

# 「文章表現Ⅰ」授業の取り組み

岡村 裕美

## 1. はじめに

「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は、1クラス20名程度の少人数制で、2003年度より人文学部の履修必修科目として始まった（2006年度までは「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」）。2012年度で10年目となり、8名の非常勤講師が3～6コマを担当している。

科目担当者は2003年度の開始時より統一シラバスで授業にあたっており、ミーティングを重ね、学生の実態に即した到達目標や指導方法、指導内容の共通認識を共有することに努めてきた。より効果的な授業を行えるように重ねてきた取り組みについては、『人文学部紀要』（2004神戸学院大学）から、『教育開発センタージャーナル』第3号（2012）まで、執筆者の変更はあるものの、毎年公表されている。

岡村・辻野（2012）では、それまでの取り組みを改めて見直し、授業が一定の成果をあげていることは明らかだが、さらに取り組むべき課題もあることを示した。そこで本稿では、その課題に対して2012年度前期（「文章表現Ⅰ」）で取り組んだ内容について報告する。

以下ではまず、「文章表現Ⅰ」の授業について簡単に説明する。次に、岡村・辻野（2012）で指摘された授業における課題をまとめる。そして、筆者の2012年度前期の授業実践について、特に課題を改善するために取り組んだ点を中心に報告する。

## 2. 「文章表現Ⅰ」の概要

ここでは「文章表現Ⅰ」の内容について簡単に説明する。なお、本稿では触れないが、後期「文章表現Ⅱ」はアカデミック・ライティング指導が中心となっている。

「文章表現Ⅰ」では、テキストとして『日本語を書くトレーニング』（野田・森口2003）を使用し、「導入—グループワークによる文章作成—プレゼンテーション—講評」という流れで1コマの授業を行うことを共通としている。

『日本語を書くトレーニング』は、使用する際にグループワークを取り入れることを想定したテキストで、15種類の「トレーニング」から成り立っている。それらは「お知らせのメール」「レストランのメニュー」など身近なものから「レポートや論文を書く」「自己アピールをする」というアカデミックな内容まで広範囲に及ぶ。各トレーニングには「ある状況設定と、その状況にはふさわしくない文章の『悪例』」が数種類掲載されている。受講生はその悪例の問題点をグループで考え、それに基づいて状況にふさわしい文章を作成し直し発表する。

基本的に1コマにつき1トレーニングで、「文章表現Ⅰ」ではトレーニング1から10までを扱うことになっているが、各教員の工夫や個性をより生かすために、トレーニングを扱う順序、1つのトレーニングにかけるコマ数の増減、いくつかのトレーニングを省くこ

となどが認められている。また、持ち帰り・授業内の課題に関しても、回数のみを共通とし、課題の内容やタイミングは各教員の裁量に任されている。

### 3. 岡村・辻野（2012）で指摘された課題

岡村・辻野（2012）では、2003年度から2010年度まで「文章表現Ⅰ」が取り組んできた授業運営や作文評価に関する工夫と経過を述べた。また、2名の教員の2009年度、2010年度の具体的な授業内容について、その意図や成果を比較し、その段階で見られる課題をあげた。そこで指摘された改善すべき課題は以下の5点にまとめられる。

- ① 文章の形式的ルールの定着と意見文の論拠の強化
- ② 学生の表現力の差への対応強化および学生自身の実感ややりがいを伴った表現力の向上
- ③ 作文の評価項目の詳細化
- ④ 添削・評価の継続的な展開
- ⑤ 学生の協働活動の設計と分析

①に関して、岡村・辻野（2012）では、それぞれの教員の取り組みとして、形式面の定着に関しては、授業においてポイントを明示し、それを反復するという構図を用いることによって、文章上の形式とその必要性を意識づけること、論拠に関しては、学生の実態を把握し、対策を講じるという構図を用い、根拠に基づいて意見を述べるという姿勢を強化することで、一定の成果が見られることを述べた。しかしこれらは、それぞれの手法でそれぞれの成果が出やすいことを指摘するにとどまっている。「形式的ルールの定着」と「論拠の強化」は文章表現上どちらも重要であり、どちらかについて成果が上げれば良いというものではないため、取り組みに改善の余地があることが指摘されている。

②に関して、文章表現能力の向上のためには、自分の文章を推敲する能力と同時に他の人の文章を深く読む姿勢が必要である。また先行研究でも、学生の個々のレベルに応じた指導や学生自身の自己理解が作文能力の向上に大きな影響を及ぼすことが指摘されている。「文章表現」でも、相互添削の機会を設けるなど個別の取り組みはなされてきたが、推敲や読みの能力の向上に関して構造的・意図的に授業に盛り込まれてはいなかったため、課題として挙げている。

③に関して、「文章表現」では、作文評価の際、野田ほか（2008）で策定された作文評価基準を用いており、その有効性については実証されている。しかし評価の指導上の活用という点を考慮すると、大島（2010）で指摘されているような、詳細な評価基準を盛り込むことも必要であると指摘した。

④に関して、学生の作文に対する添削や評価には、もちろん各教員は可能な限り丁寧に取り組んでいるが、より効率的・効果的な指導のための手立てはこれまで講じられていなかったため、課題として挙げられた。

⑤に関して、「文章表現」では、2003年度開始当初からグループワークやプレゼンテーションが授業運営の中心として活用されている。このような、教員と学生だけではなく、

学生同士の双方向的な関わりを活用する授業スタイルは、近年「協働学習」(注1)「アクティブ・ラーニング」「ピア・ラーニング」などの名称でさまざまな実践が報告され、教材開発、理論研究も進んでいる(大島ほか2005、大島2010など)。そのような知見をふまえ、「文章表現」におけるグループワークとプレゼンテーションに関しても、改めてその方法や効果を見直し、より効果的な指導をするための授業設計が必要であるとされた。

以下では、2012年度前期「文章表現Ⅰ」において、上に述べた課題の対策として取り組んだことを中心に、授業実践の詳細を述べる。

#### 4. 授業報告

ここでは、筆者の2012年度前期「文章表現Ⅰ」の授業について報告する。

3. で述べた課題に関して、特に取り組んだのは「①形式・論拠」の論拠の面の強化と、「⑤協働」についての学生の意識づけの強化である。

①に関して、岡村・辻野(2012)に述べたとおり、筆者はそれまでは形式面の定着のためにポイントの明示と反復という構図を授業に取り入れ、一定の効果をあげてきた。一方で論拠の数について弱みがあったため、形式を定着させるための指導を維持したまま、論拠に関する指導を盛り込んだ。

⑤について、岡村・辻野(2012)で指摘されているように、「文章表現」におけるグループのプレゼンテーションは、あくまでも文章能力向上のための手段として位置づけ、プレゼンテーションそのものの指導をどの程度行うかは各教員の裁量に任されている。また、グループワークに関しても、ミーティングでさまざまな工夫などに関して情報交換は重ねられているが、共通認識としては「グループワークを授業に取り入れる」ことのみである。そのため、筆者自身のグループワークに対する働きかけも、ワークシートを使用する、1グループの人数を調整する、といった消極的なものにとどまっていた。しかし前述したように、近年、学生の能力向上には、協働活動およびそれに対する学生の姿勢が大きく影響することが明らかになっているため、特に学生の意識づけについて、指導に盛り込むこととした。

①については、具体的な取り組みとしては、プレゼンテーションの原稿例の作り直しや質疑応答の際の個別の指導や働きかけにとどまるため、以下では、特に⑤に関する取り組みについて報告する。

##### 4. 1 前期授業の内容

以下が前期の授業全15回の流れと内容である。

第1回 オリエンテーション・自己紹介

作文テスト「大学生にとってアルバイトは重要か」

第2回 トレーニング1「お知らせのメール」 授業内振り返り①

第3回 トレーニング2「レストランのメニュー」 授業内振り返り②

第4回 トレーニング3「問い合わせのメール」

第5回 トレーニング7「分かりやすいマニュアル」 授業内振り返り③

- 第6回 前半の振り返り ワールドカフェ
- 第7回 アカデミック・ライティングの基礎(1)書き言葉の語彙  
前半の振り返り作文
- 第8回 トレーニング4「注意書きやサービス案内」語彙テスト①
- 第9回 トレーニング6「お店やイベントの広告」語彙テスト②
- 第10回 トレーニング5「問い合わせのメール」
- 第11回 アカデミック・ライティングの基礎(2) 意見と感想
- 第12回 テストのための復習
- 第13回 トレーニング9「企画や提案を出す」グループワーク
- 第14回 トレーニング9「企画や提案を出す」プレゼンテーション 投票  
確認テスト
- 第15回 確認テスト返却 アンケート記入  
作文テスト「大学生にとってアルバイトは重要か」自己添削・第1回との比較

取り上げるトレーニングや順序の意図については、野田ほか（2010）岡村・辻野（2011）などで詳細に取り上げたため、ここでは省略する。ここでは3. で取り上げた協働活動の設計に関して新たに授業に取り入れた活動や、前年度までとの違いについて述べる。

井下（2002）、吉田（2011）など、留学生を含む作文指導に関する先行研究では、効果をあげるための重要な活動として「メタ認知」があげられている。文章作成におけるメタ認知とは、自分の書いた文章を対象化してモニターする能力のことである（井下2002）。これまでの「文章表現」でも、プレゼンテーションの活用は、「文章表現能力」に関するメタ認知を促す指導であると考えられる。自分たちで作成した文章に関して、なぜそのように作成したか、意図や理由を説明し、意識化することで定着を図るという意図があったためである。そこで、文章に関してだけでなく、グループワークやプレゼンテーションそのものにもこの意識化（メタ認知）を盛り込むことにした。

具体的には、7回までの授業で取り入れた「授業内振り返り」「前半の振り返り」である。授業で取り上げたことを振り返る文章を書かせることで、授業内容に関するメタ認知的な効果が期待でき、また副次的に「事実を述べる文章を書く」練習にもなると考えた。

この「振り返り」を書くにあたり、まず問題となるのが時間の確保である。2. で述べたように、テキストを使用する授業では、「導入—グループワークによる文章作成—プレゼンテーション—講評」という流れが決まっており、新たな活動を盛り込む時間的な余裕はあまりない。振り返りを書かせるためには、授業時間の大部分を占めるグループワークとプレゼンテーションをスムーズに行うことが必要である。

そのため、ワークシートやプレゼンテーションの原稿例を用意することに加え、前年まで設定していなかった「時間管理」という役割をグループワークの際に設けた。もちろん、グループワークに慣れておらず、メンバーとの信頼関係もない間は、積極的な「あと〇分だから急いで」などという発言がグループで増加するというような直接的な効果はない。しかし、時間を管理する役割が必要であるということ自体が、作業に取り組む際に時間を

意識すること、教員の時間管理のやりやすさを増すことには効果があった。実際には、時間的な余裕についてはクラスや授業内容によりばらつきがあったが、ある程度は時間を確保することができた。

各トレーニングを取り上げた授業での「振り返り」は、B6の用紙に「授業での取り組みについて」「グループワークについて」「文章表現上のルールとして重要であったこと」など決められたテーマについて書くというもので、5分～10分程度あれば十分に書けるものである。書く内容については、授業の感想や反省ではなく、例えば「グループワークで『同窓会のお知らせ』のメールについて話し合い、文面を作成した。その際に重要だったことは、件名を具体的に書くことである」などのように、授業での活動や取り上げた文章表現上のルールなど、「事実」に相当するものを書き言葉で書くよう指示した。最初は感想を書く者も1割程度いたが、1度だけ他の学生が書いたものをコピーして配布し、何を書くべきかを具体的に説明したところ、すべての学生が事実を述べる文章を書けるようになっていた。この「振り返り」は、アンダーラインやごく簡単なコメントをつけて毎回返却した。

また、第6回・第7回の授業で、それまでの授業の内容を振り返り、それを文章にする活動を行った。第6回では、クラスを4～5グループにわけ、ワールドカフェ方式（注2）で、「メールに関するルール」「メニュー・注意書き・マニュアルに関するルール」「グループワークのメリットを最大にするためのルール」「上手なプレゼンテーションのためのルール」について、箇条書きで可能な限り多くの項目を書きだすようにした。

第7回の授業では、アカデミック・ライティングの基礎として書き言葉の語彙練習をした後、第6回の箇条書きのメモを文章化する作業をした。

このように、文章表現そのものの形式的なポイントの明示と反復だけでなく、グループワークやプレゼンテーションについても同様に、成功するためのポイントを学生同士で話し合い、意識化できる機会を増やした。結果として、特に「前半の振り返り」や持ち帰り課題などに関して、形式面での反復的指導の回数は減ることになった。加えて、文章表現上のスキルやルールと並行してグループワークとプレゼンテーションについても意識化するということは学生にとっては負担が大きく、「グループワークやプレゼンテーション」の力を向上させようと努めるあまり、「文章表現能力」の向上が鈍くなるのではないかという危惧が生じた。

しかし、第1回・第15回に実施した作文テストの結果や、第14回目の「確認テスト」の結果を見ても、前年度までと比較して大幅に形式面の定着が悪かったという事実は認められない。かと言って、現時点では、グループワークに関して意識化を強化したことで文章表現能力が向上したという明確な成果は述べられない。ただし、「記述式アンケート」の結果を見ると、協働に関する意識づけはある程度成功しているといえるだろう。このアンケート結果については4.3で述べる。

また、文章表現能力に関しても、後期「文章表現Ⅱ」におけるアカデミック・ライティング指導にグループワークを今まで以上に積極的に活用するための素地はできたものと考えている。

## 4.2 作文テスト分析結果

ここでは、作文テストの分析結果と、以前の結果との比較を述べる。

ここでいう作文テストとは、第1回と第15回の授業において、「大学生にとってアルバイトは重要か」というテーマで

表1 2012年度 第15回授業時の作文課題の分析結果

	評価項目	評価段階					
		A	B	C	D	E	
形式	段落	24	3	1	1	1	
	文体	29	1	0	0		
	語彙・表現	5	14	8	3		
	文末表現	23	2	5			
	文	文法的誤りの有無	26	2	2		
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	28	2	0		
	文字表記	25	1	4	0		
内容	構成	1	0	28	1		
	論拠	6	6	11	6	1	
	論理性	26	1	3			
集計人数					30		

20分間、B5用紙に意見を述べる作文を書くというものである。第1回・第15回の作文からそれぞれ無作為に30部ずつ選び、野田ほか(2008)の評価基準を用いて評価した。

今回は、半期の間の能力の伸びよりも、協働の意識づけを盛り込んだ指導の影響を検証することが目的なので、第15回の結果(表1)と、比較のための2010年度の前期第14回目の作文テストの分析結果(表2)を掲載する。

表1を見ると、「形式」のすべての項目で高い評価を獲得している学生が多いことがわかる。唯一、「語彙・表現」のみがA評価よりもB評価が多くなっ

表2 2010年度 第14回授業時の作文課題の分析結果

	評価項目	評価段階					
		A	B	C	D	E	
形式	段落	11	6	5	4	4	
	文体	23	2	1	4		
	語彙・表現	3	5	13	9		
	文末表現	14	11	5			
	文	文法的誤りの有無	20	5	5		
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	22	3	5		
	文字表記	16	5	7	2		
内容	構成	3	0	22	5		
	論拠	15	9	1	3	2	
	論理性	15	14	1			
集計人数					30		

ているが、4月と比較するとC・D評価が減り、A・B評価が多くなっている。

また、表2と比較しても、形式面での評価の高さは明らかであり、少なくとも、協働への意識づけを重視した2012年度の授業運営が、形式面定着の阻害にはなっていないことは明らかである。

形式面が強化された要因としては、従来の筆者の方法での「形式的ルールの明示・反復」は減ったものの、授業内での振り返りなどで「文章を書く」こと自体を盛り込み、その都度形式的なルールを実践させるよう促したことが考えられる。つまり、単なる「明示・反復」ではなく、結果としてそこに実践が加わったことが、この結果に結びついたといえるだろう。

## 4.3 記述式アンケート結果

ここでは、記述式アンケートについて述べる。

すでに述べたように、筆者はグループワークとプレゼンテーションの意識づけやより効果的な活用に関して、積極的に取り組んでいなかった。今期、わずかながらその点について授業に取り入れたことで、学生はどのように感じたのか、検証する必要があると考えた。

そこで、第15回目の授業で、授業の内容および取り組みの姿勢について、理解がどの程

度のものとなっているかを把握するため、すべて記述式で答えるアンケート方式の調査を行った。これは全学共通で行われるマークシート式の「授業評価アンケート」とは別に、筆者が作成したものである。

記名式でA4用紙の裏表両面印刷1枚のアンケートである。第15回目の授業に出席した、人文学部3クラス40名の回答を回収した。質問項目は以下の通りである。

### 記述式アンケート質問項目

【1】 「大学生にとってアルバイトは重要か」という文章について、4月に比べて変化した点がありますか。それはどのような点ですか。
【2】 前期の授業を振り返って、もっとも「今後役に立ちそうだ」、あるいは「身につける必要がある」と思うのはどの授業内容でしたか。できるだけ詳しく、また理由も添えて書いてください。
【3】 グループワークについて
3-1 グループで話し合っって課題に取り組むことは、「文章表現」の能力を向上させるために役立ったと思いますか。そうは思えませんか。選択肢からひとつを選び、理由を説明してください。
〈選択肢〉 役に立った 役に立たなかった どちらともいえない
3-2 グループワークには良い点も悪い点もあると思いますが、良い点・メリットが最大になるためには、どのようなことが必要だと思いますか。どのような観点からでもかまいません。理由を添えて書いてください。
【4】 課題について、前に立って発表することは、「文章表現」の能力を向上させるために役に立ったと思いますか。そうは思えませんか。選択肢からひとつを選び、理由を説明してください。
〈選択肢〉 役に立った 役に立たなかった どちらともいえない

以上のような設問で、すべて記述式のため、回答には20～30分程度を要した。

ここでは、特に【3】グループワークと【4】プレゼンテーションについての設問の回答結果を示す。まず、選択式の設問である3-1と【4】の結果は以下のようになった。

表3 記述式アンケートの結果

	3-1	【4】
役に立った	32	35
役に立たなかった	1	0
どちらともいえない	7	4
無回答	0	1
集計人数	40	40

表を見ると、グループワーク・プレゼンテーションどちらに関しても、80%を超える学生が「役に立った」と答えている。「どちらともいえない」と答えた学生にしても、記述内容を見ると、「文章表現能力の向上に役立ったかどうかは判断できない」というものがほとんどで、グループワークやプレゼンテーションそのものに対して否定的である回答は皆無であった。

グループワークにせよ、プレゼンテーションにせよ、それらを取り入れた授業は、受動的に講義を聴く授業に比べて、受講生が授業に対して積極的に参加し、「楽しい」と感じることは、これまでたびたび報告されている（野田ほか2004、富永2011など）。また、1年次生の段階から学生たちは就職についての意識が高く、就職活動を勝ち抜くためには「コミュニケーション能力」「プレゼンテーション」が重要であることを知っているため、それらの能力を磨くことの必要性を強く感じている。

このアンケート結果からも、学生がグループワークやプレゼンテーションの必要性を感じていることは見てとれる。前述したように、この授業の共通認識としては、特にプレゼンテーションに関しては「あくまでも文章能力を向上させるための手段」という位置づけになっているが、学生たちの関心を生かすためにも、プレゼンテーション指導について改めて考える余地はあるだろう。ただし、期待する効果をあげるためには、「いかにグループワークやプレゼンテーションが文章表現能力の向上に結びつくか」ということを教員がしっかりと把握し、学生にもそれを伝えることが必須となる。

このアンケートの記述回答を見ると、「役に立つ」と答えた学生のほとんどが、「文章を作成するプロセスで、自分では考えつかない意見を聞けた」といった類のことを書いていた。しかしグループワークの効用は、より良いものを作り上げるために複数の意見を取り入れることだけではない。話し合いの過程において、自分の意見を説明し、他者の意見を取り入れることによって、より思考が深まることである。また、他人に自分の意見を受け入れてもらうために、なぜ自分の意見が良いかを説明できるメタ認知的能力も自然に磨かれる。アンケートの回答に、それらに関する記述があまり見受けられないのは、その効用がまったくなかったわけではないだろうが、学生は「書く力」と「考える力」を切り離して考えていることがうかがえる。

一方、プレゼンテーションに関しては、そのようなメタ認知の点で少し異なる姿勢が見て取れる。当然、人前で発表することで説明のための表現力を向上させたり、口頭で伝えることに慣れたりすることにつながる、という回答が多数を占めたが、「どちらともいえない」という回答がグループワークよりも少ないことから、それ以上に「説明することの難しさと重要性」を実感したことがうかがえる。記述の内容も、発表するための準備の必要性に言及する回答が見られた。(注3)

現在留学生に対する日本語教育において盛んに取り入れられている「ピア・ラーニング」に関する報告にも、ピアの効果をより高めるためには、フィードバックの観点の明確な教示や、ピアの活動そのものに慣れ、その効果を実感する練習期間が必要であることが述べられている(田中2011、近藤・田中2012など)。

つまり、グループワークもプレゼンテーションも、その効果を期待し、学生に場を与えるだけでなく、その効果を明確に教示することが必要である。そのためには、教員が、能力向上の段階性やパターンを把握するとともに、学生の協働活動がどのような効果を生じさせるか、そのリスクは何かなどをあらかじめ学び、それを学生に伝えることが重要であるといえる。

## 5. おわりに

以上、神戸学院大学人文学部「文章表現」の2012年度授業における取り組みについて述べた。

今回、岡村・辻野(2012)で示された課題のすべてに取り組めたわけではない。また、後期「文章表現Ⅱ」のアカデミック・ライティング指導における改善の課題も残されている。学生の文章表現能力の向上、および定着に向けて、過去の反省を生かし、また新しい知見を取り入れ、改善を図っていきたいと考えている。

注

- 1 「協働学習」は、分野により「協同学習」「協調学習」などの表記や名称でも用いられるが、管見の限り、定義や使い方は統一されていない。本稿では、特定の分野の用語としてではなく「協働」を用い、「学生の協働」および「協働活動」を、「複数の学生が同じ課題に取り組み、目標達成を目指すこと、および、その過程で複数の意見にふれ、思考が深まったり、自分の意見に理由付けすることの重要性を認識したりすることのできる活動」という意味で用いる。
- 2 ワールドカフェ方式とは、集団を小さなグループにわけてディスカッションを行った後、グループメンバーをシャッフルし、元のグループのディスカッション内容を持ち寄り共有するという話し合いの形式のこと。
- 3 記述式アンケートの3-1と【4】で「役に立つ」に○をつけた学生が書いた理由をいくつか以下に挙げる。

3-1

「自分一人では出ることのない意見が出て、自分の考え方の幅が広がった。他人の意見と自分自身の意見をまとめて文章にすることによって能力を向上させることが出来た」「自分にはなかった考えや意見を知ることができて、すぐにそれを使うことができるからだ。自分だけでは気づかなかったまがいやおかしな点にも気づける」「自分だけでは考えつかなかった良い部分が相手の意見から見つかる。それに加えて、相手の意見を聞き、もっと良いものにしようと自分で考えるという力もつくと思う」

【4】

「発表者が自分で発表することをまとめるのも勉強になりました」「前に立って発表することはグループワークなどでは意見をまとめて、うまく説明していくということ。責任もあるし、うまく伝わるように話さなければいけない。どれだけグループ内でうまくまとめてもちんちんと聞く人に伝わらないと意味がありません。責任ある中でうまく説明できたときは自分が進歩したと実感できたので良かった」「前に立って発表するという機会があまりない為、より分かりやすく、相手のことを考えて発表することを意識することで、文章表現の能力を向上させるために役に立ったと思う」

謝辞

本稿掲載に当たり、用語の使い方をはじめ、査読者の先生方から貴重なご指摘をいただきました。深く感謝申し上げます。

参考文献

- ・井下千以子 (2002) 「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」『大学教育学会誌』24(2)：76-84
- ・ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・ホルバック, E.J. (2010) 『学習の輪 学び合いの協同教育入門』二瓶社
- ・近藤行人・田中典子 (2012) 「作文指導におけるシニアフィードバックの試み—専門との連携の一形態—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』4：19-26
- ・野田春美・池谷知子・岡村裕美・建石始・辻野あらと・中尾桂子・中崎崇・仁田円・森篤嗣・湯浅章子 (2004) 「少人数クラスによる大学生対象の文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』24 神戸学院大学人文学部：23-35
- ・野田春美・岡村裕美・坂本智香・高橋博美・建石始・辻野けんま・中崎崇 (2008) 「作文テストによる文章表現能力の測定—大学1年次生に対する教育効果の分析—」『人文学部紀要』28 神戸学院大学人文学部：21-41
- ・野田春美・岡村裕美・辻野あらと (2010) 「『文章表現』の授業内容の定着をめざして—『日本語を書くトレーニング』とアカデミック・ライティング指導の関連づけ—」『人文学部紀要』30 神戸学院大学人文学部：23-44
- ・野田尚史・森口稔 (2003) 『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- ・大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏歩 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房

## 「文章表現 I」授業の取り組み

- ・大島弥生（2010）「大学生の文章表現に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み—ライティングのプロセスにおける協働学習の活用に向けて—」『京都大学高等教育研究』16：25-36
- ・岡村裕美・辻野あらと（2011）「『文章表現 I』における授業内容定着をめざす試みの実践報告」『教育開発センタージャーナル』2 神戸学院大学教育開発センター：23-36
- ・岡村裕美・辻野あらと（2012）「『文章表現』授業の取り組みの経過と課題」『教育開発センタージャーナル』3 神戸学院大学教育開発センター：59-69
- ・坂本旬（2008）「『協働学習』とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』5 法政大学キャリアデザイン学会：49-57
- ・田中信之（2011）「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響—分析方法とフィードバックの教示に注目して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3：9-20
- ・富永敦子（2011）「ピア・レスポンスに対する満足度および理由に関する調査」『大学教育学会誌』33（1）：122-129
- ・吉田美登利（2011）「意見文産出過程の方略の分析—作文評価が高い学習者と低い学習者の比較—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3：21-32