

タスクとテキストタイプが L2 作文の言語分析に与える効果

西 菜穂子

神田外語大学

本研究は制限時間のある L2 日本語作文に対し、タスク条件（統制群、語彙辞書使用群、モデル文使用群）とテキストタイプ（意見文、記述説明文）が言語分析（流暢さ・複雑さ・正確さ）に与える効果を検証した。L2 日本語学習者 19 名分 38 作文を分析した結果、語彙辞書群はモデル文群と比較して、流暢さ（異なり語の数、 $p < .05$ ）に統計的に有意な負の効果を示した。また記述的には、語彙辞書群は正確さに負の傾向、モデル文群は複雑さ（意見文のみ）に正の傾向を示した。テキストタイプ別の比較では、記述説明文は流暢さ、正確さに効果を見せる一方で、意見文は複雑さへの効果を見せ、複雑さと正確さの間に trade-off 効果が見られた。

1. はじめに

近年第二言語（L2）習得研究では、タスクの効果の検証が盛んである。しかし発話タスク研究と比較して、作文タスクを対象にした研究は進んでいない。本研究ではこの点に着目し、L2 日本語学習者を対象に、作文の言語分析にもとづく流暢さ・複雑さ・正確さに対する 3 種類のタスクの効果調べた。同時にタスクとテキストタイプの組み合わせによる効果の違いにも着目し、意見文と記述説明文の比較も行った。

2. 先行研究

Chenoweth & Hayes (2001) が提出した L2 作文産出モデルでは、L2 作文産出プロセスには翻訳などの複雑な認知処理、長

期・作業記憶、タスクの種類、辞書使用の有無などが影響すると仮定されている。そして、これらの要因が筆記産出物である作文の言語的特徴に影響を及ぼすと考えられる。

発話産出物研究として著名な Skehan の一連の研究 (Foster & Skehan, 1996; Skehan, 1998; Skehan & Foster, 1999) では、産出物の言語的特徴を測定する分析項目として流暢さ・複雑さ・正確さの 3 範疇を設けている。この 3 範疇は情報処理の観点から言語分析を捉えたもので、Skehan は、人間が情報処理を行う際の注意の量には限界があり、限られた注意を振り分けるために上記 3 範疇の間に競合が起こるとしている。

また Skehan (1998) は、言語産出は「記憶にもとづくシステム」と「規則にもとづくシステム」という並立した 2 システムによって行われると仮定した。この観点から見ると、流暢さは産出者に対して「記憶にもとづくシステム」の利用を促し、記憶の中にある既に出来上がったチャンクを引き出すことを求める意味重視の機能である一方、複雑さ・正確さは、産出者に「規則にもとづくシステム」の利用を促すため統語的処理を求めると見られる。

例えば、発話タスクにおける計画の効果についての調査した Foster & Skehan (1996) では、複雑さと正確さの間に trade-off 効果が現れたが、これは同じ「規則にもとづいたシステム」に属する複雑さ・正確さに競合が起こり、どちらか一方に注意が向けられた場合は他方への注意が損なわれた、ということを示している。

この流暢さ・複雑さ・正確さという 3 範疇は、近年 L2 作文研究にも応用されるようになってきた (e.g., Ellis & Yuan, 2004; Way, Joiner, & Seaman, 2000)。伝統的に用いられてきた「聞・話・読・書」という独立した概念では、言語技能を把握できないのではないか、という考えが広まり (バックマン & パーマー, 2000)、日常生活の言語運用に近いタスク中心の

指導に注目が集まる昨今、特定の状況を完結させるためにどのような言語運用ができるかという観点から、言語使用者の活動を評価しようというタスク中心の指導が増えている。その流れに合わせて、作文タスクの効果に着目した研究も増えつつある (Ellis & Yuan, 2004; Koda, 1993; Way et al., 2000)。

Ellis & Yuan (2004) は、計画時間の違いというタスク条件によって、作文の言語分析結果が異なることを示している。この研究では、タスク前に 10 分間の計画時間を与える条件では流暢さと複雑さが高まり、タスク中に自由に計画を立てられる制限時間のない条件では正確さが高まるという効果が現れた。結果について Ellis & Yuan は、タスク前の計画は書き手に修辭的構成や内容について事前に考える時間を与えるため作業記憶の負担が減ったり、書き手の自信が高まったりするため流暢さと複雑さが高まる一方、制限時間がない場合には、時間へのプレッシャーがなく作文のモニタリングも十分に行えることから正確さが高まるのだろうと考察している。

また、初・中級日本語学習者のアメリカ人大学生 25 名対象の Koda (1993) では、タスクの種類だけでなく、作文のテキストタイプの種類によっても言語的特徴が異なることが示された。Koda はトピック構造の分析から、記述文よりも物語文の方が要求度の高い言語処理を必要とし、テキストタイプによって要求する言語的能力が異なると述べている。

Way et al. (2000) は、初級仏語学習者 330 名から 937 の作文サンプルを収集し、タスクとテキストタイプの組み合わせによる効果の違いを、流暢さ・複雑さ・正確さ・全体的評価の観点から分析した。タスク条件は統制群、作文の補助材料として英仏 1 対 1 の対訳語彙リストを与える群、モデルとなる文章を与える群の 3 グループで、テキストタイプは記述文、物語文、説明文の 3 種類であった。協力者は順序・組み合わせがカウンターバランスされた 3 種類の作文を 1 ヶ月に 1 回

制限時間 30 分で行った。その結果、モデル文の効果が立証され（流暢さ・複雑さ・正確さ・全体的評価）、語彙リスト群もモデル文群ほどではないが統制群との比較から効果が見られた。テキストタイプの比較では、記述文、物語文、説明文の順に難易度が上がった。

Way et al. (2000) は、制限時間のある L2 作文における語彙リストとモデル文の効果を調べたという点で興味深い。L2 作文では、語彙表や辞書、また文章構造や内容のモデルとなる文章等の補助材料が不可欠だが、これらの影響を検証した研究はほとんどない。また指導の際に、モデル文が効果的であると考える、あるいは実際に与えている教師が多いという L1 調査はあるが (Charney & Carlson, 1995; Stolarek, 1994)、実証的な研究成果は確認されていない。

よって本研究では、L2 作文におけるタスクとテキストタイプの効果に着目し、中でも語彙辞書とモデル文の使用が作文の流暢さ・複雑さ・正確さに与える効果について、日本語学習者を対象に調べることにした。

3. 質問

分析を進めるにあたり、本研究では以下の 3 質問を設けた。効果の測定は、言語分析による流暢さ・複雑さ・正確さの 3 側面から行う。

質問 1 . L2 学習者の作文に対し、語彙辞書は産出作文にどのような効果を与えるか。

質問 2 . L2 学習者の作文に対し、モデル文は産出作文にどのような効果を与えるか。

質問 3 . L2 学習者の作文に対し、意見文／記述説明文の 2 種類のテキストタイプは産出作文にどのような効果を与えるか。

4. 方法

4.1 協力者

日本国内の大学・大学院に在学中の学生 19 名（大学生 17 名・院生 2 名）が調査に参加した。全員が日本語能力試験 1 級合格または同程度の習熟度をもつ上級学習者で、母語は中国語 11 名、韓国語 7 名、中国語・韓国語バイリンガル 2 名である。

4.2 手順

調査の概要説明、同意書記入、背景アンケートの後、協力者はタスク条件とテキストタイプがカウンターバランスされた 2 種類の作文を各 20 分で行った（1 種類目に意見文、2 種類目に記述説明文の順で、例えば意見文を統制群条件で行う者は、記述説明文では語彙辞書群かモデル文群で行う）。終了後、内省報告アンケートを実施し、調査時間は約 45 分～60 分であった。調査は 1～4 名ずつ大学の会議室等で行った。

4.3 材料

タスク条件

本研究では、タスクとはある状況コンテキストの完結に必要な言語運用を意味重視で行う活動の複合体であると定義する。

調査で用いたタスク条件は以下の 3 条件である。全員が作文課題の指示文を提示されて制限時間 20 分で作文を行った。

1. 作文課題の指示文を与える（統制群）
2. 指示文に加えて語彙辞書を与える（語彙辞書群）
3. 指示文に加えてモデル文を与える（モデル文群）

「統制群」は、指示文に答えて作文する統制群である。

「語彙辞書群」は、指示文に加えて調査者の作成した A5 版小冊子形式の語彙辞書が与えられ、作文中に自由に使用することが許される。語彙辞書の作成にあたっては、上級日本

語学習者の作文教材を調査し、2種類のトピックの参考となると推測される語彙各100語を決定した。語彙の意味は岩波国語辞典第6版（横組版）から改変なしにそのまま抜き出して書写し、2種類の語彙辞書を作成した。

「モデル文群」は、指示文に加えて作文のモデルとなるような文章が与えられ、そのモデル文を読んだから作文を始めるように指示される。意見文のモデル文（資料1）は朝日新聞の読者投書欄を改変して使用し、記述説明文のモデル文（資料2）は、日本語学習者向けの複数の作文教材を参考にして調査者が作成したものである。

テキストタイプ

作文課題で扱ったテキストタイプは、A. 意見文（教育に関するトピック）、B. 記述説明文（都市紹介に関するトピック）の2種類である。

「意見文」は、「外国語学習はできるだけ早く始めた方がよいという意見と、そうすべきではないという意見があります。あなたはどちらの意見に賛成しますか。論じてください。」という指示文での作文である。このトピックは、上級日本語学習者である調査協力者が20分で完成させられるタスクという選択基準から、日本留学試験で使用されている記述問題（20分）の出題形式と類似したものにした。

「記述説明文」は、「あなたのよく知っている都市や町について、日本人の友達に紹介してください。日本でも他の国でもかまいません（例えば、地理的条件・気候・歴史・人口・産業・町並み・観光・自慢したいところ・問題点…などについて）。」という指示文での作文であり、なじみのある場所に関して記述・説明する。

内省報告アンケート

タスク終了後、時間の過不足や作文の難易度、モデル文や語

彙辞書の有用性を問うために質問紙による内省報告アンケートを実施した。語彙辞書群に対しては辞書使用の有無を尋ね、なしと回答した者には理由を記入してもらった。モデル文群に対しては、モデル文が参考になったかについて聞き、参考になった部分について「文章の構成・内容・語彙」の3項目を複数回答可で選択し、その理由を記述してもらった。

4.4 分析方法

作文の言語的特徴を分析するために、流暢さ・複雑さ・正確さについて、先行研究（小林, 2001; 重松, 2000; 浅井, 2002; Polio, 1997, 2003a, 2003b）を参考に、それぞれ複数の項目を設けて分析した。これは分析基準を明確化し、複数の項目を設けることによって信頼性を確保するためである（Polio & Gass, 1997）。測定項目の定義と分析項目は表1に示す。

分析に使用した言語単位の詳細と具体例は表2に示す。分析は調査者に加え、言語学・言語教育学専攻の大学院生4名が分担して行い、異なる部分は調査者の判断で決定した。

表1 流暢さ・複雑さ・正確さの定義と分析項目

	定義	分析項目
流暢さ	時間制限のある作文においてより多くの構造や語を産出すること 産出された語彙が多様であること（語彙の多様さ）	文の数 節の数 文節の数 延べ語の数 異なり語の数（語彙の多様さ） 延べ語の数に占める異なり語の数の割合（語彙の多様さ）
複雑さ	複雑な文構造の使用が多いこと	従属節の数 節の数に占める従属節の数の割合 1文あたりの節の数 1文あたりの文節の数 1節あたりの文節の数
正確さ	文法的・語用的な誤りが少ないこと	正しい文の数 正しい節の数 正しい文節の数 文の数に占める正しい文の数の割合 節の数に占める正しい節の数の割合 文節の数に占める正しい文節の数の割合

表2 分析単位の定義と例

分析単位	定義	例
文	<p>「あるまとまった内容をもち、形の上で完結した（表記において「句点」が与えられる）単位」（益岡・田窪, 1992）。本研究では句点（。／！／？）で必ずしも区切られていない場合に関しても、スペースや明らかなトピックの転換が観察できる場合は、これも文とみなした。</p> <p>また、句点と読点の使用基準が明確でなく混同していると考えられる場合もこれを文とみなした。</p>	<p>外国語学習についてできるだけ早く始めた方がよいとそうすべきではないという二つの意見があるが、<u>私は外国語学習をできるだけ早く始めた意見に賛成する。</u>（文の数：1）</p>
節	<p>一対の主語と述語を含むまとまり。ただし主語は省略されている場合もある。述語の後に「～という」、「～として」、「～と思う・考える」等の引用節のマーカ―が現れた場合は、「と」の前で節を区切ることとした。</p>	<p>私は外国語学習はできるだけ早く始めた／方がよい／という意見に賛成である。（節の数：3）</p>
従属節	<p>節の中で、主節以外のもの。ただし、「が」「て」によって2つの文が繋がる重文に関しては、主節が2つある文とみなした。</p>	<p><u>外国語を覚えても、／使わないと／すぐに忘れてしまう。</u>（従属節の数：2）</p>
延べ語 (トークン)	<p>内容語と機能語の総数。句読点は含まない (cf. 影浦, 2001; 水谷, 1982)。</p>	<p>覚える／こと／と／、 ／忘れる／こと／が／ 同じ／くらい／に／な って／しまい／、／忘 れた／と／したら／、 ／使い／機会／も／な く／なる／。／（延 べ語数：19）</p>
異なり語 (タイプ)	<p>延べ語のうち、形態的に一致するものは同一とみなして数え直した数 (cf. 影浦, 2001; 水谷, 1982)。</p>	<p>覚える／こと／と／、 ／忘れる／こと／が／ 同じ／くらい／に／な って／しまい／、／忘 れた／と／したら／、 ／使い／機会／も／な く／なる／。／（異 なり語数：17）</p>

5. 結果

以下は、タスク（被験者間要因）とテキストタイプ（被験者内要因）の効果を調べるために行った2要因分散分析および事後統計分析の結果について、有意水準5%以上で有意差が見られた項目を報告する。

なお、言語分析項目である流暢さ・複雑さ・正確さの記述統計量は付表に示す。

5.1 流暢さ

タスク条件とテキストタイプの効果については表3にまとめた（交互作用はなし）。結果、異なり語の数において、モデル文群が語彙辞書群よりも統計的に多くの異なり語を産出したことが確認された。

また、文の数において記述説明文のほうが意見文より統計的に多くの文を産出している。統計的な有意差が出たのは2項目のみであったが、記述的数値（付表1）では、意見文と記述説明文合計12測定項目中10項目で辞書群、統制群、モデル文群の順に流暢さが高まるというパターンが生じた。

5.2 複雑さ

主な結果を表4に示す（交互作用はなし）。タスク条件による統計的な差はなかったが、テキストタイプでは測定した5項目中4項目で意見文が記述説明文を統計的に上回り（付表2）、意見文でより複雑な文構造が産出されている。

5.3 正確さ

統計分析結果については表5に示す（交互作用はなし）。正しい文の数において差があり、記述説明文が意見文より有意に多い。記述的には辞書群の正確さが他の2群に比べて低い傾向が現れている（付表3）。

表3 流暢さにおけるタスクとテキストタイプの効果

	統計的有意差が見られた項目
タスク	異なり語数 $F = 3.23$ ($p < .05$) 辞書<モデル
テキストタイプ	文の数 $F = 7.97$ ($p < .01$) 意見<記述説明

表4 複雑さにおけるタスクとテキストタイプの効果

	統計的有意差が見られた項目
タスク	なし
テキストタイプ	従属節の数 $F = 8.76$ ($p < .01$) 意見>記述説明 節数/従属節数 $F = 20.48$ ($p < .001$) 意見>記述説明 節数/1文 $F = 20.52$ ($p < .001$) 意見>記述説明 文節数/1文 $F = 17.26$ ($p < .001$) 意見>記述説明

表5 流暢さにおけるタスクとテキストタイプの効果

	統計的有意差が見られた項目
タスク	なし
テキストタイプ	正しい文の数 $F = 9.04$ ($p < .01$) 意見<記述説明

6. 考察

6.1 質問1：作文の流暢さへの語彙辞書の効果

流暢さに関しては、「異なり語の数」において、辞書群はモデル文群よりも有意に効果が低く、その他の項目については有意差はないという結果が出た。また記述的には、測定した12項目中10項目で辞書群、統制群、モデル文群の順に流暢さが高まるという一定のパターンが生じた。このように辞書群の流暢さが低かった原因としてまず、上級L2学習者の場合、時間制限下での読解タスクにおいては辞書が効果的に使用されないことが示唆された Hulstijn, Hollander, & Greidanus (1996) の付随的語彙学習研究同様、作文においても時間制限下では辞書が効果的に使用されないことが推測される。

調査後の内省報告アンケートでは、辞書群13名中12名が辞書を使用しなかったと報告しているが、調査者の観察では、ほとんどの協力者が語彙辞書の検索は行わなかったとしても

実際に手に取りチェックをしていた。検索時間のプレッシャーなどにより、流暢さが阻害された可能性があるだろう。

また Way et al. (2000) の初級学習者の研究では、語彙リスト群の効果が統制群よりも高かった。しかし本研究の協力者のような上級学習者の場合は語彙量も豊富であり、辞書を検索しなくても既知の他の語彙を転用することで作文を書くことができた可能性がある。また、制限時間の下では冊子形式よりも語彙リスト形式の方が効率的な辞書使用につながる可能性もあり、更なる検証が必要である。

複雑さには、語彙辞書の効果は観察されなかった。もし語彙辞書使用がプラスに働いた場合は、語彙の面でアイデアが広がり、より文脈に則した語彙を産出するなど、流暢さの項目が高まったり、表記の確認などに辞書を使用すれば正確さが高まったりするだろうが、複雑さに直接的に効力を発揮する可能性は低いと考えられる。

正確さには、統制群、モデル文群と比較して、記述的に負の傾向が現れた。内省報告アンケートでは「使いたかったが時間がなかったため」と報告した者が 13 名中 4 名おり、制限時間下では辞書は補助材料として有効に活用されないことが分かった。

6.2 質問 2：モデル文の効果

流暢さでは、モデル文群は「異なり語の数」において辞書群との比較から統計的に有意な効果が見られ、この結果は Way et al. (2000) と一致する。彼らは、モデル文が作文産出の「効果的な刺激剤になった」のではないかと述べているが、本研究においても、モデル文を読むことが文章構造や書きたい内容についてイメージを膨らませることに繋がったのではないだろうか。内省報告アンケートでは、モデル文群の 14 名中 12 名 (85.7%) が「モデル文が作文の参考になった」と回答

し、さらに「内容」8名(66.7%)、「構成」5名(41.7%)、「語彙」3名(25.6%)の面で参考になったと回答している。また、Ellis & Yuan (2004) でタスク前の計画が流暢さに効果を与えたことから考えると、モデル文を読んでいる時間が計画時間として役立った可能性もあるだろう。

複雑さについては、記述的な数値において意見文でのみ効果を示す傾向が出た。記述説明文では、トピックもなじみのある場所の紹介であり、複雑な文内部の構造を使用した文章作成を求められない。それに対して意見文では、論の組み立てにあたり複雑な文構造を用いた文章が必要となり、複雑さが増すと考えられる。

正確さにおいてはモデル文の効果を示す統計的・記述的な数値は現れなかった。モデル文を読むことが正確さを高めるモニタリングに直結するとは考えにくく、さらに制限時間のプレッシャーの中では正確さが低くなったのだろう。

6.3 質問3：テキストタイプの効果

本調査の結果からは、記述説明文と意見文を比較して、記述説明文のほうが流暢さと正確さが高い一方で、意見文のほうが複雑さが高いという効果が示された。つまり、意見文は記述説明文と比べてより内部構造の複雑な文を書き手に要求し、そのことがテキストタイプの難易度を上げていると解釈できる。アンケートでも、協力者の60%が意見文のほうが難しかったと回答した。意見文は説明文よりも難易度が高く、社会的トピックは個人的トピックよりも難易度が高いことはACTFL Japanese Proficiency Guidelines (1986) や Hamp-Lyons & Mathias (1994) などで述べられている。

本研究の結果から見ても、記述説明文は単純な文構造を使って書くことができたため難易度が低く文の数が多く、意見文は論述という複雑な思考を要求された結果、文の数は減っ

たが文構造の複雑さは増したと見られる。また、複雑さと正確さの結果を比較すると、意見文ではより複雑な文章を産出しているが正確さは低く、記述説明文では複雑な文章は産出していないが正確さは高いことが分かった。したがって複雑さと正確さの間に trade-off 効果が現れていると見なすことができ、この結果は Foster & Skehan (1996) の発話研究と一致している。

7. おわりに

結果から、制限時間のある L2 作文において、作文の流暢さについて辞書使用が負の効果をもたらし、一方作文のモデルとなる文章が正の効果をもたらすという結果が出た。またテキストタイプによって作文の言語的特徴に違いが現れ、書き手に要求する言語的能力が異なることが示唆された。

辞書使用の効果について考えると、L2 作文においては辞書等の補助材料が不可欠であるにも関わらず、使用効果やどのような辞書の形式、語彙の提示方法ならば学習効果が促進されるのかについての検証は進んでおらず、更なる調査が必要である。また、本研究から、制限時間下の辞書検索作業は負担が大きいことも示唆されたことから、試験等を行う場合の辞書使用については、教師の配慮も必要であろう。

モデル文に関しては、今回の実験的研究とは異なり、長期にわたるタスク中心の作文指導の効果を調べることが課題となろう。20分という短時間の作文においてもモデル文の効果が得られたことから考えて、真正性が高いモデル文を効果的に活用できれば L2 作文指導に役立つものと考えられる。

テキストタイプについては、今後さまざまなタイプの文章の分析を積み重ねることにより、指導におけるテキストタイプの提出順序や、より分かりやすく定型化された上で文章構造を学習者に提示するための基礎となることが期待できる。

以上の課題を踏まえ、作文およびモデル文の文章構造の分析や、産出過程について発話思考法等での調査することも有益となろう。

謝辞

本稿は筆者執筆の神田外語大学大学院修士論文（2005年1月提出）の一部を加筆修正したものである。指導教官として温かく御指導頂き、本稿をまとめるにあたって御助言頂いた神田外語大学大学院の堀場裕紀江先生に心より御礼申し上げたい。

参考文献

- 浅井美恵子（2002）「日本語作文における文の構造の分析—日本語母語話者と中国語母語の上級日本語学習者の作文比較—」『日本語教育』115: 51-60.
- 影浦峽（2001）「延べ語数と異なり語数—量的尺度としての問題」『日本語学 2001年4月臨時増刊号「日本語の計量研究法」』99-107.
- 小林ひとみ（2001）「教師フィードバックの種類が推敲作文に与える効果—日本語学習者を対象に—」神田外語大学大学院修士論文
- 重松圭子（2000）「日本語における中間言語の発達—中・中上・上級学習者におけるナレーティブ・ディスコース—」神田外語大学大学院修士論文
- L. F. バックマン, A. S. パーマー著 大友賢二, ランドルフ・スラッシャー監訳（2000）『<実践>言語テスト作成法』大修館書店
- 益岡隆志・田窪行則（1992）『基礎日本語文法—改訂版—』くろ

しお出版

水谷静夫 (1982) 『数理言語学 (現代数学レクチャーズ D-3)』

培風館

ACTFL Japanese Proficiency Guidelines (1986) Hasting-on-Hudson,
NY: ACTFL.

Charney, D., & Carlson, R. (1995) Learning to write in a genre:
What student writers take from model texts. *Research in the
Teaching of English* 29: 88-125.

Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001) Fluency in writing.
Written Communication 18: 80-98.

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: 59-84.

Foster, P., & Skehan, P. (1996) The influence of planning task type
on second language performance. *Studies in Second Language
Acquisition* 18: 299-323.

Hamp-Lyons, L., & Mathias, S. P. (1994) Examining expert
judgments of task difficulty on essay tests. *Journal of Second
Language Writing* 3: 49-68.

Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996) Incidental
vocabulary learning by advanced foreign language students:
The influence of marginal glosses, dictionary use, and
reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*
80: 327-339.

Koda, K. (1993) Task-induced variability in FL composition:
Language-specific perspectives. *Foreign Language Annals* 26:
332-346.

Polio, C. (1997) Measures of linguistic accuracy in second language
writing research. *Language Learning* 47: 101-143.

Polio, C. (2003a) Research methodology in second language writing

- research: The case of text-based studies. In T. Silva., & P. K. Matsuda. (Eds.) , *On second language writing* (pp. 91-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Polio, C. (2003b) Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In B. Kroll. (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp.35-65). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Polio, C., & Gass, S. (1997) Replication and reporting. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 499-508.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Skehan, P., & Foster, P. (1999) The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning* 49: 93-120.
- Stolarek, E. (1994) Prose modeling and metacognition: The effect of modeling on developing a metacognitive stance toward writing. *Research in the Teaching of English* 28: 154-174.
- 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: 171-184.

261-0014

千葉県千葉市美浜区若葉 1-4-1

神田外語大学

留学生別科

nishi-n@kanda.kuis.ac.jp

資料

1. 意見文モデル文

大金を払い幼児の時から英会話学校に入れる必要があるのだろうか。教えようとしても泣いてばかりいる子や、黙って何も話さなくなる子もいる。英語を話すことが「偉い」「国際化だ」というのでは、明治の開国時と変わっていないのではないか。

仕事柄、外国人に会うことが多い。最近英語教師をしている外国人はみな口をそろえて「2歳の子に何を教えて良いか分からない」「10ヵ月の幼児が来た」などと嘆いている。

ある日、バスの中で走り回り、老婦人にぶつかって怒られた幼児を見た。母親は「英語で謝りなさい」と日本語で言った。ジョークのような話が現実にあった。

幼児期には、日本語をしっかり覚えさせたい。絵本を読み聞かせたり、外で楽しく遊ばせたりしたい。子どもと一緒に、家で音楽を聴いたり歌ったりしよう。

東京都 女性 塾講師 47歳（新聞投書欄より）

2. 記述説明文モデル文

私の生まれ育った島、A島について紹介します。

A島が位置するのは新潟県の北部。B港から高速船で30分、フェリーで1時間のところにあります。周囲約20kmの小さな島、A島には、大自然と「島」ならではの魅力が溢れています。

特に自慢したいのは雄大な景観です。島を取り巻く青い海だけでなく、野山の緑も美しく、日本海に沈む夕日を眺めながら一日を終えることができます。また、おいしい海の幸も味わえますし、キャンプに釣り、海水浴、天然温泉などもおすすめです。日常生活では味わえない体験型の観光を楽しむには、A島は絶好の場所だと思います。

島には高校がないため、若者が島を出て行く傾向が強く、過疎化が進んでいることが問題となっていますが、近年都会に出た若者が島へ帰ってくるという現象も見られ始めました。これは島を離れている私にとっても嬉

しいことです。

素晴らしい自然を満喫できる A 島に、ぜひ一度、皆さんも遊びに来て下さい！

付表

1. 流暢さについての言語分析結果（平均と標準偏差）

		タスク条件			
		統制	辞書	モデル	
テキストタイプ	意見文	文の数	10.4 (1.7)	9.6 (2.5)	11.0 (3.2)
		節の数	32.4 (6.9)	31.1 (6.9)	36.4 (11.1)
		文節の数	111.9 (19.0)	97.0 (26.0)	113.2 (19.9)
		延べ語数	193.3 (34.7)	181.4 (40.9)	194.0 (38.0)
		異なり語数	105.7 (19.6)	95.1 (15.6)	115.2 (32.7)
		異／延べ語数	0.55 (0.06)	0.53 (0.06)	0.59 (0.12)
	記述説明文	文の数	13.8 (2.6)	11.2 (3.6)	13.6 (2.9)
		節の数	29.7 (4.8)	25.8 (10.3)	31.0 (9.1)
		文節の数	100.2 (11.5)	86.4 (28.3)	109.4 (34.0)
		延べ語数	172.8 (11.5)	149.2 (35.0)	193.5 (56.9)
		異なり語数	99.2 (4.4)	90.0 (21.0)	113.1 (23.8)
		異／延べ語数	0.57 (0.02)	0.60 (0.04)	0.60 (0.09)

2. 複雑さについての言語分析結果（平均と標準偏差）

		タスク条件			
		統制	辞書	モデル	
テキストタイプ	意見文	従属節の数	20.4 (5.9)	20.1 (5.1)	24.0 (9.4)
		節数／従属節数	0.62 (0.07)	0.65 (0.06)	0.65 (0.06)
		節数／1文	3.11 (0.45)	3.32 (0.62)	3.42 (0.87)
		文節数／1節	10.75 (0.98)	10.53 (2.94)	10.89 (3.16)
		文節数／1文	3.49 (0.25)	3.14 (0.58)	3.20 (0.44)
	記述説明文	従属節の数	13.8 (6.2)	13.8 (8.5)	16.4 (7.4)
		節数／従属節数	0.45 (0.13)	0.50 (0.17)	0.52 (0.09)
		節数／1文	2.21 (0.58)	2.38 (0.97)	2.30 (0.56)
		文節数／1節	3.42 (0.39)	3.48 (0.56)	3.53 (0.42)
		文節数／1文	7.39 (1.07)	7.88 (1.96)	8.07 (2.04)

3. 正確さについての言語分析結果（平均と標準偏差）

			タスク条件		
			統制	辞書	モデル
テキストタイプ	意見文	正しい文の数	5.1 (1.7)	3.9 (1.7)	6.0 (2.8)
		正しい節の数	25.7 (2.9)	22.6 (2.9)	30.6 (11.5)
		正しい文節の数	104.1 (15.9)	91.9 (15.9)	106.6 (19.1)
		正文／文	0.49 (0.23)	0.43 (0.23)	0.55 (0.20)
		正節／節	0.79 (0.11)	0.74 (0.11)	0.83 (0.11)
		正文節／文節	0.93 (0.19)	0.98 (0.19)	0.94 (0.03)
	記述説明文	正しい文の数	9.2 (3.1)	7.2 (3.8)	6.6 (1.9)
		正しい節の数	24.0 (5.7)	20.8 (10.4)	23.4 (7.4)
		正しい文節の数	94.2 (7.1)	81.2 (27.7)	100.8 (32.4)
		正文／文	0.66 (0.18)	0.62 (0.19)	0.49 (0.11)
		正節／節	0.80 (0.09)	0.77 (0.16)	0.75 (0.05)
		正文節／文節	0.94 (0.02)	0.93 (0.04)	0.92 (0.02)