

初年次セミナーにおける文章指導

加 野 泉

日本福祉大学非常勤講師

Writing Skills Training for First Year Students

Izumi KANO

Part-time Lecturer, Nihon Fukushi University

Keywords : 初年次教育, 文章表現, レポート指導

Abstract

Student peer reviews are often introduced in the first year at universities to improve academic writing skills. However, considering the difference in academic abilities among students, there are strong doubts about its effectiveness. Through the analysis of short essays and workbooks that are submitted in the seminar for the first year students in the department of social welfare, this paper concluded that the introduction of peer review in the early stages of the first year is not effective. By this analysis we found not only wide differences in students' writing abilities, but also a lack of the basic grammar knowledge. Therefore we suppose that they are unable to check and correct problems in other student's writings effectively. Based on these results, we propose step-by-step training, which starts from the acquisition of grammar knowledge in the first year seminar program to support students in becoming more effective in evaluating each other's academic writing.

1. はじめに

文章を書くことに対して苦手意識を持つ学生は多い。渡辺(2008)が某国立大学の新入生に行った調査では、64.4%の学生が「まとまりのある長い文章を書くこと」に苦手意識を持っていることが示されている。渡辺の分析によると、この苦手意識は書く技量や書いた文章に対する自信のなさ、面倒くさい、意欲がない、などの書くこと自体へのネガティブな感情という二つの要素から成っている。このような意識は、学生の書く経験の乏しさに起因するものであり、経験を積むことで意識変化

が見られるという(渡辺2010)。

現在、国内のほとんどの大学で、高校から大学への学習面、生活面での円滑な移行を目的として初年次教育が行われているが、その中で、文章能力の向上を目指すプログラムは、重視される内容の一つである(山田・杉谷2008, 小林・杉谷2012)。特に近年は、他者のレポートを読み、相互レビューを行う協働学習の文章教育への導入例が多く報告されており、論証型レポートに促進的な影響を与える、学習者の満足感、達成感が高いという効果が広く認識されている(白石・鈴木2009, 杉谷・永

田・小林 2009, 大島 2012)。協働学習によって、学生は文章を複数回書き、同じような水準の文章を相互に推敲し、複数の他者の失敗例や成功例を目にすることができ、自分が実際に書く回数以上の文章表現の経験を積むことができる。経験不足から書くことへの苦手意識を持つ学生が、このような取り組みによって経験を積み自信を得ていることが、達成感と授業に対する満足感につながっていると推察される。

しかし、このような取り組みがあらゆる大学の初年次教育において有効であるかについては、疑義を呈さざるを得ない。大学の入学試験が多様化した今日、基礎学力の測定なく大学に入学する学生が増加しており、特に私立大学では同一大学内であっても多様な学力の学生が在籍している。母語である日本語についても、その運用能力には大きな差がある。日本人大学生の日本語能力を測定するためのプレースメントテストを開発した小野博は、平成16年度に全国の約30大学、延べ約1万人を対象に試行試験を行い、国立大学では大多数の学生が高校3年以上の語彙レベルに達しているのに対して、私立四年制大学および短期大学では、ともに、中学1年以下から高校3年以上の語彙レベルと幅広い分布が見られるという結果を得た(小野 2004)。このような現状を踏まえると、協働学習が有効に機能し、上述のような効果を生み出すのは、一定の水準以上に達している学生間に限られると考えられる。中学1年以下の語彙力しか持たない学生にとって、高校生レベルの文章を読解し、さらに推敲するのは不可能であるし、一方、高校生程度の語彙力を持つ学生にとっても、指標なく他人の文章の誤りを的確に指摘し、改善に導くのは容易なことではない。入学経路が多様であり、高校程度の文章表現能力水準に達しない学生が一定数以上いると想定される場合、教員は、協働学習の導入に先んじて学生の文章表現能力のばらつきがどの程度のものであるのかを把握するべきであり、その結果、学校文法に則った「正しい文章」⁽¹⁾を書けない学生が多数であるならば、まずは自らの文法的誤りを直す自己推敲の指標を習得させることが必要なのではないか。

このような問題意識から、筆者は担当する演習において初回レポート課題の提出時に記名式のアンケートを実施し、学生が文章表現において何に不安を感じ、苦勞しているのか尋ね、いかなる支援が有効であるかを探った。そして「正しい文章」の指標の習得を目指した練習問題を夏季休暇中の課題とし、その上で、初回に提出された

学生の作文と、夏季休暇後に提出されたレポートの問題点を比較し、練習問題によって自己推敲の指標がどの程度習得されたかを確認した。本稿は、それらの結果を示し、その考察から今後の指導策を提示することを目的とする。

2. 学生は何に不安を感じ、苦勞しているのか

2-1 アンケートによるレポートの振り返り

本稿で対象とするのは、社会福祉学部社会福祉学科の平成24年度の1年生のうち、筆者担当の総合演習を受講する24人である⁽²⁾。受講生が文章表現の何に不安を感じ、苦勞しているのかを明らかにするため、初回のレポート提出時にアンケート(以下「振り返りシート」)を行い、レポートに添えて提出するように指示した。初回授業でアンケートを実施するのではなく、レポート作成直後に振り返りを行うことで、学生が実際に文章を書く際に自覚している躓きや戸惑いをより明確にできると考えた。

初回のレポートは、五月の連休明けに課題を提示し、一ヶ月の作成期間を設けた。テーマは学生の関心分野を把握することを目的として、A「これまでのわたしと日本福祉大学での4年間」またはB「総合演習で調べてみたいこと」の二つを設定した。レポート上で自己を開示することに抵抗感を持つ学生に配慮し、A、Bからいずれか一つを選択するよう指示し、字数は1000字以上を条件とした。

「振り返りシート」では、問1. レポート作成にあたって苦勞したこと、問2. 自分の文章が文法的に正しいのか不安を感じるか、特に不安を感じる文法項目、問3. 提出前の読み直しの回数、の三問についてそれぞれ多肢選択式で回答を得た。

問1のレポート作成にあたって苦勞したこととしては、文章全体の構成方法が最も多く挙げられた。次いで、文章全体の結び方、段落内の文章の展開が多く選択されていた。問2では、24人中22名が自分の文章が文法的に正しいのか不安を感じていると回答し、特に、主部と述部の対応、読点、助詞、接続詞の使い方について自信を持っていないことがわかった。提出前の読み直し回数については、1回が10名で最多であった。

2-2 文章に見る問題点

次に、学生の実際の文章能力を測り、文章表現におけ

表1 レポート振り返りシート 回答一覧

回答者数：24

問1: レポート作成にあたって苦労したことは何ですか。 (3つまで選択可)		
1	テーマの選択	1
2	文章全体の構成	17
3	漢字	1
4	冒頭の文	5
5	段落の終わらせ方	6
6	文章全体の終わらせ方	10
7	段落内の文章の展開	9
8	段落のつなぎ方	7
9	参考文献の引用	1
10	その他	0
問2: 自分の文章が文法的に正しいか不安を感じますか。		
11	はい	22
以下の項目から使い方に不安を感じるものを選択してください。 (いくつでも選択可)		
12	助詞	10
13	接続詞	10
14	主部と述部の対応	11
15	読点(、)	11
16	副詞	6
17	12~16の言葉の意味がわからない	3
18	その他	0
問3: 提出前に何回読み直しましたか。		
	0回	6
	1回	10
	2回	6
	3回	2

る問題点を明らかにするため、提出されたレポートを添削し、文意が通らない、言葉の使い方が不適切であるとして朱筆を入れた部分⁽³⁾について、その原因を「振り返りシート」の項目に従って分類した。その結果、学生が苦労していると自覚するとおり、段落内での文章の展開の問題点を指摘された学生が14人と最多であった。また、漢字については、「振り返りシート」では1名のみが挙げたが、実際には8人に誤用が見られ、語彙力の不足が見られるものの、学生にはその自覚がないことが明らかとなった。

「振り返りシート」で最も多くの学生が苦労したと回答した文章全体の構成について、実際に問題点を指摘されたのは5名と少数であったが、これは、24人中22人がテーマA「これまでのわたしと日本福祉大学での4年間」を選んだことによると考えられる。このテーマは、小中学校時代、高校時代、大学の選択、将来という時系列で容易に文章を構成することができる。ただし、構成の問題点を指摘された5名もテーマAを選択しており、それらの学生には、レポート全体に一つの段落しかない、または一文ずつ段落を改めているという問題点があり、段落を作って文章を構成することについての基礎的な知識が欠けていることがわかった。さらに、段落内の文章の展開についての問題点を指摘された学生は14名いることから、第一回レポートにおいて構成についての問題点が多く挙げられなかった理由は、学生が文章を論理的に構成する能力を有しているというわけではなく、選択さ

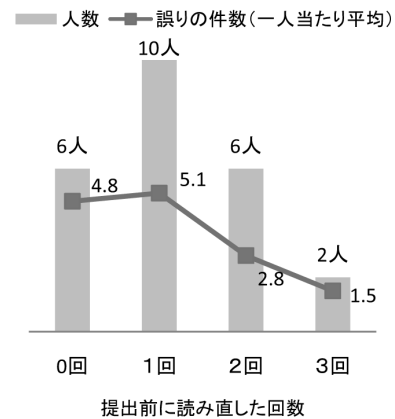


図1 第1回レポートの読み直し回数と文法の誤りの件数

れたテーマの性格によるものであろう。抽象度の高いテーマや、論証を求めるような高度な水準の課題を提示された場合、または字数が増えた場合には、構成の問題点を指摘される学生が増えると予測され、段落の役割や一段落では一つの話題を扱う原則など、文章構成の基礎的知識の指導が必要であると考えられる。

文法については、21名が合計92箇所の誤りの指摘を受けた。「振り返りシート」の項目に合わせて誤りを分類したところ、読点がないために文意がわかりにくいという指摘が30、接続詞の使い方の誤り、または必要な接続詞がないという指摘が29、主部と述部が対応していない、いわゆる文のねじれが17、助詞の誤りが8、副詞の呼応の誤りが8という結果であった。この結果は、学生が「振り返りシート」で挙げた不安点と概ね合致しており、彼らは、自らの文法知識に不安を持ちながらレポート作成に挑み、文法的に誤った文章を書いていることを示している。このことから、学生の多くは自らが書いた文章を推敲する力を有しておらず、その力を身に付けるには、これらの項目を中心とした文法の基本的知識の定着と、それを文章表現に運用するためのトレーニングが必要であると考えられる。

推敲力の不足は、学生の申告した読み直しの回数と文法の誤りの件数の関係を見るとより明らかになる。一人当たり平均の文法の誤用件数を、読み直し回数の別に検討すると(図1)、読み直し回数0の群(6人)では、平均4.8件、読み直し1回の群(10人)では平均5.1件、読み直し2回の群(6人)では平均2.8件、3回の群(2人)では平均1.5件であった。読み直し2回以上の群では文法の誤りが顕著に少なく、これらの学生は自分で文法の誤りを確認する力を身に付けていると言えよう。一

方で、読み直し1回の群と0回の群では文法の誤りの件数に差が見られないことから、読み直し1回の群は、一通りの見直しはするものの、自分では修正点を見つけることができず、そのまま提出しているものと推察される。

以上のことから、筆者が担当する演習クラスでは、およそ6割の学生が、日本語文法や段落の知識が不十分である、または知識はあってもその運用能力が不十分であるために自己推敲ができない状態にあると推察され、文法や文章構成についての基本的な事項を学習する機会を必要としていることが明らかになった。

3. 「正しい文章」の指標の習得

3-1 練習問題への取り組み

文章の構成方法を学ぶこと、正しい文法知識を身に付けることを目的に、夏季休暇中に練習問題に取り組むことを課題とした。練習問題は日本語文章能力検定試験の対策集から抜粋したもの⁽⁴⁾であり、内容は、レポートの構成についての多肢選択問題、副詞の呼応、慣用句など語法についての多肢選択問題、文法の基礎的知識に関する多肢選択問題および誤用訂正の記述式問題から成る合計27問である。1問は約5問の小問から成っており、解答の所要時間を多肢選択式で5分程度、記述式問題で10分程度と予測した。

課題提示の際に、1日1問を目標に解答を進め、全問を解き終えた後に第二回レポート課題に取り組むよう指示した。解答は前もって配布せず、後期第一週の演習で解答を配布し各自答え合わせをする時間を設けた後、筆者が記述式問題についての解説講義を行った。全問に解答した7名を除いて、多くの学生が記述式問題に取り組んでいなかったため、解説講義は1問ごとに学生を指名し、解答のプロセスをともに考える方法をとった。

解説講義の後に提出された22名の練習問題を確認して正答率を算出したところ、図2の縦棒グラフのような分布が見られた。平均正答率は59%、最高点は94%、最低点は27%であった。

小問ごとに正答率を検討すると、論理的な報告文を構成する多肢択一式の整序問題の正答率が最も低く、9%であった。整序問題は、一文50字程度の十の選択肢から、必要な情報を選択して正しい順に並び替えるというもので、問いの要求水準の高さが正答率の低さの主要因であったと考えられる。次に正答率が低かったのは、一文が長すぎて意味が通りにくくなっている文の情報を整

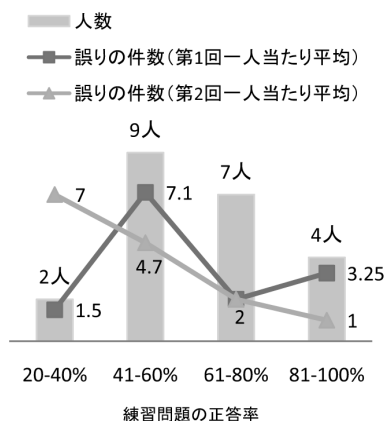


図2 練習問題の正答率とレポート上の文法の誤りの件数

理し、三から五文への書き直しを求める記述式問題と、100字以上の一文の中での主語と述語の関係、修飾語の係り先を問う記述式問題で、ともに正答率は25%前後であった。また、文法や語法の誤りが含まれた30文字以内の短文の書き直しを求める記述式問題についても、正答率は30%台と低い。ただし、記述を詳細に検討すると、正答しなかった学生のうち4人は、線を引く、印をつけるという方法で誤り箇所を指摘しており、誤りには気付くつも修正の方法がわからないために正答に至っていないことがわかった。

以上の練習問題への取り組み、および小問ごとの正答率の分析から、学生は100文字以上の複雑な構造の文の内容を整理すること、すなわち読解の段階で躓いていることがわかる。読解力が不足しているため、文が長くなると情報を整理することができなくなり、読みやすい短文に分割して修正することができない。また、短文であっても誤りの修正まで至らないことから、長文、短文いずれについても修正の方法を教員が提示し、習得するためのトレーニングの機会を設ける必要があるとわかった。

文章の修正を求める問いについては、設問の欄外に修正のためのヒントや修正例が示されており、指標がないまま学生たちは解答に取り組んでいるわけではない。しかし、この種類の問題の正答率の低さから、単に指標を欄外に示すだけでは、習得に結びつかないことがわかる。

3-2 「正しい文章」の指標は習得されたのか

では、練習問題は「正しい文章」の指標の習得に役立たないのだろうか。第二回レポートの文法誤用の件数と練習問題の正答率を併せて検討することで、この問いに答えたい。

第二回のレポート課題は、20 ページ前後の文献を読み、それについての意見を述べるという内容で、条件を1200 字以上とした。文献は、藤村編 (2011)、木戸・圓岡編著 (2002) から一章、または2004 年以降発刊の岩波ブックレットの中から一冊を、学生が各々の関心に基づいて選択した。課題の告知から提出までの期間はおよそ三ヶ月である。文献を読んだ上で意見を書くという課題によって、読解力の向上と、参考文献からの引用のルールを習得することを目指した。文献の内容の理解度と、どのような読み方をしているかを確認するため、意見文とは別に A4 用紙 3、4 枚の内容報告のレジュメを作成することも課題とした。このレジュメの作成により、要約することと自分の意見を述べることとの区別を学ぶことも目標の一つとした。

練習問題と第二回レポートの両方を提出した学生が受講生 24 名中 22 名であったため、ここでは、提出された 22 名の意見文について検討を行う。意見文は、第一回レポートと同様に添削を行い、「振り返りシート」の項目に従って朱筆部分を分類した。受講生全体の朱筆部分は合計 138 箇所であり、そのうち 75 箇所が文法の誤用であった。同じ 22 人の第一回レポートでの全体の朱筆部分は合計 140 箇所、文法の誤用は 92 箇所であり、第二回では、文法の誤用は減少したが、文章の構成や段落内の文章の展開という、文章を論理的に組み立てる点での問題の指摘が増えていた。第一回レポートでほとんどの学生が選択したテーマ A は、時系列に並べることで構成できるのに対して、第二回のテーマでは、自らの主張とその背景や理由の説明を順序立てて構成しなくてはならない。このことから、構成についての指摘が増えた主要因は、課題の難度上昇であったと考えられる。このような結果であったため、文章の構成法の習得については、練習問題の効果を測ることができなかった。また、段落内の文章の展開に限って見ても、問題点を指摘された人数は若干減少したものの、練習問題の正答率が高い学生も指摘を受けていることから、多肢選択式を中心とした問題に取り組むだけでは、文章構成力は向上せず、設問の前や欄外に示される文章構成の指標も習得されなかったと考えられる。

その一方で、文法の誤用については成果が見られた。上述のとおり提出者全体での誤りの減少数は 17 (第 1 回 92, 第 2 回 75) であるが、練習問題の正答率別に一人あたりの平均誤用数を比較したところ、図 2 の折れ線

グラフのような変化が見られた。課題の難度が上がり、字数も増えているが、練習問題の正答率が高くなるにつれて、文法の誤用件数が減少している。最も正答率の高い群が第一回レポートにおいても最も誤用数が少なかったわけではないことから、練習問題に熱心に取り組んだことで、文法の正誤を判断する指標を習得することができ、第二回レポートでの文法の誤用が減少したものと考えられる。

第二回レポートの検討から、練習問題の利用と「正しい文章」の指標の習得について以下のことが言える。文章の構成、展開についての問題点は、単なる指標の提示と多肢選択問題によるトレーニングだけでは改善できないため、学生が実際に文章を組立てていく作業の最中に構成法の指標を示すなど、実践的な活動が必要である。その一方で、文法的知識については、解答の定まった問題を繰り返し解くことで習得が可能であり、かつ短期間で自分の文法的誤りを正す運用能力を身に付けることができるため、練習問題の利用が有効である。

4. 段階的指導の一試案

「振り返りシート」による意識調査、練習問題の導入、レポートの問題点の分析により、筆者の担当する演習において平均的な学生の文章表現能力は、次の様な段階にあることがわかった。

- (1) 文法的知識が不十分であることを自覚している。
- (2) 文法的な誤りを含む短文を読むと違和感を持つが、修正する方法はわからない。
- (3) 自分の書いた文章を見直しても、修正すべきポイント、修正する方法がわからない。
- (4) 読解力が不十分であり、100 文字以上の一文の内容を整理して複数の短文に修正することができない。
- (5) 段落の役割を考えて論理的に文章を組み立てることができない。

この現状を踏まえ、最初の問いに戻ろう。このような学生に、レポートの相互レビューを中心とする協働学習は有効だろうか。相互レビューは、他人の書いた文章を読む、自分の書いた文章を異なる視点で読んでもらい意見をもらうという利点はあるが、この段階にある学生は、他人の書いたレポートに目を通しても、文法の誤用や、文意の通らない部分に修正を加えることができない。また、読解力不足という問題もあり、修正を必要とする状

態の文章から内容を把握することも困難であると考えられる。そのため、この段階で相互レビューを導入しても、文章力の向上は望めない。

むしろ、この段階にある学生は、文法的に誤りのない短い一文を書くことを第一の目標として、文法的知識の習得をするべきである。誤りの多い、接続詞、助詞の使い方などの文法の指導と並行して、解答のある練習問題を利用し、他人が書いた文の誤りを指摘し修正する方法を実践的に学ぶ機会を提供することが有効な支援策となり得る。さらに、教員がこの段階にある学生の文章を添削する際には、誤りのある箇所を指摘するだけでなく、具体的にどのように修正すべきかを示すことが重要である。

次に、修飾語が長い、主語と述語が離れているなど複雑な構造を持ち、一文の文字数が多い文について、情報の整理と修正の方法を指導する必要がある。学生が書く文にはこのような問題を含むものが多い。長い一文の情報を把握し、修正の方法を学ぶことで自己推敲が可能になり、後の相互レビューに役立てることができる。ここでは練習問題を利用し、説明と演習を繰り返すことで、修正のための指標を習得することが有効である。そして、このような作業によって三文から五文程度で一つのトピックを説明する力を養成する必要がある。

この二段階を経た後で、パラグラフライティングの指導を行い、段落の役割や、一つのトピックを説明するために、情報を提示する順序を考える作業を取り入れるのが有効であろう。高校以上の日本語の文章指導において、パラグラフライティングの手法が取り入れられることは一般的ではない。むしろ先に「起・承・転・結」といった大枠を提示して文章の構成を学ばせる方法が主流であろう。しかし、2-2、3-2で述べたように、段落内の文章の展開について問題点を指摘される学生が多いことから、パラグラフライティングの指導は特に重要である。3-1の結果から、パラグラフライティングの指導では、練習問題を利用するよりも、実際に学生が文章を組み立てつつ他者の意見を聞き、客観的に自分の文章を読む力を身に付けることが効果的だと考えられる。そのため、この作業に至った段階で、情報の順序について意見を出し合うなどの協働学習を取り入れれば、相互レビューの意義を十分に理解することができ、効果的に学べると考えられる。

そして、文章全体の構成法については、パラグラフ

ライティングによって段落の役割や段落内の情報の順序を考えるスキルを身に付けた上で、協働学習を取り入れながら取り組むのが効果的であろう。

5. 結びに代えて

本稿は、本学初年次の総合演習において、初期の段階にレポートの相互レビューを導入することが有効かということについて、実際の演習での取り組みやレポートの問題点をもとに検討を行い、有効ではないという結論を得た。学生の文章能力に大きな差がある上に、受講生内で上位の水準の文章を書く学生であっても、問題点を含む他人の書いた文章を修正できるような知識は持ち合わせていない。総合演習の初期に相互レビューを導入しても、他者の書いた文を読解できない、誤りに気付いても修正できないという結果が予測されるため、有効ではないと判断した。そして、より有効な方法として、文法的知識の習得から開始する段階的指導法を提示した。

濱名(2004)によれば、大学入学後二ヶ月で一年生の自信が最も顕著に改善するのは「文章作成能力」であるという。大学生活でもっとも意識変化の大きい初年次(大島2007)のこの時期に、相互レビューによって、文法に不安を残したままの文章を他者に見せる、他者の文章を読解できない、修正できないという経験を積むことは、文章を書くことへの苦手意識をさらに増大させる危険すら孕む。そのため、この時期には学生が知らなかったことを知り、できなかったことができるようになって得られる達成感を優先するべきであり、教員の指導のもとで、知識や文章推敲のスキルを身に付けていくことが有効であると主張したい。

ただし、本稿の対象者は本年度の筆者の演習授業の受講生24人という少数であり、ここでの分析結果や、それをもとに提示した段階的指導法については必ずしも一般化できるとは言えないことを言い添えておかなければならない。今後は対象者を広げるとともに、段階的指導法の有効性についても実践による検討を重ねていきたい。

註

- (1) 日本の中学校で学ぶ国語文法、いわゆる「学校文法」に対して、国語学、日本語学の文法研究分野では批判も見られ、その妥当性は議論の俎上にある。しかし、本学の文章指導においては、学生がこれまでに中等教育で学んできた術語や分類を用いるほうが効率的であると考えられるため、ここでは「学校文法」の妥当性については問わない。

- (2) 「振り返りシート」については24人全員を対象に結果を記載したが、第一回レポート、第二回レポートおよび練習問題については、平成24年9月末日時点ですべてを提出した学生が22人であったため、22人のみを分析対象とした。
- (3) 「振り返りシート」の項目以外に「一文が長すぎる」、「常体と敬体の混同」、「話し言葉、俗語の使用」を指摘し、朱筆を入れた。
- (4) 日本語文章能力検定協会が平成20年に発行した『日本語文章能力検定過去問題集3級』、『日本語文章能力検定準2級改訂版問題集文検スタディ』から2.で指摘した学生の弱点に合わせて問題を抜粋した。日本語文章能力検定の水準は、3級が高校程度、準2級が高校卒業程度である。平成21年に日本語文章能力検定が休止されたため、現在はこれらの書籍は市販されていない。

引用文献

- 大島弥生 (2007) 「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』33号、お茶の水女子大学日本言語文化学会、pp. 57-64.
- (2010) 「大学生の文章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へ向けて」、『京都大学高等教育研究』第16号、pp. 25-36.
- 小野博 (2004) 「大学生の学力低下問題と理科教育：日本語力テストの開発と日本人大学生を対象とした日本語学習」、『大学の物理教育』10-2号、日本物理学会、pp. 81-84.
- 木戸功・圓岡偉男編著 (2002) 『社会学的まなざし 日常性を問い返す』新泉社.
- 小林至道・杉谷祐美子 (2012) 「ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析」『大学教育学会誌』30-2、大学教育学会、pp. 96-104.
- 白石藍子・鈴木宏昭 (2009) 「相互レビューによる論証スキルの獲得」鈴木宏昭 (編著)、『学び合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』丸善ブラネット、pp. 31-54.
- 杉谷祐美子・長田尚子・小林至道 (2009) 「協調学習を通じた気づきと問題設定の深まり」、鈴木宏昭 (編著)、前掲書、pp. 87-112.
- 濱名篤 (2004) 「大学生にとっての円滑な移行 (シンポジウム2 日本における初年次教育の構造を考える)」、『大学教育学会誌』26 (1)、大学教育学会、pp. 37-43.
- 藤村正之編 (2011) 『いのちとライフコースの社会学』弘文堂.
- 山田玲子・杉谷祐美子 (2008) 「ラウンドテーブル初年次教育の『今』を考える 2001年調査と2007年調査の比較を手がかりに」、『大学教育学会誌』30巻2号、大学教育学会、pp. 83-87.
- 渡辺哲司 (2008) 「文章表現・口頭表現を苦手とする大学初年次生のプロファイル」、『大学教育学会誌』30-1、大学教育学会、pp. 123-128.
- 渡辺哲司 (2010) 『「書くのが苦手」をみきわめる』学術出版会.