

教育プログラムを通じた実習生の SCAT 法による ストーリーライン図式とその文脈解釈に基づく示唆

高木 裕子

実践女子大学人間社会学部

片野 洋平

長岡技術科学大学

1. はじめに

日本語教員養成課程における教育実習（以下、「実習」と略す）は、その有効性と実効性が益々重要視されるようになる中、今日では多くの教育機関がその実践を報告するだけでなく、実習生の変容や成長¹の軌跡を示したりしている。とは言え、それらは依然として実習そのものを研究の対象とはしていない。つまり、そこでは当該実習がどのようなものであったか、また、それがどの程度実習生に意味のあるものであったかは示されていない。実習そのものの効果をはじめ、当該実習がどの程度有効かつ汎用化でき、他の実習においても応用、転用が効くものであるかは示していない。本来、実習が実習生の知識の定着とその知識の実際場面での応用、また、それに伴う技術スキルの向上を目指すものであるならば、また一方で、実習が実習生の変容を見、成長を促したりするものであるとするならば、この意味において、これまで示されてきた実習報告は十全とは言い難い面がある。近年、実習における実習生の変容や成長を問うものは多いが、実習の全過程を通じて、また、その後の実際や教育実践も含めた、彼らの変容や成長を長期的かつ綿密に見たものは少ないだろう。このような実習を巡る研究での現状を考える時、改めて実習自体のあり方を問い直し、その方法論から考えてみる必要があるのではないかと考える。

本稿では、このような課題に資すべく行っている自身らの先行研究の内、実習がどのように実習生の変容に関わり、成長を促したかを見た研究、わけてもそこで効果が認められた実習生の時系列下における成長過程について再考、結果を再解釈する中で、改めてここで行った教育プログラムの検証を行うと共に、これを「教育実習研究」²の一つとしてまとめるものである。

2. 先行研究

2.1. 自身らの先行研究と本研究の関わり

これまで自身らは、高木・佐藤・古内(2010)をはじめ、一連の先行研究において、主に学部学生

を対象に、実習を含む幾つかの教育プログラムを試行する中で、実習自体のあり方への検討を行ってきた（佐藤・高木・古内 2010 など）。また、新たな実習のあり方と方法論の開発を目指して、国内外の教育機関³において、幾つかの学生間交流や異文化体験活動⁴を組み込んだ教育プログラムと実習⁵を同時並行的に行いながら（高木他 2012 など）、他方で、実習を踏まえた海外の教育機関との学生間協働学習⁶を実現してきている。その上で、これらの成果から、実習や教育実践の過程ではどのようにすれば、実習生を最適化された日本語教員へと導けるのかを検討し、そこではどんな能力を付けるべきか、また、どのような能力を伸ばすべきかを考えてきた（古内・高木 2013）。

翻って、これら先行研究では、高い志向性を持った実習生（先行研究では「ハイパーフォーマー」と称した）がどのように変容、成長してきたかを長期的に追い、彼らの熟達化過程や力量特性、行動特性から概念モデルとしての「成長モデル」も導き出したりしている（佐藤・高木・古内 2010）。また、高い志向性を持ったその実習生の熟達化過程に焦点を当て、時間的推移の中で、彼らがどのように変化していったのかを追視する中で、実習生の成長や変容のあり方を縦断的に調査している（高木・佐藤 2011）⁷。その上で、片野（2013）、片野・高木（2013）では、これらを経て、複数名データを多重比較、及び、検討する中で、その質的データを分析し、解釈をしながら、時系列下における実習生の成長過程の図式化を試みた。

この意味では、本稿はここでの図式を精緻化するべく、新たな質的データを加え、総括的に再解釈し直したものであり、かつ、先の段階で明確にできなかった概念や視点において、その質的データを再解釈しようとするものである。換言すれば、本稿は先の質的データの二次的分析に依るところが大きいが、そこでの調査者、及び、対象者間の間主観的要素や条件は変わっていない。

2.2. 教育プログラムの概要

では、上述において再三示す教育プログラムとはどのようなものであろうか。以下ではこの教育プログラムがどのようなものであったかを詳述する。

本教育プログラムでは「学習科学」での知見を参考にしている。ここでの「学習科学」を『学習科学ハンドブック』（2009）に依るとすれば、それは「教えること」と「学ぶこと」を科学的に研究する学問分野と言え、その目的は「あらゆる学習場面において、より深く、より効果的に学ぶことができるような学習環境⁸をデザインすること」である。そして、それを敢えて実習という場にあてはめれば、実習そのものがどうあるべきか、どのようなプログラムを実習で構成すれば、実習生の実習という学習をより促進することができるのかを考えることになり、その範疇では、実習もまたしかるべくデザインされることになる。しかしながら、「1. はじめに」でも触れたように、従前の実習にはそのような発想はなかった。また、従来の実習も同章で述べたように、「実習生の知識の定着とその知識の実際場面での応用、また、それに伴う技術スキルの向上を目指すもの」が「実習生の変容を見、成長を促したりするもの」までを目指すようになって、そのような考え方は生まれてこなかった。この意味において、これからの実習には新たな知見が必要である。さらに、上述の 2.1. にも記したように、自身らの先行

研究が「新たな実習のあり方と方法論の開発」に向いている今、ここでの考え方は実習における新たな発想の転換をもたらすであろう。また、従前の実習のあり方に立ち返っても、そこでは実習生が学習した知識や技術スキルを、実際の授業や実務等の教育実践に応用していくことが求められるわけであるから、以下に掲げる「知識を実世界の問題解決で使用することを求める学習環境をデザインするような考え方」⁹は、それだけでも示唆的であり、かつ他方において、これまでの実習に関わる諸条件や問題点を整理してくれるものでもある。特に、これまで実習で対象や要件とされてこなかった表 1. における「社会学」を意識することは、実習において新たな試みと言えようし、実習における目的もここでの「内容」、また、指導法も「方法」を促すもの、実習に含まれる要素や学習項目も「配列」を意識したものにすることができれば、それは従来の実習方法を大きく変えるものになるだろう。

このようなことから、本研究においては、2.1. で記したように、ここでの取り組みを敢えて「実習を含む幾つかの教育プログラム」と称し、表 1. で示すものを実習目標や学習内容、また、課題として取り込むことで、ある種実習を超えた一つの教育プログラムとして完成させようとした。

尚、次項では、この教育プログラムを「学習科学」における「認知的徒弟制の環境をデザインするための原則」との関わりからさらに述べていくが、各教育プログラムの具体的内容や実施結果については、『実践女子大学日本語教育研究会活動報告』(2010) と『実践女子大学日本語教育研究会活動報告 第 2 号』(2013) において既に報告しているので、こちらを参考されたい。

表 1. 「学習科学」における認知的徒弟制の環境をデザインするための原則

内容	熟達化のために必要な知識の種類 領域知識：教科内容に特定の概念、事実、手続き 発見の方略：課題を達成するための一般的に適用可能な技術 制御方略：解決課程を導く一般的なアプローチ 学習方略：新しい概念、事実、手続きの学び方についての知識など
方法	熟達化を促すための方法 モデリング：生徒が観察できるように教師が課題を遂行する コーチング：生徒が課題を遂行する間、教師が観察、促進する 足場かけ：生徒の課題遂行を助けるために支援するなど 詳述：生徒が知識や思考を言語化するように促す 省察：生徒が自分の遂行と他人の遂行を比較できるようにする 探索：生徒が立ち止って自分の問題を解決するように促す
配列	学習活動を並べるための鍵 複雑性の増加：意味のある課題が次第に難しくなる 多様性の増加：広い応用範囲を強調するために、様々な状況で実践するなど 全体から局所スキルへ：部分を実行する前に、課題全体の概念化に焦点を当てる
社会学	学習環境の社会的な性質 状況に埋め込まれた学習：生徒は現実の課題に取り組む文脈の中で学ぶ 実践コミュニティ：意味のある課題を達成するために、様々な方法でコミュニケーションをとる 内発的動機付け：生徒がスキルを身につけたり、解決をもたらしたりすることを遂行の目標とする 協働：目標を達成するために、生徒が共に取り組む

Sawyer (2006 p.43) より引用

2.3. 教育プログラムの手順と実際

「学習科学」による「学習環境をデザインする」という発想からの教育プログラムの設計では、表 1. の各項目が学習目標また学習内容になるよう構成を考えつつ、手順としては次のように行った。

まず実習に先立ち、「勉強会」を設け、そこで表1.の「内容」における「熟達化のために必要な知識の種類」に当たる各内容を実習生に意識的に学ばせるようにした。これは先の高木・佐藤(2011)での高い志向性を持った実習生の熟達化過程での成果を受けたものでもあるが、他方で、ここでは従来の日本語教師の基礎知識として必要なものをはじめ、熟達化のために必要な専門的知識も獲得させるようにした。後者の内容については、上述の2.1.における各論文を参照されたい。尚、「方法」での「熟達化を促すための方法」においては、本プログラムに係るコーディネーター他複数名が適宜「教育的介入」¹⁰を行っている。そのあり方と実際については高木・古内(2011)にまとめた。わけでもここでは「足場かけ(scaffolding)」¹¹について幾つか新たな試みをしている¹²。「配列」における「学習活動を並べるための鍵」の実践については、上述の『実践女子大学日本語教育研究会活動報告 第2号』における古内(2013 p.160-170)を参照されたい。コーディネーターとして、どのような点に配慮して、構成していったかが記されている。また、「社会学」の内、「内発的動機付け：生徒がスキルを身につけたり、解決をもたらしたりする」については単独で、佐藤・高木他(2012)をはじめ古内・高木(2013)において、成果を公表すると共に、内発的動機付けがどのように関わっているかをまとめた。概要の一部は以下の2.4.にも記した。

尚、教育プログラムの設計と実施段階においては、「実践女子大学日本語教育研究会」(以下、「研究会」と略す)という学生組織団体が運営母体となり、先の「勉強会」の準備や運営、一部教育プログラムの企画も行っている。つまり、一部は主体となった所属学生が企画も実施も行っていることを記しておく。具体的には、表1.の「社会学」における「実践コミュニティ：意味のある課題を達成するために、様々な方法でコミュニケーションをとる」を、「研究会」という名の下に醸成させ、「協働：目標を達成するために、生徒が共に取り組む」ことに計画的に関わらせることによって、その実現を目指した。先にも触れたように、本教育プログラムでは計画段階から実習生を含む学生を関わらせているが、これは「社会学」における「状況に埋め込まれた学習：生徒は現実の課題に取り組む文脈の中で学ぶ」であり、教育プログラムを国内外で実際に行うこともまた、これを実現する手段であったことを記しておく。この意味からも、ここでの実際を「実習を含む幾つかの教育プログラムの実施」と呼ぶ理由があった。

以下、このようなあり方から実施された教育プログラムをまとめれば、表2.のようになる。

表2. 教育プログラムの実施例

実施名	実施場所	活動内容
青年国際シンポジウム& フィールドスタディ (以下、シンポジウムと略す)	日本・韓国・中国	○日本語授業 ○プロジェクトワーク ○東京社会科見学 ○文化体験学習 他
タイ日本語キャンプ	タイ	○日本語授業(文化アクティビティ) ○日本語授業アシスタント 他
実 習	タイ・韓国・中国	○日本語授業 ○日本語授業アシスタント 他
海外研修	韓国・ベトナム シンガポール・アメリカ	○日本語授業見学 ○自国文化に関するプレゼンテーション ○フィールドスタディ 他

2.4. 本研究に関わる先行研究の概要

既述のように、高木・佐藤 (2011) では、実習生の成長過程を探ることを目的に、複数の教育プログラムを経験した実習生がどのように変容したのかを、4年にわたる縦断的研究の中で調査し、その成長過程における概念モデルまでを示している。具体的には、教育プログラムを複数回経験した学部生2名を対象に、インタビュー調査を行い、その結果から、実習生の成長過程について考察を行った。得られたデータからは、「達成感・楽しさ」「肯定的フィードバック

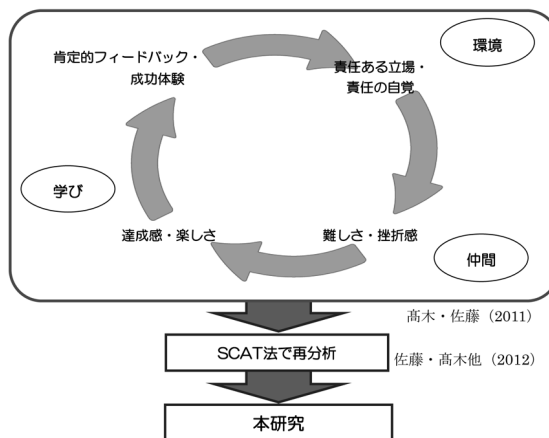


図1. 先行研究を踏まえた本研究の位置付け

成功体験」「難しさ、挫折感」「責任のある立場、責任の自覚」「学び」「環境」「仲間」の7つのキーワードが抽出された。そして、実習生の中では、まず「責任のある立場、責任の自覚」や「難しさ、挫折感」がなされ、そこから出発して、「達成感、楽しさ」を味わい、段階的に「肯定的フィードバック、成功体験」を経て、また「責任のある立場、責任の自覚」を得て、意識が強化されたとした (高木・佐藤 2011 p.27)。また、これらの意識を牽引したのが「環境」や「仲間」の存在であり、そこに人としての成長に関わる「学び」があったと考察し、図1に示す概念モデルを作成した。さらに、佐藤・高木他 (2012) においては、この概念モデルを仮説検証するために、改めてそこでのインタビュー調査における質的データを分析しているが、ここでは、それまでの研究結果から、動機づけが概念モデルの各要素間を繋ぎ、そのあり方が実習生を高い志向性を持った実習生へと導く一要因であるとして、SCAT法 (Steps for Coding and Theorization)¹³を用いて、この動機づけに関わる発話の分析を行っている。その一方で、高木・佐藤 (2011) では、どのような実習生も前述のような成長過程を順調にたどるとは限らないとし、より多くの実習生を対象にした研究を継続すべきであると結論づけた。また、既述の佐藤・高木他 (2012) では、SCAT法を用いた分析結果であるストーリーラインだけでは、教育プログラムを通じた時間的推移の中で、当該実習生がどのように成長していったかは明確にはできなかった。よって、この点については、さらなる分析の必要性を指摘した。

3. 本研究の目的

上述のような先行研究での流れと結果の考察、及び、分析の必要性を受け、本研究では、改めて本教育プログラムを通じた実習生の成長過程について明らかにすることを目的に、先行研究での結果に加え、別のインタビュー調査で得られた質的データを、再度 SCAT 法で分析することによって、先のストーリーラインを再文脈解釈し、実習生の成長過程の図式をより精緻化させる。

以下、4.では、本研究に関わる当該研究でのインタビュー調査の概要について改めて記し、その上で、5.以降で、本研究における調査の実施、分析の結果等を述べていくことにする。

4. インタビュー調査の概要

4.1. 調査目的

調査目的は、教育プログラムを経験した実習生の成長過程を明らかにすることである。

4.2. 調査方法

インタビュー調査は半構造化インタビューで行った。質問項目は次の9項目である。

- ① どのような教育プログラムに参加してきたか。
- ② それぞれの教育プログラムでどのようなことを行ったか。
- ③ 教育プログラムの活動の中で、何が最も印象に残っているか。
- ④ 教育プログラムから、どのようなことを学んだり経験したりしたか。
- ⑤ それぞれの教育プログラムで、どのようなことが大変だったか、難しかったか。
- ⑥ その難しかったことを次の機会にどのように活かしたか。または、活かさなかったか。
- ⑦ 教育プログラムを通して、自分が変わったと思うことはあるか。
- ⑧ それぞれの教育プログラムでは、大変なことがあったと思うが、なぜ途中で投げ出さず、これまで続けてこられたと思うか。
- ⑨ 一連の教育プログラムを通して、何を達成することができたか。

質問項目はこのようであったことから、全ての経験の振り返りができる4年生時を中心にインタビュー調査は行ったが、表3.に示すような各教育プログラム終了段階でも同様のインタビュー調査は行っている。

尚、その発話はICレコーダーで録音し、その後、逐語録を作成した。ここではそれを「質的データ」と呼ぶことにする。

4.3. 分析方法

得られた質的データは、SCAT法を用いて分析する。SCAT法は、大谷(2008)で提案されている質的データの分析手法の一つであるが、これは比較的小規模の質的データにも有効であるとされている。また、分析の過程が明示的になるため、その質的データ分析の客観性を高めることに有効であるとされる。よって、本研究ではこのSCAT法を採用した。

分析の手順は次のとおりである。まずステップ①からステップ③の順に、質的データを分析していくが、巻末<参考資料>に掲げたようなマトリックスをもって、このデータを<1>から<4>の順にコード化していき、最後にそれらをまとめる形で、③のストーリーラインとその理論を記述する。

尚、本稿においては、理論化以前のストーリーラインまでを対象としている。

- ① インタビュー調査によって得られた質的データをセグメント化する。
- ② そのセグメントそれぞれに、以下の順にコードを付していく。
 - < 1 > データの中の着目すべき語句
 - < 2 > それを言い換えるためのデータ外の語句
 - < 3 > それを説明するための語句
 - < 4 > そこから浮かび上がるテーマ・構成概念
- ③ < 4 > でのテーマや構成概念を紡ぎ、それをストーリーライン化するだけでなく、その理論を記述する。

5. 本研究における調査の実施

5.1. 調査対象者

調査対象者は、複数の教育プログラムを経験した 9 名の実習生である。尚、この 9 名が各々参加した教育プログラムでの参加時期、及び、名称は次のようであった。

表 3. 実習生の教育プログラム参加時期と各名称

	1 年生時	2 年生時	3 年生時
実習生 A		・シンポジウム ・中国実習	・シンポジウム ・海外研修 (シンガポール)
実習生 B		・タイ日本語キャンプ	・シンポジウム
実習生 C		・韓国実習	・シンポジウム
実習生 D	・タイ日本語キャンプ	・タイ実習 ・タイ日本語キャンプ	・シンポジウム ・日本研修
実習生 E	・シンポジウム ・タイ日本語キャンプ	・シンポジウム ・タイ日本語キャンプ	・シンポジウム
実習生 F	・シンポジウム ・タイ日本語キャンプ	・シンポジウム ・海外研修 (アメリカ)	・シンポジウム
実習生 G	・シンポジウム ・海外研修 (シンガポール・ベトナム)	・シンポジウム ・タイ日本語キャンプ	・シンポジウム
実習生 H		・シンポジウム ・タイ日本語キャンプ	・タイ実習
実習生 I		・タイ日本語キャンプ	・シンポジウム

5.2. 調査の実施

各実習生に対するインタビュー調査の実施は、表 4. のとおりであった。

半構造化インタビューによる調査の実施と各質問項目は 4.2. に記したようであったが、ここではそれまでの実習生の変容や成長を踏まえ、4 年間の活動とその過程を振り返らせるため、インタビュー調査は実習生の 4 年生時、つまり、表 3. の 3 年生時の後の 4 年生時に行った。各実習生の調査回数日と実施日、及び、それが何年度卒業生であったかは、以下の表 4. に示すとおりである。

結果として、ここでの調査対象者は、2010 年度卒業生から 2012 年度卒業生の 3 期にわたる実習

生であったため、調査は計3回行った。この3期3回にわたる計9名の調査対象者（本稿では「実習生」を指す）のインタビュー総時間数は3時間53分16秒であった。これらの質的データに対して、分析を行った。

表4. 調査回数と実施日、及び、調査対象者となった実習生一覧

	実施日	実習生・調査対象者
1回目	2011年2月26日	2010年度卒業生： 実習生 A・B・C
2回目	2011年11月16日	2011年度卒業生： 実習生 D
3回目	2012年12月22日	2012年度卒業生： 実習生 E・F・G・H・I

6. 本研究における分析結果

以下では、5.で対象となった調査対象者9名のデータを、4.3.での調査方法と分析を経て、質的データとしたものを、さらに、③<4>まで進めた結果として、ストーリーライン化した。ここではそれを記すが、紙面の関係上、表4.の実習生の内、実習生A(2012年度卒業生)、実習生D(2012年度卒業生)、実習生F(2012年度卒業生)の各年度の卒業生1名ずつを例として挙げる。

(1) 2010年度卒業生：実習生Aのストーリーライン

実習生Aは2年生時に中国へ実習で派遣されている。派遣に際し、実習生Aは教師としての経験不足や専門知識のなさ、また、長期間海外に滞在するという不安から、当初は逡巡が見られる。しかし、コーディネーター他からの後押しや自分から主体的に動き出さなければ、自分是不変われないという思い、また、周囲の期待に応えたいという気持ちから、中国での実習を決める。実習中、経験不足や準備不足から授業がうまくできず、大きな挫折感を味わうが、以降は周到な事前準備の必要性を感じ、それに努める。他方、実習はじめ、一つの授業やプログラムを完遂させるためには、膨大な時間と入念な準備が必要で、それがあってこそ、臨機応変な対応ができることを知る。滞在中は、仲間からのメールによる励ましやサポートを受け、その存在の有難さを感じている。この仲間からの励ましは人との繋がりの重要性を認識させることになり、また、厳しい環境が存在することも知ったことで、自分が恵まれた環境にいることを自覚する。つまり、自身が置かれた環境すらも客観的かつ冷静に捉えられる自己モニター的視点が持てるようになっている。

尚、実習生Aは、実習において教師と学生との適切な距離の取り方や対応の難しさを感じている。理由の一つは実習生Aと学習者との間での年齢の近さにあった。また、自身が先生と呼ばれることにも違和感を覚えたようで、学習者に対しては、時に厳しく接したり、注意したり、課題や宿題も課さなければならないことに戸惑いや葛藤も感じたようである。

実習生Aは、派遣以前には自信が持てず、不安を感じることも多々あったようであったが、中国で行ってきたことや困難を克服したことが「これ以上厳しい環境はない。だから、どんな境遇でもやっていける」という自信に繋がったとする。その一方で、重責のある職務を熟し、厳しい仕事内容にも耐

えられる力が付いたとする。このように、自らを客観的かつ冷静に見ることができるようになったことが、また、自身の能力を知り得たことが自信に繋がったようである。3年生時の「シンポジウム」では、実習生 A は上級生リーダーとして中心的役割を担うが、そこではそれまで学んできたことをはじめ、経験、スキル、教育プログラムの運営方法を、後輩へ繋いでいこうと固く決心し、責任ある行動や意識した言動に努めたとする。

このように、実習生 A は、本教育プログラムを通じて、消極的かつ受動的だった自分が、自ら積極的かつ主体的に行動するようになったとする。また、実習を通じた教師としての経験が物事を多角的かつ多面的に見る目を養ったとする。尚、この間、実習生 A には、語学学習や海外への関心、国際的な分野への志向も見られるようになり、本教育プログラム以外でも積極的に海外へ出て行っており、行動力が感じられる。最終年度の卒業論文作成時には、この教育プログラムでの経験が論理的思考力や論理的文章を書くことに繋がったと述べる。

(2) 2011 年度卒業生：実習生 D のストーリーライン

教員志望だった実習生 D は、1年生終了段階では、教職と本教育プログラムでの活動に関連性や有用性を見出せず、スキルアップには繋がらないと判断し、一時参加を断念している。しかし、先輩からの慰留の勧めもあり、活動を継続した結果、最終年度にはその成果を強く感じるようになっている。

3年生になった時の実習生 D は、後輩である下級生を前面に押し出し、自らはサポート役に回るようになるが、そこでは自身の過去の姿勢を反省し、途中であきらめるような者を出さないように努める一方、後輩の成長を促すような指導にも心掛けるようになっている。同時に、この時、実習生 D は後輩の人間的な成長を強く感じ、そのような計画や指導ができたことに大きな自信を持つようになる結果、このことがその後の動機づけに繋がったとする。このように、実習生 D は、1・2年生時には、利己的かつ自己目的的な考え方や受動的な態度で臨んでいたが、3年生時には上級生としての責任を強く自覚し、その時行った海外「シンポジウム」では、後輩である下級生に対しても強い責任感で導いていったとする。

さらに、実習生 D は、この教育プログラムを通じて、周囲からの様々なサポートがあったことを述べ、それに対する感謝の念と人との繋がりが、コミュニケーションの大切さを痛感している。特に、サポートしてくれた者たちへの感謝は、「恩返し」という言葉で、教育プログラムの活動に反映される一方、これが自身の就職活動に対する動機づけを高めたとする。

実習生 D は後に、教育プログラムでの活動を通じた社会人とコミュニケーション力の伸長を認識し、活動の必要性のみならず有用性を主張する。ここでの指摘を受けるとすれば、教育プログラムへの継続的に参加することは動機づけを高めるだけでなく、その動機のあり方が活動の継続要因となるのは事実であろう。尚、実習生 D は、ここでの活動を通して、教員や教職に就くことだけが人を支援し、人の成長を担う仕事ではないと考えるようになり、それがその後の実習生 D の就職先にも大きな影響を与えた。

(3) 2012 年度卒業生：実習生 F のストーリーライン

実習生 F は複数の教育プログラムに参加しているが、一番印象に残ったのは「タイ日本語キャンプ」であると回想する。それは「タイ日本語キャンプ」が実習生 F にとっての初の海外経験であった

だけでなく、それが初めて異文化に触れる機会だったため、それなりに衝撃も大きかったようである。そこでは実習の大変や難しさを痛感し、教える者と教えられる者の違い、授業に臨む教師のあり方や教える視点がどこにあるのを知ったとする。

実習生 F は、1年生時の本キャンプで、先輩から丁寧な指導や恩恵も受けていたので、それを後輩に伝えなければならないと感じ、次の段階では自身が指導できる立場になろうと決心している。結果、このことが実習生 F の後輩の成長への関心となった。それまでは自己中心的な考えであった実習生 F が後輩のために何かするという献身的な考え方へと変わっていった姿が窺えた。

また、中国での「シンポジウム」では、実習生 F はサブリーダーとして組織の全体を俯瞰しながら、リーダーのサポートを行い、その役割を完遂する。実習生 F にとって、そのような立場に立ったのは初めてであり、その中ではいくつかの困難があったようである。それは主にマネジメント側とその他の者との認識のずれであったそうで、他方で、組織内には相互間で情報共有が徹底されておらず、「シンポジウム」開催の意図や目的、状況認識すらも共有されてないことに原因があると考え、情報共有を徹底するとともに、解決するための組織の透明化、共通目標の維持、割り振る仕事の意図を明確に伝えることに心がけたとする。つまり、問題解決のプロセスを考え、それに努めたとする。実習生 F は、1年生時と2年生時に、企画に関わる役割を得て、それを行ったことをきっかけに、企画の楽しさを知り、それが就職活動へも影響を及ぼしたとする。就職先として企画に携わる業務に就くことができるものとしたが、それは本教育プログラムの経験がもたらした効果であったとする。

尚、実習生 F は、活動を継続すること、及び、それを複数経験することの必要性や重要性を強調する。つまり、このようであれば、一度失敗しても次に活かすことができ、よりよいものができるだけでなく、失敗を次に活かす経験ができることを指摘する。このようなことから、チャレンジ精神や失敗を恐れない前向きな思考をするようになったことが窺われ、積極的な行動パターンへと変化していったことがわかる。

7. 実習生のストーリーラインの図式化

上述のような実習生のストーリーラインでの分析結果を踏まえ、片野(2013)と片野・高木(2013)では、そのストーリーラインを俯瞰したものとして、各実習生に共通した事項や傾向を繋ぎ、その図式化を行ったが、ここでは6.の分析結果において得られた実習生のストーリーラインを加え、さらなる実習生のストーリーラインの再図式化と精緻化を行う。

結果は以下、図2.のようになった。

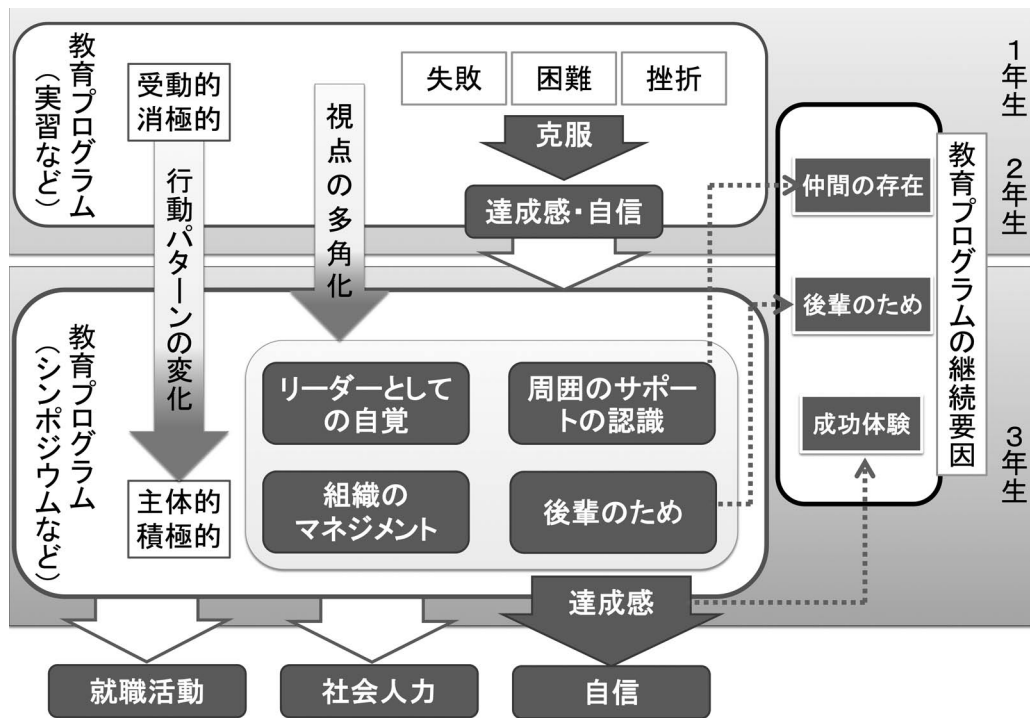


図 2. 本研究における実習生のストーリーライン俯瞰図

8. 本研究における実習生のストーリーライン俯瞰図の文脈解釈

ここでは実習生のストーリーライン、及び、7. の俯瞰図の文脈解釈を行う。

解釈に際しては、「教育プログラム」「実習生の変容と成長」「教育プログラムの継続要因」「教育プログラムの副次的効果」の4つの点に注目する。これは、本研究の目的が3. で記したように、複数の教育プログラムを経験した実習生の成長過程を明らかにすることであることから、まずは教育プログラムについての解釈を行い、次いで、実習生の成長過程について明らかにした上で、「実習生の変容と成長」について解釈を行うべきと考えたためである。尚、ここでの成長と変容のあり方については註1を参照されたい。その一方で、本研究の調査対象となった実習生は、2年以上にわたり複数の教育プログラムを経験していることから、彼らが継続して本教育プログラムに参加した要因についても解釈する必要がある。これはインタビューの質問項目⑧にも関係することである。さらには、分析と再図式化を行う中では、教育プログラムにおける副次的効果も窺われたため、この点についても解釈を行う。

以上のようなことから、先の4点についてまずは解釈を行うことになった。

8.1. 教育プログラム

調査対象者である実習生の多くが1・2年生時に、海外で開催された教育プログラムに参加し、3年生時には「シンポジウム」を経験している。1・2年生時の海外での教育プログラムでは共通して

困難や挫折を経験しているが、それを克服、乗り越えたことで、それが彼らの自信になり、主に「シンポジウム」を中心に、次の教育プログラムに参加している。また、3年生時の教育プログラムでは、先輩や上級生としての自覚や責任感に目覚めている。同時に、「シンポジウム」をうまく運営していくための指示のあり方や徹底、参加メンバーの情報共有に対する共通理解のあり方や共有の大切さ、重要性といった「組織のマネジメント」に関する事項での指摘が目立つ。このような3年生時の教育プログラムでの経験は、実習生にとって大変大きな自信ともなっていたようである。また、そこから得た自信は、その後の就職活動等にも影響を与え、自己PRでのスキルや自己分析力の向上にも繋がったとしている。

さらに、教育プログラムを通じた経験が社会人としてやっつけられる自信にも繋がったとの見解も見られたことから、また、実習生Aのように、卒業論文の作成に際し、論理的思考力や論理的文章を書く能力が身に付いたという指摘もあったことから、これらを踏まえるとすれば、本教育プログラムで得た知識や経験が実際の場面で活用され、かつ、2.2.で述べた「知識を実世界の問題解決で使用することを求める学習環境をデザインするような考え方」という、「学習科学」が目指す目標や課題も達成できたことになるだろう。

8.2. 実習生の変容と成長

実習生全体を通して、彼らの観点が多面化し、視点が多角化していることがわかる。既述例の実習生Dは、当初は自身のスキルアップのため、つまり、自己目的な動機から教育プログラムに参加していたが、この教育プログラムを通じて、後輩のために、また、周りのためにという意識変化が見られる。つまり、自分中心から他者のためにという観点移転や目標の変化が見られた。

また、実習生Fは、実習を経験する中で、日本語を教えることの難しさを認識しているが、実習生の中には「学ぶ側」から「教える側」へという立場移行の中で、これまでとは異なる視点を持ったことによって変化がもたらされている。これはまた、「指導される立場」から「指導する立場」へ、「下級生」から「リーダーの立場」へと、組織内での役割や立場が変化したことにより、物事を多面的かつ多角化に、より広い視野から見られるようになったことがわかる。そこには、実習生Dのように、組織の中心的役割としてリーダーシップを発揮する、あるいは、実習生Fのように、リーダーのサポート役に回るといった、より高い位置からだけでなく、周辺の立場からも広く組織全体を見渡し、他方で、組織内での各メンバーの役割も認識しながら行動できたことがそれに繋がったと解釈する。

一方で、図2.の左にも示したように、時系列の中で「受動的→主体的」「消極的→積極的」のような「行動パターンの変化」も見られているが、実習生Fは教育プログラムの経験を通して、失敗しても次に活かせばよい、まずはチャレンジしてみるのように、積極的な行動をするようになっていく。また、実習生Aは、教育プログラムへ参加する以前は、とても消極的だったが、教育プログラムの活動を通して、国際的な分野への関心も高まり、自ら積極的に海外へ赴く一方、行動も積極的になっており、この意味では「行動パターンの変化」が見られた。この他、上述のストーリーラインでは出てこなかったが、初対面の相手とのコミュニケーションに対する苦手意識が、教育プログラムの活動を通してなくなり、積極的に話しかけられるようになったというものもあった。これも一つの「行動パターンの変化」だろう。

8.3. 教育プログラムの継続要因

本研究では、インタビューでの質問項目⑧にも記したように、教育プログラムの活動を途中で投げ出さずに行うことができた理由、つまり、継続要因についても尋ねている。よって、ここでは実習生が長期にわたって本教育プログラムに参加することになった点についても解釈を試みる。

先の図 2. の右側を見てもわかるように、その継続要因としては「仲間の存在」「後輩のため」「成功体験」の 3 つがある。彼らの中には、実習生 D のように、先輩や仲間からの助言や慰留要請があり、まずはそれが教育プログラムへの参加を継続的にしたことが窺えるが、他方で、周囲からのサポートやそれに対する感謝の念、また、周囲の期待に応えたいという気持ちが、参加を継続していく大きな誘因となっている。このように、仲間の存在や周囲のサポートがあつてこそ、教育プログラムを継続することができたのであろう。

尚、実習生 D では、教育プログラムを通じた後輩の人的成長を強く感じ取っており、そのような後輩の成長のために役立つ、また、教育プログラムをよりよいものにしたいという願望も大きかったようである。このように、「後輩のため」によりよい教育プログラムを計画・運営することや、自身が受けた指導への恩返しをはじめ、この教育プログラムを後輩へ継承していこうとする姿勢や態度が、教育プログラムそのものを継続させる要因となっていたようである。

この外、実習生の中には、困難な状況を克服し、教育プログラムを成功させたことに喜びややりがいを感じている者も多い。このような解決過程を通じての経験や成功体験もまた、教育プログラムでの大きな継続要因ともなっていたようである。

8.4. 教育プログラムの副次的効果

本研究では、調査対象となった実習生全員が 3 年生時で就職活動を行っており、そこでは前述のように、自己 PR で役立った等の発言もあり、直接的な目的ではなかったものの、結果として本教育プログラムが彼らの何らかに影響を及ぼしたのは事実であろう。例えば実習生 D は、当初、教員になることを熱望していたが、本教育プログラムを通じ、多くの者からサポートが得られたことで、職種以外にも目を向けることになった。また、実習生 F のように、教育プログラムが就職先の決定に大きな影響を与えたというようなものもあったため、教育プログラムを経験することでの副次的な効果はあるのではないかと考える。

9. まとめと今後の課題

本研究では、実習を含む教育プログラムを、「学習科学」での知見を参考にデザイン設計し、大学学部生の実習生を対象に実際に行った。その上で、複数の教育プログラムを経験した実習生に対して、インタビュー調査を行い、その質的データについて SCAT 法を用いて分析を行った。自身らの先行研究では、その分析から得られたストーリーラインの図式化を行っているが、本研究では、さらなるストーリーラインの再図式化を行い、その精緻化も試みた。

結果からは、実習生は実習や教育プログラムの中で、様々な課題を熟しながらも、困難な状況に直面してもなお参加を継続することによって、成長を実感していることが読み取れた。ストーリーラインの文脈解釈からは、例えば「足場かけ」のような周囲からのサポートを受けながら、問題解決を図っていけば、「リーダーとしての自覚」や「組織のマネジメント」のような能力も身に付けることができるようである。まさにこれは『学習科学ハンドブック』(2009)における「状況に埋め込まれた学習(situated learning)」、つまり、「実世界での課題の性質を反映した環境で、生徒に課題の実行や問題解決をさせる」(同上 p. 45)であったわけで、それが結果のみならず、成果に繋がったように思う。

一方、調査対象者としての実習生に目を転じれば、「視点の多角化」が彼らの中に見られた。自分中心の意識から脱却し、「後輩のため」や「周囲のサポートの認識」のような意識の変化や視野の広がりも見られた。この点を鑑みても、そのような彼らの意識変化が「継続要因」での牽引力となって、教育プログラムへの参加動機となったのかもしれない。例を挙げるなら、後輩のために、よりよい教育プログラムを作り上げたいといったような、実習生の自己目的的な動機づけだけに依るのではなく、「内発的な動機づけ」へと変わったことも大きかったのではないかと考える。尚、このような継続要因としての動機づけのあり方は、佐藤・高木他(2012)でも示唆されていたため、ここでの結果はそれを支持、裏付けるものとなったことを付しておく。

その上で、8.4.を見る限り、実習生が本教育プログラムを通して、「社会人力」も身に付けていったことが窺え、そこでの経験はその後の就職活動にも大きな影響を与えたようである。

総括すれば、本研究で対象となった実習生は、いずれも1年生時と2年生時における教育プログラムで、一度は挫折や失敗を経験し、それを克服したことで、「達成感」や「自信」を得ていた。そのことは他方で、次の教育プログラムへの継続や就職活動にも影響を与えていた。このことから、状況はどうあれ、このような教育プログラムを複数経験することの有効性やさらには継続していくことの重要性が言えたのではないだろうか。

以上のことから、主に海外で、実習を含む幾つかの教育プログラムを経験することは、実習生にとって大きな意味を持つものと言えた。また、それは実習が目的とする日本語教員の養成に限らず、「社会人力」の養成やひいては広く社会に貢献できるグローバルな人材の育成にも繋がるのではないかと考えるし、このような教育プログラムを実施することは、これに寄与するものと思われる。

最後に、今後の課題は次のようである。

- (1) 「質的データ」の分析だけでは普遍的な理論を導き出すことは難しい。さらに多くの高い志向性を持った実習生を対象に調査を行い、これを分析することを通じて、より普遍的な理論が得られると考える。実習生の成長過程と教育プログラムの関係をより詳細に明らかにするためには、今後、各教育プログラム終了後にも継続的に同様の調査を行うことも必要である。つまり、より多くのデータを分析することで、普遍的な理論が導き出せると考える。
- (2) 本研究では、教育プログラムを通じて、「社会人力」も養成することができることが示唆されたが、今後はこの「社会人力」がどのようなものかもよく検討した上で、実社会に出た後のここでの実習

生たちが今、どのような能力を必要とし、また、本教育プログラムでの経験が実社会でどのように活用されているのかを追跡調査していくことも有用だと考える。この点に関しては現在、助成を受けている研究において、実施していく予定である。

※ 本研究は、平成 25 年度～27 年度 基盤研究 (C) (課題番号: 25370607) 『日本語教員養成課程修了生の社会貢献とグローバル人材育成に関する構造化研究』(研究代表者: 中川良雄) における「高木班」研究の一部である。

※ 本稿は、2013 年度日本語教育学会秋季大会における、片野洋平・高木裕子 (2013) 『教育実習研究における実習生の成長に関する一考察 SCAT 法を用いた分析とストーリーラインの図式化による成長過程の検証-』を一部修正・加筆し、さらに新たな質的データの結果を含め、再構成したものである。

本稿においては、調査までを高木が担当し、分析以降は片野が担当した。

本研究において御協力頂けた各方面の方々をはじめ、国内外の関係高等教育機関、わけても長期にわたり、教育プログラムに参加し、本調査に協力して下さった本学実習生に深く感謝致します。

註

- ¹ ここでの「変容」とは実習生の考え方や行動、態度が変化した状態、「成長」とは専門性や知識が身に付き、技術的にも以前とは異なる段階に達しているものを指す。
- ² 「教育実習研究」とは、広く実習に関わる研究のみならず、それを改良・改善すべき基礎的研究、それに関わる資料、データを得るものもここに含めている。
- ³ 国内の他大学からの実習生も含め本学において、また、タイ・マレーシア・シンガポール・韓国・中国ベトナム等の主に高等教育機関と大学附属学校との間の連携で実施してきている。
- ⁴ これらについては、本文中の表2.や「2.2. 教育プログラム」を参照されたい。
- ⁵ 具体的には「青年国際シンポジウム&フィールドスタディ」を指す。
- ⁶ シンガポール国立大学人文科学部言語センターとの間で行っている collaborative work for ‘Company Visit Project’ がこれに当たる。2013年夏の実施までで計3回、当該センターとの間で実施している。
- ⁷ 調査手順は次のようであった。
- ① 教育プログラムを行った実習生に対し、「実践能力」に関する質問紙調査(量的調査)を行う。
 - ② その中から、継続して複数の教育プログラムを行った実習生で、かつ、高い志向性を持った者を「ハイパフォーマー」と仮定し、彼らを対象に、その成長過程を明らかにするために、インタビュー調査(質的調査)を行う。
 - ③ 上記②での結果を踏まえ、当該実習生の成長過程を示した概念モデルを作成する。(高木・佐藤 2011)。本文中の図1.がこれに当たる。
 - ④ ③での当該実習生(=高い志向性を持った者「ハイパフォーマー」)に対するインタビュー調査での質的データを解析する中で、②の概念モデルの妥当性を検証する(佐藤・高木他 2012)。
- ⁸ 「学習環境」とは「人間(教師、学習者など)、コンピュータとその役割、建築物や部屋のレイアウト、部屋にある物、そして社会的・文化的環境」のことを指している(Sawyer 2006 p.8)。
- ⁹ これは Sawyer (2006 p.42) では「認知的徒弟制」に関わる。
- ¹⁰ 教育的介入とは ‘progressing educational intervention’ の訳である。詳しくは高木・古内(2011)参照されたい。
- ¹¹ 『学習科学ハンドブック』(2009 p.9) では、これを「深い学習を促進するための支援」と呼び、「学習者が目標に達成しようとする際に必要に応じて彼らに与えられる支援」とされる。具体的には学習者が対象を自分で理解する助けとなるようなきっかけやヒントを与えること」を指す。
- ¹² 「足場かけ:生徒の課題遂行を助けるために支援するなど」については、実践女子大学人間社会学部「言語コミュニケーション教育論」の授業において、その方法論を学ばせている。
- ¹³ SCAT 法については「4.3. 分析方法」に詳述した。

参考文献

- 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案-着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き-」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第 54 巻第 2 号、pp.27-44
- 片野洋平 (2013) 「教育プログラムにおける実習生の成長過程について- SCAT 法を用いた質的データの分析と図式化の試み-」『国際リベラルアーツ』第 1 号、Association of International Liberal Arts、pp.89-108
- 片野洋平・高木裕子 (2013) 「『教育実習研究』における実習生の成長に関する一考察- SCAT 法を用いた分析とストーリーラインの図式化による成長過程の検証-」『日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.169-174
- 佐藤綾・高木裕子・古内綾子 (2010) 「日本語教師に必要なコミュニケーション能力育成を目指した学部学生対象『教育プログラム』の実施と検証」『2010 世界日本語教育大会 論文集・予稿集』NO.354、社団法人日本語教育学会、pp.14760-14769
- 佐藤綾・高木裕子・古内綾子・石坂真由子・片野洋平・小林伸三郎 (2012) 「教育実習プログラムにおける実習生の成長モデル」『日本語教育国際研究大会 名古屋 2012 予稿集第 1 分冊 (ポスター発表)』、社団法人日本語教育学会、pp.184
- 実践女子大学日本語教育研究会編 (2010) 『実践女子大学日本語教育研究会活動報告』
- 実践女子大学日本語教育研究会編 (2013) 『実践女子大学日本語教育研究会活動報告 第 2 号』
- 高木裕子・佐藤綾 (2011) 「教室文化の多様化に適応した日本語教員の養成をめぐる学際的研究 (2) Part2 日本語教育実習のプログラムへの参加意識と動機が継続意向に及ぼす影響-日本語教育実習生の継続動機と成長動機の要因構造-」『無差』第 18 号、京都外国語大学、pp.11-31
- 高木裕子・古内綾子 (2011) 「教育実習プログラムにおける学生間コミュニケーション相互作用と協同的ディスコース分析から見る実習生の成長」『2011 年世界日本語教育大会予稿集 異文化コミュニケーションのための日本語教育』、社団法人日本語教育学会、pp.664-665
- 高木裕子・佐藤綾・古内綾子 (2010) 「日本語教育実習プログラムを通じた実習生の成長過程に関するケーススタディー」『2010 世界日本語教育大会論文集・予稿集』、NO.418、社団法人日本語教育学会、pp.15660-15669
- 古内綾子 (2013) 「VI -1. コーディネーター: 古内綾子」『実践女子大学日本語教育研究会活動報告 第 2 号』、実践女子大学日本語教育研究会、pp.160-170
- 古内綾子・高木裕子 (2013) 「質的研究における実習生の『成長モデル』の実証と SCAT 法による結果の分析的帰納での再解釈」『国際リベラルアーツ』第 1 号、Association of International Liberal Arts、pp.71-88
- Sawyer, R. K 編、森敏昭・秋田喜代美 監訳 (2009) 『学習科学ハンドブック』、培風館

<参考資料>

			<1>
発話番号	発話者	発話	テキスト内の注目すべき語句
1	F	じゃ、Aさんのインタビューをはじめますけど、先に確認で、違ったら教えて。この研究会に入ってから活動で、一年生の時は。	
2	D	タイキャンブです。	
3	F	二年生が。	
4	D	シンポジウムとタイ実習とタイキャンブ。	
5	F	三年生が。	
6	D	シンポジウム。	
7	F	四年生の時は何かした。	
8	D	派遣活動はしていないんですけど、Kのタイ実習の手伝いとあとシンポジウムの手伝い。	
9	F	なるほど。そっか。わかりました。じゃ、だいたい何をやったかはだいたい私もだいたい分かっているんで、今年だけ何をやったかちょっと教えてもらえますか。	
10	D	今年は、Kが夏休み期間中にタイに実習に行くということで、その手伝いで、ビザまづチケットの手配、ビザの手配、あとそれと模擬授業の作成の手伝いや一緒にスケジュール調整などをして二人でいろいろと。そうしたことやっていました。	Kがタイに実習に行くということで、その手伝い
11	F	なるほど、なるほど。分かりました。じゃ、ちょっと聞いていきたいと思うんですけど、たくさん新井さんが一年生から参加してるからたぶんいろいろしてると思うんですけど、一番印象に残っている活動っていうのはありますか。出来事でもいいし、活動でもいいし。	
12	D	出来事はシンポジウムとすべてになってしまうかもしれないんですけど、一年生二年生と三年生のシンポジウムとタイ実習とタイキャンブ。	シンポジウム タイ実習 タイキャンブ
13	F	それはなぜ、たくさんあるけどそのどういうところがっていうのは。	
14	D	二年生のまずたぶん、一番最初に二年生の時はシンポジウムだったと思うんですが、シンポジウム自体初めての参加になって、またなおかつ私は最初その準備段階のとき一番最初の一か月間ぐらい参加しなかったんです。その理由として、一番最初私自身タイキャンブで一年生のタイキャンブでちょっとこう活動やめようと思っていた時期もあったので参加しなかったというところもあるんですけど、	シンポジウム自体初めての参加、一番最初の一か月間ぐらい参加しなかった、一年生のタイキャンブで活動を辞めようと思っていた
14	D	たぶんそこでもやめていれば私自身、今みたいな、今みたいな仲間もいなかったと思いますし、今みたいな活動もやっぱりできなかったと思うので、そのときにNさんやKさんがわざわざ、話し合いの場を設けて私をもう一度活動に戻してくれた、といった点もありますし、	今みたいな仲間、今みたいな活動、Sがもう一度活動に戻してくれた
14	D	あと初めて企業と関わりをもったのがやはりそのシンポジウムだったので、すごく思い入れが強いです。	初めて企業とのかかわり
15	F	なるほどね。じゃ、それは二年生でしょ?三年生もと言っていたけど、何か違う思いもありますか?	
16	D	三年生は逆にNさんやKさんの立場になって、主役が私たちではなく、私はずっと三年生のときは主役は一年生で、一年生が活動を経て何か考えることが変えられたり、何かチャンスをつかむきっかけになればいいなと思って、そのサポート役だと思って、ずっと動いていましたし、やっぱり主体とありますが、その軸を作るのは三年生であって、私やOさんだったので、すごく責任感という面で私やOさんが動かなければ一年生二年生は動けない、という意識を持って活動するきっかけとなったといえますか。	主役は1・2年生、一年生のきっかけ、サポート役、責任感、
17	F	なるほど。ちょっと違う感じがあるねえ。じゃタイキャンブとかはどうですか?	
18	D	一年生のタイキャンブは与えられたものやっていただけという印象があるといえますか、やっぱり最初だったので、何をやればいいのか分からない、また、与えられたものを一生懸命やっていると意識があったんですが、たぶんでも、ちょっとその意識のまま二年生もタイキャンブに参加してしまったのかっていう後悔というか、責任不足の点をすごくやっぱり感じています。	与えられたものやっていただけ、何をやればいいのか分からない、責任不足
19	F	どんなところが?	
20	D	いやー、すごいですね、タイ実習とタイキャンブほとんど一緒だったのですが、やっぱりたぶん自分の面でもあんまり責任感もっていなかったですし、Fさんにすごく頼ってしまった面っていうのが多いので、はい、すごく。	Fさんに頼ってしまった
21	F	具体的に覚えています?	
22	D	覚えてます。	
23	F	例えば?	
24	D	やー、例えば、例えば、私よくガイドマップを持たないで行動してたと思うんですが、やっぱりそういう面で、私がその時は、真実とかすみかが一年生で、なおかつ海外が初めてということでひっぱっていかないとイケない面であれ責任感をもって行動しなければいけないと思うんですが、やはり私自身もそういう面で責任不足というか、遊び半分じゃないですけど、そういう面があったのかな。はい。	責任感を持って行動しなければならなかった、責任不足
25	F	実習に関してもそう思いますか?	
26	D	いや、実習にたぶん、実習中はすごくやっぱり授業のことしか、考えなかったんで、授業に一生懸命だったんですが、やはりこう、仲間が来たことで安心感であったり、ちょっと遊びじゃないんですけど、そういう面も出てきてしまった、気が緩んでしまったっていうのは、はい、あります。	実習中は授業のことしか考えられなかった、仲間が来たことで安心感、気が緩んだ
27	F	で、そういうふうじゃ、思ったのはいつぐらい?	
28	D	思ったのは、Fさんにガイドマップを持たないことをご指摘されたことと、なおかつやはり、真実のそのタイの車での事故にあって、あのときたぶん、わたしは絶対Fさんがいなければ何も対処できなかったと思うので。	Fさんに指摘された、Fさんがいなければ何も対処できなかった
29	F	じゃ、やってる中で、どうしてそう思った?	
30	D	そうですね、帰国してからすごく反省しました。	反省

< 2 >	< 3 >	< 4 >	< 5 >
< 1 >を言い換えるテキスト外の語句	< 2 >を説明する概念・語句・文字列	テーマ 構成概念	疑問・課題
シンポジウム初参加、一カ月遅れの参加、研究会からの辞退を検討	初参加 研究会退会からの翻意	シンポジウムに初参加	
辞めていれば得られなかったであろうもの、先輩からの慰留	研究会を継続して得られた仲間・経験 慰留してくれた先輩	退会を翻意、継続して得られた仲間・経験 研究会活動の成果	
主役の交替、3年生としての自覚、責任意識	上級生になったことによる責任感の自覚 後輩のサポート役になること	役割のシフト 主役からサポート役への転換 下級生を動かしていく責任意識 上級生としての自覚	
言われたことをやるだけ、	消極的な姿勢 最下級生であること 上級生になっても消極的な姿勢のまま	初めてのキャンプでのとまどい 受動的な姿勢のまま上級生となったことへの後悔	
先輩への依存	他者への依存	他者への依存と責任感の欠如	
	上級生としての自覚・責任感の欠如	上級生としての自覚・責任感の欠如	
実習に集中していた緊張感、緊張感からの解放	緊張感 仲間が来たことによる安心感と気のゆるみ	実習中の緊張感とキャンプ中の安心感 気のゆるみ	
指摘による気づき、自分の対応力のなさ	責任感の欠如、他者への依存「結果」	先輩への依存	
責任感を欠いた行動への反省の念		内省	