

ショートレポート

問いの生成を起点とする論証型レポート作成の支援 —初年次教育を事例として—

伏木田 稚子¹・安斎 勇樹²・伊藤 奈央³・山内 祐平²(¹ 首都大学東京大学教育センター・² 東京大学大学院情報学環・³ 丸善雄松堂株式会社教育・環境ソリューション事業部)

Short Reports

Demonstrative Report Writing and the Generation of Questions: A Case of First-Year Education

Wakako Fushikida¹, Yuki Anzai², Nao Ito³, Yuhei Yamauchi²(¹University Education Center, Tokyo Metropolitan University, ²Interfaculty Initiative in Information Studies, The University of Tokyo,
³MARUZEN-YUSHODO Company, Limited Education Space Design Division)

都内の X 大学に通う 286 名の学部 1 年生を対象に、論証型レポートの作成を目的とした初年次教育を実践した。具体的には、「問いの生成」とそれに続く「論拠の明示」に焦点化した活動や指導を行うことが、どの程度、レポートの質に影響を与えるのかについて探索的に検討した。その結果、問い・論拠・答えの構造を理解し、多くの学生が一定水準に到達できたことが示された。

キーワード: 高等教育、レポート作成、チームティーチング

Keywords: Higher Education, Report Writing, Team Teaching

1. 背景と目的

1.1. レポートライティング教育の現状

大学教育において、自由な枠組みの中で自分のテーマを探究する活動といえば、卒業論文の作成が代表例として挙げられる(金子, 2009)。そこでは、大学生活の集大成として論理的思考に基づく文章表現力が問われるが、こうした力の育成は初年次教育において有効であると期待されており(濱名, 2004; 大島, 2007)、実際のところ、多くの大学で 1 年次よりレポートライティング教育が取り入れられている。

最近では、対話的読解を通じて建設的な知識構築を促す支援(望月・西森・椿本・大浦・佐藤・渡部・ヨハンソン・中原・山内, 2014)や、ライティングにより批判的思考態度を育む試み(池田・畔津・川島, 2014)などが行われ、レポート作成に関する書籍も多数刊行されている。文章構成の型や作法など、方法論的な知見が充実する一方で、鈴木・杉谷(2012)が主張しているのは「取り上げるべき問題とそれに対する主張、主張を支える根拠を作り

出すこと」に関する研究の必要性であり、レポートで何を書くかという問題設定が重要視されている。

1.2. 研究の視座

以上を鑑みて本研究では、「問いの生成」とそれに続く「論拠の明示」に焦点化し、論証型レポート作成の授業を実践した。そして、活動と個別指導の両面から主体的な取り組みを促す支援が、「レポートの質」に与えた影響を探索的に検討することを目的とした。

具体的には、「問い・論拠・答えが明示されているか」、「3 要素の間に明確なつながりがあるか」などの基準に照らし合わせて、レポートを総合的に評価した。なお、提出物に対するコメントの付与や大学での学習方法を学ぶ経験は、人文・社会科学系では全体の半数に満たない(杉谷・山田, 2013)という指摘を踏まえ、より良いレポートが作成できるよう、教員からのフィードバックとそれに基づく内省の機会を多く設けるよう心がけた。

2. 方法

2.1. 授業の概要

対象としたのは、都内の X 大学で 2015 年度後期に開講されたアカデミック・ライティングに関する初年次教育で、経済学部 1 年生 286 名が参加した。レポート課題、ゼミのレジュメ、卒業論文など大学の授業で求められる学術的文章の基本を理解し、自ら立てた課題について解決を図るために考えながら書けるようになることを学習目標に、①学術的文章を読む、②問いを立てる、③論拠を調べてまとめる、④アウトラインをつくる、⑤レポートを書くという一連の流れに即して授業を展開した。

本授業では、講義による知識習得よりも、個人またはグループで活動に取り組みながら、レポート作成や論理的思考の基礎を経験的に理解することを重視した。具体的には、文献輪読用のレジュメ（第 3 講）、レポート作成時の骨子となるアウトライン（第 11 講）、問い・論拠・答えの構造からなる 3,000-4,000 字の論証型レポート（第 14 講）の 3 種類の課題提出を課した。加えて、授業時間内に完結する程度のワークを設定し、一定水準をクリアしてから次の段階へと進めるようにすることで、完全習得型の学習を目指した（表 1）。

表 1 において黒丸（●）で表記したように、「問いの生成」や「論拠の明示」に特化したワークは、オリジナルのものを継続的に取り入れた。例えば、質問のブレインストーミング（表中ではプレストと省略）では、(a) 疑問に思ったことをなるべく多く付箋紙に書き出す、(b) 場合によっては問いのパターン（5W1H など）を参考に追加する、(c) グループで各自の疑問を共有して最も良い質問を選ぶ、という手順を繰り返すことで、敬遠されがちな問いの生成に対する認知負荷の軽減に努めた。

表 1 授業のスケジュールと各回のワークの概要

講	活動	ワーク	問いの生成	論拠の明示
1	ガイダンス	他己紹介		
2, 3	文献輪読	他己紹介を活用した自己紹介 質問のプレスト（レジュメの発表）	●	
4	テーマの選択	キーワードマップの作成		
5	問いの生成	質問のプレスト（SA・TA の自己紹介 / キーワードマップの内省）	●	
6-10	文献検索	データベースを活用した文献（書籍・新聞・論文）の収集 文献の読解、論拠の構成		●
11		アウトラインの作成	●	●
12	レポートの作成	講師からのフィードバックに基づく アウトラインの修正	●	●
13		引用ルールの確認と本文執筆		●
14	成果発表	グループ（4 名 1 組）内での発表		
15	まとめ	授業の振り返り		

2.2. 実践の特徴

対象校は「基礎学力や学習習慣、学習への動機づけの欠如といった（……）学習面での問題を抱える学生を多く受け入れている（葛城, 2016）」と評されるボーダーフリー大学に位置づけられる一方、探究的な学習形態であるゼミナールが早期に始まるという特徴を有していた。そのため、高校までの学習を補完しながら専門教育への接続を意識させ、主体的かつ継続的に取り組むというプロセスを体得させることも、重要な課題であった。

そこで、講師・TA（ティーチング・アシスタント）・SA（チューデント・アシスタント）の 3 名でチームを組み、35 名前後のクラスを運営するというチームティーチングを採用した。講師は修士課程修了者以上（助教または博士課程の大学院生等）に、TA は修士課程の大学院生に依頼したが、いずれも他大学の出身者であった。そのため、X 大学の学部 4 年生を SA として採用することで、当該大学の事情や学生の特質に配慮した実践が可能になるよう試みた。

なお、本論文の第 1 著者は授業を持たず、コーディネーターとして活動の構成や評価基準の設定など全体統括に注力する傍ら、本研究の遂行に従事した。第 2 著者は、講師 A として 2 クラスを担当しながら、ほか 6 クラスを含む計 8 クラス（各クラス 35 名前後）に共通するワークのデザインを主導し、実施手順の明確化と共有を推し進めた。さらに、全クラスが学習目標に到達できるよう、チーム内外で進捗や方針を確認し合うなど、関係者全員で最適な実践の形を模索した。

2.3. 研究の手続き

「1.2. 研究の視座」で述べた通り、本実践の有用性を検討するために、ルーブリック（表 2）に基づいてレポートを評価した。具体的には、1 項目に各 3 点を配分し、論証型レポートに必要な問い・論拠・答えの構造に関する 10 項目は加算方式で、それ以外に考慮すべき 2 項目については、基準を満たしていない場合に 1 点ずつ減点するというルールに従った。なお、本ルーブリックの作成にあたり、学習目標を適切に反映したものとなるよう、全クラスの講師と TA が検討を重ねた。

3. 結果

3.1. 全体の傾向

はじめに、未提出、期日後の遅延提出、他者のブログ等の無断転載（通称コピー & ペースト）などを行った学生を分析の対象から除外した。その上で、計 202 名のレポートについて、得点の度数分布を表 3 に示した。

30 点満点のうち、7 割以上 9 割未満に該当する 21 点

表2 レポート採点用の共通ルーブリック

項目	採点基準			
	0点	1点	2点	3点
1 一定の書式 (A. 段落の1字下げ、B. である調) に従って書かれている	AとBともにできていない	AまたはBのどちらか一方のみできている	AとBともにできているが部分的に間違いがある	AとBともにできている
2 問いが本文中に明示されている	明示されていない	問いの形にはなっていないが問いらしきものは明示されている	問いの形として明示されているが意味がよくわからない	意味がわかる問いが明示されている
3 問いに関連する背景が記述されている	記述されていない	問いに関連していないが背景らしきものは記述されている	問いとの関連は不十分であるが背景は記述されている	問いに関連した背景が記述されている
4 論拠が本文中に明示されている	明示されていない	論拠らしきものは挙げられているが答えと結びついていない	論拠が挙げられているが答えを支持するには不十分である	答えを支持するだけの十分な論拠が明示されている
5 答えが本文中に明示されている	明示されていない	答えらしきものは明示されているが意味がよくわからない	答えは明示されているが問いに対応していない	問いに対応する形で答えが明示されている
6 問い・論拠・答えに明確なつながりがある	つながりがない	部分的につながりがある	全体的につながりがあるが明確ではない	全体的に明確なつながりがある
7 文献 (書籍・論文・新聞記事) が5件以上引用されている	引用されていない	1件以上引用されている	3件以上引用されている	5件以上引用されている
8 文献の情報がルールに従って本文中に引用されている	引用されていない	引用されているがルールに従っていない	ルールに従って引用されているが一部に間違いがみられる	ルールに従って引用されている
9 引用文献リストが記載されている	記載されていない	記載されているが全体的に間違いがある	記載されているが部分的に間違いがある	記載されている
10 読み手にとって面白いと感じられる内容になっている	面白くない	あまり面白くない	まあ面白い	面白い
減点 基本情報が記載されている	基本情報 (レポートのタイトル・クラス・時限・学籍番号・氏名・テーマ) のうち1つでも不足がある: 1点減点			
分量が十分にある	文字数が不記載または記載されているが3000字未満: 1点減点			

以上 27 点未満が 70 名 (34.65%) と最も多く、次いで、9 割である 27 点以上の 62 名 (30.69%) と足し合わせると 132 名 (65.35%) となった。つまり、期日までにレポートを提出した学生の約 3 分の 2 は、「マーケティング」「組織・チーム」「社会貢献」などのテーマに対して問いを立て、それに対する自分なりの答えを主張するために、文献を引用しながら論拠を提示できていたと解釈できるだろう。

表3 レポートの得点に関する度数分布

階級	度数	比率	累積比率
3点未満	0	0.00%	0.00%
3点以上9点未満	5	2.48%	2.48%
9点以上15点未満	8	3.96%	6.44%
15点以上21点未満	57	28.22%	34.65%
21点以上27点未満	70	34.65%	69.31%
27点以上	62	30.69%	100.00%

3.2. クラス間の比較

本授業は、8クラス同時並行で進められる初年次教育であり、基本的な内容や進度に大きな違いが生じないよう、講師 A がデザインした活動やワークを共通の学習素材として使用した。そこで、表 4 に示した各クラスのレポートの得点について、クラス間で平均値に差がみられるかを検討するために、講師 (4 水準) と開講時限 (2 水準) を独立変数とし、レポートの得点を従属変数とする 2 要因被験者間の分散分析を行った。

表4 各クラスのレポートの得点

講師	開講時限	度数	平均値	標準偏差
A	3 限	27	25.78	4.43
	4 限	24	25.54	4.04
B	3 限	27	20.70	5.29
	4 限	24	21.25	6.60
C	3 限	23	21.09	5.04
	4 限	21	19.81	5.71
D	3 限	30	22.50	5.12
	4 限	26	22.42	4.20

その結果、講師の単純主効果のみ有意であった ($F_{(3,194)} = 10.42, p < .00$)。また、95%信頼区間は .05～.22 であり、効果量は偏 $\eta^2 = .14$ とかなり大きな値が得られた。F-Shaffer 法による多重比較の結果、講師 A と講師 B、C、D の間にそれぞれ有意な差が認められ、講師 A のクラスの平均値が有意に高いことが示された。けれども、講師 B、C、D の間に有意な差はみられず、平均値は同程度であったと示唆された (図 1)。

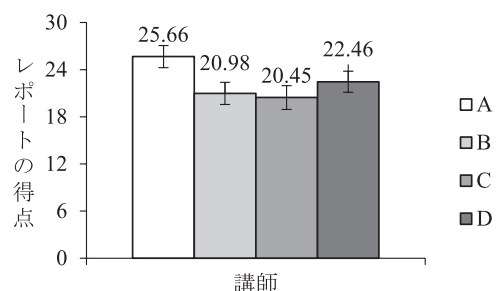


図1 講師の主効果に関する多重比較
(注: エラーバーは 95% 信頼区間を表す)

4. 考察

4.1. レポートの質と支援の有効性

「3.1. 全体の傾向」で述べた通り、本授業の成果物であるレポートについては、問い・論拠・答えの構造が体现され、論証型レポートとしての基準をある程度満たしていたといえよう(表3)。さらに、より詳細な分析を行った際、「3.2. クラス間の比較」に示したように、講師Aのクラスの平均値が他のクラスよりも有意に高いという結果が得られた(図1)。ただし、講師B、講師C、講師Dの間に有意な差がみられなかったことを鑑みると、このことは恐らく、講師Aがワークのデザインを統括し、他の講師はそれに準拠したことに起因しているだろう。

すなわち、講師Aは事前に、クラスの状況や現時点での課題などを考慮しながら授業構成を考え、進め方のシミュレーションもできた段階で実践に臨んでいたのに対し、他のクラスの講師は、提供された内容を踏襲するよう求められていた。そのため、必ずしも作成者の意図をすべて理解できていたとは限らず、準備に要した時間にも差異があったと推察される。けれども、講師Aが担当した2クラスを除く6クラスについて、レポートの質はほぼ同水準に担保されていたことから、クラス間の統一が難しいとされる初年次教育の課題は、ほぼ乗り越えられていたといえよう。

また、前述の結果を別の観点から捉えるならば、レポート採点用の共通ループリック(表2)において、解釈に揺れが発生するような項目が得点差に影響を与えた可能性も捨てきれない。例えば、学習目標の「…考えながら書く」上で、読み手にとっての面白さも重要であるとの判断から項目10を設定したが、前述と同様の分散分析の結果、講師の単純主効果は有意で($F_{(3,194)} = 31.00, p < .00$)、95%信頼区間は.21~.41、効果量は偏 $\eta^2 = .32$ となり、クラス間で平均値に有意な差が認められた。本来、ループリックは客観的な採点を促すものとして広く効果が認められており、学習目標の到達を測る指標として有用である。今回のように、講師間の認識共有が不十分な状態で主観的な評価項目を取り入れた場合、結果に誤差が生じ得ることを念頭に置いた上で、項目の内容をより慎重に議論し、本ループリックの改善を図る必要があるだろう。

4.2. まとめと今後の展望

以上を踏まえると、「問いの生成」と「論拠の明示」に焦点化したレポート作成の支援は、概ね有効であったことが確認された。前半で述べた通り、本実践が対象としたのは、授業への関心が薄い、学習の仕方がわからないなどの問題を抱える学生が多く在籍する大学であり、半期の授業を成立させることも難しいと危惧されていた。そうした状

況下で、問い・論拠・答えの構造を要する論証型レポートの基本を理解し、多くの学生が一定水準に到達できたことは、初年次教育の役割という点からみても意義のある成果といえよう。

なお、支援の有効性について考察を深めていくためには、生成された「問いの質」を評価することも重要であろう。例えば、「なぜ人は限定商品に惹かれるのか(マーケティング)」「ディズニーリゾートで元を取るにはどうすればよいのか(マーケティング)」「企業経営に役員は必要なのか(組織・チーム)」「ボランティア活動を通して人は何を学んでいるのか(社会貢献)」のように、具体的で広がりのある問いを生成できた学生もいれば、テーマと自身の興味関心を引き付けず、最後まで焦点化に苦しむケースもみられた。そこで今後は、レポートが仕上がるまでのプロセスにも着目し、各ワークの到達度や本授業に対する学生の認識を明らかにすることで、より適切な支援の形を模索していきたい。

謝辞

本研究にご協力くださった皆様に、深謝申し上げます。

引用文献

- 濱名 篤 (2004). 「大学生にとっての円滑な移行」『大学教育学会誌』26(1), 37-43.
- 池田史子・畔津忠博・川島啓二 (2014). 「批判的思考態度を育むためのグループ討論を用いた日本語ライティング授業の実践」『日本教育工学会論文誌』38(Suppl.), 29-32.
- 金子元久 (2009). 「「学習させる」大学」『IDE 現代の高等教育』515, 4-11.
- 望月俊男・西森年寿・椿本弥生・大浦弘樹・佐藤朝美・渡部信一・ヨハンソン ヘンリック・中原 淳・山内祐平 (2014). 「読解リテラシーの実践を支援するソフトウェア eJournalPlus の開発」『日本教育工学会論文誌』38(3), 241-254.
- 大島弥生 (2007). 「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』33, 57-64.
- 杉谷祐美子・山田剛史 (2013). 「大学での学習」『ベネッセ教育総合研究所 第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書』(<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3159>) (2015年1月5日)
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子 (2012). 「レポートライティングにおける問題設定支援」『教育心理学年報』51, 154-166.