

韓国人日本語学習者の作文における 読解材料からの情報使用 ——読解能力との関連から——

八 若 壽 美 子*

キーワード: 作文, 読解材料, 情報使用, 変形のタイプ, 読解能力

要 旨

レポートや論文などを書く時、「読む」ことから得た情報を活用することは不可欠なことである。日本語学習者が読解材料を使って作文を書く時、その情報の活用の仕方に読解能力は関与しているのだろうか。本研究では、読解材料を使った作文において読解材料からの情報使用が読解能力によって異なるかを明らかにするため、韓国人中級日本語学習者に3篇の読解材料を参考に説明文を書かせる実験を行った。情報使用の量と「変形のタイプ(引用・独自の説明・言いかえ・ほぼコピー・コピー)」の使用傾向を読解能力上位群と下位群で比較した結果、読解能力によって読解材料からの情報の使用の仕方が以下のように異なることが判明した。

1. 読解能力上位群は読解材料から有意に多く情報を使う。
2. 読解材料からの情報の「変形のタイプ」の使用傾向は読解能力によって異なる。
読解能力下位群は上位群に比べて「コピー」を有意に多く使い、「言いかえ」を少なく使う。
3. 読解能力上位群は適切な情報使用を有意に多く使う。

1. はじめに

論文やレポートを書く時、先行研究などを読んで得た情報を活用して書くことは必要不可欠なことである。また、その活用の仕方には研究機関という特定のコミュニティの読み手に受け入れられる形式や慣習が要求される。論文作成などアカデミックな目的の作文指導においては、「読む」ことから得た情報をどのように自分の作文に統合して使うかは必要な視点であろう。日本語教育の作文指導において、読解材料¹から得た情報の活用が有効であるという報告(佐藤 1993, 飯

* HACHIWAKA Sumiko: 立命館アジア太平洋大学アジア太平洋マネジメント学部常勤講師。

¹ 本稿では、「読解材料」は作文を書くために何らかの情報を提供する reading source のこととする。

野 1987, 藤村他 1995)は多いが、「読む」ことから得た情報をどのように自分の文章に取り入れているかという視点からの研究は多くはない。

英語では, Campbell (1987) が読解材料からの情報使用を「変形のタイプ(引用・原文のままのコピー・ほぼコピー・言い換え・独自の説明・要約)」と「機能」という観点から母語話者・上級学習者・中級学習者間で比較し, 3群ともに「独自の説明」が多く「引用」が少ないという共通点がみられたが, 「要約」「言い換え」は言語能力の高さに比例して多くなるという結果を得ている。

日本語では, Campbell (同上)を踏まえた八若 (1999) の研究で, 母語話者・上級学習者・中級学習者の3群ともに「引用」が見られず, 「独自の説明」が多く, 「言い換え」「ほぼコピー」「コピー」が少ないという共通点が見られたことが報告されている。また, 「言い換え」については Campbell の結果と同様に言語能力を反映すること, 言語能力が情報使用の「正しさ」に影響するなどの結果を得ている。しかし, これらの研究は探索的な域を出ず, 情報使用の前提となる読解材料の理解の関与もこれらの研究からは明らかではない。日本語教育において, 日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用を読解能力との関連から検証した研究はまだない。本研究では, 読解材料からの情報の使用の仕方が読解能力によって異なるかを検証する。本研究によって得られた知見は, 日本語の読解材料を使った作文活動及び, アカデミックな目的の作文指導に有効な示唆を提供すると考える。

2. 先行研究

「読み」と「書き」が深く関わりあっていることは自明のことであろう。近年「読み」と「書き」の間にどのような関連があるかについての研究も多くなされている。第一言語の研究を概観した Stotsky (1983) では, 作文の統語的複雑さと読解能力には相関があることや, 作文能力と読解の成績に関連があることなどが報告されている。Shanahan & Lomax (1986) では, 「読み」と「書き」の関連は相互依存的・相互作用的で, その性質が上達とともに変化する可能性を持つ複雑なものであるとしている。

第二言語においても, Flahive & Bailey (1993) の成人第二言語学習者を対象とした調査で, 読解と作文の成績に相関があることが報告されている。

さらに, 認知心理学における文章理解及び文章産出過程の研究は, 「読み」の過程で表現の生成とその評価が, 「書き」の課程で表現の理解とその評価が生じていることを明らかにしてきた(内田 1990, Spivey 1990)。内田が現象としては反対の活動と見える文章理解と文章産出は, 内部過程において「同一の意識活動, 同一の認知過程によって支えられていると想定することは無理なことではない」(同上: 156)と述べているように, 「読み」と「書き」は同一の認知課程, 同一

の能力としてとらえられている。

加えて、読解材料を利用して作文を書くことは、活動自体「読み」「書き」の双方を含む複合的な活動である。「読解材料を使った作文」の産出過程についての McGinley (1992) の研究では、最初は読解材料を読むという単線的な過程が観察されるが、その後は読解材料を読み返す、メモを読む、メモをとる、自分の作文を読み返すなどが繰り返し行われる非単線的な過程であると指摘している。

このように「読み」と「書き」が複合的に生じる「読解材料を使った作文」において、読解能力と産出文との関連に着目した研究がなされている。Risemberg (1996) では、複数の読解材料を用いた作文課題において、構成・変形方略、課題情報探索方略、読解能力、self-efficacyのうち、作文の質の予測に最も寄与したのは読解能力であるという結果を得ている。Spivey (1983)・Spivey & King (1989) では、「読解材料を使った作文」において、書き手は読解材料から内容を選択し、内容を組織化し、自己の文章に統合するという操作をしているとし、読解能力によってこれらの操作の仕方が異なるかを大学生 (Spivey 1983) と子供 (Spivey & King 1989) の産出文から調べた。その結果、両研究において読解能力の高い学生は読解材料からより重要な内容を多く選び、より簡潔で統合された構造を産出することを明らかにした。

「読解材料を使った作文」に関するこれらの研究は第一言語としての英語についてのものであり、日本語では「読解材料を使った作文」における産出文と読解能力の関連を検証する研究はない。

3. 研究の目的

本研究の目的は、日本語学習者が複数の読解材料から得た情報をどのように自分の作文に取り入れるかが読解能力によって異なるかを検証することである。本稿では、韓国人日本語学習者を対象に、複数の読解材料を参考に既有知識の少ないトピックについて説明文を書くという課題において、

1. 読解材料からの情報の使用量は読解能力によって異なるか
2. 読解材料からの情報の変形の仕方が読解能力によって異なるか

の2点を明らかにする。

4. 研究方法

4-1. 被験者

日本語学校に在籍する韓国人中級日本語学習者(大学進学・日本語能力試験1級受験を目的とす

表1 データとして採用した被験者と読解テストの結果

	性別		読解テスト結果 (/100)	
	女	男	\bar{X}	SD
上位群	11	10	90.6	5.9
下位群	9	9	67.1	12.0

るクラス在籍者²、全員1級未取得) 39名の作文を分析対象とした。作文のトピックである「環境ホルモン」についての既有知識の有無を問うアンケートで「かなり知っている」「よく知っている」と答えた者と、「環境ホルモン」について知っていることの自由記述で4項目以上正しい記述をした者計4名を除いたものである。

被験者は将来大学に進学し、レポートや論文を書く可能性の高い学習者であるが、実験時においてこの日本語学校では日本語のアカデミックな目的の作文の慣習についての指導は行っていない。

読解能力を日本語能力試験1990年・1992年の「読解・文法」から読解問題を抜粋して作成したテスト(所要時間60分・100点満点)で計り、その成績で読解能力上位群21名、下位群各18名に分けた。

表1は2群の性別、読解テストの平均と標準偏差である。

4-2. データ収集の手順

データの収集は1999年11月と12月に行った。

課題を始める前に前述の「環境ホルモン」についての既有知識の有無を問うアンケートを行った。

次に、以下の教示のもと、「環境ホルモン」についての読解材料3篇を読み、それを参考に環境ホルモンについてよく知らない大学生対象のブックレットの記事として説明文(800字以内)を書かせた。

次の指示にしたがって、書いてください。

◆課題

地球温暖化や大気汚染などの環境問題は人類の未来にかかわる深刻な問題です。

あなたは「環境生活学演習」を履修する学生です。

² 日本語学校のプレイスメントテスト(文字・語彙、聴解、読解・文法: 日本語能力試験1級に準ずる)の成績及び日本語学習歴調査に基づき、同レベルのクラスに在籍している学習者で、総合的な日本語能力は等質であるとみなした。

演習の一つの課題として、環境問題についてまわりの人にもっと知ってもらいたいという目的で、環境問題についてのブックレットを作り、大学で配布することになりました。

あなたは「環境ホルモン」についての項目を担当することになりました。情報を収集し、環境ホルモンとはどんなもので、どんな影響があるかなど、よく知らない人にもわかりやすい説明を書かなければなりません。

今あなたの手元に3つの記事があります。これらの記事の内容を参考にして、「環境ホルモン」についての説明を600字～800字にわかりやすくまとめてください。

注意：記事の文をそのまま写してはいけません。

読解材料とした3篇は以下のとおりである。

- a. 自由国民社 (1999) 「現代用語の基礎知識 1999」 p. 133 抜粋(633 字)
- b. 坂下栄監修 (1998) 「家族を守るおかあさんのひと工夫 これで安心環境ホルモン」 ぶんか社 pp. 66-67 抜粋・一部変更(660 字)
- c. 東京読売新聞朝刊 p. 27 1997 年 11 月 7 日 抜粋・一部変更(556 字)
(地球環境情報センター編 (1998) 「新聞記事データベース週刊地球環境情報 ダイオキシ
ンと環境ホルモン」メディア・インターフェイス p. 271)

課題はすべて実験者または実験協力者の立合いのもとで行われ、読解材料の内容についての質問、辞書の使用は許可した。被験者に配布された教示を実験者または実験協力者が音読し、課題の理解を確認した上で、読解材料をそのまま使う場合は「引用する」ように口頭で指示した。課題終了までに要した時間は 90 分～130 分であった。

読解テストは別の日に行った。

4-3. 分析の方法

被験者の作文中の「読解材料の内容に基づいて環境ホルモンに言及した」箇所を含む T-unit³ を抽出し、これを情報使用例とした。「読解材料の内容に基づいた環境ホルモンへの言及」とは、Spivey (1983) の基準に従い、その記述が事実として正しく、かつ環境ホルモンをめぐる説明として十分な情報を提供しているものとした。

例えば、「環境ホルモンはホルモンに似た物質だ」という記述は正しいが、「環境ホルモンはホルモンだ」は誤りであるため情報使用例とはみなさなかった。また、「環境ホルモンは環境の中にある」という記述はたいいていの成人が知るところであり、環境ホルモンを説明する情報を十分提供していないと解釈し、情報使用例とはみなさなかった。

³ T-unit は「付属、または埋め込まれた従属節を含む主節」(Crookes 1990: 184) とする。

個々の情報使用例は Campbell (1987, 1990) を参考に、「引用」・「原文のままのコピー(以下コピー)」・「ほぼコピー」・「言いかえ」・「独自の説明」に分類した。使用例の3割を2名で別々に分類した結果、一致率は98%であった。

ここでいう「引用」とは、著者や書名を示すことによって引用であることを明示して、読解材料の文またはその一部をそのまま使ったものである。2T-unit以上にまたがる場合は引用符の使用により引用箇所を始めと終わりが特定できるものを「引用」とみなした。

「コピー」とは、読解材料の文またはその一部を著者や書名の言及なしにそのままの形で使ったものである。本研究では5文節以上連続して読解材料と同じであった場合コピーとみなした⁴。

「ほぼコピー」とは読解材料の文、またはその一部とほとんど同じであるが、1箇所のみが、同義語への置き換え、省略、付加、統語的な入れ替えなどによる変更のあるものである⁵。但し、5文節以上連続して読解材料と共通する箇所を持つものは前述の基準に従い「コピー」に分類した。

例: ▼被験者の文

ホルモンとは / 本来は / 生物の / 体内に / 存在する / もので /

▼読解材料の文

本来は / 生物の / 体内に / 存在する / ものです。

(/ は文節を示す)

「言いかえ」とは読解材料の文を利用しているが、「ほぼコピー」より語彙的、統語的変更が多いものである。

例: ▼被験者の文

具体的に / いうと、 / ゴミ焼却に / よって / 発生する / ダイオキシンや / プラスチック食器や / 塩化ビニール製の / おもちゃなど、 / また、 / 現代生活に / 欠かせない / 製品。

▼読解材料の文

- a. ゴミ焼却に / よって / 発生する / ダイオキシンに / 内分泌かく乱作用が / ある / ことや、 / 学校給食で / 使用する / プラスチック食器や / 塩化ビニールの / おもちゃにも / 環境ホルモンが / 含まれて / いる / ことが / 明らかに /
- c. ... 洗剤と / いった / 現代生活に / 欠かせない / 製品に / 使われて / きた。

「独自の説明」とは、読解材料の内容をもとに自分の言葉で環境ホルモンに言及しているものである。読解材料と同様の内容を表現しているが参考にしたと特定できる読解材料内のT-unitと共通する文節が2文節以下であることをめやすとした。

Campbell (1990: 217) は、これらの読解材料からの情報使用の変形のタイプは自分の作文への統合の度合を示すとしている。著者・書名の明示によって原文のまま使われる「引用」は最も統合の度合が小さいと考えられ、これに対して読解材料の情報に基づいて自らの言葉で説明を展開する「独自の説明」は最も統合の度合が大きいと考えられる。つまり「引用」→「コピー」→

⁴ T-unit や文は長さが一定でないため、本研究では5文節という基準を設けた。

⁵ 4文節以下のT-unitについては読解材料とすべて同じものは「ほぼコピー」とみなし、何らかの変形が行われているものは「言いかえ」、すべて自分の言葉で書かれているものを「独自の説明」に分類した。

「ほぼコピー」→「言いかえ」→「独自の説明」の順に統合の度合いが大きくなることになる。但し、これは情報使用の適切さを示すものではなく、「引用」は統合の度合いが低くても、「アカデミックな目的のための作文」の慣習では適切な情報使用の一つである。「コピー」や「ほぼコピー」は剽窃とみなされる不適切な情報使用とみなされる。

5. 結 果

5-1. 読解材料からの情報使用量

まず、読解能力によって自己の作文で使用した読解材料からの情報の量が異なるかを1作文当たりの平均 T-unit 数と平均情報使用例数からみた。表2は読解能力上位群と下位群の1作文当たりの T-unit 数の平均と標準偏差である。表3は1作文当たりの読解材料からの情報使用例数の平均と標準偏差である。

表2 1作文当たりの T-unit 数の平均と標準偏差

	上位群	下位群
N	21	18
\bar{X}	13.2	13.4
SD	4.1	4.3

表3 1作文当たりの情報使用例数の平均標準偏差

	上位群	下位群
N	21	18
\bar{X}	10.0	7.6
SD	2.8	3.8

1作文当たりの T-unit 数については、t 検定の結果、2群の平均の差は有意ではなかった ($t(37) = 0.15, p > .10$)。これに対して、1作文当たりの情報使用例数の平均は、t 検定の結果、有意差がみとめられた ($t(37) = 2.25, p < .05$)。つまり、1作文当たりの平均 T-unit 数では2群は異ならないが、読解能力上位群は下位群より統計的に有意に多く読解材料の情報を自己の作文で使ったということである。

本研究では、情報使用例とみなす基準を「事実として正しく、かつ環境ホルモンをめぐる説明として十分な情報を提供するもの」とした。つまり、下位群は正しくかつ十分な情報を提供する情報使用が上位群より少なかったということである。読解材料からの情報を正しく使うためには、読解能力が要求されると考えられる。

5-2. 変形のタイプの使用傾向

次に、読解材料からの情報の変形の仕方が読解能力によって異なるかを調べるため、情報使用例を以下のように分類した。表4は読解能力上位群と下位群が使用した「変形のタイプ」の分類結果である。

表4 変形のタイプの使用例数

	独自の説明	言いかえ	ほぼコピー	コピー	引用	合計
上位群	54	59	32	62	2	209
下位群	25	27	15	68	1	136
合計	79	86	47	130	3	345

上位群・下位群ともに「コピー」が最も多く、「引用」が最も少なく、「ほぼコピー」が次いで少ないという点で共通している。

読解能力によって「変形のタイプ」の使用の仕方に差異があるかを調べるため、使用例数の少ない「引用」を除いてカイ二乗検定を行った結果、1%水準で有意であった ($\chi^2(3) = 14.46, p < .01$)。したがって読解能力によって変形のタイプの使用の仕方が異なることがわかった。

残差分析の結果(表5)、下位群は「コピー」の使用例数が有意に多く ($3.8^{**}, p < .01$)、「言いかえ」の使用例数が有意に少ない ($-1.8^{\dagger}, p < .10$) ことが判明した。

表5 残差分析

	独自の説明	言いかえ	ほぼコピー	コピー
上位群	1.6	1.8 [†]	1.2	-3.8 ^{**}
下位群	-1.6	-1.8 [†]	-1.2	3.8 ^{**}

†... $p < .10$, **... $p < .01$

さらに、適切な情報使用とされる「引用」「独自の説明」「言いかえ」と不適切とみなされる「ほぼコピー」「コピー」に分けて、使用例数を比較した(表6)。

表6 情報使用の適切さ

	適切	不適切	合計
上位群	115	94	209
下位群	53	83	136
合計	168	177	345

読解能力によって「適切」・「不適切」の使用例数に差異があるかを見るためカイ二乗検定を行った結果、1%水準で有意で ($\chi^2(1) = 8.50, p < .01$)、読解能力上位群のほうが有意に多く適切な情報使用を行っていることがわかった。

6. 考 察

情報使用の量については、情報使用例とみなす基準を本研究と同様に「事実として正しく」、ト

ピックについての「説明として十分な情報を提供する」こととした Spivey (1983)・Spivey & King (1989) でも、読解能力上位群のほうが多く読解材料から情報を取り入れていた。このことから、第一言語・第二言語にかかわらず、読解材料からの情報を正しく使うためには読解能力が要求されるといえるだろう。

次に、「変形のタイプ」の使用傾向についてであるが、両群共に「引用」が少ないという点では Campbell (1987), 八若 (1999) と共通していたが、両群ともに「コピー」が最も多いという点では両研究とは異なった結果となった。Campbell (1990) は、「コピー」はアカデミックな目的の作文において学術的なスタイルを確立する途上にあるもので、上達すれば排除されると述べている。本研究の被験者である中級日本語学習者は日本語の学術的なスタイルについての指導を受けておらず、その知識に乏しいと推察される。また、「コピー」は慣習を無視した、誤った「引用」とも考えられる。本研究では引用符で囲んだり、「～ということだ」「～そうだ」という表現を使ったりして他からの情報であることを示していても、著者・書名への言及はほとんどなかった。「引用」の慣習を知らなかったり、うまく活用できなかったりしたため、結果的に「コピー」とみなされたものもあるということである。これは本研究において「引用」が少なく、「コピー」が多かった一因であると考えられる。アカデミックな目的の作文指導においては、このような慣習についての指導が必要であることが示唆される。

さらに、「コピー」が多かった要因として課題状況があげられる。Spivey (1990) によれば、読解材料を使って作文を書く時、書き手は、読解材料の構造を使う、再編する、読解材料の内容に頼るなどのオプションを選択する知識と方略を使うという。「読解材料を使って異なった課題をすすめる時、これらのオプションの使い方が異なり、異なった意味表象を形成する」(同上: 282)ため、読解材料を使った作文では、書き手の認知的要因と同様に、目的、情報源、読者などの課題要因にも着目すべきだということである。本研究の課題は「大学の演習の課題」という設定ではあったが、実際には実験という性格上クラス内で書いたことや論文・レポートという形ではなく「ブックレットの記事」として書いたことから、被験者が「アカデミックな文章」という意識を強く持たなかったことが推察され、このことが著者・書名に言及した「引用」が少なかったことの原因の一つと考えられる。

また、Campbell (1987), 八若 (1999) と「コピー」が多いという点で異なっていたのは、本研究の課題が複数の読解材料を用いて既有知識のほとんどない話題について書くという点で、1篇の読解資料を使った Campbell, 八若と異なることに起因していると考えられる。本研究においては、トピックについての知識が少ないところに利用できる読解材料が複数あったため、読解材料に依存する傾向が強くなったと考えられる。

本研究では、読解能力下位群は上位群より「コピー」が有意に多かった。その理由としては、文章理解の深さとの関連が考えられる。Kintsch (1994) は、テキスト理解とテキストから得た情

報の応用との関連から、理解の段階を「表層構造」「テキストベース」「状況モデル」に分けている。「表層構造」とは語や句を言語的關係から符号化する段階で、意味的・修辭的な構造から符号化する段階の「テキストベース」はテキストの意味内容の記憶で、いずれも表面的な理解レベルである。これに対して、「状況モデル」はテキストからの情報を別の環境に応用できる、より強い理解レベルである。読解材料の理解が表面的な理解にとどまり、「状況モデル」の形成に至らない場合、表象を適切な形に変形して産出するという負荷の大きい状況に応用するのは難しいと考えられる。読解能力が低い群にとっては読解材料が難しく「状況モデル」の形成がより困難であったため、原文のままのコピーが多かったと推察できる。また、Kintschの「記憶・再生」という状況とは異なり、手元に読解材料があることからより安易な方法として「コピー」を使用したと考えられる。

「言いかえ」については、Campbell, 八若双方で言語レベルの高さにしたがって増えることから、言語能力の発達傾向の指標となると指摘されている。本研究では、読解能力上位群が有意に多く「言いかえ」を使っていることから、「言いかえ」は読解能力の発達傾向を示すものとしてとらえられる。統合の度合が最も大きいとされる「独自の説明」より「言いかえ」のほうが読解能力を反映する結果となったのは、自己の解釈に基づいて自由に産出できる「独自の説明」よりテキストに制約されることから、より十分な理解が得られなければ正しくかつ適切に変形することが難しいためと考えられる。

7. おわりに

本研究によって、読解材料を使った作文において読解材料からの情報の使用量と「変形のタイプ」の使用傾向が読解能力によって以下のように異なることが判明し、読解能力が読解材料からの情報の使用量と変形の仕方に影響していることが明らかになった。

1. 読解能力上位群は読解材料から有意に多く情報を使う。
2. 読解材料からの情報の「変形のタイプ」の使用傾向は読解能力によって異なる。読解能力下位群は上位群に比べて「コピー」を有意に多く使い、「言いかえ」を少なく使う。
3. 読解能力上位群は読解材料からの適切な情報使用を有意に多く行う。

読解材料の情報を自己の作文で正しく適切に変形して使うには、読解材料を十分理解する読解能力の高さが要求されることがわかった。さらに、「引用」などの慣習については指導の必要があるという示唆を得た。

読解材料からの情報使用と読解能力の関連を探るため、本研究では読解テストで測定した読解能力を使ったが、さらに読解材料そのものの理解の度合との関連も調べる必要があるだろう。

読解材料を使った作文は、読解材料から内容を選択し、内容を組織化し、変形して自己の作文

に取り入れる複雑な課題である。本研究では、読解能力の高い群が読解材料から情報をより多く使うという結果を得たが、Spivey (1983), Spivey & King (1989) のように選択される情報の重要度については言及していない。また、変形して取り入れた情報が自己の作文の中で一貫したテキストとしてどのように統合されているか、統合の仕方が読解能力と関連しているかも興味深い課題である。今後の課題としたい。

参 考 文 献

- 飯野清士 (1987) 「論説文を書く作文授業の試み——学部で論文を書く前に」『日本語学校論集』14号: 93-104.
- 内田伸子 (1990) 『子どもの文章——書くこと・考えること』, 東京大学出版会.
- 佐藤勢紀子 (1993) 「論文作成を目指す作文指導——目的に応じた教材の利用法」『日本語教育』79号: 137-147, 日本語教育学会.
- 八若壽美子 (1999) 「日本語母語話者と日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用について」『言語文化と日本語教育』第18号: 12-24, お茶の水女子大学日本語文化学会.
- 藤村知子, 金子比呂子, 伊丹千恵 (1995) 「橋渡しの中級作文教育——初級作文からレポート・論文へ」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』21: 97-126.
- 藤村和子 (1998) 「要約作文作成における中級日本語学習者のパラフレーズの問題点」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』24: 1-21.
- Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod, and H. Rosen. 1975. *The development of writing abilities* (11-18). London: Macmillan.
- Campbell, C. 1987. *Writing with others' words: The use of information from a background reading text in the writing of native and nonnative university composition students*. Ph.D. dissertation, Program in Applied Linguistics, University of California, Los Angeles.
- . 1990. Writing with others' words: using background reading text in academic compositions. In *Second language writing*, ed. B. Kroll, 211-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson, J. E. 1990. Reading-writing connections: toward a description for second language learners. In *Second language writing*, ed. B. Kroll, 88-101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson, J. E., P. L. Carrell, S. Silberstein, B. Kroll and P. A. Kuehn. 1990. Reading-Writing Relationships in First and Second Language. *TESOL Quarterly* 24 (2): 245-66.
- Crookes, G. 1990. The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics* 19: 49-56.
- Flahive, D. E. and N. H. Bailey. 1993. Exploring reading/writing relationships in adult second language learners. In *Reading in the composition classroom: Second Language Perspectives*, ed. J. G. Carson and I. Leki, 128-40. Heinle and Heinle Publishers.
- Kennedy, M. L. 1985. The composing process of college students writing from sources. *Written Communication* 2: 434-56.
- Kintsch, W. 1994. Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist* (April): 294-303.
- McGinley, W. 1992. The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly* 27 (3): 226-48.
- Risemberg, R. 1996. Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources. *Reading Research and Instruction* 35 (4): 365-83.

- Shanahan, T. and R. G. Lomax. 1986. An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology* 78 (2): 116-23.
- Spivey, N. N. 1983. *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*. Ph.D. dissertation, University of Texas, Austin.
- 1990. Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication* 7 (2): 256-87.
- Spivey, N. N. and J. R. King. 1989. Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly* 24 (1): 7-26.
- Stotsky, S. 1983. Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts* 60: 627-42.