

# 大学初年次における質的研究法を取り入れたレポート作成指導 —自身のライティング教育実践を踏まえて—

長崎純心大学 妹尾 知昭

キーワード：質的研究法、レポート指導

## 1. はじめに

本稿は筆者が 2009 年度から 2022 年度現在までの 14 年間で 741 本のレポートに対して行ったレポート作成指導の概略を述べ、そこから見えてきた成果について述べるものである。

筆者は複数の大学・看護学校で非常勤講師ないし専任教員としてライティング指導を行ってきた。これらの各学校で担当する／した授業では科目の「準備範囲」が異なる。これらの授業は「論理的思考の基礎」「大学入門ゼミ」「文献講読基礎 a」といった、科目名をみただけではライティング指導をしているとは思えないようなものも見受けられる。そのような科目を設定する学校では、この他に「日本語表現」に類する名前を冠した科目が設けられている。例えば、現在の勤務先ではパラグラフ・ライティングをはじめとするライティング基礎技能の指導は他の教員が担当する「日本語表現」で行っている。そのため、本稿ではライティング基礎技能の指導には触れず、筆者が毎年学生に課している「質的研究法を取り入れたレポート」の指導について述べる。

## 2. ライティング教育を巡る現状

大学がライティングセンターを設置して学生の書く力を養成するために取り組んでいる具体的な事例は井下編（2022）に見ることができる<sup>1)</sup>。これらの事例に見られるように、大学生のレポート執筆指導について包括的に取り組んでいる大学もある。しかし現在の勤務先も含め、筆者の勤務した大学はいずれも比較的規模の小さい大学であるが、このような取り組みを全学レベルで行っているわけではない。そのため、本稿で述べる実践は、筆者の勤務先する／した大学における包括的な取り組みではなく、筆者が担当した授業で行った個人的な実践である。

### 2.1. 大学入学以前の状況から

学習者の書く力の不足については様々に報告されている。例えば、田中（2019）は平成 18 年の国立教育政策研究所教育課程研究センター「特定の課題に

関する調査」の「長文記述に関する調査」結果に触れ、「義務教育修了時点においても、3 割以上の生徒が「筋道の通ったひとまとまりの文章」を書くことができなかった」（p.5）と述べる。その結果を「書くことを苦手とする生徒は、書こうとする内容が定まらないままに書き出してしまい、後は思いつくままに言葉を続けてしまうということになっているのだと推察される」（p.7）と分析し、「「発想や認識」や「記述」におけるつまづき」（同上）にその原因を求めている。同論文で、田中は生徒の書くことに対する意識について、「「文章を書く学習への好悪感」では、否定的回答をした生徒がいずれの学年でも 63%を越えた」（同上）と言及し、その後の状況について語るに及び、「平成三〇年度全国学力・学習状況調査」の結果を見れば、状況はいっそう深刻化していると言わざるを得ない」（p.8）と述べる。このように、田中は児童生徒の書く力が低迷の一途をたどってきた事実を印象ではなく、現実の問題として跡づけている。

### 2.2. 高大接続の観点から

渡辺・島田（2017）は、書くことの中でも、「事実に基づいて論理的に述べるタイプの文章の書き方」（p.2）の指導について高校と大学との間に懸隔が見られることを指摘し、これを埋めるための提案を行っている。両者の問題意識は「ほんらい一連・一体のものであるべきライティングの学習や指導が、高校と大学の双方でそれぞれ独立かつ自己完結的に、しかも、いくらか断絶や重複を露呈しながら行われていることだ」（同上）とその問題点を指摘し、高校における書くことの経験は少ないという印象が流布していながらもそれを裏付ける実証的なデータがない事実を紹介する。この点を明らかにすべく、各地の大学に在籍する大学生約 600 人を対象に行った調査結果に基づき、高校の国語科では書くことよりも読むことに指導の比重が置かれていることを明らかにした<sup>2)</sup>だけでなく、「高校の国語教科書では、事実に基づいて論理的に述べる／書くための

技術が〈レポート〉という名称と関わりのない形でも教えられている」（渡辺・島田 2021: 47）として、レポートの位置づけが大学と大きく異なることに言及している。このように、高校での学びは大学で求められるレポートに対応するものでなく、大学での学びは高校で培った学びを適切に認識した上で引き継いでいない。高校も大学におけるそれぞれの学びが別個の学びとして完結しているのである。

### 2.3. 大学生を対象とした指導で留意すること

さて、上記のような学びをした学習者が大学に入るとどのような困難に遭遇することになるのだろうか。

渡辺は、調査対象大学での事例をもとに、大学入学後に新入生がレポート課題に苦しむ要因を分析した。新入生たちが苦しむ要因は、レポートで求められる文字数の多さをはじめとしていくつも挙げられているが、その「苦労の最たるものは、おそらく、彼らが出題文を理解できないことだ」（渡辺・島田 2017: 141）と指摘している。具体的には「彼らいわく「出題文が何を意味するのか」「何が求められているのか」「何を、どう書けば良いのか」等」（同上）を指す。つまり、この点での補いとしてテーマ設定について指導を行うことが必要と考えられる。

また、渡辺によれば、学生たちは大学入学前の国語科の学びを通して、良い文章がどのようなものか、謂わば「お手本」を知っているにもかかわらず、そのレベルの文章には遠く及ばないことも認識している。渡辺は学生とのやりとりから、新入生がレポート課題に困難を感じる核心を「レポートを書くために必要な技術が彼らの身についていない、すなわち技能となりえていないことだ」（渡辺・島田 2021: 161）とまとめる。当たり前のことであるが、お手本があればレポートが書けるというわけではない。この点での補いとして書く内容を充実させる指導が必要と考えられる。

野口（2005）は作文指導に関して、学習者の作文嫌いの原因の一つに「書く内容」を見つけられない点を挙げている。野口は、取材を書くことと別の活動と考えており、学習者に取材をさせるのではなく、書くことに注力させるため書く頻度を多く設ける作文指導方法を提案する（野口 2005: 48）。野口が念頭に置く学習者は児童生徒であるが、上記の例にもあるように大学生も同様の問題を抱えている。この点を補わない限り、剽窃（所謂コピペ）の問題を防

ぐことはできないと筆者は考える。以下では、上記の問題意識をもとに行った、質的研究法の手法を取り入れたレポート作成指導について述べる<sup>3)</sup>。

### 3. 授業全般の構想（形式的側面）

ここではレポート作成指導に関わる筆者の授業全般の構想について述べる。

#### 3.1. 対処能力を自覚させる必要性

学生に書く内容、調査方法を意識させることは重要であると筆者は考える。学生には「とにかく何か書けばいい」「何かアンケートをとればいい」という考えではなく、まずは自分の書こうとするレポートを自らコントロールしようとする意識を持たせるため、学生に対処能力を自覚させたいと考える。

カリキュラム研究者アイスナー（1986: 222）は条件設定と対処能力の関係について論じている。授業で活動を指示する際、指導者は学習者の対処能力を見定めた上で条件設定を行わなければならない。当然のことであるが、条件設定を少なくすれば、学習者にはそれに応じて高い対処能力が必要とされる。

筆者は、あえて以下の条件設定を与えることで、いかにして課題を解決できるか考えるところからレポート作成に取り組みせたいと考える。そのため、レポート課題を提示する際には以下の3点を要件として学生に伝える。

- (1) この課題は小論文ではなく、学術レポートであること。
- (2) タイトルや文献表を除き 4000 文字以上が書かれていること。
- (3) 所謂「コピペ」は許されないこと。

上記3つの要件について説明する。

(1) について考えさせるために、3種類の文章(①受験小論文として書かれた文章、②内容は正しいものの、ネットにある情報をそのまま持ってきた(所謂コピペした)文章、そして③不完全ながらも自分で一次情報にアクセスして書かれた文章)を提示し、自分が仮に教師であった場合これらの文章が課題として提出されたならば何点をつけるかを問い、またその理由も述べることを求める。この課題に取り組ませ、各自で考えた後、学生同士で意見を交換させると、評価観点に意外と開きがあることが判明する。その後、これらの文章が「筆者の授業で提出された場合の評価」について説明を行う。この評価の差が生ずる理由を説明し、小論文としての文章と学術レ

ポートとしての文章を比較し、両者の違いを明確に意識させる。

(2) に挙げたように文字数を提示すると、例年学生たちは困惑した態度をとる。学生たちの声を拾ってみると、この段階での学生たちの困惑の原因は「書く内容がない」「何を書いているのか分からない」といったものである。これについての対処法は 4.1. から 4.3. で述べる。

(3) については剽窃を判定するソフトがあるため、不正をしてもすぐに露見するので決して剽窃しないようにと伝える。剽窃の問題は 4.4. でも述べる。

以上の 3 点がレポート課題を提示する段階での条件設定であり、学生たちはこれらの条件をクリアしつつレポートを書き進めていく。しかし、これを伝えただけではまだ多くの学生がレポートを書けないと思われるため、以下の指導を加えていく。

### 3.2. レポートの全体構成の提示と自ら行う具体的な活動の明確化

2.3. で触れたように、お手本を示しただけではレポートが書けるようにはならない。

渡辺は、国語科の教科書に掲載されている模範的な文章に接することでこれらの文章を「普通／当たり前なものと思えようになること」（渡辺・島田 2017: 158）により、「お手本の標準化」（同上）と呼ばれる現象が起こると指摘する。そしてこの現象により、学習者は良い文章とはどのようなものかを判断できる目を得る反面、自分の書く文章が劣っていることを必要以上に意識してしまうと説明する。つまりお手本を提示することによって却って書けなくなってしまう可能性が生じるのである。

むしろ必要とされているのは、お手本を提示することではなく、レポートを組み立てていく具体的な活動を示すことであると筆者は考える。

筆者はまずレポートの全体的な構成と作成の手順を提示するようにしている。この手順は①テーマの設定、②文献検索、③調査、④分析・考察、⑤まとめから構成されている。そして「この手順がそのままレポートの構成にもなっている」ことを提示し、これによって学生は最終的な完成形態であるレポートの全体構成と自分が行うべき具体的な活動を知ることになる。

### 3.3. テーマの設定

例年、筆者の授業におけるレポート課題は、大き

なテーマとして①「病」を設定している。この「病」は、拡大解釈をして、②俗語調の「ビョーキ」も含むと伝える。②で敢えてカタカナで俗語調に「ビョーキ」と表記するには意味がある。この「ビョーキ」にはこの語の由来である病気もその対象に含むだけでなく、俗語での意味、つまり「夢中になったり、気になってしかたがないもの」について書くことも許容する。しかし、これだけで適切なテーマ設定ができるとは限らないため、取材との関連で個別指導を行う必要がある。これについては 4.4. で取り上げる。

### 3.4. 学生同士の分かち合い・学び合いの機会

互いに学びを振り返り、分かち合うために、学期終盤に発表会を設け、執筆したレポートを全員に発表させる。互いの興味関心がこれほどまでに異なることに気付きかつ驚かされることもあって、毎回大いに盛り上がる。

以上がレポート作成指導に関わる授業全般の構想（形式的側面）である。以下では指導するレポートの内容的側面について述べる。

## 4. 実践上の工夫（内容的側面）

3. で述べた手順に従って、学生たちは大学での最初の学期（1 年次前期）を通じてレポート作成に取り組むことになる。ここでは執筆中の学生に対して行った指導上の工夫を 2 点述べる。それは、①質的研究法の手法を利用した取材の導入（4.1. から 4.3.）と②個別指導とその効果（4.4.）についてである。

作文が書けない学習者が書く内容を持っていないことは、既に 2.3. で見たように「取材の不足」に起因する。そのため書くことに困難を感じる大学生に対するレポート作成指導では取材を行う手法を身につけさせることが必要になる。筆者はこの点を補うために質的研究法の手法を取り入れている。以下に記す内容は、授業で行った質的研究法に関する説明の概略である。

### 4.1. 質的研究法と量的研究法について

まず、質的研究法と量的研究法の特徴について説明を行い、研究・調査の内容によって調査方法が異なる点を説明する。レポートに客観的な事実を盛り込むことを指示した場合、（3.1. でも触れたが）とりあえずアンケート調査を行えばそれで事足りるとする学生が少なからず見受けられる。もちろんアンケ

ート調査が悪いわけではないが、分厚い記述にはつながりにくいことにも言及する。

質的研究法を取り入れる理由は、まず、論じようとするテーマについて学生自身が主観的な意味づけをしていることが認識できること、そして執筆する過程で学生自身が見えていなかったことが顕在化すると考えるからである。これらのことにより、執筆の過程で学生自身の認識の変容が現れてくると考える<sup>4)</sup>。

#### 4.2. データ収集 - 参与観察者として調査を行うこと

学生の中には極力簡潔にまとめることをよしとする者が毎年少なからずいる。そうではなく、目指すべきはギアーツ (1987 : 3-56) の言う「厚い記述」

(thick description) であり、「薄い記述」(thin description) ではない旨を伝え、これを実現するためのデータ収集の仕方について説明する。

データの収集法はインタビューを用いる。インタビューの形式は、構造化面接、半構造化面接、非構造化面接があることを説明した後、佐藤 (1992: 133) に挙げられている「フィールドワーカーの役割のタイプ」という図を提示する (図 1)。

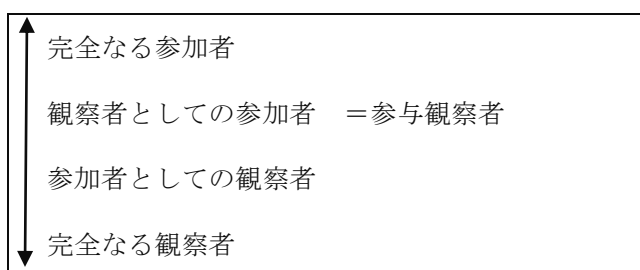


図 1 フィールドワーカーの役割のタイプ (佐藤 1992: 133 ; 紙幅の関係で縦表記に変更した。)

この図 1 にある、「完全なる参加者」「観察者としての参加者 (= 参与観察者)」「参加者としての観察者」「完全なる観察者」のそれぞれの立場を意識させ、今まで深く疑うことのなかった経験・現象から一旦距離を置いて、「参与観察者」の立場からその経験・現象に分け入る重要性を説明する。この調査方法を意識する前は「完全なる参加者」だった自分が、観察者としての視点を得て状況に参加することで、今まで自分が自明とみなしていた認識を内省することになる。この参与観察者としての立場に立つためにインタビュー方法は半構造化面接を推奨

し、その方法を説明する。その結果として参与観察者として対象者の世界 (= フィールド) に入り込もうとする状況を図で示す (図 2)。

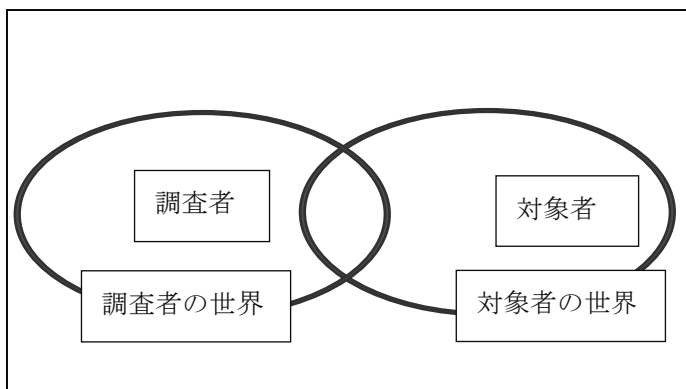


図 2 「調査者の世界」と「対象者の世界」の関係 (タイプ I)

図 2 はフィールドワークを行う際、「調査者がフィールドに分け入ろうとする状況」を示したものである。調査者は「調査者の世界」で自明とされている知識を前提として「対象者の世界」に分け入ることになる。このとき調査者は異文化を体験することになる。同時に、この図 2 に表した関係は「自分の生活世界の外側に異文化が存在することを認識する状況」でもあると考えられる。この異文化の認識のあり方を仮に「タイプ I」と呼ぶ。

#### 4.3. データをまとめることについて

収集したデータは文字に書き起こしてトランスクリプトを作成する。録音は相手の許可を得て行うこと、録音した音声から発話内容を忠実に書き起こすことを指導する。方言であれ俗語であれ、そのまま書き起こす重要性について触れなければ、方言を標準語に翻訳したり、恣意的に解釈するなど、せっかく集めた情報を不正確に記述することになりかねない。

トランスクリプトを作成するにあたっては、串田 (2000: 192) に掲載されている表記法を紹介し、トランスクリプト例として同書に掲載されている例 (同書: 182-183) を示し、表記の仕方を感得させる。もちろん、大学に入ったばかりの学生であるから、模範として例示したトランスクリプトのような詳細な記述は求めないが、録音した音声を単純に書き起こすだけの安易な活動ではないことが理解されればよいと考える。



#### 4.4. 個別指導とその効果

学生の思考が具現化するプロセスに伴走するため、できるだけ個別指導を取り入れることに努めている。個別指導を行うことによって予期しなかった効果が2点生まれた。効果の1点目は内容の充実であり、効果の2点目は剽窃の防止である。

まず1点目の「内容の充実効果」について述べる。レポートの内容を充実させるためにはテーマを設定する段階で個別指導を加える必要があると考える。

自身の関心に基づいてテーマを設定するだけでは、レポートの内容が深まる保証はない。何を書いて良いか分からない学生と個別に対話を重ねることで、自分がどの方面に興味があるのかということが学生本人にも徐々に明らかになってくる。この段階で時間をかけることによって、後からレポートが進まなくなる事態を回避できるようになる実感を得ている。また、少しでも書けたら提出すること、筆が進まなくなったらすぐに相談をすることを授業中にも声がけ、中間提出の機会を複数回設ける。これにより、進展度合いが遅い学生はアドバイスを求めやすくなると考える。

次に2点目の「剽窃防止効果」について述べる。大学でのレポート課題には剽窃の問題がつきまとう。学生には事前にコピー判定ソフトがあることを周知しているため露骨なコピーをする学生は少ないが、それでも不適切な引用をしてしまう学生はいる。上記1点目の箇所でも述べた「頻繁に提出させること」は、結果として剽窃や不適切な引用の防止につながると考えられる。「少しでも書いて提出すること」を繰り返し、その都度アドバイスを与えることで、その学生がどの部分に困難を感じているのか把握できるようになる。不適切な引用等を行ってれば、どうすれば解決できるのか助言することができる。個別指導を繰り返し、一步一步進んでいくよう細かく指導を行ってれば、進展具合が細かくチェックされるため、剽窃をしてもすぐに露見してしまうし、引用の仕方が分からなければ指導者に助言を求めやすい。これらのことが剽窃の防止に効果的に働いたのではないかと考える。

#### 5. 提出されたレポートの分析

ここでは実際に提出されたレポートから4本を取り上げて概略を紹介し、考察を行う。なお、以下に記載するA、B、C、Dはいずれも当該レポートを執筆した学生を指す<sup>5)</sup>。

##### 5.1. A「河童について」

Aは河童の存在について常々疑問を持っていた。Aの身内が河童伝説で有名な地域に住んでいるため、そしてA自身もそのような地域に住んでいた経験があるため、河童について耳にすることが以前からあった。しかし冷静に考えれば架空の存在でしかない妖怪<sup>6)</sup>であるのに、なぜ河童にまつわる伝説や河童の地蔵尊がその地域にあるのか気になったとのことで、レポート執筆を機に調査を行った。まず実施した同級生へのアンケート結果からは、かつて河童が実在していたと考えている学生が50.6%と意外と多いことに驚いたとのことである。アンケートの段階で河童の存在を信じると答えた学生たちも、直接会って話を聞いてみると実際には河童を見たことがないとのことだった。これらの学生たちは、引き続きインタビューをしても、河童の存在を信じると答えている。このようなやりとりからAに疑問が浮かんできた。それは「河童を見たこともないにもかかわらず何故河童の存在を信じ続けるのであろうか」(Aのレポートより引用)というものである。

Aは、かつて生活した地域にあった河童にまつわる伝説は一体何だったのかと疑問に思い、現地に赴いて実際に資料を求めたり、当該地域の人に話を聞いたり、足をつかってフィールドワークを行い一次資料を得ようと努めた。Aは河童伝説が残る地域の図書館に出向き、郷土誌を調べた。実際に資料に接したことは新鮮な経験になったようで「資料を読んでいると本当に河童が存在していたように感じられる」(Aのレポートより引用)と記している。

また、長崎県には離島が多く、それらの離島にも河童伝説があるとのことから、実際にその島に住む友人にインタビューを行い、そのやりとりを詳しくレポートに記した。その友人とはラポール形成ができていたため、方言を使って本音を語っていることがトランスクリプトからも読み取れる。離島の現実を知ることにより、かつて生活苦に陥った人たちが泣く泣く子どもを捨てたという庶民の生活史における暗い側面にも触れることとなった<sup>7)</sup>。

これらの調査から、伝説とは何なのかとAは考えるようになり、河童という例を取り上げただけでもその背景にこれほどの事実があるということは、一般に流布している伝説の類いの背景にも何かがあるに違いない……との認識を得るに至った。このレポートで得た暫定的結論は、Aの学びを推し進めるこ

とになっており、Aの学びは現在も進行している。

## 5.2. B「起立性調節障害」

Bは起立性調節障害についてレポートをまとめた。この症状を訴える学生はここ最近、毎年のように見られるため、近年では珍しい病とみなされなくなってきていると思われる。しかし対象者であるBにとってはこの病は大きな禍(わざわい)であった。高校2年生の時に発症して以来、今まで通り高校に通えなくなってしまったことでBの高校生活は一変してしまった。学校に行きたくても行くことができない、行けたとしても午後から出席せざるを得ないという状況に本人は悩み苦しんだ。本人が最も辛かったのは学校行事であるとのことだった。同級生と行事の練習ができず、クラスから浮いてしまっていたと感じたBは「練習をするときはいつも胸が苦しくて、気づいたら涙が出てしまったこともある」(Bのレポートより引用)とのことだった。また、午後から出席しようと登校して校内に入っても、気後れのあまり教室に足を踏み入れることすらできないこともあった。

症状だけを考えれば、朝起床できないだけの病だと思われるかもしれないが、同級生と同じように高校生活を送れないことに起因する恐怖感、進学校ゆえに自分だけが取り残されているという疎外感ゆえにBは次第に心を病むようになる。ある日のことである。当時のBは昼頃に起床して朝食をとるのが日常的になっていたとのことだが、その日たまたま仕事が休みだった母親が食事をしているBを見て「あら、またご飯を食べるの？」と尋ねた。母親は、当日の早朝に起き出して朝食を食べているBを目撃していたため意外に感じて尋ねたのだった。そのとき、Bは「だが、私は全く身に覚えがなかった。そのとき私は自分に愕然としたことを覚えている。心だけではなく身体までだめになっていくことが怖かった」(Bのレポートより引用)と恐怖を語る。

Bは当日早朝に起き出して朝食をとったことすら記憶から欠落していたことに驚愕した。その後のBの、「自分がこんな生活をしていることを誰にも知られたくなかったため祖父母にも言えなかった。後ろめたさから会うことも怖くて、祖父母と食事をするときは私はお留守番させてもらっていた。家族には絶対言わないようにと毎回毎回お願いし祖父母との食事から帰ってきた家族には「言っていないよね？」と確認していた。特に、自分と知り合いの人がとて

もとても怖くなった」(Bのレポートより引用)という文章からは切迫したものが感じられる。

当時、この病は現在ほど広く認知されていなかったこともあり、父親はBに苛立ち、心ない言葉を浴びせることもあったという。またBにとっても、家族に理解してもらえないことがもどかし、家族にはそれと言わず家事を手伝うことで家族の一員としての心理的紐帯を維持しようとしていた涙ぐましい心遣いもBはレポートに記している。大学に入り、すでにこの症状が過ぎ去ったこともあってレポートにまとめようと調査をしたことで、実は母親は時間をかけてBを見守ろうと他の家族に声をかけ、自分を守っていてくれていたことを知る。当時のBについて家族は皆一様に心配し、Bは家族に気づかれないうように家事をすることで家族の一員としてのつながりをどうにか維持しようとしていたとのことだが、Bの健気な気持ちはすでに家族にばれていたことなど、調査を通じて家族の思いやりを認識するとともに、自分の経験した病の意味を意義深く捉えることができた。

Bはこのレポート執筆を通じて、自分にとって向き合うのが辛い過去に焦点を当てた結果、自分の人生の一コマに意義を付与することになったと思われる。また、当時自分の現状を言語化できず、自分の思いに体がついていかないもどかしさや心苦しみのため、罪滅ぼしのつもりで家族に知られないように家事をしていたことが、実は家族にもばれており、そのことも含めて「自分が見守られていた」事実を執筆することで知ることになった。

## 5.3. C「ゲーム依存」

Cはコンピュータゲーム(以下、「ゲーム」と表記)を愛好している。この類いのテーマで書かれたレポートでは周囲の学生がゲームに費やす時間を調査し、そこで得られた数値を、ゲーム依存度を示す指標に当てはめることで、周囲にゲーム依存の疑いのある学生が多いことを驚きとともにまとめ、「ゲームに依存する同級生が意外に多いことがわかった。今後はゲームにかかる時間を減らそうと思う」といった型にはまったまとめ方をする傾向が往々にして見受けられる。

しかし、Cは違う角度から論じた。ゲームをすることはCにとって自明のことであるため、自らをゲーム依存と揶揄されても等閑に付すばかりか、却って自らを「世間一般から見ると「ゲーマー」止まり

かもしれないが」（C のレポートより引用）と謙遜する。実際、C にとってのゲームは単に暇つぶしや娯楽といった類いのものではなく、休日の前日は体調を整え、早めに就寝する。休日は早朝に起床し、ゲームにかける時間が少しでも多く取れるようタイムマネジメントを心掛けている。ゲームへの集中を絶やさぬようにするため、休日は朝から水分を摂らないなど、非常にストイックにゲームに没入しているとのことだった<sup>8)</sup>。

プロのゲーマーであれば、ストイックにゲームに向き合うのには相応の理由があるのであろうが、C にはそのように誰かと争う意識はなく、純粹にゲームに没頭することに心血を注いでいるとのことだった。尤もゲームに対するこのような態度に対して、レポート発表会では他の学生たちから「修行でもしているんですか」といった驚きの声が上がったが、C にとっては「私はゲームに触れている時間が「生きている」と実感する瞬間なのだ」（C のレポートより引用）とあっさりと言っている。

筆者は C に深く関わっているわけではないが、同級生達とのやりとりを見る限りではごく普通の常識を備えた学生であるように思われる（だからこそ同級生からの反応も上記のような驚きを以て迎えられたのだと思われる）。

さて、C にとってゲームはごく当たり前に身近にある存在であるため、この世にゲームをしない人がいることがどうしても信じられないとのことだった。そのため、ゲームをしない人はその代わりに何をしているのか想像もつかないとのこと、日常的にゲームをしない人を探し出して聞き取り調査を行った。

ストレス発散方法を尋ねたところ「ストレス発散ですか？そうですね、んー……（2 秒間の沈黙）最近、（5 秒間の沈黙）えーと、まあ、散歩したり、ウォーキングしたり、あと（2 秒間の沈黙）映画を観たりとか、YouTube とか見て、音楽が好きなので、いろいろ音楽聞いてます。」（C のレポートより引用）という淡々とした答えだったことから、まずはインタビューにとってはネット動画がゲームの機能を代替していると C は考えたが、聞き取り調査を進めるうちに全くそうではないことが判明する。むしろ、インタビューにとっての「ゲーム」とはコンピュータゲームではなく、カルタなどみんなで楽しむものという認識であったことを知り、非常に驚く。同じ名詞「ゲーム」の認識そのものが C とイン

タビューイとの間で大きく違っていたことに C は気がついたのである。

C は自身にとってのゲームと同様、誰にでも「夢中になれる対象」が存在すると固く信じていた。しかしこの調査によって夢中になれる対象が必ずしも存在するとは限らないことに驚くとともに、インタビューにとっては同じ「ゲーム」というシニフィアンであっても、そのシニフィエは C と大きくかけ離れていたことを知ることになったのである。また、C の情熱によって「ゲーム依存」というラベリングが、実はゲームに夢中になる人たちの側面の一部しか言い表していないという認識が発表を聞いた学生たちの間に立ち現れた。

#### 5.4. D「ゲーム依存」

D もゲーム依存についてレポートを執筆した。D 自身はゲームをしないが、D のきょうだい<sup>9)</sup>（以下、D のきょうだいを E と表記する）がゲームに夢中になっているとのことで、同じ家に暮らしながら、E がそこまでゲームに没頭できる理由を理解できないため、E を調査対象に選び聞き取り調査を行った。同居していることもあり、E のゲームにかける時間を客観的に計ることから調査を始めた。まず D は 1 ヶ月にわたって E がゲームに費やした時間を計った。そして子細に観察していくと、今まで見過ごしていた E の行動に違和感を持つようになる。例えば、家族ぐるみのつきあいをしている父親の友人一家から食事会に招待された時も E はゲームをやめることはなく、コミュニケーションを取らねばならない場面でも E は自らコミュニケーションを取ることはなかった。話しかけられても拒絶したままゲームに没頭したとのことである。食事会であるため、ご馳走が用意されており、E は普段は食いしん坊で食べ過ぎることを注意されることがよくあるとのことだったが、この食事会で E は料理に興味を示すことはなく、空腹をおぼえた時だけ料理に近寄って素早く食べ、再びゲームに没頭するという行動をとった。食事会が終わり帰宅しようとする、E は帰るのを嫌がり、家族に対し殴る・蹴るといった暴力的な行動をとった。D は、この粗暴な振る舞いはゲームが佳境にさしかかっていたため、それを中断するのが嫌だったからではないかとレポートに記している。結局、この日、E は 6 時間 40 分をゲームに費やした。紙幅の都合で割愛するが、トランスクリプトにはそこまでゲームに夢中になる理由について尋ねられて



も E は自分の気持ちを適切に言語化できず、もどかしさと苛立ちを表している様子が記されている。

E はゲームに夢中になる以前は周囲と積極的にコミュニケーションをとっていたとのことだが、今ではゲームに没頭することにより、周囲に意識が向かず、コミュニケーションが希薄になってしまっていた。D は、E と家族メンバーへの聞き取り調査を行うなかでその事実気付いた。調査を行ったことで、E も平日は学校があり宿題もこなさねばならないにもかかわらず、連日長時間ゲームをしていたことに D は驚かされた。普段から E に対してゲームを止めるように口頭で注意していたとのことだが、まさかここまで長時間没入していたとは知らなかったことに改めて驚き、調査を行って初めて E の行動の一端を理解できたと D は語る。D はインタビューをしたことで、同じ家の中に異文化が存在することを認識したことになる。

## 5.5. 暫定的な成果

以上、質的研究法の手法を用いて作成されたレポート 4 本の概略を紹介した。

A のように、実際には見たことのない河童の存在を信じる同世代の通念から一旦距離を置いて異文化として調査し考察を行った結果、A は伝説の背景に「ある種の史実」が伏在することを知るに至った。これにより A が持っていた自明性は解体された。

B は突然発症した病によって自身を取り巻く世界が一変してしまった。B は当時の自分が言語化できなかった「自分を捉えていた病＝自らを取り巻く異文化」に光を当てることで、その病にとらわれた人生の一時期の意義を明らかにした結果、自身の人生に意味を付与することができたと思われる。

C にとってはゲームをしない人こそが異質な存在であったが、調査によって自身のもつ自明性を疑うに至った。自分と全く行動様式の異なる他者の存在に C 自身が驚くとともに、「ゲーム」という名詞にシニフィエ／シニフィアンとの齟齬があることを認識した。この発表を聞いた参加者たちは「ゲーム依存」というラベリングが想起させる行動様式とは全く異なる実態があることを知ることとなり、ラベリングは実態の一面しか表現していないという認識を共有するに至った。

C と同じく D はゲーム依存についてレポートを作成した。同じ文化（日常知）を共有していると思っていた家族の一員 E の生きる世界を十分に理解でき

ていなかったこと、自分の住む生活世界の中に異文化が存在することを認識した。

さて、以上の学生のレポート例だけでなく、質的研究法の手法を取り入れることで新たな認識に到達する学生が出てくることを毎年実感する。この状況を山田（1998）は「異化（Verfremdung）」という言葉を用い、「見知らぬ事柄をすでに見知っている事柄にあてはめて認識・理解していくことが同化だとすれば、異化とはすでに見知っている事柄を見知らぬ事柄のように認識することだといえる」（山田 1998: 6）と説明する。つまり、学生がもっていた自明性は異化にさらされることで解体され、そこに異文化が存在することが認識されるのである。

このような学生の認識には大別して 2 つのタイプがあるように思われる。図 2 で「タイプ I」として紹介した「異文化認識のあり方」は、「自分の生活世界の外側に異文化が存在することを認識する状況」といえよう。A と C のレポートがこれに該当する。しかし、学生が到達する認識はこの「タイプ I」だけではない。自明のこととして認識していた世界の内側（ないしは外側）に、実は異文化があることを認識することもある。つまり、図 3 に示すような状況である。

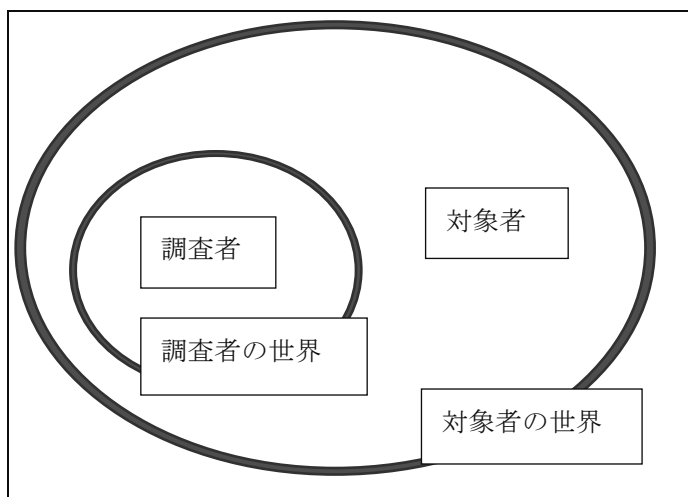


図 3 「調査者の世界」と「対象者の世界」の関係（タイプ II）

図 3 は「フィールドワーク中の調査者のおかれた状況」を表したものであるが、この図を「最終的に到達した認識のあり方」として捉えた場合、「自分の生活世界の内部に異文化を包摂している（ないしは自分の生活世界が異文化に包摂されている）ことを認識する状況」でもある。この認識のあり方を「タイプ II」と呼ぶ。本稿で挙げた学生のレポート



では B と D とがこれに該当する（尤も、B と D とでは調査者の世界と対象者の世界の包摂関係は逆になる）。

特に C と D は同じくゲーム依存についてレポートを作成しているが、上記の 2 つのタイプ分類を用いると、C はタイプ I、D はタイプ II と、両者の到達した認識が異なることが分かる。つまり C と D はどちらもゲーム依存を題材に選びながらも「到達した認識のあり方」が異なるのである。これらの事実をもとに、レポートが完成した後、自身が書いたレポートがどちらのタイプになるのか考えさせると、学生はレポート作成を通して自明と考えていた事柄の一端を暴いた実感を持つと考える。

## 6. おわりに

レポートを優等生のような表現でまとめることが望ましいと考えてのことなのか、定型コメントや型にはまった表現に収斂させようとする学生が一定数いることは事実である（これは 3.2. で触れた、渡辺が指摘するお手本の標準化の影響とも言えるだろう）。しかし、5.5. で触れたように、学習者の認識は異化にさらされることで定型コメントのもたらす認識を脱することができると筆者は考える。今まで最も多く書いた学生は 38182 文字を A4 版用紙 37 枚にまとめた。400 字詰め原稿用紙に換算すると 95 枚以上になる。この学生に限らず、特別に優秀な学生でなくとも、例年数名は非常に分厚い記述を達成している。これらの学生に尋ねてみると「こんなにたくさん文章を書いたのは初めてだが、この量がないと語れないことがあることに気付いた」という感想が返ってくる。このようなレポート執筆体験をした学生は、定型コメントのもたらす認識の呪縛から逃れているといえよう。

さて、近年、高等学校で盛んに行われている探究学習について述べて締めくくりたい。堀・坂尻 (2021) は、大学新入生がレポート課題をこなす力量をもって大学に入学しているのかという点について、大阪大学に入学した全学部の新入生約 3500 名を対象に調査を行った。その調査では、大学入学以前に経験した探究学習についても調査を行っている。探究学習の経験がある学生は「2017 年度は 63.5%、2018 年度は 63.4%、2019 年度は 64.0%」（p.69）とのことであるが、問題はそのアウトプットの仕方である。探究学習の結果を文章にまとめたことがあるかという問いに対し、これらの回答者は「2017 年度は

45.0%、2018 年度は 46.6%、2019 年度は 40.7%」（p.71）と答えている。つまり探究学習の結果をプレゼンテーション等の発表用資料にまとめたことはあっても、レポートとしてまとめていないのである。

上記のことを勘案すると、高校で行われている探究学習との接続という点で、この質的研究の手法を取り入れたレポート指導もなにがしかの意味を持つのではないかと考える。

## 注

1) 同書では佐藤・高橋が創価大学、小林・中竹・嶋田が青山学院大学、岩崎が関西大学、佐渡島が早稲田大学におけるライティングセンターの具体的な取り組みを紹介している。

2) 島田 (2021) の継続的な調査によると、2016 年以降に大学に入学した学生が高校時代の国語科で経験した文章を書く活動は以前よりも活発化しているが、それでも高校での学びは相変わらず読むことに偏重していることを裏付けている。

3) 中井・古宇田編 (2016) は調べたことをまとめる「聞き書き」実践を紹介している。ここで紹介されているのは高校生を対象とした実践である。筆者は高校生を対象にライティング指導を行った経験はないが、同書の内容には大いに賛同する。筆者も期せずして同様の実践を行っていたことになるが、筆者が行ってきたレポート作成実践は、大学生が①書くための内容を得るため、②大学での調査方法を獲得するため（看護学校では看護過程との接続のため）という 2 つの点を同時に鍛錬するため質的研究法を取り入れた点に特徴があると思われる。

4) 筆者の授業を受講した学生は主に教育学や看護学を専攻する学生であったため、質的研究法の手法を知っておくことは今後研究を行う上で有益と考えられることも関係している。特に看護学校では「看護過程」という授業があり、その授業と関連させることを意図した。そのため、看護学校ではレポートの内容のみならずインタビュー調査の練習も授業時間で扱ったが、話が逸れるため本稿では割愛する。

5) この 4 名はいずれも本稿で言及することを快諾してくれた学生たちである。御礼申し上げる。

6) 妖怪の定義については様々あると思われるが、本稿ではこの点に深入りせず、A の用語を採用する。

7) 尤も A が到達した結論は当座のものであり、河童にまつわる学問的な研究結果に相違することもあるかと思われる。しかし、庶民の生活史という点

から考えると、これもまたそこに住む人たちにとっての「史実」と考えられる。

8) Cはレポート執筆に際して、試みに自分が休日にゲームにかける時間を調べた。以下の記述から、Cが如何にゲームに没入しようとしているか垣間見ることができる。「この日私は起きて活動している17時間58分のうち、7時間58分をゲームに費やしたことがわかる。大学生の本分である学業に費やしたのはわずか4時間1分である。このゲームに費やした時間の間、最低限の水分だけを持って部屋にこもり、ひたすら画面を見続けてゲームをした。その間、お菓子や食事を口にすることはなく、ゲームに打ち込んだ。」(Cのレポートより引用)

9) 特定のジェンダーの想起を防ぐため、兄弟姉妹の関係にある者を本稿では「きょうだい」と表記する。

他編『見えないものを見る力』八千代出版, 3- 29.  
渡辺哲司 (2010) 『「書くのが苦手」をみきわめるー大学新入生の文章表現力向上をめざして』学術出版会.

渡辺哲司・島田康行 (2017) 『ライティングの高大接続』ひつじ書房.

## 文献

アイスナー, E. (1974) 仲瀬律久他訳 (1986)

『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房.

井下千以子 編著 (2022) 『思考を鍛えるライティング指導』慶應義塾大学出版会.

ギアーツ, C. (1973) 吉田禎吾他訳 (1987) 『文化の解釈学 I』岩波書店.

串田秀也 (2000) 「モニターのこちら側のフィールドワーク」好井裕明・桜井厚 編『フィールドワークの経験』せりか書房, 176- 193.

佐藤郁哉 (1992) 『ワードマップ フィールドワーク 書を持って街へ出よう』新曜社.

島田康行 (2021) 「大学生が振り返る高校「国語」」春日美穂 他『あらためて、ライティングの高大接続』ひつじ書房, 103-118.

関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房.

田中宏幸 (2019) 「書けない原因の究明と課題解決の方策」『日本語学』vol.38-3, 4-11.

中井浩一・古宇田栄子 編著 (2016) 『「聞き書き」の力ー表現指導の理論と実際』大修館書店.

野口芳宏 (2005) 『作文力を伸ばす、鍛える [増補版]』明治図書.

堀一成・坂尻彰宏 (2021) 「大阪大学が進めるアカデミック・ライティング工大接続」春日美穂 他『あらためて、ライティングの高大接続』ひつじ書房, 65- 86.

山田一成 (1998) 「社会調査と社会認識」石川淳志