

(共同研究：日本の大学におけるアカデミックライティング科目の指導内容に関する調査)

レポート執筆に必要な知識の獲得に関する調査

——初年次教育科目受講者を対象に——

三 井 規 裕
櫛 井 亜 依
鈴 木 小 春
長 内 遥 香

1. はじめに

初年次教育においてレポート執筆に関する教育が多く実践されている。こうした実践を通じて、大学は学生が大学での学びに適応できるように取り組んでいる。しかしながら、文章の書き方に関する授業を受講し、その授業で課されるレポート課題は一定程度書けるようになっているものの、他の授業のレポート課題に応用できない状況も見られる。つまり、学んだ知識等が十分に活用できていない可能性が考えられる。

2. 大学生の書く力に関する知識定着の課題

大学初年次生は、レポートを作成するための知識が十分に定着していないことが指摘されている。例えば、大島（2010）は、初年次生を対象とした授業を実践し、提出された最終レポートの分析を行っている。その分析の結果、誤った語の選択、口語表現や短縮形の使用といった語彙面の問題、加えて、パラグラフの構成不備や、主張と根拠の対応関係の不備といった構成力不足が確認されている。さらに、中井ほか（2013）は、レポートの書き方を前期に通り学んだ工学部の学生が作成した実験レポートを対象に、問題点を調査している。その結果、理系の専門分野に関する知識や思考力とは別に、レポートの目的と結論が対応していないといった、基本的な文章力が伴わないレポートが散見されたことが指摘されている。これらの事例が示唆しているのは、学生が授業を受講することで一定の知識は得ているものの、その知識を内面化し、実際のレポート作成というシチュエーションにおいてどのように実践すればよいかを判断できるほどの理解や応用力が、現時点では備わっていないという状況が推察される。

3. 課題と目的

上述の先行研究以外でも、学生が実際に作成した文章を対象として、その中に含まれる問題点を把握・特定する方法がとられている。しかしながら、この方法には課題がある。まず、分析の対象となる学生数が増加した場合、必然的に分析作業に多大な時間を要することになる。その結果、得られた分析結果を次回の授業改善や教育指導に効果的に、かつ迅速に活かすことができない可能性がある。また、この分析では、学生が授業で学んだ知識を文章作成の中で実践できているかどうかを識別できるものの、できていなかった学生に対して、その知識を頭では理解しているが、実践の段階で応用できていない状態なのか、あるいはそもそも知識自体が定着していない、基礎が欠如している状態なのかという、原因を明確に区別して把握することはできない。さらに、このような文章の詳細な分析を毎学期継続して実施することは、担当教員にとって大きな負担となることも課題である。

こうした負担を軽減しつつ、レポートを書くための知識の定着状況を確認するには、テストを実施する方法がある。田村（2021）は、主に大学2年生を対象に日本語レベルテストを実施し、自身がどの程度の日本語運用レベルに達しているかが確認できるようにしている。こうした知識や理解度を確認し、学生の状況を客観的に把握することは、必要な試みである。しかしながら、客観的で多くの学生の状況を把握できるという点で利点はあるものの、学習サポートセンターの一時的なイベントとなっており、参加者も多くないことから、授業を受講した学生の知識獲得状況を確認するには十分とはいえない。また、三井ほか（2025）は、知識定着状況を確認するため同一問題を用いてプレポストテストを実施している。テスト合計点を使用し平均の差の検定を行った結果、事後において有意な差が見られたことを明らかにしている。ただし、合計点を対象としていたことから、この方法では、どのような知識を獲得していたかという詳細まではわからない。

そこで本研究では、レポートの書き方に関する授業において選択式のテストを実施し、それぞれの設問を用いて、レポートを書くために必要な知識を具体的にどの程度理解しているかについて検証することを目的とする。

4. 初年次教育科目におけるレポート執筆指導と評価方法

本稿で分析の対象としている授業は、大学の初年次教育科目として開講されている、レポートの執筆方法に関する授業である（表1）。この授業は、学生が論証型のレポートを作成できるようになることを最終的な目標として設計されており、レポート作成に不可欠な基礎知識、適切な表現、引用方法、参考文献の書き方、パラグラフ・ライティングの技術、そしてレポートの全体構成といった要素を段階的に学習できるようになっている。

授業の形式は、教員による講義だけでなく、学生が事前課題に取り組むことによって予習が効果的に行えるよう配慮されている。また、授業中にはグループでの学びの機会があ

表1 授業概要

授業回	授業内容
第1回	オリエンテーション／プレテスト
第2回	レポートに適した表現
第3回	引用の形式と書誌情報の書き方
第4回	裏付けを踏まえた意見の論じ方
第5回	パラグラフ・ライティング
第6回	レポートテーマ
第7回	レポートの構成とアウトライン
第8回	アウトラインを見直し、レポート執筆
第9回	資料精読と議論の争点
第10回	批判的な検討
第11回	アウトラインを考える
第12回	本論を執筆
第13回	序論・結論を執筆
第14回	教員添削を踏まえて推敲する／ポストテスト
第15回	総括

り、学生同士が相互に学び合う形式が採用されている。そして、この一連の学習を経て、最終的には2,000字程度のレポートを完成させることが目標とされている。

授業の評価および理解度確認のために、第1回授業において実施されるテスト（以後、プレテスト）と、第14回授業で実施されるテスト（以後、ポストテスト）がある。これら2つのテストは、同一の内容であり、特にポストテストは成績評価の対象として設定されている。

レポート課題自体は、授業で学んだ知識の実践や応用を主眼としているのに対し、このプレテストおよびポストテストは、レポートを執筆するために前提として求められる基礎的な日本語運用能力を確認することを目的としている。具体的には、プレテストは、学生が高校までの教育段階でレポート作成に関してどの程度の知識を保有しているかを測るために設計され、一方のポストテストは、本授業を通じて得られた知識の理解度を確認するために設計されている（表2）。

テスト内容は、授業内容に即したものとなっている。テストは合計20問で構成され、その解答方法はすべて選択式が採用されている。出題内容は、「レポートに適した表現」に関する問題が4問、「引用の方法」に関する問題が3問、「書誌事項の示し方」に関する問題が2問、「パラグラフ・ライティング」に関する問題が6問、「論理的な文章」に関する問題が5問となっている。

テスト問題の作成にあたって、ひっかけ問題はなく、授業を真面目に受講し、課された課題にきちんと取り組んでいれば確実に解答できることを前提として作成されている。これは、学生の学習の到達度を正確に確認することを目的としているためである。

表2 プレ・ポストのテスト問題の一部

設問例	問題文の例	回答選択肢例
レポートに適用した表 現	次の文章の1～4について、レポートの文章表現として最も適切なものを選択肢①～③から1つずつ選び、マークせよ。	1: ①なので ②したがって ③だから 2: ①逃げたり叫んだりしては ②逃げたり叫んでは ③逃げたり叫ぶことはしては
引用の方法	次の文のそれぞれについて、他者の表現や説をレポートに引用する際の方法として妥当なものには選択肢①、妥当でないものには選択肢②を選び、5～7にそれぞれ1つずつマークせよ。	①引用方法として妥当である ②引用方法として妥当ではない
パラグラフ・ライティング	次の文章は、香川県の雑煮について説明したもので、㉗～㉚の全6文で構成されたパラグラフ（段落）である。このパラグラフ（段落）において、㉗～㉚の各文が持つ役割が、筆者が最も主張したいことにあたる文（中心文または結び文）であれば選択肢①を、その主張の裏付けにあたる文（支持文）であれば選択肢②を選び、10～15にそれぞれ1つずつマークせよ。	①パラグラフ（段落）の中で筆者が最も主張したい結論（このパラグラフの中心文、または結び文） ②主張（この段落の結論）を支える理由や裏付けについての説明（このパラグラフの支持文）

5. 調査方法と分析方法

調査対象は、中堅私立大学において2024年度春学期に開講されたレポートに関する授業の履修者である。この授業は初年次生が対象の授業であり、1クラス25名を定員として合計22クラス（合計404名）開講されている。なお、時間割の関係上、履修者数が6名と少ないクラスも存在する。

分析方法は、以下のとおりである。プレテストとポストテストの項目ごとの得点を用いて、どの程度解答できているかを確認するため、対応のない t 検定を実施する。なお、対象となるデータは分析のため、正解を1、不正解を0とし、正解の数を合計得点として利用する。なお、研究目的について受講者に丁寧に説明し、分析時には個人を特定できる情報は削除することを伝えた。その上で同意を得るようにした。

6. 調査結果と評価

プレ・ポストテストの解答結果を用いた対応のない t 検定結果は表 3・4 の通りである。合計得点の結果を確認すると、平均値に有意な差があるといえる結果であった。

項目別に確認すると、「レポートに適した表現」に関する項目は、4 項目中 1 項目で、プレ・ポストテストの平均値に有意な差があるとは言えない結果であった。残りの 3 項目は、プレ・ポストテストの平均値に有意な差があると言えるものの、効果量 d の小さい項目が含まれていた。このことから、授業を受講しても「レポートに適した表現」を理解するまでには至っていない可能性があると考えられる。

「引用の方法」に関する項目は、3 項目すべてで、プレ・ポストテストの平均値に有意な差があると言える結果であった。このことから、授業を受講することで、「引用の方法」については理解できていたと考えられる。

「書誌事項の示し方」に関する項目は 2 項目すべてで、プレ・ポストテストの平均値に有意な差があると言える結果であった。しかしながら、1 項目は効果量 d が小さかった。このことから、「書誌事項の示し方」については、文献の種類によって適切に示すことができない可能性があると考えられる。

「パラグラフ・ライティング」に関する項目は、6 項目中 3 項目でプレ・ポストテストの平均値に有意な差があるとは言えない結果であった。残りの 3 項目は、プレ・ポストテストの平均値に有意な差があると言えるものの、効果量 d の小さい項目が含まれていた。つまり、レポートに適した表現同様、授業を受講しても「パラグラフ・ライティング」の方法について理解できていない可能性があると考えられる。

最後に「論理的な文章」に関する項目は、すべての項目で、プレ・ポストテストの平均値に有意な差があると言える結果であった。「論理的に文章」を書かなければならないということは理解できていたと言える。

対象となる授業で用いたテストは、到達度を確認するために実施したものである。本来、到達度を確認するというテストの目的からすれば、能力の高い学生も低い学生も全て正解する可能性が高いことが指摘されている（中村 2002）。こうした指摘を考慮するならば、今回有意な差があるとは言えない結果となった項目については、授業内容の改善やテスト問題の見直しをする必要があると考えられる。

表 3 プレ・ポストテストの基本統計量

時期	受験者数	平均点	標準偏差	最高点	最低点	中央値	α 係数
事前	390	13.7	3.69	20	2	14	0.71
事後	296	16.2	2.79	20	6	17	0.69

表4 プレ・ポストのテスト項目別検定結果

	項目	時期	M	SD	差の95% 信頼区間		t 値	自由度	p 値	効果量 d
					下限	上限				
表現	1	事前	0.554	0.498	-0.287	-0.146	-6.020	684	**	0.31
		事後	0.770	0.421						
	2	事前	0.610	0.488	-0.161	-0.017	-2.427	684	*	0.04
		事後	0.699	0.459						
3	事前	0.528	0.500	-0.121	0.029	-1.202	684	n.s.	0.06	
	事後	0.574	0.495							
4	事前	0.810	0.393	-0.120	-0.009	-2.286	684	*	0.03	
	事後	0.875	0.331							
引用	5	事前	0.467	0.500	-0.273	-0.125	-5.286	684	**	0.26
		事後	0.666	0.473						
	6	事前	0.605	0.489	-0.290	-0.155	-6.489	684	**	0.35
事後		0.828	0.378							
7	事前	0.746	0.436	-0.242	-0.131	-6.570	684	**	0.35	
	事後	0.932	0.251							
書誌情報	8	事前	0.782	0.413	-0.147	-0.032	-3.045	684	**	0.08
		事後	0.872	0.335						
9	事前	0.710	0.454	-0.258	-0.139	-6.579	684	**	0.35	
	事後	0.909	0.288							
パラグラフ・ ライティング	10	事前	0.913	0.282	-0.075	0.002	-1.841	684	n.s.	0.01
		事後	0.949	0.220						
	11	事前	0.805	0.397	-0.049	0.072	0.363	684	n.s.	0.18
		事後	0.794	0.405						
	12	事前	0.562	0.497	-0.164	-0.017	-2.403	684	*	0.03
		事後	0.652	0.477						
13	事前	0.759	0.428	-0.203	-0.090	-5.052	684	**	0.24	
	事後	0.905	0.293							
14	事前	0.603	0.490	-0.133	0.014	-1.600	684	n.s.	0.03	
	事後	0.662	0.474							
15	事前	0.826	0.380	-0.123	-0.017	-2.579	684	**	0.05	
	事後	0.895	0.307							
論理的な文章	16	事前	0.618	0.487	-0.212	-0.072	-3.992	684	**	0.16
		事後	0.760	0.428						
	17	事前	0.813	0.391	-0.192	-0.094	-5.737	684	**	0.29
		事後	0.956	0.205						
	18	事前	0.628	0.484	-0.247	-0.111	-5.193	684	**	0.25
		事後	0.807	0.395						
19	事前	0.746	0.436	-0.201	-0.084	-4.755	684	**	0.21	
	事後	0.889	0.315							
20	事前	0.595	0.492	-0.239	-0.098	-4.712	684	**	0.21	
	事後	0.764	0.426							
合計	事前	13.7	3.69	-2.984	-1.975	-9.645	684	**	0.59	
	事後	16.2	2.79							

*p<.05 **p<.01

7. まとめと今後の課題

本研究の目的は、レポートの書き方に関する授業において選択式のテストを実施し、それぞれの設問を用いて、レポートを書くために必要な知識を具体的にどの程度理解しているかについて検証することであった。

プレ・ポストテストの項目ごとの平均値の差の検定の結果から、「レポートに適した表現」に関する項目と「パラグラフ・ライティング」の方法については、授業を受講しても十分に理解できていないと考えられる。また、「書誌事項」の示し方についても、文献の種類によって、適切に示すことができないことも想定される。

授業を受講しても変化が見られない理由としては以下のように推測できる。「レポートに適した表現」、「パラグラフ・ライティング」、「書誌事項」は、多くの学生が、大学に入学して初めて学ぶ内容であり、これまで文献を示して客観的に書くという方法を、意識していなかったと考えられる。そのため、授業を受講しても十分に理解するまでに至らず、実際に執筆をしても、どのように書けばいいかわからない状況にあった可能性がある。

また、「レポートに適した表現」、「パラグラフ・ライティング」、「書誌事項」は、授業内で扱った時期の違いによる記憶の曖昧さの影響も考えられる。上記の大問は授業前半に扱った内容であり、ポストテスト時点で記憶の定着が弱まっていた一方、後半に扱った「論理的な文章」の項目は直近の学習内容として記憶に残りやすかった可能性がある。

こうした点を考慮し、今後に向けて、課題について述べる。

まずは、今回知識を獲得できていない項目については授業内容自体を見直す必要がある。実際に学生が書いた文章を参照しながら、どこに躓いているかを分析し直す必要がある。

次に、授業で扱った時期の違いやその後の執筆経験に左右されず、知識の定着を図ることのできる教材の工夫である。授業前半に扱った内容はポストテスト時点での記憶の定着が弱まっていた可能性が示唆される。学んだ時期の違いはあるものの、本来、それはその後の授業でのレポート執筆経験を通し、実践の中で表現に関する知識も定着していくことが期待されるものである。しかし、表現については学生がレポートで書くテーマや内容・文脈次第では、必ずしも実践経験の中で教わった知識が活用されないことで記憶の定着が弱まった可能性がある。さらにいえば、初めて得た知識に基づく表現よりも、既知の使い慣れた表現を学生は選んでレポートで用い、新たに得た知識のほうがレポートに活用されにくい可能性も想定される。したがって、知識の定着が学生の執筆内容に左右されないためには、定期的に知識を確認するための教材を作成する工夫が必要である。その上でテストを実施し、分析・検証を行うことで、授業改善をより適切に行うことができると考えられるため、引き続き検証していきたい。

付 記

本稿は、三井ほか（2025）に分析を加え、その成果をまとめたものである。

謝 辞

本研究は、桃山学院大学共同研究の助成（24 共 298・日本の大学におけるアカデミックライティング科目の指導内容に関する調査）を受けており、研究成果の一部である。

調査に協力してくれた学生のみなさん、執筆においてさまざまな意見をくださった、学習支援センターの先生方に心から感謝いたします。

参考文献

- 中井唱, 星健夫, 吉本芳英 (2013) 大学生の理系文章作成能力の現状と改善に向けた取り組み. 鳥取大学教育研究論集, 3 : 77-82
- 中村洋一 (2002) テストで言語能力は測れるか～言語テストデータ分析入門～. 大友賢二 (監修) 桐原書店, pp.63-104
- 三井規裕, 鈴木小春, 長内遥香, 楠井亜依 (2025) アカデミック・ライティング授業を受講した学生の知識獲得状況の検証. 日本教育工学会研究報告集, 2025 (3) : 165-171
- 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
- 田村早苗 (2021) 文章力向上のための継続的支援に学生をどうつなげるか—個別支援の利用を促す「日本語レベルテスト」の試み—. 北星学園大学文学部北星論集, 58 (2) : 29-38

(2025年11月21日受理)

A Survey on the Acquisition of Knowledge Required for Report Writing: Focusing on First-Year Education Students

MITSUI Noriyasu
KUSHII Ai
SUZUKI Koharu
OSANAI Haruka

This study examines the extent to which first-year students understand the knowledge necessary for report writing. To achieve this, the results of a multiple-choice test administered in a course specifically designed to develop report-writing skills were analyzed.

A comparison of the mean scores between the pre- and post-tests revealed that students did not achieve sufficient understanding of “expressions suitable for academic reports” and “paragraph writing techniques,” even after completing the course. Moreover, the results indicate that students may have difficulty correctly formatting “bibliographic information” depending on the type of source material cited.

Two factors may explain the lack of significant improvement. First, concepts such as academic expression, paragraph writing, and bibliography are often entirely new to students entering university. Many students may not have previously been conscious of the methods required for objective writing with proper citations. Consequently, instruction within the course alone may have been insufficient for full comprehension, potentially leaving students uncertain about how to apply these rules in actual writing tasks.

Second, the retention of knowledge may have been affected by the timing of instruction. Topics such as academic expression and paragraph writing were covered in the first half of the course, memory retention may have weakened by the time of the post-test. In contrast, items related to “logical writing,” which were addressed in the latter half of the course, may have been easier for students to recall because the material was learned more recently.

