

# 演劇経験を教育的に評価するための研究方法としての オートエスノグラフィーの可能性

花 家 彩 子\*

## 1. 問題の所在と背景

上演を伴う演劇を経験することの教育的意義についての議論は1910年代にはすでに始められているが、その理論的整理は必ずしも十分とは言いがたい。教育実践に限らずすべての演劇実践は、その演劇実践の意図やフィールドの抱える問題、関与者それぞれが事前に培った演劇観や、容姿等の身体的特徴、費用や活動場所など、多岐にわたる演劇的諸要素が複雑に関係しあっている多元的・複合的なものである。よって個別のフィールドに活用されたその演劇実践の「成果」は演劇の何によるものかは単純にはわからないが、そのことは確認されることなく「演劇による成果」として喧伝される、という状態が1990年代前半まで続いていた。

演劇を教育のフィールドに活用しようとするとき、そのすべての要素を教育的観点からコントロールすることはできない。よって、演劇の多元性・複合性を縮減し、より意図的に演劇を教育に活用する方法として、たとえば上演を目的としない「ドラマ教育」が昨今注目されている。しかし、上演を伴う演劇を経験することの意義が見失われたわけではない。その意義はとくにその実践者、関与者に「実感」され、実践の現場では決して否定されたことがなく、実践も続けられている。

教育実践である以上、どのような意義を持っているのか説明されなければならない。しかし上演を伴う演劇実践に関して言えば、実践者、関与者に「実感」されているその教育的意義を実証主義的な方法で析出することは

困難である。さらに、理論的な蓄積よりも実践が先行してきた演劇実践の教育的活用は、それぞれのフィールドで多くの記録が残されているが、それらは参照されることがあっても参照者のフィールドでの関心に引き付けられるかたちでしか論評されてこなかった。結果、「演劇」「教育」という二つのキーワードに導かれて多くの実践が行われているのにも関わらず、演劇の何がどのように関与者に機能して教育的意義があると「実感」されているのか、その「実感」の正体は明らかにされていない。

本論文の目的は、上演を伴う演劇を経験することの意義への「実感」を主観的な記述によって共有する可能性を残してきた実践者の自叙伝的記述から着想を得て、自叙伝的な記述を研究方法として用いようとする「オートエスノグラフィー」という研究方法が、この上演を伴う演劇を経験することの教育的意義についての議論に対して可能性を持っているかどうか、あるとすればどのような可能性があるか、を示すことである。

演劇の教育的意義についての研究は、①上演を伴う演劇活動の意義を一般的な理論として整理しようとするもの、②演劇専門家による教育活動を紹介し理論的に裏付けようとするもの、③海外での実践や理論を紹介、報告するもの、④学校教育の目的に沿った形で、特に教科教育の中に方法として演劇的手法を取り入れようとするもの、と大まかに区分することができる。④については、それぞれのジャンルの教育学研究の中で専門学術的な前提を継承しつつ個別の具体的な実践がなされ、膨大な数の報告や議論がなされており、ここでそれらを含めた包

---

\* はなけ あやこ 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科芸術系教育講座

キーワード：オートエスノグラフィー／演劇教育／研究方法論／研究方法／質的研究

括的な議論をすることは不可能である。本論文では①を中心に、それに影響していると考えられる②や③を参照しながらオートエスノグラフィーの可能性について考えていく。

## 2. 「演劇教育」研究の動向

まず、演劇と教育の関係について論じ、実践の場に影響を与えたと判断される内容を含んでいる文献を中心にその経緯を確認し、これまでの「研究」の変遷を俯瞰する。

演劇を経験することの教育的意義についての議論が始まった1910年頃、その活動は主に子どもを対象としていた。当時の演劇と教育を関連付けた活動についてその意義や効果を論じた文献には坪内逍遙(1923)<sup>1</sup>、小原國芳(1923)<sup>2</sup>がある。国内において実際に演劇活動を体験させることの教育的意義が論じられたのはこれが最初であろう。しかしその後の主要な文献の登場は斎田喬(1949)<sup>3</sup>、富田博之(1949)<sup>4</sup>を待たなければならない。この20年以上の隔たりの背景には、学校での演劇が一度、公的に禁止されたこと、また、その後の第二次大戦にいたるまでの戦時教育体制の進展などがあると考えられる。この間も有志による移動巡回公演なども含め、実践は行われており、それらについての記録も一定程度残っている<sup>5</sup>が、演劇の教育的意義に関するまとまった理論的整理は見当たらない。

戦後GHQ統治下の教育制度改革と民主教育の導入は、教育の多様性を進展させるとともに、演劇等教科に入らない活動も積極的に行われるようになった。学校教育の周縁における演劇活動もふたたび活発となる。そのような実践の発展を受ける形で、1950年代から徐々に演劇と教育の関係についての理論的整理や歴史的振り返りが本格化する。特に上記の斎田、富田等の尽力が見られ、斎田に関しては実践のための脚本集や実践用例も多く執筆しており<sup>6</sup>、富田の理論的考察は日本演劇教育連盟編『演劇教育入門』(1978)<sup>7</sup>という形で一つのまとまりを得ることになる。

1960年代に入るとさらに具体的に、学校教育との関係でどのように演劇を位置づけるかについての議論が行われるようになる。この時期、当時の社会状況を背景とし

て課外活動としての演劇が盛んに行われており、学校教育に関わる者たちも社会的な意識を活性化させ、演劇がそういった意識を醸成するための場として活用されていた様子が見受けられる。ただしこういった演劇は、学校教育には欠けていると判断された要素を導入する場として活用されており、その意味では演劇は正課外にあることによって意味を持っていた。

1970年に入ると逆に、演劇の専門家が教育や演劇の社会的応用に関心をもちはじめ、積極的に実践を試みるようになる。その際に参照されたのは、竹内敏晴(1975a、1975b)<sup>8</sup>、佐藤信率いる68/71黒色テントの機関誌『評議会通信』23号(1979)<sup>9</sup>、そしてアウグスト・ボアール(1984)<sup>10</sup>などであった。いま振り返れば、この時期のこれらのさまざまな理論的なものを含む営為はきわめて重要なものであると考えられるが、それぞれ個別に受容されていて、これを総合的にとらえた本格的な議論がされることはなかった。実際、演劇の教育への応用についての議論が本格化する昨今、次に述べる海外翻訳文献の次に、これらの文献が再発見されるところから研究が始まっている。ただし、一部の演劇関係者はこれらの実践と理論的な作業を引き継いで活動を継続していた。これがのちの如月小春、平田オリザ等の活動に繋がって行くことになる。

一方1970年代には、ジェラルディン・ブレイン・シックス(1973、1978)<sup>11</sup>ブライアン・ウェイ(1977)<sup>12</sup>が岡田陽らによって翻訳され、海外の演劇教育の新しい実践と理論の紹介が進んだ。これらの文献は今も演劇教育、ドラマ教育の入り口として基本文献に上げられている。既にTheater in Education、Drama in Education、Creative Drama、といった演劇的な手法を用いた教育実践が重ねられていた海外の理論のいくつかは、この時期初めて日本語に翻訳された。

1980年代に入り、これらの海外の理論は清水豊子、小林志郎らによって、日本の視点から整理され始める<sup>13</sup>。日本において演劇と教育の関係についての議論が学術的に展開されるのはこれ以降と考えてよいだろう。当時の国内での議論はまだそこまで明確に上演/非上演の問題を扱っていないものの、ウェイの文献はすでに上演の有害性を明言している。しかし、子どもが実際に演じたり、舞台製作に関わったりすることを含む活動への関心は

ずっと以前から存在しており、実践も続けられていた。

しかし、ここまでの間になされた演劇そのものの教育的評価についての理論的な整理は、富田が中心となって編纂した『演劇教育入門』で扱われた全人教育思想と演劇の総合芸術性を根拠としてそれ以上掘り下げられることはない。その富田の理論は、70年代以降紹介導入されるようになった海外の新たな方法論的意識や理論的成果を実質的には含んでいない。他の文献は、基本的には実際の運用方法を紹介するものを超えておらず、多元的・複合的な演劇を経験することの教育的意義については富田以降深められていないと考えられる。また、これまでにどのような活動や考え方があったのかといった演劇と教育の関わりの歴史も、富田の文献を除けば<sup>14</sup>十分には整理されておらず、その富田の文献も海外の理論的な展開との関連づけは視野に入っていない。

1990年代、特に後半になってからは、演劇を用いることの有効性を明示しようとして、特に学校教育における特定の目的に添った形で演劇を学校の中に取り入れようとするものに関しては、演劇の持っている多元性・複合性を縮減し、ある一側面が限定的に取り上げられるようになる。

その端的な表れは「演劇教育」と「ドラマ教育」が明確に区別して議論されるようになったことである。特に小林由利子（1995-2007）<sup>15</sup>によってイギリスの「ドラマ教育」が網羅的に系統立てて紹介されたことにより、「ドラマ」は「演劇」とは区別した上で議論されるようになる<sup>16</sup>。「ドラマ教育」は歴史的にも内容的にも整理され、「演劇教育」ではなく「ドラマ教育」という固有の概念としてその方法や理論が構築されるようになり、それは一般的な演劇とは混同されない。渡部淳（2009、2010）<sup>17</sup>は演劇の教育への応用ということについて明示的に教育方法の改革という立場からアプローチしているが、その場合もやはり、演劇は多元的・複合的な総体としての「演劇」ではなく、「ドラマ」である。

演劇の専門家からの教育へのアプローチもより意識的・合目的なものとなった。その中心的な流れは平田オリザによって形成された。平田は自身が1990年代から演劇実践そのものに関心をもつ人びとに対して行った「演劇ワークショップ」が、現代の若者を中心としたコミュニケーション・スキルの問題に関わっていると考

えた<sup>18</sup>。その活動は2002年版三省堂中学校用教科書『現代の国語2』（第2学年用）<sup>19</sup>に活動の内容と脚本が掲載され教育界に正式に登場することになり、ここでの「単元の目的」は、明確に「コミュニケーション能力の育成」とされている。こういった活動に刺激を受け、それまで上演という形態での演劇活動を主としていた日本演劇教育連盟の中心にいた正嘉昭はそこから一歩抜け出し、コミュニケーション教育を主目的とした活動を行うようになった<sup>20</sup>。それはこれまで演劇専門家が稽古の中で行っていた演技の基礎的なメニューを教室でもできるようにアレンジしたもので、演劇としての作品上演といったことは度外視している。この流れは、2010年度文部科学省の「児童生徒のコミュニケーション能力育成に資する芸術表現体験事業」事業につながっている。

富田らが「演劇教育」を議論していたころには、演劇には様々な要素や側面があること、そのような様々な要素や側面の総体としての演劇を教育的な意識で用いることが意図されており、それは「総合芸術としての演劇」、「全人教育」という言葉で扱われていた。しかし、「総合芸術としての演劇」をそのまま教育のフィールドに入れようとするとき、その全てを教育的観点からコントロールすることはできない。とくに「総合的な学習の時間」などの枠組みで演劇活動を取り入れる可能性が開かれたとき、よりいっそう、何のための活動なのか、どのような教育的効果が得られるのか、真剣な議論が展開された。それは演劇を教育的に応用したいと願う人びとにとってこそ、自身の主張を裏付けるために必要だった。結果として、演劇の多元性・複合性を縮減する形で、とりわけさまざまな外的要因（費用、学校外の人間の関わりの多さなど）から上演そのものを否定する「ドラマ教育」が注目されたと考えられる。教育に応用される演劇は、それぞれの特定の教育目的に寄り添って目的合理的となり、不要な部分は排除される方向に進んだ。多元性・複合性が排除された演劇は演劇専門家からは演劇ではないと評価されるが、教育目的に意識的な者からすれば、演劇の持つ排除しきれない複合性・多元性は学習活動における無駄と感じられてしまう。結果として、演劇の持っている複合性・多元性をそのまま維持した形で教育の観点から論じようとするとき、富田らのまとめた「全人教育」「総合芸術としての演劇」以降、深い議論は回避されてき

たのではないだろうか。

演劇の持っている多元性・複合性を保持したまま、教育目的で演劇を実践することは今も試みられ、その教育的効果は明示的ではないが「実感」されている。それは課外活動をはじめとして学校教育の内側やその周縁部でも、けっして否定されたことはない。しかしこれらの活動成果は、演劇と教育に関する研究前提がなく、理論的な経緯が踏まえられていないため、新たに発見された要素も、これまでのくり返しにすぎない部分も、みなまとめて基本的にはこれまでのさまざまな活動の一つに埋没してしまう。結果として残るのは、当事者たちの「よかった」、「うまくいかなかった」といった個別の感想でしかない。参照されたとしても、参照者のフィールドでの関心に引き付けられて、どのようにすれば、「自分のところではうまくいくか」という観点でしか論評されてこなかった。

演劇実践の教育効果を学術的に検証する試みがなされなかったわけではない<sup>21</sup>。しかし、実証主義的な方法で析出された客観的データを論拠として自身の科学的妥当性を主張する従来の研究方法は、事前に提起された仮説の真否を問うことはできるが、そうして検証された仮説は多元的・複合的な演劇を経験することのごく限られた一側面でしかなく、それは多元的・複合的な演劇を経験することの意義をとらえたことにはならない。このような問題提起に答えようとして昨今試みられているのが質的な研究方法をとる、という態度である。これまで国内の議論に限定して俯瞰してきたが、多元的・複合的な演劇と教育の接続の様相をとらえ、明らかにしようとする試みは国内だけの議論に留まらない<sup>22</sup>。本論ではまずは国内の議論に対象フィールドを限定しているので、これらの議論やその成果について言及していないが、ようやく学術的な蓄積が開始されている段階であり、海外での理論的な成果も参照されるようになってきている。それについては、今後の課題としたい。

### 3. 研究方法としてのオートエスノグラフィー

研究とは異なる形で、自身の活動を克明に記し、軌跡を追って記述した文献は少なからず公刊されており、たとえば竹内敏晴(1975b)<sup>23</sup>や如月小春(1996)<sup>24</sup>はその代表的な文献である。そこには個々の筆者の演劇実践や実

践に対する思いがふんだんに書き込まれ、そこで起きた演劇的な出来事が主観的に記述されている。これらの主観的な記述はあくまでも個人的な出来事の解釈であって、記述の際に事実が歪曲されていることを否定できない。しかし、その主観性ゆえに読者の追体験を可能にする記述は多くの演劇実践者や演劇活動に関心を持つ人々に読まれ、共感され、多くの追隨者を産んできた。

自叙伝的な記述は、決して研究としての客観性や科学的妥当性をめざしてはいない。しかし研究として生成された客観的で科学的に妥当な記述が特定の課題についてのみの確認でしかなく、結果として演劇を演劇として教育のフィールドに用いることに疑問が残される一方で、こういった自叙伝的記述は、演劇を経験することの意義を時空を超えて共有する可能性を残してきた。

#### 3. 1. 研究方法としてのオートエスノグラフィー

本論文で着目する研究方法としてのオートエスノグラフィーは、そのような自叙伝的な記述を研究方法として用いる。個人的な出来事を主観的に記述するオートエスノグラフィーは研究的な価値が受け入れられにくく、国内で使用された研究事例は少ないが、2000年代の初頭から徐々にオートエスノグラフィーに言及した論文が現われはじめた。まず、これまでのオートエスノグラフィーによる研究を俯瞰しておく。

丹慶幸子「アメリカにおいて危機に直面する非白人系学生と外国人留学生—オートエスノグラフィーを用いた改革への試み」(2003)<sup>25</sup>は、海外での自身の言語習得の経験を書き、第二言語習得や人種の扱われ方を描いたものである。研究方法としてオートエスノグラフィーが採用された文献はおそらくこれが最初である。丹慶自身が米国南イリノイ大学で経験したスー(外国人留学生・研究者のためのプログラムで働く白人女性のコミュニティープログラムのコーディネーター)との出来事をもとにした詩によって、白人学生の教育達成成果(成績や最終在籍率など)と非白人系学生や外国人留学生とのそれらの間に見られる不均衡の大きな原因のひとつが学校のホワイトネスにあると認識し、スーに代表される白人系職員・学生に対して視点を移行することを求めている。この詩は丹慶自身がホワイトネスに関する対話の複雑さや非白人系学生や外国人留学生に直面する困難を表現し

しており、単に問題点を指摘するだけでなく、外国人留学生の困難に対する複雑な状況や心情を言語化している。

同じように自身の言語習得について扱っているのは、藤枝豊「学術英語リテラシーの回顧 自己エスノグラフィックアプローチ<sup>26</sup>による第二言語リテラシー研究」(2008)<sup>27</sup>である。ここで藤枝は、語り(narrative)を中心とした自叙伝研究が第二言語ライティング分野において重要な研究方法として注目されていると指摘している。この論文は大半が藤枝自身の語りの形式で書かれ、そこには学術リテラシーの習得や発達、ライティングの苦悩、教室内の実践報告といったさまざまな内容が記述される。学術リテラシー発達過程の苦悩や複雑性に加え、学術リテラシー発達に異文化環境や教師、クラスメート等の社会メンバーの支援が影響している様子が示された。

教育・保育分野においてもオートエスノグラフィーへの着目が見られる。先駆者となったのは牛田匡「自由教育学校に関する一考察 —オートエスノグラフィー研究に注目して—」(2004)<sup>28</sup>である。これはオートエスノグラフィーによる研究ではなく、オートエスノグラフィーについての研究である。ここで牛田は自由教育学校の目指す「『より良い』教育とは何を以て『良い』と言うのか」に答えるために、オートエスノグラフィーには客観性がないという批判があることを踏まえた上で、オートエスノグラフィーの有効性を示唆している。教育現場を研究対象とする場合、教育現場(内部)と調査者(外部)の目的や関心、価値観等という「有意性構造のズレ」に基づく両者の葛藤を克服する方法としてのオートエスノグラフィーの可能性を見出した。

次に登場するのは岡田たつみ、中坪史典「幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して—」(2008)<sup>29</sup>である。ここでは「保育者にとっての幼児理解とは、保育行為の中で積み上げられる私の中の<その子>を理解することであり、(中略) <その子>の理解を修正し、<その子>の理解を構成すること」という出発点から、保育者が付けている保育記録をオートエスノグラフィックに分析することを試みている。保育記録は「単に出来事の記述に終始するのではなく、その背後にある意味や構造を構成し解釈する」ものであり、一方で「保育者は出来事の当事者であるという点で(中略) 妥当性や信頼性を要求する研究の土壌に自らの保育記録の分析

結果を位置づけることは困難」であった。そこで参照されたのがオートエスノグラフィーの理論だったのである。同じように、野田美樹「運動する意欲を育てる保育の探求—幼児の心が動く場面を手がかりに—」(2010)<sup>30</sup>も、自身の保育記録をオートエスノグラフィーの理論をもとに分析したものである。しかし、これらはいくまでも保育記録の分析のためにオートエスノグラフィーの理論のみを受容したのであって、他の文献に見られるような自叙伝的記述を本文として採用するものではない。

オートエスノグラフィーは、これまでの客観的学術研究からこぼれ落ちていた主観的な様相をとらえ得るという特性をもち、医療分野においても注目されてきた。キャロル・ガービッチ『保健医療職のための質的研究入門』(2003)<sup>31</sup>では、オートエスノグラフィーはエスノグラフィーについての説明の中で言及され、福島智は、その学位請求論文「福島智における視覚・聴覚の喪失と「指点字」を用いたコミュニケーション再構築の過程に関する研究」(2008)<sup>32</sup>において、この文献を引用してオートエスノグラフィーについて説明している。しかし福島は「オートエスノグラフィーは、現在進行形で発展、ないし拡散しつつある研究手法であり、確立された方法論は見当たらない」として、自身でオートエスノグラフィーに基づいた研究方法を案出している。研究対象である自分、後日振り返って自分の事を語る自分、さらに両者を視野に入れた自分、について人称を変えて記述し、「これが3者でありながら同時に同一存在でもある」自身についての記述を実現し、盲ろう者としての福島自身のリアリティを描き出した。

同様に自身の患者としてのリアリティを描き出そうとして書かれたのが鈴木隆雄「神経難病患者として出会った医療的世界」(2010)<sup>33</sup>である。28歳の時に突然神経難病患者となった鈴木は、当事者が「学問」として自分の属する文化や集団を研究することの困難さをふまえて、自身の病いの経験を描き、患者の視点からみる医療的世界やその患者像を記述した。鈴木はこの論文で当事者が自身について語ることの重要性を説明している。「自ら『病い』の経験の情報を発信できる人は、あくまでも少数派であり、量的な調査による客観的な記述は「私の病いの経験や感情、日常生活行為とはかけはなれた結論となる」と述べている。

オートエスノグラフィーは看護をする側からも着目されている。井出明美「自己エスノグラフィーの活用による患者理解—盗られ妄想による言語的攻撃を受けた場面からの自己受容」(2008)<sup>34</sup>は、自身が認知症患者から言語的攻撃を受けた場面の感情をオートエスノグラフィーを用いて表出した文献である。そして、臨床を長く続けた結果慣れが生じ、患者の態度にいろいろな感情をもっている自分を認識できないことを指摘し、看護という職業上感情の表出の機会が少ないことが看護師のストレスとなっていること、それに対してオートエスノグラフィーという方法が有効であることを示した。これは厳密に言えば研究方法としてオートエスノグラフィーを採用しているというよりも、オートエスノグラフィーを書くことが看護師の自己受容につながることで、それが看護師という職業上有効性をもつことを示すものであるが、オートエスノグラフィーという記述形式によって、これまで「専門かつ客観的視点に立って思考し実践することが求められている」看護という領域において看護師自身の感情の動きを記述しそれを論文の本文として採用し、その感情の動きが自己受容と患者受容につながっていくことを論じたという点においては、オートエスノグラフィーを分析の方法として採用していると考えていいだろう。

社会福祉の領域においても、松田博幸「ソーシャルワーカーはセルフヘルプ・グループから何を学ぶことができるのか?—自己エスノグラフィーの試み—」(2010)<sup>35</sup>がある。ここで松田は自身とセルフヘルプ・グループの関係を自身の経験の物語として記述した。松田はここに描かれる物語が不変性を持つものではなく、表現されない体験も多くあることを指摘した上で、それでもその物語を通じて読者との対話を実現しようと試みた。「本稿においては、“ソーシャルワーカーはセルフヘルプ・グループから何を学ぶことができるのか?”という問いに対する直接的な答えはほとんど示すことができなかった」としつつも、松田は読者との対話を目指し、そのための材料を提供することのできる方法としてオートエスノグラフィーの価値を論じている。

### 3. 2. オートエスノグラフィーの定義

N・K・デンジン、Y・S・リンカン編『質的研究ハン

ドブック(全3巻)』(2006)<sup>36</sup>が出版されたことは、この研究方法の展開に大きな影響を与えた。この第3巻にはオートエスノグラフィー研究の第一人者であるキャロリン・エリス、アーサー・ボクナーによって「自己エスノグラフィ」がくわしく取り挙げられており、これが、前述のようにすでに日本で扱われ始めていたオートエスノグラフィーというアプローチを定着させる足がかりとなった。ここではオートエスノグラフィーについての説明が、まさにオートエスノグラフィーの形で記述されており、現在でも日本語でオートエスノグラフィーについてもっとも具体的に知ることのできる文献である。

今まで書かれてきたオートエスノグラフィーによる、あるいは、オートエスノグラフィーについての論文から、オートエスノグラフィーが研究方法としていかなるものなのかを整理してみよう。まず、エリスによれば、この言葉の創始者であると指摘されているハヤノ(David Hayano, 1979)<sup>37</sup>の定義は

人類学者が「自分自身」を文化的レベルで研究すること<sup>38</sup>

である。

また、『保健医療職のための質的研究ハンドブック』において、ガービッチはオートエスノグラフィーを以下のように定義している。

個人的体験を書くエスノグラフィ

自己が公然と中心に据えられる、主観的体験が文化的・理論的に位置づけられる、濃密なエスノグラフィの記述やその他の表現技法を通して、情緒的・肉体的・認知的な側面を含む体験内容がそのまま直に表現される<sup>39</sup>

さらに、質的研究ハンドブック3巻におけるエリスの定義は以下である。

自分自身の個人的な生を重視するの。自分の身体感覚や思考や感情に注意を払うわけ。自分の生きられた経験を理解するために、体系的な社会的内省と感情的想起と私が呼ぶものを使いながらね。最後

は、物語として自分の経験を記述する。個別的な生の探求によって、(中略)生活様式の理解をめざすのよ<sup>40</sup>

T. A. シュワント『質的研究用語事典』(2009)<sup>41</sup>の「自己エスノグラフィ」の項目は以下のように説明している。

もともとは自民族についての文化研究のことを指していたが、今日では一般に、エスノグラフィ的目的(自分の世界を超えた外的世界を見ること)と自叙伝的目的(自己の物語を探して内を見つめること)とを一体化させた著述形式を指す。自己エスノグラフィによる説明がねらいとするのは、主体(知る者)と対象(検討されるものごと)との双方を同時に視野に収めることである。自己エスノグラフィにはしばしば衝撃的な物語が含まれているが、これは何か不服を申し立てるものであるというよりも、例証によってハッキリした心象を呼び起こすためのものであると、一般にいわれている。また一般に、そのようなテキストの著者は、読者をテキストの中に引き込んで経験を再体験させることをねらいとしているのであって、著者が述べていることを分析させたり解釈させたりしようとしているのではないとも言われている。<sup>42</sup>

これらの定義を比較するに、まず記述形式について、ハヤノがオートエスノグラフィーという言葉を生み出した時点では、オートエスノグラフィーは単純に「研究者自身についてのエスノグラフィ」であった。その記述形式はおそらく当時「エスノグラフィ」として扱われていた記述形式を超えないものだったのだろう。しかし、ガービッチは記述の方法について「エスノグラフィ的記述やその他の表現技法」を用いると定義している(傍点筆者)。そして、エリスはその記述は「物語」であると定義している。シュワントの定義においては「エスノグラフィ的目的(自分の世界を超えた外的世界を見ること)と自叙伝的目的(自己の物語を探して内を見つめること)とを一体化させた著述形式」であることが指摘されているが、それが具体的にどのような記述形式となって書かれるのかについては定義されていない。『質的研究ハンドブック

3巻』においてエリスはオートエスノグラフィーの記述形式について「通常一人称で書かれ、さまざまな形式をとる——たとえば、短編小説、詩、種々の創作、長編小説、フォト・エッセイ、随筆、日誌、アンソロジー、社会科学的散文、などである」と指摘しており、その定義は記述形式に左右されるものではなく、その目的によって定義されるものであり、そのためにはこれまでの研究論文としての文体にはとらわれないという精神が読み取れる。

では、そのオートエスノグラフィーの目的について、それぞれの定義を見ると、ハヤノの定義にその目的は明示されていないが、ガービッチの定義には「情緒的・肉体的・認知的な側面を含む体験内容がそのまま直に表現される」とあること、またこの定義が保健・医療分野の研究のためにされたものであることを考慮すると、個人の体験における情緒的・肉体的・認知的な側面を表現することを目的としているととらえられる。しかしエリスの定義には「自分の生きられた経験を理解するため」「生活様式の理解を目指す」とあることから、またエリスの定義によればそれは最後に物語として書かれるとされていることから、個々の体験だけでなく、周囲の社会的・文化的環境も含め、さらにそれらが物語として意味付けられ、経験として理解されることが目指されていると読み取れる。それはつまり、シュワントの説明する「主体(知る者)と対象(検討されるものごと)との双方を同時に視野に収めること」である。

シュワントの定義には「自己エスノグラフィにはしばしば衝撃的な物語が含まれている」ことが言及されており、これは他の定義では言及されていない。しかし、オートエスノグラフィーがあくまでも自分が自分について書くものであることを考えると、その筆者に書く動機を与えるような事柄について、主観的にしか書きえないと判断され、その結果オートエスノグラフィーが書かれてきたと考えられる。そのような事柄がしばしば衝撃的な物語を含んでいるであろうことは想像に難くない。

以上のことから、オートエスノグラフィーとは、記述者が直接的に関与した事象について、主観的にしか記述しえない個人的な経験、身体感覚、あるいは情緒を含んだ自身のその経験を、自身を取り巻く社会的・文化的環境の中に意味付けることを目的とし、その経験を自己理

解の変化の物語として記述することとまとめられる。

こうした記述は、これまでの客観性を前提とする実証主義的な学術研究からは抜け落ちていた。確かに、オートエスノグラフィーによって自身の特徴的な身体経験をリアリティをもって記述することができるという点で医療分野で注目されてきた。国内においては福島(2008)、井出(2008)、鈴木(2010)、またこの定義をしているエリスも、肺気腫で死に至った恋人との関係やエイズで臨終の床にある旧友を見舞った体験の物語を書いている。そもそも「質的研究」という、そこにある文脈・背景・心情・リアリティ、を抽出しようとする態度はグラウンデッド・セオリーを開発した医療分野において著しく発展した。それは医療行為を「する」者と「される」者との物事の受け取り方の違いや感覚のずれを縮めようとする努力にはかならない。研究者による「客観的」な記述では、そこにある医療行為の対象となる者のリアルな感覚を抽出することが、それが求められていたにも関わらず、難しかったのである。

一方、自分の内面と周囲の状況を同時に視野に入れること、が特に目指されていたのは丹慶(2003)と藤枝(2008)、井出(2008)である。丹慶は詩の形で、藤枝は個人語りの形で表すことによって、社会的な状況とその中にいる個人が「どのように」複雑に関わり合っているのかを記述することを試みた。また、井出は「」、『』、地の文を使い分け、患者の言葉、筆者の感情・言葉、その時の状況、を合わせて記述した。

また、このオートエスノグラフィーの理論が、とくに保育者のリアルな記述である日誌を分析対象とするのに有効であったことに着目したい。教育・保育分野では教師や保育者が自分の実践を研究していたり、研究者としてそこにも、研究対象が子どもであることの倫理的な面で関わらざるを得なかったりする状況があり、そのためこの分野ではもともと参与観察、アクションリサーチ、エピソード記述などの質的な研究方法を発展させてきた。現場にいる、というそれだけで一定程度内部者または出来事の当事者にならざるを得ない状況の中で、自分のことを切り離して客観的に出来事を記述するのは、自分にとってリアリティを欠いたものになる。日誌には未来の自分や同僚教師・保育者と出来事とそのリアリティを共有し次の実践につなげるため、教師・保育者自

身の感覚と出来事についての詳細な記述が惜しみなく書き込まれている。しかし出来事の当事者による記述＝日誌は、研究が求めている客観的・一般的な記述とは言えず、長く日誌を分析の対象とする理論がなかった。そこでオートエスノグラフィーの理論が受け入れられたのである。教育・保育分野での論文が牛田(2004)、岡田・中坪(2008)、野田(2010)、と比較的多く書かれているのも、現場と自分との関係を研究対象とすることに意義を見出し、それを抽出することに研究的価値のある現場にはオートエスノグラフィーの可能性が見出されたと考えられる。

演劇実践者の自叙伝的な記述は、必ずしも自身の経験を社会的・文化的環境の中に意味付けることを目的としているわけではない。しかし研究的な意識のもとに、自身と自身を取り巻く演劇という環境を観察・分析し、自身の経験を自己理解の変化の物語として記述すれば、ある一人の関与者と周囲の社会的・文化的環境である演劇の関係とともに、今まで演劇実践の関与者が「実感」してきた演劇を経験することの意義を記述することができるのではないだろうか。

### 3. 3. オートエスノグラフィーを用いる際の問題点

しかし、オートエスノグラフィーを演劇経験の教育的評価に用いる際には問題もある。

まず、オートエスノグラフィーを書く際の研究目的が曖昧で、とくに単なる内部者による記録と誤解された場合、経験についてのポジティブな理解ばかりが強調されてしまいかねない。演劇は上演の進行とともに消えてなくなるもので、たとえ上演というゴールが設定されていたとしてもそこにあるのは物質的価値ではない。上演を到達できる関与者はその演劇への関与になんらかの理由を見つけられる者であり、その経験は大抵ポジティブな成功体験として理解される。経験の物語が成功体験として書かれると、その成功体験としての理解に不要な要素は排除され、その成功体験のみが伝達されることを筆者が望むこともある。もちろん、個別の諸相とともに書かれ、読者の追体験が実現されるようなオートエスノグラフィーの物語が結果的に成功体験の物語となることは可能性としては十分に考えられる。ここで指摘する問題点は研究目的の曖昧さにある。単なる成功体験記として



書かれた多くの演劇実践者の自叙伝的記述は、これまで必ずしも読者の追体験を実現してきたとは言えない。それは実践者の立場から実践について書いていることも理由であるが、演劇実践という活動の特性でもあるため、オートエスノグラフィーが演劇実践の教育的評価のために研究方法として用いられる際には十分に留意されなければならない。

また、オートエスノグラフィーは個人の物語ではあるが、書いたその時点で過去の自分についての解釈であって、その物語は普遍的なものではない。その経験が時間の経過とともに別な経験と対比され、その個人史の中に意味付けられることが繰り返されることによって物語は書き換えられる可能性がある。研究方法としてのオートエスノグラフィーの目的は究極の物語を書くことではなく、あくまでもある時点でその個人が特定の研究目的を持って自己の経験を意味付けることである。オートエスノグラフィーを研究方法として採用した記述を書く際にも、読解する際にも、この点に留意して記述を扱う必要がある。

### 3. 4. 演劇の経験の教育的評価のためのオートエスノグラフィーの可能性

これらの問題点を考慮し、踏まえた上であれば、暫定的なものであるにせよ、オートエスノグラフィーにおいては、関与者ごとに異なり、主観的にしか描きえない演劇の多元的・複合的な様相を記述し、自身または他者に再読可能な形で保存することができる。それは、今まで明らかにされないままであった演劇実践の関与者が「実感」する演劇を経験することの意義を読み取ることで記述となることが期待できる。

これまで多くの関与者に感じられ実践を継続させてきた演劇の経験についての「実感」は、関与者ごとに異なるものであると考えられ、その個別性ゆえに学術的な関心からは遠ざけられてきた。しかし、そもそも演劇への関与のあり方は関与者ごとに異なる。その演劇実践の中での役割が異なれば行動は当然異なるし、たとえば同じ俳優という役割を与えられていたとしても、俳優の生身の身体の固有性（手足の長さ、声の質、等）にも記号性を見出し得る演劇という芸術において、ただ別な人間として存在するだけで関与者の行為は個別である。また、

それぞれが持っている特定の演劇観や演劇への関わり方への事前の経験、その演劇実践への諸々の期待、それらもまた関与者ごとにまったく異なり、演劇の評価も実践への関与の評価も、その実践そのものについての評価も、上演との関係だけで整理できない要素を多く含んでいる。演劇を経験することの教育的意義を議論しようとするとき、このような演劇への関与の根本的な個別性を避けることはできない。

それでも、その演劇実践の関与者たちは、その演劇という時間・場所を共有している。数々の要素は全てその演劇の中に複合的に関係しあって存在し、その要素は、実践を通して調整されたり妥協されたりすることを通して常に変化していると考えられる。特に上演を成果として提示しようとする実践において、演劇を経験することの意義を教育的観点から論じる際には、この変化する関係性の中で関与者がどのように自身を位置づけ、自身の存在意義を理解しているか、そしてどのように変化しているのか、すなわち、かけがえのない経験として記憶されたその演劇を経験する前と後で関与者はどのように変化したのか、その変化をどのように自覚しているのが問題となる。

これまで、その変化への自覚は「実感」としてしか扱われてこなかった。演劇実践を純粋な教育実践としてとらえ個々の関与者をその演劇活動に関与する者として一般化すると、その関与のあり方は上演や活動の内容のレベルでとらえられ、議論はそこから直接的に想定される仮説の範囲にとどまってしまう。しかしこの「実感」には、個人の個人的な価値観や感覚が密接に関わっており、演劇実践への個別の関与のあり方が、それまでの個人の経験と、そのとき個人を取り巻く演劇という環境の中に意味付けられ、物語として理解されることによって初めてその演劇の経験は意味を持つ。オートエスノグラフィーは、自分という個人が、その周囲の社会的・文化的環境である演劇との関係の中で自身の存在意義をどのように理解し、その自己理解がどのように変化しているかを記述することができる方法である。主観的にしか描きえない個人的な経験、身体感覚、情緒を含んだ自身の経験とともに書かれることで、これまで一部の演劇実践者の自叙伝が達成してきたように演劇を経験することの意義の「実感」を読者と共有する可能性を残している。

これまで、演劇が教育的意図を持って実践されるときには指導者の演劇経験や演劇観が暗黙裏に前提されてきた。それぞれの実践はその演劇観も内容も個別であるにも関わらず、その個別性を前提しない議論が続けられていた。上演を伴う演劇を経験することの意義は長い間「実感」されていたにも関わらず、その「実感」の正体は不明なままであった。

その「実感」を書いた個人的な記述は客観的な分析、科学的妥当性を求められる研究の記述としては受け入れられて来なかった。しかし客観的で科学的に妥当な学術的記述はその都度、実践者や関与者になんらかの違和感を残してきた。ある部分を評価されることは歓迎できるとしても、それは「実感」されている自身の経験の価値の言語化された説明であると納得されなかった。オートエスノグラフィーは、個人によって主観的にしか描きえない演劇の経験を記述することで、その「実感」を記述することができる。そこに記述される物語は普遍的なものではないが、個人の内で個人的に現象した出来事を、言語によって他者と共有し再読可能な形に変換したという点で、オートエスノグラフィーは演劇の経験についての言語化の成果である。

これまで積み重ねられた多くの実践は、演劇実践として、教育実践として、さまざまに意味付けられ、その後の実践の前提として踏まえられるに値する内容を持っている。今後はさらに具体的に、自身がオートエスノグラフィーを記述することと共に、残されたオートエスノグラフィックな記述から記述者自身の変化や「実感」されている意義をどのように読み取ることができるのかという観点からこれまでの蓄積の再評価を進めたい。

## 注

- 1 坪内逍遙『児童教育と演劇』早稲田大学出版、1923年。
- 2 小原国芳『学校劇論』イデア書院、1923年。
- 3 斎田喬『学校劇の指導』西荻書店、1949年。
- 4 富田博之『学校劇の建設：学校劇のコース・オブ・スタディ』日本教育出版社、1949年。
- 5 たとえば高山昇『『美しき足跡』——青山師範児童文化部の活動をもとに、移動文化活動について考察する。——』東京学芸大学大学院教育学研究科修士課程修士論文(副論文)、2002年など。
- 6 たとえば斎田喬『学芸会・企画から反省まで』牧書店、1956年など。
- 7 日本演劇教育連盟編『演劇教育入門』晩成書房、1978年。
- 8 a: 竹内敏晴『劇へ——からだのバイエル』青雲書房、1975年。  
b: 竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』思想の科学社、1975年。
- 9 68 / 71 黒色テント機関誌『評議会通信』23号「フィリピンワークショップ特集」、1979年。
- 10 アウグスト・ボアール、里見実訳『被抑圧者の演劇』晶文社、1984年。
- 11 ジェラルディン・ブレイン・シックス、岡田陽、高橋孝一訳『子供のための創造教育』玉川大学出版、1973年。  
同、岡田陽、北原亮子訳『子供のための劇教育』玉川大学出版、1978年。
- 12 ブライアン・ウェイ、岡田陽、高橋美智訳『ドラマによる表現教育』玉川大学出版、1977年。
- 13 たとえば  
清水豊子「イギリスの演劇教育の展望：教科としての「ドラマ」の誕生」『千葉大学教育学部研究紀要(I)』34、1985年、pp. 249-264。  
小林志郎「Drama in Education 論考：Drama in Education から見たオーストラリア、タスマニアとヴィクトリア2州の教員養成大学とその周辺の問題の考察」『東京学芸大学紀要(第2部門)』39、1988年、pp. 37-47。など。
- 14 富田は、『演劇教育』国土社、1958年、および『日本演劇教育史』国土社、1998年において江戸時代後期から戦前までの活動や考え方の歴史を精密にまとめている。戦中、戦後については触れられてはいるものの十分とは言いがたい。
- 15 小林由利子「イギリスのドラマ教育の考察(1)-(12)」『川村学園女子大学研究紀要』6-18、1995年-2007年。
- 16 たとえば  
中山夏織『ドラマ・イン・エデュケーション——ドラマ教育を探る12章』シアタープランニングネット

- ワーク、2007年。
- 小林由利子、中島裕昭、高山昇、吉田真理子、山本直樹『ドラマ教育入門：創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法』図書文化、2010年。など。
- 17 渡部淳、ジョナサン・ニーランズ『教育方法としてのドラマ』晩成書房、2009年。  
渡辺淳、獲得型教育研究会『学びを変えるドラマの手法』旬報社、2010年。
- 18 平田オリザ、蓮行『コミュニケーション力を引き出す：演劇ワークショップのすすめ』PHP新書、2009年。
- 19 三省堂中学校用国語教科書『現代の国語』第2学年「対話を考える」、2002年、pp. 166-179。
- 20 これについては渡部淳監、正嘉昭ほか『ドラマケーション——5分間でできる人間関係づくり』学校法人東邦学園 東邦学園高等専修学校、2007年にくわしい。
- 21 たとえば  
谷井淳一、大谷尚、無藤隆、杉森伸吉、山川法子、坂本将暢「演劇教育劇指導者はいかにして子どもたちの想像力を引き出すのか」『ルーテル学院研究紀要』42、2008年、pp. 17-32。  
同、「子ども対象の表現活動効果測定尺度の作成と尺度を用いての演劇ワークショップの評価」『ルーテル学院研究紀要』43、2009年、pp. 49-62。  
など。
- 22 高尾隆「演劇教育研究の方法論の現在——演劇教育研究の質的方法化と質的研究のパフォーマンス化の接点で」『日本演劇学会紀要演劇学論集』50、2010年、pp. 61-77。
- 23 注8参照。
- 24 如月小春『八月のこどもたち：劇団Noise・'91夏・ワークショップの記録』晩成書房、1996年。
- 25 丹慶幸子「アメリカにおいて危機に直面する非白人系学生と外国人留学生--オートエスノグラフィーを用いた改革への試み」『日本語教育と異文化理解』2、2003年、pp. 43-49。
- 26 先行研究においては「自己エスノグラフィー」「オートエスノグラフィー」など表記が混在しているが、英語表記の autoethnography の訳語として用いられており、同じ意味と考えてよい。本論では「オートエスノグラフィー」で統一する。
- 27 藤枝豊「学術英語リテラシーの回顧——自己エスノグラフィックアプローチによる第二言語リテラシー研究」『共愛学園前橋国際大学論集』8、2008年、pp. 75-90。
- 28 牛田匡「自由教育学校研究に関する一考察：オートエスノグラフィー研究に注目して」『関西学院大学教育学科研究年報』30、2004年、pp. 61-68。
- 29 岡田たつみ、中坪史典「幼児理解のプロセス——同僚保育者がもたらす情報に注目して——」『保育学研究』46 (2)、2008年、pp. 33-42。
- 30 野田美樹「運動する意欲を育てる保育の探求——幼児の心が動く場面を手がかりに——」『愛知教育大学幼児教育研究』15、2010年、pp. 57-64。
- 31 キャロル・ガービッチ（上田礼子、上田敏、今西康子訳）『保健医療職のための質的研究ハンドブック』医学書院、2003年。
- 32 福島智「福島智における視覚・聴覚の喪失と「指点字」を用いたコミュニケーション再構築の過程に関する研究」東京大学学位請求論文（学術）、2010年。
- 33 鈴木隆雄「神経難病患者として出会った医療的世界」『千葉大学大学院人文社会科学部研究プロジェクト報告書』190、2010年。
- 34 井出明美「自己エスノグラフィーの活用による患者理解——盗られ妄想による言語的攻撃を受けた場面からの自己受容」『日本精神科看護技術協会』51 (3)、2008年、pp. 94-97。
- 35 松田博幸「ソーシャルワーカーはセルフヘルプ・グループから何を学ぶことができるのか？——自己エスノグラフィーの試み」『大阪府立大学人間社会学部 The Journal of social problems』59 (138)、2010年、pp. 31-42。
- 36 Ellis, C. & Bochner, A. 'Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Research as Subject' Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (eds.). "Handbook of Qualitative Research.-Second Edition", Sage Publications, 2000. (平山満義監訳、大谷尚・伊藤勇編訳「自己エスノグラフィー・個人的語り・再起性：研究対象としての研究者」『質的研究ハンドブック 3巻：質的研究資料の収集と解

積』北大路書房、2006年、pp.129-164)

- 37 Hayano, D, M. 'Auto-ethnography: Paradigms, Problems, and prospects.' "Human Organization" 38, pp.113-120.
- 38 注36文献、p.136。
- 39 注31文献、p.148。
- 40 注36文献、p.134。
- 41 T.A.シュワント (伊藤勇、徳川直人、内田健訳)『質的研究用語事典』北大路書房、2009年。
- 42 注41文献、p.93。

# Possibility of autoethnography as a research method to inquire experience of performing a play from educational view

Ayako HANAKE\*

Though the educational significance to experience of performing a play has been inquired from 1910s in Japan the theory is still confusing. The relationship between “The educational effect” of performing “that” play and performing a play itself is not sure because performing a play is pluralistic and complex; there are many elements like the view of theatre, the purpose of the performance, a member’s physical character, budget, the situation, and so on and those elements are intricate. “The educational effect” of performing “that” play had been discussed till 1990s without confirmation of that relationship.

However, it is difficult to prove “the educational effect” of performing a play with quantitative research methods. The purpose of this paper is to examine the possibility of autoethnography as a research method to inquire experience of performing a play from educational view.

Autoethnography is to describe self-narrative about changing of self-understanding in order to define the event oneself take part immediately that include the personal experience, the body sensation or the emotion those can only be described subjectively in a social or cultural environment where oneself is surrounded.

There are two problems when we use autoethnography as a research method to inquire experience of performing a play from educational view. Firstly, an autoethnography of experience of performing a play can be just a success story easily if that research question is not clear. Secondly, the narrative of an autoethnography is temporary and not universal. That narrative can change easily as time goes by. But if we pay attention to those two problems autoethnography as a research

method still keep that possibility that can describe a subjective aspect of the pluralistic and complex experience of performing a play that is different each by each and can only be described subjectively.

The significance of that performance, to take part, and of performing a play itself is different each by each because the way to take part in performing a play is different each by each then it is impossible to deal unitary. Even if it’s so, the people who take part in that performing a play share time and space of it. When we inquire that from educational view, how the person who take part understand him/herself in that performing the play or how that self-understanding has change can be essential questions.

Subjective description had not been accepted as a research method because research needs objective analysis and scientific property. But if the person who take part describe him/her experience of performing a play as defining it in individual context and pluralistic and complex performing a play and if another person can understand that experience’s significance we can continue to discuss the significance to experience of performing a play on text. It is a possibility of autoethnography that autoethnography can realize that kind of description.

---

## Key words

Autoethnography, Drama/Theatre education, Research methodology, Research method, Qualitative Research

---

\*Division of Art Education

# 演劇経験を教育的に評価するための研究方法としての オートエスノグラフィーの可能性

花 家 彩 子\*

上演を伴う演劇を経験することの教育的意義についての議論は1910年代にはすでに始められているが、その理論的整理は必ずしも十分とは言いがたい。すべての演劇実践は、その演劇実践の意図やフィールドの抱える問題、関与者それぞれが事前に培った演劇観や容姿等の身体的特徴、費用や活動場所など多岐にわたる演劇的諸要素が複雑に関係しあっている多元的・複合的なものである。よって個別のフィールドに活用されたその演劇実践の「成果」は演劇の何によるものかは単純にはわからないが、そのことは確認されることなく「演劇による成果」として喧伝される、という状態が1990年代まで続いていた。

しかし、上演を伴う演劇を経験することの意義を学術的に明示しようとするとき、それを実証主義的な方法で析出することは困難である。本論文の目的は、上演を伴う演劇を経験することの意義を主観的な記述によって共有する可能性を残してきた実践者の自叙伝的記述から着想を得て、自叙伝的な記述を研究方法として用いようとする「オートエスノグラフィー」という研究方法が、この上演を伴う演劇を経験することの教育的意義についての議論に対して可能性を持っているかどうか、あるとすればどのような可能性があるか、を示すことである。

オートエスノグラフィーとは、記述者が直接的に関与した事象について、主観的にしか記述しえない個人的な経験、身体感覚、あるいは情緒を含んだ自身のその経験を、自身を取り巻く社会的・文化的環境の中に意味付けることを目的とし、その経験を自己理解の変化の物語として記述することである。

オートエスノグラフィーを演劇経験の教育的評価に用いる際の問題点として、まず、オートエスノグラフィーを書く際の研究目的が曖昧さのために単なる成功体験の物語になってしまうこと、また、書かれた物語は普遍的な物語ではなく、時間の経過と共に容易に変化するものであり、暫定的なものであること、の2点があげら

れる。しかしそのような問題点を考慮し、踏まえた上であれば、暫定的なものであるにせよ、オートエスノグラフィーにおいては、関与者ごとに異なり、主観的にしか描きえない演劇の多元的・複合的な様相を記述し、自身または他者に再読可能な形で保存することができる。

演劇への関与のあり方は関与者によってばらばらであるため、演劇の評価も演劇実践への関与の評価も、またその演劇実践そのものについての評価も、一元的な扱いができない。それでも、その演劇の関与者は、その演劇という時間・場所を共有し、数々の要素は全てその演劇の中に複合的に関係しあい、存在している。そこで関与者がどのように自身を位置づけ、自身の存在意義を理解しているか、そしてどのように変化しているか、という点は、多元的・複合的な総体としての演劇を経験することの意義を教育的観点から論じる際には問題となる

個人的な記述は客観的な分析、科学的妥当性を求められる研究という記述においては受け入れられて来なかった。しかし、自身の演劇実践への関わりを個人的な経験の文脈の中に、また多元的・複合的な演劇という環境の中に位置づけて記述し、他者にとってもその演劇を経験することの意義が追体験できるような記述が実現されることによって、演劇を経験することの意義を記述に基づいて議論することができる。そのような記述を実現するものとして、オートエスノグラフィーは十分に可能性があると考えられる。

---

## Key words

オートエスノグラフィー, 演劇教育, 研究方法論, 研究方法, 質的研究

---

\*東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科芸術系教育講座