

「学級崩壊」言説をめぐる一考察

—背景・原因論及び「三層構造メカニズム」を中心に—

比較教育社会学コース 平井秀幸

A study over the discourse “gakkyuhoukai”
: focusing on causes, backgrounds and “three-stratified-mechanism”

Hideyuki HIRAI

“Gakkyuhoukai (classroom-crisis)” is one of the latest educational problems which is strongly desired to be settled. Though an entity of “gakkyuhoukai” is not clear, there are so many disputes that we cannot come to an agreement.

This paper first examines the discourse structure of “gakkyuhoukai”, and indicates there is every possibility that “three-stratified-mechanism” is a tacit model regulating the discourse space of educational problems.

And then, focusing on “three-stratified-mechanism”, some unfolding over the discourse “gakkyuhoukai” is explicated.

The pioneer days: The appearance of the discourse “gakkyuhoukai”

The 1st period: “gakkyuhoukai” as “atarasii-are (a new roughness)”

The 2nd period: The era of compound researches to pursue causes of “gakkyuhoukai”

The 3rd period: The era of positivism

The 4th period: dialectic to “meta”-causes

The 5th period: neglect to pursue causes of “gakkyuhoukai” and regard clinical practice as importance.

Lastly, it is discussed what future unfolding will there be in the discourse “gakkyuhoukai”. Especially, to shape a new period creating “gakkyuhoukai”'s future, I made some suggestions deliberately.

目次

- I. はじめに
- II. 分析の方法
- III. 「学級崩壊」言説の展開
 - A. 草創期:「崩壊言説」の登場
 - B. 第一期:「新しい荒れ」としての「学級崩壊」
 - C. 第二期:複合的原因論の時代～「キレる子」からの離陸～
 - D. 第三期:実証主義の時代
 - E. 第四期:メタ化の弁証法～メタ原因論への収斂～
 - F. 第五期:「抜」原因論的展開へ～「臨床的対策論」への回収～
- IV. 考察と結語

I. はじめに

今から二年程前、上地(2000)は、「学級崩壊」言説の量的席卷の趨勢は、「一向に衰える兆しがな」とした上で、同時に「質的拡散が始まっている」と断じてみせた(p45)。「学級崩壊」言説に関して、問題化だけが先行し言説自体は軌を一にしないまま「正しいか」「正しくないか」をめぐる堂々めぐりをする(廣田, 1996), 「量的拡大→拡散→モラルパニック(Cohen, S. 1980)」といったお決まりの図式をたどる側面には、確かに直観としてもうなずけるものがある。こうした社会問題の動態過程については、初期の構築主義において、「自然史(natural history)」研究の中で検討されてきた(Spector, M. & Kitsuse, J. I., 1977=1990)¹⁾。しかし、その画一的な段階区分の限界が指摘されるのに伴い、分析の焦点は、むしろ各自然史段階や個別の社会問題

におけるクレーム申し立ての際のレトリック分析へとシフトしていくことになる。

「学級崩壊」をめぐる言説分析においても、以上のような観点から「学級崩壊」の自然史展開や言説のレトリック性を分析する試みがいくつか蓄積されてきている。山口(2000)によれば、「学級崩壊」言説は「本質論」(「学級崩壊」とは何をさしているのか)「原因論」(なぜ「学級崩壊」が起きるのか)「対策論」(どうやって「学級崩壊」を克服するか)の三つに大別できるといえる。しかし、それは本当に「大別」して別個の言説・レトリックとして処理すべき次元の問題なのかどうかについては、検討の余地があるだろう。というのも、「学級崩壊」言説は、様々な形で「解決が希求」(酒井, 2000)される「教育問題」言説でもあるが、藤田(1998)によれば、「教育問題の多くは・・・, しばしば背後に調整問題を抱えているにもかかわらず、固有の当為問題として論じられ、計画問題として対策が検討される」(p26)点に特徴がある。つまり、そこには「あるべき当為」からの逸脱としての「学級崩壊」に対して背景・原因が探求され、背景・原因をふまえて対策が練られる、といった「本質論」「原因論」「対策論」の三者が同一の「教育問題」言説の中に重層的に織り込まれている図式が存在している。あるテキストから「本質論」「原因論」「対策論」に該当する部分を別個に取り出して、言説として経験的に把握することは可能でも、それらを独立した「本質論」「原因論」「対策論」とみなすのは、現実的にかかなり困難である。「原因論」言説(ナニナニが原因だ)は何らかの問題に対する「本質」を暗黙のうちに規定した上でなければ何の原因についてのものか不明のままの「原因論」になってしまうし、「対策論」言説(ナニナニによって問題は克服できる)は何らかの原因を背後に想定しない限り、「何に対しての対策」なのか判断とせず議論の展開のしようがない。本研究では、こうした固有の「教育問題」言説がはらむ構造メカニズム(「本質論」「原因論」「対策論」が、一つの「教育問題」言説の中に顕在的・潜在的に共存する構造メカニズム)を「三層構造メカニズム」と規定する(図1)。

もちろん、「三層構造メカニズム」に依拠しない「教育問題」言説、例えば問題と想定された「客観的状況」への社会成員による主観的定義づけに注目する構築主義的なアプローチなども存在する。しかし、こうした研究群の志向性は「解決が希求される」という「教育問題」の作法にはそぐわないとみなされ、「学級崩壊」言説空間の中では周縁化される。当然、「学級崩壊」の言説分析に関して、同様の志向性を持つものはこうし

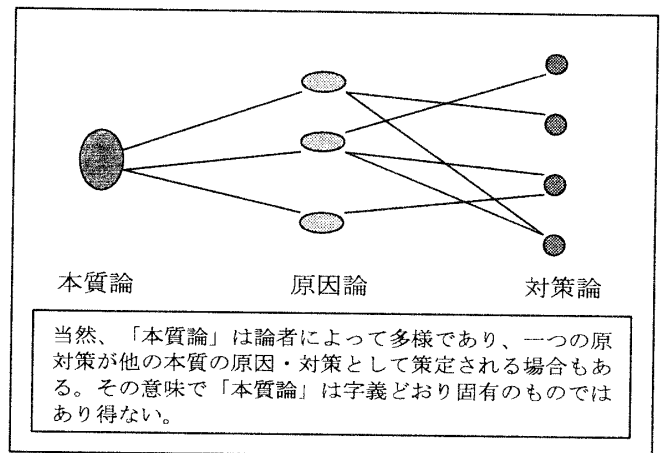


図1 三層構造メカニズム

た周縁化メカニズムの埒外にはない。例えば、「学級崩壊」言説の通時的検討を行った山口(2000)は、「学級崩壊」というテーマに『言説分析』という態度で臨むことは不謹慎との誇りを受けるであろうか」(p228)との懸念を表明しているのに加え、酒井(2000)は、構築主義的教育問題研究は「解決を志向する」(p68)という社会的期待に自覚的でない、という側面をもって構築主義の批判点としている²⁾。

「学級崩壊」が固有の「教育問題」である側面を持つとすれば、「本質論」「原因論」「対策論」をそれぞれ別個のメカニズムに規定された言説単位として取り扱うよりも、「学級崩壊」言説の構制を支える規範的モデル(暗黙の諸前提)として「三層構造メカニズム」に注目することで、多様な「学級崩壊」言説の「共存、保存、変容、消滅」を、ある一貫したストーリーの中で説明することができるのではないか。本研究では、そうした認識のもとで、この「三層構造メカニズム」を「学級崩壊」言説分析に際しての主要概念として設定するものである。

「学級崩壊」をめぐる言説空間においては、その「混迷」の存在を所与のものとし、そこから脱却して「学級崩壊」を「解決」に導くために、「三層構造メカニズム」に基づくとみられる言説が蓄積されてきている。以下の議論では、まずそうした「混迷」状況を解きほぐすために、「三層構造メカニズム」に注目しながら「学級崩壊」の言説展開についての考察を行う。さらに、それをふまえて「解決への営み」が近年どのような帰結を言説空間にもたらしているのかについて社会学的に検討を加える。また、後述するが、近年「三層構造メカニズム」は、背景・原因論言説を中心に新たな展開を見せており、そうした展開を捉えるための戦略として、特に背景・原因論言説に注目して議論を進めることに

する。

II. 分析の方法

まず、雑誌記事索引、webcat、朝日新聞有料記事検索、その他主要三大紙の検索エンジン、Web 検索エンジンなどを用いて、「学級崩壊」について述べられた言説³⁾を網羅的に収集した。ここで収集された言説は主に新聞記事・著作・論文・雑誌記事(教育雑誌、一般誌を含む)・web 上の諸言説などであり、本研究ではこれらを「学級崩壊」に関する「言説」として位置付ける⁴⁾。続いてその中から「学級崩壊」の背景・原因について述べられた言説を「学級崩壊の背景・原因はナニナニである」という形で一つずつカード化し⁵⁾、共通の背景・原因について語っていると思われる言説をブレインストーミングによってグループ化した。更に、そこで分類されたグループを時系列順に並べ替え、どのグループの言説がどの時期に集中しているのかを把握した。

以下では、そこで抽出された五つの時期区分⁶⁾に沿って、「学級崩壊」言説展開の分析を行う。

III. 「学級崩壊」言説の展開

A. 草創期:「崩壊言説」の登場(94年頃～97年頃)

「学級崩壊」言説序史を語るのとはそれほど容易なことではない。というのも、「学級崩壊」なるタームの発祥についても、論者によって諸説にわかれるからである。朝日新聞社会部(1999)によれば、「学級崩壊」という言葉が最初に登場するのは、1994年ということだが、氏岡(1999)によれば、北海道と大阪の教師の日記やメモの中から、高橋(1999)によれば、もともと「学級崩壊」は校長と教育委員会とのひそひそ話から始まった、ということになっている。また、山口(2000)によれば、新聞記事で最初に「学級崩壊」なるタームを使用したのは、1995.2.15日付の「毎日新聞(静岡版)」だということらしい。いずれにせよ、その起源からして定まらない「学級崩壊」言説の最初期においては、「背景・原因論」というよりも、ルポ・ドキュメント(1997.4.読売テレビ系『ドキュメント97・学級崩壊』、1997.12.23日付『朝日新聞(東京・朝刊)』、1997.8.23日付『日本教育新聞』)などを中心とした「事例報告」的色彩が強い。

つまり、この時期は「原因論」や「対策論」が語られるというより、その前提となる「本質」を同定するために「実態」が探索されていたと考えられる。杉尾(2001)に

よれば、「『学級崩壊』・『荒れ』は、〈ある事態〉のメタファーであり、特定の事態そのもののシニフィアンではない」(p23)とされるが、むしろ「学級崩壊」言説が登場した当初は、「メタファー」としての「学級崩壊」すら共有されていなかったと考えるのが妥当である。先に言及した社会問題の自然史では、第一段階として「私的」な問題を「公共」の問題に置き換えていくプロセスが描かれているが、「学級崩壊」言説の草創期では、様々なクレームメーカーの私的な「メタファー」にしか過ぎなかった「学級崩壊」が、徐々に公共の「メタファー」として了解可能なものへと移行していったと考えることができよう。「メタファー」の内実が多様であることには変わりないが、それが公的に認知されるための「時間」が必要だったのである。

B. 第一期:「新しい荒れ」としての「学級崩壊」(1997年頃～1998年頃)

管見によれば、教育雑誌に初めて「学級崩壊」なる現象が大々的に取り上げられたのは、『総合教育技術』(1997.9月)においてである。ここに登場した言説は、金馬(1999)によれば、「『学級崩壊』言説の端緒」であり、「97年以後それが展開し、98年には言説自体が急増する」とあるように、ある意味「学級崩壊」言説史においてメルクマールの存在とも言える。

ただし、この時期においては、先に指摘した「三層構造メカニズム」の中で「学級崩壊」をめぐる背景・原因論言説が生産されているわけではないことに注意したい。いわゆる神戸事件(1997.2月)・黒磯事件(1998.1月)をきっかけにして「ムカつき、キレる」をキーワードにした「新しい荒れ」が問題化されたのがこの時期であり、「学級崩壊」もそうした「新しい荒れ」の一形態として語られることが多かったのである(蝶名, 1998)。

この時期は、河村(1998)も言うように、「変化し(て荒れ)た子ども」と「変化できない(対処できない)教師」という図式が主流であったが、そこでの「子どもの変化」と「教師の無能力さ」は「学級崩壊」の背景・原因論というよりは、「新しい荒れ」の背景・原因論と認識されていた。つまり、「新しい荒れとは何か」という「新しい荒れ」問題を構成する一現象が、「青少年による凶悪犯罪」などと並んで、「学級崩壊」であったわけで、そこでは「学級崩壊」なる固有の「教育問題」は言説のレベルで確立していなかったと言える。

C. 第二期:複合的原因論の時代～「キレる子」からの離陸～(1998年頃～1999年頃)

第二期において特筆すべきは、固有の「教育問題」としての「学級崩壊」言説が確立した、ということであろう。つまり、もはや「荒れ」の一形態としての「学級崩壊」ではなく、言説は「三層構造メカニズム」の中で生産され、流通していくことになる。この時期尾木(1999)は、「学級崩壊」を「歴史的とも言える『新しい問題』」であるとし、氏岡(1999)は「学級崩壊は新しい荒れだけでは説明しきれない」とした上で、「学級崩壊を社会問題として提示」する見方に支持を表明しているように、多くの言説において、「学級崩壊」を「新しい荒れ」とは異なる固有の「教育問題」として問題化していくとする志向性が明確になっていく。

「三層構造メカニズム」を安定化させた「学級崩壊」をめぐる背景・原因論言説は、その量的拡大を開始することになる。すなわち「学級崩壊」をめぐる背景・原因論言説は、「全体として、事態の要因が大変に複合的であること、従ってどれか特定の事象に原因を求められ」(汐見, 1999, p102)ず、まさに、「大量生産」(上地, 2000, p45)の様相と相成る。こうした事態を否定的に見た樋田(1999)は、端的にこの時期の状況を「学級崩壊論者達は学級崩壊を絶対的な悪の象徴的<問題>に祭り上げ、自分が普段から問題であると信じている事柄を言葉巧みに結びつけて『絶対的な悪とかかわりがあるのだからこの事柄も悪い』と自分の主張を正当化する」(p12)と述べている。解決が希求される「害悪・病理」としての「教育問題」=「学級崩壊」に対して、自分なりの本質を様々に想定した論者達が、一斉にその背景・原因を言説として生産し始めたのである。

では、第二期に登場した背景・原因論はどのような形で整理すべきだろうか。注意すべきは、図3に示すように、この時期までに「三層構造メカニズム」の中で生産可能なほとんど全ての言説がすでに出揃ってしまうことである。恐ろしいほど短期間の間にこれだけの背景・原因論が量産されたことから、この時期、「学級崩壊をめぐる原因論は『百家争鳴』である」(斎藤, 1999)としてモラルパニック状態を記述した表現にも頷かざるを得ない部分がある。先述の樋田(1999)や杉尾(2001)の論及が示唆するように、三層構造メカニズムのもとでは、「学級崩壊」は何らかの客観的実態を指す記号ではなく、「解決を希求される教育問題」という条件さえ満たせば、どんな「本質論」も存在可能であるような次元までドメイン拡張していく「メタファー」に過ぎない。「本質論」自体が多様化していく、という事

実は、背景・原因論がそうした個別の本質の背景・原因を探る作業である(つまり、一つの「本質論」に対して、当然ながら複数の背景・原因論の定式化が可能である)限りは、背景・原因論の膨張を論理必然的に導いてしまうのである(図2)。

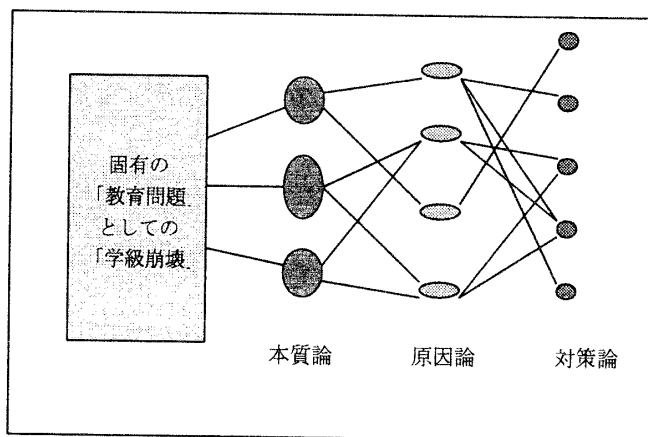


図2 第二期の言説構造

この時期に登場するのは、「教師」「子ども」「親」「学校・教育システム」「現代社会」にそれぞれ、「学級崩壊」の背景・原因を求めていくタイプの言説である。それらをまとめて図3に示す(図3)。

D. 第三期:実証主義の時代(1999年頃～2000年頃)

第二期の背景・原因論の量産状況に対し、そうしたベクトルとは異なる方向性を持った言説自体の存在は99年ごろから散見できる。第一に、これまでにあまりに多くの論者から「学級崩壊」をめぐる背景・原因論が蓄積されてしまったがために、「明らかに複数の要因が絡まった事態が学級崩壊だという直観」が多くの「これから学級崩壊をめぐる背景・原因論言説空間へ参入してくる」論者達の心をとらえ、彼らに純粋に「学級崩壊」に対して「特定の原因を求めること」を「シュリンクさせてしまう」(汐見, 1999, p99)ようになった、ということであり、第二に、伊藤(1999)が述べるように、「(従来の背景・原因論は)十分な調査研究を通じて実証された見解ではない。したがって、仮説の域を出ていないとはいえない。問題の克服方向を示し得る科学的な原因分析」(p106)へと期待が高まった、というわけである。

こうしたロジックはそれぞれ、「実証研究に基づいた背景・原因論」生産に向けてのプッシュ・プル要因となる。この時期、実証研究とその分析に基づく背景・原因論が量産されているが、と同時に、より重要なこ

<教師をめぐる言説>

- ・「『教師－生徒関係』に何らかの問題を見出す」言説
→学級崩壊度が高い学級は教師－生徒関係は希薄である。
- ・「『授業のあり方』に何らかの問題を見出す」言説
→教師の授業能力が低いことが学級崩壊の原因だ。
- ・「『教師の力量』に何らかの問題を見出す」言説
→教師の生徒指導力・学習指導力に問題がある。

<子どもをめぐる言説>

- ・「『子どもの社交性の喪失』に何らかの問題を見出す」言説
→子どもたち同士の結びつきが喪失した結果、友人関係が希薄化し、人間関係の取り結び方に困難を覚えるようになり、少しでも傷つくとすぐに「キレ」たり「イラ」ついたりしてしまう。
- ・「『子どもの孤立化』に何らかの問題を見出す」言説
→少子化や消費資本主義社会の影響、私事化の趨勢の中で、自己領域性（芹沢，1999）を確固たるものとして持つようになった子どもは積極的に人間関係作りをすすめる条件を弱体化させ、教師や学校システムなどによって介入されると「キレ」たり「イラ」ついたりしてしまう。
- ・「『満たされなさ』に何らかの問題を見出す」言説
→子どもが荒れて学級崩壊に至るのは、充足感をもてずにイライラする生徒が増えているからである。

<親をめぐる言説>

- ・「『親のしつけ』に何らかの問題を見出す」言説
→学級崩壊が起こるのは子どものしつけがなっていないからだ。
- ・「『家庭での虐待』に何らかの問題を見出す」言説
→親による虐待経験が、子どもの陰湿でサディスティックな攻撃欲求を高めるのだ。

<学校・教育システムをめぐる言説>

- ・「『就学前教育』に何らかの問題を見出す」言説
→平成元年の幼稚園教育要領の改訂に伴って、従来の教師主導型の集団主義的一斉保育から幼児中心型の「自由保育」へと転換したが、それは小学校にあがった段階で一斉主義的傾向を重視する初等教育システムとの断絶を招き、学級崩壊に至ったのだ。
- ・「『個性化・自由化』に何らかの問題を見出す」言説
→個性尊重・ゆとり重視の教育は、管理教育に対する批判の高まりを受けて始まったが、これは教師による管理を全て悪と決めつける傾向につながり、教師の権威を失墜させ、「我慢・忍耐・協調」が育たなくなった。
- ・「『管理主義』に何らかの問題を見出す」言説
→学校はいまだに管理的な場所であり、子どもたちの個性の伸長を妨げ、彼らの発達や自己実現を抑圧している。学級崩壊もこうした管理的な学校への生徒の側からの反乱なのである。
- ・「『学級システム』に何らかの問題を見出す」言説
→日本の学級システムは「学級王国」（特に小学校低学年）とも言われるように、閉鎖的で集団主義的なものであった。それが現状に合わなくなってきている。
- ・「『近代学校システム』に何らかの問題を見出す」言説
→学級崩壊とは近代産業社会の持続的基盤提供のために「競争」と「選抜」を通して分配する規律・訓練的な近代学校システムに対する意識・無意識の異議申し立て活動である。

<現代社会をめぐる言説>

- ・様々な関連付けが可能なので、それこそ、背景・原因論として星の数ほどの語り口があると思われる。
→散見されたものだけでも、「大きな物語（学歴を利用した立身出世主義・学校に行けば将来いいことがある、といったインストルメンタルな学校的価値）の喪失」、「将来の日本に対する不安（長引く不況・不安定な経済情勢・政治不信・学力低下問題・失業問題など）」、「将来の世界に対する不安（環境問題・貧困など）」、「基本的生活習慣の変化（家族の変容・地域環境の変化・雇用環境の変化・人口学的変動など）」、「私事化・個人化の趨勢」、「ストレス社会化」、「新自由主義的・新保守主義的な行政改革と教育改革」などがある。

図3 第二期に登場してきた「学級崩壊」をめぐる背景・原因論言説の分類

とは、「学級崩壊」をめぐる背景・原因論言説空間において、「実証研究の成果を踏まえない」背景・原因論が、その名も「客観的でない」「科学的でない」根拠のないものとして周縁化されていく、というメカニズムの存在である。

第三期において報告された実証研究は、主要なものだけでも以下が挙げられる。

秋葉英則ら, 1998, 「新しい『荒れ』『学級崩壊』の現状に関する調査研究」

東京都生活文化局, 1999, 「第 8 回東京都子ども基本調査」

東京都教育庁, 1999, 「小学校の学級経営にかかわる調査」

学級経営研究会, 1999, 「学級経営の充実に関する調査研究」(中間まとめ)

ベネッセ教育研究所, 1999, 「モノグラフ中学生の世界 vol.63・65」「モノグラフ小学生ナウ vol.19-2」

岐阜県地方自治大学校, 2000, 「学級崩壊等に焦点を当てた教育のあり方」

都立教育研究所, 2000, 「子どもたちの揺れ動く心と学校のあり方」

学級経営研究会, 2000, 「学級経営の充実に関する調査研究」(最終報告)

「学級崩壊」の背景・原因分析を視野に入れた実証研究は、初期においては秋葉(1998)による「新しい『荒れ』『学級崩壊』の現状に関する調査研究」があるが、なんと言ってもインパクトを持ったのは、学級経営研究会の「中間まとめ」(1999)であろう。前者は第一期の「荒れる子ども一対処できない教師」という「新しい荒れ」から「学級崩壊」を眼差す視点が失われていなかったのに対し⁷⁾、後者においては、報告書中で、「留意点」として分析の枠組み事態の多様性を認め、そこから得られる背景・原因論も複合的なものとなり得ることを明記している(報告書本文 p 2)ことから、第二期で確立した「三層構造メカニズム」に対応したデザインとみることができる。このことに関して、山口(2000)の分析は示唆的である。「中間まとめ」では、複合的な要因ごとに整理された「学級崩壊の10ケースへの分類化」がなされているが、「それではどのような理由で(調査データから)その10ケースが選び出され、類型化されたのか」については「中間まとめ」には「何の説明もなく」、どうやら、その根拠は「これまでの『学級崩壊』言説によってあらかじめ与えられていた」と考えざるを得ない、というのである(p224)。ここまでの議論の中で、「あらかじめ与えられていた」根拠を提供したのは、

「三層構造メカニズム」の中で量産されてきた「学級崩壊」をめぐる幾多の背景・原因論である可能性が強く示唆されよう。

つまり、実証研究に基づいた背景・原因論が「三層構造メカニズム」の中で進められたことは、第三期において目指された方向性とは異なる場所へ言説空間を導いていったと思われる。確かに、「非科学的」で根拠に欠ける、「実証研究に基づかない」背景・原因論は周縁化されるかもしれないが、言説空間が「三層構造メカニズム」に依拠しているという条件が変わらない以上、多様な「本質論」についてそれぞれ複数の背景・原因論が蓄積されていく、という構図自体は変化しない。例えば「教師間の人間関係が希薄なことが『学級崩壊』をもたらす」といった言説は周縁化されるが、「ある調査によって教師間の人間関係の希薄さと崩壊を起こす学級の割合とは高い相関関係を示すことが実証された」という言説が代わりに蓄積され、あたかも従来の「背景・原因論の量産」状況を「実証研究に基づく背景・原因論の量産」状況への変換していくかのように、第二期において量産された言説パターンを再構築していくのである。

また、ある一つの「本質論」に基づいて述べられた背景・原因論が、「実証的に根拠のない」ものとみなされた場合でも、同じ背景・原因論が別の「本質論」に関しては「実証的に根拠のある」ものとみなされる可能性もある。例えば、かりに「子どもの社交性」と「授業中の立ち歩き」との間には統計的相関を見出すことができない、という知見が提出されたとしても、別の実証研究で「子どもの社交性」と「学級の凝集度」との間に相関を見出す結果が報告される、といったことは充分あり得ることである。そこに存在するのは、「学級崩壊」の本質を「授業中の立ち歩き」とみなすか、それとも「学級の凝集度の低下」とみなすかの違いであり、逆に言えば「学級崩壊」をめぐる背景・原因論は、何らかの「本質論」との統計的相関を見出しさえすれば、その他の「本質論」との相関性を否定されたところで、「学級崩壊」の背景・原因論としての「根拠」を保証されるのである。こうした状況下では、「学級崩壊」をめぐる背景・原因論に対し、実証研究という「科学的手続き」によってその根拠付けを行うという作業自体が、極めて困難なものとならざるを得ない。

実証研究への期待は、まさに氾濫し、モラルパニックに陥った「学級崩壊」をめぐる背景・原因論言説を再吟味し、「根拠のない」背景・原因論から「根拠ある」背景・原因論を弁別する作業としてまなざされたにもか

かわらず、言説の氾濫状況という第二期からの構図には、結果として大きな変化をもたらすことができなかつたと言える(図4)。

E. 第四期:メタ化の弁証法～メタ原因論への収斂～
(1999年頃～2001年頃)

第二期の背景・原因論の氾濫状況に対し、「言説検証」的なアプローチによって事態を打開しようとする動きが、第三期に少し遅れる形で現れてきた。つまり、入り組んだ「学級崩壊」言説の布置状況を、蓄積されている言説自体の妥当性を詳細に検証することで解きほぐそうとするものである。こうした試みは、「三層構造メカニズムが孕む、必然的な言説量産プロセス」の暴露と見直しを企図する。「論者によって、学級崩壊で何を語るか、何を問題にするかによって、その対立軸やそれを構成している諸要素が任意に取捨選択され、組み合わせられることによって、学級崩壊に関する言説に幾つものバリエーションが生じている、というのが現状であろう」(上地, 2000, p48)という言明にもみられるように、「三層構造メカニズム」に内在的に言説が生産される限り、複数の「本質論」の蓄積のもとに、背景・原因論は大量に生産され、指針を失ったモラルパニックに陥らざるを得ないのだ、という危機感を高めていくのである⁸⁾。

そうした背景のもとで「言説検証」者達が次に進んだ道は、「三層構造メカニズム」の「精緻化」という方向であり、そのための方法論が「メタ化の弁証法」であった。つまり、従来の「三層構造メカニズム」のもとで無限定的に生産されてしまう背景・原因論のさらに背後に潜むメタ原因を抽出しようという戦略である⁹⁾。この戦略は以下のような帰結をもたらしたことに注意したい。それは、ある背景・原因のさらに「背後」にある背景・

原因を探るうちに、より「抽象性の高い物語(メタ物語)」へと上り詰めてしまう、という弁証法的帰結¹⁰⁾である。もちろん、氾濫した背景・原因を背後で規定している唯一無二の背景・原因を求める、といった大それた志向性を多くの論者が有していたとは思えない。しかし、この時期の背景・原因論言説の分析からは、一人の論者にとっては何気ない「メタ化の弁証法」(複数の背景・原因が「教育・学校システム」「現代社会」などといったメタ原因 [いずれもかなり抽象性の高い物語である]へと収斂していく運動)が、異なる論者によって様々な形でなされていく様子がうかがえる。(図5)

具体例を『メタ原因論』→『第三期までに蓄積された原因論』→『学級崩壊』という形でいくつか参照しよう。

- ・バブル崩壊による価値観の喪失→しつけの衰退+幼児虐待の多発+親の自信喪失による子育て不安→「学級崩壊」(尾木, 1999)
- ・自由主義教育・新学力観→生徒への「個性発揮」の脅迫的プレッシャーに基づくイライラ+個人でばらばらの行動と騒々しさ→「学級崩壊」(藤原, 1999)
- ・豊かな消費文化・物質文化の到来→子どもの忍耐力の低下+教師の対応力不足→「学級崩壊」(道浦, 2000)
- ・管理主義教育による子どもの抑圧→授業妨害や教師いじめ(問題行動)+生徒のストレスの増大→「学級崩壊」(秦, 2000)
- ・現代日本のペダゴジー転換をめぐる混迷→教師のつらさ(教師-生徒関係の成立の困難+教師への信頼と権威の喪失)→「学級崩壊」(久富, 2000)
- ・近代教育・近代学校及びそれを支える規律権力の揺らぎ→教師の問題+子どもの問題+子どもと教師両方の問題+社会の問題→「学級崩壊」(杉尾,

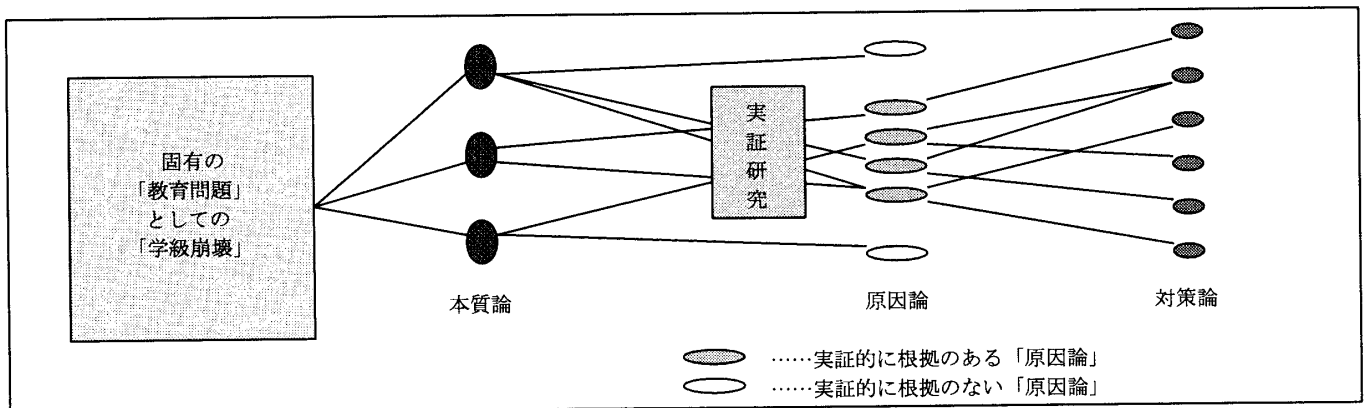


図4 第三期の言説構造

2001)

F. 第五期:「^{ぼつ}抜」原因論的展開へ～「臨床的対策論」への回収～(2000年頃～)

メタ原因論の弁証法的追求は「学級崩壊」言説空間に何をもたらしたのだろうか。金馬(1999)は、「『いじめ』の原因を何かに特定しても解決しないように、『崩壊現象』の原因を何かに特定しても事態は解決しない」と述べ、だからといって『競争』あるいは『管理』など、いわば『社会』のせいにする説もまた多いのだが、そう言うだけでは、克服が難しいとの認識しか出てこない」(p106)と手厳しい。ここで金馬が忌避するのは、「三層構造メカニズム」の中で量産された「原因論」や、「メタ化の弁証法」の中で蓄積された「メタ原因論」であると考えられる。これら「原因論を追及していく」従来の研究姿勢では、「学級崩壊」を「解決」する、という最終目標を達成することができないというのである。

第四期の「意図された結果」としては、モラルパニックをいくらか沈静化させ、背景・原因論言説の拡散を、ある程度の収束方向へと向かわせた点、そして、教育言説を、教育(学)内在的に語る視点を瓦解させ、社会・文化・経済的なダイナミクスと結びつけて「学級崩壊」の背景・原因を論じた点が挙げられる。しかし、同時に「意図せざる帰結」も指摘されねばならない。第一に実証困難性を高め(メタ原因論は命題としての抽象性が高いため、妥当性を実証的検討によって科学的に根拠付けていくことが困難である)、背景・原因論としてのインパクトを弱めざるを得なかった点、第二に、臨床実践(「学級崩壊」に陥った学級への臨床的対策)への適応困難性を増した点、がそれである。周到に用意され、言説の布置状況を冷静に見極めながら、社会・経済・文化など幅広い視点を踏まえて提供された言説

が、研究者の意思を越えて、検証不能で実践へのインプリケーションを欠いた言説空間の中に飲み込まれていく、という「学級崩壊」論者の苛立ちはこの二点に起因している。

現在、「学級崩壊」言説は、こうした認識のもとで「^{ぼつ}抜」原因論的展開とも言える新たな動きを見せている。

先述のように、ある意味第四期までの「三層構造メカニズム」を「見限っ」て「解決」を最優先させた金馬は、「学級崩壊」をめぐる背景・原因論の氾濫状況を前に、「こう取り組んだら(学級崩壊を)克服できた、という、<臨床的>実践分析の方が、一般的な原因分析よりも有効だと考えざるを得ない」(p106)と述べ、金子(2001)は「学級崩壊」問題へのアプローチについて、「具体的な実践について効果的な方法を研究」(p 6)しなければ、という心境を率直に吐露する。

つまり、第四期までの展開が「三層構造メカニズムの発展と精緻化」のプロセスであったとすれば、第五期に至って、「三層構造メカニズム」自体の改編によって「学級崩壊」の「解決」が志向されるようになるのだ。それは、当初から背景・原因論についての検討は棚上げされ、「対策論」へと焦点化していく傾向、と言い換えられるかもしれない。「原因論」なき「対策論」は、現在の言説空間において次のような問題設定によって可能となる。まず、何らかの「本質論」に対していくつかの「対策論」を仮説的に設定し、その中での「問題」改善効果を探索的に分析していくのである。もしある「対策論」言説の主張する対策が「学級崩壊」状況に何らかの改善をもたらしたとして効力を認められれば、その言説は「学級崩壊の解決」に寄与する言説としての正当性を確保することができる。ここでは、以上の手続きの中で一定の正当性を確保した「対策論」を「臨床的対策論」と名付けることにしよう(図6)。

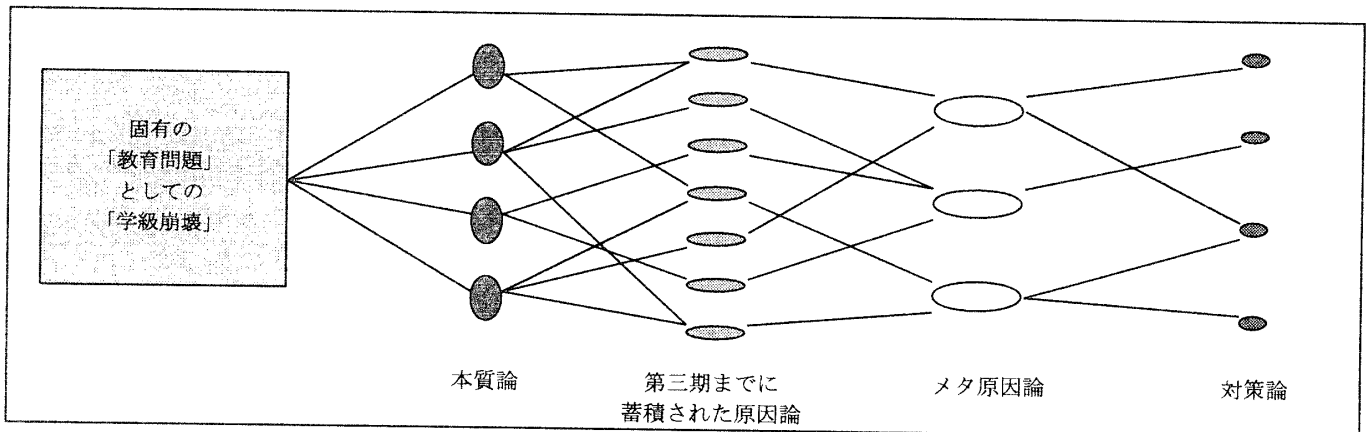


図5 第四期の言説構造

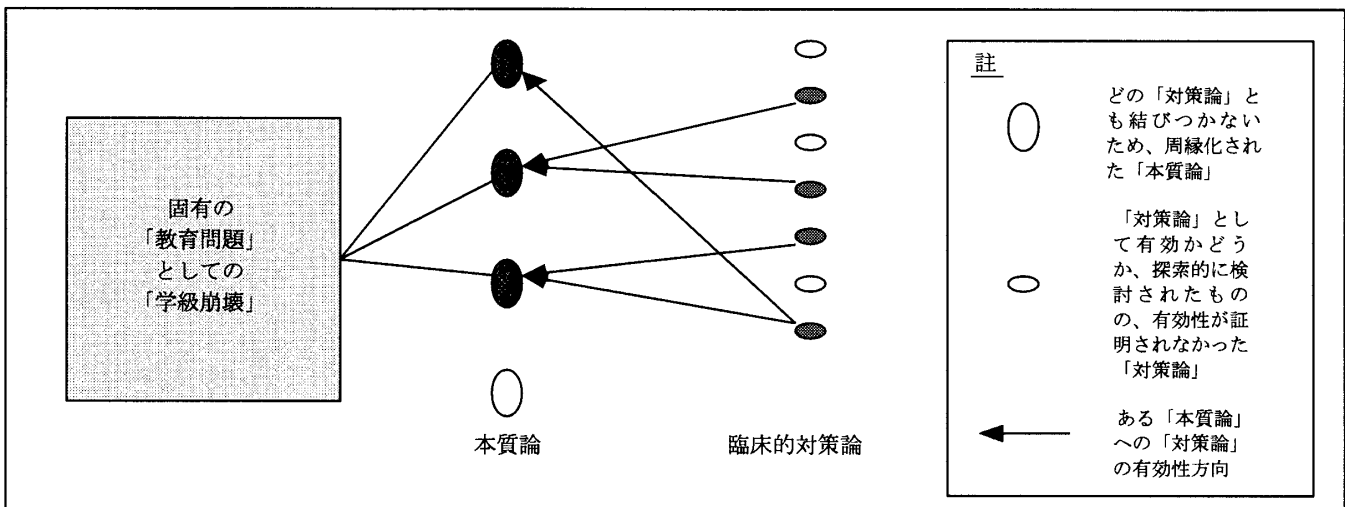


図6 第五期の言説構造

「^{ばっ}抜」原因論的展開と「臨床的対策論」は、現在の「学級崩壊」言説の中にどのような形で見出されるのだろうか。以下では最近の言説の中から三つの事例をとりあげて検討する。

1. 「心の問題としての学級崩壊」

「教育問題」が「心の問題」として問題化される傾向が近年特に強いことは、他の「教育問題」においても様々な論者によって指摘されている。伊藤(1996)によれば、いじめ問題において、「心の問題」は当初、「加害者の心が病んでいるからだ」「被害者にも性格的な問題がある」などといった、「悪い(病的な)心」を問題化する傾向があったが、近年、それが「よくわからないけれど(本質は不明)、受容すべき心」の問題として、カウンセリング等による心理学的知識・技法に基づいた介入(対策)がなされる傾向に変化してきたという。同様に、不登校問題について述べた加野(2001)は、「不登校をめぐっては、その原因論を語る時代から、増えつつある不登校を所与のものとして受け入れ、そのような子供達の、学びの空間や生活の空間をどのように確保していくかがより重要な実践的課題となっている」(p13)と指摘する。「学級崩壊」においても、背景・原因論についての検討は留保され、その中で、心の受容のための有効な「臨床的対策論」として、「カウンセリング」等の必要性が声高に叫ばれている(神原, 2001, 辻村, 2001)。

また、心の問題は「心を持つ個人」であるならば、対策の対象として設定することが可能である。当然「子どもの荒れ」は荒れる子どもの心の問題であるし、「教師の指導力不足」は子どもを受容できない教師の心の問題である(辻村, 2001)。「心の問題」としての「学級

崩壊」は、「原因論」に関して多くを語らないにもかかわらず、従来提出されてきた様々な形の「原因論」を回収し、加えて主にメタ原因論に代表される「社会」に背景・原因を求めていく「原因論」を周縁化していく力を持つ。

2. 「精神医学化される学級崩壊」

金子(2001)、月森(2002)によれば、「学級崩壊」問題の核心には「LD・ADHD 児の問題」があり、それらの児童に対する治療的介入の必要性があるという。ここでは、「学級崩壊」を、「LD・ADHD 児による問題行動」であると本質化し、その解決に有効な対策が探られるが、その中心的役割を担うのは、教育や児童福祉の領域ではなく「精神医学」的領域である(滝川, 2002)。

Kaplan, H. I. ら(1994=1996)による米国の権威ある精神医学のテキストでは、LD:学習障害(読字障害・算数障害・書字表出障害・特定不能の学習障害)やADHD:注意欠陥/多動性障害の「原因(病因)」は複合的なものと考えられるが、決定的な病因は全く不明であるとされる(訳書 p723~730, p745)。しかし、Walker III, S.(1996=1999)や Silverstone, T. & Turner, P.(1988=1992)が指摘するように、現在米国を中心に methylphenidate(リタリン)等の CNS 刺激薬を用いた薬物療法が、ADHD 児の「臨床的対策」として広く用いられている現実がある。また、LD 児に関しては治療教育や精神療法の重要性が指摘されている(柘植, 2002)。ここではとりあえず、「原因論」の探索の「途上」において、それとは別に薬物療法や精神療法を中心とした「臨床的対策論」が探索され、「LD・ADHD 児の問題行動」の解決のために実践されていることを確認しておきたい。

3. 「予防されるべき学級崩壊」

「臨床的対策論」は「学級崩壊の解決」という概念自体にも揺さぶりをかける。第四期までの「対策論」は、一旦「学級崩壊」に陥ってしまった状況を「どのようにして改善するか」という点に力点が置かれていたのに対し、「臨床的対策論」へのまなざしは「早期の実態把握と早期対応」(学級経営研究会, 2000, 第四章 p 3)や、さらには「一度授業困難状況になると回復が困難」(金子, 2001, p 4)「『荒れ』が起こってからでは遅い。『荒れ』状態になる前にキャッチして、対応して」(深谷, 2000, p166)といった記述に代表されるように、「学級崩壊」を「予防されるべき問題」として再構成していく。

もちろん「心の問題」「精神医学化される問題」「予防されるべき問題」は、「臨床的対策論」の中で重複し得るものでもある。「心の問題」「精神医学化される問題」を「予防されるべき問題」として捉えることは可能だし、「心の問題」としてのカウンセリング対処の必要性は、「精神医学化される」LD・ADHD 児への臨床的対応の中でも強調されている。

IV. 考察と結語

最後に、これからの「学級崩壊」言説の展開について簡潔に検討を加えたい。今後は「臨床的対策論」に基づいた実践的介入が活発化すると思われるが、そうした試みは「学級崩壊」解決のための具体的な成果をもたらすと同時に、次のような危険性をも孕んでいると思われる。第一に、「探索的」に対策を探るに当たって、それはある意味「場当たりの(contingent)」なものとなる恐れがある。それと関連して第二に、一つの対策は決して一つの本質・原因にのみ作用するわけではないから、ある本質・原因に対して効果的であった対策が、意図せぬ形で別の本質・原因にとっての逆機能となる可能性がある。例えば、「アンダーアチーバー児への励まし」(金子, 2001, p110)は彼らの「授業離脱」という本質に対しては効果的かもしれないが、「我慢して長時間座ってられない」(p131)という別の本質に対しての効果は不明であり、しかも授業離脱の原因が実は「教師への不満」(p157)にあった場合は、教師による介入は逆効果ともなりかねない。また、第三に対策困難な本質・原因は放置されるのではないかと、との不安は捨てきれない。様々なメタ原因論や、社会構造・教育システムなどに原因を求める議論、もしくは「女子集団と男子集団の分化・対立による授業不成立」などのジェンダー・文化的問題を背景に含む本質などが

「臨床的対策論」への傾倒の中で隠蔽されていく恐れはないだろうか。最後に第四として、そもそも近年の「臨床的対策論」は「学級崩壊」の「解決」を志向するものではなくてきているのではないかと、という疑問がある。「心の受容」や「ADHD 児への薬物療法」は果たして問題の解決に直接結びつくものだろうか。「心の受容」の成功と「心の問題の解決」は同じ事態を意味するのか。そして、リタリン等の刺激薬による症状の改善は、問題の解決ではなく症状の一時的抑制の結果なのではないか。Walker III, S.(1996=1999)は、リタリンによる ADHD 児の治療について、ヤケドの患者に抗生物質や塗り薬でなく痛み止め薬を持たせて帰すようなものだ、と批判的に論じている(p71)。

「臨床的対策論」が上記の危険性を孕んだものである限りにおいて、その追求は必ずしも「学級崩壊」の解決にとって有効なものとはならない可能性がある。だとすれば、我々は「臨床的対策論」への批判的検討をふまえて、「学級崩壊」言説空間の中に新たな対抗言説を慎重に構築していくべきではないだろうか。

確かに、第四期において蓄積されたメタ原因論には、「実証困難性」「非臨床実践性」がつきまとう。しかし、単に量的な実証研究による因果関係の同定ではなく、メタ原因が「学級崩壊」なる現象を「なぜ、どのようにして」引き起こしたのかの過程を具体的に解明することで、「自由主義教育」「管理主義教育」「ポストモダンな社会状況」等、必ずしも軌を一にしないまま共存するメタ原因論を、説得力あるものへと鍛え上げる努力は可能だし、未だなされているとも思えない。そして、現場レベルでの「臨床的対策論」を直接的に導くものではないとしても、説明力あるメタ原因論は近年の教育改革や学校システム改革などよりマクロな政策実践にこそ多大な影響を与え、同時に政策の中で実行される多くの臨床的な対策の方向性を水路付けるものでもあるのだ¹¹⁾。本研究では「三層構造メカニズム」と「『解決』のための火急的要請」との連結を指摘したが、そうした連結の自明性をより深く追求していく作業、具体的にはこうした価値を支える社会的・歴史的コンテクストへの精緻な検討は今後の課題となる。こうした作業は、妥当性のほどは不確かなメタ原因論を、政策的・実践的に説得力のあるものにする一助となるはずだ。

本研究では、「学級崩壊」言説を秩序付けている「三層構造メカニズム」を切り口にして、通時的な言説展開を明らかにしてきた。そこで注目されたのは、従来型の「問題の構築→言説空間の拡大→モラルパニック」や「自然史」的展開とは異なり、問題の「解決」を目指し

て「三層構造メカニズム」を精緻なものにしてきた言説空間内在的な営み自体が、結果として「三層構造メカニズム」の限界を明らかにし、その改編へと言説空間を導いていった、というある意味皮肉な展開過程であったと言えるかもしれない。本研究の知見はあくまで「学級崩壊」言説に内在的にその展開をあとづけたもので、言説空間外に存在する非言説的实践との関係分析は今後の課題でもある。第五期における「抜」原因論的展開にしても、社会全体の心理主義化(森, 1999)や精神医学化(滝川, 2002)、個人化・価値の多様化・市場化をも包含したネオ・リベラリスティックな潮流などとの関連性の検討を抜きにしては、おそらく有効な分析たり得ないであろう。しかし、言説空間内在的な展開力学はよりマクロな社会構造・社会変動と相補的な関係にあり、両者を複眼的に分析してこそ、「学級崩壊」言説の展開過程に関する説明力ある描出や、「学級崩壊」問題の「解決」に寄与していく説得力ある言説実践が可能だと思われる。本研究はそのための試論的布石に過ぎない。

(指導教官 廣田照幸助教授)

<註>

- 1) 徳岡(1997)によって、Spector, M. & Kitsuse, J. I. の自然史モデルは、①社会問題の創出過程(集団による問題提起)②集団の正当性が公認される段階③要求再出現の段階④公的対応に対して、対抗的問題解決の方途を探る段階、の四段階説として整理されている。
- 2) ただし、私見によれば構築主義的な社会問題研究においても、「解決」を志向した研究群は存在するように思われる(近年では、間山, 2002など)。
- 3) 「学級崩壊」というタームに何らかの言及があるものなら、とりあえず「学級崩壊」について述べられた言説」として収集の対象にした。これは、赤川(2001)も述べるように、構築主義的な志向性を持った言説分析に付きまとう、「社会問題について語る言説」として認知されるのは、いつからか、どこからか(p76)という、OG問題とも関連する方法論的な困難に自覚的であるための処置でもある。
- 4) 主に Foucault, M. の「知の考古学」(1969=1981)に依拠しながら、「言説(discours)」のうちに多義性を認める議論は多い(廣田, 1996, 川嶋, 1994)。ここでは、一つの論文・一つの記事・一つのテレビ番組・一つのweb上のテキスト、もしくはテキスト内の特定の記述などを「言説」、それら複数の言説からなる集合体を「言説空間」、言説空間の編制をつかさどる諸規則を「言説構造」として、操作的に区別する。ちなみに、今回収集された「言説」の総数は、285であった。
- 5) カード化された「背景・原因論」の総数は131であった。

- 6) こうした時期区分は中河(1999, p104)によるまでもなく、「歴史的な記述のための大まかで便宜的な区分に過ぎない」。一つの時期に、他の時期特有の言説構造が現出することも当然あり得るし、本研究で論じた以外の時期区分が「あり得ない」理由もない。
- 7) 調査設計がなされたのは「報告書作成より以前=第一期及び草創期」のことなので、こうした分析視角が採用されるのはある意味、当然でもある。社会調査、特になりに大規模な量的調査に関しては、質問紙設計からアウトプットに至るまで、ある程度のタイムスパンが存在するため、仮に第三期にアウトプットとして提出された知見であっても、質問紙設計は当時の言説空間を編制していた諸規則によってなされ、アウトプットにもそうした志向性が反映されている可能性は高い。
- 8) ただ、こうした「言説検証」的アプローチは、本研究が採用している「言説分析」とは厳密に区別されるべきアプローチである。「言説検証」アプローチにおいては、主要な問題関心が、背景・原因論言説のモラルパニックを防止するために、言説の蓄積状況を吟味検討する中で、従来の背景・原因論の「不適切」性を様々な形で指摘し、より本質的な背景・原因論言説を新たに策定する、という「審判官のような志向性」(廣田, 1996)にあったのに対し、「言説分析」においては、そもそもそうした志向性は留保され、さらにはその志向性自体や、志向性を規定する諸規則こそが分析の対象となるからである。
- 9) もちろん、こうしたメタ原因論は以前から存在したし、第二期における「現代社会」を巡る問題群などはその例であるとも言える。しかし、強調されるべきは、こうしたメタ原因論が、「実証研究の時代」にやや遅れて、量的に拡大を見せたという事実と、それを支えたのが、「メタ化の弁証法」に基づく「三層構造メカニズム」の「精緻化」という方向性であったということである。
- 10) ここでの「弁証法的帰結」とは、複数の背景・原因の背後に潜んでいる因果推論方向的に先行する背景・原因を検討するにあたり、次第に背景・原因自体の抽象度を高めていく帰結を指して使用されている。
- 11) 例えば、教育臨床の社会学の立場をとる酒井(2000)は「問題を学校制度の分断といった制度的要因や親密化の進展といった社会全体の変容といったミドルレベル、マクロレベルの事象に関連付けて分析(p52)」する「新たな説明理論(p68)」の必要性を強調する。

<引用文献>

- 赤川学 2001「言説分析と構築主義」, 上野千鶴子編, 「構築主義とは何か」, 勁草書房。
- 朝日新聞社会部編「なぜ学級は崩壊するのか—子ども・教師・親200人の体験と提言」, 教育史料出版会, 1999。
- 蝶木林薫 1998「小学校荒学年(子供を棄てるな 教師の眼)」, [AERA] 1月12日発行号, 朝日新聞社。
- Cohen, S. "Folk Devils and Moral Panics", St. Martin's Press, 1980。
- Foucault, Michel. 1969 "L'archeologie du savoir" 訳書, 中村雄二郎訳「知の考古学」, 河出書房新社, 1995。
- 藤田英典 1998「教育問題の社会学」, 天野郁夫・藤田英典・苅谷剛彦, 「改訂版 教育社会学」, 放送大学教育振興会。
- 藤原幸男 1999「小学生の「荒れ」と「学級崩壊」に関する考察」『琉球

- 大学教育学部紀要]第54集 第1部・第2部。
 深谷昌志編 『徹底解剖「学級の荒れ」』, 学文社, 2001。
 秦政春 2000「教育社会学の視点から」, 深谷昌志, 『徹底解剖「学級の荒れ」』, 学文社。
 樋田大二郎 1999「学級崩壊論争が問いかけるもの」, 『青少年問題』第46巻12号。
 廣田照幸 1996「教育言説研究の課題と方法—歴史的アプローチを通して—」『アカデミア人文・社会科学編』第63巻。
 伊藤茂樹 1996「「心の問題」としてのいじめ問題」『教育社会学研究』第59集。
 伊藤毅 1999「いわゆる「学級崩壊」問題をめぐる議論と文献解題」, 『教育』第643号(p105~106)。
 神原昭彦 2001「「学級崩壊」議論の建設的な発展のために—尾木直樹氏の著作と書評が投げかけたもの—」『教育』第671号。
 金子保 「学級崩壊・授業困難はこうして乗り越える」, 小学館, 2001。
 加野芳正 2001「不登校問題の社会学に向けて」『教育社会学研究』第68集。
 Kaplan, Harold., Sadock, Benjamin. & Grabb, Jack. 1994 “Kaplan and Sadock’s Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences, Clinical psychiatry 7th Edition” 訳書, 井上令一・四宮滋子監訳『カプラン臨床精神医学テキスト—DSM-IV診断基準の臨床への展開—』, 医学書院 MYW, 1996。
 川嶋津津夫 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。
 金馬国晴 1999「いわゆる「学級崩壊」問題をめぐる議論と文献解題」, 『教育』第643号(p104, p106~109)。
 久富善之 2000「変動する日本社会の教師たち—その混乱, 葛藤, そして「乗り切り(?)」—」, 藤田英典・志水宏吉編, 『変動社会の中の教育・知識・権力』, 新曜社。
 間山広朗 2002「概念分析としての言説分析—「いじめ自殺」の〈根絶=解消〉に向けて—」『教育社会学研究』第70集。
 道浦勁 2000「学級崩壊と校長のリーダーシップ」『日本教育経営学会紀要』第42号。
 森真一 1999「心理学のヘゲモニー—社会のフレキシブルな編成と心理主義化—」『ソシオロジ』第44巻第2号。
 中河伸俊 「社会問題の社会学—構築主義アプローチの新展開—」, 世界思想社, 1999。
 尾木直樹 1999「「学級崩壊」をどう見るか」, 『世界』第663号。
 斎藤剛史 1999「「学級崩壊」の原因で“百家争鳴”」, 『内外教育』第5024号。
 酒井朗 2000「いじめ問題と教師・生徒」, 荻谷剛彦・濱名陽子・木村涼子・酒井朗, 『教育の社会学』, 有斐閣アルマ。
 Silverstone, Trevor. & Turner, Paul. 1988 “Drug treatment in psychiatry FOURTH EDITION” 訳書, 八木剛平・神庭重信監訳『今日の精神科薬物治療—精神医学の薬理学的側面—改訂版』, 国際医書出版, 1992。
 汐見稔幸 1999「いわゆる「学級崩壊」問題をめぐる議論と文献解題」, 『教育』第643号(p96~103)。
 Spector, Malcolm. & Kitsuse, John. 1977 “Constructing Social Problems” 訳書, 村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳『社会問題の構築—ラベリング理論を超えて』, マルジュ社, 1990。
 杉尾宏 2001「「学級崩壊」の言説分析」, 杉尾宏編, 『学級崩壊に対応した教員養成カリキュラム開発のための基礎的研究:文部省「教員養成カリキュラムの改善等に関する研究・開発」プロジェクト研究報告』。
 高橋庄太郎 1999「学級崩壊をどう考えるか」, 朝日新聞社会部編, 『学級崩壊』, 朝日新聞社。
 滝川一廣 2002「問題行動の精神医学化に寄せて」, 『教育と医学』第50巻第1号。
 徳岡秀雄 「社会病理を考える」, 世界思想社, 1997。
 柘植雅義 「学習障害(LD)」, 中央公論新社, 2002。
 月森久江 2002「LD(学習障害)の理解と対応」, 『風のたよりHP』(<http://isweb40.infoseek.co.jp/school/srtotoro/> アクセス日時:2002.6.14)。
 上地完治 2000「学級崩壊はどのように語られているか」, 兵庫教育大学生徒指導研究会編, 『生徒指導研究』第12号。
 氏岡真弓 1999「学級崩壊とは何か」, 朝日新聞社社会部編, 『学級崩壊』, 朝日新聞社。
 Walker III, Sydney. 1996 “A Dose of Sanity —Mind, Medicine, and Misdiagnosis—” 訳書, 冬樹純子訳『狂気と正気のさじ加減』, 共立出版, 1999。
 山口匡 2000「「学級崩壊」言説に関する覚え書き」, 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第3号。