

「文学の対話的論証（Dialogic Literary Argumentation）」と学習評価

——文学の授業における生徒へのフィードバックを中心に——

山 元 隆 春

一 読むことの学習評価における「フィードバック」

読者反応に着目した読むことの教育の研究については一定の蓄積がなされているが、それらを学習者の理解力の評価法としてどのようにいかしていくかということについては、いまだに十分解明されていないとは言えない。学習活動を通して生み出される話し言葉・書き言葉による読者反応の捉え方を明らかにし、読者反応の質をどのようになかたちで意味づけたいけば、一人ひとりの学習者の深い理解を導く学習指導が可能になるのか。

山元（2019a）では、ジェニファー・セラヴァアロ（Serravallo, 2018）の研究を手がかりとして、作品や文章のどのような要素に目を向けていけば「深い学び」がいざなわれるのかということや、授業者が児童生徒の読者反応をどのように捉えて授業でいかしていけば、「深い学び」を実現することができるのか、という問題を探った。読むことの学習における「深い学び」は、生徒自身が読書行為についての自分の考え方の特徴を把握し、他者のそれと比較しながら、読者

としての意識を持ち、読みながら「自分のテーマ」を発見することができるときに可能になるのではないかと、そして、そのような読み手としての意識をもたせるような「評価」としての働きかけが指導者側には必要になってくる（山元、2019b）。また、山元（2020）では、「自分で選んで読むこと」の重要性を指摘したベリット・ゴードン（Gordon, 2018）を手がかりとして、読むことの「深い学び」を促す学習評価法のあり方を探り、「教師がガイドする指導」を中心とした「読むこと」の「深い学び」を誘う「評価」活動の工夫と継続が重要であることを明らかにした。

ゴードンの「ブレンド型授業」は、「古典的文学」の学習で身につけた「精読の仕方」を自分の選んだ本や文章を読むことにかすという意味で「古典的文学」と自ら選択する本との「融合」をめざすものであった。この「ブレンド型授業」を試みたヴァレンティンという先生の指導方法について、ゴードンは次のように述べる。

彼の指導方法がうまくいったのは、もはや一冊の本をクラス全体で読むことを前提としたカリキュラムで読み書き能力を育て

ようにしていかないからだ。もちろん本は存在する。しかしそれは、読んだり、古典的な文学を理解したりする〔親しむ〕ための強力なくつかの方法を生徒たちに示すためのテンプレートなのである。(Gordon, 2018, p. 12)

「一冊の本をクラス全体で読むこと」を否定しているわけではない。ゴードンの言う「古典的な小説」も、「クラス全員で読む本」も、日本の国語教科書教材も、生徒たちが将来にわたって使うことのできる「読み方」「理解するための方法」「理解方略」に習熟するための「テンプレート」であり「手段 (vehicle)」だという指摘である。

「ブレンド型授業」で教師たちは「教える人」(teacher)の役割以上に「支える人」(facilitator)の役割を果たしていた。「教師がガイドする指導」を工夫していけば「深い学び」が導かれるという知見は、上述のセラヴァロの著作と共通している。「教師がガイドする指導」と「協働学習」はいずれも多くのフィードバックを生徒たちにもたらすことができる。そういう意味での「対話プロセス」をどのように実現することができるかということは、読むことの「深い学び」を促す学習評価の重要な課題である。

二 アップルビーの「対話としてのカリキュラム」論

前世紀の終盤に、米国の国語教育学者アーサー・アップルビーは「教育というものが子どもたちに、自分たちの生活と生きている世界

についての文化的な対話への入口を提供するものだという考え方」を示した (Applebee, 1996, p. 39)。カリキュラムには「対話領域」が必要であり、その領域でのさまざまな対話こそがカリキュラムを生きたものにする、という「対話としてのカリキュラム (curriculum as conversation)」論を提案したのである。このようなカリキュラム観はその実現への困難さとともに、わが国でもすでになじみのものである。

新しい世紀を迎えた後、そのアップルビーが、「力のある (effective)」学校での国語科教育を検証しながら、子どもたちを国語学習に参加させるにはどうすればよいのかということを考察している (Applebee, 2002)。彼は、力のある学校での教育実践のほとんどにおいて、教師たちは「レリバランス (関連性)」と「相互関係」を子どもたちが捉えることのできるような学習指導が行われていたと指摘している。それらはいずれも、過去の学習体験を想起させるような働きかけである。今学びつつあることと過去に学んだこととの「レリバランス」「相互関係」を学習者に意識させることが大切な条件であるとした。これをアップルビーは「相互関係性 (interconnectedness)」と呼び、効果的なカリキュラムと指導の特徴であると述べている (Applebee, 2002, p. 32)。

「対話」としてのカリキュラムを構成し「相互関連性」を際立たせることは、国語科において新しいカリキュラム体系の基本フレーム構築の中心となるのではないだろうか。それは、カリキュラムと指導を構成するあらゆる要素を、子どもたちが取り組んでいる現在の学習のなかでリンクさせることを意味している。また、「カリキュ

ラム」を文化の伝統的な蓄積からの抜粋ではなくて、むしろ子どもたちの生きる文化と文化の伝統的な蓄積との「対話」として、また、子どもたちの成長を支える「相互関連性」のそなわったものとして、いま一度見詰め直す必要性を強調する考え方でもある。この考え方は、国語科での「深い学び」の学習評価をしていく上で重要な視点である。「国語科」の学習とは何か、なぜそれがこの文化と社会において必要なのか、ということについて教室で考えることにつながるからだ。

三 「文学の対話的論証」の提唱と展開

(一) アップルビーの「対話カリキュラム」論とブルームらの「文学の対話的論証」

本稿では、このような課題に取り組むために、デヴィッド・ブルーム (David Bloome)^(註1) やマット・シーモア (Matt Seymour) らが米国オハイオ州立大学でのプロジェクトを通して提唱した高等学校文学教育における「文学の対話的論証 (Dialogic Literary Argumentation)」(Bloome et al., 2020; Seymour et al., 2020) の内実を検討し、文学作品を読む学習指導における「フィードバック」の学習評価としての重要性を明らかにしたい。

彼らが重要な手がかりとしたのは、先に述べたアップルビーの「対話としてのカリキュラム」論である。

アップルビーは文学の理解と知識の意味に関する再評価に基づい

て次のような文学教育のあらたなヴィジョンを提供した。「私たちの学校とカレッジにとって重要な学習とは、活動中の知識の伝統をあらわすものである。こうした伝統はダイナミックでとどまることなく変化し、参加を通して獲得され、過去よりも現在と未来に向けられたものである」(p. 20)。アップルビーは、こうしたカリキュラムをめぐるやり取りと指導的なやり取り(個々の教室での相互作用)とを区別していた。アップルビーはこのテーマを学校教育改革の一方向として熱心に取り組み、独話的な退屈さを伴った脱コンテクスト的な知識のかわりに、生徒たちを熟中させ、参加させ、「至高の経験 (optimal experiences)」(cf. Chikszentmihalyi et al., 1993, cited in Applebee, 1996, p. 107) に導く手がかりとした。(Seymour et al., 2000, p. 11)

「文学の対話的論証」とは「読者の一人ひとり、内省的かつ共同で自分の世界を変化させていくプロセスに積極的に関与していくようにする」「生徒たちは耳を傾けることや、多様な物の見方を許容することや、緊張を維持すること、そして理解や関わり合いを深めていくための対話に取り組むこと」を重んじる「論証的なプロセス」のことである。このプロセスに加わることで参加者たちは「この世界や自分たちの共同体での振る舞い方を学んでいく」のである。そしてこのような「論証」を通して「学ぶために論証することを、文学の教え学びに応用しながら、文学テクニストを、他者との会話の中で人として育つのに大切で、しかも自分自身について、他者について、自分の生きる世界についてしっかりと考えたり、理解すること

についての「ストーリーケース (stories cases)」として扱ったりすることを生徒たちに求める (Seymour et al., 2020)。

このような「文学の対話的論証」の提唱に至る背景には、一九七〇年代以降の日本の文学教育でもおなじみの次のような議論の展開がある。

つまり、テキストについての知識がほとんどの授業を支配していたという事実である。米国の学校での典型的な授業では、座学が依然として優勢であり、生徒たちはそこで、教師が課した、文学作品の中で「起こりつつあること」に焦点を当て、その後での教師主導のクラス全体での話し合いでは、クラス全体での討議が行われ、一人ひとりの生徒の理解が、教師の意見に基づいた全体合意へと混ぜ合わされることになる。多くを新批評の文学伝統——新批評は、テキストそのものの内部に、文学テキストの本当の正しい意味を見出しうるという理論である——に多くを負うなかで、教室での話し合いは、一つひとつのテキストと、その作者の意味を運ぶためにそのテキストがどのように「働くか」ということに、焦点を当てることになった。いくつかのクラスで、このことは、考えを引き出しながらそのテキストと能動的に関わったり、お互いに関わり合ったりする生徒を生み出した。しかし、大抵の生徒たちは、文学を「パズル解きの練習とみなして、そこで生徒たちに課される課題は、教師がテキスト内のそこに隠れていると見なしているような意味を見つけることであった」(Applebee, 1993, p. 194)。新批評の遺産はそれ以外にもある。文学テキスト

の諸特徴に関する生徒の関心を引き出したことと、ジャンル学習中心の文学カリキュラムをうみだしたことである。米国では第七、八、九年でジャンル学習が顕著であり、短編物語、戯曲、詩、小説などのテキストについての、大きな学習ユニットが構成されている。アメリカ文学、イギリス文学、そして世界文学のコース(たいていは、一二年と二三年)において、ジャンルへの関心が、時代順にやらんだ大きめのユニット内の下位部分レベルに再び顔を出している。

新批評とは対照的に、読者反応と解釈共同体は、国語科の授業での文学教育に関する新批評に代わる理論としてあらわれてきた。読者反応理論は、「意味はテキストの内部にある」という考えから、「読者たちの個人的経験とテキストそのものとの間のやりとりを通じて読者が意味を構築する」という考えへと問題の焦点を変化させた。もし読者が文学的意味の構築に積極的に関わるとするならば、読者と彼らの背景となっているコンテキストは、テキストそのものと同じくらいに文学的交流では重要なものとなる。この点でもっとも基本的な批評上の問いとは、「このテキストが何を意味するか?」ではなくて、「このテキストがどのように読まれるのか?」であり、その答えは読んでいる人や、読むことを取り巻くコンテキストを形成するものに依存している。(Seymour et al., 2020, p. 10)

しかし、シーモアらは「新批評」も、それを批判しながら(それを基盤にして)台頭してきた「読者反応理論」や「解釈共同体理論」

も、「個人」の「読む行為」に焦点を当ててきたという点では変わらないと言え、いずれも「単独で文学を読むことや教えることに使われてきた」と言う。これらに対して「文学の対話的論証」は、「この時間、この場所に、人が集まることに、それ以上のどういう意味があるのか？」と討議の参加者に問いかけるものだと言う。

シーモアらは「文学の対話的論証」に次のような六つの「基本原則」があるとしている (Seymour et al., pp. 23-34)。

原則1…文学についての読み書きは社会的で対話的なものである。
原則2…緊張関係を大切にせよ。

原則3…文学の対話的論証とは個性 (personhood) と人間性 (human condition) の探索である。

原則4…文学の対話的論証に伴うリスクを引き受ける手助けとなるような教室環境を作れ。

原則5…生徒の書いたものを評価する際には、生徒が文学の対話的論証に参加しているかどうかを焦点を当てよ。

原則6…その学年を通じて文学の対話的論証を概念化せよ (文学の対話的論証とはどういうものかを生徒たちが頭の中にしつかりと刻むことができるようにせよ)。

(二) 「文学の対話的論証」における「フィードバック」

シーモアらは生徒が文学作品について書いた批評文にフィードバックするための視点を三つ取り出している。最初に指摘されているのはオーディエンスの問題であった。

1 教師は、生徒たちが自分のどのようなオーディエンスを思い

浮かべるかということについて、また、そのオーディエンスとどのようなことをコミュニケーションしつづけるのかということについて、生徒の書き始めからフィードバックする必要がある。

文学の対話的論証のコンテキスト内で、参加者の一人ひとりが行うオーディエンスの思い浮かべ方は、伝統的な議論のコンテキスト内で参加者の一人ひとりが行うオーディエンスの思い浮かべ方とは違っている。伝統的な議論において、オーディエンスは反対意見を持ち、その意見は反論されて消えるべき他者として概念化されている。そのようなオーディエンスは意見を正当化するに足る証拠を使って説得する対象と考えられる。これに対して、文学の対話的論証のコンテキストにおいて、オーディエンスとは、文学作品をきっかけにして、人間がともにあることの意味を探究するパートナーとして概念化される。

話し合いで想定する「オーディエンス」(聞き手) についての言及はあたらしい。議論の敵対者ではなく、協同して意味をつくりあげる存在としてどのように教室の仲間を捉えるのかという問題である。次に、書く上での制約の問題が三つほどあげられている。この三つの条件が満たされることで論証は、個々人の書くことに貢献するという。

2 文学の対話的論証のコンテキストのもとで書くことにはいくつかの制約がある。(a) 学ぶために論証することの使用、(b) 他

人の意見にもその意見の合理性にもしっかりと耳を傾けてくれる人たちとの関係をもつこと、(c)寛容さ (openness) と誠実さ (good faith) をもって参加する義務、である。ほとんどの生徒にとって、これらのことは、それまで出会ったことのない新たな制約であり、新たな責任感である。それだけに、教師たちは、生徒がこうした関係に取り組んでいるかということや、そのような関係のなかで他者とのように関わっているのかということについて、継続的にフィードバックする必要がある。

「制約」についても、けっして学習者を縛るものとして考えられているわけではない。むしろリスクの少ない環境をつくりあげていくための条件であると考えることができる。

三つ目が、対話過程のなかでのフィードバックの重要性である。

3 文学の対話的論証のコンテキストの内部での書くことは、対話と学ぶための論証に誠実に取り組むことで約束される。すなわち、対話のなかから新たな考えが生まれるきっかけとなるお互いの考えをうみだす話し合いに誠実に取り組むという制約である。教師たちは生徒が対話に取り組むさまざまな機会を教室に提供する必要がある。しかし、機会を設けるだけでは不十分だ。生徒たちは教室のなかでの対話での自らの取り組みについてフィードバックする必要がある。それというのも、生徒の生活のなかで、ほんものの対話のモデルはほとんどないと言ってもいいからである。どのように対話をするかということや、そ

れをどのように書くことにいかすかということについても、フィードバックする必要がある。

このような相互の「フィードバック」が、書くことと文学の対話的論証を結びつけていくために重要だという指摘である。それは思考を深めることにもかかわっていると言うことができるのではないだろうか。学習の成果を確かな者にするための手段として、フィードバックがどのように機能するのか、そのことは、「深い学び」にとっても大切なことである。

おそらくいずれも、日本の文章表現指導でも強調されてきたことだが、シーモアはこうした過程を組み込むことでフィクションの読み書きが深まるとしている。学習評価の観点から考えると、フィードバックの三つの条件のうち、三番目のものが最も重要である。

四 「文学の対話的論証」におけるフィードバックの実際

以下では、「文学の対話的論証」におけるフィードバックの実際について検討する。「文学の対話的論証」とはどういうものかについて、ブルームは次のように述べていた。

文学の対話的論証は、主教材とした文学テキスト（小説、短編物語、詩、等）や、指導のための会話というテキストや、前の時

間の会話、これまでに読んだ作品、他の記号論的様式（絵画や音楽など）、また、生徒の経験からの、あるいは、経験についてのナラティブや、コミュニケーションその他のナラティブを含んだテキスト上の証拠を、生徒の対話に取り入れることを学ぶために、人々が一緒に議論することを求める。（中略）生徒の頭のなかを文学的知識で満たすのではなく、複雑で、矛盾していて、非合理的で、つじつまの合わないこの世界で人間として生きることによいような意味があるのかということの探究に没頭することが、文学的対話的論証のめざすことである。文学的対話的論証は、生徒たちが他の人と一緒に文学テキストを読んで考える間、ひとまとまりの社会実践に参加する手助けとなる。そのような社会実践は、自分たちを取り巻く状況と他の社会的コンテキストとの双方に活用可能なものとなるのである。この、文学的対話的論証という枠組みは、私たちが教師たちともに行ってきた、長期にわたる教室での民族誌的フィールドワークから発展したものだ。（Blome et al. 2020, pp. 1-2）

どうしてこのようなことを主張するのか。ブルームらの答えは文学の授業が「生徒の頭のなかを文学的知識で満たすのではなく、複雑で、矛盾していて、非合理的で、つじつまの合わないこの世界で人間として生きることによいような意味があるのかということをし、深く探ることに没頭する」ことが重要だから、というものである。そのような探究への没頭はいかなるかたちで始められるのか。ここでは、「ヒル先生」という高校教師の授業のなかで営まれた、ヘミン

グウェイの短編小説「インディアンの村」と「北ミシガンで」を扱った学習事例を取り上げて、このことを考察したい。

（一）「インディアンの村」の「文学的対話的論証」における「フィールドバック」共に読むことの価値を考える枠組みを提供する――

次に掲げるヒル先生と生徒たちの話し合いでは、「インディアンの村」のある場面について、ステイヴン・トゥールミンの概念（注2）を使って議論を展開し、それを使ってやり取りをしているうち、「支配・被支配」というテーマに生徒たちが気づいていく過程が記されている。

教師 いいですか。それでは、できるだけ気になる証拠（evidence）を見つけてみましょう。

エレン 私たちはこの引用が、（物語のその部分を音読する）テーマについての強力な証拠だというのに賛成です。この父親はこの女性が痛いといっているのに無視している。だから人をあてがうよりも、自分が権力を持っていることを示したいんだ。

教師 いいね。だから、この女性は叫んでいる。（ヒル先生はホワイトボードの「証拠」の下にこのことを書く）ここに書き込んでいるときに、どれぐらいの人が、論拠（warrant）に入れるかそれとも裏づけ（backing）に入れるかを迷っているかな？（教室じゅうを見わたす）

メアリ あれ、そうね。二つ書いたの。証拠があつて、ルールに

ついても知ってる。でもどういうふうに裏づけなければいいかわからない。

教師 はい。わかりました。このグループの話を書きました。この女性が叫ぶと、彼はそれはどうでもいいと言ったのね。いいですか？

メアリ はい。

教師 (物語を音読する)

「ねえねえ、パパ、このひとに何かあけて、叫ばないようにしてあげられないの？」ニックが訊くと、「いや、麻酔薬の持ち合わせがないもんでね」父親は答えた。「でも、叫び声はどうでもいいんだ。」(高見浩訳『ヘミングウェイ短編集1』新潮文庫, pp. 21-22)

さて、ここについてメアリはこう書いています。(ヒル先生は、「証拠」の下に「どうでもいい」と書く) これはどういうこと？
メアリ (聴取不能) 力のない奴隷のような人々だと言った。私のルールは、誰かを支配するような人がいると彼らの感情を無視してもなんともない。

教師 (ヒル先生はボードの「論拠」の下にこの生徒の発言を書くと) で、私と思うに、みなさんは私に教えている。支配が為されていると。でも、どんな種類の支配なんだろう？ 男性による女性の支配？

アン そうです。この場合、でも他の証拠も持っています。他の支配です。人種の支配のような、支配という言葉を使っているかわからないような小さなことなんですけど。

教師 彼のタイプの支配もあるけれど、たいていは男性対女性だね。さて、人種の権利についても言ってくれました。(ヒル先生はボードに「男性による女性の支配」という言葉を「論拠」の下に書く)

ジェイン たぶんこの場合は違う。彼女が叫んでいるとき、麻酔薬の持ち合わせがないって言っている。男性による女性支配なんかじゃないのでは？

教師 エイミーはどう考える？

エイミー それは、この女性が白人ならきつと病院にいて、麻酔薬の投与も受けているし、もつといい設備やスタッフに囲まれている。

教師 はい、私も、もし彼女が白人だったら、いい？ 麻酔薬の投与が受けられるという意見に賛成かな。いいですか？ みんなはどういうふうに考える？ はい。もし私たちがこんな種類の支配を受けているなら、それがこういう主張 (Claim) の裏づけ (backing) になりそうだね

この話し合いについて、次のように考察されている。

話し合いが続くにつれて、ヒル先生は「ここでいいことを聞きました。証拠とルールを聞きました。こうした共通の用語を、話し合ったり、自分のアイデアについて主張したりするのに使うのはとてもいいです。自分の書く論文でも是非そうしてください」と発言している。

ここで起こっていることを理解するためには、支配というテ

マがこの物語の本文に内在しているわけではないと知っておくことが重要である。この物語は違ったふうには読めると言うこともできるし、文芸批評家たちはきみたちとは違ったふうには読んでいると言うこともできる。この物語についての文芸批評には、ヘミングウェイがこの物語で支配というテーマを前景化したという証拠はまったくない。ヒル先生がやったことは、この物語を自分なりに読み、支配の物語として読んだり、このテキストの意味について読者として一つの意見をつくったりするように、生徒たちに求めることであった。しかし、この章で後述するように、ヒル先生は生徒たちにこの物語を支配の物語として読む以上のことをするように求めている。友達同士の小グループでの会話と、クラス全体での会話との双方で、彼女は生徒たちに、自分たちの間や、生徒たちと教師との間や、生徒たちと他者（作者や、生徒たちとは違ったふうはこの物語の意味を考えている文学批評家など）との間に、社会的関係を意図的に構築するように求めている。さらに、ヒル先生は、この生徒たちを、この物語世界と生徒達が生きる多面的な世界との両方を、意図的にはつきりと言葉にさせている (define)。つまり、文学テキストに意味を与えるために、そうした意味が存在する世界の姿については明確な輪郭が示され、かたかが与えられ、想像される必要がある。こういう意味でまさしく、議論するということは、「このテキストはどのように読まれなければならぬのか？」とか「他者とともこのテキストを読む意味は何か？」といった質問に応じる文学的分析のための枠組みとな

るのだ。(Bloome et al., 2020, pp. 6-7)

ヒル先生は確かに「主張」「証拠」「論拠」「裏づけ」といったツールミンの「用語」を生徒たちと共有し、討議でそれぞれの意見がどのような特徴を持っているかを明らかにしながら、各自の意見の「関連づけ」を話し合いの参加者同士が行いやすくしている。エレンによって提起された「権力」の問題を教師が引き受けて、それがメアリとのやりとりで「支配/被支配」というテーマに膨らんでいく。「男性による女性の支配？」という教師の切り返しによって、アンやジェインやエイミーが、男女の問題だけではない「支配/被支配」の関係をこのテキストから見出すことができるという意見を見出している。少なくとも、病院で観てもらえない登場人物の女性の「叫び」は、ジェインやエイミーも言うようにこの女性が「白人」であれば生まれなかったものだ。ヘミングウェイがそのことを告発するために小説を書いたかどうかは明瞭でないが、ここで重要なのは、生徒たちがこのテキストに複数の「支配/被支配」の関係を発見したということである。ヒル先生が最後に行っているようにそのことの「裏づけ」は、テキスト内に見出しがたいかもしれないが、生徒たちを取り巻くアメリカの現実のなかに少なからず見出すことができるはずだ。「文学の対話的論証」のなかで、自分たちの間や、教師との間、そして世界との間の「社会的関係」を意識的につくり出すきっかけを見出したわけである。「他者とともこのテキストを読む意味」を見出す契機になったことは確かだ。

(二)「北ミシガンで」の「文学の対話的論証」における「フィードバック」―批評文の討議を通して作品解釈を深める―

「インディアン村」の話し合いでは、教師のフィードバックが生徒たちの発見を生み出し、テキストを出発点とした社会的関係の探究に向かう契機が生まれた。では、生徒同士のフィードバックをどのように組織していけばいいのであろう。次に取り上げるのは、高校二年生が書いたヘミングウェイ「北ミシガンで」についての批評文である。

このアーネスト・ヘミングウェイの短編小説「北ミシガンで」ではリズという登場人物によって無垢というテーマが描き出されている。リズの思考と行動は、読者がこの物語の無垢というテーマを理解する手助けとなっている。たとえば、リズは、自分がジムの腕の色を好きだということを妙なことだと思っている。たとえば、この妙な感じは、リズが成熟していかないことをあらわしている。なぜなら、ジムの腕を見ることができないのに、彼女はようやく彼と肉体関係を結ぶのだろうか？ だから、リズがジムの腕を見た時の反応は、彼女が男性と一緒にいることについては無垢だということをあらわしている。リズの無垢さは、ジムが狩から帰ってきたときに、彼女が自分とジムの間に何かが起こることを期待しているところにもあらわれている。「リズには見当もつかなかったのだが、きつと何かが起こるだろうと思っていた。が、何も起こらなかった。男たちが帰ってきた。ただ、それだけのことだった。」ジムとリズの間に

会話がなかったら、二人の間には何も起こらなかっただろう。

この状況は、リズが何ごとも起こらない状況では楽観的だということを示している。このことは、リズは自分が何もするところがないときには何かを望んでいるが、同時に、彼女が男性とのやりとりで無垢さを示していると読者が感じる原因になっている。それゆえ、リズという登場人物はこのアーネスト・ヘミングウェイによる「北ミシガンで」という物語の、無垢というテーマを強めているのだ。

この批評文をめぐる次のような討議が行われた (Seymour, 2020,

p. 107)

ヒル先生 みなさんこの批評文をどう考える？

エイブリー ぜんぶ？

ヒル先生 そうよ。

リレイ アイディアに欠けているね。部分的みたいだし、まだ完成していないみたいだ。

ヒル先生 あなたが言っているアイディアってどういうの？

リレイ ごめんなさい。(聴取不能)

ヒル先生 それであなたの考える証拠って？

エイブリー えっ、証拠？

ヒル先生 この証拠はいいけど、もっと別のところにいい証拠があると思います。

ジョーダン 分析や主張の説明が十分じゃないんだね。

ヒル先生　オーケー。あなたは論拠と裏づけのことを言っているのね。

ジョーダン　そうです。

ヒル先生　わかりました。他の人は？　はい、エイミー。

エイミー　この説明はちよつとくだけたもののように思える。あまりフォーマルに聞こえないとか？

ヒル先生　つまり、言葉の選び方とか？

エンジェル　文構造みたいなものね。

ヒル先生　そう、文構造ですね。（見渡しながら）何かほかには？

マギー。

マギー　この文章のいくつかの文は（聴取不能）ない、で（聴取不能）、それを言い換えて、もっとわかりやすくするの。

ヒル先生　うーん。いくつかのアイデアが繰り返されているね。

それがあなたの言いたいこと？

マギー　そう。

ヒル先生　わかった、みんなが言ったことの一つを取り上げます。

実際…この論文は実際この部屋にいる誰かの文章の一部なのよ。

オーケー。オーケー。そうなの、この文章に書かれていることはどれもみなさんが言っていたことが、私の話してきたことだということね。いい？　さて、証拠の説明をもう少ししっかりする必要があると思うの。で、誰か考えた人いない？（ヒル先生は室内を見渡す。一人二人の生徒が挙手する。）

ヒル先生　いくつかの説明、証拠と裏づけ。それでとてもいいんだけどね。うーん。ここで批評文をもう一度しっかり見てみま

しよう。そう、彼は（批評文を読みながら）「リズの思考と行動は、読者がこの物語の無垢というテーマを理解する手助けとなっている。たとえば、リズは、自分がジムの腕の色を好きだということに妙なことだと思っている。」さて、私たちは証拠を手に入れているのかな？（文章Aをさらに読む）「この妙な感じは、リズが成熟していないことをあらわしている。なぜなら、ジムの腕を見ることができないのに、彼女はどやどや彼と肉体関係を結ぶのだろうか？」うーん、そうか（さらに読む）「だから、リズがジムの腕を見た時の反応は、彼女が男性と一緒にいることについては無垢だということをあらわしている。」うーん。たぶんみんなが話し合ってくれたこの二つは、ちよつと碎けすぎかな。「だから」というふうに書かれてあるし。ほんとに「だから」は必要かな？　これがみんなの話し合っていたことかな？　この二つの文はくつつつけちゃってもいい？　でもみんなさんが言っていることを大半は…この内容に関心を持ったものだったと思う。それとも違うのかな？　むしろ、うーん（深いため息をついて）。ちよつと違うね。この生徒の文章は、しっかり書かれています。何が言いたいかわかる？　断片的で、完成していないけれど違うだけだね。このクラスの誰もこの生徒のように文章を完成させられないなら、何か他のことについて話したほうがいいね。みんなができるか何かを。だから、私がつと関心があることはね、みんなが自分のアイデアをしつかりと文章に書き留めて、明確に書くことができるかな、ということなのです。いい？

これは、生徒の「批評文」をもとに、生徒たちの「批評文」観をつくり出すための話し合いである。直接「北ミシガンで」という小説を読解する実践というわけではないが、批評文の書き手の内面を推論しながら、小説の叙述と構造を吟味する活動になっていると言いうことができる。この後で当該生徒の批評文がどのように変化したのか、しなかったのか、新たな批評文は提示されていない。しかし、このような議論が、他の生徒の批評文作成のみならず、「北ミシガンで」という小説の読みと解釈の仕方に大きく影響を及ぼしていく様子がシーモアらの著書には掘り下げられている（たとえば同じヘミングウェイの「父と息子」については、「文学の対話的論証」を経たある生徒の批評文がより根源的な父子の人間関係を探るものへと深まった様子が示されている）。

この項で取り上げたいずれの例においてもヒル先生の生徒たちの発言や、とくに批評文を扱った討議では、その書き手へのコメントは至って丁寧で合理的である。どのようにすれば生徒同士、先生からのフィードバックが次の学習を生み出すのかというその実際を示していると考えることができる。

五 おわりに

シーモアらは、アメリカの作文評価の研究書として定評のあるクーパーとオデル（Cooper and Odell, 1999）の『書くことを評価する』の第二版の序文のなかの「教えること評価することを関連づける」という見出しのもとに書かれていた「指導と評価との間の」もっとも重

要な関連性とは―そして、しばしばもっとも難しいことだが―、私たちが教師として実際に行ういかなる行為にも、自分の価値と価値判断が行き渡るようにしていくことだ（p. 2）という言葉が、ヒル先生の実践にもあてはまると言い、その意義を次のように述べている。

二〇一四年秋学期に数週間にわたる文学作品を使った批評文の授業をしたことが大きく影響していると思われる。そしてそのことが、テキストだけでなく、生徒の成長や書き手としての生徒の理解を含めた、ダイナミックな評価プロセスを可能にしていたのである。ここで重要なのは、生徒の文章に反応するプロセスが、表面的な文章改善のためにテキスト構造を使ったり（あえてそれを避けたり）するようなことではなくて、批評文について、あるいはアイデアを共有するという社会的実践について、新しい理解をつくり出すことなのである。ヒル先生がよく取り上げる *Red* という生徒は、次のように言っていた。「私には（ヒル先生が）みんなの頭のなかを見たがっていたことがよくわかる」（Seymour et al., 2020, p. 120）。

ここで取り上げた二つの実践は、シーモアやブルームらのプロジェクトで検討された多くの実践のごく一部にしか過ぎない。しかし、少なくともヒル先生はじめてとする教師たちが取り組んだ「フィードバック」は、そこで営まれている「ダイナミックな評価プロセス」を示し、テキストについてはばかりでなく、テキストを読む私たちと世界との関係についての「新しい理解」を生み出すもので

あると捉えることができるだろう。

シームアやブルームらの研究はさらに検討する必要があるが、現時点でこの他に次のようなことを指摘して稿を閉じたい。

(1) 「文学の対話的論証」は、主として高等学校国語科での文学作品を読む授業を対象としたものだが、「テキスト」中心の読むことの考え方と、「読者反応」中心の読むことの考え方を、いずれも乗り越えようとしたものである。

(2) その乗り越えのために、意見を生み出すための方法(用語)を知って、学ぶために論証する (argue-to-learn) ことの学習を前提としながら、文学作品の授業で「相互関連性」を生み出そうとしている。他作品との関連づけだけでなく、生徒の自他の経験との関連づけも生み出そうとしている。

(3) 文学作品についての文章を書くための手がかりとして「論証」が使われている。その「論証」の過程で、生徒の文章に対する各自の意見を提示させ、そのうえで教師の文章に対するコメントが加えられている。生徒相互のフィードバックや教師のフィードバックを通じて、文学作品批評文の書き手の立場に立った文章の吟味・検討が行われているのだが、これは「修正しながら意味を捉える」という理解方略を活性化する(他の理解方略も含めて)。

(4) 文学作品について書かれた文章についての「論証」は、どのような角度から作品の言葉に向き合えばいいのかということを生徒に伝えるものであり、書いた生徒には作品世界に対する見方と世界に対する見方を広め深める契機になる(書き手以外の生徒たちにとっても)。

参考文献

- 山元隆春 (2019a) 「フィクションの深い学びを促す学習評価」『論叢 国語教育学』、第15号
- 山元隆春 (2019b) 「学びを見取り、励まし」 「自分のテーマ」の発見をいざなう」『教育学・国語教育』、89号、pp. 48-51
- 山元隆春 (2020) 「フレンド型授業における読む」との「選択する学ぶ」と評価」『論叢国語教育学』、第16号。
- Applebee, Arthur N. (1996) *Curriculum as Conversation* The University of Chicago Press.
- Applebee, Arthur N. (2002) "Engaging Students in the Disciplines of English" *English Journal* July, pp. 30-36.
- Bloomer, David, et al. (2020) *Dialogic Literary Argumentation in High School Language Arts Classrooms*. Routledge.
- Cooper, Charles & Lee Odell (1999) *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture*, NCTE.
- Gordon, Beirt. (2018) *No More Fake Reading*. Corwin.
- Serravallo, Jennifer. (2018) *Understanding Texts & Readers*. Heinemann.
- Seymour, Matt, et al. (2020) *Teaching Literature Using Dialogic Literary Argumentation*. Routledge.

注

- (1) デヴィッド・ブルームについては、つとにリチャード・ピーチ「教師のための読者反応理論入門」(山元隆春訳、溪水社、一九九九年)のなかで、話し合いにおける「聞てテキスト的リンク」

を重んじた研究者の一人として次のように紹介されている。「デ
ヴィッド・ブルーム、ダグラス・ハートマン、ダニー・ウルフ、
ケイシー・ショート、カスリーン・ピアスといった教育学者た
ちは、読者が現在のテキストと過去のテキストとの間に、間テ
クスト的な結合を創り出す過程を理解することに對してとくに
関心を抱いている。不幸なことだが、ウルフが言うように、生
徒たちはしばしば、そのテキストが他の先行するさまざまなテ
クストとどのように関連しあっているのかということを意識せ
ず、あたかもそれだけで独立したものであるかのように、その
テキストを経験している。彼らは先行するテキスト群やそうし
たテキスト群を成り立たせている慣習に関する知識を何ら参照
しないまま、次々とテキストの学習を進めるのだ。これとは逆
に、現在のテキストと過去のテキストとの間に結合の可能性を
探っていくことで、生徒たちは現在のテキストに対して反応す
るのに適った慣習についての知識を喚起すべく、先行テキスト
に伴う自らの経験を引き出すことを学ぶのである。」(五九〜六
〇頁)

(2) スティール・トウルミン (戸田山和久・福澤一吉訳) 『議
論の技法』(東京図書、二〇一一年) 参照。

付記

1. 本稿は、二〇二〇年一〇月三〇日に開催された第一三九回全国
大学国語教育学会秋期大会(オンライン)での自由研究発表の内
容に加筆・修正したものである。質問・意見をいただいた皆様に

厚く御礼申し上げます。

2. 本稿は令和2年度SPS科学研究費補助金基盤研究(C)「読むこ
との「深い学び」を促す学習評価法開発に関する基礎的研究」(課
題研究番号18K02668)の成果の一部を公表するものであ
る。

(広島大学)