

保育者養成短大「実習礼状」の課題

前 田 敬 子

(2017年3月8日受理)

はじめに

礼状は、学生にとって容易ではない。指導改善のため、学生にアンケートを実施した。

本学では幼稚園教諭免許取得に「国語」を必修としている。保育者志望学生の国語力向上のため内容に工夫を試みたいが、礼状指導の難しさについては以下のように認識していた。

難しさの一つは、一部の学生は高校時代に手紙の書き方を学習するが、他の学生は学習しないことに起因する。学生の準備性を把握できないままに、基礎的事項から字配りなどの詳しい内容までを教えている。手紙文と敬語とを関連付け、文章を本学「実習要項」の礼状の文章例と若干異なる文面にアレンジすることによって応用力を培うように努めてきたが、果たして学生にどの程度響いているかわからない。

難しさの二つめは、実習に直結する他講座で同じ学生集団を対象に礼状指導が施されているが、その具体的な指導内容を「国語」担当者の立場から詳細には知り得ないことに起因する。内容の棲み分けを図る必要を感じ、「国語」は表現・表記に特化してきた。文章例は実習礼状とするが、一般的な手紙の形式、注意事項の確認の後、一行字数・行数を便箋に合致させた見本を渡し、文字の大きさや字配りに気をつけて見本を便箋に書き写すまでを扱う。他講座が実習園との交渉など対外的事柄全般を請け負うものと認識してきたためである。過去には封筒の書き方の指導もしたが、宛名が実習先となると「原則はこの通りだが、再度（実習と直結する他講座で）確認してほしい」と中途半端な言い方になった。

封筒の指導をした頃は、卒業までに必要な相当数の封筒を便箋とともに共同購入し、代金引換で配布もした。文字が美しく見える絹目凹凸地で縦罫線入りの白い便箋と揃いの縦書き二重封筒を、当時の学生約130名のために、相当量用意した。だが、数年間にわたるその行為も、「国語」担当者一人の労の割には、その利点が周囲に伝わりにくく、直接に恩恵を被る学生からも感謝されどころか「不必要な経費」との批判を少数ながら受けたため、厚意のつもりがむしろ学生の精神的自立を阻むことにもなろうと考え、以後は共同購入配布を自粛したのである。

「国語」では、便箋の表現のみを扱い封筒表記は扱わないこと、封筒とその後の実習礼状用の便箋は配布しないことにした。一方、実習に直結する他講座は、本学独自の「実習要項」冊子に基づく一貫した指導である。そもそも礼状指導、封筒便箋の配布を、「国語」の前任者は扱わなかった。それにも関わらず、筆者が指導内容に含めた理由は、学生に必要不可欠な題材でこそ「国語」の指導が効果的に吸収され则认为たためである。封筒便箋の配布も学生のために始めたことであった。だが、難しさを感じた。便箋上の宛先は「〇〇」「△△」の抽象的な書き方で示すに留め、続きは他講座に託して、何年かが経過した。

依然として学生にとって礼状は容易でない。学生が書く礼状の文章や封筒表記を把握して指導を改善すべく、2016年度の1回生と2回生にアンケートを実施し、1回生107名、2回生111名から回答を得た。そもそも学生の何割が高校で手紙の書き方を習ってきたのか、習ったとすれば指導内容はどのようなものだったのか、短大生の今、学

生が実習礼状に感じる困難の具体的中身は何か、その困難は短大の教員が支援することで解消できるものか、非常に興味深いところであった。

その結果、筆者はこれまでの認識を改めざるを得ないと気づくことになる。

1. 初回礼状の困難

学生たちは附属幼稚園で行う最初の実習の他、卒業までに実習を4回経験する。すべての実習先に礼状を送るように指導されているが、果たして4回きちんと送るのだろうか。すべての実習を終えた2回生111名に尋ねたところ、全体の7割の学生が4回すべてに送り、送らない回もあった学生は残る3割である(表1)。

表1. 礼状を書いた回数

回数	(人)	(割合)
4回	78	70.3%
3回	18	16.2%
2回	10	9.0%
1回	2	1.8%
0回	3	2.7%
計	111	

宛名と差出人に関する選択肢を用意して、該当するものすべてに印を付けるように求めたところ、初回礼状に関して「困る点は何も無かった」学生は、111名中9名(全体の8.1%)で1割に満たない。「宛名を園長にするか担当保育者にするか」「宛名に園名を付けるか付けないか」「封筒宛名の『先生』の後に『様』を付けるか」に困った学生が多い。特に、「『先生』の後に『様』を付けるか」は2人に1人が困り、「宛名を園長にするか担当保育者にするか」は3人に1人が困っている(表2)。差出人については、「住所を学校にするか自宅にするか」、「『実習生』という但し書きを添えるか」に数名に1人が困っている。隣接する附属幼稚園に、郵送に拠らず手渡しで礼状を運んだ学生は111名中11名である(表3)。

表2. 礼状の封筒の宛名で困った点(複数回答可)

	(人)	(割合)
郵便番号、住所、宛名を書く位置がわからなかった	12	10.8%
園名を書くか書かないかわからなかった	30	27.0%
宛名を園長にするか担当保育者にするかわからなかった	41	36.9%
「様」をつけるかつけないかわからなかった	61	55.0%
相手の姓だけ書くかフルネームで書くかわからなかった	16	14.4%
その他	4	3.6%

表3. 礼状の差出人や封筒で困った点(複数回答可)

	(人)	(割合)
郵便番号、住所、差出人を書く位置がわからなかった	15	13.5%
学校名や「実習生」という言葉を差出人に添えるか否かわからなかった	29	17.1%
差出人の住所は学校の住所か自宅住所かわからなかった	20	18.0%
色柄つき封筒、横書き封筒を使ってしまった	11	9.9%
切手の額がわからなかった、または切手の額が不足で戻ってきた	12	10.8%
切手を貼らずに、隣の附属幼稚園に持って行った	11	9.9%

2. 高校の手紙指導は実習礼状に有効か

高校時代に手紙の書き方を習った割合はどのくらいであろうか。1回生107名のうち、高校で指導を受けたのは74名で全体の7割、受けなかったのは33名で全体の3割である(図1)。指導を受けた学生は公立高校職業系や私立高校の出身である。公立高校職業系では「国語表現」の授業が主で「国語総合」や「現代文」でも指導されている。私立高校ではマナーを学ぶ学校独自の講座などで指導されている(表4)。指導を受けなかった学生の出身はほぼ公立高校普通科(高校数で16校)である。以下、便宜上、高校で指導を受けた

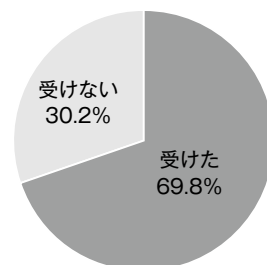


図1. 高校で手紙指導を受けたか？

表4. どの科目で習ったか

科目名	(人)
国語表現	28
現代文・国語総合など	15
進路指導	3
学校独自の講座など	27
その他	1
計	74

学生群を「既習学生」、指導を受けなかった学生群を「未習学生」と表現する。

「既習学生」が受けた指導内容について、選択肢から選ぶ形で回答を求めると、封筒の宛名や差出人まで書いたのは「既習学生」の4割に過ぎず、6割弱は封筒を書くに至っていない。その6割のうち半数は手紙の文章例を書き写したことがあるが、残る半数は書き写すこともなく説明を聞いただけである（表5、図2）。1回生全体を母集団とすると、文章例を書き写したことの無い学生は2人に1人、約半数にも上る。封筒まで書いた経験があるのは4人に1人に留まる。

表5. 高校の指導の到達点

	(人)	(割合)
説明を聞いただけで終わった	23	31.1%
手紙の文章例を写し書きした	18	25.7%
封筒も書いてみた（郵送しない）	23	31.1%
封筒を書いて郵送もした	6	9.5%
説明は受けずに郵送した	0	0.0%
その他	4	2.6%
計	74	100.0%

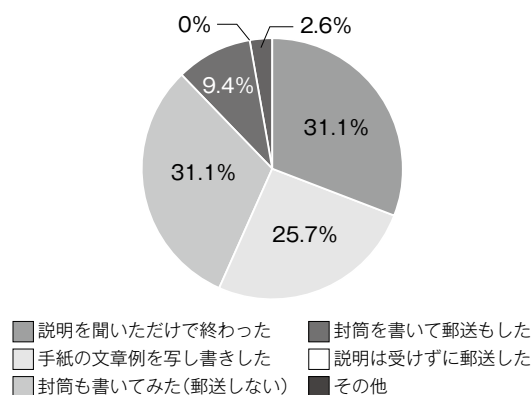


図2. 高校の指導の到達点

ところで、高校時代の学びと短大生の実習礼状の満足との関連を見ると、「既習」「未習」に関わらず、礼状を「満足」に書いた学生は6割、書いた礼状に「不満足」の学生は4割である（表6）。ここで言う「満足」とは、必ずしも客観的「成功」を意味するものでない。あくまでも学生が自己評価したときの「満足」である。以下、本文・表ともに便宜上それら学生群を「満足学生」「不満足学生」と略して表現する。

表6. 高校で習った経験と礼状の満足不満足

	高校で手紙の書き方を習ったか？		
	はい	いいえ	全体
実習礼状がうまく書けた	44人 (59.5%)	19人 (57.6%)	63人 58.9%
実習礼状がうまく書けなかった	30人 (40.5%)	14人 (42.4%)	44人 41.1%
	74人 69.2%	33人 30.8%	

高校の授業で封筒まで書いた学生ならば、実習礼状も満足に書いた（「満足学生」な）のか。高校の授業で封筒まで書いた経験のある31名を母集団とした場合でも「満足学生」は58.1%に過ぎない。これは学年全体を母集団としたときの「満足学生」の割合6割と同レベルであるため、高校の封筒記入の指導が短大の礼状の満足に結びつくとはいえないことが分かる。高校の授業内容とは別の要素が、短大の礼状の満足不満足を決しているのである。

3. 短大「国語」の手紙指導は実習礼状に有効か

では、短大「国語」の手紙の書き方指導に意義はあるのだろうか。「国語」で教えられた諸内容を受講前にも（教えられなくても）知っていたか否かを、「はい・いいえ」で回答するように、受講後の段階で求めたところ、便箋の枚数など便箋や封筒の情報の他に、「相手に関わる言葉は行頭、自分に関わる言葉は行末にくるように調整する」「後付けだけが別紙にならないように注意する」「ひとつの語が改行によって分断されないように気をつける」の項目は知らなかった学生が多い（表7）。高校時代の「既習」「未習」の差はほ

とんど無い（表8）。むしろ一部の項目は、「既習学生」の方が「短大の国語で初めて知った」と回答する割合が「未習学生」を上回る。高校時代の「既習」による準備性の高さが新たな学習意欲の高さに結びついているようだ（図3）。

短大「国語」の指導内容は、高校の「既習」「未習」に関わらず、上記一定項目について新鮮に受け止められていることを調査結果は示している。このことは短大「国語」担当者のねらい通りである。

「国語」担当者が便箋の表記、表現に重きを置いた指導をする一方、学生たちは「国語」の礼状指導をどのように評価するのだろうか。

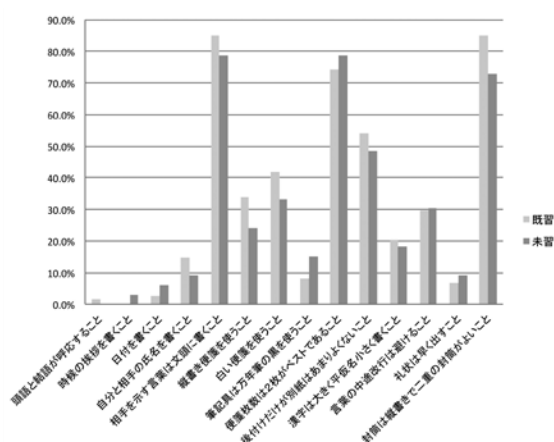


図3. 短大「国語」の意義（既習・未習の差）

表7. 短大「国語」の意義（授業を受けて知った項目）

	（人）	（割合）
頭語と結語が呼応すること	4	3.7%
時候の挨拶を書くこと	1	0.9%
日付を書くこと	4	3.7%
自分と相手の氏名を書くこと	17	15.9%
相手を示す言葉は文頭に書くこと	90	84.1%
縦書き便箋を使うこと	33	30.8%
白い便箋を使うこと	41	38.3%
筆記具は万年筆の黒を使うこと	11	10.3%
便箋枚数は2枚がベストであること	77	6.5%
後付けだけが別紙はあまりよくないこと	56	52.3%
漢字は大きく平仮名小さく書くこと	21	19.6%
言葉の中途改行は避けること	32	29.9%
礼状は早く出すこと	8	7.5%
封筒は縦書きで二重の封筒がよいこと	87	81.3%

表8. 短大「国語」の意義（既習学生と未習学生の差）

	既習	未習
頭語と結語が呼応すること	1.4%	0.0%
時候の挨拶を書くこと	0.0%	3.0%
日付を書くこと	2.7%	6.1%
自分と相手の氏名を書くこと	14.9%	9.1%
相手を示す言葉は文頭に書くこと	85.1%	78.8%
縦書き便箋を使うこと	33.8%	24.2%
白い便箋を使うこと	41.9%	33.3%
筆記具は万年筆の黒を使うこと	8.1%	15.2%
便箋枚数は2枚がベストであること	74.3%	78.8%
後付けだけが別紙はあまりよくないこと	54.1%	48.5%
漢字は大きく平仮名小さく書くこと	20.3%	18.2%
言葉の中途改行は避けること	29.7%	30.3%
礼状は早く出すこと	6.8%	9.1%
封筒は縦書きで二重の封筒がよいこと	85.1%	72.7%

こちらが用意した評価レベルを示す選択肢のうち一つを選ぶように求めた（表9）。全体の6割強が「実習礼状の文章例なので確認できる」と答えた。それよりマイナス評価の「聴いて損はない（11名）」「不必要（1名）」が計12名であるのに対し、それよりプラス評価の「知らないこともあり新鮮だ」「かなり集中して聴いた」は27名であるから、総じて若干プラス側に針がふれている。「未習学生」を母集団にした場合や「不満足学生」を母集団にした場合には「知らないこともあって新鮮だ」「かなり集中して聴いた」の割合が更に高い（表10）。プラス評価をする学生の出身校の11校のうち7校が手紙の書き方を教えていない高校である。逆に、マイナス評価をした学生の出身校10校の中で手紙の書き方を教えない高校数は4校に留まる。短大で初めて手紙の書き方を習う学生にとっては、指導の新鮮度が幾分高い。指導を「不要」と評価した学生はただ1名である。その学生は、高校でも手紙の書き方を習わなかったが、短大の指導も不要と思っている。しかし、そ

表9. 短大「国語」手紙の指導への評価

	（人）	（割合）
知っていることばかりで不必要	1	0.9%
聴いて損は無い	11	10.3%
実習後の文章例なので確認できる	68	63.6%
知らないこともあり新鮮だ	24	22.4%
かなり集中して聴いた	2	1.9%
覚えていない	0	0.0%
その他	1	0.9%

の学生は自身の書いた初回実習礼状に「不満足」である。一体、礼状を満足に書けるようにするには、何を補えばいいのだろうか。

表10. 未習学生、不満足学生の大学「国語」指導への評価

	既習	未習
知っていることばかりで不必要	3.0%	2.3%
聴いて損は無い	6.1%	9.1%
実習後の文章例なので確認できる	60.6%	59.1%
知らないこともあり新鮮だ	30.3%	22.7%
かなり集中して聴いた	0.0%	4.5%
覚えていない	0.0%	0.0%
その他	0.0%	2.3%

4. 文章表現の難しさは何か

礼状を含む手紙の難しさとは何か、難しさの内容を示す選択肢を用意して、学生に2つまで（中には1つ印を付けた学生もいるが）回答を求めた（表11）。

「未習学生」や「不満足学生」は、「手紙の形式」や「個人的エピソード」が難しいと答えている。学生全体で高い「字配り」の難しさは、彼らにとって二の次である。「既習学生」は、「個人的エピソード」や「字配り」と答える割合が高く、「手紙の形式」を上まわる（表12、図4）。このこ

表11. 手紙の難しさはどこか（全体）

	（人）	（割合）
手紙の形式	49	45.8%
文字の丁寧さ	32	29.9%
字配りに気をつけること	47	43.9%
便箋、封筒、ペンなど用具	1	0.9%
個人的エピソード	61	57.0%
書くための時間	7	6.5%
相手にどう思われるか不安	10	9.3%
その他	1	0.9%

表12. 手紙の難しさはどこか（既習・未習・不満足の違い）

	既習	未習	不満足
手紙の形式	37.8%	63.6%	56.8%
文字の丁寧さ	29.7%	30.3%	22.7%
字配りに気をつけること	50.0%	30.3%	27.3%
便箋、封筒、ペンなど用具	1.4%	0.0%	0.0%
個人的エピソード	56.8%	63.6%	61.4%
書くための時間	6.8%	0.0%	6.8%
相手にどう思われるか不安	12.2%	6.1%	13.6%
その他	1.4%	0.0%	2.3%

とは「既習学生」にも有意義な授業でありたいとする短大「国語」担当者の意図通りである。

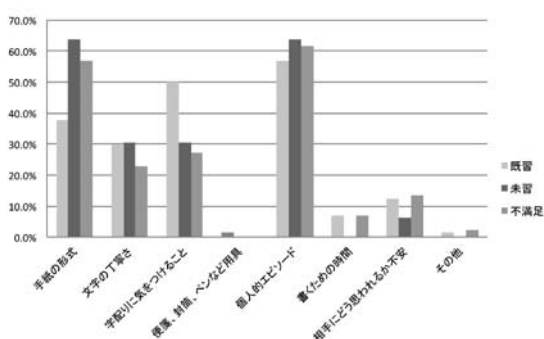


図4. 手紙の難しさはどこか（既習・未習・不満足の違い）

「下書きをすれば礼状が満足に書けるか」の視点では、下書きをしない学生群では5割が「満足」、下書きをした学生群では6割が「満足」である（表13）。確かに下書きをすれば満足度が上がる。だが、下書きが礼状の「満足」を約束するとはまでは言えない。

下書きによる改善は主に「字配り」であり、「個人的エピソード」の話題選択や文章表現や文章構成そのものが改善されるわけではないからであろうか。

表13. 下書きと満足

		礼状の出来に満足	礼状の出来に不満足
下書きをした	77人	48人 (62.3%)	29人 (37.7%)
下書きをしなかった	29人	15人 (51.7%)	14人 (48.3%)

「（あなたが感じている）困難をどうすれば克服できるか」と、記述式の回答を求めたところ、「観察力をもつ」「エピソードや経験のメモをとっておく」「伝えたいことを簡単にまとめておく」など「表現」以前の観察力、記憶力などの「認識」レベルに言及するものが19例あった。このことは、礼状の満足度が「国語」の指導内容や指導法よりも学生個人の認識に拠ることを示している。

同じく、困難克服のための記述式回答に、ある学生は「相手への感謝の気持ちを伝えること」と回答し、別の学生は「素直に書くだけでなく、考えて書くことが必要である」と回答している。いずれも他者との間合いの取り方に困難を見出して

いる。「文章力を身に付ける（6名）」の記述にも「自分の思いを言葉にする力」と書き添えた例がある。

他にも、「手紙を書く経験を積む（35名）」「普段から文字を丁寧に書く（14名）」「普段から敬語や手紙の言葉に慣れる（4名）」「普段から字配りに気を付ける（1名）」の回答がある。これらは「国語」担当者の支援如何で急激に向上するものではない。

ただ、「礼状」が一般の手紙と異なる特有の難しさをもつことについて、「国語」担当者として認識が浅かったことは、筆者も反省せざるを得ない。

5. 礼状特有の難しさ

「書く前に内容を考える」「文字を丁寧に書く」「字配りに気をつける」など手紙一般の難しさに加えて、礼状には特有の難しさがある。先にも述べたが、礼状がうまく書けなかったと自己評価する「不満足学生」は1回生の4割を超える。うまく書けない理由について選択肢を用意し、該当するものを2つ選ぶように求めたところ（表14）、「宛先を誰にするかわからなかった」という回答が学年全体の13.1%と多く、「不満足学生」を母集団とすると3割を超える。2回生に尋ねた結果（表2）では更にその割合は高く、学年全体の36.9%、4割弱もが宛先が分からなかったと回答している。少なくとも直近の2年間は、連続して同じ課題に学生は悩まされたのである。

「礼状」の不満は、何より宛先にあることが明らかになった。しかも、改めて考えるに、単に便箋や封筒の「表記」の課題に留まらず、「相手意

識」と言ってもまだ足りない特殊な難しさがある。言わば「相手教育機関内部の、上下関係をもつ複数の相手に、そつなく敬意を示す心遣い」が要求されている。

園長と実習担当保育者では、実習生に関わる密度に差があつて当然である。そのため、非常に丁寧な礼状とは、「園長宛てに封筒を書き、中に園長宛ての礼状を入れ、その礼状で園長に礼を述べると同時に、実習担当者に感謝を伝えてほしい旨を書き添え、実習担当者宛ての礼状をもう一通入れる」ものであろう。本学「実習要項」が示す例や筆者が提示した例は、それを略式にし、一通で済ませる文章例である。

略式の文章では、「（実習を経験して保育者になる自覚を持つことができました。これも）園長先生をはじめ、先生方や職員の皆様方のご指導のおかげだと思います」や「（実習担当保育者氏名）先生をはじめ、諸先生方にもよろしくお伝えください」という表現になる。だが、その理屈、先も述べた「相手教育機関内部の、上下関係をもつ複数の相手に、そつなく敬意を示す心遣い」を学生は理解できない。具体的には「～をはじめ」という表現が理解できない。

その証拠に、園長宛てに書いているにも関わらず「園長先生をはじめ、諸先生方にもよろしく…」と書いた例や、実習担当保育者宛てに「園長先生をはじめ、諸先生方にもよろしく…」と書き、完全に実習担当者個人に向けて書いた文面であるのに、封筒だけを園長宛てにした例が少なくないと聞く。前者は滑稽であり、後者は失礼である。それがいかに相手を困惑させ不愉快にするかを、当の学生は気付いていない。感謝の念を向ける相手として、学生の脳裏に浮かぶのは直接指導を仰いだ実習担当保育者である。それにも関わらず、接触の少なかった（かもしれない）「園長」を宛名にする意味が理解できないのであろう。実習礼状は、実習担当保育者を思い浮かべながらも、園長をはじめ複数の保育者が目を通すことを想定して書く、特殊な難しさがある。

表14. うまく書けなかったというのはなぜ？

	不満足学生	学生全体
宛先が園長か担当の先生かわからなかった	31.8%	13.1%
言葉が見つからなかった	22.7%	9.3%
字が丁寧に書けなかった	6.8%	2.8%
字配りがうまくいかなかった	11.4%	4.7%
丁寧な言葉、敬語をつかうのが難しかった	6.8%	2.8%
枚数が不適切だった	4.5%	1.9%
その他	15.9%	6.5%

6. 学生の課題

学年の4割が初めての礼状の出来に「不満足」である。高校で手紙の書き方を習った学生が7割いて、短大でも2つの講座で教えられていて、この結果である。原因の大方は、「直接」に接した実習担当保育者を念頭において文面を考えるにも関わらず、文章末の宛名も封筒の宛名も「間接」的にお世話になった園長にし、園長を通して担当保育者に伝わる礼状の特殊性を、学生が理解できていないことに拠る。

思うに、学生にとっての最大の課題は「他者への認識」であろうか。日常生活で「具体的」「直接的」に恩恵を受け、客観的に見れば、感謝の念を示すのが当然の場面で、きちんと感謝の気持ちを相手に伝えているか。まして「間接的」「抽象的」な恩恵は、その恩恵に気づき、感謝の念を抱くことが難しい。「間接的」に恩恵を受けた園長相手に「感謝の念を伝える」こと、「手紙の形式」で届けることは、学生にとって至難の業である。

関連して想起されるのは、学生の文章の「～できて良かった」という自己満足や「～ので良い」という自己の感覚だけを基準にした評価の文末表現である。自己肯定感の高さは一概には悪いと言えないが、往々にして改善に向けた省察や他者への配慮を欠く。特に、実習の場合、学生は評価される側にいるのに、評価する側の他者に、評価材料として提出するノート上で、自ら「～できて良かった」「～ので良い」と完結させるのはいかなものか。ふさわしい「表現」を教えるのが「国語」の役割だが、本来、当人の考え方なり気持ちなりが「表現」に先行すべきところ、逆に「表現」を先行させて表現に込めるべき「指導を受ける立場の謙虚さ」、「教わる相手への敬意、感謝の念」を後付けに教えるとすれば容易でない。学生が礼状を苦手とするのは、「～できて良かった」「～ので良い」の心性と無関係とは思えない。

封筒表記の課題も明らかになった。宛名は一般の手紙ならば封筒の真真中に相手氏名を書き「様」を付ける。だが、実習礼状の相手を「園長」と定めても、教員相手に手紙を書き、封筒で郵送した経験がない学生は、「先生」に「様」を付け

るか否かという点も迷う(表2)。「園長」という表記は姓名の前なのか後なのか、たとえ「〇〇園長先生」と見本に書いてある場合でも、「〇〇」の箇所に園名を書くのか園長氏名を書くのか、氏名を書くにしても姓だけでよいのか姓名ともに書くのか、姓名を知らない場合に「園名+園長」と書くとき「〇〇園園長」と「園」が二回重なるのはおかしくないか、などという点に迷うようである。差出人表記については、短大、所謂「公」の立場で参加した実習でありながら、短大所在地でなく自宅住所を書くことに、ある種の抵抗を感じるのであろう(他校の例に学校所在地を書き込む指導もあるかもしれない)。宛名は「公」教育機関の「園長」とするのには、差出人は「私」的な自宅住所を記すのでは、釣り合いを欠く感じがするのである。そもそも封筒に差出人住所を書くべき理由を学生は知らない。

隣接する附属幼稚園に「手渡し」で礼状(便箋)を運ぶ学生が2回生111名のうちの11名、1割程度存在するのは(表3)、そのような種々の無理解、そこに生じる煩雑さのためだろうか。いずれにせよ疑問を抱いた時点で、積極的に解決法を探る姿勢に欠けている。

7. まとめ 今後の礼状指導の課題

「国語の指導を改善したい。どうすれば手紙の指導が一層よくなるか教えてほしい」という設問への記述式回答に「封筒の記入例を示してほしい」「宛先を教えてほしい」の記述が極めて多い。「封筒の記入例を含む、宛名・差出人については、対外的な交渉だから他講座の範疇である」と線引きしたつもりでいたが、事は線引きできるほど単純でなかった。「誰に礼を述べるか」「園長相手に何をどのように述べるか」が学生にとって難題だからこそ、高校の手紙指導も短大「国語」の文章表現指導も万全では無かったのだ。便箋も封筒も、他者への認識の在り方が鍵だった。学生の声から、指導見直しの必要は明らかである。

宛先に関する「国語」指導の改善は、これまで礼状の文章例に「〇〇園」や「△△先生」と抽象的に示し、後は学生の判断で(他講座の指導と絡

めて)書き込めば良しとしてきたところを、今後は○△でなく「(実習担当保育者氏名)先生」「(具体的な園名)園長」と具体的に示すことである。特に「～をはじめ」の表現は重点的な説明を要する。「おかげ」と言いたいのなら「園長先生をはじめ(皆様のおかげ)」、「よろしくお伝えください」と言いたいのなら「(実習担当保育者氏名)先生をはじめ(皆様によろしく)」とすることをきちんと確認したい。差出人についても、氏名の脇に自宅住所(あるいは短大所在地)を書くこと、短大名や「実習生」という但し書きを添えるか否かまで明確に伝える(学校名を書く方が、他校の実習生に紛れず、園側に伝わりやすい利点もある)。結局、最善の策は、他講座と「国語」が手を携えて、全く同じ内容を重ねて教えることのように思える。

学生の求めは、封筒記入例を具体的に示すことであるが、それはもっともなことである。全体を母集団とすると、高校で封筒の記入経験があるのは4人中1人に過ぎない。営々と受け継がれる本学「実習要項」の礼状指導の頁は、礼状文章例一編と数ページにわたる時候の挨拶から成る。巻末には実習園の郵便番号と(封筒の宛先書きに必要な)園所在地一覧がある。しかし、肝腎の封筒記入例は示されてこなかった。ちなみに近隣の保育士養成系大学の実習要項は封筒記入例が記載されている。

この他、アンケートに選択肢は設けなかったが、園名に「御中」を付けるか、「親展」と書くか、閉じ口にセロテープを貼っていいのか、「メ」「緘」を書くべきか、という点も迷う可能性がある。教える立場としては、細かな補足説明も用意しておきたい。

「色付きの便箋・封筒」「横書きの便箋・封筒」を使った学生も1割程度いる。「切手の額がわからない、金額不足で返ってきた」と答えた学生も

12名、割合にして1割強である。過去に筆者がしたように便箋・封筒をあてがう必要までは無いとしても、便箋・封筒の選び方、封筒に貼る切手の金額、投函時期については、念押しが必要である。現代の若者にとって、郵送経験は葉書しか無いのかもしれない。葉書なら切手が要らないことが多い。切手を貼り忘れる学生がいるのは、若い世代に切手を貼る習慣が徐々に薄れつつあることの現れかもしれない。短大の購買にも協力を求め、礼状の季節には、推奨する便箋・封筒・切手などを目立つ場所に陳列してもらえるように伝える対策も有効と考える。

文章表現上の課題としては、「昨年度の礼状の文章例を示すなどして、例を増やしてほしい」という声がある一方で「実習要項」の文章と統一してほしいという声もある。後者は、便箋の一行に到底入りきらない文字数で打ち込まれた「実習要項」文章例の字配りを、改行のタイミングがわかる字配りで示してほしいという意味だろうか。元来、表現指導を本領とする「国語」では、応用力を培う方向で進めていきたい。だが、いずれ学生の内面から湧き出る「謙虚さ、敬意、感謝」の言葉を待たなくてはならないだろう。そのため、理想は、自ら学ぶ意志を持ち、他者に感謝の念を抱き、その気持ちを日常的にも口頭で表現できるように、地道に息の長い支援を続けていくことであろうか。

学生が届けた礼状の不備は、附属幼稚園園長から短大側に連絡されていると聞く。だが、「国語」担当者にまで具体的な不備の詳細が一切下りてこない。そのため、不備の学生と個々に接して正す機会や、前年度の反省を糧に次年度の「国語」の指導を改善する機会に恵まれてこなかった。

以上、学生から声を集めて知り得た、実習礼状の一側面から、指導の改善について考えた。