

学士課程学生に対する先行研究の引用に関するレポート指導授業の開発とその効果に関する検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 大阪市立大学大学教育研究センター 公開日: 2024-09-09 キーワード (Ja): レポート執筆指導, 引用, コピペ, 学生による知識の生産, 学士課程教育 キーワード (En): education for essay writing, citation, plagiarism, students'knowledge production, undergraduate education 作成者: 西垣, 順子 メールアドレス: 所属: 大阪市立大学
URL	https://doi.org/10.24544/ocu.20171218-148

Title	学士課程学生に対する先行研究の引用に関するレポート指導授業の開発とその効果に関する検討
Author	西垣, 順子
Citation	大阪市立大学大学教育. 10 巻 1 号, p.1-12.
Issue Date	2012-09
ISSN	1349-2152
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学教育研究センター
Description	
DOI	10.24544/ocu.20171218-148

Placed on: Osaka City University

■ 研究論文

学士課程学生に対する先行研究の引用に関する レポート指導授業の開発とその効果に関する検討

Development and evaluation of an undergraduate instructional session on appropriate citations in academic essays

西 垣 順 子
大阪市立大学 大学教育研究センター

NISHIGAKI, Junko
Center for Research and Development of Higher Education, Osaka City University

Abstract

The purpose of this study is to develop an instructional strategy for reference citations. Students have difficulty composing appropriate citations for academic essays and papers. We designed an instructional session composed of two classes and a homework assignment for Japanese undergraduates. The first class (the lecture session) explained the purpose of academic essay writing: university students should participate in knowledge production, and they should write essays to present the knowledge produced through the course learning. This explanation was given to make students understand the reason they have to use citation in their essay writing. At the end of the first lecture, students were told to prepare for an essay on a given theme which they would write the following week. They were assigned five reading materials, and they were also required to fill out a worksheet for an outline of their essay. In the second class (a practice session), they composed an essay citing these materials. The teacher advised students having difficulty and also projected some of their essays on a screen to offer guidelines on proper citations.

The effects of this instructional session were investigated. Students wrote two more essays after this session, submitting the first essay in two weeks and the second essay at the end of the semester. Students who had composed appropriate citations in the practical session received higher essay grades than students who had not. However, the effect of the instructional session seemed to diminish by the end of the semester. This result and the future direction of this research are discussed.

キーワード：レポート執筆指導、引用、コピペ、学生による知識の生産、学士課程教育
Keywords: education for essay writing, citation, plagiarism, students' knowledge production, undergraduate education

1. レポート執筆において文献を引用することの難しさ

大学に入学した学生にとって、レポートを書くという作業は悩ましいものである。レポートは入学以前に彼(彼女)らが書いてきた文章とは質の異なる文章であり、どのように書けばよいのか戸惑う学生は多い。実際に初年次教育関係の教科書の多くが、レポートの書き方の説明にページを割いているし、レポートの書き方の指導に関わる教育実践研究も数多く紹介されている。

レポートを完成させるまでの過程で学生に求められ

る事柄は多くあるが、「先行研究を適切に引用すること¹⁾」は特に難しいと思われる。文献の引用が適切に行われない背景は、「適切な引用をしようという気持ちが学生にない場合」、「そもそも先行研究の引用とは何なのかがわからない場合」、「引用を表記する方法がわからない場合」の3つに大別できるだろう(「時間の不足等で文献を読んだり探し出したりできなかった場合」というものもありうるが、レポート執筆作業という枠の少し外側にある現象なのでここでは対象にしない)。このうち「適切な引用をしようという気持ちが学生にない場合」というのは、いわゆるコピペ現象として現れる。レポートの書き方を説明した多くのテキストではコピペは法的にも倫理的にもしてはいけな

いことであると説明されている (e.g., 石川, 2005)。だが残念ながら現実にはコピペ現象は存在し続けており、多くの大学関係者を悩ませている²⁾。昨今では、学生のレポートがコピペで作成されたかどうかを検出するソフトウェア (金沢工業大学で開発された「コピペルナー」など) や情報システム (阪南大学花川研究室で開発中の「コピペ検出システム」) まで登場している³⁾。

コピペは確かに不正な行為であるので、それを検出すること自体は必要である。だが、このようなコピペの検出は、学生が不正なことを分かっているから見つからないことを期待して実行している場合には有効だと思われるが、「そもそも先行研究の引用とは何なのかわからない場合」や「引用の方法がわからない場合」にはあまり役に立たないだろう。例えばロンドン大学教育研究所 (教育に関する大学院大学) では、そこで学ぶ大学院生を対象に学習や研究に関する大掛かりな調査を行い (Welikala & Watkins, 2008)、「(自分が書いたレポートや論文が) なぜ剽窃 (plagiarism) と言われるのかかわからない」と訴える大学院生が多くいたことを報告している。このような学生は、「剽窃はしてはいけない」というルールは知っており、また「剽窃してやろう」という意図は全くもっていない。しかしそれでも適切に引用をすることができないのである。このような場合には教員側が「剽窃はだめだ」ということを訴えるだけでは、効果があるとは思にくい。学士課程の学生であればなおさらである。「書くこと」の機能を「ディシプリンでの学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造化すること」と位置づけて、ライティングに関わる様々な実践研究を行ってきた井下 (2008) は、学生にとって引用は難しいこと、たとえ形式が適切でも内実を伴っていないこともあることを指摘している。そして引用を単に学生のライティングパフォーマンスの問題とするだけではなく、研究者倫理にも関わるFDの課題であるとしている。

このようなことを踏まえると、学士課程学生がレポートを執筆する際に、適切に引用をできるようになるためには、摘発のみではなく教育方法の開発も必要だと言える。だが、少なくとも日本の学士課程教育実践

において、先行研究の引用の指導のための授業デザインを実証的に検討した研究は限定的である。レポート執筆指導実践は多く報告されている。そこでは学生が論理的で説得的な文章を書けるようになるために、協同学習を取り入れたり (e.g., 鈴木, 2009)、TAによる効果的な指導のあり方について検討したり (e.g., 沖林, 2011) という様々な工夫がされている。しかしこれらの教育実践研究の主な焦点は「論理構成をしっかりと立てる」ことや「批判的に吟味を重ねる」ことであり、文献の引用に関する指導は行われなかったか、行われるとしてもどちらかというと周辺的な位置に置かれている。なお、専門基礎系の科目での実験レポートの執筆に関する実践研究において、引用表記の問題が取り上げられることはある (e.g., 井下, 2008; 沖林, 2011)。だが、基礎系の授業で実験レポートを執筆するという状況は、受講生が書くべき内容である当該の実験の問題設定からデータの収集・分析までのプロセスを共有していること、そのために引用する先行研究の広がり比較的狭いこと、レポート全体の形式がある程度明確に定まっていること、などの理由で、大学の授業全般から見ると特殊な状況でのレポート執筆であると言える。

学士課程教育で実践されるレポート執筆指導において、引用の指導が限定的であったり周辺的であったりする状況の背景には、引用の指導を行うにはそれなりの時間がかかることがあるのではないと思われる。日本の学士課程教育における文章執筆指導の変遷を分析した井下 (2008) によると、大学教育学会での議論では1980年代から読み書き教育に対する問題意識が見られ、1990年代に入るといくつかの大学で日本語表現科目が展開されるようになった。そして1990年代後半になると初年次教育が普及し、レポートの書き方はその中で扱われるようになった。このことによってレポート執筆指導は、初年次教育の要素として明確な位置づけを得たとも言える。だが井下 (2008) が指摘するように、初年次教育科目の一部として扱われるレポート執筆指導は「短期集中型学習 (p.15)」にならざるを得ない。だが、引用について本格的に指導するには時間がかかる。先行研究を探して、読んで、レポートの構成や内容を考えて、実際に執筆するという一連の

作業を実際に学生にさせる必要が生じるからである。

だが、学士課程における学びが単に多くの知識を身につけることに留まるものではない以上、先行研究を適切に引用することは大学でのレポートや論文執筆において欠くべからざる要素であり、また学生にとっては難しい作業である。そこで本研究では、学士課程の学生が講義科目のレポートの執筆にあたって、適切に引用が出来るようになるための教授法について検討する。本研究で検討の対象とする授業場面は、学生が与えられたテーマ（授業内容）と条件のもとで自ら問題を設定し、レポートを執筆することを求められるタイプの授業である。テーマを共有しているとは言え、より具体的な問題は学生各々が設定することになるため、レポートで引用すべき先行研究も、レポートの形式も自ずから多様になる。このような講義科目における引用に関する教授法を開発するため、本稿ではまず、ロンドン大学教育研究所（Institute of Education、以下IoEと表記）のライティングセンターにおける論文執筆指導の実践について紹介し、その後、それを日本の学士課程学生のレポート執筆指導のために改変した教授法を開発し、その効果を検証する。

2. ロンドン大学教育研究所における引用に関する指導

IoEは教育関係の修士号・博士号の取得を目指した学生が世界中から集まる大学院大学のような組織である。CAPLits（Centre for Academic and Professional Literacies）というライティングセンターを有しており、応用言語学を専門とする5名ほどのスタッフが指導にあたっている。CAPLitsの運営には、世界的に有名なアカデミックリテラシー研究者であるKen Hyland教授（2009年当時はセンター長、現在は香港大学のCenter for Applied English Studiesのセンター長）や、欧米のアカデミックライティング教育研究で主流となっているアカデミックリテラシーアプローチ（詳しくは西垣（2010）を参照）の主要研究者であるMary Scott教授が参画しており、最先端の教育研究成果を生かした教育実践が行われていると言える。

CAPLitsではアカデミックライティングに関連する

いくつかのセッションを、各学期の前と後に集中して行う（各セッション4週程度、1週当たり2時間）とともに、学期中にも放課後の時間を利用して開催している。セッションの内容は、論文で特徴的に使われる英文法を学ぶコースや、批判的に論文を読解する方法を学ぶコースなど様々なものがある。受講生である大学院生の研究テーマはいずれも教育に関連することではあるが、学問的アプローチは多様である。筆者は2009年4月から9月まで、在外研究でIoEに滞在していた。その際にCAPLitsのスタッフにインタビューをし、論文執筆指導のクラスに実際に参加させてもらったが、本稿では、“Referencing, Citation & Quotation”セッションについて述べる。

筆者が参加したのは、2009年5月から6月にかけて4週間にわたって開講されたセッションで、1人の講師（Dr Rosemary Wilson）のクラスに20名程度の学生が集まっており、4－5名ずつにグループを作って作業をしながら学ぶという形が取られていた。受講生はほぼ全員が留学生で、英語を第1言語とはしていなかった。

1週目にまず、論文を書く為には引用が必要であることについて説明があった。続いて2週目以降に受講生各自に「留学生へのケア」に関わる論文のイントロダクション部分を書いてもらうという話があり、先行研究にあたる3つの英語論文が配布された。

2週目から4週目にかけてはグループごとに、論文のイントロダクションを作成した。あくまで引用の仕方を習うための仮想状況で書くのであり、実際に研究を行うのではないため、「留学生へのケアのあり方について詳しく検討する必要がある」ということを示す文章を、3つの先行研究を引用しながら作っていくという形になった。いずれのグループも、イントロダクションの論理構成を組み立てることにはすぐに成功していた。しかし、3つの先行研究を引用する際には、「先行研究論文の一節を長々と逐語的に書き写してしまう」、「間接引用（孫引き）と直接引用の区別ができていない」といった不適切な引用行動が見られた。

講師は各グループの作業を机間巡視し、受講生からの質問を受け付けたり、進捗状況に応じて個別にアドバイスをする他、作業が進んだグループの文章をOHP

や実物映写機を使って教室前のスクリーンに投影しながら、クラス全体に紹介した。その際にクラス全体に対して代案の提案を求めたりしながら、各グループの文章を校閲、修正していった。

CAPLitsの引用に関する指導の特徴として、次の2点をあげることができる。ひとつは、引用するという作業を実際にやらせていることである。もうひとつは、受講生が作成した文章をクラス全体で共有しながら、受講生が講師と一緒に考えるというスタイルで、作成された文章を修正したり洗練させたりしていたことである。このセッションの講師を務めていたWilson博士は、「引用というのは説明してできるようになるものではない」と話していた。「どのように引用を表現すればよいのか」ということは、認知心理学でいうところの手続き的知識⁴⁾である。手続き的知識を身につけるためには、学生自身が実際に手を動かしながら練習をする必要があるため、Wilson博士の指摘はもっともなことと言える。ただし実際に引用を実践させるには前節でも述べたように時間がかかる。この問題を解消するためにCAPLitsのセッションでは、「留学生へのケアという受講生全員が共通して考えることのできるテーマを選ぶ」「引用するべき先行研究を講師が選んで用意する」という工夫がされていた。

また、参加者全員がアイデアを出しあいながら受講生が作った文章に修正を加えていくという方法で、学生たち自らが頭を動かしつつ議論をしながら、「適切な引用の方法」という知識を共有していたと解釈できる。その結果、個々人の学生が個別に引用の仕方を覚えるよりも、より多様な練習を積むことができていたと考えられる。

3. 日本の学士課程学生を対象とした引用に関するレポート執筆指導の試み

3.1. IoEと日本の学士課程教育の違い

CAPLitsでの引用表記の指導は充実した内容で、効果も高いと思われる。だが、IoEと日本の学士課程の学生には大きな違いもある。まず何よりもIoEは大学院大学であり（学士課程も存在するがごくわずかではない）、そこで学ぶ学生は「研究をして研究論文を

書く」という目的意識を明確に持っている。働きながら学ぶパートタイム学生や成人学生も多い。それに対して日本の学士課程の学生の多くは、高校を卒業してすぐの年齢であり、卒業研究を重視している大学の学生といえども、特に1－2年生のうちなどは「研究する」というよりは「勉強する」という意識のほうが強いだろうと推測される。CAPLitsの教育実践は、「文献の引用をどのように表現すればよいのか」についての練習が中心で、「論文を書くためには先行研究を引用しなければならない」という説明はごくわずかであった。「説明」というよりも「授業を始めるにあたっての確認」に近い。だが日本の学士課程学生の場合には実際に引用の練習に入る前に、そもそも「学生がレポートを執筆するとはどういうことか」ということを理解する必要があると思われる。

またCAPLitsには応用言語学を専門とするスタッフが何人も常駐しているが、日本の多くの大学にはライティングセンターのような組織はない⁵⁾。そのためライティング指導を専門とするわけではない教員が、何らかの形でレポートの書き方の指導を行わなければならない。また第1節でも指摘したように、引用の練習にそれほど長い時間をかけるわけにもいかない。このような状況を踏まえると、レポート執筆技能の習得に特化したような科目ではない通常の授業の中で、教員の専門分野に関わらず、先行研究を引用しつつレポートを書くためにはどうすればよいのかを学生に学んでもらうための工夫が、必要とされるのではないかとと思われる。

3.2. 引用に関するレポート執筆指導の授業デザイン

そこで本研究では、前項で述べたような日本の大学の学士課程教育の実情を踏まえ、IoEでの実践の要素を取り入れながら、初年次教育科目や文章表現法指導科目のような授業ではなく、ディシプリンベースの知識を学ぶための講義科目の中でレポート執筆指導を行う方法を提案する。具体的には、以下に示すような授業を90分ずつ2週間にわたって行うものである。なお、本実践を組み込む授業は、西日本の4年制公立大学における全学共通教育科目の「読むこと書くことの科学」

という授業科目である。本科目はリテラシーの発達や教育について心理学や教育学の観点から考察していく科目で、通常は授業担当者による講義形式で進められている。

3.2.1. 学生がレポートを執筆する意義に関する講義

「引用とは何か」、「なぜ引用を行う必要があるか」がよくわからないという状況に学生がいる背景には、「レポートとは何か」がそもそも理解されていないことがあると思われる。大学の授業で執筆を求められるレポートの多くは、研究成果の執筆である。卒業研究ほどの大がかりなものではないが、学生自らが授業の履修を通じて生み出した知見（学習し理解したことをもとに学生自身が考えたこと）を表現することが求められるという意味で、それはやはり「研究成果」である。授業で教員が話した内容を要約して書き連ねることを求められているのでもなければ、ただ自由闊達な意見表明を求められるのでもない。そしてその際に必須となるのが、授業（教室外での自習も含む）を通じて学んだことや考えたことに関連したことが書かれている文献を引用しながら論じることである。つまり学生は学生なりに、研究者（知識生産者）であることを求められているのである。

このようなことを学生に理解してもらうための講義を、90分かけて行う。概略を表1に示した（実際の授業ではこれらの内容を適宜具体例も交えながら紹介した）。表1上段の「1. 大学は知識を生産する場所であること」という部分は、レポートは学生による研究成果であるという上述の内容についての説明である。多くの学生には「自分も知識を生産する」ということが分かりにくいと思われるので、「知識というのは、新しい天体を発見したり新薬を開発したりするような華々しい成果のみではなく、既存の情報に何らかの新しい解釈を創っていくことが知識生産である」という説明を加える。

ついで、生産された知識は当該の生産者だけが保持するのではなく、共有されないといけないことを説明し、生産された知識を大学も含めた学問の場で共有するには何が必要かを3つの観点から述べる（表1の中

表1 「レポートを執筆する意義」に関する講義の内容

1. 大学は知識を生産する場所であること
 - ①学生も知識生産者の一員であること（新しい解釈を創る役割を持つこと）
 - ②知識は共有されなければならないこと
2. 知識が共有されるために必要なこと
 - ①生産された知識が表現されること（レポート執筆の目的）
 - ②他の知識と関連付けられること（先行研究の引用が必要な理由）
 - ③一定の納得される方法で検証されること（web情報の信頼性の問題等）
3. 知識は未解決の問題であること
 - ①「誰が、いつ、どこで、どのようにして、生産して表明した知識なのか」が重要
 - ②「①が誰によって確認されたのか」も重要（間接引用の場合）

段「2. 知識が共有されるために必要なこと」）。まず、レポートや論文を執筆する目的は単位を得るためではなく、「生産した知識を表現するため」であることを確認する。次いで、知識というものの性格について、特に引用と関連の深いネットワーク性について説明する。つまり、知識は孤立しては知識にはなりえず、他の知識とどのように関連するかを明らかにして位置付けられなければならないために、先行研究を引用する必要があるのだということを解説する。さらに、実際に生産された知識には十分に吟味されたものから、粗雑な段階のものまでであるが、それぞれの学問領域で納得される方法でその妥当性を検証される必要があることについても述べる。ここでは、学術雑誌に論文が掲載されるまでには査読があること、本が発行される際にも編集者によるチェックなどがあることを説明し、それに対してweb上の情報（電子ジャーナルや電子ブックを除く）はそのようなチェックを経ていないものであったり、チェックを経ているかどうかは明らかでないものであったりすることが多いことを説明する。

そして最後に、大学では知識は「未解決の問題（潮木, 2008）」として扱われることを説明し（表1の下段）、未解決の問題であるからこそ、当該の知識情報が「誰が、いつ、どこで、どのようにして生産・表明したのか」が大事であることを確認する。学生が作成する引

用文献リストには、著者名と書名は書かれていても、出版年や出版社名が欠けていることが多い。ここでの説明は、なぜそれらの情報が必要であるのかを納得してもらうためのものである。つまり、当該の知識情報が「誰が、いつ、どこで、どのようにして生産・表明したのか」に相当するものが、著者名、出版年、出版社名や雑誌名であり、それらの記載がなければ引用は不完全なものになる。また同様の理由から、異なる章を異なる執筆者が執筆している本から引用をする場合には、本のタイトルと編者名のみではなく、当該の章の執筆者名と章のタイトルが重要になることも説明する。

なお、一般に学術論文では間接引用はできる限り避けるものだが、通常の授業レポートでは間接引用も許容せざるを得ないだろう。そのため本授業では間接引用についても説明することとする。つまり、『当該の情報がいつ誰によってどのようにして表明されていたのか』をいつ誰がどのようにして確認したのか』が重要な情報になる、ということも併せて解説する。

3.2.2. 引用の練習をするための準備（宿題）と引用の練習

次の週には引用の練習を行うのであるが、そのためには受講生にあらかじめ準備をしてきてもらわないといけない。具体的には次の週にエッセイを書いてもらうことを予告した上で、関連する先行研究を読み、実際に練習として書く文章の内容を考えてきてもらう必要がある。またIoEの学生はアカデミックな英語表現で引用を表記することには不慣れでも、論理的な文章そのものはスムーズに作れていたが、日本の学士課程学生の場合はこの点にも何らかのサポートが必要ではないかと思われる。

そこで本研究では、IoEの実践と同様に授業担当者が選んだ文献のコピーを渡すことに加えて、図1に示すようなワークシートに記入をしてくるように求め、ワークシートの回答例（模範解答ではない）もあわせて配布することにした。なお実際の実践では「英語教育の小学校への導入について、あなたはどのように考えますか？論じてください」という指示を与えてあるので、図1はその内容に従ったワークシートになっている。

図1のワークシートは実際にはA4の大きさで、表面は実際に受講生がエッセイを書くために使うと思われる知識や意見を確認し、より説得的に書くために必要と考えられる考察（普段はそこまでは考えていないかもしれない事柄）を掘り出せるような内容になっていた。構造的にも、基本的にはこのワークシートの構造を文章に起こしていくと、一定程度まとまりのあるエッセイになるようにも作られていた。裏面は「授業で配布した5つの文献から、問1から問6にあなたが書いたこととなんらかの関連のある記述を3つ書き出さない」という指示のもとに、表面の内容から実際にエッセイを書く上で引用できる情報を5つの文献から探し出して記入するための用紙になっていた。受講生は当該の文献に記されている内容の要約をした上で、その記述がワークシート表面に書いたどのポイントと関連するかを記載していくようになっている。

宿題としてこのような作業をしてもらった上で、引用をしながらエッセイを書く練習のための授業を実施する。学生に罫線入りのA3用紙を配布し、そこにエッセイを書いていってもらう。授業担当教員が適宜机間巡視を行いつつ、学生からの質問を受けたり、執筆に戸惑っている学生にアドバイスを与えたりする。また、一定程度書けてきた学生のエッセイを書画カメラを使って投影しながら、受講生全体に対して具体例として説明し、必要に応じて教員の側からの修正を呈示する。

4. 授業の実施と結果の分析

本節では、前節で説明した授業が実際にどのように実施されたかについての概略を説明するとともに、授業の効果を確認するための分析を行う。授業を通じて学生が、レポートを書く意義と引用に関してどのように理解したのかを考察するため、学生がレポートを執筆する意義を説明する講義の終了時のミニッツペーパー（当該の授業で何を学んだかを記述してもらうもの。A4版1枚のもので感想や質問も書くことができる）の記述と、学生の引用練習問題実施時のパフォーマンスについて報告する。また、中間・期末レポートにおける引用の適切さも分析する。

「小学校での英語教育導入に関してどう思うか」についてエッセイを書くために、下記の1から6の問いに簡潔に答えてください。そのうえで本日配布した文献を読み、それぞれのポイントを把握してください。

問1. 小学校への英語教育導入に関連して、知っていることを書いてください。

問2. 小学校に英語教育を導入することになった目的・理由は何だと思われますか。

問3. 「2」で書いた理由は、現在の社会における学校教育の目的として妥当だと思いますか。

問4. 小学校に英語教育を導入することで、「2」の目的は達成されると思いますか？そう思う理由は何ですか？

問5. 小学校に英語教育を導入することによる弊害はあると思いますか？あるとすればそれはどのようなものだと思いますか？

問6. あなた自身は小学校への英語教育導入についてどう思いますか？理由も合わせて書いてください。

〈以上が表面、以下は裏面〉

問7. 授業で配布した5つの文献から、上記の問1から6にあなたが書いたこととなんらかの関連のある記述を、下の要領で3つ書き出してください。

〈例〉どの文献か（○をつける）

大澤（2009） 竹内（2003） 中島（2001） 今井・野島（2003） 市川（2006）

どのようなことが書いてあったか（要約とページ番号）と上記の問1から6のどれと関係するか

何を伝えるか、自分の意見とは何かという「伝える内容」が問題にされないままに、「伝える能力」の育成ばかりが強調される状況に疑問を呈している（p.30）

問2, 3, 6に関連

〈1つめ〉

どの文献か（○をつける）

大澤（2009） 竹内（2003） 中島（2001） 今井・野島（2003） 市川（2006）

どのようなことが書いてあったか（要約とページ番号）と上記の問1から6のどれと関係するか

**図1. 引用練習問題に取り組む準備のためのワークシート（実際のものはA4両面1枚である。
問1から問6の記述スペースはもっと広く、問7の回答欄は3つある）**

4.1. 授業の実施

前節の引用指導実践を、西日本の4年制公立大学の全学共通教育科目「読むこと書くことの科学」の中で実施した。「読むこと書くことの科学」は毎週90分ずつ半期にわたって実施される授業で、中間レポートと期末レポートの2回のレポート執筆が求められ、いずれでも先行研究を引用しながら執筆することが求められる科目である。そこで、中間レポート提出の2週間前に相当する第5週（2010年11月9日）と第6週（16日）にそれぞれ、学生のレポート執筆の意義に関する講義（ミニッツペーパーの提出）と引用の練習を行った。

練習問題は「英語教育の小学校への導入について、あなたはどのように考えますか？論じてください」という設定でエッセイを書いてもらった。「外国語教育」は授業で直接扱う内容ではないが、受講生の多くが関心を持っていると考えられ（実際に授業が進行する中で、母国語のリテラシーと外国語のリテラシーはどのように異なるのかといった質問は頻繁に受け取る）、またある程度即興でも（1週間ほどの準備期間でも）、学生が一定程度まとまりのあるエッセイを書けそうなテーマとして選択した。エッセイを書く上で使用する先行研究としては、5本の文献を用意してコピーを配布した。

引用の練習の授業時間90分のうち、最初の20分間は第5週授業の終わりに受講生が書いたミニッツペーパーに書かれていた質問への回答を中心に第5週授業の内容の復習をした。その後、まずは受講生がそれぞれに、配布されたA3の用紙（両面に罫線入り）にエッセイを執筆していった。なお、受講生数が少ない授業ではIoEが行っていたようなグループ学習も有効と思われるが、人数の多い科目や受講生同士が親しくない授業ではグループを作るのに時間がかかってしまうこともある。そのため本実践では受講生各自が作業をするという方法をとることにした。受講生がエッセイを書く作業をしている間、授業担当の教師は机間巡視を行い、受けた質問については当該の学生に返答をしたのち、マイクを使って受講生全体に質問と回答の内容を説明した。また、一定程度書き進めた学生のエッセイを書画カメラでスクリーンに映して受講生全員に具

体例として説明した。練習問題のエッセイはその日のうちに提出させたが、授業時間内に書ききれなかった学生は翌週に改めて提出させた。

この年の「読むこと書くことの科学」の履修登録者数は111名で、単位取得者数は75名であった。第5－6週の授業に出席して練習問題を提出した受講生は79名であり、中間レポート提出者は79名、期末レポート提出者は74名であった。なお、中間レポートは教員が採点した上で返却し、レポートの講評を行った。ひとりひとりのレポートには詳細なコメントはつけていないが、受講生全員に対して期末レポートでは気を付けてほしいことを中心に説明をした。また受講生個人に対しては、「十分に考察されているか」「形式が整っているか」「引用が適切に行われているか」という観点からの評定が行われており、その評定点は示されていた。

4.2. 学生がレポートを書くことに関する意義を解説する講義のミニッツペーパーの分析

ミニッツペーパーの記述内容を整理したところ、表2のように分類された。授業の中では引用の方法（引用文献リストに出版年と出版社名が必要なことなど）についても言及はしていたので、それに関する記述も一定数みられていた。一方で、学生も知識生産者であることやレポートを書く目的に言及した記述が比較的多く見られていた。中には、「学生は未熟だから引用をしなければならないと思っていた（教授は引用しなくても良いと思っていた）」「レポートは教授に駄目だしされるために書くのであり、書くことに意味はないと思っていた」「引用というのはとにかく写せばよいのだと思っていた」などのように、授業を受けたことで認識が変わったことを示す記述もあった。また、授業で言及した知識の性質（未解決の問題、ネットワーク性）に関連する記述も比較的多く見られた。

また「なぜ大学での勉強の仕方と高校までの勉強の仕方が異なるのかが分かった」というように、大学での学びの特徴に言及した指摘も見られた。授業の中では「大学での学び方」という内容に直接は触れていなかったのだが、学生の側からこのことに言及した者が4人いた。

表2. ミニツツペーパーへの記述内容とその記述を行った受講生の人数（重複回答あり）

	(人)
1. 大学の役割と学生の役割に関するもの	
知識生産者としての学生	17
大学の役割は知識生産であること	2
大学で学ぶことの意味	4
2. レポートを書く意味	
知識の生産と共有のため	17
レポートを書く意味一般	3
3. 知識の性格	
未解決の問題としての知識	11
知識ネットワークの必要性	13
知識の発生源明示の必要性	11
4. 引用の目的	
引用の目的（知識の共有・強化）	11
引用目的一般	9
5. Web情報の信頼性・出版物ができるまで	8
6. 引用の方法	14
7. その他	10

4.3. 第6週授業（引用の練習）時の学生の様子

第6週までにワークシートの記入が全くできていないという学生はいなかったが、引用しながらエッセイを書くことには多くの学生が戸惑っていた。授業担当者が机間巡視しながらまずは書いてみるように促していくと、彼（彼女）らは書き始めた。そのような中で次の2つの躓きがみられた。

ひとつは引用を全く行わずに文章を書き進めている場合で、授業担当教員から「あなたの考えを配布資料を引用しながら、配布資料との関係で説明しないといけません」と声をかけると、「資料を参考にしながら書いています」と答えるケースである。このタイプの学生には、「そのエッセイを第3者が読んだときに、著者がどの先行研究を参考にして書いたのかわかる

ように書かなければならない」と教示した。もうひとつは、資料を逐語的に引用しないといけないと思い込んでいる場合であった。この場合には、学生たちが作成してきたワークシートを参照させながら、資料を要約して引用するように説明した。

いずれの場合も、当該の学生が自分のエッセイの修正や記述を一定程度終えたところで、授業担当教員が用紙を一時拝借し、実物映写機で教室前方のスクリーンに投影しながら、当該学生に行った説明と同内容の説明を受講生全体に対して行った。

このような過程を経て、第6週授業終了時点で適切に引用ができたレポートを書いた学生は、出席者79名中67名であった。

4.4. 中間レポートと期末レポートの執筆状況

中間レポートと期末レポートで先行研究の引用を適切に行った学生と、引用を適切に行えなかった学生それぞれの人数を表3に示した。引用指導を行った第5－6週授業に出席していたかどうかで、レポート課題における引用が適切に行えた学生数と行えなかった学生数の分布に違いがあるかどうかを検討するためにカイ二乗検定を行った（表3の上段）が、中間レポートでも期末レポートでも分布に有意な違いは見られなかった。

一方で、第6週の引用をしながらエッセイを書く練習問題に合格したかどうか（適切な引用ができたかどうか）で、レポート課題での適切な引用が行える人数の分布に違いが出るかどうかを確認するためにカイ二乗検定を行った（表3の下段）。中間レポートでは分布に有意な偏りが見られ、練習問題で適切な引用ができた学生は、適切な引用ができなかった学生よりも、中間レポートで適切な引用ができている割合が高かつ

表3. 中間・期末レポートにおける引用が適切／不適切であった学生人数

	中間レポート引用			期末レポート引用		
	適切 (N=69)	不適切 (N=10)		適切 (N=45)	不適切 (N=29)	
引用講習出席	64	8	$\chi^2(1)=1.8$	40	29	$\chi^2(1)=3.5$
欠席	5	2	n.s.	5	0	n.s.
練習問題合格	61	6	$\chi^2(1)=5.5$	40	25	$\chi^2(1)=0.1$
不合格	8	4	p<.05	5	4	n.s.

た。期末レポートでも同様のカイ二乗検定を行ったが、練習問題で適切なパフォーマンスを示したかどうかによる分布の違いは見られなかった。

さらに中間レポートと期末レポートの両方を提出した学生74名について、両レポート間での引用に関するパフォーマンスの比較を行った（表4）。中間レポートから期末レポートにかけて、受講生の引用の適切さに変化がみられるかどうかについての検定（変化性の検定）を行ったところ、中間レポートでは適切な引用をしていたにもかかわらず期末レポートでは引用が不適切になった受講生の数が、中間レポートの引用は不適切だったが期末レポートでは改善した受講生の数よりも有意に多かった（ $\chi^2(2)=14.3, p<.01$ ）。一方で引用文献リストにのみ焦点を絞ってみると、リストそのものが記載されていなかった受講生は中間レポートでは9名いたが、期末レポートではいなかった。

なお本項で実施した統計的検定は、表3に関する検定は倉智・山上（1991）による「対応のない場合のカイ二乗検定」（p.123）に、表4に関する検定は同書の「対応のある場合のカイ二乗検定」（p.122）にそれぞれ依ったものである。

表4．中間レポートと期末レポートで適切な引用と行った学生と行わなかった学生の人数分布

中間レポート	期末レポート	
	適切 (N=45)	不適切 (N=29)
適切(N=65)	41	24
不適切(N=9)	4	5

5．授業の効果に関する考察

本節では本授業実践の効果を、授業内容についての学生の理解とレポート執筆での引用の記述状況の2つの観点から考察する。第5回授業のミニッツペーパーでは、レポートをどのように書くかという方法的な事柄よりも、そもそもレポートとは何か、学生はなぜレポートを書くのか、なぜ引用をするのか、といった事柄についての記述が多く見られた（表2参照）ことから、「なぜレポートを書くのか」、「なぜ引用が必要

なのか」というレポート執筆に関わる認識論的な事柄を学生に理解させるという本授業の目的は一定程度は達成できていたのではないと思われる。実際に第6週授業での引用の練習問題では、受講した学生の85%は適切な引用を行うことができていた。

だがその一方で、練習問題ではない実際のレポート課題で適切に引用ができるかどうかという観点からみると、本実践による効果は限定的なものにとどまっていた（表3参照）。本実践の2週間後に提出した中間レポートでは87%の受講生が適切な引用をしており、適切な引用をした受講生の割合は練習問題に合格した受講生で、練習問題に不合格だった受講生よりも高かった。だが期末レポートでは、そのような効果が見られなかった。

期末レポートでは本授業実践の効果が見られなかった原因には、次の2つの場合がありうる。ひとつは本授業実践での学習が持続性を全くもっておらず、期末レポート執筆時には多くの受講生が習ったことを忘れてしまっていたという場合である。もうひとつは、期末レポート執筆時にも受講生は学習した内容を何らかの形で記憶してはいたが、何らかの事情のために学習した内容を最大限に発揮したレポートを執筆しなかったという場合である。結論から先に述べると本授業実践の場合、前者よりは後者であった可能性が高いのではないかと推測する。

そう推測する理由には次の3点がある。ひとつは、期末レポート執筆時期には他の授業のレポート執筆やテストが重なるため、学生が本授業のレポート執筆にかけることのできる時間が中間レポートよりも限られることである。文献を探し出したり読んだりして、レポートに引用するにはそれなりの手間暇がかかるが、学生がそれを惜しむ環境が期末レポートにはある⁶⁾。また本授業は期末レポートの配点が100点満点中20点しかない授業なので尚更でもある。2つめは、中間レポート提出以降期末レポート提出まで、授業担当者は期末レポートにおいても引用をしなければならないことや、そのためには早目に本を探しておかなければならないことなどの注意事項を折に触れて伝えていたことである。また、期末レポート執筆のために本を探すという宿題も出したりしていた。このような状況を考

えると、本稿で報告した授業実践で学んだ内容を忘れてしまったとは考えにくい。3つめは、期末レポートでは引用文献リストさえ作らなかった学生はいなかったことである。つまり、引用はしなければならないとある程度わかっており、学生としては不十分ながらも引用をしていたつもりだったが、相当程度に手を抜いてしまった可能性があるのではないと思われる。

学生自身にレポート関する自己評価を尋ねるなどしておく、もっと明確なことが分かったのかもしれないが、今回そのようなデータがないために断定的なこととは言えない。ただいづれにせよ、期末レポートでは適切な引用表記をしなかった学生が中間レポートよりも増えてしまったのは事実であり、それが本実践の効果の限界でもある。

6. 今後の研究課題

最後に本授業実践の改善策と、レポートでの引用に関する教育のあり方を検討していくために今後必要な研究の方向性についてそれぞれ述べて、本稿を締めくくるとする。

第5回授業のミニツッペーパーや練習問題、中間レポートでの適切な引用表記をした学生の割合から考えると、本授業実践そのものはスムーズに進んだと考えられる。ただ、練習問題の実施冒頭での学生の不適切な引用表記行動から考えると、練習前に学生がレポートを書くことの意義について説明する際には、「読者の視点」と「逐語引用と要約引用の区別」の2点についてももう少し説明を補足する必要があると思われる。中でも「読者の視点」は特に重要であろう。知識生産はそもそも協同作業で行われるものであり、「学生が生産して表現した知識」を受け取る読者の存在は知識生産に欠かせないものだからである。

また本実践では、中間レポートから期末レポートにかけて成績が低下した。その原因は定かではないが、たとえ時間不足等の期末レポート執筆時特有の環境のために適切な引用をしなかった受講生が多かったのだとしても、それは好ましいことではない。時間がないなら、早目にレポート執筆に取り掛かるなどの工夫が必要であり、どうしてもそれが必要と学生が認識して

いればそのようにしただろう。残念ながら2週間にわたる本実践のみでは、引用指導を受けて期末レポートを提出した学生のうち、4割弱程度の学生に対してはそこまでの意識を持たせるには至らなかった。

アカデミックライティングの育成は数回の授業で完成するものではなく、教育課程全体を通じた学生による経験と反省（振り返り）の蓄積が必要と思われる。IoEのCAPLitsの受講生たちは、日々修士論文や博士論文に取り組んでおり、引用をしないで文章を書くなどあり得ない状況に置かれている。日本の学士課程学生が引用に関する知識とスキルを十分身につけるためには、大学のカリキュラムを通じての効果的な指導が求められるだろう。そのような教育を設計するためには、例えば、本研究の「学生がレポートを書く意義に関する講義」の内容で扱ったような事柄についての認識の実態を、1年生から大学院生にかけて調査し、そのような認識が深まったきっかけなどについて探索するなどの方向が考えられる。それによって、学士課程教育を通じて学生が引用についてどのように理解を深めていくのかが明らかになれば、本実践のような取り組みを学士課程カリキュラムのどこに位置付けることがより効果的になるか等についても、検討することができるようになるだろう。

注釈

- 1) 「引用」には、先行研究となる文献に書かれている文言をそのまま書き写す引用と、内容を要約して示す引用があるが、本稿では基本的には後者を扱っている。後述する授業実践では、前者を逐語引用、後者を要約引用と呼んで区別して学生には説明している。
- 2) 例えば、2010年2月に一橋大学が「レポート剽窃問題を考える」というテーマで全学FDシンポジウムを開催している。剽窃を未然に防ぐために学生にどのような教育・説明をするか、実行されてしまった剽窃をどのように摘発して対応するかといった問題について、幅広い実践談と悩みが寄せられている。
- 3) ここでは、「ソフトウェア」は教員のパソコンにインストールして、学生がファイルで提出したレポートをチェックするタイプのものをさし、「情報システム」はLearning Management Systemのようなシステムが導入されている大学での、コピー検出機能付のレポート提出システムをさしている。

- 4) 手続き的知識とは、例えば車の運転の仕方のようないわゆるハウツー型の知識であり、通常は言語化されたり意識化されたりしていない。これに対して、言語で説明できる知識を宣言的知識という。手続き的知識の中には、言語による説明を通じて獲得されていくものもあるが、その作業を繰り返して熟達するにしたがって言語で意識されることなく遂行されるようになっていく。
- 5) また、もしライティングセンターがあるとしても、通常の授業（各学問領域の知識を学習するような授業）においてもレポートの書き方の説明を一切しなくてもよいという状況には、普通はならない。
- 6) この結果を2011年度の授業の受講生に示して理由を推測してもらったところ、「時間が無いから」の他に「期末レポート執筆時には他の授業のレポートもあり、学生が図書館の本を一斉に借りてしまっただけ適切な文献を読めなくなるから」というものもあった。

引用文献

- 井下千以子（2008），『大学における書く力考える力：認知心理学の知見をもとに』，東信堂
- 石川慎一郎（2005），「レポートや論文を書く」，北尾謙治他（編）『広げる知の世界：大学での学びのレッスン』所収，ひつじ書房，pp.127-140.
- 倉智佐一・山上暁（1991），『要説心理統計法』，北大路書房
- 西垣順子（2010），大学生のアカデミックライティング教育におけるアカデミックリテラシーアプローチの可能性と課題，「大阪市立大学 大学教育」，第8巻，第1号，pp.47-51.
- 沖林洋平（2011），「心理学実験を経験してレポートを産出する」，楠見孝・子安増生・道田泰司（編）『批判的思考力を育む：学士力と社会人基礎力の基盤形成』所収，有斐閣，pp.200-206.
- 鈴木宏昭（2009），『学びあいが生み出す書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』，丸善プラネット
- 潮木守一（2008），『フンボルト理念の終焉？：現代大学の新たな次元』，東信堂
- Welikala, T., & Watkins, C. (2008), *Improving Intercultural learning experiences in higher education: Responding to cultural scripts for learning*, London: UK, Institute of Education University of London.