

An Overview of L2 Writing Process Research —Focusing on Research in Writers' Internal Factors—

第2 言語における作文産出過程研究の概観
—書き手の内的要因に関する研究に焦点を当てて—

西 菜穂子

An Overview of L2 Writing Process Research
— Focusing on Research in Writers' Internal Factors —

Naoko Nishi

1. はじめに

人が文章を書くときの心の動きとはどのようなものだろうか。そして、書くという行為には、どのような要因が影響を与えているのだろうか。

これらの疑問は、作文研究・指導における本質的な課題である。また、書く文章が母語（L1）以外の言語（L2）の場合には、学習者である書き手の内面にはどのような変化が起こり、影響を与える要因はL1と違いが見られるのだろうか、という外国語教育に関わる者が抱くであろう問いは、L2作文研究へと結びつき、成果が蓄積されつつある。

L2作文研究は、L1研究を土台として発展してきており、書かれた作文を対象にした産出作文研究と、書き手の産出プロセスを検証した産出過程研究という2つの主要な領域がある。L2作文研究はまず、Kaplan（1966）の比較修辞学的研究に代表されるように、学習者が書いた作文の誤用や修辞的特徴を分析し、指導へ活かそうとする産出作文研究から出発した。その一方で、1980年代以降は、学習者が作文を書くプロセスに着目し、書き手が作文産出中に行う文章の計画から完成までの「目的指向的な一種の問題解決過程（衣川，2000）」の認知処理の特徴を検証する産出過程研究も行われるようになり、その成果を反映させた指導も現れてきた。例えば、書きのプラン、自己内省、草稿の推敲を勧める「プロセスアプローチ」を用いた指導法は、主に欧米の高等教育機関におけるL2英語作文指導において注目を集めた¹（大島，2003）。

また、近年L2作文産出過程研究では、「産出過程の認知処理プロセスそのも

言語科学研究第12号（2006年）

の」だけでなく、「プロセスに影響を与える要因」についての研究も行われている。これまでの研究成果から判断すると、L2書き手の認知処理プロセスに影響を与える要因は、大きく2つに分けられる。1つは、言語知識、メタ認知知識、言語処理速度など、書き手の内部から影響を与える内的要因であり（cf. Schoonen, van Gelderen, de Glopper, Hulstijn, Simis, Snellings, & Stevenson, 2003）、もう1つは、作文タスクの種類、辞書の使用、書き手が自分の文章をモニタリングするために利用する執筆途中の文章などのように、書き手の外部から作文産出に影響を与える外的要因（cf. Chenoweth & Hayes, 2001）である。L2作文産出では、これらの内的要因と外的要因がL1とL2双方の認知処理過程において、相互にインターアクションを起こしながら複雑に絡み合っていると見られる（Schoonen et al., 2003）。したがって、産出過程に影響を与える要因を特定することや、各要因と産出作文の関係を調べることで、指導やカリキュラムおよび教材開発に果たす役割は重要であると考えられる。

中でも、書き手の内的要因についての研究は、近年認知心理学やL2読解研究との関連から注目が高まっている作業記憶（working memory）の役割とも関係が深いことから、より効率的で質の高い作文産出を促す指導を目指すために、今後の進展が期待される分野である。ただし、現段階では、L2作文産出過程研究は、英語学習者を対象にしたものがほとんどであり、日本におけるL2日本語習得研究は、未だ発展途上の分野であると言って良いだろう。

以上のような理由から、本稿では、L2作文産出過程における書き手の内的要因に関する先行研究に焦点を当てて概観し、その研究成果を日本語学習者を対象とした習得研究にいかに関結びつけていくべきかについて論じることを目的とする。論を進めるにあたっては、Schoonen et al.（2003）において、L2作文産出過程に重要な役割を果たす書き手の内的要因とみなされた言語知識、メタ認知知識、言語処理速度の3要因について、それぞれの要因とL2作文産出との関連性を調査した先行研究を分析・考察し、評価を行った。加えて、今後のL2作文産出過程研究への課題およびL2作文指導への展望を述べる。最後に、日本語学習者を対象にしたL2作文産出過程研究で扱うべき点についても検討する。

An Overview of L2 Writing Process Research —Focusing on Research in Writers' Internal Factors—

2. L2作文産出過程に影響を与える内的要因に関する研究

2.1. 書き手の言語知識に関する研究

言語知識とは、形態・語彙・統語・意味・音声などに関する知識で、言語産出のために必要な知識のことである。

書き手がもつ言語知識と産出作文およびその産出過程は、どのように関連しているのだろうか。テキスト言語学の分野では、言語知識とテキスト構造の概念的結びつきをモデル化しようという試みが続けられてきているが、細密で微視的なものが多く、作文研究に簡単に応用できるものはないことから、Grabe & Kaplan (1996) は、言語知識とテキスト構造の大枠を分かりやすく概念化することを目的に、テキスト構造の原理 (図1) を図式化した。

| | 表層 | | 深層 |
|---------|-----|----|-----|
| 文レベル | 統語 | 語彙 | 意味 |
| テキストレベル | 結束性 | 辞書 | 一貫性 |

図1 テキスト構造の原理 (Grabe & Kaplan, 1996: 63 をもとにして)

このモデルによると、テキスト構造は統語 (syntax)、意味 (semantics)、結束性 (cohesion)、一貫性 (coherence)、語彙辞書 (lexicon) によって構成されている。テキスト構造は、文レベル (sentential) とテキストレベル (textual) の2階層からなり、それぞれの階層が表層 (surface) と深層 (deep) に分かれる。

書き手がある一つの文を完成させる場合に行う処理過程について考えてみると、書き手はまず表現すべき内容 (意味) を把握し、自分で保有している語彙辞書の中からその表現に必要な語彙を探し出し、文法 (統語) 規則にもとづいて文の構造を組み立てる、という処理を行う必要がある。そして、一つの文のレベルを超えてさらに長いテキストを書く場合には、テキスト全体の意味に一貫性を持たせることや、テキスト中の文と文をスムーズに結びつけて結束性を

言語科学研究第12号（2006年）

高める工夫などが必要であり、この作業にも語彙が必要となってくる。モデルの中心部分に語彙辞書が据えられていることから分かるように、語彙辞書は、統語・意味・結束性・一貫性という4部門を中核で統率し、テキスト構造を維持していくために重要な役割を果たしている。言い換えれば、統語・意味・結束性・一貫性などに関する知識は、語彙が存在することで初めてその機能を発揮する訳であり、語彙を保有していなければ、その他の知識を活用することができないのである。

L1よりも言語知識が十分ではないL2で作文を行う際には、テキストを組み立てていく上で、読み手に意思を伝えるために最低限の言語知識が必須となる。特に、表現に必要な語彙が不足していれば、統語・意味・結束性・一貫性などに関する知識を持っていたとしても、言語産出は困難となり、拙いものになると考えられることから、語彙知識は重要であると見られる。また、L2習熟度が上がり、文レベルを超えてテキストレベルでのより高度な文章構成が求められるようになると、結束性や一貫性がL2作文の質を決定する重要な要素となる。このように、文章産出と言語知識の関係は非常に密接であると考えられるため、実際にL2作文と言語知識の関係に着目した研究も進められている(Koda, 1993; Lee, 2003; Sasaki & Hirose, 1996など)。

Koda (1993) では、L2作文の質とL2語彙知識・文法知識の間には相関関係があるとの結果が出ている。Kodaは、初・中級日本語学習者のアメリカ人大学生25名を対象に、作文の全体的評価と日本語の語彙テスト・文法テストの関係を調査した。作文は記述文と物語文の2種類で、日本語母語話者3名によって全体的評価が行われ、語彙テストは50語の定義を英語(母語)で書くもの、文法テストは動詞の活用・格助詞・文変化に関するものであった。その結果、記述文と物語文ともに作文の全体的評価と語彙テスト・文法テスト(格助詞・文変化)の間に相関関係が見られ、特に語彙テストとの相関が高いことが分かった。Kodaはさらに、作文の言語分析と全体的評価の関係を調べたところ、2種類の作文ともに、異なり語の数(語彙の多様さ)が作文の全体的評価を予測する唯一の変数であることが分かった。この結果から、語彙知識がL2作文の質を決定する上で、最も重要な指標となり得るとKodaは述べている。さらにKodaはトピック構造の分析から、作文のテキストタイプによって要求

An Overview of L2 Writing Process Research —Focusing on Research in Writers' Internal Factors—

される言語的能力 (competencies) が異なり、記述文のディスコースよりも物語文のディスコースの方がより要求度の高い言語処理を必要とし、ディスコース中で文を発展させ、よく推敲された文を産出するためには、語彙知識等から推測できる L2 作文適性の個人差が関係していると考察している。

Koda (1993) の研究とは異なり、指導の効果という観点から語彙知識と作文産出の関係について注目し、明示的語彙指導を受けたグループの作文のほうが、指導を受けない群よりも、より高い教師評価とより豊富でレベルの高い語彙使用が見られたという結果を報告した研究もある (Lee, 2003)。この結果から考えると、指導によって語彙知識が伸びれば産出作文の質の向上にもつながる可能性もあり、今後の検証が必要である。

また Sasaki & Hirose (1996) では、中級 EFL 学習者である日本人大学生 70 名を対象に、L2 作文能力を説明する要因について調査し、文の構造・聞き取り・語彙に関する知識を測定するテストで評価された L2 言語能力が L2 作文の質に高い説明力をもつことを明らかにした。L2 作文能力に対して説明力を持つ可能性のある変数として設定されたのは、L2 言語能力、L1 作文能力 (テーマ・説得力・文法表現・構成・形式面の言語知識)、L2 作文についてのメタ知識 (独自テスト)、L1・L2 作文ストラテジー、作文経験、これまでの指導背景 (質問紙による調査) である。学生は日本語と英語で同じトピックの作文を行い、英作文は内容・構成・語彙・言語使用・技術 (mechanics) の項目で 2 人の評価者によって採点され、この点数が L2 作文能力の測定項目となった。統計処理の結果、L2 作文能力を説明する要因として、L2 言語能力 (52.1%)、L1 作文能力 (18.3%)、L2 メタ知識 (11.0%) の 3 要因が説明力をもつことが分かった。

以上のように、従来の先行研究からは、L2 作文には L2 言語知識、とりわけ語彙に関する知識が重要であることが明らかにされており、L2 作文で産出された語彙の豊かさや量の測定によって作文の質を評価しようという試みも進んでいる。しかし、Laufer & Nation (1995) が述べているように、L2 作文における語彙の測定基準や方法は研究によってまちまちであり、統一されていない。Laufer & Nation によれば、語彙の豊かさ (lexical richness) を測定する方法としては、母集団中でただ 1 人が使用した語彙の数を算出し延べ語の総数で割った割合 (語彙の独自性を測定)、延べ語数に占める内容語の割合 (語彙の

言語科学研究第12号（2006年）

密度を測定)、内容語の数に占める上級語の割合(語彙の洗練度を測定)、延べ語数に占める異なり語の割合(語彙の多様さを測定)などの方法が一般的である。しかし、母集団やサンプル数、作文の長さ、「語彙」をどう定義するか、などによって結果が変わってきてしまうため、どの方法も長所と短所を持ち合わせている。そのため Laufer & Nation (1995) 自身も、語彙の豊富さ(量)の測定基準(Lexical Frequency Profile: LFP)を作成し、習熟度の異なる3レベルのESL学習者大学生の書いたL2作文の質とLFPによって測定される語彙の豊富さの関係を調査して、語彙の豊富さがL2作文の質と強い相関関係を示すという結果を提出している。LFPは使用語彙をレベル別に分け、それぞれの頻度を算出する方法であるが、どれだけの汎用性があるかは疑問であるとの意見もあり(小室, 2001)、L2作文における語彙測定基準の確立が必要とされている。

このように言語知識とL2作文に関係があるとすれば、L2作文指導においては作文そのものの練習だけでなく、言語知識を高める指導が有効であると言える。近年、タスク中心の指導の効果が注目されているが、作文指導と語彙・文法指導などをどう組み合わせれば効果が高まるかなどについての研究や実践報告もL2習得研究および指導に必要とされる領域であろう。

2.2. 書き手のメタ認知知識に関する研究

L2作文産出におけるメタ認知知識とは、よりよい作文産出を行うためにどのように書けば効率的か、また効率的に書くためにはどのように調整・コントロール作業を行えばよいか、ということについて書き手が持っている知識のことである。よって、文レベルを超えたディスコースレベルでの文章構成に関する知識や、作文に関するストラテジー、過去の経験から蓄積された一般的知識などがこの中に含まれる。

読み過程と同様、作文産出過程においても、文字から単語、単語から句、句から節へとボトムアップ式の処理が進められる一方で、文章全体の構造(論理構造・段落間構造)についてや、作文のトピックについての背景知識など、書き手の長期記憶に蓄積されているメタ認知的な知識を利用して推論を進め、文章完成へと導くトップダウン式の処理が行なわれると考えられる。

An Overview of L2 Writing Process Research —Focusing on Research in Writers' Internal Factors—

このような観点から考えると、メタ認知知識を多く持ち、有効に活用できるストラテジーを持った書き手のほうが、そうでない書き手よりも、より効率的で質の高い作文産出を行えるのではないかという仮説が成り立ち、これを検証する研究も進んでいる（衣川、1998; Hirose & Sasaki, 2000; Sasaki, 2000; Sasaki & Hirose, 1996など）。

例えば衣川（1998）は、日本の大学に在籍中の上級日本語学習者中国人留学生4名を対象に、L2書き手が持っている文章構造・書き出し・締めくくりなどについて持っている知識（既有プラン）が、産出作文に与える効果について、作文の文章構造分析と事前・事後インタビューおよび発話思考法によって調査した。その結果、既有プランは作文作成の方向性を示し構想を立てる助けとなり、産出作文の文章構造に反映されており、もし既有プランが複数ある場合には最も効率的であると考えられるものを選択して書いていることが分かった。また、既有プランを持っていない場合には、文章の方向性を決定するまでの計画時間が長くかかってしまい、非効率的であることがわかった。すなわちこの研究においては、文章構造に関するメタ認知知識が作文を書く際の計画を補助し、なおかつ効率的に書くために効果があることが示唆されている。

前出の Sasaki & Hirose（1996）では、EFL 環境で学習する日本人大学生70名の L2作文についてのメタ認知知識と L2作文能力の間には、有意な相関関係が認められ、さらに L2メタ認知知識は、L2作文能力に対して11.0%の説明力をもつ要因であることが明らかになっている。また、作文評価が高いグループの学生と低いグループの学生の比較から、評価が高いグループの学生は、作文の全体的な構成に注意を向けており、自分の持っているメタ認知知識を有効に活用するストラテジーを使用していることが分かった。この結果について Sasaki & Hirose は、非効率的な書き手は、語あるいは文レベルでの処理に追われ、全体的な構成に配慮する余裕はないが、効率的な書き手は作文全体を視野に入れた計画を立てて作文を行うことから質の高い作文が書けるのではないか、という考察を行っている。

また Sasaki（2000）でも、日常的に英語を使用して論文を書いている日本人研究者4名と、海外経験のない EFL 学習者の日本人大学1年生8名では、使用するストラテジー傾向に違いのあることが示されている。この研究では、研

言語科学研究第12号（2006年）

究者と学生の差が出やすいと見られる意見文作文を課題として選定し、作文中の手の動きと書いているものをビデオ撮影して、作文後のインタビューで、手が止まったときに何を考えていたかを思い出してもらう材料としている。また、書き始めるまでの時間を測定し、さらに書き手が作文を書き始めた瞬間に、調査者が予告なしにそれまでに考えていたことなどについての質問を行った。その結果、エキスパートである研究者は、時間をかけてタスクが要求している内容をしっかりと把握し、全体的構成を計画してから書き始めるというストラテジーを使用している一方、学生は書き始めるまでの時間が短く、ほとんど計画をせずに書き始めるという違いが出た。加えて、エキスパートは一度全体的な計画を立てたら中断せずに書くのに対し、学生は意味的なまとまりを1つ書き終わるたびに中断して、これから何を書くのかについて考える傾向があることが分かった。

これまで見てきたように、効率的で質の高い作文の書き手とは、メタ認知知識およびその使用ストラテジーを体得しているという特徴を持つことが分かる。したがって、効率的書き手が使用している知識やストラテジーの種類などを分析・調査し、L2作文指導に活かすことが必要であろう。しかし、メタ認知知識やその知識を効果的に活用するためのストラテジーの獲得は時間がかかり、短期間で効果が上がるものではないと見られ、さらに実際にメタ知識が作文産出にどのように役立つのかについては不明確であることから（Hirose & Sasaki, 2000）更なる研究が必要である。メタ認知知識と関連して、作文のモデルとなる文章を与えることが文章構成などの参考なるとする L1・L2研究もあり（Charney&Carlson, 1995; Stolarek, 1994; Way, Joiner,&Seaman, 2000 など）、これについては今後の検証に値すると考える。

2.3 書き手の言語処理速度に関する研究

言語処理速度とは、言語知識へアクセスしてそれを引き出し、産出まで結びつける処理にかかる速度のことである。言語の処理速度が遅ければ産出までにかかる時間も長くなるし、何らかの障害によって言語知識へのよどみないアクセス（fluent access to linguistic knowledge ; Schoonen et al. 2003）が阻害されれば、保持している言語知識やメタ認知知識を有効に活用することはできな

An Overview of L2 Writing Process Research —Focusing on Research in Writers' Internal Factors—

い。

近年、L2読解研究では、作業記憶が果たす役割の重要性が認識されており (cf. 堀場, 2001; 2002)、読解研究との関連から L2作文研究でもその重要性が唱えられるようになってきた。L2作文においては、限られた言語運用力の範囲内で処理作業を行わなければならない上に、言語知識の不足や、L1から L2への翻訳作業の介入も関係してくるため、L1作文の場合と比べて、作業記憶にかかる負担がより大きくなることが推測される。作業記憶への負荷が増えれば、言語処理にかかる負荷も大きくなり、結果として言語処理速度が遅くなる可能性を示唆する研究が、少数ではあるが提出され始めている (Chenoweth & Hayes, 2001; Schoonen et al., 2003; Whalen & Ménard, 1995など)。

Whalen & Ménard (1995) が行った中級フランス語学習者のカナダ人大学生12名を対象にした研究によると、L2作文では L1作文と比較して談話処理が言語項目レベルで行なわれる比率が高く (L1=50.70%; L2=77.94%)、文章構造レベルや語用レベルでの処理が不十分であることが示されている。すなわち、L2においては、産出作文のテキストの表層での言語処理負担が大きいいため表層レベルでの処理に終始し、文章構造や語用などの深層レベルの処理まで手が回らないということである。この研究では、フランス語と英語で意見文作文を書いている間の発話思考法によるデータと産出作文を照合し、言語項目レベル・文章構造レベル・語用レベルの処理が作文産出過程の計画・評価・修正それぞれの段階で、どの程度行われたかについて L1と L2を比較している。その結果、L1作文の方が、構造レベル (L1=23.18%; L2=9.90%) や語用レベル (L1=26.12%; L2=12.18%) での処理の比率が高いこと、計画・評価・修正のどの過程においても、L2作文では文章構造・語用レベルの処理が不十分であることが立証された。

この結果は、前に述べた Sasaki & Hirose (1996) による、非効率的な書き手は、語あるいは文レベルでの処理に追われ、全体的な構成を考える余裕はないのではないかという考察を裏付けるものと言って良いだろう。L2作文産出においては、L1作文と比べて、より作業記憶の負荷の高い作業を行っているために、言語処理速度が遅くなることが推測されるのである。

また、Schoonen et al. (2003) は、L2においては語彙や文法構造の検索

言語科学研究第12号（2006年）

（retrieval）がL1に比べて困難であるため、作業記憶に負担がかかり、作文産出の流暢さ（fluency）が妨げられ、結果として作文の質が落ちるのではないかと、この仮説を立てて実験を行った。8年生のオランダ人 EFL 学習者281名を対象に、「語彙の検索」タスクと「文の組み立て」という2種類のタスクを使用して、L1とL2両方の言語処理速度を測定したところ、L2の言語処理速度はL1より遅いことが実証された。同時に、前出の2タスクとL2作文の習熟度との相関関係を調査した結果、どちらのタスクもL2作文習熟度と中～高程度の相関を持つことが確認された。すなわち、L2の習熟度が高くなるにつれて、語彙・文法構造の検索が容易になるため言語処理速度が速くなり、L2作文の流暢さが上がるということである。

この結果は、Chenoweth & Hayes（2001）による、書き手の経験が増すにしたがって、語彙辞書やチャンクの量が増えることから語彙検索が容易になり、作文の流暢さが高まるという主張とも対応している。Chenoweth & Hayes（2001）は、アメリカの大学でフランス語とドイツ語を第二外国語として履修している英語母語話者の大学生13名を対象に、L1で書いた場合とL2で書いた場合の作文比較と、L2学習が3学期目の学生と5学期目の学生のL2作文の比較を行った。比較基準は1分間に産出した語数で計測した作文の流暢さであった。その結果、L1での作文のほうがL2での作文よりも流暢さが高く、また、5学期目の学生のほうが3学期目の学生よりもL2作文の流暢さが高いことが分かった。また、L1作文および3学期目の学生のほうが作文の見直し回数が多かったことから、Chenoweth & Hayes は、L2作文にはL1にはない翻訳プロセスなどが介在していることから、語彙の検索が非効率的であるが、L2学習経験が増すにしたがって、保有語彙だけでなく効率的に利用できるチャンクが増加し、語彙検索速度が増すのではないかと考察している。この調査結果からは、L2言語経験が長期記憶および作業記憶へのアクセスを円滑にするために重要な要素であり、言語処理速度を上げるために貢献していることが示唆されている。

しかしながら、言語処理速度を計測する、という測定手法は確立されている訳ではない。前に述べたように、L2においては、内的および外的要因が複雑に影響しあいながら作文産出が行われているだけでなく、L1とL2双方での処

An Overview of L2 Writing Process Research —Focusing on Research in Writers' Internal Factors—

理が互いに干渉しあっていると考えられることから、書き手が行う言語処理の全体像は未だ解明されていない。言語処理作業の本質が明らかになっていない現時点において、言語処理速度の計測にもとづく実証研究がどれほどの妥当性を示しているのかは未知数と言えよう。したがって、L2学習者が行っている高度で多様な認知処理プロセスの本質を理解するためには、実証研究を積み重ねることによって測定手法や基準を確立し、言語処理とL2作文産出の関係が明らかになって始めて、理論構築の進展がもたらされることになるだろう。

3. おわりに

本稿では、Schoonen et al. (2003) の枠組みを参考にして、L2作文産出過程に影響を与えると考えられる、書き手がもつ言語知識、メタ認知知識、言語処理速度とL2作文産出の関係を調査した先行研究を概観し、分析・考察を行ってきた。

L2作文研究においては、その複雑な産出過程の本質をどうすれば探ることができるのか、という分析・測定上の問題は大きく、これまで十分な研究が積み重なっていないことから、言語運用に必要な4技能中でも、リスニング、リーディング、スピーキングという他3技能と比べて立ち遅れているというのが現状である（門田，2002）。しかし近年では、本稿で見てきたL2書き手の内的3要因についての研究だけでなく、文章産出のさまざまな段階で起こる談話処理とストラテジーの関係（Whalen & Ménard, 1995）、ストラテジー使用が行われる言語単位項目およびそれらへの注意の向け方（Qi & Lapkin, 2001; Swain & Lapkin, 1995）、作文産出における翻訳使用の効果（Cohen & Brooks-Carson, 2001）、書き手の外部から作文産出過程に影響を与えるタスク（計画時間）の効果（Ellis & Yuan, 2004）、補助材料（語彙リスト・モデル文）の効果（Way et al., 2000）についての研究など、多様な観点から調査した研究が提出されつつあり、認知活動としてのL2作文産出過程の本質を解明するにあたって、新たな視点を提供している。

ここで、日本語を対象にしたL2作文研究に目を向けると、調査・研究数も増加しつつあるとはいえ、やはり発展途上であると言える。作文に限らずL2習得研究は、英語圏で行われたESL研究が中心であり、L2としての日本語習

言語科学研究第12号（2006年）

得研究にどれだけ応用可能なのか、そのまま当てはめることができるのか、という問題は大きい。英語とは全く異なる表記・音韻・意味の言語体系をもつ日本語を学習する者を対象にした研究では、漢字圏出身者と非漢字圏出身者では習得過程や学習効果も異なることが推測されるなど、学習者の母語背景などにより日本語特有の現象に起因した個人差の問題が表面化してくる可能性もある。したがって、日本語特有の言語的特徴を考慮に入れた測定方法、分析基準の作成を急がねばならない。それに加えて、L2習得研究の成果を指導にどう活かしていくか、という観点から考えると、実証的研究の成果と実践現場を結びつける指導法の効果を調査する研究を積み重ね、カリキュラムや教材開発につながる研究を進めることが重要な課題であろう。

[注1]

プロセスアプローチに代わる指導法として、「特定の目的を共有するディスコース（大島，2003:200）」に注目したジャンル・アプローチにもとづく指導法に注目が集まりつつある。詳細については大島（2003）、Hyland（2003）を参照のこと。

[謝辞]

本稿は、筆者執筆の神田外語大学大学院修士論文『日本語作文におけるタスクとテキストタイプの効果—作文の言語分析と教師評価をもとにして—』（2005年1月提出）の一部に加筆修正を加えたものである。指導教官として温かく御指導いただいた堀場裕紀江先生に心より御礼申し上げたい。また本稿は、準備段階で第7回「接触場面と言語管理」研究会（2005年12月17日）にて発表を行った。発表の機会を与えて下さったサウクエン・ファン先生と貴重なコメントを下さった方々に、この場を借りて改めて感謝の念を表したい。

[引用文献]

- 大島弥生（2003）「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性：日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して」『言語文化と日本語教育2003年11月号増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線—2003年度版—』198-224.
- 門田修平（2002）『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか—第二言語理解の認知メカニズム—』くろしお出版
- 衣川隆生（1998）「既有プランが上級日本語学習者の文章産出過程と文章に与える影響について—中国語を母語とする留学生の場合—」『日本語教育論集』13, 97-115. 筑波大学留学生センター
- 衣川隆生（2000）「日本語を第二言語とする書き手の文章産出研究の枠組みの提案」『日本語教育論集』15, 13-24. 筑波大学留学生センター
- 小室俊明編著（2001）『英語ライティング論—書く能力と指導を科学する』河源社
- 堀場裕紀江（2001）「L2リーディング研究の課題と可能性」『言語科学研究』7, 43-63. 神田外語大学大学院

An Overview of L2 Writing Process Research —Focusing on Research in Writers' Internal Factors—

- 堀場裕紀江 (2002) 「第2言語としての日本語リーディング研究の展望」『第2言語としての日本語の習得研究』5, 108-132.
- Charney, D.H., & Carlson, R. A. (1995). Learning to write in a genre: What student writers take from model texts. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 88-125.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.
- Hirose, K., & Sasaki, M. (2000). Effects of teaching metaknowledge and journal writing on Japanese university students' EFL writing. *JALT Journal*, 22(1), 94-113.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16(1), 1-20.
- Koda, K. (1993). Task-induced variability in FL composition: Language-specific perspectives. *Foreign Language Annals*, 26(3), 332-346.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Lee, S. H. (2003). ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31(4), 537-561.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 277-303.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137-174.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.
- Stolarek, E.A. (1994). Prose modeling and metacognition: The effect of modeling on developing a metacognitive stance toward writing. *Research in the Teaching of English*, 28(2), 154-174.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Way, D. P., Joiner, E. G., & Seaman, M. A. (2000). Writing in the secondary foreign language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French. *The Modern Language Journal*, 84(2), 171-184.
- 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.