

学習者が求める動機付けを視点とした作文教育の形：型、活花、ワークショップ
Forms of Compositional Education from the Viewpoint of Motivation that Learners Seek:
Modelling, Flower Arranging, and Workshopping

萩原あみ, ピーター・D・マックミラン,
ノーザン・ブリティッシュ・コロンビア大学

Ami Hagiwara, Peter D MacMillan, University of Northern British Columbia

1. はじめに

現在、日本の多くの日本語学校での教育はほぼ文法習得に専念されていて（水谷, 1997）、多くの場合、初級の作文も文法練習の延長として扱われている（梅村, 2002）。そして、学生たちは、作文に対して受身的で徐々にやる気を失っている（小山, 2007）。作文は言語能力を総合的に必要とするが日本語教育では重要視されていない（石田, 1995）のが現状だ。

作文教育の重要性の欠如は、2016-2017年の『日本語教材の手引き』に、195種の各種日本語テキストが紹介されているのとは対照的に、作文教科書が19種しか出版されていない事実にも見られる。

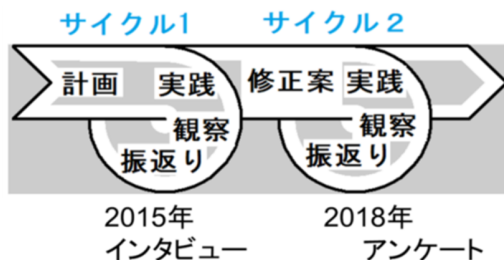
また、教師自身の知識の欠如も作文教育の遅れの一因である。日本で生まれ育った教師のほとんどは学校制度で指導的な作文教育を受けていない。その上、教員養成講座に作文教育法の訓練がない。そのために教師はしばしば教科書の手法に従うが、ほとんどの教科書で同じ教育法を使用しているため一度躓いた学生は自ら勉強法を工夫しない限り苦しい学習を強いられることとなる。

加藤（1996）は、本来、作文とは自分自身を見出す手法であると述べており、大本・千葉・後藤（2011）は、執筆は思考行為であり自己存在の証明だと定義している。田中・阿部（2014）は、作文を書くためには内容と構成に留意し、読み手に配慮する必要がある、作文は高度な技術であるとしている。作文教育は学生の意見を表現する機会であり文字上のコミュニケーションである。

しかし、この執筆の精神は、実際には日本語教育の学習環境ではうまく適用されていない。テクノロジーの進化により協働の手法がコンピュータ経由のものにする試みなどが今までに提案されている反面、教授法自体の改善の提案は少ない。さらに、作文教育に必要なのは、よい教材ではなくよい教師である（石黒, 2015）ことから、現状を変えるのは教師の指導側の問題であると捉えた。教育方法の見直しは、現在の作文教育システムを変えるための出発点となる。

本稿では、大学2年次（初級の中レベル）の授業による作文指導の改善について、ブルームの教育目標分類法に基づいて現在の教育法を分類して比較し、二段階のアクションリサーチから学生が求めている学習支援と教授法の改善について考察した。アクションリサーチは、現職教師が自己成長を目指して行う自分サイズの調査研究である（横溝, 2000）。第1サイクルではインタビューにより学習者の基本的なニーズを知り三つのメソッドを改善し（Hagiwara, 2017）、第2サイクルでは学期前後のアンケートにより改善した教授法の教育的効果の確認と学習者の満足度を計り、ニーズに対応した教育法を見極め学習意欲を高めることができる作文教育法を提案（Hagiwara & MacMillan, 2018）した（図1参照）。

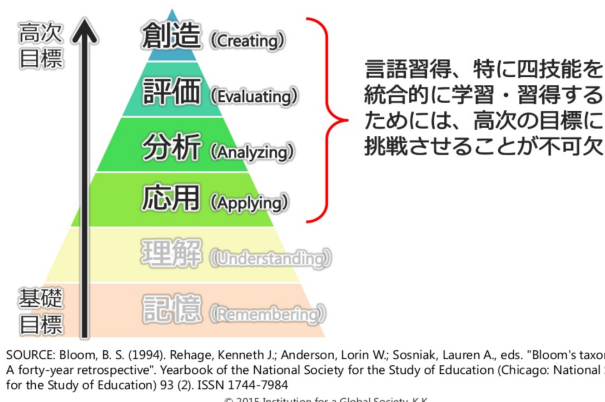
図1 アクション・リサーチ 第1第2サイクル



2. ブルームの教育目標分類法

この研究で利用した3つの教育法がどのような要素を持っているのかを説明するのに、改訂版ブルームの教育目標分類法 (Anderson & Krathwohl, 2001) を利用した。この分類法は、6つの基準を使って、教育レベルを査定するために使われている。具体的には「記憶>理解>応用>分析>評価>創造」のどの段階にあるかを判定する (図2参照)。上に行くほど、高次元の思考レベルになる (マルザーノ, ケンドール, 2013)。この分類法に従って現行の教授法を見てみる。

図2 ブルームの教育目標分類法：改訂版



30

3. 三つの教授法

現在、使用している教授法は大きく分けて3つの形式がある。本研究では、日本の伝統的な武道の教授法に使われている先生主導型教授法には『型』・活花の師範より学んだ創造性重視の指導法を作文教育に応用した教授法には『活花』と名付け、比較的新しい教授法であり学生主導型となる『ライティングワークショップ (WW)』を使用して作文教育を行った。

3.1 『型』メソッド

『型』メソッドは主に伝統武道に用いられているが、作文教科書の教授法にも使われている。事前指導では、モデル作文を始め多くの支援ツール (フローチャート・参考文型・ガイドとしての質問など) を提供し、(小熊, 本郷, 増田, 越前谷, 2002; 李, 2002)、教師の主要な役目は準備された資料を使った事前指導

(大森・鴻野, 2013) と教師のフィードバック (広瀬, 2010) である。また、『型』メソッドのフィードバックは、学生が間違えて使った文法や言葉の添削が主たるものとなっている。焦点を絞った狭いトピックが与えられ、自身の体験や考えを書いていく。

初級の作文教育は『型』メソッドを使うことが多いが、モデル作文と同じ構造に従って書いているため、改訂版ブルームの教育目標分類法の基礎目標である「記憶・理解・応用」しか適用していない (Anderson & Krathwohl, 2001)。清 (1995) は、「型」が作文構造を習得するのに効果的でありながらも、創造性を奨励しないことを指摘した。また、多くの研究者は「型」の教授法は学生が書くことを嫌う傾向があるとしている (近藤, 2010 ; 斎藤, 2007 ; 梅岡, 1999 ; 梅村, 2002)。

3.2 『活花』メソッド

筆者が習っていた活花では自然が同じ形を作り出さないためにここの創造性が尊重されていた。それに倣って同様の手法を作文教育に応用し『活花』メソッドと命名した。斎藤 (2007) も、創造性は作文の基礎であり、学生自身の独自のアイデアを開発することが、執筆の最初のステップだとしている。

事前指導ではクラス全体でひとつの物語を作ることで作文の構造を共に考え、フィードバックでは添削だけでなく長所も指摘して各自の得意分野を認識させ、自分らしい作文を書くことが目標となる。他の学生や日本人学生との協働も勧め、他者の視点を利用して客観的に書く練習を兼ねる。トピックよりは広いテーマを与え、学生が書ける分野にテーマを引き込むことができるようにする。『活花』メソッドでは文法よりも改善のための提案がフィードバックとなるために教師側は柔軟な対応を期待される。このメソッドでは作文全体の構成から自分で考えるため、「創造」を始めブルームの教育目標分類法の全てのレベルを必要とする。

3.3 『ライティング・ワークショップ (WW)』メソッド

『WW』メソッドは学生のモチベーションに基づいた比較的新しい教授法である。佐藤ひろ子 (進化するライティング・ワークショップ, 2014) は作文教育の目的は学生を独立した作家になることに導くことであると主張する一人である。

動機づけは学習の出発点であり学習におけるエンジンである (横溝, 他, 2010) ように、『WW』メソッドは、作家の創造性と自由を尊重した独特の事前指導を行う。事前指導では本の音読を聞いて刺激されたアイディアを、テーマを定めずに書いていく。学生たちはクラスメートと話し合ったり、フローチャートを使ったり、すぐに書き始めたり、教師に助言を求めることができ、自分たちの学習スタイルで学んでいく。また書き終わった後のフィードバックは、教師だけではなく、作者の合意の下でクラスメートに作品を紹介することにより、学生同士の学びともなっている。自律的な学習により学習者の内因的な動機を促進させるため、改訂版ブルームの教育目標分類法の全てのレベルを網羅する。

4. 第1サイクル

前述の3つの教授法を用いて、2015年にインタビューを用いたアクションリサーチの第1サイクルを行い、如何により安心して学べる作文教育環境を作るかを考察した。アクションリサーチは「観察 - 反射 - 行動 - 評価 - 修正 - 行動」をプロセスとして (McNiff & Whitehead, 2006, p.9)、『型・活花・WW』順に3つの教授法を使って一学期終了時に、インタビューで動機付けされた教授法について調べ、新しい教育シラバスを作った。

4.1 プロセス

学期中の教授プロセスとしては、学期前ガイダンスで作文についての注意事項を説明し、毎回、それぞれの教育法の事前指導を行い、成績とフィードバックを与えた。教育法としては、まず『型』メソッドで基本的な書く力を確立した後、創造的なライティングを目指す『活花』メソッドへ、その後に『WW』メソッドへと移行した。

評価に関しては、学生たちが学校教育で100%からの減点法で評価されるのに慣れすぎていることが作文教育には悪影響を与えると考えた。作文で文法などの間違いを恐れると新しい表現や書き方などに挑戦できなくなるためである。これの対応法として、すべての教育法のフィードバックでは『三色ボールペンで読む日本語 (斎藤, 2005)』でアイデアを得た、マイナスだけでなくプラス評価も加えた3色ペン評価をすべての教育法で行った。評価は、成績の用紙とループリックと学生の作文に直接書き込む形にした。作文に書き込むフィードバックにおいて、赤ペンは、最新の文法や新しい言い回しの工夫などのプラス評価の指摘とコメントを示し、青ペンは既知の文法や言葉の間違い、緑ペンは学生の個性や努力の評価とコメント・アドバイス・意図する内容の確認などを表した。これにより、個人の長所を可視化し、間違いの指摘があってもたやすく心が折れないようにした。

初級の中レベル・2年生後期の学期終了前に受講者に希望者を募った結果、カナダ系英語話者の女性5名と中国系英語話者の男性2名が学期終わりのインタビューに参加してくれた。13問・各30分のインタビューと文字起こしは2名のアシスタントが行い、研究者は無記名のインタビュー結果から3段階のコーディングをした。データは、3段落の文法コーディングによりコード化された (Berg & Lune, 2012)。最初の段階はオープンコーディングで、文章や段落などの大量の生の定性的データをラベル付けた。その後、第2段階として特定のデータの内容を一文、または小見出しで要約した (佐藤, 2008)。コーディングの最終段階は、頻繁に登場するフレーズに基づいた集中コーディングとなった。コーディング終了後、同僚に判断の正当性を確認してもらい教師の独りよがりの考察となるのを避けた。

4.2 結果と考察、修正案

結果として最も印象的であったのは、学生たちが書き終わってからのフィードバックよりも、間違わないための事前指導に作文教育の重要性を期待していたことだった。学生のニーズは、往來の作文教育の指導法とは違うポイントにあった。

『型』メソッドの典型的な事前指導で使用するフローチャートなどの資料はいい動機付けとなっているが、文法中心のフィードバックは機能的であったが動機付けとはなっておらず入門レベルに適しているとのコメントを受けた。つまり『型』はフォーマットを学ぶのには適しているが、より複雑な作文のための指導には適していないという見解だ。この結果を反映させて、第2サイクルでは『型』メソッドと『WW』メソッドを組み合わせた新しい教授法を試みた。

それ以外のコメントでは、事前指導時の友達との協働が不必要だという意見があった。採点者は教師であるので教師の評価基準は知りたいがクラスメートは同じ学習者なので間違えた指導をする可能性があるからという理由だった。このことから、正しさを求めると信頼関係が弱くなる可能性があるという知見を得た。これと同様なことは教師の文法的フィードバックにも見られる。正しさを求めるあまりに違いを許さないため、否定的なコメントになりやすいからである。フィードバックに正誤以外の評価は必要かつ重要であると思われる。

『活花』メソッドは第1サイクルの中で最も好まれ、動機付けできた教授法であった。参加者が指摘したのは、正誤ではない助言的フィードバックが有益だったこととなる。日本語を勉強中の学生達は自分の実力が常に不安なので、学生自身に考えさせ、方向性を指示できる助言的なフィードバックは有効であった。

『WW』メソッドでは、大半の参加者が、間違いを指摘されるフィードバックよりも、ミニレクソン・コラボレーション・コンセプトマップなどの事前資料・活動が効果的な作文の動機付けとなると報告した。また、作文のテーマが「広すぎる」というコメントもあった。学生のレベルにより文法などのサポートをより必要としている人もいるため、自由さを尊重する『WW』メソッドが合わない人もいるという指摘もあった。

以上のような結果から、事前指導をより強化し統一した。『型』の事前資料（モデル作文・役に立つ文法例・構成・フローチャート・マインドマップ）を提供しながら、各自の学習スタイルを尊重し申告制で援助を受けられる『WW』形式の事前指導を行うことにした。

更に、大学生としては成績が最重要項目であり、成績次第でループリックもコメントも読まない場合があるため、成績用紙とループリックを統合して、ループリック内に成績を記入する形式に変更した。

5. 第2サイクル

2015年の第1サイクルの結果から新たな変更を行い授業を続け、2018年に第2サイクルの調査を行った。事前指導を『型』の資料と『WW』のメソッドを使う方法で統一し、『型/WW』メソッドの後に『活花』メソッドを使用し、フィードバックはよりポジティブで助言的なアプローチに焦点を当てるために成績をループリック内に加えた。この教授法を使って行った作文教育で、学生の表明し

たニーズと現行の教授法とのギャップを見つけ、より能動的に活動できる作文教授法を探すことを第2サイクルの目的とした。この研究の焦点は、作文教育の動機づけを育むことによって、学生の創造性を作文上で発揮させることであった。したがって、本研究は、(1) 生徒の作文学習への効果的な参加方法をめぐる一連の質問に対する生徒の回答を特定し分析し(2) この分析の結果を用いて講師の授業における日本語作文の指導方法の改善をするために行われた。

5.1 プロセス

学期中の教授プロセスは、学期前ガイダンスの後、毎回の同一の事前指導と成績付きのループリックによるフォーマティブ・フィードバックを行った。

第1サイクルと同様にアクション・リサーチを使用した。第2サイクルでは学期初めと終わりに教室で、偽名を使用してアンケートに記入してもらった。第1サイクルの結果に基づいて準備された第2サイクルの質問は多くが選択肢形式の質問となった。学期初めの調査は約20分で終了し、学期終わりのより詳細な質問は約30分で終了した。第1及び第2サイクルでは共通の参加者はおらず、第2サイクルでは16名のクラスの中から学期前後の両方に10名(男性3名、女性7名)の有志の英語話者の学生たちが参加した。

各調査はその後、契約と機密保持契約に署名したアシスタントによってEXCELにタイプ入力され、教師の私的偏りを分析に反映させないために研究者2名とアシスタントの3名全員が別個に行ったオープンコーディングの結果を比較および検証をし、頻度の数を数えながら各セグメントのコアコンテンツを選び出した。第一研究者がクラスの教師でもあるため、すべての調査結果(偽名使用)へのアクセスは成績提出後になされ、より動機付けの効果の高い教授法を探した。

5.2 結果

学期前後の両方の調査票には、日本語の構成に対する前向きな態度(楽しめる/好む)を評価する項目に対して7段階(+3から-3)の尺度が含まれていた。前年度に同講師の授業を受けていた学生からの学期前の $M_{pre} = 2.2$ は非常に高い評価であったにも関わらず、学期後の結果はよりポジティブで、 $M_{post} = 2.6$ だった。t検定の結果から、この違いは偶然またはサンプルの変動によるものではないと考えられる($t_{post-pre} = 2.45$, $df = 9$, $p = .036$)。この結果は統計的に有意であり、 $p < 0.05$ であることから中程度の効果の大きさであると示された(Cohenの $d = 0.65$, $SD_{pre-class} = 0.49$)。

このアンケート結果から筆者は最高の教授法が得られると心のどこかで期待していたが、ほぼ同数の参加者が両方の教授法に平等にやる気を感じていという結果であった。7人の参加者が『型/WW』メソッドの方が書く意欲が高いと主張したが、6人は『活花』メソッドでそう感じた。『型/WW』メソッドに強く動機づけられた学生は、トピックが十分に狭かったため、時間を費やす必要がなかった点、しかし十分な自由があった点を重要視した。トピックは『型』メソッドの典型的な特徴であり、テーマは『WW』メソッドの特徴となる。一方、『活花』メソッドにより動機付けを感じた学生は、その特徴である創造性とトピック

の自由さを尊重した。両方の教授法がほぼ同等に動機付けされていたせいか、最も大きな書きやすさの要因となるものは、トピックであるという回答を得た。

上記以外に、学期の初めの調査では、作文を書くにあたって重要なスキルが文法であるという人は46%から40%に減少したが、依然として最大の項目であった。一方、懸念事項は、アイディア・コンテンツ・表現で、学期前アンケートでは23%いたが、学期後アンケートでは表現のみ23%となり、2/3の不安が解消された結果となっていた。

もう1つの目を引く点は、第1・第2サイクルで3名という少数ではあったが、学生は作文が文法練習の一部であると考えているということだった。これは筆者としては大きな衝撃であった。事前調査の論文上の指摘は教師側の問題だと思っていたからだ。学生側もそう考えていることことがあるのは意外な発見であった。

5.3 考察

万人に最適なメソッドはないという結果から、筆者は自分が多数派の学生に焦点を当てて考えており、結果的に少数派の学生をないがしろにしていたことに気が付いた。考えてみれば学生には常に能力的・試行的個人差があるので、最高のメソッドで多数をカバーする教授法を使うよりも、できるだけ個人の違いに備えたインクルーシブ教育を目指すのがいいと思うに至った。これは、違う学習法を好む学生のためにサポートと資料を準備しておくことで対処できる。

第1サイクルでの「複数の教授法を体験しなければ自分に合った教授法はわからない」という学生からの指摘にもあるように、二つ以上の教授法を使って学生に自分に適した学習法で学んでもらうのがいいように思う。教師側が学習者に選択肢を与えることで、学習者への個人別の対応となるからだ。

また、学生たちが書きやすい狭すぎず広すぎないトピック・テーマについて考察していたところ「限定したテーマより、少し緩めのテーマにすることで書きたいことがイメージしやすくなることがある（大森・鴻野, 2013, p.68）」という言葉に出会った。しかし、自分の中で学生にとって身近で選択肢のあるトピックは曖昧であった。学生との会話で「私のクリスマス<クリスマス<イベント」「私の夏休み<夏休み<季節」という順に書きやすさが広がるという指摘をもらった。

この研究から学生たちが作文を書く前に自分の能力に大きな不安を抱えていることがわかったため、事前指導の重要さと、種々の不安要素を明確に排除する重要さを痛感した。アイディア・コンテンツ・表現が懸念事項であることから、事前指導ではその部分を重点的に捕捉するのが効果的であると考えられる。また、協働により自分の考えを明確化させ客観的な視点を学ぶことも効果的だと思われる。学期後アンケートでは多くの不安が解消されているので、体験を通じて自信を深めることができる結果も見取れる。

最後に作文が文法練習であると考えている学生がいることから、初級レベルからの教授法の見直しが将来的に必要であると考えられる。これは今後の課題としたい。

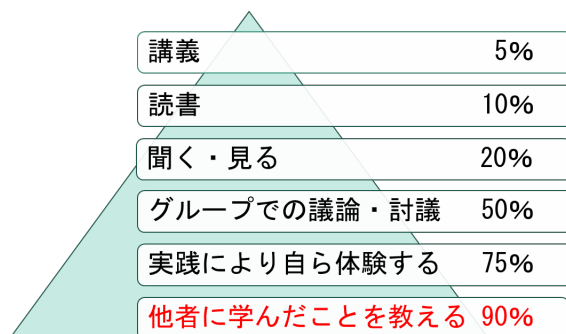
6. 総合的な考察と改善点

この2つのサイクルの調査では、JSLの学生を作文で動機付けるための創造的な学習環境の開発の意義を強く感じた。そのためにも改訂版ブルームの教育目標分類法を指導法にリンクすることは有効だと思われる。

2回の研究から見てきた学生の作文に対する視点には、(1) 言語・文法能力に自信がない (2) いい成績が取れるか・上手に書けるか心配 (3) 失敗したくない (4) 考える時間が必要ということが含まれていた。作文教育には、上記の視点に呼応する事前指導が必要であると思われる。この項目の負担はほとんど事前指導で軽減できる。以下、詳細の私見を述べる。

(1) 言語・文法能力は (2) 評価に直結する不安となっており、密接な関係がある。協働を好まない学生もいるが、学んだことを他者に教えることによる学習定着率が90%である(横溝・山田、2019. P.284, 図3参照)ことから、クラスメートあるいは日本人学生との協働は効果があると思われる。同時に、一人で学びたい学生にも対応できる環境が必要となる。常にピアや教師の援助を求められる環境で、学生の自主性と適性に合わせた方法を選べる状況を事前指導の際に作り出す必要がある。

図3 アメリカ国立訓練研究所による Learning Pyramid (活動別の学習定着率)



自由度の大きいトピックで選択肢を与えることも書きやすさに大きく関わってくる。学生たちの(4)考える時間を短縮するためには、トピック・テーマの設定と事前指導による個人に合った援助体制は大きい要素となる。特に事前指導に関しては、(3)失敗したくない心理を手助けするためにも大きな要因となる。

それ以外の(3)失敗したくない学生たちを援助するには教授法がある。第2サイクルで採用されていた2つの方法は、それぞれの長所が異なるため同程度に人気があったが、これは、どちらか一方を使用するのではなく、両方のアプローチを採用する必要があることを示している。比較することによって自分に合う学習法を学ぶことができる場合があるからだ。しかも両方の教授法でブルームの教育目標分類法のすべてのレベルを網羅されているので、どちらから始めても問題はない。学生によって執筆前の資料は効果的ではないと考えている人もいれば、まったく反対の人もいたが、いずれの場合も資料は常に提供するべきである。

フィードバックと成績は、長期的で継続的な学習として作文を見る場合に有効な教育法であると思われる。(1) 言語・文法能力に自信がないという不安と (2)

いい成績が取れるか・上手に書けるかの不安も、長期的にはフォーマティブなフィードバックが効果的であると思われる。往來の添削によるフィードバック以外に、長所の指摘とプラス評価は学生の自信につながる。多くの不安を持ち、時間をかけて作文に挑戦している学生たちにとって、マイナス評価だけのフィードバックは自信の喪失につながる（小山、2007）。不明瞭な部分の意味の確認は指摘ではなく助言として必要であるが、書き直し後に修正できていればあえてマイナス評価にしなくてもいいのではないかと考えた。フィードバックの際には、教師側の言語運用能力を評価するのか、コミュニケーション能力としての作文を評価するのかの価値観により手法が変わるように思われる。

7. 教師としての今後の課題

学生たちの作文に対する不安は、(4) 考える時間が必要、以外がすべて個人の能力に関するものであった。しかし、学習者が正しさを求めすぎると、クラスメートとの協働を信用しなくなることもある。教師のフィードバックでは、正しさを追い求めて間違いを指摘する否定的なコメントが多くなる。しかし、教師の否定的なコメントは、時間をかけて書いた作文への否定とも受け取られかねない。

学生たちが時間がないなりに努力した作文は、創作であり、ある意味、芸術作品と捉えてもいいのではないかと思う。作文教育にとって正しさが必要なことは確かであるが、細川・館岡・小林（2011, P.23）は、「教師にできる事は、個人のなかの意識化が促進され、ことばによる活動が活性化するような環境の場を作ることぐらいしかない」と述べている。結果的に学生が書きやすい環境が作れ、本来の作文の定義である「思考行為」かつ「自己存在の証明」の部分作文教育の本義・目的とするのなら、コンテンツ重視でプラス評価をすることはもっと重要視されるべきであると思う。

同様に、作文教育は、学生の作文の質の向上を目的とされていと同時に、作文を書いている学生自身への教育でもある。工藤（2018, P.45）は「目的は、それ自体が機能していないと意味がありません」「学校にとって、教育目標はどのような生徒を育てていくかを示す最も大切なものです」と述べている。作文教育は、間違いを正すという側面だけではなく、もっと学生を育てる面から考える必要があると思われる。

参考文献

- 石黒圭（2015）『日本語教師のための実践・作文指導』くろしお出版
 石田敏子（1995）『日本語教授法』大修館書店
 梅村修（2002）「留学生の日本語作文指導についての覚書」『帝京大学教育学部ジャーナル 27』, 93-118.
 梅岡巳香（1999）「『日本語中級・後』における作文指導のあり方」『一橋留学生センター紀要 2』, 55-62. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10086/8606>
 （2013年6月3日）
 大本泉, 千葉正昭, 後藤康二（編）（2011）『日本語表現演習と発展』明治書院
 大森雅美, 鴻野豊子（2013）『作文授業の作り方編』アルク

- 小山真理 (2007) 「作文授業における推敲」 『文化助成大学紀要 15』
http://dspace.bunka.ac.jp/dspace/bitstream/10457/59/1/001032115_10.pdf
 (2013年6月3日)
- 加藤典洋 (1996) 『言語表現法講義』 岩波書店
- 工藤勇一 (2018) 『学校の「当たり前」をやめた。』 時事通信出版局
- 小熊貞子, 本郷智子, 増田真理子, 越前谷明子 (2000). 「初級・初期の段階から始める書きの授業—Writing Workshop の実践」 『多摩留学生センター教育研究論』 2.
- 近藤勝重 (2010) 『早大院生と考えた文章がうまくなる 13 の秘訣』 幻冬舎
- 斎藤孝 (2005) 『三色ボールペンで読む日本語』 角川文庫
- 斎藤孝 (2007) 『原稿用紙 10 枚を書く力』 だいわ文庫
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法-原理・方法。実践』 新曜社
- 佐藤ひろこ (2014) 「進化するライティングワークショップ」 ファキュリティス・大学サポートセミナー4, (2014年5月) 東京
- 清ルミ (1995) 『創造的授業の発想と着眼点 (日本語の教え方・実践マニュアル)』 アルク
- 田中真理, 阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート』 くろしお出版
- マルザーノ, R. ケンドール, J. (2013) 『教育目標をデザインする: 授業設計のための新しい分類体系』 黒上晴夫, 泰山裕 (訳) 北大路書房
- 広瀬和佳子 (2010) 「学習者の作文に対する解釈の多様性と「添削」の限界」 『早稲田日本語教育学 8』 早稲田大学日本語教育研究センター
- 細川英雄, 舘岡洋子, 小林ミナ (2011) 『プロセスで学ぶレポート・ライティング アイデアから完成まで(日本語ライブラリー)』 朝倉書店
- 水谷信子 (1997) 「作文教育」 『日本語教育 94』 91-95 国書刊行会
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社
- 横溝紳一郎, 柳瀬陽介, 大津由紀雄, 監修: 田尻悟朗 (2010) 『生徒の心に火をつける-英語教師田尻悟朗の挑戦』 教育出版
- 横溝紳一郎, 山田智久 (2019) 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』 くろしお出版
- 李徳奉 (2002) 『総合的日本語教育を求めて』 水谷修 (編) 国書刊行会
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Berg, B. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.
- Hagiwara, A. (2017). *Leading to learn: Motivating student engagement in Japanese composition*. Unpublished master's project. University of Northern British Columbia, Prince George BC Canada.
- Hagiwara, A., & MacMillan, D. P. (2018). *Modeling, flower arranging, and workshopping: Motivating students to write Japanese composition*. Congress 2018, Regina SK.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London Thousand Oaks, Calif: SAGE.