

研究論文

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——

小山治

同志社大学商学部商学科

要約：本稿の目的は、X大学の初年次教育科目である「アカデミック・リテラシー I」の履修者に対する個人追跡型の質問紙調査（パネル調査）によって、いつの時点でどのような働きかけをすれば、レポート執筆に関する学習行動が促進されるのかという問いを明らかにすることである。本稿の主な知見は、次の3点である。第1に、第1回調査時点（第8回講義）で口頭のみで行われた説明をメモしていた者ほど、レポート学習行動得点が高かったという点である。第2に、第2回調査時点（第14回講義）でレジュメを授業後に読み直していた者ほど、レポート学習行動得点が高かったという点である。第3に、第2回調査時点で「学生に対して発言機会が与えられている」と回答した者ほど、レポート学習行動得点が高かったという点である。以上の分析結果は、初年次教育でレポート・論文を書く力を育成するために有効な働きかけの時点と内容を含意している。

（キーワード：初年次教育、レポート執筆に関する学習行動、パネル調査）

The Improvement of Learning Activities for Academic Writing through the First Year Experience —— A Panel Survey for Students at X University Who Took “Academic Literacy I” ——

Osamu KOYAMA

Faculty of Commerce, Doshisha University

Abstract: The purpose of this paper is to clarify the timings which improve university students' learning activities for academic writing and the behavioral and attitudinal factors which develop them. The panel data used in this paper was collected from the first-year students at X University who took “Academic Literacy I”. Main findings are threefold: First, students who took notes while the lecturer was providing oral presentations at the first wave of the panel survey received higher scores of learning activities for academic writing. Second, students who reviewed the lecture materials after the class at the second wave of the panel survey received higher scores of learning activities for academic writing. Third, the scores of students who answered that they had opportunities to express their opinions during a class at the second wave of the panel survey were higher than those of students who did not. These findings provide university lecturers with practical suggestions of which timings and what factors could improve academic writing skills through the first year experience.

(Key words: first year experience, learning activity for academic writing, panel survey)

1. 問題設定

本稿の目的は、X大学の初年次教育科目である「アカデミック・リテラシー I」（以下、AL I と略記する）の履修者に対する個人追跡型の質問紙調査（パネル調査）によって、いつの時点でどのような働きかけをすれば、レポート執筆に関する学習行動が促進されるのかという問いを明らかにすることである。

初年次教育とは、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になるこ

とを支援するプログラム」のことを指す¹⁾。初年次教育は急速に普及しており、文部科学省のホームページにある「大学における教育内容等の改革状況（等）について」によれば、初年次教育を導入している大学は、2006年度の約71%から2011年度の約88%に増加している。

こうした初年次教育の主たる内容となっているのは、レポート・論文を書く力の育成である。前述した文部科学省のホームページによれば、年度にかかわらず、初年次教育の具体的な内容として最も多いのは、「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。しかも、初年次教育を導入している大学の

うちで当該プログラムを実施している大学は、2007 年度の 82.8%から 2011 年度の 89.2%に増加している。

このように、初年次教育は、レポート・論文を書く力の育成を中核に据えつつ、既に大半の大学に浸透したといえるだろう。にもかかわらず、「初年次教育プログラムは、実証的根拠に基づいて評価・改善が図られているとは言い難い状況にある」²⁾。「初年次教育が普及し、新たな段階に入った現在、効果の測定や評価方法についての研究や実践の蓄積が求められている」³⁾。

こうした状況の中で、本稿では、初年次教育として実施されている個別の授業を取り上げ、当該授業が初年次教育の中核となっているレポート・論文を書く力を育成する過程に着目する。具体的には、筆者が担当した AL I の履修者に対する合計 2 回にわたる個人追跡型の質問紙調査（パネル調査）によって、AL I のレポート執筆に関する学習行動を促進する要因を明らかにする。

その際に主な独立変数として設定するのが、AL I に関する学習行動と授業評価である。これらの独立変数を設定するのは、学生に対していつの時点で具体的にどのような働きかけをすれば、初年次教育の主たる目的の 1 つであるレポート・論文を書く力を向上させることができるのかという実践的な疑問に答えることが可能となるからである。本稿の強みは、個別の授業の履修者に対するパネル調査のデータを分析するため、こうした教育実践の改善に直結するような知見を導き出すことができるという点にある。

本稿の構成は次の通りである。2 章では、初年次教育の効果を扱った先行研究の到達点と問題点を整理・検討し、本稿の学術的な意義を論証する。3 章では、筆者が担当した初年次教育科目である AL I の概要について説明する。4 章では、分析データである AL I の履修者に対する個人追跡型の質問紙調査の結果について説明する。5 章では、本稿の分析枠組みを提示する。6 章では、AL I のレポート執筆に関する学習行動を従属変数とした分析を行う。7 章では、本稿の知見をまとめ、その含意について考察した後、今後の課題を述べる。

2. 先行研究の検討

初年次教育の効果を実証的に検討した先行研究は限られている。最初に、その先行研究を①複数の大学の学生を調査対象者とした研究と②個別の大学の学生を調査対象者とした研究に分類し、それぞれの到達点を整理する。

まず、複数の大学の学生を調査対象者とした研究の到達点を整理する。学生に対して初年次から 3 年次までのパネル調査を実施した研究によれば、初年次に大学の学習に適応した者ほど、大学の講義の理解度に自信がある者が多いことが明らかにされている⁴⁾。また、全国の 4 年制大学の社会科学分野の学部には所属している学生に対する質問紙調査のデータを分析した研究によれば、初年次教育として実施されていることが多い学習技法型授業（「大学での基礎的な学習技法（レポートの書き方など）を教えてくれる授業」）の受講経験は、授業外学習時間、成績、剽窃の有無、ノートの取り方に効果をもたらしておらず、授業関係学習時間に正の効果をもたらすに留まっていることが明らかにされている⁵⁾。

次に、個別の大学の学生を調査対象者とした研究の到達点を整理する。特定の大学における初年次教育としての特質を備えた 1 年次の科目の履修者を調査対象者とした研究によれば、①当該科目の履修の前後で履修者の対人関係のうまさを表す PC (Permeability Control Power) 値が上昇していること、②当該科目と関連する科目を 2 年次に継続履修している者ほど、PC 値が高いこと等が明らかにされている⁶⁾。また、特定の大学の学生に対する大規模な質問紙調査のデータを分析した研究によれば、初年次教育に相当する新入生セミナー・英語学習・情報処理学習に積極的である者ほど、「一般教育科目の学習を通じて学生に身に付けさせようとする能力の達成値（自己評価）」が高いことが明らかにされている^{7), 8)}。

続いて、以上の先行研究の問題点を検討する。

その問題点としては、次の 2 点を挙げることができる。

第 1 に、従属変数として使用されている変数が初年次教育の主たる目的の 1 つであるレポート・

論文を書く力を正面から問題にしていけないという点である。確かに、初年次教育の教育目標に相当する変数を従属変数とした研究もあるが、その場合、抽象的な能力の自己評価が問題にされているに過ぎず、初年次教育とレポート・論文を書く力の育成の関連性はほとんど分析されていない。これでは初年次教育の効果を十分に検証したことにはならない。

第 2 に、独立変数として用いられている変数が、いつの時点でどのような働きかけをすれば、初年次教育の効果を上昇させることができるのかという教育実践上の疑問に十分に答えるものではないという点である。初年次教育科目の受講経験や当該科目に対する積極性だけを問題にするのではなく、当該科目においていつの時点でどのような働きかけをすれば、レポート・論文を書く力の育成に結びつくのかという点を明らかにする必要がある。そのためには、大規模な質問紙調査というよりも、個別の授業に着目したパネル調査による地道な研究が求められる。

本稿では、以上の先行研究の問題点を克服するために、X 大学で筆者が担当した初年次教育科目である AL I の履修者に対する質問紙調査（パネル調査）によって、レポート・論文を書く力の代理変数の規定要因を明らかにする。その際は、AL I に関する学習行動と授業評価を独立変数とし、いつの時点でどのような働きかけをすれば、レポート・論文を書く力を育成できるのかという教育実践上の疑問に答えること試みる。

3. AL I の概要

X 大学で開講されている 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の総合大学である。代々木ゼミナールの「学科別入試難易ランキング表」によれば、大学入試偏差値は各学部とも概ね 60 台前半程度となっている。

X 大学商学・経済学系学部では、原則として、1 年生全員が前期にゼミ形式の AL I を履修することになっている（クラス指定あり）。AL I の主な授業担当者は、初年次教育のみを担当する専任教

員である。授業内容については、大まかな共通教育内容（例えば、図書館の利用方法）が定められており、一定の標準化が試みられている。筆者は、2013 年度前期に AL I を 6 クラス担当した。1 クラスの定員は約 20 名であり、全履修登録者数は 126 名である^{注 1)}。

筆者が担当した AL I の目的は、大学生活や卒業後の職業生活において役に立つ基本的な学習スキルを身につけることである。大学入学以降の人生では、唯一絶対の「正解」がない中で生きていかなければならないと考えられる。筆者は、こうした中で生き抜く力を履修者に身につけてもらいたいと考えた。そのため、AL I では、基本的な学習スキルの育成を特に重視した。

筆者は、大学での学びの有効性について論じた書籍を参考にして、大学での学びの特徴を①「自分を成長させる」、②「『正解』がない」、③「他人を説得する」という 3 つに整理した⁹⁾。その上で、これらの特徴は、レポート・論文を書く力に集約されるという学習モデルを設定した。

図 1 は、この学習モデルをまとめたものである。筆者のいう基本的な学習スキルとは、図中に吹き出しで記載されている、①問いと仮説の立て方、②文献の探し方と文献の批判的な読み方、③量的データの読み方に加えて、これらが集約された④レポート・論文を書く力を指す。

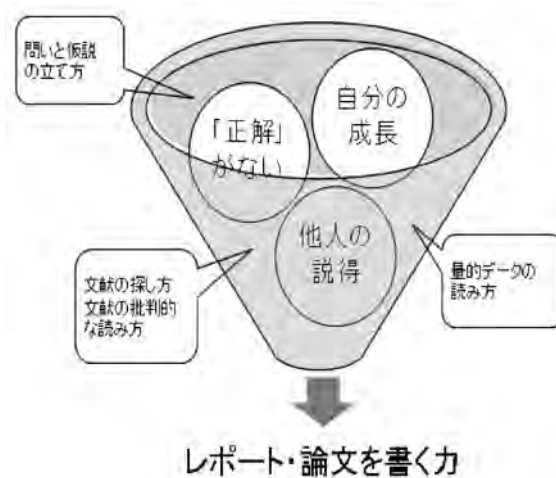


図 1 AL I の学習モデル

表 1 AL I の全体像

回	内容
1	大学での学びは役に立つ
2	問いと仮説の立て方(1)
3	問いと仮説の立て方(2)
4	文献の探し方(図書館の活用方法)
5	文献の批判的な読み方(1)
6	文献の批判的な読み方(2)
7	文献の批判的な読み方(3)
8	レポート・論文の書き方
9	量的データの読み方(1)
10	量的データの読み方(2)
11	量的データの読み方(3)
12	量的データの読み方(4)
13	レポートの進捗報告(1)
14	レポートの進捗報告(2)
15	アカデミック・リテラシーを振り返る

表 1 は、筆者が担当した AL I の全体像をまとめたものである。表中にあるように、AL I の授業内容には、前述した学習モデルと合致する事項を盛り込んだ。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」という授業展開を行い、履修者が常に「考えなければならない」環境づくりに注力した。この点は筆者の授業の特徴の 1 つである。

成績評価は、発表 40%、レポート 60%の 100 点満点で行った。初年次教育にありがちな出席するだけで点数をつけることは一切行わなかった^{注 2)}。ただし、授業中に課す練習問題に対して自主的な解答を行った者に対しては、3 回の発言につき 1 点を加点した (加点の上限は 20 点)。これによって、履修者が自主的な発言を行うための外発的な動機づけを創出した。なお、練習問題の解答は、毎回、文書で提出してもらった。

4. 分析データ

4.1 パネル調査としての学習状況調査

本稿の分析データは、筆者が AL I の第 8 回講義と第 14 回講義の合計 2 回にわたって実施した学習状況調査という独自の質問紙調査の結果である (以下、それぞれ第 1 回調査、第 2 回調査と略記する)^{注 3)}。この調査の目的は、AL I の成果等を把握することである。この調査は個人追跡型の調査 (パネル調査) として設計したため、記名式と

した。質問紙調査に対する回答内容と成績評価は無関係である旨を明記した上で、回答済み質問紙の提出によって出席を取るという形式にした。

パネル調査とした理由は、変数間の因果関係を明確化できるようにするためである。先行研究の多くは一時点の調査であるため、変数間の因果関係が不明確である。パネル調査ではこうした問題点を回避できる。また、記名式調査としたため、筆者が集計した履修者の自主的な発言回数等の客観的な変数とのマッチングも行うことができる。

4.2 回収状況等

第 1 回調査の有効回収数は 125 ケースであり、全履修登録者 126 名の 99.2% をカバーしている。第 2 回調査の有効回収数は 123 ケースであり、全履修登録者 126 名の 97.6% をカバーしている。

第 1 回調査によって、調査対象者の基本的な属性等の分布を確認しておく。性別については、男性が 50.4%、女性が 49.6%、無回答が 0.0% となっている (N=125)。実家の蔵書数 (文化階層の代理変数) については、「ほとんどない」が 7.2%、「20 冊くらい (本棚 1 段分くらい)」が 26.4%、「50 冊くらい (本棚半分くらい)」が 23.2%、「100 冊くらい (本棚 1 つ分くらい)」が 20.0%、「200 冊くらい (本棚 2 つ分くらい)」が 8.8%、「300 冊くらい (本棚 3 つ分くらい)」が 8.0%、「400 冊以上 (本棚 4 つ分以上)」が 6.4%、無回答が 0.0% となっている (N=125)。高校時代の校内成績については、「1 (下)」が 5.6%、「2」が 16.8%、「3」が 51.2%、「4 (上)」が 26.4%、無回答が 0.0% となっている (N=125)。大学への入学方法については、「一般入試」が 38.4%、「指定校推薦 (附属を除く)」が 29.6%、「附属高校からの進学」が 20.8%、その他が 10.4%、無回答が 0.8% となっている (N=125)。

4.3 調査の適切性

学習状況調査は記名式調査であるため、回答内容の信憑性に問題があるという見方があるかもしれない。しかし、この見方は適切ではない。その理由は、次の 2 点である。

第 1 に、先行研究によって、記名式の授業評価

質問紙調査と無記名式の授業評価質問紙調査の間には回答の傾向に大きな違いが存在しないことが明らかにされているという点である。授業評価質問紙調査の実施者が単位認定者（授業担当者）ではない場合、記名式の授業評価の結果と無記名式の授業評価の結果の間には、授業内容評価、授業の進め方評価、受講希望、総合評価、自己評価について差がないことが明らかにされている¹⁰⁾。また、授業の単位認定者による授業評価質問紙調査の場合でも、授業内容評価、教員評価、授業方法評価、総合評価、満足度、相対的な総合評価、自己評価のいずれについても、記名式の授業評価の結果と無記名式の授業評価の結果の間には差がないことが明らかにされている¹¹⁾。

第 2 に、学習状況調査と X 大学商学・経済学系学部が実施している無記名式授業評価質問紙調査（以下、導入科目調査と略記する）の傾向がほぼ合致しているという点である。具体的には、①「説明はわかりやすい」（学習状況調査、4 件法）と「（受講満足度）教員による内容説明のわかりやすさ」（導入科目調査、5 件法）、②「授業内容は大学での学習に役に立った」（学習状況調査、4 件法）と「（受講満足度）他の授業を受講する上で役に立った（今後、役に立つと思う）」（導入科目調査、5 件法）、③「この授業を履修したことに満足している」（学習状況調査、4 件法）と「（受講満足度）授業全般について」（導入科目調査、5 件法）について、クラスごとに平均値を算出し、学習状況調査結果と導入科目調査結果の相関係数を算出した。その結果、3 つの変数において、相関係数は 0.800 以上という極めて高い値になった。したがって、学習状況調査は記名式であるから回答内容に信憑性がないという見方は必ずしも適切ではない。

5. 分析枠組み

図 2 は、本稿の分析枠組みをまとめたものである。

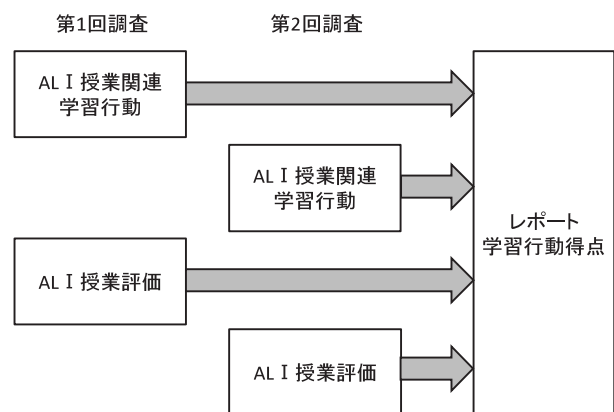
本稿では、第 1 回調査の AL I に関する学習行動と授業評価、第 2 回調査の AL I に関する学習行動と授業評価を独立変数とし、AL I のレポート執筆に関する学習行動（得点）を従属変数とした

分析を行う。

AL I に関する学習行動（以下、AL I 授業関連学習行動と略記する）に着目するのは、授業に関するどのような学習行動を支援すれば、レポート執筆に関する学習行動を促進することができるのかという点を明らかにするためである。学生に対する全国規模の質問紙調査のデータを分析した研究によれば、能動的学習（行動）は成績に対して正の効果をもたらすことが明らかにされている¹²⁾。しかし、初年教育科目における学習行動とレポート執筆に関する学習行動の関連性については十分に分析されていないように思われる。

AL I に関する授業評価（以下、AL I 授業評価と略記する）に着目するのは、学生のどのような授業評価を高めれば、レポート執筆に関する学習行動を促進することができるのかという点を明らかにするためである。初年次教育科目の授業評価は、既に多くの大学で実施されていると推測されるが、当該評価とレポート執筆に関する学習行動の関連性は十分に分析されていないように思われる。

こうした分析枠組みはパネル調査の分析によって生きてくる。なぜなら、いつの時点で学生の学習行動を支援したり、学生の授業評価を高めたりすることが有効であるのかという点が明らかになるからである。



注：矢印は、想定する因果関係を指す。

図 2 分析枠組み

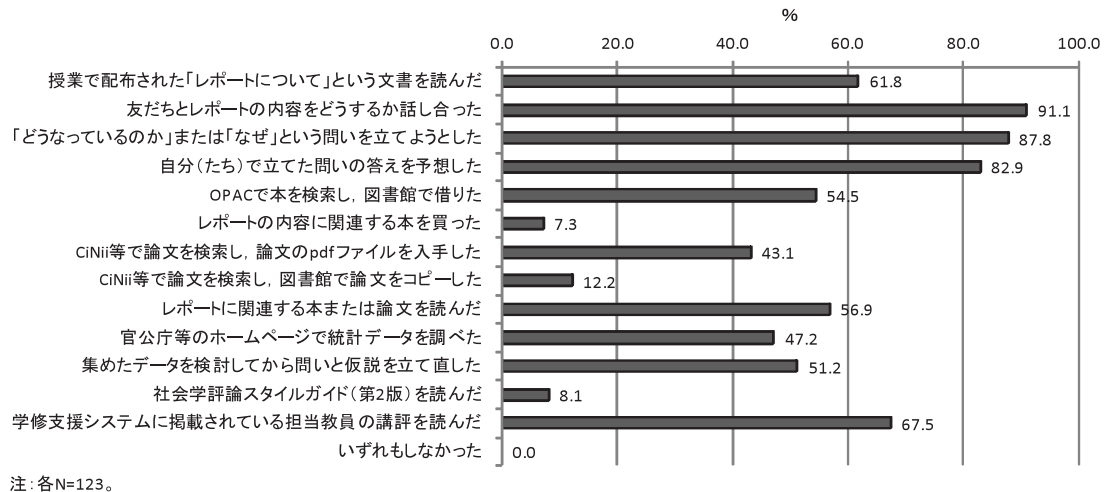


図 3 レポート執筆に関する学習行動の回答の分布

第 2 回調査では、筆者が設定した学習モデルにほぼ対応する AL I のレポート執筆に関する学習行動を複数回答式で質問している。

図 3 は、レポート執筆に関する学習行動の回答の分布をまとめたものである。それによれば、「友達とレポートの内容をどうするか話し合った」、「『どうなっているのか』または『なぜ』という問いを立てようとした」、「自分(たち)で立てた問いの答えを予想した」については、80～90%程度の者が行っており、「授業で配布された『レポートについて』という文書を読んだ」、「OPAC で本を検索し、図書館で借りた」、「レポートに関連する本または論文を読んだ」、「集めたデータを検討してから問いと仮説を立て直した」、「学修支援システムに掲載されている担当教員の講評を読んだ」については、50～70%程度の者が行っていることがわかる^{注4)}。

反対に、「レポートの内容に関連する本を買った」、「CiNii 等で論文を検索し、図書館で論文をコピーした」、「社会学評論スタイルガイド(第2版)を読んだ」については、7～12%程度の者しか行っておらず、足を使って文献を集めたり、書式をきちんと守ったりする学習行動を行っている者は少数派であることもわかる^{注5)}。なお、「いずれもしなかった」と回答した者は1名もいなかった。

図 4 は、上述したレポート執筆に関する学習行動の 13 項目それぞれについて、「行った」=1、「行

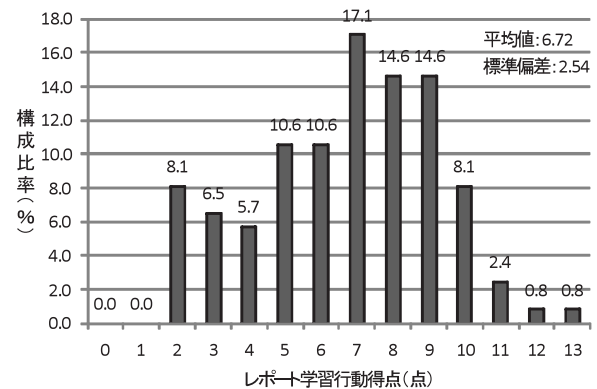


図 4 レポート学習行動得点の分布

わなかった」=0 として合算した変数の分布をまとめたものである。それによれば、当該変数は山型の分布をしていることがわかる。AL I という 1 科目のレポート執筆に関する学習行動ですら、学生の間には一定の分散が生じている。以降では、この 13 項目の回答を合算した変数をレポート学習行動得点と呼称し、その規定要因を分析する^{注6)}。

レポート学習行動得点を従属変数とするのは、当該得点が AL I で設定した学習モデル(特にレポート・論文を書く力)と密接に関連する学習成果の 1 つであると考えられるからである。また、大学教育のアウトカムに関する研究では、能力の自己評価や授業満足度を従属変数としがちであるのに対して、レポート学習行動得点は履修者の実

際の行動であり、先行研究が見落としてきた可視的な学習成果であると考えられるからである。

6. 分析

6.1 基本的な属性等との関連

まず、基本的な属性等とレポート学習行動得点の関連を分析する。

表 2 は、性別等ごとにレポート学習行動得点の平均値を比較した結果をまとめたものである。それによれば、性別、実家の蔵書数、高校時代の校内成績、大学への入学方法のいずれも、レポート学習行動得点と明確な関連がないことがわかる。このことは、レポート学習行動得点が大学入学以前の変数の影響を受けにくいということを示唆している^{注7)}。

6.2 AL I 授業関連学習行動との関連

次に、AL I 授業関連学習行動とレポート学習行動得点の関連を分析する。

表 3 は、第 1 回調査の AL I 授業関連学習行動に関する質問項目の回答ごとにレポート学習行動得点の平均値を比較した結果をまとめたものである。それによれば、「(第 1 回調査) 第 1 回講義の前にシラバスを読んだ」と「(第 1 回調査) 口頭のみで行われた説明をメモした」では、「あてはまる」と回答した者のレポート学習行動得点が、「あてはまらない」と回答した者のそれよりも有意に高くなっていることがわかる。平均値の差をみても、1 点以上開いている。それ以外の AL I 授業関連学習行動には、有意な効果はみられない。第 1 回調査時点の AL I 授業関連学習行動がレポート学習行動得点に対して及ぼす効果は小さいということがうかがわれる。

表 4 は、第 2 回調査の AL I 授業関連学習行動に関する質問項目の回答ごとにレポート学習行動得点の平均値を比較した結果をまとめたものである。それによれば、第 1 回調査時点とは異なり、多くの質問項目で有意な差がみられ、平均値の差も大きいことがわかる。「(第 2 回調査) シラバスを読んだ」、「(第 2 回調査) 『履修の手引き』を読んだ」、「(第 2 回調査) 口頭のみで行われた説明を

メモした」、「(第 2 回調査) レジュメを授業後に読み直した」では、「あてはまる」と回答した者のレポート学習行動得点が、「あてはまらない」と回答した者のそれよりも有意に高くなっている^{注8)}。

以上を踏まえると、レポート学習行動得点は、第 1 回調査時点の AL I 授業関連学習行動よりも、第 2 回調査時点のそれによってより高まると推測される。ただし、「(第 1 回調査) 口頭のみで行われた説明をメモした」とレポート学習行動得点の間に強い正の関連がみられたことから、講義の終盤になって駆け込み的にレポート学習行動得点を上昇させることができるほど、話は単純ではないと考えられる。

6.3 AL I 授業評価との関連

続いて、AL I 授業評価とレポート学習行動得点の関連を分析する。

表 5 は、第 1 回調査の AL I 授業評価に関する質問項目の回答ごとにレポート学習行動得点の平均値を比較した結果をまとめたものである。それによれば、いずれの質問項目もレポート学習行動得点と明確な関連がないことがわかる。平均値の差をみても、「(第 1 回調査) 授業で配布されるレジュメは工夫されている」を除いて、当該差は 1 点未満である。

表 6 は、第 2 回調査の AL I 授業評価に関する質問項目の回答ごとにレポート学習行動得点の平均値を比較した結果をまとめたものである。それによれば、「(第 2 回調査) 学生に対して発言機会が与えられている」と「(第 2 回調査) 授業中に自分で考える機会がある」については、「とてもあてはまる」と回答した者のレポート学習行動得点が、それ以外と回答した者のそれよりも有意に高くなっていることがわかる。それ以外の質問項目については、レポート学習行動得点と明確な関連はみられない。特に、学生による授業評価質問紙調査で頻繁に登場する「(第 2 回調査) この授業を履修したことに満足している」という質問項目についても、レポート学習行動得点と明確な関連はみられない。

表 2 基本的な属性等別にみたレポート学習行動得点の平均値

基本的な属性等	カテゴリー	平均値	差(上段一下段)
性別	男性(N=61)	6.31	-0.80
	女性(N=62)	7.11	+
実家の蔵書数	多い(100冊以上)(N=53)	6.45	-0.46
	少ない(50冊くらいまで)(N=70)	6.91	
高校時代の校内成績	上(N=96)	6.81	0.44
	下(N=27)	6.37	
大学への入学方法	一般入試(N=48)	6.96	
	指定校推薦(附属を除く)(N=37)	6.78	
	附属高校からの進学(N=25)	6.28	
	その他(N=12)	6.58	

注1:「実家の蔵書数」は、7件法の選択肢を表中にあるような形で2カテゴリーとした。

注2:「高校時代の校内成績」の「上」は、「4(上)」と「3」を統合したカテゴリーであり、「下」は、「1(下)」と「2」を統合したカテゴリーである。

注3:「大学への入学方法」は4カテゴリーになっているので、「差(上段一下段)」は記載していない。

注4:+: p<0.10, *: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001。

表 3 (第1回調査) AL I 授業関連学習行動別にみたレポート学習行動得点の平均値

AL I 授業関連学習行動	カテゴリー	平均値	差(上段一下段)
(第1回調査)第1回講義の前にシラバスを読んだ	あてはまる(N=75)	7.11	1.00
	あてはまらない(N=48)	6.10	*
(第1回調査)「履修の手引き」を読んだ	あてはまる(N=66)	6.85	0.29
	あてはまらない(N=57)	6.56	
(第1回調査)「履修の手引き」に記載されている文献を読んだ	あてはまる(N=26)	6.92	0.29
	あてはまらない(N=96)	6.64	
(第1回調査)レジュメに引用されている文献を読んだ	あてはまる(N=27)	6.63	-0.11
	あてはまらない(N=96)	6.74	
(第1回調査)授業中に練習問題の解答を考えていた	とてもあてはまる(N=64)	7.00	0.67
	それ以外(N=58)	6.33	
(第1回調査)口頭のみで行われた説明をメモした	あてはまる(N=72)	7.38	1.52
	あてはまらない(N=49)	5.86	**
(第1回調査)レジュメを授業後に読み直した	あてはまる(N=47)	7.04	0.58
	あてはまらない(N=75)	6.47	

注1:「あてはまる」は、「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を統合したカテゴリーであり、「あてはまらない」は、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を統合したカテゴリーである。「(第1回調査)授業中に練習問題の解答を考えていた」については、回答の分布が偏っているため、「とてもあてはまる」とそれ以外というカテゴリーにしている。

注2:小数点の丸めの影響で、「差(上段一下段)」の数値に若干のずれが生じている箇所がある。

注3:+: p<0.10, *: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001。

表 4 (第2回調査) AL I 授業関連学習行動別にみたレポート学習行動得点の平均値

AL I 授業関連学習行動	カテゴリー	平均値	差(上段一下段)
(第2回調査)シラバスを読んだ	あてはまる(N=82)	7.18	1.40
	あてはまらない(N=41)	5.78	**
(第2回調査)「履修の手引き」を読んだ	あてはまる(N=68)	7.38	1.49
	あてはまらない(N=55)	5.89	**
(第2回調査)「履修の手引き」に記載されている文献を読んだ	あてはまる(N=40)	7.33	0.90
	あてはまらない(N=83)	6.42	+
(第2回調査)レジュメに引用されている文献を読んだ	あてはまる(N=42)	6.64	-0.11
	あてはまらない(N=81)	6.75	
(第2回調査)授業中に練習問題の解答を考えていた	とてもあてはまる(N=53)	7.13	0.73
	それ以外(N=70)	6.40	
(第2回調査)口頭のみで行われた説明をメモした	あてはまる(N=71)	7.32	1.44
	あてはまらない(N=52)	5.88	**
(第2回調査)レジュメを授業後に読み直した	あてはまる(N=64)	7.41	1.44
	あてはまらない(N=59)	5.97	**

注1:「あてはまる」は、「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を統合したカテゴリーであり、「あてはまらない」は、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を統合したカテゴリーである。「(第2回調査)授業中に練習問題の解答を考えていた」については、回答の分布が偏っているため、「とてもあてはまる」とそれ以外というカテゴリーにしている。

注2:小数点の丸めの影響で、「差(上段一下段)」の数値に若干のずれが生じている箇所がある。

注3:+: p<0.10, *: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001。

表 5 (第 1 回調査) AL I 授業評価別にみたレポート学習行動得点の平均値

AL I 授業評価	カテゴリー	平均値	差(上段-下段)
(第1回調査)授業の目的・意図を理解できた	とてもあてはまる(N=35)	7.31	0.84
	それ以外(N=88)	6.48	+
(第1回調査)授業で配布されるレジュメは工夫されている	あてはまる(N=98)	6.92	1.00
	あてはまらない(N=25)	5.92	+
(第1回調査)説明はわかりやすい	あてはまる(N=80)	7.01	0.85
	あてはまらない(N=43)	6.16	+
(第1回調査)学生に対して発言機会が与えられている	とてもあてはまる(N=65)	6.94	0.47
	それ以外(N=58)	6.47	
(第1回調査)授業中に自分で考える機会がある	とてもあてはまる(N=58)	6.95	0.39
	それ以外(N=64)	6.56	
(第1回調査)この授業を履修したことに満足している	あてはまる(N=92)	6.95	0.91
	あてはまらない(N=31)	6.03	+

注1: 回答の分布によって、カテゴリー化の方法が、「とてもあてはまる」とそれ以外、「あてはまる(とてもあてはまる+まああてはまる)」と「あてはまらない(あまりあてはまらない+まったくあてはまらない)」のいずれかに分かれている。

注2: 小数点の丸めの影響で、「差(上段-下段)」の数値に若干のずれが生じている箇所がある。

注3: +: $p < 0.10$, *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$ 。

表 6 (第 2 回調査) AL I 授業評価別にみたレポート学習行動得点の平均値

AL I 授業評価	カテゴリー	平均値	差(上段-下段)
(第2回調査)授業の目的・意図を理解できた	とてもあてはまる(N=40)	7.35	0.94
	それ以外(N=83)	6.41	+
(第2回調査)授業で配布されるレジュメは工夫されている	あてはまる(N=102)	6.77	0.35
	あてはまらない(N=21)	6.43	
(第2回調査)説明はわかりやすい	あてはまる(N=95)	6.89	0.79
	あてはまらない(N=28)	6.11	
(第2回調査)学生に対して発言機会が与えられている	とてもあてはまる(N=67)	7.19	1.05
	それ以外(N=56)	6.14	*
(第2回調査)授業中に自分で考える機会がある	とてもあてはまる(N=55)	7.22	0.91
	それ以外(N=68)	6.31	*
(第2回調査)この授業を履修したことに満足している	あてはまる(N=103)	6.84	0.74
	あてはまらない(N=20)	6.10	

注1: 回答の分布によって、カテゴリー化の方法が、「とてもあてはまる」とそれ以外、「あてはまる(とてもあてはまる+まああてはまる)」と「あてはまらない(あまりあてはまらない+まったくあてはまらない)」のいずれかに分かれている。

注2: 小数点の丸めの影響で、「差(上段-下段)」の数値に若干のずれが生じている箇所がある。

注3: +: $p < 0.10$, *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$ 。

以上を踏まえると、レポート学習行動得点は、第 1 回調査時点の AL I 授業評価よりも、第 2 回調査時点のそれによってより高まると推測される。一方、AL I 授業関連学習行動とは異なり、AL I 授業評価がレポート学習行動得点に対して及ぼす効果は相対的にやや小さいように思われる。以上の分析結果は、学生の授業評価(特に授業満足度)を上昇させるだけでは学生は実際にレポートを執筆する力を身につけることはできないということを示唆しているように思われる。

6.4 重回帰分析

最後に、これまでの分析でレポート学習行動得

点と有意な関連をもっていた変数を独立変数とし、レポート学習行動得点を従属変数とした重回帰分析を行う。これによって、他の重要な変数の影響を統制した上でどの変数がレポート学習行動得点を高めるのかという点を明らかにする。

表 7 は、重回帰分析で使用する変数の操作的定義をまとめたものである。表 8 は、レポート学習行動得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。後者の表中では、これまでの分析でレポート学習行動得点と有意な関連をもっていた変数をすべて独立変数として強制投入した結果(モデル 1)とステップワイズ法によって効果のある独立変数を絞った結果(モデル 2)を併

表 7 重回帰分析で使用する変数の操作的定義

変数名	操作的定義
レポート学習行動得点	「授業で配布された『レポートについて』という文書を読んだ」等の13項目について、「行った」=1, 「行わなかった」=0として、合算した。
(第1回調査)第1回講義の前にシラバスを読んだ	「とてもあてはまる」=4, 「まああてはまる」=3, 「あまりあてはまらない」=2, 「まったくあてはまらない」=1とした。
(第1回調査)口頭のみで行われた説明をメモした	「とてもあてはまる」=4, 「まああてはまる」=3, 「あまりあてはまらない」=2, 「まったくあてはまらない」=1とした。
(第2回調査)シラバスを読んだ	「とてもあてはまる」=4, 「まああてはまる」=3, 「あまりあてはまらない」=2, 「まったくあてはまらない」=1とした。
(第2回調査)「履修の手引き」を読んだ	「とてもあてはまる」=4, 「まああてはまる」=3, 「あまりあてはまらない」=2, 「まったくあてはまらない」=1とした。
(第2回調査)口頭のみで行われた説明をメモした	「とてもあてはまる」=4, 「まああてはまる」=3, 「あまりあてはまらない」=2, 「まったくあてはまらない」=1とした。
(第2回調査)レジュメを授業後に読み直した	「とてもあてはまる」=4, 「まああてはまる」=3, 「あまりあてはまらない」=2, 「まったくあてはまらない」=1とした。
(第2回調査)学生に対して発言機会が与えられている	「とてもあてはまる」=1, それ以外=0とした。
(第2回調査)授業中に自分で考える機会がある	「とてもあてはまる」=1, それ以外=0とした。

表 8 レポート学習行動得点の規定要因 (重回帰分析)

独立変数	モデル1		モデル2	
	標準化 偏回帰係数		標準化 偏回帰係数	
(第1回調査)第1回講義の前にシラバスを読んだ	0.092			
(第1回調査)口頭のみで行われた説明をメモした	0.288	**	0.273	**
(第2回調査)シラバスを読んだ	-0.006			
(第2回調査)「履修の手引き」を読んだ	0.158			
(第2回調査)口頭のみで行われた説明をメモした	-0.024			
(第2回調査)レジュメを授業後に読み直した	0.179		0.246	**
(第2回調査)学生に対して発言機会が与えられている	0.256	*	0.214	*
(第2回調査)授業中に自分で考える機会がある	-0.044			
調整済み決定係数	0.194		0.193	
F値	4.600	***	10.593	***
N	121		121	

注1: モデル1は、強制投入法の結果であり、モデル2は、ステップワイズ法の結果である。

注2: +: p<0.10, *: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001。

記している^{注9)}。調整済み決定係数をみると、モデル2における3つの独立変数が説明力の圧倒的多数を占めているので、モデル2に着目する。モデル2によれば、次の3点がわかる。

第1に、AL I 授業関連学習行動のうち、「(第1回調査)口頭のみで行われた説明をメモした」に有意な正の効果がみられるという点である。

第2に、AL I 授業関連学習行動のうち、「(第2回調査)レジュメを授業後に読み直した」に有意な正の効果がみられるという点である。

第3に、AL I 授業評価のうち、「(第2回調査)学生に対して発言機会が与えられている」に有意な正の効果がみられるという点である。

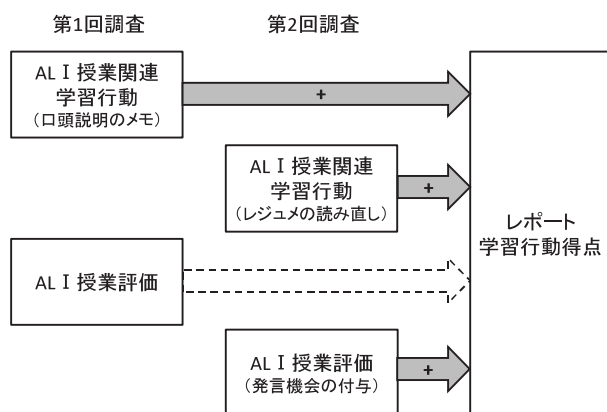
以上の分析結果は、AL I 授業関連学習行動の方

が AL I 授業評価よりもレポート学習行動得点を相対的に高めていることを示しており、平均値の差の分析結果とほぼ整合的である^{注10)}。

6.5 考察

図5は、これまでの分析結果をまとめたものである。この図をもとにして考察を行う。

まず、第1回調査のAL I 授業関連学習行動のうち、口頭説明をメモしていることがレポート学習行動得点に対して正の効果をもたらしていたのは、適切なメモ(ノート)を取ることができた者ほど、レポート執筆のための基本的な学習スキルを身につけていたからであると考えられる。このことは、講義終盤になって急にメモ取るように



注: +は、正の関連を指す。点線矢印は、有意な関連がなかったことを指す。

図 5 分析結果

なっても間に合わないということも示唆している。

次に、第 2 回調査の AL I 授業関連学習行動のうち、レジュメの読み直しがレポート学習行動得点に対して正の効果をもたらしていたのは、講義終盤でレポートの書式・書き方に関する重要な文書を配布したことが関係していると考えられる。この点は、筆者の授業以外にも一定程度あてはまる事情であるように思われる。

最後に、第 2 回調査の AL I 授業評価のうち、学生に発言機会が与えられていると認識していた者ほど、レポート学習行動得点が高かったのは、前述した「重要事項の解説、具体例の提示、練習問題、履修者との議論」という筆者の授業展開が一定程度功を奏したからであると考えられる。また、「レポートの進捗報告」の回を 2 回設けることで、履修者とレポートの内容・書式について議論する時間をとったことも関係していると考えられる。これらの点は筆者の授業に固有の事情であるかもしれない。

7. 結論

本稿では、X 大学の初年次教育科目である AL I の履修者に対する個人追跡型の質問紙調査（パネル調査）によって、いつの時点でどのような働きかけをすれば、レポート執筆に関する学習行動が促進されるの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 3 点である。

第 1 に、AL I 授業関連学習行動のうち、第 1 回

調査時点（第 8 回講義）で口頭のみで行われた説明をメモしていた者ほど、レポート学習行動得点が高かったという点である。

第 2 に、AL I 授業関連学習行動のうち、第 2 回調査時点（第 14 回講義）でレジュメを授業後に読み直していた者ほど、レポート学習行動得点が高かったという点である。

第 3 に、AL I 授業評価のうち、第 2 回調査時点で「学生に対して発言機会が与えられている」と回答した者ほど、レポート学習行動得点が高かったという点である。

以上の分析結果は、初年次教育でレポート・論文を書く力を育成するために有効な働きかけの時点と内容を含意している。具体的には、次の 3 点である。

第 1 に、講義中盤までに重要事項を的確にメモする（ノートに取る）スキルを学生にしっかりと身につけさせるという点である。そのためにも、初年次教育の担当教員には、メモを取る学生の立場に立った説明の仕方が求められると考えられる。

第 2 に、講義終盤までに授業中に配布されたレジュメを読み直す習慣を身につけさせるという点である。そのためにも、初年次教育の担当教員には、レジュメのどの部分がなぜ重要であるのかという点を丁寧に説明することが求められると考えられる。

第 3 に、講義終盤までに履修者自身が「発言の機会が与えられている」と認識できるような授業空間を創出するという点である。初年次教育科目の多くは比較的少人数の授業として展開されると推測されるが、当該科目の担当教員は、自分の授業を無批判に双方向型授業であると自認する前に、実際に双方向型授業を展開できているのかという点を十分に省察する必要があるように思われる。

確かに、以上の含意を安易に一般化することには慎重になる必要がある。本稿は、大学入試偏差値が相対的に高い X 大学における初年次教育科目のみを取り扱ったものであるし、レポート学習行動得点が大学入学以前の変数によって強く規定されている可能性が完全に排除されているわけでは

ない^{注 11)}。この点で、本稿の結論は仮説的なものに留まっている。しかし、初年次教育においては、個別の授業レベルで明確な学習モデルを設定した上で、学生が基本的な学習スキルを実際に身につけることができたか否かを実証的に明らかにする姿勢が強く求められるのではないだろうか^{注 12)}。初年次教育の効果を実証的に捉え、その結果に基づきながら当該教育を改善することは、本稿で示したように、個別の授業レベルでも十分可能である。

最後に、今後の課題として、次の 3 点を挙げる。

第 1 に、第 1 回調査と第 2 回調査の独立変数間の関連性を踏まえた上で、レポート学習行動得点の規定要因を分析する必要があるという点である。本稿では、分析が煩雑になることを回避するために、2 時点における AL I 授業関連学習行動と AL I 授業評価がレポート学習行動得点に対してもたらす直接効果を明らかにした。しかし、2 時点の各変数にどのような相関関係があるのかという点にまでは深く立ち入っていない。今後は、変数間の関連性をパス解析等によって詳細に分析する必要がある。

第 2 に、第 1 回調査から第 2 回調査の変化に着目した分析を行う必要があるという点である。本稿では、第 1 回調査から第 2 回調査にかけてどのような変数がどのように変化するとレポート学習行動得点に対して正（または負）の効果をもたらすのかという点は分析できていない。パネル調査の強みを活かすためにも、今後は、個人内の変化に着目した分析が必要である。

第 3 に、レポート執筆に関する学習行動の変数を精緻化する必要があるという点である。本稿が行ったレポート執筆に関する学習行動の操作的定義は、筆者の授業に関連するものである。今後は、レポート執筆に関する学習行動の変数を精緻化することで、能力の自己評価や授業満足度とは別のアウトカム指標を構築することが求められる。

注

1) ただし、1 名は全回欠席者であるので、事実上の履修者数は全部で 125 名である。

- 2) ただし、5 回以上欠席した場合、単位認定を不合格とした。
- 3) 当日欠席者にはその次の回以降に調査を実施した。
- 4) 実際の質問紙には、OPAC の名称、学修支援システムの名称が記載されているが、本稿では省略している。
- 5) 筆者の AL I では、レポートの書式の詳細は社会学評論スタイルガイド(第 2 版)に準拠するものとした。
- 6) レポート学習行動得点は、成績評価の対象である総合点(発表点+レポート点+発言点)と正の相関関係にある。なお、本稿でレポート点を従属変数としないのは、初年次教育科目であることの性質上、レポート点の分散が小さいからである。
- 7) もっとも、大学入学以前の変数の影響が小さい背景には、X 大学の大学入試偏差値が相対的に高いことが関係している可能性がある。本稿の分析結果は、この点に十分に注意して解釈する必要がある。
- 8) 「履修の手引き」とは、筆者が独自に開発した教材である。「履修の手引き」では、講義の概要、履修にあたっての注意事項、成績評価、履修者による発表、レポートといった重要事項が詳細に説明されている。また、付録として、文献の探し方、文献の読み方、文章の書き方、文献の引用方法、統計データ、法令に関する詳細な解説もついている。
- 9) なお、基本的な属性等、AL I 授業関連学習行動、AL I 授業評価のすべての変数を独立変数として投入してステップワイズ法による重回帰分析を行ったが、分析結果にそれほど大きな違いはなかった。
- 10) なお、AL I 授業評価のうち、授業満足度はレポート学習行動得点と関連がなかったという点は興味深い。このことは、学生の授業満足度を高めることを至上命題とするような初年次教育のあり方には疑問の余地があるということを示唆している。学生の授業満足度は、学生が基本的な学習スキルを実際に身につけるこ

とができたか否かとは無関係な要因によって容易に上昇してしまう。特に初年次教育においては、学生の授業満足度や目先のモチベーションを過大評価するあまり、自己紹介を何度も行う、お菓子パーティーを開催するといったおよそ大学とは言い難い「授業」が少なからず展開されている（しかも、そうした取り組みの効果が検証されていない）ように思われる。こうした「授業」は、教員にとっては準備の負担が著しく軽く、学生にとっては単位の取得が著しく容易であるという点で、初年次教育の趣旨を骨抜きにする危険性がある。

- 11) もっとも、前述したように、実家の蔵書数と高校時代の校内成績はレポート学習行動得点と無関係であったので、大学側の働きかけによってレポート・論文を書く力を後天的に育成することは相当程度可能であると考えられる。
- 12) 初年次教育に限られたことではないものの、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 重苦に陥っているように思われる。

参考文献

- 1) 中央教育審議会: 学士課程教育の構築に向けて (答申), 2008.
- 2) 大竹奈津子・平尾智隆: 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, 2012.
- 3) 山田礼子: 日本における初年次教育の動向——過去, 現在そして未来に向けて, 初年次教育学会編, 初年次教育の現状と未来, 11-27, 世界思想社, 2013.
- 4) 白川優治: 学生パネル調査から明らかになった日本における初年次教育の可能性, 大学教育学会誌, 29(1), 16-21, 2007.
- 5) 小山治: 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, 2013.
- 6) 後藤文彦: 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, 2012.
- 7) 大竹奈津子・平尾智隆: 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, 2012.
- 8) 大竹奈津子・平尾智隆: 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, 149-160, 日本評論社, 2013.
- 9) 溝上慎一: 大学生の学び・入門——大学での勉強は役に立つ!, 有斐閣, 2006.
- 10) 牧野幸志: 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, 2003.
- 11) 牧野幸志: 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, 2004.
- 12) 小方直幸: 学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム, 高等教育研究, 11, 45-64, 2008.