

論理的な思考方法を身につける授業の効果

The Benefits of Acquiring Logical Thinking Skills in Japanese Language Classes

加藤由紀子 岐阜経済大学

Yukiko KATO, Gifu Keizai University

1. はじめに

本研究は、論理的な思考方法を身につける授業実践と、その授業がその後の学習にどのような影響を与えうるかについて考察したものである。

留学生別科では、日本語運用能力だけでなく、アカデミック・ジャパニーズに欠かせない知識と思考力を高める指導が求められている。しかし、学生の多くは大学で必要となる知識やそれに対する意見をほとんど持っておらず、意見表明の方法も知らないのが現状である。そこで、論理的な思考力を伸ばすことと意見表明に焦点を当てて、4名の教師が2011年に留学生別科において連携授業を実施した。また、その結果分析から授業の効果が認められた。では、この効果はそれ以降の学習にも影響を与えるのだろうか。

この連携授業を受けた学生を含む学部留学生に、文章表現の授業で意見文を書かせた時に、連携授業を受けた学生と受けなかった学生に違いがあることが漠然と感じられた。そこで、意見文の内容を比較分析し、論理的な思考方法と意見表明技術の獲得が学部学生に影響を与える可能性について検討することにした。

2. 別科で行なった連携授業

留学生別科の日本語指導では、日本語運用能力の指導に加えて、大学で必要となる基本的知識・社会的知識を与え、思考力を高める指導が重要である。しかし、別科生の多くは母国で高等学校を卒業後すぐに来日するため、課題に対する知識も意見を持っていない。また、アジアの多くの国の教育は、日本同様に知識の獲得に重点が置かれており、思考力を高める教育をあまり行っていない。この現状を考えて、アカデミック・ジャパニーズの基本となる思考力を高めることに焦点をあてて、留学生別科の教師4名が語彙・読解・口頭表現・文章表現の連携授業を行った。

2010年の連携授業は、ひとつのテーマで「ピア・リーディング」「日本人の意見述べの手法を用いた意見述べ」「意見文を書くこと」を通して学生が自分の意見を持つようになることを目指したものであった。この連携授業の前と後に書かせた意見文の比較から、学生の思考が深まり論拠が明確化したことがわかったが、テーマについて多角的に考えさせる機会が不足したため読解教材の影響を色濃く反映した意見文が多数産出された。

この反省を踏まえ、2011年はクリティカル・リーディングを起点とした新たな連携授業を組み立てた。授業は「語彙」「読解」「口頭表現」「文章表現」の4つの授業がより緊密に結びつき、しかもそれが教材を変えて同様の形態で連携しながらスパイラル構造をなして次の段階に進んでいくような計画にした。以下は、その内容をまとめたもので、2012年の世界日本語教育学会（名古屋）で発表した内容を基にしている。

1) 到達目標と方法

◆対象となった学生

留学生別科中級の学生 12名

出身（中国 11名、ベトナム 1名）

◆期間：2011年11月17日～2012年1月5日（90分の授業23回）

他の授業との関係で、教師がチェックした意見文の返却は年明けとなったが、連携する必要がある授業は年内に終了した。

◆全体の目標

- ・テーマについて深く考えた上で自分の意見を持つ。
- ・互いの意見を表明し合うことで他の学習者から学び、多角的な視点を知る。

◆各技能の目標と方法

語彙： テーマについて語彙ネットワークを書き、テーマと関連のある語句や経験を思い起こすことを通してイメージを明確化する。

語彙を口頭・文章表現で使えるようにする。

読解： 「教師の与える教材は正しい」というビリーフから解放するために、教師主導で突き上げのある質問を行なう形式でクリティカル・リーディングを行い、自分で考える契機とする。

口頭表現：日本語の意見述べの手法を使って、読解で考えたことを根拠のある、説得力を持った意見にする。

文章表現：口頭表現の手法を基に、文章表現の方法・構成で論理性のある意見文にする。

◆授業の流れ：図1の通りである。

◆使用教材：授業では以下の教材を使用した。

教材1・・・朝日新聞2011年9月17日「悩みのるつぼ～努力する意味が見つかりません」

（結果が変わらないなら努力する意味がないという高校生の悩み相談の記事）

教材2・・・①朝日新聞2010年11月5日「僕も働き蜂、楽しみは銭湯」

（国に施設をつくるために節約し、自分の楽しみは銭湯ぐらいだというゾマホン・ルフィンさんについて）

②朝日新聞2011年10月6日「いいこと3つ、幸せに感謝」

（足りないと思うより、日常生活の小さな良い出来事に感謝して過ごすほうが幸せになる）

③朝日新聞2011年9月25日「オトナになった女子たちへ～なかよし胸キュン」

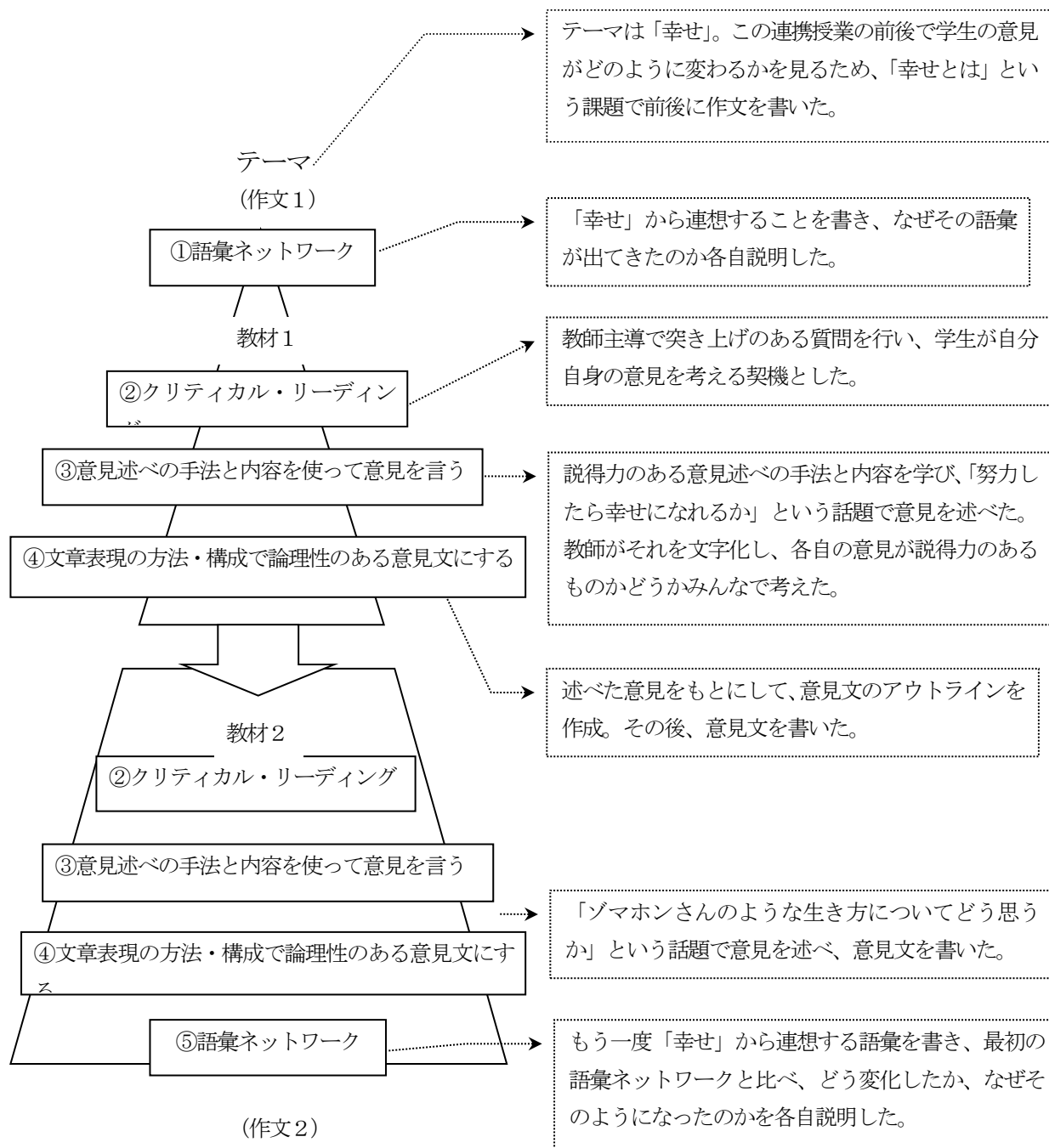
（子供のころ読みたかった本が偶然手に入り、昔のワクワクした気持ちを回想する）

教材1を読解で使用した後の口頭表現と文章表現の授業（流れ図：教材1-③④）でのテーマは「努力したら幸せになれるか」、教材2（流れ図：教材2-③④）の後のテーマは「幸せはお金で買えるか」であった。なお、連携授業の効果を調べるために、授業開始前と終了後に書かせた意見文のテーマは同じもので、「人間にとって幸せとは何か」であった。

文章表現の授業では、口頭表現の授業で学んだ表現手法と内容そのままを文章表現に生かせるということを学生に理解させることを重視した。まず、書式や文型の説明の後で、口頭表現の授業内容を思い出させ、それを文章表現にどう反映させるかを説

明した。また、口頭表現の時間に発言したことに制約されず、今考えていることを自由に書いてよいこと、しかし読み手に分かる書き方になるよう気を付けることを告げてから、アウトラインを書かせた。書いたものをペアを組んだ学生とペアで検討させ、修正を加えた後に意見文作成に移った。書いた後でそれを発表し、その意見文に対する評価や感想をクラスで述べ合い、次の時間に教師がチェックしたものを学生に返却するという流れで授業を行った。なお、意見文に対する感想を述べ合うところでは、教師も学生と対等に参加する形をとった。

図1 連携授業の流れとその内容



文章表現の内容と直接結びつくことになった口頭表現の意見述べ指導の基本的な考えは、ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル（1999年改訂版）にあるもので、以下の図2「説得力ある意見述べを構成する要素」で示した通りである。これは口頭表現を担当した伊藤かんがが授業で使用したものである。

授業後に、口頭表現の授業の文字おこしと意見文を比較したところ、口頭表現の意見述べの内容が意見文の内容に深く反映していることが明らかになった。また、意見述べによって自分の意見が明確になったためか、アウトライン作成の段階では短時間に主張と論拠を挙げて完成することができた。さらに、ピアでアウトラインをチェックする時にも、論理的な意見文の構成を学生同士で客観的に述べ合い自己修正ができるようになっていたため、ほとんど教師のアシストを必要としなかった。

図2 説得力ある意見述べを構成する要素

意見述べの内容	補強成分	エピソード	体験談に代表されるような個別的な物語
		具体的事実例	実際にある（あった）具体的な事実
		具体的想定例	想定される具体的状況
意見成分	社会的共有知識	所属する社会での共通認識	
		意見・見解・感想など	
意見述べの手法	ズームアウト	周囲の状況を視野に入れて論点の見方を広げる	
	ズームイン	論点の詳細説明に入る	
	複数の視点の提示	論点に関する複数の視点を提示する	
	直接的語りかけ	抽象的議論を直接話法で具体化する	

意見文の内容を見ると、口頭表現の時間に自分が述べた内容を中心としているものの、他の学生が述べた意見を自分の意見に取り入れたり、独自に考えを深めたりしながら視野を広げていることが観察された。また、口頭表現の時より抽象的な概念を含む内容が見られるようになり、全体のまとまりも口頭表現の時より良くなっていた。これは、他者と話す中で自分の意見が整理されると共に、他者の意見に触発されて自分の意見が熟成していった結果ではないかと考える。

連携授業後のアンケート、および学生の述べた意見・意見文・語彙ネットワークからも学生に次の変化が見られた。

- ① 一つのテーマで何度も話したり、書いたりする機会を通して、自信を持って意見が言えるようになった。
- ② 説得力のある意見を述べるには論拠が必要であることを理解し、意見表明の方法を活用できるようになった。
- ③ 口頭表現で得た知識・技法を文章表現に生かすことができた。
- ④ 読解・語彙→口頭表現→文章表現と進んでいく中で、自分の意見が整理され、論拠が明確になった。
- ⑤ 教材の語のみならず、授業中に他の学生が使用した語が個々の経験や思考と結びつ

き、新たな意見を形成した。

また、連携授業を通して次のことが明らかになった。

- ① 様々な視点が与えられる教材をクリティカルに読むことが、学生の思考を触発する。
- ② 意見を述べ合う中での学び合いが個々の思考を広げ深める。
- ③ 非母語教育の授業でも学生の思考力を伸ばすことができる。

これは、久保田賢一（2003）が「言語を媒介とする道具的な思考を基本とし、対人的なコミュニケーションとともに自己内コミュニケーション過程を通して社会に参加する。」ものであるという構成主義の教育理論と共通するものであり、「学びとは人間同士の協同的な営みであり、あくまで対話的關係の中に成立するという心理学、認知科学における学習観の変換と再定義がある」という視点に立つ假屋園昭彦他（2009）の研究とも共通するものである。假屋園らは、さらに次のように述べている。

思考力といった心の機能は、他者とのやりとりをとおして自分のなかに取り入れられることによって育つ。そして、その思考とは語ること、すなわち対話なのである。対話することの意味は、多様な意見に触れる、というレベルで留まるのではなく、対話のやりとり（問いと回答）そのものを自分のなかに取り入れ（内化、内在化）、以後は自分自身の思考としてこのやりとりを一人で行うことができるようになる点にある。

これは、鹿児島大学教育学部附属小学校の対話を中心にした指導による授業実践を通じた研究論文の中に書かれているものである。連携授業の指導対象は児童ではなく大学入学を目指した留学生別科の学生であるが、教育理論の基本は同様であると考えられる。

2011年の連携授業では、目標にかなり近いところまで学生が到達していた。また、学生のアンケートから、学生全員がこの連携授業を非常に楽しいものだと感じていることが分かった。なお、アンケートの自由記述および口頭での感想には、まとめのところで挙げた内容以外に、教材を様々な視点から見て考えたことを自由に述べてよいこと、自分が出した意見に適切な論拠があれば他の人がそれを理解し評価してくれること、この授業を通してクラスメイトの考えに触れ人間的に尊敬する気持ちが湧いたことなど新たな発見が挙げられていた。

2012年に2名の教師がほぼ同様の授業内容を長期にわたって行なった。これは非常勤講師が授業担当の大半を占める留学生別科で、連携授業を4名体制で行なう場合の教師の負担を考えたからである。この2人体制で行なった連携授業でも学生の伸びがあったが、その伸びはさほど思わしくなく、授業後の学生の感想からも授業に対する充実感があまり感じられなかったことが分かった。その第一の理由は、前に行なった授業で学んだものが次の授業にすぐにつながっていくという実感がなかったためだと思う。いくら読解の授業で自分の考えが出てきても、その考えに対する思いが弱まったところに口頭表現へ、さらに時間が経ってから文章表現へと進んでいくのでは、学生に学習の効果や効率を感じられなかったのだろう。このことから、連携授業の確実な成果を求めるのなら、短期集中型の計画の方がよいと考える。第二の理由は、クラスとして学生がまとまっておらず、学生同士が信頼し合える関係になかったことが挙げられる。久保田賢一（2003）は「構成主義の学習では、『学びの共同体』への所属意識と、その中で学べる喜びを共有することか学びの出発点となっている。」としているが、まさにこの点が欠落していたと考えられる。また、授業後の教師の話し合いで、このようなクラスの雰囲気と学生の思いが教師にも影響を与えていたことが分かった。つまり、学生同士の信頼関係がなく、本音あまり言いたくない環境の中で行なわれた授業を学生が楽しんでいないという状況が、教師に影響を与え、負の力となって働いたのである。これは、

2011年の連携授業と大きく異なる状況であった。

2010年、2011年、2012年の連携授業から、授業成果を上げ、学生も教師も充実感を感じる授業にする条件には、指導法や授業計画、教材だけでなく、授業に関わる人の信頼関係など様々な要素が結びついていると考えられる。

3. 追跡調査とその結果

3.1 調査方法

① 調査の対象

日本語コミュニケーションの上位クラスに在籍する学生の中で次の条件に該当する学生を対象とした。

グループA： 別科の連携授業2011に参加した学生のうち、同大学の学部に進学した6名の学生

グループB： OPI評価によってグループAと同じレベルの日本語会話クラスに入った学生のうち、入学時の留学試験日本語の結果がグループAの平均点±15点に位置した学生6名

注：文章表現のクラスにはレベル分けがなく、コミュニケーションの上位クラスの学生も下位クラスの学生も同一のクラスで授業を受けている。

なお、対象学生を日本語コミュニケーションの上位クラスに限定したのは、連携授業を受けた学生が全員上位クラスにいたからである。

② 意見文を書かせた状況

授業の中で、学生に「今の日本社会で気になることは何か」と質問した時に学生から出てきたトピックは「いじめ」であった。そこで、いじめについて聞いたことや考えたことがあるかと質問したところ、全員が聞いたことも考えたこともあると答えたので、その場ですぐに原稿用紙を渡し、書き方についての指示を与えず、「いじめの原因は何か」について30分で意見文を書かせた。

③ 評価

2011年に連携授業を行なった4名の教師が、「主張」「主張と論拠の関連性」「論理展開」の3つの点から意見文を評価した結果を、グループAとグループBで比較した。

3.2 評価基準

意見文の評価基準は、総合的評価の立場を取る日本留学試験の記述採点基準を使用することを考えたが、評価基準はその信頼性において分析的評価が総合的評価より優位であったとする田島ますみ(2011)の考察結果に従い、分析的評価で行なうこととした。また、論理的な思考方法と意見表明の技術が連携授業の後にも効果を与えているかを確かめるための調査であることを考えて、一般的な文章表現の評価項目になる文法や文型、語彙などは今回の項目から外し、「意見と論拠の整合性」「説得力」の2点に絞った。しかし、思考方法と論理性を観察するには、「主張」「主張と論拠の関連性」「論理展開」で評価する方が適していると考えに至り、この3分野での評価とした。田島の評価基準を参考にしたが、田島の評価は6段階評価となっていたので、6段階評価の内容を5段階評価に変更した。それは、評価者(連携授業を担当した教師4名)が6段階評価に慣れておらず、6段階の点数から学生の到達度がイメージしにくかつ

たためである。評価基準の決定は評価者4名で行なった。今回の調査で使用した評価基準は、以下の表1「意見文評価基準」のとおりである。なお、この変更は意見文を読む前に行い、評価を開始してからの変更はしなかった。

表1 意見文評価基準

項目	評価基準	配点
主張	課題にそった主張が適切かつ明確に書かれており、まとまりがある	5
	課題にそった主張が書かれており、ほぼまとまっているが、明確ではない部分がある	4
	課題にほぼそった主張が書かれているが、まとまりに欠ける	3
	課題に関連した主張はあるが、全体的な意味がはっきりしない	2
	主張が認められないか、主張があっても課題との関連性が薄い	1
主張と論拠の関連性	主張が説得力のある根拠とともに明確に述べられている	5
	主張が、妥当な根拠とともに明確に述べられている	4
	書き手の主張が、おおむね妥当な根拠とともに述べられている	3
	主張が、根拠とともに述べられている。しかし、その根拠の妥当性に不適切な点が認められる。	2
	主張についての根拠がないか、根拠があっても、かなり不適切な点が認められる	1
論理展開	段落間のつながりに整合性があり、全体の構成にまとまりがある	5
	段落間のつながりに整合性はあるが、構成が一部なかつたりして全体的なまとまりに欠ける	4
	段落分けはできているが、段落のまとまりに欠けているところか、段落間の整合性に問題があるところがあり、論理が分かりにくい	3
	形式段落があっても段落としてのまとまりがなく、段落間のつながりも曖昧である。	2
	構成意識がない。形式的にも意味的にも段落に相当するものがなく、文と文のつながりが悪いところがある。	1

3.3 結果

この基準で12名の学生の意見文を評価し、その結果を表2「意見文の評価」にまとめた。評価の際に、評価項目以外の要素で評価が左右されることを避けるため、筆者以外の3名の評価者には、学生が書いたとおりの文章をwordで打ち直したものを資料として提供し、学生の氏名を出さず評価をお願いした。

自分たちが変更を加えた評価基準であったが、評価には迷いが生じた。それは、評価基準の内容に照らした評価(点数)と、書かれた内容のアカデミックなレベルが合致しない場合であった。つまり、文としてのミスがなく評価基準からすると高得点になるが、内容的には深みがなく、ありきたりの主張や卑近な例を挙げた論拠に留まり、アカデミックな観点から見てレベルが高くない場合、その反対に、まとまりに欠けたり表現のミスがあつたりするために評価としては高くないが、抽象的な広がりのある語彙が使用され、内容的にレベルが高いというような場合にどう評価するか、と

いうものであった。この迷いが評価に如実に現れているのが、学生番号④⑤⑪⑬である。しかし、前述したように、評価をする際には、これらについて評価者同士で話し合うことを敢えて避け、それぞれが迷いを抱えたまま評価をした。また、配点を整数にとどめるのが難しいケースがいくつかあったが、小数点以下の数字は出さないこととして評価した。(A B C Dは評価者の別を表している)

表2 意見文の評価

学生 番号	主 張					主 張 と 論 拠 の 関 連 性					論 理 展 開					合計 /15
	A	B	C	D	平均	A	B	C	D	平均	A	B	C	D	平均	
①	4	4	5	5	4.5	2	3	5	4	3.5	5	3	5	5	4.5	12.5
②	5	4	5	4	4.5	4	4	4	3	3.75	5	4	4	4	4.25	12.5
③	3	5	4	3	3.75	3	5	4	4	3.8	4	5	5	4	4.5	12.05
④	2	5	4	3	3.5	3	4	3	3	3.25	3	4	3	4	3.5	10.25
⑤	2	5	5	4	4.0	2	4	5	3	3.5	4	5	3	4	4.0	11.5
⑥	4	4	5	4	4.25	4	4	5	4	4.25	4	5	3	4	3.75	12.25
平均	4.08					3.68					4.08					11.84
⑪	2	4	4	4	3.5	2	3	3	4	3.0	3	4	3	4	3.5	10.0
⑫	3	3	3	3	3.0	3	3	3	3	3.0	3	3	3	3	3.0	9.0
⑬	4	3	2	4	3.25	5	4	3	4	4.0	4	2	5	3	3.0	10.25
⑭	3	2	4	3	3.0	2	2	3	3	2.5	3	2	4	3	3.0	8.5
⑮	4	4	3	4	3.75	3	4	4	3	3.5	4	5	5	4	4.5	11.75
⑯	2	3	4	3	3.0	1	2	3	2	2.0	3	4	2	3	3.0	8.0
平均	3.25					3.0					3.3					9.55

それぞれの分野の平均を見ると、どの分野でもグループAの点数平均が優位に立ち、合計点においてもグループAが優位に立った。また、意見文作成後のアンケート結果から、グループAの学生の方が意見と論拠の関係および全体の構成に注意を払っており、自分の意見表明に自信を持っていることが分かった。

しかし、今回の評価を通して、評価基準の決定の難しさを再認識するとともに、分析的評価の場合には、どのような視点から分析するかが問題となることが分かった。また、分析的評価の方が総合的評価より信頼性が高いということに対する疑問が残った。

4. 考察とまとめ

追跡調査の結果、意見文の評価には連携授業を受けた学生と受けなかった学生の間に明確な違いが見られた。しかし、レポート・論文の書き方を中心に指導する学部の文章表現の授業の課題の成績でグループAとグループBを比べると、ほとんどの課題に開きが見られなかった。それは、学部の授業で扱っている内容の中心となるのが、書き方のテクニック、例えば、表記の基礎・テーマ・定義・図表の説明・判明事項・変化・対比と比較・引用などだからである。つまり、課題を遂行するのに十分な日本語能力があり、書き方のテクニックが身に付いていれば課題をこなすことができるため、評価に違いが出ないのである。このことは、

図らずも一般的に言われる日本語能力においてはグループAとグループBに大きな開きがないことを示している。しかし、それにもかかわらず、意見文の評価に違いが現れるのは、平山るみ・楠見孝（2004）が「批判的思考の構成要素の1つである態度は、『論理的思考への自覚』、『探究心』、『客観性』、『論証の重視』という4つの因子構造を持つ」と言うようなクリティカルな思考態度があるかどうかと、論理的な意見表明の方法を習得しているかどうかの違いによる可能性が高いと見ることができる。

ここで、もうひとつの興味深い結果を紹介したい。それは、文章表現の授業において、グループAとグループBで成績に違いが出た課題についてである。それは新聞記事を読んでそれについて意見を述べるものであった。前期は「早期教育は必要か」がテーマで、早期教育が必要だと考える幼児教育センター園長の祖川泰治氏と、必要ないと考えるノーベル賞受賞学者の小柴昌俊氏の意見が載っている記事（朝日新聞 2004/05/17）を読んで自分の考えを書くという課題で、後期は、朝日新聞（2010/01/23）の「『収入』と『やりがい』どちらが大事？」という記事を読んで、「仕事を決める時に、収入とやりがいのどちらを選ぶか」について意見を述べる課題であった。このような考える課題でグループAが優位に立ったことは、クリティカルに考えて論理を構築し、それを意見表明する能力の違いを表していることが予想される。しかし、この結果については筆者が詳しい分析を試みていないことに加えて、意見文の内容には他の要因も関係してくることから、ここでは本稿の参考にとどめることとする。

今回の追跡調査の結果だけから、論理的な思考方法を身につける授業の効果が、その後の思考に影響を与えるとまでは証明できないかもしれない。しかし、社会の現象を考えることに慣れておらず、与えられた知識を記憶することが学習の中心であった12名の学生を対象に、語彙ネットワークで思考に揺さぶりをかけ、対話的な指導で読解教材の内容についてクリティカルな質問をして考えさせ、考えたことを論拠のある意見として自由に述べさせ、他者の意見を取り込み、自分の意見に修正を加えながら文章で意見表明させるという連携授業は、假屋園らが目指す授業と同様の方向性を持った実践であると言えるのではないだろうか。また、はじめに引用した假屋園の「対話のやりとり（問いと回答）そのものを自分のなかに取り入れ（内化、内在化）、以後は自分自身の思考としてこのやりとりを一人で行うことができるようになる点にある。」という箇所を考えると、連携授業で獲得した論理的な思考方法が習慣化し、それ以降の学習にも影響を与え、自らの力で考え、学びを広げていく可能性があると考えてもよいであろう。

今後の課題は、さらに連携授業の内容についての研究を進めることと、今回、評価の前の検討が十分でなかった評価の視点と基準を充実させ、よりよい授業分析の方法を考えていくことである。

謝辞

連携授業は伊藤かんな氏（口頭表現担当）、藤森秀美氏（語彙担当）、三輪郁子氏（読解担当）と共に進めてきた研究であり、共同で行なわなければ生まれなかったアイデアや授業計画がいくつもあった。これらの多くの支援に対して、ここに感謝の意を表したい。

参考文献

伊藤かんな（2011）「中級日本語学習者を対象にした意見の述べ方に関する授業の試み」『異文化コミュニケーションのための日本語教育2』pp. 154-155

- 加藤由紀子 (2011) 「中級日本語学習者を対象にした文章表現授業の試み」『異文化コミュニケーションのための日本語教育2』 pp. 156-157
- 假屋園昭彦・永田孝哉・中村太一・丸野俊一 (2009) 「対話を中心とした授業デザインおよび教師の対話指導方法の開発的研究」『鹿児島大学教育学部紀要』
- 久保田賢一 (2003) 「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』
- 田島ますみ (2011) 日本語の文献に対する分析的評価の信頼性に関する検討」『中央学院大学人間・自然論叢』
- 道田泰司 (2005) 「批判的思考から研究を考える」 琉球大学教育学部紀要
- 長坂水晶・木田真理・木山登茂子 (2005) 「日本語母語話者の意見表明-OPI にもとづいたインタビューにおける意見述べの分析」『言語文化と日本語教育』第29号, pp. 96-99 お茶の水女子大学日本文化学研究会
- 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 — 」『教育心理研究52』 pp. 186-198
- 藤森秀美 (2011) 「連携授業による語彙ネットワークの変化」『異文化コミュニケーションのための日本語教育2』 pp. 150-151
- 牧野成一監修・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム翻訳 (1999) 『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル (1999年改訂版)』アルク
- 三輪郁子 (2011) 「中級日本語学習者を対象にした思考のタネを蒔く読解授業の試み」『異文化コミュニケーションのための日本語教育2』 pp. 152-153
- 横谷英海 (2009) 「クリティカル・リーディングの充実を目指した読解指導の実践—「読むこと」と「書くこと」の統合を図りながら—」『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告7』 pp. 79-pp. 84