

いかにして他者理解のための教育課程を構成しうるか？

—シンボリック相互作用論からのアプローチ—

How We Constitute Curriculum to Understand Others?

— The Approach from Symbolic Interactionism —

高田 正哉

TAKATA Masaya

キーワード：Norman K. Denzin シンボリック相互作用論 パフォーマンス 個人誌 「主体的・対話的で深い学び」

1. 本研究の位置付け

1-1 問題の所在

現代の教育において、「主体的・対話的で深い学び」、あるいはアクティブラーニングの必要性が指摘されている。その中でも、他者理解の重要性は、特に意識されてきているであろう。そのことを踏まえて、問題解決学習の代表的研究者である藤井千春は、「主体的・対話的で深い学び」について次のように述べている。藤井は、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」について定義する。「主体的な学び」とは、『子ども』が主語になり、子どもたちが、自ら問い、調べ、考え、判断し、表現するという、子どもたちが、探求的に考えている学習活動であること¹である。次に「対話的な学び」とは、「子どもたちが新しい知を協働的に想像してく『探求』」²である。そして「深い学び」とは、「その学習活動を振り返って、どのような価値ある知識・技能を得たのか、自ら評価する」³ものである。ここで藤井が述べていることは、次のように要約できよう。すなわち、「主体的・対話的で深い学び」とは、子どもたち自身が中心となる学びを構成するということである。ここで「子どもたちが中心となる学び」とは、子どもが理解可能な学びに教育の内容を限定する、というものではない。「子どもたちが中心となる学び」とは、子どもたちが自らの関心に基づいた学びを展開していくことなのである。

このような「主体的・対話的で深い学び」のあり方は、教育課程の構成においても重要である。文部科学省による「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」において、「主体的・対話的で深い学び」を行う

にあたっての留意事項が、以下のように述べられている。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことでなく、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである⁴。

この答申で述べられていることは、子どもの学びを中心とした教育課程の構成を目指すべきであるということである。このことについて教育課程の研究者である奈須正裕は、『主体的・対話的で深い学び』は、『子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方である』『主体的・対話的で深い学び』とは、『必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫、改善を重ねていくこと』であり、『特定の指導法』ではない『主体的・対話的で深い学び』の実現に際して、『人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉え』ることが大切である」という3つの要素を挙げる⁵。このように「主体的・対話的で深い学び」において、教員の助けを持ちつつ、子どもたちが中心となる教育課程が展開されることが想定されているのである。

このように「主体的・対話的で深い学び」を構成するにおいて、子どもと子ども、子どもと教員の相互作用がより重要となる。言い換えれば、「主体的・対話的で深い学び」は他者との相互理解、すなわち他者理解が前提とされているのである。これについて教育学者の小玉重夫は、政治教育の文脈を念頭に置きながら次のように述べる。すなわち、「世の中には様々な異なる利害や異なる価値観を持った人々が存在しており、これらの人々がどのように共存し、暮らしていけるかが、政治の主要な関心となる」⁶ということである。他者理解とは、単に他者のことを理解しようとする態度ではない。教育にとって重要な他者理解とは、他者の異質性を前提するものなのである。そのような意味での他者理解は、「主体的・対話的で深い学び」の教育課程を構成する上で、極めて重要な意味を持つといえよう。

1-2 本研究の目的

この「主体的・対話的で深い学び」のあり方を踏まえて、本研究は、教育活動の中でいかに異質性を持つ他者を理解する素養を教育活動で育成しうるかを考察するものである。そのために、他者理解をその中心とする研究方法であるシンボリック相互作用論(symbolic interactionism)の方法を手がかりにして、他者理解のあり方の育ちについて明らかにする。

シンボリック相互作用論の基本的な視点をもたらしたジョージ・ハーバート・ミードは、「われわれが関心をもつ変化は、個体自身が選択し、個体が自らの行為との関連で組織する環境における、その個体の変化である」⁷と述べる。ミードにおいて環境とは、自然環境だけでなく社会環境そして自分自身の身体環境をも含むものであるが、個体は環境の中から意味のある対象

を取り出し再構成すると考えられている。そこで重要になる存在が他者である。他者の存在は、自己とは異なる異質な存在として、自己のあり方を反省する契機となる。このことによって、人間は他者と協働しながら生存のための創造を行うことができるとミードは考えるのである。

以上のようなミードの視点を踏まえて、本研究では他者とともに経験の意味を再構成することについて、特に「パフォーマンス」(performance) という概念から考察する。具体的には、自己と他者との協働で行われる「個人誌」の構築にパフォーマンスがもたらす意味について論じる。後述するが、この個人誌の構成は他者の異質性を浮かび上がらせるものである。このパフォーマンスによる個人誌の構成のあり方を考察することで、自己・他者の相互理解のための学びについて明らかにする。

2. シンボリック相互作用論の視点と他者理解の方法

2-1 シンボリック相互作用論の方法論

シンボリック相互作用論とは、社会を自己と他者との相互作用 (interaction) の視点から捉える方法論である。特に重要となるのが、「自己がいかに他者を理解するのか」という問いである。シンボリック相互作用論の立場を明確化したハーバート・ブルーマーによると、この立場には3つの前提が存在している。その前提とは以下のものである。

第一の前提は、人間はものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為することである。ここでものごとは、人間が、自分の世界の中で気にとめられているあらゆるものを含む。(中略) 第二の前提は、このようなものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生するというのである。第三の前提は、このような意味は、個人が、自分の出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりするということである⁸。

ブルーマーの述べることを端的に述べるならば、人間とは、他者と意味を共有することによって、共通の認識のあり方を持つことができるということである。これは、単なる共通認識の構築ということにとどまらない。シンボリック相互作用論者の一人である船津衛は、「シンボリック相互作用論は、まず、シンボルの世界、意味の領域そのものがきわめて『社会的』なものであるとする」⁹と述べる。シンボリック相互作用論は、意味を共有することによって社会を構築する存在として人間を定義しているのである。

では、意味はいかにして共有されるのか。それはシンボルによってである。ここでシンボルとは、広い意味での言語である。つまりシンボルとは、他者に何かしらの意志をジェスチャーや言葉などで伝えるものである。これについてミードは「ある有機体が行うジェスチャーの意味は、そのジェスチャーが始動し、支持する、最初の有機体の行動の完成になるものにたいする、別の有機体の反応のなかに見いだされるのである」¹⁰と述べる。ここでミードが述べること

とは、ジェスチャー、すなわちシンボルは他者のある行為を引き出すためになされるものであるということである。シンボルは、他者にある意味を想起させる。それはむやみに想起されるものではない。シンボルを用いることは、自分が他者に対してある意味を想起させるよう意図することである。シンボリック相互作用論者の一人であるジョン・ヒューイットは、「条件付けという能力は、有機体がまだ起きていない出来事の兆候に反応することによって未来を予期することを可能にし、有機体が行動する領域を広くする」¹¹と述べる。シンボルを用いてある人に意味を想起させることは、単に共感を形作るだけでなく、お互いが共通した目的に沿って行動するということを可能にするのである。シンボルによって人間は、はじめてお互いの意志を伝え合うこと、すなわちコミュニケーションをすることができるのである。シンボリック相互作用論の立場は、このような人間同士の意味の伝え合い、すなわちコミュニケーションの世界を作る過程を捉えようとするのである。

2-2 シンボリック相互作用論の自己-他者関係の視点

しかし、人間は具体的に何を手掛かりにして意味を構築していくのか。ここで重要になるのが「態度」(attitude)という概念である。「態度」とは、ある個人が他者に向けて行う、振る舞い (behavior) である。ここで振る舞いとは、相手にわかる枠組みで自分の意志を伝えることである。ミードは「態度」とは「社会的行動の組織化が有機体のなかに持ち込まれて、次に個人の精神となる」¹²と述べる。社会的行動 (social behavior) は、社会的に共有された行為の枠組みである。個々人はこの枠組みに即して行動する。それは自らの意志を伝えるためである。というのも、自分の意思を伝えるには、枠組みに則らなければ通じないからである。このときに用いる枠組みこそが「態度」である。ブルーマーは「自分の仲間が何をしているのかということによって、自分自身の行為がそれに適合しなくてはならない文脈が作られる」¹³と述べる。個々人は、ある文脈に沿った行為をするために、その文脈を内面化しなければならない。そのうちにその文脈が内面化され、「態度」として形成されるとミードは述べるのである。この過程によって、人間は社会的な存在として他者と関わることができるようになる。

だが他者と関わることは、「態度」を共有し合うことだけではなしえない。というのも、「態度」だけでは、正確に意図が伝わらない恐れがあるからである。そこで人間は、ズレを埋めるために、言葉を用いる。言葉を用いて、お互いの考えのズレを埋めるのである。すなわち、そこでお互いに言葉を尽くして、共通した了解を構築しなければならないのである。これについてブルーマーは以下のように述べる。

他者の行為を目にして、ある個人は、ある意図または目的を放棄し、改訂し、検討し、先にのぼし、強化し、あるいは別のものと置きかえる。他者の行為は、ある個人が何をしようとするかを設定するようになり、そうした計画に反対したり妨げたり、計画の改訂を要求したり、まったく別の計画を要求したりもするだろう。個人は、ある程度まで自分の活動を、他者の行為に適合させなくてはならない。他者の行為は考慮されなく

てはならない。だから、それが、自分がしたいこと、しようとすることを表現するための場所にすぎないとみなされてはいけないのである。¹⁴

他者と出会うとき、そこには必ず自分の意志のとおりには伝わらないことはほとんどない。それゆえ人間は、お互いの意志を伝え合うために、言葉を用い、他者との関わりの中で「態度」を修正していくのである。

それはまた、他者を介した自己の構築となる。シンボリック相互作用論者である片桐雅隆は、「自他関係の認知地図の中で位置づけられた自己としてのアイデンティティの成立は、他者の立場に立ち、それに対して自己を位置づけ、行動を調整するという役割取得の過程と不可分であり、両者は相補的、循環的な関係にある」¹⁵と述べる。「態度」を持つこととは、自己と他者との円滑に意味を共有するために、ある役割を内面化することである。その役割は、「母親」、「子ども」、「教員」など地位や立場などを含むものである。それぞれの役割には、それぞれ期待される「態度」がある。役割を持つことで、個々人は他者と共有された「態度」としての役割を遂行することができる。このことによって自己と他者との円滑にコミュニケーションすることができるのである。

人間は、ある役割を持つことで、他者と円滑に相互理解することができるようになる。それはまた、普段に自己を表現し、書き換えていくことに他ならない。このような意味で他者とは、自己にとって変容の契機となる存在なのである。

3. 他者理解の手がかりとしての「個人誌」

3-1 デンジンの「解釈的相互作用論」

シンボリック相互作用論は、人間の言葉を手がかりにした他者理解の研究法であると先に示した。人間は言葉というシンボルを伝え合い、お互いの意志を共有する。また、その意志に応じて自分の行為を決定し、あるいは修正する。

では、そもそもなぜ人間はお互いの意志を共有する必要があるのか。この答えは、様々な文脈において、様々な答えを想定することができる。だが、他者理解という文脈においては、さし当たって次のように答えることができる。その答えとは、お互いが異質な他者であり、お互いが違う経験をしてきたという理由である。この前提を踏まえて、他者理解を試みようとしているのが、ノーマン・K・デンジンである。デンジンは、「解釈的調査の焦点は、人びとが自分自身とその経験に与える意味を根源的に変容させ、形づくる人びとの生活体験にある」¹⁶と述べる。経験の意味は、解釈されなければ理解されない。自己のあり方は、他者との関わりの中で定義していかなければならないのである。だが、自己のあり方は、常に意識されているわけではない。そこで重要になるのが、「個人誌」である。

「個人誌」とは、「特定のひとの人生におけるさまざまな出来事の総和」¹⁷である。ここで出来事とは、個々人にとって印象的な経験のことである。この出来事はその出来事に出会った個々人の経験の解釈に依存している。それゆえ、その意味が共有されるためには、解釈されて言語

化されなければならない。この言語化された経験が集約されたのが、個人誌である。個人誌として経験が整理されることによって、はじめてある経験はその意味が把握されるのである。デンジンは以下のように述べる。

解釈的研究の主題は、個人誌的经验である。この個人誌的经验は、普通の男女の諸々の生活から切り出される。第1章で議論したような諸々の解釈的研究は、個人誌的に有意味な一つの出来事、あるいは一人の主体（調査対象者）の生活における一契機から組織される。そしてこの出来事がどのように経験され、どのように定義され、さらに主体（調査対象者）の生活の多様なより糸をとおしてどのようにして織られるのか、といったことが解釈的研究の焦点を構成する¹⁸。

ここで重要なのは、経験の解釈は一樣ではないということである。片桐は「個人誌は『客観的な』事実の総和でないゆえに、常に書き改められる可能性をもつ」¹⁹と述べる。デンジンが述べるように、ある個人誌は各々の個別具体的な出来事を経験することから生じる。この経験は各々人の記憶にあるものの、出来事が語られることで様々な解釈ができる。さらに、ある出来事は、多くの人が経験した、集合的な出来事である場合もある。それゆえ出来事は多様な解釈が存在しうる。デンジンは「集団に語られるストーリーの中にあるストーリーは、日常にあるストーリーが語り得るストーリーとして多元的であるということを思いおこさせる」²⁰と述べる。ある人の経験は、他者の別の解釈によって修正される可能性があるのである。

ただし、「個人誌」が多様性豊かであるという事実は、解釈に多様性がありすぎるがゆえに、誰しもが理解できる客観的な言語化ができないということを意味していない。ライフストーリーの解釈法を研究する桜井厚は経験の解釈について、「ライフストーリーを演繹的な視点で仮説検証的に読み、主体の行動を因果的に説明するのは、人生に理性と秩序を見る合理観を背景に、唯一にして『ほんとうの』ライフヒストリーを構成しようとする」²¹ものであると述べる。ある出来事の解釈を他者の語りによって修正することは、ある経験に他者の視点が入り込むことである。このことで、ある経験は出来事として共有可能な言葉として高められるのである。

ある経験が「個人誌」として言語化されることは、個人の個別具体的な経験に他者の言葉を入れ込むことである。「個人誌」はこのような作業の基礎になるのである。

3-2 他者理解のための個人誌

ここである疑問が生じる。その疑問とは、「個人誌」の構成において、他者はどのように関与するのか、というものである。というのも、「個人誌」はあくまで経験を記述する各々人の言語的世界を表現しているように思われるからである。

このことについてデンジンは次のように述べる。すなわち「個人誌」は、「書き手が自らの経験的素材を、読み手自身の生活のなかで用いることができる形へと持ち込むことを求めるような物語という倫理」のもとに整理されるべきであるというものである。デンジンのこの立場は、

「個人誌」が単に個人の独白に終わることや、個人の経験の整理のみに終わるだけにさせないものである。むしろ「個人誌」とは、他者と経験のあり方を共有することを目的として構築されるのである。

しかし、他者と経験を共有する「個人誌」は、経験が書かれるのみではなしえない。デンジンは、他者と経験を共有するためのテキスト (text) としての、共有された物語 (narrative) の重要性を指摘する²³。このような物語をデンジンは、「パフォーマンス」と呼ぶ²⁴。デンジンはパフォーマンスとして主に演劇や文学、映画だけでなく、新聞記事やドキュメンタリーをも範囲に含めたものとして想定している²⁵。

デンジンによるとパフォーマンスとは、「行為者、目的、スクリプト、ストーリー、舞台、そして相互作用が含まれている解釈的な出来事」²⁶というものである。共同にある出来事を解釈することで、ある出来事について多面的な語りが可能になりうるのである。例えば、子どものいじめを考えてみよう。ある子どもにとって自己のいじめ経験は、他のものを知り得ない状況の中では意味を理解し得ない。他者のいじめ経験のドキュメンタリー等のパフォーマンスは、その子どもにとって自己の経験を整理する素材となる。そしてその子どもは、自己のいじめ経験をはじめて理解するのである。デンジンは、以下のように述べる。

…経験の表出としてのパフォーマンスは、経験の意味への確固たるエビデンスとして示されるわけではない。むしろ、パフォーマンスは経験の構成物なのである。それらは、ある特定の場における状況化されたアイデンティティの構築をもたらす実践なのである。それらは世界にある何かをアクチュアルにする具現化された共演となるのである。²⁷

ここでデンジンが述べたことは、自己と他者とがパフォーマンスを共にすることが自己にある世界へと没入させるきっかけとなることである。この没入によって、自己はある世界に存在する「わたし」として存在することができるのである。このことについてシンボリック相互作用論者のアンセルム・ストラウスは、「空想 (fantasy) とはすぐれて公的 (public) で、規制された事柄であるということ、そして空想はときに、個人間の対面的相互行為のコースに直接影響を与えるということ」²⁸と述べる。個々人は、経験を共有しようとする際に、経験の言語化をしなければならない²⁹。そのために、パフォーマンスという共有されたテキストを用いることで、ある人の経験をイメージすることができるようになる。パフォーマンスは、ある個々人の間では「空想」に当たるものでありうるが、経験の言語化と共有に役立つのである。

このように、パフォーマンスというある種の想像的な産物は、個々人にとって遠い出来事であったり、そもそも存在していない現実であっても、その人の経験を整理しうる可能性を持つ。そして、想像力を用いて個人の経験の意味を理解することが、個人に力を与えうるのである³⁰。

3-3 パフォーマンによる教育の可能性

パフォーマンスによる経験の言語化は、他者との出来事の共有化を可能にする。このパフォー

マンズの語りによる経験の共有化によって個人は、他者と経験の意味を探求する関係性に入ることができるのである。臨床社会学者の野口裕二は、「マクロな社会変革でなくミクロな社会変革を実践することで、逆に、マクロな『社会』のあり方を照らし出すのである」³¹と述べる。先ほどのいじめ経験のある子どもを例にしよう。自己のいじめ経験を理解した子どもは、どのように自己自身のいじめを解決するか、思考する。その時に、パフォーマンスで示された個人誌のあり方を参考し、自己の状況に適した解決策を探究する。パフォーマンスによる他者との経験の共有は、このような社会実践を可能にするのである。

このような社会実践は、経験を書き換えるという思考のあり方の変革のみを意味していない。デンジンにとって重要なことは、この経験の書き換えが社会への関わり、すなわち対話という実践につながるということである。デンジンは以下のように述べる。

そのような新しいパフォーマンスな文化政治の空間の中において、根源的民主主義の想像力は、市民参加と公共的シティズンシップの概念を再定義する。この想像力は、個人的なものを政治的なものへと転換する。苦闘 (struggle)、抵抗 (resistance)、対話 (dialogue) は、その教育学において鍵となる特徴である。民主主義的シティズンシップの権利は、政治から経済まで、文化から個人までと、全ての公共的・個人的生活の部分にまで広がっている。この教育学は、社会的正義・環境的な動因という名の下で、市場的・経済的関係性を整理しようと模索するのである。³²

ここでデンジンが述べることは、パフォーマンスによる学びの特徴についてである。その特徴とは、パフォーマンスが現実社会のあり方を再構成するという視点である。先にも述べたように、パフォーマンスは想像的なものである。その意味でパフォーマンスは、目の前にある現実と想像力でもって接続されることによってしか、その意味を発揮しえない。現実とパフォーマンスとが、あるいは経験と想像とが接続されることで、はじめて変革への意志が働くのである。先述のいじめ経験を持つ子どもが好例であろう。その子どもにとっていじめ経験を理解することは、実は高度に実践的で、変革的な行為だったのである。教育学者の上野正道は、「民主主義への教育は、それを絶対的、不変的、固定的な確実性として認識するのではなく、生成的な変化や多様性、不確実性にひらかれた形で、協同的、相互作用的に探求し、熟議し、想像し、問題解決をはかるアートと学びの実践の創出をする」³³と述べる。パフォーマンスのもたらす可能性は、単なる経験の再構築ではない。パフォーマンスによって個々人は、ともに行為する関係性に入ることができるのである。このことをデンジンは民主主義と呼ぶのである。民主主義とは、お互いのあり方をケアしつつ、現実を変革しようとする精神のことなのである。

このことを踏まえてデンジンは、「パフォーマンスによる自伝の書き手は、彼女たちの物語にローカルな共同体のメンバー、そこには家族・隣人・同僚などがいるが、それらの人々とのたえず続いている道徳的対話に根をおろす」³⁴と述べる。このような態度は、単にある場に個人が参加するという事態を意味していない。お互いの物語を意識することで、その場の苦しみを和

らげるための実践へと入っていくのである。このような民主主義の実践をするために、パフォーマンスが行われ、あるいはパフォーマンスによる経験の共有が求められているのである。そして教育は、このような対話を実現するための場となる必要があるのである。

4. 他者理解を中心にした教育課程へ向けて

パフォーマンスによる経験の共有によって、個々人の経験は共有される。この共有された経験によって、個々人は民主主義のための実践に入ることができるのである。では、このような民主主義の実践のために、どのような教育課程を構成するべきなのであろうか。最後に、パフォーマンスのあり方に基づいた教育課程のあり方について考察を試みる。

小玉重夫は次のような示唆的なことを述べている。小玉は、「カリキュラムの市民的意義をその基底におく³⁵」という、カリキュラム・イノベーションの必要性を述べる。これは、小玉によると教育課程は、次のように再構成される。

学力のポスト戦後体制（学力がそれ自体で実質的な意義を持つように期待される社会、筆者注）におけるカリキュラム・イノベーションを担う教師の役割は、アカデミズムのエージェントとしてのそれから、専門家集団と市民、児童や生徒とをコーディネートしていく役割へと転換する。ここでは、学校教育は知識の伝達の間としてよりも、相互の対話や議論によって知識のあり方を批評・探究し、考えていく場になる。そしてそうした知識のあり方の批評や探究、思考においては、相互の討論によって新しい知のあり方を創造することが重要視される。そこで教師は、そうした知の創造に能動的に関与する市民的批評空間のコーディネーターになる。³⁶

カリキュラム・イノベーションの核心とは、このようなカリキュラムの市民参加である。この市民参加には、単に市民がカリキュラムにレリパンスを持つということのみを意味していない。カリキュラムの構成、すなわち教育課程の構成において重要なのは、市民相互の対話である。この対話は、お互いの同質性を確認することや、お互いが同意しあうことを目指すものではない。デンジンは、「批判的なパフォーマンスの教育学は、コミュニティの成員『のために』(for)ではなく、『とともに』(with)、参画・パフォーマンスへのコミットを実行する」³⁷と述べる。対話は、お互いの違いをただ分かるだけ、という状態を目指さない。むしろ、異質な他者と「ともにいる」という感覚を重要視するのである。

このような教育課程のあり方は、次のような意味を私たちに示している。すなわち他者理解とは、目的ではない。むしろ、他者理解とは教育課程の一部であり、過程なのである。そのような意味で、他者理解とは、教育課程の中核的な要素として—あるいは、教育という生活それ自体として—理解される必要があると、筆者は考える。

※ 本論文は、第2回日本自然保育学会大会（於上田女子短期大学、2017年11月17日、18日）にて発表した「どのようにして自然保育によって他者理解を育てられるか：シンボリック相互作用論からのアプローチ」（第1日目口頭発表、D会場）を加筆・修正したものである。改めて、関係者各位に謝意を示す。

注

- 1 藤井千春『主体的・対話的で深い学び：問題解決学習入門』学芸みらい社、2018年、37頁。
- 2 同上書、54頁。
- 3 同上書、63頁。
- 4 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の楽手指導要領等の改善及び」必要な方策等について」2016年、49頁。
- 5 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、2017年、147-149頁。
- 6 小玉重夫「公共性の危機と教育の課題：教育の再政治化とどう向き合うか」佐藤学他編『岩波講座教育 変革への展望：教育の再定義』岩波書店、2016年、20頁。
- 7 George Herbert Mead, *Mind, Self, and Society*, Chicago University Press, 1930, p. 246. (河村望訳『デューイ=ミード著作集6 精神・自我・社会』人間の科学社、1995年、301頁)
- 8 Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*, University of California Press, 1986, p. 2. (後藤将之訳『シンボリック相互作用論：パースペクティブと方法』勁草書房、1991年、2頁)
- 9 船津衛『シンボリック相互作用論』恒星社厚生閣、1976年、14頁。
- 10 Mead, *Ibid.*, p. 246. (邦訳書146頁)
- 11 John Hewitt, *Self and Society : A Symbolic Interactionist Social Psychology (5th edition)*, Allyn and Bacon, 1991, p. 41.
- 12 Mead, *Ibid.*, p. 178. (邦訳書221頁)
- 13 Blumer, *Ibid.*, p. 97. (邦訳書125頁)
- 14 Blumer, *Ibid.*, p. 8. (邦訳書10頁)
- 15 片桐雅隆『自己と「語り」の社会学：構築主義的展開』世界思想社、2000年、61頁。
- 16 Norman K. Denzin, *Interpretive Interactionism*, Sage Publications, 1989a, p. 1. (関西現象学的社会学研究会編訳、片桐雅隆訳者代表『エピファニーの社会学 解釈的相互作用論の核心』マグローヒル社、1992年、1頁)
- 17 片桐雅隆『過去と記憶の社会学：自己論からの展開』世界思想社、2003年、24頁。
- 18 Denzin, 1989a, p. 37. (邦訳書、45-46頁)
- 19 片桐、2003年、54頁。

- 20 Norman K. Denzin, *Interpretive Biography*, Sage Publications, 1989b, p. 72.
- 21 桜井厚 『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』せりか書房、2002年、19頁。
- 22 Norman K. Denzin, *Performance Ethnography : Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Sage Publications, 2003a, p. 137.
なお本書は2018年改訂新版が発売されたが、本論文では旧版を用いている。
- 22 Norman K. Denzin, “The Call to Performance”, *Symbolic interaction* 26(1), 2003b p. 190.
- 23 デンジンの立場は1970年代にかけての初期から、1990年代以降の言語的転回以降と、2000年代以降の批判的教育学 (critical pedagogy) を受け入れて以降では、大きく異なることは指摘しなければならない。本稿では紙幅の都合上、詳細に述べないが、筆者が現在これについての論文を執筆する予定である。
- 24 デンジンはパフォーマンスの一例として、上記の『パフォーマンスの民族誌』にて、アメリカ人の典型的な物語として、「モンタナ州を演じる」(Performing Montana) 「カウボーイとインディアン」(Cowboy and Indian) などを挙げている。いずれの物語においても、「個人誌」「歴史」「ジェンダー」「人種」「民族性」「家族」といった主題が含まれており、個人がどのように生きるべきかの物語が語られているものとなっている。
- 25 Ibid. , p. 8.
- 26 Norman K. Denzin, *Interpretive Autoethnography*, Sage Publications, 2014, p. 28.
- 27 Amselm Strauss, *Mirrors and Musks : The Search for Identity*, Transaction Publishers, 1997, p. 71. (片桐雅隆『鏡と仮面：アイデンティティの社会心理学』世界思想社、2001年、88頁)
- 28 このことについては、拙稿「デンジンの『社会的想像力』のポストモダン社会における意義：『生きられた経験』からの公共性の再構築に向けて」(『日本デュイ学会紀要』第57号、2016年、33-42頁) にて詳しく論じている。
- 29 Denzin, 2003a, p. 226.
- 30 野口裕二 『ナラティブの臨床社会学』勁草書房、2005年、235頁。
- 31 Denzin, 2003a, p. 224.
- 32 上野正道 『民主主義への教育：学びのシニシズムを超えて』東京大学出版会、2013年、234頁。
- 33 Denzin, 2003a, p. 195.
- 34 小玉重夫 「民主的市民の育成と教育カリキュラム」佐藤学他編『岩波講座教育 変革への展望：学びとカリキュラム』岩波書店、2017年、190頁。
- 35 小玉重夫、同上論文、194、195頁。
- 36 Denzin, 2003b, p. 271.