

2015 年春学期「大学生のための文章作成」授業報告 — 目標提示とループリック評価を使用した文章作成指導 —

武田 知子

1. はじめに

学生の学力低下や学力格差が問題視されるようになり、初年次教育に取り組む大学が増えている（初年次教育学会編 2013、杉谷 2006 等）。内容として、スタディスキル、特に、レポートや論文の書き方を重視する傾向が強く（杉谷 2006）、初年次教育は、学生の論理的思考、批判的思考能力を育成しつつ文章作成を学ばせ、大学教育への適応を促す役割を期待されている。

国際基督教大学では、開学当初からリベラルアーツ教育への橋渡しとして初年次教育を重視しており、その役割を担っているのが、英語教育プログラム、日本語教育プログラムである（吉田 2006）。日本語教育プログラム（以下 JLP）の中でも、帰国生を中心とする日本語特別教育（以下 SJ）コースは、9 月に入学する学生が日本語学習を通じた知的訓練を行い、教養を身につける基盤を作る導入教育としての役割（広瀬・鈴木 2003）を担ってきた。

JLP の SJ コースにおいても、近年指摘される学生の変容に対応し、2013 年秋からカリキュラムの改変が行われている（田中 2014）。以前からの特別日本語クラスに加え、特別日本語漢字クラス、特別日本語基礎科目が設定され、2014 年春学期からは「大学生のための文章作成」クラスが選択科目として設置された。2013 年カリキュラム改変後の特別日本語、特別日本語漢字クラス、特別日本語基礎科目については実施報告がある（田中 2014、ICU 日本語教育課程 2014）が、文章作成クラスについては、2015 年春学期で 2 回目の開講で、これまで実践が報告されていない。

「大学生のための文章作成」クラスの運営にあたっては、次のような課題が考えられる。まず、文章作成クラスと必修である特別日本語クラスでの文章作成指導との連携の必要性である。特別日本語クラスにおいても、文章作成指導をおこなっているが、文章作成のクラスでは、それまで培った能力をどう伸ばしていくのか、最終的にどのような文章作成能力を身につけさせるのか、全 SJ コースで連携した文章作成能力育成のカリキュラムを構築していくことが重要である。さらに、SJ コースから上がってきた学生と特別日本語を免除された学生との既有知識の違いや、これまでの教育的背景の違いによる学生の能力のばらつきに対してどのように指導を進めていくかという指導上の課題がある。そうした課題を解決していくためには、実践内容を振り返り、改善を積み重ねていく必要がある。

本報告では、授業後に学生が提出したコメント、最終レポートへの学生の自己評価と教師の評価、最終レポートを分析し、文章作成過程で学生が抱える問題点を明らかにする。その上で、「大学生のための文章作成」クラスの授業を充実させるための改善案を述べる。

2. 実践概要

2.1 授業概要と学生

本実践が行われたのは、日本語を母語、継承語とする学生を対象とした SJ コースの 2015 年春学期「大学生のための文章作成」の授業である。履修者は 6 名（男子学生 2 名、女子学生 4 名）で、すべて 4 年本科生である。本クラスは、必修である SJ コースを終えた後の選択科目で、日本語基礎力を持っている学生が 5 名、また、特別日本語クラスを免除された学生 1 名が履修していた。日本語基礎力はあるとはいえ、学生の教育的背景は様々で、課題への取り組み方、読解力、日本語表現能力にばらつきが見られた。

授業は 10 週間で、70 分授業が火曜日に 2 コマ、金曜日に 1 コマの、週に 2 回、計 3 コマであった。それ以外に、個別指導を授業外で 1 コマ設けた。授業では、まず、日本語で行われる授業で課題が達成できる文章表現力を身につけること、さらに、論文の書き方を習得することを目指した。表現力を磨くため、資料を読んだり、独話を聞いたりした後、文を書く活動を行った。授業の内容として、火曜日は基本的な文章の書き方、金曜日はレポートの構成や形式について取り上げ、講義、練習をおこなった。また、漢字・語彙力の自律学習を促すため、漢字学習サイト「今日の漢字」(<http://www.kyounokanji.com/>)を紹介し、週に 1 度漢字・語彙の小テストを行った。

特別日本語クラスで、すでに基本的なレポートの書き方を学んできた学生の書く力を伸ばすために、本クラスでは、自ら問いを立て複数の資料を使用しながら論を展開していく論証レポート（高梨他 2014）の書き方を指導した。書き方のポイントをマスターするために、構成、形式等の講義後に、実際に書く練習を繰り返した。最終課題として 5000 字以上のレポートを学生に課した。

また、毎回授業の後、学生は、目標をどのくらい達成できたのか、これからどんなことを学んでいきたいのかを振り返り、コメントを書いて提出した。振り返りコメントを書くことで内省を促し、より深い学びにつなげることが目的であったが、同時に、即時的に文章を書く練習として取り組んだ。さらに、レポートで何を達成すべきかを明確にするために、ルーブリック表を用いて学生同士の相互評価、自己評価を行った。

2.2 授業目標と課題

論理的、批判的思考や論文作成能力の育成を目指す初年次教育ではあるが、そうした能力の育成は短期間では達成されるものではなく、学部 4 年間の学士教育を縦断して行われるものである（井下 2008）。従って、初年次に行われる授業内容は、そのための基礎となるよう設計される必要がある。そこで、本実践では、学生が日本語での文章の書き方、レポート、論文の書き方の基礎が明確に理解できるよう、ポイントとなる項目を授業前後に学習目標として明示し、学生と共有した。さらに、目標に沿った課題を行うことでポイントとなる知識が応用できるよう工夫し、学習項目の定着を促した。

授業のスケジュール、学習目標と課題を表 1 に示した。

表1 授業スケジュール、目標と課題

月日	目標	課題
4/10 金	・ 論証レポートとは何かを知る ・ 論証レポートの構成を理解する	・ 論証レポートと学習レポートを読み比べ、その違いを分析する
4/14 火	・ 問題提起の文の型を理解する ・ 問題提起文が書けるようになる	・ 課題文を読み、その内容についての問題提起文を書く
4/17 金	・ 論証レポートとして適切な問題提起とは何かを理解する	・ 多様な問題提起文を読み、適切なものを判別する
4/21 火	・ 内容のポイントを押さえ、まとめられるようになる ・ 独話を聞き、意見を述べることができるようになる	・ 10 分間の独話を聞き、要点をメモにとる ・ 聞いたことをまとめ、意見文を書く
4/24 金	・ 根拠の適切性について判断できる ・ 適切な資料（根拠）が検索できる	・ 検索ツールを用いて、必要な情報を検索する ・ レポートのテーマを決定する
4/28 火	・ 目的に応じて資料の読み方を選択する ・ 多様な面から物事を理解する重要性を知る	・ 2 つの対立する記事を比較し、説明文を書く
5/1 金	・ 引用の仕方、参考文献の書き方を理解する	・ レポートの文献リストを作成する
5/8 金	・ 論証レポートの構成を理解する ・ 序論の書き方を理解する	・ レポートのアウトラインを作成する ・ 論文を読み、序論を分析する、序論を書く
5/12 火	・ 内容の因果関係を押さえ、聞き取ることができる ・ 内容を補足しながらまとめられるようになる ・ 独話を聞き、意見を述べることができるようになる	・ 因果関係に意識を向けて、10 分間の独話を聞く ・ 聞いたことをまとめ、意見文を書く
5/19 火	・ 事実文と意見文の区別ができる	・ 事実文、意見文の読み分け、書き分けの練習をする
5/22 金	・ 段落の設定の仕方がわかるようになる ・ 一段落一中心文の書き方ができる	・ 一段落、一中心文を意識し、意見文を書く
5/26 火	・ 話の型（パターン）を見つけることができる ・ 抽象的な話において、用語を定義しながら内容をまとめることができる ・ 事例（経験、聞いた話など）をあげて、意見文が書ける	・ 抽象的な内容の独話を聞き、話の骨子を拾い出し、要約する ・ 事例をあげて意見文を書く
5/29 金	(レポート執筆と個別指導)	
6/2 火	・ 結論の構成が理解できる ・ 注のつけ方が理解できる	・ ルーブリック表に従い論文を読み、評価する ・ 論文に、結論を付け加える
6/5 金	・ 発表資料（レジュメ）が作成できる	・ レポートの発表資料を作成する
6/9 火	・ 係り受け、主従関係を意識して文章が書ける ・ 表記、文章表現、構成、形式について推敲ができる	・ 係り受け、主従関係の練習問題をする ・ ルーブリック表で自己評価、他者評価をする
6/12 金	(レポート執筆と個別指導)	
6/16 火	・ レポートの内容について資料を用いてわかりやすく伝えることができる	・ レポートの内容をレジュメを用いて発表する

2.3 ルーブリック評価

どのような論文を作成するのかという目標設定や評価基準を学生に伝えることは重要である。本実践では、学生と目標、評価基準を共有するために、ダネル他（2014）を参考にルーブリック（表2）を作成し、評価に使用した。ルーブリックとは「課題」、「評価尺度」、「評価観点」、「評価基準」の4点を軸に表にしたものであり、プロジェクトワークや実技など、点数として評価しにくいものを評価する方法（ダネル他2014）として、近年注目されている。

本授業の課題は5000字以上の論証レポートを書くことである。そのため、ルーブリックの課題も同様に「論証レポートを書く」とした。評価尺度は横軸の「優秀、良、要再学習」であり、達成度を表すものである。評価観点は縦軸にあるもので、評価項目を表すものである。今回は、授業内容である、レポートの「内容、構成、文、語句、引用、参考文献、表記、体裁」の8項目を大きな評価対象とした。サブカテゴリーを含めると18項目から、レポートを評価することになる。これらの評価観点は、できるだけ毎回の授業内容と対応するように作成した。評価基準は、評価の基準を記述したものである。何を達成したら「優秀」に達することができるのか、学生がわかるようにできるだけ具体的に記述をした。

表2 ルーブリック

観点	優秀(1点)	良(0.5点)	要再学習(0点)
内容	問題提起	問題提起が明確に書かれている	問題提起が書かれていない
	問題提起の答え	問題提起に対する答えが明確に書かれている	問題提起に対する答えが書かれていない
	根拠	答えを論理的に示す根拠となる資料が十分である	答えを論理的に示す根拠となる資料がない
構成	序論	序論に必要な情報が明確に書かれている	序論に必要な情報が書かれていない
	本論	本論の流れに飛躍や矛盾がまったく見られない	本論の流れに飛躍や矛盾が多少見られる
	結論	レポート全体の内容が的確にまとめられている	レポート全体がまとめられている
	段落	段落の開始が1字分下げられている	段落の開始が1字分下げられていない
	中心文	一段落、一中心文の原則が守られている	原則が守られていないところが1〜2カ所ある
文	文体	常体(だ・である)で統一されている	常体と敬体(です、ます)が混ざっている。
	長さ	読みやすい長さである	長すぎる文が1〜2文ある
	わかりやすさ	文の意味が明確である	明確ではない文が1〜2文ある
	事実と意見	事実文か、意見文か、意見文の場合、誰の意見なのか明確に示されている	明確ではない文が1〜2文ある

語句		語句の選択が適切である	語句の選択が不適切なものが1～2カ所ある	語句の選択が不適切なものが3カ所以上ある
引用	形式	形式のルールが守られている	ルールが守られていないものが1～2カ所ある	ルールが守られていないものが3カ所以上ある
	内容	引用箇所に対する解釈、判断が適切に示されている	示されていないものが1～2カ所ある	示されていないものが3カ所以上ある
参考文献		参考文献のリストが正しく記載されている	参考文献のリストはあるが、形式が守られていないものが1～2カ所ある	参考文献のリストがないか、形式が守られていないものが3カ所以上ある
表記			誤字、脱字がない	誤字、脱字がある
体裁			指定されたフォントやサイズ、字数、行数が守られている	指定されたフォントやサイズ、字数、行数が守られていない

授業では、3つの段階でループリック表を用いた。まず、ループリック表の評価基準を解説した後、表を用いて、すでに刊行された短い論文の評価を行った。一度、評価を行うことで、学生のレポート評価基準を明確にすることを目的とした。次に、レポート提出1週間前に、学生同士のレポート相互評価を行った。ループリックのどの部分が十分ではないか、どうすれば良くなるのか、評価後にアドバイスをを行った。クラスメートのレポートをループリックに基づき評価することで、自らのレポートを書く際に、自己推敲ができるようになることを目的とした。さらに、レポート提出前には、自己推敲を促すため、学生自身によるレポートの自己評価を行った。

3. 授業の問題点と課題

3.1 学生の振り返りコメントから

学生は、毎回授業後に、学んだこと、今後学びたいことを振り返った。振り返ることで、自らの課題を明確にし、自律的な学習を促すことを目的にしていた。また、授業後に授業内容についてコメントを書くという課題は、大学授業でもよく行われるため、日本語で即時的に授業コメントを書く練習としても行った。

表3は授業内容の中でも、論証レポート作成での学生の振り返りをまとめたものである。振り返りの中で学生がもっと学びたい、もしくは難しいと述べていた記述を、論文の書き方に関すること、日本語に関することに分け、抜き出した。

表3 授業内容と学生の振り返りコメント

授業内容		学生が学びたいこと、困難に感じていること
論証レポートの定義と構成	論文	・説得力のある情報や根拠の集め方 (2名) ・論証レポートの書き方 (1名)
	日本語	・論証レポートを書く時の効果的な文章の書き方、よく使う言い回しや単語 (2名) ・イントロ部分とコンクルージョンの部分での言葉遣い (1名) ・句読点の打ち方 (1名)

問題提起文、型と書き方	論文	・理由や根拠のあげ方 (2名) ・問題提起文の書き方 (2名)
	日本語	・日本語の文法 (1名) ・漢字の使い方や意味 (1名)
問題提起文の論理性	論文	・問題提起文の書き方 (2名)
	日本語	・日本語での引用の書き方 (1名)
資料と根拠の適切性	論文	・出典、引用の書き方、フォーマット (2名) ・レポートの根拠の集め方 (1名) ・インターネットでの情報の適切性の判断 (1名)
	日本語	・新聞などから全体の情報を読み取る大意把握読み (1名)
目的に応じた資料の読み方 批判的な読み	論文	・論点の絞り方 (1名) ・偏りのない文章の書き方 (1名)
	日本語	・新聞などから全体の情報を読み取る大意把握読み (1名)
アウトライン、序論	論文	・適切な序論の書き方 (2名)
事実文と意見文の区別	論文	・事実と意見の読み分け (2名)
	日本語	・文末表現のバリエーション (4名) ・論文での適切な表現 (1名)
段落、中心文の書き方	論文	・中心文の書き方 (2名) ・英語と日本語での段落の分け方の違い (1名)
	日本語	・接続詞 (1名)
結論の構成、注のつけ方、ループリック表での評価	論文	・注のつけ方 (3名) ・問題提起文の書き方 (1名)

論文の書き方で、初回の授業から繰り返し出てくる困難点は、適切な根拠の集め方やその根拠をどのように引用するのかということである。特にこのクラスでは、複数の資料を見てレポートを書くことを求めたため、難しさを感じていたようだった。また、問題提起文の書き方については、最後まで難しさを感じている学生がいたことがわかった。

日本語については、論文を書く時の文章の書き方や文末表現を学びたいという記述が度々出ている。こうした点の難しさやニーズは以前から指摘されている (廣瀬他 1996) ことであり、適切な根拠、引用、問題提起文、論文での書き言葉、といった項目は、重点的に授業で扱っていくべきであることが今回の学生の振り返りからも見て取れる。

この授業では、SJ コース履修者と免除者が混在していた。今後学びたい項目として漢字の使い方や意味をあげていたのは、SJ コースを免除されていた学生である。SJ コースでしっかりと漢字や語彙を学んできた学生に比べ、その必要性を強く感じるという。一方、SJ コースを履修した学生の中には、文章作成のクラスであるのに、授業で漢字や語彙の学習を促したり、テストをしたりすることに疑問を感じるものもいた。本授業では免除者が1名のみで SJ コース履修者との違いを明確に述べることはできないが、選択科目として文章作成のクラスを開講する際、両者のニーズの違いをどのように授業内容に組み込んでいくかは、今後考えていく必要があると思われる。

本授業では、レポートの書き方に加え、即時的に文章で考えを述べることも授業目的としていたため、毎回授業後に学生は振り返りコメントを書いた。形式的にどのように

コメントを書くか指導をすることは予定していなかったため、学生が書いたコメントに対して毎回フィードバックすることで書き方の習得を促すようにしていた。しかし、学生のコメン

表 4 学生の振り返りコメントの型

型	例
羅列	論証論文とは何かを学びました。特に、決まった形として、 <u>序論に問題提起とそれに対する答えがあること、それに本論が続くこと、そして比較的短い結論で終わることを</u> 知りました。
弱点	問題提起文の見分け方を少し復習したいです。私はまだ問題提起文の種類の見分け方が得意ではないので、もう少し練習が必要だと思っています。
関連付け	問題提起文について学びました。 <u>英語のエッセイや論文を書くときに Thesis と呼ばれるものを書きますが、役割としては同じようなもの</u> だと思いました。
教訓	根拠を集めるときにそれが自分のレポートの問題提起 <u>また自分の答えに適切なもの</u> のなかをよく吟味しなくてはいけないことがわかった。
疑問	「思う」などの文末表現のように、 <u>私がく</u> だけた表現だと思っているけれど実際は論文でも使っているような表現はあるのかな、と疑問に思いました。論文で使われるけれど日常的に使われる文末表現はありますか？

羅列は、例にあるように「～を学んだ、～を学んだ」と授業で学んだことを羅列するコメント、弱点は、自分の苦手なところをあげ、そのためにすべきことを目標として述べるコメント、関連付けは、学んだこととこれまで知っていたこととを関連付けて述べるコメント、教訓は、授業から学んだことを教訓としてまとめるコメントで、疑問は学んだことでわからないことをあげるコメントである。

どのタイプのコメントをするかは、学生により偏りが見られた。特に、羅列型のコメントをする学生は、他の型のバリエーションが見られず、毎回同じようなコメントを書く傾向が見られた。一方、関連づけや教訓、疑問のコメントをする学生は、毎回多様な内容のコメントを使い分けて書いていた。

大学での授業において、学んだ内容をコメントさせることはよく行なわれているが、コメントを受ける教員としては、羅列型のものより、関連付け、教訓、疑問型のコメントをする学生に、深く学んでいるという評価をするのではないだろうか。だとすると、今後は、羅列型のコメントをする学生に対しては、コメントの書き方について明示的な指導をする必要があるのではないだろうか。例えば、多様なコメントの型を提示し、その型でコメントを書く練習や、他の学生が書いたコメントとの違いを意識させる練習などが考えられる。

3.2 ルーブリック評価とレポートから

表 5 は、6 名が提出した最終レポートへの教員と学生の評価をまとめたものである。横軸は評価尺度で、縦軸は評価の観点を表している。評価尺度の下に教員と学生の評価

人数を示している。

表5 教員と学生のレポート評価（単位は人） *（ ）は未回答の人数

評価	観点	優秀		良		要再学習	
		教員	学生	教員	学生	教員	学生
高い	段落（形式段落）			6	4		(2)
	文体（常体）			6	4		(2)
	表記（誤字・脱字）			6	4		(2)
	問題提起	5	5	1	1		
	序論	5	6	1			
	文の長さ	5	5	1			(1)
	問題提起の答え	4	5	2	1		
	事実と意見（誰の意見か）	4	5	2	1		
	中心文（一段落、一中心文）	3	4	2	1	1	(1)
	文のわかりやすさ	3	4	3	2		
低い	結論	3	4	3	2		
	引用形式（ルール）	3	4	2	1	1	1
	根拠	2	3	4	3		
	引用内容（解釈）	2	5	3	1	1	
	本論	1	4	5	2		
	語句（適切な語句の選択）	1	4	4	2	1	
	参考文献（参考文献リスト）	1	5	5	1		
	体裁（フォント・字数・行数）			2	4	4	(2)

教員が学生6名全員に良い評価をした項目は、段落、文体、表記であった。これらは、授業内で書いた文章にも繰り返し教員から指摘された項目で、さらに、相互評価においても学生同士アドバイスをしあっていた。比較的、見つけやすく、意識を向けやすい項目であると言える。

次に、教員が6名中4名以上に良い評価をした項目は、問題提起、序論、文の長さ、問題提起の答え、事実と意見であった。問題提起文に関しては、論証レポートにおいて要となるものであるため、授業では70分授業3コマの時間をかけて、繰り返し練習を行った。学生自身も、3.1の授業での振り返りコメントで述べたように、問題提起文を難しい、もっと学ばなければいけない項目として挙げている。そのため、学生も常に注意を払い、意欲的に取り組んでいたと考えられる。1名の教員の主観的評価であるため、これを持って学生が習得をしたとは言えないが、本授業の最終レポートにおいては以上の項目については目標が達成できたと言えるだろう。

一方、学生は目標が達成できたと認識しているのに教員の評価が低いものとして、根拠の適切性、引用の解釈や判断の書き方、本論の展開の論理性、参考文献の書き方、適切な語句の選択、レポートの体裁がある。

根拠や引用については、根拠としてあげる資料を見つけ、レポートに引用はしている

ものの、本論の文脈に合わせて解釈や判断を書く時間がないまま提出をしていると見受けられる学生が多かった。本授業を履修した学生の日本語力ならば、時間をおいて読み直すことによって、ある程度は自分で修正できるのではないかと思われる。クラス内で書いたものを見直し、推敲を行う時間の確保を考えていく必要がある。

本論の論理性については、学生がレポートを読み直すだけでは修正は困難であったことがわかった。複数の資料を用い、5000字の長さのレポートを書いたことがないため、まとめるだけで精一杯という様子であった。今後は、レポートの資料検索と並行して、KJ法や十字モデル（牧野 2013）を用いて論の展開を可視化する活動をスケジュールに組み入れ、学生が論理性を検討することができるようにしていきたい。

適切な語句の選択の問題として、話し言葉（自国の国益だけを追求する）や主観的な表現（アメリカの大学では極一般的に行なわれている）の使用、不自然な語のつながり（親の要因に注目をおく）が見られた。これらは、普段からどの程度文章を読んでいるかに関わっており、文章作成の授業だけでは対応できない問題である。日本語を総合的に学ぶ SJ コース、SJ 漢字コース、さらに、2016 年開講予定の日本語講読の授業と連携し、学生の語彙拡張を効果的にやっていく必要があるだろう。

最終レポートでは、特に、レポートの形式に関わる体裁や文献リストを指定通りにしていない学生が目立った。これらは、指導する際、形式さえ理解できれば、容易にできると想定した項目であった。そうした予想から、授業内では形式を指摘するだけで、特に練習などをしなかった。練習不足のため、注意を向けられなかった可能性もある。また、学生がレポートの内容を構成することに時間がかかり、体裁を整えるところまで意識を向けられなかったとも考えられる。今後は練習問題を行い、指定された体裁に整えることや文献リストの形式を統一することを意識させることが重要である。

今回の授業スケジュールでは、学生がレポートを提出した後、1 度相互評価を受け推敲をする時間を設けた。しかし、少なくとも 2～3 回のステップを踏んで見直し、内容だけではなく、引用、体裁の推敲を行うよう、スケジュールを組み直すことで、改善されることが期待できるのではないだろうか。

4. まとめと今後の課題

以上、2015 年春学期に行われた大学生のための文章作成の授業実践を、学生の振り返りコメント（表 3、表 4）、最終レポートへの教員と学生のループリック評価（表 5）により分析し、問題と課題を挙げてきた。複数の資料を読み込みながら、ある程度の長さのレポートを書くためには、複数回の書き直しのプロセスや論理性を可視化する活動を授業スケジュールに組み込む必要があることを述べた。また、学生の語彙習得を促すために、各 SJ コースや 2016 年新設の日本語講読の授業との連携の重要性を指摘した。

2015 年より 4 月入学者がブレイスメントを受け、該当者は JLP のコースを受講することが可能になった。特に、選択科目である文章作成、日本語講読のクラスを受講する 4 月入学者が増えることが予想される。しかし、本報告で述べたように、SJ コースを受けてきた学生と日本語クラスを免除された学生では学習背景が異なることから、学習ニーズも異なる傾向がある。9 月入学者と 4 月入学者でも、当然、学習ニーズは異なり、既

有知識にも差があることが推測できる。今後、そうした違いをどのように考えて授業を組み立てていくのか、検討していく必要があると思われる。

参考文献

- ICU 日本語教育課程 (2014) 「2013 年度 JLP 新カリキュラム報告 日本語特別教育」『ICU 日本語教育研究』第 11 号, 75-95 国際基督教大学日本語教育研究センター
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力ー認知心理学の知見をもとに』東信堂
- 佐藤浩章監訳 (2014) ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ著『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版 Dannelle D. Stevens & Antonia J. Levi (2013). *Introduction to Rubrics*, Stylus Publishing
- 杉谷祐美子 (2006) 「第 5 章日本における初年次教育の動向ー学部長調査から」濱名篤・川嶋太津夫 (2006) 『初年次教育歴史・理論・実践と世界の動向』丸善株式会社
- 初年次教育学会編 (2013) 『初年次教育の現状と未来』世界思想社
- 高梨美穂・武田知子・又平恵美子・竹内直也・杉本雅子・鈴木浩・山田昌裕 (2014) 『わかる！レポートのまとめかた』おうふう
- 田中和美 (2014) 「JLP 改革ー新カリキュラム 2013 年秋から実施ー」『ICU 日本語教育研究』第 10 号, 43-55 国際基督教大学日本語教育研究センター
- 廣瀬正宣・中村一郎・小澤伊久美・丸山千歌 (1996) 『1995 年学校法人国際基督教大学研究助成基金補助金報告書 ICU 帰国生に対する日本語教育プログラム開発に関する研究：スペシャル・ジャパニーズカリキュラム検討報告』国際基督教大学
- 牧野由香里 (2013) 「第 2 章『十字モデル』で協同的に論文を組み立てる」関西地区 FD 連絡協議会京都大学高等教育研究開発推進センター編『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
- 吉田智行 (2006) 「第 7 章国際基督教大学」濱名篤・川嶋太津夫『初年次教育歴史・理論・実践と世界の動向』丸善株式会社