

船員教育における
アイデンティティ形成のための
学習環境のデザイン

守下 奈美子

筑波大学 人間系

2015年 3月

博士論文目次

第 1 部 研究課題の設定

第 1 章 研究背景.....	1
第 1 節 日本の船員教育機関.....	1
第 2 節 海事社会と船員教育における問題と学習観.....	2
第 2 章 理論的立場.....	7
第 1 節 理論的立場.....	7
第 1 項 存在論と認識論、論理実証主義(本質主義)、社会構築主義	
第 2 項 状況論	
第 2 節 アイデンティティ論.....	9
第 1 項 これまでのアイデンティティ論	
第 2 項 状況論におけるアイデンティティ論	
第 3 節 アイデンティティ形成と学習環境のデザイン.....	18
第 1 項 LPP における発達の最近接領域(zpd)	
第 2 項 言説と「発達を先導する学習」環境のデザイン	
第 3 章 本研究の目的と各研究の概要.....	23
第 1 節 本研究の目的.....	23

第2節 各研究の概要	24
------------	----

第2部 「船員をする」ための学習環境の検討

第4章 実習生が「船員をする」ためのリソース	31
------------------------	----

第1節 「船員をする」こと—船員の実践共同体への参加プロセス【研究1】	31
-------------------------------------	----

第1項 目的

第2項 方法

第3項 分析過程と結果

第4項 考察：実習生が「船員をする」こと、それに関わる場やツール

第2節 実習現場における問題と「船員をする」ためのリソースの検討【研究2】	50
---------------------------------------	----

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果と考察

第3節 まとめ：船員言説が利用できるような学習環境	63
---------------------------	----

第5章 実習生の船員言説へのアクセス	66
--------------------	----

第1節 実習現場における指導者の働きかけがいかに「船員をする」学習の契機	
--------------------------------------	--

となりうるか【研究3】	66
-------------	----

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果と考察

第2節 まとめ：実習現場における実習生の船員言説へのアクセス	82
--	----

第3部 「船員をする」ためのツールの検討

第6章 シーマンシップと学習環境のデザイン	85
---	----

第1節 船員社会における「シーマンシップ」ということば	85
---	----

第2節 指導者が捉えるシーマンシップ言説資源と職位比較【研究4】	88
--	----

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果と考察

第3節 指導者のシーマンシップ言説構成とアイデンティティ形成【研究5】	93
---	----

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果と考察

第4節 実習生が捉えるシーマンシップ言説資源とアクセスの実態【研究6】	106
---	-----

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果と考察

第5節 実習生のアクセスした言説資源の利用の検討【研究7】	118
---	-----

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果と考察

第4部 船員教育現場のツールにおける「船員をする」ことの検討

第7章 実習感想文と学習環境のデザイン 131

第1節 下船前感想文における実習生のアイデンティティ形成【研究8】 131

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果と考察

第2節 日常的に語られうる実習生のシーマンシップ言説【研究9】 146

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果と考察

第3節 まとめ：実習生のアイデンティティ形成を媒介するツールとしての実習感想文と シーマンシップ 151

第5部 まとめと展望

第8章 総合考察：実習生が「船員をする」ための学習環境デザインへの指針の提案 155

第1節 これまでの知見のまとめ 155

第2節 アイデンティティ形成のための学習環境のデザインへの指針 162

第1項 実習生が船員言説(資源)にアクセスできる場

第2項 実習生が船員言説(資源)を構築する場

第3項 船員世界の言説を利用して自己を語る場

第3節 本研究の限界と今後の展望 167

引用文献	170
----------------------------	-----

Appendix

本研究の構成

第1部：研究課題の設定

第1章 研究背景

第2章 理論的立場

第3章 研究の目的と各研究の概要

第2部：「船員をする」ための学習環境の検討

第4章 実習生が「船員をする」ためのリソース

【研究1】「船員をする」こと-船員の実践共同体への参加プロセス

【研究2】船員教育現場における「問題」と「船員をする」ためのリソースの検討



第5章 実習生の船員言説へのアクセス

【研究3】実習現場における指導者の働きかけがいかに関「船員をする」学習の契機となりうるか

第3部：「船員をする」ためのツールの検討

第6章 シーマンシップと学習環境のデザイン

【研究4】指導者が捉えるシーマンシップ言説資源と職位比較

【研究5】指導者のシーマンシップ言説構成とアイデンティティ形成

【研究6】実習生が捉えるシーマンシップ言説資源とアクセスの実態

【研究7】実習生のアクセスした説資源の利用の検討

第4部：船員教育現場のツールにおける「船員をする」ことの検討

第7章 実習感想文と学習環境のデザイン

【研究8】下船前感想文における実習生のアイデンティティ形成

【研究9】日常的に語られうる実習生のシーマンシップ言説

第5部：まとめと展望

第8章 総合考察：実習生が「船員をする」ための学習環境デザインへの指針の提案

第 1 部 研究課題の設定

第1章 研究背景

第1節 日本の船員教育機関

船員は、国家資格である海技士の資格をもつ船舶職員(船長、機関長、航海士、機関士：officer)と、海技士の資格をもたずに船舶職員を補助する部員(甲板員、機関員：crew)の二種類に分けられる。船舶職員は部員を指揮し、船舶の安全運航に関する仕事を行い、部員は船舶職員の指示のもとに様々な仕事を行う。また、船員の業務は、航海系の仕事を行う甲板部と、機関係の仕事を行う機関部の二種類に分類される。甲板部の仕事は主に、船長、航海士、甲板員等の役職において、貨物や人を載せた船舶を目的地まで安全に操船し、貨物などの積み降ろしや船体の整備を行うことであり、機関部の仕事は主に、機関長、機関士、機関員等の役職において、エンジンやボイラーなどの運転と保守、整備を行うことである(海の仕事ドットコム, 2008)。現在日本では、船員を養成する第一種養成施設(乗船履歴のない者を対象とした養成機関)として、旧商船大学2校、商船高等専門学校5校、(独)海技教育機構(海技大学校1校、海上技術学校4校、海上技術短期大学校3校)のほか、水産系大学5校、水産大学校1校、海上保安大学校1校、私立大学1校があり、船舶職員や部員などの海技従事者を毎年輩出している。船舶職員として船舶に乗り組むためには、船の大きさや種類、航行する区域に応じて1~6級までの海技士の資格が必要であり、資格取得のためには、船員教育機関で一定の期間に、実際に船に乗って運航や実習に従事した経験(乗船履歴)を積み、国家試験(学科・口述試験と身体検査)を受けることが求められる(海事産業の次世代人材育成推進会議, 2008)。

全ての船員教育機関において国内航路の船員(内航船員)を養成しており、3級海技士または4級海技士の資格を取得することができる。内航船員になるには、中学校卒業後に海上技術学校(本科)に進学するルートと、高等学校卒業後に海上技術短期大学校(専修科)に進学するルートがある。海上技術学校(本科)の修業期間は3年であり、この間に3ヵ月間の乗船実習が含まれる。(3年次に航海訓練所の練習船による3ヵ月間の乗船実習がある。)卒業後さらに6ヵ月間の乗船実習科を修了すると4級海技士の海技士国家試験を筆記試験免除で受験することができ、本科を卒業すると高等学校卒業と同等の資格が得

られる。一方、海上技術短期大学校（専修科）の修業期間は2年であり、1年3ヵ月の座学による教育と、2年次に航海訓練所の練習船による9ヵ月間の乗船実習がある。卒業すると4級海技士の海技士国家試験を筆記試験免除で受験することができる（海事産業の次世代人材育成推進会議，2008）。また、外国航路の船員（外航船員）を養成しているのは、旧商船大学と商船高等専門学校を合わせて7校であり、卒業と同時に3級海技士の資格を取得できる。外航船員になるには、中学校卒業後に商船高等専門学校に進学するルートと、高等学校卒業後に旧商船大学に進学するルートがある。商船高等専門学校の修業期間は5年6ヶ月であり、4年6ヶ月の座学教育と在学期間中に航海訓練所の練習船によっておこなわれる1年間の乗船実習がある。卒業すると3級海技士国家試験を、筆記試験免除で受験することができる。大学の修業期間は4年であり、この間に合計6ヶ月の乗船実習が行われる（1年から3年まで各学年でそれぞれ1ヶ月間、4年生で3ヶ月間の乗船実習）。卒業後、さらに6ヶ月間の乗船実習科を修了すると3級海技士の海技士国家試験を筆記試験免除で受験することができる。

本研究では便宜的に、研究対象とする旧商船大学と商船高等専門学校、海技教育機構、航海訓練所を船員教育機関とよぶこととする。

第2節 海事社会と船員教育における問題と学習観

海事社会と船員教育が抱える問題

近年の海事社会の抱える問題として、日本人船員の減少が挙げられる。国土交通省海事局（2013）によると、日本人船員数は、昭和49年における約27.8万人をピークに、平成24年には、外航では56,833人から2,208人（減少率96.1%）、内航船員が71,269人から27,219人（減少率61.8%）、漁船その他の船員では149,542人から36,574人（減少率75.5%）にそれぞれ減少し、全体では66,001人まで減少している。この減少率を鑑み、2012年からは全日本海員組合と国際船員労務協会は、特に減少が著しい外航船員の人材確保を支援している（J-CREWプロジェクト～やっぱり海がすき～広報事務局，2012）。船員の減少の要因として指摘されているのは、内航船員の高齢化と後継者不足（海難防止協会，2014）のほか、外航船の混乗化が挙げられており、船員志望者を増やすために、子どもや青年が海や船に関心をもてるような広報のあり方について考える必要があると指摘されている（国土交通省海事局，2007）。

また、このような船員志望者を確保しなければならない一方で、2002～2006年の5年間に於ける、外航職員の養成を目的とする船員教育機関の海上就職者数は、旧商船大学で70名程度（海上就職率70%前後）、商船高等専門学校では50名程度（同45%前後）で推移しており、2006年には旧商船大学で81%、商船高等専門学校で67%の海上就職率の上昇が見られたものの早期離職率も高いといわれている。西井ら(2013)は早期離職者の理由の一つである「船員としての技量不足による自信喪失」に注目し、船員教育機関が「船の学校」としての船らしさを書いてしまっている状況を見直し、かつ、船員を目指す学生が、船員の仕事に併せる基礎知識や技術力を習得することによって船員としての柔軟な判断力や行動力を身につけられるような環境を築きあげなければならないと指摘している。また内航海運業界からは、「学校に対しては今以上に海と船のプロを育てるということに徹してほしい」との要望が出されていたり（上窪，2014）、いかに船員を養成していくかについての議論（赤塚・井上，2007）や、船員教育をいかに持続可能な教育にするかについての議論（鈴木・藤原，2003）がなされていることから、船員教育機関における学習環境の見直しが迫られていると考えられる。

船員教育における学習観

船員（海技者）の確保・育成に関する検討会（2012）では、今後の船員教育のあり方について改善すべき具体的な問題点として、著しく早まってきた環境の変化に対応して社会の求める人材の養成に向け、教育内容をより実践的・効率的なものに変えていくべきであること、今後著しい船員不足が予想される内航船員の確保・育成に重点を置くべきであること、常に社会のニーズに対応した航海訓練を効果的かつ効率的に実施すべきであり、特に帆船実習は船員としての基本的知識・動作や船員としての専門性の習得に効果的であるが、一定の見直しをはかり、汽船による実践的航海技術の習得により重点を置くべきであると指摘している。船員教育機関では、乗船実習の訓練と創造性の関係の研究（国枝・長谷川，2014）などの教育効果研究や、早期離職と個人の意識や技術力との関係に関する調査（西井ら，2014）などのパフォーマンスを個の特徴に還元する研究が盛んに行われてきた。また、船員（海技者）の確保・育成に関する検討会報告（船員（海技者）の確保・育成に関する検討会，2012）では、外航海運業事業者が新人船員に求める資質・技能等として、①船員の資質として、船舶の機関及び操船に関する基礎的な知識・技能ならびに船内業務及び船内生活への適応力・耐えうる精神力、②海技者の資質として、海運会社の将来

(経営)を自分が担う気持ち、基本的なコミュニケーション能力、基礎的な英語力、探究心、積極性、提案力、陸上勤務・外地駐在への意欲、が挙げられている。また同時に、内航船員に求められる資質・技能として、①内航船を単独で安全に運航する知識・能力、②責任感、判断力、積極性、協調性、安全意識、が挙げられており、これらを身につけることが重要であると指摘している。このような「効率」や「効果」、「技術の習得」、「身につける」という因果論的視点、「意識」や「技術力」、「資質」という個の特徴に還元する視点は、学習を実体化してそれらを同定したり、これらをいかに実習生たちに獲得させるかという知識の内化過程として捉える点で、伝統的な本質主義的学習観に立つといえる。つまり、人の内部にある構造や性質を仮定し、環境と個人、体と心などの二元論に基づく学習の「獲得モデル」を前提としていると考えられる。

このように、近年の船員教育では獲得モデルの視点から学習を捉えていると言えるが、60年代以前の船員教育では、船員人格の涵養や、船員としての全人教育という視点からも学習について議論されていた。船員政策学会(1960)では、船員人格を職業人としての人格と、社会人としての人格が、渾然一体となった人格の総称として定義し、教育機関だけでなく海員会館や港湾当局も含めた幅広い場において、学生の船員人格を涵養できるような働きかけが重要だと指摘している。堀木(1955)は、船員教育は船員人格の理想像をはっきり見定めた教育であり、技術尊重か一般道徳尊重かという二元論的なものでなく、それらを如何にうまく調和させるかが重要だと指摘している。また小門(1958)は、「新しい知識にしても、また社会人としての行動基準にしても同じことであるが、指導者はそれを学生に「外から」与えるのだ、という表現は妥当ではなく、むしろ学生のなかにひそんでいる能力という土壌に水と光をそそぐことにより、学生に内在するその能力によって、新しい知識なり、行動基準を発芽せしめる」こと、また、船員教育において課題となる向性を、「常識的な意味における海上生活に適応する性能そのもののみだけではなく、海上生活の現実を直視し、明日の船員社会を明るく、かつ人たるに値する生活を営むために、個々の船員にとって必要となる性能の涵養をも意味する」と指摘し、「人格形成は…ただ実践とか認識によって涵養されない。それはただ実践によって涵養せられる」と考える。このような船員人格を涵養するという見かた、もしくは全人教育の見かたは、船員に必要な諸資質や技能をそれぞれ明確化して特定し、個人がそれぞれを獲得しているか、または一定のレベルに達しているか測定することを問題にする学習の個人性に注目する見かたに対し、その場その場で全体として船員としてふるまうことができているのか、船員社会をより良

く向上させていく推進力となるためにはどうすればよいのか、というような、個人だけでなく、周りの様々なヒト・コト・モノとの関係性をも問題にする、学習の集会的で協働的な社会文化歴史的視点であるといえる。

そこで本研究では、船員教育において近年注目され続けている獲得モデルとは別の視点から学習を捉え、船員教育における学習環境のデザインについて考えてみたい。別の視点とは、船員人格の涵養や全人教育というような船員教育におけるもう一つの学習の捉え方である、学習の社会歴史文化的視点である。

Lobman & Lundquist (2007) は、学習において知識や技術の獲得は重要だと指摘する。しかし学習とは知識や技術の獲得を指すものではなく、学習者がそれまで知らなかったやり方で「やってみる」こと、そして実習指導者や教員などの学習者の周辺にいる者によって、学習者が「できる人 (参加者)」として認められ、その場に一緒に参加することを通して、学習者が、それまでの自分と同時に何者かになろうとする活動であり、知識や技術の獲得はその後からついてくるものだという。つまり学習とは、状況や文脈ごとに、まわりのモノ・ヒト・コトとの関係性を絶えず作りかえながら、その都度作りだされていく活動だといえる。また正統的周辺参加理論 (Legitimate Peripheral Participation; LPP) では、新参加者が実践共同体内の位置を変化させつつ、熟練に「なる」参加プロセスを学習として捉える。LPP では、学習とは、常に周囲の環境との間での耐えざる意味の交渉を通して、実践共同体の中で新しい活動ができるようになること、成員として周囲に認められること、自分が実践共同体の中でどのような位置にいるのか、自分が「何者である」のか、「何者になりつつある」のか、という、自己に関する認識を変化させていくことだ、と指摘する。つまりここでいう学習とは、共同体の「成員になる」ことや「成員をすること」であり、言い換えると、アイデンティティを形成していくことが学習であると考えられる (Lave & Wenger, 1991)。また LPP では、個々人が共同体において「成員になる」、「成員をすること」を通して共同体そのものが再生産され、時に共同体が新たな形態として変化していくことに注目し、この理論では個人にとどまらず、共同体も視野にいれて学習を捉えている。

このような学習の社会歴史文化的視点から船員教育現場における学習を捉えること、つまり、「船員になる」もしくは「船員をすること」という船員アイデンティティがどのように形成されるかという、「なる」モデルの視点から検討することは、船員教育における学習を、これまでの主流の捉え方とは異なる側面から捉え直すことになり、船員教育が抱える「い

かに船員を育て」、「いかに持続可能な教育にするか」という問題に対する新たな切り口となると考えられる。そこで本研究では、船員教育現場における学習を「なる」モデルから捉え、実習生が船員アイデンティティを形成できるような学習環境のデザインのための材料を得て、デザインのための指針を提案することとする。

第 2 章 理論的立場

第 1 節 理論的立場

研究は、研究対象をどのように捉えるかという存在論と、データをとっている研究者が現実をどのように認識するかという認識論という、2つの概念に基づいて行われる。はじめに本節では箕浦（2010）の議論を借りて現在、主流の理論的立場である、論理実証主義（本質主義）と社会構築主義について述べ、続いて本研究の前提となっている「なる」モデルの基である状況論について述べる。第 2 節では、本研究におけるアイデンティティ観について述べる。まず、これまでのアイデンティティ研究について触れ、論理実証主義におけるアイデンティティとはどのようなものであるか概観する。次に、状況論におけるアイデンティティ研究について触れ、状況論においてアイデンティティがどのように捉えられているか述べる。第 3 節では、本研究が最終的に指針として提案したいと考える、学習環境のデザインとはどのようなことであるかについて述べる。

第 1 項 存在論と認識論、論理実証主義（本質主義）と社会構成主義

存在論 (ontology) とは、「研究対象そのものをどのようなものとしてみなすか」について考えることである。存在論には、実在論 (realism) と反実在論 (anti-realism) という 2 種類の対象の捉え方がある。実在論とは、研究対象が客観的に存在すると考える立場であり、反実在論は、研究対象は客観的に存在しないと考える立場である。

認識論 (epistemology) とは、「研究者が研究対象をどのように認識するか」という研究者と研究対象との関係性について考えることである。認識論には客観主義 (objectivism) と主観主義 (subjectivism) という 2 種類の捉え方がある。客観主義とは、研究者自身の認識活動とは独立して研究対象が存在すると考える立場であり、主観主義とは、研究対象は研究者がどのような問いを発するかということによって立ち現れ方が決まる、または、研究対象は研究者自身の見えとの相互作用の中で構成される、と考える立場である。

以上の存在論（実在論と反実在論）と、認識論（客観主義と主観主義）の組み合わせに

よって、論理実証主義と社会構成主義を説明することができる。

存在論では実在論、認識論では客観主義の立場をとるのが論理実証主義（本質主義）である。つまり論理実証主義では、研究対象は誰が見ても同じように見える客観的で本質的なものとして実在すると考える。論理実証主義をスタンスとする研究の目的は、人間の行動を律している普遍的な法則を見出し、知見の一般化を行うことである。そのため論理実証主義では、観察可能な行動に着目し、客観的に測ることに力点をおく。また、ノイズの除去、因果関係の把握、条件統制、変数操作を行い、研究対象者を研究者の教示に従う受動的な情報提供者として捉える。

それに対して社会構成主義では、存在論では実在論、認識論では主観主義の立場をとる。つまり、研究対象は客観的に存在するが、研究者の問いによって立ち現れ方が決まると考える。社会構成主義をスタンスとする研究の目的は、特定状況下（それぞれの文脈）における人間行動の知見を共有し、つくり出されたものをつくり変える（脱構成する）ことである。そのため社会構成主義では、行動や状況に埋め込まれた意味に着目し、見出したパターンを変えていくことに力点をおく。また研究の対象者の活動に参加し、対象者と場を共有したり、相手の意味世界の理解するために主観的であることをいとわず、対象者を能動的な協力者として捉える。

以上をまとめると、論理実証主義に立つ研究では人間の行動を律している普遍的な法則の定位と知見の一般化、人間の判別を目的とすることに対し、社会構成主義のスタンスに立つ研究では、特定状況における人間行動についての理解とその共有、その行動の変化を持ち込むことが可能であると考えられる。

第2項 状況論

論理実証主義と社会構成主義では、研究対象が客観的に存在すると考えることから、認識対象-認識方法、object（客観、客体など）－ subject（主観、主体）を分離して捉えるといえる。一方、状況論では、それらを分離して捉えること自体が「tool for result：結果のためのツール」として考える方法であるとし、認識対象と認識方法、研究対象と研究者は、むしろ客体と主体に分離することはできない「tool and result：ツールであり結果でもある」と考える（Newman and Holzman, 1997）。つまり、認識対象も認識方法も、人間、間環境的な相互作用の中で変化すると考える。そのため状況論では、人を取り巻く

多様な事物の諸関係、すなわち、文脈に注目する。

状況論では心的機能を、それぞれの状況や文脈において、社会歴史の中でつくり出された様々なツールを媒介して起こるものと捉え、分析単位を個体とはせず、具体的な状況の中にある複数の他者や人工物を含む集合システムに求める（石黒, 1997）。ヴィゴツキーは媒介するツールを、技術的ツール（モノや構造やシステムをつくり出す道具）と心理的ツール（ことばや記号など社会的コミュニケーションをつくり出す道具）の2つに区別するが、茂呂（1999）はこの心理的ツールが媒介となって心的な機能を社会的に発生させ、社会的行為を変化・再配置すると考えることは、行為者とツールの連関、あるいは、行為の軌跡にフォーカスが当てることであり、心的機能を、独立して存在する実体でも脳の産物でもなく、身体そのもの、あるいは、身体による行為と捉えることだと指摘する。このように状況論では、行為の文脈依存性とツールの媒介性、心的機能の行為性を強調する。

また、心理的道具は社会的コミュニケーションの道具である。ことばは、ある状況の活動の産物であることから、ことばの意味は不動のものではなく、活動に応じてその都度交渉され、生成され（石黒 1997）、意味は行為（action）を媒介するのである（Lissack & Roos, 2013）。このように状況論では、以上の行為の文脈依存性とツールの媒介性、心的機能の行為性に加えて、ことばや意味の重要性、意味との交渉性も強調する。

以上のように状況論では、実践共同体自体も参加者によって変容していく過程や、社会的実践の中における人の変化、そして変化についての理解やアイデンティティの形成に注目する（高木, 1996）。本研究ではこの視点に立ち、船員教育における全人性の問題を、「ツールを媒介して起こるアイデンティティの形成」という新たな切り口から捉えたい。

次節より、これまでアイデンティティがどのような対象として捉えられてきたのか触れたあと、状況論において、アイデンティティがどのような対象として捉えられうるのか概観する。

第2節 アイデンティティ論

第1項 これまでのアイデンティティ

これまでアイデンティティ概念は、個人の属性と捉えられ、それがどの人間にも備わり、客観的に測ることができる実体として扱われてきた。例えば、ある大学の学生を被験者と

した研究で見出された人間関係に関する法則は、他のどの大学、どの国でも当てはまると考える。ジェンダー・アイデンティティ尺度（佐々木・尾崎, 2007）を例に上げると、ここでは「斉一性、連続性をもった主観的な自分の性別が、まわりからみられている社会的な自分の性別と一致するという感覚」をジェンダー・アイデンティティと定義し、このジェンダー・アイデンティティは、自己一貫的性同一性、他者一致的性同一性、展望的性同一性、社会現実的同一性、という4つの概念で構成され、万人がこれらの感覚を持ち合わせ、それを測定することによって、高いジェンダー・アイデンティティを持つ者、低いジェンダー・アイデンティティを持つ者としてラベルづけ（もしくは判定し）、分類する。

心理学分野におけるアイデンティティ研究については、鑪（1984）が1950年から1996年までの国内外の研究をまとめている。それによると、欧米では70年代までは、主にエリクソンのアイデンティティ理論から始まり、青年期のアイデンティティ地位などの類型化や尺度開発についての研究が行われている。80年代からは青年期だけではなく、成人期、老年期におけるアイデンティティ類型化や尺度開発、病理的な問題との関連についても注目されるようになった。90年代にからは、民族的アイデンティティや臨床とアイデンティティとの関連についての研究が行われている。その後も、アイデンティティ地位と時間的展望の関係についての研究（白井, 2011）や、アイデンティティ尺度の見直し（バットオロシホ, 2005）などが行われている。このようにエリクソンのアイデンティティ理論を元にした研究には、アイデンティティ地位面接（ego identity status interview）（Marcia, 1966）やモラトリウム尺度（下山, 1992）などが挙げられる。

たとえばアイデンティティ地位面接の概念を利用した研究では、アイデンティティの問題への対処の仕方を、同一性達成、モラトリウム、早期完了、同一性拡散という4つの概念に類型化し、青年期に重要な職業と宗教、政治の領域についてインタビューし、3つの各領域についてアイデンティティ地位を評定し、最後にその3つの単純合計を、その被面接者の全体的同一性地位を評定する（たとえば無藤, 1979）。質問紙では、エリクソンの個体発達文化の図式を元にした尺度（たとえば宮下, 1987）や、同一性の感覚（たとえば砂田, 1979）など、実証的にアイデンティティを捉えようと試みる研究がある。これらの研究におけるアイデンティティは、ひとたび習得されると固定化され、その人の行為の原因となるという本質的あるいは実体的なもの（上野, 2005）として、つまり、アイデンティティを尺度によって測定して捉えられることができる実体であることを前提としており、静的な「個人の所有物」としてのアイデンティティに焦点を当てる論理実証主義スタンス

に立つといえる。

このように、これまでの主流であるアイデンティティ観とは、自己を「同一」であり、時間を超えていつでも持続するもの、そして、一種の感覚として捉えて実体化したり、測定可能な認知的要素として捉えたりできるもの、と捉える二元論的で個人主義に基づく見かたであったといえる。

第2項 状況論におけるアイデンティティ

一方、文脈性、媒介性、意味の交渉を強調する状況論では、アイデンティティを固定した実体ではなく、周囲との関係でその都度決まる流動的なもので、ことばや意味づけを通じた主体の能動的な自己の位置づけであるポジショニング (positioning) を重視する、流動的な実践として捉える。

例えば、論理実証主義的な立場において、万人がもつ感覚であり、測定できる実体として取りあげられていたジェンダー・アイデンティティが、状況論でどのように捉えられるのか見てみたい。Garfinkel (1967) は、アグネスという女性 (生物学的性は男性) が日常的にさまざまな場面や文脈に沿った通過作業 (passing ; 自分が選んだ性別で生きていくために、社会生活において男あるいは女として生きていく際に生じるかもしれない露見や破滅の可能性に備えること) を継続的に行うことで、「自然な女性であること」を可能にしていると述べている。たとえば、自分の‘元来の女らしさ’を誇張して自分の生活史を語ったり (たとえば、子どもの頃は野球のような乱暴な遊びを好まず、人形あそびをし、兄のために泥んこでパイケーキを作った、など)、女性らしくふるまったり (女性らしいといわれる行動や外見、感情、動機や願望に関するしきたりを学び、実践する) することで、状況を操作し、周りに女性であると認めさせていると指摘する。つまりアグネスは、「女性である」というジェンダー・アイデンティティを、あらゆるモノや人との関係性の中で実践し、女性であるという位置取り実践をしているといえるのである。このように Garfinkel は、様々な日常場面や文脈に沿って、その都度、女性であるというポジショニングをしていくプロセスが、アイデンティティの形成であると考え (ただし、このようにアイデンティティを捉えると、本質主義的なアイデンティティを測定する尺度は、回答しているその時その場において、予め用意された質問 (言説) を通して主体がアイデンティティをふるまう場である、といえるかもしれない。つまり、アイデンティティ尺度も一つのアイデ

ンティティを媒介する道具であるといえるだろう)。Elliott (2008) はこのようなアイデンティティの形成を、自分自身の生のディレクターとして自己を形成する「自己の実践」とであると指摘する。

野村 (1998) はこのようなアイデンティティ観を、5つの命題群にまとめている。

①アイデンティティは現象である：私たちはふだん、「自分というもの」をあたかもひとつの自明なものとして実体化しがちである。しかし、それは正確にいうならば「自分ということ」なのであって、実体のない一連の「現象」なのである。

②アイデンティティは流動的である

アイデンティティは偶発的で、感じているアイデンティティは結局ひとつの虚構である。一見固定的なものに見えて、実は本質的に流動的である。

③アイデンティティは関係的である

アイデンティティは決して自立・自存しているわけではなく、生態学的システムの一関数で、他者との交渉によって大きく左右される変数である。アイデンティティはコミュニケーションの産物であり、コミュニケーションそのものである。

④アイデンティティは複合的である

アイデンティティはかろうじて一つを保っている。実際には複数から成る構成体である。従って、「統一体」、「融合体」と呼ぶことはできない。

⑤アイデンティティは矛盾である

アイデンティティが複合体だとすると、人間と自然とのせめぎ合いや、他者と他者のせめぎ合いそのものが複合体としてのアイデンティティに入り込み、その複合体間では矛盾が生じる。アイデンティティとは矛盾を抱え込んだ複合体なのである。

このような、現象性、流動性、関係性、複合性、矛盾性、という5つの性質をもつアイデンティティは、文脈性、媒介性、意味の交渉性を重視する状況論的なアイデンティティとつながるといえる。そこで、それぞれの性質の強調点の違いから、状況論的なアイデンティティ研究を便宜的に4分類し、概観を試みる。

役割やカテゴリーのパフォーマンスを通じたアイデンティティ

Goffman (1963) は自己提示概念において、アイデンティティは個人の社会的な役割の

採用や遵守、社会的な制度による認証による結果であり、その役割演技を実行する（パフォーマンスする）ことによってアイデンティティが形成されると考える。この自己提示概念では、演劇論的アプローチ（ドラマツルギー）からアイデンティティを捉える。人々の行為、すなわち、相互行為を舞台の上で行われる演技であるかのように見立て、ある役割を演じた結果、アイデンティティが作り出されると考える。この見かたにおいてアイデンティティは、架空の世界を舞台上で創造的に作りだしている点では主体的で自律的であるが、もう一方で、観客をその世界に引き込めるようリアルな演出をするために、現実世界の制度的組織的特徴を演技の中に盛り込む点では、社会からの規定や拘束を受けるものであるといえる（藤田, 2004）。

野村（1998）は、「何者かとして」の行為から役割を捉え、役割を「役割を類型化された期待に対するカテゴリー化された反応」、もしくは、「特定の有意性（ふさわしさ・適切さ）領域の中で機能する規範的裏づけをもったカテゴリー化図式」と定義し、その特性について次のように考察する。

- 1) 役割は日常生活において、行為者によって使用されることを通して再生産・再構成される知識構成体である。集団に共有された知識在庫となる時、カテゴリー化は規範性と正当性をおび、役割期待として作用する。
- 2) 役割カテゴリーと他者を同一視するわけではなく、カテゴリーからのずれや偏差から他者を組み立てる。この意味で役割は一種の理念型である。
- 3) 他者を役割の担い手としてのみ認識し、働きかけるわけではなく、その場の社会関係からはみ出す部分を絶えず想定する。
- 4) カテゴリー的な役割が共犯的・共謀的に演じられることによって、その社会的場面が成立する。
- 5) 抽象的な役割を具体的に演じることで、演技的個性がその都度、創造される。ただの役割の再現ではない。
- 6) 役割は相互行為における解釈図式として行為者を媒介する。

つまり役割はカテゴリー化されたものであり、それぞれの役割にはついてまわる「らしさ」があって、それを演じることで様々な社会的場が成立するのである。しかし役割カテゴリーどおりにパフォーマンスするだけではなく、役割をはみだす部分を見出そうとした

り、創造的な役割が演じられたりすることもあるという。例えば企業に入って新人研修を受けたり、看護学生として看護学校や実習病院で訓練を受けたりするというような、新しい社会的場面に参入し、特定の役割を引き受けることを契機に、それまでのアイデンティティが再編成されていくという。野村はこれを第二次社会化と呼び、ここでは新しい役割に関する特殊な知識（役割に付随する行動や感情、態度）を使用することによって「らしく」演じる、つまり、新たなアイデンティティを形成することだと考える。

このような役割にはさまざまなカテゴリーがある。たとえば年齢役割であれば、子ども、若者、大人、中年、老人、など。職業役割であれば、医師、看護婦、教師、事務員、セールスマン、役人など。組織内の地位・職務であれば、平社員、主任、課長、社長、ディレクター、など。状況的役割であれば、受験生、失業者、隣人、病人、富豪、貧乏人、など、である。このような集団の社会的な定義やカテゴリーを表すことばを用いたり、またカテゴリーに属する活動に従事したりすることを通して、その場でその都度、アイデンティティが作り出されると考える（Becker,1973； Wetherell,1982； Kitzinger,2005； Benwell & Stokoe, 2010）。

以上のような、役割やカテゴリーのパフォーマンスをアイデンティティとして捉える研究では、特に現象性、流動性、関係性、複合性を強調するといえる。

他者やモノとの関わりとアイデンティティ

Callon（2004）は、アクター理論から行為主体性、すなわち、アイデンティティを捉える。たとえば車を運転することは、車をデザインしたエンジニア、材料の抵抗を調べた研究者、中東の砂漠を探索し石油のために採掘を行った会社、ガソリンを生産する制裁所、高速道路を建設しメンテナンスする土木建設会社、運転を教えてくれたドライビングスクールとその先生、交通法規を創案し発行した政府、法規を強いる警察官など、様々な人間や人工物によって達成される行為であるという。このことから、ドライバーは人間や非人間を含むさまざまなアクターと協働して運転という行為を達成していることから、ドライバーであること（つまり、「ドライバーである」というアイデンティティ）は「集合的な主体」として達成されること（青山, 2008）であるといえる。

また、他者やモノとの関わりから立ち上がるアイデンティティとして、参加アイデンティティ（西阪, 2010）が挙げられる。参加している特定の活動に適った環境（種々の道具や人工物、他者などを含む）内の身体の空間配列（参加フレーム）が、従事している特定

の活動に見合ったアイデンティティを割り当てると指摘する。たとえば西阪は、医師と妊婦が共に超音波モニターを使い、子どもを見るという妊婦検診の場면을例に挙げる。妊婦は腹部を上に向け、医師は妊婦のお腹にプローブをあて、妊婦のお腹の上で動かすという活動によって、医師は「妊婦に対して超音波検査を行う者」という参加アイデンティティを、妊婦は「医師の超音波検査の対象である者」かつ「超音波検査の聞き手である者」という二重の意味で「超音波検査を受けるもの」という参加アイデンティティを担っているという。また、妊婦が自分のお腹が小さいことの心配を表明したことに対し、医師が妊婦の右脇腹を摘み、皮があんまりないから（小さいので大丈夫）と伝える場面では、医師は「目の前にいる妊婦の腹部の皮膚を吟味する者」という参加アイデンティティを、妊婦は「腹部の皮膚を吟味される者」という参加アイデンティティを担うようになる。このように参加している特定の活動に適った環境内の身体の空間配列が、その場のアイデンティティを決める。人が特定の文化的アイデンティティの担い手であるということは、他者とのやりとりにおけるその時々々の活動にふさわしいやり方で組織される（西阪, 2008）。

このようにアイデンティティは、特定の行為を生成する人間と非人間の集合体の布置関係の中から生まれる関係的な効果（上野・土橋, 2006）であることから、これらの布置の如何によって、さまざまなアイデンティティが作り出されうると考えられる。この視点では、創造的な個人のアイデンティティ形成よりも、アイデンティティ形成に対する社会的規制や統制を強調する（Elliott, 2008）ことから、特に関係性と、現象性、流動性を強調する。

共同体で共有される言説実践とアイデンティティ

共同体に流通することばや、モノやヒトについての考え方、語られ方などを言説という。アイデンティティはこの言説を参照し、用いる実践を通して作り出される。中村(2001)は、アイデンティティが人と人が関わり合う中で、絶えず作られつづけることで変化し、能動的に構成されると指摘する。この言説実践を通して起こるアイデンティティの組織化は、①所属する集団成員で共有した言説（物ごとの行い方、話し方、信念、価値観、態度など）を参考にし、再生産し、あるいは転覆すること、②特定の言説実践に参加することで主体が位置取りされること、によって起こる。主体の位置取り、すなわち、ポジショニング（positioning）とは、会話の中で生み出されるストーリーラインの中で、つじつまの合った参加者として観察可能で主体的なものとして（何者かとして）自己を位置づけるこ

とである (Harré & van Langenhove, 1999)。例えば、高校生が「小ギャルのことば」を使って小ギャルのアイデンティティを作り上げたり、逆に「小ギャルのことば」を使わないで小ギャルでない高校生のアイデンティティを作り上げること (中村, 2001) が挙げられる。ここでのアイデンティティは、ローカルな相互作用としての会話や語りにおける言説実践 (諸資源の使用と言説構成) を通して、その場その時に自己をポジショニングし、ふるまうという、文化的パフォーマンス (Butler, 1990) であり、役割やカテゴリーのパフォーマンスを通じたアイデンティティ観に通ずるといえる。また、つくり出された複数のアイデンティティの間には矛盾が生まれることもあり (中村, 2001)、その矛盾を整合するような形で新たなアイデンティティが創造されることもある。

Weider (1974) は、更生施設の収容者や受刑者たちが「この掟」と呼ぶ受刑者コードを用いて、そこでの逸脱したふるまいを説明することを明らかにした。ここで Weider は、受刑者コードには「告げ口だけはするな」、「持っているものを分かち合え」、「他の住人 (受刑者) を助ける」、「職員を信頼するな」、などがあり、この掟を語ったり使ったりすることが、更生施設の収容者や受刑者としてのアイデンティティを組織化する実践であると指摘する。また、この受刑者コードをもとに、「ごますり」: センターの職員とあまりにも親しすぎる者、「ちくり屋」: 密告者、「お涙ちょうだい野郎」: 職員に不平を言い続け、待遇をもっとよくするように懇願する者、という逸脱者類型がつくり出されていたという。ここでいう掟は言説であるといえる。このようなメンバーの間で支配的な言説によってカテゴリーがつくり出される (中村, 2001)。役割やカテゴリーなど、つくり出されたカテゴリーもまた、言説実践の資源として用いられ、アイデンティティをつくり出す道具となるといえるだろう。

このようにアイデンティティを、言説実践を通してつくり出される構成物と捉える立場では、談話や発話の中で利用されたことばに注目する。この立場では、アイデンティティの関係性、流動性、現象性、複合性、矛盾性が強調される。

自己の語りとアイデンティティ

ここではアイデンティティとは、自己の物語を語ることによって形成されると捉えられる。つまり、自分の経験を物語ることとは、アイデンティティの物語として自己を演じることである (Perker, 2004) と考えるのである。Giddens (1991) によるとアイデンティティとは、自己の語りを行うことで自己の歴史を言語化し、その自己の歴史から再帰的に

つくり出すもの、つまり、生活史という観点から自分自身によって再帰的に理解された自己であり、継続的につくり出される。これを再帰的自己という。ここではアイデンティティが形成される際の豊かな意味の形成プロセスが強調される。つまり、人が再帰的に心に留めている生活史は、一つのストーリーにすぎず、アイデンティティの発達に関して、語りうる他の多くのストーリーが存在すると考える。

やまだ（2000）は物語を、これまでの自己の経験を組織化と、それを意味づける行為であるとし、物語の語り手と聞き手似によって共同生成されるダイナミックなプロセスと捉える。この物語を語ることを通して再形象化（refiguration）される自己を、物語的アイデンティティという。つまり物語行為の結果、自己が明らかになる、と考える。物語的自己は、①相互行為の中で語られるため、自己は個で定義されず、他者に媒介される存在、関係概念とみなされる、②文化・社会・歴史的な文脈に媒介される、③自己を事物のように存在するものとしてではなく、生成プロセスとしてみなす、④自己の語り直し（re-telling）を促し、自己を生成的に変化させる、ものとしてみなされることから、関係性、現象性、流動性、複合性を強調する。

対話的自己論（Hermans, 2001）においても、自己を物語る様式からアイデンティティを捉えられると考えられる。自己の世界には、無数の私や私に関わる他者やモノ、出来事（たとえば大学生の私、勉強をしない私、頑固な父、いつも優しい母、愛車、将来弁護士になりたいと思っている私、など）が存在しており、これらに対話をすることによって、自己物語、自己の意味が構成される、という（溝口, 2008）。対話的自己論では、①自己は複数あり、②場や状況に応じて集団の中に置ける自己のポジションを変えることから、自己は流動的で変化自在、③複数の自己、周りの他者やモノの間での対話を通して自己の物語を維持していく、と考える。このような、自己の物語を演じることとしてアイデンティティを捉える立場では、アイデンティティの現象性、流動性、関係性、複合性、矛盾性、を強調する。

以上のように、文脈によって役割やカテゴリーをパフォーマンスしたり、まわりのものに規定されながらつくり出されたり、流通する言説を語ったり、自己の経験を語ったりすることをアイデンティティと捉えるのは、文脈性、媒介性、意味の交渉性を特徴とする状況論的なアイデンティティ観に立つものであるといえる。つまり、文脈に依存しながら自己や他者がポジショニングされていくことがアイデンティティの形成と捉えるならば、ア

アイデンティティとは、受動的でありながら能動的でもある形成過程をはらむと考えられる。Burr (1995) は、「ひとたびそのポジションから自己を捉えると、人はその見方から利用できる特定の概念や話し方、自己物語を自分のものとすることから、個人的変化は新たな社会的言説を認識することから始まる」、と指摘する。つまり新たな社会的言説を認識し、それらの意味を利用してまわりの諸事物に対して自己のポジションを更新させていき、それに沿って自己の意味づけも更新させていくのである。そしてその新たな自己のポジションを他者との間で提示していくことが、アイデンティティの遂行過程である(亀井, 2006) と考える。

そこで本研究ではアイデンティティを、所属社会に流通する言説を語り、ふるまったり、会話や談話だけでなく、感想文などを書くことを含めた相互作用の中で、受動的に現れたり能動的に示されたりする、自己や他者のポジショニングとして考え、船員教育現場における実習生のアイデンティティ形成のための学習環境のデザインについて検討する。つまり船員教育現場において、実習生が船員として「ふるまい/する (performance)」、船員に「なる (becoming)」(Holzman, 1997) ことが可能な学習環境のデザインのための材料を得て、デザインへの指針を提案したい。

第3節 アイデンティティ形成と学習環境のデザイン

第1項 LPPにおける発達の最近接領域 (zpd)

状況論の一つに、学習を、人と取り巻く多様な事物の諸関係(文脈)に注目し、他者あるいは実践の構造全体との協調関係の構成過程として捉える、正統的周辺参加理論 (Legitimate Peripheral Participation: LPP) (Lave & Wenger, 1991) が挙げられる。このLPP概念において「学習」とは、状況に埋め込まれたものであり、学習者が実践共同体の正式メンバーとして実際の活動に参加し、その参加形態を徐々に変化させながら、より深く実践共同体に活動に関わるようになる過程全体をいう。つまり、個別的知識や技能の獲得ではなく、全人格の変容、つまりアイデンティティの変容を学習と捉える学習理論の一つである(高木, 1996)といえる。この立場においてアイデンティティとは、文化的実践へ参加することを通して「私が、どうなる」ということ(佐伯, 1995)であり、「新しい私」、「これまでとは違う私」をつくりだしていくこと自体を学習だと考える。

佐伯（2009）は、LPP でいう全人格とは、色々と「できること」が相互に関連し合う当人にとって統一がとれている状態だと考え、このような全人格の考え方は、ヴィゴツキーが「子ども全体」として発達を捉えるという考え方と通じると指摘する。つまり、発達の最近接領域（zone of proximal development: zpd）は、現時点での子どもの‘統一体としての’ 様々な精神機能水準が、大人と接している中で示す子どもの‘統一体としての’ 一歩進んだ精神機能水準（次の段階）に‘接している’ ことだという。これを LPP 論的にいうと、子どもは、子どもより成熟している誰かと接しているとき、自分が「次になってみたい」姿の軌道を見ること、つまり、あんなことやこんなことがさりげなくできてしまう統一のとれた全人間としての「次になりたい自分」を見出すことであり、zpd とはアイデンティティを変容させる活動と近いものだという。このような見方から佐伯は、LPP でいう zpd とは、社会歴史文化的に期待、想定、促され、否応なく「身につけさせられる」、共同体の成員性へのプレッシャーや矛盾に対するもがき状態や、自分でわかる範囲での意味や理由づけをした上で「なりたいもの」になってみるという模倣を通して、自分一人ではやらないようなことをするようになる状態であると示唆する。このように、社会歴史的な意味が満たされた世界に投げ込まれ、多様なヒトやモノとの関わりにおける意味との交渉にもがきつつ、その中で自分なりの意味づけや理由づけをしながら、「なりてみたいもの」を見出し模倣する、という活動が、zpd であり、発達であり、アイデンティティの形成であり、学習であるといえ、このような活動のきっかけが必要だと考えられる。

また Holzman（1999）の主張する文化パフォーマンスを重視する発達論に従えば、アイデンティティとは、ふるまってみることによって社会関係資本を身に纏う契機的プロセスであるといえる。つまり発達するには、「なりてみたいもの」を見出して模倣してみること、様々なアイデンティティをパフォーマンスしてみることが有用であるといえる。このような、アイデンティティを行為とみなす立場では、アイデンティティをもっと拡張的で発達のなものとして捉えるべきだと議論する。つまり、人はふるまうことで何者かに「なり」、その結果、発達するのである（Gargen, 1999）。

第2項 言説と「発達を先導する学習」環境のデザイン

船員教育において、実習生が船員をふるまう(船員をする)、もしくは船員になるためには、船員社会に共有された様式沿ったふるまい続けること、また時には、場面や状況に応

じて、様式を参照しつつ柔軟にふるまい直すことが求められる。つまり、実習生が「船員をする」ためには、これまで船員社会で「当たり前」や「常識」とされてきた、ものの考え方や理解の仕方、行為の仕方などの意味にアクセスし、それらを吟味し、「ふるまって」みる必要があるといえる。

Newman & Holzman (1993) は、このような社会文化歴史的ユニットをもつ活動である意味づけ活動は、発達的な活動へ意識的に自発的に従事できるようになるような「発達を導く学習」であり、意味づけ活動に従事する人は、変化する存在として捉えられると指摘する。このような社会文化歴史的意味との交渉は、言説実践として捉えることができる。

言説とは、所属世界で共有されていることばや、その世界でのモノ、ヒト、出来事に関する特定の理解の仕方や話し方などである。言説実践とは、これらの言説にアクセスし、それらの言説を専有（言説を自分なりに解釈や理解して自分のものとして使うこと）したり、逆に言説に抵抗（言説に反発して使わないようにすること）したり (Wertsch, 1991)、反復したり（そのまま利用したり）、転覆したり（違うものとして利用したり）、することである。このような言説実践の場は、共同体の実践の中で紋切り型のことばを使う（使われる）場や、実践共同体について語る（語られる）場、自分の実践を振り返って物語る（物語られる）場など、数多くある。このような様々な場における言説実践に参加する中で、自己をあらゆる立場にポジショニングし、その立場をふるまうようになる。これがアイデンティティの形成であり、学習であると捉える。このように言説実践に参加することは、アイデンティティをふるまう一つの「行為」、つまり、「パフォーマンス」である (Butler, 1990) といえる。

以上のことから、ある実践共同体の言説実践に参加すること自体が、その共同体の成員パフォーマンスであり、アイデンティティが形成されるといえるだろう。参加するプロセスにおいて、言説実践を通してその共同体の言説を拠り所に自己を振り返ったり、共同体の中に自己をポジショニングしてみたり、「次になりたい姿」を見出してその姿を手本に沿ってふるまってみることがパフォーマンスであり、アイデンティティ形成であるといえる。このような、自己や未来の姿を見出し、ふるまってみる活動が tool and result の活動であり、zpd につながると考えられる。つまり言説実践の場は、「発達を先導する学習」の契機となる学習環境のデザインにつながると考えられる。

この視点に立つと、船員教育における実習生のアイデンティティ形成のために重要なのは、船内の職域等の境界を超えて、船員世界に流通する様々な言説（物ごとの行い方やふ

るまい方、話し方、信念、価値観、態度など)へアクセスする場や、自由に言説を語り、使ってみる「パフォーマンス」をしてみる場であると考えられる。

学習環境のデザインとは、一緒にいる仲間や教師と意味あるやりとりができることを促す学習環境を用意することである(久保田, 2000)。美馬(2005)は、〈活動〉、〈空間〉、〈共同体〉、という3側面からデザインについて考える必要があるという。〈活動〉の側面では、活動目標を明確にし、おもしろさや葛藤が含むことで、学習が生起する可能性が高い活動のアイデアを考えることが重要であるという。〈空間〉の側面では、参加者全員にとって居心地のよい空間であること、必要な情報やモノが適切な時に手に入ること、仲間とのコミュニケーションが用意に行えること、に気をつける必要があると示唆する。〈共同体〉の側面では、参加者で学習の目標を共有すること、全員に参加の方法を保証すること、共同体のライブラリー(それまで使ってきた資料や、やってきたことをまとめたもの)を作ること、が必要であるという。また学習環境のデザインは、最初に試験的な実践を行い、改良していき、実践が終わるまで継続的にデザインを行う(微調整していく)。

そこで本研究では、最初に船員教育実践における、アイデンティティの形成のための学習を媒介する、ツールや場などの人工物について検討を行い、見出された人工物を元に、試験的な実践のための学習環境のデザインを行うことを目的とした。

具体的には、まずはじめに学習環境デザインのための人工物(ツールや場など)について考察を行った。研究1では、「船員をする」ことがどのようなことであるのか、船員としての語りという視点から検討を行った。続いて研究2では、船員教育現場で生じる問題の聞き取りから、どのような人工物が問題解決に有用であるのか検討を行った。研究3では、実習中の指導者のどのようなはたらきかけが実習生のアイデンティティ形成の契機となりうるか検討し、実習現場において実習生が「船員をする」ためのツールとしてのやりとりについて検討した。

続いて研究4~研究9では、実践共同体で共有されている言説の再生産という視点における、「船員をする」ためのツールに注目した。研究4~研究7では、ツールとして利用できると思われる「シーマンシップ」ということばに注目した。シーマンシップが実習現場において、指導者と実習生の両者によって、どのような言説が構成されるのか、また、いかに言説が構成されるのかについて検討し、学習環境デザインのためにシーマンシップをツールとして組み入れる有用性について考察を行った。また研究8~研究9では、実習現場において日常的に利用されてきた、実習経験を組織化するためのツールと考えられ

る実習感想文に注目した。実習感想文の中で、実習生はどのようなアイデンティティをいかに形成しているのか検討した。また、実習感想文というシーマンシップについて教示のない文脈の中で、シーマンシップということばが、どのくらいの実習生によって、いかに、自己を振り返るためのツールとして利用されているのか検討した。以上の研究をもとに総合考察において、実習生がアイデンティティ形成をよりしやすいツールとして利用するために、どのような場づくりが可能かについて考察をおこなった。

第3章 本研究の目的と各研究の概要

第1節 本研究の目的

本研究では、状況論において学習の一つと考えられる、全人格の変容としてのアイデンティティ形成に注目し、船員教育において実習生が船員としてのアイデンティティを形成する契機となるような学習環境デザインを目指す。具体的には、船員の実践共同体において、「船員をする」もしくは「船員になる」ための活動を「発達を導く学習」として捉え、教育現場において、①どのようなツールややりとりを通した活動が「船員をする」ための学習を成立させうるのか検討すること、②言説実践という視点から、船員社会や船員教育で利用されているツールに注目して、それらのツールを生かして実習生のアイデンティティ形成の契機となるような場について考察を行うこと、の2つの検討を通して、学習環境のデザインのための材料を得たい。そして知見をもとに、最終章において、船員教育実習生が「船員をする」ための学習環境のデザインの指針を提案したいと考える。

本研究ではアイデンティティ形成を、「ことばや意味づけを通して周囲のものによって規定され、社会との関わりにおいて、ふるまったり語ったりすることを通して起こる、動的なプロセス」とする状況論的な立場から捉えることとする。具体的には、船員教育実習生が船員らしくふるまったり（船員社会の言説を用いて他者と相互作用したり）、物語ったり（船員社会の言説を採用し、自分なりに意味づけしたり、船員社会のことばやイメージを利用して自分自身を語ったりする）ことを通して、自己を船員としてポジショニング（positioning）することを、アイデンティティの形成と捉える。そして、実習生が船員社会に共有されることばやイメージ、常識や物語などの言説にアクセスし、言説を利用して船員らしくふるまったり、語ったりできる（言説を反復したり変容させて用いられる）というような、アイデンティティ形成の契機となりうる学習環境のデザインのための材料を得ることと、デザインのための指針を提案することを目的とする。デザインの材料については、たとえば船員教育現場におけるやりとりや、アイデンティティの形成を媒介すると考えられる、ことばを含むモノや制度などの人工物に注目する。これらの材料をについて、いかに利用すればアイデンティティ形成のためのツールとなりうるのか考察し、ツールの

アレンジメントを試みることを通して、実習生がアイデンティティを形成する契機となるような学習環境のデザインの指針を提案したい。以下よりそれぞれの研究について概要を示す。

第2節 各研究の概要

第2部：「船員をする」ための学習環境の検討

第2部では、「船員をする」ための学習環境をデザインするにあたって利用できそうなツールについて検討するため、現在の船員教育現場における「船員をする」ためのリソースについて検討を行った。第4章ではまず、船員教育現場における指導者にインタビューを行い、アイデンティティが成員性のパフォーマンスであるという観点から、実習生が「船員をする」ためのリソースについて検討をおこなった。

第4章 実習生が「船員をする」ためのリソース

【研究1】「船員をする」こと—船員の実践共同体への参加プロセス

【研究1】では、「船員をする」もしくは「船員になる」ことがどのようなことであるか検討をおこなった。正統的周辺参加理論; LPP (Lave & Wenger, 1997) を主な分析視点としてアイデンティティを成員性のパフォーマンスと捉え、船員の実践共同体への参加プロセスから「船員をする」実践の詳述を行った。LPPでは「成員をする」ことを、共同体で共有されたものの考え方ややり方を成員間でふるまひ合うこと（成員性の再生産）と捉えることから、本研究では、成員性のパフォーマンスを、「成員に共有される言説」を構成する活動とした。指導者がこれまで船員として経験してきたことを語るために利用される意味づけやことばを「船員をする」ためのツールと考え、どのような言説が「船員をする」ためのツールであるのか、言説の分類と言説間の関係について検討し、「船員をする」こととはどのようなことであるか（どのような意味づけや価値づけを語ることであるのか）、仮説の構成を試みた。

【研究2】船員教育現場における「問題」と「船員をする」ためのリソースの検討

船員教育現場において、どのようなことが「問題」と捉えられているのか聞き取り調査を行い、活動理論 (Engeström, 1987) に基づいて、実習現場で持ち上がっている教育上の「問題」がどのような活動システムから生じており、実習生が「船員をする」た

めのリソースとして何が有用であるか検討をおこなった。具体的には、実習指導者による実習現場で問題であると感じることと、なぜ問題が生じるのかという理由についての語りから、「船員をする」ために重要な活動や、そのような活動を可能にする場について検討を行った。実習指導者の発話から、船員教育現場で「問題」が起こる理由として、「学校から練習船、練習船から社船への移動のしにくさ」と、「個人の属性」という 2 つの理由づけがみられた。活動システムに注目することが分析の目的であることから、学校から練習船、練習船から社船への移動のしにくさについての発話における理由づけの語りに注目したところ、縦割りの世界の経験がない、上下関係の経験がないというような、移動前に学ぶ機会がないことを理由として語られるとともに、以前は学んだり経験することができた、寮生活の経験がないことが挙げられた。そこで、寮の活動システムや、寮と練習船の活動システムの関係について検討を行い、最後に、船員教育の活動システムの補強という点から学習環境のデザインについて考察をおこなった。

最後に、【研究 1】の結果を併せて「船員をする」ためのリソースについて考察し、実習生が「船員をする」または「船員になる」ための学習環境のデザインについて、どのようなリソースが重要であるのかについて考察を行った。

続いて第 5 章では、実際に学校の実習現場において、実習生がいかに「船員をする」契機となような学習環境が作りだされているのか、実習指導者と学生のやりとりにおける指導者の発話に注目し、学習リソースとしての、指導者と学生のやりとりについて検討をおこなった。

第 5 章 実習生の船員言説へのアクセス

【研究 3】実習現場における指導者のはたらきかけがいかに「船員をする」学習の契機となりうるか

【研究 3】では、実習現場において、学生が船員としてふるまえるような働きかけに注目した。実習指導者と学生とのやりとりの中で、実習指導者のどのような発話が、学生が「船員をする」ための契機となっているのか検討し、実習生が「船員をする」ためにどのような学習環境のデザインができるか考察を行った。具体的には、船員教育の実習場面において、実習指導者と学生のやりとりの構造を明らかにし、指導者のはたらきかけがいかに学生が「船員をする」契機となりうるか、談話構造の数量的分析と発話事例の解釈的分

析をもとに考察を行った。

第3部：「船員をする」ためのツールの検討

続いて第3部では「船員をする」ためのツールとして、【研究1】において「船員をする」ためのツールの一つであると考察されたことばであり、これまで船員世界で語り継がれてきた「シーマンシップ」に注目した。シーマンシップはこれまで、船員をめぐる論考（船員論）だけでなく、日常的実践の中の様々な文脈で語られていることばである。また文脈によって、「船乗りのたしなみ」、「複雑な代物」、「会員魂」、「操船技術」というように、少しずつ異なる意味をもつことばとして語られてきた。このような、異なった集合体や文脈を越境できる性質（境界オブジェクト性）や、多くのことばやイメージを一言で表せるような意味の曖昧さや緩やかさを持つ性質（ファジーさ）をもつことばは、新しい言説を生み出すために、ヒューリスティクスな役割を果たすと考えられている（Miettinen, 2002）。シーマンシップが、様々な文脈において多様なことばによって語られていることから、境界オブジェクト性やファジーさをもつと考えられた。そこで、船員教育現場においてもこれらの性質をもつことばとして利用されているのか検討し、「船員をする」ためのツールとして利用できるか考察をおこなった。

第6章 シーマンシップと学習環境のデザイン

【研究4】指導者が捉えるシーマンシップ言説資源の特定と職位比較

ある対象についての話し方や理解のし方(言説)を語る際に利用される、ことばやイメージを言説資源という。【研究4】ではシーマンシップということばが実習指導者の間でどのように捉えられているのか検討するため、シーマンシップの言説資源(シーマンシップを表すために利用される単語やフレーズ)の収集をおこなった。調査は、練習船に乗船する乗組員59名を対象に、シーマンシップのイメージや意味づけに利用されることばについて自由記述式質問紙を実施して回答の分類をおこない、実習指導者が捉えるシーマンシップ言説資源を特定した。また、実習指導者の職位とシーマンシップ言説資源の関係について検討し、船員教育現場におけるシーマンシップということばの、境界オブジェクト性とファジーさの確認をおこなった。

【研究5】指導者のシーマンシップ言説構成とアイデンティティ形成

【研究 5】では、実習指導者を対象にシーマンシップについてのインタビューを行い、シーマンシップをどのような対象として語り、また、シーマンシップについての語りを通して自己をどのようなものとして位置づけ（positioning）うるのか検討することで、船員としてのアイデンティティ形成を媒介するシーマンシップということばのツール性について考察を行った。調査は7名の実習指導者を対象にシーマンシップについてのインタビューを行った。分析は言説分析を用いて、シーマンシップがどのような対象として構成され、その語りを通して自己をどのようなポジションに位置づけるのか検討した。検討をふまえて、シーマンシップということばが船員アイデンティティ形成を媒介するツールとして利用できるかどうか、また、どのように利用すればアイデンティティ形成を媒介するツールとなりうるか考察をおこなった。

【研究6】実習生のシーマンシップ言説資源と言説資源へのアクセスの実態

【研究 6】では、実習生が利用する傾向があるシーマンシップ言説資源を捉えるため、実習生がシーマンシップをどのようなことばとして捉え、シーマンシップにどのようにアクセスしているのかについて検討をおこなった。乗船履歴 1 ヶ月～3 ヶ月の実習生を対象に、実習指導者に実施した自由記述式質問紙と同じ質問紙を用いて調査を行い、実習生がシーマンシップをどのような単語やフレーズに置き換えうるか、また、シーマンシップということばにどのようにアクセスする傾向があるか、捉えることとした。分析は、得られた回答を分類して乗船履歴とシーマンシップの捉え方の関係や、乗船履歴とシーマンシップへのアクセス性（どのようにシーマンシップということばにアクセスしているのか）の関係について検討を行った。また、得られた回答を【研究 4】の実習指導者の捉えるシーマンシップ言説資源の分類と比較し、実習指導者捉える言説資源には見られなかった実習生ならではのシーマンシップの捉え方について検討し、シーマンシップの捉えかたと熟達についての考察をおこなった。

【研究7】船長のシーマンシップ言説と実習生の言説資源反復

【研究 7】では、アクセス可能であったシーマンシップ言説資源を、実習生がいかに利用しうるかについて検討をおこなった。分析は、乗船式で船長訓示として船長が語るシーマンシップ言説資源と、下船前の実習生のシーマンシップの言説資源の比較をおこなった。具体的には、船長が乗船式における船長訓示で語ったシーマンシップ言説資源を、実習生

が下船前のシーマンシップについての自由記述式質問で回答する際、どのような単語やフレーズを利用して回答するかに注目し、実習生がどのような方法を用いて、船長が語ったシーマンシップの意味を専有（自分のものとして語るようになること）しうるか、考察をおこなった。

第4部：船員教育現場のツールにおける「船員をする」ことの検討

次の第4部では、これまで船員教育現場で利用されてきたツールにおいて、実習生がいかにか「船員をする」のか、また、どのくらいの実習生が、日常的にシーマンシップについて語り、どのような対象としてシーマンシップ言説を構成しうるのかについて、検討をおこなった。

第7章 実習感想文と学習環境のデザイン

【研究8】下船前感想文における実習生のアイデンティティ形成

実習感想文は、実習生が経験を振り返り、自己を著すアイデンティティ形成を媒介するツールとして捉えられることから、感想文を書くことを通して、どのようなアイデンティティをいかに形成しうるのか、検討をおこなった。具体的には、実習感想文の中で、実習生がどのように経験を語り(書き綴り)、また、経験を書くことを通して、どのようなポジションの位置取りをおこなうのか、ポジショニングの検討をおこなった。その知見をもとに、これまで以上に、実習生が船員としてのアイデンティティを形成することが可能となるようなツールとして利用するために、実習現場にどのように取り入れることが有用であるか考察をおこなった。

【研究9】日常的に語られうる実習生のシーマンシップ言説

【研究6】では、シーマンシップについて問われることに対して意識的に考え、回答した実習生のシーマンシップ言説資源について検討したのに対し、【研究9】では、日常的でシーマンシップについての教示のない文脈における実習生のシーマンシップ言説の構成について検討をおこなった。具体的には、どのくらいの実習生が、どのようなシーマンシップ言説を構成するのか（シーマンシップということばをどのような対象として構成し、それを通して、いかに経験や自己を語るのか）について、言説分析を用いて検討した。その知見をもとに、学習環境デザインに、シーマンシップをいかに利用すれば、有用なツール

となりうるのか、考察をおこなった。

最後に第5部では、以上の9つの研究をまとめ、実習生が「船員をする」もしくは「船員になる」ことが可能となるような学習環境のデザインについての考察と、今後の展望について述べた。これまでの船員教育において捉えられてきた獲得モデルから、「なる」モデルに視点を替えて学習を捉え、新しい学習環境のデザインへの指針の提案を試みる。第8章では以上の知見をもとに、実習生の船員としてのアイデンティティ形成を媒介するために有用な学習環境だと考えられる3つの場を提案し、これらの3つの場をどのように作り出すことができるかについて提案する。ここで学習環境のデザインのために、人工物のアレンジメントをするにあたって注目するツールは、本研究で検討をおこなったシーマンシップということばと、下船前実習感想文である。これらのツールを利用し、実習生が「船員をする」ための場をつくり出すために、どのようなアレンジメントが可能であるか提案し、学習環境デザインの指針を示した。

第2部 「船員をする」ための学習環境の検討

第4章 実習生が「船員をする」ためのリソース

第1節 「船員をする」こと—船員の実践共同体への参加プロセス【研究1】

第1項 目的

本章の目的は、船員教育現場の実習指導者を対象に、Lave & Wenger (1991) の正統的周辺参加理論 (Legitimate Peripheral Participate : 以下 LPP) を主な分析の視点として学習について検討をおこない、船員の実践共同体における「船員をする」プロセスを捉えることである。

実践共同体に入ったばかりの新参者は、徐々に熟練者たちの業務に参加していく中で、常に変化する周りの環境にあるモノ、コト、ヒトとの間での絶えざる意味の交渉を行い、それらと自己との関係を作り変えながら、共同体内のポジションを移動しつつ熟練に向かっていく。このように LPP では学習を、行為の反復によって必然的に引き起こされる比較的永続的な個人の変化やスキルの蓄積として捉えるのではなく (茂呂, 2001)、実践共同体の中で新しい活動ができるようになること、成員として周囲に認められること、新しい役割や機能を担えるようになること、そして自分が実践共同体の中でどのような位置にいるのか、自分が何者であるのか、また自分が何者になりつつあるのかという認識を変化させていくことであると考えられる。このような意味で LPP における学習とは、脱文脈化した認知的・技能的作業ではなく、他者とともに行う共同的で、手応えとして価値や意義が創発的に返ってくるような (意味を感じるような) 具体的実践を通して、その共同体の「成員になる」という全人格の変容、すなわちアイデンティティの変容 (高木, 1999) であるといえる。

実践共同体とは、明確に定義されるような、これとはっきりわかるグループを意味しているわけでもないし、社会的に識別される境界があるわけでもなく、自分たちが何をしているか、またそれが自分たちの生活と共同体にとってどういう意味があるかについての共通理解がある活動システムである (Lave & Wenger, 1991)。このことから「成員になる」こととは既存の実践のあり方、つまり、共同体の基準 (例えば話し方やものの考え方、ふ

るまい方など、成員としてふるまうための基準)を参照しながら、状況に合わせて即興的に実践の意味を共有しつつ、互いに実践やふるまいを理解しあっていくことを通して、共同体の内外を可視化していくという「成員をする」ことでもあるといえる(徳舛, 2007)。このように、実践共同体の基準に熟達した人々と関わり合う中で、自分では気づかないで「成員をする」ことにより、実践共同体の基準が再生産され、基準が再生産されると同時に実践共同体も再生産されるのである。つまり実践共同体とは、参加者たちの相互交渉を通して維持され変容しながら実体として現れるものであるといえる。参加者たちはこのような、ある程度共同体で共有されている基準を参照しつつ、「成員をすること(成員パフォーマンス)」を通して、それまで知らなかった「成員」としてのやり方を発見したり、自分がそれをできることを発見したり、それによって自分自身の見方が変わることを通して、「これまでの自分とは異なる何者かなる」のである(Holzman, 1999)。

そこで研究1では、船員の実践共同体への参加プロセスから、「船員になる」ことを詳述したい。船員とは、船を安全に目的地まで動かすという実践の共同体の一員であるといえる。船員になるためには、まず船員教育機関かそれに準ずる機関において一定期間のトレーニングを受け、海技士の試験に合格し、様々な船会社や船員教育機関への就職後、船を動かす実践に参加するメンバーとして参加するようになる。そこで船員教育の実習指導者を対象に、実習生時代から、船員として働く現在(インタビュー当時)までを通して、自らの船員としての実践をどのようなものとして捉えているのか検討し、船員の実践共同体において「船員をする」ことはどのようなことであるのか、そのプロセスを描くことを本研究の目的とする。

また本研究では、船員教育現場において実習指導を担う船員を対象とするが、船を動かす実践共同体には、社船や、調査船、漁船など様々な下位実践共同体があり、「船員をする」実践のあり方には、それぞれの下位共同体間で差異がみられると考えられる。ここで練習船の実習指導者を担う船員を分析対象に選んだ理由は、実習生の学習環境のデザインに、よりつながる知見が得られると考えられたためである。実習生たちが教育現場に参加するにあたって参照する共同体の基準は、船員教育を担う船員メンバー(実習指導者)が参加する実践共同体で共有・維持されている基準であるといえ、実習生たちは教育現場でこれらの基準を参照しながら「船員をする」と考えられるからである。

このように、練習船の船員が「船員をする」上で利用する「実践の中の理論」(佐藤, 1998)を明示し、船員教育実践と往還させることは、船員教育現場で実習生が「船員にな

る」ための学習環境デザインを考える上で有用であるといえるだろう。また、船員としての生活についての語りや業務上の出来事をめぐる語り、共有されている意味づけ（船員にある程度共通して語られる、物ごとへの意味づけ）に注目して船員の実践共同体への参加を検討することは、船員の実践共同体における歴史文化的な観点を取り込んだ学習の記述が可能になると考えられる。

第2項 方法

方法の選択

指導者の語りのデータを広く収集するために、質的研究法を採用し、反構造化面接を行った。分析法として、インタビュー・データをデータに密着して（grounded on data）まとめあげることができ、手続きも体系化されている M-GTA：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下, 2007）を用いて分析を行った。M-GTA は面接調査の分析に適しており、手続きが詳細で具体的であるため、分析方法としてもちいることとした。M-GTA は、データ収集と分析を同時進行で行うという特徴をもつ。

本研究では、ベースとなるデータを収集・分析し、これを第1ステップとした。その結果から追加データとして新たにデータを収集（理論的サンプリング）・分析する第2ステップを設け、2段階に分けてデータの収集と分析を行った。

インタビュー協力者

船員教育機関に所属する10名の実習指導者を対象に、インタビュー調査を実施した（Table 4-1）。本研究では船員の実践共同体における「船員になる」学習プロセスを捉えるため、調査対象を20代から50代と年齢幅を大きくとり、それぞれの年代の実習指導者（経験者を含む）に、実習生時代から現在にかけて、どのような実践に参加してきたのか、その意味づけについて聞き取りをおこなった。このように、それぞれの職位にある船員が、それぞれどのような実践やふるまい方を学習しているのか（したのか）を明らかにすることで、船員の実践共同体における様々な職位に渡る学習プロセスを描けると考えた。

調査の手続き

調査時期は2005年5月～9月で、調査方法は半構造化面接を用いた。一人当たりの面

Table4-1 インタビュー協力者一覧

ステップ	番号	年齢	職位
1	①	40代	1等機関士
	②	40代	1等航海士
	③	40代	1等航海士
	④	40代	1等航海士
	⑤	40代	1等航海士
2	⑥	50代	船長(大学教員)
	⑦	50代	船長
	⑧	30代	2等航海士
	⑨	20代	3等航海士
	⑩	30代	2等航海士

接時間は20分～100分であった。調査協力者は、筆者の知人である一等航海士を通して、条件に合う実習指導者の紹介を依頼した。インタビュー過程はICレコーダーで録音し、音声データから逐語録を作成した。インタビューの際に用いた質問項目は以下の4項目であった。

- ・なぜ船員を志そうと思ったのか。
- ・学生時代の思い出に残っている出来事は何か。
- ・これまでの学生時代や船員として送ってきた生活の中で、どのような事を苦痛と感じた(る)か。その時どうした(どうする)のか。
- ・逆に、どのようなことが楽しかった(楽しい)か。

面接では半構造化面接の形式で行い、対象者の自由な語りを尊重して、できるだけ遮らないように配慮した。

分析手続き

インタビューで得られた音声データから、筆者がトランスクリプションを作成し、分析を行った。M-GTAでは概念生成が分析を中心的な作業として行う。分析手順は以下のとおりである。

- ①概念の生成：目的に照らし合わせ、多様な具体例を含んでいると考えられた協力者のデータに注目し、分析テーマ(ストレス、困難、と意味づけられる出来事)と関連あるデータ箇所注目し、概念となる可能性のある部分を一つの具体例として概念生成を行った(オープン・コーディング)。
- ②分析ワークシートの作成：概念生成のため、分析ワークシートに概念名、概念の定義、具体例と対象者番号を記入した。また、その概念の対極例、矛盾例、その他の解釈案、概念間の関連についての解釈について記入を行った。
- ③理論的サンプリング：ベース・データについて、ある程度概念がまとまってきた段階で、さらに追加データを収集し、より概念を綿密に検討した。
- ④対極例・矛盾例の確認：生成された概念の対極例、矛盾例があった場合には、その概念の解釈を検討し直したり、新しい概念の生成を行った。これにより、解釈が分析者の恣意的・操作的になる危険を防ぐことができる。
- ⑤理論的飽和：収集データの範囲において、生成された全ての概念において具体例、対極例、矛盾例がないことが確認され、新たな概念が生成される可能性がなくなった時点で、

概念生成に関する理論的飽和化に達したと判断した。

- ⑥収束化：類似した概念を分類化し、カテゴリー、カテゴリー・グループにまとめる収束化を行った。カテゴリーの作成は関連のありそうな概念を、全ての概念について個別に検討し、まとめた。ここでの関連は、意味の近さ、実践の類似度、時間的・文脈的近さとして捉えた。
- ⑦分析結果の表示：カテゴリー間の関連に基づいて、視覚的に無理なく表現できるよう配置の検討を行い、概念の関係図を作成した。

第3項 分析過程と結果

ステップ1

ステップ1では、船員の実践がどのように捉えられているのか、船員の実践共同体においてどのような学習が生起しうるかを把握するための探索的な検討を目的とした。対象を20代～60代の指導者の中で、中堅のキャリアにあたる年代である40代の一等航海士、一等機関士5名にしたのは、若手と熟練の中間にあり、若手と熟練どちらかに共通する経験をしている可能性があり、概念が生成しやすいと考えたためである。ステップ1における分析の結果、14の概念が生成された (Table 4-2)。

船員の実践

大学入学1年目の寮生活では、縦割り4人部屋で先輩から使われたり、厳しいことを言われたり、弄ばれたり、というような心的にも体力的にも負担を感じ、「一番下 (協力者⑦)」や「ゴミ (協力者⑩)」としての位置を経験する。就職後も、失敗時に上司から厳しいことばを浴びせられる経験をし、「ボトム (協力者⑧)」としての役割を果たすことになる。このような厳しい上下関係から生じる【目上の者との関わりによる負担】や、船体動揺による船酔い、閉鎖空間となることから逃げ場がなくなることなど、船内生活の特殊性から生じる【船内生活の特性に伴う負担】を感じていた。その中で、大学や職を辞めようかという【葛藤】を感じることもあった。

負担から一時的に逃れたり気分転換を図るために、運動したり、楽器を演奏したり、お酒を飲んで寝てしまうというような【ストレス解消行動】を採用することもあれば、【先輩・上司との対話】においてアドバイスをもらったり、同僚や友達など同じ境遇にある【仲間

Table4-2 ステップ1で生成された概念と定義、具体例

【概念】	概念の定義／具体例
【目上の者との関わりによる負担】	先輩や上司との関係から生じる負担 上下の関係ですね、ある程度上下の関係の幅が広がるじゃないですか、最初のころ、それがストレスだったと思います。自分も出来ないのはわかっているんですよ、で、やっぱり言われるじゃないですか、露骨に、やっぱり言われますよ。ああ、サードオフィサーこんなできないんですかって言われるんですよ。それはありますね、それは彼らにもあるんですよ。露骨とかね、年齢が近ければそんなのは出ませんけれども、新米のサードオフィサーに対してボースンのそういうね、ボースンも教えようとしていたのはあると思いますけれども、当時、今でもあると思いますけれども、すると教えながら言うんですね、要は昔ながらの流れでね、サードオフィサー、線巻してるんだからこんなことできるだろうって言われるわけですよ。そういうのがね、ストレスになりましたよ。ああこうやって教えてくれるんだなって思いましたよ。でもケチンケチンに言われるときもありますから、そう言う時はへこみますよね。学生のポート訓練をやって手順を失敗したんですよ。ちょっと危ない状況になって、その場でも一言言われますよ。でもそれ以外でも別の機会、飲んだ時にも、サードオフィサーあんなのもできないのか、あんなのは出来て当然だって、言われるんですよ。…そういう風に我々指揮をしている立場に対して、こう言いますよね。そうすると、そうだっていうのはありますよね。出来なかったんだっていうのはありますよね。…強烈ですよ。下手をすれば、それは確実に出来る人たちが言うから。船をよく知っていて、たとえば帆船に乗った頃なんかは、まあ指揮をしなければいけないですよ、乗った経験がないんだけれど指揮をしなければならぬから、やりますよね。手順もバラバラ、全然できないですから。そうするとそこそこでコンソーンに言われて、ピーピーピー一笛だけ吹いてんじやねえよ、とかね。それはやっぱりねえ、ズキンとくるんですよ。(対象者⑤)
【船内生活の特性に伴う負担】	船酔いや逃げ場がない、時間の不規則さなど船内生活の特殊性に起因する負担 私も学生の頃は1位、2位でした。実は、ですからそんなに外は時化でなくて、船が揺れていなくても、もう気分が悪くなった学生でしたね、ハイ。もう何回も。辛かったですよ。(協力者②)
【共同体内の位置変化に伴う負担】	職位の変化に伴う負担の量的・質的な変化 逆に1等航海士という立場で、逆にいまはなかなか聞けないことが出来てきましたよね。まだキャプテンがいるから自分の判断で迷うことは相談できる。それはまず助かる。これが船長になると、何かしげにあったときに自分が判断したことが正しいのか不安になることがあるという、一番心労になるといって、一番ストレスですよ。(協力者⑤)
【負担の共有性】	負担を感じるのは自分だけではなく周りも同じと考える まあちょっと皆見ていたら、皆1回は辞めようと思ってるみたいですよ。(協力者①)
【負担は推進力】	負担は悪いものではなく、次に進むための機会となりうると考える 同じような状況が出てきたとして、そのときは生かしてたと思いますよ。接触起こした時に気がついてそこがスタート、そういう気がしますよね。普段意識してないとおもうんですよ。それ以降、十数年たってもそのときは気をつけるという。それ以前はそういうことはないですよ。(協力者⑤)
【負担の必然性】	負担を仕方のないことと捉え、我慢や切替える そこでもういいやって、一種の開き直りですよ。まずは済んじゃったことですから、それで片付けられるものでもないですけど、その中で、後まで引っぱりつけちゃうのはだめだっていう。それ考え続けちゃったらね、もう出来ませんよ、続かないですよ、特に船の世界ではね、切替えてですよ。(協力者⑤)
【負担意味づけの個性化】	負担の捉え方や解決スタイルを個人特有のものとする そんなにね、真剣には考えないタイプかもしれないですね。ええ。ズボラなんで、ダリーなあなんて感じだけだと思いますけどね。(考えすぎないことがミソなのかもしれない、ということですね)かもしれないですね。単純ですから、それでそんなに考えすぎても仕方がない。(協力者①)
【ストレス解消行動】	負担に感じることから一時的に逃れたり、全く違うことをして気分転換を図る行動 後はやっぱり一番手取り早かったのはお酒飲んで、グダグダしゃべっているのが一番ストレス発散だったのかなあとおもいますけどね。それ以外はね、仕事しているか、今の状態もそうですけど、仕事しているか、それ以外は酒飲んでるかという状態ですから。だからお酒を飲むという口実で、仕事をやめるというかな。船だとずっと仕事しているじゃないですか。だからそういうケジメが悪く言ううたないんですよ。ダラダラとずっとやってくるから、ある程度とところで止めたって言って、そのまま寝ればいいんですけども、寝られないから、じゃあ酒でも飲むかって飲んで。そこに言い訳をつくる、みたいな感じで僕の場合はそうですね。もう飲んじまえて、もちろん良識ある時間ですけどね。(対象者③)
【先輩・上司との対話】	先輩や指導者、上司と対話することで、アドバイスやヒントとなる有用な意見を得られること でまあ、色々な先輩の話なんか聞いてたら、どんな仕事でも最初は上手いじゃない、まあ一船目でも最初はいっぱい失敗して色々な人に迷惑をかけて…。次の船1に行った時に自分をいったん白紙に戻せますから、そこでもう1回ね、知らない人たちに今度は失敗を生かして。今度また違う船でその戻ってきた時にそういう人たちに対応できるかっていうので、そう言う風な感じで上がっていったらいいんじゃないってアドバイスも受けましたし。(協力者①)
【仲間との対話】	同僚や仲間、友達など同じ境遇にある者との対話を通して、自分たちの状態を共有し、意味づけること うん、同級生同士ときは飲みましたよ、それこそ毎晩。(ケースで買って乗られるんですか)そうですね。数は決められているんですけど、外地航海のときは次の港までに消費するんです。毎晩、お酒を飲みつつ話合う、そのくらいしかありませんね、長い航海、帆船の長い航海になると、ひと月…かけて次の港ですからね。その間は当直をするか、飲むか、当直が終わったら飲むか…勉強もせずに。そんな感じですよ。班が一緒ならば気心が知れた同じメンバーになりますよね、うん、その日あった出来事とか、嫌だったことか…ネタはその時々であったのかもしれません。ハイ、くだらない話でもしているんですよ、きつと。ハイ。(対象者②)
【葛藤】	学校や船員を続けるか、辞めようか、迷うこと いや、辞めようと思いましたが。それはもう、ええ、船乗りさんになっても思いましたし。やっぱり辛かったら辞めようと思えますよね。(協力者①)
【経験に伴う負担の軽減化】	経験したと同じ出来事には、うまく対応できると考える 同じような状況が出てきたとして、そのときは生かしてたと思いますよ。(協力者⑤)
【特殊ではない世界】	船の世界は他の世界と似ていると考えること 酔った席で「飲みなさい」というのもありますし、まあいろいろありますよね。宴会っていったら嫌だなあって思ってたんですけど、あの…ねえ、世の中出たら宴会だらけですから。(協力者①)
【船の世界についての知識】	船の目的や、船とはどのような場所か、船の中で求められること、についての知識 我々だって航海士と機関士ですから異文化なわけですけど、それでもコミュニケーションとれないと船は走れませんか、一番重要なところじゃないかなあと思います。(協力者①)

※カッコ内はインタビューーのこたば

との対話】において、自分たちの負担や置かれた状況を理解し合っていた。そのような他者との関わりの中で、負担が次に進むための機会（【負担は推進力】）と考えたり、負担があるのは仕方ないことで、我慢したり、考えを切り替えてやりすごせばそのうち解消するものという【負担の必然性】に注目したり、自分だけではなくみんな同じ負担を抱えているという【負担の共有性】に目を向けるなど、負担を決してネガティブなものとして捉えない意味づけが起こっていた。また、そのようなポジティブな負担の意味づけは、性格や個性として捉えられる（【負担意味づけの個性化】）こともあった。

また就職後には、職位が上がるにつれ、仕事の量や質が変化し、重責化や相談相手の減少することによる【共同体内の位置変化に伴う負担】を感じている一方で、【経験に伴う負担の軽減化】によって、共同体の位置の移動とともに新たな負担が増えるとともに、それまで感じられていた負担は負担として認知されなくなる。このような負担の経験、他者や意味との交渉を通して、船の世界を【特殊ではない世界】として意味づけたり、【船の世界についての知識】が生み出されていた。

LPP では、学習者が共同体に求められるアイデンティティは、共同体の成員性と考えられている。そして、共同体によって用意されている「期待される成員性」に学習者が従順に向かっていく（もしくはその失敗）であるかのように捉えられているが、やめようか、もしくは続けようか、という迷いにみられるように必ずしもそうとは言えなく、成員性に対する葛藤も起こりうる（高木, 1999）。佐伯（2009）は、このような社会歴史的に期待、想定、促され、否応なく「身につけさせられる」共同体の成員性へのプレッシャーや「もがき」も一つのアイデンティティ状況であり、次の段階の期待される像への橋渡しの状態であると指摘する。このような視点に立つと、権力関係に伴い感じられる負担というのは、船員の実践共同体における新参加者が必ず共同体から期待される「一番下や目上の者に絶対服従する者」という、周縁的参加者としてのアイデンティティに対するもがきであると考えられる。「船員をすること」には、このアイデンティティを演じること、その学習のリソースの一つが、「自分だけでなく皆も負担に思っている」、「仕方ないことで、我慢していればそのうち解決する」、というような「負担の意味づけ方法」を採用することである。この方法は、共同体への参加以前に仕入れた方法かもしれないし（その場合は性格や個性として捉えると考えられる）、周囲の他者と交渉を通してアクセスした方法かもしれないけれども、このような意味づけ方法を参照し、表示することで、周縁的参加者としてのアイデンティティが可視化される。その度に、負担の意味づけ方法も「船員をすること」ための基準枠

として再構成される。船内生活の特性に伴う負担や、共同体内の変化に伴う負担に対しても、同じリソースが用いられ、参加し続ける。

ステップ2

続いてステップ2では、ステップ1で生成された概念が、インタビュー協力者の年代を広げても当てはまるかどうかの確認と、概念の修正・洗練を目的とした。そこで、20代の三等航海士1名、30代の2等航海士2名、50代の船長1名、船長経験のある大学教員1名を対象とした (Table 4-1)。

概念の修正と新たな概念の生成

ステップ1で生成された概念のうち、【目上の者との関わりによる負担】、【経験に伴う負担の軽減化】の修正と、新たに【先輩・上司を見て学ぶ】、【継続性】、【シーマンシップ】、【船員像】、【特殊な世界】という5つの概念が生成された (Table 4-3)。

まずは修正された概念についてである。【目上の者との関わりによる負担】は、先輩や上司などの目上の者との関係性から生じる負担を表す概念であったが、ステップ2では、実習生時代の練習船の中で自分が班長になり、指示を聞かない仲間との関係性から生じる負担も感じられていたため、どちらも表せるように【権力関係に伴う負担】に概念の修正を行った。続いて【経験に伴う負担の軽減化】は、経験したことと同じ出来事にはうまく対応できると考えることを表す概念であったが、ステップ2では、経験を積むことによってできるようになることで「単調 (協力者⑧)」になる一方、役職が変わること (共同体内の位置が変化すること) によって、新しい負担 (緊張感など) が起こるということから、どちらも表せるように【経験に伴う負担の軽減化と新たな負担】に概念の修正を行った。

次にステップ2で生成された新たな概念である。船上ではあこがれる先輩や指導者を見習って技や知識を学んだり、技を盗もうと考えられていた (【先輩を見て学ぶ】)。そのような中で、船員として船の上で体が動くようになること、すなわち船員としてふるまえる、全人格としての【シーマンシップ】が重要であり、シーマンシップの実践には、場数を踏むことや積み重ねが大事だと考える【継続性】。そのような積み重ねの中で、船員としてあるべき姿である【船員像】を描いたり、寮や船の世界が他の世界と異なる【特殊な世界】と捉えたりする。

以上をまとめ、船員の実践共同体における参加プロセスを検討し、学習を「船員をする」

Table 4-3 ステップ2で生成・修正された概念と定義、具体例

【概念】	概念の定義／具体例
【権力関係に伴う負担】	寮や船での上下関係に起因する負担 ええー、うんー、あの一、そうですね、学生として…係り…例えば1班だったら1班の班長ですとかね、衛生の係ですとかね、そういう係なんかが決められて、やる人はやるんですけど、そこでまあ私なんかついつい班長なんかをやってしまうタイプなんですけど、そこで表…まあ当番の表を作るときにですね、まあちょっと不服を言ったりする仲間が居るわけですよね。そう言う点ではちょっと聞いてほしいなあという…まあこっちはね、きちんとやる時もあるし、ちょっとミスをする時もね、まあそれはしょうがないですから…(で、そう言うときはどうされたんですか?)ああ、それはもう説得してですね。(協力者⑩)
【先輩・上司を見て学ぶ】	先輩や指導者、上司のいいところを見て学ぼうと考える いつも現状の自分に満足しているわけではない。私がセカンドのときのチョッサーは何でこんなに船のことを知っているのかなあって思いましたね。なんでこの人はこんなに頭がきれるのかなあって思いましたね。僕もチーフになったらああいう風になれるのかなあって憧れもありましたね。(協力者⑦)
【負担の軽減化と新たな負担】	経験を積むことによってこれまで負担と感じられたことが負担ではなくなると同時に新たな負担が生まれる 単調といいつつも、仕事も役職上では同じ仕事をやりますけど、年数経つに従って新しい職をどんどんやっていきますんで、いつまでたってもこう…一人前になったって気がしないですね。だからこう、マンネリっていうのはないですね。どっかでこうつらいとか、楽っていうのはないですけど、毎回毎回こんなじゃつまんないやっていうのはよく聞きますけど、乗っててそういうのはないですよ…新しいですね。で、緊張感もありますしね。次の、自分が次の上に上がればそこでまた違う仕事が出てきますし。(協力者⑧)
【継続性】	場数を踏んだり、積み重ねが重要だと考える 海の上って、やっぱり陸と随分違う、世界が。で、場数なんです。うん。ちょっとやっただけではダメなのね。だから、何とかイベントとか。海の日とかイベントとか。あんなのはシーマンシップとはなり得ない。で、シーマンシップってのは、その、ちょっとずつの積み重ねで？ある時はかなり酷い目にあって、潮被りながらなんかね。帆走したとか。潮が強くて漕いでも漕いでも戻れない。だけど、じゃあ陸に寄って？こうやったら帰れるか、とかね、いろいろなことをやりながらまあ、学んでいくわけですよ。海を学ぶって。そういう積み重ねがね、あのシーマンシップなんだよね。うん。で、そこんところがとっても大事なんで…ええっと、それで、うん、だから教える側に立って、シーマンシップってやっぱり積み重ね、です。(協力者⑥)
【シーマンシップ】	船の上で船員として動いて役に立てること …そういう船に乗る、積み重ねがね、シーマンシップなんだよね。シーマンシップってさ、船を安全に、それから効率的に、動かすための知識とか、技術とか、あとまあ、強いって心構えとか。うんあ、まあ何となく心構えみたいなのが、ええと、世の中では表にできることが多いんだけど、まあ、もともとは知識、技術でしょうね。何を知らなくてどんなことを実践できるかっていう。うん、だからそこら辺が、ええとね、そうそう、学生にはとにかく、体が動くっていうことが一番大事。で、船の上では体が動かないと何の役にも立たないわけですよ。頭では理解しても体が動かないんじやしょうがなくて。やっぱり知識があつて技術というか実践する、動かせるというふうな、体が動かないといけないよ。(協力者⑥)
【船員像】	船員とはどのようなものか、どうあるべきか、思い描くこと 船乗りは強くないとダメでしょうね。自分の意思で動いちゃうんでしょ。物ごとを決める時にね、縦社会といいながらも、例えば嵐になりました、部下が船長どうしますか、AとBとCがありますけどどれにしますかって部下が聞いた時に、どれにしようか、どれでもいいやって行ったら部下困っちゃう。Aにせい、なぜならって説明しなくてはならない。そんなところは専制君主じゃないけれど、一つの行き先を決める人間なんだから。(対象者⑦)
【特殊な世界】	寮や船は他の世界とは異なると考えること やっぱり船って1回乗っちゃったら閉鎖世界っていうか、もう逃げられないじゃないですか。でさあ、他はイヤだったら、ああ、やめるわ…とか、出来るわけですよ。そこが随分大きな違いで、だから、そういう何だろ？かなり、大変で？あの一、覚悟がいるような、そういう社会(協力者⑥)

※カッコ内はインタビューーのことは

プロセスから描くという本研究の目的に照らし、生成された概念間の類似性や対極性の有無と新たな解釈可能性の検討を通して、2つのステップを通じて最終的に生成された概念と、各概念についての語りが見られたインタビュー協力者を Table 4-4 に示す。

カテゴリーとモデル図

概念をまとめてカテゴリーへの分類をおこなった。カテゴリーは、概念間の意味の近さ、時間・空間的近さ、実践の類似度の観点から構成された。これを基に、船員実践への参加プロセスを表した学習モデル図を作成した。

〈心的・労力的負担〉

船員の実践共同体で経験しうる心的・労力的な負担として、寮生活や船上における上下関係に起因する【権力関係に伴う負担】、船酔いや逃げ場がない、時間の不規則さなど船内生活の特殊性に起因する【船内生活の特性に伴う負担】、熟達による職位の変化に起因する負担の量的・質的变化である【共同体内の位置変化に伴う負担】、という3つの概念によって構成されたカテゴリーである。このカテゴリーは、「船員をする」にあたって誰もが経験しうる、いわば通過儀礼のようなものを示しているといえる。

〈負担の意味づけ方法の採用〉

上のような〈心的・労力的負担〉に対する意味づけ方として、負担を感じるのは自分だけではなく周りも同じと考える【負担の共有性】、負担は悪いものではなく、次に進むための機会となりうるかと考える【負担は推進力】、負担をし方のないことと捉え、我慢や切替えが必要だと考える【負担の必然性】、負担の捉え方や解決スタイルを個人特有のものとする【負担意味づけの個性化】、という4つの概念によって構成されたカテゴリーである。「船員をする」ためには、上記のような負担をかわしたり、やり過ごす必要がある。このカテゴリーでは、負担を必ずしもネガティブなものとして捉えるのではなく、むしろ推進力と捉えるような、負担をポジティブに捉える「考え方」が示されており、負担をかわしたり、やり過ごすためのツールであるといえる。つまりこれらの意味づけ方法は、「船員をする」ことにとって重要なツールであると考えられる。

〈ストレス解消行動〉

上記の〈心的・労力的負担〉を感じることから一時的に逃れたり、全く違うことをして気分転換を図る行動である【ストレス解消行動】という一つの概念で構成したカテゴリーである。〈負担の意味づけ方法の採用〉と同じように、負担をかわす、もしくはやりすぎするための一つの方法であり、「船員をする」ための重要なツールであると考えられる。

〈他者との相互行為〉

このカテゴリーは、先輩や指導者、上司と対話することによって、アドバイスやヒントとなる有用な意見を得られるやりとりである【先輩・上司との対話】、先輩や指導者、上司のいいところを見て学ぼうとするやりとりである【先輩を見て学ぶ】、同僚や仲間、友だちなど同じ境遇にある者との対話を通して、自分たちの状態を共有し意味づけるやりとりである【仲間との対話】、という3つの概念によって構成された。このカテゴリーも上記の〈負担の意味づけ方法の採用〉や〈ストレス解消行動〉と同じように、これらのやりとりは「船員をする」ための重要なツールであると考えられる。

〈葛藤〉

このカテゴリーは、負担を感じた時に、寮や船員を続けようか辞めようか揺れる【葛藤】という一つの概念で構成した。【葛藤】は、船員の実践共同体で期待される成員性へのもがき状態であり、自分が実践共同体のどこに位置し、これからどうなりたいか、この実践共同体に留まってもよいのか、もしくは留まることができるのか、というような内省的であり、また未来志向的な考え方だといえる。また、このような考え方は、共同体の自己の位置を明確化するものでもあり、「船員をする」上で重要なツールであると考えられる。

〈経験の重視〉

このカテゴリーには、経験を積むことによってこれまで負担と感じられたことが負担ではなくなると同時に新たな負担が生まれると考える【経験に伴う負担の軽減化と新たな負担】、場数を踏んだり積み重ねが重要だと考える【継続性】という2つの概念によって構成した。このような負担の質や量が変化するという考え方、場数を踏むことや積み重ねること、続けることが重要だという考え方は、だんだん船乗りとして動けるようになるという、時間の流れと変化や発達の間関係を意味づける考え方であるといえ、「船員をする」ために重要なツールとなっていると考えられる。

Table4-4 最終的に生成されたカテゴリー・グループ, カテゴリー, 概念およびインタビュー協力者

〈カテゴリー〉	【概念】	インタビュー協力者
〈心的・労力的負担〉	【権力関係に伴う負担】	①, ②, ③, ④, ⑤, ⑦, ⑧, ⑩
	【船内生活の特性に伴う負担】	①, ②, ③, ④, ⑤, ⑦, ⑧, ⑨
	【共同体内の位置変化に伴う負担】	②, ⑤, ⑦, ⑧
〈負担の意味づけ方法〉	【負担の共有性】	①, ②, ⑤, ⑧
	【負担は推進力】	①, ⑤
	【負担の必然性】	①, ②, ③, ⑤, ⑥, ⑦, ⑧, ⑩
	【負担の意味づけの個性化】	①, ③, ⑥, ⑧
〈ストレス解消行動〉	【ストレス解消行動】	①, ③, ④, ⑤, ⑦, ⑧, ⑩
	【先輩・上司との対話】	①, ⑤, ⑧, ⑩
〈他者との相互作用〉	【先輩を見て学ぶ】	⑦, ⑧, ⑩
	【仲間との対話】	①, ②, ③, ⑤, ⑧, ⑩
〈葛藤〉	【葛藤】	①, ③, ⑤, ⑧, ⑩
〈経験の重視〉	【経験に伴う負担の軽減化と新たな負担】	②, ④, ⑤, ⑥, ⑦, ⑧, ⑩
	【継続性】	⑥, ⑦
〈シーマンシップ〉	【シーマンシップ】	⑥
〈実践の再解釈や新たな意味づけ〉	【船員像】	⑥, ⑦
	【船の世界についての知識】	①, ③, ⑤, ⑥, ⑦, ⑧, ⑩
	【特殊ではない世界】	①, ⑦
	【特殊な世界】	①, ③, ⑤, ⑥, ⑧

〈シーマンシップ〉

対象者⑥の語りのみでみられた概念である【シーマンシップ】によって構成したカテゴリである。ここではシーマンシップは船員として体が動くこと、船の上で役に立てること、であると語られ、シーマンシップの実践が、すなわち、熟達した「船員をする」ことであると解釈された。このように船員としての発達に関わることばであると考えられることから、「船員をする」ための重要なツールとなるといえる。

〈実践の再解釈・新たな意味づけ〉

船の世界についての意味づけをまとめたカテゴリである。負担を通してチームワークや協調性など、船の世界で求められること（やらなければならないこと）である【船の世界についての知識】、船の世界を他の世界と比較し、特殊と意味づけたり、逆に同じだと意味づけたりする、【特殊でない世界】、【特殊な世界】、あるべき姿である【船員像】という、4つの概念で構成した。船員世界がどのようなものか、船員とはどのような姿であるのかについての考え方であるといえる。自分がどのような世界にいるのか、また目指す姿はどのようなものか思い描くなど、「船員をする」ために重要なツールとなると考えられる。

船員の実践共同体への参加プロセス

船員が捉える実践共同体への参加プロセスについて、全体の結果を、船員の実践共同体への参加（学習）モデル（Figure 4-1）としてまとめた。本研究の目的である船員の実践共同体への参加プロセスとして、得られたデータから一連の流れを説明することができ、一つの理論的な枠組みを提示できたと考えられる。

入学後や船員として就職した後しばらくは、先輩や上司、仲間との【権力関係に伴う負担】を感じたり、乗船実習や航海が始まると、船酔いや時間の規則性、逆に仕事の上での時間の不規則さ、逃げ場のなさといった【船内生活の特性に伴う負担】を、そして就職後しばらくすると、今度は職位が上がることで負担の変化を感じる【共同体内の位置変化に伴う負担】などが、船員の実践共同体では感じられる〈心的・労力的負担〉である。

このように様々な負担を目の前にして時には共同体への参加の【葛藤】も感じながら、それらの負担に対して、【ストレス解消行動】を試みたり、【先輩・上司との対話】や、【仲間との対話】を求めたり、仕事ぶりについて【先輩を見て学ぶ】ことを通して、アドバイスをもらったり、一緒に酒を飲んで愚痴を言い合ったり、作業をうまくこなすヒントを見

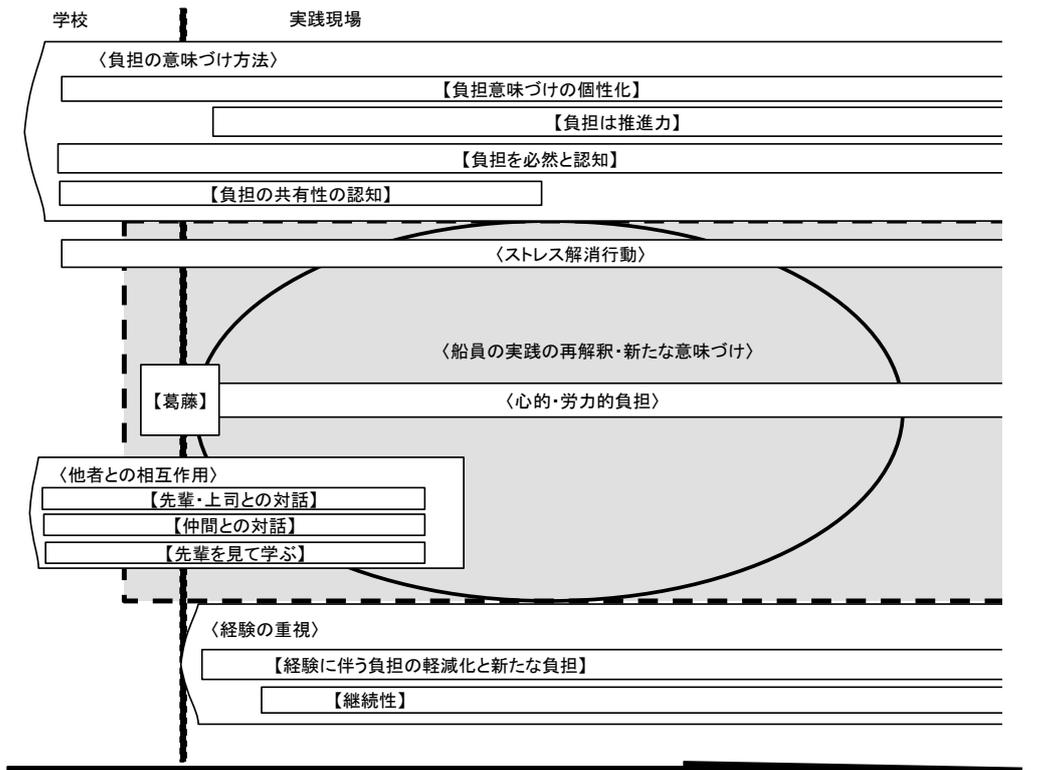


Figure 4-1 船員の実践共同体への参加プロセス

船員をする=〈シーマンシップ〉

出したりする。

また、【負担の共有性】や、【負担の必然性】、【負担は推進力】という〈負担の意味づけ方法の採用〉を通して、負担をネガティブではない方向、むしろポジティブに意味づけ、実践に参加していく。そのような〈他者との相互作用〉や〈負担の意味づけ方法の採用〉を通して、負担状況をやり過ぎながら続けていく。続けるうちに、これまで負担に感じられていたことが、「できる」ようになることで、負担に感じられなくなるとともに、共同体内の位置が移動するに伴い、新たな仕事などの負担が生じるようになる（【経験に伴う負担の軽減化と新たな負担】）。

また、船の世界に居続けることを通して、積み重ねや様々な経験を積むことが重要だという【継続性】を意味づけることによって、経験を価値づけていく（〈経験の重視〉）。

このようなサイクルを通して、自らの理想の【船員像】を構成したり、コミュニケーションの重要性や船の目的、船の中で求められること船員世界で価値づけられていること（【船の世界についての知識】）にアクセスして反復したり、船の世界を他の世界と比較して特殊と意味づけたり、逆に似ていると意味づけ（【特殊ではない世界】、【特殊な世界】）たりすることで、船員の実践共同体から期待される成員性を再生産する。そして船の上で船員として動け、役に立てるようになる【シーマンシップ】を実践できるようになることが、すなわち、「船員をする」ことであると解釈した。

第4項 考察：実習生が「船員をする」こと、それに関わる場やツール

以上のことから「船員をする」こととは、絶対的な上下関係、船体動揺や時間の規則性、仕事における時間の不規則性、限られた空間など、船員の実践共同体の活動の場の状況に葛藤を感じながらも、我慢したり、負担を時間限定的に考えたり（たとえば「辛いのはいまだけだ」；協力者②）、切り替えたりする（たとえば「モードを変える」；協力者⑦）など、負担に感じることに決してネガティブな意味づけを採用せず、また、周りの人とコミュニケーションをとることを通して、共同体内での位置の移動に伴う負担の軽減を共同体から期待される成員性にある程度沿った形の知識ややり方を参照しながら、ふるまうことであるといえる。つまり新参者の時代はヒエラルキーの一番下らしくふるまうこと、あらゆる負担に感じる事に対して「しょうがない」、「負担に感じるのは今だけ」、「みんな同じ」というような負担をネガティブには捉えない意味づけ方法をとること、先輩や

上司との対話の場や先輩の仕事ぶりを見ることを通して、船を動かす実践についての知識にアクセスすること、船員像を思い描き、シーマンシップが実践できるようになること、シーマンシップを実践する積み重ねが大事だということ、積み重ねによって負担が減っていくと知ることである、といえる。ここでは、このような「船員をする」ための学習の場やツールについて考察する。

負担を意味づけるための方法

一つめは、船員の実践共同体である程度共有されている「負担に感じられる出来事」に対する「意味づけ方法」が、「船員をする」ためのツールであるといえる。負担を感じることは、自分のおかれた状況や実践の見直しをせまられていることだといえる。例えば【権力関係に伴う負担】を感じることは、自分のいる世界が権力関係で成り立っているという理解や、自分が一番下であるという共同体での位置の確認すること、上の命令には絶対服従するという「一番下のすること」を実践すること、そしてこのような全人格的な意味での「周縁的参加者のアイデンティティ」を形成することであるといえる。この意味で負担を感じる出来事とは、自己のアイデンティティを見直す機会であり、負担を感じる様々なことを通して「船員をする」ことになる。また負担は葛藤を生み出し、参加の危機（実践共同体の活動への非関与）につながりうるので、負担の意味づけ方は、実践共同体のあらゆる活動にアクセスする構造の一部となる、と考えられる。このように実践共同体の中である程度共有されている負担の意味づけ方法の実践が「船員をする」ことであるといえる。すなわち「船員をする」ことの一つとして、負担を「しょうがない」、「負担に感じるのは今だけ」、「みんな同じ」と捉え、語り、ふるまうことであるといえる。そうすることが「船員をする」ことであり、船員の実践共同体の再生産につながると考えられる。

対話の場

二つめは対話の場である。様々な年齢層や職位の者が集まって起こる対話の場は、「船員をする」学習のためのリソースにアクセスできる場であるといえる。寮での宴会や船でのお酒の席は、様々な先輩から熟練者から経験や出来事を伝え聞く中で、〈実践の再解釈や新たな意味づけ〉のための知識や、〈負担の意味づけ〉方法、【ストレス解消行動】についての情報へのアクセス可能性がある。このような様々な年齢層や職位の者たちの対話の場は、個人の発達を社会的に構成するための、特殊で多様な世代の参加を通して、多数・多様な

zdp が重なり、相互作用の可能性を増大する (Holzman, 2009)。新参者は、古参や熟練の語りっぷりを見て、時にはお酒の力を借りて普段聞けないようなことを聞くことを通して、船員の実践共同体で共有される言説や、憧れる存在や模倣できそうな存在へアクセスすることを通して、「船員をする」ふるまい方を発見し、自分の発達の軌道を見出すような、「船員をする」ことを模倣する場になると考えられる。

自分の発達の軌道を見出す活動

三つめは、【船員像】である。船員がどのようなものかというイメージは、それについての意味づけを通して、船員の実践がどのようなものか（つまり、「船員をする」ことがどのようなことか）考えるきっかけとなったり、自分の未来を見出すこと（自分の発達の軌道を見出す）ことにつながると考えられる。イメージするためには、船員の実践共同体においてある程度共有されている「船員をする」ための知識ややり方へアクセスしたり、学習者自身を振り返ったり、未来の自分を見出すことができるような対話活動は、ヴィゴツキーの発達の最近接領域 (zone of proximal development ; zpd) となりうると考えられる。

シーマンシップということば

四つめは【シーマンシップ】ということばである。協力者⑧によるとシーマンシップは、「船を安全に、それから効率的に、動かすための知識とか、技術とか、あとまあ、強いては心構えとか」、「知識があつて技術というか実践する、動かせるというふうな、体が動くこと」、船の上で「役に立てること」、であるという。この語りから、シーマンシップということばは、船を安全で効率的に動かすための方法（知識や技術、心構え）とも捉えられるし、「体が動くこと」から、刻々と変化する状況にそれぞれ根づいた様々な手がかりを読み取り、自己と周囲の道具や他者との関係を絶えず作り変えていくことができるという、船を動かすための実践とも捉えることができるし、「役に立てること」から、船の上で役に立てるような熟達した存在としても捉えられる。このようにシーマンシップということばは、船員の実践や熟達に関わる幅広い意味をもつ「曖昧な」ことばであり、概念の内包・外包の広いことばであり、自分の発達の軌道をかいま見ることができると考えられる。つまりシーマンシップの意味について考える活動は、船員の実践共同体で共有される様々な知識ややり方、船員像、実践などについての言説を自由に語って、自分の未来を見出すような、zpd を生み出すと考えられる。シーマンシップについて語ることは、

共同体の再生産に関わる実践であり、「船員をする」ことの一つであると考え、シーマンシップは「船員をする」ための学習を媒介するツールとなりうる、と考えられる。

以上のようなツールや場は、船上では何をしているのか、熟練者はどうふるまうのか、十全的参加者になるには何を学ぶ必要があるのかというような、共同体の実践を構成しているものや共同体の実践の全体像のスケッチ (Lave & Wenger, 1997) のために重要であり、実習生が「船員をする」ための学習にとって有用なリソースとなりうると思われる。

第2節 実習現場における問題と「船員をする」ためのリソースの検討【研究2】

第1項 目的

【研究2】では、活動システム概念（Engeström, 1987）に基づき、船員教育現場において「新参者（つまり学生や実習生）が船員をする」ための場やツールを検討する。具体的には、船員教育現場で持ち上がっている船員教育上の「問題」が、どのような活動システムから生じているのか、指導者の今と昔の比較の語りから検討し、船員教育の活動システムの補強という点から、学習環境のデザインについて考察する。

状況論では、社会文化的状況への参加者自身が、文脈ないし状況を構成していくことが学習であると考えられる。Engeström (1987) は、このような状況を活動システムとして捉え、活動システムによる分析の目的を、それぞれの活動を発達的に改善すること、そのためには行為者が自らの実践を分析し、デザインし直す際に、新しい概念的なツールを利用できるようにすること、そして活動の矛盾を目に見えるものにして、その解消をもたらすことだと指摘している。つまり活動システム分析では、これまでの諸共同体の歴史性や実態を調査し、組織内の問題の可視化、共有、新しい概念的ツール、ルール、分業のあり方、を共同的に作っていくことによって問題の乗り越えを図ることを目標にする（香川, 2011）。また活動システムによる分析は、一見個人の行為に見えるものが、実は集合体（複数の人間とその環境の総体）の動きの一部であること、そして集合体の動きを変化させることによって個人の行為も変化する場合も多いことから、個人の行為変化のための理論枠組みとなる（福井・杉万, 2007）。このように活動理論は、周りの状況を変えることによって、いかに自分たち自身を変えるのかという問題に対するアプローチであり（Engeström, 1987）、学習環境のデザインと通じると考えられる。そこで本研究では、活動理論に依拠して、船員教育現場における「問題」を明らかにし、その問題がどのような活動システムから起こるのか、実習生が「船員をする」ためには、船員教育の活動システムのどこに注目してシステムを再構成する（補強する）必要があるのか検討し、学習環境のデザインのための考察を行いたい。

活動システムは、3つの世代から構成されるモデルで示される。山住 (2004) によると、第一世代は、ヴィゴツキーの高次精神機能発達のモデル化であり、主体は人工物（あらゆる

る物理的道具だけではなく、ことばや図などの心理的道具も含む)の媒介を通して対象(目的や問題など)を構成するという、個々人の活動、第2世代は、主体が個人から集合的になると、集団内の対話(コミュニケーション)をもたらすコミュニティの機能が他の道具とは異なる役割を果たすことから、人工物と区別し、集合的主体がコミュニティを媒介に対象を構成するという集合的活動を表す。つまり集合としての活動主体が各々の役割(分業)のもと、特定の規則やルール、道具を介して、特定の対象(その集団が共通して目指す目的や、取り組む問題、働きかける人やモノなど)に向かう、集合的過程として捉える(香川, 2011)。このような集団活動システムのモデルは、人々の認知、学習、感情、意志が文化に媒介された活動システムの文脈の中で生起する社会文化的過程であること、人間の精神や意識が活動システムの中で状況下され分かち合わせていること、つまり、人間の学習は集団的活動によって達成されており、学習は活動システムの中にあるとともに、活動システムについて学習することを示す(山住, 2006)。そして第3世代は、相互作用やネットワークが起こっている2つの活動システムを、一つの活動システムと捉える(Figure 4-2)。これは、別々の集合的对象(対象1)に向かっている状態から、省察の対象2へ、そして両活動システムに共有され共同的に構成される対象3へ移行していく過程であり、この過程は越境モデルとして示される(香川, 2011)。船員教育現場において、学生が実習のために練習船に乗るということは、学校生活の活動システムから練習船(その他の船でも共有されている)の活動システムへ越境する、と捉えることができる。

そこで本研究では、練習船の指導者が実際に直面している教育上の問題や困難についての語りと、問題に対する働きかけについての語りを対象に、問題がなぜ生じているのか教育現場の活動システムを用いて分析を行い、問題を解決するためのツールとしてどのようなものが考えられるかという視点から、学習環境のデザインについて考察を行う。

第2項 方法

調査法と分析法

【研究1】における船員実践についてのインタビューの中において、船員教育現場の指導者として、教育現場における問題や困難さについて語るインタビュー協力者が多く見られた。調査者は、船員教育現場における問題が語られた際に、「なぜその問題が起こると考えるか」という問題が生じる理由についての聞き取りもしており、これらの語りが本研究

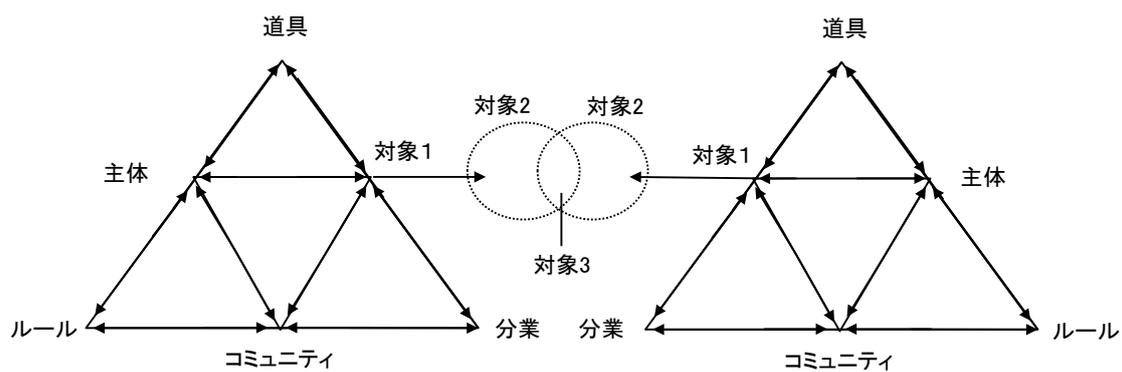


Figure4-2 集団活動システムのモデル(山住,2004)

の目的に沿うことから、本データを船員教育現場における「問題」についての語りをデータとして採用することとした。インタビュープロセスは IC レコーダーで録音し、音声データからトランスクリプションを作成した。

分析は、インタビュー協力者が「問題」と捉える語り、なぜ問題が起こるかについての理由の語り、「問題」に対してどのような働きかけをしているかについての語りを、それぞれ抜き出し、分類を行った。

インタビュー協力者

【研究1】のインタビュー協力者のうち、船員教育機関に所属する8名の実習指導者A～Gである（Table 4-5）。30代から50代の船員（経験者を含む）を対象とすることで、それぞれの職位にある船員が捉える船員教育現場での問題についての幅広いデータが収集できると考え、インタビュー協力者の選定をおこなった。

第3項 結果と考察

船員教育現場における問題と生じる理由

船員教育現場の指導者が捉える「問題」について、Table 4-6 に示した。分類をおこなった結果、[すぐやめてしまう]、[チームワークがとれない]、[コミュニケーションがとれない]、[部屋の確執が起こる]、[精神的に弱い]、[未来像がない] という6つの問題と、〈教務担当を巻き込んで相談相手となる〉、〈チームワークやコミュニケーションがとれるようになるための働きかけ〉、という2つの働きかけが行われていた。ここで挙げられていた問題は全て、実習生に関するものであった。

次に、これらの問題がなぜ生じるのかという理由について、Table 4-7 に示した。[すぐやめてしまう] という問題については、【パーソナルターゲットのもので育って来た】、【練習船と社船との違い】、【志向性がない】、【船酔いに耐えられない】、【寮で教わって来ている】、【気質がない】、【ガッツがない】 という7つの理由が挙げられていた。続いて [チームワークがとれない] という問題については、【上下関係の経験がない】、【色々な役割ができなくなった】、【寮での経験がない】 という3つの理由が挙げられており、また、[コミュニケーションがとれない] という問題については、【縦割りの世界の経験がない】、【学校で学ぶ場がない】 という2つの理由が挙げられていた。[部屋同士の確執が起こる] と

Table 4-5 インタビュー協力者一覧

番号	年齢	職位
A	40代	1等機関士
B	40代	1等航海士
C	40代	1等航海士
D	50代	船長(大学教員)
E	50代	船長
F	30代	2等航海士
G	30代	2等航海士

Table 4-6 指導者が捉える船員教育現場における問題と働きかけ

問題と問題に対する働きかけ	定義	インタビュー協力者	
問題	[すぐやめてしまう]	やめてしまう実習生がいること、早期離職率が高いこと	A、B、D、E、F、G
	[チームワークがとれない]	作業や生活で団結や協力できなかつたり、連携することが難しい実習生がいること	A、F
	[コミュニケーションがとれない]	実習生同士でコミュニケーションがとれなかつたり、上下関係の中で敬語や丁寧語が使えない実習生がいること	A、B、F、G
	[部屋の確執が起こる]	練習船で実習生の部屋グループの間や部屋の中で確執がおこること	A、C
	[精神的に弱い]	注意されるとすぐに小さくなってしまいう実習生がいること	C
	[未来像がない]	将来のことを考えない、目標のない実習生がいること	C、E
働きかけ	[教務担当を巻き込んで相談相手となる]	実習生が抱える問題に指導者がグループで対応すること	F
	[チームワークやコミュニケーションがとれるように働きかける]	説明したり、手本をみせたりする	A、F、G

いう問題については【寮生活を知らない】という理由が挙げられ、[精神的に弱い] ことについては、【打たれた経験がない】という理由が、[未来像がない] ことについては、【親のいいなりになっている】という理由が挙げられていた。

以上に挙げられた、問題が生じる理由を分類した結果を Table 4-8 に示した。問題が生じる理由は 3 種類に分類された。一つ目の理由カテゴリーは、【寮で教わって来ていない】、【上下関係の経験がない】、【寮での経験がない】、【学校で学ぶ場がない】、【寮生活を知らない】、【打たれた経験がない】、【色々な役ができなくなった】という、練習船での生活と似た経験を、練習船乗船前に学校でしていないことによって問題が生じると考える、〈学校から練習船〉への《移動のしにくさ》であった。二つ目の理由カテゴリーは、【練習船と社船の違い】という、就職後に練習船と会社の船の職場環境が違うことによって問題が生じると考える〈練習船から社船〉への《移動のしにくさ》であった。三つ目の理由カテゴリーは、【志向性がない】、【船酔いに耐えられない】、【気質のあるない】、【ガッツがない】、【親のいいなり】、【パーソナルターゲットのもので育って来た】というような、実習生の気質や志向性、生育歴などの《個人の属性》が挙げられていた。以上のように、船員教育現場で生じる問題は、一つは学校と練習船、もしくは練習船と社船というような、異なる活動システム間の移動がしにくいこと、もう一つは、実習生についての個人主義的学習観によって問題が生じる理由が捉えられていると考えられる。本研究では、単にストレス耐性や人格に帰属させるのではなく、新人と古参のつながりや成員性へのアクセスを支える道具、場、機会の欠如などのシステム全体の問題（香川, 2011）として、船員教育現場で生じている問題を捉えることが本研究の目的であることから、3つの問題が生じる理由のうち、2つの《移動しにくさ》に分類された理由に注目することとした。

《移動しにくさ》と寮の存在

《移動しにくさ》する理由の中で、【寮で教わって来ていない】、【上下関係の経験がない】、【寮での経験がない】、【縦割りの世界の経験がない】、【寮生活を知らない】、【色々な役割ができなくなった】、という 6 つの理由において、寮生活を送ることによって、以前は学校から練習船へのスムーズな移動ができたという意味づけられていた。そこで、寮は船員教育においてどのような存在であったのかという寮についての語りから、活動システム理論を用いて、寮における活動システムと練習船での活動システムについて検討を行った。

Tabel 4-7 指導者が捉える問題が生じる理由と発話例

問題	理由	発話例 (カッコは協力者)
		今はもうやっぱりファミコン世代といったらあれなんですけれども、携帯にしろ、ファミコンにしろ、批判はできないですけどパーソナルターゲットのものが多く販売されるようになりました。ですから、僕らは人生ゲームですとか将棋とか、かなり相手がいないと…メンコとかビー玉とか、あと野球とかですね、一人じゃ遊べない。今は一人でできちゃって、そのせいかは分からないですけど非常に辞めちゃう率が多いので…海員学校も商船大も高専もですね、(それは…船に乗るのをやめるっていうことですか?)えー、乗ってから辞めちゃうってことですね。いくら成績優秀な子でも、僕らの頃だったら思いとどまるんですけども(協力者A)
	【パーソナルターゲットのものを育てて来た】	
		環境が厳しいというか、日本人船員が少ないとか。(練習船と商船は)大きく環境は違いますよね。まあ、仕事の環境とかですね、言葉が通じないとか色々あると思うんですけども、ストレスを溜め易い環境ですよ。ええ。まあ仲悪かったらちょっとねえ、また違いますけれども、会社の船ではねえ、仲が悪くても組んでやらなきゃならない場面がいっぱいありますから。夜誰かと話せるわけでもないし、携帯は繋がらないし、いっぱいそう言う風なことがあると思うですよ(協力者A)
	【練習船と社船の違い】	
		そういうあんまり志向性のない子はさ、やっぱりガッツとやられると、もう完全にそこでイヤになるわけよ。うわあ船、見るのもイヤって…2年間、まあ2ヶ月は誰でも船を経験できますよ。それがどうして絶対ヤダって…だったら入ってこなきゃいいじゃんって思うけど。入った奴がね、おかしいよな?入ってさあ、船に乗りたくありませんって。それを許す大学も大学だと思っただけで、どうも、世の中そういう傾向があるからさあ、精神的に耐えられない人がいるからさあ。最初からわかっている。乗ってんだからさあ、イヤなら来なきゃいいじゃんって思うんだけどさ。どれだけ思い込みがあるかないかで相当違うんじゃないですか?(協力者D)
[すぐやめてしまう]	【志向性がない】	
		今は半數くらいですかね、デッキで6割、機関で6割。そうなり始めるのは3年生くらいからだと思いますよ。だめかな、向いてないのかなって思っただけです。一つには船酔い。団体生活って言うのは、そうなる一つの要素にはあったんですけど、乗れば必ずしもそうなるとは言えないで…まずはダメだったって思っただけというのは(協力者C)
	【船酔いに耐えられない】	
		いま定着率がないんですよ、入ってもすぐやめちゃうたりするんですよ、なんかやっぱり、世の中も多少わかってないと、厳しいのかなって。結構厳しいですからね、結局ね…マナーとか、まあ今はもちろん学生さんとして乗ってきますから、大分できない部分、モラルとか団体でこんな狭いところに住むわけですから、お互いが譲り合っていかなければいけないところもあるんで、そういうのがやっぱり、できないですよ。…だから、そういう寮で教わってきた部分が少ないんで、ちょっとこう指導するときに苦労することが…団体生活に慣れてないです。(協力者F)
	【寮で教わって来ていない】	
		それがわからないんですよ。気持ち悪いからやめるんだしたら、どこのクラブに入っても人生においても、どっかでなにかあるわけですよ?いいことづくめっていうのはないんだから、ね。その度にやめようと思っていれば、みんな長続きしないじゃないですか。まして自分が好きで入った奴でしょ?だからそこでやめようという感覚はない。それが元々いわれるところの素質ということなのかもしれないけど、だから何でやめようとするのと言う感じ。(協力者E)
	【気質がない】	
		あとガッツがないのもあるのかもしれないですよ(協力者A)
	【ガッツがない】	
		だから練習船乗ってきても一番大きいのがまずそこですよ。そうするとチームワークができないから、この辺を片付けるといってもお互いジーンと見合って誰もやろうとしないです。だから(寮生活で経験するような)縦だけ自分ができるってわかっていますからね、一番下の。で、こ片付けたりとか。同級生同士でも、彼がコップもっていったから僕はこれを持っていくという風にして、分担してやっています。今の子はお母さんが全部やっているのかもしれないですけど、ジーンとみたま動かないんですよ。お船のことは良く知っているんですよ。操船とか、そういったことはまあまあ知っているんだと思うんですけど、一番肝心のチームワークがですね…サラダとか、スープとかご飯はあるんですけど、お肉がない状態ですね。一番要がない(協力者A)
	【上下関係の経験がない】	
		(僕の頃は)ケンカなんかしょっちゅう。逆にそうやってぶつけた方が良かったと思います。あの…必ず行司がありますから、わ一つとケンカしても、こうやこうやって、ちゃんと話を整理してくれる子がちゃんといましますね、そういうところがチームワークなのかなっておもいますけれど、どんだけパーッと言い合ってもケンカしても、最後は方向性が決るといいますかね。自分も行司になって、まあ待って待ってっていうときもありますしね。だから、あれですよ。今は出来ない子が多くなって言う感じですよ。今は言い合わないですよ、後ろでクチュクチュこ…ね…非常にジメとしたあれですよ。逆にねえ、爆発するまでは耐えてますけど…まあ、あの手出したりとかはあれですけど、意見言い合ったり。極限までという訳ではないんですけどね、意見ぶつけて、向こうもぶつけて、こっちもぶつけて、そう言う感じですね。まあそれがちょっとエスカレートしちゃうということもありませんけど、そういうことが出来る子がちょっと少なくなった気がします…むしろシロリが残らないように行司役みたいなのがいないと、ちょっとね(協力者A)
	【寮での経験がない】	
		もちろんリーダー的な存在はもちろんいませんし、みんなでこうグツとこう集まってやろうっていうのがないんで、自分たちでやっていくっていう、なかなか出来ない学生が多いですね。仲がいいのは仲がいいのかもしれないですけどね。団結力みたいなのはないですね…寮に入ってる奴って言うのは、それなりに団結力がある…話なんか簡単に通りますし、わりとこう、団結力をもっと仲良くするんですけど、自分たちで雰囲気をもってこうとするんですよ。(協力者F)
	【縦割りの世界の経験がない】	
[コミュニケーションがとれない]		まあ、(寮で)縦割りの世界を経験しますからね、みんな一緒になっちゃいますね。みんな、ナアナアになっちゃう。そういう何か、色んな学校の寄せ集めですから、最初のうちはこう話とかできないかもしれないですけど、今はあんまりそういうコミュニケーションをとらないっていうか。ちょっと掃除が、俺はここをやるから、じゃあそっちをやるから、誰かそういうと全員がそういう風に、でも誰も言わないんで、同じところを何回も何回もやるっていう。そういう感じですね。(協力者F)
	【学校で学ぶ場がない】	
		言葉とかやっぱり、学校で教える場がないんでしょうねえ。その…敬語・丁寧語ですとかね、やっぱり使えないですよ。もう…もう半年やっていますから…(協力者G)
	【部屋室の確執が起こる】	
	【寮生活を知らない】	
		知らないじゃないですか、寮生活を、知らないで、団体生活に入ると言う、かといってでもね、部屋同士の確執みたいなものがあるんですよ、まあ6人の部屋でそこで生活すると、まあ、その部屋の中の間がだめになっちゃうと、もうだめになっちゃう。昔はなかったですよ、ましてや同級生でしたからね、今は合う合わないというね(協力者C)
		ええ、もうだからそのままボンと思ったことを言うから…そういうのに精神的に弱いと…それはね、一つ強くなると思いますよ。それはね、必要だと思いますよ。で、今はそれが出来ない、そうやって教えられる人がいない。それも一つのシーマンシップだと思うんですよ。技術ということを、バカだチヨンだといつも、この人にこれを覚えさせようというのがあるからだと思いますよ。まずはそうですよ。特に我々のところの、入り立てのセーラーさんに対してボースンが言うのは、ほんとにそういう感じですよ。あの、もう決定的に言う訳ですよ。ましてや18歳くらいですから、一番下が、お父さん以上の人が、それが大きいんですけど、今まではそれで強くなってきていると思います。今の子はそういう経験ないですよ、そういう経験ないですよ、今まで打たれてないっていうんですか、我々がどうっていうと大したことでなくて小さくなっちゃうとか(協力者C)
	【精神的に弱い】	
	【打たれた経験がない】	
		簡単にいうと、私はこういうふうなのになりましたっていうので来た人間、未来像を描いてきた人間が、私たちがいうと70%。船乗り以外に損保とかウオーターフロントが3割。今は探る状況が変わってきているんですけど、今の子はどんな職種に就きたいのって聞くと「わかりません」って答える子が多いのね。じゃあなんでここにきたのっていう。親がいきけて言いましたからって。大学生にしてもそんなに多いし、今の子、海員学校から来てる子たちはほぼ半分が親がいきけて言うから来ましたと言う子がほとんどです。自分の進路は自分で決めなさいって言うんだけど、親がただ引張ったルールに乗っかってきた。やめたっていうって親が許さないとかね。逆さまにいうと私たちのときはそういうのはない、自分がこっちはいきたいっていったのを親が反対しても、いや絶対こっちはいい、とか言ってきたからね。そこら辺はちょっと違うと思うんですよ。(協力者E)
	【未来像がない】	
	【親のいいなりになっている】	

Table 4-8 問題が生じる理由の分類

		理由
《移動しにくさ》	〈学校と練習船〉	【寮で教わって来ていない】
		【上下関係の経験がない】
		【寮での経験がない】
		【縦割りの世界の経験がない】
		【学校で学ぶ場がない】
		【寮生活を知らない】
	〈練習船と社船〉	【打たれた経験がない】
		【色々な役ができなくなった】
		【練習船と社船の違い】
《個人の属性》	【志向性がない】	
	【船酔いに耐えられない】	
	【気質のあるなし】	
	【ガッツがない】	
	【親のいいなり】	
	【パーソナルターゲットのもので育って来た】	

寮という場

8名の語りの中でみられた、寮とはどのような場であったのかについての語りの分類を、Table 4-9、Table 4-10 に示した。

寮は1年生から4年生まで一人ずつ部屋に入り、寮のしきたりや部屋のルール、特に先輩の命令は絶対という考え方を実践する場であった。具体的には、1年生が部屋の掃除など、上級生の命令に必ず従うような〔上下関係のある生活の練習の場〕であったといえる。このような厳しい上下関係の中で、同級生同士はお互いの状況が同じであることから、〔同級生同士の団結の場〕となっていた。また乗船実習は、この上下関係から「解放」もしくは「逃れられる」機会であったことから、〔乗船実習参加への後押し〕をする場であった。

寮生活の中では部屋単位の活動だけではなく、部屋同士や寮全体で様々な行事が行われるような〔共同生活・共同作業の場〕であった。また、突コンや飲み会などでは、寮歌を歌ったり、先輩から様々な会社の社風について聞いたりすることを通して〔船乗りの世界について伝え聞く場〕であった。このようなコンパでお酒を飲まされて吐くことを繰り返す中で「お酒の飲み方」をマスターし、先輩の面倒をみたり、練習船での船酔い時に生かすことができた（〔船酔いの練習の場〕）。

また水泳訓練やカッターレース、部屋やトイレの掃除など共同作業では、みんなで力を合わせる事、団結力、仲良くやっていくこと、他人への配慮、が大事であることを知り、そのように動けるようになるという〔チームワークの練習の場〕であった。

以上のように寮の7つの役割が、学校から練習船へのスムーズな移動を可能にしていたと考えられた。この役割の中においては特に、〔船乗りの世界について伝え聞く場〕という役割は重要であったと考えられる。吉野（2015）は、部屋には歴代の先輩の名札が各部屋に残っており、時々部屋に先輩が遊びにくることは、就職先の現実などを知る絶好のチャンスであったことから、寮生活は、海上業務への自然な準備が出来る場であったと指摘している。このような、異年齢の者同士の対話の場が寮に存在したことは、個人の発達を社会的に構成する、多様な世代の参加の場であり、寮の活動システム内で「船員をする」人たちの多様な zpd が重なり、お互いの「船員をする」パフォーマンスを相互利用する可能性を増大させる場であると考えられる。

「船員をする」ためのリソース

以上より、寮が学校から練習船、練習船から社船へのスムーズな移動を可能にする7つ

Table4-9 寮の捉え方と定義、発話例

どのような場か	定義/発話例
〔共同生活・共同作業の場〕	<p>コンパ、水泳訓練、カッターレース、掃除など、共同生活や共同作業の場として捉える</p> <p>すごく大きなものを与えてくれたものは、寮生活ね。うん、で、当時は全寮制でした。えー、何で全寮制かっていうと、その、やっぱり船ん中っていうのは限られたスペースで、上下の関係もあるし、みんなで何かやんなきゃいけないじゃないですか。だからその…全寮制っていうのはある意味それを想定した教育システムだったわけね。もうこれは確実にそうなんです。で…部屋もね、一つの部屋に入ると、4、3、2、1って入るわけ。何か4年生が指揮をとって？で、3年2年1年って言う風にまあ、一応タテの階列が出来ているわけね、その階級が。で、それがんーと、大体そうですね…全部で何人くらいいたんだろう。800人くらい寮にいた。1寮から4寮まであって、ね、でまあ各階が10部屋から11部屋ですから。えーと、で、例えば土曜日にはね、フツ、変な話、階掃除ってのがあって、トイレとか、何とかみんな掃除するわけ。それは廊下とかトイレをみんな4年生から1年生でね、お昼休みにやるんだけど、やっぱりみんなで力をあわせてなんかやるぞ、とか、後はカッターレースとかね、カッター訓練とかね、何かみんなで色々やるっていうチャンスがそこで多かった。(協力者D)</p>
〔船乗りの世界について伝え聞く場〕	<p>様々な年齢の先輩から船乗りの世界について伝え聞き、自分の発達の軌道をかいま見る場として捉える</p> <p>寮でやっていることって、ましてや1、2、3、4年生で一部屋でしたからね。そうするといい面悪い面両方あったと思うんですよね。やっぱりの中でスタイルっていうのができましたよね。大学の風潮も伝えられる。それから、船に乗ってる人たちがたまに遊びにくる。そうすると、もうね、夜遅くから朝までお酒をのみながらね…ありましたよ。ゲーすることなんかいっぱいありましたよ、そんなの。でも今考えると、それは逆の意味でいい、プラスになってる、ことだったんですね。上下関係のあり方もそうですし、それからそのとき、1年生から4年生まで、学校じゃなくて寮ですけれど、船に乗ってる人たちが多かったですから、そこから、船乗りの世界ってこういうもんだよって、伝え聞くことができたんですね。そういうのは大きかったですよね。この会社でこういう社風があって、ここにきてこうやって。そうすると自分が進もうとしている道について何かつけてくれる…それでまた少しね、動機になりますよね。(協力者C)</p>
〔チームワークの練習の場〕	<p>上下関係の中で作業の分担ができるようになることから船上でのチームワークの練習の場と捉える</p> <p>だから縦だったら自分がやるってわかってますからね、一番下の。で、こ片付けたりと。同級生同士でも、彼がコップもっていったから僕はこれを持っていくという風にして、分担してやっていけるんですけど(協力者A)</p>
船員世界の言説へのアクセス	<p>上下関係のやりとりを通して、目上への接し方やものの考え方の練習の場になると考える</p> <p>そうですね。僕らのときはそうですね。寮で先にそういうことをやっている、寮の先輩の言葉は神の言葉なので、それに従ってやっていたわけですから、それが船に移行しただけですからね。言っているのは先輩じゃなくて教官なりに変わっているだけの話で、それほど違和感はないかなあと思いますけどね。(協力者B)</p>
練習船や社会とつながりがある場	<p>〔船酔いの練習の場〕</p> <p>船酔い時に備え、対処する練習の場として捉える</p> <p>寮でお酒のイッキなんかをやるっていうのは、まあ嘔吐しますよね。船酔いの嘔吐と一緒になんですよ。今思えば、そういう練習をやらしてくれてたのかなあと思います。ええ。そういう風にいい風に解釈して。そうすると、その2年生のときとかですね、下の子に急性アルコール中毒になりますから、早く吐かせないと、胃に内容物が残っていたらかわいそうですから、ハイハイって吐かせて。自分が慣れているから、大体どのポイントで吐かせるのかわかっているものですから。そうするとまあ、練習船に乗ると「先、吐いとこかー」なんて感じて。だからまあ、船酔いはするんですよね。ダメージからの立ち上がりが早くなったっていうんですかね。もう船酔いは仕方ないということで、後はどうやって早く立ち直るかということですね。(協力者A)</p>
〔同級生同士の団結の場〕	<p>上下関係の中の下という同じ立場で結束が強くなることから、同級生同士の団結の場として捉える</p> <p>もう、みんな仲よく、先輩はもう4年生神様、3年生が人間…、そんなんで、ゴミみたいなものが話し合っているという…(協力者G)</p>
実習へのスムーズな参加の促進	<p>上下関係の生活から解放されることから、乗船実習に進んで臨めるよう後押しする場として捉える</p> <p>まして1年生ばかり、2年生ばかりっていう同じ年代ばかりしか乗らない。寮だったら先輩後輩があって、ボトムともなると世話係じゃないですか。部屋の掃除とか、それが練習船に来たら同じ年代ばかりだから、確かに割り振られるんですよ、掃除とか。でも自分たちの部屋の掃除とかは嫌でも何でもなし。やらされてるっていう感覚はない訳ですよ。私はあのときは「解放！」っていう感じだったからね。だって学校にいれば先輩に、奴隷じゃないけれど「お前がやるんだ」って部屋の掃除やらされたり、やってましたから。(協力者E)</p>
船上生活と異なる場	<p>生活の規則性に関して船上生活とは異なる場であると捉える</p> <p>普段がね、寮だからといって規則正しい生活をしているわけではありませんから。全然してないから、朝早く起きるとか、時間に追われた生活ですって言う中でこうだというのは…。当時はね、そういうのを上手に使っていたのかもしれないよ…寮や家の陸の生活とは違って、時間で区切られているけれども、こっからは働いて、ここは…っていうふうに関わり替えているのは確かですよ。(対象者C)</p>

Table 4-10 寮についての捉え方とインタビュー協力者

どのような場か	協力者
〔共同生活・共同作業の場〕	A, B, C, D, F, G
〔船乗りの世界について伝え聞く場〕	A, C, D, G
〔船酔いの練習の場〕	A
〔同級生同士の団結の場〕	A, B, C, F, G
〔チームワークの練習の場〕	A, D, F
〔上下関係のある生活の練習の場〕	A, B, C, D, E, F, G
〔乗船実習参加への後押し〕の場〕	B, C, E, G
〔船上生活と異なる場〕	B, C, F

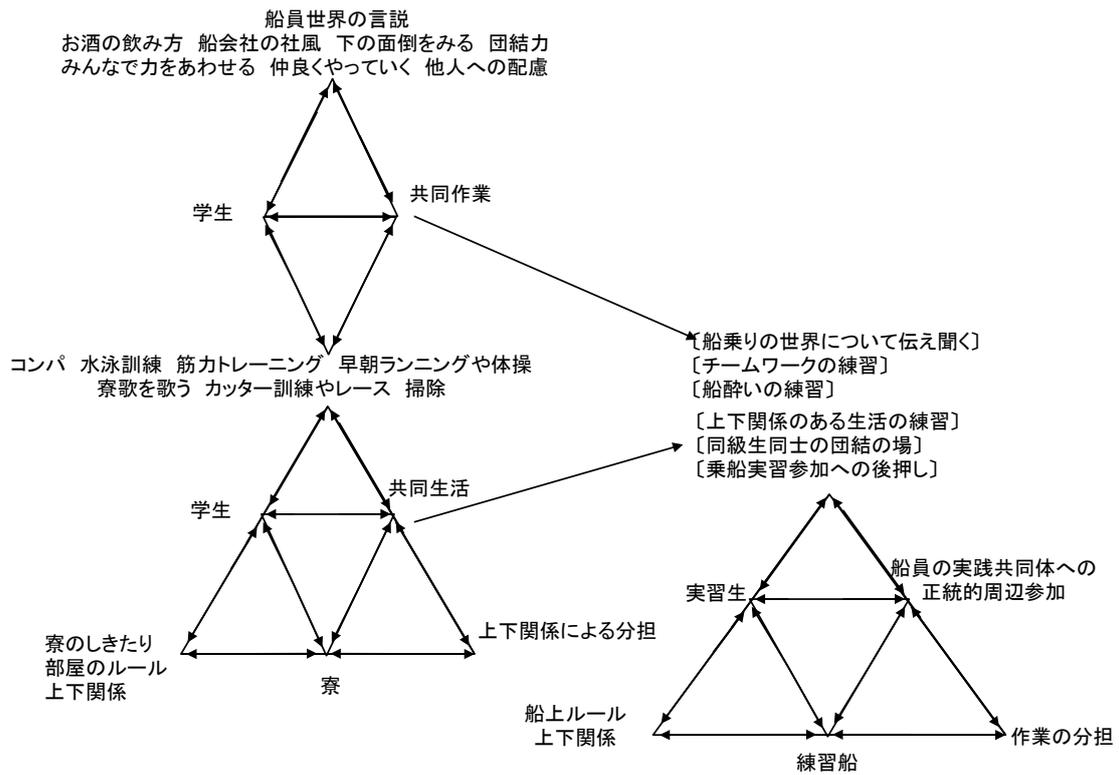


Figure 4-3 寮生活の活動システムと練習船の活動システム

の役割をもっていたと考えられ、実習生が越境するためのツールや場などの重要なリソース源であったといえる。寮と練習船をそれぞれ活動システムとして捉えた作図を Figure 4-3 に示した。まず注目したのは、寮が異年齢の者同士の対話の場となっていたことであり、個人の発達、社会的に構成する多様な世代の参加によって「船員をする」人たちの多様な zpd が寮の活動システム内で重なる中で促され、お互いの「船員をする」パフォーマンスを相互利用する可能性を増大させることが可能な場であったと考えられる。そのような対話の場では、あらゆる船員世界の言説（船員としてのものの考え方、行動の仕方などの暗黙に共有された知識であり、船員世界の常識と考えられていること、もの）がツールとして利用されていたと考えられる。このような場において、下級生は、先輩が語り、ふるまう様を見て真似てみたり、時には反発したりしながら、船員世界の言説を自分なりに意味づけし、自分のものにできたのではないかと考えられる。このように実習生が学校から練習船へのスムーズな移動が可能であったのは、様々な世代が集まる中で「船員をする」ことについて他者の意味づけを聞いたり、自分で意味づけしたり、それを語ったりふるまったりする機会によると考えられる。このような船員言説にアクセスし、自分で語ったりふるまったりする場合は、「船員をする」ためのリソースと考えられる。

第3節 まとめ：船員言説が利用できるような学習環境

【研究1】において「船員をする」ことは「シーマンシップの実践」であると語られていた。また、実践共同体の中である程度共有されている負担の意味づけ、つまり負担を「あってもし方のないこと」、「負担に感じるのは今だけ」、「みんな同じ」と捉えて負担を語りふるまうこと、また、様々な年齢層や職位の者たちとの対話の場を通して船員世界で共有される言説や、憧れる存在や模倣できそうな存在へアクセスし、「船員としての」自分の発達の軌道を見出し、「船員をすること」を模倣すること、として考察した。つづいて【研究2】において、実習生が「船員をする」ために重要なのは、学校から練習船、練習船から社船という越境がスムーズに起こることであり、越境をスムーズにしていたの一つの重要なリソースは寮であると考察した。寮は成員の関係性（明確な上下関係におけるルールや作業の分担）、生活や作業の共同性というような、船の活動システムと類似している生活を日常的に経験できること、それらの経験によって練習船に乗る前に船という場所がどのような場であるのか「予習」することができ、乗船前に船で求められるものの考え方やふる

まい方をツールとして利用できること、また、乗船実習参加の動機づけとなるような厳しい上下関係があること、がスムーズな越境を可能にしていたりソースとして挙げられる。本研究では、このような寮の活動システムの中で、実習生が「船員をする」ための学習環境のデザインに利用できそうなツールとして、船員世界の言説に注目したい。船員世界の言説は、調査協力者が寮生活を通して知り、語り、ふるまえるようになった＝「船員になった」こととして語られているといえる。このように、「船員をする」ためにどのように考え、ふるまえばよいのか、という船員世界の言説へのアクセスや言説の反復、再生産は、「船員をする」ために重要であると考えられる。共有された言説を語り、ふるまうことは、すなわち、その世界の「成員をする」ことであり「成員になる」ことだからである (Butler, 1990)。

以上より、「船員をする」こととは、船員世界で共有されている言説（以下よりこれを船員言説とよぶ）の意味づけやふるまいを通して再生産し続けていくことであるといえる。そのためには、船員言説へのアクセスと、船員言説を語りふるまう場が必要であるといえる。そこで、船員言説へのアクセスと、船員言説の再生産のための一つのツールとして、本研究では「シーマンシップ」ということばに注目したい。

【研究1】においてシーマンシップは、協力者⑥によって、次のように語られていた。

「積み重ねがね、シーマンシップなんだよね。シーマンシップってさ、船を安全に、それから効率的に動かすための知識とか、技術とか、あと、強いては心構えとか、...何を知っててどんなことを実践できるかっていう。船の上では体が動かないと、何の役にも立たないわけですよ...。」

この協力者⑥の語りにおいて、シーマンシップとは、熟達した「船員をする」ことであると解釈することができる。そして熟達した「船員をする」ためには、船を安全に効率的に動かすための知識、技術、心構え、というような複数のことばで説明されている。このことからシーマンシップということばは、概念の内包や外包の広いことばであるといえる。このような、概念の広いことばについて考え、表すことは、さまざまなことばやイメージを利用することにつながることから、多様な対象として語られうるし、協力者⑥の説明にみられるように、船員としての熟達に関わることばであることから、シーマンシップについて語ることで、自分の発達軌道をかいま見ることにも可能になるのではないかと考えら

れる。つまりシーマンシップについてイメージしたり意味づけしたりするような活動は、憧れの姿や理想像、「次になりたい姿」を見出し、自分でわかることばによる意味づけを通して「なっみたいもの」を模倣するという、zpdにつながる活動になりうると考えられる。このようなシーマンシップの意味について考え表す活動は、知識や技術、実践、成員性などの「船員としてふるまうやり方」や「船員であること」を、アクセスし得たことばに限って、自由に選び、使う（語ったり、書いたり、ふるまったりする）ことを通して、可能になると考えられる。またシーマンシップの意味について考える活動自体も、船員の実践共同体（船員世界）で共有された言説を語ることであり、すなわち「船員をする」ことだといえる。

以上のように、シーマンシップのようなツールの利用を通じて船員言説が可視化され、船員言説は再生産され続ける。また船員言説を再生産しつづける（つまり「船員をする」）ことで、互いに実践や振舞いを理解しあっていき、船員の実践共同体への参加者は互いに船員の実践や共同体を構成する一員として可視化される（「船員になる」）。また、参加者それぞれが「船員をする」を通して、船員の実践共同体は内外に可視的に構成されていくのである。このことから、新参者である実習生にとって、船員の実践共同体における言説へのアクセス性は重要であるといえる。

そこで次章では、「船員をする」ための学習リソースとして実習現場における指導者のほたらきかけに注目し、船員教育現場における実習生がいかに船員言説へのアクセスしうるのか検討をおこなうこととした。

第5章 実習生の船員言説へのアクセス

第1節 実習現場における指導者の働きかけがいか「船員をする」学習の契機 となりうるか【研究3】

第1項 目的

本研究の目的は、船員教育の実習場面における実習指導者（以下、指導者）と学生のやりとりの構造を明らかにし、指導者のはたらきかけがいかにかに学生のアイデンティティの学習の契機となりうるか考察を行うことである。

これまで学校、特に教室におけるやりとりや教師のはたらきかけは、教師-生徒の相互作用の観点から捉えられてきた。Flanders (1968) は、教室内の発話記録から教師の発話をカテゴリー化し、教室の雰囲気や教授法の傾向を明らかにした。しかし教師の発話を、その教師の発話の直前、直後の発話とのつながりのみから捉えてカテゴリー化する単純マルコフ過程に基づいた枠組みを用いており、一つ一つの発話場面と関係のないばらばらなものとして捉えられているという批判がなされている（藤崎, 1986）。

それに対して、教室を医療場面や法廷場面同様に制度的状況として捉え（好井, 1999）、教室における談話を特定の場面における意味とパターンが決まった言語ゲーム（上野, 1992）とみなす立場がある。この立場では、教室はパターン化された発話のまとまりから成り立っており、日常生活とは異なる談話の制度的パターンによって、教師と生徒という社会的関係を成立させている（茂呂, 1991）と考える。たとえば Mehan (1979) は、I-R-E 構造（教師の先制 (initiation) -学習者の応答 (response) -教師の評価 (evaluation)）という会話の順番配置規則によって、教室でのやりとりが秩序化されていることを明らかにした。

このような教室に存在する一定の制度的な談話構造は、日々の生徒と教師の間の相互行為によって維持される一方で変化も起こる。というのは、制度的な談話構造である言語の形式やルールは、相互作用の中で使用される（あるいは使用されない）こと、そして、相

互行為の中で行為の相手に認知される（あるいは認知されない）ことを通して初めて意味をもつことから、場や文脈に依存して表れるといえる（茂呂, 1997）。つまり、教室独特の制度的な談話パターンの制約に応じた相互のはたらきかけで成り立ちながらも、その場の相互行為によっては、構造パターンから外れるような個別的で多様で即興的なはたらきかけ合い（やりとり）も起こりうると考えられる。

【研究3】で対象とする、短艇実習のような実技の練習活動では、行動そのものに焦点が置かれており、ある行動が問題なくできるかどうか、問題がある場合に望ましい行動をとるためにはどうすればよいかを巡って、指導者始発のやりとりが行われる。実習のやりとりは教室のやりとりと類似しており（村岡, 1999）、教室談話の型は、実習でのやりとりの分析の枠組みとして有効性があるといえる。

そこで本研究では、短艇実習における指導者と学生のやりとりを対象に、場や文脈性を重視するやりとり、つまり、教室の制度的パターンに沿ったやりとりやパターンから外れるような個別的で多様で即興的なやりとりを明らかにし、それらのやりとりが、どのように学生の「船員をする」ための契機になりうるのか、談話構造の数量的分析と発話事例の解釈的分析をもとに考察を行う。なお本研究では、教師のはたらきかけを検討するため、学生同士のやりとりには注目せず、指導者と学生のやりとりのみを分析対象とする。また、実習でのやりとりは学習者の熟達によって異なることが予想されるため、学習者の実習経験の違いという発達的な観点からも考察を行う。

第2項 方法

対象

東京都にある乗船実習科の課程をもつ海洋系のA大学で、短艇実習（小型船舶免許を取得するための実習）の参与観察を行った。この実習は1年半かけて行われ、2年次の秋に試験を受けて合格すると、小型船舶1級免許が取得できるというものである。4月初旬から6月中旬に行われた実習（全11回の27.5時間）を対象として調査を行った。このうち、学部1年生（以下1年）の実習が全6回の15時間、学部2年生（2年）の実習は全5回の12.5時間であった。実習は1回につき2時間半行われた。実習内容は、1年、2年とも同じく操船法（発進、直進、増進、変針、人命救助、小回り、離岸着岸）とロープワークであった。1年、2年共に同じ指導者5名のもとで実習が行われた。一人の指導者にそれ

ぞれ 4～7 名の学生が割り当てられていた。

調査方法

調査者は指導者や学生とともに小型船O（全長 16.5 メートル、全幅 4.10 メートル、最大搭載人員 15 名）に乗り込み、観察を行った。データの収集・記録法は、船内はエンジン音が大きいこと、船内外が狭く、船体動揺が絶えず起こるため、カメラや IC レコーダーを置くと実習作業の妨げになること、作業のために指導者や学生の船内外の移動が多いことから、録音・録画は難しいためフィールドノートのみを採用した。観察者は、活動内容と観察対象者の立ち位置の簡易図、聞き取り可能であった指導者から学生に向けられた発話とそれに関わる学生の発話や観察可能であった行為について、発話や行為を記した時間（分単位）とともに逐一フィールドノートに記入した。フィールドノートは出来るだけ精密な再現ができるよう、聞き取れた限りで発話の中の長音や間（ま）の記入も行った。実習終了後は速やかにフィールドノートを元に逐語録を作成した。

分析手続き

階層尺度モデルによる談話構造の分析

Sinclair & Coulthard（1975）の階層尺度モデルを使用し、調査者と研究協力者（船員教育を受けた経験のある現役の一等航海士）の 2 名で発話のコーディングを行った。このモデルは教師と生徒のやりとりを、教師が授業目標を達成するために働きかける教授ストラテジーの枠組みから捉えるもので、教室の談話構造をアクト、ムーブ、エクステンジ、トランザクション、レッスン、という 5 つのレベルの階層構造をもつ発話のまとまりとして定義されている。

アクトは談話の最少単位で、句に相当するレベルである。例えば時計の読み方を教える授業における「はい」「これは何時ですか」などが挙げられる。ムーブは複数のアクトからなり、それ自体で発話行為が成り立つ独立的な機能をもつレベルである。たとえば「はい、これは何時ですか」が挙げられる。エクステンジはいくつかのムーブから成り、参加者の話順交替を含んだやりとりレベルである。たとえば「はい、これは何時ですか」という問いと「3 時です」という返答のセットが挙げられる。トランザクションは境界となるエクステンジによって開始と終了を区切られたいくつかのエクステンジの連鎖から成るレベルである。たとえば時計の読み方を教えるやりとり、計算のしかたを教えるやりとり、

などが挙げられる。レッスンはいくつかのトランザクションの連続によって成り立ち、授業全体のことである。たとえば算数の授業である。

階層尺度モデルは、各ランクがお互いに規定し合いながら構造化されているため、定義に沿って各ランク要素の特定がしやすく、やりとりを様々なレベルのまとまりとして体系的に捉えることが可能であり（村岡，1999）、短艇実習のやりとりを分析するために有用であると考えられた。また本研究では、指導者と学生のやりとりを検討するため、参加者の話順交替を含む、やりとりの最小単位である「エクスチェンジ」に注目することとした。

最初に筆者が話者交代、発話中（ま）、発話内容をもとに、Sinclair & Coulthard（1975）の階層尺度モデルの定義に沿って発話を分節化し、アクトの特定を行った。与えられるアクト名をつけた後、文脈と発話内容を考慮しながらモデルの定義に沿ってムーブの特定を行った。このとき、複数のアクトが付与された箇所は、ムーブの定義に合うアクト名が選ばれた。続いて文脈と発話内容を考慮しながらモデルの定義に沿ってエクスチェンジを特定した。また、モデルと整合性を欠く（アクトとムーブ、ムーブとエクスチェンジの組み合わせがモデルの定義と異なる）アクトやムーブで成る発話群を《その他》のエクスチェンジとして分類をおこなった。

次に、筆者が特定したアクト、ムーブ、エクスチェンジ、《その他》のエクスチェンジについて、研究協力が者がチェックを行った。アクト、ムーブ、エクスチェンジの各レベルにおいて、意見の異なるコーディング箇所はもう一度、発話内容や文脈、モデルの定義に立ち戻り、問題となった発話が起こりうる状況や発話者の意図について協議することを通し、決定していった。

コーディング後、発達の観点から、いかに指導者が学生のアイデンティティの学習を促しうるか、そのはたらきかけを捉えるため、1年と2年の実習でエクスチェンジの比較を行った。それぞれの学年でどのようなやりとりが多いか、やりとりには違いはみられるか、について検討をおこない、指導者のはたらきかけについて考察を行った。

階層尺度モデルにあてはまらなかった談話の解釈的検討

次に、階層尺度モデルにあてはまらなかったやりとりの分類を行い、階層尺度モデルから外れた発話群が、学生のアイデンティティの学習にとってどのような契機となりうるのか解釈的分析を行った。ここでは、指導者と学生とのやりとりを観察し、指導者の行為が生成される文脈に居合わせた筆者が、行為者の内面的な視点から行為の意味の解釈を行う

(Lecompte & Preissle, 1992) こととした。発話内容を考慮して階層尺度モデルにあてはまらなかった原因となった発話群の意味を考察し、その発話群の分類を行った。続いて他の解釈妥当性を開くため (, 1997)、研究協力者による解釈のチェックを行った。

第3項 結果と考察

短艇実習の談話構造の記述

短艇実習におけるやりとりをエクステンジのレベルで捉えるため、アクトから順にコーディングを行った。

はじめに18種類のアクトがコーディングされた。それぞれの数は、【マーカ】307、【前開始】27、【予告】37、【まとめ】19、【発問】40、【チェック】12、【命令】432、【伝え】266、【促し】29、【ヒント】50、【指名】67、【認め】3、【応答】176、【反応】472、【コメント】343、【受け入れ】99、【評価】69、【ひとりごと】13、であった。Table 5-1にアクトの定義と発話例を示す。コーディングの信頼性を確認するために行った評定者間の一致率は、全アクト2,461のうち96%であり、コーディングは信頼性があるものと判断した。

次にムーブのコーディングを行った結果、4種類のムーブが見出され、それぞれの数は〈焦点化〉60、〈開始〉593、〈応答〉488、〈フォローアップ〉221、であった。ムーブの定義と発話例1~4をTable5-2に示す。評定者間の一致率は全ムーブ1,362のうち94%であり、コーディングは信頼性があると判断した。

最後にエクステンジのコーディングを行った結果、《境界》、《教師発問型》、《教師伝え型》、《教師命令型》、《教師チェック型》、《学習者発問型》、という6種類のエクステンジと、モデルの定義にあてはまらない《その他》のエクステンジに分類された。評定者間の一致率は全エクステンジ665のうち94%であり、コーディングは信頼性があるものと判断した。各エクステンジの種類、定義と発話例をTable 5-3に、各エクステンジの数と割合を学年毎にTable 5-4に示した。

次に、1年と2年の実習のやりとりについて、2×7表の独立性の検定を行った。期待値5未満のセルが全体の20%を超えていたため、カイ二乗検定ではなく、Fisherの正確確率検定を行った。その結果、 $p < .01$ で有意な差がみられた。

Table 5-1 アクトの種類と定義、発話例

アクト名	定義／発話例
【マーカー】	ごく少数の言葉で実現され、談話の境界を合図する 「んじゃ」「それでは」
【前開始】	話し手の主要な発話意図を補助する 「前にも教えたけど」
【予告】	次に起こることを予告する陳述文で実現され、授業の枠組みや次の活動の目的を知らせる 「これから人命救助やるから」
【まとめ】	これまでの活動をまとめる 「右回りはこの要領でいいからね」
【発問】	学習者に言語的な応答を求める 「サウス知ってる？」
【チェック】	授業を進めていく上で支障がないかどうかを確認する 「変針はいい(できる)よな？」
【命令】	命令文で実現され、聞き手に非言語的な応答を要求する 「フェンダー入れて」「進路220度発進」
【伝え】	情報を伝えるもの。陳述文で実現される 「あの小さい船よりこっちのほうがずっと簡単なの」
【促し】	限られた表現によって実現され、命令や発問をさらに促す 「どうぞ」「競争～」
【ヒント】	学習者の応答や反応を助けるために付加的な情報やヒントを与える 学生の不完全な号令に対して「4つあるだろ、4つ」
【指名】	指名したり発言を許可したりする 「キミ」「みんなー」
【認め】	相手の話を認めたことを示す合図。非言語的なうなずきや相づちなど 学生「5時までには戻ります？」という発問に対してうなづく
【応答】	発問に対して言語的に応答する 学生「外行ったほうがいいですか」 指導者「今はいい」
【反応】	主に学習者の行為に現れることが多く、命令に対して 適切な非言語的反応をすること 「フェンダーを入れて」という教員の言葉に従って学生がフェンダーをあげる
【コメント】	例を示したり話題を発展させたり、追加情報を提供する 学生の言葉だけの確認に対して「ちゃんと落水者確認してから救命浮環投下する」
【受け入れ】	相手の発言を聞いたこと、相手の応答の仕方がふさわしいことを示す 学生の「右舷落水、エンジン中立」の号令に対して「ホイッ」
【評価】	学習者の応答や反応、あるいは発言の質について評価する 「いいねー」「うまいねー」「ダメ！」
【ひとりごと】	相手に向かっての発言ではなく、独り言やつぶやきなど 発進の命令を出そうとした所で「水上バス多いなあ…」

続いて、どのやりとりに差がみられるのか検討するため、多重比較（ライアン法）を行った。その結果、1年の実習では、《教師命令型》>《その他》、《教師命令型》>《学習者発問型》、《境界》>《その他》、《教師命令型》<《教師発問型》、《教師伝え型》>《その他》において、2年の実習では、《教師命令型》>《その他》、《教師命令型》>《学習者発問型》、《境界》>《その他》、《教師命令型》>《教師発問型》、《教師伝え型》>《その他》において、有意差（ $p<.01$ ）がみられた。学年間で比較すると《教師発問型》と《教師命令型》の差にのみ違いがみられることから、1年の実習では《教師発問型》が《教師命令型》より多く、2年の実習では《教師命令型》が《教師発問型》より多く起こったといえる。

《教師発問型》エクステンジは〈開始〉・〈応答〉・〈フォローアップ〉の3つのムーブから成る構造をもっており、アクトに注目すると、【命令】や【発問】によって【応答】や【反応】を引き出し、それを受けて【評価】や【コメント】を行うことから、Mehan (1979) のI-R-E構造と同じ構造をもつといえる。本データにおける《教師発問型》は、指導者の命令に対して、学生が復唱（【応答】にあたる）と操作（【反応】にあたる）を行い、それに対して【評価】や【コメント】が行われるやりとりである。一方《教師命令型》は、〈開始〉・〈応答〉ムーブで成り立ち、アクトに注目すると【命令】・【応答】・【反応】で構成されるやりとりである。同じように【命令】アクトで始まる《教師発問型》との違いは、〈フォローアップ〉ムーブのあるなし（あるものが《教師発問型》、ないものが《教師命令型》）である。この《教師命令型》が2年の実習で《教師発問型》より多くみられたのは、出航や着岸などの準備や発進や直進などの初歩的な操船技術が、学年が上がるにつれて（操船経験が増すにつれて）出来て当たり前のことになることから、〈フォローアップ〉ムーブが省略され、《教師発問型》より《教師命令型》のほうが多くなるからではないかと考えられる。この〈フォローアップ〉ムーブの省略、つまり、学生の【応答】や【反応】に対して【評価】も【コメント】も返さないことが、いわば、「よい」評価としての〈フォローアップ〉になっていると考えられる。この「無言のフォローアップ」は、学生を、船員社会でルーチンとなっている談話実践と似たやりとりに引き込むはたらきをしているのではないかと考えられる。【命令】・【応答】・【反応】という発話の連鎖は、船長をトップとしたヒエラルキーや役職の区分がはっきりしている船員の世界で秩序化されたやりとりである（航海訓練所, 1996）。職業現場の談話実践に近いやりとりが多くなることによって、学生が船員社会の秩序化されたやりとりを振舞える契機となっている、つまり、指導者が「無言のフォローアップ（フォローアップを省略すること）」を用いることで、学生が

Table 5-2 ムーブの種類と構成アクト、発話例

〈焦点化〉ムーブ

マーカー、前開始、予告、まとめ、コメントなどのアクトから成る。注目を要求したり聞き手側に聞いたり学習する準備を促す機能をもつ。

[発話例1]

T: はい	【マーカー】	〈焦点化〉
それじゃあね	【マーカー】	
今日は3通りやりましたから	【まとめ】	

〈開始〉ムーブ

マーカー、前開始、発問、命令、伝え、チェック、促し、ヒント、指名などのアクトで成る。発問や命令、伝えるなど、聞き手側に何らかの応答を求める機能をもつ。

[発話例2]

T: じゃあ次	【マーカー】	〈開始〉
①と②くん	【指名】	
ブイを拾って	【命令】	
ちゃんとなるべく拾ってあげなさいな	【コメント】	

〈応答〉ムーブ

認め、応答、反応、コメントなどのアクトから成る。

開始ムーブによって引き起こされる聞き手側の何らかの応答機能をもつ。

[発話例3]

S: 先生、外に行った方がいいですか	【発問】	〈開始〉
T: いや	【認め】	〈応答〉
もういい	【応答】	
見といていい	【応答】	

〈フォローアップ〉ムーブ

受け入れ、評価、コメントなどのアクトから成る。

開始ムーブによって引き起こされた応答ムーブに対する評価の機能をもつ。

[発話例4]

T: ちょっと	【マーカー】	〈フォローアップ〉
これはいくらなんでも遠すぎるぞ	【コメント】	
おおたかが3/4入るくらいの距離・・・	【コメント】	
まあいいでしょう	【評価】	

※T:実習指導者, S:学生

Table 5-3 エクスチェンジの種類と定義、構成するムーブとアクト

《境界》エクスチェンジ

焦点化ムーブによって構成され、授業の活動の開始と終了を示すために使われる

《教師発問型》エクスチェンジ

命令や発問などの開始ムーブ、学習者からの言語的な応答ムーブ、フォローアップムーブによって構成される

[発話例5]

T: コース250度で走る	【命令】	〈開始〉	《教師 発問型》
S: 発進します	【応答】	〈応答〉	
前後左右よし	【応答】		
(発進させる)	【反応】		
T: 口だけの前後左右よしじゃダメなの 全部見渡さなきゃ あれにぶつかっちゃうでしょ (左舷に走ってる船を指差しながら)	【評価】	〈フォロー アップ〉	
	【コメント】		
	【コメント】		

《教師伝え型》エクスチェンジ

伝えなどの開始ムーブによって構成される

[発話例6]

T: 前も言ったかもしれないけど 減点方式だから 安全確認忘れてたらバカらしいよ 5点だから 持ち点100点で、5点マイナス	【前開始】	〈開始〉	《教師 伝え型》
	【伝え】		
	【伝え】		
	【伝え】		

《教師命令型》エクスチェンジ

主に命令による開始ムーブから始まり、学習者は非言語的動作によって反応する応答ムーブが続く

[発話例7]

T: じゃあ ジャケット着て トモ、オモテ (学生たちはジャケットを来て外へ)	【マーカ―】	〈開始〉	《教師 命令型》
	【命令】		
	【命令】		
	【反応】	〈応答〉	

《教師チェック型》エクスチェンジ

主に伝え型や発問型エクスチェンジの後に現れ、チェックによる開始ムーブから始まり、学習者の応答ムーブ、評価によるフィードバックムーブが続く。

[発話例8]

T: そしたらね 自分の体で結んでごらん できますかあ (学生たちは体にロープを結び始める)	【マーカ―】	〈開始〉	《教師 チェック型》
	【命令】		
	【チェック】		
	【反応】	〈応答〉	

《学習者発問型》エクスチェンジ

学習者の発問による開始ムーブから始まり、教師の応答や反応による応答ムーブが続く

[発話例9]

S: 俺らもいいんですか	【発問】	〈開始〉	《学習者 発問型》
T: (笑いながら)だめだよ	【応答】	〈応答〉	
先生(TA)だけいいって言ったんだよ	【コメント】		

※ T: 実習指導者, S: 学生

Table 5-4 エクスチェンジの内訳(学年別)

	1年生	2年生
《境界》	30(9.1)	36(10.3)
《教師発問型》	121(36.6)	48(14.1)
《教師伝え型》	50(15.1)	48(14.1)
《教師命令型》	99(29.9)	197(58.0)
《教師チェック型》	5(1.5)	2(1.4)
《学習者発問型》	7(2.1)	1(0.7)
《その他》	19(5.7)	2(1.4)
合計	331(100)	334(100)

※全11回分(1年生5回、2年生6回)におけるそれぞれのエクスチェンジ数と全体の割合(%)で示す

船員らしく振舞えるようなはたらきかけを行っていると考えられる。

また2年の実習は、1年の実習より観察回数が1回少ないにも関わらず、やりとりの総数がほぼ同じであるのは、2年の実習では他のやりとりに比べて短い《教師命令型》のやりとりを多く行っているからだと考えられる。このように「無言のフォローアップ」は、実習現場に慣れてきた学生に向けて船員らしいふるまいの機会をできるだけ多く設ける方法であると考えられる。

続いて、1年と2年の実習におけるそれぞれのエクステンジの起こりやすさを比較するため、オッズ比検定を行った。その結果95%CIで、《教師発問型》(3.43 [2.35, 5.01])、《教師命令型》(0.30 [0.22, 0.41])、《学習者発問型》(7.19 [1.23, ∞])、《その他》(10.11 [2.43, 43.76])、の4つのやりとりで有意差がみられた。以上の結果より、《教師命令型》は2年の実習で、《教師発問型》、《学習者発問型》と《その他》は1年の実習で、起こりやすいといえる。《学習者発問型》が1年の実習で多く見られたのは、まだ操船行動の全体像がつかめず、次に何をすればよいのかまだわからないため、指導者に質問することが多いからではないかと考えられる。

《その他》のやりとりが1年の実習において多いやりとりであったことについては次節で検討を行う。

《その他》の談話パターン

階層尺度モデルにあてはまらないやりとりとして、「おどけ」(1年でのやりとりで2事例、2年でのやりとりで1事例)、「からかい」(1年でのやりとりで5事例、2年でのやりとりで1事例)、「叱咤・戒め」(1年とのやりとりで11事例)、「一斉フォローアップ」(1年でのやりとりで1事例)、という4つのやりとりパターンに分類された (Table 5-5)。各パターンの発話例を Table 5-6 に示す。

「おどけ」

このパターンのやりとりの特徴は、《教師伝え型》の形をとるものの、【伝え】アクトの内容が、文脈と合わず、自己言及的であったり、ありそうもないことであること、また、学生の笑いが必ず伴うこと、である。発話例10は、ロープワークの場面である。パターン②のやりとり(後述)の中に挟まれた形となっている。クラブヒッチとハーフヒッチを結ぶよう命令し、学生が結んでいるという文脈で、指導者が突然、「キミは背が高いからい

Table 5-5 《その他》のエクステンジ数の内訳

	1年	2年
パターン①「おどけ」	2	1
パターン②「からかい」	5	1
パターン③「叱咤・戒め」	11	0
パターン④「一斉フォローアップ」	1	0
計	19	2

Table 5-6 《その他》のエクステンジ発話例

[発話例10]

T	じゃあ クラブヒッチとハーフヒッチ (学生が天井のバーにロープを結び出す)	【マーカー】	〈開始〉	
		【命令】		
		【反応】	〈応答〉	
T	(学生S1に向かって)キミは背が高いからいいよな でも来年は5センチ伸びてる	【伝え】	〈開始〉	パターン① 「おどけ」
		【伝え】		
S1	ホントですか？(笑う) (結ぶのにもたついているS1)	【発問】	〈開始〉	
		【反応】	〈応答〉	
T	(S1に)出来ないのは君だけだぞー (S1、結ぶのにもたつく)	【評価】	〈フォローアップ〉	
		【反応】	〈応答〉	
T	こういうヤツは体で覚えなきゃだめだって (もたついているS1)	【コメント】	〈フォローアップ〉	
		【反応】	〈応答〉	
T	先生ー どーおしたのー キミは背が届かないんじゃないのお 足が短いからー(笑う)	【指名】	〈開始〉	パターン② 「からかい」
		【発問】		
		【発問】		
		【伝え】		

[発話例11]

T	はい、それじゃあ 3種類、この前やったのをやります ボーラインノット(天井の棒に巻き付ける) 4人で誰が一番早いか競争ーチャーンチャカチャカ	【マーカー】	〈開始〉	
		【伝え】		
		【命令】		
		【促し】		
S2	(S3がうまく結べないのを見て)おいおい、社長～	【指名】	〈開始〉	パターン②
T	しゃちょ～お～	【指名】	〈開始〉	「からかい」

[発話例12]

(開始時間に遅れて学生たちが走ってくる)

T	お前ら なにやってんだよ 時間がないんだぞ(怒鳴る)	【指名】	〈開始〉	パターン③ 「叱咤・戒め」
		【発問】		
		【伝え】		

[発話例13]

T	(4人見回して)ハイ もう一回 競争じゃない、出来ればいいからね 出来たらお腹の前で結ぶ (学生結び始める。突然S3に向かって)	【マーカー】	〈開始〉	《教師命令 型》
		【命令】		
		【伝え】		
		【命令】		
		【応答】	〈応答〉	
T	キミ ベルトしてないの ベルトしないと今度は乗せないよ 実習要綱に載っていたはずだけど 気づかなかった (すぐにロープワークに戻る)	【指名】	〈開始〉	パターン③ 「叱咤・ 戒め」
		【発問】		
		【伝え】		
		【伝え】		
		【発問】		

[発話例14]

T	△大橋のほうに (何も言わずにS4が船を発進させる)	【命令】	〈開始〉	パターン④ 「一斉フォロー アップ」
		【反応】	〈応答〉	
T	皆さんね、 他の人についていることはちゃんと聞いてね 7回も8回も同じこと言うと私も頭に来ちゃうから わかった	【指名】	〈開始〉	
		【伝え】		
		【伝え】		
		【チェック】		
TA	わかったら返事しろっ	【命令】	〈開始〉	《教師 命令型》
S	はい	【応答】	〈応答〉	

T:実習指導者, TA:ティーチングアシスタント(大学院生), S:学生

いよな」「来年は（自分は）5センチ伸びてる」と文脈から逸れた（ロープワークとは関係のない）自己言及的で「ありそうもない」、いわば冗談話を持ち出し、それに対して学生 S1 が「ホントですか？」と返して笑う、というやりとりである。このように上下関係の厳しい場で、上の者（指導者）が自己を引き合いに「ありえない」話題を持ち出して相手を笑わせるという「おどけ」は、フォーマルで垂直的な関係の場（教室談話のルールを遵守することによる、教える者・教えられる者という教室に特有の制度的な関係性）から、インフォーマルで水平的な関係の場（冗談を言う者と笑う者）に変化すると考えられる。このような、上の者と下の者、教える者と教えられる者という、役割カテゴリーを崩すやりとりは、学生が「仲間のようふるまう」「船員仲間のようふるまう」ことが許される機会を与えるやりとりであると考えられる。

「からかい」

このやりとりの特徴は、〈フォローアップ〉ムーブのかわりに、指導者が学生をからかう内容の発話で構成されていることである。発話例 10 では、ロープワークの場面で、なかなか結ぶことができない学生 S1 とのやりとりである。ロープを結ぶのに苦労している様子の学生 S1 に対し、「先生ー」、「どーおしたのー」「背が届かないんじゃないの」、「足が短いから」という、〈フォローアップ〉の代わりに【指名】、【発問】、【伝え】を含む〈開始〉で構成され、発話内容も現実とは異なる（学生は先生とは呼ばれていないし、実際には天井のバーに十分届いていた）発話内容であった。また、発話例 11 でも、うまくロープを結べない学生 S3 をからかった学生 S2 に同調し、「しゃちょーおー」と呼んでいるように、語尾や語間をのぼし（「先生ー」、「どーおしたのー」、「しゃちょーおー」など）、笑いながら発せられたことばであった。このような皮肉のような発話内容と面白いような口調によって相手を挑発するようなやりとりは、攻撃性をコントロールした遊び心の表現としてのからかい（Alberts, 1992）であると言える。

このような「からかい」に分類されたやりとりは、何度か練習しているにも関わらず失敗した学生に向けられているものであり、「できていない」という評価や「もうそろそろ出来なくてはいけない」「もっと練習しなければいけない」というコメントを含んだ〈フォローアップ〉ムーブの代わりとして、用いられていると考えられる。Rogoff (2003) は、からかう行為が、適切な振る舞いや本当のこととそうではないことを見分けるにはどうしたらよいかについての重要な手ほどきになることを示唆しているが、これは本稿の「からか

い」のやりとりにみられるように、からかう行為がフォローアップの機能を果たすからではないかと考えられる。

Haas (1972) は、危険な現場での作業に従事する鉄骨組立工同士の主流なやりとりとして、からかう行為を挙げている。からかいは「常に危険な場所でお互いに自己コントロールができるかどうか試すために用いられ」、「最終的にうまくからかいをやり過ごすこと」（例えば、からかい返すなど）が求められる。そしてからかいは「弟子と熟練工間の信頼のための土台となり、指導者と学習者の間に起こりうる対等性へのドアを開くもの」であるという。船上もまた、鉄骨組立の現場同様に徒弟的で危険な場所である。ここでのからかう行為も、お互いの自己コントロールを確認し合い、信頼のための土台となる機能をもつと考えられる。教育現場における指導者のからかう行為は、いじめなどのネガティブな行為に捉えられ、忌避されがちであるが、からかう状況や文脈、関係性によっては、必ずしもネガティブな結果を生み出すとは限らないのではないかと考えられる。

また「からかい」は、言葉どおりの意味と言葉の裏に隠れた意味の二重性を孕むやりとりであると考えられる。たとえば発話例 10 では、なかなか結べない学生 S1 に向かって「先生」と呼んだり、他の「からかい」に分類されたやりとりでも、同じようにロープを結べない学生に対して「キミは手際がいいから」と字義的に「褒める」場面がある。これは「できていない」という反字義的な意味をもつ否定的な評価となるやりとりであるといえる。このような皮肉を代表とするメッセージの二重性を孕むやりとりは、そうでないやりとり、例えば学生の失敗に直接「ダメ」と評価するやりとりに比べて、学生が出来ていない自分に対峙すること、つまり、自己との対話を生み出すといえるのではないかと考えられる。このようなメッセージ(ことば通りの意味)とメタメッセージ(ことばの裏に隠れた意味)という異なる 2 つの水準間での意味の矛盾は、ダブルバインド状況 (Bateson, 1972) であるといえる。Bateson は、「ダブルバインド状況から抜け出すには、矛盾状況について発言できるようになること(メタコミュニケーションの発達)が必要であり、ダブルバインドは自分自身や他の人間の意味ある行動についてコメントするきっかけを与えるものである」ことを示唆している。また、教育の中で適度なダブルバインドの経験は必要であるとの指摘もある(十島・十島, 1992; 安川, 2007)。このように「からかい」がダブルバインドの機能をもつという視点にたてば、学生が自己を省みる契機となるはたらきかけになるのではないかと考えられる。

「叱咤・戒め」

このパターンのやりとりは、他のムーブとのつながりはなく、〈フォローアップ〉ムーブとなる内容の発話が単体で構成されるのが特徴である。発話例 12 は、集合時間に遅れて走ってきた学生に対して「お前ら なにやってんだよ 時間がないんだぞ」という、叱る内容の発話場面である。また、発話例 13 は、ロープワーク中に「キミ... ベルトしてないの ベルトしないと今度は乗せないよ 実習要項に載っていたはずだけど 気づかなかった」という、学生 S4 がベルトをしていないことを注意する場面である。この他の発話事例においても、帽子を被っていなかったり、きちんと整列できなかったり、大きな声で報告できなかったりといった、学生の失敗行為に対して起こっていた。このやりとりは〈開始〉のみの構造をもち、技術に関する内容（教授内容）とは異なること、例えば船に乗る者に求められる価値観、船員らしいふるまいといった、船員教育（延いては船員社会）の常識に反することを学生がしたときに起こったといえる。このように解釈すると「叱咤・戒め」は、職業社会では当たり前となっていることを可視化し、学生がそれらの言説にアクセスすることを可能にするはたらきかけであると考えられる。「叱咤・戒め」が 1 年の実習においてのみ見られたのは、2 年になると船の上での常識的なふるまいができるようになってきているためであると考えられる。

「一斉フォローアップ」

このやりとりパターンの特徴は、指導者と一人の学生の間で行われるやりとりにも関わらず、〈フォローアップ〉ムーブが学生全体に向けられる、つまりメッセージの宛先が変わることである。発話例 14 のやりとりは、それまで数人の学生たちに、「命令を受けたら復唱と安全確認をしてから操作をする」ということを再三注意してきた文脈で起こった。指導者は、復唱と安全確認を忘れた学生 S4 に向けて評価し、復唱と安全確認しなければならないという【伝え】を含んだ〈フォローアップ〉をするのではなく、学生全員に向けて、「他の人が言われていることを聞く」ということを伝えているといえる。この宛先の変更は、学生 S4 にとってフォローアップ（他の学生に言っていること、つまり復唱と安全確認をすることに気をつけるよう伝えること）になるだけでなく、全ての学生が「他の人が言われていることを聞くこと、延いては周りに常に注意を向けること」という船員社会で共有されている慣習（航海訓練所，1996）にアクセスする契機となる、二重のはたらきかけとなっているのではないかと考えられる。

第2節 まとめ：実習現場における実習生の船員言説へのアクセス

以上より、《教師発問型》から《教師命令型》へのやりとり移行による「無言のフォローアップ」、1年の実習で起こり易い《その他》のやりとりである「おどけ」、「からかい」、「叱咤・戒め」、「一斉フォローアップ」、はいずれも、学生の船員アイデンティティの学習の契機となる指導者のはたらきかけであると考えられた。

学校的な談話構造から明らかになった指導者の「無言のフォローアップ」は、学生が船員社会のやりとりの秩序を学び、自然な形で職業実践と同じ様にふるまえる契機となるはたらきかけであると考えられる。

一方、学校的な談話構造にはあてはまらなかったやりとりとして明らかになった指導者の「おどけ」は、教室特有の制度的なやりとりを崩すと同時に、教室特有の制度的な関係性も崩し、あたかも学生も船員のメンバーであるような水平的な関係性をその場で瞬間的に形成するはたらきかけとなるのではないかと考えられる。同じく学校的な談話構造にあてはまらなかったやりとりである「からかい」は、メッセージとメタメッセージの差によって学生が自己を省みる契機となるはたらきかけであると考えられる。同じように、「一斉フォローアップ」や「叱咤・戒め」は、船に乗る者がどのようにふるまえばよいのか、船ではどのような価値観や規範に重きを置かれているのかといった、船員社会に流通する言説に学生がアクセスする契機となるはたらきかけであると考えられる。

船員集団に共有される言説は、ルールや規範に沿ってふるまったり、内省したり、自己について語るといふ、船員としてのアイデンティティをつくりだす際に利用できる重要な資源となると考えられる。このような実習中にみられた「無言のフォローアップ」、「おどけ」、「からかい」、「叱咤・戒め」、「一斉フォローアップ」は、学生が実践現場の一員のようふるまったり、指導者と水平的な関係に位置取りしたり、自己を省みたり、船員社会に流通する言説にアクセスできるような、学生の船員アイデンティティの学習の契機となるはたらきかけであるといえるだろう。

また、《その他》のやりとりが2年の実習で少なくなる理由として、フォローアップの意味をもつ「からかい」が生じにくくなることと、船員社会でタブーとされることをしなくなり「叱咤・戒め」や「一斉フォローアップ」があまり生じなくなるためであることが考えられる。その意味では《その他》のやりとりは新参者向けのやりとりであるといえる。このことから学生のアイデンティティの学習の契機となるはたらきかけの質が、学生の熟

達とともに変化するといえる。つまり、新参者の学生に対しては、学生が船員社会に流通する言説にアクセスしたり、自己を省みたり、船員仲間としての位置を得られるようはたらきかけ、学生が熟達するにつれて、学生があたかも現場でのやりとりをパフォーマンスできるようにはたらきかけているのではないかと考えられる。このような指導者のはたらきかけによって、実習生が「船員をする」ための船員言説へのアクセスを可能にする場が作り出されていると考えられる。

第3部 「船員をする」ためのツールの検討

第6章 シーマンシップと学習環境のデザイン

第1節 船員社会における「シーマンシップ」ということば

【研究1】において「船員をする」ことはシーマンシップの実践であると考察された。この「シーマンシップ」ということばは、これまで、海上自衛隊（末永，2001；長谷部，2001）、商船（水上，1992；Prately,2011）、海上保安庁（第二管区海上保安本部，2012）、ヨット乗り（野本，1998；海難防止協会，2004；白石，2010）、そして船員教育現場など、様々な境界を超えて、船員の間で語り継がれてきた。

船員教育現場においてシーマンシップは、常に船員教育の中心的存在であると言われてきた。千葉（1984）は多岐にわたる文献のシーマンシップの定義を比較し、「シーマンシップは海の自然に根ざしており、船乗りのたしなみ、あるいは運航技術の基本」であるとしている。久々宮（1994）は、「操船技術を意味するテクニカルタームを狭義のシーマンシップ、海員魂などの言葉で置き換えられうる抽象名詞の使われ方をするものを広義のシーマンシップ」と定義する。また橋本（1992）は、シーマンシップを「純粋な航海技術を指す面と、海上生活の行動・習慣から自然と身についた心構えや身のこなしなどを指す面」があり、「両者は互いに入り混じっており、きわめて複雑な代物」と説明している。大杉（2006；2011）は、シーマンシップの用語としての歴史的な使用例からシーマンシップ構造を構成して、それを元に新しい船長像について考察している。鈴木・藤原（2003）は、明治時代から現在にかけての船員教育における教育目標や教育制度の中で、シーマンシップがどのようなものであったかについて歴史的な視点から考察を行い、シーマンシップを「意識」と「能力」の複合であり、船員としてだけでなく、社会人としての成長を目指す教育の中心的役割を果たすものであると結論づけている。守下（2005）では、短艇実習現場において実習指導者が、規則を守らず航行し、客船と衝突しそうになった遊覧船を、「シーマンシップにもとる」と実習生に説明していた場面が報告されており、この場面においてシーマンシップは、「航行規則を守って安全運航させること」として語られていると指摘している。このようにシーマンシップということばは、船員の日常生活で使われている一方で、なかなか口で説明し難いことばとしても捉えられている（大杉，2003）。

以上のことからシーマンシップということばは、上に見られるような船員をめぐる論考（船員論）だけではなく、日常的実践の中の様々な文脈で語られていることばであるといえる。また、「船乗りのたしなみ」や「複雑な代物」、「海員魂」、「操船技術」といった定義にみられるように、文脈によって少しずつ異なる意味をもつことばとして語られている。Miettinen (2002) はこのような、異なった集合体や文脈を越境できる境界オブジェクト性や、多くのことばやイメージを一言で表せるような意味の曖昧さ、緩やかさ、つまり、「ファジーさ」をもつ用語は、新しい知識、つまり新しい言説を構成するために、ヒューリスティックな役割を果たし続けると示唆する。このことからシーマンシップは、境界オブジェクト性とファジーさをもつことばであり、新たな言説を生み出すツールとなることが考えられる。またシーマンシップは、上記の定義にみられるように、船員や船員社会についての見かたや行動を表象するツールとなることばであるといえる。

このような境界オブジェクト性やファジーさ、船員や船員社会の表象を可能にする、といった性質をもちあわせるシーマンシップは、船員や船員社会についての様々な言説を生み出す道具となると考えられる。また、アイデンティティは言説実践を通じた事後的な構成物（上野, 2005）であることから、シーマンシップということばは、言説実践を通してその場その場で自己が位置づけられ、様々なアイデンティティをふるまう契機、つまり「船員をする」ことを可能とするツールになるのではないかと考えられる。このようなシーマンシップ言説実践は、船員としてのアイデンティティをパフォーマンスすることが発達であるという Holzman (1997) の主張に従えば、発達を導く学習であるといえるだろう。

船員教育現場の一つである練習船は、航海部、機関部、甲板部、通信部、司厨部、看護部、事務部、といった異なる様々なパートの協働によって運航されている。シーマンシップがこれらの実践コミュニティを横断して様々な文脈で語られるとき、実習生は様々な背景をもつ船員が物語るバラエティに富んだシーマンシップに関することばやイメージ、言説にアクセスすることが可能になるだろう。また実習生自身もアクセスし得たことばやイメージ、言説を参照して自分なりのシーマンシップ言説を生み出すことを通して、船員教育や船員社会のあらゆるモノやコトとの関係性から様々な自己のポジションを見出し、「船員をする」ことが可能になると考えられる。このことから、シーマンシップということばは、実習生が「船員をする」、すなわちアイデンティティを形成するための学習環境のデザインに有用なツールとなると考えられる。

そこで本研究では、船員教育におけるアイデンティティパフォーマンスを媒介するツ

ルとしてシーマンシップということばを取り上げ、このことばが実習現場においてどのように語られ(どのようなシーマンシップ言説が構成され)、それを通して、どのようなポジショニングが起こりうるか(どのようなアイデンティティパフォーマンスが起こりうるか)、船員教育現場におけるシーマンシップ言説実践について、言説分析を用いて検討を行うこととする。

船員教育現場におけるシーマンシップ言説実践は、それぞれの船員のもつ複数文脈や実習生のもつ複数の文脈、そして、船員と実習生の間で現れるものでありながら、その文脈を横断しつつ、それぞれのある特定の状況における言説やアイデンティティを形成しつづけるものであり、それら複数の文脈について検討する必要がある。たとえば船員や実習生のシーマンシップについての語りだけではなく、教育現場における船員同士や実習生同士、船員と実習生の間で流通するシーマンシップ言説の検討が必要である。そのような複数の文脈を含む大きな分析プランの一部として、本研究では実習指導に携わる船員を対象に、シーマンシップについての語りの言説分析を行うこととする。実習指導者である船員は、船員、指導者、そして過去に同じ場所で船員教育を受けた実習生、という様々な文脈を背景にもち、シーマンシップということばにアクセスする機会や経験が実習生に比べて多いと考えられることから、教育現場だけでなく、実践現場でどのようなシーマンシップ言説が流通しているのか捉えることができると考えられる。

第2節 指導者が捉えるシーマンシップ言説資源と職位比較【研究4】

第1項 目的

「船員をする」ための学習環境デザインに向けて、ツールとしてのシーマンシップが、船員教育現場においてどのような対象として語られうるのか、また、シーマンシップについて語ることを通してどのようなアイデンティティの形成が起りうるのか検討することは有用である。そこで本研究では、はじめに船員教育現場において、シーマンシップということばがどのようなことばやイメージで捉えられているのか、実習指導者を対象に検討をおこなうこととした。言説はことばやイメージの連鎖によって、ある対象物として構成される (Parker, 2004)。そこで、船員教育現場においてシーマンシップがどのような対象として語られうるのか、そのパターンを検討するにあたり、本研究では、言説を語る際に利用される資源である「言説資源」の収集を行うこととした。言説資源とは、ある対象を表現したり説明したりする際に利用される単語やフレーズである。この言説資源に注目することによって、シーマンシップということばが、どのようなことばで語られうるのか(置き換えられうるのか)、どのくらいの種類のことばで置き換えられうるのか検討でき、船員教育現場におけるシーマンシップのことばのフジーさを確認できると考えられる。また、幅広い職位の指導者を調査対象とすることで、さまざまな文脈を超えてこのことばが利用されうるか、つまり、このことばの境界オブジェクト性を確認できると考えられる。

そこで本研究では、実習指導者がシーマンシップを語る際に、どのような言説資源が用いられるのか、また、職位によって利用される言説資源に傾向がみられるのかについて検討をおこない、船員教育現場におけるシーマンシップということばのフジーさと境界オブジェクト性の確認をおこなうことを目的とする。

第2項 方法

2003年秋に、船員教育機関Aの船員(船長、機関長、航海士(一等航海士、二等航海士、三等航海士)、機関士(一等機関士、二等機関士、三等機関士)、甲板員、通信士、司厨長、事務員、看護長) 59名(20代~60代)に対し、自由記述式質問紙調査を実施した。質問項目は、箇条書きスタイルで「シーマンシップという言葉で思い浮かぶイメージ

や言葉をできるだけお書きください」とした。回答は著者と大学院生1名、船員（船員教育を受けた経験をもつ教育機関外の船員）1名が、KJ法を用いて一緒に回答を分類していく、意見の相違がみられたときは、その都度3名の合意が得られるまで協議しながらカテゴリー化を行った。分類後、数量化Ⅲ類分析とクラスター分析を行い、職位と言説資源との関係の可視化を行った。

第3項 結果と考察

KJ法による分類の結果、1〈船乗りの習慣・精神〉（40.7%：59名の対象者における各カテゴリーの回答率。以下より言説資源は〈〉で表す）、2〈規律・規則を守る〉（35.6%）、3〈仕事に対する心構え・態度〉（62.7%）、4〈安全意識〉（15.3%）、5〈仕事に必要な能力〉（35.6%）、6〈人間関係に関する態度・心構え〉（57.6%）、7〈船内生活の特徴〉（25.4%）、8〈環境の特殊性〉（13.6%）、9〈自己完結〉（13.6%）、10〈海や船に関連したイメージ〉（13.6%）、11〈船員像〉（49.2%）、12〈経験〉（1.7%）、13〈運航技術・知識〉（18.6%）、14〈船員の格言〉（22.0%）、15〈作業・訓練〉（3.4%）、16〈仕事のイメージ〉（1.7%）、17〈リーダーシップとチームワーク〉（54.2%）、という17の言説資源カテゴリーに分類された（Table 6-1）。全回答数502、平均回答数8、最小回答数2、最大回答数11であった。対象者59名全員がシーマンシップについて何らかのイメージやことばを答えていることから、シーマンシップが実習指導者の間で共有されていることばであると考えられる。

それぞれのカテゴリーの記述にみられるように、シーマンシップは、知識や技術、船や海といった環境特性、船、海や船員のイメージ、職業意識、倫理観や道徳観、能力といった、船員の実践に関する幅広い見かたや知識など、船員や船員社会を表象するきっかけとなることばであるといえる。

これに加え、最も少ない回答でも2つのことばやイメージが挙げられていることから、シーマンシップは2つ以上の概念のネットワークをもつと考えられる。以上より、シーマンシップは船員教育現場において、様々な船員社会に関する見かたや知識の表象が可能な、概念の自由度の高いファジーな用語であることが確認された。

次に、職位とシーマンシップ言説資源との関係を類型化するために、数量化Ⅲ類によって分析を行った。分析の結果、固有値は数量1が0.10、数量2が0.08であった。数量1を横軸、数量2を縦軸とする2次元平面上にカテゴリースコアをプロットしたものが、

Table 6-1 指導者のシーマンシップ言説資源カテゴリーと定義、回答例(カッコは回答者番号)

シーマンシップ言説資源カテゴリー	定義/回答例(回答者番号)
1<船乗りの習慣・精神>	船員に特有だが陸にも共通しうる習慣や精神に関する記述 船乗り気質(15)、船上での生活習慣(18)、船員としての常務(30)
2<規律・規則を守る>	船上での規律・規則や、それを守ることにに関する記述 船長をトップとした規律の維持(32)、シップシェイプ(43)、5分前の精神(55)
3<仕事に対する心構えや態度>	仕事や作業に当たって必要と考えられる心構えや態度に関する記述 負けじ魂(34)、責任感(27)、作業・事後の反省と改善点の確認(17)
4<安全意識>	運航する際の安全性に関する記述 安全運航(9)、安全第一(8)、他人や船体にケガさせないこと(10)
5<仕事に必要な能力>	仕事や作業に当たる際に必要と考えられる能力に関する記述 shipshapeを維持する実践力(49)、敏捷さ(58)、不断の注意力(32)
6<人間関係に関する態度や心構え>	他者と接する際に必要だと考えられる態度や心構えに関する記述 思いやり(13)、和心一致(20)、運命共同体(27)、うそをつかない(48)
7<船内生活の特徴>	船内生活に関する記述 上下関係に厳しい(11)、陸上勤務と違い逃げ場がない(11)、時間の制限(44)
8<環境の特殊性>	まわりの環境の特殊性に関する記述 時々刻々と変化していく自然環境と人口環境(21)
9<自己完結>	他者に頼らず自分のことは自分ですることに関する記述 唯我独尊(23)、自己完結(33)
10<海や船に関するイメージ>	海や船、道具、船員教育に関連した機関などに関する記述 帆船(33)、練習船(58)
11<船員像>	船員のイメージや具体像に関する記述 海の男(29)、飾り気のなさ(58)、豪放磊落(36)
12<経験>	経験が抱負であることに関する記述 経験・体験を経て体得した総合実践力(56)
13<運航技術・知識>	船をうごかす技術や知識に関する記述 航海術と運用術(59)、船乗りが身につけておくべき基礎的な技術(39)
14<船員の格言>	シーマンシップに似た格言の記述 目先が聞いて几帳面、負けじ魂、これぞ船乗り(33)
15<作業・訓練>	具体的な船上での作業や訓練に関する記述 操練(96)、ロープワーク(266)、船橋当直(290)
16<仕事のイメージ>	仕事についてのイメージに関する記述 世界を結ぶ(27)、自然(危険)との戦い(27)
17<リーダーシップとチームワーク>	リーダーシップとチームワークに関する記述 リーダーシップ(21)、チームワーク(35)

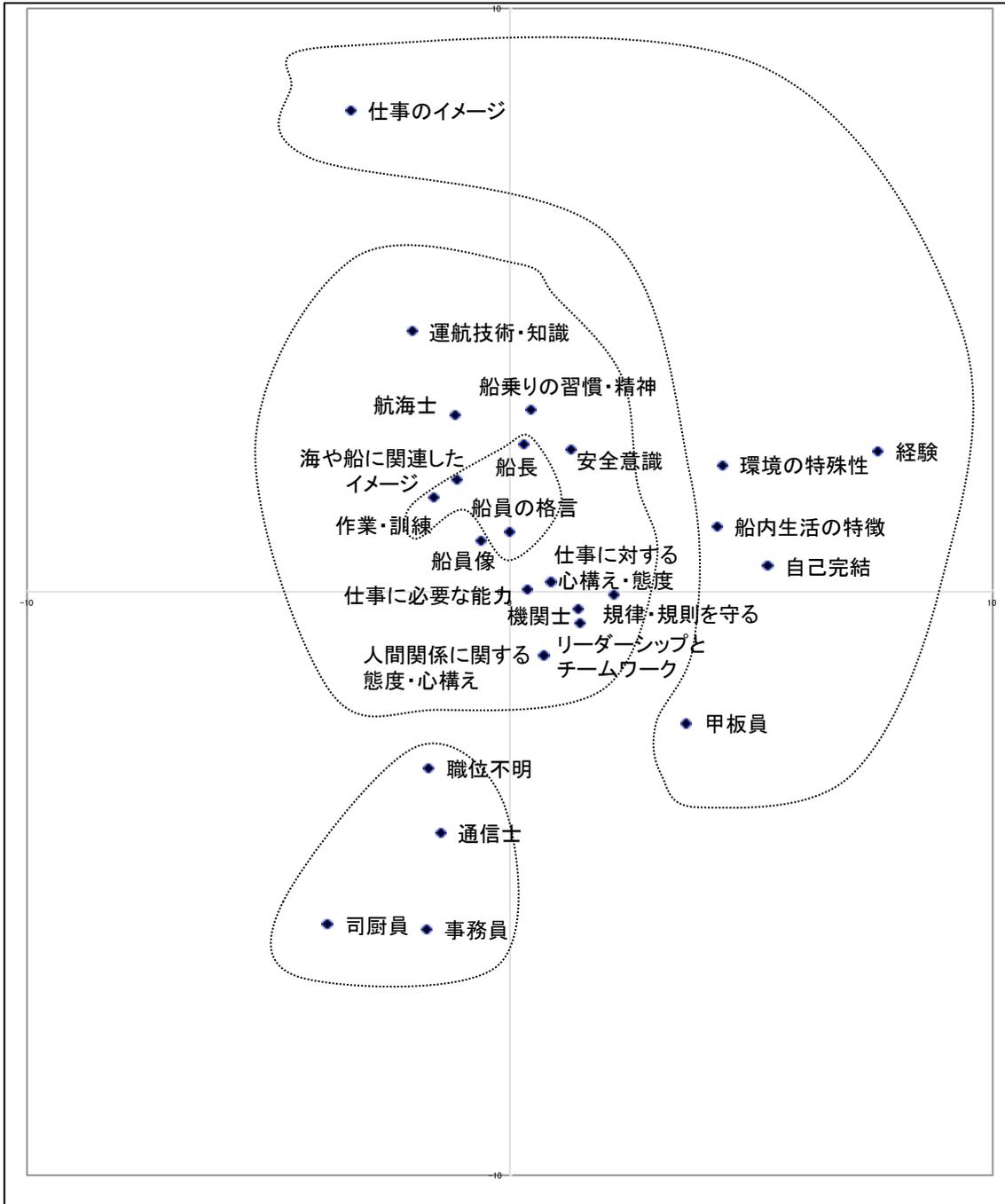


Figure 6-1 実習指導者の職位とシーマンシップ言説資源

Figure6-1 である。数量1・数量2のカテゴリースコアをクラスター分析（Ward法）によって分類したところ、6つのクラスターに分類され、それぞれ職位とシーマンシップ言説資源のまとまりがみられた。

①のクラスターには、船長、〈船員の格言〉、〈作業・訓練〉、〈海や船に関連するイメージ〉がまとめて布置した。この結果から、船長はシーマンシップについて、格言や、作業・訓練、大海原、帆船といったシーマンシップが使われる場のイメージで回答する傾向があると解釈された。

②のクラスターには、航海士、〈運航技術・知識〉、〈船乗りの習慣・精神〉、〈安全意識〉がまとめて布置した。この結果より、航海士はシーマンシップについて、船長に比べると運航に直結したことばやイメージで回答する傾向があると解釈された。

③のクラスターには、機関士、〈仕事に対する心構え・態度〉、〈仕事に必要な能力〉、〈規律・規則を守る〉、〈リーダーシップとチームワーク〉、〈人間関係に関する心構え〉、〈船員像〉、がまとめて布置した。この結果から、機関士は仕事や人間関係にまつることばによって回答する傾向があると解釈された。

④のクラスターには、甲板員、〈自己完結〉、〈船内生活の特徴〉、〈環境の特殊性〉、〈経験〉、がまとめて布置した。甲板員はシーマンシップについて、環境の特徴や特殊性に関することばや、自己に関することばによって回答する傾向があると解釈された。

⑤のクラスターには、通信士、司厨員、事務員、職位不明、⑥のクラスターには、〈仕事のイメージ〉のみが布置した。これらのクラスターは、職位数と回答数が少なかったため、他のクラスターから離れて布置したと考えられる。

以上の結果より、シーマンシップは職位を超えて使われることから、境界オブジェクト性をもつと考えられた。また、職位によって、シーマンシップの捉えられ方に傾向が見られることが明らかになった。このことから、実習生が様々なシーマンシップ言説にアクセスするためには、様々な種類の職位にある実習指導者からシーマンシップについて聞くことができる機会を設けることが有用だと考えられる。

第3節 指導者のシーマンシップ言説構成とアイデンティティ形成【研究5】

第1項 目的

【研究4】では、船員教育現場においてシーマンシップが、境界オブジェクト性とフエジーさをもつことばであること、また、語ることを通して新たな言説や知識を生み出すツールとなりうることばであることが確認された。それを受けて本研究では、船員教育現場における実習指導者である、5つの職位（船長、一等航海士、一等機関士、二等航海士、三等航海士）の船員7名を対象に、シーマンシップについてのインタビュー調査を行い、それぞれの船員が、どのようなシーマンシップ言説資源を利用して、シーマンシップをどのような対象として構成するのか（どのようなシーマンシップ言説をいかに構成するのか）、また、シーマンシップを語ることを通して、どのようなポジションを取りうるのか（ポジショニングが起こるのか）＝どのような「船員をする」のか、について検討することを目的とする。

第2項 方法

対象と調査法

2005年の5～6月に、船員教育機関Aの船員7名（船長1名、一等航海士2名、二等航海士2名、三等航海士1名、一等機関士1名で、年齢は20代～40代）を対象に、インタビュー調査を行った。1回のインタビューに要した時間は、15分から2時間であった。面接者は著者であり、インタビューの質問項目はシーマンシップの語られ方を知るという目的から、次のような質問を用意した。

- ・ シーマンシップとは何か
- ・ シーマンシップは実習現場のどのような場面で、どのように使われることばか
- ・ これまでどのような時に見聞きしたことがあるか

対象者の自由な語りを尊重し、できるだけ遮らないように質問を行う半構造化面接の形式で行った。匿名性の保持について説明し、録音の承諾を得た後、ボイスレコーダーで録音し、音声データから逐語録を作成した。

分析法

まずシーマンシップがどのような対象として構成されるか明らかにするため、各協力者の語りの中にみられたシーマンシップの定義の同定とコーディングを行い、これをシーマンシップ言説とした。ここでは「シーマンシップは～というものだ、～と捉えている、(～と捉えていた、～と思っていた)」など、「シーマンシップということばについて、自分がどのように捉えているのか」を説明する発話をシーマンシップの定義と同定した。また、分類された言説資源(シーマンシップを表現する単語やフレーズ)のカテゴリーを参考に、各対象者のシーマンシップ言説を構成するのに用いられている言説資源を明らかにした。これらに平行して、語りの中でどのようなポジショニングが起こっているのか明らかにするため、「私」「私たち」について語られている発話の同定とコーディングを行った。

言説分析では社会的行為としての談話やテキストに向き合うため、単純に意味を読むこと(このテキストは何を意味するのか、という問い)だけではなく、テキストの行為志向性(このテキストは何をしているのか、言説が作り出されたことでどのような効果を得ているのか、という問い)から読むことが必要とされている(Willig,2001)。また、言説分析では一つの言説内だけでなく、言説間の関係や矛盾にも注目する(Parker,2004)。そこで、各対象者の語りの中で同定されたシーマンシップ言説間や、シーマンシップ言説と「私」「私たち」についての語りとの関係とともに、「私」や「私たち」について語られていなくても、特定の言説を語ることを通して自己を位置づけていると解釈できる発話についても検討し、構成されたシーマンシップ言説とポジショニングにどのような関係があるのか(言説とポジショニング・パターン)について考察をおこなった。

分析は著者と大学教員、船員(船員教育を受けた経験をもつ教育機関外の船員)1名と一緒に逐語録を読んでいき、シーマンシップの定義、使用されている言説資源、自己の位置づけに関する発話を同定した。双方の意見の相違がみられたときは、その都度合意が得られるまで協議を行い、シーマンシップ言説とポジショニングの同定を行った。

第3項 結果と考察

構成された言説と利用された言説資源

7名のシーマンシップについての語りにおいて、8種類の言説(以下、言説は《》で示す)が見出された。Table6-2に各言説の発話例を、Table6-3に各対象者の語りにおける

Table 6-2 実習指導者のシーマンシップ言説と発話例

精神論言説

発話例1) 対象者A

- 12 R (略…)シーマンシップの何とかをって、そのとき4年生にいわれてたんだよね、何かね。うん、飲んでる席で。で、ハイ、わかりましたって、やってやろうじゃないかって、そこで、そういうときにはやっぱりまだ精神的な部分、が強いのかなっていうのを、やっぱり聞いてましたよね。
- 13 I 精神的なのっていうと
- 14 R 要はね、その中でやっぱり、何だろうね、協調性、みたいな意味合い？いわゆる、そういう志を持ったメンバーが、心を一つにする、というような、そういう意味合いで、使うような言葉として捉えてた、かねえ、当時、っていう気がしますよね。そ
- 15 I 具体的には協調性…とか？
- 16 R ええとね、どんなのがイメージとしてありましたかねー、協調性、ま、いわゆる言われてる全部でしたよね、今うちんかがよく言っているような、うちの、行動を示す時なんかにね、責任感とか、積極性とか、えー、不断の注意力、判断力、から、協調性、それから当然まあ、ルールを守る、みたいなところも全部含めて

技術論言説

発話例2) 対象者A

- 56 R うん、彼らはそれ専属、だからまさに技術的なシーマンシップというのは甲板部のセーラーさんのメンバーの技術、あれがまさにシーマンシップ、ですよ。例えばうちで言えば帆船の甲板部みたいなメンバーがもっているような技術、っていうのが、もう、本当に教科書でいうシーマンシップの教科書に書いてあるすべてなんですよ

船乗りの使命言説

発話例3) 対象者D

- 1 R で、目的は、船っていうものの目的はもちろん、荷物を、ポート・トゥ・ポートできちんと、安全に、持っていくと。日にちもまあ…船会社はきまるわけですけど、それに遅れないように自然の条件とかも、考えて、やると。まあそこに使命感も見出すんじゃないかなあと思うんですけどね
- 2 I 使命感
- 3 R うん…この大きな船をですね、動かして、我々はまあ、大きいといってもこれくらいの船ですけども、え…、ここで育った学生というのは、ランドマークタワーを横にしたようなコンテナ船ですとかね、あんなのを動かして、荷物を持って行くわけですから。そりゃあ一番その、シーマンシップのですね、えーと、一番最初のこの…学んだ所、が、やっぱりそこです…その…忘れもしませんけれど大学1年の、その、講義のところで航海科の先生に、まずシーマンシップとですね、書かれて(略)教えてもらいましたですね…。やっぱりそうなんですよ…。ああと、今まで漠然と船に乗っているんなところ行けるんだ…くらいにしか、思わない、思っていなかったところでそう言う使命があるんだと
- 12 I (略…)ああ、そのシーマンシップっていうのは、ポート・トゥ・ポートで荷物を運んで、安全に
- 13 R 預かって、乗組員もまあいろいろ居ますから(略)まあそう、これだけの船で、これだけの人を乗せて、あるいは荷物を載せて、で、目的地まで行くと。そこには色々な条件があるわけですよ。そういうのを全部ひっくるめてですね、安全に、運航させるというのは、シーマンシップというところかなあという、ところを教えてくださいましてですね

:シーマンシップはどの職業にも共通するもの

発話例4) 対象者F

- 8 R ええ。普通の精神っていうか、普通の人が普通にやっていたら普通にあるものだと思いますね。
- 9 I じゃあ、どこでも共通すること？
- 10 R うん、仕事する上でね、だから何と言うんですかね
- 11 I チームワークとか
- 12 R そう(チームワーク)ですね。改めてShipというのをつけて抽象名詞という、で、名詞にかけて自分とか状態とか技量とかを表す。で、スポーツマンシップとかリーダーシップとかいろいろあるんですけども、多分あのま…、社会全般で通じるその、仕事に対する、ま…、考え方っていう。船乗りでない皆さんもみんな一緒ではないかなあと思っているんですよ。だから特別シーマンシップということで、これはとは思わないですね。仕事する上での一つのスピリッツだと思いますから(略)

特々なもの言説

発話例5) 対象者B

- 2 R 1回ね、私もこのアンケート、シーマンシップ、書かせてもらったことあるんですけども、難しいですね。なんだろうなーと思って、シーマンシップって、やっぱり時間に正確であたりとか、協調性があたりとかかって思いますし、船で生活する上での基本的な振る舞い、でしょうね。それがやっぱりシーマンシップとはって、やっぱり諸先輩から言われるのも、船乗りたるものという、身の振り、っていうか、技術とかそういうもんじゃないような気がしますね。やっぱり船乗りたるもの、やるときややるんだ、とかね。時間に遅れずに、で、上司から言われたことはきっちりこなす、とかね。そういうやっぱり、ベースでしょうねー(略)

理想言説

発話例6) 対象者C

- 14 R (略)シーマンシップっていうのは一つのすでにある社会で、色々なことを備えて、初めてシーマンだっというイメージ、があるから、まあカッコイイ人、ってなってるかもしれないですね。理想像といわれれば…そうかもしれません

特別なもの言説

発話例7) 対象者F

- 4 R いやあ、特殊な人間、を意味しているんだな…と思いましたけどね。もう精神的にも非常に強くて、体力、気力、もう本当にね、ちょっと全然違う人間、を想像していたんですけど、そうですね、そういうイメージですね。シーマンシップっちゃうのは多分すごいもの、強固な意志をもった人、を指すんだらうなって思いましたね

経験則言説

発話例8) 対象者D

- 41 R ー、そうですね…これは…そうですね…今まで培ってきたもの、ですから、必然と培われたもの、ですよ。自分の中、私の中では、うん、え…まあシーマンシップ、それぞれ持ってることはあると思うんですけども、(略…)そうですね…

* 下線部は言説資源と番号 * IIはインタビュアー、RIは対象者

Table 6-3 各対象者の語りにおけるシーマンシップ言説と言説資源

言説名と定義 \ 協力者	A	B	C	D	E	F	G
《精神論》言説 シーマンシップは精神である	2,3,5		5,6				
《技術論》言説 シーマンシップは技術や知識である	13						
《船乗りの使命》言説 シーマンシップは船乗りの使命である				4,8,			
《共通のもの》言説 シーマンシップは船員だけではなく、他の職業にも共通する					17	3	
《特有なもの》言説 シーマンシップは船員や船に特有のものである	1,3	1,2,3,4, 7,9,			3,7, 10,11	3,10	1,10
《理想》言説 シーマンシップはあこがれや理想である			11	14			
《特別なもの》言説 シーマンシップは自分の手の届かないすごいものである						11	
《経験則》言説 シーマンシップは経験によって培われるものである	12			12			

※数字は第2章の言説資源カテゴリー番号。アルファベットは対象者

シーマンシップ言説と言説資源を示した。

《精神論言説》ではシーマンシップを精神と捉えるのに対し、《技術論言説》ではシーマンシップは技術や知識と捉えられている。また、《船乗りの使命言説》や《特有なもの言説》では、シーマンシップを船乗りや船に特化したものとして捉える一方、《共通のもの言説》では、シーマンシップをどの職業にも共通するものとして捉えている。このようにシーマンシップということばは、精神と技術、特殊と一般というような、意味の広がりや対極性をもつ対象として捉えられているといえる。

一方、《理想言説》や《特別なもの言説》、《経験則言説》では、シーマンシップをあこがれるもの、かっこいいもの、出来ることが理想的なものとして捉えたり、自分の手が届かないすごいものや、経験によって培われるものとして捉えられている。これらの言説から、シーマンシップは船員としての熟達・熟練に関わる対象として捉えられているといえる。

次に利用された言説資源に注目すると、単一の言説資源を用いて構成された言説と複数の言説資源を用いて構成された言説が見出された。

単一の言説資源を用いて構成された言説は、《技術論言説》(用いられた言説資源は〈運航技術・知識〉)、《理想言説》(用いられた言説資源は対象者 C では〈船員像〉、対象者 D では〈船員の格言〉)、《特別なもの言説》(用いられた言説資源は〈船員像〉)、《経験則言説》(用いられた言説資源は〈経験〉)であった。これらの単一言説資源利用により構成された言説は、言説資源の種類と意味が対応している言説であった。

これに対して複数の言説資源利用により構成された言説に注目すると、たとえば《精神論言説》は、対象者 A では〈規律・規則を守る〉、〈仕事に対する心構え・態度〉、〈仕事に必要な能力〉、対象者 C では〈仕事に必要な能力〉、〈人間関係に関する態度・心構え〉、をそれぞれ言説資源として利用していた。このように複数の言説資源を用いて構成された言説は、同じ言説でも語り手によって利用される言説資源の組み合わせが異なっていた。つまり同じカテゴリーの言説でも、語り手によって利用される言説資源の組み合わせが異なっていた。以上のことから、シーマンシップを同じ意味をもつ対象でも、内容の異なる言説を構成することが可能であり、シーマンシップということばのフエジーさにつながると考えられる。

このような特徴は、実習生が様々な言説資源にアクセスするために重要であり、教育現場で船員がシーマンシップについて語ることは、実習生の船員としてのアイデンティティパフォーマンスのための学習環境のデザインの一つとなると考えられる。ただし、語るた

めにはある程度の実習経験が必要となると考えられる。というのは、ことばやイメージの連想に比べて語りは、だれかのことばを引用したり、過去の経験とつなぎ合わせたり、多くの例を挙げたりすることで、連想と比べてより多声的になるからだと考えられる。多声的になるためには、ある程度のシーマンシップ言説資源にアクセスする経験が必要である。このことから新参の実習生には、ことばやイメージのみを問い、実習経験を積むにつれて、語りを促すような工夫が必要であると考えられる。

各対象者の語りにおける言説とポジショニングの関係

続いて、各対象者の語りにおいて構成されたシーマンシップ言説と「私」や「私たち」というポジショニングがどのような関係をもつのか、また、「私」や「私たち」についての語りではなくても特定の言説を語ることで話者が何らかの位置取りしていると考えられる発話について、解釈を行った。各対象者の位置取りが起こった発話例を Table 6-4 に、各対象者が構成したシーマンシップ言説とポジショニングについては Table 6-5 に示した。以下より、各対象者の語りにおけるシーマンシップ言説とポジショニングの関係について記述する。

対象者 A

《精神論言説》と《技術論言説》を使い分けてポジショニングされる「未熟だった私」、「成熟した私」

対象者 A はシーマンシップということばに初めて接したのが中学生の頃であり、そのときから現在まで、どのようにシーマンシップということばの捉え方が変化してきたかがインタビューにおいて語られている。対象者 A の語りにおいて、ポジショニングは《精神論言説》と《技術論言説》の使い分けと同時に起こっていると解釈できる。つまり、中学生から大学 2 年生まではシーマンシップを精神論であると捉えていたが（発話例 9）、専門科目を専攻する大学 3 年生の頃から次第に技術論として捉えるようになり（発話例 10）、就職後の二等航海士の頃まではシーマンシップを技術論として捉えていた（発話例 11）。一等航海士になってからは、精神論か技術論かどちらかではなく、シーマンシップとは両方の意味を持つことばであると捉えるようになったという（発話例 12）。《精神論言説》は「未熟な私」をポジショニングし、《技術論言説》は船乗りとして成長する過程にある「私」をポジショニングし、《精神論言説》と《技術論言説》のどちらかではなく両方を採ることで

Table 6-4 各対象者の言説構築におけるポジションング例

対象者A

発話例9) 技術論として理解していなかった頃の「私」

124 R 多分そのときにね、多分きっかけの最初でしょかね、1年生のときはあんまり技術的な部分、要は運用術という意味合いのシーマンシップというのは、まだあんまり理解していなかった。

発話例10) 技術論として理解し始め、熟達し始めた「私」

42 R そのときはね、遅然とまだ自分自身としては精神的な部分のシーマンシップという言葉のイメージですよ。それがね、少しずつ、操船術という意味とも関わってくるっていうのがわかってきた、というか、そういう使われ方があるっていうのはね、専門科目みたいなのが出てきて、大学3年のうちには操船論というのがあって、そういうね、船の操り方の授業に入っていくんですけど、最初にやっぱり出てくるんですよ。教科書にも出てますけど、操船論の教科書を見ると必ずシーマンシップという言葉はこうこうって

発話例11) 技術論として理解していた二等航海士のときの「私」

136 R うん、でねえ、セカンドの時、でもあんまり使わなかったかもしれないですね、もう、基本的には技術的な、運用術みたいなほうが勝ってたと思うんです、シーマンシップという意味合いでは。

発話例12) 技術論と精神論の両方として理解している船長の「私」

140 R それはね、その、そういう使い方をする人もいましたよね。あの、うーん、まあ自分が近々で船長になって、訓練の中で言うような、ああいう言い回し?例えば、本来の意味はこう(技術論)なんだけど、こういう使い方(精神論)もするよ。こういう使い方のほうが、君らが聞いてきた中では多いんじゃないかなって、そういう意味合いで使ってる、時もありましたよね。だから、逆にいうと意図的にあまり使ったことはなかった、言葉、を、たとえば何かを教えるとかいう中で、直接的にシーマンシップという言葉を出したことはなかったですね

対象者B

発話例13) 「私たち」船乗りと「他の職場」の事務屋

8 R (ラジオ体操の曲が突然流れる)あ、体操の時間ですね。これは多分ここだけじゃなくて、全館かかっていると思いますけど。普通、他の職場の人はしないんですけども、ウチはやるんですよ。これもシーマンシップかもしれませんね。(略)やっぱり僕らが来た別にやらなくてもいいやって思うけども、一人上司がやりだすと皆やっちゃう。やっぱりこれもシーマンシップって思いますけど。こちら半分は船方で、船乗りさんばかりなんです。向こうは事務屋さんですよ。向こうはしてないと思いますよ。こっち側だけなんです。これもやっぱりねえ、船乗りのあれですよ。

発話例14) 船員集団というもの、その中の一人としての「私」

12 R そうですね。(略)一そうですね。自分のことは自分でやっちゃうっていうね、そうせざるを得ないからやっているとところもありますしねえ。逆にそういう狭い単位では(シーマンシップ)機能するんですけど、私が思っている船という組織は、船乗りって特殊な環境に置かれてる人間ってごく一部です。逆に世界が狭いっていうかね。もの見方で言うとね、そういうところもあるのかなって、いい所もあるんですけど。逆にそういうことしか知らないのかなって感じがしています。(略)

14 R 色々な人の関係とかあるじゃないですか。私もよくわかりませんが、そういうグローバルな見方って、何かこう自分でもそうだし、自分の職場とか見てもそこがちょっと欠けるのかなって、その自己完結しているのはウチの範囲でやっていることに関しては確かに評価できることなんですけど、果たして世間一般、大きな目でみると、要は変な集団ですよ。そういう変な集団の中でこれによって、すごく自己満足しているところもあるかなって言う風にも思ったりしてですね。いろんなことをやってみてみれば、やっぱりあるまでシブって、船の上でやっているだけなのかなって。それ(他の世界)との繋がりが見ると、ウチの特殊性かもしれないんですけども、どうなのかなって。広い人もいると思うんですけども私なんか狭いかなって気はしますけど。

対象者C

発話例15) 発展途上の「私」

10 R ええとねえ…私自身はどちらかというと(シーマンシップは)、船を操縦する技術というよりは精神論を言うかもしれない。(略)だから、所謂…船を動かすのには(略)例えば測れない気象海象ですよ。そういうのを観察し、予測して船を安全に運転できる計算された洞察力(略)これにどうだろうなあと予測して船を動かす力が一つ。もう一つは共同生活上の、共同体の所謂こうコミュニケーションを含めた意識じゃないかなあ、と思いますけど

11 I 船内生活を円滑に…

12 R そういときに、円滑する力ですよ。(略)そういう力をシーマンシップと理解しているかもしれないですね。多分、違いますか?ただねえ…自分のこれで満足しているかっていうと、それでもないですよ。私だって発展途上で、いわゆるわからないことだらけなんです、もっと技術とかさう言う面で勉強しなくてはならないです。ハイ、ですから…僕れですがね、シーマンシップを全て備えた人っていうのは…

対象者D

発話例16) いずれは船長になる「私」、10年目の「私」

41 R (略)そうですね…今まで培ってきたものですから、必然と培われたものですよ。まあシーマンシップ、それぞれ持ってるところはあると思うんですけども、え…最終的にはその…船長が判断、全てのことについて、最高責任者ですから、え…下すわけですから、いずれはそこに行く、ところで、うん、まあその、船長の持つてくる視点という、そういうのもやっぱり見えておかないと、うん、もうすぐ、明日やるとか言われても、フハッ、その10年、10年でね…できること、できないこととありますから

対象者E

発話例17) 船で生活した経験がある「私たち」、指導者としての「私」

7 R シーマンシップですか…やっぱり協調性なんかはそう思いましたね。狭い所で、団結力とか。まさにあいう帆船の生活。後はシーマンシップ、泥臭いというか、何でも言えますよ。僕らの大学卒業したときのアビールポイントだと思ってるんですけど、僕らの、何でもやりますよ、っていう、どこにでも行っちゃいますっていう、自分を投げつけるような、(くさい)仕事でも何でもやりますよって言う、そんなハート、根性ですかね。そういうデカイ、シーマンシップっていうとちょっとわかんないですけど

8 I それ、かなりの根性ですよ。何でもやりますって

9 R フフフ。何でもやりますっていう、そういう心は学んで欲しいなあと思いますけど

17 R (略)でも今考えてみると、こういうのって思っていないし、うーん、あんまりないですね

18 I 協調性とか

19 R 大切なあつて思いますよ (略)

21 R まあそれは船だけじゃなくてどこでも共通することだと思うんですけど。で、学ぶには丁度いい場所ではあります。何か、感じのいい人になって欲しいなあとします

対象者F

発話例18) 成熟した「私」、船乗りの「私」

1 I Fさんが学生さんのころにシーマンシップという言葉をお聞きになったと思うのですが、一番最初にお聞きになったのっていつか覚えていらっしゃいますか?

2 R 大学入って、練習船乗ってからですかね…いや、違うな、察に入ってからですね。聞きましたけど。

3 I その時はどのような…

4 R いやあ、特殊な人間を意味しているんだなと思いましたがね。もう精神的にも非常に強くて、体力、気力、もう本当にね、ちょっと全然違う人間を想像していたんですけど、そうですね、そういうイメージですね。シーマンシップっていうのは多分、すごいもの、強固な意志をもった人を指すんだらうなって思いましたね。

5 I その後…何度か聞かれたと思うんですけど

6 R (略)難しいですよ。今こうやって、経験を経て特技がこれって言うような人間が言うのもあれなんですけど、シーマンシップというものをあまり特別に感じなくなりましたね。

7 I 逆に

8 R ええ。普通の精神っていうか、普通の人が普通にやれば普通にあるものだと思いますね。

9 I じゃあ、どこでも共通するものということですか…ね?

10 R うん、仕事する上でね、だから何と申すですかね

11 I チームワークとか

12 R そうですね。改めてShipというのをつけて抽象名詞という、で、名詞にかけて自分とか状態とか技量とかを表す。で、スポーツマンシップとかリーダーシップとかいろいろあるんですけども、多分あのまあ、社会全般で通じるその、仕事に対する、ま…、考え方という。船乗りでない皆さんもみんな一緒ではないかなあと思っているんですよ。だから特別シーマンシップということ、これはとは思わないですね。仕事する上で一つのスピリッツだと思えますから。ただ一つだけ言えるのは大荒れの海の中で働かなければいけないという環境があるんで、そのときにやっぱりですね、かなり強い意志を養わないと、ここは俺が守ってるって言う責任感が一つのシーマンシップという形のかなあ後は思いましたね

対象者G

発話例19) 船乗りの「私」

4 R シーマンシップとは、要は…船を愛する心、海を愛する心ですよ。それだけだと思ってしまうんですけども。ハイ。ええ。(略)

6 R シーマンシップって言葉で言い表せないと思うんですよ。ええ。(略)

8 R やっぱ、それは非常事態の場合でしょうねえ。ええ。そう言う時に一番発揮されるものだと思います。(略)ただ言えるのは船を愛する心、海を愛する心、それだけだと思います。ハイ。

* 下線部は、「私」「私たち」について語った箇所(立場づけ)。Iはインタビュアー、Rは対象者

Table 6-5 各対象者のポジショニングとシーマンシップ言説

対象者	ポジショニング	シーマンシップ言説とポジショニング
A	《技術論》として理解していなかった頃の「私」	《精神論》言説と《技術論》を使い分けることで「未熟だった私」や、「成熟した私」がポジショニングされる
	《技術論》として理解し始め、熟達し始めた頃の「私」	
	《技術論》として理解していた二等航海士の頃の「私」	
B	《技術論》と《精神論》の両方として理解する船長の「私」	《特異なもの》言説の中で他集団との間に境界が引かれ、「船員の私たち」がポジショニングされる
	「他の職場」の事務屋と船乗りの「私たち」 船員集団というもの、その中の一人としての「私」	
C	発展途上の「私」	《精神論》言説から《理想》言説への語り替えにおいて「未熟な私」がポジショニングされる
D	いずれは船長になる「私」 10年目の「私」	《経験則》言説の中で「現在や未来の私」がポジショニングされる
E	船上生活経験者の「私たち」	《特異なもの》言説の中で「未熟だった私」がポジショニングされる
	指導者としての「私」	《共通のもの》言説の中で「指導者の私」がポジショニングされる
F	成熟した「私」	《特異なもの》言説と《共通のもの》言説の並列によって「成熟した私」がポジショニングされる
	船乗りの「私」	《特別なもの》言説の中で「船乗りの私」がポジショニングされる
G	船乗りの「私」	《特異なもの》言説の中で「船乗りの私」がポジショニングされる

「成熟した私」をポジショニングする、というように言説の使い分けがポジショニングの道具立てとなっていると解釈できる。

対象者 B

《特有なもの言説》の中でポジショニングする「私たち船乗り」

対象者 B の語りでは、一貫してシーマンシップは特有なものとして語られていた。シーマンシップを船乗り特有なものとして語る中で、「私たち」船方と「他の職場」である事務屋の違いを表したり（発話例 13）、特殊な環境に置かれている人間や変な集団である船の組織のうちの一人としてのポジショニングが起こっている（発話例 14）といえる。シーマンシップを船や船乗りに特有なものとすることによって、他のグループとの間に境界線をつくり出し、船乗りというカテゴリをつくり出したり、このカテゴリ集団の中に「私」が位置づけられ、その「私」がどのような存在であるのか振り返りが起こると考えられる。

対象者 C

《精神論言説》から《理想言説》への移行によってポジショニングされる「未熟な私」

対象者 C の語り（発話例 15）では、若い頃にはシーマンシップについて「カッコいいもの」、「何でもできる人」というイメージを持っていたとして《理想言説》が語られていたが、現在は「技術というよりは精神論を言う」として《精神論言説》を構成している（10R）。この中で、精神論が何であるか具体的に語る（言説資源を挙げていく）ことによって、理想像が描かれると同時に自己への振り返りが起こり、「発展途上の私」が位置づけられているといえる（12R）。そして、このような「私」のポジショニングが起こったことによって、再びシーマンシップが「いろんなことを備えた、カッコいい人」であるという《理想言説》の構成が起こったと解釈できる（12R～14R）。

対象者 D

《経験則言説》の中でポジショニングされる「行く末は船長の私」と「10年目の私」

対象者 D は発話例 16 までの語りの中で、「シーマンシップは船を安全に動かすこと」が船乗りの使命であるということや、「目先が利いて几帳面」であることが理想であるという、《船乗りの使命言説》や《理想言説》を構成している。続いてシーマンシップは培われるものという《経験則言説》を構成している（41R）。ここで、「行く末は船長になる」とい

う、自己の未来のポジショニングとともに、現在の自分である10年目の「私」を位置づけ、未来像に近づくためには何が必要か、どうすればよいのか、などの内省が起きているといえる。

対象者 E

《特有なもの言説》でポジショニングされる「未熟だった私」と《共通のもの言説》でポジショニングされる「指導者の私」

対象者 E の語り（発話例 17）では、学生の頃にシーマンシップを、「僕らの大学卒業したときのアピールポイント」と捉えていたとして、《特有なもの言説》を構成する中で（7R）、船で生活したことがある者として「私たち」をポジショニングし、僕ら以外の大学の人間との差異化が起きているといえる。これは対象者 B の「私たち」のポジショニングと同じように、他のグループとの境界線を引くことで、「船に乗ったことがある者」というカテゴリをつくり出していると考えられる。これに続けて、現在はシーマンシップというのどこでも共通するものだと思う（17R）として、《特有なもの言説》に対比させる形で、《共通のもの言説》を構成している。つまり昔と今、《特有なもの言説》と《共通のもの言説》という正反対の意味合いをもつ言説が対比される形で構成されている。ここで、「そういう心は学んでほしいなあと思う（9R）」、「何か感じのいい人になってほしいなあと思います（21R）」という表現に注目すると、いずれの発話も、指導者としてのポジショニングが起きていると解釈できる。つまり、《特有なもの言説》は学生の頃の「未熟な私」を、《共通のもの言説》は、学生の頃より成熟した「指導者の私」をポジショニングするための道具立てとなっていると考えられる。

対象者 F

《特別なもの言説》と《共通のもの言説》の並列によって立ち上がる「成熟した私」と《特有なもの言説》で立ち上がる「船乗りの私」

対象者 F の語り（発話例 18）では、学生の頃はシーマンシップを、すごいもの、強固な意思をもった人（4R）を指すとして、《特別なもの言説》を構成しているといえる。しかし現在ではシーマンシップは特別なものではなく（6R）、普通にあるもの（8R）として、《共通のもの言説》を構成している。この2つの言説の間に、「経験経て特技がこれって言っているような人間（6R）」として「私」が位置づけられていることから、《特別なも

の言説》と《共通のもの言説》を対比させることが、現在の「私」のポジショニングの道具立てとなっていると解釈できる。つまり、《特別なもの言説》は学生のころの「未熟な私」を、《共通なもの言説》は経験を積んだ「成熟した私」をポジショニングする道具であるといえる。また、12Rでは、シーマンシップを社会全般に通じるものとして説明しているにも関わらず、「ただ一つだけいえること」として、「大荒れの海の中で働かなければならない環境の中」で、「ここは俺が守っているって言う責任感」という、船や船乗り特有なものとしてシーマンシップを捉える《特有なもの言説》が構成されているといえる。このように例外をつくることで、それまでとは異なる（「未熟だった私」でも「成熟した私」でもない）、「船乗りの私」のポジショニングが起こっていると解釈できる。

対象者 G

《特有なもの言説》の中で立ち上がる「船乗りの私」

対象者 G は、シーマンシップは「海を愛する心、船を愛する心、それだけ」であると語った。海や船を愛するという事は船乗り特有なものだと解釈できるため、これを《特有なもの言説》とした。ここで、言葉では言い表せない (6R)、はっきりした定義はない (8R) といいいながらも、ただ言えるのは～それだけだと思う (8R) として言い切る矛盾した表現に注目すると、よくわからない説明し難いものだが、シーマンシップが船乗り特有なもの、つまり、それがわかるのは船乗りであり、「船乗りの私」のポジショニングが起こっていると解釈できる。

シーマンシップ言説とポジショニング・パターン

以上の解釈より、実習指導者がシーマンシップ言説を構成する際に、3種類のパターンでポジショニングが起こりうると考えられる。

①言説の対比と発達する「私」のポジショニング

対象者 A の語りでは、《精神論言説》と《技術論言説》を対比させることによって、対象者 E の語りでは、《特有なもの言説》と《共通のもの言説》を対比させることで、対象者 F の語りでは《特別なもの言説》と《共通のもの言説》を対比させることによって、それぞれ昔と今の「私」の位置づけが起こっている。これらのことから、2つの言説を対比させることによって、「未熟だった私」に対比させる形で「成熟した私」がポジショニングさ

れると考えられる。

②《特有益なもの》言説と集団カテゴリー化

対象者Bの語りにおいては、シーマンシップを船乗り特有なものとして構成する中で、「私たち船方」と事務屋という位置づけが起こっていた。対象者Eの語りでは、同じく《特有益なもの言説》を構成する中で、「私たち船で生活した経験をもつ者」という位置づけが起こっていた。また、対象者Gの語りでも、明確な「私たち」の語りはみられないものの、海や船を愛する心という、海や船に関わりを持たない人間にはわからない（と思われる）船乗り特有なものとしてシーマンシップ言説を構成することで、海や船に愛情をかける者（すなわち船乗り）というカテゴリー化が起こっていると解釈できる。以上より、シーマンシップを《特有益なもの言説》として構成することによって、自集団と他集団の差異化やカテゴリー化が起き、「私たち」のポジショニングが起こると考えられる。

③言説資源の吟味によって起こる「私」の振り返り

対象者Bの語りにおいてシーマンシップは船員特有のものとして捉えられており、シーマンシップのうちの一つである自己完結について、新たにさまざまなことばやフレーズに置き換えることを通して吟味をおこなっている。この吟味を通して、船員や船は世間一般からみたら変な集団である「私たち」、そして、その中の一人である「私」もまた、ものの見かたが狭いとして、自己への振り返りが起こっている。対象者Cの語りにおいては、シーマンシップを精神論だと捉えて具体的な例を挙げていくことによって、「私」が発展途上でわからないことだらけであり、技術の面で勉強が必要である、として自己への振り返りが起こっている。対象者Dの語りにおいては、シーマンシップを船乗りの使命言説や理想言説、経験則言説を構成する中で、安全に船を動かすこと、「目先が利いて几帳面」であること、培われていくものといった具体的な例を挙げていくことで、未来像である船長になるために今の「私」はどうすべきか、という今の自分への振り返りが起こっているといえる。

以上より、シーマンシップ言説を構成する際に、多くの言説資源を用いることによって、現在の「私たち」や「私」の内省が促され、ポジショニングが起こると考えられる。

実習生のアイデンティティ形成を媒介するツールとしてのシーマンシップ

以上よりシーマンシップということばは、言説を構成することを通して、アイデンティティ形成を媒介するツールといえることから、実習生のアイデンティティ形成のための学習環境をデザインするにあたり、ツールとしてシーマンシップということばを利用することは有用であると考えられる。このツールを利用してアイデンティティを形成するためには、シーマンシップ言説をつくり出せるようになることが必要である。そのためには、少しでも多くの言説資源を使えるように、シーマンシップということばにできるだけ多くアクセスする経験が必要だと考えられる。語ることによってバラエティに富んだ（複数の）シーマンシップ言説が構成されることから、実習生が様々な言説資源にアクセスするためには、実習指導者は実習生に対して、ワンフレーズのことばだけではなく、シーマンシップについて語ってみせることが重要だと考えられる。他に、実習中に「置き換え可能なことばは全てシーマンシップと名づける」というような遊びやゲームも、シーマンシップ言説資源にアクセスするよい方法であると考えられる。このようなシーマンシップをツールとして利用した学習環境デザインについては8章で考察する。

第4節 実習生が捉えるシーマンシップ言説資源とアクセスの実態【研究6】

第1項 目的

【研究4】と【研究5】では、実習指導者を対象に、船員教育現場におけるシーマンシップ言説について検討を行った。シーマンシップ言説の構築を通じた実習生のアイデンティティ形成のための学習環境デザインのためには、実習生が実習現場でシーマンシップをどのようなことばとして捉えているのか、また、どのようにシーマンシップということばにアクセスしているのかを、明らかにする必要がある。そこで本研究では、実習生を対象に、シーマンシップ言説資源について検討を行うこととした。実習生が語りうるシーマンシップ言説資源に注目し、船員教育現場において実習生がシーマンシップをどのようなことばやフレーズで説明し、置き換えうるのか検討をおこなう。また、実習現場において実習生がシーマンシップということばにどのようにアクセスしうるのか、その実態を把握することを目的とする。

第2項 方法

対象

乗船実習では、必ずしも同じ実習指導者や乗組員、練習船に乗船するわけではない。つまり、実習のたびに同乗する実習指導者や乗り込む船が異なることから、学年ごと、つまり乗船履歴の違いによって、利用しうるシーマンシップの言説資源やシーマンシップへのアクセス法に違いが生じると考えられた。そこで船員教育機関Aのタービン船Bで実習中の実習生308名（乗船1ヶ月（大学1年生）259名、2ヶ月（大学2年生）20名、3ヶ月（大学3年生と海技大学校生）29名。全ての実習生が同乗しているわけではなく、それぞれの学年で実習時期が異なる）を調査対象とすることとした。これらの実習生は同じ船長の船に乗船し、乗船式の船長訓示と、下船式の船長講話において、船長からシーマンシップとは何かについて聞くという経験をしている。

調査方法

言説はことばやイメージの連鎖によって構成される (Parker, 2004) ことから、本研究では、シーマンシップについての語られたことの中にみられる連鎖することばやイメージを言説資源と定義した。

シーマンシップ言説資源を収集するために、【研究 4】において、実習指導者を対象に行った質問紙をもとに作成した、自由記述式質問紙を利用して調査をおこなった。質問紙における教示文は以下の 3 つとした。

- ・「シーマンシップ」という言葉で思い浮かべるイメージや連想されることばを思いつく限り書いて下さい。
- ・「シーマンシップ」ということばを初めて聞いたのはいつですか、またそれは誰から聞きましたか。
- ・「シーマンシップ」が使われていた場面があれば書いて下さい。
- ・あなたが思う「シーマンシップ」とはどのようなものですか。

質問紙は、それぞれの教示分の下に空白をつくり、回答の数や長さなどを制限することなく、自由に書けるよう工夫した。

分析方法

回収した質問紙の回答は、著者と大学院生 1 名、船員（船員教育を受けた経験をもつ教育機関外の船員）1 名の計 3 名と一緒に、回答の分類をおこなった。意見の相違がみられたときは、その都度全員の合意が得られるまで協議しながら、シーマンシップ言説資源と、シーマンシップへのアクセス文脈のカテゴリー化をおこなった。言説資源カテゴリーについては、【研究 4】で分類された実習指導者のシーマンシップ言説資源カテゴリーを基に分類をおこなった。どのカテゴリーにも入らない回答があった場合は、新しいカテゴリーを作成した。全ての回答を分類した後、数量化 III 類分析とクラスター分析を用いて乗船履歴と言説資源カテゴリー、乗船履歴とシーマンシップアクセス文脈の関係の可視化をおこなない、乗船履歴 1 ヶ月～3 ヶ月の実習生がそれぞれ捉えるシーマンシップ言説資源の傾向と、アクセスした文脈の傾向について検討をおこなった。

第 3 項 結果と考察

実習生のシーマンシップ言説資源

Table6-6 乗船履歴1～3ヶ月の実習生のシーマンシップ言説資源カテゴリーと定義、回答例

シーマンシップ言説資源カテゴリー	定義/回答例(回答者番号)
1<船乗りの習慣・精神>	船員に特有だが陸にも共通しうる習慣や精神に関する記述 船員の心がけ(40)、船乗りに必要なこと(261)、船舶職員としての資質(294)
2<規律・規則を守ること>	船上での規律・規則や、それを守ることにに関する記述 規律の遵守(197)、整理整頓(285)、規律正しいこと(282)
3<仕事に対する心構えや態度>	仕事や作業に当たって必要と考えられる心構えや態度に関する記述 やる気(22)、くじけない(265)、忍耐力(283)
4<安全意識>	運航する際の安全性に関する記述 安全運航(30)、安全第一(271)、安全管理(291)
5<仕事に必要な能力>	仕事や作業に当たる際に必要と考えられる能力に関する記述 決断力(5)、実行力(265)、注意力(288)
6<人間関係に関する態度や心構え>	他者と接する際に必要と考えられる態度や心構えに関する記述 思いやり(62)、互いの信頼関係(264)、礼儀正しさ(307)
7<船内生活の特徴>	船内生活に関する記述 共同生活(18)、時間に厳しい生活(48)、陸からの支援がない(287)、
8<環境の特殊性>	まわりの環境の特殊性に関する記述 過酷な環境(302)
9<自己完結・自立>	他者に頼らず自分のことは自分ですることに関する記述 自分のことをしっかりやる(20)、どんな困難でも自らの力で解決する(307)
10<海や船、道具、関連教育機関に関するイメージ>	海や船、道具、船員教育に関連した機関などに関する記述 海(19)、ロープ(283)、旧商船大学(299)
11<船員・具体像>	船員のイメージや具体像に関する記述 船長(136)、威風堂々(284)、危険を顧みず荒波の中に立ち向かう船乗り(299)
12<経験>	経験が抱負であることに関する記述 経験抱負(133)、多くの経験をもつ(295)
13<運航技術・知識>	船をうごかす技術や知識に関する記述 船舶の運航技術(109)、運航計画(280)、基礎知識(303)
14<作業・訓練>	具体的な船上での作業や訓練に関する記述 操練(96)、ロープワーク(266)、船橋当直(290)
15<仕事のイメージ>	仕事についてのイメージに関する記述 海の人の仕事(9)、国際的な仕事(78)、肉体的な仕事が多い(212)、
16<リーダーシップとチームワーク>	リーダーシップとチームワークに関する記述 危機に際しての決断力・リーダーシップ(264)、チームワーク(282)
17<わからない>	ない、わからない、もしくは記述のない(空欄)回答 あまりイメージがわかりません(269)
18<いいもの、成長に繋がるもの>	良いもの、成長につながるものと捉える記述 とても素晴らしいもの(52)、成長につながるもの(169)
19<海洋環境に対する関心>	海洋環境への関心についての記述 海的环境に対する関心(55)、海の偉大さを知っていて海洋環境を考える(63)
20<スポーツマンシップ>	スポーツマンシップに関する記述 スポーツというスポーツマンシップの紳士的ヴァージョン(68)、スポーツマンシップ(153)、スポーツマンシップの海バージョン(191)、

カッコ内の数字は回答者番号

シーマンシップに関するイメージと定義の回答を分類した結果、20 のカテゴリーに分類され、これをシーマンシップ言説資源とした。この実習生のシーマンシップ言説資源カテゴリー名と各カテゴリーの定義、回答例は Table1 6-6 に示した。【研究 4】における実習指導者のシーマンシップ言説資源カテゴリーのうち再構成したカテゴリーは、〈船員・具体像〉、〈海や船、道具、関連教育機関に関するイメージ〉の 2 つであった。実習指導者の言説資源カテゴリーである〈船員像〉では、「豪放磊落」や「世界を結ぶ外交官」というような、船員イメージの記述で占められていたが、このカテゴリーに入りうる実習生の回答には、船員に関するイメージに加え、「船長」や「2/O（二等航海士）」、「機関長」などの具体像の回答が見られたことから、定義に具体像を加え、カテゴリー名を〈船員・具体像〉に改名して再構成した。また同じく、実習指導の言説資源カテゴリーに見られた〈海や船に関するイメージ〉の定義については、船で使う道具や船以外の船員教育に関連した教育機関のイメージも実習生の回答にみられたため、定義に道具や関連教育機関に関するイメージを加え、〈海や船、道具、関連教育機関に関するイメージ〉と改名して、カテゴリーを再構成した。

また、新たにつくったシーマンシップ言説資源カテゴリーは、〈わからない〉、〈いいもの、成長につながるもの〉、〈海洋環境に対する関心〉、〈スポーツマンシップ〉の 4 つ見出された。どのカテゴリーも実習指導者の回答には見られなかった記述で構成されていることから、実習生特有の回答であると考えられる。

〈わからない〉カテゴリーには、シーマンシップイメージと定義の両方に「わからない」もしくは記述がなかった回答を分類しており、回答者全体の 1.3%であった。乗船式の船長訓示で全員がシーマンシップということばにアクセスしているにも関わらず、「わからない」、「聞いたことがない」というような回答が見られたことから、実習生がシーマンシップということばにアクセスできるような方法を考える等、工夫する余地があると考えられる。シーマンシップということばとつながるイメージや定義が何かしらなければ、シーマンシップ言説も構成することが難しいと考えられるので、何か一つでも書けるような働きかけを考える必要がある。

〈いいもの、成長につながるもの〉カテゴリーには他に、「自分たちに求められるもの」や「なってからもずっと磨いていくもの」という記述も分類された。これらの記述から、実習生がシーマンシップを、船員になる、もしくは船員としてふるまうための何かしらの資源として捉えており、良いものとして価値づけていると解釈できることから、定期的に

シーマンシップについてイメージや定義について考える機会を設け、それまでの意味づけと比較するような場があるとよいのではないかと考えられる。

〈海洋環境に対する関心〉カテゴリーは、大学での環境教育の影響が考えられる。特に乗船履歴1ヶ月の1年生は、全員が船員を目指しているのではなく、他のコースの学生も乗っているため、このような回答が見られたのではないかと考えられる。

〈スポーツマンシップ〉カテゴリーに分類された記述であるスポーツマンシップということばは、「シップ」ということばが似ていることから連想されたのではないかと考えられる。また「紳士のヴァージョン」や「海バージョン」などの記述に見られるように、スポーツマンシップというシーマンシップに似たことばの言説資源が、シーマンシップということばにつながる、つまり、新しいシーマンシップ言説資源になると考えられる。このことから豊かなシーマンシップ言説資源を利用するためには、シーマンシップに似たことばを挙げてみたり、そのことばとどこが似ていて、どこが違うかについて考えることが有用だと考えられる。このように、シーマンシップについて連想したり、ことばの違いについて考える場を設けることは、シーマンシップ言説構成のための場になりうる、つまり「船員をする」ための場なりうるのではないかと考えられる。

実習生の乗船履歴と言説資源の関係

実習生の乗船履歴（1ヶ月～3ヶ月）と、シーマンシップ言説資源の関係を可視化した図を Figure6-2 に示した。言説資源カテゴリーに、それぞれ乗船履歴の〈1ヶ月〉、〈2ヶ月〉、〈3ヶ月〉のカテゴリーを加え、表側に回答者、表頭に言説資源カテゴリーと乗船履歴カテゴリーをとって、2値データで入力した数量化Ⅲ類分析の結果、固有値は数量1が0.21、数量2が0.12であった。数量1を横軸、数量2を縦軸とした2次元平面上にカテゴリー数量をプロットし、カテゴリー数量をクラスター分析（Ward法）によって分類したところ、7つのクラスターが見出された。

〈1ヶ月〉カテゴリーが含まれるクラスターには、〈スポーツマンシップ〉、〈海洋環境に対する関心〉、〈船乗りの習慣・精神〉という3つのカテゴリーがまとまって布置した。この結果から、乗船履歴1ヶ月の実習生にとってシーマンシップは、他のことばの置き換えや、船員に特有な精神や習慣として捉えられたり、海洋環境に対する関心として捉えられる傾向があると解釈できる。

〈2ヶ月〉カテゴリーが含まれるクラスターには、〈作業・訓練〉、〈わからない〉という

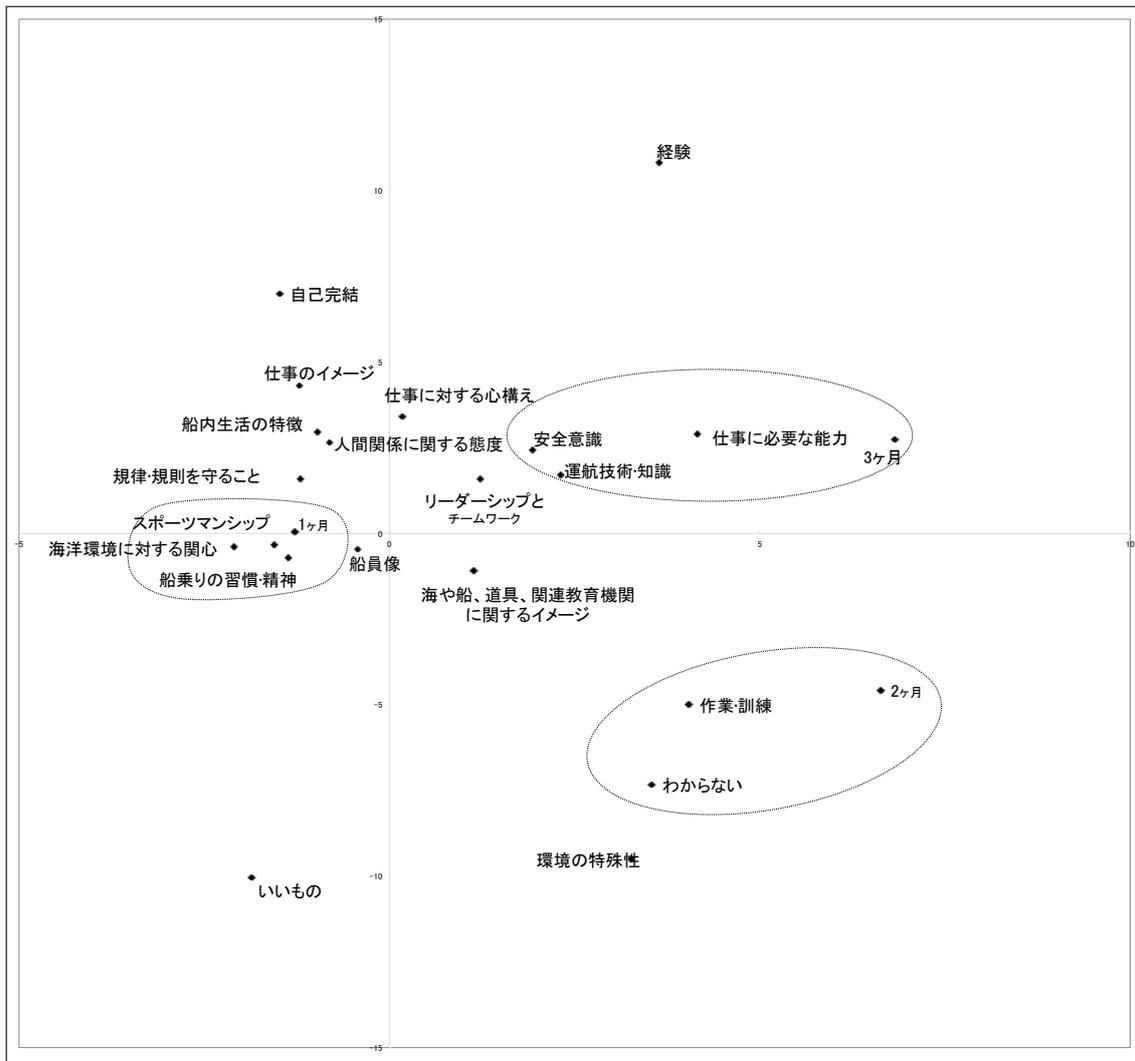


Figure 6-2 実習生の乗船履歴と言説資源

2つのカテゴリーがまとまって付置した。〈わからない〉カテゴリーが乗船履歴2ヶ月と同じクラスターに布置した理由として、〈わからない〉カテゴリーの半数(2名)の回答が乗船履歴2ヶ月の実習生の回答であったために、これらのカテゴリーが同じクラスターに布置したのではないかと考えられる。また〈作業・訓練〉カテゴリーが乗船履歴2ヶ月のクラスターに布置した理由としては、2度目の実習で、船上での作業にだんだん慣れてきたため、具体的な作業や訓練名が回答されたからではないかと考えられる。

〈3ヶ月〉カテゴリーが含まれるクラスターには、〈安全意識〉、〈運航技術・知識〉、〈仕事に必要な能力〉という3つのカテゴリーがまとまって布置した。1回目、2回目の乗船に比べて乗船が3度目になると、様々な船の人工物や出来事、実習指導者や乗組員にアクセスする機会も増えること、また、徐々に専門科目も増えていくことから、シーマンシップということばに関することばやフレーズにアクセスする機会も多くなっていると考えられる。このことから、乗船が3度目になると、シーマンシップということばについて考える際、安全意識や技術・知識、仕事に必要な能力というような、船をいかに動かすかという運航に関わる実践に注目するようになり、これらのカテゴリーが布置したのではないかと考えられる。

その他の4つのクラスターは、どの乗船履歴の実習生もシーマンシップ言説資源として挙げられうると考えられる。

実習生のシーマンシップへのアクセス文脈

シーマンシップということばにアクセスする文脈についての回答を分類した結果、16のカテゴリーが生成された(Table6-7)。このシーマンシップアクセス文脈カテゴリーに、それぞれ乗船履歴の〈1ヶ月〉、〈2ヶ月〉、〈3ヶ月〉のカテゴリーを加え、表側に回答者、表頭にアクセス文脈カテゴリーと乗船履歴カテゴリーをとって2値データで入力し、数量化Ⅲ類で分析を行った。その結果、固有値は数量1が0.20、数量2が0.10であった。数量1を横軸、数量2を縦軸とした2次元平面上に、カテゴリー数をプロットして作図したものがFigure6-3である。さらに数量1、数量2のカテゴリー数をクラスター分析(Ward法)によって分類したところ、4つのクラスターに分類された。

乗船履歴〈1ヶ月〉カテゴリーが含まれるクラスターには、《乗船式・船長訓示》、《下船式・船長講話》、《船長》、《1年生のとき》、《覚えていない》という5つのカテゴリーが布置した。このことから、乗船1ヶ月の実習生は、初めての乗船式や下船式での船長が語る

Table6-7 実習生のシーマンシップへのアクセス方法

アクセス文脈カテゴリー	
どこで	《乗船式・船長訓示》
	《下船式・船長講話》
	《大学・講義・寮》
	《部活・クラブ》
	《実習中・乗船中・当直中》
いつ	《大学入学前》
	《1年生のとき》
	《2年生のとき》
誰から	《船長》
	《大学の教員・寮長・先輩・クラブの監督》
	《家族》
	《本・映画・ニュース・寮の張り紙・パンフレット》
	《教官・乗組員》
	《友達》
聞いたことがなかった	《初めて聞いた》
	《覚えていない》

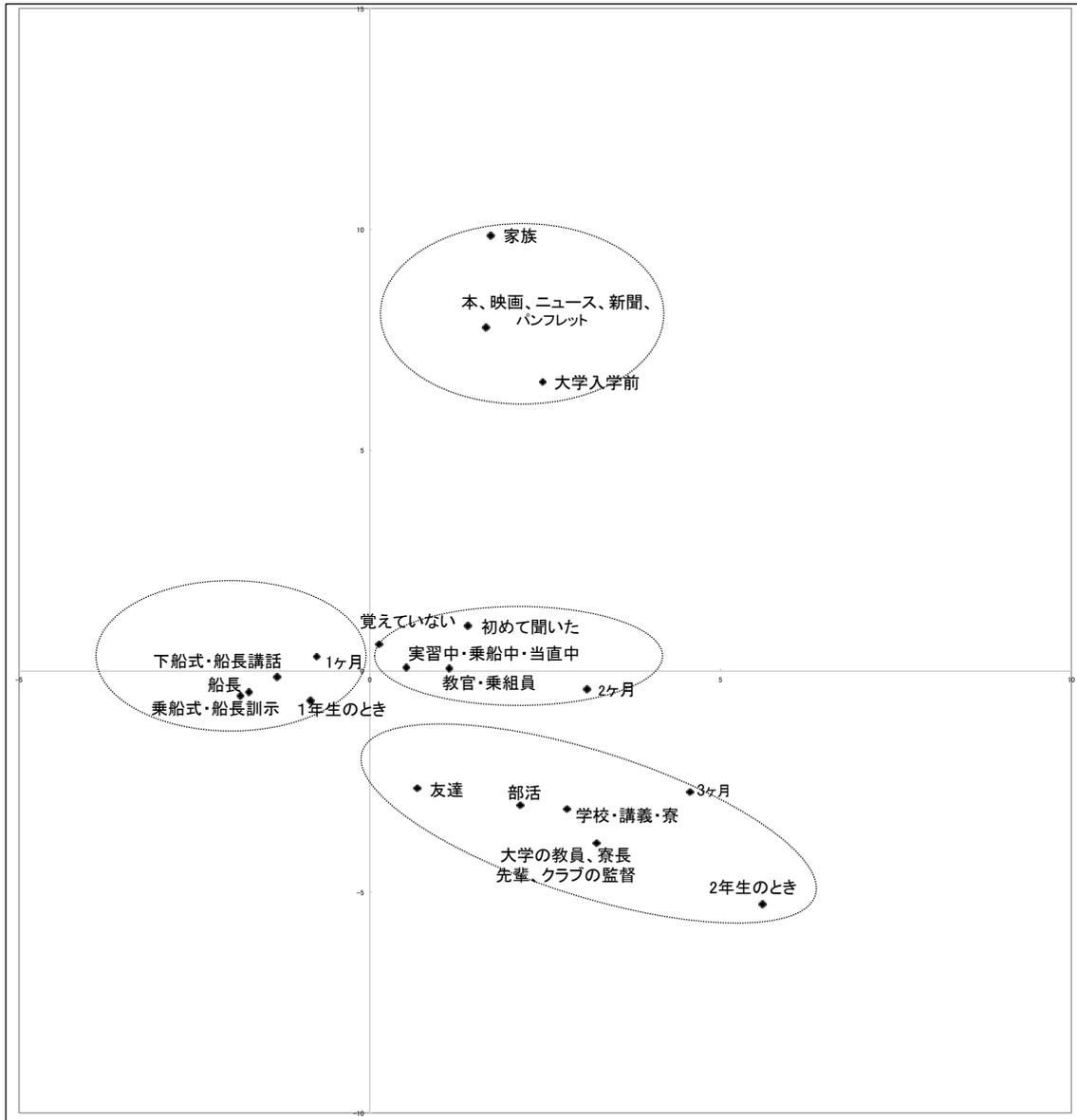


Figure 6-3 実習生の乗船履歴とシーマンシップへのアクセス方法

シーマンシップを挙げる傾向があるといえる。2ヶ月や3ヶ月の実習生の乗船式や下船式でも船長から聞いているが、初めての乗下船式で聞いた話は実習生にとってインパクトが強かったと考えられる。また対照的に、このクラスターの中に《覚えていない》カテゴリーが布置していたのは、乗船履歴1ヶ月の実習生の乗る練習船には、船員になるコース以外の実習生も同乗しており、そのような船員コース外の実習生は、学校の単位をとるためだけに実習に参加していることから、シーマンシップということばに興味や注意を払っていないといえる「覚えていない」というような回答が混じっているためと考えられる。

続いて、乗船履歴〈2ヶ月〉カテゴリーが含まれるクラスターには、《実習中・乗船中・当直中》、《教官・乗組員》、《初めて聞いた》の3つのカテゴリーが布置した。2度目の乗船の実習生は実習への参加にだんだん慣れてきており、乗船履歴1ヶ月の実習生に比べると、さまざまな具体的な作業や訓練の中でシーマンシップということばにアクセスする機会が多いと考えられる。このようにシーマンシップへのアクセスの機会が多くなっているにも関わらず、また調査対象となった実習生が乗船した練習船では、船長訓示と船長講話において船長がシーマンシップについて触れていたにも関わらず、《初めて聞いた》という回答がみられたことから、実習生はシーマンシップということばにアクセスしきれていないことが窺える。実習生がより多くシーマンシップにアクセスする機会をつくるためには、実習中にもっと実習指導者が、実習生に対して意識的にシーマンシップということばを使ってみることが有用だと考えられる。たとえば、実習生に対して「シーマンシップって何だと思う？」というような質問を投げかけてみたり、その質問に対して実習生がシーマンシップということばについて考えたり、実際にどのようなものと捉えるのか語れるような場を設けることが考えられる。

乗船履歴〈3ヶ月〉のカテゴリーが含まれるクラスターには、《学校・講義・寮》、《部活》、《大学の教員・寮長・先輩・クラブの監督》、《友達》、《2年生のとき》、という5つのカテゴリーが付置した。乗船が3ヶ月になると、乗船履歴1ヶ月や2ヶ月の実習生に比べて大学で過ごす時間が長くなるため、学校や講義、寮、部活というような練習船以外の場や、大学の教員や寮長、クラブの監督というような実習指導者以外の人物によるシーマンシップにアクセスする機会が多くなるためであると考えられる。

乗船履歴のカテゴリーが含まれないクラスターには、《家族》、《本・映画・ニュース・新聞・パンフレット》、《大学入学前》という3つのカテゴリーが布置した。この結果より、これらのアクセス文脈は、どの乗船履歴の実習生も経験をもちうると考えられる。

以上のように乗船履歴によって、シーマンシップということばへのアクセスの文脈や、イメージや定義などの言説資源の回答傾向が見られることが明らかになった。ここで本研究では、乗船履歴によってみられた利用されるシーマンシップ言説資源やアクセス文脈の傾向は、発達段階によるものとは考えない。確かに、乗船履歴ごとに利用されるシーマンシップ言説資源が分かれたことによって、乗船履歴1ヶ月の段階ではシーマンシップは船乗りの習慣・精神、海洋環境に対する関心、スポーツマンシップとして捉える傾向があり、乗船履歴2ヶ月の段階になると…という説明もできるかもしれない。しかし状況論では、発達とは段階を踏むものではないと考える (Holzman, 2007)。乗船履歴ごとに利用されるシーマンシップ言説資源が分かれた理由としては、学年ごとに練習船実習がおこなわれるのだが、それぞれの学年によって同乗する練習船乗組員が異なることが考えられる。シーマンシップということばへのアクセス文脈がそれぞれ異なることで、アクセスしうるシーマンシップ言説資源も学年ごとに異なってくるだろう。また、乗船履歴1ヶ月では船長訓示や船長講話というようなフォーマルな場においてシーマンシップにアクセスしているが、2ヶ月、3ヶ月となるにつれて、実習中や当直中、友だちやクラブの監督というように、だんだんフォーマルな場面以外においてもシーマンシップということばにアクセスできるようになるといえる。このことから実習生は、繰り返し色々な場面で経験することを通して、シーマンシップということばを自分のものとしていくと考えられる。つまりシーマンシップ言説資源の回答傾向は、段階を踏んだ発達・変化からではなく、アクセス方法が広がっていくこと（シーマンシップということばに触れる機会を増やしていくこと）によって説明できる。

それでは、それぞれの乗船履歴をもつ実習生に対して、どのようなアクセス法が有用であるか考えてみたい。まず乗船履歴1ヶ月目の実習生は、4月に大学入学して約3ヶ月でようやく大学生活に慣れた頃に1ヶ月間の乗船実習が始まる。今回の実習生に対しては、船長が乗船式で予めシーマンシップについて話しており、初めての乗船からインパクトも強かったのも相まって、多くの実習生がシーマンシップについて何かしら記述できたのではないかと考えられる。このように、初めての航海の乗船式からシーマンシップということばにアクセスすることで、実習を通して自分なりの意味づけが可能になるだろう。また、本や映画など、指導者が考えるシーマンシップと近い内容の媒体を実習生に紹介するのも、実習生がシーマンシップということばにアクセスする方法としてよいのではないかと考えられる。

乗船履歴 2 ヶ月の実習生は、乗船 1 ヶ月目の実習に比べると船の生活に慣れてきており、実習への参加がよりスムーズになってくると考えられる。その中では、具体的な作業や訓練を思い浮かべることによってシーマンシップを捉えるようになるのではないかと考えられる。ただこの時点においても《初めて聞いた》と回答する実習生がみられることから、この時期に回答される傾向がある作業中や訓練中に、実習指導者が意識的にシーマンシップということばを使うことで、実習生はことばにアクセスできるようになり、より多様な意味のつながりをつくり出す（より多くのシーマンシップ言説資源を回答することができる）ことが可能になるのではないかと考えられる。

乗船履歴 3 ヶ月の実習では、より「船員としてふるまわなければならない」という考えかたが根付いてきており、「いかに船を動かすか」という運航技術や知識、安全に船を動かすためにはどうすればよいかといった安全意識に注意が向けられると考えられる。この時期には、すでに船員になると決めた実習生が多いと考えられることから、シーマンシップということばがどのようなものか意味づけし、自分なりに語る機会を頻繁に設けることが重要だと考えられる。つまりシーマンシップ言説構成の場を設けることが、すなはち「船員をする」ための場を設けることになり、実習生の船員アイデンティティ形成につながるのではないかと考えられる。

第5節 実習生のアクセスした言説資源の利用の検討【研究7】

第1項 目的

【研究6】では、乗船履歴1ヶ月の実習生のシーマンシップアクセス文脈カテゴリーとして、《乗船式・船長訓示》、《船長》が布置していたことから、調査対象となった乗船履歴1ヶ月目の実習生は、シーマンシップの意味づけをおこなう際、乗船式で船長が語ったシーマンシップ言説を利用する傾向があることが明らかになった。そこで本研究では、乗船式（船長訓示）における船長のシーマンシップ言説資源が、実習生によって、どのような言説資源が参照され、どのように利用されるのか検討し、実習生がアクセスした言説資源を利用して、どのようにシーマンシップということばを自分のものとしていく傾向があるのか明らかにすることを目的とする。

第2項 方法

対象

分析対象は、船長訓示の原稿から抜き書きしたシーマンシップに関する記述と、【研究6】で収集した、乗船履歴1ヶ月の実習生（259名）のシーマンシップに関する自由記述式質問紙に対する回答とした。なお、船長訓示では原稿に忠実に従って語ったことを船長に確認している。

分析方法

まず、実習生によって船長訓示や船長のシーマンシップ言説資源のうち、どの言説資源が利用される傾向にあるのか明らかにした。【研究6】において、乗船履歴1ヶ月のクラスターに《乗船式・船長訓示》、《船長》の2つのカテゴリーが布置していたため、【研究6】で得た実習生のシーマンシップ言説資源とアクセス文脈のデータのうち、乗船履歴1ヶ月の実習生のデータのみを対象とした。シーマンシップ言説資源とアクセス文脈の関係を可視化するため、言説資源とアクセス文脈カテゴリーを表頭に、表側に回答者をとって2値データで入力して数量化Ⅲ類分析をおこなって平面上にカテゴリーをプロットし、クラス

ター分析（Ward 法）を用いてカテゴリーをまとめた。

次に、船長が船長訓示において利用したシーマンシップ言説資源を明らかにした。著者を含む 2 名で、船長訓示の原稿からシーマンシップに関する記述を抜き出した。その記述を対象に、【研究 6】における実習生のシーマンシップ言説資源カテゴリーの定義と照らし合わせて言説資源カテゴリーを同定していき、これを船長訓示において船長が利用したシーマンシップ言説資源とした。

続いて、船長と乗船履歴 1 ヶ月の実習生の言説資源カテゴリーと、各カテゴリーに含まれる具体的な記述の比較をおこなった。《船長》や《乗船式・船長訓示》カテゴリーに分類された乗船履歴 1 ヶ月の実習生のシーマンシップ言説資源カテゴリーのうち、船長が利用したシーマンシップ言説資源カテゴリーを同定し、同じシーマンシップ言説資源カテゴリーに含まれる具体的な記述について、どの言説資源が反復されているのか、また、同じカテゴリーに分類されながらも具体的な記述にどのような違いがみられるのかについて比較し、乗船履歴 1 ヶ月の実習生のシーマンシップ言説資源において、どのような意味の広がりが見られるか検討をおこなった。

第 3 項 結果と考察

乗船履歴 1 ヶ月の実習生のシーマンシップ言説資源とアクセス文脈

数量化 III 類分析の結果、固有値は数量 1 が 0.23、数量 2 が 0.17 であった。数量 1 を横軸、数量 2 を縦軸にとった 2 次元平面上にカテゴリー数量をプロットした作図を Figure 6-4 に示した。この数量 1、数量 2 のカテゴリー数量をクラスター分析（Ward 法）した結果、8 つのクラスターに分類された。この 8 つのクラスターにおいて、《船長》と《乗船式・船長訓示》カテゴリーが含まれるクラスターには、〈人間関係に関する態度・心構え〉、〈船内生活の特徴〉、〈リーダーシップとチームワーク〉、〈規律・規則を守ること〉、〈スポーツマンシップ〉、〈安全意識〉、〈仕事に必要な能力〉、〈仕事に対する心構え〉、〈船乗りの習慣・精神〉、という 9 つのシーマンシップ言説資源カテゴリーがまとまって布置した。この結果より、本調査において、船長や乗船式、船長訓示において初めてシーマンシップということばにアクセスしたと回答した実習生は、9 種類のシーマンシップ言説資源を回答する傾向があると考えられる。

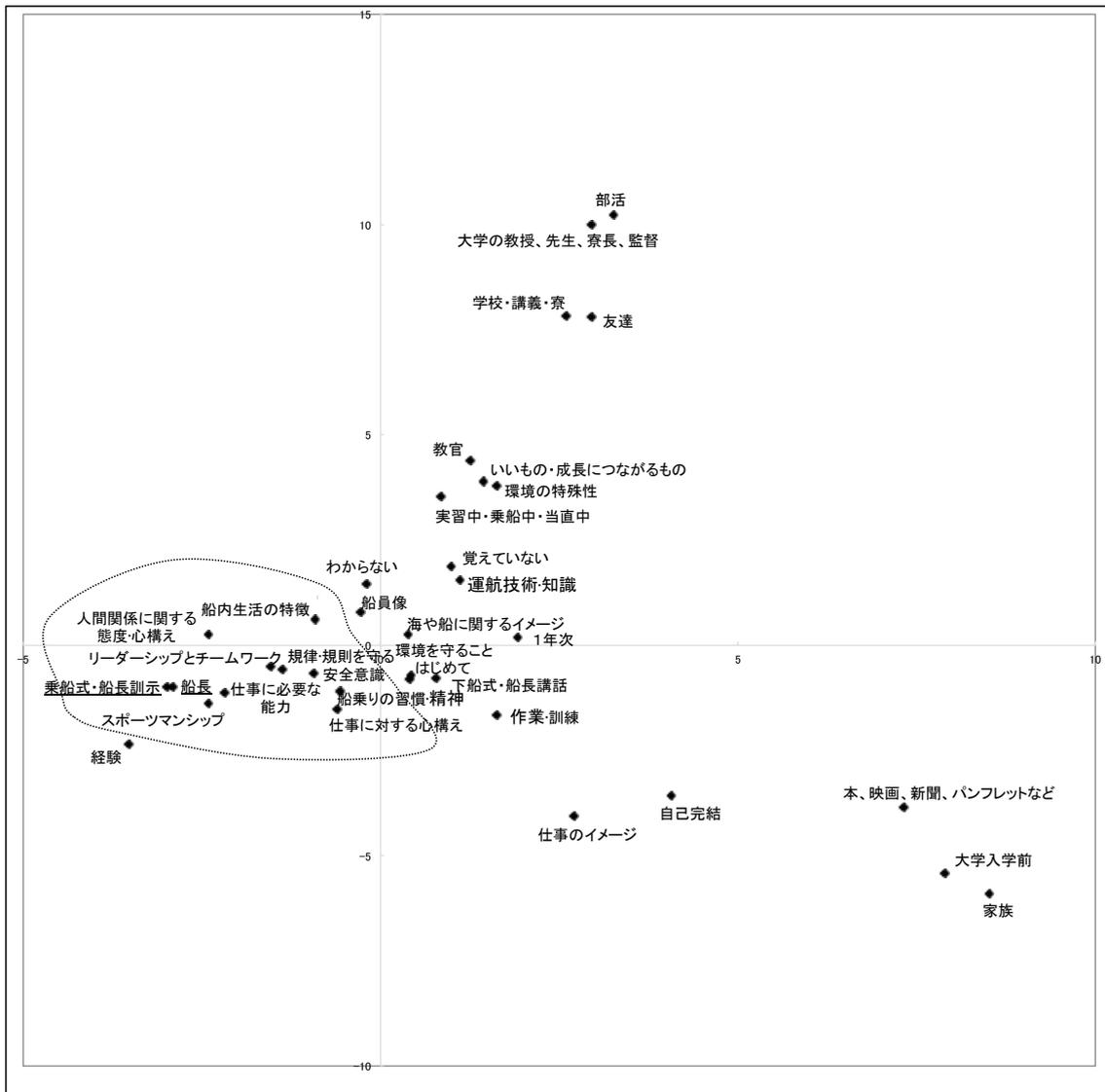


Figure 6-4 利用された言説資源

実習生に参照された船長のシーマンシップ言説資源

船長訓示におけるシーマンシップに関する記述を Table 6-8 に示した。船長訓示で船長が語ったシーマンシップに関する記述のうち、「船舶の運用術」と「運航技術」は〈運航技術・知識〉カテゴリーに分類された。また、「船舶職員としての行動規範・態度」と「資質」は〈船乗りの習慣・精神〉カテゴリーに、「友愛協調の精神」と「コミュニケーションの能力」は〈人間関係に関する態度や心構え〉カテゴリーに分類され、結果として、船長訓示における船長のシーマンシップ言説資源は3つのカテゴリーに分類された (Table 6-9)。このうち、乗船式や船長訓示、船長によって初めてシーマンシップということばにアクセスした実習生が回答したシーマンシップ言説言説と一致したのは、〈人間関係に関する態度・心構え〉、〈船乗りの習慣・精神〉の2つのカテゴリーであったことから、実習生がシーマンシップを語る際に利用しやすい言説資源であると考えられる。その理由として、〈人間関係に関する態度・心構え〉カテゴリーに含まれる事からは、実習生にとって船内生活の中でもっとも身近なことであるため、また、〈船乗りの習慣・精神〉カテゴリーに含まれる事からは、初めて乗船実習を体験する実習生にとってインパクトが強かったために、多くの実習生の反復がみられたのではないかと考えられる。一方、実習生にとって〈運航技術・知識〉カテゴリーのシーマンシップ言説資源が反復されにくい理由としては、初航海の実習生がまず慣れなければならないことは船内生活をスムーズに送ることであり、まだ船を動かす実践経験が浅く、船を動かす技術や知識が身近に感じられにくかったためであると考えられる。

次に、船長や船長訓示、乗船式によりアクセスしたと回答した実習生のうち、船長訓示のシーマンシップ言説資源と同じカテゴリーの言説資源を回答した実習生は47名であった。実習生が回答したシーマンシップ言説資源の具体的記述と、船長のシーマンシップ言説資源の具体的記述の比較を行った結果を Table 6-10 に示した。

船長訓示の〈運航技術・知識〉カテゴリーに分類された「船舶の運用術」と「運航技術」という2つの具体的記述は、どちらも船を動かす方法として解釈されたこと、同様に実習生の〈運航技術・知識〉に分類された、操縦技術、航海技術、機械技術、船を動かす技術というような、どの具体的記述も同じ意味をもつと捉えられたことから、一つの下位カテゴリーとしてまとめた。

船長訓示の〈船乗りの習慣・精神〉カテゴリーに分類された「船舶職員としての行動規範・態度」という具体的記述は、船員に求められる種々の事からとして、また「資質」は

Table6-8 船長訓示

今までに「シーマンシップ」ということばを耳にしたことがあると思います。この「シーマンシップ」は本来、船舶の運用術という意味を持っていますが、これに加え、船舶職員としての行動規範、そして態度といったような意味でも使われることもあります。これは運航技術だけにとどまらず、友愛協調の精神を持ち、コミュニケーションの能力などの資質を養っていくことが必要となります

Table6-9 船長訓示におけるシーマンシップ言説資源カテゴリー

シーマンシップ言説資源カテゴリー	船長訓示
〈運航技術・知識〉	船舶の運用術 運航技術
〈船乗りの習慣・精神〉	船舶職員としての行動規範・態度 資質
〈人間関係に関する態度や心構え〉	友愛協調の精神 コミュニケーションの能力

Table6-10 船長訓示と実習生のシーマンシップ言説資源

シーマンシップ言説資源カテゴリー	船長訓示	実習生(数字は協力者番号)
〈運航技術・知識〉	船舶の運用術	操縦技術(2)、航海技術・機関技術(17)、船を動かす技術(18)、技術(22)、操船技術(19)、船の運航技術(19)、船に関する技術的なもの(185)、航海するにあたって必要な技能(202)、船舶の運航に必要な技術(215)
	運航技術	
〈船乗りの習慣・精神〉	船舶職員としての行動規範・態度	船員の誇り(1)、船員としてあるべき姿(5)、海の漢にはなくてはならないもの(13)、船内だけでなく社会全体でもほぼ通用する(17)、精神(20)、海の男の常識(24)、船乗り魂(31)、船乗りの精神(35)、船乗りとしての振舞い・行動するにあたっての誇り(56)、船乗りとしての大切な何か(61)、船乗りに必要な心構え(70)、海に関わる者にとって当たり前だが最も大切なこと(84)、船乗りがこうあるべきという形(94)、船乗りの心得(122)、船乗りになるためには常に意識しなければならない大切なもの(123)、船員としての心構え(137)、船乗りの人たちが身につけているモットー(164)、海の男の心のルール(180)、船乗りさんの道徳(209)、海・船でのあり方(213)、海の男に必要とされるもの(219)、船員であるために必要なこと(225)
	資質	船員としての気質・知識力(45)、船員としての気質(90)
〈人間関係に関する態度や心構え〉	友愛協調の精神	協調性があること(2)、協力(18)、思いやり(21)、人を思いやる(22)、協調性(30)、自分のことはもちろん他人を思いやる(39)、気遣い(59)、優しさ・思いやり(68)、仲間への思いやり(73)、周りの人のことも考える・自分勝手な行動をしない(82)、相手のことを考える(93)、仲間を大切にする(114)、常に他人のことを考える(123)、仲間を大切にする(コミュニケーション)(126)、思いやりのある心(6)、結束(250)、フレンドシップに似たようなもの(219)
	コミュニケーションの能力	他船員とのコミュニケーション(17)、コミュニケーション(21)、仲間を大切にする(コミュニケーション)(126)、挨拶(131)、支え合い・助け合い(154)、敬礼(171)、礼儀(5)、社交性(137)

もともと持ち合わせているような船員に適した性質として解釈し、2つの下位カテゴリーとして分類した。この解釈に基づいて、実習生の〈船乗りの習慣・精神〉カテゴリーに分類された具体的記述の分類をおこなった。それぞれの下位カテゴリーに分類された具体的記述を検討した結果、実習生の「船舶職員としての行動規範・態度」に分類された回答には、①「海の漢 (13)」、「海の男 (24, 219)」など、船舶職員や船員、船乗りとは異なる表現が用いられていること、②「船だけでなく社会全体にも通用する(17)」というような、船の世界にとどまらず社会全体という一般化した捉えかたがみられること、③船長訓示で語られている行動規範や態度とは対照的な精神や魂などの表現が用いられていること (20, 31, 35)、④「誇り (1, 56)」や「大切なこと (61, 84, 123)」など、シーマンシップを価値づける表現が用いられていること、という特徴がみられた。

船長訓示において〈人間関係に関する態度や心構え〉カテゴリーに分類された「友愛協調の精神」という具体的記述は、他者に対する気遣いや思いやりとして解釈し、また「コミュニケーション能力」という具体的記述は、他者との意思疎通法に関することとして解釈されたことから、2つの下位カテゴリーに分類することとした。この解釈に基づいて、実習生の〈人間関係に関する態度や心構え〉カテゴリーに分類された具体的記述を2つの下位カテゴリーに沿って分類をおこなった。この2つの下位カテゴリーのうち、「友愛協調の精神」に分類された実習生の具体的記述には、⑤「人を思いやる (22)」や「常に他人のことを考える (123)」というような、他者に対する振舞いかたの具体的な記述だけではなく、「自分のことはもちろん (39)」や「自分勝手な行動をしない (82)」というような、‘他者’とは対照的な‘自己’についての記述がみられる、⑥「フレンドシップに似たようなもの (219)」というような、シーマンシップに似たことばを利用した表現がみられる、という特徴が明らかになった。

以上より、実習生が船長の語ったシーマンシップ言説資源と同じカテゴリーの言説資源を回答していても、実習生はアクセスし得た言説資源をそのまま反復するだけではないことが明らかになった。実習生が利用したシーマンシップ言説資源カテゴリーの具体的記述の特徴としてまとめた表を Table 6-11 に示した。実習生は船長の利用したシーマンシップ言説資源を参照する際、船舶職員や船員、船乗りとは異なる表現を利用したり、シーマンシップに似たことばを利用したりする『表現の置き換え』、船の世界だけではなく、より広い世界にもあてはめる『一般化』、他者だけではなく自己、行動規範や態度だけではなく道徳や魂というような元の意味に新しい意味や対照的な意味を付け加えた表現を利用す

Table6-11 船長訓示の言説資源との比較における実習生の言説資源の特徴

特徴	記述例
表現の置き換え	①船舶職員や船員、船乗りとは異なる表現の利用 海の漢になくなくてはならないもの(13)
	②シーマンシップに似た表現の利用 フレンドシップのようなもの(219)
一般化	③船だけでなく社会全体にも通用するものとして一般化 船内だけでなく社会全体でもほぼ通用する(17)
拡張	④他者だけでなく自己に関する表現の利用 自分のことはもちろん他人を思いやる(39)
	⑤行動規範や態度だけでなく道徳や魂の表現を利用 船乗りさんの道徳(209)
価値づけ	⑥価値づける表現の利用 船乗りとしての大切な何か(61)

る『拡張』、大切なもの、いいものというような価値づける表現を利用する『価値づけ』、という4つの特徴があることが明らかになった。このような表現の置き換え、一般化、拡張、価値づけという方法を採用し、シーマンシップを意味づけていくことによって、シーマンシップの意味をどんどん変更していく実践へとつながっていくと考えられる。つまり、表現の置き換え、一般化、拡張、価値づけというような方法は、ことばの拡散的模倣であるといえ、どんどんシーマンシップということばを自分のものとして使えるようになっていくためには重要な模倣の方法であると考えられる。このようなことばの拡散的模倣を行うためには、学校や実習場面での仲間や指導者などの他者や道具とのやりとりを通して、シーマンシップということばを含んだ、船の世界のモノ・コト・ヒトに関する様々なことばやフレーズにアクセスする必要があると考えられる。

実習生とシーマンシップ言説資源

【研究6】では、〈わからない〉、〈いいもの・成長につながるもの〉、〈海洋環境に対する関心〉、〈スポーツマンシップ〉という、指導者とは異なるシーマンシップ言説資源の回答がみられたことから、実習生特有のシーマンシップ言説資源があることが明らかになった。また、乗船履歴の違いによって言説資源の回答傾向が見られたことから、経験が増すにつれて、シーマンシップということばへのアクセスする文脈も増え、利用する言説資源が異なることが明らかになった。アクセス方法も乗船履歴によって異なることから、乗船経験が長くなるにつれてフォーマルな場面以外でもアクセスできるようになり、繰り返しいろいろな場面でシーマンシップということばを見聞きすることようになると考えられた。ここで注意すべきことは、シーマンシップ言説資源の利用傾向を、「何年生だから（乗船履歴何ヶ月目だから）、このシーマンシップ言説資源を利用する」という段階的な発達の視点から捉えるのではないということである。あくまで、アクセス文脈や、アクセスし得たシーマンシップ言説資源の質量との関係で捉えるべきであり、もしかすると乗船履歴が短い実習生が、乗船履歴の長い実習生よりシーマンシップについてしっかり語るができる（シーマンシップ言説資源をたくさん回答できたり、自分のことばとして語ったりすることができる）こともあるだろう。このことから、実習生がシーマンシップということばに出来るだけアクセスできるような工夫は必要だと考えられる。たとえばアクセス方法に関して見てみると、シーマンシップに全員が乗船式でアクセスしているにも関わらず、「知らない」、「わからない」と答える実習生がいたことから、アクセス方法にもっと何らかの工夫

の余地があると考えられる。例えば今回の船長訓示のように船長が考えるシーマンシップについて話すと同時に、実習の最後にそれぞれの実習生が考えるシーマンシップについて聞くというような教示をすることは、実習生がシーマンシップということばに注意を向ける一つのきっかけとなるのではないかと考える。

【研究7】では、実習生がアクセスしたシーマンシップ言説資源を参照する際、必ずしも同じことばを反復しているだけではないことが明らかになった。実習生は、似たことばや異なる表現を利用する『置き換え』、意味の『一般化』、意味の『拡張』、ことばの『価値づけ』というようなことばの拡散的模倣を通して、ことばの意味をどんどん変更していき、シーマンシップを自分のものにしていくことが明らかになった。このようなことばの拡散的模倣を可能にするためには、できるだけ多くの利用できる材料、つまりシーマンシップ言説資源が必要だと考えられる。そのためには様々な場所や、様々な人によって語られるような、シーマンシップということばを見聞きする機会を増やすことが、重要だと考えられる。

以上までの【研究6】～【研究7】においては、実習生にシーマンシップについての質問をし、意識的にシーマンシップについて考えてもらうことを通して得られた回答を、データとして検討をおこなってきた。それでは、シーマンシップについて問うていない文脈においては、どのくらいの実習生がシーマンシップについて語りうるのだろうか。実習生は日常生活において、意識的にシーマンシップということばに注意を向けているのだろうか。また、シーマンシップについて語る際に、どのようなシーマンシップ言説資源を利用し、どんなシーマンシップ言説を構成するのだろうか。シーマンシップということばを、実習生が「船員をする」ための利用できるような、船員アイデンティティ形成のための学習環境デザインのためのツールとして考えるためには、実習生による日常のシーマンシップということばの利用について検討する必要があると考えられる。

そこで7章では、シーマンシップが問われていない文脈において、シーマンシップが実習生によってどのように語られうるのか検討を行うこととする。具体的にシーマンシップが問われていない日常的な文脈の一つとして、次章の2つの研究では、実習感想文に注目することとした。練習船実習では下船前に実習感想文を書かせることが習慣となっており、書かれた感想文は、実習を評価したり改善したりするためのツールとして利用されている。このような実習感想文のような経験を物語る場は、実習生が自己を振り返るツールとなることも指摘されている (Langer, 2002; Hübner, 2010; 茂呂, 1988; Schön, 1983)。そこで

練習船実習で実施された実習感想文を、実習中の自己を振り返る道具として捉え、実習感想文の中でどのようなアイデンティティが形成されうるのか、また、どのくらいの実習生が、シーマンシップを問われていない文脈において自発的にシーマンシップについて語りうるのか（もしくは、実習生によって日常的に盛んに語られ、利用されうることばであるのかどうか）、実習生はどのようなものとしてシーマンシップ言説を構成するのか、について検討し、実習生がアイデンティティを形成するための学習環境デザインにとって、シーマンシップということばと実習感想文をいかに利用できるのかについて考えてみたい。

第4部 船員教育現場のツールにおける「船員をする」ことの検討

第7章 実習感想文と学習環境のデザイン

第1節 下船前感想文における実習生のアイデンティティ形成【研究8】

第1項 目的

これまで教育現場における演習や実習についての感想文は、教育効果を探るため、また、思考力や判断力、表現力といったものを育成するための道具として捉えられてきた。たとえば保育実習現場（佐伯，2009）や、看護実習現場（永山ら，2006；入澤・田村，2003）、社会福祉援助技術演習（片岡・岡崎，2008）、大学生の高齢者疑似体験実習現場（湯川ら，2003）などにおける学生の演習・実習感想文研究では、実習がどのような学びの機会となったのか、実習では学生によって何が学ばれたのかというような演習や実習の効果を明らかにし、実習の効果測定や教授法のあり方について検討している。また、沖縄県立総合教育センター（2010）では、専門高校生が身につけるべき力として、思考する力、判断する力、表現する力を挙げ、実習後に振り返りや疑問、これからの課題についてレポートを書くことによってこれらの力が高められること、そのためには文章力を高めることが重要であると示唆している。このような演習や実習についての感想文研究では、実習感想文は効果性の測定や教授法のあり方を探るための道具として、また、身につけるべき力を高めるためのツールとして捉えているといえる。つまり、「何が学ばれるべきか」という学習目標を設定したり、「目標にたどり着くまでにどのような学習活動が必要か」というような手段に注目したりするような、目的-活動の直線モデルで学習を捉えられており、学習する内容や活動は予め決められたことであり、学習者に共通するものという考えかたが前提となっているといえる。

一方で演習や実習についての感想文は、学習者の経験の振り返りを「書く」場であり、また、自己を表す場につながるような、学習者によって作り出される学習の場として捉えられている。たとえばラーニングジャーナルは毎回の授業後に学んだことや課題を自分

のことばで書いて提出する「自己の学習の記録」であるが、これを実践することは、学習を自己の仕事や経験に結びつけるために効果的な教授支援ツール (Langer, 2002) となることや、学習者がテーマや内容を自由に設定することが可能であり、自発的に学べるような自己制御型学習の媒体 (Hübner, 2010) であると考えられている。つまり、書くプロセスを通して、思考や理解を促し、明確にしていき、自己のその都度の状態を表すことができるといえるだろう。茂呂 (1988) は、書くことは意味をつくり出し変化させる対話の過程であり、自分のことを自分自身に語る自己との対話の場であると示唆している。また Schön (1983) は、実践者は行為中の省察だけではなく、実践の事後に出来事の意味を振り返ったり、実践の中の出来事を対象化し、検討することによって、自己との対話を展開すると示唆する。このように演習や実習に関する感想文は、過去の事実志向のストーリーを物語ることを通して、それまでの行為の中で形成してきた出来事やものごとに対する理解を意味づけすることにより、実践の構造や問題を明らかにしたり、それらを捉え直したりするとともに、自己との対話を含んだ反省的実践の場になりうるといえる。つまり、このような視点にたつと、演習や実習についての感想文は、学習目標-学習活動という単純な直線モデルの学習観における効果測定ツールではなく、学習者が自由に意味を生み出して変化させ、また、自己を表す、つまりアイデンティティを形成する場を提供することが可能なツールとして考えることができると考えられる。このような見かたは、学習者が感想文をどのような学習の場としてつくり出しているのかというような、学習者の視点による実習感想文を取り入れた学習環境のデザインを可能にすると考えられる。

そこで本研究では、実習感想文を自己との対話、つまりアイデンティティ形成の場として捉え、実習感想文を書くことを通して、どのようなアイデンティティが、いかに形成されるのか検討することを目的とする。またこの検討をもとに、実習感想文をツールとして船員教育現場に再配置するという学習環境のデザインについて検討するため、練習船実習現場において実習感想文をいかに利用すれば実習生のアイデンティティの学習に有用なツールとなりうるのかという視点から考えたい。

実習感想文における実習生のアイデンティティ形成を分析する切り口として、本研究ではポジショニング (positioning) 概念に注目する。Harré & van Langenhove (1999) はアイデンティティを、生み出されるストーリーラインの中で、つじつまの合った参加者として、自己を観察可能で主体的なものとしてポジショニング (positioning) すること (自己を位置づけること) として捉える。つまりこの概念では、自己や他者は物語を通して何

者かにポジショニングされることによって作り出されるものであり、主体やアイデンティティを言語による構成体として捉える（鈴木, 2007）。実習感想文を、経験ストーリーを語る場として捉えれば、実習生は実習感想文を書くことを通して、自己を何者かにポジショニングしている、つまりアイデンティティを形成していると考えられる。

以上のことから本研究では、実習感想文では実習生が自己の経験についてどのようなストーリーを語り、その中で自己をどのようなポジションに位置づけているか検討することを目的とする。

第2項 方法

対象

分析対象は、船員教育機関 A の練習船に乗船している航海訓練所所属の練習船で 9 ヶ月間の乗船実習を終えた実習生 98 名と、6 ヶ月間の実習を終えた実習生 86 名（計 184 名）によって書かれた下船前実習感想文（800 字詰め原稿用紙）である。実習感想文は、一人につき原稿用紙 1～3 枚の長さで書かれていた。9 ヶ月間の乗船実習を終えた実習生はタイトルとして「実習を終えるにあたって」が教示されており、一方、6 ヶ月の実習を終えた実習生に対しては、感想文のタイトルは教示されてはいなかった。

分析方法

ポジショニングの同定

実習生が感想文で採用する語り口のデータを広く収集するため、データに密着して（grounded on data）まとめあげられ、手続きも体系化されている M-GTA：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下, 2007）を用いて分析を行った。M-GTA はデータの細かな切片化はせず、データの解釈から直接概念を生成する解釈重視のコーディング法をとること、データ解釈、概念やカテゴリー生成の全てに渡り、継続的に比較法を組み込む、という特徴がある。本研究では 9 ヶ月間の実習を終えた 98 名の感想文に 1～98 の通し番号を、6 ヶ月間の実習を終えた 86 名の感想文に 99～184 の通し番号をつけ、1 から順に読んでいき、以下の①～⑦に示した手順に沿って分析をおこなった。なお、本研究では分析結果について、著者と現役の船員 1 名の合計 2 名によって、数回にわたって結果の妥当性の検討をおこなった。この作業は、異なる複数の理論的立場からデータを検討する

ことによって、研究者の個人的なものの見かたによる歪みを最小限に押さえることができると考えられるためである（徳舛，2007）。手順は以下のとおりである。

- ①概念の生成：どのような語り口がみられるか、どのようなポジショニングが起きているか、に照らし合わせ、概念となる可能性のある部分を一つの具体例として概念生成を行った（オープン・コーディング）。特にポジショニング概念には「私」に関する記述を分類した。
- ②分析ワークシートの作成：概念生成のため、分析ワークシートに概念名、概念の定義、具体例とデータ番号を記入した。また、その概念の対極例、矛盾例、その他の解釈案、概念間の関連についての解釈について記入を行った。
- ③理論的サンプリング：本研究では184名分の感想文について、通し番号1から順に分析を行った。
- ④対極例・矛盾例の確認：生成された概念の対極例、矛盾例があった場合には、その概念の解釈を検討しなおし、新しい概念の生成を行った。この作業により、解釈が分析者の恣意的・操作的になる危険を防ぐことができる。
- ⑤理論的飽和：収集データの範囲において、生成された全ての概念において具体例、対極例、矛盾例がないことが確認され、新たな概念が生成される可能性がなくなった143番時点で、概念生成に関する理論的飽和化に達したと判断した。
- ⑥収束化：類似した概念を分類し、カテゴリー、カテゴリー・グループにまとめる収束化を行った。カテゴリーの作成は関連のありそうな概念を、全ての概念について個別に検討してまとめた。カテゴリー・グループも同じようにカテゴリー間の関連に基づいて作成した。ここでは、概念間の意味の近さ、実践の類似度、時間的・文脈的近さを、カテゴリー間の関連とした。
- ⑦分析結果の表示：⑥の分析に従ってカテゴリーやカテゴリー・グループ間の関連に基づいて、ポジショニングが起こる過程を適切に表現する空間配置をおこない、実習感想文におけるアイデンティティの形成の図を作成した。

第3項 結果と考察

概念、カテゴリー、カテゴリー・グループ

実習感想文の記述を分類した結果である、生成された概念と概念の定義、それぞれの概

念に分類された具体例を Table 7-1 に、概念とカテゴリー、カテゴリーグループを Table 7-2 に示した。

概念（以下より【 】で括って示す）は、船内で体験したことや見たことなど事実に関する記述をまとめた【船内生活】、失敗したりで出来なかったことに関する記述をまとめた【失敗・できなかったこと】、自分なりに考えたり行ったことに関する記述をまとめた【自分なりの実践】、船外での出来事に関する記述をまとめた【船外生活】、実習を良いものや貴重なものとして肯定的に捉える記述をまとめた【実習の肯定化】、実習を辛いもの、嫌なもの、不安なものとして否定的に捉える記述をまとめた【実習の否定化】、実習をとして学んだこと、身についたこと、わかるようになったこと、出来るようになったことに関する記述をまとめた【学んだ・身についたこと】、自分の良かった所や頑張ってきたことに関する記述をまとめた【自負】、実習での心残りや、やり残したことに関する記述をまとめた【後悔】、自分の足りないところや反省に関する記述をまとめた【欠点と反省】、今後しよう、なろうと考えることに関する記述をまとめた【抱負・決心】、今後しようとする具体的な事項に関する記述をまとめた【課題】、乗組員に対する感謝に関する記述をまとめた【感謝】、乗組員への挨拶に関する記述をまとめた【挨拶】、乗組員に対する謝罪に関する記述をまとめた【謝罪】、乗組員に対する誓いに関する記述をまとめた【誓い】、実習内容の提案に関する記述をまとめた【提案】、実習内容の要望についての記述をまとめた【要望】、実習内容に対する情報提供に関する記述をまとめた【情報提供】、変化や成長したものとして自己を表す記述をまとめた【変化・成長した私】、特別なものとしての自己を表す記述をまとめた【特別な私】、未熟なものとして自己を表す記述をまとめた【未熟な私】、船が嫌いな自己を表す記述をまとめた【船が嫌いな私】、実習を通して変化していない、もしくは変化したかわからないものとして自己を表す記述をまとめた【変化の実感がない私】、この先なるであろう自己を表したり、従事するであろう事がらについての記述をまとめた【未来の私】、以前の自己や従事していた事がらについての記述をまとめた【過去の私】、という 26 の概念に分類された。

カテゴリーとカテゴリー・グループは手順⑥で示したように、概念間の意味の近さ、実践の類似度、時間的・文脈的近さの観点から構成された。

カテゴリー（以下より〈 〉で括って示す）は、【船内生活】、【失敗・できなかったこと】、【自分なりの実践】という 3 つの概念で構成された〈船内〉、【船外生活】という 1 つの概念で構成された〈船外〉、【実習の肯定化】、【実習の否定化】という 2 つの概念で構成され

Table 7-1 生成された概念と定義、具体例

【概念】	定義／具体例
【船内生活】	船内で体験したことや見たことなど事実に関する記述 四月一日から練習船にのり実習が始まり(46)
【失敗・できなかったこと】	失敗したり出来なかったことに関する記述 先日の主体当直のことを思い返してみても、当直を引き継いだあと、緊張感と何かへの恐怖からおろろろとするばかりで、次直に引き継いだ後に自分が何をしたのか鮮明に思い出せないような結果。…(1)
【自分なりの実践】	自分で考えたり行ったことに関する記述 …それからは考え方を一新して積極的に嫌な人たちともしやべりはじめたら…(5)
【船外生活】	船外での出来事に関する記述 実家に帰る度「体育館までもが冷暖房完備でエレベーター付、送迎付で女子校で育った子が今では考えられない生活をしている。」といつも言う。…(93)
【実習の肯定化】	実習を良いもの、貴重なもの、として肯定的に捉える記述 私たちは本当に貴重で素晴らしい体験をさせて頂いたと思います(53)
【実習の否定化】	実習を辛いもの、嫌なもの、不安なもの、として否定的に捉える記述 この9ヶ月間の実習は今まで体験したことのない苦勞の連続だったが(26)
【学んだ・身につけたこと】	学んだこと、身につけたこと、わかるようになったこと、出来るようになったことに関する記述 航海を成就するためにはいかに自分たちが動いて貢献していかなければならないかということを理解しているからこそ常に手を動かして責任をもった行動をとれているのだ、ということ学びました(119)
【自負】	自分の良かった所や頑張ってきたことに関する記述 実習であつたり航海当直を自分の100%の力で行ったことは自分自身をほめてあげたい。また総務という日本の実習生の代表になり行事等を盛り上げられたことも良かった所である(128)
【後悔】	実習での心残りや、やり残したことに関する記述 その時、もっとも自分から積極的に手を出して実習をするべきだったと思い、今ではそれが少し心残りです(67)
【欠点と反省】	自分の足りないところや反省に関する記述 当直中、特に副直をしているときはいつも緊張し、考えずに行動してしまうので落ち着きと周囲を見て行動に移れることが自分に欠けていた点だったと思う(98)
【抱負・決心】	今後しよう、なろうと考えることに関する記述 技術や知識をもっとみがいて優秀な船乗りになりたい(17)
【課題】	今後しようとする具体的な事項に関する記述 では、残りの六ヶ月の実習にどう取り組むべきかを考えると、まずは入直意識を改めること。…(1)
【感謝】	乗組員に対する感謝に関する記述 この成果を得られたことに感謝致します(4)
【挨拶】	乗組員への挨拶に関する記述 最後に教官乗組員の体の健康と、ご安航を祈ります。よい航海をしてください(79)
【謝罪】	乗組員に対する謝罪に関する記述 馬鹿みたく騒いだりもしてご迷惑をおかけしました(85)
【誓い】	乗組員に対する誓いに関する記述 これからの船員生活、一刻も早く目標達成できるよう努力いたします(4)
【提案】	実習内容の提案に関する記述 …機走の航海当直は一人に割り当てられた仕事が少ない。当直者の半分は整備作業で腕を磨き、残りの半分で当直をするというのはどうでしょうか…(6)
【要望】	実習内容の要望に関する記述 錆打ちやベン塗り等の整備作業をもっとやりたかったと思う。…(15)
【情報提供】	実習内容に対する情報提供に関する記述 会社訪問した際に聞いたのですが、ボースンチェアぐらいいは使えないと困るということです。(32)
【変化・成長した私】	変化や成長したのとして自己を表す記述 練習船に乗る前の生活と比べたら考えられないほど成長したと確信する(11)
【特別な私】	特別なものとしての自己を表す記述 こんな船に乗っている僕たちは何て幸せなのだろうと思いました。(10)
【未熟な私】	未熟なものとしての自己を表す記述 今の自分に足りないものはたくさんある(147)
【船が嫌いな私】	船が嫌いな自己を表す記述 正直、自分はあまり船が好きじゃないので(47)
【変化の実感がない私】	変化していない、もしくは変化したかわからない自己を表す記述 自分の中でどう変わったかと思うと、自分では全くわかりません(87)
【未来の私】	この先なるであろう自己を表したり、従事するであろう事らについての記述 僕は来年四月から船に乗ります。(10)
【過去の私】	以前の自己や、従事していた事らについての記述 船の仕事内容も知らずあこがれただけだった自分が(8)

※カッコ内の数字は実習生の感想文の通し番号

Table 7-2 生成された概念、カテゴリー・カテゴリー・グループ

カテゴリー・グループ	カテゴリー	概念
[エピソード]	〈船内〉	【船内生活】 【失敗・できなかったこと】 【自分なりの実践】
	〈船外〉	【船外生活】
[意味づけ]	〈共同体の実践〉	【実習の肯定化】 【実習の否定化】
	〈自己の実践の肯定化〉	【学んだ・身についたこと】 【自負】
	〈自己の実践の否定化〉	【後悔】 【欠点と反省】
	〈これからの自己の実践〉	【抱負・決心】 【課題】
[乗組員への語りかけ]	〈気持ちの伝達〉	【感謝】 【挨拶】 【謝罪】
	〈誓い〉	【誓い】
	〈実習内容〉	【提案】 【要望】 【情報提供】
[ポジショニング]	〈実践共同体への同一化〉	【変化・成長した私】 【特別な私】
	〈理想像との距離〉	【未熟な私】 【変化の実感がない私】
	〈実践共同体への非同一化〉	【船が嫌いな私】
	〈時間的展望〉	【未来の私】 【過去の私】

た〈共同体の実践〉、【学んだ・身についたこと】、【自負】という2つの概念で構成された〈自己の実践の肯定化〉、【後悔】、【欠点と反省】という2つの概念で構成された〈自己の実践の否定化〉、【抱負・決心】、【課題】という2つの概念で構成された〈これからの自己の実践〉、【感謝】、【挨拶】、【謝罪】という3つの概念で構成された〈気持ちの伝達〉、【誓い】という1つの概念で構成された〈誓い〉、【提案】、【要望】、【情報提供】という3つの概念で構成された〈実習内容〉、【変化・成長した私】、【特別な私】という2つの概念で構成された〈実践共同体への同一化〉、【未熟な私】、【変化の実感がない私】という2つの概念で構成された〈理想像との距離〉、【船が嫌いな私】という1つの概念で構成された〈実践共同体への非同一化〉、【未来の私】、【過去の私】という2つの概念で構成された〈時間的展望〉という、12のカテゴリーに分類された。

カテゴリー・グループ（以下より〔 〕で括弧で示す）は、4つのカテゴリー・グループにまとめられた。〔エピソード〕は〈船内〉、〈船外〉という2つのカテゴリーで構成された。船内外における出来事に関する事実に基づく出来事として、〔エピソード〕がまとめられた。〔意味づけ〕は、実習を肯定したり否定したりする〈共同体の実践〉、自らの実践を肯定する〈自己の実践の肯定化〉、自らの実践を否定する〈自己の実践の否定化〉、これからの自らの実践について語る〈これからの自己の実践〉という4つのカテゴリーによって構成された。このように実習感想文においてエピソードを〔意味づけ〕ることには、〔エピソード〕で語られるような出来事や、自分が経験したことについて肯定化したり、否定化したりする他、未来の自己の実践をかいま見るような、未来志向的な活動も含まれているといえる。〔乗組員への語りかけ〕は、主に感想文の末尾でみられた。このカテゴリー・グループは、乗組員に対する〈気持ちの伝達〉、〈誓い〉、〈実習内容〉という3つのカテゴリーによって構成された。このように練習船の実習感想文では、乗組員を宛先とした語りが見られることが明らかになった。〔ポジショニング〕は、実習を通して自分は船員らしくふるまえるようになったという〈実践共同体への同一化〉や、逆に自分はまだ船員らしくふるまえることができていないという〈理想像との距離〉、船に乗ること自体が嫌いで、自分は船員にはならないとする〈実践共同体への非同一化〉、過去や未来の自己を描く〈時間的展望〉という4つのカテゴリーで構成された。

ポジショニング・プロセス

実習生のアイデンティティが、実習感想文の中でいかに形成されるのか検討するため、

[ポジショニング]に分類された概念が、他の概念やカテゴリー、カテゴリー・グループ、とどのような関連をもつのか、概念間の意味の近さ、実践の類似度、時間的・文脈的近さの視点から解釈をおこなった。見出されたポジショニング・プロセス名と具体例を Table 7-3 に示した。また、ポジショニングが起こるプロセスを適切に表現するために、カテゴリーやカテゴリー・グループ間の関連に基づいて空間配置をおこない、作成した図を Figure 7-1 に示した。【変化・成長した私】は5つのプロセス、【特別な私】は1つのプロセス、【未熟な私】は3つのプロセス、【船が嫌いな私】は1つのプロセス、【未来の私】は3つのプロセスによって、ポジショニングが起こったことが見出された。

【変化・成長した私】のポジショニング・プロセス

①獲得プロセスでは、「実習を通して学んだりできるようになって（【学んだ・身についたこと】）、自分は成長もしくは変わった」というストーリーを通して、【変化・成長した私】のポジショニングが起こっている、と考える。またこのプロセスでは、【学んだ・身についたこと】のみが語られている感想文もみられた。これは、【学んだ・身についたこと】の語りが、すなわち、【成長・変化した私】であると解釈できる。つまり、学んだことや身についたこと、できるようになったことを語ることで、「私」という記述がみられなくても、‘暗黙的に’【成長・変化した私】のポジションの位置どりが起こると考えられる。

②乗り越えプロセスでは、「乗船当初は、実習が不安であり、実習中は困難や苦痛を感じていた（【実習の否定化】）。しかし実習に参加する過程で【自分なりの実践】を思いつき、それを実践することにより、【実習の肯定化】に至った」というストーリーを通して、【変化・成長した私】のポジショニングが起こっていると考え。このプロセスにおいても、①のポジショニング・プロセスと同様に、【自分なりの実践】によって【実習の否定化】から【実習の肯定化】に変化したと語るだけで、具体的な「私」の成長・変化の記述がみられなくても、【成長・変化した私】のポジショニングが起きているといえる。

③以前の自己との比較プロセスでは、以前は出来なかつたり苦手なことがあつたりした【過去の私】が、実習を通して出来るようになった」という過去の自分と今の自分の比較ストーリーを通して、【変化・成長した私】のポジショニングが起こっていると考え。このプロセスにおいても、①、②のポジショニング・プロセスと同様に、具体的な私に関する記述がなくても、【過去の私】と比べて【学んだ・身についたこと】がある、と語ることを通して、【変化・成長した私】のポジショニングが起こっているといえる。

④実習に対する感情の変化プロセスでは、「以前は実習に否定的な感情を持っていたが【実習の否定化】、現在は肯定的な感情を持つようになった【実習の肯定化】」というストーリーを通して、【変化・成長した私】のポジショニングが起こっていると考える。

⑤船外での変化プロセスでは、「実習を経験して、船外で周りの人から変わった、成長したと言われたというエピソード【船外生活】から、自分は変化した」というストーリーを通して、【変化・成長した私】のポジショニングが起こっていると考える。

【特別な私】のポジショニング・プロセス

⑥船の特別化プロセスでは、他では出来ない経験として練習船実習に希少価値を見出したり、船内生活と船外生活を対比させることによって【実習を肯定化】するストーリーを通して、【特別な私】のポジショニングが起こると考えられる。

【未熟な私】のポジショニング・プロセス

⑦失敗や欠点プロセスでは、実習中に失敗経験やできなかったこと【失敗・できなかったこと】や、自分の【欠点・反省】を語ることを通して、【未熟な私】をポジショニングすると考える。①～③のポジショニング・プロセスと同様に、このポジショニング・プロセスにおいても、「私」に具体的言及がなくても、失敗したことや、できなかったことに関するエピソードについて語ることを通して、【未熟な私】のポジショニングが起こっていると考えられる。

⑧誓いプロセスでは、自分は未熟であることを語り、乗組員に対して「この先自分が成長できるように努力していきたい」という【誓い】を語りかけることを通して、【未熟な私】のポジショニングが起きていると考える。

⑨他者との比較プロセスでは、実習中に自分より努力していた仲間や、乗組員の仕事ぶりについてなどの【船内生活】エピソードを語ることを通して、【未熟な私】がポジショニングされていると考える。

【船が嫌いな私】のポジショニング・プロセス

⑩実習の否定プロセスでは、もともと練習船乗船前から船が嫌いだという否定的な感情をもっていたため、実習も苦痛だったという【実習の否定化】を語ることを通して、【船が

Table 7-3 位置づけが起きるプロセス、具体例と概念

ポジショニング概念	プロセス名	プロセスの定義	具体例(感想文通し番号)と概念
【変化・成長した私】	①獲得	実習を通して学んだりできるようになって自分は変化・成長した	この9ヶ月間船に乗り実習をしてきたことで自分なりに少し成長したと思います【変化・成長した私】。／まず一番には体力がよくなりました【学んだ・身についたこと】。(60)
	②乗り越え	実習中に困難や苦痛を感じたが、自分なりの対策をとってそれを乗り越え、自分は変化・成長した	9ヶ月間の実習でしたが、いろいろと学ぶ事も出来ましたし、人間としても大きく成長することができました【変化・成長した私】。／初めの頃は、右も左もわからないくらいでした。毎日が忙しく、休日もありません。限られたスペースでの集団生活。船酔いもありましたし、本当に自分は実習に付いていけるのか不安だった自己もありました【実習の否定化】。／しかし、辛いと言って逃げていける前には進めないと思ひ、気持ちを切り替えました【自分なりの実践】。／気がつけばもう実習は終わりです。長かった様に思いましたが、本当は短かったのです【実習の肯定化】。(19)
	③以前の自己との比較	以前は出来なかつたり苦手だったことができるようになったので、自分は変化・成長した	自分自身この実習で変わったと思うこと【変化・成長した私】。／は、指揮することがとても苦手だったけど【過去の私】、／当直中などにサブワッチをやったり出入港の部署の時などに実際に行つて【船内生活】、／自分で判断し指揮することに少し自信を持つことができた【学んだ・身についたこと】(24)
	④実習に対する感情の変化	以前は実習に否定的な感情をもっていたが、現在は肯定的な感情をもつようになったので、自分は変化・成長した	思えば乗船当時、期待と不安の入りまじりで、一週間すごしてみるとどうもつらく、こんなので9ヶ月もつのかと考えた時があった【実習の否定化】。／がいつの間にかそんな思いはなくなり、気がつけば下船である【実習の肯定化】。／自分に少しでも変化があるとしたら【変化・成長した私】。／ここまでこれた粘り強さというのか負けじ魂というのか【学んだ・身についたこと】。(41)
	⑤船外での変化	実習を経験して船外で変化した、もしくは変化したといわれるようになったことから自分は変化・成長した	生活面では少し成長したと思えることがあった【変化・成長した私】。実家に帰った時、／家の手伝いができるようになったこと、そうじがしっかりできるようになったこと、朝が強くなったこと、です【船外生活】。(21)
【特別な私】	⑥船の特別化	他ではできない経験をしたことから、特別な存在だと感じるようになった	この実習を通して、全国をまわりながら実習し多くのことを学び、感じることで自分の視野を広くすることができました【学んだ・身についたこと】。／地元の友人で日本を何周もした人、帆船に乗って五十メートルのマストに登って作業した人はいません【特別な私】。(1)
【未熟な私】	⑦失敗や欠点	実習中に失敗経験やできなかったことがあり、自分の未熟さを感じた	先日の主体当直を思い返してみても、当直を引き継いだ後、緊張感と何かへの怖さから、おろおろとするばかりで、次直に引き継いだ後に自分が何をしたのか鮮明に思い出せないような結果。しかも、コースが変わっていることに気づかず次直に間違つたコースを引き継ぐという注意力の無さ【失敗・できなかったこと】。／自分はこんなにも何も出来ない状態だったのかと実感させられました【未熟な私】。(99)
	⑧誓い	自分は未熟なので、乗組員にこの先の努力を誓う	自分はまだまだ修行不足ということで【未熟な私】。／これからの船員生活、一刻も早く目標が達成できるよう努力いたします【誓い】。(4)
	⑨他者との比較	他者と比べると自分は未熟	私たち実習生が休憩をしている間や遊んでいる間にも士官や甲板部の方々には寝る間も惜しんで作業や当直に励んでいました【船内生活】。／少しづつからつたり、気だるさを感じただけであらさまに手を抜いてしまう私との違いは「責任」の重さの違いだと思います【未熟な私】。(119)
【船が嫌いな私】	⑩実習の否定	船に否定的な感情をもっているため、実習にも否定的な感情をもつ	正直、自分はあまり船が好きじゃないので【船が嫌いな私】。／9ヶ月間の実習はかなり苦痛でした【実習否定化】。(47)
【未来の私】	⑪あこがれ	乗組員の姿に触発され、この先自分も船員になりたい	船乗りに対して明確な職業意識を持つようになったのは乗船してからであった【未来の私】。／最も大きな理由は実際に船乗りとして働いている士官や乗組員、特にB3/OやB3/Eのようなボットムの方々の方々の働きを見ていたことによるものだと思う【船内生活】。／自分たちが就職するとまずボットムからとなるので【未来の私】。／B3/O、B3/Eの行動は非常に参考となつた【船内生活】。／その行動を見ているうちに来年の自分たちの姿を想像し、職業意識が高まつたと思う【未来の私】。(15)
	⑫感謝	乗組員に感謝とともに、この先の自分について報告する	最後に、船長、機関長をはじめ乗組員の皆さんお世話になりました。また、司厨員の皆さん毎日おいしい食事を作ってくださいありがとうございました【感謝】。／僕は来年四月から船に乗ります【未来の私】。練習船での実習を思い出しながら頑張っていこうと思います【抱負・決心】(2)
	⑬抱負と決心	抱負や決心を語るなかで、この先の自分について報告する	残りの6ヶ月の実習で多くの経験をし、さらにこの航海士の仕事に興味を持っていきたいです【抱負・決心】。／私はこの日本丸を下船した後、大成丸に転船が決まりました【未来の私】。／大成丸は数少ないタービンの練習船なので、ディーゼル船にはない幅広い知識を身につけられる様頑張ってみようと思います【抱負・決心】。(138)

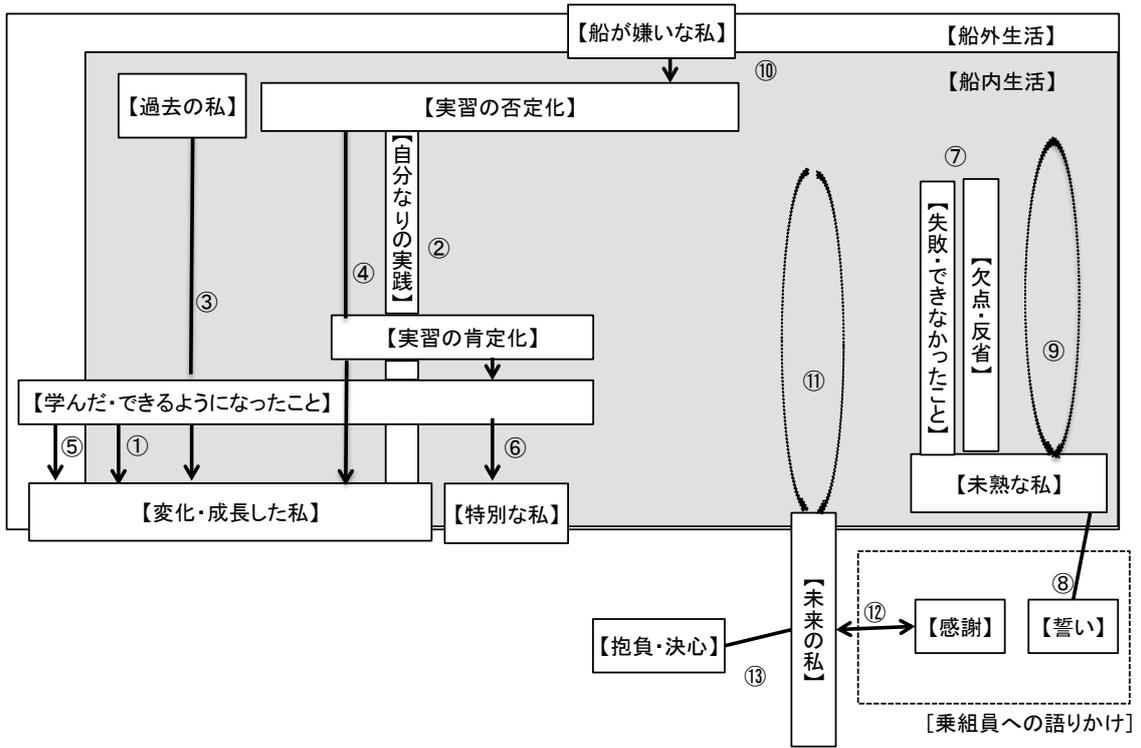


Figure 7-1 実習感想文におけるポジショニングプロセス

嫌いな私】のポジショニングが起きていると考えられる。

【未来の私】のポジショニング・プロセス

⑪あこがれプロセスでは、「乗組員のはたらきを回想し（【船内生活】）、その姿に触発され、この先自分もそのような船員になりたい」というストーリーを通して、【未来の私】のポジショニングが起きていると考える。

⑫感謝プロセスでは、乗組員への【感謝】を語ることを通して【未来の私】がポジショニングされると考える。

⑬抱負と決心プロセスでは、【抱負・決心】や【課題】を語り、この先の自分について報告するというストーリーを通して、【未来の私】のポジショニングが起きていると考える。

ポジショニングのためのポジショニング概念

【過去の私】と【変化の実感がない私】の2つのポジショニング概念は、どちらも[エピソード]や[意味づけ]、[乗組員への語りかけ]に分類された他の概念やカテゴリ、との関連を見出すことができなかったが、[ポジショニング]に分類された概念間との関連があると考えられた。【過去の私】は、今現在の自分が変化・成長したことを表す（【変化・成長した私】をポジショニングする）ために、対比の目的でポジショニングが起こっていたと考えられる。また、【変化の実感がない私】は、実習感想文の書き出しにおいて語られており、【未熟な私】のポジショニングにつながる形で、【変化の実感がない私】のポジショニングが起きていると考えられる。

〈実践共同体への非同一化〉のポジショニングと発達

〈実践共同体への非同一化〉に分類された【船が嫌いな私】は、否定的な自己のポジショニングであるといえる。しかしこのような、社会歴史的に期待され、想定され、否応なく身につけさせられる共同体の成員性に対して矛盾や反発を感じている状態は、発達を導く状態でもあることが指摘されている。

Hodges (1998) は、ある実践共同体に自らの居場所を見出せず、その世界に入れな自分のみたり、その世界に反発したりするという「反アイデンティティ」こそが、正統的周辺参加理論において言われている「参加」の一つとなっている、と指摘している。佐伯 (2009) は、反アイデンティティとしての参加を、社会歴史的に構成されてきた共同体の

成員性に対する矛盾やもがき、プレッシャーを感じるような状況をしっかりと見つめ、その内実をきちんと把握することを通して、自らのアイデンティティのありようと、自ら「参加」の軌道を切り開こうとしている、発達の表れであると指摘する。

このような視点に立つと、実習生の【船が嫌いな私】というポジショニングは、実習生が船員世界に反発し、その世界に入れたい自分を見るような「反アイデンティティ」が形成されている、つまり、船員の実践共同体において共有されている「成員性」に対してもがき、自分の現在のポジションを見つめ、アイデンティティのあり方と、船員の実践共同体にいかに参加していけばよいかについて考えるような、発達を導く活動に従事しているといえるだろう。このように、否定的な自己のポジショニングは必ずしもネガティブな事象ではないといえる。〈実践共同体への非同一化〉のポジショニングがみられたときには、実習生がその先の船員の実践共同体への参加の軌道を見出せるような（もしくは別の共同体への参加の軌道を見出すことができるような）、未来志向のはたらきかけを工夫することが有用であると考えられる。

ポジショニング・プロセスの3分類

ポジショニング・プロセスは、大きく分けて3種類に分類できる考えられる。

一つめは、過去の事実志向のストーリーを通して起こるポジショニング・プロセスである。船内外での「エピソード」を語ることや、その具体的な出来事の意味づけを通して起こる、ポジショニング・プロセスのグループ（ポジショニング・プロセス①～⑦、⑨～⑪）である。このグループに分類されたポジショニング・プロセスは、練習船で体験してきたことや、実習の合間の家族や友人とのやりとりを振り返ること、そして、振り返ったことに対して意味づけをする過去の事実志向の語りによって起こるといえる。

二つめは、未来のことを語ることで起こるポジショニング・プロセスのグループ（ポジショニング・プロセス⑬）である。このグループに分類されたポジショニング・プロセスは、「まだ起こってはいないが、そうになりたい、もしくは、そうなるであろう」というような未来志向の語りを通して起こるといえる。このような、「次になりたい、なるかもしれない姿」についての語りは、自分ではない者になるための語りであり、実習生が自分の発達の軌道をかいま見ている（佐伯, 2009）表れであると考えられる。また Newman & Holzman (1997) によると、「次になってみたい姿」についての語りは、新しいアイデンティティをふるまうために重要な活動であるという。つまり、自己の未来についての語

りを通して起こる「次になりたい姿」のポジショニングは、次のステップ（一般化される発達段階ではなく、あくまで自分でつくり出すステップ）に向けて進む、つまり自分なりに発達の方向付けをするという、発達を導く活動につながると考えられる。

三つめは、[乗組員への語りかけ]を通して起こるポジショニング・プロセスのグループ（ポジショニング・プロセス⑧、⑫）である。上の2つのプロセス、すなわち、過去の事実志向の語りの中で起こるポジショニング・プロセスと、未来志向の語りの中で起こるポジショニング・プロセスは、自分のことを自分自身に語るという、自己との対話の中で起こっていると考えられる。一方、このグループに分類されたポジショニング・プロセスでは、語りの宛先が乗組員となっていることから、想定された他者への語りかけを通じた、他者との対話の場がつくり出されていると考えられる。このように、本研究で対象とした実習感想文では、これまで指摘されていたような自己との対話の場となるだけでなく、他者との対話の場も生み出されることが明らかになった。

第2節 日常的に語られうる実習生のシーマンシップ言説【研究9】

第1項 目的

第6章ではシーマンシップということばにおける、アイデンティティ形成の媒介性について検討をおこない、シーマンシップということばが、実習生が「船員をする」ための学習環境デザインのツールとして有望であることが明らかになった。【研究6】、【研究7】では実習生を対象に、シーマンシップで思い浮かべられるイメージやことばを質問して得られた回答の分析をおこなった。つまりこの2つの研究では、シーマンシップということばに注意を向けてもらい、実習生によって意識的にシーマンシップということばについて回答してもらったデータを対象に分析をおこなった。その結果、シーマンシップについて意識的に考えることによって、多くの実習生が何らかの回答できることが明らかになった。

そこで本研究では、シーマンシップを問うていない日常的な文脈における実習生のシーマンシップについての語りについて検討することとした。日常的にシーマンシップということばは実習生によって利用されているのか。また利用されているとすれば、どのくらいの実習生によって利用されているのか。シーマンシップはどのような対象として語られ、いかに自己を表すツールとして利用されているのか捉えることで、実習生が「船員をする」ための学習環境デザインのための一つのツールとして、シーマンシップをいかに教育現場でアレンジメントすればよいかに関する手がかりが得られると考えられる。

実習現場におけるシーマンシップを問うていない日常的な文脈として、本研究では、【研究8】で分析対象とした実習感想文に注目することとした。実習感想文は【研究8】において検討してきたように、経験した出来事やその意味づけ、自己を振り返ることができる場として捉えられる。そのような自己のストーリーが語られることを通して、どのようなシーマンシップ言説が構成され、言説構成を通してどのようなポジショニングが起きうるのか明らかにし、その知見をもとに、実習生のアイデンティティ形成のための学習環境デザインのために、シーマンシップということばをいかに利用すれば有用なツールとなりうるのか、考察することを目的とする。

第2項 方法

対象

対象は【研究 8】の分析対象と同じデータである、184 名の実習生によって書かれた下船前実習感想文である。通し番号 1 番から順に読んでいき、シーマンシップについて言及している実習感想文を抜き出すこととした。シーマンシップに関する記述が含まれる実習感想文を抜き出す際には見落としがないように、著者を含む 2 名によって、それぞれが 2 度ずつ読み返し、チェックをおこなった。

分析方法

抜き出した実習感想文を並べ、シーマンシップに関する記述について、著者を含む 2 名によって言説分析をおこなった。はじめに、シーマンシップがどのような対象として構成されているかを特定するため、それぞれの実習感想文におけるシーマンシップの定義の同定とコーディングをおこない、これをシーマンシップ言説とした。シーマンシップの定義については、「シーマンシップは～というものだ、～と捉えている、(～と捉えていた、～と捉えていた)」というような、シーマンシップということばについて、自分がどのように捉えているのかに関する説明をした記述を、定義として同定した。シーマンシップの定義を適切に表現すると思われる簡潔な名前をつけることでコーディングとし、これをシーマンシップ言説名とした。同時に、【研究 6】で見出された実習生のシーマンシップ言説資源カテゴリーを参照しながら、各シーマンシップ言説について、言説構成するために用いられている言説資源を同定していき、シーマンシップ言説を構成するためにどのような言説資源が利用されるのか明らかにした。利用された言説資源や構成された言説、ポジショニングについて、シーマンシップ言説間の比較をおこない、実習生によって、どのようなシーマンシップ言説がいかに構成されるのか、どのようなポジショニングが起りうるのかについて検討をおこなった。

第3項 結果と考察

日常的文脈における実習生のシーマンシップということばの利用

本研究では 184 名文の実習感想文のうち、シーマンシップについて言及していた感想文は 3 名分（全体の 1.63%）であった。このことから、実習生がシーマンシップということ

ばを日常的に利用して、自己の経験や意味づけを語るというような、つまりシーマンシップは実習生によって、自己のストーリーを語るためのツールとして使われることは少ないことが考えられる。しかし【研究6】で検討したように実習生に対して、シーマンシップということばに注意を向けて意識的に考えるよう促すことによって、多くの実習生がシーマンシップについて何かしらの回答ができていたことから、学習環境デザインに向けて、シーマンシップをいうことばをツールとして利用するための工夫の余地があるといえる。

実習生のシーマンシップ言説とポジショニング

実習生が構成したシーマンシップ言説について、各実習感想文におけるシーマンシップの定義と、利用されていた言説資源カテゴリーを Table 7-4 に示した。

それぞれの実習生はシーマンシップを、「今回の実習で得た宝物 (11)」、「学ぶことができたもの (54)」、「この6ヶ月間で得たもの (121)」として記述していた。これら記述から、実習感想文において、どの実習生もシーマンシップを「実習を通して得た、学んだもの」として語っていると解釈し、分析者2名の意見が一致したため、3つのシーマンシップ言説を全て《得たもの》言説と名づけた。このように「シーマンシップを得た」として語っていることから、実習生は実習感想文において、学習の獲得モデルからシーマンシップを語る事が明らかになった。また実習生は、実習感想文においてシーマンシップを語ることを通して、実習前と現在（実習後）の自己を比較し、それまで身につけていなかったことが身についた「私」、新しく学んだ「私」というような、【変化・成長した私】（研究8参照）をポジショニングしていると考えられる。つまり、本研究の対象となった実習感想文においては、自己を振り返るような日常的な文脈において、シーマンシップということばは、「学ばれるもの・獲得されるもの」と、「成長した私・変化した私」を表すためのツールとして利用されていることが明らかになった。

熟達とシーマンシップ言説構成、ポジショニング

一方、指導者が語るシーマンシップについて見てみると、【研究1】において研究協力者⑥は「積み重ねがね、シーマンシップなんだよね。シーマンシップってさ、船を安全に、それから効率的に動かすための知識とか、技術とか、あと強いては心構えとか、…何を知っててどんなことを実践できるかっていう」ことだとして、シーマンシップを積み重ねの結果として「獲得されるもの」であり、「熟達した船員としての実践」として語っていると

Table 7-4 実習感想文における「シーマンシップ」

番号	言説名／シーマンシップに関わる記述	言説資源カテゴリー
11	<p>《得たもの》言説</p> <p>今回の実習で得た宝物は、船舶運航技術はもちろんだけれど、一番得たものは、シーマンシップだ。実習や生活をしていると、やはり辛いことがあった。しかし自分が辛い時は、他人も辛いということが乗船実習をしてようやくわかった気がする。だから、他人が困っているときは助け合い、協力して船を運航しなければならないと思った。これがこの9ヶ月で得た最大の宝物だと思う。</p>	<p>3<仕事に対する心構えや態度> 6<人間関係に関する態度や心構え> 18<いいもの・成長につながるもの></p>
54	<p>《得たもの》言説</p> <p>第三船目、帆船B。帆走中はすべてが人力、仲間との団結力、自然の影響力の大きさ、体力勝負とまさに船の集大成というべき帆走。まさにシーマンシップを学ぶことが出来たと思う。</p>	<p>3<仕事に関する心構えや態度> 6<人間関係に関する態度や心構え> 7<船内生活の特徴> 8<環境の特殊性></p>
121	<p>《得たもの》言説</p> <p>私はこの練習帆船「B」に実習生として乗船し六ヶ月が過ぎた。この6ヶ月間で得たものは、まず長期航海を通してのシーマンシップを学びました。初めての帆船でみんなとマストに登り、協力し合い、ガasketを処理し、デッキで総出でギアを引っぱり、また、ブレースを引き、ヤードを回すことで、船は一人では動かせない、という、船に乗る上でとても重要なことを改めて実感しました。</p>	<p>1<船乗りの習慣・精神> 3<仕事に対する心構えや態度> 7<船内生活の特徴> 14<作業・訓練></p>

※下線部の番号は言説資源番号と対応

いえる。また【研究5】では、実習指導者が構成するシーマンシップ言説として、《精神論》言説、《技術論》言説、《共通のもの》言説、《特有なもの》言説、《理想》言説、《特別なもの》言説、《経験則》言説、という7種類が見出されたが、どのシーマンシップ言説も「獲得したもの」として語られていなかったといえる。このように実習指導者、つまり、経験を積むにつれ、シーマンシップは学習の獲得モデルから語られるだけではなく、熟達した船員のパフォーマンスという実践そのものを語ったり、船員としての熟達プロセスや理想像としてシーマンシップについて語るというような、学習の「なる」モデルの視点からも語られるようになるのではないかと考えられる。また【研究5】では、実習指導者はシーマンシップを語ることを通して、「変化や成長した私」のポジショニング（対象者A、F）だけではなく、逆に「未熟な（未熟だった）私」のポジショニング（対象者A、C）や、「現在の私」のポジショニング（対象者C）、「未来の私」のポジショニング（対象者D）他者や他集団との相違を強調する「船員の私」のポジショニング（対象者B、E、F、G）、というような、複数の種類のポジショニングが起こっていたことが明らかになった。

このようにシーマンシップということばは、経験が積まれるにつれて、「得られるもの」、「成長・変化した私」というような単に学習の獲得モデルの視点からのみから語られるだけではなく、「精神と技術」、「共通性と特殊性」というような幅広い対極概念や、「理想」や「特別なもの」というような現在の自己のポジションとの距離性、経験則というような時間性を見出し、自己や自己の熟達を捉えるような、学習の「なるモデル」の視点から語るようになると考えられる。

このような「なるモデル」の視点から、シーマンシップについて語るためには、ことばの専有（Wertsch, 1991）をすることが重要であると考えられる。つまり、シーマンシップということばに、自分なりの意味づけや使い方を見出すというような「ことばを自分のものとする」ことができないと、シーマンシップを様々な視点から描くことが難しいと考えられる。そのためには、様々な文脈や場面で見聞きすることを通して、船員世界で共有されている多様な言説のあり方にアクセスし、アクセスし得た言説資源を利用して、シーマンシップについて書いたり語ってみたりするような実践が有用であると考えられる。このような実践を経て、学習の「なるモデル」から自己を語れるようになると、さらに深い自己の内省が起き、個人としての熟達が促されると考えられる。またシーマンシップについて語ることが、すなわち、「船員をする」ことにつながるので、船員の実践共同体に参加するそれぞれの参加者がシーマンシップについて語るという実践をつづけることによって、

船員の実践共同体は可視化され、再生産され、時に変化しながらも維持されていく、と考えられる。

第3節 まとめ：実習生のアイデンティティ形成を媒介するツールとしての実習感想文とシーマンシップ

アイデンティティ形成のツールとしての実習感想文

【研究8】より船員教育現場における実習感想文では、書くことを通して7種類のポジションが起こっていたことから、アイデンティティ・パフォーマンスが可能な場であるといえ、これまでもアイデンティティ形成のための有望なツールとなっていたと考えられる。また、アイデンティティが作り出されるプロセスとして、過去の事実志向の語り、未来志向の語り、乗組員への語りかけ、という3種類のプロセスが見出されたことから、実習感想文は、自分ではない者になるための語りができる場や、自分だけではなく他者との対話を開く可能性がある場となりうることが考えられる。しかしこれまでは、実習感想文は実習生の下船前に一度だけ実施し、指導者側が目を通してそのまま保管する、というようなシステムで行われている。このような一方通行で一度のみの実施では、実習感想文が対話の場となり損ねていると考えられる。また、アイデンティティはふるまい、実践することを通してその都度形成されるものであることから、何度も実施することが実習生のアイデンティティ形成のためには有用であると考えられ、現状では実習感想文を有用なツールとして生かしきれていないと考えられる。

そこで、実習感想文をアイデンティティ形成のための学習環境デザインのツールとして利用するためにいくつか指針について考えてみたい。

まず1つ目の指針である。指導者への語りかけを通してポジショニングが起きることから、実習感想文は自己との対話だけではなく、想定された他者との対話の場に進展する可能性をもつものであるといえる。そのような他者との対話の場を生み出すために、実習感想文は実習の最後だけではなく、実習中に何度も実施することが有用だと考えられる。複数回実施することによって、実習生は自己の実践に意識を向けることができ、その都度アイデンティティをふるまうことが可能になると考えられる。また提出された実習感想文に対して指導者はコメントをつけ、それぞれの書き手に戻すことによって、指導者と実習生との両通行の対話が生み出せるような場をつくりだすことが有用だと考えられる。その

際、【未熟な私】や【船が嫌いな私】、【変化の実感がない私】など、否定的な自己のポジショニングが起こっていたり、【実習の否定化】のような否定的な意味づけが起きていたりするときは、船員社会において社会歴史文化的に期待される船員像（次の段階であり、未来の姿）に橋渡しをされている状態であり、実習生の発達の表れ（佐伯, 2009）であると捉え、この視点から、実習生が新たな意味づけができるようなはたらきかけを工夫できるとよいだろう。たとえば、指導者も同じ意味づけをした経験があれば、感想文のコメントにその経験について書いたり、実習生とは異なるものの見かたや考えかたについて書いたりすることも有用だと考える。船員の実践共同体の先輩として、実習生が「真似してみたい」と思えるような、ものの考え方や見かたを提示できれば、実習生は新たな語りやアイデンティティを生み出せるのではないかと考えられる。アイデンティティは、所属社会に流通する意味との絶えざる交渉・再交渉の中で変容していく（Lave & Wenger, 1991）。またアイデンティティは、自己が何者であるかを語って聞かせるストーリーであることから、絶えず承認・肯定してくれる他者がいれば現実化される（Laing, 1998）。実習生が船員言説を語り、自己を船員社会にポジショニングすることを通して、アイデンティティを形成するためには、様々な実習指導者（船員の実践共同体の先輩や熟練）との対話が不可欠だと考えられる。

2つ目の指針は、実習感想文を、より未来志向の語りができる場としてつくり出すことである。未来志向の語りや「未来の私」のポジショニングは、今の自分ではない者になるための語りであり、次の段階の「なってみたい姿」を見出す活動、つまり zpd であるといえる。zpd では、一歩進んだ自己の姿を見出す活動のほかに、一歩進んだ姿に近づくために、「どうすれば（どのようにふるまえば）よいのか」、「そのようにふるまうのはなぜか」、というような新たな意味づけを生み出すという、自分自身の発達を方向づけられるような活動に従事することができると考えられる。このような未来志向の語りができるように、【未来の私】がポジショニングされうる【抱負・決心】や【課題】をメインに書いてもらうのもよいと考えられる。また、実習中に真似したいと感じた他者や、そう思った理由について書くことも、未来志向の語りを促すと考えられる。なぜなら「真似てみたい」と思う他者は、「今の自分にはできないことができている」他者であり、憧れの対象や理想像であるからである。理想像を描くことによって、今の自分との差が見出され、差を縮めるにはどうすればよいのか、どのようにふるまえば近づけるのか、というような意味づけ活動に従事することができると考えられる。

アイデンティティ形成のツールとしてのシーマンシップということば

【研究6】より、シーマンシップということばに注意を向け、意識的に考えてもらうことによって、多くの実習生がシーマンシップについて何らかの記述ができることがあきらかになった。一方で日常的な文脈では、実習生が船上での経験を語り、自己を省みるツールとして、あまり利用されていないことも明らかになった（【研究9】）。このことから、日常的に、シーマンシップということばに実習生の注意を向け、実習生が意識的にシーマンシップについて記述したり語ったりできるような働きかけを工夫する余地があると考えられる。また【研究9】で対象とした実習感想文では、シーマンシップについて語った全ての実習生は、シーマンシップを学習の獲得モデルから語っていたことが明らかになった。これに対して、実習指導者（熟練）はシーマンシップを、学習の獲得モデルからだけではなく、学習の「なるモデル」の視点からも語っていたことから、シーマンシップを、幅広い対極概念や、現在の自己のポジションとの距離性、経験則というような時間性を見出し、自己や自己の熟達を捉えるような、学習の「なるモデル」の視点から語れるようになることが、アイデンティティ形成のために重要であると考えられた。そのような学習の「なるモデル」から語るためには、シーマンシップということばを自分のものとする（専有する）ことが重要であるといえる。

そこで8章では、船員教育現場において、実習生がアイデンティティを形成できるような学習環境のツールとしての実習感想文とシーマンシップということばに注目し、これらのツールをいかに学習環境に配置すれば（学習環境でどのように利用すれば）有用となるのかという視点から、どのようなデザインが可能であるか考察をおこない、学習環境のデザインの指針として提案したい。

第5部 まとめと展望

第8章

総合考察：実習生が「船員をする」ための 学習環境デザインへの指針の提案

第1節 これまでの知見のまとめ

これまで9つの研究を通して、実習生が「船員をする」ための学習環境について検討をおこなってきた。そこで8章では、まず第1節において、これまでの研究から得た知見についてまとめる。第2節ではそれを受けて、実習生が「船員をする」ために、どのような学習環境のデザインが可能であるかについて考察をおこない、デザインの指針として提案をおこなう。最後の第3節では、本研究の限界と展望についてまとめる。

「船員をする」ための学習環境の検討（第2部）

【研究1】～【研究3】では、現在や過去の船員教育現場において、実習生が「船員をする」ことが可能なリソースに着目し、「船員をする」ための学習環境について検討をおこなった。

【研究1】「船員をする」こと-船員の実践共同体への参加プロセス

【研究1】において「船員をする」ためのツールや場として、①負担を感じるのは自分だけではなく皆同じ、負担は悪いものではなく、次にすすむための機会となりうる、負担をし方のないことと捉え、我慢したり気持ちを切り替えたりする、負担の捉え方や問題解決スタイルを個人特有のものとするという、負担を意味づけるための方法、②先輩や指導者、上司と対話することで、アドバイスやヒントとなる有用な意見を得られることや同僚や仲間、友だちなど同じ境遇にある者との対話をして、自分たちの状態を共有し意味づけ、先輩や指導者、上司のいいところを見て学べるような、他者との対話の場、③未来の姿を見出したり、自分の発達の軌道を見出せるような活動を媒介する船員像、④シーマンシップということば、であった。以上のような、負担の意味づけかた、経験を重視したり他者とのやりとりを重視したりする考え方という、船員社会で共有され、維持され、利用され続けてきた社会文化的言説が、「船員をする」ための一つのツールとして考えられた。

また、シーマンシップという、船員の実践や熟達に関わる‘曖昧な’ことばが見出された。シーマンシップについて語ることは、船員の実践共同体で共有される様々な知識ややり方、船員像、実践についての言説を自由に語り、船員としてふるまうためのリソースとなりうると考えられた。

【研究2】船員教育現場における「問題」と学習環境のデザインのためのツールの検討

【研究2】では、教育現場における問題として、実習生が学校から練習船へのスムーズな移動ができないこと、その理由の一つとして寮生活の欠如が挙げられた。寮では、共同生活や様々な共同作業を通して船員世界の言説にアクセスしたり、そこで自分の実践を振り返ったり、自分の発達軌道をみたりするような機会が多く、そこでアクセスし得た言説をツールとして、練習船での生活をスムーズに送ることができていた。このように寮とは、異年齢間の対話を通して「船員をする」人たちの多様な zpd が寮の活動システム内で重なり、お互いの「船員をする」パフォーマンスを相互利用する可能性を増大させる場であったと考えられる。この中で実習生は船員言説にアクセスし、ふるまう経験をもつことができたといえる。このことから異年齢間の対話が生まれる場は実習生が「船員をする」ために重要であると考えられる。

【研究3】実習現場における指導者の働きかけがいか「船員をする」学習の契機となりうるか

【研究3】では、実習生の船員言説へのアクセス性を検討するため、実習における指導者のはたらきかけの検討を行った。その結果、《教師発問型》から《教師命令型》へのやりとり移行による「無言のフォローアップ」が、実習生が「船員をする」契機となりうると考えられた。また、1年の実習で起こり易い《その他》のやりとりである「おどけ」、「からかい」、「叱咤・戒め」、「一斉フォローアップ」、はいずれも、学生の船員アイデンティティの学習の契機となる指導者の働きかけであると考えられた。これらの働きかけは、学校の教育現場において、いじめやハラスメントにつながる働きかけとして、一般的に忌避されがちな働きかけである。しかし、からかいや叱咤・戒めなどの働きかけによって、その場の状況や、特に関係性によっては自己のおかれている状態を振り返ったり（大八木,2013）、船員言説にアクセスしたりする機会をつくり出しうることから、全てが忌避されるような働きかけではないのではないか、と考えられた。

「船員をする」ための道具の検討（第3部）

第3部では、「船員をする」ためのツールとして、「シーマンシップ」ということばに注目し、船員教育現場において、指導者がシーマンシップをどのようなことばとして捉えているのか、またどのような対象として語り、その中でどのような自己を位置づけるのか検討を行った。また、船員教育実習生が、シーマンシップをどのようなことばとして捉えているのか、また、シーマンシップにどのようにアクセスしているのか、さらに、シーマンシップについて回答する際に、指導者のシーマンシップについて語ったことばをどのように利用するのかについて検討した。

【研究4】指導者が捉えるシーマンシップ言説資源と職位比較

【研究4】では、船員教育現場の実習指導者を対象に、シーマンシップがどのような言説資源（言説を構成する際に利用されるイメージやことば）を含むのか検討をおこなった。その結果、シーマンシップは船員世界の様々なことば（例えば、「5分前行動」や「目先が聞いて几帳面、負けじ魂、これぞ船乗り」など）を利用して意味づけが起こることから、船員教育において、シーマンシップが船員社会を再生産するためのツールであると考えられた。すなわち、シーマンシップを語ることが「船員をする」ことであり、船員としてのアイデンティティ形成になると考えられる。また、職位を超えて言説資源の回答が得られたこと、また、職位によって異なる言説資源が回答される傾向があることから、シーマンシップが境界オブジェクトの性質をもつことばであることが確認された。さらに、最も少ない回答で2つのことばやイメージが記述されていることから、シーマンシップは2つ以上の概念ネットワークをもつ、フuzzyな用語であることが確認された。このような「曖昧さ」をもつことばは、船員や船員社会についての語り方をいかようにも変化させ、個々人の「船員をする」実践や組織化のあり方を変容させることができるツールとなりうることから、船員教育現場における実習生のアイデンティティ形成のツールとして有望だと考えられた。

【研究5】指導者のシーマンシップ言説構成と自己の位置づけ

実習指導者7名を対象に、シーマンシップについてのインタビューを実施し、シーマンシップについて語ることを通して、どのような言説資源が利用されてシーマンシップ言説

が構成され（どのような対象として意味づけされ）、シーマンシップ言説構成の中で、どのようなアイデンティティがいかにか形成されるのか検討をおこなった。その結果、シーマンシップの意味を巡って語中で、「精神論」、「技術論」、「(船員に) 特有なもの」、「理想」、「経験則」、「(船員も他の職種にも) 共通なもの」というシーマンシップ言説が構成された。これらの言説のうち、同じカテゴリーの言説であっても、構成される際に利用されることばやイメージ（言説資源）の組み合わせが異なることが明らかになった。このことから、シーマンシップは、意味は同じであっても内容が異なる言説を構成することが可能であり、このことが、このことばのファジーさを生み出せると考えられた。つまり、シーマンシップを語る際に利用できる言説資源が多ければ多いほど、シーマンシップを広がりや深さのある意味づけができるようになるだろう。また、複数の言説を対比させて「発達する私」を位置づけたり、シーマンシップを船乗り特有なものとして語ることで自他を差異化して「船員の私(たち)」として自己を位置づけたり、また、言説資源を吟味していくことによって「発展途上の私」や、「いずれは船長になる私」というような未来の姿として自己の位置づけが起こることが明らかになった。このように自己を位置づけるためには、様々な言説資源にアクセスすることにより、意味の逡巡が起こり、豊かな言説資源を組み合わせることから理想言説が構成され、次の段階の自己を見ることができると考えられる。さらに、発達や未来の姿を垣間見ることができることから、シーマンシップを語ることは、次の段階の自己の姿を垣間みるという意味で zpd の活動につながりうるといえる。

このようにシーマンシップということばをめぐって、言説資源を回答することは船員社会の言説を再生産することであり、また、言説の構成を通して自己を船員社会の中に位置づける。つまりシーマンシップについてのことばやイメージを語ることは、船員社会の中に自己を位置づけること、という 2 つの方法で、「船員をする」こと、自己をその都度その社会に位置づけて著す、というアイデンティティの形成が可能となっていると考えられる。以上のことから、シーマンシップということばは、実習生がアイデンティティを形成することが可能な学習環境のデザインに有望なツールであると考えられた。

【研究6】実習生が捉えるシーマンシップ言説資源とアクセスの実態

【研究6】では、実習生がシーマンシップをどのようなことばとして捉え、どのようにことばにアクセスしているのか（シーマンシップということばを誰から聞いたことがあるか、どこで聞いたことがあるか、いつ聞いたのか）について、乗船履歴1ヶ月～3ヶ月の

実習生を対象に検討を行った。シーマンシップに関することばやイメージに関する分析の結果、乗船履歴のちがいによって、シーマンシップに関することばやイメージ(言説資源)の回答傾向がみられることが明らかになった。このことから、経験が増すにつれて、シーマンシップの意味づけ方が変化すると考えられた。また実習生の回答には、「わからない」、「いいもの・成長につながるもの」、「海洋環境に対する関心」、「スポーツマンシップ」という、【研究4】の実習指導者の回答にはみられなかった言説資源が見出された。このことから、実習生特有の意味づけがあることが明らかになった。続いて実習生のシーマンシップへのアクセス性を分析した結果、乗船が長くなるにつれて、シーマンシップへのアクセス方法も変化することが明らかになった。フォーマルな場面だけでなく、インフォーマルな場面でもシーマンシップにアクセスできるようになることから、色々な場面で繰り返しシーマンシップということばが利用されたり語られたりする経験や、時には自分でシーマンシップについて考えたり語ったりするような経験を通して、シーマンシップを自分のものにしていくのではないかと考えられる。また、乗船式で全員が船長訓示において、シーマンシップということばにアクセスしているにも関わらず、「わからない」、「知らない」、「聞いたことがない」、と答える実習生がいることから、実習生がよりシーマンシップにアクセスできるような工夫の余地があると考えられた。

【研究7】実習生のアクセスした言説資源の利用の検討

【研究7】では、実習生がアクセスしたシーマンシップの意味やことばを、どのような言説資源を反復したり利用したりするのか検討するため、船長が乗船式の船長訓示で語ったシーマンシップ言説を、実習生が下船前のシーマンシップについての自由記述式質問紙に回答する際、どのような意味づけやことばを利用して回答するかに注目した。具体的には、乗船式で船長訓示として船長が語るシーマンシップの言説資源と、下船前の実習生のシーマンシップの言説資源を比較し、どのような言説資源が反復利用しやすいのか、また、いかに実習生がシーマンシップの意味を専有(自分のものとして語るようになること)しうるのか検討した。アクセス方法で船長や船長訓示、乗船式のとき、と回答した実習生のシーマンシップの言説資源のうち、船長の言説資源と共通するのは、「船乗りの習慣・精神」と、「人間関係に関する態度や心構え」としての意味づけであった。一方、船長訓示で同じく語られた「運航技術・知識」は、反復・利用されにくかったことから、乗船履歴の長さの違いがあるかもしれないが、実習生にとって反復・利用しやすい言説資源、しにくい言

説資源があると考えられる。また、船長のシーマンシップ言説を拠り所として反復・利用したと考えられる実習生が回答した言説資源は、似たことばや異なる表現を用いる、対照的に捉える、価値づける、一般化させる、というような特徴が見られた。実習生はこのような手段によって、シーマンシップの意味をどんどん変更していき（ことばの拡散的模倣をすることによって）、ことばを自分のものにしていくと考えられた。

以上の分析を通して、シーマンシップということばは、船員世界に流通する言説を再生産（つまり「船員をする」ためのツール）し、また、船員社会の中に自己を位置づけて様々な自己を著すことができるような、実習生が船員アイデンティティを形成するための学習環境のデザインに有用なツールとなりうると考えられる。また、アイデンティティ形成のためのツールとして有利に用いるためには、シーマンシップのことばのフアジーさを生かすことが重要であるといえる。つまり、フアジーさを生み出すためには、複数のバラエティに富んだ言説資源（船員世界に関するイメージやことば、物語など）が利用できるようになることが重要であり、シーマンシップ言説や船員言説が語られる、様々な場や人への十分なアクセス経験が求められる。また、シーマンシップということばを、一度は聞いたことがあるはずだが、「わからない」、「はじめて聞いた」と回答する実習生や、空欄のまま提出する実習生が皆無となるような働きかけを考えると同時に、考える契機として、「知らない」なりにシーマンシップとは何かについて想像し表現してもらうことも有用ではないかと考えられた。

船員教育現場のツールにおける「船員をする」ことの検討（第4部）

第4部では、船員教育現場において日常的に利用されている、自己を振り返るツールである実習感想文に注目し、実習生によって、どのようなアイデンティティがいかに形成されうるか検討を行った。また、実習生が日常的にシーマンシップということばを利用しているのかどうか、どのようなシーマンシップ言説を構成し、経験を語るツールとして利用しているのか、検討した。

【研究8】下船前感想文における実習生のアイデンティティ形成

【研究8】では、これまで練習船実習で日常的に行われてきた、下船前の実習感想文に注目して、実習生が経験を振り返って自己を著すという視点から、感想文を、アイデンテ

ィティ形成を媒介するツールとして捉え、どのようにアイデンティティを形成しうるのか検討をおこなった。また、そのようなアイデンティティ形成を媒介するツールにおける自然な文脈（シーマンシップについての教示は一切ない自然に書かれたもの）の中で、全体でどのくらいの実習生が、どのようなシーマンシップ言説を構成するのか、検討をおこなった。感想文の中における実習生のアイデンティティは、7種類見出された。この中の一つである「船が嫌いな私」という否定的なアイデンティティは、船員集団への反アイデンティティとしての参加のあらわれであり、必ずしもネガティブなものではなく、船員社会で構成されてきた成員性に対する矛盾やもがきを感じるような状況を捉え、自らのアイデンティティのあり様と参加の軌道を切り開こうとしている発達の表れであると考えられた。そこで、このようなアイデンティティを著す実習生には、その先の参加の軌道を見出せるような未来志向の働きかけを工夫することが有用であると考えられた。また、アイデンティティ形成プロセスについては、11のプロセスが見出され、エピソードを語ったりそれを意味づける過去の事実志向の語りの中で起こるプロセス、これからの課題や抱負などを語る未来志向の語りの中で起こるプロセス、感謝や誓いなどの乗組員への語りかけを通して起こるプロセス、の3種類に分類された。

【研究9】日常的に語られうる実習生のシーマンシップ言説

感想文の中で構成された実習生のシーマンシップ言説構成について検討したところ、シーマンシップについて語っていたのは184名の中で3名であった。このことから、日常的な自己を省みる文脈では、シーマンシップが自己を省みる道具としてあまり使われていないことが明らかになり、シーマンシップということばを日常的に利用し、自己を省みるためのツールとしての改善の余地があると考えられた。また、3名の実習生いずれもシーマンシップを「得たもの」言説として語っており、シーマンシップ言説は獲得モデルとして語られていた。【研究5】において、実習指導者がシーマンシップについて語る際、このような獲得モデルとしてシーマンシップを語る対象者がみられなかったことから、経験を積むにつれ、シーマンシップを獲得モデルとしてではなく、船員としての熟達プロセスや理想像、自他の相違を強調するような、学習の「なるモデル」から語るようになると考えられた。また、このような視点から語るためには、シーマンシップということばを自分のものとする（専有）ことが重要であると考えられた。

第2節 アイデンティティ形成のための学習環境のデザインへの指針

本節では、以上の研究における知見から、実習現場の2つのツールに注目し、船員教育現場における実習生のアイデンティティ形成のための学習環境デザインのための指針について提案をおこなう。ここで、一連の研究に渡って捉えようとしてきた「アイデンティティの形成」について今一度確認したい。アイデンティティ形成、すなわち、「船員をする」ことの一つは、船員の言説実践に参加することであった。つまり「船員をする」こととは、船員社会の言説を再生産し続けること（語られてきたことをそのまま反復して構成するだけでなく、自分なりの意味づけをして新しい意味づけを生み出すことを含む）と、船員社会の中に自己を位置づけ続ける（ポジショニングする）ことだといえる。そのためには、

- ①船員社会にまつわる、ことばやイメージなどの言説資源や、意味づけや物語などの言説にアクセスすること
- ②船員言説を構成すること
- ③船員言説や言説資源を利用して自己を著すこと（船員社会にポジショニングすること）

という3つの活動が必要だと考えられる。そこで、これらの3つの活動が可能となる場をつくり出すために、どのようなことに注目すればよいかについて考察し、実習生がアイデンティティを形成するための、いくつかの学習環境デザインを提案する。

第1項 実習生が船員言説（資源）にアクセスできる場

シーマンシップということばは、船員言説と関わりが深く、語ることによって「船員をする」ためのツールとして利用できることが、以上の研究を通して明らかになった。このシーマンシップということばを通した船員言説実践に参加することが、実習生が「船員をする」ために有用であると考えられる。そのためには、まずシーマンシップということばにアクセスすることが必要となる。

また、このようなzpdにつながる船員言説実践に参加するためには、バラエティに富んだ船員言説や言説資源にアクセスすることが重要であり、そうするためには様々な人が集まる場、つまり、学校や練習船で、さまざまな職位や年齢の指導者や先輩、異なる学校の

実習生が交流できる機会をつくることが重要であった（【研究 2】）。シーマンシップは、船員世界にまつわる言説資源が、様々な職位を超えて語られうることばである（【研究 4】）ことから、実習生が船員言説にアクセスできる一つの方法として、様々な職位につく指導者や先輩、同じ実習生仲間からシーマンシップについての語りを聞いたり、やりとりする場を見ることができるような場をつくり出すことが有用だと考えられる。そこで、実習生がシーマンシップにアクセスするための学習環境をつくり出す指針として、以下のような学習環境を提案したい。

アイデンティティ形成のための学習環境の提案①

〈実習指導者への「シーマンシップ」インタビュー〉

練習船の実習指導者に、シーマンシップとは何か、どのようなことを指すのか、どうしてそのような意味として捉えるようになったのか、について、実習生がそれぞれインタビューをおこない、それぞれの指導者がどのような意味のことばとして捉えているのか、指導者間に意味の捉え方の違いがあるのかどうか、職位によって捉え方の傾向があるのかどうか、あるとすれば何故そのような傾向がみられるのか、自分の考えるシーマンシップの意味はどの指導者と近いのか、逆に、どの指導者の意味づけには反対か、というような視点で分析をして、それらをまとめ、レポートとして提出する。特に、乗船履歴の浅い実習生に実施することで、様々な乗組員と対話するきっかけにもなるだろう。練習船だけでなく、学校の教員（実習担当や、海や船と関わり合いのある教員）や、OB や知り合いの社船の船員など、教育現場を出て様々な人にインタビューすることができれば、練習船の実習指導者とは異なる意味づけが発見できる可能性もあり、実習生がより広く、船員言説にアクセスできるのではないかと考えられる。個人のインタビューでもよいし、グループでインタビューをしてもよい。グループの場合は、模造紙1枚にまとめ、発表会を行ってもよいのではないかと考える。

第2項 実習生が船員言説（資源）を構成する場

船員社会に流通する言説（資源）を語ることは、船員社会の言説を再生産したり、船員の実践共同体の中に自己をポジショニングするという「船員をする」ことにつながる。

【研究 5】では、アクセスしたシーマンシップということばの意味に対して逡巡する中で、

様々なシーマンシップ言説が生み出され、船員の「理想」や自己の「未来」を語る事ができる活動、すなわち zpd が生み出されると考えられる。つまり、シーマンシップの意味を見出そうとするようなことばの意味づけ活動は、発達を導く学習 (Newman & Holzman, 1993) となると考えられた。また、このシーマンシップの意味に対する逡巡活動では、それまでアクセスし得た船員や船員集団に関するイメージやことば、つまり言説資源が総動員され、一種の連想ゲームのように、概念や知識を「自分のもの」として、創造的に形作ることができると考えられた。また【研究 5】では、実習経験の浅い実習生には、本調査で行ったようなシーマンシップについてのイメージやことばを連想させ、実習生が船上生活や実践の経験を積むにつれて、シーマンシップについて自分なりに語ったり、書いたりする場を設けるとよいと考えられた。これより、実習生が船員言説を構成するためには、まず、実習生がこれまでにアクセスすることが可能であった船員社会に関することばやイメージ(言説資源)を、覚え書きや備忘録のような感覚で、思いつくまま挙げてもらう方法が有用だと考えられる。このような方法の一つとして、連想ゲーム式の拡散型思考法と、思考回路を図式化する方法が有用である。その方法を基に、以下のデザインを提案したい。

アイデンティティ形成のための学習環境の提案②

〈シーマンシップのコンセプトマップづくり〉

コンセプトマップ(概念地図)とは、あることばを意味づける際に利用される、ことばやイメージなどの概念どうしが関係づけられ、つながれることによって描かれる図であり、学校教育現場では、子どもの学びをつくりだすカリキュラムに最適な方法だと指摘されている(福岡, 2002)。シーマンシップは概念の外包・内包が広いことばである(【研究 1】)ことから、コンセプトマップを作成しやすいと考えられる。そこで、コンセプトマップ法の考えかたをもとに、シーマンシップのコンセプトマップ作成を提案したい。シーマンシップと関わりがあると考えられる、色々なことばやイメージを書き加え、書き加えたことばやイメージと関連すると考えられることばやイメージを、それぞれにつないで書いていくことで、各実習生が、その時点で捉える船員社会の言説や言説資源を表すことができると考えられる。コンセプトマップは、実習ごとに毎年実施することで、各自のシーマンシップの意味づけの変遷も捉えることができ、新たに加わった概念は何か、なぜある概念は図の中から消えたのかなど、自己の変化について気づくことができると考えられる。

アイデンティティ形成のための学習環境の提案③

〈シーマンシップのブレインストーミング〉

もう一つの拡散型思考法として、ブレインストーミングを利用した方法を提案したい。ブレインストーミング法は、集団でアイデアを出し合うことによって、相互交差の連鎖反応や発想の誘発を期待する技法である（Osborn,1949）。この方法を元に、5～7人以上のグループになり、グループでシーマンシップに関連すると考えられるイメージやことばを交代でどんどん挙げていく。それぞれが、挙げられたイメージやことばをポストイットに逐一記入していき、全員で模造紙上に分類したり、カテゴリー間の関係について考えながら貼ってみるとよいだろう。その中で、お互いに疑問に思ったり、面白く感じたことばやイメージを挙げた理由を聞き合うことによって、仲間の捉えるシーマンシップ言説資源にアクセスする機会をつくりだすこともできる。このようにグループでつくりあげたシーマンシップが可視化されることにより、新たな視点が生まれるかもしれない。どの場でも言えることだが、ゲームとして楽しくできるような雰囲気をつくる。ブレインストーミングの4原則にある、粗野な考え方を歓迎することをモットーに、正解や間違った答えはないことを必ず伝える。最後に各グループによる発表会を行ってもよいと考える。

アイデンティティ形成のための学習環境の提案④

〈本日のシーマンシップ〉

あることばや事象を、他のことばの置き換えることは、国語教育において、知識や情報を的確に理解し、それを自分なりに考えた構想に基づいて表現することを目的として利用される方法だと考えられている（長谷部, 2014）。この方法を援用し、実習中に起こった出来事や見聞きしたことば、人の中で、シーマンシップということばで置き換えられそうなこと・ものについて日記をつけるように、一行ずつでよいので毎日記入していく方法を提案したい。この方法によって、日常生活の出来事とシーマンシップということばが結びつくと考えられ、自分なりに意味づけしたシーマンシップ言説資源を生み出すことができると考えられる。記入する際、なぜそう考えたのか、理由も簡単に添えられるとよいと考えられる。これを続けることで、船員言説を単に再構成するだけでなく、今までにない新たな船員言説をつくり出すことができるのではないかと考えられる。また、まわりの出来事や人の行動をよく見られるようになったり、実習を振り返るツールになるのではないかと

考えられる。

第3項 船員世界の言説を利用して自己を語る場

以上までに提案してきた2つの学習の場は、船員社会に関わるイメージやことばを表すことによって「船員をする」契機を生み出すはたらきかけであるといえる。次の3つ目に提案したい学習環境は、船員世界の言説を利用して自己語りをする場である。このような船員言説を利用した自己語りの活動には、これまで日常的に行われて来た実習感想文をツールとして利用することが有用だと考えられる。そこで、これまでの実習感想文の実施のし方に付け加える形で提案したい。

アイデンティティ形成のための学習環境の提案⑤

〈実習感想文を対話の場に発展させる〉

【研究8】では感想文の中で、乗組員への語りかけを通してアイデンティティ形成がこりうる事が明らかになった。このことから、これまでは下船前の1回だけの実施であり、しかも書かせたきりであった感想文を、実習中に数回実施することにし、提出された感想文に、指導者がコメントをつけて返すことによって、指導者と実習生の対話の場へ発展させることが可能だと考えられる。実習生に提出先の指導者を決めてもらい、その実習の間は、選んだ指導者とのやりとりができるようなシステムができるとよいと考える。

アイデンティティ形成のための学習環境の提案⑥

〈感想文の中で未来語りができるような働きかけ〉

【研究8】では、この中の一つである未来志向の語りは、「これからの私」をつくり出すという、自分の発達軌道を隙間見るzpdに近い活動であると考えられた。このことから、感想文の中で未来語りができるような働きかけは重要であると考えられる。具体的には感想文に、実習中に見聞きしたことの中で、指導者だけではなく実習生仲間も含めて、手本になった人について関心をもった行動やなってみたい姿などについて、必ず一つは書くよう促すことが考えられる。

アイデンティティ形成のための学習環境の提案⑦

〈実習感想文の中にシーマンシップということばを必ず一度は利用するよう教示〉

【研究 9】では、実習生 184 名の実習感想文のうち、シーマンシップについて言及した感想文は 3 名分であった。このことから、日常的に自己語りのツールとしてシーマンシップということばは、あまり使われていないことが窺われた。そこで、自己語りのツールである感想文に、シーマンシップということばを必ず入れて書くよう促すことを提案する。シーマンシップについて書くのではなく、実習感想文の中にシーマンシップということばを最低 1 回は使うように促せば、実習生は新たな方法で自己語りができ、違った視点から経験や自己を振り返ることができるのではないかと考えられる。

以上までに、実習生がアイデンティティを形成できるような学習環境のデザインの指針を 7 つ示した。ここで強調したいのは、どのような学習環境（場）においても、指導者と実習生、実習生同士が楽しめるような雰囲気をつくりだすことが重要だということである。たとえば【研究 3】の指導者のおどけのような、垂直的であった指導者と実習生の関係性が、瞬時に水平的な関係性に変化させられるようなはたらきかけは、雰囲気づくりに有用だと考えられる。このような、指導者と実習生の間の心理的距離が、信頼や尊敬によって近くなれるような関係づくりが出来るかよいのではないかと考える。また、【研究 3】でみられたような指導者のからかい、叱咤・戒め、一斉フォローアップというようなはたらきかけは、関係性によっては、必ずしもネガティブなものにはならないと考える。学習環境において、何でも「ハラズメント」や「いじめ」のようなことばで片付けられるような加害者-被害者の関係性ではなく、言われた側が「なぜ、そう言われたのか」について思いを巡らせ、自己を省みることが出来るような関係性を構成できれば、より実習生の発達を導く学習の場となるのではないかと考える。

第 3 節 本研究の限界と今後の展望

最後に、本研究の限界と今後の展望について述べる。

【研究 4】では、大学における短艇実習の一事例をもとに分析を行った。この知見が船員教育全体にあてはまるのかどうかについて検討するためには、まずは対象事例の蓄積が課題として挙げられる。船員教育における実習は短艇実習だけではなく、他にも汽船実習や帆船実習など様々な乗船実習がある。様々な実習の指導者と学生のやりとりの観察によっ

て、今回明らかになった学生の熟達による談話構造に沿ったはたらきかけの変化や談話構造を崩すはたらきかけが、乗船実習で一般的にみられるものであるか検討する必要がある。

また今回の研究では、筆者と研究協力者が行為者の内在的な視点を推測し、そこから行為の意味を解釈することによって、やりとりの検討を行ったが、これらのやりとりに対する指導者や学生自身の解釈を加えた分析も必要である。特に、制度的な談話構造を崩した4つの談話パターンについて、当事者がどのような意味づけをするのか（指導者がどのような意図をもっていたのか、学生はどのようにその言葉を解釈したのか、など）を、インタビューするとともに、分析をおこなう必要がある。そのようなデータを蓄積することで、例えば、適度なダブルバインドとなる「からかい」や、学生がうまく所属社会に流通する言説にアクセスする契機となる「叱咤・戒め」、「一斉フォローアップ」、を行う際には、何に気をつけ、どのようなメッセージを送ればよいか、といったより詳細な検討が可能となり、船員教育現場だけでなく他の教育現場においても応用できるのではないかと考えられる。

次に【研究5】では、船員教育の指導者を対象に、船員教育の部外者である著者が、調査者・インタビュアーとして行った。インタビュー場面における会話では、語った内容の規定される自己の位置づけとともに、一般的な社会的役割を体現する自己も表れる（桜井、1992）。つまりインタビュー場面におけるアイデンティティには、会話場面における関係性の次元で形成されるものもあり、本調査では船員ではない部外者のインタビュアーとの関係性から、対象者が船員である「私」が提示されたとも考えられる。また、今回インタビューにおいて構成されたシーマンシップ言説も、現場で現れる言説とは異質なものである可能性もある。シーマンシップ言説や言説構成における様々な自己の位置づけ方を確認するためにも、船員教育現場で指導者間（船員間）、指導者と実習生間、そして、実習生間で語られるシーマンシップ言説についての調査も必要であると考えられる。

最後に本研究の今後の展望として、アクションリサーチを行うことが挙げられる。本研究で指針を提案したデザインの学習環境をつくり出し、実施とその分析を行うことで、現場でより利用しやすく、実施しやすいデザインの学習環境として改善していきたいと考える。またそうするために、調査のトライアンギュレーションを採用して、改善していきたいと考える。つまりデザインした学習環境の中でどのような語りが生じているのか、どのようなやりとりが起こったのか、についての観察や、各実習生によって作成された、インタビュー・レポート、シーマンシップのマインドマップ、各発表会で使用された資料の分

析、体験後の指導者や実習生へのインタビューや、分析結果のフィードバックと対象者の指摘や批判など、さまざまな視点から、学習環境のあり方について捉え、より有用となるような学習環境のデザインについて考えていきたい。

引用文献

赤塚宏一・井上欣三 (2007). キャリア船員の重要性とキャリア・パス・スキームに関する一考察 海事交通研究, **56**, 51-71.

Alberts, J. K. (1992). An inferential / strategic explanation for the social organization of teases. *Journal of Language and Social Psychology*, **11**, 153-177.

青山征彦 (2008). 人間と物質のエージェンシーをどう理解するか: エージェンシーをめぐる (2) 駿河台大学論叢, **37**, 125-137.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: Harper and Row. Publishers Inc.

(ベイトソン, G. 佐藤良明(訳) 精神の生態学 思索社)

バットオロシホ・ナフチャー (2005). モンゴルにおけるアイデンティティ研究の現状: モンゴル版自我同一性尺度の作成を通して 東京大学大学院教育学研究科紀要, **45**, 159-179.

Becker, H. S. (1973). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.

(ベッカー, H. S. 村上直之(訳) 完訳アウトサイダーズ: ラベリング理論再考 現代人文社)

Benwell, B., & Stokoe, E. (2010). Analysing Identity in Interaction: Contrasting Discourse, Genealogical, Narrative and Conversation Analysis. In M. Wetherell, & C. T. Mohanty (Eds.). *The SAGE Handbook of Identities*. London: Sage Publication.

Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie: Perspective Ethnociology*. Paris: Les Éditions NATHAN.

(バルトー, D. 小林多寿子(訳) ライフストーリー: エスノ社会学的パースペクティブ ミネルヴァ書房)

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. New York: Routledge.

(バー, V. 田中一彦(訳) 社会的構築主義への招待: 言説分析とは何か 川島書店)

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

(バトラー, J. 竹村和子(訳) ジェンダートラブル・フェミニズムとアイデンティティの

攪乱 青土社)

Callon, M. (2004). The role of hybrid communities and socio-technical arrangements in the participatory design. *Journal of the Center for Information Studies*, **5**, 3-10.

(カロン, M. 川床靖子(訳) 参加型デザインにおけるハイブリッドな共同体と社会・技術的アレンジメントの役割 上野直樹・土橋臣吾(編) 科学技術実践のフィールドワーク: ハイブリッドのデザイン せりか書房)

千葉宗雄 (1984). 船舶運航技術とシーマンシップ トランスポート, **34**, (3), 68-71.

第二管区海上保安本部 (2012). 羅針盤 マリレ情報よろず屋, **4**.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

(エンゲストローム, Y. 山住勝広(訳) 拡張による学習: 活動理論からのアプローチ 新曜社)

Elliot, A. (2008). *Concepts of the Self*. Cambridge: Polity Press.

(エリオット, A. 片桐雅隆・森真一(訳) 自己論を学ぶ人のために 世界思想社)

Flanders, N. A. (1968). Interaction of analysis and inservice training. *Journal of Experiment Education*, **37**, 294-298.

福井宏和・杉万俊夫 (2007). 安全のための小さな試みを促進する職場活動: 原子力発電所の安全文化醸成に向けて INSS Journal, **14**, 2-10

福岡敏行 (2002). コンセプトマップ活用ガイド 東洋館出版社

藤崎春代 (1986). 教室におけるコミュニケーション 教育心理学研究, **34**, 359-368.

藤田慶子 (2004). ゴフマン理論における役割と自己提示: 学校における相互行為の分析 視覚としての検討 東京大学大学院教育研究科紀要, **44**, 301-309.

Garfinkel, H. (1967). 'Passing and the managed achievement of sex status in an 'intersexed' person part 1'. *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall. 116-185.

(ガーフィンケル, H. 山田富秋・好井裕明・山崎敬一編(訳) エスノメソドロロジー: 社会学的思考の解体 せりか書房)

Gargen, K. J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.

(ガーゲン, K, J. 東村知子(訳) あなたへの社会構成主義 ナカニシヤ出版)

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. California: Stanford University Press.

- (ギデンズ, A. 秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也(訳) モダニティと自己アイデンティティ: 後期近代における自己と社会 ハーベスト社)
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey: Prentice-Hall.
- (ゴフマン, E. 石黒毅(訳) スティグマの社会学: 烙印を押されたアイデンティティせりか書房)
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haas, J. (1972). Binging: Educational Control Among High School Ironworkers. *American Behavioral Scientist*, **16**(1), 27-34.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of International Action*. Oxford: Blackwell.
- 長谷部憲司 (2001). シーマンシップの育成 セキュリタリアン, **513**, 18-22.
- 長谷部直之 (2014). 特集 '語彙・語句' 倍増! 学習体験の面白ネタ 61 選 すぐ使える! 言葉の置き換えを促す用例モデル&ワーク 教育科学国語教育 2014 年 2 月号 明治図書
- 橋本 進 (1992). 我らは海の子 海洋時報 季刊海洋時報, **65**, 25-26.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture Psychology*, **7**(3), 243-281.
- Hodges, D. C. (1998). Participation as Dis-Identification with/in a community of practice. *Mind, Culture, and Activity*, **5**(4), 272-290.
- Holzman, L. (1997). *Vygotsky: At Work and Play*. New York: Routledge.
- (ホルツマン, L. 茂呂雄二(訳) 遊ぶヴィゴツキー: 生成の心理学へ 新曜社)
- Holzman, L. (1999). *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York: Routledge.
- 堀木与三 (1955). 船員教育に対する一つの見方 海上労働, **8**(3), 15-17
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficit. *Learning and Instruction*, **20**(1), 18-29.
- 入澤友紀・田村文子 (2003). 精神看護学実習における学生の「学び」の内容分析: 感想文における患者-看護者の相互行為に関する学び 群馬県立医療短期大学紀要, **10**, 71-79.

- 石井由美(1999). 連想ゲームのすすめ: 準備から実施まで 1999 年度日本語教育実習報告: 実習の記録とレポート 1999 年 3 月
〈 https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/menu5_folder/jisshu/1999/yumi.html 〉
(2015 年 1 月 7 日)
- 石黒広昭 (1997). 心理学を実践から遠ざけるもの 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 心理学と教育実践の間で 東京大学出版会
- J-CREW プロジェクト～やっぱり海が好き～広報事務局 (2012). J-CREW プロジェクトとは J-CREW プロジェクト 2012 年 5 月 25 日
〈<http://j-crewproject.jp/>〉 (2014 年 4 月 27 日)
- 香川秀太 (2011). 状況論の拡大: 状況的学習、文脈横断、そして共同体間の「境界」を問う議論へ 認知科学, **18(4)**, 604-623.
- 海難防止協会 (2004). シーマンシップで環境改善を-油壺ヨットハーバーの取り組み 海と安全, **38**, 24-27.
- 海難防止協会 (2014). 内航海運における船員の後継者対策 海と安全, **544**
- 海事産業の次世代人材育成推進会議 (2008). 船乗りになるためには 国土交通省海事局 海事人材政策課海事振興企画室 2008 年 5 月 8 日
〈http://www.uminoshigoto.com/sailor/become_a_sailor.html〉 (2014 年 8 月 21 日)
- 亀井美弥子 (2006). 職場参加におけるアイデンティティ変容と学びの組織化の関係: 新人の視点から見た学びの手がかりをめぐって 発達心理学研究, **17(1)**, 14-27.
- 片岡靖子・岡崎利治 (2008). 社会福祉援助技術演習におけるデス・エデュケーションの試み: 社会福祉援助技術形成過程における諸課題 久留米大学文学部紀要社会福祉学科編, **8**, 1-11.
- 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
- Kitzinger, C. (2005). 'Speaking as a heterosexual: (How) dose sexuality matter for talk -in-interaction?' *Research on Language and Social Interaction*, **38(3)**, 221-265.
- 小門和之助 (1958). 商船教育における生活指導と向性陶冶の問題について 海事研究, **35**, 23-50.
- 国土交通省海事局 (2013). 海事レポート平成 25 年度版 国土交通省 2013 年 7 月 12 日

- 〈http://www.mlit.go.jp/maritime/kaijireport/report_13_06.pdf〉 (2014年5月13日)
- 航海訓練所 (1996). 練習船実習の手引 平成4年度 (改)
- 久保田賢一 (2000). 構成主義パラダイムと学習環境デザイン 関西大学出版部
- 久々宮 久 (1994). シーマンシップ考 海事産業研究所報, **339**, 3-4.
- 国枝佳明・長谷川恭通 (2014). 帆船の訓練効果に関する研究: 創造性の発達 海洋人間科学雑誌, **3(2)**, 53.
- Le Compte, M. D., & Preissel, J. (1992). Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: synthesizing the qualitative research tradition. In M. D. Le Compte, W. L. Millroy, & J. Preissele (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press.
- Laing, R. D. (1961). *Self and Others*. London: Tavistock Publication.
- (レイン, R. D. 志貴春彦・笠原嘉(訳) 自己と他者 みすず書房)
- Langer, A. M. (2002). Reflecting on practice: Using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, **7(3)**, 337-351.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (レイブ, J., & ウェンガー, W. 佐伯 胖(訳) 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加 産業図書)
- Lissack, M., & Roos, J. (2013). Words count: Viewing organizations as emerging system of languaging. From <http://lissack.com/writings/AMRfinal.pdf>, accessed 15 October 2014.
- Lobman, C., & Lundquist, M. (2007). *Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum*. New York: Teachers College University Press.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: The Social Organization of Classroom Behavior*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Miettinen, L. (2002). *National Innovation System: Scientific Concept or Political Rhetoric*. Helsinki: Sitra.
- (ミエッティネン, L. 森勇治(訳) (2010). フィンランドの国家イノベーションシス

- テム 新評社)
- 美馬のゆり・山内祐平 (2005). 「未来の学び」をデザインする 東京大学出版会
- 水上 弘 (1992). 日本外航商船隊のシーマンシップに関する一考察 海事産業研究所報, **310**, 7-30.
- 箕浦靖子 (2010). 本質主義と構築主義: バイリンガルのアイデンティティ研究をするために 大阪大学学術情報庫 2010年3月31日
(http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/25066/1/mhb_06_001.pdf)
(2014年7月20日)
- 宮下一博 (1987). Rasmussen の自我同一性尺度の日本語版の検討 教育心理学研究, **35**, 253-258.
- 守下奈美子 (2005). 短艇実習のエスノグラフィー: 実習現場から船員教育文化を探る 日本教育社会学会大会発表要旨集録, **57**, 11-12.
- 茂呂雄二 (1988). なぜ人は書くのか 東京大学出版会
- 茂呂雄二 (1991). 教室談話の構造 日本語学, **10**, 63-72.
- 茂呂雄二 (1997). 教室の声のエスノグラフィー 日本語学, **16**, 4-12.
- 茂呂雄二 (1999). 具体性のヴィゴツキー 金子書房
- 茂呂雄二 (2001). 実践のエスノグラフィ 金子書房
- 村岡英裕 (1999). 日本語教師の方法論 凡人社
- 無藤清子 (1979). 「自我同一性地位面接」の検討と大学生の自我同一性 教育心理学研究, **27(3)**, 178-187.
- 永山弘子・市村久美子・秋野恵理 (2006). 新カリキュラムにおけるリハビリテーション看護実習の学生の学び-学生の実習記録から 茨城県立医療大学紀要, **11**, 99-108.
- 中村桃子 (2001). ことばとジェンダー 勁草書房
- Newman, F., & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. New York: Psychology Press.
- 日本海難防止協会 (2012). 内航海運における船員の後継者対策 海と安全, **554**
- 西井典子・山谷尚弘・原大伸・見上弘 (2014). 若年船員を早期離職に導く要因 日本航海学会論文集, **130**, 114-121.
- 西井典子・山谷尚弘・原大伸・見上弘 (2013). これからの船員教育 日本航海学会講演予稿集, **1(2)**, 182-185.

- 西阪 仰 (2008). 分散する身体: エスノメソドロジ-的相互行為分析の展開 勁草書房
- 西阪 仰 (2010). 道具を使うこと 串田秀也・好井裕明 (編) エスノメソドロジ-を学ぶ
人のために 世界思想社
- 野本 謙 (1998). スピン・ナ・ヤーン: ヨットのシーマンシップよもやま話 舵社
- 野村一夫 (1998). 社会学感覚 文化書房博文社
- 沖縄県立総合教育センター (2011). 専門高校における思考力・判断力・表現力の育成に
関する研究: 実習レポート等を活用した思考力・判断力・表現力の育成 沖縄県立総合
教育センター 2011年2月
(<http://www.edu-c.open.ed.jp/images/documents/chousa/20sangi.pdf>) (2014年9月3
日)
- Osborn, A. (1949). *Your Creative Power: How to Use Imagination*. Florida: Myers
Press.
(オズボーン, A. 豊田 晃(訳) 想像力を生かす: アイディアを得る 38の方法 創元社)
- 大杉昭生 (2006). シーマンシップに基づく船長論 月報 Captain, **376**, 26-37.
- 大杉昭生 (2011). シーマンシップの叫び 海洋, **871**, 28-31.
- 大杉 勇 (2003). 暗黙知と SEAMANSHIP: 21世紀の海事社会を考える」を聞いて
NAVIGATION, **156**, 6-8.
- 大八木淳史 (2013). ラグビー校長、体罰と教育を熱く語る 小学館
- Parker, I. (2004). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Berkshire:
Open University Press.
(パーカー, I. ハッ塚一郎(訳) ラディカル質的心理学 ナカニシヤ出版)
- Potter, J., & Wheterell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: SAGE
Publications.
- Prately, P. J. (2011). *Seamanship—a brief summary*. NAVIGATION, **177**, 3-10.
- Roffo, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford
University Press.
(ロゴフ, B. 當間千賀子(訳) 文化的営みとしての発達. 新曜社)
- 佐伯知子 (2009). 施設実習における学生の「学び」: 実習感想文より 大阪総合保育大学
紀要, **3**, 169-178.
- 佐伯 胖 (1995). 文化的実践としての学び 佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編) 学びへの誘

い 東京大学出版会

佐伯 胖 (2009). 最近読んだ「目からウロコ」論文-その1- ~ -その3- 青山学院大学
その1 ; 2009年6月2日, その2 ; 2009年6月7日, その3 ; 2009年6月13日

〈<http://wsd.irc.aoyama.ac.jp/hiblog/?cat=12>〉 (2015年1月9日)

桜井 厚 (1992). 会話における語りの位相 好井裕明 (編) エスノメソドロジーの現実
せめぎあう〈生〉と〈常〉 世界思想社

佐々木 掌子・尾崎 幸謙 (2007). ジェンダー・アイデンティティ尺度の作成 パーソナリ
ティ心理学, **15(3)**, 251-265.

佐藤 学 (1998). 教師の実践的思考の心理学 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒宏昭 心
理学と教育実践の間で 東京大学出版会

船員 (海技者) の確保・育成に関する検討会 (2012). 船員 (海技者) の確保・育成に関
する検討会報告 国土交通省 2014年3月27日

〈<http://www.mlit.go.jp/common/000205805.pdf>〉 (2014年9月2日)

船員教育のあり方に関する検討会 (2007). 船員教育のあり方に関する検討会報告 国土
交通省海事局 2007年3月26日

〈<http://www.mlit.go.jp/maritime/seafarer/kenntoukaihoukoku19.3.pdf>〉 (2013年8月
14日)

船員政策学会 (1960). 船員政策学会報告 海事研究 **42**, 61-62.

下山晴彦 (1992). 大学生のモラトリアムの下位分類の研究 教育心理学研究, **40(2)**,
121-129.

Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London:
Oxford University Press.

白井利明 (2011). 成人前期と中年期のアイデンティティ発達に関する研究 大阪教育大
学紀要, **59**, 123-138.

白石康次郎 (2010). シーマンシップ、私の見解 シーマンシップの真実 KAZI 10月号,
舵社, 76.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*.
New York: Basic Books.

(ショーン, D. 佐藤学・秋田喜代美(訳) 専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考
える ゆみる出版)

- 末永 仁 (2001). 最近のワーカーマン／シーマンシップの傾向と対策 *TECHNOMARINE*, **862**, 459-460.
- 砂田良一 (1979). 自己像との関係からみた自我同一性 *教育心理学研究*, **27**, 215-220.
- 鈴木三郎・藤原紗衣子(2003). 船員教育の変化と意義 *日本航海学会論文集*, **109**, 199-208.
- 鈴木聡志 (2007). 会話分析・ディスコース分析: ことばの織りなす世界を読み解く 新曜社
- 高木光太郎 (1996). 実践の認知的所産 波多野誼余夫 (編) *認知心理学 5 発達と学習* 東京大学出版会
- 高木光太郎 (1999). 正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張-実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために *東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要*, **10**, 1-14.
- 高橋 聡 (2012). 言語教育におけることばと自己アイデンティティ *言語文化教育研究*, **10(2)**, 37-55.
- 鑪幹八郎 (1984). アイデンティティ研究の展望 ナカニシヤ出版
- 徳舛克幸 (2007). 若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡 *教育心理学研究*, **55**, 34-47.
- 十島雍蔵・十島真理 (1992). 童話・昔話におけるダブル・バインド: 思惟様式の東西比較 ナカニシヤ出版
- 上窪良和 (2012). 内航海運はわが国経済活動を支える *海と安全*, **554**, 2-7.
- 上野直樹 (1992). 『言語ゲーム』としての学校文化 佐伯 胖・汐見稔幸・佐藤 学 (編) *学校の再生をめぐって* 東京大学出版会
- 上野直樹・ソーヤーりえこ (2006). 文化と状況的学習: 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン 凡人社
- 海の仕事ドットコム (2008). 船乗りの仕事 公益財団法人日本海事センター 2008年5月8日
(http://www.uminoshigoto.com/sailor/work_of_the_sailor.html) (2014年11月10日)
- Weider, D. L. (1974). Telling the Code. In R. Turner (Ed.). *Ethnomethodology*, London: Penguin.

- (ウィーダー, D. L. 山田富秋・好井裕明・山崎敬一(編訳) エスノメソドロジー: 社会的思考の解体 せりか書房)
- Wetherell, M. (1982). *Cross-Cultural Studies of Minimal Groups: Implication for the Social Identity Theory of Intergroup Relations*. In H. Tajfel (Ed.). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Massachusetts: Harvard University Press.
- (ワーチ, J. V. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳代子(訳) 心の声: 媒介された行為への社会文化的アプローチ 福村出版)
- Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. London: Open University Press.
- (ウィリッグ, C. 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至(共訳) 心理学のための質的研究法入門 培風館)
- やまだようこ (1997). モデル構成をめざす現場心理学の方法論 やまだようこ(編) 現場心理学の発想 新曜社
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味: なぜライフストーリー研究か? 教育心理学年報, **39**, 146-161.
- 山住勝広 (2004). 活動理論と教育実践の創造: 拡張的学習へ 関西大学出版部
- 山住勝広 (2006). 創造的な学習活動のためのクロス・スクール・ワーキング: 第3世代活動理論からのアプローチ 拡張的学習と学校システム介入研究 平成18年度科学研究費助成研究実績報告書
- 安川由貴子 (2007). ダブルバインドにおける第三者的存在のもつ意味: G.ベイトソンの「学習とコミュニケーションの階型論」との関わりから 京都大学生涯教育学図書館情報学研究, **6**, 31-42.
- 吉野慎剛 (2015). 商船系学生の将来を展望する 海洋, **890**, 13-14.
- 好井裕明 (1999). 制度的状況の会話分析 好井裕明・山田富秋・西阪仰(編) 会話分析への招待 世界思想社
- 湯川聡子・小林久美・北浦多栄子・宇都宮博 (2003). 高齢者疑似体験の学習効果とその限界: 家庭科教育における体験学習が高齢者理解に及ぼす効果その1 九州女子大学紀要自然科学編, **40(4)**, 1-15

Appendix

【研究 1】 概念分析ワークシート

【研究 3】 短艇実習で利用された船と実習行動表

【研究 7】 概念分析ワークシート

【研究1】概念分析ワークシート

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 1	【目上の者との関わりによる負担】
定義	先輩や上司との関係から生じる負担
ヴァリエーション	<p>寮に入ってまして、まあ蛮カラですよ。4年生、3年生、3年生、1年生で、非常につらかったのはそういう縦割りの中にいれられたことだったんですけれども。高校のときも山岳クラブっていう山のクラブに入っていたし…ボーイスカウトもやっていたんで、そういう他所に行くことが多かったんで…まあだから寮に入ってもやっていけると思ってたし、まあ大丈夫だと思ってたんですけど、そんなに甘くはないし、厳しいのはまあ全然違いますけれど…(逆にまあ厳しかったからこそ先輩との絆っていうんですか、そういう風なのは感じましたけれどね)。(下で辛かった、具体的な出来事ってどんなものがありますか?)ああ、いっぱいありますよー!いやあ…何でしょうねえ、夜中起されて「あれ買ってこい、これ買ってこい」とかですね、今ではもう笑い話ですけどね①</p> <p>人間関係もありますよね。ぶつかりあってね、上手いかないとときか、職場の上司もいい人ばかりではないですからね①</p> <p>やっぱりそうですね…あの…先輩後輩のね、縦割りの部屋に閉じ込められて、それは強烈な印象でしたね、所謂もう…先輩の中で一番下ですから、もう朝起きてから寝るまで、まあ寝てしまえばそれは夢のなかですけど、その間は緊張を強いられていた気がしますよね。やっぱりね、毎日先輩を前にしていれば。(早朝練習とか)ええ、そんなのもありました。(プールで泳がされたり)ええ、(別に苦ではなかったですか?)そりゃ苦ですよー。当時は、それは、早朝訓練は所謂、体力とか、プールとか、水泳訓練は船乗りになるための体力づくりの一つだと理解できるんですけど、プールで泳がされたりという中に、強制的にお酒の席とかを想定されているんでしたら、それは絶対苦でした。そりゃ苦ですよー。②</p> <p>まあ寮生活で先輩と一緒にの部屋で暮らすというので、大体想像はつきますよね。だからそれで大変だろうなとは思ってましたけども、でまあ、初めて親元を離れて寮生活をして、まあやっぱり、先輩、上は二十いくつから自分は18で入りましたから、やっぱり先輩に色々言われますよね。そういう面で、四六時中4人部屋で狭い所にいるし、そういうストレスというのもありましたしね。寮で色々行事がありまして、1年生が大体あの、筋力トレーニングとか、水泳訓練があったり、早朝訓練っていつて朝走ったり体操したりとかですね。寮の中です。あるんですよ、そういう歌歌わされたりとかね。いわゆる体育会系の寮ですよ…4月そうそう、寒い中に当時寮にプールがありまして、先輩に言われるがまま、眠いのにはプールに連れて行かれて泳ぎに行ったりとかね、もう死ぬかと思いつつながら。そういうような、やっぱそういうことですね。4月1ヶ月間はその入って来て寮の生活になれるというか、そういう訓練をね。練習みたいのがあって、でゴールデンウィークで家にかえるんですけども、それは当時の寮の建物ですとか、当時は4つあったんですけども、その寮のしきたりとか何とかですね、帰ったらダメとか、そういう風なことも言われつつ。③</p> <p>私は寮に入っていたのですが、やっぱりねえ、縦割りの生活は辛いこともありました。先輩の言うことは絶対とかね。④</p> <p>部屋では完全に縦社会。生活のレベルでの縦社会というのはなかなか経験しなかったですよ。合宿くらいですよ。それが延々と続くと思うと恐ろしいですよ。やっぱり18歳と22歳って、高校生から大学4年生をみると大人に見えますよね。で、もう最初、代々続いて</p>

いる風習なんかがあって、寮の風呂に入るのに、風呂の券を買ってこいと言われるんですよ。風呂券がないと入れないと。で各部屋で言われるんですよ。で1年生同士で風呂券かってこいっていわれたんだけどって、どこで買ってこいっていわれたって、学生課で買ってこいって言われた、じゃあ行こうって。毎年のことなんで、学生課の職員の人、この時期はこういうのが来るなっていうのを知っているわけですよ、すみません風呂券くださいっていと、ごめんね、今日はもう売り切れちゃったんだよって、あれはね、裏のねって、学校の裏に〇ジマ商店っていう、雑貨屋なんですけど、ガメジマって呼ばれてたんですけど、ガメジマに行けば売ってるからって行って、行く訳ですよ。そこでもね、この時期はこういうのが来るって知ってるわけですよ、ある意味結託ですよ。そこのじいさんが、ああー、ごめんね、今日は売り切れちゃったよ、今度は一週間後かなって。で、ない、売り切れてるって行って、ありませんでしたって部屋に帰ると、なんだよ、じゃあ1週間風呂に入れないからな、というのがスタート。まあ要は遊ばれてるんですけど。(ほんとに1週間はいらなかったんですか)んー、3日くらい入らなかったんですけど、それがあったりですね。あと3日後くらいに1年生だけのオリエンテーションがあって、IIに実習場があってそこへ行くんですけど、その時にですね、そのとき1年生だけでバスで行くんですけども、すると、そのための突入のコンパがあるんですよ。勉強してこいよって、じゃあ今日は突コンだっというんですよ。でその朝バス乗る時には半分くらいへべレケな奴がいるんですよ。で、富浦は寒いからな、こたつ持ってけて、こたつ担いでくるやつとか、米がないとだめだからって私は米だったんですけども、米2キロ、抱えて行きました。⑤

勤め始めてからはね…上下の関係ですね、ある程度上下の關係の幅が広がるじゃないですか、それはあの、実習のときには、教官にあたる先生とは接するけれども、勤めたときに、それまでアドバイスくれていたのはボースンの人たちとか乗組員の人たちだったんですけど、最初のころ、それがストレスだったと思います。自分も出来ないのはわかっているんですよ、で、やっぱり言われるじゃないですか、露骨に、やっぱり言われますよ。ああ、サードオフィサーこんなのできないんですかって言われるんですよ。それはありますね、それは彼らにもあるんですよ。露骨というかね…⑤Table4-4参照

寮だったら先輩後輩があって、ボトムともなると世話係じゃないですか。部屋の掃除とか、それが練習船に来たら同じ年代ばかりだから、確かに割り振られるんですよ、掃除とか。だって学校にいれば先輩に、奴隷じゃないけれど「お前がやるんだ」って部屋の掃除やらされたり、やりましたから…(寮は大変だった)でもなかったかな。商船大に入ってウチの親父が「軍隊と同じだから」へえ、そうなんだって。親父自身もそんなもんだって思ってたんでしょね。で、全寮制だし、寮っていうのはそういうところだよって。でもそれが本当かどうかは知ってなかったですから。入って「こんなもんなんなんだな」って思いましたね。…私のおときなんかは、入寮コンパの次の日、起きたら顔の横に洗面器がおいてあって、自分自身は吐いていなかったけれど、先輩の吐いた床のゲロをかき集めて掃除して。「何で僕がしなくちゃいけないんだ…」って。先輩なんてみんな寝てますからね。ええ。…宴会で酒の強要、そういうのもあった。いじめじゃないけど、洗礼。入寮コンパ。急性アル中になった奴が何人かいましたね。そのころはデッキ、エンジン合わせて160人はいましたけど、うん、約1割近く…5%はいましたね。⑦

嫌だったのは、最初とにかく自分の部屋じゃないですか。くつろげるところがないんですよ。先輩が怖いからです。(そうですね。部屋って、ベットが4つ・・・)ベット4つです。入るとすぐに2段ベットが二つならんで、帆船の部屋・・・をイメージするとわかるんですけど、ボンクがどどんとあって、2段ベットが横にあって、その向こうに机が4つ並んでいるんです。(へえ・・・)だから自分の居場所っていうのはその寝るところのボンク、プラス、自分の机なんですよ。だから自分の机で、朝早く起きるんですけど、朝早くおきて、先輩を起こさないように掃除をして、それでまあ先輩がそろそろ起きてきて、で最初門限決められているんですよ。部屋によって違うんですけど、門限何時だったかなあ・・・早かったですよ。最初10時くらいかな。10時って言ったら結構暇ですよ。でも自分の部屋にいますよ。自分の居場所がないですよ。自分の机くらいですよ。自分の机・・・に座って、テレビをこう見て・・・で、先輩がちょこっといなくなっただけ、ちょっとコロんと横になったら、先輩がはいてきて、3年生だったんですけど「ちょっとお前、くつろぎすぎなんじゃないの？」って(こわっ)ええ。そういう感じです。⑧

学生するとき...寮の一番初めですね。(あ、じゃあ乗船実習というよりも寮でのストレスの方が、大きいというか)そうですね。うん。あとまあ、やっぱり集団生活なんですけれど、生活がホント、全然違う先輩とかですね、もう逆らえない訳なんですよ。(あ、寮で)ええ・・・もう、みんな仲よく、先輩はもう4年生神様、3年生が人間、(あ、まだそんな時代だったんですか)あー、そうだったんですね。上下関係の厳しいところですから、まああの、先輩はですね、毎晩タバコをふかしながらパソコンゲームをやってですね、キーボードでカチャカチャカチャカチャやってたわけですよ。ああもうここカ一とか言ってですね。ベットボトル横において。で私、タバコ吸わないんで、ホントにもう参ったなあっていう・・・ところはありますねえ。⑩

理論的メモ

上下関係のやりとりから生じる心的・労力的な負担。多くの実習生、船員が経験しうることだと考えられる。経験した負担を語ることは、実践共同体への参加プロセスを可視化し、軌跡を描くために重要な実践

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 2	【船内生活の特性に伴う負担】
定義	船酔いや逃げ場がない、時間の不規則さなど船内生活の特殊性に起因する負担
ヴァリエーション	(船酔いは)あります、あります。今でもありますよ。(学生さんのころは)ひどかったですよー。あれはもう、こんな所ではもうできないって最初は思っていましたよ。慣れるとまあね、ええなあと思いますけど。①
	そうですねえ。仕事は多いですねえ。上手いかなかった時とかですねえ。うん、入りたて①
	仕事の環境とかですね、言葉が通じないとか色々あると思うんですけども、ストレスを溜め易い環境ですよ。練習船はまだ人がいっぱいいる環境ですから、ストレスを吐き出せる環境ではありませんけどね(あ、逆に人が沢山乗っていた方がストレスを吐き出せる…)出しやすいとおもいますけどねえ。ええ。(そうですね、何かあったときに聞いて聞いてって、聞いてもらえますものね)ええ。まあ仲悪かったらちょっとねえ、また違いますけれども、会社の船ではねえ、仲が悪くても組んでやらなきゃならない場面がいっぱいありますから。夜誰かと話せるわけでもないし、携帯は繋がらないし、いっぱいそういう風なことがあると思うんですよ①
	私も学生の頃は1位、2位でした。実は、ですからそんなに外は時化てなくて、船が揺れていなくても、もう気分が悪くなった学生でしたね、ハイ。(じゃあ戻して)もう何回も。学生の頃は平気で。(辛くなかったですか)辛かったですよ。(いつも揺れて気持ち悪いんですか)そうですね、気持ち悪い、でしたね。ただ、そうです。気持ち悪かったです。四六時中…ただ四六時中といっても本当に穏やかな海面状態のときは平気なんですけども、ちょっとでも揺れてくるとダメでしたね。(じゃあワッチのときとか辛かったですよね)辛かったです。②
	まあ、辛いなあという内容ですかねえ。まあやっぱりずっと同じ環境で、ずっと同じ顔ぶれで仕事しますよねえ。やっぱりその中で皆でいい関係のときはいいんですけれども、例えば上司に怒られたりとか、自分が失敗した時とか、そういうときにやっぱりずっと同じメンバーでですね、逃げ場がない、そういう所はやっぱり辛いなあと思うところもあるし(今でも…)今でもありますね、もちろん。閉鎖されている空間ですから、自分が好きなときに好きな場所にいけない、そういうのも勿論ありますし③
	(船酔いは)結構しますよ、私。戻すことはないですけども、揺れたらすぐ気持ちがわるくなります。(ずっと気持ち悪いまま)そうですね③
	まあ他にも、それだけが仕事だったらいいですけども、他にも色々仕事をもっていますから、それはどんな仕事場でも同じだと思うんですけども、だから一つこちらのことをしながら、責任者としても当直のときにはその仕事をやらなきゃいけないし、両方とも重要性はあるけれども、当直業務というのは船長の肩代わりとしてやっていますので、こちらの方が重要だからということで、今手元のデスクワークの方も重要だけれど置いておいて、行かなきゃいけないとかですね、そういうような状況がありますから、やっぱりそういうところでストレスを感じたりはしますけれども、で、後は自分がどこで終わらせるか、次のスタートが始まる前に終わらせればいいわけですけども、まあ今でも船だとそれがきついですよね。きっちりしてるし。食事の時間までまっていますからね。まあそういう所では厳しいのかなあと思いますけどね。③

後は…まあ船の中でずっと24時間勤務をしている状態ですよ。で、我々は学生を相手にしていますから、学生もまた年代が若いですから、夜遅く起きていて質問とか、24時間起きていて気付かずにですね、非常識な時間帯でもまあ、来る場合もありますし。まあ学生だけの問題じゃなくて、実際に船の行動をしていて、例えば沖で船の錨を落としている場合でも24時間体制で順番で当直で見張りとかしていますよね。で、それで自分が当直の場合にはもちろん別の当番員が見張りをしていますけれども、何かあれば責任者として呼ばれて、その現場に行かなきゃいけないということで、自分が当直のときなんかは24時間休まる場合がないということですかね。もちろん、何もなければ休めるんですけども、何かあった場合にはすぐ対応しなくてはいけないというんで、そういう時間が不規則なところとかですね。(じゃあずっと気を張り続けなければいけないんですね)そうですね、基本的には。③

私も酔いますよ。程度の差はありますけども、…やっぱり気分が悪くて、食欲がなくなるとか、眠くなるとかですね、特に時化してくるとか、ずっと停泊して出航した時とかは。強い人は別ですけども普通であれば。強い人は何しても酔わないですからね④

やっぱり乗れると思ったのは自分は船酔い大丈夫だって思ったからですよ、(⑤さん船酔いは)しましたよ、最初の1ヶ月の実習の半分くらい…沖縄までいったんですけど、しましたよね…そんなに船酔いを長い期間経験したこともないし、それは不安だったんですよ、…まあね、精神的にね、それはうまくいえませんが、強くなると思いますよ。まあ人それぞれの感じ方はあると思いますけどね。船という世界の中では船酔いだけだと思います。⑤

で、んーと、そうですね、練習船乗って、まあやっぱり憧れの練習船で、そこから本当に船乗りとしての、なんだろう、本当のオンボードの経験をしたんですけども、んー、やっぱりね、まず、まずやっぱり最初に戸惑ったのは、船酔い。ええとね、神戸港で乗ってね、沖で停泊しているんですね。停泊しているのに、何か気持ち悪い。なんだ？揺れてるぞ？みたいな。ね。うん。それで、ええと、それからですね、まずね、2日か3日乗って小豆島に上陸したのね。揺れてる。陸が揺れてる。こりゃあどうして、みたいな。違う違う、今まで揺れたところにいたんで、三半規管がどうにかなってる。で、ボクはね、やっぱりそんなとき初めて船には弱いつていうことに気付いた。で、それからまあ走り出して、まあ瀬戸内海にいた頃は良かったのですが、外に出て走って。えー、かなりやっぱり酷く酔いましたね。で、んー、やっぱり一番練習船で嫌だったのは夜の当直ですね。えー、まあご存知のように0・4、4・8、8・0となっているんだけど。例えばミッドナイトの0・4ってのに入るには、まあ11時…20分くらいに起こしに来るわけ。夜食が出来てる。「ウー、食いたくねえ」と思うんだけど、まあとりあえず食べようかなあと。で、食べて、ええと、まあ15分ちょっと前に上がっていくんです。で、ブリッジ上がっていくとね、もうその階段ですごい上下加速度を感じるわけ。もうその時点で相当きてて。でもすごく揺れてて、マリアナの沖でね。ね、その台風だった。で、あまり大きな船じゃなくって、もう、グラグラなんです。で、ええと、要するに当直が始まる前からもうね、バケツで吐いてる、上のね。はいてる。でもまあ頑張りますよね。でも始まって、で、ええと、もう始まる前かなあ。吐いてて、それでその船が揺れたのね、バーっとね。それでヒールしてて、デッキが揺れてるんです。ザーっと滑って行って、何か落ちそうになった。海に。「あ…これはまずいな」と、言うんで、ぱっとしゃがんだんですよ。で、ええと双眼鏡持ってたんでね、で、片手でこう支えられなくって、顔を思いっきりパーンと打っちゃって、でこう、バシヤッと切ったんですよ。で、こう血が出

ちゃって、でこう、押さえてたんだけど、ちょうど眉毛の上を切っちゃって。結構深く切っちゃって。血が出るんだよ、顔ってね。で、ええと当直士官に「何だ？」と。「こりゃあいかんな」と。「じゃあドクターに縫ってもらえ」って言って、ドクターって行ったらもうゲロゲロ吐いて。話にならなくて。で、何とかドクターにテーピングをもらったのね。ボクサーみたいなのですね、こう。それで何とか4時間おわたんですけれどもね。で、船は台風のこう近くを走ってる。で、吐くじゃないですか、汚い話。トイレって吐くけど、吐く時って力入れるでしょ？てえと血がポタポタポタって、あの、ゲロと一緒に血がトイレにベタベシャベシャベシャって。(つ…辛い…)ねー。もう「どうなるんだろー」って。「クソー」って。「どうなるんだろー」って。「クソー」ってボンクに帰ってね、ビスケットポリポリかじりながら、「ん…辛いなあ…」と。まあ、ええとそんなのも、結局ね、その航海でも、帰りも慣れませんでしたね。うん⑥

最初は真っ青ですよ、なんなんだこれはとよっぱらってね。それが2、3ヶ月続いたのね。⑦

ああ…よく言いますよね、同級生になるから。楽だった…楽では…また違いますよね。同じ仲間にはいますけれども、船の上って…1年生のときはやっぱり衝撃的でしたね。練習船にのって、銀河丸、前のF丸に乗っていききましたけれど、(F丸)そうですね、F丸。やっぱりすごいみんな反発がありますよね。最初。船…この規則、ルールがある。そんなルールで今まで生きてきてないですよ。僕ら。だからちょっとしたことでも不満とか、辛いとか。そういう意味では最初、辛かったですね。自分は。(例えばどんなことが辛かったですか?)例えば朝早く決まった時間に起きる。(朝弱いほうですか?)いや、弱くはないんですけどね。6時半に起きる生活っていうのは、毎日そういうのはやっていなかったし…そういう最初…すべてきつかったですね。(ええ…)何かと最初はこう…しつけじゃないですけど、厳しくされるじゃないですか。(怖かったですか?)怖くはなかったですけども…でもまあ陸上、上陸して楽しかったけども、いろんなもの見れるし。最初はまあ、大変だなあとおもったんですけど⑧

で、まあ唯一言えば、家に帰れないことくらいですよ、ハイ。ええ、でも全然、なんとも思いません。ハイ。そのくらいです、ハイ。⑨

理論的メモ

たいていの実習生や船員が経験する船の環境特有の負担。船という環境の特殊性とそれに対する負担についての語りは船員共同体への参加プロセスを可視化するための重要な実践の一つ。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 3	【共同体内の一変化に伴う負担】
定義	職位の変化に伴う負担の量的・質的变化
ヴァリエーション	<p>もう私もこの歳になって職務が上になってきましたので、やはり船内の融和というんですか、そういうものをまとめていかなくちやいけないう立場になってきていますので、そう言う部分では気を使いますので、気を使う上ではストレス・・・嫌だなあとかじゃないんですけど、ストレスかもしれません。気を使うのがストレスなのか、かもしれませんが、うん②</p> <p>逆に1等航海士という立場で、逆にいまはなかなか聞けないことが出来てきましたよね。まだキャプテンがいるから自分の判断で迷うことは相談できる。それはまず助かる。これが船長になると、何かしけにあったときに自分が判断したことが正しいのか不安になることがあるという、一番心労になるという、一番ストレスですよ⑤</p> <p>それは船の中にも、今この歳になってくると、若い時には当直というのがありますよね。あなたは今日当直だから出ちゃダメっていう一つのストレスなんですよ。せっかく着いているのにもね。でも私の歳になると、当直ぬけてますんで、いつ上陸することもできる。かといって上陸するのかというと、1ヶ月陸地を踏まなくても別にストレスにならないんですよ。下りることが出来なくておりないのと、いつでも下りることができるけど下りないのとは全然ストレスが違う。⑦</p> <p>やっぱ3年くらいしてくると少し自信もついて・・・ちよっとう任せでもらえる仕事とかもできて。もちろん当然新しい別なストレスもでてくるけれど。⑧</p>
理論的メモ	船員実践共同体への参入プロセスを経るにつれて、変わらない負担と変わる負担に分かれる。感じられる負担に変化が生じると語ることは学習を可視化する実践といえる

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 4	【負担の共有性】
定義	負担を感じるのは自分だけではなく周りも同じと考える
ヴァリエーション	まあちょっと皆見ていたら、皆1回は辞めようと思っているみたいで すしね。①
	同級生もみんな大変でしたよね②
	それは誰もがね、同級生は思っていましたよね⑤
	誰もがそう感じてましたから。⑤
	それなりに近くに友達がいいますよね。…なんか、みんなつらい⑧
理論的メモ	辛いのは自分だけではないと考えることで、自分の状況を固有で特殊な状況として捉えない。一つの負担をやり過ごすための捉え方、考えかた。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 5	【負担は推進力】
定義	負担は悪いものではなく、次に進むための機会となりうると考える
ヴァリエーション	<p>そうですねえ…まあそれでストレス解消にはならないと思うんですけどね、仕事が完成しないとストレスは中々なくなるらないんで、解消っていうことはないですね。仕事がきれいに終わって、初めてスツと。だからストレスはいい友達かなって言う感じはしますけどね。その、ないと僕仕事できないと思います①</p> <p>ピンチになればなるほど、グーっと自分の世界にはいってやっていくようになりますわね。意識しなくても。(嫌なことから切り替えて逸らすってことも)だからあんまりね、逃げるのが一番簡単なんですけど、逃げてどうしようもないときもありますから、もう開き直ってね、向かっていこうとしますね。他はない…仕事進まないし、とかね。ええ①</p> <p>しょうがないっていうのは次に繋げにやいかんかっていう、感じですね。昔からやっぱり失敗はありますんで、嫌だなあっていうのはありますけど、まあ余りクヨクヨ考えないで、酒でも飲みながら…けどまあ、何も考えないというか①</p> <p>それから、そうですねえ…こういう風になった事を自分も伝えなきゃいけないと思いましたね。学生によくそういう話をするんですよ。授業なんかでも。なぜよけなきゃいけないのかというときに、俺はこういう経験をした、そうならないためにはこういうことをしなければならぬというのはいいます。それは常に、チーフになってからも話します。お酒の席でもあるけど、実際にワッチ中のときですね、お前よく前みとけよと。そうしないとぶつかられることもあるぞと。それはなぜかっていったらこうなったときにぶつかったときにこうなったときにこうだよっていうのがある。それは気をつけなければいけませんよと。⑤</p>
理論的メモ	辛いこと、嫌なことをポジティブなものとして考えることで、負担を乗り越えようとする。船員を続けるための一つの考えかたといえる

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 6	【負担の必然性】
定義	負担を仕方のないことと捉え、我慢や切替えをする
ヴァリエーション	<p>今でもうまくいかなかったらチャーって感じですけど、まあそれしょうがないか、しょうがないって訳でもないんですけど。考えてみれば仕方のないことですから①</p> <p>そんなにはずっとヤダヤダってのはなかったですね。そのうち、そんなことを思っただけでもしょうがないし。(じゃあその後は先輩に強要されようが、しょうがないかなっていう)そうですね。ええ。そうですね。段々そういう風潮になれたんでしょうかね。だから初めてだったんで取っ付きにくかっただけで、まあ慣れたのかも知れませんが、ハイ。今現在が嫌だなと。まあ今我慢すれば後でいいことがあるぞ、なんてことは思わないんですけど、兎に角今だけかなって、それだけです。本当に今だけがヤダ。だから、こんな職業はもうヤダとか、そんなことは全然おもわなかったですね。②</p> <p>でも急ぎの仕事があっても揺れていたらやらないですね。もうやれないっていうかね。机に向っていても字もかけないし、座っていても気分は悪いですからね。頭も働かないですよ。もうそんな時は勤務時間帯でも寝ますけどね。「もう今日はいいや。し方がない」とか言ってね。③</p> <p>4時間ずっと立ってなければいけないときは、もうひたすら過ぎるのを待って、やること終わったらすぐ寝ますけどね。本当に我慢比べじゃないですけども。でも、気持ち悪かったですけどね。でもその当時から戻すことはなかったですけどね。ここまで来ても我慢する、みたいなね。でも気持ち悪いのは気持ちわるかったですけどね。(それでも耐えられないわけではなかった)まあ、そうですね。だからその時間帯はもう、我慢するという。そうですね、やらなきゃいけないところはとりあえずやらなきゃ仕方のないですよ。やらなきゃいけないかなっていうのかな。③</p> <p>まあ、そうはいってもしょうがないかなと思いますけれどね。乗っていれば何かしらあると思いますし④</p> <p>そこでもういいやって、一種の開き直りですよ。まずは済んじゃったことですから、それで片付けられるものでもないですけど、その中で、後まで引っぱりつづけちゃうのはだめだっていう。それ考え続けちゃったらね、もう出来ないですよ、続かないですよ、…それで、生活の中で、気持ちの切替えが自然に身についているんだと思うんですよ。仕事の場、プライベートの場、ここは生活の場、そういうふうに分けて切り替えるというのは、自然に身についているんだと思うんですよ。実際にどういう風にその場で切り替えているのかはわかりません。自然のそういう生活の中で身につけているんでしょうね、きっと。⑤</p> <p>そこで洗礼を受けて、そこで耐えるのも一つなのかなって思いましたね。ひたすら耐えてましたね…理不尽だと思いがらね…⑤</p> <p>さっきの実習生の私の頃の話じゃないですけど、実習の期間の中でも、寮や家の陸の生活とは違って、時間で区切られているけれども、こっからは働いて、ここは…っていうふうに分けて切り替えているのは確かですよ。陸の上でも切替えは…してますね…いくつか仕事があったときに、ここまでぱっとやるっていうのはよくやりますよね。一つにこうなっちゃうときもありますけど、その辺のところはあるんでしょうかね。それに一つになっちゃうとっていうのはありますよね。それはもう陸でもそうですね、それが一番重要ですよ、柔軟性って</p>

ということなのでしょうかね。…船の生活を経験してですね。考え方をね、切り替えていくというかね、…今陸勤で、仕事おわって駅から家に帰るまでの景色はいつも違いますよ…船に乗らなかつたらそうは見えなかったかもしれないですね。…船に乗ってる人全部がそういうふうに適応しているかどうかはわかりませんが、そういう人は多いかもしれませんね。…同じ事を考えちゃう人はね、つまっちゃうっていうね、やっぱり区切りをつけるっていうのは、船という環境で培われていると思いますね。⑤

なんでか？うーん、多分、寮生活。4年間でもう、ものすごく予防注射されてて？先輩に何か言われたり、何かしてもそれはまあ、何だろ、仲良くやっていくためにはある程度必要なことなんだよね⑥

まあでも、しょうがねえなあって。自分が一番下なんだしっていうのはありましたよね。だからしょうがないですよ。そんないいにしても、わるいいにしても、そういうのはありましたよ。⑦

なんでしょうね、でもそんなことをやりながらも、耐え抜いてしまったですね…結局は。(やっぱり耐える、なんですか)耐えちゃったんですね。⑧

そうですね。まあそれは自分が嫌でなったわけではなくて、やりますって言ってなったものだからしょうがない、仕方がないなあというまあ、ただ、その一、自分がその場にいたら恐らくこう、ワーっと寝てる人関係なしにやっちゃうでしょうから、うん、それはまあどっちもどっちかなあっていう所が、うん、あつたりしますね。(しょうがないなあという)しょうがないなあという…(持ちつ持たれつという)うん。そうですね。(へえ…)そんな感じですねえ。あまり…あれじゃないですか？⑩

理論的メモ

負担に感じることをやりすごすための考えかたの一つ。船員を続けて行くための一つのツールとなる考えかた。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 7	【負担意味づけの個性化】
定義	負担の捉えかたや解決スタイルを個人特有のものとする
ヴァリエーション	<p>そんなにね、真剣には考えないタイプかもしれないですね。ええ。ズボラなんで、ダリーなあなんて感じだけだと思いますけどね。(考えすぎないことがミソなのかもしれない、ということですね)かもしれないですね。単純ですから、それでそんなに考えすぎても仕方がないし…ハイ。まあ、ストレスがあるから困ったということも余り思わないですし。そう…まあ非常に楽観的ですのでね、いいかげんだし…ええ。①</p> <p>そうですね、考えますよね。考えますけど、あの…考えますね、考えるんですよ。まあ考えが特殊なのかもしれないですけど、やっぱりあの…辞めるんだったらこう、惜しまれて辞めたいなあ。惜しまれてっていうかね、いやあ今抜けられると困る、だとかね。うん、いいよいいよって感じで辞めるのも癪やしなあと思ってね。だからって続けてきたっていう訳でもないんですけどね。まああの、ある程度レベルが上がってからどうするか考えようかなっていうのは、ありますけどね。未熟なうちに辞めてもね、それまでっていう感じなんで、何かちゃんと自分に納得がいくようになってから、これやったら違うところについても大丈夫やろっていうところまでいってから、それまでは何か悔しいし、あれだしってね。①</p> <p>いや、僕は別に船乗りになるつもりはなかったですけども、もう船乗れて儲けたと思ってましたから。タダでねえ、色んなところ行けて。まあそれなりに実習で船を動かす勉強もして。実際にやらしてもらったりとか。だから自分にとっては儲かったなと思ってましたから、別にそう言う風に…やらされているとは思ってなかったです。で、乗ってるからには、乗ってるときはいろいろ先生は教えてくれるわけですから、まあ、やらなくても今は聞いときゃいいかなって僕は思ってたから。やれるうちにやっとう、とかね。うん、という風に思ってたんで、あんまり苦痛には思わなかったし、で、そういうチャンスがあったら僕がやりますって言ったタイプだったと思いますね、自分ではね。③</p> <p>何とか克服してやっとうシーマンになったとかっていうんじゃないから、残念ながら。なんかね、天職だったんじゃないかなっていうくらい、僕は海が好きだし、船が好きだった⑥</p> <p>いや、僕は基本的にももの考え方というのは、悪いことがあってもそれを良い風に、良い風に考えようとするをモットーとして持っていたんですけど、例えば何か言われた時でも良く思うよう、もっていったんですけど、それはもう高校くらいから思っていましたね。⑧</p>
理論的メモ	辛いことや困難なことに対する意味づけかたを、オリジナルなものとして語ること＝他者(途中で辞めたり船を下りた人)との違いを浮き彫りに？境界化？

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 8	【ストレス解消行動】
定義	負担に感じることから一時的に逃れたり、全く違うことをして気分転換を図る行動
ヴァリエーション	<p>うーん、何か原因があるっていう訳ではないんですよね。やっぱりこう、何ていうんですか、長い休みでちょっと違うところ、例えば実家に帰ったりなんかすると、冷却期間があると、あの…まあ多分そのときは辞めようってただ単に熱くなっているだけなのかもしれない。冷えるとまあ、頑張ってもう1回戻ろうかって言う気持ちになるんですね。そんなときにポツと休んだり、温泉行ったりとか何かこうリラックスすると、以外とほぐれて、じゃあもうちょっと頑張るか、何て感じで。</p> <p>①</p> <p>そうですね、うん、何かそれで私も仕事がある程度ヒマな時なんかは走ったりはしていましたがね。それがあある種のストレス発散にはなっていましたけども、うん。③</p> <p>まさにストレス解消。ストレスをいい意味でね、仕事と全く違う事をやる。ましてはこれが自分の好きな事っていうのは…これがいいんですね。…陸上勤務って全く違うじゃないですか、一日中机に向かって…今の方がストレスなんですけれども、その中で全然違うことをするっていうのはいい。…で、そんなんで訓練の中ではだから、よく学生にいうんですけど、全然違う事したらいいよって言うんですよ、それはあの、この2時間でも1時間でも30分でも、それはもういいリフレッシュになるっていう…⑤</p> <p>あとはね、楽しみを見つけようとする。それと何か趣味をもっているといいですね。ストレスの発散であるとかそういうのでね。気を紛らわせると言うか、ストレス発散すること。メリハリをつけるというのか、毎日同じパターンで生活を送ることがないように。⑦</p> <p>そうですね、僕はとにかく悩むと人に話します。(それがストレス対処というか、ですね)そうですね。話したり…(話すとちょっと心が軽くなるって言う感じですか?)うーん、何とかなるものでもないんですけど、話さないよりはましですね。⑧</p> <p>うん…体動かすことが好きなんでね、学生とバスケットなんかしたりしてたんですけども、⑩</p>
理論的メモ	船員を続けるためのツールの一つ

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 9	【先輩・上司との対話】
定義	先輩や指導者、上司と対話することで、アドバイスやヒントとなる有用な意見を得られること
ヴァリエーション	<p>でまあ、色々な先輩の話なんか聞いてたら、どんな仕事でも最初は上手いかないし、まあ一船目で最初はいっぱい失敗して色々な人に迷惑をかけて、ガクッと落ち込んで、ていうのはあるんですよ。次の船に行った時に自分をいったん白紙に戻せますから、そこでもう1回ね、知らない人たちに今度は失敗を生かして。今度また違う船でその戻ってきた時にそういう人たちに対応できるかっていうので、そう言う風な感じで上がっていきたくらいじゃないってアドバイスも受けましたし。①</p> <p>逆にまあ厳しかったからこそ先輩との絆っていうんですか、そう言う風なのは感じましたけれどね①</p> <p>それでね、慣れるよって言われ続けますから、病気じゃないよって言われ続けますから、もうそう、船酔い病気じゃないよって言われて、それを乗り越えられるのかなって、実際終わった時に乗り越えたっていう…自信になったのかな。で、それに対する、こうなるときに船酔いなんだなって思いますよね、こういう症状になったら船酔いとか、こうなったらこうしようとか。⑤</p> <p>やっぱり公室に呼ばれて、話をされる中でも、完全に自分が怒られるんだろうなと思っている中で、もう本当に穏やかな感じで…(かつて見たことない)見た事ないですね、…たしかにぶつかったときは船橋でどなられたのは覚えてます。何言われたのかは覚えていませんけれど、で、やっぱりああいう風な状況のときにどう感じたか、…自分も船をぶつけたことがあると、そういう経験を話してくださって、…これから生かさないよという⑤</p> <p>その人だけでなくYもですね、その人も思い入れみたいのがあって、初めてポットムで乗ったときの、そのD(帆船)に乗ったときのZでしたから、で、ずっと一緒に。「最初はまあコイツは楽しみだなんて思ったのにお前は全然成長していない」って言われて。またその人が飲みながら説教する人で。(でもそれって、もって頑張れっていうエールだったんじゃないですか?)エールなんですけど、でもダブルパンチじゃないですか、そんなときに。お前、1等航海士としても仕事が見えていないから、お前にはチョッサーは仕事を教えないだろ、みたいなことをいわれて、一方的に僕が悪いみたいなことを言われて、すごい延々と3時間くらい。お前はもう辞めろとか、散々言われまして。(で、その後のその方との関係というのは)いいですよ。今のXですけど。悪くないですよ⑧</p> <p>大学の先輩はしっかりした意見を持つてる、今も持つてると思うんですけども、(あ、じゃあもう、尊敬するに値する方たちだから、まあしょうがないっかあ、みたいに…)そうですね。そうですね。なぜそういうことをやっているのかって言うことを、きちんと教えられたような、ところもありますすしね。⑩</p> <p>まあ、会社の先輩が来てですね、お酒のみながら…またそこでもお酒飲みながら、こんな会社だよっていうのをですね、色々話して載いて、⑩</p>
理論的メモ	先輩や上司との対話を通して、アドバイスやヒントを得て、外からみた自分や船の世界、船乗り実践を自分なりに描くことができる。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 10	【仲間との対話】
定義	同僚や仲間、友だちなど同じ境遇にある者との対話をして、自分たちの状態を共有し、意味づけること
ヴァリエーション	<p>逆にそうやってぶつけ合った方が良かったと思います。(でも、団結力は)あの…必ず行司がありますから、わーっとケンカしても、こうやこうやって、ちゃんと話を整理してくれる子がちゃんといますしね、そういうところがチームワークなのかなっておもいますが、どんだけバーっと言い合っただけケンカしても、最後は方向性が決るといいますかね。自分も行司になって、まあ待って待ってっていうときもありますしね。①</p> <p>うん、同級生同士ときは飲みましたよ、それこそ毎晩。(ケースかって乗られるんですか)そうです。数はきめられているんですけど、外地航海のときは次の港までに消費するんです。毎晩、お酒を飲みつつ話し合う、そのくらいしかありませんね、長い航海、帆船の長い航海になると、ひと月…かけて次の港ですからね。その間は当直をするか、飲むか、当直が終わったら飲むか…勉強もせずに。そんな感じですよ。班が一緒ならば気心が知れた同じメンバーになりますよね、うん、その日あった出来事とか、嫌だったこととか…ネタはその時々であったのかもしれませんが。ハイ。くだらない話でもしているんですよ、きつと、ハイ②</p> <p>だから本当は逃げ出して家には帰りたいけれども、中には逃げて家に帰った奴もいますけども、まあ私も素直というかね、言われたことはそのままやってたんですけどもね。帰らずにまあ、帰りたいな、とか寮の友達といろんなこと言いながら、③</p> <p>後はやっぱり一番手っ取り早かったのはお酒飲んで、グダグダしゃべっているのが一番ストレス発散だったのかなあとおもいますけどね。それ以外はね、仕事しているか、今の状態もそうですけど、仕事しているか、それ以外は酒飲んでるかという状態ですから。だからお酒を飲むという口実で、仕事をやめるといいますか。船だとずっと仕事しているじゃないですか。だからそういうケジメが悪く言うとなんですね。ダラダラとずっとやってるから、ある程度のところで止めたって言って、そのまま寝ればいいんですけども、寝られないから、じゃあ酒でも飲むかって飲んで。(そうかあ、お酒飲んだら仕事できないですもんね)そうそう、そこに言い訳をつくる、みたいな感じで僕の場合はそうですね。もう飲んじまえて、もちろん良識ある時間ですけどね。③</p> <p>誰もがそう感じてましたから。そのときはどうでしょうね、誰かとそんな話をしたと思います。それについてやっぱり、そうなる運命だったんじゃないのっていうのが色々あったと思うんですけどね。…回避としては誰かと話したと思うんですよ。…誰もが感じていた事を話し合うことによって、というね…それでまあ一つ…大きなものとしてはそれですよ…その2つですね。なぜこうなったんだろうって話したと思いますね。⑤</p> <p>だから集まって、昨日何時まで飲まされたとか、銭湯言っって、何してるかなあってそいつの部屋いったら飲んで。次の日真っ赤な顔して授業に出てるんですよ。そんな感じで辛いことの話して。それがすごいよかったですよ…1人…1人暮らし…逆に1人暮らしはさびしいですね。⑧</p>

	<p>と、例えばうちなんかこう飲むんですけど、ボトムは買出しをして、お酒の用意をして、みたいなのがあるんですけど。(ボトムは3等航海士の方…)3等航海士です。一番下です。次席とか3席とか4席とか…(例えば部員さんと一緒に飲むってということもあるんですか?)ありますよ。一緒にそういう会を作って飲むときもありますし、部員さんは部員さんで飲むときもありますし。そこにちょっと行って飲むときもありますし。⑧</p>
	<p>そう、そんなんで、ゴミみたいなものが話し合っているという…⑩</p>
<p>理論的メモ</p>	<p>仲間との対話は、自分たちの境遇を共有し合うことで、負担をやり過ごすために重要な役割をもつ場といえる</p>

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 11	【葛藤】
定義	学校や船員を続けるか、辞めようか、迷うこと
ヴァリエーション	<p>いや、辞めようと思いましたよ。それはもう、ええ、船乗りさんになっても思いましたし。やっぱり辛かったら辞めようと思いますよね。①</p> <p>まあでもやっぱり今どきの若者と一緒に、こんな仕事はやれないなという意識がずっとあったんですけども、ま4年間やり通して、それなりにやってきて、面白さも分かりましたし、それでも仕事としてどうかなという迷いはあったんですけども③</p> <p>だからそこで、一つ先生としてのジレンマですよ。は、それは1ヶ月は続きましたよね。…自信をなくしましたね。船乗りというよりは教官的なところですよ。自信がね、⑤</p> <p>色々な所で、厳しくてとかじゃなくて、自分的に仕事、どうしようかなあと考えたこともありましたけど。どうなんですかね。その3年位前に乗ったときに、Dに乗ったときに最初に次席2等航海士で乗ったときには真剣に考えてましたけど…大分考えてましたね。⑧</p> <p>めげそうになったっていうか…、ありますよね。そんなときはやっぱり、そう、めげそうになるんですけども⑩</p>
理論的メモ	葛藤を経験することは、船員社会での自己の立ち位置や先のことについて考える機会となる。Hodgesの反アイデンティティと近い参加形態？船員社会で社会歴史的に構成されてきた共同体の成員性に対するもがき、矛盾、プレッシャーを感じる状況を見つめ、その内実をきちんと把握することをして 自らのアイデンティティのあり様と自ら参加の軌道を切り開こうとしている発達を表れ＝葛藤(佐伯)

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 12	【経験に伴う負担の軽減化】
定義	経験したことと同じ出来事には、うまく対応できると考える
ヴァリエーション	<p>初めてそのとき遠洋航海を経験して、2日も3日も、1週間、10日以上もしないと次の港に着かないですよ。だから揺れを一晩だけじゃなくてずっと経験するんです。そのときにまあ、ずっと揺れていたんで死ぬ思いをしたんです、自分では。自分の中では。毎日続くわけですからね。で、何も食べない日が続いて、3日目に全然食べてなくて、実習もまあ当直は行きますけど何もできず、なにか色々仕事も出来ず、人からどんどん遅れていくんですよ。で、3日目に何も食べない自分がいて、これは死ぬだろうな、このままじゃダメだと思って自分でお粥を作って食べたんですよ。食べたなら、酔いがなくなっただけですよ。(じゃあ空腹で気持ちが悪かった)そう！そう。空腹の時ってあるんですよ。胃がこう締め付けられてって。普通生活していてもそうですもんね。ああそうだ、そんなところからも来ていたんだなと。それから無理してでもたべるようにしたら、酔わなくなりました。で、例えばまた港に着いて、また航海が始まりますよね。次の2ポート目の航海が。また揺れるんですよ。また酔いますんで、今度は無理して食べるようにして、覚えたんで、学習機能を働かせて、食べたなら、結構回復が早かったんですね。まあそんなことを繰り返していくうちに、慣れてしまったんですね。(コツをつかんだ)コツですよえ。②</p> <p>ただ今は酔っても慣れると思ってますし。2、3日すれば慣れるって思います。④</p> <p>同じような状況が出て来たとして、そのときは生かさせてたと思いますよますよ⑤</p> <p>ええと…大丈夫、出来る。ちょっと自分でもややビックリしたところもあるんですけどね。練習船はやっぱりまあ…操船といってもさあ、サブワッチくらいで？自分でホントに舵とったことは、まあ多少あるけど、そんな、あんまり経験ってないわけですよ。だけども、なんと言ったらいいのかな。まず船をもって、その…感覚っていうかね、そういうのは残ってるね。だから、クロスウェアリング、上を通っていかなかったら危ないよとかね、ウェアリングはね。あと、見てるんですね、きっと士官の、船長の。で、まあ…だったらあんなふうにはやればいんだらうなって言う、その、アイデアっていうかね、あれはあって。でね、出来ますね…ホントに出来る。(ヨットとか、カッターとかずっと乗ってたことも…)それはね、それも大きいと思う。あの、まるっきり水に浮いているものからね、離れちゃったらね、多分ダメだと思う。だから、カッターなんてのはその典型ですね。船だからちっちゃくても。うん。で、外国行ってね、例えばイギリスの人に、まあ、あの一、まあ⑥くん、船長…船に乗ったことあんのって。ウン…実務っていうか、あれなんですけど大学の練習船で船長2年間やりましたって。オー！スゴイ！キャプテンかって。いやあ、でも長さ50メートルなんですよって。でもね、向こうの人はイヤ、チガウチガウって。うん。Ship is shipだって。船には変わらないよって。っていうことがあって。て、いうことからするとね、カッターもね、どうもね、船なんだな。うん、だから船でやっぱり、なんだろう、経験しなきゃいけないこととか、知ってなきゃいけないとかね、船の操船の要諦というのかなあ、どうやって着けたらいいとか、全部やっぱりね、カッターってそういう要素もってるんですね。だからカッターのチラーを握って、その、カッターを動かしてオーダーを出すよね。で、ものを避けたり、ええと、潮が強いからこっちへ行こうとか。ああいうのって、全部大きな船に共通のことなのね。うん、だからやっぱりそういう実習を全部</p>

やっているんで、まあ、その素地はずうっと、やっぱりあって…だと思うんですがね。でも…出来ましたね、すんなり。⑥

これはねえ、まあ何度も吐いたけど、まあ、だんだん吐かなくなりました。慣れるんだね。慣れる。⑥

一つは気の持ち方次第だと思うんですよね。で、後は経験していると「ああ、何日かすれば静かになるわ」とか、「元に体調戻るわ」とか、そんなの頭の中に経験的にありますからね。気が楽なんですよ、ものすごく。⑦

それは自分の好きなことをやってる訳でしょ。だから苦しくとも別に…それが苦しいというのか、体力的なことだけ、船酔いとは。一場面でしょ？それに対する喜びがあればいいわけでしょ？喜びっていったらおかしいけれども、達成感というか。そんなに、まあいつか船酔いに慣れると思っているし、克服できるもんだと思っているから。⑦

まあ、私も船乗りになって10年になるんですが、そのうちの2年間は財団…G財団にいたんですけども、それ以外はあの…練習船の職員として乗ってますんで、まああの、今までの経験であった状況、というのは、同じような状況であれば、そんなにまあ、ストレスを感じてないとおもうんですけども。⑩

理論的メモ

一度経験したら、その後同じ出来事には対応できると考える。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 13	【特殊ではない世界】
定義	船の世界は他の世界と似ていると考えること
ヴァリエーション	<p>で、会社行っても僕と同級生のメーカーの会社でも何でも、資材とか資料部屋とかチームになってますから、まずはチームで動けることですよえ①</p> <p>船に就職する子を対象に訓練しているわけではなくて、まああの、社会に出て、非常にこの子がきたからうちの会社も助かったよって言われる子になれるといいなあと思うんですよ①</p> <p>あの・・・ねえ、世の中出たら宴会だらけですから。まあ今思えば・・・、どこも同じですよえ①</p> <p>もう一つは当直になると若い人たちはみんなそうですけど、船とタクシーなんかのドライバーと一緒にですよえ。⑦</p>
理論的メモ	船の社会も、陸上の職業社会も共通点があり、そんなに特殊ではないと考える。学生にも船だけでなく社会通用する、どこにいてもやっていけるようになってもらいたいと考える。どこの世界も同じ＝教育の一般化

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 14	【船の世界についての知識】
定義	船の目的や、船とはどのような場所か、船の中で求められること、についての知識
ヴァリエーション	<p>どんな船もみんなチームで動いていますから。①</p> <p>我々だって航海士と機関士ですから違文化なわけですけど、それでもコミュニケーションとれないと船は走れませんか、一番重要なところじゃないかなあと思います①</p> <p>規則正しくなるのは、船の生活の方はやっぱり規則正しいですよ。全部時間単位で動いていますし、船が止まっている時も日課のスケジュールに従って動いていますから、まあそういうところで、時間についてはうるさいですよ、船はね。③</p> <p>特に船の世界ではね、必要なのはね、切替えですよ。⑤</p> <p>あとは大きく違うのは、やっぱり船って1回乗っちゃったら閉鎖世界っていうか、もう逃げられないじゃないですか。でさあ、他はイヤだったら、ああ、やめるわ・・・とか、出来るわけですよ。そこが随分大きな違いで、だから、そういう何だろ？かなり、大変で？あの一、覚悟があるような、そういう社会⑥</p> <p>ほとんどは船乗り社会っていうのはタテの社会。で、会社の社会っていうのは社長からっていう本来はピラミッド。うちの練習船も本来はピラミッドみたいな形にはなっているんだけど、実際にはピラミッドとはちょっと違う。殆どタテの社会で、後はタテからまた分岐する形でピラミッドの形になっているのこの船の歯車は1個でも欠けるとメチャクチャ困るのね。⑦</p> <p>モラルとか団体でこんな狭いところに住むわけですから。お互いが譲り合っていかなければいけないところもあるんで、⑧</p> <p>で、目的は、船っていうものの目的は勿論荷物を、ポート・トゥ・ポートできちんと持っていくと。日にちもまあ・・・船会社はきまるわけですけど、それに遅れないように自然の条件とかも、考えて、やると。まあそこに使命感も見出すんじゃないかなあと思うんですけどね。⑩</p> <p>帆船なんか特にそうなんですけど、あの一、皆で力をあわせてやる作業とか、多いので、そういう点では、ホントに、すごい意識がですね、皆でやろうという意識がすごい・・・ありましたんで、それは良かったなあと思いますねえ。そうさせてくれる場所でも、ありますから・・・自然にそうなるんでしょうけども、まあ、ホント、こういった汽船じゃなくて、あの場所ではすごい団結力ができたなあという・・・⑩</p>
理論的メモ	船員をするためには、船の世界について自分なりに描くことが重要。船員社会に流通する(ある程度共有されている)言説(資源)の利用。ものの考えかた、実践の内実、価値観など

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 15	【権力関係に伴う負担】
定義	寮や船での上下関係に起因する負担
ヴァリエーション	ええー、うんー、あの一、そうですね、学生として…係り…例えば1班だったら1班の班長ですとかね、衛生の係ですとかね、そういう係なんかが決められて、やる人はやるんですけど、そこでまあ私なんかついつい班長なんかをやってしまうタイプなんですけど、そこで表…まあ当番の表を作るときにですね、まあちょっと不服を言ったりする仲間が居るわけですよ。そう言う点ではちょっと聞いてほしいなあという…まあこっちはね、きちんとやってる時もあるし、ちょっとミスをする時もね、まあそれはしょうがないですから…(で、そう言うときはどうされたんですか?)ああ、それはもう説得してですね⑩
理論的メモ	概念1【目上の者との関わりによる負担】だけでなく、実習生時代の練習船の中で自分が班長になり、指示を聞かない仲間との関係性から生じる負担もあった。上下関係だけでなく水平的関係においても、権力があるところでは負担が感じられる。概念1と合体させる。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 16	【負担の軽減化と新たな負担】
定義	経験を積むことによってこれまで負担と感じられたことが負担ではなくなると同時に新たな負担も生まれると考えること
ヴァリエーション	<p>そうですね、でも航海が遠洋航海じゃないんで短かったりするじゃないですか。単調といいつつも、仕事も役職上では同じ仕事をやりま すけど、年数経つに従って新しい職をドンドンやっていきますんで、 いつまでたってもこう……一人前になったって気がしないですね。だ からこう、マンネリっていうのはないですね。どっかでこうつらいと か、楽っていうのはないですけど、毎回毎回こんなのじゃつまんない やってというのはよく聞きますけど、乗っててそういうのはないですよ ね。(いつも何か新しいことが…)そうですね、新しいですね。で、緊 張感もありますしね。次の、自分が次の上に上がればそこでまた違 う仕事が出てきますし。⑧</p> <p>やっぱ3年くらいしてくると少し自信もついて……ちょっとこう任せとも らえる仕事とかもできて。当然新しい別なストレスもできて。⑧</p>
理論的メモ	概念12【経験に伴う負担の軽減化】との統合。参加プロセスを辿るにつれて、それまで感じていた負担を負担として感じなくなると同時に新しい負担を経験。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 17	【先輩・上司を見て学ぶ】
定義	先輩や指導者、上司のいいところを見て学ぼうと考える
ヴァリエーション	<p>現状の自分に満足しているわけではない。私がセカンドのときのチョッサーは何でこんなに船のことを知っているのかなあって思いましたね。なんでこの人はこんなに頭がきれるのかなあって思いましたね。僕もチーフになったらああいう風になれるのかなあって憧れもありましたね。⑦</p> <p>次の、自分が次の上に上がればそこでまた違う仕事が出てきますし。だから常に上の人の仕事をみておかなきゃいけないです。そういうのはありますよね⑧</p> <p>大学の先輩はしっかりした意見を持つてる、今も持つてると思うんですけども、そうですね。なぜそういうことをやっているのかって言うことを、きちんと教えられたような、ところもありますですね。⑩</p> <p>まあただ、その教える勉強をですね、それをまだまだ、私なんかまだ10年目ですから、勉強していかないと…もう、大先輩方を見習ってですね、と、言っておきませんとですね…(ハハハッ)ええと、あの、まあ、盗んでですね。Tさんはすごい、私、尊敬する上司なんですけれども、…出来る人ですからね。ええ、すごいですね…今陸上にいらっしやいますけれど…(ええ。何か…国交省…)国交省ですね。そうですね。本所に行かれてますもんね。⑩</p>
理論的メモ	なつてみたい姿を見出す=zpd。発達を導く学習につながる有用な活動。将来の姿を見出すだけでなく、真似てみる(みようとする)ことが重要。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 18	【継続性】
定義	場数を踏んだり、積み重ねが重要だと考える
ヴァリエーション	<p>場数なんですね。うん。ちょっとやっただけではダメなのね⑥</p> <p>それがわからないんですよ。気持ち悪いからやめるんだったら、どこのクラブに入っても人生においても、どっかでなにかあるわけしょ？いいことづくめっていうのはないんだから、ね。その度にやめようと思っていたら、みんな長続きしないじゃないですか。まして自分が好きで入った奴でしょ？だからそこでやめようという感覚はない。それが元々いわれるところの気質というところなのかもしれないけど、だから何でやめようとするのと言う感じ。⑦</p> <p>だから開拓者精神じゃないけれど、ある程度そんなところがないとダメな訳でしょ？生きてても。だからそのやめようという感覚が、逆さまにとるとなんでっていう。そこに何で結びつくのって感じなんですよ。他のクラブに入ったって、何かはあるはずなんですよ。しんどくないものってないと思うんですよ。会社に入ってもそうだし、しんどいって、何も肉体的だけでなしに、精神的にもあるでしょうし、。だからそれはどこの会社にもある。それを乗り越えていくか、乗り越えていかないか、やめたと言うのは乗り越えないこと。それで終わっちゃう訳でしょ。そうすると達成感も何もない訳でしょ？勿論ある程度やってこれはダメだっけ見切りを付けて新しい道にいこうと、そう言うヒトはいるかもしれない。うん。⑦</p>
理論的メモ	積み重ね、場数を踏む、続けること＝船員をすること。実践共同体に参加するのをやめたらそこで「船員をする」ことも終わり。船員社会に流通する言説の一つ？

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 19	【シーマンシップ】
定義	船の上で船員として動けて役に立てること
ヴァリエーション	<p>シーマンシップってのは、その、ちょっとずつの積み重ねで？ある時はかなり酷い目にあって、潮被りながらなんかね、帆走したとか、潮が強くて漕いでも漕いでも戻れない。だけど、じゃあ陸に寄って？こうやったら帰れるか、とかね、いろいろなことをやりながらまあ、学んでいくわけですよ。海を学ぶって。そういう積み重ねがね、あのシーマンシップなんだよね。うん。で、そこんところがとっても大事なんで…ええっと、それで、うん、だから教える側に立って、シーマンシップってやっぱり積み重ね、ですね。⑥</p> <p>シーマンシップはね、一朝一夕には出来ないんだらうなって思います⑥</p> <p>シーマンシップってさ、船を安全に、それから効率的に、動かすための知識とか、技術とか、あとまあ、強いては心構えとか。うんあ、まあ何となく心構えみたいなのが、ええと、世の中では表にできることが多いんだけど、まあ、もともとは知識、技術でしょうね。何を知っててどんなことを実践できるかっていう。うん、だからそこら辺が、ええとね、そうそう、学生には兎に角、体が動くってことが一番大事。で、船の上では体が動かないと何の役にも立たないわけですよ。頭では理解しても体が動かないんじやしょうがなくって。やっぱり知識があって技術というか実践する、動かせるというふうな、体が動かないといけないよ。⑥</p>
理論的メモ	シーマンシップ＝積み重ね、体が(船員として)動けること、つまり、シーマンシップは「船員をする」こと、船員としての実践そのものをさす。

【研究1】「船員をする」こと 概念分析ワークシート

概念名 20	【船員像】
定義	船員とはどのようなものか、どうあるべきか、思い描くこと
ヴァリエーション	<p>士官…んー、士官も部員さんも結構立派な人が多くって。まあ時々ヤングオフィサーなんかはね、ちょっとコイツ何か変だなっていうのもありましたけど、まあすぐ蹴っ飛ばすとかね。まあそれはどうも、ある意味パフォーマンスなんで、本気になってやってるわけじゃなくて⑥</p> <p>船乗りは強くないとダメでしょうね。自分の意思で動いちゃうんでしょ。物ごとを決める時にね、縦社会といいながらも、例えば嵐になりました、部下が船長どうしますか、AとBとCがありますけどどれにしますかって部下が聞いた時に、どれにしようか、どれでもいいやっ行ってたら部下困っちゃう。Aにせい、なぜならって説明しなくてはならない。そんなところは専制君主じゃないけれど、一つの行き先を決める人間なんだから。⑦</p> <p>何か目的があればね、目標達成、目的意識をもって見方を変えて。結構船乗りさんってね、そういうところの切替えが早い。例えば陸についているとき、そのときはそのとき。一旦でしまえばそれはそれ。ひきずらないのかなあ。モードが変わっちゃう。(何事に対しても?)いや、多重人格じゃないからそれはない。要するに船に乗っててそういうところのモードの切替えはすごくはやい。そうじゃないと、かたっぽは安全、かたっぽはリクリエーションで、それぞれの役職で部下もできると、部下のことも考えなくてはいけないから、という…切替えが上手くないとダメな訳ですよ。その分ね、引きずらないと言えば引きずらないんですけど。⑦</p>
理論的メモ	船員がどういうものである(べき)か思い描く=自己の立ち位置の確認、もしくは、あこがれとしてなりたい姿を思い描く=zpd。船員社会の言説の一つ

【研究1】「船員をすること」概念分析ワークシート

概念名 21	【特殊な世界】
定義	寮や船は他の世界とは異なると考えること
ヴァリエーション	<p>船だと朝起してくれたり、ご飯作ってくれたり、規則正しいですよ。①</p> <p>まあ船の中でずっと24時間勤務をしている状態ですよ③</p> <p>船に乗ったらいいこといっぱいあると思います。当然陸からもありますけどね、一生の中で見ないことが多いじゃないですか、見るもの、聞くもの、それがあるからね、やめられないんだと思いますよ。⑤</p> <p>海の上って。やっぱり陸と随分違う、世界が。⑥</p> <p>でもですね、船ってやっぱりいいなあって思いましたよ。(いいなあって思っていた)ええ。(辛かったのに)辛かったですけど、いい瞬間ってあるんですよ(いい瞬間?)うーん、いい瞬間っていうのは、港を出るときの汽笛の音ですね。(へえ...)あの瞬間に、ああ...いいなあって。(で、その間が結構つらくって、)ええ、やっぱり外に出て、何も無いところを走っているわけで気持ちいいですよ。仕事をしながらなんですけれど、風をワーツと受けて。たまに帰ってきたときは電車とかにも乗りますけど。やっぱり辛いですよ。満員電車で揺られて、結構遅くに帰ってきたりとかすると、オッサンたちが疲れてこんなになっちゃっているのを見ると。⑧</p>
理論的メモ	外の世界との境界化。分けることで船員や「船員をすること」を浮き彫りにする。船員社会の意味づけの一つ

【研究 3】 短艇実習で利用された船と実習行動表

実習船○

全長：16.50m、全幅：4.10m、総トン数：15.0トン

最大搭載人員：15名、航行区域：沿海



X年 短艇実習における各日の行動表①

4/21 a,b 2年(5名)		4/25 c 1年(7名)		4/28 c 2年(6名)	
1410	広場整列・点呼	1409	注意	1410	広場整列・点呼
1412	乗船・自己紹介	1410	広場整列・点呼	1411	乗船・救命胴衣つけ
1415	出航	1415	出航	1412	出航(プザー) (学生操舵)
1424	人命救助・ロープワーク	1416	自己紹介 注意	1425	直進・変針
1522	小回り(右小回り)	1430	直進・変針(各2回ずつ)	1500	人命救助
1545	離着岸	1528	人命救助		
1552	帰港(学生操舵)	1539	帰港(学生操舵)		
1602	ポンド着岸準備	1556	ポンド着岸準備		
1612	着岸	1600	着岸	1607	帰港(学生操舵)
1616	注意・連絡事項	1606	広場全体集合	1620	ポンド着岸準備
1621	広場全体集合 解散	1608	解散	1625	着岸・注意事項
				1628	広場全体集合
				1629	解散
5/02 a,b 1年(7名) 他2		5/12 d 2年(5名)		5/16 a,b 1年(6名)	
1410	広場整列・点呼	1400	広場整列・点呼	1405	注意
1413	乗船・自己紹介	1410	乗船・自己紹介 救命胴衣つけ	1410	広場整列・点呼
1415	出航・注意事項・説明	1412	出航準備	1415	乗船・自己紹介
1423	発進・直進の練習	1413	出航(学生操舵)	1516	出航(教官)
1447	(TAの注意)	1434	人命救助	1420	発進・停止+ロープ (酔う学生、続出)
1520	変針	1505	日本丸に近づき説明	1536	小回り
1530	外で5回警笛 (船内案内)	1515	小回り(右小回り)	1558	帰港(学生操舵)
1615	帰港(学生操舵)	1547	帰港(学生はロープ)	1614	ポンド着岸準備
1626	着岸・注意事項	1610	ポンド着岸準備	1619	着岸 (服装の注意)
1631	広場全体集合	1618	着岸	1624	広場全体集合
1632	解散	1521	広場全体集合	1626	解散
		1524	解散		

※日付・教官・学年・人数

※4桁の数字は時間を表す 例)1405 ⇒ 14時05分

X年 短艇実習における各日の行動表②

5/19 c 2年(4名)		5/26 d 2年(6名)		6/02 e 2年(5名)	
1408	倉庫整列・点呼	1405	広場整列・点呼	1405	広場整列・点呼
1410	乗船・救命胴衣つけ	1408	乗船・救命胴衣つけ 自己紹介・出航準備	1410	乗船・救命胴衣つけ 学生操舵 (○壁にぶつかる)
1414	出航(学生操舵)	1410	出航(学生操舵)	1417	発進・変針・減速・加速 人命救助
1421	変針	1436	人命救助	1502	離岸着岸(左舷着岸)
1451	人命救助	1505	喫煙タイム	1535	帰港 (学生ハンドコンパス)
1536	離岸着岸	1510	小回り(右小回り)	1548	ポンド着岸準備
1604	帰港(学生操舵)	1530	離岸着岸(初めて)	1552	着岸
1615	ポンド着岸準備	1605	帰港(学生ロープ)	1554	下船・船体チェック
1620	着岸 (テストの説明)	1625	ポンド着岸準備	1601	広場全体集合
1624	広場全体集合	1630	着岸	1605	解散
1626	解散	1634	広場全体集合		
		1635	解散		
6/13 c 2年(7名)		6/16 a,b 2年(6名)			
1405	広場整列・点呼	1405	集合・点呼		
1408	出航	1408	乗船・自己紹介		
1415	直進・変針	1410	出航(学生操舵)		
1450	人命救助	1420	人命救助 ロープワーク		
1605	帰港	1505	離岸着岸		
1624	ポンド着岸準備 (消化器の栓が外れて 煙出る)	1610	着岸 Cの陸揚げ・水洗い 解散		
1630	広場へ(他の学生は)解散 解散				

※日付・教官・学年・人数

※4桁の数字は時間を表す 例) 1405 ⇒ 14時05分

【研究 8】 概念分析ワークシート

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 1	【船内生活】
定義	船内で体験したことや見たことなど、事実に関する記述
ヴァリエーション	<p>昨年十月に本船に乗船してから六ヶ月。内航・外航合わせて数十回の当直に入り、(1)</p> <p>十月一日から練習船N丸に乗船して約半年が経った。(2)</p> <p>狭い船内、陸上生活以上に厳しい節制を強いられる船内の生活、それぞれ異なる考えをもった者同士が集まっている中、船を安全に航行させるためにロープ一本にしても力を合わせて引っ張り、登りよう作業においても互いに声を掛け合い安全重視に作業をこなしていく中で(2)</p> <p>今年の十月一日から乗船し(3)</p> <p>そういった、海上での生活、当直、整備作業を船上で行う事ができたことで、(3)</p> <p>4月から始まった実習もついに明日、終わりをむかえるわけだけれど、(5)</p> <p>たまたまN丸では班長になってしまって本当はなりたくなかった。(5)</p> <p>N丸では実技テストが多く、皆、数日前から準備をしていました。(6)</p> <p>S丸、T丸、N丸と9ヶ月間の実習。居住設備の整っていて船のことをわかりはじめたS丸。まったく揺れることなく実習を続けたT丸。(8)</p> <p>帆走航海では、機関を使わずにノットも出しておどろいた。全員の力を合わせてヤードの上げ下げをし、ブレースを引いたり、タッキング、ウェアリングをしたり、風が急変してヤードを動かしたりと、帆船でしか経験できないことができ、(8)</p> <p>明日で、練習船の実習を終えて下船します。(9)</p> <p>十月に乗船して、各港で行ったセイルドリルはとてもやりがいがありました。機関の実習では今までより小さな機関でしたが、すごくやりがいを感じました。(9)</p> <p>寄港地での待遇が汽船とは全然違い(10)</p> <p>最も大きな理由は実際に船乗りとして働いている士官や乗組員、特にB3/OやB3/Eのようなボトムの方々の働きをみていたことによるものと思う。(15)</p> <p>(…以下省略)</p>
理論的メモ	乗船実習の中での体験に触れることを通して、何ができなかったのか、何ができるようになったのか、語る事ができる。学んだことや失敗、課題や抱負などにつながる語り。船内で士官や乗組員の働きを語ることを通して、未来の語りにもつながる。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 2	【学んだ・身についたこと】
定義	獲得モデルに即した語る記述
ヴァリエーション	<p>四時間船を自分の判断で安全に動かしていくということがどういうものなのか、どういう心構えで入直すべきなのかということが自分の中にイメージできるようになったと感じています。また、学校の実習の中であいまいにしていた航海計器や海図の扱い方について習得することが出来たと思います。(1)</p> <p>この半年間のN丸実習で、私も多くのことを学ぶことが出来たが、その中でも「船内の乗組員一丸となって船を進める」ことがどれだけ大変であり重要であるかが学べた。(2)</p> <p>船を進めるためにいかに仲間との協力が大切かが、身体で感じ学べたと思う。東京からホノルルへの航行等のための準備におおける「大きな行事のために大きな準備が必要」であることも、多いに学べたと思う。(2)</p> <p>実習をする中で得られた最大の成果は、実際に各地の港をめぐり、さらにハワイまで太平洋を横断したという経験です。座学では航海術、法規などを学んでいましたが、実際の航海の内容や実務についてはほとんど知りませんでした。(3)</p> <p>今までの知識が現場ではどのように活用できるのかを知ることができたのは大きな一歩だと思います。(3)</p> <p>自然の偉大さを身をもって知り、陸上では得られないような精神的なタフさを身につけることが出来たと思います。(3)</p> <p>私は、この乗船実習を終えるにあたって思うことは、船舶技術うんぬんもあるにせよ一番にあるのは、自分の弱さというものを見出す事ができたということである。(4)</p> <p>しかし、その弱さを知ることができたことがこの実習での何よりの成果であったと思う。(4)</p> <p>この実習を通して学んだことは人との信頼関係は本当に大切ということだと思う。(5)</p> <p>N丸で学んで来たことはいっぱいあってことばではうまく表現できないけど、(7)</p> <p>N丸では肌を感じて船の仕事は自然相手のだというのがわかった。(8)</p> <p>自分たちの力で風をつかんで船をうごかしているというのが身をもって感じた。(8)</p> <p>(…以下省略)</p>
理論的メモ	<p>学んだこと、身についたこと、わかるようになったこと、身についた事、出来るようになったこと、成果、など表現法は多いが、実習を通して「獲得した」ことについての語り。獲得ストーリー、獲得モデルで語ること＝自己の成長。プロセス①</p>

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 3	【失敗・できなかったこと】
定義	自分の足りないところや反省に関する記述
ヴァリエーション	<p>先日の主体当直を思い介してみても、当直を引き継いだ後、緊張感と何かへの怖さから、おろおろとおろおろとするばかりで、次直に引き継いだ後に自分が何をしたのか鮮明に思い出せないような結果。しかもコースが変わっていることに気づかずに次直に間違ったコースを引き継ぐという注意力のなさ。(1)</p> <p>しかし、学べた事もあるが、出来なかった事や身につかなかった事もある。私がそうかんじたところは、「怠りない予習復習をすること」である。主として停泊中での講義や操練実習、遠洋航海中の天測計算において言えるだろう。(2)</p> <p>一人で当直に立つこともできないし英語のレベルもまだまだです。(3)</p> <p>はっきりいって私はこの実習でこの目標を達成することができなかった。(4)</p> <p>なぜかという、人の好き嫌いがけっこうあって自分の言う事など誰も聞いてくれないだろうと思っていたからで、実際にやってみても人員確認の時などは嫌いな人はなかなか並んではくれなかった。Bグループ内ではみんなが頼りにしてくれていたが4班全体となるとやはり合わない人がいてよけいに嫌いな人が嫌になっていった。(28)</p> <p>当直中、特に副直をしているときはいつも緊張し、考えずに行動してしまうので、落ち着きと周囲を見て行動に移れることが、自分に欠けていた点だったと思う。(98)</p> <p>出航から十日後、自分の体調管理の甘さからインフルエンザにかかり、数名の機関科実習生を巻き込む事態となってしまった。生活面では他にもここに書ききれないくらい多くの迷惑をかけた。実習面では先日の専任教官のシュミレーター実習で、浦賀水道の航路インをやったのだが、うまく行かずに見事衝突させてしまった。(104)</p> <p>航海士の人に突然された質問になかなか答えられなかったり、計算で自船の位置すらだせなかったりと今まで習って来たことを全然覚えていないことがわかった。(106)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	<p>欠点や反省との違いは、実際に失敗した出来事や出来なかったことについて語ること。欠点や反省は、それについて自分がどう思うか意味づけすることも含む。実習中の失敗や、実習を通して、結局できなかったことを語る＝未熟な私の立場づけ。課題や抱負の語りにつながる。</p>

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 4	【課題】
定義	今後しようとする具体的な事項に関する記述
ヴァリエーション	<p>では、残りの六ヶ月の実習にどう取り組むべきかを考えると、まずは入直意識を改めること。内定先の採用担当者からもアドバイスを頂いたとおり、実習に於いても1人で当直に立つイメージで、計器や海図を効率的に使って、注意力散まらならないように取り組みたいと思います。また、船舶運航に必要な航法計算や計器の取り扱いを完璧に身に染み込ませること、柔軟な判断力を養うこと等々、この六ヶ月間で気づいた課題は山積みですが(1)</p> <p>また、練習船にはなかった荷役など、入社してから実際に乗船してからの実務に即したことを勉強したいと考えています。さらに、外国人船員も乗船しており、船内公用語も英語です。その環境で置かれていられることのないように努力したいと思います。(3)</p> <p>法律などしっかり学び、事故を起こさないよう注意し、安全に海を航海したい。(21)</p> <p>私がこれから頑張らなければならないのは「英語」です。(103)</p> <p>以上のように多くの事を学んだが、逆に多くの課題を残した。…4月からの実習も、この無力さを忘れずに積極的に取り組み、予習復習、体調管理は少なくとも完璧にこなしたい。(104)</p> <p>これからの実習での課題は、感情の起伏を抑えることです。(105)</p> <p>特に私は計算と英語がかなり苦手なので、この二つだけは今より絶対にできるようになりたい(106)</p> <p>今後身につけていきたいこととしては、やはり実践的な航海術である。(109)</p> <p>私がまず始めにやるべきことは、プロの航海士の方々の仕事をよく観察し、この目に焼き付けることだ(109)</p> <p>この乗船実習で感じた自分の課題は、「人を動かす」ということだ。(112)</p> <p>責任感、コミュニケーション能力等、身につけなければならない課題は多々ある。(116)</p> <p>まずは基本的な海事英語を習得し、卒業後の就職に役に立つレベルまで持っていくことが目標であると考えます。(116)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	抱負・決心との違いは、課題として具体的な事がらが挙げられているかどうか。失敗、出来なかったことの次に語られる。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 5	【抱負・決心】
定義	今後しよう、なろうと考えることに関する記述
ヴァリエーション	<p>一つ一つを少しでも答えに近づけられるような努力をしていきたいと 思います。(1)</p> <p>学べたことはより一層大きな知識として、出来なかったことについて は、改善するよう意識をし、悔いのないように実習に励みたいと思う。 (2)</p> <p>この練習船N丸で学んだ事を忘れず、さらにそれを生かし、立派な船 乗りになれるよう、社船実習、またその先の航海士としての業務を頑 張っていききたいと 思います(3)</p> <p>これからもこの九ヶ月間の事を人生の糧として、仕事に生かし、そし てこれからの自分に生かしていこうと思う。(8)</p> <p>練習船での実習を思い出しながら頑張っていこうと思います。(10)← 【未来の私】</p> <p>これらが今後、社会に出ても多いに役立ててきたいと思う。(11)</p> <p>練習船で教えて頂いた事をほこりに思い、はずかしくない社会人にな りたいと 思います。(12)</p> <p>これから先の将来に実習で学んだ事を生かして頑張りたいです。(13)</p> <p>技術や知識をもっとみがいて優秀な船乗りになりたい(17)</p> <p>この九ヶ月の実習、N丸での三ヶ月の実習で教わったこと今後生かし ていく事が自分の教官に対しての感謝の気持ちの表れであると思う し、最大の恩返しになると思う。(18)</p> <p>そのときはこの実習の成果が実っているよう頑張ります。(21)</p> <p>社会に出てこの練習船での九ヶ月間の実習で経験したことや学んだ 事を生かしていこうと思います。(22)</p> <p>この9ヶ月間の実習を忘れずに頑張っていこうと思います(23)←【未 来の私】</p> <p>これからは今までの友情を大切に、人との出会いを楽しみに、この経 験を力にして、「前向き」にとにかく元気に頑張りたいと 思います。(25)</p> <p>学校へ帰ったら、実習で習ったことをもう一度復習し、勉強していこう と思う。(56)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	<p>未来についての語り口の一つ。抱負や決心を語ること=未来の私、 なりたい私をかいま見るといふzpdにつながると考えられる。(23)未来 の私を位置づけと抱負・決心はセットで語られる</p>

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 6	【実習の肯定化】
定義	実習を良いもの、充実したもの、貴重なもの、として肯定的に捉える記述
ヴァリエーション	<p>とても長く感じられたが、乗船し実習を重ねるうちに、あっという間に過ぎてしまった。(2)</p> <p>どちらも帆船という特殊な船でしか学べないことで、今回このN丸に乗船し、遠洋航海に行くことができたことは人生の財産になったと思います。(3)</p> <p>このことを知る事ができたのは、教官方の厳しさがあったからであろう。もし、この実習があまく楽なものであったとしたら、こんなことはまず考えないであろう。教官方の厳しさがあって初めて気づくものであったのだと思う。(4)</p> <p>自分にとって「よかった」と感じていることが嬉しかった。(7)</p> <p>そして、N丸と居住区が一船ごとに狭くなり、きつくなった実習で、この順番で実習が行えてとてもよかった。(8)</p> <p>短い帆走航海だったけれど充実した三日間だった。(8)</p> <p>あっという間の九ヶ月間でした。その中でもN丸の実習は時間が過ぎるのが早かったように思います。(9)</p> <p>甲機ともにすごく充実していました。(9)</p> <p>本当によい経験をすることができました。(9)</p> <p>N丸に乗船して思い出がいっぱいできました。(10)</p> <p>ものすごく歓迎されて驚きました(10)。</p> <p>でも今こうしてN丸での三ヶ月間を思い感想を示すにあたり、あの時の不満は思い出されない。(14)</p> <p>十代最後の年をこのように過ごさせて頂いた幸せをただただ感じるばかりである。(14)</p> <p>その点で、本船だけでなく、S、Tでも非常にきびきびと行動する、そして時にミスをして怒られるポットムの方々を見れた事は非常に良い経験となった。(15)</p> <p>2ヶ月半がはやく過ぎた船でした。すごく楽しかった証拠だと思います。(25)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	「あっという間に過ぎた」ということばは、「夢中になった」、「一生懸命だった」というような肯定的な文脈で使われる→肯定。実習を良いもの、充実したものとして語ることを通して、学んだりできるようになったことを際立たせる。また貴重なもの、普通では経験できないこととして実習を語ることで、それを経験した特別な私を描き出す。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 7	【欠点と反省】
定義	自分の足りないところや反省に関する記述
ヴァリエーション	<p>自分はこんなにも何もできない状態だったのかと実感させられました。(1)</p> <p>思い返してみれば、新しく知識として身につけた事は多くなく、殆どが在学中の授業で教わった内容ばかりである。船内での予習復習と言えばテストまへの対策だけであり、またそのテストでも不合格という結果を出してしまうことにもつながってしまった。今思えば恥ずかしいばかりである。(2)</p> <p>自分は頑張ればなんでもできる、などという下手なプライドははなから全くないが、それにしても上手いかないと感じることは多々あった。上手いかなかったことに対してそれを改善し、次からできるようにする、というのは当然であるが、考えることはそれだけではなかった。自分の要領の悪さやタイミングの悪さなど思う事はつきない。これらが続けば当然、気分のすぐれないこともある。(4)</p> <p>9ヶ月間でそれを認識することができた。それが私の弱さである。(4)</p> <p>でも少しストレスを溜めてイライラしている自分に気づく場面が多かったように思います。それが少し残念です。(9)</p> <p>できるかできないか、ではなくやるかやらないかだという基本的な事を見過ごしていたように思います。(12)</p> <p>船酔いは克服できるものとよく聞くけど、自分としてはなかなか克服する事が出来ず実習が終わってしまい残念でした。(13)</p> <p>これが自分の甘い所であり、人の良すぎるころなのだが、(14)</p> <p>自分としても、士官、乗組員の方々としたら、もっと学び成長するべきことがあったであろうと思う。もっと練習船の実習生としてやらなければならなかった事が多々あったと思う。(21)</p> <p>もう一人の班長や班員の協力のおかげで無事に任期を満了できたが、よい班長ではなかったと思う。当直の人員配置、食堂掃除や突発的な作業の割当に対して表立った苦情はこなかったが、自分の年齢等のせいで何も言えなかった者もいるのではないかと思う。独裁的な面は自分でも認めるところである。(30)</p> <p>本船では実習生として、また人としての未熟さを痛切した。(30)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	自分の欠点やそれを反省すること＝未熟な自分を立場づける。失敗・できなかったこととの違いは、出来なかったことや失敗に意味づけること。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 8	【未来の私】
定義	この先なるであろう自己を表したり、従事するであろう事らについての記述
ヴァリエーション	<p>四月からは汽船、私はT丸での乗船実習が始まる。(2)</p> <p>この四月からはAの練習船を離れ、内定を頂いているBの社船実習に参加します。そこでは、少人数で密度の濃い実習ができると思います。</p> <p>僕は来年四月から船に乗ります。(10)→【抱負・決心】</p> <p>志同じくする多くの実習生は来年成人式に出席する。(14)→【感謝】</p> <p>自分たちが就職すると、まずボトムからとなるので、B3/OやB3/Eの行動は非常に参考になったし、その行動を見ているうちに、来年の自分たちの姿を想像し、就職意識が高まったと思う。(15)</p> <p>自分たちは将来、内航に乗るので機走で日本沿岸を走る方がいいのかもしれないが、(21)</p> <p>自分は将来内航貨物に乗るので、(21)</p> <p>これからプロの船員になっていくわけですが(23)→【抱負】</p> <p>もうすぐ社会人になり、小さいころからの船乗りになるという夢が実現するけど、(24)</p> <p>これから社会に出て、船員として仕事をしていく上で、(43)</p> <p>私はまだ、就職が決まらず、船に乗るか、陸に上がるかは、まだわかりませんが(52)</p> <p>来年の4月にはそれぞれ社会に出て行きますが、いずれはN丸の士官や乗組員に負けない船乗りになりたいと思います(87)</p> <p>これで実習も終わる事になるが、会社に言っても、このように最初は何も出来なくて怒られてばかりだと思いが、(94)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	<p>これからの自分をみる＝自分の発達の軌道をかいま見る、ことから、zpdのような活動といえる。未来につながる語りはzpdにつながりうる。船内生活の様子を語ることで、未来の自分の姿をかいま見る。また未来の私を語る事を通して、逆に抱負や課題を語る事につながる。(15);乗組員の働いている姿を見ることで、未来の自分の様子を創造する→船内生活でのエピソードを語ることを通して未来の自分をみる。</p>

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 9	【実習の否定化】
定義	実習を辛いもの、嫌なもの、不安なもの、として否定的に捉える記述
ヴァリエーション	<p>また、北太平洋での帆走当直は想像以上に厳しいものでした。(3)</p> <p>自分は社会人経験もあり、船での集団生活も初めてではない。だからといってこの実習が余裕というものではなかった。所変わればやることも違うし人も違う、常に自分が試される場であったと思う。(4)</p> <p>最初の操帆訓練では強風で沈むかと思うくらいだった。(8)</p> <p>四月に乗船したときは不安でいっぱいでした。(10)</p> <p>二船目でも三船目でも、そこを注意されて腹立たしく思う事も多くありました。(12)</p> <p>この実習でとても辛かったのが船酔いでした。(13)</p> <p>乗船中は、不平不満が至る所にあり、下船間際の感想文では、ここぞとばかり、不満を言おうと心に決めていた。(14)</p> <p>特にN丸は今までの二船と実習の内容がすごく違い、高い所は怖いし、思いのは大変だったけど(25)</p> <p>嫌な事があった時の航海は苦しかったけど(25)</p> <p>この作業は作業自体がかなり疲れるものであったが(26)</p> <p>この9ヶ月間の実習は今まで体験したことのない苦労の連続だったが(26)</p> <p>最初に日本丸のマストを見た時には本当に登れるのか不安でしたが(27)</p> <p>帆船での生活はきつかったけど(28)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	「実習を否定的に捉えていたが(否定的な感情を抱いていたが)…→今は肯定的に捉えられるようになった(好きになった)」という、感情の変化を語り、成長・変化した自分を位置づける。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 10	【未熟な私】
定義	未熟なものとしての自己を表す記述
ヴァリエーション	<p>航海計器や海図の取り扱いをしても、それらを1人で入直に入った時に使いこなして、安全に運航しているのかと考えると、答えはNoだろうと思います。(1)</p> <p>しかし、まだまだ一人前の船乗りとはいえない点多々あると思います。(3)</p> <p>自分はまだまだ修行不足ということで、(4)→【誓い】</p> <p>まだ完璧な一人前とはいかないが、(67)</p> <p>約九ヶ月の乗船実習を終えるにあつてまず頭に浮かぶのは、自分の実技、実習面での能力不足です。(71)</p> <p>遠洋航海が終わった今でもわからないことはいくつもある(102)</p> <p>特に今は、単語ですらわからないものがあるので、(103)</p> <p>学校のシュミレーターでもおなじような実習をして上手くやった経験もあったし、今まで習った事を結集して全力で取り組んだにも関わらずぶつけてしまい、改めて自分の無力さを知った。(104)</p> <p>すぐにカッとなったり、落ち込んだりと、気持ちの部分でまだまだ子どもです。(105)</p> <p>この実習で何よりも感じたことは、航海する上で自分が何もできないことをとても痛感した。(106)</p> <p>しかし、私はまだ「一人で当直に入れるか」と聞かれると自信がない。自信がないのは、知識も技術も私にはまだまだないからである。(107)</p> <p>しかし航海士となるにはどうか考えると全然まだまだだと思います。前に書いた経験もそうですが、知識や技術など私に足りないものはまだ多くあると思います。(108)</p> <p>実際に仕事に就けば、その部分があらわになるだろう。(109)</p> <p>私が、おおよそ半年間のN丸での実習で感じたことは多々あります。そしてその中で最も強く感じた事が、自身の能力の低さです。(113)</p> <p>しかし、船の実用的な運用術、航海術を学ぶにつれて、自分はまだ船を操船することはとてもじゃないけどできていないと痛感した。(114)</p> <p>まだまだ足りないところは多いですが(115)</p> <p>仕事に対する乗組員の姿勢を見て、乗組員と自分との違いは責任の重さだと感じた。(119)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	<p>実習が終わった時点で、まだまだ自分は未熟という記述→抱負、課題につながる。失敗や欠点、できなかったことを語ることで自分は未熟な存在。たとえば(1)(105)(106)デキる仲間や乗組員の様子と自分を比較して自分は未熟な存在。たとえば(119)。:実習中にできなかったことや船内生活で経験したことを語ることで未熟な自分を位置づける。未熟な自分を位置づけることで乗組員に誓いを語る。たとえば(4)。乗組員へ語りかける中で未熟な自分を位置づけることもある。</p>

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 11	【自分なりの実践】
定義	自分で考えたり行ったことに関する記述
ヴァリエーション	<p>ふと思った事はその嫌な人たちに自分が嫌々班長をやっているのがわかっているんじゃないかと感じた。それから考え方を一新して積極的に嫌な人たちともしゃべりはじめたら自分のこともわかってくれるようになってきて、今でもあまりまとまりはないが言ったことはきいてくれるようになった。(5)</p> <p>N丸の乗船にあたって自分の中で目標を三つ立てていた。いままでのS丸、T丸での反省や培ってきた事、尊敬のようなものを踏まえて考えたことだった。一つは自分の中の知識、技術がどれくらいのものか確かめ向上することで、一つは他の人を見て自分との違いやその人のすごい所などを自分に身につけること、一つはおもいきり楽しんで悔いを残さず、いい意味で気を抜いて…大人になる(?)、と文章にすると変な感じだけどこんなことを目標にして実習をしていた。(7)</p> <p>でも船内生活で他人への思いやりや困ったときには互いに助け合うことで仲間が増え、その不安も消えてしまいました。(10)</p> <p>楽しく実習ができれば良いと思って今までやってきたその中で大きなウエイトを占めるのは、乗組員や実習生同士のコミュニケーションだと思っている。(17)</p> <p>だけど途中からマイナス思考にならず自分のペースで精一杯すればいいと考えるようになり実習を楽しむようになりました。(53)</p> <p>しかし言い訳だとムチ打ち出来る限りの事を自分では行った。(57)</p> <p>でも、これでは就職してからも困ると思い、自分が会わないと思う人のいい所を探すようにしました。こうしたことで嫌いな人は減ったような気がします。(103)</p> <p>自身の立ち位置が明確になってきたため、不安や焦りを感じた私は、実習に対する意識を変化せなければと考えるようになっていました。私自身の中でこの意識を実行に移すべく、遠洋航海中に積極的に取り組んだのは、航海中、日課の様に繰り返されていた天測計算でした(113)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	自分なりに考えた実践を語ることで、「最初は実習を否定的に捉えていたが、それではだめだと一念発起し、自分なりにやり方を考え、実践したら、変わった」というストーリーをつくり出す。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 12	【感謝】
定義	乗組員に対する感謝に関する記述
ヴァリエーション	<p>この成果を得られたことに感謝致します(4)</p> <p>最後に、この実習を無事に終わられることに際し、船長、機関長をはじめ、各教官方、乗組員の方々に多大な御協力、御支援をいただいたことを心より感謝いたします。ありがとうございました。(4)</p> <p>9ヶ月も船酔いの中実習を続けてこれたのは、一生懸命に技術、知識を教えてくれた士官、乗り組み員、どんなに揺れても食事を作ってくれたまかないの人たち、そして一番大きいのは四月一日からずっと一緒に実習を続けて来た103人の仲間のおかげです。(8)</p> <p>船長をはじめ教官、乗組員の方々には多くの御指導をしていただきありがとうございました。(9)</p> <p>最後に、船長、機関長をはじめ、乗組員の皆さんお世話になりました。また、司厨員の皆さん、毎日おいしい食事を作って頂き、ありがとうございました。(10)→【未来の私】</p> <p>本当にAIにはいろんなことを学び、自分を高めてくれたと思う。いろいろお世話になり、ありがとうございました。(11)</p> <p>最後になりましたが、この九ヶ月間私に関わった全ての人に感謝をしたいと思います。私たちはこの練習船で、知識や技術だけでなくもっと多くのものを教わった気がします。それは船長、機関長をはじめ、士官の方々、乗組員の方々に誠意を持って接して頂けたからだと思います。九ヶ月間本当にありがとうございました。(12)</p> <p>本当にありがとうございました。(14)←【未来の私】</p> <p>最後になりましたが、普通では絶対に得られない経験をさせて下さった士官、乗組員の方々に心から感謝しています。ありがとうございました。(15)</p> <p>最後に言いたい事は、実習船の乗組員の方々に海よりも深い感謝をしていることと、(17)</p> <p>それも乗組員の方々のおかげです。ぼくはこの九ヶ月間を忘れません。本当にお世話になりました。ありがとうございました。(20)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	乗組員への語りかけの一つ。感謝を述べることを通して未来の私を語ることにつながることもある。たとえば(10)。実習生が感想文の中で乗組員に語りかけようとしていることから、感想文は一方通行ではなく、やりとりの場として発展させることが可能だと考えられる。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 13	【誓い】
定義	乗組員に対する誓いに関する記述
ヴァリエーション	<p>これからの船員生活、一刻も早く目標達成できるよう努力いたします(4)</p> <p>(士官、乗組員の人たち、お世話になりました。ありがとうございました)今までの実習で学んだことをこれからも生かしていきます。(68)</p> <p>船乗りになって頑張ります。その時はUW旗をあげます。(80)</p>
理論的メモ	感謝の次に語られる。乗組員へのメッセージ、呼びかけ＝感想文が対話の場になりうる。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 14	【変化・成長した私】
定義	変化や成長したものとして自己を表す記述
ヴァリエーション	<p>この実習で変わったことは、どんな人ともつきあえるようになって否定的な考え方が無くなって来たことだと思う。(5)</p> <p>目標をもつことで日本丸に乗船しているといろんな場面でいままでと対処のし方や感じ方がだいぶ変わって来た。(7)</p> <p>各寄港地ではものすごい歓迎を受けて注目されて他の二船より一層、自分の行動に対して責任が生じた。(8)</p> <p>実習の中で、士官や部員さんに教えて頂いた、船の厳しさ、知識・技術が四月に比べて身についたことが一番の変化だと思います。(9)</p> <p>練習船に乗る前の生活と比べたら、考えられないほど成長したと確信する。(11)</p> <p>しかし、慣れていくにつれて、落ち着いて周りを見渡せるようになり、私が出会った多くの人たちの話を聞き、考える事により、様々な人の様々な捉え方を感じて、やっと私の足元より少し先くらいまでが立体的に見えるようになりました。(12)</p> <p>四月から練習船に乗船して、自分はどう変わったか、それはまず声が大きくなったということだ。体操指導により21項目もの体操を間違えなく行えること、堂々と大きな声が行えるようになったことが、この九ヶ月間で自分が最も変わり、成長し、嬉しく思うところである。今までの自分の性格を若干でも帰られた事が大変、大変嬉しい！！(14)</p> <p>4月よりの実習を通じて、最も大きな変化は、将来に対する自分の目的意識が強くなったことである。勿論船に乗りたくて入ったが、船乗りに対して明確な職業意識を持つようになったのは乗船してからであった。(15)</p> <p>このことから自分をより成長させる方法を見つけた気がする。(18)</p> <p>人間としても大きく成長することができました。(19)</p> <p>実習を通して、というより船内生活を通してという感じで私は、4月の頃より大分変わった。学んだとか成長した、とかじゃなくて私は、根本的に変わったのだ。根本から、である。(55)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	<p>実習前と現在を比較し、変化した自分、成長した自分について語る＝発達した自分として位置づける。以前の自分と比較して変わったストーリー。たとえば(11)。乗り越えストーリー。たとえば(12)。獲得ストーリー。たとえば(14)。</p>

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 15	【提案】
定義	実習内容の提案に関する記述
ヴァリエーション	<p>テストは実習の復習に大きな効果があります。実技テストをメインに中間、期末試験を実施したら面白いだろうと思います。帆走中のルックアウトは責任を感じ集中することができます。機走の航海当直は一人に割り当てられた仕事が少ない。当直者の半分は整備作業で腕を磨き、残りの半分で当直をするというのはどうでしょうか。配管調査の研究発表は機関長が言われた通り人前で説明することのいい訓練になります。航路研究発表会とか港湾研究発表会があったらおもしろいだろうと思います。(6)</p> <p>実習の内容には満足している。ただ船橋でのサブワッチの回数が少ないので、分回実習的なものがあれば流れみたいなものをもっと早くつかむことができ、実際に入直したときにもう少しはスムーズにできたと思う。(18)</p> <p>次に、もっとこの実習をやったらいと思うのは、燃料噴射ポンプのテスト、分解及び組み立ての実習です。それはなぜかと言うと、ポンプの構造がよく理解できたからです。もっとこう言った実習をやれば自然に身につくと思った。それともう一つは、航海の方でワイヤロープのアイスプライスの実習がよく理解できた。これは社会に出ても使うと思うからです。(70)</p> <p>実習の内容については、機関室当直を実習生のみで行うとか、船橋であれば、一人一時間でもよいので、自動操舵にして一人ワッチというのがあっても良かったと思う。(98)</p>
理論的メモ	乗組員への語りかけ。提案＝船員パフォーマンス？

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 16	【特別な私】
定義	特別なものとしての自己を表す記述
ヴァリエーション	<p>地元の友人で日本を何周もした人、帆船に乗って五十mのマストに登って作業した人はいません。(9)</p> <p>こんな船に乗っている僕たちは何て幸せなんだろうと思いました。(10)</p> <p>帆船N丸に乗れたことを光栄に思う(21)</p> <p>経験できないことが短い期間だったけどできていい思い出になった。(22)</p> <p>陸で生活していると体験できないことの連続だった。(62)</p> <p>帆船に乗るということは、一生のうち、これで最後だと思う。と言うより、帆船に2ヶ月間も乗ることが出来る人など限られていると思う。この貴重な体験が出来て、すごく良かった。(65)</p> <p>しかしこのきちような経験は二度と得られないだろうし、この先人生で生かせられると思う。(90)</p> <p>陸上や普通の実習では味わえない(127)</p>
理論的メモ	それまでの自分の周りの人がなしえていないことをした私に関する記述。船内生活を特別なものと語ることで、同時にそれを経験した特別な私が立場づけられると考えられる。自他の境界化。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 17	【過去の私】
定義	以前の自己や、従事していた事がらについての記述
ヴァリエーション	<p>船の仕事内容も知らずあこがれただった自分が(8)</p> <p>今までは配管調査にしてもバルブを見つけて終わりだったのが(9)</p> <p>一番不安だったのは、仲間とうまくやっていけるのだろうかということでした。(10)</p> <p>最初は、一年生のときに座学で学んだ知識しかなく、初めて船を見たときは、人生の一年生に帰った気持ちで実習をやらなければならな いと感じた。(11)</p> <p>大人数という事もあり、私がやらなくても誰かがやってくれるという気 持ちも多少あり、初めのころはなかなか前に出て行けない所がありま した。(12)</p> <p>不安と希望でいっぱいだった4月、実習船に色々な気持ちを胸に乗り 込みました。(17)</p> <p>一番印象深く残っているのは登しよう訓練で初めは怖くて手足は震え 本当に登れるようになるとは信じていなかった。(18)</p> <p>乗った当初は慣れるのに苦労しました。(20)</p> <p>私は乗船実習をするのが少し嫌でした。(31)</p> <p>私は基本的に自分ひとりの時間が満足にないとすぐストレスがたまって しまうタイプなので、部屋のことが一番不安であった。(36)</p> <p>去年1年間学校の座学、実習をやっていて、船、海の大半を知り尽く したつもりになっていた。(38)</p> <p>高校生の時は、自由な生活で、遊び回っていて悪いことをしていました 。でも大学に入り船に乗り、怒られるたびに、ムカつく、ウルセーと 思っていました(76)</p> <p>初めは全てがうまくいかずに周りにはそれを当たり前のようにこなしてい る様を見て一人おいてきぼりだった。(93)</p> <p>内気で小心だった私の性格が(108)</p> <p>四年と半年の期間、高等専門学校では常に積極的ともいえるもので はないですが、私なりに海上職に関する知識を深めてきたつもりで した。(113)</p> <p>私は乗船実習が始まって間もない内地航海の時は予定など時間に 関して凄くルーズで(117)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	「前は出来なかったけれど→今はできるようになった」、「以前は不安 でいっぱいだったが、今は違う」、というような、過去と現在の比較ス トーリーの道具立て。成長した私や出来るようになった事を際立たせ るための道具立てとなっている。未熟だった私？

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 18	【挨拶】
定義	乗組員への挨拶に関する記述
ヴァリエーション	<p>またどこかの港でN丸を見つけたら訪ねていきますので、そのときはよろしくお願いします。いつかお会いできる日を楽しみに待っています。(10)</p> <p>また海の上でN丸や他の練習船と会えるといいですね。(21)</p> <p>ごきげんよう(48)</p> <p>最後に教官方乗組員方の体の健康とご安航を祈ります。よい航海をしてください(69)</p> <p>いつかまた、遊びに来たいと思います。ありがとう'N丸'、そしてさようなら。(72)</p> <p>A全船の御安航を祈ります。(78)</p> <p>最後に教官方乗組員への体の健康と、ご安航を祈ります。良い航海をしてください。(79)</p> <p>またいつの日か、海の上でN丸を含めAの船に会える日を楽しみにしています。(96)</p>
理論的メモ	乗組員への語りかけ。感謝のあとに多い。感想文が対話の場となりうる可能性がある。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 19	【自負】
定義	自分の良かった所や頑張ってきたことに関する記述
ヴァリエーション	<p>あと数日で下船し、Aとはお別れだけれど、この九ヶ月の実習を忘れず、また、練習船で生活し、そしてやり遂げたことを誇りに思う。(11)</p> <p>練習船生活をなり抜いた各々の実習生は、自分を含め、あまりにもまばゆく輝いているに違いない。(14)</p> <p>こうやって最後まで実習を終えることができたことを誇りに思っている(33)</p> <p>自分なりに班長を一生懸命出来たと思います。(49)</p> <p>でもやり遂げた。(54)</p> <p>今、そうなった自分に満足している。(55)</p> <p>雨の日も風の強い日も、動揺が激しい日も毎日、頑張ってきました。(76)</p> <p>練習船9ヶ月の実習を今、振り返ってみると、自分自身でよく頑張ったと思います。(89)</p> <p>1船目のSから第2船目のTそして最終戦のN丸とそれぞれ様々な仕様の船に見合った実習がとてもよく出来たと思います。(89)</p> <p>自分自身としては、この実習の中でやるべきことはやってきたと自負しているが(108)</p> <p>私なりに結果を残せたのではと考えます。(113)</p> <p>実習であったり航海当直を自分の100%の力で行えたことは自分自身をほめてあげたい。また総務というN丸の実習生の代表になり行事等を盛り上げられた事も良かった所である。(128)</p>
理論的メモ	<p>実習中に頑張ってきたことや、うまくやってきたこと、やりぬいたことを語る＝変化や成長した私を位置づけるといえる？</p>

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 20	【要望】
定義	実習内容の要望に関する記述
ヴァリエーション	<p>実習の内容に関しては、錆打ちやペン塗り等の整備作業をもっとやりたかったと思う。即戦力という点ではこちらの方が役に立つと言う気もする。(15)</p> <p>N丸の実習で思った事は、やっぱり帆走がもっともったかったと思った。(21)</p> <p>せめて十日くらい帆走航海をしたかった。もっとたくさん体で感じたかった。(21)</p> <p>実習内容では、授業を減らして実習を、特にロープのアイ入れやペン塗り、錆打ちその他多くの整備作業をやってほしかったです。機関では、多くの擦り合わせがありもっと他の事をしてほしかったです。(29)</p> <p>私が一番、これはやっておきたかったという事は、ボースンチェアの使い方です。(32)</p> <p>整備作業でもっとペン塗りや、錆打ち、グリスアップ、ワイヤー交換等をできるようにしてほしかった。(51)</p> <p>最後に、この実習を通して、皆、海や船の知識は、身についたと思うが、船内生活習慣にあたっては、皆あまりかわってなく、周りに迷惑をかけたりしていると思う。もっとそこら辺を指導するのも必要だと思う。(51)</p> <p>実習船でやってほしかったことは、自分達で次の港までの航海計画を立て、コースライン等を考えたかったことです。そうすることでもっと良い勉強ができたのではないかと思います。(56)</p> <p>後は実習の作業では、セイルを作りたかったです。後、帆走中も整備作業をやりたかったです。(79)</p> <p>もっと座学より実習、作業をしたかったです。配管調査は機関室内の事を理解するのに一番良かったと思います。ただ期限がきびしかったです。(85)</p> <p>特に帆走は少なくて残念でした。もっと帆走を行って見たかったです。(87)</p> <p>やってみたかった作業→さびうち、ペンキ塗り、ビルジ排出。(90)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	やってみたかった実習内容についての記述。提案との違いは、代替案を出しているかどうか。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 21	【後悔】
定義	実習での心残りや、やり残したことにに関する記述
ヴァリエーション	<p>ロイヤルには2回登ることができませんでした。本当はまだ登りたかったのですが…(16)</p> <p>今の私は、やり残したことや覚えきれていない事をもう少し実習したかった、という思いで頭がいっぱいです。(32)</p> <p>その時、もっともっと自分から積極的に手を出して実習をするべきだったと思い、今ではそれが少し心残りです。(67)</p> <p>実習の面では、このまま職場に就いて果たしてやっていけるのだろうかと不安がある程、もっと真剣に積極性を持って取り組むべきだったと後悔しています。(72)</p> <p>心残りは、マストとバウスプリットでの写真を撮れなかった事とお酒が飲めなかったことの二点です。N丸グッズも作れなかったのが残念です(79)</p> <p>それともう一つ残念なことは最初の登しょう訓練以来ジガーマストにしか登ってないのもっと登れる時に登ってれば良かったと思っています。(87)</p> <p>いろんな場面で仲間が私語をしている事に心のなかでは静かにした方がよいと思っていたながらも…。あのとき勇気をもって注意しておけばよかった。(130)</p>
理論的メモ	やりのこしたことにに対する記述。やっておけばよかった、残念だった、など。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 22	【変化の実感がない私】
定義	変化していない、もしくは変化したかわからない自己を表す記述
ヴァリエーション	<p>下船を控えて自分はどのように変わったかよくわからないけど(17)</p> <p>練習船下船にあたって、何が成長した？何ができるようになった？と聞かれるとまだわからない。(21)</p> <p>実習によって自分がどうか変わったかといわれると現時点では考えてしまう。(36)</p> <p>自分がこの九ヶ月間を終えるわけだが、どう変わったのかというと正直わからない。(41)</p> <p>私は本当に成長したのかははっきりわからない。(50)</p> <p>自分自身、この実習でどう変わったかはわからないけれど、(61)</p> <p>自分がどれだけ成長したかはわかりませんが(79)</p> <p>この実習で自分がどう変わったかは解りません。(85)</p> <p>自分の中で変わったと言えば、はっきり言って、何も変わっていないと思います。実感はありません。(86)</p> <p>自分の中でどう変わったかと思うと、自分ではまったくわかりません。(87)</p> <p>船の乗る前の自分と今の自分、劇的に違う事はないけれど、(113)</p> <p>十月に乗船して来た時の自分と今の自分を比べて、何が出来るようになったのか、人として航海士として成長したのか自分では解らないが、(144)</p> <p>(…以下、省略)</p>
理論的メモ	「変化はよくわからない」と言いつつも、学んだこと、身についたこと、などは語ることができる。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 23	【船外生活】
定義	船外での出来事に関する記述
ヴァリエーション	<p>実家に帰った時、家の手伝いができるようになったこと、そうじがしっ かりできるようになったこと、朝が強くなったことです。(29)</p> <p>神戸での休み、私は、実家に帰りました。その時、父親に、「お前、 ゲツソリしたな」といわれました。…友だちには「K、大人になったね」と いわれました。(76)</p> <p>実家に帰る度「体育館までもが冷暖房完備でエレベーター付、送迎 付で女子校で育った子が今では考えられない生活をしている。」とい つも言う。当たり前の様に船ではその生活が出来るはずもなく、変わ り果てた娘の姿を見て、Aが不思議な所でし方がなかったのだろう。 (93)</p>
理論的メモ	<p>船外の生活についての語りが、以前の生活と対比させることで、成 長した、出来るようになった私を立場づける道具立てとなっている。 実家や友だちに成長したと言われる＝成長した私の位置づけ</p>

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 24	【情報提供】
定義	実習内容に対する情報提供に関する記述
ヴァリエーション	<p>会社訪問した際に聞いたのですが、ボースンチェアぐらいいは使えないと困るということです。(32)</p> <p>話は変わりますが、個人的な関係でNの卒業生の知り合いでKSで三機士をしている人と最近話をしたのですが、実習船では、機関系は社会に出て学んだことは役に立つが、デッキ系は、整備作業にあたっては、ロープのアイ入れやワイヤー等位しかないので、あまり役に立たないと言っていました。私も前に、内航船で働いていたので、そうだと思った。(51)</p>
理論的メモ	乗組員への語りかけの一つ。練習船から社船への境界横断のためのツールを提供。要望へとつながる語り？

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 25	【船が嫌いな私】
定義	船が嫌いな自己を表す記述
ヴァリエーション	正直、自分があまり船が好きじゃないので(47)
理論的メモ	船が好きではないと言い切ったのは1名。辛かったことや、「やっと終わる」という表現。なぜ好きではないのかは記述なし。つらかったというだけ。【実習の否定】とセット？もともと船が嫌いだったから実習も最悪だった。共同体の成員性に対する矛盾や反発？Hodges反アイデンティティ？船内生活をネガティブに捉える語りへつながる。

【研究8】 実習生感想文 概念分析ワークシート

概念名 26	【謝罪】
定義	乗組員に対する謝罪に関する記述
ヴァリエーション	馬鹿みたく騒いだりもしてご迷惑をおかけしました(85)
理論的メモ	記述は1名。乗組員への語りかけと捉えると、感想文は対話の場と発展しうると考えられる？