

レポート作成における読み手意識に関する尺度の開発

田中 光・山根嵩史・有馬比呂志・中條和光

Developing the Audience Awareness Scale of Report Writing

Hikaru Tanaka, Takashi Yamane, Hiroshi Arima, and Kazumitsu Chujo

Many first-grade undergraduate classes give instructions on report writing to improve students' ability to output the material that is learned. Previous studies on expository writing have suggested that informing the writers about the potential readers could improve the legibility of written texts. What kind of readers should writers assume in order to produce a report that is easiest to understand? We constructed a scale for assessing the audience awareness of writers when writing reports. Exploratory factor analysis was conducted on evaluations of undergraduates ($N = 156$). Results indicated that the scale consisted of seven factors: "No audience awareness", "Experts", "People setting the topic of the report", "General readers", "Evaluators", "Teachers", and "Busy people". Confirmatory factor analysis of the factors indicated acceptable values. Then, participants were classified into high and low score groups based on the frequency of writing reports and on their feelings regarding report writing self-efficacy. The mean evaluations for each factor were compared between the two groups. Dividing by frequency indicated that the low group showed significantly higher values than the high group for No audience awareness and General readers, whereas the high group showed significantly higher values for People setting the topic of the report, Teachers, and Experts. Moreover, dividing by feelings of efficacy indicated that the low group showed higher values than the high group for No audience awareness and Evaluators.

キーワード : active learning, academic writing, report writing, audience awareness, first year experience

問 題

中央教育審議会教育課程企画特別部会(2016)によると、次期学習指導要領では、「アクティブ・ラーニング」の視点から学習過程を質的に改善することが目指されている。現在の学校教育におい

でも、アクティブ・ラーニングの導入が進められており、いわゆる「生きる力」を掲げた10年度版学習指導要領、それを継承した20年度版の学習指導要領においては、例えば中学校国語科の目標で「自分の考えを持ち、論理的に意見を述べる能力や、目的や場面などに応じて適切に表現する能力」が重視されている。さらに、次期学習指導要領では、小中高の教育課程で学習した内容を実生活に結びつけ能動的に理解し、発信する力を高めるカリキュラムが求められている。

また、最近では、アクティブ・ラーニングは高等教育にふさわしい学習形態とされ、多くの大学において、新入生を対象とする初年次教育としてアクティブ・ラーニングによる学び方の指導が行われている。Bonwell & Eison (1991) はアクティブ・ラーニングを「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」と定義し、能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化が伴うとしている。このことから、アクティブ・ラーニングの目標とする能動的な学習においてライティングは重要な構成要素であるといえる。そのため、初年次教育では、ライティングを指導する授業が盛んに行われ、レポート作成の指導などが行われている(西垣, 2011)。

能動的な学習の方法という観点からレポート作成を捉える場合、他者に対して自己の認知プロセスを外化する手段としての側面が重要となるだろう。したがって、レポート作成の指導においては、適切な情報を収集し、深く考え、自らの思考を整理することはもとより、自己の認知プロセスを外化する手段として、読み手にとって理解しやすい文章や図表を書けるようになることの指導もまた重要であると考えられる。このような観点からレポート作成を捉えた場合、その指導に資する先行研究として、2つの領域の研究をあげることができる。1つは、情報の伝達や自分の考え、意見を受け手へ伝えるメカニズムやその理論的枠組みを扱って来たコミュニケーション研究である。コミュニケーションは、情報の送り手の伝えたい内容と、受け手が解釈する内容を一致させることを目的として行われるものである。そのため、一方的な伝達では、十分なコミュニケーションは成立しない。Norman (1988) は、人工物のデザインを媒介とするコミュニケーションについて、人工物の製作者が使い手の理解構造を正確に想定していなければ、使い手にとって扱いにくいものになっている。同様に、中條 (1999) は、コミュニケーションが成立するには情報の送り手が受け手の理解構造のモデルを内的に構築し、それと対話しながら情報発信することが重要だとしている。また、Traxler & Gernsbacher (1992, 1993) は、幾何学図形の説明文を作成する際に、書き手に対して、読み手が複数の図形から説明された図形を正しく選んだ割合をフィードバックすることや、他者の書いた説明文を読ませることによって、伝達の正確さが増すことを示した。Traxler & Gernsbacher (1992, 1993) の実験は、書き手が、読み手に関する情報を持つことや、読み手に配慮することの重要性を示唆している。コミュニケーション研究の視点は、情報の伝達において、情報の送り手が、自分の伝える内容を受け手がどのように解釈するかを想定しながら発信することが正確な伝達において必要であることを示している。

もう1つは、文章産出研究における読み手意識 (audience awareness) の研究である。文章産出研究では、情報伝達において送り手が内的に想定する受け手については読み手意識 (audience awareness) として研究されている。Flower (1979) はライティングを、文章を媒介とするコミュニケーションと

捉え、書き手が読み手によってどのように理解されるかを意識することで、文章産出の仕方が変化するとしている。実際に、Sato & Matsushima (2006) は、幾何学図形を説明する文章を作成するときに、読み手を意識させる教示を与えることで、メタ的な説明や理解を補助するような説明が多くなることを示している。また、大浦・安永 (2007) はライティングにおいて、文章を作成する際にどのような人物を想定しているかは、作成される文章の質に大きく影響するとしている。大浦・安永 (2007) では、読み手がどのような人物であるかについて、より具体的な情報を与えることで、読み手の理解に注意した表現が増え、手紙を書く経験が少ない者についても、作成される文章のわかりやすさが向上することを示している。

レポート作成もまた報告者とレポートの評価者や読み手との文章を介したコミュニケーションと捉えることができる。そのためレポート作成においても、作成中にどのような人物に向けて書くかはレポートの書き方や内容に大きく影響すると考えられる。しかし、レポート作成に関して、文章を介したコミュニケーションという視点から、想定すべき読み手について十分な検討がされてきたとはいえない。そのため、レポート作成の指導において、書き手が読み手としてどのような人物を想定しているかを検討することには十分な意義があるだろう。そこで本研究では、大学生がレポートを作成する際にどのような人物を想定しているかを測定する尺度を作成することを目的とする。また、作成した尺度の妥当性の検証を兼ねて、レポートを書く頻度やレポート作成に対する自己効力感の異なる書き手について、レポート作成時に想定する読み手が異なるか否かを検討する。

先に引用した Traxler & Gernsbacher (1992, 1993) は、読み手に関する効果を研究するために、推敲段階で書き手に読み手の情報を与え、それによって書き手が文章を修正し、正確な情報伝達が可能となることを示した。このことは、読み手意識が文章を書く段階と推敲する段階の2段階に影響を与えることを示している。そこで本研究では、レポート作成を書く段階と推敲する段階の2段階に分けて、それぞれでどのような読み手を想定しているかを検討する。Roen & Willey (1988) は書き手に、文章を書く段階、または推敲する段階で読み手を意識させる質問を与え、書き手が読み手意識を持つことによる文章の質の向上は、文章を書く段階よりも文章を推敲する段階のほうが大きいことを示した。これは、書く段階が何を書くかを考えながら読み手を意識しなければならないために認知負荷の高い状況にあるのに対し、推敲段階では読み手の視点から読むことに集中できるため、より読み手意識が機能するためだと考えられる。このことから、レポートを書く段階と推敲する段階では、想定される読み手に何らかの違いがあると推測される。そこで本研究では、レポートを書く頻度とレポート作成に対する自己効力感の高低で参加者を2つの群を設け、それぞれの段階での読み手意識の違いについて探索的に調べることにした。

本研究では、大学生にとって身近な場面として、授業の課題として行われるレポートの作成場面を想定し、レポート作成時にどのような読み手を想定しているかを測定する、読み手意識に関する尺度を作成する。尺度構成の方法については、岸・辻・靱山 (2014)、山田・近藤・畠岡・篠崎・中條 (2010)、崎濱 (2003) を参考とした。

方法

予備調査

予備調査では、尺度構成を行う調査に使用する質問紙の質問項目を作成するために、レポート作成で想定されている読み手の特性を自由記述で収集した。また、回答に対してテキストマイニングを行い、文章を書く段階と推敲段階で想定している読み手の特性の違いを検討した。

調査参加者 大学院生 29 名が参加した。本研究では、想定している読み手の特徴をより多く取り出すため、レポート作成の熟達者として大学院生を対象とした。

手続き 質問紙を参加者に配布し、各自で質問紙に記入させた。質問紙では、大学の授業の課題でレポートを書く段階と推敲する段階をイメージしてもらい、それぞれの段階でどのような読み手を想定しているかを自由記述で回答するよう指示した。

結果と考察

得られた回答について調査の実施者が KJ 法で分類した (Table 1)。Table 1 について、書く段階では、「専門家」に関する回答が 19 回と最も多かったのに対し、推敲段階では「評価者」に関する回答が 18 回と最も多かった。

また、収集した回答に対して、フリーソフト KHCoder を用いたテキストマイニングを行った。書く段階において回答は 64 文であり、形態素解析の結果、総抽出語数は 697 語、異なり語数 (使用されている語の種類) は 209 語であった。推敲段階において回答は 57 文であり、形態素解析の結果、総抽出語数は 648 語、異なり語数は 202 語であった。また、参加者内で共起した抽出語を繋げたネットワーク図 (共起ネットワーク) を作成した (Figure 1, Figure 2)。共起ネットワーク図の作成では、2 回以上使用された抽出語を使用し、描画する共起関係 (edge) の絞り込みでは、描画数 60 とした。共起ネットワーク図では、使用頻度が多いものほど円が大きく、共起頻度が高いほど結んでいる線が太くなっている。図中の抽出語の距離や線分の長さは概念間の距離等とは関係なく、視覚的配慮からソフトによって自動的に調整されたものであるため、結果の解釈には用いない。KHCoder には、抽出語のネットワークにおける媒介中心性 (各抽出語の最短経路を線で結んだ際に、それらの線が要素を通過する頻度) が高くなるほど抽出語を囲む円の内部が濃く表示される機能がある。この機能を利用して、各抽出語の中心性を検討した。

Table 1

KJ 法によって分類されたカテゴリ

	書く段階			推敲段階		
	カテゴリ	頻度	回答例	カテゴリ	頻度	回答例
想定される読み手の特性	専門家	19	・ 専門家 ・ その分野の専門家	評価者	18	・ 評価者 ・ 評価する側
	評価者	14	・ 評価者 ・ 評価する側	一般的な読み手	14	・ 専門的知識がない ・ 初学者
	一般的な読み手	12	・ 専門的知識がない ・ 初学者	専門家	13	・ 専門家 ・ その分野の専門家
	先生	7	・ 教師 ・ 大学教員	出題者	4	・ 課題で求めている内容かを チェックする
	出題者	6	・ 課題で求めている内容かを チェックする	先生	4	・ 教師 ・ 大学教員
	忙しい	5	・ 忙しい ・ 多くの論文を読む	忙しい	2	・ 忙しい ・ 多くの論文を読む
	読み手意識無し	1	・ 特に考えていません	読み手意識無し	1	・ 特に考えていません

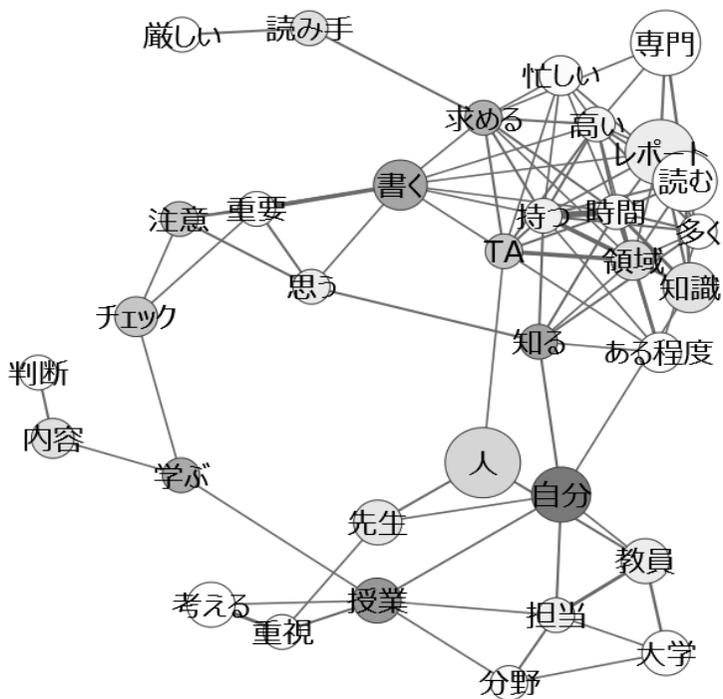


Figure 1. 書く段階における共起ネットワーク図

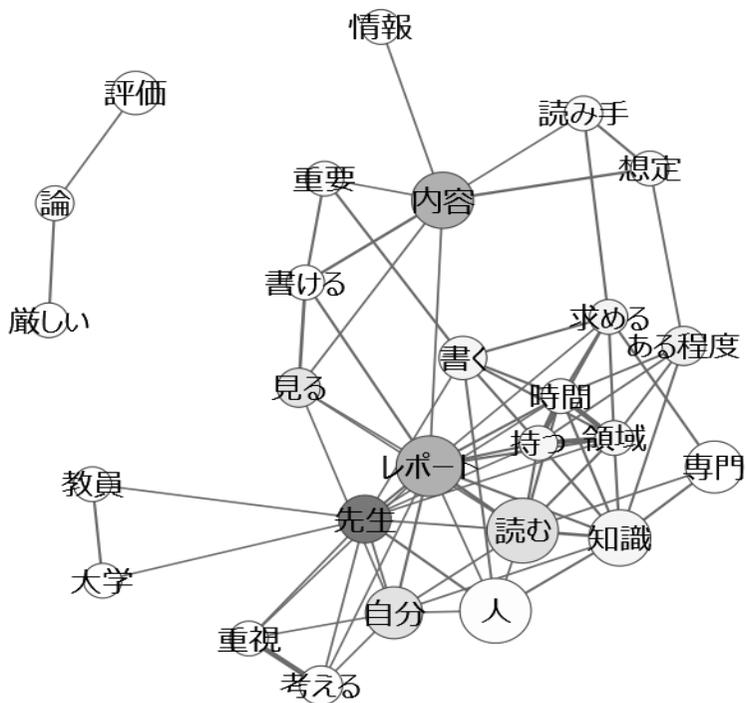


Figure 2. 推敲段階における共起ネットワーク図

Figure 1 についてネットワークの中心性を検討したところ、「自分」、「授業」、「求める」、「書く」、「知る」などの中心性が高いことが示唆された。このことから書く段階では、課題の出題者が何を求めているかに焦点が当てられていると推察される。Figure 2 についてネットワークの中心性を検討したところ、推敲段階では書く段階と比べ「授業」という抽出語が見られず、「自分」、「求める」、「書く」、「知る」の中心性が低下していることが示唆された。一方で「内容」、「先生」、「読む」の中心性は高くなっていることが示唆された。このことから、推敲段階は、レポートの内容やそれを読む人に意識が向いていると推測される。テキストマイニングと KJ 法による分類の結果から、書く段階では出題者、推敲段階では評価者としての読み手を意識していることが示唆された。

調査

質問紙を用いて読み手意識に関する尺度を作成した。参加者のレポートを書く頻度やレポート作成に対する自己効力感、レポートを作成する段階によって、想定する読み手に違いがあるかどうかを検討した。

実験参加者 大学の学部生 202 名を対象とした。

材料 質問紙を用いて調査を行った。予備調査の結果を基に、尺度構成を行うための調査に使用する質問紙の項目を選定した。KJ 法を行った際にまとまった 7 カテゴリーそれぞれについて、予備調査で得た回答を基に 3 つの質問項目を作成した。

手続き 授業の行われる教室で、授業後に質問紙を配布し集団で回答させた。質問紙では、これまでに大学の授業でレポートを課された場面を想定させた。レポートを書く段階・レポートを推敲する（質問紙では、「見直す」）段階で、各項目がどの程度当てはまるかを「1:まったく当てはまらない」—「3:どちらでもない」—「5:かなり当てはまる」の 5 件法で回答させた。また、レポートを書く頻度（「授業などでよくレポートを書くことがある」）、レポート作成に対する自己効力感（「レポートを書くのに自信がある」）についても、同様に 5 件法で回答させた。制限時間などは設けず、参加者のペースで回答を行わせた。

結果

書く段階と推敲段階の回答を合わせ、各項目の評定値に対して探索的因子分析を行った。データの分析では、参加者 202 名の中から、回答漏れや不適切な回答（全ての回答が 5 や、評価が 1, 2, 3, 4, 5 を繰り返すような規則的な回答など）のない、156 名（1 年生 23 名、3 年生 114 名、4 年生、5 名、学年無記入 14 名）を対象とした。

尺度構成 因子分析には最尤法の探索的因子分析（斜交回転）を用いた。因子の抽出については堀（2004）を参考に、並行分析、MAP、BIC を用いた。並行分析では 7 因子、MAP では 6 因子、BIC で 3 因子が抽出された。調査の実施者によって 6 因子構造や 3 因子構造よりも 7 因子構造のほうが、解釈可能性が高いと判断されたため、7 因子構造が採用された（Table 2）。この尺度の構造は、いくつかの項目の変化があったものの予備調査の結果から想定された 7 カテゴリーに沿う結果であった。そのため、各因子の項目と対応していたカテゴリに従って各因子を「読み手意識無し」、「専門家」、「出題者」、「一般的な読み手」、「評価者」、「先生」、「忙しい」と命名した。項目は、因子負荷量が .30 以上のものを採用した。この 7 因子構造に対して、確証的因子分析を行ったところ、適合

度は許容される値を示した (RMSEA = .07, CFI = .93, TLI = .91, SRMR = .06)。

Table 2
探索的因子分析の結果

因子名	尺度項目	1	2	3	4	5	6	7	共通性
読み手意識無し ($\alpha = .90$)	誰が読むかについて特に考えていない。	0.91	-0.04	0.01	0.01	0.05	0.03	-0.05	0.81
	誰が読むかを意識することはない。	0.87	0.14	-0.09	-0.06	-0.02	-0.05	0.02	0.73
	誰が読むかを想定することはない。	0.86	-0.05	0.09	0.00	0.00	0.00	-0.02	0.74
専門家 ($\alpha = .71$)	専門性が高い。	-0.02	0.67	0.01	-0.09	0.03	0.14	-0.09	0.70
	その授業の分野について自分よりも詳しい。	0.07	0.59	0.10	-0.19	-0.06	0.16	0.03	0.68
	厳しく評価する。	0.09	0.58	-0.01	0.19	-0.16	-0.07	0.02	0.17
	その分野の専門家である。	-0.19	0.53	-0.07	-0.08	0.01	0.01	-0.08	0.40
	多くのレポートを読まなければならない。	0.06	0.45	-0.10	-0.05	0.22	0.01	0.07	0.33
出題者 ($\alpha = .82$)	課題で求めていることを書いているかをチェックする。	0.03	-0.13	0.90	-0.12	-0.08	0.08	-0.02	0.73
	出題意図に沿った内容になっているかをみる。	-0.05	0.08	0.64	0.04	0.02	-0.10	0.09	0.46
	授業で学んだ内容を理解しているかをみる。	0.04	0.23	0.53	0.01	0.02	0.09	0.06	0.58
	論理的なレポートになっているかどうかみる。	-0.03	0.30	0.51	0.11	0.11	-0.07	-0.09	0.54
一般的な読み手 ($\alpha = .77$)	初学者である。	-0.09	0.09	-0.07	0.85	0.04	0.03	-0.04	0.61
	専門的な知識がほとんどない。	0.04	-0.05	-0.05	0.66	-0.10	0.02	-0.02	0.57
	専門家ではない一般的な人物である。	0.08	-0.29	0.04	0.61	0.06	0.06	0.05	0.54
評価者 ($\alpha = .82$)	授業を担当している。	0.03	-0.09	-0.06	-0.01	0.86	0.24	0.02	0.86
	評価する側である。	0.00	0.04	0.03	0.04	0.86	-0.17	0.01	0.65
先生 ($\alpha = .92$)	大学の先生である。	-0.03	0.09	0.09	0.04	0.02	0.85	-0.02	0.91
	大学教員である。	0.00	0.19	0.00	0.02	0.04	0.75	0.05	0.82
忙しい ($\alpha = .58$)	レポートを読むのにそれほど時間を割かない。	-0.06	-0.14	0.04	-0.06	0.07	0.03	0.75	0.54
	忙しいので冗長すぎると読まない。	0.02	0.11	-0.08	0.06	-0.09	-0.04	0.58	0.36
	寄与率	0.11	0.11	0.09	0.08	0.08	0.05	0.04	
	因子間相関	1							
			1						
				1					
					1				
						1			
							1		
								1	
									1

参加者の特性による読み手意識の違いの検討 レポートを書く頻度の評定の平均値は 4.00, SD は 1.07 であった。レポートを書く頻度について参加者を、下位群 (37 名: 平均-1SD), 上位群 (63 名: 平均+1SD が最高評定値の 5 を超えていたため, 最高評定値をつけたものを上位群とした) に分け、因子ごとの平均得点を算出した (Figure 3)。それぞれの因子に対し 2 (頻度: 低群・高群) × 2 (レポートの作成段階: 書く段階・推敲段階) の分散分析を行った。その結果、「読み手意識無し」($F(1, 98) = 17.69, MSe = 1.61, p < .01, \eta_p^2 = .15$), 「一般的な読み手」($F(1, 98) = 11.08, MSe = 1.12, p < .01, \eta_p^2 = .10$) 因子では下位群が上位群よりも有意に高かった。一方で、「専門家」($F(1, 98) = 10.44, MSe = .64, p < .01, \eta_p^2 = .10$), 「出題者」($F(1, 98) = 12.37, MSe = .48, p < .01, \eta_p^2 = .11$), 「先生」($F(1, 98) = 12.63, MSe = 13.46, p < .01, \eta_p^2 = .11$) 因子については上位群のほうが下位群より有意に上回り、「忙しい」因子についても上位群が下位群よりも高いことに有意傾向がみられた ($F(1, 98) = 3.15, MSe = 1.47, p < .10, \eta_p^2 = .03$)。また、「読み手意識無し」($F(1, 98) = 17.14, MSe = .35, p < .01, \eta_p^2 = .15$) 因子では推敲段階が書く段階に対して有意に高く、「専門家」($F(1, 98) = 4.48, MSe = .13, p < .05, \eta_p^2 = .04$), 「出題者」($F(1, 98) = 14.44, MSe = .11, p < .01, \eta_p^2 = .13$), 「先生」($F(1, 98) = 7.15, MSe = .23, p < .01, \eta_p^2 = .07$) 因子については書く段階が推敲段階より有意に高かった。「読み手意識無

し」因子については交互作用 ($F(1, 98) = 6.23, MSe = .35, p < .05, \eta_p^2 = .06$) がみられたため Holm 法による下位検定を行ったところ、書く段階・推敲段階ともに下位群が上位群より有意に高かった ($p < .01$)。一方で、下位群において推敲段階が書く段階より有意に高かったものの ($p < .01$)、上位群においては書く段階と推敲段階について有意な差はみられなかった。

レポート作成に対する自己効力感の平均値は 2.38, SD は 0.93 であった。レポート作成に対する自己効力感を下位群 (23 名: 平均-1SD), 上位群 (24 名: 平均+1SD) に分けて、因子における平均得点を算出した (Figure 4)。それぞれの因子に対し 2 (頻度: 低群・高群) \times 2 (レポートの作成段階: 書く段階・推敲段階) の分散分析を行った。その結果、レポートを書く段階において下位群が「読み手意識無し」($F(1, 45) = 5.02, MSe = 2.37, p < .05, \eta_p^2 = .10$) 因子で上位群より有意に上回った一方で、「評価者」($F(1, 45) = 4.32, MSe = 1.65, p < .05, \eta_p^2 = .09$) 因子では上位群が下位群より有意に高くなった。また、「専門家」($F(1, 45) = 4.60, MSe = .20, p < .05, \eta_p^2 = .09$), 「出題者」($F(1, 45) = 6.39, MSe = .25, p < .05, \eta_p^2 = .12$), 「先生」($F(1, 45) = 8.81, MSe = .27, p < .01, \eta_p^2 = .16$) 因子については書く段階が推敲段階より有意に高かった。

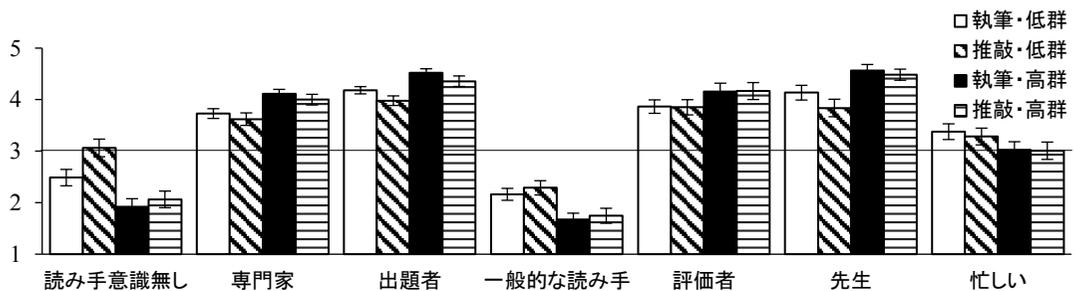


Figure 3. レポートを書く頻度で参加者を群分けした際の 7 因子における平均評定値と SE

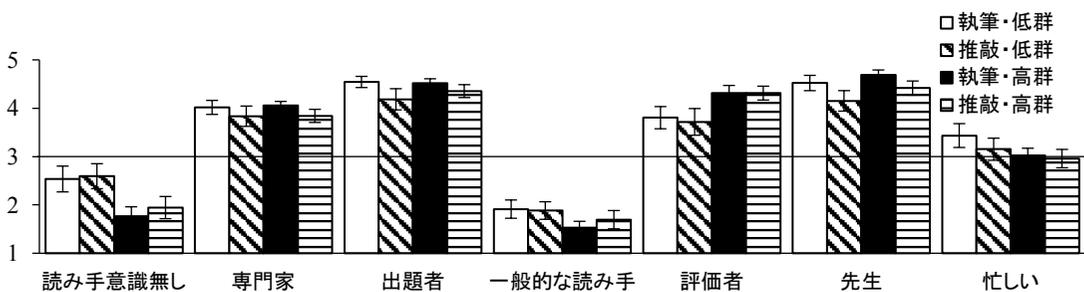


Figure 4. レポートに対する自己効力感によって群分けした際の各因子における平均評定値と SE

考察

本研究の目的は、レポートの書き手が読み手としてどのような人物を想定しているかを測定する尺度を開発することであった。そこで、質問紙を用いた調査を行い、レポート作成における読み手意識に関する尺度を作成した。回答に対して探索的因子分析を行ったところ、レポートを作成時に

想定している読み手の特性については7因子からなる尺度が作成された。この尺度は、「読み手意識無し」、「専門家」、「出題者」、「一般的な読み手」、「評価者」、「先生」、「忙しい」の因子で構成された。項目の内容は一部異なるものの、予備調査によって想定されたカテゴリ通りに因子が分かれた。

本研究では参加者を、レポートを書く頻度とレポートに対する自己効力感について、下位群と上位群に分け、各因子の評定値の平均を比較した。その結果、どちらの指標で分けた場合でも上位群と下位群に、評定値に有意な差がみられた。このことから、本研究で作成された尺度は書き手の特性の違いによる読み手意識の違いを検討するのに有効な尺度であるといえる。以下では、結果の内容について具体的に考察する。

参加者を、レポートを書く頻度の評定値で下位群、上位群に分けて各因子の評定値の平均値を比較したところ「読み手の意識無し」、「一般的な読み手」因子では下位群が上位群を有意に上回り、「専門家」や「出題者」、「先生」因子では上位群が下位群を有意に上回った。このことから、レポートを書く頻度が高いほど、読み手に対し具体的なイメージが構築されていることが推測された。また、書く段階と推敲段階について比較したところ、「専門家」、「出題者」、「先生」因子では書く段階が推敲段階よりも有意に高かった。一方で、「評価者」因子は書く段階・推敲段階で評定値が高く差がみられなかった。予備調査において推敲段階で評価者として読み手を意識している傾向がみられた結果を考慮すると、推敲段階ではより具体的に評価者としての読み手が意識されていると推測された。文章を書く段階と推敲段階による読み手意識の違いは、書く段階が読み手を意識しながら文章を書くという二重課題であることが影響していると考えられる。Alamargot, Caporossi, Chesnet, & Ros (2011)によると、ワーキングメモリの容量が高いほど、読み手を意識しながら文章を書くことができることが示されている。また、Sannomiya & Ohtani (2015)によると、二重課題状況で文章作成を行った場合、読み手の理解に配慮した文章モニタリングなどのメタ認知活動が阻害されることを示唆している。このことから、書く段階よりも、読み手の視点から文章を読むことに集中できるレポートを推敲する段階で、読み手について精緻に想定を行うことができたと考えられる。一方で、「読み手意識無し」因子では、上位群においては書く段階と推敲段階との間に有意差はみられなかったものの、下位群において推敲段階が書く段階よりも有意に高かった。これは、レポートを書く頻度が少ないと、レポートの推敲段階で読み手に意識が向かなくなることを示唆していると考えられる。読み手意識が低下した原因としては、推敲段階では自分の文章をチェックするものの、読み手を想定するのではなく、自分にとってわかりやすいかを指標としていることが考えられる。このことは、読み手を意識させる質問を行うことが、書く段階よりも推敲段階で効果的であるとす Roen & Willey (1988) と整合性があるといえる。

レポート作成に対する自己効力感の評定値で下位群、上位群に分けて各因子の評定値の平均値を比較したところ、「読み手意識なし」因子で下位群が上位群よりも高く、「評価者」因子では上位群が下位群よりも高かった。このことから、レポート作成に対する自己効力感があるほど読み手を意識しており、特に評価者として意識していることが推測された。また、書く段階と推敲する段階で比較したところ、レポートを書く頻度で参加者を群分けした場合と同様に、「専門家」、「出題者」、「先生」因子では書く段階が推敲段階よりも有意に高く、「評価者」因子は書く段階・推敲段階で評

定値が高く差がみられなかった。

本研究では、レポートを書く頻度、レポートに対する自己効力感を指標に参加者を群分けして、各因子の評定の平均値を比較した。その結果、どちらを指標とした場合でも、「読み手意識無し」因子について、下位群が上位群よりも高く、書く段階に比べ推敲段階でより「評価者」としての読み手が意識されていることが示唆された。このことから、レポート作成に熟達している書き手ほど、読み手を意識することができ、特に推敲段階で「評価者」として読み手を意識していることが推察される。このことは、予備調査の結果からも支持される。このことについて、Norman (1988) や中條 (1999) の観点から推察するに、レポート作成に熟達した書き手ほど内的に読み手を構築し、読み手がどのような読み方をし、どのような点に着目して評価を行うかを意識できているためだと考えられる。

本研究では、レポートをあまり書いたことがない書き手は、書く段階に比べ、推敲の段階で読み手に対する意識が低下していることが示唆された。このことから、レポート作成の訓練を十分に受けていない学生に対して、レポート作成の指導をする際には、推敲段階の際に読み手がどのように読むかを意識させることが重要であると考えられる。また、推敲段階では書く段階に比べ評価者に対してレポート作成が行われていることと、自己効力感の高い書き手は「評価者」因子が高かったことから、レポートの推敲段階では特に評価者がどのように読むかを意識させることが、わかりやすいレポートを書く上で重要であると考えられる。具体的な指導法としては、レポート課題をさせた後に、学生同士で互いにレポートの評価をさせ、そのレポートの内容や評価の仕方を議論させるグループワークなどが考えられる。

今回の調査では、レポートを書く頻度の高低や自己効力感の高低でレポートを書く際にどのような読み手を想定しているかが異なっていることが明らかになった。しかし本研究では、実際にその違いがレポートの作成活動や作成されるレポートの内容にどのように影響しているかは検討していない。崎濱 (2003) では、熟達した書き手ほど、文章の簡潔性よりも文章全体のわかりやすさについて重視しており、作成されたレポート内容についてそれが影響することが示されている。本調査の結果では、レポートを書く頻度によって想定している読み手に違いがあった。これらのことから、想定する読み手の違いが実際の文章作成方略に影響を与えることが考えられる。このことを確かめるために、今後は、想定している読み手の違いによる、実際に使用している方略の違いや作成されるレポートの分かりやすさの違いを検討する必要がある。

引用文献

- Alamargot, D., Caporossi, G., Chesnet, D. and Ros, C. (2011). What makes a skilled writer? Working memory and audience awareness. *Learning and Individual Differences*, 21, 505-516.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*, 1-121.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-37.
- 堀 啓造 (2004). 因子分析における因子数決定法——MAP と平行分析 (PA-SMC95) による挟み込

- み法—— 日本心理学会第 68 回大会発表論文集, 391.
- 岸 学・辻 義人・靱山 香奈子 (2014). 説明文産出における「読み手意識尺度」の作成と妥当性の検討 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 65, 109-111.
- 西垣 順子 (2011). 大学におけるライティング教育をめぐる心理学研究の役割——アカデミックライティング教育の現状に対する批判的検討を踏まえて—— 心理科学, 32, 1-8.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: *Basic Books*.
- (ノーマン, D. A. 野島 久雄 (訳) (1990). 誰のためのデザイン——認知科学者のデザイン原論—— 新曜社)
- 大浦 理恵子・安永 悟 (2007). 読み手を特定することが文章産出に及ぼす効果 久留米大学心理学研究, 6, 11-20.
- Roen, D. H. & Willey, R. J. (1988). The effects of audience awareness on drafting and revising. *Research in the Teaching of English*, 22, 75-88.
- Sannomiya, M., & Ohtani, K. (2015). Does a dual-task selectively inhibit the metacognitive activities in text revision? *Thinking Skills and Creativity*, 17, 25-32.
- Sato, K. & Matsushima, K. (2006) Effects of audience awareness on procedural text writing. *Psychological Reports*, 99, 51-73.
- 崎濱 秀行 (2003). 書き手のメタ認知的知識やメタ認知的活動が産出文章に及ぼす影響について 日本教育工学雑誌, 27, 105-115.
- Traxler, M. J. & Gernsbacher, M. A. (1992). Improving written communication through minimal feedback. *Language and Cognitive Processes*, 7, 1-22.
- Traxler, M. J. & Gernsbacher, M. A. (1993). Improving written communication through Perspective-taking. *Language and Cognitive Processes*, 8, 311-334.
- 中條 和光 (1999). コミュニケーションの認知心理学 深田 博己 (編著) コミュニケーション心理学 (pp. 36-50) 北大路書房
- 中央教育審議会 (2016). 教育課程企画特別部会 資料 1 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316_1_1.pdf (参照 2017/02/06)
- 山田 恭子・近藤 綾・島岡 優・篠崎 祐介・中條 和光 (2010). 説明文産出におけるメタ認知的知識の構造 広島大学心理学研究 10, 13-26.