

## 東北大学の全学教育におけるレポート作成指導 講義担当教員を対象とした面接調査の知見

申本 剛<sup>1)\*</sup>, 吉植庄栄<sup>2)</sup>, 中川 学<sup>1)</sup>, 菅谷奈津恵<sup>1)</sup>

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学附属図書館

### 1. はじめに

#### 1-1. 学士課程におけるレポート作成指導

大学生にとってレポートを一度も書かずに卒業することがほぼ不可能のように、大学教員で一度もレポートを課したことがない者は、極めて例外的な存在であると考えられる。しかし、レポート作成を課すことの意味や、適切な指導方法について深く検討したことがある教員はどれほどいるだろうか。井下(2008)は日本における大学でのライティング教育の歴史を整理して、1980年代に「読み書き教育への問題意識の芽生え」(「黎明期」)があったのに対し、2010年代には多様な取組を模索する「転換期」に至ったとしているが、レポート作成指導に関する実態はほとんど公にされておらず、多くの大学教員にとっては依然として黎明期か、あるいはそれ以前の段階である可能性も否定できない。

ただし、レポート作成に関わる取組が広がっていることは紛れもない事実である。2013年度に初年次教育で「レポート・論文の書き方などの文章作法を身につけるためのプログラム」を実施していたのは621大学(84.1%)で、2008年度の505大学(69.8%)に比べ明らかに増加している(文部科学省 2015)。また坂本(2013)によれば、「2000年以降の出版状況を概観すると、「論文の書き方」本は、大学生を主な想定読者層としているものだけでも毎年3、4冊が刊行されて」(240頁)いるという。

したがって日本全体で見れば、レポート作成指導を必要とする学生の存在が認識(問題視)されてきており、個々の教員がそれに対応しているかはともかく、大多数の大学が組織的に何らかの対策を講じている、

と言えそうである。

#### 1-2. 東北大学の状況と本稿の目的

こうした背景を前提に考えると、東北大学の状況は「進んでいる」とは言い難い。大部分の学生が履修する初年次教育科目として「基礎ゼミ」が開講されており、特色ある授業が展開されているものの、レポート作成が要件になっているわけでもなければ、その指導法についての指針も存在しない。これとは別に学習支援センターでは2014年度よりSLA(Student Learning Adviser)がレポート作成支援も開始したが、今のところ支援の需要は、英語や数学といった他の科目に比べ少ない(東北大学 高度教養教育・学生支援機構/学習支援センター 2015)<sup>1)</sup>。

無論それは、東北大学の学生が入学時点で十分なレポート作成能力を有しているからかも知れないが、卒業時に聞く限り、文章を書く力が伸びたと感じているか、あるいはその力が十分にあると感じているかと言えば、必ずしもそうではない。「第2回 東北大学の教育と学修成果に関する調査」(2015年3月実施)によると、文章表現の能力変化について「変化なし」か「減った」と回答した学士課程卒業生が26.7%、その実力について「ない」か「全くない」との回答が33.3%であった(東北大学 学務審議会/教育評価分析センター 2015)。

そこで本稿では、東北大学におけるレポート作成指導を充実させるための課題を明らかにするために、特に入学したての第1セメスター学生を対象に開講されている、全学教育の講義形式の授業科目(以下、1セ

\*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 kushimoto@he.tohoku.ac.jp

メ授業)に注目<sup>2)</sup>し、その実態を量的かつ質的に分析する。なお本稿は、高度教養教育開発推進事業「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開発」(代表：菅谷奈津恵)による研究成果の一部である。

## 2. レポート作成を課す授業科目

### 2-1. シラバスの分析

レポート作成指導の実際を見る前に、まずは1 Semester 授業を履修する学生にレポートを書く機会がどの程度あるのかを確認するため、シラバスの記述内容を分析する。東北大学の全学教育科目は基幹科目類、展開科目類、共通科目類の3つからなるが、このうち講義形式の授業が中心となる前二者について、「成績評価方法」の項目の中に「レポート」という単語が用いられているケースを拾い、表1に結果をまとめた。

レポートを課している割合は全体で57.8%となり、

半数以上の授業科目で学生はレポートを作成していることになる。特に基幹科目の自然論(88.2%)と展開科目の総合科学(83.3%)では、8割以上の授業科目でレポートが課されている。ちなみに基幹科目と展開科目で学生が修得しなくてはいけない単位数は、文系学部で20、理系学部で30程度である。それを第3 Semesterまでかけて履修するとしても、第1 Semesterにレポートを1度も書かない学生は殆どいないと考えられる。

### 2-2. 面接調査

シラバスの内容分析だけでは、実際のレポート作成指導が授業の中でどのように行われているかを知ることではできないため、数名の授業担当者を対象に面接調査を実施した。表1によればレポートを課している1 Semester 授業は130に及ぶが、この中には毎回の授業で書かせる感想や宿題として出される演習問題の解答をレ

表1 レポートを課す授業科目の割合(1 Semester 授業)

科目類	基幹科目			展開科目				全体	
	科目群	人間論	社会論	自然論	人文科学	社会科学	自然科学		総合科学
授業科目数		18	17	17	9	9	119	36	225
レポートあり		9	6	15	4	4	62	30	130
レポートあり%		50.0%	35.3%	88.2%	44.4%	44.4%	52.1%	83.3%	57.8%

注：東北大学(2015)より筆者作成

表2 面接調査対象授業科目の概要

事例	科目群	学生数	優先度	種類	分量	採点基準
A	総合科学	26名	②	④	3~4枚	②
B	人文科学	150名	③	④	10枚	④
C	社会科学	147名	③	④	指定無	④
D	人間論	30名	④	④	10枚	①
E	自然科学	10名	①	③	指定無	①
F	総合科学	12名	②	①③④	1,000 words	①
G	総合科学	22名	③	①	2~3枚	①
H	人間論	18名	②	①④	6,000字まで	②
I	人間論	45名	②	②	2枚	①
J	社会論	172名	③	③	7~8枚	④
K	総合科学	55名	①	③	600~800 words	②

注1:「優先度」の選択肢は、①能力育成そのものを授業目標とはしていない、②授業目標のひとつだが優先度は低い、③授業目標のひとつであり優先度は高い、④能力育成が最優先の授業目標である

注2:「種類」の選択肢は、①共通の材料について要約するタイプ、②個別の材料について要約するタイプ、③共通の材料を使って論証するタイプ、④個別の材料を使って論証するタイプ

注3:「採点基準」の選択肢は、①明文化していない、②明文化しているが学生には見せていない、③レポート作成後に学生に見せている、④レポート作成前に学生に見せている

ポートと呼んでいる授業科目も含まれる。今回はレポート作成指導の重要度が比較的高いと予想される授業科目として、シラバスに「期末レポート」と明記している授業担当者14名を対象に電子メールを通して調査の依頼を行い、11名から承諾を得た。

面接調査は、予備調査を含め、2015年9月から11月の約2ヵ月間に行われた。各調査には本稿の執筆者4名のうちいずれかの2名が参加し、対象者の同意を得て録音しながら、付録にある質問票を基本とした1時間程度の半構造化インタビューを実施した。表2には、調査結果の概要を示している。

まず授業におけるレポートの位置づけ（「優先度」）を見ると、レポート作成能力の育成が最優先の授業目標であるとされたのは、人間論の授業である事例Dのみである。既述のように、面接調査の対象は「期末レポート」を課している授業に限られているにもかかわらず、事例EやKではレポート作成能力の育成自体は、授業目標とはなっていない。

次に「種類」だが、これに関してはあらかじめ調査者の側でレポートの類型を示し、該当するものを選択してもらった。類型化の軸はふたつで、ひとつはレポートの材料である。講義の内容や課題文献等、論じる対象が受講者間で共通している場合は「共通」、論じる題材や文献を各学生が選ぶ場合は「個別」とした。この区別はあくまでも論じる材料に関するものであり、テーマの共通性・個別性を問うものではない。例えば「環境問題について論ぜよ」という課題は、テーマ自体は受講者間で共通であるが、材料として用いる文献やデータは各自が検索・収集することになるため、「個別」の方に分類されることになる。もうひとつの軸はレポート作成の目標で、文献の内容や自分の経験をまとめて説明する場合を「要約」、何らかの命題を提示しその正しさを証明する場合を「論証」とした。③や④の論証を求める類型が多いが、複数の要素を絡めた課題で要約を必要とする例（事例F／H）もある。

分量は課されたレポートの字数制限で、枚数で示しているものはA4用紙の換算である。また英文で提出が求められる場合はwordsで表記している。「指定なし」とする授業が2つある（事例C／E）一方で、A4用紙2枚程度（事例G／I）、あるいは600～

800words（事例K）の比較的少ない分量を要求する授業もある。

採点基準については、あらかじめ類型を示すのではなく、回答に基づいて事後的に4つに整理した。そもそも明文化していない事例が最も多く、明文化していても学生には見せていない授業を含めると過半数に及ぶ。他方で、学生がレポート作成に着手する前に評価基準を示している授業も3つ（事例B／C／J）あり、それらはいずれも100名以上の大人数講義になっているという特徴が看取できる。

次節では、これらのうち「優先度」が高い授業科目に焦点を当て、科目群と学生数の散らばりに配慮しながら、3つの事例について詳しく紹介する。

### 3. 授業での実践例

#### 3-1. 基幹科目で30名程度の受講生がいる授業

##### ①授業の概要

事例Dは基幹科目（人間論）の授業科目で、当初履修者が約30名、対象学部は文系4学部と理学部、医学部、農学部である。授業の目的は、新入生に研究のスキルを身につけさせることであり、そのために必要な体験をする機会を学生に提供している。学生は一人で「研究」を行い、A4用紙10枚（400字詰原稿用紙25枚）程度の研究レポートを作成することになる。

##### ②レポート作成指導の実際

当事例では、授業時間が演習に当てられ、授業時間外に課題と予習、そして研究と執筆活動を行うように組まれている。シラバスにも「授業時間外の作業が多く、決して楽な授業ではない」とあるように、授業時間外の作業量は他に見ない規模である。一方「わかりやすく、やさしくていねいに指導する。昨年度受講生が経験者として親身にアドバイスをする」とあり、サポート体制も充実している。

予習の内容は、教員自ら作成した授業資料や推薦図書の読了が中心である。毎回の課題（文献探索・収集、テーマ設定、調査、プレゼンテーション、執筆など研究レポートを作成するに当たり関係する作業全般）は全部で13回分用意されており、これを全てクリアしないと成績評価の対象とならない。この課題は教員の

チェックの下、合格を貰えなければクリアとならないため、受講生はただ提出して終わりというものではない。

実際の指導は、授業時間のみならずクラウドサービスGoogle+のコミュニティ機能上でも行われる。Googleドライブ上のフォルダを受講生全員と共有し、そこに課題の提出をさせ、教員はその提出物をもとに指導する。具体的には、コミュニティに学生の課題がアップされると、教員が添削とコメント付与作業をし、受講生はそのフィードバックを元に再作成に取りかかる。ほとんどの受講生が、一度でOKをもらうことはできず、何度でも書き直しになるとのことである。

1人で研究を深めるといふ課題のため、一見グループ学習的な要素は無いように見えるが、このコミュニティ上にアップされた提出物や教員によるコメントは、受講生が全員閲覧できるため、実質オンラインでグループ学習的な内容を行っていると言える。教員による指導は、夜半まで続く場合もあるとのことである。

また教員の補助として、昨年度の当科目受講生から成績優秀者を3名程度、全学SLAとして採用し、受講生のサポートに当たらせている。このSLAは、Google+上のコミュニティにも参加するほか、川内北キャンパスのSLAのデスクにて受講生の面接アドバイスも担っている。なお受講生は、このSLAに対して昨年のレポートを先例として見ることを希望すること、そして直接的な手助けを頼むことの2点は禁止されている。参考にすべき先例を知りたい場合は、通常の学術論文を読むことが推奨されており、SLAの仕事は、受講生にアドバイスを与えることにのみ特化されている。

最終課題が、一年生にしては本格的である研究レポート（10,000字以上）の作成であり、作成過程の課題や関門も多いためか、当初履修者約30名の中で、最終課題提出まで至るのは半数程度である。また期日までに最終課題が完成できなかった場合、ある程度レポートを書いている事が前提であるが、敗因分析レポートを提出することで、Bで合格とする、という独特の制度もある。数々の関門をクリアして、最終課題を提出した受講者は全員AAとなる。

### ③特徴と課題

非常に特徴的な点として挙げるのは、その親身な指導方法である。提出課題を添削してフィードバックする教員は一定数居ると考えられるが、授業時間外にオンラインのクラウドサービスを使って添削指導する体制は、初年次科目において筆者の知る範囲では類を見ない。当事例は、優先度④「能力育成が最優先」のカテゴリーに当てはめているが、最優先というよりも「能力育成」のためだけに特化した科目である。そのためライティング能力育成のために、あらゆる機会とサポートを提供しているという感がある。

また受講生には、既知の知識以外のこと、つまり「知らない世界」に目を向けさせ、その領域で資料を収集させ、研究を深めさせており、これにより知識領域の拡大も目指している。また知らない領域に関する研究は、未熟な成果物を生み出すことも多いが、学術的な問題にテーマが昇華するよう、そして探究が中途半端に終わらないよう、教員とSLAがいわば伴走しながら執筆を進めさせているところも、初年次としては稀有な事例である。以上のように指導することで成果物の品質は、バラつきが減少し、一定の学術的な基準を満たすものになるという。

この親身な指導を実現するものが、クラウドサービスというICT技術の活用であり、この点も他の例と比較して特徴的である。授業時間外もヴァーチャルに常時指導を受けられるというこの体制は、本学におけるライティング指導の課題解決のためにも大きな示唆を与えるものである。また、図書館講習会の受講を強く奨励し文献探索のノウハウを学ばせること、そして学習支援センターのSLA制度を活用すること、といった全学教育に留まらない大学全体のリソースの活用（複数部局との連携）も、他の事例にはあまり見られない点である。

課題としては、かける労力が大きいことが挙げられる。授業時間外も指導に充てるので、教員が当事例に割いている時間は、非常に大きいと予想される。そしてここまでの質的量的な指導、そしてICT機器の活用などを統合的に一人格が運営することは、授業担当者に高い力量がないと難しい。また指導の人数について、この方式は大人数での教育に向かない。全学で約

2,500人の新入生をこの方式で見るためには、1人の教員が25人を指導すると仮定して、単純計算で100名の教員が必要となる。大人数が履修する講義でも使える技術がどの点であるのかについて、さらに検討を深める余地がある。

## 3-2. 基幹科目で100名以上の受講生がいる授業

### ①授業の概要

事例Jは基幹科目（社会論）で、対象学部は医学部・工学部などの理系学部、受講者は172名である。授業の目的は世界恐慌以降の農業問題と日本ファシズム体制との関係を歴史的に学び、今日の農業問題を解決する社会経済体制のあり方について考えることである。

### ②レポート作成指導の実際

同授業では第1回のオリエンテーションにおいて、15回の授業スケジュールを示し、その中で4回の中間レポートと最終レポートの提出を求めている。まず中間レポートは授業内容の節目に置かれ、第1回・第2回では教員が提示した講義に関するキーワード（各15個程度）について、学生に調べさせたうえで「手書き」で提出させている。この「手書き」レポートは、コピー防止に加え、高校で歴史を学んでいない学生のための授業理解促進を目的として組み込まれており、学生による授業評価からも特に授業理解への効果があったことがわかるという。第3回・第4回ではPC入力による教科書の一部の要約と意見・感想の記述が課題として出されている。

これら中間レポートに関する指導という面では、以降の講義において優秀なものを学生の氏名を明記した上でプリントして配布し、教員が紹介するというフィードバックをおこなっている点、レポートを全学生に返却している点が特筆される。キーワード説明型の場合は基本情報の共有のため、要約・意見型の場合は、優れた事例を通して「誰が何をどのようにまとめたのか」を学んで欲しいという意図でなされたフィードバックといえる。担当教員は、フィードバックのもうひとつの機能として、大人数クラスにおいて情報や成果を共有することにより、学生参加の度合いが高まることを指摘している。中間レポートの返却に際して、

添削やコメント追記などはおこなわれていないものの、前述の優れた事例を通しての学生自身による振り返りのために返却がなされている。

最終レポートは、第1回オリエンテーションにおいて課題が学生に明示されており、講義を踏まえて「現代社会と農業・農村のあり方について」論理的に記述するというものである（PC入力で3,000字以上の字数）。なお時期の問題もあり、最終レポートの学生への返却はなされていない。

同授業の成績評価方法は、出席（40%）、レポート（60%）で、前者は各回授業終了後に感想を記述するミニットペーパーによる評価（40点満点）である。後者は、第1・2回レポートが各5点、第3・4回レポートが各10点、最終レポートが30点で60点満点である。前者はTAによる採点、後者は担当教員による採点で、ともに内容を対象とした評価が加えられ、すべてエクセルデータとして集計されている。

### ③特徴と課題

同授業のレポート課題を全体としてみた場合、前掲表2の分類でいう①共通の材料について要約するタイプと③共通の材料を使って論証するタイプを組み合わせたものである。シラバスの到達目標などには明記されていないものの、担当教員は同授業における「レポート作成能力の育成」を重視しており（前掲表2の「優先度」③）、他の授業と比べて課題提出の回数も多く設定されている。理系学生を中心とする大人数クラスにおいて、要約型から課題型へとレポート課題を段階的に進めるとともに、優れた事例の共有とレポートの返却をおこなうことにより、振り返りを用いた学びの環境作りをしている取り組みなどには学ぶべき点が多い。

担当教員へのインタビューのなかで印象に残っているのは、なぜ課題も多い授業を毎年200名近くの学生が受講しているのか、という質問への回答である。「学生は試験が嫌」で、レポートは「書けば何とかなるだろう」「授業に出て指定されたレポートをそれなりに書いてれば、落ちることはない」という安全弁として選択しているのではないかと、いうものである。これは大学におけるレポート評価のありかたという問題に

つながる重要な指摘であろう。また、大人数クラスにおいて最終レポートの学生への返却が困難という点も、構造的な課題として検討されるべきものといえる。

### 3-3. 展開科目で100名以上の受講生がいる授業

#### ①授業の概要

事例Cは展開科目の社会科学の授業で、対象学部は医学部や工学部などの理系学部である。平成27年の受講生は、147名であった。授業では身近な食生活等を手掛かりに、自ら課題を設定し探究する姿勢を身に付けることを目標としている。レポート作成能力の育成は、授業目標の一つであり、優先度は高い。担当者が「考え、調べる」ことを重視しており、レポートがこれを反映するものであるからだという。

レポートを重視する姿勢は、ウェブサイト等の活用にも現れている。担当教員は事例Cを含めて担当する各授業でウェブサイトを開設し、毎回の授業記録や課題を掲示している。同サイトには、担当授業の共通資料として、レポートの構成や引用の注意点等の情報も掲載されている。さらに、ISTU(東北大学インターネットスクール)も活用し、手厚い受講生サポートを行っている。

#### ②レポート作成指導の実際

成績評価は、期末レポート及び平常点(ミニットペーパー、宿題)が半々の比重で行われる。レポート課題は、「食と農を結び直す」という大きな課題の中で副題をつけて焦点を絞り、調査をするというものである。字数指定もなく、自由度の高い課題となっている。レポートの指定は、授業内での説明とウェブサイト、ISTUと3つの手段で提示している。これは受講生が多く、一度の提示では指示が行きわたらないためであるという。課題指定は締め切りの約1ヵ月前に行い、学生に考える時間を与えている。

レポートの評価は、「言及」(資料をよく調べているか、引用のルールが守られているか)、「論理」(テーマについて論理的に述べられているか)、「個性」(オリジナリティがあるか)の3つの観点で採点される。評価基準については授業でも説明し、ウェブサイト等でも解説している。提出後には、ISTUを用いて3つ

の基準毎に+、-などの簡略な記号で評価をフィードバックしている。全レポートではないが、記号の他に不足点や優れている点について一言コメントを書き入れる場合も多い。

宿題は計3回課され、期末レポートの準備になるように設計されている。1回目の宿題は、教員が指定した用語について調べるといったものである。A4の宿題のフォーマットには用語の説明、出典、コメントをそれぞれ書く欄が設けられており、他者の説明と自分の意見とを区別するという引用の基礎練習となっている。フォーマットは授業サイトとISTUでダウンロードできる。2回目、3回目の宿題は、より抽象度の高いキーワード(例「和食」)を提示し、これに関するものの中から自分で題材を選んで調べるといった内容である。テーマ設定と調査を行うという点でレポートの準備となるように、との出題意図がある。担当者は、各宿題においてもISTUで一言コメントをつけてフィードバックを行っている。

#### ③特徴と課題

事例Cで特徴的なのは、様々な形で「書くこと」「考えること」が組み込まれている点である。前述の宿題と期末レポートに加え、毎回のミニットペーパーでは「今日の授業のどこに発見があったか」を書かせ、自分なりに授業内容を振り返らせている。また、担当者が提出物に目を通し、何らかのフィードバックを与えていることも特筆すべき点である。

ただし、こうした取り組みは担当者にかかる負担も大きいはずだ。授業にはTAもいるが、ミニットペーパーの整理や内容別の分類等の作業の一部を頼むだけであるという。100を超えるレポートは目を通すだけでも大変な作業である。他の多くの教員に、事例C同様のきめ細かい指導を期待することは難しいだろう。

## 4. これから検討すべき課題

### 4-1. レポートの定義

「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開発」という研究全体の目標に照らして、本調査を通じて改めて確認された課題は、3点に整理できる。第1に、レポートの定義である。

レポートと一言でいってもその意味するところは多様で、関連の参考書における定義でさえ、必ずしも一様ではない(木下 1994, 河野 2002, 酒井2007など)。また今回面接調査の対象とした11件の中にも、「種類」にばらつきがあるだけでなく、「家で行う演習問題」をレポートと呼んでいる例もあった(同時に、理系の科目ではそれが珍しくないこともシラバスの分析を通して判明した)。無論、授業担当者が何を指してレポートとするかに関して干渉する余地はないが、少なくとも本研究が共通教材を開発しようとする対象については、ある程度の絞り込みが必要だと考えられる。

この問題は、東北大学の1年生にレポート作成を通してどのような力を身につけてもらいたいのかにも関連する。レポート作成の成果は、知識の獲得はもちろんのこと、日本語表現力や論理的思考力、情報探索能力といった諸能力の向上に加え、検索した情報を正しく使うための盗用や剽窃に関する知識や文章作成ソフトの機能の理解まで幅広い。表2にまとめた事例を見る限り、現状では「論証するタイプ」の課題が主になっている事を念頭に、レポートの定義を明確にした上で、本研究を進めていく必要がある。

#### 4-2. レポート作成機会の提供方式

レポートの(操作的な)定義が定まり、それを課す目的が意識化されたとして、次に検討しなくてはならないのは、どのような形で学生にレポート作成の機会を提供するかである。

選択肢は、「レポート作成能力の育成に特化した科目を作る(特化科目方式)」か、「既存の授業をレポート作成能力育成科目として指定する(指定授業方式)」かのどちらかである。現状、日本で普及しているのは特化科目方式で、いわゆる初年次ゼミにおいてレポート作成を必須にしている場合などはこれに当たる。この方式の長所は、比較的標準化された学習機会を与えられる点である。短所は多くの学生に履修させようとすると、授業担当者の負担が大きくなることだ。東北大学の入学定員はおよそ2,500名なので、50名ずつでも50の授業が必要になる。仮に担当者が10名いても、ひとりで5つの授業を運営することになり、引き受け手が簡単に見つかるとは想像できない。

もうひとつの指定授業方式を採用している日本の大学は、恐らく現時点では皆無だと思われる。しかし外国には先例があり、スタンフォード大学では、履修要件となっている3段階のライティング科目の内、第2段階がこの方式で設定されている(Stanford University 2016)。そもそも履修要件を「科目の区分」ではなく、レポート作成を重視しているという「科目の性格」に基づいて設定することが日本の制度上可能なか確認を要するが、大規模大学が取りうる選択肢として、この方式は現実味を帯びている。もしもこれを採用できるのであれば、どのような共通教材が有効か、授業指定の手続きはどう行うのか、などが更なる調査の課題となり得る。

#### 4-3. 学習支援体制の整備

いずれの方式を採るにしても、授業内の指導、換言すれば担当教員だけの努力で能力育成を実現するのは難しい。そこで最後の課題として、学習支援体制の問題が浮上する。

先述の通り、東北大学ではSLAの活動が既に始まっているが、未だその活動が広く周知・利用されているとは言い難い。ただしレポート作成に関する学生支援体制が不十分なのは東北大学に限ったことではなく、日本のどの大学でも、現段階では似たような状況だと予想される。文部科学省(2015)の調査でも「ライティング・センター等、日本語表現力を高めるためのセンター等」の設置率は7.0%(53大学)に過ぎず、その先進性ゆえに良く引かれる早稲田大学のような例(佐渡島・太田 2013, 佐渡島ほか 2015)は稀である。

レポート作成の支援は、それに特化した組織だけの役目ではない。例えば図書館は、レポート作成に必須となる情報探索の点では支援を提供できる組織の筆頭であり、現に東北大学でも図書館が中心となって企画する全学教育科目「大学生のレポート作成入門：図書館を活用したスタディスキル」が開講されている(開講の経緯やこれまでの歴史等、詳しくは吉植(2016)を参照のこと)。こうした個別授業での実践を手がかりとして、必要かつ有益な学習支援体制の形を明らかにしていくことも、共通教材開発に係る関心事となる。

## 注

- 1) 東北大学ではこの他に、理系学部生が必修の「自然科学総合実験」があり、履修者はレポート作成に多くの時間を費やしている。ただしそこで課されるいわゆる実験レポートは、現時点では本研究の関心から外れるため、今回の調査対象にも含めていない。
- 2) 1セメ授業を対象とした理由は2つある。ひとつは面接調査時点において、2015年度の授業が終了しており全体像を尋ねることができたからである。もうひとつは、学生が形成する「大学のレポート」のイメージに与える影響が大きく、そこでのレポート作成指導に対する需要も高いと考えたからである。なお「全学教育」は、東北大学の主に1-2年生が履修する共通の科目類から構成される。また「講義形式の授業科目」とは、半期週1回の授業で2単位が授与される授業科目のことで、実際の履修者数や授業の方法は問わない。日本の大学で提供されている授業科目の多数派はこれに当たるため、レポート作成指導の在り方を考える上でも、まずは「講義形式の授業」に注目した。

## 参考文献

- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力』 東信堂
- 木下是雄 (1994) 『レポートの組み立て方』 筑摩学芸文庫
- 河野哲也 (2002) 『レポート・論文の書き方入門 第3版』 慶応義塾大学出版会
- 文部科学省 (2015) 「平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について」
- 佐渡島紗織・宇都伸之・坂本麻裕子・大野真澄・渡寛法 (2015) 「初年次アカデミック・ライティング授業の効果：早稲田大学商学部における調査」『大学教育学会誌』 37 (2), 154-159頁
- 佐渡島紗織・太田裕子編 (2013) 『文章チュータリングの理念と実践：早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』 ひつじ書房
- 酒井聡樹 (2007) 『これからレポート・卒論を書く若者のために』 共立出版
- 坂本尚志 (2013) 「巻末資料1「論文の書き方」本から見るライティング指導の位置」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, 239-248頁

Stanford University (2016) Undergrad Program in Writing and Rhetoric.

<https://undergrad.stanford.edu/programs/pwr>

東北大学 (2015) 「平成27年度 全学教育科目履修の手引(シラバス)」

東北大学 学務審議会／教育評価分析センター (2015) 「第2回 東北大学の教育と学修成果に関する調査報告書」

東北大学 高度教養教育・学生支援機構／学習支援センター (2015) 『学習支援センター (SLA サポート) 年次活動報告書 2014年度』

吉植庄栄 (2016) 「東北大学附属図書館が開講してきた情報探索・アカデミックライティングの全学教育科目12年間のあゆみ：記録と展望」『東北大学附属図書館調査研究室年報』 3, 43-55頁



付録

質 問 票

(1) レポート指導の位置づけ

Q1-1 授業の目的と概要 (1 学期の流れ, シラバスの補足)

Q1-2 今年度の受講生数と, 授業内容に照らした適正人数

Q1-3 「レポート作成能力の育成」の優先度 (下記から選んでください)

- ① 能力育成そのものを授業目標とはしていない
- ② 授業目標のひとつだが, 優先度は低い
- ③ 授業目標のひとつであり, 優先度は高い
- ④ 能力育成が最優先の授業目標である

(2) レポート指導の実際

Q2-1 レポート課題の提示方法と時期【資料があれば頂きたい】

Q2-2 レポート課題の種類と内容 (下記から選んでください)

- ① 共通の材料について要約するタイプ
- ② 個別の材料について要約するタイプ
- ③ 共通の材料を使って論証するタイプ
- ④ 個別の材料を使って論証するタイプ

\*「共通の材料」とは授業内容, 課題図書, 授業での実験など, すべての受講生にとって所与の情報を指し, 対照的に「個別の材料」とは各受講生が選んだ文献, 自ら行なった調査や実験などの結果を指します。「論証」には事実・内容のまとめだけでなく, 学生の主張が含まれます。

Q2-3 要求字数と想定執筆時間

Q2-4 参考にしている実践や書籍

(3) レポートの評価とフィードバック

Q3-1 採点基準 (内容面と形式面, 剽窃の取り扱い)【資料があれば頂きたい】

Q3-2 「最高水準」と「(合格) 最低水準」のレポート【学籍番号, 氏名を消したサンプルを頂きたい】

Q3-3 フィードバックの有無と方法

Q3-4 レポートの得点分布の実際と理想

(4) レポート指導上の課題

Q4-1 レポート作成指導・評価の上で感じている悩みや不安

Q4-2 東北大学の学生が提出するレポートの質が向上するためには, 何が必要か