

導入讀者意識於日語作文教育的實踐研究

李桂芳

大葉大學應用日語學系助理教授

摘要

本研究以應日系二年級學生(26名)的日語寫作課為實踐對象，嘗試將讀者意識養成教育放入課程中。為了使學生了解讀者意識的重要性，並且能妥善應用於自身的寫作中，課程中運用協同學習，安排了兩個關於讀者意識的單元，並設計相關的應用寫作活動。

本研究根據學生所寫的作文、反省單、以及期末問卷，針對學生對於讀者意識的理解狀況進行分析與考察。根據分析結果，發現：

(1) 若學生能具有高度的讀者意識，其所寫出的作文在內容上質與量將呈現較佳的表現；(2) 若能將文章之讀者明確地彰顯於作文題目中，將有助於喚起學生的讀者意識；(3) 若能將多數不特定讀者閱讀後之意見具體呈現給學生，將有助於學生體認「讀者意識」的重要性；(4) 當學生具有讀者意識時，為了能寫出可以吸引讀者的文章，他們會有更多的動力去學習進階的寫作技巧。

因此，根據分析結果，本研究建議在寫作課程中，不妨可嘗試將讀者意識的教育放在首位。在教授學生該如何寫作前，先培養學生的讀者意識，將有助於學生的後續學習。

關鍵字：讀者意識、寫作技術、文章、協同學習

受理日期:2021年03月09日

通過日期:2021年05月14日

Practical study that incorporates audience awareness into Japanese composition education

Lee, Kuei Fang

Assistant Professor, Department of Applied Japanese Language, Da-Yeh
University

Abstract

To enable students to understand the importance of audience awareness, I used collaborative learning to incorporate two units on audience awareness into the 26-person Japanese writing course and designed related applied writing tasks.

Analysis results revealed that (1) the quantity and quality of composition by students greatly improved with strong audience awareness; (2) audience awareness can be easily increased through embodying the reader in the theme; (3) visualizing the impressions of many unspecified readers and showing them to students makes students highly aware of the reader's existence; and (4) if students are conscious of the reader, they become motivated to learn good writing skills.

Therefore, on the basis of the analysis results, I propose that audience awareness education must be first implemented before students are taught how to write Japanese sentences.

Keywords: reader awareness, writing skills, composition, collaborative learning

読み手意識を日本語作文教育に取り入れる実践研究

李桂芳

大葉大学応用日本語学科助理教授

要旨

本稿では二年生の作文授業（26名）を研究対象にし、読み手意識の教育を作文授業に取り入れる実践を行った。学生が読者意識の重要性を理解でき、さらに自らの文章に活かせるように、協働学習を活かし、授業で2つの読み手意識の単元とその応用タスクを設けた。

学生の書いた作文、内省シート、そして期末のアンケートから学生の読者意識に対する把握を分析・検討した。分析結果によると、以下のことを観察した：(1)学生が強く読み手意識を持って書いた文章の内容では量と質が向上したこと。(2)読み手を具象化し、テーマに明示したほうが、学生の読み手意識を喚起しやすいこと。(3)多くの不特定の読み手の感想を可視化して学生に見せれば、学生に読み手の存在を強く意識させることに役立つこと。(4)学生は読み手意識を持てば、読み手の読みたい文章を書くために、良い文章を書く技術を学ぶ意欲が高くなること。

分析結果を踏まえ、読み手意識を作文指導の最優先課題と位置づけ、日本語の文章の書き方を指導する前にまず読み手意識の教育を実施することを提案したい。

キーワード：読み手意識、書く技術、文章、協働学習

読み手意識を日本語作文教育に取り入れる実践教育

李桂芳

大葉大学応用日本語学科助理教授

1. はじめに

文章は手紙文やメールなどの通信文を除き、ほぼ不特定の多数の読み手をもっている。この「不特定多数の読み手がいる」という特徴があるため、日本語で文章を書くのは学生にとって非常に難しいこととなった。なぜかというと、読み手が目の前にいないので、書き手の意図を認めるか否かは即座に読み手の反応から判断できず、補足説明を追加提供できないからである。

如何に書けば、目の前に現れず、さらに知らない読み手たちの心を捉え、共感がもらえる内容が出来上がるか、それは執筆するとき考えなければいけないことである。しかし、多くの学生は日本語の文章を書くとき、よく思いついたことをそのまま書き出し、読者は誰か、読み手に対して何を、どのように書けば働きかけるかを、あまり考えていない。読み手を意識していないからこそ、読み手に対する説明が足りなく、論述が詳しくなく、全体的な内容がわかりにくい問題がしばしば生じる。このように読み手のことを考えず文章を書くことは、決して正しい執筆態度ではなく、書いた文章も読み手に働きかけにくいのであろう。

近年、日本語母語話者向けの作文教育の中で、読み手意識という課題が次第に注目されつつある（崎濱 2003、松島・佐藤 2007、岸・辻・靱山 2014、野田 2014、石黒 2017 等）¹。石黒（2017:14）

¹ 崎濱秀行(2003)「読み手に関する情報の違いが文章産出プロセスや産出文章に及ぼす影響について」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 50pp.207-212、松島一利・佐藤浩一(2007)「読み手意識は説明文の質を高めるか」群馬大学教育実践研究 24 pp.373-385、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」

は、(1)の従来の文章の定義に対して、(2)の新たな定義をつけ、「文章とは読まれることを目的として」とし、文章は「読み手」に読まれるために書かれるものと認め、「読者の存在」を強調している。²

(1)

文章とは、話し手または書き手の思考や感情がほぼ表現し尽くされている一まとまりの統一ある言語表現で、一つもしくは複数の文から成るもの。

『大辞林』より

(2)

文章とは、読まれることを目的として書かれた³、多数の文からなる、まとまった内容をもつ文字列のことである。

一方、L2としての日本語教育での作文教育はどうだろうか。

【表1】は筆者が何冊かの外国人向けの日本語作文の教科書を集めて比較したものである。それぞれの教科書の目次からみれば、大半の教科書は、主として異なるジャンルの文章の書き方を紹介しているが、読み手意識という観念の導入や説明などはあまりない。

【表1】に取り上げられている教科書の中で、ただ『留学生のためのここが大切 文章表現のルール(2009)』と『Good Writingへのパスポート-読み手と構成を意識した日本語ライティング(2014)』という二つのテキストが読み手のことを提起している。

東京学芸大学紀要総合教育科学系 65 pp.109-117、野田春美(2014)「疑似独話と読み手意識」石黒圭・橋本行洋編『話し言葉と書き言葉の接点』ひつじ書房 pp.57-74、石黒圭(2017)「文章とは何か 日本語の表現面から見たよい文章」李在鎬編『文章を科学する』ひつじ書房 pp.14-37等を参照。

² 石黒圭(2017)「文章とは何か 日本語の表現面から見たよい文章」李在鎬編『文章を科学する』ひつじ書房 pp.14-37

³ 下線筆者。以下同様。

【表 1】日本語作文教科書の内容

教科書	らくらく日本語ライティング 初級後半-中級 (1995)	大学生と留学生のための論文ワークブック(1997)	みんなの日本語初級 やさしい作文(1999)	小論文への12のステップ 一級日本語学習者対象 (2008)	留学生のためのここが大切 文章表現のルール(2009)	Good Writingへのパスポート-読み手と構成を意識した日本語ライティング (2014)	改訂版 大学・大学院留学生の日本語②作文編(2015)
作者	田口雅子	濱田麻里・平俣将子・由井紀久子	門脇 薫・西馬 薫	友松悦子	石黒圭・筒井千繪	田中真理・阿部新	アカデミック・ジャパニーズ研究会
出版	アルク	くろしお	エリスネットワーク	エリスネットワーク	エリスネットワーク	くろしお	アルク
内容 目次	1メモを書く(1) 2メモを書く(2) 3メモを書く(3) 4伝言板・掲示板を書く 5はがきを書く 6いろいろなはがき 7手紙を書く(1) 8手紙を書く(2) 9年賀状・カードを書く 10いろいろな書式 11壁新聞に書く 12スピーチの原稿を書く(1) 13スピーチの原稿を書く(2) 14日記を書く 15人や場所を紹介する 16身近なことを書く 17意見・感想を述べる	基礎編 1 よく使われる文の形 2 よく使われる語と表現 3 引用 4 句読点 5 表記規則 6 まとめの練習 論文編 1 論文ってどんなもの? 2 論文とは 3 構成の作り方 4 本論のまとめ方 5 書いてみよう1 6 3種類の文 7 書いてみよう2 8 論文のモデル II 序論 1 序論の役割 2 背景説明 3 問題提起 4 方向付け 5 書いてみよう 6 全体の予告 III 本論 1 本論の役割 2 論拠提示 3 結論提示 4 行動提示 5 論の展開 6 書いてみよう IV 結び 1 結びの役割 2 全体のまとめ 3 評価 4 展望提示 5 書いてみよう	1自己紹介 2わたしの部屋 3わたしの国・町 4わたしの家族 5週末 6はがき 7プレゼント 8旅行 9もしわたしが2人いたら 10趣味 11楽しい一日 12日本でびつくりしたこと 13わたしの夢 14隣の人にひとこと 14手紙 16ごみ 国との比較 17交通 国との比較 18携帯電話 必要? 不必要? 19わたしの周りの最近のニュース 20わたしの国の有名な人	1表記のしかた 2文体 3モードチェンジ話し言葉から書き言葉へ 4正しい構文の文 5文のつながり 6小論文によく使われる表現 7段落 8要約文を書く 9説明文を書く 10意見文を書く 11事実を示す方法 12小論文のはじめとおわり	第1部 文法・文型 L1助詞の使い方 L2言葉の形の使い分け L3自動詞・他動詞・受身 L4呼称 L5文末表現の調整 第2部 文字・表記 L6ひらがなと漢字のバランス L7漢字の選択と誤変換 L8カタカナの使い L9読点の打ち方 第2部 語彙・意味 L10書き言葉らしき L11辞書の危険性 L12専門用語の選び方 第4部 文章・談話 L13文の長さや読みやすさ L14指示詞による文の接続 L15接続詞と文章の構成 L16読み手への配慮 第5部 実戦編 L17レポートの基本的な書き方(意見と事実) L18レポートの基本的な書き方(複雑な内容の整理) L19立場のある文章の書き方 L20先生宛のEメールの書き方	PART I イントロダクション: Good writingを目指そう 1 Good writingに必要なこと 2 文章の種類と目的 3 文章の構成 PART II パラグラフ・ライティング: 文章の種類と構成を意識しよう 1 ナラティブ 2 描写 3 説明 4 論証 PART III ミックス・モードの Paragraph・ライティング: リサーチして書いてみよう 1 リサーチペーパーとは 2 発想法 3 情報収集 4 アウトラインから執筆へ 5 執筆・推敲から完成へ 6 実際の執筆	第1部 作文の基本 1表記のしかた 2文体と書きことば 3段落に分ける 4「は」と「が」 第2部 研究計画書の作成 5テーマを述べる 6理由・経過を述べる 7定義をする 8判明していることを述べる 9問題を述べる 10引用する 11解決策を述べる 12手順を述べる 13指示詞を使う 14研究計画書を書く

石黒・筒井(2009)の『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』では、ようやく最後の第16課「読み手への配慮」で読み手に対する意識の有無と文章内容の明晰性ととの関連性を提出している。著者は誤用分析の形で、「平安時代の宮中に赤染衛門がいた。『源氏物語』の作者である紫式部から尊敬されていた歌人である」という学生が書いた誤文を提示している。それから、「読み手の多くが「赤染衛門」を知らないと思われるときは『～という人』にする必要がある」と指摘し、新しい情報を示すとき読み手への配慮が必要であることを提出している。ところが、読み手意識の概念は何なのか、そこで詳しく説明していない。

田中・阿部(2014)の『Good Writing へのパスポート-読み手と構成を意識した日本語ライティング』は、その名の通り、読み手

の存在を重視しているテキストである。最初の第1課「Good Writing に必要なこと」で読み手に対する書き手の意識という概念を提示している。しかも、「読み手の想定」「読み手への配慮」「読み手にとって興味深いか」から文章内容を構想することを提案している。しかし、教科書では、読み手の情報（読み手の特徴、読み手の都合など）を如何に抽出・分析し、読み手が読みたい内容を構想して文章を読みやすく書くか、という具体的な指導と応用タスクは見られない。

つまり、市販の日本語作文の教科書はほとんどが「どのように書くか」という書き方について説明しているが、「誰に向かって、何を書くか」という読み手意識に関わる言及及び関連タスクはまだ非常に少ないのである。学生が読み手意識の大切さを認識でき、それを文書作成に応用できるように、教師は教育現場で読み手意識教育に相応しい教案を具体的に考え、作文授業に取り入れる必要がある。

そこで、筆者は107学年度の上学期に担当していた二年生の作文授業を研究対象にし、学生に読み手を意識させる教室活動を作文授業に取り入れる実践を行った。本稿ではその実践について報告する。

2. 先行研究

読み手意識 (audience awareness) はもともと英語のライティングで重視されている書く要点である。近年、L1の日本語作文教育においても注目を浴びている。

崎濱 (2003) と岸・辻・靱山 (2014) では読み手意識と文章内容のわかりやすさとの関わりを示している。崎濱 (2003) では、読み手意識を「読み手に関する情報を抽出し、その情報を踏まえて書く内容や文章表現を選択する活動」とし、岸・辻・靱山 (2014) は、

読み手意識を「分かりやすく説明する」ための必須の要素として捉え、読み手意識の重要性を提示している。⁴

Sato & Matsushima(2006)と野田 (2014) では、読みやすい文章を書くなら、メタ説明や適切な段落表現が不可欠なことを示している。Sato & Matsushima(2006)は読み手意識が高まれば高まるほど、文章構成に違いが生じ、メタ説明や補助的な説明が多く出現するという観察結果を提出している。野田 (2014) は読み手意識を「読み手が情報の受け手として存在するという意識」と定義し、適切な段落分けやメタ的な表現は、読み手への配慮を示すものとしている。⁵

田中・阿部 (2014 : 13) は「読み手の責任 (reader responsibility)」と「書き手の責任 (writer responsibility)」によって日本語と英語の文章作成の違いを指摘している。日本語で説明、論証する文章を書く場合、英語式の writer responsibility 方式でいくべき、すなわち、読み手を意識して文章を書くことを主張している。⁶

石黒 (2017:17) は、さらに (3) のように、よい文章とは「読み手の読みたいことが読みやすく描かれている文章」とし、読み手意識の有無は文章の優劣を判断する要素と認めている。⁷

⁴ 崎濱秀行(2003)「読み手に関する情報の違いが文章産出プロセスや産出文章に及ぼす影響について」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 50 pp.207-212、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 pp.109-117を参照。

⁵ Sato,K. and Matsushima,K. 2006 Effects of audience awareness on procedural text writing. Psychological Reports, 99,pp.51-73、野田春美(2014)「疑似独話と読み手意識」石黒圭・橋本行洋編『話し言葉と書き言葉の接点』ひつじ書房 pp.57-74を参照。

⁶ 田中・阿部(2014)『Good Writing へのパスポート-読み手と構成を意識した日本語ライティング』くろしお出版

⁷ 同注 2

(3)

よい文章とは何かを考えた場合、常識的には次のように定義できる。

読み手の読みたいことが読みやすく描かれている文章（略）
よい文章は「読み手の都合を優先した文章」であり、悪い文章は「書き手の都合を優先した文章」である。

上述した先行研究から「読み手意識」は L1 の日本語の文章作成において益々重要視されることがわかった。それに対して、L2 の日本語作文教育でも、むしろ読み手意識の教育は無視できないのだろう。

近年、日本語作文教育では協働学習の「PR」を作文授業に取り入れる実践が多い（池田 1999、羅 2009、跡部 2011 等）⁸。羅(2009)跡部(2011)は台湾人日本語学習者を対象にして作文の授業で PR を行った研究である。羅(2009)は母語による PR 活動が作文の内容面についての検討を促進できることを、跡部(2011)は PR 活動を経て学生が読み手を意識した面白い内容を書けるようになったことを提出している。やり方からすれば、PR は読み手の役割を利用することで書き手の推敲力を育てる教育方法といえよう。ところが、PR のほかに、現在の日本語作文教育では読み手の存在を重視する実践研究はあまり見られない。そして、文章を書く前に、どのように読み手への配慮に基づいて内容と構成を検討するかという具体的な読み手意識の教育もまだ注目されていないようである。

読み手意識の教育といえば、「読み手を意識して作文を書いてください」と指示すると学生がすぐ上手に把握できるわけではない。

⁸ 池田玲子(1999)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果 中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』17、お茶の水女子大学日本言語文化学会、36-47、跡部千絵美(2011)「JFL 環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは一課題探求型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告」日本語教育 150 日本語教育学会 131-145、羅曉勤(2009)「初中級作文クラスでの推敲活動の試みーピア・レスポンス活動を中心に」『台湾日本語文学報』26 台湾日本語文学会 pp.309-326 等を参照。

学生に「読み手意識」の大切さを理解してもらうことが何よりである。その大切さを理解しないと、むしろそれを文章作成に生かすことができずよい文章を書けないであろう。そこで、本稿では、どうすれば学生が読み手意識の重要性を理解でき、さらに自らの文章に活かせ、読みやすい文章を書けるかに重点を置き、それに関わる教案を考え、作文授業で実践研究を行うことにした。

3. 研究課題

学生が読み手意識の重要性を理解でき、さらに従来の書く姿勢を調整できるように、本研究では以下の仮説を立て、読み手意識の教室活動をデザインし、実践を行う。

仮説 「不特定多数の読み手がいる」そして「読み手に対面して即座に反応することができない」という文章ならではの制限を乗り越えるために、読み手を具象化し、読み手の反応を可視化するとすれば、学生に読み手意識の大切さを意識させることができるのだろう。

実践結果の検証について、ここでは、学生の手書いた作文の変化、授業後の内省シート、そして期末のアンケート調査などによって、学生の読み手意識に対する把握状況を検討する。

4. 研究方法

4.1 授業概要

本研究では107学年度上学期に筆者が担当していた二年生の作文授業「日語習作」を研究対象にし、読み手意識教育を作文クラスに取り入れる実践研究を行った。

学生は計26名の学生がいた。すべてN3以上の日本語能力の資格を取り、実際の活動体験を通じて学ぶことを好んでいるタイプであった。ほとんどの学生は日本語で作文を書いたことがあったが、

作文の勉強で何か挫折を受けたようで、日本語で文章を書くことにある程度の拒否感を抱えている人が相当多かった⁹。

学生の日本語能力と学習意欲、そしてほかの授業ですでに文型練習を受けていることなどを考えた結果、今回の作文授業は文章を書く練習を中心にした。これは大学に入ってから初めての作文授業なので、授業内容は文章作成の基礎スキルの養成に焦点を当て、読み手意識の他に、描写や段落の指導なども含んでいる。詳しい授業内容とスケジュールは【表2】の通りである。

授業で使用されている教材は、筆者が田中・阿部(2014)の『Good Writing へのパスポート-読み手と構成を意識した日本語ライティング』を参考にして自ら作成したものであった。

【表2】 授業内容とスケジュール

週間	授業の課題と内容	教室活動
1~5	単元1 読み手意識1-読み手意識は何か	<ul style="list-style-type: none"> ・「自己PR」：読み手に自分のことをアピールする文章を書く ・タスク：クラス全員にグループの代表者〇〇をPRする
	<ul style="list-style-type: none"> ・主題・テーマの設定 ・文章内容の構想 	
6~13	単元2 読み手意識2-描写と説明	<ul style="list-style-type: none"> ・「これは何か」：物事を描写する練習 ・タスク：日本人の友達に台湾の面白い物事を紹介する文章を書く
	<ul style="list-style-type: none"> ・描写の仕方 ・段落の区分と配列 	
14~18	単元3 感想と説明	<ul style="list-style-type: none"> ・「この俳句から何を感じているか」：感想文練習 ・タスク：好きな俳句を選び、その内容と感想をクラスメートに説明する文章を書く練習
	<ul style="list-style-type: none"> ・説明の仕方 	

4.2 授業方法

授業は学生を中心にし、協働学習の形で進めた。教室は新設された PBL 教室であった。机と椅子のレイアウトは3、4人で1つの机を囲む「アイランド型」のように並べられている。それぞれの机に1つのパソコンがある。

⁹ 授業が開始する前にアンケート調査を行い、作文授業に対する思いを調べた。全員26名の中で、17名(65.38%)が「文章を書くことが好きではない」と答えている。

仲良しグループのマンネリを破るため¹⁰、単元ごとに全部の学生を9つのランダムグループに分けた。各グループのメンバーは一緒に授業を受け、ブレインストーミングして単元のタスクをやっていた。

授業のやり方は原則として BOPPPS モデル¹¹を参照し、各単元は「導入□説明□練習□検討□推敲□内省」というプロセスに従い、授業内容を進めた。最初の導入の段階において、教師はまず PBL (Problem -based learning) の学習方法を活かし、質問を出すことで単元の主題を取り上げる(導入)¹²。次に、単元の学習目標及び学習重点を紹介して詳しく説明する(説明)。それから、練習の段階に入り、単元のタスクを示す。学生に学んだ文章作成のスキルを活かして第1稿の作文(作文1と略称する)を書いてもらう(練習)。学生が完成した作文1はクラスでの仲間評価を受ける(検討)。また、学生は仲間のコメントを参考にして推敲をし、第2稿の作文(作文2と略称する)を作る(推敲)。最後に、学生に【図1】の内省シートを完成させ、単元の授業内容の振り返りを促す(内省)。

読み手意識は、崎濱(2003)の定義によると、それは文章内容や表現の選択に関わるものである。読み手に好まれ最後まで読まれる文章を書くなら、まず読み手にふさわしい内容を選択することが大事である。そのため、本授業では最優先の課題として取り扱った。

¹⁰ どんな人でもグループを組んで一緒にディスカッションでき、タスクを完成できる、というグループワークの能力を育てるために、仲良しグループを結成させないことにした。

¹¹ BOPPPS は Bridge-in、Objective/Outcome、Pre-assessment、Participatory Learning、Post-assessment、Summary という6段階を指す。

¹² 例えば、自己PRの主題に入る前に、まず「自己PRは何ですか」「良い自己PRは何ですか」などの質問を提出し、学生に考えてもらった。

内省シート

みなさん、お疲れ様でした！この単元の学習について振り返って考えましょう

1. この単元の授業内容は何かですか。
2. この単元で何を学びましたか。
3. グループのディスカッションについて、私の参加状況はどうですか。
4. これから伸ばしたい書く力は何かですか。

【図1】内省シート¹³

どうすれば読み手を把握できるか

文章を書く前に、次のように読み手のことをよく考えましょう！

- ✓読み手は誰か？自分は読み手とどのような関係があるか。
- ✓読み手にどんなイメージを持たせるか、何を知ってもらいたいのか。
- ✓読み手は何がわかるのか、何がわからない/知りたいのだろうか
➡ わからなくて知りたい部分を詳しく説明。
- ✓どうすれば読み手と良い人間関係を作れるか。

【図2】読み手分析シート

学生の読み手意識を育てるために、【表2】に示すように、二つの読み手意識の単元を設けた¹⁴。単元1「読み手意識1—読み手意識の概念は何か」の授業目標は学生に読み手意識の大切さを認識させ、そしてそれを文章作成に活用させることである。読み手意識の概念を説明するほかに、【図2】のような読み手分析シートも学生に示した。学生が読み手都合を予想して読み手を引きつける内容を書けるように、中には読み手の背景や知っていることや知りたいことなどを検討する事項を設けた。

単元2「読み手意識2—描写と説明」の授業目標は学生が読み手への配慮に基づいて読みやすい文章を書けるように育てることである。授業内容には文章の修辞や構成面の練習があった。描写文の書き方のほかに、段落分けや文のつながりなどの指導も含んでいた¹⁵。

各単元には応用タスクがあった。学生の読み手意識を強めるために、読み手を具象化し、すなわち、誰に向かって書くかをタスクのテーマに明示していた。単元1のタスクは「クラス全員にグループの代表者〇〇さんをPRする」であり、単元2のタスクは「日本人

¹³ 学生が確実に内省できるように、授業では中国語版の内省シートを学生に示し、母語で書いてもよいと指示した。

¹⁴ 単元3の課題は読み手意識の育成ではなく、感想文を書く練習である。学生の感受性と想像力を刺激するため、俳句を題材として取り上げていた。紙幅の制限により単元3の説明は別稿に譲る。

¹⁵ 段落分けや文のつながりの練習は主として文の配列練習や段落内容に合わない文を選ぶ練習で進んでいた。

留学生¹⁶に台湾の面白いことを紹介する」であった¹⁷。読み手の反応を可視化するために、授業で付箋や評価シートなども利用して仲間評価を行った。学生同士がお互いの書いた文章に対する疑問やコメントを付箋や評価シートに書いて意見交換をした。なお、学生の読み手意識を促すために、読み手の評価も作文の最終評価に取り入れた。単元1ではクラス全員に各グループの作文1より好きな「自己PR」を選んでもらったが、単元2では各グループが推敲した作文2より日本人留学生に好きな物事の紹介文を選んでもらった。

4.3 分析方法

学生の読み手意識に対する把握状況を調べるために、ここでは、(1)学生が提出した作文（作文1と作文2）、(2)授業後に学生が書いた内省シート、(3)期末のアンケートを分析対象とする。

学生の作文の分析について、主として作文1と作文2を比較することで読み手意識の強弱と学生の作文の量及び質の変化を検討する。

授業後の内省シートは各単元の最後に学生に書いてもらうものである。それは【図1】に示すように、4つの設問がある。単元の学習を経て学生は一体何を学んだかを調べるために、ここでは学生の反省シートにおける「2.この単元で何を学びましたか」に答えた内容に注目する。検討の仕方はKH Coderを利用し、反省シートに多く現れていることばとそれらの共起関係から学生の読み手意識の育成状況を検討する。

期末のアンケート調査の分析では読み手意識に関わる設問に注目する。量の分析で学生の読み手意識の育成状況を検討する。

¹⁶ 授業には宮崎大学からの一人の短期日本人留学生在が傍聴生として出ている。学生に日本人留学生との交流を促進させ、そして日本人の立場に立ってどのように台湾を紹介するかを考えさせるために、このタスクをデザインした。

¹⁷ 単元1では、作文が苦手な学生を支えるためにグループメンバーが共同で1つの文章を完成するように指示した。一方、単元2では、学生の段落の把握能力を高めるために各メンバーが1人200字ぐらいの1段落（話題のまとめ）の書く作業を担当し、分業で1つの文章を完成するように指示した。

詳しい分析結果は次の節で説明する。

5. 考察

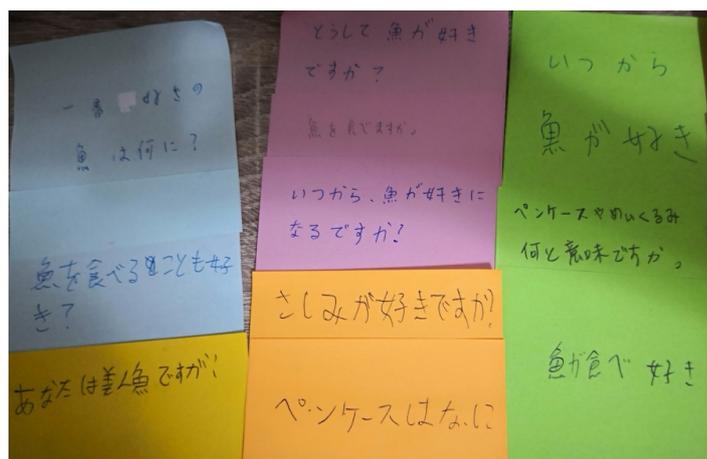
5.1 作文の分析

【表3】は単元1の「クラス全員にグループの代表者〇〇さんをPRする」という「自己PR」について各グループの作文1と作文2の字数の変化を示すものである。それによると、読み手を意識して書いた作文1より、読み手のコメントを具体的に獲得してから書いた作文2は量が明らかに多くなったことがわかった。特にグループ4、8、6は100以上の伸び率があった。

単元1の仲間評価のやり方は、学生が文章に対する感想やコメントを付箋に書いて作文1の側に貼り付けることである。初めての仲間評価であるため、言いたいことを遠慮せずに書き出せるように、どのような疑問や意見でもよいと、コメントを付箋に書いてもらった。書いた付箋には、【図3】に示すように、内容に関わる質問やコメントのほかに、面白半分にした質問もあった。各グループはもらったコメントを大切に、多くの情報を追加し、作文2を完成した。

【表3】 単元1の作文1と作文2の量の変化

グループ	1	2	3	4	5	6	7	8	9
第1作文字数	295	267	252	293	290	257	278	232	258
第2作文字数	344	422	414	684	459	552	491	529	394
伸び率 (%)	16.61	58.05	64.29	133.4	58.28	114.8	76.62	128	52.71



【図3】グループ4がもらったコメントの付箋

例(4)はクラス全員から最も高い評価をもらったグループ4の文章である。普段のアニメ好きや音楽好きなどの自己紹介文とは異なり、「魚」をテーマにし、魚を描くことのメリット、そして好きな魚のタイプなどを具体的に説明している。その特色があるのだろうか、クラスメートに好感を持たれている。

グループ4はクラスメートの評価に励まされて、作文2でクラスメートの質問にきちんと応え、内容に段落IV~VIの魚との絆に関わる補足説明を多く追加した。作文1より倍以上の量が増え、全体的な文章は前より分かりやすくなった。つまり、読み手意識が高まるにつれて、文章の量と質がさらに向上したのである。

(4) グループ4の作文1と2

作文1

魚好きな黄〇〇

I こんにちは！私は黄〇〇です。

II わたしは魚が好きです。普段はよく絵を描くことをするが、魚を描くのが好きです。魚を描く時は、なんか機嫌がよくなるし、アイデアもどんどん出て来る。だから、描くとき、個人的には鱗とか細かいところを描くと、すぐ夢中になって、心が静かになって、リラックス効果がとてもいいです。

III そして、魚の体型は凄くかわいいと思います。流線型な体、三角と曲線に組み合わせた鱗を毎回見ると、心の中に、かわいいなあとおもう。自分も魚形なペンケースやめいぐるみなど色んな魚グッズを持っています。

IV みんなも、描いてや見ても、多分私の気持ちをわかるのだろう。どうぞよろしくお願いします。

作文2

魚好きな黄〇〇

I こんにちは！私は黄〇〇です。

II わたしは魚が好きです。普段はよく絵を描くことをするが、□魚を描くのが好きです。魚を描く時は、なんか機嫌がよくなるし、アイデアもどんどん出で来ます。だから、描くとき、個人的には鱗とか細かいところを描くと、すぐ夢中になって、心が静かになって、リラックス効果がとてもいいです。

III そして、魚の体型は凄くかわいいと思います。流線型な体、三角と曲線に組み合わせた鱗を毎回見ると、心の中に、かわいいなあと思います。無論、かわいい魚だけが好きではありません、□きている魚も大歓迎です。自分も魚形なペンケースやめいぐるみなど色んな魚グッズを持っています。

IV 私から言うところとおかしいと思うかもしれませんが、実は魚を食べることも好きでした。魚料□はとっても美味しいと思いますし、さしみも当たり前で好きです。でも、魚の卵類な料□、苦手で、魚についてのものはこれだけは如何しても好きにはなれない、本当に嫌です。

V 魚の中で□好きな魚は多分選ばない、全ての魚もそれぞれの可愛さがあると思います。でも、気に入った魚なら選べる、それは鮫と金魚。この二つは魚のなかでもとでも□な外観を持っています方、□に気に入りました。

VI でも、私は昔からこんなに魚が好きではありません。子供の頃はあんまり興味はありません。そして中学時代、釣りに興味深いから、魚図鑑を見ることにはまっていたが、最後も釣りに行くことは一度もなかった。でも、意外と図鑑の魚に惹かれて、その□□の美術を感じられました。

VII みんなも、描いてや見てみると、多分私の気持ちをわかるのでしょう。どうぞよろしくお願いします。

(下線は追加された内容)

しかし、例(4)の作文2は量が多くなった一方、段落の配列という問題も生じた。新たに追加された段落IV「好きな魚料理」、段落V「好きな魚の種類」、段落VI「魚好きになった原因」はお互いの関連性が低く、どのように並べ替える方がよいか、再び調整する必要がある。また、段落IIIに追加された「勿論、可愛い魚だけが好きではありません、生きている魚も大歓迎です」は同段落の「好きな魚の形」という内容に合わず関連性が低い問題もあり、内容のまとまりについての把握も要検討である。このような段落の問題は他のグループの文章にも見られたので、単元2の課題として取り扱うことにした。

単元2では、学生たちはすでに読み手意識をある程度持っているのだろうか、作文1と2の量の変化は、【表4】に示すように、単元1ほど多くなく、さらに量が少し減少したグループもあった(例えば、グループ5)。

【表 4】 単元 2 の作文 1 と作文 2 の量の変化

グループ	1	2	3	4	5	6	7	8	9
第 1 作文字数	797	967	967	529	611	666	579	515	804
第 2 作文字数	1011	1246	967	524	577	667	903	698	894
伸び率 (%)	26.851	28.85	0	-0.95	-5.56	0.15	55.96	35.53	11.19

なぜグループ 5 は量が多くなり、さらに少なくなったのか。それは単元 2 の授業内容に関わるのであろう。単元 2 の授業内容は描写の書き方や段落の区分と配列などがある。学生の推敲力を磨くために、仲間評価の場合、ルーブリックの評価シートを使い、特に段落を適切に分けているか、または前の文につながらない文があるかを指摘してもらった。

【図 4】 は他のグループがルーブリックの評価シートに従い、グループ 4 と 5 の文章を検討するものである。グループ 5 は他人の指摘を受け、内容に合わない叙述を消し、作文 2 の総字数がやや少なくなったのである。

評価項目	グループ 4	グループ 5	
読者意識	テーマ、構想	B ⁻ 題目和內容有互相呼應	B ⁻ 看不出題目目的特別跟其他台灣的名稱哪裡特別
	全体的な内容	A ⁺ 寫得很生動	A ⁺ 容易理解
	テーマについての説明	D 完全没有說明理由	A 有直接明瞭的說明。和我們了解的是一致的
描写	正確性	B ⁺ 都很具體	B ⁺ 第二段有主觀 じゃない
	客観性	B ⁺ 都以客觀的角度寫	A ⁺ 都有寫出來
	五感描写	B ⁻ 只有寫到 2 感 第一段寫太少了。2. 2 感可以長用一段。 (要補充多一點)	A ⁺ 都有寫出來 段落分明，但最後只有一句話沒有寫
文章構造	段落分け	C 段落有分明，但 2 段太相似了	B ⁺ 最後一段很突然就出來
	段落と段落のつながり(順序)	B 整體不具體，東西都差不多	B ⁺ 每一句連接都很不錯
	文と文のつながり	C	A ⁺ 文法使用正確
文法、表現	A ⁻ 大部分用法正確	A 文法使用正確	

【図 4】 単元 2 の学生の評価シート例

量が増えたグループたちというと、新たに追加された内容は、ほとんどが同段落の補足説明である。例えば（５）の文章である。

この文章を書いたグループ 7 は、インタビューを通じて、日本人留学生が彰化に来たのに地方の庶民料理はよく知らないことを聞いた。そのため、彰化の代表的な庶民料理を紹介することにした。

作文 2 において下線を引いているところは追加された内容である。段落 II の「肉圓」の説明では、彰化肉圓が一番有名であることが追加されている一方、作文 1 で薦めている「北門口肉圓」という店については、週末に人が多いという情報も補足されている。

作文 2 の段落 IV 「蚵仔煎」の説明では、「蚵仔煎」の読み方が追加されている。なぜかと聞いて、それは台湾料理「蚵仔煎」の読み方を知らないと、日本人留学生が店で注文できないと心配していたためということであった。そして、蚵仔煎の作り方を詳しく説明も補い、日本人留学生が安心して食べられるように工夫している。

（５）

作文 1

彰化伝統的な料理

I 台湾伝統的な料理はたくさんあります。例えば、蚵仔煎（オアチェン）蚵仔麵線（かきいりそうめん）臭豆腐など。先日のインタビュー調査によって、坂口さんは彰化伝統的な料理を食べることがほとんどないと言っているので、私たちは紹介します。

II 紹介する料理は三つがあります。まずは「肉圓」という料理です、日本語はバーワンと呼びます。この料理は見ればもちもちした透明な皮の中にしっかりとした味付けのお肉があります。上で甘くて辛いタレをかけて食べます。お薦めの店は「北門口肉圓」です。その店は彰化駅の近く、お薦めの理由は外の皮の食感是他の店よりサクサクです。

III つぎに、「糯米炸」という料理です。この食べ物は白玉粉と小麦粉と水を混ぜて、鍋に入れて揚げて、そして外にピーナッツの粉と粉砂糖を包みます。食感は外サクサク中もちもちです。お薦めの店は「古早味小點糯米炸」です。この店は「阿璋肉圓」の向こうにあります。

IV 最後に「蚵仔煎」という料理です。これは牡蠣が入ったオムレツのような料理で古くから台湾では屋台や夜市の定番の軽食「台湾小吃」として親しまれています。ある会社も蚵仔煎味のクッキーを作ったが、味は全然違う。お薦めの店は鹿港天后宮近くの軽食堂です。

V 以上は私たちが一番好きな料理です。まだ色々な美味しい伝統的な料理があります、この三つでも他の料理でも、是非自分で探して食べて見てくださいね。

作文2

彰化伝統的な料理

I 台湾伝統的な料理はたくさんあります。例えば、蚵仔煎（オアチェン）蚵仔麵線（かきいりそうめん）臭豆腐など。先日のインタビュー調査によって、坂口さんは彰化伝統的な料理を食べることがほとんどないと言っているので、私たちは紹介します。

II 紹介する料理は三つがあります。まずは「肉圓」という料理です。日本語はパーワンと呼びます。この料理は全国でありますけど、彰化のは一番有名です。見ればもちもちした透明な皮の中にしっかりとした味付けのお肉があります。上に甘くて辛いタレをかけて食べます。お薦めの店は「北門口肉圓」です。その店は彰化駅の近く、お薦めの理由は外の皮の食感ほかの店よりサクサク、中はトロローロです。週末ならたくさん人が長い列で並んでいます。

III つぎに、「糯米炸」という料理です。この食べ物は白玉粉と小麦粉と水を混ぜて、鉢に入れて揚げて、そして外にピーナッツの粉と粉砂糖を包みます。食感の外サクサク中もちもちです。お薦めの店は「古早味小點糯米炸」です。この店は「阿璋肉圓」の向こうにあります。この店は彰化で一番有名なのです。「古樂館古早味糯米炸」という店も人気です。どちらも美味しいですが、「古樂館古早味糯米炸」は私にとってちょっと遠いですからあまり食べません。

IV 最後に「蚵仔煎」という料理です。台湾語では「オアチェン」と発音しますが、北京語ではこのように発音しません。しかし、台湾独自の料理であるため、北京語でも「オアチェン」という発音で「蚵仔煎」のことを示しています。これは牡蠣が入ったオムレツのような料理で古くから台湾では屋台や夜市の定番の軽食「台湾小吃」として親しまれています。作り方は平たい鉄板の上で油（ラードを使用するのが一般的である）を熱した後、小粒のカキと鶏卵を炒め、白菜と牡蠣を入れた後サツマイモの澱粉を溶いた水で綴じ、そして上から辛いタレをたっぷりかけます。ある会社も蚵仔煎味のクッキーを作ったが、味は全然違う。お薦めの店は鹿港天后宮近くの軽食堂です。

V 以上は私たちが一番好きな料理です。まだ色々な美味しい伝統的な料理があります、この三つでも他の料理でも、是非自分で探して食べて見てくださいね。

ところが、段落 III 「糯米炸」の説明では、例として「古早味小點糯米炸」という店を挙げているが、「『阿璋肉圓』の向こうにあります」「『古樂館古早味糯米炸』という店も人気です。どちらも美味しいです（略）」という叙述は、やや読み手への配慮に欠け、彰化に詳しくない人にとってやや抽象的でわかりにくい欠点がある。読み手が日本人留学生であることを配慮し、「阿璋肉圓」や「古樂館古早味糯米炸」の位置や特色などをより具体的に説明する必要があるのではないか。

その細やかな欠点があっても、グループ7の評価に悪い影響を与えない。短所より長所が多いため、例（5）は日本人留学生に一番好きな文章と選ばれた。一つの理由は教室の9つのグループの中で、このグループだけが読み手のニーズに気づき、店の位置を説明し、ふさわしい情報を提供しているのである。その読み手への配慮があったこそ、日本人留学生に高く評価された。

5.2 内省シートの分析

毎回の単元タスクが終わると、いつも学生に内省シートを書いてもらう。【図1】に示すように、内省シートには「2.この単元で何を学びましたか」という設問がある。単元1を経て学生が一体何を学んだかを調べるために、ここではKH Coder¹⁸を利用して計量的分析を行った。21名の学生¹⁹が書いた答えをKH Coderに登録すると、【表5】の名詞と形容詞の抽出語のリストと【図5】の共起ネットワークが出た。

【表5】によると、学生の内省シートで「文章」と「読み手」が1番目、2番目に多く現れている。「文章」と「読み手」との関わりについて、(6)の学生例の1「読み手に何を伝えたいかを考え、それを文章で具体的に叙述することを学びました。」、2「文章を書くとき、読み手の思いを考えて書くべきです」に示すように、単元1を経て、学生はようやくよい文章を書くなら、まず「読み手」のことを考える必要だと意識するようになった。

【表5】単元1の「2.何を学びましたか」に答えた内省シートに多用されている抽出語

順位	抽出語	品詞	頻度	順位	抽出語	品詞	頻度
1	文章	名詞	22	7	面白い	形容詞	5
2	読み手	名詞	17	8	方法	名詞	4
3	自己	名詞	10	9	技術	名詞	3
4	内容	名詞	8	10	書き手	名詞	3
5	自分	名詞	7	11	□色	名詞	3
6	人	名詞	7	12	立場	名詞	3

¹⁸ KH Coder は樋口耕一によって開発されたソフトウェアである。詳細は樋口耕一(2017)「文章の計量的分析ツール『KH Coder』言語学的な分析のための設定と操作」李在鎬編『文章を科学する』ひつじ書房 pp.82-101 を参照。

¹⁹ クラス全員は26名であるが、すべての学生が宿題を出しているのではないため、内省シートは21名分しか回収できなかった。

1. 読み手に何を伝えたいかを考え、それを文章で具体的に叙述することを学びました。(S21)
2. 文章は書き手が一方に読み手に話すものである。書き手はすぐ読み手がわからないところを把握できないので、文章を書くとき、読み手の立場に立って考えて書くべきです。今回の自己PRというタスクで、読み手に面白いと思わせるために頑張って内容を構想している一方、自分の性格の特色も失わずに書けた。従来と全然違う自己紹介の練習でした。(S4)
3. この単元は自己紹介から始まりました。他人に自分を紹介するとき、どう書けば相手が読んで強い印象を残すかを学びました。書く技術も学びました。まず、内容は面白いことです。そして、読み手にわかりやすいようにすること。テーマを外れないこと。一番大事なのは読み手に伝えたい内容を考えなければならないことです。これらはこの単元で学んだことでした。(S5)
4. 自己PRは家族が何人かいるか、趣味は何かだけを書くことではなく、内容が面白いか、読み手にわかりやすいか、どうすれば読者の共感がもらえるかということを考えなければならないことがわかりました。(S17)

3のS5は反省シートで「書く技術も学びました。まず、内容は面白いことです。」「一番大事なのは読み手に伝えたい内容を考えなければならないこと」と書いている。読み手が興味を持つ内容を書くことの大切さを示している。

4のS17は「自己PRは、内容が面白いか、読み手にわかりやすいか、どうすれば読者の共感がもらえるかということ

を考えなければならないこと」と書いている。自己紹介を書くことについて、面白い内容だけではなく、わかりやすい内容、読み手の共感も大事であることも提案している。

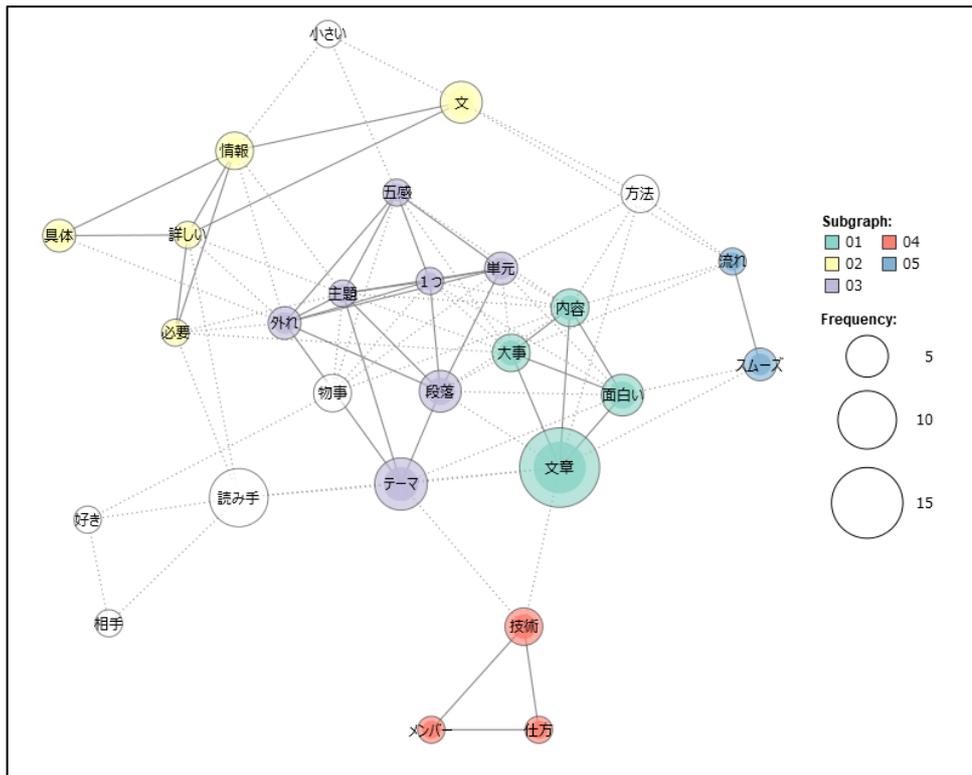
要するに、単元1を通じて、学生はクラスメートたちの具体的なコメントと評価から、読み手意識の大切さを理解し、読み手を引きつける文章を書くために面白い内容を構想する必要性も認識したのである。

単元2の場合であるが、【表6】は「2.この単元で何を学びましたか」に対する26名の学生が書いた答えの名詞と形容詞の抽出語のリストである。この段階において「文章」と「読者」は1番目、2番目に多いが、そのほかに「テーマ」「段落」「文」などのことばも多く見られた。

【表6】単元2の「2.何を学びましたか」に答えた内省シートに多用されている抽出語

順位	抽出語	品詞	頻度
1	文章	名詞	19
2	読み手	名詞	10
3	テーマ	名詞	8
4	段落	名詞	5
5	文	名詞	5
6	面白い	形容詞	5
7	技術	名詞	4
8	情報	名詞	4

順位	抽出語	品詞	頻度
9	大事	形容動詞	4
10	内容	名詞	4
11	□事	名詞	4
12	方法	名詞	4
13	スムーズ	形容動詞	3
14	外れ	名詞	3
15	具体	名詞	3
16	単元	名詞	3



【図6】 単元2の「2.何を学びましたか」に答えた内省シートのことばの共起ネットワーク

【図6】は上述したことばの共起関係を示すものである。それによると、単元2の場合、学生は「文章」と「読み手」に気づく一方、「テーマ」の把握も重視していることがうかがえる。

「テーマ」は「段落」、「主題」、「外れ」などによく共起している。(7)の1の「1つの段落には1つの主題があり、テーマ外れを避けることなどを学びました」のように、学生は単元2を通じて、適当に段落を分け、テーマに応じて内容を展開するという文章構造の概念を意識するようになった。

(7) 単元2の「この単元で何を学びましたか」に対する学生の内省の例

1. 五感を利用して文章を書くことを学びました。そして1つの段落には1つの主題があり、テーマ外れを避けることなど。この単元で一番大事なのはどのように物事を描

写し、内容をまとめて面白くすることだと思えます。

(S5)

2. いらぬ文を取り消し、より具体的に詳しく情報を読み手に伝えることを勉強しました。(S10)
3. 情報の配列は読み手の理解に影響を与える。各段落はテーマ外れができないほかに、段落の主題の関連性によって配列すべきです。形容詞だけではなく、視覚、聴覚などの詳しい叙述も必要。(S4)

また、【表6】と【図6】からすると、反省シートには「面白い」「情報」「五感」などのことばも多いと観察した。それは、読み手と文章作成に対して、読み手の心を捉えるために、学生は内容面のほかに修辞や構造面にも気づくようになったことを意味している。例えば、(7)の2と3の内省例である。

2の「いらぬ文を取り消し、より具体的に詳しく情報を読み手に伝える」から、S10の文と文のつながりと内容のまとまりについての内省がうかがえる。

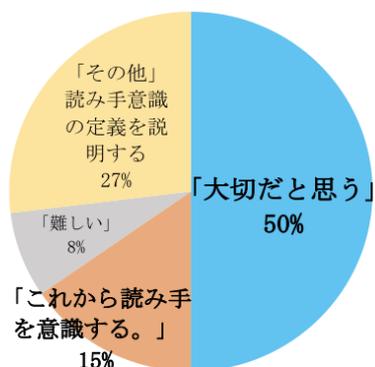
3の「情報の配列は読み手の理解に影響を与える」「各段落はテーマ外れできないほかに、段落の主題の関連性によって配列すべき」「形容詞だけではなく、視覚、聴覚などの詳しい叙述も必要。」という叙述から、S4は情報の配列や段落の把握などの文章構造面のほかに、五感によって物事を詳しく描写する、修辞面のことにも気づくことが見られた。

つまり、単元2に当たり、授業内容の進みに従い、学生は読み手を引きつける内容を構想することだけではなく、読み手の読みやすい文章を書く方法にも関心するようになったのである。

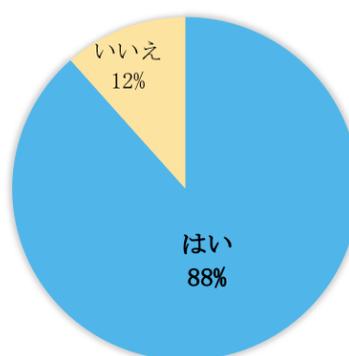
5.3 期末のアンケートの分析

学期が終わる際に、アンケート調査を行った。その中に「読み手意識についてどう思われますか。」「今後、文章を書くなら、読み

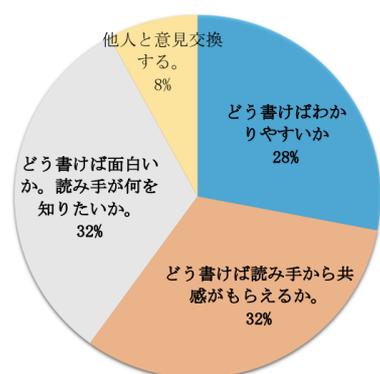
手のことを考えますか」「読み手のことについて、あなたは何を、どのように考えますか。」という3つの読み手意識に関わる設問がある。それぞれの設問に対する学生の答えは図7～9にまとめている。



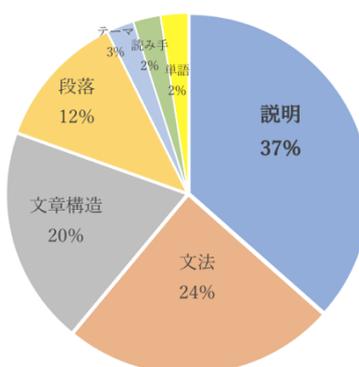
【図7】読み手意識についてどう思いますか。



【図8】今、文章を書くなら、読み手のことを考えますか



【図9】読み手のことについて、あなたは何を、どのように考えますか。



【図10】これから伸ばしたい書く力は何ですか

「読み手意識についてどう思いますか。」に対して、【図7】に示すように、全員26人の中で、読み手意識が大切だと思っている人（13人、50%）とこれからも意識して書くと思っている人（4人、15%）は、合わせて半数を超えた。

「今後、文章を書くなら、読み手のことを考えますか」は【図8】のように、26人の中で9割近く（23人、88%）の学生が肯定的な答えを示している。

「読み手のことについて、あなたは何を、どのように考えますか。」という設問に対して、読み手のことを考えないと書いてある学生が1人いたが、残っている25人の答えは【図9】のように、読み手に「わかりやすいかどうか」「面白いかどうか」「共感がもらえるかどうか」があった。それぞれが全体の3割ぐらいを占めている。

図7～9の統計結果によると、本実践を通じて学生の読み手意識が育成されたといえよう。学生は読み手意識の大切さを認識しているだけではなく、読み手都合を優先した文章の書く要点もある程度把握できるようになったのである。

また、アンケートの最後に「これから伸ばしたい書く力は何ですか」という設問がある。それに対して学生の答えは【図10】に示すように様々で、説明能力や文法、文章構造などがある。その中で、特に説明能力に言及した学生が最も多く、全体の3割ぐらい占めている。

(8)は説明能力を伸ばしたいと希望している一部の学生の回答である。作文能力を問わず、学生の回答には説明のわかりやすさ、描写の具体化、陳述の客観性などを含んでいる。

(8)

S16「よりわかりやすい文を書きたいです。」

S23「客観的な表現、関連性のある叙述、文章を整える技術をさらに磨きたいです。」

S4「読み手意識、文法、結論、テーマなどについての把握などをもっと勉強したいです。」

S2「客観性、五感描写、共感がもらえることなどに関わる把握能力をさらに向上したいです。」

前述したが、岸・辻・靱山(2014)は、読み手意識を「分かりやすく説明する」ための十分条件として捉えている。言い換えれば、

説明能力を育てたいなら、読み手意識は必須の要素である。そういうわけで、学生の「説明能力を伸ばしたい」という答えに戻ってみると、それも読み手意識は説明力の育成に役立つことを示しているのではないだろうか。

言い換えれば、学生は本実践の授業活動を通じてようやく読み手意識を養成した。読み手意識を持っているこそ、むしろ、これからはどのように読み手に物事を上手に説明できるかという課題に関心を抱くようになったのであろう。読み手意識は、作文の量や質の向上に役立つだけでなく、説明能力を伸ばす学習意欲の向上にも拍車をかけるともいえよう。

6. 検討

以上の考察を踏まえ、次のことを明らかにした。

- (1) 読み手の存在を強く意識した学生の文章では量と質が明らかな進歩が見られた。読み手意識の有無や強弱は文章の量と質に影響を与えるため、学生の文章力を育てるとき、決して読み手意識の育成を省けないのである。
- (2) タスクのデザインについて、教師は学生に作文を書いてもらうとき、読み手を具象化し、すなわち、誰に向かって、どのような人に書くかをテーマにも明示したほうが、学生の読み手意識を喚起しやすい。さらに、競争を生かし、読み手の採点を最終評価に取り入れ、読み手の高い評価がある人は優勝だという条件をつければ、学生に読み手への配慮も促進できる。
- (3) 仲間評価を行う場合、一人よりさらに多くの不特定の読み手のコメントを可視化して書き手の学生に見せれば、学生に読み手の存在を意識させることに役立つ。知らない人たちのコメントを受け取っても直対面して解釈することができないため、内容が誤解されてもすぐ読み手に答えられないという文章の制限が十分にわかるようになる。そして、文章を書くと

き、読み手への配慮が必要で、物事を読みやすく説明するのが大事であることも理解できるようになる。

- (4) 学生は読み手意識を持てば、読み手が好きな文章を書くために、面白い内容を構想するほかに、文章の構成や修辞にも気づくようになる。つまり、読み手の読みたい文章を書くために、良い文章を書く技術を学ぶ意欲が高くなるのである。そんなわけで日本語の文章の書き方を指導する前にまず読み手意識の教育を実施する必要があると思われる。

7. 結論

今回の実践を通じて、読み手を具象化し、読み手の反応を可視化する指導は、学生の読み手意識の育成に役立つことが検証された。そして、読み手意識は学生の文章の書く技術を伸ばしたいという学習意欲の促進にも役立つこともわかった。したがって、読み手意識を最優先課題と位置づけ、日本語の文章の書き方を指導する前にまず読み手意識の教育を実施することを提案したい。読み手を意識した上で、どのようにメタ言語を利用してわかりやすく具体的に説明するかという文章の書き方の具体的な指導方法は今後の課題としたい。

参考文献

- 跡部千絵美(2011)「JFL環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは—課題探求型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告」日本語教育 150 日本語教育学会 131-145
- 池田玲子(1999)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果 中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』17、お茶の水女子大学日本言語文化学会、36-47
- 石黒圭(2017)「文章とは何か日本語の表現面から見たよい文章 李在鎬編『文章を科学する』ひつじ書房 pp.14-37

- 石黒・筒井(2009)『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』スリーエーネットワーク
- 岸学・辻義人・糸山香奈子(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 pp.109-117
- 崎濱秀行(2003)「読み手に関する情報の違いが文章産出プロセスや産出文章に及ぼす影響について」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 50 pp.207-212
- 田中・阿部(2014)『Good Writing へのパスポート-読み手と構成を意識した日本語ライティング』くろしお出版
- 野田春美(2014)「疑似独話と読み手意識」石黒圭・橋本行洋編『話し言葉と書き言葉の接点』ひつじ書房 pp.57-74
- 樋口耕一(2017)「文章の計量的分析ツール『KH Coder』言語学的な分析のための設定と操作」李在鎬編『文章を科学する』ひつじ書房 pp.82-101
- 松島一利・佐藤浩一(2007)「読み手意識は説明文の質を高めるか」群馬大学教育実践研究 24 pp.373-385
- 羅曉勤(2009)「初中級作文クラスでの推敲活動の試みーピア・レスポンス活動を中心に」『台湾日本語文学報』26 台湾日本語文学会 pp.309-326
- Sato,K. and Matsushima,K.(2006) Effects of audience awareness on procedural text writing. *Psychological Reports*, 99,51- 73.