

技能統合型作文タスクにおける L2 作文産出過程 —思考発話法による事例研究—

西 菜穂子

要旨

本研究は、L2 日本語学習者2名を対象とした事例研究により、読み素材を理解した上で意見文を書く技能統合型作文タスクの産出過程の特徴について調査した。思考発話プロトコルの質的分析から、作文産出過程では計画、評価、編集等の執筆行動が全体的、局所的に繰り返され、外部リソースである読み素材が作文産出の各段階で複層的に影響を与えていることが示され、その影響は執筆前の計画において顕著であった。読み素材の読解は、アイデアの活性化を促し、より豊かな産出へとつながる部分と、情報そのもの、あるいは、情報によるアイデアの過剰な活性化により、執筆構想を整理する上での阻害要因となった部分があることも観察された。

1. 研究の背景

第二言語 (L2) 教育実践では、「聞く・話す・読む・書く」の独立した 4 技能を伸ばそうという指導から発展し、複数の技能を組み合わせたタスクを用いて運用力を高めようという指導が広く用いられるようになっていく。L2 作文教育においても、読解と作文など、複数の技能を組み合わせた技能統合型作文タスク^(注1)は教室内学習では一般的に用いられ (e.g., Allen, 2018)、大規模な標準テスト (TOEFL など) にも採用されている。

(注1) 本研究では Plakans (2012) に倣い、技能統合型作文タスクを「タスク遂行のために複数の技能を要する作文タスク」と広義に定義した上で論を進める。

L2 における技能統合型作文タスクの効果については、関連研究も増えているが (e.g., Plakans, Gebril, & Bilki, 2019)、L2 学習者のタスク実行時の産出過程を調べた研究は少ない (e.g., Plakans, 2007, 2008, 2010)。これは、単独の技能のみでのタスクの場合と比べ、書き手の行う言語処理が複雑となるため、分析が難しいことが理由の一つである。

よって、本研究では、読解と作文の技能統合型作文タスクに焦点を当て、高等教育機関で学ぶ学生である L2 日本語書き手 2 名が、作文タスクに関連のあるトピックの読み素材を理解した上で意見文を書く課題に取り組む際、その産出過程にどのような特徴が見られるか、思考発話法を用いた事例研究によって調べることとした。比較検討のため、協力者は、読み素材を読んでから文章を書く条件に加え、読み素材を読まずに書く条件の 2 つのタスク条件で作文を行った。

以下、第 2 章において関連の先行研究を概観し、第 3 章で研究質問を提示する。第 4 章で調査・分析方法について示し、第 5 章で分析結果とそれについての考察を述べる。第 6 章でまとめと今後の研究に向けての課題を提示する。

2. 先行研究

読解と作文の技能統合型タスクの産出過程は、L1 研究において Flower, Stein, Ackerman, Kantz, McCormick & Peck (1990) がその特徴を検証した試みが先駆的である。L2 研究においては、書き手の言語背景が複数になることにより、同時進行で行われる処理が多層的になり、リアルタイムの処理を分析した研究は少ない。その中でも、Plakans は一連の研究 (Plakans, 2007, 2008, 2010) で、指示文のみでの作文 (writing-only) と読み素材を読んだ後の作文 (reading-to-write) の比較から、技能統合型の L2 作文産出過程の特徴を調べた。

Plakans (2007) は、アメリカ中西部の大規模大学に在籍する EFL 学習者 (L1、専攻は多様) 10 名を対象として、読解と作文の統合型タスクにおける産出過程を検証した。協力者は、writing-only タスクと reading-to-write タスクの 2 つの条件

で作文を行った。両タスク条件ともに、作文を執筆中の「talk-aloud」(思考発話に相当)が求められ、協力者は考えていることを全て L2 または L1 で話すよう指示された。作文のトピックは 2 種類(文化／科学技術)であった。Reading-to-write タスクでは、賛成と反対の両方の立場からの主張と根拠が書かれた 2 つの短いテキストを読み、自分の主張とその根拠を書く。また、テキストの関連情報を組み合わせること、盗用は禁止で引用を行うことが求められた。

Plakans は、プロトコルデータをアイデアユニットに分けて分類し、それをもとに reading-to-write タスクでの産出過程を整理した。産出過程は、作文の準備と作文を書く段階の 2 段階に大別された。まず、準備の段階では、指示と読み素材を読む／再読する、タスクを理解する、自分の立場を決める、計画、および、内容の構造化という流れが観察された。次に、書く段階では、計画とリハーサル(アイデアを発展させ、語彙の計画をする)、読み素材を利用する(再読、選択、パラフレーズ)、自分の文章の再読、局所的な言語選択(単語を変える、文法について考える)、作文を評価する、という流れが見られた。この観察から Plakans は、reading-to-write タスクでは、読解が統合型タスクの作文産出過程の一部となっていると判断している。

上記のタスク条件では、読み素材を手元に置き、執筆中もそれを見ながら執筆活動が続けており、そのことが読解と作文が緊密に結びつく結果につながったと推察できる。よって、読み素材を読む行為が産出過程に与える影響は大きく、タスク全体、および、産出過程の各構成要素に対して、大局的、局所的に影響を与えたと考えられる。

Plakans (2007) のデータを再分析し、両条件の違いを論じた Plakans (2008) でも、reading-to-write タスクでは、書き手の産出過程が再帰的で直線的ではないことが示されている。条件間の顕著な違いは計画段階に現れた。Writing-only タスクでは、書き手は執筆前に内容と構成を考えるためにより多くの時間を割き、執筆中の計画は少なかった。一方、reading-to-write タスクでは、執筆中により多く

の計画行動が見られ、作文産出過程全体にわたって、書き手に推論生成を促すタスクである可能性が提示された。また、**reading-to-write** タスクは、読み素材、産出テキストとのインタラクティブなプロセスを引き出しており、その傾向は、より経験のある書き手、よりライティングに関心のある書き手に顕著であった。

さらに、Plakans (2010) では、Plakans (2008) のプロトコルデータ 10 名分を使用して、**reading-to-write** タスクと **writing-only** タスクにおいて、書き手が保有するタスク表象（タスクの要求度についての理解）について被験者内で比較した。分析では、タスク表象を最初のタスク表象、トピックの決定、ジャンルの認定、読み素材の使用の 4 範疇に分け、それらが局所レベルの問題か、全体レベルの問題かに分類した。

局所レベルの問題については、**reading-to-write** タスクでは、全ての書き手がタスクを理解するために、指示文を読み、読み素材を読み、指示文を再読するという円環的なプロセスに従事していた。ただし、読み素材を読んでいる間に、タスクの指示を思い出す必要が生じ、トピックの概念化がより複雑になったと答えた者もいた。一方、**writing-only** タスクは、作文タスクとして一般的で馴染みのある形式だったため、指示文を読んですぐに論述型と認識できた上で、計画を開始しており、より効率的にタスク表象を構築できていた。

全体レベルの問題については、参加者の特徴が 2 つに分かれた。1 つ目のグループ 6 名は、両タスクでタスク表象を構築するプロセスが似ていた。このグループは、**reading-to-write** タスクにおいて、読み素材をアイデア生成の場とみなして一度読んだら戻らず、読み素材がタスク表象にほとんど影響を与えなかった。2 つ目のグループは、**reading-to-write** タスクにおいて、読み素材を十分に理解して全て読む事が必要だとあると考えているだけでなく、作文中に再度読み素材に戻っていた。つまり、タスクの性質を読み素材の統合が必要とされているものと解釈し、素材を作文中にどう活用するか判断に時間を使っていた。

これらの結果から Plakans は、技能統合型作文タスクは指示文の再読に多くの

時間をかけさせる傾向があり、読み素材は、ある書き手にとってはトピックの理解の助けとなるが、その他の書き手にとっては、読後に指示文の再確認が必要となり、タスクの複雑さが上がったと述べている。

Plakans の一連の研究は、学習者のプロトコルをもとに、技能統合型作文タスクにおける産出過程を検証し、指示文のみの一般的な作文とのパターンの違いを示した点が貢献として挙げられる。しかし、分析では、読み素材の読解時に書き手が行っていた処理と作文時の処理が明確に区分されておらず、結果の解釈が難しい。また、読解の処理がテキスト内とテキスト間双方の処理を含んでいるという複雑さもある。加えて、処理の個人差が大きいことが示され、その個人差をもたらす要因は多岐にわたることが予測される（L2 習熟度、L1 と L2 双方の読解・作文力や各々に対する経験など）。これらの点から考えて、背景の異なる書き手を対象にし、処理の特徴を丹念に検討する事例研究を行うことが、技能統合型作文タスクの産出過程を明らかにする上で、意義あることであろうと考えた。

そこで、本研究では、技能統合型作文タスクにおける作文時の産出過程について、2 名を対象とした事例研究を行うことにした。具体的には、読解と作文の技能統合型作文タスクにおける作文産出過程の質的特徴を明らかにするために、作文産出時の思考発話プロトコルの特徴を分析し、指示文のみの作文時と比較する。作文タスクは、関連のあるトピックの読み素材を理解した上で意見文を書く作文タスクを設定した。また、読解時と作文時を明確に区分するため、作文時には読み素材は回収し、作文時の読み素材の影響は記憶に由来するものに限定した。なお、読み素材読解時のプロトコルは分析の対象外とした。

3. 質問

中上級日本語学習者が L2 技能統合型作文タスクに取り組む際、

質問 1. 作文産出はどのように進み、時間配分はどうか。

質問 2. 読み素材は作文産出過程にどのような影響を与えるか。

4. 調査

4. 1 調査協力者

日本国内の高等教育機関に在籍する中国語母語話者の日本語学習者2名に協力を得た^(注2)。以下、仮名で記す。

・林さん：中国出身。大学院修士課程1年。年齢20代。女性。日本語能力試験N1合格。日本語学専攻。日本語学習歴2年5ヵ月。

・王さん：中国出身。大学3年。年齢20代。女性。日本語能力試験N2合格。国際コミュニケーション専攻。日本語学習歴5年。

4. 2 作文のタスク条件

調査に使用した作文のタスク条件は2種類あり、協力者はその両方の条件で作文を行った。1種類目は、指示文を読んで作文を行うタスクである（以下、読みなし条件）。2種類目は、指示文と指示文のトピックに関連のある文章を読み、その後に作文を行うタスク（以下、読みあり条件）である。

4. 3 作文のジャンルとトピック

作文のジャンルは意見文とした。読みなし条件のトピックは「食品ロス」、読みあり条件のトピックは「建築物と景観」である。指示文は下に示す。

「食品ロス」：近年、スーパーや家庭などで、まだ食べられるのに捨ててしまう「食品ロス」が増え、大きな問題となっています。「食品ロス」を減らすためには、どうしたらよいと思いますか。具体的な例を挙げながら、あなたの考えを述べなさい。

^(注2) 調査では6名の学習者に協力を得た。調査は後続の中規模研究の材料作成のための予備調査でもあったため、6名には6種類からタイトルのみを見て、2種類を自由に選んでもらった。報告する2名は同トピックを選択した者である。

「建築物と景観」：近年、斬新なデザインやコンセプトを重視した建築物が増えています。このような建築物に対しては、町の景観や住みごちを犠牲にしているという意見もあります。このような建築物の是非について、あなたの考えを述べなさい。

読みあり条件の読み素材は、長さとリーダビリティを考慮して選定した。読み素材全文を表 1 に記す。「建築物と景観」について建築家が意見を述べた文章で、長さは 418 字である。テキストは真正性を重視し、一部省略は行ったが、加筆修正は行っていない。文章の難易度は、日本語文章難易度判別システム jReadability で中級後半と判別された（判別値 2.66）。

指示文、読み素材ともに、漢字には全てルビを振り、読みが分からないことが阻害要因につながらないよう配慮した。

表 1 読み素材

まず、次の建築家が書いた文章を読んでください。その後で、書いてもらいます。

建物をつくることは、未来をつくることです。建築物は、一度建てると 100 年以上は同じ場所に建ち続けることになります。100 年残るということは、私たち建築家や地域社会の人たちがどのような意図を持ち、どのような気持ちで建築をつくったのかが 100 年後の人たちに伝わるということです。

皆さんも、京都や奈良などに旅行した際、古い建築を見たことがあるでしょう。その建築を通して、平安時代やそれ以前の人々の意図が現代に伝えられているのです。つまり、建築は「時代の思想の伝達装置」と言えます。

民間の建築にしろ、地方自治体にしろ、「今よければいい」と思っ
てつくる、と、ときが進めば必ず問題が出てきます。だから建築家は、その建物を利用する人たち、あるいはそこに住む子どもたちが100年後にどうなっているのかを考えて公共建築をつくり、マンションをつくらなければならないのです。

(山本理顕「建築をつくることは未来をつくることである」『未来コンパス』水曜社)

4. 4 手順

調査は、個別に2時間程度の調査を2回実施した。実施場所は、大学内のグループ室等の静かな環境が保たれる場所である。調査手順は、(1) 調査の目的と概要の説明と同意書記入、(2) 背景情報についての質問紙、(3) 思考発話法の練習、(4) 作文タスク2条件(読みなし、読みあり)、(5) 日本語習熟度確認のための小テスト、(5) タスクの難易度や感想についてのインタビューの順であった。協力者の都合に合わせて、上記の手順を2日に分けて実施した。

作文タスクには特に制限時間を設けなかった。作文用紙として、最大800字記入可能なA3サイズの原稿用紙を配布した。文字数は400字以上で上限は設けないと指示した。

読みなし条件では、まず、指示文が記載された用紙が配布される。次に、協力者は書かれた指示文を音読し、その理解を確認した後、原稿用紙に手書きで作文を行う。指示文を記載した用紙はメモとして自由に使用できる。

読みあり条件では、まず、指示文とそのトピックに関連する文章が記載された用紙が配布される。指示文を音読して理解を確認し、次に、指示文と関連のある文章を読む。読みが終わると最初に配られた用紙が回収され、新たに指示文のみが記載された用紙が配布され、原稿用紙に手書きで作文を行う。

4. 5 作文タスク中の思考発話

本研究の目的は、作文産出時の執筆プロセスの特徴を解明することであるため、全てのタスクを思考発話しながら実施した。タスク中、沈黙が 30 秒以上続いた場合には、調査者が発言を促した。音声は IC レコーダーで録音し、作文産出過程を記録するために手元を iPad で録画した。

思考発話法は、作文産出の心的過程を調べる有効な手法であると判断して採用した。真実性と反応性の観点から、その妥当性について議論はあるが (Ericsson & Simon, 1993; 海宝・原田, 1993; 張, 2007)、言語産出のプロセスとその処理を理解する上で重要なデータとなると考えた。

思考発話法は協力者にとってなじみがなく、さらに、考えていることを話しながら読んだり書いたりする行為は困難と考えられるため、練習を行った。

4. 6 分析

文字化したプロトコルデータは、録画データと照合し、執筆（本文、メモ）、編集（削除、挿入）の情報を加えた。

データ化されたコメントはストラテジーの変わり目で分割し、1 単位につき、付録 1 の分析項目のいずれか一つを当てはめて頻度を調べた。頻度の全体に占める割合については付録 2 に示す。項目の決定にあたっては、Hayes (2012)、López-Serrano, Roca de Larios, and Manchón (2019) を主に参考とした。付録 1 のレベルと下位レベルは Hayes (2012) で提示された作文産出過程のレベルを採用し、分析項目と定義は先行研究 (e.g., 石橋 2012; Plakans, 2007, 2008; Roca de Larios, Manchón, Murphy, & Marín, 2008; Sasaki, 2000; Whalen & Ménard, 1995) を参考に筆者が作成した。

分析は 2 名の評定者で行い、不一致部分は協議により最終決定した。

5. 結果と考察

5. 1 産出過程の概要と時間配分

作文タスクの条件ごとの産出過程の概要と時間配分を表 2 に示す。2 名とも、読みなし条件では、指示文を読み、メモを用いて全体的な計画を立て、その後執筆を行った。読みあり条件では、指示文、読み素材を読んだ後、計画を立て、執筆を行った。どちらの条件でも、執筆中に指示文やメモを読み直す、当初の計画を変更する、新たにメモを加えるなどの行為が観察された。

タスク全体にかかった時間は林さん（読みなし 58 分 50 秒、読みあり 61 分 57 秒）、王さん（読みなし 40 分 10 秒、読みあり 57 分 34 秒）ともに、読みあり条件のほうが長かった。また、執筆前の計画は、両者とも読みあり条件のほうが時間を多くかけており、特に王さんは両条件の差が大きい。これは Plakans (2008) の *writing-only* タスクのほうが執筆前の計画が長いという結果とは異なるパターンを示している。

Plakans (2008) のタスクでは、読み素材が手元にあったことから、執筆中に素材へのアクセスを行うことを前提にして、事前計画に時間をかけず、執筆しながら計画を見直しつつ進めていった可能性があり、結果として *writing-only* タスクの場合のほうが計画時間が長くなった可能性が高い。

一方、本研究の調査では、計画中には既に読み素材が回収されている。読み素材の読解により、アイデアが広がりより豊かな計画が醸成された可能性、または、読み素材が阻害要因となり、自らの構想をまとめるために時間がかかってしまった可能性と正負両面の推測が成り立つ。

執筆時間は、林さんは読みなし条件のほうが約 7 分長く、王さんはほぼ同じであった。林さんの場合、読みあり条件では計画時間が長い一方で、執筆時間が短いことから考えて、読み素材の読解、および、計画が執筆をスムーズに進めるために効果的に働いたとも推測できる。

表 2 執筆の各段階における使用時間

	林さん		王さん	
	読みなし	読みあり	読みなし	読みあり
1) 指示文の読み	1 分 14 秒	1 分 20 秒	1 分 10 秒	1 分 10 秒
2) 読み素材の読み	なし	5 分 11 秒	なし	4 分 54 秒
3) 執筆前の計画	13 分 11 秒	17 分 41 秒	5 分 15 秒	18 分 15 秒
4) 執筆	44 分 25 秒	37 分 45 秒	33 分 45 秒	33 分 15 秒
合計時間	58 分 50 秒	61 分 57 秒	40 分 10 秒	57 分 34 秒

5. 2 プロトコルの分析

1) 林さんの事例

表 3 は読みなし条件、表 4 は読みあり条件における、執筆前の計画段階のプロトコル抜粋である。前節で見たように、林さんの産出過程で特徴的なのは、読みなし条件では計画は短いが執筆時間は長く、読みあり条件では計画時間が長く執筆時間が短いことである。この点について、執筆前の計画の時間帯のプロトコルを分析することにより検討する。

表 3 は、読みなし条件で指示文を一度読んだ後のプロトコルである。まず構成と内容について計画立案を試み（1 行目）、指示文を再読する（2 行目）。林さんは、メモを下書きとして用いている様子で、その後は実際の執筆を始めるまで、メモとその再読、および、リハーサルを繰り返す。

この抜粋部分の後に続くプロトコルでも、林さんは執筆前に、アイデア醸成のための精緻化や言語化のためのリハーサルを多く行っていた。事後インタビューで林さんは、この作文は、日本語の教室内学習や試験等によく実施される意見文形式で、指示文を見た段階で構成等は馴染みがあり、後は内容面のアイデアを練ることに集中していたと述べていた。

表3 林さんのプロトコル（読みなし条件・執筆前の計画段階）

プロトコル	コーディング
まず まず / 話題 近年 / <u>近年</u> なになに <u>増えて大きな問題になりました。</u> 環境に / <u>に</u> <u>に</u> / <u>とって</u> <u>大きい</u> / <u>大きい</u> / 負担 になる 負担になった なっている / <u>負担となってい</u> <u>ると思われている</u> くと思われている 消す と思われる / みんなは じぶん / ちがうな / みんな なじぶんの力 みんなじぶんの みんなは 注意 注 目 注意 / 皆は「食品ロス」を… / へらすため / 自分の力を出さ… / なければならない うーん 日本 に来てから 来たから 日本に来てから / <u>日本の食品</u> <u>の賞味期限…</u> / <u>しょうみきげん</u> / が短い 短くて / <u>おどろいた</u>	計画：構成 / 計画：内容 メモ / 再読：指示文 メモ / 再読 / メモ / 再読 / リハーサル / メモ 編集：削除 メモ / リハーサル / 査定 / リハーサル / メモ / リハーサル / メモ / リハーサル / メモ / 再読 / リハーサル / メモ

*記号 / : 分析単位の区切り、網掛け：筆記行動、斜字+下線：読み行動

表4 林さんのプロトコル（読みあり条件／執筆前の計画段階）

プロトコル	コーディング
何を書こうかな どうしようかなー たぶんデザインだ け 斬新なデザインと デザインだけ重視する建築物は まず 町の景観や住みごこちを犠牲するのは、よくない 何を するためだったら、仕方がない 外観 / やみ見た目 /	計画：内容 メモ / リハーサル /

プロトコル	コーディング
<u>外観</u> / のすばらしさを求めるだけ <だけ消す> ためだったら、辞めたほうがいい？（中略）デザインや コンセプトはどんなにすばらしくても、将来ただの さっき何 さっき話した ゆうらんち 観光地 ゆうら んち / 遊覧地 <遊覧地消す> 何地（笑） ただの ああ観光地 これ？ 観光地だと思う。えーと 実の役割がなくなって、建筑 家の名義？ / 名義ではない <名義 消す> <u>けんちくかの</u> / 思いを未来の人たちに伝 / つたわる をつたう / うものになる。建筑家自分のため	再読 / メモ 編集：削除 メモ / （中略） / メモ 精緻化 / メモ 編集：削除 リハーサル メモ / 査定 編集：削除 再読 / メモ / リハーサル / メモ

*記号 / : 分析単位の区切り、網掛け：筆記行動、斜字+下線：読み行動

その一方で、読みあり条件では、読み素材をどのように活かすか考えるのが大変だったと報告しており、タスク実行の上で心理的負担になっていたことが分かる。これは、Plakans（2010）で reading-to-write タスクでは概念化がより複雑になったと答えた参加者の言葉と近い報告である。

表4に示す林さんの読みあり条件でのプロトコルを見ると、読みなし条件の場合と同じように、計画のために下書きのメモとリハーサルを繰り返した後（1～9行目）、読み素材読解時に話した内容を思い起こして精緻化を行い（10行目）、読み素材に登場した「建築家」「未来」などの語や、「100年後に残る建築」といった概念を活かしてアイデア醸成へとつなげていることが見て取れる。読み

素材を活用しなければというプレッシャーとは別に、執筆のアイデア生成に読み素材が役立っていたとも考えられる。言い換えれば、林さんは読み素材を生かすことがタスクの性質であると判断し、そのタスク遂行のための全体的・局所的な計画を執筆前に行っていたことが分かる。

2) 王さんの事例

林さん同様、王さんの場合も、産出過程の2つの条件間で違いが大きかったのが、執筆前の計画である。読みなし条件では、指示文を読んだ後、5分程の計画の後、すぐに作文執筆が始められた。一方、読みあり条件では、指示文、読み素材を読んだ後に、その内容をもとに、自分の見た建築についてアイデアを広げる精緻化が18分以上も続いた。

表5は、読みなし条件において、指示文を読み終わった直後から、執筆開始までのプロトコル全文である。まず、指示文の理解を確認した後（1行目）、トピックである「食品ロス」についてメモを使いながら計画を立てている。

表5 王さんのプロトコル（読みなし条件／執筆前の計画段階）

プロトコル	コーディング
食品ロスというのは そっか / <u>野菜とか肉とか</u> / <u>や</u> <u>野菜とか</u> <u>肉とか</u> / 腐る腐る腐れる 腐る食品 腐る 食品? / <u>腐る食品</u> / かな が多いかな うーん 今 北京と上海 / <u>今北京と上海や深圳とか中国の大都会も</u> <u>ゴミ分類を行っている</u> <u>減らすために</u> / 分類すればいいじゃないですか / で えーと なんだろう / うーん だめかなあ / 今は燃るゴミ えっと <u>日本では</u> / うーん うーん	指示文の理解 / メモ / 再 読: メモ / リハーサル / メモ / 精緻化 / メモ 再読: 指示文 / 主張 / 計画: 内容 / 査定: 内容 メモ / 計画: 内容

表6 王さんのプロトコル（読みあり条件／執筆前の計画段階）

プロトコル	コーディング
<p>考えてる その近いところ 海浜幕張のところ 近いところを考えている うーん 画面を 画面を考えてる</p> <p>（沈黙→介入「画面はなに？」）</p> <p>画面は そのうーん その海浜幕張の近いところのたくさんのビル そのなんか全部ガラス ガラスのそのビル キラキラなビルたち</p> <p>（沈黙→介入「ビルたち？」）</p> <p>IBM とかあーイオンは普通だけど その入ってるビルイオンは普通だけど テックガーデンのその所考える その橋 橋の うーん たくさん建物を連結する橋はちょっと古いなので その新しいビルに合わない でもそれは新しくするのは簡単だから 橋だから</p> <p>ビール / 何だっけ / ガラス 橋 古い 新しくするのは簡単 特にテックガーデン</p> <p>（沈黙→介入「テックガーデン？」）</p> <p>うーん 良いと思う 良い / ①良き / 私の意見は良きだから 最初は良きを書く / 何で良きかな</p> <p>えっとー 2段落 1段落は違う 1段落</p>	<p>精緻化</p> <p>（調査者の介入）</p> <p>精緻化</p> <p>（調査者の介入）</p> <p>精緻化</p> <p>メモ / 自己モニタリング / メモ</p> <p>（調査者の介入）</p> <p>主張 / メモ / 計画：構成</p> <p>/ 計画：内容</p> <p>計画：構成</p>

* 記号 / : 分析単位の区切り、網掛け：筆記行動、斜字+下線：読み行動

調査後のインタビューで王さんは、読み素材にあった「京都や奈良」などの古い建築物についての例を思い出そうとしたがうまくいかず、指示文にあった「斬新なデザイン」の建築物について考え始めたところ、大学の校舎や最寄り駅の新奇性の高いビルについて連想が広がり、なかなかそこから離れられなかったと述

べた。これは読み素材の存在がアイデアの活性化につながると同時に、過剰な活性化をもたらし、自分の考えがまとまりにくかったことが示された例と考えられる。その結果、執筆前の計画に長い時間（18 分 15 秒）がかかってしまった。また、これは日本語能力試験 N1 合格者である林さんに対し、王さんは N2 合格者であり、L2 日本語の習熟度が低いことが執筆中の沈黙の多さやアイデアの言語化に苦心した原因とも推測できる。さらに、トピックが影響を与えた可能性もある。

林さん同様王さんも、読みあり条件では、素材から受ける負の効果も観察されたが、その程度には個人差があった。ただし、全体的に見て、両者のプロトコルからは読み素材、産出テキスト、書き手のインタラクティブなプロセスが観察できている。

6. まとめと今後の課題

本研究では、L2 日本語学習者が読解と作文の技能統合型タスクを行う際の産出過程について、2 名の事例を分析し、その共通点と個人差について観察した。

まず、2 名の思考発話プロトコルから見て、本研究で使用した技能統合型作文タスクにおいては、指示文、読み素材を読んだ後、計画、執筆を行うという流れで産出が進んでいた。また、執筆中に指示文やメモを読み直す、当初の計画を変更する、新たにメモを加えるなどの行為が観察され、これまで多くの作文産出モデル（e.g., Flower & Hayes, 1980; Hayes, 2012）で示されてきたように、計画、評価、編集等の執筆行動が全体的、局所的に繰り返されており、特に計画において読み素材の影響が大きいことが分かった。

作文産出中の時間配分については、2 名の個人差が観察された。この違いが生じた要因としては、L2 習熟度、読解や作文の経験、作文のトピックに対する馴染み度などの書き手の内的要因、作文のジャンル、読み素材のタイプや難易度など、多数を挙げることができ、これらの要因との関係も調査する必要がある。

また、本研究のタスクのように、読み素材が作文執筆時に手元になくても、その後の執筆において素材からの影響は続き、それを想起したコメントが報告されていたことから、技能統合型作文タスクにおいては、外部リソースである読み素材が作文産出の各段階で複層的に影響を与えたことが分かる。ただし、読み素材の読解により、同一の書き手内でもアイデアが広がりより豊かな計画がされた部分と、読み素材の情報そのもの、あるいは、情報によるアイデアの過剰な活性化が起こり、自らの構想を整理する上での阻害要因となった部分が観察されており、教材やテストとして読解を活用する場合には、そのタスクの指示、読み素材の長さや難易度等に配慮して作成する必要があると言えよう。

以下、今後の課題について述べる。まず、今回は、読み素材読解時の思考発話プロトコルについては除外した分析を行ったため、今後はこの読解処理過程と作文産出過程がどのような関係を持っているのかを調べる必要がある。また、作文タスクの特徴であるジャンル、トピック、時間制限等についても考慮に入れた調査デザインで調査を行うことも有益となろう。それによって、読解と作文のつながりをより詳細に検討することが可能となり、技能統合型作文タスクが書き手に与える影響を深く調べることができるはずである。加えて、産出作文の言語的特徴の量的分析や質的評価と、産出過程の関係を調べることにより、技能統合型作文タスクの教材作成や評価法確立につながる研究も必要となってくる。今後は、より規模の大きな調査を実施し、より詳細な量的分析により、一般化を図る研究も進める価値があると考ええる。

付記

本研究は、2018 年度神田外語大学研究助成（個人研究）を受けて実施した。分析にあたり、神田外語大学の李榮氏のご協力を得たことに御礼を申し上げたい。

参考文献

- 石橋玲子 (2012). 『第2言語による作文産出の認知心理学的研究—学習者主体の言語教育のために—』 風間書房.
- 海宝博之・原田悦子 (1993). 『プロトコル分析入門 発話データから何を読むか』 新曜社.
- 張文麗 (2008). 「プロトコル分析は何を明らかにしたか：習得メカニズムを探る研究の概観から」『言語文化と日本語教育 2008 年 11 月増刊特集号』 167-190.
- 山本理顕 (2010). 「建築をつくることは未来をつくることである」 桐光学園中学校・高等学校編『未来コンパス—13 歳からの大学授業』 50-61.
- Allen, H. W. (2018). Redefining writing in the foreign language curriculum: Toward a design approach. *Foreign Language Annals*, 51(3), 513-532.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (Revised Edition). Cambridge, Massachusetts: the MIT Press.
- Flower, F., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., & Peck, W. (Eds.). (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- López-Serrano, S., Roca de Larios, J., & Manchón, R. (2019). Language reflection fostered by individual L2 writing tasks: Developing a theoretically motivated and empirically based coding system. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(3), 503-527.

- Plakans, L. (2007). *Second language writing and reading-to-write assessment tasks: A process study* (Doctoral dissertaton, The University of Iowa, Iowa, US). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3266035)
- Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13, 111-129.
- Plakans, L. (2010). Independent vs. Integrated Writing Tasks: A Comparison of Task Representation. *TESOL Quarterly*, 44(1), 185-194.
- Plakans, L. (2012). Writing integrated items. In G. Flucher & F. Davidson (Eds.), *The Routledge handbook of language testing* (pp. 249-261). NY: Routledge.
- Plakans, L., Gebril, A., & Bilki, Z. (2019). Shaping a score: Complexity, accuracy, and fluency in integrated writing performance. *Language Testing*, 36(2), 161-179.
- Roca de Larios, J., Manchón, R. M., Murphy, L., & Marín, J. (2008). The foreign language writer's strategic behaviour in the allocation of time to writing processes. *Journal of second language writing*, 17(1), 30-47.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.
- Whalen, K. & Ménard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45(3) 381-418.

付録1 作文執筆時の思考発話プロトコルコメントの分析項目

レベル	下位レベル	分析項目	定義
コントロール	目標設定	計画	文章の内容／構成／文体について計画している
		主張	自分の立場（意見・主張）を明確にしようとしている
タスク環境	タスク材料	指示文の読み／理解	指示文を読んでいる／理解しようとしている
		タスクの理解	作文タスクを理解しようとしている
産出過程	翻訳	リハーサル (候補の生成と選択)	産出候補を想起し、それについて述べ、産出へとつながっている発話。内容、語彙、文法、形式の4カテゴリーに分かれる
		言語間比較	産出候補について、L2（日本語）とL1、またはその他の言語と比較しながら考えている
	提案	精緻化	既有知識、自分が経験した出来事についての記憶などを産出プロセスに持ち込み、それをもとにアイデアを広げている
		リソースの活用 (指示文・読み素材・メモ)	指示文・読み素材・メモを文章に活かそうと試みている
	評価	査定：内容、構成、語彙、文法、形式	リハーサルでの産出候補や書いた文章について、肯定的／否定的に評価している
		メタ言語の使用	言語についての知識、用語を用いて、産出候補や産出した文章について説明している

レベル	下位レベル	分析項目	定義
産出過程	評価	再読	自分の書いた文章／指示文を再読している
		自己モニタリング： L2 知識の不足／困難感／疑問／その他	自分の L2 知識の不足／産出過程で起こった困難感・疑問についてコメントしている／上記 3 分類以外 ＊自発的なコメントと調査者による介入によって起きたコメントの両方を含む
	筆記	L1 生成／L2 生成	本文中に L1 で書いている／L2 で書いている
		編集：削除／挿入	削除／挿入による編集
		メモ：L1／L2／文字以外	メモしている

付録 2 各レベルの分析項目ごとのコメント割合 (%)

レベル	下位レベル	林さん		王さん	
		読みなし	読みあり	読みなし	読みあり
コントロール	目標設定	5.5	8.5	14.1	9.0
タスク環境	タスク材料	0.4	0.6	2.1	0.5
産出過程	翻訳	19.6	17.6	13.0	13.2
	提案	0.7	2.4	2.6	4.7
	評価	23.6	18.8	17.7	22.6
	筆記	50.2	52.1	50.5	50.0
	産出過程の合計	94.1	90.9	83.9	90.5
全体		100	100	100	100