

【原著論文】

## 学習者が記述中に必要とする学習支援の要素に関する検討 —学習支援ツールにおける「手紙文例」の削除と「手紙の構想メモ」の 追加に着目して—

杉本 直美（日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程）

本研究の目的は、国語科教育における書くことの学習において、学習者が記述中に必要とする学習支援の要素を明らかにすることである。手紙文の学習を例に、コンピュータを使用した調査問題を実施し、学習支援ツールの活用の様子を分析した。

調査結果から、学習支援として「手紙文例」を提供しないことが手紙文特有の知識への認識につながることで、「手紙の構想メモ」を提供することが相手を意識しながら内容の一貫性を考える行為を生むことが分かった。

キーワード：記述中，学習支援，手紙文の学習，相手意識，CBT 調査

**Examination about Elements of the Learning Support that Learners Need  
during the Description  
—Focusing on Deletion of " Examples of Letters " and Addition of " Notes of the Letter  
Concept " in the Learning Support Tools—**

Naomi SUGIMOTO (Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of  
Education, Nippon Sport Science University)

The purpose of this research is to clarify elements of learning support required by learners need during writing in learning writing in Japanese language education. By using learning of letter sentences as an example, I conducted the Computer-Based Testing and analyzed how to use the Learning Support Tools.

From the survey results, it is clear that not providing " Examples of letters " as learning support leads to recognition of knowledge peculiar to a letter, " Notes of the letter concept " gave birth to considering the consistency of content while conscious of the opponent.

**Key Words:** during the description, learning support, learning on letter sentence, consciousness to the opponent, computer-based testing

## 1. はじめに

### 1.1 研究の目的と問題の所在

本研究は、国語科教育における書くことの学習において、一人一人の学習者が記述中に必要としている学習支援の要素を明らかにすることを目的とするものである。

杉本（2018）では、手紙文の学習を例に、筆者が作成した、コンピュータを使用した調査問題を実施し、調査対象者である中学生一学級 39 名の記述中データを得た。それを基に、学習者が手紙文を書く過程で、コンピュータ上に用意した学習支援ツールをどのように活用するかを分析した（以降、「第 1 の調査」と言う。）。

学習支援ツールは、実際の授業場面を想定し、学校教育法に示された学力観に基づいて二つに大別し、整理している。一つは、基礎的な知識及び技能に係る能力を支援するもの、もう一つは、それらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等に係る能力を支援するものである。

具体的には、学習者が自身の知識量に応じて使用する形式的な知識である《知識的な要素》と、記述する内容を吟味したり、記述する段階以前の内容を思い出して整理したりする際に適宜必要な道具となる《方法的な要素》を、画面上に用意した（表 1 参照）。

表 1 学習支援の要素と、それに対応する学習支援ツール

| 学習支援の要素                          | 学習支援ツール   |
|----------------------------------|-----------|
| 《知識的な要素》<br>知識及び技能に係る能力を支援       | ① 頭語・結語   |
|                                  | ② 時候の挨拶   |
|                                  | ③ 手紙の構成   |
|                                  | ④ 手紙文例    |
| 《方法的な要素》<br>思考力、判断力、表現力等に係る能力を支援 | ⑤ 自由メモ    |
|                                  | ⑥ ふせん     |
|                                  | ⑦ 手紙の構想メモ |

※①から④は、調査画面上は、「手紙の知識」タブに収納されている。（筆者作成）

「第 1 の調査」は、表 1 の①から⑥を使用して実施した（⑦は、本稿で後述する「第 2 の調査」で追加したものである）。その結果、後述する 1.2 及び 1.3 に示す成果と課題が明らかになった。本稿では、問題の所在を 1.3 に示した「第 1 の調査」の課題に置き、論を進める。

### 1.2 「第 1 の調査」における成果

「第 1 の調査」の結果、学習者が記述中に必要な学習支援の要素として、《知識的な要素》と《方法的な要素》の双方が必要なこと、特に、学習者が自力で書き進めていく場においては《知識的な要素》を必要としていること、なかでも学習のゴールである「手紙文例」が有効であることが分かった。学習者は、絶えずこのゴールを参照しながら《知識的な要素》と《方法的な要素》を活用し、記述の過程のみならずその前後の学習内容を想起したり推考したりしながら記述を進めていることが明らかになったのである。

このことは、いわゆる取材、構想、記述、推敲といった文章を書くことの段階が固定的なものではないことを意味する。また、この四段階のうち「記述」の段階にその前後の段階が包摂される状況の一端が表面化したと言える。

倉澤（1950, p.409）は、作文の記述中指導について、「新しい国語教育においては、取材や構想をも、叙述の中において指導される。子どもがかきつつあることが指導の対象の全部である。子どもがかいているときにこそ、十分に指導を加えなければならない。かき始めて何度もペンをおいたり、久しく考え込んだりしているとき、その材料のこなし方、着眼の如何、組み立ての具合などを、正しく診断して、適切な処理をすべきである。」と指摘した。「第 1 の調査」で提出された「取材や構想をも、叙述の中において」学習される学習者の様相は、倉澤が提案する記述中指導の正当性を裏付けるものと見ることもできる。

加えて、倉澤は、「出来上がってから推敲させることもむろんよいけれど、かいているときに十分注意して、自己校正をするくせをつけてやるほう

が親切である。」(p. 409) とする。「第1の調査」では、用意した学習支援ツールが全て活用され、「自己校正」を支援するものとして機能したことが記述する様子から認められており、全員が手紙文を完成させている。日本の子供たちの書く能力に依然として課題があることに照らせば<sup>1)</sup>、倉澤の指摘は今なお傾聴に値するものであり、記述中指導に係る研究の必要性を追認できる。

### 1.3 「第1の調査」における課題

一方、課題として残ったのは、次の二点である。一点目は、学習支援ツールの精査である。

W-J. オング (1991) は、「自然な口頭での話しとは対照的に、書くことは、完全に人工的である。『自然に』書けるようになることはだれにもできない。」(p. 173) とし、書くことや書かれたものは話と異なり、かならずしも無意識からあらわれてくるものではないと指摘する。

このことを踏まえれば、書くという表現活動は、書き手自身が目的に応じて文章の枠組みやその特性を自覚的に認識することが不可欠であり、その上で文章全体を俯瞰しながら必要な内容を確認したり問題を解決したりして書き進める行為であると言える。手紙文の学習においては、学習者は手紙を書く目的を踏まえつつ、手紙を読む相手を念頭に置き、手紙文特有の知識を認識しながら伝えたい内容を書き進めることになる。

しかし、「第1の調査」では、「手紙文例」の存在が、手紙文特有の知識を認識しながら書き進めているのか否かの実態把握を困難にした。つまり、学習者全員が手紙文を完成させたものの、「手紙文例」を無自覚に模倣しながら書いているのではないかという懸念である。この点において、学習者の記述の実態は把握できたものの、手紙文特有の知識をどの程度認識して書き進めているのかを確認することはできなかった。

二点目は、「相手を意識し、相手に即して表現される」(福田, 1991, p. 608) 文章であるという手紙文ならではの特性が、学習者の記述内容にどのように作用したのかの分析が不十分だったことで

ある。

大西 (2001) が、「手紙は、言語によるコミュニケーション機能が典型的に発現する文章ジャンルである。手紙を書くという行為においては、書き手の目的意識、相手意識によって手紙文の内容や表現の仕方が明確化される。」(p. 4) とするように、手紙文は、書き手と読み手のコミュニケーションを前提とした文種であるということにその特性がある。相手に届けられることでその役割を果たす極めて社会性の高い文種であるため、文章を書くに当たっては、特に相手が強く意識される。この特性が、実際に手紙文を書く場において、学習者の記述内容にどのように作用しているかを検証することは、手紙文を書く場においてこそ発現される思考や育成される能力を捉えることにつながるはずである。この点において、「第1の調査」で用意した学習支援ツールでは、学習者がもつ相手意識の存在を十分に捉えることができなかった。

## 2. 研究の方法

### 2.1 「第1の調査」の課題を踏まえた変更点

前述した「第1の調査」の課題を踏まえ、今回の調査（以降、「第2の調査」と言う。）では、以下を変更した。

- ① 「手紙文例」を削除した。これは、学習者が手紙文特有の知識を記述中に認識しながら書いているのかどうかを把握するためである。
- ② 「手紙の構想メモ」を加えた。これは、手紙文の特性が、学習者の記述中にその内容にどのように作用しているかの実態を捉えるためである。
- ③ 調査問題開始前と終了後にアンケートをとることにした。これは、個々の学習者の状況を具体的に捉え、調査結果と関連付けて分析できるようにするためである。

上記の変更以外は、「第1の調査」と同様の手順で「第2の調査」を実施する。そのため、調査方法の説明の一部は、杉本 (2018) と重複することを断っておく。

## 2.2 「第2の調査」の方法

「第2の調査」として、筆者の作成による学習支援ツールが設定されたコンピュータを使用した調査問題を50分間で実施する。

各学習者の記述中における学習支援ツールの活用状況を記録する。記録の方法は、各学習者の解答画面を2秒ごとにキャプチャすることで解答のログを取り、使用中のUSBメモリに保存する<sup>2)</sup>。

学習者はコンピュータ上で手紙を書き進め、指導者による途中の直接的な関与はない。

なお、調査問題開始前と終了後に、画面上でアンケートを実施する（以降、それぞれ「冒頭アンケート」、「事後アンケート」と言う。）。回答時間は、10分間である。アンケート項目は、稿末に示した（表5、6）。

## 2.3 「第2の調査」で使用する調査問題の作成

調査問題は、「第1の調査」と同様、Computer-Based Testing用に作成した<sup>3)</sup>。

学習者が手紙を書き進めていく画面は、図1のようなレイアウトとした。

左側が手紙を書き進める場所であり、学習者の

必要に応じて全画面表示にして書き進めることができるように作成した。右側は、画面上に用意した学習支援ツールであり、中央で二分している。

## 2.4 学習支援ツールの設定

画面上右側の四つのタブには、六つの学習支援ツールが設定されている（表1の①②③⑤⑥⑦のツールが相当する）。

一つ目のタブは、「自由メモ」、二つ目のタブは「ふせん」、三つ目のタブは「手紙の構想メモ」である。

「自由メモ」は、自由に文字を書いたり消したりできる横罫のメモ用紙である。主として記述する内容を想起する際に必要となることを想定して設定している。

「ふせん」は、主として記述前指導の構成に係る内容を考えたり確認したりする際に必要となることを想定して設定している。付箋内に文字を書いたり消したり、自由に移動させたりすることが可能である。また、考える際に付箋同士を線で結ぶことが出来るようにペンの機能も備えている。

「第2の調査」で追加した「手紙の構想メモ」

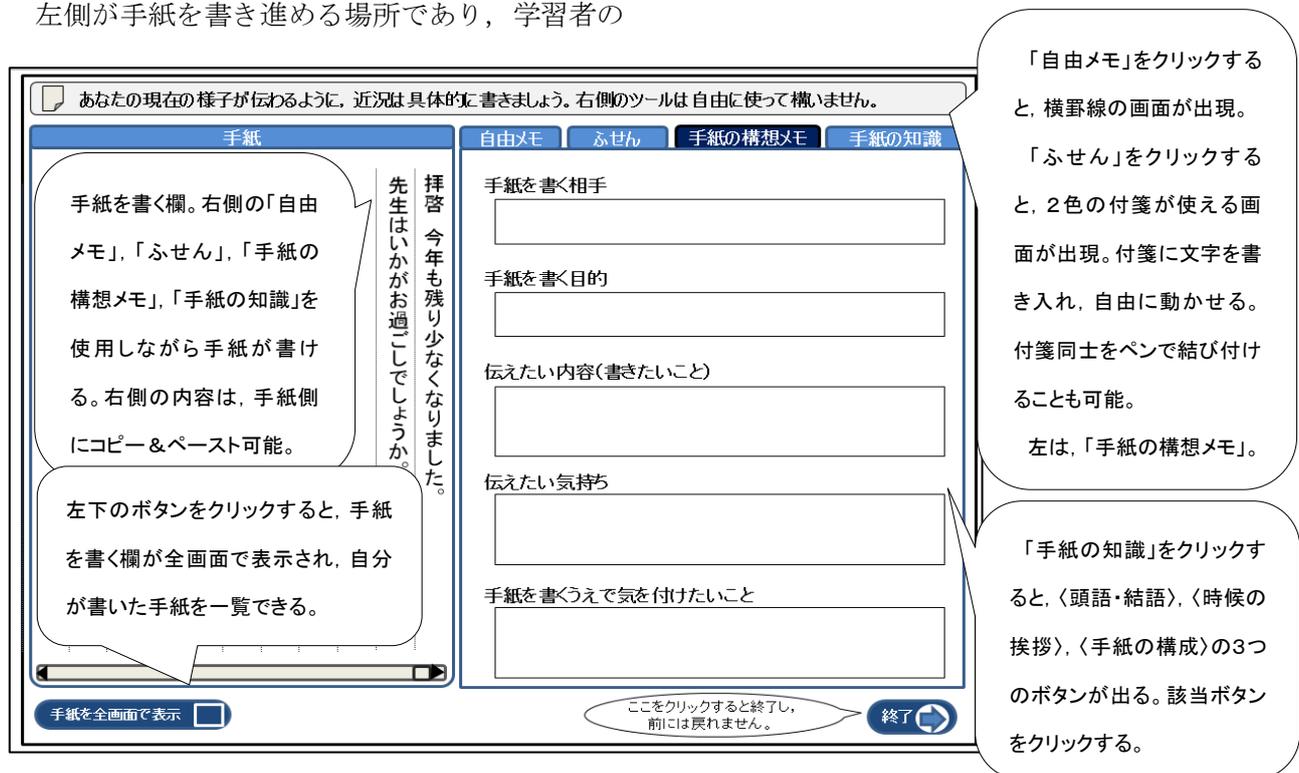


図1 調査画面の一部

※上記の調査画面は、解像度の関係でプレゼンテーションソフトを使用して再現している（以降の画面も同様）。（筆者作成）

は、手紙文の内容を考える際に必要な以下の項目について、学習者が必要に応じてメモできる仕様とした。

- ・手紙を書く相手
- ・手紙を書く目的
- ・伝えたい内容（書きたいこと）
- ・伝えたい気持ち
- ・手紙を書くうえで気を付けたこと

本項目立ては、手紙が対話的な側面を強くもつという性質から（西尾 1952, 橋 1977, 橋 1990）, 「対話は、話し手、聞き手、メッセージ（伝えられる内容）、チャンネル（文字、音声などの伝達媒体）、目的、状況などの要素から構成される。そして、各要素はばらばらにではなく全体として有機的に関連し合い、一つのシステムとして機能する。」（村松, 2001, p.34）といった、国語科教育における「話すこと・聞くこと」に係る研究の知見を参考に作成したものである。

四つ目のタブには、一般的な手紙の知識として「頭語・結語」（主な頭語と結語の一覧）, 「時候の挨拶」（12ヶ月分の時候の挨拶例一覧）, 「手紙の構成」を設定している（図2参照）。

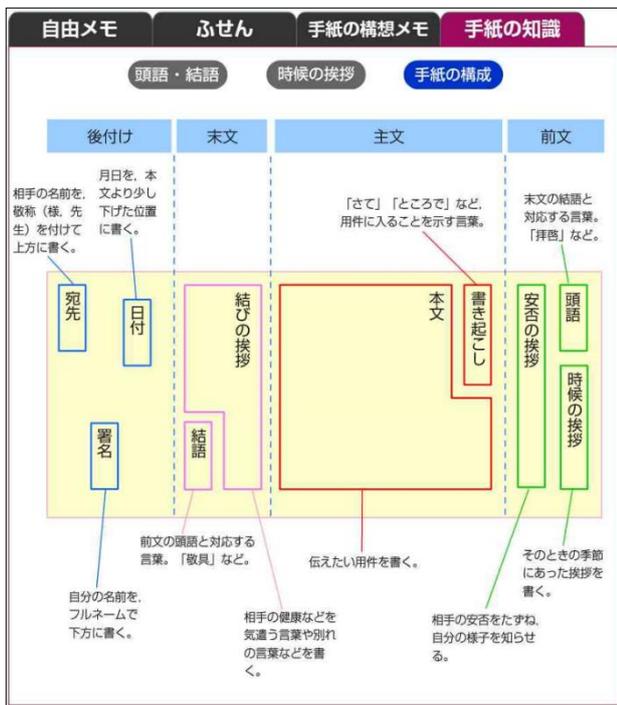


図2 学習支援ツール「手紙の構成」の内容  
(筆者作成)

なお、学習支援ツールは、学習者が必要に応じて活用するものであり、記述中において、学習者が自身に起こった問題を自力で解決できるものとして存在する。そのため、使用の有無は学習者に任せている。

## 2.5 「第2の調査」で使用する調査問題の内容

調査問題を提示する画面で、学習者に示した調査問題の内容と諸注意は、以下のとおりである。

お世話になった先生に、近況を報告する手紙を書いてください。（あなたの現在の様子が分かるように、近況は具体的に書きましょう）

**【諸注意】**

- 調査時間は50分です。アンケートは10分です。
- 問題の流れは、以下のとおりです。
  - 手紙を書く。
  - ↓
  - 手紙を書き終わったら、アンケートに答える。
  - ↓
  - 終了

## 2.6 「第2の調査」の実施

(1) 調査時期・実施校（場所）・実施学年、人数

①平成30年12月4日、埼玉県S中学校（コンピュータ室）、第3学年1学級41名。

②平成30年12月11日、山形県Y中学校（コンピュータ室）、第3学年1学級34名。

S中学校については、平成30年10月、本研究の調査システムを用いて、「修学旅行の体験学習でお世話になった方にお礼の手紙を書く」という内容で調査を実施したが、コンピュータ室以外の教室を使用した関係で不具合が生じ、開始約30分後に調査を中止した。そのため、S中学校の生徒は、本調査の手続きに触れるのは2回目である。

Y中学校は、本調査は初めてである。

(2) 事前準備

調査開始1時間前に、全コンピュータを起動し、システムの入ったUSBをセッティングする。

### (3)調査の流れ

#### ①チュートリアル (5分)

文章のキーボード入力, タブの切替え, 全画面表示への切替え, 付箋を使用する際に必要になる, 図形のドラッグ&ドロップの操作を確認する。

#### ②調査 (50分)

調査開始後は, 特別な指示や支援は行わず, 解答者各自が画面を見ながら書き進める。

時間が来たら, 手紙文記述の途中で終了する。

#### ③アンケート (10分)

#### ④ 調査終了

USBメモリを回収する。

## 2.7 分析の方法

学習者の解答画面のキャプチャを, FastStone Image Viewer6.7<sup>4)</sup>を使用して再生し, 学習者の記述中の状況を以下の手順で分析する。

① 2 学級 75 名の調査対象者全員の手紙文記述の状況とアンケートへの回答結果を整理する。

(個票を作成し整理した。本稿では, 特定の学習者を示すときに, 便宜上, 個票No.を使用する。S 中学校は S-01 から, Y 中学校は Y-01 から始まる。また, 後述する 3.3.で取り上げた Y-13, S-23 の個票を表 7, 表 8 として稿末に付す。)

② ①を基に, 学習者が使用した学習支援ツールの使用状況について, 全体の傾向と個別の傾向を分析する。

## 3. 「第 2 の調査」の結果と分析

記述中のデータを基に, 「第 1 の調査」との違いに着目しながら, 学習支援ツールの使用に係る全体の傾向及び個別の傾向を取り上げる。

具体的には,

- ・「手紙文例」を削除したこと,
- ・「手紙の構想メモ」を追加したこと,

を中心に分析する。

### 3.1 学習支援ツール全体の使用状況

まず, 《知識的な要素》の性質をもつ学習支援ツールとして設定した「頭語・結語」, 「時候の挨拶」,

「手紙の構成」, 《方法的な要素》の性質をもつ学習支援ツールとして設定した「自由メモ」, 「ふせん」, 「手紙の構想メモ」のそれぞれが, 記述中にどのように使用されたのかを確認する。

各ツールの使用状況は, 表 2 のとおりである。

表2 各学習支援ツールの使用状況 (人)

|          |                   |    |
|----------|-------------------|----|
| 《知識的な要素》 | 「頭語・結語」を使用した学習者   | 63 |
|          | 「時候の挨拶」を使用した学習者   | 63 |
|          | 「手紙の構成」を使用した学習者   | 71 |
| 《方法的な要素》 | 「自由メモ」を使用した学習者    | 10 |
|          | 「ふせん」を使用した学習者     | 10 |
|          | 「手紙の構想メモ」を使用した学習者 | 39 |
| 全体の状況    | 学習支援ツールを全て使用した学習者 | 1  |
|          | いずれも使用しなかった学習者    | 2  |

(筆者作成)

これらの結果から, 手紙文を書くに当たっては, 「第 1 の調査」の結果と同様, 《方法的な要素》より《知識的な要素》を使用していることが認められる。

しかし, 「第 2 の調査」では, 《方法的な要素》として新たに設定した「手紙の構想メモ」を多くの学習者が使用しており, 同じ《方法的な要素》である「自由メモ」, 「ふせん」とは異なる使用状況が認められる点に特徴がある。「手紙の構想メモ」の具体的な使用状況については, 3.3 で後述する。

### 3.2 《知識的な要素》の使用状況

「第 1 の調査」で頻用された《知識的な要素》である「手紙文例」を削除したことと関わって, 《知識的な要素》の使用状況を分析する。

まず, 「頭語・結語」の使用状況について, 「第 1 の調査」では, 23.1%の学習者が使用したが, 「第 2 の調査」では, 84.0%の学習者が使用した。このことは, 「第 1 の調査」では, 「手紙文例」に書かれた頭語と結語を模倣して手紙文を書いてい

たのではないかと推測を促す。今回は、「手紙文例」を削除したことにより単純な模倣ができなくなったため、「頭語・結語」を積極的に活用する必要が生まれたのではないかとすれば、「第1の調査」では、「手紙文例」の存在が、手紙文特有の知識である「頭語・結語」を確認する必要性を減じていたと考えられる。

次に、「時候の挨拶」の使用状況については、「第1の調査」と比較してその割合に大きな変化は見られない。「第1の調査」において、調査実施月と異なる「手紙文例」は、時候の挨拶を支援するものとして機能しなかったと分析したが、本調査結果は、そのことを裏付ける材料の一つとなった。

つまり、「手紙文例」から当該月の時候の挨拶を模倣することができない場合に、学習者は、手紙文特有の知識である「時候の挨拶」にある文例を学習支援として必要とするということである。

最後に、「手紙の構成」の使用状況については、「第1の調査」では、28.2%の学習者が使用したが、「第2の調査」では94.7%の学習者が使用した。これは、「手紙文例」を削除したことにより、手紙文全体の枠組みを把握するための学習支援ツールが「手紙の構成」以外存在しないことが理由として考えられる。

「第1の調査」において「手紙文例」は、学習のゴールを示すとともに、手紙文全体の枠組みを示すものとして機能していた。それを削除したことにより、学習者は、手紙文全体の枠組みを「手紙の構成」に求めたということである。

つまり、本調査結果は、手紙文記述に当たっては、手紙文全体の枠組みを把握するための学習支援を学習者は必要としていることを示している。と同時に、「第1の調査」においては、「手紙文例」の存在が「手紙の構成」を確認する必要性を減じていたと推測される。

### 3.3 《方法的な要素》の使用状況

「第2の調査」では《方法的な要素》として、「自由メモ」、「ふせん」、「手紙の構想メモ」を用意した。「自由メモ」、「ふせん」の使用については、

「第1の調査」と同様の使用傾向及び結果が得られた。そこで、本稿では、「第2の調査」で新たに追加した「手紙の構想メモ」の使用状況、及び「手紙の構想メモ」が学習者にどのような影響を与えているかについて分析する。

以下は、「事後アンケート」で聞いた《方法的な要素》の使用に対する学習者の感想を集計したものである(表3)。なお、本表は、各学習支援ツールの役割に鑑み、役に立たないと判断して使用しなかった学習者も存在するため、合計数は全体の人数とは合致しない。

表3 《方法的な要素》の使用に対する学習者の感想

(人)

|             | 自由メモ | ふせん | 手紙の<br>構想メモ |
|-------------|------|-----|-------------|
| とても役に立った    | 5    | 4   | 19          |
| 役に立った       | 6    | 4   | 21          |
| あまり役に立たなかった | 3    | 3   | 3           |
| 役に立たなかった    | 1    | 1   | 0           |
| 使わなかった      | 60   | 63  | 32          |

(筆者作成)

「手紙の構想メモ」について、「とても役に立った」、「役に立った」と肯定的な回答をした学習者は40名であり、《方法的な要素》として設定した学習支援ツールの中では最も役に立ったとされた。

肯定的な回答をした学習者のアンケート記述を見ると、「誰に、どんな、どのように、書くかをはっきりさせることができたので手紙が書きやすくなったから。」(S-30)、「書く相手は決まっていたけれど、内容がまだ不十分だったので、構想をメモすることで、頭の中を整理することができました。また、手紙を書いていく中で、伝えたいことに一貫性がないと相手に伝わらないから、伝えたいことを絞るために活用できました。」(S-36)、「何を誰にどのような意図があって書こうと思うのかを明確にすることで、文章に一貫性ができ、書きやすかった。」(S-42)というように、「手紙の

構想メモ」の使用によって相手を明確に意識することができたこと、それに関わって内容の一貫性を意識しながら書き進めることができたことが認められる。

これら学習者の状況からは、手紙文記述に当たって、以下の二点の様相が導き出される。

- ・相手を意識して内容や表現を決定すること
- ・内容の一貫性を意識して記述すること

一点目については、佐渡島（2001）の研究が、相手は題材や目的と切り離されたものではなく、作文全体の中で関連付けられ、相手意識が書く内容の選択と関係していることを明らかにしている。また、中嶋（2003）は、学習者が相手によって自身の言語表現をどのように調整しているかを、言語的調整という側面から分析している。

このような先行研究に対して、本調査では「手紙の構想メモ」を学習支援ツールとして加えたことによって、学習者の相手意識は記述前のみではなく記述中にも働いていること、また、相手を意識して内容を選択、吟味しながら書き進めていることが認められた。このことは、前述のアンケート記述に加え、「手紙の構想メモ」に書いた内容を、学習者が手紙文記述中に加除修正する様子からも捉えることができる。

二点目について、手紙文記述に当たって、内容の一貫性を、記述中にも常に意識しながら書く学習者の存在が明らかになった。

「手紙の構想メモ」には、手紙文を記述し始める際に確認する内容が、手紙文の特性を踏まえて項目立てである。しかし、実際には、記述し始めるときだけではなく、記述中にも各項目に書いた内容を確認したり、各項目に書いた内容に追記したりする学習者の様子が見られる。

これら学習者の実態は、「手紙の構想メモ」に付帯させた手紙文記述に係る内容を整理する機能が、学習者に自身の文章記述全体を内容の側面から俯瞰する支援をしたのではないかとの推測を可能にする。

### 3.4 学習支援ツールの具体的な活用の仕方

では、実際に学習支援ツールが記述の過程でどのように活用されたかを、特に 3.2 で明らかになった手紙文全体の枠組みを参照する行為や、3.3 で明らかになった相手意識とそれを踏まえた記述内容の一貫性を意識する行為に焦点を当てて分析する。具体的には、《知識的な要素》の「手紙の構成」、及び《方法的な要素》の「手紙の構想メモ」に着目し、個別の学習者の記述の状況を取り上げる。

#### 3.4.1 「手紙の構成」の活用の仕方の実際

「手紙の構成」が学習支援として有効に働いたと考えられる Y-13 の記述の過程を取り上げる。Y-13 は、「冒頭アンケート」の「(2)手紙の一般的な書き方のきまりについて知っていますか。」では「知っている」と答えているが、「事後アンケート」において「手紙の知識」<sup>5)</sup>を「とても役に立った」としている学習者である。コンピュータでキャプチャした Y-13 の記述中データを整理した個票が稿末の表 7 になる。

Y-13 は、「手紙の構成」を見ながらほぼ筆が止まることなく書き進め、本文の中盤、「■■■さんは」以降は、全画面にして書き進める（図 3-1 参照）。

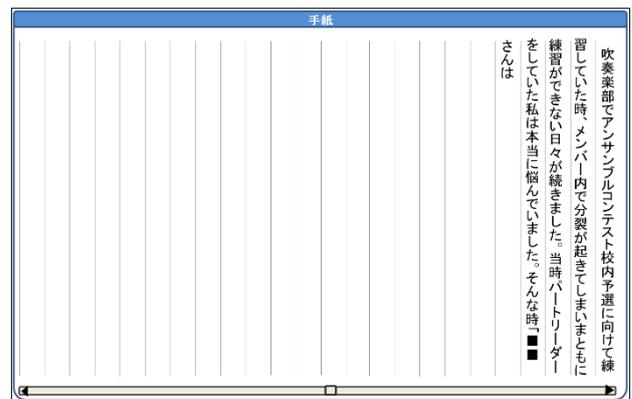


図3-1 Y-13の調査画面の一部①

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、18分32秒】  
(筆者作成)

その後、「今でもあの時の言葉は私の胸に大事にしまっています。」まで書くと、書いた文章を読み直す。そして、「その言葉で本当に救われました。……感謝してもしきれません。」を前に加える。さらに、「いま私は三月の公立高校入試に向け、志望

校の決定に悩んでいます。」まで書き進め、約2分間、筆が止まる。その後、「もしよろしければ……幸いです。」と書く。そして、再び「手紙の構成」を開き、「手紙の構成」を見ながら末文及び後付けを書く（図3-2参照）。

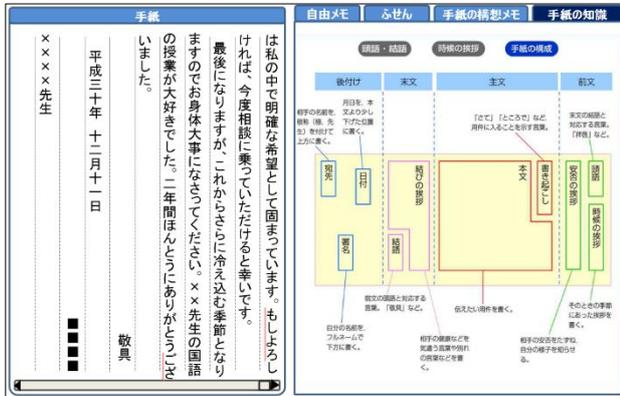


図3-2 Y-13の調査画面の一部②

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、42分06秒】  
(筆者作成)

完成した手紙文は、以下のとおりである（下線は筆者。以下、同じ）。

なお、固有名詞等は記号で伏せ字にしている（以下、同じ）。

Y-13の手紙文

拝啓

木々も美しく雪化粧をする季節となりました。××先生におかれましては、日々ご健勝のことと存じます。私は今、三月に控える受験に向け勉強に励んでいます。

ところで、私が中学一年生のころ部活で悩んでいた時手を差し伸べてくださったこと、覚えていらっしゃいますでしょうか。今日はその感謝を伝えたく、筆をとりました。

吹奏楽部でアンサンブルコンテスト校内予選に向けて練習していた時、メンバー内で分裂が起きてしまいまともに練習ができない日々が続きました。当時パートリーダーをしていた私は本当に悩んでいました。そんな時「■■さんはやるべきことはちゃんとやっている。あなたは悪いことはしていないんだから自信をも

って取り組みなさい。」と、私が一番欲しかった言葉を言ってくださったのは××先生でした。その言葉で本当に救われました。ありがとうございました。感謝してもしきれません。今でもあの時の言葉は私の胸に大事にしまっています。

いま私は三月の公立高校入試に向け、志望校の決定に悩んでいます。今の自分の学力にあった学校を受けるか、それとももっと勉強を頑張って偏差値の高い学校を受けるか、と。高校に入っても吹奏楽は続けたいということだけは私の中で明確な希望として固まっています。もしよろしければ、今度相談に乗っていただけると幸いです。

最後になりますが、これからさらに冷え込む季節となりますのでお身体大事になさってください。××先生の国語の授業が大好きでした。二年間ほんとうにありがとうございました。

敬具

平成三十年 十二月十一日

■■■■

××××先生

前述のとおり Y-13 は、手紙のきまりを「知っている」としていること、また、「手紙文例」がないにもかかわらず、下線部のような手紙文特有の言い回しを使用していることから、手紙文を書くことに慣れている、或いは手紙文記述に関する大凡の書き方が身に付いている学習者であることが分かる。

さて、Y-13 は、「事後アンケート」で「(1)手紙を書くときに気を付けたこと」について、「言いたいことを順序立てて整理して書くこと」としている。記述中の様子を確認すると、記述前半と後半で時間を取って「手紙の構成」を使用し、当該ツールを主たる学習支援として書き進めている。具体的には、記述開始2分から約15分間（記述においては、前文から本文に入る段階）、及び35分から約7分間（記述においては、本文から末文に入る段階）の間で使用した。

これらの様子から、「手紙の構成」を知らない学習者にとっては勿論のこと、手紙を書くことに慣れている、或いは大凡の書き方が身に付いている学習者にとっても、「手紙の構成」は記述中に必要に応じて参照したい知識であることが分かる。また、手紙文の各構成要素の変わり目で確認をくり返している様子から、伝える内容を整理して書くために必要であることを認識した上で「手紙の構成」を使用していることが確認できる。Y-13にとって「手紙の構成」は、手紙文全体の枠組みを意識しながら書き進めるために不可欠であった知識であることが認められる。

### 3.4.2 「手紙の構想メモ」の活用の仕方の実際

次に、「手紙の構想メモ」が有効に働いたと考えられる S-23 の記述の過程を取り上げる。コンピュータでキャプチャした S-23 の記述中データを整理した個票が稿末の表 8 になる。

S-23 は、時候の挨拶まで書くと、3分ほど筆が止まり、前文を書く。「さて、」と書き起こして再び筆が止まり、そこで「手紙の構想メモ」を開く。その後、約3分かけて、以下のように「手紙の構想メモ」を書く（図4-1参照）。

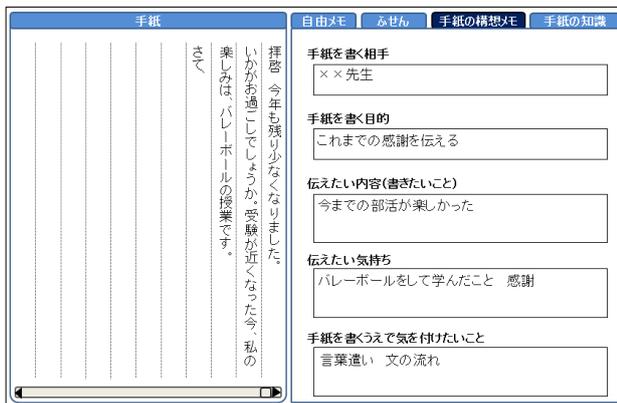


図4-1 S-23の調査画面の一部①

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、9分16秒】  
(筆者作成)

以降、記述開始から約35分間、「手紙の構想メモ」を見ながら本文を書き進める。完成した手紙文は、以下のとおりである。

### S-23の手紙文

拝啓 今年も残り少なくなりました。

いかがお過ごしでしょうか。受験が近くなった今、私の楽しみはバレーボールの授業です。

さて、卒業までも残り少なくなりました。私は部活を引退してから、学校生活の中で、部活がいかに大切な存在であったか、身に染みて感じました。

チームで決めた「勝つ」という目標を達成するために、自分は何ができるか、副部長として何ができていたか、とても不安になったときがたくさんありました。

けれど、バレーボールが嫌いだと思ったことは一度もありませんでした。それは今でも変わりません。バレーボール部に入部した後悔は、「ない」といいきれます。

部活を通して、私はバレーボールのこと以外にもたくさんのことを学ぶことができました。

バレーボールのことから人との関わり方まで、たくさんのことを教えて下さった××先生への感謝は、一生忘れません。本当にありがとうございました。

最後になりますが、卒業まで残り少ない日々を大切に生活していきます。お身体に気を付けてお過ごし下さい。

敬具

十二月四日



××××先生

記述中の詳細を見ると、下線部「私は……身に染みて感じました。」の後に、いったん「二年生の途中で△△△△が自分の夢のためにバレー部から離れてしまい、○○○○が怪我をしました。このタイミングで私は、セッターというチームを担う大きな役割をもちました。」と書く（図4-2参照）。

しかし、その二文を「チームで決めた『勝つ』という目標を達成するために、自分は何ができるか、副部長として何ができていたか、とても不安になったときがたくさんありました。」と書き直し、前述の内容を「不安」という言葉に置き換えて書

| 手紙   | 自由メモ                           | ふせん | 手紙の構想メモ                      | 手紙の知識 |
|--|--------------------------------|-----|------------------------------|-------|
| 拝啓 今年も残り少なくなりました。いかがお過ごしでしょうか。受験が近くなった今、私の楽しみは、バレーボールの授業です。さて、卒業まで残り少なくなりました。私は部活を引退してから、学校生活の中で、部活がいかに大切な存在であつたか、身に染みて感じました。二年生の途中で△△△△が自分の夢のためにバレー部から離れてしまい、○○○○が怪我をしました。このタイミングで私は、セターというチームを担う大きな役割をもちました。 | 手紙を書く相手<br>××先生                |     | 手紙を書く目的<br>これまでの感謝を伝える       |       |
|  | 伝えたい内容(書きたいこと)<br>今までの部活が楽しかった |     | 伝えたい気持ち<br>バレーボールをして学んだこと 感謝 |       |
|  | 手紙を書くうえで気を付けたいこと<br>言葉遣い 文の流れ  |     |                              |       |

図4-2 S-23の調査画面の一部②

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、21分30秒】  
(筆者作成)

きを進める。

この間、「手紙の構想メモ」を見ながら書き進めていたこと、当該ツールに対するアンケート記述に「自分の中で何を一番伝えたいのかをしっかりと確認することができたからです。」と書いていたことから、「手紙の構想メモ」に書いた「今までの部活が楽しかった」という内容を誤解なく相手に伝えるための推敲であったことが推測できる。具体的には、部員の怪我などのマイナス要素を書くことは読む相手を不快にさせる可能性があり、かつ一番伝えなかった内容（今までの部活が楽しかった）が適切に相手に伝わらないのではないかの判断があつたのではないかと考えられる。

つまり、「手紙の構想メモ」を使うことで、読む相手を意識しながら、伝えたい内容がぶれないよう、内容の一貫性を意識して書き進めていたことが分かる。

手紙の相手を常に意識しながら記述している様子は、「部活を通して、私はバレーボールのこと以外にもたくさんのことを学ぶことができました。」の次の文に、「バレーボールと一緒にプレーしてくれた仲間への感謝はこれからもずっと忘れません。」と書いて消し、先生への感謝の一文へと変更したことからも認められる。つまり、仲間への感謝ではなく、あくまでも手紙の相手である先生への感謝を書くべきであるとの意識が「手紙の構想メモ」があることによって確認され、自己校正し

たものと推測できる。

これらの点から、「手紙の構想メモ」は、S-23にとって、相手意識を常にもちつつ、内容の一貫性を意識しながら記述するために有効に作用していたと言える。

#### 4. 考察

本研究の目的は、国語科教育における書くことの学習において、学習者が記述中に必要とする学習支援の要素を明らかにすることである。

「第2の調査」で提供した学習支援ツールが記述過程でどのような役割を果たしたか、全般的な傾向を整理したものが表4である。このうち、本稿では特に、前回実施した「第1の調査」と、今回実施した「第2の調査」で提供した学習支援ツールの違いに着目し、学習者の学習支援ツールの活用の様子を分析した。

その結果、学習支援ツールとして「手紙文例」を提供しないことが手紙文特有の知識への認識につながることで、「手紙の構想メモ」を提供することが相手を意識しながら内容の一貫性を考える行為を生むことが確認できた。

特に、「手紙文例」を削除することによって、次の二点を確認された。

一点目は、手紙文特有の知識である「頭語・結語」の活用である。「第1の調査」と比較して「第2の調査」では、6割強の学習者が当該ツールを活用していた。

二点目は、手紙文特有の知識の中でも、記述中全般を通じて「手紙の構成」が活用されたことである。手紙文全体の枠組みを常に意識しながら書き進める学習者の様子を捉えることができた。

本調査の手続きに触れるのが2回目であるS中学校のアンケート記述には、「手紙の構成がとても役に立ちました。例文があるとそれに頼って似通ってしまうので、構成だけのほうがいいと思いました。」(S-34)、「例文がなかったから考えさせられることが前回より多かった。」(S-38)といった感想が見られた。これらは、「手紙文例」を提供することの欠点を指摘したものと捉えることができる。

表4 「第2の調査」における学習支援ツールと学習活動の関係イメージ

| 学習支援<br>ツールが<br>もつ性質    | 《知識的な要素》<br>(知識及び技能に係る能力を支援) |                           |  |         | 《方法的な要素》<br>(思考力、判断力、表現力等に係る能力を支援) |  |                          |        |                        |                       |
|-------------------------|------------------------------|---------------------------|--|---------|------------------------------------|--|--------------------------|--------|------------------------|-----------------------|
|                         | 「頭語・結語」                      | 「時候の挨拶」                   |  | 「手紙の構成」 | 「手紙の構想<br>メモ」                      |  | 「ふせん」                    | 「自由メモ」 |                        |                       |
| 学習支援<br>ツール<br>学習<br>過程 |                              |                           |  |         |                                    |  |                          |        |                        |                       |
| 相手、目的<br>の設定            |                              |                           |  |         | 相手や目的を書き出し、必要に応じて確認する。             |  |                          |        | 相手や目的を書き出し、必要に応じて確認する。 |                       |
| 取材                      |                              |                           |  |         | 材料を書き出し、必要に応じて参照する。                |  |                          |        | 材料を書き出し、必要に応じて参照する。    |                       |
| 構成                      |                              |                           |  |         | 構成の型を模倣する。                         |  |                          |        | 材料を書き出し、順序付けて記列する。     |                       |
| 記述                      | 指導者が用意した一覧から選択する。            | 指導者が用意した一覧から選択したり変更したりする。 |  |         | 構成の型を確認する。                         |  | 記述とメモとのずれの有無を必要に応じて確認する。 |        | 材料を参照したり、選択・追加したりする。   | 材料を参照したり下書きの一部としたりする。 |
| 推敲                      | 手紙を書き上げた後に確認する。              |                           |  |         | 手紙を書き上げた後に確認する。                    |  |                          |        |                        |                       |
| 学習活動に<br>おける<br>主な操作    | 選択・確認・変更                     |                           |  | 模倣・確認   | 整理・確認・整合                           |  | 順序・選択・追加                 | 確認・参照  |                        |                       |

(筆者作成)

つまり、「第1の調査」では、《知識的な要素》と《方法的な要素》を架橋するものとして存在した「手紙文例」が、手紙文記述に当たって学習者の思考を限定的なものにしてしまったのではないかということである。実際、「第1の調査」では、「手紙文例」で使用されていた手紙文特有の言い回しの模倣も目立った。

以上の点から、少なくとも手紙文特有の知識を意識的に確認したり目的に応じて活用させたりしたい場合には、「手紙文例」の提示はその行為を減じる可能性が高いということが示唆される。

これに対して、「第2の調査」では、表4に示したとおり、「手紙の構成」と、新設した学習支援ツールである「手紙の構想メモ」が、記述中全般にわたって中心的に活用された。この2ツールを中心に、《知識的な要素》や《方法的な要素》を活用しながら、「第1の調査」同様、記述の過程のみならず、その前後の過程の学習内容を必要に応じて往復する様子が明らかになった。

しかし、「第1の調査」における「手紙文例」に対して、「第2の調査」における「手紙の構成」と「手紙の構想メモ」は、学習過程で中心的な役割

を果たしたツールであるという点では共通しているが、その機能は異なる。「手紙文例」とは違い、「手紙の構成」と「手紙の構想メモ」は、単純にその内容を模倣することで手紙文の記述が進むツールではない。社会的に認知された手紙文の基本的な枠組みを確認したり、手紙文で特に重要となる相手や目的に対する意識を明確にしたりする機能をもつものである。特に「手紙の構想メモ」が、学習者の思考力、判断力、表現力等を支援するツールとして機能したことは、学習者の記述データから見て取ることができる。

今後の課題は、時間内に書き終わらなかった学習者の分析である。「第1の調査」では、39名の学習者全員が手紙文を書き終えたが、「第2の調査」では、75名中10名の学習者が手紙文を書き終えることができなかった。10名の学習者の記述内容の分析、及び「手紙文例」、「手紙の構成」、「手紙の構想メモ」についてその特性や関係性の追究を次の課題とする。

注

- 1) 各種調査において、生徒の書く能力に課題があるという結果が出ている。例えば、平成30年度全国学力・学習状況調査中学校国語Bの大問3の設問3は記述問題であり、「B書くこと」第1学年ウ(記述)の指導事項が充てられているが、正答率は49.6%、無解答率は12.1%である。  
また、OECD 生徒の学習到達度調査(PISA2015)における読解力の問題について、「自由記述」における日本の無答率は13.0%である。
- 2) 学校のパソコン本体への特別なプログラミングが不要となるよう、USBメモリ上で全ての処理するようにしている。そのため、パソコンのスペックが満たされていれば容易に調査を実施することができる。
- 3) 株式会社インフォザインに委託。
- 4) FastStone のフリーソフトで、デジタル画像の閲覧等に利用できる画像ビューア。個々の学習者の解答画面の画像を連続再生して動画のように見ることができ、学習者が手紙をどのように書き進めていったのかを短時間で確認できる。
- 5) アンケートでは、「頭語・結語」、「時候の挨拶」、「手紙の構成」を合わせて「手紙の知識」として質問している。

引用文献

大西道雄(2001)「目的意識・相手意識を育てる手紙」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究 No.346』東洋館出版社, p.4.

倉澤栄吉(1950)「国語教育」『倉澤栄吉国語教育全集4』角川書店, p.409.

佐渡島沙織(2001)「子どもの作文にみる相手意識—小学生へのインタビューによる調査—」全国大学国語教育学会『国語科教育』第50集, pp.50-57.

杉本直美(2018)「学習者が記述中に必要とする学習支援に関する研究—学習支援ツールを用いた手紙文記述の実態調査をもとに—」日本読書

学会『読書科学』第60巻第2号(通巻第236号), pp.70-88.

橘豊(1977)『書簡作法の研究』風間書房, pp.6-7.

橘豊(1990)「用途別手紙の作法と心得—付 葉書の書き方」『国文学:解釈と教材の研究』35(15) 學燈社, p.187.

中嶋香緒里(2003)「書き分け課題における学習者の相手意識と言語的調整」人文科教育学会『人文科教育研究』第30号, pp.13-31.

西尾実(1952)「書くことの教育」『西尾実国語教育全集第三巻』教育出版, p.298.

福田梅生(1991)「手紙」国語教育研究所『国語教育研究大辞典 普及版』, p.608.

村松賢一(1998)『いま求められるコミュニケーション能力』明治図書, p.34.

W-J.オング(桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳)(1991)『声の文化と文字の文化』藤原書店, p.173.

表5 「冒頭アンケート」の項目

|  |
|--|
| <p>■文章を書くことは好きですか。</p> <p>○好き ○どちらかという好き ○どちらかという嫌い ○嫌い</p> <p>■手紙の一般的な書き方のきまりについて知っていますか。</p> <p>○知っている ○どちらかという知っている ○どちらかという知らない ○知らない</p> <p>■考えごとをするときに、メモや付せんを使うことがありますか。</p> <p>○よく使う ○ときどき使う ○ほとんど使わない ○使わない</p> |
|--|

(筆者作成)

表6 「事後アンケート」の項目

※下記( )は、記述を求めた箇所。

きまりがあることをどう思いますか。

( )

(筆者作成)

(1) 手紙を書くとき、どんなことに気を付けましたか。

( )

(2) 手紙を書くにあたって、それぞれのツールはどの程度役に立ちましたか。該当する○を選択して、できれば理由も書いてください。

・自由メモ

○とても役に立った ○役に立った ○あまり役に立たなかった ○役に立たなかった ○使わなかった

( )

・ふせん

○とても役に立った ○役に立った ○あまり役に立たなかった ○役に立たなかった ○使わなかった

( )

・手紙の構想メモ

○とても役に立った ○役に立った ○あまり役に立たなかった ○役に立たなかった ○使わなかった

( )

・手紙の知識

○とても役に立った ○役に立った ○あまり役に立たなかった ○役に立たなかった ○使わなかった

( )

(3) 一番最近書いて手紙について、差し伝えない範囲で、いつ頃、どのような手紙を書いたかを教えてください(年賀状は除く)。

( )

(4) メールや SNS でのやりとりをしている人は、今回の学習を踏まえて、メールや SNS と手紙の違いについてどのように思いますか。

( )

(5) 手紙には、一般的なきまりがありますが、

表7 「第2の調査」における各学習者の記述中における学習支援ツールの使用状況とアンケート回答の個票(Y-13)

(筆者作成)

| No.  | Y-13               | 冒頭アンケート                                     | 書くことについて                              |  | 手紙のきまり  |   |      |  | メモや付箋の利用 |   |
|--|--------------------|---|---------------------------------------|--|---|---|------|--|----------|---|
|  |                    |   | 好き                                    |  | 知っている   |   |      | ときどき使う   |          |   |
| 記述した手紙文  |                    |   | 経過時間                                  | 知識的な要素                                 |   | 方法的な要素  |      | 記述中の概要   |          |   |
|  |                    |   |                                       | 頭語・結語                                  | 時候の挨拶   | 手紙の構成   | 自由メモ |  | ふせん      | 構想メモ  |
| <p>拝啓</p> <p>木々も美しく雪化粧をする季節となりました。××先生におかれましては、日々ご健勝のことと存じます。私は今、三月に控える受験に向け勉強に励んでいます。</p> <p>ところで、私が中学一年生のころ部活で悩んでいた時手を差し伸べてくださったこと、覚えていらっしゃいますでしょうか。今日はその感謝を伝えたく、筆をとりました。</p> <p>吹奏楽部でアンサンブルコンテスト校内予選に向けて練習していた時、メンバー内で分裂が起きてしまいまともに練習ができない日々が続きました。当時パートリーダーをしていた私は本当に悩んでいました。そんな時「■■■さんはやるべきことはちゃんとやっている。あなたは悪いことはしていないんだから自信をもって取り組みなさい。」と、私が一番欲しかった言葉を言ってくださったのは××先生でした。その言葉で本当に救われました。ありがとうございました。感謝してもしきれません。今でもあの時の言葉は私の胸に大事にしまっています。</p> <p>いま私は三月の公立高校入試に向け、志望校の決定に悩んでいます。今の自分の学力にあった学校を受けるか、それとももっと勉強を頑張る偏差値の高い学校を受けるか、と。高校に入っても吹奏楽は続けたいということだけは私の中で明確な希望として固まっています。もしよろしければ、今度相談に乗っていただけると幸いです。</p> <p>最後になりますが、これからさらに冷え込む季節となりますのでお身体大事になさってください。××先生の国語の授業が大好きでした。二年間ほんとうにありがとうございました。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>平成三十年 十二月十一日</p> <p style="text-align: center;">■■■■■</p> <p>××××先生</p> |                    |   | 0<br>10<br>20<br>30<br>40<br>44<br>50 | 00<br>00<br>00<br>00<br>00<br>16<br>00 | ● <sup>2</sup><br>● <sup>1</sup><br><br>△<br>△<br>△<br>△<br>△<br>△<br>△<br>△<br>△<br>△ <sup>1</sup> | ● <sup>3</sup><br>● <sup>2</sup><br>● <sup>2</sup><br>●<br>●<br>●<br>●<br>●<br>●<br>●<br>●<br>●<br>● <sup>2</sup><br>● <sup>1</sup> |      |  |          | <p>● 「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <p>● ・手紙を書く相手:「××先生」</p> <p>● ・手紙を書く目的:「近況報告」</p> <p>・伝えたい内容:「受験についてと中一の時お世話になったこと」</p> <p>・伝えたい気持ち:「感謝の気持ちと尊敬の気持ち」</p> <p>・気を付けたいこと:「国語科の先生なので、文や言葉に誤りのないようにすること」</p> <p>《知識的な要素》全てをざっと確認し、「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。「時候の挨拶」を再度確認するが、1分ほど考えてオリジナルの時候の挨拶を書き、以降、書き進め、「■■■さんは」から全画面にして更に進める。「～大事にしまっています」まで順調に書き、その前の文を読み返す。そして「その言葉で本当に救われました。～感謝してもしきれません。」を前に加える。</p> <p>「…決定に悩んでいます。」とまで書いて、約2分間、筆が止まる。</p> <p>「…幸いです。」まで書いて、「手紙文の構成」を開き、結びの挨拶、後付けを書く。</p> <p>「全画面」にして、文章全体を読み直して終了。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況  |                    |   |                                       | 1                                      | 5   | 5   | 2    | 1)とても役に立った 2)役に立った 3)あまり役に立たなかった 4)役に立たなかった 5)使わなかった |          |   |
| 事後アンケート  | (1)手紙を書く時に気を付けたこと  | 言いたいことを順序だてて整理して書くこと                        |                                       |  |   |   |      |  |          |   |
|  | (3)最近書いた手紙について     | 部活を卒部するときに後輩へ感謝と別れの手紙を書きました(8月)             |                                       |  |   |   |      |  |          |   |
|  | (4)メールやSNSと手紙の違い   | 言葉の重み<br>大事なことはメールでは手紙より軽く伝わりそう             |                                       |  |   |   |      |  |          |   |
|  | (5)手紙にきまりがあることについて | 日本人の形式を重んじる国風や礼儀がなっていることの現われの一部だと思うので、いいと思う |                                       |  |   |   |      |  |          |   |

※個票の記号について

●:当該時間で主に使用した学習支援ツールを示す。●に付した番号は、1分間内で主に使用した学習支援ツールの順番を示す。

△:全画面表示で作業が行われていたことを示す。便宜的に「頭語・結語」欄を使用。

※冒頭アンケート、事後アンケートの項目は、表5, 6にそれぞれ対応している。

表8 「第2の調査」における各学習者の記述中における学習支援ツールの使用状況とアンケート回答の個票(S-23)  
(筆者作成)

| No.  | S-23               | 冒頭アンケート  | 書くことについて  |       |       | 手紙のきまり      |  |      | メモや付箋の利用             |  |
|--|--------------------|--|-----------|-------|-------|-------------|--|------|----------------------|--|
|  |                    |  | どちらかという好き |       |       | どちらかという知らない |  |      | ほとんど使わない             |  |
| 記述した手紙文  |                    | 経過時間   | 知識的な要素    |       |       | 方法的な要素      |  |      | 記述中の概要               |  |
|  |                    |  | 頭語・結語     | 時候の挨拶 | 手紙の構成 | 自由メモ        | ふせん  | 構想メモ |                      |  |
| <p>拝啓 今年も残り少なくなりました。いかがお過ごしでしょうか。受験が近くなった今、私の楽しみはバレーボールの授業です。</p> <p>さて、卒業までも残り少なくなりました。私は部活を引退してから、学校生活の中で、部活がいかに大切な存在であったか、身に染みて感じました。チームで決めた「勝つ」という目標を達成するために、自分は何ができるか、副部長として何ができていたか、とても不安になったときがたくさんありました。けれど、バレーボールが嫌いだったことは一度もありませんでした。それは今でも変わりません。バレーボール部に入部した後悔は、「ない」といえます。</p> <p>部活を通して、私はバレーボールのこと以外にもたくさんのお話を学ぶことができました。</p> <p>バレーボールのことから人との関わり方まで、たくさんのお話を教えて下さった××先生への感謝は、一生忘れません。本当にありがとうございました。</p> <p>最後になりますが、卒業までも残り少ない日々を大切に生活していきます。お身体に気を付けてお過ごし下さい。</p> <p>敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>××××先生</p> |                    | 0 00   | ●2        | ●1    | ●1    |             |  |      | 時候の挨拶を書いて、3分ほど筆が止まる。 |  |
|  |                    | 10 00  | ●2        | ●1    | ●1    | ●2          | ●1   | ●2   | ●1                   | 「さて、」と書いて、「構想メモ」を開き、以下を書く。<br>●手紙を書く相手:「××先生」<br>●手紙を書く目的:「これまでの感謝を伝える」<br>●伝えたい気持ち:「バレーボールをして学んだこと 感謝」<br>●気を付けたいこと:「言葉遣い 文の流れ」<br>●「卒業まで…部活を引退してから、」まで書き、「自由メモ」を開く。<br>●「自由メモ」に、以下を書く。<br>●「私は、部活を引退してから、」<br>●「私は部活を引退してから、」                  |
|  |                    | 20 00  |           |       | ●2    | ●1          |  |      |                      | ●「構想メモ」を開き、書き進める。<br>●「自由メモ」を開き、先程の二文を見て手紙文を修正する。<br>●「…身に染みて感じました。」の後、部員が辞めたりけがをしたりしたことを書くが消し。<br>●「不安」という言葉に置き換えて書き進める。<br>●「…ないと言い切れます」の「ない」に、かきかっこを付けて強調する。<br>●「…たくさんのお話を学ぶことができました。」の後に、「バレーボールと一緒にしてくれた仲間への感謝は決して忘れません、」と書くが消し、先生への感謝を書く。 |
|  |                    | 30 00  |           |       |       |             |  |      |                      |  |
|  |                    | 40 00  |           |       |       |             |  |      |                      | ●「本当にありがとうございました。」まで書き、「手紙の構成」を開き、文章全体を確認する。<br>以降、書き進めて終了。  |
|  |                    | 50 56  |           |       |       |             |  |      |                      |  |
| 事後アンケート(2)による活用状況  |                    |  | 1         | 2     | 5     | 2           | 1)とても役に立った 2)役に立った 3)あまり役に立たなかった 4)役に立たなかった 5)使わなかった |      |                      |  |
| 事後アンケート  | (1)手紙を書く時に気を付けたこと  | 言葉遣いや文の流れを意識して、手紙をかきました。   |           |       |       |             |  |      |                      |  |
|  | (3)最近書いた手紙について     | 中学校一年生の頃、小学校の担任の先生に今の自分の様子を手紙にしました。(プライベートです。)                           |           |       |       |             |  |      |                      |  |
|  | (4)メールやSNSと手紙の違い   | 手紙のほうが、相手に自分の気持ちがしっかりと伝わると感じます。  |           |       |       |             |  |      |                      |  |
|  | (5)手紙にきまりがあることについて | 決まりに沿って行うことも大切だけれど、それはあくまでも参考程度にして、自分のおもいが相手に届くように気持ちをこめて構成を考えるべきだと思います。 |           |       |       |             |  |      |                      |  |
|  |                    |  |           |       |       |             |  |      |                      |  |

※個票の記号について

●:当該時間で主に使用した学習支援ツールを示す。●に付した番号は、1分間内で主に使用した学習支援ツールの順番を示す。

△:全画面表示で作業が行われていたことを示す。便宜的に「頭語・結語」欄を使用。

※冒頭アンケート、事後アンケートの項目は、表5、6にそれぞれ対応している。