

教育病理の判断基準の再検討

村 上 光 朗

I はじめに

1960年代以降、教育は社会的に大きな比重を占め始めた。人々はその重要性を認識すると同時に、一方ではその病理的側面についても大きな関心を払うようになった。

今日、教育の病理現象は誰の目にも明らかである。しかし、その病理構造を基底部にまで押し下げて考察した研究は数少ない。むしろ、診断を飛び越して、すぐさま対策・治療へと向かう傾向が一般的なように思える。事態がそれほど切迫しているためともいえようが、それだからこそよけいに、「病理とは何か」といった診断学が必要であろう。

高橋は、教育社会学の内に「教育の社会病理学」の必要性を説く⁽¹⁾。本稿では、社会病理学と教育社会学との関係を踏まえながらも、新しい観点から、教育病理の判断基準の再検討を進めてゆきたい。

II 教育病理と教育社会学

1. 社会病理学の諸問題

社会病理学の流れ 「社会病理学」は、その語源を辿れば、始祖と目されるリリエンフェルトの活躍したヨーロッパに発する。だが、その実質的な開花・発展は、「社会解体論」で有名なシカゴ学派によった⁽²⁾。マッツァによれば、シカゴ学派は、社会有機体論的な「善一悪」二分法的考えを依然として「社会解体論」の内に持ち越したままであった。しかし反面では、その豊富な逸脱観察記述が、後続研究の主要視点である「多様性」(diversity)の継承発展にとって非常に有利であったという⁽³⁾。そしてこの「多様性」の考え方は、構造・機能主義や逸脱行動論を基底部で支えていた「価値中立的」見方と不可分の関係にあったといえよう。

コールは、1950年以降のアメリカ社会病理学の理論的系譜を、引用分析によって跡

づけている⁽⁴⁾。それによると、マートンに代表される「アノミー理論」が登場し始めるのは55年以後であり、[60年代前半にはマートンの影響は揺るがしがたいものになる。しかし、60年代後半からは、マートンの理論は、説明概念としては後退する。それに代わって抬頭し始めるのが「ラベリング理論」である。

コールは主として量的側面から理論的系譜をみたといえる。だが、この流れは質的にもほとんど一致する。60年代中葉の「ラベリング理論」の登場は、それまでの構造・機能主義的な「規範的パラダイム」に代替する「解釈的パラダイム」の出現であったといえるからである。

日本における社会病理学は、その大筋において、アメリカ社会病理学をタイム・ラグをもって追いかけていると考えてよい。ただ、わが国の場合、マルクス主義研究の先進国という事情も手伝ってか、マルクス主義的な、いわば体制批判に連なる社会病理学も多くみられる⁽⁵⁾。

教育病理の不在 次に問題としたいのは、日米ともに、教育の病理はつい最近までテーマにのぼらなかった点である。これはとくにアメリカの場合に著しい。

まずアメリカでは、少年非行が特定領域を形成していたことと、伝統的な病理カテゴリー（麻薬、離婚、自殺等）の根強さが手伝って、教育病理はあまり問題とされてこなかったといえる。ちなみに、ホートン＝レスリー（1974）は、一応教育の問題を取り上げてはいるものの、総花的という印象はぬぐいきれない⁽⁶⁾。また、マートン＝ニスベット（1971）の『現代社会問題』では、リブセットが学生運動を政治とかかわらせて一章を設けている⁽⁷⁾。が、これとても教育病理としての理論化が図られている訳ではない。

日本の場合はどうか。わが国の社会病理学は、日本の教育事情（受験競争、塾、カギっ子、ママゴン等）を反映してか、主として70年代から社会病理学に教育の病理学が登場してくる。そしてこうした流れは、最近の相互作用論的視点から書かれた入門書にまで引き継がれている⁽⁸⁾。

また、わが国の場合、教育病理の領域を、教育社会学者が多く担当しているのも特徴の一つである。

2. 教育病理と構造・機能主義

教育社会学と教育病理との関連はどうか。まず構造・機能主義から、次に「ラベリング理論」から考察を進めたい。

アメリカにおいては、教育へのオプティミズムの時代と構造・機能主義主流の時代とが軌を一にしていた。ところが、教育の危機が叫ばれ、研究者が教育の病理的側面の分析を行い始める頃には、構造・機能主義は凋落し始めており、むしろ代替パラダイムである「ラベリング理論」によらざるを得なかった。

この点、わが国では、構造・機能主義が主流の時と教育危機とがほぼ重なっていた。こうした事情から、構造・機能主義的パラダイムによる教育病理の分析は、わが

教育病理の判断基準の再検討

国の教育社会学をその中心とすることになる。

『教育社会学研究』第30集は、「教育における社会病理」を特集テーマとしている。これは、それまでの斯分野における教育病理研究の総括と展望を目的としていた。各論者はそれぞれに論調を異にするものの、それまでの研究の共通点については一致する。すなわち、教育の病理研究の特色は、「社会解体」、「社会的不適応」、「アノミー」、「逆機能」といった概念に基づく記述的分析が主流であったことである。なかでも、構造・機能主義の概念である「逆機能」は有力な説明概念として用いられてきた。

柴野は、「逆機能的 (dysfunctional) であるというのは、学校にとって貢献的でなく否定的な結果をもたらすということを意味している」⁽⁹⁾と述べる。また河野は、教育はひとつの社会機能であるから、社会病理現象として教育をとらえる場合、順機能と逆機能という視角からの分析は非常に有効だという⁽¹⁰⁾。さらに菊池は、家庭教育、社会教育といった広い視野も含めて教育病理を論じるが、学校教育に関しては教育機会の病理と学校教育の逆機能とを論じている。後者の逆機能については、産業化のもたらす社会の逆機能が、学校へと集約的に反映している点が強調されている⁽¹¹⁾。

しかし、高橋も指摘するように「逆機能」の説明は、病理状況についての基準として有効であっても、原因説明として有効であるかは疑問である⁽¹²⁾。つまり、新堀のいう「病理的教育」⁽¹³⁾への説得力の弱さである。

また、それ以上に問題なのは、二関が提出する価値判断の問題である。すなわち、「逆機能」のような) 広義の構造・機能主義的方法は、一見没価値的な客観主義のようにみえるが、基本的には価値判断からはのがれられないことである⁽¹⁴⁾。この問題はまた、病理判断における価値判断のアポリアとも大いに関連している。

3. 教育病理と「ラベリング理論」

「ラベリング理論」が、シンボリック相互作用論をその出自とすることはよく知られている。しかし、本理論の適用領域は、犯罪や非行といった部分に限定されていた。

ハーグリーブスらは、本理論のもつ理論的応用性に注目し、これを単に犯罪分野にとどめおくことに反対する。彼らは、「ラベリング理論」に、「自己成就的予言」や教師による生徒の類型化の考え方を付け加え、本理論を教育に応用しようと試みる。すなわち、教師と生徒、あるいは生徒対生徒の相互作用の内から、教室内での「常識」がいかにして生じるかについて、またそれが生徒の類型化にいかに寄与するかについて分析する。そこでは、常識的ルールから逸脱した子どもが、逸脱者の類型へとカテゴライズされ、ついには彼らが大きく「ストーリーミング」されてしまう様子が描かれている⁽¹⁵⁾。

シクレルニキッセは、個々の高校がもっている生徒指導のしくみや教師側の判断が、進学組と非進学組とを分化させる原因となっていることを指摘する⁽¹⁶⁾。

また、リストは、学校におけるラベリングの起点を教師に求める。彼によれば、教

師は生徒をある一定の型にはめ込む。例えばある教師は、生徒を、学校に本来適しているもの (school blood) と、そうでないもの (street blood) とに二分する。そして、こうしたタイプ分類に基づく教師の対応は、生徒の本来的能力とは無関係に成績の上位グループと下位グループとを (自己成就的に) 形成させる主因となるという⁽¹⁷⁾。

さらに、バルクニケリーは、生徒側の対教師認知を実証的に調査している。彼らは、生徒に、「問題児が教師によってどのように扱われるか」を具体的に想像させている。それによれば、一度問題を起こした子どもは「クラブや学校活動から締め出されてしまう」「成績が低く評価される」などといったことが生徒によって考えられているという⁽¹⁸⁾。

以上、「ラベリング理論」が、広い意味での教育病理の説明概念として用いられている様子を見てきた。一様にいえることは、「ラベル」のもつ自己成就性に注目して、教師＝生徒間の相互作用を再解釈している点である。

わが国においても、生徒文化を中心とした進路選択の問題が論議されているが⁽¹⁹⁾、これも同様の視点に立つものといえよう。

III 教育病理における判断基準への視座

1. 認識論的側面の視点

先に見た構造・機能主義的立場は、病理基準を何ら特定化せず、そのために機能性という当該社会の価値に盲従してしまいがちであった。また、「ラベリング理論」的立場は、ともすればラベリング・プロセスやマイナスラベルそのものの病理性に目を奪われ、ラベルを出現させたり、ラベリング・プロセスを支える、当の背景については等閑視しがちである。いずれにせよ、両者ともに、研究者側の病理判断に関してはいまだ不十分といわざるを得ない。

この不満に答えるために、認識論的な諸学問の内容検討を手がかりとして、教育病理の新たな判断基準への視座を提示することはできないか。

現象学的社会学・エスノメソドロジー シュッツは、自然と社会とが、われわれの日常的世界に超越するものとして経験されることを説く⁽²⁰⁾。そこでは、自然・社会は状況定義における可能な枠組構成を果たす点で、状況の決定要素としてとらえられる。また、バーガー・ルックマンは、主観的現実、常にある特定の妥当性構造を拠り所としており、自己現認は、アイデンティティを確認してくれる環境のなかだけで維持されうるという⁽²¹⁾。

ガーフィンケルは、社会的常識が現実世界についての組織化された知識であり、強い自己成就性を持つという点⁽²²⁾で、先のシュッツらに連なる考えを持っている。彼は、マンハイムにならって、現実社会の構成のされ方を「ドキュメント的解釈」(documentary interpretation) と呼ぶ⁽²³⁾。

教育病理の判断基準の再検討

エスノメソドロジーにとって、社会的現実の構成とは、現実を、人々が社会的相互作用のなかで自分たちに納得がいくものへと仕上げてゆく解釈過程に他ならない⁽²⁴⁾。そしてエスノメソドロジーの目的の一つは、社会的に構成された常識のもつ客観性に対して、様々な異化作用を加えることを通じ、常識のベールを取り払おうとする点にある⁽²⁵⁾。

こうしたエスノメソドロジーの立場や、先のシュッツらの現象学的社会学は、「社会学が忘れがちな自らの成立根拠と、社会学と日常的世界とのつながりを反省しなおすうえで、重要な手がかりを与えてくれる」⁽²⁶⁾といえる。

現象学的精神医学・反精神分析学 先の現象学的社会学およびエスノメソドロジーは、主として自明世界の存在とその現実的構成について述べた。これとは対照的に、現象学的精神医学は自明性の喪失について焦点化する。

フランケンブルクの症例アンネは、「あたりまえのこと」が自分に欠落していると訴える。これをフランケンブルクは、先験的完了態 (apriorisches Perfekt) の欠落として解釈する⁽²⁷⁾。そしてこうした自明性の喪失は、それ自体、間主観的構成の欠陥に基づいたものであるとされる⁽²⁸⁾。木村は、分裂病は個体内部の疾患という限定を決定的に越え出て、自他の相互限定そのものの病態、人と人との『あいだ』の出来事として理解されるという⁽²⁹⁾。

こうした「間主観性の病理」としての分裂病観を、さらにラジカルに考察するのが反精神分析学である。クーバーは、分裂病を、「微視的な危機状況」⁽³⁰⁾としてとらえ、こうした状況においては、ある個人の行為や体験は、他者によって無効化 (invalidated) されてしまい、ついには精神的に病気であると選別されるという⁽³¹⁾。また、レインは、分裂病というレッテル貼りを、人間が生きうべからざる状況を生きるために発明した、とっておきの戦術だと考える⁽³²⁾。そして、分裂病と診断される患者の行動は、より広範な障害的行動のネットワークの一部分だと定式化される⁽³³⁾。したがって、レインにとっては、分裂病は、もはや患者個人の内的な問題ではなく、患者を患者として成さしめている「どうにもならない事態」(例えばベイトソンのいうダブル・バインド状況)の表明だとされる。

〔*注〕

レインの有名なフォーメーションとコースとの比喩⁽³⁴⁾は、反精神分析学の立場を示す上で適切である。すなわち、地上の理想的な地点から編隊機の編成するフォーメーションを空中にみることを想定する。この時、「フォーメーションからはずれている」一機は、フォーメーションという見地からみれば、異常で狂っているかもしれない。しかし、フォーメーション全体がコースからはずれている可能性もある。その場合、理想的な観察者の立場からみると、そのフォーメーション自体が悪いのかもしれない。したがって、レインは次のように結論づける。「もしフォーメーションそのものがコースからはずれているなら、そのときには、ほんとうに『コ

ースに沿って』いこうとする人は、フォーメーションを捨てなければならない」⁽³⁵⁾のだと。

以上から明らかなように、現象学的精神病理学、反精神分析学は、人間関係の病に対して有力な視点を提供する。重要な点は、自明性の内にある誤りや矛盾が、非自明性を形成し、さらにはそれを病気として特定化しているということにある。

現象学的文化人類学 ところで、シンボリック相互作用論者のダンカン⁽³⁶⁾は、社会秩序そのものを浄化する究極的な贖いの行為が社会に存在しなければならないという。そして、こうした罪の贖いにとって基本的なものは、身代りの罪人、不服従への信仰、身代りの贖罪に対する信仰だとされる。そして、贖いの儀礼は、個人からは不服従による罪を、社会からは不服従を「ひき起こした」悪の原理を、それぞれ取り除くとされる⁽³⁶⁾。こうしたスケープ・ゴートィングの問題を含めて、より広い全体的視野からの文化構造に迫ってきているのが、現象学的文化人類学である。

例えば、ターナーは、構造と「反構造」（あるいはコミュニタス）という二極概念を示している。「反構造」とは、全面的かつ直接的な人間関係の希求であり、個々人の独自性を損なうことなく、真の共通性を認識してゆこうとする関係をさす。創造性と同時に破壊性をも併存させているコミュニタスは、構造に対してしばしば反乱を起こす。それは時には、社会規範に縛られている人々の一体感を解き放つこともある⁽³⁷⁾。

また、山口は、「中心と周縁」という概念を案出している。彼によれば、「文化の中の挑発的な部分は、それが秘める反社会性の故に、発生状態においては、周縁的部分に押しやられるが、絶えざる記号の増殖作用の故に、中心部分を生気づけている。中心部分は、境界を、時と場所を定めて視覚化、強調し飾り立てることによって、中心を構成する秩序に対する『逆^{カウンター・ステートメント}定言』を行うのである」⁽³⁸⁾とされる。すなわち、周縁と中心との緊張関係がここでもターナー同様に強調されている。

以上、現象学的文化人類学は、社会の内で周縁的位置にある病理を考える際、新しい視座を提供してくれると思われる。

2. 判断基準への批判

Ⅲ－1 では、教育病理の判断基準を問い直す準備として、種々の学問的視角を検討した。以下、そうした視角と関連させながら、教育病理の判断基準のもつ問題を明らかにしたい。

自明性の病理 まず第一の問題点は、個々の病理現象を成立させている自明性の構造への視座が欠けていること、である。つまり、真に問題とすべき点は、個々の病理現象（非行、登校拒否、校内暴力等）ではなく、「健康－病理」、「正常－異常」を成立させている自明性そのものの病理性である。グールドナーは、現代社会が効用性（あるいは効率性）の原理で動いている点を指摘し、この原理にはずれた人々は「雇

教育病理の判断基準の再検討

われざる人々」として、また、この原理を果たさない役割は「雇われざる自己」として疎外される点を説く⁽³⁹⁾。

こうした視点に立てば、先にみた構造・機能主義的な「逆機能」という考え方は、まさに、学校目標の効率的達成の疎外を（即自的に）病理として特定化していたことが明らかである。さらにいえば、学校目標＝健全な価値となり、これに反するものは病理として排除される可能性が大きい。

学校におけるこのような自明性の具体例はいくらでも引くことができる。

〔＊注〕

例えば、日本の母親が子どもに最も多くいう言葉は「早く」である⁽⁴⁰⁾。これは教師も大同小異であろう。「早さ」への暗黙の期待が、「遅進児」や「のろま」といったラベルを出現させる由縁となっている。また、学校での評価にも問題がある。学校では主として、言語的記号の獲得と、それをもとにした判断・応用へと、その評価の関心が向けられやすい。この意味では、非言語的コミュニケーション（身体的表現、夢、イマジネーション等）は評価から疎外されやすい。そして代わりに、「夢見る少年」、「うすぼんやり」といったラベルが用意されている。

以上、自明性の領域は、マクロからミクロレベルに至るまで多様に存在する。そしてそれらは、相互に関連性を持っているはずである。この点に注目して、より広い意味での自明性の構造図が対自化される必要があろう。

関係性の病理 病理判断の第二の問題は、人間的主体を欠如した関係性への視野が不十分な点である。

現代の学校における病理は、外部構造よりも内部構造、とりわけ人間関係に集約化されよう。柴野はすでに、少年非行の原因として、少年を取り巻く疎外状況を問題視している⁽⁴¹⁾。また青井も、学校への適応のみを強調する過社会化の病弊を指摘する⁽⁴²⁾。この他にも、例えば、ダブル・バインド状況がある。教師は、口では子どもたちに「自発的であれ」と要求する。しかしその一方で「自らの思い通りに子どもが動く」ことを望んでいる。子どもはこうした矛盾した要求の内で見事に引き裂かれてしまう。

真木は、ミンコフスキーのいう「生きられる共時性」の喪失が、現代の時間的特質であると述べる。つまり、われわれは、時間を使用価値から交換価値へと転化させることにより、生きられる一刻一刻に対して「等価物のない」固有の感受性をもつことを失ってしまったという⁽⁴³⁾。

以上、他者と共時性を有し、その内で自己の「創造的役割」が呼びさまされる場（「出会い」の場）が、現在の学校にはほとんど存在しがたい。こうした状況を考える時、そこからの逸脱は、行動形態としては病理的であっても、行為自体の意味は正当である可能性が大きいといわねばなるまい。

周縁性の病理 第三の問題点は、中心に対する周縁の価値を無視し、否定していることである。現代学校システムにおいて最も禁圧されているのは、周縁的価値を帯びたものごとである。とりわけ成績による序列化・一元化の進行は、成績下位者を周縁部へと追いやる。

ベッカーは、ラベリングの主要な働きの一つに逸脱的地位の固定化（「地位貶価」の儀式・筆者注）をあげている⁽⁴⁴⁾。学習場面での地位貶価のラベルは、「落ちこぼれ」である。そしてその一方で、中心を形成する塾エリートが誕生する。ターナーのいう「コミュニティの反乱」は、よりポジティブな意味での周縁部からの（中心部に対する）反乱であった。現在問題化している「校内暴力」は、その中心的メンバーが概ね成績下位者によって占められていることから窺えるように、やはり一種の周縁から中心への反乱と解釈できよう。

青井は、社会化の基準を、現在の規範・価値を越えたところに求めなければならないとする。そしてこのためには、日常性（俗）対非日常性（聖と遊び）の次元、さらには、これら両者を含んだ「表の世界」に対する「裏の世界」にまで視野を広げる必要があるという⁽⁴⁵⁾。

われわれは、周縁部にあるものを、周縁部にあるというだけの理由から、病的なもの、劣性のものと見なしやすい。しかしながら、先にも述べたように、周縁部には同時にポジティブな側面がある。この点からすれば、青井が提唱したように、教育的価値の追求にももっと多くの周縁的価値が取り入れられるべきであろう。

IV おわりに——メタ社会病理学の提唱

以上、教育病理の判断基準への反省的視座を検討してきた。次には、それらを基礎とする病理判断基準の再構築がめざされねばならないが、本論はまだその出発点にすぎない。以下、教育病理の基礎学である社会病理学に関してその方向性を検討することが、本論をさらに一步進めることになるだろう。

この点について、メタ社会病理学とでも名づける方向を提案したい。メタ社会病理学とは、まず、現在および過去の病理・病理観を批判的にとらえ直すことを目的とする。この批判は、より広い全体社会的文脈に根ざした批判である必要がある。メタ社会病理学は、次にそうした批判点を止揚する高次の社会原理を立論せねばならない。そしてこの社会原理を基準とすることで「病理」診断が可能となる。

例えば、ボードリヤールは、現代における消費のイデオロギーを、「モノ＝記号」の操作としてとらえる。すなわち、人々は、自分と他者とを区別し、差異化を施すために、情報やモードを含めた広義の「モノ＝記号」を利用する⁽⁴⁶⁾。社会的差別や逸脱者へのラベリングの源泉を、こうした消費社会の構造内に求めることもできよう。こうした社会（他者との相互背反を帰結しがちな、差異化システムに基づく社会）を、より高次のレベルで止揚する原理として、真木は、他者との相乗性という人間関係の

教育病理の判断基準の再検討

軸と、それに根ざしたコミュニオン建設とを打ち出す⁽⁴⁷⁾。メタ・ユートピアともいえるこの未来社会の原理は、他者との相乗的コミュニケーションと、そこから生じる生の充実、体験の豊饒化で特色づけられる。それゆえ、メタ社会病理——いままでの社会病理よりも、もっと普遍的な病理——は、より高次の社会原理に反するもの（すなわち、他者との相克⇄生の疎外⇄体験の枯渇）として定式化されることになる⁽⁴⁸⁾。

上述の点は、あくまでも一つの方向性を示したにすぎない。将来、こうしたメタ社会病理学の発展とともに、社会病理学、さらには教育の社会病理学の基礎づけが進められてゆく必要があると思われる。

〈注〉

- (1) 高橋均「教育病理研究の方法」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第30集，東洋館出版社，1975年，29頁。
- (2) 大橋薫『社会病理学』，誠信書房，1970年，24—42頁。
- (3) Matza, D., *Becoming Deviant*. (Prentice-Hall, Inc., 1969), p. 53.
- (4) Cole, S., 'The Growth of Scientific Knowledge: Theories of Deviance as a Case Study' in Coser, L.A. (ed.) *The Idea of Social Structure* (Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1975), pp. 175—220.
- (5) 代表的論者としては、仲村祥一，真田正。
- (6) Horton, P.B. and Leslie, G.R. (ed.) *The Sociology of Social Problems* (Prentice-Hall, Inc., 1974).
- (7) Merton, R.K. and Nisbet, R. (ed.) *Contemporary Social Problems* (Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1971).
- (8) 大橋薫，望月嵩，宝月誠編著『社会病理学入門』，学文社，1978年。
- (9) 柴野昌山「学校の逆機能——社会化困難性をめぐって」日本教育社会学会編『教育社会学研究』，第27集，東洋館出版社，1972年，54頁。
- (10) 河野重男「教育の病理」大橋薫編『社会病理学』，有斐閣，1976年，176頁。
- (11) 菊池幸子「教育の病理」大橋薫，四方寿雄，大藪寿一編著『概説・社会病理学』，川島書店，1979年，212—225頁。
- (12) 高橋，前掲論文，1975年，33頁。
- (13) 新堀通也『現代日本の教育病理』，ぎょうせい，1976年，20頁。
- (14) 二関隆美「教育病理の概念化について——その視角と条件」日本教育社会学会編『教育社会学研究』，第30集，東洋館出版社，1975年，11頁。
- (15) Hargreaves, D.H., Hester, S.K., Mellor, F.J., *Deviance in Classrooms* (Routledge & Kegan Paul, 1975).
- (16) A.V. シクレル，J.I. キッセ「選抜機関としての学校」J. カラベル，A.H. ハルゼー編〔潮木守一，天野郁夫，藤田英典編訳〕『教育と社会変動』(上)，東京大学出版会，1980年，185—203頁。
- (17) Rist, R.C., *The Urban School: A Factory for Failure* (The MIT Press, 1973), pp. 244—245.
- (18) Balch, R.W., Kelly, D.H., 'Reactions to Deviance in a Junior High School: Student Views of the Labeling Process, in Kelly D.H. (ed.), *Deviant Behavior* (ST. Martin's Press, 1979), pp. 31—41.

- ⑴⑨ 例えば、耳塚寛明「生徒文化の分化に関する研究」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第35集，1980年，111—122頁。
- ⑴⑩ A. シュッツ（森川眞規雄，浜日出夫訳）『現象学的社会学』，紀伊國屋書店，1980年，259頁。
- ⑴⑪ P.L. バーガー，T. ルックマン（山口節郎訳）『日常世界の構成』，新曜社，1978年，260頁。
- ⑴⑫ Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*(Prentice-Hall, 1967) p. 53.
- ⑴⑬ ibid., p. 78.
- ⑴⑭ 山口節郎『社会と意味——メタ社会学的アプローチ』，勁草書房，1982年，93頁。
- ⑴⑮ 同上書，105—106頁。
- ⑴⑯ 同上書，106頁。
- ⑴⑰ W. フランケンブルク（木村敏，岡本進，島弘嗣共訳）『自明性の喪失』，みすず書房，1978年，153頁。
- ⑴⑱ 同上書，237頁。
- ⑴⑲ 木村敏「精神医学と現象学」『講座・現象学 ④ 現象学と人間諸科学』，弘文堂，1980年，229—230頁。
- ⑴⑳ D. クーパー（野口昌也，橋本雅雄訳）『反精神医学』，岩崎学術出版社，1978年，11頁。
- ⑴㉑ 同上書，同頁。
- ⑴㉒ R.D. レイン（笠原嘉，塚本嘉壽訳）『経験の政治学』，みすず書房，1979年，120頁。
- ⑴㉓ 同上書，121頁。
- ⑴㉔ 同上書，125—126頁。
- ⑴㉕ 同上書，126頁。
- ⑴㉖ H.D.ダンカン（中野秀一郎，柏岡富英訳）『シンボルと社会』，木鐸社，1980年，158—160頁。
- ⑴㉗ V. ターナー（梶原景昭訳）『象徴と社会』，紀伊國屋書店，1981年，265—269頁。
- ⑴㉘ 山口昌男『文化と両義性』，岩波書店，1978年，90頁。
- ⑴㉙ A.W. グールドナー（岡田直之，田中義久訳）『社会学の再生を求めて1』，新曜社，1974年，94頁。
- ⑴㉚ 真木悠介『時間の比較社会学』，岩波書店，1981年，275頁。
- ⑴㉛ 柴野昌山「少年非行における『疎外』の意味——非行化条件とそのメカニズムの統合的視点から」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第16集，東洋館出版社，1961年，209—230頁。
- ⑴㉜ 青井和夫「現代青少年とアイデンティティ」大橋薫，山村健編『現代教育社会学講座1』，東京大学出版会，1975年，258頁。
- ⑴㉝ 真木，前掲書，1981年，296—297頁。
- ⑴㉞ H.S. ベッカー（村上直之訳）『アウトサイダーズ』，新泉社，1978年，47頁。
- ⑴㉟ 青井，前掲論文，1975年，258頁。
- ⑴㊱ J. ボードリヤール（今村仁司，塚原史訳）『消費社会の神話と構造』，紀伊國屋書店，1981年，67—68頁。
- ⑴㊲ 真木悠介『人間解放の理論のために』，筑摩書房，1981年，189頁。
- ⑴㊳ メタ病理を「病理」ゆえに切り捨てるのではなく，いかにして相乗的コミュニケーションへと転回させるかが大切な点はいうまでもない。