

研究ノート

体系化された教育プログラムの開発に向けた取り組み(2) ーレポートチェックリストー

○岡田美穂*1 高橋一榮*1 廣瀬春次*1 岡野亮介*1 横山順一*1 古根川円*1 金子壽一*1

キーワード：レポートチェックリスト、推敲する項目

1. はじめに

至誠館大学（以下、本学）では学生が1年次に履修する「基礎ゼミⅠ」と「基礎ゼミⅡ」、2年次に履修する「基礎ゼミⅢ」と「基礎ゼミⅣ」（以下、基礎ゼミ）の科目においてアカデミック・スキルズ^{註1}の習得を目的とした教育を行っている。「基礎ゼミ」の授業内容はこれまで授業を担当する個々の教員の裁量に任せられてきた。そのため体系化された教育プログラムはまだ確立されておらず、現在その開発に取り組んでいるところである（岡田ほか2019）¹⁾。

この教育プログラムには教材の開発も含まれる。教材はアカデミック・スキルズを身につけることを目指すもので、その前提となる日本語力、レポートや卒業論文を書く力を養うものとして作成する予定である。レポートと論文は異なるが、文献を調べ、意見を述べるといった点（井下 2019）²⁾、文章の基本的なルールを守って書き、書いた文章を推敲した上で提出するといった点は共通する。特に、学生が日常的に提出を求められるレポートで自分の書いた文章を推敲する習慣を1～3年次の間に身につけておくことは、最終年次になったときの卒業論文執筆時に有用であると考え。推敲とは完成したレポートなどの文章を読み返し不備な箇所を修正する作業をいう（渡邊 2015）³⁾。自分の書いた文章を読み返し「話題が絞り込まれているか」、「主張が明確か」（学習技術研究会 2002）⁴⁾といった内容に関することや、文体は常体（だ・である調）で統一されているか」（学習技術研究会 2002）⁴⁾、「指定された字数を守っているか」（渡邊 2015）³⁾といった基本

的なルールなどについて不備な箇所を修正する。

推敲にはチェックリストが用いられることもある。チェックリストには先述した文章の内容に関するものや文章を書く際の基本的なルールを示したものなど推敲すべき項目が挙げられている。チェックリストを使えば学生はその1つ1つの項目にしたがって自分の書いた文章の不備な箇所を修正することができる。本学においても「チェックシート」とともにレポートの提出を課している科目がある。「チェックシート」にはチェックリストと同じく文章を推敲すべき項目が並べられている。学生は自分の書いた文章を「チェックシート」の項目にしたがって推敲し、推敲が完了したことを示すチェックをシートに入れる。

しかし、この「チェックシート」のすべての項目が本学の学生にとって自ら推敲できるものなのかどうかは不明である。なぜならば、それらの項目にレポートの推敲が完了したことを示すチェックが入れられていてもレポートの文章を確認してみると推敲されていないものも見られるからである。具体的には、決められた文字数が守られていないにもかかわらず「チェックシート」には文字数が守られているとするチェックが入っていたり、レポートの文章には敬体が用いられている箇所があるにもかかわらず「チェックシート」には常体が用いられているとするチェックが入っていたりする。そのため、一部の学生にとっては「チェックシート」を用いて自ら推敲するよりも、教員とともに推敲したほうが良い項目もあるのではないかと考えられた。

*1 至誠館大学 ライフデザイン学部

したがって本研究では、予備調査として本学の科目で使われている「チェックシート」の4つの項目に焦点を当て、多くの学生が自らレポートを推敲することができる項目と教員が推敲の指導を行った方が良い項目の存在を明らかにする。もし、推敲の指導を行うことが効果的な項目があることが分かれば、今後はその他の多くの項目についても調査を行い、適切な働きかけが必要な項目を明らかにすることが求められる。

2. レポートを推敲するための項目

大学生が自分の書いた文章を推敲するための項目が挙げられているもので本研究に関係の深いものには木下(1994)⁵⁾、学習技術研究会(2002)⁴⁾、白井・高橋(2013)⁶⁾、渡邊(2015)³⁾などがある。

木下(1994)⁵⁾は文科系の学生の書く研究レポートの書き方について述べている。文科系の学生に要求される研究レポートとは読書や文献探索などの方法によって事実を集め、それにもとづいて自身の考えをまとめて書くものである(木下1994)⁵⁾。レポートには原則として長さの指定があること、文献は1冊ではなく広い視野で集めたものであることといった制約がある(木下1994)⁵⁾。レポートの文章は事実と意見を書き分けどの文も一義的にしか読めないよう明快に、ぼかしたところがなく明確に、要点が埋没しないよう簡潔に書かなければならない(木下1994)⁵⁾。長い文章を書く場合にはパラグラフを立てること、パラグラフはそのパラグラフで取り上げた話題を示す中心文と中心文の内容を読み手に納得させる役割を負う展開部から構成すること、パラグラフの長さやパラグラフ間の関連を考えることなどが述べられている(木下1994)⁵⁾。レポートはワードなどのソフトを用いて書くことが多くなっているが文字の大きさや記号など原稿用紙に手書きする場合の書き方も示されている(木下1994)⁵⁾。

学習技術研究会(2002)⁴⁾はレポートを提出する前に書いた文章をチェックする項目について述べ、それらの項目をまとめた「レポート提出チェックシート」

を作成している。チェックする項目はそれぞれ「内容」、「論文作法・文章作法」、「書式」にまとめられている。「内容」には「話題は絞られているか」「事実と意見の区別が明確か」「単なる感想に終わっていないか」「主張が明確か」「主張と無関係なことが述べられていないか」「箇条書き・表・グラフを使ったほうが、効果的になる部分はないか」という項目が挙げられている(学習技術研究会2002)⁴⁾。「論文作法・文章作法」は「『序論・本論・結論』の三部構成になっているか」「参考文献は3つ以上あげられているか」「引用のしかたは正しいか」「注は正しくつけられているか」「文体は常体(だ・である調)で統一されているか」「話しことばは使われていないか」「表現があいまいになっている文はないか」「誤字・脱字はないか」「1文が40字以上の文はないか」「表、グラフの図表番号・タイトル・単位・出典は明確か」という項目である(学習技術研究会2002)⁴⁾。そして「書式」は「指定された書式(用紙サイズ・文字数の設定)になっているか」「指定された文字数は守られているか」「指定された枚数は守られているか」「番号・氏名等が書かれているか」という項目が示されている(学習技術研究会2002)⁴⁾。

白井・高橋(2013)⁶⁾は文章の点検と推敲のしかたとして点検のチェックリストを示している。原稿を見直す場合のチェックリストには「主語と述語は対応しているか」「修飾と被修飾の関係は明確であり、一義的か」「誤字・脱字・変換ミスはないか」「1つの文章が長すぎないか」「1つの段落が大きすぎないか」「全体的内容が首尾一貫しているか」「題名や見出しは内容と合致しているか」の7点が挙げられている(白井・高橋2013)⁶⁾。論文を見直す場合のチェックリストには「字数制限を守っているか」「求められている内容となっているか」「引用したのに引用を示すことを忘れていないか」「論文を読んでいないのに引用しているところはないか」「引用文献欄は正しい書き方か」「他人と自分の意見は区別しているか」「事実と意見は区別しているか」の7点が示されている(白井・高橋2013)⁶⁾。

実際の点検のしかたとしては他人になったつもりで原稿を読んでみることで、誰が読んでも著者の思っていることと同じことが読み取れるような文章を書くこととしている(白井・高橋 2013)⁹⁾。

渡邊(2015)³⁾も学生が自分の書いた文章を推敲する際のチェック項目を示している。推敲する項目は「大項目」として「基本ルール」「構成(論理性)」「パラグラフ」「文」「出典表記」に分けられており、それぞれのチェック項目が詳細に示されている(渡邊 2015)³⁾。チェック項目は先述した木下(1994)⁵⁾、学習技術研究会(2002)⁴⁾、白井・高橋(2013)⁹⁾の項目の殆どが挙げられている。渡邊(2015)³⁾では木下(1994)⁵⁾が述べた内容が「パラグラフ」のチェック項目として以下の項目がリスト化されている。「パラグラフを設定している」「1パラグラフ1トピックのルールを守っている」「主題文を支持文が支えている」「パラグラフ内の文同士に意味のあるつながりがある」「パラグラフ同士に意味のあるつながりがある」という5項目である(渡邊 2015)³⁾。主題文とは木下(1994)⁵⁾の中心文を指しており、支持文とは木下(1994)⁵⁾のいう展開部に当たる。

以上のようにレポートを推敲する項目には、1文が長くないか、事実と意見の区別が明確かといった分かりやすさや表現形式に関する項目、レポート全体の構成を考えているか、パラグラフを設定しているかといった構成やパラグラフに関する項目、主張が明確であるか、主張と無関係なことが書かれていないかといった内容についての項目、文字数や枚数制限といった書式についての項目などがあることが分かる。これらをまとめ表1として巻末に示しておく。

本研究で調査の対象とする4項目は「内容・論理性に関する項目」を除き、表1のいずれかに含まれる。今後は学生のレポート作成技能を高めるため、その他の項目についても調査を行い、推敲のためのチェックリストとその適切な指導内容を含んだマニュアルの作成を目指す。

3. 研究の方法

今回は本学の「教職概論」と「教育課程論」^{註2)}の科目において課せられたレポート4種類と両科目で用いられている「チェックシート」^{註3)}の項目の中の4つを分析の対象とした。レポートは1回目が2019年の5月初旬に、2回目が同年7月下旬に書かれたもので、1年生34人の2回分と2年生17人の2回分の計4種類である。

4種類のレポートはテーマがそれぞれ異なるため^{註4)}、後述する①～④の4つの項目を対象とし、本学の学生が自ら推敲できるものであるか、それとも教員とともに推敲したほうが良いものであるかを調べた。4つの項目とは①「文字が小さくないか、薄くないか」(=「文字の読みやすさ」)、②「決められた文字数が不足していないか」(=「文字数制限」)、③「パラグラフの数が多すぎないか、少なすぎないか、均等であるか」(=「段落数と分量」)、④「文末表現が常体に統一されているか」(=「文末表現の統一」)というものである。

両科目のレポートを資料として用いたのは400字詰め原稿用紙1枚の分量であり、手書きであるためインターネットからの切り貼りによる剽窃を防ぐこともできるからである。また、この「チェックシート」の項目を分析の対象としたのは表1に示した推敲項目と重なるものも多いからである。これを改良し「基礎ゼミ」用の教材に加えるレポートチェックリストとすることも可能となる。

①～④の項目が、学生が自ら推敲することのできる項目として有効であるか否かについては以下の手順で分析した。まず、1回目に「チェックシート」が活用されているか否かを確認した。「チェックシート」上の4つのそれぞれの項目に入れられたチェックが「正しいチェック」であった割合と「正しくないチェック」であった割合を算出した。チェックはどちらが入っていてもレポートの推敲が完了していない点は同じだが、次の点に違いがある。「正しいチェック」とは単にレポ

ートの推敲が完了していないことを示すものであるのに対し、「正しくないチェック」とは推敲は完了していないが推敲済みであるとされたものである。「正しくないチェック」の割合が高ければ「チェックシート」を活用していない学生の多いことが分かる。

次に、1 回目で推敲されなかった割合の特に高い項目については教員の働きかけが必要となるという仮説のもと、その割合の高い項目のうちの 1 つについて 2 回目のレポートを課す前に、教員がどのような修正を行えば良いかを学生に働きかけることにした。推敲されていない割合の高い項目について教師が学生に働きかける方が、そうでない場合よりも 2 回目の推敲が改善されるとしたら仮説を支持する証拠となる。

最後に、1 回目と同様に 2 回目も「正しいチェック」の割合と「正しくないチェック」の割合を算出し、2 回分を比較した。推敲されなかった割合が 1 回目よりも 2 回目に減少した項目は、学生が自ら推敲することのできる項目として有効であるとした。1 回目と 2 回目の割合が変わらなかった項目は、教員が「チェックシート」を活用するように促す必要のある項目であるとした。2 度続けて「正しくないチェック」の割合が変わらなかった項目については教員が学生とともに推敲する必要があるものとした。

4. 結果と考察

学生はレポートを①～④の項目について推敲し、推敲が完了したことを記した「チェックシート」とともに 5 月と 7 月に提出した。担当教員はレポートを読み、学生 1 人 1 人の「チェックシート」上に「文字の大きさは良いが、パラグラフを意識しよう」や「敬体が混じっているのが残念です」といったコメントを書き、「チェックシート」とともに返却した。①～④のすべての項目についてレポートを推敲できた学生の割合は、1 回目は 1 年生が 3% (1 人)、2 年生が 35% (6 人)、2 回目は 1 年生が 21% (7 人)、2 年生が 49% (8 人) であった。推敲できなかった項目の割合については以下

に示す。表 2 は 1 回目のレポートで①～④の項目が推敲されなかった割合で推敲済みチェックが正しかった割合と正しくなかった割合を学年別に示したものである。

表 2. 1 回目：①～④が推敲されなかった割合で推敲済みチェックが正しかった割合と正しくなかった割合(人数)

項 目	1 年生		2 年生	
	正しい チェック	正しくない チェック	正しい チェック	正しくない チェック
①	9% (3)	18% (6)	18% (3)	6% (1)
②	23% (8)	18% (6)	65% (11)	0
③	23% (8)	62% (21)	18% (3)	29% (5)
④	0	74% (25)	12% (2)	29% (5)

1 年生 $n=34$, 2 年生 $n=17$.

※①「文字の読みやすさ」・②「文字数制限」・③「段落数と分量」・④「文末表現の統一」

表 2 より全体的に 2 年生のほうが 1 年生よりも「正しくないチェック」の割合が低いことが分かる。「正しくないチェック」を入れたのは、2 年生は①の項目が 1 人で 6% であり、②の項目については 1 人もいなかった。1 年生は①と②がそれぞれ 6 人で 18% であった。1 年生の③の項目は 21 人で 62%、④の項目は 25 人で 74% であったのに対し、2 年生は両項目とも 5 人で 29% であったのに対し、2 年生は両項目とも 5 人で 29% であった。それは 2 年生のほうが 1 年生よりも「チェックシート」を活用していることを表している。このことから、「チェックシート」は 1 年、2 年と続けることで活用されるようになると考えられる。2 年生の②の割合が 65% と高いのは、2 年生はこれまでに多くのレポートを書いてきたためレポートの内容を重視するようになり、文字数を軽視してしまうようになったのかもしれないと考える。

③と④の項目の割合は高く、特に 1 年生は③が合計 29 人で 85%、④が合計 25 人で 74% であった。2 年生も③が合計 8 人で 47% であり、④が合計 7 人で 41% で

ある。そのため、2回目のレポートを課す前に③と④の項目のうち④については教員による働きかけを行った。教員は学生に対し1回目のレポートでは多くの学生が④を推敲していなかったこと、レポート提出前には必ず確認し修正することを述べた。その上で、敬体で書かれた文を常体に直すという練習問題用紙を配布し、どのような文末表現をどう修正すべきなのかを示した。

表3は2回目のレポートで①～④の項目が推敲されなかった割合で推敲済みチェックが正しかった割合と正しくなかった割合を学年別に示したものである。

表3. 2回目：①～④が推敲されなかった割合で推敲済みチェックが正しかった割合と正しくなかった割合(人数)

項 目	1年生		2年生	
	正しい チェック	正しくない チェック	正しい チェック	正しくない チェック
①	3% (1)	15% (5)	6% (1)	6% (1)
②	9% (3)	32% (11)	24% (4)	0
③	3% (1)	59% (20)	18% (3)	29% (5)
④	0	12% (4)	0	0

1年生 $n=34$, 2年生 $n=17$.

※①「文字の読みやすさ」・②「文字数制限」・③「段落数と分量」・④「文末表現の統一」

表2と表3より両学年とも①と②の項目は「正しいチェック」の割合が1回目よりも2回目のほうが減少していることが分かる。2年生の②は1回目には65%と高かったのが2回目には24%に減少している。このことは1回目のレポートとともに返却した「チェックシート」上の教員によるコメントが学生への注意を促した可能性がある。これらのことから①と②の項目は学生が1回、2回と「チェックシート」を用いた作業に慣れること、さらに教員のコメントで注意が促されることによって自ら推敲できるものなのだろうと考えた。

1回目で推敲できなかった割合の高かった③と④の

項目のうちの④は1年生が4人で12%と減少した。2年生については0%であり全員が推敲できたことが分かる。これは2回目のレポートを課す前に教員が学生とともに文末表現をどのように修正すべきなのかを確認したことによる効果が現れたものであると言える。つまり、④は教員が学生とともに推敲したほうが良い項目だということになる。③の「正しくないチェック」の割合は1年生の1回目が21人で61%、2回目が20人で59%とあまり変わらず、2年生も1回目も2回目も5人で29%と変わらなかった。このことから③についても、教員が学生に対し働きかけを行うべき項目であることが分かる。但し、③に「正しいチェック」をした割合は、2年生は変化がなかったのだが、1年生には変化が見られた。1年生は1回目には8人で23%であったのが2回目には1人で3%に減少したのである。1年生は①と②と同じく③も「正しいチェック」を入れた学生については、「チェックシート」上の教員によるコメントによって注意が促され、自ら文章を推敲することができるのだろうと考える。

5. まとめと今後の課題

本研究はレポートチェックリストの項目について本学の多くの学生が自らレポートを推敲することができ項目はどの項目か、教員とともに推敲したほうが良い項目はどの項目かを明らかにすることを目的として行った。4種類のレポートと「チェックシート」の4項目を調べた1回目の結果から、全体的に2年生のほうが1年生よりも「正しくないチェック」を入れた割合が低いことが分かった。このことから学生は「チェックシート」による作業を1年、2年と続けて行うことでシートを活用できるようになると考えられた。

1回目と2回目の比較では「正しいチェック」の割合は2年生の③を除き、両学年とも①の文字の読みやすさについての項目、②の文字数制限についての項目、③の段落数と分量についての項目が減少した。このことから①～③の項目は正しいチェックを入れることが

できる学生にとっては教員のコメントによって注意が促され、文章を自ら推敲することができるようになるのだろうと考えられた。正しいチェックを入れることのできなかつた学生に対しては何らかの働きかけが必要になる。①と②については教員が「チェックシート」の活用を促し、④の文末表現の統一については教員が学生とともにどのような表現をどのように修正すべきなのかを具体的に示す必要がある。また、③も2年生に対しては教員がともに推敲する必要がある。

今回は資料とした4種類のレポートのテーマが異なるものであった。そのため、推敲項目は①～④の4つに焦点を当てて調査を行った。今後は同一のテーマを設定したレポートを資料として①～④の4項目以外の表1に示したものについても調査を行いたい。最終的には今回得られた成果と合わせレポートチェックリストを作成し、現在開発中である「基礎ゼミ」用の教材の一部として加えたい。

[註]

・註1：アカデミック・スキルズとは先行研究を批判的に読むスキル、論文を書くスキルといった「大学で学ぶための基礎的技法」のことであり、教養そのものではなく、大学生がこれから一生かけて築いていく幅広く深い教養を積み上げるための基礎となるものである(佐藤ほか2012) 7。

・註2：「教職概論」と「教育課程論」は2019年度前期に開講された科目で高橋一榮教授が担当した。教職を目指す学生は1年次に「教職概論」を、2年次に「教

育課程論」を履修する。

・註3：「チェックシート」は高橋一榮教授が過去5年間「教職概論」と「教育課程論」のレポート提出時に活用しているもので10項目から成る。

・註4：レポートのテーマは「教職概論」と「教育課程論」の講義の内容をもとにしたものであった。「教育課程論」の2回目のレポートは高橋一榮教授の著作物の内容をテーマにしたものであった。

[引用文献]

- 1) 岡田美穂ほか(2019)「体系化された教育プログラムの開発に向けた取り組み－初年次教育における課題－」『至誠館大学研究紀要』6, 47-53
- 2) 井下千以子(2019)『思考を鍛えるレポート・論文作成法[第3版]』慶應義塾大学出版会, 8-9
- 3) 渡邊淳子(2015)『大学生のための論文・レポートの論理的な書き方』研究社, 2-95
- 4) 学習技術研究会(編著)(2002)『知へのステップ－大学生からのスタディ・スキルズ－』くろしお出版, 105-141, 205
- 5) 木下是雄(1994)『レポートの組み立て方』筑摩書房, 9-249
- 6) 白井利明・高橋一郎(2013)『やわらかアカデミズム・<わかる>シリーズよくわかる卒論の書き方[第2版]』ミネルヴァ書房, 68-69
- 7) 佐藤望(編著)ほか(2012)『アカデミック・スキルズ 第2版－大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会, 12-13

表1. レポート提出前に推敲する項目

推敲項目	チェック項目
分かりやすさ・表現形式に関する項目	<ul style="list-style-type: none"> ・文体は常体(だ・である調)で統一されているか。(木下 1994、学習技術研究会 2002) ・話しことばは使われていないか。(学習技術研究会 2002) ・一文が一義的か。(木下 1994、学習技術研究会 2002、白井・高橋 2013、渡邊 2015)

	<ul style="list-style-type: none"> ・他人と自分の意見は区別しているか。(木下 1994、学習技術研究会 2002、白井・高橋 2013、渡邊 2015) ・事実と意見は区別が明確か。(木下 1994、学習技術研究会 2002、白井・高橋 2013) ・主語と述語は対応しているか。(木下 1994、学習技術研究会 2002、白井・高橋 2013、渡邊 2015) ・より具体的な記述となっているか。(木下 1994、渡邊 2015) ・適切な接続表現で結ばれているか。(木下 1994、渡邊 2015) ・指示詞の使い方が適切であるか。(渡邊 2015) ・1文が長すぎないか。(木下 1994、学習技術研究会 2002、白井・高橋 2013) ・読点の使い方や語順が適切か。(木下 1994、学習技術研究会 2002、渡邊 2015) ・誤字・脱字はないか。(木下 1994、学習技術研究会 2002、白井・高橋 2013、渡邊 2015) ・箇条書き・表・グラフを使ったほうが、効果的になる部分はないか。(学習技術研究会 2002) ・引用したのに引用を示すことを忘れていないか。(白井・高橋 2013) ・文字の大きさ・字体などが適切か。(木下 1994)
<p>構成・パラグラフ (段落) に関する項目</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・構成を考えているか、「序論・本論・結論」の三部構成になっているか。(木下 1994、学習技術研究会 2002、渡邊 2015) ・パラグラフを設定しているか。(木下 1994、学習技術研究会 2002、渡邊 2015) ・1つの段落が大きすぎないか。(木下 1994、白井・高橋 2013) ・1パラグラフ1トピックのルールを守っているか。(木下 1994、渡邊 2015) ・主題文を支持文が支えているか。(木下 1994、渡邊 2015) ・パラグラフ内の文同士に意味のあるつながりがあるか。(木下 1994、渡邊 2015) ・パラグラフ同士に意味のあるつながりがあるか。(木下 1994、渡邊 2015)
<p>内容・論理性 に関する項目</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・話題は絞り込まれているか。(学習技術研究会 2002、渡邊 2015) ・題名や見出しは内容と合致しているか。(木下 1994、白井・高橋 2013、渡邊 2015) ・主張が明確か。(学習技術研究会 2002、渡邊 2015) ・主張と無関係なことが述べられていないか。(学習技術研究会 2002、白井・高橋 2013、渡邊 2015) ・単なる感想に終わっていないか。(学習技術研究会 2002) ・客観的な素材で根拠を示しているか。(木下 1994、渡邊 2015) ・全体の内容が首尾一貫しているか。(木下 1994、白井・高橋 2013、渡邊 2015) ・参考文献は幅広い、3つ以上あげられているか。(木下 1994、学習技術研究会 2002)
<p>書式に関する 項目</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・指定された文字数・枚数か。(学習技術研究会 2002、白井・高橋 2013、渡邊 2015) ・番号・氏名等が書かれているか。(学習技術研究会 2002、渡邊 2015) ・表、グラフの図表番号は明確か。(学習技術研究会 2002、渡邊 2015) ・引用文献欄は正しい書き方か。(白井・高橋 2013、渡邊 2015) ・注は正しくつけられているか。(学習技術研究会 2002)