

初年次教育におけるレポートを書く力の向上要因

—— 授業履修者に対する3時点にわたる質問紙調査による検証 ——

小山 治

徳島大学インスティテューショナル・リサーチ室

The Factors Which Improve Academic Writing Skills in First Year Experiences : A Three-wave Panel Survey of Students at X University Who Took “Academic Literacy I”

Osamu KOYAMA

Institutional Research Office, Tokushima University

1. 問題設定

本稿の目的は、X大学の初年次教育科目の履修者に対する3時点にわたる質問紙調査によって、初年次教育におけるレポートを書く力の向上要因は何かという問いを明らかにすることである。

初年次教育においてレポートを書く力の育成は最も重要な要素となっている。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、初年次教育を導入している大学は93.5%に達している。その初年次教育の具体的な内容として最多を占めるのが「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」であり、初年次教育を導入している大学の90.0%がそれに取り組んでいる。

このように、初年次教育は既に飽和状態にあり、その中でもレポート（・論文）を書く力の育成は最重要事項の一つになっているといえる。しかし、不思議なことに初年次教育の効果については実証的な研究が乏しい。この背景には、小山（2014a：13）が指摘するように、「大学のFD（Faculty Development）の多くは、①教育効果を操作的に定義しない（教育効果があるのか否か自体が検証不能）、②にもかかわらず、教育効果があるという大前提に立つ、③個人の経験談のみに依拠する、④変数間の関連性を問題にしない（学生の授業満足度等の平均値のみを問題にし、どのようにすればそれらが上昇するのか分析しない）という4重苦に陥っている」ということが関係しているように思われる。また、限られた先行研究を概観しても、「学生調査による初年次教育の効果研究の多くは、計量調査が行

われているものの、分析手法が記述統計、差の検定、分散分析にとどまっており、変数間の様々な影響力をコントロールしたかたちで分析が行われておらず、より精度の高い分析が望まれる」状況にある（大竹・平尾、2012：94）。

こうした研究上の事情に加えて、本稿がレポートを書く力に着目するのは、それを身につけることが大学という高等教育機関で学んだことの証明になると考えられるからである。小山（2014b：6）は、「大学はレポート・論文を書く力の育成に対して他の機関にはない優位性をもっている」とした上で、「レポート・論文を書く力は、自分の問題意識を問いとして定式化し、それに対して論理的・実証的に答えるという主体的に物事を論じる力を意味する」と述べ、その力は「就職活動や仕事の世界で求められる『コミュニケーション能力』や『主体性』と相似形をなす」と指摘している。類似する指摘は他にもある。鈴木・杉谷（2009：5-6）はレポートライティングが社会の中で必要とされる論理的思考等に結びつくことを指摘しているし、林・山田（2012）は「書く力」・「データ分析力」を中心としたリサーチリテラシーを育成することで批判的思考態度が向上することを事例研究によって明らかにしている。このように、レポート（・論文）を書く力は、学びを自分にとって意味のある知識として再構築する「知識の再構造化」を伴うという点で「大学での学び」の本質を構成するものである（井下、2008：4）。

本稿では、筆者が2014年度にX大学で担当した初年次教育科目であるアカデミック・リテラシー I（以下、ALIと略記する）の履修者に対する3時点にわたる個人追跡型の質問紙調査のデータを分析することによって、初年次教

育で最重要視されているレポートを書く力の向上要因を解明する。その際は、レポートを書く力をレポート点（成績評価対象であるレポートの素点）によって測定する。管見の限り、初年次教育におけるレポートを書く力の向上要因を3時点にわたる質問紙調査のデータに依拠しながら明らかにした先行研究はほとんどない。本稿はこうした先行研究の空隙を埋めるとともに、小山（2014a）と同様に、どのような授業実践を行えば、学生のレポートを書く力を伸ばすことができるのかという実践的な関心に対する含意についても考察する。

本稿の構成は次の通りである。2節では、本稿と関連する初年次教育の効果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、ALIの概要について説明する。4節では、初年次教育科目の履修者に対する3時点にわたる質問紙調査の概要について説明する。5節では、分析で使用する変数の設定を行う。6節では、レポート点の向上要因を分析する。7節では、本稿の主な知見をまとめて結論を示し、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

本稿と関連する初年次教育の効果に関する研究は、前述したように、乏しい。教育効果を捉える場合、難関なのはその操作的定義である。そこでは比較軸の設定によって教育効果が変わってくる。これまで先行研究が比較的存在してきたのは、共時比較による研究である。例えば、初年次教育科目を受けた者と受けなかった者の比較（小山, 2013; 薄井, 2015）、初年次教育科目に積極的な者とそうではない者の比較（大竹・平尾, 2012, 2013）を行った研究である。一方、時間を比較軸にとった時系列比較も考えられる。例えば、同一個人（または集団）について初年次教育科目を受ける前と受けた後を比較し、その差分を教育効果と捉えるのである。こうした時系列比較をする場合、基本的には個人追跡型の質問紙調査が必要となる。

まず、時系列比較を行った先行研究の到達点を整理する。

近年、医療分野で先行研究が蓄積されている。橋本ほか（2010）は、看護大学の初年次教育科目である導入基礎演習における新入生のグループワーク自己評価の評価点の推移と最終レポートを分析し、仲間との人間関係作りを行った後に、学習技術の修得を目指すことが効果的であると指摘している。石井ほか（2012）は、地方女子大学看護学科の初年次教育科目である基礎学習演習ゼミⅠの履修者68名が提出した自己評価表を分析し、課題学習の取り組み前後で「資料作成力」等の25項目の「（課題学習で）獲得する力」（自己評価）が有意に高くなっていることを明らかにしている。

杉田ほか（2012）は、地方私立大学保健看護学科の初年次教育科目であるスタートアップセミナーの実施前後（4

月初旬と7月下旬）に質問紙調査を実施した研究である（有効回収数は84名）。そこでは、当該セミナー前後におけるライフスタイルの比較が行われ、睡眠時間の低下、朝食摂取日数の減少、ストレスを感じた日数の増加、自己管理能力の不変化等が明らかにされている。相澤ほか（2015）は、東北地方の医科系私立大学の初年次教育科目であるアカデミック・リテラシーの教育効果を検証するために授業回以前のカリキュラムガイダンス時と最終授業時に質問紙調査を実施している（分析可能な対象者総数は354名）。その結果、「意見の主張」等に関する履修者の自己評価得点が事前・事後の2時点間で有意に高くなっていることが明らかにされている。留田ほか（2015）は、中部地方の私立大学看護学科の1年生に対する質問紙調査（4月と1単位終了時である7月）を実施し、4月から7月にかけて学生の自己教育力の因子である「学習の技能と基盤」が有意に上昇し、「成長発達への志向」が有意に低下したことで、2時点間で自己管理能力には変化がみられなかったこと等を明らかにしている（分析対象は90名）。

一方、医療分野以外における先行研究もいくつか存在する。小山（2014a）は、地方都市部の私立大学の初年次教育科目の履修者に対する2時点パネル調査（質問紙調査）を実施し、レポートに関する学習行動得点の規定要因を分析している。そこでは、第8回講義日時点で口頭説明のメモをとっていた者ほど、また、第14回講義日時点でレジュメの読み直しをしていたり、発言機会が与えられていると思っていたりした者ほど、当該得点が高いことが明らかにされている。

後藤（2012）は、近畿地方の私立大学における2・3年次に続く前段階として1年次向けに設置されたO/OCF-PBL1（On/Off Campus Fusion-Project Based Learning 1）という授業の教育効果を検証している。そこでは、97名を分析対象として、「自我状態を場面に応じて適切に使う力（透過性調整力：Permeability Control Power）」であるPC値がO/OCF-PBL1前後で有意に高くなったことから、教育効果があったと結論づけられている。中村・熊谷（2015）は、関東地方の私立大学の1年生を対象に4～5月にかけて行われた自己の探求プログラムの効果検証を行っている。そこでは、1691名が分析対象とされ、KiSS-18（心理学の社会的スキルの測定尺度であるKikuchi's Scale of Social Skills：18 itemsの略称）、自尊感情、社会人基礎力という3つの指標が当該プログラム前後で有意に高くなっていることが明らかにされている。熊谷ほか（2016）は、四国地方の私立大学の学生に対する質問紙調査によって、初年次教育における社会人セミナーの効果を検証している。そこでは、人生キャリアに関する変数と職業キャリアに関する変数が社会人セミナー受講前後で有意に高くなっていること等が明らかにされている。

市原（2015）は、九州地方の国立大学における地域体験

活動を組み込んだ初年次教育科目の授業開始・終了時の質問紙調査の結果を比較し、学習課題である環境への関心の分布が高い方向に移動したことから当該関心が高まったと結論づけている。

次に、以上の先行研究の問題点を検討する。

先行研究の問題点としては、次の3点を挙げるができる。

第1に、大半の先行研究において、分析が極めて基礎的なものに留まっているにもかかわらず、安易に教育効果があると結論づけられているという点である。例えば、平均値の差の分析ではt検定による有意差のみしか問題にせず、効果量についてまったく言及がない研究がほとんどである。統計的検定の結果を重視し過ぎることで、ポイント差が実質的な差といえるのか否か検討した形跡がみられない研究が多い。さらには、図の縦軸の設定により、みかけ上、ポイント差があるようにみえているだけの分析結果を紹介していると推測される研究もある。本稿の冒頭で大竹・平尾（2012：94）による先行研究の分析上の問題点の指摘を引用したが、現時点でも特に時系列比較を行った研究の多くにこの問題点があてはまると考えられる。

第2に、時系列比較の視点から初年次教育の最重要事項となっているレポートを書く力に焦点をあてた研究が小山（2014a）以外にほとんどみられないという点である。その小山（2014a）においても、従属変数はレポート執筆に関する学習行動得点に留まっている。

第3に、教育実践に活かせるような調査設計がほとんどなされていないという点である。例えば、第1回講義日と第15回講義日の間で能力の自己評価が上昇したとしても、そこから初年次教育の効果を読み解くことは早計である。なぜなら、他の要因によっても能力の自己評価は上昇すると容易に予想されるからである。教育実践に活かせるような調査を設計するためには、初回、中盤、終盤といった3時点にわたる質問紙調査を実施し、特に中盤に授業実践に関する変数を設けることが有益である。管見の限り、こうした設計を行っているのは小山（2014a）であるが、ここでは授業の中盤と終盤の2時点調査となっており、初回時点での能力等の初期値が十分に統制されていない。

以上の先行研究の問題点を克服するために、本稿では、2014年度にX大学において筆者が担当したAL Iの履修者に対する3時点にわたる質問紙調査のデータを分析する。従属変数としては、レポートを書く力の直接的な代理変数であるレポート点を設定する。その上で、どのような授業実践を行えば、レポート点が向上するのかという点を重回帰分析によって明らかにする。

3. AL I の概要

X大学で開講されたAL Iの概要について説明する。

X大学は地方大都市部にある私立総合大学である。この大学は、河合塾の大学入試偏差値でいうと概ね偏差値60前後の学部で構成されており、選抜性の比較的高い大学であるといえる。

AL IはX大学商学・経済学系学部で開講されている1年次前期の準必修科目であり、クラス指定が行われた上で自動的に登録される科目である（履修を中止することはできるが、中止する者はごく少数である）。1クラスの定員は20名程度である。

AL Iは主に初年次教育のみを担当する専任教員によって開講されている。この専任教員には商学（経営学）・経済学を専門としている者が多いものの、他分野を専門としている者もいる。授業内容については、共通教育内容が定められており、一定の標準化がなされている。筆者は2013～2014年度にAL Iを担当した。

筆者のAL Iでは、大学生活や将来の職業生活で役に立つ基本的な学習スキルの習得を目的としたが、最も重視したのがレポートを書く力を身につけることであった。授業では、「重要事項の解説、具体例の提示、練習問題、履修者との議論」という対話・思考型の授業展開（アクティブ・ラーニング型授業）を行い、常に「考える」ことが求められる環境を構築した。

表1は、2014年度における筆者のAL I（全15回）の全体像をまとめたものである。AL Iでは、レポートを書く力をレポート執筆過程で求められる行動項目に細分化し、当該行動項目を各回の授業に落とし込むという形で授業計画を立てた。表中の「履修者による発表」の回は、履修者が事前に課された課題について資料をまとめ、発表する回である。第7・9・11回では、事前に履修者を5名程度の班に分け、班ごとに発表することとした。第12・13・14回は、AL Iの成績評価対象となる（最終）レポートの進捗報告に相当する。進捗報告の回を複数回設けることで、致命的な問題点を修正する機会を与えるとともに確実にレポートを提出できるように工夫した（その結果、コピーパーV3の検証によれば、明らかな剽窃を行った者は0名であった）。レポートは、班ごとの執筆を原則としたが、個人での執筆も許容した。

表1 AL Iの全体像

回数	テーマ
1	レポートの全体像を理解する
2	文献を探す（図書館等の活用方法）
3	引用と剽窃を区別する
4	問いと仮説を立てる（1）
5	問いと仮説を立てる（2）
6	文献を根拠とする（1）
7	文献を根拠とする（2）（履修者による発表）
8	データを根拠とする（1）
9	データを根拠とする（2）（履修者による発表）
10	レポートを批評する（1）
11	レポートを批評する（2）（履修者による発表）
12	レポートの進捗報告（1）（履修者による発表）
13	レポートの進捗報告（2）（履修者による発表）
14	レポートの進捗報告（3）（履修者による発表）
15	アカデミック・リテラシー I を振り返る

2014年度におけるAL I の成績評価は、発表30%、書評10%、レポート60%の100点満点で行った。発表とは、前述した「履修者による発表」を指す。書評とは、シラバスに記載した学習スキルやレポートの書き方に関するテキスト1冊の要約等を指す。書評の提出を単位取得の必須要件としたため、レポート提出者は全員が書評を提出したことになる。書評の提出締め切り日は、第10回講義日の前に設定した。レポートの課題は、次の通りである。

「大学生の①学習活動、②課外活動、③就職活動の中から1つのテーマを選択し、仮説検証型のレポートを執筆せよ。

なお、大学生が間接的に関係すれば、分析の単位は、国、地域（都道府県等）、機関（大学、企業等）、集団等であってもかまわない。」

レポートの分量については、班で執筆する場合、本文だけで1人あたり1600字以上とし（タイトル等を含まない）、個人で執筆する場合、3200字以上とした（タイトル等を含む）。レポートの提出締め切り日は第15回講義終了から11～12日後とした。

レポートでは、事前に詳細な執筆要項（A4用紙で5ページ）を配布した。この執筆要項にレポートの評価基準を明記した（ただし、採点方法・配点はこの時点では非公開）。この評価基準は採点における実際的评价基準と同一であり、形式面と内容面に分かれる。

形式面の評価基準は、「テンプレートのWordファイルを使用して執筆しているか」、「①年度・学期・授業科目名、②提出年月日・曜日、③履修クラス（曜日・講時）がヘッダーに記載されているか」、「レポートのタイトルが記載されているか」等の14項目から構成される。採点は減点法とし、1項目の不備につき、3点減点とした。

内容面の評価基準は、問題設定、仮説、分析データ、分析、図表、結論という大項目から構成される。その上で各大項目について小項目が設定されている。例えば、問題設定については、「レポートの目的と問いが本文中に明記されているか」、「レポートのタイトルと問いが内容的に対応しているか」、「問いの前提・社会的背景が文献やデータによって裏づけられているか」、「問いの公共的意義が書かれているか」、「研究方法（問いを解く方法）が書かれているか」という5つの小項目がある。採点は減点法とし、1項目の不備につき、5点減点とした。

前述したように、レポートは、原則として、班で執筆することとしたが、班で執筆する場合、一人一人が必ず「仮説の設定→分析（仮説の検証）→考察」または「サブ・クエスチョン→仮説の設定→分析（仮説の検証）→考察」といった内容を執筆することとした。これは、個人個人が必ず仮説検証を伴った論述を行うようにするためである。こう

した工夫により、執筆形態による有利・不利ができるだけ生じないようにした¹⁾。

なお、発表、書評、レポートとは別枠で任意の加点要素を複数設けた。例えば、練習問題の解答を自主的に発言した場合、3回の発言につき1点加点した。解答の正否や内容は問わず、形式のみで加点した²⁾。失敗を恐れずに思考結果を他者に表示することを許容する雰囲気をつくった。

当初の履修登録者は148名であり、そのうち、履修中止者は6名（うち2名は出席0回、4名は出席4回）である。システム上の履修確定者142名のうち、欠席5回以上による失格者（いずれもレポートは未提出）は3名、出席要件を満たしたがレポートを未提出だった者は6名である。

4. 3時点にわたる質問紙調査の概要

2014年度における筆者のAL I では、第1回講義日、第8回講義日、第14回講義日に記名式の学習状況調査（質問紙調査）を実施した³⁾（以降、それぞれ第1波調査、第2波調査、第3波調査と呼称する）。これにより、個人の3時点の回答をマッチングできると同時に授業中の発言回数等とのマッチングも可能となった。各回の質問紙調査では、回答内容は成績評価と無関係であること、調査結果は学術目的に使用することを質問紙の冒頭に明記するとともに、口頭で説明した。授業評価に関する質問紙調査では、記名式か無記名式かによって回答の傾向に大きな違いは存在しないことが明らかにされている（牧野、2003, 2004）。したがって、本稿のデータは記名式だからといって信憑性がないとはいえない。

第1波調査の有効回収数は146ケースであり、この時点での履修登録者の98.6%をカバーしている。第2波調査の有効回収数は141ケースであり、確定した履修登録者数の99.3%をカバーしている。第3波調査の有効回収数は134ケースであり、確定した履修登録者数の94.4%をカバーしている。このように本稿の質問紙調査の脱落者はごく少数である。また、各時点の回答者の男女比は男性が58%前後、女性が42%前後でほとんど変動がない。他の基本的な変数の分布についても確認したが、ほとんど変動はみられなかった。以上から、本稿のデータでは特定の層が顕著に脱落するような事態は観察されない。本稿では、レポートを締め切り日までに提出した132ケースを分析対象とする（締め切り後に提出した者は1名）。ただし、分析に投入する変数に無回答があった場合、欠損値となるので、分析対象が常に132ケースになるとは限らない。

本稿のデータは、2014年度に筆者がX大学で担当したAL I の履修者に関するものであり、このデータをもって日本の初年次教育一般について語ることは十分に慎重になる必要がある。本稿では、標本が無作為抽出されたことと仮定して、参考までに統計的検定を行う。

5. 変数の設定

1) 従属変数

分析で使用する変数の設定を行う。

従属変数は、レポート点である。

レポート点は、前述した評価基準で採点した素点である(60点満点)。

2) 独立変数

独立変数で重要なのは、AL I 授業関連学習行動、AL I 授業方法、AL I 授業評価である。(第1波)(AL I 授業関連学習行動)事前準備は、「シラバスを読んだ」、「担当教員の自己紹介文を読んだ」という質問項目(各4件法)それぞれについて、「とてもあてはまる」=4～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した変数である⁴⁾。

第1～3波調査にあるAL I 授業関連学習行動のうち、テキスト・参考文献を1(2)冊以上読んだダミーは、シラバス記載のテキスト・参考文献を読んだか否かというダミー変数である。第3波調査だけ「2冊以上」となっているのは、前述したように、筆者のAL I ではテキストの書評の提出が単位取得の必須要件のため、第3波調査時点では回答者全員が1冊以上を読了しているからである。

第2・3波調査にある(AL I 授業関連学習行動)資料読書は、「シラバスを読んだ」、「履修の手引き」を読んだ、「レジメで引用されている文献を読んだ」という質問項目(各4件法)それぞれについて、「とてもあてはまる」=4～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した変数である⁵⁾。

同じく、(AL I 授業関連学習行動)授業中思考は、「授業中に練習問題の解答を考えていた」、「他人の発表に対してコメントを考えていた」、「口頭のみで行われた説明をメモした」という質問項目(各4件法)それぞれについて、「とてもあてはまる」=4～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した変数である⁶⁾。

第2・3波調査にある(AL I 授業方法)対話・思考型の授業展開は、「説明は筋道立っている」、「説明は具体例やデータをともなっている」、「授業中に自分で考える機会がある」、「学生に対して発言機会が与えられている」、「学生同士で学ぶ機会が与えられている」という質問項目(各4件法)それぞれについて、「とてもあてはまる」=4～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した変数である⁷⁾。

第2・3波調査にある(AL I 授業評価)レリバンスは、「授業内容は大学での学習に役に立った」、「授業内容は卒業後の職業生活で役に立つと思う」、「この授業を履修したことに満足している」という質問項目(各4件法)それぞれについて、「とてもあてはまる」=4～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した変数である⁸⁾。(AL

I 授業評価)理解は、「授業内容を理解できた」、「授業の目的・意図を理解できた」という質問項目(各4件法)それぞれについて、「とてもあてはまる」=4～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した変数である⁹⁾。(AL I 授業評価)負荷は、「自分にとって負担が大きい」、「授業内容は難しい」という質問項目(各4件法)それぞれについて、「とてもあてはまる」=4～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した変数である¹⁰⁾。

レポート学習行動得点は、第3波調査にある変数であり、「あなたは、アカデミック・リテラシー I のレポートに取り組む際に次のようなことをしましたか」という複数回答式の質問文から作成した。選択肢は15項目である。具体的には、「最初にレポートの問いをどうするか考えた」、「友だちとレポートの内容をどうするか話し合った」、「授業のレジメにある『テーマ指定型・自由型レポートの評価基準』を読んだ」、「授業のレジメにある『問いの評価基準』を読んだ」、「自分(たち)で立てた問いの答えを予想した」、「レポートの内容に関連する本を図書館で借りた」、「レポートの内容に関連する本を買った」、「論文を検索し、論文のpdfファイルを手入した」、「論文を検索し、図書館でコピーした」、「官公庁等のウェブサイト上で統計データを調べた」、「図書館で統計データ(官庁統計の報告書等)を調べた」、「集めた統計データを検討してから問いと仮説を立て直した」、「学修支援システム* [引用者注:名称のため伏字]にある文献検索・データ・レポート執筆に関する文章を読んだ」、「『社会学評論スタイルガイド(第2版)』を読んだ」、「いずれもしなかった」という選択肢である。「いずれもしなかった」と回答した場合、レポート学習行動得点は0とした。それ以外の選択肢に回答があった場合、それぞれ回答あり=1、回答なし=0として合算した。この変数は小山(2014a)とほぼ同様の内容であるが、筆者の2014年度AL I に合わせて若干修正している。

発言回数とは、AL I における発言回数である。原則として、練習問題に対する自主的な解答の発言回数を指す。

個別相談をしたダミーとは、AL I の授業内容に関して、授業時間外で筆者に個別相談をした=1、個別相談をしなかった=0というダミー変数である。なお、ここでいう個別相談とは対面の相談を指し、電子メールや電話による相談は含まない。

班で執筆したダミーは、レポートを班で執筆した=1、個人で執筆した=0というダミー変数である。班による執筆を通じた協調学習の影響があるのか否かを分析するため、独立変数とする。

3) 統制変数

統制変数について説明する。

男性ダミーは、男性=1、女性=0というダミー変数である。性別によって学業への熱心度が異なると想定される

ため、統制変数とする。

実家の蔵書数は、社会階層（特に文化階層）を測定するための典型的な変数である。「あなたの実家には、本（マンガ・雑誌・学習参考書以外）はどれくらいありますか。あなたの家族の本も含みます」という質問文について、「ほとんどない」= 0, 「20冊くらい（本棚1段分くらい）」= 0.2, 「50冊くらい（本棚半分くらい）」= 0.5, 「100冊くらい（本棚1つ分くらい）」= 1, 「200冊くらい（本棚2つ分くらい）」= 2, 「300冊くらい（本棚3つ分くらい）」= 3, 「400冊以上（本棚4つ分以上）」= 4.5という100冊単位の値に置き換え、そのまま連続変数とした。

高校2年生のときの主要5教科校内成績は、「国語（現代文・古文・漢文全般）」、「社会（地理・歴史・公民等全般）」、「数学」, 「理科（物理・化学・生物・地学等全般）」, 「英語」という質問項目（各4件法）それぞれについて、「上」= 4～「下」= 1として平均値を算出した変数である。この変数は大学入学前（受験勉強前）の基礎学力の代理変数である。

（大学への入学方法）一般入試ダミーは、一般入試 = 1, それ以外 = 0というダミー変数である。一般入試入学者は基礎学力が高いと想定されるため、統制変数とする。

6. 分析

1) レポート点の向上要因

レポート点の向上要因を分析する。

表2は、重回帰分析で使用する変数の記述統計量をまとめたものであり、表3はレポート点を従属変数とした重回帰分析の結果をまとめたものである¹¹⁾。後者の表によれば、次の4点がわかる。

第1に、班で執筆したダミーに最も強い有意な正の関連がみられるという点である。前述したように、AL Iのレポートでは班による執筆を原則とし、履修者の希望に応じて個人による執筆も許容したが、前者のレポート点の方が高くなっている。

第2に、（第2波）（AL I 授業関連学習行動）テキスト・参考文献を1冊以上読んだダミーに有意な正の関連がみられるという点である。標準化偏回帰係数の絶対値は0.200を超えており、一定程度の相関があると考えられる。

第3に、上記以外のAL I 授業関連学習行動・授業方法・授業評価に関する変数には有意な関連はみられないという点である¹²⁾。今回のデータに関する限り、レポート点は授業方法や授業評価に直接的には左右されないということになる。

第4に、男性ダミーに有意な負の関連がみられるという点である。

表2 記述統計量

変数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
レポート点	48.992	6.954	16	60
男性ダミー	0.581	0.495	0	1
実家の蔵書数	1.064	1.261	0	4.5
高校2年生のときの主要5教科校内成績 （大学への入学方法）一般入試ダミー	2.707	0.584	1	4
0.395	0.491	0	1	
発言回数	6.062	7.543	0	35
個別相談をしたダミー	0.217	0.414	0	1
班で執筆したダミー	0.674	0.470	0	1
（第1波）（AL I 授業関連学習行動）事前準備	2.190	0.724	1	4
（第1波）（AL I 授業関連学習行動）テキスト・ 参考文献を1冊以上読んだダミー	0.054	0.227	0	1
（第2波）（AL I 授業関連学習行動）資料読書	2.602	0.678	1	4
（第2波）（AL I 授業関連学習行動）授業中思考	3.070	0.555	1.33	4
（第2波）（AL I 授業関連学習行動）テキスト・ 参考文献を1冊以上読んだダミー	0.907	0.292	0	1
（第2波）（AL I 授業方法）対話・思考型の授業 展開	3.501	0.441	2.2	4
（第2波）（AL I 授業評価）レリバンス	3.380	0.473	2	4
（第2波）（AL I 授業評価）理解	3.248	0.493	2	4
（第2波）（AL I 授業評価）負荷	3.012	0.536	1	4
（第3波）（AL I 授業関連学習行動）資料読書	2.734	0.593	1.33	4
（第3波）（AL I 授業関連学習行動）授業中思考	3.238	0.526	2	4
（第3波）（AL I 授業関連学習行動）テキスト・ 参考文献を2冊以上読んだダミー	0.256	0.438	0	1
（第3波）（AL I 授業方法）対話・思考型の授業 展開	3.535	0.459	2.2	4
（第3波）（AL I 授業評価）レリバンス	3.416	0.507	2	4
（第3波）（AL I 授業評価）理解	3.267	0.484	2	4
（第3波）（AL I 授業評価）負荷	3.124	0.559	1	4
（第3波）レポート学習行動得点	7.155	2.569	0	14

注：各N=129。

表3 レポート点の規定要因（重回帰分析）

独立変数	標準化 偏回帰係数
男性ダミー	-0.227 *
実家の蔵書数	0.075
高校2年生のときの主要5教科校内成績 （大学への入学方法）一般入試ダミー	0.034
0.126	
発言回数	0.155
個別相談をしたダミー	0.068
班で執筆したダミー	0.328 ***
（第1波）（AL I 授業関連学習行動）事前準備	0.040
（第1波）（AL I 授業関連学習行動）テキスト・参考文 献を1冊以上読んだダミー	-0.056
（第2波）（AL I 授業関連学習行動）資料読書	-0.133
（第2波）（AL I 授業関連学習行動）授業中思考	0.030
（第2波）（AL I 授業関連学習行動）テキスト・参考文 献を1冊以上読んだダミー	0.215 *
（第2波）（AL I 授業方法）対話・思考型の授業展開	0.073
（第2波）（AL I 授業評価）レリバンス	-0.054
（第2波）（AL I 授業評価）理解	0.053
（第2波）（AL I 授業評価）負荷	0.001
（第3波）（AL I 授業関連学習行動）資料読書	0.103
（第3波）（AL I 授業関連学習行動）授業中思考	-0.155
（第3波）（AL I 授業関連学習行動）テキスト・参考文 献を2冊以上読んだダミー	0.079
（第3波）（AL I 授業方法）対話・思考型の授業展開	0.134
（第3波）（AL I 授業評価）レリバンス	0.200
（第3波）（AL I 授業評価）理解	-0.072
（第3波）（AL I 授業評価）負荷	-0.121
（第3波）レポート学習行動得点	-0.087
自由度調整済み決定係数	0.186
F値	2.220 **
N	129

注：+：p<0.10, *：p<0.05, **：p<0.01, ***：p<0.001。

2) 考察

以上の分析結果について考察する。

第1に、班で執筆したダミーに有意な正の関連がみられたのは、協調学習によってレポートを書く力が一定程度向上したからであると解釈できる。協調学習とは、「個人の理解やそのプロセスを他人と協調的に比較、吟味、修正する過程を経て一人ひとりが理解を深化させる学習プロセス」を指し、「うまく機能した場合、個人単独では到達しにくいレベルの理解に到達できる」(三宅, 2010: 460)。AL I では、各班に最低でも1名以上、能力・意欲の高い履修者を入れるように班分けを行った¹³⁾。その結果、協調学習が一定程度発生したと考えられる。

第2に、(第2波)(AL I 授業関連学習行動)テキスト・参考文献を1冊以上読んだダミーに有意な正の関連がみられたのは、授業内容を整理し、その意義を理解する上で早期にテキスト・参考文献を読むことが有効であったからであると解釈できる。前述したように、テキストの書評の提出締め切り日は、第10回講義日の前に設定した。それに対して、第2波調査は第8回講義日に実施した。この時点でテキスト(・参考文献)を1冊以上読んだということは、早期に読了していたことを意味する。筆者は、AL I の授業では複数の定評のあるテキストを踏まえて独自に作成したレジメを使用して授業を行った。テキストを早期に読了することで授業内容とテキストの内容がリンクし、レポートの基本が一定程度理解されたと考えられる。

第3に、上述した以外のAL I 授業関連学習行動・授業方法・授業評価に関する変数に有意な関連がみられなかった背景には、多くの独立変数の平均値が高い方にやや偏っていることが関係している可能性がある。表2を振り返ると、AL I と関連する多くの独立変数の平均値は3点台(理論上の最大値は4)であり、かつ標準偏差が大きい。こうした分布の特性が上述した点の背景にあると考えられる。

第4に、男性ダミーに有意な負の関連がみられたのは、男性の方が学習に意欲的ではないという一般的な傾向が背景にあるからであると考えられる。

7. 結論

本稿では、X大学の初年次教育科目の履修者に対する3時点にわたる質問紙調査によって、初年次教育におけるレポートを書く力の向上要因は何かという問いを明らかにしてきた。本稿の主な知見は、次の4点にまとめることができる。

第1に、班でレポートを執筆した者ほど、レポート点が有意に高かったという点である。

第2に、講義の中盤(第8回講義日)までにテキスト・参考文献を1冊以上読んでいた者ほど、レポート点が有意

に高かったという点である。

第3に、以上の他には授業と関連する変数には有意な関連はみられなかったという点である。

第4に、男性ほど、レポート点が有意に低かったという点である。

以上から、本稿の結論は、初年次教育におけるレポートを書く力の向上要因は、班でレポートを執筆すること、レポートの書き方等に関するテキスト・参考文献を早期に読むこと、女性であることということになる。

この結論は第一義的には筆者のAL I についてあてはまるという点には十分な留意が必要であるものの、授業実践に対しては、協調学習による履修者間の学び合いの有効性、授業外における読書による自習の有効性という含意を導き出せるように思われる。ただし、いずれについても、本稿の調査対象校であるX大学が選抜性の比較的高い大学であるという点には十分な留意が必要である¹⁴⁾。

最後に、今後の課題として、次の3点を指摘する。

第1に、レポート点と正の関連があった独立変数の背景を解明する必要があるという点である。例えば、班で執筆したダミーに正の関連がみられた背景として推測される協調学習の内容を定性的に補足することが求められる。

第2に、個人追跡型の質問紙調査の特長を活かした分析が必要であるという点である。本稿のレポート点は1時点の変数であるため、計量経済学でいうパネルデータの強みを活かさきれていない。レポートを書く力の間接的な代理変数に着目することによって、パネルデータの強みを活かした分析も行う余地がある。

第3に、調査対象授業数を拡大し、他の授業との比較を行う必要があるという点である。特にAL I と異なる授業設計でレポートの課題はほぼ同一であるような授業との比較を行えば、AL I の特徴と課題を鮮明化できる。

付記

質問紙調査にご回答いただいた学生の方々に厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 提出締め切り日までにレポートを提出した132名のうち、班による執筆者は68.2%であり、個人による執筆者は31.8%であった。前者のレポート点の平均値は50.333であり、後者のそれは46.190であった。結果として、両者の間には有意な差がみられた($t=2.837$, $df=57.300$, $p<0.01$, $Hedges' g=0.618$)。
- 2) 加点のみを当てて内容のない発言を連発するような履修者は1名もいなかった。
- 3) 調査実施日の欠席者には翌週以降に調査を実施した。
- 4) Cronbachの α 係数は0.546である。以降、 α 係数の値がやや低い変数があるという点には留意が必要である。
- 5) 第2波調査での α 係数は0.632であり、第3波調査での α 係数は0.653である。ここを含めた以降の合成変数は、因子

分析（主因子法、プロマックス回転）の結果に基づいて作成している。合成変数を作成するのは質問項目数が多数であり、サンプルサイズから類似する変数を集約して独立変数の数を減らす必要があるからである。また、平均値による合成変数を作成するのは、各調査において同一概念に同一の操作的定義を与えるためである。

- 6) 第2波調査での α 係数は0.613であり、第3波調査での α 係数は0.679である。
- 7) 第2波調査での α 係数は0.796であり、第3波調査での α 係数は0.862である。
- 8) 第2波調査での α 係数は0.745であり、第3波調査での α 係数は0.805である。
- 9) 第2波調査での α 係数は0.659であり、第3波調査での α 係数は0.739である。
- 10) 第2波調査での α 係数は0.595であり、第3波調査での α 係数は0.477である。
- 11) 多重共線性の可能性を検討するため、VIFの値を確認した結果、概ね2未満であり、最高でも2.817であった。
- 12) なお、(第3波)(AL I 授業評価)レリバンスと発言回数の標準化偏回帰係数は相対的に高い値であるが、統計的に有意とはなっていない。これは、サンプルサイズの影響であると考えられる。ステップワイズ法によれば、これらの変数も統計的に有意となるが、以降では全変数の影響を統制した強制投入法の結果について考察する。
- 13) 前述したように、筆者は対話・思考型の授業展開を行い、履修者との議論を行っていた。その過程で、履修者の自主的な発言回数をすべて記録していたため、どの履修者の能力・意欲が高いのかという点を相当程度把握した上で班分けを行うことが可能であった。
- 14) 加野(2013)は、選抜性の低い大学では、初年次段階における学生によるレポートの相互レビューは有効ではないと指摘している。

引用文献

相澤文恵・藤澤美穂・平林香織(2015)「アカデミック・リテラシーの教育効果の検討——アンケート調査結果からの考察」, 『岩手医科大学教養教育研究年報』50, 67-79

後藤文彦(2012)「初年次教育の有効性に関する実証的研究」, 『高等教育フォーラム』2, 1-7

橋本佳美・弓削美鈴・田中高政・征矢野あや子・水野照美・宮崎紀枝・小山智史・鈴木真理子・中嶋尚子・羽毛田博美・箕輪千佳・八尋道子・柿澤美奈子・清水千恵・高木桃子(2010)「看護大学生への初年次教育プログラムの検討——導入基礎演習からの一考察」, 『佐久大学看護研究雑誌』2(1), 29-39

林創・山田剛史(2012)「リサーチリテラシーの育成による批判的思考態度の向上——『書く力』と『データ分析力』を中心に」, 『京都大学高等教育研究』18, 41-51

市原宏一(2015)「地域体験活動を組み込んだ初年次教育実践について——学生の社会性向上を課題として」, 『日本生活体験学習学会誌』15, 11-17

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

石井美紀代・鹿嶋聡子・布花原明子・前田由紀子・唐崎愛子・

高橋甲枝・小野正子・石田佳奈子・鹿毛美香・浅野嘉延(2012)「初年次教育における問題解決型学習の効果」, 『西南女学院大学紀要』16, 25-34

加野泉(2013)「初年次セミナーにおける文章指導」, 『日本福祉大学全学教育センター紀要』1, 11-17

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(2014a)「初年次教育におけるレポート執筆に関する学習行動の促進——授業履修者に対するパネル調査による検証」, 『大学教育研究ジャーナル』11, 1-13

小山治(2014b)「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

熊谷太郎・安田俊一・松井名津(2016)「初年次教育における社会人セミナーの効果」, 『松山大学論集』28(1), 27-58

牧野幸志(2003)「評価懸念が学生による授業評価に与える影響(1)——授業者担当者への評価懸念のない場合」, 『高松大学紀要』40, 77-87

牧野幸志(2004)「評価懸念が学生による授業評価に与える影響(2)——授業者担当者への評価懸念のある場合」, 『高松大学紀要』41, 75-85

三宅なほみ(2010)「協調的な学び」, 佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』, 大修館書店, 459-478

中村剛・熊谷太郎(2015)「武蔵野大学における初年次教育『武蔵野BASIS』の効果——自己の探求プログラムの効果検証」, 『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』5, 89-100

大竹奈津子・平尾智隆(2012)「初年次教育が教育目標の達成に与える影響」, 『大学評価研究』11, 93-99

大竹奈津子・平尾智隆(2013)「初年次教育と教育目標の達成」, 平尾智隆・梅崎修・松繁寿和編『教育効果の実証——キャリア形成における有効性』, 日本評論社, 149-160

杉田豊子・城憲秀・牧野典子・堀井直子・山口直己・山田恵子・足立はるゑ(2012)「看護大学生のライフスタイルと自己管理能力との関連——初年次教育前後の比較と課題」, 『生命健康科学研究所紀要』8, 82-92

鈴木宏昭・杉谷祐美子(2009)「レポートライティング教育の意義と課題」, 鈴木宏昭編『学びあいが生みだす書く力——大学におけるレポートライティング教育の試み』, 丸善プラネット, 1-14

留田由美・今井七重・足立はるゑ・田中耕・酒井千知・林恵美子・榎本敬子・小島範子・小嶋健仁・浅野恵美・馬場美穂・山田静子(2015)「看護学科における初年次教育の効果探索——入学後4ヶ月の自己教育力, 自己管理能力を中心に」, 『中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要』16, 127-134

薄井道正(2015)「初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果——パラグラフ・ライティングと論証を柱に」, 『京都大学高等教育研究』21, 15-25