

学生のレポートを書く力の熟達度

——社会科学分野の大学4年生に対する聞きとり調査——

小山 治

(徳島大学インスティトゥーショナル・リサーチ室)

The Mastery of Academic Writing Skills : An Interview Survey of Fourth-year University Students in the Faculty of Social Sciences

Osamu KOYAMA

(Institutional Research Office, Tokushima University)

1. 問題設定

本稿の目的は、社会科学分野の大学4年生に対する聞きとり調査によって、学生のレポートを書く力の熟達度はどの程度の水準にあるのかという問いを明らかにすることである¹⁾。

大学においてレポートを書く力の育成は極めて重要な課題となっている。文部科学省の「大学における教育内容等の改革状況について」(2013年度)によれば、学部段階において初年次教育を導入している大学は93.5%にも達しており、その具体的な内容として最大多数を占めているのは「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」となっている(初年次教育導入大学の90.0%が実施)。また、近年では、早稲田大学をはじめとして、正課の授業外で学生のレポートを書く力を育成するためのライティング・センターが各大学で設置されつつある。

一方、レポートの書き方等を教える学習技法型授業には剽窃予防等の効果がないという実証研究もある(小山, 2013)。確かに、日本語教育や教育心理学の領域では、特定の授業におけるレポートの内容を詳細に分析した先行研究は一定数存在する。しかし、本当に学生はレポートを書く力を身につけているのか(あるいはどの程度身につけているのか)といった点を学生の学習経験のレベルで分析した先行研究は少ないように思われる。

こうした中で、本稿がレポートを書く力に焦点をあてる

根拠は、次の3点である。

第1に、レポートを書く力は、自分の問題意識を明確化し、それに対して論理的・実証的に答えるという主体的な能力の1つであるという点である(小山, 2014: 6)。レポートを書く力は、近年、文部科学省が重視しているアクティブ・ラーニング(能動的学修)を最も具現化したものの1つであり、大学の初年次教育やFD (Faculty Development)とも密接に関連している。したがって、レポートを書く力を取り上げることは、大学教育の改善にも資する。

第2に、大学教育の優位性はレポートを書く力の育成にあるという点である(小山, 2014: 6)。学生は、レポートを書く行為を通じて、知識を自分の問題関心に引き寄せて考えることになる。ここにこそ、「大学での学び」の本質がある(井下, 2008: 4)。大学で学生に課される「『自分で問いを発見しなさい』というタスク」は、レポートを書く中で具現化されると考えられる(佐藤編, 2012: 13)。一方、仕事の世界では、「すぐに役に立つ」ことが求められるため、仕事や企業内教育において自分なりの問題関心をじっくりと成熟させる機会や余裕はほとんどないと考えられる。したがって、レポートを書く力を問題にすることは、大学教育の強みを再認識することにつながる。

第3に、レポートを書く力は、卒業論文を書くことよりも反復・継続的で安定的な学習経験を基盤にしているという点である。一般に、卒業論文は大学教育の集大成であると考えられる。しかし、社会科学分野の場合、多くの学生にとって卒業論文を執筆するのは1回であるし、卒業論文

は担当教員の指導方針や学生の就職活動によって大きく影響を受けると考えられる。また、学生に対する大規模な質問紙調査のデータを分析した金子(2013:44)によれば、「理系でも4割、文系では8割」が卒業論文・実験を「課されていないか、あるいはあまり時間をかけていない」。これに対して、レポートの執筆は1年次から4年次まで複数回課されるのが通常であり、特定の担当教員の指導方針等の影響を受けにくい安定的な学習経験であると考えられる。

以上から、本稿では、①大学時代のレポートへの取り組みと②調査当日に筆者が出題したレポートのシミュレーションに着目し、両者の質問文に対する回答を網羅的に分析して概念を生成することによって、レポートを書く力の熟達度を指標化する。なお、本稿が社会科学分野に着目するのは、当該分野の学生は量的に最大多数を占めていることに加え、現在、その存在意義が問われているからである²⁾。

本稿の構成は次の通りである。2節では、本稿と関連する学生のライティングに関する先行研究の到達点を整理し、その問題点を検討した上で、本稿の学術的な意義を論証する。3節では、社会科学分野の大学4年生に対する聞きとり調査の概要について説明する。4節では、分析枠組みと分析方法について説明する。5節では、レポートへの取り組みとレポートのシミュレーションを分析する。6節では、本稿の主な知見をまとめ、その含意について考察した上で、今後の課題を指摘する。

2. 先行研究の検討

本稿と関連する先行研究は、学生のライティングに関する研究である。当該研究は、①学生のレポート自体を分析した研究と②学生に仮想レポートを評価させた結果を分析した研究に区別することができる。

まず、それぞれの先行研究の到達点を整理する。

前述した①の研究では、学生のライティングにおける問題点等が明らかにされている。大学初年次前期の必修授業である「日本語表現法」における学生の最終レポート(約2,000~4,000字)を分析した大島(2010)によれば、語彙力(語彙・表記)、構文力(統語レベル)、構成力(文章談話レベル)、構築力(内容・情報)、公的伝達としての問題といった次元で文章に特徴的な問題点が記述されている一方で、レポートの下書きに関するクラス内での口頭発表における学習者相互のコメントの内容分析の結果、レポート得点が高い者ほど、批判志向(論証の再考に寄与)が強いこと等が明らかにされている。また、総合大学・総合短期大学・工業高等専門学校・幼児教育専門の短期大学の教養科目において学生から提出された4,000字程度の文献調査レポートを分析した要(2012)によれば、学生は事実と意

見の区別がつかない現状にあること等が明らかにされている。さらに、西日本の4年制公立大学の全学共通教育科目「読むこと書くことの科学」における中間レポートと期末レポートを分析した西垣(2012)によれば、引用指導を行った授業への出席と中間・期末レポートにおける引用の適切性には関連がないこと、練習問題で適切な引用ができた者ほど、中間レポートで適切な引用ができたこと等が明らかにされている。

前述した②の研究では、学生に仮想レポートを評価させる方法が採用されている。何かを論じた文章を書くことである議論型ライティングを測定する方法として、「明確な主張がない文章や主張はあるが根拠がない(または妥当ではない)文章を研究者の側で仮想レポートとして作成し、それを被験者に評価してもらう」という仮想レポート評価法が提案されている(西垣, 2006:124)。この仮想レポート評価法を活用した西垣(2008)によれば、多くの初年次学生は、何かについて論じることを求められた場合、要約だけではなく、主張と根拠も必要であると理解していたこと、主張と根拠の両方を必要と認める水準に達した被験者には前期に少人数授業を受講した学生が多かったこと等が明らかにされている。

次に、以上の先行研究の問題点を検討する。

問題点として挙げられるのは、次の3点である。

第1に、大学教育全体の視点から学生のレポートを書く力を捉えるという問題意識が希薄であるという点である。確かに、特定の授業のレポートを直接的に分析対象とすれば、レポートの内容自体を詳細に検討できる。しかし、それだけでは、大学教育全体が学生のレポートを書く力の育成にどの程度寄与したのかという点はわからない。

第2に、多くが初年次の学生を主たる対象にした研究であるという点である。確かに、文章作法に関する教育は初年次教育の主たる要素となっている。しかし、学士としての最低限の質保証としてレポートを書く力を捉える場合、4年次の学生も問題にする必要があると考えられる。

第3に、研究方法が限られているという点である。先行研究では、学生のレポートを分析対象とした直接的な分析と学生に仮想レポートを評価させる間接的な分析が行われてきた。こうした研究方法は、主に日本語教育や教育心理学の研究者によって採用されてきた。これに対して、学生の学習経験や能力形成を問題にしてきた教育社会学・高等教育論の領域の研究方法は十分に活かされていない。

本稿では、以上の先行研究の問題点を克服するために、社会科学分野の大学4年生に対する聞きとり調査によって、学生のレポートを書く力の熟達度を指標化する。具体的には、①大学時代のレポートへの取り組みに関する回答と②調査当日に筆者が出題したレポートのシミュレーションに関する回答を網羅的に分析し、そこから概念を生成する。

3. 聞きとり調査の概要

本稿の分析で使用するの、社会科学分野の大学4年生21名(男性11名、女性10名)に対する聞きとり調査の結果である。

調査対象者の要件は、①就職活動(公務員・教員等への就職活動を含む)を経験した、②商学・経済学系学部、法学・政治学系学部、社会学・政策学系学部に所属している、③大学4年生である。調査対象校は、近畿圏にある選抜性の比較的高い公立・私立の4年制大学3校4学部である。

調査時期は、2014年2~3月(卒業直前期)である。調査時間は、平均で約127分である。調査は、原則として、大学教員経由で依頼した。その際は、学業に熱心に取り組んでいた学生とそうではなかった学生が半々程度になるように依頼した。調査対象者には事前に簡単な質問紙(ミニ質問紙)に回答してもらった上で、調査日には、原則として、当日質問事項に沿って質問した(半構造化による個別面接法)。本稿の分析では、このミニ質問紙の結果も活用する。

本稿の聞きとり調査では調査対象者が限定されており、分析結果の安易な一般化には慎重になる必要がある。本稿は、統計的な意味での代表性ではなく、「数が多いかどうかはわからないが、ある特定のタイプの存在として、必要な条件や重要な要因がわかりやすく現れている」という意味での「典型性」を重視する(玉野, 2010:79)。この点を踏まえた上で、本稿は学生のレポートを書く力の熟達度を仮説的に指標化する(仮説生成の研究)。

表1は、調査対象者の概要をまとめたものである。表中にある通り、調査対象者は全員が内定を獲得し、卒業後は民間企業へ就職することを予定している。

表1 調査対象者の概要

ID	性別	大学	大学の設置主体	学部	ゼミの所属	卒業論文・ゼミ論文の執筆	卒業後の予定進路
01	女性	A	私立	社会学・政策学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:コースなし)
02	女性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:一般職)
03	女性	B	私立	法学・政治学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
04	女性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
05	男性	C	公立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
06	女性	C	公立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(非正規従業員)
07	男性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
08	女性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
09	女性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
10	女性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:一般職)
11	女性	C	公立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
12	男性	C	公立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
13	男性	C	公立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
14	男性	C	公立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:コースなし)
15	男性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
16	男性	C	公立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
17	男性	C	公立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
18	男性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
19	男性	B	私立	商学・経済学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
20	男性	B	私立	法学・政治学系	あり	あり	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)
21	女性	B	私立	法学・政治学系	あり	なし	民間企業へ就職(正規従業員:総合職)

注1: ID05, ID06, ID11, ID12, ID13, ID14, ID16, ID17は、法学・政治学系のゼミに所属している。
注2: 部・サークル活動の経験がないのは、ID06, ID10である。アルバイトは、全員が経験している。

4. 分析枠組みと分析方法

分析で使用する質問文は、次の2つである。

第1に、レポートへの取り組みに関する質問文である。具体的には、「大学でレポートを課されたことがある場合、どのような手順でレポートに取り組んできましたか。できるだけ具体的に教えてください」という質問文に対する回答を分析する。

第2に、レポートのシミュレーションに関する質問文である。具体的には、「大学で『大学生の就職活動について論じよ』というレポートを課されたとします。あなたなら、この課題に対して、どのように取り組みますか。少し時間をとるので、できるだけ具体的に教えてください」という質問文の回答を分析する。この質問文は、調査の場が出されたレポート課題に対してどのように取り組むかシミュレーションしてもらう質問文であり、レポートに関する学習経験の応用力を一定程度測定することができる。

本稿の分析方法は、次の手順をとる。まず、前述した2つの質問文に対する回答を網羅的に分析対象とする。次に、回答の中から概念を生成し、その類似例を探しつつ、同時に対極例も探す。こうして調査対象者の回答の中で共通化しうる概念を最終的に生成する。生成した概念間の関係性を検討し、さらに共通化しうる場合、上位概念を生成する。

以上の手順は、木下(2007)による修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを参考にしたものである。分析に際しては、質的データ分析のソフトウェアであるMAXQDAplus11を使用した。

なお、以降で引用する言説は、代表的な具体例である。

5. 分 析

1) レポートへの取り組み

まず、レポートへの取り組みを分析する。

ミニ質問紙 (N=21) によれば、「これまでの大学の全授業でレポート (1,000字以上。卒業論文・ゼミ論文を除

く)を課された回数」の平均値は20.5回 (標準偏差は22.6)、中央値は10回、最小値は5回、最大値は100回となっている³⁾。ここから、レポートを課された回数の分散はかなり大きいことがわかる。

表2は、レポートへの取り組みに関する質問文の回答から生成した概念をまとめたものである。上位概念は6個で

表2 レポートへの取り組みに関する概念

上位概念	下位概念	定 義	具 体 例
情報を収集する	インターネットを使用する	インターネットを使用してレポートのテーマに関する情報を集める。	「まずは、ぱっとウィキペディアで、今はこうなってるよというのを調べるんですけど、その信憑性があれなんで、他にもそれに関するホームページだったりとか、そういう団体、例えば、 <u>反対派にしる賛成派にしるある、そういうホームページをみて、そういう人たちの言い分だとか、現状はこうなってるけど本当はこうなんだよみたいな反応もみて、その上で本とかを頼りに書いてましたね</u> 」(ID06)。
	文献を集める	レポートのテーマに関する文献を集める。	「〇〇について論じていったかたちのレポートに関してはまず知識が曖昧っていうこともあるので、まず授業で取り上げられたものっていうのを振り返って一度確認してみるであったりとか、ある事象について、やはり本を調べるであったりとか、新聞をみるであったりとか、なるべく知識を蓄えた上で、自分なりに主張っていうものを組み立てられる程度に知識をため込むっていうことをまず取り組んでいました」(ID18)。
情報をまとめる	なし	集めた情報をノート等に整理する。	「まず、参考文献の本を読みますね。読んで、自分なりに本を理解して、で、まあ、自分がそのレポートで書きたいこと、ざっくり頭の中に入れてから、すぐレポートとしてパソコンに書くのではなく、メモで、パーって何か自分の頭の中にあるものを書くようなかたちで、まず書いてました」(ID09)。
構成を考える	学術的文章の基本構造を踏まえる	問い、根拠、結論といった構造を踏まえる。	「まず自分の中でQ [引用者注：問いのこと] に対するA [引用者注：答えのこと] をまず一文で完結に考えます。で、その根拠になる論文、文献を手当たり次第探す。見つからなかったら、その自分の考えが間違っていることを証明した箇所を抜き出すみたいな手順ですかね」(ID01)。
	学術的文章の基本構造を踏まえない	上記の構造を踏まえない。	「まず最初に情報をしっかり集めてから、あ、こういうふうな組み立てで書きたいなっていうふうなイメージを大体して、こういうふうな感じで書こうかなと、いろいろメモ書きなんかをしてから、ちょこちょこ書きやすい部分から書き進めていくというふうな方法で、レポートはまとめてました」(ID08)。
主張を書く	自分の考えを書く	自分の主張を書く。	「まずは情報本とかインターネットとかで調べて、ある程度書き出して、そういうのに対して、その情報とかみて、自分の考えとかを書いてくようにはしていました」(ID12)。
	根拠づけて書く	自分の主張の根拠を書く。	「間違っているかもしれないんですけど、一応今の自分の学力で感じることを、思うことは、書いている文章にはなるべく織り交ぜて、理由づけをして書くように意識はしていました」(ID19)。
批判的に検討しながら書く	自分の主張の問題点等を検討しながら書く。	「まずレポートで論題が設定されているもの、あるものに回答しなさいなり、自分なりの意見を持っていうものに関しては、まず問題の課された意図っていうのをしっかりとくみ取るというか、考えるようにしてまして。くみ取った内容に応じて自分なりの意見であるとか主張っていうものをまず立てて、仮説というか、自分なりに主張、理由、その証拠、結論であるとか、起承転結っていうのを簡単に組み立てた上で、それをインターネットであるとか、大学内の図書館の書籍であるとかっていうものを用いて、肉づけていくというか、本当に自分の主張っていうのは妥当性があるのかっていうところを確認していくっていう取り組み方をしていました」(ID18)。	
他者を利用する	友だちと話し合う	レポートのテーマや内容について友だちと話し合う。	「そうですね、担当教員の先生から何かいただくことはあんまりなかったんですけども、やはり一緒に授業を取っている友だちとかに、 <u>論題についてどういったことが主張として挙げられるかであったりとか、授業の内容について話し合ったりっていうことはよくしてました。(…中略…)</u> そうですね、そこまで多くはなかったですね。やはり英語研究会に同じ所属をしている友だちとしゃべることが多くて、スベイチを書く際と似てるなっていうふうに思っていて、 <u>1つの問題に対して自分なりの主張っていうところをふだんから話し合ったりとかしていたので、そういうことを大学の授業のレポートにおいても応用というか、同じようなかたちで行っていきうかたちだったので、そこまで多くはなくて、4、5人ぐらいですかね</u> 」(ID18)。
	担当教員に質問・相談する	レポートのテーマや内容について担当教員に質問・相談する。	「先生に聞くこととしましては、例えば、授業終わった後に、こういうテーマでもいいですかというふうに、自分の書きたいテーマにちょっと不安があれば、先生に直接聞くようなことは何回かあったと思います。それとか、 <u>内容についてこういうテーマで書きたいんですけど、何か関連する面白い本やテーマ、目次になるようなテーマはないでしょうかというふうに質問することは、結構先生に質問することに対しては、あまり抵抗を持たずにやっていました</u> 」(ID19)。
書き上げてから調整する	なし	レポートをいったん書き上げてから構成等を再検討する。	「まずはインターネットで情報を調べたり、図書館で本を借りて、まず情報を集めてどういった書き方で構成していこうかなっていうのを簡単に自分なりにルーズリーフとかに大体の構成をまとめてから実際にワードで書き始めるっていうことが多かったですね。実際に書いてからも結構前々からそういうのをやっていくタイプなので1週間以上前には大体一通りは完成するようにして、そこからさらにちょっとずつ変えていくっていうのをして、それでちょっとだいぶ前には提出できるようにはしてました」(ID10)。

注1：概念は、2つ以上の具体例がある場合に生成している。具体例の個数によっては下位概念がない場合がある。

注2：表中の定義は、下位概念のものである(下位概念がない場合、上位概念のもの)。

注3：具体例の下線部分は、引用者による強調箇所である。

あり、下位概念（上位概念しかないものを含む）は11個である。

個人単位で集計すると、レポートへの取り組みの下位概念数の平均値は3.3(標準偏差は1.3)、中央値は3.0に留まっている(最小値は1、最大値は6)⁴⁾。個別の下位概念をみると、「文献を集める」は18名に、「インターネットを使用する」は17名に観察されているが、その他の下位概念はそれぞれ10名未満にしか観察されていない。本稿は定性的な研究であり、数の大小を重視するものではない。しかし、1名あたりの下位概念数の理論上の最大値は11であることを考慮すると、大半の調査対象者のレポートへの取り組みの水準はかなり低いと考えられる。

内容についてみると、生成された11個の下位概念は、レポート・論文の書き方に関する本に記載されている内容と比較的類似している。レポート・論文の書き方に関する最も定評のある本の1つである戸田山(2012)は、①「テーマの見取り図になるような資料を探して読む」、②「問いと主張と論証」の必要性、③教員の利用方法、④形式面等に関する最後の仕上げといった点に言及している⁵⁾。①は「インターネットを使用する」・「文献を集める」に、②は「学術的文章の基本構造を踏まえる」・「自分の考えを書く」・「根拠づけて書く」・「批判的に検討しながら書く」に、③は「担当教員に質問・相談する」に、④は「書き上

げてから調整する」にはほぼ対応している。

一方、レポート・論文の書き方に関する本には記載されているが、今回のデータからは概念として生成されなかった要素もある。例えば、戸田山(2012)で強調されている緻密なアウトラインの作成に関する概念は、今回のデータからは生成されなかった⁶⁾。また、注目すべきは、レポート・論文の書き方に関する定評のある本で強調されている問いを立てるといふ発想を明確にとる者がID01しかないという点である⁷⁾。

2) レポートのシミュレーション

次に、レポートのシミュレーションを分析する。

表3は、レポートのシミュレーションに関する質問文の回答から生成した概念をまとめたものである。上位概念は4個であり、下位概念（上位概念しかないものを含む）は5個である。生成された概念数は、レポートへの取り組みに関する概念数よりも少なくなっている。

個人単位で集計すると、レポートのシミュレーションの下位概念数の平均値は1.8(標準偏差は1.0)、中央値は2.0に留まっている(最小値は1、最大値は5)⁸⁾。個別の下位概念をみると、「自分の経験に基づく」は11名に、「調査等を考える」は10名に観察されているが、その他の下位概念はそれぞれ10名未満にしか観察されていない。以上の点

表3 レポートのシミュレーションに関する概念

上位概念	下位概念	定義	具体例
情報を収集する	なし	テーマに関する情報を集める。	「まず自分の意見があって、例えば、私の場合だと、今、今年でしただけ、12月にまた決まったんですけど、そもそも大学生のうちに就職活動にこんなにも時間を置いているっていうことがそもそもどうなんだというのが1つあって。それがあるので、それが元になって、例えば、今だと新聞だったり、就活に関する本があるかどうかかわからないんですけど、それがあればそういうのを探して、それを組み立てていくというかたちになりますかね。もしその中で自分の意見が変わるなら、そういうふう書きまますね、変わったら」(ID06)。
問題を設定する	なし	テーマに関する問いを立てる。	「どうQ [引用者注: 問いのこと] 立てをしようかなとか、そういうのを整理しながら考えますね。就職活動 [引用者注: 就職活動時期のこと] は変更されるがそれはいいと思うかどうか、みたいなQをたぶん、自分なら立てるかな」(ID01)。
根拠を探す	なし	自分の主張の根拠を探す。	「まずそれこそさっき言った、Q [引用者注: 問いのこと] を立てたらA [引用者注: 答えのこと] をぼんと思いついて根拠を調べるタイプなので、就職活動 [引用者注: 就職活動時期のこと] について変更しない方がいいっていう、たぶん意見を立てて、その根拠を、何かなって、自分でばーっと考え、箇条書きで考えて、それに対してそれを裏づけるような根拠がないかなって、例えば、この時期、遅れたら遊ぶ時間がないというような感じで、じゃあ遊ぶ意義って何だろうっていう。それを書いたような論文を探したりとか、そんな感じですね。人生に遊ぶことは有意義な影響を与えているみたいな論文を探して、解きますかね」(ID01)。
研究方法を考える	自分の経験に基づく	自分が経験したことを参考にしてレポートを書く。	「まず、私はもう就職活動が終わっているんで、自分の経験談を踏まえながら考えていくと思います。具体的にはまず、自分の就職活動がどういうものであったのかっていうのを振り返って、12月から始まったので、12月から何があって、内定までどういう出来事があったのかっていうのを振り返って、その中で何が一番大事だったのかっていうのを振り返って、よかったと思うことと、悪かったと思うことを客観的に振り返って、それでよかったって思うことはこれから就職活動をする人たちに対してしてほしいと思うし、逆に自分ができなかったことや反省している点は、自分みたくにならないようにしてほしいなと思うんですけど、そういうふう自分の経験談を中心に書いていくと思います」(ID02)。
	調査等を考える	自分が設定したテーマに関連する調査等を考える。	「就職活動はつらいものっていうイメージがあるんですけど、それは個々にとって、人生の中でかなり重要なものであるっていう、プラスなイメージで書きたいですね。そのどっちかっていうと、心の成長とかにかなり大きく効果的だと思うので、就職活動前と就職活動後の変化について、何か1人1人アンケート取って、私の結果っていうのを導き出したいです」(ID09)。

注1: 概念は、2つ以上の具体例がある場合に生成している。具体例の個数によっては下位概念がない場合がある。

注2: 表中の定義は、下位概念のものである(下位概念がない場合、上位概念のもの)。

注3: 具体例の下線部分は、引用者による強調箇所である。

と1名あたりの下位概念数の理論上の最大値は5であることを考慮すれば、調査対象者のレポートのシミュレーションの水準は低いと考えられる。

内容についてみると、ここでも、生成された概念は、レポート・論文の書き方に関する本に記載されている内容と比較的類似している。また、そうした本に記載されているが、今回のデータからは概念として生成されなかった要素も、レポートへの取り組みの場合と類似している。具体的には、調査対象者の語りには緻密なアウトラインの作成に関する言及はほぼみられなかった。なお、レポートのシミュレーションにおいても、問いを立てるといった最重要事項を明確に認識していたのはID01のみである。

3) 考察

以上の分析結果について考察する。

まず、レポートへの取り組みの分析結果について考察する。

レポートへの取り組みについては、結果として、レポート・論文の書き方に関する本に記載されているような内容が概念として生成された。この背景には、調査対象者の所属する大学における手厚い制度的な学習支援の存在があると考えられる。例えば、B大学では、1年生のほぼ全員に対してレポートの書き方等に関する初年次教育が実施されている。また、C大学では、初年次から最終年次まで少人数ゼミが開講されており、そこでもレポートの書き方等に関する教育が実施されている。

しかし、個人単位で集計すると、前述したように、調査対象者のレポートへの取り組みの水準は低いと言わざるをえない⁹⁾。このことは、卒業直前期においても、大半の調査対象者はレポートを書く力を実質的に身につけていないということを示唆している。本稿の調査対象者は選抜性の比較的高い大学の学生であることを想起すると、中堅以下の選抜性の大学の学生ではさらに状況が悪い可能性がある。

次に、レポートのシミュレーションの分析結果について考察する。

レポートのシミュレーションについても、結果として、レポート・論文の書き方に関する本に記載されているような内容が概念として生成された。この背景にも、調査対象者の所属する大学における手厚い制度的な学習支援の存在があると考えられる。

しかし、低調であったレポートへの取り組みと同様に、レポートのシミュレーションの水準も低かった。確かに、レポートのシミュレーションはその場で与えられた課題に対する取り組みを仮想的に回答しなければならないため、過去のレポートへの取り組みを回答するよりも難易度が高いといえる。しかし、レポートのシミュレーションは調査対象者にとって認知的な負荷が高い分、調査対象者がレポ

ートの執筆にどれほど熟達しているのかをより直接的に測る質問であるともいえる。

レポートでは、自分の主張を普遍化されたものとして書くことが求められる(戸田山, 2012: 44-46)。にもかかわらず、最多の下位概念は「自分の経験に基づく」であった¹⁰⁾。卒業論文・ゼミ論文を執筆し終えた調査時点においてさえ、大半の調査対象者は、問いを立てたり、その公共的意義を説明したりするといったシミュレーションをしていなかった。このことは、レポートの書き方の最も基本的な部分が実質的に教えられてこなかった(または教えられてはいたが、学生がそれを十分に身につける水準にまでは達していなかった)ということを示唆している。

それでは、なぜ調査対象者のレポートへの取り組みとレポートのシミュレーションは低い水準に留まっていたのだろうか。この要因としては、次の2点が考えられる。

第1に、教員からのフィードバックが少ないという点である。学生に対する大規模な質問紙調査のデータを分析した Benesse 教育開発研究センター(2013: 167)によれば、社会科学分野の学生で「提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業」があった(「よくあった」+「ある程度あった」)と回答した者は34.9%に留まっている。今回の調査対象者においても、レポート・論文の書き方に関する本を読むことがゼミに入ることの必須要件とされていた学生はいたものの、総じてみると、レポートについて詳細なフィードバックを受けたことのある学生はほとんどいなかった。

第2に、レポートの課題内容が適切ではない可能性があるという点である。本稿の冒頭で述べたように、大学教育の優位性は、自分の問題意識を明確化し、それに対して論理的・実証的に答えるという主体的な能力が凝縮されたレポートを書く力の育成にある。にもかかわらず、実際には、授業のまとめや感想文等の「レポートもどき」を課している授業が相当数存在しているのではないだろうか。例えば、井下(2013: 17)は、「初年次でのライティング指導内容と、2年次以降の学生に、専門教育を担当する教員が期待する書く力にはズレが生じている」と指摘し、前者の指導内容の例として、「心に響く文章を書こう」、「自分の将来の夢について書いてみよう」という課題内容を挙げている。

6. 結 論

本稿では、社会科学分野の大学4年生に対する聞きとり調査によって、学生のレポートを書く力の熟達度はどの程度の水準にあるのかという問いを明らかにしてきた。具体的には、①大学時代のレポートへの取り組みと②調査当日に筆者が出題したレポートのシミュレーションに着目し、両者の質問文に対する回答を網羅的に分析して概念を生成

することによって、レポートを書く力の熟達度を指標化した。本稿の主な知見は、次の2点にまとめることができる。

第1に、レポートへの取り組みについては、「情報を収集する」、「情報をまとめる」、「構成を考える」、「主張を書く」、「他者を利用する」、「書き上げてから調整する」といった（上位）概念が生成されたという点である。これらは、結果として、レポート・論文の書き方に関する本に記載されている内容と比較的類似していた。しかし、総じてみると、学生のレポートへの取り組みの水準はかなり低かった。

第2に、レポートのシミュレーションについては、「情報を収集する」、「問題を設定する」、「根拠を探す」、「研究方法を考える」といった（上位）概念が生成されたという点である。これらも、結果として、レポート・論文の書き方に関する本に記載されている内容と比較的類似していた。しかし、レポートへの取り組みと同様に、学生のレポートのシミュレーションの水準も低かった。

以上から、本稿の結論は、卒業直前期においても学生のレポートを書く力の熟達度はかなり低い水準に留まっているということになる。

それを踏まえて、本稿の知見の含意について考察する。

学生のレポートを書く力が過去の取り組みにおいても、調査当日のシミュレーションにおいても低い水準にあったという点は、大学におけるレポートを書く力の育成が実質的に機能していないということを示唆しているように思われる。確かに、金子（2013）等の多くの先行研究によって指摘されている学生の学習時間の短さを想起すれば、レポートを書く力が十分に身につけていないということは当然かもしれない。しかし、前述したように、今回の調査対象者の所属する大学のうち、少なくとも2校では、初年次からレポートの書き方等に関する教育を行う制度が整備されている。

にもかかわらず、学生のレポートを書く力の熟達度が低調であったのは、井下（2013）が指摘するように初年次教育と専門教育の間に存在するレポートの書き方に関する指導内容のズレが関係していることに加えて、教員側のライティング教育に関する熟達の問題も関係していると推測される¹¹⁾。本稿の意義は、先行研究とは異なり、学生の学習経験（の語り）からレポートを書く力の熟達度を捉えた場合、その水準がかなり低いことを仮説的に明らかにしたことによって、現状のライティング教育には大きな課題があることを改めて顕在化したことにある。このことは、レポートの書き方を習っただけでは議論型ライティングに対する認識を高めることにはつながりにくいという西垣（2008：26）の知見を補強するものでもある。

最後に、今後の課題として、次の3点を指摘する。

第1に、複数の方法を組み合わせた研究を行う必要があるという点である。例えば、調査対象者の語りに依拠した研究では、意識しなくても知識・スキルを実行できる状態

である「無意識的有能」を抽出することは困難である。この意味で、本稿の方法に対して、レポート自体の評価、仮想レポート評価法といった複数の方法を組み合わせ、それぞれの結果を相互に比較することによって学生のレポートを書く力の熟達度を立体的に描き出すことが求められる。

第2に、レポートの執筆以外のライティングに関する学習経験を分析する必要があるという点である。例えば、卒業論文・ゼミ論文等の学習経験を分析することが考えられる。ライティングに関する複数の学習経験の分析結果を比較することで、それぞれの学習経験の現状と課題がより明確化すると考えられる。

第3に、選抜性の低い大学の学生に対しても調査を実施する必要があるという点である。選抜性の比較的高い大学の学生に対する聞きとり調査に依拠した本稿の知見を踏まえると、選抜性の低い大学におけるレポートを書く力の育成は、事実上、破綻しているかもしれない。もしそうであるならば、ライティング教育で求められる水準は、大学の選抜性によって多角的・複線的なものにする必要がある。このことは、選抜性の高い大学のライティング教育では学生の能力水準に見合った（一定レベル以上の）内容を提供する必要があるということも意味する。

付記

学生を紹介していただいた教員の方々、卒業直前のお忙しい時期に聞きとり調査にご協力いただいた学生の方々に厚くお礼申し上げます。

本稿は、独立行政法人日本学術振興会による科学研究費助成事業（科学研究費補助金）の助成を受けた「社会科学分野の大学教育における学習経験の職業的レリバンスに関する実証研究」（若手研究（B）、研究代表者：小山治、研究課題番号：25780515）の研究成果の一部である。

注

- 1) 本稿におけるレポートとは、与えられたテーマまたは自分で設定したテーマについて問いを立て、主張を論証する文章群を指している。
- 2) 2015年6月に文部科学省は、国立大学の文系組織の廃止・転換を通知した。その後、文部科学省は事実上の積明を行ったが、文系の中でも最大多数の学生数を抱える社会科学分野の存在意義が問われていることには変わりはない。
- 3) なお、レポートを課された回数と大学の成績（在学中に履修登録した全授業科目数に占めるA（優）以上の成績であった授業科目数の割合）は、正の相関関係にある。
- 4) なお、個人単位で集計したレポートへの取り組みの低位概念数（合計）は、ミニ質問紙によって測定した①3年次における1週間あたりの読書時間（マンガ・雑誌を除く）、②1・2年次の1か月あたりの読書冊数、③3・4年次の1か月あたりの読書冊数等と中程度の正の相関関係にある。このことは、定性的に生成したレポートへの取り組みに関する概念が一定程度の妥当性を有することの傍証となる。

- 5) 戸田山 (2012: 11-12) のいう「論文」には、①大学で中間・期末試験の代わりに課される小論文、②大学の演習・セミナーで1年間のまとめとして書く小論文、③卒業論文が含まれており、「この3つに共通しているのは、問いに対して明確な答えを主張し、その主張を論証するための文章である」という点である。本稿におけるレポートは、戸田山 (2012) のいう「論文」と同義である。
- 6) 緻密なアウトラインの作成は、上位概念である「構成を考える」とは内容的に異なる。なお、調査対象者からは「アウトライン」という言葉は一度も出なかった。
- 7) なお、ID01が問いと結論(答え)という構成を教わったのは、大学時代ではなく、高校時代である。
- 8) なお、個人単位で集計したレポートのシミュレーションの下位概念数(合計)は、ミニ質問紙によって測定した①3年次における1週間あたりのゼミに関連する自主的な学習をする時間、②4年次における1週間あたりのゼミに関連する自主的な学習をする時間、③3年次における1週間あたりの大学の授業以外の自主的な学習時間等と中程度の正の相関関係にある。このことは、定性的に生成したレポートのシミュレーションに関する概念が一定程度の妥当性を有することの傍証となる。
- 9) 確かに、出題者がレポートにおいて明確な問いを定めれば、学生が自分で問いを立てる余地は小さくなる。しかし、本稿で分析しているレポートへの取り組みは、特定科目のものではなく、在学中の全体的なものである。したがって、特定科目の出題内容の影響は相対的に受けにくいと考えられる。また、本稿の聞きとり調査では、「今までで最も苦勞して書いた大学のレポート」について詳しく質問しているが、課題内容等を正確に記憶している学生はほとんどいなかった。このことは、出題者が明確な問いを定めていないことの傍証となる。
- 10) ただし、この背景には、レポートのシミュレーションの質問文が大学生の就職活動に関する内容であったことが関係している可能性があるため、留意が必要である。
- 11) ただし、教員側のライティング教育に関する熟達の問題は、個々の教員の責任に還元される問題では必ずしもないという点を指摘しておきたい。例えば、B大学商学・経済学系学部の初年次教育では、主に商学・経済学分野を専攻する若手教員がレポートの書き方等を教えている。①商学・経済学分野の専門家が自らの経験をベースにしてレポートの書き方を教えた方がいいのか、②ライティング教育等の専門家が科学的な知見をベースにしてレポートの書き方を教えた方がいいのか、③学部固有のライティング教育と大学図書館等による正課外のライティング教育の連携を図った方がいいのかといった点を実証的に検討していく必要があるように思われる。それによって、各場合にどのようなメリットとデメリットがあるのかが明らかになるだろう。

引用文献

- Benesse 教育研究開発センター (2013) 『第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書』, ベネッセコーポレーション
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力——認知心理学の知見をもとに』, 東信堂
- 井下千以子 (2013) 「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築——Writing Across the Curriculumを目指して」, 関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てる ライティング指導のヒント』, ミネルヴァ書房, 10-30
- 要弥由美 (2012) 「調査レポート執筆のための資料読解時に見える学生が抱える問題点」, 『リメディアル教育研究』7 (1), 155-164
- 金子元久 (2013) 『大学教育の再構築——学生を成長させる大学へ』, 玉川大学出版部
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』, 弘文堂
- 小山治 (2013) 「初年次教育としての学習技法型授業の効果——1年生と4年生の共時比較」, 『大学評価研究』12, 121-130
- 小山治 (2014) 「大学は学生の就職活動を改善するためにどのような教育を行うことができるのか——レポート・論文を書く力の育成に着目して」, NPO 法人働き方 ASU-NET NPO 移行記念 懸賞論文 佳作, 1-9
- 西垣順子 (2006) 「大学生の議論型ライティングの測定」, 『信州大学高等教育システムセンター紀要』2, 119-128
- 西垣順子 (2008) 「初年次学生の議論型ライティングに関する認識について」, 『大学教育』6 (1), 21-28
- 西垣順子 (2012) 「学士課程学生に対する先行研究の引用に関するレポート指導授業の開発とその効果に関する検討」, 『大学教育』10 (1), 1-12
- 大島弥生 (2010) 「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み——ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて」, 『京都大学高等教育研究』16, 25-36
- 佐藤望編 (2012) 『アカデミック・スキルズ——大学生のための知的技法入門 (第2版)』, 慶應義塾大学出版会
- 玉野和志 (2008) 『実践社会調査入門——今すぐ調査を始めた人へ』, 世界思想社
- 戸田山和久 (2012) 『論文の教室——レポートから卒論まで (新版)』, NHK 出版