

鯨類と人間（その2）

—医科大学一般教育における作文指導—

平 口 哲 夫

Cetacean and Human Being (II): A Report of Teaching Composition in the General Education of the Medical School

Tetsuo HIRAGUCHI*

要 約 金沢医科大学第1学年総合セミナー（担当テーマ「鯨類と人間」）を通して試みた短作文指導について報告する。1教員が5人程度の学生を対象に週1回50分・1学期10回程度の規模で実施するセミナーは、動機づけ・添削・評価などの諸点において、レポート作文の指導にふさわしい条件を備えている。作文能力の不足している学生が少なくない現状をふまえ、専門外の教員が共同して作文指導にあたるには、作文基礎力を中心とした共通の客観的な評価カードが必要である。そのような評価カードの試案を作成し、某年度某学期の受講学生が提出したレポートを再評価してみたところ、成績順位は同じだが、旧評価よりも新評価のほうがすべて高い点数を示し、点数の分布範囲も狭いという結果を得た。そのおもな原因は、評価の精度ではなく、評価方法の違いにある。今回試みた分析観点評価法によるレポート評価の結果をみると、セミナー方式の作文指導は有効であるといえる。

1 医学生以前の問題と医学生であること

学生の書いた答案やレポートを読んで、作文指導の必要性を痛感するのは今にはじまったことではない。金沢医科大学の教育要項（平成4年度・5年度）には、「人類文化史」・「近代史」の行動目標（SBO）として、「与えられた問題の意図をよく理解し、素材をうまく活用しながら自分の考えをまとめ、的確な日本語で表現することができる」をかかげている。こうした方針は、筆者が同大学で歴史・人類学系の講義を担当するようになった当初から念頭においていたものであり、昭和62年度の教育要項では、〈学習成果の評価〉の項目において、「総合力、理解力、記述力の向上を目的とした問題を提出する」という表現で示されている。最近の第1学年総合セミナーの行動目標にも、「医学の専門教育を受ける準備のため、読書・作文・会話・思考力・マナーなどを身につける」とあり、作文能力の向上が教育目標の一つにあげられている。いずれも、教員が自分の担当科目または専門領域を通して作文指導を行うことが前提となっている。

作文基礎力の不足という現状は、べつに医学生特有の問題ではなく、一般大学でも取りあげられてから久しい、いわば医学以前の問題である。医学生も作文能力をつけておく必要があるから、医科大学一般教育にたずさわる者として、医学生の作文基礎力の不足にたいする対応策を考えざるを

えないわけである。その場合、専門家担当の作文科目を設定するというのも一つの方法であるが、一人の教員が100人の学生に懇切丁寧な添削指導を施すというのはかなり大変な作業となる。実際、筆者自身、試験答案やレポートの文章を添削して返すということを、医学部の学生だけでなく、付属看護専門学校の生徒にたいしても行なっているけれども、なかなか懇切丁寧とまではいかないのが現状である。作文指導についても、多数の教員が担当することによって、少人数教育を実現するのが望ましい。かといって、作文指導の専門教員を複数確保するというのも現実的でない。そこで、セミナー担当者全員が各自の判断でなんらかの作文指導を行うという方針が、第1学年の総合セミナーでとられることになったのである。

セミナーで副次的に作文指導を行うという方式のおもな利点は、

- 1) レポートを書くということの動機が明確である、
- 2) 少人数教育であることから、添削・評価が行いやすい、
- 3) 指導する側も指導される側も、セミナー自体の〈魅力〉のなかで〈作文〉という仕事をこなすことができる

ということにある。〈作文〉があまり前面に出てしまうと、医学生としての意欲を減退させてしまいかねない。作文基礎力をつけるには、ある程度きびしい訓練を必要とするとはいえ、嫌気がさしてしまっては元も子もない。セミナーの〈魅力〉というカプセルに包んで、作文指導をほどこす必要があるのである。むろん、思惑どおりには行かないのが現実である。平成4年度に受講した二人の学生の感想文（添削ずみ）を次に紹介しておく。

例1 いろいろな収穫があったが、その中のいくつかをあげることにする。

まず、自信を持っていた意見が、一つ一つ調べ、一步一步議論をしていくうちに、結局最後は改めざるを得なくなったことだ。ショックを受けたけれども、大変よい体験ができたと思う。

次に、捕鯨論の主観性の問題についてであるが、その背景にある民族の歴史・文化というものが、いかに大きく現在もその民族に影響を及ぼしているかということがよくわかった。また、このことによって、捕鯨問題における問題の根の深さがよく理解できた。

今後国際化が進むなかで、捕鯨問題と類似した問題が生じる可能性は大きいと思う。しかし、国際化とは、世界が一つになることではなく、お互いが独自の文化を尊重して共存共栄することであろう。そのためにも、一つの規制が作られるときには、少人数といえども、打撃をうける人々への補償などの配慮を忘れてはならないと思う。

例2 このセミナーでは、人類と鯨類の関係について学んできたのだが、当セミナーの本質的な意味は、文章の作成能力の向上、本の的確な読みとり、また自分でまとめる力を養成することに重点がおかれていたと思う。

毎回のレポートで文章を直されたにもかかわらず、同じような誤りを繰り返す自分が情けない。そもそも僕は、文章を書くのは高校時代から苦手で、大学に入学してこんなにレポートを書くのに苦勞するとは思っていなかった。

これから学年が上がるにつれて、一年の時よりも量・質とも高度なレポートを書かなければならないことが増えると思う。それに対応できる力をこれからどのようにつけるかが、これからの課題だ。

セミナーのテーマを「文章の書き方」とせずに「鯨類と人間」としているにもかかわらず、例2においては、「当セミナーの本質的な意味」が「文章の作成能力の向上」にあると受け取られてしまった。このことは、ある意味では担当者の思惑に反するわけであるが、セミナーの教育目標という点ではまさに功を奏したともいえよう。

2 レポート・論述作文指導の動向

1970年代後半から80年代前半にかけて、作文関係の新刊書があいついだ。一般社会における作文ブームの到来である。一般向けに書かれたあまたの書のなかで、特に注目したいのが、本田勝一著『日本語の作文技術』（1982）である。この本は、「朝日カルチャーセンター」市民講座（1974）の講義草稿や、月刊誌『言語』の連載記事（1975・76）をもとにまとめた『日本語の作文技術』（1976）の改訂・文庫版であり、1993年6月に第24刷が発行されている。（事實的）あるいは（実用的）な文章において、「読む側にとってわかりやすい文章を書くこと」を目的としているので、レポート・論述作文を書かなければならない学生にとっても、この本は大いに参考になると思う。

さて、1978年8月に告示された高等学校学習指導要領では、作文指導重視の方針が以前にまして明確に示され、選択科目「国語表現」の新設によって、「国語Ⅰ」の表現領域の内容を深化発展させて指導することができるようになった。このような背景のもとに増淵恒吉ほか編『高等学校作文指導講座〔上・中・下巻〕』（1981）などが刊行された。

一方、一般教育学会（1979年設立）は、1981年、同学会課題研究の第2課題として、「大学教育における論述作文、読書及び対話・討議に関する意味づけと方策」を設定した（堀地，1982）。1988年度に終了した第2課題研究の総括報告（堀地，1989）によれば、学生の論述作文能力を開発するために、なんらかの方途を講じている大学は、206大学中64大学で実施率31%という。

大学教員・研究者の経験を生かした『理科系の作文技術』（1981）は、科学雑誌『自然』の連載記事（1979-80）にもとづいており、広義の理科系に属する、若い研究者・技術者と学生たちを読者として想定している。この本の発行年が一般教育学会第2課題研究の設定年や、前述の『高等学校作文指導講座』の発行年と一致し、また、本田勝一著『日本語の作文技術』の発行とも相前後しているのは、「仕事の文書」を明快・簡潔に書く能力を身につけたい、あるいは身につけてほしいという社会的要請に連動した現象であるといえよう。

3 セミナーにおける短作文指導の試み

金沢医科大学の一般教育では、昭和47年（1972）開学当初から、少人数教育・指導教員制の教養セミナーを第1学年対象に実施してきた。平成3年度からは、第1学年～第4学年において新たに開講されることになった総合セミナーに教養セミナーは吸収され、さらに翌年度からは、それまで年間を通じて同一学生を担当してきた方式を改め、第1学期から第3学期までの学期ごとに受講生を入れ換えることになった。平成4年度第1学期に筆者が実施したセミナーについては、すでに実施記録を公表している（平口，1992）。

平成5年度は、前年度の方法を改良して、次のように行うことにした。

実施内容：鯨類は、私達の知的好奇心を刺激するのに打ってつけの動物である。その進化、生態、生理、行動などは、いまだに謎の部分が多く、神秘的でさえある。また、現代の捕鯨問題に端的に表れているように、鯨類と人間の関係は、文化的・社会的・経済的問題となっている。鯨類をめぐる環境や食生活の問題は、人間の健康や病気の問題にも関連してくる。これらの問題を歴史・人類学的に検討し、人間と自然、人間と文化、人間と人間の関係を考察する。

実施方法：1) 初回にセミナーについて説明を受け、意見を述べる。

2) 平成4年度総合セミナーの記録「鯨類と人間」をテキストとして利用する。

3) 4回目までは、入門書を読んだり、ビデオを鑑賞したり、水族館・博物館を見学するなどして、各自の課題をきめるための予備知識を得る。

4) 5回目から当番制で司会と発表を担当する。

5) 発表者は、発表要旨・資料を用意し、全員に配布する。

6) 毎回、前回セミナーについてのレポート（B5判横書き原稿用紙1枚、400字以内360字以上）を提出し、添削されたものを次回に返してもらう。

7) 最終回に総合レポート（同原稿用紙2枚、800字以内720字以上）を持ち寄り、総合討論を行う。

8) 感想文・アンケートを提出する。

作文指導用語としての「短作文」には、

定義1：ほぼ200字までの短い文章の製作

定義2：簡単に、短い時間で、気軽に書きなれさせるための練習課題

定義3：短くは1行文から、長くは600字に至る文章の製作

以上のような複数の定義がある（大西，1981）。毎回提出するレポートは、原稿用紙1枚であるから、上記の定義3に相当する。短作文指導の利点は、次の二点に要約することができる；1)気軽に、たびたび書かせることができる；2)添削・評価が手早くできる。レポートとしては短すぎるけれども、この程度の長さでも、毎回となると、学生にとっては必ずしも容易でないのが現状である。添削する側からいっても、懇切丁寧に行うには、短いほうがいい。また、誤りだらけの長いレポートを1回書くよりも、短いレポートで繰り返し添削を受けながら、最終的に長めのレポートを書くほうが効率のいい練習となる。しかし、あまり短い字数だと、段落を設ける余裕がなくなってしまう。1段落の標準的な長さが200字とするならば、400字で3段落ぐらいはなんとか設定することができよう。

4 作文基礎力を中心とした分析観点評価法

昭和49年（1974）に大学一般教育に従事してから20年目にはいる時点で、試験答案やレポートの文章そのものについての評価の仕方を振り返ってみると、筆者自身の場合、直感的な総合評価法から次第に客観的な分析観点評価法へと移行してきたといえる。今回、その方向にさらに進むために、

「作文基礎力を中心とした評価の観点と評価カード」（牛島，1981）を参考にして，セミナーのレポートを対象とした評価カードを作成することにした。

牛島（1981）による分析観点評価カードでは，12枚のカードに注意点が付されていて，カードごとに5段階で評価することになっている。これを10枚のカードに組み直し，1枚5点として合計50点満点になるようにした。注意点についてもセミナーの実態に合わせて付加・削除した。カードの組み直しについては，具体的には，「時間・字数」と「原稿用紙」を合わせて〈字数・原稿用紙〉としたこと，「記号・表記」と「用語・用字」を〈句読点・諸記号〉と〈表記・用語・用字〉としたこと，「主題・要旨」と「素材・材料」を合わせて〈主題・材料・内容〉としたこと，「構想」を「構成」と「段落」に含めて〈構成・段落〉としたこと，「文法・接続」を〈語句の係り受け〉と〈接続・指示語・その他の文法〉とにわけたこと，「文章全体・まとめ」を〈主張・事実・意見〉や〈その他の表現〉などに分散させたことがあげられる。

《レポート評価カード》

〈平成 年度〉 〈第 学期〉 〈第 回〉

学籍番号	氏名	I～Xの合計 (50点満点)	
------	----	-------------------	--

* 1カードごとに一つの誤りにつき一律に1ポイント減点する。4ポイント以上の減点は評価1となる。

I 字数・原稿 { 5・4・3・2・1・ }

- 1) 制限字数を守る。
- 2) 題名・氏名を指示どおりに書く。

* 一般には原稿用紙の2行目に題名，題名から1行あけて氏名を書くのが標準とされているが，横書き原稿用紙1枚の〈レポート用短作文〉では上部マス外に題名・氏名を書くように指示している。

- 3) 書き出しや，段落のはじめを1字下げする。
- 4) 不必要な1字下げをしない。
- 5) 段落の終わり以外には，行末に不必要な余白をのこさない。
- 6) 句読点やカッコなどの記号・符号に1字分をあてる。
- 7) 句読点の行頭禁止を守る（前行末尾に移す）。
- 8) 2枚以上にわたる場合は，番号をうって，綴じておく。
- 9) 二桁以上の算用数字は，半角として扱う。

例：25は一つのマス，232は二つのマスを使用する。

10) その他

II 句読点・諸記号 { 5・4・3・2・1 }

- 1) 読点（，）と句点（。）を明確に区別してうつ。

*一般に横書きの印刷物では、テン（、）の代わりにコンマ（, ），マル（。）の代わりにピリオド（.）が使われる場合も多い。原稿では、句読点を明確に表記するためにテンとマルを使用するほうがよい。

- 2) 対等な文が複数組み合っていたり、述語にかかる長い修飾語が二つ以上あるとき、その境界に読点をうつ。

例：原則にしたがって推敲を重ねるならば、作文が苦手な人でもよい文章を書くことができるようになる。

- 3) 修飾語の語順が逆順になる（受けることばが離れている）場合や、述語がさきにくる倒置文の場合には、その境界に読点をうつ。

例：渡辺医師は、血まみれになってかつぎ込まれたケガ人に応急処置をした。

例：信じがたいことだ、そんなことは。

- 4) 読点は、強調のためにうつことがあるが、不必要にうたないこと。

例：しかし、痛みはおさまらなかった。

- 5) 会話・引用・論文名には「」など、書名には『』などを用い、地の文と区別する。

- 6) 注記には（）・〔〕などを用い、会話・引用と区別する。

- 7) ダッシ（——）・リーダー（……）は2字分を使用する。

- 8) セミコロン（;）は、一つの文の中でコンマより強く区切りをつけたいときに使う。コロン（:）は、コンマより強く、セミコロンより弱い区切りの符号で、〈すなわち〉の意味をもたせたり、例を示すのに用いる。

- 9) ナカテン（・）は、並列をあらわしたり、外国人名や外国地名のカナ書きで語の切れ目を示すのに用いる。

- 10) ？・！は、「」内でのみ使用する。

- 11) その他

Ⅲ 表記・用語・用字 { 5・4・3・2・1 }

- 1) 誤字・誤用がない。
- 2) 脱字がない。
- 3) 送りがなを正しく書く。
- 4) くずし字・あて字・略字を書かない。
- 5) 用語が正確・平易で、統一されている。
- 6) 俗語・流行語を用いない。
- 7) 同義語の重複を避ける。

例：「いろいろな諸問題」→「諸問題」

- 8) 漢字で書くべきところは漢字で書く。
- 9) 代名詞（「それ」・「ここ」・「だれ」など）、副詞（「すでに」・「すべて」など）、接続詞（「また」・「および」・「かつ」など）、「ため」・「まで」などの助詞、接頭語・接尾語（「ご両親」の「ご」、「私たち」の「たち」など）は仮名書きとする。「その様な」・「という事」ではなく、「そのような」・「ということ」とする。

10) 算用数字は記号，和数字は文字として扱う。

例：1個，二つ，平成5年，第二次世界大戦

11) その他

IV 文体 {5・4・3・2・1}

1) 普通体（「だ」・「である」調）で統一する。丁寧体（「です」・「ます」調は，使用しない）。

* 「である」調（論文体）と「だ」調を混用してはいけないという人もいる。しかし，「である」調を基本とする論文・レポートにおいても，文に変化をもたせたり，簡潔な表現にするために，補足的に「だ」調を用いてもよいと考える。

2) 会話体（話しことば）は避ける。

* 「するほうがいい」，「読んでいく」，「男性だけの場合」のように，すでに会話体が文章体（書きことば）化したものは使用してもよい。

3) その他

V 主張・事実・意見 {5・4・3・2・1}

1) 「と思う」・「と感じる」という言い方を不必要に，あるいは頻繁に用いない。

2) 「と思われる」・「と考えられる」という，自分の考えをぼかした言い方を避け，「思う」・「考える」と書く。

3) 事実と意見を書きわける。

4) 事実を正確に書く。

5) 意見・解釈・評価が妥当である。

6) 引用の出所が明らかである。

7) その他

VI 語句の係り受け {5・4・3・2・1}

1) 主語と述語が照応している。

2) 途中で主語が入れかわった文（ねじれた文）を書かない。

3) 主題を提示する係り助詞「は」と，主語を表す格助詞「が」を正しく使いわける。

4) 修飾・被修飾の関係が明確である。

* この項目では，読点の打ち方では解決しにくいことを扱う。

5) 副詞の呼応が正しく行われている。

例：その点は，まったく問題がない。

6) その他

VII 接続・指示語・その他の文法 {5・4・3・2・1}

1) 接続助詞・接続詞の使い方が適切である。

2) 文の接続関係において，順接・逆接・添加・対比・補足などがはっきりしている。

- 3) 接続助詞「が」を逆接以外にむやみに使用しない。
- 4) 指示語が的確に使われている。
- 5) その他

VIII その他の表現 { 5・4・3・2・1 }

- 1) 舌足らずの文を書かない。
- 2) だらだらとしまりのない文を書かない。
- 3) 不必要な表現をしない。
- 4) あいまいな表現をしない。
- 5) 同語反復でわずらわしい文を書かない。
- 6) 慣用からはずれた書き方をしない。
- 7) その他

IX 主題・材料 { 5・4・3・2・1 }

- 1) 題名と内容が一致する。
- 2) 主題に適切なものが選ばれている。
- 3) 主題・問題意識が明確に示されている。
- 4) 主題にふさわしい材料が収集・選択されている。
- 5) 広い範囲から材料が集められている（主要文献が広く参照されている）。
- 6) 材料がよく消化吸収されている。
- 7) 個性的・意欲的な取り組みとなっている。
- 8) その他

X 構成・段落 { 5・4・3・2・1 }

- 1) 序論（序文）で目標・問題提起が簡明に示されている。
- 2) 段落が一つの小主題によって統一されている。。
- 3) 段落の区切りが内容に合っている。
- 4) 段落と段落との関係がはっきりしている。
- 5) 序論・本論・結論の配分が適量である。
- 6) 序論・本論・結論が呼応し、論理が首尾一貫している。
- 7) その他

6 新評価と旧評価の比較

前章で示した評価カードにより、某年度某学期の学生4人のセミナー・レポートを再評価して、各自の平均点を計算してみたところ、50点満点で最低37.1（学生A）から最高44.9（学生B）までの結果が出た。旧来の点数は10点満点で出しているため、これに換算して比較してみると、旧評価3・

5・7・8に対して新評価7.4・8.2・8.7・9.0となり、順位に変化はないが、新評価のほうがすべて高い得点を示している。その原因については、四つの要因を指摘することができる。

第1に、今回の分析観点評価法の採点方式では、短いレポートを対象とした場合、減点が少なめとなる。

第2に、カードごとの5段階評価では、4ポイント以上どれだけ誤りがあっても評価は1となるから、ある観点でおびただしい誤りがあっても、合計点に与える影響は少ない。

第3に、旧評価は、絶対評価と相対評価の折衷方式で出されている。この場合の絶対評価は、すべての誤りの総計を基本としているので、誤りの多いレポートにたいしては新評価よりも厳しい点数がつく。

第4に、旧評価では、ある面に重点をおいて、意図的に上位と下位の点数差を広げる操作をしている。なぜなら、セミナーの成績評価にしめる作文の配点が、会話の配点と同様、全体の10%にすぎず、他の項目（マナー・積極性・強調性・出席度）では一般に高得点をしめるからである。相対差のさじ加減には、主観的要素がはいるから、結果的に旧評価は直感総合評価に近いものとなる。

10点満点に換算した新評価は甘すぎるという印象をもつので、次のような方法で点数を是正してみた。Dの評価を9.0から8、Cの評価を8.7から7に変更すると、DとCの点数差は、0.3から1に拡大されたことになる。変更前のDとBの差は0.8で、DとCの差の約3倍であることから、Bの点数を $8 - 3 = 5$ に変更する。同様に、変更前のDとAの差1.6はDとCの差の約5倍だから、Aの点数を $8 - 5 = 3$ とする。変更後のA・B・C・Dの点数3・5・7・8は、偶然ではあるが、旧評価法で出された点数と一致することになる。

分析観点評価を直感総合評価に近づけるには、ある観点到に重みをつけるいう方法もある。いずれにしても、レポートの分量や性格に応じた配慮が必要である。

7 セミナー方式による作文指導の効果

今回おこなった分析観点評価の結果（表）に基づき、作文指導の効果を検討してみよう。

Aは、理数系科目が比較的得意である反面、作文が不得手な学生である。カードI～Xの合計点（50点満点）の、第1回から第9回まで（第5回と第8回は欠席）の推移をみると、第1回は31点（最低点）だったのが、第4回以後第7回までは40点以上、最後の第9回も40点近い点数を取っている。観点別にみると、概してII（句読点・諸記号）のなかでも読点の打ち方に誤りが多く、この点についての進歩は遅々としているようである。ただし、第7回と第8回の発表原稿（発表1・2）では、読点の打ち方は大幅に改善されている。逆に、発表2でI（字数・原稿）の評価が1となっているのは、この発表で多用した算用数字にたいするマス目の使い方が不適切であったためである（発表原稿では、字数制限はしていない）。また、発表1でも発表2でも、第1回のレポートと同様、VIII（その他の表現）の評価がわるいのは、舌足らずの文・しまりのない文・不必要な表現など悪癖がなかなか直らないことによる。発表2において、他のレポートではさほど問題とならなかったIX（主題・材料）が評価1になっているのは、材料の不消化など、内容が充実していないことによる。

Bは、IXの平均点が4人中最高の4.7であり、なかなかいい内容のレポートを書く学生である。し

かし、段落を設けるということになぜか無神経なところがあり、また、読点についても良しあしのむらがある。そのため、36点から45点のあいだで上下を繰り返している（発表1は第6回、発表2は第9回のセミナーで発表）。

Cは文章を書くのが比較的上手な学生であり、第1回目から高い点を取っている。ところが、概して前半よりも後半のほうが、点がわるい（発表1は第4回、発表2は第8回のセミナーで発表）。この傾向は、当人の性格や一般状況を考慮にいれるならば、作文力の減退というよりも、はじめはまじめに対応していたのに、後半、手抜きをするようになったことを示していると思う。

Dは知的水準が比較的高く、個性的な文章を書く。概して前半よりも後半のほうが良好である（発表1は第3回、発表2は第9回のセミナーで発表）。

さて、アンケート調査の「第1学年総合セミナーの行動目標のうち、当セミナーを受講することにより、効果があったと思うものに○印、とくに効果があったと思うものに◎印をつけてください」という設問で作文力に○印をつけたのはAとD、◎印をつけたのはC、どちらもつけなかったのはBである。Cが◎印をつけたのにはいくぶん苦笑を禁じえないけれども、他の学生の答は筆者の分析結果からみても妥当な判断だといえる。

学生のレポートや感想文には、ろくに推敲せずに提出したと思われるものが少なくない。推敲の意識・態度を育てることは、初等教育の段階から重視されてきているけれども（小林，1981），大学教育においても補正教育の一環として行う必要がある。推敲の手段として評価カードを利用し、学生自身が添削・自己評価することも学習・指導効果を高めることにつながるであろう。

おわりに

今回試みた分析観点評価法は、セミナーに限らず、一般講義やテュートリアルレポートにも応用がきくはずである。作文基礎力に比較的恵まれた学生には、レポートの構成や内容に重点をおいた指導を行うことも考えなければなるまい。

引用・参考文献

*一般教育学会誌に掲載された作文指導関係の文献については引用の有無にかかわらず紹介する。

門田 浩，1980：模索としての作文教育——一般教育の中で——，一般教育学会誌，創刊号：45-47.

牛島倫子，1981：作文基礎力を中心とした評価と評価カード，高等学校作文指導講座[上巻]指導計画と評価，242-255，有精堂出版.

小林一仁，1981：推敲指導の方法と観点，高等学校作文指導講座[中巻]指導計画と評価，225-244，有精堂出版.

大西道雄，1981：短作文指導の原理と方法，高等学校作文指導講座[下巻]文種別指導，177-197，有精堂出版.

木下是雄，1981：理科系の作文技術，中央公論社.

- 本田勝一, 1982: 日本語の作文技術, 朝日新聞社.
- 堀地 武, 1982: 第2課題研究「大学教育における論述作文, 読書及び対話・討議に関する意味づけと方策」について, 一般教育学会誌, 第4巻第1号: 2-7.
- 清水畏三, 1982: 米国の大学における実例—Great Books プログラム, 作文教育など—, 一般教育学会誌, 第4巻第1号: 8-14.
- 鈴木堯士, 1982: 大学教育における「論述作文」の必要性について—ハーバード大学方式を中心として—, 一般教育学会誌, 第4巻第1号: 15-17.
- 岩津洋二, 1982: 「論文指導」の試みについて, 一般教育学会誌: 第4巻第1号, 22-26.
- 関 正夫, 1982: 一般教育における「学問研究」の役割—「研究論文」のすすめ—, 一般教育学会誌, 第4巻第1号: 27-32.
- 竹村松男, 1982: 読書力, 文章表現力, 口頭表現力を高めるための—教育方法—実験及びセミナーを通じて—, 一般教育学会誌, 第4巻第1号: 45-50.
- 坂口良昭, 1982: 演習科目・論述作文指導・読書指導等に関する学生のアンケート結果について, 一般教育学会誌, 第4巻第1号, 51-57.
- 関 正夫, 1982: 「大学教育における論述作文, 読書および対話・討議に関する意味づけと方策」部会のまとめ, 一般教育学会誌, 第4巻第2号: 45-50.
- 漢那憲治, 1983: 一般教育における共通科目としての「表現技法」の試みについて, 一般教育学会誌, 第5巻第1号: 31-39.
- 宮脇澤美ほか, 1983: 実験教育における論述作文の効果, 一般教育学会誌, 第5巻第1号: 40-47.
- 大城宜武, 1984: 受講感想文による「表現技法」(論述・作文コース)の評価, 一般教育学会誌, 第6巻第1号: 2-6.
- 山川偉也, 1984: 桃山学院大学のカリキュラム改革と「論文指導」, 一般教育学会誌, 第6巻第2号: 90-95.
- 森 晴秀, 1986: アメリカの大学における文章表現の授業—日本の大学への運用をめぐる—, 一般教育学会誌, 第8巻第1号: 12-18.
- 堀地 武・守屋千尋, 1986: 第2課題「大学教育における論述作文, 読書及び対話・討議に関する意味づけと方策」を司会して, 一般教育学会誌, 第8巻第1号, 19-21.
- 堀地 武, 1989: 第2課題「大学教育における論述作文, 読書及び対話・討議に関する意味づけと方策」の総括, 一般教育学会誌, 第11巻第2号: 73-77.
- 平口哲夫, 1992: 鯨類と人間—医科大学における少人数グループ教育の一実践報告—, 金医大教養論集, 20: 111-136.