

原著論文

大学生のレポート課題解決における知識と実践の関係

The Relationship between Knowledge and Practice in Assignment Reporting among College Students

寺島久美子

Kumiko TERASHIMA

Résumé

Purpose: This paper analyzes the whole process in which college students completed assignment reporting from within an integrated framework. The framework consists of three layers: acts, contexts and knowledge. The students decided the topics, searched information, and wrote reports in the process of assignment reporting. This study hypothesized that the students' acts were successfully completed by finding contexts and that finding context was facilitated by having knowledge. This paper aimed to clarify how college students act, how contexts are found, and what kind of knowledge is required in carrying out assignment reporting.

Methods: Semi-structured interviews were conducted with Hitotsubashi University students on assignment reporting in their first or second year of university, and 27 responses were collected. Assignments were classified into three types: text summarization, argumentation, and hypothesis verification. Criteria of success and failure were established for each type. The typical patterns of success and failure were extracted from the interview results. To clarify the difference between success and failure, the relationship among acts, contexts and knowledge was analyzed.

Results: The big picture context, which enables to grasp a complete understanding of assignments, had the most influence toward success or failure. Knowing what a good report is and what is expected from the assignment contributed highly to establishing the big picture context. Skills to think logically and structure information had a big influence on success. To practice such knowledge and skills successfully, students' understanding and experience of doing assignments were required. In the instruction on assignment reporting, paying attention to the whole process and students' difficulties was important.

寺島久美子：一橋大学附属図書館，東京都国立市中 2-1

Kumiko TERASHIMA: Hitotsubashi University Library, 2-1 Naka, Kunitachi, Tokyo, Japan

e-mail: terashima.kumiko@dm.hit-u.ac.jp

受付日：2017年7月23日 受理日：2018年1月22日

大学生のレポート課題解決における知識と実践の関係

- I. 大学生のレポート課題解決に関する理論・調査・事例
 - A. 大学生のレポート課題解決に関する背景と研究目的
 - B. クールソーの情報探索プロセスモデル
 - C. 大学生の情報リテラシーに関する実態調査
 - D. レポート課題解決に必要な知識・技術
 - E. 先行研究の総括と研究枠組み
- II. 大学生のレポート課題解決に関するインタビュー調査
 - A. 調査方法
 - B. 分析の対象課題と枠組み
- III. 大学生のレポート課題解決に関する調査結果
 - A. 文献講読型レポートの課題解決プロセス
 - B. 論証型レポートの課題解決プロセス
 - C. 仮説検証型レポートの課題解決プロセス
- IV. レポート課題解決における行動・文脈・知識
 - A. 考察の枠組み
 - B. 文献講読型レポートでの行動・文脈・知識
 - C. 論証型レポートにおける行動・文脈・知識
 - D. 仮説検証型レポートでの行動・文脈・知識
 - E. おわりに

I. 大学生のレポート課題解決に関する理論・調査・事例

A. 大学生のレポート課題解決に関する背景と研究目的

1. 背景

大学生の学士課程教育の充実が求められる中¹⁾、高校までの受動的な学習から、大学での能動的な学びへ転換する必要性が指摘されるようになった²⁾。学びの転換を促すために大学1～2年生への初年次教育の重要性が高まり、その一環としてレポート課題に取り組む大学生への支援が注目を集めている。初年次教育の一環として1～2年生にレポートの書き方を指導したり、情報の探し方や使い方に関するガイダンスを行ったりしている大学は多数存在している³⁾。

レポート課題に関する学習支援が盛んになる一方で、その支援が本当に大学生の学びに貢献しているのかを問題提起する声もある⁴⁾。その根底にあるのは、大学生がレポート課題に取り組むプロセスの全体把握が十分でない現状への懸念である。

学生がレポート課題を解決するプロセスには、テーマを設定し、情報を探索し、執筆するという複数の段階が存在している。情報探索行動研究の分野では、学生がレポート課題に取り組む際の情報探索についての研究が存在するが⁵⁾、テーマ設定や執筆の段階まで含めプロセス全体を扱ったものは多くはない。

2. 研究目的

情報行動研究の分野では、学生がどう情報を探しているかの研究は進んでおり、課題解決の全体を通じた段階に着目する重要性が指摘されているものの⁶⁾、研究の進捗は十分とはいえない。執筆の段階は、レポートの書き方に関する教科書などの書籍で論じられているが、文章を書くスキルに焦点が当たっており、学生がどこに困難を感じているかという実態の研究は多くはない。テーマ設定、情報探索、執筆の全段階で、学生がどのようにレポート課題に取り組んでいるかについては、研究の余地があるといえる。

学生がレポート課題に取り組むプロセスをど

ういう枠組みで捉えるかについては、クールソーの情報探索プロセス (Information Search Process: ISP) モデルと、ワシントン大学情報学部を中心に行われた情報リテラシープロジェクト (Project Information Literacy, 以下 PIL) での一連の調査が参考になる。

ISP モデルは、レポート課題のための情報探索行動を段階ごとに分析し、段階を通じて学生自身の認識や感情がどう変化し、それが行動にどう影響するかをモデル化した。クールソーは情報探索行動が単独で成り立つものではなく、その行動には学生の認識が影響を与えることを提示し、情報行動研究の分野に多大な貢献をもたらした。

PIL は、アメリカの大学生がレポート課題に取り組む上で、どう行動をし、何を考え、どのような点に困難を感じているかを調査した。PIL は学生の行動の背景にあるものとして「文脈 (context)」という概念を示した。文脈とは、学生が知識や情報を自分なりに理解し、自らの置かれた状況を認識して、レポート課題の解決に必要な行動ができるようになった状態を表している。PIL は、学生が「文脈」を獲得できないと課題解決に行き詰まってしまう、という結果を提示した。

ISP モデルと PIL は、学生の行動だけではなく、その背景にあるものに注目した点で共通している。その観点は、学生のレポート課題解決行動をより深く分析する上で必要である。本研究では、学生のレポート課題解決行動の背景にあるものを「文脈」として分析する。

クールソーは行動の背景にあるものとして、学生の認識や感情など様々なものを想定しているが、ここではそれらも文脈の一種と考える。情報探索行動には多様な文脈が存在するが、特にレポート課題解決に関わるものとして、PIL の提示した文脈の概念を参考とする。

ISP モデルと PIL は、いずれもテーマ設定から情報探索までの段階を主に扱っており、執筆の段階の分析は十分ではない。執筆の段階については、レポートの書き方に関する書籍で、書くことに必要な知識やスキルが提示されている。それら

の知識を持っていればレポート課題の解決は容易になると推測されるが、知識が学生の行動とどう結びつくか、執筆の段階を分析的に論じた研究は十分でない。

そこで本研究では、大学生がレポート課題に取り組む際の、テーマ設定、情報探索、執筆の全段階を、共通の枠組みで分析する。課題を遂行する行動を分析の基本枠組みとし、それらの行動を可能とするものとして文脈を想定する。この文脈は ISP モデルにおける認識と PIL における文脈の概念を参考としたものである。文脈を獲得するために必要な知識があると仮定し、行動、文脈、知識という枠組みから分析する。大学生がレポート課題に取り組むプロセスを統一的に検討することで、学生がどこに困難を感じ、どのような知識を必要としているか明らかにすることを目的とする。

研究の枠組みを作るにあたって参考とした先行研究であるクールソーの ISP モデル、情報リテラシープロジェクト (PIL)、レポートの書き方に関する書籍を B 節、C 節、D 節でそれぞれ取り上げる。E 節では具体的な研究枠組みを提示する。

B. クールソーの情報探索プロセスモデル

クールソーは、高校生がレポート課題に取り組むプロセスを観察とインタビューによって調査し、ISP モデルを提示した⁷⁾。ISP モデルは、タスクを開始し、トピックを選択し、情報を探索し、焦点を形成し、適合情報を収集し、情報探索を終え、執筆を開始するという複数の段階から成っている⁵⁾。これらの段階を通じて、生徒の内面も変化していくことを指摘し、行動だけでなく認識や感情も含めたモデル化を行った点に特徴がある。

生徒の認識は漠然とした状態から「焦点の形成」(focus formulation。以降「焦点の形成」)を経て明確になり、関心が増す。感情は「情報の探索」で混乱やフラストレーションに陥るが、「焦点の形成」で明快になり、適合情報の収集によって自信を深めていく。

この「情報探索」から「焦点の形成」に至るまでが最も困難な段階であるが、既存の図書館システムは焦点を絞った情報探索を想定しているため、「焦点の形成」前の利用者を支援することは難しい。ツールソーはこの問題点に着目し、それぞれの段階に応じて、困難を感じている利用者を図書館員が支援することの重要性を提唱した⁸⁾⁻¹¹⁾。

本節では、ツールソーのモデルの中で、不確実性から理解に移る転換点となる「焦点の形成」に注目してレビューを行う。情報探索を通じて焦点の形成がどのように起きるのか、焦点の形成の成功あるいは失敗によってそれ以降の段階にどのような影響が表れるのかを確認する。

1. ISP モデルにおける「焦点の形成」と認識

ツールソーは、利用者にとって情報探索のプロセスは行動・認識・感情が相互に影響しあう複雑な経験であることを強調し⁸⁾、感情を抜きにして情報利用の全体像を捉えることはできないと指摘した¹²⁾。

特筆すべき近年の成果として、彼女は2014年の調査¹³⁾で、課題に取り組む高校生574名を対象にインタビューを行い、情報探索プロセスの初期、中期、終期それぞれにおいて、課題の進行状況と抱いた感情を調査した。

その結果、中期（情報の探索から焦点の形成へ）の段階に生徒は最も困難を感じていた。注目すべきは、自分なりの視点を持って情報の分析・統合を行った生徒は、中期にはよりネガティブな感情を抱くが、終期にはよりポジティブな感情に転換していた点である。対照的に、単なる情報の羅列による表面的な理解にとどまってしまった生徒は、プロセスの最後までネガティブな感情を抱き続けていた。これは「焦点の形成」によって自分なりの視点を得ることができた生徒は、形成までは困難を感じるものの、形成後は自信を持って情報の探索・分析・統合を行うことが可能になり、達成感を得られたことを示唆している。一方で、焦点の形成に失敗した生徒は、自信を持って情報探索を進められないまま終えていることが窺える。

2. ISP モデルにおける「焦点の形成」の示唆と課題

焦点の形成とは、探索で得られた情報から理解を深め、トピックを拡張・定義することである⁹⁾。焦点の形成によって、利用者は探索当初の不確実な状態から理解へ進み、トピックを明確化して、利用者独自の視点を持つことが可能になる。

しかし、情報探索を行った者が皆「焦点の形成」に至るわけではない。高校の学校図書館・大学図書館・公共図書館の利用者を対象にしたツールソーの調査（1991）では、「焦点の形成」に成功した者は約50%であったという結果が出ている⁷⁾。また、焦点を絞った独自の視点から改めて適合情報を探索した利用者は25%しかいなかった。これらの結果から、相当数の利用者が焦点化された視点や適合情報を持たないまま、執筆の段階に移ってしまっているのではないかとツールソーは推測している。

同調査では、焦点が形成されるに従って利用者が自信を深めていくという結果が出ており、利用者の自信の増加と、課題の成果物に対する教員の評価には正の相関関係が見られた。焦点の形成の成功によって自信を深めることは、成果物にプラスの影響を与えると推測される。

これらの結果から、焦点の形成に成功したか失敗したかは、課題の完成度（どれほど自分なりの視点をもって深く分析できたか）に大きな影響を与えていると考えられる。ISPモデルは「焦点の形成」の成否がレポート課題の出来栄に大きく影響することを示したが、「焦点の形成」に成功した者と失敗した者では何が違うのかは明らかになっていない。何が「焦点の形成」の成否を分けたのかについては、更なる研究の余地がある。

C. 大学生の情報リテラシーに関する実態調査

大学生を対象とした情報行動の調査は数多く実施されているが、近年の特に大規模なものとして、ワシントン大学情報学部を中心に行われた情報リテラシープロジェクト（Project Information Literacy, 以下PIL）がある¹⁴⁾⁻²³⁾。本節では一連のPIL調査報告（第1表参照）から、大学生の

第1表 Project Information Literacy 調査報告一覧

2008 発表	報告書名	Information Literacy from the Trenches: How do humanities and social science majors conduct academic research? ¹⁷⁾
	方法	フォーカスグループインタビュー (13人), 質問紙調査 (2498人)
	結果	情報ニーズの特定・情報源の評価・教員が求めていることの推測に苦労
2009 発表	報告書名	Finding Context: What Today's College Student Say about Conducting Research in the Digital Age ¹⁵⁾
	方法	フォーカスグループインタビュー (86人)
	結果	文脈 (context) をつかんでテーマを決め, 適切な情報を得ることに苦労
2009 発表	報告書名	Lessons Learned: How College Students Seek Information in the Digital Age ¹⁶⁾
	方法	オンライン調査 (2318人), インタビュー調査 (18人)
	結果	指定図書・Google をまず利用し, 図書館員への相談はほとんどしない
2010 発表	報告書名	Assigning Inquiry: How Handouts for Research Assignments Guide Today's College Students ²³⁾
	方法	配布物の内容分析 (191枚), 教員へのインタビュー
	結果	教員は図書館の情報源を推奨しているが, オンライン情報源の利用方法についての指導が不足。課題の意味づけや評価基準も載せるべき
2010 発表	報告書名	Truth Be Told: How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age ¹⁸⁾
	方法	オンライン調査 (8353人), フォローアップインタビュー
	結果	情報収集で何をすべきか戸惑い, 時間が無く手近な情報源に頼りがち
2013 発表	報告書名	Learning the Ropes: How Freshmen Conduct Course Research Once They Enter College ²²⁾
	方法	インタビュー (新入生35人), オンライン調査 (1941人)
	結果	Google と異なる大学図書館のサイトや電子リソースの探索に苦労

レポート課題の解決行動に焦点を当てたものを取り上げ, 特筆すべき成果を概観し, 得られる示唆と課題を検討する。

1. 大学生の情報探索と4つの文脈

2009年のPIL調査報告 Finding context: What today's college student say about conducting research in the digital age¹⁵⁾は, 「4つの文脈 (context)」を把握することが情報探索に不可欠なプロセスであると指摘した。4つの文脈とは① Big picture context, ② Language context, ③ Situational context, ④ Information gathering context である。

Big picture context は, トピックを選択して絞り込んだり, 背景を理解したり, トピックをいか

に課題に適合させるか考えたりする文脈である。授業の課題のためのリサーチで最も必要とされていた文脈であり, 多くの学生が最初の「トピックを選ぶ」という段階でつまづいていた。Big picture context を獲得してトピックを設定するまでに時間が掛かってしまい, 本格的に課題に取り掛かるのが締め切り間際になってしまう, という実態も報告された。

Language context は, トピックの分野での言語や専門用語を理解し慣れる文脈である。専門用語の定義を理解していないと, 正しく情報探索を進めることが出来ないため, 授業の課題のためのリサーチで必要となる。特に検索用語の入力ではこの文脈が強く影響する。

Situational context は, 教員がこの課題で何を

評価しようとしているのかを推測し、その評価基準を課題にどう反映させ、どの程度の労力を掛けるべきかを状況に応じて判断する文脈である。授業の課題のためのリサーチでは、評価者である教員が何を期待しているかを考慮する必要がある。この文脈の獲得は教員がどれほど情報を提供してくれるかに影響され、教員とのコンタクトが少ない場合は学生が一人で試行錯誤することになる。

Information gathering context は、課題を解決する上で必要な情報を収集し、評価し、関連付ける文脈である。授業の課題のためのリサーチではトピックとの関連性を評価する必要があり、より高度な情報探索戦略が要求される。さらに収集した情報を評価し、関連付けて課題に盛り込むことも含まれる。授業の課題に取り組む上で、多くの学生がこの文脈の獲得に困難を感じていた。

もう一つの 2009 年発表の PIL 調査報告 Lessons learned: How college students seek information in the digital age¹⁶⁾では、学生がレポートに取り組む上で、4つの文脈がいつどのように必要とされているかを検証している。課題に取り組む際、Big picture context と Information gathering context は「しばしば」必要とされ、Language context と Situational context は「時々」必要とされていた。課題解決において学生が文脈を必要とする時期は、Big picture context が「最初期」(very beginning) で最も早く、続いて Language context と Information gathering context が「初期」(near beginning)、Situational context が「中期」(toward middle) で最も遅かった。

Big picture context が最初期に必要とされることについて、PIL 調査報告は Big picture context の獲得が情報探索の前段階 (presearch stage) の重要な一部分であるためではないかと考察している。presearch stage はトピックを理解し絞り込む段階であるため、背景知識を理解しトピックを自分なりに定義づけていく Big picture context の獲得が不可欠であるとしている。

2. PIL 調査報告からの示唆と課題

一連の PIL 調査報告は、大学生がレポートに

取り組む上での実際の意見を詳細に収集し、その分析から「4つの文脈」という観点を打ち出している点で特筆すべきである。PIL 調査報告における文脈とは、知識や情報を自分なりに理解し、レポート課題解決に必要な行動ができるようになった状態を表している。PIL 調査報告からは、レポート課題を解決するためにはただ知識を有しているだけでは十分でなく、学生が知識を自分なりの認識のレベルに組み込む段階が必要であるという示唆が得られる。

この「文脈」という観点は、学生が有している知識の状態と、その知識を学生自身がどのようにレポート課題の解決に実践しているかを検証する上で、重要な意味を持つといえる。

D. レポート課題解決に必要な知識・技術

大学生がレポート課題に取り組む際に、知識をどのように実践しているか、体系的に論じた研究はほとんどない。だが良いレポートを作成するためにどのような知識が必要かについては、レポートの書き方の教科書類で提示されている。

そこで本節では、レポートの書き方に関する本 24 冊²⁴⁾⁻⁴⁸⁾を分析し、良いレポートの作成に必要な知識や技術を抽出・類型化する。必要な知識を整理することで、本研究で知識がどのようにレポート課題において実践されているか分析する一助とする。

1. レポート作成に必要な知識・技術

本項ではレポート課題に取り組むプロセスをテーマ設定、情報探索、執筆の3段階に分類し、各段階において必要とされている知識や技術を詳述する。

a. テーマ設定

(1) 「レポートとは何か」という知識

レポートの書き方に関する本の多くが、最初に「レポートとは何か」に言及している。井下千子²⁴⁾は“レポート・論文作成において必須のテクニック”として「論証」を挙げ、明確な主張を行うためには、主張の根拠となる情報を収集し、それらを提示して論理的に議論を展開する必要性

を強調している。レポートには論証が必要であるという知識は、根拠と論理性のあるレポートを作成するために欠かせないといえる。

(2) レポートの類型についての知識

レポート課題にはいくつかの類型があり、それぞれ留意すべき点が異なることが指摘されている。戸田山和久²⁵⁾はレポート課題の類型として、何かを調べて報告する「報告型」と、自分の言いたいことを普遍化可能な形で主張する「論証型」の2つを示している。井下²⁴⁾はレポート課題の類型として、①説明型、②報告型、③実証型、④論証型の4つを挙げている。書籍によって課題の類型化は様々だが、類型により留意すべき点が異なるという知識は、課題の特徴を正しく把握したレポートを作成する上で必要だといえる。

(3) 出題者の意図の理解

滝川好夫²⁶⁾は良いレポートを書くための留意点として、第一に“出題者の課題設定のねらいを考える”ことを挙げている。答えが一つではなく、様々な解答が予想されるレポート課題において“出題者は、解答者がその課題をどのように受けとめて、どのような主題を設定し、どのように論理展開するかに関心をもって”いると述べ、なぜ出題者がその課題を出したのか、どうすればその意図に即したレポート課題を完成させることができるか考えることを薦めている。

b. 情報探索

(1) 多様な情報源の特徴や使い方の知識

レポートの作成には、手近な情報源だけでなく様々な情報源を複数参照し、理解を深めたり主張を裏付けたりすることが求められる。そのためには、多様な情報源の特徴やアクセス方法を知って活用することが必要である。井上真琴²⁷⁾は、通常の流通ルートには乗らない絶版本や灰色文献などの多様な情報源を紹介し、それらが図書館で入手できることを指摘した。

(2) 情報の評価と取捨選択

多様な情報源を活用するには、それぞれの特徴や利用法を知るとともに、そこから得た情報を吟味しなければならない。その情報が自分のレポートや論文に盛り込めるものかどうか、信頼性や関

連性を評価することが必要になる。

市古みどり²⁸⁾はインターネット上の情報の信頼性を評価する基準を提示している。慶應義塾大学日吉メディアセンター²⁹⁾は、先行研究の参考文献を連鎖的にたどる芋づる式の探索方法が、関連性の評価に役立つと紹介している。

c. 執筆

(1) 簡潔で分かりやすい文章表現の知識

加納寛子³⁰⁾は、レポートや論文は小説ではないため「明快な文章」を書くよう心がける必要があると述べ、そのために①一文一義、②ワンセンテンスは100字程度まで、③根拠を明確に、の3点に留意するよう促している。

石黒圭³¹⁾はレポートや論文の表現として、専門用語や定義に留意した正確な言葉選びをすること、論文特有の表現や書き言葉を身につけること、複数の意味やあいまいさを含む文は避けること、主張と事実を区別し出典を明示することなどを薦めている。

これらの書籍は、レポートが日本語で書かれるものである以上、日本語の表現に気を配り、読み手にとって分かりやすい文章を書くことが必要であると示している。

(2) 文章の論理的な構成についての知識

読み手にとって分かりやすいレポートを作成するためには、文章を組み立てて主張が伝わりやすいように論理的な構成をすることも求められる。文章の論理的な構成に有効な手段として、戸田山²⁵⁾はアウトラインを作成することと、パラグラフ・ライティングを行うことを挙げている。

泉忠司³²⁾もトピック・センテンス、サポーティング・センテンス、コンクルーディング・センテンスの3つを使い分けてパラグラフを構成することを薦め、論理的な構成をするためにはパラグラフ・ライティングが不可欠であると論じている。これらの書籍は、文や段落を的確に組み合わせるレポートを構成するためには、アウトラインやパラグラフ・ライティングの知識と訓練が必要であると示唆している。

2. 大学生が困難を感じている点

レポートの書き方についての書籍では、良いレポートを作成するために必要な知識や技術が提示されてきた。一方で、学生の視点に立ち、レポートに取り組む大学生がどこでつまづいているのかに着目した書籍もある。

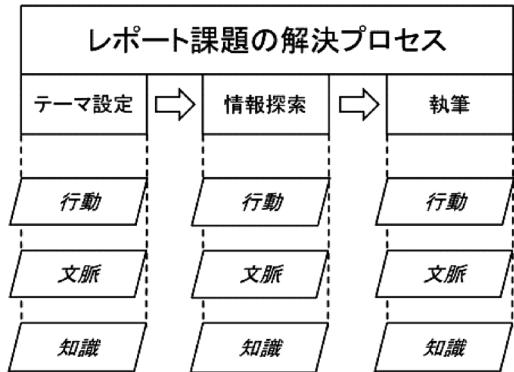
細川英雄³³⁾は、レポートの書き方に関する本が単にスキルを羅列・受け売りするものになっていることを疑問視し、レポートを作成する際に学生の頭の中で何が起きているのかを重視した。学生がレポートに取り組むうちに、与えられたものに過ぎなかったテーマを「自分の問題」として捉えられるようになるプロセスを、細川は「私をくぐらせる」と表現した。「私をくぐらせる」プロセスは良いレポートを作成する上で不可欠だが、他者からのフィードバックを受けて試行錯誤を繰り返すことでしか得られないとしている。

渡辺哲司³⁴⁾は「書くこと」に対して大学生が抱いている苦手意識に注目し、その原因と対処方法を模索している。苦手意識が形成される原因として、書く方法を十分に指導されないまま強制的に「書かされる」こと、宿題や試験での作文・小論文がうまくいかなかった経験、日常的に自分の考えを述べる習慣があまりないこと、文章の詳細な評価を受けたことがなく良い文章とはどのようなものか分からないこと、等を挙げている。以上の知見は興味深い、著者の所感に基づく部分が多く、実証的な研究とは言い難い。

E. 先行研究の総括と研究枠組み

クルソーのISPモデルとPIL調査報告は、学生がレポートに取り組む行動の背景には「文脈」が存在すると指摘したが、その文脈がどう獲得されるのかまでは明らかになっていない。レポートの書き方に関する書籍は、良いレポートの作成に必要な知識を整理しているが、それらの知識が学生の行動にどう影響を与えるかまでは分析されていない。

そこで本研究では、レポートに取り組む行動の背景には文脈があり、その文脈の獲得を容易にするものとして知識があると仮定する。行動、文



第1図 レポート課題解決プロセスの分析枠組み

脈、知識という枠組みに沿って、学生がレポートに取り組む全段階を詳細に分析する。

本研究の枠組みを第1図に示した。レポート課題解決の行動のレベルをテーマ設定、情報探索、執筆の三段階に分け、学生が各段階でどのような行動を取ったか明らかにする。次に、その行動の背景にある文脈として、PIL調査報告の「4つの文脈」を想定し、どの文脈がどのように獲得され、どう行動に影響したかを明らかにする。最後に、それらの文脈の獲得にはどのような知識が役立ったのか、あるいは役立たなかったのかを考察する。共通の枠組みでレポート課題解決プロセスの全体を捉え直すことで、大学生がどのように行動し、そこではどのような文脈が獲得され、どのような知識が必要とされているかを明らかにする。

II. 大学生のレポート課題解決に関するインタビュー調査

A. 調査方法

1. 対象

本調査では大学の学部生・大学院生を対象に、学部1～2年生の時に取り組んだレポート課題について、課題解決のプロセス全体をインタビュー調査した。一橋大学に在学する学部1～4年生、及び大学院修士課程、博士課程の学生で、学部1～2年生の時に一橋大学でレポート課題に取り組んだ経験のある者を対象とした。

インタビュー参加者は、キャンパス内での依頼文の配布や、教職員および回答者による新たな調査対象者の紹介（スノーボール方式）によって募集した。その結果、2014年7月から10月にかけて学生25名に半構造化インタビュー調査を行った。回答者の内訳は、所属（学部1～2年当時）別に、商学部が3名、経済学部が5名、法学部6名、社会学部が10名、日本語・日本文化研究生（日本について1年間学ぶ国費留学生）が1名だった。

2. 項目

半構造化インタビューでは、以下について質問を行った。

- ①レポート課題の基本情報
- ②テーマをどのように設定したか
- ③必要な情報をどう入手したか
- ④入手した情報をどう利用したか
- ⑤執筆内容をどのように構成したか
- ⑥レポート課題で苦労した点と対処法
- ⑦レポートに関する指導や知識の有無
- ⑧その知識は役立ったかどうかとその理由

3. 手順

約30分間の半構造化インタビューを実施し、レポート課題解決プロセスの全体像と、知識の有無および実践の可否を調査した。なお、回答者には可能な限りレポート課題（出題文、成果物、下書き）を持参してもらい、作成した当時を具体的に思い出しながら回答してもらった。同意が得られた利用者からは持参したレポート課題をコピーさせてもらい、分析の参考とした。

B. 分析の対象課題と枠組み

1. 分析対象課題

複数のレポート課題について回答したインタビューも存在したため、回答が得られたレポートの延べ数は28件だった。ここから、文章を書く課題ではなかったもの（数学の証明問題について回答したT）を除き、合計24人27件のレポートについて有効回答が得られた。

2. レポート課題の類型

回答されたレポート課題の特徴に基づいて、レポートの種類を以下の3つに分類した。

- ①文献講読型
- ②論証型
- ③仮説検証型

文献講読型は、指定された文献を読んで要約した上で、その文献についての書評やコメントを加える課題である。論証型は、あるテーマについて自由に論じ、調べたことと自分の考えを書く課題である。仮説検証型は、あるテーマについて仮説を立て、それを検証する課題である。論証型と仮説検証型のテーマは、教員から指定される場合や、いくつかの題材から選ぶ場合、自分で決める場合があった。この類型ではテーマの指定方法にかかわらず、出題時に「仮説を立てる」ことが明確に指示されているものを仮説検証型、そうでないものを論証型として分類した。

3. 分析の枠組み

学生自身によるレポート課題の自己評価と、確認できた場合はレポートの成果物を参考に、そのレポート課題の完成度を評価した。レポートの類型に応じて成功と失敗の基準を定め、その基準に沿って成功例と失敗例に区分けした。この区分は学生自身の自己評価と一致するとは限らず、基準に沿って筆者が判定したものである。基準の詳細はレポートの類型ごとに後述する。

これらの例から、陥りがちな失敗や、成功のきっかけになった点に注目し、何が成功と失敗を分けたのかを分析した。まず、レポート課題解決プロセスの全体像を把握するために、学生が取った行動をテーマ設定、情報探索、執筆の三段階に分けた。

それらの行動の背景にあるものとしてPIL調査報告の「4つの文脈」を想定した。「4つの文脈」は、レポート課題の解決において、学生が知識を正しく理解し、自分なりに実践できるようになった状態を表している。これらの文脈を獲得することで、学生は自信をもってレポート課題を解決することが可能になる。

文脈は、その有無がレポート課題解決の成否に大きく影響するという点で、カールソアのISPモデルにおける「焦点の形成」と類似している。本研究では、「焦点の形成」に至る過程を、レポート課題の解決に特化して具体的に表したものととして「4つの文脈」を位置づける。

行動の背景には多様な文脈が存在しているが、ここではレポート課題解決に関わる「4つの文脈」のみに注目した。以下、PIL調査報告の「4つの文脈」を再掲する。

- ① Big picture context: 課題の背景を把握しトピックを絞る文脈
- ② Language context: トピックの分野の言語や専門用語を理解する文脈
- ③ Information gathering context: 課題に必要な情報を収集し、評価し、関連付ける文脈
- ④ Situational context: 課題の評価基準、掛けるべき時間や労力を判断する文脈

以上の「4つの文脈」を学生が獲得できたか、獲得の成否がレポート課題の成功・失敗にどう影響したかを分析した。

さらに、文脈を獲得できた例とできなかった例では何が異なるのかを分析した。本研究では、文脈を獲得するために必要な知識があると仮定し、レポートに関する知識を学生がどの程度有していたかを調査した。学生がどのような知識を必要としており、それらの知識の有無が文脈の獲得にどう影響したかを分析した。

レポート課題解決プロセスの全体を通じて、行動と文脈と知識がどのような状況にあり、それらがどう相互に影響し、レポート課題解決の成功または失敗に至ったかを分析した。27件のインタビュー結果を図式化し、成功例と失敗例のそれぞれについて、よく見られたパターンを抽出した。次章ではレポート課題の類型ごとに、成功したパターンと失敗したパターンを取り上げ、行動と文脈と知識の影響関係を詳述する。

III. 大学生のレポート課題解決に関する調査結果

A. 文献講読型レポートの課題解決プロセス

1. 結果の概要と評価の基準

文献講読型レポートの例は9件であり、うち成功例が4件、軽微な失敗の例が3件、重大な失敗の例が2件だった(第2表参照)。評価の基準として、文献を的確に要約し、自分なりの考察や書評を加えることができたものを成功例とした。文献の要約はできたが自分なりの考察が不十分だったものを軽微な失敗例とし、文献の要約に無理があり考察との論理的なつながりが無いものを重大な失敗例とした。以下に失敗例によく見られたパターンと、成功例に見られたパターンを提示し、それぞれの行動と文脈と知識の状態と相互の影響について述べる。

2. 失敗したパターン

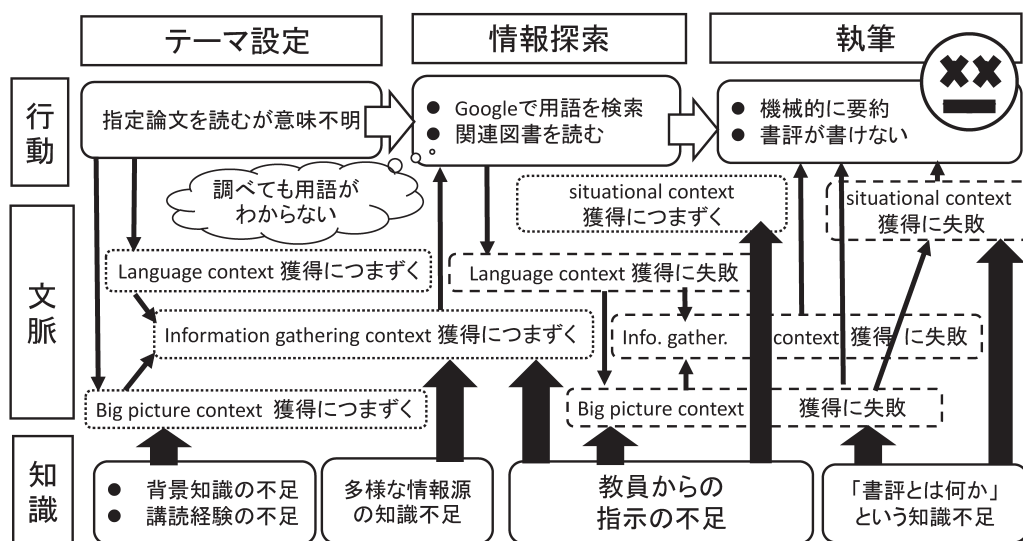
文献の要約と考察ができなかった重大な失敗の例として、経済学部Dの例を挙げる(第2図参照)。イギリス社会経済史についての指定論文を読み、3000字以内で要約と書評を行うという課題だった。Dは論文を読むのが初めてで、専門用語をよく理解できず、用語をGoogleで検索してみたが、納得のいく説明を見つけることはできなかったという。

論文の理解にはイギリスの歴史や政治の知識が必要だったが、Dは背景知識に不足を感じ、イギリス社会経済史の本を大学図書館で借りた。多少の知識を得たものの、やはり論文をよく理解できず、指定文献を読む段階に最も困難を感じたと振り返っていた。

論文の内容を消化しきれないまま執筆せざるを得なかったため、論文の一段落を一文に直すような形で機械的に要約した。要約はなんとか書けたが、書評でどのようなことを書くべきなのか見当がつかずに行き詰まった。授業で教員が言っていたことを参考に考察したが、論文を要約した部分と論理的なつながりが無いまま終わらせてしまったという。

第2表 文献講読型レポートのインタビュー結果一覧

個人名 (仮名)	調査時の所属	課題時の所属	授業名	レポート課題	成果物	評価
D	経済学部 3年	経済学部 2年	経済史	イギリス社会経済史に関する指定文献の読書レポート	有	重大な失敗
S	社会学研究科 博士1年	社会学部 2年	アメリカ社会史 総論	アメリカのスポーツについての文献を読み書評する	有	
K	法学部 3年	法学部 1年	国際政治経済	指定の英文レポート (30ページ程度) を要約して論じる	有	軽微な失敗
R	経済学部 4年	経済学部 1年	日本の言語文化	方言についての指定文献を読み、自分の意見をまとめる	無	
V	経済学部 3年	経済学部 1年	経済思想入門	シュンペーターの著書の第1部を読み要約・書評	無	
F	社会学部 4年	社会学部 1年	社会心理学 I	E. ゴフマン「さまざまなチーム」を読んで「役割」について論じる	有	成功
H	法学部 4年	法学部 1年	国際関係概論	冷戦についての指定文献3冊を読み、分析の仕方の長所と短所を挙げて論じる	有	
O-2	社会学部 4年	社会学部 2年	アメリカ社会史 論	英語のニュースサイトからトピックを選び要約・論じる	有	
Y	法学研究科 博士1年	法学部 2年	日本法制史	律令制度が日本法制史に与えた影響について考察	有	



第2図 文献講読型レポートの失敗例 (D)

この行動から、Dは論文の内容を理解できなかったことで、課題の全体像をつかむ鍵となる Big picture context の獲得につまずいたといえる。大

学1～2年生はアカデミックな文献にまだ馴染みがなくその分野の知識も十分ではないため、文献を読んで理解する段階に困難を感じやすい。特

に専門用語に戸惑い、用語を理解する Language context の獲得にもつまずいていた。

理解不足を補うには他の情報源を調べる必要があるが、どのような情報源をどう調べるかという知識が不足していたため、Information gathering context の獲得にもつまずいてしまった。そのため Google や本などの身近な情報源に頼らざるを得なかったが、専門用語の的確な説明を見つけれず、Language context を獲得することができなかった。

また“書評ではどのようなことを書くか”という指示は教員から特に与えられていなかったため、D は教員の評価基準を推測する Situational context の獲得にもつまずいてしまった。この授業や他の授業で「書評」について教わった経験のなかった D は、そもそも「書評とは何か」という知識が不足していた。出題時に教員から説明が与えられなかった点を自らの知識で補えなかったことが、課題の全体像を把握する Big picture context と、教員の求めることを推測してレポートに落とし込む Situational context の獲得を妨げたといえる。

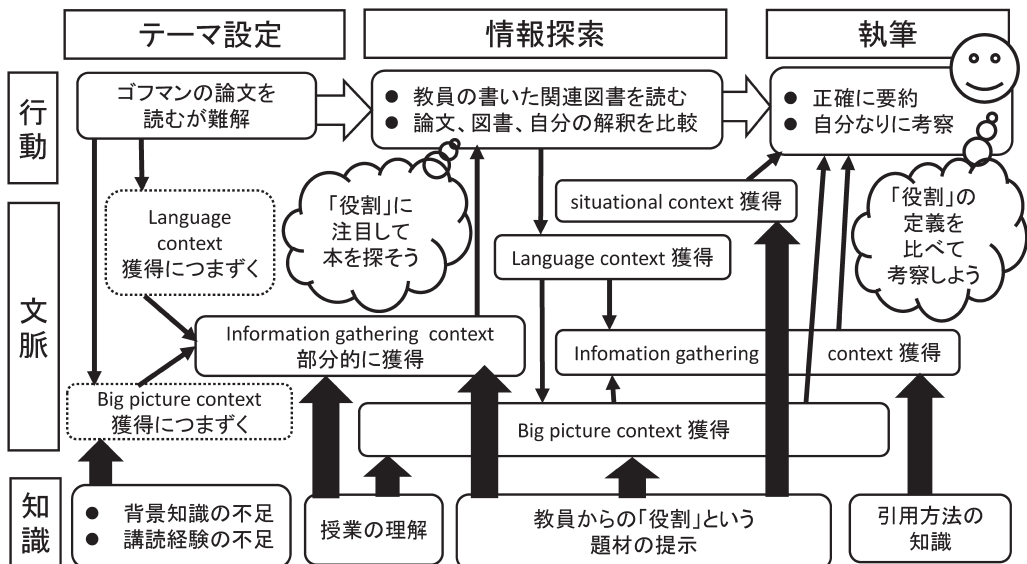
これら4つの文脈を獲得できなかったことで、

自分なりに論点を絞った書評の執筆に至らなかったといえる。D は Big picture context を獲得できないまま情報探索の段階に進んだが、情報源の知識不足も相まって有用な情報を入手できず、最後まで Big picture context を獲得することはできなかった。自分なりの論点も、有用な情報も、参考となる評価基準も、書評とはどうあるべきかという知識もないまま執筆の段階に進んだ場合、論理的な書評をすることは極めて困難である。

この例から、専門分野の背景知識はもちろん、多様な情報源の知識、文献講読型レポートで何を書くべきかという知識の不足が、重要な文脈の獲得を妨げてしまい、学生が困難を感じる原因となっていることが分かる。

3. 成功したパターン

指定文献をもとに、それ以外の視点や解釈も取り入れて比較しながら考察した成功例として、社会学部 F の例を取り上げる（第3図参照）。社会心理学の授業で示された題材から一つを選択し、その題材についての指定文献を読んで「現実社会的に構成される」ということについて考察する課題だった。



第3図 文献講読型レポートの成功例 (F)

Fは示された題材から「役割」を選択し、指定文献としてゴフマンの著書を読んだ。文献が難解だったため、この授業の教員がゴフマンを論じた図書を大学図書館で借り、ゴフマンによる「役割」の定義を理解する助けとした。Fはゴフマンの論じていることと、参考文献で教員が論じていることと、自分が解釈したことが食い違わないように気を付けながら、“役割のこういう面は「社会的に構成される」といえる”という考察を導いた。

テーマ設定の段階で、Fは背景知識が少なく指定文献の理解に苦しんだ。しかし、授業の理解と教員からの題材の提示によって、「役割」について論じることが必要だとおぼろげながら判断することができた。「役割」に注目して情報を採すという戦略を立てられた点で、Information gathering contextを部分的に獲得できたといえる。

情報探索の段階で「役割」に注目して関連する文献を探したことで、「役割」の定義を指定文献と比較しながら掘り下げて読むことが可能になり、「役割」を理解してLanguage contextを獲得することができた。定義を理解した上で、再び「役割」に注目して文献を読み比べることで、最初に指定文献を読んだときには分からなかった全体像を把握し、Big picture contextの獲得が可能となった。Language contextとBig picture contextの獲得により、情報を集めて理解し、統合し、課題に関連付けるInformation gathering contextをより確かな形で獲得できたといえる。

執筆の段階では、ゴフマンの「役割」の定義と教員による解釈をそれぞれの文献から引用しながら、自分の考察を論じた。ここでFは、引用の方法を他の授業で習ったことが役立ったと述べた。引用方法の知識があったことで、他者の意見と自分の意見を分けて論じることが可能になり、調べた情報を統合して課題に盛り込むことができたという。引用方法の知識は、収集した情報を評価して課題に関連付けるInformation gathering contextの獲得にも貢献するといえる。

また、教員から「役割」という題材と、「現実

は社会的に構成される」ということについて考察するように指示が与えられていたため、そこから逸脱しないようにレポートを執筆することができた。これは教員の評価基準を推測するSituational contextを獲得し、レポートの執筆に役立てられたことを示している。

指定文献のほかに参考となる図書を読み、複数の解釈を比較して自分なりの解釈を導き出すことができた成功例として、冷戦についての文献3冊を読んでそれぞれのメリットとデメリットを論じた法学部Hの例が挙げられる。Hは“(メリットとデメリットの) ヒントになりそうなことは先生が授業で言ってくれていた”と述べ、それらを把握することに成功していた。

この2名の例から、分析の視点を他の参考文献や授業から得ることができれば、指定文献の内容をただ要約するだけでなく、批判的に考察することが可能になると分かる。文献講読型レポートで深い考察を行うには、指定文献の理解、授業または参考文献の理解、そのレポートで要求されていることの理解の3つが必要であるといえる。

B. 論証型レポートの課題解決プロセス

1. 結果の概要と評価の基準

論証型レポートの例は15件あり、うち成功例が7件、軽微な失敗の例が3件、重大な失敗の例が5件だった(第3表参照)。評価の基準として、論点を定めて複数の情報源を調べ、問いの答えを根拠とともに論理的に示せたものを成功例とした。論点を定めて情報を調べることは出来たが、根拠を整理しきれず、問いに論理的に答えられなかったものを軽微な失敗例とした。論点の設定が不明確で、調べた情報と問いの答えが関連付けられていないものを重大な失敗例とした。以下に失敗例によく見られたパターンと、成功例に見られたパターンを提示し、それぞれの行動と文脈と知識の状態について述べる。

2. 失敗したパターン

課題で何が求められているのか分からず論点の設定ができなかった重大な失敗の例として、社会

大学生のレポート課題解決における知識と実践の関係

第3表 論証型レポートのインタビュー結果一覧

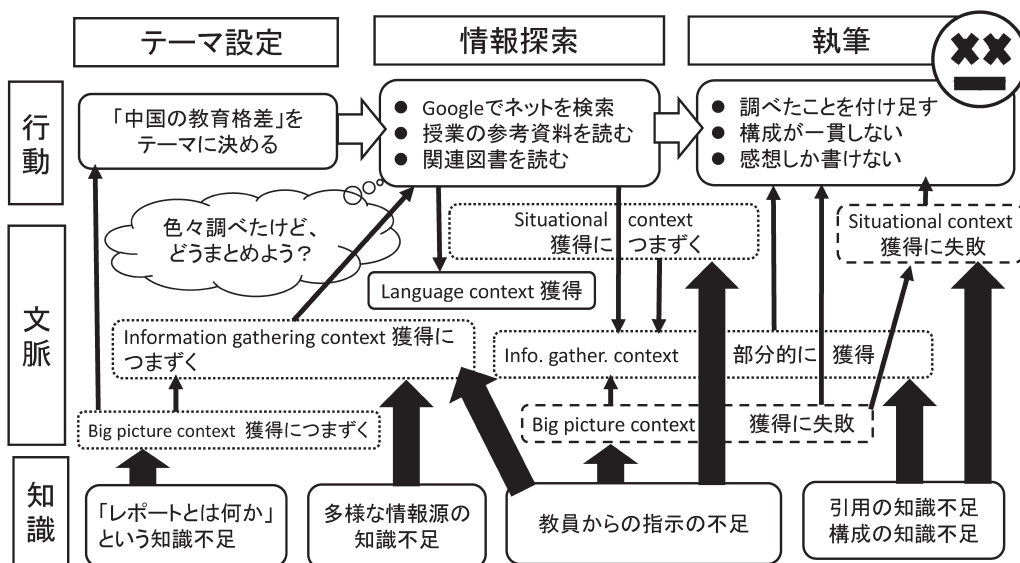
個人名 (仮名)	調査時の所属	課題時の所属	授業名	レポート課題	成果物	評価
N	社会学部1年	社会学部1年	社会科学概論	この授業を受け自分の思考回路がどう変わったか論じる	有	重大な失敗
O-3	社会学部4年	社会学部1年	キャリアデザイン論	授業と参考文献をもとに、キャリアデザインのあり方を論じる	有	
W	商学研究科 修士1年	商学部2年	社会心理学	自分が弱点を克服した経験を社会心理学的に考察する	無	
P-1	日研生*	日研生*	ヨーロッパ社会史特論	ハンガリー史について気になったこと、面白いと思ったことを論じる	有	
X	社会学部4年	社会学部1年	マスコミ基礎論	中国のジャーナリズムについて日本の新聞記事を分析して考察	有	
L	商学部4年	商学部1年	導入ゼミナールII	「アメーバ経営」について、図書・会社HP・ビデオ教材を参考に論じる	無	軽微な失敗
O-1	社会学部4年	社会学部2年	社会科学を英語で学ぶ	社会の教育不平等について、英語のエッセイを作成	有	
J	法学部3年	法学部2年	大学と社会	大学に関する事なら何でも良い	有	
G	社会学部4年	社会学部1年	西洋中世法史	日本の民法改正の動向を、中世法史の観点から論じる	有	成功
A	社会学部1年	社会学部1年	社会研究の世界	身近な地域の国際横断的な活動を論じる	有	
Q	経済学研究科 修士2年	経済学部2年	映像文化論	映画を1つ選び、10分程度のシーンを分析する	有	
C	法学部3年	法学部2年	英語圏地域文化論	イギリス文化について自分の好きなテーマを選んで論じる	無	
M	法学部3年	法学部1年	ジェンダーから世界を読む	「ジェンダーが文化に表れる表象」について講義題材から選んで論じる	有	
P-2	日研生*	日研生*	修了レポート	日本語のら抜き言葉について論じる	無	
I	社会学部4年	社会学部1年	社会研究入門ゼミ	生活保護について発表し、そのコメントを含めレポートを作成	無	

*日研生：日本語・日本文化研究生（日本について学ぶ交換留学生）の略称。

学部Nの例を挙げる（第4図参照）。これは社会科学概論の授業を半年間受けたことで自分の知的思考回路がどう変わったかを8000字で書くという課題だった。指定文献や明確なテーマがある出題ではなかったため、どうすれば良いか戸惑ったとNは振り返っていた。

授業で取り上げられた題材の中で最も興味を持った「中国の教育格差」をテーマに選んだが、

どう話を展開すれば良いか分からず、とにかく8000字を満たすように、調べたことや考えたことを付け足していったという。その結果、中国の高学歴ワーキングプア問題や、日本と中国の教育事情の比較、相対的貧困の問題など、様々なトピックに話が移っていった。そのトピックをどうつなげて結論を出せば良いのか、N自身も分からなくなり、貧困問題について調べた感想や、関



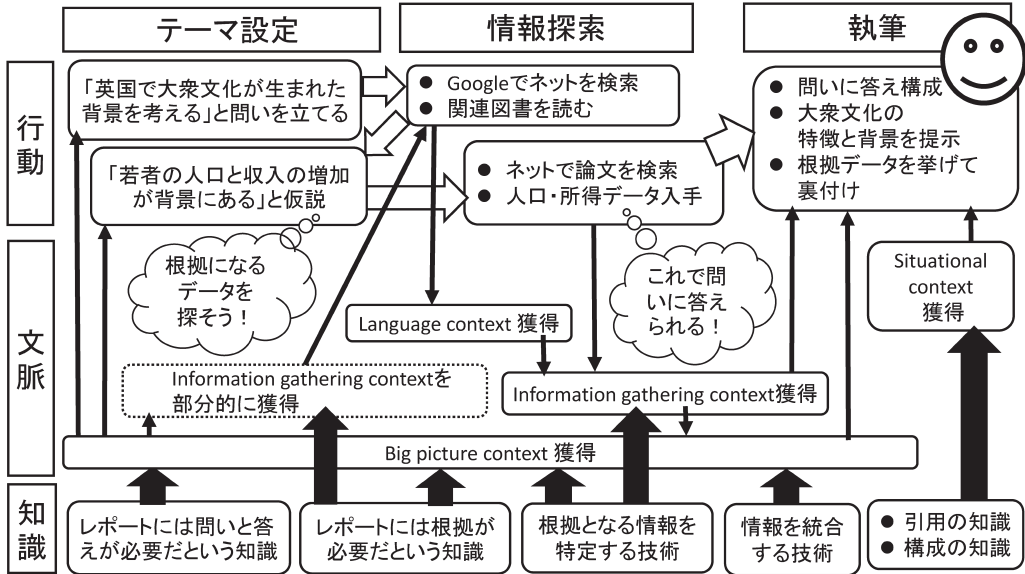
第4図 論証型レポートの失敗例 (N)

心のなかった自分への反省と今後の抱負を書いて締めくくった。作文のようなまとめ方になり、論理的な構成を考えられなかったことをNも自覚し、書きながらずっと不安を感じていたと述べていた。

当時1年生だったNは8000字に及ぶレポートを書くのは初めてで、レポートとは何かという知識が不足していた。そのためどうテーマを絞り、どのような情報を探すべきか見通しが立たず、Big picture contextとInformation gathering contextの獲得につまずいていた。情報探索の段階では、インターネットや図書を用いて教育格差について調べ、いくつかの専門用語を理解し、Language contextを獲得することができた。しかし、情報を収集することはできたが、調べた情報を統合し、テーマに関連付けていくことがうまくできず、Information gathering contextの獲得は部分的なものにとどまった。また、Nは引用についての知識が不十分で“他人の意見を書いたら盗作になってしまうのではないか”という懸念を持っていた。こうした誤解もInformation gathering contextの獲得を妨げ、調べた情報を課題に活かすきれない原因になったといえる。

なお、この課題では教員の評価基準が示されていたが、「客観的であればあるほど高評価」、「知的で大人を感じさせる文章であればあるほど高評価」など、抽象的な基準が含まれていた。そのためNは評価基準の解釈に戸惑い“(授業では)「自分の言葉で書け」と言われたのに(課題の評価基準には)「客観的に」とあって、どう書けば良いのか分からなかった”と振り返っていた。「知的思考回路がどう変わったか」という課題の抽象度が高かったことと、評価基準に抽象的な点があったことから、教員の出题意図をNは的確に理解できなかった。そのためSituational contextを獲得できず、評価基準を反映した文章を執筆できなかったといえる。

Nの例では、授業で取り上げられたトピックについて調べることはできたが、具体的な論点を定めることと、論理的に書くことの2つに失敗してしまったといえる。論点が定まらなければ自分なりの結論も導けないため、調べた情報を結論に向けて論理的に構成することも不可能になる。このレポート課題で何をどのように書くべきか分からなかったことが、テーマ設定から執筆までの段階すべてに負の影響を与えてしまったといえる。



第5図 論証型レポートの成功例 (C)

3. 成功したパターン

自分で問いを立てて答えることができた成功例として、法学部Cのレポート課題を取り上げる(第5図参照)。イギリス文化について好きなテーマで論じるという課題だった。Cはイギリスの音楽やファッションが好きだったため「イギリスで1960年代に大衆文化が生まれた背景を考える」という問いを立て、根拠となる情報を探した。イギリス文化史の本から、1960年代の大衆文化は都市部で若者を中心に流行したことを把握し、大衆文化が生まれた背景として「都市における若者の人口の増加」と「若者の余暇と収入の増加」があるという仮説を立てた。

仮説の裏付けのために他の参考文献を読み、兵役が廃止されたという歴史的事実を確認した。続いてインターネットを探索し、1960年代のイギリスの人口のデータと、1960年代に若者の可処分所得が増加したという英語論文を入手した。これらの情報を根拠として、問いに答える形でレポートを構成した。

Cは、レポートの書き方についての図書館ガイダンスを受けた際に「レポートには種類がある」

「自由に考えを書くレポートもあれば、問いと答えが必要なレポートもある」「問いに答えるには、仮説を立てて裏付けなければいけない」という知識を得ていた。このため「これは、問いと答えが必要なレポートだ」と考え、早い段階でテーマを問いに発展させることができた。レポートとは何かという知識があったことで、問いを立て、仮説を立て、根拠を提示するというレポートの全体像を把握し Big picture context を獲得できたといえる。

レポートには根拠となる情報が必要だという知識も、Information gathering context の獲得を助け、効果的な情報探索を可能にした。Cはまずイギリスの大衆文化について下調べを行い、専門用語や特徴的なキーワードを理解して Language context を獲得した。次に「若者」「都市」「人口」「収入」などのキーワードを使って改めて情報探索を行い、仮説を直接的に裏付けるデータを入手している。どのような情報が根拠になるか考え絞り込む技術が、Information gathering context の獲得を達成させたといえる。

問いに対して仮説を立て、根拠を示して答え

るという全体像が頭にあったことで、Cは課題に何が求められているかを意識してレポートを執筆することができた。全体像を把握する Big picture context, 入手した情報を統合し関連付ける Information gathering context, 課題の評価基準を判断する Situational context を獲得できたことが、執筆の段階にも効果をもたらしたといえる。

自由度の高い論証型のレポート課題では、まず課題の意図を理解した上で論点を定め、問いを立てることが必要になる。「根拠を探す」こと、「根拠を示して問いに答える」ことが求められている。同種の成功例（7件）は、課題の意図を理解して問いを立てることと、根拠となる情報を入手すること、その情報を論理的に構成して答えを出すことに成功していた。

C. 仮説検証型レポートの課題解決プロセス

1. 結果の概要と評価の基準

仮説検証型レポートの例は3件であり、うち成功例が1件、軽微な失敗が1件、重大な失敗が1件だった（第4表参照）。評価の基準として、問いを仮説に発展させ、根拠となるデータを探して、論理的に検証できたものを成功例とした。仮説を立てることはできたが根拠や検証方法が不十分だったものを軽微な失敗例とし、仮説の立て方や検証方法が分からないまま終わってしまったものを重大な失敗例とした。以下に失敗例に見られたパターンと、成功例に見られたパターンを提示し、それぞれの行動と文脈と知識の状態について述べる。仮説検証型レポートは事例が3件と少なく、論証型レポートと類似した点が多いため、図

示を省略する。

2. 失敗したパターン

仮説とは何か、どう立てるのか、どう検証するのか分からなかった重大な失敗の例として、商学部Eの“イノベーションについて仮説を立てて検証する”というレポートの例を取り上げる。

Eはイノベーションについて学んだ経験がなかったため、イノベーションとは何かがよく分からず、まず Google で検索して出てきたイノベーションに関するニュースや事例をひたすら見て、共通点を探していった。この段階に最も時間が掛かり、終わりが見えなくて辛かったと本人は振り返っている。見つけた事例の共通点から「何かと何かを組み合わせることでイノベーションが生まれる」という仮説を立てたが、それを検証する方法が分からず、レポートではただ仮説を書いて事例を紹介するだけで終わっていた。

仮説を立てるには、出題で提示されたテーマを正しく理解して、自分なりに論点を絞り込んで問いを立てることが必要だが、Eはまずテーマの理解でつまづいてしまった。イノベーションについての背景知識が不足していたという原因もあるが、最も大きな原因は「仮説とは何か」を理解できていなかったことにあるといえる。

Eはこれまで仮説を立てる課題に取り組んだ経験がなく、仮説検証型レポートとは何かという知識が不足していた。そのため出題されたテーマをどう仮説に発展させるのか分からず、Big picture context の獲得につまづいた。仮説がない状態では、どのような情報が仮説の根拠となるのか考えることもできないため、Information gathering

第4表 仮説検証型レポートのインタビュー結果一覧

個人名 (仮名)	調査時の所属	課題時の所属	授業名	レポート課題	成果物	評価
E	商学部4年	商学部2年	前期ゼミナール	イノベーションについて仮説を立てて検証する	有	重大な失敗
B	社会学部3年	社会学部2年	社会調査論	学生生活アンケートの結果から仮説を立て、分析する	有	軽微な失敗
U	法学部4年	法学部2年	国際機構論	国際機関の政策から事例を選び、問いと仮説を立て検証	有	成功

contextの獲得にもつまづいていた。探索した情報はインターネット上のニュースだったため、あまり専門的な用語はなく、Language contextの獲得に支障はなかったが、どのような情報が仮説の根拠となるのかは分からないままだった。表面的には根拠になりそうな情報を入手したものの、得た情報を仮説の根拠となる形で統合することはできず、Information gathering contextを獲得できなかったといえる。出題時に教員から「仮説とは何か」という説明や評価基準の提示は特になかったため、Eは仮説検証型レポートで教員が何を評価しようとしているのか掴めず、Situational contextも獲得できなかった。これらの文脈の獲得につまづいたまま執筆の段階に進んだため、根拠を示して仮説を検証することができず、得た情報を列挙するだけにとどまった。

「仮説検証レポートでは何が求められているのか」を把握していなければ、テーマについての問いを発展させて仮説を立て、根拠となる情報を示し、仮説の妥当性を検証するというレポートの構造化を行うことは不可能である。Eは「仮説らしきもの」「根拠らしきもの」を提示してはいるが、仮説とは何かをよく理解できていないため、どのような情報が根拠になるか考えたり、その根拠が妥当か検証したりすることができなかった。この事例では「仮説とは何か」「検証とは何か」が分からず、Big picture contextを獲得できなかったことが、全段階に負の影響を及ぼしていると考えられる。

3. 成功したパターン

問いを仮説に発展させ、根拠となるデータを探索して、論理的に検証できた成功例として、法学部Uの取り組んだ「国際機構論」のレポート課題を取り上げる。これは国際機関の政策から一つ事例を選び、仮説を立てて検証するという課題だった。

この授業では、教員から“何か事例を決めて「なぜ〇〇はこうなのか」というクエスチョンから仮説を立てて、リサーチを始めて下さい”という指示があった。Uは世界銀行によるボリビア

の水資源政策の事例を見つけ、結果としてボリビアで水をめぐる紛争が起きてしまったという事実を知った。そこで“なぜボリビアで水資源政策が失敗してしまったのか”、“なぜ世界銀行は水紛争の可能性を見通せなかったのか”という疑問から“世界銀行は構造調整政策を進めることが目的化してしまったのではないか”という仮説を立てた。

Uはその仮説の根拠となるデータとして、まず世界銀行のウェブサイトから水資源政策についてのコメントを確認した。また参考文献を読んで世界銀行が実施してきた政策モデルの変遷を調べた。ボリビアの財政についてもインターネットで調べ、GDPや債務状況等のデータを入手した。レポートではこれらの情報を順序立てて提示し、ボリビアでは構造調整政策の効果が上がらなかったことを立証した。

Uの成功例における最も重要な点は、自分で問いを立て、下調べをして、仮説に発展させることができた点である。教員の「仮説をどう立てるか」という指導と本人の理解力がうまく噛み合った結果、テーマ設定の段階でBig picture contextを獲得することができた。

次に重要な点は、その仮説を裏付けるためにどのような情報が必要か考え、根拠となるデータを様々な情報源から探して示すことができた点である。ここでInformation gathering contextの獲得に成功し、得られた情報を的確に統合できたことで、執筆の段階で仮説の根拠を提示することが可能となった。ただし世界銀行の意図自体は論理的に立証することが難しかったため、Uは反省点として、測定可能なデータで立証できる仮説に絞ったり、変数を使ったりして検証すれば良かったと述べていた。このような振り返りができるといえることは、レポートを通じて「仮説」や「検証」についての理解が一層進んだことの流れといえる。

IV. レポート課題解決における 行動・文脈・知識

A. 考察の枠組み

本章では、得られた結果の成功例と失敗例を比較し、その分岐点は何なのかを明らかにする。前章ではレポート課題の解決までの行動を、テーマ設定、情報探索、執筆の三段階に分けた。しかしインタビュー結果から、実際は情報を探索して再びテーマを考え直したり、執筆しながら情報を収集したりと、複数の段階を行き来しながらレポート課題を解決していることが明らかになった。

例えば文献講読型レポートの場合、まずは指定文献を読み、自分なりに論点を定めるという行動を取るが、これはテーマ設定と情報探索の二段階にまたがる行動である。そこから指定文献を考察し、書評を執筆するという行動に進むが、これは情報探索と執筆の段階を行き来している。そこで本章では実際の流れに即した形で、レポート課題の解決に至るまでの行動を、課題の類型ごとに改めて整理し、より詳しく考察する。

III章で得られた27件の結果をもとに、レポート課題の類型に応じて、解決までの行動を第5表のとおり整理した。文献講読型レポートは5種類、論証型レポートは7種類、仮説検証型レポートは9種類の行動から成ることが分かった。これらの行動を解決までの実際の流れに沿って細かく見ていくことで、学生がどの行動につまずいた

か、どこが成功と失敗の分岐点となったのかを明らかにする。

次に、成功と失敗の分岐点に影響を与えた文脈に注目する。学生がどの文脈の獲得に成功あるいは失敗し、それが分岐点にどう影響したかを分析する。

最後に、分岐点における文脈の獲得にどのような知識が貢献したかを検証する。II章ではレポートの書き方に関する先行研究を分析し、レポート課題の解決に必要なとされる知識や技能を抽出した。本章ではインタビュー結果から、特に必要とされていた知識や技能をレポート課題の類型ごとに抽出する。どのような知識がどう文脈の獲得を助けたのか分析することで、レポート課題解決において知識がどのように役立っているのか明らかにする。

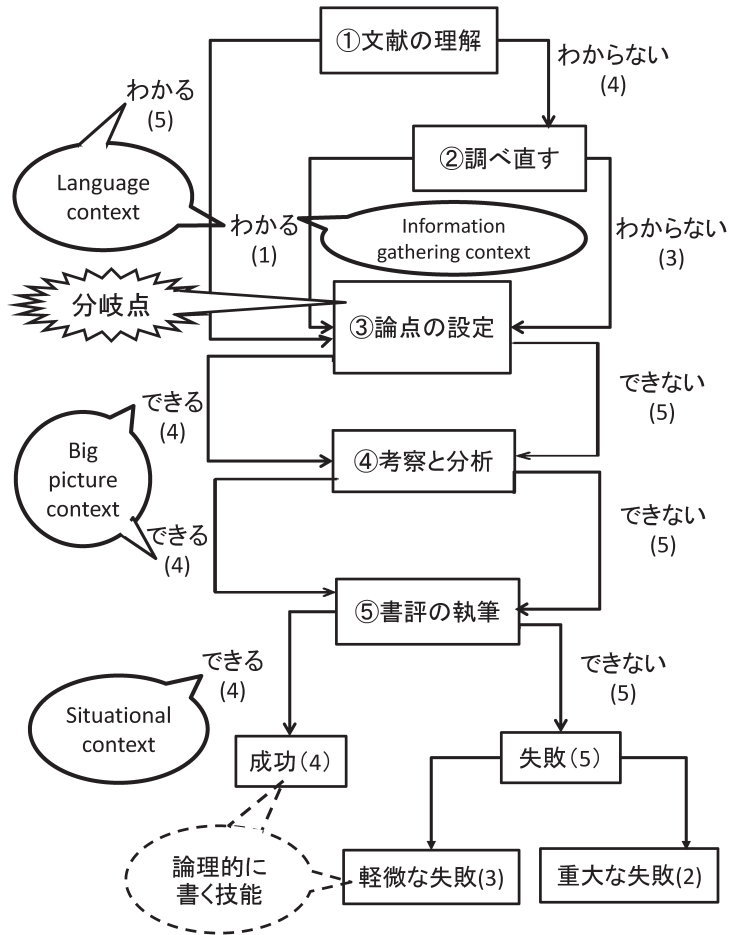
B. 文献講読型レポートでの行動・文脈・知識

第5表に図示した通り、文献講読型レポートの解決までの行動を「①指定文献の理解」、「②調べ直し・考え直し」、「③自分なりの論点の設定」、「④指定文献の考察と分析」、「⑤論理的な書評の執筆」、の5種類に区分けした。これらの段階に4つの文脈がどのように役立ったか、そしてレポートに関する知識がどのように文脈の獲得を助けたかを分析する。

文献講読型レポート9件の例をもとに、解決までの行動と、文脈と知識の影響関係を第6図に示

第5表 レポート課題解決までの行動

文献講読型	論証型	仮説検証型
①指定文献の理解	①広いテーマの理解	①広いテーマの理解
②調べ直し・考え直し	②自分なりの論点の設定	②自分なりの論点の設定
	③問いを立てる	③問いを立てる
		④問いを仮説に発展させる
③自分なりの論点の設定	④どのような情報が根拠となるか考える	⑤どのような情報が根拠となるか考える
④指定文献の考察と分析	⑤根拠となる情報を入手する	⑥根拠となる情報を入手する
	⑥根拠を整理して構成する	⑦根拠を整理して構成する
		⑧仮説を検証する
⑤論理的な書評の執筆	⑦問いに答える	⑨結論を出す



第6図 文献講読型レポートの成否の分岐点

した。5つの行動段階を通じて、一つの行動が後にどう影響するかを図式化した。レポート課題の成否の分かれ目となる行動には「分岐点」の印をつけた。その行動に影響を与える文脈を吹き出しで示した。

文献講読型レポートの例9件のうち、成功例は4件、失敗例が5件だった。成功例4件はすべて、「③論点の設定」に成功していた。うち1件は、「①指定文献の理解」ことにつまずき、文献をよく理解できなかったが、「②調べ直し・考え直し」を行ったことで、改めて論点を絞ることに成功していた (F)。また、文献は理解できたが自分なりの論点を定められず失敗した例も2件

あった。このことから、レポートの成否には指定文献を理解できたかどうかよりも、論点を設定できたかどうかが大きく影響すると考えられる。論点を絞れるかどうか、文献講読型レポートの成否の分岐点といえる。

論点の設定には、課題の全体像を把握しトピックを絞る文脈、すなわち Big picture context を獲得することが不可欠である。Big picture context の獲得には、その分野の背景知識、レポートとは何かという知識、教員の意図の理解が必要となる。特に、文献講読型レポートとは何かという知識がなければ、何についてどう書くか定めることは難しい。重大な失敗の例2件 (D, S) はいずれ

も「文献講読型レポートとは何か」という知識が不足しており、Big picture context を獲得できなかった。その結果、論点の設定、考察、書評の執筆のすべてに困難を感じていた。Big picture context 獲得の有無は、「④指定文献の考察と分析」と「⑤論理的な書評の執筆」の成否にも直結するといえる。

「⑤書評の執筆」には、課題の評価基準を読み取ってレポートに反映させる文脈、すなわち Situational context が影響している。評価基準を把握し、文章に落とし込むことができれば、執筆で高い評価を得ることが可能になる。Situational context の獲得には、教員の意図の理解と、論理的な文章を書くための構成や引用方法の知識が役立つといえる。教員の意図の理解には、本人の知識や理解力と、出題時の指示の具体性が影響することも示された。

文献講読型レポートの場合、参照すべき情報源は予め指定されているが、指定文献がよく理解できなかった場合や、より高度な書評が要求される場合は、他の情報源を調べることも必要となる。「②調べ直し」に成功するためには、専門用語を理解する Language context と、情報を収集し関連付ける Information gathering context の獲得が重要である。Language context の獲得には、その分野の背景知識はもちろん、専門用語を調べるためにどのような情報源を参照すればよいか知っていること、すなわち多様な情報源の知識も役立つ。Information gathering context の獲得には、多様な情報源の知識に加え、どのような情報が信頼できるか評価する知識も役に立つ。

文献講読型レポートの成功には、前半で Big picture context、後半で Situational context を獲得することが欠かせない。必須ではないが、調べ直す際に Language context と Information gathering context を獲得できれば、レポートの完成度はより高くなるといえる。

文献講読型レポートに取り組んだ9名はいずれも当時1～2年生であり、その分野の背景知識にはあまり差がない状態だったといえる。にもかかわらず Big picture context と Situational context

獲得の成否を分けたのは、出題者の意図の理解であったと考えられる。成功例の4名全員が教員の授業、レポートの出題文、他の参考文献などから、出題者（教員）の意図を理解し、文献を読む上で何に注目すべきかを汲み取っていた。

なお「③論点の設定」に失敗してしまった5件の中でもレポートの出来栄には差があり、文章の脈絡が見えない重大な失敗の例が2件、文献の要約はできているが自分なりの考察が不十分な軽微な失敗の例が3件あった。文章を書く技術がある程度有していれば、レポートの形を整えて失敗の程度を軽くすることはできる。

「⑤書評の執筆」には、文脈だけでなく「論理的に書く」という一種の技能が必要になるといえる。この技能は、レポートの構成や引用についての知識によって向上しうが、それらの知識を得たからといってすぐに習得できるわけではない。この技能は、レポートを書く経験を繰り返し、論理的な構成や他者の意見の引用の仕方を訓練することで、次第に習得していくしかないといえる。

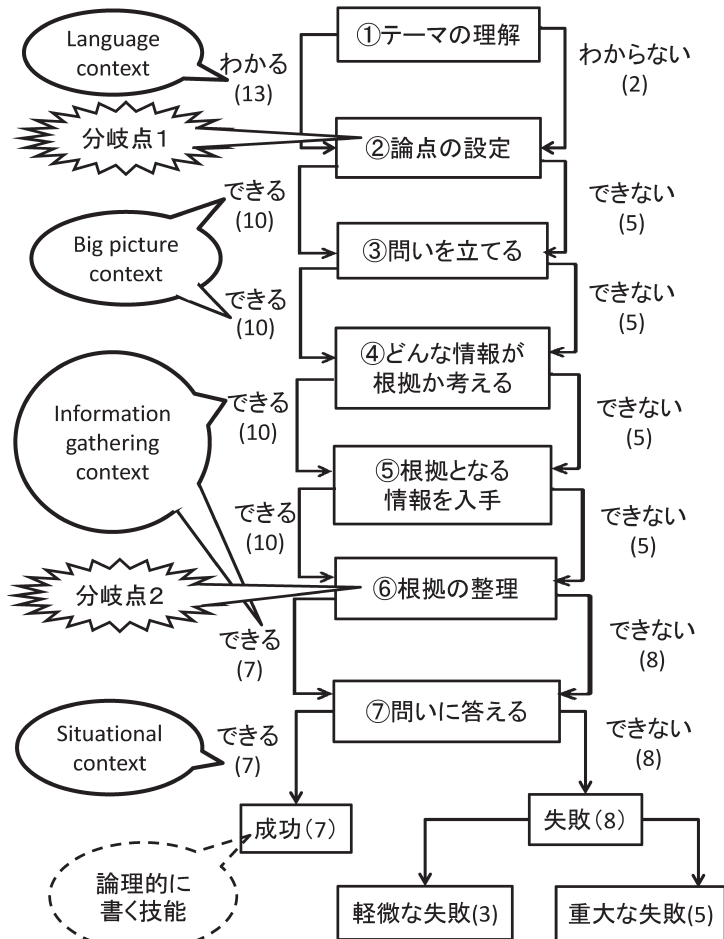
C. 論証型レポートにおける行動・文脈・知識

1. 論証型レポートにおける成否の分岐点

論証型レポートにおける知識と実践の関係を検証するために、第5表の通り、行動のレベルを「①広いテーマの理解」、「②自分なりの論点の設定」、「③問いを立てる」、「④どのような情報が根拠となるか考える」、「⑤根拠となる情報を入手する」、「⑥根拠を整理して構成する」、「⑦問いに答える」、の7種類に区分けした。これらの行動の中で、成功と失敗の分岐点はどこだったか、分岐に影響を与えた文脈は何だったかを図式化した。

論証型レポートに取り組んだ15件のうち、成功例は7件、失敗例は8件だった。成功例7件はすべて「②論点の設定」と「⑥根拠の整理と構成」に成功していた。一方、失敗例の中にも「②論点の設定」ができた軽微な失敗の例が3件あった。これら3件は「⑥根拠を整理して構成する」ことにつまずいてしまい、問いに論理的に答えることができなかった。

このことから「②論点の設定」が第一の分岐



第7図 論証型レポートの成否の分岐点

点、「⑥根拠の整理と構成」が第二の分岐点といえる。「②論点の設定」ができていないと、「③問いを立てる」ことや、「④どのような情報が根拠となるか考える」ことも困難になる。第一の分岐点で成功し、「⑤根拠となる情報の入手」までを行えたとしても、「⑥根拠の整理と構成」でつまずいてしまうと、読み手に論点が伝わりにくいレポートになるといえる。

「②論点の設定」については文献講読型レポートと同様の考察が成り立つため、本節では「⑥根拠の整理と構成」に注目し、その成否にどのような知識と文脈が影響したのかを考察する。

2. 根拠の整理と構成に影響する文脈・知識・技能

「④どのような情報が根拠となるかを考え」て、「⑤根拠となる情報を入手」したにもかかわらず、「⑥根拠を整理して構成する」ことにつまずいてしまった軽微な失敗の例が3件あった。このことから、「⑥根拠を整理して構成する」ことは、論証型レポートの成否を分ける第二の分岐点といえる。

「⑥根拠を整理して構成する」ことにも、情報を課題に関連付ける Information gathering context が影響を与えている。この3名は、根拠となる情報をできるだけ多く収集したものの、その情報を

評価したり、問いと関連付けたり、優先順位を付けたりすることに困難を感じていた。複数の情報源を評価し統合する技能が「⑥根拠の整理と構成」で求められていたといえる。

情報を入手する際には多様な情報源の知識が役立ち、情報の信頼性を評価する際には、情報の評価基準の知識が役に立つ。しかしその情報が自分のレポート課題における問いの根拠として適切なものかどうかは、一般的な基準によってではなく自分で評価しなければならない。また複数の情報を統合する際にも、どの情報をどの程度使うかは自分で判断しなければならない。絶対的な基準は存在しない。

このことから、複数の情報源を評価し統合する技能は、情報源の知識や情報の評価基準の知識があってもすぐに実践可能となるものではなく、個々の課題に取り組む度に訓練するしかないといえる。

D. 仮説検証型レポートでの行動・文脈・知識

仮説検証型レポートの行動のレベルを、第5表の通り「①広いテーマの理解」、「②自分なりの論点の設定」、「③問いを立てる」、「④問いを仮説に発展させる」、「⑤どのような情報が根拠となるか考える」、「⑥根拠となる情報を入手する」、「⑦根拠を整理して構成する」、「⑧仮説を検証する」、「⑨結論を出す」、の9種類に区分けした。

仮説検証型レポートに取り組んだ3名のうち、成功例は1件、軽微な失敗の例は1件、重大な失敗の例は1件だった。これらの結果から、レポート課題の成否に大きな影響を与えていたのは、「②論点を設定」することと、「④問いを仮説に発展させる」ことと、「⑧仮説を検証する」ことに成功したか否かであることが示唆された。

仮説検証型レポートの事例は少なく、よく見られたパターンを一般化することが難しかったため図式化は省略するが、論証型レポートに準じた形で行動、文脈、知識の関係を分析する。「②論点を設定」することには、文献講読型レポートと論証型レポートと共通する点が多く同様の考察が成り立つため、本節では仮説検証レポートに特有の

「④問いを仮説に発展させる」ことと、「⑧仮説を検証する」行動に注目し、その成否にどのような知識と文脈が影響したのかを考察する。

1. 問いを仮説に発展させることに影響する文脈・知識・技能

仮説検証型レポートも、まずは「①テーマを理解」し、「②論点を設定」して、「③問いを立てる」ことが必要である。これらの成否には論証型レポートと同様に、Big picture contextの獲得の有無が大きく影響する。仮説検証型レポートの重大な失敗の例(E)は、まず「レポートとは何か」という理解が十分でなかったため、Big picture contextを獲得できず、「②論点の設定」でつまづいてしまった。

さらにEは「仮説とは何か」という知識が不足していたため、「④問いを仮説に発展させる」ことに大きな困難を感じていた。仮説とは何かが分かっていなければ、どのような情報が根拠となるか考えることも、根拠を整理して仮説を検証することも不可能である。問いを仮説に発展させられるかどうかは、仮説検証型レポートの成否に直結するといえる。「④問いを仮説に発展させる」ためには、「仮説とは何か」という知識を持って、Big picture contextを獲得することが不可欠である。

しかし「仮説とは何か」を知っているだけでは、問いを仮説に発展させることに成功するとは限らない。「どうすれば仮説になるのか」、「この仮説は検証できるのか」を考え、仮説検証型レポートに適した仮説となるように問いを落とし込んでいく必要がある。仮説検証型レポートの成功例(U)では、立てた問いに基づいて事例を詳しく調べ、データを収集したことで「これは仮説になりそうだ」、「検証できそうだ」という手ごたえをつかみ、仮説に発展させることが可能となった。この下調べを通じて、情報を入手し統合するInformation gathering contextを獲得したことが、仮説への発展に役立ったといえる。

「④問いを仮説に発展させる」には、Big picture contextだけでなく、Information gathering context

も必要であるといえる。さらに、その問いが仮説となりうるか、検証可能なものであるかを判断する論理的な思考能力も求められる。「④問いを仮説に発展させる」ことに成功するためには、文脈だけではなく知識や技能を駆使して試行錯誤することが必要だと考えられる。

2. 仮説を検証することに影響する知識と技能

問いを仮説に発展させ、どのような情報が根拠となるか考えて入手し構成したにもかかわらず、「⑧仮説を検証する」ことにつまずいてしまった軽微な失敗の例(B)が1件あった。このことから「⑧仮説を検証する」ことは、仮説検証型レポートの成否を分ける第二の分岐点と考えられる。

「⑧仮説を検証する」ためには検証の手続きを行う技能が必要とされ、検証とは何かという知識や、検証方法の知識が役立つことは言うまでもない。しかしそれらの知識を得たからといって、すぐに仮説検証の技能を習得して仮説検証レポートに成功できるとは限らない。

例えば軽微な失敗の例(B)では、仮説を立てて統計データを集計し、授業で習った公式で相関比を計算して仮説の検証を行ったが、仮説を証明できるほど高い相関比が出なかった。そこで「仮説が否定された」という結論を出すのではなく、無理やり仮説を肯定する形でレポートを終わらせていた。この場合、仮説の検証方法の知識は有していたが、仮説が否定された場合の考察に進むことができず、仮説検証型レポートとして正しい結論を導けなかったといえる。

ただ検証方法を知っているだけでは十分でなく、仮説が否定された場合も的確な考察ができる技能がなければ、自分なりの結論を導くことはできない。「⑧仮説の検証」の成功には、論理的な思考能力、仮説を検証する技能、そして検証結果から導いた結論を論理的に書く技能が必要となる。仮説検証レポートはテーマ設定から、情報探索、執筆の全段階にわたり、多様な知識と技能が求められるといえる。

E. おわりに

本研究では、クルソーのISPモデル、PIL調査報告、レポートの書き方に関する書籍を参考に、学生がレポート課題を解決する行動の全段階を明らかにした。また行動の背景にある文脈と知識に注目し、それらの有無がレポート課題解決行動の成否にどう影響するのかを検証した。その結果、レポート課題解決の成否に最も影響するのは、課題の全体を把握する文脈であるBig picture context獲得の有無であることが明らかとなった。Big picture contextの獲得に貢献するのは、そもそも「レポートとは何か」という知識や、「その課題で何が求められているか」という理解であった。「どのような情報が根拠となるのか」を特定する論理的な思考能力や、得られた情報を論理的に構成して書く技能も、レポートの成否に大きな影響を与えていた。学生の有する知識や技能と、教員の想定する学生の知識や技能に齟齬があった場合、学生は教員の出題意図を的確に理解できず、課題の評価基準を推測する文脈であるSituational contextの獲得につまずくことも示唆された。

これらの知識や技能をレポート課題で実践するためには、学生自身の理解と経験が必要であり、得た知識や技能がただちに生かされるとは限らないことが示された。レポート課題解決で必要とされる知識には、知っていればすぐ役立つものと、繰り返し実践しないと身につかないものが混在しているといえる。

もちろん知識はあった方が望ましく、特に知っていればすぐ実践できる知識については、早い段階から習得してしまうことが望まれる。しかし、その知識がレポート課題解決のどの段階でどう役立つのかを示さずに、個別の知識をバラバラに伝達するだけでは、学生が知識の重要性を認識することは難しい。認知学習論の分野でも、学習した知識を「死んだ」ものにしないためには、その知識を学習者がすでに持っている知識に関連付け、その知識に統合しなければならないと指摘されている⁴⁹⁾。学生自らが知識を消化して実践可能なものとするためには、レポートに関する学習支援

においても、レポート課題解決プロセスの全体像を意識して、学生がつまづきがちな点に留意しながら知識の伝達を行うべきだと考えられる。

謝 辞

本稿は慶應義塾大学大学院文学研究科図書館・情報学専攻情報資源管理分野の2014年度修士論文を加筆修正したものである。執筆にあたりご指導いただきました、慶應義塾大学教授の倉田敬子先生に心より感謝申し上げます。

注・引用文献

- 1) 文部科学省科学技術・学術審議会学術分科学術情報委員会. 学修環境充実のための学術情報基盤の整備について(審議まとめ). 2013, 41 p.
- 2) 東北大学高等教育開発推進センター編. 大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来. 東北大学出版会, 2010, 167 p.
- 3) 関西地区FD連絡協議会, 京都大学高等教育研究開発センター編. 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, 2013, 256 p.
- 4) 大城善盛. 大学図書館界を中心とした情報リテラシー論: アメリカ, オーストラリア, イギリスにおける議論を中心に. 大学図書館研究. 2008, no. 82, p. 23-32.
- 5) 三輪眞木子, 河西由美子. “第3章: 情報利用者と利用行動”. 図書館情報学基礎. 東京大学出版会, 2013, p. 95-151. (シリーズ図書館情報学, 1)
- 6) 井田浩之. 「知識創造型」の情報リテラシー教育の構築に向けて. 情報の科学と技術. 2014, vol. 64, no. 1, p. 8-14.
- 7) Kuhlthau, Carol C. Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services, 2nd ed., Libraries Unlimited, 2004, 247 p.
- 8) Kuhlthau, Carol C. Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. Journal of the American Society for Information Science. 1991, vol. 42, no. 5, p. 361-371.
- 9) Kuhlthau, Carol C. The information search process (ISP): A search for meaning rather than answers. 同志社大学図書館学年報, 2001, vol. 27, no. 5, p. 31-46.
- 10) Kuhlthau, Carol C. Teaching the Library Research Process, 2nd ed., Scarecrow Press, 1994, 189 p.
- 11) Kuhlthau, Carol C. ed. The Virtual School Library: Gateway to the Information Superhighway, 2nd ed., Libraries Unlimited, 1996, 161p.
- 12) Kuhlthau, C. C. et al. Crossing the divide: Putting information seeking research and theory into computer science practice to make information search systems and services more effective for the user. Proceedings of the American Society for Information Science and Technology. 2012, vol. 49, no. 1, p. 1-4.
- 13) Kuhlthau, C. C. et al. The 'information search process' revisited: is the model still useful?. *Information Research*, 2014, vol. 13, no. 4, paper 355. <http://InformationR.net/ir/13-4/paper355.html>, (accessed 2018-02-05).
- 14) Project Information Literacy. What is PIL?. <http://www.projectinfolit.org/>, (accessed 2018-02-05).
- 15) Head, A. J.; Eisenberg, M. B. Finding context: What today's college student say about conducting research in the digital age. Project Information Literacy Progress Report, 2009, 18p. http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/2009_final_report.pdf, (accessed 2018-02-05).
- 16) Head, A. J.; Eisenberg, M. B. Lessons learned: How college students seek information in the digital age. Project Information Literacy First Year Report with Student Survey Findings, 2009, 42 p. http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2009_finalv_yr1_12_2009v2.pdf, (accessed 2018-02-05).
- 17) Head, A. J. Information literacy from the trenches: How do humanities and social science majors conduct academic research?. *College & Research Libraries*. 2008, vol. 69, no. 4, p. 427-445.
- 18) Head, A. J.; Eisenberg, M. B. Truth be told: How college students evaluate and use information in the digital age. Project Information Literacy Progress Report, 2010, 72 p. http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2010_survey_fullreport1.pdf, (accessed 2018-02-05).
- 19) Head, A. J.; Eisenberg, M. B. Balancing act: How college students manage technology while in the library during Crunch Time. Project Information Literacy Research Report, 2011, 72 p. http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2011a_techstudy_fullreport1.2-1.pdf, (accessed 2018-02-05).
- 20) Head, Alison J. Learning curve: How college graduates solve information problems once they join the workplace. Project Information Literacy, Passage Studies Research Report, 2012, 38 p.

- http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2012_workplacestudy_fullreport.pdf, (accessed 2018-02-05).
- 21) Head, Alison J. et al. What information competencies matter in today's workplace?. *Library and Information Research*. 2013, vol. 37, p. 74-104.
 - 22) Head, Alison J. Learning the ropes: How freshmen conduct course research once they enter college. *Project Information Literacy, Passage Studies Research Report*, 2013, 48 p. http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_2013_freshmenstudy_fullreportv2.pdf, (accessed 2018-02-05).
 - 23) Head, A. J.; Eisenberg, M. B. Assigning inquiry: How handouts for research assignments guide today's college students. *Project Information Literacy Progress Report*, 2010, 41 p. http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_handout_study_finalvJuly_2010.pdf, (accessed 2018-02-05).
 - 24) 井下千以子. 思考を鍛えるレポート・論文作成法. 第2版, 慶應義塾大学出版会, 2014, 156 p.
 - 25) 戸田山和久. 論文の教室: レポートから卒論まで. 新版, NHK 出版, 2012, 313 p. (NHK ブックス, 1194)
 - 26) 滝川好夫. 学生・院生のためのレポート・論文の作成マニュアル. 税務経理協会, 2011, 137 p.
 - 27) 井上真琴. 図書館に訊け!. 筑摩書房, 2004, 253 p. (ちくま新書, 486)
 - 28) 市古みどり編著. 資料検索入門: レポート・論文を書くために. 慶應義塾大学出版会, 2014, 151 p.
 - 29) 慶應義塾大学日吉メディアセンター編. 情報リテラシー入門. 慶應義塾大学出版会, 2002, 119 p.
 - 30) 加納寛子. チャートで組み立てるレポート作成法. 丸善, 2010, 118 p.
 - 31) 石黒圭. この1冊できちんと書ける! 論文・レポートの基本. 日本実業出版社, 2012, 222 p.
 - 32) 泉忠司. 論文&レポートの書き方: 90分でコツがわかる! 青春出版社, 2009, 272 p.
 - 33) 細川英雄. 論文作成デザイン: テーマの発見から研究の構築へ. 東京図書, 2008, 172 p.
 - 34) 渡辺哲司. 「書くのが苦手」をみきわめる: 大学新入生の文章表現力向上をめざして. 学術出版会, 2010, 146 p.
 - 35) 大串夏身. 文科系学生の情報術. 青弓社, 2004, 207 p.
 - 36) 東北大学附属図書館編. 東北大学生のための情報探索の基礎知識: 基本編. 東北大学附属図書館, 2004, 353 p.
 - 37) 東北大学附属図書館編. 東北大学生のための情報探索の基礎知識: 人文社会科学編. 東北大学附属図書館, 2007, 353 p.
 - 38) 東北大学附属図書館編. 東北大学生のための情報探索の基礎知識: 自然科学編. 東北大学附属図書館, 2007, 353 p.
 - 39) 木下長宏. 大学生のためのレポート・小論文の書きかた. 明石書店, 2000, 111 p.
 - 40) 伊藤義之. はじめてのレポート: レポート作成のための55のステップ. 嵯峨野書院, 2003, 158 p.
 - 41) 井出翁, 藤田節子. レポート作成法: インターネット時代の情報の探し方. 日外アソシエーツ, 2003, 151 p.
 - 42) 藤田哲也編著. 大学基礎講座: 充実した大学生活を送るために. 改増版, 北大路書房, 2006, 221 p.
 - 43) 酒井聡樹. これからレポート・卒論を書く若者のために. 共立出版, 2007, 225 p.
 - 44) 櫻田大造. 「優」をあげたくなる答案・レポートの作成術. 講談社, 2008, 277 p.
 - 45) 川崎剛. 社会科学系のための優秀論文作成術: プロの学術論文から卒論まで. 勁草書房, 2010, 182 p.
 - 46) 細川英雄ほか. プロセスで学ぶレポート・ライティング: アイディアから完成まで. 朝倉書店, 2011, 177 p.
 - 47) 山田剛史, 林創. 大学生のためのリサーチリテラシー入門: 研究のための8つの力. ミネルヴァ書房, 2011, 256 p.
 - 48) 花井等, 若松篤. 論文の書き方マニュアル: ステップ式リサーチ戦略のすすめ. 有斐閣, 2014, 228 p. (有斐閣アルマ, Advanced)
 - 49) 今井むつみほか. 新人が学ぶということ: 認知学習論からの視点. 新版, 北樹出版. 2012, 249 p.

要 旨

【目的】 本研究では、大学生がレポート課題に取り組む際の、テーマ設定、情報探索、執筆の全段階を、共通の枠組みで分析する。課題を遂行する行動を分析の基本枠組みとし、それらの行動を可能とするものとして文脈を想定する。文脈を獲得するために必要な知識があると仮定し、行動、文脈、知識という枠組みから分析する。共通の枠組みでレポート課題解決プロセスの全体を捉え直すことで、大学生がどのように行動し、そこではどのような文脈が獲得され、どのような知識が必要とされているかを明らかにする。

【方法】 筆者の勤務先である一橋大学の学部生・大学院生を対象に、学部1～2年生の時に取り組んだレポート課題についてインタビュー調査を行い、24名27件の有効回答を得た。レポート課題の種類を①文献講読型、②論証型、③仮説検証型に類型化し、類型ごとに成功と失敗の基準を定めた。成功例と失敗例に見られたパターンを抽出し、何が成否の分岐点となったのか、行動と文脈と知識の影響関係を分析した。

【結果】 レポート課題解決の成否に最も影響するのは、課題の全体を把握する文脈である Big picture context 獲得の有無であることが明らかとなった。Big picture context の獲得に貢献するのは、「レポートとは何か」の知識や、「その課題で何が求められているか」の理解であった。論理的な思考能力や、得た情報を論理的に構成して書く技能も、レポートの成否に大きな影響を与えていた。これらの知識や技能をレポート課題で実践するためには、学生自身の理解と経験が必要であり、レポート課題解決プロセスの全体像を意識して、学生がつまづきがちな点に留意しながら知識の伝達を行う重要性が示唆された。