

エスノメソドロジーとエンゲキの あいだ (2)

—教育の練習問題としての応用演劇のためのノート

Synergy between Ethnomethodology and Theater (2):
Notes for Applied Theater as an Educational Exercise

秋葉 昌樹*

AKIBA, Yoshiki

【要旨】 教育のエスノメソドロジー研究で明らかにされてきた教育の現実について、トランスクリプトを台本に演劇化することで、教育研究として、またエスノメソドロジー研究としてどのような可能性もたらされるかということを考えるための緒を示す

キーワード: エスノメソドロジー、トランスクリプト、演劇教育、稽古、学び、練習問題

1

昨 2019 年 8 月に実施した 5 泊 6 日のゼミ合宿において、わたしたちは学校現場でよく見られる出来事の一場面を切りとって演劇化し、分析する作業に取り組んでいた。これはある意味で、教育領域のエスノメソドロジー研究で明らかにされてきた教育の現実と、わたしたち自身が向き合い直すための取り組みであった。

日頃私たちには、分かったつもりになっていちいち問いたださないままやり過ごしていることは多い。問いたださないままになっていることを敢えて問いただすとき、やりすごしていることの前で立ち止まり振り返るとき、なんらかの気づきがあり学びがあるはずである。こういったことに焦点化することは、今回の合宿の狙いの一つであった。

合宿は、演劇作家の小堀陽平¹氏が企画スタッフとして現場を統括する一般公募の演劇合宿企画 "ギンガク" にゼミごとに参加する形で実施された。小堀氏は、ギンガクのホームページ²で秋葉ゼミが参加する合宿のキャッチコピーを「演劇をたしかめる」試みになると記したが、このコピーがまさに示すように、この合宿は参加型演劇によって芸術以外の目的での演劇の可能性を探る、つまりは広い意味での「応用演劇」(Taylor2003, 秋葉 2018 ほか) 的試みでもあった。

エスノメソドロジーの研究は、「いま・ここ」の具体的現実と向き合う。それは、そもそもわたしたちにとっての当たり前前の日常が、どのような方法で形作られているのかを、そのメイキングの過程に着目しながら研究する社会学である。当たり前なだけに普通私たちが分かったつもり

* 立教大学文学部教育学科

でやり過ぎしてしまい、気にも留めない発話や振る舞い、それらをひとつひとつ丹念に観察して記述していくのである。

そのエスノメソドロロジーが教育社会学者のあいだで知られるようになったのは、1980年代、英国の教育社会学の改革において注目されて以降のことであり、日本においても現場の実情ないしは内部事情（工学的発想からスループロットと呼ばれ、入学生をインプットとし、卒業生はアウトプットとされ、両者を結ぶプロセスないしは制度的場面の実情の解明に期待された）を直接的な観察データに基づき明らかにする手法として用いられるようになり、今日に至っている（カラベル&ハルゼー 1977=1980）。

際立つ特徴としては、大概、個々の研究がトランスクリプトと呼ばれる会話場面のやりとりを書き起こしたデータを用いること、そして会話の中にメイキングのプロセスを見ること、それゆえに研究で描かれた対象世界に関わっている人々、対象世界に新規参入しようと思う人にとっては具体的で参考になることもあるような記述を展開しうること、である。

だから、エスノメソドロロジー研究を実践的に展開しようとすれば、一定の教育効果、キャリア教育のような効果も期待できるのではないか—教職志望の学生も含む学部3年生を中心メンバーとする合宿においては、実践的かつ分析的に教育現場の現実と向き合う機会になるものと思ひ、演劇化の作業に学生ら自らが取り組んだのである。

2

ただ、エスノメソドロロジーの研究に演劇を用いるのは一般的なやり方ではない。参照できる先人の取り組みは、残念ながら見当たらない（秋葉 2006, 2008, 2009, 2010, 2013, 2014）。ゆえに今回もまさに試行的、実験的取り組みとなった。

ではなぜ演劇なのか。それはエスノメソドロロジー研究の世界にある「無関心」と呼ばれる指針といま一度向き合い直すためである（Garfinkel&Sacks1970）。この指針は、研究者がエスノメソドロロジーの分析・記述に集中できるようにするための指針として知られている。それは、研究の結果明らかにされたエスノメソドロロジーを、何らかの目的に利用することを戒めるものとしておおかたは理解されてきた。この指針に依拠することで、研究者は、一般化、理論化のプレッシャーからも解放される。一般化、理論化もまたいま述べた「何らかの目的」のひとつだからである。

こんな風に見ていくと、そこにはちょうど、かつてゲオルク・ジンメルが、その相互作用の外部に何ら目的をもたないがゆえにもっとも純粋な社会化の形式として位置づけた社交が想起される（ジンメル 1917=1966）。かの指針ゆえにエスノメソドロロジーの分析もその外部に何ら目的を持たずにすむからだ。つまりジンメルに擬えれば社会分析のもっとも純粋な様式とでも言えるのではないか。こう考えられるのだ。

だが問題がないわけでもない。すなわちここで問題となるのは、理屈は兎も角も、実際の分析の水準が概してメタレベルになり、研究対象世界とは縁遠い人々の関心を削ぎかねないということ、そして、にもかかわらず他方では、データとしてのトランスクリプトはあまりにも具体的だということである（秋葉 2014, 2019 ほか）。

トランスクリプトの具体性は、まるでト書きとともにセリフを記した演劇の台本のような具体性、つまり実際の発話を発話者ごとに書き起こし、観察された振る舞いについての注釈までが書き込まれるほどの具体性なのである。「無関心」ゆえに抽象度の高い分析に終始することはエス

ノメソドロロジー研究の有用性を損ないかねない。トランスクリプトの具体性は否応なく外部の関心呼び寄せうるのだ（教育学領域でのエソノメソドロロジーの受容はこの有用性という観点と結びついていた）。

近年の著書のなかで、エソノメソドロロジー研究の創始者であるガーフィンケル自身もこのように、関心のある読者ならばエソノメソドロロジーの研究から何かを汲み取り、研究成果をあたかも実践マニュアルとして「誤読 misread」しうるほどの具体性が備わっているはずである（Garfinkel 2002, 倉島 2007）。しかしいわばそれは、本来のエソノメソドロロジー研究としては「無関心」な、いわば意図を超えたものとして生み出されたものであり、エソノメソドロロジー研究からすれば研究成果の誤った利用法であり、だからやはり「誤読」に過ぎない。

だが、私はかねてこのメカニズムを意識的に反転させることでエソノメソドロロジー研究を積極的に実用化する方向性を模索して自らのエソノメソドロジストとしての志向を臨床エソノメソドロロジーと呼んできた（秋葉 2004『教育の臨床エソノメソドロロジー研究—保健室の構造・機能・意味』）。「誤読」のすすめ、意図的な反転である。誤読される経験は最初の研究成果を発表して以来、比較的初期の段階から繰り返しおとずれていた。そして私はその都度、私の研究に接してくれた読者の好意的「誤読」と向きあってきた。そうした向き合いは、教育社会学において質的研究はその知見によって現場へのなにかの貢献をするべきであるという志水宏吉の唱導に後押しされたアウトリーチ的实践のよってもたらされたものでもある（志水 1996）。

なぜ演劇かに関して、より決定的であったのは、すでに他の場所でも述べたことだが、わたしの研究成果につきあってくれた保健室の先生方、つまり養護教諭らがトランスクリプトの意味を「誤読」する過程で、自身の経験を、身振り手振りをつけ、まるで即興の芝居を演じるように語ることに、生き生きと語ることが少なからずあったことにある。私の研究成果は、なかば無意識のうちに「演じ」はじめる養護教諭らの「身体化された知」（高橋 2005）の一環として受けとめられ、そうであってこそ第一義的に活かされていたのである。そのとき重要だったのはトランスクリプトの精確性を担保する詳細な記号ではなく、データに示されたやりとりの中の発話の具体性であった（秋葉 2014）。

こうして私には、いわゆるアウトリーチとして研究知見を現場へと還元する活動を通じて、エソノメソドロロジーと向き合い直すきっかけを与えられ、結果、エソノメソドロロジーとエンゲキ（演劇）のあいだをどのように積極的に取り結んでいったら良いのかという課題が焦点化されるようになってきたのである。

3

演劇は取り上げたい主題を立体的に捉えるところに特徴がある、と前述の小堀陽平氏はいう。ただしここで言われる立体とは、どうやら辞書にまっさきに出てくるような3Dといった意味ではない。むしろローレル・リチャードソンのいう結晶化 crystallization というアイデアに近いように思う（Richardson 2000）。リチャードソンのアイデアを、応用演劇の評価に関する議論に持ち込んだのはフィリップ・テイラーであるが（Taylor 2003）、応用演劇では、結晶が乱反射してはね返す光のように、見る者の見方次第で主題のさまざまな側面がうかびあがってみえてくるようになり、そうあればあるほど、その演劇プロジェクトは評価されるものになるとテイラーは考えている。一義的解答を得ることは応用演劇の帰結としてはふさわしくない、小堀氏もこんな

意味合いも込めて立体的に、と言われていたのではないか。

理論的にも小堀氏の言う立体的という捉え方、リチャードソン／テイラーのいう結晶化という同様のアイデアはエスノメソドロロジー研究としても重要だ。エスノメソドロロジーの研究も、そもそも社会的現実の、文字化しつくせない“生きられた”現実（ガーフィンケルらは、たとえばこれを“波括弧{ }”の現実として図示する）としての姿にアプローチするべく研究しようとしていたはずであり（Garfinkel & Wieder1992、好井1994）³、それはとりもなおさずリチャードソンらを介して読み込む小堀氏の言う立体的な現象の捉え方に他ならないはずだからである。にもかかわらず、そうであるところを無理矢理にも紙の上の世界に置き直しているが故に、トランスクリプトに複雑な記号を付加することになっているのであり、わかりづらさを生むことになっているのではないとも考えられるからである。それゆえに逆に、分析対象となるトランスクリプト化された現象を、試しに立体化してみたらどのような体験がもたらされるだろうか—こんなことも考えるようになったのである。

4

この立体化のアイデアを私の担当する授業の中ではじめて試行したのは2013年の年末のことであった。当時勤務していた龍谷大学の一年生向けのゼミ（文学部哲学科教育学専攻の基礎演習）でのことである。上述の拙著に収録したトランスクリプトを教材に、保健室における養護教諭と生徒のやりとりの特徴をシェアしつつ理解するための演習授業を、小堀氏の協力のもと実施したのである。小堀氏が声をかけ参集してくれた二人の俳優氏にも協力してもらうことができた。このときトランスクリプトを演じてもらったのはこの二人の俳優である。

じつは、エスノメソドロロジー研究を演劇により立体化するアイデアの重要性を明確に意識できたきっかけは、そのときに実施してもらった稽古の中にこそあった。稽古は小堀氏が演出し、二人の俳優、石原菜々子氏⁴、福田きみどり（現、福田みゆき）氏で行われた。台本としてトランスクリプトの読み合わせをするところからはじまり、複数回にわたる稽古が進められた。依頼者である私はそのプロセスを参観していたが、その途中、担当する別の授業のため、稽古場として使っていた教室をやむなく離れた。そしてひとコマ1時間半の担当授業を終え、稽古場の教室に戻ってみたところ、目の前で繰り広げられている芝居は俄然精彩を放ち、中座する以前とはまるで別もののやりとりになっていたのである。いったい何が起きていたんだろうか。稽古に隠されているものは何だろう。少なくともそこにはたしかな学びがあるはずだ。石原氏、福田氏の変化がそれを物語っている。

プロの俳優が演出家のもとで稽古を重ねていたのだから当然だと言われればそれまでなのだが、このときわたしが演劇を通じた教育学的探究の可能性を強く意識することになったことは間違いない。それは、トランスクリプトの元になっている保健室でのリアルなやりとりそれ自体を私が参観していたことにも関係する。目の前の稽古場での保健室のやりとりは、殺風景な大学の講義室という、いわば「何もない空間」で行われていたやりとりにもかかわらず、リアルな保健室におけるリアルな養護教諭とリアルな生徒のやりとりのリアリティを超えていたのだ。いったいこのときの稽古ではどのような結晶化がもたらされたのか…「すごいですね」そうわたしは言ったはずであり、「そうでしょ、変わったでしょう」と小堀氏も満足そうに言ったかと思う。しかもゼミで上演してもらった際には、トランスクリプトベースで授業していた時と比べて格段に学

生の理解が違ったようにも感じられたのだ（このときは、学生はもっぱら観客であった）。

5

そもそも上述の拙著では、エスノメソドロロジーの研究を通して、その時々さまざまな理由で教室に行きづらい生徒が、どうして学校の保健室には行けるのか、その秘密を養護教諭と生徒の保健室内でのやりとりの中から探ることに狙いがあった。そこに保健室で展開する独特の教育のスタイルがあるのではないかと考えたのである。そしていまやその特徴は、演劇化されたことでよりくっきりと見えるようになったと感じられたのである。それこそが立体化、結晶化ということなのであろう。私のその感じ方の中には、かつて少なからぬ養護教諭の先生方によって積極的に知見を受けとめ、好意的に誤読をしてもらえたときの、あの身振り手振りの生き生きとした表現とも、ある意味で重なっていた。

どうすれば「誤読」を積極的にプログラム化することができるだろうか。移籍した勤務先（つまり本学）で最初に受け持ったゼミ生と出かけた2019年8月の合宿ではトランスクリプトの演劇化がどのように達成されるのかを見ることにしたのである。では、どのトランスクリプトを対象とするか。私はまずは教育学領域のエスノメソドロロジーを対象としてすでに公刊されていたものを選ぶことにした。

私自身が書いたもの、つまり拙著にまとめた秋葉論文に加えて、撮影者も兼ね合宿に参加してもらった三人の大学院生のうちのひとり、粕谷圭佑氏の論文をセレクトした。粕谷論文は小学校のフィールドワークで収集した教師による「お説教」の場面を対象に、当該のお説教がその場でどのように成立していたかを分析した非常に興味深い論文である。ほかにはゼミ生が初等教育専攻課程の模擬授業を収録した映像記録からトランスクリプトを書き起こし用いることにした。セレクトした3つのトランスクリプトに共通している事は、トランスクリプト化の対象となったりリアルな場面状況を何らかの形で見聞きないしは体験している参加者がいるということである。

6

合宿は、岩手県和賀郡西和賀町にある公設劇場である西和賀町文化創造館銀河ホール（通称、銀河ホール）を拠点に行われた。銀河ホールを主要な活動拠点にした小堀氏が現場を統括する合宿事業。それは、ギンガクと名づけられた地域アート活動であり、小堀氏らによって数年来行なわれてきたものである。

私たちはそのフレームに乗る形でゼミ合宿を行った。とはいえ小堀氏以外の二人の演出家（中村大地⁵氏、小森隆之氏）と運営スタッフの皆さんも、その多くは秋葉ゼミの参加者や他の一般参加者と同じく、みな合宿参加費を納めた一“参加者”だった（ほかに地域のボランティアスタッフの方々も来られていた）。私たちはギンガクのお客さんでありつつもお客だけであり続けたわけはなかった。準備段階には、毎度数時間（！）続くLINE通話での打ち合わせミーティングにも秋葉ゼミのメンバーは参加した（合宿委員の渡邊志帆、岡村和哉両氏、大学院生の今井聖、粕谷圭佑、菅野晃平の三氏が主にミーティングに参加した）。

5泊6日という合宿期間も、計画当初はゼミ合宿としては長丁場だと思ったが、小堀氏は当初から、それですら短いのではないかとっておられた。煮え切らない私に対して、あつという間ですよ、とも小堀氏は言われ、実際そのとおりであった。私はいまどきの都心の忙しい大学生た

ちが1週間前後のゼミ合宿に参加するかどうか確信が持てなかったのだが、じっさい私の予定がやりくりできなかつたこともあり、5泊6日に落ち着いた。しかもゼミ生が持つかどうかにも気にしていた私からすれば、日数問題は杞憂だったのだ。皆、西和賀の夏を満喫した。

7

メインの稽古は、西和賀到着の翌日から3日間、1日で1トランスクリプトを演劇化する形で行われた。ゼミメンバーは数名の一般参加者を交えつつ全体で4グループに分かれ、銀河ホール内でグループごとに稽古場として利用可能な場を抽選し、そのまま移動してスタート。午前と午後の数時間ずつを、3グループはそれぞれ演出家のもとで、残る1グループは参加者たちだけで、それぞれ稽古していった。

4グループとも初日には模擬授業のトランスクリプトを、2日目にはお説教トランスクリプト、3日目は保健室トランスクリプトというふうに、同じ日には全グループが同じトランスクリプトに取り組んだ。それゆえ毎日1グループに順繰りに演出家が見つからない設定だったわけだが、何らかの比較対象ができれば面白いね、と話した結果のことである。

さらに3日間とも夕方には発表会をし、夕食後には分析ミーティング。それから宴会。これを繰り返していた。なお、全ての稽古、分析会は映像収録され、参加者全員でシェアされた（秋葉ゼミの3年生メンバーは、年度末に各人が提出するゼミ論文のための基礎資料とした）。映像収録はフィールドワーク経験の豊富な大学院生3人に担当してもらった。写真の記録は、写真家の本藤太郎氏と運営スタッフの筒井留美子氏がフリー写真として提供してくれた。

8

さて、実際の稽古はどうだったのか。何がどう立体化されていったのか。エスノメソドロジーの研究とどんなふうに関係してくるのだろうか。そしてそこにはどのような学びがあるのか。ここで一息にその総体を詳らかにすることはできないが、頭出ししておこう。たとえば次のような稽古の一場面にも、時間にすればほんの数分の場面に過ぎないものの、たしかな手掛かりがある。

台本としたのは上述の拙著から抜粋した中学校保健室の場面（保健室でのKさんの悩み相談場面）のトランスクリプトである。続くトランスクリプトは稽古場面である（(1)と(2)）。切り出したのはちょうど台本のトランスクリプトでいうと29Nのあたりを稽古しているところである。

頭が痛くて授業中に保健室にやってきたKさん。保健室の中央テーブルの脇に置かれた丸椅子に腰を下ろし、養護教諭の問いかけに答えるように最近の自分自身について語り始める。少し離れた執務机に陣取っていた養護教諭だが、話を聞いて立ち上がるとゆっくりKさんに歩み寄り両手で頭を包み込む、という場面である。

演出家は小堀氏、養護教諭役は「まひろさん」が、Kさん役は「りんさん」、保健室のベッドで休息している役を「みかこさん」が演じている。配役陣には演劇経験はない。さて「まひろさん」は目下問題に直面している。問題は、台本に書かれているように、K役の「りんさん」の頭を両手で包み込む動作をしようとするものうまくいかず、これをどのようにすれば良いか、ということにある。台本（トランスクリプト）には、「立ち上がったまま、上からKの頭を包み」というト書きがあるのみである。合宿の映像記録の中で「まひろさん」は「りんさん」たちに、

こーかな？こんな感じ？と実演しながら確かめているがどうやらうまくいっていないという感覚に陥っているようであった。

実際の保健室では、リアルな養護教諭はKさんの頭をごく当たり前に、さりげなく両手で頭を包み込んでいた一方、「まひろさん」はそれが上手く演じられずにいる—そこで演出家・小堀氏はふたつ提案をしている。それはKさんについて心配していることを紹介ないしは説明してみようという提案であり、しかもそれを「先生として」紹介してほしいという提案であった（以下、稽古場面（1）24行目～26行目）。

いったいなぜこのような提案をしたのか。ちなみに27行目にも見られるように「まひろさん」は提案されていることの意味が最初はよく飲み込めなかったようである。すなわちここで小堀氏の提案した内容が、「まひろさん」がこのときしていたこと／すべきだと考えていたはずのことにストレートに接続しないものだったからなのではないか。セリフを口にし、ト書きの指示通りの動作を試みようとする—なんの準備もなければ、おそらくわたしも同じようにしたのでは、と思う。台本に書かれた文字列のリニアな構成をなぞるように発話したと思う。

9

じつは今回の台本場面は、冒頭で触れた養護教諭の先生方へのアウトリーチ活動のなかで、私が繰り返し紹介してきた場面でもある。そしてこの台本場面に示された「いま・ここ」の具体的な現実、養護教諭の先生方にとっては、当たり前の日常の中にあつた。だから私は養護教諭の先生方を前にして、演出家役割を演じる必要は基本的になかったのである。当該の場面は日常の経験といわば地続きだったからである。

しかしそれは「まひろさん」たちにとっての日頃の経験から切り離されている、つまり「当たり前」ではない。だから、養護教諭を演じる「まひろさん」は保健室の「当たり前」をつくり出さなければならなかったのである。「まひろさん」と保健室の現実とのあいだを埋める作業の必要性、これこそが稽古の過程で小堀氏の提案した「先生として説明」して、ということばに込められているのではないか。

小堀氏はこう言っているのだ、すなわち、この場面で「先生」であるということは、Kさんとのあいだに、相談される人と相談する人という、このやりとりの中で担う役割関係を想定しなければならないことになる。当然この場では、Kさんの抱える問題は、養護教諭が向き合うべき「重大な」問題にもなっているはずである。自分の人生に関わってすらいるはずである。Kさんとのあいだにこうした関係があるということを想像してもらおうとしている。想像することで「まひろさん」と養護教諭とのあいだを埋められたとき、タイミングを計算したりすることによってではなく、養護教諭がごく自然に両手で頭を包み込んだことの意味が腑に落ちるはずだ、と。するとまひろさん演じる養護教諭の振る舞いが自然なものに見えてくるのではないかと。

ここに小堀氏のいう立体化の具体例が示されていたと考えてよいだろう。紙の上にかかれたトランスクリプトを読むとき、これを台本として読むことで、そして実際に演じてみることで、ここで見てきたように自分自身と演じる役という往還するべき2つのレイヤーを想定し取り組まざるを得なくなり、自ずと立体的に主題と向き合うことになるだろう。さらには台本の登場人物同士の間際の歴史など、さまざまなレイヤーを付け加えていくことにもなる。どのようなレイヤーを想像できるかが問われることになるのである。これらのレイヤーを想定できないままトランス

クリプトを読もうとすると、平板な文字列としてそのリニアな構造として養護教諭やKさんの発話は捉えられてしまうのではないか。

こうして複数のレイヤーを想定することで、捉えるべき主題は平面から立ち上がり、「まひろさん」たち参加者にトランスクリプトで描かれている出来事が立体化されて見えてくるとしたら、それこそがこの場の稽古でもたらされる意義なのではないか。その結果というべきか、稽古場面(2)の8行目、映像から分かることは「まひろさん」が小堀氏の話「ぱっと明るい笑顔で背筋を伸ばして頷」きながら聞くことができたのである。腑に落ちたのだろう。

そして、ここに「まひろさん」の学びがあったように思う。保健室のやりとりが成り立っているとき、それがどのようにやりとりの過程で達成されていくのかと問い、やりとりの構造を記述するのが通常のエスノメソドロロジー研究だとすれば、同じことを、演じてみることではじめてやりとりがごく自然に成り立っているのが「なぜ」なのか問うことが意識化され、このときこのように両手でKさんの頭を包み込む振る舞いの意味が理屈で理解するのではなく、腑に落ちるようになれるとしたら、トランスクリプトを媒介にしてエスノメソドロロジーの研究を演劇化する意義を見出すことができよう。それはさながら教育の現実について考えるための練習問題(秋葉2018)としての可能性を秘めているのではないか、こう考えている。

文献

- 秋葉昌樹2004『教育の臨床エスノメソドロロジー研究：保健室の構造・機能・意味』東洋館出版社
- 2006「教育学教育における臨床的方法実験としての演劇：エスノメソドロロジー・会話分析研究を經由して」日本演劇学会編『演劇学論集(日本演劇学会紀要44)』、109-129頁
- 2009「エスノメソドロロジー研究のパフォーマンス：質的調査研究の臨床性およびエスノメソドロロジーの演劇的異化」一般社団法人社会調査協会編『社会と調査』第3号、45-51頁
- 2010「学校で過ごす」串田秀也・好井裕編『エスノメソドロロジーを学ぶ人のために』116-132頁
- 2013「臨床教育研究としてのフォーラムシアター：社会学的考察の試み」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第92集、83-104頁
- 2014「エスノメソドロロジーとエンゲキのあいだ」日本社会学理論学会編『現代社会学理論研究』第8号、3-13頁
- 2018「応用演劇」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版、264-265頁
- 2019「研究の生産手段／方法を手わたすということ：キャリア教育／研修のための覚え書き」『立教大学教育学科研究年報(63)』、127-137頁
- ・中根真2007「演劇的手法を用いた会話分析研究の実際」酒井朗編『(新訂)学校臨床社会学』放送大学教育振興会、96-110頁
- Garfinkel, H. 2002 *Ethnomethodology's Program*, Rowman & Littlefield Publishers
- Garfinkel, H. & H. Sacks 1970 "On formal Structures of practical Action," in J. C. McKinney & E. Tiryakian eds. *Theoretical Sociology: Perspectives and developments*, Appleton Century Crofts. pp.337-366.
- Garfinkel, H. & D. L. Wieder 1992 "Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis," in G. Watson & R.M. Seiler *Text in Context*, Sage. pp.175-206.
- Karabel, J & A. H. Halsey 1977 eds. (潮木守一・天野郁夫・藤田英典 1980編訳)『教育と社会変動(上・下)』東京大学出版会
- 粕谷圭佑2018「児童的振る舞いの観察可能性：『お説教』の協働産出をめぐる相互行為分析」日本教育

- 社会学会編『教育社会学研究』第102集、239-258頁
- 倉島哲 2007『身体技法と社会学的認識』世界思想社
- Richardson, L. 2000 “Writing: a method of inquiry,” in N. Denzin & Y. Lincoln eds. *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edition, Thousand Oaks, CA : Sage.pp.923-948
- 志水宏吉 1996「臨床的学校社会学の可能性」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第59集、55-67頁
- Simmel 1917=1966阿閉吉男訳『社会学の根本問題—個人と社会—』現代教養文庫
- 高橋雄一郎 2005『身体化される知—パフォーマンス研究』せりか書房
- Taylor, P. 2003 *Applied Theatre : Creating Transformative Encounters in the Community*, Heinemann
- 好井裕明 1994「螺旋運動としてのエスノメソドロジー：『生きられたフィールドワーク』のラディカルな方法として」札幌学院大学社会情報学部編『社会情報 3 (2)』、91-103頁

注

- 1 現在は一般社団法人ブリッジ (<https://www.kobridge.net>) で理事を務めている。
- 2 GINGAKUホームページ(<https://gingaku.jimdofree.com/>プロジェクト-取り組み/つぐらない合宿-toct/)
- 3 ガーフィンはウィーダーとの共著で一般の社会学者の仕事は波括弧の現実を、つるつるの丸括弧の現実へと修復し直す仕事だと捉えている。図示すると { } → () とされる。そしてそうした仕事も実は社会学者自身も生きる波括弧の現実世界から抜け出せない中で行われているとし、波括弧と丸括弧の区別が無効化されチックカッコ (ticked brackets) の現実があるのみだとする。社会的現実に向き合うときのガーフィンのこうした捉え方は、すでにサクスの1970年の共著論文等でも繰り返し登場する。
- 4 「劇団維新派」所属
- 5 中村大地氏は「劇団・屋根裏ハイツ」の演出家である (<https://yaneuraheights.net>)
- 6 演劇ワークショップの技法の一つにホットシートと呼ばれるものがある。稽古の過程で、演じ手がワークショップの参加者や演出家の前に出て (象徴的には椅子に座りつつ)、演じている登場人物のまま／として、つまり役に「なりきって」セリフや演技の背後にある思いや理由などを語るやり方がある。小堀氏はこのホットシートを用いたものと考えられる。フィリップ・テイラーの著書 (Taylor 2003) のCH.4には具体的な実例が掲載されているが、ほかにも多くの演劇書に解説がある。

補) 事例1の会話データと空間利用の対応関係

【事例1 (N=養護教諭, K=生徒)】

- 1 K : 失礼します° ((ドアをあけ来室))
 2 N : あーら、どしたー (ん) あー
 ((執務机で仕事をしながら一瞬入出口の方を見て))
 3 K : んとね、あれ
 4 N : んー ((執務机で仕事をしながら))
 5 K : なんかー頭いたい ()
 6 N : なーんか、今日最悪の顔してらっしゃいますね
 えー
 7 K : さえない () °
 8 N : はい?
 9 K : 頭が痛いー
 10 N : →頭が痛いー何か今日はそういうタイプの人が多い
 ですねー三年生どうしちゃったんだー
 → (いまひとり寝てるけどー)。そこ座って。
 んー、朝からなのー?
 11 K : んー最近 (ずっと) だるかったのーちょっと忙し
 くなってーあんま寝なく () になってー
 12 N : 忙しくなったっていうのは?
 ((3秒沈黙))
 13 N : →水泳じゃなくて?
 14 K : んープールの方は別に平気なんだけどー、塾とか
 あったりしてー
 15 N : あー
 16 K : 休んだりしてんだけどテスト前んなっちゃったり
 したから () //んだけどー*
 17 N : //ふーん*ふーんあっそーふーん
 () でー、最近ちょっと睡眠不足ー?あんま寝

N 移動	K 移動
	K(1)
N(1)	
	K(2)
N(1)	

てない？		
((机から立ちKの方へ歩き出す))		
→なんかーまたーなんかーだるいみたいだよー以前にもちょっとあったけどー	N(2)	K(2)
18K : んでねー		
19N : ((Kの目の前に到着)) ふん, どした?		
20K : アメリカに行くのがねー, 決まってー ((中略)) でーそれがうれしいから練習がんばってー		
21N : →だいじょぶかっ ((Kの膝を軽く叩く)) 前にも, ちよいとスランプだったよなっ		
22K : → [nod] ちょっと風邪気味で, ハナミズでるのー		
23N : でアメリカ行くのに選ばれたの	N(2)	
24K : ん		
25N : でいつ行くの		
26K : 夏休み		
27N : 夏休み。ふーん, がんばれてよかったね		
28K : [NOD] あと, 試合とかも多いからね		
29N : →それで塾もだったら ((立ち上がる)) また, またパニックになるよ, こりゃ ((立ち上がったまま, 上からKの頭を両手で包み)) どうするっ自分でわかるだろ		
30K : [NOD]		
31N : →もーパニックになるのわかるなー		
32K : もーなってる		
33N : もーなってるなー		
34K : [nod] ((鼻をつつとすする)) [nod]		
35N : 自分で整理ついてないだろ//今ー		
36K : // [nod, nod]		
37N : ジャーひとつずつ整理してかないと ((片手をKの頭の上において))。ちょっとこっち見てみ		

- 1 まひろ：どうする？自分でも分かるだろパニックにな
- 2 小堀：（割り込むように）いかにも台本に書いてあるって感じになってるけど（笑）
- 3 まひろ：（頷きながら）は、すみません、はい。（苦笑）
- 4 小堀：えっとー、どこでやるかっていう（Kさんの頭を両手で包む動作のこと）
- 5 まひろ：うん
- 6 小堀：セリフのどこで立ってやるかっていうタイミング
- 7 まひろ：うんー（小堀氏の目を見て頷く。真剣な表情）
- 8 小堀：どのへんで心配になる？
- 9 まひろ：（小堀の目を見て頷く。真剣な表情）
- 10 小堀：何を心配してる？先生
- 11 まひろ：（間があく）なんかいろいろたいへんなー
- 12 小堀ほか：（笑）
- 13 まひろ：（笑、間があく）いや、なんか前からー
- 14 小堀：うん
- 15 まひろ：この子のこと知っててー
- 16 小堀：うん
- 17 まひろ：それで水泳とかも頑張ってるー
- 18 小堀：うん
- 19 まひろ：塾とかも頑張ってるー
- 20 小堀：うん
- 21 まひろ：そいでアメリカとか行くのが決まってー大丈夫なのって言う感じになってる
- 22 小堀：うん（間があく）この子についての一、じゃあー、えっとー、ちょっとー、どうするかなー、んんっとー、（まひろとりん、小堀の方を見たまま座っている）たとえばちょっとーみかこさん、こっち来て（みかこ：保健室奥のベッドで休息中の生徒役）
- 23 みかこ：はい
- 24 小堀：（まひろに向かって）んとわれわれに一、この子についての心配事を一、ちょっとー紹介してください先生として
- 25 まひろ：心配事…
- 26 小堀：うん…まひろさんがじゃなくて、まひろさんが先生の心配事を、じゃなくて、先生として一、この子一についての一、えっとー、こーいう子でこーいう子でーっていう、こーいうところが今心配で一、いまこーいう状態なんですーっていうことを一紹介を
- 27 まひろ：（間があく）んっとー、（間があく）え？この子に質問するんですか？
- 28 小堀：んや、ちゃうちゃうちゃう。ほくらに説明して？
- 29 まひろ：えっとー水泳部でー（以下、略）

1 小堀：でさー (笑)、いやすっごいわかりやすいなーと思ってー、こー、なんかー、こんなに分かりやすいと思わなかったんで結果的にすっごい意地悪な感じになるんですけどー (稽古を見ていた少し離れた場所から先生役のまひろの話を聞くみかこらの前に出てきてみかこらを見ながら言う)

2 まひろ他： (笑)

3 小堀： (みかこらに向かって) あの一、先生自身の問題になってないの分かった？ (まひろを見て) いま説明してくれたことが一、あなたの人生に何ら関わってないですよ。

4 みかこ：あー。

5 小堀： (みかこらに向かって) 保健の先生とか一、この子を預かっている一立場だったら一、いま言ったことって一、この人にとって重大ですよ。(間を開けて、ニコニコしながら) 全く重大じゃないでしょ、いまの。ホントに説明だけしてくれた (間があく) とってもどうでも良さそうなんですよ

6 まひろ： (苦笑いしながら頷く)

7 小堀： (うんうんうんうんと頷く) だかーら一、そこーが一創れないと、こー行けないん (「こー」の発語時に K さん役のりんさんの頭を両手で包む動作をその場でしてみせる) てゆか、さっきからこの子の心配、この子をよく見てください、この子を心配するタイミングとか一、何をきっかけにすればいいんだろかとか一、ちょっとそういうのを考えてくださいってつたのはそういうことなんです

8 まひろ： (ぱっと明るい笑顔で背筋を伸ばして頷く)

9 小堀： (頷く) 心配になってないんです。毎回来ちゃって、ほんと困るねーってのが自分事になってないから一、

10 まひろ：うんうん

11 小堀：タイミングでしかこれができない (「これ」の発語時に身振りで K さん役のりんさんの頭を両手で包む動作をしてみせる) なぜするのかが身体っとか一、呼吸に落ちないっていうのはそういうこと。

12 まひろ： (うんうんと頷く)