



第2部 ライティング課題の設計

初年次ライティング科目や学位論文（卒業論文、修士論文、博士論文）指導などのライティングを直接扱う授業以外では、学生のライティングの知識・スキルの成長は間接的な学習目標として設定されることの方が多いでしょう。また、直接的であれ、間接的であれ、学習目標としては設定されず、授業内テストの論述課題やレポートなどのライティング課題を他の学習目標の達成度の評価手段として用いるだけの場合もあるはずですが。このように学習評価の手段としてライティングを使用する場合でも、授業でのライティングの経験が将来の卒論・論文執筆や学外でのライティングに役立つことを期待し、ライティングの知識・スキルの育成を間接的目標としている教員が多いと思います。しかし、授業評価のためにライティングを用いるにしても、授業内のライティングが専門や社会と接続することを期待するにしても、適切にライティング課題を設計しなければ、十分にこれらの学習目標が達成される見込みは低くなります。

本ハンドブック第2部「レポート課題の設定」では、授業内でのライティング課題をどのように学習目標と適切に連動させるのかについて説明します。ここでの「連動」には2つの方向性が含まれています。第一に、ライティング課題を、その課題に学生が取り組むことで学習目標の達成が促進されるように設計することです。第二に、ライティング課題を学習目標達成の促進だけでなく、学習評価に用いるために、学習目標がどの程度達成されたのかを測定することができるように設計することです。この2点で学習目標と連動しているライティング課題が、適切に設計された課題です。第2部の内容は、第3部「ライティング課題の評価とフィードバック」とも深く関連しますので、同時に読まれることをお勧めします。

■ 授業内テストの設計

学習評価には、さまざまなやり方があります。授業内の発表やグループワークでの議論を評価の対象にすることもあるかもしれません。しかし、現在のところ、授業内テストかレポートを用いて評価をおこなう場合が多いはずですが。レポートについては次節で述べることにして、本節では授業内テストについて説明します。授業内テストの課題は、回答を選択肢から選んだり、短い字数で記述したりする課題（単純回答課題）と、より複雑な課題に取り組み、その取り組みをまとめる課題（論述課題）に大別することができます（両者が1つのテスト内で併用される場合もあります）。すべての課題を選択式にする場合を除き、単純回答課題と論述課題では、学生に何らかのライティングを要求することになります。しかし、この2つの課題では、ライティングが学習評価で果たす役割はかなり異なります。大きな相違は、論述課題に回答する際には、単純回答課題の場合に比べて長い論述をおこなうための複雑なライティングについての知識・スキルが必要となることです。このため、論述課題を学習評価に用いる場合、学生のライティングの内容だけでなく、そ

の質が評価項目の1つとなることは避けられません。ライティングの質の評価とは別に、課題を十分に遂行したのかを評価することができないからです。

こうした理由により、授業内テストの論述課題を学習評価に用いる場合は、ライティングの質をどのように評価するのかを考えて課題を設計しなければいけません。ただし、授業内テストでの論述課題を通じてライティングの知識・スキルの促進をおこなうのは、レポートを用いる場合よりも困難です。時間的な制約から学生が論述を十分に推敲することも、フィードバックを受けて改稿するというプロセスを経ることも難しいため、どのように書くかという点の学習と結びつけるのが難しいからです(Beane 2011: 212-215)。こうした理由で、単なる学習評価として学生のライティングの質を評価するだけでなく、学生のライティングの知識・スキルの促進を意図する場合は、授業内テストではなく、レポートを用いる方がよいかもしれません。しかしもちろん、授業内テストの論述課題を用いて学習評価をおこなう場合でも、さまざまな方法でこの問題をある程度回避することができます。たとえば、テストの論述課題への回答にフィードバックをおこなったり、特定のタイプのライティングの知識・スキルに的を絞った簡単なテストを複数回おこなったりすることで、単に中間・期末テストを実施するよりも効果的なライティング教育を実施することができるでしょう。

表1 授業内テストでの論述課題の長所・短所 (Boye (2019): 2-4 から抜粋して作成)

論述課題の長所	
高次の思考	学生の高次の認知スキル(推論、クリティカル・シンキング、論証、創造性など)を評価可能。しかし、適切な設計と評価基準が必要となる。
現実的評価	現実の世界で学生が出会う複雑な課題により類似した課題を提示することが可能。また、推測で正解することが困難なため、学生の誤解や無理解も判定しやすい。
誤情報の回避	選択式課題の選択肢には正解と正解でないものが含まれる。正解でない選択肢を提示しないため、学生が混乱したり、正解だと誤って信じたりすることがない。
コミュニケーション・スキル	コミュニケーション・スキル(思考プロセス、論証構成力、その表現力)を評価することが可能。テスト内の時間制限により、思考や表現の速さも評価可能。
深い学び	深い学びにつながるような学習方法を用いて学生が準備する(ただし、教員や設計によって学生の準備状態は異なる)。このため、学生の深い思考の向上につながるだけでなく、満足度も高めることが可能。
不正の抑止	単純なカンニングがおこないにくいいため、試験時の不正が抑止される。
設計時間の短縮	選択式課題に比べ、短時間で設計することが可能(ただし、適切に設計するために考慮する点は多い)。
論述課題の短所	
包括性の欠如	単純回答課題に比べ回答に要する時間が長いため、多くの課題をテスト内で要求することができず、結果として、授業内容の全体をカバーすることができない。また、テスト時間内で急いで書く必要があるため、ライティング教育の機会としては不十分。
採点の手間	フィードバックもおこなうとすると、採点時間がかかる(結果として、授業を通じた課題の数も減らさざるをえない)。また、回答も単純なものではないため、採点が難しい。
採点の一貫性の欠如	多くの課題を採点する場合、採点者のバイアス(書いた学生との関係性や彼らの印象)や環境要因(採点者の疲れ、書字のフォント、採点の順番、内容と無関係な誤字や形式など)が採点に影響を与える。

異なる学習評価の方法には、異なる長所と短所があります。どのような学習評価手段を用いるのが適切なのかについては、学習目標や学習評価の項目だけでなく、他にも考慮する事柄があります。教員側の事情として、評価方法や評価基準の設計にかかる手間や採点する手間も考慮する必要があります。1つの科目内で、必要に応じて複数の評価方法を用いることも、もちろん可能です。授業内テストを用いる場合でも、単純回答課題と論述課題のどちらを用いる方がよいのかを決めるには、それらの長所と短所を把握しておいた方がよいでしょう (cf., Boye 2019; Cashin 1987)。表1は、授業内テストでの論述課題の長所と短所をまとめたものです。どちらを自分の授業で用いるのが適切かを判断する際の目安にしてください。

■ レポート課題の設計①：学習目標とその評価

授業内テストの課題にせよレポート課題にせよ、適切に設計するためには、学習目標達成の促進と学習評価という2点を考慮する必要があります。そして、学習目標の一部がライティングの知識・スキルの成長であり、ライティングの質を学習評価の対象とする場合、授業内テストでの論述課題よりも、レポート課題の方が適しています。また、授業内テストでの論述課題の長所で述べられているように、比較的複雑なライティング課題は、ライティングの知識・スキルだけでなく、他の知識・スキルの成長を促進したり、評価したりするためにも用いることができます。

本ハンドブック第1部の「ライティングに関する知識・スキル」節で述べたように、特定の状況でのライティングを十分におこなうためには、主題についての知識に加え、ジャンルについての知識、修辭的状況についての知識、ライティング・プロセスについての知識が必要となります。これらをどのように促進するのか、また他にどのようなスキルをライティング教育を通じて促進できるのかという点について、アメリカの3つのライティング教育に関する専門団体が共同で作成した『大学ライティングにおける成功のためのフレームワーク』(Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project 2011; 以下『フレームワーク』)が参考になります。この『フレームワーク』は、ライティング教育を通じて育成することができる知識・スキルとして、修辭的知識、クリティカル・シンキング、(ライティングに関わる)慣習についての知識、柔軟なライティング・プロセスを挙げ、これらを促進する機会を教員が提供するように勧めています。『フレームワーク』の推奨する具体的な方針を、表2にまとめておきます。レポート課題を設計する際に、参考にしてみてください。

表2 ライティング教育で育成できる知識・スキル (Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project (2011): 6-9 から抜粋して作成)

<p>修辭的知識：テキストを生み出す際、また理解する際に、読者、目的、文脈を分析し、その分析に基づいて行動する能力</p> <p>修辭的知識を育成するために、教員が指導・提供可能な機会：</p> <ul style="list-style-type: none"> • さまざまなタイプのテキスト（ノンフィクション、情報提供、フィクション、紙媒体、視覚的、空間的、聴覚的テキストなど）を書き、分析することによって、読者、目的、文脈、ジャンルなどの重要な修辭的概念を学習し、実践する • 以下の項目を同定するためにさまざまなタイプのテキストを書き、分析する <ul style="list-style-type: none"> ・ テキストの意図された読者と目的 ・ 内容、構成、証拠選択、言語使用について著者がおこなった重要な選択 ・ これらの重要な選択間の関係とテキストがさまざまな読者の関心を惹き付け、語りかける仕方 • さまざまな読者、目的、文脈のために書く • 現実の読者や目的のために書き、そうした読者や目的という観点から自分の選択を分析する • 書くことを通じて、あるトピックについての進行中の会話に自分のアイデアや見解によって貢献する
<p>クリティカル・シンキング：状況やテキストを分析し、それに基づいて慎重な決定をおこなう能力</p> <p>クリティカル・シンキングを育成するために、教員が指導・提供可能な機会：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 複数の観点（たとえば、書き手の立場に共感的観点や批判的観点）から、またテキストが属する専門分野や文脈に適切な仕方で、テキストを読む • 解釈、総合、応答、要約、批判、分析（またはそれ以外）を含む複数の目的のためにテキストを書く • 専門分野や文脈に適切な仕方で、テキスト内の人々との会話として自分のアイデアを述べる形でテキストへの応答を書く • 自分の思考を拡張し、総合するために複数の種類のテキストを書く（たとえば、批評、脚本、説明書、短編小説、絵本など） • 情報源の信頼性、バイアス、証拠の質、推論の質を評価する • さまざまな媒体の情報源を用いて、一次研究、二次研究を実施する • 研究に基づいたテキストをさまざまな読者や目的のために書く（たとえば、アイデアや立場に根拠を与える、別の視点を例示する、別の文脈を与える） • 研究を導く質問を生み出す
<p>ライティング・プロセス：ライティングと研究にアプローチし、それらをおこなうための複数の戦略</p> <p>柔軟なライティング・プロセスを育成するために、教員が提供可能な機会：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 発案、研究、下書き、他者との共有、レビューに回答する修正、編集を含むライティング・プロセスのあらゆる側面を訓練する • さまざまなプロセスを用いてアイデアやテキストを生み出し、それらのアイデアをさまざまな専門分野や文脈に位置づける • 書かれたテキスト、写真、図画、音声、その他のテキストからの証拠やアイデアを取り入れる • フィードバックを用いて、意図した専門分野や文脈に適切になるようにテキストを修正する • ライティングのさまざまな段階で他者と協働する • どのようにさまざまなライティング課題やさまざまなライティング・プロセスの段階が書き手としての成長に貢献したのかを内省する
<p>慣習：特定の文章において、正しい（あるいは適切）だと考えられている、あるいは正しくない（あるいは不適切）と考えられている明文化された規則や明文化されていない指針</p> <p>慣習についての知識を育成するために、教員が指導・提供可能な機会：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 以下のことをおこなうために、さまざまな専門分野や観点的テキストを書き、読み、分析する <ul style="list-style-type: none"> ・ さまざまな慣習の論理や含意を探求する ・ さまざまな慣習に従って書く訓練を行い、異なる読者への期待と効果を分析する ・ 自分の書いたものを編集・校正し、編集上の選択の結果がどう影響するのかを探索する ・ さまざまな専門分野や文脈で用いられる知的所有物（つまり、アイデアの所有権）という概念を調べる ・ 想定される慣習からの意図的な逸脱が、誤りとどのように異なるのかを把握する • さまざまなスタイル、語調、フォーマルさで書かれた紙面やそれ以外の媒体のテキストを読み、分析する • （ライティングについてのハンドブックなどの）参考書に従い、草稿を編集する • 資料の記録と表記のさまざまな仕方を訓練する • 広く用いられている引用方法（たとえば、MLA や APA スタイル）の根底にある論理を検討する

『フレームワーク』は一般的なレベルでの記述に留まっていますので、専門ライティング教育でのレポート課題の設計に用いるには具体性が不足していると思われるかもしれません。その場合は、以下のサイトが参考になります。

- マイアミ大学作成の教員向けの専門別ライティング・ガイドライン：専門ライティング教育で学生に習得してほしい自己変容概念(threshold concepts)やその専門分野のライティングの特徴を記述しています。

<http://miamioh.edu/hcwe/hwac/teaching-support/disciplinary-writing-hwac/index.html>

- ノースキャロライナ大学チャペルヒル校作成の学生向けのライティング補助サイト：多くの項目がありますが、「特定分野のライティング(Writing for Specific Fields)」の項目で、各専門分野の典型的なレポート課題やその書き方を説明しています。

<https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/>

■ レポート課題の設計②：効果的なレポート課題

レポート課題の設計には、(1) レポート内での学習課題を設定する、(2) 評価基準を設定する、(3) 課題遂行のための参考資料や補助の機会を学生に提供するという3つの要素が含まれます(Gardner 2008: 35–37)。(3)は直接学生に関わる点であり、レポート課題の遂行を補助するための参考資料(書き方ガイドや模範例など)を提供する以外に、学生がレポートを構想し、初稿を書き、それを修正して最終稿を提出するまでのライティング・プロセスを補助したり、フィードバックなどの機会を提供したりすることも含まれます。学生の補助という観点からすれば、(1)学習課題や(2)評価基準についても、学生が理解できるような仕方で伝える必要があります。そのため、レポート課題を設計する際には、それをどのように学生に伝え、学生の課題遂行を補助するのかという点も考慮してください。

アメリカの大学での7万人の学部生を対象とした調査によれば、学習効果があるレポート課題の特徴として、(a) 相互的なライティング・プロセスを含む、(b) 意味のある(meaning making)学習課題を含む、(c) 教員の指示が明確であるという3つが報告されています(Anderson et al. 2020)。これら3つの特徴は、より詳しく述べれば以下のようになります。

- (a) **相互的なライティング・プロセス**：レポート課題の提示から最終稿の提出までのどこかの時点で、他者との口頭ないしライティングによるコミュニケーションをおこないながら、学生がレポートを書き進めるようにする。ここでの他者は教員、同じ授業を受講中の学生、友人や家族、またはライティングセンターのチューターなどの人物やグループなど。
- (b) **意味のある学習課題**：何らかの形での自己統合的、批判的、ないしオリジナルな思考を学生に求める課題を作成する。たとえば、授業で学習した概念を自分の過去の経験に適用する、別の授業で学習した知識を現在の授業の知識に関連づける

など。

- (c) **明確な指示**：レポート課題で何を学生が示すことを教員が求めているのか、レポートがどのような評価基準で評価されるのかを学生が正確に理解できるようにする。

(a)相互的なライティング・プロセスを含む課題とは、教員に確認や相談をおこなったり、教員からのフィードバックや受講者同士、友人からのピア・フィードバック（ピア・レビュー）を受けたりしながらレポートを執筆するような課題であるということです。このうちピア・フィードバックは共同学習をおこなうための方法の1つであり、共同学習は認知的次元の発達を促進するという理由で、近年注目が集まっています。フィードバックについては、本ハンドブック第3部「フィードバック」節で詳しく解説します。

(b)の「意味のある(meaningful)」学習課題という言葉は、まだ日本には十分導入されていないかもしれません。学生が自分にとって意味があると捉え、自発的に取り組むように動機づけられる課題が、「意味がある」学習課題です。この研究では、具体的にそうした学習課題の特徴として、学生が自分のもっている知識や経験と関連づけやすく、またそれを用いて創造的に取り組むことができるという点が挙げられています。また、他の研究(Eodice, Geller, & Lerner 2017)でも、同様の点に加え、学生の興味を反映したトピックに関わる課題である、学生の現在または将来のアイデンティティと関連する課題であるといった特徴が挙げられています。

(c)の重要性を教員は気づきにくいのですが、本ハンドブック第1部「ライティング教育の方針」節で述べたように、教員によるレポート課題の指示は抽象的であることが多く、学生は具体的に何をおこなってよいのかわからずに混乱するということがしばしば起こります。さらに、教員が明確な指示を与えたつもりでも、何らかの語が日常的な意味で用いられていなかったり、同じ語でも分野によって意味が異なっていたりするため、学生に明確な意味が伝わらないということもしばしば起こります(Burke 2004; Nelson 1990, 1995)。レポート課題を出す際は、教員が何を求めているのかについて十分説明することが重要です。また、ルーブリックなど具体的な評価基準を提示しつつ説明するのもよいでしょう。

■ レポート課題の設計③：さまざまなレポート課題

学習目標と連動する形で学習課題や評価基準を設定するだけでは、適切なレポート課題を設定したとは言えません。授業内テストではなく、レポート課題を学習評価に用いる利点を生かすには、どのようなライティングの知識・スキルを評価の対象とし、また促進するのかという点も考えなければならないからです。そして、レポート課題を通じて促進されるライティングの知識・スキルが、その授業だけでなく、他の授業や学生の卒業後も活用可能であるためには、できるだけ、現実に学生が書くことになるであろうジャンルを用いたレポート課題とし、読者となる可能性がある人々に向けて書く訓練となることが望ましいでしょう。

表3の5つのレポート課題のサンプルは、看護学専攻の学生を対象とする授業で、(1)代替医療を巡る議論についての学生の知識を深める、(2)専門文献を読む訓練と看護師に必要な調査、分析、クリティカル・シンキング、問題解決の訓練をおこなうという2つの学習課題のために設計されています(Bea 2011: 92-93)。どの課題も、科学的見地から批判を受けているセラピューティック・タッチという代替医療の1種を取り上げ、それについて受講者が調査し、批判的に考えることを求めています。ただし、どのようなタイプのクリティカル・シンキングをおこなうことを求めているのかという点では、課題ごとに相違があります。エビデンスや理由を挙げて特定の立場を支持したり批判したりする論証を構築することを課題2は求めている一方、自分の思考の変化のプロセスを内省するという自己省察を課題5は求めています。また、課題4は論証構築と自己省察の両方を求める課題となっています。

表3 レポート課題サンプル(Bea 2011: 92-93)

課題1	セラピューティック・タッチについて、8~10ページのレポートを作成してください。その際、APAスタイルで作成すること。
課題2	自分が大病院の看護師であるとしてください。最近この病院は、指導員の許可や医師の立ち会いがないままセラピューティック・タッチを実施している看護師がいると、大きな批判を受けています。病院機構は、この看護師たちを懲戒処分し、セラピューティック・タッチを「非科学的な疑似治療」と呼び、その実施を禁止する声明を発表しました。まず、セラピューティック・タッチについての専門的研究から、とくにエビデンス・ベースドな研究を探してください。次に、セラピューティック・タッチを禁止した病院機構の決定を支持する、あるいは批判する4~5ページの考察を、病院機構に提出するために作成してください。その際、専門的研究に基づいたエビデンスと理由を挙げて、自分の考察を述べてください。
課題3	自分のグループが、セラピューティック・タッチの要手術患者の不安と痛みを軽減する効果についての統制研究をおこなうためのグラントに申請しようとしているとしてください。セラピューティック・タッチについての現在の専門的研究を調査し、このグラント申請書の「文献レビュー」の部分を書いてください。
課題4	セラピューティック・タッチについての実証的研究を幾つか見つけるために、文献調査をしてください。その中から1つを選び、2~3ページで、その批評論文を書いてください。その中で、(1)その研究の目的、方法、結果を要約し(自分自身の言葉を用い、要旨をコピーしないこと)、(2)セラピューティック・タッチをエビデンスベースドな医療であるとみなすための科学的根拠をその研究がどの程度提示しているのか、また提示していないのかを分析してください。
課題5	看護学校や看護協会はセラピューティック・タッチに許可を与えるべきでしょうか。ある時期には、看護師たちは「ニューエイジ神秘主義」に惹かれていてと非難されました。またある時期には、看護師たちは西洋医学だけに拘泥していないと称賛されました。この問題についての回答を求める自分の試みを年代順に記述する8~10ページの自己探究型レポートを作成してください。この問題について調査を始める前に自分がどのような立場だったのか、そしてなぜそのような立場だったのかという点を振り返ることからレポートを始めてください(混乱していた、不確実な立場だったということでもよいです)。次に、専門的研究を調査し、クラスメートと議論し、自分の個人的体験、記憶、観察に依拠しながら自分の調査を進めていく過程で、どのような思考プロセスを自分がたどったについて、自分の内面の変化を記述してください。この内面の変化の記述は、自分が読んだ研究の中から少なくとも3つを要約し、その研究に自分がどのように影響を受けたのか述べる部分を含むようにしてください。レポートの最後では、自分の調査と思考プロセスの中で、どのように自分の考えが変化したのかをまとめてください。記述された調査と思考のプロセスの質を、このレポートは評価対象とします。換言すれば、このレポートの目的は、セラピューティック・タッチの問題に何らかの立場をとることではなく、それについての自分の調査・思考プロセスを報告することです。

各課題にはそれぞれ長所と短所があります。課題1は、最も指示が抽象的であり、学生が何をおこなう必要があるのかも明確に述べられていません。これは大きな短所ですが、文献の支持・参照の仕方はAPAスタイルでおこなうように具体的に指示されている点は長所です。課題2～5の長所は、現実的なジャンルと読者を想定するように学生に求めており、学生が今後出会うであろう修辭的状况への訓練となっている点です。ジャンルとしては、公的機関に提出する意見書(課題2)、グラント申請書(課題3)、批評論文(課題4)、個人的エッセイ(課題5)と異なっています。どのような読者を想定するかは必ずしも明示されていませんが、ジャンルが特定されていることから推測可能です。病院機構などの公的機関(課題2)、グラント選考委員会(課題3)、看護学の専門家(課題4)、自分を含む(必ずしも専門家ではない)読者(課題5)となるはずですが、このように、ジャンルと読者を受講者が想定しやすくすることは、現実の修辭的状况に対応する訓練となるだけでなく、受講者が自分の将来の経験やアイデンティティとの関連を見出しやすくなるため、「意味がある」と感じやすい課題である点も長所です。この点をもっとも強調しているのが、課題5であり、授業や調査を通じた自己の思考の変化を報告する自己探究型レポートとなっています。こうした課題は受講者ごとに書くことができる内容が異なり、書き手がまさに自分自身の経験を生かして、能動的に書くことができるため、「意味のある」課題の典型例の1つです。

これらの課題のうち、(具体的な指示がない課題1を除けば)最も難しいと思われるのは、課題2です。専門的研究を読んで理解するだけでなく、そうした研究に基づきつつ、特定の立場の是非を評価し、その評価を立証する論証を受講者が自分自身で構築するという包括的な課題となっているからです。このような包括的な課題をおこなうには多くの知識やスキルが要求されるため、学部高年次生や大学院生向けのレポート課題となっています。包括的な知識・スキルではなく、その一部の訓練をおこなうために設計されているのが、課題3～5です。これらは、専門的研究を読み、それを要約するという課題を含んでいます。課題4はそれに加え、自分の要約した研究がエビデンスを提示するものであるかどうかという点を評価する課題も含んでいます。レポート課題では、必要に応じてこのように課題を限定することで、特定のタイプのライティングの知識・スキルに焦点を合わせることができます。

■ レポート課題の設計④：剽窃の防止

現代のライティング教育で最も深刻な問題の1つは、学生たちの間での剽窃やその他の不正の頻度の増大です。学生間でレポートなどをコピーしあう以外に、インターネット上の情報をコピーしてレポートを作成する事例が頻発しています。日本の3大学の文系学生を対象とした調査では、35%が「コピペレポートを提出したことがある」と回答しています(杉本 2010)。これまでに世界各地の実証調査で報告された剽窃の要因には、大別して大学の不正行為の定義や罰則の曖昧さなどに由来する制度的要因、ライティング課題を含む学習課題をおこなうための学生の能力の不足に由来する学術的要因、親や社会からのプレッシャーなどの外的要因、学生の気質や不正行為についての理解不足に関わる個人的要

因、コピー元の情報へのアクセスのしやすさなどの技術的要因の5種類があるとまとめられています(Husain et al. 2017)。

このうち個人的要因には、学生側の不正行為についての理解不足や教員が不正に無関心だと考えていることが含まれます。不正行為についての理解不足から、不正行為であっても、学生は不正だと思わずにやってしまうということもあります。ある程度時間をかけて、不正行為がどのようなものであり、それがどのような結果をもたらすのかという点を学生に説明する必要があるでしょう。さらに、学習課題、とくにレポート課題が自分では高得点がとれないほど困難だと認識したり、課題の指示がよく理解できず自分でおこなうことができないと考えたりすることが、不正の学術的要因の代表例です。不正を防止するという意味でも、学生が理解できるような言葉で明確にレポート課題についての指示を与えることが必要となります。

レポートでの不正への対応として、不正検出ツールも登場していますが、インターネット以外の情報元からのコピーは検出できませんし、事後的に不正を明らかにするよりは、学生が自ら課題に取り組むようにできるならば、その方がよいのは確かです。また、こうしたツールを全面的に導入することは、教員と学生間の信頼関係を損なうのではないかという懸念もあります。不正を防止する1つの方法はもちろん、学生が自ら「意味がある」と受け取り、進んで取り組むような課題を設定することです。また、もう1つの方法は、そもそもコピー＆ペーストでは作成が難しいような課題を設定することです(成瀬ほか2016)。コピー元として選ばれる情報ソースは、ウィキペディアなど、あるトピックについての一般的な情報が包括的に記述されているものである場合が多いです。このため、コピーによって作成しにくいレポート課題は、その授業に固有の情報を活用したり、それとの関連づけを要求したりするなど、一般的ではなく個別的な情報を必要とするものになります。Lang (2013: ch. 4)は、レポート課題をより個別的な情報との関連性をもったものにするための方法を4つ紹介しています。

時間：現在進行中の出来事、会話、流行や研究の文脈内に位置づける

場所：地域共同体や大学そのものの文脈に位置づける

経験：学生の経験と関連づける

学際化：現在の授業を他の授業やそこでの活動と関連づける

前節で紹介した課題3は(架空の)大病院に勤務しているという文脈を与えることで、場所の個別性を高めています。また、課題5は自分の経験を記述する課題ですので、経験の個別性を高めています。また、ウィキペディアなどは「百科事典の項目(記事)」という、あるトピックについての一般的な情報を網羅的に記述したり、解説したりするという特徴をもったジャンルです。そのため、第三の方法として、これ以外のジャンルを書くことを求めるレポート課題や、1つのトピックを記述したり、解説したりする以外の活動を求めるレポート課題を設定することで、コピー＆ペーストでの作成をより困難にすることができます。前節の課題2～5は、特定ジャンルを指定している点でも、不正をおこなう

のが難しい課題となっています。

参考文献

- Anderson, P., Anson, C. M., Gonyea, R. M., & Paine, C. (2016). "How to Create High-impact Writing Assignments that Enhance Learning and Development and Reinvigorate WAC/WID Programs: What Almost 72,000 Undergraduates Taught Us." *Across the Disciplines*, 13(4): 13–25.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom, 2nd Edition*. Jossey-Bass.
- Boye, A. P. (2019). "Writing Better Essay Exams." *IDEA Paper*, 76: 1–13.
- Burke, J. (2004). "Learning the Language of Academic Study." *Voices from the Middle*, 11(4): 37–42.
- Cashin, W. (1987). "Improving Essay Tests." *IDEA Paper*, 17.
- Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, and National Writing Project. (2011). *Framework for Success in Postsecondary Writing*.
[http://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news_article/242845/_PARENT/layout_details/false]
- Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. (2017). *The Meaningful Writing Project: Learning, Teaching and Writing in Higher Education*. University Press of Colorado.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*. National Council of Teachers of English.
- Husain, F. M., Al-Shaibani, G. K. S., & Mahfoodh, O. H. A. (2017). "Perceptions of and Attitudes toward Plagiarism and Factors Contributing to Plagiarism: A Review of Studies." *Journal of Academic Ethics*, 15(2): 167–195.
- Lang, J. M. (2013). *Cheating Lessons Learning from Academic Dishonesty*. Harvard University Press.
- Nelson, J. (1995). "Reading Classrooms as Text: Exploring Student Writers' Interpretive Practices." *College Composition and Communication*, 46(3): 411–429.
- Nelson, J. (1990). "This Was an Easy Assignment: Examining How Students Interpret Academic Writing Tasks." *Research in the Teaching of English*, 24(4): 362–396.
- 杉光一成 (2010). 「大学等における「コピペ」問題の現状と対策及びその課題」 コンピュータ利用教育学会・2010 P Cカンファランス。 [<https://gakkai.univcoop.or.jp/pcc/paper/2010/pdf/58.pdf>]
- 成瀬尚志, 笠木雅史, 児島功和, 崎山直樹, 高橋亮介, 片山悠樹, 井頭昌彦 (2016). 「レポート論題の設計」 成瀬尚志 (編著) 『学生を思考にいざなうレポート課題』 ひつじ書房: 41–78.

〈執筆者 笠木雅史〉