

## 大学生のレポートライティングに関する調査研究Ⅱ<sup>(1)</sup>

宮本 邦雄・柴崎 建・大平 晃久・富田 理恵

### 要約

大学生のレポートライティング意識が大学での学習観やポートフォリオの利用とどのような関連を持つか検討した。その結果、大学において自己を向上させ能力を伸ばそうという意識の学生は、レポート課題の理解度が高く、資料を十分に収集しレポート作成に工夫する姿が見られ、レポート評価にも注意を払う傾向があった。一方、与えられた課題を仕方なくこなす受身の姿勢で授業を受ける学生は、レポートのとり掛かりが遅く、レポートの理解やスキルが低いことが示された。さらに、ある私立大学におけるレポートライティング意識の経年変化から、レポートの評価に対する意識とレポートライティング特殊スキルは経年で向上する傾向が認められ、自己表現力育成プログラムの効果と考えられた。

### 問題と目的

大学における学習の成果を評価する手段として特定の課題についてのレポートライティングが用いられてきた。また、演習や実験・実習科目においては、その体験学習のレポート作成が求められることが多い。レポートライティングにおいては、まず取り組むための学習意欲や動機づけ、与えられたテーマや課題の理解や問題の発見、テーマに関する文献や資料の収集や分析、解決策の探索、考察や主張の提示、以上の文章化、作成されたレポートの評価、講義や実習内容の振り返り、次回のレポート作成へのフィードバック、といったプロセスが認められる。近年、こうしたレポート作成の下位プロセスにおける支援に関する研究がすすめられており（向後,2000；鈴木・鈴木,2009；戸田山,2002など）、語彙力や読解力、文章力といった基礎的リテラシーの支援から、問題解決過程など高次リテラシーの支援へと重点が移ってきている。

宮本・柴崎・大平（2010）は、大学生のレポートライティングに関する意識や行動を調べる質問紙調査項目を作成し、レポート作成意識の構造を検討した。その結果、レポートの理解や課題で何が求められているかわかることを示す「理解」因子、返却されたレポートをチェックしたり評価を気にかける「評価」因子、テーマに関する文献や資料を集めることに関わる「資料」因子、レポートの全体的構想を考えたり作成した後に加筆・修正したりする「スキル」因子、KJ法やマッピング法など特殊な技法を利用する「特殊スキル」因子、最後に、文章を書き始めるのに時間がかかるといった項目に負荷が高い「取り掛かり」因子が見出された。さらに、「理解」や「資料」では1年生から2、3年生にかけて向上が見られること、「評価」では性差が認められ、男性よりも女性の

方が高いことを報告した。

近年、大学全入時代が到来し（天野,2007）、入学者選抜の方法でも推薦入試・AO入試などによる入学者数が増大し、多様な学生が入学してくるようになった（大塚,2007など）。その結果、学力はもとより大学における学習動機・学習スキル・学習態度や意識の低い学生が多くなってきた。大学における学習をどのようにとらえているかという学習観や学習態度は、入学後の学習意欲や成績の重要な規定因と考えられる（堀野・市川,1993；高山,2000）。

我々がかつて（宮本,1992）、女子大学生を対象に学習習慣・学習態度と大学生生活の過ごし方の関連を検討した。その結果学年の進行に伴い、学業重視型、アルバイト重視型、サークル重視型に分かれていくこと、アルバイト型は要領よく短時間しか学業に力を入れないこと、サークル型はある程度高い学習意欲を維持することを見出した。さらに、学生生活態度は学習スキルとも関連を持つことが確認されている（宮本,1995）。大学での学習や大学生活に対する態度が学習行動や学業成績に影響を及ぼすことは間違いないが、レポートライティング意識や行動についてはどうか検討する必要がある。

三保・清水（2011）は、「大学生の学習とはどんなものであるか」という認識「大学での学習観」を、「大学での本来的機能」対「大学での学習の副次的機能」、「自律的」対「他律的」の2次元4象限で整理した。探索的因子分析の結果、大学での学習が自主的にすすめていくものとする「主体的学習」因子、自らの成長・将来に関わるものであることを示す「自己成長」因子、単位取得や卒業のためのものであることを示す「単位取得」因子、受身的なものであることを示す「受身」因子を見出し、入試形態や大学生生活態度との関連からその妥当性を確認した。

本研究ではまず、三保・清水（2011）の学習観尺度を用いてレポートライティング意識との関連を検討したい。

著者らの所属する東海学院大学では「自己表現力を涵養する学士課程・キャリア支援プログラムの構築」が、平成21年度「大学教育・学生支援推進事業」学生支援推進プログラムに採択された。自己表現力に焦点を当てた学生支援の取り組みプログラムは、まず、新入生全員に対するスタートアップ・テストから開始された。国語と英語を実施し、学力を把握した後に教養教育が始まる。1年次学生を対象として、教養ゼミナール、総合英語、日本語表現などの自己表現科目群がその中心となった。また、入学前教育として、自己表現力育成の準備段階となる、漢字検定支援などの試みも実施した。

専門教育では、演習、実験・実習、卒業論文がそれぞれの専門領域での自己表現力を発揮する場になる。例えば、心理学科必修科目の心理学実験、心理検査実習、データ解析では、実習内容をレポートにまとめ提出し、それを担当教員がチェックし返却する。総合福祉学科、食健康学科、子ども発達学科においても、実習科目にはその成果をまとめて報告書を作成するという作業が求められる。これらの成果は、学習目標や成績表とともにファイルされ、学生一人ひとりのポートフォリオとして記録される。学習で困難をもつ学生に対しては、個別の学習支援オフィスアワーがあり、各学科の特別プログラムとして、国家試験対策講座、教職試験対策講座なども開設されてきた。

一方、キャリア教育については、教養科目として職業と自己理解、インターンシップが開講されてきた。また、キャリア形成は四年間の大学生活を通して達成されるものと考え、キャリアサポート部が支援体制を準備し、特にTGセミナーは全学年を通して、キャリア支援を組織的に進めていくシステムとなっている。各自のキャリアアップ・就職活動に関する情報をデータベース化し、有効な個別支援を可能にしてきた。就職活動は、社会人候補者として自己表現力が最も必要とされる場である。超就職難の中、学生の就業意欲・就職活動の意欲が低下する場合もあるが、キャリアカウンセラーの個別支援も3年次学生から行っている。

本学のポートフォリオ「マイ・ポートフォリオ」は、学習・キャリアアップ記録、自己表現力実践記録の2種類をファイルに綴じていく。学習・キャリアアップ記録には大学卒業までの目標、半期ごとの目標、学習目標と達成度評価、履修カルテ、キャリア経験の記録などがある。自己表現力実践記録は演習科目や実験・実習で作成した小論文やレポートなどを綴じる。各演習の担当教

員の指導のもとで、学生が自己学習をふり返り、目標を立てる貴重な資料として利用される。本研究の第二の目的は、ポートフォリオの利用がレポートライティング意識と行動にどのように関連するかを検討することである。さらに、以上の自己表現力育成プログラムの成果を評価するために、平成22年度の資料と今年度資料を比較検討することが第三の目的である。

## 方法

調査対象：東海学院大学1年次から3年次学生660名を対象とした。そのうち無回答項目や不適切な回答を含む資料を除き、1年次男性53名女性144名、2年次男性58名女性94名、3年次男性30名女性90名、計469名分を分析した。平均年齢は19.73歳（SD=4.29、レンジ18～64歳）であった。

手続き：調査は2011年7月に、授業担当者が授業時間を利用し、集団で一斉に実施し、回収した。なお一部の資料は事後回収であった。

質問項目：フェイスシート項目として、年齢、学年、性別を尋ねた。レポートライティング意識調査質問項目は、宮本他（2011）が用いた33項目にポートフォリオに関する質問など9項目を加えた42項目で構成した。「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「ややあてはまる」「あてはまる」の4件法で回答法を求めた。さらに、「レポートを作成する際に工夫されていること、気をつけていることがありましたらお書き下さい」という質問項目を設定し、自由記述を求めた。大学での学習に対する認識である学習観については、三保・清水（2011）が作成した大学での学習観尺度24項目を用いた。レポートライティング意識質問項目と同様、4件法で回答を求めた。

## 結果

### 1. ポートフォリオ項目と大学での学習観尺度の因子分析

ポートフォリオ6項目について主成分分析によって1因子構造を確認した（累積説明率53.77%、 $\alpha = .820$ ）。また、大学での学習観尺度については、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。共通性の低い因子や複数因子に負荷の高い項目を除外し、因子負荷量0.4以上をめどに、固有値の減衰状況、因子の解釈可能性から、2因子が抽出された（表1）。第1因子は、「自分を向上させるものである」「自分の能力をのばすものである」「興味・関心を深めていくものである」といった項目に高い負荷量を示したので「自己成長」因子とした。

第2因子は、「課題をこなせばそれでよいものである」「与えられた課題をこなすものである」「面倒なものである」などに高い負荷を示したので「受身」因子とした。累積寄与率は41.6%であった。信頼性係数はそれぞれ、 $\alpha = .875$ と $\alpha = .808$ であった。

## 2. レポートライティング意識・ポートフォリオ・大学での学習観各因子の記述統計

レポートライティング意識、ポートフォリオ、大学の

学習観の各因子について記述統計を算出した。なお、レポートライティング意識については、平成22年度の資料との比較を行うため、宮本他(2010)と同様の項目構成による、「理解」( $\alpha = .726$ )、「評価」( $\alpha = .739$ )、「資料」( $\alpha = .767$ )、「スキル」( $\alpha = .726$ )、「特殊スキル」( $\alpha = .809$ )、「取り掛かり」( $\alpha = .419$ )の4因子を取り上げた。表2に学年毎に男女別の平均値と標準偏差を示した。レンジは1から4なので、レポートライティングの「評価」や学習観の「自己成長」は比較的高い得点であるが、「特

表1 大学での学習観の因子分析の結果(主因子法・バリマックス回転)

	因子1	因子2	共通性
21 自分を向上させるものである	<b>0.777</b>	-0.01	0.604
17 自分の能力をのばすためのものである	<b>0.761</b>	0.042	0.58
10 興味・関心を深めていくものである	<b>0.741</b>	-0.112	0.561
13 社会に役立つ知識を学ぶものである	<b>0.718</b>	0.119	0.53
18 物事を深く追求していくものである	<b>0.715</b>	0.012	0.512
5 自分自身の成長を手助けするものである	<b>0.671</b>	-0.036	0.452
9 社会に出るための準備となるものである	<b>0.668</b>	0.085	0.454
22 自分から進んでやるものである	<b>0.658</b>	-0.196	0.472
14 学問追求をしていくものである	<b>0.643</b>	0.011	0.413
2 自分の好きな分野を専門的に学べるものである	<b>0.624</b>	-0.167	0.418
1 自分の将来に関わるものである	<b>0.614</b>	-0.049	0.38
6 主体的に取り組んでいるものである	<b>0.593</b>	-0.124	0.367
3 卒業に必要なものである	<b>0.472</b>	0.276	0.299
24 自分にとって意味の無いものである(逆転項目)	<b>-0.426</b>	0.373	0.321
-----			
8 課題をこなせばそれでよいものである	-0.122	<b>0.668</b>	0.461
15 与えられた課題をこなすものである	0.18	<b>0.664</b>	0.474
20 面倒なものである	-0.125	<b>0.579</b>	0.351
19 与えられるものである	0.187	<b>0.571</b>	0.361
12 講義を聞いているだけのものである	-0.226	<b>0.565</b>	0.371
4 やらされているものである	-0.322	<b>0.546</b>	0.402
7 単位取得のためのものである	0.207	<b>0.528</b>	0.322
16 受動的なものである	-0.011	<b>0.504</b>	0.255
23 自分にとって興味・関心が無いものである	-0.315	<b>0.467</b>	0.317
11 やらなければいけないものである	0.349	<b>0.434</b>	0.31
累積寄与率	27.49	41.61	
$\alpha$ 係数	0.875	0.808	

殊スキル」や「ポートフォリオ」はかなり低いといえる。各因子について学年と性別の2要因分散分析を行ったところ、「理解」、「評価」において学年の主効果が有意であり、多重比較の結果、1年生よりも2、3年生が高い得点を示した。また「評価」と「資料」において性差が有意であり、男性よりも女性のほうが高い得点を示した。そのほかの因子には有意な主効果も交互作用も認められなかった。

2. レポートライティング意識・ポートフォリオ・大学での学習観の因子間相関

各因子間のピアソン積率相関係数を表3に示した。レポートライティング意識では、「評価」、「資料」、「スキル」に中程度の正の相関が認められ、「特殊スキル」は「理解」、「資料」、「スキル」と低い正の相関が見られた。「取り掛

かり」は「理解」と「スキル」に低い負の相関が認められた。一方、「自己成長」と「受身」とは無相関であった。

3. 大学での学習観とレポートライティング意識の関連

表3より、大学での学習観の「自己成長」とレポートライティング意識の「理解」「評価」「資料」「スキル」「特殊スキル」にはやや低い正の相関が認められた。一方、「受身」については、「取り掛かり」と低い正の相関、「理解」「スキル」と低い負の相関が認められた。

そこで、「自己成長」と「受身」の平均を基準として高群と低群に分け、t検定によってレポートライティング意識各因子の得点を比較した。その結果、表4に示すように、学習観「自己成長」の高群と低群には「理解」「評価」「資料」「スキル」の因子において有意差が認められ、高群が低群よりも高い得点を示した。

表2 各因子得点の学年別男女別平均値（上）と標準偏差（下）および分散分析の結果

	1年		2年		3年		F値		
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	学年	性差	学年×性差
理解	2.18	2.17	2.32	2.34	2.44	2.37	5.286**	ns	ns
	0.59	0.56	0.54	0.68	0.55	0.53	1<2、3		
評価	2.88	3.11	2.95	3.39	3.02	3.30	3.086*	21.698**	ns
	0.72	0.64	0.80	0.69	0.60	0.56	1<2、3	男<女	
資料	2.40	2.50	2.53	2.71	2.46	2.73	ns	7.386**	ns
	0.57	0.61	0.61	0.76	0.54	0.69		男<女	
スキル	2.53	2.50	2.52	2.51	2.42	2.50	ns	ns	ns
	0.57	0.54	0.55	0.63	0.47	0.49			
特殊スキル	1.62	1.45	1.68	1.57	1.62	1.57	ns	ns	ns
	0.67	0.60	0.71	0.76	0.68	0.58			
取り掛かり	2.92	3.04	3.19	3.07	3.30	3.09	ns	ns	ns
	0.85	0.79	0.66	0.79	0.64	0.71			
ポートフォリオ	1.90	1.98	1.92	1.83	1.82	1.79	ns	ns	ns
	0.67	0.65	0.60	0.69	0.73	0.53			
自己成長	3.07	3.16	3.06	3.18	3.07	3.09	ns	ns	ns
	0.50	0.48	0.45	0.53	0.42	0.44			
受身	2.49	2.50	2.63	2.60	2.60	2.51	ns	ns	ns
	0.55	0.50	0.55	0.57	0.47	0.45			
N	61	166	67	124	34	100			

\*\* P<.01, \*P<.05

一方、学習観「受身」の高低群間の t 検定からは、「理解」「スキル」「取り掛かり」が有意であり、高群は低群と比べ「理解」と「スキル」が低く、「取り掛かり」が

高い得点を示した。なお、ポートフォリオについては、「自己成長」高群が高く、「受身」群間には有意差が見られなかった。

表3 各因子間の積率相関係数 (N=512 ~ 557)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
①理解								
②評価	.436**							
③資料	.500**	.478**						
④スキル	.586**	.405**	.587**					
⑤特殊スキル	.278**	0.024	.266**	.347**				
⑥取り掛かり	-.289**	-0.037	-0.082	-.205**	-.150**			
⑦ポートフォリオ	.359**	.214**	.275**	.359**	.338**	-.148**		
⑧自己成長	.310**	.477**	.306**	.322**	-0.039	-0.014	.245**	
⑨受身	-.154**	-0.049	-0.066	-.127**	0.061	.222**	-0.007	-0.01
N	535	539	535	533	512	543	542	528

\*\*P<.01, \*P<.05

表4 学習観尺度自己成長高低群と受身高低群の各因子得点平均（上）と標準偏差（下）

	自己成長 高群	自己成長 低群	t値	受身高群	受身低群	t値
N	263~279	241~257		253~267	259~276	
理解	2.40	2.12	5.581**	2.21	2.34	2.577*
	0.61	0.50		0.56	0.59	
評価	3.37	2.92	8.186**	3.14	3.18	ns
	0.58	0.69		0.68	0.67	
資料	2.71	2.40	5.464**	2.55	2.57	ns
	0.67	0.60		0.65	0.68	
スキル	2.62	2.35	5.742**	2.43	2.55	2.430*
	0.56	0.49		0.54	0.54	
特殊スキル	1.53	1.60	ns	1.60	1.53	ns
	0.65	0.65		0.71	0.58	
取り掛かり	3.03	3.12	ns	3.20	2.94	4.136**
	0.78	0.72		0.70	0.78	
ポートフォリオ	1.99	1.76	4.182**	1.87	1.90	ns
	0.68	0.58		0.68	0.61	

\*\*P<.01, \*P<.05

4. ポートフォリオ利用とレポートライティング意識の関連

ポートフォリオを利用しているか否かについて、2.5以上を利用群、未満を非利用群として群分けを行った(利用105名、非利用449名)。各因子得点のt検定を行った結果(表5)、レポートライティング意識の「理解」「評価」「資料」「スキル」「特殊スキル」において利用群が非利用群よりも有意に高いこと、「取り掛かり」では非利用群の方が高いことが認められた。また、学習観の「自己成長」において利用群が非利用群よりも有意に高いことがわかった。

表5 ポートフォリオ利用群と非利用群の各因子得点平均値(上)と標準偏差(下)

N	利用	非利用	t値
	98~105	422~449	
理解	2.63	2.19	7.177**
	0.58	0.56	
評価	3.34	3.11	3.125**
	0.59	0.69	
資料	2.84	2.49	4.856**
	0.63	0.65	
スキル	2.83	2.40	7.462**
	0.48	0.53	
特殊スキル	1.89	1.48	5.910**
	0.86	0.57	
取り掛かり	2.88	3.11	2.706**
	0.77	0.75	
ポートフォリオ	2.83	1.66	24.388**
	0.40	0.46	
自己成長	3.30	3.07	4.334**
	0.44	0.48	
受身	2.59	2.52	ns
	0.53	0.51	

\*\*P<.01, \*P<.05

5. レポートライティング意識各因子得点の年間比較

レポートライティング意識各因子の得点について平成22年度と平成23年度を比較するため、年度×学年×性別の3要因分散分析を行った(表6A-1、6A-2)。その結果、「評価」「スキル」「特殊スキル」に年度の主効果が有意であり、「評価」と「特殊スキル」は平成22

年度よりも平成23年度の方が高い得点を示したが、「スキル」については平成22年度の方が高いことが分かった(表6B)。また学年差については、前述のように「理解」「評価」「資料」において1年よりも2、3年の方が高く、また「評価」「資料」では女性のほうが、「特殊スキル」では男性の方が高いことが認められた。さらに、年度×性別の交互作用が有意であり、単純主効果の分析の結果、平成22年度において性差が顕著であった。

なお、宮本他(2010)では、レポートライティング項目別の回答率も示したが、今回の資料とのχ自乗検定の結果、全ての項目において有意な差は認められなかった。そこで本論文において項目別回答率は割愛することにした。

表6A-1 平成22年度レポートライティング各因子得点の学年別・男女別平均(上)と標準偏差(下)

	1年		2年		3年	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
	76	128	46	110	61	121
理解	2.12	2.08	2.50	2.40	2.44	2.39
	0.60	0.56	0.58	0.53	0.59	0.56
評価	1.92	2.12	2.04	2.19	2.02	2.17
	0.52	0.44	0.52	0.46	0.53	0.45
資料	2.36	2.38	2.35	2.61	2.62	2.64
	0.67	0.72	0.59	0.67	0.64	0.71
スキル	2.83	2.92	2.89	2.81	2.89	2.79
	0.74	0.63	0.69	0.64	0.59	0.73
特殊スキル	0.50	0.44	0.49	0.52	0.53	0.44
	0.23	0.17	0.22	0.22	0.23	0.20

表6A-2 平成23年度レポートライティング各因子得点の学年別・男女別平均(上)と標準偏差(下)

	1年		2年		3年	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
	58	149	61	101	32	93
理解	2.16	2.16	2.33	2.37	2.51	2.37
	0.57	0.57	0.57	0.68	0.59	0.53
評価	2.84	3.12	2.95	3.41	3.05	3.30
	0.72	0.63	0.80	0.68	0.60	0.56
資料	2.38	2.48	2.55	2.71	2.52	2.71
	0.56	0.61	0.61	0.77	0.59	0.69
スキル	2.49	2.49	2.53	2.51	2.48	2.49
	0.57	0.54	0.55	0.63	0.48	0.49
特殊スキル	1.59	1.46	1.72	1.57	1.70	1.56
	0.65	0.59	0.72	0.74	0.70	0.57

表 6-B レポートライティング各因子得点の経年比較 (分散分析結果)

	年度	学年	F値		年度×学年
			性別	年度×性別	学年×性別
年度×学年×性別					
理解	ns	25.482** 1<2、3	ns	ns	ns
評価	700.868** H22<H23	6.467** 1<2、3	39.899** 男<女	4.350* H22 男<女	ns
資料	ns	8.965** 1<2、3	7.238** 男<女	ns	ns
スキル	72.217** H22>H23	ns	ns	ns	ns
特殊スキル	1123.691** H22<H23	ns	7.519** 男>女	ns	ns

\*\*p&lt;.01, \*p&lt;.05

## 考察

### 1. 大学での学習観とレポートライティング意識

まず、三保・清水 (2011) では大学での学習観尺度において「主体的学習」「自己成長」「単位取得」「受身」の4因子を抽出しているが、本研究では、第1因子として、自分を向上させ、能力をのばし、興味・関心を深めていくものであるという「自己成長」因子、第2因子として、課題をこなせばそれでよい、与えられた課題をこなすものだという「受身」因子が見出された。前者は自律的学習、後者は他律的学習を示すと考えられるが、両者にはほとんど相関がみられなかった。すなわち両因子は、独立した次元の学習観といえる。

大学での学習観の「自己成長」因子は、レポートライティングの「理解」「評価」「資料」「スキル」「特殊スキル」とやや低い正の相関、「受身」因子は、「取り掛かり」と低い正の相関、「理解」「スキル」と低い負の相関が認められた。さらに、「自己成長」高低群間の比較、「受身」高低群間からもレポートライティング各因子の差が確認された。すなわち、大学において自己を向上させ能力を伸ばそうと考えている学生は、レポート課題の理解度が高く、資料を十分に収集しレポート作成に工夫する姿が見られ、レポート評価にも注意を払う傾向があるといえる。一方、与えられた課題を仕方なくこなす受身で授業を受ける学生は、レポートのとり掛かりが遅く、レポートの理解やスキルが低いことが示された。

学生生活態度は学習スキルとも関連を持つことが確認されており (宮本,1995)、勉学志向の態度をもつ学生は、学習材料の構造化や既存知識との関連づけのスキルをもち、自己の学習過程を意識し、勉強方法についての理解が深いこと、学習内容を繰り返して記憶する傾向をもつことが示唆された。本研究における「自己成長」意識の高い学生のレポートライティングスキルは、これらの結果と一致するといえる。

### 2. ポートフォリオ利用とレポートライティング意識

本学におけるポートフォリオ利用はまだ緒に就いたばかりであり (利用率は 18.9%)、教員も学生もそれらを活用するには至っていないようである。しかし、ポートフォリオを利用している学生は、レポートライティングにおいて、課題の理解、資料の利用などのライティングスキルが高く、レポートの評価に敏感であり、大学での学習観においても自己成長の意識が高いことが認められた。すなわち、大学での学習に積極的に取り組む学生は、ポートフォリオの利用度が高く、レポートライティング意識も高いことがわかる。

### 3. レポートライティング意識の経年変化と自己表現力育成プログラムの評価

レポートライティング意識の項目別の回答率を平成 22 年度と平成 23 年度で比較したところ、全ての項目

において有意な差は認められなかった。しかし、因子別で比較検討したところ、「評価」「スキル」「特殊スキル」に経年変化が認められ、「評価」と「特殊スキル」は平成22年度よりも平成23年度の方が高い得点を示した。これは、自己表現力に焦点を当てた多層多重な学習支援が徐々にではあるが教育効果をあげていると考えられる。

一方、ポートフォリオ利用の年度比較はできないが、活用している20%の学生においては、レポートライティング意識にもポジティブな効果を及ぼしていると推測できる。

#### 4. 問題と課題

第一の問題は、本研究で用いたレポートライティング意識尺度は、レポートを作成する上での、動機づけ、課題理解、資料収集、問題解決、内容構成、文章作成、評価とフィードバックというプロセスに対応した因子が抽出できなかったことである。その理由として、質問項目のプールが不足していたことや調査対象となった学生の特性が考えられる。多様な質問項目の収集と複数の大学学部より多様な学生のサンプリングを行い、一般化可能性を高めることが必要であろう。

第二の問題は、大学での学習観尺度の構造の問題である。今回は、三保・清水(2011)の4要因が明確には抽出できなかった。調査対象の特性が原因と考えられるので、複数の大学学部を対象とした調査が必要であろう。

第三に、本学の自己表現力育成プログラムの成果の評価に関する問題がある。本論文ではレポートライティング意識の経年変化よりプログラムの効果が示唆されたが、より直接的な評価としては、自己表現力育成に関わる科目群の成績の変化を検討することが考えられる。しかし、本学では成績の厳格化やGPAの導入が行われ、成績評価システムの改革が進んだことにより、経年変化の検討

はかなり難しい。自己表現に関わる科目を担当している教員を対象とした調査が必要かもしれない。

#### 注

(1) 本論文は、東海学院大学の平成21年度大学教育・学生支援推進事業「自己表現力を涵養する学士課程・キャリア支援プログラム(自己表現力プログラム)」が採択され、実施されたことにともない、「大学教育改革の対策」会議(GP会議)が実施した、本学学生対象の調査(2011年7月実施)に基づいている。なお、GP会議は、筆者らのほかに内田晩徳がメンバーとなっている。

#### 引用文献

- 天野郁夫(2007)。「全入」時代の意味するもの IDE,491,5-11.  
 濱名篤(2009). 初年次教育と自己学習 IDE,515,53-57.  
 堀野緑・市川伸一(1993). 大学生の基本的学習観の形成要因の考察—心理尺度と面接法による学習情報と活用— 教育情報研究,6,1-8.  
 金子元久(2009)。「学習させる」大学 IDE,515,4-11.  
 向後千春(2000). 自己表現力の教室 情報センター出版局  
 鈴木宏昭・鈴木聡(2009). 直感と協調を利用した大学生のレポートライティング支援の試み. 人工知能学会研究会資料 SIG-ALST-A902,43-48.  
 三保紀裕・清水和秋(2011). 大学進学理由と大学での学習観の測定—尺度の構成を中心として— キャリア教育研究,29,43-55.  
 宮本邦雄(1992). 女子大学生の学習習慣・学習態度に関する研究(その1) 東海女子大学紀要,12,135-149.  
 宮本邦雄(1995). 女子大学生の学習習慣・学習態度に関する研究(その2)—学生生活態度との関連 東海女子大学紀要,15,245-251.  
 宮本邦雄・柴崎建・大平晃久(2011). 大学生のレポートライティングに関する調査研究Ⅰ 東海学院大学紀要,4,207-214.  
 大塚憲一(2007). 全入時代の表裏 IDE,491,22-26.  
 高山草二(2000). 大学生の学習観の特徴と構造 島根大学教育学部紀要,34,1-10.  
 戸田山和久(2002). 論文の教室 日本放送出版協会