

[自由論題: 実践報告]

キャリア教育を通じた学生の意識・行動プロセスの追跡調査

ライフストーリー・インタビュー実習の実践から

A Follow-up Survey of Students' Consciousness and Behavioral Processes through Career Education

Practical Insights from Life Story Interviews

勝又 あずさ

成城大学キャリアセンター特任教授

Azusa Katsumata

Project Professor, Career Center, Seijo University

Correspondence to: katsumata@seijo.ac.jp

河井 亨

立命館大学スポーツ健康科学部准教授

Toru Kawai

Associate Professor, College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University

Abstract:

本研究の目的は、社会人へのライフストーリー・インタビュー (LSI) の追跡調査として、学生の意識・行動プロセスを検討することであった。学生 11 名のインタビューデータを M-GTA を援用し分析した結果、7 カテゴリー・36 概念が生成され、『LSI での間接経験を通じた省察と実践による新たな自己の構成プロセス』が示された。個別に洞察した結果、経験学習による「行為について / の中の省察」を通して学生のロールモデルの構成要素が機能したことが推察された。狭義の職業指導でなく自己のライフ・キャリアの視野を広げる教育手法として、LSI の可能性を示した。

This study examined the consciousness and behavioral processes of students through a follow-up survey using Life Story Interviews (LSI). It collected the interview data of 11 students and analyzed them, using the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA). Seven categories and 36 concepts of the students' consciousness and behavioral processes were generated through the coding process. This analysis revealed a new self-constructing process in which reflection and action via indirect experiences in LSI played a pivotal role. Specifically, the findings inferred that elements associated with the construction of students' role models functioned through their reflections on action or reflections in the action of experiential learning. Results of this study demonstrated the potential of the LSI not only as a narrow vocational guidance tool but also as a

method to broaden students' perspectives on their own lives and career paths.

Keywords:

大学のキャリア教育、ライフストーリー・インタビュー、ロールモデル、省察と実践、自己の構成
career education in japanese universities, life story interview, role models, reflection and action, self-construction

1. 背景と目的

1.1 日本の大学のキャリア教育

日本の大学のキャリア教育 (中央教育審議会, 2011) は、若年層の就労問題の深刻化から 2000 年頃よりその必要性が主張され、主に職業指導 (キャリアガイダンス) として発展してきた。文部科学省 (2023) によれば、キャリア教育を正課科目として設置している大学は全体の 98.0% であり、科目の目的は、勤労観・職業観の育成、資格取得・就職対策、将来設計が上位を占めている。児美川は、現在の大学のキャリア教育は就職活動との関連を意識しすぎる傾向にあり、本来は大学教育にふさわしい学問的バックボーンに裏打ちされたライフキャリア全体を視野に入れる必要があると述べている (児美川, 2023, p.85-6)。

一方で、現代の日本の教育では、対話が重視されている。初等中等教育においては、「新しい指導要領の考え方 (答申) (文部科学省, 2017) の指針として「主体的・対話的で深い学びの実現 (生きる力)」が示された。永作 (2020) は、初等中等のキャリア教育において、生徒の日常的な学習体験の中から物語の鍵となる宝に気づくよう、学びを振り返る過程を丁寧に行うことで、学習体験は生徒のキャリアの物語に必要な構成要素となると述べている。このようなナラティブ・アプローチには、一人ひとりが語り手として、自己のキャリアの物語を構築していくために必要な手立てについて学ぶべきことが多い (永作, 2020, p.62-5)。

キャリア教育では、職業人講話のように他者の話を聞く実践が、効果的な学習法として定番である (三村, 2004, p.47)。大学のキャリア教育においては、社会人のキャリアを聴き、語り、対話をする機会として、学生自身が聞き手となってインタビューを実施する実践が蓄積されている。インタビューの目的は就職を視野に入れた業界や企業の情報収集、社会人の仕事の理解、社会人の考え方や働き方を学び視野を広げるなど、職業に関するテーマが数多く確認されている¹⁾。しかしこれが、異質な他者のライフ・キャリアを通して視野を広げる教育となりえているのか。それを明らかにすることは重要な研究課題となる。

1.2 ライフストーリー・インタビュー

1.2.1 ライフストーリー・インタビューの先行研究

先に述べたナラティブ・アプローチは「語りの行為」に重点を置くアプローチである。その中でも、物語のテキスト、すなわち「語りの生成プロセス」に重点をおくのがライフストーリー・インタビューである(やまだ, 2021, p.76, 244)。桜井(2005)によれば、ライフストーリー(以下; LS)とは過去に現在から意味を与えたものであり、ライフストーリー・インタビュー(以下; LSI)は、語り手の記憶違いやあいまいな部分、嘘やごまかしを認めながらも、それらをたくみに選り分けながらさまざまなLSに通底する社会的現実とせまろうとする(桜井, 2005, p.30)。LSを語ることは、静態的構造ではなく物語の語り手と聴き手によって共同生成されるダイナミックなプロセスとしてとらえられる(やまだ, 2000)。人は、直接的に同じ経験をしなかった人に語りかけることによって、相手を「経験の共有者」に変えることができる。この働きは、同世代だけでなく、世代間コミュニケーションとしても行われる。LSIでは、語り手は「自己」を「物語」としてとらえ、語りなおすことで、新たな自己を構築する。「複数の物語の共存」を「語り直し」「編成し直し」「組み替え」「再構築」することを可能にするプロセスである(やまだ, 2000)。LSIにおいて語り手が産出した文脈を呈示することは、聴き手が反省的な観点からいかに関わったのかを示している(小林, 2005, p.241)。また、LSIは、聴き手が自分の枠組みで世界をみてきたときには気付かなかった「新しい世界の見方」を学ぶ機会であり、人々の意識、感情レベルの問題を捉えるには最適な方法である(塚田, 2008)。

尚、LSはライフヒストリーとは異なり、大久保(2009)はその違いについて次のように述べている。ライフヒストリーでは過去を回想した個人の語りを、聞き手が「くろこ」的な存在として耳を傾ける。LSは語り手と聞き手の共同制作であり聞き手が違えばLSの内容は微妙に時には劇的に変化する。LSは自己論(アイデンティティ論)と密接に関連し、そこで語ることはモノローグ(独白)ではなくダイアログ(対話)である(大久保, 2009, p.1-2)。ここからもLSIは、ライフヒストリーインタビューとも、職業インタビューや初等中等教育の職業講話とも異なることがわかる。

1.2.2 ライフストーリー・インタビューを実装した教育と実践研究レビュー

前述のようにLSI研究では語り手の変容に焦点があたりやすい。一方、教育現場では社会学の領域で、LSIが質的分析の手法として扱われることがある。大学生を対象とした教育実践では、大久保(2009)が担当する社会学調査

実習ゼミにおいて、学生が自ら選定した語り手2名に対してLSIを行っている。語り手の2名は性別や年齢層ができる限り異なるように選定し、それぞれに現在の生活、これまでの人生、これからの人生について聴き、その口述データを編集する。語り手の承認を得た上で、この「編集版ライフストーリー」についてゼミ生同士で報告と意見交換を行う。その後は、語り手への補充調査を経て、分析テーマを設定し分析を行う(大久保, 2009, p.17-51)。

他方で、LSIを実施する学生を対象とした研究については、中川(2009)が、米国ニューヨーク市立大学と北九州の学生による団塊世代へのLSIについて、学生の感想文を分析している。LSIを通して学生が得たものとして次の5つ、1. 尊敬・親しみや共感、2. 人生への洞察力や人生哲学、3. 中高年への理解と固定観念の払拭、4. 地域社会の歴史への理解、5. 異世代とのコミュニケーションを示している。中でも、2. 人生への洞察力や人生哲学の要素が、学生が得たものの多くを占めていた。

また、正村(2021)は、国内私立大学のキャリア教育科目にて、社会人へのLSIを実施し、学生19名の自由記述を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified-Grounded Theory Approach、以下; M-GTA)を援用し分析した。その結果、授業では内省活動と、他者との関わりを通じた自己の探索により、2回に亘る構成・脱構成・再構成(サビカス, 2015)が行われ、授業全体を通して学生にはキャリア自律の一部とキャリア自己効力感が形成される可能性が示された。しかしながら、授業終了後の学生の意識・行動は追跡されていなかった。他者のLSを通して得た学びは、授業期間の後にも持続することが期待されるため、追跡調査が必要である。

1.3 本研究の目的と分析視点

本研究の目的は、大学のキャリア教育における社会人へのライフストーリー・インタビューの追跡調査として、学生の意識・行動プロセスを探索的に検討することである。授業中に得た「他者からの学び」と「他者の語りを通じた学び」が、授業終了後に、自己と外部環境との相互作用によりどのように進展するか、そのプロセスを追跡する。

後述するように、本研究ではM-GTA(木下, 2020)を援用し、概念の生成と概念モデルの構築を行う。加えて、学生個々に析出された概念とその文脈から類似する特徴を検討する。本研究では、学生の授業終了後の意識・行動プロセスを探ることで、LSIのキャリア教育への実装の意義と、今後のキャリア教育の可能性を考察する。

学生はLSIにて他者の人生を聞く経験からどのように学ぶのか、その学びは授業全14回終了後の実践にどのよ

うな影響を及ぼすのかという視点を採る。その分析の視点として、第1に他者の人生から学ぶということをロールモデルという概念によって捉える。LSIにおける語り手と聴き手のダイナミックなプロセス(やまだ, 2000)では、語り手の語りは聴き手側のライフ・キャリアに影響を与え、語り手が聴き手としての学生のロールモデル²⁾になる場合もある。溝口(2021)は、ロールモデルの機能として次の4点、1. ロールモデルに自分が近づく意欲や態度を喚起する「同一化する対象」、2. ロールモデルを模倣しスキルや行動を学ぶ対象「行動の手本や参照基準」、3. ロールモデルより刺激を受け新たな目標を設定する「刺激を与える存在」、4. 決定を助ける感覚を提供「支援や助言を与える支援者」を示している。尚、本研究では学生がロールモデルとしての語り手から学ぶだけでなく、「他者の語りを通して自己を構成する」ことにも着目したい。異質な他者の語りが再帰性(Reflexivity)³⁾に発展し、そこにどのような意識の変容があり、さらに、どのように行動変容に繋がっているかを考察する。溝上は、他者を通して自己が形成されることを「他者の森をかけ抜けて自己になる」と表現しているが(溝上, 2008, p.159)、LSIの聴き手としての学生の自己が、他者の語りを通してどのように構成されていくかは、これまで明らかになっていない。

第2に、他者の経験から学ぶことは、経験学習として捉えることができる。経験学習とは、具体的経験、省察的観察、抽象的概念化、能動的実験の局面をスパイラル状に進むプロセスである(Kolb, 1984)。経験学習では、人の経験には自らが直接関わった「直接経験」に加え、他者から学ぶ「間接経験」があり、他者の経験は、「自分の経験にはどんな意味があるのか」、「今回の経験から何を学ぶべきか」といった自らの直接経験を振り返り意味を考える上で貴重な情報となる(松尾, 2011)。

第3として、省察(Reflection; 以下省察)⁴⁾に着目する。経験学習型教育実践であるサービス・ラーニングの授業研究においては、授業期間の後まで学生を追跡インタビューし、経験の省察とその影響を明らかにした研究(秋吉・河井, 2016)がある。その研究では、該当の授業で学生は事前学習で得た「知識」が実習での「経験」と、そこでわきあがった「感情」を経て「気づき」をもたらし、「考察」に至ることが明らかになった。そこで重要な点として、「経験」からわきあがる「感情」の変容の起点では、学生が生きてきた自らの過去の経験が省察に影響することが示された。本研究においても、学生自身と語り手各々の過去の経験が、授業期間中だけでなく終了後にも影響することが考えられる。

第4に、経験と省察の影響関係を捉える。経験と省察の影響関係は、ショーン(2007, p.56)の2つの省察の視点、

すなわち「行為についての省察」(行為の後でなされる省察; Reflection-on-action)と「行為の中の省察」(行為の最中に行われる省察; Reflection-in-action)に整理できる。河井(2018)はこの行為をA、省察をR、「についての」をon、「の中での」をinとし、行為についての省察はRonA、行為の中での省察はRinAと表記し、両者とその関係を図1のように示している。本研究においても、この図の枠組みを下敷きとし、授業中の省察、授業後の実践と省察を重ねて分析することとする(図1)。

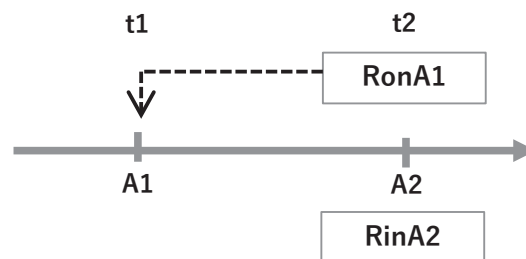


図1 行為について・行為の中の省察(出所:河井, 2018)

2. 研究の方法

2.1 教育実践

国内私立大学の全学部共通キャリア教育科目にLSIを実装した⁵⁾。対象の科目は全学部2、3、4年の配当で年間計4クラスが開講されていた。選択科目半期2単位であり、本研究の対象年度2018年度・2019年度の1クラス当たりの履修登録者数は7名から28名まで、計8クラスの履修登録者は合計94名、単位取得者は合計89名であった。授業計14回の詳細は表1を参照されたい。この一連の実習(以下; LSI実習)では、学生自らがインタビュー対象者(以下; インタビュイー)を選定⁶⁾し、アポイントをとり、ライフ・キャリア⁷⁾(以下; LC)についてインタビューを行う。インタビューでは関係構築と傾聴を通して、インタビュイーの経験や生き方や考え方、感情をひきだしていく。語りの内容をもとにLSを執筆・製本し、インタビュイーに贈呈する。完成したLSはその後、授業では学生同士で共有する(以下; LS共有)。インタビュイーの語りを聴き、言語化する、そしてそのLSをインタビュイーに代わり語り、他者のLSを聴く。授業の一連の実習を通して学生がキャリアの見方や考え方を上げ自己を認識することがねらいである。

表1 授業全14回のながれ

1. 導入(人権尊重, 情報リテラシー, クラス形成)
2. 自己のLCの振り返り① / キャリア理論(キャリア発達等)
3. 自己のLCの振り返り② / 経験学習理論
4. LSIガイダンス① アポイントのロールプレイング
5. LSIガイダンス② インタビューのロールプレイング
6. ケーススタディ① / キャリア構成理論
7. キャリアモデル分析①
8. キャリアモデル分析②
9. 自己のLCの振り返り③ →授業外時間に個々にLSI
10. ケーススタディ② / キャリア理論(トランジション等)
11. LS共有①
12. LS共有②
13. LS共有③
14. 総括

2.2 分析データの収集方法

本研究の分析焦点者は対象科目の履修生であり、分析対象者は2018年度・2019年度の履修生のうち、メールでの依頼が可能な計17名の内、期日までに返信を得た12名中、協力が得られた計11名とする。コロナ禍で調査が限定され、また授業終了経過年月に幅があるなどの課題がありながら、その限定された範囲では2つのキャンパスで学部構成も総合政策学部5名、経済学部3名、人間福祉学部2名、国際学部1名と複数の専門領域、性別、クラスが揃いヴァリエーションがある構成となった(表2参照)。

分析データは、筆頭著者(以下;筆者)による半構造化インタビューを行い収集した。データ収集においては、対象となる各クラスの授業の初回に、倫理的配慮として書面「研究に関する協力をお願い」を学生全員に配付し了承を得た。筆者は本科目を担当し、授業の状況を共有できる立場にあった。実際の半構造化インタビューは2020年2月から4月にかけて行った。11名中7名は筆者の個人研究室で、4名はweb会議システムを利用して実施した。インタビューの時間は1人あたり50分から96分(平均73分)であった。インタビューに際しては、事前に依頼書にて目的と概要を説明した上で、対象者全員より署名にて承諾を得ている。実施にあたりガイド質問をあらかじめ設定した。

質問は、1.LSI 実習の一連の工程はどんなものであったか、2. インタビュイーへの LSI はどんなものであったか、3. LSI 実習後の実践や行動について、4. 半構造化インタビュー時点での学生自身のキャリアに関する考え方についてである。半構造化インタビューを担当した筆者はこのガイド質問を手掛かりにし、学生の発言にあわせてより深く具体的な発言をひきだす問いかけをするように心がけた。半構造化インタビューの記録は、分析対象者の承諾を得たうえで、レコーディングと筆記により行った。学生の属性と履修時期、LSIの各インタビュイーの属性、学生との関係を表2に示す。

2.3 データの分析方法

分析は正村(2021)と同様に、学生の記述データに対しM-GTA(木下, 2003; 2020)を援用し分析した。本研究は学生自身の省察に加え、LSIのインタビュイーや学生同士の相互作用による学生の意識・行動プロセスを研究対象としており、また半構造化インタビューのデータに根差して説明・予測しようとするものであるため、M-GTAを援用することが適切と判断した。本研究が切片化を行うにもかかわらず Grounded Theory Approach(以下;GTA、戈木, 2014; 戈木, 2016, p.15)を採用せずに、M-GTAを援用した理由は、GTAの方法である「データ収集と分析を交互に同時進行で行う」(戈木, 2016, p.159-60)ことが困難であったこと、そして、M-GTAに強調される「研究する人間」、すなわち筆者ら(研究者)と、分析対象者→分析焦点者→研究の応用者との「三位のインタラクティブ性」を保持し構造主義的観点を活かすことを重視したためである(木下, 2020, p.33-6、40-3; 木下, 2003, p.42-6)。尚、M-GTAは、独自の説明概念を生成し統合的に理論化すること、すなわち概念モデルとしての「一般化」は可能であるが、分析対象者個々の特徴や相違を明らかにする「個別化」は目的としていない。そこで本研究では「個別化」を行い、生成された概念をもとに、別途、学生個々に析出された概念とそ

表2 分析対象者(学生)とインタビュイーの基本情報

記号	学年	履修時期	学部	性別(想定)	インタビュイーの職業	性別(想定)	年代	学生との関係
A	3	18秋	総合	女	起業家	女	20~30代	課外活動の先輩
C	3	18秋	総合	女	会社員	男	20~30代	友人の知人
E	3	18秋	人間	男	大学生・社会起業家	女	20~30代	ボランティア活動の先輩
F	3	18秋	総合	女	会社員	女	50代以上	母親
T	3	18春	経済	女	教育コンサルタント	男	40~50代	中学時代の塾の講師
U	3	18春	経済	女	税理士	男	30~40代	アルバイト先の知人
V	3	18春	経済	男	中学校・高等学校校長	男	50代以上	在校時の校長
W	4	18春	人間	女	放送局ディレクター	男	30~40代	番組に関心を持ち直接依頼
X	2	19秋	国際	女	中学校・教諭	男	30~40代	母校での部活動の顧問
Y	2	19春	総合	女	塾経営者	男	50代以上	中学時代の英語講師・アルバイト先
Z	2	19秋	総合	女	中学校・高等学校教諭	男	30~40代	部活動での外部指導者

の文脈を探り、類似する特徴的なプロセスを考察する。このように本研究は、データの多様性を最大限に活かし理論化する「一般化」と、個別の具体例を解釈する「個別化」の両方を追求する分析手法を採る。

本研究では分析の理論的飽和への過程で、データ確認のための研究協力者として、ナラティブ・キャリアを専門とするキャリア・カウンセリングの実践者1名に協力を依頼した。研究協力者は筆者が現在理事を務めるキャリア・カウンセリングの研究会の会員であり、研究協力者には筆者のコーディングや概念生成作業各々に対して疑問や意見をもらい、両者で議論を繰り返しながらコンセンサスを図った。また、分析時には、キャリア構成理論の研究且つ実践者にスーパーバイズを受けた。具体的には、学生の自己構成の内容や、自己構成に至るプロセスなどキャリア構成理論(サビカス, 2015)の理論的知見に基づき助言を得た。このように多角的、包括的に分析を進めることで、独断的解釈に陥ることを防いだ。

分析テーマは「LSI 実習終了後の学生のキャリア意識・行動の変容プロセス」と設定した。分析の準備として、まず、学生11名の半構造化インタビュー内容のすべてを逐語データ化し、1名ずつ1つの文書にまとめ、任意にアルファベットを割り当てた。各学生の半構造化インタビューデータの平均文字数は12,410字、総計文字数は136,515字であった。

分析ではまず、筆者が全員分の文章を読み込み、その後、分析ソフト MAXQDA にデータをインポートした。筆者によるコーディングでは、記述中の「ダイナミックなうごき」に注目してコード⁸⁾の作成・割り当てを行った。コーディングにおいては、筆者による半構造化インタビューが学生の省察の機会としてデータに反映されないよう、LSI 実習期間中から半構造化インタビュー開始前の内容のみを分析対象とした。その後、筆者と研究協力者による確認・修正作業による継続的比較分析にて理論的飽和とした。最終的に、対象となる40のコードに817の割り当てを行い、これらのコードを束ねて36概念が生成された。対象から外したコードには、授業内容など今回の分析に直接関係がない「その他」(割り当て数134)、「筆者による問いかけ」(同290)があった。

次に、類似する概念をまとめて上位レベルのカテゴリー、さらに上位のカテゴリーグループを生成した。続いて、概念間やカテゴリー間の具体例や、ヴァリエーションを参照しながら定義を作成した。このような概念、カテゴリー、カテゴリーグループ、定義、そして後述する概念モデルと表3、図2の完成まで、研究協力者と作業を行った。具体的には、概念、カテゴリー、カテゴリーグループの生成と

その命名、概念の定義づけ、各コーディングの理由や、修正が必要な理由等を共有し、各々の相違点を議論し両者の納得のいくまで計19回の作業を行い、両者の合意に到達した。

3. 結果

3.1 概念・カテゴリー・定義の生成

表3に、36概念、7カテゴリー、3カテゴリーグループの他、定義、概念の出現数の合計、人数と出現率の一覧を示す。表3の概念名とカテゴリー名の前につく番号は、カテゴリー内とカテゴリー間、各々心理的・行動の段階に沿って採番を行った。尚、本研究での概念は、学生の意識や実践のダイナミックなうごきを表している。

3.1.1 概念モデル

次に、生成された概念をプロセスとして表した概念モデル、『LSIでの間接経験を通じた省察と実践による新たな自己の構成プロセス』(仮説モデル)を図2に示す。このモデルの横軸は時間経過として省察、行為、自己構成とし、縦軸は学生の探索状態を表し心理的活動に沿って配置した。出現率が70%以上の概念名を太字で表示した。学生の意識・行動の変容プロセスは、授業各回の各概念のヴァリエーションをもとに、出現数も参考にしながら太い矢印で表した。また双方向の影響と影響の方向は、MAXQDAの「コード間関係ブラウザ」の概念間での共起数を参考に、ヴァリエーションを読み解き点線矢印で表した。以下に概念モデルに基づくストーリーラインを述べる。尚、ストーリーラインに引用する概念は出現数と出現率をもとに22に絞っている。カテゴリーグループは{|}、カテゴリーは【】、概念は《》で示す。また、文脈に応じて概念名の語尾を一部変更している場合がある。

3.1.2 ストーリーライン

学生は、{|内省活動による探索}の過程で、他者との{|相互作用による探索}をしながら、{|自己を構成}していく。

具体的に、学生は他者が語る他者の経験の疑似体験とその解釈、すなわち【7. 間接経験を通じた省察】において、インタビューの内面にある《7-2. 含意するものを感知》し、《7-3. 共著述者として心緒を感受》し、言語化する。その一方で、《7-5. 自己の経験とLSIとを交差》しながら自己の経験の意味を理解するとともに、LSにある状況や感情に巻き込まれず《7-6. 第三者として他者を理解》するようになる。この過程ではインタビューの模倣というよりも、独自の意識や行動を把握し《7-7. 自己のロールモデルを再認識》しながら、《7-8. 間接経験による意識の包含》

表3 カテゴリー・概念・定義・出現数・人数とその出現率の一覧

GP	カテゴリー	概念	定義	計	人数	出現率
1. 内在的 自己の認 識	1. 内在的 自己の認 識	1-1. 自己の情態との対話	状況に直面して何かを感じている自分に、勇気をもって向きあう	29	9	82
		1-2. 自己の観取を通じた描写	人や物事について感受したことを一旦受けとめ、自分の言葉で表現しようとする	10	5	45
		1-3. 自己のLSの連続性・一貫性の把握	自分の意識や行動に、自己のLSの連続性や一貫性を感じたり気づいたりする	9	4	36
		1-4. 自己のコア・クオリアの具現化	自分の価値観やニーズを、具体的な事例を以って表現する。次のステージにつなげる	48	9	82
	2. 視野と 選択肢の 拡大	2-1. 多様なLCへの関心と受容	多様なライフ・キャリアが存在することに気づき、関心もち受け容れる	8	4	36
		2-2. 多様性の体験的認識	多様な集団や社会に自ら入り様々な状況に直面し、多様性を感じ取り理解していく	3	3	27
		2-3. 想像力と好奇心の発揮	想像力や好奇心を発揮して、その対象が含意するものを読み取り言語化しようとする	14	8	73
		2-4. キャリアテーマに基づく選択肢拡大	自己のキャリアテーマに基づき職業等の選択肢を広げ、LCの可能性を広げていく	16	7	64
		2-5. 視野拡大による主体的選択	人や物事を表面的・一面的に観るのではなく、多面的に観てより本質に触れようとする	28	10	91
	3. 実践へ のレディネ スと試行	3-1. 行動を駆り立てる意識の変容	様々な要因により意識自体が変わることにより実際に行動へとつなげていく	11	6	55
		3-2. 自己への動機づけと奮起	困難な状況に直面した時、自分自身をポジティブに意識づけ行動を促していく	16	9	82
		3-3. 自己信頼にもとづく意思決定	自己のライフテーマによる自己への信頼感をもとに意思決定を行い行動につなげる	10	6	55
		3-4. 間接経験を経た直接経験	LS実習で得た間接経験が内面化され、実際に主体的な行動となって現れる	26	8	73
		4-1. 実際の行動への踏み出し	自らの意思で行動に一步踏み出す身体的な働き	34	11	100
	4. 主体的 実践	4-2. アクシデントへの戸惑い	行動後に、直面したアクシデントに対して戸惑う	13	9	82
4-3. 直面課題への肯定的解釈		直面する課題にたいして、肯定的に捉え意味づける	10	5	45	
4-4. 小さな修羅場後の成長実感		修羅場を乗り越え、その体験を通して学び、成長を実感する	20	10	91	
4-5. 自ら行動するやりがいの実感		自らの意思で行動し、困難を乗り越えることにやりがいを感じる	19	7	64	
5-1. 自己の状態の認識		自らの意思決定や行動や環境における自己の状態を認識する	23	7	64	
5. 新たな 自己の構 成	5-2. 経験を通して新たな気づき	行動を通して新たな気づきを得たり、経験にたいして教訓を見い出す	31	11	100	
	5-3. 経験を通して意識の変容	行動にたいして省察を通して新たな考え方が加わり意識が醸成される	51	11	100	
	5-4. ライフ・キャリアの軸の認識	自己のライフ・キャリアにおける価値観や物事の判断基準が明確になる	15	7	64	
	5-5. 今後の具体的なイメージの描写	自己の今後の人生の目標や行動計画を具体的に描いている	34	10	91	
	6-1. 理解者の出現とその存在	理解してくれる、応援してくれる人を見出す、あるいは自分の周りに出現する	25	7	64	
6. 他者承 認と相互 理解	6-2. 他者称賛による自信獲得	自分の考えや行動にたいして他者から称賛をもらうことで自信を得る	20	8	73	
	6-3. 他者の肯定的意図の認識	判断的・評価的・批判的に人を観るのではなく、受容し肯定的な面を見出そうとする	28	9	82	
	6-4. 協働実感を通じた氣勢	協働への肯定的態度による、一貫性と困難克服に向けた心の働き	11	4	36	
	6-5. 出逢いによるLCの醸成	新しい出逢いを通して、視野の拡大、行動意欲醸成など、学習者のなかに変化が起きる	9	5	45	
	7-1. ロールモデル化と憧憬	インタビュイーの生き方に共感し自分もそのように生きたいという願望が形になる	12	6	55	
7. 間接経 験を通じ た省察	7-2. 合意するものへの感知	インタビュイーの表面に表れない内面的なものを理解し、人や物事の全体を感じ理解しようとする	47	11	100	
	7-3. 共著述者としての心緒の感受	インタビュイーの感情や思いを学習者が受けとめ、口述や文章を通して表現する	19	6	55	
	7-4. 共構成によるLCの共在	インタビュイー自身の理解に共存することにより、LCの言語化と間接経験を行う	16	6	55	
	7-5. 自己の経験とLSとの交差	LSを通して自己の経験の意味を理解し意識や行動が変化する際の心の働き	54	8	73	
	7-6. 第三者としての他者理解	自分および周囲の状況や感情に巻き込まれず、対象者を理解しようとする	50	10	91	
	7-7. 自己のロールモデルの再認識	ロールモデルであったことの再認識と、模倣が発展し独自の意識や行動に気づき言語化する	26	7	64	
	7-8. 間接経験による意識の包含	LSを通して間接経験を自分の内面に組み込み、意識の変容、行動の変容につなげる	22	8	73	
					817	

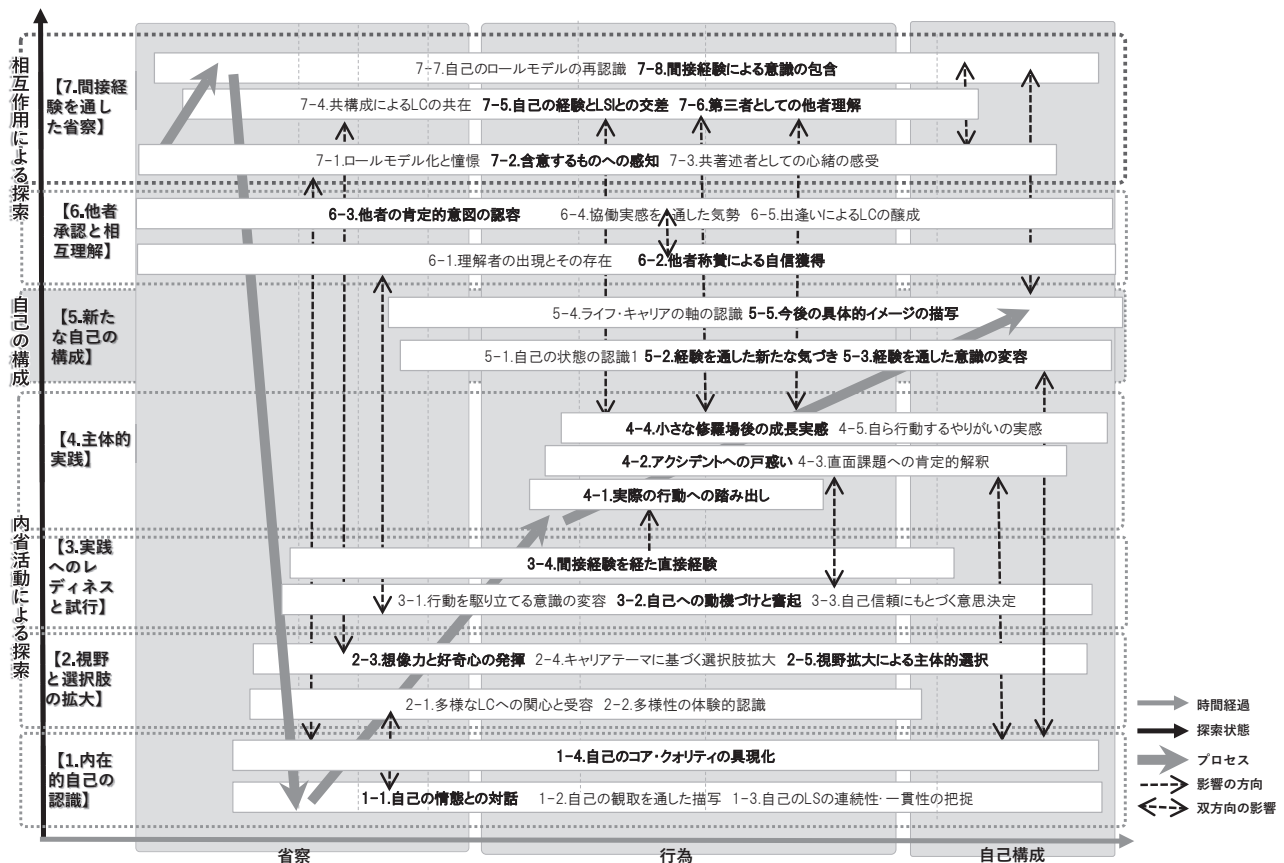


図2 概念モデル：LSIでの間接経験を通じた省察と実践による新たな自己の構成プロセス

がなされ、【1. 内在的自己の認識】に移行する。ここでは、日々の実践で直面する課題に対して《1-1. 自己の情態と対話》し、《1-4. 自己のコア・クォリティを具現化》する。

【2. 視野と選択肢の拡大】に移行した学生は、物事の《2-5. 視野拡大による主体的選択》ができるようになり【3. 実践へのレディネスと試行】において《3-4. 間接経験を経た直接経験》として現れるようになる。

学生は自らの意思で《4-1. 実際の行動へ踏み出す》が、思い通りにならない場面もあり、《4-2. アクシデントに戸惑う》。《4-3. 直面課題を肯定的に解釈》し困難を乗り越えることで《4-4. 小さな修羅場後の成長実感》と《4-5. 自ら行動するやりがいの実感》を得る。このように【4. 主体的実践】では概念間を往来する。

この一連のプロセスにおいては、随時で【6. 他者承認と相互理解】との心理的関係がある。周囲の《6-1. 理解者の出現とその存在》に気付き、《6-2. 他者からの称賛により自信を獲得》をする。また、自らも、《6-3. 他者の肯定的意図を認容》し、評価的、批判的に観ずに良い面を見出そうとする。こういった「相互作用による探索」と【4. 主体的実践】の往来の過程で、【5. 新たな自己の構成】に移行していく。意思決定時には、《5-1. 自己の状態を認識》し、《5-2. 経験を通じた新たな気づき》と教訓を見出す。新

たな指針や考え方が加わり《5-3. 経験を通して意識が変容》し、《5-5. 今後の具体的イメージを描写》するようになる。

以上がストーリーラインである。図2において学生は、自らの「内省活動による探索」の随所で、他者との「相互作用による探索」が影響しながら、「自己の構成」へと移行する。また、図2の横軸の、省察と行為と自己構成の時間的経過においては、カテゴリ内の概念間で往来や移行がありながらも、省察の段階には主に【1. 内在的自己の認識】と【2. 視野と選択肢の拡大】、行為の段階では【3. 実践へのレディネスと試行】と【4. 主体的実践】、その後の自己構成の段階で【5. 新たな自己の構成】に着地している。この「内省活動による探索」より「自己の構成」への矢印の上昇、すなわち移行のプロセスが学生の心理的成長と捉えることができる。

尚、M-GTAの分析ではこの後に、生成された各概念と各カテゴリの詳細を実データと共に説明するが、本研究では後述する表4にヴァリエーション例を示すことにする。

3.2 個別洞察

前述した結果は全体の傾向を把握するための「一般化」、すなわち構造化したモデルであり、分析対象者全員が同様

表 4 LSI での間接経験を通じた省察と実践による新たな自己の構成プロセス (個別)

学生	内省活動による探索		内省活動による探索	
	1.内在的 自己の認識	2.視野と選択肢の拡大	3.実践へのレディネスと試行	4.主体的実践
A	私は結婚しても両立できる職場で働きたいし、自分なりに意思決定していきたい、 <u>自分のキャリアは納得していきたい。</u>	いろんな生き方働き方があるって、それぞれが <u>生きやすい社会</u> ができていくといいな。ジェンダー論って授業をとったんですけど、自分も考え方を <u>変えていかな</u> いなって思います。	ちよつとでもいいから何かかじってみようとか。自分が思ったことをまず行動してみようって、 <u>自分の意思を応援する自分を大切に</u> するとか。	今回のコロナ、マジで最悪だって思ったんですよ。就活も遅れるし、合同説明会とかも全部なくなったし、マジでありえないと思ったんですけど、でもこの状況が逆に <u>なんかチャンス</u> だったりするのかなと思って。
	1-4.自己のコア・クオリティの具現化	2-1.多様なLCへの関心と受容	3-1.行動を駆り立てる意識の変容	4-3.直面課題への肯定的解釈
C	「夢の実現にできることは何かを考えている」って聞いて、自分も、向き合いたくなくても向き合えないといけない時があるんだなって感じました。	私は小さい頃から、自分で考えたことを人前で話したいって思って、今は報道記者を目指して就職活動しています。アナウンサーにこだわらんじゃなくて、話すっていう起点で <u>うまく方向転換</u> ができました。	アルバイトは子どもに仕事体験してもらい <u>うと</u> ころで始めました。テレビ局のブースで一緒に番組を作る <u>こと</u> の喜びとが学べています。	すぐ入りたかった企業の面接があつて落ちてしまつて <u>落ち込んだ</u> んですけど、まだチャンスはある。ここでおかしいと思つている時間をもつたない、 <u>どんなこと</u> もプラスに考えないとマイナスでいる時間をもつたないと思つて乗り越えられた。
	1-1.自分の情態との対話	2-4.キャリアテーマに基づく選択肢拡大	3-4.間接経験を経た直接経験	4-3.直面課題への肯定的解釈
E	うまくいかないこともあつて、○さんの話を聞いて、しんどいことでも諦めず何とかがやってみようって、思えたきつかけになった。	それ以降、NPOでインターンやボランティアに参加したりとか、 <u>色々な行動力</u> が増えたきつかけになった。	他人に認められることじゃなくて自分で自分を信じる <u>こと</u> が本当に <u>真実</u> に繋がつてつて、それが自分も大切にしていくことなのかな	企画書を職員さんはなかなか受けてくれなかったり、資料の作り方分らなかったりとか、色々あつたんです。
	1-1.自分の情態との対話	2-5.視野拡大による主体的選択	3-2.自己への動機づけと奮起	4-2.アクシデントへの戸惑い
F	一歩外に出てみると、価値観とか常識や文化も、自分とは全く考えの違う人もいり、常識がま逆の人もいりかもしれないって考えるようになった	ああいう人生も、こんな人もいり、自分の中に取り入れたというか、 <u>色々な方</u> の人生を垣間見て、 <u>新しい発見</u> というか、そういうやり方もあるって学びました。	お互いが生活を自律、母から自立つていうのが、次のステップにはなるんじゃないかなと思うんです。	資格も取りたいって思つて学校で宅建の講座を申し込んで5月頃からそれが始まります。
	1-4.自己のコア・クオリティの具現化	2-5.視野拡大による主体的選択	3-2.自己への動機づけと奮起	4-1.実際の行動への踏み出し
U	リーダー自身がフォローするんじゃないかってメンバーにお願いする。 <u>全部自分でやりたい</u> っていうのが私の性格なんですけど、それが正義じゃないになつて学びました。	本当は引張つていく役をやりたいかった。高校生の頃の自分だったら、リーダーができないんだつたらもういやだつて言つていました。でも今は、リーダーまではできないけど、 <u>自分</u> に <u>だせる力</u> を十分に発揮しようと切り替えができました。	グループのみんなを引張つて成功させたいなつていう風になつたんですけど、できなかったんです。グループ全員で一つ成果を作り上げるために私がリーダーからすつと身を引きました。 <u>結果的にうまくいった</u> のかなつて思います。	バイトを掛け持ちして、英会話の講師にならなかつたらこの楽しさを感じられなかつた。お金に困つてもよいことあるんですね。
	1-4.自己のコア・クオリティの具現化	2-5.視野拡大による主体的選択	3-4.間接経験を経た直接経験	4-3.直面課題への肯定的解釈
W	経験した「絵」を他の人にも共有したいと思つたら発信をする。それを大切に生きていきたい、それが自分したいことです。	○さんと初めて会つた時も話にのめり込んで <u>わくわく</u> が高まつて、すぐメモしました。ペンがとまらず、前のめりで聴いて、2回目に会つたときにも同じ。気になつたらつこんできて、考えさせられる。	今プロジェクトを進めていて、地域とつながりができて、学校というフィールドをつかつてやってみる。これに関わつていいるんな人と出会つて自分自身もチャレンジできている。学内ならすぐ行けるし、できる範囲で関わられる。	やり始めた時のわくわくつていう感情がどこが薄れてきて、よく知つてる先生に「何か、最近面白くなくなつたねあんた」つて言われたんですよ。だからこの先、就職した会社に合せて働くのも大切だけど <u>本当にそれでいい</u> のつて。葛藤があるんですよ。
	1-4.自己のコア・クオリティの具現化	2-3.想像力と好奇心の発揮	3-4.間接経験を経た直接経験	4-2.アクシデントへの戸惑い
Y	周囲の友達への接し方も、ある人には優しく、ある人にはちよつとつんつんしてたり、見てたら違つてないつていう風になる。そういう意味での平等さも大事だと思つています。	自分の中で代表(組織)のも本当はちよつとなりたかつた。 <u>将来のこと</u> を見据えて行動されてる先生の <u>こと</u> を思い出して、多分先生だったら代表を選択すると思つて立候補することを決めました。	前任の代表たちには格好良さが共通して、私は精神的にも物理的にも距離がない代表がよいつて思つています。話しかけやすいとか、そういう目線が低いのが <u>キャラ</u> 的にもあつてるし、代表らしいかなつて接しています。	団体の一員だったら情報や指示を待つところを、代表だと、みんなのことを考えて自分が何をやるかを考えている。それが <u>深く変わった部分</u> で、大変な役割だけどそれなりにやりがいがあると思つています。
	1-3.自己のLSの連続性・一貫性の把握	2-5.視野拡大による主体的選択	3-3.自己信頼にもとづく意思決定	4-5.自ら行動するやりがいの実感

(表 4 続き)

学生	自己の構成	相互作用による探索	
	5.新たな自己の構成	6.他者承認と相互理解	7.間接経験を通した省察
A	就活で失敗したんですけど、とにかく自分がこう言いたいから、失敗しても諦めずやってみようって、心に言い聞かせてやっています。そういった、自分を大切にするのは今はできていると思います。	「私は嘘をつかれてもいい。とことん信じるスタンスを崩さないでいよう」、ここで結局、自分を信じる。まずは自分を信じてみるっていうところにも繋がると思っています。	自分にも同じような境遇があって、その時に乗り越えられたのは、人は人だし自分は自分と思えたから。やっぱり人と比べてもしょうがないし、その人にはなれないから自分らしくやっていくのがいいかな。
	5-3.経験を通した意識の変容	6-3.他者の肯定的意図の認容	7-5.自己の経験とLSIとの交差
C	自分の感情に、素直でありたいです。自分の思ったことをためていると、その分悔しさを増してしまうと思うので、プラスにすることも大事にしていきたいです。	アルバイトで子どもたちが「将来大きくなったらお姉さんみたいになる」って。やっぱり、子どもたちは素直で嘘がない、透き通った目で言ってくれる。	一緒にOさんの人生を辿って、私は私で自分の軸を持って生きていかなければと思いました。私は小さい頃からひとつ夢があって、再び向きあうきっかけをもらいました。
	5-1.自己の状態の認識	6-3.他者の肯定的意図の認容	7-5.自己の経験とLSIとの交差
E	色んな人と関わる上で、思いをよせながら、その人が大事にしていきたいものは何かなっていうのを考えながら関わっていくのは大事って思いました。	色々やっていく上で、一緒に活動しない？とか、これを任せていいかなって言われるようになった。	僕がOさんを真似てるってところもあると思うんです。わりと色んな所に足を運んでるっていうのが、最近にできたのかなと思っています。
	5-2.経験を通した新たな気づき	6-2.他者称賛による自信獲得	7-8.間接経験による意識の包含
F	いずれは母の生活を支える立場になると思うので、自立しながらも、ゆくゆくは支え合う関係性になればなとは思っています。	今までは母と娘っていう関係だったのが、もう一人の大人として見てくれるようになった。	人生をありのままにと、いい部分も悪い部分も含めて今のOさんができた。自分の中でそういう認識が変わっていった。
	5-5.今後の具体的なイメージの描写	6-1.理解者の出現とその存在	7-2.含意するものへの感知
U	自分が母と同じように英会話講師をすることになるとは思ってませんでした。ITの世界が自分の中でなくなっても、いつでも英会話の先生っていう世界に戻っていける。ITがAプラン、英会話講師がBプラン、	英会話の授業中に、頑張っている方に2週連続で同じところをあてて答えられたら、年上の方が「自分も頑張らなくちゃ」って言って、クラス全体がいい雰囲気になったり。楽しいな。本当に楽しい。	何とかなるっていろいろな大人の方から言われるけれど、分かってないけれど、私の不安とかを聞きもせずになって受け止められなかった。でもOさんのなんとかなったのは理解できるんです(本人の実体験を聞いたから)。
	5-5.今後の具体的なイメージの描写	6-4.協働実感を通した氣勢	7-5.自己の経験とLSIとの交差
W	ゼロイチが好きで、新しいものを生み出したっていう、その欲に忠実に生きていきたいなって思ってるんですね、活動を続けたいから、ダブルワークでやれる仕事に何かがあるだろうって探していたり、大人に教えてもらっています。	モヤモヤして自己肯定感がいつもよりちょっと下がった状態で、Oさんと会ったらこっちはドンであがるみたいなんです。いつもいる人でなく、気になる人と対話をするって大事。	私は自信を持ってないから中途半端だと思うんですよ。今の目標はOさんが想像できなかったものを私が作ってOさんに一番に伝えて「これは凄いわくわくする」って驚かせることです。
	5-5.今後の具体的なイメージの描写	6-1.理解者の出現とその存在	7-7.自己のロールモデルの再認識
Y	大学院または就活っていう二択じゃなくて、もっと幅広く物事を見つめて。100歳生きるとしたら残り80年間あるので、なんかそんなに焦らなくても長いことをつつめて、どんな風に人生を歩みたいかなっていうのを考えている途中です。	メンバーより、Oさんに誘われて嬉しかったですとか、楽しかったですって言ってもらえて、みんなのその「やっつて良かったな」で、自分もやっつて良かったなって思います。	ぶれてないところがすごく格好良いというか、軌道修正はあったものの確固たるものがあって、私も見習いたいというか、尊敬します。だから題名を「大志を持って」にしました。
	5-5.今後の具体的なイメージの描写	6-2.他者称賛による自信獲得	7-7.自己のロールモデルの再認識

のプロセスを辿っているわけではない。学生の変容は同一ではなく、ヴァリエーションの内容は多様で、析出された概念やプロセスは異なる。そこで次は収集したデータをもとに学生個々の特徴を明らかにする「個別化」を行う。

分析テーマ「LSI 実習終了後の学生のキャリア意識・行動の変容プロセス」に対応するため、個別の洞察では、学生が、【7. 間接経験を通じた省察】から【1. 内在的自己の認識】し実践を経て、どのような【5. 新たな自己を構成】したか、なぜそれが可能になったかについて、本研究ではロールモデルと、経験学習と省察に着目して考察する。個別洞察の手順としてまず個々に、カテゴリー【5. 新たな自己の構成】に属する特徴的なヴァリエーションと、その内容に関連する【7. 間接経験を通じた省察】、【1. 内在的自己の認識】を、続いて、残りのカテゴリーのヴァリエーションを抽出した。生成された概念間やカテゴリー間の移行とそこでの心的な変化が、具体的に明示できるだけの十分なヴァリエーションが得られた学生 A、C、E、F、U、W、Y の計 7 名については、データに割り当てられた複数のコードを読み解き、前後の文脈も含めて各々を象徴する概念を析出した。この 7 名を選定するにあたっては、総文字数の多寡で選定するのではなく、データに含まれる多様なヴァリエーションの量を基準とした。表 4 には 7 名の概念と対応するヴァリエーション(一部要約、下線は筆者)を併記した。尚、恣意性を防ぐために、この個別洞察におけるカテゴリーの抽出とヴァリエーションの要約から表 4 の完成に至るまでは、研究協力者との間で計 5 回の検討と修正を行い合意に至っている。

3.3 考察

学生は授業終了後に、間接経験を通じた省察から自己を認識し、実践を経て新たな自己を構成していることが、前述の「一般化」と「個別化」を通して推察された。本稿ではこのプロセスに対して、ロールモデルの機能(溝口, 2021)を用いて「個別化」したデータをもとに考察を行う。また、経験学習における省察(河井, 2018)と新たな自己の構成(サビカス, 2015)の概念を用いて、学生の具体的な意識・行動を、ヴァリエーションを引用しながら考察する。

3.3.1 ロールモデルの機能に基づく考察

学生は「相互作用による探索」において、インタビューの LC をどのように自己に位置付けているだろうか、11 名のヴァリエーションから確認されたインタビューに関する 3 つの傾向について述べる。

1 つ目は、「ロールモデルとしてのインタビューと自分を同一化し、それが実践のベースとなる」(学生 E、W)

であり、溝口(2021)の「1. 同一化する対象」に該当する。例として学生 E は、「○さんの話を聞いて影響され、僕が○さんを真似ているところもあります。いろいろなところに足を運んで人と会いたいと思ったり、最近似てきたと思っています《7-8. 間接経験による意識の包含》、学生 W は、「○さんは目指す人でもありつつライバル、結構嫉妬心があります、多分私の原動力は嫉妬心だと思います《7-7. 自己のロールモデルの再認識》。と述べている。

次に、「インタビューに存在するロールモデルの構成要素が手本となり、自らのステートメント⁹⁾に組み込む」(学生 A、C、F、T、U、X、Z)であり、溝口(2021)の「2. 行動の手本や参照基準」に該当する。学生 U は、「○さんのようにただ思いやりの心を持っているだけで、支えてくれる人は集まってくる《7-7. 自己のロールモデルの再認識》。学生 T は、「○さんは色々なキャリアを経てまた転々としていく生き方があっているからだろうな。自分も自分に合う生き方をしていけたらって感じました《7-7. 自己のロールモデルの再認識》と述べている。

最後は、「もしインタビューが自分だったらどう行動するかを考える、ロールモデルが意思決定や考え方に刺激をうける」(学生 V、Y)であり、溝口(2021)の「3. 刺激を与える存在」に該当する。学生 V は、「○さんの軸の「自利利他」には凄く影響している。僕の軸は「社会にいかんに貢献するかと好奇心」、○さんと話す機会が補強された《7-5. 自己の経験と LSI との交差》。学生 Y は、「多分○さんだったら、何年か先を考えてこっち(困難な方)を選択すると思うんで。自分の決断の時に結構思い出されることがありました《7-7. 自己のロールモデルの再認識》と述べている。尚、本研究で析出された 3 つのパターンはそれぞれ、溝口(2021)の「4. 支援や助言を与える支援者」も含む 4 つの機能が少なからず関連していることが考えられる。

以上をまとめると、【7. 間接経験を通じた省察】の各概念、《7-1. ロールモデル化と憧憬》、《7-4. 共構成による LC の共有》、《7-7. 自己のロールモデルの再認識》といったインタビューからの直接の学びに加え、《7-5. 自己の経験と LSI との交差》、《7-8. 間接経験による意識の包含》といったように、他者(インタビュー)の語りを通じた学び(溝上, 2008)とロールモデルの構成要素が機能していることが見て取れる。図 2 に対応すると、学生自身に無意識的・非言語的に存在していたロールモデルを構成する要素の一部が、【1. 内在的自己の認識】を経て【7. 間接経験を通じた省察】で意識化・言語化していく流れをなしたと推察される。

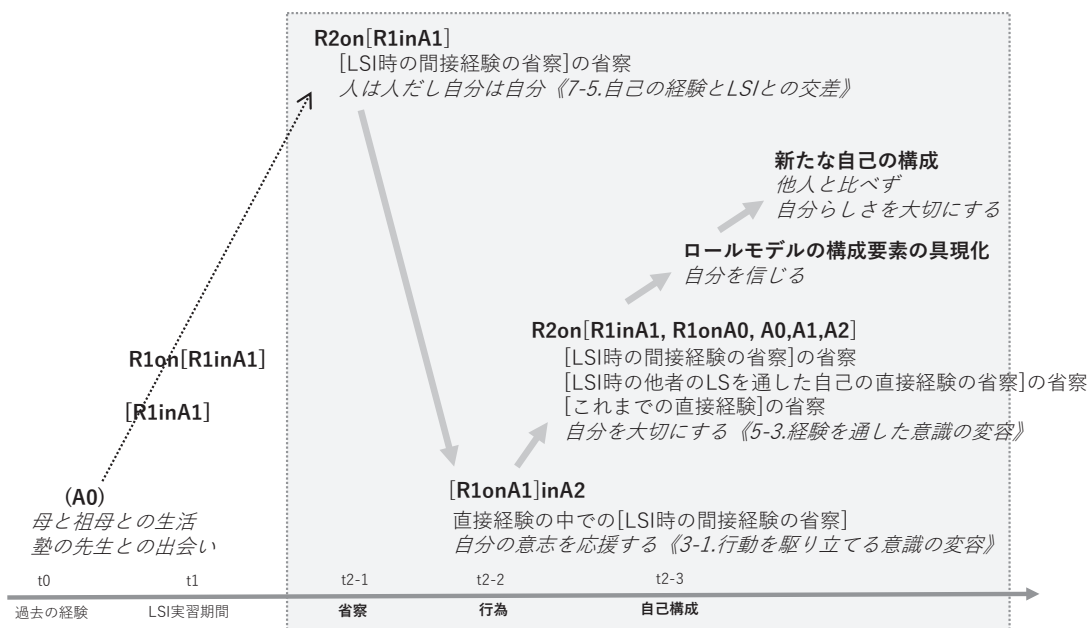


図3 LSI 実習後の行為について・行為の中の省察の例(学生 A)

3.3.2 経験学習における省察に基づく考察

次に前述の図1(河井, 2018)に基づき¹⁰⁾、図2の時間軸、省察、行為、自己構成に沿って考察を行う。学生 A を例に考察すると、図3のように表すことができる¹¹⁾。まず、LSI 実習 (t1) での間接経験 (A1) の省察を [R1inA1] (間接経験の中の省察) とした場合、LSI 後のクラスメイトとの対話ではそれをふり返る [間接経験の中の省察] についての省察 (R1on[R1inA1]) がなされる。LSI 実習終了後 (t2) の省察では、[LSI 時の間接経験の省察] についての省察 (R2on[R1inA1]) がなされる。その際に学生 A は、自分にも同じような境遇があって、その時に乗り越えられたのは、人は人だし自分は自分と思えたから。やっぱり人と比べてもしょうがないし、その人にはなれないから自分らしくやっていくのがいいかな《7-5. 自己の経験と LSI との交差》と述べている。次に t2 の行為では、直接経験の中での [LSI 時の間接経験の省察] ([R1onA1]in A2) がなされる。その際に学生 A は、ちょっとでもいいから何かかじってみようとか。自分が思ったことをまず行動してみようって。自分の意思を応援する自分を大切にするとか《3-1. 行動を駆り立てる意識の変容》と述べていた。続いて t2 の自己構成では [これまでの直接経験・間接経験] についての省察 (R2on[R1inA1, R1onA0, A0,A1,A2]) をする。その際に学生 A は、就活で失敗したんですけど、とにかく自分がこう言いたいから、失敗してもとりあえずやってみようって、心に言い聞かせてやっています。そういった、自分を大切にするのは今はできていると思います《5-3. 経験を通した意識の変容》と述べている。このように学生は、自らの過去の経験が省察に影響し(秋吉・河井, 2016)、RinA、RonA(河井, 2018) が相互に作用しあ

いながら、行為と省察がなされ、自己を構成していくことが推察される。

3.3.3 新たな自己の構成の概念に基づく考察

図2において、学生が LSI での間接経験を省察し直接体験の学びを組み込み、新たな自己を構成していくプロセスが示された。表3のようにカテゴリー【5. 新たな自己の構成】は5つの概念とその定義によって生成されている。本研究での「自己の構成」をサビカス(2015)に基づき「自らの経験に意味を付与し自らのストーリーをつくって(構成して)いく」と定義した場合、自己の構成がどのようになされたか、そしてそれがなぜ可能になったかを考察する必要がある。「LSI 実習終了後の学生のキャリア意識・行動の変容プロセス」の最終段階【5. 新たな自己の構成】のプロセスを、ここでは紙幅の都合上、前項3.3.2にあわせて、学生 A に焦点をあてて確認する。

【5. 新たな自己の構成】にて学生 A は、自分らしさを大切にしたいし、いろんなことに挑戦できる環境に勤めたいです《5-1. 自己の状態の認識》。この(コロナの)状況が逆にチャンスだったりする。コロナ(の事態)でなく違うことでこういう状況に陥った時には、その時の自分に何かできることっていうのを探しています《5-2. 経験を通した新たな気づき》。就活で失敗したんですけど、とにかく自分がこう言いたいから、失敗してもやってみようって、心に言い聞かせてやっています。そういった、自分を大切にするのは今はできていると思います《5-3. 経験を通した意識の変容》。失敗を恐れずに行動してみようっていうのを生活の軸にしています《5-4. ライフ・キャリアの軸の認識》。

ライフストーリー (LSI) を通して自分のキャリアを見つめ直して、「それで本当に自分が楽しいか」と考えるようになりました《5-5. 今後の具体的なイメージの描写》、といったうごきが確認された。すなわち、学生 A が LSI でのインタビューによる、【7. 間接経験を通じた省察】から【6. 他者承認と相互理解】、【1. 内在的自己の認識】へと移行し、【2. 視野と選択肢の拡大】、その後の自らの行動に向かう【3. 実践へのレディネスと試行】、【4. 主体的実践】を経て、【5. 新たな自己の構成】に至るその過程で、過去の経験と LSI の省察、つまり RinA、RonA により、「自分らしさを大切にしたい」という自己を構成していることがうかがえる。具体的には、【6. 他者承認と相互理解】においてインタビューの語りから《6-3. 他者の肯定的意図を認容》し、自分を信じることに気づく (RinA)。また【7. 間接経験を通じた省察】では《7-5. 自己の経験と LSI との交差》を通して、人と比べてもしょうがないしその人にはなれないから自分らしくやっていくのいいかな、といった自らの経験の RonA がなされたことも推察できる。

以上のように、学生 A に自己の構成がなされたのは、LSI による「他者からの学び」、「他者の語りを通じた学び」と、学生自らの過去の経験も含む RinA、RonA により、学生自身に無意識的・非言語的に存在していたロールモデルの構成要素が機能したためと考えられる (図 3 右上)。

また他の学生 (表 4) においても、母親との関係や自らの役割について新たなストーリーを描く (学生 F) をはじめ、将来のストーリーへの選択肢の拡大 (学生 F、U、W、Y) や、深いレベルでの自己認識 (学生 C、E) といったように、新たな自己の構成がなされていることが推察され、そこではロールモデルとしてのインタビューからの学びや、インタビューの語りを通じた学び、加えて自らの過去の経験による RinA、RonA がなされたことが推察される。

4. 結論と含意および課題

4.1 結論

本研究の目的は、大学のキャリア教育における、社会人へのライフストーリー・インタビューの追跡調査として、学生の意識・行動プロセスを探索的に検討することであった。授業中に得た「他者からの学び」と「他者の語りを通じた学び」が、授業終了後に、自己と外部環境との相互作用によりどのように進展するか、そのプロセスを明らかにするため、分析対象者 11 名への半構造化インタビューのデータを M-GTA を援用し分析した。その結果、3 カテゴリーグループで構成される 7 カテゴリーと 36 概念が生成された。学生は、LSI での間接経験を通じた省察と主体的な実践を行い、そのプロセスの随時で他者承認と相互理解が

なされ新たな自己を構成する、『LSI での間接経験を通じた省察と実践による新たな自己の構成プロセス』が示された。次に、分析対象者 11 名全員の個別洞察の結果、学生は、LSI による「他者からの学び」、「他者の語りを通じた学び」と、学生自らの過去の経験も含む RonA (行為についての省察)、RinA (行為の中の省察) により、学生自身に無意識的・非言語的に存在していたロールモデルの構成要素が機能し、新たな自己が構成されていくことが推察された。

4.2 含意および課題

本研究で構築したモデルでは、学生は授業終了後に自己と外部環境との相互作用により、LSI での間接経験を通じた省察と主体的な実践を行い、そのプロセスの随時で他者承認と相互理解がなされ、新たな自己を構成していた。このように新たな自己を構成することは、学生のライフ・キャリアには重要なステップと捉えることができる。また、授業中に得た LSI による「他者からの学び」、「他者の語りを通じた学び」と、学生自らの過去の経験も含む RonA (行為についての省察) と RinA (行為の中の省察) により、学生自身に無意識的・非言語的に存在していたロールモデルの構成要素が機能しており、これは、学生の生涯のライフ・キャリアにおいても同様に機能することが期待できる。

このように、異質な他者と関わり、他者のライフ・キャリアを通して自らの経験を省察する LSI 実習には、自己のキャリアの視野を広げるライフ・キャリア教育としての可能性が含まれる。就職支援に偏りがちな現在の大学キャリア教育の課題を解決する、これからのキャリア教育として、LSI の手法を活かすことができよう。

前述したとおり木下は、M-GTA での分析結果はデータが収集された現場と同じような社会的な場に戻されて、そこでの現実的問題に対して試されることによってその出来ばえが評価されると述べている (木下, 2003, p.29)。その結果を応用する者がそのときの自分の状況特性と目的に基づき必要な修正をしながら用いていく (木下, 2003, p.30)。これに従えば LSI をキャリア教育に応用する教育者が、それぞれの目的に基づき、授業環境や時間といった物理的な制限を考慮し、本研究で構築した概念モデル (図 2) を修正していくことになるだろうし、その際には本モデルの出来ばえが評価されなければならない。

以上のように、日本の大学のキャリア教育の一つの手法として LSI の可能性を示したことは本研究の成果となり得る。とはいえ、実際に学生がどのような行動をし、そこで本モデルのプロセスがどのように活かされたかまでの詳細は検証できてはいないし、LSI 実装の汎用に向けてはさらなる実践と改善、その研究が必要である。

続いて本研究の課題について述べる。本研究の第1の課題は、調査・分析の範囲と対象者についてである。今回の分析の対象は、単一の大学の単一教員による単一科目での実践である。また、分析対象者は11名と少数で、加えてコロナ禍でもあり分析対象者の選定が特定の範囲に限定されている。本研究の分析対象者が調査に協力するという時点で、意識が高い学生が既に対象となっており、科目履修生の全員が授業終了後にRonA、RinAや、新たな自己を構成したとは考えられない。本研究の結果は、データ抽出が可能な学生という限定された範囲のものである。本研究で示した概念モデルは、このような方法論的限定のもと構築されたモデルであり、さらなる調査と分析が必要である。また、GTAが要請する「データ収集と分析を交互に同時進行で行う」研究(戈木, 2016)へと発展させていくことも課題である。

加えて、分析対象者へのインタビューのタイミングの制約により、授業終了後から調査までの期間にばらつきがある。今後は、分析対象者の学年、授業実践時期、インタビュー時期の幅も考慮に入れた追跡調査を行うことが課題となる。

ここで分析対象者とインタビューの属性について補足をしたい。分析対象者の想定される性別として女性が全体の82%を占め、加えて、インタビューの想定される性別に異性を選定した学生が全体の73%を占めていた。職業ロールモデルの場合は同一化する際には同性を選ぶ傾向が想定される。LSIは職業キャリアインタビューとは異なり、人生の物語、生きる指針、価値観に焦点をあてていることから、性別という概念がなくインタビューを選定したことも考えられる。性別、年齢、職業、両者の関係も考慮したインタビューの選定の経緯については、その詳細データを収集し考察が必要であった。

次に第2の課題として、本研究では、図2の「間接経験を通した省察と実践」と「直接経験を通した省察と実践」との相互効果や、「直接経験を通した省察と実践」でのプロセスは明らかにできていない。加えて、LSI実習での学生の自己構成が、卒業後の社会においてどのように発揮されるかは明らかにしていない。継続して追跡調査が必要になってくる。

第3の課題として、学生のRonA、RinAは本研究の調査(半構造化インタビュー)の時点でもなされており、時間軸を延長しその時点をと3とした場合、そこではR3onA0,A1,A2がなされることが考えられるが、本稿ではt3での行為と省察には言及していない。また、時間軸を遡り、LSI実習期間(t1)や過去の経験(t0)の変容プロセスの考察も行っていない。

本研究で明らかにできなかったこれらの課題の、特に第

3のLSI実習期間(t1)とLSI実習後(t2)の追跡については引き続き調査を行う。

前述したように本研究では、就職支援に偏りがちな大学のキャリア教育の課題を解決するライフ・キャリア教育の手法として、LSIの可能性を示した。今後、授業にLSIを実装する際には、異質な他者からの学びや他者の語りを通じた学びに加え、学生自らの過去の経験を省察する機会を授業中にも設けることで、ロールモデルの構成要素が機能すること、さらに、新たな自己を構成していくことが期待できる。このように、研究の成果を次の実践に活かし、さらにその実践を研究に繋げていくことを視野に、本研究を教育デザイン研究として発展させることを展望として述べ結びとしたい。教育デザイン研究では、実践的で複雑な教育的課題に対して、繰り返し解決策の開発を行う。同時に、他の研究の知見となる、理論的な理解を産む実証的な調査のための文脈を提供する(マッケニー・リーブス, 2021, p.2)。また教育デザイン研究の成果は教育実践に直接役立つよう翻訳し、他の研究者や実践者と共有される(マッケニー・リーブス, 2021, p.3)。次の研究に教育デザイン研究を採用し、授業実践と研究、その後の改善を繰り返しながら汎用性を高め、現場での実践に活かしていきたい。

註

- 1) 国内の大学で、インターネット上でシラバスを公開している大学のうち、キャリア教育科目等を開講しナラティブを組み込んでいる次の計29大学の計35科目を確認した。青山学院大学、秋田県立大学、茨城大学、関西学院大学、北九州市立大学、京都光華女子大学、京都産業大学、金城学院大学、慶應義塾大学、甲南大学、順天堂大学、昭和女子大学、帝京大学、東京外国語大学、東京海洋大学、東京学芸大学、東京工業大学、東北大学、東洋大学、福岡大学、法政大学、明治学院大学、明治大学、明星大学、山梨学院大学、立教大学、立正大学、立命館大学、早稲田大学(五十音順、2021年5月現在)
- 2) 溝口はロールモデルを、「個人の人生の中で、職業や生き方・人生について考える際、影響を受け、参考にしたあるいは参考にしたいと思う人物」と定義している(溝口, 2021)。
- 3) 再帰性(Reflexivity)とは、加藤(2005)によれば「自分に折り返すこと」と定義され、語り手と聴き手の両者が相互に影響しあうプロセスが大切であり、インタビューの場で共に参加しあうことの自覚が促される。
- 4) 河井(2018)では省察的観察と抽象的概念化がリフレクション(Reflection)のプロセスにあたるとしているが、本稿ではReflectionを省察と定義した上で、本文上のReflectionを省察に置換して述べている。
- 5) 授業では「他人史の作成」としていたが、本研究ではライフストーリー・インタビューに統一する。
- 6) インタビューは学生自身が選定するが、選定基準は特に定めていない。学生とインタビューとの関係は表2を参照されたい。
- 7) 本研究では、「ライフキャリア」はこれまで歩んできた道と現在から将来に至る人生全般を、「ワークキャリア」は仕事を軸にした人生を意味する。また、その両方を「ライフ・キャリア」と表記する。
- 8) M-GTAではコードという表現は用いないが、コーディング(佐藤, 2008)を行う都合、本研究では用いることにする。

- 9) 本研究では、学生の行動指針や方針、主張を具体化したものをステートメントと呼ぶ。
- 10) 河井(2018)ではR(省察)、A(行為)に加えて、E(Emotion;感情)も分節化しているが、本稿では、RとAで言及する。
- 11) 時間軸におけるt2の前後、つまりLSI実習以前や本研究での半構造化インタビュー時も省察はなされているが、ここでは図2で析出した省察、行為、自己構成を追っていく。

的で深い学び アクティブラーニングの視点からの授業改善」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2023年8月31日アクセス)

文部科学省(2023)「大学における教育内容等の改革状況について(令和2年度)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00009.htm (2023年8月31日アクセス)

やまだようこ(2000)「人生を物語ることの意味—なぜLS研究か?」
 『教育心理学年報』39, p.146-61.

やまだようこ(2021)『ナラティブ研究 語りの共同生成 やまだようこ著作集第5巻』新曜社.

参考文献

- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 秋吉恵、河井亨(2016)「大学生のリフレクション・プロセスの探究 サービス・ラーニング科目を事例に」『名古屋高等教育研究』16, p.87-109.
- 大久保孝治(2009)『ライフストーリー分析 質的調査入門』学文社.
- 加藤裕治(2005)「リフレキシビティ」桜井厚、小林多寿子編『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房. p.98-9.
- 河井亨(2018)「経験学習におけるリフレクション再考—「行為についてのリフレクション」と「行為の中のリフレクション」の関係性についての考察」『ボランティア学研究』18, p.61-72.
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂.
- 木下康仁(2020)『定本 M-GTA』医学書院.
- 小林多寿子(2005)「ライフストーリーを書く/もちいる」桜井厚、小林多寿子編『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房. p.209-77.
- 児美川孝一郎(2023)『キャリア教育がわかる 実践をデザインするための〈基礎・基本〉』誠信書房.
- 戈木クレイグヒル滋子(2014)「グラウンデッド・セオリー・アプローチ概論」『KEIO SFC JOURNAL』14(1), p.30-43.
- 戈木クレイグヒル滋子(2016)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 改訂版 理論を生みだすまで』新曜社.
- 桜井厚(2005)「ライフストーリー・インタビューをはじめ」桜井厚、小林多寿子編『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房. p.11-70.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社.
- サビカス, M. L., 日本キャリア開発研究センター監訳(2015)『サビカス キャリア・カウンセリング理論』福村出版.
- ショーン, D. A., 柳沢昌一・三輪建二監訳(2007)『省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.
- 正村あづさ(2021)「大学のキャリア教育における学生の意識形成プロセスの探索的研究 ライフストーリー・インタビュー実習に着目して」『KEIO SFC JOURNAL』20(2), p.184-208.
- 中央教育審議会(2011)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2023年8月31日アクセス)
- 塚田守(2008)「ライフストーリー・インタビューの可能性」『椋山女学園大学研究論集』39, p.1-12.
- 中川恵里子(2009)「ライフストーリー・インタビューの世代間学習としての可能性」『生涯学習基盤経営』34, p.99-112.
- 永作稔(2020)「ナラティブ・アプローチ」日本キャリア教育学会編『キャリア教育概説』東洋館出版社. p.62-5.
- 松尾睦(2011)『「経験学習」入門』ダイヤモンド社.
- マッケニー, S., リーブス, T.C., 鈴木克明監訳(2021)『教育デザイン研究の理論と実践』北大路書房.
- 溝上慎一(2008)『自己形成の心理学 - 他者の森を駆け抜けて自己になる』世界思想社.
- 溝口侑(2021)「キャリア形成支援におけるロールモデルの機能と関係性」『京都大学大学院教育学研究科紀要』67, p.375-88.
- 三村隆男(2004)『キャリア教育入門—その理論と実践のために』実業之日本社.
- 文部科学省(2017)「新しい学習指導要領の考え方 主体的・対話

[受付日 2023. 11. 4]

[採録日 2024. 3. 22]