種類が考案されると同時に誕生した、と考えるのである。つまり場合によっては、われわれの分類と、そのように分類される人間たちは、手に手を取り合って共に出現するのであり、互いにその誕生を促し合うのである（Hacking 訳書 2012, p.222）

人間の種類を表す新たなカテゴリーは、カテゴリーに適合的な種類の人間の存在に対して、人々の認識が深まったことによって誕生したのではない。そうではなく、カテゴリーの誕生と同時に、個人がその種類の人間であることを可能にしたというのがここでのハッキングの主張である。たとえば、「同性愛者」というカテゴリーには、その種類に分類された人間であればどのように振る舞うのかといった、その種類の人間の行為に関する知識が内包されている。それゆえ、カテゴリーの誕生は同時に、その種類に分類される人間に振る舞い方の指針を与え、自分の行為をカテゴリーに適合的なものとみなすことを可能にする。つまり、人は自分がある種類の人間であると認識すると同時に、その種類の人間に想定される振る舞いに自身の行為を投じ、まさにその種類の人間として存在するようになるのである。「人々を分類するカテゴリーと、そこに分類された人々は、手に手を取り合って同時に出現したのである」（同書, p.223）とハッキングが主張する所以である。

しかし、ハッキングが想定する人間像は、新たなカテゴリーの誕生と同時に、そのカテゴリーの担い手に想定される振る舞いに身を投じて翻弄される受動的な存在ではない点には注意が必要である。ハッキングは、カテゴリーの担

い手となった人々が、カテゴリーが想定する振る舞いを超えた自律的な動きを示し、カテゴリーを作り出した専門家の現実認識の変更を促していく場合があると述べている(同書, p.231)。なぜなら、新たなカテゴリーの創出は、そのカテゴリーの新たな担い手の創出で終わるのではなく、カテゴリーの担い手と目される人々からのカテゴリーに結びつく価値や評価に対する自律的な働きかけを生み出していくからである。いわば、人間の種類を表す新しいカテゴリーの誕生は、人々の間に新たな分類を作り出すに留まらず、分類された人々の自己認識や行為に変化をもたらす。さらにその変化が、分類された人々に新たな行為の可能性を切り拓くような自律的な運動へと導いていくのである。

以上のように、「動的唯名論」は、一方向的なカテゴリー付与から人々を解放し、ラベリング論が看過してきたラベル被付与者の主体性を再び人々の手に取り戻す手がかりになる可能性がある。

5. 逸脱カテゴリーからの解放を目指して

最後に本論では、教師が児童の名前と様々な特徴を結びつけて理解していく営みを、ハッキングの議論を手がかりに「児童の種類の制作」と呼び表したい。教師は、児童一人一人の振る舞いにその都度、応じながら、日々の様々な学級活動を組織している。その際、教師は、児童の活動に肯定的な評価を与えることもあれば、否定的な評価を与えることもあるだろう。こうした評価の積み重ねは、児童と評価の対象となった諸特徴を結びつけ、当該児童に関する学級内の共通認識を形成していくと思われる。それゆえ、児童Xという名前は、児童を名指す固有名である以上に、学級における教師との相互行為を通して、様々な諸特徴と結びつきながら、児童Xという種類を生み出すカテゴリーとして作用しているのではないだろうか。いわば、教師は学級のなかで児童の名前に基づいた分類

を絶えず作り出す専門家の役割を担っており、教師の分類が学級における児童の性格やアイデンティティの同定に寄与しているのではないかということである。

以上の仮説に立つならば、児童Xの特徴を記述する語彙を検討することが、児童Xを逸脱カテゴリー担い手から解放する一つの有益な方法となるのではないだろうか。

【引用文献】

- Becker, Howard. S, 1963, *Outsiders : Studies in the Sociology Of Deviance*, New York: The Free Press, (= 1993, 村上直之訳『アウトサイダーズーラベリング理論とはなにか』新泉社).
- Conrad, Peter. and Schneider, Joseph. W., 1992, *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*, Temple University Press (= 2003, 進藤雄三・杉田聡・近藤正英訳, 『逸脱と医療化』ミネルヴァ書房).
- Coulter, Jeff., 1979, *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*, Macmillan. (=1998, 西阪仰訳『心の社会的構成』新曜社).
- 土井隆義, 1988, 「ラベリング論と知識社会学ー逸脱行動の知識社会学的理解の試み」『年報人間科学』, 第9巻, pp.27-46.
- 金澤貴之, 2013, 「特別支援教育における『支援』概念の検討」『教育社会学研究』第92集, pp.7-23.
- 木村祐子, 2015, 『発達障害児支援の社会学ー医療化と実践家の解釈』東信堂。
- Hester, Stephen., 1992, “Recognizing Reference to Deviance in Referral Talk”, *Text in Context : Contributions to Ethnomethodology*, Watson, G and Seiler, R

- (eds) , Sage Publications, pp. 156-174.
- Hacking, Ian., 2002, *Historical Ontology*, Harvard University Press (= 2012, 出口康夫・大西琢朗・渡辺一弘訳, 『知の歴史学』岩波書店).
- Harvey, Sacks., 1963, “Sociological Description”, *Berkeley Journal of Sociology*, vol.8, pp.1-16.
- 宝月誠, 1990, 『逸脱論の研究』恒星社更生閣。
- 前田泰樹, 2008, 『心の文法—医療実践の社会学』新曜社。
- 大村英昭・宝月誠, 1979, 『逸脱の社会学—烙印の構図とアノミー』新曜社。
- 徳岡秀雄, 1987, 『社会病理の分析視角』東京大学出版会。