

中高6カ年を通じた「書くこと」の指導法の開発

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

有木 大輔・澤田 英輔・関口 隆一
千野 浩一・東城 徳幸・平田 知之

中高6カ年を通じた「書くこと」の指導法の開発

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

有木 大輔・澤田 英輔・関口 隆一
千野 浩一・東城 徳幸・平田 知之

要約

本校国語科では、2007年9月に実施した筑波大学生への「国語力」に関する意識調査アンケート結果を受けて、2008年度より中高各学年で「書くこと」の指導法開発に取り組んでおり、本稿は5年次に行なった実践授業の概要報告となる。その一例として、学年を越えた「書くこと」の交流を利用して相互評価を行い、相手に伝わる有効的なアドバイス方法を模索することを最終的なねらいとした自己評価力の育成を目指す実践授業を報告する。

キーワード：書くこと インベンション 異学年交流 自己評価・相互評価

1 はじめに

1.1 プロジェクトの基本方針

本校国語科では、2007年度に高大連携プロジェクトの一環として筑波大学の石塚修准教授・塚田泰彦教授の協力を仰ぎ、筑波大学生の「国語力」観をアンケート調査した¹。その結果、大学でレポートや論文を書くためには、中学・高校までに書く力を涵養しておくことの重要性を再認識し、2008年度より「書くこと」の指導法の開発に取り組んでいる。本校が中高一貫校であるというメリットを活かせば、6カ年という長いスパンを通して「書くこと」のカリキュラムを組むことができるのではないかと仮説を立てた。例えば、原稿用紙5枚という課題があると5枚目の2、3行目あたりまで突入すれば良い、また、600字以内と課題があるとその8割から9割ほどと即座に計算してそこまでをノルマとする、といった打算的な考えから脱却し、ただつらつらと長いだけの作文ではなく精練された適切な表現を用いた文章を書くためにも、あらゆる場面で書く機会を提供し、書く力の成長を実感できるようにしている。その成果は、国語授業外でも表れてきている。現高校2年生は不定期に学年通信を自主発行しており、それは生徒だけでなく教員にも好評を博している。また現中学3年生は毎年文化祭後に課している作文を文集に製本して保存することで、前年度からの成長を確認できるようになっている。このように、従来の作文の授業であるような、ただ生徒が書いたものを提出させてその後教員が添削して返却して完了す

るだけの発展性の見えない「課題作文の単純往復作業」に陥ることなく、多岐に亘る実験的授業の中で生徒の「書くこと」への意欲を喚起させ、同時に書く力の向上を図っていくことが、このプロジェクトのねらいである。本プロジェクトもすでに5年目に突入し、様々な課題も見えてきた。

1.2 プロジェクトの課題

これまで過去4年間のプロジェクトは、PCDAサイクルの中で毎年若干の改善が図られているが、以下の4点は基本的な課題として一貫していることが確認されており、それに基づく授業が実践されている。

- A. 書くことの動機づけやモチベーションを高めるために、インベンション指導（アイデアを出し構成を整える段階で効果的な指導）を導入する。
- B. 具体的な書き手と読み手のいる場を上手く演出するための工夫をする。
- C. 共同的な作業を導入し、書くことを単独の作業とせず、毎回の作業の中で生徒同士がお互いに成長していることを意識させる。
- D. 高校段階において、論文やレポートを書くための基礎的な読解力を身につける。

本校は1学年の生徒数もさほど多くないため（高校4クラス、中学3クラス）、1人の教員がその学年を1人で担当できる。そこで国語科全体で単一のテーマに取り組むよりも、それぞれ各教員があらゆる可能性を

求めた実践を積み重ねることにしている。

2 5年次の実践報告

2.1 各実践の概要

本校国語科の各教員が本年度行った主な実践概要を例年に倣い以下の表にしてまとめる。

学年（教員名）	実践テーマ
実践内容の概要	

中学

中1国語（関口）	詩の読解と解釈の発表
詩の文学的な読み取りと解釈、その発表をグループで行わせた。そのねらいとして、生徒は日頃詩への苦手意識があるが、教師の解説に頼らず自分たちの力でイメージを読み取る力をつけること、さらに口頭発表とその聞き取り・評価から自分の読解を振り返ることへの機会を持たせた。	
中3国語（有木）	感覚表現を伝える
視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚の五感で感じたことをどのように他者に伝えるのかを考える。五感の一つだけで得た情報を説明する作文を書き、他のクラスの生徒がその作文を読むだけでどれほど伝わるのかを試みた。	
中3国語（澤田）	協働的な創作作文の取り組み
2000字程度の短い創作作文を書かせた。書いたものを下書きの段階からウェブ上で共有し、お互いの下書きに質問をしあって推敲に活かし、完成作品の中から各クラスの優秀作品を決める試みも行うことで、楽しみながら協働的に文章を書いていく経験を積ませた。	

高校

高1国語総合（澤田）	要約練習/『論理トレーニング』
論理的なレポート作成の第一歩として、評論文の要約練習を積ませた。特に、一度200字程度で要約したものをさらに100字程度に要約することで、議論の骨格や日本語の表現方法について意識させた。	
また、野矢茂樹『論理トレーニング』の「課題問題」の解答と解説をグループごとにつくって発表する授業を通じて、論理への意識を高めた。	

高3現代文（関口）	文学論と要約
二つの評論文の読解を踏まえて、両者を比較対照しながら、自分なりに視点を設定して整理、評価する。個々の文章の読解で終わらせるのではなく、相互に関係づけることによって考えの深化を狙った。	

中高連携

中2・高2（東城）	異学年交流を用いた作文指導
中学生の書いた作文を高校生が読み批評する。またその批評を中学生が読んで自分の作文に反映させる。	

2.2 各実践による感想

上記の実践報告を承けて、説明の補足とその感想を述べたい。ただし本稿を執筆時点（2012年12月）では未着手の授業もあるため、3学期に行う授業の詳細な報告はいずれ別の機会を設けたい。

まず、課題Bの「読み手のいる場の演出を意識した授業」として、有木担当の中3国語が挙げられる。ヘレン=ケラーの自伝とサリバン先生の当時の日記報告を比較して、重度の障害を持つヘレンが伝えたかったことをサリバン先生が果たしてきちんと受け止めることができたかという問いから発して、実際に五感の一つだけを使ってある対象を認識して他者に伝えるために書くことを用いる授業を行った。例えば、CDでチベット宗教音楽を聴かせたり（聴覚）、香水を垂らした箋を生徒に配ってにおいを嗅がせたり（嗅覚）、目隠して生キャラメル入りのチョコレートを味わったり（味覚）して、そこから得られる情報を記述させた。その作品を別のクラスの生徒が読み、その後追体験をさせてそれが伝わったかどうかを評価させた。生徒には書き手の名前を伏せて評価させたが、同学年の仲間ということは分かっているので、比較的甘めの採点が多かった。最後にそれが何なのか、つまり音楽の題名や香水の名前、チョコレートの製品名などを書き手と読み手に伝えたが、実際には作文から完全に読み取るまではいかなかったという声が多かった。

課題Cの「協働的に書くことに関する授業」としては関口担当の中1国語がそれに相当する。先ず高村光太郎『猛獣編』の中から好きな詩をそれぞれ一編ずつ選ばせ、同じ詩を選んだ者同士をグループ分けした。中学1年生の段階では教師が先に解説してしまうと、

それを模範解答として絶対的なものと捉えてしまい、自分なりの意見を出しにくくなる。そこで自分が読み取ったイメージや内容を価値観や好みの近いグループ内で発表しあうことで、自分の意見にも自信をもつことができ、積極的に自由な発言がしやすくなった。ここで扱った高村の詩は、中学1年生にとってはかなり難易度の高い作品であるにも関わらず、生徒自身に意欲があると口頭発表やそれに関わる文章の記述に挑戦しようとする意欲が喚起されるようで、上級生よりも積極的に表現活動を行っていた。

同じく澤田担当の中3国語も課題Cに該当しよう。これは初年次に報告をした作文ワークショップ²の延長として、生徒同士で推敲・編集を行った。今年度はそれぞれ書いた作文をウェブ上に上げることによって、パソコンでアクセスすれば全員が同時に閲覧できるようにした。全員の作文を一人一人が回覧しようとするコピーパーが大量に出るか、時間だけがかかってしまい、生徒自身も管理ができなくなってしまう。そこでウェブやクラウドを用いることでこの問題が解決されると考えた。こうして生徒間で相互レビューを行えば、他人の文章を読み、批評する機会も増え、お互いのライティングスキルの向上を図ることができた。

高校の授業をみると、課題Dの「読解力のために書く力をつけること」が中心であった。

澤田の高1国語総合では、評論文の要約という形で書く機会を作った。文章を要約するのは生徒の反応もよく、日本語表現を選択して端的にまとめるということを意識づけることに成功した。また、グループごとに発表させている『論理トレーニング』は、毎回授業が終わった後にも関わらず残って議論をする生徒もできるほど積極的に取り組んでいた。こうした経験は論理的なレポートを書く上で必要な力となるだろう。

また関口担当の高3現代文では加藤周一「日本の庭」と吉見俊哉「ディズニーランド」を比較させた。毎時間単発のテーマで評論文を読むのでは無く、相互に関連のあることを意識させながら読むことで、前回の授業のふりかえりができ、より考えを深化させることができた。ただし対比することだけに重きを置くと、読解が深まっていくにつれて自然と同じような意見となり、オリジナリティのある視点が少なくなったのは残念である。

2.3 まとめ

前節では課題A「インベンション指導」に関する具

体例を挙げていないが、それだけに特化した授業の実践がないだけで、各授業の中にその手法は十分に組み込まれている。そもそも「インベンション指導」とは、従来「書く前の指導」という形で、何を書いているかわからない生徒に書くきっかけを与え、書きたいという気持ちにさせる指導法である。そのため、「書く内容を考える」ことから「実際に書く」ことに上手く誘導することが求められている。例えば関口の中1国語では書きたいものを絞ることで、「書く主体の確立」をねらったものである。また、有木の中3国語では「認識のしかたそのもの」だけに焦点をあて、「主体独自の発想」を育てる、いわば「想」の重視という手法といえよう。

以上のように、過去の4点の課題を踏まえた上で「書くこと」の充実を図ってきたが、今年度は新たに、「読む相手を意識して書くこと、書いた者を意識して読むこと」を意識した授業を試みた。次章にてその具体的な報告をおこなう。

3 中高連携を活用した作文指導例

3.1 授業のねらい

本校にある4つの校内プロジェクト委員会のうち、「学校デザインプロジェクト」と称するものがある。このプロジェクトの活動内容の一つに、生徒が本校の伝統と自由を受け継いでいけるよう、中学と高校の橋渡しとなるよう異学年交流を推進することを主旨とした「駒場のヒドゥン=カリキュラム」が定められている。今年度、東城は中学2年生と高校2年生を担当しており、このカリキュラムを意識した作文授業を試みた。

ところで、大熊徹(1994)は作文教育の本質的課題として、

- ①作文を書けない子・嫌いな子の指導をどうするか。
- ②作文の評価・処理をどうするか。

の2点を挙げている³。①の課題については「インベンション指導」としての本プロジェクト実践がその答えとなりうるだろう。

また、②の作文の評価の仕方としては、自分自身による評価（自己評価）と第三者の評価（教師の添削の評価、学習者同士の相互評価）がある。自己評価によって文章表現能力を高めるには、他者とのバランス感覚がないと単なる独善（独りよがり）に陥ってしまうため、自分が書いた文章への客観的な自己分析が必要となり、教員の指導が難しい。そこでまずは学習者間での相互評価を行い、その結果として自己評価力を高

めていきたい。新学習指導要領に「伝えあう力を高める」ことが国語科の目標にも据えられていることも踏まえ、この相互評価が相手への批判だけにならないように、かつ評価者の提案を受け入れてもらえる方法を模索させることで、②の課題に対する手がかりとした。

3.2 授業の実践例

東城の担当は中学2年国語と高校2年の現代文である。先ず双方に村上春樹の短編小説「沈黙」を読ませた。これは『村上春樹全作品 1979～1989 (5)』（1991年 講談社）に書き下ろしとして発表され、全国学校図書館協議会の集団読書用テキストにも選ばれている。その内容は、空港で飛行機を待つ間に、「僕」へ話してくれた「大沢さん」の中学・高校時代の苦い体験談である。大沢さんと同級生「青木」との関係は、同じ中高一貫校の生徒として、自己投影して読むことができただろう。

中学2年生に以下に挙げる課題4つのうちから1つを選ばせて作文させた。

1. 自分でテーマを設定して、「沈黙」について論じなさい。
2. この作品はなぜ「沈黙」という題名なのか、その理由について多角的に論じなさい。
3. この作品において、冒頭と末尾にある「僕」と「大沢さん」とのやりとりの場面にはどのような意味や効果があるのか、論じなさい。
4. 「大沢さん」の語る出来事を「青木」の視点から語り直しなさい。表現は小説風でも評論風でもよい。

この中から中学2年生が選択した課題を表にすると次の通りである。

	A組	B組	C組	合計
課題1	7	5	4	16
課題2	9	8	11	28
課題3	2	3	2	7
課題4	22	20	18	60

比較的自由に発想できる課題4に集中するだろうことは大方予想できたが、各クラスとも自分の考えを論

じる課題に挑戦する生徒もいた。課題4を選んだ生徒の多くが小説風に書いていたのは、昨今ライトノベルなど軽いタッチで書かれた文章が好まれ、本校生徒もよく読んでいることもあるだろう。しかしこの課題は本文と違う視点で捉えつつ、物語の流れと各登場人物の性格をきちんと理解しておかなければならない。後に先輩が批評することを伝えていたためか、本文から大きく逸脱して全く違うストーリーとして語り直すような生徒はほとんどいなかった。

こうして提出した中学2年生の作文を高校2年生に読ませてコメントをつけさせた。高校生に準備したコメントシートには3名分記入する欄があり、順番に3名がコメントを書く。その際、2番目、3番目に書く生徒は前のコメントを読むこともできるので、それを参考にしたり、敢えて違う視点からのコメントをつけることも出来るようにした。

この時、高校生に事中アンケートを実施した。そこでは次の2点を質問した。

1. 後輩の作文にコメントするにあたり、考慮した点は何か。
2. 他の人（高校生）が書いたコメントを読んで、参考にしたいと思った点は何か。

概ね高校生は「褒めようとした」「長所・短所の両方を指摘する」「過剰に批判的にならない」「作文の方向性に合わせたコメントをした」「丁寧語を用い、分かりやすく」「文字を綺麗にして読みやすくした」など相手を思いやりのコメントが多かった。中には「後輩の育成を思って厳しく」「辛辣にならないように気をつけたが、やっぱり厳しくなった」という意見も見られたが、これも相手が中学生であることを意識したコメントであった。

続いて、高校生のコメントを、作文を書いた中学生に直接見せて、コメントを読んで参考になった点を記述させた。ただ「役に立った」「有難かった」と漠然としたものではなく、「誰の」「どういうコメントが」「どういう点で」参考になったかを具体的に書かせた。その際にも高校生の先輩にフィードバックを与えることを念頭に置くように指導した。先輩が読むということで中学生には良い緊張感を保って作文できたようである。

また、残りの時間を使い、自分に向けられたコメン

トだけでなく、友人へ向けられたコメントもクラス内で回覧し、自分にも参考になりそうなコメントも記入させた。

その中で得られた感想は、「自分一人では注意できなかったことを指摘された」「自分の文章が駄文だと知った」「支離滅裂な文章だった」と客観的に自己分析が出来ており、通常の作文教育以上に自己評価力の向上に成功した。

最後に、高校生のコメントに対する中学生の感想を、再度フィードバックさせ、その感想を読んだ高校生の反応を事後アンケートでまとめた。

高校生は「意外に素直に受け入れてくれて不満だった」「もう少し反論もほしい」「学年の差の大きさを再認識した」「先輩の意見を気にしすぎではないか」と議論をしたがる生徒が多かった。

こうして、相互に書いたものをやりとりした後、中高ともに、「有効なアドバイスとは何か」を考えさせた。どのようなコメントが中学生の感想の中に取り上げられ、受け入れられたかを分析すると、

- ・これからの繋がるコメント
- ・悪い点は具体的に指摘する（代案を出す）コメント
- ・自分の意見も述べたコメント
- ・褒めてけなすのではなく、けなして褒めるコメント
- ・綺麗な字で読みやすいコメント

などが挙げられた。また興味深い意見として、「飛躍という言葉を多用しないコメント」というものがあつた。その意は、しばしば「論理の飛躍がある」と批判されるが、実際にはそのような場面は少ないのではないかとこの中学生の切実な思いから発せられたものらしい。高校生にとってアドバイスをすることは責任感を伴う上、相手から不快に思われるかもしれないという憂いがあつて、躊躇するものであつたが、コメントをされる方にとってみると、むしろ厳しく言った方が相手のためになるということがコメントをする立場にも理解できたのではなからうか。

3.3 授業を終えて

この授業において、アドバイスを読んで有効だと感じるものを自らのライティングスキルの中に取り入れ

るためにも、複数のアドバイスを自分自身で検討させた。これは自分一人で文章を書く時に、推敲する力となり、教員から理論や型を提示するより有効であることが実証された。

一方、高校生は相互評価の経験は比較的豊富であるが、下級生の中学生を指導する経験は目新しいようで、「どうすれば後輩をうまく育てられるだろうか」と親身になって取り組んでいた。ヒドゥン=カリキュラムの成果でもあるが、本校では中高の垣根が低く、後輩の顔を知っていることで、書き手に対するコメントに影響が及んでいるものもあつた。しかし概ね自分のアドバイスが活かされていたが、中学生から意外なレスポンスがあつたもの多かつたようで自らのアドバイスの仕方を見直すよい機会となつたようである。

ただし、相互評価という方法は、各過程において教員の指導が入るわけでは無いため、必ずしも全員が適切な助言、正当な理解が得られるものとは限らない。また、正しい作文の書き方、すなわち4つの課題への模範解答がないままに相互評価を行うことに不安を抱いている「正答絶対主義」の生徒も少なからずいる。確かにToulminの論証図式⁴のように、コメントを「主張」「データ」「保証」「裏づけ」「反証」「限定」の6要素に分けて、その型にはめたモデルに沿って客観的に評価する方法もあるだろう。しかし、生徒の豊かな発想や視点によってコメントをすることが他者との対話や学びあいの中では重要であると考え、教師-生徒という絶対的な関係ではなく、自分とほぼ近いレベルでの他者からのアドバイスは、教師以上の気づきを生み出すきっかけを生み出すことも期待できよう。

事後アンケートでは、中・高ともにためになつたとの意見が大半であつた。しかし一方で批判的な意見にも検討に値する提案もあつた。次年度以降もブラッシュアップしつつ、異学年交流を授業に取り込んでいきたい。

3 本プロジェクトの今後の課題

本プロジェクトも5年が経過した。発足当時の基本姿勢として、「教員の負担にならない程度に各自の実践を積み上げていき、6カ年を通じたカリキュラムを作成する」ことを目標に掲げてきた。しかし近年国語科の人員構成も大きく変わり、プロジェクト発足当時のメンバーも少なくなつており、継続した実践が困難になってきている。しかし、来年度には本プロジェクトも6年目を迎えることで、単純に中高6カ年分の実践

授業が蓄積される計算になる。これを如何にカリキュラムとして形にしていくのか、過去の成果と課題を総括することも検討していかねばなるまい。

【参考文献】

- ・田中宏幸(1998)『発見を導く表現指導 作文教育におけるインベンション指導の実際』右文書院
- ・白石藍子・鈴木宏昭(2009)「相互レビューによる論証スキルの獲得」青山学院大学総合研究所叢書『学びあいが生み出す書く力』丸善プラネット
- ・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』明治図書出版

1 筑波大学附属駒場中・高等学校国語科(2007)「筑波大学生の『国語力』に関する意識調査」『筑波大学附属駒場論集』47集 p5～p17

2 筑波大学附属駒場中・高等学校国語科(2008)「中高6カ年を通じた「書くこと」の指導法の開発」『筑波大学附属駒場論集』48集 p5～p13

3 大熊徹(1994)『作文・綴方教育の探究—史的視座からとらえる課題と解決—』教育出版

4 Toulmin, S.E. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

【資料 I】
中学生作文 (課題 1)

選んだ課題を数字で記入してください。→

1

筑波大学附属駒場中学校

() 年 () 組 () 番 氏名 ()

「沈黙」と「サーカスの馬」との比較
僕には似ているものがあるように感じられた
ので、その比較をしようと考えた。
まず、物語全体の構成について考えてみる
と、どちらの物語も、ある「事件」によって考
えが変化した。語り手の過去を、語り手が冷静
に考え直すという物語であるように僕には感
じられた。ただ「沈黙」とは、又も又自分
とによって最終的にマイナスな結果が出たの
で、僕はなすのそためらって、いるような様子
うかがえる。一方、「サーカスの馬」は、そ
うかけたよって自分の心情がよいものになっ
たので、前者のようなことはないように思え
る。
次に、語り手の人間関係や、心情の変化で
ある。前者は、語り手が、友人を自殺に迫
り、人だという無実の罪を着せられ、一人孤
独になることに苦しむという設定であった。一
方、後者は、自分が孤独であったり、できな
い人間であることにあきらめを感じている語
り手という設定である。心情の変化について
は、前者が、自分の他人に対する考えを変
えることで、友人の自殺に関わったこと考
え、耐えようと決意するわけだが、後者は、
見栄えが悪くいかにも「できない」ように思
える馬を見て、語り手が用いる「気持ちで馬を
讀む」ところで完結している。このとき、
「自分に希望を見出そう」と思った。たいさ
ない僕は感じた。前者は他人に対する強
い気持ちがあり、後者にはそのようなところ
はないかもしれないが、僕は、どちらの作
品にも、自分自身に対して戦い、それを正しく服
しようとする語り手の姿があると思った。そ
のような変化に物語のおもしろさはあるので
はないかと思った。

書き出しは「マス」を
改行の都合で「マ」を
改行の都合で「マ」を
改行の都合で「マ」を

B 4 20x20

加害者らしい演技をしている姿

い人間であることにあきらめを感じている語
り手という設定である。心情の変化について
は、前者が、自分の他人に対する考えを変
えることで、友人の自殺に関わったこと考
え、耐えようと決意するわけだが、後者は、
見栄えが悪くいかにも「できない」ように思
える馬を見て、語り手が用いる「気持ちで馬を
讀む」ところで完結している。このとき、
「自分に希望を見出そう」と思った。たいさ
ない僕は感じた。前者は他人に対する強
い気持ちがあり、後者にはそのようなところ
はないかもしれないが、僕は、どちらの作
品にも、自分自身に対して戦い、それを正しく服
しようとする語り手の姿があると思った。そ
のような変化に物語のおもしろさはあるので
はないかと思った。

書き出しは「マス」を
改行の都合で「マ」を
改行の都合で「マ」を
改行の都合で「マ」を

B 4 20x20

選んだ課題を数字で記入してください。→

2

筑波大学附属駒場中学校

() 年 () 組 () 番 氏名 ()

なぜこの物語が突然なのかわからない。理由はわかってあると思う。一つ目は集団心理の恐ろしさだ。筆者が最後にのべているように、青木のような人の心を巧みに掌握してテロリーダー格に多くの人がついてくる。青木が正しいか正しくないかわからず、多くの人が青木を支持しているからという理由で青木に賛同する。そして、青木が大沢さんを無視しているから、私も無視する。そうやって、多くの人が大沢さんを無視し、大沢さんが孤独の苦しみを非難をあげても沈黙をたもつ。孤独な孤独をつくりあげる恐怖、これを沈黙どという言葉に言い表わしているのだと思う。

二つ目の理由は本沢さんの長い辛抱だ。青木に、殺人犯という汚名をそがれた時から、生徒や先生から沈黙のようになっている。ないかのよつに、あつかわれた。大沢さんは、

書き出しは「L」から始める。本文の書き出しは「P」から始める。「L」のあとには「P」から始める。

B 4 20x20

それに誰にも助けを求めず、静かにいかにしている。

沈黙に沈黙を対抗している大沢さんの世界には音という音がないのだから。全てが沈黙であった大沢さんの過去に「沈黙」という名前をつけず。

三つ目は今の大沢さんだ。過去の苦しみに寄り、今でもその強い恐怖と不安を見たり、青木のような人が「格」のくから逃げたり、また、昔の沈黙がまた沈黙をつけない。

決して、青木のような人に対等につま合ふことができない絶望感を言い表わしているのだと思う。

書き出しは「L」から始める。本文の書き出しは「P」から始める。「L」のあとには「P」から始める。

B 4 20x20

【資料Ⅱ】 高校生のコメント

課題1 (P11)

- ・二作品を比較検討するにあたって、どこに相違点があり、どこに共通点があるのかという一つ一つの項が明確でした。まず構造に注目し、次に人間関係、心情変化に触れ、最後にまとめるという構成は読みやすかったです。最後の文に「おもしろさ」とありますが、比較することから「なぜ」そのような「おもしろさ」が発見できるのか、理由や根拠が読みたいたところではあります。
- ・比較自体は的確なので、比較した結果何がどうであるのかを更に深く論じると実のある文章になると思う。
- ・二作品を比較する際、共通点や相違点が一つ一つ明確にされていて非常に読みやすかったです。ただ最終文「おもしろさ」の根拠がもう少し欲しい。また、自殺した松本は、二、三回程度しか話したことの無い相手で、友達ではない。本文をもう一度読むべし。

課題2 (P12)

- ・始めにこの論文の全体図を示してくれたのは、読み手にとってありがたい。物語の説明も交えて分かりやすく説明されていた。しかしこの少ない字数の制約の中で、論点を三つに分けるのは無理があったのでは？ どれか一つにしぼるか、むしろ三つを統合することでしっかりした論が展開出来たかと思う。
- ・見通しがよい。文章自体もよいのだが、「多角的」に見た時という制限がある上で、「三つあると思う」とはじめに結論づけてしまうと他の可能性が見えなくなるかもしれない。また、文章から読みとれる範囲での「沈黙」というものを別々のものとして捉えているが、共通点はあるか？ 異なる点はあるか？ ということを考えるとどうなるだろう。「沈黙」という言葉には良いイメージも含まれていると思うがどうだろうか。
- ・最初に論理の筋道を立てているので、すっきりとして読みやすいと思いました。内容もまとまっていて良かったです。しかし、「多角的」に論じるというのは、この文章の論点をまとめればよいというものでしょうか？ 青木の視点も含めて「多角的」だといえると思います。

課題3 (P13)

- ・的確に文章より課題に対する答えの根拠を使い、非常に説得力のある文章になっています。ただし、課題に対し、答えを一つしか挙げず、それを理由で補強するというこの形式ではこれ以上のものを望めるとは思いません。確かに欧米諸国で書かれるエッセーはこの形式を使いますが、答えを二、三個使います。例えば「日常的出来事として書くことにより、読者を共感させることが容易に出来る」などの理由もあるでしょう。
- ・上の段はとても説得力があり、良いと思う。下の段はやや羅列的になり、まあ場所が余ってしまったので付け加えてしまったのかなと思った。ここでは「感情を入れる」などの直接的で部分的なことに注目されているが、作品全体の中で前後の「僕」と「大沢さん」の会話が果たす役割を考えてみては？
- ・確かにあなたが考える通り、作品を構成する重要な柱である二人の会話によって物語の現実味が増し、彼らの心の内を容易に読者に伝えられるというのは重要な効果でしょう。しかしそれだけでしょうか？ 作家はむしろ登場人物の内面について明らかにせず、読み手の想像に委ねるということもよくあります。作家が二人の会話を描くことによって狙った効果は他に何かあるでしょうか。作家が伝えたい「コンセプト」と、「もし冒頭・末尾が無かったら」ということを同時に考慮してみると違ったことが見えてくるかも。

課題4 (P14)

- ・文章が箇条書きのようになっている。そのせいで青木的心情が表し切れていないように感じる。
- ・青木の大沢さんに対する呼称が「あいつ」だったり「彼」だったり統一されていない。統一しよう。
- ・結果の羅列に終始しているのが残念。「～した」「～だ」という事実より、その微妙な態度や考え方が「青木」の語りによってどう変化するのが重要だろうと思う。少なくとも村上春樹はこういう書き方をしない。