

文法の教授が読解方略の獲得に及ぼす効果の検討

— 文章産出に困難を抱える大学生を 対象とした教育実践の予備的研究 —

原田 恵理子* 福田 麻莉** 神野 建*

本稿は、大学生を対象とした文章力を向上させる授業実践の効果を検討することを目的としたものである。調査対象者は大学1年生13名であり、計15回の授業実践を実施した。実践の効果の指標として、読み方略尺度と自由記述による文章力テストを用い、実践前と実践後に測定を行った。t検定を行った結果、実践を通じて命題的方略の使用が増加したことが明らかとなり、本研究で実施した授業実践に一定の効果があることが示された。

キーワード：読解方略、大学生、教育実践

The Effects of Grammar Teaching on Acquisition of Reading Strategies: The Pilot Study of the Educational Practice for University Students Having Difficulty for the Writing Composition

Eriko HARADA *, Mari FUKUDA ** and Ken ZINNO *

The purpose of this paper is to examine the effects of lessons for the college students designed to improve their writing skills. This program is intended to focus on grammar teaching, and the 15 times of classes were taught. The survey was of 13 students, and was carried out both the pre-test and the post-test using comprehensive scale for reading strategy as an assessment. As a result of having examined it, it became clear that the use of propositional strategies increased and it became clear that all the students have lessened their difficulty to write a sentence. Hence we concluded that the teaching program had a certain effect.

Keywords: reading strategy, university students, educational practice

*東京情報大学 総合情報学部 総合情報学科

2014年7月3日受理

Tokyo University of Information Sciences, Department of Informatics, Department of Information

**東京大学大学院 教育学研究科

The University of Tokyo, Graduate School of Education

1 問題と目的

近年の情報社会において、コミュニケーション手段として電子メールやソーシャルネットワークワーキングサービス（以下SNS）など文章を用いる場面は多くみられ、日常場面において書くことの重要性が高まっている。また、学校やビジネス場面においても、文書やプレゼンテーション作成用ソフトの普及に伴い、文章を利用する機会は増加の一途をたどっており、文章力をもつことはより重要度を増していると考えられる。従来、大学教育において、感想文・レポート・科学論文・論説文・自己紹介文といった形式の文章作成を通じて、書くことの教育が行われてきた。日常場面で携帯電話やSNSなど使用して文章を送る際には、相手が友達や家族といった身近な人であることが多いため、絵文字や行間から相手を読みとってくれることができる一方、大学教員などが読むレポートや科学論文などは、相手に誤解なく伝えるために丁寧な文章を書くことが求められる。こうした形式の文章は、書き慣れていない場合は産出が困難であると考えられ、大学生の文章を書くスキルを伸ばすことは必要不可欠であると考えられる。

こうした背景から、近年、「書くこと」をはじめとした言語活動の教育が重視されている（文部科学省，2008）。中央教育審議会答申（文部科学省，2008）では学士課程教育の構築に向け、各専攻を通じて培う「学士力」の一つとして、汎用的技能であるコミュニケーションスキルを挙げ、日本語の読み・書き・聞き・話す力の重要性を示している。小学校や中学校、高等学校で求められる感想文や小論文とは異なり、大学において求められる文章では、研究や就職活動の一環としての文章力が必要となる（岸・梶井・飯島，2012）。つまり、今後の情報社会に対応するために、客観的事実や状況を正確に伝える、自分の意見や意図を筋道立てて述べるといった、情報伝達型の文章の書き方を学ぶこ

とが重要なのである（吉倉，1999）。

一方、大学教育の現場では学生の学力低下が指摘され、学生は文章表現に関する学習支援を強く希望する傾向にあることが明らかにされている（橋本・新見・黒田，2012；細川・添田・兼宗・金村・星，2010）。また、以前より文章を書くことを基礎教育科目として取り入れる大学が増加していることも明らかになっており（小田，2013）、近年では、初年度教育として、こうした文章力に対する介入を行う実践も多数行われている。例えば、最初に書いた文章を仲間や指導者に見せてコメントを受け取り、推敲するための様々な視点を得ることを通して文章推敲の力を身に付ける（小田，2013）、小説の創作（西谷，2013）、ロジカルライティングの考え方をベースとした文章表現法（出水，2011）など、それぞれに試行錯誤を重ねている。しかし、これらの研究では、日本語の基礎力の強化、要約を支える確かな読解力の育成といった点に課題が残されている。また、こうした実践を行っているにもかかわらず、十分な文章力が獲得されないままの下位層の学生も一定数存在する。この点を踏まえた橋本ら（2012）は、入学時に国語のプレースメントテストを実施し、日本語力の測定結果に基づき、習熟度別クラス編成による「文章表現」の講義を行っている。特に、下位クラスでは文章力を向上させるために、リメディアルの要素を取り入れ、国語の基礎力向上を目的として「本の読み方」「表現方法の基礎」といった読み・書きの両面を取り入れた授業を展開している。しかし、効果の検証がなされていないことに加えて、文章力を向上させるための文章産出活動のどこに具体的な介入をするのかまでは明らかとされていない。

では、特に文章産出に困難さを抱える学生に対する介入を考える上で、どのような活動に着目すればよいのだろうか。また着目した活動に対して、指導者はどのような介入を行えばよいのだろうか。効果的な介入について検討する

にあたって、大学で求められる「書く」という行為が、どのようなプロセスで行われるのかを考慮する必要があるだろう。大学におけるレポートや科学論文では、作文やエッセイなどとは異なり、意見の根拠となる資料の内容を読みとる「読み」と、その内容を読解した上で、自分なりの意見を記述する「表現」という2つのプロセスが存在すると考えられる。例えば、レポートを作成する際、最初にテーマに沿った文献や資料の内容を読み、要約を行う。その際、語彙の知識や書かれている内容の知識、文章構造の知識など読み手が持っている知識と、接続詞や図といった文中に埋め込まれた手がかりを利用して、書かれた内容に知識や情報を織り込んでつないでいく。さらに文章中には書かれていないことも推論しながら、1つの意味のまとまりを頭の中につくり出していくという能動的な「読み」の活動を行う。次に、不要な部分や冗長な部分を削除し、文中の語をより抽象的な語など上位の語に置き換えたり¹⁾、トピックセンテンスを見つけて鍵になる言葉に言い直したりなど、自分の言葉で「表現」する活動が求められる(秋田, 2002)。この表現のプロセスで重要となるのが、読み手を意識しながら書くということであり、こうした意識を持つことで、産出された文章の構成や内容など文章の質が高まることが明らかとなっている(崎濱, 2003)。このような「読み」と「表現」のプロセスに鑑みると、文章産出が困難な学生は、表現の前提となる「読み」につまずいている可能性が予測される。文章読解に対する介入によって読解力を高めることなしに、表現への介入が効果をもつとは考えにくいのではないだろうか。したがって、文章表現の前提となる「読み」を向上させるための介入が必要であると考えられる。

それでは、文章読解のどのような点に対して介入を行う必要があるだろうか。文章読解においては、形成される表象に文章の内容をそのまま命題的に表象したテキストベースと、読みとった内容からその状況について表した表

象の状況モデルの2種類がある(e.g., Kintsch, 1988)。それぞれの表象形成に対する介入として、前者は基本的な文法の教授、後者はより高次の文法の教授が有効であると考えられる。こうした介入を学生の文章力の実態に即して行うことによって、読みの前提となる文法事項が獲得され、適切な読解方略を使用出来るようになると考えられる。

また、文章を書くことに困難感や苦手さを持つ学生の多くは、文章を書くことに対する抵抗感や自信のなさを抱えており、また、自分の文章力に対する満足感や、文章を書くことによる達成感を得た経験の不足があると推測される。そのため、文章教育に対するモチベーションが低められないように、細やかな声かけや励ましをする必要性が考えられる。こうしたモチベーションに対する介入として、先行研究では学生が自ら興味を持って学べるよう個々に応じた問題発見を促し、書くことへの苦手意識や抵抗を低め、授業への参加・集中を動機づけること、そのための教育内容・方法を開発し環境構築を整えることが挙げられている(出水, 2011)。

そこで、本研究では対象となる学生の特性を考慮し、授業における活動視点として「読み手を意識して文章を書くこと」と「基本的な文法の教授」に注目し、「読み手を意識して文章を書くこと」を毎回の授業で伝えるとともに、「文章の基礎」を学ぶことを中心とした授業を展開した。そして、介入前後に文法の使用・文章力の測定を行うことによって、その実践の効果について検証する。

2 方法

(1) 対象者：関東にある私立大学で「レポートと文章作法」を受講した大学1年生13名のうち、回答に欠損のない9名を対象とした。入学時に国語のプレースメントテストを全学生対象に実施し、特に基礎的な力が乏しい学生であった。

(2) 授業者

第1著者が全授業を実施した。また、第2著者はティーチングアシスタント（以下TA）として授業に参加し、課題に困難を示す学生に対して個別支援等を行った。

(3) 実施時期

2013年4月中旬から7月中旬に実施し、計15回実施した。

(4) 授業の概要

1) 授業テーマ

全15回のそれぞれの授業テーマを表1に示す。授業内容は、「文章力が身につく本（小笠原，2011）」「文章力の基本（阿部，2009）」を参考に文章の基礎を中心に構成した。いずれも文章を書く上で基本となるスキルを対象とした。

表1 各回の授業テーマと内容

	テ ー マ
第1回	ガイダンス及び事前テスト
第2回	文章を学ぶ意義についてⅠ 「読むことと書くこと」
第3回	文章を学ぶ意義についてⅡ 「コミュニケーションとの関係」
第4回	主語とは
第5回	主語と述語、修飾関係
第6回	てにをは（助詞）
第7回	道案内（読み手に伝わる文章を書くには）
第8回	推量と断定、具体と客観
第9回	漢字とひらがな、話し言葉、句読点
第10回	文の区切り
第11回	レポート作成（文章構成について）
第12回	暑中見舞い（読み手を意識して書く）
第13回	同音異義語、同訓対義語
第14回	レポート作成（読み手を意識して書く）
第15回	まとめ及び事後テスト

2) 授業展開

授業は1コマ90分で実施した。各授業の始めにワークシートを配布し、それに沿って授業を行った。まず各テーマのポイントとなる点について講義を行い、その後、受講者は個別に課題

へ取り組んだ。課題中、受講者からの質問には適宜回答し、質問がない場合でも様子を見ながら考える上でのポイントを教授する等の介入を行った。その際、「読み手を意識して書くこと」が教示された。課題後、授業者が解説を行い、授業の最後にワークシートに感想の記入を求めた。

(5) 質問紙

事前（1回目の授業）、事後（最終回）において、日ごろ文章を読む際に使用する読解方略の測定、文章力のテストを実施した。以下、その内容を示す。

1) 読み方略についての包括的尺度（井関・海保，2001）

日ごろ文章を読解する際に行う方略について、全ての項目に対し、「1. やらない」から「3. よくやる」までの3件法で回答を求めた。尺度は、以下の7つで構成された。(a) プランニング方略：読解前に読解の仕方や目的について計画を立てる方略、(b) モニタリング方略：読解中に自分の理解を確認する方略、(c) 選択的注意方略：内容の重要度、難しさに応じて工夫を行う方略、(d) ドキュメント作法利用方略：文章に組み込まれたシグナルを使用する方略、(e) 命題的方略：単語や節、文レベルの内容を理解する方略、(f) 内容理解方略：段落や文章全体の内容を理解する方略、(g) 知識形成方略：文章から得られた情報を既有知識と結びつけ、理解する方略、以上7つである。尺度は全て4項目で構成された。各質問項目については表2に示す。

2) 文章力テスト

実際の文章力を測定するために、「ここ一週間で面白かったこと、楽しかったこと」について自由記述を求めた。

3) 授業終了後の感想

授業終了後に「授業を通して身につけたと思う力」と「今後文章力を向上させるために一層努力したいこと」について自由記述を求めた。

表2 読み方略についての包括的尺度 (井関・海保, 2001)

プランニング方略	<ul style="list-style-type: none"> どういう読み方をすればよくわかるかを考える 目的に合った読みができているかをチェックする 読んだ内容について自分なりの理解をしようとする 読むときにこれから何について読もうとしているのかを考える
モニタリング方略	<ul style="list-style-type: none"> 内容が理解できているかを確かめながら読む 読んでいるときに、一度読んだところを見直す 読んでいるときにそれまで読んだ内容を憶えているかを確かめる 読んでいるときにわからないところはどこか気をつけながら読む
選択的注意方略	<ul style="list-style-type: none"> わからなかったところに印をつける むずかしいところはくり返して読む 大事だと思ったところは文章に線を引く 新しい言葉や知らない言葉が出てきたら印をつける
ドキュメント作法利用方略	<ul style="list-style-type: none"> 読む前に目次をよく見る 文章の章や節の区切りに気をつけて読む 意見なのか事実なのかを区別して読む 段落ごとの意味のまとまりに注意して読む
命題的方略	<ul style="list-style-type: none"> わかりにくい文は主語や述語など、要素に分解する 読んでいるときに、気づいたことをテキストに書きこむ 読んでいるときに内容に関係することをできるだけ多く思い出す 書かれている内容について具体的な例を考える
内容理解方略	<ul style="list-style-type: none"> 話題のつながり方 (逆説・並列など) に気をつける 今読んでいるところと、全体との関係を考えながら読む 文章をいくつかの部分にわけて、それぞれに小見出しをつける 読んだ後に頭の中で要点をまとめる
知識形成方略	<ul style="list-style-type: none"> 読んだ内容の中で疑問に思ったことについて考える むずかしい言葉を自分の言葉に置き換える 読んでいることと、自分がすでに知っていることを関係づける 新しい内容について読んだとき、それがどんなところで使えるかを考える

3 結 果

(1) 質問紙

授業実施の前後で行った質問紙について、想定される尺度ごとに α 係数を産出したところ、全て.60以上であった。下位尺度の得点平均を求め、尺度得点とした。表3に各尺度の事前・事後における各方略の平均値、標準偏差お

よび t 値を示す。事前・事後における t 検定の結果、命題的方略において有意差が認められ($t(1,9) = 2.596, p < .05$)、授業を通して命題的方略の使用が向上したことが明らかとなった。

(2) 文章力テスト

総文字数について

介入前後において対象者が産出した文章の総文字数の平均値を表4に示す。介入前では40字

表3 各方略の平均値、標準偏差および検定の結果

	Pre	Post	t値
プランニング方略	1.79 (0.45)	2.11 (0.39)	1.746
モニタリング方略	2.06 (0.52)	2.14 (0.39)	0.632
選択的注意方略	1.5 (0.29)	1.75 (0.55)	1.177
ドキュメント作法利用方略	1.59 (0.34)	1.86 (0.72)	1.12
命題的方略	1.31 (0.23)	1.86 (0.59)	2.486*
内容理解方略	1.67 (0.35)	1.92 (0.5)	1.029
知識形成方略	1.94 (0.35)	2.06 (0.58)	0.385

下段は標準偏差, * $p < .05$

表4 介入前後における産出された文章の総文字数の平均値

介入前	介入後
36	54

以上を書いた人数は2人であったが、介入後は6人まで増加した。20字以下の人数については介入を通じて3人から1人に減少し、20字以下であった1名も介入前後で字数の増加がみられた。

文章の内容について

介入前では、「音楽を聞くこと」のように簡単な事実を書いただけのものが半数を占めた。また、総文字数が多くても、述語がなく、文章の内容がイメージしやすいように相手を読むことを意識して書けずに思いついたまま書き連ね、一行で書くといった者が多かった。介入後は、ほぼ全員が、主語が明確となり、イメージがしやすい具体的な内容の文章を書き、読み手が内容に興味を持ってくれるように、自分の気持ちを文章に上手く表現する書き方になった。2名が思いついたままに事実だけを書いてい

(3) 授業後の振り返り

「授業を通して身につけた力」については、「文章を書く力（6名）」「コミュニケーション（3名）」「相手に伝える文章を書くことを意識する（2名）」といった記述がみられた。「今後文章力を向上させるために一層努力したいこと」については、「相手を意識して文章を書く（5名）」「文章構造（3名）」「漢字を学ぶ（2名）」「本を読み、語彙を増やす（1名）」といった記述がみられた。

4 考 察

本研究は13名の大学1年生を対象に、「表現」の前提となる「読み」に対する介入を行った。介入として、基本的文法の教授を行い、授業テーマに沿った課題に取り組ませた。その結果、介入前と比較して命題的方略の使用が向上した。また、対象者の多くは文字数の増加がみられ、主語が明確に示された読みやすい文章になり、さらに、事実だけでなく感情の記述を加え、自分の気持ちを文章に表現する書き方に改善された。さらに、文章を書く力を身につけ、今後も向上させるための努力をしたいという感想をもつ傾向が認められた。

基本的文法を教授することの有効性

本研究では、「読み」への介入として、基本的文法の教授を行った。その結果、命題的方略において、使用の程度に向上が見られた。命題的方略は「わかりにくい文は主語や述語など、要素に分解する」といった、基本的文法の教授によって獲得された方略であると考えられる。したがって、本実践で行った介入の中でも、こうした基本的な文法に対して一定の効果がみられたことが示唆された。

一方、「意見なのか事実なのかを区別して読む」といったドキュメント作法利用方略や、「今読んでいるところと、全体との関係を考えながら読む」といった内容理解方略には向上がみられなかった。これらの方略は、高次な文法の獲得に対応するものと考えられ、本実践の内容で

はこうした高次な文法が上手く獲得されなかったことが示唆される。本研究での対象者は入学時のテストで学力の低かった学生であり、高次の方略を獲得するための基本的な文法力が不足していたことが原因の一つとして考えられる。今後の課題として、読み方略の使用の向上と産出された文章の質との関連や、高次な文法の獲得を促す介入についてさらに検討していく必要があるだろう。

読み手を意識して書くことの効果

介入の前後において学生が産出した文章を検討した結果、文字数の増加がみられ、さらに、自分の気持ちを書くことで読み手が関心を持てるような文章表現に変化する傾向がみられた。これは、読み手を意識しながら書くことにより、産出された文章の構成や内容など文章の質を高めるという崎濱(2003)の指摘とも一致する。また、全15回の授業に対する感想として、「今後も文章を書く際は読み手を意識して書きたい」と述べた学生が約半数近くいたことから、読み手を意識しながら書くという意識づけが図られたことが示唆された。介入後の文章内容の変化をみると、こうした姿勢が文章表現にもよい影響を及ぼしたことが推察される。

もちろん、介入前後で同じテーマの文章を書いているため、文章の向上が練習効果によるものであるという可能性も否定できない。しかし、介入前では支離滅裂な文章を書く、文法的に誤りのある文章を書くといった学生も少なかつた。そうした点が解消され、内容の向上がみられたことは、練習効果のみによるものであるとは考えにくい。今後は介入の効果を明確にするために、介入前後で同じテーマや異なるテーマの2つの課題を設定するなど、効果測定を改善する必要があると考えられる。

また、介入前後で文章力の向上はみられたが、社会で求められるような高い文章力が十分獲得されたとは言いがたい。本研究では、高次の文法の獲得が不十分であったため、「読み手を意識すること」の効果が十分に得られなかつ

たという可能性も考えられる。今後は、読み手を意識しながら書くことと、高次な文法の獲得がどのように関連するかを明らかにし、より精緻な介入を検討していく必要があるだろう。**文章に対する苦手意識への対応と文章を書く力へのモチベーションの可能性**

本研究では、事前テストを行った結果に基づいた習熟度別クラスで授業が行われたため、授業における達成目標や学ぶべき内容が明確になった。これについては、橋本・新見・黒田(2012)が習熟度別にクラス編成を行い、学力の低い学生のクラスに対しては教員による協働授業を行うことで、半数の学生が得点を伸ばし学びに対する満足感を得ることができたという実践結果と重なる。本研究においても、教員とTAの協働による習熟度別クラスの授業により、半数以上の学生の文章の文字数と尺度得点の平均値を向上させ、単語や節、文のレベルでどんなことをしているのか、といった文の基礎や構文の理解を向上させた。このことは、学生の実態にあわせた授業の工夫といった学習に対する直接的な指導のみならず、文章を書くことに対する苦手意識軽減のための細やかな指導や励まし、ほめるといった教員とTAの働きかけによって、学生の理解促進、安心感、達成感を引き出したことも一因であると考えられる。つまり、「書けない」「書き方がわからない」といった苦手意識や書くことに対するモチベーションに対する働きかけによって、文章を書くことへの達成感や満足感を獲得し、結果として文章を書くことが強化され、理解促進、安心感、達成感を引き出すというプロセスが存在した可能性が考えられる。学生の文章力の特性、あるいは特性に応じたクラス編成と指導は、付加価値の高い支援を学生に提供でき、その効果として、文章を書くことへの抵抗の減少と文章力向上に向けた課題への気づきにつながることを期待できる。本研究では動機づけに関する測定は行っていないため、こうしたサポートが文章力向上に影響を及ぼす可能性があるという示唆に留ま

るが、今後検討していくことで更なる知見を得られるだろう。

本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、研究対象者の限界、課題設定上の限界、測定上の限界、さらに今後の課題として般化効果における実証性の課題が挙げられる。本研究の対象者は、入学時に全学生を対象に実施した国語のアチーブメントテストにおいて、特に基礎的な力が乏しい学生であった。そのため、この特徴を満たしていない対象者に対する介入の効果は未検討である。基本的文法の教授や「読み手を意識」といった、読み書きを行う上での根幹となる部分に対する介入の有用性をより明確にするためにも、今後は中上位層の学生に対しても本実践の効果が認められるかどうかを検討していく必要があるだろう。

授業の課題設定上の限界として、本研究では基礎基本の文章力向上のための授業であるという特性上、学生が授業内容を軽んじて授業内容をきちんと聞かないといった事態も想定される。つまり、基本的な読み書きに問題を抱え、文章力を向上させるレベルの段階であるにもかかわらず、「基礎基本はできている」といった誤った自己認知を行い、授業に対してのモチベーションが低下することで消極的な参加態度を取るという可能性も否定できない。こうした授業自体を拒否するような学生に対し、どのようにして授業に参加させていくか、また、どのような支援を行っていく必要があるのかという点について、更なる検討が求められる。

般化効果の実証性について、本研究では、授業時間以外での文章産出活動についての調査や、効果測定を実施していない。本研究は、大学や社会で求められるような文章力の向上を目的としたものである。そのため、授業において学んだ内容が、他の授業で課されたレポートや小論文においてどのように生かされているのかといった効果の検証を合わせて行っていく必要があると考えられる。特に、本実践の対象は1

年生であることから、リメディアル教育の一環として講義におけるレポートや小論文などの般化について効果を測定し、縦断的にその変化を追えるようなシステムを構築することで、初年度教育を充実させることが可能になるだろう。そのため、今後は、介入後のフォローアップと組み合わせた支援を展開して検討することが求められると考えられる。

謝 辞

この研究は、東京情報大学基礎学力向上委員会メンバーの先生方のご協力を得て研究が行われました。また、本研究を進めるにあたって、ご協力とご助言をいただきました法政大学福田由紀先生に心より感謝申し上げます。実施に際して多大なるご協力をいただいた学生の皆さんにも御礼を申し上げます。

【注】

- 1) たとえば、さまざまな動物の固有名詞ができたときに、「哺乳動物は」といった形で代表する1語に置き換えることを指す(秋田, 2002)。

【引用文献】

- 秋田喜代美(2002). 読む心・書く心 文章の心理学入門 北大路書房
- 阿部紘久(2009). 文章力の基本 日本実業出版社
- 橋本美香・新見明子・黒田裕子(2012). 日本語力向上のための初年次教育の実践: 日本語教員と看護科教員の協働による下位クラスの学生に対する「文章表現」の取り組み 川崎医学会誌. 一般教養篇 38, 25-32.
- 細川武・添田啓子・兼宗美幸・金村尚彦・星 永(2010). 本学における学生教育とくに初年次教育実施の課題および対策に関する検討 埼玉県大紀要, 12, 79-82.
- 出水純二(2011). 初年次教育におけるロジカルライティング指導の試み 尚美学園大学総合政策研究紀要 21, 139-154.
- 井関龍太・海保博之(2001). 読み方略についての包括的尺度の作成とその有効性の吟味 読書科学, 45, 1-9.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse

comprehension: A construction-integration model.
Psychological Review, 95, 163-182.

岸 学・梶井芳明・飯島里美 (2012). 文章産出困難感尺度の作成とその妥当性の検討 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 63, 159-169.

文部科学省 (2008). 学習指導要領 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm. (2013年3月13日閲覧)

西谷尚徳 (2013). 文章力養成の導入としてのストーリー創作 (小説創作演習): 初年次教育の「文章作成プロセス」基礎形成 立正法学論集 47, 129-158.

小笠原信行 (2011). 文章力が身につく本 高橋書店

小田玲子 (2013). 大学初年次ライティング・ポートフォリオ実践における初期段階の知見: プロセス重視のアプローチの有効性 工学院大学研究論叢 50, 35-50.

崎濱秀行 (2003). 書き手のメタ認知的知識やメタ認知的活動が産出文章に及ぼす影響について 日本教育工学雑誌 27, 105-115.

吉倉紳一 (1999). 全学必修科目「日本語技法」の新設とそのマニュアル作成の経験 大学教育学会誌 21, 82-86.