

# 第二言語の作文における初級から中級にかけての発達

## 質の観点から

石毛順子

〔キーワード〕 作文、発達、媒体、Vygotsky

〔要旨〕

本研究は韓国語を母語とする初級と中級の日本語学習者の作文の質に関して、発達する面・しない面を明らかにすることを目的とした。初級から中級にかけてレベルが上がるにしたがい、構成・文法・表記に関する複数の項目において評点が上昇したが、内容に関する項目で評点が上昇したのは1項目のみであった。評点が上昇する項目が、構成・文法・表記に関する項目に比べ、内容に関する項目で少なかった理由は、ヴィゴツキーの媒介理論に基づき、主体を学習者、対象を作文の内容とすると、内容を発達させる媒体として、構成・文法・表記に関する教授と学習が先に求められているからであると考えられる。書き言葉では話し言葉と異なり、構成・文法・表記を意識化することが必要である。学習者が表したい内容を的確に表せるようになるには、その前提として構成・文法・表記の知識を教育し、身に付けさせることが必要となると思われる。

## 1. 問題と目的

書く能力の発達は聞く・話す能力の発達が前提となっているが、逆に、書く能力を身につけることによって、聞く・話す能力を向上させることもできる(石毛2006)。また、書くことは他の技能領域における学習を強化する上で重要である(Rivers1981)。したがって、書く能力の発達は、言語教育に大きな意味を持つと言え、その中でも学習初期から中期にかけてどのような点が発達するのかを明らかにすることは、学習者を指導する際の大きな手がかりとなると思われる。

第二言語の作文の発達を扱った研究はまだあまり多くないため、第一言語の作文の発達も含め、以下に概観する。

Kobayashi & Rinnert (1992) は日本語を母語とする英語学習者の作文の評点に関して、母語使用、英語能力レベル、「内容」・「構成」・「言語形式」からなる作文の下位得点、以上の3つを要因とする分散分析を行った。その結果、英語能力レベルの主効果が見られたが、「内容」・「構成」・「言語形式」のどの項目においてレベル間に差があるのかは検討されていなかった。

石橋(2002)は、中国語を母語とする初級後半から中級後半の日本語学習者の作文の評点に

に関して、母語使用と日本語能力レベルの2要因の分散分析を行った。作文を検討する分析基準の構成要素として「内容」・「構成」・「言語形式」の3つのカテゴリーを設定し、さらにその下位項目として内容で「具体的記述」「アイデアの発展」「全体的明確さ」「興味」「主題」の5項目、構成で「書き出し」「論理的つながり」「結論」「まとめ」の4項目、言語形式で「語彙」「言語形式の多様性」の2項目の11項目を設定した。その結果、日本語能力レベルの主効果は「内容」「構成」「言語形式」全てのカテゴリーにおいて有意であった。

しかし、レベルや学年が上がるごとに質の観点全てが同じように発達するのではなく、ある時期に発達する領域は限られるとした研究や、また石橋(2002)における「構成」や「言語形式」の観点から見た発達を扱った研究も見られる。

保育専門学校生と小学校5、6年生の作文終了時の内観を比較したところ、年齢が高くなるにしたがって、内容についての意識は強まらなかったが、修辞についての意識が強まった(堀田1992)。

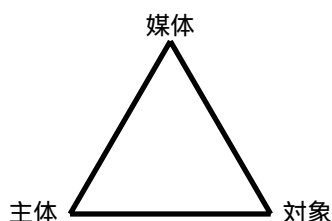
小学生の段落わけの発達を検討した田中(1998)においては、改行一字下げという形式については4年生で、事柄の変化による改行は6年生でほぼマスターされた。そして、段落の中で全ての主格を関連づけて変えていくことは小学校段階で完全にはマスターされないが、学年を追うごとに高くなった。

佐々木(1999)は小学生の作文の縦断調査を行い、1年生の作文と5年生の作文をまとまりの観点から比較した。佐々木(1999)では「まとめ」をもたらす表現というのは、代表して指示語、接続詞、最終文の文末の叙述表現とされており、5年生の作文において指示語、接続詞の使用が増加し、最終文にまとめが来る作文が増えた。

レベルや学年が上がるごとに質の観点全てが同じように発達するのではなく、「構成」や「言語形式」の発達が「内容」の発達に先んじると考えられる手がかりとして、VygotskyやWertschの理論があげられる。

Vygotskyの理論として田島(1996)は、人間が外界の対象に働きかけるときには媒体が単に活動を容易にするのではなく、媒体が活動そのものを形作るため、媒体を考慮することなしに人間の活動を理解することはできず、そのため人間の活動は主体 対象という二者関係ではなく主体 媒体 対象という三者関係(Fig. 1)として捉えなければならないと述べている。

Fig. 1 Vygotskyの理論における主体 媒体 対象の関係



また、人間の行為は道具や言語といった「媒介手段mediational means」を用いており、これらの媒介手段が行為の形成に本質的に関わっている（Wertsch1991）。そして人間精神と媒介手段としての道具とは分離不可能な結びつきを持っている（Wertsch1998）。

作文活動をこれらの理論から捉えると、主体は学習者であり、媒体は、「構成」および「言語形式」、そして対象は作文の「内容」と言え、作文の「内容」を表す行為の形成に、「構成」および「言語形式」が関わっていると言えるのではないだろうか。そして、対象の発達には媒体の発達が不可欠と思われることから、「内容」より先に「構成」と「言語形式」の発達が現れると考えられる。

以上のことから、本研究では、「学習者の初期から中期にかけての作文の評点は『構成』や『言語形式』に関する項目においては上昇するが、『内容』に関して上昇する項目は少ない」という仮説を立てた上で、第二言語の学習初期から中期にかけて、作文の質において発達する面・しない面を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 調査参加者

本研究では韓国語を母語とする日本語学習者を対象とした。なぜなら平成16年11月において韓国語を母語とする日本語学習者は日本国内では中国語母語話者について多いという文化庁国語課による報告のほかに、韓国は漢字文化圏であると言われているものの、1968年に朴正熙大統領がハングル専用促進に関する七項目の指示を出して以来、漢字教育はあまり行われていないということから、非漢字圏の学習者を今後の研究対象とする際の手がかりとすることができると考えられるからであった。

日本在住日本語学習者で、都内日本語学校に在籍する初級2の学生27名、中級1の学生26名、中級2の学生21名が調査に参加した。それぞれのレベルに進級、またはそのレベルから入学するためにはその下のレベルの期末テストまたはプレースメントテストに合格することが要求された。初級2修了時では約280時間、中級1修了時では420時間、中級2修了時では560時間学習を終えるカリキュラムであった。それぞれのクラスで約2ヶ月学習を行った時点での調査であったので、初級2の学生は約240時間、中級1の学生は約380時間、中級2の学生は520時間学習していた。日本語能力試験の3級において学習時間300時間程度を初級修了としていることから、本研究では以後、初級2在籍者を初級中期群、中級1在籍者を中級移行期群、中級2在籍者を中級中期群と呼ぶ。平均滞日期間は初級中期群が2.4ヶ月（SD = 1.0）、中級移行期群が5.6ヶ月（SD = 2.6）、中級中期群が7.4ヶ月（SD = 3.4）であった。

## 2.2 調査時期

2002年5月下旬から6月上旬にかけて初級中期群、中級移行期群、中級中期群の全ての調査を行ったが、中級移行期群、中級中期群の参加者数が少なかったため、中級移行期群、中級中期群に関しては9月上旬に追加募集を行った。条件が異ならないよう、5月と6月に調査に参加していない人を追加募集では対象者とした。

## 2.3 作文のテーマ

作文のテーマは「韓国の食べ物(食生活)と日本の食べ物(食生活)」、「韓国の住居と日本の住居」、「男と女」であった。参加者は、この3つの中から1つを自由に選択して作文を行うことが求められた。これらのテーマは石橋(2002)で使用されており、また、調査対象の日本語学校では「私の国の」というテーマで作文やスピーチがなされることが多く、参加者にとってなじみが深いと考えられることから設定された。Kobayashi & Rinnert(1992)においても、与えられたのは「映画とビデオ」、「田舎の生活と都会の生活」、「車と自転車」、「高校生活と大学生活」という比較のテーマであった。

## 2.4 手続き

テーマは作文を書くときに提示した。所要時間は約40分であった。長さの指定はしなかった。白紙と作文用紙とペンを配布し、必要に応じて下書きやメモに白紙を使用してもよいとした。辞書の使用や友人に尋ねることなど、作文を書く際に必要と参加者が感じることは全て許可した。調査参加者募集の段階から「テストではないので、作文を書くために必要な物は何を持ってきててもよい」というアナウンスがなされていた。

## 2.5 分析の基準

本研究では石橋(2002)で用いられている分析的評価基準を用いた。構成要素として内容・構成・言語形式の3つのカテゴリーを設定し、さらにその下位項目として内容で5項目、構成で4項目、言語形式で2項目の11項目を設定されているものであった(Table 1)。

作文はTable 1の11項目について、2名の日本語教師が「5非常に優れている、4やや優れている、3普通、2やや劣る、1非常に劣る」の5段階で評定を行った。まず、2名の評価基準を一致させた後、全被験者の作文を独立に評価した。両評定者の評価の一致率は51.4%であった。なお、同様の評価基準を用いた石橋(2002)では一致率は45.7%であった。評価が一致しない項目は二者の評定点の平均を素点とした。各カテゴリーの満点は内容が25点、構成は20点、言語形式は10点であった。

## 第二言語の作文における初級から中級にかけての発達

Table 1 質的分析のためのカテゴリー・下位項目と評価基準（石橋2002:49）

カテゴリー	下位項目	評価基準
内容	具体的記述 アイディアの発展 全体的明確さ 興味 主題	生き生きとした例や考えをサポートする表現がある 主要アイデア（与えられたトピックに関連したアイデア）の説明および整備化がよくできている 理解しやすく順序立てられたアイデアが提示されている 読み手の注意を引きつける 想像をかき立てられる、洞察的、見方が独特 書き手の明確で適切な主要アイデアがある、テキストへの表出は非明示的な場合もある
構成	書き出し 論理的つながり 結論 まとまり	何について書こうとしているかの焦点あるいはポイントがはっきりしており、読み手を引きつけ、次に来る内容の準備ができている アイディアが段落内において論理的につながっている 結論が全文を通してのまとめ、述べられていることに基づいている アイディアが全文を通して主要ポイントに関連している
言語形式	語彙 言語形式の多様性	知的な語彙を使い、変化がある。語彙のレベルが適切 文の始まり、句、従属節、ディスコースマーカ（接続詞、指示詞など）の多様性

### 3 . 結果

学習者のレベルを独立変数とし、内容、構成、言語形式のカテゴリーおよび下位項目を従属変数とした分散分析（多重比較Tukey法）を行い、各項目の平均値と標準偏差をTable 2に示した。

カテゴリー「内容」において初級中期群と中級移行期群に有意差が見られた項目はなかった。初級中期群より中級中期群が有意に高い項目は「アイデアの発展」であった（ $F(2,71)=3.29$ ,  $p < .05$ ）。中級移行期群と中級中期群に有意差が見られた項目はなかった。

カテゴリー「構成」において初級中期群と中級移行期群に有意差が見られた項目はなかった。初級中期群より中級中期群が有意に高い項目はカテゴリー「構成」（ $F(2,71)=4.04$ ,  $p < .05$ ）、「論理的つながり」（ $F(2,71)=5.62$ ,  $p < .01$ ）であった。中級移行期群より中級中期群が有意に高い項目はカテゴリー「構成」（ $F(2,71)=4.04$ ,  $p < .05$ ）、「論理的つながり」（ $F(2,71)=5.62$ ,  $p < .01$ ）、「まとまり」（ $F(2,71)=3.33$ ,  $p < .05$ ）であった。

カテゴリー「言語形式」において初級中期群より中級移行期群が有意に高い項目は「言語形式の多様性」（ $F(2,71)=6.17$ ,  $p < .01$ ）であった。初級中期群より中級中期群が有意に高い項目はカテゴリー「言語形式」（ $F(2,71)=8.32$ ,  $p < .01$ ）、「語彙」（ $F(2,71)=8.15$ ,  $p < .01$ ）、「言語形式の多様性」（ $F(2,71)=6.17$ ,  $p < .01$ ）であった。中級移行期群より中級中期群が有意に高い項目は「語彙」（ $F(2,71)=8.15$ ,  $p < .01$ ）であった。

Table 2 各レベルにおける、カテゴリー・下位項目の評点の分散分析結果

カテゴリー 下位項目	初級中期 (N=27)	中級移行期 (N=26)	中級中期 (N=21)	多重比較
内容	16.50 1.69	16.79 3.46	17.93 2.70	
具体的記述	3.67 0.50	3.46 0.75	3.62 0.59	初中<中中
アイデアの発展	3.09 0.42	3.19 0.85	3.60* 0.78	
全体的明確さ	3.24 0.54	3.23 0.76	3.64 0.62	
興味	3.39 0.53	3.44 0.80	3.64 0.65	
主題	3.11 0.63	3.46 0.92	3.43 0.66	
構成	11.19 2.28	11.33 3.19	13.29* 2.81	
書き出し	3.19 0.52	3.38 0.80	3.45 0.59	初中<中中 中移<中中
論理的つながり	2.17 1.16	2.37 1.12	3.21** 1.07	
結論	2.80 0.88	2.77 1.12	3.19 0.94	
まとめ	3.04 0.69	2.81 0.88	3.43* 0.90	中移<中中
言語形式	5.70 0.88	6.40 1.35	7.02** 1.08	初中<中中
語彙	2.72 0.56	2.90 0.55	3.40** 0.68	初中<中中 中移<中中
言語形式の多様性	2.98 0.47	3.50 0.91	3.62** 0.59	初中<中移 初中<中中

イタリック体はSD

\*p < .05, \*\*p < .01

## 4. 考察

第二言語の学習初期から中期にかけて、作文の質においてどのような項目が発達し、また発達しないのかを見ていく。

本研究では、カテゴリー「内容」において評点が上昇したのは下位項目の「アイデアの発展」のみであったが、カテゴリー「構成」においてはカテゴリー「構成」・「論理的つながり」・「まとめ」、カテゴリー「言語形式」においてもカテゴリー「言語形式」・「語彙」・「言語形式の多様性」が上昇した。つまり、「学習者の初期から中期にかけての作文の評点は『構成』や『言語形式』に関する項目においては上昇するが、『内容』に関して上昇する項目は少ない」とい

## 第二言語の作文における初級から中級にかけての発達

う仮説を支持する形となった。

では、「内容」の評点と同じで、「構成」と「言語形式」が評点の方が上回っている作文はどのような作文であるか、初級中期群と中級中期群の作文をしてみる。「内容」が発達せずに「構成」「言語形式」が発達するとどのようになるか、よりわかりやすくするために、2つの作文の内容の評点と同値であるものを選び、構成・言語形式の評点に関しては初級中期群の平均値より下回るものを作文1とし、中級中期群の平均値を上回るものを作文2とした（Table 3）。

Table 3 内容の評点と同じで、構成および言語形式の評点が異なる作文の比較

	作文1	初級中期平均	作文2	中級中期平均
内容合計	16.50	16.50	16.50	17.93
構成合計	10.50	11.19	15.50	13.29
言語形式合計	5.50	5.70	8.50	7.02

### 作文1（初級中期）

#### 韓国と日本の食生活

まず韓国の食生活はだいたいごはんとチゲなどを食べます。日本と似ているがチゲのような物を食べる時韓国はスプーンで日本はだいたい手で持ってはしで食べる習慣があるそうです。そして韓国は手で持って食べればちょっとおとなしくありません。でも日本の場合は反対だそうです。また韓国はほとんどからい食べ物をこのんで食べます。そしてはっこう食品がたくさんあります。そのような食べ物を食べるのが韓国人です。さいきん日本もからい物が好きな人もたくさんあるとききました。キムチとか韓国のチゲなどを好きだそうです。からい物がダイエットへいいだとして日本の若い人にはやっていると聞きました。これからキムチが世界でもだんだん有名になるそうです。

日本の食生活はまだわからないのがたくさんあるがこれからずっと勉強するようにしています。

### 作文2（中級中期）

#### 私の国の食生活と日本の食生活

韓国と日本の食べ物について、簡単に話します。私は、韓国と日本はアジアの中でも、非常に近くに位置しているし、主食として米を食べているのなどを見ると両国の食べ物の好みとか味は、ずいぶん似ていると思います。

とはいっても、私の考えでは、二つの異なるところがあります。まず一つは、辛すぎる物とかしょっぱい物はなど、強くてこい味が好きな韓国人とそのような食べ物が苦手な日本人であります。もう一つは、よく見られる部分だと思うのだが、食べ物の外見を飾って、おい

しく見えるのを大切にしている日本人とあまりそんなことにかまわないで食べ物を作る韓国人の食生活の差異であります。

国によって、食生活の差異はありえることだと思います。でも、韓国と日本は現在に政治的・経済的交流を通じて、だんだん、両国の関係が円滑になってくるともなって、食生活の分野もお互いに影響をうけています。この傾向とともに、お互いの好みとか生活を把握することができるようになって、両国の発展に力になれるといいと思います。

まず、作文2が作文1より高い評点を得ている「構成」と「言語形式」について検討する。「構成」に関しては、作文1では最後の段落しか分けられていない(そして、一字下げするという段落の形式も守られていない)が、作文2では序論・本論・結論に段落が分かれ、各段落内では話題が一貫している。「言語形式」に関しては、作文2は、「とはいっても」という接続詞や、「円滑」「把握」という漢語が使われており、バラエティが豊かになっているが、作文1は同じ文型「～そうです」が多用されていたり、「おとなしい」という語彙が適切に使われていない。作文1と作文2が同値である「内容」を見てみると、作文1・2ともに最終段落において、今まで述べられてきたこととあまり関係のない、「これからずっと勉強する」や「両国の発展に力になれるといい」といういわば目標のような結論になっており、作文1における「キムチがダイエットにいい」という話題や、作文2における「食べ物の外見を飾って、おいしく見えるのを大切にしている日本人とあまりそんなことにかまわないで食べ物を作る韓国人」という話題が結論をサポートするものとはなっていない。以上のような作文が、本研究で見られた第二言語の作文の発達の具体例である。

次に、先行研究との比較を行うと、石橋(2002)では全てのカテゴリーにおいて評点が上昇したが、石橋(2002)と異なり、本研究と軌を一にする研究は、1.問題と目的の項で述べた、田中(1998)、佐々木(1999)、堀田(1992)の研究である。本研究では「論理的つながり」の評点が上昇したが、田中(1998)においても、一つの段落の中では一つのテーマを述べていくという割合が学年を追うごとに高くなっていくと結論づけられていた。本研究では「言語形式の多様性」の評点が上昇したが、佐々木(1999)においても1年生の作文と5年生の作文を比較したところ、5年生において指示語、接続詞の使用が増加していた。本研究ではカテゴリー「構成」や「言語形式」に比べ、「内容」は発達しなかったが、堀田(1992)においても年齢が高くなるにつれて、内容についての意識ではなく修辞についての意識が強まった。

作文を書くときの意識については、Vygotsky(1935)においても、話しているとき、言葉の表示する対象や考えに心を奪われ、言葉そのものに気がつかないが、書くときには自分がどのように言葉を構成しているかに注意を払わなければならないと述べられている。つまり、会話とは異なり、作文では「内容」を的確に表すためには、自分がどのように言葉を使うのか、

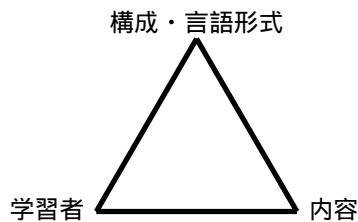


## 第二言語の作文における初級から中級にかけての発達

「構成」や「言語形式」に注意しなければならないのである。そして、書き言葉<sup>1)</sup>を十分に身に付けていない者にとっては、内容に注意を向けようとしても、話し言葉では無意識にできる構成を書き言葉では意識して行わなければならないため、内容が犠牲になる (Vygotsky1935)。したがって、第二言語の作文を書く力が十分ではない初級、中級の学習者は、構成や言葉の使用法に注意を払わなければならないために、構成や言葉の使用法に比べて内容の発達が遅れると考えられる。

以上のように本研究で初級から中級にかけてカテゴリー「構成」「言語形式」においてに比べ、カテゴリー「内容」において評点が上昇した項目が少なかった原因は、第二言語の作文では「内容」が発達する基盤として、「構成」・「言語形式」の発達が先に求められるということが考えられる。つまり本研究の結果からも作文活動において主体は学習者であり、対象は作文の「内容」、そして媒体は「構成」および「言語形式」となることが示唆される (Fig. 2)。

Fig. 2 作文活動における学習者 構成・言語形式 内容の関係



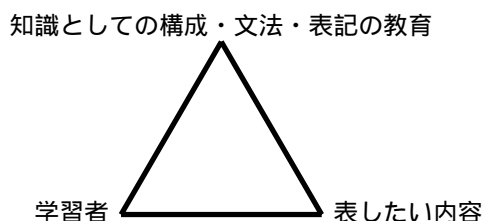
作文の前提となる書き言葉についてさらに考えてみると、ある生活環境で生活しているならば生活の中で獲得できる話し言葉に対して、書き言葉は意識して学習しなければならない言葉である (小石1977)。また、表現領域のうち「話す」活動は日常生活の中で絶えず行われているが、「書く」活動は必ずしもつねに行われているわけではない (市川1979)。そのため、話し言葉に比べ、書き言葉の習得過程においては、教授と学習が一層重要であると考えられる。

しかしその書き言葉の教授・学習過程において、書き言葉は話し言葉よりも抽象的であるが、抽象化を教えているわけではない。抽象化は書き言葉を自分自身のものにするために、獲得しなければならないものであり、書き言葉を身に付けた人は、抽象化を教えられてはいないのに、書き言葉の教授・学習過程の中で抽象化を獲得している (Vygotsky1935)。したがって、作文の内容の発達は抽象化を教授することによって促されるわけではなく、内容の発達を促す他の要因を教授することによって促されると考えられる。

では、作文活動の教育現場ではどのようなことが教えられているのだろうか。作文活動において教師が指導する点は、どのようなことが書かれているかというより、むしろ文法や漢字のミス、また序論・本論・結論といった構成についてであるといえる。その事実を踏まえて、「Fig. 2 作文活動における学習者 構成・言語形式 内容の関係」を再度検討すると、作文

活動において学習者が表したい内容を表すための媒体となるのは、知識としての構成・文法・表記の教育と言えるのではないだろうか(Fig. 3)。したがって、学習者が表したい内容を抽象化して表せるようになるには、まず「内容」の発達の媒体として働く「構成」と「言語形式」の指導をしっかりと行い、その発達を促すべきであると考えられる。

Fig. 3 作文活動の教育現場における学習者 構成・言語形式 内容の関係



以上のように、学習者の作文の発達においては「内容」より「構成」・「言語形式」が先んずることを明らかにし、「構成」・「言語形式」を教育によって身につく知識ととらえ、学習者が表したい「内容」を抽象化して書かせるための前提としての「構成」・「言語形式」の教育の重要性を示唆したことが本研究の意義であろう。

しかし、本研究に残された課題がいくつかある。まず、「内容」の発達の前提であるとした「構成」・「言語形式」が十分に発達したレベルの学習者の作文を検討する必要がある。また、本研究は横断研究であり、被験者間比較を行ったが、ある学習者が具体的にどのように発達していくのか追っていくという縦断研究も行うべきであろう。第二言語の作文の発達に関する研究はまだあまり多くはなく、以上のような点についてさらに研究を深めていくべきであると思われる。

〔注〕

<sup>(1)</sup>書き言葉の意味には狭義には「文字」そのものという意味、「現に文字で書かれたことば(語)」という意味と、広義には「書き表すためのことば(文・文章のスタイル)」とあるが(村石1982) 本研究では広義の「書き表すためのことば」と捉える。

〔参考文献〕

- 石毛順子(2006)「日本語学習者の作文に対する第一言語の効果」『言語・地域文化研究(東京外国語大学大学院博士後期課程論叢)』12号、81-94
- 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
- 市川孝(1979)「作文教育と読書指導」, お茶の水女子大学言語教育研究会(編)『言語表現の教育 表現能力を育てる指導と実際例』, 第一法規出版

## 第二言語の作文における初級から中級にかけての発達

- 小石寛文 (1977) 「ことばの学習と心理」、『ことばと心理 日本語と文化・社会 1』、三省堂
- 佐々木泰子 (1999) 「まとまりの進化 作文能力の発達に関する経時的調査」『お茶の水女子大学人文科学紀要』 52号、71-81
- 田島信元 (1996) 「ヴィゴツキー 認識の社会的構成論の展開 II 共同性論の系譜」『別冊発達』 20号、74-94.
- 田中美也子 (1998) 「作文能力発達に関する縦断的研究その(三): 段落意識形成の過程に関する一考察」『語学文学』 36号、1-9
- 文化庁国語科 「平成16年度国内の日本語教育の概要: 日本語学習者数(国・地域別)(上位20か国)」  
<http://www.bunka.go.jp/1kokugo/frame.asp?0fl=list&id=1000001687&clc=1000000073> 9.html  
2006年10月1日参照
- 堀田朱美 (1992) 「文章産出における修辭的及び内容的意識に関する検討」『名古屋大學教育學部紀要』 39号、89-95
- 村石昭三 (1982) 『言語と教育 教育学大全集19』 第一法規出版
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992) Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 42 (2), 183-215.
- Rivers, W.M. (1981) *Teaching foreign language skills*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 天満美智子、田近裕子訳 (1987) 外国語習得のスキル その教え方 第2版 研究社出版
- Vygotsky, L.S. (1935) 『発達心理學』 土井捷三・神谷栄司(訳)(2003) 『発達心理學』の理論』 教授・学習過程における子どもの発達 三学出版
- Wertsch, J. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard university press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳)(1995) 『心の声: 媒介された行為への社会文化的アプローチ』 福村出版
- Wertsch, J. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press. 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子(訳)(2002) 『行為としての心』 北大路書房