

京都教育大学
2019 年度 修士論文

**Narrating *Perezhivanie* in EFL Writing:
With Special Reference to the Construction of Chronotope**

学校教育専攻 英語教育専修
浦川真緒

指導教員 西本有逸

指導教員 Andrew Obermeier

Narrating *Perezhivanie* in EFL Writing:
With Special Reference to the Construction of Chronotope

A Thesis Submitted to
the Graduate Research Division
of
Kyoto University of Education

In Partial Fulfillment of
the Requirements for
the Degree of Master of Education

By
Mao Urakawa
January, 2020

©

Copyright

2020

By

Mao Urakawa

ACKNOWLEDGMENTS

I would like to express my sincere appreciation to those who have contributed to this thesis.

First and foremost, I would like to express my deepest gratitude to Professor Yuichi Nishimoto, my supervisor, for his guidance. His valuable suggestions for my thesis helped me broaden my horizons toward research. Without his help, I could not have completed my master's thesis.

I also would like to express my gratitude to other professors: Dr. Andrew Obermeier provided me many methods to explore the research and has always been a source of great encouragement. Dr. Kazuhiro Kodama made me realize the depth of the world of “English” from the perspective of linguistics. Associate Professor Maki Okumura provided me with great opportunities to learn the culture surrounding “English”, especially literature, and gave me helpful suggestions concerning the experiment and narrative. Dr. Emiko Izumi, my former supervisor who transferred to Kwansei Gakuin University, gave me tremendous encouragement. Her support and a lot of love always helped me. Their useful comments and general guidance widened my knowledge in various fields throughout my study.

My sincere gratitude is reserved for students who participated in the experiment. Without their cooperation, this thesis would not have been

completed. I also would like to thank my fellows with whom I learned together, Ms. Nanami Ajiki, Mr. Hiroyuki Sasaki, Ms. Kyoko Yamamura, Mr. Shota Iguchi, Mr. Naoto Kakita, Mr. Kohei Nakao, and Mr. Takumi Nagao. They are always my good colleagues and advisors. Their kindness has been one of the valuable contributions to this thesis. Additionally, I am grateful to my seniors and teachers, who gave me valuable comments and warm encouragement.

Finally, many thanks go to all my family, especially my parents Takafumi Urakawa and Kumiko Urakawa. Their love and support motivated me to strive toward my dream.

If it had not been for the assistance and encouragement of all these people, this thesis would never have been realized.

Mao Urakawa

Kyoto

January, 2020

TABLE OF CONTENTS

Acknowledgement	i
Table of Contents.....	iii
Chapter 1. Introduction	1
Chapter 2. Review of the Literature.....	4
2.1 <i>Perezhivanie</i>	4
2.1.1 <i>Perezhivanie</i> in The Problem of Environment	4
2.1.2 The Meaning of <i>Perezhivanie</i>	6
2.1.3 The Features of <i>Perezhivanie</i>	8
2.2 Narrative/Narrating	11
2.2.1 The Definitions of Narrative	11
2.2.2 Narrating as a means to interpret experiences.....	13
2.2.3 Narrating Experiences in Pedagogy	16
2.3 Chronotope	17
2.3.1 The Features of Chronotope	17
2.3.2 Chronotope and Narration	20
2.4 Research Questions	23
Chapter 3. Methods.....	24
3.1 Participants.....	24
3.2 Procedure.....	24
3.2.1 Abstract of Procedure	24
3.2.2 Life Chart	26

3.2.3 Essay on <i>Perezhivanie</i>	27
3.2.4 Questions to Essay	27
3.3 Questionnaires and Interview	29
3.3.1 Questionnaire A	29
3.3.2 Questionnaire B	30
3.3.3 Interview	30
Chapter 4. Results	32
4.1 Statistical Analysis of Essays	32
4.2 Qualitative Analysis of Essays	34
4.2.1 The Structure of the Essay on <i>perezhivanie</i>	34
4.2.2 Frequent Words in Each Essay	36
4.3 Data from Questionnaires	43
4.3.1 The Writing Instructions in High School	43
4.3.2 Life Chart and First Essay	47
4.3.3 Questions on Essay	48
4.3.4 Sharing Essays with Other Learners	52
4.3.5 Thoughts/Feelings toward <i>Perezhivanie</i> and Activity	53
4.3.6 The Change of Two Essays	55
4.4 Data from Interview	61
4.4.1 Concepts in M-GTA	61
4.4.2 Story Line of the Process and the Result Chart	65

Chapter 5. Discussion	70
5.1 Discussion of RQ1: Do the participants change their descriptions of <i>perezhivanie</i> through the process of making essays?	70
5.2 Discussion of RQ2: Do the chronotopes of essays change through the process of making essays?	73
5.3 RQ3: Does making essays on <i>perezhivanie</i> influence the participants in terms of affective aspects?	77
Chapter 6. Conclusion.....	81
6.1 Summary of the Findings	81
6.2 Suggestions for the Classroom	81
6.3 Issues and Suggestions for Future Research.....	84
6.4 Final Conclusion	85
Bibliography	86
Appendices	91
Appendix A: The letter of consent [in Japanese]	92
Appendix B: Questionnaire A [in Japanese].....	93
Appendix C: Questionnaire B [in Japanese]	96
Appendix D: Categories and their coding rule	99
Appendix E: Analytical papers of M-GTA.....	100

CHAPTER 1

INTRODUCTION

“Experience must be bought.” This proverb represents the value of experiences, which are worth spending money to gain. What does the word “experience” mean in the field of pedagogy? A concern over learner’s experience has risen as a basis of learning in this field. The Organisation for Economic Co-operation and Development (hereafter referred to as OECD) emphasized the importance of learners’ experiences in its new framework of education in 2018. It declares that all components of individual agency are shaped through experiences in the family or the school contexts. It also provides the following explanation:

“[t]he exercise of agency is rooted in past experience, which influences current evaluation of one’s capabilities as well as the anticipation of the future...Past experiences also influence how current conditions, capabilities, and resources are perceived and evaluated – and what futures are imagined or possible (p. 6)”.

This means that past experiences of learners affect not only their past but also their present and future. These descriptions represent the significance of focusing on learners’ experience in education.

Besides, OECD (2018) argues that “[k]nowledge is actively constructed as

the learner engages with and makes meaning of their lived experience (p.8)". The word "lived experience" in this explanation is equivalent to *perezhivanie*, a term of Vygotsky. It is a comprehensive concept, including the experience itself and the process of working over it. Previous research has concluded that *perezhivaniya* are units of the personality or units of the formation of the personality (Blunden, 2016). In other words, *perezhivanie* helps learners develop their personalities. It is relevant to the ultimate aim in Japanese education, as the Fundamental Law of Education declares.

In order to focus on *perezhivanie*, narrating is one of the effective ways. Generally, people narrate what they have experienced in order to share it with others and to find its meaning in their life. They can reflect on their experiences and interpret the meaning of them through narrating. Several studies have mentioned the positive effects of narrating experience on both the well-being of learners and their language learning (Oxford, 2016; Falout, 2016). Also, Sagawa (2017) states that narrating experience is a suitable practice for language education. It has the potential to realize language education beyond individual language and culture.

In Japan, however, students have insufficient opportunities to express their experiences or themselves in English. Benesse (2016) investigated the actual states of English classes in both junior and senior high schools in Japan. This survey pointed out that more than half of English teachers in high school did not provide their students with opportunities to write about themselves, their thoughts, and their feelings in English. Furthermore, while more than 70% of

English teachers admitted that it is essential for students to have time to express their ideas in English, only 10% of them put such activities into practice. The survey concluded that English classes in high school still focused on grammar and oral reading, and there is a gap between what teachers think is essential in English classes and what they actually teach. Taking the results of this survey into account, it is necessary for high school teachers to offer their students more opportunities to write about themselves and their experiences in English.

Based on these backgrounds, this study aims to suggest a writing praxis focused on *perezhivanie* narrated by writers and reveal the process of how their essays change. For the purpose of analysis of essays, *chronotope*, Bakhtin's term, was utilized. It is an interpreted or imagined time and space, which has the potential to make meanings in a narrative or memory (Linell, 2009). Ample research has referred to the relationship between narrative and chronotopes (Sagawa, 2019; Hosaka, 2000), and it can be an essential aspect to analyze the change of essays in this study.

This paper is organized as follows. Chapter 2 reviews background literature on three concepts; *perezhivanie*, narrating, and chronotope. Chapter 3 explains the method of empirical research at a university. Explanations of the materials used in the experiment are also provided in the chapter. Chapter 4 describes data obtained through essays, questionnaires, and interviews. Chapter 5 discusses the changes of two essays and their influences on the participants from the viewpoint of the essays, chronotopes, and affective aspects. Chapter 6 summarizes the study and makes suggestions for future research.

CHAPTER 2

REVIEW OF THE LITERATURE

2.1 *Perezhivanie*

2.1.1 *Perezhivanie* in The Problem of Environment

Perezhivanie is a term that Vygotsky utilized in his work, *The Problem of the Environment* (1994). In this work, he focused on how the environment should be treated from the perspective of pedagogy. In order to investigate the role, meaning, and influence of the environment on child development, he asserted that they should be regarded not as absolute but as a relative yardstick. Some essential points to justify his idea are illustrated in this work. One is “the role of any environmental factor varies among different age groups (Vygotsky, 1994; p. 338)”. He emphasized the dynamic nature of the relationship between a child and the environment. These aspects of environmental factors can be changed according to child development. In order to explore the influence of the environment on child development more exactly and precisely, he introduced the concept, *perezhivanie*, as follows:

“Perezhivanie, arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors in themselves (if taken without reference to the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child’s perezhivanie (p. 339-340).”

In this context, he utilized this concept as “an analytical tool” and “a theoretical lens” to explore the process of child development (Veresov & Fleer, 2016). As an example, he mentioned the case of three children in one family. While they all experienced the same situation, the influence of the environment emerged in different ways according to their age and what kind of attitudes they had. He described the importance of *perezhivanie* as follows:

“It ought to always capable of finding the particular prism through which the influence of the environment on the child is refracted, i.e. it ought to be able to find the relationship which exists between the child and its environment, the child’s perezhivanie, in other words how a child becomes aware of, interprets, [and] emotionally relates to a certain events. This is such a prism which determines the role and influence of the environment on the development of, say, the child’s character, his psychological development, etc (p. 341)”.

Besides, Vygotsky (1994) illustrated *perezhivanie* as a “unity of environmental and personal feature (p. 343)”. While it is always related to something which is outside of the person, it also represents how the person experiences things. Even if children experience the same events or situations, the experience has completely different meanings according to their understanding, cognition, and interpretation. In other words, the influence of a situation depends on the understanding and meaning which children form for their situation.

In summary, Vygotsky focused on the relationship between the child and the environment in his work. The effects and meaning of the environment can be different according to the child's age. The older children become, the more themselves and their attitudes toward the situation change. In order to investigate how a child interprets the environment, *perezhivanie* plays an important role.

2.1.2 The Meaning of *Perezhivanie*

Perezhivanie is a complex concept to define. Vygotsky (1994) did not show a clear definition of *perezhivanie*. He regarded this concept as a prism through which children determine their attitudes, cognition, and interpretation of the environment. Veresov & Fler (2016) argued that the expression “prism” is a metaphor, and the focal point of this word is misplaced. They also contended that the attention should be paid to the process of refraction.

This term tends to be translated into English as follows: experience, emotional experience, lived experience, and experiencing (Blunden, 2016).

However, the concept “experience” differs from what Vygotsky illustrated with his term. According to Dewey (1929), the nature of experience is that “it includes *what* men do and suffer, *what* they strive for, love, believe and endure, and *how* men act and are acted upon, the ways in which they do and suffer, desire and enjoy, see, believe, imagine (p. 256)”. This explanation signifies that experience mainly focuses on what and how people act in a certain period. In other words, an experience is not a combination but a single unit. Blunden (2016) illustrated the etymology of *perezhivanie* to clarify the concept as follows:

“*Perezhivanie* comes from the verb *perezhivat*. *Zhivat* means carrying something over something, letting something pass beneath and overleaping it, something like cutting out a piece of space, time, or feeling. So *perezhivat* means to be able to survive after some disaster, that is, to “over-live” something. – In the same way, *perezhivat* means that you have passed as if above something that had made you feel pain; and in the base of each “again living” lies pain and you know that (p.276).”

As this description indicates, *perezhivanie* is a more comprehensive concept than experience. This concept includes the process of working over and assimilating the experience into the personality as well as the experience itself. To put it in another way, *perezhivanie* implies a more extended period, including the moment that a person experienced a particular happening and the result that he/she comes to regard the experience as a coherent and memorable episode in his/her

life. In summary, *perezhivaniya* are units of the personality or units of the formation of the personality. The personality is made up of life's *perezhivaniya* (Blunden, 2016).

2.1.3 The Features of *Perezhivanie*

There are various characteristics of *perezhivanie*, which various research has illustrated. Blunden (2016) mentioned a structural feature of *perezhivanie* as “[*p*]erezhivaniya have a beginning, a middle, and an end; they are events, episode, activities, happenings or experiences in which people are active participants (p.275)”. Similarly, Ferholt & Nilsson (2016) described the features of *perezhivanie* as follows: “Within *perezhivaniya*, cognition and emotion are dynamically related; the relationship between individual and environment *is* the event; and there is the revitalizing of autobiographical emotional memories by imitating another’s (or past self’s) physical actions (p.301). ”

In terms of contents, *perezhivanie* tends to be regarded as painful events to the person, such as the death of a loved one or a severe failure at work. For example, Clarà (2016) illustrated *perezhivanie* as “experiencing as struggle”. However, *perezhivaniya* include both positive and negative experience. Kotik-Friedgut (2007) demonstrated that *perezhivanie* is utilized not only in negative contexts, and people in Russia use this word also in positive. In a personal communication on a themed listserv, provided the following explanation:

“we can use it (= *perezhivanie*) in a positive context. I remember hearing about a friend: She is going through (*perezhivaet*) a cat’s period, which meant: she is happy, crazy with in love. We can speak about a profound joy of victory as *perezhivanie*.”

Also, Blunden (2016) affirmed that *perezhivanie* is “not only surviving a life-changing disaster but also consolidating on a dramatic leap forward in your life, a daring move you made, a risk that paid off and opened a new phase of your life (p.276).” Similarly, *perezhivaniya* become significant parts of people’s lives through their processes (Rubenstein, 1957; cited in Blunden, 2016). In short, a *perezhivanie* is a life-changing experience for individuals, and it does not matter whether it has a positive or negative meaning.

As mentioned above, a *perezhivanie* is more of a comprehensive process than an experience. Some research has mentioned the processes or stages of *perezhivanie*. Schechner (1985) declared that performance is *perezhivanie*. He described the performance as “twice-behaved behavior (Schechner, 1985; p. 36)”. There are three stages of this phenomenon, performance. The first stage breaks down the person’s resistance; that is, people make themselves a *tabula rasa*. In the next step, they rearrange their old behavior to make it suitable for the new situation. The last phase is a public performance. Schechner (1985) explained that people restore their behavior as if they were someone else or as if they were beside themselves or not themselves. Ferholt & Nilsson (2016) concluded that even though the term Schechner utilized is different, the stages of performance

which he mentioned match those of *perezhivanie*.

Additionally, Cole (2007) described *perezhivanie* in terms of time. He utilized the term “temporally double-sided” to express the phenomenon of going back to and toward the past and the future at the same time. While Schechner (1985) mentioned the juxtaposition of oneself and not oneself, Cole (2007) focused on that of one’s past and future selves. These descriptions indicate that *perezhivanie* moves into both from individuals to others, and from the past to the future. Besides, *perezhivanie* is an activity that needs the support of others so as to complete it successfully. The help of other people is necessary for objectification and reflection of the feeling which the person has through a *perezhivanie*. Such aids can guide the person and help him/her accommodate with their new situation (Vasilyuk, 1984; Freud, 1914).

With consideration of these issues, this study addresses three features of *perezhivanie* as the primary focus. First, it is a life-change experience, whether it is positive or negative, for the person. Second, it is not just an experience but a broader process, including experience and the process of working over it. Finally, it is not only a process, which individuals engage in on their own, but also a process that includes the support of others.

2.2 Narrative/Narrating

2.2.1 The Definitions of Narrative

Narratology has been utilized in various fields such as literature, psychology, sociology, and pedagogy. Hence, a narrative is so comprehensive that it is difficult to define. There are several definitions of narrative in previous research. Abbott (2002) defined narrative as “the representation of events, consisting of story and narrative discourse, a story is an event or sequence of events (the action), and narrative discourse is those events as represented (p. 16)”. Similarly, narrative is regarded as the representation of real or fictive events in a time sequence (Prince, 1982; cited in Ryan, 2008). These two definitions focus on narrative as the representation of events. Furthermore, Ryan (2008) mentioned several aspects that narrative contains, such as problem-solving, conflict, interpersonal relations, human experience, and the temporality of existence. It means that narrative is a comprehensive concept related to human beings. He also summarized eight components into three dimensions which organized narrative as follows:

Spatial dimension

- (1) Narrative must be about a world populated by individuated existents.

Temporal dimension

- (2) This world must be situated in time and undergo significant transformations.
- (3) The transformation must be caused by non-habitual physical events.

Mental dimension

- (4) Some of the participants in the events must be intelligent agents who have mental life and react emotionally to the states of the worlds.
- (5) Some of the events must be purposeful actions by these agents.

Formal and pragmatic dimension

- (6) The sequence of events must form a unified causal chain and lead to closure.
- (7) The occurrence of at least some of the events must be asserted as fact for the story world.
- (8) The story must communicate something meaningful to the audience.

(Ryan, 2008; p. 29)

He treated mainly narrative in literature and explained that these conditions are not necessarily absolute requirements. It is researchers who decide which conditions are regarded as essential or optional.

In addition, narrative is sometimes treated as a cognitive style or a mode of thinking. Bruner (1986) claimed that there are two modes of thinking or cognition which provide distinctive ways of ordering experiences and those of constructing reality. These two modes are narrative and

argumentative/paradigmatic. While the argumentative mode is a scientific and philosophical way of thinking, narrative mode is related to mainly “human or human-like intention and the vicissitudes and consequences that mark their course (Bruner, 1986, p.13)”. One of the most considerable differences between these modes is that narrative mode focuses on the human. In other words, narrative is relevant to the reconstruction of minds.

2.2.2 Narrating as a means to interpret experiences

As mentioned above, narrative has several aspects, such as a representation of events, thinking mode, and discourse in the literature. In addition to these aspects, this section focuses on narrating as a means to interpret experiences. Noe (2005) defined narrating as a speech act, in which a person chooses events in different places from the time perspective and makes a plot of them by following the time sequence. He also illustrated human as “narrating animal.” This is because people have to put what they experienced in order and share their experiences with others. He mentioned the function of narrating as the interpretation of experience. When people narrate something that happened to them, they choose events related to themselves and position the events in their world. He argued that people come to be able to find the meanings and values of their experiences by ordering their experiences in time sequence.

Similarly, McLeod (1997) claimed that narrative is an explanation based on stories. However, it is not just a representation of a story but includes narrating as a form of communication. He also explained that people, as active participants

in society, construct their own experiences and reality through narrating. Oxford (2016) summarized several pieces of research as follows: “it (=narrative) is a cognitive and emotional structure for retrospectively making sense of the world and our past in it – in other words, for giving meaning to our lives (p. 22)”. Furthermore, narrative reflects people’s identity, that is who they are, how they came to be, and where their life is going in the future.

Bruner (1990) also mentioned four central features of narrating: sequentiality, explanation about deviation from normality, communication of objectivity, and ambiguity. Sequentiality signifies that each action or emotion in the story was given the meaning by putting into the time-sequence of the story or plot. The sequentiality of narrating represents the past transforming into the future. Bruner (1986) explained that narrative emphasizes its sequence and regularity. Narrating helps people regard the present as a part of the chain from the past to the future. As the second characteristic, narrating tends to treat a deviation from normality as its theme. According to Bruner (1999), narrating as a means to interpret experience makes extraordinary happenings what people can understand. In addition, this action encourages people to share their experiences as a meaningful one with others and make experience comprehensible and sympathizable. As the third characteristic, narrating provides information about the narrator’s inner world or that of the main character in the story. This means that the narrated story not just follows time-sequence but includes the intentions, emotions, and beliefs of the narrator. Hence, crucial elements of the story are internal of the expressions which represent the narrator’s identity,

intention, and emotion. The last feature is that the story can be interpreted differently by the narrator or listeners. In other words, even though the story represents certain events, there is no absolute interpretation of it.

As mentioned above, people interpret their experiences and organize them through narrating. However, their interpretations, which they construct on their own, that are subjective facts, tend to be unstable (Komori, Noguchi & Nomura, 1999). They argued that people get objectivity and stability through interacting with others. The existence of others supports oneself as a reality. In other words, the personal narrative becomes externalized, objectified, and internalized through interactions.

These illustrations about narrating as a means to interpret experience have some similarities with *perezhivanie*. Firstly, people become active participants in both of them. Moreover, their structures are similar. Both have a start, a medium, and the end. The existence of others also helps them become more stable and complete successfully. Besides, both relate to the interpretation of experience. However, while a *perezhivanie* includes both experiencing the event and the process of working over the events, narrating more focuses on the latter process of *perezhivanie*. This means that *perezhivanie* is a more comprehensive concept compared to narrating. In other words, narrating can be a part of *perezhivanie* as a means to interpret experience. Through narrating, people make their experience what they can understand or share with others.

2.2.3 Narrating Experiences in Pedagogy

As mentioned above, narrating is an action through which people interpret experiences and share them with others. This section focuses on its application to the field of education. The interpretations of past events are not absolute but continually changing. Oxford (2016) claimed that learners could utilize these interpretations to make attributions for their successes and failures, and these attributions can improve their self-efficacy. Furthermore, OECD (2018) emphasized the importance of narrative in their educational framework. It claimed that narrative engages with affections and identity as well as facts. Furthermore, it is relevant to producing and reproducing values. Narrative provides learners with opportunities to communicate with others and to share their values, identity, and affect as well as the experience itself. Moreover, it is significant that students make their own narrating in the classroom, and it reinforces the environment, which constructs social connectedness to give students additional perspective (Falout, 2016).

There are several studies which utilized writing so as to analyze learners' narrative. Morioka (2017) reported his practice in which female university students made an essay on themselves as other or another self with specific experiences in Japanese. Students narrated their experiences and what they had felt or thought at that time. He concluded that there were interactions between their present-selves and past-selves. Students reflected on their experiences and their thoughts and reconsidered them as if past-selves had been another person. As a result, they got a sense of digestion of their experience or their conflict and

had a certainty to their future-selves. Similarly, according to Smyth and Pennebaker (1999), learners can address their negative experiences cognitively and improve their emotions and health through writing a narrative about such experiences. They are able to accept their experience, learn from it, interpret it, and go to further learning by narrating.

With regard to its application to English education, Sagawa (2017) asserted that narrating experience is one of the suitable practices for language education. Narrating experiences for interpretation and sharing is what people do in their daily lives. With language activity whose theme is people's experiences, it can be possible to realize language education, which has shareability beyond each language and culture. Specifically, in the case of learning a foreign language, a more enriched language world is explored by adding a new way of narrating in the target language to what has already narrated in the first language. She suggested the potential of narrating experience in the field of language education.

2.3 Chronotope

2.3.1 The Features of Chronotope

Chronotope is one of Bakhtin's terms to analyze literature. Bakhtin (2008) defined this concept as follows: "We will give the name chronotope (literally, "time and space") to the intrinsic connectedness of temporal and spatial relationships that are artistically expressed in the literature (p. 84)". This concept is also utilized in the fields of natural science, and its foundation is on Einstein's theory,

in which time and space are represented as interconnected. Bakhtin got an idea about this concept from Ukhtomsky's research on time and space in biology. His research told Bakhtin the directivity of time and space in human experience (Holquist & Clark, 1990). However, Bakhtin mentioned this concept in his use not as a term in such a field but as a metaphor in literature study (Kuwano, 2011). In comparison with Einstein's theory, he illustrated his chronotope as a "concrete whole." Bakhtin regarded chronotopes not as a time and space in a narrow sense but as a construction of the world, including time and space in a more expanded sense. He described it as follows: "time, as it were, thickens, takes on flesh, becomes artistically visible; likewise, space becomes charged and responsive to the movements of time, plot and history (Bakhtin, 2008, p.84)". According to Steinby (2015), scholars generally have regarded the chronotope as a concept, "referring first of all to temporal-spatial forms of cognition, secondly to the representation of this cognition or experience in literature (in novel) (p. 106)".

Enomoto (2014) summarizes five characteristics of chronotopes based on Morson & Emerson (1990). (a) Chronotopes can be classified into time and space for analysis. However, they are intrinsically related and form chronotopes as a fused whole. (b) Various interpretations of time and space are allowed in the world. A certain chronotope is not absolute, but only one possibility. (c) It is impossible that different aspects or disciplines of the universe work in the same chronotope. For example, biological objects and astronomical objects are within a different rhythm. Therefore, their chronotopes cannot be interpreted in the same criteria. (d) There are several chronotopes in the world. This implies that

chronotopes are variable and keep historicity inside. Hence, each chronotope cannot be integrated but compete and interact with each other. (e) Chronotopes offer the ground for actions or practices rather than something which exists “there” visually. At the same time, it is a foundation of the representability of events.

There are several explanations about the other features of chronotope. Holquist (1990) claimed that chronotope has some similarities with motif and function in constructivism. It is a kind of formative characteristic which is repeatedly represented in the text, and it characterized the specific text type (genre), which can be recognized as the text type. For example, in historical novels, spatial characteristics such as places and props related to temporal characteristics when the story takes place. This means a chronotope is something that decides the genre of novels. Moreover, he explained that chronotope is not just a device; chronotopes in literal texts are never separated from cultural situations that produce the text. He argued that chronotopes created in the fictional world of the novel result from the chronotopes existing in the real world, which produces the text (Holquist, 1990).

Similarly, Kuwano (2011) mentioned the role of chronotopes in the novel. It is a central concept to organize fundamental events in the plot of the novel, and events to consist of the plot become realized in chronotopes. Bakhtin explained that chronotope has a significance toward genres in literature. It is a chronotope that decides genres and their sub-categories. Furthermore, chronotope defines “possible action spaces for the characters in the world of the novel, and they are

likewise assigned the function of determining the subgenre of the novel (Steinby, 2015, p. 119)". Besides, Kitaoka (1998) explained Bakhtin connected characters in the novel with chronotopes. He argued that chronotopes determine the image of characters in the novel to greater extents. This is because the characters are intrinsically temporal and spatial. These explanations indicate it is chronotopes that determine the natures of the novels such as genres, subgenres, and action spaces for the characters.

2.3.2 Chronotope and Narration

Chronotope is also a popular concept in the area of narratology. According to the *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Bakhtin is described with chronotope, "intrinsic connectedness" of space and time as follows: "A way of understanding experience, of modeling the world, chronotopes provides a "ground" for representation out of which narrative events emerge, a series of temporal markers conjoined with spatial features which, together, define specific historical, biographical, and social relations (Pier 2005; cited in Steinby, 2015)." This explanation shows that chronotope is a significant concept in narration. According to Linell (2005), chronotope is an interpreted or imagined time and space rather than objective or external time and space. It has the potential to make meanings in a narrative or memory. In narration and memory, "different chronotopes are often brought into a dialogical relation, for example, between the narrated world, the remembered events, in its time/space (p. 244)."

As mentioned in section 2.3.1, the chronotope in the fictional world connects

with that in the reality where the narrator of the world exists. However, Bakhtin claimed that it is impossible to classify these chronotopes as the same thing. He also explained that when people narrate something, there are two kinds of the event; narrating as events and events narrated. In this study, the world which the narrator narrates is called “narrated world,” and the world in which the narrator actually exists is called “existential world.” Sagawa (2019) analyzed the relationship between chronotopes in each world. In the narrated world, there are chronotopes of the story, which set when/where/what events happen. On the other hand, in the existential world, there are events such as narrating the story or interacting with others. These events differ from what happened in the narrated world in terms of time and space. Events narrated in the story and narrating as an event construct different chronotopes, and each event happened in the chronotopes of each world.

Sagawa (2019) illustrated that the existential world includes the narrated world. Chronotopes of the narrated world come from those of existential world. She also mentioned two kinds of “I” in each world; one is “I” as a narrator (=the author of the story), and the other is “I” as a narrated character (=the character of the story). Each “I” is in each chronotope. She declared that it is impossible that these two kinds of “I” are identified as the same thing in terms of chronotopes, even in case of writing an autobiography. While she emphasized the difference of chronotopes between the narrated world and the existential world, she also mentioned the relationship between them. Bakhtin (1987) admitted that there is a clear border between the existential world and the narrated world. At

the same time, he also argued that this border is not an absolute one that no one exceeds. Even though these two worlds have a clear border, they are always tied up and interact with each other. In other words, he explained that these two worlds with different chronotopes affect and develop each other. Sagawa (2019) concluded that two worlds and two kinds of “I” made from different chronotopes could overlap from the perspective of value. This overlap enables people to acquire a stable self based on the story.

As mentioned before, people can interpret their experiences through narrating, and the existences of others are essential. As well as narration, chronotopes can be affected by others. Hosaka (2000) explained that chronotopes in a narrative as a monologue are dominated by the monologue. In such a narrative, the author (=narrator) has only a perspective and arranges his/her events in line. This means that various events are made placed in alignment, and the event is regarded not as a new perspective but as what has already been there. This kind of narrative is past-oriented and loses its continuity with the future. On the other hand, with the existence of others, it can have more perspectives and connects the future. Hosaka (2000) claimed that people could construct new chronotopes in their narrative through interacting with others. Through constructing more expanded chronotopes in narratives, people reinterpret the meaning of their experiences and find unexpected links between events or concepts. This means that people can re-narrate their experiences or themselves from different perspectives in the new or reconstructed chronotopes, and they can create the new meaning of their experiences or aspects of

themselves.

Furthermore, time and space, especially time perspective, has a significant influence on people's experiences, motivations, and actions. Boniwell (2011) defined "the time perspective as a preferential trajectory or direction of an individual's thought toward the past, present or future (Boniwell, 2011 cited in Oxford, 2016; p.45)". Oxford (2016) explained that the time perspective has both cognitive and affective aspects. It is a mental process which responds to the imagined time extents and preference to the action located to that extent. Besides, the future and past are a part of human cognition and have a significant influence on present behaviors.

2.4 Research Questions

This chapter reviewed background literature on *perezhivanie*, narrative/narrating, and chronotope. Based on these backgrounds, this study aims to suggest a writing praxis with particular reference to *perezhivanie* narrated by learners and to clarify the process of how their essays on *perezhivanie* change. The present study addresses the following research questions:

- (1) Do the participants change their descriptions of *perezhivanie* through the process of making essays?
- (2) Do the chronotopes of essays change through the process of making essays?
- (3) Does making essays on *perezhivanie* influence the participants in terms of affective aspects?

CHAPTER 3

METHODS

3.1 Participants

The experiment was conducted with the participation of 23 first-year university students at a national university located in Kyoto city, majoring English education in the process of gaining the teacher license. All of them took an orientation class for learning at university, called *start-up seminar*. They went to high schools in Japan. Thus, they all have received English education in the EFL classroom setting in Japan since entering junior high school. Considering their major and essays, it can be presumed that the level of the participants' English proficiency in this study is from low-intermediate to intermediate.

At the beginning of the experiments, the author explained the abstract of the study to them and got their approvals to take part in the experiment (The letter of consent is shown in Appendix A). They understood the procedure of the experiment, and they could stop participating in the experiment if they felt any inconvenience.

3.2 Procedure

3.2.1 Abstract of Procedure

The experiment was conducted once a week over five weeks in 2019. It consisted of six stages. The first stage was making a life chart and writing an essay on their life-change experience. All participants drew up a life-chart in 15

minutes after explanation about the experiments. After the class, the participants wrote an essay on their *perezhivanie*. In the second stage, they submitted the first essay and completed the first questionnaire (called questionnaire A). After collecting all essays, the experimenter (the author) gave five questions based on six facets of understanding to each essay. The participants answered the questions and re-read their first essay in the third stage. After that, they revised their essays by referring to their answers as the fourth stage. In the fifth stage, they submitted their essay and replied to the second questionnaire (called questionnaire B). The last stage was an interview session between the experimenter and some participants. While all participants completed the questionnaires, some of them participated in an interview session with the experimenter. Nine participants were interviewed about mainly the process of making the essays. Figure 1 shows a schematic diagram of the experiment.

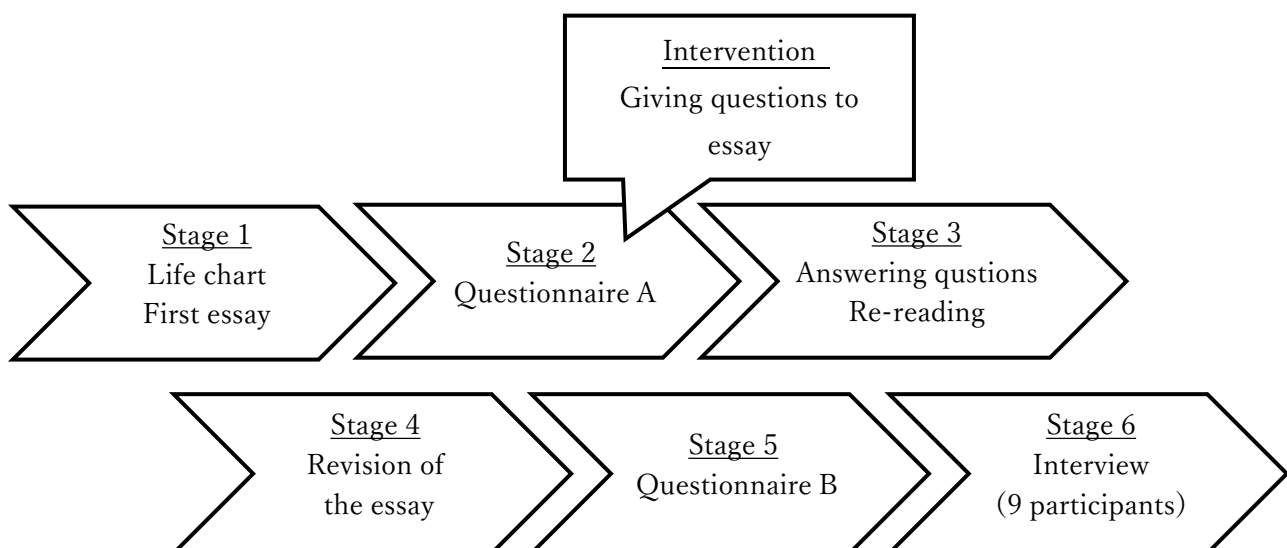


Figure 1. The procedure of the experiment conducted in the study

3.2.2 Life Chart

Before writing an essay, the participants made a chart about how their life has gone. They remembered their whole life and made a chart according to their memories and feelings. This activity aimed to help them recall what had happened in their life visually and decide what they write about in their essay. This activity was a kind of pre-writing activity that helped learners clarify what they would like to write and improve the contents of the writing. Various research has mentioned the effectiveness of pre-writing activity to enhance the quality of writing (Miller, 1997; Alamargot and Chanquoy, 2001; Mogahed, 2013). The Figure below is an example of a life chart that one of the participants made in the experiment.

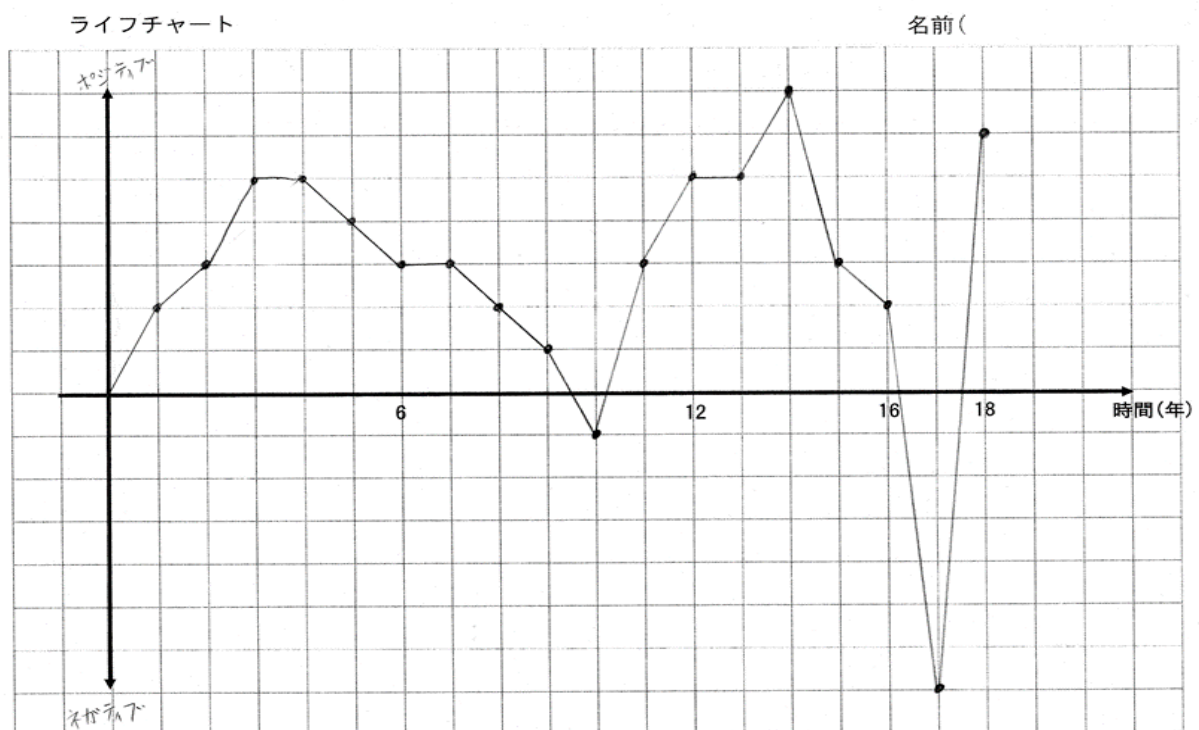


Figure 2. An example of life chart (Participant 8)

3.2.3 Essay on *Perezhivanie*

In the experiment, the participants engaged in the writing assignment twice. The participants chose a term when their life chart dramatically changed and wrote about what had happened to them at that time. The experimenter did not mention the word *perezhivanie* at all in order to avoid confusing the participants. As mentioned in Chapter 2, *perezhivanie* is a kind of life-change experience. Hence, events that the participants experienced when their life chart dramatically changed are supposed to be *perezhivanie* for individuals. Besides, they were required to clarify what time they chose to write and made an essay of more than 150 words. They had a week to make their assignments and submit the paper to the author. Most participants utilized their computers to write their essays. They rewrote the essay after the intervention.

3.2.4 Questions to Essay

The author gave five questions to each essay the participants made. These questions aimed at cultivating the participants' perspectives and thoughts about their *perezhivanie*. These questions were made based on Wiggins and McTighe (2006), who claimed that there are six facets of understanding; explain, interpret, apply, empathize, have perspective, and have self-knowledge. They also suggested that the use of questions about these facets of understanding is one of the essential ways to enhance learners' understanding. In this experiment, the theme of writing focused on the personal experience of the participants. Considering the characteristics of this theme, two facets, which are perspective

and empathy, were combined into one question. The descriptions and examples of questions in each facet of understanding are shown in Table 1.

The participants responded to the questions before revising their essays. They can choose both English and Japanese to answer the questions, and all of them used the latter.

Table 1

Descriptions and Examples of Question Types

Facet	Meaning	Example
explain	explain more details about the experience	How did you change through the experiences?
interpret	consider the meaning of the experience	What do you think this experience meant?
apply	think about how to apply the experience to life.	How and when do you think this experience will affect your life?
empathize/ have perspective	reconsider the experience from the perspective of other people including family members and friends, or in terms of the present selves.	What would your experience be like in your teacher's shoes? What do you think about your experience from the perspective of your present self?
self-knowledge	examine how values or thoughts are influenced by the experience.	How are your thoughts about "teacher" or "English" shaped by your experience?

3.3 Questionnaires and Interview

3.3.1 Questionnaire A

Questionnaire A was designed for two purposes. One is to gather information about the writing instruction the participants took in high school and their needs toward it. The other is to examine how the individuals thought or felt about the experiment. The participants answered this questionnaire after submitting the first essay. Therefore, “the experiment” in this questionnaire signifies drawing up the life chart and writing the first essay about their *perezhivanie*. This questionnaire employed both free-descriptions and multiple-choice questions so as to collect data. Questionnaire A is shown in Appendix B.

This questionnaire had two parts corresponding to each purpose. In the first part, the participants were asked four questions about writing instruction in high school and one question about their needs toward it. This part included questions such as “How often did you take writing instructions in your high school?”, “What kind of topics did you write in English class or as a writing assignment?” and “If you could change the way of teaching writing in high school, what would you like to do?”.

The second part consisted of six questions about making a life chart and writing an essay about their *perezhivanie*. This part included questions like “Was making a life chart useful to write about your experience?” and “What do you think/feel about writing your own experience?”

3.3.2 Questionnaire B

Questionnaire B was carried out to gather the information about the alteration in the writing and their feelings, about the questions given to the essay, and about sharing their writing with others. The participants replied to this questionnaire after finishing the experiment. Questionnaire B is in Appendix C.

This questionnaire consisted of three parts. In the first part, the participants were asked four questions regarding whether their writing and feeling toward their experiences changed through the experiment. For example, “Do you think your second essay changed compared to the first one?” and “How did your essay/feelings change through answering the questions and rewriting?”. In the second part, the participants responded to three questions regarding questions to their essay, such as “Were the questions useful to complete your second writing?” and “What do you think about the given questions?”. The last part had two questions concerning sharing their work with others, such as their classmates. Also, the participants wrote what they thought through all steps. This questionnaire employed both free-descriptions and multiple-choice questions in order to collect these data as well as questionnaire A.

3.3.3 Interview

After the experiment, interviews to clarify the process of writing essays were conducted. The author chose 9 participants to ask the interview according to the types of essays, the result of questionnaires, and how their essays had

changed. The semi-structured interview was employed as an interview type. Besides, the stimulated recall interview was adopted to recall their feeling more clearly. As a stimulation, the participants were given their life charts, essays, and questionnaires in the interview. The interview plans were made based on Takeuchi & Mizumoto (2015).

The interview mainly focused on the process of making essays about their *perezhivanie*. Before starting the interview, the experimenter explained the abstract of the interview, such as its purpose and the way of processing their data and got their approvals. In the interview, the participants were asked about three steps: each step in the experiment, the change of two essays, and their affective aspects. Concerning each step in the experiment, the participants replied to the questions such as “Why did you choose this experience as the theme of your essay?”, “What did you think when you answered the questions?” and “Could you tell me more detail about your description in the questionnaire?”. Individuals also explained the change in their essays. For example, they were asked, “How did your second essay change compared to the first one?” and “What made the difference between your two essays?”. Furthermore, there were some questions focusing on their affective aspects such as “How do you feel through experiencing writing which made your past related to your present and future?” and “What do you think about writing about your own experience?”.

CHAPTER 4

RESULTS

4.1 Statistical Analysis of Essays

In this study, the participants made two essays on their *perezhivanie*. They wrote the first essay by referring to their life chart. The author gave five questions to each writing. Each of them replied to the questions and re-read their first essay. After that, they revised their essay with consideration of the questions and their first essay. In order to analyze the changes in these essays, a statistics program HAD was utilized. The quantitative analysis targeted the change of (a) the number of the words utilized in each essay, (b) the utilization rate of non-past tense, and (c) the number of topics. For the purpose of comparing these aspects, the paired t -test was employed. A p -value less than 0.05 was considered statistically significant in this study.

Concerning the number of words in each essay, the participants tended to make their essay longer compared to the first essay. 69% of them used more words when they revised their former essay. Paired t -test shows a statistically significant improvement in the number of words in comparison to the first essay ($M=158.435$, $SD=18.308$) with the second essay ($M=185.696$, $SD=55.813$); $t(23)=2.961$, $p<.01$, $d=.660$ (the effect size is medium). This result indicates that the participants wrote more about their *perezhivanie* by answering questions and re-reading their first essay.

In order to examine the change of the individual's essay from the time perspective, this study focused on the use of non-past tense. Each sentence was checked in terms of tense and classified into two categories; past and non-past. As a result, there was a tendency in which the participants utilized more non-past sentences in the second essay. 82% of the participants made more sentences whose tense were non-past in their second essay. As Table 2 shows, there was a statistical significance between these two essays. The paired t test indicates that the participants utilized more non-past sentences compared to their first essay ($M=.208$, $SD=.152$) with the second essay ($M=.284$, $SD=.146$); $t(23) = 3.466$, $p < .005$, $d = .514$ (the effect size is medium). This result reveals that the individuals paid more attention to their present or future and made more non-past sentences to describe their *perezhivanie* through the process of revision.

Furthermore, each essay was divided in accordance with units of the topic so as to analyze what kind of topics and how many topics they produced. Topics were classified according to the variations of time, place, and objects such as characters and themes. The table below shows the results of the paired t test with regard to the number of topics. According to the result, there is a significant difference between the first essay ($M=5.478$, $SD=.790$) and the second essay ($M=6.217$, $SD=1.166$); $t(23) = 2.919$, $p < .01$, $d = .746$ (the effect size is medium comparatively close to large). This result clarifies that the participants added something new to their essays when they revised their first one.

Table 2

Comparison of the Number of Words, the Utilization Rate of Non-past, and the Number of Topics between the First and Second Essays

	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>t</i> (23)	<i>p</i>	<i>d</i>
	1st essay	2nd essay	1st essay	2nd essay			
words	158.435	185.696	18.308	55.813	2.961	.007**	.660 (medium)
non-past	0.208	0.284	0.152	0.146	3.466	.002**	.514 (medium)
topics	5.478	6.217	0.790	1.166	2.919	.008**	.746 (medium)

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

As statistical analysis on two essays, this study treated the three aspects: the changes of (a) the number of the words, (b) the use of non-past tense, (c) the number of topics. In summary, the participants utilized more words, more non-past sentences, and made more topics to explain their *perezhivanie* after reconsideration of their essay.

4.2 Qualitative Analysis of Essays

4.2.1 The Structure of the Essay on *perezhivanie*

In order to analyze the characteristics of essays on *perezhivanie*, the structure of each essay was examined. As mentioned in Chapter 2, narrative and *perezhivanie* have a similarity in their structure: both have a beginning, a medium, and an end. In the same way, the essays that the participants wrote in the study had three steps. In the beginning, they explained the situation which they would try to describe. This step provided the basic information about their situation such as their age, place, and main characters. Besides, most of the participants mentioned something troublesome which had happened to them as

their *perezhivanie*. There were various troubles described such as the relationship with friends, problems with family, and hardships in club activity. Their second step mainly focused on how they had overcome their situation. In the end, they narrated how the situation/problem had been solved. They mentioned their changes, improvement, and what they thought or felt about the problem. Almost all of the essays in this experiment had the same structure. Even though the contents in each stage changed through the process of revision, the structure of their essays did not change significantly.

Additionally, their *perezhivaniya* can be classified into two types according to how they overcame the situation. One is what focused on their own efforts to solve the situation, and the other is what focused on other's interventions to solve the problem, such as support of teachers, friends, and family members. As an example of the former type, Participant (18) wrote about her experience as a president of the club team. In the beginning, she had difficulty with communication in the team. However, she overcame the situation through her own efforts to become a better president. She concluded that this experience had made her school life more enjoyable. In this essay, Participant (18) focused on her efforts to improve the situation. On the other hand, Participant (3) narrated her experience in elementary school. She mentioned how her homeroom teacher had helped her to get along with other students. She explained that his help changed her attitudes of communication with others. She concentrated on her teacher's help to solve the condition. Figure 3 illustrates the structure of their essays on *perezhivanie*.

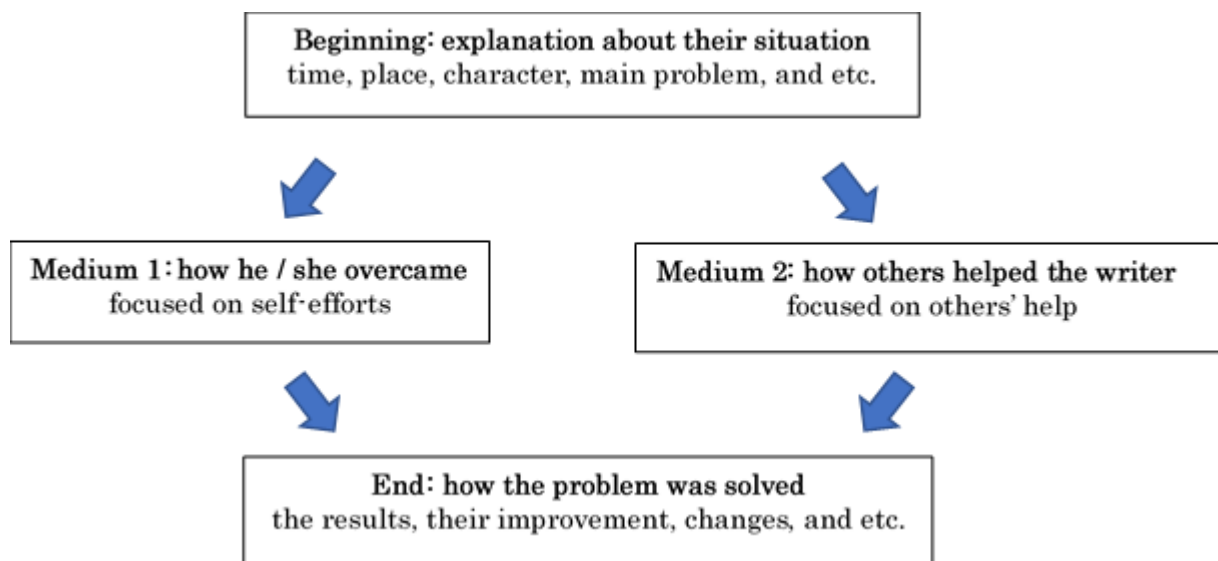


Figure 3. The structure of the essays on *perezhivanie*.

4.2.2 Frequent Words in Each Essay

One of the remarkable differences between the first and second essays in this study was frequent words in each essay. A quantitative content analysis of the essays was conducted using KH coder examining which words were utilized frequently in each essay. Tables 3 shows the most 10 frequent nouns, verbs, adjectives, and adverbs in each essay and how many times these words were utilized. The words which appeared more than four times were considered as analysis subjects. As Table 3 indicates, some words were utilized more often in the second essay compared to the first essay.

Table 3

The Most 10 Frequent Words in Each Essay

	Noun		Verb	
	1st essay	2nd essay	1st essay	2nd essay
1	school (80)	school (74)	be (190)	be (229)*****
2	friend (37)	friend (37)	have (39)	have (44)*
3	year (33)	life (33)**	do (29)	do (39)**
4	life (26)	teacher (30)****	go (24)	think (30)****
5	club (25)	year (29)	study (21)	go (29)*
6	time (22)	student (23)**	get (17)	make (28)***
7	grade (16)	club (22)	make (16)	become (25)***
8	exam, student (15)	experience, time (21)****	talk (15)	want (18)**
9	teacher (13)	grade, thing (15)*	want (13)	get, talk (17)**
10	day, junior, lot, people (11)	exam (13)	become (12)	feel, study (13)**

	Adjective		Adverb	
	1st essay	2nd essay	1st essay	2nd essay
1	high (39)	high (35)	not (46)	not (49)*
2	old (21)	old (20)	so (29)	so (25)
3	hard (12)	new (16)**	very (21)	very (21)
4	good, new (10)	able, hard (12)**	however (15)	however (13)
5	best, elementary, third (7)	good (10)	then (10)	then (12)
6	able, bad, other (6)	elementary, other (8)*	always (9)	also (11)*
7	big, sad (5)	third (7)	sometimes (8)	now (10)**
8	-	important, many, sad, wonderful (6)*	really (7)	always, even (9)**
9	-	angry, bad, best, big, happy, little (5)*	also, never (6)	never, really, too (7)*
10	-		moreover, too (5)	well (6)*

the extent to increase () shows how many times the words used

* 0~5

** 6~10

*** 11~15

**** 16~20

***** 21~

However, Table 3 simply illustrates which words the participants utilized more in their second essay. The usage contexts of these words were needed to be analyzed so as to examine how the participants changed their essays through reconsideration. Table 4 shows what kind of contexts in which the participants used these words and the examples of each case. The words used more than five times compared to the first essay were considered as analysis subjects.

Category	Words	Explanation about the usage (● Usage, ○ Additional explanation)	Examples of the use
noun	teacher	● refer to their future as a teacher ● make more explanations about their experience	"If I can be a <i>teacher</i>, I will tell my students who becomes nervous about new environment ... (1)" "If I became a <i>teacher</i>, I can cheer up the students who are troubled not doing well.(13)" "I want to be a wonderful elementary school <i>teacher</i>, making use of the valuable experience that happened when I was 6th grade. (23)"
noun	experience	● interpret the meaning of their experience such as what they learned and how they changed though the experience	"From the <i>experience</i>, I knew how important making efforts to make dreams come true. (6)" "If it hadn't been for this <i>experience</i>, I wouldn't have been able to grow. (7)" "This <i>experience</i> made me very patient and I never get away from anything I don't like. (19)"
noun	life	● show how the experience is concerned to their life ● mention general things related to life	"In other words, we must lead daily <i>lives</i> without hesitating to do something because now we can live (6)" "It (=experience) can be guiding principles, maps, or hopes of my <i>life</i> and thier <i>lives</i>. (14)" "I became patient and could afford to stop think about my <i>life</i> (24)." "
noun	student	● refer to their future as a teacher ○ This word was often utilized with <i>teacher</i> when participants talk about their future.	"From this experience, I learned what I should do for students preparing for an examination as a person he wants to be a teacher. (9)" "If I become a teacher, I want student to learn these commons, too. (16)" "When I become a teacher, I can deal with student who have the same experience with me."

Category	Words	Explanation about the usage (● Usage, ○ Additional explanation)	Examples of the use
verb	be	○ KH coder revealed that the use of <i>be</i> and <i>is</i> increased while that of <i>was</i> decreased. ● illustrate the future or present with auxiliary verbs such as <i>will</i> and <i>can</i>	"So, family <i>is</i> a must exist for us. (17)" "I came to <i>be</i> able to communicate with well, and we decided the common goal. (18)" "... and I hope it will <i>be</i> a good source of life. (19)"
verb	think	● represent not facts but opinions which participants now have to the experience ○ The use of present tense <i>think</i> increased compared to that of past tense	"Now that I <i>think</i> people around me were glad that I was actually able to find the new goal and I realized it. (5)" "I <i>think</i> he(= her teacher) gave me courage to challenge many things. (8)" "To see the points of me as a university student, I <i>think</i> it is a trivial matter. (11)"
verb	do	● refer to not a specific event but more general things	"And if we made a mistake, not being impatient and keeping moderate tension would connect to discovery of what we can <i>do</i>. (9)" "I really feel sorry for her and appreciate what she has <i>done</i> now. (16)" "... and it is important what to <i>do</i> when I am in trouble. (19)"
verb	make	○ This word was used with <i>effort</i> as a collocation. ● refer to changes of situations or people	"I think that encounter <i>makes</i> our life valuable. (15)" "And I realized that through it is hard to <i>make</i> an effort, we will get big pleasure... (24)" "I knew how important <i>making</i> efforts to <i>make</i> dreams come true. (6)"
verb	become	○ This word was sometimes utilized with "<i>teacher</i>" when participants refer to their future. ● refer to the change states or people	"By hearing that story, the image of the teacher I wanted o be in my mind <i>became</i> clearer. (3)" "Since then, I <i>became</i> able to try to things without seriously thinking. (22)" "Now, I think this experience will be useful when I will <i>become</i> a teacher. (23)"

Table 4

Feature Words in the Second Essay, Their Usage Contexts, and Examples

Category	Words	Explanation about the usage (● Usage, ○ Additional explanation)	Examples of the use
adjective	new	● summarize the experience or what they see through it	"Don't worry about <i>new</i> environment. (1)" "... I was actually able to find the <i>new</i> goal and I realized it. (5)" "I think this experience is good for me because I recognized <i>new</i> things... (22)"
adjective	able	● refer to what they come to be able to do through the experience or essential elements to do.	"If I hadn't been for this experience, I wouldn't have been <i>able</i> to grow. (7)" "I think I might not be <i>able</i> to get over this failure without my family's, teacher's, and friends' help. (22)"
adverb	also	● add more explanation about their experience	" <i>Also</i> , no one knew the way of solution. (16)" "I <i>also</i> think it is good that elementary school teachers can watch over children all day. (23)"
adverb	now	● mention the connection between the experience and the present ● reflect on the experience from the perspective of present	"Even <i>now</i> it is still influence to me. (11)" "Above all, what they did is <i>now</i> my treasure and helps me to live my university life smoothly. (14)" "I feel really sorry for her and appreciate what she has done <i>now</i> . (16)"
adverb	even	● emphasize something important with condition ○ Participants utilized <i>even if</i> and <i>even though</i> as a phrase	"By never giving up, I could pass the exam <i>even</i> though I went through hardships. (6)" "This experience is one my treasure memories, it will influence my life <i>even</i> though I become an adult. (1)" "Therefore, I think we should try to tell someone actively <i>even</i> if we are shy. (21)"

This table reveals how the participants utilized the words for which the usage count had increased. There are several features of the second essay by considering the use of these words. One is its relevance to the future. In the first essay, the participants tended to concentrate on their experience itself. They tried to describe what had happened to them and how the problem had been solved, that is to say, that they mainly paid attention to their past. On the other hand, they used words such as *teachers* and *students* to refer to their future as a teacher in the second essay. For example, Participant 13 referred to her future as follows: “If I became a *teacher*, I can cheer up the students who are troubled not doing well.”. She explained that she could help her students with her own experience. Moreover, some participants illustrated how their experience would help them in their future. These descriptions indicate that they considered not only their experience itself but also their future through the reconsideration. This means that they realized the connectedness among their experience, their present-self, and their future.

The second feature is the increase in the descriptions about the interpretation of *perezhivanie*. Many participants added their interpretations of their experiences to their essays. They tended to mention what they thought or interpreted of their experience from the perspective of present self with the words such as *think*, *now*, and *experience*. For instance, Participant 5 wrote “Now that I think people around me were glad that I was actually able to find the new goal and I realized it.”. He came to imagine how other people had felt in his experience through reconsideration. Whereas they concentrated on the fact in

their first essay, they tried to clarify the meaning of their *perezhivanie* and the influence on their life or themselves in the second essay. In other words, they represented the way in which their experience changed or improved themselves with *make* and *become*.

Furthermore, there was a tendency that the participants described more abstract things with words such as *do* and *life*. In the first essay, they tended to focus on specific things such as what had happened to them. However, the participants generalized what they had experienced in their second essay. For example, some of them mentioned what was necessary for their life. Participant 6 explained “I knew how important making efforts to make dream come true.”. These descriptions are related to their interpretations or meanings of the experiences. In summary, the participants paid more attention to their future, the meaning of their *perezhivanie*, its influence on themselves, and general things related to it in their second essay compared to their first essay.

4.3 Data from Questionnaires

4.3.1 The Writing Instructions in High School

Questionnaire A asked the participants about their experience and needs to writing instruction in high school. They answered (a) how often they took writing instruction, (b) what kind of topics they practiced, (c) what kind of topics they wanted to practice, and (d) their needs for writing instruction.

Concerning the frequency of writing instruction, there was a vast difference in their learning experiences in high school. While approximately 43.4% of the

participants answered that they had received writing instructions regularly, 56.5% of them had only a few or no instructions. In other words, more than half of the participants did not take enough writing instruction when they were high school students.

In addition, the participants were asked to choose three topics which they often had practiced in writing instruction from 12 topics; (1) experience (ex. school trip), (2) preference (ex. hobby), (3) people (ex. family), (4) pros and cons (ex. school uniform), (5) opinion (ex. environmental problem), (6) impressions and thoughts (ex. book), (7) making story (ex. sequel to the novel), (8) role-playing (ex. dialogue with the character), (9) letter (ex. letter to the character), (10) instruction (ex. guide), (11) practice for entrance exam (ex. examination questions of university), (12) others. Figure 4 shows which topic the participants practiced in high school. This Figure shows that many participants chose the following topics: experience, pros and cons, opinion, and practice for entrance exams.

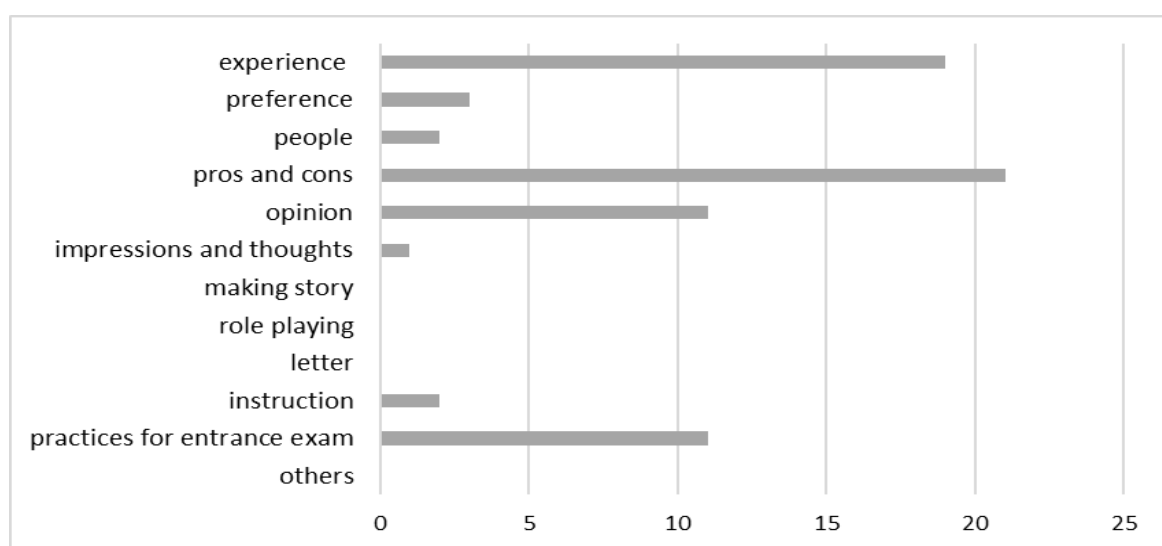


Figure 4. Topics the participants practiced in high school.

Furthermore, the participants also chose topics that they had wanted to practice more in high school. Figure 5 shows the result. In comparison to Figure 4, there is a variety of topics they chose. What kind of topics the participants wanted to practice in high school seems to be relevant to various factors: their interests, preferences, learning experience, and needs to writing instruction. For example, some participants claimed that they had wanted to practice topics that seemed to be sufficient to improve not only their English proficiency but also other skills such as imagination and critical thinking. This result indicates that the use of various topics is one of the desirable ways for the participants.

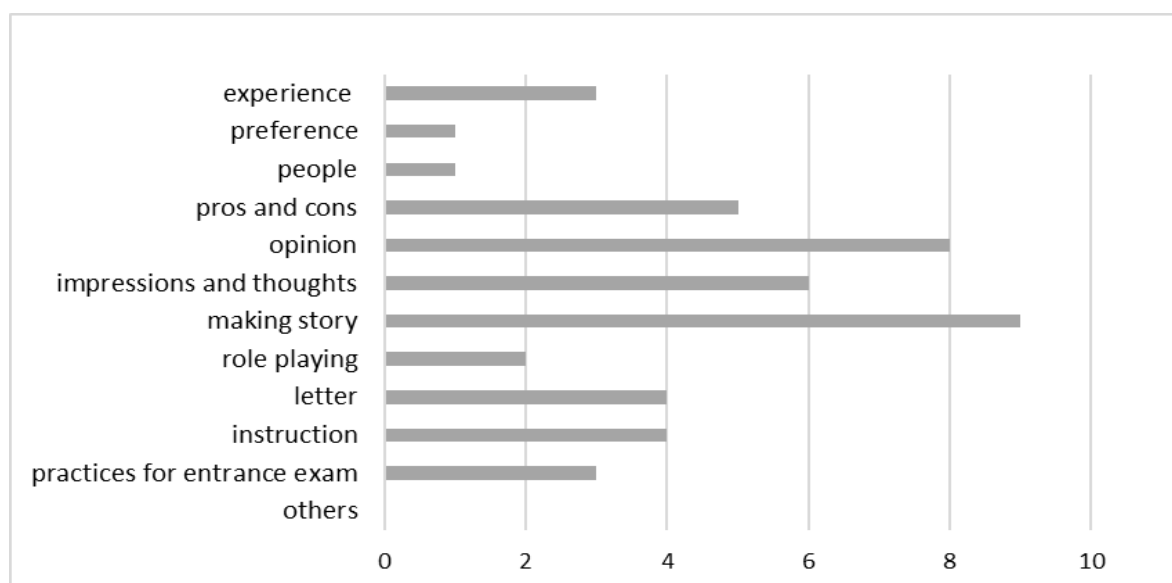


Figure 5. Topics the participants wanted to practice.

Moreover, the participants were required to describe their needs for writing instruction in high school. 19 participants answered their demands. The obtained answers were analyzed by means of the procedure of the KJ method.

19 categories were extracted from the free descriptions of 19 participants. These categories were examined the affinity of the contents of the category and integrated into nine categories. Besides, nine categories were classified into three large categories. The relationship between the three categories is illustrated in Figure 6. As a result of the analysis, the participants considered three aspects of writing instruction; situation, what to teach, and how to teach. With regard to the situation, some participants mentioned the lack of opportunity to practice writing in high school. This category showed the fundamental aspects of writing instructions. As regards what to teach and how to teach, several elements organize the writing instruction such as logic, how to organize, and give feedback.

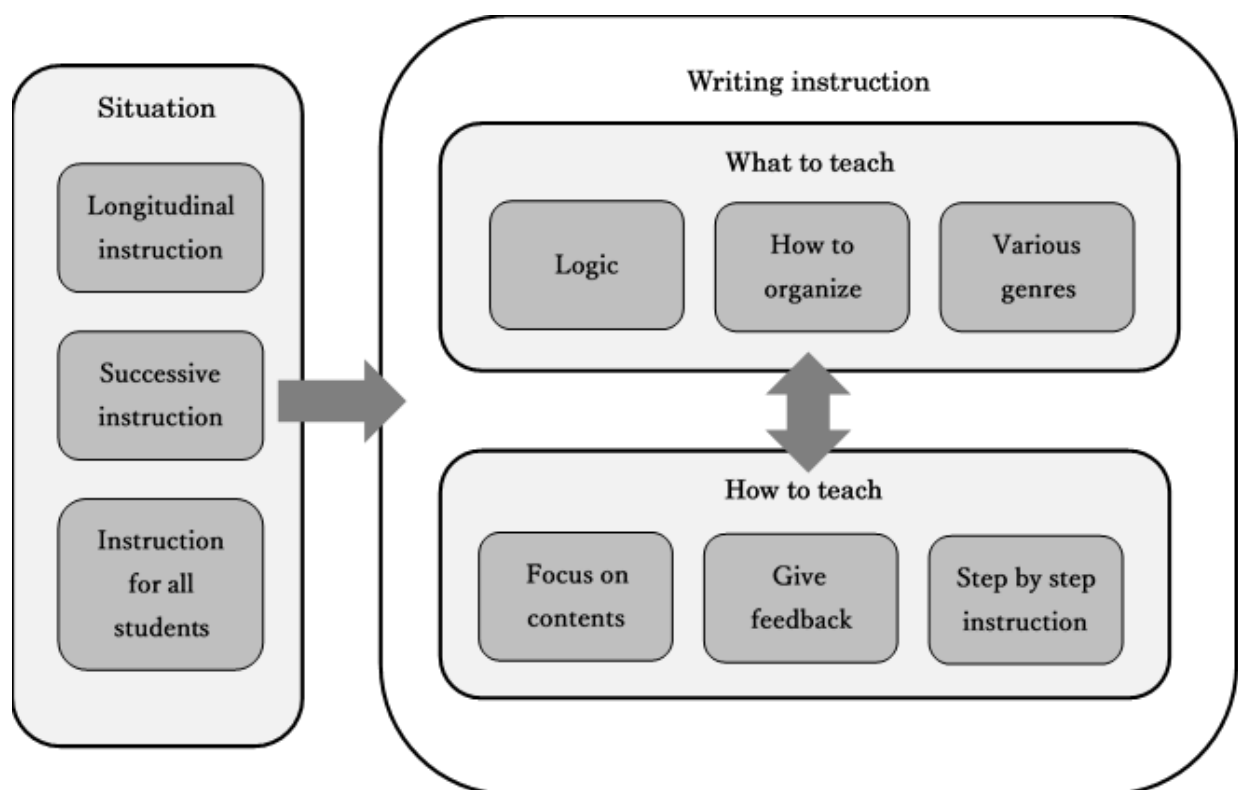


Figure 6. KJ method illustration “needs to writing instruction in high school”.

4.3.2 Life Chart and First Essay

Questionnaire A also asked individuals about life chart and their first essay. With regard to life chart, the participants replied to (a) experience of making life chart, (b) the degree of usefulness, and (c) their impressions. In the first question, only a participant has made a life chart before, and the others have never done that. This means that this experiment was the first time to draw a life chart for almost all of the participants. The participants also answered whether life chart had helped them write their essay. As a result, 82.6% of the participants evaluated it positively. Also, they described the reason for their evaluation, and 21 participants did. Some participants asserted that they had been able to remember their life-change experience without making a life chart. These participants did not feel its usefulness so much. On the other hand, other participants mentioned various advantages of the life chart. According to their descriptions, life chart helped them remember their past experiences, what they thought or felt in these experiences, and things related to their life. Through making a life chart, they recognized and compared what they had experienced visually. These descriptions reveal that the life chart helped the individuals decide the theme of their essay. In other words, the life chart worked effectively as a pre-writing activity.

Furthermore, the participants answered some questions concerning the first essay. According to questionnaire A, 6 of them have experienced a similar kind of writing activity. They also told what the topic was such as “the moments when I changed the most,” “the meeting which changed me,” and “the thing I regretted

the most.” The questionnaire also asked the individuals to describe their impression of making the first essay. The contents of their descriptions are analyzed in 4.3.6.

4.3.3 Questions on Essay

Questionnaire B asked the participants about questions on the first essay. It asked them (a) how much questions had helped the individuals revise their essay, (b) the most influential question on their essay, (c) the most challenging question to answer, and (d) their impressions. Almost all of the participants regarded these questions as useful to improve their first essay, and 96% of them reported that questions were somewhat helpful to their revision. Figure 7 illustrates which question was the most influential/difficult for them. They also provided the reason why they had chosen the questions in each category.

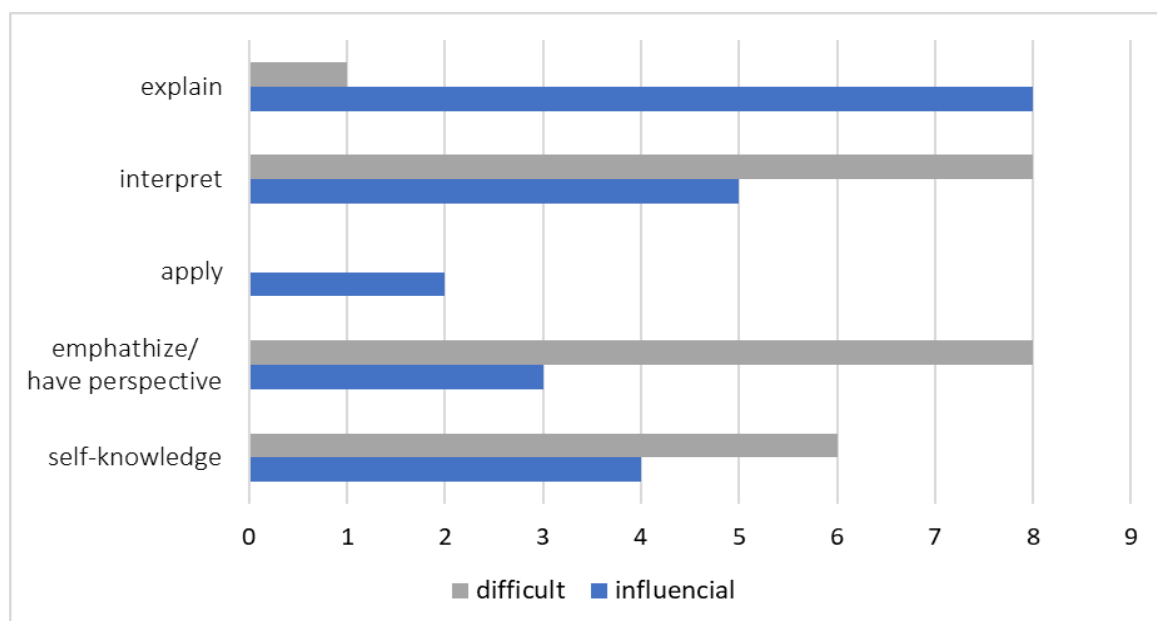


Figure 7. The question which is the most influential / difficult.

Concerning question one (explain), many participants described that it had helped them make their essay clearer or more concrete. This type of question is the most general and easy to answer. Question two (interpret) was considered as both beneficial and challenging. While some participants explained that this question had given them an opportunity to reconsider their *perezhivanie*, other participants mentioned the difficulty of answering this question. Participant (22) gave more detail explanations about this difficulty as follows: “When I interpret my experience, I have to consider not only my present situation but also my future. Furthermore, I have to compare them with the past.” This description illustrates the process of interpretation. Besides, some participants claimed that experience is something that happens coincidentally and has no meaning. A few participants mentioned question three (apply). They concluded that they considered their improvement and how the experience influenced their future by responding to this question. This means that this question enabled the participants to have a new viewpoint on their *perezhivanie*.

Similarly, the participants mentioned getting a new perspective from question four (empathize/have perspective). Some of them explained that considering their experience from the perspectives of others or the present-self made their essay more objective. On the other hand, other participants described the difficulty of putting themselves into others’ shoes. As well as question four, the participants also mentioned the difficulty of answering question five. They explained that they could not find the appropriate way of answering the question. In other words, they could not understand what they were asked to answer.

These descriptions clarify the characteristics of each question.

Moreover, they described what they thought to answer these questions as free descriptions. 19 participants replied to the question. The obtained answers were analyzed by means of the procedure of the KJ method. 18 categories were extracted from the free descriptions of 19 participants. These categories were examined the affinity of the contents of the category and integrated into nine categories. Also, nine categories were classified into three large categories. The relationship between the three categories is illustrated in Figure 8.

As a result of the analysis, the participants mentioned the difficulty of questions, the general effects of questions, the specific focus, and interests in questions. In the first category, some participants explained they could not make sense of what to answer due to the difficulty, ambiguity, and similarities of questions. Some of them mentioned specific questions, and others referred to general impressions. For example, Participant (10) reported that “I had never been asked such questions, so I could not answer immediately. These questions were too ambiguous to understand how to answer.”, and Participant (16) described, “Questions two was similar to question three. Hence, I wanted the experimenter to tell more detail about these two questions to understand.” On the other hand, other participants mentioned the positive aspects of questions. They could get the opportunity to gain new perspectives, to notice things to add to the essay, and to focus on more detail of their *perezhivanie*. As an example, Participant (21) illustrated that “I realized what I wanted to write about my experience by the questions. Also, I remembered more detail about it.” Some of

them described more specific things which they came to concentrate on: the meaning and influence of their *perezhivanie*. Participant (8) explained how he felt by answering questions as follows: “I felt like narrating my experience not only as an event in the past but also an event which connects present and the future such as what meaning it has and how it would help me in the future.” These descriptions reveal that questions helped individuals to develop their essays. Adding to these categories, some of them wrote that they felt positive feelings to get questions or to reply to them. For example, Participant (19) illustrated that “... I enjoyed answering questions by remembering my experience.” It could be presumed that their interests have something to do with their positive evaluation of questions. There is no evident connectedness between them, however. Therefore, this category is located out of the larger categories.

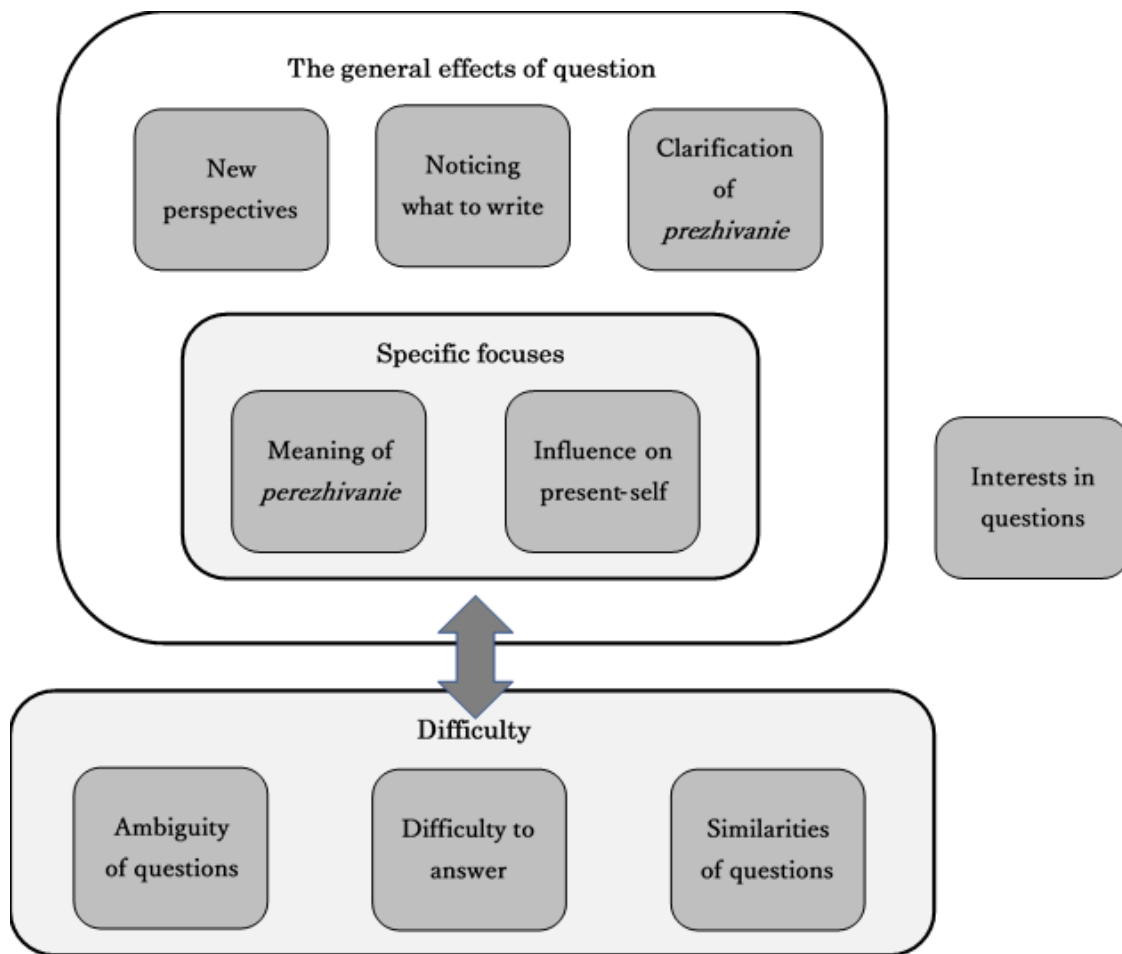


Figure 8. KJ method illustration “the thoughts of the participants to questions”.

4.3.4 Sharing Essays with Other Learners

In order to examine the way to apply this study into the classroom, questionnaire B asked the participants what they thought about sharing their essays with others. As a result, while 30% of the participants answered they were reluctant to do that, 56.5% of them did not feel uncomfortable with it. In addition, 3 participants explained that they hoped to remain anonymous if they do that. Furthermore, the questionnaire asked them to explain the reason why they thought so. All participants described their reasons.

With regard to the reasons why they do not want to share their essay, there were two factors: the unwillingness to disclose their private experience, and diffidence about their English. For example, Participant (18) explained that “I want others not to refer to my private experience.”, and participants (24) said that “... I chose the term where my life chart dramatically declined as a theme for the essay. This is what is different from others. So, I am reluctant to share such experiences with others. Also, I do not have enough confidence in my English. I would not like to disclose a lack of English proficiency to others.”. On the other hand, the participants who do not feel uncomfortable to share their essays with others mentioned some positive aspects. Their opinions could be classified into two categories: to make themselves understood and to improve their essay. For example, Participant (9) illustrated the second reason as “There is a limitation of ideas or perspectives one person has. So, we can make our essay with various perspectives through getting opinions and questions from others.” These descriptions indicate that some of the participants realized and supported the existence of others could help them to develop their essays as well as questions.

4.3.5 Thoughts/Feelings toward *Perezhivanie* and Activity

The questionnaire B asked the participants about their thoughts and feelings toward their *perezhivanie*. They answered whether their thoughts and feelings changed and how they changed or the reason why they did not change. While 7 participants reported their thoughts had some changes, the others did not think so. The formers tended to think they can understand their *perezhivanie*

more by thinking of it from a different perspective. For example, participants (1) wrote that “I can understand more details about the reason why I had trouble through reconsidering it from the perspective of present-self.” Similarly, Participant (13) mentioned the influence of seeing her *perezhivanie* from the other’s perspective as follows: “...through seeing from a different viewpoint, I felt that my negative experience became more positive and valuable one which worth experiencing.” On the other hand, the latter group explained that the fundamental part of their thoughts and feelings to the *perezhivanie* did not change. Participant (15) reported that “there is a new perspective to be added in the essay, but the idea which I could become positive did not change.” Besides, some individuals mentioned the significance of the influence which their *perezhivanie* had such as “The fact that I overcame the negative experience, and it grew me up does not change. This experience has been a precious one for me (participant 19)”.

However, the participants mentioned what they thought or felt about the whole activity in the free descriptions in questionnaire B. For example, there are descriptions such as “I came to feel the significance of my experience by reflection strongly. I considered the reason why I thought it was important, how it would help me in the future by questions, and I realized my true feelings (Participant (24)).”, and “I strongly felt that I did not have to be obsessed with what I had done in junior high school and high school (Participant (11))”. These descriptions indicate that their thoughts or feelings to *perezhivanie* were clarified by making essays. They noticed the difference in their thoughts and feelings between the

past and the present.

Besides, they focused on themselves; for example, Participant (13) said “I thought my experiences form what I am.”, and Participant (6) described his thoughts as follows: “Reconsidering my whole life was great because it came to be an opportunity to consider my future. I decided to lead my life without regret by making essays. I would like to live earnestly and sometimes reflect on my life”. They came to concentrate on themselves through a reconsideration of their *perezhivanie*. There is a possibility that participants were affected by narrating *perezhivanie* even though they answered their thoughts and feelings did not change.

4.3.6 The Change of Two Essays

This section focuses on the change in the two essays. In order to examine it, the questionnaire B asked the participants (a)whether their essay changed and (b)how their essay changed. 86.9% of them answered that their essay changed to some extent. Their descriptions about what they added to their essay are classified into five categories: (1) what they answered to the questions, (2) their thoughts and feelings, (3) the influence and meaning of the *perezhivanie*, (4) their change, and (5) the objectification or the embodiment of *perezhivanie*.

In addition, both questionnaires asked the individual to describe their thoughts on the whole process. They explained their thoughts to the life chart and their first essay in the questionnaire A, and they described their impressions to all things they did in the experiment in the questionnaire B. In order to

examine the difference of their free descriptions between two stages, KH coder was utilized. There were three steps to analyze them. Firstly, all descriptions in each questionnaire were examined, and cluster analysis classified them into seven groups. In the second step, the feature words and their usage contexts were examined to make appropriate categories. Through this process, there are six categories of coding; experience, English, themselves and life, feelings, contents, and question. The coding rules in each group are in Appendix D.

All sentences of free descriptions in each questionnaire were analyzed based on these categories. Firstly, the usage percentage is shown in Figure 9. KH coder examined the words in each sentence and calculated how many sentences were classified into each category following the coding rules (see Figure 9).

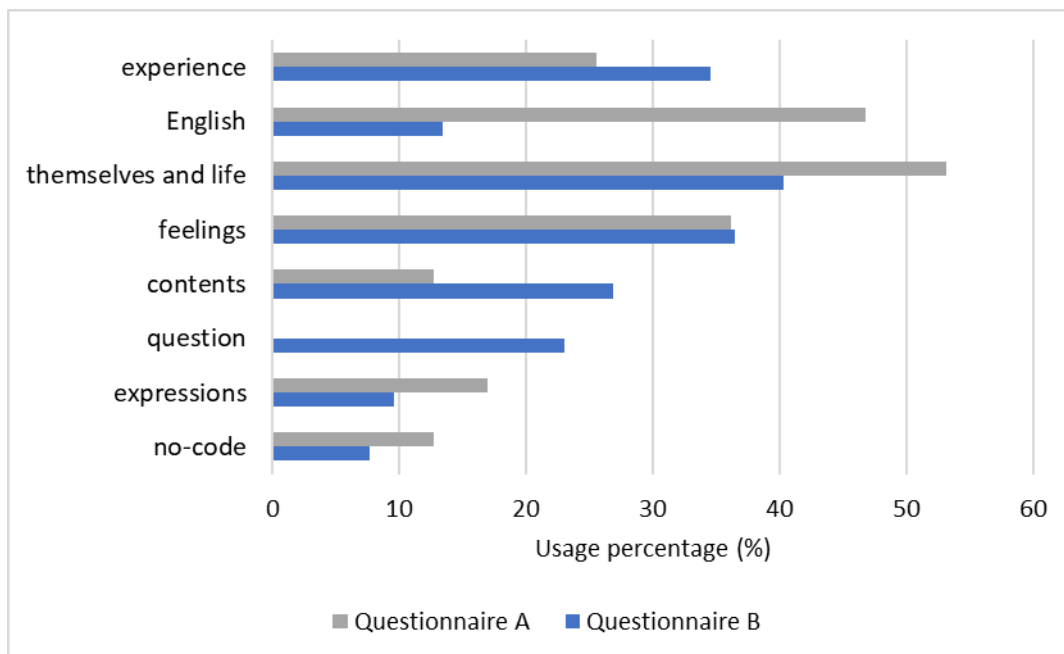


Figure 9. The usage percentage of free description in each questionnaire.

This result indicates that the participants' interests and focus are different in each step. While the participants paid more attention to their English, themselves and their life, and expressions in the first questionnaire, they tended to more focus on the content, their experience, and questions. In other words, their concerns about developing their essays were shifted from English to the contents and their experiences.

In order to examine the relationships between these categories, the hierarchal cluster analysis and co-occurrence network map were employed. In the Figure 10, it clarified the hierarchal relationships between the categories while the latter illustrated how they related to each other.

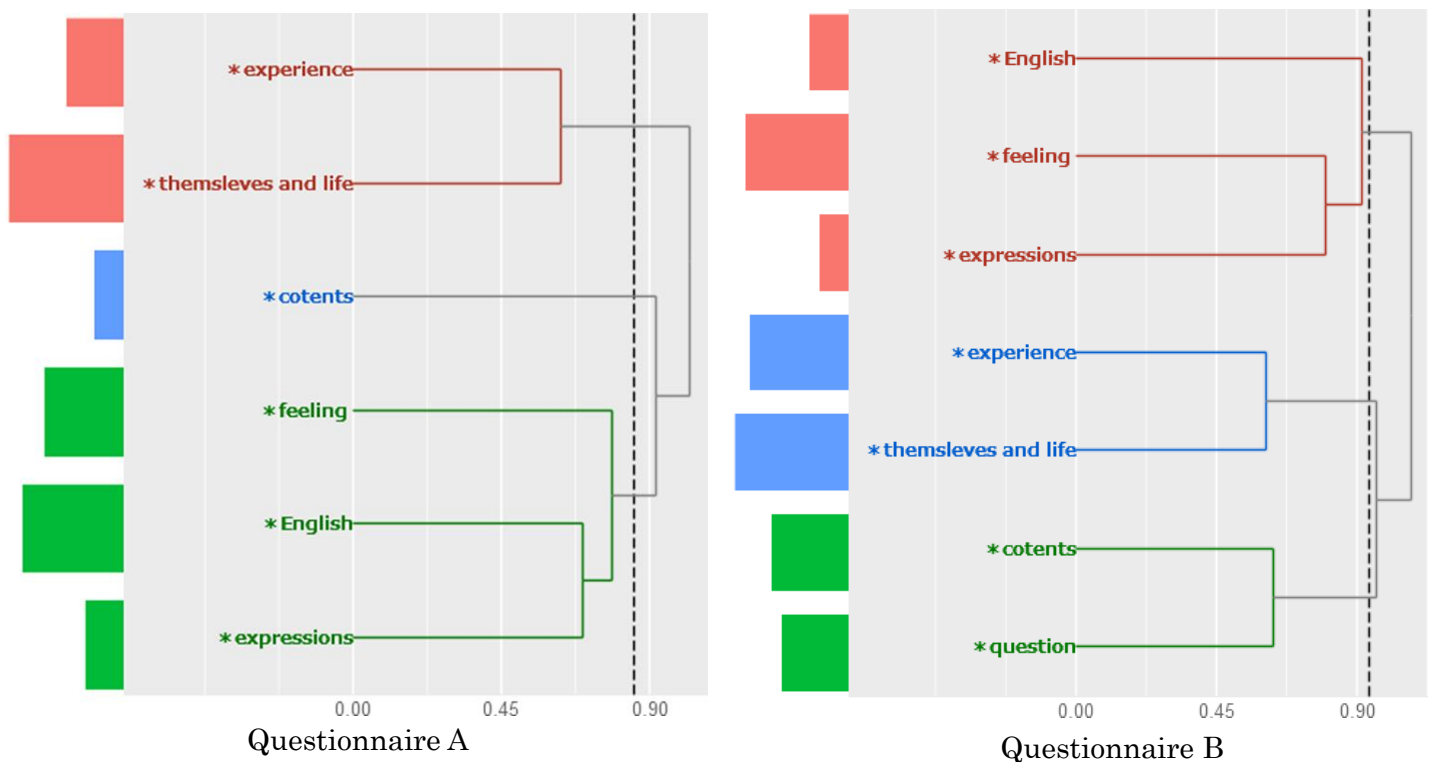
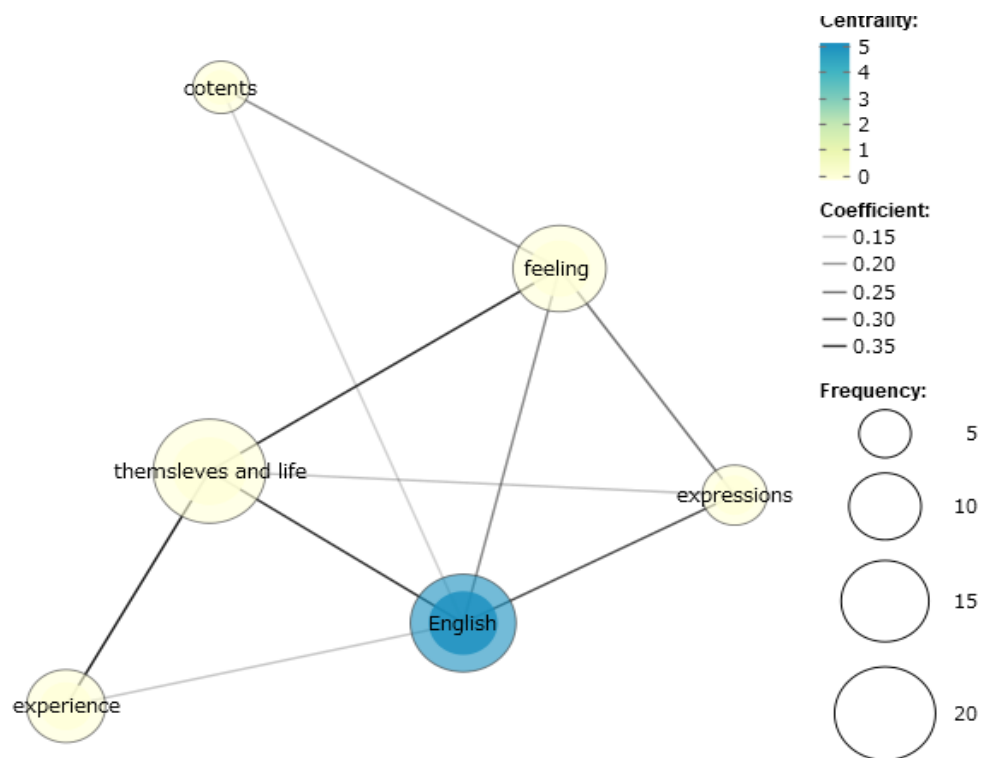


Figure 10. The hierarchal cluster analysis of categories

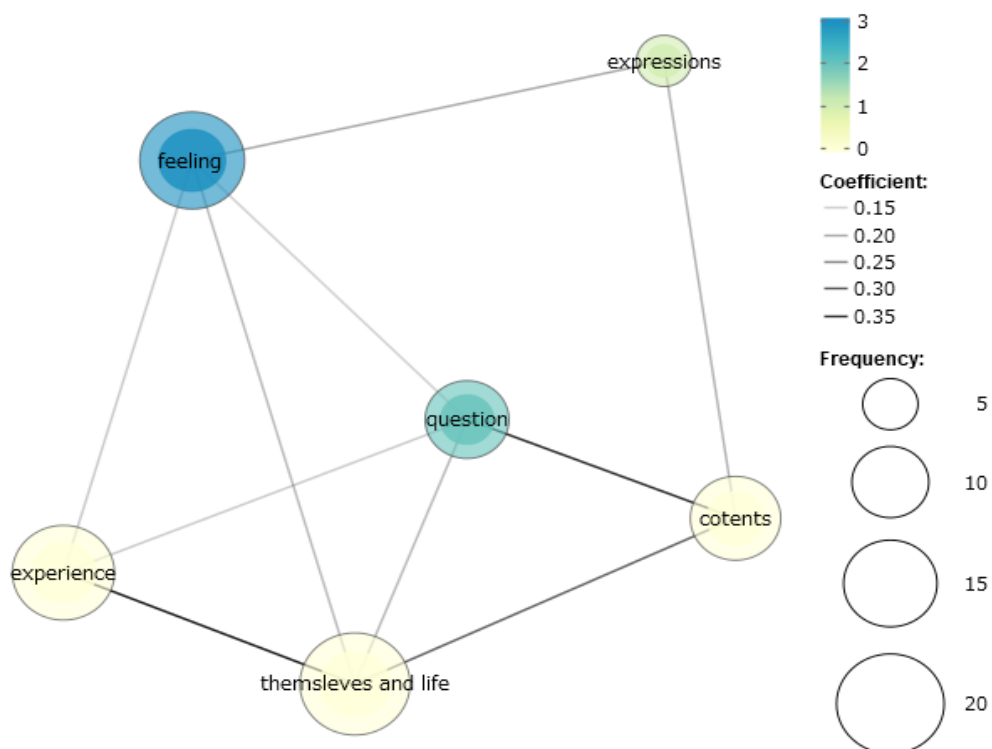
The hierarchical cluster analysis reveals the structural relationships among categories. These results clarify the differences in the hierarchy among the categories between stages. For example, one of the remarkable points is the difference of hierarchy in “contents” and other categories. In the questionnaire A, “contents” was an independent category and weakly connected to the cluster “English-expressions” and feeling while it made a cluster with question and connected to the cluster “experience-themselves and life” in the questionnaire B. This means that there is a difference of context where the category “content” emerged. Furthermore, the participants tended to regard the content as a part of writing, which was related to English and expression in the questionnaire A, while they considered it as what was relevant to their experience, themselves, and their life.

Figure 11 illustrates the co-occurrence relationship of categories and their centrality. One remarkable difference is the central category in each Figure. In the first questionnaire, English is the central category that connects to other categories. One possible reason is that many participants mentioned their English proficiency or knowledge in free descriptions such as “I strongly felt my lack of writing skill and vocabulary (Participant (4)).” and “This activity was a good opportunity to consider my emotion and characteristics in English (Participant (9))”. This means that they put great emphasis on their English when they reflected on their essays. On the other hand, feelings and questions have comparatively high centrality in questionnaire B. They paid more attention to what they felt and thoughts to their *perezhivanie* and essays. For example,

Participant (8) illustrated her whole process of making an essay on her *perezhivanie* as follows: “As the same as an essay in Japanese, the second essay was well-organized as writing compared to the first one. After answering the questions, I could reconsider my experience deeply, and I would like to express it more appropriately. It was interesting to draw a life chart, and it was great that I made efforts to express my valuable experience in English. I could deepen my experience and feelings through five questions, so it worth spending a long time.” As well as this participant described, many participants reflected on their essays and their *perezhivanie* with their thoughts or emotions.



Questionnaire A



Questionnaire B

Figure 11. Co-occurrence network map of categories (centrality).

4.4 Data from Interview

4.4.1 Concepts in M-GTA

In order to clarify the process of making essays on *perezhivanie*, the data from the interview was analyzed. The fundamental information of each interviewee is shown in Table 5. The experimenter chose the interviewees according to writing type, whether the number of words in the essay changed or not, the change of essay and feeling toward his/her *perezhivanie*, and the usage percent of non-past tense as to collect broader data.

Table 5

The Fundamental Information of Interviewees

Participant	Gender	Focus (theme)
A	female	other helps (a teacher in elementary school)
B	male	self efforts (to overcome friend's decease and entrance exam)
C	female	other helps (an English teacher)
D	male	self efforts (in junior high school)
E	male	self efforts (for club activity; baseball)
F	female	self efforts (for club activity; wind orchestra)
G	female	other helps (a teacher of club activity)
H	female	other helps (a teacher in elementary school)
I	female	self efforts (in a preparatory school)

The obtained answers were analyzed using the procedure of modified grounded theory (M-GTA). Since the obtained data has the characteristics as the representation of process, this study utilized M-GTA, which focuses on the contexts of the data (Kinoshita, 2007). In the analysis, 15 concepts were extracted from the data. Table 6 shows these concepts with its definition and some

examples. For each concept, the analytical paper including the name of the concept, its definition, and its variation (=examples) is provided. Besides, theoretical notes, that is the examination of each concept such as the relationship with other concepts, are explained in the analytical papers. All analytical papers are shown in Appendix E.

Sub-category	Concept	Definition	Variations (interviewee)
Life chart	Reflection and noticing about life by life chart	The participants reflect on their life and get some notices through making life chart.	When I reflected on my life especially in my childhood, I realized a lot of things had happened to me (A).
	Writing focused on facts and actual events	The participants describe their <i>perezhivanie</i> with paying attention to what happened to them and their sequence.	I focused on the whole sequence of the events, or its surface... not an experience but an event...in the first essay (B). In the first essay, I just put what I experienced in order (F).
	Writing focused on affective aspects and change	The participants describe their <i>perezhivanie</i> with focusing affective aspects such as what they think or feel to it and how they changed.	Compared to the first essay, my intention to illustrate how I grew up through the experience and the meaning of it became stronger in the second essay (G).
Theme	Confirmation of the meaning of <i>perezhivanie</i>	The participants confirm what the meaning of their <i>perezhivanie</i> for themselves and why it is important.	...this experience is really important and gives great influences on me. This is the reason why I choose this experience (C).
	Clarification of <i>perezhivanie</i>	The participants make more detail explanations about their <i>perezhivanie</i> and things related to it.	My homeroom teacher was a young woman. She was so strict but fair to everyone... She was so admirable teacher (G).
	Difficulty in representing <i>perezhivanie</i> and feelings	The participants mention the difficulty in representing their <i>perezhivanie</i> and feeling	I felt difficulty in representing experience. Experience itself is not complicated, but what I thought of it was difficult to describe. This is because what I thought is invisible and difficult to be shapen (E).
Difficulty	Difficulty in answering questions	The participants mention the difficulty in answering questions.	I could not judge wheather my answer was appropriate or not to the question (C). I could not get clear images of questions, especially questions four and five (D).
	Influences on affects and actions	The participants mention how their present feelings and behaviors changed or got influence through the whole process of making essays	I felt that I want to be a teacher more strongly. ... I actually got in contact with my teacher. ... I went to the dinner with him. ... I told him that it was you who changed me greatly (A).

Table 6.

Concepts in M-GTA with its Definition and Examples

Sub-category	Concept	Definition	Variations (interviewee)
Questions	Consideration of the reflection of answers to questions in writing	The participants consider whether they reflect what they replied to questions in their essay.	I chose the questions which I reflected in the essay by considering how I changed and how I would make use of the experience. (F)
	Consideration of intelligibility	The participants consider the intelligibility of their <i>perezhivanie</i> and themselves (to readers).	I thought it (= essay including influence of the experience) is more persuasive when I read my essay objectively. ... I thought it is better to make essay which readers can understand easily (F).
	Objectification of <i>perezhivanie</i>	The participants objectify their <i>perezhivanie</i> through answering questions and revising essay.	I could objectify my experience through reconsidering it from the perspective of my family. I had never thought about my experience in such way. The questions helped me do so (B).
	Noticing new contents or perspectives	The participants notice new contents or perspectives which they did not realize or think in their first essay through answering questions.	I did not think how I changed and how this experience would help me in the future. I felt I could add them to my essay through questions (F).
Recognition	Reconsideration of <i>perezhivanie</i>	The participants reconsider their <i>perezhivanie</i> through answering questions and revising essay.	Due to the questions, I remembered the experience more deeply. I realize that the teacher gave a great influence to my dream through answering questions (H).
	Movement among <i>perezhivanie</i> , present and future	The participants make a connection between their <i>perezhivanie</i> and their present and future.	... I realized that this experience forms my present-self. ... I felt the distance between I and this experience became closer. Since I could remember it clearly, it became closer in terms of time base (A).

After completing the analytical paper, these 15 concepts were classified into six categories as to their relationships. After that, the relationships between concepts and that of categories were described as a storyline and a Figure.

4.4.2 Story Line of the Process and the Result Chart

In order to clarify and generalize the process of making essays on *perezhivanie*, the storyline was examined. In the storyline, concepts are represented with <>.

In the process in which the participants made their essay on their *perezhivanie*, there are three steps of the experiment: (a) drawing the life chart and choosing their experience, (b) making the first essay, and (c) answering the questions and revision. Figure 12 and its storyline illustrate the process following these steps.

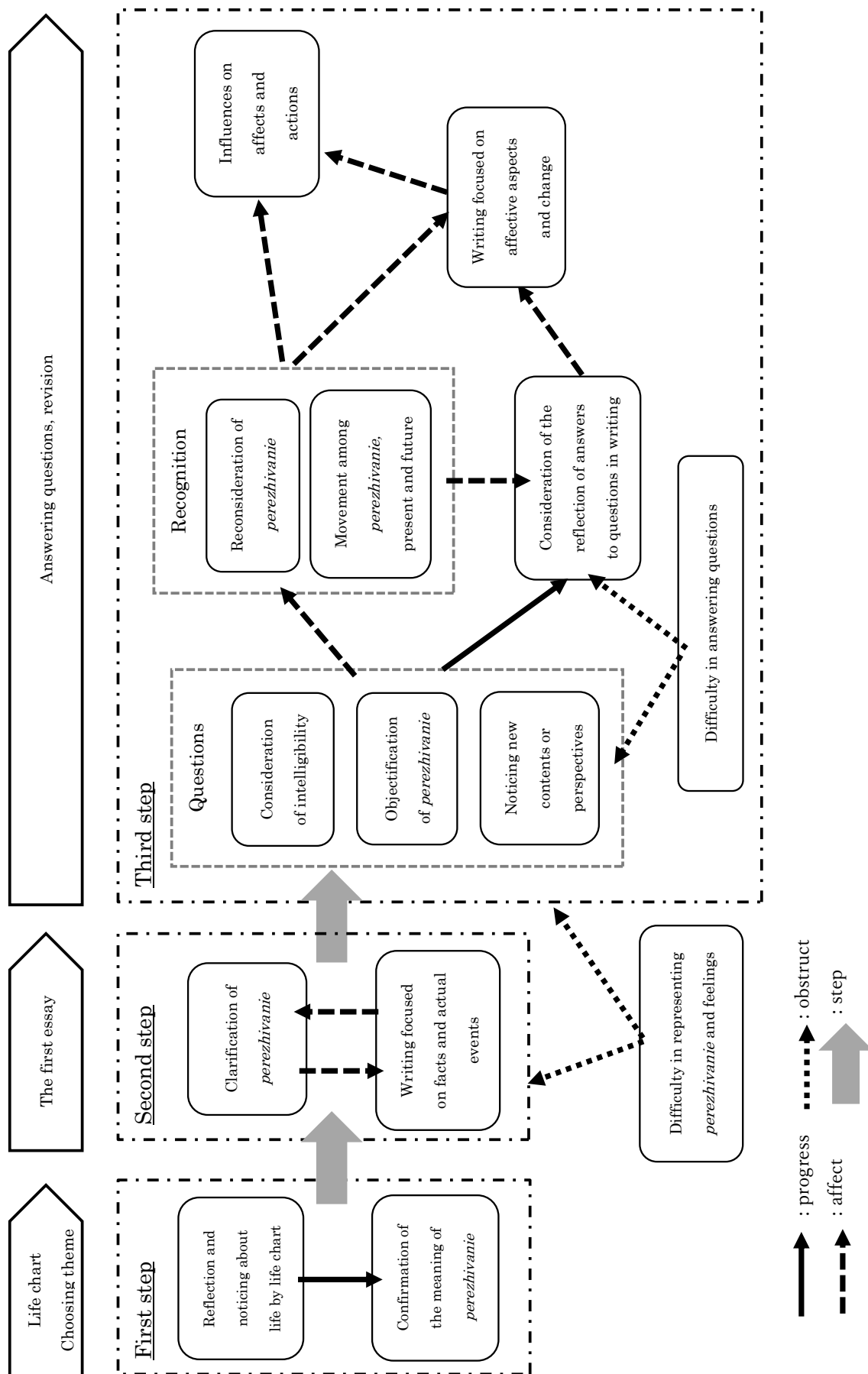


Figure 12. The results of M-GTA (Relationships among concepts)

(a) Drawing the life chart and choosing their experience

In the first step, the participants make a life chart. They make their life visualized before writing. They experience <reflection and noticing about life by life chart> at that time. They remember their life events, which they did not consider in their daily life and reflect on their whole life and what they felt in each event. Through such process, they choose one of their experiences as the theme of their essay. When they choose it, they do <confirmation of the meaning of *perezhivanie*>. Their themes belong to the term when their life chart dramatically moves, and this means their theme is a kind of life-change experience (= *perezhivanie*) which their feelings and situation considerably changed. It is extraordinary in some cases, and it has a significant influence on present self in other cases. They judge the appropriateness of the experience as a theme of their essay with the confirmation.

(b) Making the first essay

In the second step, individuals make an essay on their *perezhivanie* with reference to their life chart. They tend to make a <writing focused on facts and actual events>. They explain their experience following time sequence, and there are a few descriptions of their feelings and changes. The participants tend to focus on things that happened and illustrate their experience with a matter-of-fact attitude. <Clarification of *perezhivanie*> based on the fact and actual events is carried out between the first and second steps.

(C) Answering the questions and revision

In the final step, the participants get questions on their first essay. They answer the questions and revise their essays. Through this process, <objectification of *perezhivanie*> and <noticing new contents or perspectives> happen in their minds. They objectify their experience and realize the new perspectives or contents which they did not think through questions and revision. The contents include not only what they want to add but also what is necessary to make their experience understood resulted from <consideration of intelligibility>. The participants consider the readers of their essay through the intervention by others; that is the question. However, not all the contents which they answer to the questions are reflected in their essay. They decide what to add to their essay by <consideration of the reflection of answers to questions in writing> based on the individual criteria such as what they would like to express and what is necessary to their essay. The factor in preventing the whole process is <difficulty in answering questions>. When the participants feel difficulty in answering questions, these changes mentioned above do not happen easily. As a result, these changes are not reflected in their essay comparatively.

The participants experience <reconsideration of *perezhivanie*> through the process mentioned above. They reconsider the meaning of it for themselves and what their experience is on the earth by answering the questions and revising their essay. Through these processes, many participants conduct <movement among *perezhivanie*, present, and future>. They come to regard their *perezhivanie*, which was just a fact and past, as things which connect to their

present and future. As a result, many participants' essays tend to become <writing focused on affective aspects and change>. They reconsider their *perezhivanie* and receive <influence on affects and actions> in the whole process. This means that the process in which their essay changed affects their way of thinking or feeling to their *perezhivanie* and their present/future self. In a more remarkable case, its influences even on their action. However, when the participants feel <difficulty in representing *perezhivanie* and feelings>, these changes and influences become smaller.

This section focused on the process how participants make essay. There are various steps in this process and these steps or concepts are interrelated as Figure 12 showed. The next chapter discuss what this chapter revealed with each research questions.

CHAPTER 5

DISCUSSION

This chapter elucidates the relatedness of the results, which were described in the previous chapter, referring to the research questions. It is intended for the discussion to interweave results from quantitative and qualitative analyses.

5.1 Discussion of RQ1: Do the participants change their descriptions of *perezhivanie* through the process of making essays?

Research question one focused on how the participants changed their descriptions of *perezhivanie* through the process of making essays. In order to examine the changes in essays, two types of essay responses were analyzed both qualitatively and quantitatively. In the whole process, the structure of their essay did not change significantly. As previous research mentioned, both *perezhivanie* and narrative have a beginning, a middle, and an end (Blunden, 2016; Abott, 2002; Bruner, 1990). Also, these concepts focus on the events in which people are active participants. Essays on *perezhivanie* in this study had a similar structure; a beginning, a middle, and an end (see Figure 3; p. 36). As well as previous studies, the participants chose their experience, which they actively engaged in, and made essays following time-sequence to describe their *perezhivanie*. This correspondent indicates that their essays satisfied the features of both narrative and *perezhivanie*.

As statistical data revealed (see Table 2; p. 34), participants used more

words when they revised their first essay ($t=2.961$, $p<.01$, $d=.660$). They also made more non-past sentences in their second essay compared to their first essay ($t=3.466$, $p<.005$, $d=.514$). In addition, their second essays contained more topics than the first one ($t= 2.919$, $p<.01$, $d=.746$). These results indicate that the participants described their *perezhivanie* from a larger variety of viewpoints with non-past sentences by comparison with their first essay.

With respect to the change of contents between the two essays, frequent words in each essay were examined. This analysis revealed three features of the second essay concerning their word usage. Firstly, the participants utilized words related to their future. They tended to connect their past experiences to their future. The second feature is that there were more descriptions of their interpretations of *perezhivanie*. Each of them interpreted their life-change experience and its influences from the viewpoint of the present-self. Finally, the participants made more abstract descriptions. They generalized their *perezhivanie*, such as what they thought was essential for their life. In summary, while the participants had concentrated on mainly their past, facts, and specific things in the first essay, they came to pay more attention to the connectedness between their *perezhivanie* and their present/future, its meaning or influences on them, and more abstract things in their second essay through reconsideration.

The most influential factor in changing the essays was the questions. As the results of questionnaire B and interview indicate, the questions had several influences on the participants when they revised their essay. Figure 8 (p. 52) shows how questions helped the participants to gain new perspectives, to notice

what to add to their essay, and to clarify their *perezhivanie*. Specifically, they came to focus on the meaning of their *perezhivanie* and its influences on the present self. Similarly, the analysis of the interview revealed that there were three concepts concerning the questions: consideration of intelligibility, objectification of *perezhivanie*, and noticing new components or perspectives (see Figure 12; p. 66). These concepts affected the central category, which is recognition, and had indirect effects on the revision of the essay (Figure 12; p. 66). These results corresponded to the actual change of the essays mentioned above.

These results indicate that the questions worked as a support for reconsideration and enrichment of their descriptions about *perezhivanie*. As previous research has revealed, both *perezhivanie* and narrating are activities that need the support of others. According to Vasilyuk (1984), the help of other people is necessary for objectification and reflection of the feeling which the person has through a *perezhivanie*. Similarly, people can make their interpretations in narrating more objective and stable by interacting with others (Komori, Noguchi & Nomura, 1999). As well as these studies, questions worked to encourage the participants to make their essays more enriched. In the result of the interview, a concept, which is the consideration of intelligibility, belonged to the question category. Some interviewees explained that they had revised their essays with consideration of readers. These results indicate that the participants came to be aware of readers through answering questions and revising.

In conclusion, the findings suggest that the participants changed their descriptions of *perezhivanie* with reference to its connectedness with their present and future due to the questions working as a support for their reconsideration.

5.2 Discussion of RQ2: Do the chronotopes of essays change through the process of making essays?

The second research question concentrates on chronotopes in essays. As Linell (2005) mentioned, chronotope is an interpreted or imagined time and space, which helps people make meaning in a narrative. Besides, the chronotopes in the narrated world are connected with those in the existential world (Sagawa, 2019). This means that how chronotopes in the narrated world are organized or constructed is related to how the participants think, feel, and interpret the narrated events.

As section 5.1 clarified, the participants concentrated on their past, facts, and specific aspects about their *perezhivanie* in their first essay. In other words, they narrated their *perezhivanie* by focusing on the time sequence. According to Hosaka (2000), chronotopes in a narrative as a monologue are dominated by the monologue. This kind of narrative is past-oriented and loses its continuity with the future. Similarly, Hosaka (2000) demonstrated, it can be presumed that the participants had only one perspective and arranged their events in line in the first essay. Figure 13 below illustrates the relationship between the chronotope in the narrated world (=essay) and that in the existential world in the first essay.

The central of chronotope in the narrated world was their *perezhivanie*, and it included time and space surrounding the experience (=past). As Sagawa (2019) argued, there are two kinds of “I” in each chronotope; “I” as a narrator and “I” as a narrated character. These two kinds of “I” and chronotopes cannot be identified as the same thing, but they affect and develop each other (Bakhtin, 1987). However, the participants constructed only chronotopes that focused on their past. Therefore, the interaction between chronotopes in two kinds of the world was limited. As a result, their first essay highly focused on facts and actual events in the past.

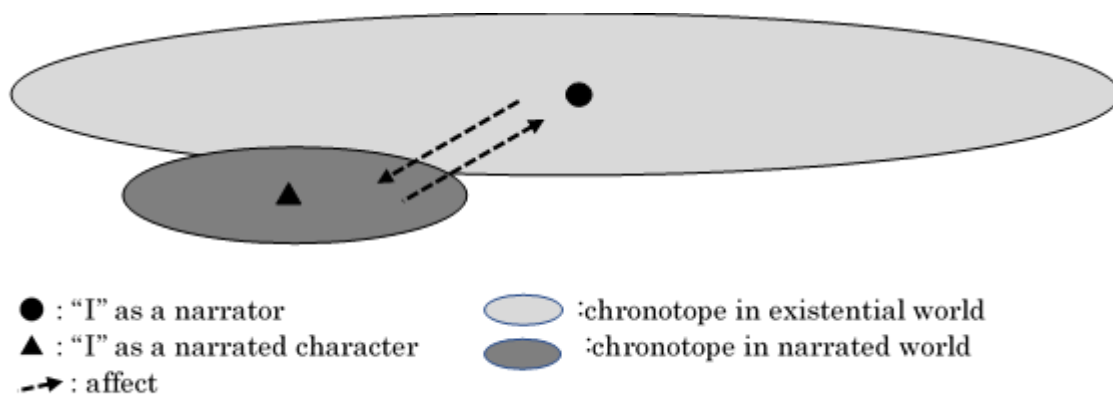


Figure 13. The image of chronotopes in the first essay.

In the second essay, the participants paid more attention to the connectedness among their *perezhivanie*, present and future, its meanings or influences on their present-selves, and more abstract things due to the questions. As mentioned above, questions worked as the support of others to improve the essays. According to Hosaka (2000), people can construct new chronotopes in

their narrative with the existence of others. Through constructing more expanded chronotopes in narratives, people reinterpret the meaning of their experiences and find unexpected links between events or concepts. It can be presumed that a similar phenomenon happened in this study.

Figure 14 below illustrates the relationship of chronotopes between the narrated worlds and the existential world in the second essay. The participants constructed new chronotopes in the narrated world while answering questions and revisions. Some chronotopes are closer to the present self, and others are more future-oriented. As Enomoto (2014) summarized, these chronotopes cannot be integrated, but compete and interact with each other. In other words, “I” as a narrator could make “I” as a narrated character move freely among chronotopes in the narrated world. The participants thought of their past, present, and future more freely and considered their connectedness through the movements among chronotopes in the narrated world. One of the remarkable examples which represents the movement among chronotopes is as follows: “...I realized that this experience (= *perezhivanie*) forms my present-self. ...I felt the distance between me and this experience became closer. Since I could remember it clearly, it became closer in terms of time base. (Interviewee A)”. This utterance indicates that participants got more access to their *perezhivanie* by constructing new chronotopes.

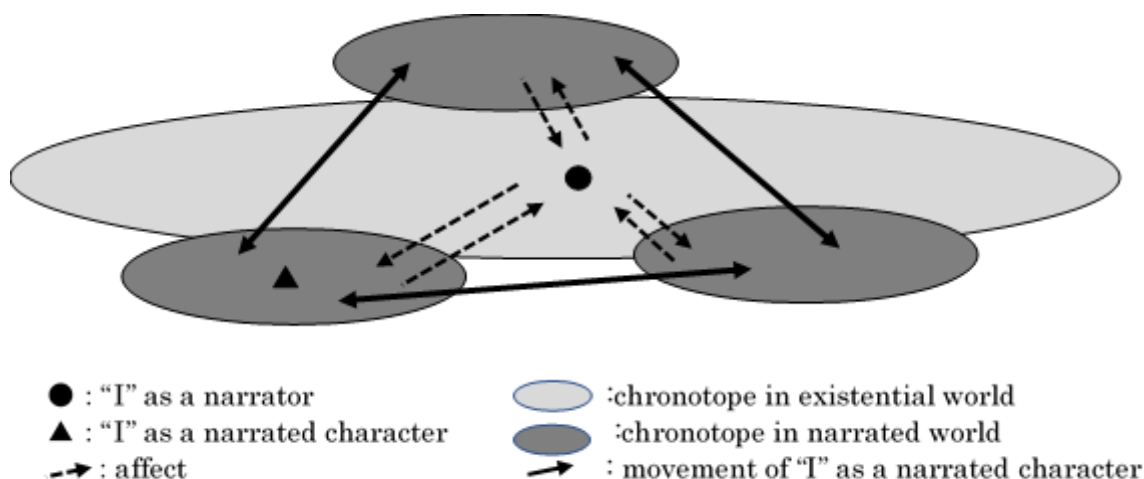


Figure 14. The image of chronotopes in the second essay.

These constructions of chronotopes made considerable influences on the essay and the participants. Sagawa (2019) claims that two worlds and two kinds of "I" made from different chronotopes can overlap from the perspective of value. This overlap enables people to acquire a stable self based on the story. As the Figure above shows, the parts where these chronotopes share become broader compared to those in the first essay. In other words, chronotopes in the two worlds could interact and affect each other more. As a result, individuals' thoughts of their *perezhivanie* were expanded. They came to be aware of the relationship between their experience (=past), the present, and the future. This connects the reconsideration of their *perezhivanie*. As Figure 12 (p. 66) illustrated, the participants changed their essay into writing focused on their affective aspects and changes through the process of recognition. The movements among chronotopes encouraged the individuals to make more descriptions of how their *perezhivanie* would help them in the future, how they changed through the

perezhivanie, and how they interpret it from the perspective of present-self.

Moreover, they affected the participants' affects and actions.

In conclusion, the participants constructed new chronotopes in the essay on *perezhivanie* through the process of reconsideration. This change enables the participants to have more access and broader perspectives towards their *perezhivanie*. As a result, their descriptions of *perezhivanie* in the second essay changed in comparison to the first one.

5.3 RQ3: Does making essays on *perezhivanie* influence the participants in terms of affective aspects?

The final research question focused on the affective aspects such as what the participants thought and felt through the process of making their essays on *perezhivanie*. As section 4.3.5 explained, more than half of the participants reported that their thoughts and feeling to *perezhivanie* had little change. The largest problem of this question is that the meaning of the word *change* was not explained enough. Therefore, this question could not clarify how much their feelings or thoughts changed or how they interpreted the meaning of *change*.

In addition, the results of an analysis of the interview clarified two factors to prevent their changes. As Figure 12 (p. 66) illustrates, they are difficulty in representing *perezhivanie* and feelings and that in answering questions.

Concerning the former, some participants explained that they felt difficulty in describing their *perezhivanie* and what they thought or felt since these things could not be visible. One possible reason for this difficulty is a lack of experience

in writing. As a result of questionnaire A showed, most of them had never experienced similar writing (see section 4.3.3). It can be presumed that some participants with few experiences were notable to clarify what to write in the essay. This difficulty affected almost entire the process of making essays (see Figure 12; p. 66) and seemed to have a negative effect on both the participants and their essays. With regard to the latter, the questionnaire classified the elements into three concepts: ambiguity of questions, difficulty to answer, and similarity of questions. These elements also affected both the participants and their essays negatively.

The results of the analysis on the free descriptions in questionnaires revealed the change of the participants' focus in the process of making essays on *perezhivanie*. As section 4.3.6 explained, their focuses and interests were different in each step. When they answered the questionnaire A after making their first essay, the participants highly concentrated on their English, notably a lack of English proficiency (see Figure 12; p. 66). This means they put a great emphasis on their English when they reflected on their essay or writing activity. In other words, the participants paid attention, not to the contents but to its surface aspect.

On the other hand, the feeling is the central category in the free descriptions of questionnaire B. The participants mentioned what they thought or how they felt through the process of making essays. This signifies they concentrated on their thoughts and feelings when they reflected on the whole process of writing. These results indicate that they could focus on the contents

and themselves. Furthermore, their descriptions tended to be affirmative (see section 4.3.5). They reflected on narrating their *perezhivanie* positively, such as “I felt that my experiences form what I am. (Participant 13)”, and “I could get an opportunity to consider my future. I determine that I try to lead my life without regrets. I would like to take the time to reflect on myself consistently.

(Participant 6)”. These descriptions reveal that narrating *perezhivanie* encourages them to have positive attitudes to their *perezhivanie* or themselves.

Besides, as the results of the analysis of the interview demonstrated, the participants got influences on their affects and actions in the process of making essays. One of the most remarkable examples is as follows: “I felt that I want to be a teacher more strongly. ...I actually got in contact with my teacher. I went to dinner with him. ...I told him that it was you who changed me greatly. For me, this writing offered me another opportunity (Interviewee A).” This is an extraordinary example which making essay greatly affected her affections and actions. Similarly, other participants made positive descriptions concerning their *perezhivanie*, the writing activity, and themselves. For example, interviewee G talked about her thoughts as follows: “This(=*perezhivanie*) is a valuable experience for me. When I reflected on it, I felt I would make efforts to various things from now. (interviewee G)”. In the process of reconsidering their *perezhivanie*, some participants got an opportunity to reflect not only on their essay but also on their *perezhivanie* and themselves.

As mentioned in 2.2, *perezhivanie* includes the process of working over and assimilating the experience into the personality. Blunden (2016) explained that

perezhivanie is a unit of personality or that of the formation of the personality. In other words, personality is made up of life's *perezhivaniya*. Considering the previous research and the influences of making essays on the participants, it can be presumed that the process of reconsidering their *perezhivanie* connects to the development of their personalities.

As a result, the participants answered that their thoughts and feelings to their *perezhivanie* did not change significantly in the questionnaire. There are some possible factors leading to this result: the ambiguity of the question in the questionnaire, and the difficulty in making the essay. However, questionnaires and interviews revealed that they focused more on the contents of their essays and their feelings about the whole process of making essays or themselves.

Making essays on *perezhivanie* provided the participants with an opportunity to reflect their *perezhivanie* and themselves and encourages them to have positive attitudes to these things. There is a possibility that this process connects to the development of the personality.

CHAPTER 6

CONCLUSION

6.1 Summary of the Findings

In this study, the effects of narrating *perezhivanie* as a writing activity and the process of how essays on *perezhivanie* changed have been investigated along with regard to three research questions. First, it has been clarified that the participants changed their descriptions of *perezhivanie* with reference to its connectedness with their present and future due to the questions. Second, it has been suggested that the participants constructed new chronotopes in the essay through the process of reconsideration and got more access and broader perspectives towards their *perezhivanie*. Finally, it has been indicated that making essays on *perezhivanie* provides the participants with an opportunity to reflect on their *perezhivanie* and themselves and encouraged them to have positive attitudes toward these aspects.

6.2 Suggestions for the Classroom

This study suggests a writing praxis that focuses on narrating *perezhivanie* and reveals the process in which the participants changed their essays through reconsideration. This section focuses on their connectedness with English education in high school.

As mentioned in Chapter 1, high school students could not have enough opportunities to write about their experiences and themselves in English, even

though many teachers admitted its significance. Similarly, questionnaire A revealed that the participants, even those who want to be an English teacher, did not take enough writing instructions in high school. Considering this situation, this study suggests the use of narrating *perezhivanie* as a writing activity in high schools.

The use of narrating *perezhivanie* in EFL writing has advantages for high school students. Firstly, it has the potential to promote their engagement in writing. The more relevant to learners writing topic becomes, the more their engagement with writing is promoted (Lo & Hyland, 2007). When learners highly engage with the topic and activity, they can invest their time and effort in the completion of the writing, and the quality of learning tends to be higher. In fact, the participants utilized more words to describe their *perezhivanie* and highly focused on the contents through a revision in this study. Writing *perezhivanie* means writing themselves, and it undoubtedly facilitates students' engagement in writing.

Secondly, reflecting on their *perezhivanie* and themselves is meaningful for students. Both *perezhivanie* and narrating are the process which helps people make their experiences understandable. Through narrating, they are able to accept their experience, learn from it, interpret it, and proceed to further learning. Similar to previous researches, this study demonstrated that making essays on *perezhivanie* provided the participants with an opportunity to reflect on their *perezhivanie* and themselves. In addition, it encouraged them to have positive attitudes toward their *perezhivanie* and themselves. In other words, the

process of making essay helped the participants foster their personality with their *perezhivanie* (see section 5.3). It is related to the general goals in high school education; the enrichment or development of personality. In the process of making essays, students construct chronotopes in the narrated world and reflect on themselves. Construction of new chronotopes facilitates not only the improvement of their essays but also the development of stable-self (Sagawa, 2019; Hosaka, 2000). This means that narrating *perezhivanie* has the possibility to contribute to the development of students' personalities in English education.

When English teachers utilize narrating *perezhivanie* in English, they should be careful about how they treat students' essays. As 4.3.4 reported, some participants answered that they were reluctant to share their essays with other participants if they were asked. They mentioned two reasons; diffidence about their English and the unwillingness to disclose their private experience. The former could be solved comparatively easily by the teacher's approach. This reason seems to be caused by their lack of writing experiences. Teachers could avoid such situation by providing their students with sufficient opportunities to write essays and share them with others. However, teachers should pay more careful attention to how they deal with their students' *perezhivanie*. As mentioned in 4.3.4, some participants did not want others to know their negative experiences. On the other hand, both previous studies and other participants mentioned the importance of the supports of others. Teachers should decide whether students share their essays with other students carefully with consideration of their students and the contents of the writing.

6.3 Issues and Suggestions for Future Research

This section introduces the issue of this study and discusses a remedy for them. Firstly, a more longitudinal study is desirable to examine the effects of making an essay on *perezhivanie*. In this study, the author and the participants had insufficient communication because of the class setting and the regulation of the time. When a similar experiment is carried out in high school, understanding students' situations, making relationships with them, and assessing their English proficiency are necessary to analyze more details about the improvement of students. Besides, there is a possibility that more changes in essays and their thoughts or feelings could be seen in the longitudinal study.

In addition, there is room to improve the way of intervention to the essay. In this study, questions on essay based on Wiggins and McTighe (2005) were utilized as feedback to the essay. As Chapters 4 and 5 explained, they helped the participants reflect on their *perezhivanie* and themselves successfully. However, there are several ways of giving feedback to the writing such as making comments, peer assessment, and the use of a rubric. The future research will explore a more effective way of intervention to the essays on *perezhivanie* by comparing these methods.

Furthermore, the effects of making essays on *perezhivanie* on students' affective aspects such as self-efficacy and self-continuity should be examined more. As mentioned above, this study suggested that narrating *perezhivanie* has the potential to contribute to the development of students' personalities in English education. Further research will focus on more particular aspects that

are affected. For example, Falout (2016) explained that narrating experiences and sharing them with others is relevant to fostering the self-continuity, which is the connectedness between the past-self and their present/future self. When people feel their continuity, it becomes easier to control the balance between hope and anxiety (Frazier et al., 2000). Through focusing on such aspects of affection, future research will clarify the effects of narrating *perezhivanie*, and the relationship between the construction of chronotopes in the narrated world and these emotions.

6.4 Final Conclusion

This study focused on narrating *perezhivanie* in EFL writing. The participants constructed new chronotopes in the essay and had broader perspectives on their *perezhivanie*. They revised their essay with a focus on the connectedness between their past, present, and future. This writing activity, including the intervention, could encourage students to reflect on their *perezhivanie* and themselves. It has the potential to contribute to the development of personality in English education.

Bibliography

- Abott, H.P. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Bakhtin, M. M. (1987). *Forms of time and of the chronotopes in the novel*. (S, Kitaoka. Trans.). Tokyo: Shinzidaisha. (Original work published 1975.).
- Bakhtin, M. M. (2008). Forms of time and of the chronotope in the novel: Towards a historical poetics. In M, Holquist (Ed.). *The dialogic imagination*. (M. Holquist & C. Emerson, Trans.). (pp. 84-258). Austin: University of Texans Press.
- Benesse Educational Research and Development Institute. (2016). Chuko no eigo shido ni kansuru zittai chosa 2015 [The investigation into the actual conditions of teaching English in junior and senior high schools in 2015]. Retrieved from https://berd.benesse.jp/up_images/research/Eigo_Shido_all.pdf
- Blunden, A. (2016). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274-283. doi: 10.1080/10749039.2016.1186193
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clará, M. (2016). Vygotsky and Vasilyuk on perezhivanie: Two notions and one word. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 284-293. doi:10.1080/10749039.2016. 1186194
- Cole, M. (2007). Dewey and prolepsis [Online forum comment]. XMCA Discussions. Retrieved from http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2007_04.dir/0190.html
- Dewey, J. (1929). Experience and philosophic method. In J. J. McDermott (Ed.), *The philosophy of John Dewey, two volumes in one* (pp. 249-277). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Enomoto, T. (2014). Koi nonakano “eikaiwa”: Kan deisukosusei ga orinasu kyoshitsu no tazhu teki zikukan [*Eikaiwa* in performance: Interdiscursivity and the multiplicity of chronotopes in classroom]. *Intercultural Communication Review*, 12. 85-102.
- Falout, J. (2016). The dynamics of past selves in language learning and well-being. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Eds). *Positive psychology in SLA* (pp.112-129). Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Ferholt, B. & Nilsson, M. (2016). Perezhivanie as a means of creating the aesthetic form of consciousness. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 294-304. doi: 10.1080/10749039.2016.1186195
- Frazier, L. D., Hooker, K., Johnson, P.M. & Kaus, C.R. (2000) Continuity and change in possible selves in later life: A 5-year longitude study. *Basic and Applied Social Psychology* 22(3), 237-243.
- Freud, L. (1914). Remembering, repeating and working-through (Further recommendations on the technique of psycho-analysis II). In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. XII, pp.1911-1913). London, UK: The Hogarth Press.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Holquist, M. & Clark, K. (1990). *Mikhail Bakhtin*. (K, Kawabata. & A, Suzuki. Trans.) Tokyo: Serikashobo. (Original work published 1986.).
- Hosaka, Y. (2000). Taseiteki kukan niokeru aidentetei kochiku: aidentetei kenkyu niokeru naratibu apurochi no kanosei nitsuite. [Identity formation in the polyphonic chronotope: A study on the possibility of narrative approach to identity research]. *Kyoto University Research Studies in Education*, 46, 425-437. Retrieved from https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/57351/1/eda046_425.pdf
- Kinoshita, Y. (2007). *Raibu kogi M-GTA: zissenteki shitsuteki kenkyuho: shuseiban guraundeddo seori apurochi no subete*. [Live lecture M-GTA: A qualitative research method for practice: All about modified grounded theory approach]. Tokyo: Kobundo.
- Kitaoka, S. (1998). *Bahuchin: Taiwa to karnivaru* [Bakhtin: Dialogue and carnival]. Tokyo: Kodansha.
- Komori, Y., Noguchi, Y. & Nomura, N. (1999) *Narateibu serapi no sekai* [The world of narrative therapy]. Tokyo: Nihonhyoronsha.
- Kotik-Friedgut, B. (2007). *Email to xmca listserv*, http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2007_12.dir/author.html

- Kuwano, T. (2011). *Bahuchin: karnivaru, taiwa, warai* [Bakhtin: carnival, dialog, and laughter]. Tokyo: Heibonsha.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Lo, J. & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16. 219-237.
- McLeod, J. (2008). *Narrative and psychology*. (H. Nomura, Trans.). Tokyo: Seishin Shobo. (Original work published 1997).
- Miller, J. (1997). Teaching composition. In R, Maxwell. & J, Meiser. (Eds.) *Teaching English in middle and secondary schools*. (pp.137-183). New Jersey: Prentice-Hall.
- Mogahed, M. (2013). Planning out pre-writing activities. *International Journal of English and Literature*, 4 (3), 60-68.
- Morioka, M. (2017). *Monogatari toshiten no mensetsu mimeshisu to ziko no henyo* [Interveiw as a story: Mimesis and self-change] (new edition). Tokyo: Shinyodo.
- Noe, K. (2005). *Monogatari no tetsugaku* [The philosophy of story]. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Education and skills 2030: conceptual learning framework draft papers supporting the OECD learning framework 2030. Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Draft_Papers_supporting_the_OECD_Learning_Framework_2030.pdf
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The "EMPATHICS" vision. In P. D. MacIntyre, T, Gregersen & S, Mercer (Eds). *Positive psychology in SLA* (pp.10-87). Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Ryan, M. L. (2008). Toward a definition of narrative. In D, Herman. (Ed.), *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sagawa, S. (2017). Monogatari to taiwa: daini gengo kyoiku notameno monogatariron to taiwa genri. [Narrating and dialogue: narratology and dialogue principles for second language education]. *Journal of multicultural education and student exchange*, 21, 29-35. doi: 10.18910/60433
- Sagawa, S. (2019). Katari to ziko: Bahuchin niokeru zita to kuronotoposu. [Narrating and self: Self and others, and chronotopes in Bakhtin]. *Journal of multicultural education and student exchange*, 23, 1-8. doi:10.18910/71581
- Schechner, R. (1985). *Between theater and anthropology*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Shimizu, Y. (2016). Huri no toukei sofuto HAD: kino no shokai to tokei gakushu kyoiku, kenkyu zissen ni okeru riyo houhou no teian [An introduction to the statistical free software HAD: Suggestions to improve teaching, learning and practice data analysis]. *Journal of Media, Information and Communication*, 1, 59-73.
- Smyth, J. M. & Pennebaker, J. W. (1999). Sharing one's story: Translating emotional experiences into words as a coping tool. In C.R. Snyder (Ed.) *Coping: The psychology of what works* (pp.70-89). New York: Oxford University Press.
- Steinby, L. (2013). Bakhtin's concept of the chronotope: the viewpoint of an acting subject. In L, Steinby. & T, Tintti. (Eds.). *Bakhtin and his others: (Inter)subjectivity, chronotope, dialogism* (pp.105-126). London: Anthem Press.
- Takeuchi, O. & Mizumoto, A. (2015). *Gaikokugo kyoiku kenkyu handobukku: kenkyu shuho no yoriyoi rikai no tameni* [A handbook for research on foreign language education: for further understanding of research methods]. Tokyo: Shohakusha.
- Ushizawa, K. (2018). *Yattemiyo tekisuto mainingu: ziyu kaito anketo no bunseki ni chosen!* [Let's try text mining: Try to analyze free description in the questionnaire!]. Tokyo: Asakura Shoten.
- Vasilyuk, F. (1984). *The psychology of experiencing: An analysis of how critical situations are dealt with*. Moscow, Russia: Progress.
- Veresov, N. & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 23 (4), 325-335. doi: 10.1080/10749039.2016.1186198

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. V. D. Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. New Jersey: Pearson.

APPENDICES

Appendix A: The letter of consent [in Japanese]

KYOKYO スタートアップセミナー(英語領域専攻)受講者の皆様

修士論文実験へのご協力のお願い

研究の目的や実施内容等をご理解いただき、本研究にご参加いただける場合は、同意書にご署名をお願いいたします。研究に参加しない、あるいは一度参加を決めた後に途中で辞退されることになっても、不利益を被ることはありません。

1. 研究の目的

本研究は、大学生を対象に自己の経験について英語でライティングをしていただき、その内容及びアンケートを分析することを目的として実施いたします。

2. 研究方法/期間

本研究では、ライフチャートを作成していただき、その後2度のライティング課題及び記述アンケートに回答していただきます。ライティング・アンケートの内容の分析を予定しておりますが、分析をしたのちに別途インタビューをお願いすることがあります。研究期間は2019年6月17日～7月8日を予定しております。

3. データ・個人情報について

この研究で得たデータは、修士論文における研究以外に用いることはありません。また、本研究の成果は修士論文にまとめるとともに、本学の卒業論文・修士論文発表会およびKELES卒修論セミナーにて発表を行う予定ですが、論文・発表では、お名前等の情報は個人が特定できない表記にいたします。また、本研究でお答えいただいた内容は私のみが分析し、成績等に反映されることは一切ございませんので、安心してお答えください。

4. 問い合わせ先について

研究内容に関するご連絡は、以下の連絡先までご連絡ください。

京都教育大学大学院 英語教育専修 浦川真緒

din85051@kyokyo-u.ac.jp

研究参加の同意書

私は、研究に関する以上の事項について説明を受けました。研究の目的、方法等について理解し、研究に参加いたします。

参加者（署名） _____

日付: _____ 年 _____ 月 _____ 日

Appendix B: Questionnaire A [in Japanese]

KYOKYO スタートアップセミナー受講者の皆様

アンケート調査①

このたびは修士論文の実験に協力していただきありがとうございます。第1回のライティングを踏まえて、実験にご協力いただいた皆様には高等学校でのライティング指導に関する情報及び本実験についてのアンケートにご協力お願い致します。

実験で書いていただいたライティングとの関連を分析するため、皆様のお名前が必要です。ご記入していただきますようお願いいたします。

お名前()

●あなたの高等学校で受けてきたライティング指導についてお聞かせください。

1. 高等学校でのライティング指導では、自由英作文(あるトピックに関して、まとまりのある英文を作成すること)に関する指導はありましたか？当てはまるものに1つ○をつけてください。

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. 全く受けていない | 2. ほとんど受けていない | 3. 数回受けたことがある |
| 4. 定期的に受けていた | 5. 頻繁に受けていた | 6. 毎回受けていた |

2. 授業中もしくは課題として英作文を作成する際、どのようなトピックが出題されることが多かったと感じますか？以下の選択肢の中から、出題されることが多かったと感じる順に3つ選んでください。その他を選択された場合は、具体的な例をお書きください。

1. 自分の経験について(例：修学旅行を振り返って、あなたの英語学習経験について)
2. 自分の趣味・嗜好について(例：ストレス解消の方法について)
3. 他者について(例：家族について、友人について)
4. ある事例等に関する是非(例：制服についてあなたは賛成ですか、反対ですか?)
5. ある事例等に関する意見(例：ボランティア活動についてあなたはどのように思いますか?)
6. 映画や本への感想(例：「赤毛のアン」を読んで/観て)
7. 物語を作成する(例：教科書の物語の続きを考えてみましょう)
8. 状況に当てはまるような英作文(例：あなたなら登場人物になんと声をかけますか?)
9. 手紙を書く(例：登場人物に対して手紙を書いてみましょう)
10. 説明文を書く(例：道案内の手順を説明する)
11. 大学受験(検定試験、各大学の入試問題含む)の演習
12. その他()

(出題されるのが多かった順に) 1. _____ 2. _____ 3. _____

3. 高等学校でのライティング指導を振り返って、英作文で印象的なトピックがあれば挙げてください。(自由記述)

4. 高等学校でのライティング指導を振り返って、このようなトピックについて書く指導がもっと受けたかった、というものを 2. の選択肢から 3 つまで選択してください。その理由もお答えください。

1()理由：_____

2()理由：_____

3()理由：_____

5. 高等学校でのライティング指導を踏まえて、もしあなたが指導を変えることが出来るならどのような指導を受けたいですか、自由にお書きください。(自由記述)

●今回お書きいただいたライフチャート及び課題1についてお聞かせください。

1. 今までライフチャートを作成したご経験はありますか？当てはまるものに 1 つ○をつけてください。

1. 全くない 2. 見たこと/聞いたことはある 3. 作成したことがある

2. ライフチャートはライティング作成に役立ちましたか？当てはまるものに 1 つ○をつけ、その理由もお答えください。

1. 全く役に立たなかった 2. あまり役に立たなかった 3. 少しは役に立った
4. 役に立った 5. とても役に立った

理由：_____

3. ライフチャートを作成してみて、考えたこと・感じたことについてお書きください。（自由記述）

4. 今回、ご自身の経験についてライティングしていただきましたが、このようなトピックでライティングを行ったご経験はありますか？当てはまるものに1つ○をつけてください。

1. 全くない 2. ある

4.1 4. で「2. ある」を選択された方にお聞きます。それはいつのことですか？また、どのようなトピックについて書いたのかをお書きください。

時期：_____

トピック：_____

5. 今回、ご自身の経験についてのライティングをして、考えたこと・感じたことについて出来るだけ詳細にお書きください。（自由記述）

ご回答いただきありがとうございます。
次週からもご協力よろしくお願いいたします。

Appendix C: Questionnaire B [in Japanese]

KYOKYO スタートアップセミナー受講者の皆様

アンケート調査②

このたびは修士論文の実験に協力していただきありがとうございました。第1・2回のライティングを踏まえて、実験にご協力いただいた皆様には本実験についてのアンケートにご協力お願い致します。

実験で書いていただいたライティングとの関連を分析するため、皆様のお名前をお書きください。また、今回の実験について個別にインタビューのお願いをさせていただくことがあるため、皆様のご連絡先を記入していただきますようお願いいたします。

お名前()

連絡先(アドレス)()

●今回の実験でお書きいただいた2つのライティング課題についてお聞かせください。

1. お書きいただいた課題1と2を比べて、内容は変化したと思いますか？以下の選択肢の中から、当てはまるものを1つ選び、○をつけてください。

1. 大きく変化した

2. 少し変化した

3. あまり変化しなかった

4. 変化しなかった

2. 1. で「1. 大きく変化した、2. 少し変化した」を選んだ方にお聞きします。具体的にどのような点が変化したと思いますか？以下に自由にお書きください。【自由記述】

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. 課題1に対して、書かれていた質問についてお聞きします。課題2を書くにあたって、質問は役に立ちましたか？以下の選択肢の中から、当てはまるものを1つ選び、○をつけてください。

1. 全く役に立たなかった

2. あまり役に立たなかった

3. 少しは役に立った

4. 役に立った

5. とても役に立った

4. 課題1に対して書かれていた質問を見ながら、以下の条件に当てはまる質問番号を1つ選び、○をつけてください。また、その理由もお答えください。

(1) 課題2に最も影響を与えた質問・・・ 1 2 3 4 5

理由：

(2) 最も答えるのが難しかった質問・・・ 1 2 3 4 5

理由：

5. 課題1に対して書かれた質問について、あなたが感じたことや思ったことについて、出来るだけ詳細にお書きください。【自由記述】

.....
.....
.....
.....
.....

6. 課題2についてお聞きします。ご自分の書いたライティングを読み返し、質問に答えた後に再度書きなおしていただく中で、あなたがテーマとして選択した経験に対する考え方や気持ちは変化しましたか？選択肢の中から当てはまるものを1つ選び○をつけてください。

1. 大きく変化した

2. 少し変化した

3. あまり変化しなかった

4. 変化しなかった

7. 6. について、変化した方はどのように変化したのかについて、変化しなかった方はその理由について出来るだけ詳細にお書きください。【自由記述】

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. 今回の実験では、一度書いていただいたライティングに対して、実験者より質問をさせていただきました。同様の内容を、学習者同士で行うことについて(お互いが書いたライティングを読みあい、質問を行うような活動)あなたはどのように感じますか？以下の選択肢の中から当てはまるものを1つ選び、○をつけてください。その他を選ばれた場合は、その内容をお書きください。

1. ライティングのテーマに関わらず抵抗を感じる
2. 今回のようなテーマ(自己の経験について)であれば抵抗を感じる
3. ライティングのテーマに関わらずあまり抵抗を感じない
4. ライティングのテーマに関わらず全く抵抗を感じない
5. 個人が特定されない形であれば抵抗を感じない
5. その他()

9. 8. の回答を選んだ理由についてお書きください。【自由記述】

10. 今回ご協力いただいた、ライフチャート作成・ご自身の経験についての2度のライティング(質問含む)について思ったことや感じたこと、全体を通しての感想等について出来るだけ詳細にお書きください。【自由記述】

ご協力いただきありがとうございました。

Appendix D: Categories and their coding rule

categories	coding rule
*experience	経験 or 思い出 or 振り返る or 思い出す or 体験
*English	英語 or 英 or 単語 or 英語力 or 作文 or 受験 or 語彙 or 勉強 or 高校
*themselves and life	自分 or 性格 or 今 or 人生 or 生きる or 気持ち
*feelings	楽しい or 面白い or 頑張る or 感じる or 深い or 大切 or 難しい
*contents	内容 or 比べる or 具体 or 変わる or 気づく or 考える or 意味
*questions	質問 or 答える

Appendix E: Analytical papers of M-GTA

概念	ライフチャート作成による人生の振り返りや気づき
定義	ライフチャートを作成することを通して、協力者自身が自分の人生を振り返り、気づきを得ること。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: あっ、このチャート自体はどうでしたか？ P: チャート自体は...これ書くのは結構迷いました I: 迷いました？どういうところに迷いましたか？ P: なんか...まず振り返って...私の人生どうやったかなって考えて、結構。私最初にここを消してあるんですけど(ライフチャートを指しながら)そもそも上ら辺から始めて、そんなに浮き沈みなかったな一と思って、結構平坦やったんですけど。考えてるうちに、一言日記みたいなのを付けてたので、こんな昔(ライフチャートの最初を指して)わけじゃないんですけど。小中とかってあるかなと思って<u>振り返ったら、なんか結構いろんなことあったと思って。振り返ってこれがこんなに大きく下がりました(ライフチャートの下降を指さして)</u> 2. B くん I: あーやったことなかったですか、じゃあ初めてちょっとこういうのをいきなり作ってみてって言われて作ったと思うんですけどどうでした？作ってみて。 P: うーんとまあそうですね、<u>ライフチャートでその上昇と下降 という風にその自分のこれまでの人生を振り返ることができたのは、まあありがたい話なんですけど、そうですね、いい機会を頂いたと思います</u> I: どんことを思いました？これ作ってて自分を振り返ってみて P: あーそうですね まあ <u>日頃そんなに子供の頃の、時の話とか出来事とか覚えてないんですけど</u> I: そうですね P: <u>こういう意識して、その後であの時あんなこととしてどうやったかなみたいなそういうのはありましたね</u> I: いくつか波がありますもんね P: そうですね、まあ例えを挙げてみるなら、小学 5 年生の頃かな はあの一正直あまりクラスメイトと仲良くなかったっていうのが あってまあ下降気味やったんですけど、でも小 5、5 年生の後半か 6 年生ぐらいに すてきな友達と出会えたので I: そうだったんですね P: 良かったと思います I: なるほど、みたいなことをあーあったなあと思いながら P: そうですね 3. C さん I: 作ったことなかったですか。これ初めて作ってみて、どう思われましたか？ こういう図を書いてみて P: なんか多分、節目節目のことをちょっと思い出して、その時どうだったかっていうのを振り返れたので...<u>ああこんなことがあったなみたいなことを、ちょっと頭の中で整理できたりしました</u> 4. E くん I: 書いたことないですか、これ一回作ってみて書いてみてどうでした？こういうやつを初めて... P: え、何て言うんやろ...<u>客観視できました、こういうのを書いて</u>

	I: 色々思い出しました？客観視っていうのはどういう感じですかね？書いてみて... P: <u>なんか、リアルタイムでは当時は、この時が楽しかったって思って、特にここなんですけど(ライフチャートを指しながら)、この時がマックスだと思ってたけど、この時はそう思ったけど今になると、そこがマックスじゃなかったなって</u> I: なるほど。 P: <u>そこで比較ができたかなって</u>思います。 5. Gさん I: <u>どんなことを思い出されました？自分で書いてはって。</u> P: <u>色々思い出してやったんですけど、なんかやっぱり結構自分楽しく生きているな一って思いながら</u> I: あー、プラスの部分が多いですもんね。なるほど、じゃあ結構楽しくすごせてるなあって気づいたって感じですかね？ P: はい 6. Iさん I: <u>じゃあ実際作ってみてどうでしたかこれ？</u> P: <u>けっこう自分の今まで19年ってあんまり時間の感覚がなくて。長いなあとも短いなあとも特に思ったことなくて。振り返ってみたら、結構まあ前半は忘れていること多いんですけど、結構色々覚えてることもあるなあと</u>思って。だからこういう風に行くっていうので、こうやって(ライフチャートを書ける)んかなって思いました。 I: やってみて、思ったより長かったですか短かったですか？ P: <u>思ったより長かったです。っていうか、短かくなって思ってたんですよ、なんか一瞬で高校を卒業したし。もう大学やし、早いって思ってたんですけど。でも結構ちゃんと過ごしてたなって思って。無駄な時間とか多かつたらもって早いように感じたと思うんですけど。中高もちゃんと部活してましたし。それなりにちゃんと思い出とかもあって。</u>
理論的メモ	・ライフチャートを作成することによって、簡易的に自分の人生を視覚化することができると考えられる。そのことが協力者が人生を振り返ることの手助けをしているのではないか。 ・1では、ライフチャートについて説明する際に、テーマではない経験にも言及している。これは、ライフチャート作成を行った際に、自分の人生において印象的な経験が可視化されたために出てきた例示ではないか。 ・4では、当時の感じ方と、現在の他の時期との比較を含めた感じ方には異なる部分があるということを、「当時はこの時がマックスだと思ってたけど…そこがマックスじゃなかったなって」という言葉で説明している。 ・振り返るという言葉以外にも「客観視」「整理」という言葉が登場していることから、単に頭の中で振り返ることとは異なり、視覚化することが協力者が自らの人生を客観的に見ることを促進していると考えられる。 ・6つの発言全てが、普段意識していないことについて思いを巡らせたといったことに言及しており、ライフチャート作成によって、自分の人生には思っていた以上に様々な出来事が起こっていたということや、各時期がどのような位置にあったのかといったことに気づいていると考えられる。

	・この段階で人生を振り返ることで、テーマである経験が自分の人生においてどのような位置づけであるのかを大まかにではあるが可視化できると考えられる。これは、概念「テーマ(経験)が自分にとって持つ意味の確認」と関連しているのではないか。
--	---

概念	事実・出来事に焦点を当てたライティング(記述)
定義	テーマとなる経験について、実際に起こった出来事や事実、流れといった点に焦点を当てた記述を行うこと。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん P: 1 回目やと、こう思って、こう思ってこんなことがあってって、なんか<u>淡々</u>と思ったことをだーって、書いてたなって今思うとあるんですけど何か。 2. B くん P: そうですね 1 回目は 大まかなって言うか<u>全体的な出来事じゃないですけど表面的な経験みたいな 経験いや出来事か、出来事があるってまあこういうことがあってそういうこと思った、でこういうライフチャートになるみたいなそういう方針をもって書いていましたね...</u> 3. B くん P: あー 1 回目は普通に<u>出来事として書いて終わってたんですけど...</u> 4. C さん I: なるほど、自分の視点から関連していることを加えようかなってことですよね。アンケートも今回答えていただいていたと思うんです。ここで(アンケートをさす)、過去の一点、先生との経験っていうのが過去の一点だけではなくて、今とか未来につながる視点から語りたいなーって感じたとか書かれていますよね。それがこの質問の答え方にも現れているのかなって思ったんです。この...この難しいことでもやってみようと思ったっていう、これからのことも含めてかなと思ったんですけど。なかなかそれがライティングに反映されるかと言ったら、もちろん人によると思うんですけど、なかなか反映されていないかなーと思ったんですけど。ちょっと今確認してもらってみてどうですかね？未来のこととか今のことっていうのは ライティングに反映されていますか？ P: されてないですね...多分。あの、経験ばかり書いている気がします I: それがいいとか悪いとかではなくて、単にこういう風に書きたいなっていう気持ちがあるって、反映されない要因って何なのかなと思って、考えていて。どういうものがあると思いますか？こういう風に書きたいなっていう気持ちと実際に書くライティングって違うじゃないですか、みんな。こういう風に書きたいなーでも書けないみたいなってあると思うんですけど。今回のライティングで言うとそのギャップって、何で...何からできたものだと思いますか？ P: 確か...このライティングの書いてくださいっていうテーマが、たぶんこのライフチャートの、詳しくは覚えていないんですけど、ライフチャートを作成して、その書くっていうところだったと思うので...<u>ライフチャートって、その中で選んだら過去って言うか経験してきたことに多分焦点が行くと思うんですけど。それで今自分がどうかとか、将来こうなるかなっていうことよりも過去どうだったかなーということを思い出して、思い出そうとする気持ちの方が強くなったのかもしれないと私は思います</u> 5. D くん I: 全体かなと思うんですけど、この設問としては。どこが難しかったかなと思って。 P: ... 楽しいっていうのは、僕がメインに書いてたんですけど、その楽しいことに理由はあんまり、無意識のうちに楽しんでると思うんで、そうときっていうのは。それをなんか今思い返してみても、何で楽しかったやろって思ってみてもなんかなんでやったんやろみたいな、<u>そういうので結構こん時にこれがあって、こん時にこれがあってっていう、なんか箇条書きばかりにな</u>

	<u>ってしまって、理由があんまり書けなかったからです。</u>それであんまり文字数が膨らまなくて、で手間取ってっていう感じです。 6. D くん I: 客観的に見るっていうのは質問されたからですか？それとも2回目書き直したからですか？ P: 質問があったから、質問があったから、ああじゃあこって今思ったけど、<u>どうということなんやろみたいなその流れっていうか、何て言うか、1回目は割とこういうことがあったな一っていうので箇条書きでしか書き出してなかったんですけど、</u>具体的っていうか深いところまで聞かれるとそういえばそうだったのみたいな感じになれるので、それやったらまあ割と外から見えるっていうか。自分の文章を。 7. D くん I: やっぱり漠然とした自分の考えとか気持ちとかを書くのって難しいですか？ P: まあ...なんとなくそれを英語で書くっていうのがそんなに得意じゃないっていうのもありますし、<u>純粹にこれは具体的な方が良いかなと思ったからでもありますね。</u>その2つくらいが。 I: 日本語でここで書けたとしてもやっぱりそれを英語にしにくいってのもあるし、具体的な方がいっていうのは、その今回のテーマやからですか？それともライティングするっていうことにおいて結構そこを意識してはりますか？ P: <u>この内容が結構具体的なところから始まる、始まるっていうか、具体的なことを問われてる感じがしたんで、そっちのほうがいいかなと思って。</u> I: わかりました。ここのところで、アンケートのところでね、課題を書き終わらせるのにちょっと手間取ってしまったっていう風には書いてはって、結構難しいっていう意見を色々頂いたんですけど、他の人からも。特にここが難しかったっていうところってありましたか？ 8. F さん P: 何か質問で、そのこっちの一個目(1回目のライティング)やったら、なんていうんですか、<u>自分が経験したことだけをただただ並べてたんですけど。</u> 9. H さん P: 1回目はなんかまあ、<u>出来事とちょっと自分がその時思ってたことをつらつらと書いてる感じで...</u> 10. I さん P: ライティングとして...1個目は実際にあったことを、ちょっと悲しかったとかけっこう立ち直るのが難しいとかは書いてるんですけど、<u>なんかそういう内面的なことより、今までの結果やってきたその事象だけを言ってる感じで。</u> 11. I さん : その考えについて、今回多分これで書き加えてくださってるんだと思うんですけど、その中でご自分の経験に対する気持ちとか、ライティングしてる時2回目の気持ちっていうのに何か変化ってありましたか1回目と比べて？ P: 1回目より言葉が...っていうか、進まなかったです 打つのが。なんかどう表そうっていうか、<u>どういう風にかいたらいיןやろうっていう、この1回目は結構本当にあったこととかをつらつら並べてるだけなんで、自分の一年を、去年一年を振り返ったら書けることやと思うんですけど、2個目は自分で言葉にできてなかったところを日本語に出してここで質問に出してそれを打って行く時にどういう表現を使おうとか...ちょっとそれで進まなかつ</u>
--	--

	たです
理論的メモ	・1回目のライティングについて、事実や出来事に焦点を当てたライティングを行ったと述べた協力者が多かった。このような発言は、2回目のライティングとの比較で多く見られる。 ・ライティングに大きな変化が見られなかった4, 5, 7では、ライフチャートの大きく変化した部分について説明するためには、事実や出来事に焦点を当てて、具体的に書くことが適切であると考えた、という内容が語られた。これは、質問で答えた内容を吟味した結果、回答した内容とライティングで書くべきだと感じた内容の齟齬が見られたために、事実や出来事に焦点を当てたライティングが行われたのではないかと考えられる。設問の仕方に影響を受けている様子も見られたため、要検討。 ・事実や出来事に焦点を当てたライティングについて説明する際、「だーっと書く」「つらつら書く」「並べる」といった言葉が見られた。これは、事実や出来事に焦点を当てたライティングでは、経験について考えたことや感じたことを書くよりも起こった事象を説明しようとする意図があったと考えられる。 ・ペレージバーニエを「経験を乗り越え、共に生きる」ためのプロセスであると考え、事実や出来事に焦点を当てたライティングを行うだけでは不十分であるのではないかと。つまり、ペレージバーニエ、もしくは学習者の経験や感情に焦点を当てたライティング実践を行うためには、自由に個人の中で書かせるだけでは不十分な可能性がある。 ・「事実・出来事に焦点を当てたライティング」と、質問・書き直しに関する概念は、ライティングが変化していく過程に関連していると考えられる。質問・書き直しに関する概念が影響を与えることによって、他のライティングに関する概念へとつながっていくのではないかと。

概念	自身の感情・変化に焦点を当てたライティング(記述)
定義	テーマとなる経験について、自身がどう思ったかやどう考えたのかといった感情面や、自身がどう変化したのかという面に焦点を当てて記述すること。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: でも 2 回目書いたほうが、よりどういう風に変わっていったのかとか、であったりとか、実際どういうことが変わった・起こったのかっていうのが分かるかなと思って読んでたんですけど。じゃあ例えば、思い出って書いてくれてはと思うんですけど、経験と思い出って違うと思います？ P: 経験...はい。 I: どう違うんですかね？ P: 思い出はただ楽しいとか、なんかこんなことがあって嬉しかった、とかで。感想...感想までとは、まあ感想までな気がしてて。<u>そっから何を学んだかとか、さらに自分が何を考えたか何を思ったかっていうところまでちゃんと考えることができたなら、経験かなって思ってた。</u>軽い話でいうと、～ちゃんと遊びに行った、は思い出やけど、～ちゃんと遊びに行っでそこで彼女とこんな話をして、彼女のこんな面を知ってより自分との距離が縮まったとかだと経験かなって思ってるんですけど I: ここでの思い出がより意味のあるものになったっていうのは、今の言葉の解釈で言うより経験に近づいたってことですか？ P: そうですそうです 2. B くん P: そうですね 1 回目は 大まかなって言うか全体的な出来事じゃないですけど 表面的な経験みたいな 経験いや出来事か、出来事があったってまあこういうことがあって そういうことだった でこういうライフチャートになるみたいな そういう方針 をもって書いていましたね。<u>2 回目はもうちょっと深く掘り下げてじゃないですけど まあこういう時があったけど 実はこういうことがあって そういう風に思ったとか こうしたいなって思ったとかそうですね、2 回目</u>に書いた時で一番増やしたって言うか意識したのは それからどういう風にやろうと思ったのかとか どういう風に過ごそうかという、自分のこれからの 生活の仕方とか を意識しました。 3. B くん P: <u>2 回目</u>でより感情的に考えるようになったと言うか。そうですね詳しく書くことによって <u>自分の中で消化じゃないですけど</u> という風にはできたと思うんですけど。 4. G さん I: どういうところが変わったかなと思います？同じテーマについて書いてるじゃないですかどっちも。でも加えた部分によって変わらしたと思うんです。でもそれでどういう風に変ったのかなと思って。 P: 1 回目の時はその...2 回目、1 回目の時より 2 回目の方が、<u>その自分がどんな風...自分がどんな風に成長したかとかその、この経験の意味とかを多分書こうっていう、なんか考え方、思い...思いみたいなんが多分強くなったんじゃないかなって思います。</u>

	I: じゃあ、単に経験のことを書くんじゃないくて、どういう風なこう...過程を踏んで自分が成長していたのか、意味について書こうかなっていう気持ちですかね P: はい 5. H さん I: 確かに書いてはりましたもんね。中高の先生はやっぱちょっと...ずっとみるわけじゃないから。まあ気付いへんって言ったらあれやけど、ちょっと心配れないところもありますもんねやっぱ。結構なんか H さんの教員観みたいなものが大きく出たかなと思うんですけど。こう経験をさっきこう、たたたって書いてたって言ったじゃないですか。その経験だけ書くのと、そういう自分の何ですか、今持ってる考えとかこれからどうやって生きてくるのかっていうのを足すことで、どうライティングとして変わったのかなと思うんですけど...どう変わったと思いますか? P: <u>なんか、自分の思いが入ってるほうがいいのか...なんかみんなにも響く文章になるかな。そのきっかけによって自分の先生像とか理想の先生像とかが決まって、こんな感じになりたいですみたいなのを書いた方がいかなって思ってる。</u> 6. H さん I: 1 回目から 2 回目で多分もちろん語数も増えたと思うんですけど、内容的にも変化してると思うんですけど。多分より良いじゃないですけど、もっといいライティングにするっていう多分のもあって選んだのかなと思ったりもするんですけど。 P: <u>経験を踏まえて自分の気持ちの変化とかをしっかりと書いた方が、いいライティングになるかな、こっちはさっきも言ったけど、やっぱり経験重視みたいな。この 2 回目の方は経験も同じぐらいか、ちょっと縮めて説明して、そこから自分がどう変わったかとか自分がその時に思ったこととか、この経験を生かしてどういうふうな将来の夢が出来上がったか、みたいなことを書いたのはいいかなって、よくなったかなって。</u> 7. I さん I: じゃあ、今読み返してもらってこんなん書いてたなーって感じやと思うんですけど。この 2 つを比べた時に、どういう風に変変わったと思います? ライティングとしては。 P: ライティングとして...1 個目は実際にあったことを、ちょっと悲しかったとかけっこう立ち直るのが難しいとかは書いてるんですけど。なんかそういう内面的なことより、今までの結果やってきたその事象だけと言ってる感じで。<u>2 回目は、そこから自分がどう思ったかとか、自分がどのように成長したのかまで書いてる、書いてる...考えたって感じです。</u>
理論的メモ	・協力者が 1 回目と 2 回目のライティングの違いとして、自身の感情や変化に焦点を当てたライティングを行ったという説明を行う様子が見られた。 ・2 回目のライティングについて言及する際に、感情や変化への焦点が当てられているため、このようなライティングは質問・書き直しによって生まれていると考えられる。そのため、質問・書き直しに関する概念と関連していると考えられる。

	・ 1 では、「思い出」「経験」という 2 つの言葉の違いを、「自分の変化や考えたこと」を含んでいるかである、と説明しており、2 回目のライティングは経験に近いものになったと述べている。 ・ 5, 6 では自身の変化や考えたことに焦点を当てたライティングの方が「みんなに響く」文章になり、より良いのではないかと、ということが述べられている。これは、事実・出来事に焦点を当てたライティングと比較しての発言であると考えられる。 ・ 「テーマと現在の自分・未来の自分をつなげること」においても、自身のライティングがより良くなったといった発言が見られたことから、全体として、協力者は質問・書き直しによってより納得のいく文章を生成することができているのではないかと考えられる。また、「伝わりやすさへの意識・考慮」においても同様のことが言えるため、この 3 つの概念は同じカテゴリーに含むことができるのではないかと。
--	--

概念	テーマ(経験)が自分にとって持つ意味の確認
定義	テーマとなる経験が自分にとって持つ意味や、どうして自分にとって重要な出来事であったのかについて確認すること。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: 今回はこのテーマについて、今まで別の形で例えば高校の授業とか、なんかライティングとか日本語で作文とかで書かはった事ってありますか？ P: ほか...この話はあっても、ちょうど京都教育大学に入る教員志望動機ってあるじゃないですか？あれで、これ先生にまつわる話やったんで、その先生の話、その話を元にその教員志望動機を日本語で書きました。なので、<u>その話がつい最近自分の中では、ここで自分を大きく変わったなっていうのはあったんで今回にも落とし込んだ感じです。</u> 2. B くん I: ないですか、じゃあ今回今言ってくれはったみたいだね、結構 いろんな波があったかなと思うんですけど じゃあ今回いざ書こうかなと思った時に この大きく下がった部分ですよ 16 歳から 18 歳の部分にかけて 書こうかなと思わはった理由があれば教えていただいてもいいですか？ P: <u>そうですねあの 一番...一番って言うかまあ二つ 大きなことは その受験勉強で 小学校受験はいや小学校じゃない、中学受験は一応したんですけど あんまりちょっと時間も経ってるし、私は中高一貫の高校にずっと行ってたんであんまりその高校受験というものを経験していなかったんで 大学受験っていうものが一番でかい勉強の期間やったな一っていうのもありますし、やっぱり周りの環境が みんな真剣やし、</u> I: そうですね P: 中には僕は受験後半戦、受験後半組やったんですけど、前半でもう私立で合格して ばって抑えたって言って 喜んでる友達もいる中で ていうのもあります。 I: あーなるほど、じゃあ周りとのギャップじゃないですけど 周りが先に決まってしまうって もう言ったら遊んでるじゃないけど...もいる中でっていう状況だったんですね 3. B くん P: そうですね、〇〇と同じクラスだった、まあ仮に□□という友達がいたんですけど 彼と私は中学からの仲で。まあ高校入って高 3 はお互い違うクラスだったんですけど、まあたまに話すぐらいだったんですけど。□□と〇〇は仲良く一緒に遊びに行ったりするような仲だったんですよ中学の時は。でも高校に入って□□もそんなに話すことがなくなっただと思うんですけど、<u>B が落ち込んで泣いてる時に 自分が B に励ますしかないと思っていて。</u> 〇〇と□□のクラスと、私のクラスがあったんですけどその二つのクラスぐらいの中で□□の仲いい友達まあ中学校からの友達っていうのは 私ぐらいしかいなかったの。<u>もうここは自分が行かへんかったらあかん場所やなあと思って 慰めてはいたんですけど。</u> 彼、□□も受験シーズンやったので まあ彼はたまたまお焼香の時は いてはったですけど、受験頑張って終わったら 〇〇のお家に行って また お焼香させてもらおうみたいなそれまで頑張ろうみたいな話はしました。 I: あーそうなんですね たぶんそれはすごく大きな出来事だったんですね。それを今回選んで書いてくださってたってことですね P: そうですね

	4. B くん I: 今回ここで今までの人生を振り返ることがこれからの人生を考える機会になったって書いてくださっていたと思うんですけど それはどういうプロセスで起こったのかなって言うか難しいんですけど 最初はこうすごく過去にフォーカスしているじゃないですか ライティングするので そこから未来に広がっていくっていうのは どういう...まあ今までのに似た感じになるかもしれないと思うんですけど P: ライティングの時点では自分が思ったこととか 過去の起こったことを書いてる...書いていたんですけど、振り返りシートっていうのかなあアンケート調査で問題に沿って考えることで(質問のことだと考えられる)<u>自分でもその出来事がどのような どのようなことを意味しているのかとかっていうようなことを半自然的に、半分自然的に思うようになってきたと言いますか</u> I: なるほどじゃあ別にこれからのことを考えるぞと すごく強い意識的というよりは 流れに乗って考えて行って と言う考えも生まれてくるということですか? P: そうですね 5. C さん I: なるほど、じゃあこれがきっかけになって、自分の気持ちが変わったかなって感じですね。今回このグラフを振り返った時に波があるじゃないですか(グラフを指しながら)、こことか...結構たくさんあるかなって思うんですけど、その中で今回書かれた先生に対するテーマについて書こうと思われたのはどうしてですか? P: えっと...多分、<u>今この大学に来ているのも、英語の先生に目指そうと思ったのも、今の自分につながる大きな出来事かなっていうのがこの話なので。多分、一番何て言うか...過去っていうか自分が過ごしてきた時間を振り返ったら、これが結構本当にキーポイントっていうか、大事かなってすぐにパッと思い浮かぶ出来事なのでっていう理由です。</u> I: なるほどまあいろんなことがある中で、って考えた時に、今のまあ確かに英語の先生になるために勉強してるって考えたら繋がってるかなって事ですかね? P: はい 6. G さん I: そういので、思い出して一回書かれたってことですよね。でライフチャートを見てもらおうと結構プラスなんですけど、色んな出来事が起こってるじゃないですか、結構波があったと思うんですけど、その中で今回バレー部のことについて書こうって思われたのってどうしてですか? P: 小学校の時は結構自分今の自分と真反対で暗かったりとか、思ってたことをあんまり言えなかったりとかしてたんですけど、<u>部活で出会った先生がすごい厳しい先生で、それでなんかいろんなことを教えてもらったりとか色々鍛えられて、なんかどんどんもつとちゃんと自分の、そのこっちは多分素なんでもつと素を出して、友達にも出していけるようになったからです。</u> 7. G さん P: 自分的にもやっぱり <u>この経験がすごい、ないと今の自分はないって本当に思っているんで。すごく意味があったことやなと思って。</u> 8. H さん I: じゃあちょっとお願いします。(読み終わったのを確認して)こっちが答えてもらって質問ですよ、多分。今回ちょっとさっき言っていたライフチャートがガンと下がってた、6年生のところを書いてもらったと思うんですけど、さっき「なんか一個思い出して書こうかなと思った」って言ってはったんです
--	---

	が、なんでこれを思い出さばったんですか？ P: 今までの学校生活で、そんな記憶がほとんどなくて。それだけが(テーマの経験)なんか先生も混じって、ちょっとなんかそういうゴタゴタ...女子のゴタゴタに巻き込まれたっていうか...ほんとにめっちゃ短いちょっとしたもんなんですけど、<u>他が全然そんなことがなかったから、覚えてるし書いてみようと思って。</u> I: 学校生活って考えた時に割と結構印象には... P: まあまあ、そうですね 9. Iさん I: なるほど結構このチャートを振り返ったら、みんなそうなんですけどいろんな波があるじゃないですか。こう良かったり悪かったりで。その中で今回のテーマを選ばはったのってどうしてですか？ P: <u>なんか結構今まで自分は、高校受験の時もそうなんですけど、なんとかやるやって感じやったんですよ。13の時に(ライフチャートが)下がってんの、中学入ってすぐバスケ部やったんですけど、めっちゃ厳しくて先輩がめっちゃ厳しくて、学校が荒れてたんで練習どころじゃなくて、ちょっと中学はこんな感じなんです。高校行って上がって、上がったらかの楽しかったんですけど、これは部活はめっちゃ厳しかったんですけど。ソフトボールやってたんですけど、厳しかったけどちゃんと練習にはなってたんですよ。部活で高校選んだわけでもないし、家から近いとこでいいかと思って高校を選んだんで、なんか学力とかについて中学から高校の間で考えたことなくて。定期テストだからそんな真面目にやったことなくて、もちろんテスト前には勉強するんですけど、そんな大学受験に向けてコツコツ勉強するとか1回もしたことがなくて。この高3の時も、部活の引退が伸びてギリギリまでやってたんですよ。</u> I: いつまでやってたんですか？ P: 近畿大会に出場することになって8月の前半までやってて I: じゃあ運動部の中では結構ぎりぎりまでやってたんですね P: そうなんです。そこから受験ってなって。自分は理系にいたんですよ。それで、文系科目を全然理系のクラスはできなくて、そういう自分文転しちゃったんで、補ってやっていくのが間に合わなくて浪人しちゃったんですよ。<u>初めてここで、なんとかやるやじゃあかんねやって思って。自分の中で行きたい私立も見つかってなかったんで、親にちょっと自分で勉強頑張るから一年浪人させてくださいっていう感じで一年浪人したんで、ここでほんまに自分の進路ちゃんと考えた時だと思ってここ選びました。</u>
理論的メモ	- 協力者はどうして数ある経験の中からテーマを選んだかについて説明する際に、その経験がどうして自分にとって特別であったのか、に言及することが多い。おそらく、ライティングでテーマを選ぶ際にも同様の確認が協力者の頭の中で行われていたのではないかな？ 2であれば、多くの学生が経験する大学受験が、高校受験経験のない自分にとっては特別であった、という背景が説明されている。また彼は、3においてもそれほど親しかったわけではない友人〇〇が亡くなった際に、共通の友人である□□の落ち込む姿を見て「彼を励ますことが出来るのは自分だけだ」という感情を抱いたことを説明している。これは、友人の死という出来事をさらに特別な出来事にした要因ではないかと考えられる。 4では、一連のライティングの中で半自然的に自分の中でテーマの意味について再考している様子が語られている。協力者は、テーマを選択する際だけでなく、彼らのペレージバーニエを語る中で意味についての再考がなされていると考えられる。

	・ 経験を選んだ理由、もしくは特別である理由としては、1、5、6、7のように今の自分に大きな影響を与えるため、と考える協力者や、8、9のように自分のほかの経験と比較して、今までにない経験であったために特別である、と考える協力者など様々であった。課題でライフチャートが大きく動いた箇所を選んでライティングを行うように伝えたため、ライフチャートが大きく動いた箇所は、協力者にとって特別な時期であるといえる。 ・ 上記の推測が正しければ、今回のように学習者に対して直接ペレッジバーニエの説明を行うのではなく、ライフチャートが大きく動いた箇所を life-change experience、つまりペレッジバーニエであると仮定してライティング課題を設定することはある程度正しいのではないか。
--	---

概念	テーマ(経験)の精緻化
定義	テーマとなる経験やその関連した経験について、自分自身・他者・状況などについてより詳細な説明を行うこと。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: 2 回目のライティングのこの部分なんですけど(ライティングの変化した部分を指して)多分この 3 年生の時に先生と出会ってちょっとシャイだったのがこう、人とね、どういう風にお話しするかっていうのを獲得していく中で。なんか、バイトの話されてたと思うんですよ、ここで。これは先輩なんですかね？ P: これはもう、教室長みたいな人で。 I: その人とお話しされてたんですか、これは。 P: はい。 I: もう少しだけお話聞かせてもらってもいいですか？どんな感じだったのかなと思ってて P: どんな感じ... I: どんな話されてたんですか？ P: このみって書いてますよね...先生の在り方についての話か。私は、なんか結構完璧な存在が教師だと最初は思ってた。子どもたちを導いてあげる。だから自分自身が完璧であるからこそ、周りへの手助けをできるっていうのが教師っていう存在にかなって思ってたから...その前にリーダーを担当させてもらえる活動があつて。私リーダーって全然なつたことがなくてここで初めてしたんですけど。思ったようにうまくいかへんくって、そこで周りの人達が、メンバーがいっぱい助けてくれて、っていう経験があつたのを、なんかもっと私が引っ張ってあげたかったなっていう思いがあつて。もし私がリーダーじゃなかったら、もっと良くなつてたかもしれへんとか、もっとみんなの良さを引き出せてあげてたかもしれへんという話を泣きながらしたら。でもお前がリーダーやったからこそ、なんかその活動が...そういう。自分の中ではどっちかというみんなの助けがあつての成功やと思ってる、その活動が自分なりの成功になったのは、お前がリーダーやったからやでって言うてくれはって、私。リーダーってどういう存在と思ってるって言われて私、完璧であるべきって今の通り話したんですけど。俺はそうは思ってたへんくて、確かに完璧であることに越した...完璧であることもいいけど。なんか私みたいなみんなの意見をちゃんと聞いてあげるリーダーもいると思うって言うてくれはって。リーダーさんが全てを決めたら、みんなの意見とかは結構流されてしまうことが多いし。私が困ってるっていう状況をちゃんと話したり、その皆に見せることによって、みんな...みんながそのリーダーを助けるっていうか、お互いに助けようとしてより良い意見が生まれていって、活動がより良くなるって事もあるから、なんかそれもリーダーとして、お前はリーダーとしての器があるよって言うてもらえて。私はリーダーと先生って結構私同じやと思ってたんで、そういう見方もあるのかとは思って。そこでなんか全然考え方違うけど、あーそうなんやとすごい印象深かったし、ちょっと衝撃を受けましたね。 2. A さん I: 先生との関わりがそれだけ大きかったってことですか？この時の P: そうですね、でもこの先生が結構、一番小学校の中でも残ってます印象に。印象に残ってます。 I: その先生はどんな先生だったんですか？ P: すっごい熱血教師って感じでしたね。すごい熱くって、それもあるってほっとけない生徒みたいな感じで最初かまってもらってたんやと思うんですけど。

	2. Bくん P: そうですね、もうひとつはその、友人の別れなんですけれど。中学で2・3回いや2回かな、同じクラスになってて。最初の方はまあ喋ってたんですけどあんまりその何やろう...関わりがなくなっていった。高校に入って一度も同じクラスにはならなかったかな、でも移動教室とかで1組2組合同とか、っていうのでたまに一緒になった時はおはようとか挨拶ぐらいはしてたんですけど。そうですね、まあ〇〇はどちらかと言ったらみんなのことを引っ張っていくタイプと言うか、学級委員長的な... I: リーダー的な? P: リーダー的な存在やったので、まあ今考えてみたらその反発...いや反発じゃないなあ対立とかもあったかもしれないんですけど。高校1年の頃はまだ元気にしてたと思うんですけど、高2の途中ぐらいからだんだんと学校休み始めて あー今日も〇〇いいひんねやと思っていて、久しぶりに学校に来ても途中で退席してしまったり、その早退してしまったりまあしてたみたいなんですけど、その多分〇〇自身は学校は好きだったと思うんですよ。っていうのも 〇〇のお母さんの話とかお聞きすることがあって、その時に本当に楽しそうに学校行ってたわって、「今日どうする? しんどいやめとく?」って言っても「いやいい、頑張る」って言って。まあ正直無理はしてたのかなって思います。 I: そうなんですね P: でちょうど、10月ぐらいで、私立の公募推薦が始まるころで で今から受験始まるなーってぐらいの時に、そのお知らせを聞いたので...まあ最初は聞いた時はびっくりしましたね I: そうですよ P: そうですね...その時違うクラスやったんですけど、まあ中学から上がってる子がほとんどなので。まあ外部生もいるのはいるんですけど内部生はほとんど全員そのエスカレーター式で上がっているの。そうなんや一ってなって、で僕の学校は仏教校なんですけど I: あーそうなんですね P: それで年に何回か仏教の式典、いや式典じゃないかな、 I: 学校行事ですか? P: そう、学校行事みたいなものがあるってその中で 〇〇のお焼香もあったみたいなんですけど、その時ちょうど私立の公募推薦を受けていて、多分お母さん、ご家族もいらっしゃったと思うんですけどちょっと行けなくて I: そうだったんですね 3. Cさん I: なるほどどんな先生やったんですか? この先生は。 P: なんか...えっどんな先生...一生懸命な人だと思って、多分なんか一番若かったのがその先生が。他の先生に聞きに行ったりとか、一番なんか生徒に近いぐらいの存在で、一緒に頑張ってるみたい。講師の先生だったんですけど、大学出たてで...みたいな。一緒にこう英語の大事なところとかを考えてくれたりとか、なんかこう一人前って感じがなくて多分。なんか... I: 自分たちと近い感じですか? 他の先生より...でもいい先生やったんですねきっと P: ムンクって呼ばれてたんですよ I: えっなんで? P: 細くて、ひよろひよろで。ムンクの叫びってなんかこういうやつ、それに似ててちょっと印象的だなんて
--	---

	4. D くん I: 初めてですか? その、一番印象に残ってるっていうのは、どういうことが残ってはるんですかこれは? 部活が忙しかったとか、もっと他のこととかですか? P: やっぱりその、中 3 のなんていうか部活が終わるまではそのものすごいスケジュールが毎日きつきつで... I: 書いてはりましたね P: ...だったけども部活が終わったら、そのなんかその分なんか、もちろん勉強しないとあかんみたいな感じやったんですけど、結構心身ともに余裕ができたって言うか。その本当にくたくたになるまでっていう感じではなくなったんで、ちょっとリラックスして、リラックスしてっていうか、疲労がない状態で学校とかに行けるかなって感じでしたね I: やっぱり 1・2 年は部活部活って感じでしたか? P: はい I: じゃあほかのことはあんまり P: そうですね、全然なんか、外に出かけるとかなくて。 I: じゃあ 3 年生になって、もちろん受験はあったと思うんですけど、ちょっとゆとりでましたかやっぱり? P: そうですね、夏の大会終わってから...はい I: この、修学旅行の話もちょっとしてはったと思うんですけど、それがいつ行かはったんですか? 部活終わってから...。 P: これは...多分部活が終わった後だったと思います。 I: それもすごい楽しかったって書いてはって。思い出深いですか修学旅行は? P: やっぱり...中 1 とかよりも中 3 とかの方が仲良い友達も多かったし。結構中 1 とかは全体と仲良くなろうみたいな感じの行事やったんですけど。結構中 3 の時の修学旅行っていうのはなんか全体とかじゃなくてわりと個人個人で小グループで何か動いてた感があったんで、そこになんか仲の良い友達が結構色々うまく組み合わせさったりしたんで、余計楽しかったかなと。 5. E くん I: 部活の経験ですよ。中学校高校でも続けてはったんですか部活は? P: あ、高校から違う部活にしたんですけど。 I: なるほど。中学校の時は野球部で、結構ぐっと頑張ってた感じですか? 何か結構朝練とかしんどかったんかなって思って読んでたんですけど、どうでした中学校の時の部活って P: しんどかったですね、朝早いし。1 年生が一番最初に行って準備しとかんといかんから、早く行かんとかかんかったから...それもあるし、勉強も今思えば大したことなかったけど、課題とか増えるし 6. F さん I: 確かに。そうですね、これは高校ですよ? P: はい、高 1 です。 I: 中学校でも(吹奏楽を)やってた P: そうなんです I: 楽器も一緒やったんですか? P: はい、全部一緒に I: 何してはったんですか? P: クラリネットをやってて。 I: そうなんですよ、じゃあ結構人数多い... P: はい、競争率高めの I: そうですね、1 人とか 2 人とかしかいいひんところやったらね P: そうです、めっちゃ多かったです
--	---

	I：結構(高校が)強豪校やったとかですか？ P：そこそこの... I：なるほど、やったら余計にね P：そうなんです I：結構、パート争いじゃないけど P：結構大変やったなって思います 7. F さん I：なるほど、なんかこの文(ライティング)を読んでいる、1 回目やと結構先生厳しかったのかなと思ったんですけど、結構厳しかったですか？ P：そうですね、音楽面は厳しいですよ、生活習慣とかは何も言われないんですけど。音楽になると厳しい感じです。 I：なるほど。じゃあ、音楽の技術指導みたいなのところとかで... P：そうですね、技術で。でもできないから怒るというよりはできなくてすぐ諦めちゃったり、そういう精神的なところですごく怒られてました、みんな。 8. F さん I：つらかった経験、きっと部活が大変だったんやろなと思ってて、それがより良い経験で経験することができてよかったっていうのは具体的にはどういうことなかなと思って。このアンケート読んでいて実際どういう風に思ってたのかなって言うことを、ちょっと聞けたらなと思ってたんですけど P：結構高 1 の時は本当にズタボロで I：気持ちが P：はい、コンクールがあるんですけど、それが A 組と B 組っていう風に分かれて I：それはその、上手さでってことですか？ P：そうですね、コンクールに種類があるんですけど、A 組と B 組っていう。基本的に 1 年生はみんな B 組 なんです。でもなんかちょっとオーディションみんなできて、選ばれたら A 組に入れるんですが、A 組に入れてしまって高 1 の時に。でもその中で下手くそすぎて、なんかほとんど吹いてなくてその本番で。「ここからここ、F カット」とか言われるんです、先生とか先輩に。それで...そうなんです I：つらい... P：そうなんです、激やせして。他の一年生は結構楽しくわいわい B 組で練習してる中めっちゃめっちゃハードな方に 1 年生めっちゃ少ない中について行って。めっちゃ大変で心折れてたんですけど、それが夏にあったんですけど。そのコンクールが終わって 3 年生が引退した後、1・2 年生になって。2 年生がとても上手やったんですね。すごく上手な先輩が多くてめっちゃ教えてくれて 1 年生に。それで毎朝自主練行って、毎回の土日の授業で 7 時まで残ってっていうのを 1 年の冬ずっと続けて。つらかったんですけどそのおかげで、2 年になってパートのリーダーにもなって、ソロも貰ったりぐらいちょっと上手になって。その時に考えると、なんかあの辛いことがあったから頑張れたし、今の自分のその頑張った結果が認められて、良い結果になったなと思うので、まあ経験して結果的には良かったのかなって思いました。 9. G さん I：小学校の時はなかなか素は出せなかったですか？ P：結構周りの顔色とか伺いがちやった感じでした。 I：顧問の先生ってどんな先生やったんですか？ちなみに P：若い女の先生だったんですけど、すごい誰にでも平等に厳しくてちょっとした細かいことでも悪いことをやったらいっぱい怒られたし...めっちゃ尊敬できるところがいっぱいで、素敵な先生でした。
--	--

	10. H さん I: 思い出しました？その時この先生のことって P: なんか家とかにも来てくれはって、何か自分は先生が思っているほどダメージでかくなかったんですけど、先生はすごい心配してくれて家まで来てくれはって、なんか「今おふたりのおうち回ってきたとこなんですけど、H さん大丈夫ですか？」って、全然大丈夫です、みたいな。でもなんかちょっと、心に引っかかった感じやったので気づいてもらって嬉しいです、って感じやって... I: しっかり対応してくれはったんですね先生が。 P: めっちゃしてくれました。 I: どんな先生だったんですか？ P: なんかもう、皆に好かれてて、女子からも男子からも。めっちゃフレンドリーで好かれる先生でした。 11. I さん I: それはその結果高校だったらもう私立でっていう人も多いじゃないですか、それこそ。その中でなんでその後 1 年頑張ろうと思ったんですか？ P: 行ってた塾が大手の塾とかじゃなくて、個人経営の塾で人数も少なかったんで、大学を知らなかったんですよまずちゃんと。先輩とかも 3 人しかいなくて、大手の塾だったら合格した何人、～大学何人とかで、私も予備校行ってたんでそんな時にこう、具体的な数とか大学名でるので、それですごく受験を意識するんですけど、私の塾では全然受験を意識してなくて、イメージが全然湧かなくて私立のイメージが。オープンキャンパスも国公立しか入ってなかったんで、私立がわからなくて。結構パンフレットとか取り寄せたり資料とかも見てたんですけど、なんかキラキラして楽しそうやけど、何か私の学びたいことここにあるのかっていうのはあって、それで全然分からへんまま進路決めるのも怖いし、そんな私立でそんなお金払ってもらうのも悪いし... それやったら自分の行きたい学校を一年かけて考えようかなっていう... はい。 12. I さん I: ああもう受かったことが... P: 受かった！って感じで。受かった時は、ちょっと完全に開放感の方が大きかったんですよ I: そうですね、浪人生活が終了してっていう P: 浪人中は勉強もしんどかったんですけど、我慢してたことが多くて... 周りのみんなは大学生で自分は浪人生なんで、SNS とかは絶対見なかったですし、友達とも... 予備校にも休校日ってあるですよ、こう休憩する、たまには休憩しなさいみたいな日があって。でもそういう日とかも、一回遊んだら絶対戻れんと思ったから、1 回も休まなくて。で家族が旅行に行ってる時も留守番して。でうち 4 人兄弟で、下にまだ 3 人いて、いろんなイベントがあるんですよ、3 人の。それも全部いかずに予備校行って、その我慢してた部分がそこでばーんって解放されたというのが... 受かった直後はそれしかなかったんで。こんなちゃんと努力は実るとか、そんな全然考えてる、考えることがなかったです。抜けて、解放感だけでした。 I: なるほど。じゃあ大学に入って... どういうきっかけじゃないですけど P: 大学に入って、だから最初の方は結構ふわふわわわしてて、色々サークルも楽しいし、イベントもあって、友達とご飯行ったりして楽しいなってだけやったんですけど。授業が楽しい、楽しい授業があってそれを、楽しい授業ってのはこういう考え方あるんかっていう学びの面で面白いなって思うのがあって、それを多分... その授業やってる時に、ああ大学きて良かったなーって。そこで、あそこ(浪人)で頑張ってたから今来れたんかっていうのはあります。
--	--

	I：実感する時があったんですね P：はい、それは思いました。
理論的メモ	・テーマとなる経験について、自分自身の気持ちや、そこに出てきた他者に関するより詳細な情報、またその時自分が置かれていた状況等について説明されることが多い。 ・経験については、自分がその時置かれていた状況や、出来事の起こった背景などについてが語られる。例えば 8 では部活動が厳しかった経緯として、演奏技術に応じてチーム分けがなされていたという状況説明が、11 では浪人に至った経緯として彼女が通っていた塾の説明をしている。 ・自分自身の気持ちに関しては、自分がテーマとなる経験についてどのように感じていたのか、どのような考えを持っていたのかが状況に応じて語られている。例えば、4, 5, 8 ではそれぞれが部活動の大変さについて語っている。自分が何に対して困難を感じていたのか(例：練習量、勉強との両立など)や、それが終わってからの自信の変化などに言及している。 ・他者については、テーマとなる経験を語る上で自分以外の主要人物について語られることが多い。2, 3, 9, 10 では、それぞれ自身が大きく影響を受けた教員についての話がなされている。ここでは彼らの人物像や、自身がどう思っていたのかについてが語られる。それに加えて、1, 3 では具体的なエピソードを交えながら他者について語られている。 ・ライティングには直接現れていない、もしくはライティングに現れている以上に詳細な内容が話されることも多かったが、ライティングをする際にはこのような精緻化が協力者内で行われ、ライティングに必要な内容の取捨選択が行われていると考えられる。 ・この概念は、ライフチャート作成から 2 度目のライティングが終了するまで、連続的に行われているのではないか。1 度起こって終了するような行為ではなく、経験について考え、文章にする一連の過程で断続的に起こっているのではないかと考えられる。

概念	経験・心情の書きづらさ
定義	経験や自分の心情について記述することの難しさについて言及すること
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. D くん I: わかりました。このところで、アンケートのところでね、課題を書き終わらせるのにちょっと手間取ってしまったっていう風を書いてはって、結構難しいっていう意見を色々頂いたんですけど、他の人からも。特にここが難しかったっていうところってありましたか？ P: 2 回目書くときですか？ I: 全体かなと思うんですけど、この設問としては。どこが難しかったかなと思って。 P: ... 楽しいっていうのは、僕がメインに書いてたんですけど、<u>その楽しいことに理由はあんまり、無意識のうちに楽しんでると思うんで、そうときっていうのは。それをなんか今思い返してみても、何で楽しかったやろって思ってみてもなんかなんでやったんやろみたいなの、そういうので結構こん時にこれがあって、こん時にこれがあってっていう、なんか箇条書きばかりになってしまって、理由があんまり書けなかったからです。それであんまり文字数が膨らまなくて、で手間取ってっていう感じです。</u> I: 楽しいっていう気持ちをよりその過程がじゃないですけど、細かくのがやっぱちょっと難しい、書きにくかったですか？ P: <u>書きにくかったです。</u> 2. D くん I: 今回だったら例えば 1 番の気持ちとかですかね。じゃあもうちょっと書こうかなっていうふうになりましたか。受験の時とかにライティングの多分練習とかってしはったかなと思うんですけど、そういう時って何か例えば、ゴミ問題についてどう思いますかとか賛成反対とか聞かれるじゃないですか。そういうのと比べて自分について書くっていうのはどう思いますか？ P: ... 自分について書く方がちょっと難しいかなって気はします。 I: 例えばこっちに賛成ですとか書くよりですか？それはなんでですか？ P: そういうゴミ問題、例えばゴミ問題とかやったら、結構書くことが決まってるっていうか、割と細かいことまではなくても大体の言うことと筋は決まってるじゃないですか。<u>結構これは自分のことは自分にしかわからないので、その自分が今まで経験してきたことを何個かピックアップして、この経験はなんかこういうことがあったみたいなことを深く一個一個掘り下げていって、これとこれを書こうみたいな文章のまとまりを考えないと駄目なんで、書きにくいなあって。書きにくいっていうか手間取るっていうか。難しい。</u> I: まず何について書くかっていうのに決めるのに、まず一回ってことですかね？それは。 P: それに結構時間かかるなみたいな気はしますね。 3. D くん I: 例えば今回だったら中 3 の時のことについて書こうって決めてからけっこうここが難しかったのみたいなものってありますか？ P: 確か 150 字程度ぐらいだった、文字数が。でなんか結構自分が思いつく経験っていうか、これが鍵になる経験だなみたいなのが思いつく限り書き出したんですけど、なんか自分が思ってるよりもなんか文字数が増えてなくて、なんかじゃあどうしようかみたいになって、それが真ん中らへんにあって、じゃあこれの補足しようかなってっていう感じになって、結構そのなんか学校生活忙しかったっていうのも頭が大きくなって、残りを楽しかったことちょっと書いたら文字数超えたしこれでいいやみたいな。 I: 1 回目ですか？ P: はい。

	I: どうしてその語数が増えにくいんだと思いますか?それって。 P: <u>「何々があった」「何々があった」しか日本語でも言うことがないんで、それを英語でどう膨らませようとしてもなんかもう限られるというか。</u> I: そもそも自分の日本語で考えてもそんなにはなかったって感じですかね? P: はい。 4. E くん P: テーマによったら、自分の経験じゃなく自分の特技はとか言われたら、好きなことはとか言ったらそっちの方が書きやすいかなって思います I: てことは経験はちょっと書きにくいですか? P: <u>経験は書きにくいですね。経験自体はそんな難しくないけど、経験の後の考えたこととかそういうことは書くの難しいな一って思います</u> I: それはなんでですか? P: やっぱり、<u>経験なら目に見える形になって、やったこととか書けばいいけど、その中の考えてなると、自分の中のものやから形にはならない...</u> I: 言葉にするのが P: 難しいかなって。書きにくい、書きにくいつてか書くのが難しそうだなって思います 5. G さん I: じゃあ、今回はどっちかって言うと、内容について考えてみたときに何か足りないかなあって、ありますよねそういう時。英語でやっぱり書こうとするとね、なかなか...ってなるんですけど。その後 2 回目も書き直して、書き直してみた方の英文を見てどう思いますか? 1 回目と比べて P: <u>ちょっとは言いたいこと言えてるかもしれないんですけど、やっぱりもっと言いたい事はあるなって書き終わってから思ったのは、めっちゃ覚えてます。</u> I: 例えばどんなことですか? P: その、<u>この確かにこの先生に会ってからめっちゃ変わったんですけど、でもこれで書いてあると急に変わったみたいになっちゃってるから...その中の、その間にあった変化とかこういう事を挑戦して頑張ってみたとかそういうことも書いてみたかったかなって。</u> 6. I さん I: なるほど、なんかそれは、何を書き換えようじゃないけど、どういうことを書こうっていうところの方が強かったのか、自分の気持ちをこう、適切に表す表現だったりとか言葉とか、どういうとこに特に迷われましたか? P: <u>それは、自分の気持ちを英語やったらどう伝えるかところですね。日本語でも出すのもちょっと、日本語で書くのもなんて書こうって悩んだんですけど、さらに英語やとなんて書こうと思って、</u> I: たしかにね、言いたいと思ってることがあっても、正しくじゃないけど、英語で表そうと思うとちょっと難しい... P: <u>なんかニュアンスが変わるかなとか思って、そう考えたので進まなかったことは覚えてます</u> 7. I さん I: じゃあこのそもそも自分について書くっていうのは、どう思われますか? P: 自分について書くんって難しいです I: どういうところが? P: <u>自分の気持ちって 100%言葉で表せないんで、何かこんな感じとかいうふわっとしたものを、文字に起こして...文字にしてみるっていうか、文字にするのが難しいです。人のことだったら~のように見えたとか、勝手に憶</u>
--	---

	測じゃないですか。とか〜だと思うとか全部、 事実があっても、事実と、またその憶測の部分とあるんですけど、<u>自分のことはやっぱり自分が、自分でわかるじゃない ですか。その分かっていることやのにそれを言葉にできへんっていう...もどかしいっていうか、そういうのをさらにちょっと英語で書くっていうのも、難しいなっていました。</u>
理論的メモ	・協力者が、自身の経験や心情について書くことの難しさについて言及する様子が見られた。その難しさには、そもそも日本語であっても自身の経験や心情について表現することが難しいというものと、それを英語にすることが難しいというものが含まれていた。 ・類似の内容が、「伝わりやすさへの意識・考慮」でも見られた。協力者は、自身の考えていることを適切に表現することの難しさを感じており、その結果、事実以外のことについて書くことを避けていた。このような様子からも、この2つの概念は関連しているのではないかと考えられる。 ・1, 3 では、そもそも日本語で経験について書くことが思いつかず、ライティングを行うこと自体に困難を感じている様子が見られた。彼は、テーマを選択する際に適当に選んだ、という旨の内容をアンケートに記入しており、それも影響しているのではないかと考えられる。つまり、学習者の経験や感情に焦点を当てたライティング実践を行うためには、テーマ選択も大きな要素を占めているのではないかとということである。 ・2, 4, 7 では、経験や感情は「自分には分からないもの」であり、「目には見えないものである」ため、言葉にすることが難しい、と語られている。インタビューの中で、一般的な事象についての賛否や意見を書くライティングと、自身の経験について書くライティングとの違いについて尋ねた際、前者の方が書きやすいと答えた協力者は、類似の内容について述べるが多かったように感じた。 ・5, 6, 7 では、自身の言いたいことが上手に言葉にならないもどかしさについて言及されている。これは、自身の経験に関するライティング経験の不足も関係しているのではないかと考えられる。アンケートで類似のライティング経験はあるかと尋ねたところ、ほとんどの協力者は類似のライティングを行ったことがなかった。つまり、自身の経験や心情について英語で表現するという行為に慣れていないということである。このような困難やもどかしさは同様の活動を繰り返し行っていくことで解消されていくのではないかと考えられる。

概念	質問に答えることの困難さ
定義	質問に答えることに対して難しさについて言及すること。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. C さん I: この質問もちょっと答えてもらっていたと思うんですけど、5 問あると思うんですけどね。質問に答える中で 思ったこととか感想ってありますか？ P: ...5 番にすごく悩んで、「どのように(質問文)」っていうのはどのようにだろうと思って I: そうですね、何を答えたらいいのかな一つてちょっと考えました？ P: そうですね、だからこの答え方がちょっとあっているのかどうか分からなくて、申し訳ないんですけど... 2. C さん I: なるほど。確かに自分にすごく遠いテーマだと書きにくいですがもんね、何か。えっ、考えたことない...みたいな。今回でもやっぱり結構難しいっていう意見も多かったんですけど、今回のライティングにもっとこういうステップとかこういうコメントとか、何か他の人との関わりがあったら、もうちょっとこういうのになと思われた点があったら良かったら教えて欲しいんですけど。 P: 何か、同じことを逆のパターンでできたら自分のこういうのにも(ライティングを指しながら)できたかなあって思うのがあって...なんていうんだろう I: 逆のパターンとは？ P: 先輩がかかれた、同じことを私が書いて先輩から質問を受けてもう 1 回考え直すっていうやつを、なんか例えば先輩が書いた英語の文章をまず貰って読んで、それに対して自分がこういう質問を考えてって言うのを逆の立場でやったら、こういう意図でこういう質問が来てるのかっていうのが、もしかしたらこうなんか掴めるものがあるのかもしれないっていうのが...考えました。 I: 自分が質問する立場になることで、こういうところに目がいくんだなあとかそういうことにも気づけるかなってことですかね P: 先輩じゃなくても、他の人と交換してやるとかでもいいかもしれないですけど I: ありがとうございます 3. D くん I: この質問って答えるの難しかったですか？答えにくい？どうやったかなと思って。 P: 初めの方は結構スラスラ書けたんですけど、何か 4 番とか 5 番とかは、自分の今の視点からっていうのはちょっと難しかったです。 I: どのようなのが難しかったですか？ P: <u>そういうイメージがパッとわかなかったの、書く量も書いてる量も少ないですし。</u> I: やっぱりその時の経験に近い質問の方が答えやすいですか？ P: はい。 4. E くん I: じゃああんまりこういう質問に答えたことないと思うんですけど、実際質問されてそれに答えてみて何か気づいたこととか、感じたことってありましたか？ P: <u>なんか今も思うんですけど、なんか思ったよりその質問されたことに対して書けないっていうか、何か答えになってるのかもわからんし自分の答えが。端的すぎるな一つて思いますね</u>

	I: 端的っていうのは自分の回答がちょっと端的ってことですか？ P: はい I: その、答えにくかったのは質問文ですか？ P: いや、違います。それじゃなくて、<u>なんか質問がわからなかったとかじゃなくて、(質問の)一番だったらどのように変化しましたかって、どのようにという意味は分かるけど、なんか実際自分のこととなるとやっぱ書くのが難しい。</u> I: じゃあこれが自分のことじゃなくて、例えばじゃあ物語文とか読んでやったら P: わかりやすい。書きやすいって僕は思うんですけど、<u>自分のことになったら、自分を外からなかなか見にくいっていうのが...</u> I: じゃあこのような質問に答えるには、自分のことを外から見る必要があると思いますか？ P: と思います I: なるほど。 5. E くん I: 特にどの質問が難しかったとかありますか？ P: うーん、一番かな I: 一番、なるほど。 どのように変化しましたか、っていうのが。その、どのように変化したかっていうのを書くのってどうして難しかったんだと思います？ P: <u>なんか変化する前と後...これは僕の勝手なあれですけど、どのようについていう言葉には何かこの間の、本当にこの変化してる最中の事を書かないといけないっていう僕の認識で、前後を書くだけじゃなんかそのどのようについて言葉にちゃんと呼応してないような気がしたので。この変化って自分でも気づかないじゃないですか、やっぱり。</u> I: その前後だけ書くんじゃないで、どっちかっていうとその間の P: その間を書くのが難しいなあとって 6. E くん I: これ全部答えるのちょっと大変でした？ P: <u>こっち(ライティング)書くよりこっち(質問)答える方がわーって考えました。</u> I: ライティング書くより質問の方が難しかったですか？ここでけっこうその、いろいろ考えてくれはったと思うんですけど、この後もう 1 回ライティングしてもらってるじゃないですか。ここの質問とライティングのつながりってありましたか？どういうことかって言うと、この質問してもらった後でライティングしてもらったじゃないですか。で結構こっち(アンケート)ではその部活の経験っていうのが自分に与えた影響みたいなものについても適応できる、忍耐できるとかいろんなこと書いてはった。学校を好きになれた原因とか書いてはったと思うんですけど、それをあんまりライティングには反映してはらへんかったかなと思って。それって、今読み返してみてもどうですか？ P: それは僕も思ってたんですけど何か...<u>なんか正直この(質問の)答え方がなんか自分のことだけど、他人事のように書いてたんですよ。</u> I: というのは？ P: <u>無責任な書き方...なんて言うか、3 番だったらこう変わってくるとか思ってますって何か、ちょっとなんか投げやり</u> I: そうですか？ P: って僕は自分のことばで思ってますってなんか確信持てずに書いとったんで。 I: 自分の中で絶対こう、こうだっていうのじゃなくて書いてたってことですか？
--	---

	P: <u>モヤモヤしたまま(質問の答えを)書いて、そのままこっち(2 回目のライティング)に書きたくなかったってか、モヤモヤしたまま書くのはあれだったんで。</u> I: なんかこう質問されて答えたものの、それがはっきり自分の気持ちを表してたかって言われたらそうではないってことですかね? P: 苦し紛れに言葉にしたような感じやったんで、それを書いていいんかな一つで思っちゃって。
理論的メモ	・ライティングに大きな変化が見られなかった協力者からは、質問に答えることに対する難しさについての言及が見られた。ライティングに大きな変化が見られなかったということは、質問の内容の反映が見られなかったということの意味している。「質問内容のライティング反映についての吟味」では、自身の書きたい内容と質問の回答内容に齟齬がある場合、反映が見られにくいと述べたが、質問の答えにくさも、質問内容の反映に影響していると考えられる。 ・1 では、そもそも質問でどのようなことを尋ねられているのかがよく分からなかったために、答え方に自信が持てなかったということが語られている。彼女は 2 で、「自身が質問をする経験をすれば、質問の意図を掴めるのではないか」と話している。 ・1 とは異なり、3, 4, 5 では、質問の意図を理解した上で、適切に答えるのが難しかった、と説明している。そこに共通しているのは協力者の「経験・心情の書きづらさ」であるように見える。自身の経験や心情を言葉に表しにくいものであると捉えている協力者は、質問に答えることにも苦戦しているような印象を受ける。 ・4 では質問に対する答えの「イメージがパッとわかなかった」ために、書く量が少なくなった、と述べている。また、6 でも「投げやりに答えた」と述べており、質問に内容に対し否定的な発言が見られる。このような協力者は、自身の質問の回答内容に満足していない可能性が高い。これは自身の書きたい内容と質問内容の齟齬の一因ではないかと考えられる。 ・アンケートでも、質問の類似性の指摘や回答内容の難しさに対する記述は複数見られる。しかし、協力者によって、全ての質問に対して難しさを感じている場合や、特定の質問に対してのみ難しさを感じている場合があるため、難しさを感じている＝ライティングに質問内容の反映が見られない、というわけではない。

概念	ライティング活動の気持ちや行動への影響
定義	ライティング活動全体を通して、現在の自身の気持ちや行動に対する変化・影響があったことについて述べること。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: で今回また振り返って... P: <u>振り返って、やっぱり教師になりたいなってより思いました、より強く。こういうことしたいなって、この...自分がしてもらったことを、<u>憧れで終わったらあかんのはわかってるけど、とりあえず、他の子、子供達にもしてあげたいなって思うし、この先生超えられたら何よりもいいんですけど</u></u> I: なるほど。じゃあこれから自分が先生としてやっていきたいこととかにも、ちょっと思いを馳せつつ...って感じですかね？ P: そうですね、<u>軸にはなりました</u>。昔の経験は自分のなんか... 2. A さん I: なるほどだから 意識的にはすごい前の話今をとつなげたっていうよりかは、書いていく中で過去の経験が自分に縮まったから、今とか先の話でも繋がったって感じですかね。じゃあ書いてちょっとその先生のこと思い出しました？ P: そうなですね、<u>実際に書いて、連絡とったんですよ</u> I: そうなんですか？ P: ご飯連絡先なんかどっかにあったなって、アルバムを開いたらあって繋がるかなと思ってちょっと興味本位で連絡したら、繋がったんでごはん行って... I: そうなですね、どうでしたか会ってみて？ P: めっちゃ変わったなって言われました I: あっ、先生も驚いてはりましたか？ P: それを変えたのはあなたですよって話をして、<u>個人的に自分のことを、自分のライフチャートかけたのもいいけど、なんか別の機会として...そのきっかけとしてライフチャートがつながりました。</u> I: それはすごいですね、連絡とらえた勇氣もすごし P: どうなんやろう、と思って I: 良かったですね、でも会えて P: そうですね、小学校やったんで...大阪にいはったらしくて、近くに、会える距離にあってよかったですね。 I: びっくりされてたんじゃないですか、連絡来たことにまず P: びっくりした一っっていつてはって 3. B くん I: ここでこれからもまた自分のことを振り返ろうというようなことを 書いてあると思うんですけど そういう気持ちで持続しますか 実際 P: そうですねやっぱり、正直時々、時々振り返って立ち止まって振り返らないとやっぱり、日々を一生懸命に生きすぎて忙しくなってしまうって大事なことを忘れてるみたいな I: そうですね毎日やるのがいっぱいあってってなりますもんね。じゃあやっぱり振り返りをする機会を持つというのが大事なんですかね？ P: それはこれまでもそうであるだろうし。<u>これからもそういう時間だけは設けたいな一って思います</u> 4. C さん I: そういう活動についてどう思われますか？ P: なんか、めんどくさいみたいなこと言ってた人もいたと思うんですけど、私は結構大事な思い出を人に話すというのは、<u>なんか思い出して自分にもう 1 回こう思い出をしまいなおすじゃないけど。何回も思い出すことで、何か風</u>

	化しないような記憶になったりすると思うので、言ったら考えてることのブットアウトだと思うんですけど...なんていうか...良いなって思います。 I: 何回もやっぱり大事な思い出は、こう書くなり話くなりした方が、より意味って言ったらあれですけど。こういう...ただここに書かれてることも、なんか気持ちを深められたって書いてあるんですけど 気持ちを深めるっていうのはどういう感じですかね？ P: <u>多分何回も思い出することで、なんかこうだったな一っっていうのを思い出したことによってなんかこう、それからのことをちょっと頑張れたりとか、そういうのがちょっとずつ積み重なっていくので。何かどんどんそれがなんか大事になっていくっていうか。意味をこう、考え直すことでなんかより自分の中で固まっていく...ていう感じのことで書きました。</u> 5. E くん I: はい、わかりました。ちなみに書いててちょっと部活のこと思い出しましたか？振り返ってみてどうですか部活してた自分を。 P: <u>めちゃめちゃ走る部やったんですけど。冬は毎日毎日 15 キロ走ってて...僕も今思うとえ一っと思うんですけどよう走ったな一っ。何か、苦しかった思い出もいっぱい出てくるんですけど、なんだかんだ楽しかった、やっ</u> <u>ててよかったなって。</u> I: すごいですね、それはちょっと、結構厳しいというか部活だったんですね P: もうめっちゃ 6. F さん I: なるほど...なんか読んでて、過去の話じゃないですか最初は。過去のことから今とか未来につなげてはるのかな一っっていう風に思ったんですけど。そういう風にこう、過去のことを自分のこれからにつなげて考えたりライティングしてみてどう思われましたか？ P: いやでも、改めてこの時の気持ちとか出来事を書いてて、今の自分にもう 1 回返ってこれからこうしようってこうちゃんと文章で書いたことで、<u>何か改めて頑張ろうかなという気持ちにはなるし...はい。</u> I: また頑張ろうってなりますか？ P: はい 7. G さん I: それは練習も...顧問の先生との関わりもって感じですか？(頷くのを見て)そうですね。過去として置いてた、みたいなこと言ってはるんですけど。その過去として、そういう経験をされてるじゃないですか、それをただ持つってこと、ただ持つって事と過去を振り返るって事はまた違いますか？ P: 全然違うかったです。 I: どういうところが？ P: <u>すごい自分にとってやっぱ大事な経験で、思い出した時になんか頑張ろうと思ったし、そのまだ自分が成長して、その時分からなかった、先生が言っていてわからへんかったことも、ああそういうことやったのかな一っって分かることもあるし。思い出すのも大事やなあと思いました。</u> 8. H さん I: なるほど。ちょっと大きな話になっちゃうんですけど。今回のやってもらった事ってこう、1 回自分の人生を振り返って、あっこれ結構自分にとって印象的だなみたいなものを選んでライティングして質問を受けて書き直すって活動じゃないですか。でこういうライティング活動をどう思われますか？ P: 初めてやりました。 I: 高校とかではあんまりこう、例えば自分について書くってなかったですか？
--	--

	P:そうですね何かこういうなんか心が動かされたみたいなのはあまり書いたことがなくて、<u>なんだか上辺だけのつらつらとした文章は何回書いたことあるんですけど。ここまで自分を振り返って、どうとか言うのが初めてで、それからあと何か質問を受けて、日本語で答えて、ああなんかすごい、質問もすごい、自分も考えてなかったこととか聞かれてっていうこの感じが初めてで、良かったです。大変やったけど。</u>
理論的メモ	・一連のライティング活動を通して、テーマに対する考えや気持ちだけではなく、より広範な気持ちや行動に対する影響について言及する協力者がいた。影響は全体を通して肯定的であり、一連の活動を通して学習者は肯定的な影響を受けていると考えられる。 ・最も顕著な例として、2では協力者が今回の実験参加をきっかけに、小学校の担任教員に会いに行ったということが語られている。変化した彼女に驚く教員に対して「変えたのはあなたですよ」ということを伝えたのだという。彼女は、今回のライティングは単なるライティングは、「別のきっかけ」になったのだと述べている。この例は特別であるが、このようにペレヅバーニエを語る一連の活動を通して、学習者は自身の気持ちや行動に何らかの影響を受けていると考えられる。 ・4, 6, 7では、自身の経験を振り返ったことで「頑張ろうって思った」ということを述べている。これは、過去の経験が現在の自己や未来の自己に近づいたことによって、これからの自分について考えたのではないか。その結果、「(過去の困難を克服した自分のように)頑張ろう」という気持ちが芽生えたのではないかと考えられる。 ・また、漠然と「良い気持ちになった」、もしくは「今から考えるとあの時の自分は頑張ったんだなあと思った」といった発言も見られた。これは、アンケートにも見られた記述と一致している。このような肯定的な発言が出る理由の1つとして、クロノトポスの拡張・再構成によって自身が時空を自由に行き来できることによる影響があるのではないか。

概念	質問内容のライティング反映についての吟味
定義	質問に回答した内容を、協力者が自身の判断基準に基づいてライティングに反映させるかどうか吟味すること。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: 来たって感じですか？色々答えてもらったと思うんですけど、これを全部入れちゃうとライティングすごい長くなっちゃいますよね。やから多分書きながらこれを入れようとかこれは入れなくてもいいかなって多分考えたはったと思うんですけど、それってどうやって決めたと思いますか？ P: 質問が、このテーマが自分の変化、変化についてやったんで、この質問から<u>自分の変化に何かまつわるもの、自分の変化に関連性が高いものはどれかなって探した時にこれ、1 番やなって思っ</u>て。 2. B くん I: 質問に答えるかなり丁寧に答えていただいていたにありがたかったんですけど、この中からどれをライティングに反映しよう、どれを反映しないでおこうという選択がされていたと思うんですけど、それってどういう風に何を意識して選ばれましたか？ P: <u>基本的には質問の答えの中で一番言いたいことを、私の場合だったら何事にも本気でぶつかって真剣にぶつかって行くとか、今を大切に生きるっていうことを書こうと思いました</u> I: なるほど P: <u>そうですね文字数上ここは置いておこうって思ったのはその過程じゃないですけどここであーやっぱりやめておこうとか躊躇するということはそれは機会を無駄にしているからもったいないというのは省きましたけど</u> I: <u>その中でライティングとしてより言いたいことに優先順位をつけて、つけながら選ばれたってことですかね</u> P: そうですね 3. C さん I: その例えばここで色々答えていただいたじゃないですか。どれを入れてどれを入れないでおこうかなていう、選択があったと思うんですけど、それってどういう風に選んだと思いますか？ P: ...多分 4 番とかは省いた方がいいかなって。どうだろう...(他者の)視点から見るとどう思うかっていうのはやっぱり確定ではないので、とは思ってだから多分<u>自分の視点から考えられることを取り組む...書き込む、書き加えるように努力しました</u> 4. D くん I: なるほど。今結構（質問に）たくさん答えてくれてはったと思うんですけど、もしこれを全部こっちに（ライティングに）反映したら、めっちゃ長くなっちゃじゃないですか。で、もしこの中から、これは書こうとかこれは書かんとこって選らばはったのかなと思ったんですけど、どういうふうを選んだと思いますか？ P: <u>...やっぱ、一番伝えたいことがやっぱり...修学旅行でですか？</u> I: いや、このライティングにどういうふうに、こう反映されたりされなかったりだと思うんですけど。 P: <u>一番自分が伝えたかったのが、「修学旅行は楽しかったよ」みたいなことを言いたかったんで、やっぱこの質問 1 のところに重きを置いて、あとは正直言ってそんなにまあだいたい、似たような答えがどこからも返ってくるかなーという感じやったから。</u>

	5. D くん I: じゃあこの質問が、そんなには(ライティングに)反映されなかったかなと思っただけですけど、それはどういう...あまり登場しなかったかなと思ったんですけど、どういうふうにかこう考えて 2 回目書かあったかな一つ。 P: 2 回目書いた時は、さっきも少し申し上げたんですけど、やっぱりなんかその文章の構成のバランスとか、<u>その中でやっぱこれだけは伝えたい、とかこれは言いたいなっていうのをなんか、意識して書いたんだけど、あんまりそのアンケート(質問)の答えを全体に反映させようっていうのはあんまりなかったですね。</u> 6. F さん I: これ結構、もし全部こっち(2 回目のライティング)に反映させようってなったら、めっちゃ長くなっちゃうじゃないですか。やからここは書こうとか、ここはがいいかなみたいなのが絶対あったと思うんですけど、それってどうやって選択したと思いますか？ P: あー、多分この顧問の先生とか(4 番)入れてないんですよ I: うんうん P: うーん、なんでやろう...その 15 から 16 で(ライフチャートが)上がった時の、その理由を書いている上で、あんまりその顧問の先生の視点とかあんまり考えてなくて。このこれ(質問)を見たら確かになと思ったんですけど、<u>それよりもその変化でどのように変わったかとか、どのようにいかしていくかを入れようかなって思って選んだと思います。</u> I: 自分が書こうかなと思ってることにより近いっていうか、それをサポートしてるかな一つっていうのを選んで書いた感じですかね。 P: はい 7. G さん I: (質問に)ちゃんとしっかり答えてくださってるじゃないですか。これをもう全部入れたらすごい長くなっちゃうと思うんですよ。だからたぶんここは書こうかなとか、ここはいいかな一つ選んだと思うんですけど、それってどういうことを基準に選ばれましたか？ P: <u>今の自分がその経験についてすごい、この経験をすごい大事だと思ってたんで、それを書きやすい質問を選んで書きました。</u> I: 自分にとって大切っていうことを強調するってことなのか、英語的により書きやすいってとこなのか... P: 強調する方です。 I: じゃあこの中から自分の気持ちをより正確に言ったらあれですけど、<u>伝えられるような部分を選んだ</u>って感じですかね？ P: はい 8. H さん I: 質問を全部反映していたらすごい長くなっちゃうじゃないですか。やから多分その色々考える中で、今言っってはったみたいに、これは書こうとかこれはいらんなってこう選択してたと思うんですけど、どういう風に選べはったんですかそれは。ここ足そうとか... P: ちょっとなんかその 4 番とか、当時の先生から見るとどう見えると思いますかっていうのがなんかちょっと難しくて。どう思っってはったか...まあとりあえずこんな感じかなと 思って書いたから、まあ省いてもいいかなって思ったり...他はまあ...入れれるとこちょろちょろ入れたかな。 I: 入れるところを選ぶときは、こうライティングの流れとかあるじゃないですか。構成じゃないけど、そういうところに重きを置いたのか、それとも答える中でああここはなんか入れようかな一つ思いながらこっちを書いてはったのか、それともここやったら書きやすいかなと思って入れたのかとか色々ある
--	---

	と思うんですけど どういうのが多かったですか？ P: 構成はあんまり考えてなかったです。答えていって、書きやすいし書いたのもあるし。<u>これなんかいい感じやし書こうと思いながらこっち(質問)答えたのもありますし。</u> 9. I さん I: そうですよ、全然知らんところ4年通うっていうのも、ちょっとリスクありますもんね。今回結構質問にも答えてくれてはって、でこれを全部もしこっち(2 回目のライティング)に入れるってなるとめっちゃ長くなるじゃないですか。ということで、その多分これは書こうとか、これは別に入れへんくていいかなっていう取捨選択があったと思うんですけど、それってどういう風に選べはったと思いますか？ P: <u>なんか一番...一番自分が実感した事と言うか...こう結構何回も部活やってるときから、「努力って大事やで」とか「努力したら絶対報われるから」みたいなことを言われてきたんですけど、自分が実際にその経験を身を持ってしていないっていうか、ほんまに努力して報われたみたいなことがなかったので、そのまま普通に練習してて試合にも出れて、近畿大会も行ったんですけど、自分一人の力っていうかチームプレイなんで。自分の力でちゃんと努力が実ったってことがなかったんで、それが今回の浪人で本当に一番実感したことです。<u>何か辛いとか、しんどかったけどやり切ってよかった、もあるんですけど。それよりもほんまに努力したらちゃんと努力は実るんやなって思って。努力は報われるんやなっていうのが、自分の...自分自身の身をもってわかったことがすごい大きかったんだろなって思います。だからそこを選んだのかなって思います。</u></u> (一部省略) I: それを自分が一番、実感としてあるものをこの質問の中から選んで書かれたって感じですかね？ P: そうですね、一番実感あるやつを選んだと思います。
理論的メモ	・協力者は回答した質問内容について、自分なりの基準で吟味し、ライティングに反映させるかどうかを決定していると考えられる。 ・大まかに、自分の考えや言いたいことに近い内容を選択した、という協力者と、質問に答える中で、この内容を加える必要がある、もしくはこの内容であればライティングに加えやすいと判断した協力者に分かれている。 ・4 番の他者や現在の自分の視点を意識する質問は、印象には残っていてもライティングに加えられることが少ない。自らの経験というテーマの性質上、「自らの視点」を協力者が重視する傾向があったのではないかと考えられる。 ・5 では、自身の書きたい内容と質問の回答の内容が離れているために、反映させようという考えが生じたと述べている。これは、質問がライティングに反映されなかった要因の1つであると考えられる。 ・8 のようにライティングに書きやすいため反映する内容を選んだ、と述べる協力者がいることから、質問内容のライティング反映についての吟味と「質問に答えることの困難さ」とは関連していると考えられる。

概念	伝わりやすさへの意識・考慮
定義	テーマの経験について、もしくは自分自身についての(読み手に対する)伝わりやすさについて意識する、もしくは考慮すること
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: それがすごい良いように作用してってことですよね、多分。これ、1 回目と 2 回目のライティングをちょっと見てみて欲しいんですけど。もちろん文量が増えたっていう変化もあると思うんですよ、見た感じで。でも内容に着目した時に、どんな部分が特に変わったっていう風に思いますか？ P: とりあえずその添削してもらって、それを落とし込んでた...2 回目で落とし込んでた時に、<u>なんかこっちの(2 回目)言い方の方がよりなんか自分のこと表してるなっていうのは打ちながら思っていました。</u> I: 自分のことをより表してたっていうのは、どういう違いが...読み返してもらっても全然いいので、あると思いますかね？ P: 1 回目やと、こう思って、こう思ってこんなことがあってって、なんか淡々と思ったことをだーって、書いてたなって今思うとあるんですけど何か。<u>こっち(2 回目)やと、こういうことがあって、それについてどう思ったかって言うのがあって、ちゃんと。整理して...書けてるなって感じで。</u> 2. A さん I: 会えてよかったですね、よかったですなんか...。次ちょっと、アンケートに移りたいんですけど、そのもう 1 回文を作成することで、より深みのある文が作れたっていう風にしてはるのと、より意味のあるものになったっていう風にしてあるんですけど。例えば、具体的にこれとかじゃなくてもいいんですけど、深みのある文ってどんなものだと思いますか？ P: 私は、もしこれ(2 つのライティング)が別の人が書いてはるんやとしたら、<u>絶対この 1 回目の文よりかは 2 回目の方が、昔こんなことがあったんやでも最近もこんなことがあったんやっていうか。</u> I: 違うと思いますか?この 2 つの文は P: 違います、違います。 I: どのところが違うと思いますか？ P: 1 回目のだけ読むと、小 3 の先生、なんかぶっちゃけて言うと小 3 の先生に憧れて教師ならはったんやっていう情報がまあまとめ、要約やと思うんですけど、<u>こっち(2 回目)は、先生になる、先生になりたいと思ったきっかけは小 3 の先生にあったんや、でここで(最近の経験)、今思うと書いてないんですけど、どんな先生になりたいかっていうのがさらに自分のことを表す、表す文として、深く自分を知ってもらうには絶対こっち(2 回目)の方がいいと思うし。</u>自分のことを書く、自分について振り返った時に、自分がどんな人生っていうか、自分がどんな風に歩んできたのかなっていうのを振り返った時に、絶対今どっち見返したいかと言ったら、<u>こっち(2 回目)を見返したいなって思うので。</u> 3. D くん I: 確かにアンケートでも、この全体のバランスを考えながらより具体的に書いたって書いてあったので、修学旅行のことを言ってはるんかなと思ってたんですけど、その、バランスよく書こうとか具体的に書こうっていうふうに 2 回目で変化したのは、書き直すっていう行為がメインやったのか、それとも一回目、自分のライティング読むってことがメインやったのかどっちやと思いますか？ P: ...書き直すですかね...そんな感じはしますね。なんとなく。 I: どうしてですか、それは？ P: ...1 回目書いてください、2 回目書いてくださいって言われたときに、なんか 2 回目書くんやったら、1 回目の内容ももちろん少しは使うけど、<u>やっぱ</u>

	<u>なんかちょっと表現を変えたりするとか、もうちょっとここはこうできるやろみたいなことを書きなおして書く方がなんかまとまりがいいかなっていう感じがしたからです。</u> I: このアンケートなんですけどね、いろいろ答えて下さってるんですけど...結構この特に 345 とかだと思うんですけど、質問に対して漠然とした答えしか思い浮かばなかったのでもっとまとめるのに苦労したっていうに書いてくれてはって、それもやっぱりこっちに反映されなかった理由の一つですかね。 P: そうですね。書きにくかったっていうのが、<u>結果的に、なんかごまかしっていうか、そういう感じになってしまうんで、具体的に書いた方が伝わるかなっていう感じがして。</u> 4. E くん P: 僕最初書いたときは、部活のことと友達のことっていうか、別の人っていうことで書いた別の人っていうか...こっち(2 回目のライティング)はもう部活だけに絞って書いたんですよね。<u>書いたんですけどそのどっちかに絞って書いてよかったのかなというか...</u> I: 良かったのかなっていうのは? P: なんて言えばいいのか...なんていえばいいんやろ。<u>それを僕の文章で伝わったかなって...</u> I: 二つあったのを一個に絞らはったんですよね 2 回目では。それって、なんで 1 個にしばらはったんですか、ちなみに? P: 何でやったっけ... I: 何か多分このアンケートにも、最初の部活と学校生活について書いてたけど、部活をメインに書くようになったって書いてはって。確かにライティングももちろんそうなのはるなと思ってたんですけど、1 個にしばろうっていうのは... P: なんでやったっけ...うーん、なんでやろ。一個の...中身そんな変わってないしな、うーん、なんでやろ自分でもよくわかんないですけど I: 何かこっちのところ(アンケート)には、より詳しくかけるのはどっちかっていう選択肢が生まれたって書いてはって。もしかしたら部活の方が書きやすかったのかなって P: ああ、書きやすかったのは書きやすかったと思います I: どう違う...どうしてですかそれは? P: なんか、友達の方は、書きたいことと...書きたいけど書けないところがあったっていうのは覚えてるんですけど、どこ、どこが書けなかったとか覚えてないけど。<u>ちょっとそこが書けない、書きづらいなと思ったんで多分部活のことに絞って書いたんだと思います</u> I: その書きづらいって言うのは、英語的に書きにくいのか、状況が複雑やったとかですか? P: ああ、状況が...そうですね本当にしょうもない事しかして遊んでたんで、<u>それを書くのが難しかった</u> 5. E くん I: アンケートには、詳細まで書きたいことを表現することが難しいっていう風に書いてはったと思うんですけど。まずその詳細まで書けないっていうのは、英語の詳細まで書くことの難しさっていうのが 1 個あるかなと思うんですけど、つまり書きたいことが全部細かく書けないっていうのがあると思うんですけど、 P: 僕が言った詳細っていうのはそっちじゃなくて、自分の書きたいニュアンスの I: ニュアンスですか...ちょっと難しいんですけど、例えばどういう、ニュアンスっていうのは。
--	--

	P: なんやろ僕の頭の中で思ってる...例え話ですが、僕がドッグって言われて思い浮かぶ犬と浦川さんがお考えになる犬は違うと思うんですよ。そこ...まあ絵で描けたら一番いいんですけど、文字やったら、そういうのを、自分の頭の中のことを 100 相手に伝えたいと思っても伝えにくいから、伝わらないから...それ何て言えばいいんだ...ニュアンスってそういうことかって僕は思ってたんですけど I: その伝え...もちろんどれだけ英語ができるようになって、その伝えきれないところがあると思うんですけど。今回その書いていて伝わらないなと思った、こう原因じゃないけど要因ってどこにあると思いますか？例えばその、もちろん英語力っていうのもあるだろうし、そもそも自分が言いたいことが明確化されてないって場合もあると思うし、覚えてないってこととかもあると思うんですけど。いろんな多分原因があると思うんですけど、E さんにとって、強かった、大きかった要因ってどこですかね？ P: <u>相手に、その書く相手、そのこれ(ライティング)を読んでもくれる人が、全く面識がないっていうか、僕のことをなんかそこそこ知ってくれてる人なら「こういうこと言いたかったんやろなー」って思ってくれそうやけど、全く知らない状況だったので、うまく伝わらないなら普通の普通のことっていうか、あったことを書いた方が伝わるかなっていう気持ちですかね。</u> I: なるほど。じゃあもし例えばお友達とか家族やったら、「きっとこういうニュアンスで書いてるかな」ってなんかより P: そうですね、読み取って汲み取ってくれるかなって I: そこで自分のことを全然知らない人に読んでもらうってなると P: <u>なんか、恥ずかしいじゃないけど、ああ伝わりきらないだろうなって思います</u> I: <u>じゃあそれは、一個の要因はじゃあ多分そのそもそも読む側のまあ、多分背景知識みたいなものがないってとこだと思うんですけど、じゃあ例えば、日本語で同じテーマについて書くってなったらもっと</u> P: <u>もっと書けると思います。英語力っていうのも大きいですね。</u> 6. F さん I: アンケートもちょっと見てみてほしいんですけど、どういう風になりましたか、とかで説明色々書いてくれてはるんですけどね。ここのところで、さっき多分説明してくれてはったことに近いんですけど、1 回目はその経験をライティングしたけど 2 回目は影響についてより具体的に書いたって言うのは、やっぱりその経験だけ書くのと影響も含めて書くんとは違いますか？ P: <u>そうですね。読んで客観的に読んでも、そっちの方が説得力あるなあと思うし自分で書いてもなんかもうちょっとこうしたら良くなるかなって...考えやすいと思います</u> I: こうしたら良くなるって、何が良くなるんですか？ P: <u>読んでる人が読んで、よりわかりやすくなる文章の方がいいのかなって思うので、そういう意味で。</u> I: 読み手にとって 2 回目の方が P: <u>より具体的だからわかりやすいのかなと思います</u> 7. F さん P: いやスピーキングもリスニングも苦手なんですけど。特にライティングが、あの入試とかでわーって思ってたんですけど。こういう風にやった方が、1 回目書いて質問に答えてやるっていうこの流れの方が、自分的にとっても書きやすい、苦手な自分としては書きやすくなったなと思います I: どうして書きやすくなりましたか？ P: <u>なんか、質問で聞かれたことって、一個目を読んだ時にいまいち分からない</u>
--	--

	<u>ところとか分かりにくかった部分なのかなーって思ったので、あーじゃあそこを入れたら、もうちょっとわかりやすくなるかなと思って、</u> I: なるほど何を書き足そうそうかなって考えた時に P: はい、質問がなかったら何変えたらいいか分からないって状態だったので 8. G さん I: 2 回目のところでは、結構こう先生にフォーカス置いてはと思うんですね。顧問の先生がどんなことで...こう例えば怒られたかとかが書かれてたと思うんですけど。どうして 2 回目はかなり先生にフォーカスした書き方になられたんですかね? P: 先生のことをちゃんと書いた方が私の<u>この経験をもっとわかりやすく伝えられるかなと思って...</u> I: なるほど。分かりやすく伝えられるって言うのは、その G さんのどういう風に変化してきたってことなのか、こんな先生に教えてもらってきたって言うことなのか、両方かもしれないんですけど。 P: 多分こんな先生に教えてもらってきたっていうことを強調したいかなって。 9. G さん I: で、今回ちょっと視点を変えはったじゃないですか。この出来事を追っていくっていうことと、その中から先生にフォーカスして書くっていう中で、なんかどういう風なことを感じはりました?書いてて... P: 私この経験がああ、印象深いんで結構、ライティング、その高校の受験期のライティングとかも何回か書いたりしたんですけど。1 回目の時に書き終わって、<u>なんかうまいこと言えてない気がするなと思って、そう感じてからの 2 回目だったんで...質問もう一回聞いてもいいですか?</u> I: すみません。視点を変えはったじゃないですか。一回目は多分とりあえず説明されてて、2 回目こう先生にフォーカスを当てようとしてたと思うんですけど、そういう違う書き方してみて、どういう風に思われましたか? P: それで、<u>あんまり上手いこと言えてないなと思って、それでこうなんかどうわかりやすく言いたいこと言えるように書いたらいいかなって考えた時に、もうちょい先生がどんな感じやったかを言った方が、こんなふうに成長してきたっていうの言えるかなと思って書いて...書きました。</u>
理論的メモ	・協力者は書き直す中で、テーマである経験や、自分自身についてより伝わりやすくするには、分かってもらうにはどうすればよいのかについて意識し、検討している。 ・明言していない協力者もいるが、この意識は 1 回目に比べてより読み手(=他者)の存在を意識したからではないかと考える。これはおそらく、質問を受けるという形で読み手からの反応が返ってきたからである。 ・伝わりやすさへの意識・考慮が生まれたことによって、多くの協力者は 2 度目の方が分かりやすい、もしくは自身をより伝えることができていると感じている。これは、書き直すことによって協力者自身にとってより納得のいく、より良い文章が書けたということを意味しているのではないか。 ・伝わりやすさに意識が向く故、書きづらさを感じている協力者もいる。(4, 5) 彼は、自身の経験について、伝わるように書けるかどうかという点に意識が向き、テーマを絞るという変化を見せている。また、彼は、自分が考えていることを正確に伝えられないのであれば「あったことを書いた方が伝わる」と考え、自身の心情についての言及を避けている。

	・伝わりやすさについて意識・考慮するという過程は、2 度目のライティングで生まれていることが多いことから、質問・書き直しに関する概念と関連していると考えられる。また、その結果として、2 度目のライティングが変化しているため、ライティング・記述に関する概念とも関連しているのではないか。
--	--

概念	テーマ(経験)の客観視
定義	ライティングに対する質問に回答することや、それらに基づいて書き直しを行う中で、テーマである経験について、客観視すること。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: 2 回目の方があったことをより整理してきて書けてるなあって感じですか？ 添削って、多分質問のことだと思うんですけど、質問に答えていかはる中で、何か気づいたこととか思った事ってありますか？ P: 質問で思ったこと... I: 答えててどんなことを考えはったかなと思って P: えっ、なんやろう...なんやろうな。答えてて...えっとなんか、将来の夢...将来の夢に。<u>将来の夢が教師って今思ってる自分のきっかけはこんなちっちゃい頃にあったんやとか、周りの人との関係性でそうやって自分は思ってたのかっていうのは、なんかすごい客観的に書きながら思っていました</u> 2. A さん I: 難しいですね。じゃあまずこの、テーマに対する考え方とか気持ちがちょっと変化したっていう風を選んでもらってたと思うんですけど、その変化ってどんな変化やと思います？ P: 2 回目ですってことですね。1 回目はただお母さんから聞いた話を、話と、確かにそうやったなっていう自分の単なる感情だけで、こんなことがあったんですよこんなことがあって、彼が、先生がしてくれはってことと、それで私はこうなりましたっていうのを淡々と書いてたんですけど。2 回目はその先生が話してくれたんです、の次に、その先生との話は楽しくて...楽しくて自分が話すことを待ち望むじゃないけど、結構積極的になったって。この文は確実に 2 回目で入れた文なので。<u>1 回目は、ちょっと思い出、こんなことやってって思い出を淡々と。ここで(2 回目)その思い出...思い出があることで、なんで自分が好き、話すことが好きになったのかをより書けたから、それが客観的につながったんですよ。つまり、先生と話すのが楽しかった、だからなんやねなん。だから、だからその話すことをよりしたくなったんやな、っていうのは客観的に見れたからっていうのがここ(2 回目)でした。</u> 3. B くん I: 今回質問にも答えてもらっていた時に、どの質問が一番印象に残りました？ P: そうですね 4 番ですかね、4 番の家族の視点から見るとっていう。他の質問いただいたのはどのように生きるとかどのような意味があるとかそういうものなんですけど。4 番の質問で家族の視点からこの出来事を見てどのようなものですかっていう質問はあまり考えたことなかったっていうか、中間的に物事を見ていたんですけど、それを家族っていう客観的な視点から自分の経験を捉えるっていうという風に捉えたことがなかったので客観視するっていうその。ていうことができましたこの質問で。 I: 出来事を経験にするっていう話があったと思うんですけど、出来事を経験にするために 例えば客観視することとか違う視点から見ると必要だと思いますか？ P: やっぱ主観的だけだと主観視だけだとやっぱり気づかへんこととか、視野が狭くなってしまうと思うので。<u>客観視することで視野が広がるかなとは思いますが、例えばそのゴミのポイ捨て道路に捨てるとかでも ゴミのポイ捨てはあかんもちろんあかんですけど、主観的に見るだけじゃなくて例えばゴミ拾いしてくれてはるボランティアの方がいらっしやるとか、例えば鋭利なもの尖っているものとかだったら子供が触ると危ないとか。そういう新たな視点で 物事を見れるんじゃないかなって思います。</u> I: なるほど自分だけだったらダメだとわかっていてもしてしまうことってありますもんね その行為自体を引いてみるということですかね？

	4. D くん I: 他の人達と。今回ちょっと書いてもらってたことと違う話になっちゃうんですけど、今回やってもらった事って自分にとって結構大きな経験を一個選んで書いて質問もらって書き直すって活動じゃないですか。こういうライティング活動ってというのはどう思われますか？ P: <u>...やっぱ1回目自分が書いたやつを結構客観的に見れるっていうか、そういう点ではいいかなって思いますね。</u> I: 客観的に見るっていうのは質問されたからですか？それとも2回目書き直したからですか？ P: <u>質問があったから、質問があったから、ああじゃあここって今思ったけど、どういうことなんやろみたいなその流れっていうか、何て言うか、1回目は割とこういうことがあったな一つっていうので箇条書きでしか書き出してなかったんですけど、<u>具体的っていうか深いところまで聞かれるとそういえばそうだったのみたいな感じになれるので、それやったらまあ割と外から見えるっていうか。自分の文章を。</u></u> 5. E くん P: だからライティングをしてって言われてるのかなと思ってました I: あーライティングというのは？ P: <u>ライティングすることで自分の考えが文字になって、それを客観視してどのように変化しましたか、どのように変化してるように感じますかって聞かれてるのかと思ってました僕は。</u> I: でもそれを実際答えるってなると P: なるとまた難しい 6. E くん I: 今回、質問もしたじゃないですか。2回目書くにあたって、質問っていうのはどういうポジションじゃないですけど役割を持ってたと思いますか？ P: <u>なんか結局僕の場合こっち(ライティング)にその聞かれたことをうまく書けなかったの、反映されてないかなって思うけど、その一回書いて一度英語に直そうっていうそのモヤモヤを1回味わったのでちょっと面白かったです。質問があったからちょっと言葉についてまた考えたなと思います。それを</u> I: そのもやもややってしてるのが、好きじゃないけど、まあ結構楽しいかなって言っはるんですけどそれってどういう感じですか？ P: えっ、どういう感じ？ I: どういうところが悪くないかなって思いますか？ P: <u>表現したいことを考えてる時に自分ではこれで伝わるかなと思うけど、何か考えたらいやなんか伝わらなくなって、伝わっても自分が思ってることとちょっと違うなって勝手にその自分の中で、その遊んでるのが楽しいんかな</u> I: じゃあその過程に結構重きを...結果よりもって感じですかね。 P: そうですね
理論的メモ	・質問や書き直しを通じて、テーマである経験を客観的に見ることができたという発言が協力者から見られた。類似の記述がアンケートでも見られており、質問という他者からの介入や、一度自分の書いたものを再度書き直すという行為が、客観性をもたらしたのではないかと考えられる。 ・2 では、客観的に書くということが協力者にとってどのような意味を指すのかが説明されている。彼女は、書き直すことで、自身の変化や気持ちを客観的に見ることができたと述べている。

	・ 3 では協力者が客観的に見ることによって、視野の広いライティングが出来ると、例を挙げて説明している。これは、「質問による新たな視点の獲得」の内容に通じる部分があり、この 2 つの概念は関連していると考えられる。 ・ 3, 4 では、質問に答えることが、経験を客観的に見ることに繋がったと述べられている。協力者は、質問に答える中で、自身の考えや経験を「外から見る」ことができたと説明しており、これは自身のライティングから少し距離を置いてみることができたということではないかと考えられる。 ・ 5, 6 では、ライティングという行為自体の客観性について述べられている。協力者は、書く中で自身の考えや表現を客観化することができる、と説明しており、これは、彼の中で自己内対話が行われていたからではないか。書いた内容が文字として残り、客観してできるという、ライティングの特性を言い表した発言であるといえる。
--	--

概念	新たな視点・内容への気づき
定義	質問に答えることによって、1 回目のライティングでは考えていなかった・気づいていなかった視点や内容に気づくこと。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: 自分が持ってなかった新しい、新しい考えと出会って感じですね。それを今回足されたと思うんですけど、2 回目です。それはこの 2 回目書き直す中で思い出さった感じですか？ P: そうですね。なんかこれ、<u>この話も入れたいなって思いから入れました。これも自分の中で結構印象深かったから入れたいなと思って入れた話です。</u> 2. A さん I: その例えば、ライティングの変化だったりとかそういう自分の気持ちの変化っていうのは、2 回目書き直すっていうことが大きかったのか、それともこの質問に答えたっていうのが大きかったのかどっちが強かったと思いますか？どっちもあるかなと思うんですけど。 P: どっちもありますね。<u>でも私はこっち(質問)から来たので、他の人と話しててっていう、その他の人って言われた時に小3の先生以外に誰がいたかなって考えた時に、直近で塾の教室長だったんで。私の場合は、主にこちら(質問)から来たかなって思います</u> 3. A さん I: 自分について気づききっかけになるかもしれないですね、確かに。今回は自分について語って、かつ質問もしてたと思うんですけど、この役割ってなんだと思いますか？どういう役割があったと思います、質問に答えるのって、2 回目のライティングをするにあたって。 P: やっぱ 1 番目が 2 回目のライティングに重要で、<u>他の人にとってこの質問がなかったらこの部分は私は多分入れてないし...2 問目が私の今のこのインタビューでの軸になってるんですけど。これを書くことによって、これが自分の将来の夢につながってるから、自分の軸ができてるしってことで、今より自分について話す上で、この質問をしてもらったことでまとめることができました個人的に。</u> I: 自分の考え、それとも思い出の方かな、それは。 P: 考えですね。何か、なんで今こうなってるのって言うのを話すときなんで。 4. C さん P: 4 番の質問とかも、<u>今まで考えたことなかったんで、別の視点を持っているって意味があるんじゃないかなと。</u> 5. F さん P: ...これのアンケートに答えて、なんかどんなふうになっちゃって、それを今後どのようにしていきたいかみたいなのが結構あって、<u>それ入れた方がなんか具体的にいいのかなって思って変えたんですけど。</u> I: 具体的に、質問を答えていく中で何か思ったこととか気づいたこととかもあったかなあと思うんですけど、その辺どうですか？ P: えっと、どのようにとかなんかそういうのが結構多くて... I: 書いてはりましたね、アンケートにも P: そうなんです、確かに自分の 1 回目のやつやったら、<u>どのようにとかなんかそういうのがなかったな一って気づいて...気づいたなって思います</u> 6. F さん I: 新しく書き加えはったのって質問に答えて変えはったのかなーと思ったんですけど、この中でなんか印象に残った質問とかってありますか？

	P: 1 番が一番、1 番とか 3 番が一番印象に残ったかなって思います。 I: どういうところが...? P: <u>なんか普通に、この文章(1 回目のライティング)を書いた時はそんな、どのように変化したとかなんか自分自身がどのように変化したとかはあんまり考えてなかったんですよ。あとこれからどのように生きるかとかそこまでは考えが及んでなかったの。確かにこれ書いた方がいいな一って思いました。</u>これを見て。 I: それはさっき言ってはったみたいな、読み手にとってってことですか? ライティングとしていいかな一って感じですかね? P: はい、そうです。 I: このアンケートのところに、前書いてもらったやつなのであれなんですけど、ここかな、この顧問の先生の視点から見てどう思ったと思いますかっていう質問について書いてくれてはって。こう先生の目線から見てみたら、結構つらかった経験がより良い経験に、経験して良かったな一ってというような風に感じたって書いてあるんですけど、顧問の先生から見てってどんなふうに見えるはりました? P: 顧問の先生から見て...これを見た時ですか? I: 多分そうだと思うんですけど P: <u>この自分がこの経験をした時に、あんまり自分の視点からしか見てなかったんですけど、なんか人から見てとか思ってたなくて、しかもなんか顧問の先生からってあんまり想像ができなかったのであ一ってなったんですけど</u> 7. G さん I: そうなんですね。じゃあその出会いが今の G さんを作ったっていう感じですかね? で、今ライティングを読んで来ていただいて、今読んでいただいてもいいんですけど。1 回目のライティングと 2 回目のライティングってどんなふう変わったと思いますか? P: <u>その質問を書いてくれはったじゃないですか。それで答えてる、答えてる時にあーここをちょっとこういう風に言いたいとか、ここも言っときたいっていうのが出てきて多分...それを書いたと思います。</u> 8. G さん I: あまりなかったですか? じゃあ、質問をして...その質問をされるって言うのは 2 回目ライティングしたり自分の経験について考えるときにどういう役割があったと思いますか? P: <u>なんかその 1 回目にしたライティングの見直し、見直したりとか、その私やったらそのこれも書きたいって気づくきっかけになったりとか。</u>いろんな物が見つかったんじゃないかなって思いました。 9. H さん I: 自分の変化とか気持ちとかまたその、小学 6 年生から今までの中でこう、こういう先生になりたいかとかが変わっていた部分もありのそのままのこともありだと思んですけど、それも含めて感じですかね。後アンケート書いてもらってたと思うんですよ、これなんですけど。たぶんここにもその、質問の内容を加えたっていうことを書いてくれてはって。きっとこの部分なんかと思って見てたんですけど。このこっちな...なんかもっと思い出を、さっきも言ってはったと思うんですけど、もっと深く振り返ったっていう風に書いてはって。ここですかね多分、「2 回目を書くときには思い出をもっと深く振り返ることができた」という風に書いてはるんですけど、深く振り返るっていうのはどういうことを考えることだと思いますか? どういうことを考えたことを深く振り返ったと思ったのだと思いますか? P: <u>なんか自分の中で一人であんなことあったな、こんなことあったって思い出すよりも、こういう質問を通してどのような意味を成しているとか、あん</u>
--	---

	<u>まり 1 回目の時は考えてなくて。だから思いつきもしなかったことを聞かれて、そうかこの出来事意味を成しているな確かになって感じで。この質問のおかげでなんか... この質問を答えた感じみたいに色々出てきて... っていうのが深く振り返ったかな って。</u> 10. H さん I: そうですね。今回結構時間かかったとか難しかったってのは結構多くって。それをもっとこう、ライティングする前にこういうことがあったら良かったとか、もっとこういう質問だけじゃなくてこういうコメントがあったら良かったとか、他の人との関わりとかでもっとこういうのがあったら良かったかなっていうのがもしあったらちょっと教えて欲しいんですけど。 P: あんまり思いつかないです。でも質問めっちゃいいな一つて思いました。 I: どういう役割でした、質問は。ライティングする中で。 P: こっち(1 回目)を書いて、何も質問とかなしでもう 1 回書いてって言われても絶対こんなこと書かへんかったと思うし、思いつきもしなかったと思うけど。なんかこの質問での日本語で考えてなんか自分の中でしっかり意見をまとめてから、英語で、書ける英語で思ってることを書くっていうきっかけになったって思います。 11. I さん I: なるほど。普段あんまり聞かれない質問だったと思うんですけど、例えばどの質問が引き出したじゃないですけど、自分の... 自分そんなこと思ってたんやとかっていうことにつながったと思いますか？ P: この 4 番の大学生のあなたの視点からってというのが、私はずっと。これ書いたのもうそんなもうちょっと前なんで、その一番浪人終了時期に近い時期なんで、どうしてもその、めっちゃしんどかったなっていうことだけ、しんどかったっていうか、受かって嬉しいっていうのと、しんどかったっていうのばっかやったんですけど、大学生の視点からっていうことは、受かって振り返って、そう思ったらなんか、受かったからそれで終わりじゃなくて。考えてみたらよく落ちて、なんか結構簡単に違う私立とか行く人もいたんですけど、もう絶対浪人はできへんて言って。よくほんまに浪人の道選んだとか、そういう風に思える何か別の視点... その時はもう浪人しか考えてなくて、もう絶対 1 年勉強して国公立行こうっていうことだけ考えてたんで。<u>浪人することが... 浪人して苦しいとかしんどいとかはあったんですけど、ようやるわとかそういう気持ちはなかったんで、なんかそれは今になって、ようやってたなっていうのは思いますね</u>
理論的メモ	- 協力者は与えられた質問に答えることによって、1 回目のライティング作成時には気付かなかった視点やライティングの内容に気づいたことについて話している。 5, 6 では、質問に答えることによって「自分が書いていなかった」ことに気づき、その内容をライティングに反映されている様子が語られている。ここで彼女はライティングに書き加えるべきと感じる内容を獲得している。 3, 9, 11 では、新たな視点に気づいたことによって、経験を違った視点から振り返ることにつながったと話している。そのような行為のことを 5 では「深く振り返った」と述べている。彼らは、新たな視点から経験を振り返ることによって、経験の意味や自身の変化を再考し、経験を再構築しているのではないかと考えられる。

	・ 1, 7, 8 では、質問に答える中で、「自身を書きたいこと」に気づいたという内容が説明されている。これは、質問に答える中で、自身のライティングの足りていない部分や、もっと詳しく書きたいと感じる部分、もしくは全く書いていなかったが付け足したいような部分に気づいたということを意味する。この概念は「テーマと現在の自分・未来の自分をつなげること」や、「自身の感情・変化に焦点を当てたライティング」につながっていると考えられる。 ・ 新しい視点に気づいた際、それがライティングに反映されるかどうかは、協力者にとって異なる。3, 6 では他者の視点から考える、4 番目の質問によって新しい視点を得たと述べているが、実際にライティングには反映されていない。ライティングに反映されるかどうかは、「質問内容のライティング反映についての吟味」で決定されており、協力者の判断基準から外れているものは、協力者が新しい視点や内容に気づいていたとしてもライティングには反映されていない。 ・ ライティングには反映されていなかったとしても、質問によって新たな視点を獲得することは、協力者に何らかの影響を与えているのではないか。また、質問や書き直しを通してのテーマの「捉え直し」「客観視」「視点の獲得」はそれぞれ関連した概念であり、ライティングだけでなく、「気持ちや行動への影響」にも関連していると考えられる。
--	---

概念	テーマ(経験)の捉えなおし
定義	ライティングに対する質問に回答することや、それらに基づいて書き直しを行う中で、テーマである経験について、自分の中で捉えなおすこと。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. B くん I: なるほどこれ結構答えるの大変だったと思うんですけど 変化したっていうのは 2 回目書くという行為なのか それとも質問に答えるっていう部分だったのか どこが大きかったですか? どっちもあると思うんですけど P: そうですねどちらかといえば 先輩の質問にお答えするっていうのは大きかったと思います。自分で 2 回目書くっていうよりかは与えてくださった視点から自分の経験を捉え直すっていうのはすごく自分の成長するきっかけになったかなと思います 2. B くん P: もちろん第三者の意見を取り入れて 自分の経験を見つめ直してことも全然いいと思うんですけど。やっぱり自分の中で捉え直すだけでも振り返るだけでも、振り返るだけでも違う、違うっていうか全然いいと思うし。まあ書くことでアウトプットすることで自分こんなこと思ってたんやとか。 I: 気づくってことですか? P: はい そういふのは感じますね I: 書いていく中でそれは自分が普段意識していなかった気持ちに気づくということですか? ...今ねごめんなさい何度も細かい日本語の話ばかりして さっき振り返るだけでもという話をされていた時に 捉え直すっていうのと振り返るっていうことが出てきていたじゃないですか 捉え直すいや振り返るだけでもいいんじゃないかなというように 言っただけで思ったと思うんですけど 捉え直すっていうのは何をいやもちろん経験だとは思いますが どういうことなのかなと思って P: 自分が思っている捉え直すっていう行動と、振り返るっていう行動の違いは 捉え直すっていうのは出来事や体験経験をどういう意味を持っているかとかどういふことを自分に問いかけるみたいなものを考える、出来事体験経験の意味を考えるって言うことが捉え直すということで。で振り返るっていうことは文字通り過去にそういえばあの時あんなことがあったなっていうように 思い出すっていうのが振り返るっていう、っていう意味です I: ということは、今回のライティングではどうですか、捉え直されたと思いますか? 振り返りましたか? P: そうですね捉えなおせたと思っています 3. C さん I: はい。今回、何回も考え直してっていう話をしてたんですけど。自分でももちろん考えながらこう何度も考え直す部分と、質問されて考え直す部分っていうのがあったと思うんです。まず、質問を人からされるっていう事はどういう意味じゃないですけど役割があったとあると思います? 質問って。 P: 多分、自分で考えてただけだったら、もう何回か考えてきたその道筋、こういう思考回路で思い出すっていうルートがあると思うんですけど。人から質問してもらったら、その人が疑問に思う部分からここ(経験)にアクセスするから、違う視点で自分がもう 1 回のそれを辿って考え直すことができるなっていうふうに思っ 4. G さん I: 部活の中で、練習だったり試合とかもありますもんね。そういう中でも成長したなって思われますか? (頷くを見て)でも全部書くってなるとすごく長くなっちゃいますもんね。ちょっとアンケートに移りたいんですけど、ここで例えば、具体的に書くようになったとか少し捉え方が変わったかもしれな

	いって風を書いておられたんですけど、どういうところがまず具体的になったって風思ったんだと思われます？ P: <u>なんかでも、その時間たってるんで、この経験がなんかこういうことがあったってことだけにちょっとなっちゃってたところもあって...これで質問があって、読んで考えた時に、でもこういう時にこういうことがあったからや</u> <u>なとか、そういう色々思い出したりしてそのより具体的に書けるようになったかなって。</u> 5. G さん I: 多分アンケート見てみると、何かこう質問でこれ言いたかったってことに気づいたりとか、なんかこう視点っていうことについて書いてあったと思うんですけど。実際にライティングしてる時には、何かちょっと色々考えたかなと思ったっていうのは、どういうことなのかなと思って。 P: <u>なんかその経験の、経験を過去のことになってしまっていて、それでもう1回この質問とかライティングで思い出した時に、その今成長...まだ高校も、高校を卒業してから成長した自分から見た時に気づくものもあるし、その時から変わらへん視点もあるし、今やから分かる視点っていうのもちょっとあったかなって思います。</u> I: 今は大学生じゃないですか。その部活してた時のこと思い出してどう思います？ P: <u>なんかすごい頑張ってたなって、純粹に思います。</u> 6. H さん I: <u>じゃあその先生との、このきっかけだけじゃないと思うんですけど、先生との出会いってすごい大事ですね。</u> P: <u>そうですね。</u> I: <u>この増やした内容って、質問から来た部分もあったかなと思うんですけど、ちょっと見返してもらって、質問に答える中でなんかこうやったなとかこういうこともあったな一って思い出したこととか、何か気づいた事とかってありますか？</u> P: <u>こういう質問のおかげで、なんかその時の事をもっと何か深く思い出して。なんか先生の細かい気配りみたいなものを、めっちゃ思い出して。やっぱりあの時の小6の時の先生が、なんか自分の今の将来の夢に結構影響してるかなっていうのは、なんかこの質問を通してより気づいた感じですよ。</u> 7. I さん I: <u>じゃああの、変えはった部分って2回目書き直してる時に考えはったか質問から来たのかな一と思ってたんですけど、質問答えたのって覚えて...よかったら...見てみてほしいんですけど、どうですか増えたところってどっちから来てると思いますか？書き直すことなのか、質問からなのか。</u> P: <u>質問に答えて、自分で質問に答えながら思い出してきたというか、質問で答えたことを考えたことを、ちゃんと言葉に出して...ちゃんと形になったのかなって質問からですかね</u> I: <u>質問に答えてて、こう何かああそうやな一って思ったこととか気付いたこととかってありますか？</u> P: <u>質問が結構、そのどのように、具体...具体的にこうどういうっていう、具体的に聞かれたことに対して、自分もその具体的に答えなあかんっていうので、自分のどっかで考えたかもしれへんけどそれに気づいてなかった部分とか、ちゃんとこう言葉になって、言葉にできたというかしてみたら、こういうことを思ってたんかっていうか、こういう風な学びじゃないですけど結局...こういう風な考えがあったのかなっていうのがこの質問によって自分の中から引き出された感じがします。</u>
--	---

	8. I さん P: これを書いた時の本当の自分の考えに気づくことが出来たっていうのは、2 回目のライティングに追加した部分で、<u>これが質問によって分かった、そのつらかった、しんどかった、受かって良かった、嬉しいとかそういう気持ちだけじゃなくて、本当に自分がそのすぐに簡単にポンって出てくる感想とか言葉だけじゃなくて、自分の中で言葉にできなくて、できてない部分の、できてないけど自分でできっと思ってたっていうことが、この質問でできたので多分ここに加えてるんですけど、そういうことやと思うんで。</u> I: 自分がどのように変わったのかであったりとか、これからも努力を続けていこうと思えるっていうことであったりとか、っていうことが 1 回目気づか... きっとあったと思うんですよもちろんどこかに絶対、が質問で出てきたっていう感じですかね。 P: はい
理論的メモ	・協力者は質問に答えたり、経験について書き直したりする中で、テーマとなる経験について捉えなおしを行っている。 ・2 では、捉えなおすということを協力者が、「出来事や体験経験をどういう意味を持っているとか、どういうことを自分に問いかけるみたいなものを考える、出来事体験経験の意味を考える」という意味であると説明している。これは、質問 2 の内容と類似しており、質問に答えることが捉えなおすことにつながっているのではないか。 ・3 では、捉えなおすという言葉は出てきていないが、自分が普段経験について考える道筋とは異なる視点から、経験について考えなおすことについて述べており、捉え直しと同様の内容であると考えられる。他の協力者においても、自身の経験が自分に与えた影響や、経験の意味等を改めて振り返る様子が見える。 ・質問や書き直しを通じて協力者は、再度自己の経験を振り返っている。ここで、協力者は経験の意味や、自身の気持ちについて再考している。それについて「今の自分の視点から考える」、「本当の考えが引き出される」、「深く思い出す」といった表現を用いて説明している。これは、恐らく彼らがすでに持っていた感情や考えが質問や書き直しを通じて明確化されたということではないか。 ・質問を通して捉えなおしたという発言が多いことから、一人のライティング活動だけで自己の経験の捉え直しを図ることは難しいのではないかと考えられる。質問といった他者からの何らかの介入が必要ではないか。 ・5, 6 では、自身の経験を捉えなおすことで今の自分への影響について考えたというような発言がなされている。これは、「テーマと現在の自分・未来の自分をつなげること」や「ライティング活動の気持ちや行動への影響」と関連していることを示唆しているのではないか。

概念	テーマ(経験)と現在の自分・未来の自分をつなげること。
定義	テーマとなる経験について、経験という過去と現在の自分や未来の自分をつなげること。
バリエーション I: Interviewer P: Participant	1. A さん I: 今回ってその大きく変わったとこって、やっぱりこの新しいもつと最近の経験を、小学校 3 年生の時に加えて...いつの話ですか？ P: これは結構ほんとに最近です。バイトなんで...多分 4 月ぐらい I: あっじゃあ、ほんとに最近あったことですね。 P: 最近です。 I: じゃあ小 3 の時の話から、一気にすごい最近に繋がったと思うんですけど、そういう書き方をするこで、1 回目と 2 回目のライティングってどう変化があったと思いますか？ テーマは一緒じゃないですか、どちらも。でも読み返された時に、この二つってまたちょっと違う印象かなって思うんですけど。どう違うのかなと思って。 P: <u>えーでも 2 回目...2 回目の書きながら思ったのは、すぐさっき言ったけど、軸は変わってないってことですかね、自分の中で。</u> 2. A さん I: つなげて書いてみてどうでした、ライティングとしては。これ(1 回目)は小学校 3 年生のことにすごいフォーカスしていて、これは(2 回目)小学校 3 年生のことも書きながら、今の多分かなり今に近いことも考えながら書かあったのかなーって思ったんですけど。そういう書き方をするこって、普通にただ過去のことを書くのとは違いがあるのかなーと思って。 P: 私けっこう、今回の経験はすごい自分的には綺麗に繋がったと思ってるんですけど。普通は結構難しいくないですか？ I: うん、経験にもよるけど... P: けっこう難しいかなって。 I: じゃあ、今回すごい綺麗につながってるなって... P: それは自分感じました。綺麗につながってるなっていうか、これ(最近の経験)を足してもぶれへんっていう。自分の中で答えが出せてるなっていうのは。 I: 答え、っていうのは。 P: この質問がそもそも...一番印象に残ったことでしたっけ？ I: あっ、ライフチャートが大きく動いた時のことについて書いてくださいっていう P: 小 3 で大きく変わったっていうのをまず思い出して、そこからその変化その変化が今の自分にどうつながってるかを書いて、その後に最近あった話も書いたんで。印象 ... 3. A さん I: いや、印象じゃなくてもいいんですけど。なんか今回 2 回目で、過去の経験を今の視点につなげてライティングされてみてどう思ったかなーっていうとこなんですけど P: <u>すごい個人的に最近の事には感じてたんですけど...</u> I: あっなるほど、まずそもそも小学校 3 年生の時の出来事も、自分にとってかなり近かったですか？ P: はい、近かったです。忘れてた...これを書くまでは忘れてたんですけど、忘れ...忘れてはなかったけど、<u>別に気にも留めなかったことが、これを書くことすごい、こんなこともあったしこれが今の自分を形作ってるんやなって、すごい近い。2 回書いたこともあるんですけど、すごい近い経験になりました。</u> I: 自分との距離が縮まったっていう。

	P: はい、<u>自分との距離も縮まったし、なんかより鮮明に...鮮明に思い出せるから何か、時間軸的にはぎゅって縮まった気がします</u> 4. Aさん I: じゃあ、思い出を振り返りながら、なんで自分はこの時こうやったんやろってことを、ちょっと大人になった自分から見て、ってことなんですかね。 P: <u>自分の思い出とか過去のことが、過去の行動とかがつながったような気がします。</u> 5. Bくん P: <u>...2回目に書いた時で一番増やしたって言うか意識したのは、それからどういう風にやろうと思ったのかとか、どういう風に過ごそうかという、自分のこれからの生活の仕方とかを意識しました。</u> 6. Bくん I: 難しいですね でも今回ねその自分がされた 意見であったり出来事って言うのを 2回目で今の自分とか未来の自分とかにつなげて作成されていたと思うんですけど そうすることで経験について思う気持ちだったり 何かこう視点だったりとか そういうところにどういう気持ちが生まれたのかなとか、何か 変化したたのかなということについて少し聞かせて頂きたいんですけど どうですかね P: やっぱりその 2回目書くことによって 気持ちの変化ですか？ 2回書くことによって経験、自分ができる経験っていうものを無駄にしないということとかいろんなことに挑戦していくじゃないですけどこういう経験があったからまあ例えば教職の道まあ先生になれて、生徒にどんなことを教えるのかとか 生徒に対する接し方とかもちろん 保護者様との接し方も含めて自分の経験を自分の中で昇華してそれからわかったことを発信しようって思いました 7. Bくん I: アンケートにすごく丁寧に答えていただいていたんですが さっき言っていた中で 1回目は 単に経験として消化していた ということを書いていたと思うんですが 先ほど答えている中では 経験いや出来事かな とおっしゃっていたじゃないですか <u>それって経験っていうことと出来事はやっぱり違うと思いますか？</u> P: 違うと思います I: どういう...？ P: それは 出来事はそれこそ歴史でも 何年に徳川幕府ができたとか という間接的な物事 に対して使う言葉で 経験というのは自分が実際に 実体験をもとに感じた こととかそこからわかったこと を学ぶっていうことが経験かなって、ていう使い方をしています。 I: なるほどじゃあ何か実際に出来事がまず最初にあって それを自分が捉えてこれからどうしていこうとか こういうこと思ったなって考えることを含めて 経験っていう感じですか？ P: そうですね 自分なりの解釈なんですけど I: もちろん 解釈で行くと 1回目は どちらかと言うと出来事に近いかなって言う ことですか？2回目は どちらかと言うとより経験 って感じですかね？ P: <u>出来事の先を考えるとするか、出来事の前からわかったこと</u> I: 出来事の前ってすみませんもう少しどういうことか教えてもらえますか？ P: <u>私が考えているのは 出来事があってその出来事を自分が 感じて思ったこととか 考えたことを次に活かしていく 出来事が経験になっていくと思います</u>
--	---

	I: なるほどじゃあもし何もしなくて ほったらかしじゃないですけど それは出来事のままの時も ちっちゃいこととかだったらあるって事ですかね？ P: そうですね 8. D さん I: はいここにも書いてありますもんね勇気をもって、そう 2 回目のところでこ増えていて、そうだったんだなって思っ読んでたんですけど。さっきのその、過去の一点としてだけではなくて、今とか未来につながる視点から自分の経験を語るってことについてこう、書かれてたと思うんですけど。例えば、その二つライティングがあったとするじゃないですか。今回みたいに過去にフォーカスを置いたライティングと、今と未来にフォーカスを置いたライティングって、でもどっちも同じテーマについて書いてるライティングだとするじゃないですか。そしたら、2 つを比べた時にあえて過去じゃなくて、その書いていらっしやったみたいに、今や未来につなげるライティングを書く、いやライティングじゃなくてもまあスピーチでもなんかこう手紙でもいいんですけど、を書くって言うのは、どういう意味があると思います？ P: 多分過去にフォーカスを置いた場合、多分私みたいにこう指摘、もう一回考えてみましょうとかこういう人生にどうやって活きると思いますかっていう質問を与えられてやっとなんか今とか未来とかを考える人が多分いると思うので、同じ内容でも今とか未来に繋がるとっていうふうに質問...最初のテーマとしてあった方が、過去未来、過去じゃない、<u>今とか未来を考えたらきかけとして過去にもちょっとこう考えが及ぶので、結果的に多分、なんだろう、視野の広いライティングができそうな気がします。</u> 9. D さん I: 過去を掘り下げるって言うのも、今回多分、今回はそっちパターンじゃないですか。こういうライティングって他にされたことがありますか？例えば高校とか中学校とかで思い出について書きましょう、みたいなとかってありました？(頷くのを見て)あった気がします？そういう時ってやっぱり過去にフォーカスして書いてはりました？ P: 結構その傾向だったと思います I: 作文とかだと結構これからも頑張りたいみたいなのを、書いたりするじゃないですか。でも英語でライティングってなると、日本語で書くのと比べると書くってことに集中しちゃうと思います？ P: <u>そうだと思います。一生懸命単語とか思い出して、これはこれって感じで。</u> 10. F さん I: そこで、その先生になったらこうなんかトラブルが抱えてる子供たちにも励ましてあげられるかなーってことを書いてはったと思うんですけど。1 回目には全くなかった視点じゃないですかそれって。でそこを付け加えることで 2 つのライティングって変わったと思いますか？ P: そうですね、変わったと思います。 I: どっちも同じテーマについて書いてるじゃないですか。でもなんかちょっと違う部分が付け足されて、なんかこうどういう風に変ったかなと思って...どう思いますか？ P: どういう風に...うーん...なんか、ただただ自分がこう変わりましたって書くよりも、<u>なんか将来自分がもしこうなったらこうやってあげたいみたいな、この経験を生かそうとしてる文章の方がなんか、この経験がとってもほんまに大事やったんやなーっていうのが分かるのかなって思います。</u> 2 つ目の文章の方が。
--	--

	11. F さん I: でもしっかり結果出してはるから...すごいなって思ってたんですけど。で、なんかその、やっぱり、自分が実際に経験して成長していく中でこう思い描くこう思い返すことっていっぱいあったと思うんですけど。今回のそのなんかライティングしていく中で、どういう風に...気持ちとか考えとかってどうでしたかっていう質問をさせてもらってたんですけど。その時になんかちょっと変化したかなって書いてくれてはって、その高校生の時に勿論変化したのが大きいと思うんですよ、その時にやっぱり経験してはるので。でもこの今回やってみてちょっと変化したかなって言うのってどういう...? P: 高校生の時は、経験で、つらかったことが良い結果になって、ていうのが自分の中でとても印象的な 3 年間やなっていう風にしか思わなかったんですけど、<u>今大学生になって書いてみたらこの経験って将来に活かせるかもしれないとか、そういう風にもっと先のことにまで目を通せたから、自分ちょっと変化したのかなって思いました</u> I: 先生になってからとか、これから大学で後輩を教えてあげたりとか...。先生になったらどんな風に生きると思いますか? ちなみに。 P: 自分ですか? どんなふうに生きる...<u>多分行事とかにめっちゃ燃えるタイプの先生だ</u>と思います。 I: あ、運動会とか 体育祭? いやでも小学校やったら文化祭? みたいななんありますよね? P: ちょこちょこ発表会とかあるじゃないですか? 児童より燃えてやってそうな気がします I: どっちの気持ちもわかりますもんね P: そうですね 12. G さん I: そうですよ、単にこんなことあったなって思い出してるって言うよりかは、G さんの言い方やと、今の自分から見てみたりとか...これからも色々あるじゃないですか実習とかね、そういうのも頑張ろうって、こうつなげてはるように思うんですけど。単に思い出すことと、そういう風に繋げる事ってまた違うと思いますか? ごめんなさい、どういうっていうことを聞いてばかりで...でもどういうところが... P: 思い出すだけやったらそこで終わっちゃうし、そんなこともあったなで終わると思うんですけど、つなげるって...私結構周りよりかは結構、努力家な方なんですけど。それでけっこう、しんどくなりやすい、しんどくなった時とかも思い出したりした時に、なんかちょっと思い出して、ちょっと深く考えたりした時に元気もらったりとか、頑張ろうって思えたりとか。思い出すだけやと多分そう...なんか友達と喋ってる感覚になる感じ、こんなことあったなみたいな感じで終わると思うんですけど。<u>私の場合は、なんかちょっと色々考えて、ああこういうこともあったなってなった時に、自分がどうしようってなった時も、それとつなげて考えた方が私は頑張れるかなって。</u> I: なるほど。今のお話だったら、こう、経験について深く考えるって事と、今また頑張ろうって思えるって事がつながってるのかなあと思うんですけど、深く考えるって言うのは例えば、どういうことを考えることだと思いますか? P: 何かあった出来事を思い出すんじゃ、思い出すのと、あとその時あった状況でこうやったらどうしたのかとか、これはどういう意味あったのかみたいな感じで考えて、それでその時の自分がした行動とか、出した答えがどうやったのかなとかも考えます。 I: <u>今から見てみて、あの時もっとこうできたなとか、こうしてよかったなとかそういうことも含めて振り返るって感じ</u>ですかね?
--	--

	13. H さん I: もちろん同じテーマについては書いてるじゃないですか。やから基本的なテーマって一緒やと思うんですよ。けど 2 つのライティングを読み返してみた時になんか違う印象とかを感じるかなと思って。 P: <u>中高よりも、小学校のその人格形成みたいなものに深く関わっていききたいな一っっていうのが、こっちの方(2回目)が大きい感じですね。中高よりも小学校の方がなんか自分には合ってるかなって。</u> I: ずっと小学校の先生がいいなって思ってたんですか？ P: そうですね、中高はあんまり興味がないです。 I: やっぱそれは... どのような所の小学校の先生の方が魅力的ですか？ P: まあ、大変やろうけど、ちっちゃい子がまず可愛いっていうのと、小 1 から小 6 って 6 年間で結構長いじゃないですか。その 1 年生とかで持った子も、その成長が見れるのが嬉しいかなって思ったり。あと、そのずっとそのクラスを教えるので、なんかより深くできるかなって言う。 14. H さん I: 確かになかなか普段はそんな「意味は...」とか考えないですもんね。1 回目は、思い出すという風な書き方をされてて、でも 2 回目は振り返るっておっしゃるけどそこはやっぱ違いますか思い出すっていうのと振り返るっていうのは？ P: <u>思い出しただけっていうか、思い出した上で、その時の自分の状況がどうやったかとかなんか今どうなって今にどうつながってるからとかをもっと奥深く何か考えているのが振り返るかな</u> I: じゃあプラスアルファで考えたことも含めて、振り返るっていう感じですかね。今回結構聞かれたことないみたいな質問も多かったと思うんですけど、でそれを考えてもう一回書いてもらって。そんなにもいつも小学 6 年生の先生のこと思い出すわけじゃないですか。今回結構しっかり考えてもらったと思うんですけど、そうすることで、思い出してみてもこのところ(アンケート)でこう、テーマにした経験に対する考え方や気持ちがちょっと変わったかな一って選んでくれてはると思うんですけどどう変化しましたかそれって？ P: その先生がいい先生で、目指してる先生っていう大まかな軸は変わらないんですけど、でもやっぱりその質問で、<u>今の人生にどう、今の夢にどのような意味を成してるか、を考えることでなんか、そのこんな小さな出来事やけどが自分にとっては結構大きく残ってるんやなって改めて感じたり、もっとあの先生がなんかいい先生に思えてきて。やっぱりすごいな一っ。</u> 15. I さん I: テーマは一緒じゃないですか一応。でもやっぱりこの二つは、付け加えた部分があるのでまた違うかなと思うんですけど、どういう風に違うかなと思って P: 1 個目はライフチャートを書いたこの下がって上がるこの時期のことをピックアップして書いただけだと思うんですけど、<u>ライフチャートの変化の事を書いただけじゃなくて、そこから自分が、そこから自分がその時期だけに留まるんじゃないって、今につなげてどのように生きてるかとか、なんかちょっと...2 個目の方が重みがある気がします</u> I: 過去の経験で終わるんじゃないって、今の I さんにも繋がってるって事ですか？過去の話を今とこうつなげてライティングするっていう中で、こうどういう風に感じはりましたか？ P: <u>努力が報われたとか、自分の人生を一回ちょっと立ち止まって考えてみようとかそういうの...そういう努力が報われたから終わりじゃなくて。自分次はどんな努力しようかなって。私は今はサークルやってるんですけどアルバイトも、留学に行きたくてお金を貯めてて。浪人の費用も、いいよって言われる</u>
--	--

んですけど返したいんですよ。私が一番長女で、下に3人いるんで。返していきたくんですけどなんか義務感っていうよりも行かせてもらったっていう感謝もあって、そのためにバイトしてるんですけど、なんかバイト先もそのただお金を稼ぐための場所じゃなくて。ホテルで働いてるんですけど、覚えることもあるしお客さんとのコミュニケーションもあるんで、そういうのも全然...全く教員なるのに繋がってないとは思わないんですよ。その、コミュニケーションとったり、色んなお客様いらっしゃるんで、お客様に対応したり、やっぱり教師なってもいろんな子供と、コミュニケーションとらないとだめなんで。だからお金稼ぐ場所っていうよりかは自分が社会に出てどういう風にこれは役だてんのかなとかちょっと考えるようになりました。そのお金返さなアカンというのもあるんで、もちろんバイトには行くんですけど。でもそのお金稼ぐっていうのだけに偏ったりとか、学ぶためとか、二つを自分で何とかどっちも自分の中で持って働けるようにしようっていうふうに、結構それを思いながらバイト行って。努力とはちょっと違うんですけど、努力が実った、その努力が報われたという経験が自分が今してる事が絶対になんか無駄になる...無駄にはならんっていう、何かに絶対役に立つって思いながら動くようにはなったと思います。そのバイトの事にしても。

16. Iさん

P: 私はまだそんなにライティングを、今までそんな回数を、受験の...受験のためぐらいしかしたことがなくて、なんかアンケートにも書いてたんですけど、高校とかもうほんまに全然ライティングの授業がなくて

I: そうですね、もっとして欲しかったって書いてはりましたもんね。

P: そうですね、ほんと。回数がなかったんで。自分がしてたのでいいのかわかんないんですけど、こういうのは本当に初めてで。1回目は、自分で書いてそこから質問によって自分で引き出された、1回目では絶対書かへん、書かへんっていうか書けなかった言葉、ことがいっぱい出てきたんで、2回目で自分が改めてその振り返って、今と...今とつないで考えてすること出来たので、何かこういうライティングをもっと高校の時のライティング練習とかでもっとしてくれたら良かったのになって思います。頭も、頭も使うし、英語の表現も自分でめっちゃ調べるし。ただ書くだけじゃなかったんで、私はこれでちゃんと浪人のことを、そのなんかただの思い出だけじゃなく、自分の中でこれからにつなげられるように消化できたんで良かったと思います。

17. Iさん

P: 賛成反対とかっていう方が絶対書きやすいです

I: それはどうしてですか？

P: 賛成反対とかそういうのは、解決策とかを求められる、解決策とか、どうしたらいいとか、どのようにしたら改善されていくと思うとか。自分やったら...自分やったらどうしますかっていうのが結構多かったと思うんですけど。そういうのだったら、自分でこうばって思いついたことを、実現できなくても別にできなくて、理想でも考えたことをそのまま書けばいいんですけど。これ(自分ことについて)は現実...現実ってか、自分のことは実際リアル...本物なんで嘘、嘘じゃないけど嘘を書けないのでしんどいっていうか...。嘘を書いてもバレないじゃないですか、賛成反対とかは書きやすい方選ぶんで。ほんと上の1番目の1年間あったことをつらつら書くだけで、いいんやったら楽なんですけど。自分のその時の気持ちとか振り返ってどう思ったとか、今につなげて考えたりとかしたらなんか嘘...嘘書けないっていうか嘘の方が難しいんで。嘘の方が難しいなって思います。

I: それは今につながったりとか、すごい深いとこまで考えるからですか？

P: そうですね...今、今と過去にあったことを、過去にあったことなら~だった、その時はそうやってんっていう風に、ごまかせるって言ったらおかしいけど、

	<u>でも今もそうなのにそれをごまかすっていうか、嘘つくんが自分の中でも抵抗あるし。何か食い違っていて書きづらいなって思います。</u>
理論的メモ	・ライティングでは、質問や書き直しを経て、過去の経験に焦点を当てた記述に加え、現在の自分や未来の自分についての言及が見られる協力者が増加していた。インタビューにおいても、経験を今の自分や未来の自分に引き寄せて書いているという発言が見られる。 ・この過去の出来事を現在や未来につなげて書くということは、バフチンのクロノトポスに関連していると考えられる。過去のある 1 点(出来事)の周辺のみで構成されていたライティングのクロノトポスが、拡張もしくは再構成され、現在(ライティングしている自己)や、未来に近づいたために、ライティング内にも現在や自分についての言及が増えたのではないかと。 ・3 では、ライティングの書き直しを通じて、テーマである経験が「自分にとって近いものになった」と語っている。また、彼女は「時間軸的にぎゅっと縮まった」「自分との距離がすごく近い」という説明をしている。これは、質問に答えライティングし直す中で、語られるクロノトポスが拡張もしくは再構成されることによって、現在のクロノトポスと近接したことを表していると考えられる。 ・7 では、過去の出来事を現在や未来につなげて書くということについて、「経験」と「出来事」という 2 つの言葉を比較することによって説明されている。彼にとって、経験とは「出来事の先を考える」ということであり、それを「次につなげていく」ということである。これは、過去の出来事を彼の現在や未来につなげていくというライティングの変化に一致しており、彼自身がそのような行為をどのように解釈しているのかが明らかになっている。12 でも同様に「思い出す」と「振り返る」という言葉の比較によって類似の内容が説明されていることから、「事実・出来事に焦点を当てたライティング」と「過去の出来事を現在や未来につなげて書く」ということを、協力者は明確に区別していると考えられる。 ・過去を現在や未来につなげて書くということは「よりこの経験が大切だということが伝わる(10)」ものであり、「嘘をつくことが難しい・抵抗を感じる(17)」という発言が見られた。また、その中で自信の経験を消化・昇華できたという発言も見られ、過去を現在や未来につなげて書くということは、彼らの経験に関する考えや気持ちにも影響を与えていると考えられる。そのため、質問や書き直しに関する概念と密接に関連しているのではないかと。 ・6, 11, 13, 15 では、過去を現在や未来につなげて書くことについて言及する中で、協力者が自分たちの将来について話す様子が見られた。彼らは、ライティングする中で、自身の、特に教員としての将来に思いをはせることが多かったようである。これは、ライティングの中でも多くの協力者に見られた記述と一致しており、過去をライティングすることが未来の自己にもつながっていることを示していると考えられる。