

# 手紙文記述における中学生の記述過程の様相 —学習支援ツールを用いた CBT 調査による分析—

杉本 直美

## 序章 本研究の目的と方法

本研究の目的は、国語科の作文指導において、学習者の記述中の実態を捉え、記述中における学習支援の要素を明らかにするとともに、記述過程の様相を分析・考察することである。具体的には、中学生を対象に、手紙文を題材にした CBT 調査において、学習支援の要素を学習支援ツールとしてコンピュータ画面上に設定し、その活用を捉える。

作文の指導過程は、一般的に取材、構成、記述、推敲という四段階で説明される（吉田，1984，藤原，1996）。その段階の一つとして挙げられる記述は、「実際に作文を書いて行くこと」（興水，1970，p. 206）であり、「作文の中心的な仕事」（同，p. 206）である。作文指導は、実際に書く場面、つまり「記述」を抜きにしては成り立たない。

しかし、記述中指導の重要性は指摘されるものの（倉澤，1979a，p. 136，大内，1984，p. 131，吉田，1984，p. 112），学習者が記述を進めていく過程は見えにくく個人差も顕著であるため、重要ではあるが極めて困難、という認識が多く識者の見解である（中西，2006，p. 39，巳野，2001，p. 233）。この記述の段階について、児玉（2006，p. 132）は、「そのため、この指導は手薄になりやすい。しかし、学習者にとってもっとも指導の手を必要とする『切実さ』をもつ」と学習者側の状況を指摘する。森田（2010，p. 61）は、即座に個々の学習者に適切な指導を促すことは容易なことではないと指導者側からの見解を述べ、「記述中の指導は、これまで、最も未開拓な分野である。」と論ずる。

現代的な課題に目を向けてみると、インターネットなどを介した書き言葉の交流における匿名性や即時性、文章量の制限などが人間関係に影響する複雑な現代社会の中で、相手への配慮を含め、自分が書いたものがどう読まれるかといったことを具体的に想像してコミュニケーションを図ることが求められている。実は、このことは、現代的な課題であると同時に、昭和 20 年代後半に論じられ、目指されていた方向でもある（西尾，1951，p. 123）。

本研究は、冒頭の目的の下、先行研究を踏まえて本研究における理論的枠組みを整理し、CBT 調査を通して学習者の記述過程の様相を捉えて分析することで課題の解決を図る。

## 第 1 章 本研究の理論的枠組み

まず、本研究が対象とする、作文指導における学習者の「記述中」という状況について、

国語科教育における先行研究，及び認知心理学における作文産出過程に係る知見を踏まえてその位置付けを確認する。

日本の作文指導は，1950年代から1960年代にかけて，実際に作文を書いていく記述を中心として，記述前，記述中，記述後という三段階に区分し，その指導を考えるようになった（倉澤，1970a）。これには，二つの理由が考えられる。一つ目は，「書く力は書くことよってのみ伸びる」（倉澤，1979a，p. 92）とする実作主義の考え方が指導の根底におかれていたことによる。二つ目は，実作主義のみならず，取材，構成，記述，推敲の過程が截然と分かちがたい性質をもつという考えに基づいているからである（有定，1971，p. 173）。

三段階の整理には批判的な見方もあるが（飛田，1969，p. 36，輿水，1980，p. 49），様々な識者の提案する作文の指導過程（飛田，1969，p. 40，輿水，1980，p. 47，間瀬，1979，pp. 12-13，森田，2010，p. 52）は表現過程を意識したものであり，記述前・記述中・記述後の三段階も，実は表現過程を意識した指導過程であったことが認められた。

次に，作文教育が表現における技能と認識との接近により，作文の指導過程が「文章作成過程」として了解されることになってきたことを踏まえ（桑原，2002，p. 179），認知心理学の知見に示唆を得て，記述中の位置付けを確認した。

認知心理学の分野では，1980年頃から，作文産出過程に関する研究が登場するようになり（安西・内田，1981，杉本卓，1989，渡部，1994），その基盤的な研究としてフラワーとヘイズ（Flower & Hayes，1981）の structure of the writing model（ライティング・モデルの構造）が頻用される。本研究もこのモデルを参考に，「TRANSLATING」の過程を「記述過程」として整理し，その過程で表出される言葉や行為を捉えて検討することとした。

その上で，学習者の記述過程を支援する要素の枠組みを提出するために，language testing（言語に関するテスト）の観点から言語能力の整理を行っているバックマンとパーマー（Bachman & Palmer，1996）の理論を参考にした。本研究が，Computer Based Testing（CBT 調査）を採用するからである。これらの知見を踏まえ，本研究においては，国語科における作文指導の観点から《知識的な要素》と《方法的な要素》という枠組みで整理する（表1参照）。《知識的な要素》は，主として，個々の学習者が自身の知識量に応じて使用する知識を支援するものとして設定する。《方法的な要素》は，主として，相手（読み手）や目的に応じて，記述する内容や言葉，表現を吟味する行為を支援する。

表1 記述過程における学習支援の枠組みと資質・能力との関連

学習支援の枠組み	要素の内容	記述過程で発揮される資質・能力
《知識的な要素》	語句、文法、表記など、記述に必要な知識	A:言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識
	トピックや読み手、文種に応じた知識	B:文種特有の規範など言語文化に関する知識
《方法的な要素》	相手や目的を踏まえる行為	C:相手意識などコミュニケーションに関するメタ言語能力
	自分が表出した言葉や内容を自分自身で整理したり見直したりする行為	D:文章作成など記述行為に関するメタ言語能力

(筆者作成)

このように整理していくと、本研究において学習者に求める文章は、《知識的な要素》に関する内容が適切に理解されていることを基本とし、読む相手や目的を踏まえ、《方法的な要素》による試行錯誤を通して、文章中の言葉や表現を自身で吟味し整えたものであることが導き出される。

対象とする文種は、作文指導に係る先行研究、及びコミュニケーションに係る現代的な課題等を踏まえ、相手意識と目的意識を明確に設定できること、文種に応じた知識を明確に設定できること等の諸条件を満たすものとして、「対話的文章」(西尾, 1961, p. 30)である手紙文とする。本研究では手紙文を、社会生活を営む上での言語生活の一部という捉えでとどまるものではなく、劇的に変化するこれからの社会生活において必要となる書く能力の育成を図るため、可變的に存在しうる題材としての可能性をもつものとして捉える。

また、本研究で採用する CBT 調査は中学生を対象とする。それは、本研究がコンピュータに係る操作を必要とすること、加えて、自分が書き進める文章を一定程度客観視しながら書くことができる時期であるのが中学生である(大村, 1983, p. 112, 山室, 2005, pp. 31-32)と判断したことによる。

CBT 調査という手法を採用する理由は、コンピュータを使用することで、記述過程における個別の学習者の詳細なデータを容易に得ることができるからである。具体的には、学習者の記述過程を2秒ごとにキャプチャして保存し、そのデータを画像再生ソフトで追いつながら、学習者が学習支援ツールとどのように活用しながら言葉や行為を表出していくのかを分析する。なお、CBT 調査及び分析の手法は、筆者が独自に開発したものである。

もともと、マウスやキーボードを使用して文章を書き進めるという点、CBT 調査を通し

て一定の時間内に力で文章を書くことを条件としている点において、通常の国語科の授業における作文指導とは異なる状況下であることを確認しておく。本研究で得た成果と課題は、現在の国語科の作文指導において単純に一般化できるものではない。本研究の意義は、一旦指導者の介入や個々の学習者の個性に応じた指導を排除することで見えてくる学習者の記述行為を捉えて分析することであり、そこに本研究の独自性がある。

## 第2章 手紙文における学習者の記述過程の実態を捉えるための調査

本調査は、手紙文における学習者の記述過程の実態を捉えるための調査（以降、「第1の調査」という）である。「小学校の先生に近況を伝える手紙を書く」という課題のCBT調査を実施し、そこで得た記述過程のデータを追いながら、学習者一人一人が手紙文を書き始めてから書き終わるまでに表出される言葉や行為を分析する。画面上には、《知識的な要素》として、「頭語・結語」、「時候の挨拶」、「手紙の構成1」、「手紙の構成2（手紙文例）」の四つを、《方法的な要素》として「自由メモ」と「ふせん」の二つの計六つの学習支援ツールを設定した。

調査結果から分かるのは、学習者が手紙文の記述過程で必要とする学習支援として、《知識的な要素》と《方法的な要素》の双方が必要なこと、特に、今回のように学習者が自力で書き進めていく場合は、《知識的な要素》が活用されること、なかでも学習のゴールを示す文章の完成モデルである手紙文例が頻用されることが分かった。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》や《方法的な要素》の学習支援ツールを活用し、記述過程のみならずその前後の過程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。《知識的な要素》と《方法的な要素》とを往復したり、《知識的な要素》や《方法的な要素》と自身の記述とを往復したりしながら書き進めていく姿は、書き上げた文章からでは見えてこない学習者の記述過程の実態である。

## 第3章 手紙文の記述過程における学習支援の要素を精査するための調査

本調査は、手紙文の記述過程における学習支援の要素を精査するための調査（以降、「第2の調査」という）である。「お世話になった先生に近況を報告する手紙を書く」という課題のCBT調査を、「第1の調査」同様の手続きで実施するが、学習支援ツールの一部を変更している。

「第1の調査」では、学習者に頻用された「手紙文例」が果たして手紙文特有の知識を認識しながら書き進めるための学習支援として作用しているかという点について課題が残った。「手紙文例」を無自覚に模倣しながら書いている学習者が存在している可能性がある

ということである。また、それに伴って、「手紙文例」の存在が、学習者の文章を吟味する機会を減じているのではないかという可能性も残った。この点について、「第2の調査」では、「手紙文例」を削除し、手紙を書く相手や目的、伝えたい内容等の項目を設けた「手紙の構想メモ」を追加することで、学習支援ツールの精査、検討を試みた。

調査の結果、手紙文を書く際の分量の目安、構成、言い回し、内容等についてのヒントを与えた《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙文例」の削除は、同じ《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」の活用を促し、相手や目的を踏まえながら内容を考えたり言葉を吟味したりする行為を生み出すことが認められた。また、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」の活用は、学習者に手紙文を読む相手を意識させるとともに、内容の一貫性を強く意識させ、文章の加筆、書き直しの行為と連動し、豊かな表現の吟味や言葉の創出、内容の充実や表現の質の高まりにつながった。「手紙の構成」、「手紙の構想メモ」の活用においては、内省を伴って言葉や表現の吟味がなされる学習者の様子も認められた。

#### 第4章 手紙文の記述過程における学習者の様相

本章では、学習支援ツールを精査し実施した、第3章の調査における学習者75名分の手紙文を対象とし、学習者の記述過程における《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールの使用状況を分類し、記述過程における学習者の様相を分析した。

その結果、学習者の記述過程は、《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールの使用状況から、5パターン（「・」型、「I」型、「V」型、「Z」型、「W」型）に分類できることが分かった。その上で、各パターンを分析していくと、学習支援ツールの活用の仕方によって、記述過程で発揮される資質・能力は、単一ではなく複合的、且つ設定した枠組みを越えて柔軟に発揮されていることが導き出された。具体的には、「A, B」（アルファベットが指す内容は、前述の表1参照。以下、同様）など《知識的な要素》に係る資質・能力同士、「C, D」など《方法的な要素》に係る資質・能力同士など、同一の枠組みの中で複合的に発揮されたり、「A, C」、「B, D」、「A, C, D」など、《知識的な要素》と《方法的な要素》の枠組みを越えて複合的に発揮されたりすることが実証的に確認できた。そして、《知識的な要素》と《方法的な要素》とを往復する回数が多いほど複合的になり、四つの資質・能力が出現しやすいことが分かった。

また、学習者の記述過程については、いわゆる取材、構想、記述、推敲といった指導過程における「記述」の段階だけで進んでいるのではないということが実証的に導き出され

た。具体的には、個々の学習者の手紙文の記述過程には、伝えたい内容を相手へ適切に伝えるために題材を整理する取材の段階や、伝えたい内容の優先順位や書き表す順を考えて整理する構成の段階、自分が書いている文章を途中で止めて読み直し、書き足したり消したり言葉を修正したりする推敲の段階が存在した。そして、記述過程における学習者の自主的な推敲の行為が、全体の文章の質を高めることが確認できた。

## 終章 研究の成果と課題

本研究の主な成果と課題を整理して述べる。以下、成果を四点挙げる。

一点目は、《知識的な要素》と《方法的な要素》という学習支援の枠組みを提出したことである。これにより、学習者の記述過程を理論的に分析することが可能となった。

二点目は、「取材、構成、記述、推敲」における「記述」段階の実態が把握できたことである。「取材、構成、記述、推敲」という作文指導の過程が截然と分かちがたく、相互に関連し合う性質をもつこと（有定，1971，p.173）について、その一端を実証することができた。手紙文記述において、これら四段階は、本研究で対象とした「記述」の段階にその前後の段階が包摂される状況があることが明らかになった。

三点目は、手紙文記述における学習支援の要素の解明できたことである。「第1の調査」、及び「第2の調査」において、《知識的な要素》と《方法的な要素》の枠組みを基に設定した学習支援ツールの活用状況から、手紙文の記述過程において必要とされる具体的な学習支援の内容を明らかにした。

四点目は、手紙文の記述過程に係る5パターンの様相が提出できたことである。その上で、それぞれの使用パターンごとに、学習者が表出した言葉や行為と、学習者の記述過程で発揮されるAからDに関する資質・能力との関わりを分析することで、各パターンの記述過程の様相の詳細が明らかになった。

以下、課題を三点挙げる。

一点目は、本研究で採用したCBT調査の限界と、発展的な活用方法についてである。学習者によっては、学習支援ツールを提供するだけでは足りないことが示唆された。

二点目は、学習支援ツールについて、更なる精査の必要性についてである。学習者が新たな言葉を創出したいと思ったときに、よりよい言葉や表現を考える行為を促したり、既に身に付いた資質・能力を引き出して高めたりする学習支援ツールの開発が必要である。

三点目は、《知識的な要素》と《方法的な要素》という学習支援の枠組みと手紙文以外の文種との関連、また、その汎用性についてである。今後の課題としたい。