

米国の論証教育にみる文学批評学習の意義と課題

— オハイオ州立大学の Argumentative Writing Project を視座として —

林 一晟・間瀬 茂夫

(2022年10月7日受理)

The significance and issues of literary argumentation through US argumentative writing education

— An argumentative writing project at Ohio State University —

Issei Hayashi and Shigeo Mase

Abstract: This study reviews the Argumentative Writing Project (AWP) at Ohio State University and dialogic literary argumentation (DLA), which is embedded in the AWP to reveal the relationship between argumentation and literary education in the US. The AWP underscores three argumentative epistemologies (structural, ideational, and social processes), and three kinds of instructional chains (integrated, episodic, and collection). According to DLA, the teacher's epistemology moves the structural epistemology to the social process, and instruction is put together via the integrated instructional chain. In addition, the foundational principles of DLA state that students should acquire argumentation skills and embrace conflict between themselves and their peers, who may have differences of opinion or different reasoning, by exploring personhood in DLA. This overview suggests that the AWP/DLA helps to build literary argumentation, with an awareness of the diverse skills that have been highlighted in recent years in Japan.

Key words: AWP, DLA, literary argumentative writing, argumentation, dialog

キーワード: AWP, DLA, 文学テキストの批評文, 論証, 対話

1. 問題設定

我が国の国語教育における文学テキストの扱いに注目した時、例えば藤森(2013)の「バタフライ・マップ」や鶴田(2017)のいわゆる「三角ロジック」のような、論理・論証による文学教育を「どのように」成立させるかという点での試みはみられる一方で、「どのような」文学テキストを用いた論証教育が教育現場では実践されているかを明らかにする研究は十分になされてきたとはいえない。この日本の状況に対して、米国では文学の読みの評価において論証性を重視する Common Core State Standards (CCSS) が2010年に策定され¹⁾、文学テキストの読みを論証教育の中で扱う教育実践の

土壌が築かれている。したがって、「どのような」文学教育が論証教育において行われるかを検討するにあたっては、米国の文学テキストを対象とした論証教育の実践的研究は示唆的であるといつてよい。

そこで、米国の論証教育に着目するにあたり、本稿ではオハイオ州立大学の Argumentative Writing Project (AWP) の取り組みを検討したい。AWP とは中等教育の国語 (English language arts) における Argumentative Writing (AW)²⁾ の教授と学習を研究対象として、経験豊富な国語教師がどのように指導を行うかを調査することで生徒の AW 学習の鍵となる指導過程を明らかにすること、そしてその結果に基づき AW を指導するための一連の指導モデルを

構築することを目的とするプロジェクトである (The Ohio State University, 2022)。AWP は米国の国語教師の指導に対するエミック的な観察を通して指導過程や指導モデルを探究する点において、米国の AW 教育を明確に反映する研究プロジェクトであるといえる。

また、このプロジェクトの中では AW 教育を文学に応用した取り組みとして Dialogic Literary Argumentation (DLA) が提唱されているが、DLA については日本でも山元 (2021) が文学教育における議論・論証の枠組みとして取り上げている。ただし、山元は DLA におけるフィールドバックの実態について論じているように、DLA のダイアログ性に関心を寄せた先行論である。したがって、本稿では DLA を AWP の文脈の上に捉えることによりライティングの視座から検討することで、日本の批評文学学習に対する示唆を得たい。

さらに、AWP が同じく論証性を重視する CCSS に対して批判的な立場をとることも、本稿において AWP を取りあげるべき理由である。なぜなら、AWP の取り組みを調査することはすなわち米国の AW 教育の実態を理解するのみならず、米国の熟練の国語教師が抱く CCSS の課題を把握するとともに、そうした課題をどのように克服しようとしているかを可視化する作業となるためである。Newell et al (2015) は CCSS が最終的な成果物の文章構造の特徴に焦点を当てることで文章が書かれる社会的文脈が閑却され、社会に参加する方法で議論することの意味を単純化する恐れがあると指摘し (p. 2)、学年ごとの記述も中学生から高校生へと移行しても僅かに変化するだけであり、学年を越えてさまざまな読み手や社会的目的に対応するための知的・言語的実践の発展を推奨するというより、むしろ機械的・定型的な論証へのアプローチを示唆していると批判する (p. 3)。こうした形式面への傾倒の課題を抱える CCSS に対して、AWP は AW の教授と学習を「論拠づけられた見解を明確に説明するために話し言葉や書き言葉 (および関連のある記号体系) を多様な状況に応じて使用する方法であり、そこにはトピックの探究、知識の学習と発展、他の立場を表明する人々との対話、共存して対話する人々同士や著者と読者の間の競争的・協調的な社会的関係の構築も含まれる」(Newell et al, 2015, p.16) と定義するように、AW を単に論証構造を教授するための方法としてではなく、トピックの探究や対話を通じた他者との社会的関係の構築のための方法として位置づけている。

では、AWP は CCSS の課題である文章構造への傾倒による定型的な論証アプローチをどのように克服し

ようとするのか。また、AWP ではどのようにトピックの探究や対話を通じた社会への参加を生徒に促すのだろうか。本稿では、CCSS の課題を踏まえて AWP が提示する AW 指導モデルを概観し、それをどのように文学テキストを用いた学習に適用させているかを分析することで、文学の読みを論証する文学批評学習における日本に対する示唆と課題を明らかにする。

2. 教師の指導モデルの検討

2-1. 論証的認識論 — Argumentative Epistemology —

AWP は AW の指導に関する国語教師と生徒との対話を対象とした参与観察を通して、AW を指導する教師は 3 つの「論証的認識論 (Argumentative Epistemology)」を抱くことを明らかにしている。

- (1) 構成的 (structural) 論証認識論：書式に関する決定を含む、論証を構築するための一連のルールの適用にまつわる認識論
- (2) 観念的 (ideational) 論証認識論：アイデアを生成、組織、提示するための主要で必要不可欠な方法としての根拠ベースの書くことにまつわる認識論
- (3) 社会的プロセス (social process) 論証認識論：社会的文脈における目的駆動の書くこと (人と人との社会的関係を前景化する) にまつわる認識論

教師の AW の指導は論証的認識論によって形作られ、生徒の論証文は教師の認識論に強く影響を受けるとされる。また、3 つの論証的認識論は表 1 のように、指導の焦点、論証に対する教師の信条、評価基準をそれぞれ異にしている。

ここで注意すべきは、構造的認識論は論証文の文章構造の指導に焦点を当てるものの、CCSS の示唆するような論証の定型を指導することに注力するわけではないという点である。そこではむしろ文章構造は論証文を作成するにあたってどのように思考を整理すればよいかを指導するためのツールとしての役割を担っており、思考の方法が内面化してしまえば外れてしまう「補助輪」として位置づけられている。

さらに、これらの認識論は指導や評価の文脈、対象に応じて流動的に変化するとされる。実際に学術志向性の低い生徒を指導する教師は構造的認識論を抱く傾向があるとされるが、このことは必ずしも学術志向性の低い生徒は文章構造の理解に終始する指導を受けることを意味するわけではなく、文章構造の教授から指導を始めて、生徒が AW の基本的な概念や言語を習得するにつれて他の認識論へと移行するというように、教師が指導をデザインしている可能性もまた指摘できるのである。

表1 3つの認識論的立場の特徴

論証的認識論	主な指導の焦点	論証を学ぶことに対する信条	評価規準
構造的	論証として一貫した文章構造の開発	論証を構成するための用語やAWを構成する手続きの学習	フォーマルな文章構造を展開するための論証の要素の配置
観念的	論証を通じて探求・正当化される独自のアイディアの開発	文学などの内容に深く関与し、独自のアイディアを発展させるための論証プロセスの使用	論証の枠組みにおけるアイディア間の関係と展開
社会的プロセス	論証を想定する（論証の対象として想定される）「現実の」読み手（audience）との、推測または想像される社会的文脈の開発	重要な社会問題について読み手と議論するための修辭的文脈と論拠の考察	適切な根拠、論拠、反論だけでなく読み手を含む社会的文脈への対応力

(Newell et al, 2015, p.33の表を訳出)

加えて、教師は3つの認識論のいずれかを単独で抱いているというよりは、程度の差はあれそれぞれの側面を有しているとされる。したがって、3つの認識論の間に優劣は存在せず、それぞれの認識論とそれに基づく指導に意義があるとされる点に特徴がある。

先述したように、論証的認識論は教師の指導の形成に影響を及ぼすが、そうした指導は1つの単元において完結するわけではない。むしろ複数の単元に渡って指導が行われることで、例えば構造的認識論が目指すような文章構造の内面化が果たされるといってよい。

では、米国のAWの教授ではどのような指導の連鎖が想定されるのだろうか。

2-2. 指導の連鎖— Instructional Chain —

AWPは単元から単元へと指導が移行する「指導の連鎖 (Instructional Chain)」を表2のように整理する。

統合型は、トゥールミン・モデルのような論証の概念を指導する際に多様な論証の場を繰り返し設けることで、概念を反復して適用させる経験を生徒に提供し、その都度論証の要素に関する新たな理解や実践を適応

したり再文脈化したりする方法を習得させることにより、論証の概念を応用可能な概念として生徒に獲得させることを狙った指導体系である。したがって、先にみたような文章構造の利用を通して思考方法を内面化することを図る指導においては最も親和性が高い型であり、統合型のような一貫性を備えているとともに単元を超えて回帰的に指導が実施される指導体系が、生徒の論証文の質を向上させるうえで最も効果的であることも統計的に明らかにされている。

ただし、統合型はAWの指導に極めて生産的かつ肯定的な姿勢を有するクラスであっても常に導入できるわけではなく、回帰的な指導の機会を設けるための時間的・カリキュラム的・指導的な余裕や、論証に関する教師の経験や専門知識、複雑で曖昧かつ挑戦的な学問的課題や活動を受け入れることができる生徒、統合型の指導に沿ったアカウントビリティシステムが必要になるという課題がある。

これに対して、エピソード型は統合型のように概念を多様な場で応用する機会を提供することはないにせ

表2 3つの「指導の連鎖」

「指導の連鎖」の種類	特徴
統合型 (Integrated)	論証に取り組むための概念または実践を導入し、教師と生徒が異なる活動や指導的対話を用いながら繰り返し概念や実践に回帰することを特徴とする。そうした回帰を通して、教師は生徒が概念や実践を深く理解するように努める。
エピソード型 (Episodic)	ある概念または実践の導入から別の概念や実践へとエピソード的に1つの経路を移行する活動を特徴とし、単元が最終課題に向かうにつれてエピソードの順序を可視化する加算的方法で行われる。
集合型 (Collection)	教師がある概念や実践を導入しても、それが次の概念や実践とどのように関連しているかを明確にしたり組織化したりすることがないという特徴を持つ。エピソードは最終課題であるエッセイを書くことに関連しているという意味においてのみ接続されている。

(Newell et al, 2015, p.56をもとに作成)

よ、概念を細分化して単元ごとに指導し、それらの指導内容を最終課題に取り組み場面で接続させて生徒に論証を実践させる機会を提供する型であるため、比較的制約を受けずに論証の概念を生徒に理解させることができる指導体系であるといえる。さらにいえば、生徒がある程度論証の概念を理解している状況で集合型の連鎖を用いるのであれば、集合型は断片的な概念がどのように結びついているかを生徒が復習したり再文脈化したりしながら論証の概念を内面化する機会を提供する型となるともいえるだろう。したがって、3つの「指導の連鎖」は単一の型の教育効果の高低によってその価値が判断されるべきではなく、AWの指導の文脈に応じて使い分けがなされるべきだといってい

よい。以上のように、AWPでは熟達した国語教師の授業実践から教師がどのような信条をもち、いかなる指導を行っているかという指導的特徴を明らかにすることで、CCSSの普及により彼らが危惧するワークシートの空白に穴埋めをするような文章構造の形式的な指導を克服するための方向性を示しているといってい

3. Dialogic Literary Argumentation が志向する対話学習と社会的実践

3-1. AWにおける合理性 (rationality) の問題

AWは学習の中で論証構造を用いて他者と議論することを想定しており、したがってそこでは何をもって主張を合理的だと判断するのかという合理性 (rationality) の問題が生じてくる。この点に関して、Newell et al (2015)はAWの教授と学習の場を「合理性の定義が再構築され、人々が合理と非合理の区別を確立する場のひとつ」(p.142)として捉え、「何が合理的とされるかは人々が知識を構築し使用している状況(認識論的行動)、人々が相互作用的・対話的に相互に関わり合う方法(語用論的行動)、知識が構築され使用されている社会制度の目標や性質に依存する」(p.143)としている。つまり、AWにおける合理性は教師と生徒や生徒同士の対話・学習の文脈、そして成果物を評価する学校や教育省等が帯びる評価の文脈によって異なり、なおかつ合理性はAW学習を通して構築される、極めて文脈依存的なものだとい

のである。さらに、AWの教授と学習の場では複数の合理性が許容されるという見方を示し、そのような場で論証を構築する際の要点について見解を示している(p.144)。

まず、AWにおいて異なる論者による議論は相手に「勝つ」ことを目的としたものではなく、各自の論

を洗練し、議論のテーマに対する分析と探究を深めることが目的であるという点である。つまり、他者との議論における合理性の追求はそれ自体が目的ではなく、合理性の探究の下に各自の論を洗練し合うことで自己の分析や探究、論の整合性を高めることが目的となるということである。

次に、異なる論者間の議論によってそれまで認識されていなかった「第三の」枠組みが現れる可能性があり、仮にそれが生まれなかったとしても対話者の間に相互主観性 (intersubjectivity) が構築され、その相互主観性によって行動に対する合意が得られる可能性があるとする点である。これは議論を通じて新たな視点を生み出す弁証法的な議論の役割を支持する視点であり、AWの弁証法的視点を重要する姿勢が見て取れる。

最後に、複数の合理性とその結果としての論証が矛盾し相容れない可能性があるにも関わらず、それらを受け入れ採用するという点である。この点については、これは定義上非合理的なことではあるが、人々は日常生活において矛盾や非整合性に満ちた世界に生きており、首尾一貫性や規則性を求める学問的要請は日常生活の現実と根差していないと付言されており、AWにおける合理性の追求は日常生活に根差したいわゆる「真正な」(authentic) ものでなければならぬという視点がここからは理解できる。

以上のように、AWにおける合理性は単一の合理性にとらわれない複数の合理性を許容する視点の下に、合理性の探究を通じて自己の分析を磨き、弁証法的に新たな見方を生み出し、現実生活に根差した合理性への理解の醸成を促す道具としての役割を担うものとして位置づけられているのである。この視点は多様な読みを喚起し許容する教室における文学の読みと親和性が高く、文学テキストを議論の中で扱ううえで重要な視点となるといえる。

では、AWPが明らかにする教師の指導観や指導的特徴、対話における合理性の追求は文学テキストを対象とした論証学習においてどのように立ち現れてくるのだろうか。

3-2. Dialogic Literary Argumentation の理念

先述の通り、AWPは文学テキストを対象としたAWの教授・学習の枠組みとしてDLAを提唱する。DLAは、文学の教授・学習・読みにおいて人間性 (personhood) や人間らしさ (human condition) の探究は重要課題であり、その理解において文学の読みや文学における社会的交流が鍵であるという理念のもとに構築され (Bloome et al, 2019, p. 1), 「世界における人間としての意味や可能性の理解の追求の中

で文学を探究するための応答的論証を用いた社会的実践」(p.16)として定義される。そこでは議論に勝つことや合意に至ることが目的とされず「学習のための論証 (arguing-to-learn)」³⁾の中で学ぶこと、成長すること、複雑性を受け入れること、多様な視点や経験を尊重すること、洞察力を高めることが目標」(Seymour et al. 2020, p.17)とされ、AWPの対話や合理性の扱いと一致する枠組みとなっている。さらに、DLAの実践において「論証」は「文学分析の枠

組み (framework for literary analysis)」(Bloomer et al. 2019, p. 7)とされる点に鑑みても、DLAは「文学批評」としての性質を帯びていることが理解できる。このように、DLAは文学テキストの批評・探究を通じて人間としての意味や可能性を探り、対話の中で他者の考えや複雑性を受け入れていく学習であるといえる。

加えて、Seymour et al (2020)はDLAの基本理念を表3のように整理している。

表3 DLAの基本理念

基本理念	内 容
①社会的・対話的な文学の読み書き	文学の意義は文学それ自体にあるのではなく、文学を使って世界や他者と交流することで意義が生まれる。読むこと、書くこと、そして文学は、他者に応答する方法、他者とうまく付き合う方法、他者集団の仲間入りする方法、自分自身の人生における出来事の意味を理解する方法、重要な考えや行動について話し、価値を見出し、書く方法を学ぶことを含んでいる。
②対立を受け入れる	対立には2種類ある。まず、テキスト内の異なる文章を互いに主張の根拠や論拠としている場合、生徒は議論においてお互いに注意深く耳を傾け、それぞれが相手の主張の根拠となるテキスト上の根拠を受容する。その結果、相手が使った根拠を自身の論に取り込み、より複雑で繊細な主張ができるようになる。次に、善悪等に対する倫理観や判断基準の異なる生徒が同じ根拠や論拠を用いて互いに主張をする場合、生徒は互いの主張を聞き会話を交わす中で2つの合理性のシステムとその合理性が存在するイデオロギーの間の対立を探る(何が倫理的に善であり、なぜ、どのように善なのかを探る)必要があり、他者との世界において人間であることの意味を探る必要が生じる。
③人間性や人間らしさの探究	DLAでは人間らしさをより深く理解すること、人間らしさに関する知識を持って行動することが強く結びついている。また、DLAは文学作品を論証のための小道具として捉えており、このことは教師や生徒が自分たちの生きる世界と関わるために文学作品をどのように読み、どのように使うか、その柔軟性を強調する。小道具としての文学の使用は、多様な、あるいは相反する経験や考え方を持つ生徒たちの出会いの場を生み出すのだ。
④リスクを冒して学ぶことを奨励する教室環境の創造	人間らしさ、人間であることの意味、世界でどう行動するかを語るには、対立する問題、イデオロギー、信念、そして我々の文化、少なくとも米国ではオープンに議論することが危険なトピックを議論する必要がある。確かに、人種、性、ジェンダーの話題は、生徒が強い感情を持ったり、苦痛を感じたり、引きこもったりする原因となるデリケートな問題である。しかし、人間とは何か、人間らしさとは何か、世界の中でどう行動すべきかを探究するためには、生徒の強い感情を呼び起こし、激しい意見の相違が生じる可能性のあるテーマを議論することが必要なのである。
⑤文章評価は生徒のDLAへの取り組みの進化に焦点化する	DLAの評価において焦点化されるのは、生徒の文章は何に注目し、それをどのように解釈し、どの解釈が新たな学習の機会をもたらしているかである。教師は生徒が複雑さや曖昧さ、対立をどのように取り込むかに注意を払う必要がある。また、生徒がどのように人間らしさというものに向き合い、探求していくかということも重要なポイントである。学年を通じてDLAを使用することで、良い文章を書くための幅広い一般的な概念を強調した単純な構造的な問題から、人間の状態を知り探求する方法としての文学的議論を示す文脈ベースの要件に基づいた議論的動きへと、指導と評価を促す。そうすることで、教師は生徒が論証を本当に (genuine) 利用する能力を高め、評価を真正 (authentic) の活動として位置づけ、教室内外において生徒が情報に基づいた批判的判断を行う能力を向上させる。
⑥学年を越えたDLAの概念化	DLAは学年全体、あるいはそれ以上にわたって行われる、反復的かつ帰帰的なプロセスである。DLAは生徒と教師が年間を通して持続的な探究を行い、複雑なテキストを互いに読みながら知識を構築し、探求し、挑戦するために論証を行うことを必要とする。生徒は論証と「遊び」、その構造を試すことで、議論の巧妙さとさまざまな修辭的要求に対応する能力を身に着けるよう奨励されるべきである。

(Seymour et al. 2020, pp.23-34をもとに作成)

ここで AWP の指導観・指導の特徴及び合理性の扱いとの関連のもとに DLA の理念を検討したい。まず「論証的認識論」の視座から捉えたと、DLA の理念は明らかに構造的論証認識論から社会的プロセス認識論に依拠した指導へと移行する指導プロセスを描いた内容となっていることがわかる。この意識を端的に示した項目が⑤であり、DLA における指導と評価は文章構造的問題の克服から人間性を探究する文学的議論へと推移をたどるべきだとされている。加えて①をみると、文学を用いて他者との交流を促すことで社会的・対話的な文学の読み書きが達成されるとされ、最終地点としての社会的プロセス認識論が焦点化する、読み手を意識した文章を書くという意味での社会的文脈の意識を涵養する手立てとして DLA は設定されており、②はそうした対話における合理性の扱いや対立の意義を論じた項目となっていることがうかがえる。さらに③では文学論証が人間性及び人間らしさの探究や生徒同士の出会場の創出を導くとされており、観念的認識論及び社会的プロセス認識論との接続が示唆されている。また、こうした文学論証の教授と学習には文学の学問領域に参加するための方法の学習が含まれるとされる点 (Newell et al, 2015, p.17) に鑑みると、④の人種や性の問題は対話における合理性の揺らぎの喚起と人間性の理解への足場として機能すると同時に、文学の学問領域固有の文学分析のレンズとして DLA では設定されていることが推測できる。

続いて「指導の連鎖」の視点から⑥をみると、DLA は学年を越えた反復的・回帰的な学習を通して文学に関する知識を構築したり論証能力を習熟したりすることを企図することから、統合型の連鎖を第一に想定していることが理解できる。

以上のように、DLA は構造的論証認識論から社会的プロセス認識論へと指導を移行する過程で、文学論証を通じた論証構造の理解と人間性の探究及び文学の学問領域に関する知識や見方の獲得、対話による合理性の揺らぎと複雑性の経験・受容を、学年を越えて回帰的に生徒に促すことで社会に参加する素地を涵養する、社会的実践としての文学批評学習の枠組みであるといえる。

3-3. DLA の教育実践にみる文学の探究

先にみたように、DLA は「世界における人間としての意味や可能性の理解の追求の中で文学を探究するための応答的論証を用いた社会的実践」である。ここでは DLA の対話による文学の探究がどのように行われるかをみるべく、Bloome et al (2019) が紹介する Mosley 先生の実践を参照したい。

Mosley 先生は大学進学コースの11年生を対象に

年間を通して AW の指導を行っており、その指導はツールミンの論証モデルの指導から始まり、論証を通して文学を理解し参加する方法を発見させ、生徒のアイデアを発展させる指導へと移行する形で進められている。紹介される実践は米国特有の文化的イデオロギーのひとつとして数えられる「アメリカンドリーム」に焦点を当てた単元で行われた、フィッツジェラルド『グレート・ギャツビー』の授業実践である。

実践ではトムとギャツビーとの間に揺れるデイジーの葛藤を理解することに焦点が当てられ、生徒は「デイジーは誰と結ばれるのか、そしてその理由が予想できる物語中の根拠を探しなさい」という課題のもとにトム側とギャツビー側に分けられ、発見した根拠を教師が用意したグラフィックオーガナイザーに記述する活動を行っている。この実践の特徴はデイジーがトムとギャツビーのどちらを選ぶのかを正しく推測することに重きを置くのではなく、対立する2つの視点からの意見を通してデイジーの葛藤とその要因を理解するという弁証法的なテキストの理解が志向されているという点にある。Bloome et al (2019) ではデイジーの葛藤とその要因を「弁証法的空間 (Dialectical Space)」として定位するが、Mosley 先生はそうした「弁証法的空間」を設定することで、対話によるデイジーの解決できない葛藤の理解へと生徒を導き、人間性や人間らしさを探究する機会を学習の場に創出しているという。

つまり、Mosley 先生の実践は構造的論証認識論から社会的プロセス認識論へと移行する過程の中で、いかに文学テキストの読みを通して生徒に人間性への理解を形成させるかという問題に挑戦した実践であり、それが「弁証法的空間」の創出という形で解決されているという点で、DLA が理念として掲げる対話を通じた人間性の探究を実現した実践であるといえる。

4. 考察

4-1. AWP / DLA が日本に与える示唆

以上にみえてきた DLA の理念と実践を踏まえると、DLA は日本の文学批評学習にとって以下の3つの点において示唆に富んだ枠組みであるといつてよい。

1 点目は文学批評における論証と対話の位置づけと能力観である。DLA は文学テキストの読みや人間性の理解を深める手法として論証を使用し、読みや人間性をめぐる合理性の追求を対話において生徒に促すことで、論証概念・構造や人間性の理解の深化、及び他者との関係における複雑性を受容する精神の涵養を達成しようとする枠組みである。つまり、文学テキスト

の読みや人間性の理解を探究するプロセスに論証や対話を有機的な繋がりをもって導入することで、文学を探究する力とともに論証能力やコミュニケーション能力を高めようとするのがDLAの特徴であり、そこでは文学の読み・論証・対話が三位一体となって学習に機能しているといえる。さらには、それらは社会に参加するための能力としてDLAでは位置づけられており、文学批評を通して文学の学問領域に参加するためのテキスト分析の手法や論証能力、他者と議論する力を育成する点で、DLAは「社会的実践」だとされる。こうしたDLAの特徴を能力の面で捉えると、現在日本で育成が要請される「基本的な認知能力」「高次の認知能力」「対人関係能力」「人格特性・態度」等の「〈新しい能力〉概念」（松下，2010，p. 2）や、新しいリテラシー概念として日本でも紹介されつつある（例えば、足立（2021）「ディシプリナリー・リテラシー（Disciplinary Literacy）」^{4）}を文学テキストの理解と探究において生徒に習得させようとする枠組みとしてDLAは理解することが可能であり、この点においてDLAは日本の文学教育にとって示唆的であるといえる。

2点目は文学批評における人間性へのアプローチの方法である。DLAは文学の読みを経た人間性の理解を文学批評の到達点として据えており、ここでは文学テキストの読みをいかに自分事として捉えられるかが要となる。日本でも同様に自己と照らし合わせながら文学テキストを読む「主体読み」が文学批評と結びついてきた歴史があるが（中野，2013）、DLAでは人間性の理解に到達する手段として米国固有の文化やイデオロギーといった社会問題をテキスト分析の観点として提示する点に日本とのアプローチ方法の違いがある。例えば、Bloome et al（2019）で紹介されるHill先生のヘミングウェイ『インディアン・キャンプ』の実践では、通常イニシエーションの物語として読まれる当作品を「支配」の観点から生徒に読ませることでテキストに対する新たな見方や関係をもたらし、生徒は「支配」の観点から考察したテキストの主題に対する見方を交換することで自身や人間が置かれる状況との深い関わりを持つことができている。このように、DLAでは生徒の実生活に関連する現実社会の問題をテキスト分析のための視点として生徒に提供することで、文学の学問的見方を通した「真正な」学びを生徒に経験させるのである。こうしたアプローチは教科の重要概念を用いて学習に焦点や深さをもたらし、深い概念的な理解を生徒に形成させるリンら（2020）の「概念レンズ」の手法に近く、近年日本の国語教育において論点とされる「言葉による見方・考え方」にも

示唆を与える取り組みであるといつてよい。

3点目は、上記の点が米国で教鞭をとる熟練教師の実態把握によって理論化されている点である。「論証的認識論」や「指導の連鎖」は、文学テキストの学習を通して習得すべき学力とはどのような力か、そしてその学力をどのようにして応用可能な能力として生徒に習熟させるかを実践に根差して理論化したものであり、教育実践において適用・応用可能性の高いモデルとして機能することが期待できる。米国と日本では教育実践の文脈が異なるものの、批評作成のような文章表現能力がハイスティクスな評価と結びついていない日本にとっては先駆的な実践モデルとして参照できる。

4-2. AWP / DLA の課題

AWPの一環であるDLAは文学批評学習において一定の意義が認められる一方で課題もある。

まず、DLAは弁証法的な文学テキストの読みを重視する反面、論証構造はツールミン・モデルを基盤とする点に課題がある。「ツールミン・モデルは、あくまでもダイアログではなくモノログの視点で描かれている」（松下，2021，pp.50-51）との指摘もあるように、ツールミン・モデルは自己の主張の正当性を証明する単線的な論証モデルである。そのため、DLAでは生徒が対話の中で弁証法的視点を獲得したとしても、その対話性や弁証法的視点を文章に表現する際にツールミン・モデルが阻害要因となってしまう可能性が高い。この点に関してNewell et al（2015）は「本書のような社会的実践の視点を前提とした研究は、標準化された客観的な評価基準やルーブリックに基づいてツールミンの主張－理由－論拠ストラテジーの使い方を特定し評価しようとする試みに疑義を呈するものであり、そのような試みにおいては文脈特有の意味を捉えることができない」として、AWPがツールミン・モデルをトップダウンで適用する考え方に批判的な立場をとることを示し、ツールミン・モデルの「概念は教室の文脈の特殊性に応じて絶えず再定義され、争われ続けていること」や「生徒は読み手からのフィールドバックを受けながら、多様な社会的実践を通じて異なる文脈で異なる読み手を惹きつけるための論証リテラシーの用法を継続的に再文脈化していること」が分析の結果から示唆されるという（p.169）。つまり、DLAはツールミン・モデルをそのまま適用するのではなく、論証モデルは教室の文脈に応じて変化し、生徒は他者からのフィールドバックによってツールミン・モデルを論証の場に相応しい形へと再文脈化するということが、そうであれば弁証法的な読み到達した生徒はどのような文章を書い

たのか、批評文の類型や水準を示さなければ、何をもって文学テキストの読みや論証の学力を生徒が獲得したと判断するのかという学力の判断基準が曖昧になる恐れがある。

次に、文学テキストの学習において獲得すべきディシプリナリー・リテラシーがDLAにおいては明確ではない。文学分析における論証能力や社会問題による分析視点、分析を通した人間性の発見等、さまざまな能力や概念がDLAの射程にあるが、どこまでをディシプリナリー・リテラシーとしてみなすのかが示されておらず、能力の区分けがなされていない。DLAでは文学テキストの読みの到達点としての人間性の理解を生徒にとって主体的なものへと近づけていくことが目指されるが、果たしてそれが学問的だと判断できるのかについては疑問の余地がある。

最後に、教師の指導方法によって生徒の批評文にどのような差異が認められたのかが明らかにされていない。Goff (2018) は熟練教師の参与観察を通して、生徒はテキストや命題に対する読みを文章化する際に授業の過程で教師が示した問いや読みの方略を参考に自身の読みを構築することを示しているが、教師の指導方法の変遷に応じた生徒の批評文の変化についてはAWPでは分析対象としていない。これはあくまでAWPが教師の指導に焦点を当てているためでもあるが、教師の指導の効果を分析するうえで指導方法の違い・推移と生徒の批評文の変化とを照合させて分析していく姿勢は重要であるといえる。

5. 成果と課題

本稿では米国の論証教育に文学テキストを扱う教育実践の示唆を得るべく、オハイオ州立大学のAWP、とりわけそのうちの1つの枠組みとして提唱されるDLAに注目して対話と論証を用いた文学教育の理論と実践を概観した。AWPは論証教育に従事する熟練教師が抱く「論証的認識論」や「指導の連鎖」の存在を明らかにしており、DLAは構造的論証認識論から社会的プロセス認識論へと指導を移行すること、統合型の連鎖によって回帰的な指導過程をたどることを指導理念に組み込んでいた。そうした指導過程において、DLAは文学領域における論証構造、人間性の探究、学問的知識や見方の獲得、対話による合理性の揺らぎと複雑性の受容を生徒に提供することを文学教育の目標に据えていた。そうしたDLAの取り組みは、学力の面では「〈新しい能力〉概念」や「ディシプリナリー・リテラシー」の育成に、指導方法の面では「言葉による見方・考え方」や文学テキストの具体的な指導実践

において日本の文学教育に示唆を与えるものであった。本稿の成果はAWPやDLAの理念・指導モデルを明らかにしつつその意義や課題を明らかにした点にあるとあってよい。

しかし、本稿では日本の文学教育の状況について具体的に検討ができなかった。日本に与える示唆として挙げた点が日本の文学教育においてどのように扱われ、どのような実践がなされてきたのかを分析することが、AWPやDLAの理念や実践の意義を明示し、それらを応用するうえでは不可欠である。同様に、日本の教育的文脈を考慮せずに論を進めてしまった点にも課題がある。米国における対話学習がそのまま日本に適用できる可能性が低いように、日本の文脈を踏まえた応用の在り方を模索することが必要である。今後はこのような日本への適用可能性の問題について検討したい。

【注】

- 1) 例えば9-10年生の文学のリーディングには「テキストに明示的に書かれていることの分析、およびテキストから導き出される推論を支持するために、強力かつ綿密なテキスト上の根拠を引用することができる」という記述がみられる。
- 2) AWはトゥールミンの論証モデルを論証構造として採用した文章であり、主張 (claim)・根拠 (evidence)・論拠 (warrants) を用いて批判的思考を適用する手法としてAWPでは定義されている (Newell et al, 2013, slide2)。
- 3) arguing-to-learnは「主張、根拠、論拠を用いた議論展開を求めるが、その際「議論に勝つ」ことが目的ではなく、共に学ぶことを目的とした他者との特定の種類の対話に参加すること」を目的とする概念である (Seymour et al, 2020, p.17)。
- 4) 「ディシプリナリー・リテラシー」について、足立 (2021) は「discipline という単に大学や研究機関で行われている学問領域のことだけでなく、中学校や高等学校での教科あるいは教科の上位概念である科目のことも指しているようである。つまりディシプリナリー・リテラシーは、単に教科におけるリテラシーというだけにとどまらず、各分野の専門家 (エキスパート) の読み書きの振る舞い方までも含んでいるところにその特徴がある」(p.24) と説明する。このように、「ディシプリナリー・リテラシー」は教科固有のリテラシーを超えた学問領域の専門家のリテラシーをも指す広域概念として定位されており、DLAの文学領域における論証・議論

する能力やテキスト分析の手法もまた含まれることがわかる。

【引用文献】

- 足立幸子 (2021) 「ディシプリナリー・リテラシー」『人文科教育研究』第48号, 人文科教育学会, pp.23-38
- Bloome,D., Newell,G., Hirvela,A. & Lin,T.(2019). *Dialogic Literary Argumentation in High School Language Arts Classrooms*. New York, Routledge.
- Common Core State Standard Initiative(2022). English Language Arts Standards : Reading: Literature : Grade 9-10. Retrieved from <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/RL/9-10/>(September 8,2022)
- 藤森裕治 (2013) 『すぐれた論理は美しい』東洋館出版
リンエリクソン・ロイスラニング・レイチェルフレンチ著, 遠藤みゆき・ベアード真理子訳 (2020) 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房
- Goff,B.(2018).*The Process of Change in the Teaching and Learning of Writing about Literature in an 11th grade Honors English Language Arts Classroom*. (doctoral dissertation), The Ohio State University, Ohio
- 松下佳代編著 (2010)『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房
- 松下佳代 (2021) 『対話型論証による学びのデザイン』

勁草書房

- 中野登志美 (2013) 「文学作品の読みの指導論における批評概念の検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第62号, 広島大学大学院教育学研究科, pp.191-200
- Newell,G.,Bradley,A.,VanDerHeide,J.,Wynhoff Olsen, A.,Goff,B.,Weyand,L.,Ryu,S.(2013).Engaged Time for Argumentative Writing in High School Classrooms. Retrieved from [AERA-2013-symposium-Powerpoint.pdf](https://www.aera.org/2013-symposium-powerpoint.pdf) (osu.edu) (September 8,2022)
- Newell,G.,Bloome,D.,& Hirvela,A.(2015).*Teaching and Learning Argumentative Writing in High School English Language Arts Classrooms*. New York, Routledge.
- Seymour,M.,Thanos,T.,Newell,G.&Bloome,D.(2020). *Teaching Literature Using Dialogic Literary Argumentation*. New York, Routledge.
- The Ohio State University (2022).About the Argumentative Writing Project. Retrieved from <https://awproject.ehe.osu.edu/>(September 8,2022)
- 鶴田清司 (2017) 『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』図書文化社
- 山元隆春 (2021) 「『文学の対話的論証 (Dialogic Literary Argumentation)』と学習評価」『国語教育研究』62号, 広島大学教育学部国語教育会, pp.1-14