

高校生の英語ライティング・プロセスの研究にむけての一考察：

「内的なプロセス」と「書くことの対話性」に焦点をあてて

広島大学大学院 山西 博之

論文要旨

本論文では、まず、(1)英語ライティング・プロセス研究の必要性を確認した上で、「ライティング・プロセス」という概念の中に2種類のプロセス、つまり「外的なプロセス」と「内的なプロセス」があることを指摘し、その両者を求める必要性について言及した。次に本論文では、特に、(2)「内的なプロセス」を求める際の手法上の問題点とその克服のための方策を検討した。そして、(3)「ライティング・プロセス」を求める際に、その上位概念の「書くこと」とは、単に考えていることを表現するという作業としてのみではなく、書くことによって自己や他者との「対話」を可能にする活動として捉えられるべきであることを先行研究より確認した。最後に、(4)そのような考察から得られた認識から高校生の英語ライティング・プロセスを求める際に、高校生の固有性を考慮に入れるべきであるという提案を行った。

0 はじめに (本論文の構成)

本論文では、英語のライティング研究の中でも、高校生の英語文章の産出過程、つまりは英語ライティング・プロセスを考察の対象とする。その際、論の展開上「英語ライティング・プロセス」と「高校生」を分けて見ていくこととする。具体的には以下の3点を順を追って取り扱っていく。

- 1) ライティングの研究において、なぜライティング・プロセスを研究することが必要であるのかについて現状把握を行うのと同時に、どのようにそれがなされるべきかを先行研究の概観を行うことによって確認する (第1節)。
- 2) ライティング・プロセスを考察するに当たって、そもそも「書くこと」とはどのような作業なのかということについて、特に「対話性」という観点から理論的に考察する (第2節)。
- 3) 高校生に固有の制約を概観し、それを高校生を特徴づける固有性と捉えるという提案を行う (第3節)。

1 なぜライティング・プロセス研究なのか

はじめに、ライティング・プロセス研究の必要性、研究手法上の問題点、そしてその問題点に対する克服策についての考察を行う。

1-1 問題

母語、外国語にかかわらず文章を書くということは困難な作業であることが多い。書く内容や書く相手が明らかであるからといって、たとえ母語であったとしても、それらにふさわしい文章が書けるかという

とそうではなく、書こうとしたことと実際に書いた事の間に何らかの齟齬を来すことが多々あるということとは、多くの人が実際に経験することであろう。そのため、文章を書く際、特に外国語である英語の文章を書く際には、適切な指導が望まれていると言える。しかし、実際の日本での国語教育の現場、特に初等教育や中等教育の現場では、「思ったことを書いてみる」といった感想文を書かせるという作文指導が行われてきており、どのように書けば良いのかという指導はあまりなされていない。そして、日本の英語教育の作文指導は、その多くが和文英訳という作業にあてられているため、生徒は英語を書くという経験をほとんど持つことがなく、そのため国語教育で受けた作文指導や経験を英語での文章産出に転移させているという指摘がある (Hirose, 2003)。その後、高等教育を受けるようになってはじめて、つまり大学に入学してレポートを作成する時にはじめて、日本語での論理的な文章を書くという学生が多く、さらに英語教育に至っては、英語を専攻しているものでなければ、何らの専門的な作文教育を受けないまま大学を卒業するという学生も多い (Hirose, 2003)。このように、母語、外国語の両方で専門的な作文指導が行われていない現状においては、外国語としての英語での作文は母語の言語感覚に頼ったものになり、実際に書かれた英語は、英語としての正確さ、適切さの点においてコミュニカティブではないものになる。そのため、母語、外国語を問わず、作文の研究者のこの20年ほどの関心は、人はどのように文章を書いているのかという問題、つまりはライティング・プロセス解明の問題にシフトしてきた (長阪, 2002)。なぜならば、ライティング・プロセスを明らかにすることによって、その知見を応用した作文指導を行うことが可能になると考えられるためである。

このような背景から、1980年代以降盛んになってきたライティング・プロセスに対する研究において、英語・日本語を問わず、母語に対する研究は様々な観点から数多く行われている (例えば、英語での研究では Hayes and Flower, 1980; Bereiter, Burtis, and Scardamalia, 1988 など、また日本語での研究では安西・内田, 1981 など)。また、英語を第2言語として学ぶ人たちに対する研究も多く行われてきている (例えば Cumming, 1989; Raimes, 1985 など)。しかし、英語を外国語として学ぶ、EFL (English as a Foreign Language) の環境にある日本の英語学習者の英語ライティング・プロセス研究は、広瀬 (2002) や Sasaki (2000, 2002) の研究が見られる程度である。

1-2 2種類の「プロセス」

ところでライティングの研究に言及する際、2種類の「プロセス」という用語があることに気づく。1つは「書き手はどのような手順を踏んで文章を書いているのか」といった「プロセス」で、もう1つは「書き手がどのようなことを考えながら文章を書いているのか」といったものである。例えば、上述した「人はどのように文章を書いているのか」という表現には、この2種類の「プロセス」が混在している。つまり、一括りに「ライティング・プロセス」といっても、それは外的に現れて他者から観察可能なプロセスと、書き手の心理的な移り変わりで他者から観察されない内的なプロセスの2種類のプロセスから成りたっていると指摘できる。そのため今後の論考では、この2種類を次のように定義して考察することにする。

- ① 外的なプロセス (external process) …例えば「プロセス・ライティング」における、文章を書いていく際の下書き→推敲→校正→清書といった手順のこと。
- ② 内的なプロセス (internal process) …文章を産出しているまさにその時点の書き手のダイナミックな心理的な状態の移り変わりのこと。

さらに本論文では、書く過程である「ライティング・プロセス」と実際に書かれた「プロダクト」を含む上位概念として「書くこと」を定義する。用語の関連を次ページの図1に示す。

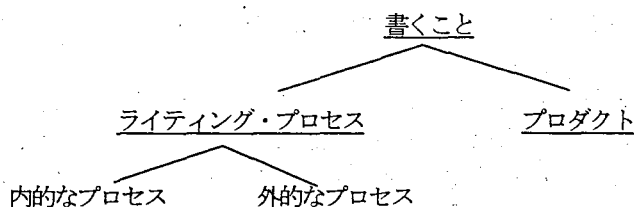


図 1. 本論文での用語の関連

これらすべてに対する研究が必要であるが、本論文では特に観察することが困難な「内的なプロセス」と上位概念としての「書くこと」について言及していくものとする。

1-3 内的なプロセスの代表的な先行研究からの示唆

ライティング・プロセス研究のうち内的なプロセスに対する研究は1980年代から活発に行われるようになったが、その代表的なものを対象言語を母語、外国語を問わず概観し、今後どのような研究が必要とされるのかを確認する。

Hayes and Flower (1980) は、成人の母語（英語）での作文作業を発話プロトコル（発話思考（think-aloud））を用いて調査した。その結果、書くという作業を3つの構造からなるモデルとして示した。その構造を簡単にまとめると以下ようになる。

- ・ The Writer's Long Term Memory…トピックや読み手に関する知識
- ・ Task Environment…課題やこれまで書いた文章
- ・ The Writing Process…作文過程で用いられる方略

Hayes and Flower (1980) は、これらの3つの構造が複雑に絡み合いながら、書くという作業を成り立たせていると考えた。つまり、Hayes and Flower (1980) は、書き手は考えていることを書きながら、同時に自らの書いた文章を読み、考えの訂正や目標の設定、さらには内容の修正を行っていくと考えた。人はそのように文章を書いており、はじめから考えていた書きたい内容をそのまま書いているのではないと指摘したわけである。この考えはヴィゴツキー（2001）が言うような、書くことによってはじめて思考は形作られるという考えや、言語の本質はその「対話性」であるとするバフチン（1995）の考えと重なる部分が多い（「対話性」に関しては後述する）。いずれにしてもHayes and Flower (1980) の主張は、実際に書くことで人は、書こうとする意図と実際に書かれた表現の間の調整を行うことが可能になり、明確な目標に向かって書き進めていくというものである。

この調整を、文章の推敲の段階で見ようとしたのが内田（1989）である。内田（1989）は、母語（日本語）での小学生の作文の内的なプロセスを、発話思考の問題点を克服するための「疑似会話事態」¹ という手法で調査した。その結果、推敲にあたって自らが書いた文章を見直すことで、どのようにすれば書こうとした意図と実際の表現がうまくかみ合うか調整していることと、その調整にはいくつかのパターンがあることが明らかになった。内田（1989）は、その調整作業を推敲方略と見なし、書き手の中での「自己内対話」によって推敲方略が使用されると考えた。内田（1989）はさらに、小学校低学年と高学年の児童、そして大学生を対象に推敲方略の発達の実態を調べる実験も行い、低次の方略の使用は発達段階が進むに従って減少し、逆に高次の方略の使用は発達段階の進行とともに増加することを明らかにした。

このような方略の使用と発達段階の進行を結びつけた興味深い研究は、Bereiter et al. (1988) や Scardamalia and Paris (1985) などによってなされた。彼らは、母語（英語）で文章を書いている小学生と大学生の観察と発話プロトコル（発話思考）の収集を行うことで、未熟な書き手は、自らの思いついたことをそのまま書いていくという「知識陳述」（knowledge-telling）方略を、熟達した書き手は、課題の状況や読み手のこと

を考え、自らの考えを練り直しながら文章を書いていく「知識編成」(knowledge-transforming) 方略を用いるという指摘を行った。そして、Bereiter and Scardamalia (1987) は、この2つの種類の方略は単純に発達段階に従って「知識陳述」から「知識編成」へと変化していくのではなく、未熟な書き手はどうすれば知識を編成していくことができるのかに気づくことなしに「知識編成」方略を身につけることはないと主張している。この「知識編成」という考え方は、書くという作業の持つ性格の中に、内田 (1989) の言う「自己内対話」の他に読み手を意識することで知識の編成を行うという、読み手との「対話性」があることを示している。

Hayes (1996) は、読み手との対話性をより広く、「特定の読み手」や「協力者」などという社会的状況のなかで捉える新しいモデルを提案した。Hayes (1996) のモデルでは、さらに書き手の内面のライティング・プロセスに関しても、新たに「作動記憶」(working memory) という概念を導入した。そして、この作動記憶が書き手のライティング・プロセスの中核であると考えた。

これらの先行研究からまとめると、ライティング・プロセス研究が注目すべき点が見えてくる。それらは、

- 1) 書くことに伴う書き手の「自己内対話」(内田, 1989) という性質や、「社会的状況」(Hayes, 1996) のなかで書くことの意義に対して、「対話性」という観点から注目すること。
- 2) どの段階で、どのようにして知識の伝達の方法が「知識陳述」から「知識編成」(Bereiter et al., 1988) へと変化しているかに注目すること。
- 3) 作動記憶の働き (Hayes, 1996) に注目すること。

といった点である。

1-4 内的なプロセスを調べる方法の問題点と克服策

上で概観したようなライティング・プロセスを調べる研究においては、「プロトコル分析」(protocol analysis) が多く用いられている。プロトコル分析 (Ericsson and Simon, 1993; Jourdenais, 2001; 吉村, 1998) とは、主に被験者が作業中に考えたことを言語化する「発話思考」(think-aloud) から得られた言語データ (発話プロトコルデータ) を分析することを指す。この方法においては、被験者に何らかの作業中の内的な心理状態を外在化させることにより、それを直接分析可能な言語データとして取り扱うのである。Ericsson and Simon (1993) によると、この発話思考で得られた発話プロトコルが実験中や終了後に被験者にインタビューするといった「内観報告」(introspection or retrospection) で得られた発話プロトコルと異なるのは、前者が「短期記憶」(short-term memory) にとどまった状態の言語データであるのに対して後者が「長期記憶」(long-term memory) に入っただけの言語データであるとされる点である。そして、内的なプロセスを求めるには、短期記憶からの言語データが望ましいという考えから、1980 年以降活発に行われてきたライティング・プロセス研究においても発話思考を用いて内的なプロセスが求められた。

しかし、発話思考には大きな問題があり、それは被験者の心理的負担が大きくなり分析に耐えうる言語データが得にくいというものである。特に書くという作業と話すという作業の両方が要求されるライティング課題では、ほとんどの書き手が発話思考に成功しないことが分かった² (Hayes and Flower, 1980)。

そこで、近年の内的なプロセスに対する研究においては、発話思考と内観報告を組み合わせた方法などが用いられてきた。そして、従来の短期記憶と長期記憶という二分法に加えて、長期記憶とダイナミックなインタラクションをおこしながら記憶の処理と保持をする「作動記憶」という考え方が 1980 年終わりに導入されたことによって、新しい発話プロトコル収集の方法が考え出された (荻阪, 2002; 吉村, 1998)。前述の Hayes (1996) のモデルのように作文の内的なプロセスにおける作動記憶の果たす役割の重要性が唱えられはじめてからは、作動記憶に注目した研究が行われるようになった。例えば、Bosher (1998) は、ライティング課題の直後にその作業を十分に思い起こさせることのできるような、つまり作動記憶を介して長

期記憶にアクセスできるような、状況を作り出した。Bosher (1998) は、作文直後の書き手に録画したライティング課題中のビデオ映像を見せ、それを刺激として発話思考を行わせている³。

1-5 まとめ

ここではライティング・プロセスを対象とする先行研究に対して、特に内的なプロセスに注目して考察を行った。ここで挙げた問題点とそれに対する克服策は、今後ライティング・プロセスの研究を行う際の視点として有用なものであると考えられる。

2 「書くこと」とはどのような作業なのか

次に、「ライティング・プロセス」と「プロダクト」の上位概念としての「書くこと」(図1)について、「対話性」という観点から考察していく。

2-1 「書くこと」の対話性

ヴィゴツキー (2001) が「私は、私が言おうとしていた言葉を忘れてしまった、すると、肉体のない思想は、黄泉の宮殿に帰ってしまうのだ」(p. 354) という詩を用いて示したように、思想(または思考)と言葉は密接に関連しており、思考は言語として外在化されることで、思考として成り立つ側面がある。そのため言語表現を行うことは、自らの思考を外在化させるのみではなく、そのこと自体が思考や認識を深くするということは想像に難くない。とりわけ、文章を「書く」という作業は、さまざまな自己内対話や推敲を経て外在化される(内田, 1989, 1990)。そして、書くことによって一度外在化された思考は、書いた本人の思考にフィードバックされることは多くの研究者によって、書くことの「対話性」として指摘されている(安西・内田, 1981; Bereiter et al., 1988; 岩男, 2001; 茂呂, 1988; 邑本, 1992; 内田, 1989, 1990; 吉村, 2000)。

2-2 「自己内対話」と「他者との対話」

例えば、前述したように内田 (1989) は、「書く過程」(本論文の用語では「ライティング・プロセス」)における推敲を取り上げ、推敲することで下書きを書いた時点の自らと「対話」(自己内対話)することにより「表現と思想の調整」を行っていることを示した。そして、吉村 (2000) は、書くことを「考えていることを言葉に置き換える作業」(堀田, 1993) としてのみ捉える考えを否定し、書くことによってその場に参照可能なシンボル(ミーニング)を表出し、そこから意味のあるシンボル(センス)を作り出し、そのことによって書いた自分とそれを読んでいる自分の存在という対話的状況をつくりあげているとした。

また、茂呂 (1988) は、書くことによって、「ミーニング」を表出し他者との交渉を可能にすることで、他者との間に「センス」を作り出すことによる相互行為的な対話が可能になるとした。この対話性は、「ミーニング」と「センス」に基づいた他者との対話である。

2-3 「ミーニング」と「センス」という有意味性

ここで、書くことをはじめとするシンボル表出の際に考慮に入れておくべき概念であると考えられる、「ミーニング」と「センス」について、上述の先行研究を詳しく見ていくことで、触れておく。

茂呂 (1988) やワーチ (1995) がまとめるところによると、思考をシンボルとして表出することを考察する際には、「ミーニング」(語義, meaning) と「センス」(意味, sense) という2種類の概念を考慮に入れる必要がある。「ミーニング」とは、さまざまな文脈を超えて同一であるため、受け取る側に解釈を委ねることのできるシンボルである。そして、それらが実際に発話されたり書かれたりすることで、他者との関わりを持った表現活動において生成されるシンボルが「センス」である(茂呂, 1988)。茂呂はこの両者は常

に一体となって、有意義なシンボルを生成するために用いられると主張し、書くことでこのミーニングとセンスの生成が可能になり、他者との対話を行うことができるようになる考えた。

また、吉村（2000）は、幾何の問題を解決させる実験の中で、自らが表出したミーニングが不足する状況下ではセンスが、また生成されたセンスが不足する状況下ではミーニングが、他方を補っているということを実証し、そこから人は「かくこと」⁴によって、ミーニングとセンスの均衡を介した自己内対話を行いながら自らの考えを深めていると結論づけた（吉村、2000:92）。ここから、ミーニングに基づくセンスの生成が不十分な場合、つまり有意義なシンボルの生成がうまく行えない場合、人は自ら表現しようとしたことと実際に表現できる事柄に違和感を覚えるのであると考えられる。

このような考えから、書くことは、単に思考や心理状態を言葉として外在化するという以上の役割があると言える。つまり、書くこととは、そうすることにより（相手を自己や他者と問わない）「対話」を可能にし、さらにその対話性から思考や認識を深めたりといった「有意義性」を作り出す認知活動であると考えられるのである。

2.4 まとめ

このように、書くことは、相手を他者・自己と問わない「対話」という性質の上に成り立っており、高度な認知的かつ社会的な活動であると考えられる。つまり、書くことは一回性の高い一方通行の作業ではなく、常に有意義性を生成するための「対話」の相手が必要な活動であると言える。そのため、内的なプロセスを求める研究においても、書くことのそのような性質を十分考慮にいった調査が望まれていると言える。例えば、課題の設定が書き手にとって必要に迫られたものであったり、身近なものであったりすることや、発話プロトコル収集の際の研究者の効果的かつ積極的な関わりによって、書き手が「対話」を行いやすい状況を作り出す必要があるだろう⁵。

3 高校生に固有な研究とは何か

以上の考察を踏まえて、高校生の英語ライティング・プロセス研究に言及していく。以上の考察は一般的なものであり、日本で英語を学ぶ高校生に特化されたものではないが、これまで見てきたように、表面的な差異はあるだろうが書くことの「本質」は母語、外国語を問わず基本的に同じであると考えられる（長阪、2002）。そのため、ここで見てきたような視点を持って高校生の英語ライティング・プロセスを調査することは有用であると考えられる。しかし、実際に高校生の英語ライティング・プロセスを研究する際、いかなる制約もない作文環境で高校生の純粋な英語ライティング・プロセスを調べるよりも、日本の高校生にふさわしい課題設定や、高校生に対する社会的な要求を考慮に入れた研究を行う方が、英語教育学の分野では重要であると考えられる。

3.1 高校生であることの固有性

まず、研究の対象を高校学校で英語を学ぶ生徒に対するとしている英語ライティング・プロセス研究は、第1-1節で見たように、決して活発ではないのが現状ではあるが、「ライティング」などの授業で日常的な指導が必要であるため、ライティング・プロセス、特に内的なプロセスを求める必要性が非常に高いことは改めて指摘するまでもないだろう。

これまで見てきたように、作文の内的なプロセスは母語や外国語の種類を問わず本質的には同一であると考えられるため、調査の上での制約をなるべく少なくし、本質的な部分を見極めようとする研究が望まれる一方、実際に高校生を研究の対象にするということには多くの制約が存在することも事実である。しかし、その制約こそが高校生が高校生であることを特徴づけるものであると言え、それに言及することな

しに彼らの英語ライティング・プロセスを研究することは現実的であるとは思われない。そこで、本論文では高校生を対象とすることで生じるそのような制約を、高校生を対象にする際の固有性として捉え、そこから高校生の英語ライティング・プロセスを見ていくことを1つの提案とする。例を2つ挙げる。

3-2 大学入試や他の試験という制約

まず、高校生に対する制約として、例えば多くの生徒に関わる大学入試や模擬試験といった試験の対策をしなければならないということが挙げられよう。このような試験の対策を考える時、ライティング・プロセスを求めることは一見、指導に無関係であり、無駄に思えるかも知れない。しかし、近年の大学入試ではライティングの能力を見るために「自由英作文」課題が多く出題されており、そのような課題は「和文英訳」と比較して、言語の置き換え以上のことを要求したものである。そのため、自由英作文課題のライティング・プロセスを求め、明示的な指導を行っていくことは重要であると考えられる。また、採点者に読まれることを前提に書かれる自由英作文の課題は、例えば海外の友人に英語で手紙を書くといった状況よりも、多くの生徒にとって切実な課題設定であると言え、「対話」の相手を想定しやすいものである。このように考えると、大学入試などの試験はライティング・プロセスの研究の重要な研究対象であり、書き手である生徒にとってもそれを求める必要性が認識された上で、ライティング・プロセスが研究されることは重要であるだろう。

3-3 授業時間の制約

また、高等学校での英語科の授業は、1科目あたり1時間前後の授業が週に2-3コマであり、1コマあたりの授業時間が長い大学などと比較して、集中した授業時間が確保できる訳ではないことは制約の1つであろう。しかし、多くの高等学校で（文型・理系の区別や選択制の授業形態があるにせよ）クラス単位で受ける授業が多く、生徒同士の安定した人間関係（ラポール）が築きやすい環境にあると言える。ラポールが築かれた環境では、ペアやグループでライティング活動を行うことで、より「対話」が促され、例えばピア・リヴィジョン（peer revision）活動から「外的なプロセス」に対する書き手である生徒自身の気づきを高めることができるであろうし、「内的なプロセス」に関しても「疑似会話事態」（内田, 1989）などを用いることで引き出し、ピア・フィードバック（peer feedback）の形で書き手にフィードバックすることも可能であるだろう。もちろん、このような活動に教員が参加することは望ましいことであると言える⁶。このように、ラポールを築きやすい環境を有効に利用して、教師が一方通行的に知識を伝えるといった「対する関係」（やまだ, 1987; 石井, 2001）にある「知識伝達場」（秋田, 1996）から、同じ視点で1つの事象を見ていき共同的に知識を深め合うという「並ぶ関係」（やまだ, 1987; 石井, 2001）にある「共同作成場」（秋田, 1996）を作り出すことは、「書くこと」の「対話性」を考慮に入れると重要であるだろう⁷。

3-4 まとめ

ここで挙げたほかにも制約は存在するだろうし、簡単に解決のできないものも多いであろう。しかし、そのような制約は必ずしも研究や指導を行っていく上では不利な点ではなく、むしろ高校生の固有性の1つであると捉えることで、研究や指導上の利点になり得るということは指摘できる。

4 おわりに

本論文では、英語ライティング・プロセスに対して「内的なプロセス」と「対話性」という概念に注目して考察を行ってきた。このような考察は、英語ライティング・プロセス研究の全体像に対しては何らの知見も与えていないかも知れない。しかし、ここで考察してきたようなことを1つの視点として持つことは、研究や実践を行っていく上で重要なことであるのではないだろうか。

注釈

- 1 書き手が発話思考を行っている前に観察者が座り、あいづちを打つという方法。
- 2 Hayes and Flower (1980) の報告では発話思考のプロトコルでデータとして使えたのは50名中2-3名であった。
- 3 Boshier (1998) は、この手法は実験的なものであるとして実施したが、結果として有効な手法であったとしている。
- 4 吉村の言う「かくこと」とは「書くこと」(writing)や「描くこと」(drawing)を包括する語であり、吉村は「かくこと」の研究で得られた知見は「書くこと」に還元できると主張する。
- 5 関連して、例えば発達心理学の領域では、状況への参与者同士が状況内の共通の事物に注意を払う「共同注視」(joint attention)という考えが重視されている。共同注視とは、例えば同じ状況への参与者Aが事物Cを見ることにより、参与者Bも一緒に事物Cを見る。そのように共同で事物に注目することにより、事物Cへの理解と参与者Aと参与者Bの相互理解も促進されたとする考え方である(田島, 2003)。この共同注視も一種の「対話」と言えるが、ここから、ライティング・プロセス研究においても研究者と書き手は相互に一方通行的な関係ではなく、共通の作業を共に進めていくような「課題状況」に在るべきであると言える。また、この観点からみると、高等学校の「プロセス・ライティング」指導で多く行われているペアワークやグループワークは、対話の相手を作り出すために有効な活動であると言える。
- 6 久山 (2003) は、高校生を対象としたピア・フィードバックや教師によるフィードバック (teacher's feedback) の意識調査を行った。その結果、高校生は自らが書いた英作文に対して双方のフィードバックを求めていることを示した。
- 7 「共同の対話」に注目して英作文を行わせることの効果を調査した研究として、高塚 (2003) がある。

参考文献

- 秋田喜代美 (1996). 「教える経験に伴う授業イメージの変容: 比喻生成課題による検討」. 『教育心理学研究』, 44, 176-186.
- 安西祐一郎・内田伸子 (1981). 「子供はいかに作文を書くか?」. 『教育心理学研究』, 29, 323-332.
- バフチン, M. M. (1995). 望月哲男・鈴木淳一 (訳) 『ドストエフスキーの詩学』. 筑摩書房.
- Bereiter, C., and Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., Burtis, P. J., and Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- Boshier, S. (1998). The composing processes of three South East Asian writers at the post-secondary level: An explanatory study. *Journal of Second Language Writing*, 7, 205-241.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-141.
- Ericsson, K. A. and Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Massachusetts: MIT Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy and S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., and Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, and E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp.3-33.

- 広瀬恵子. (2002). 「英語・日本語ライティングプロセスの比較：上級英語学習者の場合」. 『第28回全国英語教育学会神戸研究大会発表論文集』, 181-184.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181-209.
- 久山慎也. (2003). 「総合科高校ライティング選択者のピア・フィードバックに対する意識について」. 『英語教育研究 (広島大学英語教育学会)』, 46, 2-12.
- 堀田朱美. (1993). 「文章の産出過程における書き手の意識に及ぼす批判的意見の影響」. 『教育心理学研究』, 41, 378-387.
- 石井宏典. (2001). 「移動と定着の人生を語る」. やまだようこ・サトウタツヤ・南博文 (編) 『カタログ現場心理学：表現の冒険』. 金子書房.
- 岩男卓実. (2001). 「文章生成における階層的概念地図作成の効果」. 『教育心理学研究』, 49, 11-20.
- Jourdenais, R. (2001). Cognition, instruction and protocol analysis. In P. Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 茂呂雄二. (1988). 『なぜ人は書くのか』. 東京大学出版会.
- 邑本俊亮. (1992). 「要約文章の多様性：要約産出方略と要約文章の良さについての検討」. 『教育心理学研究』, 40, 213-223.
- 長阪朱美. (2002). 「ライティング・プロセスの研究と日本の英語教育」. 恵泉女学園大学英米文化学科 (編) 『英語教育の理論と実践』. 彩流社.
- 荳阪満里子. (2002). 『ワーキングメモリ：脳のメモ帳』. 新曜社.
- Raines, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9, 259-291.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell, and M. Barbier (Eds.) *Studies in writing, vol. 11: New directions for research in L2 writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.49-80.
- Scardamalia, M., and Paris, P. (1985). The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 1-39.
- 田島信元. (2003). 『共同行為としての学習・発達：社会文化的アプローチの視座』. 金子書房.
- 高塚成信. (2003). 「英作文課題遂行における個人及びペアでの言語的問題の認識と解決のプロセスが言語習得に及ぼす影響について：パイロット・スタディ」. 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 33, 41-50.
- 内田伸子. (1989). 「子どもの推敲能力の発達：作文における自己内対話の過程」. 『お茶の水女子大学人文学部紀要』, 42, 75-104.
- 内田伸子. (1990). 『子どもの文章：書くことと考えること』. 東京大学出版会.
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 柴田義松 (訳) 『思考と言語 (新訳版)』. 新読書社.
- ワーチ, J. (1995). 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (訳) 『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』. 福村書店.
- やまだようこ. (1987). 『ことばの前のことば：ことばが生まれるすじみち1』. 新曜社.
- 吉村浩一. (1998). 『心のことば：心理学の言語・会話データ』. 培風館.
- 吉村匠平. (2000). 「「かくこと」によって何がもたらされるのか？：幾何の問題解決場面を通した分析」. 『教育心理学研究』, 48, 85-93.