

初等中等教育における読む力、書く力を育む教育実践事例に対する  
高等教育ライティングセンターによる支援の提案  
Higher Education and Collaboration in Elementary and Secondary Education  
Through Case Studies of Educational Practices in Reading and Writing

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

堀力斗（関西大学初等部）

松本京子（関西大学初等部）

Chiaki Iwasaki (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Rikito Hori (Kansai University, Elementary School)

Kyoko Matsumoto (Kansai University, Elementary School)

## 要旨

本研究では、初等中等教育における読む力や書く力を育む教育実践を取り上げ、そこで配慮されている点に考察を加えた。次に高等教育においてライティング教育を担う組織の教職員が初等中等教育で貢献できる活動や支援を提案した。初等中等教育では読む力や書く力を育むために、物語文を鑑賞するだけでなく、論理的に読み取る活動が行われていた。また学習者が書いた文章をよりよくするためにループリックを活用することで、目指すべきゴールを明示し、自律的に学ぶための取り組みが行われていた。こうした実践に対し、ライティング教育を担う高等教育の教職員による初等中等教育への授業研究や教員研修の貢献が、今後初等中等教育から高等教育への接続を円滑にし、学習者のライティング力を育むための有益な手立てであることを提案した。

キーワード ライティング、リーディング、探究学習、高大接続、ライティングセンター /  
Writing, Reading, Inquiry Learning, High School-University Connection, Writing Center

## 1. はじめに

予測不能な社会においても活躍できる生涯学び続ける人材を輩出するために、高等教育ではアクティブラーニングを実践したり、IRを推進し教育の質を保証したりする取り組みをしている。初等中等教育においても「主体的・対話的で深い学び」ならびに「個別最適な学びと協働的な学び」を育むために、新学習指導要領に沿い、学習者が主体的に学ぶための教育実践が推進されている。OECDが実施した国際的な学習到達度に関する調査であるPISA (Programme for International Student Assessment) 2022の調査結果によると、日本は数学的リテラシーが1位、読解力が2位で、科学的リテラシーが1位であった(国立教育政策研究所、2023)。OECDはこの結果に対して

COVID-19による感染予防のため休校期間が他国より短かったことが影響した可能性を指摘している。またICT環境の整備が進み、学習者が学校でのICT機器の使用に慣れたことも示している。加えて、学校現場において現行の学習指導要領を踏まえた授業改善が進んだことを挙げている。新学習指導要領では、学習者が主体的に学ぶことが重視されている。従来、日本の教育では教員による一方的な授業が行われることが中心であったが、学習者が受け身になってしまうことが課題とされてきた(久保田、2000)。しかし、学習指導要領の内容が改訂され、現在は「主体的・対話的で深い学び」、また「個別最適な学びと協働的な学び」が重視されている(中央教育審議会、2021)。「主体的・対話的で深い学び」とは学習者同士が、ま

た学習者と教員が対話を通して、主体的に学び合うことを指している。こうした学習指導要領に沿った学習が学校教育で展開されて、PISA2022における日本の調査結果が向上したと OECD は推察している。

また「個別最適な学び」は、「指導の個別化」と「個に応じた指導」から成り立っている（中央教育審議会、2021）。「指導の個別化」とは、学習者が基礎的な知識や技能を習得し、それらを活用して思考力・判断力・表現力を育み、学んでいくために学習者の特性や到達度に応じた教材や学習時間の設定を行うことである。また「学習の個性化」とは、学習者がそれぞれに応じた学習活動や学習課題に取り組むこととされている。加えて学習者同士で協働して学んでいく学びも重視される。

従来の学習指導要領では、何を教えるべきかという内容についての記載が中心であったが、現在は「主体的・対話的で深い学び」や「個別最適な学びと協働的な学び」を推進するという「教育方法」に関する記載や、学習者が何を学んだのかといった学習成果を把握する「教育の質保証」についても記載されるようになった。

このように学習者自身が主体的に学ぶ学習では、学習者自身が課題について調査をしたり、その成果をプレゼンテーションとして報告したり、レポートとしてまとめたりする学習が行われている。とりわけ探究学習の授業では情報を検索し、議論をしたりし、レポートやプレゼンテーションとして学習成果をまとめるといった学習活動を行うことが多い。そのプロセスには検索した情報を整理して、発表に合わせて読み解いたり、調査内容をわかりやすく相手に伝えるためにスライドを作成したり、調査してわかったことをレポートにしたりといった読むことや書くことに関する学習活動が行われており、これらを円滑に行うために学習者の読む力や書く力が非常に重要になる。

一方、初等中等教育で教鞭をとる教員らは、各科目における読む力や書く力の育成に取り組んではいないものの、国語科以外の教員は教職課程においてこれらの力を専門に育む方法を学んできたわ

けではない場合が多い。このような背景から、初等中等教育から高等教育のライティング支援を行うライティングセンターに向けた読む力や書く力の育成に関する取り組みへの助言を求める依頼が寄せられている。こうした背景を受けてか、実際に日本学術振興会の科学研究費助成事業においてもライティング教育に携わる高等教育の教員が「ライティング教育に関する高大接続」をテーマとした研究を実施している。加えて、大学と高校の接続に配慮したライティング教育に関する研究成果も蓄積されつつある（例えば梅村、2023）。

ライティングセンターとは、書くことを支援するために学習者に対して個別相談を行う組織である。同様の活動を行うライティングラボやライティングヘルプデスクといった組織もあり、大学によって名称は異なる。高等教育では単位を取得するためにレポートを提出すること、卒業要件として卒業論文の執筆が必要なことも多く、書く力の育成を重視している。しかし、大学生は書くことに対して苦手意識を伴うことが多く、その理由として大学入学までの間に書く機会が十分でないこと等が問題視されている（渡辺、2010）。

そこで、大学の授業では1年生を対象に初年次教育の中でレポートを書く活動を取り入れ、書く力の育成を行っている（文部科学省、2020）。さらにライティングセンターを設置し、授業外においても学習者の個別相談に応じる学習支援をし、学生が自律的に書く力を育む取り組みの支援をしている。ライティングセンターでは教職員や研修を受けた大学院生チューターが書くことの支援に携わっている（関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター、2019）。

高等教育でライティング教育に関わる教職員が初等中等教育の読む力や書く力の育成に関わる実践を支援することは、今後、初等中等教育において書く力や読む力の育成に関する教育の質向上に寄与できると考える。これにより、初等中等教育を経て、大学生になった学習者はより質の高い読む力や書く力を培ったうえで大学での学習に取り組むことが期待される。

## 2. 研究の目的

本研究では、まず初等中等教育における読む力や書く力を育む教育実践を取り上げ、そこで配慮されている点について考察を加える。次にその実践をもとに、大学への円滑な接続を目指し、高等教育でライティング支援を担う組織の教職員が初等中等教育において貢献できる活動や支援について提案することを研究の目的とする。

## 3. 初等中等教育における教育実践

### 3.1. 関西大学初等部における「谷川俊太郎の文章を題材とした書く力の育成に関する教育実践」

関西大学初等部「国語科」の授業では物語文を鑑賞するだけではなく、論理的に読解するための学習も行われており、児童の読む力や書く力の育成に取り組んでいる。5年生の国語「詩を味わう」授業を事例に取り上げる。本時の授業目標は「谷川俊太郎氏になりきって、詩をつくる」である。授業では、まず教員が「谷川さんになるために、特徴をつかもう」と指示を出す。その後、児童はイメージマップを用いて、詩の特徴を自分で考えて書き出し、各自が書いた内容について発表をする。児童からは「擬人法を使う」「短い一文一文で構成している」「比喩をよく使っている」などの意見が寄せられた。これらの意見を踏まえ、児童は再度一人で詩の特徴を考えまとめる。その後、自分で詩を書くまでが本時の流れとなっている。

自分が谷川俊太郎氏になったつもりで詩を書く「まとめ」の段階では、児童は詩の特徴を踏まえて執筆する必要がある。そのため、これまでの学習記録を蓄積しているタブレットの入力内容やノートをふりかえりながら学ぶ児童の様子が見られた。ノートやタブレットの入力内容をふりかえることができている学習者のコメントはこれまでの学習のポイントや詩の特徴を踏まえた内容で、教員からもその点が評価されていた。

また谷川俊太郎氏の詩を扱った授業は理科でも展開されている。日本の公立小学校では、現在一

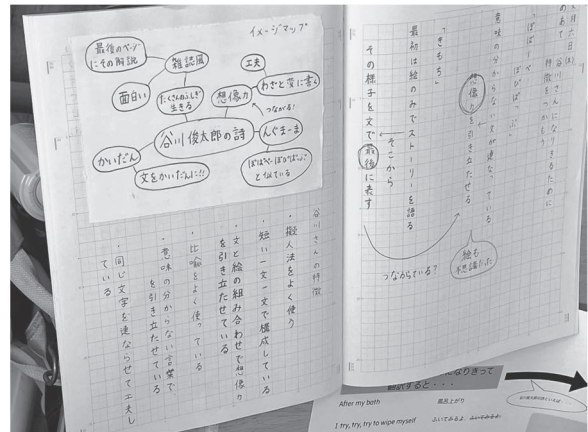


図1 ノートテイキングの内容

人の教員が全科目を教えることが主流であるが、初等部では科目別に担当教員がおり、クロスカリキュラムにも力を入れている。例えば、理科の授業では谷川俊太郎氏が訳した「スイミー」に登場する伊勢海老を取り上げている。児童は伊勢海老の特徴について生物学的に学び、その後、学習者自身も調査して考えた伊勢海老の特徴をタブレットに記述し、書き込んだ内容を全員が閲覧していた。

また、なぜ著者であるレオ・レオニ氏が使った「ロブスター」という表記ではなく、谷川俊太郎氏が日本語訳では「伊勢海老」としたのかについても考えるよう、教員が学習者に促していた。教員はタブレットから提出された児童からの意見をいくつか選んで紹介しながら、授業を進めるといった教員と学習者との対話をベースにした授業が展開されていた。

本授業実践で配慮されている点としては、まず、詩を書くまでの学習プロセスが「学習者の考える時間」「全体で共有する時間」「再度学習者が考える時間」として構成され、まとめとして詩を書くまでのプロセスが段階別に丁寧に行われていることが挙げられる。イメージマップで詩の特徴を見出す学習活動は児童が一人で考える作業であるが、その後、全体でイメージマップを共有する活動が行われ、教員からの指摘も含めて詩の特徴を全員で確認する様子が観察された。

次に国語と理科の授業においてクロスカリキュ

ラムとして、谷川俊太郎氏が扱う文章の中で使われている表現を生物学的にも踏まえたうえで、推敲されていたことも工夫されている点である。文章で扱われている表現を様々な観点からとらえることはより深い読解を誘うことにつながり、学習者の読む力を向上させる際に重要である。

またこうした学習を経て、最終的な学習成果として詩を書く際に、これまでの学びのプロセスにおける学習記録としてのタブレットの入力内容やノートにアクセスしやすい状況をつくり、その確認を促すことも学習者が学びの成果を発揮する際に重要な役割を果たしていたことが推察される。学習の成果を発表したり、整理したりするまとめの段階では、学習者がこれまでの学びのプロセスをふりかえり、これから実施することとこれまでの学習がどう関連するのかを整理して学習を進めることで学びが深まっていくからである。このように、読む力と書く力を育むために初等教育の段階から、教員がさまざまな工夫を凝らしていることが示された。

### 3.2. 高槻市立A小学校における「文章を読み解き、考えることを重視した授業実践」

高槻市立A小学校では「考える」ことを重視した授業実践が行われている。ここでは小学校4年生と3年生の国語の授業を事例に取り上げる。国語科では物語文を読んで、その読解をすることに取り組んでいる。4年生で扱う題材は「ごんぎつね」で、本時では「ごんぎつねは幸せであったのか」について「幸せであったのか」「幸せではなかったのか」という主張と理由や根拠を考える学習活動が行われた。まず教員から「ごんぎつねは幸せであったのか」というテーマが出され、学習者は「それに対して幸せである、幸せではない」という主張を考える。その後、その理由や根拠を明確にしたうえで児童は自分の主張を説明する。教員は児童の各意見を尋ねるといふ、対話形式で授業がすすめられた。

物語文の鑑賞では一般的に登場人物にある出来事が起こり、その出来事の前後における登場人物

の心情の変化を、行為や表情、また情景から読み解く(村上、2020)。加えて、本授業では本文から理由や根拠を見つけるといった論理的に読み解くことも重視された学習活動が行われていた。

本授業実践で配慮されている点としては、4年生ということもあり学習者が意見を提示しやすいように主張が2択(幸せであったか、そうでなかったか)というディベート形式になっていた点が挙げられる。問いがシンプルであるため、ディベートのように意見を出しやすい点が4年生からでも主張を言いやすい状況であったといえる。また意見が異なる児童が提示した理由や根拠を聞くことで、物語文への解釈の深まりを促すことにもつながっているといえるのではないかと。

また3年生の授業では「モチモチの木」を題材に「なぜ豆太はモチモチの木に灯がついているのを見ることができたのか」に関する理由を本文から見出す学習活動が行われていた。授業目標は、「本文から根拠を見つけて考えよう」である。教室における学習者の議論の中心は、相手を説得する、あるいは相手に共感してもらうための根拠の提示であった。「モチモチの木」は物語文であるため、情景や登場人物の表情や行動から推察する域を完全に出ることができないため、決定的な根拠や具体例を出しにくい。そもそも鑑賞の側面においてはどのように文章を読むのかについてはある程度の幅があつてよいものである(村上、2020)。しかしながら、それぞれの学習者が自分の意見を考え、根拠となる部分を本文から見つけ出し、教員が重視していた一人一人の感じ方などに違いがあることに気が付くよう配慮された授業であった。

こうした授業を展開するために、教員は学習者の発言がつながるよう、また新たな視点が提示されるように質問技法や発表者を決める際に工夫していた。講義形式では、教員が文章における読解のポイントを容易に提示できる。一方、本授業では学習者自身が考えて、対話によって授業が進むため、学習者が自分たちでポイントに気付く必要がある。それができるように、教員は「先生はなぜこういうことが言えるかわからないので、Aさ

ん（児童）は言えるかな」といった表現を使い、教員がポイントを指摘するのではなく、児童が自ら見つけ出して発言できるように質問技法に工夫をしていた。また、ほかの学習者に伝わる表現を十分にできてなかった児童がいた場合は「同じ班のメンバーはBさんの意見をもう一度説明してくれるかな」と、学習者同士で説明を補足するように促し、質問を生成し、その説明構築を学習者に促す場面が多数見受けられた。数多くの質問があるとそれらに答える児童の意見もまた多数に上る。そこで教員は児童の意見を板書することで一つ一つの意見を全体で共有できるようにし、学習者が議論の流れを確認することができるように工夫していた。

加えて、全員が話し合いの流れを理解できるように、「まとめ」の段階ではペアになって話し合うという活動も取り入れられており、「自分で考える」「皆で話す」「話した内容をペアでまとめる」というように、意見を拡散させ、収束する流れに配慮し、考えた意見を整理する授業が構成されていた。学習者同士の意見が異なる際、時に対話が相手を論破するような場面になるときもあったが、その際も、教員が話すテーマやアプローチを変えるような提案をしている点も秀逸であった。

以上のように、小学校3年生の段階から「文章を読み解き、考える」という論理的な授業が展開されており、読む力の育成に力を入れた教育実践が行われていた。「主体的・対話的で、深い学び」や「個別最適な学びと協働的な学び」を促すには、学習者が自分で意見を考え、伝えることが重要である。そのためには読む力や考え、表現し、発信する力という書く力、つまりはアカデミックスキルが必要になる。しかし、これまで学習者は一方的な授業を受けてきていたことや、発達段階も影響する。自分の意見を伝えたり、人の意見を聞いてまとめたりすることが容易ではない児童も存在する。こうした中で、教員が学習者に発言させる機会を授業で導入し、質問技法や板書に工夫をしながら授業を展開することで段階的にアカデミックスキルを育もうとしている様子が指摘された。

### 3.3. 高等学校におけるライティングに関するルーブリックの活用

高等学校では新学習指導要領に対応した学習評価を観点別評価が導入されるようになった。そのため、教員は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」などについて評価をする必要がある（国立教育政策研究所、2019）。「知識・技能」に関しては、従来からテストを実施することで、知識や技術が修得されているのかについて評価が行われてきた。一方、「思考・判断・表現」や「主体的に学習に向かう態度」を育むための方法として、テストの点数で判断をすることが容易ではない場合もあり、レポートや小論文の作成をしたり、グループでの話し合いや、学習成果物を発表したりするプレゼンテーションなどが導入されている。

プレゼンテーションやレポート作成といったパフォーマンス評価が求められる学習活動にはルーブリックを用いた評価が適している。ルーブリックとは、評価の観点と尺度を文章で記した評価ツールのことである。例えば、公立の高等学校であるA高等学校では、保健体育の授業において記述式の課題に対する評価にルーブリックが用いられている。保健体育の授業で「環境問題」について学習する際、授業では教員から学習テーマに関する説明があった後、「ごみを適切に処理したり、安全でおいしい水を飲んだりするために、私たちができることを考えてみよう」という課題が出された。さらに教員からはGoogle Classroomに掲載されているルーブリックを確認して、ルーブリックのA段階を目指し、課題に取り組むように指示が出された。3段階のルーブリックで一番良い評価であるA段階では「ごみ処理と安全でおいしい水を飲むために私たちにできることについて、それぞれ具体的な理由と行動を3つ以上記載すること」と提示されていた。

以上のように学習者が自ら考え、その意見を書く記述式の課題に対する評価において、学習者の思考や判断表現を評価するためにルーブリックの活用が行われていた。ルーブリックを活用するこ

とで、学習者は自分がどこを目指す必要があるのかを把握できる。また自分がルーブリックのどこに該当するのかを知ることで、より上の評価を目指すために、足りない点を知ることに繋がったり、足りない点を補うためにどのような活動をすればよいのかについて教員に尋ねたりすることができる。このようにルーブリックの活用は自律的な学習者の育成にも役立てられる。探究型の授業が高等学校において増えている背景からも、ルーブリックの活用は高等学校で増えていくことが考えられる。

一方で、現職教員が教職課程でルーブリックの活用方法について習得しているケースが多いわけではない。1990年代後半から学会の研究発表においてもルーブリックについて取り上げられている研究や教育実践があるものの、一般的な評価のためのツールとして高等学校に普及しているとはいえない。そのため、今後は、現職の教員が探究学習や記述問題において書くという学習活動を導入する際や、書く力を育めたかどうかを判断する際に、評価方法としてルーブリックの開発や運用をしたり、また作成したルーブリックを共有したりするための教員支援の取り組みが求められるといえよう。

#### 4. 初等中等教育の教育実践に対する高等教育の貢献

##### 4.1. 授業研究への貢献

高等教育においては読む力や書く力を育成するための授業実践が行われており、書く力の育成を支援するライティングセンターにおいてもそのノウハウは共有されている。そこでライティングセンターの教職員が初等中等教育の授業研究に参加することで、読むことや書くことに関する教育方法やテーマの設定、評価の方法などに対して専門的な視点から知見を提供することに貢献できると考える。教員は反省的な実践家とされており（ション、2001）、自らの教育実践をふりかえることで成長する。その成長を促すのが他者の視点である（木原、2004）。他者の視点として、ライティン

グセンターの教員が寄与することは、初等中等教育において書く力を育み、その後の大学での学びへとつなげていく際に重要であると考えられる。

初等中等教育では国語科の教員を中心に、書く力の育成を扱っているものの、中等教育において授業研究で他科目を担当する教員からの助言は容易ではないことが想定される。また初等教育においては、教員は現状では国語以外の科目も担当するため、教職免許を取得するまでに書く力を育むための教育方法に専門的に取り組む教員は限られているといった課題がある。

そこで、ライティング支援に携わりライティング教育に専門性がある教職員が授業研究に参加することで、読む力や書く力に関する専門的な提言をすることが可能となり、授業研究においても新しい視点を提供できると考える。授業研究とは、教員が授業をしている様子を、他の教員が見学し、授業が終わった後に全員でその授業の良かった点や改善点を話し合うことで、教員や教育関係者が専門的力量を発展させることを目的としている（小柳、2024）。書く力は高次の認知力であるため、短期間で育むことが容易ではなく、初等教育、中等教育においても段階的に育成することが望ましい。例えば初等教育の段階であれば、低学年から高学年までどの段階で、どこまでの読む力や書く力を育むことが望ましいのか。読む力であれば、テキストの物語文に対して鑑賞と論理的な読み取りをどの学年でどこまで深く解釈することが望ましいのか。書く力であれば、論理的な書き方をどの学年でどこまで求めることが望ましいのか。そこで扱うテーマや問いは誰がどう設定することが望ましいのか。こうした点については十分に議論がされていないが、読む力や書く力を育むには重要な観点であると考えられる。今後、ライティング支援に関わる教職員が初等中等教育の授業研究に参加し、初等中等教育の教育者と共に検討することで、より質の高い学習者の読む力や書く力を育む方法を開発していくことが望ましいだろう。

#### 4.2. 教員対象研修への貢献

大学の授業における評価は、定期テストに加えて、レポートで判断されるケースが多い。しかし、通常の授業で提出したレポートに教員からフィードバックが返却されることは限られている。そのため、学習者は提出したレポートのどこに課題があったのかについて自ら判断することは難しい状況がある。そこで、ライティングセンターでは学習者が執筆したレポートの誤りに気づいたり、レポートの改善点を自ら修正したりするためにルーブリックを提供し、自主的にレポートを評価する方法として活用するようにしている。例えば関西大学のライティングラボでは、初年次教育で出されるレポート、ブックレポート、一般的なレポートなど、いくつかの文章の種類に分けたルーブリックを提供し、学習の達成度や方向性を学習者自身が判断できるようにしている（関西大学ライティングラボ、2023）。他大学のライティングセンターにおいても、ルーブリックが提供されている（石毛他、2016）。

そこで、ライティング支援に携わる教職員が初等中等教育における教員研修において「書くこと」や「読むこと」に関するルーブリックのセミナーを実施したり、教員らとのワークショップを運営したりするなどして、ルーブリックの開発や運用に関わる知見を共有することが望ましいと考える。しかし、従来からテストで評価をすることが一般的であった学校教育において、これまでにはなかった新しい評価方法を導入することは容易ではない。テストを採点することと異なり、ルーブリックは評価の観点と尺度に関する文章を新たに作成する必要がある。加えて、複数のクラスでルーブリックを活用する場合は、担当教員がルーブリックを活用した評価が同じ結果になっているかどうかを確認する必要がある。これらの点は従来の評価方法とは大きく異なる。

教員がルーブリックを活用するには、これらの点を理解して、効果的に利用できる状況を作る必要がある。そのためには、教員同士でルーブリックの評価の観点や尺度を議論したり、完成したル

ーブリックを用いて、実際のレポートをともに評価してみたりする活動が必要になる。しかし、初等中等教育でルーブリックを専門に実施している教職員は限られている。そこで、高等教育でライティング教育を専門とする教職員がルーブリック研修の開発や運営において初等中等教育の教員の力量育成に寄与することを提案する。高等教育の教職員も初等中等教育における書くことに関する評価方法や、書く実践の現状を把握でき、高等教育でのライティング支援に活かすことができる。このような取り組みを通して、初等中等教育と高等教育との円滑な接続に繋げていくことが期待される。

#### 5. まとめと今後の展望

本研究では、初等中等教育における読む力や書く力を育む教育実践を取り上げ、そこで配慮されている点に考察を加えた。次に、教育実践をもとに、高等教育においてライティング教育を担う組織の教職員が初等中等教育において貢献できる活動について提案をした。

まず初等中等教育では読む力や書く力を育むために、物語文を鑑賞するだけではなく、論理的に読み解く学習活動が実施されていた。また学習者が書いた文章をよりよいものにするためにルーブリックを活用し、目指すべきゴールを示し、自律的に学ぶための取り組みへの支援がされていた。こうした実践に対し、ライティング教育を専門とする高等教育の教職員による初等中等教育への授業研究や教員研修の貢献が、今後初等中等教育から高等教育への接続を円滑にするための有益な手立てであることを提案した。

ただし今回の事例は初等中等教育を対象としたものの、小学校、高等学校の事例が中心で、中学校の事例に欠けている。今後は、中学校における「読む力」「書く力」を育むための支援の在り方についても調査をする必要がある。

#### 付記

本研究に協力を得た教職員各位に深謝する。本

研究の一部はJSPS 科研費 22K02844、23H00999の助成を受けている。

## 参考文献

- 中央教育審議会 (2021) 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して：全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現 (答申) (中教審第 228 号)』 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm)) (2022 年 5 月 2 日)
- 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.
- 石毛弓・寺田未来・西尾信大 (2016) 「ループリックを活用したライティング・チェック・システムの構築」『大手前大学 CELL 教育論集』7, 9-16.
- 関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター (2019) 『大学におけるライティング支援』 東信堂.
- 関西大学ライティングラボ (2023) 『学びの方向性と達成度を判断する評価ツール (ループリック)』 (<https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/rubric.html>) (2023 年 12 月 21 日)
- 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』 日本文教出版.
- 国立教育政策研究所 (2019) 『学習評価の在り方ハンドブック (高等学校編)』 ([https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka\\_R010613-02.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-02.pdf)) (2023 年 12 月 21 日)
- 国立教育政策研究所 (2023) 『OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2022)』 (<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>) (2023 年 12 月 21 日)
- 小柳和喜雄 (2024) 「授業研究を考える」 岩崎千晶・田中俊也編著 『教育の方法・技術と ICT 活用：教育工学と教育心理学のコラボレーション』, pp.261-272. 北大路書房.

- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部.
- 文部科学省 (2020) 『平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』 ([https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt\\_daigakuc03-000010276\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf)) (2023 年 12 月 21 日)
- 村上慎一 (2020) 『読解力を身につける』 岩波ジュニア新書.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York City, NY: Basic Books. D・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』 ゆみる出版.
- 梅村修 (2023) 「日本語リテラシー教育の高大接続—アカデミック・ライティングの基礎となる日本語リテラシーを、大学初年次で教え、トレーニングすることの意義—」『*(追手門学院大学) 共通教育論集*』1, 101-117.
- 渡辺哲司 (2010) 『「書くのが苦手」をみきわめる—大学新生の文章表現力向上をめざして』 学術出版会.