

中国語を母語とする日本語学習者の日本語作文過程での中国語使用

石毛順子

要旨

本研究は、中国語を母語とする初級・中級・上級学習者の日本語の作文過程の差異を見出すことを目的とした。発話思考法で記録した作文過程の発話プロトコルの母語部分を、石毛(2010)を参考にした思考カテゴリーに当てはめ、分析した。学習者のレベルと母語使用の関係を検討するために χ^2 検定を行ったところ、母語使用の分布に有意差が認められ、初級では母語、上級では日本語を使う割合が高かった。次に、母語での思考活動の度数分布について χ^2 検定を行ったところ、有意差が認められた。残差分析の結果、初級では「日本語で書いたものを母語で読み返す」、中級では「母語から日本語へ翻訳する」、上級では「日本語の語彙を発話しながら母語の語彙を書く」の頻度が高かった。

キーワード

作文過程、中国語母語話者、母語使用

1 問題と目的

日本語学習者の作文過程を対象とし、作文過程での母語について言及した研究には、大竹・園田・広江(1993)、石橋(2002)、石毛(2010,2011a,2011b,2011c,2012)がある。これらは作文過程における思考を知る方法として発話思考法を用いている。発話思考法とは、思考の道具としての、心の中の言葉である内言(ヴィゴツキー2001)を口に出して音声化する方法である。

まず、作文過程における母語の使用割合について見てみる。母語の使用割合の日本語レベルによる違いは、石橋(2002)、石毛(2012)で述べられている。石橋(2002)は中級・上級の中国語母語話者、石毛(2012)は初級・中級・上級の韓国語母語話者対象だが、いずれもレベルが上がるにしたがい、母語の使用割合は減少した。母語の使用割合の、母語話者による違いは石毛(2011a,2011b)で調査されている。初級の英語母語話者と韓国語母語話者では韓国語母語話者がより母語を使用し(石毛 2011a)、中級の英語母語話者・韓国語母語話者・中国語母語話者では英語母語話者がより母語を使用する(石毛 2011b)という結果が得られている。

次に、母語の使用方法について見てみる。中級・上級の英語母語話者では認知負荷の軽減が可能な場合、母語を用いていた(大竹ら 1993)。中級・上級の中国語母語話者では中級で「リハーサル⁽¹⁾」が多く見られ、さらにその「リハーサル」において、中級は文レベルで母語を使用していたが、上級は補足的に単語レベルで用いていた(石橋 2002)。母語話者による違いは、初級では、韓国語母語話者は「日本語で書いた文を母語で読み返す」「母語から日本語へ翻訳する」という活動、英語母語話者は「母語で言語形式(文法、語彙、表記)に対して言及する」が多いということであった(石毛 2011a)。中級では、英語母語話者は初級と同様の「母語で言語形式に対して言及する」に加え「母語で作文の進め方(テーマ選定、構成・内容の検討)に対して言及する」、韓国語母語話者は初級と同様の「母語から日本語へ翻訳する」、中国語母語話者は「日本語で書

いた文を母語で読み返す」、「母語から日本語へ翻訳する」をよく行っていた(石毛 2011b)。さらに、日本語の作文過程における母語(広東語)の使用方法和学習済みの言語(英語)の使用方法を比較すると、母語は主に作文の進め方や内容を検討するためのメタ的言語として、学習済みの言語は抽象的な語彙を産出するための助けや、作文中の感情を表すものとして用いられていた(石毛 2011c)。

第二言語の作文教育では、学習初期から第二言語で考えて書く習慣をつけた(姫野 1980)という主張が見られたように、伝統的に教師は作文を書くときに目標言語で考え、書く必要性を強調する(Friedlander1990)ということもあったが、以上のような日本語の作文過程における母語使用に関する研究により、実際学習者は作文過程で母語を補助として用いていることが示唆されている。さらに石毛(2011c)においては作文過程において母語と学習済みの言語の使用方法が異なることが示唆されており、学習者が作文過程で用いている言語を目標言語、目標言語より前に学んだ学習済みの言語、そして母語と分けて分析することには意義があると思われる。以上の研究の参加者はどれも20名未満であり、研究全体の調査人数はまだ十分であるとはいえない。そのため、発話思考法を用いた作文過程の研究は今後も追調査を行うことが必要だろう。本研究では、初級を対象を広げた上で、中国語を母語とする中級・上級日本語学習者の母語使用の違いを調査した石橋(2002)の結果を検証しつつ、石毛(2011a,2011b)で使用されている、母語の使用方法に特化した石毛(2010)の行動カテゴリーの枠組を用い、中国語を母語とする初級・中級・上級日本語学習者が作文過程でどのように母語を用いているのかを明らかにすることを目的とする。

2 方法

2.1 参加者

中国語を母語とする初級日本語学習者4名、中級日本語学習者7名、上級日本語学習者7名であった⁽²⁾。そのうち分析対象としたのは、初級日本語学習者4名、中級日本語学習者6名、上級日本語学習者5名であった⁽³⁾。

2.2 調査時期、実施場所

2009年10月～2012年6月、調査者の研究室で調査は行われた。

2.3 作文のテーマ

参加者は、「田舎の生活と都会の生活」、「高校生活と大学生活」、「自国⁽⁴⁾の食べ物と日本の食べ物」等の7つの比較のテーマの中から1つを自由に選択して作文を行った。テーマが異なることによる思考活動の頻度の差も予測されたが、7つのテーマから選択できるようにしたのは、テーマによる書きにくさをできるだけ排除し、参加者が持つ作文能力を最大限発揮できるようにするためであった。これらのテーマは石毛(2010,2011a,2011b,2011c,2012)と同一であり、そのうち「自国の食べ物と日本の食べ物」等は石橋(2002)、「田舎の生活と都会の生活」「高校生活と大学生活」等は同様に第二言語習得における作文の発達を扱った Kobayashi & Rinnert(1992)で用いられたテーマであった。

2.4 手続き

参加者の作文過程における思考を明らかにするために、本研究では発話思考

法をメインとして用いたが、発話思考法で記録することができなかった参加者の思考を記録するために、補助として執筆直後にインタビューを行った。

調査開始前に、作文時にどんなことを考え、どのようにふるまうのかを知るために調査を行っているということを説明し、作文時に考えていることを日本語でも中国語でもよいので、できる限り話すよう依頼した。発話思考法を第二言語の作文過程ですぐに使用することは困難であると思われたため、繰り上がりの必要な四則計算、母語での作文、日本語の作文を用いて1時間練習を行った。四則計算を練習で用いたのは、思考を口に出すという行動が、作文より繰り上がりのある四則計算でのほうが日常でも起こると考えられたからである。

練習後、分析対象とする作文の執筆を行った。作文過程はビデオとICレコーダーで録画・録音され、調査者は母語使用や辞書使用に関してノートに記録を行った。辞書や教科書など、作文に参加者が必要とするものの使用は全て許可されていた。時間・長さの指定はなかった。執筆に入る際に、参加者の作文には干渉・アドバイスはしないが、参加者が沈黙してしまった場合は話すようにカードで指示するという教示がされていた。作文用紙が渡された後に、テーマは提示された。執筆後、母語使用や辞書使用に関するインタビューを行った。

2.5 分析方法

まず、参加者の書いた作文と調査者の記録ノートを補助資料とし、発話プロトコルの作成を行った。発話プロトコルの日本語部分は調査者が作成した。発話プロトコルの日本語以外の部分については、参加者本人または中国語を母語とする協力者に文字起こしと翻訳を依頼した。

次に、作文時に見られた、母語で行われた思考活動を取り上げ、分析を行った。分析はチェックリスト法を用い、母語の使用と観察対象となる行動の有無を1分単位で区切ってチェックをした。例えば、0:00~0:59に観察対象となる行動があれば1とチェックされる。その際、補助資料として発話プロトコル、参加者の書いた作文とメモを用いた。チェックリストにおける作文過程の行動機能のカテゴリーは、英語母語話者を対象とした石毛(2010)と同様のものを用いた(表1)。石毛(2010)に当てはまらない行動を新たな行動カテゴリーとして加え、さらにレベルによる行動の違いについて分析を行った。

表1 作文過程における母語による思考活動のカテゴリー(石毛 2010)⁽⁵⁾

カテゴリー	下位カテゴリー	発話例
タイトルを読む		Ok Men and women, car, bicycles,
日本語で書いたものを母語で読み返す		じ、ぶんで、食事、食事、which is, 食事、を、oops 作り make um つく、つく、らなくちゃいけません。They have to make the food by themselves,
編集する		how should I say this いろいろ、America has various types of food でも日本の、日本、アメリカは、日本、difference, huh, maybe I shouldn't say it this way, I'll just say it, o.k., start over(消す)o.k., so, 日本、に対して、アメリカは、大きい、です。

作文の進め方に対して言及する	テーマを選ぶ	大家族と小家族、(中略)、アメリカの家と日本の家、アメリカの食べ物と日本の食べ物、 <u>it's going to be the last one</u>
	構成を考える	Let's see oh, <u>let's write a new paragraph</u>
	内容を考える	<u>What else can I write? What can I write, should I, no?</u>
言語形式に対して言及する	語彙と表記に対して言及する	といっしょに、いっしょに、 <u>has a small</u> つ?
	文法に対して言及する	用事を、たの、 <u>passive</u> 、たの、頼まれ、たの、まれ、頼まれ、頼まれます。
母語から日本語へ翻訳する	和語・漢語に翻訳する	<u>with their families</u> 家族と一緒に、
	外来語に翻訳する	<u>how would you say regular, regular</u> じゃない? um, <u>regular</u> 、で、レギュ、レギュラー、じゃありません。

3 結果と考察

3.1 中国語を母語とする学習者の作文過程における母語使用頻度の違い

学習者の日本語レベル(初級・中級・上級)と母語使用の関係の傾向を検討するために、母語使用の度数分布について3(学習者のレベル)×2(母語使用の有無)の χ^2 検定を行ったところ、母語使用の分布に有意な差が認められた($\chi^2(2) = 85.436, p < .001$)。残差分析の結果、初級では母語を使う頻度が高く、母語を使わない頻度が低かった。上級では母語を使う頻度が低く、母語を使わない頻度が高かった(表2)。したがって、本研究の結果は石橋(2002)の、中国語母語話者の日本語作文過程において、日本語レベルの低い学習者の母語使用のほうが高い学習者の母語使用に比べて多かったという結果を支持した。

表2 レベルと母語使用頻度のクロス表

		母語		計
		あり	なし	
初級	度数	62(31.1) ⁽⁶⁾	35(65.9)	97
	比率	63.9%	36.1%	
	残差 ⁽⁷⁾	7.8*	-7.8*	
中級	度数	46(40.3)	80(85.7)	126
	比率	36.5%	63.5%	
	残差	1.3	-1.3	
上級	度数	14(50.6)	144(107.6)	158
	比率	8.9%	91.1%	
	残差	-8.2*	8.2*	
計	度数	122	259	381

* $p < .05$

3.2 中国語を母語とする学習者の作文過程における母語使用方法

3.1 において、中国語を母語とする初級・上級日本語学習者の母語使用比率が異なることが明らかとなったが、さらに母語使用方法について検討する。

3.2.1 英語母語話者に見られなかった思考活動

本項では、英語母語話者の作文過程での思考活動をまとめた表 1 にあてはまらない、中国語母語話者にのみ見られた思考活動について分析する。

まず、発話プロトコルの例 1 と例 2 を見てみる。

例 1 (中級). 日本で、一年間、間、間、一年間、間、よく、旅行、旅行しようと思っています。※作文には中国語で旅行を意味する「旅遊」が書かれている

例 2 (上級). ときどき、高校の生活、高校の、高校の、の時、高校のとき、のことを、思い出す。※作文には中国語で高校を意味する「高中」が書かれている
旅行、高校ともに初級で学習する難易度の低い語彙ではあるが、中級・上級でもこのような母語を用いた活動が見られた。このようなミスに繋がる活動は、日本語と中国語の表記が漢字を用いているために類似していることと、日本語に漢語があることから起こると考えられる。この活動を新カテゴリー「日本語の語彙を発話しながら母語の語彙を書く」とした。

次に、例 3～8 の発話プロトコルを見てみる。

例 3 (初級). 大家族 (中国語で発音) と小家族 (中国語で発音)

例 4 (初級). 田舎的生活 (中国語で発音)

例 5 (初級). 毎日 (中国語で発音)

例 6 (初級). 大嫌い (「だいきらい」と発音)、大嫌らい (下線部を中国語で発音)

例 7 (中級). 日本に来てから、秋田 (中国語で発音)、日本に来てから、秋田 (あきた) と発音) の生活が、は、

例 8 (初級). 時々 (中国語で発音)

例 3 と例 4 は異なる参加者であるが、両者ともテーマを中国語の発音で読んだ例である。例 3 と 4 は与えられた語彙の日本語での読み方がわからなかったために中国語で発音したと思われるが、例 5 の「毎日」、例 6 の「大嫌らい」、例 7 の「秋田」は前後の発話では正しく発音しており、日本語での読み方を知っていても中国語で発音する場合があることがわかる。さらに例 8 は自分で語彙を想起する際にも中国の発音でまず思い出していることが示唆される。日本語の語彙を中国語の発音で読むことは中級では 1 例しか見られなかったが、初級では複数見られた。初級の中国語母語話者は漢語を中国語の発音で読むことで負担を軽減したり、あるいは中国語の音を日本語の語彙の想起の助けとして用いたりしている可能性があるだろう。負担を軽減している可能性は、初級学習者が日本語と中国語で同じ意味で使われる「制服」「看板」「成績」「生活」などを中国語で発音していたことから示唆される。この活動を新カテゴリー「日本語の語彙を中国語の発音で読む」とした。

さらに、例 9 と例 10 の発話プロトコルを見てみる。

例 9 (上級). どうやって時間をゆうきょうに使うか、使うか、大学問だ。

例 10 (上級). 授業の時間は弾性で、

例 9 は作文に「大学問」と書かれ、「だいがくもん」と発話されていた。中国語では大學問という語彙が難しい課題という意味で用いられることがあるが、日本語では「学問」に課題と言う意味はない。例 10 は作文に「弾性」と書かれ、

「だんせい」と発話されていた。中国語の弾性という語彙は、柔軟性がある、フレキシブルであるという意味で用いることができるが、日本語の「弾性」はこのような使い方はできない。例 9、例 10 は表 1 の発話例を見てみると「母語から日本語へ翻訳する」の下位カテゴリー、「外来語に翻訳する」と同様の活動であると考えられる。表 1 の「レギュラーじゃありません」は、参加者は「バスが〇分毎に来ない」ということを意図しており、外来語としての使い方は正しくなかった(石毛 2010)。「バスがレギュラーでない」も、例 9、例 10 も「母語の語彙が日本語において外来語や漢語として用いられることがある」という現象を一般化してしまい、日本語(外来語・漢語)と母語で意味が異なる語彙を使った例であると思われる。したがって、石毛(2010)の下位カテゴリーは「外来語に翻訳する」ではなく、中国語母語話者の例 9、例 10 を鑑み、「母語と日本語(漢語・外来語)における意味が異なる場合でもそのまま母語の語彙を用いる」などのように再編成を行うべきであろう。この分析の結果から、例 9 と例 10 は新カテゴリーを作成せず、「母語から日本語へ翻訳する」に含めた。

3.2.2 初級～上級の日本語学習者の作文過程における母語使用状況の違い

初級と上級の母語使用比率が違うことが 3.1 で明らかになったが、母語の使い方によどのような違いが見られるのか、表 1 の 6 つのカテゴリーと、3.2.1 で新しく作成した 2 つのカテゴリーのうち、ほとんど見られなかった「1. タイトルを読む」「3. 編集」を除いた 6 カテゴリーについて検討を行った。

表 3 レベルと母語使用のクロス表

		読み返し	進め方	言語形式	翻訳	母語書く	母語発音	計
初級	度数	41(28.7)	2(3.4)	2(1.9)	36(41.8)	0(7.3)	5(2.9)	86
	比率	47.7%	2.3%	2.3%	41.9%	0.0%	5.8%	
	残差	3.9*	-1.1	.1	-1.7	-3.9*	1.7	
中級	度数	17(24.0)	3(2.8)	2(1.6)	44(35.0)	5(6.1)	1(2.4)	69
	比率	23.6%	4.2%	2.8%	61.1%	6.9%	1.4%	
	残差	-2.3*	.1	.4	2.8*	-.6	-1.2	
上級	度数	1(6.3)	2(.8)	0(.4)	6(9.2)	10(1.6)	0(.6)	20
	比率	5.3%	10.5%	0.0%	31.6%	52.6%	0.0%	
	残差	-2.7*	1.6	-.7	-1.6	7.3*	.9	
計	度数	59	7	4	86	15	6	175

* $p < .05$

学習者の日本語レベル(初級・中級・上級)と思考活動の関係の傾向を検討するために、思考活動の度数分布について3(学習者のレベル)×6(思考カテゴリー)をフィッシャーの方法で検定を行ったところ、思考活動の分布に有意な差が認められた($\chi^2(10) = 73.460$, $p < .001$)。残差分析の結果、初級では「日本語で書いたものを母語で読み返す」の頻度が高く、「日本語の語彙を発話しながら母語の語彙を書く」の頻度が低かった。中級では「母語から日本語へ翻訳する」の頻度が高く、「日本語で書いたものを母語で読み返す」の頻度が低かった。上級では「日本語の語彙を発話しながら母語の語彙を書く」の頻度が高く、「日本語で書いたものを母語で読み返す」の頻度が低かった。

読み返すというストラテジーは作文を推敲する際に用いる重要なストラテジ

一での一つであり、作文に習熟するにつれて頻度が高くなると予測されるが、中級と上級で「日本語で書いた文を母語で読み返す」頻度が低くなっているのはこのカテゴリーが「母語で行う」という制約を設けているからだと思われる。

「母語から日本語へ翻訳する」の頻度が中級で高くなっているのは、初級では表したいことを中国語で想起しても日本語の語彙や文法能力に制約があり、それを翻訳することができないため、初めから知っている日本語の語彙や文法の範囲でのみ書こうとしているのに対し、中級では想起した中国語を翻訳できるだけの日本語の語彙や文法の能力がついたために中国語を用いるようになったからであろう。そして、上級では母語を助けとしなくても自分の表現したいことが直接日本語の語彙や文で産出できるようになっていると思われる。

このカテゴリーのプロトコル例を見てみる。〈〉内は直前の中国語を翻訳したものである。

例 11(中級). 大家看起來很不開心〈皆は楽しくなさそうだ〉、楽しくないです。

例 12(上級). 大学のイベントや、活動、演講〈講演〉、演講〈講演〉、

中級(例 11)と上級(例 12)のプロトコルに代表されるように、中級では日本語に翻訳したときに 3 文節以上の長さのあるものが見られたが、上級で主に見られたのは 1 文節程度のものであった。この結果は、表象を言語化する活動において、中級では文レベルで母語を使用しているのに対し、上級では単語レベルの補足的な役割しか果たしていなかったとした石橋(2002)の結果を支持した。

「日本語の語彙を発話しながら母語の語彙を書く」が上級で頻度が高かったのは、テーマ「高校生活と大学生活」で作文を執筆した 1 名(例 2)によって、テーマ以外全て「高中」と記述されたからである。例 1 の「旅行」は中級の 1 名によって、4 回「旅行」と発話された中で 3 回記述されたが、最後の 4 回目は「旅行」と正しく記述されていた。例 2 の学習者は「高校」という日本語の語彙も知っておりテーマにも「高校」と正しく書くことができているにも関わらず、本文では全て「高中」と書いていた。簡単な語彙ではあるが、このカテゴリーが 1 名ずつとはいえ中級・上級の参加者で観察されたことから、中級・上級でも注意が必要な課題であるともいえるだろう。

4. まとめ

以上のように、日本語の作文過程において母語である中国語の使用頻度は日本語レベルが上がるにしたがい減少し、中級・上級の中国語母語話者を対象とした石橋(2002)の結果を支持した。また、英語母語話者には見られなかった活動を 2 つのカテゴリー「日本語の語彙を発話しながら母語の語彙を書く」、「日本語の語彙を中国語の発音で読む」としてまとめたうえで、石毛(2010)のカテゴリー「母語から日本語へ翻訳する」の下位カテゴリー「外来語に翻訳する」における発話例と本研究に見られる発話例との共通性を見出した。そして、「母語と日本語(漢語・外来語)における意味が異なる場合でもそのまま母語の語彙を用いる」と再編成することを提案した。そして、日本語レベルが上がるにともなう活動の変化として「日本語で書いたものを母語で読み返す」と「母語から日本語へ翻訳する」の減少をあげ、初級では身につけていない「読み返す」という活動がレベルが上がるにつれて母語ではなく日本語で行われるようになる可能性を示唆した。「母語から日本語へ翻訳する」のプロトコル部分を分析することで、石橋(2002)の中級では文レベルで母語を使用しているのに対し、

上級では単語レベルの補足的な役割しか果たしていなかったとした結果を支持した。さらに、中級・上級で「日本語の語彙を発話しながら母語の語彙を書く」というミスが起こることを指摘した。

以上のような知見が本研究では得られたが、まず新カテゴリーが他の言語に応用できるかを検討していくべきだろう。「日本語の語彙を発話しながら母語の語彙を書く」という活動は日本語の表記と中国語の表記が漢字という面で共通しているために起こったので、他の言語で起こることは考えにくい、「日本語の語彙を中国語の発音で読む」は「日本語の語彙を母語の発音で読む」とすれば韓国語でも同じような現象が起こることも考えられる。韓国語母語話者を対象とし、カテゴリーの妥当性を確認することも必要であろう。また、本研究では母語で行われた活動のみに限定して分析を行ったため、書いた文を読み直す活動が日本語レベルが上がるにしたがい母語から日本語へ変化していく可能性は示唆したもの、明確な根拠は得られなかった。同じ活動が母語と日本語のどちらで行われるのかについても比較検討する必要があるだろう。

(石毛順子 いしげじゅんこ・国際教養大学・ishige@aiu.ac.jp)

注

- (1)心的イメージ（頭の中のアイディア）の言語化の段階で、文字化される前に表現したい内容・意味が正確にかつ適切に言語化されるように試すこと（石橋 2002）。
- (2)調査時点で主教材として『初級日本語げんき 2』（坂野・大野・坂根・品川・渡嘉敷 1999）を用いるクラスに所属している学生を初級、『中級の日本語 改訂版』（三浦・マグロイン 2008）を用いるクラスに所属している学生を中級、『日本語中級 J 501 一中級から上級へ』（土岐・関・平高・新内・石沢 2001）の後半 6 課～10 課、あるいは『日本の論点 2009』（文藝春秋 2009）、『日本の論点 2010』（文藝春秋 2010）を用いるクラスに所属している学生を上級とした。
- (3)「2.4 手続き」にあるような手続きを経たものの、中級 1 名と上級 2 名が発話思考法を行うことができなかったことから、分析対象外とした。
- (4)提示する際は、参加者の出身国を示した。
- (5)下線部がカテゴリーの発話例である。
- (6)()内の値は期待値である。表 3 も同様。
- (7)「残差」は「調整済標準化残差」である。表 3 も同様。

付記

本研究は科学研究費若手研究（B）「第二言語作文のプロセスモデルの構築」（研究課題番号 21720189）の助成を受けたものである。

参考文献

- 石毛順子(2010)「母語使用の観点から見た英語母語話者の日本語作文過程」『日本教育心理学会第 52 回総会論文集』506.
- 石毛順子(2011a)「英語または韓国語を母語とする初級日本語学習者の作文過程 - 母語使用の観点から - 」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 1-8.
- 石毛順子(2011b)「英語・韓国語・中国語を母語とする中級日本語学習者の作文過程 - 母語使用の観点から - 」『留学生教育』16,81-87.

- 石毛順子(2011c)「マカオ人日本語学習者の日本語作文過程における広東語・英語使用の事例研究」『アジア日本研究』1,55-63.
- 石毛順子(2012)『第二言語習得における作文教育の意義と特殊性』風間書房
- 石橋玲子(2002)『第2言語習得における第1言語の関与』風間書房
- 大竹弘子・園田愛・広江浩一(1993)「THINK-ALOUD プロトコルを用いた日本語学習者の作文過程及びストラテジーの分析」『1993 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』105-110.
- 土岐哲・関正昭・平高史也・新内康子・石沢弘子(2001)『日本語中級 J 501 — 中級から上級へ—』スリーエーネットワーク
- 三浦昭・マグローイン花岡直美(2008)『中級の日本語改訂版』ジャパントイムズ
- 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子(1999)『初級日本語 げんき 2』ジャパントイムズ
- ヴィゴツキー L.(柴田義松訳)(2001)『思考と言語』新読書社
- 姫野昌子(1980)「文章表現の指導」『日本語教育』43, 1-16.
- 文藝春秋編(2009)『日本の論点 2009』文藝春秋
- 文藝春秋編(2010)『日本の論点 2010』文藝春秋
- Friedlander, A. (1990) Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, New York: Cambridge University press.
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1992) Effects of first Language on second language writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning* 42,183-215.