

# レポート作成における読み手を意識した 文章作成方略使用尺度の開発

田中 光・山根 嵩史・中條 和光

Developing a scale to assess the use of report writing strategies based on audience awareness

Hikaru Tanaka, Takashi Yamane, Kazumitsu Chujo

A scale for assessing report writing strategies based on audience awareness was developed and validated. In a pilot study, we collected strategies and techniques used for improving the understanding of reports through free descriptions of participants (N = 29). Then, we conducted a questionnaire survey with undergraduate participants (N = 156) using the strategies identified in the pilot study. Exploratory factor analysis of their responses indicated seven factors: "Checking the logical structure and context", "Checking expressions and grammatical errors", "Checking by others", "Checking the format", "Simplifying sentences", "Writing attractive sentences for readers", and "Proofreading". To assess the validity of the scale, we examined if the scale identified differences in use of strategies between participants. Participants were classified into high and low score groups based on their characteristics such as the frequency of writing reports and self-efficacy of report writing. Results indicated that Checking the logical structure and context and Writing sentences attractive for readers were significantly higher in the high compared to the low group. Also, participants were classified into high and low score groups based on their experience in report writing such as the frequency of feedback from teachers and peer reviews by students. Results indicated that Checking by others and Checking the format in the high group were significantly higher than in the low group. These findings suggest that the scale is effective for identifying the usage of report writing strategies based on audience awareness.

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

## 問 題

本研究では、大学生を対象に、授業等で課されるレポート作成における、読み手を意識した文章作成方略の使用尺度を開発する。また、開発された尺度を用いて、レポートを書く頻度やレポート作成に関する自己効力感、授業におけるレポートに関する教師からのフィードバック頻度・ピアレビューの頻度について、読み手を意識した文章作成方略使用との関係を調べ、構成した尺度の妥当性を検討する。

近年、日本の学校教育ではアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が進められている。小学校指導要領（平成 29 年告示）解説総則編（第 1 章総説、改訂の経緯及び基本方針）及び中学校指導要領（平成 29 年告示）解説総則編（第 1 章総説、改訂の経緯及び基本方針）では、「主体的・対話的で深い学び」の実現のためにアクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善の推進が求められるとされている。

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。このような視点から、アクティブ・ラーニングによる授業改善を進める上では、書くことや発表することなどによって、自らの思考・判断のプロセスや結果を表現することが重視されている。

また、今回の学習指導要領の改定では、国語科を中心として文章を書く活動が重要視されている。例えば、中学校指導要領（平成 29 年告示）解説国語編（第 1 学年）では、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育成することを目標として、「本や資料から文章や図表などを引用して説明、記録するなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動」が挙げられている。

大学教育においても、学生の多様化を背景として多くの大学で初年次教育が導入される中、レポートの書き方の指導が行われるようになってきている。文部科学省（2017）の平成 27 年の調査によると 661 もの大学（日本の国公立大学の 89%）においてレポート・論文の書き方などの文章作法の指導が行われている。高等学校においても、大学における論文・レポート指導の必要性の高まりから、国語科において、論理的な文章を書く資質・能力の育成について、「現代の国語」や「論理国語」の科目を中心に、充実が図られているとされている（高校指導要領（平成 30 年告示）解説国語編 第 1 章総説、第 2 節国語科改訂の趣旨及び要点）。今後、大学教育にとどまらず、中学校、高等学校においても学生、生徒によるレポート作成やその指導の機会は増加すると考えられる。

中等教育や大学教育の変化を踏まえ、授業においてレポートを書く頻度を増やすばかりでなく、レポートの質を高めるための指導方法の改善、あるいはレポート作成方法の指導自体を目的とする授業やその指導方法の改善が必要であろう。今回の学習指導要領の改定では、思考力や表現力の育成を目指した文章作成指導の活動の一つとして、文章を書く際の読み手に対する意識を向上させることが挙げられている。例えば、高校指導要領（平成 30 年告示）解説国語編において、新設された共通必修科目である「現代の国語」では、「読み手の理解が得られるよう、論理の展開、情報の分量や重要度などを考えて、文章の構成や展開を工夫する」という活動が挙げられている。また、選択科目である「国語表現」では、「読み手に対して自分の思いや考えが効果的に伝わるように書か

れているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりする」という活動が挙げられている。これらの活動は、文章作成において読み手を意識して文章を書くことの重要性を指摘するものであると言えるだろう。

授業などで課される論文やレポート作成における文章作成プロセスについては、多くの書籍が出版されているが（例えば、白井・高橋, 2008, 桑田・江竜・押木・勝亦・松田, 2013）、心理学的な観点からの実証的な検討は十分になされていない。そこで本研究では、文章作成の指導方法の基礎的な研究として、心理学的方法によってその産出プロセスについて検討する。

文章作成と読み手意識との関係について、Sato & Matsushima (2006) は、他者に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り、伝達効率の高い説明文が作成できることを示している。この理由については、意見など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いるコミュニケーション研究が参考となる（例えば、中條, 1999）。Sato & Matsushima (2006) の知見は、Figure 1 の言語的コミュニケーション過程のモデルにおいて、どのように説明されるだろうか。書かれた文章や音声言語を媒介とする伝達場面では、送り手から受け手に送られるのは文字や音の並びである。文章の読み手は、書き手から発信された文字列を言葉として理解することから始めなければならない。さらに、それらの言葉を介して書き手から伝えられたメッセージを理解しなければならない。そのためには、書き手と読み手とが言語に関する規則や語彙、状況に応じた言語使用の規則や一般的知識、伝達の目的などを共有していることが必要となる。その際に、書き手と読み手の双方がそれぞれ相手に関するモデルを持っていることが効率的な伝達に必要であると考えられている（Winograd, 1981）。書き手が読み手のモデル（想定された読み手）を持つことによって、例えば、教師が児童に説明する時には抽象的な言葉よりも発達に応じた具体的な言葉を選択するというように、相手に応じて言葉づかいを変えたり、相手の予備知識を推し量って適当な付加的説明を行ったりすることが可能となる。同様に読み手もまた書き手のモデルを持っていることにより、受け取った言葉を書き手の立場に立って適切に解釈することが可能となる。抽象的な幾何学図形を言葉だけで相手に伝達しようとするとき、Figure 1 から、一方的に図形の説明を行うだけではなく自分の中に読み手モデ

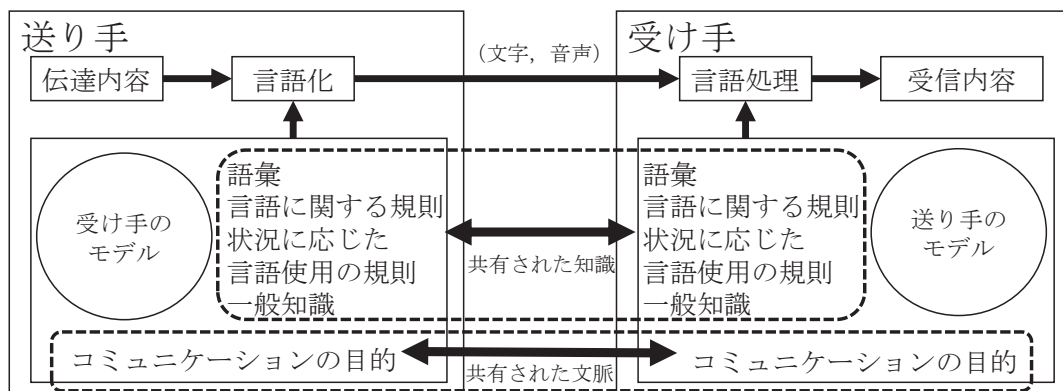


Figure 1. 通信系のモデルに基づく言語的コミュニケーション過程のモデル(中條, 1999 を改変)。

ルを構築し、それとの模擬的な対話等を行い、相手の理解を促すための指示や理解状態をモニターする質問のようなメタ説明を加えることによって、伝達効率のよい文章が生成されると考えられる。

Figure 1 における受け手のモデルやそれとの模擬的対話のように、文章作成において書き手が読み手に配慮することは、読み手意識 (audience awareness) と呼ばれている。岸・辻・榎山 (2014) は、説明文を書く際の読み手意識の構造を検討し、読み手意識が「説明意識」、「書き手の実践」、「メタ理解」、「工夫実践」によって構成されているとし、それらが説明文の作成の質に影響を与える可能性を示唆している。レポートの作成もまた文字を媒体とする書き手と読み手のコミュニケーションであると捉えるならば、受け手である読み手を想定することで理解しやすい文章となり、効率的な伝達が可能となると考えられる。そこで、本研究ではレポート作成における、読み手を意識した文章作成方略の構造を検討する。

本研究では、大学のレポート作成における、読み手を意識した文章作成方略の使用尺度を開発する。まず、読み手を意識した文章作成方略を収集するための予備調査を行う。予備調査では、レポート作成において熟達していると考えられる大学院生を対象に、レポート課題における読み手を意識した文章作成方略を自由記述で回答させる。岸他 (2014) では説明文の方略を収集する予備調査によって得られた回答を意識的な側面と、行動的な側面に分けて分類を行っている。そこで本研究では、2つの側面 (意識的側面として読み手への配慮、行動的な側面として読み手のための工夫) について方略の収集を行う。収集された文章作成方略は山田・近藤・畠岡・篠崎・中條 (2010) と同様に KJ 法を用いて分類整理し方略リストを作成する。方略リストの主要な分類と岸他 (2014) によって見出された読み手意識の構造、白井・高橋 (2008) や桑田他 (2013) によって紹介されている論文やレポート作成の際の注意点を考慮し、レポート作成における文章作成方略についての質問紙を作成する。この質問紙を用いて文章作成中の行動について評定を求め、岸他 (2014) や山田他 (2010) と同様に因子分析を行い、尺度を開発する。

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 (執筆段階) よりも文章を見直す段階 (推敲段階) のほうが大きいことを示した。これは、執筆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。また、田中・山根・有馬・中條 (2016) では、レポート作成において想定する読み手が執筆段階と推敲段階で異なることを示している。つまり、読み手意識は執筆段階と執筆段階で異なる可能性がある。そのため本研究では、執筆段階と推敲段階とを分けた検討をおこなう。

本研究では構成した尺度の妥当性を検討するために、書き手の特性やレポート作成に関して受けた指導の経験の差異による方略使用の違いを、この尺度を用いることで記述できるかどうか確認する。Bereiter & Scardamalia (1987) は文章作成において、熟達者と非熟達者では産出過程が異なるとしている。また、崎濱 (2002) ではこのことに関連して、説明文産出において自己効力感によって使用される方略が異なることを示している。したがって、レポート課題においてもレポートを書く頻度やレポート作成に関する自己効力感の差異によって使用される方略が異なると考えられる。そ

ここで本研究では、レポートを書く頻度とレポートを書くことの自信（自己効力感）を参加者に回答させ、それらの高低で参加者を2群に分けて、尺度の評定値を比較する。また、先行研究（例えば、Traxler & Gernsbacher, 1992, 1993 ; 大濱・佐藤, 2016）は、説明文産出においてフィードバックや書き手どうしの共同学習が文章作成方略や文章の質を高めるとしている。このことから、レポート作成場面において教師から与えられるフィードバックや学生どうしで互いにレポートを評価しあうこと（以下、ピアレビューとする）が、文章作成方略に影響を与えると考えられる。そこで本研究では、レポート課題における教師からのフィードバックの頻度やピアレビューの頻度によって、参加者を高低2群に分けて尺度の評定値を比較する。本研究で構成した尺度に妥当性があれば、書き手の特性やレポート作成に関して受けた指導の経験の差異による方略使用の違いを記述できると考えられる。

## 方 法

### 予備調査

**調査参加者** 教育学研究科において心理学を専攻する大学院生 29 名（平均年齢 24.61,  $SD=2.97$ ）を対象とした。予備調査の時期と参加者は、田中他（2016）と同じであった。

**手続き** 予備調査は質問紙を用いて留置調査を行った。質問紙の教示では、大学の授業等で、レポートが課されたときのことを想定させ、レポートを書く段階（以下、執筆段階とする）と書いたレポートを見直す段階（以下、推敲段階とする）のそれぞれにおいて回答を求めた。質問内容は、読み手にとってわかりやすいレポートを書くためにどのようなことに注意しているか（読み手に対する配慮）、読み手にとってわかりやすいレポートにするためにどのような工夫を行っているか（読み手のため工夫）を、それぞれ箇条書きで回答させた。

**結果** 予備調査の結果、執筆段階における読み手に対する配慮では 72 件、読み手のための工夫では 66 件、推敲段階における読み手に対する配慮では 80 件、読み手のための工夫では 54 件の回答が得られた。得られた回答に対し、調査の実施者が KJ 法で分類したところ執筆段階における読み手に対する配慮では 10 カテゴリ、読み手のための工夫では 13 カテゴリ、推敲段階において読み手に対する配慮では 12 カテゴリ、読み手のための工夫では 12 カテゴリが見出された（付録 1）。KJ 法によって見出されたカテゴリの中から、5 件以上の回答が挙げられたカテゴリを質問紙の項目として採用した。読み手への配慮と読み手のための工夫について項目やカテゴリの重複が多く見られたため、統合することとした。その結果、14 カテゴリが採用された。また、質問項目について、岸他（2014）から 1 カテゴリ（興味・関心を引く）、白井・高橋（2008）と桑田他（2013）から 1 カテゴリ（レポート形式を整える）を採用した。質問項目は読み調査の回答と岸他（2014）、白井・高橋（2008）、桑田他（2013）をもとに、各カテゴリから 3 項目作成した。そのため、質問紙は 16 カテゴリ 48 項目で構成された（付録 2）。

### レポート作成における文章作成方略使用尺の開発

**実験参加者** 教育学部の学生 202 名（平均年齢 20.73,  $SD=.97$ , 1 年生 24 名, 2 年生 1 名, 3 年生 133 名, 4 年生 6 名, 学年無記入 38 名）を対象とした。調査の時期と参加者は、田中他（2016）と

同じであった。

**手続き** 質問紙を用いて集合調査を行った。質問紙には教示として、大学の授業などレポートを書く課題が出された時のことを思い返し、レポートを書くとき（執筆段階）と、レポートを見直すとき（推敲段階）についてそれぞれ回答するように記述された。各段階では、読み手にとってわかりやすいレポートにするために、どのようなことに注意や工夫をしてレポートを書いているか（レポート作成における文章作成方略使用）について回答させた。回答は、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件法で行わせた。その後、授業などでよくレポートを書くことがあるか（レポートを書く頻度）と、レポートを書くことに自信があるか（自己効力感）についても同様に5件法で回答させた。また、レポート課題について教師からのフィードバックの頻度に関する4項目（「添削されたレポートが返却される」、「レポートの評価が示される」、「レポートについて1対1の指導がある」、「提出されたレポートの中から良い例や悪い例が示される」）と、ピアレビューの頻度についての3項目（「レポートについて学生が互いに評価を行う」、「他の学生が提出したレポートについてコメントする」、「レポートの内容や書き方について、学生どうしで議論を行う」）について、「1：まったくない」—「3：半分程度ある」—「5：毎回ある」の5件法で回答させた。制限時間は設けなかった。

## 結 果

**レポート作成における文章作成方略使用尺度の構成** 因子分析は回答に不備のない156名（平均年齢20.67,  $SD=99$ , 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。各項目の評定値に対して、執筆段階と推敲段階の回答を合わせ、探索的因子分析（最尤法, 斜交回転）を行った。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。読み手への配慮と工夫について、並行分析では9因子, MAP法では7因子, BIC法で7因子が抽出された。このうち最も解釈可能性のあった7因子を採用した。各因子負荷量が.35以下の項目を除外し、34項目に対する因子分析を行い最終的な因子パターンとした（Table 1）。7因子構造に対し、確認的因子分析を行った結果、適合度は許容される値を示した（ $RMSEA=.07$ ,  $CFI=.86$ ,  $TLI=.84$ ,  $SRMR=.07$ ）。

第1因子について、「全体の論理の展開に注意する」、「論の展開をわかりやすくする」などの項目の負荷が高かったことから、論理・文章の構成と命名した。第2因子は、「文法的に不適切な表現を避ける」、「誤変換をしないようにする」などの項目の負荷が高かったことから、表記や表現の確認と命名した。第3因子は「他の人に読んでもらい、違和感がないかチェックしてもらう」、「他の人に見てもらってコメントをもらう」などの項目の負荷が高かったことから、他者によるチェックと命名した。第4因子は「図表でまとめられるところは、図表にする」、「その分野のレポートマニュアルを参照する」などの項目の負荷が高かったことから、図表・レポート形式の確認と命名した。第5因子は「文を冗長にしない」、「一文が長くなりすぎないようにする」などの項目の負荷が高かったことから、簡潔化と命名した。第6因子は「読み手が興味を持つように心がける」、「読み手の関心を引くような文章を書く」などの項目の負荷が高かったことから、関心を引く配慮と命名した。第7因子は、「時間を空けて読み返す」、「数回読み返す」などの項目の負荷が高かったことから、読

み返しと命名した。

Table 1

探索的因子分析によって見出されたレポート作成における文章作成方略

因子名	尺度項目	1	2	3	4	5	6	7	共通性
論理・文章の構成 ( $\alpha=.84$ )	全体の論理の展開に注意する。	<b>0.83</b>	-0.13	-0.08	-0.05	0.03	-0.04	0.05	0.54
	論の展開を分かりやすくする。	<b>0.77</b>	-0.05	0.03	-0.18	-0.02	0.08	0.02	0.52
	レポートの命題やテーマを明確に述べる。	<b>0.74</b>	-0.26	-0.03	0.11	0.06	-0.01	-0.08	0.38
	論理を一貫させる。	<b>0.63</b>	0.02	0.04	-0.05	0.05	-0.04	-0.13	0.36
	文章構成に注意する。	<b>0.62</b>	0.16	-0.01	0.04	-0.11	0.04	0.01	0.54
	説明不足にならないように丁寧に説明する。	<b>0.52</b>	0.09	0.08	0.04	-0.08	0.05	0.13	0.48
	主語と述語を対応させる。	<b>0.43</b>	0.21	0.16	-0.08	0.17	0.02	-0.14	0.43
専門用語の定義を明確にする。	<b>0.40</b>	-0.01	0.12	0.28	-0.03	-0.03	-0.06	0.33	
表記や表現の確認 ( $\alpha=.82$ )	文法的に不適切な表現を避ける。	-0.14	<b>0.93</b>	0.06	-0.11	0.10	0.04	-0.10	0.68
	誤変換をしないようにする。	-0.08	<b>0.83</b>	-0.08	0.03	-0.07	-0.15	0.06	0.55
	誤字脱字を見つける。	0.02	<b>0.67</b>	0.06	-0.09	-0.12	-0.08	0.16	0.45
	句読点の位置が適切か確認する。	-0.07	<b>0.62</b>	-0.03	0.11	0.04	0.13	-0.03	0.46
	言葉のニュアンスが伝えたい内容とずれないようにする。	0.08	<b>0.56</b>	0.00	0.00	0.08	0.08	-0.02	0.46
	レポートの種類と形式が対応しているか確認する。	0.07	<b>0.44</b>	0.12	-0.01	-0.06	-0.02	-0.14	0.19
	重要な情報が省略されていないか確認する。	0.25	<b>0.38</b>	-0.15	0.18	-0.14	0.00	0.19	0.47
他者によるチェック ( $\alpha=.94$ )	他の人に読んでもらい、違和感がないかチェックしてもらう。	0.03	-0.01	<b>0.99</b>	-0.02	-0.04	-0.03	0.00	0.93
	他の人に見てもらってコメントをもらう。	0.02	0.06	<b>0.97</b>	-0.05	-0.09	-0.08	0.06	0.88
	友人や先生に読んでもらう。	-0.08	-0.07	<b>0.81</b>	0.04	0.08	0.03	0.07	0.74
図表・レポート形式の確認 ( $\alpha=.71$ )	図表でまとめられるところは、図表にする。	-0.02	-0.08	-0.17	<b>0.80</b>	0.03	0.01	0.13	0.55
	その分野のレポートのマニュアルを参照する。	-0.12	0.00	0.08	<b>0.73</b>	-0.05	-0.07	-0.17	0.46
	似たようなレポートを参考にする。	-0.04	-0.13	0.13	<b>0.53</b>	-0.05	0.08	-0.03	0.33
	図表と文章の対応を確認する。	0.00	0.12	-0.06	<b>0.52</b>	0.09	-0.10	0.05	0.34
	同じ意味を表す言葉はなるべく統一する。	0.00	0.12	0.05	<b>0.40</b>	0.18	0.01	-0.12	0.28
簡潔化 ( $\alpha=.82$ )	文を冗長にしない。	0.00	-0.03	-0.07	0.04	<b>0.96</b>	0.00	-0.03	0.87
	一文が長くなりすぎないようにする。	0.13	0.06	-0.02	-0.11	<b>0.64</b>	0.02	0.06	0.54
	簡潔に書くようにする。	-0.03	0.22	0.04	0.03	<b>0.55</b>	-0.01	0.13	0.55
関心を引く配慮 ( $\alpha=.74$ )	読み手が興味を持つように心がける。	0.05	-0.01	-0.06	-0.03	-0.02	<b>0.90</b>	-0.06	0.76
	読み手の関心をひくような文章を書く。	0.00	-0.05	-0.05	-0.03	0.03	<b>0.83</b>	0.03	0.66
	レポートの独自性をアピールする。	-0.01	0.12	0.08	0.08	-0.13	<b>0.42</b>	-0.04	0.25
読み返し ( $\alpha=.73$ )	時間を空けて読み返す。	-0.12	0.05	0.08	-0.03	0.00	0.03	<b>0.78</b>	0.63
	数回読み返す。	0.14	-0.05	0.02	0.01	0.00	-0.11	<b>0.74</b>	0.57
	プリントアウトして声に出して読む。	-0.10	-0.22	0.21	0.14	0.08	0.12	<b>0.41</b>	0.36
	読み手の視点に立って文章を読み返す。	0.20	0.21	-0.08	-0.02	-0.03	0.06	<b>0.41</b>	0.43
	寄与率	0.10	0.10	0.08	0.06	0.06	0.05	0.06	
	因子間相関	1	0.71	0.23	0.43	0.48	0.44	0.42	
		2		0.18	0.44	0.47	0.33	0.42	
		3			0.52	0.24	0.38	0.42	
		4				0.25	0.36	0.35	
		5					0.22	0.32	
		6						0.43	

したがって、因子分析によって、「論理・文章の構成」、「表記や表現の確認」、「他者によるチェック」、「図表・レポート形式の確認」、「簡潔化」、「関心を引く配慮」、「読み返し」の7因子が見出された。

**参加者特性による文章作成方略の違い** レポート作成頻度の平均評定値は4.00、標準偏差は1.07であった。参加者をレポート作成頻度によって、低群（37名：平均-1SD）、高群（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、因子ごとの平均評定値を算出した（Figure 2）。それぞれの因子に対し2（低群・高群）×2（執筆段階・推敲段階）の分散分析を行った。その結果、「論理・文章の構成」において高群の方が低群よりも高いことに有意傾向が見られ（ $F(1, 98) = 3.38, MSe = .51, p < .10, \eta_p^2 = .03$ ）、執筆段階より推敲段階の方が有意に高いことが示された（ $F(1, 98) = 4.60, MSe = .07, p < .05, \eta_p^2 = .05$ ）。また、「関心を引く配慮」において執筆段階よりも推敲段階の方が高いことに有意傾向が見られた（ $F(1, 98) = 3.72, MSe = .21, p < .10, \eta_p^2 = .04$ ）。

レポート作成の自己効力感の平均値は2.38、標準偏差は0.93であった。レポート作成に対する自己効力感を低群（23名：平均-1SD）、高群（24名：平均+1SD）に分けて、因子ごとの平均評定値を算出した（Figure 3）。それぞれの因子に対し2（低群・高群）×2（執筆段階・推敲段階）の分散分析を行った。その結果、「論理・文章の構成」において高群の方が低群よりも高いことに有意傾向が見られ（ $F(1, 45) = 2.85, MSe = .58, p < .10, \eta_p^2 = .06$ ）、執筆段階より推敲段階の方が有意に高いことが示された（ $F(1, 45) = 7.59, MSe = .10, p < .01, \eta_p^2 = .14$ ）。「図表・レポート形式の確認」においては、交互作用に有意傾向が見られた（ $F(1, 45) = 3.11, MSe = .18, p < .10, \eta_p^2 = .06$ ）。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、推敲段階において、高群よりも低群の方が高いことに有意傾向が見られた（ $F(1, 45) = 4.00, MSe = .77, p < .10, \eta_p^2 = .08$ ）。また、「関心を引く配慮」において、高群の方が低群よりも有意に高く（ $F(1, 45) = 6.86, MSe = 1.80, p < .05, \eta_p^2 = .13$ ）、執筆段階よりも推敲段階の方が有意に高かった（ $F(1, 98) = 6.92, MSe = .20, p < .05, \eta_p^2 = .13$ ）。

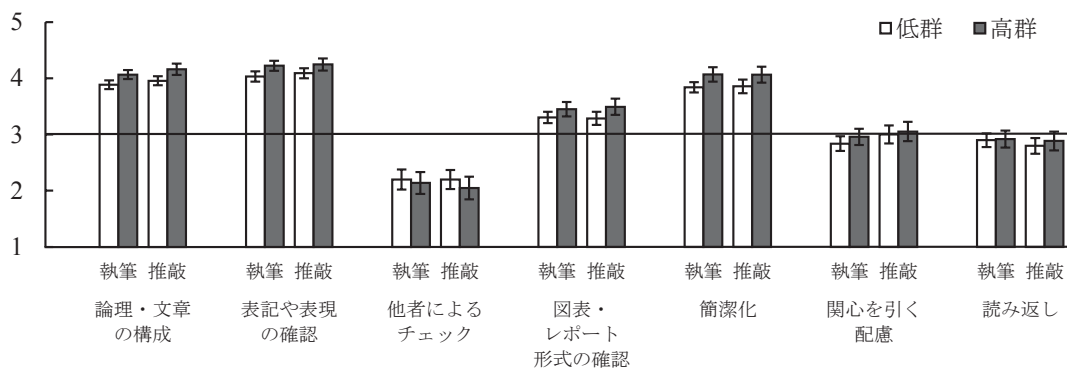


Figure 2. レポート作成頻度による読み手を意識した文章作成方略の使用の差異（誤差線は平均値の標準誤差）。



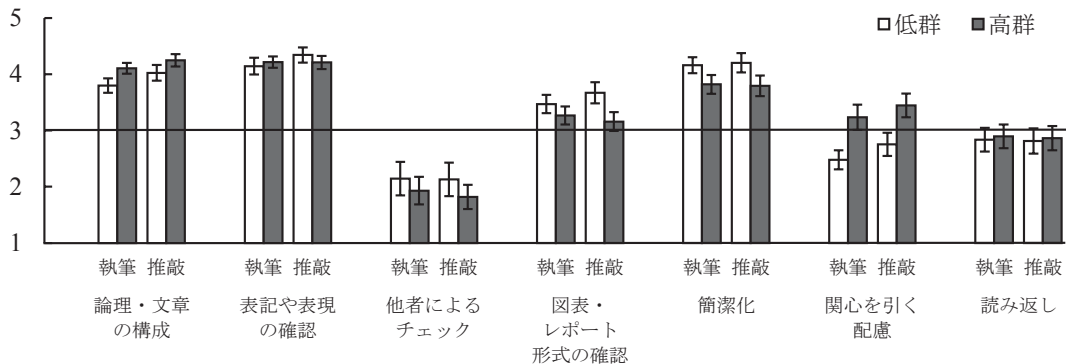


Figure 3. レポート作成に関する自己効力感による読み手を意識した文章作成方略の使用の差（誤差線は平均値の標準誤差）。

**フィードバックの頻度の差異による方略使用の違い** 教師からのフィードバックの頻度に関する4項目の平均評定値は2.02、標準偏差は0.76であった。参加者をレポート作成頻度によって、低群（31名：平均-1SD）、高群（24名：平均+1SD）に分け、因子ごとの平均評定値を算出した（Figure 4）。それぞれの因子に対し2（低群・高群）×2（執筆段階・推敲段階）の分散分析を行った。その結果、「論理・文章の構成」において、執筆段階より推敲段階の方が有意に高いことが示された（ $F(1, 53) = 4.65, MSe = .11, p < .05, \eta_p^2 = .08$ ）。「他者によるチェック」については、高群の方が低群よりも有意に高かった（ $F(1, 53) = 21.37, MSe = 2.28, p < .01, \eta_p^2 = .29$ ）。また、「図表・レポート形式の確認」においても高群の方が低群よりも有意に高かった（ $F(1, 53) = 12.99, MSe = 1.11, p < .01, \eta_p^2 = .20$ ）。「関心を引く配慮」においては、執筆段階よりも推敲段階の方が有意に高かった。（ $F(1, 53) = 9.09, MSe = .30, p < .01, \eta_p^2 = .15$ ）。

ピアレビューの頻度についての3項目の平均評定値は2.04、標準偏差は1.21であった。レポート作成に対する自己効力感を低群（55名：平均-1SDが最低評定値の1を下回っていたため、最低評定値であったものを低群とした）、高群（31名：平均+1SD）に分けて、因子ごとの平均評定値を算出した（Figure 5）。それぞれの因子に対し2（低群・高群）×2（執筆段階・推敲段階）の分散分析を行った。その結果、「論理・文章の構成」において、執筆段階より推敲段階の方が有意に高いことが示された（ $F(1, 84) = 18.24, MSe = .06, p < .01, \eta_p^2 = .18$ ）。「表記や表現の確認」については、執筆段階より推敲段階の方が高いことに有意傾向が見られた（ $F(1, 84) = 3.61, MSe = .09, p < .10, \eta_p^2 = .04$ ）。「他者によるチェック」においては、高群の方が低群よりも高いことに有意傾向が見られた（ $F(1, 84) = 3.21, MSe = 2.34, p < .10, \eta_p^2 = .04$ ）。「図表・レポート形式の確認」においては、高群が低群よりも有意に高かった（ $F(1, 84) = 10.20, MSe = 1.21, p < .01, \eta_p^2 = .11$ ）。「関心を引く配慮」においては、執筆段階よりも推敲段階の方が有意に高かった。（ $F(1, 84) = 7.89, MSe = .18, p < .01, \eta_p^2 = .09$ ）。「読み返し」については、執筆段階よりも推敲段階の方が有意に低いことに有意傾向が見られた（ $F(1, 84) = 2.87, MSe = .10, p < .10, \eta_p^2 = .03$ ）。

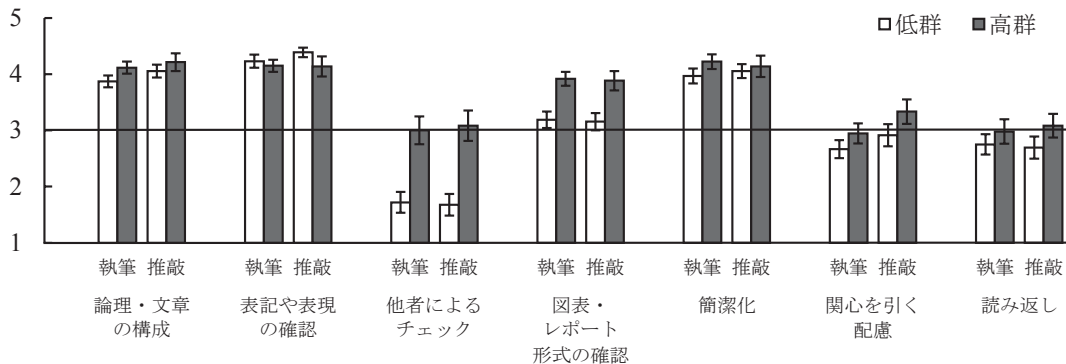


Figure 4. 教師からのフィードバックの頻度によるレポート作成頻度による読み手を意識した文章作成方略の使用の差異（誤差線は平均値の標準誤差）。

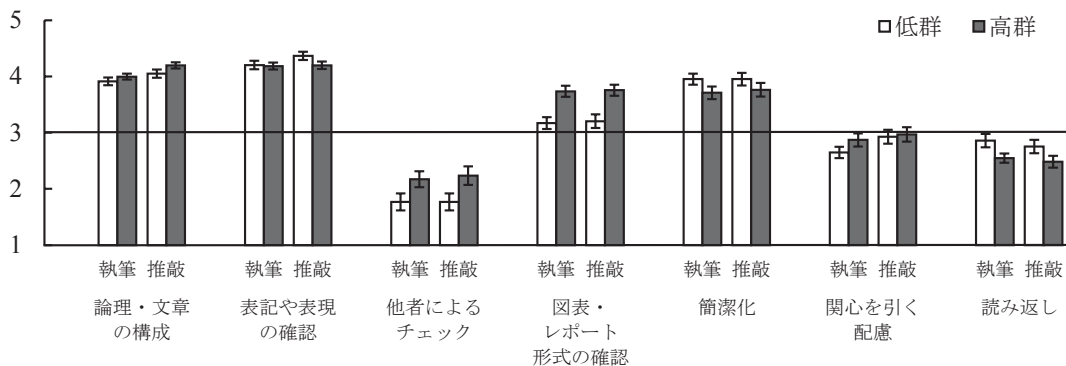


Figure 5. ピアレビューの頻度による読み手を意識した文章作成方略の使用の差異（誤差線は平均値の標準誤差）。

### 考 察

本研究の目的は、授業等で課されるレポート作成における、読み手を意識した文章作成方略の使用尺度を開発することであった。本研究では、レポート作成における読み手を意識した文章作成方略に関する質問紙を作成し、その回答に対し探索的因子分析を行って尺度を開発した。

探索的因子分析の結果、「論理・文章の構成」、「表記や表現の確認」、「他者によるチェック」、「図表・レポート形式の確認」、「簡潔化」、「関心を引く配慮」、「読み返し」の7因子が見出された。この因子に見られる方略は、山田他（2010）の説明文における方略と類似している。山田他（2010）は、説明文を作成させた後に質問紙による調査を行い因子分析の結果から、説明文の方略として、「表記・表現の容易性」、「流れやまとまりに対する配慮」、「読み手の興味・関心への配慮」、「具体性」、「説明すべきものの成功呈示」を見出している。これらの方略と、本研究で見いだされた方略を比較すると、「論理・文章の構成」、「表記や表現の確認」、「関心を引く配慮」といった方略が対応しているといえよう。このことから、レポート作成における文章作成方略においても説明文と類似

した方略が使用されている可能性があるといえるだろう。一方で、「他者によるチェック」や「図表・レポート形式の確認」については山田他（2010）の見出した方略と類似しているものは見られなかった。このことから、この2つの方略はレポート作成に特有の方略であると推測される。そのため、レポート作成指導としては、この2つの方略について、注意をしなければならないといえるだろう。

**参加者特性による文章作成方略の差異** レポートを書く頻度や自己効力感の高低で群分けし方略の違いについて検討したところ、頻度については論理・文章の構成において有意傾向が見られるのみであった。一方、自己効力感では論理・文章の構成に有意傾向が見られるだけでなく関心を引く配慮にも高低群で差が見られた。この2つの方略は頻度の高低群の検討、自己効力感の高低群の検討のどちらでも、執筆段階と推敲段階での評定値の違いが見られている。Roan & Willey (1988) は、読み手は推敲段階でより大きく文章の質を向上させるとしており、崎濱（2002）は自己効力感が高いほど有効な方略を使用する可能性を示唆していることから、この2つの方略は特に文章の質に影響を及ぼしている可能性がある。また、自己効力感においては専門的表現の確認において推敲段階で高低群の差に有意傾向がみられた。このことについて、高群の評定値の方が低群よりも低いことから、文章作成の熟達度が高いために、推敲段階で改めてそれらの確認をする必要がなくなることで生じた差であると考えられる。このように、本尺度ではレポートを書く頻度や自己効力感の高低で方略の差が見られたことから、書き手の特性の差異による方略使用の違いを記述できる尺度であるといえるだろう。

**フィードバックの頻度の差異による方略使用の違い** レポート課題において教師からのフィードバック頻度やピアレビューの頻度による方略の違いを検討したところ、教師からのフィードバック頻度については、協力の依頼に有意傾向がみられ、専門的表現の確認に有意差が見られた。このことについて、Traxler & Gernsbacher (1992, 1993) において、フィードバックが説明文の分かりやすさを向上させることを示していることから、教師からのフィードバックを受ける授業の経験がある場合、他者によるチェックが行われることが有効な方略であることを経験しているために、積極的にそれらの方略を使うものであると考えられる。また、教師からのフィードバック頻度の高群は専門的表現の確認の評定値が高いことから、専門領域の論文やレポートの作成を指導されていることが示唆される。ピアレビューの頻度においても教師からのフィードバック頻度と同様に他者によるチェックで高群の評定値が低群よりも高いことに有意傾向がみられ、専門的表現の確認では高群の評定が低群よりも有意に高かった。このことから、教師からのフィードバック頻度と同様に、他者からチェックを受けることが有効であった経験をしていると考えられる。また、専門的表現の確認の有意差についても、専門領域においての論文やレポートの作成の指導を受けていることが示唆される。他者によるチェックについて、教師からのフィードバック頻度の高群と比べるとピアレビューの頻度の高群は「どちらでもない」の評定値3を超えていないことを考慮すると、ピアレビューの頻度の高群では授業で必ず他者によるチェックを受けるために、能動的には他者によるチェックを求めていると推測される。このように、本尺度では教師からのフィードバック頻度やピアレビューの頻度の高低で方略の差が見られたことから、フィードバックの頻度の差異による方略使用の違いを記述できる尺度であるといえるだろう。

また、教師からのフィードバック頻度とピアレビューの頻度の群間比較において、どちらでも論理・文章の構成と関心を引く配慮において、執筆段階と推敲段階の差が見られている。この結果は、参加者特性による文章作成方略の違いの比較について共通していることから、この2つの方略は文章作成において重要な要素であるといえるだろう。

**まとめと今後の課題** 本研究ではレポート作成における、文章作成方略の尺度について7因子構造の尺度を開発し、この尺度が書き手の特性や授業におけるフィードバックの頻度の差異による方略使用の違いを記述できることを示した。そのため、今後この尺度を用いて、レポート作成指導方法や授業における効果的なレポート活用法などの開発研究や、レポート作成に関する介入指導効果等の実践研究が可能となるだろう。

本研究では、方略収集の対象者が心理学を専攻する学生であり、尺度作成については教育学部の学生を対象としていた。このことについて、専攻する学問が異なる参加者とはレポートの作成の際の方略とが異なっている可能性がある。そこで今後は、異なる領域の学生における、文章作成方略の構造を検討する必要があると考えられる。

#### 引用文献

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*, 1-121.
- 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
- 畠岡 優・中條 和光 (2013). 手続き的説明文の読解方略の使用と作動記憶の関係 日本教育工学会論文誌 36, 339-350.
- 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・初山 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.
- 桑田 てるみ・江竜 珠緒・押木 和子・勝亦 あき子・松田 ユリ子 (2013). 学生のレポート・論文作成トレーニング——スキルを学ぶ 21 のワーク—— 実教出版
- 文部科学省 (2017). 平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要) Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426_1.pdf) (2019 年 2 月 23 日)
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編 東山書房
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 国語編 東洋館出版社
- 大濱 望美・佐藤 浩一 (2016). 推敲の形態が手続き的説明文の産出に及ぼす影響——相互推敲を取

- り入れた検討—— 群馬大学教育実践研究 33, 149-159.
- 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.
- 崎濱 秀行 (2002). 文章産出活動方略と書き手の自己効力感との関連についての検討 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 49, 191-196.
- Sato, K. & Matsushima, K. (2006) Effects of audience awareness on procedural text writing. *Psychological Reports*, 99, 51-73.
- 白井 利明・高橋 一郎 (2008). よくわかる卒論の書き方 ミネルヴァ書房
- 田中 光・山根 嵩史・有馬 比呂志・中條 和光 (2017). レポート作成における読み手意識に関する尺度の開発 広島大学心理学研究 16, 69-79.
- 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.
- Winograd, T. (1981). What does it mean to understand language? In D.A. Norman (Ed), *Perspectives on cognitive science* (pp. 231-263). Norwood, N.J.: Ablex..
- 山田 恭子・近藤 綾・畠岡 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.

付録1 予備調査によって収集された文章作成方略に対するKJ法での分類結果

	執筆段階		推敲段階	
	カテゴリ	頻度* 回答例	カテゴリ	頻度* 回答例
読み手への配慮	文章構成に注意する	17 文章構成がしっかりしている	校閲を行う	18 誤字、脱字がないか
	論理性に気をつける	11 論理の一貫性	論理性に気をつける	12 論理の一貫性
	簡潔にする	9 一文が長くなりすぎない	正しい文法をつかう	9 主語ははっきりしているか
	わかりやすい表現をする	8 平易な言葉で表現すること	簡潔にする	9 文字が冗長でないか
	正しい文法をつかう	7 主述が対応しているか	わかりやすい表現をする	7 平易な言葉で表現すること
	丁寧に説明する	5 言葉のていねいさ	正確に伝わるか注意する	6 自分のいいたいことが伝わるか
	用語を一貫させる	4 定義の明確さ、一貫性	用語を一貫性させる	5 同じ単語を使っているか
	主張と引用の区別する	4 引用なのか自分の考えなのかわかるように書く	文章構成に注意する	4 段落どうしのつながり
	テーマに沿うよう注意する	4 レポート課題の問い(目的)に、答えられる内容か	テーマに沿うよう注意する	3 レポート課題の問い(目的)に、答えられる内容か
	校閲を行う	3 うち間違えない	丁寧に説明する	3 必要な説明がすべて含まれているか
		正しい様式にする	2 レポートとして適切な形をとっているか	
		読み手の視点で読む	2 初めて読む人が、読み進めなくなるとしたらどこか	
読み手のための工夫	文章構成に注意する	17 構成に気を付ける	読み直す	15 読み直す
	わかりやすい表現をする	7 わかりやすい表現にすること	文章構成に注意する	8 内容のまとまりごとに段落をつける
	簡潔にする	6 1文を長くしないこと 簡潔に書く	校閲を行う	6 誤字脱字がないようにチェックする
	読み直す	6 読み直す	論理性に気をつける	5 論の流れは通っているか
	校閲を行う	6 うち間違えない	簡潔にする	5 簡潔に述べる
	論理性に気をつける	6 論が飛ばないようにする	テーマに沿うよう注意する	3 読み手が求めている解に最も焦点が当たるように書く
	テーマに沿うよう注意する	5 テーマから外れない	図表にまとめる	3 統計部分等、表にまとめてしまう
	用語を一貫させる	3 用語の統一に注意する	わかりやすい表現をする	3 一文の意味が通るか
	主張と引用の区別	2 事実や学んだことと、自分の考えを明確に分ける	用語を一貫させる	2 用語に気を付ける
	似た文献を参考にする	2 似たようなレポートを参考に する	読んでもらう	2 他者に見てもらってコメントを もらう
	丁寧に説明する	2 説明を端折らないでていねいに説明する	正しい文法を使う	2 主語ははっきりしているか
	正しい文法をつかう	2 「示唆された」「述べられた」「主張された」等を使い分ける	正確に伝わるか注意する	1 いいたいことを受けとってくれ そうか、伝わりそうか
	読んでもらう	1 友人・先生に読んでもらう		

注) 頻度\*は該当カテゴリに含まれる方略の回答総数。

## 付録2 質問項目に利用した文章作成方略

### 文章構成に注意する

結論を先に書く。  
段落ごとで伝えたいことを意識する。  
文章構成に注意する。

### 論理性に気を付ける

論理を一貫させる。  
論の展開をわかりやすくする。  
全体の論理の展開に注意する。

### 簡潔にする

一文が長くなりすぎないようにする。  
  
簡潔に書く。  
文を冗長にしない。

### 分かりやすい表現をする

曖昧な表現を避ける。  
難しい言葉がないか確認する。  
分かりやすい表現にする。

### 正しい文法を使う

主語と述語を対応させる。  
主語をはっきりさせる。  
文法的に不適切な表現を避ける。

### 丁寧に説明する

必要なことについてきちんと説明しているか確認する。  
重要な情報が省略されていないか確認する。  
説明不足にならないように丁寧に説明する。

### 用語を一貫させる

同じ意味を表す言葉はなるべく統一する。  
専門用語の定義を明確にする。  
意味やつじつまが合わなくなっているところを修正する。

### 校閲を行う

誤字脱字を見つける。  
誤変換をしないようにする。  
句読点の位置が適切か確認する。

注) 太字はカテゴリ名

### 正確に伝わるか注意する

自分の言いたいことが伝わるか確認する。  
言葉のニュアンスが伝えたい内容とずれないようにする。  
できるだけ具体的に書く。

### 読み直す

時間を空けて読み返す。  
数回読み返す。  
プリントアウトして声に出して読む。

### 読み手の視点で読む

自分が読み手だったらどう評価するかを考えながら読み、書き直す。  
読み進めなくなるところがないか確認する。  
読み手の視点に立って文章を読み返す。

### テーマに沿うように注意する

レポートの命題やテーマを明確に述べる。  
読み手が求めている答えに最も焦点が当たるように書く。  
テーマから外れない。

### 図表にまとめる

図表と文章の対応を確認する。  
図表を見やすくする。  
図表でまとめられるところは、図表にする。

### 他者を参考にする

友人や先生に読んでもらう。  
他者に見てもらってコメントをもらう。  
他の人に読んでもらい、違和感がないかチェックしてもらう。

### 興味・関心を引く

読み手が興味を持つように心がける。  
読み手の関心をひくような文章を書く。  
レポートの独自性をアピールする。

### レポートの形式を整える

その分野のレポートのマニュアルを参照する。  
レポートの種類と形式が対応しているか確認する。  
似たようなレポートを参考にする。