

‘Audience’ 観と英作文指導について

— その考察と実践 —

小 林 ひろ江

はじめに

西洋において、すぐれた話し手、書き手は情報を伝達する相手、‘audience’を意識し、その相手にあわせてコミュニケーションをはかる。この伝統は古代ギリシャ・ローマ時代の弁論術から現代のコンポジション理論まで引き継がれてきた。だが、今日、アメリカのコンポジション理論における‘audience’のとらえ方は二分化している¹⁾。一つはギリシャ・ローマ時代に確立された古典レトリックをそのまま継承した‘audience’観であり、もう一つは十七世紀以降、ヨーロッパで生まれた科学的方法や新しい学問の影響を受けた現代レトリックの中の‘audience’観である。この‘audience’観の違いは現在のアメリカにおけるコンポジション指導法に大きな違いをもたらしている。

本稿では、日本人学習者にとってよりよい英作文指導法を模索するために、まず、古典レトリックと現代レトリックにおける‘audience’観とそれに基づいたコンポジション指導法をそれぞれ明らかにし、次に、現代レトリックで提唱される方法を日本人学生の英作文指導に試みた実践の経過と結果を報告したい。また、書き手が日本人の場合、日本人として内在化する‘audience’観があると考えられるので、対照レトリックの立場からも、日本人の‘audience’観についての考察を含めたい。

1. 古典レトリックにおける‘audience’

古代ギリシャ・ローマ時代、法廷、議会を中心に生まれた古典レトリックは、話し手が聞き手を自分と同じ考えを持つよう説得する弁論術として発達した。この古典レトリックにおける‘audience’とは、“people-as-they-are-involved-in-a-rhetorical-situation”，つまり、何らかの特定な関わりのため、法的、政治的、または儀式的な場において、話し手に直接聞き入

る人々である (Park, 1982: 249)。この聴衆は、たいていの場合、話し手とは異なる立場や考えをもって集会に参加する。Long は、この聞き手の特徴について次のように説明している。(括弧内の情報は筆者が付加した。)

....the classical rhetorician was addressing a person very like himself —educated, with access to factual information— but who had taken a stand upon a specific issue very different from the writer's (speaker's) own (1980: 222).

聞き手とは、話し手のもつ情報をすでに共有しているか、または、入手可能な立場にある教育を受けた人である。両者の違いはある特殊な問題についての意見、見解の食い違いである。したがって話し手は、当然、聞き手の持つ情報の価値づけや見方を変更することによって両者の違いを解消しようとする。話し手は、論理、感情、倫理面などに訴え、聞き手の考えを変えようとするが、当人は容易に説得されまいとする。両者の間に緊張した対立関係 (adversarial relationship) が生まれる。だが、この対立は、話し手が自分の考えについて十分説明し、相手がそれに納得した時、解消されるという暗黙の合意がある。この合意に従い、古典レトリックでは、相手を説得するための技術や 'audience' 分析が重要な要素と考えられた。例えば、説得の技術に関してはスピーチを構成する五つの要素 (invention, arrangement, elocution, memory, delivery) について細かく研究され、特に、その中の一つ 'arrangement' では、議論の構成の仕方として序言、陳述、論証、反論、結論の五分法が作り上げられている。さらに、説得の効果をあげるために、話し手は聞き手の性質、態度、考えなど前もって掴み、相手に適合した議論を進めようとする。

この論争を中心とした話し手と聞き手の対立関係は現代の英文ディスコースにおける書き手と読み手の関係に継承されている (Ong, 1967)。文章を書く時、書き手は、スピーチと異なり、見えない相手を対象としなければならないが、見えなくともその相手を想像することはできる。この読み手は、多くの場合、書き手にとって説得の対象となる。つまり、相手を納得させるために、書き手は、自分の考えを出来るだけ明瞭に、しかも論理的に証明する努力をしなければならない。この努力は、一つの事実や考えの真実性を証明する論証文 (argumentative) を書く時はもちろんの

こと、ある事柄についてその性質や特徴を記述する説明文 (expository) においてさえ強調される。また実際の読み手についても、アカデミックな環境にいるものほど、"the least submissive of the audience" といわれ、立証されていない議論には手厳しい (shaughnessy, 1977: 240)。しかし、一方、読み手との関係をとらえる見方は、書き手を必要以上に自己主張させ、その結果、説得を目的としていない他の文章 (例えば、レセピやメモ) までも説得調にする弊害があると批判されてはいる (Long, 1981)。だがアメリカのコンポジション指導の中で古典レトリックの 'audience' 観は支配的な見方である (Kroll, 1984)。

古典レトリックに基づくコンポジション指導は形態中心である。話し手が説得のための技術や形態を学んだように、書き手もまた文章づくりの技術やすでに確立されている英文ディスコースの形態を習得しなければならない。エッセイは、序論、本論、結論から構成されているが、スピーチの五分法 (序言、陳述、論証、反論、結論) をそのまま反映した 'five-paragraph-theme' もある。文章の展開には主に演繹法が使われる。パラグラフの形態は、文頭にトピック・センテンスを置き、この文で表された考えを比較と対照、原因と結果、分類、一般から特殊などの展開を使って発展させる。さらに、文章づくりの手順に関しては、1) 書き手による主題の選択、2) 内容のアウトライン作り、3) アウトラインに基づく文章書きへと進む。このコンポジション指導の特徴は、文章づくりが定式的で、文章の形態も前もって決まっている。書き手は新しい意味や考えを発見するよりもすでにもっている知識を一定の形態に当てはめて行くことに重点がおかれる。後述する現代レトリックが「意味の発見」を求めて書くプロセスに注目したのに対し、古典レトリックは完成されたテキストの形態を重んじる。

2. 現代レトリックにおける 'audience'

「意味の発見」を重視する現代レトリックがアメリカのコンポジション教育界で注目されたのは1960年代で、多くの生徒や学生が文章をうまく書けないという現状への危機感から新しいコンポジション理論、指導法が求められた時である。しかし、Knoblauch & Brannon (1984) によれば、現代レトリックは17世紀のヨーロッパで起きた科学革命やその後次々と生まれた新しい認識論や哲学 (例えば、経験主義、合理主義など)、さらに

は19世紀後半に生まれた心理学、言語学などの影響を受け徐々に形成されたといわれる。こうした新しい認識論や学問は知識とディスコース（またはテキスト）のとらえ方に大きな変化をもたらした。古典レトリックでは、知識は、ギリシャ・ローマ時代のアプリオリの世界観を反映し、既存の集大成から演繹的に導き出されるものであったが、現代レトリックでは、観察された事物の現象や個人の経験から帰納的に引き出される、アポステリオリ的なものとして考えられた。この新しい見方によってディスコース観も一変する。既存の知識を一定の形態に当てはめた産物としてのディスコースは、新しい意味を作り出すダイナミックなプロセスとして見直されたのである。書き手は自らの言語活動を通して事物の現象や自分の経験を意味づけ、関係づけ、それによって一つの結論や主張を導き出すことができる。「書く」、即ち、「ディスコースを作り出す」とは、言語と思考を結びつけ、その相互作用によって新しい知識を作り出すこと、つまりは、知的探求と変わらない行為となった。こうして“Discourse is knowledge”や“Knowledge is discourse”という新しい認識によって「書く」とは新しい意味、知識を見出す創造的プロセスという考えが生まれた (Knoblauch & Brannon 1984)。

では「書く」プロセスに重点をおいた現代レトリックでは、‘audience’はどのようにとらえられているのであろうか。それは、古典レトリックで考えられているような対立の相手ではなく、書き手の新しい意味や考えの発見に参加する“constructive participant”である、との見方が有力である (Knoblauch & Brannon, 1984; Kroll, 1984)²⁾。この見方によると、読み手は自分のコメントや意見を与えることによって書き手に新しい意味や方向づけのきっかけを提供する。この過程について Elbow は次のように記述している。(括弧内の情報は筆者が付加した。)

You (reader) give a response and it constitutes some restructuring or reorienting of what I (writer) said. Then I see something new on the basis of your restructuring what I first said (1973: 50).

書き手に新しい考えや意味づけのきっかけをもたらすのは、もちろん、読み手との相互作用だけではない。書き手自身もっている情報や自ら作りだしたテキストそのものとの相互作用も大いにある (Smith, 1982)。だが、

読み手を“constructive participant”としてとらえる見方にはさらにもう一つの利点がある。それは、多くの読み手から反応を得ることによって書き手は自然に読み手を意識し、読み手の反応や期待を前もって予測したり、読み手の観点からもものを眺められるようになることである。これは読み手意識 (audience awareness) とか読み手感覚 (sense of audience) と呼ばれ、特に、書く力を助長する上で重要な要素と考えられている。というのは、この意識や感覚に欠けると、書き手は、自分の考えや見解は説明しなくとも読み手に自然に伝わると思い込み、わかってもらおうという努力を怠る。このため、文章は自己中心的になるからである (Shaughnessy, 1977)。経験豊かな書き手が読み手を意識し、自分の中の「内なる読み手」と対話しながら文章作りを進めて行くことから、初心者にこの読み手意識や感覚をいかに育てるかがコンポジション教育者の大きな関心となっている (Britton et al., 1975; Moffett, 1968; Berkenkotter, 1982)。

コンポジション指導に関して、現代レトリックでは、書く能力、即ち、意味を創造していく力の助長に力が注がれる。この力を養うために、学習者同士間の相互作用や、原稿を何度も書き直す revision が強調される。授業で実際に使われる方法としては、一つの作文課題について各グループ内で学習者が協力して取り組む collaborative writing (Bruffee, 1981) や、各個人が読み手からの反応を基に自分の原稿を書き直すやり方がある。どちらの方法も授業ではグループ活動が中心になるが、特に、後者のやり方では、学生たちは、1) 作文の話題について自分の考えや意見を述べ合い、2) その話題について各自が書いたものを読み合い、3) その内容について各自がコメントや意見を出し合う。このあと、各学生は、グループ・メイトからの反応や自分自身の中にある読み手としての判断を基に作文を書き直す。このプロセスの繰返しの中で書き手は自分が本当に表現したい意味を発見するのである。

文章の形態に関しては、現代レトリックでは詳しく論じられていないが、二つの考え方がありようである。一つは古典レトリックの形態 (例えば、演繹的構成、パラグラフ展開) を英文ディスコースの特徴としてとらえ、書くプロセスに力を入れつつもその形態を目指す考えであり (Flower, 1985)、もう一つは、形態とは書き手が内容を書き終えた結果出てくるものに過ぎないとの考え方である (Knoblauch & Brannon, 1984)。前者の考えは現代レトリックの真の意味を誤解していると批判されているが、コ

ンポジション教育の現場からは実際的な方法として幅広い支持も受けている。

最後に、この方法における教師の役割は古典レトリックと異なり、知識を教授するのではなく、学生の書く能力を促すコーチであり、協力者となる。これは、現代レトリックが skill でなく、competence を助長しようとする考えに基づくためである。

次に、対照レトリックの立場から、日本語における 'audience' 観について述べてみたい。

3. 日本語レトリックにおける 'audience' 観

この分野における研究は少ないが、日本語には、英語とは異なる独特の 'audience' 観が存在すると思われる。日本語表現の特徴から、この 'audience' 観を探ってみると、一般的に、日本人の言語表現や行動は聞き手との関係を大切にしたものとの見方が強い。中村 (1983) は、この関係に基づいた日本語表現の特徴として、非限定性、間接性、省略性の三点をあげている。彼の説明によると、非限定性とは、明確な表現では相手の判断をおおぐ姿勢に欠けるため、話者「など」や「……たり」などのほかしを使うことであり、間接性とは、要求や依頼などにおいて、相手に強くあたらないように話者が表現を和らげたり、直接要求を避け相手の協力を求める表現のことである。省略性とは、詳細にして明確さを求めるより冗長さを避け風通しのよいすっきりした表現を使う傾向である。非限定性であれ省略性であれ、これらの特徴に共通していることは、メッセージの送り手である話し手が聞き手に判断をさせる余地を残すため、聞き手は自分の知識や経験を使って自分なりに送り手の意図を判断しなければならない点である。

この傾向は日本人の書き言葉にもみられる。読み手の知識や経験または感情を引き込む典型として俳句があるのは周知の通りであるが、同じ傾向が日本語の文章構成の場合にもみられる。所 (1986) は古典の文章を無限に拡がるイメージと「流れ」のレトリックとして特徴づけ、この「流れ」について次のように説明している。古典文では、概念語の語彙が少ない代わりに、文と文の間はイメージや余情・余韻や沈黙やリズム感などが存在し、それらの要素が相互に照応し合い、点と点のつながりともいえる文の一つの流れを作り出している。しかし、この文の「流れ」は読み手側の受

けとめ方に委ねられ、その理解も読み手側の年齢や生活経験によって変わることもあるという (pp. 35-36)。文章の理解に読み手が引き込まれる傾向は古典文だけでなくさらに現代文の構成にもみられる。論理性が求められる文、特に、説明文では大きく分けて抽象から具体への演繹的展開とその反対の具体から抽象への帰納的展開があるが、後者の展開では、結論よりも具体的な事実や経験が先に記述されるので、書き手の意図を自分なりに解釈する余地が読み手に残される。日本人の書き手はこの帰納的構成をアメリカ人より頻繁に使う傾向があることは実証されている (Kobayashi, 1984)。

上述した文献からも示唆されるように、日本語表現における聞き手や読み手は説得される相手ではなく、むしろ話し手や書き手に協調しコミュニケーションを積極的に成立させる相手である。筆者は、特に、日本語文章における読み手と書き手の関係を、英文の古典レトリックの対立関係 (adversarial relationship) に対照させ、協調関係 (cooperative relationship) と呼んだが (Kobayashi, 1984)、呼び方はどうであれ、この関係はまだ推測の域を出ないものである。読み手と書き手の関係は書き手による文章づくりや読み手の文章読解に大きな影響を及ぼすと思われるのでさらに研究が望まれる。

4. 実践

4. 1. 背景

コンポジション指導において形態指向またはプロセス指向のどちらをとるかは、アメリカにおける国語教育の分野のみならず、英語を第二言語として教授する分野 (ESL) でも議論は分かれている。本実践では、日本人学習者にとってよりよい英作文指導を模索するため、プロセス指向の方法を試みた。この方法を選択した理由の一つには、文章とは他人に「何か」を伝えることであり、書き手自身、この「何か」を明確にとらえる必要があるからである。日本では、英作文というと日本語を英語に置きかえる作業とか、あるいは文法の学習になり、writing for communication という視点が失われがちである。母国語であれ外国語であれ、書き手がまず自分のいたいことを掴み、それを読み手に明瞭に伝えることは、特に、説明文を書く時、重要である。もう一つの理由は、日本人の場合、上述したように、読み手との協調的關係からか、特に、経験の浅い書き手は自分の考え

を明瞭にしなくとも伝わると思いがちであり、実際の読み手からの反応を通して自分の考えを明瞭化する訓練は有用であると考え。こうした理由からプロセス指向を選択したが、本実践では、特に、この指導法が日本人学習者の英作文指導にどのように役立つか調べることにした。

4. 2. 方法と手順

実践の対象になった学生は、ある公立大学の2年生で、英語以外の外国語を専攻する46名（うち女子32名，男子14名）。実践では、リーディング・テキストとして Adrian J. Pinnington の *Inside Out—English Education and Japanese Culture* を授業で使い、一章を読み終える毎にテキストの内容に関連したピックについて学生に英文エッセイ（説明文）を書かせた。学生は、他の読み手からのコメントや自分の判断を基に初稿を二度書き直し、三回目の原稿を教師に提出。さらに教師のコメントを参考に三度目の書き直しを求めたが、この書き直しは各自の選択とした。新しい作文課題を与えるごとに同じ過程が繰り返され、1987年11月から翌年2月までに学生は三つのエッセイを書き上げた。

次にクラスでの具体的活動については、まず46名全員を三名からなるグループに編成し、下記にあげた順序でグループ活動を行わせた。

- 1) 自分の選んだトピックについて選んだ理由を話し合う
- 2) 家で用意した原稿をグループ内で回し読みする。
- 3) 他人のエッセイについて次の三点を中心にコメントを書く³⁾
 - a) 文章から何を理解したか
 - b) 内容についてどんな点がよいか
 - c) 文章をよくするための提言

各学生はグループ・メイトからのコメントを参考に自分の原稿を家で書き直し、次の授業では再びグループ・メイトに読んでもらい反応を得た。グループ・メイトからのコメントはエッセイと共に提出を義務づけたので、授業に欠席した学生はクラス外でこのコメントをグループ・メイトから得るよう指示した。なお、実践の対象者は英文エッセイに関する知識をほとんど持っていなかったため、基本的な英語の文章構成に関する紹介は授業中に行った。

4. 3. 結果と考察

プロセス重視の英作文指導を行った実践の結果に関し、学生が書いたエッセイとアンケート調査の結果を基に、特に、A) エッセイの中に表れた変化と、B) 書き手の意識の変化について考察したい。

A) エッセイの中にあらわれた変化

アンケート調査結果によると、学生は、自分の書き直したエッセイについて“大変良くなった”(17%)、“かなりよくなった”(37%)と半数以上が高い評価を与えているが、この書き直しに最も役立ったものはグループ・メイトからのコメントである⁴⁾。(Appendixを参照)。コメントは主に、英語表現、文章構成、内容に関したものだ⁵⁾が、その中で、内容についてのコメントが最も多かった。多くの学生はグループ・メイトのコメントから自分の文章の流れや不明瞭な部分について気付いたと報告している。では、もう少し具体的に、グループ・メイトからのコメントが文章づくりにどう貢献したのか、学生が書いたテキストから探してみたい。下記の英文エッセイはある学生によって書かれたもので、(a)が最初のエッセイ、(b)が三度目のエッセイを示す。(エッセイは、日本人の勤労観についてテキストを読んだ後、“Will you devote much time and energy to the company which you will be working for?”という題について書かれた。文中の誤りはそのまま残した。)

- (a) After I graduate from the university, I'll get a job and devote much time to the company which employs me. I have some reasons for this.

First of all, if I work hard in my company, I'll be useful for the company and furthermore, for society. (1) *For example, doctor, nurse, lawyer, fireman and policeman* distinctly contribute to society. But office worker also does as much as them. I want to work as a member of society.

Secondly, I want to be appreciated by others, such as my authorities, colleagues and my families. (2) *Working hard, my authorities will appreciate me and my salary may be raised. If so my family will be pleased and rely on me.* Most of all Japanese think that many efforts make our success. So I'm sure that they recognize my efforts.

(3) *I believe that the human relations be based on the principle of give-and-take. As we work hard for the company and society we can get many visible things and invisible things.*

Therefore, I'll devote my own time and energy to the company for my self.

- (b) After I graduate from the university, I'll get a job and devote much time and energy to the company which employs me. I have some reasons for this.

First of all, if I work hard in my company, I'll be useful for it and furthermore, for society. (1) *For example, policeman arrests a bad man and doctor saves one's life. They directly contribute to society and office worker also does the same as them. Now I don't know what kind of job I'll choose. But I want to work as a member of society.*

Secondly, I want to be appreciated by others. (2) *As I do my best to fulfill my role, my authorities will find my eagerness about me. Then they will rely on me and moreover I may be promoted. If so, my family will also appreciate me.*

(3) *Finally, I believe that most of our efforts will return to ourselves changing their figures.* I think that the human relations be based on the principle of give-and-take. Besides, most Japanese think that effort is very important. So, if we work hard for the company and society, we can get many visible and invisible things.

Therefore, I want to devote much time and energy to the company.

最初のエッセイに関し、書き手は二人のグループ・メイトから三点のコメントを受けている。まず(1)について、「それぞれの職の人が具体的にどんなふうに関社会に貢献して、自分はどんなふうに関社会に貢献したいかについて書くとわかりやすい」といわれ、書き手は(b)で社会に貢献する職業を警察官と医者にしほり、その仕事の内容について補足説明している。次に、第2のパラグラフに関しては「すっきりしない」との批評を受け、書き手

は何度も手直した。その結果、三回目のエッセイでは、(2)の文章で、一生懸命働けば、上司や家族に自分の努力を認めてもらえることを筋道立てて説明し、一方、“Most of all Japanese...” 以下の文章を削ることによってすっきりしたパラグラフに書き変えている。第4のパラグラフについては、二人のグループ・メイトから「第3の理由なのか結論なのかわからない」という手厳しいコメントを得た。やはり、何度か書き直した末、(3)にあるように、書き手は、“Finally, I believe...” という新しい文を付加し、第3の理由とすることを選んだ。この第3の理由は、第1や第2に比べ抽象的で、グループ・メイトから指摘された問題を十分解決しきってはいないが、“I believe.....” 以下を第3の理由として工夫しようとした書き手の努力がみられる。全体として、三回目のエッセイは、初稿と比べ、自分の考えが読み手にわかるように説明され、思考の流れも唐突さが減っている。適格な語彙の選択や接続詞の使い方に問題は残るが、内容、構成ともまとまりのある文章になっている。

上記の例では、具体的説明の導入、パラグラフ内における考えの展開、全体のまとまりについてテキストの変化がみとめられたが、他の学生のテキストにも様々な変化がみられた。内容に関しては、具体例の導入や提示の仕方、不明瞭な箇所の指摘、内容のほりさげや展開について、文章構成に関しては、パラグラフの分断や結合、結論やトピック・センテンスの位置など、英語表現については、代名詞の使い過ぎや不適當な接続詞の使用の訂正などである。

B) 書き手側の意識の変化

自分の書いた文章を他人に読まれ、批判されることによって書き手の読み手に対する意識はどう変化したのであろうか。アンケート調査によると、以前に比べ、読み手を「大変意識する」、「かなり意識する」がそれぞれ15%と50%を占め、実践の対象となった学生の3分の2が読み手意識の度合いが高まったことを認めている。さらに彼等が読み手とする対象も下記に示すように変化が見られる。

	実践前	実践後
1) 特定の読み手	28%	39%
(教師)	24%	9%

(クラス・メイト	4%	17%)
(両方	0%	13%)
2) 一般的な読み手	43%	54%
3) 特に意識しない	20%	0%
4) 不明	9%	7%

実践前は、特定の読み手として「教師」がかなり意識されていたが、実践後は、クラス・メイトも強く意識されている。学校という場で書いたものは最終的には教師が読み、評価することから、教師のみが読み手の対象になりがちであるが、クラス・メイトを含めることによって、読み手の対象の拡がりが見られる。これは、書き手側に教師、クラス・メイトと区別することなく、「読み手」にわかる文章をめざそうとする意識のあらわれと考えられる。

こうした「読み手」への意識が高まることによって、書き手は実際に文章をつくるプロセスでいろんな点に留意する。以下は書き手が「読み手」を意識して書く時、工夫したとあげた点である。

1. 自分のいいたいことをしぼり、はっきり、わかりやすく書く。
2. 具体例を使う。
3. 説明をていねいに、順序立てて行う。
4. 文章構成を配慮する（例えば、結論を先にするか、説明を先にするかなど）。
5. むづかしい語彙や文型を避けるなど表現を工夫する。
6. 読み手と共有できるようなトピックや問題を取りあげる。

こうした工夫が文章を作り出す際に十分生かされるどうかは書き手の能力にも左右されるが、「読み手」への配慮は文章づくりに大きな影響を与えることは確かである。

最後に、他人の書いたものを読み、反応することによって、書き手の中で起きた変化について述べると、アンケート調査の中では、46名全員が「コメントを与えること」の有用性を強く肯定している。その理由としては「読み手の立場にたって文章を書こうという意識が生まれた」や「相手からよい点が学べた」が上げられたが、最も多かった理由は「自分の文章を批判する目が養われた」であった。コメントを与えるためにはまず相手の文章

をよく読み、その文章の長所、弱点を見極めなければならない。それは、内容ばかりでなく、文の運び、構成や表現にも及ぶ。他人の文章を客観的に批判することによって、書き手は自分の文章を批判する力を養うことができる。学生たちは、批判力のある読み手を自分自身の中に育てることの大切さに気付いた。この意識は「書く力」を伸ばす第一歩である。

5. まとめ

本稿では、現在、アメリカで行われている二つのコンポジション指導を‘audience’観からとらえ、その理論と実践方法を論じ、そのあと「書く」プロセスに重点をおく現代レトリックの方法を日本人の大学生に試みた実践の報告を行った。この実践の結果としては、1) 書き手による読み手への意識が高まり、「読み手」にわかる文章づくりをめざす態度が学生に生まれた、2) 多くの学生が、自分の文章向上のためには、文章を批判する力を養うことが大切であると気付いた点があげられる。これらの結果から、プロセス指向のコンポジション指導は「書く」ための skill を教えるのではなく、書き手の competence 助長をめざしていることを確認した。筆者は、基本的には、プロセス指向の方法の有用性を認めるが、日本人学習者が英語を外国語または第二言語として書く場合、英文ディスコースの形態の習得やその特徴についての学習も必要であると考え。形態主義に陥ることなく、「いつ」、「どこで」、形態についての指導を導入するかは、今後の英作文指導上、大きな課題として残る。

〔注〕

- 1) Kroll (1984) は、‘audience’を rhetorical, informational, social の三つの側面からとらえているが、本稿では、二つの大きなコンポジション理論の流れと関連づけているので二つの‘audience’観に焦点を合わせた。
- 2) 新しい考えの発見に重点をおく現代レトリックは、‘audience’について古典レトリックほど明確には論じられていない。
- 3) 普通は、グループ・メイバーの一人が原稿を声を出して読み、その内容についてグループ内で話し合う方法がとられるが、本実践では、日本人学生に合わせて、「書く」コメントにした。
- 4) 学生同士の間になんかコメントの交換があるか、筆者は少々不安を抱いていたが、学生の指摘や提言の多くは的確で要を得ていた。学生の責任ある行動と能力は想像以上であった。

References

- Berkenkotter, C. (1981). Understanding a writer's awareness of audience. *College Composition and Communication*. 32, 338-399.
- Britton, J., Burgess, T., Mclead, A., & Rosen, H. (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Schools Council Research Studies. London: Mac-Millan Education.
- Bruffee, K. (1981). Collaborative learning: Some practical models. *College English*. 43, 634-643.
- Elbow, P. (1973). *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Flower, L. (1985). *Problem-Solving Strategies for Writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Knoblauch C.H., & Brannon, L. (1984). *Rhetorical Traditions and the Teaching of Writing*. New Jersey: Boynton/Cook Publishers.
- Kobayashi, H. (1984). *Rhetorical Patterns in English and Japanese*. Unpublished Ed. D. Dissertation. Columbia University, Teachers College.
- Kroll, B. (1984). Writing for readers: Three perspectives on audience. *College Composition and Communication*. 35, 172-185.
- Long, R.C. (1980). Writer-audience relationships: Analysis or Invention. *College Composition and Communication*. 31, 221-226.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton Mifflin.
- 中村 明 (1983). 「日本人の表現——その特殊性の行方を考え——」『日本語のレトリック』中村明 (編) 筑摩書房
- Ong, W. (1967). *The Presence of the Word: Some Prolegomena for Cultural and Religious History*. New Haven: Yale University Press.
- Park, D.B. (1982). The meanings of 'audience'. *College English*. 44, 247-257.
- Shaughnessy, M. (1977). *Error Expectations: A Guide for the Teachers of Basic Writing*. New York: Oxford University Press.
- Smith, F. (1982). *Writing and the Writer*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 所 一哉 (1986). 『日本語思考のレトリック』 匠出版

Appendix

(紙面の都合上主な結果のみ挙げる)

- | | | | |
|-----------------------------|-----|----------------------|------|
| 1. 初稿と最終原稿との比較 | | 5. 特に、役に立ったコメント | |
| a) 大変よくなった | 17% | a) 内容について | 50% |
| b) かなりよくなった | 37% | b) 文章構成について | 32% |
| c) まあまあよくなった | 41% | c) 英語表現について | 11% |
| d) あまり変わらなかった | 4% | d) その他 | 7% |
| 2. 原稿の書き直しに役立ったもの | | 6. 他人にコメントを与えることについて | |
| a) グループ・メイトのコメント | 34% | a) 役立つ | 100% |
| b) 自分自身の批判力 | 28% | b) あまり役立たない | 0% |
| c) 教師のコメント | 23% | 7. コメントする拠所になったもの | |
| d) 英文エッセイについての説明 | 14% | a) 一般的文章感覚 | 47% |
| 3. 他人に自分の原稿をよんでもらったこと | | b) 日本語論文の知識 | 6% |
| a) 大変よかった | 41% | c) 授業で得た英文エッセイの知識 | 42% |
| b) かなりよかった | 39% | d) その他 | 5% |
| c) まあまあよかった | 13% | 8. 読み手について (以前との比較) | |
| d) あまりよくなかった | 7% | a) 大変意識する | 15% |
| 4. その理由は | | b) かなり意識する | 50% |
| a) 自分が気付かない点の指摘 | 45% | c) まあまあ意識する | 28% |
| b) 相手にわかってもらおうという意欲、動機が生まれた | 31% | d) あまり意識しない | 7% |
| c) 自分の writing への意識が深まった | 15% | | |
| d) 相手の理解に勇気づけられた | 9% | | |

Views of 'Audience' and the Teaching of English Writing

Hiroe KOBAYASHI

Western rhetoric places much emphasis on 'audience' for effective communication and how 'audience' is perceived exerts a great influence on the teaching of writing. A view, inherited from the Western oral tradition, has been predominant in the field; however, another view has recently emerged with a new composition theory. This article first discusses the views of 'audience' underlying the two current composition theories: one is product-oriented and the other, process-centered, and also their respective teaching method. Secondly, it reports on an experiment which was made on Japanese college students with the process-centered approach in teaching how to write English essays.

An product-oriented approach, based on classical rhetoric, tends to view 'audience' as someone to be convinced or persuaded and the assumed relationship between writer and reader is adversarial. This view leads a writer to write with a persuasive intent and to adopt the prescribed form of text to express such an intent. In contrast, the process approach focuses on the discovery of meaning and its agreed view of 'audience' seems to be as a 'constructive participant'. That is, a reader participates in the writer's composing process by reacting to the writer's draft. The writer usually rewrites the draft through interaction with actual readers or interaction with his own text. Generally, the product-oriented approach is considered to be formulaic, skill-based, while the process approach is organic, competence-based.

The experiment reported here was to examine how process-centered

teaching affects Japanese college students learning to write English expository essays. In this experiment, student interaction and revision were emphasized: the students were asked to read drafts prepared by others in a group and write a comment for each other, and then to rewrite their own draft at home. This procedure was applied twice until the final draft was completed. A total of three essays were produced in the same manner over one semester.

The results of the experiment were analyzed through the student's revised texts and their answered questionnaires. The most frequent changes made in the texts were content-related; readers' comments, in particular, contributed a great deal to the writer's including specific examples, developing further ideas or clarifying implicit statements. Other changes seen were related to the student writers' attitude. First, their sense of 'audience' had increased and they contrived to make their writing easier for readers. Secondly, the students realized how important it was to develop a critical reader within themselves to improve their writing ability.

In conclusion, the above results support the claim that the process-oriented approach nurtures the writer's competence rather than skill. It is important for Japanese college students to develop such competence in writing in English. However, it is also important for those writing in a second language to acquire relevant English conventions. While nurturing the writer's competence, the teacher should also be concerned with 'when' and 'how' to introduce such conventions.