

教室のドラマトゥルギー： 儀礼としての「朝の会」

高松 みどり*

Dramaturgy in the Classroom: The *morning meeting* as ritual

Midori Takamatsu *

Abstract

Wulf regarded the repeated interaction of pupils in a classroom as ritual and researched it at a primary school in Berlin. In this paper, the *morning meeting* at an elementary school in Kyoto is also regarded as a kind of *rite of passage* from children of families to *schoolchildren* and is analyzed as a process of *performance* mainly from the viewpoint of Goffman's dramaturgy. At the same time sociological qualitative methodology is used, in particular participant observation.

Mannheim did not research, *what* social reality is, but *how* social reality arises. This paper also investigates, *how* children produce this ritual, *how* children develop a sense of identity with their class, and *how* children become schoolchildren.

Keyword

儀礼 Ritual、ドラマトゥルギー（演出論）Dramaturgy、ゴッフマン Goffman

I はじめに

本稿では、京都の小学校に見られる朝の会を、それまで家庭にいた子どもが学校で再び「学童」となるための「通過儀礼」として捉え、その「パフォーマンス」のプロセスを、主にゴッフマンのドラマトゥルギー（演出的な視点）から分析する。同時にここでは、社会的質的方法のうち、参与観察方法が用いられる。本稿で問われるのは「何が」社会的現実であるかではなく、「どのように」社会的現実が生み出されるかをマンハイムが問うたように、朝の会という儀礼が「どのように」子ども達に演出され、それを通して彼

*たかまつ みどり：大阪国際大学短期大学部講師（2011.6.10受理）

らが「どのように」児童としてのアイデンティティを身体化し、児童となってゆくのかということである。

儀礼に関する先行研究、及びゴッフマンの視点の適用可能性についてはすでに考察したが¹⁾、とりわけ本稿では、京都の小学校をフィールドとし、朝の会に関するケーススタディーを行う。ここでは、2006年1月から3月にかけて、京都のK小学校、4年1組と4年2組の両クラスで参与観察を行った。以下では、その際に見られた儀礼のうち、学校で一日の始まりとして重要な役割を果たす「朝の会」を取り上げ、クラスごとに分析を行う。

ヴァーグナー・ヴィリはすでにベルリンの小学校で休憩時間から授業時間のよりミクロな「通過儀礼」に着目し、それまで「仲間集団 peer group」のメンバーであった子どもが、授業を受ける「生徒」となるための、上着を脱ぐ、帽子を外すといった小さな「過渡儀礼」を考察している。これに倣って本稿でも参与観察で小学校の移行段階、とりわけ一日の始まりに行われる「朝の会」という儀礼に着目した。

Ⅱ ミメシス、隠蔽作業、ジェンダー（4年2組の「朝の会」）

まず、より簡単に行われる4年2組の場合から見ていきたい。2組の「朝の会」は、時間的にも短く、1組の3分の1から半分の長さで（8：55～9：10頃）毎朝行われる。それは、担任の教師Hが入室した後、その監視下で行われる。そのスタンダードなプログラムは以下の通りである。

- ①全クラスメートによる朝の挨拶
- ②担任による出欠確認および「健康観察」
- ③担任からの配布物
- ④日直による挨拶調べ
- ⑤日直によるトイレのスリッパ調べ

これらのうち、参与観察を行った両クラスに共通するプログラム項目は①～③である。よってこれらをこの小学校の4年生の「朝の会」の基本構造として捉えることができる。それらに加えて2組独自のプログラム項目は、④及び⑤である。以下では、3月1日の「朝の会」のシーンのうち、特に豊富なパフォーマンスが見られた①と⑤の相互行為を取り上げる。以下でアルファベットの太文字は教師、小文字は生徒を表す。

1 挨拶の儀礼

8時55分、チャイムが鳴る。教師Hはすでに入室しており、黒板の前に立つ。

H「じゃあ、『朝の会』を始めます。日直誰？」

教室は騒がしくなる。

a「s君！」

その日の日直であるs君とhさんが黒板前の中央に立つ。教師Hは脇へ移動。

s「立ちましょう。」

教室のドラマトゥルギー：儀礼としての「朝の会」

全員起立。

s「(少しふてくされた言い方で礼をしながら) 元気に朝のご挨拶をしましょう。
おはようございます。」

全員「(大声で元気よく礼をしながら) おはようございます！」

s「座りましょう。」

全員着席。

まず、ゴッフマンの言う「チーム team」とは「舞台装置 settings²⁾」を統制し、相互行為の相手（「オーディエンス audience」）に対して特定のリアリティを維持することに協力する一組の人々のことであるが、このシーンで「チーム」と呼べるのは日直の二人である。「朝の会」で司会を務めるといふ彼らの機能を考慮してもそうであるが、以下の彼らのパフォーマンスを見ても、彼らが教師 H 以上に主導的であることが分かる。第一に、彼らが他の児童が注目する黒板前の中央に「登場」すると、教師 H は脇へ退いている。第二に、上のシーンで教師 H の礼は、日直のそれに続く。以上の理由から彼らを「チーム」、彼らのパフォーマンスが向けられたそれ以外の児童と教師 H を「オーディエンス」と呼ぶことができる。

ゴッフマンは、パフォーマンスが「オーディエンス」に対して行われる一帯を「表舞台 front region」と呼び、「オーディエンス」から隔離され、オーディエンス用のパフォーマンスが必要ない場所を「舞台裏 back region」と名づけている³⁾。上のシーンの日直「チーム」によるパフォーマンスを基準とすれば、「表舞台」は、彼らが位置する空間、すなわち黒板前と見ることができる。

さて、ここで注意しなければならないのは、挨拶の際の発話とお辞儀に着目すれば、一番先に礼をする日直のグループと、それに続く教師を含むその他のメンバーのグループとに分けられるということである。さらにそれらの間には、模範となる日直とそれに従う日直以外という序列が見られる。ここでは、模範となる教師、それを模倣する児童という従来の役割が逆転していることが分かる。

これはゴッフマンが『アサイラム』で言及した「儀礼的役割転倒 ritual role reversal」にあたるが⁴⁾、それは、役割の逆転であっても地位の逆転ではない。というのも彼の言葉で言えば、リーダーが集団をうまく導けるかどうかは「彼の集団の成員の集まりのなかで、わざと重要でない者の役割を演じるというような、その臨機応変の手腕にかかっている」からである⁵⁾。上のシーンでも最初に日直に司会という役割を委ねたのはまさしく教師であった。彼女はあえて日直に役割を配分することで、リーダーシップを発揮しているのである。そしてこれによってはじめて日直は「チーム」となり、他の児童も「オーディエンス」となることができるのである。

ではより細かく「登場人物」のパフォーマンスに着目してみよう。「チーム」の日直の中でも、実際に「朝の会」を進める話し手、s 君は特に重要なので、彼のパフォーマンスに注目したい。

まず、彼の言葉からである。その言葉（「立ちましょう」、「元気に朝のご挨拶をしましよ

う、おはようございます」、「座りましょう」、「先生、健康観察をお願いします」)は明らかに彼自身のものでない。というのも他の日の「朝の会」でも、その日の日直が同様の言葉を述べているからである。そもそも「ご挨拶」という丁寧すぎる言葉は、小学生には似つかわしくないし、ましてや粗暴と言われるs君がそのような言葉を普段から用いているとは考えにくい。それはまた、上のシーンの彼のふてくされたような話し方とアンバランスである。こういった言葉は、「朝の会」の司会の言葉として決められたもので、ここには儀礼の強制力が働いている。そしてs君はこの儀礼に参加し、司会を務めるという形で、儀礼システムを支えることを余儀なくされる。とすれば、彼のふてくされた話し方は、それに対するせめてもの抵抗として見ることはできるのではないか。

いや、ゴッフマンの「役割距離」の概念を用いれば、より説得力のある説明が可能である。「役割距離」とは「人が自分の遂行している役割から、あるパフォーマンスが、ある種の軽蔑的な離脱をしていることを効果的に伝達する行為」のことであり⁶⁾、それにはたとえば「すねる」という表現方法がある⁷⁾。上のシーンでもs君は彼の日直という「役割」を軽視し、不満を示しながらそこから「距離」を取っていると言える。また、他の日に日直が進んで黒板前に出ているのに対して、s君は、教師Hが皆に尋ね、a君に名指しされるまで、黒板前に出していない。ここからも、彼の、日直という役割に対する距離を読み取ることができるかもしれない。

「役割距離」の例としてゴッフマンは、メリーゴーランドに乗るやや年長の子どもの例を挙げ、幼い頃に没頭した騎手という役割からその子どもが逸脱しようとする様子を取り挙げる。彼によれば、その子どもの動作に表れるのは「僕はやっと木馬を乗りこなせるような、そんなんじゃないんだぞ」というメタ・メッセージである⁸⁾。このメタ・メッセージは上のシーンのs君のふてくされた話し方と通じるものがある。彼は「日直をまじめにやるような、そんなんじゃないんだぞ」とでも言わんばかりである。

確かにゴッフマンの言う「役割距離」は、役割に対する目に見える形での抵抗というわけではない。コーサーのように、役割への同意としてそれを捉えるのは一面的であるとしても⁹⁾、そういった面を含むことは否めない。現にs君も、「話す内容」から見れば普段通りの言葉を述べているのであり、その意味では儀礼秩序を保っていると言える。彼の所作は、「朝の会」を台無しにすることはなく、「公式の状況の定義づけ」はむしろ「固守」されている¹⁰⁾。

しかし彼の「話し方」を見ればどうだろう。そこにはゴッフマンが述べるように、「彼自身のすべてを定義づけることには同意していない」ということが表れてはいないだろうか¹¹⁾。s君は、日直の「台詞」を口にして日直を演じる「振り」をするものの、その役割に完全にはアイデンティティを感じていないことが、その表現に出てしまったと言えるではないか。

ゴッフマンによれば、「役割距離」の際にチームは「自分自身に対して持っているイメージと一致」するようにその身振りによって「状況を定義」するというが¹²⁾、そういえばs君も、時々女子児童に暴力を振るい、問題となる児童として普段から自己を演出していた。現にnさんは、s君に強く蹴られたと私に訴えたことがあった。上のシーンのふてくされ

た話し方は、彼のそういった自己イメージに即した「状況定義」なのであろう。

こういった「役割距離」によって何が可能となるのか。ゴッフマンによれば「その状況に、自分はそこには属していないということを証明できる程度にしか入り込まない」で、人はそこに「余裕を持って適合出来る」という¹³⁾。こうしてs君も、日直という役にそれほど没頭することなく、寛いで「朝の会」の司会を続けることができると言える。

さて「役割距離」が可能となるには、s君は、社会化された自己（日直という役割通りの自己）を一方に持ち、他方にそこから距離を取って演出するオリジナルな自己（粗暴な自己）を持たなければならない。

ここにはゴッフマンの言う二重の自己が見られる。すでに『アサイラム』の中で彼は次のように述べていた。

「帰属するものを何ももたずには、我々は確固たる自己を持ってない。しかるに何らかの社会的単位への全面的な傾心と愛着は一種の自己喪失 selflessness でもある。一個の人間 a person であるという我々の意識が、大規模な社会的単位に帰属することに由来するものであるならば、我々が自己を所有している selfhood という意識は、その引力 the pull に抵抗するときの様々の微微たる仕方に由来するのである。」¹⁴⁾

つまり人は、佐藤の言葉で言えば、「公式的な『見なされる自己』」と「自らが行うことによる『表現する自己』あるいは『パフォーマンスをする自己』」を持つのである¹⁵⁾。

坂本もまた、公共的「自己」と私的「自己」という言葉でゴッフマンの論に見られる自己の二重性を表現する。彼女によれば、従来の役割理論では、個人が私的「自己」を放棄するか歪めて、公共的「自己」に一元化することが前提とされていたが、ゴッフマンは個人が後者を操作し、両者を融合しようとする営みに注目するという¹⁶⁾。こうして彼女は役割距離を、「役割の受け入れを拒否することによって、役割が支持する公共的『自己』を否定しようとする」形態として捉える¹⁷⁾。

ここで注意しなければならないのは、上のシーンのs君の「社会化された自己」と「オリジナルな自己」を社会規範とそれに対する個人の自由な選択として捉えてはならないということである。坂本によれば、ゴッフマンとシンボリック・インタラクショニズムとの決定的な違いは「ゴッフマンの公共的『自己』と私的『自己』が、社会対個人という対立軸に対応しない」点にある¹⁸⁾。それらはむしろ「すでに存在する社会規範を前提としたうえで、当該の状況でいかなる規範を選択するかという、状況定義の一部としての『自己』の選択の問題」として捉えなければならない、と¹⁹⁾。つまり個人はすでに選択された規範から選択できるにすぎず、それは規範自体を変えるものではないのである。

「役割距離」という自己呈示によって、人は状況定義に影響を与えるだけではない。大村の言葉を借りれば、人はまた「役割距離」によって「一方で目の息がつまるような機能的な世界を共謀してささえながら、しかも同時に他方では、自分はもちろん、同席している仲間をもこの息がつまるような目の事態から解放できる」²⁰⁾。つまり「役割距離」には、それを行う者の個人レベルの戦略を超えて、それを観る「観衆」や「共演者」といった第三者が、それ以後も余裕を持って集団に適応できるという効果がある。というのも彼らは

これを見る時、「かえってその奥にいる一人の人間を体感でき、日常現実の細分化された(役割のなかの)『私』からも暫し解放される」からである²¹⁾。

このようにゴッフマンを捉えるならば、上のシーンでのs君の自己呈示もまた、学校での規範から完全に自由な彼独自の表現としてではなく、規範を前提とした「朝の会」の状況定義として捉えなければならない。また、この時それが、それ以後の集団帰属を耐えさせる効果を第三者に対して生むことも、念頭に置くべきであろう。つまりs君は、寛いだ雰囲気であつてできるものの、やはり「朝の会」はいつも通りの形で児童の挨拶から始められなければならない。しかしまたこういった挨拶によって、他の児童は堅苦しさを感ずることなく、さらに「朝の会」をやり過ごすことができるのである。

では次に、このs君の言葉に続く、「オーディエンス」、すなわち他の児童の挨拶に目を向けたい。まず、挨拶一般の機能から見てみよう。

青木は、挨拶をコミュニケーションと儀礼の視点から明確に捉える。彼によれば、挨拶が行われるのは、人と人との相互作用の始めと終わりを画する境界的な局面である。それは、対話のなかった状態から対話への移行を円滑にし、継続的な関係を生みだし、それを維持する機能を果たす。より具体的に言えば、それは、相手の注意を惹き、相手を社会関係のうちに位置づけ、他者との接触をめぐる不確かさや不安を解消する機能を果たしているという²²⁾。

この説明は上のシーンにも当てはまるかもしれない。上の場面で児童が礼をする方向に着目すれば、彼らは児童同士では礼をしていない。ここでの挨拶は、他の児童に向けてではなく、日直と教師に向けて行われていると言える。よって青木の論に従って、ここでの挨拶が各児童と教師、各児童と日直との間のコミュニケーションを促している、と捉えることができるかもしれない。なるほど、すでに挨拶を済ませていることで、児童が、それ以降の「朝の会」で発言しやすくなるということも考えられる。

もちろんそのような面もあるだろう。ただ、儀礼の機能ではなく、パフォーマンスに着目すると、さらに説得力のある解釈が可能である。よって以下では挨拶が「どのように」表現されるのかを見てみよう。

まず言葉を見てみると「オーディエンス」達は、「一斉に声をそろえて」「おはようございます！」と述べている。よってこの挨拶は個人間のものであるというよりは、集団で行われるものだけと言える。

次にジェスチャーを見てみよう。ここで、児童は全員「同じ方向」に向かって「一斉に」礼をしている。このようなパフォーマンスには、その集団がバラバラの個人の寄せ集めではなく、一つのまとまりであることが表れる。同じ言葉、同じジェスチャーの共有が、精神的なつながりを生むような印象を彼らに与えるのである。そしてこのまとまりこそ、4年2組というクラスのまとまりに他ならない。

さらに細かく、児童の言葉と、その話され方、そしてジェスチャーを一つ一つ取り上げてみよう。「おはようございます」という言葉と、腰を曲げて頭を下げるという日本に伝統的な非言語との組み合わせが、まず日直の一人、s君によって行われる。その言葉は、

京都弁のイントネーションではなく、標準語のイントネーションで発音される。「う」の音のみがそれほどはっきり発音されないものの、それ以外の音は普段話される言葉以上に一文字一文字、明確に発音され、また一音一音、均等の速さで話される。さらにその言葉全体の速さは、おじぎに合わせてゆっくりである。

すでにゴッフマンは、「舞台裏」で頻繁に方言が話されることに言及していたが、ここで方言ではなく標準語のイントネーションが用いられることにも、まさにそこが「表舞台」であることが表れている。

また一音一音、均等の速さが保たれることから、この挨拶が個人的なものではなく、極めて抽象化されたものであることが分かる。換言すればそこに表れるのは、この挨拶がs君個人のものではなく、2組全員に共有できるものだけということである。

これに加えてs君の言葉とジェスチャーのテンポが遅ければ遅いほど、次に全員が合わせやすくなるので、この話し方は、全員での挨拶を誘っていると言える。つまり、彼の話し方は「ミメーシス」の合図であると同時にそれへの勧誘なのである。s君は「おはようござい」と言いながら頭を下げ、「ます」で頭を上げるので、他の児童もまたそのテンポに合わせて頭を上げ下げする。これによって全員のおじぎがぴったりとそろうようになる。他には何の号令もないのに、彼を見本として児童全員が彼の話し方やジェスチャーを真似ることから、この相互行為がすでに何度も行われ、児童に身体化していることが分かる。

以上のような「ミメーシス」を通した相互行為は反復され、一定の型をなし、共同体形成に寄与しているので、「小さな儀礼」として捉えることができる。これを「挨拶の儀礼」と呼ぶことにしよう。

ただ、「オーディエンス」に「ミメーシス」されないこともある。それは、上述のs君のふてくされた話し方である。彼らはそれを真似るところか、大声で元気よく言葉を発しているのである。それはなぜか。単に皆が習慣づいているということ以外の解釈が考えられないだろうか。s君の建前上のメッセージと、表現に漏れてしまったメタ・メッセージとの間には矛盾が見られたが、ゴッフマンによれば、こういった矛盾をあからさまに指摘することはタブーである。というのもここには、大村の言葉を借りれば「ダブル・バインド状況（見て見ないふりでやり過ごしている先生と生徒との共謀関係）」があり、それを白日のもとにさらすおそれがあるからである²³⁾。こう考えれば上のシーンの「オーディエンス」である児童達も、何事もなかったかのように大声で元気よく挨拶をすることで、このダブル・バインド状況を協力して「やり過ごし」たといえる。換言すれば、s君の「状況」の「定義」の仕方に、朝の会儀礼の秩序を乱す危険を感知したクラスメートは、その危うい「状況」を正しく定義し直した、すなわち、その修復作業を行ったといえよう。

2 トイレのスリッパ調べ

次に、2組独自のプログラム項目として、⑤日直によるトイレのスリッパ調べを取り上げたい。以下のシーンでは、日直の二人、s君とhさんが黒板前に立つが、担任Hは一時的に教室を去っている。

s「男子トイレのスリッパは揃っていません。」

h、何も言わずいきなり走って教室を出る。

数十秒の間。

h、教室に帰ってくる。

h「(申し訳なさそうに) 女子トイレのスリッパは揃っています。」

s「これで『朝の会』を終わります。」

教師 H、再び入室。

H「(日直二人に向かって) はい、お疲れさまです。」

二人、それぞれの席に戻る。

ここでも主に日直の二人が、他の児童の視線の集まる中で言葉を発するので、彼らを「チーム」として捉え、「表舞台」を黑板前に見立てることができる。先のシーンと異なるのは、s 君ではなく h さんが重要な役割を果たすということである。

よって以下で彼女のパフォーマンスに着目してみよう。教師 H が教室に不在だったこともあるのか、彼女は何も言わずに急に「舞台」から姿を消し、おそらく女子トイレに行きスリッパを点検した後、再び「舞台」に登場している。他の日は、男女両方のトイレのスリッパの様子の日直から報告されたのみであったことから、このパフォーマンスが通常見られるものではないことが分かる。本来ならば、この「チーム」も「朝の会」が始まる前にスリッパを点検しておくべきであった。「何も言わずいきなり走って」舞台から去るという彼女のジェスチャーを見ても、それが彼女の「即興演技」であったことが分かる。

すでにゴッフマンは『行為と演技』の中で、人が他者の前でどのような形で自己を呈示するのか、他者が自己に対して抱く印象をどのように方向づけ、統制するのかという点に着目していた。とりわけ彼の問題意識は、「チーム」が「状況」をどう定義し、それをどう維持しようとするのか、それがどのような失敗の危機に晒されているのかということにあった。上のシーンではこの三つ目、すなわち「印象操作」の失敗を見てとることができる。つまり h さんがトイレをあらかじめ点検していなかったという事実は、日直としての好ましい印象を損ないかねないものである。

その事実は、h さんの理想的な自己像を破壊するような「破壊情報 (ゴッフマン)」であるといえる。また、それは同時に「朝の会の儀礼を続けなければならない」という単一の状況定義に異を唱えるような「破壊情報」でもある。彼女は、すぐにその事実を消すために、舞台を下り、トイレのスリッパを点検するという形で、その事実を修正していた。しかし、問題は、その修正の仕方である。破壊情報は修正できたとしても、数十秒間も「舞台」に穴を空けるという行為によって、上述の「朝の会を続けなければならない」という単一の状況定義が破られてしまった。よって相互行為儀礼のシステムには、それを回復させるメカニズムが働く。

こうして h さんにはこの単一の状況定義の回復の作業が求められる。その例として、ゴッフマンは『出会い』の中で「謝罪」を挙げる。それを通して「個人は、そこに現れた様子によって判断しないように懇願し、さらに彼自身の基準も彼の行為によって傷つけられていること、したがって、少なくとも彼のある部分は、不体裁な行為によって特徴づけられることのないようにほのめかす」のである²⁴⁾。それは声や表情に表れるというが、こう見

れば彼女が「申し訳なさそう」にスリッパの状態を報告するのも、単一の状況定義に異を唱えたことによって、自分のすべてを判断しないよう頼む「謝罪」として解釈することができる。

他方でhさんは、担任Hが教室を出たことで、自動的に「オーディエンスの分離（ゴッフマン）」を行うことができ、少なくともHの前では何もなかったかのように「印象」を「操作」することができたのである。すでに見たように、「オーディエンスの分離」とは、「チーム」が自己の異なる側面を見せるためにその「オーディエンス」を二つ以上の集団に分けることである。

次に上のシーンで話題に上るトイレのスリッパについて考えてみよう。それは「舞台」の上で実際に「チーム」に扱われるわけではないので、ヴルフの儀礼研究で着目されるようなパフォーマンスの際の「小道具 Requisite」とは言えないものの、「朝の会」を締めくくるテーマとして重要な役割を果たしている。その機能面から見てみよう。

第一に、トイレのスリッパを揃えるという行為は、学校の共有物を大切に扱い、次にトイレに入る児童が履きやすいように気を配ることである。ここで目論まれるのは他者を配慮することと、マナーを身につけることである。とりわけ、トイレのスリッパは汚いもの、臭いものを象徴する。それは、感性レベルで疎んじられ、他の物よりも粗末にされがちである。ここでは、あえてそのようなものを、理性レベルで捉え直すこと、つまり皆の共有物として大切にすることを求めているのだろう。

第二に、トイレのスリッパはこのクラスの児童に用いられるだけでなく、同じ学年の2組の児童にも、さらには同じ階の5年生の児童にも使われる。よってここでは、より広い範囲で公共心を養うことが目指されていると言える。

さらに儀礼研究の視点から見て興味深いのは、たとえば他の学年・クラスの児童がスリッパを揃えた時にそれを褒めたり、逆にそれを脱ぎ捨てた時に注意したりといった形で、この行為がさらなる相互行為のきっかけとなりうるということである。そしてそれが度重なれば儀礼となり、共同体が形成される。この時トイレのスリッパは晴れて「小道具」となるが、ヴルフが主張するように、より重要なのは「小道具」が何かということよりも、それがどのように人々に扱われ、その周囲にどのような形で共同体を形成するのか、ということなのである。

儀礼の機能面に着目すれば、以上のような解釈が可能である。ではそのパフォーマンスに着目してみよう。上のシーンでトイレのスリッパは「どのように」報告されているのか。ここで分かるのは、男子トイレのスリッパは日直s君が、女子トイレのそれは日直hさんに報告されており、同じ「チーム」であったはずの彼らがこの瞬間から、男子の代表・女子の代表として現れるということである。それまでの「朝の会」では「チーム」である日直、教師、「オーディエンス」であるそれ以外の児童というカテゴリーが象徴されており、性別が演出されることはそれほどなかったが、ここへ来てはじめて男子・女子という別のカテゴリーが持ち出される。日直は同じ「チーム」でも「ヒーロー」と「ヒロイン」に分けられるのである。「オーディエンス」もまた二つのグループに分けられる。彼らは、それまで児童全員の代表であった二人を、男子の代表、女子の代表として別々に認識するの

であり、男子の児童は自分達のトイレをチェックする「ヒーロー」のs君に、女子の児童は「ヒロイン」のhさんにより感情移入しやすくなる。

さらに注意しなければならないのは、上のシーンで「男子トイレのスリッパは揃っていました」、「女子トイレのスリッパは揃っています」という「台詞」が対置され、男子グループ対女子グループという形で多かれ少なかれ演出されていることである。これは、児童の各カテゴリーへの帰属意識を高めるのに大変効果的ということができる。以上のように、儀礼のパフォーマンスに着目することによって、その機能に着目する場合とは異なるものが現れてくる。

では、本章の最後に、これまでの考察をまとめておきたい。4年2組の「朝の会」は、まず教師が日直に司会という役割を委ねることでリーダーシップを発揮しており、それによって日直は「チーム」となり、その他の児童は「オーディエンス」となることができた。「挨拶の儀礼」では、日直の挨拶のかけ声が「ミメーシス」の合図であると同時にそれへの勧誘となっており、クラス集団の形成を促していた。また、日直の一人の話し方は、日直という「役割」から「距離」を取ることによって、乱暴な話し方でも許されるものの、その儀礼の進行は守られなければならないものとして「朝の会」を「状況定義」していた。ここではさらに、朝の会の危うい状況定義が、全クラスメートによって、この儀礼の秩序を守る形で修正されていた。他方で「トイレのスリッパ調べ」の際には、スリッパの点検を忘れていたという「破壊情報」の修正が、日直のもう一人に求められていた。しかし、その修正のために朝の会の「舞台」にしばらく穴を空けることとなり、「朝の会を続けなければならない」という単一の状況定義を破り、さらにこのことを修正するために謝罪の表現が行われていた。この儀礼の機能面を見れば、トイレのスリッパという「小道具」は、児童間のさらなる共同体形成(儀礼)のきっかけとして機能していた。他方、そのパフォーマンスに着目すると、そこには性差が密かに持ちこまれ、それは「チーム」と「オーディエンス」を「男子」・「女子」というさらなるグループに分けていた。さらにそれらが対立するものとして演出されることで、児童の性アイデンティティの形成が促されていた。

Ⅲ パフォーマンスによる主体構築の企て（4年1組の「朝の会」）

本章では、前章で見た2組よりもバラエティーに富む1組の「朝の会」を考察する。それは、両クラスに共通する「朝の会」の基本構造（①全児童による朝の挨拶、②担任からの配布物、③担任による出欠確認）に加えて、以下の四つのプログラム項目がある。

- ④担任からその日の宿題が出される
- ⑤担任による前日の宿題チェック
- ⑥日直によるスピーチ
- ⑦昼休みの遊びについての話し合い

これら盛りだくさんのことが毎朝8時50分から9時15分、場合によっては9時半ごろまでの約25から45分の間に行われ、それは2組の2倍から3倍の長さとなる。④、⑤の宿題

については、先の2組では授業中か授業後に取り上げられるのに対して、1組では「朝の会」で取り上げられる。また2組の「朝の会」でも、係から何か連絡が入ることはあるものの、このクラスのように毎回その日の昼休みの遊びについて児童が話し合ったり、日直のスピーチを聞いたりということはない。以下ではとりわけ豊富なパフォーマンスが見られた④⑦の相互行為を取り上げ、分析する。

それぞれの分析に入る前に、1組の「朝の会」の際立った特徴に触れておきたい。それは、2組で日直が2人であったのに対し、ここではそれが1人であること、そして2組でその2人が「朝の会」の司会を務めたのに対して、ここでは教師Kがそれを務めるということである。

1 宿題を喜ぶ儀礼

1月18日、8時55分少し前に教師Kは、風邪で休む児童の数が減ったことを喜びつつ、依然として休んでいる児童の名前を挙げ、残念そうに出席簿をつける。55分のチャイムが鳴り、彼女は配布物（健康調査票と封筒）を配る。以下のシーンで教師Kは、その日の宿題を出す。

K、黒板の前に立つ。全員、着席。

K「今日の宿題。一つ目、音読。二つ目、漢字ドリル、34。三つ目、計算ドリル13。」

全「(大声で嬉しそうに) イェーイ！」

a「(こっそりと筆者に向かって) ここで喜ばないと、宿題、増やしはるねん。」

まず、このシーンでは教師Kが発話を始め、それに対して児童が反応するので、彼女が主導的なパフォーマンスを行っていると見ることができる。よって、一人ではあるが彼女を「チーム」と捉え、それに対して彼女のパフォーマンスが向けられる全クラスメートを「オーディエンス」として捉えることができる。ちなみに日直はここに「登場」していない。

次に、宿題を出された時の児童の反応を見てみよう。前章の2組の挨拶がそうであったように、このシーンでもまた、「集団で」「一斉に」「イェーイ！」と叫ばれる点がポイントである。2組の場合のように手本となる日直の存在は見あたらないものの、これもまた同じ言葉の共有、全員での表現という意味で「ミメシス」を通じた共同体の形成に向かう。合図もないのに全員が同じ言葉を発するのは、この相互行為がすでに繰り返し行われ、身体化していることを示す。この相互行為は反復され、一つの型をなし、このような形で共同体形成に関わっているため、「小さな儀礼」として捉えることが可能である。これを「宿題を喜ぶ儀礼」と呼ぶことにしたい。

さらに上のシーンの全クラスメートと教師Kとのかけあいは、まるで「スター」である彼女の言葉に続いて、「オーディエンス」の児童がまさにライブを盛り上げているかのようである。一般にスターとのかけあいという相互行為は一種のコミュニケーションであり、それを通してスターへの親近感が高まる。また、ライブの観客が同じかけ声を共有しライブを盛り立てることは、「～のファン」という共同体形成にいくらか役立つ。よって

この儀礼は、「スター」のKとのコミュニケーションを通じた「オーディエンス」のクラスメート同士の共同体形成に役立っていると言える。ただ、この儀礼が目指すのは宿題という課題なので、「Kのファン」という共同体へ向かうと同時に、「学習共同体」の形成も目論まれる。

そしてこの時に利用されるのが、この「イエーイ！」という言葉の「ノリ」である。おそらくこのかけ声は、テレビなどのメディアで児童にすでになじみのあるものである。宿題は授業と直接結びついたものであるが、児童がメディアを通してすでに知っている「ノリ」を宿題という通常困難な課題と結びつけることによって、教師Kは「ポップな授業モード」を作ろうとする。

しかし彼女のこの戦略は上のシーンのa君の言葉（「ここで喜ばないと、宿題、増やしたるねん」）を見れば成功しているとは言い難い。つまりライブの場合と異なるのは、通常その観客が実際ライブを楽しんでいることが多いのに対して、a君は見かけほどは宿題をするのに「ノリ」気ではないという点である。

ちなみにここで一番後ろの席に座るa君が京都弁で隣の席に座る筆者にこっそり話したことから、このパフォーマンスを基準とすれば、彼の座る一帯を、教師Kへのパフォーマンスから隔離された「舞台裏」として捉えることができるかもしれない。というのも、彼女の場所から一番後ろの席での小声は聞こえないからである。

いや、それを「舞台裏」として捉え、a君の「チーム」のメンバーとして認められたと思うのは、筆者の思い上がりであろう。というのも、筆者もまた彼にとってオーディエンスに他ならないからである。ここではむしろ、ゴッフマンの言う「オーディエンスの分離」が行われたと見る方が適切であろう。彼は、教師Kと、筆者とを空間的に分けて、それぞれに対して異なるパフォーマンスを行っているのである。

元の考察に戻れば、a君は(そしてもしかすれば他の「オーディエンス」も)、そのパフォーマンスほどは宿題に「ノリ」気ではなさそうである。しかしだからこそ、うわべだけでも喜んで宿題を受け容れるパフォーマンスを児童にさせ、その身体の外側のパフォーマンスによって内面の意欲を掻きたてるというのが教師Kのさらなる戦略なのであろう。

すでにバトラーは、主著『ジェンダートラブル』の中のジェンダー・アイデンティティ構築の文脈でパフォーマンスについて次のように述べていた。「ジェンダーは常に『行うこと (doing)』であるが、それは、その行為の前に存在すると言われるような主体によって行われるのではない。…(略)…ジェンダーの表現の背後にジェンダー・アイデンティティがあるのではない。このアイデンティティは、その結果であると考えられる『表現』によって、パフォーマンスに構築されるのである」²⁵⁾。バトラーは、人間の中の男性、女性という主体が核となって男らしく、女らしく振る舞わせているのではなく、パフォーマンスを通して、男性、女性といったジェンダー・アイデンティティが身体に書き込まれていくことを主張したのだった。

文脈は異なるのが、このことを教師Kの戦略に適用してみよう。パフォーマンスを行うなんらかの主体が人間の内にあらかじめあるのではなくて、皮膚の表面でのパフォーマンスを通して主体が構築されるとすれば、ここでのパフォーマンスも「宿題を喜ぶ児童」

という主体を構築するのに加担するということになる。

しかしこの戦略もまたどこまで効果的なのかは疑問である。というのも、上の a 君の言葉からも分かるように、彼がそのパフォーマンスをするのは、教師 K に「宿題を増やされないため」である。ここで少なくとも a 君の場合、「宿題を喜ぶ児童」という主体は構築されていない。というのも、ここで仮に a 君にそのような主体が構築されていたとしたら、彼は宿題が増やされる方がむしろ嬉しいので「イエーイ！」と言うパフォーマンスをしなくなるはずだからである。

他の「オーディエンス」もほぼ全員が「イエーイ！」と言っているので、このことは他の児童にも当てはまるかもしれない。教師 K は、「宿題を喜ぶ児童」という主体をパフォーマンスによって構築しようとする。他方、児童は「宿題が増やされないために」そのパフォーマンスを行う。これによって表面的に見れば「宿題を喜ぶ児童の共同体」、(実は「宿題が増えることを喜ばない共同体」) が成り立つ。しかし仮に K の試み、すなわち「宿題を喜ぶ児童」という主体の構築が実際に成功していたとすれば、児童は宿題が増やされることを喜ぶのだから「イエーイ！」と言わなくなり、儀礼は成立しなくなってしまうだろう。教師 K が実際の目標達成に近づけば近づくほど、儀礼は崩壊の一途を辿る。いわば儀礼の破綻を目指す儀礼である。逆に言えば、皮肉なことに K の試みが常に失敗し続けることこそ、この儀礼の成り立つ前提となっているのである。

2 遊びの鬼を決める儀礼

先の儀礼では、スター的存在の教師 K の「一人舞台」であったが、「朝の会」のプログラムの最後に「遊び係」の男子児童三人が現れる。中でも s 君は、クラス一運動神経が良いと他の児童から言われ、遊び係の中心的な存在である。次の場面は、日直がスピーチを行った後、教師 K が遊び係に進行役を委ねるところから始まる。

K 「遊び係の皆さん、よろしくお願ひします。」

遊び係の三人、黒板の前中央に出る。

s 「今日の昼休みに『手つなぎおに』をします。おにになりたい人、手を挙げて下さい。」

一向に手が挙がらない。s、自分の席に戻り、1枚の紙(いろいろな遊びの書かれたもの)を取り出し、見る。その紙を再び机の中に直し、黒板前に戻る。

s 「(座席に向かって) ちょっと今、タイム」

s、黒板の前で皆に背を向け、他の2人と円になって肩を組み、上半身を互いに前へ傾けた状態で話し合う。しばらくしてから、s、再び座席の方に向く。

s 「今日の昼休みに『こおりおに』をします。おにになりたい人、手を挙げて下さい。」
10人ほどの手が挙がる。

s 「ジャンケンをして下さい。」

10人ほどの児童「最初はぐーっと出すみーのもんたっ！」

この後、しばらくジャンケンが続く。

u 「鬼は v と w と x です。」

u「他に何かありませんか？これで終わります。」

まず、前章で教師Hが日直に司会を委ねることでリーダーシップを発揮していたのと同様、教師Kもまた司会は自らが行いながらも、一時的な進行役を「遊び係」に委ね、それによって「チーム」とそれを取り巻く「オーディエンス」を作り出している。とりわけこのシーンではs君が、「舞台装置」である彼の机やそこから取り出された紙といった「小道具」を操作するので、彼と彼に協力する他の2人の「遊び係」が主導的なパフォーマンスを行っていることが分かる。またs君は上演中に自分の席にも移動しているので、そのパフォーマンスが行われる「表舞台」は黒板前からs君の席にかけての一带に広がっている。

「チーム」と「オーディエンス」とのこういった相互行為は、1月25日以外の「朝の会」で常に見られた。このシーンでは話し合いの内容を見てもその形態を見ても、完全に「休み時間モード」が支配的となっており、ヘネップの「通過儀礼」の視点から見れば、このまま授業にうまく「通過」できるのだろうかという印象を受ける。しかしこの相互行為で締めくくられることによって、この組の「朝の会」は子どもを単に「学習共同体」としてのクラス集団へ組み込むだけではなく、「(昼休みの)遊びの共同体」としてのクラス集団へ統合する機能も果たしている。重要なのは、その日の遊びの鬼を「皆で決める」ということなのだ。この相互行為は反復され、このような形で共同体の形成に役立っているため、「遊びの鬼を決める儀礼」と名づけることにしたい。

主導的なパフォーマンスを行う「チーム」の中でも、会話の内容を見ても発話数を見ても、最も重要な役割を果たすのはs君である。彼は「どのように」遊びの鬼を決めるのか。不思議なことに上のシーンで、この日の遊びは多数決で決められるのではなく、鬼を希望する者がいるかないかで決められている。s君は最初「手つなぎおに」を提案し、鬼を決めようとした(s「今日の昼休みに『手つなぎおに』をします。おにになりたい人、手を挙げて下さい。しかし、鬼の希望者はいなかった。であれば、ジャンケンで負けた人が鬼になる、というのが一般的な方法として考えられる。あるいは遊び係が代わりに鬼になるという方法もあるかもしれない。しかし、s君はそういった方法を取らない。「手つなぎおに」それ自体に異議が唱えられたわけではないのに、鬼が決まらないからという理由で、遊び自体を他のものに代えている。

もう一度s君の発言をよく見てみよう。「おにになりたい人、手を挙げて下さい。」このs君の発言の中でおそらく重要なのは、鬼に「になりたい」児童がいるかどうかなのであって、逆に言えば、それを望まない児童にしぶしぶ鬼をさせるというわけにはいかないであろう。ここでs君は、より人気のある遊びをすること以上に、嫌々鬼になる児童を一人でも作らないことを優先している。確かに、通常鬼の役は最も運動量も多く嫌がられるため、子ども達は鬼を決める際にもめることが多い。こう見れば、他の形でもあり得たs君のパフォーマンスは、児童間の争いの芽をあらかじめ摘み取り、共同体の平穏を維持することに繋がる。

こうして「手つなぎおに」に代わるものとして提案されたのが「こおりおに」である。前者と比べて何の魅力があるのか分からないが、ともかく10人ほどの希望者が手を挙げた。

これで誰にも鬼を強いていない。

ここでより細かくs君のパフォーマンスに着目してみよう。彼は「ちょっと今、タイム」と言って黒板の前で皆に背を向け、他の2人と円になって肩を組み、相談していた。このパフォーマンスは何を表しているのか。

まず、ゴッフマンの言う「チーム」とは、「オーディエンス」に対して特定のリアリティを維持することに協力する1組の人々のことであった。上のシーンのパフォーマンスで維持される特定のリアリティとは、彼らがクラス遊びについて一生懸命考え、知恵を出し合っているというものである。ここで三人は、熱心な「遊び係」とともに演じる「チーム」として共同体を形成している。そして彼らが遊びを決めない限り、昼休みのクラス遊びが成立しないという意味で、彼らの「チーム」を核として「遊びの共同体」が形成されると言える。

さらにゴッフマンによれば「局域 region」とは、「知覚にとって仕切りになるもので、ある程度区画された場所」のことであった²⁶⁾。であれば、上のシーンでs君が「オーディエンス」に背を向けることでそれが知覚上の仕切りとなっていること、そして「遊び係」がそこで何を話しているのか「オーディエンス」からは分からないことから、彼らがゴッフマンの言う「舞台裏」を作り出したと言えるのではないか。

確かに上のシーンでs君の「タイム」という言葉は、ボクシングなどのスポーツで選手とコーチとの間で作戦が練られる時に用いられるものである。この言葉は、仲間内のこと、秘密の作戦が「舞台裏」で話し合われるというニュアンスをすでに含んでいる。そこでは前後の文脈から見て、鬼が見つかりやすい遊びについて彼らが相談しているのだろうという想像はつくものの、本当のところは「オーディエンス」には分からない。

しかし、彼らが「舞台裏」で役から離れてくつろいでいるかと言えば、そうでもなさそうである。というのも、「ちょっと今、タイム」というs君の言葉はいかにも「舞台」で発せられる「台詞」のようであるし、スクラムを組むという彼らのジェスチャーも演技過剰の印象すら受けるからである。やはりそこはまだまだなお「表舞台」である。ただ、そこでの演技が「舞台裏めいた」ものであるにすぎない。ゴッフマンによれば「表舞台」では「活動のいくつかの側面が引き立つように表現され」ということであったが、ここで彼らは「遊び係」として皆のために真剣に話し合う姿を際立たせて表現している。

言い換えれば彼らはここで、ゴッフマンの言うところの「劇的具象化」を行っている。それによれば、「他者の前にいるとき、エゴは自分の挙動に様々の記号を付与する。記号は〔際立たせたり輪郭を与えなければ〕目立たず漠然としたままであり続けたかもしれない〔彼の社会的地位の〕あかしになるものを、劇的に際立たせ、それに輪郭を与える」のである²⁷⁾。ここで彼らとその挙動に与えた記号とは、「ちょっと今、タイム」というs君のスポーツマン的な言葉であり、他の者が入り込めないほど堅く肩を組むという、排他的なジェスチャーである。こういった記号によって彼らは、「遊び係」という社会的役割を劇的に際立たせ、彼らが専門的で、その役割に適しているのは彼らしかいないという印象を「オーディエンス」に与えるのである。

ゴッフマンの言葉で言えば（前章で見た、日直の役割から距離を取るs君とは異なり）、

彼らは完全に役割を「受け入れ embracement」ている。「受け入れ」には「役割を遂行するための適格性と能力の証明」が含まれるが²⁸⁾、上のシーンのパフォーマンスはまさにこれを行うものであったと言える。

以上見たように、4年1組の朝の会の考察で明らかとなったのは、儀礼の演じられ方によって、そこから生まれる共同体の性質が決まってくるということである。教師が司会を務めるこのクラスの「朝の会」では、朝の挨拶・配布物・出欠確認に加えて、まず「宿題を喜ぶ儀礼」が見られた。そこでは「オーディエンス」である児童が、「スター」的存在の教師とのミメシスのなかかわりを通して「ファンとしての共同体」を作り上げていた。また教師は、児童がメディアを通してすでに身につけた「ノリ」を、宿題という通常困難な課題と結びつけることによって、「ポップな授業モード」を作り出していた。しかしこの試みも、また宿題を喜ぶ主体をパフォーマンスによって構築しようとする企ても成功しておらず、皮肉にも後者の試みが常に失敗し続けることがこの儀礼の成立の条件となっていた。さらに「遊びの鬼を決める儀礼」では、より人気のある遊びをすることよりも望まない児童に鬼を強いないことが優先されており、「遊びの共同体」に安定感を与えていた。ここで「遊び係」の3人は、熱心に仕事をする印象を与える「チーム」であり、それを核としてこのクラスの「遊びの共同体」は成立していた。とりわけ彼らはそのパフォーマンスを通してゴッフマンの言う「劇的具体化」を行っており、彼らの「遊び係」としての専門的資質を際立たせる形で表現していた。この時彼らは「遊び係」という役割を完全に「受け入れ」ており、彼らの「舞台」上での「舞台裏めいた」演技には、その役割に必要とされる適性や能力が表現されていた。

IV おわりに—今後の展望—

以上の分析の結果をテーゼの形でまとめ、最後に今後の展望を述べたい。

- ①ミクロな通過儀礼としての朝の会は、単に家庭の「子ども」から学校の「学童」へとという直線的な移行を助けるのではなく、様々な共同体レベルで、それぞれの構成員として、(教師のファングループの一メンバーとして、全員遊び集団の一メンバーとして、男子あるいは女子グループの一メンバーとして、日直の一人として、遊び係の一人として)、多層的な社会である学校へと子どもを移行させる。

こういった共同体形成は、これらの儀礼が児童らに演じられることによって初めて可能となる。つまり子どもはこういった儀礼を機に、各グループにおける役割を「演じるなかで」、学校の様々な共同体に統合されるのである。よってここに、儀礼のパフォーマティブな性質が、学校における共同体の形成に役立つことを確認し、さらに、日本の小学校教育における、「朝の会」の儀礼的、社会的な意義を認めることができる。

以上のことは、朝の会を通過儀礼として捉えることによって初めて明らかとなった。よって儀礼ないし通過儀礼という概念は、今後の教育学における学校研究において実り多いものとなりうる。これまでの日本の教育学分野における朝の会に関する研究では、それがどのような教育的価値を持つかが主に問題であったが、これらを儀礼として捉えること

によって、教授的な価値とは無関係に朝の会の相互行為の型を反復しつつ、子どもが習慣的、美的に学校内の共同体に参入するプロセスを明らかにすることができる。

②朝の会の演出の際に、児童らは、その役割を受け入れたりそこから距離を取ったりすることで、彼らの自己像を表現する。こういった自己の演出を通して、これらの儀礼の「状況（ゴッフマン）」は定義され、その定義が児童らに維持されることで、相互行為を行う共同体の秩序は保たれる。

s君は日直という役割から距離を取ることで朝の会という「状況」を寛いだものとして定義していたが、クラスメートたちは、その表現を打ち消し、儀礼の秩序を守るべく、修正していた。また、彼とは異なり、遊び係の児童らは、彼らの役割を「受け入れ」、それに愛着を持っていることが、彼らのパフォーマンスから明らかとなった。

このような解釈を可能にしたのは、ゴッフマンのドラマトゥルギーの諸概念（パフォーマンス、チーム、オーディエンス、役割の受け入れあるいは役割距離、状況定義としての自己呈示、印象操作、劇的具象化）である。よってこれらは、今後の学校儀礼研究にとって、儀礼が「どのように」参加者によって演出され、その状況が「どのように」定義され、維持されるかを明らかにするのに、極めて有効である。

③朝の会の際の相互行為では、まず「朝の会を続けなければならない」といった、「単一の状況定義」が相互行為関与者にその都度維持される。ここではまた、自他のフェイスを守る「相互行為儀礼（ゴッフマン）」が行われている。これら二つの規則を身体的に表現することで、個々の相互行為の秩序は、絶えず崩壊の危機にさらされつつも、破壊的な過ちはその都度繕われながらパフォーマンスに維持され、この儀礼をかるうじて進行させている。

ある日直の児童は、一時的に朝の会の「舞台」に穴を空けたために「朝の会を続けなければならない」という「単一の状況定義（ゴッフマン）」に異を唱えることとなったが、謝罪表現によってその修正を行っていた。彼女の声には謝罪の感情が表れていたが、このことは、相互行為メンバーが互いに「フェイス」を保とうとする、相互行為の秩序メカニズム、「相互行為儀礼」に彼女が無意識的に従ったと解釈することができる。すなわち彼女は、朝の会の司会である自分が舞台に穴を空けたことを悔いる表現をすることで、自己の「フェイス（ゴッフマン）」を守り、同時に、待たせてしまった彼女の「オーディエンス」である他の児童の「フェイス」を尊重し、これによって儀礼を進行させたのである。

このような解釈が可能となったことから、ゴッフマンの「相互行為儀礼」という視点や、相互行為に見られる「単一の状況定義」の維持という彼の視点もまた、今後の学校儀礼研究において、儀礼を構成する個々の相互行為の脆弱な秩序構造と、そのパフォーマンス的な自動修正システムを明らかにするのに、有益であるといえる。

反省すべき点は、以上の分析から、ゴッフマンのドラマトゥルギーの諸概念が学校儀礼研究にとって有効であることが明らかにできたものの、他方で、パフォーマンスの際に見られる、児童らの表情や動作を詳しく捉えることは、参与観察という手法では困難であっ

た。よって今後は、ベルリンの小学校で撮影されたビデオテープを資料として、文字化以前の画像自体から人間の表情や動作を読みとろうとするポーンザックのドキュメンタリー方法に従って解釈したい。

(Endnotes)

- 1) Mori (geb. Takamatsu), Midori, Die >Dramaturgie< im Klassenzimmer, Waxmann, Berlin, 2010.
- 2) 「舞台装置」とは、演じられる背景や小道具となる家具・装飾品・物理的配置・品々などを指す (Goffman, Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, 1959, p.22.)。
- 3) ゴッフマンによれば「表一局地」で「活動のいくつかの側面が引き立つように表現され、人に抱かせた印象への不信を招くような別の側面は抑制される」のに対し、裏一局地ではその「抑制された事実が現れ」、パフォーマーはくつろぐことができるという (Goffman, Erving, *ibid.*, pp.111-112.)
- 4) Goffman, Erving, *Asylums*, New York, 1961a, p.98.
- 5) Goffman, Erving, *Encounters*, New York, 1961b, p.12.
- 6) *Ibid.*, p.110.
- 7) *Ibid.*, p.114.
- 8) *Ibid.*, p.107.
- 9) Coser, Rose, Laub, "Role Distance, Sociological Ambivalence, and Transitional Status Systems," *American Journal of Sociology*, Vol 72, Nr. 2. Sept, 1966.
- 10) Goffman, Erving, *Encounters*, 1961b, p.133.
- 11) *Ibid.*
- 12) *Ibid.*, p.104
- 13) *Ibid.*
- 14) Goffman, Erving, *Asylums*, 1961a, p. 320.
- 15) 佐藤毅「初期ゴッフマンとその自己論」、ゴッフマン『出会い』、1985年、215頁。
- 16) 坂本佳鶴恵『アイデンティティの権力 差別を語る主体は成立するか』、新曜社、2005年、157頁。
- 17) 坂本、前掲書、同頁。
- 18) 坂本、前掲書、161頁。
- 19) 坂本、前掲書、163頁。
- 20) 大村英昭「儀礼と演技——ゴッフマンの社会理論——」、中久郎編『現代社会学の諸理論』世界思想社、1990年、145頁。
- 21) 大村、前掲書、146頁。
- 22) 青木保『儀礼の象徴性』、岩波書店、1984年。
- 23) 大村英昭『非行のリアリティ「普通」の男子の生きづらさ』、世界思想社、2002年、155頁。
- 24) Goffman, Erving, *Encounters*, 1961b, p.104.
- 25) Butler, Judith, *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity*, New York, 1990, p.33.
- 26) Goffman, Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, 1959, p.106.
- 27) *Ibid.*, p.30.
- 28) Goffman, Erving, *Encounters*, 1961b, p.106.

参考・引用文献

- Bausch, Constanze, „Die Inszenierung des Sozialen. Erving Goffman und das Performative,“ Wulf, Christoph & Michael, Göhlich & Zirfas, Jörg (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen*, Juventa, München, Weinheim, 2001, S. 203-225.
- Bohnsack, Ralf, „Qualitative Methoden der Bildinterpretation“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, Heft 1, 2003.

教室のドラマツルギー：儀礼としての「朝の会」

- Bohnsack, Ralf, *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Leske+Budrich, Opladen, 2003.
- Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried & Meuser, Michael, *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Leske+Budrich, Opladen, 2003.
- Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) : *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Leske+Budrich, Opladen, 2001.
- Butler, Judith, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York, London, 1990. (J. バトラー『ジェンダートラブル フェミニズムとアイデンティティの攪乱』竹村和子訳、青土社、1999年。)
- Coser, Rosa Laub, "Role Distance, Sociological Ambivalence, and Transitional Status Systems", *American Journal of Sociology* 72, Nr. 2, Sept. 1966, p.173-187.
- 江淵一公「教育人類学」、祖父江孝男『現代の文化人類学』、至文堂、1982年。
- 江淵一公「文化化と教育」、綾部恒雄編『人間の一生(文化人類学の視点)』、アカデミア出版会、1985年。
- 藤田慶子「ゴッフマン理論における役割と自己呈示：学校における相互行為の分析視角としての検討」、『東京大学大学院教育学部研究紀要』第44巻、2005年、301～309頁。
- Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph, *Spiel Ritual Geste*, Rowohlt, Reinbek, 1998.
- van Gennep, Arnold, *Übergangsriten*, Campus, Frankfurt/M., New York, 1986. (A. ヘネップ『通過儀礼』綾部恒雄、綾部裕子訳、弘文堂、1995年。)
- Göhlich, Mihael & Wagner-Willi, Monika, „Rituelle Übergänge der Kinder im Schulalltag. Zwischen Peergroups und Unterrichtsgemeinschaft,“ Wulf, Christoph et al., *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*, Leske+Budrich, Opladen, 2001, S. 119-204.
- Goffman, Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York, 1959. (E. ゴッフマン『行為と演技』石黒毅訳、誠信書房、1974年。)
- Goffman, Erving, *Asylums. Essays on the Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Anchor Books, New York, 1961. (E. ゴッフマン『アサイラム』石黒毅訳、誠信書房、1984年。)
- Goffman, Erving, Role Distance. In: *Encounters*, Bobbs-Merrill, Indianapolis, New York, 1961, S. 85-152. (ゴッフマン『出会い』佐藤毅訳、誠信書房、1985年。)
- Goffman, Erving, *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*, The Free Press, New York, 1963. (E. ゴッフマン『集まりの構造』丸木恵祐・本名信行訳、誠信書房、1980年。)
- Goffman, Erving, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, New York, 1963. (E. ゴッフマン『スティグマの社会学』石黒毅訳、せりか書房、2001年。)
- Goffman, Erving, *Interaction Ritual*, Pantheon Books, New York, 1967. (E. ゴッフマン『儀礼としての相互行為』朝野敏夫訳、法政大学出版局、2002年。)
- Goffman, Erving, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row, New York, 1974.
- Kellermann, Ingrid, "Becoming a Pupil: Rituals and Ritualisation in Elementary Education,“ Werler, Tobias & Wulf, Christoph (Hrsg.), *Hidden Dimensions of Education*, Waxmann, Münster, 2006, S. 105-115.
- Kellermann, Ingrid, *Vom Kind zum Schulkind: Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie*, Budrich UniPress, Opladen, Farmington Hills, 2008.
- 丸木恵祐「日常経験と相互作用論—ゴッフマンのドラマツルギーをめぐって—」、『社会学評論』第37巻(1)、1986年、24～34頁。
- 越智康詞「学校の組織社会学：ゴッフマンの分析視覚から」、『東京大学教育学部紀要』28巻、1989年、253～261頁。
- 大村英昭「儀礼と演技—ゴッフマンの社会学論—」、中久郎編『現代社会学の諸理論』、世界思想社、1990年、139～157頁。
- 大村英昭『非行のリアリティー「普通」の男子の生きづらさ』、世界思想社、2002年。

- 坂元一光「学校教育研究における儀礼論的接近—若干のレビューと展望—」、『九州大学大学院教育学研究紀要』第4号（第47集）、2001年、159～172頁。
- 坂本佳鶴恵『アイデンティティの権力 差別を語る主体は成立するか』、新曜社、2005年。
- 寒川美穂「E. ゴッフマンの役割理論に関する研究」、『教育学研究紀要』第45巻、中国四国教育学会、1999年、323～327頁。
- 椎野信雄「ドラマトゥルギイから相互行為秩序へ」、安川一編『ゴッフマン世界の再構成 共在の技法と秩序』世界思想社、1991年、33～64頁。
- 高松みどり・谷村千絵・中戸義雄「授業開始前に見られる儀礼的な行為に関する考察」、『大阪大学教育学年報』第8巻、2003年、109～122頁。
- Takamatsu, Midori, „Die Inszenierung des Austrittsrituals in der japanischen Grundschule—Eine Fotoanalyse auf der Grundlage der dokumentarischen Methode.“ 『大阪大学教育学年報』第11巻、2006年、35～44頁。
- 田中理恵『家族崩壊と子どものスティグマ 家族崩壊後の子どもの社会化研究』、九州大学出版会、2004年。
- Turner, Victor Witter, *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*, Frankfurt/M., Campus, New York, 1982.
- Turner, Victor Witter, *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*, Campus, Frankfurt/M., New York, 1989 (orig. 1969). (V. W. ターナー『儀礼の過程』富倉光雄訳、新思案社、1976年。)
- Wagner-Willi, Monika, „Mikrorituale von Grundschulern—Liminalität und Aktionismus.“ Wulf, Christoph & Zirfas Jörg (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Innovation und Ritual*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004, S. 182-193.
- Wagner-Willi, Monika, *Kinder-Rituale zwischen Vorder-und Hinterbühne*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Wulf, Christoph & Althans, Birgit & Audehm, Kathrin & Bausch, Constanze & Göhlich, Michael & Jörissen Benjamin & Mattig, Ruprecht & Tervooren, Anna & Wagner-Willi, Monika & Zirfas, Jörg, *Bildung im Ritual*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.
- Wulf, Christoph & Althans, Birgit & Audehm, Kathrin & Bausch, Constanze & Göhlich, Michael & Sting, Stephan & Tervooren, Anna & Wagner-Willi, Monika & Zirfas, Jörg, *Das Soziale als Ritual*, Leske+Budrich, Opladen, 2001.
- Wulf, Christoph & Althans, Birgit & Blaschke, Gerald & Ferrin, Nino & Göhlich, Michael & Jörissen Benjamin & Mattig, Ruprecht & Nentwig-Gesemann, Iris & Schinkel, Sebastian & Tervooren, Anna & Wagner-Willi, Monika & Zirfas, Jörg, *Lernkulturen im Umbruch*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg. (Hrsg.), *Paragrana* Bd. 12, „Rituelle Welten.“ Akademie Verlag, Berlin, 2003.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg. (Hrsg.), *Die Kultur des Rituals*, Wilhelm Fink Verlag, München, 2004.
- 山本雄二「学校教育という儀礼—登校拒否現象をてがかりに—」『教育社会学研究』第49集、1991年。