

博士論文

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—

2020 年 2 月

日本体育大学大学院

教育学研究科

17QDA04 杉本直美

目 次

| | |
|---|------|
| 序章 本研究の目的と方法 | (1) |
| 0.1 本研究の目的とその背景 | (1) |
| 0.1.1 作文指導の歴史的な課題－作文の指導過程における「記述」の段階 | (1) |
| 0.1.2 作文指導の現代的な課題－コミュニケーションを前提とした言語能力への着目 | (4) |
| 0.2 研究の方法と本論文の構成 | (8) |
| 第1章 本研究の理論的枠組み | (12) |
| 1.1 作文の指導過程における記述中という段階 | (12) |
| 1.1.1 実作主義の考え方との関わり | (12) |
| 1.1.2 「取材, 構成, 記述, 推敲」と関わり | (14) |
| 1.1.3 作文の指導過程における表現過程への着目 | (19) |
| 1.1.4 「作文産出過程」における記述中の位置 | (22) |
| 1.2 「記述過程」における学習支援の枠組み | (24) |
| 1.2.1 学習者の記述過程を支援する要素 | (24) |
| 1.2.2 学習支援の枠組みと言語能力との関係 | (26) |
| 1.3 記述過程を分析するための文種選定の条件 | (32) |
| 1.4 対話的文章である手紙文の採用 | (35) |
| 1.5 対象とする学習者の決定 | (38) |
| 1.6 コンピュータの使用について | (40) |
| 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 | (45) |
| 2.1 調査の目的 | (45) |
| 2.2 調査の方法 | (45) |
| 2.2.1 本調査で使用する CBT 調査問題の作成とその内容 | (45) |
| 2.2.2 《知識的な要素》と《方法的な要素》に係る学習支援ツールの設定 | (48) |
| 2.3 調査の実施 | (50) |

| | | |
|---------|--------------------------------|-----|
| 2.4 | 分析の方法 | 51 |
| 2.5 | 調査結果と分析 | 51 |
| 2.5.1 | 学習支援ツール全体の使用状況 | 51 |
| 2.5.2 | 《知識的な要素》の学習支援ツールの使用状況 | 54 |
| 2.5.3 | 《方法的な要素》の学習支援ツールの使用状況 | 56 |
| 2.5.4 | 学習支援ツールの具体的な活用の仕方 | 60 |
| 2.5.4.1 | 《知識的な要素》の学習支援ツールの活用の仕方の実際 | 61 |
| 2.5.4.2 | 《方法的な要素》の学習支援ツールの活用の仕方の実際 | 63 |
| 2.6 | 考察 | 69 |
| 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 | 75 |
| 3.1 | 調査の目的 | 75 |
| 3.2 | 調査の方法 | 75 |
| 3.2.1 | 本調査で使用する CBT 調査問題の作成とその内容 | 78 |
| 3.2.2 | 《知識的な要素》と《方法的な要素》に係る学習支援ツールの設定 | 79 |
| 3.3 | 調査の実施 | 82 |
| 3.4 | 分析の方法 | 83 |
| 3.5 | 調査結果と分析 | 84 |
| 3.5.1 | 学習支援ツール全体の使用状況 | 84 |
| 3.5.2 | 《知識的な要素》の学習支援ツールの使用状況 | 87 |
| 3.5.3 | 《方法的な要素》の学習支援ツールの使用状況 | 88 |
| 3.5.4 | 学習支援ツールの具体的な活用の仕方 | 91 |
| 3.5.4.1 | 「手紙の構成」の活用の仕方の実際 | 91 |
| 3.5.4.2 | 「手紙の構想メモ」の活用の仕方の実際 | 96 |
| 3.6 | 考察 | 102 |
| 第4章 | 手紙文の記述過程における学習者の様相 | 109 |
| 4.1 | 本章の目的 | 109 |
| 4.2 | 分析の方法 | 109 |
| 4.3 | 学習支援ツールの使用に係る記述過程の様相 | 109 |
| 4.3.1 | 学習支援ツールの使用パターン | 109 |
| 4.3.2 | 「・」型の学習者の記述過程の様相 | 111 |

| | |
|--|-------|
| 4.3.3 「I」型の学習者の記述過程の様相 | (115) |
| 4.3.4 「V」型の学習者の記述過程の様相 | (121) |
| 4.3.5 「Z」型の学習者の記述過程の様相 | (126) |
| 4.3.6 「W」型の学習者の記述過程の様相 | (134) |
| 4.4 考察 | (144) |
| 終章 研究の成果と課題 | (148) |
| 5.1 本研究の成果 | (148) |
| 5.1.1 《知識的な要素》と《方法的な要素》という学習支援の枠組みの提出 | (148) |
| 5.1.2 「取材, 構成, 記述, 推敲」における「記述」段階の実態の把握 | (150) |
| 5.1.3 手紙文記述における学習支援の要素の解明 | (152) |
| 5.1.4 手紙文の記述過程に係る5パターンの様相の提出 | (154) |
| 5.2 本研究の課題 | (157) |
| 参考文献・引用文献一覧 | (159) |
| 巻末資料 | (171) |

図目次

| | | |
|---------|--|-------|
| 図 1.1 | 言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ | (20) |
| 図 1.2 | structure of the writing model (Flower & Hayes1981, p.371) | (23) |
| 図 1.3 | 学習者の記述過程を支援する要素の構成イメージ | (25) |
| 図 1.4 | バックマンとパーマーによる言語能力の構成要素 | (28) |
| 図 2.1 | 調査画面の一部 1 | (46) |
| 図 2.2 | 調査画面の一部 2 | (47) |
| 図 2.3 | 調査画面の一部 3 | (48) |
| 図 2.4 | No.33 の調査画面の一部 | (59) |
| 図 2.5 | No.17 の手紙文 | (62) |
| 図 2.6 | No.18 の調査画面の一部 | (64) |
| 図 2.7 | No.18 の手紙文 | (64) |
| 図 2.8 | No.13 の調査画面の一部 | (67) |
| 図 2.9 | No.13 の手紙文 | (67) |
| 図 3.1 | 山形県Y中学校における調査実施の様子 | (76) |
| 図 3.2 | 「冒頭アンケート」の項目 | (76) |
| 図 3.3 | 「事後アンケート」の項目 | (77) |
| 図 3.4 | 調査画面の一部① | (78) |
| 図 3.5 | 調査画面の一部② | (79) |
| 図 3.6 | 《知識的な要素》の学習支援ツール「手紙の構成」の内容 | (82) |
| 図 3.7-1 | Y-13 の調査画面の一部① | (93) |
| 図 3.7-2 | Y-13 の調査画面の一部② | (94) |
| 図 3.8 | Y-13 の手紙文 | (94) |
| 図 3.9-1 | S-23 の調査画面の一部① | (99) |
| 図 3.9-2 | S-23 の調査画面の一部② | (100) |
| 図 3.10 | S-23 の手紙文 | (101) |
| 図 4.1 | 「・」型の使用パターン | (111) |

| | | |
|----------|-------------------------|-------|
| 図 4.2 | S-27 の手紙文 | (112) |
| 図 4.3 | 「I」型の使用パターン | (115) |
| 図 4.4 | S-39 の手紙文 | (117) |
| 図 4.5 | S-05 の調査画面の一部 | (119) |
| 図 4.6 | S-05 の手紙文 | (120) |
| 図 4.7 | 「V」型の使用パターン | (122) |
| 図 4.8 | Y-32 の調査画面の一部 | (123) |
| 図 4.9 | Y-32 の手紙文 | (124) |
| 図 4.10 | 「Z」型の使用パターン | (126) |
| 図 4.11 | Y-03 の手紙文 | (128) |
| 図 4.12-1 | Y-30 の調査画面の一部① | (131) |
| 図 4.12-2 | Y-30 の調査画面の一部② | (131) |
| 図 4.13 | Y-30 の手紙文 | (132) |
| 図 4.14 | 「W」型の使用パターン | (134) |
| 図 4.15-1 | S-36 の調査画面の一部① | (136) |
| 図 4.15-2 | S-36 の調査画面の一部② | (136) |
| 図 4.16 | S-36 の手紙文 | (137) |
| 図 4.17 | Y-29 の調査画面の一部 | (140) |
| 図 4.18 | Y-29 の手紙文 | (141) |
| 図 4.19 | S-37 の手紙文 | (143) |
| 図 5.1 | 学習者の記述過程を支援する要素の構成イメージ2 | (151) |

表目次

| | | |
|--------|-------------------------------------|-------|
| 表 1.1 | 「B 書くこと」の領域における学習過程 | (21) |
| 表 1.2 | 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 | (31) |
| 表 2.1 | 本調査で用意した学習支援ツールと資質・能力との関連 | (49) |
| 表 2.2 | 各学習者の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間の一部 | (52) |
| 表 2.3 | 《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 | (53) |
| 表 2.4 | 《知識的な要素》の学習支援ツールの使用における内訳 | (53) |
| 表 2.5 | 「自由メモ」の使用状況 | (57) |
| 表 2.6 | No.33 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間 | (58) |
| 表 2.7 | 「ふせん」の使用状況 | (60) |
| 表 2.8 | No.17 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間 | (61) |
| 表 2.9 | No.18 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間 | (63) |
| 表 2.10 | No.13 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間 | (66) |
| 表 2.11 | 学習支援ツールと学習活動の関係イメージ | (70) |
| 表 3.1 | 「第2の調査」で用意した学習支援ツール | (80) |
| 表 3.2 | 各学習者の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間の一部 | (85) |
| 表 3.3 | 各学習支援ツールの使用状況 | (86) |
| 表 3.4 | 《方法的な要素》の使用に対する学習者の感想 | (89) |
| 表 3.5 | Y-13 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答及び滞在時間 | (91) |
| 表 3.6 | Y-13 の個票 | (92) |
| 表 3.7 | S-23 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答及び滞在時間 | (97) |
| 表 3.8 | S-23 の個票 | (98) |
| 表 3.9 | 「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 | (103) |
| 表 4.1 | 学習支援ツールの使用パターンと該当する学習者数 | (110) |
| 表 4.2 | 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 | (111) |
| 表 4.3 | 「・」型 S-27 の記述過程 | (112) |

| | | | |
|--------|-----------------------------------|-------|-------|
| 表 4.4 | 「I」型 S-39 の記述過程 | | (116) |
| 表 4.5 | 「I」型 S-05 の記述過程 | | (119) |
| 表 4.6 | 「V」型 Y-32 の記述過程 | | (122) |
| 表 4.7 | 「Z」型 Y-03 の記述過程 | | (127) |
| 表 4.8 | 「Z」型 Y-30 の記述過程 | | (130) |
| 表 4.9 | 「W」型 S-36 の記述過程 | | (135) |
| 表 4.10 | 「W」型 Y-29 の記述過程 | | (139) |
| 表 4.11 | 記述過程のパターン別に見る, 学習者が記述過程で発揮する資質・能力 | | (144) |

序 章

本研究の目的と方法

0.1 本研究の目的とその背景

本研究の目的は、国語科の作文指導¹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 CBT²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、その活用の状況を捉える³。

本研究の目的を設定した背景を、筆者が着目した国語教育における作文指導の歴史的な課題と、現代的な課題とに分けて述べる。

0.1.1 作文指導の歴史的な課題 ー作文の指導過程における「記述」の段階

作文の指導過程⁴は、一般的に取材、構成⁵、記述、推敲⁶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、記述段階の指導は、その前後の段階と比較して不振である。このことを、例えば、中西（2006，p. 39）は、書くという行為について、その記録性を取り上げながら「国語科教育だけでなく、教育活動全般の基礎力となり推進力となり、到達点を示すものとなる。これを教育の中核に据えないわけにいかない。ところが、実態はどうか。敬遠されることが、残念ながら、多いのではないか」と作文教育の重要性とともに、書くという行為そのものの指導が必ずしも一筋縄でいかない学校の現状を論じる。そして、その理由を『書くこと』の活動ほど、その現実は千差万別である。こう表現するしか他にない。（同，p. 39）として、個人差が顕著であることをその筆頭に挙げる。巴野（2001，p. 233）も、作文指導における記述の段階について、その重要性が説かれながらも「従来この記述の活動が指導時間や進度調整などのために、ともすると学習者に任せ切ったり、家庭作業に回したりする傾向があったのは改めねばならない。」と指弾する。

つまり、本研究が対象とする記述中における学習者の指導は、重要ではあるが極めて困

難、という認識が多くの識者の見解と言える。以下に、その指摘のいくつかを挙げる。

例えば、記述中指導の重要性について、倉澤 (1979a, p. 136) は、「これからは記述前の指導と記述中の指導が大事で、子どもが書いているときに我々は何をなすべきか、ということについて、もう少し改善を加える必要があると思います。つまり、なんといたって書くという実作の最中に、教師はどんな手をさしのべるかということが作文指導の成功、失敗の秘訣の主たる要因であろうということです。」とし、記述前と記述中を取り上げてその指導の重要性を指摘しており、特に、学習者が書いている最中における指導者の具体的な指導の必要性を説く。

また、大内 (1984, p. 131) は、「書いている時の指導は成り立つのかという疑問が従前より言われている。これに対して、かつて垣内松三が芦田恵之助の綴り方の授業に対して、『書かせること、そのことのなかに、指導すべきことを見いだすようにしていかなければならない』と講演の中で述べている。」とし、記述中指導の是非に言及した上で、その意義を簡潔に定位し、記述中指導の一例として、文章の書き出しの指導を挙げる。

森田 (2010, p. 61) は、「記述中の指導は、これまで、最も未開拓な分野である。」とし、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する。

しかし、このように記述中指導の重要性が説かれながら、記述前指導の研究⁷に比べて、学習者の記述中そのものを、その実態とともにどのように把握し、どのように指導していくのかに焦点を当てた記述中指導についての研究、及び具体的な提案は極めて少ない。

この背景には、大内 (1984) が指摘しているように、記述中は学習者の記述行為を妨げず、学習者の思考を尊重するべきだ、といった指導観が関係していると考えられる。このことは、「昔は、記述中の教師の態度は『泰然自若として座す。』ということが言われたが、現在では記述中の指導は最もだいじなこととして位置づけられている。」(飛田, 1969, p. 44), 「これまで記述についての指導は、取材、構想、推敲等の指導に比較して、あまり重視されていなかった。書いている時に指導を加えることは、児童の集中を妨げ、『想』や『情感』を乱すと考えられてきたからである。しかし少しの中断や妨げによって消失してしまうような『想』では、よい作文の書けるはずもない。また何をどのように書くかの技能を身につけさせるためには、書き進めるその場その場での指導が求められるのである。」(吉田, 1984, p. 112) といった指摘からも認められる。また、いずれの指摘も記述中指導の重要性に言及しており、記述の段階が作文指導における枢要であることが認められる。

記述中指導の困難さは、学習者の個人差が顕著であることに加え、文章作成過程の見え

にくさにも起因する。教室においては、個々の学習者が同時に、かつ個別に行う作文作成の見えにくさに加え、一学級全員の学習者の多様な学びの様相に、一人の指導者が寄り添うことは極めて困難である。また、個々の様相が多様であるがゆえに、個別指導の際の観点も多岐にわたる。例えば、『「作文技術」指導大事典』（1996）によれば、記述のための技術は22項目に及ぶ。これらを全て指導することは、現在の作文指導に充てられる時数に鑑みても難しいと言わざるを得ない。

このことを児玉（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」のもこの記述している場面であるとし、間瀬（1982）の報告を取り上げて個別指導の重要性を説く。児玉の引用した間瀬（1979）は、「作文を書き始めてから書き終えるまで、子どもたちがどんな反応を示しているかということ詳しく調べたものが意外に少ない」（p. 34）とし、「多人数の教師集団で、観察する児童を分担して調べる方法と、もう一つは、記述中に教師が五分ごとに時間を知らせ、その時間を原稿用紙の行間に書き込ませていくやり方と二通りの方法」（pp. 34-35）を考案し、調査、分析している。また、武蔵野市立武蔵野中学校の「作文の指導－文章の構成指導と評価－」をテーマとした三年間（1959～1961）の研究が、檜原（1985, pp. 71-78）によって報告されている。研究の内容は、「文章表現過程に関する部分と、構成指導に関する部分」（同, p. 72）とに分けられ、「文章表現過程」については観察法を用いて調査したとされる。これは、間瀬（1979）が「意外に少ない」と言及した記述中に関する研究の一つであり、当時としては先進的な調査であったと推察される。学習者の記述中の様相を正面から取り上げて詳細に調査、分析したものとしては、この二つを挙げることができる。以降、論文として挙げられているものの中では、東川（2009）が作文産出における思考過程を捉えるために、抽出児2名の記述中を、ビデオカメラを用いて観察したものがあ

る。これらの研究を、研究の手法という側面から見ると、いずれも、複数の学習者を観察するためには複数の人員が必要であることが確認される。ビデオカメラ等であれば、基本的に観察する学習者数分が必要となり、観察対象の人数も限られる。また、前者において、学習者の記述の様子がどれだけ精緻に記録できるかは、担当する者の力によるところが大きい。このように、手数の必要な研究であるという点は、記述中指導の研究が「意外に少ない」要因の一つであることが推察される。

本研究においては、このような状況を踏まえ、記述中の学習者がどのように記述を進め

ていくのかについて、その様相を捉える方法としてCBT調査を開発、実施し、実態調査を試みる。

0.1.2 作文指導の現代的な課題 ―コミュニケーションを前提とした言語能力への着目

平成29年改訂の『中学校学習指導要領（平成29年告示）』では、平成20年改訂時にはなかった「実際に文章を書く活動を重視すること」（p.38）という文言が明文化された。このことは、今般の学習指導要領改訂に先立って設置された国語ワーキンググループで「携帯電話やスマートフォンで連絡したり交流したりする時代となり、読んだり書いたりする文章の文体の特徴が、短く省略されたり記号が多用されたりする方向に大きく変わっていることが指摘されている。このため、学校教育においては、整った文を学習することが一層重要となる」⁸とした、近年の言葉を取り巻く環境の変化と無縁ではないであろう。続けて、「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」（2016, p.14）では、以下のように報告されている（下線は、筆者による）。⁹

インターネットの普及により、誰もが不特定多数の他者へ大量に情報を発信できる時代を迎えている。このような環境の中で、相手を想像しながらその媒体の特徴などを考慮して書くことが重要になっている。特に、インターネット等により発信する場合には、これまで出会ったことのない文化的・社会的背景を持つ他者の目に触れる可能性があることや自分の書いたものが後々まで残る可能性があることなどを考えて書くことに留意する必要がある。

なお、子供たちの人間関係の問題には言葉によるコミュニケーションが深く関わっているが、インターネットや携帯電話・スマートフォンによる連絡・交流の特徴―匿名性や即時性、文章量の制限―などが大きな要因となっていることも多い。こうした観点からも、相手がどのように受け取るかを考えるなど相手意識を持って書くことなどが一層重要となっている。

コミュニケーションという言葉からは、まずは対面でのやりとり、つまり、話し言葉によるコミュニケーションが一般的に想起されることと思われる。しかし、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、書き言葉によるコミュニケーションの在り方が喫緊の課題であることは明白である。前述のとりまとめでも触れられているように、子供たちの生活

の一部となりつつあるソーシャルネット・ワーキング・サービス（以降、SNS という）に代表されるインターネット上の書き言葉¹⁰による伝達が、彼らの人間関係に大きな影響を与えている。中村（2003）は、言語表現の基本的な心構えとして、表現する側の真意が相手にすんなりと伝わるような配慮が必要であるとし、「誤解をひきおこす最大の原因は、これまでまちがいでなく通じるだろうかなどと一度も疑ってみることなく、まったく無警戒に表現することにある」（p. 14）と表現する側の態度を指摘する。自分が発信する書き言葉への責任と自覚の欠如、既読され記録されることへの無頓着は、国語科として、これからの社会に生きて働く言葉の力の育成を考えたとき、避けて通ることのできない極めて緊張感のある今日的な課題と言える。これらの状況を踏まえれば、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、それについて一人一人が自覚的になることが求められる。本研究で対象としている作文指導で言えば、指導者は、読み手を意識した書き手として学習者を捉え、改めて、学習者がもつ相手意識に着目してその指導を考える必要性が浮かび上がる。

言語によるコミュニケーションについては、府川（2001, p. 24）が、「コミュニケーション（communication）とは、社会的な生活を営むもの同士が、互いに意思を疎通することを目指して交流することである。」とした上で、以下のように論じる（同, p. 32）。

言語によるコミュニケーションは、まずは、現に目の当たりに存在する当事者同士の意志や感情の疎通の問題である。しかしそれは同時に、時間や空間を隔てることを可能にした書き言葉による交流での問題であり、またそれを支える言語共同体の問題でもある。

「時間や空間を隔てることを可能にした書き言葉による交流」が、日々進化する媒体によっていとも容易く行われる現在を思えば、まさに、現代的な課題を言い当てていると言えよう。

さて、実は、コミュニケーション手段として言葉の在り方を考えることについては、現代的な課題であると同時に、昭和 20 年代後半、既に論じられ、目指されていた方向でもある。西尾（1951）は、義務教育修了までに個人的立場から社会的立場への発展の必要性を指摘し、「われわれの日常生活における言語機能は、^{コミュニケーション}相互通達の一手段たる点に認められる。作文も、表現とか発表の一手段であるとするよりも、コミュニケーションの一手段で

あるとする方が、その実際に即している。」(p. 123) と、文章のもつコミュニケーションの機能に言及し、十分に伸展させることの重要性を一貫して論じていた¹¹。

国語教育におけるコミュニケーションへの着目は、前述した西尾(1951)がいう「^{コミュニケーション}相互通達」が早い段階の立論だと推察される。西尾(1952)はその後、「ことばの機能は、社会的通じあいの一手段たるところにある。」(p. 243) とし、社会に生きて働く言葉の機能といった視点から^{コミュニケーション}コミュニケーションを論じ、最終的には、^{コミュニケーション}コミュニケーションを「通じ合い」¹²という言葉で表した。

また、大西(2001a, p. 62)は、学習指導要領上、コミュニケーションと同義と考えられる言葉の変遷を、次のように整理している。

- 一九五一年(昭和26) —— 通じ合う
- 一九五八年(昭和33) —— 伝える
- 一九六七年(昭和42) —— 伝達
- 一九七七年(昭和52) —— なし
- 一九八九年(平成元) —— なし
- 一九九八年(平成10) —— 伝え合う

『中学校学習指導要領(平成10年12月)』では、国語科の教科目標に「伝え合う力」という文言が初めて入り、以降、現在まで続いている。「伝え合う力」については、『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—国語編—』(以降、『平成10年版解説国語編』という。)に、『伝え合う力』とは、適切に表現する能力と正確に理解する能力とを基盤に、人と人との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉によって伝え合う力のことである。」(p. 10)と定義されている。その『平成10年版解説国語編』の作成協力者である北川(2001, p. 153)は、以下のように述べる。

『伝え合う力』は、『表現する能力』と『理解する能力』との育成を基盤に、具体的な人と人との関係のなかで育成される言語能力である。たがいの立場や考えを尊重しながら、言語を通して適切に表現したり的確に理解したりして、円滑に相互伝達、相互理解を進めていく能力であり、今後の情報化、国際化社会の進展に伴って、社会生活を営むうえでますます必要とされる言語能力である。

現代社会の動向を踏まえ、言語によるコミュニケーションを前提とした言語能力の向上を求める流れの中で、「伝え合う力」という概念が出現したことが分かる。同じく、作成協力者である笠井（2008, p.2）も、「現行学習指導要領（平成10年（1998）年改訂を指す。注は、筆者による）に登場した『伝え合う力』はこのコミュニケーション能力の訳語と言える。」と公言する。これらを踏まえれば、「伝え合う力」は、コミュニケーション能力とほぼ同義であるとしてよい。こうしたことから、今、改めて、「相手」と自分との関係の中で、互いを尊重しながら言葉によって伝え合う力、換言すれば、コミュニケーションを前提とした言語能力が求められていると言えるだろう。

また、コミュニケーションの対象である相手への意識という点について、佐渡島（2001）は、平成10年（1998）版改訂の潮流が、相手意識というかたちで作文指導にも影響を与えていることを論じている。そこでは、1970年代から1980年代にかけて、アメリカでは相手意識に関する研究が盛んであったことを論じる一方、日本における相手意識に関する研究は、実践報告が主であることを指摘している。その中で、佐渡島の挙げた先行研究としては、認知心理学の分野から、内田（1990）の子供の文章産出過程の研究を挙げるにとどまる。佐渡島（2001）の研究を踏まえれば、「伝え合う力」が出現した2000年当時は、国語教育の作文指導において、相手意識に関する議論は十分ではなかったことが推測できる。その後、2003年のいわゆるPISAショックを経て、実生活に生きて働く言語能力が学習者に求められていることについての認識が指導者間で共有されるようになり、相手意識に関しても話題に上るようになってきた。

もっとも、永田（2006）は、平成10（1998）年の学習指導要領改訂において、「伝え合う力」の育成が十分図れなかったとする見方をしている。図れなかったというより、加速する社会変化に対応しきれなかったとする方が正確かもしれない。いずれにしても、これからの社会に必要とされる「伝え合う力」の育成は、平成20（2008）年版学習指導要領においても引き継がれ、実生活で生きて働く言語能力の向上が一層強く求められた。それは、『中学校学習指導要領解説総則編 平成20年7月』に、「言語は論理的思考だけではなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心をはぐくむ上でも、言語に関する能力を高めていくことが求められている。したがって、今回の改訂においては、言語に関する能力の育成を重視し、各教科等において言語活動を充実することとしている」（p.63）とされたことに現れている。そして、「伝え合う力」は、平成29（2017）年版学習

指導要領における教科目標にも引き継がれ、国語科における資質・能力の向上が「伝え合う力」の育成につながる事が明確に示された。

本研究では、このような現代的な課題も視野に入れ、コミュニケーションという言葉がもつ多義性から、国語教育において安易に使用することの危うさを指摘する声もあることを踏まえつつ（大内，2001），コミュニケーションを前提とした言語能力の育成を視野に入れて研究を進めていく。

0.2 研究の方法と本論文の構成

本研究は、冒頭に示した目的の下、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中の様相を捉えて分析することで課題の解決を図る。

第1章では、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。作文産出過程については、その代表的なモデルとして採用されることの多いフラワーとヘイズ（Flower & Hayes, 1981）の structure of the writing model（ライティング・モデルの構造）の理論を参考にし、1.1.4 で詳述するが、フラワーとヘイズのモデルにある「WRITING PROCESSES」（作文産出過程）の中の「TRANSLATING」（構想を作文に置き換える）の段階が、本研究が対象とする「記述中」に該当する。本研究は、国語科教育の立場から、認知心理学でいう「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。次に、記述過程における学習支援の要素を設定するための枠組みを提出する。本研究が、CBT 調査¹³を採用することから、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）の理論を参考とする。その上で、本研究では、国語科における資質・能力との関連を踏まえつつ、作文指導の観点から学習支援の要素を《知識的な要素》と《方法的な要素》という枠組みで整理する。最後に、本研究において調査対象とする文種、対象とする学習者、及びコンピュータ使用の理由について述べる。

第2章、及び第3章では、第1章で提出した学習支援の枠組みを踏まえ、学習者の記述過程を捉えるために筆者が開発したCBT 調査の実施を通して得たデータを分析、検討する。

まず、第2章では、学習者の記述過程の実態を捉えることを目的に行ったCBT 調査（以

降、便宜上「第1の調査」という)について言及する。具体的には、「小学校の先生に近況を伝える手紙を書く」という学習課題を解決するCBT調査問題を作成し、実施する。《知識的な要素》と《方法的な要素》の枠組みを踏まえて画面上に設定した学習支援ツールを、学習者がどのように活用して手紙文を書き進めているのかを分析することで、学習者の記述過程の実態を捉える。全ての学習者の記述過程は、2秒ごとにキャプチャ¹⁴し、保存することで基礎データを得る¹⁵。そのデータを再生し確認していくことで学習者全員の記述過程を分析、考察する。

次に、第3章では、「第1の調査」で捉えた学習者の記述過程の実態を踏まえ、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CBT調査について言及する(以降、便宜上「第2の調査」という)。この調査は、「第1の調査」を更新したものである。更新の主な内容は二点である。一点目は、「第1の調査」において、「小学生の先生」と限定した手紙文を書く相手を、「第2の調査」では「お世話になった先生」として、書く相手の選択の幅を広げることである。具体的には、「お世話になった先生に近況を報告する手紙を書く」という学習課題を設定し、実施する。これは、学習者の現実にできる限り近い場を用意して調査を実施することで、手紙文特有の相手意識をより実際的なかたちで発現させることを意図している。二点目は、「第1の調査」に係る分析を基に、「第1の調査」で採用した学習支援ツールに変更を加えることである。これは、どのような学習支援の要素が学習者の手紙文記述を支援し、資質・能力の向上に資するのかを検討するためである。

第4章では、第2章、及び第3章を通して得た結果を踏まえ、学習者の手紙文記述における記述過程の様相を分析する。基礎データには、学習支援ツールを精査して実施した「第2の調査」データ75名分を採用する。このデータを学習支援ツールの活用の仕方に着目して分類し、実際の手紙文や、記述過程で発揮される資質・能力に言及しながら、記述過程の様相を考察する。

終章では、各章で検討した内容を踏まえた研究の成果と、その過程で十分検討しきれなかった内容を今後の課題として述べる。

なお、本研究における「ヒトを対象とした調査」については、日本体育大学研究倫理審査委員会に申請し、承認を受けた(受付番号:018-H052, 承認日:2018年7月18日)。

¹ 本研究における作文という用語については、「文章の読解に対する表現の面として、また、話すことに対する文章表現として、広く作文と称し、文章表現一般の総称として」

(倉沢 1971, p. 25) 用いる。つまり、作文は、「文章を書く活動や書かれた文章」(藤原 1996, p. 20) を示し、学校教育における作文を対象とした指導を作文指導とする。なお、『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』の国語において「書くこと」領域の指導がなされた場合は、通常、書くことの指導と呼称するが、本研究の作文指導と同義である。

² Computer Based Testing を略して表記したものである。拙論では、CBT と統一して表記する。

³ 学習支援の要素の具体的な説明については、1.2.1 にて、学習支援ツールについては、2.2.2 にて詳述する。

⁴ 指導過程は「学習指導の順序。その筋道。ふつう導入、動機づけからはじまって、評価に終わる。昔の指導過程はヘルバルト心理学によるいわゆる『形式段階』で、予備・提示・比較・概括・応用といった五段階、あるいは四段階の方式であった。全教科がそれによっていた。」(興水, 1970, p. 122) とされる。その上で、作文の指導過程については、「取材・構想・記述・批正という文章制作過程に乗じた指導過程が一般的なものであった。」(同, p. 122) とある。作文の指導過程の歴史は、北村 (1971) に詳しいが、概ね「表現の過程にそい取材—構想—記述—推考の流れに即した考え方が多かった」(p. 142) として了解されよう。ただし、この四段階を「確かにこれは表現作業には書くことのできない要素ではあるが、そのまま作文の指導過程とは言えない。指導過程というからには、指導の目標や評価を欠くことができないからである。」(飛田, 1969, p. 36) とする立場もある。これは、実際の授業を想定した場合、四段階の前後の内容に言及したものであると言えよう。

⁵ 構想とされる場合もある。構想と構成の違いについては、入部 (1991) に詳しい。「『構想』は内面的なプロセスとして紹介された概念であったが、今日では『構想』は『構成』と類似した言葉として使われることが多い」(同, p. 111) とし、「構想と構成の区別は意味の上では分かっている、これを指導の上で具現するのは困難であると言われている」(同, p. 112) とする。本研究では、指導過程、或いは表現過程としての四段階を示す際は、基本的に「構成」で統一する。

⁶ 推考、批正と整理されることもある。

⁷ 例えば、大西 (1997) は、意見文や論説文における創構指導の在り方について追究し、『作文教育における創構指導の研究』を著した。田中 (2017) は、生徒が意欲的に表現活動に取り組む状況を創り出すために、インベンション指導の在り方について、歴史的・理論的・実践的に追究し、「中等作文教育におけるインベンション指導の研究 —発想・着想・構想指導の理論と実践—」として博士論文にまとめている。

⁸ 教育課程部会国語ワーキンググループ (2016) 「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」 p. 14.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377097.pdf (2019 年 11 月 6 日最終閲覧)

⁹ 注 8 に同じ。

¹⁰ 文化審議会国語分科会 (2018) 「分かり合うための言語コミュニケーション (報告) 平成 30 年 3 月 2 日」では、話し言葉の要素を多く含む書き言葉を、新しい書き言葉として「打ち言葉」(p. 4) と呼んでいる。

¹¹ 昭和 20 年代におけるコミュニケーション概念の導入の経緯と特質、国語教育界において西尾の提出したコミュニケーションの対訳の変遷については、渡辺 (2001a), 渡辺 (2001b) に詳しい。

¹² 1966 年の対談記録によると、西尾自身、「通じ合い」という呼称を次のように説明している。「コミュニケーションを伝達と訳した明治の国語学者、言語学者たちは、言語の働きは伝達であるとした。いかにもその伝達は、言語の主要な機能ではある。けれども、そ

ういう一方交通的な伝達は、相互規定としてのコミュニケーション、すなわち通じ合いという事実が成り立っていなければ成立することはできない。そこで、わたしは、コミュニケーションを何とか日本語に訳さなければならないと思って、『通じ合い』という語をあてたのである。」(『近代国語教育のあゆみ2』, pp. 65-66)

¹³ 既存 CBT のサーベイについては、西田、植原、角谷他 (2017) 「『情報科』大学入学者選抜における CBT システムの研究開発」に詳しい。

¹⁴ ディスプレイに表示している動画や静止画を、デジタルデータとして保存すること。
(『日経パソコン用語事典 2011』日経 BP 社, p. 581)

¹⁵ 「第 1 の調査」, 及び「第 2 の調査」とも、調査の実施に当たっては、本研究の目的とその方法を説明した文書を事前に保護者に配布し、学習者保護者とともに了解を得て実施している。なお、写真使用の際の肖像権等についても了解を得ている。

第 1 章

本研究の理論的枠組み

第1章では、先行研究を踏まえ、まず、本研究が対象とする学習者の記述中という状況について、その位置付けを確認する。次に、記述中における学習支援の枠組みを提出する。最後に、本研究において調査対象とする文種¹、対象とする学習者、及び調査の方法について確認する。

1.1 作文の指導過程における記述中という段階

1.1.1 実作主義の考え方との関わり

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、「書く力は書くことによるのみ伸びる」(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。倉澤(同, pp. 92-93)は、以下のよう論ずる。

“実作主義”の立場から言うと、記述ということが一番大事だということになってきたわけです。ですから、これからは取材・構想の次の記述ということが中心になっていくとしますと、記述を中心にして、記述前、記述中、記述後というふうに三つの指導過程が編成される。この記述前、中、後、という三つの考え方を、文部省も採用しまして、『書くことの学習指導』という指導書の中に、記述前指導、記述中指導、記述後指導というふうに分けて書かれております。で、記述前指導というのは取材の段階に当たるわけです。記述中は構想と記述に当たる。記述後の指導は処理とか推敲、批正の段階に当たるわけであります。現実には同じことですけれども、考え方はこのようにやや違ったものがあるということだけをご承知おきいただきたいと思うのです。

ここで取り上げられている『書くことの学習指導』は、昭和48（1973）年に文部省が刊行した指導資料を指していると思われる。『中学校国語指導資料第1集 書くことの学習指導』には、倉澤の実作主義につながる、「書く能力は書く活動を通して習得されるもの」（p.58）として、書く機会を多くすることの必要性が明記されている。また、今までの指導が書き上げた作文を添削したり批評したりすることが指導の中心であったことが生徒の作文嫌いを作ったとして、以下のように書かれている（同、pp.60-61）。

従来、作文の学習というと、書く前の指導はあまりなされずに、教師が文題を与えて書かせたり、あるいは生徒が自由に題材を選んで書いたりして、それを清書させ提出させるだけで終わることが多かった。そして、書き上げた作品や文章を対象として、その表現や文字を添削したり、書かれた内容について感想や批評を述べたりすることが、指導の中心であるかのように考えられていた。つまり、作品重視であり、結果を第一とする考えが大勢を占めていたのである。

生徒の作文ぎらいの理由の一つに、「なにを、どのように書いたらよいかかわからない。」というのがある。これは、先に述べた、結果だけを問題として、文章を制作していく過程、つまり、記述前、記述中、記述後という作業の各段階の指導がじゅうぶんになされていないことに起因すると思われる。

文章を書くという行為は、書き手にとっては高度な知的作業であり、積極的な思考活動が要求される。そのため、書くことに抵抗を感じる面もあるから、書く技能をしっかりと習得させて、その抵抗を取り除くようにしたい。

それには、記述前、記述中、記述後という文章制作の過程それぞれの段階で、なにを、どう指導していくか、結果としての作品だけでなく、制作の過程の各段階における指導を重視し、その充実と徹底を図ることが必要である。

ここからは、書き上げた「作品」だけではなく、「文章制作の過程」の各段階の指導を重視することを求めていること、記述前、記述中、記述後という区分は、書く意欲の喚起から文章を書き上げるまでの「文章制作の過程」における段階をイメージしたものであることが分かる。この三段階については、『作文指導事典』（1971）、『新作文指導事典』（1982）、『国語教育研究大辞典』（1991）においても採用されていることから、一般的な四段階を踏

まえながらも、1960年代以降もこの三段階の区分を意識した作文指導がなされていたといえることができる。作文教育において、書き上げた作品のみを対象に指導するのではなく、作文を制作していく、つまり実作の過程を重視する指導の方向性が目指されていたことの証左の一つとなろう。

なお、書き上げた作文を「作品」と呼ぶのは、1970年代頃までは、出来上がった結果としての作文を作品として評価するのが主流であったことが一因として挙げられる。この点については、「日本の今までの作文教育は、一口にいって作品主義、完全作品主義であったといえよう。児童の書いた一つ一つの文章が、それぞれ『作品』とよばれ、文芸作品を見る観点に近い立場から鑑賞され、評価された。」(井上, 1982, p. 67)との指摘からも認められる。「従来は作文における結果が尊重されて、いわゆる『作品中心主義』であった。よい文章といい、美文・古文・手紙文・候文というとき、すべて現前するもの、結果として生まれたものを指す、つまり本来作文は書くことであるよりも書いたものに重きを置かれていた」(倉沢 1971, p. 27)のである。ところが、大熊 (2002, p. 186) が、「B.S ブルームら (1973, 1974) ² の評価方法が紹介されるやいなや、過程重視の評価方法が教育界を席卷する。ここに至ってようやく、書くこと (作文) の学習指導においても、結果としての作品の評価と指導過程中的の評価との両面からの評価が一般化するのである」と指摘するように、作文指導は評価の観点からも変更が迫られたのである。

この点について、倉澤 (1957, p. 322) は、かねてから「作文指導を表現の指導と考えるとき、作品は完成したものでなくてよい。未完成でも、その過程が明らかであればよい。過程を大事にすべきである。表現の各所各所に、いろいろな条件や要因がからみあっているのを過程的にみれば、作者の能力を正しくとらえることができる」とし、書き上げた作品ではなく、書き上げるまでの表現の過程を捉えて評価する作文指導を提言していた。

以降、本論では、特定の意味を加えて使用する場合を除き、「作品」は作文とし、「文章制作の過程」は表現の過程、或いは表現過程として論を進める。

1.1.2 「取材、構成、記述、推敲」との関わり

さて、記述前、記述中、記述後の三段階を区分する二つ目の理由は、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) は、以下のように述べる。

文章というものは、取材・構想・叙述³・推敲⁴の過程をたどって成り立つものと

いう先入観から、ともすればこれらを一つ一つ切りはなして考え、また、授業実践の場でもそうすべきだと思いがちである。もちろん学校では、基礎的な学力形成をねがって作文指導をするのであるから、ある場合においてはそうした学習も成り立つし、また、その必要もある。

しかし、取材・構想・叙述・推考のそれぞれはもともと一連の表現過程をなしており、ばらばらに切りはなすことのできない関係下にあるものである。

「取材・構想・叙述・推考」の過程は、相互に関連し合いながら作文の展開に沿って総合的、臨床的に進んでいくという考え方である。これは、この四段階を指導者側から捉えるのではなく、学習者側から捉える見方であると言える。学習者側から見た場合、それらは、作文を書いていく一連の流れの中で行われており、細切れに考える性質のものではない。そのことを踏まえて指導者は指導を考えるべきであるというのが有定の発想である。そのため、実際に作文を書いていく記述行為を中心とする三段階の区分が提出されたと見ることがもできる。

一方、記述前、記述中、記述後という三段階の整理には批判もある。例えば、飛田(1969, p. 36)は、以下のように論ずる。

作文の指導過程については、従来、一般的に取材、構想、記述、批正の四段階が考えられてきた。たしかにこれは表現作業には欠くことのできない要素ではあるが、そのまま作文の指導過程とは言えない。指導過程というからには、指導の目標や評価を欠くことができないからである。また、記述前の指導、記述中の指導、記述後の指導という三段階の過程もよく口にされるが、指導過程というにはあまりにも大まかで形式的である。

この指摘は、作文指導に限らず一般に「指導過程とは、学習指導の目的を達成するためにとられる具体的な活動の時間的展開の順序をいう。」(飛田, 1969, p. 35)とする、指導過程に対する飛田の考え方が強く反映されていると考えられる。その上で、次のような作文指導の基本過程を提出し、「あくまで基本であるから現場の指導者は、この基本的なものを頭において、あとは実情に即して自由に变化させ活用してよい性質のものである。」(同, p. 40)とした。

以下、項目を挙げる（同，pp. 40-48）。

- 1 目標の設定—めあてをきめる
- 2 主題の決定—テーマをきめる
- 3 材料の選定—材料をえらぶ
- 4 構想の組成—組み立てを考える
- 5 叙述（記述）の展開—書き表わす
- 6 推考—練りなおす
- 7 評価—ふりかえる
- 8 処理—しまつをつける

前述した飛田（1969）の主張を踏まえれば，1，7，8は，作文指導に限らず全ての指導に共通に必要な段階を明記したものと認められる⁵。2については，学習者が決定する場合と指導者が提示する場合があることが想定されるが，基本的には他の指導でも活用できる，汎用性のある過程と言えるだろう。3から6は，飛田（1969）が「表現作業」（p. 36）とする四段階と重なる内容となっている。

また，興水（1980，p. 49）も，記述前，記述中，記述後という三段階の整理については，以下のように批判的な見方をしている。

作文の基本的指導過程としては，戦前，「取材」，「構想」，「記述」，「批正」という四段階があった。戦後は作文を取り立てて指導しないで，単元展開の中で指導しようとしたから，指導過程がはっきりしなくなった。とにかく書くこと，書かせることはたしかであるから，それを記述として，「記述前の指導」，「記述中の指導」，「記述後の指導」というようになった。

これは，いつも指導するというだけで，記述前に何を指導するかが示されていない。その点で，取材，構想などというほうがはっきりしている。しかし，単元展開では，たとえばある話題・題材について，読み物を読み，話し合いをしていて，ある段階で書くのであるから，取材はすでに済んでいる。書く題材はきまっている。構想はあるが，それも単元展開の中で自然にできて来る場合があり，要するにそこがはっきりしないから，何ともいいようがないのであった。

つまり、単元の流れの中で、作文指導として何を指導するのかが不明瞭になることへの懸念である。その上で、以下のように論ずる（同、pp. 49-50）。

戦前の取材、構想、記述、批正は、ほんとうに指導過程かというところ、ほんとうはそれは、文章を書く過程、いわゆる「制作過程」である。その制作過程に即して各過程でそれぞれ適当な指導をすれば指導過程であるが、そうでなければ指導過程ではない。

（中略。中略は、筆者による）

取材、構想、記述、批正は、文章を書くうえの段階であり、書かせるうえでの段階であるから、この基本過程を無視することはできないが、学習指導ということからいうと、もうすこし考え直す必要がある。

このような考え方の下、輿水（1980）は、「作文の学習指導法の標準化、規格化」（p. 48）を目指し、「作文の基本的指導過程」（p. 47）として、以下の六段階を提出した。

- ① 導入、動機づけ、それによって書く意欲を起し、書くことがらを持たせる
- ② 書くことの学習の目標を立て、どう書くかを計画させる
- ③ 実際に書く
- ④ 訂正する
- ⑤ 書き直す
- ⑥ 作品を処理する、学習をまとめる

この六段階については、森田（2010, p. 53）が「基本的には、表現の過程に従い（1, 2, 3, 4⁶は、主題、取材、構想、記述、推敲と対応している）、これを学習指導という観点からとらえ直し、必要な段階を、前後に補ったものである」と指摘するように、六段階中の四段階が輿水のいう「制作過程」、つまり表現過程と重なる。しかしながら、作文指導は学習指導であることを強調し、作品として完成させることが主眼ではなく、「作文力を増すこと」（輿水 1980, p. 51）が目的であることを明確にした点において示唆に富む指摘である。また、このことは、記述前、記述中、記述後という三段階を意識するとした思想と

離れたものではない。

そのため、記述前、記述中、記述後という三段階に区分した指導では、指導内容が曖昧であったという指摘は、必ずしも当たらないのではないかという見方もできそうである。例えば、間瀬（1979, pp. 12-13）は、こうした問題を次のように整理する。

〈書く前の指導〉

題材 書くことがらの決定, 意図, 目的

取材 集材, 選材, 捨材

構想 文章の構成から輪郭まで

〈書いているときの指導〉

推敲 } 書きながら表現や構成に気を付けたり, 表記に自ら注意したりする。
表記 }

〈書いたあとの指導〉

推敲 自己批評, 相互批評

処理 (目的に応じた処理をする。)

鑑賞

評価

間瀬（1979）と近接した整理に、森田（2010）が挙げられる。森田（2010）は、「表現の過程と表現の指導過程とは全く同じというわけではない。しかし、表現の過程を把握しておくことが表現の指導過程を構築する前提条件である。表現の指導過程とは表現を生み出す活動の流れ・段階を意味するものであり、表現の指導過程と基本的には重なる部分が多いからである。」（p. 52）と指摘し、以下のように整理している（同, pp. 54-55）。

○ 記述前指導

(1) 動機づけ

(2) 題材指導

① 主題指導

② 取材指導 (集材および選材)

(3) 構想指導

- 記述中指導
- 記述後指導
 - ① 推敲, 評価
 - ② 発表

これは、記述前、記述中、記述後という三段階に加え、前述した輿水（1980）の「作文の基本的指導過程」（p. 47）の内容を踏まえたものである。

本研究が対象とする記述中とは、飛田（1969）の整理で言えば、「5 叙述（記述）の展開—書き表わす」段階、輿水（1980）でいえば、「③ 実際に書く」段階、間瀬（1979）で言えば「書いているときの指導」、森田（2010）で言えば「記述中の指導」における学習者の状況がそれに当たる。

以上の整理から、作文指導において、表現過程を意識することが重要であること、作文の指導過程と表現過程は、近接しているが必ずしも一致しないこと、そして、記述前、記述中、記述後という三段階も、実は、表現過程を意識した指導過程であったことが了解された。

1.1.3 作文の指導過程における表現過程への着目

ここまで、作文の指導過程における記述中の段階の位置付けと、作文を書く表現過程そのものを指導の対象とすることの重要性を確認してきた。

桑原（2002, p. 179）は、作文の指導過程と表現過程との関係に触れながら、以下のよう

に論ずる。

書くこと（作文）の教育は基本的に、児童生徒個人の文章表現力を高めるために技能と認識の両面をバランスよく指導することが大切である。技能面では、作品重視から過程重視の流れの中で、指導過程自体の意義が薄れ、本来の意味での文章作成過程として認識されるようになってきた。特に取材・構想段階ではインベンションに関する研究が中核であり、これは技能における認識への接近とみてよい。また、認識面でも文章表現形体の分析を通して指導法や系統への研究が進められ、技能に接近している。つまり、表現は本来、認識と技能に分けられないものであるから、両者が歩み寄ることは自然なことであり、本質へ近づいていくことである。この個人内の技能と認識の相互作用を内的交渉と名付けておく。

桑原（2002）は、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」として了解されるようになってきたとする。ここでいう認識は、cognitionの意に近く、「心理学で、知覚・記憶・想像・構想・判断・推理を含んだ広義の知的作用」⁷を指していると考えられる。今般の学習指導要領改訂に当たって初めて設置された中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「言語能力の向上に関する特別チーム」が提出した考え方も桑原（2002）の整理に近い（図1.1参照）。そこには、認識、思考、表現の関係と、それを踏まえて発揮される能力との関係が示されている。

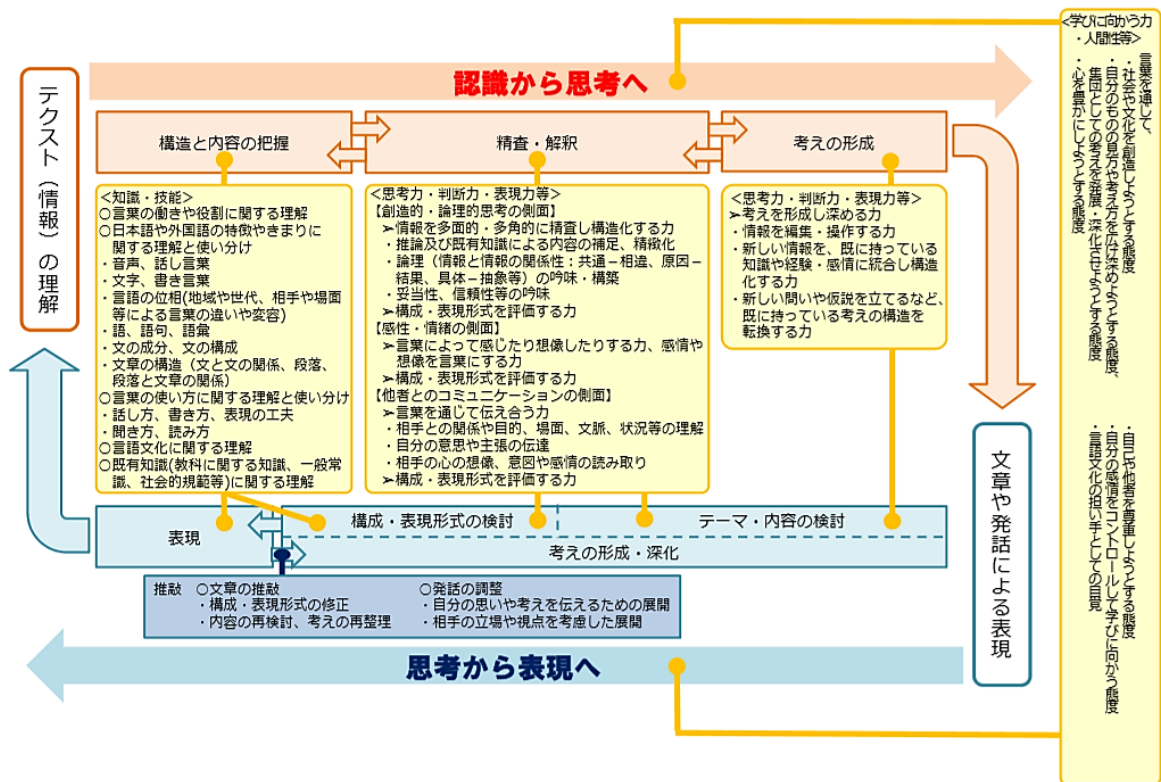


図1.1 言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ

(「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ」2016年8月26日、資料2より引用)

「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ」(2016)によれば、『「認識から思考へ」という理解の過程から『思考から表現へ』という表現の過程につなげ、理解したことを表現することによって自分の思考を深めること、さらには、『思考から表現へ』

という表現の過程から『認識から思考へ』という理解の過程へつなげ、表現したことを理解し直すことによって、自分の思考を更に深めることが考えられる。」(p. 7) とされ、桑原(2002)のいう学習者の「内的交渉」を意識して議論されたことが分かる。

表現活動に直接的に関わる箇所は、この図で言えば下部になる。作文指導に照らして言えば、文章により表現するための力が「思考から表現へ」という過程の中で働いているという図式である。とすれば、「表現」と示された部分が、本研究が対象とする作文の記述中に当たる。

では、この考え方が、国語科の作文指導に、実際どのように反映しているのか。

以下は、平成 20 (2008) 年告示の『中学校学習指導要領解説国語編 平成 20 年 9 月』(以降、『平成 20 (2008) 年版解説国語編』とする。)と、平成 29 (2017) 年告示の『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説国語編』(以降、『平成 29 (2017) 年版解説国語編』とする)における「B 書くこと」の領域における学習過程を比較したものである。

表 1.1 「B 書くこと」の領域における学習過程

| 『平成 20 (2008) 年版解説国語編』 | 『平成 29 (2017) 年版解説国語編』 |
|------------------------|-----------------------------|
| 課題設定や取材 | 題材の設定, 情報の収集, 内容の <u>検討</u> |
| 構成 | 構成の <u>検討</u> |
| (該当なし) | <u>考えの形成</u> |
| 記述 | 記述 |
| 推敲 | 推敲 |
| 交流 | (該当なし) |
| | 共有 |

※ 類似の過程と判断したものと士を対応して並べ、直接的に対応関係の見えないものについては、(該当なし)として示した。下線は、筆者による。(筆者作成)

下線で示したとおり、内容や構成を「検討」したり「考え」を「形成」したりといった、学習者の思考を踏まえた学習過程であることが明確になっている。桑原(2002)のいう「内的交渉」を視野に入れ、作文教育における技能と認識との接近を顕在化させた整理であると見ることもできる。

なお、『平成 29 (2017) 年版解説国語編』では、ここに示した学習過程を「学習過程は指

導の順序性を示すものではない」(p. 32) とし、学習過程は、必ずしも指導過程ではないことを強調している。この強調が学習者の側に立った表現過程を意識したものと単純には言えない。しかし、学習者が作文を書くことも、指導者が作文を指導することも、単線的には進まないことに言及しているとしてよいだろう。

以上の点を踏まえ、作文産出過程の研究において知見をもつ認知心理学に示唆を得て、作文の表現過程における学習者の認識の流れを確認し、本研究で対象とする記述中の位置付けを整理する。

1.1.4 作文産出過程における記述中の位置

認知心理学の分野では、1980年頃から、作文を書く際に書き手の中で何が起こっているのかを探ろうとする研究が登場するようになる(安西・内田, 1981, 杉本卓, 1989, 渡部, 1994)。作文を書く過程を、認知心理学では「作文産出過程」(安西・内田, 1981, 内田, 1985), 「文章産出過程」(丸野, 2008, 柏崎, 2011, 山川・藤木, 2014a, 山川・藤木, 2014b, 山川・藤木, 2015a, 山川・藤木, 2015b), 或いは「作文過程」(内田, 1985, p. 165) と呼び、研究が進められることが多いようである。以降、本論においては、これらを同義とし、基本的には「作文産出過程」と表記を統一する。その上で、取り上げる文脈に応じて文章産出過程、作文過程の呼称を使用する。

作文産出過程でどのような認知過程が生じているのかを推定した先駆的な研究として挙げられるのがフラワーとヘイズ(1981)の structure of the writing model (ライティング・モデルの構造) である(図 1.2 参照)。このモデルは、作文産出は単線的に進むのではなく、「書く過程というのは下位過程が相互に行き来しながらダイナミックに行われているものだということを強調し」(杉本卓, 1989, p. 9), 作文産出過程を包括的にモデル化したものである点から、現在に至るまで作文産出過程の基盤的なモデルとして多用されている(安西・内田, 1981, 内田, 1985, 杉本卓, 1989, 渡部, 1994, 大井, 2002, 大澤, 2003, 丸野, 2008, 柏崎, 2011, 山川・藤木, 2015a, 山川・藤木, 2015b)。

フラワーとヘイズ以降の包括的なモデルの出現については、大澤(2003)に詳しい。大澤(2003)は、それらのモデルを分析した上で「どの要素に焦点を当てるかによって各モデルも異なり、『書く』という行為をより一層分かりにくいものにしてしまっている感は否めない」(p. 80) と指摘し、フラワーとヘイズのモデルを評価する。また、このモデルは、「作文過程を概観するには便利な枠組みである」(内田, 1985, p. 165) ことから、本研究においては、作文産出過程の代表的なモデルとして、フラワーとヘイズのモデルを採用す

る。

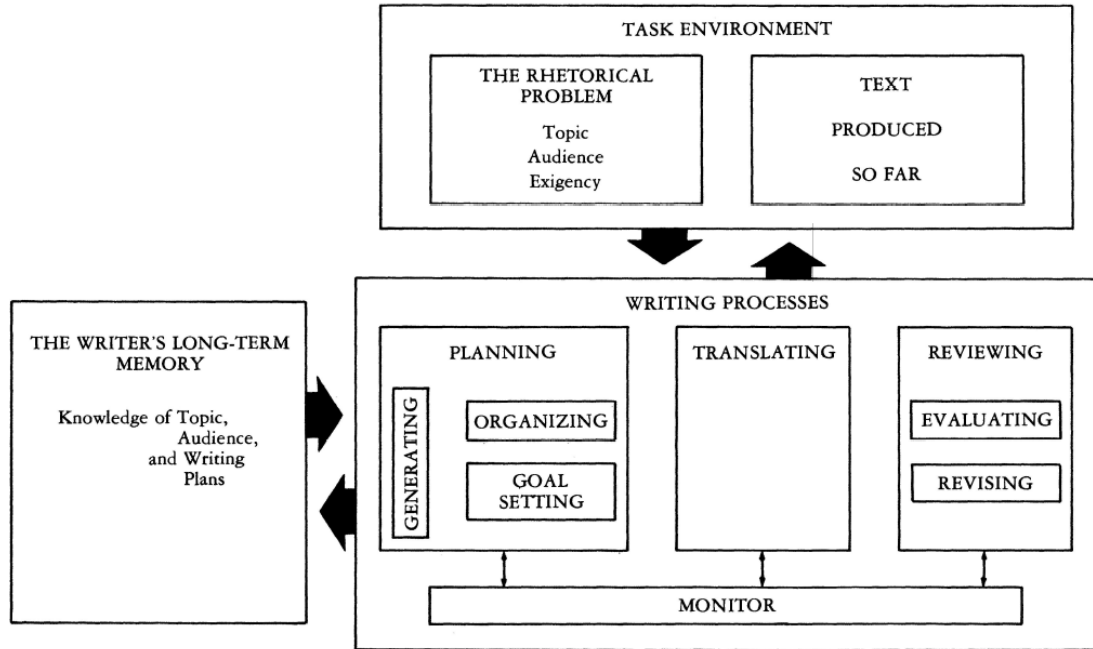


図 1.2 structure of the writing model (Flower & Hayes1981, p. 371)

図 1.2 から分かるように、フラワーとヘイズの作文産出過程モデルは、次の三つから構成されている。

- ・トピックは何か、読み手は誰か、書く動機は何かなど修辞的な問題と、その時点までに書かれた文章を含む「TASK ENVIRONMENT」(課題状況)
- ・トピック、読み手、作文の構想など、作文を書くために必要とする知識を含む「THE WRITER'S LONG-TERM MEMORY」(書き手の長期記憶)
- ・構想を立てる、構想を作文に置き換える、見直す、モニタリングするという下位過程を含む「WRITING PROCESSES」(作文産出過程)

図 1.2 内の太い矢印が示すとおり、これら三つは作用し合い、書き手が作文を書き進めるに当たって、必要に応じていつでも呼び出せる再帰性をもつ。また、「WRITING PROCESSES」(作文産出過程)の下位過程は、構想を立てる、構想を作文に置き換える、見直す過程が、書き手によってモニタリングされながら進むことを細い両矢印で示している。

本研究が対象とする記述中は、「WRITING PROCESSES」(作文産出過程)の中の「TRANSLATING」

(構想を作文に置き換える)に相当する。本研究では、この過程で学習者が書いたり消したり書き足したり書き直したりする言葉や行為を刻々と追いながら、書き始めてから書き終わるまでに表出されていく言葉や行為そのものから学習者の記述中の実態を捉える。そのため、本論では、以降、この記述中の過程を「記述過程」という言葉で表し、論を進める。

1.2 「記述過程」における学習支援の枠組み

1.2.1 学習者の記述過程を支援する要素

前項で示したフラワーとヘイズのモデルについて、内田(1985, pp.165-166)は、その意義を三点挙げている。該当する箇所を以下に引用する。

この研究の意義は3つあると筆者は考えている。第1に、作文過程そのものを観察したことにより、作文過程に関する単線型段階モデル(たとえばRomanのモデル, 1965⁸や天野の紹介したヴィゴツキー・モデル, 1981⁹)を否定し、作文過程はプランニングやモニタリング、読み返しなどの下位過程の相互交渉によって成立する非単線的なダイナミックな過程であることを確認した点である。

(中略。中略は、筆者による)

第2に、書き手や課題(どういうジャンルの文章か)に応じて下位過程の関与の仕方が変わるであろうということが示唆される点である。

第3に、彼らの報告しているプロトコルをみても、作文過程は、よく言われているように、書き手と書き手の想定した読者との対話ではなく、むしろ、自分自身で伝えたいこと(思想)と生み出された表現とのズレを調整しようとする「自己内対話」であることが示唆される点である。

これらの指摘は、認知心理学の観点から作文産出過程を捉えたものである。この点を、国語教育における作文指導の観点から読み直すと、学習者の記述過程を支援する要素を考えるに当たって、以下の三点に留意する必要があると整理できる。

1. プランニングやモニタリング、読み返しなどの学習者の行為が記述過程に作用する可能性を踏まえておくこと
2. トピックや読み手、それに基づく文種に応じて、学習者が活用する知識が設定されて

いること

3. 学習者が、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方法が設定されていること

これらを踏まえれば、1. で示した学習者の行為が作用する可能性があることを前提として、次の二点が析出される。

- ① トピックや読み手、文種に応じた知識に関する要素の設定を考慮すること
- ② 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方法に関する要素の設定を考慮すること

このように整理していくと、学習者の記述過程を支援するものとして、①と②の要素が存在するという構造が見えてくる。その関わりのイメージを図式化したものが以下になる(図 1.3 参照)。

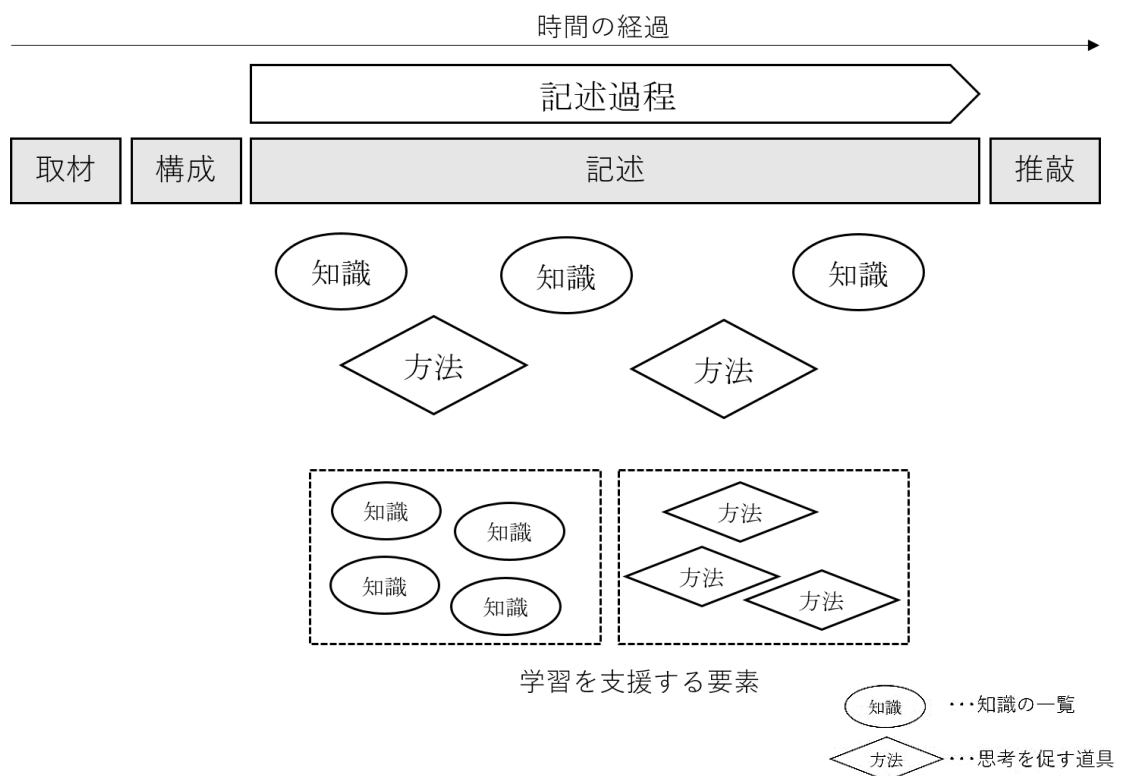


図 1.3 学習者の記述過程を支援する要素の構成イメージ (筆者作成)

①については、学習者自身が既に持っている言語に関する知識（既有知識）や、トピックに合わせて用意した知識などが考えられる。認知心理学の言葉を借りれば、基本的には

宣言的な知識、つまり事実に関する知識の群を設定することになる。学習者に引き寄せて言えば、学校で学んだフォーマルな知識ということになる。図 1.3 では、丸枠で囲んだ知識がそれに当たる。

②については、学習者が相手や目的に応じて、自身の作文を俯瞰しながら書き進める行為が考えられる。例えば、作文の内容について学習者の中で想起されたものを実際に言葉として表出するまでには、相手や目的を踏まえて、どのような内容を書こうかと逡巡したり、書く内容を整理して決定したりする思考が働くものと想定される。その中で、自身の文章を俯瞰しながら言葉に表していくことになる。図 1.3 では、菱形の枠で囲んだ方法がそれに当たる。

①が静的な性質をもつ要素であるとするれば、②は動的な性質をもつ要素である。これらは、記述過程における学習者の記述行為を支えるという点では共通しているが、性質が異なる。そのため、二つの枠組みで整理することができる。図 1.3 で示した四角の点線枠がそれに当たる。

これら二つの枠組みで整理された要素は、作文指導においては、学習者が文章を書き進めていく学習を支える要素と言えるので、本研究では、「学習支援の要素」と呼ぶこととする。本研究では、この二つの枠組みで整理された学習支援の要素を文種に合わせて具体化する。学習者はそれらをどのように使いながら（或いは、使わずに）文章を書き進めていくか、その状況を捉えて分析、考察する。

なお、本研究は、認知心理学の知見を参考にしているが、あくまでも学習者から表出された、視認可能な言葉や行為を捉え、学習者の学習の状況を把握する。

1.2.2 学習支援の枠組みと言語能力との関係

前項では、認知心理学の知見を参考に、記述過程における学習支援は、「①トピックや読み手、文種に応じた知識に関する要素」、及び「②自分で書いている言葉やその内容を整理したり見直したりする方法に関する要素」の二つに整理可能であることを確認した。本項では、この二つの要素と言語能力との関係を整理することでその妥当性を検討し、学習支援の枠組みを設定する。

国語科教育は、学習者の言語能力の向上にその目的がある。特に、今般の学習指導要領改訂においては、0.1.2 で取り上げたように、国語科教育の目的を、コミュニケーションを前提とした言語能力の向上という視点から改めて捉え直す必要性が認められた。

言語能力は、コミュニケーション能力との関わりで、英語教育の立場から論じられるこ

とが多い(達川, 2001, 柳瀬, 2006, 柳瀬, 2008, 柳瀬, 2013, 鳥飼, 2017, 坂本・谷, 2017)。

その中で, 坂本・谷(2017, p.62)は, 「コミュニケーション言語能力 (communicative competence) は, Chomsky (1965) の言語能力 (linguistic competence) に対する批判から Hymes (1972) によって, 提唱されたものである」ことを前提として, 1970年代から80年代のコミュニケーション言語能力に係るモデルを概観している¹⁰。

本研究では, その中で坂本・谷も取り上げているバックマンとパーマー (Bachman & Palmer, 1996)¹¹のモデルを参考にする。その理由を二点挙げる。

一点目は, このモデルが 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ことによる。バックマンとパーマーによるテストからの整理は, 柳瀬(2006)に詳しい¹²。本研究では, コンピュータを用いたテストである CBT 調査を通してデータを入手し, そのデータから学習者の記述過程の実態を捉えて分析を行うため(第2章, 及び第3章で詳述), 特に language testing (言語に関するテスト) の観点からの整理は有益であると判断した。

二点目は, バックマンとパーマー(1996)が, テストで測定すべき学習者の言語能力を追究するために, コミュニケーション言語能力に関するバックマン(1990)の概念を踏襲し, language ability (言語能力) を language knowledge (言語知識) と strategic competence (方略的能力) に整理していることによる(詳細は後述)。特に, strategic competence (方略的能力) について, 「Canale & Swain (1980) などでは補償的な役割しかなかったが, Bachman (1990) では中核的な役割」(坂本, 谷, 2017, p.63)として明確に位置付けた点において, 本研究が, 前項で論じた, 思考を促す道具としての要素である「方法」の側面からデータを分析する際の手掛かりとなると判断した。

なお, このモデルの基本的な考え方であるバックマン(1990, p.93)の communicative language ability (コミュニケーション言語能力) の整理については, 「今なお最も信頼のおけるコミュニケーション能力論として言語教育界に受け入れられている。」(柳瀬 2006, p.113), 「『コミュニケーション能力』の構成要素については, バックマン (Bachman, 1990) が精緻なモデルを提案してる」(鳥飼, 2017) というように, 現在においても評価されている。

では, バックマンとパーマー(1996, p.67)が提出する言語能力のモデルを確認する。language testing (言語に関するテスト) を指向したこのモデルは, 以下のように

説明されている。

The model of language ability that we adopt in this book is essentially that proposed by Bachman(1990), who defines language ability as involving two components: language competence, or what we will call *language knowledge*, and *strategic competence*, which we will describe as a set of metacognitive strategies. It is this combination of language knowledge and metacognitive strategies that provides language users with the ability, or capacity, to create and interpret discourse, either in responding to tasks on language tests or in non- test language use.

本書で採用する言語能力のモデルは、基本的にバックマン（1990）によって提案されたものであり、バックマンは、言語能力には二つの構成要素が含まれていると定義している。それらは、言語能力、又は我々が「言語知識」と呼ぶもの、及び一連のメタ認知的方略として説明する「方略的能力」である。この言語知識とメタ認知的方略の組み合わせにより、言語使用者は、言語テスト課題に応答するか、テストをしない場合に、談話を作成し解釈する能力を得ることができる。（和訳は、筆者による）

具体的には、language ability（言語能力）を、language knowledge（言語知識）と strategic competence（方略的能力）の二つに分け、それらの下位層を以下のように整理し位置付けている（図 1.4 参照）。

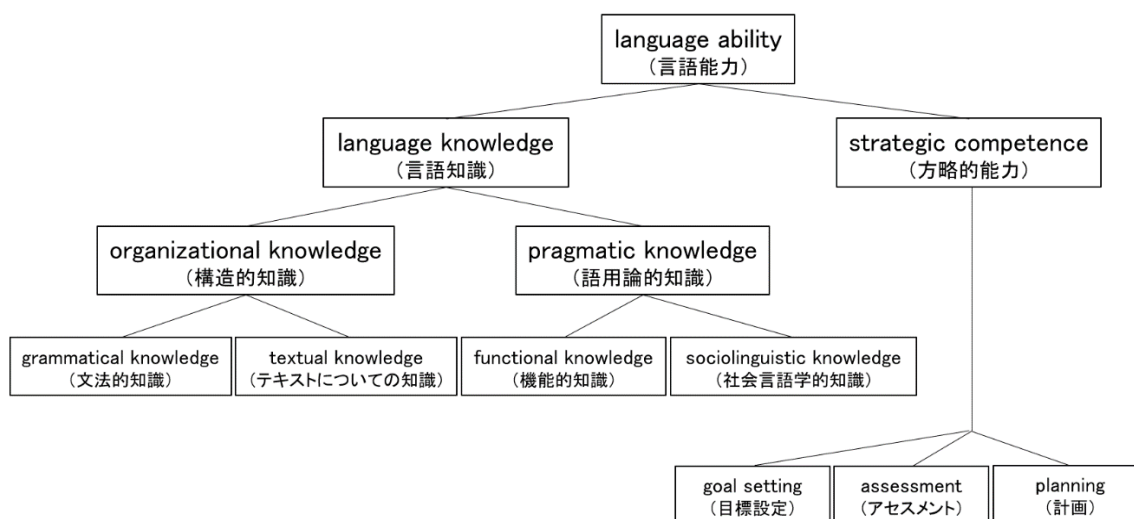


図 1.4 バックマンとパーマーによる言語能力の構成要素

(Bachman & Palmer1996, pp.66-75 の内容を基に, 筆者作成)

language knowledge (言語知識) は, 以下のように定義されている。

Language knowledge can be thought of as a domain of information in memory that is available for use by the metacognitive strategies in creating and interpreting discourse in language use.

言語知識は, 言語使用における談話を作ったり解釈したりする際に, メタ認知的方略によって使用可能な記憶内の情報の領域と考えることができる。(和訳は, 筆者による)

ここでは, language knowledge (言語知識) は, 言語使用者がもつ知識であることが述べられている。本研究に照らせば, 記述過程において, 学習者が作文を書き進めていく際に使用する知識に関わる内容が language knowledge (言語知識) であるということができそうである。language knowledge (言語知識) の下位層は, organizational knowledge (構造的知識) と pragmatic knowledge (語用論的知識) に分かれ, それぞれに更なる下位層が設定されている。柳瀬 (2008, p.86) は, 「これらの『言語知識』はあくまでも静的なものであり, 当該言語共同体で共有されているとされる慣習 (conventions) あるいは慣用 (usage) であることである。あくまでも典型的・範型的に使われているパターンの集合に過ぎない」と論ずる。これらの点から, 前項で学習支援の要素として整理した「①トピック

クや読み手、文種に応じた知識に関する要素」を含む概念であると認められる。

また、strategic competence (方略的能力) は、以下のように定義されている。

We conceive of strategic competence as a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use, as well as in other cognitive activities.

私たちは、方略的能力をメタ認知的な要素、もしくは方略の集合として考えている。これは、言語使用や、他の認知的な活動における認知的な管理機能を提供する高次の実行過程と考えることができる。(和訳は、筆者による)

ここでは、strategic competence (方略的能力) が、メタ的、或いは高次のものであることが述べられている。本研究に照らせば、記述過程において、学習者が作文を書き進めていく際に実行する方法に関わる内容が strategic competence (方略的能力) であるといえることができそうである。strategic competence (方略的能力) の下位層には、「目標設定」(何を行うか決定する)、「アセスメント」(何が必要とされているか、何を処理しなければならないか、そして、どのくらいうまくやれたかを判断すること)、「計画」(持っているものをどう使うか決定する) が位置付く。これら下位層の内容から、strategic competence (方略的能力) は、操作的なスキルであり動的なものを示していることが分かる。本研究で学習支援の要素として整理した「②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方法に関する要素」を含む概念であると認められる。メタ認知的な構成要素が含まれることを踏まえれば、前項でフラワーとヘイズ (1981) のモデルから整理した、記述過程の実態を捉えるための枠組みに係る留意点「1. プランニングやモニタリング、読み返しなどの行為が記述過程に作用する可能性を踏まえておくこと」という、本研究で用いる枠組みを設定するに当たっての前提とも符合する。

この点を、国語科教育の立場から整理すれば、strategic competence (方略的能力) の一部は、メタ言語能力に関わる内容を示すものであると言える。メタ言語能力については、「言語についての自覚的な運用を可能にする能力」(松崎, 1991, p. 27) であるとして、国語科教育においては、松崎 (1991, 1992, 1993) によって注目される¹³。また、認知心理学の立場から作文産出過程を研究している内田 (2016) は、言語自体を自覚的に捉える意識

をメタ言語意識¹⁴とし、「要するに自分たちが使っている言語を対象化してとらえ、自覚化することである。」(p. 111) と説明している。そこで、本研究では、記述過程において、学習者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働きをメタ言語能力と整理する。

なお、strategic competence (方略的能力) について、達川 (2007, p. 19) は、「学習者の言語意識・性格・背景知識と作用し合いながら、コミュニケーションの目標設定・計画・実行を含む、言語使用に向かう行動過程を司る能力」として整理する。このことを考えれば、本研究で整理した内容は、strategic competence (方略的能力) に包摂されるもの、つまり strategic competence (方略的能力) の一部であることを改めて踏まえる必要がある。

以上、認知心理学の知見、及び language testing (言語に関するテスト) を指向した言語能力の知見を参考に、本研究で整理した学習支援の枠組みについて、その妥当性を検討してきた。その結果、その方向性は概ね適切であることが了解される。

そこで、学習支援の枠組みとその要素の内容を提出する。この枠組みは、学校教育で採用する枠組みであることから、学校教育法に示された学力観と矛盾のないものであるという点を視野に入れ、学習者の記述過程において発揮される資質・能力に鑑みて設定している。

具体的には、《知識的な要素》と《方法的な要素》という二つの枠組みを設定し、その要素の内容を以下のように整理する (表 1.2 参照)。

《知識的な要素》は、語句、文法、表記など、記述に必要な知識と、トピックや読み手、文種に応じた知識に整理する。前者は、言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識、後者は、文種特有の規範を含む言語文化に関する知識と密接に関わる。

《方法的な要素》は、相手や目的を踏まえる行為と、自分が表出した言葉や内容を自身で整理したり見直したりする行為に整理する。前者は、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、後者は、文章作成など記述行為に関するメタ言語能力と密接に関わる。

表 1.2 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)

学習者が文章を書き進めていくに当たって, 《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。

このように整理していくと, 指導者が学習者に求める文章は, 《知識的な要素》が適切に理解されていることを基本とし, 《方法的な要素》による試行錯誤を通して, 文章中で扱う言葉や表現が駆使されたものであることが導き出される。本研究においても, 記述過程を通して学習者から最終的に表出された文章については, これらの状況を捉えて考察する。

1.3 記述過程を分析するための文種選定の条件

本研究において採用する文種を選定するに当たっては, 次の三点に留意する必要がある。

一点目は, 手続きの問題である。1.2.1 で示したように, 内田(1985, p.166)は, フラワーとヘイズのモデルについて, 「書き手や課題(どういうジャンルの文章か)に応じて下位過程の関与の仕方が変わるであろうということが示唆される点」を評価している。これは, 書き手の状況と取り上げる文種の設定が, 記述過程の分析に影響されるということを意味している。本研究における手続きとしては, まず, 記述過程を分析するに当たって採

用する文種を選定すること、次に、書き手を設定することになる。

二点目は、序章で取り上げた現代的な課題と関わって、言語がもつコミュニケーションの機能を明快に意識できる文種であることである。つまり、相手や目的が明確な文種を採用することになる。

三点目は、二点目に関わって、《知識的な要素》である「トピックや読み手、文種に応じた知識」の具体的な内容が明確に設定できる文種を採用することである。

さて、二点目に掲げた、誰に向けて書くのかといった相手意識や何のために書くのかといった目的意識を学習者にもたせるといった点については、序章で述べたコミュニケーションへの着目と関わって、作文指導の継続的な課題である。この点は、本研究で採用する文種に関わる重大な眼目であるため、以下、先行研究を踏まえて整理しておく。

雑誌『国語の教育』（国土社）No.4（1968.4）に「作文指導の問題点はどこか」をテーマにした座談会が紹介されている。この座談会は、滑川道夫を司会として、二名の小学校教師（荒木千春子、田宮輝夫）、日本作文教育研究会会長（座談会当時）の八木橋雄次郎の計四名によるものである。その中で、八木橋（1968, pp.10-11）は、以下のように述べる。

いままでの作文教育は、ややもすると、何をどう書かせるかということにのみ集中していて、何のために書くかという、必要意識、目的意識というものを養っていないんですね。作文教育の歴史がそれを実証していますよ。課題主義だ、自由選題主義だ、あるいはジャンル主義といっても、何を書くか、どう書くかということに集中してしまって、子どもに、自分は何のために文章をかかなければならぬかという必要意識、目的意識というものを育てることが、非常に稀薄だったと思うんです。

八木橋は、後に、「もちろん指導者側には、作文教育としての目的論はあった。目的論のために、幾度となく論争が繰り返され、今日にいたってはいるのだ。が、かんじんの書き手である児童・生徒には、『何のために書くか』『なぜ書くか』の必要意識や目的意識を育てることなどにはおこまいなく、いきなり、取材—構想—叙述の過程を押し付けてきたのである。」（八木橋, 1994, p.76）と、座談会当時と同様の問題点を指摘するとともに、作文指導を学習者側から見直す必要があることに言及している。論争とは、昭和20年代後半から30年代始めにかけて展開したいわゆる作文・生活綴り方教育論争¹⁵を指す。つまり、

八木橋（1994）は、座談会の中で、何を書くか、どう書くかといった議論が繰り返される中で、肝心の行為主体である学習者が不在であり続けているといった批判を展開したのである。これは、西尾（1951）が、当時の作文指導は、自己の真実を表現するという主体的立場の確立にだけあったと言及し、「誰に読ませるかという相手が、具体的に決定しないと、書く立場は、本ざまりにはならない。書くべき事柄の選定も、書きかたの決定も、それを読む相手の想定に導かれて、はじめて可能になる。」（p. 108）と指摘してきたことと通底する。

また、西尾（1951）は、「生活綴方」に代表される自己表現を第一とした作文を、自己感情に甘えた勝手な書きものになっているとし、「これまでの作文教育には、『私』の真実を尽すという、個人的・主観的表現主義の徹底はあったが、『公』の真実を立てるという、社会的、客観的なコミュニケーションの要求は、まだ、はっきりとした形をとっていなかった。」（p. 109）と指摘し、社会生活を志向した作文指導の必要性を論じた。

これを受けて倉澤（1956, pp. 108-109）も「ほんものの作文教育をかっぱつにするためには、相手を意識すること、および目的を意識することの二つを、もっと大事にしていかなければならない。」とし、「日本人の文章のいびつ（思ったことをなんとなく書くことにすぐれ、目あてをきめてははっきりと表わすことに欠けていること）を強く反省し」、相手や目的を意識したコミュニケーションを踏まえた作文指導を強調した。

この相手意識や目的意識について、継続的な課題であるとしたのは、学習者の作文に対する現状を述べた河野（2019, p. 39）の発言から首肯することができよう。

「書くこと」を苦手と思っている児童・生徒は依然として多い。その中でも、説明文や意見文を書くことが苦手な児童・生徒は多いと思われる。その原因はどこにあるのだろうか。小学校での書くことの指導は生活文が中心である。高等学校の小論文指導は、大学入試のために書かされているというのが現状である。つまり、「書くこと」が他者へ向けての営みとなっていないこと、自らの考えを持つということの必然の場を持ち得ていなかったことが、「なぜ書くのか」ということを学習者たちに切実に考えさせる契機とはならず、教師から与えられる課題へ向けて「書くこと」の苦痛のみが残っているということになっているのであろう。

河野（2019）は、依然として書くことに抵抗感をもつ学習者の存在の原因を、二点に分

けて分析している。一点目は、「書くこと」（本研究における作文と同義。注は、筆者による）が他者へ向けての営みとなっていないこと、二点目は、学習者にとって「書くこと」が必然の場となっていないことである。結局のところ、作文指導における課題は、学習者の相手意識と目的意識の問題に集約されるのである。

書く場の設定の重要性については、首藤（2004, p. 14）が「書くことの学習支援にとって、まず必要なことは、学習者が、何らかの生活上の役に立てるという目的を持って書くことができる場を組織して、その場の活動に学習者を参加させることである。」として、国語教育の歴史を繙きながら作文指導における場の重要性を指摘している。

以上の点から、本研究では、以下の条件を満たす文種を取り上げることとする。

- ① 相手意識と目的意識を明確に設定できること
- ② 文種に応じた知識を明確に設定できること
- ③ 社会とのつながりを志向した場を設定できること

加えて、本研究はCBT 調査を通して、学習者の記述過程の基礎データを得るため、以下の条件を加える。

- ④ 一単位時間で書き上げることが可能であること

1.4 対話的文章である手紙文の採用

本研究においては、前述の四つの条件を満たすものとして手紙文を採用することとする。以下、条件に沿って、手紙文を選定した理由を詳述する。

「① 相手意識と目的意識を明確に設定できること」に関して、手紙文を書く学習は、不特定多数を対象とする文種を書く学習と違って、一対一の明確な相手意識とそれに伴う目的意識を設定しやすい。学習者にとっては、書く目的が明確なので、読み手を具体的に想定でき、書く内容も具体的に想起しやすいという特徴をもつ。この点については、西尾（1961, p. 30）が通信という切り口から、以下のように指摘している。

通信の本来は、知り合っている二人の間にやりとりされる通じあいで、いわば対話的文章といってもいい。その二人がところを隔て、時をへだてているために、対話し問答するかわりに、書きことばの文章によってその通じあいを行なう方法である。いいかえると、書く人に、書く必要があつて書く文章である。だから、書くべきこともわかっているし、相手がわかっているから、書くことばも決定さ

れてくる。「書くこと」からいって、一番書きやすい文章である。どんなに書きなれない人でも、そのことばを表記する文字と符号を知っていさえすれば、比較的容易に書くことができるのがこの対話的な「通信」である。

菅原（2003, p. 113）も同じく、次のように手紙文の特性について言及する。

手紙文の指導は、何のために何を書くのか、書くことの意義と目的を自覚し意識させることが容易である。学習者は相手の顔を目の前に思い浮かべながら、比較的気軽に書くことができる。相手のはっきりとした手紙文であれば、「書くことがない」「何について書いて良いのかが分からない」等とはなりにくいからである。

つまり、手紙文は、読む相手を意識しながら書くことに適した文種であり、具体的な活動の場を設定しやすいのである。また、「③ 社会とのつながりを志向した場を設定できること」に関わって、教室外の相手を手紙文の読み手とすれば、現実感をもった言語活動を比較的容易に設定することが可能である。

この点については、0.1.2 で述べたコミュニケーションにおける現代的な課題と無関係ではない。手紙文は、時や所を隔てた「対話的文章」（西尾，1961, p. 30）であり、社会における他者との対話である。インターネットは、時や所の制約を越えてリアルな対面や対話に近接した場を提供している。しかしながら、現時点での学習者のリアルは、言葉の変容、そのよしあしは別として、SNS 上の書き言葉によるコミュニケーションが圧倒的である。コミュニケーションを前提とした書く能力の育成を考えるには今が適時である。

手紙が対話的であるという点について、橘（1977, p. 6）は、「書簡の特性としては、文章性のほかに対話性があげられる。対話性は、元来音声言語に見られる性質であつて、文書である書簡に対話性が認められること、この二つの一見矛盾するやうにみえる性質を共存させてあるところに、書簡の特質がある」とその特性を整理している。学習者の日常において、手紙を書く機会は極めて少なく、彼らの生活から遠く離れたところにある。しかし、現在も小・中学校全社の教科書に掲載されており、歴史的にも作文指導の基本であるとされる経緯をもつ（西尾，1961, pp. 29-30）。例えば、菅原（2003, p. 113）は、昭和30年代に書かれた手紙文に関する複数の論考を基に、以下の点を強調する。

作文としての手紙文の指導は、ただ手紙の形式や書式を形として教えることだけを目指すものではない。他の文種（ジャンル）の指導にも通じる、作文における相手意識、言い換えれば、すべての作文が、常に読み手としての相手を意識して書かれるべきことを、最も具体的な活動の場として教えることであるとする。手紙文を書かせることだけが目的ではない。それを通して、作文における相手意識を自覚させるためにも、手紙文の指導があるととらえるのである。

この指摘を踏まえれば、子供たちを取り巻く今日的な課題は、手紙文の指導を改めて考えることでその活路が見いだせる可能性があると考えられる。つまり、明快に特定の他者との確かなつながりを意識しながら言葉を書き綴る手紙文の学習は、相手を具体的に想像しながら言葉を吟味、創出する行為を促し、言語コミュニケーションの変容に伴った今日の課題を解決する一助となるのではないかということである。そういった意味では、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。

書き言葉の機能的な側面に着目すれば、轡田（1999）が指摘するように、手書きでも活字でも、郵送でもインターネットでも、姿が違うだけで「いまの世には、手紙、はがきの類があふれているのである。つまり、『手紙の時代』」（p. 10）と見ることもできる。加えて、「手紙の時代」は「言葉の時代」（同、p. 167）と同義であるとする。媒体は違うが、言葉によるコミュニケーションが盛んに行われている現代の状況を言い当てている。

また、渡辺（2002、p. 68）は、手紙文について、相手と目的が強く意識される文種であることを、コミュニケーション教材としての可能性という視点から、以下のように論じている。

第一に、手紙文を書くということが、相手を特定し、直接的に相手に働きかけることから、コミュニケーションの最も小さな単位である一対一の関係を成立させることができる。第二に、手紙文を書くことで、コミュニケーションの相手意識や目的意識がより明確化されると同時に、相手からの返信によって、受け取った相手の反応を知ることができる。そのことで自分の書いた手紙（作品）の効果を

よりはっきりと知る。第三に、対面で行うコミュニケーションの持つ直接性と違って、文字を媒介とする点で、相手とある一定の距離感を保ち得る。

この点からも、相手や目的を意識したコミュニケーション教材として手紙文が適していることが了解される。

「② 文種に応じた知識を明確に設定できること」については、手紙独自の文章構成、時候の挨拶、頭語や結語の用語、敬語の使用など、手紙文は、手紙文特有の知識を必要とすることにその特徴がある¹⁶。橋（1996, p. 1）が、「手紙特有の用語をも含めての、形式または書式がある点については、手紙文だけの特性であるかのように見られ勝ちであるが、手紙に限らず全ての文章には、元来何らかの書式があったとみられる。」と指摘するように、文章には、いずれの文種においてもその濃淡はともかく一定の知識が存在するが、手紙文はそれが明快である。文種に応じた知識が明確な手紙文を対象とすることで、記述過程の様相を知識の側面から明確に分析することが可能となる。安西（1980, p. 206）は、「作文は、知識に基いて新しい表現を創り出す過程の典型的な例である。」とする。作文の記述過程を分析するに当たって、まずは、文種に応じた知識が明快な手紙文を取り上げることは、安西（1980）がいう「典型的な例」を踏まえるといった点からも有効であると判断した。

「④ 一単位時間で書き上げることが可能であること」については、小学校、中学校、いずれの校種においても学習する内容であること、そのため基本的に書いた経験を有していると想定されることが根拠として挙げられる。三浦(2017)は、「国語科学習指導において、『手紙』という形式は、学習者からみれば特別なものではない。また、『手紙』の形式そのものも、いくらメールの時代だといっても、廃れているわけではなく、手紙を書く必要性の自覚はあり、その学習のモチベーションとしても有効である。」（p. 75）とし、手紙文を書くという行為そのものが国語科における様々な授業場面で用いられることを挙げ、「『手紙』という形式は、条件、枠が定められている点で、意外と書きやすい状況を生む可能性がある」（同, p. 78）としている。手紙文は一定の形式をもつことから、説明文や意見文等他の文種と比較して、書き上がった文章の全体像が想像しやすい。その上で、学習者にとっては、記述過程において、一定の形式と、相手への思いや内容との双方が同時に求められることから、自由に思いを綴る文章などと比較すると、ある種のハードルの高さをもつ文種とも言える。このことから、学習支援の必要性も確認できる。

以上の点から、本研究では、研究対象に手紙文を採用することとする。

1.5 対象とする学習者の決定

本研究において対象とする学習者は、以下、二点の理由により中学生とする。

一点目は、本研究で採用する CBT 調査は、コンピュータにおけるマウスやキーボード操作を必要とすることによる。コンピュータにおけるキーボード操作については、小学校、中学校ともに、現行の平成 20 年版学習指導要領上は学習内容として明記されていない¹⁷。また、文部科学省では、国公私立の小学校第 5 学年の児童（116 校 3343 人）、中学校第 2 学年の生徒（104 校 3338 人）を対象に、コンピュータを用いた情報活用能力調査を平成 25（2013）年 10 月から平成 26（2014）年 1 月にかけて実施している。その中で、小・中学校各一校を抽出し、文字入力時のログや調査実施時の観察などを基にキーボード入力を分析したところ、まったく文字入力できない小学 5 年生が 43%（32 人中 14 人）、中学 2 年生が 3%（30 人中 1 人）であったという結果が出ている¹⁸。これらの状況に鑑み、現時点では、技術家庭科等で触れることをはじめとして、キーボード操作において小学生より経験が豊富である中学生を対象とするのが実際的であると判断した。

二点目は、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と判断したことによる。この点は、メタ認知的な性質をもつ strategic competence（方略的能力）の使用の分析に関わって重要である。戦後を代表する国語教育者であり、中学校国語科教師である大村はま（1973, p. 112）は、中学生の状況を「中学校の作文でたいへん目だっていることは相手と目的をはっきりさせて書くということだと思います。対象をはっきり頭に置いて、相手は、読み手はだれか、その読み手にどういう影響を与えるための書きものか、ということを考えて書くというのが、中学校の作文の大事な点になっているのです。小学校でもその点に触れておりますけれども、中学校は全面的にその立場に立っています。」と分析し、中学生においてメタ言語能力が顕現することを指摘する。この点については、山室（2005, pp. 31-32）も、以下のように述べる。

小学校段階では、就学前に身につけた話し言葉による言葉の有様を、書き言葉で再認識していく過程の中で、言葉そのものに対する意識が一度強化されていくはずである。そして読む・書く（聞く・話す）活動を通して、教師の支援も加わりながら、比較的自覚することが少なく言葉の質を高めていく。

しかし、中学校段階に入ると、これまでの学習を客観的かつ体系的に整理していくことが可能となる。いわゆるメタ言語能力の活用という段階に入るのである。

中学校は、自覚的に言葉の質を高めていく段階に入ることを指摘している。

以上の点から、相手意識や目的意識をもつことに加え、言葉についての知識を活用しながら、自身が書いた文章が相手にどのように作用するかを自覚しながら書くことを求めることができるのは、中学校段階であると判断した。

なお、副次的な理由として、「OECD 生徒の学力到達度調査 (PISA2015)」における日本の読解力に関する課題を挙げることができる。いわゆる PISA 調査は、高等学校本科の全日制学科、定時制学科、中等教育学校後期課程、高等専門学校の 1 年生を対象として実施されるが、日本の子供たちは、自由記述の問題に依然として課題があることが明らかになっている¹⁹。読解力の問題について日本の平均無答率を出題形式別に見ると、「多肢選択・複合的選択肢」については 1%、「求答・短答」については 3%であるのに比べ、「自由記述」については 13%である。この点において、高等学校の前段階であり、かつ義務教育最終段階である中学校における記述状況を把握することが、本研究においても一定程度可能であるのではないかと考えたことによる。

1.6 コンピュータの使用について

本研究では、0.1.1 で取り上げた間瀬 (1979) とは別の観点から個々の学習者の記述過程の様相を把握するために、CBT 調査を実施する。コンピュータを使用することで、学習者個別の記述過程における詳細なデータを容易に得ることができるからである。この点については、既に 25 年も前に、入部 (1994, pp. 197-198) が次のように指摘している。

教師が一人で四十人分のファイルを作成することは大変だが、子どもたち自身で全ての文章をきちんとファイルに整理でき、それをいつでも教師が参照できるのならば、四十人の表現過程を把握していくことも不可能ではない。

(中略。中略は、筆者による)

コンピュータ上で書いた文章は、フロッピーにかきこんで保存するか、文章に手を加える際に元の文章は保存したまま、修正した新しい文章を加えていけば、全ての文章が保存できることになる。

入部（1994）は、学習場面における日本のコンピュータ利用、及びその理解が、欧米諸国と比べて遅れている点を指摘し、コンピュータ利用によって可能になるであろう新しい作文指導形態の可能性を論じている。現在、フロッピーという記憶媒体は消滅しているが、本研究におけるコンピュータ使用の基本的なスタンスは、入部（1994）が当時提案している作文指導におけるコンピュータ使用の意義と同様のものである²⁰。コンピュータ使用のノウハウを論ずることではない。

現時点では、入部（1994）の指摘を踏まえた作文指導の実践は、残念ながら見当たらない。しかしながら、次の二点において、入部（1994）の指摘は極めて先見性があり、特に、作文指導において重要なものであると言える。

一点目は、前述の PISA2018 における読解力の平均得点の低下に影響を与える要因の一つに、学習者のコンピュータ画面上での読解や操作が不慣れである点が挙げられたことである。勿論、ICT²¹ありきではない。だが、同調査で実施された ICT 活用調査²²によると、日本は、学校の授業（国語、数学、理科）におけるデジタル機器の利用時間が短く、OECD 加盟国中最下位である。また、学校外で多様な用途にデジタル機器を利用しているものの、他国と比較して、ネット上でのチャットやゲームを利用する頻度の高い生徒の割合が高く、コンピュータを使って宿題をする頻度が OECD 加盟国中最下位であるとの結果が出ている。換言すれば、学習に ICT を使用していないということである。私たちが仕事で書く文章は、現在、ほぼワープロソフトを使用したものであるとして間違いない。とすれば、社会生活を志向した教育を考えたとき、義務教育修了段階で、作文指導が ICT の使用を考えないわけにはいかないだろう。それはまた、後述するように「指導」という側面からも有効なツールとしての価値をもつ。

二点目は、令和元（2019）年に国が打ち立てた GIGA スクール構想²³との整合の点からである。文部科学省は、ICT の本格的な運用に本腰を入れるべく莫大な予算を充てている。これは、一人に一台の端末、及び高速大容量の通信ネットワークを学校に整備し、多様な子供たちを誰一人取り残すことのない、公正に個別最適化された学びの持続的な実現を図るためのものである。これが実現して初めて、入部（1994）の指摘した学習が汎用的な実現をみると思われる。本研究は、その先駆けとも言える。

本研究で採用する方法は、コンピュータを使用することで、一人の指導者が学習者全員の個別の記述過程を捉えることが可能である。具体的には、0.2 で触れたように、学習者の

記述中の画面を2秒ごとにキャプチャすることでログを取り、使用中のUSBメモリに保存する。その保存されたキャプチャを確認することで個々の学習者の記述過程の様相を捉えることができるという仕組みである²⁴。

個々の学習者のキャプチャは、調査時間を50分とすると一人1,500枚程度になる計算である。一見すると膨大とも思えるキャプチャの枚数であるが、それらを確認する行為は、キャプチャを連続再生することができるフリーソフトを使用することで簡便に、かつ短時間で可能となる。学習者のキャプチャを連続再生しながら、確認したい記述のタイミングで停止したり、再確認するために戻ったり、再生速度を変更したりしながら記述過程の状況を把握できる。

この手法は、本研究で独自に開発したものである。入部(1994)は、喫緊の課題として作文教育におけるコンピュータの役割の明確化を提言し、「その答えは、作文学習におけるコンピュータの利用方法等という単純なものではなく、指導方法の変革そのものにその答えがある。」(p.202)と論ずる。本研究におけるコンピュータ使用は、基本的に学習者の記述過程の基礎データ入手が第一の目的であるが、指導方法への提案の素地となる可能性をもつことは、前述したGIGAスクール構想の内容と照らしても明らかである。それは、指導者だけではなく、学習者自身が操作することを基本としているからである。学習者は、自分のペースやタイミングに合わせて、必要なときに必要な学習支援の要素を自ら選択し、作文を書き進める。加えて、自身の記述過程を辿り、自分がどのように文章を書いているのかを自覚しながら書き進めることをも可能にするシステムを、本研究では構築している。

もっとも、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、第2章、及び第3章で詳述するCBT調査問題を通して一定の時間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。つまり、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ということである。特に、通常の国語科の授業では、指導者は、個々の学習者の学習の状況等、個性に鑑みながら指導を行うが、本調査においては、基本的に指導者は介入せず、学習者は自力で手紙文を書き進める。見方を変えれば、本研究は、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、分析することにその独自性がある。国語科教育研究において停滞してきた記述中指導の具体的な在り方を考えるに当たって、国語科の作文指導を観察中心で行われてきた今までの手法とは違う切り口で学習者の文章を捉えることで、その端緒を開く可

能性をもつ。

¹ 本研究でいう文種とは、「文章をその内容、機能、対象、認識・思考などの観点から類別したものである。書くことの教育では、生活文、日記文、記録文、説明文、紹介文、手紙文、詩歌、報告文、報道文、物語文、随筆、意見文などが取り扱われる。」(中西淳, 2015, p.100) との定義に基づく。

² B. S. ブルーム, J. T. ヘスティングス, G. F. マドウス著, 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽訳 (1973) 『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価』第一法規, B. S. ブルーム他著, 渋谷憲一, 藤田恵璽, 梶田叡一訳 (1973, 1974) 『学習評価ハンドブック』(上, 下) 第一法規を指す。

³ 「記述」と同義。

⁴ 「推敲」, 「批正」と同義。

⁵ 作文指導における評価と処理の問題については、「作文の学習指導の問題は、煎じ詰めるといつも評価の困難性、処理の煩雑性の問題に帰着する。作文の方言力をもっと明確に評価することができ、できあがった作品をもっと容易に処理することができるなら、作文指導は、もう少し気軽に取り組むことができるであろう。けれども現状では、とくに記述語に取り組まなければならぬ評価・処理の煩雑さゆえに、つい作文活動そのものをも回避してしまうという方向に傾きがちである」(井上1982, p.248) とされる。この点をふまえば、評価と処理に係る内容は、作文指導特有の課題を含むものであるとも言えるが、本研究の対象ではないため、ここでは言及しない。

⁶ 前述の「作文の基本的指導過程」の①から④を指す。

⁷ 日本国語大辞典第二版編集委員会, 小学館国語辞典編集部 (2001) 『日本国語大辞典第二版』第十巻, p.562. による。

⁸ 「あまりよく文章が書けない人は、そもそも書き始める前にあまりよく考えていない、ということを描し、文章を書き上げるまでには3段階の作業があると言っている。その3段階とは、「書くための前作業」(prewriting), 「書くこと」(writing), 「書き直し」(rewriting) である。(中略) 文章を書き上げるということは、この3段階の作業を逐次的・単線的 (linear) に繰り返していくことによって成り立っているのだ、というのがローマンの考えである。」(杉本卓, 1989, p.2)

⁹ 天野 (1981) は、「思考と言語行為 特にヴィゴツキー学派の内言研究を中心に」と題して、文章産出過程についてのヴィゴツキー・モデルを紹介している。

¹⁰ 坂本・谷 (2017) は、カナルとスウェイン (Canale & Swain, 1980), カナル (Canale, 1983), バックマン (Bachman, 1990), バックマンとパーマー (1996), セルセ・マーシアら (Celce-Murcia et al., 1995), セルセ・マーシア (Celce-Murcia, 2007), ネウストプニー (1995) のコミュニケーション言語モデルについて、その特徴を論じている。

¹¹ 「Bachman (1990) から大きな変更はない。ただし、能力 (competence) とあったものが、知識 (knowledge) になっている。(中略。中略は、筆者による。) また、Bachman (1990) にはあった心理・生理学的機能 (psychological mechanisms) が、Bachman & Palmer (1996) ではなくなっている。」(坂本, 谷, 2017, p.66)

¹² 柳瀬 (2006) は、バックマンとパーマーを含め、1990年代に行われたコミュニケーション能力論の成果と課題を詳細に検討している。

¹³ 松崎 (1991) は、1991年からメタ言語能力を育てる教材開発に関する報告を重ね、国語科においてメタ言語能力を育成する必要性を論じている。

¹⁴ メタ言語意識は、メタ言語能力と同義で使用されることも多い（松崎，1991，生越，2007）。本研究では、メタ言語能力と同義とし、統一してメタ言語能力とする。

¹⁵ 「作文・生活綴り方教育論争とは、昭和戦後期の作文教育界において、作文か綴り方かという名称をめぐる問題から、国語科作文における文章表現指導重視の立場か、国語科の枠外に広く生活を育て人間を育てる方法としての生活綴り方的教育方法をも含めた生徒指導重視の立場か、といった争点のもとに行われた論争である。」（大内（1991）「作文・生活綴り方論争」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典普及版』p. 398）

¹⁶ 手紙については、その歴史や様式の変遷も含めて小松（1976）に詳しい。本研究は手紙文に関する研究ではないため、その変遷を確認するに留める。

¹⁷ コンピュータにおけるキーボード操作については、「小学校学習指導要領（平成29年告示）」の総則において、初めて、各教科等において配慮する事項に、「ア 児童がコンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得するための学習活動」（p. 22）の充実を図ることが示されている。

¹⁸ 文部科学省（2015）「情報活用能力調査（小・中学校）調査結果（概要版）」第4章 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/24/1356189_04_1.pdf（2019年12月30日最終閲覧）

¹⁹ 文部科学省・国立教育政策研究所（2016）「OECD生徒の学習到達度調査（PISA2015）のポイント」 https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/01_point.pdf（2019年11月1日最終閲覧）

なお、2019年12月に、PISA2018の結果が公表され、引き続き読解力に課題があることが分かった。文部科学省・国立教育政策研究所（2019）「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント」

https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf（2019年12月30日最終閲覧）

²⁰ 入部（2002）では、アメリカの作文教育におけるコンピュータを活用したインターネットの可能性を探究し、作文教育の在り方そのもののパラダイムシフトを提案している。

²¹ Information and communication technology の略。情報通信技術のこと。（『日経パソコン用語事典2011』日経BP社，p. 196）

²² 「生徒に、携帯電話，デスクトップ/タブレット型コンピュータ，スマートフォン，ゲーム機など，様々なデジタル機器の利用状況について尋ねた調査」である。注19で示した「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント」による。

²³ 文部科学省（2019）「GIGAスクール構想の実現パッケージ」

https://www.mext.go.jp/content/20200117-mxt_jogai02-000003278_001.pdf（2020年1月20日最終閲覧）

²⁴ 杉本直美（2016）では、中学校国語科における思考力，判断力，表現力等の能力を測定するために、「全国学力・学習状況調査」のB問題で意識されている課題解決の過程をコンピュータ上に再現することで，より実際の学習場面に即した調査問題を開発を試みている。（科学研究費助成事業基盤研究(C) 24531167）本研究で採用する手法は，この延長線上にある。

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

2.1 調査の目的

本調査は、学習者の記述過程の実態を捉えるための調査である。具体的には、第1章で提出した学習支援の枠組みである《知識的な要素》と《方法的な要素》を踏まえて筆者が開発した CBT 調査を実施する¹。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。

2.2 調査の方法

手紙文を題材に、筆者が作成した CBT 調査を 45 分間で実施する。

本研究で提出した学習支援の枠組みである《知識的な要素》と《方法的な要素》に沿って、手紙文記述における学習支援の要素を整理し、学習支援ツールとしてコンピュータ画面上に設定した。

2.2.2 で詳述するが、《知識的な要素》には、文種特有の規範として、頭語や結語、時候の挨拶など、手紙を書く上で必要な手紙文特有の知識を一覧できる「手紙の知識」を、《方法的な要素》には、記述過程において学習者のメタ言語能力が発揮されることを踏まえ、手紙を書く行為を進めていく際に道具として使用することができる「自由メモ」と「ふせん」を設定した。これらの使用状況を捉え、記述過程の実態を分析する。

なお、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。

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²。

2.2.1 本調査で使用する CBT 調査問題の作成とその内容

CBT 調査問題については、調査問題の内容とコンピュータを使用する趣旨、及び画面のイメージ等を委託業者³に伝え、複数回のやりとりを通してプログラミングしてもらい、開発、作成した（実際の調査画面イメージは、巻末資料 1 を参照）。その際、コンピュータ操

作で戸惑うことのないように、以下の二点について配慮している。

一点目は、学習者のコンピュータに係るリテラシーに鑑み、使用する操作は、文章のキーボード入力、図形のドラッグ&ドロップ、タブをクリックすることによるテキスト出力の三種類としたことである。

二点目は、調査の流れに沿って可能な限りシンプルに調査画面を作成したことである。具体的には、チュートリアルを行う画面、調査問題を提示する画面、解答を行う画面、アンケート画面の四種類で構成している。解答を行う場面、つまり学習者が手紙を書き進めていく画面は、図 2.1 のようなレイアウトとした。

あなたの現在の様子が伝わるように、近況は具体的に書きましょう。
作業スペースは自由に使って構いません。

手紙

手紙を書く欄。右側の「手紙の知識」や「自由メモ」「ふせん」を使用しながら手紙が書ける。右側の内容は、手紙側にコピーアンドペースト可能。

左下のボタンをクリックすると、手紙を書く欄が全画面で表示され、手紙を一覧できる。

手紙を全画面で表示

先生は、いかがお過ごしでしょうか。
拝啓 さわやかな秋風の吹くようになり、
先生は、いかがお過ごしでしょうか。

五月十五日
池田三郎様
三年二組 同

敬具

手紙の知識

自由メモ | ふせん | 手紙の知識

手紙の構成1 | 手紙の構成2 | 頭語と結語 | 時候の挨拶

後付け | 末文 | 主文 | 前文

拝啓 新緑がまぶしい季節になりました。
池田さんにおかれましては、お変わりなくお過ごしのことと
思います。私たちが三年一組の生徒一同も毎日元気に過ご
しています。
さて、先日はこの町に伝わる踊りを指導していただき、ありが
とございました。実際に踊ってみたのは初めてだったので、最初
はどまどしました。でも、笛の音色に合わせ踊るうちにだんだん
慣れてきて、楽しく踊ることができました。一番心に残ったのは、
百数十年続いたこの踊りを、あなたたちの手で次の世代へ伝えて
いくってほしい」とおっしゃった言葉です。昔から今に伝わる文化を
大切にしていきたいと思いました。

最後にになりましたが、池田さんのご健康をお祈り申し上げます。
またお会いできるの日を楽しみにしております。

ここをクリックすると終了し、
前には戻れません。

終了

「自由メモ」タブをクリックすると、横罫線の画面が出現。
「ふせん」タブをクリックすると、3色の付箋を使える画面が出現。付箋に文字を書き入れ、自由に動かせる。

「手紙の知識」タブをクリックすると、「頭語・結語」「時候の挨拶」「手紙の構成1」「手紙の構成2」の4つのボタンが出る。該当ボタンをクリックする。画面は「手紙の構成2」。

図 2.1 調査画面の一部

※ 上記調査画面は、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（以降の調査画面も同様）。

(筆者作成)

左側半分の「手紙」とあるスペースが手紙を書き進める場所である。左下のボタンをクリックすると、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した。

右側半分は、学習支援ツールを使用する作業スペースである。画面上に学習支援ツール

として用意した「手紙の知識」を確認したり、「自由メモ」、「ふせん」を活用して手紙の内容や構成を考えたりすることができる場所として用意し、「手紙」スペースと中央で二分している。

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、図 2.2 のとおりである。

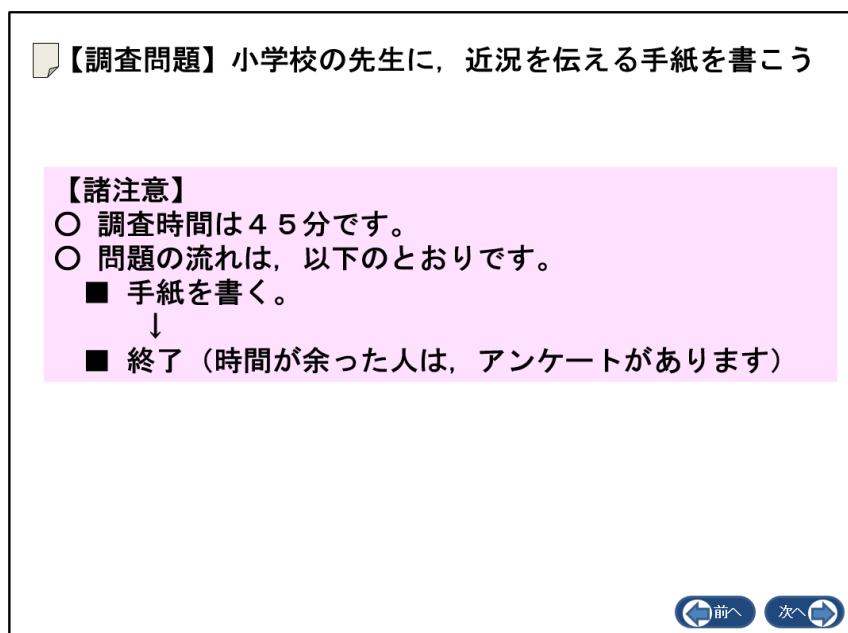


図 2.2 調査画面の一部2

(筆者作成)

アンケートについては、アンケート画面上で、以下の項目を質問したが（図 2.3 参照）、時間の調整が主目的であったため十分な回答が得られていない。そのため、本調査において、学習者の具体的な状況を推察するための参考にその一部の内容を取り上げてはいるが、分析対象とはしていない。

📄 これで問題は全て終わりです。📄

終了の合図があるまで、下記の質問に答えてください。

(1) 「自由メモ」「ふせん」「手紙の知識」の中で、どれが一番役に立ちましたか。
次の○印をクリックして一つ選んでください。

「自由メモ」
 「ふせん」
 「手紙の知識」
 その他

理由も教えてください。

(2) 今回、手紙を書くに当たり、これまで国語の授業でどんな文章を書いたことを思い出しましたか。

(3) 今回の調査を体験して率直な感想を教えてください。何を書いても構いません。

ありがとうございました。 終了

図 2.3 調査画面の一部3

(筆者作成)

2.2.2 《知識的な要素》と《方法的な要素》に係る学習支援ツールの設定

本研究で整理した、記述過程における学習支援の要素の枠組みである《知識的な要素》と《方法的な要素》に基づき、手紙文という文種に応じた学習支援の要素を、表 2.1 に示した①から⑥の6種類用意した。CBT 調査問題上は、これらを「学習支援ツール」と呼ぶこととする。

表 2.1 本調査で用意した学習支援ツールと資質・能力との関連

| 学習支援の枠組み | 学習支援ツール | 記述過程で発揮される資質・能力 |
|----------|-----------------|-----------------------------|
| 《知識的な要素》 | ① 頭語・結語 | A：言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識 |
| | ② 時候の挨拶 | |
| | ③ 手紙の構成 1 | B：文種特有の規範など言語文化に関する知識 |
| | ④ 手紙の構成 2（手紙文例） | |
| 《方法的な要素》 | ⑤ 自由メモ | 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 |
| | ⑥ ふせん | 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)

表 2.1 で整理した《知識的な要素》の学習支援ツール①から④の具体的な中身は、以下のとおりである。これは、現在使用されている平成 28 年版中学校国語検定教科書 5 社（学校図書，教育出版，三省堂，東京書籍，光村図書）の手紙文に関する教材を参考に，手紙文特有の知識を整理したものである。

- ① 〈頭語・結語〉 ……主な頭語と結語の一覧。
- ② 〈時候の挨拶〉 ……12 か月分の時候の挨拶例一覧。
- ③ 〈手紙の構成 1〉 ……前文，本文，末文，後付け等，手紙の基本的な構成が書かれた資料。
- ④ 〈手紙の構成 2〉 ……文章の完成モデルである手紙文例。

《方法的な要素》の学習支援ツール⑤の「自由メモ」，及び⑥の「ふせん」は，学習者自身が使う言葉や書こうとしている内容を整理したり見直したりするための道具である。中学校の作文指導においては，手紙文の学習も含め，いきなり文章を書かせることは少なく，その前段階として，書く内容をまとめさせたり下書きをさせたりするのが通例である。学習者は，学習課題に応じた作文を最初からスラスラ書けるわけではないからである。また，茂呂（1988，p. 126）が，作文を書くことについて，「“わかったことを書く”だけではなく，

“書いてからわかる”という面がある。」とるように、伝えたい内容を整理したり吟味したりしながら書く内容や文章がまとまることも往々にしてある。そのため、本調査においては、作文を書き進めるための道具として、画面上に「自由メモ」と「ふせん」を用意した。メモは、備忘のため、記録のため、伝達のため、理解を促すため、表現を産み出すためなど様々な機能をもつ（田中智生，2015）。付箋は、「本来、対象文書の注目している場所に覚え書きを残したり目印を付けるために使われる」（沢田，大久保他，2003，p.2）ものである。本調査では、短いメモ用紙に動作性を付加したものとして位置付けている。作文指導に照らして言えば、「自由メモ」は、主として記述前指導の取材に係る内容を想起する際に必要となることを想定している。そのため、画面上では、一定程度の分量を記述することのできる横罫のメモ用紙として設定しており、自由に文字を書いたり消したりできる。一方、「ふせん」は、主として記述前指導の構成に係る内容について、その内容を入れ替えたり消したり書き足したりする際に必要となることを想定している。動作性を必要とするため、自由メモとは別に設定した。画面上には、赤、青、黄の三色を用意した。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。

設定した学習支援ツールは、いずれも学習者が必要に応じて活用するものであり、記述過程において、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、「手紙の知識」、「自由メモ」、「ふせん」のそれぞれについて、使用の有無は学習者に任せている。学習者はこれらの学習支援ツールを必要に応じて活用しながら、手紙を書き進めていくことになる。

なお、これら学習支援ツールの内容や役割等については、後述する調査の流れにあるチュートリアル段階で確認している。

2.3 調査の実施

(1) 調査時期，実施校（実施場所），実施学年，人数

平成27年9月10日，T中学校（コンピュータ室），第2学年一学級40名中39名。

(2) 事前準備

調査開始一時間前に，全コンピュータを起動し，本調査のシステムの入ったUSBを本体にセッティングする。

(3) 調査の流れ

① チュートリアル（5分）

本調査の内容と分析方法の簡易な説明（画面上で手紙を書くこと、キャプチャすることなど）の後、文章のキーボード入力、タブの切替え、全画面表示の切替え、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（45分）

調査開始後は、特別な指示や支援は行わず、学習者各自が画面を見ながら進める。システム上の不具合については、立ち会った業者が対応する。

早く終了した者は、アンケート画面を開き、アンケートに答える。

③ 調査終了

USBメモリを回収する。

2.4 分析の方法

学習者の解答画面のキャプチャを、画像再生ソフトである Snap Viewer⁴を使用して再生し、記述過程における学習者の状況を以下の手順で分析する。

①学習者が使用した学習支援ツール（「手紙の知識」、「自由メモ」、「ふせん」）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。

②①に基づき、学習者が手紙文記述の際に必要なとする学習支援の要素を分析する。

2.5 調査結果と分析

2.5.1 学習支援ツール全体の使用状況

学習者の記述過程のデータから、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。

表 2.2 は、個々の学習者における学習支援ツールの使用状況、及び解答時間を一覧にしたものの一部である（全体のデータは、巻末資料2を参照。なお、以降、個々の学習者については、本資料の左欄にあるNo.で表記する。）。

表 2.2 各学習者の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間の一部

※ ○付数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。セルの幅は、時間を示すものではない。

| No. | 解答時間(分) | 「手紙の知識」 | | | | 自由メモ | ふせん | 活動の概要 |
|-----|---------|---------|-------|--------|--------|------|-----|---|
| | | 頭語結語 | 時候の挨拶 | 手紙の構成1 | 手紙の構成2 | | | |
| 1 | 45 | | | | | ① | | 自由メモに手紙を書き、手紙欄にペーストして推敲。全画面に切り替えて書き上げる。 |
| 2 | 46 | | ① | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 |
| | | | | ② | | | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 |
| 3 | 44 | | ① | | | | | 自由メモに手紙を書く。一通り書いたら手紙にペーストし、手紙上で推敲して完成させる。 |
| | | | | ② | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 |
| 4 | 44 | | ① | | | | | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 |
| | | | | ② | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 |
| 5 | 31 | | ① | | | | | 手紙の構成1を見ながら書き進める。 |
| | | | | ② | | | | 手紙の構成2を確認しながら書き進めて完成させる。 |
| 6 | 39 | | ① | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 |
| | | | | ② | | | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 |
| 7 | 40 | | | | | | ④ | 付箋に材料を書き出し、貼ったり剥がしたりする。 |
| | | | | ③ | | | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 |
| 8 | 44 | | | | | | ⑤ | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 |
| | | | | ⑥ | | | | 手紙の構成1で後付けの内容を確認して完成させる。 |
| 9 | 34 | | | | | | ① | 自由メモに目的を書き、書き始める。(途中、ふせんで遊ぶ) |
| | | | | | | | ② | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 |
| 10 | 43 | | | | | | | 手紙の構成1を確認する。 |
| | | | | ① | | | | 時候の挨拶を確認し、全画面に切り替えて書き進める。 |
| 11 | 46 | | | | | | | 手紙の構成2を見て改行位置を改め、全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 |
| | | | | ② | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 |
| 12 | 44 | | | | | | | 手紙の構成1を見ながら書き進める。 |
| | | | | ③ | | | | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 |
| 13 | 46 | | | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 |
| | | | | ④ | | | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 |
| 14 | 46 | | | | | | | 自由メモに書く材料をいくつか書き出し選択する。 |
| | | | | ⑤ | | | | 手紙の構成2を確認する。 |
| 15 | 46 | | | | | | | 自由メモで内容を推敲する。 |
| | | | | ⑥ | | | | 頭語結語を確認し、全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 |
| 16 | 44 | | | | | | | 手紙の構成1を見て書き始める。 |
| | | | | ① | | | | 手紙の構成2を見ながら書き進め、手紙欄で文章の推敲を行い書き直す。 |
| 17 | 44 | | | | | | | 時候の挨拶を見て書き直し、書き進めて完成させる。 |
| | | | | ③ | | | | |

(筆者作成)

一瞥して分かるのが、用意した学習支援ツールが全て使用されていること、また、使用する学習支援ツールと使用するタイミングは学習者によって様々であることである。また、《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールを両方使用した者、いずれかのみ使用した者、一度使用して再び同じ学習支援ツールを使用する者など、使用の仕方もその頻度も様々である。このことは、手紙文を書くに当たって学習支援を必要としていたこと、必要とする学習支援とそのタイミングには個人差があることの一つの証左となる。学習者の側に立てば、必要なときに必要なことを知りたいということであり、それは同時に、同一の文種を書いているにもかかわらず、個々の記述過程は多様であることを示唆する。

なお、平均解答時間は39分であり、学習者39名全員が時間内に手紙を書き上げている。

では、今回設定した《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の知識」、《方法的な要素》の学習支援ツールである「自由メモ」、「ふせん」が、手紙を書くに当たってどのように使用されたのか、表2.2を基に、全体の傾向を概観する。

表2.2の矢印は、各学習者がそれぞれの学習支援ツールをどのような順で使用したのか、その軌跡を示したものである。一覧すると、多くの学習者（39名中32名）が《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の知識」内の〈手紙の構成2〉を中心として、「手紙の知識」を複数回確認したり、《方法的な要素》の学習支援ツールである「自由メモ」や「ふせん」と往復したりしながら手紙を記述していることが分かる。また、〈手紙の構成2〉を複数回開いて書き進める学習者が複数名認められる（39名中12名）。このことから、手紙文を書き進めるに当たっては、《知識的な要素》の学習支援ツールの中でも〈手紙の構成2〉、つまり、手紙文の完成モデル例を使用していることが認められる。

一方、《方法的な要素》の学習支援ツールとして設定した「自由メモ」、「ふせん」の使用について、使用自体は認められるものの、《知識的な要素》の学習支援ツールと比較すると使用の回数が少ないことが分かる。

《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は、表2.3のとおりである。全体の約9割の学習者が、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の知識」を使用していることが分かる。

表 2.3 《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

N=39

| | |
|---|-----|
| 《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツール①から⑥の全てを使用した学習者 | 3人 |
| 《知識的な要素》の学習支援ツール①から④のいずれか、或いは全てを使用し、且つ《方法的な要素》の学習支援ツール⑤⑥のどちらか、或いは両方を使用した学習者 | 12人 |
| 《知識的な要素》の学習支援ツール①から④のいずれか、或いは全てを使用した学習者 | 35人 |
| 《方法的な要素》の学習支援ツール⑤⑥の片方、或いは両方を使用した学習者 | 16人 |
| いずれの学習支援ツールも使用しなかった学習者 | 3人 |

※ 表内の丸付き数字が示す内容は、表 2.1 を参照。

(筆者作成)

これらの結果から、手紙文を書くに当たっては、《方法的な要素》の学習支援ツールより、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用していることが認められる。また、いずれも使用しなかった学習者3名は全員、まとまった手紙文を完成している。そのうちの1名は、アンケートに「思いのままに書いていたのでどれも使う機会がなかった。」と書いている。

2.5.2 《知識的な要素》の学習支援ツールの使用状況

《知識的な要素》の学習支援ツールとして設定した「手紙の知識」内にある四種類の使用状況の内訳は、表 2.4 のとおりである。

表 2.4 《知識的な要素》の学習支援ツールの使用における内訳

| | | |
|---------|------------------|-----|
| 「手紙の知識」 | 〈頭語・結語〉を使用した学習者 | 9人 |
| | 〈時候の挨拶〉を使用した学習者 | 29人 |
| | 〈手紙の構成1〉を使用した学習者 | 11人 |
| | 〈手紙の構成2〉を使用した学習者 | 31人 |

(筆者作成)

学習者が最も多く使用した《知識的な要素》の学習支援ツールは、文章の完成モデルである手紙文例を示した〈手紙の構成2〉であった。特に、前項の表 2.2 に示した、①ない

しは②の段階で使用した学習者は18名であった。手紙を書き進める比較的早い段階で、学習の具体的なゴールの姿を確認していることが分かる。

〈時候の挨拶〉を使用した学習者は、全体の約7割であった。これは、日常生活における学習者の語彙として、時候の挨拶自体なじみが薄いこと、また〈手紙の構成2〉で示した手紙文例とは異なる季節に調査を実施したため、時候の挨拶を考えるに当たっては〈手紙の構成2〉が学習支援として機能しなかったことが考えられる。他の季節の時候の挨拶の書きぶりを踏まえて、調査時の季節の言葉を考えるという学習行為を求めるには、学習者の語彙が不足している、或いは、そのような作文の仕方に慣れていないことが推測できる。

また、〈時候の挨拶〉で例示した、同月の複数の時候の挨拶の文言を、一続きのように引用して書いた（例えば、時候の挨拶として「初秋の候、名月の候、さわやかな秋風の吹くころとなりました。」と書く。）学習者が5名いた。なじみが薄いことに加え、時候の挨拶そのものの理解が不足していることが分かる。

〈手紙の構成1〉を使用した11名の学習者については、手紙文を書き進めていくに当たって、記述過程の前半に確認した者と、後半に確認した者とに分かれる。キャプチャを確認すると、前者は書き出しを、後者は後付けの内容項目を見ていたことが分かる。しかし、いずれの場合も〈手紙の構成2〉と併せて用いており、〈手紙の構成1〉を単独で用いて手紙を書いた学習者はいなかった。この点においては、推測の域を出ないが、手紙文の基本的な構成は、手紙の完成モデルなどの具体例とともに使用することで理解が促される可能性が示唆される。

〈頭語・結語〉を使用した9名のうち「拝啓、敬具」と書いた学習者は7名、「こんにちは、さようなら」と書いた学習者は1名、「お久しぶりです」と書いた学習者が1名であった。また、〈頭語・結語〉を使用していない学習者32名中、24名が「拝啓、敬具」と書いていることから、頭語と結語に関しては既に知識をもっている学習者が多い、或いは、〈手紙の構成2〉で示した手紙文例にある頭語と結語をそのまま使用した学習者が多いと考えられる。

これらの結果から、手紙文を書くに当たって、《知識的な要素》の学習支援の要素を必要とする学習者の存在と、《知識的な要素》の学習支援の要素を提示する必要性を認めることができる。しかし、具体的な使用状況を見ると、時候の挨拶を一覧にしたものなど、手紙文に関する定型文の言葉を羅列した資料のみでは、そこに書かれた言葉を適切に使用

することができない学習者が一定数存在することが明らかになった。このことが、文章の完成モデルである手紙文例を比較的早い段階で頻用する結果につながったのではないかと考えることもできるが、本結果のみでは推測の域を出ない。しかし、手紙文の学習に当たっては、《知識的な要素》の提示の仕方に工夫が必要であることが分かった。その一つの方法として、文章の完成モデルである手紙文例とあわせて提示することで、学習者を有効に支援できる可能性があることが示唆される。

2.5.3 《方法的な要素》の学習支援ツールの使用状況

(1) 「自由メモ」の使用状況

「自由メモ」を使用した学習者は12名であった。各学習者の使い方の概要は、表2.5のとおりである。

表 2.5 「自由メモ」の使用状況

| No. | 使い方の概要 | パターン |
|-----|--|------|
| 1 | 「自由メモ」に下書きをし、推敲してから「手紙」欄に文章を貼り付け、途中から「手紙」欄のみで書き進める。 | A |
| 2 | 「手紙」欄に時候の挨拶を書いた後、「自由メモ」に下書きをし、推敲してから「手紙」欄に文章を貼り付ける。 | A |
| 7 | 「自由メモ」にこれから書く手紙の相手と目的を書き、それと「手紙の知識」を交互に見ながら「手紙」欄に書く。 | C |
| 11 | 「自由メモ」に材料を書き出し、「手紙」欄に書きながら、「自由メモ」に書いた材料の順序を入れ替えたり選択したりし、それを見ながら「手紙」欄に書く。 | C |
| 13 | 「ふせん」と「自由メモ」の両方に材料を書き出し、「ふせん」を使って書く内容を選択して「手紙」欄に書く。 | B |
| 14 | 「自由メモ」で時候の挨拶の下書きをし、「手紙」欄に貼り付けた後は、「手紙」欄のみで書き進める。 | A |
| 18 | 「自由メモ」に材料を書き出し、それを見ながら「手紙」欄に書く。 | C |
| 21 | 「ふせん」を使って下書きを行った後、書く内容の項目を「自由メモ」に順番に書く。 | B |
| 24 | 「自由メモ」に二人の先生の名前と、二人に向けて書きたい材料を書き出して検討し、それを見ながら「手紙」欄に書く。 | C |
| 27 | 「自由メモ」に前文の下書きをした後は、「手紙」欄のみで書き進める。 | A |
| 33 | 「自由メモ」に材料を書き出し、途中から「手紙」欄を全画面表示にして書く。 | B |
| 39 | 「自由メモ」に材料を書き出し、途中から「手紙」欄に書く。 | B |

(筆者作成)

以上の使用状況から、「自由メモ」の使い方については、次の3つのパターンに分類することができる。

パターンA：本文の下書きに使用する

パターンB：材料等を書き出す（その後は利用しない）

パターンC：材料等を書き出す（それを見ながら本文を書く）

パターンAの学習者4名は、「手紙」欄に手紙を書く前の下書きを書く道具として、「自由メモ」を使用している。具体的には、「自由メモ」上で文や文章を書いて推敲し、それを「手紙」欄に貼り付けるという行為を繰り返している。しかし、途中で、「手紙」欄でも同様の行為が可能であることに気づき、その後は「手紙」欄で書き進めている。これは、コンピュータでは、文章を書き進めるに当たっての加除修正が容易であることから、下書き用として「自由メモ」を使用する必要が感じられなくなったためであると考えられる。結果的に、パターンAの学習者にとって、「自由メモ」は、学習支援としての役割を果たしていないと言える。

パターンBの学習者4名は、「自由メモ」に、書きたい相手や材料等を単語や短い文で書き出したり、書く項目を書き出しの順番に並べたりして整理しているが、整理後は、「自由メモ」を参照することはなく、「手紙」欄に手紙を書いている。

例えば、No.33 を取り上げてみる。表 2.6 は、2.5.1 で取り上げた表 2.2 からNo.33 を抽出したものである（以降、表 2.6 に準じるものは、表 2.2 から抽出したものである）。

表 2.6 No.33 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| No. | 解答時間 (分) | 《知識的な要素》 | | | | 《方法的な要素》 | |
|-----|-------------|----------|---------|----------|----------|----------|-------|
| | | 「手紙の知識」 | | | | 「自由メモ」 | 「ふせん」 |
| | | 〈頭語結語〉 | 〈時候の挨拶〉 | 〈手紙の構成1〉 | 〈手紙の構成2〉 | | |
| 33 | 38 | | | | | ① | |
| | | | | ② | | | |
| | | | | | | | ③ |
| | | | ④ | | | | |

(筆者作成)

No.33 は、調査開始後すぐに、「手紙」欄に「拝啓 少し肌寒い日が」と書き出し、約3分後に「自由メモ」欄に、「〇〇中学校 たくさんの友達もでき、充実」と、手紙に書く材料を書き留めている（表 2.6 の①が相当）。そして、書き留めるとすぐに「手紙」欄に書いた「少し肌寒い日が」の続きを書き進め、同時に「手紙の知識」を活用し始める（表 2.6 の②、③、④が相当）。

以降、「自由メモ」は開かず、最終的には全画面表示にして手紙を書き上げた。No.33 の

記述過程において、「自由メモ」を使用したのは前述の一回のみであり、随時参照しながら書くといった行為は見られない。

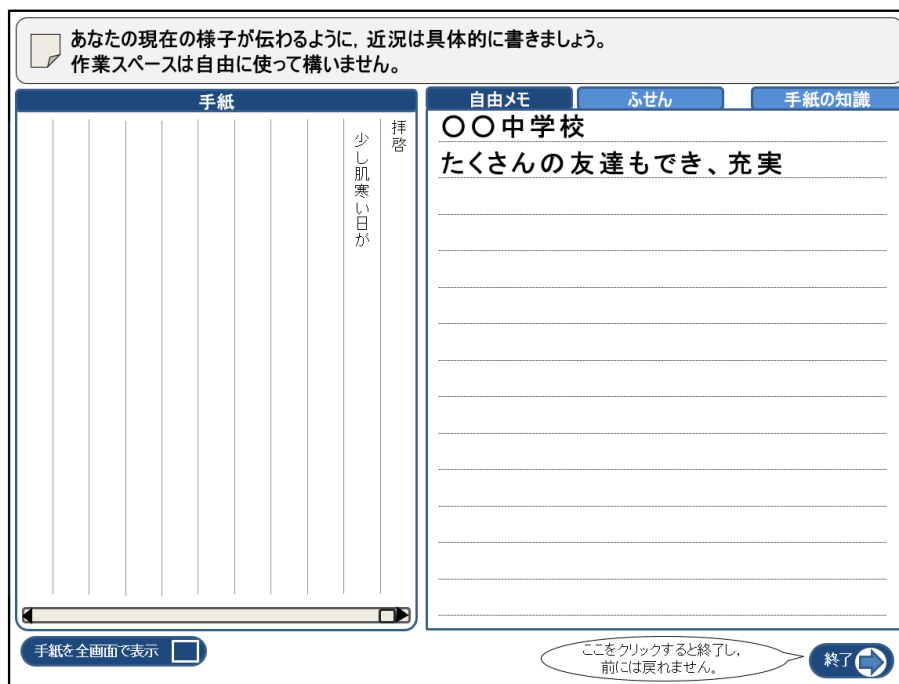


図 2.4 No. 33 の調査画面の一部 (筆者作成)

このように、パターンBの学習者にとって、「自由メモ」は、材料を想起したり整理したりする上では有効に働いたと考えられるが、記述過程全体における学習支援としての役割は少ないと言える。No.33は、「手書きで書く場合は、メモや付箋を利用したいと思った。」とアンケートに書いている。このことは、手書きでない場合、つまり、コンピュータ等を媒体として文章を書く場合は、メモや付箋は不要であることを指摘しているとも読める。

パターンCの学習者4名は、「自由メモ」に材料を書き出して整理するとともに、それを見ながら手紙文を書き進めている。そして、書き進めている最中も、「自由メモ」上で手紙に書こうと考えている材料の順序を入れ替えたり、内容を書き直したりしている。これらの様子から、パターンCの学習者にとって、「自由メモ」は学習支援として有効に働いたと考えられる。具体的な状況については2.5.4.2で後述する。

(2) 「ふせん」の使用状況

「ふせん」を使用した学習者は4名であり、それぞれの使い方の概要は、表2.7のとおりである。

表 2.7 「ふせん」の使用状況

| No. | 使い方の概要 |
|-----|---|
| 6 | 付箋に材料を書き出し、「手紙」欄にその内容を書いたら、一つずつ付箋を削除していく。 |
| 13 | 付箋に材料を書き出し、それらを並べ替えて書く順番を決め、「手紙」欄に書く。 |
| 21 | 付箋に一文ずつ書いて並べていき、何枚かまとまったところでそれぞれを「手紙」欄にコピーアンドペーストする。 |
| 24 | 付箋に材料を書き出し、「ふせん」欄の左側に並べ、書き進めていく中で用いた付箋について、どのように使用したかのメモ（「軽く触れた」、「終了」など）を付箋に書き加えて右側に移動する。 |

(筆者作成)

書く材料を書き出し、必要なものを選択して並べ替え、文章の構成を考える際に役立つ学習支援ツールとして付箋を設定したが、そのような使い方をしたのはNo.13の1名であった。他の3名は、材料を書き出す点では共通しているが、その後の使用の仕方が異なっている。特に、No.21のように、一つ一つの付箋に一文ずつ書き、それを並べた上で、最終的に付箋に書いた文を順番に「手紙」欄にコピーアンドペーストして文章を完成させるといった使い方は想定外の行為である。これは、その作業量と時間を考えても、コンピュータ上で操作できる付箋ならではの方法と言えそうである。

このように、設定の意図とは異なる使い方ではあるが、手紙文を書くに当たって、その材料や文を書き出し、手紙文に使用している点では、これら4名の学習者にとって、「ふせん」は学習支援としての役割を果たしたと言える。

なお、今回のように一定の形式をもつ手紙文を書く学習において、文章の構成を考えるための「ふせん」という学習支援ツールの設定が《方法的な要素》として適したものであったか否かという点については、使用状況の少なさを考えても再考する必要がある。また、前述した「手書きで書く場合は、メモや付箋を利用したいと思った。」との学習者の指摘からも、付箋を設定した意図とともに、扱う文種、及び使用媒体との関係性を視野に入れる必要が認められる。

2.5.4 学習支援ツールの具体的な活用の仕方

学習者の記述過程のデータから、《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツール

が記述過程でどのように活用されたかを把握することができた。以下、それぞれの具体的な状況を、個別の学習者を取り上げて分析する。

2.5.4.1 《知識的な要素》の学習支援ツールの活用の方の実際

《知識的な要素》の学習支援ツールが学習支援として有効に働いたと考えられるNo.17の記述過程を取り上げる。

表 2.8 No.17 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| No. | 解答時間 (分) | 《知識的な要素》 | | | | 《方法的な要素》 | |
|-----|-------------|----------|---------|----------|----------|----------|-------|
| | | 「手紙の知識」 | | | | 「自由メモ」 | 「ふせん」 |
| | | 〈頭語結語〉 | 〈時候の挨拶〉 | 〈手紙の構成1〉 | 〈手紙の構成2〉 | | |
| 17 | 32 | | ① | | | | |
| | | ② | | | | | |
| | | | | | ③ | | |
| | | | | ④ | | | |
| | | | | | | | ⑤ |

(筆者作成)

No.17は、まず「手紙」欄に「拝啓」と書き、〈時候の挨拶〉を見て(表2.8の①が相当)、そこから「さわやかな秋風の吹くころとなりました。」と引用して書く。その後、1分間強、〈頭語・結語〉など「手紙の知識」間を往復していたが(表2.8の②が相当)、〈手紙の構成2〉を選択して(表2.8の③が相当)、手紙文の続きを書いていく。ここからは、相手に応じた安否の言葉と自分の近況の言葉を書くのに逡巡している様子が見える。

「さて、」以降は、順調に手紙を書き続けるが、後付けを書く際に、〈手紙の構成1〉と〈手紙の構成2〉を交互に切り替えてその内容を確認し(表2.8の④、⑤が相当)、基本的には最後まで〈手紙の構成2〉(表2.8の⑤が相当)を中心に見ながら書き進めた。完成した手紙文は、以下のとおりである(下線は筆者による)。

なお、固有名詞は、アスタリスクで伏せ字にしている(以降、同様)。

拝啓 さわやかな秋風の吹くころとなりました。

**先生におかれましては、お変わりなくお過ごしのことと幸いです。私は充実した毎日を過ごしています。

さて、私は、部活動で剣道部として大変ながらも楽しい中学校生活を送っております。最近はけがをしまい、運動を少し規制されていますが、勉学に励んでいけるよう、頑張っていきたいと思えます。最初は、あせりましたが、運動ができないからこそ、すべきことを見つけ、していけるようになってきました。こうしてやるべきことを見つけ、実践していけるようにしていきたいです。

最後になりましたが、先生のご健康をお祈り申し上げます。またお会いできる日を楽しみにしております。

敬具

九月十日

**先生

図 2.5 No. 17 の手紙文

(筆者作成)

主文の内容が整理されていない。具体的には、剣道部とけがの関係、勉学とやるべきこととの関係、且つこれら二つの関連が不明瞭であり、思い付いた順に書いている状況がキャプチャからも見て取れる。また、下線部が〈手紙の構成2〉の内容と全く同じである。しかし、「手紙の知識」を活用することによって手紙を書き切ることができたことが分かる。

アンケートでは、「手紙の知識」が役立ったとし、「手紙を書いたことが少なく、書き方が心配だったから。」と理由を書いている。つまり、手紙文の書き方を確認するために、「手紙の知識」を使用したことが認められる。

No.17 は、《知識的な要素》の学習支援ツールとして設定した項目全てを使用して手紙文を書き上げている。つまり、No.17 にとっては、記述過程において《知識的な要素》の学習支援ツール全てが必要であったと考えられる。中でも、表 2.8 から分かるように〈手紙の構成1〉と〈手紙の構成2〉の往復が特徴的である。このことが、手紙を書くという経験が少ない学習者に顕著に見られる傾向であるのかという点については、今回の調査では分からない。しかし、2.5.2 で触れたように、〈手紙の構成1〉は単独で用いられる《知識的な要素》の学習支援ツールではなく、〈手紙の構成2〉とともに用いられるものであるという結果を踏まえ調査の設計を改良することで、特に、手紙文を書くという経験が少ない学

習者に必要な学習支援の要素を、具体的に導き出せる可能性が出てきたと言える。

一方で、主文の内容が整理されていないことについては、本来教師が介入し、指導が必要な状況である。この点について、本調査においては、《方法的な要素》の学習支援ツールを用意しており、まさに、No.17 のような状況の学習者のためのツールであった。《方法的な要素》の学習支援ツールを使用し、メタ言語能力を発揮しながら自身の文章と向き合い、試行錯誤しながら内容を吟味したり文章を整えたりしていくことを想定していたが、No.17 は使用せずに終わった。No.17 は、自身の力のみでは、主文の内容を吟味することは難しい学習者であることが分かる。

2.5.4.2 《方法的な要素》の学習支援ツールの活用の仕方の実際

(1) 「自由メモ」の活用の仕方の実際

「自由メモ」が学習支援として有効に働いたと考えられるNo.18 の記述過程を取り上げる。

表 2.9 No.18 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| No. | 解答時間 (分) | 《知識的な要素》 | | | | 《方法的な要素》 | |
|-----|-------------|----------|---------|----------|----------|----------|-------|
| | | 「手紙の知識」 | | | | 「自由メモ」 | 「ふせん」 |
| | | 〈頭語結語〉 | 〈時候の挨拶〉 | 〈手紙の構成1〉 | 〈手紙の構成2〉 | | |
| 18 | 31 | | | | | ① | |
| | | | ② | | | | |
| | | | | | | ③ | |
| | | | | | | ④ | |
| | | | | | | ⑤ | |

(筆者作成)

No.18 は、まず「自由メモ」を開き (表 2.9 の①が相当)、手紙に書く内容を列挙した (図 2.6 参照)。

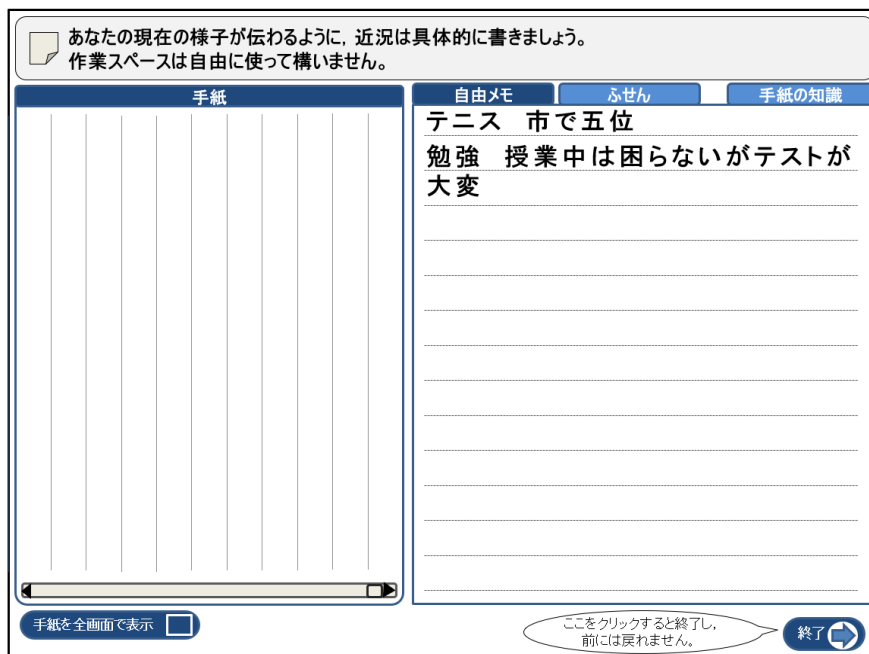


図 2.6 No. 18 の調査画面の一部 (筆者作成)

次に、〈時候の挨拶〉を確認した後（表 2.9 の②が相当）、手紙欄に「拝啓」と書き、その後、〈手紙の構成 2〉を見ながら前文を書く（表 2.9 の③が相当）。そして、「さて、」と書くと、再び「自由メモ」を開き（表 2.9 の④が相当）、本文を書き進めた。

その後、後付けを書くときに〈手紙の構成 2〉を確認するが（表 2.9 の⑤が相当）、基本的には「自由メモ」を見ながら書き進めた。

完成した手紙文は、以下のとおりである。

拝啓 さわやかな秋風の吹くころとなりました。

先生はいかがお過ごしでしょうか。僕はいまでも元気に学校に通っております。

さて、中学校では三年生が部活を引退し、二年生が部の中心となって活動するようになりました。僕は小学校からやっていたテニスを今でもソフトテニス部として続けております。八月の終わりごろ夏季シード戦と呼ばれるシードを決める大会がありました。僕は一年生で一番強い人とペアを組んで出場しました。最初にあったリーグ戦では一位通過でした。しかしくじ運が悪く、シード枠八位以内が決定する準準準決勝で強いペアと戦うことになりました。結局試合には勝てたものの、次の試合で負けてしまいました。とても悔しく試合後はしばらくは下を向いていました。ですが、下を向いてばかりではいけません。

この失敗をかてに次の大会では、優勝したいと思っています。

長々と話してしまいましたが、先生、これからもお体に気を付けて健康にお過ごしください。また会える日を楽しみにしています。

敬具

図 2.7 No. 18 の手紙文

(筆者作成)

本文を読むと、最初に「自由メモ」に書いた「テニス 市で5位」というメモの内容が、本文の中で詳細に書き進められていったことが分かる。同じく「自由メモ」に書いた「勉強 授業中は困らないがテストが大変」の内容は、手紙文には反映されなかった。このことに加え、「自由メモ」を開きながら手紙文を書き進めている様子うかがえることから、No.18 は、書きたい材料を想起して書き留め、その内容を確認しながら書き進めるために「自由メモ」を活用したことが分かる。

アンケートでは、「自由メモ」が役立ったとし、「カーソルの操作をせずにたくさんの内容が書けるからです。」と理由を書いたが、その後、「自由メモ」ではなく「手紙の知識」を選び直し、「手紙の書きだしやしめくくりがよくわからなかったから。」と書き直している様子がキャプチャで確認できた。改めて、記述過程を確認すると、No.18 にとって「手紙の知識」は、自分の知識の曖昧な部分を確認するものであったことが分かった。

また、「結局試合には勝てたものの、」から、「手紙」欄を全画面表示にし、ほぼ止まることなく文章を書き進めている。その上で「次の大会では、優勝したいと思っています。」と書き終えた後に、〈手紙の構成2〉を確認し、「長々と話してしまいましたが、」と末文を書き始めている。その様子から、全画面表示にした際の残りの行数や、残りの調査時間に鑑み、勉強についての内容を書くのはやめ、末文と後付けに移ったのではないかと推測できる。とすれば、この行為は、第1章で整理した「プランニングやモニタリング、読み返しなどの学習者の行為が記述過程に作用する可能性を踏まえておくこと」としたプランニングが記述過程に作用した一例であることが示唆される。実際、No.18 は、《方法的な要素》の学習支援ツールである「自由メモ」を書き始めと、書いている最中の内容選定の際に使用しており、自身の書く文章をモニタリングしながら調整している様子うかがえる。その結果、小学校の先生に対して、テニスに関してのまとまった報告がなされている。

No.18 のように、比較的文章を書き慣れていると思われる学習者には、自身の文章をモニタリングしながら、文章記述における諸条件に照らして調整するためのツールとして《方

法的な要素》が有効に働く可能性が示唆される。また、《知識的な要素》は、文種による自身の得意不得意によって適宜使用するものとして位置付くのもかもしれない。見方を変えれば、文章を書くことに慣れていると思われる学習者には、《知識的な要素》について必要に応じた学習支援を行うことで、目的に合った文章を自力で書き進めていく可能性があると考えられる。

(2) 「ふせん」の活用の仕方の実際

「ふせん」が学習支援として有効に働いたと考えられるNo.13 の記述過程を取り上げる。

表 2.10 No.13 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| No. | 解答時間(分) | 《知識的な要素》 | | | | 《方法的な要素》 | |
|-----|---------|----------|---------|----------|----------|----------|-------|
| | | 「手紙の知識」 | | | | 「自由メモ」 | 「ふせん」 |
| | | 〈頭語結語〉 | 〈時候の挨拶〉 | 〈手紙の構成1〉 | 〈手紙の構成2〉 | | |
| 13 | 45 | | | | ① | | |
| | | | ② | | | | |
| | | | | | ③ | | |
| | | | | | | | ④ |
| | | | | | | ⑤ | |
| | | | | | | | ⑥ |
| | | | | | | ⑦ | |

(筆者作成)

〈手紙の構成2〉と〈時候の挨拶〉を参考に前文まで書いたNo.13 は(表 2.10 の①, ②, ③が相当), 「ふせん」を使って(表 2.10 の④が相当) 手紙に書く材料(「文武両道」, 「勉強」, 「部活」, 「合唱コンクール」, 「運動会」, 「修学旅行」)を書き出し始める(図 2.8 参照)。

あなたの現在の様子が伝わるように、近況は具体的に書きましょう。
作業スペースは自由に使って構いません。

| 手紙 | 自由メモ | ふせん | 手紙の知識 |
|--|------|------|---------------------|
| 拝啓 初秋の候、さわやかな秋風の吹く頃となりました。 **先生におかれましては、お変わりなくお過ごしのこと と思います。 | | 文武両道 | |
| | 勉強 | | 部活 |
| | | | 合唱コンクール 運動会 修学旅行 |
| | | | |

手紙を全画面で表示

ここをクリックすると終了し、前には戻れません。 終了

図 2.8 No. 13 の調査画面の一部 (筆者作成)

途中で、「ふせん」上で行ったことと同様の作業を「自由メモ」で行おうとしたが(表 2.10 の⑤が相当)、その作業を中断して再び「ふせん」に戻り(表 2.10 の⑥が相当)、材料を並べ替えて整えている。

最終的に、「文武両道」、「勉強」、「部活」、「成長痛」、「運動会」、「修学旅行」、「合唱コンクール」、「趣味」の順で付箋を並べ、その後は、「ふせん」を見ながら手紙を書き進めた。完成した手紙文は、以下のとおりである。

拝啓 初秋の候、さわやかな秋風の吹く頃となりました。

**先生をはじめ、小学校の先生方におかれましては、お変わりなくお過ごしのことと
思います。

さて、小学校を卒業し、早くも一年半が過ぎました。何度かお会いしたこともありまし
たが、それもわずか数分のことです。勉強、部活、行事など、様々な場面で頑張っており
ます。

勉強では、昨年のご存じの通り、科学の甲子園ジュニアに参加しました。入賞すること
はできませんでしたが、事前課題で1位をとることができました。

部活では、成長痛のため、試合には出ることができませんでしたが、新人大会で市ベス

ト8に入ることができました。僕自身は、早く成長痛を治したいと思います。

行事では、今年に入ってから、運動会や、研究会がありました。どれも、頑張ることができました。また、修学旅行や合唱コンクールがもうすぐあるのでとても楽しみです。

先生の授業で興味を持ち始めた歴史も、今では買った本で、部屋があふれかえっています。

長文になりましたが、**先生をはじめ、小学校の先生方全員のご健康をお祈り申し上げます。またお会いできる日を楽しみにしております。

敬具

九月十日

** **

**先生

図 2.9 No. 13 の手紙文

(筆者作成)

「手紙」の本文から、「ふせん」の画面上に並べられた材料が順番どおり取り上げられており、「ふせん」で整理した内容を確認しながら手紙を書き上げたことが分かる。

「自由メモ」か「ふせん」かの違いはあっても、前述のNo.18と同様、No.13も書く材料の書き出しと吟味、及び調整に《方法的な要素》を使用している点で共通している。そのうえで、No.13のように書きたい内容が数多くある場合は、何を書くかのみならず、どのような順番で書くのかを考える際に、「自由メモ」と比較して「ふせん」の動作性を選択したことが推測できる。記述過程のデータを確認すると、No.18同様、書く内容が決まると、止まることなく文章を書き進めている様子が見える。

一方で、完成した手紙文の下線のように（下線は、筆者による）、時候の挨拶に課題が見えることを考えると、書くべき内容を豊富にもち、一見よどみなく書き進めている学習者であっても、《知識的な要素》である文種特有の知識に課題がある場合があることが分かる。この点は、授業であれば、指導者が正確な理解を求めるために声を掛け、修正させるべき箇所である。No.18とNo.13の二例だけで一般化することはできないが、作文を得意としている学習者の記述過程において、指導者はどこに留意してその記述を確認し、どのような点について指導を加えるべきかについて、《知識的な要素》は、その観点の一つと成り得ると考えられる。つまり、書き慣れている学習者においても、文種によっては《知識的な要素》に課題がある可能性があり、適切な指導が必要であるということである。

2.6 考察

本調査では、第1章で提出した学習支援の枠組み《知識的な要素》と《方法的な要素》を基に、手紙文を題材にしたCBT調査において設定した学習支援ツールの活用の様子から、一人一人の学習者の記述過程の実態を捉えることを試みた。

調査結果から分かるのは、学習者が記述過程で必要とする学習支援の要素は、学習者によって様々であること、単一の場合もあれば複数の要素を必要とする場合もあることである。また、同じ要素を複数回にわたって使用することも確認できた。

調査問題においては、学習支援ツールを全く使用しない学習者も存在したが、全ての学習支援ツールが使用され、学習者全員が手紙文を完成させたことから、学習支援ツールの各要素は、全ての学習者に対応する十分なものではなかったとしても、全て必要なものであった可能性が高いことが示唆される。

また、《知識的な要素》の学習支援ツールと、《方法的な要素》の学習支援ツールとでは、前者の使用が多いことが分かった。

特に、学習のゴールである文章の完成モデルである手紙文例の使用が顕著なこと、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（表2.11参照）。

表 2.11 学習支援ツールと学習活動の関係イメージ

| 学習支援 ツールが もつ性質 | 《知識的な要素》 (知識及び技能に係る能力を支援) | | | 《方法的な要素》 (思考力, 判断力, 表現力等に係る能力を支援) | | | | |
|----------------------|------------------------------|-------|-----------------------|--------------------------------------|-----------------|--|-----------------------|-------------------------|
| | 「手紙の知識」 | | | 「手紙の知識」 | | | ふせん | 自由メモ |
| 学習 過程 | 頭語結語 | 時候の挨拶 | 手紙の構成1 (基本的な構成) | 手紙の構成2 (完成モデル例) | | | | |
| 相手, 目的 の設定 | | | | 文章の目的を確認したり相手を確認したりする。 | | | | 相手や目的を書き出し, 必要に応じて確認する。 |
| 取材 | | | | 必要に応じて抽出・模倣・改変・応用する。 | | | 材料を書き出し, 選択する。 | 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。 | | 〈手紙の構成2〉を中心に行き来 | | 材料を書き出し, 順序付けて配列する。 | |
| 記述 | 指導者が用意した一覧から選択する。 | | 手紙の構成2と合わせて構成の型を確認する。 | | | | 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 おける 主な操作 | 選択・確認 | | 模倣・確認 | 確認・抽出・模倣・改変・応用 | | | 選択・順序 | 確認・参照 |

(筆者作成)

《知識的な要素》と《方法的な要素》とを往復したり, また, 《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。

このことは, いわゆる取材, 構成, 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。

大西 (2004, p. 3) は, 「文章を書くということは, 文章を統合する中心観念的なもの (文章の主題) をまとめ, しかる後にそれを具体化し, 線条化するという手順をとって叙述することになる。」とした。しかしながら, 手紙文記述においては, 学習者から表出される言葉は, 最終的には線条的に配置されるものの, そこに至るまでの過程では, 行きつ戻りつしながら表出され, 時には中断されたり, 途中を飛ばして記述されたり, 前に戻って修正されたり, 決して線条的には進んでいない。言わば非線条的に進みながら線条にまとめていく。その詳細な過程の一端が明らかになった (巻末資料2 参照)。

倉澤 (1950, p. 409) は, 作文の記述中指導について, 以下のように指摘する。

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。

本調査で提出された「取材や構想をも、叙述の中において」学習される学習者の記述過程の実態は、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。」(同, p. 413) とする。本調査では、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。第1章で確認したメタ認知的方略の性質をもつ《方法的な要素》が「自己校正」にどの程度作用したのかについては、件数が少ないため軽々に分析できないが、使用した学習者に限って言えば、自身の文章を俯瞰したり推考したりするのに有効に機能していたことが認められる。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⁵、「自己校正」への言及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。

以上のことから、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においては、《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。使用したタイミングとの関連で言えば、記述の始めで用いた学習者は、最初に学習のゴールの具体的な状況を確認し、学習の見通しをもって記述を進めるために活用したと考えられる。また、記述過程全般にわたって活用した学習者は、手紙特有の構成、及び手紙文特有の言い回しを「手紙文例」で確認しながら記述していることが確認された。なお、このことは、日頃から手紙を書き慣れていない学習者にとって、一定の形式をもつ文種であるという手紙文の特性が、書きやすさにつながった可能性と、書きにくさにつながった可能性を示唆すると見ることもできる。しかし、いずれの学習者にとっても、文章の完成モデルとしての手紙文例が各学習者の記述に機能したことを認めることができた。

また、表 2.11 で示したように、文章の完成モデルである手紙文例について、《知識的な要素》として確認するにとどまらず、自身の手紙文の内容を考えるに当たって模倣したり改変したりしながら活用する学習者の様子を捉えることができた。この事実は、文章の完成モデルである手紙文例が、《知識的な要素》と《方法的な要素》を架橋する学習支援の要素として有効に働いたことを示唆する。

さらに、学習支援ツールを活用しながら手紙文を完成させた学習者の記述過程の様相は一律ではなく、求める学習支援の要素と支援を求めるタイミングも様々であることが確認できた。このことは、日々の教室における書くことの指導において、一つの指導パターンでは、個々の学習者に十分対応できないことを示している。

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, p. 173) 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。」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、記述行為は、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、学習者は手紙文を書く目的を踏まえつつ、手紙文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吟味して書き進めることになる。

しかし、本調査では、「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、学習者の記述過程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。「手紙文例」が設定されていることで、本調査が《方法的な要素》の活用に向けたメタ言語能力の発揮を妨げ、学習者が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る。

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 (2001b, p. 4) 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。」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、学習者の記述過程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資質・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、今回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。

第3章では、これら二点の課題を踏まえ、手紙文記述における学習支援の要素を精査する調査を設計、実施する。

¹ 本調査は、文部科学省科学研究費補助金、基盤研究(C)課題番号 24531167「中学校国語科におけるコンピュータを活用した課題解決型学力調査問題の開発」の研究データを活用したものである。また、本章は、日本読書学会『読書科学』60.2において、「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—」として発表した拙論を基にしている。

なお、本調査における CBT 調査は、その前身として、筆者が同補助金による基盤研究(C)課題番号 24531167「中学校国語科におけるコンピュータを活用した課題解決型学力調査問題の開発」(2012.04.01～2016.03.31)において、「文学的な文章を読んでポップ(本の紹介カード)を作る」という CBT 調査を開発しており、その手法を応用したものである。

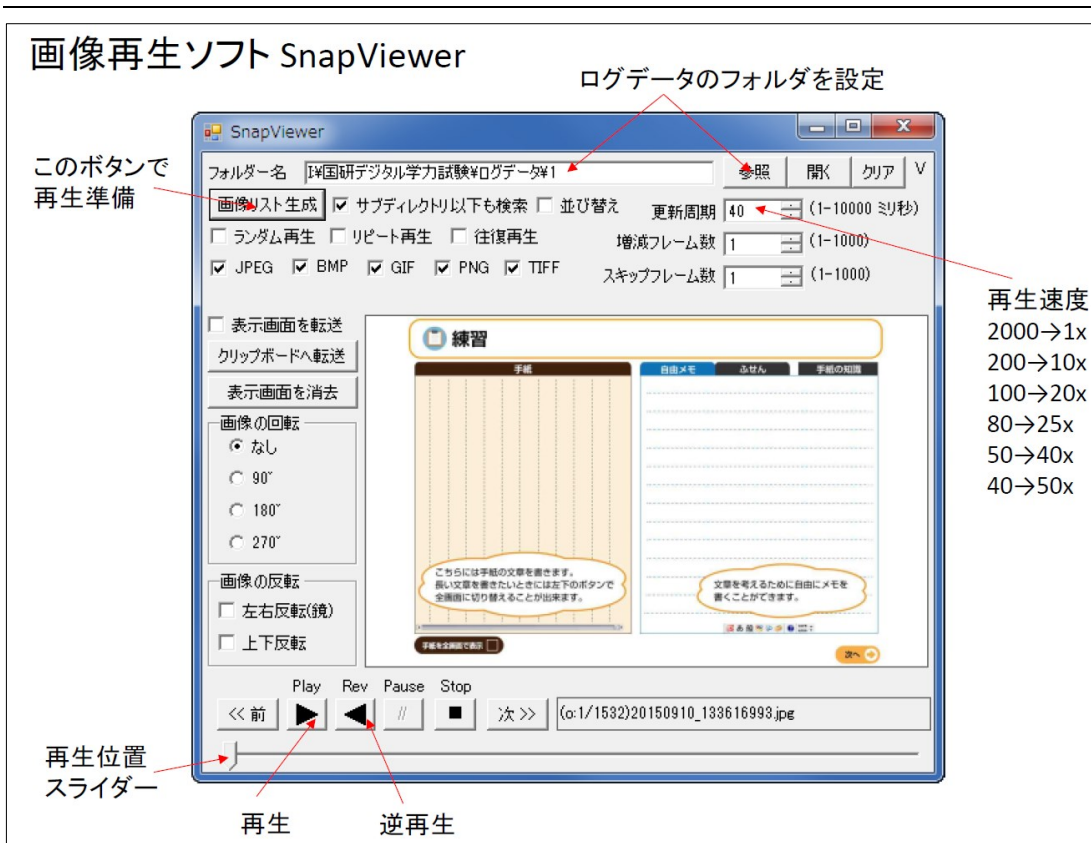
<https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-24531167/24531167seika.pdf>

(2020年1月24日最終閲覧)

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メモリ上で全てを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。調査当日は、コンピュータに係る諸準備及びトラブル等に対応した。なお、本調査のプログラミングにおける費用は、注1で示した文部科学省科学研究費補助金、基盤研究(C)課題番号 24531167に係る研究費によるものである。

⁴ 有限会社ワンクリエーションのフリーソフトで、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、スピードの調節も可能なため、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。



【SnapViewer の画面イメージとその説明】

(筆者作成)

⁵ 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は記述式の問題であり、「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。

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

3.1 調査の目的

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である¹。第2章の「学習者の記述過程の実態を捉えるための調査」（以降、便宜上、「第1の調査」という。）において確認された学習者の記述過程の実態を踏まえた上で、学習支援の要素を精査、検討することを目的とする。

「第1の調査」では、学習者が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》の双方が活用されること、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》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明らかになった。

しかし、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は、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る。

これらの点を踏まえ、第1章で提出した、本研究の記述過程における学習支援の枠組みを基に精査し、検討する。

3.2 調査の方法

基本的には、「第1の調査」同様の手続きで、手紙文を題材に、筆者が作成したCBT調査問題を50分間で実施する（以降、便宜上、「第2の調査」という）。

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。

図3.1は、調査実施時の様子である。



図 3.1 山形県 Y 中学校における調査実施の様子（2018（平成 30）年 12 月 11 日撮影）

（筆者作成）

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（図 3.2、及び図 3.3 参照。以降、それぞれ「冒頭アンケート」、「事後アンケート」という）。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。「冒頭アンケート」は、選択式の 3 設問であるため、回答時間の指定はしていない。「事後アンケート」の回答時間は、10 分間である。

| |
|--|
| <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> |
|--|

図 3.2 「冒頭アンケート」の項目

（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、差し支えない範囲で、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、きまりがあることをどう思いますか。
 ()

図 3.3 「事後アンケート」の項目

※下記 () は、記述を求めた箇所。(筆者作成)

3.2.1 本調査で使用する CBT 調査問題の作成とその内容

CBT 調査問題における画面の配置も、基本的には「第1の調査」と同様のレイアウトとした上で(図3.4参照)、後述する3.2.2の変更点を踏まえて作成した(実際の調査画面は、巻末資料3を参照)²。

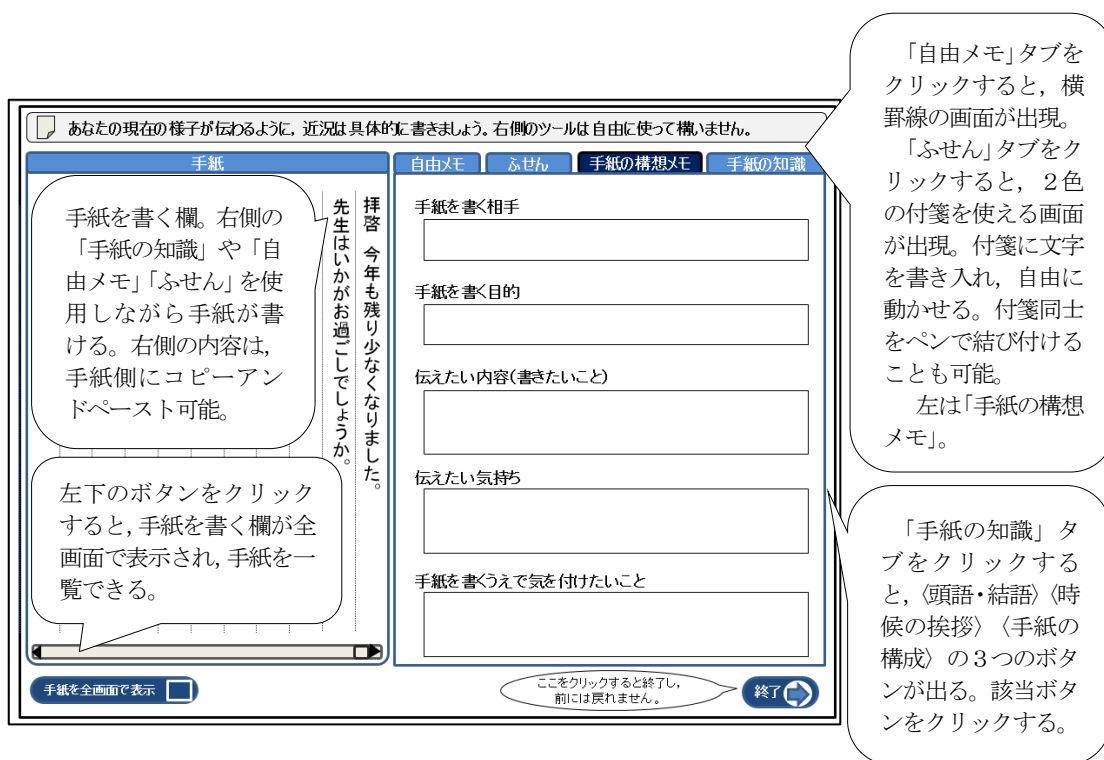


図3.4 調査画面の一部①

(筆者作成)

左側半分の「手紙」とあるスペース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。右側半分は、学習支援ツールを使用する作業スペースである。画面上に学習支援ツールとして用意した「手紙の知識」を確認したり、「自由メモ」、「ふせん」、「手紙の構想メモ」を活用したりすることができる場所として用意し、「手紙」スペースと中央で二分している。

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、図3.5のとおりである。「第1の調査」では、手紙文を書く相手を「小学校の先生」と限定したが、「第2の調査」では「お世話になった先生」とし、相手の選択の幅を広げた。これは、学習者の現実にできる限り近い場を用意して調査を実施すること、その上で、手紙文特有の明確

な相手意識を発現させることを意図している。

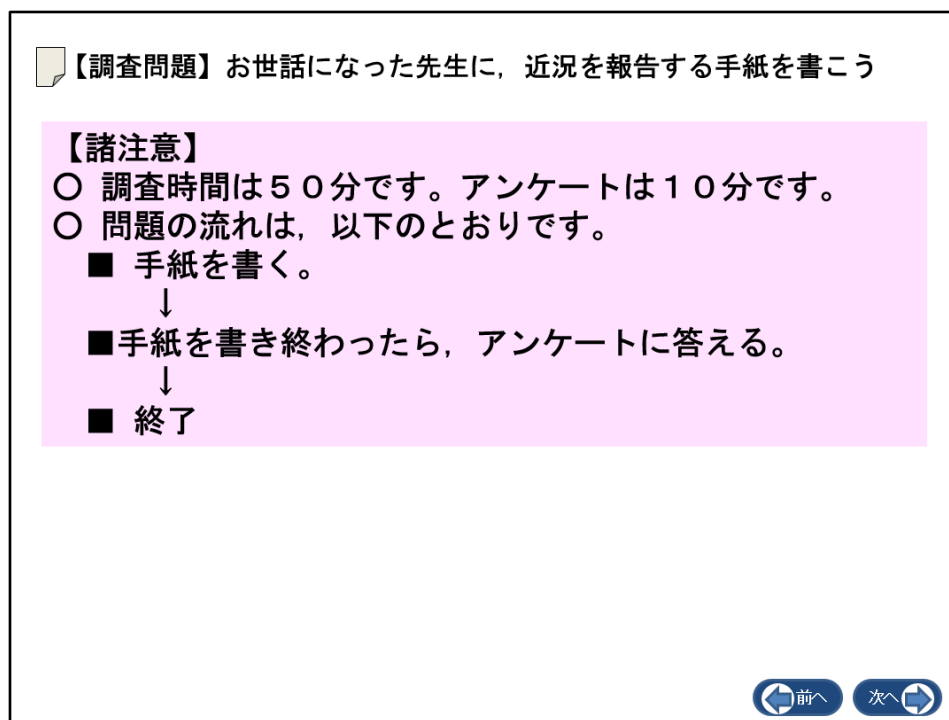


図 3.5 調査画面の一部②

(筆者作成)

3.2.2 《知識的な要素》と《方法的な要素》に係る学習支援ツールの設定

本研究における学習支援の要素の枠組みである《知識的な要素》と《方法的な要素》を維持した上で、以下の表 3.1 に示した①から⑥の内容を用意した。

なお、これら二つの枠組みに整理される学習支援ツールについては、以下の点が「第1の調査」と異なる。

- ・《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙文例」を削除した。これは、前述したように、本研究で意図した、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ツールとして作用しているかどうかといった点において課題が残ったことによる。

「手紙文例」の削除は、学習者が記述過程において、手紙文特有の知識を認識しながら書いているかどうかを把握するためである。

- ・《方法的な要素》の学習支援ツールとして「手紙の構想メモ」を加えた。これは、相手が強く意識されるといった手紙文の特性が、学習者の記述過程において手紙文の内容にどのように作用しているかを捉えるためである。

表 3.1 「第2の調査」で用意した学習支援ツール

| 学習支援の枠組み | 学習支援ツール | 記述過程で発揮される資質・能力 |
|----------|-----------|---|
| 《知識的な要素》 | ① 頭語・結語 | A：言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識 B：文種特有の規範など言語文化に関する知識 |
| | ② 時候の挨拶 | |
| | ③ 手紙の構成 | |
| 《方法的な要素》 | ④ 自由メモ | 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 D：文章作成など記述行為に関するメタ言語能力 |
| | ⑤ ふせん | |
| | ⑥ 手紙の構想メモ | |

※ ①から③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）

画面上右側の四つのタブには（図 3.4 参照），六つの学習支援ツールが設定されている。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。「第1の調査」同様、主として記述する内容を想起したり書きながら内容を整理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。

「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。「第1の調査」における使用頻度と使用方法に鑑み、三色用意していた付箋を赤、黄の二種類にした。また、内容の構成を考える際の使用よりも、伝えたい内容を考えたり整理したりする際に使用されていたことから、付箋同士を線で結ぶことが出来るようにペンの機能を備えた。

なお、「第1の調査」において、付箋を使用した学習者は少数であったが（39名中4名），「第2の調査」においても付箋を採用した。少数ではあるものの、それらの学習者にとっては、手紙文の記述過程において学習支援としての役割を果たしたことが認められたためである。本研究は、個別の学習状況を捉え、学習支援ができる点にその価値の一端がある。今回も、個別の学習の状況が捉えられたからこそ、少数の学習者に対して、付箋による学

習支援の可能性を捉えることができたと判断し、前述のような改善を加えて採用した。

「第2の調査」で追加した「手紙の構想メモ」は、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, 橘 1977, 橘 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」領域に係る研究の知見を参考に作成したものである。手紙文の記述過程において発揮させたい相手意識については、主に「手紙を書く相手」や「伝えたい気持ち」などを考える際に意識されるのではないかと想定される。また、「手紙を書く目的」, 「伝えたい内容（書きたいこと）」, 「手紙を書くうえで気を付けたこと」などを考えながら、自分の記述行為を振り返る場面が生まれるのではないかと想定して設定している。

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 3.6 参照）。

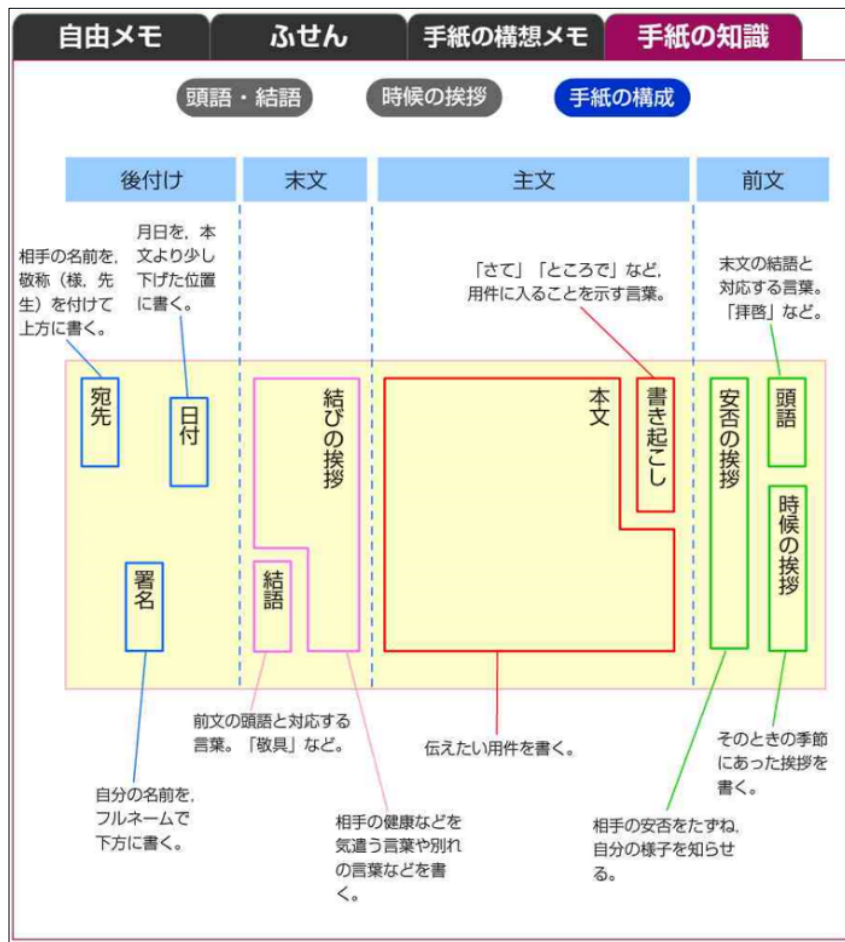


図 3.6 《知識的な要素》の学習支援ツール「手紙の構成」の内容
(筆者作成)

なお、学習支援ツールは、「第1の調査」同様、学習者が必要に応じて活用するものであり、記述過程において、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。

3.3 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「第1の調査」と同様

の学習支援ツールを用いた調査を実施したが、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)

本調査の内容と分析方法の簡易な説明（画面上で手紙を書くこと、キャプチャすることなど）の後、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も終了する。

③ アンケート (10 分)

④ 調査終了

USB メモリを回収する。

3.4 分析の方法

学習者の解答画面のキャプチャを、FastStone Image Viewer6.7³を使用して再生し、学習者の記述過程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。個々の学習者の記述過程の状況の詳細を把握するために、「第 2 の調査」では個票を作成し整理した（巻末資料 4 参照）。具体的には、以下の内容がまとめられている。

- ・冒頭アンケート、及び事後アンケートの結果
- ・記述した手紙文、及び記述過程の大凡の経過時間とその概要
- ・使用した学習支援の要素とその順番
- ・解答時間

本章では、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。

- 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。

3.5 調査結果と分析

記述過程のデータを基に、「第2の調査」における変更点に着目しながら、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。

3.5.1 学習支援ツール全体の使用状況

まず、《知識的な要素》の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、記述過程でどのように使用されたのかを確認する。

後述の表 3.2 は、個々の学習者における学習支援ツールの使用状況、及び解答時間を一覧にしたものの一部である（データ全体は、巻末資料5参照。なお、巻末資料5には、第4章で後述する「記述パターン」の記号欄を右欄に付記している。）。

「第1の調査」においても同趣旨のものを作成しているが（巻末資料2参照）、「第2の調査」では、各学習支援ツールにとどまっている滞在時間、及び全画面表示の機能を使って書き進めている時間を明確にした。なお、本表は、《知識的な要素》及び《方法的な要素》の学習支援ツールの性質を踏まえ、前者は4秒以上、後者は10秒以上の滞在を基準に作成している。

表 3.2 各学習者の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間の一部

※○付数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 知識的な要素 | | | 方法的な要素 | | | 全画面 | 滞在時間 |
|-------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-----|------|-----|-------|
| | | | 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 | | |
| S-01 | 56:51 | 00:08 | | | | ○ | | | | 0:26 |
| | | 00:34 | | | | | | | | 2:17 |
| | | 02:51 | ② | | | | | | | 0:08 |
| | | 02:59 | | | | | | | | 0:42 |
| | | 03:41 | | | | | ○ | | | 0:15 |
| | | 03:56 | | | | | | | | 0:18 |
| | | 04:14 | | | | | | | | 0:06 |
| | | 04:20 | ⑥ | | | | | | | 0:12 |
| | | 04:32 | | | | | | | | 0:06 |
| | | 04:38 | ⑧ | | | | | | | 0:04 |
| | | 04:42 | | | | | | | | 0:24 |
| | | 05:06 | | | | | | | | 0:10 |
| | | 05:16 | | | | | | | | 1:05 |
| | | 06:21 | | | | | | | | 33:32 |
| | | 39:53 | | | | | | | | 0:14 |
| | | 40:07 | | | | | | | | 11:46 |
| | | 51:53 | | | | | | | | 0:17 |
| | | 53:10 | | | | | | | | 0:08 |
| | | 53:18 | | | | | | | | 0:50 |
| | | 54:08 | | | | | | | | 0:08 |
| 54:16 | | | | | | | | 1:03 | | |
| 55:19 | | | | | | | | 0:08 | | |
| 55:27 | | | | | | | | 1:24 | | |
| S-03 | 54:05 | 00:20 | | | | | | | | 0:10 |
| | | 00:30 | | | | | | | | 1:28 |
| | | 01:58 | | | | | | | | 6:19 |
| | | 08:17 | | | | | | | | 8:23 |
| | | 16:40 | | | | | | | | 0:12 |
| | | 16:52 | | | | | | | | 8:02 |
| | | 24:54 | | | | | | | | 10:33 |
| | | 35:27 | | | | | | | | 11:09 |
| | | 46:36 | | | | | | | | 1:51 |
| | | 48:27 | | | | | | | | 0:20 |
| | | 48:47 | | | | | | | | 1:31 |
| | | 50:18 | | | | | | | | 0:08 |
| | | 50:26 | | | | | | | | 3:39 |
| S-05 | 50:43 | 00:24 | | | | | | | | 4:30 |
| | | 04:54 | | | | | | | | 0:38 |
| | | 05:32 | | | | | | | | 0:10 |
| | | 05:42 | | | | | | | | 0:59 |
| | | 06:41 | | | | | | | | 22:04 |
| | | 28:45 | | | | | | | | 6:02 |
| | | 34:47 | | | | | | | | 0:11 |
| | | 34:58 | | | | | | | | 7:57 |
| | | 42:55 | | | | | | | | 0:12 |
| | | 43:07 | | | | | | | | 3:40 |
| | | 46:47 | | | | | | | | 0:14 |
| | | 47:01 | | | | | | | | 0:20 |
| | | 47:21 | | | | | | | | 0:04 |
| | | 47:25 | | | | | | | | 0:44 |
| | | 48:09 | | | | | | | | 0:27 |
| | | 48:36 | | | | | | | | 0:38 |
| | | 49:14 | | | | | | | | 0:04 |
| 49:18 | | | | | | | | 1:25 | | |

* 《方法的な要素》中の○は、ツールを開いているが使用していない状況を示す。

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を示す。

(筆者作成。全データは巻末資料5を参照)

一覧して分かることは、「第1の調査」同様、用意した学習支援ツールが全て使用されていること、また、使用する学習支援ツールと使用するタイミングは、学習者によって様々

であることである。《知識的な要素》と《方法的な要素》を両方使用した者、いずれかのみ使用した者、一度使用して再び同じ学習支援ツールを使用する者など、使用の仕方やその頻度も様々であることも同様である。

では、その様相の詳細を繙くために、まず、「第2の調査」で新たに付記した滞在時間に着目してその全体的な状況を確認する。

各学習支援ツールにおいて、10分以上同じ学習支援ツールに滞在している状況は、全学習者の記述過程において73回出現している。そのうち、一番出現回数が多いのは、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」で52回、次いで《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」が6回、「自由メモ」が5回、「ふせん」が4回であった。《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」は、他の学習支援ツールより圧倒的に滞在時間が長い。

《知識的な要素》の学習支援ツールである「頭語・結語」、「時候の挨拶」、「手紙の構成」、《方法的な要素》の学習支援ツールである「自由メモ」、「ふせん」、「手紙の構想メモ」のそれぞれの使用状況は、表3.3のとおりである。

表 3.3 各学習支援ツールの使用状況

| N=75 | | |
|----------|-------------------|-----|
| 《知識的な要素》 | 「頭語・結語」を使用した学習者 | 63人 |
| | 「時候の挨拶」を使用した学習者 | 63人 |
| | 「手紙の構成」を使用した学習者 | 71人 |
| 《方法的な要素》 | 「自由メモ」を使用した学習者 | 10人 |
| | 「ふせん」を使用した学習者 | 10人 |
| | 「手紙の構想メモ」を使用した学習者 | 39人 |
| 全体の状況 | 学習支援ツールを全て使用した学習者 | 1人 |
| | いずれも使用しなかった学習者 | 2人 |

(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》の学習支援ツールより《知識的な要素》の学習支援ツール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》の学習支援ツールとして新たに設定した「手紙の構想メモ」が、同じ《方法的な要素》の学習支援ツールである「自由メモ」、「ふせん」と比較して約4倍の学習者（39名）に使用されている点に特徴がある。「手紙の構想メモ」の具体的な使用状況については、3.5.3で後述する。

3.5.2 《知識的な要素》の学習支援ツールの使用状況

「第1の調査」で頻用された《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙文例」を削除したことと関わって、《知識的な要素》の学習支援ツール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。この約8割という数値は、「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の推測を促す。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性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と言える。

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活用するということである。

実際、学習支援ツールの「時候の挨拶」を参照しながら、そこで取り上げられている実施月の12月の文例（師走の候/寒冷の候/冷たい木枯らしの吹く今日このごろです/今年も残り少なくなりました）と異なる時候の挨拶を書いた学習者は、75名中21名であった。これらの学習者は、単なる模倣ではなく、手紙の相手や当日の気候、自分自身の感覚やそのときの状況等に合わせ、文例を改変したり自身の語彙を駆使したりしてオリジナリティを加え、主体的に言葉を吟味している様子がうかがえる。例えば、後述で取り上げるY-13は、「木々も美しく雪化粧する季節となりました。」と、12月に合った時候の挨拶を自分自身で考え、言葉を駆使して季節を描写した。季節感を必須とし、且つ比較的短い言葉で表現するという時候の挨拶の明快な約束事は、学習者にとって、言葉を吟味する指標として

有効に働いたと考えられる。Y-13には、「第2の調査」の変更点である「手紙文例」の削除が手紙文特有の知識である「時候の挨拶」に着目させる仕掛けとなり、Y-13にとって「時候の挨拶」が有効な支援となっている。また、このことは、言葉を整理したり吟味したりする行為については、《方法的な要素》によって行われることを想定していたが、《知識的な要素》を基に行われることがあることを示している点で重要である。

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。この数値の高さからは、「手紙文例」を削除したことにより、手紙文全体の構成を把握するための学習支援ツールが「手紙の構成」以外存在しなかった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、手紙文全体の構成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、手紙文全体の構成を「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、手紙文全体の構成を把握するための学習支援を多くの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」（「第1の調査」においては〈手紙の構成1〉が相当する）を確認する必要を減じていたと推測される。

3.5.3 《方法的な要素》の学習支援ツールの使用状況

「第2の調査」では、《方法的な要素》の学習支援ツールとして、「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、ここでは、「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たかについて分析する。

以下の表3.4は、「事後アンケート」で聞いた《方法的な要素》の学習支援ツールの使用に対する学習者の感想を集計したものである。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 3.4 《方法的な要素》の使用に対する学習者の感想

N=75

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

(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 75 名中 40 名であり、《方法的な要素》の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。一貫性という言葉は直接は使用していないが、「自分が何を書くか途中でぶれないで書けた。」(Y-08)、「なんのためになにを書くのかという軸がぶれないように文章をかけた。」(Y-25)、「自分が手紙で伝えたいことが明確になり文章を書く上で地図のような役割を担えると思ったから」(S-21)、「一番最初に使うと方向性が定まった」(S-26) など一貫性に類する記述も複数認められる。相手を意識することについては、コミュニケーションに関するメタ言語能力の発揮を想定していたため想定どおりの結果である。しかし、内容の一貫性への意識については、文章作成など記述行為に関するメタ言語能力の発揮を想定していたものの、複数の学習者から自覚的に語られたことについては、

想定以上の結果であった。また、アンケート記述からは、読む相手と関連させて内容の一貫性を考えている学習者も認められる。

これら学習者の状況から、手紙文の記述過程において、以下の二点の様相が導き出される。

- ・相手を意識しながら内容や表現を決定すること
- ・内容の一貫性を意識しながら記述すること

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、「第2の調査」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過程においても働いていること、また、相手を意識して内容を選択、言葉を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の最中に加除修正する様子からも捉えることができる（3.5.4.2で後述）。

西尾（1952, p.288）は、「書く立場の確立が書くことの学習の根本であり、それは、けっきょく、具体的現実的な読者を決定することによって成り立つものである。」と指摘している。学習者は、「手紙の構想メモ」によって、自身が書く手紙文を読む具体的な相手が現実味をもって想定できたことは、その記述内容やアンケート結果から明らかである。その上で、学習者は、自身の書く立場を自覚し、相手を意識しながら文章を書き進めることができたことから、「手紙の構想メモ」は、学習支援ツールとして有効に働いたと言える。

二点目について、手紙文の記述過程において、内容の一貫性を意識しながら書く学習者の存在が明らかになった。特筆すべきは、前述したように、相手意識と内容の一貫性との関連を自覚している学習者が存在することである。このことと、「手紙の構想メモ」の追加との関係を論じるには件数が足りないが、少なくとも「第1の調査」では見えてこなかった学習者の実態である。

「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、記述過程において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、メタ言語能力を発揮させる場面を生んだのではないかとの推測を可能にする。

3.5.4 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過程でどのように活用されたかを、特に 3.5.2 で明らかになった手紙文全体の構成を参照する行為や、3.5.3 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》の学習支援ツールの「手紙の構成」、及び《方法的な要素》の学習支援ツールの「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。

3.5.4.1 「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」⁴を「とても役に立った」としている学習者である。

表 3.5 は、3.5.1 で取り上げた表 3.2 から Y-13 を抽出したものである（以降、表 3.5 に準じるものは、表 3.2 から抽出したものである）。また、コンピュータでキャプチャした Y-13 の記述過程のデータを詳細に整理した個票が後述する表 3.6 になる（以降、同様）。

表 3.5 Y-13 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答及び滞在時間

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 |
|-------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-----|------|--------------------------|-------|
| | | | 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 | | |
| Y-13 | 44:16 | 00:18 | | | | | | | | 2:30 |
| | | 02:48 | | | | | | | | 0:06 |
| | | 02:54 | ② | | | | | | | 0:10 |
| | | 03:04 | | | | | | | | 0:04 |
| | | 03:08 | ④ | | | | | | | 0:52 |
| | | 04:00 | | | | | | | | 0:04 |
| | | 04:04 | | ⑥ | | | | | | 14:28 |
| | | 18:32 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 17:05 |
| | | 35:37 | | | | | | | | 6:31 |
| | | 42:08 | | | | | | | | 0:16 |
| | | 42:24 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 1:52 |

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

□は全画面表示にした箇所。

(筆者作成)

表 3.6 Y-13 の個票

| 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 | 経過時間 | 知識的な要素 | | | 方法的な要素 | | 記述中の概要 | ときどき使う |
| | | | | | 頭語・結語 | 時候の挨拶 | 手紙の構成 | 自由メモ | ふせん | | |
| | | 記述した手紙文 | | | | | | | | | |
| | | <p>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。</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、覚えていらっしゃるでしょうか。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ともに練習ができな日々が続きました。当時パトリ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す。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くと幸いです。</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>×××先生</p> | 00:00 10:00 20:00 30:00 40:00 44:16 50:00 | ● ² ● ¹ ● ¹ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ ¹ | ● ³ ● ² ● ² ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ² ● ● ● ● ● ● ¹ | | | | <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>● ・気をつけたいこと:「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 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 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

(筆者作成)

※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、図 3.2、及び図 3.3 にそれぞれ対応している。以降、同様。

表 3.5 から分かるように、Y-13 は、記述過程の前半約 17 分間、主に《知識的な要素》の学習支援ツールである「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る。また、前述の表 3.6 から分かるように、本文の中盤、「そんな時『■■■さんは』以降、全画面にして書き進める（図 3.7-1 参照）。

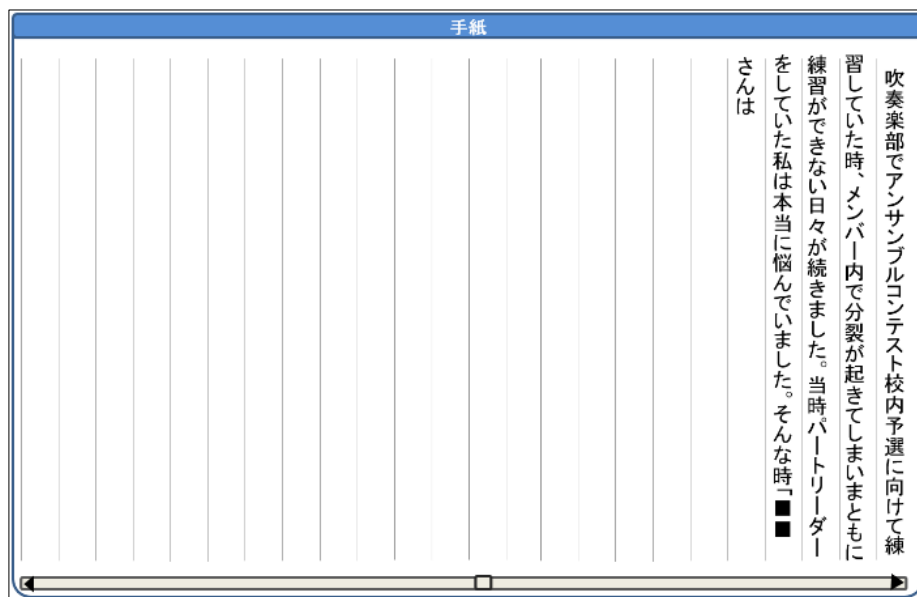


図 3.7-1 Y-13 の調査画面の一部①

【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。」（後述の図 3.8，下線部③参照）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。ありがとうございます。感謝してもしきれません。」（後述の図 3.8，下線部②参照）をその一文の前に書き加える。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。」まで書き進めると、約 2 分間、筆が止まる。その後、「もしよろしければ、今後相談に乗っていただけると幸いです。」と一気に書く。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 3.7-2 参照）。

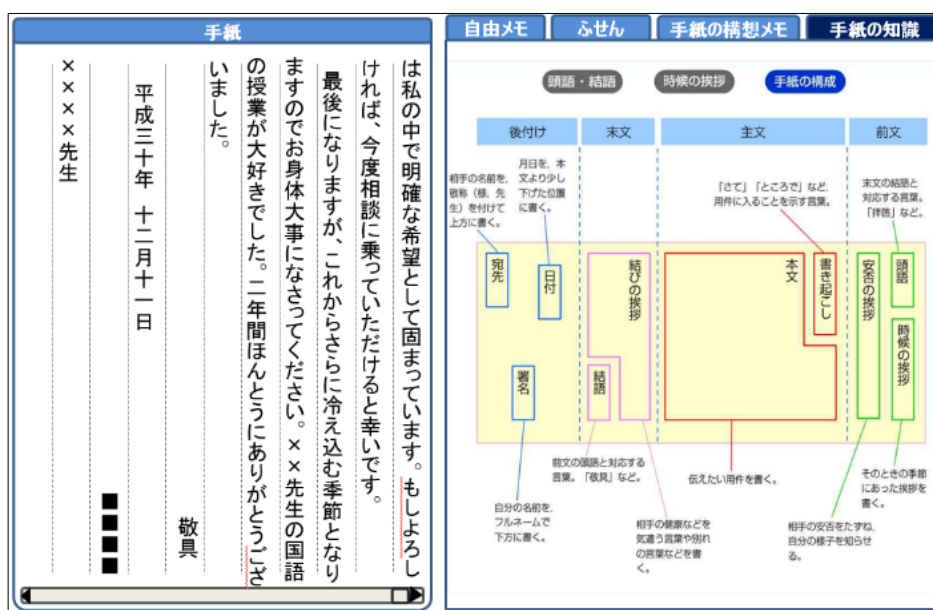


図 3. 7-2 Y-13 の調査画面の一部②

【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)

Y-13 の記述過程は、特に主文において非線条的に進められ、最終的に言葉や文を線条的に連ねて書き上げられる。

完成した手紙文は、以下のとおりである（下線は、筆者による。以降、同様）。なお、固有名詞等は記号で伏せ字にしている（以降、同様）。

拝啓

木々も美しく雪化粧をする季節となりました。①××先生におかれましては、日々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、覚えていらっしゃるでしょうか。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。②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。③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

図 3.8 Y-13 の手紙文 (筆者作成)

Y-13 の記述過程を追うと、図 3.8 の下線部②の挿入は、手紙文を書き進めながら相手への感謝の気持ちが改めて思い出され、それを「救われました」という言葉で表した行為であることが推察される。この言葉の選択は、自分の気持ちを端的に表すものであり、自身の内面と向き合いながら言葉を創出したと思われる。そして、この言葉を含んだ一文の挿入で、Y-13 の手紙文の目的である、読む相手に対する感謝を伝えるのに効果的な手紙文となった。

この推敲の行為は、自身の文章を俯瞰し、メタ言語能力を発揮しているものと言える。しかし、全画面表示にしている際の行為であり、学習支援ツールが直接的に誘発したものではない。本研究においては、《方法的な要素》の学習支援ツールを活用することでメタ言語能力が発揮されることを想定しているが、Y-13 の記述過程を見ると、Y-13 が直前まで活用していた《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」が、記述行為に関するメタ言語能力を誘発し内容の吟味を促した可能性がある。とすれば、Y-13 にとって、手紙文特有の「手紙の構成」は、手紙文全体の構成を確認する役割だけではなく、主文の内容の構成を確認したり推敲したりすることを促す役割を果たしたと考えられる。なお、記述を簡易に推敲できる、コンピュータという使用媒体の特性が推敲を誘発した可能性も考えられるが、ここでは判断が付かない。

この推敲について、「手紙文例」を削除したことで単純に結び付けることはできないが、「手紙文例」の内容に引きずられることの少ない分、手紙文の骨組みである「手紙の構成」を基軸にして、自身が書く内容に集中することができた可能性はある。

また、前述したように、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、図3.8の下線部①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。その上で、Y-13の「事後アンケート」を確認すると、「(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」と書いている。記述過程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」を活用し、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）の間で活用した。

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、記述過程において必要に応じて参照したい知識であることが分かる。また、手紙文における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、Y-13にとっては、手紙文特有の知識を得る以上に、伝えたい内容を整理して書くために「手紙の構成」が必要であり、自身の記述を俯瞰し、手紙文全体の構成のみならず、主文の内容の構成を吟味し、豊かな文章を表出する役割も担うものであったことが示唆される。

以上、Y-13は、《知識的な要素》において発揮されることを意図した言語に関する知識や手紙文特有の知識を正確に活用している点、及び、メタ言語能力を発揮して文章を吟味し、豊かな手紙文を書き上げた点において、本研究で想定した手紙文を書き上げたと言える。

3.5.4.2 「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の記述過程を取り上げる（表3.7参照）。

表 3.7 S-23 の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答及び滞在時間

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 |
|-------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-----|------|-----|-------|
| | | | 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 | | |
| S-23 | 50:56 | 00:18 | | | ① | | | | | 0:38 |
| | | 00:56 | | ② | | | | | | 0:42 |
| | | 01:38 | | | | ③ | | | | 0:45 |
| | | 02:23 | | ④ | | | | | | 0:06 |
| | | 02:29 | | | | ⑤ | | | | 0:24 |
| | | 02:53 | | | ⑥ | | | | | 0:04 |
| | | 02:57 | | | | ⑦ | | | | 4:08 |
| | | 07:05 | | | | | | ⑧ | | 3:25 |
| | | 10:30 | | | | | | ⑨ | | 0:55 |
| | | 11:25 | | | | | | | ⑩ | 0:52 |
| | | 12:17 | | | | | | | ⑪ | 0:54 |
| | | 13:11 | | | | ⑫ | | | | 0:12 |
| | | 13:23 | | | | | | | ⑬ | 28:45 |
| | | 42:08 | | | | ⑭ | | | | 8:48 |

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。
(筆者作成)

コンピュータでキャプチャした S-23 の記述過程のデータの詳細を整理した個票が以下の表 3.8 になる。

表 3.8 S-23 の個票

| 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。</p> <p>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。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>××××先生</p> | | | 00 | ●2 | ●1 | ●1 | | | 時候の挨拶を書いて、3分ほど筆が止まる。 | |
| | | | 10 | ●2 | ●1 | ●1 | | | <ul style="list-style-type: none"> ●2 「さて。」と書いて、「構想メモ」を開き、以下を書く。 ●1 「手紙を書く相手:「××先生」 ●1 「手紙を書く目的:「これまでの感謝を伝える」 ●1 「伝えたい気持ち:「バレーボールをして学んだこと 感謝」 ●1 「気を付けたいこと:「言葉遣い 文の流れ」 ●3 「卒業まで…部活を引退してから、」まで書き、「自由メモ」を開く。 ●1 「自由メモ」に、以下を書く。 ●1 「私は、部活を引退してから、」 ●1 「私は部活を引退してから、」 | |
| | | | 20 | | | ●2 | ●1 | | <ul style="list-style-type: none"> ●1 「構想メモ」を開き、書き進める。 ●1 「自由メモ」を開き、先程の二文を見て手紙文を修正する。 ●1 「…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、「不安」という言葉に置き換えて書き進める。 ●1 「…ないと言い切れます」の「ない」に、かぎかっこを付けて強調する。 ●1 「…たくさん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 | | | | | | | |
| | | | 40 | | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ●1 「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。 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思います。 | | | | | | | | |
| | (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。 | | | | | | | | |

(筆者作成)

S-23 は、調査開始後直ぐに《知識的な要素》の学習支援ツールである「時候の挨拶」を使って時候の挨拶まで書くと、3分ほど筆が止まる。その間は、《知識的な要素》を確認す

様子がうかがえる。その後、前文を書く。「さて、」と主文を書き起こして再び筆が止まり、そこで《方法的な要素》の学習支援ツールである「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3.9-1参照）。

図3.9-1 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、約35分間、「手紙の構想メモ」を見ながら本文を書き進める。記述過程の詳細を見ると、S-23は、後述の図3.9-2の傍線部にあるように、「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、〇〇〇〇が怪我をしました。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。」といったん書く。

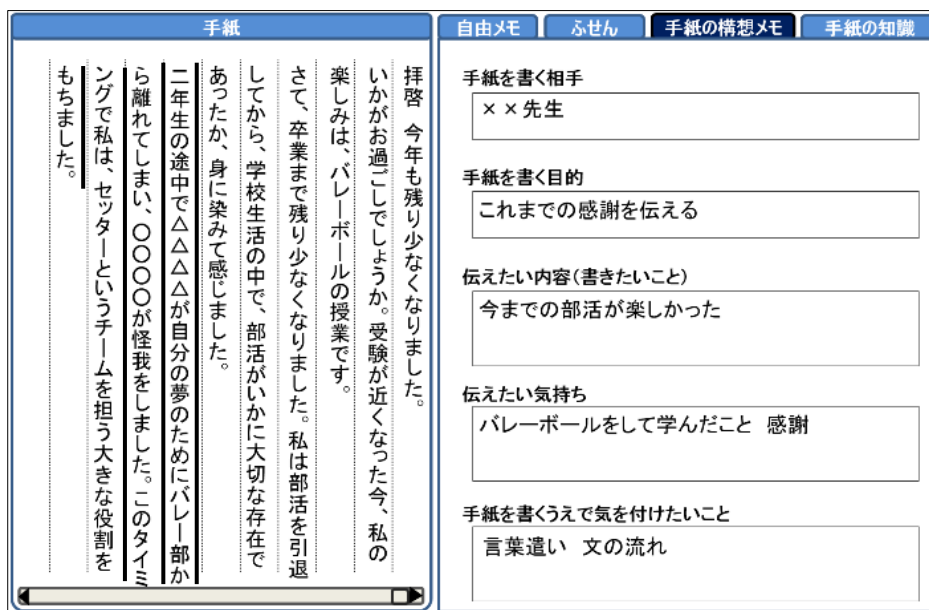


図 3.9-2 S-23 の調査画面の一部②

【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。傍線は、筆者による)

しかし、この二文を消して、「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。」(後述の図 3.10, 下線部①参照)と書き直し、前述の内容を「不安」という、自身の内面を表す言葉に置き換えて書き進める。

この間、「手紙の構想メモ」を見ながら書き進めていたこと、当該ツールが役に立ったと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分かる。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、且つ一番伝えたい内容(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と判断があったのではないかと考えられる。この推敲は、手紙文記述の目的に照らして妥当である。そして、それまでの自分の気持ちを「不安」という言葉で表した S-23 の推敲は、後段の「後悔は、『ない』」という言葉と呼応して主たるテーマとなり、内容に一貫性をもたせるとともに、手紙文の質を高めている。S-23 は、「手紙の構想メモ」を使うことで、読む相手を意識しながら、目的に照らして伝えたい内容がぶれないよう文

章を修正、言葉を吟味しながら書き進め、豊かな文章を書き上げた。つまり、「手紙の構想メモ」の存在は、S-23に自分の文章と向き合い、内省し、読む相手を意識しながら、読んでもらうのにふさわしい内容、それを表すのに適した言葉を吟味する場を作ったと言える。完成した手紙文は、以下のとおりである。

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。

①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。

②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

図 3.10 S-23 の手紙文

(筆者作成)

手紙を読む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（図 3.10 の下線部②参照）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、手紙を書く目的とのズレを自己校正したものと推測できる。また、自己校正の中で「人との関わり方」という言葉が創出されたことによって、「一生忘れません」という感謝の言葉が一層実体をもって相手に伝わる文章を書くことに成功している。

これらの点からも、「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、手紙を書く目的と内容との整合を意識しながら記述するために有効に作用していたと判断できる。また、この行為が相手への感謝の対象を具体的に思い出させ、「人との関わり方」といった言葉の創出につながり、手紙文の内容を豊かでまとまりのあるものにした。

S-23 自身は、「手紙の構想メモ」にある「手紙を書くうえで気を付けたいこと」の項目欄に、「言葉遣い 文の流れ」と書いている。「言葉遣い」については、本研究において言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識として整理している敬語を指していると思われる。この点も含めて、S-23 は、《知識的な要素》の学習支援ツールを活用して適切な言葉遣いで書き進めている。また、「文の流れ」については、記述内容の流れ（内容の一貫性）を示したものだと思われる。とすれば、今回、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」は、まさに S-23 の手紙文における内容の一貫性を支援した。具体的には、手紙文を読む相手の立場に立ちながら内容を吟味するために活用され、目的と内容との整合を考えて推敲するために活用された。その結果、自分の内面と向き合いながら生まれた言葉や、自己校正を通して生まれた言葉を手紙文に取り入れて書き進め、伝えたい内容を適切に伝える手紙文を仕上げることができた。S-23 は、「第2の調査」で追加した《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を活用することで、本研究において想定した手紙文を十分に書き上げたと言える。

3.6 考察

「第2の調査」の目的は、「第1の調査」において確認された学習者の記述過程の実態を踏まえた上で、学習支援の要素を精査、検討することである。具体的には、手紙文を題材にした CBT 調査において、画面上に設定した学習支援ツールの活用の様子から、一人一人の学習者の記述過程の実態を捉えることを試みた。特に、「第1の調査」における結果を踏まえ、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙文例」を削除したこと、新たに《方

法的な要素》の学習支援ツールとして「手紙の構想メモ」を採用したことによる学習者の記述過程の実態の分析、考察を試みた。

本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 3.9 である。

表 3.9 「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

| 学習支援ツールがもつ性質 | 《知識的な要素》 (知識及び技能に係る能力を支援) | | | | 《方法的な要素》 (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」 | 「手紙の構想メモ」 | | 「ふせん」 | 「自由メモ」 | |
| 学習支援ツール 学習過程 | | | | | | | | | |
| 相手、目的の設定 | | | | | 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、選択する。 | 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、順序付けして配列する。 | |
| 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。 | | | | |
| 学習活動における主な操作 | 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)

その結果、(1) 《知識的な要素》の学習支援ツールである「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、(2) 《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を提供することが相手を意識し、内容の一貫性を考えながら自分の文章と向き合い、記述する行為を生むことが確認できた。また、これらの点が、手紙文の内容を豊かにする可能性があることを導き出すことができた。以下、(1)、(2)について詳述することで、手紙文の内容や表現への影響に言及する。

(1) 《知識的な要素》の学習支援ツールである「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にについて

まず、「第2の調査」における《知識的な要素》の学習支援ツールの活用状況について、

3.5.2 で示したように、「頭語・結語」の学習支援ツールについては、「第1の調査」時より6割強の学習者が活用した。これは、「第1の調査」では、学習者の多くが「手紙文例」から頭語と結語の知識を得ていたことの裏付けの一つになる。「手紙文例」を削除したことにより、「頭語・結語」そのものの知識を確認せざるを得ない状況が生まれたと言える。この行為が、学習者に手紙文特有の知識を自覚的に認識させるものとなったと断定することはできない。しかし、「頭語・結語」が手紙文記述に必要な知識であり、今回の手紙文においては使用することが望ましいと判断したことは間違いない。

同じく《知識的な要素》の学習支援ツールである「時候の挨拶」については、「第1の調査」と比較して、その活用の割合に数値的な変化は見られなかった。しかし、75名中21名の学習者が、文例の引用ではなく、手紙の相手や当日の気候、自分自身の感覚やそのときの状況等に合わせ、文例を改変したり自身の語彙を駆使したりしてオリジナリティを加え、主体的に言葉を吟味している様子うかがえた。このことは、「第2の調査」の変更点である「手紙文例」の削除が、手紙文特有の知識である「時候の挨拶」に着目させる仕掛けとなったことが推測できる。3.5.2 で取り上げたY-13以外にも、「朝晩の寒さが顔をひりひりとさせる季節となりました。」(S-26)、「冷たい風が吹き、吐息が白くなる季節となりました。」(S-37)、「小雪の舞う季節となりましたが、いかがお過ごしでしょうか。」(Y-23)、「いつの間にか気温も下がり、地面に落ちていた紅い葉が由喜へと姿を変える季節となりました。」(Y-29)、「こたつと仲良くなる季節になってきました。」(Y-34)といった具合に、「第1の調査」時よりも時候の挨拶の内容が個別的、具体的になっており、このことが手紙文を豊かなものになっている。このことから、言葉を整理したり吟味したりする行為については、《方法的な要素》によって行われることを想定していたが、《知識的な要素》の学習支援ツールである「時候の挨拶」を活用する際にも出現することが明らかになったと言える。これは、学習支援の要素を整理した際には想定していなかった学習者の活用の実態であり、新たな発見である。

《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」は、《知識的な要素》の学習支援ツールの中で最も多く活用された。9割強の学習者が記述過程全般を通じて活用しており、最終的に書き上げようとする手紙文全体の構成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。これは、手紙文という文種が、文種特有の構成を有しているからであるとしてよいだろう。「第1の調査」においても、手紙の構成のツールは存在していたが「第2の調査」のように活用されなかった。このことから、「第1の調査」におい

ては「手紙文例」がその役割を果たしていたことが推測できる。ただし、「手紙文例」がその役割を果たすとしたとき、学習者が手紙文の構成を自覚的に意識して記述を進めていたかどうかは不確かである。例えば、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る。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である。

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と思われた「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。「手紙文例」は、手紙文特有の知識を支援するツールとして頻用されたものの、学習者に文種特有の規範など言語文化に関する知識を喚起、育成したかという点については懐疑的に成らざるを得ないということである。

例えば、前述した「第2の調査」での時候の挨拶における学習者独自の豊かな文章表現の創出について、「第1の調査」でオリジナルの時候の挨拶を書いた学習者は39名中6名であった。単純な比較はできないものの「第1の調査」の際より、調査日当日の季節と向き合い、文章表現を工夫しようという意識が働いたことが分かる。「手紙文例」からの手紙文特有の知識や言い回しの模倣は、単に、形式の模倣に止まらず、文章表現への工夫や内容に対する思考に影響するのかもしれない。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。

「手紙の構成」は、手紙文全体の構成を確認することのみにとどまらず、主文の内容の構成に関わる推敲にも作用することが認められた。これは、《知識的な要素》の学習支援ツールが言葉や表現を吟味させ、豊かな文章を創出させる可能性をもつことを示唆する。例えば、前述で取り上げたS-23は、自分の内面と向き合いながら「救われました」という言葉を創出し、それを伝えたい内容の核として手紙文を書き進めていき、内容全体をまとまりのある質の高いものに仕上げている。本研究において、メタ言語能力を発揮し内容や表現を吟味する役割は《方法的な要素》の学習支援ツールにもたせたが、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」が同等の役割を果たす可能性があることが示唆され

る。ただし、このことと、「手紙文例」の削除との関連を明らかにするまでの材料は得られなかった。

(2) 《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を提供することが相手を意識し、内容の一貫性を考えながら自分の文章と向き合い、記述する行為を生むことについて

新設した「手紙の構想メモ」は、学習者に《方法的な要素》の学習支援ツールの中で最も役に立ったとされている。それは、3.5.3において示した複数の事後アンケートの記述からも分かるように、内容の一貫性を考えるのに有効なツールであるということが主たる理由である。アンケート記述をさらに追えば、「自分の頭の中の状況整理に適していた。」(Y-14)、「頭の中にある、自分が書きたい出来事や思いを文字にすることで整理でき、手紙の内容を書きやすくなったため。」(Y-28)といったように、頭の中の整理に役立ったとする。手紙文を書くに当たって確認する内容が項目立てで示されていることが、多くの学習者にとって、考えている内容の整理、ぶれずに内容を書くための学習支援ツールとして有効であったと判断できる。

また、「手紙の構想メモ」の活用によって、考えている内容が整理されるだけでなく、手紙文を読む相手を意識しながら自分が書き進めている文章と対峙し、自己校正する行為を生むこと、そして内省を伴いながら豊かな表現の創出を促すことが示唆された。実際、3.5.4.2で取り上げたS-23の記述過程においても、本ツールを活用しながら自分の書いている文章を俯瞰し、内容の一貫性を考えながら自己校正し、手紙文を書き上げる過程を見て取ることができた。そしてこの行為は、「人との関わり方」という言葉をS-23に創出させ、手紙文の質を高めた。「手紙の構想メモ」を活用した学習者(75名中39名)の記述過程を追うと、程度の差こそあれ、当該ツールの活用によって相手を明確に意識することができたこと、それに関わって自身の文章や内面と向き合い、内容の一貫性を意識しながら書き進め、手紙文の質の向上に本ツールが寄与していることが認められる。相手意識については、「手紙の構想メモ」を設定する際の意図どおりの結果であったが、内容の一貫性を考える行為、それが表現の吟味や言葉の創出を生んだことについては、想定を超えた反応であり、新たに見いだされた事実である。

ただし、例えば、「自由メモ」について、「書く内容を箇条書きにするとわかりやすく、いつも通りの書き方ができた。」(Y-25)などの指摘があるように、いずれの《方法的な要素》の学習支援ツールが有効であるかは学習者ごとに個別的であることも注視すべき学習

者の状況である。

次に、「第2の調査」で頻用された《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」と、新設した《方法的な要素》の学習支援ツールの存在意義について考察する。表3.9に示したとおり，《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」と、新設した《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」が、活用されるタイミングはそれぞれであるものの、記述過程全般にわたって中心的に活用された。この二ツールを中心に，《知識的な要素》や《方法的な要素》の学習支援ツールを選択、活用しながら、「第1の調査」同様、記述の段階のみならず、その前後の段階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、本調査における「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がもつ文種特有の規範を確認したり、手紙文がもつコミュニケーション機能を意識して相手や目的を明確にしたりしながら書き進めるためのものである。特に、「手紙の構想メモ」は、学習者に読む相手を強く意識させ、自分の文章を俯瞰させる契機となり、学習者の思考力や表現力に係る資質・能力を支援するツールとして機能したことが、学習者の記述データから認められる。

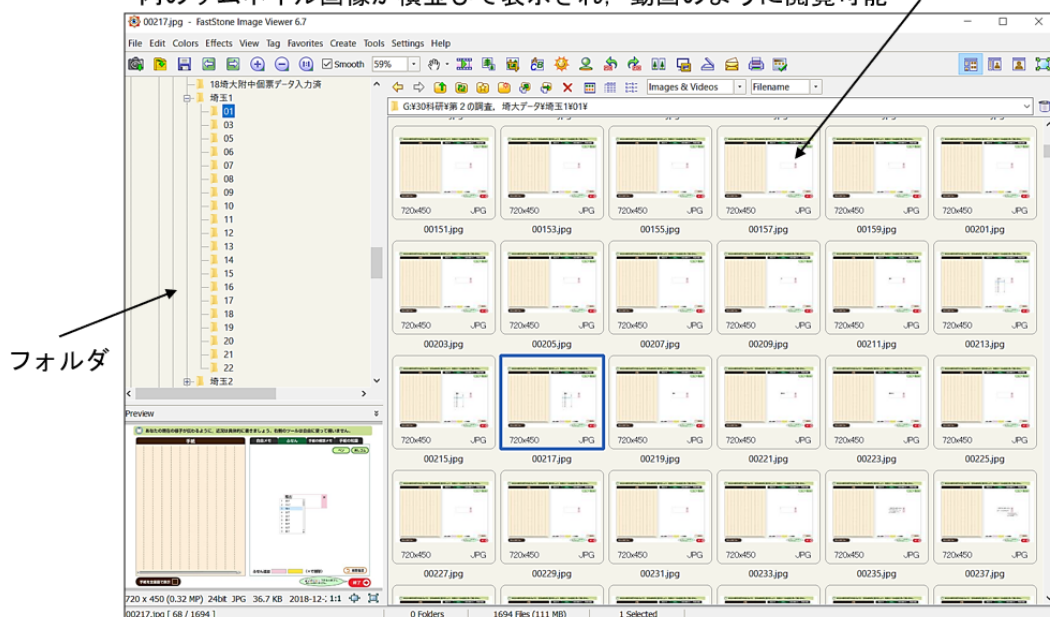
以上、手紙文を書く際の分量の目安、構成、言い回し、内容等についてのヒントを与えた《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙文例」の削除は、同じ《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」の活用を促し、相手や目的を踏まえながら内容を考えたり言葉を吟味したりする行為を生み出すことが認められた。直接的な関連は明らかにできなかったが、「時候の挨拶」を吟味し、豊かな表現を創出する学習者も複数認められた。また、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」の活用は、読む相手を意識させるとともに、内容の一貫性を強く意識させ、文章の加筆、書き直しの行為と連動し、豊かな表現の吟味や言葉の創出、内容の充実や表現の質の高まりにつながった。そして、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」の活用において、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。

¹ 本調査は、文部科学省科学研究費補助金、基盤研究(C)課題番号 18K02691 『書くこと』の記述過程におけるコンピュータによる学習支援の可能性の探究』の研究データを活用したものである。また、本章は、『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』2(2)において、「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—」として発表した拙論を基にしている。

² 株式会社インフォザインに委託。なお、本調査のプログラミングにおける費用は、注1で示した文部科学省科学研究費補助金、基盤研究(C)課題番号 18K02691 に係る研究費によるものである。

³ 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。

サムネイル表示されているキャプチャ画像をダブルクリックすると、フルスクリーン表示される。その上で、マウスを上端にもっていくと、同一フォルダー内のサムネイル画像が横並びで表示され、動画のように閲覧可能



【FastStone Image Viewer の画面イメージとその説明】

(筆者作成)

⁴ 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。

第 4 章

手紙文の記述過程における学習者の様相

4.1 本章の目的

ここまで、「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」（「第1の調査」）、及び「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」（「第2の調査」）を通して、手紙文における学習者の記述過程の実態を捉え、学習支援の要素を精査、検討してきた。

本章では、これら二つの調査結果を踏まえ、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する。具体的には、これまで時系列で整理してきた学習支援ツールの使用状況を、実際の手紙文や、記述過程で発揮される資質・能力と照らし合わせながら分析、考察を加える。

4.2 分析の方法

学習支援ツールを精査し実施した、「第2の調査」における学習者75名分の手紙文を対象とし、以下の手順で分析を行う。

手順① 学習者75名分の手紙文を、《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に基づいて分類する。

手順② 手順①で分類した各パターンにおける特徴的な記述過程を取り上げて、実際の手紙文と、学習者の記述過程で発揮される資質・能力とを照らし合わせながら記述過程の様相を分析、考察する。

4.3 学習支援ツールの使用に係る記述過程の様相

4.3.1 学習支援ツールの使用パターン

第3章の表3.2で一覧にした学習者の記述過程について（全データは、巻末資料5参照）、《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールの使用の仕方に着目すると、その

使用の状況から、5パターンに分類できることが分かった。本研究においては、その使用の順序を追った軌跡の形を基に、その5パターンについて、便宜的に表4.1に示したように呼称することとする。なお、75名分の手紙文が、それぞれどのパターンに属するかは、巻末資料5に示した表の右欄に明記している。

表4.1 学習支援ツールの使用パターンと該当する学習者数 N=75

| パターン名 | 学習支援ツールの使用状況 | 該当数 |
|-------------|--|-----|
| ①「・(ドット)」型 | 《知識的な要素》のみを使用する | 31人 |
| | 《方法的な要素》のみを使用する | 0人 |
| ②「I(アイ)」型 | 《知識的な要素》から《方法的な要素》を使用する | 1人 |
| | 《方法的な要素》から《知識的な要素》を使用する | 6人 |
| ③「V(ブイ)」型 | 《知識的な要素》→《方法的な要素》→《知識的な要素》の順に使用する | 8人 |
| | 《方法的な要素》→《知識的な要素》→《方法的な要素》の順に使用する | 0人 |
| ④「Z(ゼット)」型 | 《知識的な要素》→《方法的な要素》→《知識的な要素》→《方法的な要素》の順に使用する | 2人 |
| | 《方法的な要素》→《知識的な要素》→《方法的な要素》→《知識的な要素》の順に使用する | 6人 |
| ⑤「W(ダブリュ)」型 | 《知識的な要素》→《方法的な要素》の順に2往復以上使用する | 7人 |
| | 《方法的な要素》→《知識的な要素》の順に2往復以上使用する | 12人 |
| — | 無使用 | 2人 |

※ ①から⑤の()内は、記号の読み方を付したものである。以降、本文においては省略する。(筆者作成)

以下、それぞれの使用パターンについて、学習者の記述過程と手紙文を取り上げる。その上で、1.2.2の「表1.2 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」で整理した、記述過程で発揮される資質・能力が(表1.2から抽出して、以下の表4.2に

再掲), 実際にどのタイミングで発揮されているのかを, 手紙文と学習者のキャプチャを確認しながら分析する。

表 4.2 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 | 記述過程で発揮される資質・能力 |
|----------|---|
| 《知識的な要素》 | A : 言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識 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》 | 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 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)

4.3.2 「・」型の学習者の記述過程の様相

「・」型の学習者とは, 《知識的な要素》, 或いは《方法的な要素》の学習支援ツールのみを使用して書き進めた学習者である。巻末資料5における学習支援ツールの使用状況を基に図式化すると(図4.1参照), 「・」で示した箇所に学習支援ツールの使用が現れ, 「・」で示した側の学習支援の要素の枠組み内での学習支援ツールの使用の行き来はあるものの, 他方の要素の学習支援ツールを使用することはないものを指す。

| 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | |
|----------|-------|-------|----------|-----|------|
| 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 |
| | ● | | | | |
| | | | | ● | |

図 4.1 「・」型の使用パターン

(筆者作成)

《知識的な要素》の学習支援ツールのみを使用した「・」型の学習者は, 75名中31名であった。全体のパターンの中では最も多い。その中から, S-27を取り上げる。

以下の表4.3は, S-27の記述過程である。実際の手紙文と学習者のキャプチャを確認しながら前述の表4.2に示した記述過程で発揮される資質・能力について, その発揮が顕著に認められる箇所に, A, B, C, Dの記号を付す(以降, 同様。なお, 本文中での記号

の使用は、明朝体とする)。

表 4.3 「・」型 S-27 の記述過程

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 |
|-------|-------|---|----------|-------|-------|----------|-----|------|-----|---|
| | | | 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 | | |
| S-27 | 48:43 | 00:04 00:14 00:34 02:12 31:42 34:51 39:57 46:22 48:11 | | | | ○ | | | | 0:10 0:20 1:38 29:30 3:09 5:06 6:25 1:49 0:32 |

* 《方法的な要素》中の○は、ツールを開いているが使用していない状況を表す。

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を表す。

(筆者作成)

S-27 は、基本的によどみなく手紙文を書き進め、内容や言葉の吟味は、画面上において確認することはできない。しかし、画面上での内容や言葉の吟味は確認できないものの、手紙文の内容は具体的であり、伝えたい内容を明確に書いている。表 4.3 を見ても分かるように、文章を書く順番どおりに《知識的な要素》の学習支援ツールを使い、手紙文を完成させた。

S-27 は、まず、「頭語・結語」を開いて「拝啓」と書いた後、「時候の挨拶」を開き、既存の知識を使って「手足が冷える」とオリジナルの時候の挨拶を書き始めた。しかし、すぐに消して、文例にある時候の挨拶をコピーする。以降は、《知識的な要素》の学習支援ツール「手紙の構成」を開いて、記述を中断したり文を修正したりすることなく書き進める。途中から全画面にして書き進め、以下、図 4.2 「S-27 の手紙文」の下線で示した主文の最後、「そして、先生と様々なお話がしたいです。」まで書くと、再び「手紙の構成」を開き、末文と後付けを書く。書き終わると再び全画面にし、最初からスクロールし、一読して終了している(下線は、筆者による。以降、同様)。

完成した手紙文は、以下のとおりである。

拝啓 冷たい木枯らしの吹く季節となりました。
先生はいかがお過ごしでしょうか。

私は中学三年生となり今は受験勉強に励んでおります。先生にお世話になった七年前の生活が懐かしく思えます。中学校受験を経て、〇〇中学校に入学し、毎日楽しく、充実した日々を送ることができています。幼いころから取り組んでいたチアダンスは中学一年生で勉強のためにやめてしまいましたが、部活動は女子バスケットボール部に入り十一人の仲間とともに汗を流しました。私が、バスケットボール部に入ったのは、△△小学校のバスケットボール大会がとても楽しく、仲間と協力することの大切さや、全力で取り組むことの楽しさを感じることができたからです。また、△△小学校の頃のように、中学一年生の後期では学級委員を務め、二年生からは生徒会副会長を務めさせていただきました。生徒会の活動を通して、学校を支えることの難しさや責任と共に、笑顔で明るく生徒に発信することの意味を感じることができました。今の生活は、本当に大変で、毎日とても忙しいです。そのため、先生とゆっくりお話をしていた日々を思い出すと小学校と中学校の違いを身に染みて感じます。しかし、小学校にも中学校にも別の良さがあり楽しさがあります。それを高校生になっても感じられたら良いなと思っております。

さて、私は今回の高校受験で三回目の受験となります。苦しくなったり、いやになったりすることも当然あります。しかし、私には高校でやりたいことがあるのでそれをしていく自分の姿を想像して、どうにか乗り越えてきました。私のやりたいことは、チアダンスです。中学校受験の頃から中学校にチアダンス部がないということは知っていたので高校生になったら必ずチアダンス部に入ると決めていました。私の大好きなチアダンスをもう一度やるために、チアダンスが強い高校に入るために一生懸命努力しています。そのため、次に先生とお会いできるときは、またチアダンスを見ていただきたいです。そして、先生と様々なお話がしたいです。

先生もお忙しいと思いますが、またお会いできる日を心待ちにしております。どうぞお体には気を付けてお過ごしください。

敬具

平成三十年 十二月四日

〇〇中学校三年 ■■■■

××××先生

図 4.2 S-27 の手紙文

(筆者作成)

S-27に限らず、「・」型の学習者は、文章量の違いはあるが、皆、よどみなく書き進めている点において共通しており、比較的的文章を書くことに慣れている学習者であることが分かる。例えば、S-27の手紙文の相手は小学校の恩師であり、小学校時代の自分の取組と紐付けて現在の自分の様子と書いている。更にその内容の構成は、相手が知り得ている共通の話題から内容を広げ、新たな自身の情報を知らせ、最後に再び相手との共通の話題に戻して内容に一貫性をもたせている。

S-27は、事後アンケートで《方法的な要素》の学習支援ツールを使用しなかった理由について、「考えるより、思いついたことをすぐを書くほうが効率がよいと思ったからです。」とし、手紙文に書きたいことも「もともと頭にイメージできていたからです。」と答えている。

記述過程におけるこれら一連の状況、及び実際の手紙文から、「・」型の学習者は、自身の文章を俯瞰しながら書き進めるといった、Dに関するメタ言語能力が身に付いているものと思われる。そのため、記述行為に伴って、《方法的な要素》の学習支援ツールを必要としなかったとの推測が成り立つ。また、頑張ったことの表現として「仲間とともに汗を流しました」としたり、「先生とゆっくりお話をしていた日々を思い出すと小学校と中学校の違いを身に染みて感じます」などの言い回しが躊躇なく表出されたりする状況から、Aに関する知識に関わる言葉や表現の選択は、既に調整されてから表出される学習者であると考えられる。その上で、表4.3に示したとおり、Bに関する知識を確認すると同時に、その時点で手紙文に頭語を書くなど、文種特有の規範に関する記述を行っている様子が分かる。

つまり、「・」型の学習者が必要としている学習支援は、《知識的な要素》の中でもBの言語文化に関わる知識を支援するものであるということである。実際、S-27は、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を確認しながら文章を書き進めている。手紙文自体は、《知識的な要素》に係る内容が正しく理解し反映され、近況も具体的に表現されている。気になるのは、時候の挨拶を自身で創出しようと試みたが、すぐに方向転換し、《知識的な要素》から時候の挨拶をコピーしたことである。国語の授業で言えば、S-27の意欲を受け止め、言葉について考えさせる絶好のタイミングである。時間内で仕上げる条件を踏まえていたことは十分に考えられるが、この点は、本調査で一番件数が多い「・」型の学習者について、今回用意したツール以外に、言語文化に関する知識について、意欲的によりよい言葉や表現を考えたり吟味したりする行為を促す学習支援ツールの提供も検

討する必要がある。文章を書き慣れている学習者にとっても、手紙文の学習が充実したものになるための検討事項となろう。

なお、パターンの手続き上は、《方法的な要素》の学習支援ツールのみを使用して書き進めた学習者が存在する可能性があるが、「第2の調査」では0名であった。推測の域を出ないが、この事実は、メモなどを使用して記述する経験の有無が作用するのかもしれない。また、仮に、《方法的な要素》の学習支援ツールのみを使用して書き進めた学習者が存在したとするならば、手紙文特有の知識について、確認しない程度に理解しているものの、伝えたい内容を頭の中で整理するのではなく、道具を使って整理しながら書き進めるような学習者であることが想定される。

4.3.3 「I」型の学習者の記述過程の様相

「I」型の学習者とは、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用してから《方法的な要素》の学習支援ツールを使用して書き進めた学習者、或いはその逆であり、図4.3に示すとおり、一方向の記述過程を辿るものを指す。



図4.3 「I」型の使用パターン (筆者作成)

まず、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用してから《方法的な要素》の学習支援ツールを使用するタイプの「I」型の学習者S-39を取り上げる。このタイプの「I」型の学習者は、75名中S-39の1名であった。

以下の表4.4は、S-39の記述過程である。

表 4.4 「I」型 S-39 の記述過程

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | |
|-------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-----|------|--------------------------|-------|------|
| | | | 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 | | | |
| S-39 | 49:00 | 00:16 | ① | | | | | | | 0:12 | |
| | | 00:28 | B | → ② | | | | | | 0:14 | |
| | | 00:42 | B | | → ③ B | | | | | 0:18 | |
| | | 01:00 | | ④ | | | | | | 2:34 | |
| | | 03:34 | AC | | → ⑤ C | | | | | 13:35 | |
| | | 17:09 | | | | ↓ ⑥ AC | | | <input type="checkbox"/> | 23:50 | |
| | | 40:59 | | | | | | | | 4:20 | |
| | | 45:19 | | ⑦ | | | | | | 0:54 | |
| | | 46:13 | | | | → ⑧ | | | | 1:37 | |
| | | 47:50 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:12 | |
| | | 48:02 | | | | | | | | 0:24 | |
| | | 48:26 | | | | | | | | → ⑩ C | 0:34 |

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を表す。

(筆者作成)

表 4.4 を見て分かるように、S-39 が《方法的な要素》の学習支援ツールを使用したのは、記述過程終了間際の一分間程度である。キャプチャを確認すると、手紙文を書き終えてから《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を約 30 秒使用したことが分かる。

S-39 は、「頭語・結語」を開いて「拝啓」と書いた後、「時候の挨拶」を開いて、いったんは文例どおり「師走の候」と書く。しかし、すぐに「師走の候」を消し、2分程度の時間をかけて「少し遅れて紅葉が美しくなりました。」とオリジナルの時候の挨拶を書く（後述する図 4.4 の下線部①参照）。その後、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を開いて速やかに書き進めるが、主文を書き終えたところで立ち止まり、全体を読み返す。そして、読み返しながら主文の途中に「これから少しずつ練習するつもりですが、どこまでいけるかわかりません。」（図 4.4 の下線部③参照）と書き加える。そして、末文としての一行を書き終えた後、すぐに前に戻って「◎◎ちゃんはどこをうけるのかな？」（図 4.4 の下線部④参照）と書き足す。これは、末文で「××先生」と相手の名前を書いた際に、おそらく「××先生」の関係者であろう「◎◎ちゃん」を思い出したのではないかと推測される。そして、主文の冒頭に戻り、「さて、私の入試まで残り少なくなりました。」（図 4.4 の下線部②参照）の次に書かれていた「●●進学教室ももうすぐ冬季講習にはいります。」の一文を消す。これも推測の域を出ないが、「◎◎ちゃん」に関する記述の後に消した様子から、手紙文を読む相手を意識しての修正だと思われる。最後に、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を開いて、手紙を書

く相手に「ピアノの先生」、手紙を書く目的に「近況報告」と記入し、終了した。

完成した手紙文は、以下のとおりである。

| |
|--|
| <p>拝啓 ①<u>少し遅れて紅葉が美しくなっ</u>てまいりました。</p> <p>××先生、いかがお過ごしでしょうか。</p> <p>②<u>さて、私の入試まで残り少なくなっ</u>てまいりました。ピアノはちょくちょく弾いています。先々週、母にジブリ「風の谷のナウシカ」の楽譜を買ってもらい、塾がない日に遊び半分で楽しく弾いています。シューベルトの即興曲（発表会にひく曲）も弾いていますが、あまり上手く弾けなくてもどかしいです。まだ、先生と譜読みしたところまでしか弾けなくて、危機感をおぼえています。③<u>これから少しずつ練習するつもりですが、どこまでいけるかわかりません。</u>発表会にまにあうかが心配です。（またレッスンが始まったら、急ピッチで練習かな・・・？）</p> <p>心配なことはまだあります。入試です。一度中学入試をしたことがあるとはいえ、高校入試は周りの雰囲気も内容も全然違うから、大変です。しかも困ったことに、私の緊張感が全く高まらないのです！母に喝を入れられても私の気がのらなくて、たらたらししてしまうことが多いのです！第一志望は△△で、第二志望は〇〇（選抜〇）にしました。二校しか受けません。少なすぎるかとも思いましたが、いきたいところもないので、こうしました。〇〇は確約が取れたので安心です。④<u>(◎◎ちゃんはどこをうけるのかな?)</u></p> <p>あと約3ヶ月でおわるから頑張りたいと思います。</p> <p>××先生もお体に気を付けてください。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月四日</p> <p style="text-align: right;">■■■■</p> <p>××××様</p> |
|--|

図4.4 S-39の手紙文

(筆者作成)

本パターン of 学習者は、S-39 の1名であるため、このパターンの特徴を整理するまでには至らないが、記述過程の大部分で《知識的な要素》を使用している点からは、「・」型の学習者に極めて近い様相を呈していると言える。しかし、「・」型の学習者であるS-27と比較すると、S-39は、時候の挨拶を書くに当たって、一旦《知識的な要素》からコピーし

た言葉を消し、自身が感じる季節の感覚を表そうとオリジナルの時候の挨拶を書いている。前述したように、キャプチャからは、読む相手を意識した言葉の推敲が繰り返されている様子が見られることから、《方法的な要素》は使用していないが、《知識的な要素》を使用しながら、Cに関するメタ言語能力を発揮し、言葉を整理したり吟味したりする行為を繰り返し自身の言葉を創出したと考えられる。

さらに、手紙文を完成させた後、最後の約一分間で、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を使用している。これは、改めて手紙文を書く相手を確認し、読む相手の立場に立って文章全体を読み直しているのではないかと推察できる。実際、S-39は、「手紙の構想メモ」を使用後は、自身の文章に手を加えていない。また、事後アンケートでは、手紙を書くときに気を付けたこととして、「近況報告だから、いまの自分の気持ちや状況を詳しく伝えられるように、正しく分かりやすくなるように気を付けた。」と、手紙文を読む相手に伝えることをその目的とともに意識して書いていることが分かる。これらの点から、S-39は、書き始めから、相手意識を明確にもっていたことが了解される。

「・」型の学習者と比較すると、明確な相手意識が、自身の文章を推敲させた可能性は十分に考えられる。また、その行為が文章の質の向上につながっているのは、手紙文の具体的な近況の内容からも明らかである。言葉遣いについて、「……かな？」等、砕けた箇所が見られる。これは、読む相手と学習者との距離感によるものであろう。括弧を付しているのは、目上に対する配慮の意識と受け止めることもできる。

次に、《方法的な要素》の学習支援ツールを使用してから《知識的な要素》の学習支援ツールを使用するタイプの「I」型の学習者S-05を取り上げる。このタイプの「I」型の学習者は、75名中6名であった。

以下の表4.5は、S-05の記述過程である。

表 4.5 「I」型 S-05 の記述過程

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 |
|-------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-----|------|--------------------------|-------|
| | | | 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 | | |
| S-05 | 50:43 | 00:24 | | | | | | ① | | 4:30 |
| | | 04:54 | ② | | | | | C | | 0:38 |
| | | 05:32 | B | | ③ | | | | | 0:10 |
| | | 05:42 | | | ④ | | | | | 0:59 |
| | | 06:41 | B | | ⑤ | B | | | | 22:04 |
| | | 28:45 | | | | | | | | 6:02 |
| | | 34:47 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:11 |
| | | 34:58 | | | | | | | | 7:57 |
| | | 42:55 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:12 |
| | | 43:07 | | | | | | | | 3:40 |
| | | 46:47 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:14 |
| | | 47:01 | | | | | | | | 0:20 |
| | | 47:21 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:04 |
| | | 47:25 | | | | | | | | 0:44 |
| | | 48:09 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:27 |
| | | 48:36 | | | | | | | | 0:04 |
| | | 49:14 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:04 |
| | | 49:18 | | | | | | | | 1:25 |

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を表す。

(筆者作成)

S-05 は、まず、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を使用し、以下の内容を約5分間かけて記入する（図4.5参照）。

あなたの現在の様子が伝わるように、近況は具体的に書きましょう。右側のツールは自由に使って構いません。

手紙

自由メモ ふせん 手紙の構想メモ 手紙の知識

手紙を書く相手
××先生

手紙を書く目的
部活での感謝 受験について
日頃の感謝

伝えたい内容(書きたいこと)
同上

伝えたい気持ち
感謝
剣道で養った力
今後について

手紙を書くうえで気を付けたいこと
失礼のないようにする。
まっすぐ感謝が伝わるようにする。

手紙を全画面で表示

ここをクリックすると終了し、前には戻れません。 終了

図 4.5 S-05 の調査画面の一部

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、4分52秒】

(筆者作成)

その後は、「・」型の学習者と同様に、《知識的な要素》の学習支援ツールの「手紙の構成」を見ながらよどみなく書き進めている。完成した手紙文は、以下のとおりである。

| |
|--|
| <p>拝啓 冷たい木枯らしの吹くころです。お元気ですか。</p> <p>さて、〇〇中学校に入学し剣道部に所属してから約三年が経とうとしています。先輩の背中を追うのに必死だった私も今では二学年の後輩がいる最上級生です。そして、少しの余裕が生まれています。これは、学校で養った力はもちろん、部活（剣道部）で養った力も大きいと思います。去年の▲▲大会の頃、「■■■は自分に甘い」と怒られたときを今でも覚えています。あの時は、とてもやさしかったです。だから、部長になってからはどんなに辛い練習でも本気で臨みました。そのため、県大会には届きませんでしたが、自分に負けない精神力、粘り強さ、剣友への思いやりなど、勝つことよりももっと大切なことを学び得られたと思います。</p> <p>これらは、すべて××先生や、△△先生のおかげだと思います。今、私は受験に向けて準備をしています。とても忙しく余裕などは一切ありません。しかし、先生方、そして剣道から学んだことを忘れずに受験に臨み、自分に自信をもって卒業したいと思います。この約三年間本当に有難うございました。残りもわずかですが、これからもよろしくお願いします。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月四日</p> <p style="text-align: right;">■■■■</p> <p>×××× 様</p> |
|--|

図 4.6 S-05 の手紙文

(筆者作成)

手紙の内容が、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」に書かれた「手紙を書く目的」（部活での感謝 受験について 日頃の感謝）及び「伝えたい気持ち」（感謝 剣道で養った力 今後について）の内容に合致していること、言葉遣いや表現の仕方が「手紙を書くうえで気を付けたいこと」（失礼のないようにする。 まっすぐ感謝が伝わるようにする。）に即している。このことから、手紙文を書く目的、手紙を読む相手を決定し、伝えたい内容を明確にしてから書き始める学習者であることが分かる。また、S-05 は、事後アンケートにおいて、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想

メモ」を使うことで、「キレイに構成を整理することができた。」と書いていることから、Dに関するメタ言語能力を発揮し、文章全体を俯瞰しながら書き進めていたことが了解される。文章全体の流れを意識して文章を書くことの必要性を認識した上で、自覚的に《方法的な要素》を使用していたことがうかがえる。

S-05 と同じ「I」型の学習者6名中5名は、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を使用して手紙文を書いている。そして、いずれの手紙文も《知識的な要素》に係る知識を適切に用いて、近況報告を行うという目的に沿い、ひとまとまりの文章として問題なく仕上げられている。このことから、《方法的な要素》から始まる「I」型の学習者は、特に、Cに関するメタ言語能力を発揮して、文章を書く目的、手紙文を読む相手を確認した上で、伝えたい内容を考えてから文章を書き進める学習者であることが認められる。つまり、「I」型の学習者には、《方法的な要素》の学習支援ツールの「手紙の構想メモ」が有効な支援として働いており、特に、相手を意識しながら文章全体を俯瞰し、書き進める学習者であると言える。ただし、《方法的な要素》から始まる「I」型の学習者は、全体の内容が決まれば、よどみなく書き進めるため、記述過程において、言葉や表現を確認するなどAに関する知識を発揮する場面をほとんど確認することはできなかった。

一方で、S-39のように、時候の挨拶などを吟味する際に、Aに関する知識とCに関するメタ言語能力を発揮する学習者も確認できることから、Cに関するメタ言語能力は、《知識的な要素》の学習支援ツールと関わって、学習者に言葉や表現を吟味させたり、新たな言葉を創出させたり役割をもつことが示唆される。

4.3.4 「V」型の学習者の記述過程の様相

「V」型の学習者とは、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用してから《方法的な要素》の学習支援ツールを使用し、再度、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用して書き進めた学習者、或いはその逆であり、以下の図4.7に示すとおり、アルファベットのVの字のような記述過程を辿るものを指す。



図 4.7 「V」型の使用パターン (筆者作成)

まず、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用してから《方法的な要素》の学習支援ツールを使用し、再度、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用するタイプの「V」型の学習者 S-32 を取り上げる。このタイプの「V」型の学習者は、75 名中 8 名であった。

以下の表 4.6 は、Y-32 の記述過程である。

表 4.6 「V」型 Y-32 の記述過程

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | |
|-------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-----|------|-----|-------|------|
| | | | 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 | | | |
| Y-32 | 46:32 | 00:14 | | | | ○ | | | | 0:26 | |
| | | 00:40 | | | ① B | | | | | 2:10 | |
| | | 02:50 | | ② | | | | | | 0:06 | |
| | | 02:56 | | | ③ | | | | | 0:08 | |
| | | 03:04 | | | | ④ | | | | 0:06 | |
| | | 03:10 | | | | | | | ⑤ | 3:16 | |
| | | 06:26 | | | | | | | ACD | 1:36 | |
| | | 08:02 | | | | | | | | 0:16 | |
| | | 08:18 | | | | | | ○ AD | | 31:36 | |
| | | 39:54 | | | | | | | | 6:02 | |
| | | 45:56 | | | | | | | | ⑦ D | 0:36 |
| | | | | | | | | | | □ | |

* 《方法的な要素》中の○は、ツールを開いているが使用していない状況を表す。

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を表す。

(筆者作成)

Y-32 は、まず、学習支援ツールを使用することなく、Bに関する知識を發揮し、頭語と、オリジナルの時候の挨拶を書く。その後、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を開いて安否を尋ねる文を2分程度の時間をかけて書き、「頭語・結語」、「時候の挨拶」の定型をざっと確認する。この行為は、自分の書いた前文が適切かどうかを確かめるものであると見てよいだろう。そして、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を使用し、以下の内容を約3分間かけて記入する(図4.8参照)。

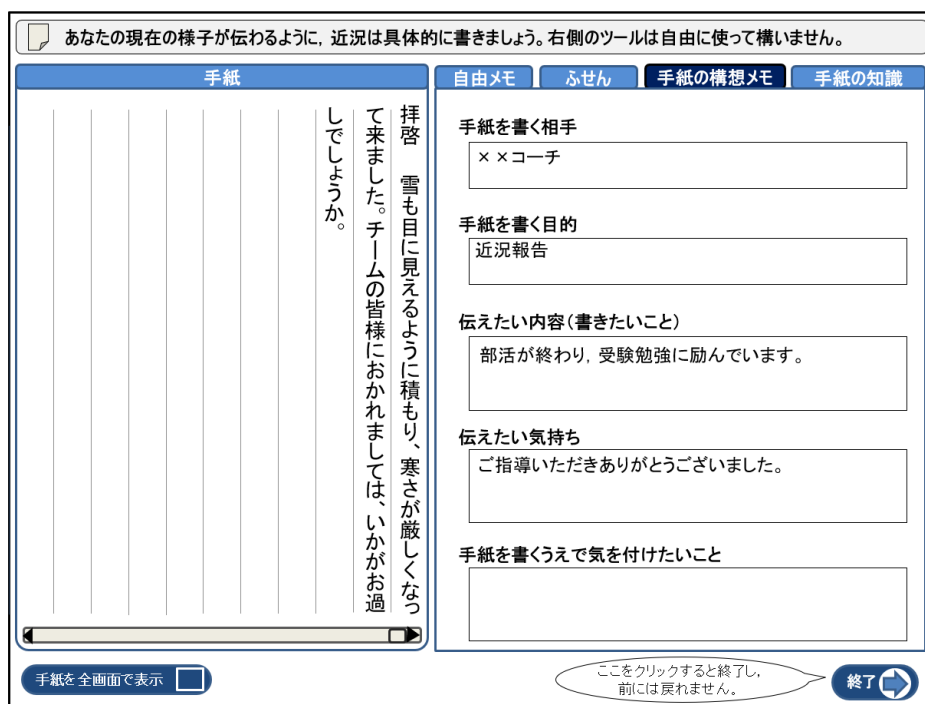


図 4.8 Y-32 の調査画面の一部

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、6分24秒】 (筆者作成)

Y-32 は、冒頭アンケートにおいて、文章を書くことは「どちらかという嫌い」としてしている。一方で、「チームの皆様におかれましては、いかがお過ごしでしょうか。」(後述する図 4.9 の下線部①参照) といった手紙文特有の言い回しを適切に使用することができる。事後アンケートにおいて、最近書いた手紙について「友達に謝るとき」と書いていることから、Y-32 の日常生活において、手紙文を書くことは、自分の気持ちを表現する方法の選択肢の一つであると考えられる。このことから、手紙文を書くことにはさほど抵抗のない学習者であると思われる。

《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を記入後、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を再び開き、「さて」と書き起こすが、そこで2分間強、手を止める。

その後、「(さて,)〇〇〇〇ユースでのご指導について改めまして誠に御礼申し上げます。ユースでの辛かったことや楽しかったこと、うれしかったことは今でも鮮明に覚えており私にとって良い経験となっております。」と書き進めるが、立ち止まる。そして、この二文の間に、「初めてユースに行ったときは、予想以上に辛い練習や慣れない環境に戸惑い、チームの足手まといになっていました。……コーチの温かいご指導のおかげで技のバリエー

ションが増え、部活の方にも知識や技能を生かすことができました。」と、Aに関する知識を發揮して細かい文言を修正しつつ書き加える（後述する図4.9の下線部②参照）。この行為は、「ユースでの辛かったことや楽しかったこと、うれしかったこと」と書き進めながら、読む相手であるコーチとの具体の経験が浮かび、手紙文に書き表したくなくなったのではないと思われる。つまり、Cに関するメタ言語能力を發揮していること、また、書き進めている続きではなく、既に書いた文と文との間に差し挟んだことから、Y-32は、Dに関するメタ言語能力も發揮しつつ自分が書き進めている文章を書きながら読み直していることが分かる。そこには、下線部②を加えない前と後での、手紙文の抽象度の高さも視野に入っていたことも想定される。《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」は、書きながら読み直し、前に戻って書き加えて先に進むといった推敲を学習者にもたらしることが見て取れる。

完成した手紙文は、以下のとおりである。

拝啓 雪も目に見えるように積もり、寒さが厳しくなって来ました。①チームの皆様におかれましては、いかがお過ごしでしょうか。

さて、〇〇〇〇ユースでのご指導について改めまして誠に御礼申し上げます。②初めてユースに行ったときは、予想以上に辛い練習や慣れない環境に戸惑い、チームの足手まといになっていました。しかし、徐々にチームとも打ち解けあい毎日練習や試合を楽しめるようになっていきました。更に、コーチの温かいご指導のおかげで技のバリエーションが増え、部活の方にも知識や技能を生かすことができました。ユースでの辛かったことや楽しかったこと、うれしかったことは今でも鮮明に覚えており私にとって良い経験となっております。

今では、部活動を辞めて高校受験に励んでおりますが、週に一回バスケットを趣味がてらやっております。今でもバスケットをしているのは、ユースでバスケットの楽しさを知れたからだと思っております。高校に入学してもバスケットは続けていこうと考えております。こんなにも色々な経験を私に与えてくださり本当に感謝してもしきれません。再度御礼申し上げます。

最後になりますが、チームの皆様共々体調に気を付けながらお過ごしください。▲▲▲

▲ユースチームの更なる飛躍を期待しまして結びとさせていただきます。

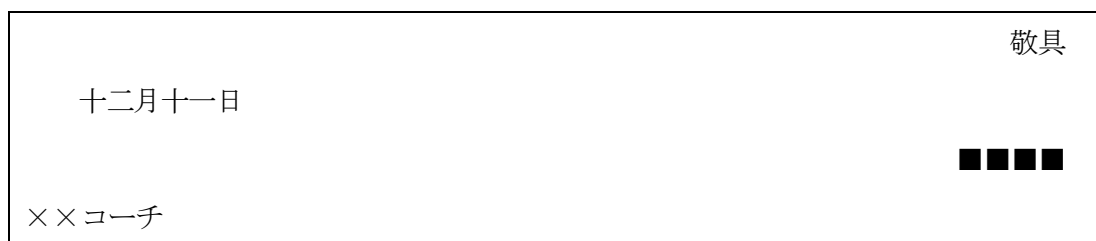


図4.9 Y-32の手紙文

(筆者作成)

「V」型の学習者であるY-32は、書くべき内容の大体は書き出す当初に決めており、それに従って書き進めるものの、書くことによって様々なことが思い出され、書くべき内容を確認、整理するために《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を開く様子が認められる。また、このことと関わって、書き進めながら一旦立ち止まり、伝えたい内容を吟味する様子が、前述の「・」型、及び「I」型の学習者より頻繁にみられるのも特徴的である。実際に加えられた文章は、辛かったこと、楽しかったこと、そして手紙の相手であるコーチへの感謝の気持ちが、仲間との関係や「温かいご指導」の具体を書くことで分かりやすく表現されており、感謝の気持ちを伝えるという目的に照らして文章全体の核になっていることが分かる。

つまり、Y-32にとっては、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」が、CやDに関するメタ言語能力を発揮させる契機となり、Aに関する知識を活用しながら字句を推敲し、文章を豊かにしていったと推測できる。

このことは、事後アンケートにおいて、手紙を書く時に気を付けたことに「変な言葉遣いにならないように気を付けて書いた。言いたいことがはっきり伝わるように書いた。」とあることから、「手紙の構想メモ」で整理した相手意識が少なからず作用し、自覚的に内容の調整を図ったと考えられる。

Y-32の記述過程においても、書いている途中で自ら推敲している様子が見える。そして、必要なタイミングで読み直し、書き足すことで、最終的にひとまとまりの文章を完成させている。

Y-32と同じ「V」型の学習者8名中7名は、基本的には《知識的な要素》の学習支援ツールを中心に活用して書き進めており、その中で《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を活用したことで「V」型となっている学習者である。文章の書き始め、途中、書き終わりのどのタイミングで「手紙の構想メモ」を使用するかの違いはあるが、「I」型の学習者と近似した傾向をもつ学習者であると言える。その上で、《方法的

な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を、記述過程の途中で使用する「V」型の学習者の方が、Cに関するメタ言語能力を発揮し、伝えたい内容を吟味している様子が顕著である。

なお、パターンの手続き上は、《方法的な要素》の学習支援ツールを使用してから《知識的な要素》の学習支援ツールを使用し、再度、《方法的な要素》の学習支援ツールを使用するタイプの「V」型の学習者が存在する可能性があるが、「第2の調査」では0名であった。

4.3.5 「Z」型の学習者の記述過程の様相

「Z」型の学習者とは、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用してから《方法的な要素》の学習支援ツールを使用し、再度、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用して《方法的な要素》の学習支援ツールを使用し書き進めた学習者、或いはその逆であり、図 4.10 に示すとおり、アルファベットのZの字のような記述過程を辿るものを指す。

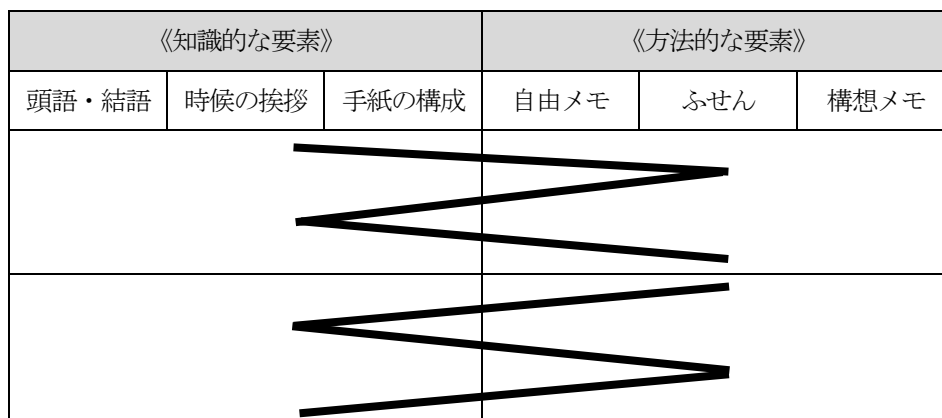


図 4.10 「Z」型の使用パターン (筆者作成)

まず、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用してから《方法的な要素》の学習支援ツールを使用し、再度、《知識的な要素》の学習支援ツールを使用して《方法的な要素》の学習支援ツールを使用するタイプの「Z」型の学習者 Y-03 を取り上げる。このタイプの「Z」型の学習者は、75 名中 2 名であった。

以下の表 4.7 は、Y-03 の記述過程である。

表 4.7 「Z」型 Y-03 の記述過程

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 |
|-------|-------|-------|----------|-------|----------|----------|-----|------|-----|------|
| | | | 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 | | |
| Y-03 | 28:50 | 00:14 | | | | ○ | | | | 2:50 |
| | | 03:04 | | | ① BD | | | | | 4:06 |
| | | 07:10 | | | | | | | | 7:49 |
| | | 14:59 | | | ③ | | | | | 2:26 |
| | | 17:25 | | | ④ | | | | | 0:18 |
| | | 17:43 | | | ⑤ BCD | | | | | 2:30 |
| | | 20:13 | | | | | | □ | | 5:28 |
| | | 25:41 | | | | | | | | 3:09 |

* 《方法的な要素》中の○は、ツールを開いているが使用していない状況を表す。

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を表す。

(筆者作成)

Y-03 は、学習支援ツールを使わずに、Bに関する知識を活用し、「拝啓 今年も残り少なくなりました。この寒い中、いかがお過ごしでしょうか。さて、」（後述する図 4.11 の下線部①参照）と、一分もかからず書く（Y-03 は、この後、「この寒い中」の部分を書き換える。この点については後述する）。「いかがお過ごしでしょうか。」といった言い回しも含め、その書きぶりの速さは、手紙文特有の知識を身に付けていることを感じさせる。冒頭アンケートでは、書くことについて「どちらかという嫌い」と回答し、手紙のきまりについては、「どちらかという知っている」と回答している。事後アンケートでは、「中学生になってから、年賀状を除くとすると書いてない。」とあるが、言語文化としての手紙の一般的なきまりについては、知識として身に付いていることが明白である。その後、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を開き、「……応援していただければ幸いです。」までよどみなく書き進める。「いただければ幸いです」という言い回しも、手紙文の定型を熟知した書きぶりである。

しかし、この後、約1分間筆が止まり、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を開く。伝えたい内容に「受験勉強」と書き、手紙を書くうえで気を付けたいことに「ネタ切れでもう書き終わりそうなこと。」と書く。この内容から、「手紙の構想メモ」を開いたのは、受験勉強以外に書くべき内容を探すためであることが分かる。結局、手紙文自体は受験勉強の内容に終始したが、アンケートには「手紙の構想メモ」について「考えがぐちゃぐちゃしていたときに、まとめる機会となり役に立った」と書いている。つまり、Y-03 は、最初から伝えたい内容を整理していた学習者ではなかったということである。手紙文特有の知識を有しているだけに、書くスタートは早かったが、頭に浮かんだ受験勉強のことを書いたら、次は何を書こうかといった具合に、書きながら伝えたい内容

を考えていたと思われる。そのため「考えがぐちゃぐちゃ」したのである。

その後、時候の挨拶に戻り、「この寒い中」としていた箇所を消し、「本格的に冬が始まろうとしている今日この頃」と書き換える（図 4.11 の下線部①参照）。そして、「また、」以降、最後まで書き進める。最後に、文章全体を読み返し、「これから本格的な冬が予想されるために」（図 4.11 の下線部③参照）と書き足し、再び《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を開き、手紙文を最後まで書く。

これら二カ所の書き換えと書き足しの行為と「手紙の構想メモ」の記述に鑑みると、C に関するメタ言語能力を発揮して、手紙文を読む相手を具体的に想起しながら書き進めつつも、受験以外に伝えたい内容が見付からず、そのきっかけを得るべく《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を開いたのではないかと推測される。Y-03 のように、手紙文を読む相手を意識していても伝えたい内容に迷っている学習者は、記述が単線的に進まず、書きながら文章の前後を推敲することが見て取れる。主として、A に関する知識、中でも既有知識を生かしての語句レベルの細かな修正であると思われる。

最後に、《方法的な要素》の学習支援ツールである「自由メモ」を開き、「あの楽しかった小学6年生までの日々は、いままで片時も忘れたことはありません。今はその思い出が心の支えとなっております。あの時は本当にありがとうございました。」とスラスラ書くが、結局は消して、28分50秒という短時間で終了している。この「自由メモ」について、アンケートでは「訂正したいときや、文に味気なさを感じたときに、どういう文を追加したいか例えを出すいい場所となり役に立ってくれた。」と書いている。Y-03 は、自身の書いた手紙文について味気なく、内容が薄いと思っており、その思いが「自由メモ」に前述の内容を書かせ、言葉の創出を誘発したと思われる。

完成した手紙文は、以下のとおりである。

① 拝啓 今年も残り少なくなりました。

今年は雪が降るのも遅く、本格的に冬が始まろうとしている今日この頃、いかがお過ごしでしょうか。

さて、私は今〇〇中学校で勉学に励んでいます。あの卒業式からはや三年がたとうとしている今、受験勉強に追われる毎日を送っています。志望校としましては、より高みを目指しており、少々厳しいことも予想されますが応援していただければ幸いです。ま

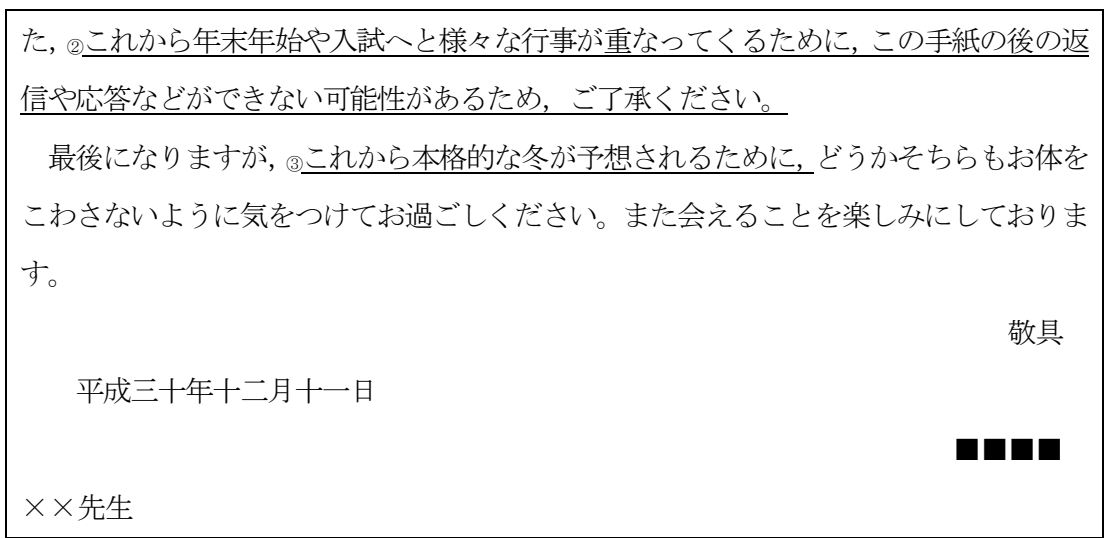


図 4.11 Y-03 の手紙文

(筆者作成)

手紙文自体の内容はまとまっており, 相手が目上であることを踏まえた敬語の使用も意図的になされていると読み取れる。また, 図 4.11 の下線部③にあるように, 手紙文の特性である「返信や応答」についても言及しており, Bに関する知識を発揮していると同時に, 手紙文のコミュニケーション機能を認識している様子が分かる。なお, 手紙文内で返信の機能について言及した学習者は, Y-03 のみである。

Y-03 は, 書き上げた手紙文を読み返し, 味気ないとは思いつつも「自由メモ」に書いた内容を書き足す必要がない, 或いは書き足す隙間がないと最終的に判断したことが推測できる。つまり, Y-03 は, 「自由メモ」を使って他の内容を試しに書いてはみたものの, 内容の一貫性という点から採用しなかったのではないかと思われる。しかし, 手紙文が味気ないといった自覚から, 内容の一貫性に支障が出ない範囲で, 時候の挨拶の書き換えや書き足しを行っており, 自分の文章そのものを俯瞰して読み直し, 手紙文全体にわたって可能な限り推敲していることが見て取れる。Dに関するメタ言語能力が発揮しながらのこれら一連の行為は, Y-03 の文章の質を高めることにつながっている。

Y-03 のように, ある程度手紙文について知識がある学習者は, 手紙文を書き始めてから言葉や表現を推敲したり, 伝えたい内容を考えたりすることが認められる。この点は, 「V型」の学習者 Y-32 と同様の傾向を示している。その上で, 「Z」型の学習者 Y-03 においては, 内容が不足したり整理できなくなったりするたびに, 《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」や「自由メモ」を活用している。特に, 「自由メモ」は, 新たな内容を言葉として創出する際に役立っている。

次に、《方法的な要素》の学習支援ツールを使用してから《知識的な要素》の学習支援ツールを使用し、再度、《方法的な要素》の学習支援ツールを使用して《知識的な要素》の学習支援ツールを使用するタイプの「Z」型の学習者 Y-30 を取り上げる。このタイプの「Z」型の学習者は、75 名中 6 名であった。

以下の表 4.8 は、Y-30 の記述過程である。

表 4.8 「Z」型 Y-30 の記述過程

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | |
|-------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------|------|
| | | | 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 | | | |
| Y-30 | 49:44 | 00:32 | | | | | | | | 3:00 | |
| | | 03:32 | | | | | | ① CD | | 12:42 | |
| | | 16:14 | | | | | | ② ACD | | 0:28 | |
| | | 16:42 | | ③ B | | | | | | 0:56 | |
| | | 17:38 | | | ④ B | | | | | 0:26 | |
| | | 18:04 | | | | ⑤ B | | | | 1:34 | |
| | | 19:38 | | ⑥ | | | | | | 2:58 | |
| | | 22:36 | | | | | | | | 8:45 | |
| | | 31:21 | | | | | | | | 12:26 | |
| | | 43:47 | | | | | | | ⑧ ACD | <input type="checkbox"/> | 4:26 |
| | | 48:13 | | | | | | | ⑨ D | <input type="checkbox"/> | 1:31 |

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を表す。

(筆者作成)

Y-30 において特徴的なのは、手紙文を書く前に《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」と「ふせん」を両方使用し、約 16 分というかなり長い時間をかけて、記述以前、つまり「構想」の段階を踏んでいることである。

まず、「手紙の構想メモ」に約 3 分かけて、以下の図 4.12-1 の内容を記入する。その後、「ふせん」を使って、約 13 分かけて、図 4.12-2 のように記入する。

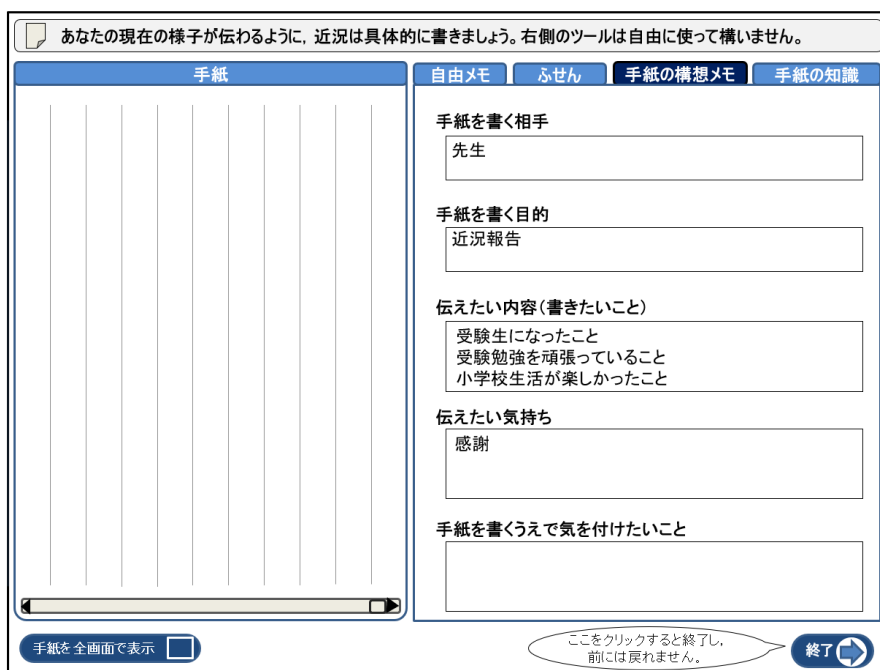


図 4.12-1 Y-30 の調査画面の一部①

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、3分30秒】 (筆者作成)

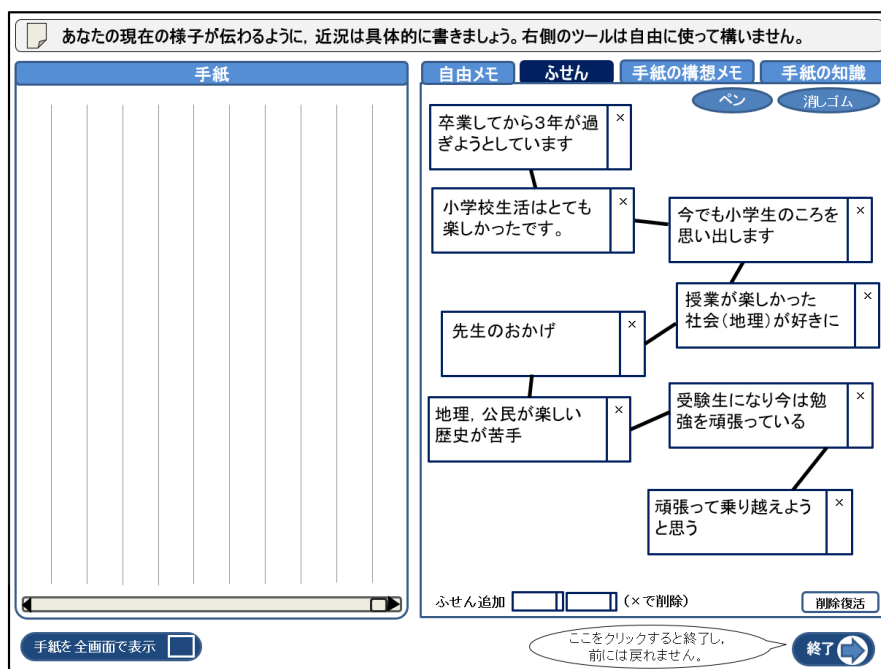


図 4.12-2 Y-30 の調査画面の一部②

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、16分08秒】 (筆者作成)

Y-30 は、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」で相手と目的、伝えたい内容など、自分が書く手紙文の設定や内容を整理した後、手紙文に書く内容を更に細かく付箋に書き出し、それらの関係性を確認している。Y-30 は、冒頭アンケートで、考えごとをするときにメモや付箋を「よく使う」と回答しており、事後アンケートでも付箋の使用について「いつも考えるときに同じようなことをするから。」とその理由を書いている。

その後、《知識的な要素》の学習支援ツールである「頭語・結語」を見て「拝啓」と書き、「時候の挨拶」の文例をコピーする。以降は、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を見ながら書き進めるが、22分36秒（表4.8の⑧が相当する。）で再び「ふせん」を活用し、その後、8分45秒にわたって、自身が書いた「ふせん」を見ながら書き進める。全画面にして「なかでも、……先生がしてくださった、社会科の授業です。」（後述する図4.13の下線部参照）まで書いて、約4秒「ふせん」を確認している。その後、再び「手紙の構成」を開き、文章の最初から読み直した上で、結びの挨拶以降を書く。再び全画面にして表記を整え終了している。

完成した手紙文は、以下のとおりである。

拝啓

今年も残り少なくなりました。先生、いかがお過ごしでしょうか。私はおかげさまで元気に中学校生活を送っています。

さて、私が小学校を卒業してから、3年が過ぎようとしています。今はもう中学3年となり、来年に控えた高校受験に向け、日々勉強を頑張っています。

私は勉強の合間に、小学生のころを思い出すことがあります。友達と遊んだこと、授業の課題に一生懸命取り組んだこと、給食がおいしかったこと、など、思い出すことはたくさんあります。なかでも、一番鮮明に覚えているのは、先生がしてくださった、社会科の授業です。私は、あまり積極的に発言をするほうではありません。しかし、先生の授業では、友達と一生懸命考え、たくさん発言をした記憶があります。中学校では、社会科の中でも歴史、地理、公民と3つに分かれ、より詳しく、内容も専門的になり、難しくなってきました。しかし、先生のおかげで、楽しく勉強することができました。本当に感謝しております。これからは高校受験に向け、より本格的に勉強する、追い込

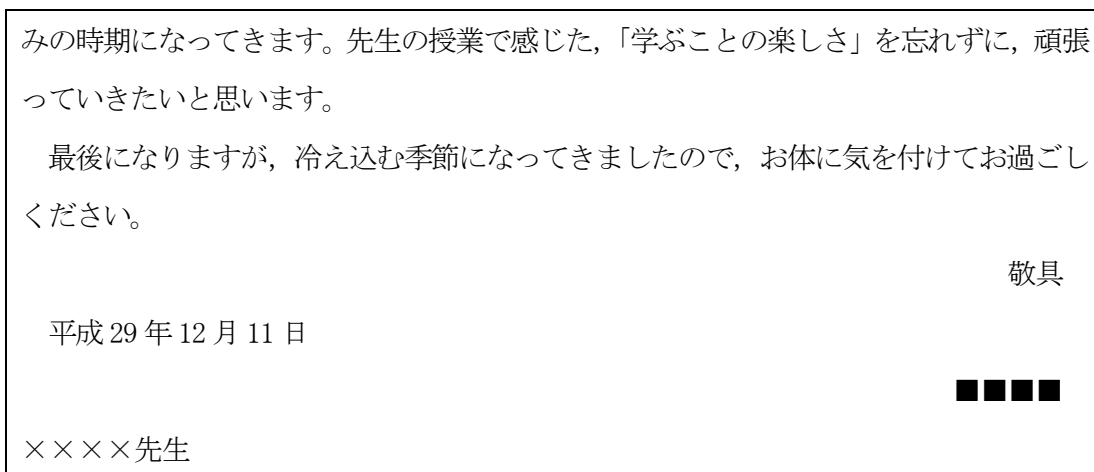


図 4.13 Y-30 の手紙文

(筆者作成)

同じ「Z」型の学習者でも、Y-03 は、伝えたい内容が受験勉強という一点である状況で《方法的な要素》の学習支援ツールを使用しているのに対し、Y-30 は、手紙文を読む相手に関する思い出がたくさんあるがために、書くべき内容を迷い《方法的な要素》の学習支援ツールを使用している。Cに関するメタ言語能力を発揮しつつ読む相手を強く意識し、伝える内容を吟味していると言える。また、Y-30 は、事後アンケートにおいて、手紙を書くときに気を付けたことに「流れがスムーズになること。」と書いていることから、伝えたい内容を整理して一貫性をもたせようとするDに関するメタ言語能力が、《方法的な要素》の学習支援ツールである「ふせん」を使用させたことが分かる。

注目したいのは、Y-30 は、社会科の授業への感謝を書き進めるうちに、最終的に「学ぶことの楽しさ」というキーワードに辿り着いていることである。この表現は、「手紙の構想メモ」にも「ふせん」にも書かれていない。これら《方法的な要素》の学習支援ツールを通して伝えたい内容を整理し、学習支援ツールを活用しながら実際に手紙文を書き進めていく中で、考えが醸成されて出てきた言葉である。この言葉が先生へ対する感謝を伝える手紙文の核となり、文章の質を格段に上げている。この言葉が伝えたい内容の核となったことは、Y-30 自身が「学ぶことの楽しさ」という言葉にかぎかっこを付していることから明らかである。《方法的な要素》の使用は、Aに関する知識を発揮させつつ、伝えたい内容を端的に表す言葉を学習者から導き出したのである。

同じ「Z」型であるY-03 とY-30 は、伝えたい内容に量的な差があるものの、いずれも手紙文を読む相手を意識しながら《方法的な要素》の使用によって新たな言葉を創出し、それが文章の核になって記述が進んでいることにおいて共通している。

4.3.6 「W」型の学習者の記述過程の様相

「W」型の学習者とは、《知識的な要素》の学習支援ツールと《方法的な要素》の学習支援ツールの間を「Z」型以上、つまり、2回以上往復している学習者であり、図4.14に示すとおり、アルファベットのWの字のような記述過程を辿るものを指す。《知識的な要素》から始まるタイプと《方法的な要素》から始まるタイプがある。

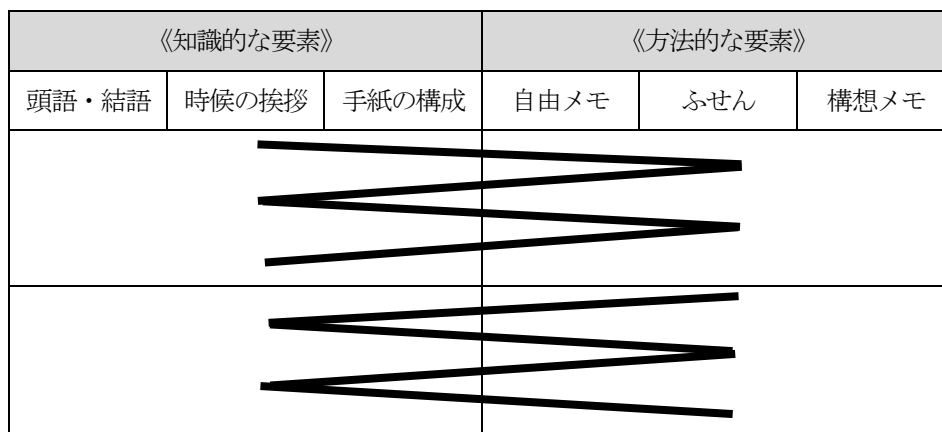


図 4.14 「W」型の使用パターン (筆者作成)

まず、《知識的な要素》から始まるタイプの「W」型の学習者S-36を取り上げる。このタイプの「W」型の学習者は、75名中7名であった。

以下の表4.9は、S-36の記述過程である。

表 4.9 「W」型 S-36 の記述過程

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 |
|-------|-------|-------|----------|-------|-----------|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|------|
| | | | 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 | | |
| S-36 | 33:01 | 00:18 | ① | | | | | | | 0:14 |
| | | 00:32 | B | | ② | | | | | 0:06 |
| | | 00:38 | | ③ | | | | | | 0:08 |
| | | 00:46 | | | ④ | | | | | 0:08 |
| | | 00:54 | | ⑤ | | | | | | 0:32 |
| | | 01:26 | | | ⑥ | | | | | 0:18 |
| | | 01:44 | | ⑦ | | | | | | 0:33 |
| | | 02:17 | | | ⑧ | | | | | 1:20 |
| | | 03:37 | | | AB | | | ⑨ | | 2:48 |
| | | 06:25 | | | ⑩ | | | AC | | 0:06 |
| | | 06:31 | | | | | | ⑪ | | 2:51 |
| | | 09:22 | | | | | | ⑫ | | 1:20 |
| | | 10:42 | | | | | | ⑬ | | 4:00 |
| | | 14:42 | | | | | | ⑭ | AD | 4:32 |
| | | 19:14 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 8:05 |
| | | 27:19 | | | | ⑮ | | | <input type="checkbox"/> | 0:10 |
| | | 27:29 | | | | ⑯ | | | <input type="checkbox"/> | 1:29 |
| | | 28:58 | | | | D | | | | 0:06 |
| | | 29:04 | | | | ⑰ | | | <input type="checkbox"/> | 0:40 |
| | | 29:44 | | | | ⑱ | | | | 0:04 |
| 29:48 | | | ⑲ | | | | | 0:06 | | |
| 29:54 | | | | ⑳ | | | | 2:49 | | |
| 32:43 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:12 | | |
| 32:55 | | | | | | | | 0:06 | | |

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を表す。

(筆者作成)

S-36 は、《知識的な要素》の学習支援ツールをざっと確認した後、前文を書く。次に、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」に、以下の内容を約5分間かけて記入する(図 4.15-1 参照)。そして、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を確認して「手紙の構想メモ」に戻り、9分20秒のところで「テストで自分の力が出せなかったとき、とても苦しい」まで書く(図 4.15-1 の傍線部参照)。

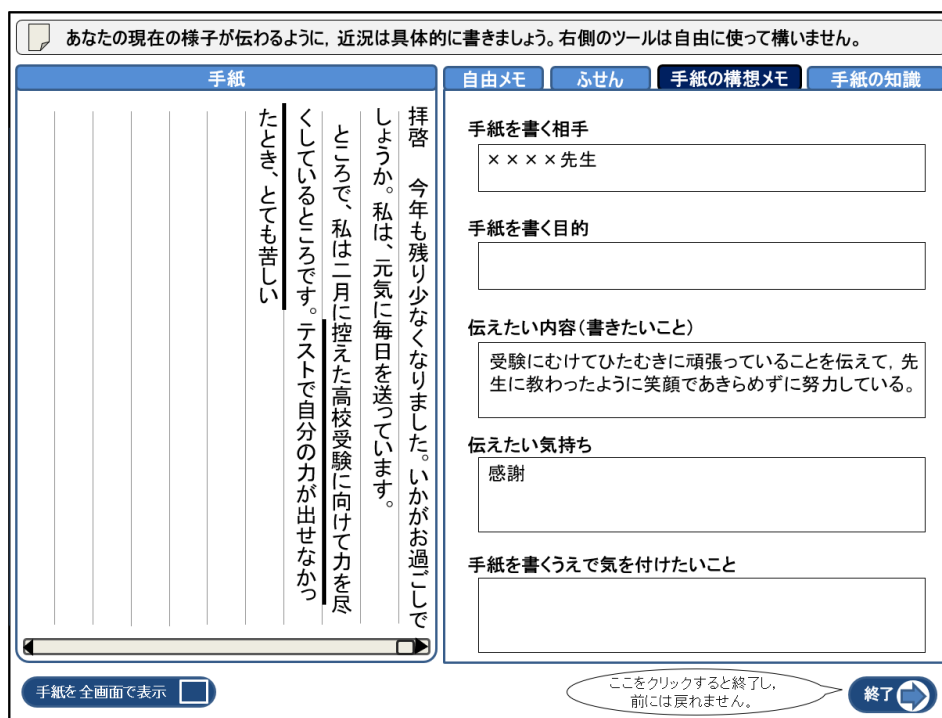


図 4.15-1 S-36 の調査画面の一部①

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、9分20秒】

(筆者作成。傍線は、筆者による)

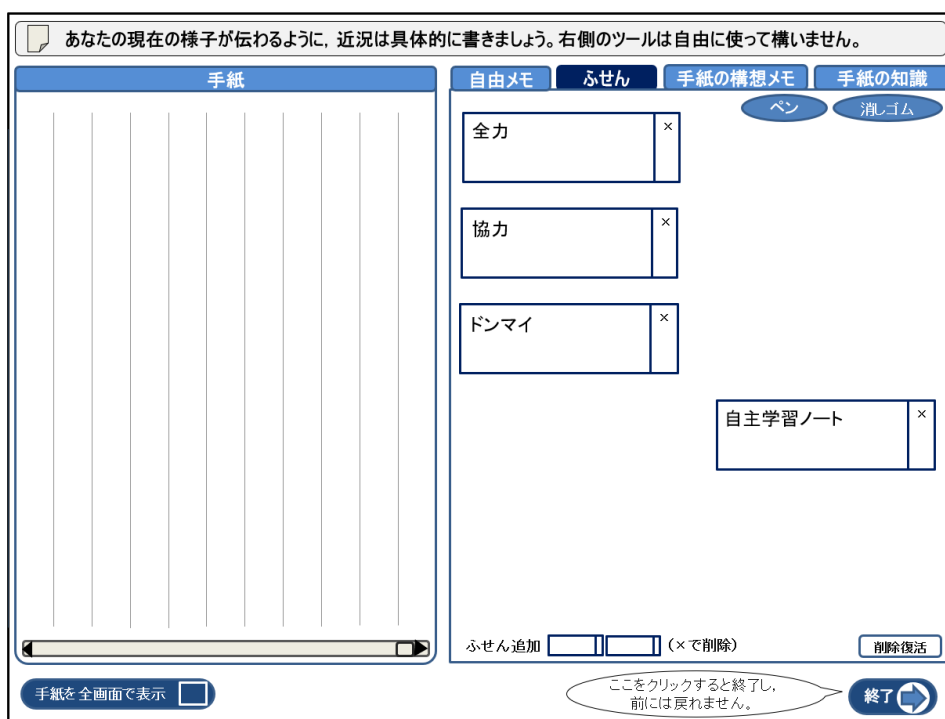


図 4.15-2 S-36 の調査画面の一部②

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、16分02秒】

(筆者作成)

その後、同じく《方法的な要素》の学習支援ツールである「ふせん」を開く。「全力」、「協力」、「ドンマイ」の3枚の付箋を作り、縦一列に並べると（図4.15-2参照）、「手紙の構想メモ」と「ふせん」を交互に開きながら書き進める。「そして、私のことをどんな時でも信じてくださいました。」（後述する図16の下線部②参照）まで書くと、前に戻って、「自分とは何かを考えることも増えてきたこの時期、××先生のことを思い出すことがあります。」と書き加える（図16の下線部①参照）。

そして、再び「ふせん」を開き、「自主学习ノート」と書いた付箋を付け足し（図4.15-2参照）、主文に自主学习ノートにまつわる思い出を書き進める。その後は、全画面にして、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を確認しながら書き進める。

文を書き加える行為は、その後も2回行われる。「私はその時、小さなことを毎日コツコツ行うことが好きだと気付きました。」（図16の下線部④参照）とまで書くと、前に戻り、「毎日お忙しい中、温かい言葉や面白い言葉を書いて下さり、とても嬉しかったです。」（図16の下線部③参照）と、自分の気持ちを書き加える。同様に、「最近、塾の大量の宿題に追われて好きなことができていません。」（図16の下線部⑥参照）と書くと、その直前に、「私には特別な才能はないけれど、努力はできるという自信につながったと思います。」（図16の下線部⑤参照）と書き加える。

完成した手紙文は、以下のとおりである。

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。私は、元気に毎日を送っています。

ところで、私は二月に控えた高校受験に向けて力を尽くしているところです。テストで自分の力が出せなかったとき、とても苦しいです。①自分とは何かを考えることも増えてきたこの時期、××先生のことを思い出すことがあります。××先生は、いつも私に対して笑顔で接してくださいました。②そして、私のことをどんな時でも信じてくださいました。先生は、三・四年生の時にあった自主学习ノートを覚えていらっしゃいますか。私は、毎日取り組んでいました。先生に質問をしたり、自分で自由に絵を描いたりするのがとても楽しかったことが思い出されます。③毎日お忙しい中、温かい言葉や面白い言葉を書いて下さり、とても嬉しかったです。④私はその時、小さなことを毎日コツコツ行うことが好きだと気付きました。⑤私には特別な才能はないけれど、努力はできるという

自信につながったと思います。⑥最近、塾の大量の宿題に追われて好きなことができて
いません。しかし、小さなことを大切にひたむきな姿勢で頑張ろうと思います。

これから寒さが一段と厳しくなると思いますが、お体には十分気を付けて下さい。ま
たいつかお会いできることをとても楽しみにしています。敬具

平成三十年十二月四日

■■■ ■■■

××××先生

図 4.16 S-36 の手紙文

(筆者作成)

事後アンケートには、「手紙の構想メモ」について、「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、手紙を書いている中で、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。」とし、CとDに関するメタ言語能力を發揮さ
せ、相手を意識しながら手紙文を俯瞰し、内容の一貫性を考えていることが分かる。自分
の気持ちを相手に適切に伝えたいという思いが、書きながら読み、書きながら考え、考え
たことを言葉にして文章化する行為を生んだと考えられる。そのことが、複数回、《知識的
な要素》と《方法的な要素》を行き来することになった理由であると思われる。

結果として、この複数回の推敲は、S-36にとって自分と向き合う機会となり、敬語の言
葉遣いなど《知識的な要素》の関する知識が適切であることに加え、自分の思いを披瀝し
た豊かな内容になっている。

「ふせん」については、「文章を書いている間で『あ！この言葉使えそう』と思ったとき
にすぐに単語で書いておきました。そして、手紙を書いている中で使おうと思ったタイミ
ングに見ることができ、たくさん活用しました。」とアンケートに書いている。「全力」、
「協力」、「ドンマイ」といった言葉は、ダイレクトに手紙文に現れてはいないが、Aに関する
知識を發揮しつつ、これらをキーワードにして文章を書いていたことは、「小さなことを
毎日コツコツ行う」、「努力はできるという自信につながった」、「ひたむきな姿勢で頑張ろ
う」といった具体的な言葉や表現の創出を生んだと思われる。とすれば、S-36にとって《方
法的な要素》の学習支援ツールである「ふせん」は、書き上げようとする文章そのものを
俯瞰するものとして有効に働き、言葉や表現の創出に欠かせない学習支援の要素であった
ということができる。

次に、《方法的な要素》から始まるタイプの「W」型の学習者 Y-29 を取り上げる。このタイプの「W」型の学習者は、75 名中 12 名であった。

表 4.10 は、Y-29 の記述過程である。

表 4.10 「W」型 Y-29 の記述過程

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | |
|-------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-----|------|------|-------|------|
| | | | 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 | | | |
| Y-29 | 50:02 | 00:18 | | | | | | ① | | 2:04 | |
| | | 02:22 | | | | | | CD | | 1:24 | |
| | | 03:46 | | | ③ | | | | | 0:16 | |
| | | 04:02 | | | | | | | | 2:56 | |
| | | 06:58 | | | | | | | ⑤ | 2:06 | |
| | | 09:04 | | | | | | | ⑥ | 1:36 | |
| | | 10:40 | | | | | | | ⑦ | 12:31 | |
| | | 23:11 | | | | | | | ACD | 24:37 | |
| | | 47:48 | | | | | | | BD ⑧ | □ | 2:14 |

* 全画面の□は、全画面を開いて使用している状況を表す。

(筆者作成)

Y-29 は、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を使用し、以下の内容を約 2 分間かけて記入する (図 4.17 参照)。事後アンケートでは、この「手紙の構想メモ」を「とても役に立った」とし、「自分の考えを整理できたから。また何を書けばいいかよくわかったから。」とその理由を書いている。Y-29 は、手紙文にはそもそもどのようなことを書けばよいのかといったことを「手紙の構想メモ」の項目で確認し、その上で自分の考えを整理し、手紙文に書く内容を明確にしていったことが推測できる。

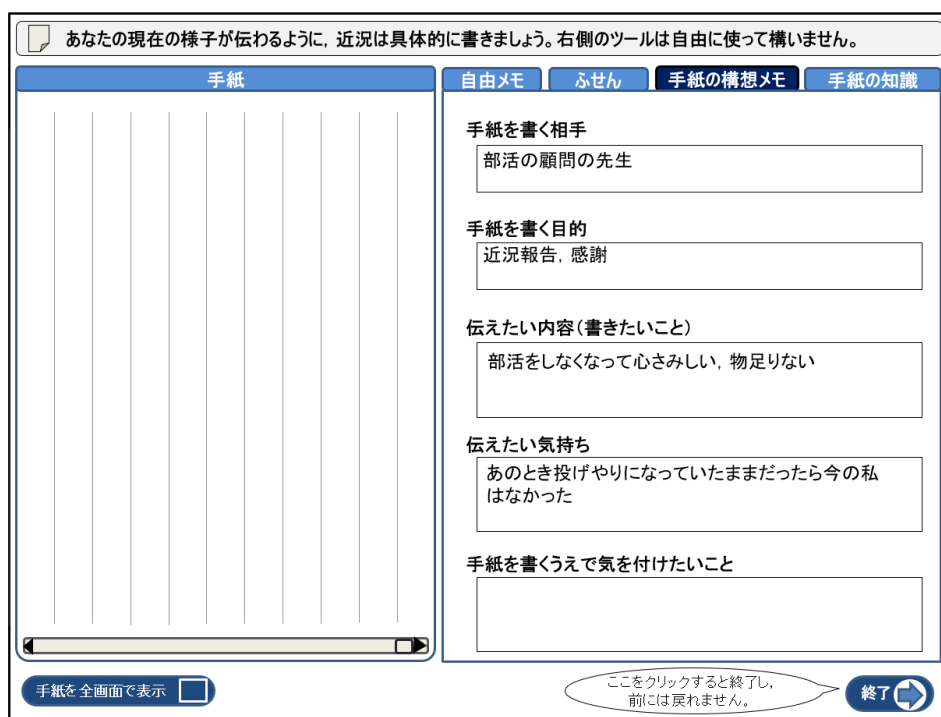


図 4.17 Y-29 の調査画面の一部

【自動でキャプチャした画像。記述開始後、2分18秒】

(筆者作成)

図 4.17 から分かるように、「手紙の構想メモ」には、「心さみしい」、「物足りない」、「投げやり」といった消極的なキーワードが出てくる。「心さみしい」、「物足りない」については、後述する図 4.18 「Y-29 の手紙文」にダイレクトに出てくることはないが、「ピンポン玉の跳ねる音が聞こえるとどこか悲しく、しかし懐かしく感じる時があります」(図 4.18 の下線部①参照)といった言葉で表出されていることが分かる。この表現は、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」に書いた気持ちを表す言葉をダイレクトに書くよりも、効果的に読み手に響くと思われる。本研究で期待する、相手や目的を意識した言葉の吟味と、言語に関する知識を駆使して伝えたい内容を表現した好例である。

このような豊かな一文を表出した要因については推測の域を出ないが、キャプチャを確認すると二つの流れを見ることができる。

一つは、相手意識を中心としたCに関するメタ言語能力を発揮しながら、Aに関する知識を活用したことである。具体的には、「ところで、」と主文を書き起こしてから、少しずつ言葉を修正しながら書き進めている。例えば、「ピンポン玉……」の一文の文末も、「思います」から「感じます」に、そして、「感じる時があります」と書き直し、次の一文に

進んでいる。

二つ目は、《知識的な要素》によって、Bに関する知識を支援されたことが、Y-29 に洗練した表現を表出させたことである。Y-29 は、手紙にきまりがあることについて「きまりがないと余計に書きづらいのでもいいと思う。」とアンケートに書いている。つまり、「きまり」としての手紙文の形式が、かえって書きやすさを生むとしているのである。実際、Y-29 の記述過程から書きやすさを生んだかどうかをみることは難しい。しかし、言葉を細かく直しながらもよどみなく書き進める様子からは、手紙文という文種が、Y-29 を一つ一つの言葉に立ち止まらせ、言葉や表現を吟味させたのではないかということがうかがえる。

一方、「投げやり」というキーワードは、「心さみしい」、「物足りない」というキーワードとは違い、手紙文の後半に、ダイレクトに3回出現する（後述する「Y-29 の手紙文」の二重下線部参照）。ただし、この3回は、部活動に対してのみではなく、「自分の将来についても投げやりになってしまっていた」とあり、自分自身の在り方に対する表現にも使用している。これは、《方法的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構想メモ」を確認しながら手紙文を書き進めるうちに、Dに関するメタ言語能力を発揮して文章を俯瞰することが、Y-29 に内省する機会を与えたのではないかと推測される。

府川 (2019, p. 20) は、「活発な言語の交流が『人間性』を育むのは確かだとしても、絶え間ない言語活動の過程で新たな『人間性』が創出され続けていくことに目を向けなければならぬし、それを担保する言語機能の解明にも取り組んでいく必要がある。」とする。手紙という媒体を通した読み手との交流を前提に、Y-29 が書いた手紙文は、確かに自分自身を見つめ直す機会につながっている。とすれば、手紙文がもつBに関する知識や、手紙文において特に強く発揮される相手意識を中心としたCに関するメタ言語能力が、Y-29 に上述のような豊かな言葉の創出と人間性を発現させた可能性がある。手紙文の形式が平易であることも、「言語形式が難解なら、表現者は書きことばによって『人間性』を表現することが困難になる」（府川, 2019, p. 9）との指摘と符合する。

完成した手紙文は、以下のとおりである。

拝啓 いつの間にか気温も下がり、地面に落ちていた紅い葉が雪へと姿を変える季節となりました。その後いかがお過ごしでしょうか。私は毎日楽しく中学校生活を送っています。

ところで、もうすぐ部活が終わって半年になりますね。毎日卓球台に向かっていた日のことがまるで遠い昔の出来事のように思い出されます。今でも体育館の前を通り、①ピンポン玉の跳ねる音が聞こえるとどこか悲しく、しかし懐かしく感じるときがあります。

当時、私たちのチームは決して強いとは言えず衝突もたくさんありました。勝ち負けがはっきりしてしまう勝負の世界だからこそ突き付けられてしまう現実に心が折れ、涙があふれることもしょっちゅうでした。特に私はメンタルが弱かったこともあり試合をして負けるたびに落ち込みいつも××先生に励ましてもらっていたことを今でも覚えています。

ある時、学校のリーグ戦でどうしても勝ちたかった試合に敗れ、そのやるせなさから部活への熱がさめてしまう時期がありました。強さこそが部活で一番大切なものだと思っていた私は、同時に負けることはとても恥ずかしいものだと思っていました。そんな私に××先生は「負けることは決してはずかしいことではない。むしろ負けて悔しいと思えないほうが恥ずかしいと思う。」とおっしゃられました。部活に対して少し投げやりになっていた私はその時思わず下を向いて唇をかみしめたことを覚えています。

もしあの言葉がなかったら私は部活に対してもさらには自分の将来についても投げやりになってしまっていたと思います。今こうして振り返るともし投げやりになったまま部活をつづけていても自分のプラスにはなっていませんでした。今こうして自分の将来に前向きな私がいるのも××先生のおかげです。本当にありがとうございました。

敬具

平成二九年十二月一日

■■■■

××××様

図 4.18 Y-29 の手紙文

(筆者作成)

「W」型は、基本的に《方法的な要素》の学習支援ツールを複数回使用している学習者である。「W」型の学習者 19 名は、《方法的な要素》の学習支援ツールを使用する回数や滞在時間に差はあるが、伝えたい内容や表現を吟味する際に、《方法的な要素》を活用し、文章を俯瞰しながら書き進める傾向が見られた。また、その吟味は、主として豊かな内容にするための試行錯誤であり、その中で言葉を創出するといった様相が記述過程から見て取

れる。

「第2の調査」において、記述途中で終了した学習者7名のうち5名は「W」型の学習者である（S-21, S-26, S-37, Y-08, Y-31）。5名のうち4名は、「手紙の構想メモ」を活用しており、伝えたい内容を明確に記入している。また、使用していない S-37 についても、記述途中で終了したものの、その内容は極めて豊かで質が高い（後述する図 4.19 参照）。具体的には、手紙文を読む相手である先生の言葉を取り上げ、今でも自分の指針となっていることを自身の内面と向き合いながら丁寧に書いている。このことから、S-37 は、書くべき内容が浮かばず筆が進まなかったわけではなく、決められた調査時間内に書き終わらなかった学習者であることが分かる。他の4名も同様の傾向が見られる。これら5名も含めて、「W」型の学習者は、手紙文を読む相手を意識し、読み手にどのように伝えるのか、伝わるのかを考えながら自身の内面と向き合い、主として内容を吟味していることが分かる。

拝啓 冷たい風が吹き、吐息が白くなる季節となりました。先生はいかがお過ごしでしょうか。私は受験勉強の大変さを身に染みて実感しながらも、日々元気に生活を送っております。

さて、時がたつのは本当に早いもので、先生が異動されてから一年近くが経とうとしています。先生の授業で毎回聞いた「I'll give you points!」。先生との別れの寂しさに何度も涙が出そうになってしまい、最後の歌は思うように歌えなかったこと。部活の後、涙が止まらない私たちに「泣くなよ、本当はこっちだって泣きたいんだから」と爽やかに笑った姿。沢山の思い出が、つい最近の出来事のように思い出されます。現在は△△先生に担当していただき、進級してからも英語への興味を得意に生かせるよう、学習をしております。しかし、難易度の上がったテストにかなり苦戦や挫折を経験することも少なくないのが現状です。そんなときに真っ先に思い浮かぶのは「失敗しても、なんで失敗したのか、どうしていればよかったのかを考えられれば次に繋がる。次がいつ来るかわからないだろうけれど、その時に振り返って解決策を生み出した自分は確かに存在していたのだから、自分を信じて前に進めばいい」という××先生の言葉です。それを聞いてから私は、過去の自分がしてきたことを今に繋げる、そして今の自分がしていることを未来の自分に繋げられるよう、自分なりに工夫を凝らしています。××先生

には英語の楽しさ以外に「生かす」ことの大切さをおしえていただいたように思います。
これから寒きも増し、体調を崩しやすい時期となりますが、

図 4.19 S-37 の手紙文

(筆者作成)

4.4 考察

本章の目的は、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パターン別に、記述過程における学習者の様相を分析することである。本調査で確認された限定的な条件下の整理であることを踏まえた上で、75名分のデータからその傾向を考察する。

以下の表 4.11 は、本章で取り上げた学習者が、《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールを使用する際に、記述過程においてどのような資質・能力を発揮していたかを一覧にしたものである。

表 4.11 記述過程のパターン別に見る、学習者が記述過程で発揮する資質・能力

| | 学習支援の内容 パターン名 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | |
|------------------------|------------------|---|-----------|-----------|----------|-----|-------------|
| | | 頭語 結語 | 時候の 挨拶 | 手紙の 構成 | 自由 メモ | ふせん | 手紙の 構想メモ |
| 主として学習者が記述過程で発揮する資質・能力 | ①「・」型 | B | | | — | | |
| | ②「I」型 | A, B, C | | | C | | |
| | ③「V」型 | B, D | | | A, C, D | | |
| | ④「Z」型 | B, C, D | | | A, C, D | | |
| | ⑤「W」型 | A, B, D | | | A, C, D | | |
| | | 《知識的な要素》の活用で発揮される資質・能力 A：言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識 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》の活用で発揮される資質・能力 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 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)

まず、一覧して分かるのは、《知識的な要素》と《方法的な要素》、それぞれの活用で発揮されると整理したAからDに関する資質・能力が、これらの二つの枠組みを越えて関わり合い、学習者の記述過程において発揮されているということである。

《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールを活用する際に発揮されるとして整理した、AからDに関する資質・能力は、基本的にそれぞれの使用場面で発揮されている。しかし、学習者の記述過程の分析を進めると、一つのツールを使用する場面において、単一の資質・能力が発揮されるとは限らないことが分かる。表 4.11 から分かるように、「A, B」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ものであることが実証的に確認できた。また、《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。

ただし、これはあくまでも、表出した言葉や行為から顕著に見られたものを取り上げた結果である。例えば、「・」型の学習者については、主としてBに関する知識を活用して記述を進めていたが、そのことを取り上げて、他の資質・能力が発揮されていないとは必ずしも言えない。今回の課題を解決するに当たって必要な他の資質・能力については、既に自在に活用できるようなかたちで学習者に身に付いていることも考えられるからである。一方で、身に付いていると思われる資質・能力を引き出し、更に高めるような学習支援ツールの工夫も検討する必要が導き出される。

次に、設定した資質・能力が複合的に発揮されるという点について、《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールそれぞれについて考察する。

《知識的な要素》の学習支援ツールについては、「手紙の構成」を使用しているときに、《方法的な要素》の活用の際に発揮されると整理した、Dに関するメタ言語能力が出現することが多かった。これは、文種特有の構成全体を確認することが、学習者に自分の文章を俯瞰させる契機となり、内容の一貫性を意識したりそれに伴って言葉や表現を見直したりするといったメタ言語能力を促したものと考えられる。

また、同じく「時候の挨拶」についても、文種特有の知識を得るだけでなく、学習者にとっては手紙文を読む相手を想起させる機会となり、Cに関するメタ言語能力を促す場

合があることが分かった。それによって、言葉を整理したり吟味したりする行為が繰り返され、豊かな言葉を創出している。

《方法的な要素》の学習支援ツールについては、「手紙の構想メモ」が、CやDに関するメタ言語能力を発揮させる契機となり、Aに関する知識、特に既有知識を関わらせながら相手に合った字句や表現を推敲し、文章を豊かにしていく学習者の状況が導き出された。その上で、「手紙の構想メモ」を活用するタイミングについては、記述過程の途中で活用する学習者の方が、Cに関するメタ言語能力を発揮し、伝えたい内容を吟味している様子が顕著であることが分かった。

同じく「ふせん」については、相手を意識しながら内容に一貫性をもたせようとする際に活用されていることから、CとDに関するメタ言語能力の双方が発揮されることが分かった。その上で、伝えたい内容を端的に表す言葉を吟味する際、Aに関する知識が発揮される。「ふせん」については、活用する学習者は少なかったが、活用した学習者の手紙文は、いずれも記述過程において文章の核となる言葉が導き出され、文章の質を高める支援ツールとしての機能を果たしている。これは、「ふせん」の動作性が内容の試行錯誤とマッチしたことによるものと考えられる。

また、《方法的な要素》の学習支援ツールを活用して、CとDに関するメタ言語能力を発揮させつつ手紙文記述に取り組んだ場合、自分の気持ちを相手に適切に伝えたいという思いが、書きながら読み、書きながら考え、考えたことを言葉にして文章化する行為を生み、内省する機会を与えることも確認できた。

最後に、学習者の記述過程は、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、それは個々の学習者が必要とするタイミングでそれぞれ行われていたことが確認できた。

つまり、実際の学習者の手紙文の記述過程は、第1章で整理したような取材、構成、記述、推敲という指導過程を線形的に進んでいるわけではない。行きつ戻りつしながら文章を書き進める多様な記述過程が存在する。本章では、その具体的なパターンを詳細な様相とともに整理することができた。

加えて、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。記述過程のデータから、推敲の行為は、書き進めている途中で行われていることが多く認められ、書き終わってからの推敲は、ほぼ見られない。書きながら更に伝えたい内容を想起し、前に戻って加除修正したり、単語や文節等の言葉の単位で細かい修正を行ったりしている様子が見られる。あくまでも本調査の手続き上の結果であり、これが使用している媒体によるものであるかどうかは不明であるが、操作の簡易さが学習者に自身の文章を気軽に推敲させている可能性はあると推察できる。

終章

研究の成果と課題

5.1 本研究の成果

本研究では、国語科の作文指導において、中学生の手紙文記述における記述過程の実態を捉え、記述中における学習支援の要素を明らかにし、記述過程の様相を捉えるという研究課題を設定し、CBT 調査を通して分析、検討を行った。それは、序章で言及したように、本研究が対象とする記述中の指導は、重要だが極めて困難であるという歴史的な認識を踏まえ、最も未開拓であるとされる学習者の記述過程に切り込んだものである。また、インターネットなどを介した書き言葉での交流が人間関係に影響する複雑な現代社会の中で、書き言葉によるコミュニケーションを前提とした作文指導が改めて求められていることを視野に入れ、対話的な文章である手紙文を題材に取り上げた。

このような課題意識の下、調査、分析を進めて得た成果を以下に整理して述べ、最後に、今後の課題に言及する。

5.1.1 《知識的な要素》と《方法的な要素》という学習支援の枠組みの提出

本研究の成果としてまず挙げられるのは、手紙文の記述過程の実態を捉えるために、国語科教育における作文指導、及び認知心理学における作文産出過程の知見を参考に、記述過程における学習支援の要素を考える際の枠組みとして、《知識的な要素》と《方法的な要素》を提出できたことである。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。

《知識的な要素》は、学習者の記述過程で発揮される知識を、言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識（以降、第1章の表1.2に基づいて「Aに関する知識」という。以降のB、C、Dの係る表記も同表に基づく）と、文種特有の規範を含む言語文化に関する知識（以降、「Bに関する知識」という）の二つに大別し、その内容を整理したものである。具体的には、前者は、語句、文法、表記など、記述に必要な知識であり、後者は、トピックや読み手、文種に応じた知識となる。

《方法的な要素》は、学習者の記述過程で発揮される言語能力を、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（以降、「Cに関するメタ言語能力」という）と、文章作成など記述行為に関するメタ言語能力（以降、「Dに関するメタ言語能力」という）の二つに大別し、その内容を整理したものである。具体的には、前者は、相手や目的を踏まえる行為であり、後者は、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となる。

本研究では、学習者に書かせる文種として、対話的文章である手紙文を選定し、《知識的な要素》と《方法的な要素》の枠組みを踏まえて、CBT 調査上に学習支援ツールというかたちで具体的な道具を設定した。それらを、学習者がどのように使用するかとともに、表出される言葉や行為を追いながら記述過程を分析している。まず、第2章では、手紙文における学習者の記述過程の実態を捉えることを目的として調査を実施した（「第1の調査」）。次に、第3章では、「第1の調査」の結果を踏まえ、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を実施した（「第2の調査」）。いずれの調査も、学習者は、CBT 調査上に用意された《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールを活用しながら手紙文を書き進めていく。

《知識的な要素》と《方法的な要素》という枠組みを設定したことによって、手紙文における学習者の記述過程において、以下の点が確認できた。

- ・《知識的な要素》と《方法的な要素》の両方が活用されること
- ・《知識的な要素》と《方法的な要素》では、《知識的な要素》の方が活用されること
- ・どちらか一方だけ活用される場合があること
- ・両方とも活用されない場合があること

また、《知識的な要素》と《方法的な要素》を活用するタイミングは、学習者によって様々であることから、学習者の記述過程は一律ではないという実態を明らかにすることができた。具体的には、学習者は、自身に必要だと判断したそれぞれのタイミングで、《知識的な要素》と《方法的な要素》とを往復しながら活用したり、《知識的な要素》や《方法的な要素》と自分の記述とを往復したりしながら手紙文を書き進めたりする状況が確認できた。このことは、手紙文指導に当たっては、個々の学習者に応じた質の違う支援が必要であり、画一的な支援では個々の学習者に十分対応できないことを示唆している。これは、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り、《知識的な要素》や《方法的な要素》という枠組みを提出し、CBT 調査という手続きにおいて採用することができたからこそ見えてきたものであると言える。

なお、《知識的な要素》や《方法的な要素》という枠組みについて、設定時点で想定していなかった状況も明らかになった。それは、各枠組みに係る支援で発揮される資質・能力についてである。学習者が言葉を整理したり吟味したりする行為については、《方法的な要素》の活用を通して発揮されることを想定していたが、《知識的な要素》を活用する際にも出現することが認められた点である。「第1の調査」、及び「第2の調査」の結果から、《知識的な要素》と《方法的な要素》の活用を通して発現する学習者の資質・能力について、本研究における基本的な整理は妥当であると判断するが、固定的なものではないことを押さえておく必要がある。

5.1.2 「取材、構成、記述、推敲」における「記述」段階の実態の把握

二点目の成果として挙げられるのは、第1章で論じた「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ことである。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。

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、内容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書きながら読み直し、言葉を書き足したり消したりしながら内容や表現を考える推敲の段階が存在する。その上で、文章を記述しながら取材し直したり、推敲しながら構成を考えたり考え直したりするといった、各過程の順序を飛び越えて言葉を表出している場合がある。そして、それは個々の学習者がそれぞれに必要と判断するタイミングで行われており、「取材、構成、記述、推敲」という四段階は、学習者の記述過程において柔軟に行き来していることが認められた。

また、本来なら「記述」の次に位置付く「推敲」を、多くの学習者が自主的に行っていたことも特徴的であった。推敲は、書き進めている途中で行われていることが多く認められ、書き終わってからの推敲は、ほぼ見られない。書きながら更に伝えたい内容を想起し、前に戻って加除修正したり、単語や文節等の言葉の単位で細かい修正を行ったりしている様子が見られる。また、前へ戻って修正する場合は、文単位で内容を加筆したり削除したりする行為が多かった。学習者が表出する言葉や文は、最終的には線条的に配置されてひとまとまりの文章が完成するものの、そこに至るまでの過程は線条的ではないということである。あくまでも本調査の手続き上の結果であり、これが使用している媒体によるもの

であるかどうかには言及するには研究材料が不足している。しかし、操作の簡易さが学習者に自身の文章を気軽に推敲させ、第2章で言及した倉澤 (1950, p. 413) のいう「自己校正」を促した可能性は十分に考えられる。

また、記述過程において、学習者が自主的に言葉を吟味、推敲する行為が、手紙文の内容を豊かにし、全体の文章の質を高めていることが認められた。特に、指導者が直接関与しない今回のような学習では、学習者は与えられた条件の下、手紙文を完成させるに当たって、《知識的な要素》と《方法的な要素》の学習支援ツールを主体的、選択的に活用し、四段階を自由に行き来しながら質の高い学びを自ら展開することが確認できた。

5.1.1 と併せて整理すると、第1章で提出した「図 1.3 学習者の記述過程を支援する要素の構成イメージ」は、以下の図 5.1 のように更新されることが示唆される。

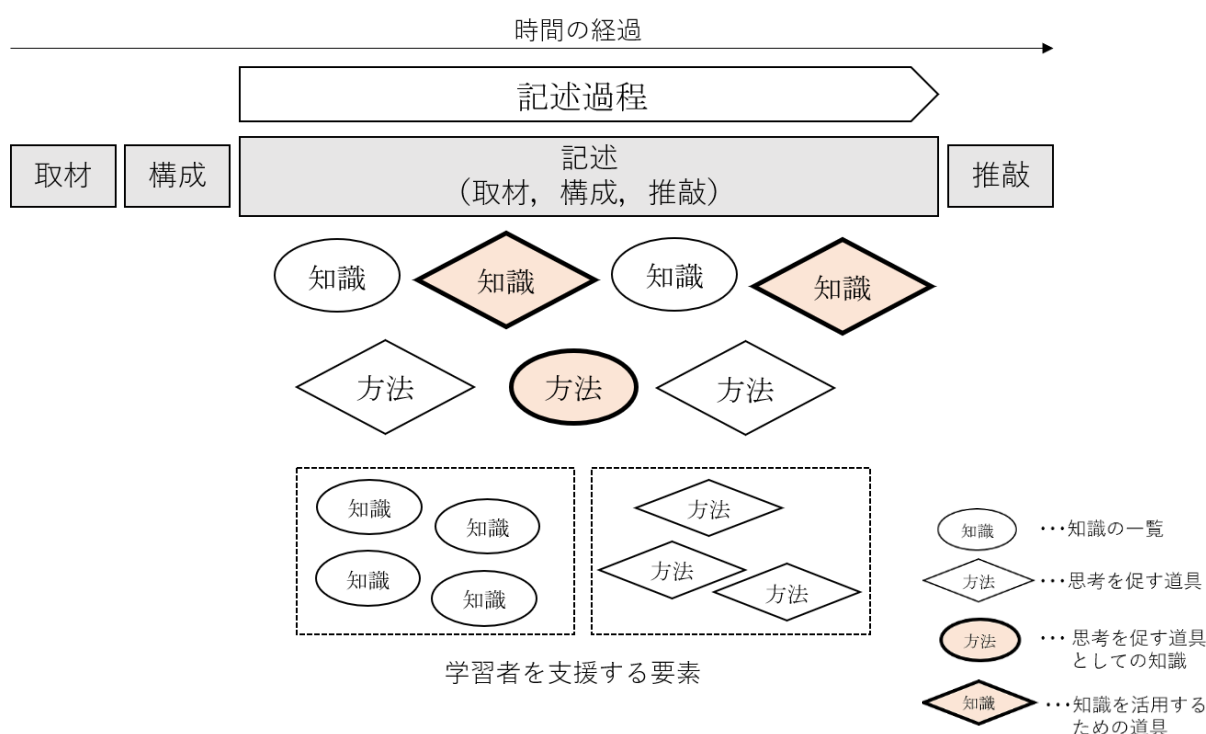


図 5.1 学習者の記述過程を支援する要素の構成イメージ2 (筆者作成)

まず、図 5.1 の上部に、記述の段階に、取材、構成、推敲の段階が包含されることがあることを示した。

また、本研究の当初は、先行研究を踏まえ、学習者の記述過程を支援する要素として、丸枠で囲んだ知識（語句、文法、表記など記述に必要な知識や、トピックや読み手、文種

に応じた知識)と、菱形の枠で囲んだ方法(相手や目的を踏まえる行為や、自分が表出した言葉や内容を自身で整理したり見直したりする行為)を設定し、位置付けていた。しかし、「第1の調査」、及び「第2の調査」の結果から、実際の活用の仕方は、想定していた活用を越えて複合的に展開されていたことが分かったため、以下のように更新した。

例えば、丸枠の知識は、知識の一覧を確認するためだけのものではなく、知識を活用して自身の言葉を創出したり手紙文の内容を吟味したりするための道具としても作用していたため、丸枠の方法を追加した。また、菱形枠の方法は、自身の文章を俯瞰しながら書き進める行為を助ける道具としての役割のみではなく、知識をどのように自身の文章に取り入れるか、或いは既有知識を引き出したり新たな知識を整理したりするための道具としても作用していたため、菱形枠の知識を追加した。

5.1.3 手紙文記述における学習支援の要素の解明

「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、手紙文記述において、学習者の記述過程で必要とされる具体的な学習支援の内容を明らかにした。以下、①から⑦がそれに当たる。④、⑦以外は、両調査で使用している。

・《知識的な要素》の学習支援ツールとしては、以下の四つが挙げられる。

①頭語・結語

②時候の挨拶

③手紙の構成

④手紙文例(④は、「第1の調査」において「手紙の構成2」と呼称して使用)

・《方法的な要素》の学習支援ツールとしては、以下の三つが挙げられる。

⑤自由メモ

⑥ふせん

⑦手紙の構想メモ(⑦は、「第2の調査」で使用)

「第1の調査」においては、《知識的な要素》の学習支援ツールである「④手紙文例」が頻用され、全員が手紙文を書き上げた。一方で、「第2の調査」では、学習支援ツールとして「④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、また、《方法的な要素》の学習支援ツールである「⑦手紙の構想メモ」を提供することが手紙文

を読む相手を意識し、内容の一貫性を考えながら自分自身の文章と向き合い、主体的に記述する行為を生むことを確認した。また、これらの点が、手紙文の内容を豊かにする可能性があることを導き出すことができた。

特に、学習支援ツールに係る以下の状況に着目することで、実際の手紙文指導においても、本研究で得た結果や考え方を応用することができると考えられる。

(1) 《知識的な要素》の学習支援ツールについて

まず、「④手紙文例」についてである。「④手紙文例」は、最終的な学習のゴールとしての具体例の役割だけではなく、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ため、学習者に頻用されたと考えられる。特に、構成の知識を確認していた様子がうかがえることから、手紙文の構成は、構成の骨組みを単独で示すより（上記③がそれに当たる）、実際の記述例と併せて示した方が学習者にとって有効であることが示唆される。

しかし一方で、「④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ことから、学習活動として、学習者に文種特有の規範など言語文化に関する知識を喚起、育成する際、「④手紙文例」の設定が有効であったか否かという点については疑問が残る。例えば、「②時候の挨拶」について、「第1の調査」ではオリジナルの時候の挨拶を書いた学習者は39名中6名であったが、「第2の調査」では75名中21名であった。このことが「④手紙文例」の削除と関連しているか否かも含めて単純な比較はできないものの、「第1の調査」の際より、調査日当日の季節と向き合い、文章表現を工夫しようという意識が働いたことは確かである。「④手紙文例」からの手紙文特有の知識や言い回しの模倣は、単に、形式の模倣に止まらず、文章表現への工夫や内容に対する思考に影響するのかもしれないことが推察される。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、「④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。

また、「第2の調査」における《知識的な要素》の学習支援ツールの中では「③手紙の構成」の頻用が確認されている。この点についても「④手紙文例」を削除したこととの関連で語るには材料が不足している。しかし、「③手紙の構成」は、「④手紙文例」のように、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。実際、「③手紙の構成」は、手紙文全体の構成を確認することのみにとどまらず、主文の内容の構成に関わる推敲にも作用していることが認められている。このことから、手紙文記述において、学習

者にその内容や表現を吟味させたい場合には、「④手紙文例」と「③手紙の構成」について、その提示の方法を考える必要があると思われる。

なお、本研究において、メタ言語能力を発揮し内容や表現を吟味する役割は《方法的な要素》の学習支援ツールにもたせたが、前述①から④の組合せ方によっては、《知識的な要素》の学習支援ツールが言葉や表現を吟味させ、豊かな文章を創出させる可能性をもつことが示唆される。

(2) 《方法的な要素》の学習支援ツールについて

「⑦手紙の構想メモ」が最も活用され、学習者も《方法的な要素》の学習支援ツールの中で最も役に立ったとしている。

実際の使用状況を分析した結果からは、「⑦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、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認められた。「⑦手紙の構想メモ」の活用は、文章の加筆、書き直しの行為と連動し、手紙文の内容の充実や文章の質の高まりにつながる事が確認できた。つまり、「⑦手紙の構想メモ」は、手紙文を読む相手を意識しながら自分が書き進めている文章や自身の内面と対峙し、自己校正する行為を生み、豊かな内容や表現の創出を促す学習支援ツールとして機能することが示唆される。

考えている内容を言語化するツールとしては、「⑤自由メモ」、「⑥ふせん」も同様の役割をもつが、多くの学習者にとって、手紙文を書くに当たって確認する項目内容が示されていることが、相手意識を喚起したり伝えたい内容を整理したりすることに有効であったと思われる。ただし、「⑤自由メモ」、「⑥ふせん」も使用の実態があり、個々の学習者の記述過程に有効に作用していたことが認められることから、学習者の記述過程にとって必要なツールは、学習者ごとに個別的であることも注視すべきである。

5.1.4 手紙文の記述過程に係る5パターンの様相の提出

前述した研究成果を踏まえ、手紙文において、学習者の記述過程の様相が5パターンに分類できることを明らかにした。具体的には、記述過程における学習者の学習支援ツールの活用に係る軌跡から、「・」型、「I」型、「V」型、「Z」型、「W」型の五つに分類できた。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、5.1.1で前述した、以下に示す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、各パターンの様相の詳細が明らかになった。

- ・《知識的な要素》の学習支援ツールを活用する際に発揮される資質・能力
 - A：言葉の特徴やきまりなど言語に関する知識
 - 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》の学習支援ツールを活用する際に発揮される資質・能力
 - 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
 - D：文章作成など記述行為に関するメタ言語能力

結果として、学習者の記述の特性（パターン）やそれに伴う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発揮されているという実態を、具体的なデータを用いて明らかにすることができた。

まず、A、B、C、Dに関する資質・能力は、基本的に、《知識的な要素》の学習支援ツールを活用する場面ではAかB、《方法的な要素》の学習支援ツールを活用する場面ではCかDが発揮されている。しかし、一つの学習支援ツールを使用する場面において、単一の資質・能力が発揮されるとは限らず、「A、B」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》の枠組みを越えて柔軟に発揮されたりするものであることが認められた。

具体的には、例えば、《知識的な要素》の学習支援ツールである「手紙の構成」を使用しているときに、《方法的な要素》の活用の際に発揮されると整理した、Dに関するメタ言語能力が出現することが多かった。これは、文種特有の構成全体を確認することが、学習者に自分の文章を俯瞰させる契機となり、内容の一貫性を意識したりそれに伴って言葉や表現を見直したりするといったメタ言語能力を促したものと考えられる。

同じく「時候の挨拶」についても、文種特有の知識を得るだけではなく、学習者にとっては手紙文を読む相手を想起させる機会となり、Cに関するメタ言語能力を促す場合があることが分かった。それによって、言葉を整理したり吟味したりする行為が繰り返され、豊かな言葉が創出されている。

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」が、CやDに関するメタ言語能力を発揮させる契機となり、Aに関する知識、特に既有知識を関わらせながら相手に合った言葉や表現を推敲し、文章を豊かにしていく学習者の状況が認められた。その上で、「手紙の構想メモ」を活用するタイミングについては、記述過程の途中で活用する

学習者の方が、Cに関するメタ言語能力を発揮し、伝えたい内容を吟味している様子が顕著であることが分かった。

同じく「ふせん」については、相手を意識しながら内容に一貫性をもたせようとする際に活用されていることから、CとDに関するメタ言語能力の双方が発揮されることが分かった。その上で、伝えたい内容を端的に表す言葉を吟味する際、Aに関する知識が発揮される。「ふせん」については、活用する学習者は少なかったが、活用した学習者の手紙文は、いずれも記述過程において文章の核となる言葉が導き出され、文章の質を高める支援ツールとしての機能を果たしている。これは、「ふせん」の動作性が内容の試行錯誤とマッチしたことによるものと考えられる。

また、《方法的な要素》の学習支援ツールを活用して、CとDに関するメタ言語能力を発揮させつつ手紙文記述に取り組んだ場合、自分の気持ちを相手に適切に伝えたいという思いが、自身の文章と対峙させ、書きながら読み、書きながら考え、考えたことを表現する言葉を吟味する行為を生むとともに、自分の内面と向き合う機会を与えることも確認できた。加えて、記述過程における学習者の自主的な推敲の行為、つまり、自己校正が、全体の文章の質を高めることが認められた。また、記述過程のデータから、推敲の行為は、書き進めている途中で行われていることが多く、書き終わってからの推敲は、ほぼ見られない。書きながら更に伝えたい内容を想起し、前に戻って加除修正したり、単語や文節等の言葉の単位で細かい修正を行ったりしている様子が見られる。あくまでも本調査の手続き上の結果であり、これが使用している媒体によるものであるかどうかは不明であるが、操作の簡易さが学習者に自身の文章を気軽に推敲させている可能性はあると考えられる。

最後に、《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それらの資質・能力は複合的になり、且つ複数の資質・能力が出現しやすいことが分かった。ただし、これはあくまでも、学習者表出した言葉や行為から視認できた範囲の中で顕著に見られたものを取り上げて分析した結果である。例えば、「・」型の学習者については、主としてBに関する知識を活用して記述を進めていたが、そのことを取り上げて、他の資質・能力が発揮されていないとは必ずしも言えない。今回の学習課題を解決するに当たって必要な他の資質・能力については、既に自在に活用できるようなかたちで学習者に身に付いていることも想定できるからである。

5.2 本研究の課題

本研究における課題について、三点述べる。

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。

本研究では、学習者の記述過程の基礎データを 2 回の CBT 調査を通して得た。その結果、第 2 章で言及した「第 1 の調査」では、全員が手紙文を書き上げることができたが、第 3 章で言及した「第 2 の調査」においては、手紙文が完成しなかった学習者が 75 名中 9 名存在した。いずれも手紙文の書き方が分からなかったり伝えたい内容がなくて書けなかったりしたのではなく、時間内に書き終わらなかった学習者である。つまり、これら 9 名の学習者については、指導者の適切な指導があれば終了していたと考えられ、実際の国語の授業であれば、記述途中で指導者の関与が必要な学習者であるということになる。

本研究の手続きで得た結果は限定的な条件下でのものであり、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。しかし、この事実は、作文指導における記述中指導において、学習者に学習支援ツールを提供するだけでは足りないことを示唆している。記述中指導においては、記述過程における適切な時間の確保とともに、一律に学習者に記述の段階を一任するのではなく、学習者によって個別の対応が必要であることが改めて導き出されたと言える。このことは、序章で取り上げた『書くこと』の活用ほど、その現実には千差万別である」(中西, 2006, p. 39) ことを裏付けるものであり、「学習者に任せ切ったり」(巳野, 2001, p. 233) することが必ずしも有効ではないことを示唆する。

しかしながら、このような問題点が抽出できたのは、本研究の手続きを CBT 調査の形式にしたからであるとも言える。指導者が介入しなかったからこそ、介入しなければならなかった学習者の状況が表面化したのである。指導者が介入を行えば、指導者が介入したから手紙文を完成させたのか、学習支援ツールが有効であったから手紙文を完成させたのかの分析は不可能であった。指導者の学習者への指導という条件を一旦はずすことで、学習支援ツールの限界が浮かび上がったのである。

また、これからの社会における ICT の進展を考えると、国語科の学習におけるコンピュータ活用は、避けては通れない課題である。本研究においては、CBT 調査の画面を 2 秒ごとにキャプチャ、連続再生することで学習者の記述過程を容易に捉えることに成功している。この手法は、特に、学習者がどこでつまづいているかを確認するのに有効であるとともに、学習の履歴の保存も可能にする。現在、経済産業省が推進している未来の教室プロジェクト等の動向を踏まえれば、今後、国語科における作文指導も劇的に変わることが

予想される。そのとき、学習者の記述行為について、何をどのように指導し、学習の履歴を蓄積するのかを、指導目的と照らして整理する必要がある。ワープロソフトがもつ様々な機能は、学習指導、及び学習評価の幅を広げるはずである。そのことを考える際、本研究におけるコンピュータの活用方法、及び記述行為の保存の仕方も資料の一つとなろう。

二点目は、手紙文の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。

5.1.3 で述べたように、「時候の挨拶」については、その定型を引用する学習者がいる一方で、手紙文を読む相手を意識し、季節を踏まえながらオリジナルの時候の挨拶を創出した学習者が複数名存在した。その理由を分析することは、今後の作文指導を考える際に有効な材料を得る可能性があるが、検討することができなかった。例えば、本調査のように、文章を書く環境が予め整えられ、複数の学習支援ツールが提示され、自分自身の記述の状況に応じて選択的、且つ自由に活用できれば、実は文例などを模して書くのではなく、アレンジして書いたりクリエイティブな表現を創出したりする意欲が生まれるのかもしれない。つまり、書く環境が整えられることによって、逆にオリジナルな表現を創出する行為を誘引するのではないかといった可能性の検証が必要である。その上で、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たり吟味したりする行為を促したり、既に身に付いた資質・能力を引き出して高めたりする新たな学習支援ツールの開発が必要である。

また、コンピュータ画面上に各学習支援ツールをそれぞれ提示したことが、学習者にとっては自身の必要に応じて選択したり簡易に組み合わせたりしやすく、その環境が言葉を創造しやすくさせたのではないかといった可能性も考えられる。今後、この点を追究することで、例えば、教科書教材として掲載されている手紙文の教材について、そこに示されるコンテンツをどのように提供するかなどを含め、新たな知見を得ることができると思われる。また、CBT 調査と紐付けて考えると、デジタル教科書のコンテンツとしての可能性も考えられる。

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。今回の研究では、対象とする文種を対話的な文章である手紙文としたが、それ以外の文種において、本研究で提出した学習支援の枠組みである《知識的な要素》と《方法的な要素》が生かせるのかどうかについて、検討することができなかった。この検討は、中学校国語における作文指導の新たな展開に寄与するはずである。汎用性の検証とともに今後の課題としたい。

参考・引用文献一覧

(邦文献)

- 安西祐一郎 (1980) 「子供の作文過程の発達の理論」『認知科学に関する日米シンポジウム 報告書』, p. 206.
- 安西祐一郎, 内田伸子 (1981) 「子どもはいかに作文を書くか?」『教育心理学研究』29(4), pp. 37-46.
- 天野清 (1981) 「思考と言語行為 特にヴィゴツキー学派の内言研究を中心に」『サイコロジ』 pp. 38-43.
- 有定稔雄 (1971) 「記述前・中・後の一般的指導法」『作文指導事典』 第一法規, p. 173.
- 池田謙一 (2000) 『コミュニケーション 社会科学の理論とモデル5』 東京大学出版会.
- 市川伸一 (1996) 『認知心理学4 思考』 東京大学出版会.
- 伊東昌子 (1985) 「手紙文の産出過程」『基礎心理学研究』 4(1), pp. 19-26.
- 伊藤守, 小林直毅 (1995) 『社会と情報ライブラリ 情報社会とコミュニケーション』 福村出版.
- 井上尚美 (1993) 『レトリックを作文指導に活かす』 明治図書.
- 井上敏夫 (1982) 『井上敏夫国語教育著作集第5巻 作文教育の理論と実践』 明治図書, p. 67, 248.
- 井上敏夫, 倉沢栄吉, 滑川道夫, 藤原宏編 (1971) 『作文指導事典』 第一法規, p. 141-144, 466.
- 今井邦彦 (2015) 『言語理論としての語用論ー入門から総論までー』 開拓社
- 入部明子 (1991) 「プロセス・アプローチにおける構想指導ーマップによる思考の整理ー」 筑波大学『教育学研究集録』 15, pp. 111-112.
- 入部明子 (1994) 「過程重視の作文指導とコンピュータ」 高森邦明先生退官記念論文集編集委員会『国語教育研究の現代的視点』 東洋館出版社, pp. 193-204.
- 入部明子 (2002) 「アメリカの作文教育とパソコン活用」『月刊国語教育研究』 No.364, 日本国語教育学会, pp. 44-50.

- 内田伸子(1985)「作文の心理学—作文の教授理論への示唆—」『教育心理学年報』25, pp. 162-177.
- 内田伸子 (1990) 『子どもの文章 書くこと考えること』 東京大学出版会.
- 内田伸子 (1996) 『ことばと学び 響きあい, 通いあう中で』 金子書房, p. 176.
- 内田伸子 (2016) 「考える力を育むことばの教育—メタ認知を活かした授業デザイン「論理科」の開発と実践効果の検証—」 日本読書学会『読書科学』 58 巻 3 号, p. 111.
- 梅田卓夫, 清水良典, 服部左右一, 松川由博 (1989) 『新作文宣言』 筑摩書房.
- 大井恭子 (2002) 「思考力育成のための作文教育—外国語としての英語教育からの知見—」 『千葉大学教育学部研究紀要』 50, pp. 245-260.
- 大内善一 (1984) 「記述」, 『国語教育指導用語事典〔第四版〕』 教育出版, p. 131.
- 大内善一 (1991) 「作文・生活綴り方論争」 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典普及版』 明治図書, p. 398
- 大内善一 (1993) 『授業への挑戦 95 戦後作文・生活綴り方教育論争』 明治図書.
- 大内善一 (2001) 『「伝え合う力」を育てる双方向型作文学習の創造』 明治図書, p. 1, 10.
- 大内善一 (1984) 『戦後作文教育史研究』 教育出版センター.
- 大内善一 (1993) 『戦後作文・生活綴り方教育論争』 明治図書.
- 大内善一 (2012) 『昭和戦前期の綴り方教育にみる「形式」「内容」一元論—田中豊太郎の綴り方教育論を軸として—』 溪水社.
- 大熊徹 (1994) 『作文・綴り方教育の探究—史的視座からとらえる課題と解決—』 教育出版.
- 大熊徹 (2002) 「4 書くこと (作文) の学習指導の指導計画・教材・評価に関する研究の成果と展望」 『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書, p. 186.
- 大澤真也 (2003) 「文章産出過程モデルの変遷—より包括的なモデル構築のために—」 『広島修大論集』 43(2), pp. 73-92.
- 大塩卓 (1957) 「手紙文指導の一つの試み (二)」 実践国語研究所編『実践国語』 VOL18, No. 203, 穂波出版, p. 51.
- 大津由紀雄編 (1995) 『認知心理学 3 言語』 東京大学出版会.
- 大西道雄 (1997) 『作文教育における創構指導の研究』 溪水社.
- 大西道雄 (2001a) 『「伝え合う力」考』 安田女子大学『国語国文論集』 第 31 号, p. 62.
- 大西道雄 (2001b) 「目的意識・相手意識を育てる手紙」 日本国語教育学会『月刊国語教育研究』 No.346, 東洋館出版社, p. 4.

- 大西道雄 (2004) 『作文教育における文章化過程指導の研究』 溪水社, p. 3.
- 大村はま (1973) 『国語教室の実際』 共文社, p. 112.
- 生越秀子 (2007) 「メタ言語能力を育てる小学校国語教育についての一考察－「伝え合う力」育成を視座に－」 『全国大学国語教育学会発表要旨集』, pp. 13-16.
- オング, W., 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.
- 笠井正信 (2008) 「コミュニケーション能力とは？」 日本国語教育学会『月刊国語教育研究』 No.434, 東洋館出版社, p. 2.
- 柏崎秀子 (2011) 「言語力育成を支える文章理解・産出の研究－ことばで伝える力－」 『実践女子大学文学部紀要』 53, pp. 69-80.
- 加藤重広, 滝浦真人編 (2016) 『語用論研究法ガイドブック』 ひつじ書房.
- 河野順子 (2019) 「『批評読みとその交流』における『書くこと』の指導」 日本図書文化協会『指導と評価』 第65巻4月号通巻772号, p. 39.
- 北川茂治 (2001) 「国語科の目標」 『国語教育辞典』 朝倉書店, p. 153.
- 嚮田隆史 (1999) 『いきいきと手紙を書く』 講談社, p. 10, 167.
- 北村季夫 (1971) 「作文の指導過程」 井上敏夫, 倉沢栄吉, 滑川道夫, 藤原宏編『作文指導事典』 第一法規, pp. 141-144.
- 倉沢栄吉 (1950) 「国語教育」 『倉沢栄吉国語教育全集4』 角川書店, p. 409, 413.
- 倉沢栄吉 (1956) 「コミュニケーションとしての作文」 『国語教育基本論文集成 第8巻』 明治図書, pp. 108-109.
- 倉沢栄吉 (1957) 「表現指導」 『倉沢栄吉国語教育全集5』 角川書店, p. 322.
- 倉沢栄吉 (1970a) 「作文教育における評価」 文化庁『国語シリーズ66 作文教育における評価／国語表現法の教育』 p. 4.
- 倉沢栄吉 (1971) 「作文とは何か」 井上敏夫, 倉沢栄吉, 滑川道夫, 藤原宏編『作文指導事典』 第一法規, p. 25, 27.
- 倉沢栄吉 (1979a) 『作文指導の理論と展開』 新光閣書店, p. 24, p. 92-93, p. 136.
- 倉沢栄吉 (1979b) 「監修のことば」 倉沢栄吉監修, 渡辺郁子著『作文指導の展開 (I) 記述前指導』 新光閣書店, pp. 1-2.
- 倉沢栄吉 (1984) 「国語教育における形式主義・内容主義」, 田近洵一, 井上尚美編『新訂国語教育指導用語辞典』 教育出版, p. 112.

- 倉沢栄吉 (1987) 『書けない子をなくす作文指導—だれでも・どこでも・どの子にも—』 新光閣書店.
- 桑原隆 (1993) 『作文教育のダイナミズム (歴史的事例)』 東洋館出版社.
- 桑原哲朗 (2002) 「3 書くこと (作文) の学習指導過程・方法に関する研究の成果と展望」 全国大学国語教育学会編 『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書, p. 179.
- 国語教育研究所編 『「作文技術」 指導大事典』 (1996) 明治図書, pp. 103-151.
- 国立教育政策研究所編 (2016) 『生きるための知識と技能 6 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)—2015 年調査国際結果報告書』 明石書店, p. 183.
- 興水実 (1970) 『国語科基本用語事典』 明治図書, p. 55, 122, 206.
- 興水実 (1980) 『国語科の基本的指導過程入門』 明治図書, pp. 47-51.
- 児玉忠 (2006) 「第六章 書くことの学習指導とその方法 三 記述・推敲の指導とその方法」, 倉沢栄吉, 野地潤家監修 『朝倉国語教育講座 4 書くこと of 教育普及版』 朝倉書店, p. 132.
- 小松茂美 (1976) 『手紙の歴史』 岩波書店.
- 小森茂 (1999) 『「伝え合う力」 の育成と音声言語の重視』 明治図書.
- 坂本勝信, 谷誠司 (2017) 「コミュニケーション言語能力論における語用論的能力と社会言語学的能力」 『常葉大学外国語学部紀要』 (34), pp. 61-76.
- 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.
- 沢田洋平, 大久保弘崇, 粕谷英人, 山元晋一郎 (2003) 「付箋によるコミュニケーション機能を備えたソフトウェアブラウザ」 社団法人電子情報通信学会 『信学技報』, p. 2.
- ジェームズ・E・カツ, マーク・オークス編, 富田英典監訳 (2003) 『絶え間なき交信の時代 ケータイ文化の誕生』 NTT出版.
- 清水崇文 (2018) 『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり—日本語教師のための語用論的指導の手引き—』 スリーエーネットワーク
- 首藤久義 (2004) 『書くことの学習支援—場を作り個に即して書く生活の向上を助ける—』 東洋館出版社, p. 14.
- 末田清子, 福田浩子 (2003) 『コミュニケーション学 その展望と視点』 松柏社.
- 菅原稔 (2003) 「昭和 30 年代における作文・綴り方教育実践の位相 (その 2) —「実践国語」 誌所収論考の分析を中心に—」 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 104, p. 113.

- 菅原稔 (2016) 『戦後作文・綴り方教育の史的研究』 溪水社.
- 杉本卓 (1989) 「1 章文章を書く過程」 『教科理解の認知心理学』 新曜社, pp. 1-48.
- 杉本直美 (2016) 「中学校国語科におけるコンピュータを活用した課題解決型学力調査問題の開発」 『科学研究費助成事業研究成果報告書』, 課題番号 24531167.
<https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-24531167/24531167seika.pdf>
 (2019 年 11 月 13 日最終閲覧)
- 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』 60. 2, pp. 70-88.
- 杉本直美 (2019) 「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—」 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』 2(2), pp. 287-303.
- 瀬川榮志編 (1998) 『心と心を結ぶ手紙文の指導』 明治図書.
- 高森邦明 (1974) 『作文指導法の理論』 明治図書, p. 10, 14.
- 橘豊 (1977) 『書簡作法の研究』 風間書房, p. 6.
- 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.
- 橘豊 (1996) 「書簡体小説二題—手紙文の表現特性—」 『国語と国文学』 卷 73(3), p. 1.
- 達川奎三 (2001) 「コミュニケーション能力の評価—大学生に取り組みせたいテストと評価の視点—」 『中国地区英語教育学会研究紀要』 31, pp. 115-123.
- 達川奎三 (2007) 「方略能力研究に関する理論的背景」 広島大学外国語教育研究センター 『広島外国語教育研究』 15, p. 19.
- 田中智生 (2015) 「88 メモの取り方」 『国語重要用語事典』 明治図書, p. 101.
- 田中宏幸 (2015) 「75 【歴史】 書くことの指導」 『国語重要用語事典』 明治図書, p. 89.
- 田中宏幸 (2017) 「中等作文教育におけるインベンション指導の研究」
https://waseda.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=10844&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (2017 年 11 月 22 日最終閲覧)
- 田中宏幸 (2019) 「課題意識・目的意識を持って書く—教科書教材の比較と活用—」 日本 2 国語教育学会 『月刊国語教育研究』 No.479, 東洋館出版社, pp. 8-9.
- 鳥飼玖美子 (2017) 「次期学習指導要領における英語教育の課題」 日本学術協力財団 『学術

- の動向』22 卷 11 号, p. 98.
- 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.
- 永田麻詠 (2006) 『『伝え合う力』についての一考察』『全国大学国語教育学会発表要旨集 (110)』, pp. 25-28.
- 中西一弘 (2006) 「第三章 書くこと的能力とその発達」『朝倉国語教育講座 4 書くこと教育』朝倉書店, p. 39.
- 中西淳 (2015) 「文種」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編『国語科重要用語事典』明治図書, p. 100.
- 中村明編 (2003) 『テキスト日本語表現 現代を生きる表現行動のために』明治書院, p. 14.
- 滑川道夫 (1977) 『日本作文綴方教育史 1 〈明治篇〉』国土社.
- 滑川道夫 (1978) 『日本作文綴方教育史 2 〈大正篇〉』国土社.
- 滑川道夫 (1983) 『日本作文綴方教育史 3 〈昭和篇 1〉』国土社.
- 檜原義顕 (1985) 「文章表現過程に関する実証的研究—武蔵野市立武蔵野第三中学校のばあい—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』32, pp. 71-78.
- 西尾実 (1951) 『国語教育学の構想』筑摩書房, p. 108-109, p. 123.
- 西尾実 (1952) 「書くこと教育」, 『西尾実国語教育全集第三卷』教育出版, p. 243, 288, 291.
- 西尾実 (1961) 『言語生活の探究』岩波書店, pp. 29-30.
- 西尾実 (1966) 「主体的真実追求の歩み」倉沢栄吉, 大村はま, 佐々木定夫, 小塚芳夫他著 (1970) 『近代国語教育のあゆみ 2』新光閣書店, pp. 65-66.
- 西田知博, 植原啓介, 角谷良彦, 鈴木貢, 中山泰一, 香西省治, 高橋尚子, 中西通雄, 松浦敏雄, 増澤利光, 萩谷昌己, 萩原兼一 (2017) 『『情報科』大学入学者選抜における CBT システムの研究開発』情報処理学会『情報教育シンポジウム論文集』28, pp. 182-187.
- 日経 BP 社 (2010) 『日経パソコン用語事典 2011』p. 196, 581.
- 日本国語大辞典第二版編集委員会, 小学館国語辞典編集部 (2001) 『日本国語大辞典第二版』第十卷, p. 562.
- 日本テスト学会編 (2007) 『テスト・スタンダード—日本のテストの将来に向けて—』金子書房.
- 日本テスト学会編 (2010) 『見直そう, テストを支える基本の技術と教育』金子書房.
- 野地潤家 (1994) 「中学校作文指導の組織化」飛田多喜雄, 野地潤家監修『国語教育基本論

- 文集成』第9巻, p. 13.
- 箱田裕司, 都築誉史, 川端秀明, 萩原滋 (2010) 『認知心理学』有斐閣.
- 飛田多喜雄 (1969) 「第1章 これからの作文指導」, 飛田多喜雄編著『表現能力を伸ばす
新作文指導の開発』明治図書, pp. 35-36, 40-48.
- 飛田多喜雄, 野地潤家監修 (1994) 『国語教育基本論文集成 第8巻/国語科表現教育論 I
作文教育論(1)』明治図書.
- 飛田多喜雄, 野地潤家監修 (1994) 『国語教育基本論文集成 第9巻/国語科表現教育論 II
作文教育論(2)』明治図書.
- 東川裕歌 (2009) 「作文産出における思考過程の研究」岩手大学語文学会『岩大語文』14,
pp. 64-75.
- 広滝道代 (2001) 『手紙が書ける—手紙文作成システムによる練習—』勉誠出版.
- 府川源一郎 (2001) 「3. コミュニケーション・情報・身体」日本国語教育学会編『国語教
育総合事典』朝倉書店, p. 24, 32.
- 府川源一郎 (2018) 「国語科教育特論—作文指導における「自己表現」の展開—」『日本体
育大学大学院教育学研究科紀要』2(1), p. 9, 20.
- 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.
- 藤原宏 (1996) 「国語科作文指導の変遷」国語教育研究所編『作文技術指導大事典』p. 20.
- ブラウン, A. L., 湯川良三, 石田裕久 (訳) (1984) 『ライブラリ教育方法の心理学= 2
メタ認知—認知についての知識—』サイエンス社
- 文化審議会国語分科会 (2018) 「分かり合うための言語コミュニケーション (報告) 平成 30
年3月2日」, p. 4.
- 本多勝一 (2004) 『中学生からの作文技術』朝日新聞社.
- 間瀬泰男 (1979) 倉沢栄吉監修, 間瀬泰男編著『作文教育新講4 作文指導の展開 II 記述中
指導』新光閣書店, pp. 12-13, 34-35.
- 間瀬泰男 (1982) 井上敏夫, 倉沢栄吉, 滑川道夫編『新作文指導事典』第一法規, p. 172-
182.
- 松崎正治 (1991) 「《メタ言語能力》を育てる教材の開発」全国大学国語教育学会『国語科
教育』38巻, p27.
- 松崎正治 (1992) 「語意識を育てる教材の開発—《メタ言語能力》の育成—」『鳥取大学教
育学部教育実践研究指導センター研究年報』1, pp. 1-14.

- 松崎正治 (1993) 「語用論意識を育てる教材の開発—含意のばあい」『鳥取大学教育学部研究報告』35(1), pp. 21-42.
- 丸野俊一 (2008) 「対話の視点から捉えた書くときの推敲過程」人工知能学会『人工知能学会誌』23(1), pp. 33-42.
- 三浦和尚 (2017) 「第四章 実用的文章としての手紙の指導とその形式の活用」, 『中学校・高等学校「書くこと」の学習指導』溪水社, p. 75, 78.
- 已野欣一 (2001) 「叙述」, 『国語教育辞典』朝倉書店, p. 233.
- 三村 泰一 (2014) 「『手紙の書き方』本の研究」
<http://hdl.handle.net/10097/57244> (2019年8月31日最終閲覧)
- 宮地裕, 甲斐睦朗編 (2008) 『「日本語学」特集テーマ別ファイル普及版 国語教育4』明治書院.
- 武藤要 (1933) 『手紙・日記と綴り方教育』厚生閣書店.
- 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.
- 森岡健二, 永野賢, 宮地裕, 市川孝編 (1967) 『作文講座2 文章作法』明治書院.
- 森岡健二, 永野賢, 宮地裕, 市川孝編 (1967) 『作文講座3 作文指導』明治書院.
- 森岡健二, 永野賢, 宮地裕, 市川孝編 (1968) 『作文講座1 作文教育の展望』明治書院.
- 森田信義 (2010) 「5 表現の指導方法」森田信義, 山元隆春, 山元悦子, 千々岩弘一著『新訂国語教育学の基礎』溪水社, pp. 52-55, p. 61.
- 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』東京大学出版会, p. 126.
- 文部省 (1973) 『中学校国語指導資料第1集 書くことの学習指導』大阪書籍, p. 58, pp. 60-61.
- 文部科学省 (1998) 『中学校学習指導要領 (平成10年12月)』, p. 7.
- 文部科学省 (1998) 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説—国語編—』東京書籍, p. 10, 95.
- 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領解説総則編 平成20年7月」 p. 63.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afile/dfile/2011/01/05/1234912_001.pdf (2019年8月24日最終閲覧)
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説国語編 平成20年9月』東洋館出版社, p. 3, p. 110.
- 文部科学省 (2015) 「情報活用能力調査 (小・中学校) 調査結果 (概要版)」第4章

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielldfile/2015/03/24/1356189_04_1.pdf (2019年12月30日最終閲覧)

文部科学省 (2016) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」 p. 14.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/sonota/_icsFiles/afielldfile/2016/09/12/1377097.pdf (2019年11月6日最終閲覧)

文部科学省 (2016) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ (報告)」 p. 7, 資料2.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/_icsFiles/afielldfile/2016/09/12/1377098.pdf (2019年9月30日最終閲覧)

文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 平成29年3月告示』 p. 22.

文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 平成29年3月告示』 p. 38.

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 平成29年7月』 東洋館出版社, p. 12, 32.

文部科学省・国立教育政策研究所 (2016) 「OECD生徒の学習到達度調査 (PISA2015) のポイント」 https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/01_point.pdf (2019年11月1日最終閲覧)

文部科学省・国立教育政策研究所 (2019) 「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査 (PISA2018) のポイント」

https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (2019年12月30日最終閲覧)

文部科学省 (2019) 「GIGAスクール構想の実現パッケージ」

https://www.mext.go.jp/content/20200117-mxt_jogai02-000003278_001.pdf (2020年1月20日最終閲覧)

八木橋雄次郎 (1968) 「作文指導の問題点はどこか」『国語の教育 No. 4』国土社, pp. 10-11.

八木橋雄次郎 (1994) 「作文教育の改善と普及」飛田多喜雄, 野地潤家監修『国語教育基本論文集成』第9巻, 明治図書, p. 76.

柳瀬陽介 (2006) 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察－英語教育内容への指針－』溪水社, p. 113.

- 柳瀬陽介(2008)「言語コミュニケーション力の三次元的理解」『日本言語テスト学会研究紀要』11, pp. 77-95.
- 柳瀬陽介(2013)「コミュニケーションに関するヤーコブソン・モデルの展開—英語教育研究の刷新のために—(特別寄稿)」『中部地区英語教育学会紀要』42, pp. 297-304.
- 山川真由・藤木大介(2014a)「文章産出における表象表出過程のモデル化：表象表出の自働性・制御性」日本認知科学会『認知科学』21(4), pp. 485-496.
- 山川真由・藤木大介(2014b)「文章産出における課題情報が表象表出過程に及ぼす影響」日本認知学会『認知科学』21, pp. 426-429.
- 山川真由・藤木大介(2015a)「文章産出における心的表象の変化過程モデルに基づいた文章産出方略研究の展望」日本読書学会『読書科学』56(3-4), pp. 124-137.
- 山川真由・藤木大介(2015b)「文章産出における制御機能の役割」日本読書学会『読書科学』57(3-4), pp. 55-62.
- 山室和也(2005)「国語教育における『文法教育』観の転換～メタ言語能力の一つとしての文法意識の発達と確立～」全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』108巻, pp. 31-32.
- 吉田豊(1984)「記述」「推敲」, 田近洵一, 井上尚美編『新訂国語教育指導用語辞典』教育出版, p. 112, 114.
- ラルフ・フレッチャー & ジョアン・ポータルピ, 小坂敦子・吉田新一郎訳(2007)『ライティング・ワークショップ「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論.
- 渡辺郁子(1979)『作文指導の展開(Ⅰ)記述前指導』新光閣書店.
- 渡辺通子(2001a)「戦後国語教育におけるコミュニケーション概念の形成—昭和20年代を中心に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第1号, pp. 58-66.
- 渡辺通子(2001b)「西尾実のコミュニケーション論—成立の契機とその特質」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第9号—1, pp. 165-176.
- 渡辺通子(2002)「コミュニケーション能力を育てるための手紙文教材」『早稲田大学国語教育研究 22』, p. 68.
- 渡部洋一郎(1994)「作文産出における知識と課題状況—認知的領域の研究動向について—」高森邦明先生体感記念論文集編集委員会『国語教育研究の現代的視点』東洋館出版社.
- B. S. ブルーム, J. T. ヘスティングス, G. F. マドゥス著, 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽訳(1973)『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価』第一法規.

- B. S. ブルーム他著, 渋谷憲一, 藤田恵璽, 梶田叡一訳 (1973, 1974) 『学習評価ハンドブック』 (上, 下) 第一法規.
- J. V. ネウストプニー (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店.
- L. F. バックマン/A. S. パーマー著, 大友賢二/ランドルフ・スラッシャー監訳 (2000) 『〈実践〉言語テスト作成法』 大修館書店, pp. 71-91.

『現代の国語 2』 (829) 三省堂, 2016

『国語 2』 (831) 光村図書, 2016

『新編 新しい国語 2』 (827) 東京書籍, 2016

『中学校国語 2』 (828) 学校図書, 2016

『伝え合う言葉 中学国語 2』 (830) 教育出版, 2016

(欧文献)

- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press., p. 93.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Tests* (Vol. 1). Oxford University Press., p. 67.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., and Schmidt, R. W., (Eds.), *Language and communication*, 2-27. London: Longman.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In Intercultural language use and language learning* (41-57). Springer, Dordrecht.
- https://www.researchgate.net/profile/Juliane_House/publication/227102429_What_Is_an_'Intercultural_Speaker'/links/564dae3708ae1ef9296ac16a/What-Is-an-

Intercultural-Speaker.pdf#page=46 (accessed 2019-11-14)

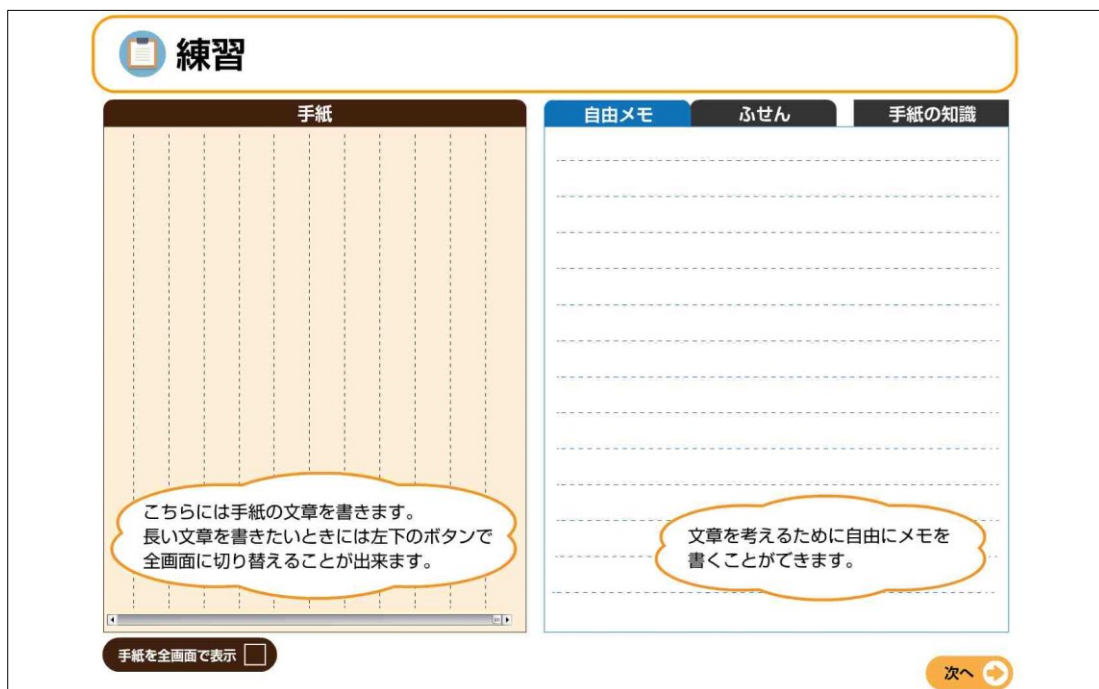
Linda Flower and John R. Hayes, *A Cognitive Process Theory of Writing*, *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4 (Dec., 1981), p. 371.

【巻末資料1】「学習者の記述過程の実態を捉えるための調査」における CBT 調査問題の画面一覧

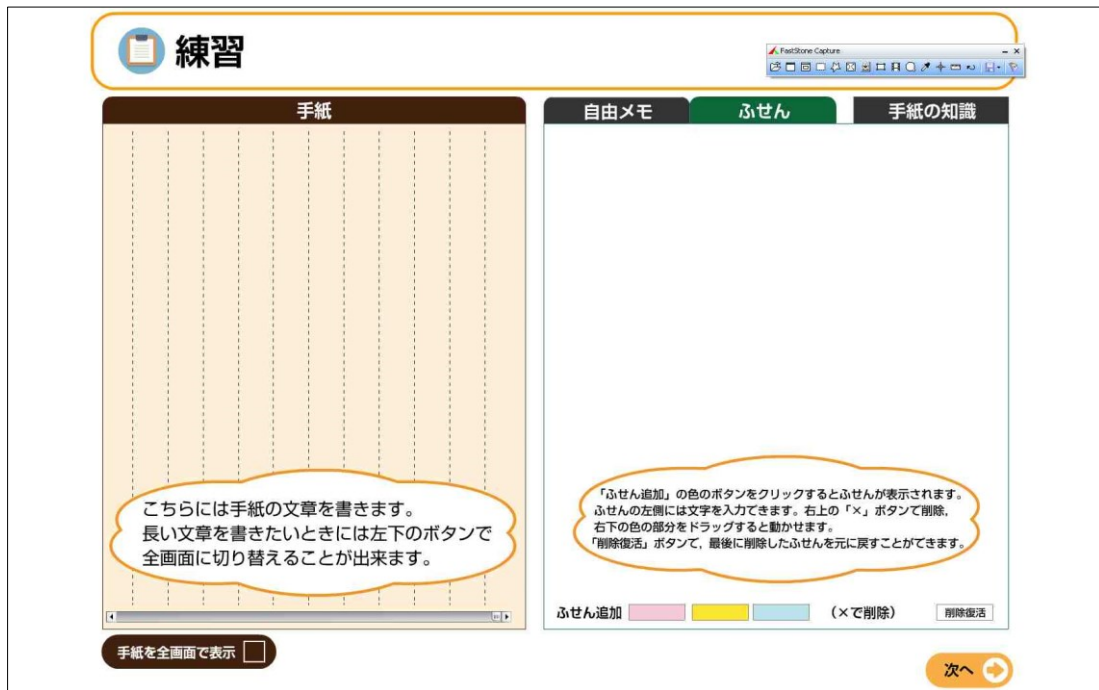
※画面1から画面4まではチュートリアルであり、練習時間で使用するものである。



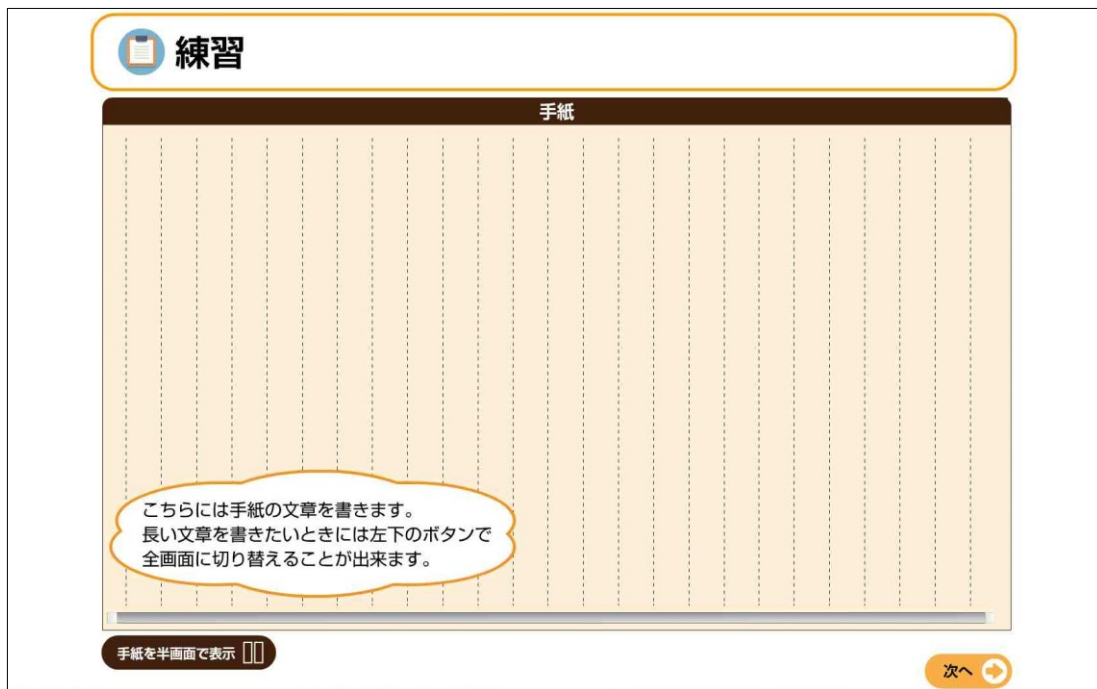
【画面1 練習開始画面】



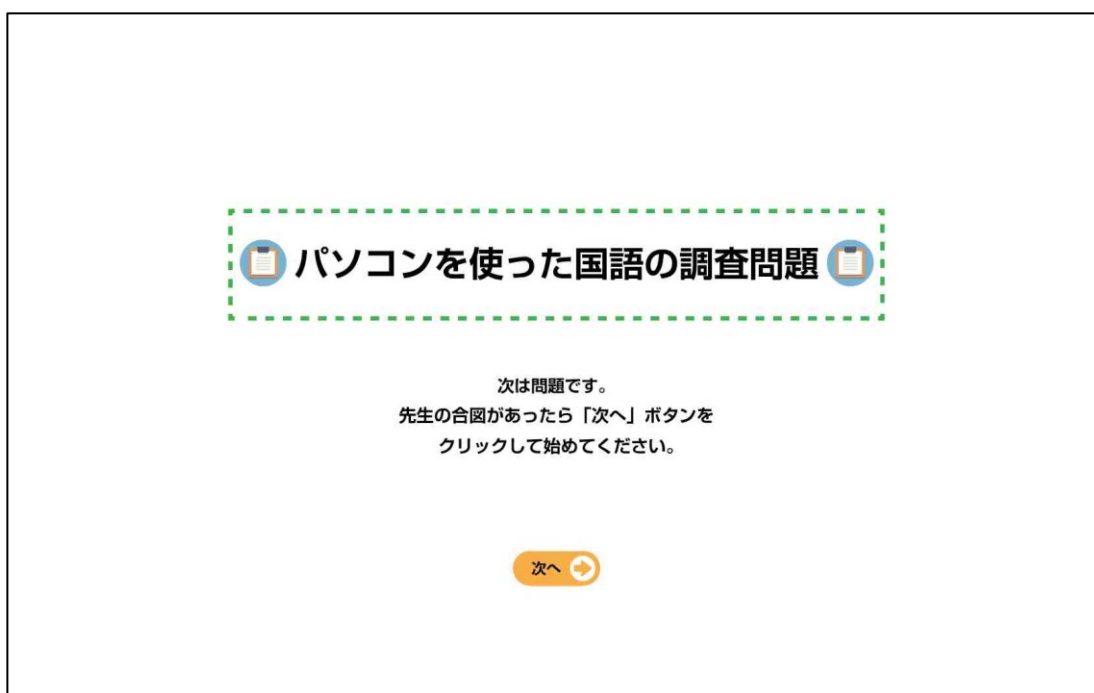
【画面2 「自由メモ」の練習画面】



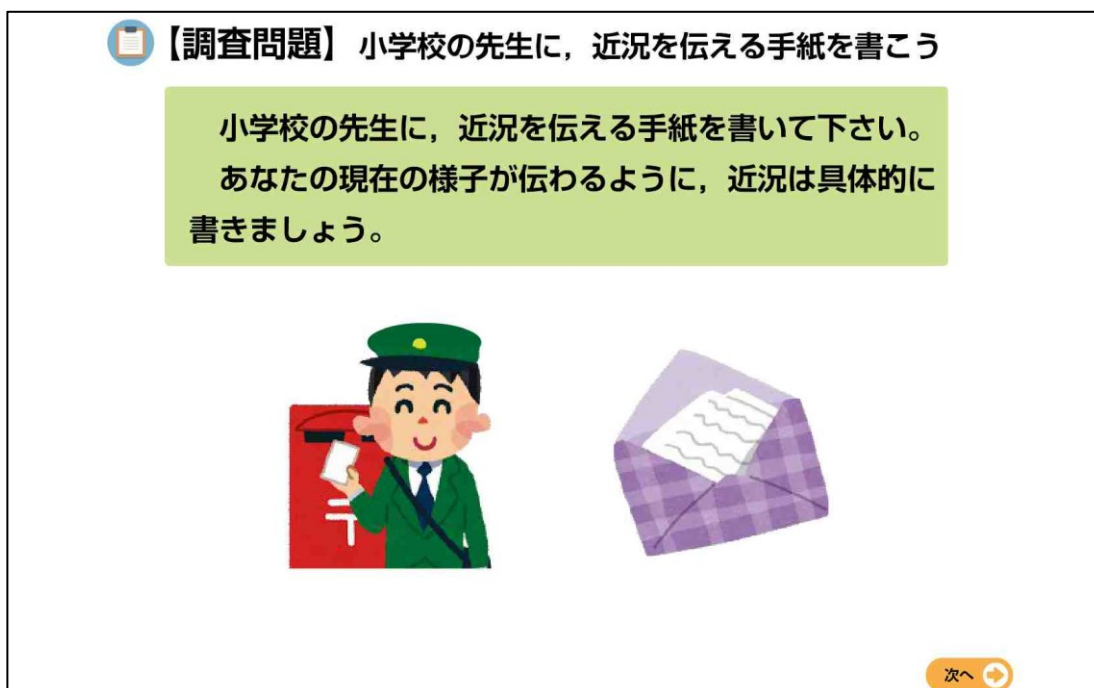
【画面3 「ふせん」の練習画面】




【画面4 「全画面」表示の練習画面】



【画面5 調査問題開始画面】



【画面6 調査問題提示画面】

 **【調査問題】** 小学校の先生に、近況を伝える手紙を書こう

【諸注意】

- 調査時間は45分です。
- 問題の流れは、以下のとおりです。
 - 手紙を書く。
 - ↓
 - 終了（時間が余った人には、アンケートがあります）

◀ 前へ
次へ ▶

【画面7 調査の説明提示画面】

あなたの現在の様子が伝わるように、近況は具体的に書きましょう。
作業スペースは自由に使って構いません。

手紙

手紙を全画面で表示

自由メモ **ふせん** **手紙の知識**

手紙の構成1
手紙の構成2
頭語と結語
時候の挨拶

■前文（初めの挨拶）

- ・ 頭語「拝啓」など。
- ・ 時候の挨拶、季節に合ったものを考える。
- ・ 相手の安否を尋ねる文「ご近頃の状況を記す」などもあ。

■主文（手紙の中心）


- ・ 書き起こし「〇〇」「〇〇」などの言葉で書き起こす。
- ・ 本題 目的である用件を伝える。

■不文（結びの挨拶）

- ・ 結びの言葉、別れの挨拶、相手の健康を気遣う言葉など。
- ・ 結語「敬具」など。

■後付け（日付・署名・宛先）

- ・ 日付 本文より少し下げて書く。
- ・ 署名 下方に書く。
- ・ 宛先 署名の後に、上方に書く。敬称を付ける（人には「様」「先生」、団体には「御中」）。

終了 

【画面8 「手紙の知識」〈手紙の構成1〉画面】

あなたの現在の様子が伝わるように、近況は具体的に書きましょう。
作業スペースは自由に使って構いません。

手紙

手紙を全画面で表示

自由メモ **ふせん** **手紙の知識**

手紙の構成1 手紙の構成2 頭語と結語 時候の挨拶

| 後付け | 末文 | 正文 | 前文 |
|--------|-------|--|---|
| 池田三郎様 | 五月十五日 | <p>拝啓 新緑がまぶしい季節になりました。池田さんにおかれましては、お変わりなくお過ごしのことと思います。私たちが三年二組の生徒一同も毎日元気に過ごしています。</p> <p>さて、先日、この町に伝わる踊りを指導してくださり、ありがとうございました。実際に踊ってみたのは初めてだったので、最初はとまどいましたが、でも、笛の音に合わせて踊るうちにだんだん慣れてきて、楽しく踊ることができました。一番心に留ったのは、「百数十年続いたこの踊りを、あなたたちの手次世代へ伝えていってほしい」とおっしゃった言葉です。昔から今に伝わる文化を大切にしていきたいと思いました。</p> <p>最後になりましたが、池田さんの御健康をお祈り申し上げます。またお会いできる日を楽しみにしております。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> | <p>拝啓 新緑がまぶしい季節になりました。池田さんにおかれましては、お変わりなくお過ごしのことと思います。私たちが三年二組の生徒一同も毎日元気に過ごしています。</p> |
| 三年二組一同 | | | |

ここをクリックすると終了し、前には戻れません。 終了

【画面9 「手紙の知識」〈手紙の構成2〉画面】

あなたの現在の様子が伝わるように、近況は具体的に書きましょう。
作業スペースは自由に使って構いません。

手紙

手紙を全画面で表示

自由メモ **ふせん** **手紙の知識**

手紙の構成1 手紙の構成2 頭語と結語 時候の挨拶

| 手紙の種類 | 頭語 | 結語 |
|----------|-------|-------|
| 一般的な手紙 | 拝啓、拝呈 | 敬具、敬白 |
| 改まった手紙 | 謹啓、謹呈 | 謹白、謹言 |
| 急ぎの手紙 | 急啓、急呈 | 草々、不 |
| 略式の手紙 | 前略、冠省 | 草々、不 |
| 返信の手紙 | 拝復、復啓 | 敬具、拜答 |
| 親しい人への手紙 | こんにちは | さようなら |

ここをクリックすると終了し、前には戻れません。 終了

【画面10 「手紙の知識」〈頭語・結語〉画面】

あなたの現在の様子が伝わるように、近況は具体的に書きましょう。
作業スペースは自由に使って構いません。

手紙

手紙を全画面で表示

自由メモ **ふせん** **手紙の知識**

手紙の構成1
手紙の構成2
頭語と結語
時候の挨拶

(例)にこだわらず、実感のこもった表現を工夫しましょう。

時候の挨拶

一月 新春の候、厳寒の候、梅田寒い日が続きます、寒気が身に沁る季節となりまして、お正月の候、立春は新しい年が幕を開きます、梅のつぼみもほころぶ季節となりました。

二月 春の候、立春の候、ようやく春めいてまいりました、少しずつ暖かくなってまいりましたが、春寒の候、桜の花が満開になりました、野も山もすっかり春になりました。

三月 新緑の候、鳥籠るさわやかな季節となりました、若葉の緑が美しい季節です。

四月 初夏の候、梅雨の候、つつましい梅雨空が続きます、あじさいが美しく咲く季節となりました。

五月 盛夏の候、暑さ厳しき折、梅ひくような暑さを感じる毎日です、本格的な夏を迎え、

六月 立秋の候、爽やかな秋風の吹くころとなりました、ようやく涼しくなりました。

七月 初秋の候、冬月の候、さわやかな秋風の吹くころとなりました、ようやく涼しい季節になりました。

八月 秋分の候、紅葉の候、じいじに秋も深まってまいりました、一日に二回の秋分が深くなってきます。

九月 立冬の候、寒涼の候、冷たい不気らしい吹く日が多くなり、夕方はもうすっかり冷え込んでまいりました。

十月 立冬の候、寒涼の候、冷たい不気らしい吹く日が多くなり、夕方はもうすっかり冷え込んでまいりました。

十一月 立冬の候、寒涼の候、冷たい不気らしい吹く日が多くなり、夕方はもうすっかり冷え込んでまいりました。

十二月 大寒の候、厳寒の候、寒気が身に沁る季節となりまして、梅のつぼみもほころぶ季節となりました。

ここをクリックすると終了し、前には戻れません。 **終了**

【画面 11 「手紙の知識」〈時候の挨拶〉画面】

※「自由メモ」、「ふせん」は、画面 2、3 と同様なので省略する。

これで問題は全て終わりです。

終了の合図があるまで、下記の質問に答えてください。

(1) 「自由メモ」「ふせん」「手紙の知識」の中で、どれが一番役に立ちましたか。
次の○印をクリックして一つ選んで下さい。

○ 「自由メモ」 ○ 「ふせん」 ○ 「手紙の知識」 ○ その他

理由も教えてください。

(2) 今回、手紙を書くに当たり、これまで国語の授業でどんな文章を書いたことを思い出しましたか。

(3) 今回の調査を体験して率直な感想を教えてください。何を書いても構いません。

ありがとうございました。 **終了**

【画面 12 アンケート画面】

【巻末資料2】各学習者の記述過程における学習支援ツールの使用状況と解答時間

※○付数字は、当該学習者が使用した順番を示し、一印はその順番を追った軌跡。

| No. | 解答時間 (分) | 「手紙の知識」 | | | | 自由メモ | ふせん | 活動の概要 | |
|-----|-------------|---------|-------|--------|--------|------|------------------------|---|---------------------------------------|
| | | 頭語結語 | 時候の挨拶 | 手紙の構成1 | 手紙の構成2 | | | | |
| 1 | 45 | | | | | ① | | 自由メモに手紙を書き、手紙欄にペーストして推敲。全画面に切り替えて書き上げる。 | |
| 2 | 46 | | ① | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | ② | | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | | | ③ | 自由メモに手紙を書く。一通り書いたら手紙にペーストし、手紙上で推敲して完成させる。 | |
| 3 | 44 | | ① | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | ② | | | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 4 | 44 | | ① | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | ② | | | 手紙の構成1を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | | | ③ | 手紙の構成2を確認しながら書き進めて完成させる。 | |
| 5 | 31 | | ① | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | ② | | | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 6 | 39 | | ① | | | | | 頭語と結語を見て書き始める。 | |
| | | | | | ② | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | | | ④ | 付箋に材料を書き出し、貼ったり剥がしたりする。 | |
| | | | | | | | ⑤ | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | | | ⑥ | 手紙の構成1で後付けの内容を確認して完成させる。 | |
| 7 | 40 | | | | | ① | | 自由メモに目的を書き、書き始める。(途中、ふせんで遊ぶ) | |
| | | | | | | | ② | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 8 | 44 | | | | | | | ① | 手紙の構成1を確認する。 |
| | | | ② | | | | | | 時候の挨拶を確認し、全画面に切り替えて書き進める。 |
| | | | | | | | | ③ | 手紙の構成2を見て改行位置を改め、全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 |
| 9 | 34 | | ① | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | ② | | | 手紙の構成1を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | | | | ③ | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 |
| 10 | 43 | | ① | | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | ② | | | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 11 | 46 | | | | | | | ① | 自由メモに手紙を書く目的を書く。 |
| | | | | | | | | ② | 手紙の構成2を見て書き始める。 |
| | | | | | ③ | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 |
| | | | | | | ④ | | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 |
| | | | | | | | ⑤ | | 自由メモに書く材料をいくつか書き出し選択する。 |
| | | | | | | | ⑥ | | 手紙の構成2を確認する。 |
| | | | | | | | ⑦ | 自由メモで内容を推敲する。 | |
| | | | | | | | ⑧ | 頭語結語を確認し、全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 12 | 44 | | | | ① | | | 手紙の構成1を見て書き始める。 | |
| | | | | | | ② | | 手紙の構成2を見ながら書き進め、手紙欄で文章の推敲を行い書き直す。 | |
| | | | | | | | ③ | 時候の挨拶を見て書き直し、書き進めて完成させる。 | |
| 13 | 45 | | | | | | | ① | 手紙の構成2を見て書き始める。 |
| | | | | | | | | ② | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 |
| | | | | | | | | ③ | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 |
| | | | | | | | | ④ | 付箋に材料を書き出す。 |
| | | | | | | | | ⑤ | 自由メモにも材料を書き出すが、付箋に戻る。 |
| | | | | | | | | ⑥ | 付箋を見ながら書き進める。 |
| | | | | | | ⑦ | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | | |

| No. | 解答時間(分) | 「手紙の知識」 | | | | 自由メモ | ふせん | 活動の概要 |
|-----|---------|---------|-------|--------|--------|--|---|-------|
| | | 頭語結語 | 時候の挨拶 | 手紙の構成1 | 手紙の構成2 | | | |
| 14 | 40 | | ② | | ① | | 手紙を書き始めてから、自由メモに下書きを書く。 時候の挨拶を見ながら書き進める。 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 15 | 40 | ① | | | | | 頭語と結語を見て書き始め、途中で全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 16 | 37 | | ② | | ① | | 手紙の構成2を見て書き始め、そのまま完成させる。 完成後、時候の挨拶を確認する。 | |
| 17 | 32 | | ② | | ① | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | | | 頭語と結語を確認する。 | |
| | | | | ④ | ③ | ⑤ | 手紙の構成1と手紙の構成2を交互に切り替えて見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 18 | 31 | | ② | | ① | | 自由メモに材料を書き出す。 | |
| | | | | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見る。 | |
| | | | | | ④ | ⑤ | 自由メモを見ながら書き進める。 手紙の構成2を確認し、途中で全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 19 | 39 | ① | ② | | | | 頭語結語を見て書き始める。 | |
| | | | | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 20 | 42 | | ① | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | | | 手紙の構成1を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の知識をいろいろ切り替えるが、最後は手紙の構成2を見て、末文を書き写す。 | |
| 21 | 44 | | ① | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ④ | ③ | 付箋に一文ずつ書く。 | |
| | | | | | ⑤ | | 自由メモに材料を書く順番に並べて書く。 | |
| | | | | | ⑥ | | 付箋から手紙欄へ文をペーストしたり、付箋に文を書き足したりする。 | |
| | | | | | ⑦ | | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 完成後、時候の挨拶を確認する。 | |
| 22 | 45 | | ② | | ① | | 手紙の構成2を見て書き始める。 | |
| | | | | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 23 | 45 | | ② | | ① | | 手紙の構成2を見て書き始める。 | |
| | | | | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ④ | | 手紙の構成1を確認し、全画面に切り替えて、推敲しながら完成させる。 | |
| 24 | 37 | | | | ① | | 自由メモでどの先生に手紙を出すか材料とともに検討する。 | |
| | | | | | ② | | 付箋に材料を書き出す。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き始める。 | |
| | | | | | ④ | | 自由メモや付箋を見ながら書き進める。 | |
| 25 | 35 | ① | ② | | | | 頭語結語を見て書き始める。 | |
| | | | | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き、途中で全画面に切り替えたり構成2を見たりしながら完成させる。 | |
| 26 | 45 | | ① | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 手紙の構成2を見ながら書き、途中で全画面に切り替えたり構成2を見たりしながら完成させる。 | | |

| No. | 解答時間(分) | 「手紙の知識」 | | | | 自由メモ | ふせん | 活動の概要 |
|-----|---------|---------|-------|--------|--------|------|---|---|
| | | 頭語結語 | 時候の挨拶 | 手紙の構成1 | 手紙の構成2 | | | |
| 27 | 41 | | | | | ① | 自由メモに下書きを書き、手紙を書き始める。 | |
| | | ② | | | | | 頭語結語を確認して書き進め、途中で全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 28 | 17 | | | | | | 手紙欄に書き始め、途中で全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 29 | 45 | | | | | ① | 手紙の構成1を見て書き始める。 | |
| | | | ② | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き、途中で全画面に切り替えて書き進めるが、大幅に書き直す。 | |
| | | | ④ | | | | 時候の挨拶を確認する。 | |
| | | | | | | ⑤ | 手紙の構成2を確認しながら書き進めて完成させる。 | |
| 30 | 45 | | ① | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | | ② | 手紙の構成2を見ながら書き、途中で全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 31 | 45 | | | | | | 手紙欄に書き始め、途中で全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 32 | 32 | | ① | | | | 時候の挨拶を見て書き始める。 | |
| | | | | | | ② | 手紙の構成2を見ながら書き進めて完成させる。 | |
| 33 | 38 | | | | | ① | 手紙欄に書き始め、途中で自由メモに材料を書く。 | |
| | | | | | ② | | 手紙の構成1を見て、主文の書き出しを確認する。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き進める。 | |
| | | | ④ | | | | 時候の挨拶を確認し、全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 34 | 41 | | | | | ① | 手紙の構成2を見て書き始める。 | |
| | | | ② | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 手紙の構成2を見ながら書き、途中で全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 35 | | | | | | | | |
| 36 | 22 | | | | | ① | 手紙欄に書き始め、手紙の構成2を見ながら書き進める。 | |
| | | ② | | | | | 全画面に切り替えて書き進め、途中で頭語結語を確認して完成させる。 | |
| 37 | 45 | | | | | | 手紙欄に書き始め、途中で全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |
| 38 | 45 | ① | | | | | 頭語結語を見て書き始める。 | |
| | | | ② | | | | 時候の挨拶を見ながら書き、その後は全画面に切り替えて書き進める。 | |
| | | | | | ③ | | 書き終えて、手紙の構成2を確認する。 | |
| 39 | 44 | | | | | ① | 自由メモに材料を書く。 | |
| | | | | | ② | | 手紙の構成1を見て書き始める。 | |
| | | | | | ③ | | | |
| | | | ④ | | | | ⑤ | 手紙の構成1と手紙の構成2を切り替えつつ書き進め、最後は全画面に切り替えて完成させる。 |
| 40 | 43 | | ① | | | | 時候の挨拶を見ながら書き進め、その後は全画面に切り替えて書き進めて完成させる。 | |

【巻末資料3】「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」における CBT
調査問題の画面一覧

※画面1から画面9まではチュートリアルであり、練習時間で使用するものである。

事前に、みなさんの状況を教えてください。
当てはまるものを選んでください（正直に答えていただいて大丈夫です）。

■文章を書くことが好きですか。


好き どちらかというとき どちらかというとき嫌い 嫌い

■手紙の一般的な書き方の決まりについて知っていますか。


知っている どちらかというとき知っている どちらかというとき知らない 知らない

■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。

よく使う ときどき使う ほとんど使わない 使わない

次へ 

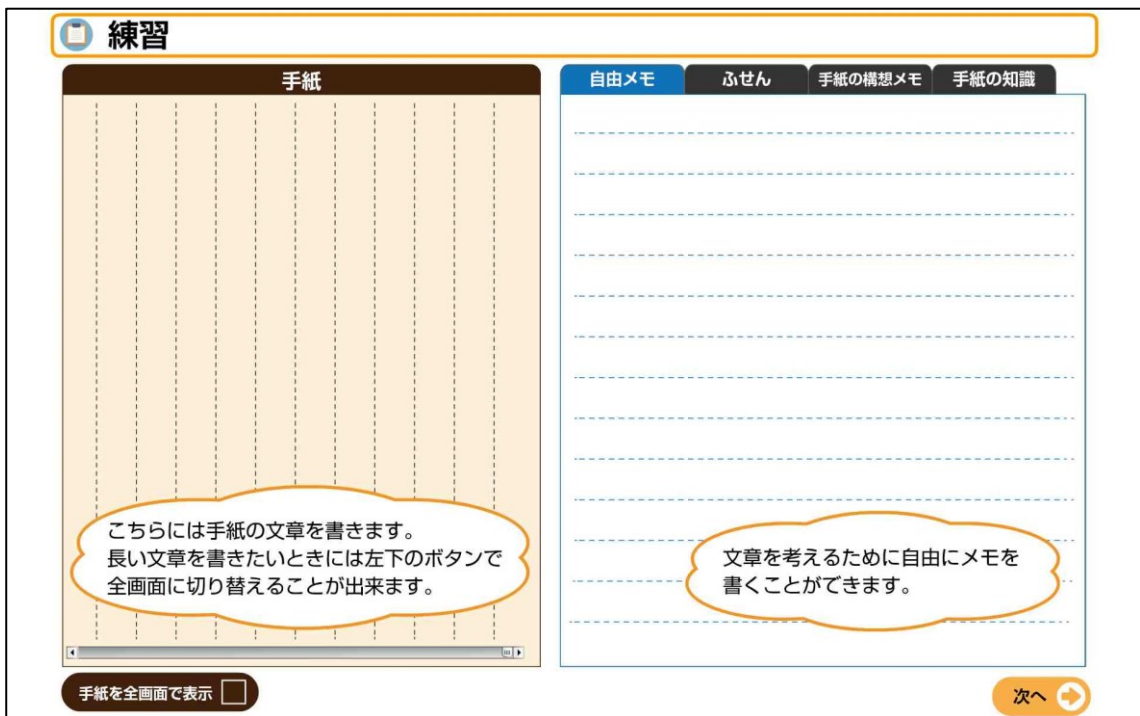
【画面1 冒頭アンケート画面】

 **パソコンを使った国語の調査問題** 

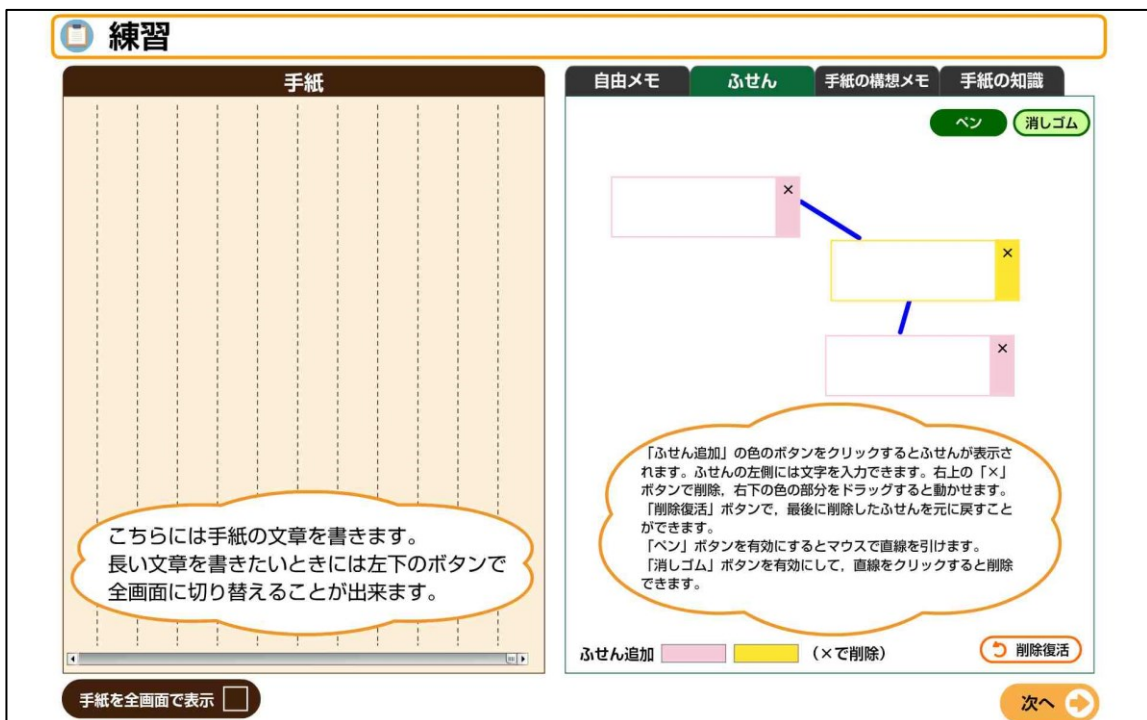
最初は練習です。
先生の合図があったら「次へ」ボタンを
クリックして始めてください。

次へ 

【画面2 練習開始画面】



【画面3 「自由メモ」の練習画面】



【画面4 「ふせん」練習画面】

練習

手紙

自由メモ ふせん **手紙の構想メモ** 手紙の知識

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いこと

こちらには手紙の文章を書きます。
長い文章を書きたいときには左下のボタンで
全画面に切り替えることができます。

手紙を全画面で表示

次へ

【画面5 「手紙の構想メモ」練習画面】

練習

手紙

自由メモ ふせん 手紙の構想メモ **手紙の知識**

頭語・結語 時候の挨拶 手紙の構成

| | | | | | | |
|----------|-------|-----------|-------|--------|--------|-------|
| 親しい人への場合 | 返信の場合 | 前文を省略する場合 | 急ぎの場合 | 改まった場合 | ふつうの場合 | 手紙の性格 |
| こんにちは | 拝復、復啓 | 前略、冠省 | 急啓、急呈 | 謹啓、謹呈 | 拝啓、拝呈 | 頭語 |
| さようなら | 敬具、拝答 | 草々、不 | 草々、不 | 謹白、謹言 | 敬具、敬白 | 結語 |

頭語・結語の例

こちらには手紙の文章を書きます。
長い文章を書きたいときには左下のボタンで
全画面に切り替えることができます。

手紙を全画面で表示

次へ

【画面6 「手紙の知識」〈頭語・結語〉練習画面】

練習

手紙

こちらには手紙の文章を書きます。
長い文章を書きたいときには左下のボタンで
全画面に切り替えることができます。

手紙を全画面で表示

自由メモ
ふせん
手紙の構想メモ
手紙の知識

頭語・結語
時候の挨拶
手紙の構成

| 8月 | 5月 | 4月 | 3月 | 2月 | 1月 | |
|--|---|--|--|--|---|--|
| 新春の候／厳寒の候／毎日寒い日が続きます／寒さが身にしみる季節となりました。 | 初夏の候／梅雨の候／うとうとい梅雨空が続きます／あじさいが美しく咲く季節となりました。 | 新緑の候／風薫るさわやかな季節となりました。 | 臨春の候／春運の候／桜の花が満開になりました／野も山もすっかり春になりました。 | 春分の候／里春の候／ようやく春めいてまいりました／少しずつ暖かくなってきました。 | 春分／立春とはいながら寒い日が続きます／梅のつぼみもほころぶ季節となりました。 | 新春の候／厳寒の候／毎日寒い日が続きます／寒さが身にしみる季節となりました。 |
| 12月 | 11月 | 10月 | 9月 | 8月 | 7月 | |
| 盛夏の候／暑さ厳しき折／焼けつくような暑さを感じる毎日です／日中はうだるような暑さです。 | 晩夏の候／立秋の候／残暑厳しい日々が続いております／秋の気配が感じられるようになりました。 | 初秋の候／各月の候／さわやかな秋風の吹くころとなりました／ようやくしのぎやすい季節になりました。 | 秋分の候／紅葉の候／すでに秋も深まってまいりました／一日ごとに秋の色が濃くなってきます。 | 立冬の候／晩秋の候／涼しさが風に舞う季節となりました／朝夕はめっきり冷え込んでまいりました。 | 師走の候／寒冷の候／冷たい木枯らしの吹く今日このごろです／今年も残り少なくなりました。 | |

【画面7 「手紙の知識」〈時候の挨拶〉練習画面】

練習

手紙

こちらには手紙の文章を書きます。
長い文章を書きたいときには左下のボタンで
全画面に切り替えることができます。

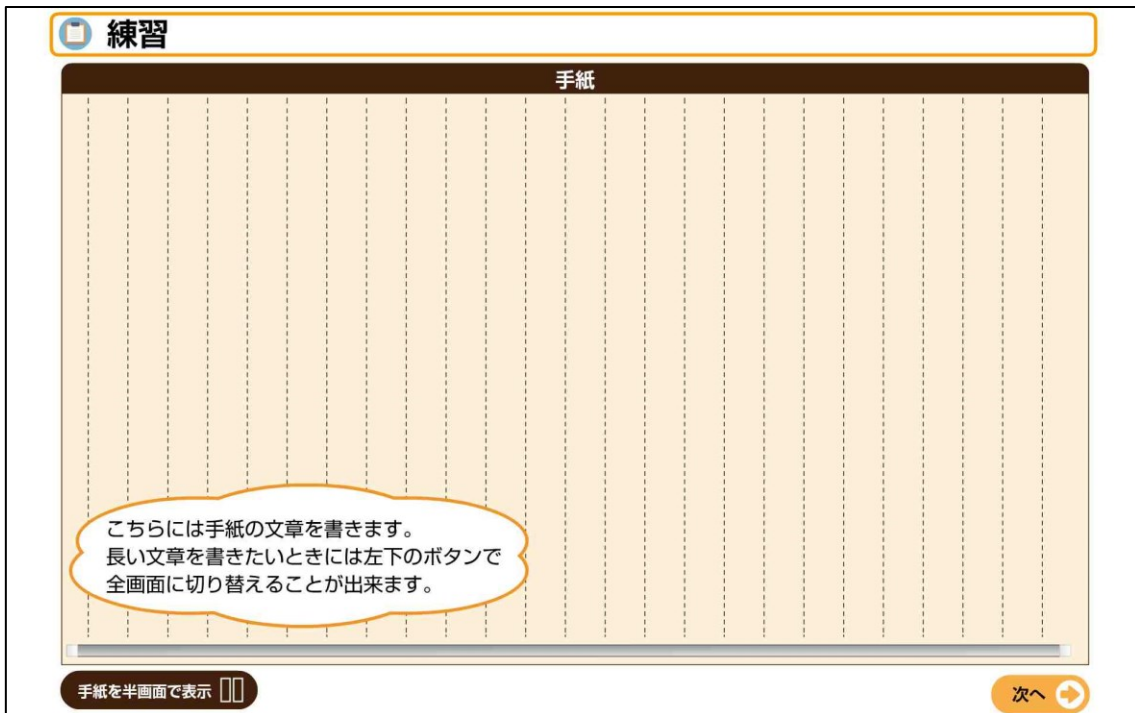
手紙を全画面で表示

自由メモ
ふせん
手紙の構想メモ
手紙の知識

頭語・結語
時候の挨拶
手紙の構成

| 後付け | 末文 | 主文 | 前文 |
|--|---|--|--|
| 相手の名前を、敬称（様、先（生））を付けて上方に書く。 <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; width: fit-content;">宛先</div> | 月日を、本文より少し下げた位置に書く。 <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; width: fit-content;">日付</div> | 「さて」「ところで」など、用件に入ることを示す言葉。 <div style="border: 1px solid red; padding: 2px; width: fit-content;">本文</div> | 末文の結語と対応する言葉。「拜啓」など。 <div style="border: 1px solid green; padding: 2px; width: fit-content;">頭語</div> |
| 自分の名前を、フルネームで下方に書く。 <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; width: fit-content;">署名</div> | 相手の健康などを気遣う言葉や別れの言葉などを書く。 <div style="border: 1px solid purple; padding: 2px; width: fit-content;">結びの挨拶</div> | 伝えたい用件を書く。 <div style="border: 1px solid red; padding: 2px; width: fit-content;">書き起し</div> | そのときの季節にあった挨拶を書く。 <div style="border: 1px solid green; padding: 2px; width: fit-content;">時候の挨拶</div> |


【画面8 「手紙の知識」〈手紙の構成〉練習画面】



【画面 9 全画面表示 練習画面】



【画面 10 調査問題開始画面】


 【調査問題】 お世話になった先生に、近況を報告する手紙を書こう

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伝わるように、近況は具体的に書きましょう)



次へ 

【画面 11 調査問題提示画面】

 【調査問題】 お世話になった先生に、近況を報告する手紙を書こう

【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

前へ  次へ 

【画面 12 調査の説明提示画面】



【画面 13 「自由メモ」の画面】

※「自由メモ」と同じく、他の学習支援ツールの画面も、画面 4 から画面 9 と同様なので省略する。

アンケートに御協力をお願いします。

(1) 手紙を書くとき、どんなことに気を付けましたか。

[Text input box]

(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

[Text input box]

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

[Text input box]

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

[Text input box]

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

[Text input box]

アンケートはもう一画面あります。 次へ ➔

【画面 14 「事後アンケート」の画面】

アンケートに御協力をお願いします。

(3) 一番最近書いた手紙について、差し支えない範囲で、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、きまりがあることをどう思いますか。

ありがとうございました。

← 前へ

終了

【画面 15 「事後アンケート」の画面】

【巻末資料4】学習者の個票（75名分）

（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。
- △：全画面を開いて使用している状況を示す。便宜的に「頭語・結語」欄を使用。
- ：学習支援ツールを開いているが使用していない状況を示す。

※冒頭アンケート，事後アンケートの項目は，表 3.1，及び表 3.2 にそれぞれ対応している。

| No. | S-01 | 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 | |
|--|--------------------|---------|--|----------|-------|--------------|--------|--|---------------------------|--|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかという知っている | | | 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 今年も残り少なくなりました。先生はいかがお過ごしでしょうか。</p> <p>さて冬季大会や寒稽古をひかえ、先生も多忙な日々をお過ごしだと思います。僕も受験まで残り二か月ほどとなり毎日勉強の日々です。自分は合格できるのだろうかと不安な気持ちにもなります。しかし自分ならできると気持ちを鼓舞し、自分自身と闘っています。僕が自分の気持ちを強く持てるようになったのは××先生のご指導のもと剣道を続けてきたからです。剣道を始める前はもともと気持ちが強いわけではありませんでした。中学で剣道部に入り稽古を始めたばかりの頃は稽古についていくのも大変でした。そしてだんだんと慣れてきた後も試合でよい結果を残せないことやかかき稽古に苦しんでいました。正直嫌になることもありましたが、でも先生は甘やかすことなく、厳しく、でも丁寧に指導をして下さりました。だから忍耐力もつき人としても成長することができました。今こうして頑張れるのも先生のおかげです。僕にさまざまなことを教え、人として成長させてくださり、本当にありがとうございました。</p> <p>先生もお体に気を付けて頑張ってください。そしてこれからもよろしく願います。</p> <p>敬具</p> <p>一二月四日</p> <p>■■ ■■</p> <p>×× ××先生</p> | | | 0:00 | ●2 | ●1 ●2 | ●1 ●2 | ○1 | ○2 ● | ○3 ○1 | <p>「ふせん」に「稽古のこと」と書き、消す。</p> <p>「頭語結語」を開く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、約3分筆が止まり、「拝啓 今年も…」と頭語と時候の挨拶を書く。</p> <p>「手紙の構成」を開いて書き進める。</p> <p>以降は、前に戻って修正することなく、手紙を書き進め、書き上げる。</p> |
| | | | 10:00 | ●3 | ●2 ●1 | ●1 ●2 | | | | |
| | | | 20:00 | | ●1 ●2 | | | | | |
| | | | 30:00 | | ●1 ●2 | | | | | |
| | | | 40:00 | △2 △1 | ●1 ●2 | | | | | |
| | | | 50:00 | | ●1 ●2 | | | | 後付けを書くときに、「手紙の構成」を一旦確認する。 | |
| | | | 50:51 | △2 | ●1 | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | | 一文が長くなり過ぎないようにしました。そして文字の行替えもなるべく読みずらくならないように心がけました。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 修学旅行の体験先に向けてかきました。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙のほうが相手を意識できるのでしっかり言葉を選ぼうという気持ちになった。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 堅苦しい感じもする。もっと自由でもいいと思う。 | | | | | | | |

| No. | S-03 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|-----------------------------------|--------|-------------|-------|--|----------|------|--|
| | | | どちらかという嫌い | | どちらかという知らない | | | 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 今年も残り少なくなりました。××先生はいかがお過ごしでしょう。私は、忙しくも楽しい日々を送っています。</p> <p>さて、今回は××先生に小学生のときの感謝の気持ちをお伝えしたいと思い、筆をとらせていただきました。私は小学生の頃、いつもくだらないことをして先生からご指導を受けていたと思います。当時のことを思い返すを自分でも反省することが多く、ご迷惑をかけていたと実感します。</p> <p>また、楽しい経験も多くさせていただきました。特に私が印象に残っているのは、六年生のときのバスケットボール大会です。私はあそこまで他人と喜びを共有できたことはありません。そして、クラス全員で一致団結できたのは、先生のお力添えがあつてのことだと感じています。</p> <p>小学校で一生頭に残る素晴らしい思い出を作ってくれたのはクラスの仲間と××先生です。本当に感謝の言葉が尽きません。ありがとうございました。</p> <p>来年お伺いしたいと思っていますので、どうかよろしく願いいたします。△△先生にも宜しくお伝えください。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月四日</p> <p style="text-align: center;">■ ■ ■ ■</p> <p>×× ××様</p> | | | 00:00 | ●1 | ●2 | ●1 | | | | 「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。「時候の挨拶」を見て、時候の挨拶を書く。以降、書き進める。 |
| | | | 10:00 | | ●1 | ●2 | | | | 「手紙の構成」を開き、「さて、」と書き、以降、書き進める。 |
| | | | 20:00 | △2 | ●1 | ●2 | | | | 「全画面」にし、「特に私が印象に残っているのは、」以降を書き進める。 |
| | | | 30:00 | △△ | ●1 | ●2 | | | | 「先生のお力添えがあつてのことだと感じています」まで書き、「手紙の構成」を見直す。以降、書き進める。 |
| | | | 40:00 | △2 | ●1 | ●2 | | | | 「手紙の構成」で、後付けを確認して終了。 |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 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 | | ・感謝の気持ちが伝わるように言葉に気を付けた ・敬語の使い方 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 3年生の秋ごろに修学旅行でお世話になった人へ感謝を伝える。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 相手のわかりやすい言葉を選んだ方が良いと思う。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 礼儀を守るのは大切だが、気持ちが伝わりづらそうだった。 | | | | | | | |

| No. | S-05 | 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 | |
|--|--------------------|---------|---|--------|--------|--------|------|--|--|
| | | | 嫌い | | 知らない | | 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 |
| <p>拝啓 冷たい木枯らしの吹くころです。お元気ですか。</p> <p>さて、附属中学校に入学し剣道部に所属してから約三年が経とうとしています。先輩の背中を追うのに必死だった私も今では二学年の後輩がいる最上級生です。そして、少しの余裕が生まれています。これは、学校で養った力はもちろん、部活(剣道部)で養った力も大きいと思います。去年の▲▲大会の頃、「■■■は自分に甘い」と怒られたときを今でも覚えています。あの時は、とてもやさしかったです。だから、部長になってからはどんなに辛い練習でも本気で臨みました。そのため、県大会には届きませんでしたが、自分に負けない精神力、粘り強さ、剣友への思いやりなど、勝つことよりもっと大切なことを学び得られたと思います。</p> <p>これらは、すべて××先生や、△△先生のおかげだと思います。今、私は受験に向けて準備をしています。とても忙しく余裕などは一切ありません。しかし、先生方、そして剣道から学んだことを忘れずに受験に臨み、自分に自信をもって卒業したいと思います。この約三年間本当に有り難うございました。残りもわずかですが、これからもよろしくお願ひします。</p> <p>敬具</p> <p>十二月四日</p> <p style="text-align: right;">■■■■</p> <p>××××様</p> | | | 0 00 | ●2 | ●2 | ●1 | | | <ul style="list-style-type: none"> ● 「構想メモ」に、以下を書く。 ● ・手紙を書く相手:「××先生」 ● ・手紙を書く目的:「部活での感謝, 日頃の感謝, 受験について」 ● ・伝えたい内容: 同上 ● ・伝えたい気持ち:「感謝, 剣道で養った力, 今後について」 ● ・気を付けたいこと:「失礼のないようにする。まっすぐ感謝が伝わるようにする」 <p>「頭語・結語」を開き, 「拝啓」と書く。 「時候の挨拶」を開く, 時候の挨拶を書く。 「手紙の構成」を開き, 以降, 書き進める。</p> <p>「全画面」にして書き進める。</p> <p>「自分に自信をもって卒業したいと思います。」まで書いて, 「手紙の構成」を確認する。</p> <p>「敬具」まで書き終えた後, 「手紙の構成」で後付けを確認する。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | | 相手に失礼のないように文面を気をつけた。 誤字脱字のないよう気をつけた。 | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 実習生の先生方への手紙 | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | メールもSNSもしていません。 | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 良いと思う。きまりの中にも美しさや文面を整えることで相手に敬意や気持ちが伝わると思う。 | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

| No. | S-06 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|---------------|--------|--------|-------|--------|--|--|---|
| | | | 嫌い | | 知らない | | | 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。さて、最近のあなたの授業についてですが、「真顔だ」や「ニコニコしない」、「ガリガリおりおりしちゃいます」といった言葉が少なくなっており、とても寂しく感じます。受験も近くなり先生方も大変なのだろうと察します。ですが、授業を楽しく受けるためにも低音でよく響く「□□ボイス」の「真顔だ」が聞きたいです。次の授業では、一発、特大の「真顔だ」をお願いします。</p> <p>お身体に気を付けて、寒い冬を乗り切ってください。ラストスパート走り切りましょう。 敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>真顔××××大先生 ■■■■</p> | | | 0 00 | ● | | | | | 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。2分ほど筆が止まり、「手紙の構成」を開く。「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。 | |
| | | | 10 00 | ● | ●2 | ●1 | | | | 2分ほど筆が止まり、「手紙の構成」を開く。「いかがお過ごしでしょうか。」と書き、以降、書き進める。 |
| | | | 20 00 | | | | | | | |
| | | | 30 00 | | | | | | | |
| | | | 43 46 | | | | | | | |
| | | | 50 00 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 真顔でやるようにした。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | □□にラブレターを書いた。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 真顔だと思った。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 真顔だと思った。 | | | | | | | |

| No. | S-07 | 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 | | | | |
|--|--------------------|---|----------|--------|--|--------|----------|--|-----|--|--|---|
| | | | 嫌い | | 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 | | | |
| <p>拝啓 今年も残り少なくなりました。お元気ですか。</p> <p>二年間という短い間でしたが、僕たちの練習をサポートしてくださり、ありがとうございました。</p> <p>入部したての頃は、とても緊張していて練習の時の動きもとてもぎこちなかったと思います。それでも××さんは、基礎から正確にわかりやすく教えてくださいました。先輩たちからの助言も含めて、毎週良い練習ができていました。試合の時には、場面に応じての動き方や、仲間に対しての声の出し方などその場ですぐ使えるような技をたくさん教えていただきました。個人的には、一年生の時が技術的に一番伸びていたと思います。</p> <p>二年生になり、新しい仲間も増え、練習にもより精を出すようになりました。しかし、まだまだ足りていないところがたくさんあり、そのたびに××さんから指導をしてもらいました。試合にも全然慣れず、いつも緊張してガチガチでいつもみんなに迷惑ばかりかけていたなと改めて思います。</p> <p>今ではもう三年生になりました。部活も引退し、受験に向けて日々部活とは違った形で努力しています。一年生でキーパーをやると言う子が三人ほどいました。○○君も教えるのが大変だと言っていました。技術的にもまだまだ初心者な子ばかりなので、これからの成長に期待したいと思います。土日の練習には行きたいと思っていますが、なかなか暇ができず、一度も行けていません。××さんも暇があったら、一度顔を出してみてください。きっと二年生が喜ぶと思います。</p> <p>今も、これからも、いろいろとお忙しいとは思いますが、お体にだけは気を付けてください。僕も高校受験頑張ります。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>平成三十年 十二月四日</p> <p style="text-align: center;">■■■■■</p> <p>××様</p> | | | 0 00 | ●2 | ●4 | ●3 | | | | <ul style="list-style-type: none"> ● 「構成メモ」に、以下を書く。 ● ・手紙を書く相手:「□□先生」 ● ・手紙を書く目的:「近況報告」 ● ・伝えたい内容:「中三になったこと」 <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。 「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。 「構成メモ」の以下の欄を変更。 ・手紙を書く相手:「△△先生」 ・伝えたい内容:「受験に向けて 12年の部活について」 ・伝えたい気持ち:「短い間でしたがありがとうございました」 「手紙の構成」を開き、書き進める。</p> | | |
| | | | 10 00 | | | ●1 | | | | | | |
| | | | 20 00 | | △1 | | | | | | | <p>「きっと二年生が喜ぶと思います。」まで書き、「自由メモ」に以下を書く。 ・「話、近況、1,2年について」以降、書き進める。</p> |
| | | | 30 00 | | △2 △3 △1 △ △ △ △ △1 | | ●2 ●1 | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ●2 ●1 ●3 ●1 <p>「構想メモ」を開き、「手紙を書く相手」を××先生に変更。 「手紙の構成」を開き、書き進める。書き上げた後、「全画面」にし、文章全体を読み返す。 「構想メモ」を開き、以下を書く。 ・気をつけたいこと:「長くなりすぎない」 ・3分ほど見直し、途中に「試合にも全然慣れず、…改めて思います。」</p> |
| | | | 40 00 | | △3 △ △1 | | ●2 ●1 | | | | | <p>と書き加える。 「手紙の構成」、「時候の挨拶」を開き確認する。</p> |
| 50 00 | | | ●2 | ●1 | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 1 | 5 | 1 | 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 | あまり長く、ダラダラと書かないように気を付けた。また、相手のことを頭の中に思い浮かべながら描くことによって話がそれないように頑張った。 | | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | ・ユーチューバーに向けたファンレター(半年ほど前) ・ある声優さんへに向けたファンレター(半年ほど前) | | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | 手紙のほうが改まった感じがするので、目上の人に対してや年上の方に対してのやり取りはメールがいいと思う。 | | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | 少し面倒なところがあるが、相手に誠意が伝わると思うので、あったほうが良いと思う。 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

| No. | S-09 | 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 | | 知らない | | | 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 今年も残り少なくなりました。 ××先生は、いかがお過ごしでしょうか。僕は、も決まり、勉強とサッカーを両立することができるように頑張っています。</p> <p>ところで、高校についてですが、悩みに悩んだ末「〇〇高等学校」への進学を決めました。</p> <p>××先生には二年間しっかりとサッカーの、基礎から応用まで色々なことをお世話いただきました。当時は、恥ずかしさなどもあり、なかなかお伝えすることができませんでしたが、とても感謝しています。そして新しくご指導していただいている、▲▲先生にもより新しい視点からサッカーを学ばせていただいています。自分は、夏休みの間に、△△高校や、◇◇高校などの練習にも参加しましたが、今年県大会二冠、関東大会準優勝と波に乗っていて、とてもサッカーが好きなレベルの高い仲間がいる〇〇に、サッカーの特待生としては入れることになりました。</p> <p>話は変わってしまいますが、△〇中のサッカー部はどうですか。もちろん僕たちよりも何倍もうまくて、サッカーのことを考えていて充実していることと思います。今年の新人戦は、ベスト四で◎◎中に敗れてしまったと聞きました。やっぱり、埼玉のレベルは(今年は特に)高いですね。今の××の二年生たちも勝つのにとても苦労しています。すぐにある冬季大会や、学校総合体育大会でも素晴らしい成績をおさめてください。ところで、〇〇にも△〇中学校出身の人は多くいます。もしかしたら僕も××先生とかかわった選手と一緒にプレーができるかもしれません。そして、意外にも××先生に教えていただいたというコーチもいました。これも何かの縁だと僕は、感じています。また、何かのご縁でお会いする機会があった時には、いろいろな話をさせていただけると、とても嬉しいです。個人的には、最後まで××先生の下でプレーをしたかったです。なので、また様々なことを、教えていただきたいです。</p> <p>僕は、これからの高校三年間と大学四年間でサッカーに関係する仕事に就きたいと思っています。あわよくば、サッカー選手になりたいと思っていますので、より一層努力をしていきたいと思っています。</p> <p>最後になりますが、また、お会いすることがありましたら、よろしく願いいたします。よいお年をお過ごしください。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p style="text-align: right;">十二月四日</p> <p style="text-align: center;">■■■■</p> <p>××××様</p> | | | 00:00 | ●1 | ●2 | ●1 | ●2 | | | | 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。 「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。 「手紙の構成」を開き、書き進める。 |
| | | | 10:00 | △2 | △ | △ | △ | △ | △ | | |
| | | | 20:00 | △ | △ | △ | △ | △ | △ | | |
| | | | 30:00 | △ | △ | △ | △ | △ | △ | | |
| | | | 40:00 | △ | △ | △ | △ | △ | △ | 「あわよくば、」まで書いて、「手紙の構成」を確認し、さらに書き進める。 | |
| | | | 50:23 | △1 | ●3 | ●2 | ●2 | ●1 | ●2 | 「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。 「手紙の構成」を開き、後付けを書いて終了。 | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 相手に伝えたいことが、どのようにすればちゃんと伝わるのかということ 言葉遣い | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 夏休みの暑中見舞いを祖母に書きました | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | やはり、メールとは違って一度送ったことは取り消せないですし、何回も分割して送ることはできないので、手紙のほうが難しいなと思いました | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | その形式を当たり前として知っていれば恥ずかしくなることはないですし、その決まりがあることによって誰もが誰にでも送ることができるのであったほうが良いと思います | | | | | | | | |

| No. | S-11 | 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 | | | | |
|--|--------------------|---------|--|--------|-------|--------|--------|--|----------|--------|------------------------------|--|--------------------------------------|
| | | | 嫌い | | | 知らない | | | 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 ××先生常日頃から私たちに表情の指導をして下さり有難うございます。先生のおかげで私達〇〇校の生徒全員が表情を巧みに操り、いついかなる時でも真顔で人の話を聞き、真顔で物事に取組むことができるようになりました。先生の表情の指導はとて素晴らしく、今では△△中学校三年生のほとんどが真顔について深く考え自分に合った真顔を習得し実践できるレベルに至っています。特に◇◇くんや▲▲くんが熱心に取組んでいます。これらは全て××先生の真顔に対する熱い思いが作り上げた成果なのです。これからも〇〇に通いつめ、勉強だけでなく真顔について深く学びたいと思います。これからもご指導のほどをよろしくお願いいたします。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>一二月四日</p> <p style="text-align: center;">■■■■■</p> <p>××先生</p> | | | 0 00 | | | | | | | | ツールを使用せず、「…レベルに至っています。」まで書く。 | | |
| | | | 10 00 | | | | | | | | | | |
| | | | 20 00 | | | | | | | | | | 「頭語・結語」を開く。「…成果なのです。」まで書き、約3分、筆が止まる。 |
| | | | 30 00 | ●2 | | | | | | | | | 「敬具」まで書き、「頭語・結語」「時候の挨拶」を確認する。 |
| | | | 40 00 4 21 | ●1 | | ●2 | | | | | | | 「手紙の構成」を開き、後付けを書いて終了。 |
| 50 00 | | | | | | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 特になし | | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 特になし | | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙は一つ一つに心を込めて書くので時間をかけてでも考えて書くことが大事だがメールやSNSはスピードを重視しているので急ぎでない場合は手紙でもよいと思う。 | | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 常識のとらわれる必要はないと思う。 | | | | | | | | | | |

| No. | S-12 | 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 | | |
|--|--------------------|---------|--------------------------------------|----------------|----------|----------------|--------|--|----------|---|--|
| | | | どちらかという嫌い | | | 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。私は入試に向け、勉強がより一層大変になってきております。</p> <p>さて、私が〇〇中学校に入ってから二年間、先生には一番お世話になりました。先生は、いつでも真剣に、ときには面白く接して下さいました。また、先生は私の心の支えでもありました。何か心配なこと、悩み事があれば、主に三者面談でしっかりと解決策を教えてくださいました。特に部活動関係の話が多かったでしょうか。あの頃は本当に大変な時期でした。それでも先生はしっかりと相談に乗ってくださいました。本当に心強い、頼れる先生です。今は先生の持っているクラスにいるわけではないので毎日お話をしたり、関わったりすることは難しいので、正直寂しいです。それから、今では、朝黒板に書かれていた先生からのメッセージを読んでいたこと、少し変わった道徳の授業などがすごく懐かしいです。卒業までもう少しですが、よろしくお願ひします。</p> <p>寒い季節ですので、お体に気を付けてお過ごしください。 敬具 十二月四日</p> <p>■ ■ ■ ■</p> <p>× × × × 先生</p> | | | 0 00 | ●2 ●2 ●2 | ●3 ●1 | ●1 ●1 ●3 | | | | <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。 「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。 「手紙の構成」を開き、書き進める。</p> <p>「さて、」と書き、約3分、筆が止まる。</p> <p>「…すごく懐かしいです」まで書いた後、「…一番お世話になりました。」の後に、数行のスペースを空ける。そのスペースに、「先生は、いつでも真剣に…正直寂しいです。それから、」と書き加え、既述の「今では、」以降の文につなげる。その後、後付けまで書いて終了。</p> | |
| | | | 10 00 | | | | | | | | |
| | | | 20 00 | | | | | | | | |
| | | | 30 00 | | | | | | | | |
| | | | 40 00 | | | | | | | | |
| | | | 50 00 | | | | | | | | |
| | | | 55 01 | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | ・文脈 ・目上の人にかいたので、敬語ですね。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 前回やったとき以来書いてないですね。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | ・推敲に時間をかけるか否か ・文の量 ・言葉遣い | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 守るべきだが、難しいので、少し簡略化してもよいのではないかと思いますね。 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

| No. | S-14 | 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 | | | 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 平成最後の二〇一八年も残り一か月となってまいりましたが、いかがお過ごしでしょうか。この度は国語の授業の一環としてこの手紙を書かせていただきます。</p> <p>さて、あの感動的だった小学校の卒業式から早いところで三年が経とうとしています。楽しい二年間を遅れたのも××先生のおかげだと思います。現在私は受験勉強真っ盛りですが、楽しい学校生活を送っています。その中でも一年生の時から続けた学級委員の仕事は、辛くもありませんが強い達成感を抱きながら活動をしています。部活動では、以前報告させていただいたように部長を務めさせていただき、中学校最後の公式戦で負けはしましたが、仲間に恵まれ、良い二年半を過ごすことができました。引退して半年が経ってバスケをまったくしていないため、シュートの感覚がどうなっているかは自分でもよくわかりませんが、一度先生と一対一ができればいいなと思っています。もしできることになったら先生相手でも完勝を収めたいと思います。</p> <p>今の中学校生活も楽しんでやっていますが、またあの六年三組に戻りたいと思う時もあります。例えば中学校の行事の一つとしてある球技大会の時。一年生と二年生の時にあって、クラスをバスケとサッカーの二つに分けて行く(私は当然バスケのほうで出場していました)のですが、一年生の時はタイミング悪くインフルエンザを発症してしまったため、出場することができず負けてしまい、二年生のときはプレッシャーを自分でかけてしまっただけで終わったという不運な結果に終わってしまいました。球技大会が近づくといつもAプロの大会を思い出します。本当にあのときは強くて、やっている側も本当に楽しかった思い出があります。今の状態で戦ってみるとどうなるのかなと思う気持ちと本当にあのメンバーでできてよかったと思う気持ちもあります。</p> <p>またこのような六の三の雰囲気をもみんなで共有したいなと思ったので、第二回の同窓会を三月頃に聞きたいと思っています。内容も場所もまだ未定ですが、みんなで話し合っ決めていきたいと思っています。また大まかな内容が決まり次第、お伝えさせていただきます。その時にいろいろと話をしたいです。</p> <p>いろいろと思うことが多かったあまり長文になってしまいました。まだ妹が小学校に在籍しているのでお世話になることも多いかとは思いますがこれからもよろしくお願ひします。どうか▲▲先生にもよろしくお伝えください。</p> <p>ではまた同窓会でお会いしましょう！ 敬具 一二月四日</p> <p>×××先生</p> | | | 00:00 | ●2 ●1 | ●3 ●● ●● ●1 | ●2 ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●1 | ○1 | | | | <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。「時候の挨拶」を開き、約2分の時間を取り、時候の挨拶をオリジナルで書く。「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。</p> <p>「…完勝を収めたいと思います。」まで書き、「構想メモ」を開く。 「…三年が経とうとしています。」の後に、「楽しい二年間を…」の一文を書き加える。以降、書き進める。</p> <p>「頭語・結語」、「手紙の構成」を開き、「まだ妹が、…」以降、後付けまでを書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、文章全体を確認して終了。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | 5 | 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 | ・とても親しい先生だったので、敬語を使う中でもガチガチな敬語になりすぎないこと。 ・本文が長くなってしまったので、相手の立場になって考えたこと。 | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | 修学旅行でお世話になって人に書いた。 | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | 伝えたい気持ちをそのまま伝えられるのが手紙で、メールやSNSに比べて温かみが出ると思った。メールやSNSより負担はかかるけど、負担をかけてでもする価値はあると思います。 | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | 一般的な決まりがないと、手紙にはならないと思います。しっかりルールを守って送る側も受け取る側も良い気持ちになることができます。校則と一緒に、ルールがあるからこそより自由で気持ちのこもった手紙がかけられると思うので、なくてはならないものだと思います。 | | | | | | | | | |

| No. | S-15 | 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 | | |
|--|--------------------|---|-----------|--------|--------------|--------|------|--|-----|---|
| | | | どちらかというとき | | どちらかという知っている | | | 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 師走の候冷たい木枯らしの吹く今日この頃は。 ××先生は、いかがお過ごしでしょうか。昨年の同窓会の際は、いきなりだったのにもかかわらず、学校を開けてくださったりとありがとうございました。</p> <p>さて、小学校から巣立ってもう三年がたち、平成最後の中学三年生として、毎日楽しく生活しています。今年、受験生となり、日々勉強に追われて生活しているような気がしますが、いまだに××学級での二年間の思い出と、××先生の熱いお言葉の数々が、僕を支えて、どんなにつらい時でもいつも笑顔になれます。××先生のほうは、僕たちがいなくなって寂しくて仕事ができないなんてことはないと思いますが、前とは違い〇組系で、ぼくたちの時のように、生徒を楽しませて一緒に笑いあっていることでしょうか。中学一年生の四月にまた一人兄弟が増え、さらに兄としての責任が強くなりましたが、小学校の時の話をしたり、学ばせていただいたことが、今いろいろなところで生きています。そろそろ受験があり高校生になるわけですが、また同窓会を開催したいと思うので、空いている日などをご連絡させていただきます。そのときは、よろしく願います。</p> <p>十一月も終わり、最近はどんどん気温も下がって、冷えてきているので、風邪などを引かないようにお体には気を付けてください。また、××と元気な姿で会えるよう精一杯受験を乗り切ります！</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>一二月四日</p> <p style="text-align: center;">■■■■</p> <p>×× ××先生</p> | | | 0 00 | ●2 | ●4 | ●3 | ○1 | | | <p>「拝啓」と書き、「頭語・結語」を開く。「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。「手紙の構成」を開き、「…今いろいろなところで生きています。」まで書き進める。</p> <p>そのあとに、「風のうわさでだいぶ前に聞いたのですが、ご結婚おめでとうございました！」と続けるが、消す。</p> <p>「全画面」にし、文章を推敲する。「中学三年生として」に、「平成最後の」を加え、</p> <p>その次の文「中学校生活ももう二年半がたち、受験生となり」を、「今年、受験生となり」に変更する。 「…××先生の熱いお言葉の数々が、頭から離れません。」の「頭から離れません」を消し、「僕を支えて、どんなにつらい時でもいつも笑顔になれます」と書き直す。</p> <p>「手紙の構成」を開き、「そろそろ受験があり高校生になるわけですが」と書いて、前文に戻る。 「昨年の同窓会の際は…」の一文を書き加える。 手紙末まで戻り、同窓会の話を書く。後付けを書く。 「全画面」にし、文章全体を読み返して終了。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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、文が長くならないように気を付けた。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | この調査の前の調査の時に、修学旅行でお世話になった、事業所の方に感謝の手紙を書いた。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | SNSなどで文を書いたりするときは、あまいな表現を使ったり、省略して端的に伝えたりと、あまり思いがストレートに伝わらないような気がするが、手紙は、相手に対しての感謝など、ストレートに自分の思いを伝えることができる。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | 決まりがあることで、ある程度まとまった内容や構成で書くことができると思う。 | | | | | | | | |

| No. | S-17 | 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 | | | 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。先生はいかがお過ごしでしょうか。</p> <p>さて、二月の私立受験まで残り僅かとなりました。僕は進路を決め、勉学に励んでおります。そして、ここまで私が来ることが出来たのも、先生のおかげです。ありがとうございます。</p> <p>先生は、「二年生の時、緊張していたけれど、自分が初めて声を掛けてくれて安心した。」と、仰ってくださいました。しかし、実は僕も緊張していました。どんな先生なのか、怖くないか、とても心配でした。ですが、一緒にの趣味をもっていることが分かり、思わず話しかけてしまいました。でも、先生はしっかり僕と話して下さり、とても嬉しかったです。また、クラスが落ちて以降、勉強することが嫌いになってしまったとき、面談をして下さり、勉強しようと思っきっかけを作ってくださいました。</p> <p>昨日、先生にボコボコに怒られました。傷ついたことも確かです。ですが、それ以上に「もっと頑張るべきだ、やろう。」という気持ちにさせて下さったことも確かです。そして、先生がどれだけ僕のことを、そして生徒のことを考えて下さっているか分かりました。僕は先生を頭ごなしに怒る先生でないことを信じています。僕のために叱って下さっていることがとても伝わってきました。</p> <p>僕は先生が望むような努力はできないかも知れませんが、合格することが不可能に近いかもしれません。でも、先生にいくら言われようと「志望校を変えるつもりもありません。だから、毒をこれからはいてもらって結構です。残り少しの期間もこれまで以上に頑張ります。ラストスパートです。今までありがとうございます。そして、これからもよろしくお願いします。これからの先生のご健勝とご活躍をお祈りいたします。あと、まったく関係ないですが、switchを買うことをおすすめします。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>×× ×× 先生</p> | | | 00:00 | ●2 ●1 | ●4 ●2 ●1 | ●3 ●1 ●2 | ○1 | | ●2 ●1 ●2 | <p>「構成メモ」を開き、以下を書く。</p> <p>・手紙を書く目的:「感謝の気持ちを伝える」</p> <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>各ツールを開く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く</p> <p>「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。</p> |
| | | | 10:00 | | | | | | | |
| | | | 20:00 | | | | | | | <p>「これからよろしくお祈りします。」まで書き、書き終わった箇所を確認し、「合格することが不可能に近いかもしれません。」と書き加える。</p> <p>さらに、「だから、毒をこれからはいてもらって結構です。」と書き加える。</p> |
| | | | 30:00 | | | | | | | |
| | | | 40:00 | | ●2 | ●1 | | | | <p>「頭語・結語」を開き、「敬具」と書き、後付けを書く。</p> <p>後付けを書く。</p> <p>文章全体を確認し、「これまで以上に頑張ります。」という一文を、「残り少しの期間もこれまで以上に頑張ります。ラストスパートです。」と書き直す。</p> <p>「あと、まったく関係ないですが…おすすめします。」の一文を書き加える。</p> <p>「全画面」にし、文章を確認して終了。</p> |
| | | | 48:06 | △2 △ | | ●1 | | | | |
| | | | 50:00 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 3 | 3 | 3 | 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 | | 相手も気持を考えること | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 小学校6年生のころ。家族と弟と祖母に冬季林間学校の内容(何をしたかなど) | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 気軽さ。SNSは人が一方的に情報を発信し、興味があったらリブを飛ばすといったように趣味の合う人と気軽に話せます。それに対して手紙は、紙やペンなど用意するものがたくさんあり、それなりの手間がかかります。そして、その違いは相手への気持ちの大きさという違いになっていきます。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 文字に気持ちがのらないからです。それに、気持ちを伝えたいのであれば、「手紙を書く」という行為自体が大切だとおもいます。ただ、マナーとして、作法として形式を用いることは大切だと思うので、何か大切な手紙、例えば目上の人に対するものなどで使うと良いと思います。 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| No. | S-18 | 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 | |
|---|--------------------|---|-----------|----------|----------|----------------------------------|--|--|--|---|
| | | | どちらかという嫌い | | | 知らない | | | 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 今年も残り少なくなりました。××先生は、いかがお過ごしでしょうか。わたしは、毎日多くのことに追われながらも、元気に過ごしています。</p> <p>ところで、あれから七年、時はあっという間に過ぎ去っていきましたが、今でも先生のことを思い出します。最も頭に残っているのは、図工の授業です。一瞬で終わってしまうあの授業を毎週毎週楽しみに待っていました。なかなか思い通りに作れず、苦戦していたことも一つのいい思い出です。また、図工室の地下室の謎は、今でも話題になったりします。小学校二年生の時のわたしは先生にとって厄介者だったと思います。ごみを投げ捨てていたり、バスの中で△△君を押したりと、大変な迷惑を与えてしまいました。でも、先生のおかげでここまでこられていると思うので、感謝でいっぱいです。</p> <p>今は、受験のシーズンでもあり、勉強に追われていますが終わったら是非、〇〇小に行きたいなと思います。</p> <p>暖かい冬と言われますが、それでも十分寒いので、先生も、お体にお気をつけて過ごしてください。 敬具</p> <p>十二月四日</p> <p style="text-align: right;">■■■■</p> <p>××先生</p> | | | 00:00 | ●2 ●1 | ●3 ●1 | ●2 ●2 ●● ●● ●● ●1 | ○2 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○1 | ●1 | ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●1 | <p>「構成メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 手紙を書く相手:「××××」 ● 手紙を書く目的:「小学校1, 2年生のころ、ささえてくれ」 ● →ほどなく、以下のように変更する。 ● 手紙を書く相手:「△△△△先生」 ● →それも、消す。 <p>「ふせん」を開き、付箋1枚に、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「××先生」(最初の人物。筆者注) <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、以降、相手を××先生にして書き進める。</p> <p>「…」と思います。ごみ」まで書いて、「ふせん」を開き、付箋2枚に、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「ごみ」 ● 「ばす」 <p>これら2枚の付箋と「××先生」の付箋を線でつないだ後、文章を書き進める。</p> <p>「…〇〇小に行きたいなと思います。」まで書いた後、約2分、筆が止まる。</p> <p>「全画面」にして、「周りのみんなもとても元気なので」と続きを書き始めるが、消し、「先生も、いつまでもお元気でいてください。」と書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、「暖かい冬をいわれませんが、それでも寒いので、」と加える。</p> <p>「お元気でいてください」と書いていたものを「お体にお気をつけて過ごしてください」に書き換える。</p> <p>● 「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。</p> <p>● 「手紙の構成」を開き、後付けを書く。</p> <p>最後に、「構成メモ」を開き、「それでも寒いので」に「十分」と書き加えて終了。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 4 | 3 | 1 | 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 | 相手が受け取ったらどうおもうか 伝えたいことがまとまっているか | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | 兄弟の誕生日 おめでと | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | 手紙はこのようにパソコンではなく手で書くべきだと思います。その人の生の字から、多くのことが伝わってくるからです。このような点から、手紙はとて素晴らしいと思います。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | なくていいと思う。それに縛られると伝えたいことが伝えられなくなってしまうから。 | | | | | | | | |

| No. | S-19 | 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 | | |
|--|--------------------|--------------------|-----------|---|-------|---------------|--------|--|----------|------------------------------------|--|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかというとき知らない | | | 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、今年も残り僅かとなりました。先生はいかがお過ごしでしょうか。わたしは受験に向けて日々精進しております。</p> <p>さて、十二月になり受験が近づいてきました。先生は今年から30の数学の担任となり、先生からは数学の問題の解き方はもちろんのこと、数学の面白さや数学の美しさについて学ぶことができました。去年までも数学はできるほうだったのですが、図形問題のような得意な分野、確率のような苦手な分野がはっきりと分かれていて非常に不安定だったのです。しかし、先生の授業を受けるようになってから苦手な分野も含めて数学が安定してきて、わからない問題はほぼなくなりました(あとは凡ミスをいかにしないかが勝負)。</p> <p>それだけではなく、「ひゅんひゅん」や「向かい合う90度」のようなユーモアたっぷりの言葉を数多く残し、数学に対する親近感を与え、問題に取り組んだときに発想がしやすくなり数学がより楽しくなりました。とても感謝しています。</p> <p>これからもその数学に対する熱意とユーモアたっぷりの授業で私を楽しませてください。</p> <p>寒い冬もおからだにお気をつけて「急速チャージ」してください。 敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>■■■■</p> <p>××××先生</p> | | | 0 00 | ●2 | ●3 | ○1 | | ●2 | | 「拝啓、今年も残り少なくなりました。」と書き、「時候の挨拶」を開く。 | |
| | | | 10 00 | | ●1 | ●2 | | | ●1 | | 「構想メモ」を開き、以下を書く。 ・手紙を書く相手:「××××」 ・手紙を書く目的:「数学がより好きになった。」 |
| | | | 20 00 | △2 △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ | | ●1 | | | | | 「手紙の構成」を開き、「残り少なくて」を「残り僅かに」に書き換える。 以降、書き進める。 |
| | | | 30 00 | △1 | | ●2 | | | | | 「図形問題のような得意な分野、確率のような苦手な分野がはっきりと分かれていて非常に不安定だったのです。」の部分は何度も推敲する。 →「分からない問題も少しあったり」、「簡単な問題過ぎてつまらなかったり」と書いたが消し、図形と確率という文言で書き直す。 |
| | | | 40 00 | | | ●1 | | | | | 「…数学がより楽しくなりました。」まで書いた後、「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。 |
| | 47 43 | | | | | | | 「…楽しませてください。」まで書き、一文前に「とても感謝しています。」を書き加える。その後、約3分、筆が止まる。 「寒い冬も…してください。」と書く。 | | | |
| | 50 00 | | | | | | | 「手紙の構成」を開き、後付けを書いて終了。 | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 3 | 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 | 文が長くなりすぎないようにすること。 | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | 前回の授業 | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | 楽でいいと思う | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | 面倒 | | | | | | | | | |

| No. | S-21 | 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 | | |
|---|--------------------|---|-----------|----------------|-------------|-------|---------|--|--------|---|
| | | | どちらかという嫌い | | どちらかという知らない | | | よく使う | | |
| 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 冷たい木枯らしの吹く今日この頃です。先生もいかがお過ごしでしょうか。私は今、上級学校への進学に向けて日々勉学に励んでおります。</p> <p>本日は小学校時代の感謝を伝えたくてこの手紙を書かせていただきました。今になって当時のことを思い返してみると本当に楽しく充実した日々を過ごしていたことに気が付きます。今となってはもう昔のことですがあの頃に戻りたいと強く思うことが今でもあります。小学校を卒業して以来あまり時間をとってお話をする機会もありませんでしたのでここで近況報告をさせていただきたいとおもいます。当時はやんちゃだった私ももう中学校三年生。中学校に入学してからこれまで二年半、多くのことを学び、まだまだ微力ではあるものの大きな成長を遂げることができました。入学当時は学校の中でも半分程度だった学力もいまでは</p> | | | 00:00 | ●3 ●2 ●1 ●2 | | | ○ ○1 | | | <p>「師走の候」と書き、「時候の挨拶」を開く。「頭語・結語」を開き、「師走の候」を消して、「拝啓」と書く。</p> <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>・「時候の挨拶」を開き、「今年も残り少なくなりました。」と書くが、消す。</p> <p>「全画面」にし、「冷たい木枯らしの吹く今日この頃です。先生もいかがお過ごしでしょうか」と書く</p> <p>前文まで書いて、「構想メモ」を開き、以下を約5分かけて書く。</p> <p>・手紙を書く目的:「小学校時代の感謝を伝えること」</p> <p>・伝えたい内容:「近況の報告 これからの決意 今後またお会いしたいということ 小学校時代のことを回顧する→感謝」</p> <p>・伝えたい気持ち:「感謝」</p> <p>書き進めようとするが、約5分停滞する。そして、「構想メモ」を開き、「ところで、」と主文を書き起こす。</p> <p>主文の2文、3文めを、約5分かけ、数回推敲する。</p> <p>・今となってはもう昔のことですが→今になって当時のことを思い返してみると→</p> <p>・思い返してみるとその頃の思い出が→思い返してみると本当に楽しく…</p> <p>・その頃の私はとてもやんちゃで先生にも多くの苦勞をかけていた→6年〇組→今となってはもう昔のことですが…</p> <p>「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。</p> <p>数回、「手紙の構成」を確認しながら、「全画面」にして書き進める。</p> <p>書き終わらず。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | 文法上の間違いがないかをこまめにチェックしながら書いていくことを気をつけた。→キーボードをうっているとペンなどで直接手を動かしながらかいているときに比べて間違いに気付きにくくなってしまったと考えたから。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | 特になし。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | 決まりがあることで伝えたいことがたえにくくなってしまおうと思う。 | | | | | | | | |

| No. | S-22 | 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 | | どちらかという知っている | | | 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 | 手紙の構成 | 自由メモ | ふせん | | 構想メモ |
| <p>拝啓 いかがお過ごしでしょうか。今年も残り少なくなってきましたね。受験ももうすぐです。</p> <p>さて、なぜ僕がこのような手紙を書いているのかというと、国語の授業で、「お世話になっている先生に手紙を書こう」という授業をしているからです。</p> <p>××大先生、僕は志望校に受かるでしょうか。不安です。○○○○○では、何とか確実圏下位をマークすることができましたが、伸び悩んでいます。実際、国語と英語はかなり自信がついてきましたが、数学はべらぼうにダメです。必勝の宿題に追われて苦手な単元に手を付ける時間が短く、得意であった二次関数も間違えるようになりました。また、入試演習では、思い込みによる間違えや計算ミスが甚だしいです。</p> <p>ここで一つ、国語の宿題の代わりに数学を解きたいのですがいかがでしょうか。もちろん、確認テストは今まで通りしっかり行います。「パシッと決めます」。僕にとってはこれが合格するのに近い方法だと思うんです。考えてみてください。</p> <p>最後に。受験までに残されたあとわずかな時間を僕は全力で駆け抜けます。これから熱い指導をよろしく願います。絶対合格して見せます。イケメン△△先生と良いパパ□□先生にもよろしくお伝えください。</p> <p>「ガリガリおりおり」。</p> <p>「真顔」。</p> <p>授業とっても楽しいです。先生方もお身体に気を付けてください。</p> <p>十二月四日</p> <p style="text-align: right;">■■ ■■</p> <p>×× ×× 大先生先生</p> | | | 0 00 | | | | | | 「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。以降、書き進める。 |
| | | | 10 00 | | | | | | |
| | | | 20 00 | △2 | ●1 | | | | |
| | | | 30 00 | △ | | | | 「真顔」まで書いて、「手紙の構成」を開き、文章全体を確認し、「授業とっても…気を付けてください。」の2文を加える。 | |
| | | | 40 00 | △ | ●2 | | | 後書きを書いて終了。 | |
| | | | 45 05 | △ | | | | | |
| | | | 50 00 | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | とても親しい先生なので、堅苦しくすると少しおもしろいかと。。。明るく | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 小学生中学年。転校するともだちに。お別れの手紙を。 | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 気持ちが伝わりやすい。心を感じる。。。丁寧。 | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 決まりによって、形で敬意を伝えられるから必要だと思う。 | | | | | | |

| 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 | | |
|--|--------------------|---------|--|----------------------|-------------------------------------|----------|--|----------------------|--|---|
| | | | どちらかというとき | | どちらかというとき知らない | | | 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 | |
| | | | | 頭話・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。</p> <p>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。</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。</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。お身に気を付けてお過ごし下さい。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>××××先生</p> | | | 00 00 | ●2 ●1 ●2 | ●1 ●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 ●2 ●2 | ●1 ●2 ●1 ●2 ●1 ●3 | ●2 ●1 | | ●2 ●1 ●1 ●3 | 「さて、」と書いて、「構想メモ」を開き、以下を書く。 ・手紙を書く相手:「××先生」 ・手紙を書く目的:「これまでの感謝を伝える」 ・伝えたい気持ち:「バレーボールをして学んだこと 感謝」 ・気を付けたいこと:「言葉遣い 文の流れ」 「卒業まで…部活を引退してから、」まで書き、「自由メモ」を開く。 ・「自由メモ」に、以下を書く。 ・「私は、部活を引退してから、」 ・「私は部活を引退してから、」 | |
| | | | 20 00 | | | | | | | 「構想メモ」を開き、書き進める。 ・「自由メモ」を開き、先程の二文を見て手紙文を修正する。 ・「…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、「不安」という言葉に置き換えて書き進める。 ・「…ないと切り切れます」の「ない」に、かぎかっこを付けて強調する。 ・「…たくさんのことを学ぶことができませんでした。」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。 以降、書き進めて終了。 |
| 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思います。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 決まりに沿って行く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。 | | | | | | | |

| No. | S-24 | 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 | | | 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 今年も残りあと一か月です。私が日本に帰ってきてからもう一年弱が立ちました。私は今でも元気にやっています。Hello. How are you doing? I am doing great in Japan. It has been 1year since I came back to Japan. I'm writing this Letter in languagert class.</p> <p>私は、今の学校では、すぐに友達もできました。</p> <p>Monthly studentの生徒へぴったりの経験でした。はじめは、アメリカにはない習慣などで毎日が驚きでした。私は先生のおかげで最後の一年を日本から来た異国の人ではなく、アメリカ人に交じって過ごすことができました。私のアメリカ生活の中で一番楽しい学校生活となりました。先生のおかげで私のアメリカに対してのイメージはとてもいいものとなりました。本当に感謝しています。ところで、息子さんは元気ですか。一度はあってみたいですが、でも、きっと先生にそっくりのかわいい子なんですよね。もし、可能であるのであれば、もう一度先生には先生をやってもらいたいです。私のように先生によって人生が変わる生徒もいると思うからです。しかし、無理はしないでくださいね。I made a friends in this school very quickly. There were many surprinsing things that was defferent from Frost. I want to tll thank you to you so much. Because of you, my school life became very wonderful. I was able to have a school life like normal Americans. Also, I want to see your son. I know it very cute. I hope you will go back to the teacher`s job. But please be careful about your health. I want to go America someday. And I hope I will see you then. I hope you will have a wonderful day like always.</p> <p>十二月四日 December 4th (※英語) × × × × (※英語)</p> | | | 0 00 | ●1 | ●2 | ●2 | | | | 「時候の挨拶例」を開き、「朝夕はめっきり冷え込んできました。しかし私がいたときのシカゴでの秋と比べたら暖かいと感じる程度の寒さです。」とオリジナルの挨拶を書くが、全て消し、「今年も残りあと一ヶ月です。」と書く。 |
| | | | 10 00 | △2 | ●1 | | | | 「全画面」にして、全て日本語で「…可能であるならば」まで書き進める。 | |
| | | | 20 00 | △ | | ●2 | | | 「手紙の構成」を開き、「さて」と書き起こしの文言を書こうとするがやめる。文末に戻り、「…人生が変わる生徒もいると思うからです。」まで書く。 | |
| | | | 30 00 | △ | | ● | | | 冒頭に戻り、「拝啓」と書く。文章全体を確認し段落を設け、後付けを書く。 | |
| | | | 40 00 | △2 | | ● | | | 以下の文章(*)を削除し、「はじめは、アメリカにはない習慣などで毎日が驚きでした。」に変更。 *「アメリカでも経験を活かし、すぐに友達もできました。行事もたくさんあり、毎日毎日が楽しいです。私は結果的に吹奏楽部には入りませんが、高校生になったら吹奏楽を始めようと思っています。少し残念なのが、最近では英語の能力が衰えてしまったということです。ですが、もちろん今でもクラスの中では英語が一番うまいはずですが、日本には高校受験というものがあって、今私は勉強を楽しんでできていました。」 | |
| | | | 49 16 | △ | | ● | | | 前半と後半に、英語の文章を入れて終了。 | |
| | | | 50 00 | △ | | ● | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 今の現状を伝えながら、私が今一番先生に伝えたいことを書きました。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 中二の夏にメールアドレスなどを知らなかった日本の友達に、アメリカから帰ってきたことを知らせる手紙を書いた。日本の友達で、私がアメリカにいるときに祖母の家に送られていた手紙の返しも書いた。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 決まりがあって、いつもどりの自分を出せないと思った。手紙も自分のことを伝えるために書くのだから、決まりは必要ないと思う。だから、手紙を日常では使わないのだろう。今の世の中SNSのほうがあっていると思う。このことについて大人たちは頭を抱えているが、世の中は変わっていくから、今までの日本の形が変わるのは別にいいと思う。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 手紙に決まりは必要ないと思う。親しい人ならため口で書いたり、自分で考えた書けばいいと思う。でも、もし手紙を書くことをいつもとは違うときにするのであれば、あっていいとおもう。 | | | | | | | |

| No. | S-26 | 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 | |
|---|--------------------|---------|--|--|-------------|-----------------------------------|------|--|---|
| | | | どちらかという嫌い | | 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 |
| <p>拝啓 朝晩の寒さが顔をひりひりとさせる季節となりました。いかがお過ごしでしょうか。私は、自分の進路を見つめゆっくりと歩んでいます。</p> <p>さて、先日、私が小学三年生の頃のことを思い出しました。今から六年も前のことです。きっかけはテレビで〇〇〇〇さんが出演した番組を見たことです。私が××先生から〇〇〇〇さんの話を聞いたときに、とても衝撃を受けたのを覚えています。私にもできる縄跳びというものを、強くなりたいという思いでひたすら練習する心の強さに驚いたからです。そのときから憧れの気持ちを抱き、私の尊敬する人の中の一人です。大きな記録には程遠いですが、三重跳びが出来るようになり、今は四重跳びの練習中です。</p> <p>××先生には、小学校の三学年が始まったその日から、私たちにあるべき人間、集団としての姿を教えてくださいました。それまで学級の中に埋もれているような私でしたが、集団に属するうえで必要な主体性や責任、協調性の大切さを心から実感する日々でした。これらのことは今にも生きていて、今後もずっと生活の基礎にしたいことです。</p> <p>他にも、毎日の興味深い授業や帰りの会でのお話は今でも忘れられないものばかりです。社会が苦手だった児童が多かったのでみんなで「ほういーじしん」と歌いましたね。硬筆や書き初めの指導もしてくださって、私が初めて県展に出品できたのは三年生の書き初めでした。県知事賞を取る人は何百枚も練習すると聞いて今までにないくらい熱心に練習した覚えがあります。</p> | | | 00 00 | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ● 「構成メモ」を開き、以下を書く。 ● ・手紙を書く目的:「今の自分を伝える」 ● ・伝えたい内容:「小三で本気や全力、自ら行うことを学び、今でも大切にしている」 ● 「ふせん」を開き、付箋5枚に、以下を書く。 ● ・「字がうまい」 ・「人生の話」 ● ・「授業が楽しい」 ・「〇〇さん」 ・「目標を示した」 ● 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書き、オリジナルの時候の挨拶を書く |
| | | | 10 00 | ●2 ● ●1 | | ○2 ○ ○ ○1 | | <ul style="list-style-type: none"> ●2 ●1 | <ul style="list-style-type: none"> ● 「さて、」と書き、「構成メモ」を開いて、以下を書く。 ● ・気をつけたいこと:「過去の話を入れる」 ● 「ふせん」を開き、「ふせん」を動かしながら書き進める。 |
| | | | 20 00 | | | ○3 ○ ○ ○ ○ ○ ○1 | ●2 | | |
| | | | 30 00 | | | | | ● | <ul style="list-style-type: none"> ● 「ふせん」を開き、以下の動きを行う。 ● ・付箋「〇〇さん」を一番上にし、「目標を示した」とペンでつなぐ。 ● ・5枚の付箋を動かす。 ● ・付箋「人生の話」を様々な場所に動かす。 |
| | | | 40 00 | Δ2 Δ Δ Δ Δ Δ Δ Δ Δ | | | ●1 | | |
| | | | 50 56 | Δ2 Δ Δ Δ Δ Δ Δ | | | ●1 | | <ul style="list-style-type: none"> ● 「全画面」にして書き進める。 |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 3 | 5 | 2 | 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 構成 主語をはっきりさせること。 | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 小4のときに、転校した友達に感謝の気持ちや印象に残っていることを書いた。 | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙は相手の反応がわからない状態で長文を一度に送ることになるので、一つ一つの内容の必要性を考えるものだと思う。SNSでは絵文字や崩れた日本語を使うことが多いから伝わりやすさはあるかもしれないけど、心に響くものではないと思う。 | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | きまりは学ばないと得られないことから、自己流でかかれるよりその手間をかけていることで、書く人の思いや読み手の感謝が生まれると思う。 | | | | | | |

| No. | S-27 | 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 冷たい木枯らしの吹く季節となりました。 先生はいかがお過ごしでしょうか。 私は中学三年生となり今は受験勉強に励んでおります。先生にお世話になった七年前の生活が懐かしく思えます。中学校受験を経て、〇〇中学校に入学し、毎日楽しく、充実した日々を送ることができています。幼いころから取り組んでいたチアダンスは中学一年生で勉強のためにやめてしまいましたが、部活動は女子バスケットボール部に入り十一人の仲間とともに汗を流しました。私が、バスケットボール部に入ったのは、△△小学校のバスケットボール大会がとても楽しく、仲間と協力することの大切さや、全力で取り組むことの楽しさを感じることができたからです。また、△△小学校の頃のように、中学一年生の後期では学級委員を務め、二年生からは生徒会副会長を務めさせていただきました。生徒会の活動を通して、学校を支えることの難しさや責任と共に、笑顔で明るく生徒に発信することの意味を感じることができました。今の生活は、本当に大変で、毎日とても忙しいです。そのため、先生とゆっくりお話をしていた日々を思い出すと小学校と中学校の違いを身に染みて感じます。しかし、小学校にも中学校にも別の良さがあり楽しさがあります。それを高校生になっても感じられたら良いなと思っております。</p> <p>さて、私は今回の高校受験で三回目の受験となります。苦しくなったり、いやになったりすることも当然あります。しかし、私には高校でやりたいことがあるのでそれを行っている自分の姿を想像して、どうにか乗り越えてきました。私のやりたいことは、チアダンスです。中学校受験の頃から中学校にチアダンス部がないということは知っていたので高校生になったら必ずチアダンス部に入ると決めていました。私の大好きなチアダンスをもう一度やるために、チアダンスが強い高校に入るために一生懸命努力しています。そのため、次に先生とお会いできるときは、またチアダンスを見たいです。そして、先生と様々なお話がしたいです。</p> <p>先生もお忙しいと思いますが、またお会いできる日を心待ちにしております。どうぞお体には気を付けてお過ごしください。 敬具 平成三十年 十二月四日 〇〇中学校三年 ■■■■ ××××先生</p> | | | 00:00 | ●2 | ●3 ●1 | ●2 | ○1 | | | 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。「時候の挨拶例」を開き、「手足が冷える」とオリジナルの時候の挨拶を書こうとしたが、消して、例どおりに書く。「手紙の構成」を開き、以降、ほぼ修正することなく書き進める。 |
| | | | 10:00 | | | | | | | |
| | | | 20:00 | | | | | | | |
| | | | 30:00 | △2 △ △1 | ●1 | ●2 | | | 「そして、先生と様々なお話がしたいです。」まで書いて、「手紙の構成」を開き、末文と後付けを書く。 | |
| | | | 40:00 | △ △ △ △ △ △1 | | ●2 ●1 | | | 「全画面」にして、全体を確認して終了。 | |
| | | | 48:43 | △2 | | ●1 | | | | |
| | | | 50:00 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 今の状況だけでなく過去のことも振り返りながら相手との共通な話題を取り入れることができました。また書き方としては、話題に合わせて段落を変え、相手がスムーズによめるような工夫をしました。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 11月、校長先生に社会科の「〇〇〇〇」という企業の学習でご協力をおねがいたときに書きました。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | SNSは見たらすぐに返すし、手間がかからないので気軽に送ってしまいがちだが、手紙は、来てから返すまでに時間と手間がかかるので、真剣に気持ちを表せるという違いがあると思います。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 決まりがあることで、型ができ個性を出すことは難しくなるけど、相手に敬意が伝わるので、決まりがあることはよいことだと思います。 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| No. | S-28 | 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 | | | |
|---|--------------------|---------|--|--------|-------|--------|--------|--|----------|--------|--|--|
| | | | どちらかというとき | | | 知っている | | | よく使う | | | |
| 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 今年も残り少なくなりました。先生はいかがお過ごしでしょうか。私はもう部活を引退し、受験勉強に励んでいる最中です。</p> <p>ところで、吹奏楽部のことですが私達七十一回生の代も来年三月に行われる定期演奏会をもって引退となります。今は一つ下の代である七十二回生が主体となって頑張っているところです。今思い返してみると根岸先生が移動されてしまった後から今日までたくさんのことがありました。特別支援学校での演奏やコンサート、アンサンブルコンテスト、そして夏のコンクール。どれもたくさんの方のご協力できり立つことができていてとても感謝しています。そんな中で私達七十一回生は一年ですが××先生に指導していただいて本当によかったと思います。先生が物事に対する姿勢や大切なことを教えてくださいました。これからはある高校入試に向けても日々努力していこうと思います。</p> <p>これからも寒くなってくると思いますがお体に気を付けてお過ごしください。先生のますますのご活躍をお祈りします。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>平成三十年十二月四日</p> <p style="text-align: center;">■■■■■</p> <p>××先生</p> | | | 00:00 | ●2 | | ●3 | ○1 | | | | ツールを確認して、「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。「拝啓」の下に、「△△先生」と書く。「時候の挨拶例」を開き、時候の挨拶を書く。「先生はいかがお過ごしでしょうか。」と書いてから、「××先生」に変更する。「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。 | |
| | | | 10:00 | | ●3 | ●2 | ●1 | | | | | |
| | | | 20:00 | | ●1 | ● | ●2 | | | | | |
| | | | 30:00 | | △ | △ | △ | △ | △ | △ | △ | 「…後輩に伝え引退することができました。」まで書き進み、「手紙の構成」を開く。「…後輩に伝え引退することができました。」から数行開け、後付けを書く。冒頭に戻り、「××先生」を消し、構成を整え、末文を書く。 |
| | | | 40:47 | | △ | △ | △ | △ | △ | △ | △ | 「手紙の構成」を開き、文章全体を確認して終了。 |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | 1 | | 5 | 5 | 5 | 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 | | 手紙を送る相手が読んでもわかりやすいように作って、なるべく丁寧な書き方をするようにしました。 | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 一年ほど前に遠く離れた地方に住んでいる祖父母に近況報告の手紙を書きました。 | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | メールなどは簡単に送ることができますが手紙は決まりがある分丁寧に言えると思いました。 | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | とてもいいことだと思います。あることでもらったほうは「ああ、とても丁寧に書いてくれたんだな。」とても温かい気持ちになります。 | | | | | | | | | |

| No. | S-29 | 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 | | | | | | | |
|---|--------------------|---------|---|----------------------------|----------------|-------------|--------|---|--------------------|--------|--|---|---|---|---|--|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかという知らない | | | 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 今年も寒い日がやってくる季節となりました。 お久しぶりです。元気にお過ごしでしょうか。私は、中学校生活の節目を迎え、高校受験まで残り二か月となりました。そして今、国語の特別授業で手紙を書いています。中学校での日々は、毎日本当に楽しくとても充実しています。それは、××先生と一組のみんなと過ごした二年間があったからだと思います。本気でやる楽しさはもちろん、悔しさをその後どうするか、仲間の大切さ、笑顔でいることなどなどたくさんのが今に生かされています。一組で過ごした笑顔が絶えない日々感謝しています。 話は変わりますが、部活で初めての先輩ができました。パスケ部です。その後輩の中に、元六年一組の子達がいる、××先生の名言などの話でとても盛り上がりました。 これから、私は勉強づくしの毎日となると思いますが、残りの中学校生活を楽しんで過ごしたいと思います。卒業式、また同窓会でお会いできることを楽しみにしています。敬具 平成三十年 十二月四日 ■■■■■ ×××先生</p> | | | 0 00 10 00 20 00 30 00 40 00 45 17 50 00 | ●2 ●4 ●3 ●1 ●2 | ●4 ●3 ●1 | ○1 ○3 | ●2 | <p>「拝啓 ××× 様」を書いて、「頭語・結語」を開く。 「時候の挨拶例」を開き、時候の挨拶をオリジナルで書く。 「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。</p> <p>「それは、××先生と…からだと思います。」まで書き進め、「構想メモ」を開き、以下を書く。 ・手紙を書く相手:「先生」 「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。</p> <p>「…とても盛り上がりました。」まで書いて、約3分、筆が止まる。</p> <p>「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。 「手紙の構成」を開き、後付けを書いて終了。</p> | 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 | | 伝えたいことから、内容がずれないように気を付けた。 | | | | | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 先月、友達の誕生日にプレゼントを添えて書いた。 | | | | | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙の方が、内容や伝えたいことを考えるとと思う。 | | | | | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | きまりがあることで、書きやすい場合もあるがそうでないときもあるので、臨機応変に変えていくことで相手に伝わるものがかかると思う。 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |

| No. | S-32 | 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 | | | 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>前略 いつもお世話になっております。毎日ソフトボール部の活動を遠くから眺める度、最後の学総を思い出します。最近、ソフト部も色々あるようですね。三年生も少し心配しています。彼女たちは、私たちよりも、波に抗って進んでいくのは苦手なタイプだと思います。だからこそ、彼女たちが本当に一つの方向に突っ走る覚悟が出来たら、私たちなんかよりも、強くなれるはずです。空回りはすると思いますが、先生には是非、来年の学総まであたたかく見守って頂きたいと思っています。上から目線になってしまいました。宜しくお願いいたします。私たち三年生は、彼女たちが引退する日まで、ずっと応援しています。</p> <p>話は変わりますが、先日お話ししたように、私の周りの環境は、大きく変わりつつあります。多少なりとも、先生にも、ご心配をおかけしたと思います。ですが、私は自分の置かれている状況が不幸だとは思いません。</p> | | | 00:00 | | | | ○ | | | 何も見ずに、書き進める。 |
| | | | 10:00 | | | | ○ | | | |
| | | | 20:00 | | | | ○ | | | |
| | | | 30:00 | | | | ○ | | | |
| | | | 40:00 | △2 | | | ○1 | | 「…ずっと応援しています。」まで書いて、「全画面」にして、書き続ける。 | |
| | | | 50:00 | △ | | | | | 書き終わらず。 | |
| | | | 52:02 | △ | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 2 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 文末が、同じようなものばかりにならないように気を付けました。目上の人に対する手紙であることを意識し、敬語や接続語などにも気を付けました。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 今年の夏に、他校に異動になった塾の先生に、当時の成績や、志望校などについて書きました。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 秩序や風紀、伝統といったものを大切にしようとする、日本人の心があらわれている、よいことだと思う。 | | | | | | | |

| No. | S-34 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|---|--------|-------|-----------|--------|--|---|--|--|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかというとき | | | どちらかというとき | | |
| 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。私は受験勉強に励んでいます。××コーチはいかがお過ごしでしょうか。</p> <p>さて、今年の春まで、テニスの指導をしてくださり、ありがとうございました。初めて教えていただいたのは、二年前の冬でした。その頃は、ボールが上手く面に当たらず、ミスをするが多かったです。しかし、コーチがミスの原因と共に、解決策を丁寧に教えてくださったおかげで、結果は残せなかったけれど、最後の大会を、悔いなく終えられました。今の私にとって、コーチとテニスをした日々は、大切な宝物です。また、コーチは将来「学校の先生になりたい」とおっしゃっていました。私はコーチに、学校の先生になってほしいと心から思っています。そして私も、コーチのように、夢をまっすぐ追いかけられるような人になりたいです。</p> <p>寒い日が続きますが、お体にお気を付けてお過ごし下さい。また一緒にテニスができる日を、楽しみにしています。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月四日</p> <p style="text-align: right;">■■■■</p> <p>××コーチ</p> | | | 0:00 | ●2 | ●4 | ●3 | | | ●1 | <p>「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 手紙を書く相手:「テニスのコーチ」 ● 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。 ● 「時候の挨拶例」を開き、時候の挨拶を書く。 ● 「手紙の構成」を開き、書き進める。 | |
| | | | 10:00 | | | | | | | | |
| | | | 20:00 | | | ●1 | | ●2 | <p>「…悔いなく終えられました。」まで書いて、</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「構成メモ」を開き、以下を書く。 ● 伝えたい内容:「大会のこと 良い先生になってもらいたいということ」 ● 約2分、筆が止まり、以降、書き進める。 | | |
| | | | 30:00 | | | | | ●1 | <p>「…夢をまっすぐ追いかけられるような人になりたいです。」まで書いて、「手紙の構成」を開き、末文と後付けを書く。</p> | | |
| | | | 40:00 | △2 | | ●1 | | | <p>「全画面」にして文章全体を確認する。</p> <p>「コーチとテニスをした日々は、つらい時などに支えてくれる、大事な宝物です。」の一文から「つらい時などに支えてくれる、」を削除する。</p> | | |
| | | | 42:08 | △1 | | ●2 | | | <p>約3分、筆が止まり、同文の「大事な」を「大切な」に変える。</p> <p>「手紙の構成」を開き、文章を確認して終了。</p> | | |
| | | | 50:00 | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | | 感謝の気持ちや思っていることが手紙を通して伝わるように書きました。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 遠くに住んでる小さい頃からの友達に、9月頃に、お誕生日カードを書きました。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | メールやSNSはスタンプとか、他のもので感情などをあらわせるけど、手紙は字だけなので、気持ちが伝わりにくいけど、言葉などを工夫して書いて伝わったときには、メールやSNSより、深く伝わるものがあると思います。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | きまりは面倒くさいと思う人もいるかもしれないけど、きまりがあるから美しく、相手が気持ちよく読めて、手紙の意味を成せると思うので、きまりがあるのはいいことだと思います。 | | | | | | | | |

| No. | S-35 | 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 | |
|---|--------------------|---------|---|----------|-------|--------------|--------|--|----------|---|
| | | | どちらかという嫌い | | | どちらかという知っている | | | よく使う | |
| 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 今年も残り少なくなりました。近頃どうお過ごしでしょうか。私は残り少ない〇〇中学校生活を全力で楽しむとともに、進路に向けて日々努力しています。</p> <p>ところで、私は本当に何が何でも行きたいと思える高校が見つかりました。私は将来世界で活躍したいと思っているため、国際的な社会で必要とする力を高められる高校を志望校にしました。私の思う国際的な社会で必要とする力はもちろん外国語でのコミュニケーションができることもそうだと思います。ですが、多文化に触れ合い様々な価値観を理解し、多くの人と互いに尊重しあうことが何より大切だと私は考えます。そのため、私は志望校の特徴でもある帰国生や一般生と触れ合い、国際的な日常生活を送れることに魅力を感じました。本当に行きたい志望校が見つかり、私は幸せを感じています。</p> <p>また、進路に向けて最近考えていることがあります。それは将来社会に出たとき何がしたいかということです。私はファッション関係の仕事に就きたいと考えています。なぜなら、私自身ファッションが好きだということもそうですし、またファッションは個性を出したり自分らしくいられるため、それらを必要としている人に広めたいからです。</p> | | | 0 00 | ●2 ●1 | | ●2 ●1 | | | ●1 ●2 | <p>「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 手紙を書く相手:「××先生」 ● 手紙を書く目的:「近況報告」 ● 伝えたい内容:「進路について」 <p>「頭語・結語」、「手紙の構成」を開くが、何も書かず。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「構想メモ」を開き、以下を書き加える。 ● 伝えたい内容:「とても行きたい高校が見つかったこと 将来何をしたいのか明確にできてきたこと」 ● 伝えたい気持ち:「幸せを感じている 将来が楽しみ」 <p>「知識的な要素」を往復する。</p> <p>約10分後、「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書いて手紙文を書き始める。</p> |
| | | | 10 00 | ●2 | ●3 | ●2 ●1 | | | | |
| | | | 20 00 | | | ●1 | | ●2 | | |
| | | | 30 00 | | | | | | | |
| | | | 40 00 | | | | | | | |
| | | | 50 40 | | | | | | | 書き終わらず。 |
| 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 | | 敬語や書き言葉がしっかり使えているのか気を付けました。また、自分の考えを相手にしっかり伝えられているのかを意識して書きました。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 冬に病気になってしまった台湾に住んでいる友達に書きました。応援メッセージなど。夏に部活を引退するとき、後輩に感謝とこれからの応援メッセージについて書きました。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙のほうが手間がかかるため、より思いが伝わると思いました。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 慣れていないため、とても難しいと思います。 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| No. | S-37 | 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 | | | どちらかという知らない | | | 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 冷たい風が吹き、吐息が白くなる季節となりました。先生はいかがお過ごしでしょうか。私は受験勉強の大変さを身に染みて実感しながらも、日々元気に生活を送っております。</p> <p>さて、時がたつのは本当に早いもので、先生が異動されてから一年近くが経とうとしています。先生の授業で毎回聞いた「I'll give you points!」。先生との別れの寂しさに何度も涙が出そうになってしまい、最後の歌は思うように歌えなかったこと。部活の後、涙が止まらない私たちに「泣くなよ、本当はこっちだって泣きたいんだから」と爽やかに笑った姿。沢山の思い出が、つい最近の出来事のように思い出されます。現在は△△先生に担当していただき、進級してからも英語への興味を得意に生かせるよう、学習しております。しかし、難易度の上がったテストにかなり苦戦や挫折を経験することも少なくないのが現状です。そんなときに真っ先に思い浮かぶのは「失敗しても、なんで失敗したのか、どうしていればよかったのかを考えられれば次に繋がる。次がいつ来るかわからないだろうけれど、その時に振り返って解決策を生み出した自分は確かに存在していたのだから、自分を信じて前に進めばいい」という××先生の言葉です。それを聞いてから私は、過去の自分がしてきたことを今に繋げる、そして今の自分がしていることを未来の自分に繋げられるよう、自分なりに工夫を凝らしています。××先生には英語の楽しさ以外に「生かす」ことの大切さをおしえていただいたように思います。これから寒きも増し、体調を崩しやすい時期となりますが、</p> | | | 0:00 | ●2 | ●4 | ●3 | | | ○1 | 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。「ふせん」を開き、以下の付箋を1枚書く。 ・「冷たい風が吹き、吐息が白くなる」 →手紙にコピー&ペーストし、「…ころとなりました。」と続ける。 「時候の挨拶」を開き、「…ころとなりました。」を「…季節になりました。」に変更する。 「自由メモ」を開き、「××先生」と書き、消す 「手紙の構成」を開き、書き進める。 「私は」まで書いて、「ふせん」を開き、以下の2枚の付箋を書く。 ・「受験の日にちが迫り」・「書くべき」 →「書くべき」は消す。 「手紙の構成」を開き、「さて、」以降を書き進める。 | | |
| | | | 10:00 | | ●2 | ●2 | ●1 | ●2 | ●1 | | | |
| | | | 20:00 | | | | ●1 | | | ●2 | | 「ふせん」を開き、前回の付箋の内容を消して、以下の2枚の付箋を書く。 ・「寄せ書きの表紙を担当した」 ・「ファイルにサインを頂いた」と書く。 以降、書き進める。 |
| | | | 30:00 | | | | | | | | | |
| | | | 40:00 | | △2 | | | | | | | 「…、自分なりに工夫を凝らしています。」の後に、「そのおかげで、以前よりもミスが少なく」と書くが消し、「そのおかげで以前よりも『生かす』ことの大切さを教えていただいたように思います。」と修正する。 最終的には、「そのおかげで以前よりも」を「××先生には英語の楽しさ以外に」とした。 時間をかけて推敲する。 |
| 50:00 | | △2 | | | | | | | | | | |
| 50:32 | | △1 | | ●2 | | | | ●1 | 書き終わらず。 | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 2 | 2 | 3 | 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 | | 「思いました」「おります」などの表現が重ならないように気を付けた。 | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 今年の夏休みごろ 部活の先輩を展示発表や体育祭にお誘いする手紙 | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | メールなどのほうが簡単に送ることができる分、手紙はより内容に気を付けるもののように感じた。 | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 礼儀を大切にしたい日本人らしいと思うので、よいと思う。書くのはむずかしいが、貰い手への敬意が伝わる為社会人になる前にスキルを磨きたい。 | | | | | | | | | |

| No. | S-39 | 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 | | | 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 少し遅れて紅葉が美しくなってきました。 ××先生、いかがお過ごしでしょうか。さて、私の入試まで残り少なくなってきました。ピアノはちよくちよく弾いています。先々週、母にジブリ「風の谷のナウシカ」の楽譜を買ってもらい、塾がない日に遊び半分で楽しく弾いています。シューベルトの即興曲(発表会にひく曲)も弾いていますが、あまり上手く弾けなくてもどかしいです。まだ、先生と譜読みしたところまでしか弾けなくて、危機感をおぼえています。これから少しずつ練習するつもりですが、どこまでいけるかわかりません。発表会にまにあうかが心配です。(またレッスンを始めたなら、急ピッチで練習かな…?)</p> <p>心配なことはまだあります。入試です。一度中学入試をしたことがあるとはいえ、高校入試は周りの雰囲気も内容も全然違うから、大変です。しかも困ったことに、私の緊張感が全く高まらないのです！母に喝を入れられても私の気がのらなくて、たらたらしてしまうことが多いのです！第一志望は△△で、第二志望は○△(選抜○)にしました。二校しか受けません。少なすぎるかとも思いましたが、いきたいところもないので、こうしました。○○は確約が取れたので安心です。(◎◎ちゃんはどこをうけるのかな?)あと約3ヶ月でおわるから頑張りたいと思います。</p> <p>××先生もお体に気を付けてください。 敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>■■■■■</p> <p>××××様</p> | | | 00:00 | ●1 | ●2 ● | ●3 | | | | 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。 「時候の挨拶例」を開き、文例どおり「師走の候」と書くが消し、オリジナルの時候の挨拶を書く。 「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。 |
| | | | 10:00 | | ●1 | ●2 | | | | |
| | | | 20:00 | △2 △ | | ●1 | | | 「心配なことは…」から、「全画面」にして書き進める。 | |
| | | | 30:00 | △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ △ | | ●1 | | | 主文を書き終わると、文章全体を確認し、「これから少しずつ…わかりません。発表会に…練習かな…?」の二文を書き加える。 末文まで書いた後、「(◎◎ちゃんは…かな?)」を加える。 その後、「さて、私の入試まで残り少なくなってきました。」の次を書いていた「●●進学教室ももうすぐ冬季講習にはいらいます。」の一文を消す 「手紙の構成」を開き、結びの挨拶を書く。 | |
| | | | 40:00 | △ | | ● | | | | |
| | | | 49:00 | ●2 ●1 △2 △1 | ●1 ●2 ●1 | ○2 | ●3 ● | 手紙文終了後、「構想メモ」を開き、以下を書く。 ・手紙を書く相手:「ピアノの先生」 ・手紙を書く目的:「近況報告」 | | |
| | | | 50:00 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 2 | 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 | | 近況報告だから、いまの自分の気持ちや状況を詳しく伝えられるように、正しく分かりやすくなるように気を付けた。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 文通友達に返事 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | やってない | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | "あるていど"の型があったほうが、正式な場面だったり、くだけた場面だったりの使い分けができるから、よいと思う。また、道筋が示されているようで、書きやすい。相手に失礼な手紙を書いてしまう心配がなくてよい。 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| No. | S-40 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|---------------------------------|--------|---------------|--------------|--------|--|----------|--|--|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかという知っている | | | 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 師走の候</p> <p>私は、毎日楽しく学校生活を送っています。××先生もお元気に生活していることと思います。</p> <p>〇〇中に入学したての二年半前。私は毎日のように泣いていました。パスケ部の練習がきつかったり、なかなか部員以外の子と友達になれなかったからです。そんな時いつも私は卒業アルバムや学級文集、日記、学級だよりを見て、明日も頑張ろうと自分を勇気づけました。「自分のなりたい自分になれ」という先生からの言葉を胸に、一生懸命に頑張りました。先生には本当に感謝しております。現在は中学三年生で、毎日勉強に励んでおります。また、去年から国際交流会に参加したり、自分で開催しております。現在のわたしの夢は、国連で働くことです。小学校からの「海外と日本の懸け橋になる」という夢はまだまだ変わっておりません。私は国連で働いて、貧しい人が毎日幸せに暮らせる世界を作りたいです。そのために私は高校に進学し、自分を磨き、世界に通用するようなグローバル的人材に成長したいと考えております。また、高校からは学校外の活動にも積極的に取り組みたいと思っております。私のしたいことは、高校卒業までに中国語と英語を身につけること、最近立ち上げたGKA(国際交流会)の質をもっとあげることです。</p> <p>このように私は日々精進していきたいと考えております。どうぞ先生もお身体に気を付けてお仕事頑張ってください。</p> <p>敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>■■■■■</p> <p>××先生</p> | | | 0:00 | ●2 | ●4 ● ●1 | ●3 | ○1 | | | | <p>「拝啓」と書き、「頭語・結語」を開く。「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、主文以降を書き進める。</p> |
| | | | 10:00 | △2 | | | | | | | |
| | | | 20:00 | △ | | | | | | | |
| | | | 30:00 | △ | | | | | | | |
| | | | 40:00 | △ | | | | | | <p>「…質をもっとあげることです。」まで書き、「手紙の構成」を開く。</p> | |
| | | | 50:00 | △ | | | | | | | |
| | | | 51:54 | △1 | ●2 | | | | | <p>「手紙の構成」を見ながら結びの挨拶を書く。</p> <p>「全画面」にして文章全体を確認し、以下のような微修正をして終了。</p> <p>・接続詞や修飾句を加える(「また、」、「自分で」)。</p> <p>・文を整える(「高校卒業までに中国語と英語を身につけたいです。最近立ち上げたGKA(国際交流会)の質をもっとあげたいです。」としていたものを、左記のように変更)</p> | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 相手に失礼のないように書くこと 打ち間違いをしないこと | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 去年の四月 お父さんへ誕生日の手紙 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙だと、かしこまっているようで緊張したし、書きにくかった | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 書く分には楽だが、読んでいてあまり心がこもっている感じがしない | | | | | | | | |

| No. | S-41 | 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 今年も残りわずかとなりました。元気で過ごしてでしょうか。私は毎日勉強に追われる日々を送っています。さて、十二月になって受験がやってくるまで残り一か月となった今、私は今月何をやるべきなのか具体的に書き出して苦手をつぶすとともに、新たな知識の定着を行っています。そのうえで、志望校の過去問を行って合格まで一歩ずつ進んでいければと思っています。</p> <p>××先生はいつも私達に受験勉強で大切なことや各単元での大切なことを教えてくださいるので、受験に対してのイメージがとてももちやすいです。</p> <p>まだ学ばなければいけないことが多く志望校までの道のりが遠い私ですが、これからの数学、または他の科目で様々なアドバイスをいただければと思います。これから先の授業やテスト、自習室の活用など全力で取り組めるようにします。受験のラストスパート、よろしくお願いします。敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>■■ ■■ ■■</p> <p>×× ××先生</p> | | | 00:00 | ●2 | ●4 ● ●1 | ●3 | ○1 ○2 ○ ○ ○1 | | | <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。「時候の挨拶」を開き、「肌寒い」とオリジナルの時候の挨拶を書こうとするが消し、例文を少し変えて書く。約4分間、安否の挨拶について、以下のように推敲する</p> <p>・「お体は大丈夫でしょうか」→「体調は大丈夫ですか」→「元気で過ごしてでしょうか」</p> <p>「全画面」にして文章全体を確認し、主文の途中に「××先生は、いつも…持ちやすいです。」の一文を加える。</p> <p>「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。</p> <p>後付けまで書き、文章全体を確認し、以下のような微修正をして終了。</p> <p>・「残りの受験ラストスパート、」→「受験ラストスパート」</p> <p>・「…持ちやすいです」→「…もちやすいです」</p> <p>・「ほかの科目」→「他の科目」</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | 目上の方を書くので失礼のないように気を付けながら、日々の感謝やこれからの受験勉強に対する意気込みなど具体的に書いた。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | 十月の上旬。祖母に修学旅行のお土産とともにどのようなことを学んだのかや、思い出、これからの学校生活や受験勉強でどんなことを頑張りたいか書いた。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | メールやSNSと大きく違うのは、手書きで伝えるか、文字を打って伝えるかということ。メールやSNSが私たちの生活の中で、遠くにいる人に伝える手段として主流になってきている。文字を打って伝えるだけでは人によってとらえ方が違うので伝わるのが遅くてもいいのであれば、自分の意図や思いがきちんと伝わるようにつかいわけるべきなのではと思う。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | いいと思う。決まりがあることでその手紙に少しか緊張感が生まれ、書いた人がどのような思いで書いていたのかが伝わるから。 | | | | | | | | |

| No. | S-42 | 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 | | | |
|--|--------------------|--|----------|----------|-------|--------|--------|--|----------|--------|---|---|
| | | | 嫌い | | | 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 冷たい木枯らしの吹く今日この頃です。</p> <p>××先生におかれましては元氣にお過ごしのことと思います。私は高等学校入学試験の日まで残り二カ月ほどとなり、苦手な数学と日々闘っています。</p> <p>さて、▲▲▲での学習をやめてから、一年が過ぎました。先生からは、たまには顔を見せてねとの言葉をいただいていたにもかかわらず、一度も会いに行けず大変申し訳ございませんでした。私は、中学に入ってから一度も、病気になることなく、毎日を元氣に過ごしています。最近は受験勉強も大詰めを迎えていて、苦手科目の勉強に身を砕いています。とても大変で、嫌になってしまうときもありますが、そんなときは、学校での楽しかったことを思い出したり、友達と話したりして気持ちを入れ替えています。良くも悪くもあと二カ月なので、第一志望校に合格できるように、健康に気を付けて最善の努力をしたいと思います。</p> <p>最後になりましたが、この時節柄、××先生も御自身のお体ご自愛下さい。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月四日</p> <p>×× ××先生</p> | | | 00:00 | ●2 | ●1 | ●2 | | | ●1 | ●1 | <ul style="list-style-type: none"> 「構成メモ」を開き、以下を書く。 ・「手紙を書く相手」:「×××先生(▲▲▲)」 ・「手紙を書く目的」:「▲▲▲をやめてから会いに行けていないから」 ・「伝えたい内容」:「元氣である。学校は楽しい。受験勉強に苦戦中。」 ・「伝えたい気持ち」:「第一志望校に合格する・会いに行けなかったことに対する謝罪」 | |
| | | | 10:00 | | ●1 | ●2 | | | O2 | ●1 | ●2 | <ul style="list-style-type: none"> 「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。 「構想メモ」に書かれた内容を手紙文に書いたら、「構想メモ」の項目に「*」の印を付けながら、書き進める。 |
| | | | 20:00 | | | | ●2 | | | | | <ul style="list-style-type: none"> 「構想メモ」に書かれた「受験勉強に苦戦中。」を「友達と仲いい」に書き換える。 「手紙の構成」を開き、結びの挨拶を書く。 |
| | | | 30:00 | Δ2 Δ1 | | | ●1 | | | | | <p>「全画面」にして後付けを書く。 文章全体を読み返し、微修正を加えて終了。</p> |
| | | | 38:09 | Δ2 Δ | | | ●1 | | | | | |
| | | | 50:00 | | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | 文末の不応がないようにすること。正しい敬語を使っているか。 | | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | 夏休み(八月初旬ごろ)に好きなアーティストに向けて、夢を与えてくれたことへのお礼の手紙を書きました。 | | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | 次の日の時間割など、軽い内容はSNSのほうがすぐに届いて良い。手紙では、改まった内容や謝罪の気持ちなどの相手に対する気持ちが関わってくるときに適していると思う。 | | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | 相手に対する敬意を表せると思うから、あるべきだ。 | | | | | | | | | | |

| No. | Y-01 | 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 | |
|--|--------------------|---------|--|--------|--------------|-------|--------|--|--|
| | | | どちらかというとき | | どちらかという知っている | | | 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 | |
| <p>拝啓</p> <p>師走の候、いかがお過ごしでしょうか。私は受験生となり、日々勉強に精を出しています。</p> <p>ところで私は先生から3年間教えていただきました〇〇小学校△△学年■■■■です。あの頃は、ふざけることや走り回ることといった大変迷惑をかけることを身の程をわきまえずにずっとしていました。それでも優しくその行動を見守ってくださっておられ、そのおかげでとても充実した学校生活を送ることができました。その反面、私が図書委員会の委員長を務めさせていただいていた時には、様々な問題を指摘していただけたため、私自身、成長することができました。また、中学受験ということで前日に怖くなってしまって電話をしてしまった時もありました。その時に私に対しておっしゃってくださった励ましのメッセージは今でも鮮明に覚えています。当日は全く面識のない人たちに固まれて緊張はしましたが落ち着いて臨むことができました。小学校で先生から教わったことはまだまだありますがその多くが今の生活で活かされています。ここまで私の面倒を見てくださって心から感謝してます。短い間でしたが本当にありがとうございました。これからも勉強に骨を折って精進して参ります。なかなか会うことはできませんがこれからもお体に気を付けて教師としてこれからを担う私たちの育成に励んでください。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>平成三〇年十二月十一日</p> <p>■■■■</p> <p>××××様</p> | | | 0 00 | ●2 | ●1 | ●2 | ○1 | ○3 | <p>「拝啓 冷たい木枯らしの吹く今日このごろです」と書いて、「頭語・結語」を開く。「時候の挨拶」を見て、時候の挨拶を書く。</p> <p>「ところで私は」まで書いて、「自由メモ」を開き、以下を書く。</p> <p>・「部活vol 私は約2年間先生に部活動を通してお世話になりました。先生による熱い指導、そして学校のみならず自宅でも欠かざり行った冬の箒カトリ・レーン・グ楽しかった時も、辛かった時もありました。そのおかげか、卒部した今でも休日にはたまにテニスをし、校舎であつたら端もしく会話できています。また、勉強の面においても部活動の成果が出ています。集中力が付かれたり、甘い誘惑に誘われたりしても『もう少し頑張ろう』と、辛いことながらも乗り越えられています。」</p> <p>→手紙にコピー&ペーストする。</p> <p>「手紙の構成」を開き、書き進める。</p> <p>後付けを書いて、「頭語・結語」を開く。「手紙の構成」を見ながら、読み返す。</p> <p>「自由メモ」に、「小学校の先生vol」として、別の先生宛の手紙を書く。</p> |
| | | | 10 00 | △2 | ●1 | ●2 | ●1 | | |
| | | | 20 00 | △2 | ●1 | ●1 | ●1 | | |
| | | | 30 00 | ●2 | ●1 | ●1 | ●1 | | |
| | | | 40 00 | △ | △ | △ | △ | | |
| | | | 50 22 | △ | △ | △ | △ | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 2 | 1 | 5 | 5 | 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 | | 短い間だったが、文法は勿論、読み手のことを考え堅苦しくなりすぎないように気をつけ、一文を短くし読みやすい文にすることを心がけた。 | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 小学校の頃に祖母のお家へ暑中見舞いを書いた。中学に入ってから送っていないです。 | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | SNSではその場に応じて文や構成などを考えずに相手へ送るが手紙は構成を考えた。 | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | よい文化ではないでしょうか。 | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

| No. | Y-02 | 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 | | どちらかという知っている | | | 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</p> <p>今年も残り少なくなりましたが、いかかがお過ごしでしょうか。私は、勉強に追われながらも充実した日々を送っています。</p> <p>さて、今年度は中学校生活最後の年となりました。長かったようで短かった三年間を振り返ってみようと思います。</p> <p>一年生の時は、誰一人とわかる人がおらず苦悩の連続でした。ですが、部活動やクラス活動を通して少しずつではありますが、友達ができ、部活動のほうで、ソフトテニス部に所属し、大会では二回勝つことができました。毎日が新しいことばかりで刺激的な一年となりました。</p> <p>二年生の時は、部を先輩から引き継ぎ新体制のもとスタートしました。私自身も部長となり、部のレベルアップのために奔走した年となり、多くのことを勉強できた年でした。</p> <p>三年生の時は、最後の大会である市中総体で思うような成績を残すことができず、涙をのみました。そして、後輩に部を引き継ぐことになり、いよいよ受験に向けて本格的に動き出しました。</p> <p>そして最後になりますが、今の私がここにいるのはひとえに先生のおかげです。先生は受験のとき様々なところでサポートしてくださいました。本当にありがとうございました。これからもお体に気をつけてお過ごしください。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十一日</p> <p style="text-align: center;">■■■■■</p> <p>××××様</p> | | | 0 00 | ●2 | ●1 | ○ | | | | 「拝啓」と書いて、「頭語・結語」を開く。「手紙の構成」を開き、書き進める。 |
| | | | 10 00 | | ●1 | | | | | |
| | | | 20 00 | △ | | | | | | |
| | | | 30 00 | △ | ●2 | | | | 「敬具」まで書いて、「手紙の構成」を開く。後付けを書く。 | |
| | | | 30 20 | △ | ●1 | | | | 文章全体を読み返し、微修正して終了。 | |
| | | | 36 20 | △ | | ●2 | | | | |
| | | | 40 00 | | | | | | | |
| | | | 50 00 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 2 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 文体が話し言葉にならないように気を付けた。他には、接続語が被らないようにした。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 1年前に、お世話になった先生に近況報告で書いた。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙は、形式が決まっており、書くのに時間を要すること。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 決まりがあったほうが、「礼儀」としてはいいのかも知れないがその分書く時間が長くなってしまうので、その点は改善したほうがいいと思う。 | | | | | | | |

| No. | Y-04 | 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 | | | |
|---|--------------------|---------|--|--------------|-------|-------------|--------|--|----------|--------|--|--|
| | | | 嫌い | | | どちらかという知らない | | | 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 今年も残りわずかとなりました。 先生は元気にお過ごしでしょうか。私は、中学校最後の数ヶ月間を日々大切にして生活しています。</p> <p>さて、受験まで残り百日をきりました。この頃は、受験への焦りも感じ今まで以上に日々一生懸命勉強に励んでいます。私は、部活動で自分が思い描いて結果を残すことができず、悔しい思いをしました。だから高校入試で志望校に合格し、悔いが残らないようにこれからも一層勉強に励んで参ります。</p> <p>寒くなってきましたので、体調には十分気を付けてお過ごし下さい。 敬具</p> <p>平成三十年十二月十二日</p> <p>■■■■</p> <p>×× ××先生</p> | | | 00:00 | ●1 | | ●2 | | | | | 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。 「手紙の構成」を開き、時候の挨拶を書き、以降、書き進める。 | |
| | | | 10:00 | | | ●1 | | | | O2 | | |
| | | | 20:00 | ●2 | | ●1 | | | | | | 「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。 「手紙の構成」を開き、後付けを書く。 文章全体を確認し、微修正して終了。 |
| | | | 30:00 | △ △ ●1 | | ●2 | | | | | | |
| | | | 50:00 | | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 5 | 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 | | ・正しい敬語が使われているかどうか。 ・手紙の書き方が合っているかどうか。 | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 去年の夏に、修学旅行で訪問した施設にお礼の手紙を書いた。 | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | メールやSNSでのやり取りは、していません。 | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 手紙を書くことに慣れていない人たち(自分も含めて)にとっては、書くのが難しいと思う。 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

| No. | Y-06 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|--|--------|-------|---------------|--------|--|----------|--|--|
| | | | どちらかというと嫌い | | | どちらかというと知っている | | | 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>今年も残り少なくなり、雪も降りはじめましたが、いかがお過ごしでしょうか。私は風邪をひかないように体調管理をおこなっています。</p> <p>さて、私は受験生になり日々受験勉強に励んでいます。そんな中で私は特に英語の受験勉強に力を入れて取り組んでいます。しかし中学校三年間の頑張りが未だ成果としてです受験勉強に嫌気がさすことがあります。</p> <p>しかし、中学二年生で習った内容だけは得意です。それは、××先生の授業のおかげです。先生の授業は丁寧で分かりやすかったです。一年生の時までは英語が嫌いで授業も楽しいと思ったことはありませんでした。しかし××先生の授業によって、初めて英語を面白いと感じました。だから私は今後、英語の勉強が嫌になっても××先生の楽しい授業を思い出して英語の勉強の励みたいと思います。</p> <p>十二月になり、今後ますます外が冷えることでしょう。忙しいと思いますが体調にお気を付けください。今後も英語の先生としての益々のご活躍を祈念いたします。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十一日</p> <p style="text-align: right;">■■■■</p> <p>××××様</p> | | | 00:00 | ● | ● | | | | | <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、例文の文末を変えて、オリジナルの時候の挨拶を書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。</p> <p>「…面白いと感じました。」まで書き、「手紙の構成」を開く。</p> <p>3分ほど筆が止まり、「だから…」以降を書き進める。</p> <p>「手紙の構成」を開き、後付けを書く。</p> <p>文章全体を確認して終了。</p> | |
| | | | 10:00 | | ● | ● | | | | | |
| | | | 20:00 | △2 | ●1 | ● | | | | | |
| | | | 30:00 | △1 | ●2 | ●1 | | | | | |
| | | | 40:00 | △1 | ●2 | ●1 | | | | | |
| 49:53 | △ | | | | | | | | | | |
| 50:00 | △ | | | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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、行を変える位置、構成 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | ありません。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 構成などを気にする必要がないのはメールだけど、相手によって言葉遣いを変えなければならないのは共通していると思う。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | いいこと。 | | | | | | | | |

| No. | Y-07 | 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 | | | どちらかという知っている | | | 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 今年も残り少なくなりました。健康に過ごしていच्छやいますか。さて、段々と公立高校の入試が近づいてきました。それに伴い、身体や精神の疲れも溜まってきています。特に、塾がある火、木、土曜日は本当に辛く大変です。しかし、精を出して学んだ分だけ自分の学力の向上が実感でき、とても充実しています。また、それが学習意欲につながり、日々の学習に励むことができます。具体的な例を挙げますと、苦手な教科である英語の学習を真剣にとりくんだことで、テストの成績が少しですがよくなりました。また、それによって自信が付き、以前よりも英語の学習に意欲的に取り組めるようになりました。先生が以前教えてくださった方法を取り入れて学習したことが、結果に繋がったのだと思います。今後も先生の教えを参考に学んでいこうと思います。</p> <p>結びになりますが、最近雪も降り始め、本格的に寒くなってまいりました。体調をくずさず、良い新年を迎えられることを願っております。敬具 十二月十一日</p> <p>■■ ■■</p> <p>×× ××様</p> | | | 0 00 | | | ●2 | ○01 | | | | 「拝啓 ……いच्छやいますか。」まで書いて、「手紙の構成」を開くが、すぐに閉じて、再び書き進める。 | |
| | | | 10 00 | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | | |
| | | | 20 00 | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| | | | 30 00 | △ | | | △ | | | | | 「…学んでいこうと思います。」まで書き、「手紙の構成」を確認し、結びの挨拶を書く。 |
| | | | 40 56 | △ | | ●2 | ● | | | | | 「手紙の構成」を確認し、後付けを書く。文章全体を確認して、終了。 |
| 50 00 | △ | | ●2 | ● | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 3 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 丁寧語を使うこと。また、読みやすい文章にすること。 | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 二年前、国語の授業で親に合唱コンクールの招待状を書いた。 | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙は形として残るが、メールなどは一種のデータであることが最大の違いだと思う。 | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 内容を正しく相手に伝えるために必要なことなので、きまりはあって良いと思う。また、日本の代表的な文化の一つとしてきまりはあって良いと思うし、あるべきだと思う。 | | | | | | | | | |

| No. | Y-08 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|--------------------------------------|--------|-------|--------------|--------|--|----------|--|--|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかという知っている | | | 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 冷たい木枯らしの吹く今日のごろです。 ××先生はいかがお過ごしでしょうか。私は体調を崩すことなく、日々生活しております。 さて、今年の六月には自分にとって中学生最後の公式戦にあてはまる、市総体がありました。春に新部員を九人も迎え、顧問の先生方が変わるなど、自分たちには不安も大きくあった大会でした。結果は初戦敗退でしたが、勝利のために日々積み重ねた努力はきっと自分にはいい経験になりました。三年生で××先生に顧問をして頂けなかったのはとても残念でしたが、一・二年生での先生の指導があってからこそ自分がいい経験だと思えたのだと思います。ありがとうございました。</p> | | | 0 00 | ● | ●1 | ●3 | | | ○4 | <p>約3分間、知識的な要素を中心に確認し、「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。</p> <p>時候の挨拶記述後、約7分間筆が止まり、「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●手紙を書く相手:「×××先生」 ●伝えたい内容:「市総体の結果。今どうするか。」 ●伝えたい気持ち:「一年生の時の担任。1・2年での部活動の顧問でお世話になった感謝の気持ち。」 <p>・気を付けたいこと:「失礼の無い文章にしたい。」</p> <p>→手紙を書く相手を「△△先生」と書き、数秒後に「×××先生」に書き換えた。「時候の挨拶」を開き、今までの挨拶を消し、「今年も少々雪が見られ、山々が白く染まる頃となりました。」と書く。</p> <p>26分に再び「時候の挨拶」を開き、今までの挨拶を消し、例文どおりに書き換える。</p> <p>「自由メモ」に、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●冷たい木枯らしの吹く今日のごろです。 ●武田先生はいかがお過ごしでしょうか。 <p>→2つめを手紙文にコピー＆ペーストする。約2分間筆が止まり、「私は体調を崩すことなく…」と書き始める。「さて、」と書き、約3分筆が止まり、再び書き始める。</p> | |
| | | | 10 00 | ●2 | ●3 | ●1 | | | ○ | | |
| | | | 20 00 | ● | ● | ● | ●2 | | ○1 | | |
| | | | 30 00 | ● | ● | ● | ● | | ○2 | | |
| | | | 40 00 | ● | ● | ● | ● | | ○ | | |
| | | | 50 00 | ● | ● | ● | ● | | ○ | | |
| | | | 51 24 | ● | ● | ● | ● | | ○ | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 2 | 5 | 1 | 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 | | 相手が目上の人なので言葉遣いを気を付けました。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 部活動の先生が移動される時にお別れのメッセージのようなものを書きました。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 伝えたいことをすぐ伝えられる。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 型にそえばよいと考えてしまうことがある。 | | | | | | | | |

| No. | Y-09 | 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 | | |
|--|--------------------|---------|---|----------|--------|-------|--------|--|--|--|
| | | | どちらかというとき | | 知らない | | | 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 冷たい木枯らしの吹く今日この頃です。いかがお過ごしでしょうか。 さて、私から近況報告をさせていただきます。中学校生活も残りわずかとなり、受験の日が刻一刻と迫ってきています。毎日のお弁当作りも、あと少しで卒業ですね。毎日欠かさずありがとうございました。今のところ、まだ受験をするという実感がわかず、ただただ勉強に励んでいます。そんな生活を始めたのは中学二年の夏頃からでした。進学校という認識を強く持たれているこの学校を選んだことに、もの凄く後悔したと思っていた時もありました。精神的な面で苦だった私を救ってくれたのは、今の私の趣味でもある、乃木坂46との出会いでした。毎日一緒にいるのでその実態はわかっていることでしょう。 ところで、私にとってなぜあなたが先生かお分かりになりますでしょうか。あなたは私の人生に多大なる影響を与えてくださいました。毎日感謝しています。今日までありがとうございました。今後ともよろしくお願い致します。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十一日</p> <p>■■ ■■</p> <p>×× ××様 (※人生の師として、母親を宛名にしている。筆者注)</p> | | | 0 00 | ●1 ●3 ●2 | ●1 ●2 | ●1 ●2 | | | ● | <p>「構想メモ」を開き、以下を書く。 ・手紙を書く相手:「母親」 ・手紙を書く目的:「近況報告」 ・伝えたい内容:「日頃の感謝」 ・伝えたい気持ち:「ありがとう」 ・気を付けたいこと:「敬語」 「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。 「時候の挨拶」を開き、約2分ほど書いたり消したりして、時候の挨拶を書く。 「手紙の構成」を開き、書き進める。 「全画面」にして、書き進める。「…木坂46との出会いでした。」まで書いて、前半に「毎日のお弁当作りも、…ありがとうございました。」と書き加える。 「…わかっていることでしょう。」と書いて、約2分間筆が止まる。</p> |
| | | | 10 00 | △1 | | ●2 | | | | |
| | | | 20 00 | △ | | | | | | |
| | | | 30 00 | △ | | ●1 | | | <p>「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。 「手紙の構成」を開き、「全画面」して後付けを書く。</p> | |
| | | | 34 30 | △ | | ●2 | | | | |
| | | | 40 00 | | | | | | | |
| | | | 50 00 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 2 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 文字を打ったり書いたりすること自体、眠くなってあまり好きではないので、眠くならないようにすることが目的だったが、少し眠くなってしまう、文章構成が変だと思った。だから、普段、付箋は使わなくても、軽くメモすることが大事だと思った。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 中学生になったばかりのとき 小学校二年の時に熊本県に転校した友達と文通していて、その返事を書いて送ったとき | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 型が決まっていて楽かと思っただけの間、毎日触っているせいかメールの方が堅苦しくなく、軽い会話ができて、誤字脱字の訂正も即行えるので、メール信者になったなと感じた。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 型にはめるだけだから、いいと思った。 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| No. | Y-11 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|-----------------------------------|--------|----------|--------------|--------|--|----------|--|--|
| | | | どちらかという嫌い | | | どちらかという知っている | | | 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 寒冷の候になり、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。お身体の方はお変わりないですか。</p> <p>さて、私は、今高校入試を目の前に控えています。この大切な時に先生は私に数学や英語の勉強を教えてくださいありがとうございます。自習している時にお声をかけてくださり、分からない事があると、丁寧に分かりやすく納得できない事があった時には、納得できるように一番最初から教えてくださいとても感謝しています。</p> <p>また、最近の悩みや困ったことがあるとすぐに解決策のヒントをくださり、解決出来ました。本当にありがとうございました。</p> <p>最後ですが、お身体に気を付けてお過ごしください。また来年会えることを楽しみにしております。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>二〇十八年 十二月十一日</p> <p style="text-align: right;">■■■■</p> <p>× × × × 先生</p> | | | 0 00 | ●1 | ●2 ●2 | ●1 ●1 | ○ | | | <p>「××先生」と書くが、「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書き直す。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、「いかがお過ごしでしょうか。」と書く。</p> <p>数行空けて、「さて、」以降を書き進める。</p> <p>「…すぐに解決策」とまで書いて、2分ほど筆が止まる。</p> <p>「手紙の構成」を開き、数行空けて、先に結びの挨拶を書く。</p> <p>「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、後付けを書く。</p> <p>「全画面」にし、「…すぐに解決策」以降を書き加える。</p> <p>「手紙の構成」を開き、文章全体を微修正して終了。</p> | |
| | | | 10 00 | | ●3 ●2 ●1 | ●2 ●1 | ● | | | | |
| | | | 20 00 | △ | ●2 | ●1 | ● | | | | |
| | | | 30 00 | △ | ●1 | ●2 ●2 | ● | | | | |
| | | | 40 00 | △ | | ●2 | ● | | | | |
| | | | 48 17 | | ● | | | | | | |
| | | | 50 00 | △ | | ● | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | | 目上の人に対する言葉を失礼にならないように気を付けました。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 友達に、遊んだことなどを書いた。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | メールなどは自由に書けるが、手紙はきまりや言葉を気を付けながら書く | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | きまりがあることで、その型にはめて書けば書けるのでいいと思います | | | | | | | | |

| No. | Y-12 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|--------------------------------|--------|-------|--------------|--------|--|----------|--|---|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかという知っている | | | 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>今年も残り少なくなり、寒さが身にしみる季節となりました。先生はいかがお過ごしでしょうか。私は健康に毎日を過ごせています。</p> <p>さて、幼稚園と小学校の八年間、長い間大変お世話になりました。先生は、ダンスのことなら何でも親身になって教えてくださいました。私自身、とても貴重な体験ができたと思っています。先生は覚えていますか。初めての発表会で、側転が出来ずにそのまま走り去ってしまったことを。その時はとても恥ずかしい思いをしましたが、今ではかけがえのない思い出となっています。</p> <p>私は今、志望校合格を目指して、受験勉強に励んでいます。受験勉強がなくなった時は、先生が毎年送って下さる年賀状を見て頑張っています。</p> <p>私は三月に中学校を卒業しますが、先生との思い出を忘れずに過ごしていきます。</p> <p>最後になりますが、健康にお気を付けてお過ごし下さい。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十日</p> <p>×× ××様</p> | | | 0 00 | ●2 | ●3 | ●1 | | | | ● | <p>「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 手紙を書く相手:「習い事の先生」 ● 伝えたい内容:「ダンスの授業で、楽しくおどることができる。」 <p>「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、例文「今年も残り少なくなりました」と書くが、「手紙の構成」と「時候の挨拶」を交互に開きながら、約9分悩み、「今年も</p> |
| | | | 10 00 | ●1 | ● | ●2 | | | ●2 | <p>残り少なくなり、寒さが身にしみる季節となりました。」とする。</p> <p>「手紙の構成」を開き、「先生はいかがが…」以降、書き進める。</p> <p>「構想メモ」を開き、伝えたい内容を消し、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 気を付けること:「敬語に気を付ける」 | |
| | | | 20 00 | ●2 | ● | ●1 | | | | <p>「手紙の構成」を開き、後付けまで書き進める。</p> | |
| | | | 30 00 | | ● | ● | | | | | |
| | | | 40 00 | | ● | ● | | | | | |
| | | | 47 13 | | ● | ●1 | | | ●2 | <p>後付けまで記述後、「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 伝えたい内容:「先生との思い出」 ● 伝えたい気持ち:「感謝の気持ち」 | |
| | | | 50 00 | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | | 敬語に気を付けた。感謝の気持ちが、伝わるように気を付けた。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 二年生の夏、修学旅行でお世話になった。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | SNSよりも、手紙のほうが感謝の気持ちを伝えやすいと感じた。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 大人になった時に役立つと感じた。 | | | | | | | | |

| No. | Y-15 | 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 | | どちらかという知らない | | よく使う | | |
| 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 |
| <p>拝啓 寒冷の候となり、本格的な冬の訪れを感じる頃となりました。お身体にお変わりありませんか。私は毎日元気に過ごしています。</p> <p>さて、今回は日頃の感謝の気持ちを込めてお手紙を書かせていただきたいと思ひます。</p> <p>急遽今年の夏からお世話になっておりますが、本当に良くしていただき、心から嬉しく思っております。××先生の方の予定を後回しにしてまで私の方のレッスンを優先していただき感謝の気持ちでいっぱいです。これから本格的な受験シーズンとなり、今以上にお世話になると思ひます。そのため、私は少しでも上手になれるよう、いただいたアドバイスをもとに自分なりに努力して本番に臨めるよう、試行錯誤を繰り返しながら練習に取り組みたいと思ひます。まだまだ未熟な者ですが、これからもどうぞよろしくお願い致します。</p> <p>そしていつかは××先生のような素晴らしい声楽家になり、一緒に舞台に立てるよう、最善を尽くして取り組みたいと思ひております。</p> <p>最後になりますが、これからもご指導のほどよろしくお願い致します。至らない点もあると思ひますが、私なりに精一杯自分らしくやっていきたいと思ひます。××先生の方も、お身体に気を付けてお過ごしください。敬具</p> <p>十二月十一日 火曜日</p> <p>■■■■</p> <p>×× ××様</p> | | | 00:00 | ●2 | ●1 | ○1 | | | 「手紙の構成」を開き、書き進める。 |
| | | | 10:00 | △2 | ●1 | | | 「…これからもどうぞよろしくお願い致します。」まで書いて、「全画面」にし、前の部分を読み直して微修正する。 | |
| | | | 20:00 | △△ | ●● | | | 「手紙の構成」を開き、「そしていつかは、…」以降、後付けまで書き進める。 | |
| | | | 30:00 | △△ | ●● | | | | |
| | | | 40:00 | △△ | ●● | | | 「全画面」にして文章全体を確認して終了。 | |
| | | | 43:29 | △ | ●1 | | | | |
| | | | 50:00 | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 敬語の使い方や、文末表現、意味が反復していないかなどに気を付けました。 | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 小学生の頃、獣医さんの体験でお世話になった先生にお礼のお手紙を書きました。 | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 自分の気持ちをメールなどより伝えられることに気付きました。 | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 読みやすいし、その方がきれいな手紙に見えると思いました。 | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

| No. | Y-16 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|--|--------|-------|--------------|--------|--|----------|--|--|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかという知っている | | | よく使う | | |
| 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>今年も残り少なくなりました。年末の準備に忙しい時期かとは存じますが、いかがお過ごしでしょうか。こちらはおかげさまで何事もなく、〇〇での楽しい日々を送っています。</p> <p>さて、先生がそちらに引っ越されてから早二年が経ちました。私も弟も受験の年を控え、勉強に忙しい毎日を過ごしています。先生のもとで仲間とともに学んでいた日々がとても懐かし感じられる毎日です。</p> <p>昔とは環境も生活も大きく異なり、二年が過ぎた今でも戸惑いを隠せないことがあります。先生の厳しくも温かかったご指導が生きており、あの頃の学びが役に立つことが度々です。先生が守ってくださったあの場所は後輩たちが無事受け継いでくれ、共に活動する仲間も毎年増えてきていると聞きます。先日、久しぶりに顔を覗かせに行ったのですが、皆本当に楽しそうに練習に励んでいました。先生の話をする、寂しそうな表情を見せながらも先生の下で培った技術が今に生きていと誇らしそうに話してくれました。先生もお暇なときにこちらへいらっやいませんか。きっとあの頃より成長した姿がご覧になれると思います。</p> <p>寒くなってきました。どうかお体ご自愛下さい。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>二月一日</p> <p style="text-align: center;">■■■■■</p> <p>××××先生</p> | | | 00:00 | ● | ● | ○ | | | | | 「拝啓 〇〇にもちらちらと雪が降る」と書いて、消し、「時候の挨拶」を開き、例文にあるものを書く。 |
| | | | 10:00 | ● | ● | | | | | | |
| | | | 20:00 | ● | ● | | | | | | |
| | | | 30:00 | ● | ● | | | | | | |
| | | | 40:00 | △ | ● | ● | | | | 「…ご覧になれると思います。」まで書き、「全面」にし、冒頭から読み直し、以下を書き加える。 ・「年末の準備に忙しい時期かとは存じますが、」 | |
| | | | 50:00 | △ | ● | ● | | | | 「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。「手紙の構成」を開き、後付けを書いて終了。 | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 昔の話を良い思い出として先方が思い出せるように書くこと | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 一年ほど前に招待をお断りする旨の手紙を書いた | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙のほうがより相手の心に刺さるよう届くよう心掛ける | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 礼儀としてあったほうが送るときも頂くときも安心する。頂いた場合相手のことが分かる | | | | | | | | |

| No. | Y-17 | 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 | | | 知らない | | | 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 師走の候、冷たい木枯らしの吹く今日この頃、××先生におかれましては、いかがお過ごしでしょうか。</p> <p>さて、この度は私の近況等をご報告申し上げます。中学校生活も終わりが近づき、愈々受験競争が激化していく中、微々たるものではありませんが、確かな成長をとげています。先日の〇〇県公立高校入試体験オープンでは、▲▲▲高等学校志望者ない一位、〇〇県内で二位と、納得のいく成績を修めることが出来ました。××先生が、よく学年集会で仰っていた「受験は団体戦だ。」というお言葉の意味を、最近ようやく理解することができました。学校は勿論のこと、学習塾や友人達など、数多の好敵手達と切磋琢磨していくことで、互いに高めあうことが出来ていと実感しています。</p> <p>最後になりますが、雪も降り始め、急速に気温が下がってきているので、××先生もどうかお体をご自愛下さい。</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: right;">■ ■ ■ ■</p> <p>× × × × 先生</p> | | | 0 00 | ●2 | ●2 | ●3 ●1 | | | ●1 | <p>「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手紙を書く相手:「×× ××」 ・手紙を書く目的:「近況報告」 ・伝えたい内容:「成績 勉強 クラスの人間関係」 <p>「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、以降、書き進める。</p> |
| | | | 10 00 | | | | | | | |
| | | | 20 00 | | | | | | | |
| | | | 30 00 | △2 | | | | | 「全画面」にし、文章全体を読み直して終了。 | |
| | | | 31 30 | △ | ●1 | | | | | |
| | | | 40 00 | | | | | | | |
| | | | 50 00 | | | | | | | |
| 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 | | 言葉遣いになるべく丁寧に見えるように心掛けた。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 去年、研修先の方々へのお礼状を書きました。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 手紙はメールやSNSと違って、あまり本音を書くことが出来ない上に、ネガティブなことなどの相談がしづらいと思った。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 決まりがなかったら手紙ではなくなるので、それはそれでいいと思います。 | | | | | | | |

| No. | Y-19 | 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 | | | どちらかという知っている | | | 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 ××先生 お元気ですか。今年も残り少なくなりました。私は様々なアクシデントに悩まされながらもおかげさまで元気に生活できております。 先生と部活で活動していたのはほんの数か月前の話ですが、私にとってはもう遠い昔のように感じられます。受験も近づき、勉強時間が増え、ゲームに割くことができる時間が少なくなってきました。特に苦手な社会をやる時間も増え、勉強することを避けていた時期とは、見違えるほどになったと思います。最近では勉強に集中するあまり、外へ出た際に家から閉め出されてしまうこともありましたが、風邪もひくこともなく元気に学校に登校しております。辛くなったときは楽しかった部活の頃を思い出して乗り切ってきた私でしたが、さすがにこの時ばかりは頭の中は寒い状況からどのようにして抜け出すかといっぱいになってしまいました。結局五時間外にいる羽目になりましたが、やはり私は元気です。私が科学パソコン部にいたころは何か熱中することもなく、先生や仲間との会話を楽しんでいたような気がしますが、今になって受験という越えなければいけない大きな壁が迫ってくるのが実感でき、どうも当時のようなほほんとした雰囲気を持ち続けることが難しくなってきました。受験生としての自覚を持つことは大切ですが、常に勉強のことが頭に語りつばなしの今はどうにも気が滅入りそうです。いい息抜きを模索中ですが、そちらに傾倒してしまいそうでなかなか手が出せません。一度、日向ぼっこを息抜きとして選んだことがありますが、あまりの日向の心地よさに気が付けば夕飯の時間になっていたことがあり、息抜きをしている最中はよかったものの、終わってから憂鬱になってしまいました。人生の壁の中では受験などちっぽけなものだとよく耳にしますが、このような一大事をちっぽけと言い放つということはそれ以上の苦難がこれから先待ち受けているようで、受験が佳境に入るほど将来への不安が募っていくのを感じます。</p> <p>もう少しで姉が返ってきます。正月に帰ってくるのは約五年ぶりでしょうか。海を隔てた別れというものはどうにも遠く、姉と会うことができるのは年に一度きりです。今年一度夏に帰ってきたため、また会えるのは高校生になってからだと考えていましたが、また会える機会が作られました。嬉しい誤算です。姉も元〇〇中学校の生徒であり、勉強の方法などを巧いこと聞きだして、成績の向上につなげたいところです。姉は優秀でした。そして今も優秀です。絶対に何か特別な勉強方法があるところなんです。お酒のお酌をしつつ、ぜひとも盗みたいところです。姉の酒癖は悪く、嘘を吹き込まれそうな気もしますが、そこは何とかします。具体案はありませんが何とかします。なんとか。</p> <p>先生は一度目の理科研究発表会を覚えてますか。あの時入賞した学校の研究が過冷却した液体に関するものだったことを私は覚えてます。そこで初めて過冷却というものを知った私は様々な手を尽くしてどうにか過冷却の飲み物を作れないかと悪戦苦闘しました。新聞紙にぐるぐるとペットボトルに始まり、新聞紙の量を増減させたり、ちょうどいい取り出し時間を考えたり、新聞紙をタオルに変化させてみたりと試行錯誤しましたが、いずれも失敗に終わりました。そんな中、意図しないことで一度、二本のペットボトルの水を過冷却状態にすることに成功しました。去年の冬、試験勉強のために机に向かっていたころ、わざわざ飲み物を取りに行くことを面倒くさかった私は、窓の外にペットボトルの水を放置しておくことにしていました。ある時、外に置いていたことを忘れてしまった一晩放置したペットボトルを翌日開けると、開けたところから凍っていくさまが観察できました。試行錯誤差諦め、ちょうど記憶の片隅に追いやられかけていた時期の話でしたからとても興奮しました。その過冷却の水は飲んだ瞬間に口の中で凍り、そして瞬時に溶けるためとても不思議な食感でした。その後、何度も窓の外にペットボトルを放置しましたが、徐々に暖かくなってきてしまい、再現することはできませんでした。現在、また寒くなってきました。今年こそは過冷却の水を飲み放題になるくらいに生産したいところです。</p> <p>まとまりのない文を書いてしまいました。徒然草の著者もこんな感じに自分の書きたいことをひたすらに紙に綴ったのでしょうか。今の話をしているはずが、昔に思いをはせています。我ながら不思議な話の展開になってしまいました。</p> <p>現在、〇〇県効率入試まで100日を切り、受験もクライマックスに入りつつあります。先生のお体、ご自愛ください。 敬具 十二月十二日</p> <p>××先生</p> | | | 00:00 | ●1 | ●3 | | ○2 | | | | 「拝啓」と書き、「頭語・結語」を開く。「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。以降、書き進める。 |
| | | | 10:00 | | ● | | | | | 「全画面」にして、書き進める。 | |
| | | | 20:00 | | △ | | | | | | |
| | | | 30:00 | | △ | ●2 | | | | 「…生産したいところです。」まで書いて、「手紙の構成」を開き、冒頭を確認し、後付けまで書き進める。 | |
| | | | 40:00 | | △ | ● | | | | 最後の約3分で、文章全体を確認し、微修正を加えて終了。 | |
| | | | 43:42 | | △ | ● | | | | | |
| | | | 50:00 | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 自分の伝えたいことを段落ごとに分けてあまり他の話題に行かないようにした。しかし、前後の段落でまとまりがあるかと問われると否を唱えるしかなく、そこは反省すべき点だと考えている。さらに、敬語になるようにも気を使ったが、ところどころ用法を間違っているかもしれない。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 夏ごろ書いた、秋田の友人への暑中見舞いです。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | メールやSNSは基本的に送信から相手の到着までの時間が非常に短く、大きな意識の交流が可能である。そのため、言葉とイメージがより、スピードを重視した言葉遣いになります。しかし、手紙は到着まで時間がある程度空きます。そのため、一言一言の重みがメールやSNSとは違い、訂正がきくまで時間がかかることもあり、非常に重いです。そうすると必然的に言葉遣いにも気を付ける必要が出てきます。また、手紙は「こころ」にも届きます。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | きまりは、双方の共有意識として便利なものであるから、初対面の相手に手紙を送る際は便利だと考える。しかし、親しい相手にはそこまで重要でないとと思うが、重要な内容を送る場合などに初めの一言でその手紙の重要性を物語るができるため、一概には言えないと考える。 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

| No. | Y-20 | 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 | | | どちらかという知っている | | | よく使う | | |
| 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>謹啓 冷たい木枯らしの吹く今日このごろです。</p> <p>××先生におかれましてはますますご清祥のことと存じます。</p> <p>さて、××先生に叱られてばかりだった私も、今は中学三年生となり受験勉強に励んでおります。そんな今だからこそ、私は××先生に最大限の感謝送りたいと思い、この手紙を認めた次第であります。</p> <p>私の担任の先生が××先生であったあの一年間、私は先生から何度怒られたことでしょうか。授業中のおしゃべり、給食を残す、悪口、非積極的な態度、清掃の時間の怠慢。私は、小学校を幼稚園の延長線上だと思って横柄な態度をとり続けてきました。もし、「まだ子供だから仕方ない」と思って優しい指導を行うような先生が担任だったら、私はきっと、小学三年生まで同じような態度であったでしょう。さらにその影響は、その後の学校生活にまで及んでいたでしょう。</p> <p>私がそのようなことにならなかったのは、ひとえに、××先生の厳しい指導によるものだと確信しております。「小学校は幼稚園の延長線などではない」。それを××先生は、私が前述したようなことを犯すたびに指導して下さいました。私が理解するまで何度も何度も。</p> <p>××先生が担任だったのは一年生の時だけでしたが、その一年間で叩き直していただいた態度は、その後の学校生活の礎となりました。おそらく、××先生の厳しい指導がなかったら、弦楽部の男子リーダーにも、委員会の委員長にもなっていなかったです。そこで得た貴重な経験も存在しなかったことでしょう。</p> <p>××先生は私の中で最も偉大な先生です。</p> <p>××先生は今もどこかの小学校で指導を続けていることと存じます。ぜひお体には気をつけてください。さらなるご活躍をお祈り申し上げます。 謹白</p> <p>平成三十年十二月十一日</p> <p>■■■■</p> | | | 0 00 | | | | | | | | |
| | | | 10 00 | △2 △1 | | ●2 | ○2 ○1 | | | ● 「構想メモ」を開き、以下を書く。 ● ・手紙を書く相手:「××先生」 ●1 ・手紙を書く目的:「近況報告、感謝」 ●3 ・伝えたい内容:「××先生の厳しい指導によって、自製の心と積極的な姿勢をみにつけることができた。」 ● ・伝えたい気持ち:今とても充実 ● ・気を付けたいこと:なし ● 「さて、」と書いて、「手紙の構成」を開いた後、「構想メモ」を聞く ●2 「全画面」にして書き進め、「…次第であります。」まで書く。再び「構想メモ」を開き、伝えたい内容を「××先生の厳しい指導は、小学校生活、中学校生活を送るにあたって、 | |
| | | | 20 00 | △ | | | | | | 基礎となる心を育ててくれた。」と書き直す。「全画面」にして書き進める。 | |
| | | | 30 00 | △ | | | | | | | |
| | | | 40 00 | △ | | | | | | | |
| | | | 49 41 | △ | | | | | | | |
| | | | 50 00 | △ | | ●3 | | | | 「手紙の構成」を開き、後付けを書く。「全画面」で文章全体を確認して終了。 | |
| 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 | | 表現の重複、具体的な事象を書く | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 二年生の修学旅行で訪問した企業に感謝状を送った。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 筆圧、封筒、紙、肌触り、重み、同じ物体の共有 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 「礼儀を示す一般的な形」として便利なものだと思う。 | | | | | | | | |

| No. | Y-21 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|-----------|---|--------|----------------|----------|--------|--|--|---|
| | | | どちらかという嫌い | | | 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 ××先生 今年も残り少なくなりました。</p> <p>近頃気温も低くなり、風邪をひきやすくなる季節となりました。お身体は大丈夫でしょうか。</p> <p>さて、私が部活動をしていたときはご指導して頂きありがとうございました。近頃は受験勉強に励み日々頑張っています。また、学校生活では行事にも積極的に取り組み、充実した日々をおくっています。先月行われた合唱コンクールでは、最優秀賞を獲得し、今までには無いような達成感を感じる事ができました。</p> <p>しかし、学習面ではなかなか結果が出せず苦しんでいます。ときには勉強から逃げってしまうこともあります。ですが、部活で指導頂いた諦めない気持ちや、努力で目標である、▲▲高合格のために頑張っていきます。</p> <p>さて、最後になりますがお身体に気を付けてお過ごしください。また○○中サッカー部の健闘を祈っております。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>××先生</p> | | | | 0:00 | ●2 | ●2 ●3 ●2 | ●1 ●2 | | | ●1 | <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手紙を書く相手:「××先生」 ・手紙を書く目的:「近況報告」 <p>「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、安否の挨拶分の行を空け、「さて、」以降の本文を書き進める。</p> |
| | | | | 10:00 | | | | | | | |
| | | | | 20:00 | | | | | | <p>「…達成感を感じる事ができました。」まで書いて、安否の挨拶を書き、更に書き進める。</p> | |
| | | | | 30:00 | | | | | | | |
| | | | | 39:55 | | | | | | | |
| | | | | 40:00 | | | | | | <p>「手紙の構成」を開き、後付けを書いて終了。</p> | |
| | | | | 50:00 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | | | 目上の方への手紙なので丁寧な言葉を意識した。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | | 去年の秋ごろ高校訪問の際、高校の先生方にお礼状を書いた。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | | メールではルールや形は特にないので書きたいことをそのまま書けるが、手紙では書く順番があるので自由に書けなかった。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | | 決まりがあると自由に書きづらいが目上の方に何かを伝えたい場合はメールより手紙の方がしっかりしているのできまりがあるのはいいと思う。 | | | | | | | |

| No. | Y-22 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|-----------------------------|----------------------|--------------|-------|--------|--|---|---|
| | | | どちらかというとき | | どちらかという知っている | | | 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。先生は、いかがお過ごしでしょうか。私は長年行ってきたサッカーを引退し、受験生として、日々、受験勉強に、励んでいます。</p> <p>さて中学生も残りわずかな今、私の、近況を報告したいと思います。先生が、おっしゃっていたように、中学校での生活はとても面白かったです。自分より運動や勉強が出来る人達が多くとても新鮮でした。一年生のはじめは、小学校の時のように特に何もしなくても不自由なくできてましたが、途中から特に中学生で新に加わった英語に苦しみました。はじめて勉強でわからないところが出てきました。今では、英語も人並みまでに成長することが出来ました。今では、英語も人並みまでに成長することが出来ました。</p> <p>私は、中学校で努力を継続することの大切さを改めて学び、自分とは比べ物にならない天才がいることを学びました。</p> <p>私は、これからも自分の目標に向かって頑張っていきますので先生も健康にだけは、気をつけて生活してください。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十一日</p> <p>××××様</p> | | | 0 00 | ●3 ●2 ●1 ●1 ●3 ●2 | ●1 ●2 | | | | | <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。 「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。 「手紙の構成」を開き、書き進める。</p> |
| | | | 10 00 | | | | | | | |
| | | | 20 00 | | | | | | | |
| | | | 30 00 | | | | | | <p>「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。 「手紙の構成」を開き、後付けを書く。 文章全体を読み直して終了。</p> | |
| | | | 40 48 | | | | | | | |
| | | | 50 00 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | | 型をしっかりと守ること。しっかりした敬語を使うこと。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 中学校一年生の十月頃合唱コンクールの招待状を書いた。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 特に手書きの手紙はSNSより思いが伝わりやすいと思う。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 礼儀。 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| No. | Y-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 | |
|--|--------------------|---|----------|--------|-------|-------------------------|--|-----|-------------------------|--|
| | | | 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>拜啓 ××先生 小雪の舞う季節となりましたが、いかがお過ごしでしょうか。××先生には理科の授業で度々お会いしますが、卒部してからというもの科学パソコン部にいたころが懐かしいです。科学パソコン部の楽しい雰囲気ができたのは、××先生がいらっしゃるからこそだと思っています。部活は毎日楽しくて仕方ありませんでした。部活で知り合った友人との交流は今でも続いています。これからも科学パソコン部の楽しい雰囲気を保ってほしいです。部活での唯一の心残りは二年生の時理科研究発表会に出場できなかったこと、数学が苦手なので戦力になるかわかりませんでした。科学の甲子園に出なかったことです。高校に入学してからは部活で悔いを残さないよう最善を尽くしていく所存であります。</p> <p>最近、私の生活に大きな変化はありません。学校に行つて学校から帰つて夕食食つて勉強してパソコンいじつて寝ますしかし、受験のため趣味に割く時間が減り勉強に割く時間が若干大きくなっています。つらい時期ではあります。受験が終わつて合格した暁には東京のミリタリーショップに行くという交渉を親と締結したので志望校合格のため日々学問に励んでおります。少しでも体に蓄積した疲れを抜くため、よくパソコンで音楽を聴きます。その中につらい状況でもこの歌を聞けば気分が高揚する歌を見つけたので紹介します。</p> <p>嵐の中でも吹雪でも うだるような暑さ 凍える夜でも 顔が埃にまみれようと我が心は快活なり そう、我が心は 驕進する我が戦車嵐を超えて パンツァーリート(戦車の歌)という、ドイツの歌です。私は嵐でも吹雪でも暑い昼でも凍える夜でも嵐の中を突き進む戦車のごとく受験という困難を乗り越えていきます。</p> <p>先生もお体をご自愛ください。 敬具 十二月十一日火曜日</p> <p style="text-align: center;">■■ ■■</p> <p>宛先 ××先生</p> | | | 00:00 | ●1 | | ●2 ● ● ● ●1 | ○ | | ●2 ● ● ● ●1 | <p>「…いかがお過ごしでしょうか。」まで書き、「手紙の構成」を開く。</p> <p>「構想メモ」を開き、以下を書く。 ・手紙を書く相手:「××先生」 ・手紙を書く目的:「卒業するから」 ・伝えたい内容:「己の近況」 ・伝えたい気持ち:「恩師への感謝」</p> <p>・気を付けたいこと:「礼儀 手紙の構成が適切か」</p> <p>「全画面」にして、前を読み直し、微修正しながら書き進める。</p> <p>「手紙の構成」を確認して終了。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | 1 | 5 | 5 | 5 | 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 | 手紙の形式に沿っているか、相手への失礼へなっていないか気を付けた。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | 中学二年の修学旅行の研修にて、訪問先への感謝状を書いた。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | メールやSNSのほうが気楽にやりとりが出来る分、誤解を生みやすい場合がある。ただし手紙は郵便で相手に送らなければならない場合があるので面倒 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | きまりを制定することで、礼節をもって他人と接する術をみにつける | | | | | | | | |

| No. | Y-25 | 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 | | |
|--|--------------------|---------|--|--------|-------|---------------|--------|--|----------|--|--|
| | | | どちらかというとき | | | どちらかというとき知らない | | | よく使う | | |
| 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 寒冷の候 雪も降ってまいりましたが、いかがお過ごしでしょうか。私は日々朝の寒さに驚きながら学校へ通っております。</p> <p>さて、ピアノのレッスンをお休みさせていただいてから早いもので二か月が経とうとしています。私は最後のレッスンの日から、ますます勉強に励んでおります。それは、合唱コンクールを全力でやりきることができたからです。××先生のアドバイスを参考に指揮者と話し合って曲を仕上げ、見事最優秀賞を獲得することができました。ありがとうございました。</p> <p>それからは毎日塾に通い、できることを全てこなそうと頑張っています。先生は受験を目の前にして私に、自分を追い込みすぎないようにと教えてくださいました。いまでもたまに勉強がなくなった時、ピアノに触れることがあります。その度に復帰できた時の自分を想像し、そのために頑張ろうと思えるようになりました。今までつらいときの逃げ道だったり、ただ楽しかっただけであったりしたピアノが、自分の意志の支えになってくれます。××先生がいつもおっしゃっていた、「自分を支える糸」の意味が分かったきがしました。今は受験に向けて精一杯努力したいです。</p> <p>最後にはなりますが、この寒い中どうもお体に気を付けて、また会える日を楽しみにしております。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十一日火曜日</p> <p style="text-align: right;">■■■■■</p> <p>××××先生</p> | | | 0 00 | ●2 | ●3 | ●1 | | | ●1 | <ul style="list-style-type: none"> ● 「構想メモ」を開き、以下を書く。 ● ・手紙を書く相手:「××先生」 ● ・手紙を書く目的:「近況報告」 ● ・伝えたい内容:「勉強の様子 合唱コンクールの結果 これからの意気込み」 ● ・伝えたい気持ち:「感謝 受験への意気込み」 ● ・気を付けたいこと:「あくまで近況報告 過去ではなく今のことを」 | |
| | | | 10 00 | | ●1 | ●2 | | ● | | | <p>「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、「寒冷の候」と書く。</p> <p>「いかがお過ごしでしょうか」と続けるが、消して、「自由メモ」を開き、以下を書く。</p> <p>「合唱コンクール ・最優秀賞 ・先生のアドバイスのおかげで伴奏をこなせた→盛り上がり、山場など指針となった 感謝 勉強(休んでから) ・合唱コンが終わってから勢いがついた ・たまに弾く ・復帰出来る日が楽しみ それまで頑張る」</p> <p>時候の挨拶に続く前文はかかずに一行空けて、「さて、」と書いて、「構想メモ」、「自由メモ」を確認後、「手紙の構成」を開き、書き進める。</p> |
| | | | 20 00 | | | ●1 | ●2 | | ● | | <p>「～日々(のちに、「ますます」と書き換える。稿者注)勉強に励んでおります。」まで書いて、「自由メモ」を開き、「合唱コンクール②」、「勉強(休んでから)①」とナンバリングする。</p> <p>その後、自由メモを見ながら、書き進める。</p> |
| | | | 30 00 | | | | ● | | ● | | |
| | | | 40 00 | | △2 | △1 | ●3 | ●2 | | ●1 | <p>「…分かったきがしました。」まで書いて、「全画面」にして、「今は～したいです。」の一文を加えて全体を確認する。</p> <p>「手紙の構成」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、最後に、「雪も降って参りましたが、…通っております。」の二文を追加して終了。</p> |
| 49 51 | | △ | | | ●1 | | | | | | |
| 50 00 | | △ | | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 1 | 4 | 1 | 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 | | 過去のことでなく、近況を報告する内容になるようにした。また、単なる出来事ではなく思っていることを多く書くようにした。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 年賀状以外ではあまり手紙を書く機会がなかった。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | きちんとした形式に沿って、伝えたいことを簡潔にまとめる必要があった。 | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 型にはめて書くのは書きやすかった。 | | | | | | | | |

| No. | Y-26 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|-----------|---|-------|--------------|--------|--|----------|--|---|
| | | | どちらかという嫌い | | | どちらかという知っている | | | よく使う | | |
| 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>寒冷の候、いかがお過ごしですか。私は、先日風邪をひいてしまいましたが、元気に学校生活を送っています。</p> <p>さて、先月に、中学校で合唱コンクールがありました。私たちのクラスは最優秀賞を獲りました。全員で創り上げることができ、四年生の頃の市民合同音楽祭を思い出しました。その時は、先生に励まされたこともあって、無事に本番を終えることができました。今回は、私が励ます立場になりました。大変でしたが、クラスメイトに支えられ、あの時のように楽しく合唱に参加できました。</p> <p>また、あと三か月で公立高校入試を迎えます。しかし、国語の作文や数学の図形問題、地理の暗記など、自分が苦手です。やらなければならないことがまだ山ほどあります。私は、不安でたまりません。先生にぜひ作文の書き方を教えて頂きたいです。</p> <p>今年も残り少なくなってきました。お身体に気を付けてお過ごしください。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十一日</p> <p style="text-align: right;">■■■■■</p> <p>××××先生</p> | | | 00:00 | ●1 | ●2 | ●3 | | ●2 | | | <p>「頭語・結語」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。</p> <p>「ふせん」を開き、付箋2枚に、以下の内容を書く。</p> <p>・「合唱コンクール→最優秀賞」</p> <p>・「受験勉強→つらい」</p> <p>付箋2枚を線で結ぶが、「つらい」を消した後、「受験勉強」の付箋を消す。</p> <p>「構想メモ」を開き、以下の内容を書く。</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 ・合コン」</p> <p>「手紙の構成」を開き、「…いかがお過ごしですか。」以降を書き進める。</p> <p>「さて、」と書いて本文に入るときに、「ふせん」を開く。</p> <p>・「受験勉強→難しい」</p> <p>・「辛かったが クラスメイトとなって獲れた」</p> <p>の付箋を追加。</p> <p>「合唱コンクール…」と「辛かったが、…」を線で結んで、更に書き進める。</p> <p>「…合同音楽祭を思い出しました。」まで書いて、以下の付箋を書き、本文を書き進める。</p> <p>・「市民合同音楽祭→先生に励まされた」</p> |
| | | | 10:00 | ●3 | | ●2 | ●1 | ●1 | | | |
| | | | 20:00 | | ●2 | ●2 | ●1 | ●1 | | | |
| | | | 30:00 | △2 | ●1 | ●2 | ●1 | ●2 | | <p>「頭語・結語」を開き、「敬具」と書く。</p> <p>「手紙の構成」を開き、後付けを書く。</p> <p>「全画面」にして、段落を整え、以下の内容を修正して終了。</p> <p>・「私は、寒くて登下校が大変です。」→「私は、先日風邪を…を送っています。」</p> <p>・「今回は、私が…参加できました。」を追加。</p> | |
| | | | 40:00 | △ | | ●2 | | | | | |
| | | | 41:16 | △ | | ● | | | | | |
| | | | 50:00 | △1 | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 1 | 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 | | | 言葉遣いや相手の失礼にあたらぬ表現を気を付けて選んだこと。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | | 十月頃、友達の誕生日プレゼントに添える手紙。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | | メールなどでは一回書いたら戻せないことが多いが、手紙では見直しができる。また、手紙のかたがたがあり、かしまった感じになる。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | | 型があることで書きやすいが、目上の人にしか書けない印象。 | | | | | | | |

| No. | Y-27 | 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 | | |
|---|--------------------|---|-----------|----------|-------------|----------------|--------------|--|--------|--|
| | | | どちらかという嫌い | | 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。お体に変わりありませんか。私は元気にやっております。</p> <p>ところで、私は今年の六月に部活動が終わり、その後は受験勉強と、なかなかピアノに触れる機会がないまま日々を過ごしています。しかし、先生から教えていただいたことや、学んだことを、合唱コンクールなどに生かすことができました。先生が、いつも優しく丁寧に指導してくださいました。今でも鮮明に覚えています。毎日一生懸命練習して、賞を取った時の喜びは一生忘れないと思います。また、グループレッスンでは、一緒に練習をしたメンバーと楽しく交流することができて、私にとって、とても良い思い出になりました。高校に入学して、またピアノを始めるかは分かりませんが、もし音楽に触れる機会があったら、先生が教えてくださったことを生かしていきたいと思えます。</p> <p>これからますます寒くなることが予想されますので、どうかお身体に気を付けて下さい。 敬具</p> <p>十二月十一日 ■■■■</p> <p>××××先生</p> | | | 0 00 | ●2 ●2 | | ●3 ●1 ●1 | ○ ○ ○1 | | | <p>「拝啓 今年も残り少なくなりました。」と書いて、「手紙の構成」を開く。</p> <p>「ところで、」と書いて本文に入るときに、「構想メモ」を開き、以下の内容を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●手紙を書く相手:「××先生」 ●手紙を書く目的:「近況報告」 ●伝えたい内容:「今年の6月に部活動が終わり、その後は受験勉強と、なかなかピアノに触れる機会がないまま日々を過ごしています。」(※ママ) ●以降、書き進める。 <p>「…に生かすことができました。」まで書いて「手紙の構成」開くが、約3分、筆が止まる。</p> <p>21分頃に「先生が、…」以降、書き始め、後付けまで書く。</p> <p>「全画面」にし、文章全体を確認して終了。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況⇒ | | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | お世話になったことへの感謝の気持ちが十分伝わるようにした。また、敬語に間違いがない気を付けた。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | 中学二年生の授業で、お礼の手紙 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | 書き方が決まっていて書きやすい | | | | | | | | |

| No. | Y-28 | 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 | | |
|--|--------------------|---------|--|--------|--------------|--------|--|----------|--------|---|
| | | | どちらかというとき | | どちらかという知っている | | | よく使う | | |
| 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>冷たい木枯らしの吹く季節となりました。いかがお過ごしでしょうか。私は、お陰様で元気に過ごさせていただいております。</p> <p>さて、この度、このようなお手紙を書かせていただいたのは、これまでの感謝と私の近況をお伝えしたかったためです。</p> <p>六月の市中総体から、早くも六か月が過ぎました。下校の際に体育館から聞こえる、一年生の声とボールの音になつかしさを感じています。部活動の練習の時は、正直、「厳しいなあ」と感じることもありましたが、私たちにたくさんの方を教えてくださいましたこと、今はとても感謝しています。</p> <p>後期から私は、代議員を務めさせていただいています。自分のことに集中するこの時期に、クラスや学年のことを考えなければならないのは少し大変ですが、部活動を通して身についた、周りを見て状況を判断し、行動する力を使って、もう一人の代議員に助けをもらいながら、日々頑張っています。また、三月に追った受験に向けて、毎日勉強に励んでいます。先生に、国語のことを質問しに伺うかもしれませんが、その時は優しく教えてください。</p> <p>最後に、数日前に雪が積もり、寒い日がこれからも続きますので、お体にお気をつけてお過ごしください。また、卒業するまで、何かとお世話になるかと思うので、その際はよろしく願いいたします。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十一日</p> <p style="text-align: right;">■■■■</p> <p>×××先生</p> | | | 0:00 | ●1 | ●2 | ●1 | | | | <p>「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、例文の文末を変えて時候の挨拶を書く。</p> <p>「さて、」と書いて本文に入るときに、「構想メモ」を開き、以下の内容を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・伝えたい内容:「部活動のお礼 自分の近況報告→受験勉強に励んでいること、クラスで代議員をやらせていただいていること、今、体育で行っているバレーボールの学習が楽しいこと、それにいきていること」 ・伝えたい気持ち:「感謝」 <p>以降、書き進める。</p> <p>「…その時は優しく教えてください。」まで書いて、「手紙の構成」を開き、結びの挨拶と後付けを書く。</p> <p>文章全体を確認して終了。</p> |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | 1 | 5 | 5 | 1 | 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 | | 時系列を整理して書くこと。書きたいことがたくさんあったため、内容を絞り、読みやすくして書くこと。 | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 二年生の九月ごろに関西研修のお礼状を書いた。 | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | やり取りをしていない。 | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | とても良いと思う。型が決まっているため、迷わず書けたり、失礼なく書けたりするから。 | | | | | | | |

| No. | Y-29 | 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 | | | | |
|--|--------------------|---------|---|--------|---------------|--------|------|--|-----|---|--|--|
| | | | どちらかというとき | | どちらかというとき知らない | | | 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 いつの間にか気温も下がり、地面に落ちていた紅い葉が雪へと姿を変える季節となりました。その後いかがお過ごしでしょうか。私は毎日楽しく中学校生活を送っています。</p> <p>ところで、もうすぐ部活が終わって半年になりますね。毎日卓球台に向かって日のことがまるで遠い昔の出来事のように思い出されます。今でも体育館の前を通り、ピンポン玉の跳ねる音が聞こえるときどこか悲しく、しかし懐かしく感じるときがあります。</p> <p>当時、私たちのチームは決して強いとは言えず衝突もたくさんありました。勝ち負けがはっきりしてしまう勝負の世界だからこそ突き付けられてしまう現実に心が折れ、涙があふれることもしょっちゅうでした。特に私はメンタルが弱かったこともあり試合をして負けるたびに落ち込みいつも××先生に励ましてもらっていたことを今でも覚えています。</p> <p>ある時、学校のリーグ戦でどうしても勝たなかった試合に敗れ、そのやるせなさから部活への熱がさめてしまう時期がありました。強さこそが部活で一番大切なものだと思っていた私は、同時に負けることはとても恥ずかしいものだと思っています。そんな私に××先生は「負けることは決してはずかしいことではない。むしろ負けて悔しいと思えないほうが恥ずかしいと思う。」とおっしゃられました。部活に対して少し投げやりになっていた私はその時思わず下を向いて唇をかみしめたことを覚えています。</p> <p>もしあの言葉がなかったら私は部活に対してもさらには自分の将来についても投げやりになってしまっていたと思います。今こうして振り返るともし投げやりになっただけで部活をつづけていても自分のプラスにはなっていませんでした。今こうして自分の将来に前向きな私がいるのも××先生のおかげです。本当にありがとうございました。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>平成二九年十二月一日</p> | | | 0:00 | | | ●2 | | | ●1 | <ul style="list-style-type: none"> ● 「構想メモ」を開き、以下を書く。 ● ・手紙を書く相手:「部活の顧問の先生」 ● ・手紙を書く目的:「近況報告、感謝」 ● ・伝えたい内容:「部活をしなくなって心さみしい、物足りない」 ● ・伝えたい気持ち:「あの時投げやりになっていたままだったら今の私はなかった」 | | |
| | | | 10:00 | | | ●1 | | | ●2 | <ul style="list-style-type: none"> ● 「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。 ● 「時候の挨拶」を確認後、オリジナルの時候の挨拶を書き、以降、書き進める。 ● 「さて」まで書いて、「構想メモ」を開く。 ● 「手紙の構成」を確認し、再度「構想メモ」を開き、書き進める。 | | |
| | | | 20:00 | | | | | | | ●1 | <ul style="list-style-type: none"> ● 「全画面」にして、「本当にありがとうございました。」まで書き進める。 | |
| | | | 30:00 | | | | | | | | | |
| | | | 40:00 | | | | | | | | ●2 | <ul style="list-style-type: none"> ● 「構想メモ」を確認し、「手紙の構成」を開き、後付けを書いて終了。 |
| | | | 50:00 | | | | | | | | | |
| | | | 50:02 | | | | | | | | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 3 | 3 | 1 | 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 | | 主語と述語がねじれてしまわないようにすることに気を付けた。 | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 今年の夏、北海道に住む友達に近況報告しました。 | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | SNSでは主語や言葉を略しがちだったけれどしっかりと手紙を書くことで日本語のスキルがあがった気がした。 | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | きまりがないと余計に書きづらいと思うのでいいと思う。 | | | | | | | | | |

| No. | Y-31 | 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 | | |
|---|--------------------|---------|------------------------------------|--------|-------|-------------|--------|--|--|------------------------------|--|
| | | | 嫌い | | | 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 冷たい木枯らしの吹く今日この頃です。</p> <p>先生、いかがお過ごしでしょうか。私は、それなりに楽しい学校生活をおくつています。</p> <p>さて、先生が附属小学校を去ってから、早いもので五年もたってしまいました。私も、もう受験生です。</p> <p>先生は私の小学校三・四年生の時の担任でしたね。私は先生が担任のクラスになれてとても幸せでした。この頃、私は今までの中で一番学校生活を楽しんでいたと思います。また、学力もこの時急激に上がりました。担任が良いと、学校生活が楽しくなるというのはよくいったものです。</p> <p>今では、もう受験生となって勉強、試験と、とても忙しいです。楽しかったあの頃に戻りたい、と時々思います。</p> | | | 0 00 | ●2 | ●2 | ●2 | | | ●1 | 「構成メモ」を開き、「手紙を書く相手」に「××」と書く。 | |
| | | | 10 00 | ●1 | ●3 | ●2 | | ●2 | 「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。 | | |
| | | | 20 00 | ●3 | ●1 | ●2 | | ●1 | 「時候の挨拶例」と「手紙の構成」と行き来しながら、時候の挨拶を書く。 | | |
| | | | 30 00 | ●3 | ●1 | ●2 | | ●1 | 「構想メモ」を開き、以下の内容を書く。 | | |
| | | | 40 00 | ●3 | ●1 | ●2 | | ●1 | ・伝えたい内容:「こちらは、もう受験生です。」 | | |
| | | | 50 00 | ●3 | ●1 | ●2 | | ●1 | ・伝えたい気持ち:「お世話になりました」 | | |
| | | | | △2 | △ | △ | | | 「時候の挨拶例」を開き、時候の挨拶を、「今年も残り少なくなりました。」から、「今年も残りわずかとなりました。」とオリジナルに変更する。 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | 付箋4枚に以下の内容を書く。 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | ・「小学校3・4年生のころの担任」 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | ・「そのことが一番楽しかった」 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | ・「学業も一番よかった」 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | ・「とても親しみやすい先生」 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | →「そのことが一番楽しかった」と「学業も一番よかった」を線で結ぶ。 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | 「手紙の構成」を開き、安否の挨拶を書き始めるが、消して、再び、時候の挨拶を例文に変更し、安否の挨拶を飛ばして、数行開けて、「さて、」と書く。 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | ここまで約20分、内容を考えており、本文を書き始めたのは、21分過ぎから。 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | 「…急激に上がりました。」まで書いて、安否の挨拶に戻って書く。 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | 「全画面」にし、「今では、」以降を書き進める。 | | |
| | | | | △ | △ | △ | | | 書き終わらず。 | | |
| 事後アンケート(2)による活用状況➡ | | | | 1 | 5 | 1 | 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 | | 言葉遣いや段落など。また、どこに最も伝えたいことを持ってくるかなど。 | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 二年前。 | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | そんなに要らない。 | | | | | | | | |

| No. | Y-32 | 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 | | | | | |
|--|--------------------|---------|--|--------|-------|-------------|--------|--|----------|--------------------|---|---|--|--|
| | | | どちらかという嫌い | | | どちらかという知らない | | | 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 | | | | |
| | | | | 頭話・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 雪も目に見えるように積もり、寒さが厳しくなって来ました。チームの皆様におかれましては、いかがお過ごしでしょうか。</p> <p>さて、〇〇〇〇ユースでのご指導について改めまして誠に御礼申し上げます。初めてユースに行ったときは、予想以上に辛い練習や慣れない環境に戸惑い、チームの足手まといになっていました。しかし、徐々にチームとも打ち解けあい毎日練習や試合を楽しめるようになっていきました。更に、コーチの一温かいご指導のおかげで技のバリエーションが増え、部活の方にも知識や技能を生かすことができました。ユースでの辛かったことや楽しかったこと、うれしかったことは今でも鮮明に覚えており私にとって良い経験となっております。</p> <p>今では、部活動を辞めて高校受験に励んでおりますが、週に一回バスケットを趣味がてらやっております。今でもバスケットをしているのは、ユースでバスケットの楽しさを知れたからだと思います。高校に入学してもバスケットは続けていこうと考えております。こんなにも色々な経験を私に与えてくださり本当に感謝してもしきれません。再度御礼申し上げます。</p> <p>最後になりますが、チームの皆様共々体調に気を付けながらお過ごしください。ワイヴァンズユースチームの更なる飛躍を期待しまして結びとさせていただきます。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p style="text-align: center;">十二月十一日</p> <p>■■■■■</p> <p>××コーチ</p> | | | 0 | 00 | ●2 | ●3 | ●1 | ●1 | ○1 | | | 「拝啓」と書き、「手紙の構成」を開く。オリジナルの時候の挨拶を書く。「構想メモ」を開き、以下を書く。 ・手紙を書く相手:「××コーチ」 ・手紙を書く目的:「近況報告」 ・伝えたい内容:「部活が終わり、受験勉強に励んでいます。」 ・伝えたい気持ち:「ご指導いただきありがとうございました」 | | |
| | | | 10 | 00 | | | ●2 | ●1 | ○3 | ○2 | | | 「手紙の構成」を開いて書き進めるが、「さて、」と書き、約2分間考えてから、書き進める。 「…御礼申し上げます。ユースでの辛かったことや…良い経験となっております。」と書く、戻って「ユースでの辛かったことや…」の前に、「初めて…生かすことができました。」と書き加える。 | |
| | | | 20 | 00 | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | | |
| | | | 30 | 00 | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | | |
| | | | 40 | 00 | | | ●2 | | ○1 | | | | 「手紙の構成」を開き、結びの挨拶以降を書く。 | |
| 40 | 32 | | △2 | △ | ●1 | | | | | 「全画面」で文章全体を確認して終了。 | | | | |
| 50 | 00 | | | | | | | | | | | | | |
| 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 | | 変な言葉遣いにならないように気を付けて書いた。言いたいことがはっきり伝わるように書いた。 | | | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 友達に謝るとき | | | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | 型が決まっているので、きっちりしている。メールなどでは伝わらない気持ちがある。 | | | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 文化、伝統として残していくべきだと思う | | | | | | | | | | | |

| No. | Y-33 | 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 | | | |
|--|--------------------|---------|----------------------|----------|----------|-------------|--|-----|---|--|--|--|
| | | | 嫌い | | | どちらかという知らない | | | 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 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。私は元気に過ごしています。</p> <p>さて、私がピアノ教室をやめてから、四ヶ月が経とうとしています。私は志望校合格を目指し、日々勉学に励んでいます。その為、今はピアノから遠ざかっていますが、息抜きとして弾いています。</p> <p>昔は、ピアノを弾くのがあまり好きではありませんでした。何度やってもうまくいかず泣いていたのは、今となっては良い思い出です。泣いていた私に、寄り添ってくださりありがとうございました。今の私があるのも、先生のおかげです。</p> <p>最後のレッスンの日、かけてくださった「がんばってね。」という言葉は私の心の支えとなっています。本当にありがとうございました。感謝の気持ちでいっぱいです。</p> <p>日を追うごとに寒くなっております。どうかお身体に気を付けてください。</p> <p style="text-align: right;">敬具</p> <p>十二月十一日</p> <p>××先生</p> | | | 00:00 | ●3 | ●1 | ●2 | ○2 | ●1 | <p>「構想メモ」を開き、以下を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●1 手紙を書く相手:「××先生 ピアノ」 手紙を書く目的:「近況報告」 伝えたい内容:「勉強 ピアノ」 伝えたい気持ち:「ご指導いただきありがとうございました」 <p>「手紙の構成」を開き、「拝啓」と書く。</p> <p>「時候の挨拶」を開き、時候の挨拶を書く。</p> | | | |
| | | | 10:00 | ●2 | ●1 | ●2 | | ●2 | ●1 | <p>「さて、」と書いて筆が止まり、「構想メモ」と「手紙の構成」を約3分ほど交互に見た後、書き進める。</p> <p>「…日々勉学に取り組んでいます。」まで書き、「構想メモ」を開く。そして、「…励んでいます。」と変更する。</p> <p>「手紙の構成」を開き、書き進める。</p> | | |
| | | | 20:00 | | | | | | | | | |
| | | | 30:00 | | | | | | | | | |
| | | | 40:00 42:24 | △2 △1 | ●1 ●2 | | | | | | | <p>「全画面」にして文章全体を確認し、「最後のレッスンの日」の後に読点を書き込み終了。</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 | | 相手への言葉使い。失礼になっていないか。 | | | | | | | | | |
| | (3)最近書いた手紙について | | 友達におみやげをあげるとき(中3 GW) | | | | | | | | | |
| | (4)メールやSNSと手紙の違い | | していない。 | | | | | | | | | |
| | (5)手紙にきまりがあることについて | | 良いと思う。決まっていてやりやすい。 | | | | | | | | | |

【巻末資料5】各学習者の記述過程における学習支援ツールの使用状況、解答及び滞在時間と記述パターン

※○付き数字は、当該学習者が使用した順番を示し、→印はその順番を追った軌跡。また、□は、全画面表示の使用を示す。

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|---|----------|-------|---|----------|-----|------|--|--|--------|
| | | | 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 | | | |
| S-01 | 56:51 | 00:08 00:34 02:51 02:59 03:41 03:56 04:14 04:20 04:32 04:38 04:42 05:06 05:16 06:21 39:53 40:07 51:53 53:10 53:18 54:08 54:16 55:19 55:27 | | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ | ○ ○ | | | | 0:26 2:17 0:08 0:42 0:15 0:18 0:06 0:12 0:06 0:04 0:24 0:10 1:05 33:32 0:14 11:46 1:17 0:08 0:50 0:08 1:03 0:08 1:24 | I |
| S-03 | 54:05 | 00:20 00:30 01:58 08:17 16:40 16:52 24:54 35:27 46:36 48:27 48:47 50:18 50:26 | | | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ | | | | □ □ □ □ □ □ | 0:10 1:28 6:19 8:23 0:12 8:02 10:33 11:09 1:51 0:20 1:31 0:08 3:39 | ● |
| S-05 | 50:43 | 00:24 04:54 05:32 05:42 06:41 28:45 34:47 34:58 42:55 43:07 46:47 47:01 47:21 47:25 48:09 48:36 49:14 49:18 | | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ | | | | □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ | 4:30 0:38 0:10 0:59 22:04 6:02 0:11 7:57 0:12 3:40 0:14 0:20 0:44 0:27 0:38 0:04 1:25 | I |
| S-06 | 43:46 | 00:08 00:20 03:01 03:44 06:07 | | | ① ② ③ ④ | | | | □ | 0:12 2:41 0:43 2:23 37:39 | ● |
| S-07 | 42:42 | 00:32 02:20 02:46 02:50 04:04 04:20 06:04 25:05 25:21 | | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ | | | | □ | 1:48 0:26 0:04 1:14 0:16 1:44 19:01 0:16 2:36 | W |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|---|----------|-------|--|----------|----------------------------|--|---|------|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 27:57 28:09 30:32 30:48 31:16 31:44 33:20 33:44 37:36 39:32 39:50 41:16 41:54 42:02 42:26 | | | ⑩ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ | | ⑨ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:12 2:23 0:16 0:28 1:36 0:24 3:52 1:56 0:18 1:26 0:38 0:08 0:24 0:16 | | |
| S-08 | 52:43 | 00:45 01:07 01:13 03:16 03:24 06:13 06:45 12:08 12:18 12:34 15:31 18:56 42:31 42:47 43:55 43:59 44:26 44:50 45:30 45:44 51:12 | | | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ | ○ | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:22 0:06 2:03 0:08 2:49 0:32 5:23 0:10 0:16 2:57 3:25 23:35 0:16 1:08 0:04 0:27 0:24 0:40 0:14 5:28 1:31 | W | |
| S-09 | 50:23 | 00:49 01:09 03:06 12:38 43:22 43:26 43:36 44:04 46:53 48:52 49:24 | | | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:20 1:57 9:32 30:44 0:04 0:10 0:28 2:49 1:59 0:32 0:59 | ● | |
| S-10 | 53:40 | 00:44 01:12 05:46 06:00 12:04 12:18 12:24 15:43 24:55 31:19 | | | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ | ○ ○ | ○ | <input type="checkbox"/> | 0:28 4:34 0:14 6:04 0:14 0:06 3:19 9:12 6:24 22:21 | V | |
| S-11 | 44:21 | 03:17 26:47 37:45 37:59 40:41 | | | ① ② ③ | ○ | ○ | <input type="checkbox"/> | 23:30 10:58 0:14 2:42 3:40 | ● | |
| S-12 | 55:09 | 01:04 01:18 01:27 01:41 02:01 02:05 02:17 03:09 03:20 | | | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ | | | <input type="checkbox"/> | 0:14 0:09 0:14 0:20 0:04 0:12 0:52 0:11 29:02 | ● | |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|---|---|-------|------------------|----------|-----|--------------------------|--|---------------------------------------|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 32:22 46:49 46:59 52:01 54:57 | | | ↓ ⑩ ↓ ⑪ | | | | <input type="checkbox"/> | 14:27 0:10 5:02 2:56 0:12 | |
| S-13 | 50:36 | 00:16 00:22 00:34 00:38 00:52 01:28 01:34 01:40 03:02 03:08 03:50 28:43 30:17 32:03 32:25 34:21 35:15 35:51 36:01 46:10 46:24 47:12 47:30 | ① → ② ③ ← ④ ⑤ ← ⑥ ⑦ ← ⑧ ⑩ ← ⑨ ⑪ ← ⑩ ⑫ ← ⑪ ⑬ ← ⑫ ⑭ ↓ ⑮ ↓ ⑯ ↓ ⑰ ↓ ⑱ ↓ | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:06 0:12 0:04 0:14 0:36 0:06 0:06 1:22 0:06 0:42 24:53 1:34 1:46 0:22 1:56 0:54 0:36 0:10 10:09 0:14 0:48 0:18 3:06 | ● | |
| S-14 | 50:22 | 00:20 00:48 01:20 01:48 04:04 17:37 21:21 31:39 42:14 42:20 42:34 48:08 48:16 50:16 | ① → ② ③ ← ④ ⑤ ↓ ⑥ ← ⑦ ⑧ ↓ | | ○ | | ○ | <input type="checkbox"/> | 0:28 0:32 0:28 2:16 13:33 3:44 10:18 10:35 0:06 0:14 5:34 0:08 2:00 0:06 | ● | |
| S-15 | 32:36 | 00:04 00:15 00:31 00:43 04:06 18:44 22:57 31:19 | ① → ② ③ ← ④ ⑤ ↓ | | ○ | | | <input type="checkbox"/> | 0:11 0:16 0:12 3:23 14:38 4:13 8:22 1:17 | ● | |
| S-16 | 51:03 | 00:18 00:36 01:10 01:20 01:28 02:48 05:55 05:59 26:42 32:51 40:07 40:35 40:43 46:38 46:42 | ① → ② → ③ ④ ← ⑤ ⑥ ← ⑦ ⑧ ↓ ⑨ ↓ ⑩ ↓ | | ○ | | | <input type="checkbox"/> | 0:18 0:34 0:10 0:08 1:20 3:07 0:04 20:43 6:09 7:16 0:28 0:08 5:55 0:04 4:21 | ● | |
| S-17 | 48:06 | 00:16 00:30 01:18 02:04 02:28 02:32 | ② ← ① ④ ← ③ ⑤ ← ④ | | ○ | | | <input type="checkbox"/> | 0:14 0:48 0:46 0:24 0:04 0:10 | Z | |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|---|----------|-----------------------|---|------------------|-----|------|--|---|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 02:42 02:54 03:16 04:12 04:20 04:32 37:35 37:39 39:05 39:35 47:44 | | ⑥ ⑧ ⑩ ⑫ ⑭ | ⑦ ⑨ ⑪ ⑬ ⑮ | | | | <input type="checkbox"/> | 0:12 0:22 0:56 0:08 0:12 33:03 0:04 1:26 0:30 8:09 0:22 | |
| S-18 | 40:38 | 00:12 04:02 04:38 05:17 05:23 05:43 05:47 06:43 11:31 19:23 29:38 34:32 34:54 35:08 36:56 38:04 39:26 | | ③ ⑤ ⑦ ⑫ | ④ ⑥ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑬ | ① ② ⑨ ⑩ | | | <input type="checkbox"/> | 3:50 0:36 0:39 0:06 0:20 0:04 0:56 4:48 7:52 10:15 4:54 0:22 0:14 1:48 1:08 1:22 1:12 | Z |
| S-19 | 47:43 | 00:06 00:26 00:44 01:51 03:23 22:12 33:29 | | ① ④ ⑤ | ② ③ | ○ | | | <input type="checkbox"/> | 0:20 0:18 1:07 1:32 18:49 11:17 14:14 | V |
| S-20 | 40:42 | 00:06 00:52 01:10 02:33 05:55 12:56 13:00 30:15 30:19 30:25 33:51 33:57 34:53 35:24 38:17 | | ② ⑥ ⑦ ⑧ | ① ③ ④ ⑤ ⑨ | ○ ○ ○ ○ | ○ | | | 0:46 0:18 1:23 3:22 7:01 0:04 17:15 0:04 0:06 3:26 0:06 0:56 0:31 2:53 2:25 | ● |
| S-21 | 52:01 | 00:08 01:21 01:41 02:29 02:43 03:58 04:16 04:30 05:51 07:29 07:33 07:47 09:46 10:23 15:49 18:26 28:02 39:09 42:32 42:49 44:25 | | ② ⑦ ⑧ | ① ③ ④ ⑤ ⑥ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ① | ○ | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 1:13 0:20 0:48 0:14 1:15 0:18 0:14 1:21 1:38 0:04 0:14 1:59 0:37 5:26 2:37 9:36 11:07 3:23 0:17 1:36 0:10 | W |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|---|----------|-------|--|----------|-----|------|--------------------------|--|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 44:35 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 7:26 | |
| S-22 | 45:05 | 00:40 26:30 38:31 43:59 | | | ① ↓ ② | | | | <input type="checkbox"/> | 25:50 12:01 5:28 1:06 | ● |
| S-23 | 50:56 | 00:18 00:56 01:38 02:23 02:29 02:53 02:57 07:05 10:30 11:25 12:17 13:11 13:23 42:08 | | | ① ↙ ↘ ② ③ ↙ ↘ ④ ⑤ ↙ ↘ ⑥ ⑦ ↙ ↘ ⑧ ↙ ↘ ⑨ ⑩ ↙ ↘ ⑪ ⑫ ↙ ↘ ⑬ ↙ ↘ ⑭ | | | | <input type="checkbox"/> | 0:38 0:42 0:45 0:06 0:24 0:04 4:08 3:25 0:55 0:52 0:54 0:12 28:45 8:48 | W |
| S-24 | 49:16 | 00:24 00:30 02:04 02:08 09:51 17:35 17:41 39:24 39:44 48:58 | | | ① ↙ ↘ ② ③ ↙ ↘ ④ ⑤ ↓ ⑥ ↓ ⑦ | | | | <input type="checkbox"/> | 0:06 1:34 0:04 7:43 7:44 0:06 21:43 0:20 9:14 0:18 | ● |
| S-25 | 52:40 | 00:14 01:48 02:46 16:34 48:00 | | | ① ↙ ↘ ② ③ ↓ ④ | | | | <input type="checkbox"/> | 1:34 0:58 13:48 31:26 4:40 | I |
| S-26 | 50:56 | 00:14 02:44 05:48 07:48 10:56 11:22 11:34 15:05 15:17 18:19 18:29 24:43 36:29 38:01 40:45 | | | ① ↙ ↘ ② ③ ↙ ↘ ④ ⑤ ↙ ↘ ⑥ ⑦ ↓ ⑧ ↙ ↘ ⑨ ⑩ | | | | <input type="checkbox"/> | 2:30 3:04 2:00 3:08 0:26 0:12 3:31 0:12 3:02 0:10 6:14 11:46 1:32 2:44 10:11 | W |
| S-27 | 48:43 | 00:04 00:14 00:34 02:12 31:42 34:51 39:57 46:22 48:11 | | | ① ↙ ↘ ② ③ ↓ ④ ↓ ⑤ | | | | <input type="checkbox"/> | 0:10 0:20 1:38 29:30 3:09 5:06 6:25 1:49 0:32 | ● |
| S-28 | 40:49 | 00:20 00:34 00:46 03:12 03:42 03:52 04:28 05:02 05:32 22:02 26:43 27:07 28:33 | | | ① ↙ ↘ ② ③ ↙ ↘ ④ ⑤ ↙ ↘ ⑥ ⑦ ↙ ↘ ⑧ ⑨ ↓ ⑩ | | | | <input type="checkbox"/> | 0:14 0:12 2:26 0:30 0:10 0:36 0:34 0:30 16:30 4:41 0:24 1:26 0:26 | ● |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|---|----------|-------|-------|------------|-----|--|--|--|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 28:59 30:25 30:35 31:01 31:21 33:41 33:49 36:39 36:45 38:15 39:27 40:07 40:35 | | | | | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 1:26 0:10 0:26 0:20 2:20 0:08 2:50 0:06 1:30 1:12 0:40 0:28 0:14 | |
| S-29 | 45:17 | 00:04 01:45 01:49 01:53 04:00 21:02 21:18 21:22 21:50 45:01 | | | | ○ ○ | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 1:41 0:04 0:04 2:07 17:02 0:16 0:04 0:28 23:11 0:16 | V |
| S-30 | 50:18 | 00:20 02:47 02:59 03:03 04:48 07:51 10:22 26:41 26:53 26:57 27:09 37:09 38:48 44:02 49:38 | | | | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 2:27 0:12 0:04 1:45 3:03 2:31 16:19 0:12 0:04 0:12 10:00 1:39 5:14 5:36 0:40 | W | |
| S-31 | 52:21 | 00:17 00:59 01:57 02:07 02:17 02:23 14:32 | | | | | | <input type="checkbox"/> | 0:42 0:58 0:10 0:10 0:06 12:09 37:49 | W | |
| S-32 | 52:02 | 00:14 40:18 | | | | ○ | | <input type="checkbox"/> | 40:04 11:44 | 無使用 | |
| S-33 | 52:48 | 00:22 01:06 01:10 01:24 40:07 46:18 | | | | ○ | | | 0:44 0:04 0:14 38:43 6:11 6:30 | ● | |
| S-34 | 42:08 | 00:22 02:10 02:38 02:42 04:25 20:41 32:42 37:06 41:54 | | | | | | <input type="checkbox"/> | 1:48 0:28 0:04 1:43 16:16 12:01 4:24 4:48 0:14 | Z | |
| S-35 | 50:40 | 00:32 02:55 03:53 04:09 08:20 08:56 09:10 09:14 09:24 | | | | | | | 2:23 0:58 0:16 4:11 0:36 0:14 0:04 0:10 41:16 | Z | |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|--|----------|-------|---|----------|-----|--------------------------|---|--|--------|
| | | | 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 | | | |
| S-36 | 33:01 | 00:18 00:32 00:38 00:46 00:54 01:26 01:44 02:17 03:37 06:25 06:31 09:22 10:42 14:42 19:14 27:19 27:29 28:58 29:04 29:44 29:48 29:54 32:43 32:55 | ① | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ | | | | <input type="checkbox"/> | 0:14 0:06 0:08 0:08 0:32 0:18 0:33 1:20 2:48 0:06 2:51 1:20 4:00 4:32 8:05 0:10 1:29 0:06 0:40 0:04 0:06 2:49 0:12 0:06 | W |
| S-37 | 50:32 | 00:14 00:24 00:36 00:54 01:04 02:46 03:06 03:54 04:32 07:00 08:06 09:40 19:10 35:29 35:39 44:45 45:53 | | | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ | | | <input type="checkbox"/> | 0:10 0:12 0:18 0:10 1:42 0:20 0:48 0:38 2:28 1:06 1:34 9:30 16:19 0:10 9:06 1:08 4:39 | W | |
| S-38 | 48:53 | 00:12 00:28 03:56 27:24 41:34 41:50 45:23 45:27 45:42 45:56 | ① | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ | | | <input type="checkbox"/> | 0:16 3:28 23:28 14:10 0:16 3:33 0:04 0:15 0:14 2:57 | ● | |
| S-39 | 49:00 | 00:16 00:28 00:42 01:00 03:34 17:09 40:59 45:19 46:13 47:50 48:02 48:26 | ① | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ | | | <input type="checkbox"/> | 0:12 0:14 0:18 2:34 13:35 23:50 4:20 0:54 1:37 0:12 0:24 0:34 | I | |
| S-40 | 51:54 | 00:24 00:44 00:50 00:59 02:11 02:15 04:26 10:16 | ① | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ | | ○ | <input type="checkbox"/> | 0:20 0:06 0:09 1:12 0:04 2:11 5:50 30:46 | ● | |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|--|----------|-------|--|----------|-----|------|--------------------------|---|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 41:02 48:57 | | | ⑦ | | | | <input type="checkbox"/> | 7:55 2:57 | |
| S-41 | 25:42 | 00:24 00:39 00:45 00:49 02:17 02:25 05:36 16:04 16:16 21:27 25:10 | | | ① → ② ③ ← ② ③ → ④ ④ ↓ ⑤ ⑤ ↓ ⑥ | ○ | | | <input type="checkbox"/> | 0:15 0:06 0:04 1:28 0:08 3:11 10:28 0:12 5:11 3:43 0:32 | ● |
| S-42 | 38:09 | 00:20 03:43 04:00 04:08 04:14 04:32 04:36 05:40 05:46 06:59 09:05 10:06 11:36 12:57 13:09 13:13 26:55 32:23 33:05 37:57 | | | ① → ② ② → ③ ③ → ④ ④ → ⑤ ⑤ → ⑥ ⑥ → ⑦ ⑦ → ⑧ ⑧ → ⑨ ⑧ → ⑩ ⑩ → ⑪ ⑪ → ⑫ ⑪ → ⑬ ⑬ → ⑭ ⑭ → ⑮ ⑮ → ⑯ ⑯ ↓ ⑰ | | | | <input type="checkbox"/> | 3:23 0:17 0:08 0:06 0:18 0:04 1:04 0:06 1:13 2:06 1:01 1:30 1:21 0:12 0:04 13:42 5:28 0:42 4:52 0:12 | W |
| S-43 | 53:59 | 00:10 00:22 01:14 01:30 03:05 03:58 04:18 09:23 34:18 | | | ① → ② ③ ← ② ③ → ④ ④ ↓ ⑤ | | | ○ | <input type="checkbox"/> | 0:12 0:52 0:16 1:35 0:53 0:20 5:05 24:55 19:41 | ● |
| Y-01 | 50:22 | 00:02 00:20 00:24 00:36 00:52 01:08 04:56 16:21 17:21 17:51 24:55 25:13 28:35 28:57 29:13 47:56 | | | ① ↓ ② ② → ③ ③ → ④ ④ → ⑤ ⑤ → ⑥ ⑥ → ⑦ ⑦ ↓ ⑧ ⑧ → ⑨ ⑧ → ⑩ ⑩ → ⑪ | ○ | | ○ | <input type="checkbox"/> | 0:18 0:04 0:12 0:16 0:16 3:48 11:25 1:00 0:30 7:04 0:18 3:22 0:22 0:16 18:43 2:26 | Z |
| Y-02 | 36:20 | 00:12 00:54 03:30 03:38 03:42 15:35 28:38 30:48 36:10 | | | ① → ② ② → ③ ③ → ④ ④ ↓ ⑤ ⑤ ↓ ⑥ | ○ | | | <input type="checkbox"/> | 0:42 2:36 0:08 0:04 11:53 13:03 2:10 5:22 0:10 | ● |
| Y-03 | 28:50 | 00:14 03:04 07:10 14:59 | | | ① → ② ③ ← ② | ○ | | | | 2:50 4:06 7:49 2:26 | Z |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|--|----------|-------|---|----------|-----|--------|--|--|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 17:25 17:43 20:13 25:41 | | | ④ → ⑤ → ⑥ | | | | <input type="checkbox"/> | 0:18 2:30 5:28 3:09 | |
| Y-04 | 33:46 | 00:28 00:50 05:09 05:31 24:36 24:54 29:10 31:02 31:48 31:56 | | | ① → ② → ③ → ④ → ⑤ → ⑥ → ⑦ → ⑧ | | | ○ | <input type="checkbox"/> | 0:22 4:19 0:22 19:05 0:18 4:16 1:52 0:46 0:08 1:50 | ● |
| Y-05 | 49:35 | 00:14 00:34 01:22 14:39 23:58 28:18 33:06 33:10 36:04 42:03 45:13 47:51 | | | ① → ② → ③ → ④ → ⑤ → ⑥ → ⑦ → ⑧ | | | ○ | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:20 0:48 13:17 9:19 4:20 4:48 0:04 2:54 5:59 3:10 2:38 1:44 | V |
| Y-06 | 49:53 | 00:26 01:22 04:04 22:53 27:33 29:39 39:14 39:42 42:18 42:30 44:42 44:46 45:04 47:41 47:53 48:51 | | | ① → ② → ③ → ④ → ⑤ → ⑥ → ⑦ → ⑧ → ⑨ | | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:56 2:42 18:49 4:40 2:06 9:35 0:28 2:36 0:12 2:12 0:04 0:18 2:37 0:12 0:58 1:02 | ● |
| Y-07 | 40:56 | 00:14 01:50 02:04 29:48 32:04 32:16 37:18 38:14 38:36 | | | ① → ② → ③ → ④ | | | ○ ○ | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 1:36 0:14 27:44 2:16 0:12 5:02 0:56 0:22 2:20 | ● |
| Y-08 | 51:26 | 00:54 01:10 01:20 01:42 01:52 02:23 02:45 02:57 03:29 05:25 05:49 05:53 06:43 07:17 09:19 09:33 11:24 19:00 19:10 22:13 | | | ① → ② → ③ → ④ → ⑤ → ⑥ → ⑦ → ⑧ → ⑨ → ⑩ → ⑪ → ⑫ → ⑬ → ⑭ → ⑮ → ⑯ | | | ○ | <input type="checkbox"/> | 0:16 0:10 0:22 0:10 0:31 0:22 0:12 0:32 1:56 0:24 0:04 0:50 0:34 2:02 0:14 1:51 7:36 0:10 3:03 0:12 | W |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|--|----------|-------|---|----------|-----|--|---|------|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 45:02 | | | ㉒ | | | | | 3:15 | |
| Y-12 | 47:13 | 00:16 02:04 02:12 02:16 02:34 02:46 03:02 03:30 03:50 03:56 04:18 04:40 05:12 06:44 07:44 07:56 09:04 09:14 10:04 11:37 14:09 14:20 14:24 15:22 15:32 46:19 | | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ | ① | | | 1:48 0:08 0:04 0:18 0:12 0:16 0:28 0:20 0:06 0:22 0:22 0:32 1:32 1:00 0:12 1:08 0:10 0:50 1:33 2:32 0:11 0:04 0:58 0:10 30:47 0:54 | W | |
| Y-13 | 44:16 | 00:18 02:48 02:54 03:04 03:08 04:00 04:04 18:32 35:37 42:08 42:24 | | | ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ | ① | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 2:30 0:06 0:10 0:04 0:52 0:04 14:28 17:05 6:31 0:16 1:52 | I | |
| Y-14 | 31:32 | 00:20 00:30 00:34 01:16 11:07 12:01 12:05 12:21 14:05 14:35 14:53 | | | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:10 0:04 0:42 9:51 0:54 0:04 0:16 1:44 0:30 0:18 16:39 | ● | |
| Y-15 | 43:29 | 00:22 00:58 01:36 01:40 16:29 24:40 42:17 | | | ① ② ③ ④ | ○ | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:36 0:38 0:04 14:49 8:11 17:37 1:12 | ● | |
| Y-16 | 45:51 | 00:16 01:56 02:02 02:40 05:38 39:00 41:10 42:00 42:28 42:34 45:43 | | | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ | ○ ○ | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 1:40 0:06 0:38 2:58 33:22 2:10 0:50 0:28 0:06 3:09 0:08 | ● | |
| Y-17 | 31:30 | 00:16 01:30 01:46 02:22 | | | ② ③ ④ | ① | | | 1:14 0:16 0:36 3:36 | I | |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|--|----------|-------|---|----------|-----|------|--|---|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 05:58 30:14 | | | ⑤ | | | | <input type="checkbox"/> | 24:16 1:16 | |
| Y-18 | 32:00 | 00:16 27:28 | | | | ○ | | | <input type="checkbox"/> | 27:12 4:32 | 無使用 |
| Y-19 | 43:42 | 00:22 00:26 00:42 13:53 31:18 | | | ① → ② → ③ | ○ | | | <input type="checkbox"/> | 0:04 0:16 13:11 17:25 12:24 | ● |
| Y-20 | 50:01 | 00:16 02:33 03:41 03:59 06:47 07:03 09:51 10:33 12:01 46:57 48:49 | | | ② ← ① ③ ← ① ④ ← ① ⑤ ← ① ⑥ ← ① | ○ | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 2:17 1:08 0:18 2:48 0:16 2:48 0:42 1:28 34:56 1:52 1:12 | W |
| Y-21 | 39:55 | 00:22 00:36 01:02 01:32 01:40 02:00 02:24 02:58 03:46 03:54 03:58 | | | ② ← ① ③ ← ① ④ ← ③ ⑤ ← ③ ⑥ ← ⑤ ⑦ ← ⑥ ⑧ ← ⑦ ⑨ ← ⑧ ⑩ ← ⑧ ⑪ ← ⑩ | | | | | 0:14 0:26 0:30 0:08 0:20 0:24 0:34 0:48 0:08 0:04 35:57 | V |
| Y-22 | 40:48 | 00:24 00:28 00:42 01:14 01:24 01:42 | | | ② ← ① ③ ← ① ④ ← ③ ⑤ ← ④ ⑥ ← ④ | | | | | 0:04 0:14 0:32 0:10 0:18 39:06 | ● |
| Y-23 | 46:26 | 00:14 01:12 01:18 06:37 10:49 41:46 42:20 42:44 42:50 43:40 43:48 46:18 | | | ② ← ① ③ ← ② ④ ← ③ ⑤ ← ④ ⑥ ← ④ ⑦ ← ⑥ | ○ | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:58 0:06 5:19 4:12 30:57 0:34 0:24 0:06 0:50 0:08 2:30 0:08 | V |
| Y-24 | 42:40 | 00:16 00:34 00:38 01:42 22:47 24:35 28:43 | | | ② ← ① ③ ← ② ④ ← ② ⑤ ← ④ | | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:18 0:04 1:04 21:05 1:48 4:08 13:57 | ● |
| Y-25 | 49:51 | 00:18 04:56 05:02 05:24 05:44 06:16 07:18 15:30 20:32 41:37 42:45 42:55 42:59 46:47 | | | ② ← ① ③ ← ① ④ ← ① ⑤ ← ① ⑥ ← ① ⑦ ← ① ⑧ ← ① ⑨ ← ① ⑩ ← ① ⑪ ← ① ⑫ ← ① | | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 4:38 0:06 0:22 0:20 0:32 1:02 8:12 5:02 21:05 1:08 0:10 0:04 3:48 3:04 | W |
| Y-26 | 41:16 | 00:20 | | | ① | | | | <input type="checkbox"/> | 0:14 | W |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン | |
|-------|-------|--|----------|-------|-------|----------|-----|------|-----|------|--|-----------|
| | | | 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 | | | | |
| | | 00:34 00:42 01:32 04:25 05:57 08:23 09:15 09:23 09:29 11:11 11:19 16:13 16:57 19:41 19:57 21:15 27:40 28:36 30:04 30:32 30:44 31:04 32:46 33:06 33:18 40:58 | | ② | ③ | | | ④ | ⑤ | | 0:08 0:50 2:53 1:32 2:26 0:52 0:08 0:06 1:42 0:08 4:54 0:44 2:44 0:16 1:18 6:25 0:56 1:28 0:28 0:12 0:20 1:42 0:20 0:12 7:40 0:18 | VV |
| Y-27 | 50:07 | 00:14 02:10 02:14 03:26 04:36 05:22 18:19 49:01 50:03 | | ① | ② | | ○ | ③ | ④ | ⑤ | 1:56 0:04 1:12 1:10 0:46 12:57 30:42 1:02 0:04 | V |
| Y-28 | 42:50 | 00:22 00:40 01:06 01:12 01:22 01:46 02:02 02:18 02:52 04:28 04:52 05:58 31:00 35:54 36:08 40:02 40:20 | | ① | ② | ③ | | ④ | ⑤ | ⑥ | 0:18 0:26 0:06 0:10 0:24 0:16 0:16 0:34 1:36 0:24 1:06 25:02 4:54 0:14 3:54 0:18 2:30 | W |
| Y-29 | 50:02 | 00:18 02:22 03:46 04:02 06:58 09:04 10:40 23:11 47:48 | | | ② | ③ | | ④ | ⑤ | ⑥ | 2:04 1:24 0:16 2:56 2:06 1:36 12:31 24:37 2:14 | W |
| Y-30 | 49:44 | 00:32 03:32 16:14 16:42 17:38 18:04 19:38 22:36 31:21 43:47 | | | ② | ③ | | ④ | ⑤ | ⑥ | 3:00 12:42 0:28 0:56 0:26 1:34 2:58 8:45 12:26 4:26 | Z |

| 生徒No. | 解答時間 | 経過時間 | 《知識的な要素》 | | | 《方法的な要素》 | | | 全画面 | 滞在時間 | 記述パターン |
|-------|-------|--|----------|-------|--------------------------------------|----------|---|------|--|---|--------|
| | | | 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 | | | |
| | | 48:13 | | | | | | | <input type="checkbox"/> | 1:31 | |
| Y-31 | 50:19 | 00:20 00:36 01:02 01:14 01:28 01:32 04:06 06:20 06:52 08:18 08:22 08:42 13:04 13:11 16:09 17:53 20:17 44:44 | | | ② ④ ⑥ ⑨ ⑪ ⑬ ⑮ ⑯ | | ① ③ ⑤ ⑦ ⑧ ⑩ ⑫ ⑭ ⑰ | | <input type="checkbox"/> | 0:16 0:26 0:12 0:14 0:04 2:34 2:14 0:32 1:26 0:04 0:20 4:22 0:07 2:58 1:44 2:24 24:27 5:35 | W |
| Y-32 | 46:32 | 00:14 00:40 02:50 02:56 03:04 03:10 06:26 08:02 08:18 39:54 45:56 | | | ② ③ ④ ⑥ ⑦ | | ① ⑤ ⑧ | | <input type="checkbox"/> | 0:26 2:10 0:06 0:08 0:06 3:16 1:36 0:16 31:36 6:02 0:36 | V |
| Y-33 | 42:48 | 00:26 01:42 01:52 02:28 02:40 02:56 03:54 14:18 15:21 41:06 42:28 | | | ③ ④ ⑤ ⑥ ⑧ ⑨ | | ① ② ⑦ | | <input type="checkbox"/> | 1:16 0:10 0:36 0:12 0:16 0:58 10:24 1:03 25:45 1:22 0:20 | Z |
| Y-34 | 41:47 | 00:16 00:48 01:12 01:22 03:34 04:21 04:27 18:51 28:44 29:00 29:10 29:14 41:15 | | | ② ④ ⑥ ⑧ ⑨ ⑩ | | ① ③ ⑤ ⑦ ⑧ | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 0:32 0:24 0:10 2:12 0:47 0:06 14:24 9:53 0:16 0:10 0:04 12:01 0:32 | W |