

〔実践報告〕

スキーマ理論を用いた日本語作文授業の効果について

王偉

広州南方学院

概要：本稿は、筆者の日本語作文授業の実践に基づき、従来の授業パターンを用いた授業とスキーマ理論による授業について多角的な比較を通して、後者の授業効果を考察するものである。授業の各段階でグループ活動、ピア・レスポンス、ブレインストーミング、マインドマップ等を用いてスキーマを「形式スキーマ」、「言語スキーマ」と「主張スキーマ」に細分化し、作文の産出の過程において、書き手の内省と他者評価の両方によるモニタリングを行うことで、完全なるスキーマを形成したことも言及する。
キーワード：スキーマ理論、スキーマ、日本語作文授業、モニタリング、授業効果

Effect of Japanese Writing Class Using Schema Theory

Wei Wang

Nanfang College Guangzhou

Abstract: *This paper considers the lesson effect through a multifaceted comparison between the two Japanese composition lesson patterns that the author practiced, that is, the conventional lesson pattern and the schema theory. "Formal schema", "language schema" and "persuasion schema" are subdivided into schemas using group activities, peer response, brainstorming, mind maps, etc. at each stage of the lesson, and in the process of producing products. I also argue that a complete schema was formed by the writer's introspection and monitoring by others' evaluation.*

Keywords: *Schema Theory; Schema; Japanese Writing Class; Monitoring; Class Effect*

はじめに

日本国際交流基金の調査によると、2018年の時点で中国における日本語学習者数は100万人¹を超え、英語の学習者数に次いで第2位になった。しかも、その人数が年々増える一方である。その背景には前世紀の90年代から多くの日系企業が中国へ進出するにつれて、日本語ができる人材に対する需要は切実になってきており、そのニーズに応えるために各大学が日本語科を設置するようになったことがある。

しかし、ここ10年の日本語教育は、学生の学習ニーズに応えることができなかつたと言える。教科書の適時性の問題や授業科目の設置、授業内容などの面において何れも時代に後れているということが大学や研究機関の研究で分かった。それを改善するため、2018年1月に、中国の教育部は「全日制高等教育機関本科專業教学質量国家標準」

(普通高等学校本科專業类教学质量国家标准)を公布し、言語専門人材と複合型人材を育成するという要求を提出した。その上、「授業こそ人材育成の要であり、マクロ的な問題だが、戦略的な大問題の解決とつながっている」と強調した。2018年11月に、中国教育部は大学の授業の質を高めるために一流の授業を作り、質の低い授業を淘汰することを呼びかけ、大学の授業改革の重要性と必要性を明確にした。この二つの文書は現在における大学教育の問題を提起する役割を果たしたと同時に、大学教育や大学の各科目の授業改革の指針のようなものとなっている。

その中で、日本語教育の一環としての日本語作文授業においても様々な問題があるとしばしば指摘されている(李 2012; 劉 2017)。日本語作文授業の改善について、今までの作文教育は教師の視点から行われてきたものであり、今後学習者の視点からの授業モデルへとシフトしてほしいと呼び掛けた研究者もいる(張 2016)。

そこで、本稿ではいわゆる外国語の四技能²の一つとしての「書く」教育に注目し、筆者が実際に行った授業における指導法のシフトの事例およびアンケート調査などで入手したデータ分析を用い、スキーマ理論の日本語作文授業における効果を検証したい。

1. 研究背景、先行研究および研究目的

1.1 中国の作文教育の現状と問題点

まず、本稿でいう日本語作文授業は日本語を第二言語(「L2」)とする中国にいる日本語学習者が受ける授業のことである。日本にいる中国人学習者は本研究の対象外である。

教師にとって、作文授業は学生の学習成果を確かめる手段であると同時に、教師自身の授業効果を測る指標でもある(菊地 1987; 姫野・小林・金子・小宮 1998; 梅村 2002)。例えば、梅村は、作文は既習知識を利用して自らの意見や主張を日本語で表現する日本語作文授業は学生個人の能力を表すことであり、教師が学生の総合応用能力を確かめるいい手段と指摘している(梅村 2002, 26)。

中国における作文授業の内容構成は日記、説明文、感想文、意見文のような一般的な作文のほか、レポートや論文などのアカデミック・ライティング(AW)も含まれる。また、卒業後ビジネス文書を作成する場面を想定して、ビジネス日本語の作文教育³をカリキュ

¹ <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2019/china.html>.

² 他の三つは「聴く」「話す」「読む」。

³ JAP (Japanese for Academic Purpose) と命名した研究には、佐野(2009)がある。

ラムに盛り込む教師もいる。しかし、日本語作文教育の現場で起きていることは深刻である。まず、授業のコマ数が少ない上に任務が多いことである。次に作文教育に対する認識の齟齬があることである。また、作文授業の担当者は日本人教員か中国人教員かにする問題である。最後に、日本語作文授業の開講時点の問題である。

以上のような問題、特に限られたコマ数でいかに授業を効率に行うかという課題を解決するため、多くの研究者は英語作文教育の研究成果を借りて、そして日本語作文授業に運用しようと試みた。なお本稿では、紙幅の都合上スキーマ理論を用いた研究のみ紹介したい。

1.2 先行研究および研究目的

杉本(1991)は実験で意見文産出における内省を促す課題状況を説得スキーマと結びつけ、文章テーマに関する知識・信念とその操作を「内容的問題空間」、修辞に関する知識と操作を「修辞的空間」として、二つの空間の間の相互作用こそが内省過程の達成目的であると論述した。その上で、「文章産出過程において、課題状況によりスキーマが喚起されて、そのスキーマより既有知識の明確化・統合が促される…」(杉本 1991, 41)と説明した。杉本の研究はスキーマ理論の作文への応用を研究する領域の先駆者であり、後進の研究者に大きなヒントを与えた。

村岡等(2009, 2010)は報告文のテキスト分析、タスク等を中心にした授業の受講者の文章評価と学習活動を分析してスキーマの形成を観察した。スキーマ獲得成功者は日本語の語彙・文法に対する内省のほか、論文構造や論理展開を重視していると発見した。村岡の研究は評価活動が言語スキーマおよび形式スキーマに与えた影響と、形式スキーマが作文スキーマの獲得における役割を明らかにした。

村岡(2016)はO' Mally&Chamot が打ち出したメタ認知方略(Metacognitive Strategies)とSwales の「CARS モデル」をもとに、専門日本語作文教育の形成段階を「文章の理解」・「文章の評価」・「文章の執筆」の三つに細分化し、各段階のスキーマ形成過程を観察した。論文スキーマ形成のため、1) メタ的視点、2) 内省及び他者との協働的姿勢の志向、3) 専門家としての社会人に必要な多様なジャンルの書記言語コミュニケーション能力の養成、4) 大量の継続的な学習が重要だと提言した(村岡 2016, 25-37)。

以上の研究に共通しているのはいずれも三つのスキーマを具体的にどう作文授業に活用させるか、各段階においてどのような授業方法を使うかを明らかにしていない点である。また、以上の研究成果が実に他のジャンルの日本語作文授業に適応できるか否かも疑問点である。

そこで本研究はスキーマ理論を用いて行った筆者の授業実践を紹介し、指導法変更前後の学生のスキーマの形成状況を分析した。その上で、スキーマ理論を日本語作文授業に応用する可能性を探求し、日本語作文授業におけるスキーマ理論の効果を明らかにする。

2. スキーマ理論を用いた授業実践

2.1 スキーマ理論を使用前の授業の概要

以下、筆者が実際担当している日本語作文授業を例に説明する。

授業名：日語基礎写作・日語応用写作⁴

受講対象：日本語専攻の三年生全員

人数：60～70人

コマ数：週 2 コマ(1 コマ 40 分)×18 週

使用教材：『基礎日語写作教程』⁵

授業方式：教室での講義+授業前後の課題文

評価方法：普段評価 30%+課題文 70%

表1 前期の授業構成

内容	コマ数
ユニット 1：紹介文	2 コマ×3 回= 6 コマ
ユニット 2：説明文	2 コマ×3 回= 6 コマ
ユニット 3：感想文	2 コマ×5 回=10 コマ
ユニット 4：報告書	2 コマ×3 回= 6 コマ
ユニット 5：メール	2 コマ×3 回= 6 コマ

表2 後期の授業構成

内容	コマ数
ユニット 1：エッセイ	2 コマ×4 回= 8 コマ
ユニット 2：意見文	2 コマ×4 回= 8 コマ
ユニット 3：レポート	2 コマ×5 回=10 コマ
ユニット 4：論文	2 コマ×3 回= 6 コマ

上記の表のとおり、筆者は年間を通して九つのジャンルの作文の授業を行っている。ただし、後期のユニット 4 の論文の授業のみが、卒業論文の準備段階と捉え、論文の基礎を中心に授業を展開し、学生に課題を課さないようにしている。

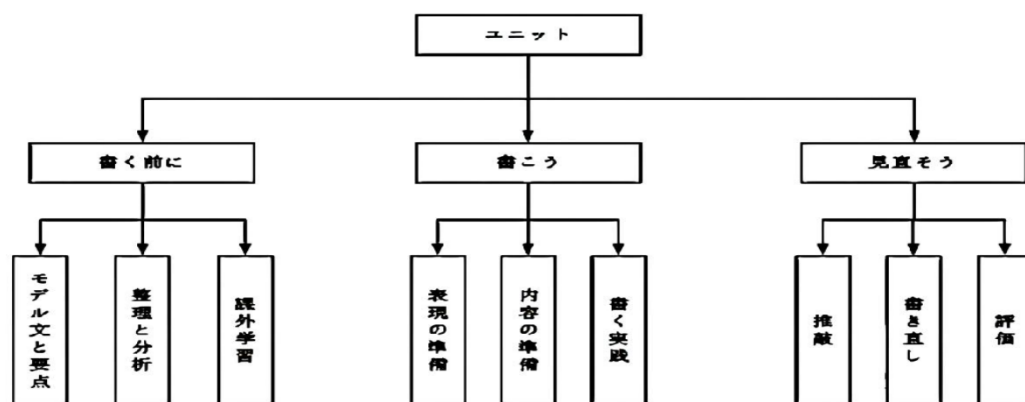


図1 ユニット1の授業構成 (著者作成)

⁴前期と後期に分けて実施する。

⁵李运博編、『基礎日語写作教程1』『基礎日語写作教程2』、高等教育出版社、2011年。

2020 年度入学の学生を対象とした（以下 2020 年学年）日本語作文授業において、筆者は教材で推奨されている活用方法に基づいて日本語作文授業の進行を以上のようにアレンジした。しかし、学期末の授業評価アンケートで学生からの酷評が多かった。特に、授業の進行が分かっても作文のレベルはそれほど向上されていないというコメントが多かった⁶。そこで、2021 年度入学の学生を対象とした（以下 2021 年学年）日本語作文授業の指導法の徹底的な変更を試みた。

2.2 スキーマ理論による日本語作文授業の構想

2.2.1 日本語作文授業におけるスキーマ理論の構成

学者によって、スキーマの分類法が異なる。Carell は内容(content schemata)と形式(formal schemata)の二分法を提言した。Cook は世界スキーマ(world schemata)、テキスト・スキーマ(text schemata)、言語スキーマ(language schemata)と分類した。Fillmore はテキスト・スキーマ (text schemata)、ジャンル・スキーマ(genre schemata)と内容スキーマ(content schemata) に三分した。本論では三分法を採用するが、日本語作文授業の実情を踏まえ、以下の図のように「形式スキーマ」「言語スキーマ」「主張スキーマ」に分類した。なお、各スキーマの下に一連の構成要素つまりサブスキーマが存在すると見なす。

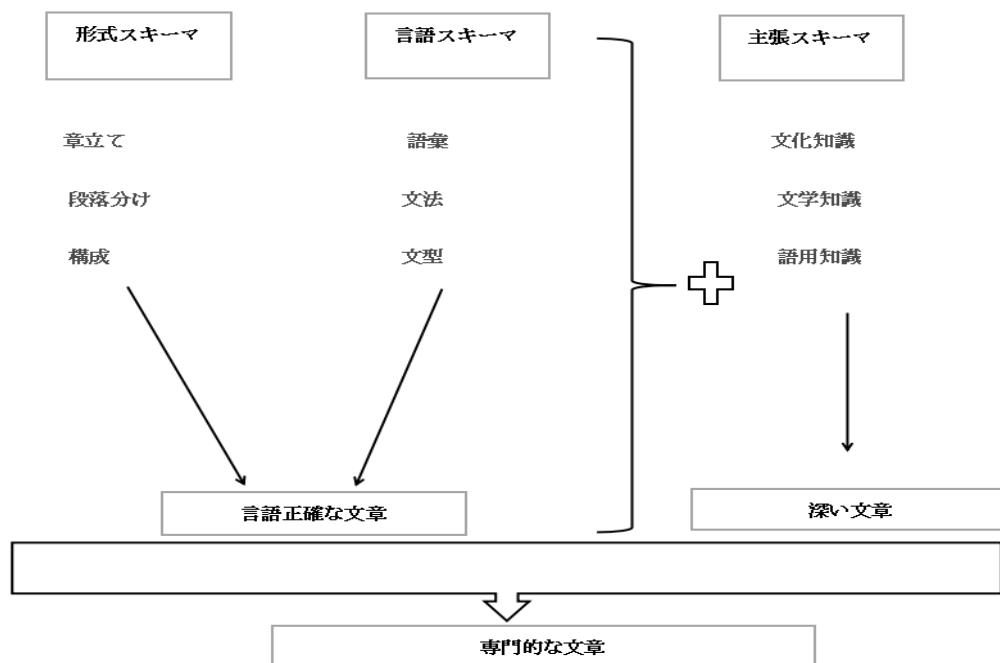


図2 日本語作文授業におけるスキーマの構成（著者作成）

⁶ 日本語作文授業で直面した同じような問題の研究は趙(2020)に参照されたい。

「形式スキーマ」と「言語スキーマ」は筆者の行った 2020 年度の授業の中でも意識的に構築されてきたが、「主張スキーマ」の欠如が原因で、学生は「言語正確」な文章ができるが、日本人の思考パターンに沿った専門的な文章の産出が困難であった。

2.2.2 0' Mally&Chamot の学習策略におけるメタ認知方略群理論

以上の作文授業のスキーマ構成図は良い文章にどのようなスキーマが必要かを説明したものである。しかし、実際の授業においては学習者の脳により複雑な思考活動が発生していると思われる。以下は 0' Mally&Chamot の「学習策略におけるメタ認知方略群」理論を紹介する。

方略の分類	具体的な方略	定義
	注意	ある特定の学習タスクに注意、例えば段落を聞き取ろうとする場合。
	計画	書くあるいは話す過程の言語組織の計画。
メタ認知方略群		
	モニタリング	タスクの再検討、記憶すべき情報あるいは成果物への理解。
	評価	理解言語活動後のチェックあるいは言語成果物の評価。

表3 学習策略におけるメタ認知方略群 (0' Mally&Chamot 1990, p.46. 著者訳)

0' Mally&Chamot はあらゆる学習領域で、メタ認知方略で各段階を統括する必要性に気づき、各段階の下に細分化タスクがあると述べた。これは筆者の2021学年の日本語作文授業の指導法のシフトに啓示を与えた。つまり、2020年のように大まかに授業を「書く前に」、「書こう」、「書く前に」の順を踏んで実施するのではなく、各段階を細分化し、それぞれにタスクを配置する必要があるということである。しかし、L2の学習であるため、どのようにして中間言語の干渉を最小限にするか、教師としてどんな役割を果たせばよいか、それらを考慮しなくてはならない。そこで、この難題の解決するため、Flower&Hayesの作文理論を借用することにした。

2.2.3 Flower&Hayes の作文理論

Flower&Hayes は作文を認知過程と捉え、作文を「作文の環境」、「作文の過程」と「モニタリング」に分けた。作文のアイデア発生前の段階から修正まで、自己評価やピア・レスポンスや教師評価などによってモニタリングを行い、中間言語の転換は学生個人の力のみで完成するのではなく、学習の同伴や教師の助は不可欠である。筆者はFlower&Hayes の理論を参考し指導法を調整した。

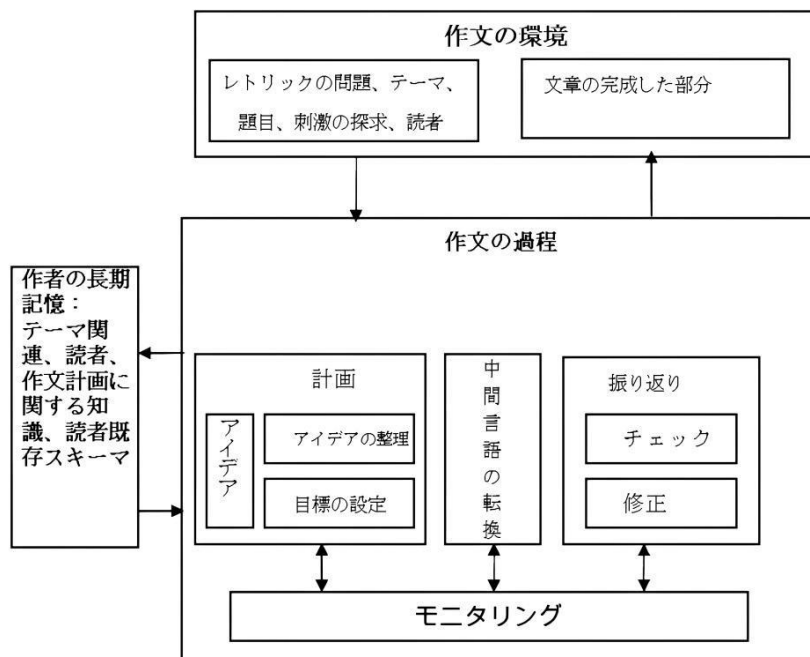


図 3 認知過程のモデル (Flower & Hayes, 1981, p. 370。著者訳)

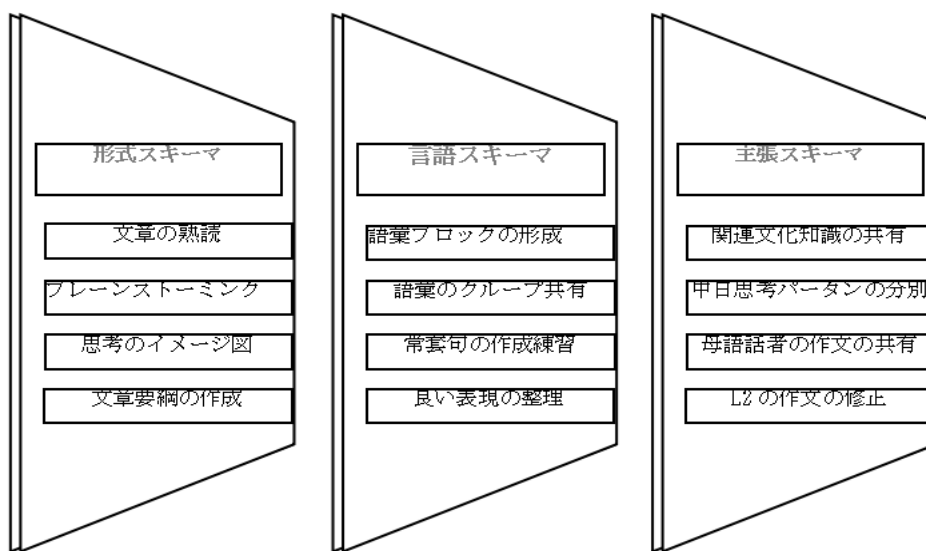


図 4 各スキーマにおける作文指導法 (著者作成)

以上のように、日本語作文に関する観念が最終的に固定し、各スキーマはそれぞれ違う指導方法・作業で形成されていく。この二つの学習理論を活用して、以下にカリキュラムを定めるようにした。

2.2.4 Flower&Hayes と O' Mally&Chamot の理論に基づいた授業方略の修正案

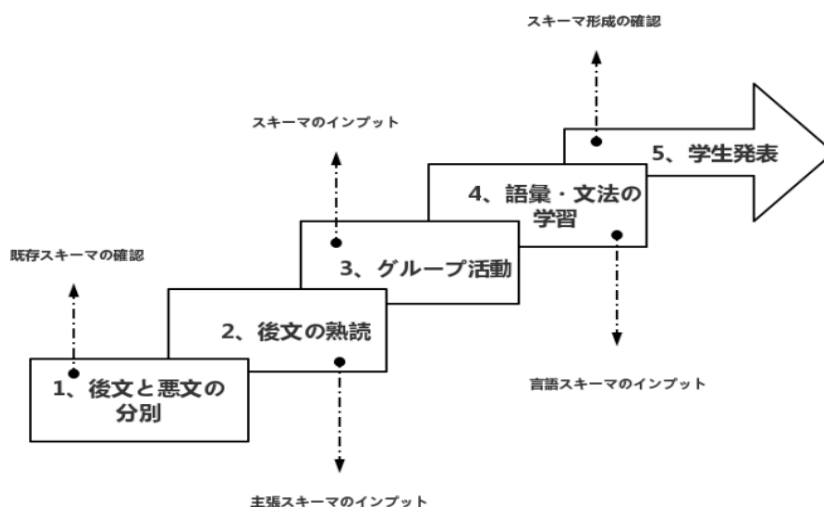


図 5 スキーマ理論に基づく日本語作文の授業進行(著者作成)

上図のように、授業段階 1 で学生に好文と悪文を一部ずつ提示し見分けをしてもらい、学生がグループワークやブレインストーミングなどの活動で既存スキーマの刺激と確認が完成される。授業段階 2～4 においては、グループ討論や内省の段階を経てから教師が学生に最低程度のテーマ関連の語彙と文法の学習をさせ、最終的に「形式スキーマ」・「言語スキーマ」・「主張スキーマ」を形成する。授業段階5では、学生が自らの作文をグループ内で共有し修正した上で発表し、その後自己評価、同伴評価（ピア評価）、教師評価を参考に作文の最終稿を提出することになっている。教師はその最終稿から学生の作文スキーマの形成状況が把握できる。

2.3 実践例

2021 学年から、学期の始めに各ユニットの授業課題を事前に提示し、各ユニットが開始前に作文を提出するよう要求し、各ユニットの受講後、最終稿を完成させるという流れで授業を行った。

紙幅の都合で学生の日本語作文スキーマ形成の全過程を提示するのは困難であるが、ここでは2021年後期の一回の授業を例に、スキーマ形成の過程を説明する。「大学院への進学に賛成か反対か」のテーマで、学生がどちらかの立場を明確にした上で、その理由を含めて300字以内の意見文を書くという授業内容である。

2.3.1 形式スキーマの例：三段論法スキーマ

伊集院・高橋（2010：110）は、適切な根拠を挙げて主張を展開していく「意見文」の執筆では、主張を支えるのに妥当な根拠を論理的に文章化する能力が求められると述べている。その指導の有用性について、生徒の論理的思考力を育てる『型』—三段論法を提示し、『型』が作文指導に量的にも質的にも有効であることを明らかにした。

筆者は、学生に好文を熟読させ、グループごとに文の基本構造をまとめてもらい、そして発表させるという作業は、この三段論法スキーマの形成に役立つと想定した。そして、グループ発表では、三段論法は学生への効果が見られ、限りない可能性を感じた。そこで、以下のような「三段論法スキーマ」を授業の中間段階で導入し、学生に練習させることにした。

三段論法スキーマ

段落1 ……最初に反対か賛成か立場を明らかにすること

私は、
なぜなら、

段落2 ……予想される自分の意見とは反対の意見を提示し、それについて反論する。

確かに、しかし、

段落3 ……まとめ

要するに、

2.3.2 言語スキーマの例：マインドマップ・スキーマ

その後、ブレインストーミングによる発散思考を経て、三段論法を習得した学生に言語組織の作業に取りかからせる。そこで、マインドマップというツールが思考を整理し論理化する機能があると想定し、個々の学生にマインドマップを完成するよう指示を出した。以下、2.3.1の同意見文についてA学生が完成したマインドマップを例に挙げよう。

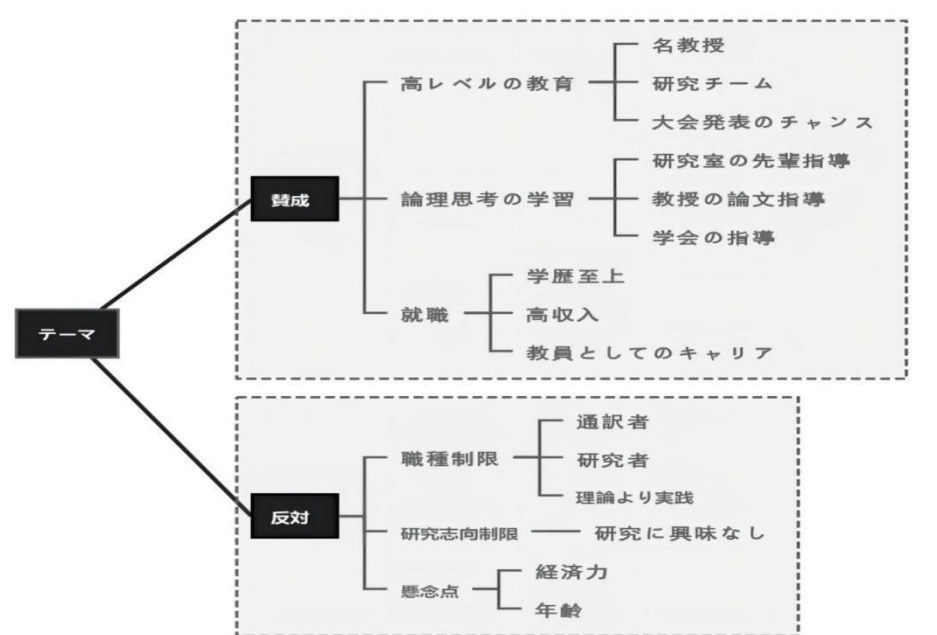


図6 意見文のA学生のマインドマップ(著者作成)

実際、このA学生は日本語能力のN2に合格できなかったにもかかわらず、以上のような思

考が明晰なマインドマップを作成できた。これは言語スキーマは必ずしも学生の日本語力に比例するとは限らないことを証明した。したがって、このようなマインドマップを他の学生に共有することで、A 学生のモチベーションの向上にもつながると思われる。

2.3.3 主張スキーマの例：主張スキーマ

「主張スキーマ」は三つのスキームの中でもっとも議論を引き起こす。そもそも「主張スキーマ」という命名が到底納得できない研究者もいる。とはいえ、日本語作文授業においては、文化スキームが成果物の質を左右する要因だと思われる。以下、意見文における「主張スキーマ」の例を挙げて説明する。

伊集院・高橋（2010）では意見文課題を用いて、日本語母語話者と日本語学習者から収集した日本語作文における「主張」を 2 名でコーディングし考察している。収集した作文をデータベース化し、分析者 2 名で「主張」「根拠」「譲歩」などの文機能コーディングを施し、「はじめ」を第 1 段落、「おわり」を最終段落、「なか」はそれ以外の段落とし、主張が明示された段落によって文章構造の型を分類している。また、日本語母語話者の意見文は「はじめ」と「おわり」に主張を置く頭尾型が 60%であり、「（背景的情報）主張→根拠→主張」という流れで意見文を構成するものが基本であると述べている。また、伊集院らの研究で、中国人や韓国人の日本語学習者に以上のような構成をインプットして習得させることは可能だと証明された。

そこで、授業で学生に「主張スキーマ」を紹介し初稿を書かせた。なお、スキーマの授業における効果を説明するため、スキーマ理論を使用しなかった 2020 年の同ユニットの授業を受けた、同レベル(N2 に合格しなかったもの)B 学生の初稿を以下に並記した。

学生B の初稿

わたしは大学院に入る必要がない。研究に興味を持っていない人は入る必要がない。それは論文執筆などのプレッシャーの可能性があるから。また、経済的、年齢的に悩みを抱えている人は入る必要がない。ですから、入りたい人はチャレンジすれば良いと思う。

学生A の初稿

昨今、コロナによる就職率の低下により、一部の中国の大卒生が大学院進学道を選んだ。そこで、大学院に進学するかしないかの論争もある。私は大学院に進学する必要がないと思われる。以下は理由である。まず、大学院に入る必要がない。たとえば、通訳者などになりたい人は机上の学習や研究より、実際の経験の累積が貴重と言える。次に、研究に興味を持っていない人は入る必要がない。それは論文執筆などをプレッシャーと感じる可能性がある。または、経済的、年齢的に悩みを抱えている人は入る必要がない。

もちろん、大学院進学したら将来に有利だと主張する人もいるが、適材適所という観点から理性的に考える方が良いと思われる。

ほぼ同じ日本語レベルの学生で同じく三回目の授業を受けたが、初稿のレベルが大き

く異なる。スキーマ理論を授業に使用する前の 2020 学年の B 学生は文の頭に直接意見を表明した行動から、彼には主張スキーマが形成されていないとみられる。これは明らかに「(背景的情報) 主張→根拠→主張」スキーマの欠如に起因するものである。反対に、2021 年度と同授業において A 学生の作文には多少日本語の問題が散見されるが、論理性から見ると日本人の思考の流れに沿った作文だと思われる。

以上の二名の学生の事例は個別データに過ぎず、スキーマ理論の使用で日本語作文授業の効果の改善を確認するため、より豊富なデータを採用しなくてはならない。次節はクラス単位のデータを使用し、授業の改善状況を確認する。

3. 実践の結果と考察

前節は実際の授業における作文活動の成果物の例およびその分析であるが、この節ではある特定の学生ではなく、全受講生を対象にした 2021 年度の授業のアンケート調査や学生のフィードバックに基づいて、授業の改善状況を分析する。

表 4 プレ課題およびポスト課題の CEFR 評価 (単位: 人数)

段階	A1	A2	B1	B2	C1	C2
プレ	0	2	12	9	28	11
ポスト	2	9	29	26	4	0

表 4 で分かったのは、70 名の受講者全員が受講して作文の能力が向上したことである。

表 5 各スキーマの授業に対する満足度 (単位: 人数)

スキーマ	大変役立つ	役立つ	やや役立つ	どちらとも 言えない	役立たない
形式スキーマ	32	28	4	6	0
言語スキーマ	20	17	29	3	1
主張スキーマ	42	9	10	5	4

表 5 からは、受講者が授業に対する満足度が高い水準に達したことがわかる。特に「主張スキーマ」の項目の評価が他の二つにより高い。ただし、「役立たない」と答えた学生がもつとも多い。学生の「主張スキーマが難しすぎて理解できない」のアンケート回答からその理由が分かった。

表 6 授業後における同伴 (ピア) 評価 (単位: 人数)

スキーマの類別	改善が顕著	改善あり	少し改善	改善なし
形式スキーマ	60	5	2	3
言語スキーマ	45	13	7	5
主張スキーマ	39	22	3	6

受講後の同伴評価で、受講を通して三つのスキーマにおいて、「形式スキーマ」の改善がも

つとも顕著で、「主張スキーマ」の改善が最も少ないという結果になっている。これは表 5 の「主張スキーマ」に対して「役に立たない」と答えた人数が三つのスキーマの中でもっとも多いのと同じ状況である。

表 7 授業後における教師の評価 (単位:人数)

スキーマの類別	改善が顕著	改善あり	少し改善	改善なし
形式スキーマ	50	8	10	2
言語スキーマ	40	11	13	7
主張スキーマ	32	19	9	10

受講者の最終稿を受け取り、筆者が 70 名の受講者の三つのスキーマ形成を四段階で評価した。「主張スキーマ」の改善がもっとも顕著でないことが明らかになった。これは、学生の自己評価や同伴評価と同様である。ゆえに、今後それに重点を置いて授業の改善に努める。

おわりに

本稿では、筆者が 2 年間の同授業において、それぞれ大きく異なる授業理念、カリキュラム、作文の指導法を導入し、授業活動の成果物と授業評価などを合わせて研究した結果、スキーマ理論が授業の改善につながるということを明らかにした。

「形式スキーマ」「言語スキーマ」「主張スキーマ」という、この三つのスキーマを統合してはじめて論文スキーマの形成が完成したと言える。2020 年度の実践で「書く前に・書こう・書いた後」の流れに沿って授業を展開したが、日本語作文を単なる言語組織の作業と見なす意識から「主張スキーマ」が無視され、結局成果物の質が低く、学生の学習意欲が阻害され、教師の自尊心も害されてしまった。反対に、2021 学年の授業において、ピア・レスポンスやブレインストーミングやマインドマップなどの指導法を導入しながら、各段階で他者の評価（同授業の受講者や教師）を重視するようにしていた。つまり、図 5 で示したとおり、五つの段階においてすべてモニタリングを実施するというわけである。

前述の「全日制高等教育機関本科専業教学質量国家標準」で、日本語教育を含め、中国の大学授業が学生のニーズにできていないため、今後さらなる改革が必要とされている。筆者の 2 年間にわたったスキーマ理論を用いた日本語作文授業の実践はその試みである。

なお、同じ授業を受けた日本語能力がほぼ同じである学習者の書いた作文の質に大きな差が生じ原因はなんだろうか。また、異なるジャンルで、例えば一般的な文章と AW の文章の授業効果に差が出る可能性があり、「授業デザインをどう変更し対応すればよいか」といった問題がまだ残っている。今後、それについてさらに研究していきたい。

(本研究は広州南方学院博士研究助成金(2020BQ14)を受けたものである。)

参考文献

伊集院郁子・高橋圭子「日本語の意見文に用いられる文末のモダリティー 日本・中国・韓国語母語話者の比較」『留学生日本語教育センター論集』pp. 13-27, 2010

- 梅村修「留学生の日本語作文指導についての覚え書」『帝京大学文学部紀要教育学』第27号, 93-118, 2002
- 菊地康人「作文尾評価方法についての一私案」『日本語教育』第63号, pp. 87-104, 1987
- 佐野ひろみ「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育研究』第11号, pp. 9-14, 2009
- 杉本明子「意見文産出における内省を促す課題状況と説得スキーマ」『教育心理学研究』第39巻, 第2号, pp. 32-41, 1991
- 因京子・村岡貴子・仁科喜久子・米田由喜代「日本語テキスト分析タスクの論文構造スキーマ形成誘導効果」『専門日本語教育研究』第10号, pp. 29-34, 2008
- 趙超超「学習指導要領から見た中国の日本語作文教育の問題点」『日本語教育方法研究会誌』第26巻, 第2号, pp. 136-137, 2020
- 張文麗「基于同伴互评 (peer response) 的大学英语写作实践研究」『日语教学与研究』第18号, PP86-91. 2016.
- 姫野昌子・小林幸江・金子比呂子・小宮千鶴子『ここからはじまる日本語教育』, ひつじ書房, 1998
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子「専門文章作成支援方法の開発に向けて : スキーマ形成を中心に」『専門日本語教育研究』第11号, pp. 23 - 30, 2009
- 村岡貴子「専門日本語ライティング能力の養成を旨とする学習課題の捉え方」『多文化社会と留学生交流 : 大阪大学留学生センター研究論集』第14巻, 49-56, 2010
- 村岡貴子「アカデミック・ライティングの視点から見た大学における専門日本語教育」『日本法教育研究センターにおける法学と日本語教育学の多元複層的なアーティキュレーション』 pp. 25-40, 2016
- 李晨媚「日语写作教学探析」『长春教育学院学报』第28巻, 第6号, pp. 101-102, 2012
- 刘巧迎「高校日语写作课程教学改革初探」『科技视界』 pp. 276, 2017
- Flower, L., & Hayes, J. R. A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387, 1981
- O'Mally, J.M. & A.U. Chamot. *Learning Strategies in second language acquisitions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990
- Swales, John. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press., 1991