

Title	初年次学生の議論型ライティングに関する認識について
Author	西垣, 順子
Citation	大阪市立大学大学教育. 6 卷 1 号, p.21-28.
Issue Date	2008-08
ISSN	1349-2152
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学教育研究センター
Description	
DOI	10.24544/ocu.20190107-047

Placed on: Osaka City University

■ 報告

初年次学生の議論型ライティングに関する認識について

*Freshmen's Thinking about Argumentative Essay Writing*西 垣 順 子
大阪市立大学大学教育研究センターNISHIGAKI, Junko
Center for Research and Development of Higher Education, Osaka City University

レポート執筆は大学での学習でしばしば要求されるが、その場合に要求されることとして、学生が自分で問題を設定して主張を立てて議論することがある。例えば「教育改革策について論じなさい」という課題を与えられたとする。この場合は学生自身が、教育のどの部分をどのように改革するべきなのかという問題設定と主張を行い、その主張の正当性を論じなければならない。「教育を改革するべきである」という主張では漠然としすぎていて、レポート課題への回答として不適切である。また授業の内容や資料を要約しただけでは「論じている」とは言えない。このように自分で問題を設定して主張を展開するということは、学生が大学入学以前に全く未経験とは限らないが、多くにとっては馴染みのない課題であり、戸惑う学生も多いと考えられる。

そこで本稿では、何かについて論じることを求められるレポート執筆に関して初年次学生がどのような認識を持っているのかを調査する。そしてその結果を踏まえて、大学生を対象とした今後のリテラシーの教育と発達に関する研究の方向性について考察する。

1. 問題

1.1. 大学生に求められるリテラシー

リテラシーは基本的には読み書き能力という意味であるが、単に文章を正確に読み書きする能力だけを指すのではない。OECDによる国際学力比較調査のPISAでは、リテラシーを社会に効果的に参加するための能力として位置づけている(国立教育政策研究所, 2004)。

リテラシーには、複数の資料を批判的に吟味したり、自ら設定した問いについて論じたりといった、より複雑で高度な要素も含まれるのである。大学生に求められるのは、このような高水準のリテラシー (advanced literacy) である。

大学生のリテラシーについては批判的思考 (critical thinking) からの先行研究がいくつかある。例えば平山・楠見 (2004) は、マスコミ報道等を通じて一般的に信じられている問題 (例えば、環境ホルモンの人体への影響) に関する研究レポートを大学生に読ませ、先入観にとらわれずに研究データをもとに結論を導くかどうかを調査した。その結果、適切な結論を導いた学生は全体の4割弱であったことや、「多くのことを学びたい」といった「探究心」を高くもっている学生は、自分の先入観と矛盾する情報でも受け入れやすい傾向があることが示された。また沖林 (2004) は、学術論文を批判的に読むことについて検討するために、改変された学術論文を大学生に読ませて「査読」を行わせた。その結果、大学生が批判的思考に基づく適切な「査読」を行えるようになるためには、一般的な学術論文の書き方に基づく読解の際の注意点の提示 (ガイダンス) だけでは不十分であり、ガイダンスとグループ討論を組み合わせた介入が必要であった。

これらの先行研究からは、大学生は資料を批判的に読解することには必ずしも優れてはおらず、批判的読解力の育成のためには、少人数グループによる学習やトレーニングも含めた教育的介入が必要なことが示唆されている。だがその一方で、リテラシーの発達と教育に関する教育心理学研究はこれまで、児童期前後の

リテラシーを中心に知見を積み重ねてきており、「正確な読み書き」という枠を超えたりテラシーについては、研究データの蓄積が必ずしも十分ではない。このことはAlvermann, Fitzgerald & Simpson (2006)でも指摘されており、特に情報を批判的に吟味し、その上で自らの考えを発信する力の発達と教育に関する研究の蓄積が求められている。

また上述の平山・楠見(2004)と沖林(2004)はともに、資料を批判的に読解することに重点を置いているが、ライティングに関する検討も必要である。大学教育では、与えられた課題やテーマに即して学生自身が問題を設定し、それについて議論したレポートを書くことが求められる。そこで本研究では、このような議論型ライティング(argumentative writing)に焦点をあてる。

1. 2. 仮想レポート評価法による検討

ライティング能力を測定するためには、一般には実際に文章を書かせるという方法が採られる。例えば井下(2002)では「考えるプロセスを支援する文章表現指導法」を提案しその効果を測定する上で、学生に実際にレポートを書かせる。また、実際に文章を書かせることにあわせて、発話思考法という「書きながら何を考えているか」を発話させる方法がとられることもある(e.g., Braaksma, Rijlaarsdam, van den Berg & van Hout-Wolters, 2004)。

だが実際に文章を書かせるという方法は、時間がかかるなど調査協力者への負担も大きい上に、調査協力者自身の気分等の影響も受けやすい。例えばKellogg(1994)は、書き手の動機や気分などによって書かれる文章の質(正確さなど)が左右されることや、雑音等の妨害の影響をライティングという作業は受けやすいことを示している。文章を書くという行為は負荷の高い作業なのである。そこでNishigaki(2006)では、仮想レポート評価法という方法を用いた。これは学生が書いたと仮定したレポートをいくつか用意して、被験者に評価してもらうというものである。議論型ライティングには必須の要素であるところの、主張とその根拠がそろっている仮想レポート(本稿ではAタイプレポートと呼ぶ)とそれらが欠けている仮想レ

ポートを被験者に提示し、改善点の有無を判定させた。

Nishigaki(2006)では初年次学生が、主張はあるが根拠が示されていない仮想レポート(本稿ではBタイプレポートと呼ぶ)に対して複雑な評価をしていた。例えば総合評価をさせた場合に、主張と根拠がそろっているAタイプレポートに対してよりは低い評価をつけたが、その両方が欠けている仮想レポート(Cタイプレポート)よりは高い評価をつけた。またBタイプレポートは、説得力がないとは判断されていたが、改善すべきところがあるかどうかを直接に問うと、半数以上の初年次学生が「改善するところはない」と答えた。

そこで本研究では、初年次学生が「説得力のあるレポート」とはどのようなものであると認識しているのかをより詳しく検討するために、次節以降に述べる調査を行った¹⁾。

2. 調査 1

2. 1. 方法

調査協力者: 大学生38人(1回生27人、2回生以上11人)

調査実施時期: 2006年10月から11月

材料: 知能テストを学校教育現場で利用すべきかどうかについて論じた仮想レポートを、利用賛成と利用反対の2バージョンで、それぞれ賛成反対の主張とともにそう考える理由を記したAタイプレポート(それぞれ649字、644字)を用意した。Aタイプレポートから、理由を削除して知能テスト開発の歴史を記述し、主張はあるが理由記述がないBタイプレポートを作成した(649字、652字)。さらに知能テストの歴史の解説だけを書いた主張の存在しないCタイプレポートも作成した(643字)。

手続き: 被験者1人あたりに呈示される仮想レポートはAタイプ、Bタイプ、Cタイプの3つとし、呈示順序はカウンターバランスをとった。被験者ごとにAタイプとBタイプの仮想レポートのどちらかが、知能テスト利用に賛成・反対になるようにした。

被験者が仮想レポートをひとつ読むごとに、総合評

価値質問（このレポートを10点満点で評価すると、何点になると思いますか）と、説得力質問（このレポートには説得力があったと思いますか。4段階で評定）、説得力理由質問（説得力がある／ないと判断した理由を選択）が呈示された。説得力理由質問の選択肢は、説得力があると判断された場合は「1. 著者の主張が明確に示されていたから」「2. 著者の主張に対する根拠や理由が明確に示されていたから」「3. 著者の主張に対する根拠や理由が適切なものであったから」「4. 知能テストについて詳しく解説してあったから」「5. 理解しやすい文章であったから」「6. その他」の6つで、説得力がないと判断された場合は「1. 著者の主張が明確に示されていないから」「2. 著者の主張に対する根拠や理由が明確に示されていないから」「3. 著者の主張に対する根拠や理由が適切ではなかったから」「4. 知能テストについて詳しく解説してなかったから」「5. 理解しにくい文章であったから」「6. その他」の6つであった。

3つの仮想レポートの評定が終わったところで、前期の授業履修（少人数科目を履修したか）とレポートの書き方に関する教育経験（レポートの書き方を習ったことがあるか）について質問した。

2.2. 結果

総合評価質問の結果：各タイプの仮想レポートへの評定の平均点と標準偏差は、Aタイプが7.3点（SDは1.9）、BタイプとCタイプがともに4.9点（SDは2.1）であった。総合評価の平均点について対応のある分散分析を行ったところ、 $F(2,72)=18.6$, $p<.001$ で仮想レポートタイプによる有意な違いがあった。Bonferroniの多重比較を行ったところ、危険率5%未満でAタイプの評定がBタイプとCタイプへの評定よりも高かった。

説得力質問と説得力理由質問の結果：各タイプの仮想レポートに説得力があったかどうかの評定点について、平均点と標準偏差はそれぞれ、Aタイプが3.0点（SDは0.9）、Bタイプは1.9点（SDは0.7）、Cタイプが2.1点（SDは0.9）であった。説得力質問の平均点について対応のある分散分析を行ったところ、 $F(2,72)=20.7$, $p<.001$ で仮想レポートタイプによる有意な違いがあった。Bonferroniの多重比較を行ったところ、危

険率5%未満でAタイプの評定がBタイプとCタイプへの評定よりも高かった。

Table 1に、説得力理由質問においてそれぞれの理由を選んだ人数を、それぞれの仮想レポートに説得力が「ある」と回答した人と「ない」と回答した人数も合わせて示した。Aタイプレポートを説得力があると判断する理由は、「著者の主張が明確に示されていたから」「著者の主張に対する根拠や理由が明確に示されていたから」「理解しやすい文章であったから」の順に多かった。Bタイプレポートを説得力がないと判断した理由では、「著者の主張に対する根拠や理由が明確に示されていないから」「著者の主張が明確に示されていないから」の順で選択した人が多かったのに対して、Cタイプに説得力がない理由としては、「著者の主張が明確に示されていないから」が多かった。Bタイプレポートでは主張自体は示されているのだが、根拠が伴っていない場合には主張がないと判断されることも少なくなかった。

議論型ライティングの水準の分析と少人数授業履修経験との関係：本調査は後期に実施したので、前期において20人程度以下の少人数の授業を受講したかどうかを尋ねた。受講した学生は26名、受講していなかったのは12名であった。仮想レポートに対する説得力判断への回答から、被験者の議論型ライティング水準を、Table 2のように判定した。

Table 3に、少人数授業の受講経験別に議論型ライティング水準の人数を示した。2回生以上の被験者数が少ないので、1回生のみを対象に、水準3と判定された学生数とそれ以外の学生の人数に、前期に少人数授業を受講したかどうかによる偏りが見られるかどうかについて、カイ二乗検定を行った。 $\chi^2(1)=3.4$, $p<.05$ で統計的に有意な偏りがみられ、1年生の前期に少人数の授業を受講していた学生は受講していなかった学生よりも、その多くが水準3と判定された。

レポートの書き方指導との関係：Table 4にレポートの書き方を習ったことがあるかどうかによる議論型ライティング水準の人数を示した。少人数授業の受講経験と同様に、1回生のみを対象に水準3と判定された学生数とそれ以外の学生の人数に、レポートの書き方をならなかったことがあるかどうかによる偏りが見られる

Table 1 仮想レポートタイプの説得力評定とその理由の選択人数

(理由は複数選択可)

説得力有	有判断人数 ¹⁾	理由1 ³⁾	理由2	理由3	理由4	理由5	理由6
Aタイプ	26	18	14	7	2	11	1
Bタイプ	6	2	1	0	2	3	0
Cタイプ	11	3	1	1	6	6	1
説得力無	無判断人数 ²⁾	理由1 ¹⁾	理由2	理由3	理由4	理由5	理由6
Aタイプ	11	4	5	4	2	2	3
Bタイプ	32	14	18	7	1	2	8
Cタイプ	36	18	9	4	0	3	9

1) 4段階評定のうち、説得力が「非常にあった」「まずまずあった」を評定として選んだ人数

2) 4段階評定のうち、説得力が「あまりなかった」「全くなかった」を評定として選んだ人数

3) 説得力がある場合の理由は次のとおり

理由1「著者の主張が明確に示されていたから」

理由2「著者の主張に対する根拠や理由が明確に示されていたから」

理由3「著者の主張に対する根拠や理由が適切なものであったから」

理由4「知能テストについて詳しく解説してあったから」

理由5「理解しやすい文章であったから」

理由6「その他」

4) 説得力がない場合の理由は次のとおり

理由1「著者の主張が明確に示されていないから」

理由2「著者の主張に対する根拠や理由が明確に示されていないから」

理由3「著者の主張に対する根拠や理由が適切ではなかったから」

理由4「知能テストについて詳しく解説していないから」

理由5「理解しにくい文章であったから」

理由6「その他」

Table 2 各タイプレポートへの説得力判断と議論型ライティングの水準判定

各仮想レポートへの評定			議論型ライティング水準	人数 (1回生, 2回生以上)
Aタイプ (主張と根拠)	Bタイプ (主張のみ)	Cタイプ (主張なし)		
説得力有	説得力なし	説得力なし	水準3	13, 6
説得力有	説得力有	説得力なし	水準2	0, 0
説得力有	説得力有	説得力有	水準1	3, 0
説得力有	説得力なし	説得力有	理由無棄却	1, 3
説得力なし	説得力なし	説得力有	説明的	1, 1
説得力なし	説得力なし	説得力なし	批判的	5, 1

注) 議論型ライティングの水準については、A,B,Cのすべてのレポートを「説得力がある」と判断した場合を「水準1」とし、Aのみを「説得力がある」とした場合を「水準3」とした。また、主張だけが存在するBの説得力を否定し、Aと解説だけのCを否定しなかった場合を「理由無棄却」、主張のあるレポート(AとB)を否定する場合を「説明的」、すべてを否定する場合を「批判的」とした。

Table 3. 前期に少人数授業を受けたことがあるかによる各議論型ライティング水準の人数

1年生	水準3	水準2	水準1	理由無棄却	説明的	批判的	その他
少人数有 (N=15)	10	0	2	0	1	1	1
少人数なし (N=11)	3	0	1	1	0	4	2
2年生以上							
少人数有 (N=10)	5	0	0	3	1	1	0
少人数なし (N=1)	1	0	0	0	0	0	0

Table 4 レポートの書き方を習ったことがあるかによる各議論型ライティング水準の人数

1年生	水準3	水準2	水準1	AC受容	説明型	批判的	その他
習った (N=12)	5	0	1	0	1	3	2
習っていない (N=14)	8	0	2	1	0	2	1
2年生以上							
習った (N=9)	5	0	0	3	0	1	0
習っていない (N=2)	1	0	0	0	1	0	0

かについて、カイ二乗検定を行った。 $\chi^2(1)=2.0, p > .05$ で統計的に有意な連関は見られなかった。

2. 3. 考察

Aタイプレポートは総合評価質問、説得力質問のいずれにおいても評価が他のレポートより高く、本調査の被験者は主張と根拠の両方がそろっているレポートのみをレポートとして高く評価していた。この結果は、Nishigaki (2006) において主張のみのBタイプレポートの評価が、Aタイプよりは低いもののCタイプよりは高かった結果とは異なっている。また議論型ライティングの水準判定において、理由の有無に関わらず主張があればそれでよしと判断する水準2に分類された被験者がいなかったことも、水準2が多かったNishigaki (2006) とは異なる結果であった。

つまり本調査の被験者は、説得力があるレポートには主張と根拠の両方が必要と判断しており、Nishigaki (2006) よりも高い水準にあることが伺えた。また、Bタイプレポートに説得力がないと判断する理由として、「根拠がない」と並んで「主張が示されていない」という理由も多く選ばれていることから、根拠を伴わない主張は主張として認めていない可能性も示唆されている。

主張と根拠の両方を必要と認める水準に達している被験者は、前期に少人数授業を受講している学生が多かったことから、少人数授業において学生同士が相互作用することによる効果も合わせて示唆された。他方、レポートの書き方を習ったかどうかによる違いは見られず、これはNishigaki (2006) と同様の結果であった。ライティングスキルのような言語運用能力は、習うだけで能力として身につくものではなく、実際にそのスキルを使いながらフィードバックを受けつつ上達することが必要であることを示唆している。

3. 補足調査

調査1で得られた結果は、Nishigaki (2006) とは異なった結果であった。Nishigaki (2006) は本研究の調査1と同様に仮想レポート評価法を利用した調査だが、調査対象の大学生の所属が異なり、また実施時期も夏休み前である。調査1は後期開始時の実施であったが、多くの学生がこの間の時期に前期末のレポート課題に取り組んだり、レポートの返却を受けたりしていた可能性もある。そこで、調査1の結果とNishigaki (2006) の結果の違いが大学によるのか実施時期によるのかを確認するために、補足のデータ収集を行った。

3. 1. 方法

被験者：大学1年生63名。

調査実施時期：2007年4月

材料と手続き：調査1と同様。ただし、仮想レポート評価後の質問は実施せず、代わりに入学前の文章を書くことに関する認識を「好きで得意」「得意だが好きではない」「好きだが不得手」「嫌い」から選択してもらった。

3. 2. 結果と考察

概ね調査1と同様の結果であったので、紙幅の都合を考慮して、ここでは調査1と異なる結果が得られた部分のみを掲載する。

総合評価質問の結果：各タイプの仮想レポートへの評定の平均点と標準偏差は、Aタイプが8.0点 (SDは1.9)、Bタイプが5.2点 (SDは5.3)、Cタイプが4.1点 (SDは2.3) であった。総合評価の平均点について対応のある分散分析を行ったところ、 $F(2,122)=22.7, p<.001$ で

仮想レポートタイプによる有意な違いがあった。Bonferroniの多重比較を行ったところ、危険率5%未満でAタイプの評定がBタイプとCタイプへの評定よりも高かった。調査1とほぼ同じ結果であったが、Bタイプレポートの評定の標準偏差が、調査1に比べると大きかった。

調査1と同じ結果が得られたことから、議論型ライティングが要求されるレポートには主張と根拠の両方が必要であることを、初年次学生は概ね理解していると言える。ただし入学直後においては、主張を支える理由がないレポートに対する評価の個人差が大きく、このことがNishigaki (2006) と本研究との結果の違い

につながっていると考えられる。

入学前の文章執筆と議論型ライティング水準：Table 5に入学前に文章を書くことが得意だったかどうかによる議論型ライティング水準別の人数を示した。水準3と判定された学生数とそれ以外の学生の数に、入学前に文章を書くことが得意だったかどうかによる違いがあるかどうかについて、カイ二乗検定を行った。 $\chi^2(2)=3.8, p>.05$ で統計的に有意な連関は見られなかった。

この結果は、入学以前に学生が持っている文章執筆に対する認識と大学で求められるレポートライティングとの間に不一致があること可能性を示唆している。

Table 5 入学前の文章を書くことに関する認識による各議論型ライティング水準の人数

	水準3	水準2	水準1	理由無棄印	説明型	批判的
得意だった (N=14)	6	2	0	1	1	4
好きだが不得手だった (N=14)	9	1	0	1	0	1
嫌いだった (N=29)	19	1	1	1	1	4
その他 (N=6)	3	1	0	2	0	0

注) 「好きで得意だった」という回答が少なかったため、好き嫌いに関わらず「得意だった」という回答はひとつにまとめた。

4. 総合考察

4. 1. レポート執筆に関する初年次学生の一般的特徴

本稿で報告した調査1と補足調査の結果から、何かについて論じることが求められる場合には調べたことを要約しただけではなく、主張とその根拠を提示したレポートを執筆しなければならないということを、多くの初年次学生が理解していることが明らかになった。

ただし、本研究で検討できたのは主張と根拠があることという全く基本的な事柄のみである。提示されている根拠の適切性や信頼性についての認識までは、本研究では明らかにできていない。

大学教育を通じて、大学生の議論型ライティングが一定の発達を遂げることは明らかである。例えばBritt, Kurby, Dandotkar & Wolfe (2008)によると、学士課程の大学生は何かを議論した文章を記憶する場合に、議論されているテーマは良く覚えているがそのテーマが

どのように論じられているのかに関する記憶は曖昧になりがちであるのに対して、大学院生ではそのような現象はあまりみられないという。議論を正しく評価するためには、テーマがどのように論じられているかが重要であり、Brittらの研究成果は、適切に議論的な文章を理解する能力が大学教育を通じて発達する可能性を示していると言える。だが標準的には4年間の大学での学習を通じて、議論型ライティングも含めた高水準のリテラシーがどのように変化するのかに関するより詳細な発達像を描くためには、今後ともデータの蓄積が必要である。

また調査1では、レポートの書き方を習ったことがあるというだけでは、議論型ライティングに対する認識を高める結果にはつながりにくいものに対して、少人数授業の受講経験は学生のライティングに対する認識に影響を与えていることが示されていた。少人数の授業では学生による発表や議論も行われやすく、レポートの執筆についてもよりきめ細かい指導を受けやすいため、このような結果につながっているのではないかと推測される。このことは、補足調査で示唆された入

学以前の文章執筆に対する認識と大学で実際に求められるライティングとの不一致の可能性ともあわせて、大学教育のあり方を考える上で示唆を持っていると言えるだろう。

4. 2. これからの研究の展望

本稿の前半でも述べたように、大学生のリテラシーの発達と教育に関しては研究データの蓄積が十分であるとは言えない状況がある。本稿で報告した調査は、論じることが求められているレポートでのライティングについての認識を、主に初年次学生を対象に調査したものであった。

今後、大学教育における学生のリテラシーの発達プロセスを解明していくためには、次のような観点からのデータの収集が求められる。

第1はライティング能力そのものの発達に関する視点からの研究である。具体的には議論型ライティングにおいて主張を支えている根拠の質に関する認識などである。どのようなレポートでも、根拠がありさえすればそれでよいということはない。その根拠が主張を本当に支えているのかについての吟味も必要であるし、複数の根拠を提示すべき場合もある。これらのことを学生がどのように理解し、実行できるようになっていくのかを明らかにしなければならない。

第2には、ライティング能力と関連の深い学習姿勢や思考態度等に関する研究である。例えば、平山・楠見(2004)では批判的思考態度の1つである探究心の高さが文章を批判的に読解できるかどうかに関わることが示されている。探究心のような物事を多面的に知ろうとする姿勢はライティングにも影響を与えるだろうと考えられる。一般にレポートで主張を展開する場合は、その主張を多面的に検討して根拠(複数の根拠)を提示する必要があり、多様な他者に対して説得力を持つ議論になるためである。学生の学習姿勢や態度がライティング能力に具体的にどのような影響を与えるのかについて、より多くの知見が蓄積されれば、ライティング能力の発達についてより包括的なモデルを構築することも可能になるだろう。

第3には、議論型のライティング能力やそれを後押しする学習姿勢等を育成する大学教育のあり方であ

る。本研究の結果でも、レポートの書き方を習ったかどうかは仮想レポートの評定に影響を与えていなかった。Crisp(2007)では、2回レポートを書かせる大学の授業で、1回目のレポートの添削をして学生に返却したにもかかわらず、2回目のレポートの成績がよくなかったことを報告している。その一方で、本研究では初年次の前期に少人数授業を受講した学生は受講していない学生よりも仮想レポートを適切に評価していた。また鈴木・館野・杉谷・長田・小田(2007)のように、レポートの書き方指導や学生相互の批評などを取り入れた実践で、2回目のレポートが1回目よりも大きく改善したことを報告する研究もある。

そもそもライティングは知識とスキルの両方の側面を持つものである以上、簡単には向上しないことは確かであろう。逆に言うと、どのような条件がそろえば学生のライティングが向上するのか、議論型のライティングが可能になるのかについての、体系的な分析と検討が求められている。

注

[1] 説得力のある文章と議論型ライティングの間には密接な関係があると考えられるが、両者が常に一致するとは限らない。議論型ライティングは、ある問題について議論するための文章の執筆であり、それによって書かれた文章には読み手を納得させる力、つまり説得力が必要である。しかしその説得力は、問題を論じる際の一定の手続きに従って文章を書いていくことによって生じる説得力である必要がある。それに対して「説得力のある文章」のあり方にはより広い可能性がある。ひたすら読み手の感情に訴えるというのも説得力のひとつかもしれない。だがそれは、アカデミックコミュニケーションやビジネスコミュニケーションとしては、説得力を持たせるための適切な方法ではない。本研究では大学でのレポート執筆という状況での「説得力のある文章」を、学生がどのように認識しているかを調査した。

引用文献

- Alvermann, D.E., Fitzgerald, J., & Simpson, M. (2006). "Teaching and Learning in Reading". In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology 2nd edition*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 427-455.

- Braaksma, M.A., Rijlaarsdam, G., van den Berg, H. & van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004), "Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes", *Cognition and Instruction*, 22, 1-36.
- Britt, M.A., Kurby, C.A., Dandotkar, S., & Wolfe, C.R. (2008), "I agreed with what ? Memory of simple argument claims", *Discourses Processes*, 45, 52-84.
- Crisp, B.R. (2007), "Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 571-581.
- 平山るみ・楠見孝 (2004), 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論生成課題を用いての検討—」, 『教育心理学研究』, 第52巻, 186-198.
- 井下千以子 (2002), 「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」, 『大学教育学会誌』, 第24巻2号, 76-84.
- 国立教育政策研究所 (2004), 『生きるための知識と技能—OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2003年調査国際結果報告書』 きょうせい
- Kellogg, R. (1994), *The Psychology of Writing*. New York, Oxford University Press.
- 西垣順子 (2005), 「高水準リテラシーの発達と教育を研究する」, 溝上慎一・藤田哲也 (著) 『心理学者、大学教育への挑戦』 所収, ナカニシヤ出版, 195-216.
- Nishigaki, J. (2006), "University Students' Argument Writing: Measurement with essay-evaluation method", *Poster presented at 17th Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*. (Minneapolis)
- 沖林洋平 (2004), 「ガイダンスとグループディスカッションが学術論文の批判的な読みに及ぼす影響」, 『教育心理学研究』, 第52巻, 241-254.
- 鈴木宏昭・館野泰一・杉谷祐美子・長田尚子・小田光宏 (2007), 「Toulminモデルに準拠したレポートライティングのための協調学習環境」, 『京都大学高等教育研究』, 第13号, 13-24.