

投稿論文

## 物語の教材化プロセスにおけるアイデンティティの移行

— ある教員志望学生の語りを事例として —

石田喜美\*

Transition of Identity under the teaching-materialization of story:  
Analysis of the narrative of a teacher-directed student.

Kimi ISHIDA

本稿は、エスノメソドロジーの方法を用いて、ある教員志望学生の教材化についての語りを分析することによって、教材化が「ストーリー」の流過程に埋め込まれた社会的実践であることを明らかにした。具体的には、ある大学院の演習授業で企画された研究授業における教材について、受講者である教員志望学生の女性に1時間程度のインタビューを行った。インタビューで得られた語りを、語り手はいかに自分自身をカテゴリー化し、そのカテゴリーはいかに変化するかという観点から分析し、語りの展開にともなうアイデンティティの移行を記述した。その結果、①物語の教材化プロセスにおいて、教材化を行う主体は、「ストーリー」の「消費者」から「生産者」へと移行し、それにともなって主体のアイデンティティが変化すること、②教材化プロセスは「ストーリー」をめぐる社会的流過程に埋め込まれた社会的実践であることの二点が明らかになった。

## 1. 問題の所在と目的

本稿の目的は、教材化についての語りの中で語り手のアイデンティティ<sup>(1)</sup>が移行する過程を記述することによって、社会的実践としての「教材化」の意味を明らかにすることである。特に本稿では、「ストーリーの社会学」(プラマー, 1997)<sup>(2)</sup>の観点から社会的実践としての「教材化」を議論するため、以下の二つの側面に焦点を当てる。

- 1) 物語の教材化は社会的な「ストーリー」の流過程の一部を構成している。
- 2) 教材化を行う主体(以下、教材化主体)のアイデンティティは「ストーリ

---

\*筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

一」の流過程に埋め込まれており、流過程における立ち位置によって教材化を行う主体のアイデンティティは変化する。

具体的には、『おおきな木』<sup>3)</sup>という物語の教材化に関するある教員志望学生の語りを事例として、語りの展開にともなう語り手のアイデンティティの移行を分析する。これによって、これまでの教材化研究の中で「透明化」され、固定的・不変的な存在としてその位置をほとんど問われることのなかった教材化主体の存在を顕在化するとともに、教材化の実践が社会・文化から中立的ではありえないことを示す。

### 1.1. 社会構成主義的アプローチによる授業研究

1980年代後半から、学習という現象をめぐるパラダイム（以下、学習パラダイム）は大きく変化した。すなわち、行動主義から認知主義へ、そして、近年の社会構成主義への変化である（佐藤、1996）<sup>4)</sup>。このうち、近年展開してきた社会構成主義的な学習理論は、学習を社会・文化的な実践としてとらえ、このような観点から学習をめぐるさまざまな制度（学校や教室など）や実践（教師や学習者によるさまざまな活動）を相対化するとともに、我々が学校外の場面で日常的に経験する学習を明らかにしてきた（レイブ&ウェンガー、1993）<sup>5)</sup>。これら社会構成主義的な学習理論による知見は、従来自明視されてきた学校や教室といった制度的枠組みをいったん離れた上で、よりよい学習のためのデザインを考察することを目指している。すなわち、どのような人とモノとの関係の中で学習が生起するのか、という問いを立て、学習という現象をより詳細に検討した上で、よりよいデザインを提案していくことが、社会構成主義的な学習理論のねらいである。

このような学習パラダイムの変化をより強く反映し、社会構成主義的な立場から多くの研究を重ねてきたのは授業研究の領域である。授業研究は、学習パラダイムの変化にともなって、教師の「技術的実践」(technical practice) から「反省的实践」(reflective practice) へとその焦点を移行させ（佐藤、1996）、教師の「活動の中での省察」を明かにするためのアプローチとして、教師の語りを対象とした研究を行ってきた（佐藤、1996、1997）<sup>6)</sup>。

しかし、これら教師の語りに注目した授業研究のほとんどはライフヒストリー研究のアプローチを採用しており、そのため、ライフヒストリー研究そのものの限界を抱え込まざるを得なかった。ライフヒストリー研究の限界とは、すなわち、

語り手を「透明化」し、語り手の位置を不変的で固定的なものとして前提してしまうという限界である。特に、これまでの授業研究は教師の語りに注目することが多かったために、授業という社会的実践を個々の教師の視点から相対化する一方で、語り手である教師の視点を十分に相対化することができなかった。

そこで今後は、教師や生徒を含む、学習という現象にかかわるさまざまな主体の位置を相対化するような研究が必要となる。なぜならば、このような相対化は、学習をめぐる社会関係のデザインを考える上での基礎的な知見となるからである。「教師とは誰か」「生徒とは誰か」といった問いだけではなく、そもそもどのような社会関係がよりよい学習を生起させるのかといった問いに迫るためには、既存の学習制度におけるさまざまな主体の位置を相対的に捉えなければならない。本稿はこのような問題意識から、「教師」として学習場面に関わることになったある教員志望学生の語りを事例としてとりあげる。また、語りを「ライフヒストリー」としてではなく、「ライフストーリー」<sup>9)</sup>として捉えることによって、「語る」という実践そのものにおける語り手の変化を分析する。これによって、これまで固定的に捉えられてきた「教師」の側の視点を相対化し、教材化という社会的実践に埋め込まれる主体としての「教師」像を描くことが本研究の課題である。

## 1.2. 社会的実践としての教材化

「教材」とは、教育目標を達成するために編成された具体的内容や文化的素材（中村、1995）<sup>10)</sup>と定義されている。ここから「教材化」を定義するとすれば以下のようなだろう。「教材化」とは教育目標の達成を意図して、ある文化的資源（cultural resource）（文化的内容や文化的素材）を編成していくプロセスである。教材化を社会的実践として見るということは、このような文化的資源の再編成のプロセスを「実践コミュニティ」（community of practice）（Wenger, 1999）<sup>11)</sup>の移行という観点から見ることである。そこで本稿では、家庭や職場など学校外の実践コミュニティから学校コミュニティへの文化的資源の移行に注目し、そのような移行を可能にする実践としての教材化に焦点を当てる。

教材化をこのように捉えたときに問題となるのは、ある文化的資源—国語科であれば、それは文学作品などの物語や言語などがそれにあたる—を、いかにして「教育目標を達成するために編成」するかという点である。「教育目標を達成するために」編成するというプロセスが存在する以上、「教育」という意図のもとに編成される以前と以後との断絶は避けることができない。ここで断絶とは、家庭や

職場など学校以外のコミュニティから学校コミュニティへの移行にともなう断絶を意味する。教材化プロセスにおいて文化的資源は、家庭や職場など学校以外のコミュニティにおける意味（文化的資源としての意味）をいったん無効化され、学校コミュニティの中で教育目標を達成するための素材としての意味（教材としての意味）を付与される。

### 1.3. 「ストーリーの社会学」による教材化の位置づけ

「ストーリー」とは、「2つ以上の出来事（events）をむすびつけて筋立てる行為（emplotting）」（やまだ，2000，p. 3）<sup>(40)</sup>として定義されている。「ストーリー」という概念を用いることによって，文学作品などの物語や歴史など既存の「ストーリー」と，日々の生活の中で人々によって語られる「ストーリー」とを連続したものと捉えることができる。そこで本研究では，「ストーリー」という概念に注目し，『おおきな木』という「ストーリー」が教材化主体に受容され，それが新たに教材化主体による教材化の「ストーリー」として語られる過程を分析する。

近年，この「ストーリー」という概念が社会思想の中心的概念として注目され，哲学・文化人類学・心理学・歴史学などさまざまな学問分野でさまざまなアプローチによる研究が行われている。「ストーリーの社会学」は社会学の中でも特に，シンボリック相互作用論の観点から「ストーリー」の社会的役割に注目し，これを明らかにしようとする学問的立場である（プラマー，1997）。「ストーリー」の社会的役割とは，例えば，「ストーリー」の生み出され方や受容のされ方，「ストーリー」が社会的秩序の中で果たす役割などである。プラマー（1997）は特に，相互行為の中で生み出された「ストーリー」がより広い社会的秩序へと広がっていく様子に注目し，次のような図で「ストーリー」の社会的メカニズムを示している（図1）。

図1では，「ストーリー」を「生産者」と「消費者」，そしてそれを取り巻く社会をめぐるダイナミックな実践のプロセスの産物として位置づけている。この図では，ミクロな相互行為の中で生み出された「ストーリー」がより広い社会的秩序へと広がっていく様子が示されるとともに，より広い社会の中で共有された「ストーリー」が「生産者」である語り手に影響を与え，個別であるはずの「人生と出来事」が似通った「ストーリー」として語られる様子も示されている。

この枠組みを用いると，物語の教材化を次のように定義することができる。教材化とはマクロな社会の中にある既存の「ストーリー」を，教室というミクロな

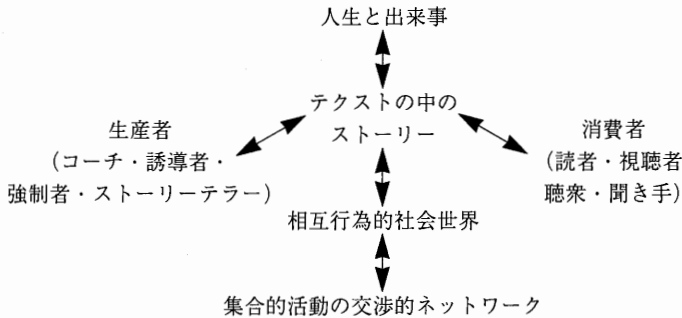


図1 「ストーリー」の流通をめぐる社会的メカニズム (プラマー, 1997, p. 46)

相互行為の場の「ストーリー」として新たに再編成する社会的実践である。

教材化主体は、このような「ストーリー」の再編成というダイナミックなプロセスに巻き込まれている。そして、このプロセスの中で教材化主体は「ストーリー」に関わる自らの位置づけを移行させなければならない。移行とは、すなわち、マクロな社会の「ストーリー」の「消費者」としての自己から、「ストーリー」を教室という場に持ち込む「生産者」としての自己への移行である。本稿で焦点を当てるのは、教材化プロセスにおける、このような主体の位置づけの移行である。

#### 1.4. 本研究の課題

以上の議論を踏まえた上で、本稿での課題を整理すると以下ようになる。

○ 教材化主体のアイデンティティはどのように変化するか。

(1)いかに「消費者」から「生産者」へと主体の位置を移行させるか。

(2)主体の位置の移行にともなって、教材化主体のアイデンティティはいかに変化するか。

本稿では、教材化主体の語りにおけるカテゴリー化実践<sup>(1)</sup>に注目することによって、「消費者」から「生産者」へ移行のプロセスとそれにもなうアイデンティティの変化を記述する(2.4. 参照)。

## 2. 方法

### 2.1. 調査協力者

調査協力者はT大学大学院修士課程で開講されている演習授業の受講者、高野まり(仮名)(20代・女性)である。彼女は、同演習授業で企画された研究授業

において「授業者」の役割を担っていた(2.2. 参照)。

高野まりは、調査当時、T大学大学院修士課程の1年に所属する教員志望の学生であり、すでに国語科の教員資格を有していた。しかし、高野まりは現職教員としての経験がなく、いまだ「教師」というアイデンティティを確立していない。すなわち、彼女は「教師」でもなく「学習者」でもない。そのような周縁的(marginal)な存在である彼女が語る言葉には、さまざまな立場の「声」(ワーチ, 1995)<sup>(2)</sup>、すなわち、「教師」としての自己、「学習者」としての自己、『おおきな木』と出会ったときの「オーディエンス」としての自己などの「声」があふれている。このようなさまざまな「声」の調整をとめないながら、「教材化」の語りは進行する。このような教材化の姿は、高野まりが周縁的な存在であるからこそ見えてくる事実であり、ここに彼女を調査協力者として選ぶ意義がある。

## 2.2. 授業の概要

本調査はT大学大学院修士課程で開講されている演習授業の一環として行われた。同演習授業では、受講者全員で一つの研究授業を計画・実施し、その研究授業に対する分析を行い、最後にそれらの分析をまとめて報告書を作成する。

今回企画された研究授業の概要は以下の通りである。

- (1)授業実施日 2003年11月10日
- (2)対 象 茨城県公立中学校の3年3クラスと4クラスでそれぞれ1時間ずつの授業
- (3)教 材 『おおきな木』。その他、ワークシート、参考資料。
- (4)授業の展開
  - 1. 授業者による『おおきな木』の範読
  - 2. 第一次感想の記入
  - 3. グループ別にわかれて、感想の回し読みをし、その後、グループでの話し合い
  - 4. グループでの感想をもとに、第二次感想の記入
  - 5. 全体での感想の発表
- (5)授業者・支援者 今回の授業では、授業全体の進行を行う「授業者」の他に、グループ活動の際にグループでの指導・助言を行う「支援者」を設定した。

### 2.3. 調査方法

本調査では、所要時間約1時間程度の非構造化面接によるインタビュー調査を実施した。調査時期は、平成15年11月9日である。この日には、次の日の授業に向けた最終的な打ち合わせなどが行われた。本調査は、最終打ち合わせが始まる前に実施された。インタビュー内容はすべて録音した。なお、調査協力者には、事前に調査の目的や方法などを説明し、了解を得ている。

### 2.4. 分析方法

録音されたインタビュー・データをすべて文字化 (transcribe) し、これを分析のためのデータとして用いた。

分析方法はエスノメソドロロジーの成員カテゴリー分析 (山崎, 2004)<sup>(13)</sup>を用いた。「成員カテゴリー分析」とは、社会成員を分類しカテゴリー化する言葉がいくつかの自然な集まりを作っているという「成員カテゴリー化装置」(membership categorization device) という概念を分析のための基本的概念とし、語りや会話など日常的な相互行為の中でどのようなカテゴリー化実践が行われているかを明らかにする分析方法である。成員カテゴリー化装置とは、「性別」や「家族」など、社会成員を分類しカテゴリー化するための言葉 (カテゴリー) の自然な集合体である。我々は、単にあるカテゴリーを用いて人間を分類するのではなく、カテゴリーの集合を用いて人間の集団を分類する。そしてその分類に基づいて、個々の人間をカテゴリー化している。このような人間の集団の分類を可能にし、個々の人間のカテゴリー化の基準となるものが成員カテゴリー化装置である<sup>(14)</sup>。

本稿では特に、語り手自身のアイデンティティに注目するため、語り手が自分自身をいかにカテゴリー化していくか、そして、そのカテゴリー化は語りの展開にともなってどのように変化していくか、という観点から分析を行う。

## 3. 教材化の語りにおけるカテゴリー化実践

ここではインタビュー調査で得られた高野まりの語りを分析することによって、語りの中でどのようなカテゴリー化実践が行われ、それによって語り手のアイデンティティはどのように移行するかを明らかにする。

### 3.1. 「オーディエンス」としての自己

以下の事例 (事例1・事例2) では、研究授業のための教材についてインタビュー (筆者) が高野まりに質問をしている。ここで問題となっているのは、研

究授業で提示する教材についてである。具体的には、①原作の絵本に描かれた挿絵を教材として提示するかどうか、という点と、②絵本の表記（ひらがなの分かち書き）をそのまま教材として採用するかどうか、という点が問題となっている。これら二つの問題とその背景について簡単に説明する。

この問題の背景となるのは、本調査の前日に行われた研究授業案に関する全体打ち合わせである。全体打ち合わせの前に、高野まりの所属する「学習指導案担当班」は『おおきな木』のテキストを二つ用意するという案を計画していた。ひとつは絵本で描かれた絵入りのテキストで、原作の絵本に近いものであり、もうひとつは絵の入らない文章だけのテキストであった。前者のテキストは範読の前に配られるもので、『おおきな木』という物語への導入用であり、後者のテキストは、グループでの話し合い活動用である。しかし、これら二つのテキスト案のうち、前者のテキスト案は全体打ち合わせの中で却下されてしまった。これに加え、「『国語』の授業なので絵が入ってしまうのはよくない」などの意見が加わって、前者の絵入りのテキスト案だけが却下されることになった。

さらにもう一つ問題となったのは、テキストの表記についてである。原作の絵本ではひらがなの分かち書きが採用されているが、これをそのまま教材として採用するかという点が問題となった。研究授業で実際に採用されたのは、漢字かなまじりの文であった。しかし、これは原作と異なるため、高野まりはこれについて違和感を表明していた。事例1はインタビューアがこの話題について高野まりに質問するところからはじまっている。なお、事例中、成員を示すカテゴリーには囲みを施した。

#### 【事例1：「オーディエンス」としての自己】<sup>(15)</sup>

- 1-1 インタビュアー（以下、I）：あの、このまえ……。その……。絵本でえ。絵がなくなっててそういう  
1-2 ことがいやだったっていう話をしていたじゃないですか。それい  
1-3 でなんかあ、あのおその……。いやだったってことをもうちょっと詳しく  
1-4 く……
- 1-5 高野まり（以下、T） あ……。そう。う……。あ。あの絵本はあ  
1-6 I：うん。  
1-7 （・・・）
- 1-8 T：文だけがはじめにあってえ。  
1-9 I：うん  
1-10 T：挿絵を他の＝挿絵は 他人 が描いたわけではないのでえ。  
1-11 I：うん



- 1-12T：うん。**作者**が作り上げてるうものなのでえ。  
 1-13I：うん  
 1-14T：あの絵とお、あの文がいったいとなってひとつの世界をお、  
 1-15I：うん  
 1-16T：うん。**作者**が作り上げてるうものなのでえ。  
 1-17I：うん  
 1-18T：うんで、そこをお。ええ…。(・)一冊の本としてそれで、とりだして、そこで**みんな**が感銘  
 1-19 を受けている本…っていうものが、あってそこ…(・)の、本の文だけをお、抽出して、  
 1-20 与える、っていうことにい…。ちょっと…。疑問が…。あった…。

インタビュアーは1-1で、高野まりが教材化にあたって感じた違和感に焦点をあてて質問を行っている。「作者」(1-12, 1-16)と「みんな」(1-18)というカテゴリーは、この質問に対応する形で、高野まりが自分自身の感じた違和感を説明するために用いられる。「作者」ではない人々を「他の人」(1-10)と示していることから明らかなように、ここでは「作者」との関係の中ですべての人々がカテゴリー化されている。「みんな」という言葉も「みんなが感銘を受けている本」(1-18, 1-19)というように、「オーディエンス」(ここでは読者)を示すカテゴリーとして用いられている。つまり、事例1では「作者」-「オーディエンス」という成員カテゴリー化装置を利用することによって、カテゴリー化実践が行われている。

そして、このようなカテゴリー化実践の中で高野まり自身は自己を「みんな」、すなわち、「オーディエンス」の一部としてカテゴリー化する。1-18から1-20の語りは、「オーディエンス」が、「オーディエンス」でない何者か(以下、「非-オーディエンス」)に対して疑問を投げかける、という構造を持つ。このような構造の中で「疑問が…。あった…。」(1-20)と述べ、疑問を投げかける主体としての自己を示すことによって、「みんな」すなわち「オーディエンス」の一部である自己が達成される。つまり、この時点での高野まりのアイデンティティは「オーディエンス」であり、また、この時点における教材化主体の位置は、文化的資源を享受する「消費者」である。しかし、教材化を行うために、教材化主体は否応なく、自分自身の立場を「消費者」から「生産者」へと移行しなければならない。以下の事例(事例2・事例3)では、このような立場の移行にともなうカテゴリーの再編成が行われる。

### 3.2. 対立する二つのカテゴリー：「現職の先生」と「学生」

事例2は事例1の続きにあたる部分である。事例2では、事例1に引き続き、研究授業で提示する教材が問題にされている。事例1で①原作の絵本に描かれた挿絵を教材として提示するかどうかが主な問題として取り上げられていたのに対し、事例2では、②絵本の表記をそのまま教材として採用するかどうか問題とされている。なお、ここでも事例1と同様、成員を示すカテゴリーには囲みを施した。

#### 【事例2：対立する二つのカテゴリー】

2-1 I：中三に対してひらがなについてということに関して高野さんはどう思います？

2-2 T：う-----ん。(・)あの本自体でこうしっかり配れば、ひらがなでも、いいと思う

2-3 し、うーん。はじめのテキストがひらがなだけで、(・)イヤだとも私は感じないで

2-4 すけどお…

2-5 I：うん。うーん。

2-6 T：うん、み=うーん。特に現職の先生は国語の授業ってこと、とかが一番頭にあると思

2-7 うのでえ…。うーん、やっぱり学生…全然教えてきてない学生とは違う、かな

2-8 あ…って。(・)思う、んですけどお…。うー…ん…

2-9 I：でもお、高野さんも一応なんかそのこく=こ=く=か=その現職の先生が考えるような

2-10 あ、

2-11 T：うん

2-12 I：かっきりいとした形い、ではないにせよなんらかしかのこう…まあ、ある読み物なり

2-13 い…なんなりをその場に、持ち込んでえ、「国語…の授業」、という、まあ。そういうふ

2-14 うに名前がついた、授業の中でえ、やりたいってことは考えていたわけですよええはじ

2-15 めから、

2-16 T：そう

2-17 I：それ…とお、その現職の先生が考えるの、との違いっていったいなんなんでしょうねえ

2-18 T：うーん(・・)そう…ねえ(・・)なん…だろう。その…(・・)場あの想定、ですかねえ…

2-19 いえ、じゃも、ひらがなでえ、わたしてつくりあげられる世界もあると思うんですけどお、

2-20 I：うん

2-18 T：やはりそういうのを国語の授業としてやったこともない見たこともないっていうところ

2-19 で、それはちょっと無理なんじゃないかっていうのが、たぶん出てくると思う…んですよ

2-20 ね、

事例2でインタビュアーは、より具体的な教育場面に焦点を当てた質問を行っている(2-1)。このような質問の焦点の移行、すなわち、学校外の実践コミュ

ニティから学校コミュニティへの焦点の移行にもなって、高野まりは事例1とは異なる成員カテゴリー化装置を利用し、事例1とは異なるアイデンティティを達成する。以下、これについて説明する。

事例1において「作者」-「オーディエンス」という成員カテゴリー化装置が利用されていたのに対し、事例2では「現職の先生」-「学生」という成員カテゴリー化装置が利用されている。「作者」-「オーディエンス」が学校外の実践コミュニティの中で優位に用いられる成員カテゴリー化装置であるのに対し、「現職の先生」-「学生」は学校コミュニティの中で優位に用いられる成員カテゴリー化装置である。このようにして、高野まりの語りは学校外の実践コミュニティに依拠した語りから、学校コミュニティに依拠した語りへの移行を達成する。

また、このような移行が達成されることによって、事例1（1-18から1-20）での語りの構造、すなわち、「オーディエンス」である高野まりが「非-オーディエンス」に疑問を投げかけるという構造も変化する。まず、事例1で実体のわからなかった「非-オーディエンス」が「現職の先生」としてカテゴリー化される（2-6）。さらに、「現職の先生」-「学生」という成員カテゴリー化装置が利用されることによって、「非-オーディエンス」と対応したカテゴリーである「オーディエンス」が、「学生」として再カテゴリー化される（2-7）。もちろん、「オーディエンス」と「学生」とはまったく異なる意味を持つカテゴリーである。しかし、事例1とは別の成員カテゴリー化装置が利用されることによって、まったく別のカテゴリー化が行われる。そしてこのことによって、高野まりのアイデンティティは「オーディエンス」から「学生」へと移行する。

ここで注目すべきは、「オーディエンス」から「学生」へとアイデンティティを移行させることによって、学校外の実践コミュニティから学校コミュニティへの移行が果たされるというだけでなく、「消費者」から「消費者」と「生産者」との間の中間的な立場への移行が果たされるという点である。2-18で高野まりは、「現職の先生」と「学生」との違いを「場の想定」の違いとして説明する。ここでは「学生」が具体的にどのような「場の想定」をしているかについては語られていないが、「現職の先生」とは異なる「場の想定」がなされていることは明らかである。「現職の先生」との違いを、国語の授業の「場の想定」の違いとして説明することによって、「学生」というカテゴリーは単なる「消費者」ではないものとして示される。しかし、ここでは「生産者」としての立ち位置が明確に語られない

まま、「生産者」である「教師」（ここでは「現職の先生」）に対する疑問が投げかけられる。そのため、「学生」は「消費者」でもなければ「生産者」でもないカテゴリーとして構築される。

### 3.3. 新たなカテゴリーの生成

事例2の直後、インタビュアーは研究授業における高野まり自身の役割について質問を行う。すなわち、学校コミュニティにおける高野まり自身のアイデンティティへと質問の焦点を移行させている。事例3はその質問についての一連の会話を終えた後、再び教材についての質問が行われた場面である。ここでは、インタビュアーによる質問の焦点の移行を踏まえて、高野まり自身のアイデンティティに焦点をあてた語りがなされる。

事例3では成員を示すカテゴリーが用いられていない。しかし、カテゴリーとして明確に示されていないものの、事例3での高野まりの語りの中で新たなカテゴリーが生成されようとする様子を見ることができる。ここではそのようなカテゴリーの生成を、語りの中で引用される「声」（メイナード、1997）<sup>(6)</sup>に注目することで記述する。なお、事例2の「学生」としての「声」を示す部分には波線を、事例1や事例2に見られない、新たに生成された「声」の部分には二重下線を施している。

3-1 I : まあでも、あのおー。そうですね。当初、の、

3-2 T : うーん

3-3 I : hhhhh 絵本の状態から変わってきちゃってると思うんですけども、

3-4 T : はい。そうですね。

[

3-5 I : そこでなんかなくなっちゃったものっていったいなんだと思います？

3-6 T : そうーなくなっちゃったもの。

3-7 I : うん…失われたものというか。

[

3-8 T :           あーん(・) そうですね…(・・・) あ、それはあ…(・・・・) 変わったことによって失われるというか

3-9 I : うん

3-10 (・・)

3-11 T : 昨日それで、(・・) 自分の中でじゃあどうしようって考えたときに、(・・) やっぱり、

3-12 (・・) 範読でえ、しっかり伝えようというふうな。むしろ。うん、失われたものも、ある

3-13 んだけれど、(・・) うーん(・・) そうもとお。そう物語世界をつか=伝えるために

3-14 い、じゃあ。(・) 声でえ、しっかりい。(・) 興味をひきつけてえ、しっかりしないとけな

- 3-15 いっていうふうにい… (・・) うーん (・・) なんだろ。むしろ。考え直したっていうか  
 3-16 あ…、うーん。その、(・・) 時間の推移、とかがあその絵からしか見えないっ。ていう  
 3-17 ような。気持ちも、あったけれども、じゃあ。じゃ=どうすればいいかっていうと、その  
 3-18 推移の部分のまをあけるとか、けっこう何回か (・) うん、読み直して聞いてもらったり  
 3-19 もして。(・) その地の文。見ながら。(・) そうすると。まあどうにかあ。その。推移だとか  
 3-20 あ、うしなわれまあ=見えない部分↑ですよね。その。を、(・・) うーん。声から、  
 3-21 (・) 生徒にい、与えられるようにい、しようって気持ちが、起こってきたっていうか。(・)  
 3-22 うーん…

事例3では、「じゃあどうしよう」(3-11)「じゃ=どうすればいいか」(3-17)という、高野まり自身による再考を示す言葉を媒介として、新たな「声」が生成される様子を見ることができる。新たな「声」とは、「範読でえ、しっかり伝えよう」(3-12)「そう物語世界をつか=伝えるためにい」(3-13, 3-14)「声から、(・) 生徒にい、与えられるようにい、しよう」(3-20, 3-21)といった、「範読」の役割に自分自身の位置を見出す「声」である。高野まりは「範読」という役割に注目することによって(3-11, 3-12)、「学生」としての自己から別の自己への移行を果たしたと考えられる。別の自己とは、「範読者」としての自己ということができよう。高野まりは新たな「声」を生成することによって、「範読者」という新たなカテゴリーを作り出し、自己を「範読者」としてカテゴリー化している。

ここで注目すべきは「範読者」という役割である。「範読」とは、授業の導入段階で生徒全員に対して物語を朗読することを意味する。この役割、すなわち、オーディエンスである生徒全員に対して物語を朗読する、という役割は、いわゆる「教師」とは異なる別の「生産者」の可能性を開いた。すなわち、「ストーリーテラー」という「生産者」のありかたである。事例2では「現職の先生」-「学生」という成員カテゴリー化装置が利用されていたが、この成員カテゴリー化装置の枠組みでは、「教師」という「生産者」の意味が、「学生」と対立する「現職の先生」という意味へ矮小化され、そのため、「学生」として自己をカテゴリー化した高野まりは「消費者」から「生産者」への移行を果たすことができなかつた。しかし事例3では、「範読者」という役割が焦点化されることによって、「ストーリーテラー」という「生産者」のありかたが顕在化する。そして、このような「ストーリーテラー」としての役割が顕在化することで、「消費者」から「生産者」へ

の移行を果たすことが可能になる。「ストーリーテラー」とは、このように、「消費者」と「生産者」とをつなぐカテゴリーとして機能していると考えられる。

さらに、「範読者」という役割は、「ストーリーテラー」と「教師」とをつなぐカテゴリーでもある。「範読」という言葉は学校コミュニティ、特に、教材化の実践を行う教師コミュニティの中で開発され、利用されている人工物 (artifact)<sup>(17)</sup>である。「範読者」という役割そのものの実態は「ストーリーテラー」であるが、その言葉は教師コミュニティに所属する。そのため、「範読者」という役割に焦点化することで、「ストーリーテラー」を媒介としつつ、「教師」へとその役割を移行させることが可能となる。

つまり、「範読者」のカテゴリーとは、「ストーリーテラーとしての教師」というカテゴリーである。この「ストーリーテラーとしての教師」というカテゴリーが生成され、「ストーリーテラーとしての教師」として自分をカテゴリー化することによって、高野まりは「消費者」から「生産者」へと立場を移行させることができた。

### 3. まとめと考察

以上の分析から、教材化主体である高野まりのアイデンティティの移行を表にまとめると以下のようなになる (表2)

事例1の語りの中で、高野まりは、「作者」-「オーディエンス」という成員カテゴリー化装置を用いて、自己を「オーディエンス」としてカテゴリー化していた。ここで教材化主体はまだ「ストーリー」の「消費者」の立場をとっている。しかし教材化についての語りが進行するにつれ、学校コミュニティに依拠した成員カテゴリー化装置が用いられるようになる。そこで用いられたのが学校での教授経験の差異によって人々をカテゴリー化する「現職の先生」-「学生」という成員カ

表2 教材化主体のアイデンティティの移行

	主体の位置	教材化主体のアイデンティティ	対照されるカテゴリー
事例1	消費者	「みんな」=「オーディエンス」	「作者」
事例2	生産者と消費者の 中間	「学生」	「現職の先生」
事例3	生産者	「範読者」 =「ストーリーテラーとしての教師」	

テグリー化装置である。これによって、高野まりは「学生」として自己をカテゴリー化する。しかし、「学生」というカテゴリーは、学校コミュニティに依拠しているという点で単なる「消費者」ではない一方で、「教師」（ここでは「現職の先生」）ではないことが示されるという点で「生産者」でもない。そのため、この時点の語りではまだ、「ストーリー」の「消費者」から「生産者」への移行は果たされない。

教材化プロセスの中で「消費者」から「生産者」へのスムーズな移行を果たすためのひとつの方法として、学校コミュニティにおける「生産者」である「教師」へと自分をカテゴリー化するという方法がある。しかし、高野まりは、事例2で自己を「学生」としてカテゴリー化し、「教師」（ここでは「現職の先生」）を非自己としてカテゴリー化したため、このような方法を採用することができない。そのため、成員カテゴリー化装置とは別のカテゴリー化の方法が用いられる。すなわち、自分自身の語りの中で新たなカテゴリーを生成し、それを自己に適用するという方法である。

事例3ではそのようなカテゴリーの生成と生成したカテゴリーの自己への適用が行われる。具体的には、「範読」という役割に焦点を当てることによって、「範読者」、すなわち、授業の導入において物語世界を生徒に伝えていく「ストーリーテラーとしての教師」というカテゴリーを生成し、自己を「ストーリーテラーとしての教師」としてカテゴリー化する。これによって、「消費者」から「生産者」への移行が果たされ、また同時に、学生コミュニティから教師コミュニティへの移行が果たされる。

本稿では、「ストーリーの社会学」の立場から教材化の語りを分析することで、物語の教材化を社会的な「ストーリー」流過程に埋め込まれた実践として描き出した。文学作品などの物語を所与の完成されたものとして捉えるのではなく、ダイナミックなメカニズムの中で流通する「ストーリー」として描くことで、新たな国語教室の姿を描きだすことができる。そして、「ストーリー」の生産と消費、そして流通、という観点から国語教室の新たなデザインを考えることが可能になる。

例えば、既存の「ストーリー」と学習者自身の「ストーリー」との関係という観点から読書感想文を捉えれば、単に感想を書くのではなく、学習者自身によって新たな「ストーリー」を生成していくような実践を構想することが可能になる

だろう。具体的な例としては、読み手同士による本の感想の交流を目的とした自然発生的な読書クラブ（例えば Radway, 1997）を教育場面へと応用していくことが考えられる。このような自然発生的な実践を含め、学校外の実践コミュニティで行われている、さまざまな「ストーリー」をめぐる実践を明らかにすることで、新たな国語教室のデザインを模索することが今後の課題となる。

## 注

- (1) 本稿では當眞（2002）にならい、「アイデンティティ」を個人と社会の結節点という意味で用いる。アイデンティティはカテゴリー化の実践によって自己にカテゴリーが付与されることによって達成される。當眞千賀子 2002 「問題系としての実践コミュニティ—アメリカの小学校のなかの日本人」 田辺繁治・松田素二編 『日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ』 世界思想社 pp. 118-141.を参照。なお、「主体」とはアイデンティティが達成される以前の状態であり、社会的状況の中に位置づけられただけの状態である。アイデンティティは主体が実践を行った結果として達成される。
- (2) プラマー, K. 1998 桜井厚・好井裕明・小林多寿子訳 『セクシュアル・ストーリーの時代 語りのポリティクス』 新曜社
- (3) シェル・シルヴァスタイン 1976 ほんだきんいちろう訳 おおきな木 篠崎書林
- (4) 佐藤学 1996 「授業と学習＝意味と関係の再構築へ」 佐藤学編『教育方法学』（岩波テキストブック）岩波書店 pp. 63-79.
- (5) レイブ, J. & ウェンガー, E. 1993 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』 産業図書
- (6) 佐藤学 1997『教師というアポリア 反省的实践へ』 世織書房。佐藤（1996）については注(4)を参照。
- (7) 「ライフヒストリー」「ライフストーリー」の用語の定義は中野・桜井（1995）に従う。「ライフヒストリー」とはインタビュー等で得られた口述資料をもとに、研究者がさまざまな理論と照合し、注記を添えて再構成したものである。中野卓・桜井厚 1995『ライフヒストリーの社会学』 弘文堂 参照。  
なお、「ライフストーリー」とは、「語られた生（自分の人生や経験した事柄についての語り）」である。この「ライフストーリー」を研究するアプローチを桜井（2002）は「対話的構築主義アプローチ」と呼ぶ。本稿もこのアプローチを採用する。桜井厚 2002『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 参照。
- (8) 中村次郎 1995「教材・教具」. 岩村亮一ら編『教育用語辞典』改訂3版 学文社 p. 75.
- (9) Wenger, E. 1999 *Community of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge. 本稿では「実践コミュニティ」と同様の意味で「コミュニティ」という語を用いる。



- (10) やまだようこ 2000 「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学」 やまだようこ編著 『人生を物語る』 ミネルヴァ書房 pp. 1-38.
- (11) 山田・好井 (1998) 所収の諸論文に従い、さまざまな社会的状況の中で行われるカテゴリー化を「カテゴリー化実践」と呼ぶ。山田富秋・好井裕明 1998 『エスノメソドロロジーの想像力』 せりか書房参照。
- (12) 「声」(voice)とは社会的人格の言語的構築を意味し、ワーチをはじめとするネオ・ヴィゴツキー学派の分析概念として用いられる。ワーチ, J.V. 1995 田島信元・茂呂雄二・佐藤公治・上村佳世子訳『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村書店
- (13) 山崎敬一編 2004『実践エスノメソドロロジー入門』有斐閣
- (14) 同上。p.17
- (15) 本稿では以下のトランスクリプト記号を用いている。

T or I	発話者。T=高野まり, I=インタビュアー (著者)
(・)	休止・ポーズ。カッコ内のドットは秒数を示す。1ドットは約1秒。
。	発話の終わり(ピッチ)
,	発話の休止(ピッチ)
…	余韻のある発話の休止(ピッチ)
!	勢いのある発話終わり(ピッチ)
?	疑問
↑	上昇イントネーション
—	長音・のばしている音
hhhh	呼気音・笑い
□	オーバーラップ(同時発話)
=	言いかけの休止, 急な休止

- (16) 泉子・K・メイナード 1997 「引用表現と「声」の操作」泉子・K・メイナード (著) 1997『談話分析の可能性 理論・方法・日本語の表現性』くろしお出版 pp. 143-173.
- (17) 「人工物」(artifact)とは人間の行為を媒介するものであり、物理的な道具だけでなく、記号や言語など認知的なものも含まれる。ネオ・ヴィゴツキー学派の分析概念として用いられる。(12)参照。
- (18) Radway, J. A. 1997 *Feeling for books: the book-of-the-month club, literary taste, and middle-class desire*. University of North Carolina Press.