

## 【 論文 】

# 「複数ソースのテキストを読むことに基づくアーギュメンテーション」 を核とした学ぶために読むことの授業フレームワーク ー専門家の読むことに基づく読解指導の開発に向けてー

杉山 元洋

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻

## 要約

10～18 歳のリテラシー(adolescent literacy)の研究領域では、専門領域の知識内容と知識を作り出す方法の双方を学ぶ必要性が指摘されている。本研究の目的は、専門家の読むことに基づく領域固有の読解指導の開発に向けて、「複数ソースのテキストを読むことに基づくアーギュメンテーション」を核とした領域共通の授業フレームワークを提示することである。このために、まず、専門家としての歴史家の読み方が特定され、つぎに、それらに基づく歴史領域固有の特徴が Reisman (2012a; 2012b)に示される「歴史家のように読む」(RLH)カリキュラムの指導原理(アプローチ)やドキュメントベースの授業の流れ(アウトライン)にどのように埋め込まれているかが明らかにされた。その結果に基づき、RLHカリキュラムの授業のアウトラインが「複数ソースのテキストを読むことに基づくアーギュメンテーション」の一形態であること、また、どのようにその領域固有の特徴が、汎用的ストラテジー指導が学ぶために読むことの指導に適用される時の限界を克服しているのか、が考察された。最後に、RLHのアプローチやアウトラインにおけるそれらの領域固有の特徴を歴史領域に固有のパラメータとして捨象することによって、他の領域固有の特徴を当てはめて授業を作り出すための共通フレームワークが提示された。

## キーワード

領域固有リテラシー、学ぶために読むこと、複数ソースを読むこと、アーギュメンテーション、「歴史家のように読む」カリキュラム

## I. 問題

10～18 歳のリテラシー領域をレビューした Goldman & Snow(2015)によれば、様々な教科領域において必要になる読むタスク(authentic reading task)では、大抵、問いを探ったり、問題を解決したりするために複数のソース(source)を読むことが求められる。文学では、スタイルやテーマの比較、理科では自然現象に関する主張の検証や説明の構築、歴史では起きた出来事に対する見方やその説明の比較のために読む(Goldman et al., 2015)。

理科に焦点化すれば、科学的な文章や科学読み物を読むことは、学びの情報源となること(山岸, 2010)や「実際に体験できないような現象や理論を理解する手立てとして優れた力を持ちうる」こと(宮本・木谷, 1987:166)が指摘されている。加えて、科学的な文章から科学のプロセスを学ぶ意義(Dieckman, 2002:80)も報告されている。同様に、論文や報告、e-mail などを読むことは科学者にとって重要な情報源になっており(Tenopir & King, 2004:159)、データ収集や実験を伴う科学の実践でさえ、多くの読むことや書くこと、話すことによって取り囲まれている(Phillips & Norris, 2009)。しかし、National Assessment of Educational Progressの調査結果では、17歳の生徒の多くが科学的教材を読んで学ぶのに困難を感じる事が指摘されている(NAEP, 2009:12-13)。また、

新井ほか七名(2017)のリーディングスキルテストの結果では「学習者が正しく教科書を読めていない実態」が示されている。このような事情から、読解指導が重要であることがわかる。

しかし、Kintsch(1986)によって「テキストの理解」と「テキストからの学習」が区分けされたように、「読み方を学ぶこと(learn to read)」における読むことと「学ぶために読むこと(read to learn)」(Wiley et al., 2011)とは異なった読むことのプロセスであり、それぞれ必要な指導は異なる。このような観点から、杉山(2018)は、これまで学ぶために読むことの指導として広く行われてきた相互教授法(Palincsar & Brown, 1984)など、教科の違いを問わない汎用的ストラテジー指導を検討した。その結果、汎用的ストラテジー指導を科学固有の学ぶために読むことに適用するには、(a)対象としてきたテキストの種類や長さが科学的文章や科学読み物と異なる、(b)読み手の既有知識への積極的な対応に欠ける、(c)深い理解を目指した課題になっていない、(d)読解の状況や目的が異なるという、四つの限界があることを指摘した。そして、それらの限界を克服するためには、科学固有の読解指導が求められることを提唱した。

教科固有の学ぶために読むことの指導に関して Shanahan & Shanahan(2008)は、小学校後期から中学

高校へと続く10～18歳のリテラシー (adolescent literacy) の発達を、三つのリテラシー概念によって整理した。それによれば、多くの児童は小学校後期には、復号化スキルや高頻度で出現する語の認識など、広く一般化できてほとんどすべての読むことのタスクに含まれる基礎的リテラシー(Basic Literacy)の獲得を終える。そして、相互教授法にも見られる、汎用的な理解のためのストラテジーや一般的な語彙の意味、基礎的な流暢さなど、特定の専門領域に限定されない多くのタスクに共通する中間的リテラシー(Intermediate Literacy)の獲得に入る。さらに中学高校になると、科学や歴史などで使われる教科固有の読み方や理解の仕方、考え方が各教科で教えられる領域固有リテラシー(Disciplinary Literacy)へと進む。三つのリテラシーの発達を図1に示す。

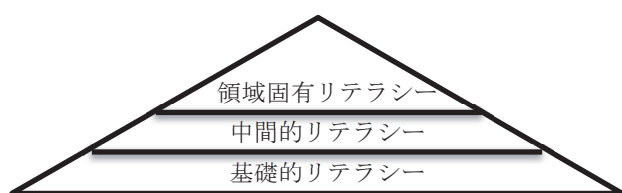


図1 リテラシー発達の漸進的な専門化

Fang(2012:19)によれば、領域固有リテラシーとは「領域の専門家の実践に一貫してつながる、社会的、記号的、認知的実践に取り組む能力」を意味する。そして、領域固有リテラシーは、第一に読むことや書くことは専門領域の実践に欠かせないこと、また、専門領域はその内容だけでなく、その内容の作り方、伝え方、批判の仕方においても異なるという二つの信念に基づいている(Fang, 2012: 19-20)。リテラシー指導として、知識内容と知識を作り出す方法の双方を学ぶ必要性の指摘は、Goldman & Scardamalia(2013)の、情報ソースから得られる情報を評価、統合、創造するという専門領域に共通して見られる三つのプロセスが、専門領域の内容知識とその領域における知識創造の実践に関する知識の両方に依存しているという主張や、アメリカの科学教育のフレームワーク(National Research Council, 2012)に科学の内容と実践の両方が含まれていること、さらには、PISA2015の科学的リテラシーの科学的知識に、「自然界に関する事実、概念、アイデア、理論の知識」としての内容に関する知識に加えて、「科学者が科学的知識を確立するために用いる」手続きや「科学における知識構築の過程に不可欠な、(科学に)特有の構成概念や典型的な特性の役割を理解することに関連」する認識に関する二つの知識が含まれていること(OECD, 2016:30-31)にも共通して見られる。

以上より、領域固有リテラシーとして目指す学ぶために読むことの指導法は、知識内容と知識を作り出す方法の双方を学ぶものであり、その上で、汎用的な読解指導の四つの限界(杉山, 2018)を克服することを条件とする。

即ち、(a')科学的な文章や科学読み物を教材とし、(b')読み手の既有知識に積極的に対応しながら、(c')深い理解を目指した課題により、(d')科学固有の読み方や理解の仕方、考え方を指導するというものとなる。

領域固有リテラシーの指導法の具体化にあたっては、中間的リテラシーとの区分けや他教科との関係から次の三つの方法が考えられる。

一つ目は、中間的リテラシー(図1)を教科毎に領域固有リテラシーへ拡張する方法が考えられる。同リテラシーに属し、実証的研究も豊富な相互教授法(Palincsar & Brown, 1984)を理科の指導により特化したものに修正し、領域固有リテラシーへと拡張する方法である。相互教授法では、テキストの種類を問わず、要約、質問、明確化、予想の4つのストラテジーの役割を、大人と学習者のペアや大人と学習者のグループにおける話し合いの中で、交代しながら担うことで、それらのストラテジーを使って自ら文章を読むようになることを目指す。拡張例としては、科学的な文章を読む対象として選び、ペアやグループによる話し合いの前に、教材のトピックに関連する知識を読み手に提供する。しかし、学ぶために読むことの指導として、理科における(c')深い理解を目指した課題や(d')科学固有の読み方や理解の仕方、考え方、の指導や、知識内容と知識を作り出す方法の双方を学ぶことを、ペアやグループによる話し合いという文脈上で実現するには不十分であると考えられる。

次の二つは、中間的リテラシーとは区分して開発する方法であるが、他教科との関わりによって違いが生ずる。一つは、専門領域ごとに独自の指導法を開発する方法である。科学で言えば、Krajcik & Sutherland(2010)が、科学的探究の指導に、科学について読むこと、書くこと、話し合うことが埋め込まれた、リテラシー全体を促進するカリキュラムが持つべき特徴を、六年生の化学の教科書から抜粋した一ページを使って提案している。

もう一つは、中間的リテラシーとは区分するが、領域固有リテラシーが有する、内容知識と知識構築の方法を同時に学ぶ(Goldman & Scardamalia, 2013)という共通性に基づく授業フレームワークを採用し、そこに領域の固有部分を埋め込む方法である。Litman et al.(2017)は、Toulmin(1958)を基に、「証拠に基づくアーギュメンテーション(evidence-based argumentation)」を「原理的につながる証拠や推論(reasons)に基づいて、結論づけたり、主張したりすること」と定義し、その実践はほぼどの領域の知識構築にも欠かせないものであり、複数ソースのテキストを読むこととアーギュメンテーションを関連付けて行う教育的介入の必要性を指摘している。そして、専門領域の談話実践の中に位置づけられたアーギュメンテーションのタスクは、学習者の概念的理解、専門知識、推論を形成するという複数の実験室での研究成果を背景

に、ビデオ撮影した著名な中学高校の英語、歴史、理科教員のリテラシー課題を含む授業実践 71 場面のリテラシーを扱う機会を分析した。その結果、著名な教員の授業には一般的な教員に比べてより多くリテラシーを扱う機会があったものの、複数ソースに基づくアーギュメンテーションの場面は少なかったことを示した。一方で、上記実践でもクロス・リーディング<sup>1)</sup>やテキスト間分析に伴って複数のエビデンスに基づくアーギュメンテーションがより多く現れるとした。

Litman et al.(2017)の「複数ソースのテキストを読むことにに基づくアーギュメンテーション」(Text-based argumentation with multiple sources)は、どの領域の知識構築にも欠かせないプロセスでありながら、文学での理由づけの話し合い活動から理科のモデル形成や説明タスクまでの広い活動を含むカテゴリーともなる。また、相互教授法の拡張では対応が困難な(c')深い理解を目指した課題、(d')領域固有の読み方や理解の仕方、考え方を指導することを可能にする。この知識構築のプロセスを複数領域の共通フレームワークの核とすることは可能だと考えられる一方、Litman et al.(2017)の調査結果で示されたようにリテラシー指導の実践場面での活用は少なく、授業に導入可能な形の検討が必要な状況にある。

中間的リテラシーとは区分する二つの方法からの選定に対しては、学習者側からの検討も必要である。学校生活の中で複数の教科を区切られた時間で次々と学んでいく、学習者側からの教科理解や学校生活全体に対する認識を探る「学校教科の比較的理解」(Stevens et al., 2005)では、認知研究のレビューに基づき、領域普遍性から大きく振れた領域固有性に基づく実証研究が学習者の学校生活の「スライスされた」一つの断面に焦点化していることが指摘されている。国語における読むことの他に、テキストを学ぶために読むことを各教科でばらばらの目的や状況を通して求めることは、学習者がそれらの間の一貫性や差異を見出すことを困難にし、学習者にとって関連性を見だしにくい切り離された活動に分断してしまう恐れがある。書くことや話す聞くことの指導が加われば、その懸念は更に深まり、科学や歴史の専門家が各々の領域固有の読むことのプロセスを対象テキストによって使い分けるように(Bazerman, C.,1985; Shanahan et al., 2008), 学習者が対象や目的に応じて、選択的に読み方を変えろという姿からは乖離する恐れがある。

上記より、領域共通の授業フレームワークとそこに領域固有の特徴を埋め込むことで指導法を開発することを本研究の指針とする。第一段階としての本研究では、前者に対応する複数ソースのテキストを読むことにに基づくアーギュメンテーションを実現する授業のフレームワークを提示する。この観点から、10～18 歳のリテラシーや

領域固有リテラシー領域のレビュー論文(Goldman & Snow, 2015 : 463; Shanahan et al. 2008)を探ると、既に広く実践され、知識獲得と読むことの両面において実証的効果が確認されている指導法としては、Reisman(2012a)の「歴史家のように読む」(Reading Like a Historian: 以降、「RLH」を用いる)カリキュラムが際立っている。

歴史分野では Wineburg(1991)を嚆矢とした歴史家の読むことに関する実証研究が進んでおり、それに基づいて開発された Reisman(2012a)の「歴史家のように読む」(RLH)はスタンフォード大学の歴史教育のホームページに公開されてから<sup>2)</sup>100 万回以上ダウンロードされる(Johnston, 2014)など、米国において大きな広がりが見られる。さらに、RLH は複数のテキストを読んでそこで得られた情報を証拠とすることで歴史的な問いに対する答えを形成する授業の流れをフレームワークとしており、複数ソースのテキストを読むことにに基づくアーギュメンテーションの形態の一つだと考えられる。これらより、専門家の読むことの研究領域として歴史領域に焦点化し、読解指導として Reisman(2012a)の「歴史家のように読む」(RLH)カリキュラムを分析対象とする。

RLH については、歴史教育としての展開を主に目指して複数の研究がなされている(中村, 2013, 2017; 田尻, 2016; 原田, 2015)。それらでは、RLH の授業案や事例の研究、米国での授業観察の紹介や真正の学習論の視点からの考察、一つの教授方略に焦点化した検討がされている。一方で、本研究は読解指導の観点から汎用的ストラテジー指導の限界を克服し、かつ、教室実践への高い展開可能性を有する授業形態としての RLH の領域固有の特徴を分析し、複数ソースのテキストを読むことにに基づくアーギュメンテーションを核としたフレームワークの提示を試みる点において独自の示唆が得られると考える。

## II. 研究の目的と方法

本研究の目的は、専門家の読むことにに基づく領域固有の読解指導を開発することを目指し、領域共通のフレームワークとして、複数ソースのテキストを読むことに基づくアーギュメンテーションを核とする授業のフレームワークを提示することである。このために本研究では、第一に、レビュー論文を通して得られた専門家としての歴史家の読み方に関する実証研究から、専門家と初心者における専門性の高低、並びに、異なった専門領域の大学院生における読み方の違いの比較、換言すれば、専門性の垂直と水平の比較を組み合わせることによって、歴史固有の読み方を抽出する。

第二に、それらの領域固有の特徴が Reisman (2012a; 2012b)で示されている「歴史家のように読む」(RLH)カリキュラムの指導原理や各授業の流れにどのように埋め込



まれているかを、それらの説明箇所から領域固有に関わる語彙によって対象を抜き出すことで明らかにする。第三として、それらの特徴を汎用的ストラテジー指導の四つの限界(杉山, 2018)に対応させて整理する。

それらの結果を基に、考察では第一に「歴史家のように読む」(RLH)カリキュラムがどのように四つの限界を克服しているのかを示した上で、第二に、四つの限界を克服するのに必要な構成要素を歴史領域に固有のパラメータとして捉え、他の領域固有の特徴を当てはめる共通フレームワークとして提示する。最後に、上記パラメータの例として科学における領域固有の特徴を、科学者の読むことに関する先行研究から設定することで、次の研究への指針とする。

なお、本研究では「読み方」を読む方法やストラテジーを意味する言葉として、「読むこと」を読む実践や対象、方法を含めたより広い意味で用いる。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 歴史家の読むことから見出せる歴史固有の読み方

##### 1) 専門家－初心者比較研究(垂直比較)

Wineburg(1991)は歴史家の問題解決を調べるため、(1)歴史家は断片化した対立する資料からどのように理解を作るのか、(2)資料に欠けているところを補うために歴史家はどんなヒューリスティクス、解決法や経験則を使うか、(3)歴史的証拠の理解を助ける、または妨げる、歴史についての信念は何かという三つの問いを立てた。そして、アメリカ史とそれ以外を専門とする歴史家 8 人と高校生 8 人(平均 16 歳)に、8 つの文書資料と 3 つの絵画資料を使って「1775 年 4 月 19 日の朝、何が起きたかを理解する」という課題を与えた。資料評価のプロトコルを含めた分析の結果、Wineburg(1991)は歴史家と高校生の問題解決の過程に複数の違いを見出した。

第一に、確証、ソーシング、文脈化という三つのヒューリスティクスの使用が歴史家のみに特徴的に見られた。確証は資料を互いに比べることであり、今読んでいるテキストの情報を別のテキストの情報と詳細に比べることである。ソーシングは最初に資料のソースを見ることであり、テキストの中味より先にそれがどこから来たのかを確認する。文脈化は資料を具体的な時空間の文脈に位置づけること、歴史上の出来事を再構成する時に、いつ、どこで起きたのかによく注意することである。これらのヒューリスティクスは、歴史家が未知のテリトリーに入ってもどの道に進むべきかを示す、学問領域のコンパスのように働く。

歴史家たちは、その専門領域の違いに拘わらず、これらのヒューリスティクスを使って資料間の矛盾を解決してパターンを見出したり、資料から得られる複数の証拠を重要度や信頼性によって分けたりした。例えば、

日記や公的文書の情報をどう捉えるべきか、出来事の次の日と 7 年後に書かれた資料でどう重みづけを変えるべきかなど、競合する歴史的資料の妥当性をどのように決定すべきかを知っていた。これにより、高校生はただの細かい情報の集まりだと捉えていた歴史的資料を、歴史家はより洗練した形で読むことができた。一方で、高校生は個別の名前や日付などの事実に関するプレテストでアメリカ史が専門ではない歴史家と同等の点数を取り、多くの歴史的事実の知識を持っていたにも拘わらず、異なる種類の歴史的証拠を区別できず、どのように歴史的事実が構築されるかを知らなかった。

さらに Wineburg(1991:83)は、歴史についての信念における違いとして、課題への志向性とテキストの概念化を見出した。例えば、絵画資料を評価する課題への志向性に関して、歴史家は歴史的知識の限界を探りながら、欠陥のある選択肢から仕方なく最終の回答を選んだが、高校生は何の条件づけもなく、選択式の問題から「正しい答え」を選ぶように回答を決めた。テキストの概念化に関しては、歴史家はすべての資料や説明は特定の視点を反映しており、他と合わせてチェックすることが不可欠だと考える一方で、高校生は資料のバイアスはあるかないかで考え、教科書はバイアスのない事実を伝える一次資料として捉えていた。

##### 2) 専門領域間比較研究(水平比較)

歴史家の読むことにおける、ヒューリスティクスの使用と複数資料間の矛盾の解決、課題への志向性やテキストの概念化における違いは、歴史と歴史以外の専門領域を専攻する大学院生(以降、「院生」を用いる)の比較によっても確かめられている。

Rouet et al.(1997)は、領域専門性が歴史的論争に関する複数資料の読解や評価、利用に及ぼす影響を調べた。フランスの歴史学の院生 8 人と心理学の院生 11 人に、両群に馴染みの薄いパナマ運河の歴史の論争に関する 7 つの資料(歴史家のエッセイ、当事者の説明、公的文書、教科書のような文章)を画面上で読んで学び、論争に対する自分の意見を一ページのエッセイに書くことを求めた。その後、各資料の有用性と信頼性を順位づけて評価させた。

その結果、読んで学ぶ時の資料を読む順番や時間には両群に有意な違いはなかった。エッセイに関して、内容は、心理学の院生では論争のどちら側が正しいという直接的な主張をするものが圧倒的に多かったのに対して、歴史学の院生はどちらの側にもつかずに論争の一般的な評価が相対的に多かった。また、エッセイの中でのヒューリスティクスの使用に関して、ソーシングには違いが見られなかったが、資料には載っていない関連情報の提示の量と内容を指標として調べた文脈化には、両群に量的にも質的にも違いが見られた。さらに、複数ソースの

情報を突き合わせる確証は、全般的に数が少なく統計的な差はなかった。しかし、心理学の院生は整合性のある内容を持つ資料に関する一般的な言及が多い一方、歴史学の院生は異なった解釈を示したり比較したりするものが最も多く、矛盾する資料を明示的につなぐこともあった。

そして、資料の信頼性の評価には大きな違いは見られなかったが、有用性の評価とその評価の根拠の説明には違いが見られた。即ち、両群で公的文書の有用性を高く評価することは同じだったが、心理学の院生は教科書のような文章や歴史家のエッセイを高く評価することがあり、多くの場合、資料の内容を評価の根拠としていた。対して、歴史学の院生は当事者の説明を高く評価することがあり、評価の根拠には資料の内容だけでなく誰が書いたかというソースや論争における重要性などの幅広い評価基準を使っていた。

Rouet et al.(1997)は、両群に見られたこれらの結果の違いを領域専門性によって説明している。まず、エッセイの内容において、歴史学の院生が論争のいずれかが正しいという姿勢を明示的に示すことが少なかったことについては、課題の解釈に違いがあったとしている。即ち、心理学の院生はどちらの側がなぜ正しいかを説明する課題として、歴史学の院生は問題空間や主張、アーギュメンテーションを説明する課題として捉えたとした。また、ヒューリスティクスの利用に関して、文脈化の使用に量的にも質的にも違いがあったことについては、歴史学の院生の豊かな知識ベースによるもの、即ち、両群の背景知識の違いによって説明した。

次に、両群の資料の有用性の評価とその根拠の幅広さの違いは、読んで学ぶ目的の違いによるとした。即ち、心理学の院生はパナマで起きたことの心的表象を作ることには焦点があり、教科書のような文章や歴史家のエッセイが有用だったが、歴史学の院生は解釈と証拠に焦点があり、幅広い評価基準を用いて当事者の説明や公的文書などの一次資料を重要視したとしている。

さらに、当事者の説明に対して両群とも信頼性を低く評価しつつも有用性の評価には違いがあったことは、バイアスへの対処が可能か否かによって説明した。即ち、バイアスを含む当事者の説明に対して、心理学の院生は有用性を低く評価してその使用を拒絶したのに対して、歴史学の院生はバイアスに対処して利用することができるため、有用性をより高く評価したとしている。

### 3) 歴史固有の読み方

Wineburg(1991)で見出された歴史家の読むことにおける、ヒューリスティクスの使用と複数資料間の矛盾の解決、課題への志向性やテキストの概念化における違いは、Rouet et al.(1997)の歴史学の領域専門性に関する知見によって次のように補完できる。

第一に、歴史家による三つのヒューリスティクスの使用は Rouet et al.(1997)の歴史学の院生においても共通して見られた。一方で両群の院生では、文脈化の使用には大きな違いがあったが、ソーシングには見られなかった。さらに、複数資料間の矛盾の解決に関わる確証においては、統計的な差はなかった。これらは、三つの中でも領域固有性の程度に違いがあり、他教科でも援用可能なものがあることや、個人の背景知識など、その利用に求められる専門性の程度の違いを示唆すると考えられる。この点は、歴史家や化学者が自領域のテキストを読むときの違いを検討した Shanahan et al.(2011)において、化学者と比べて歴史家にとってより重要度の高いヒューリスティクスがあったことや、同じヒューリスティクスでも、両者で使用目的が異なっていたことにも見られる。

第二に、課題への志向性について、Wineburg(1991)の歴史家は、一つの「正答」を無条件に選択するのではなく、歴史的知識の限界を考慮しながら不完全であっても最善の解を探っていた。同じように歴史学の院生も、論争に対する自分の意見をエッセイに書く課題を、どちらかの側に立って、なぜそちらが正しいかを説明するというよりも、問題となっていることと主張や証拠を説明するものとして解釈した。

最後に、テキストをバイアスの有るものと無いもののいずれかとして捉えるのではなく、すべての資料が特定の視点から書かれていることを前提とするテキストの概念化も、Rouet et al.(1997)に見られた。即ち、歴史学の院生は、教科書のような文章であってもすぐに心的表象を形成する対象にするのではなく、常に解釈の必要な証拠として捉えていた。一方で、信頼性が低いとされる当事者の説明も拒絶するのではなく、バイアスに対処しつつ、幅広い評価基準からその有用性を評価して利用していた。

以上より本研究では、専門性の程度に違いがあると考えられる歴史家と歴史学の院生の双方で確認された、ヒューリスティクスの使用と複数資料間の矛盾の解決、課題への志向性やテキストの概念化を、歴史固有の読み方として扱う。

## 2. 専門家の読むことに基づく読解指導に埋め込まれている領域固有の特徴

### 1) 歴史家のように読む(RLH)カリキュラムとは

Reisman(2012a)は、歴史の一次資料を読むことの指導に取り入れた RLH を開発した。RLH は、11年生のアメリカ史に対応する、アメリカ大陸への入植初期からベトナム戦争まで広がるトピックに関する 83 の授業プランで作られている。

その目的や歴史的知識の捉え方は、従来の教科書指導とは大きく異なる。そこには、前節で確認された歴史固有の読み方が反映されており、RLH の指導原理をなす「アプローチ」として示されている。RLH のアプローチ

を表1 (Reisman, 2012a:92, TABLE 1)に示す。例えば、教科書指導が歴史的知識を確定した簡単に想起できるものとして提示するのに対して、RLH は歴史家のヒューリスティクスを明示的に指導することによって、生徒の歴史的知識への志向を変えることを目的とする。さらに、生徒はテキストから歴史的知識を取り出すというよりも、正しさを主張して競合する過去に関する説明を読んで評価し、和解させるプロセスを通して歴史的知識を構築することを学ぶ。

表1 教科書指導とRLHのアプローチの違い

	教科書指導	歴史家のように読む
ゴール	生徒に歴史的出来事、概念、人々の年代記を提示する。	正当な歴史的探究に生徒に従事させる。
事実の役割	生徒は再生を強調する標準化テストに答えるために、事実を記憶する。	背景知識は、生徒が一次資料の文脈化を行い、資料を理解することを助ける。
テキストの役割	生徒は一つの権威的なテキストを読む。	生徒は複数の一次資料からの歴史的説明を問いだして検証する。
知識論 (Epistemology)	歴史的な知識は、過去についてのばらばらな事実の蓄積である。	複数の歴史的資料を読んで、それらの説明を調整することで、歴史的知識を構築する。

RLH 全般に関わるアプローチでは違いが強調される一方で、具体的な授業実践の流れを示す「ドキュメントベースの授業」の「アウトライン」は、一斉指導か探究か、歴史指導の広さか深さかという教科書指導との二者択一を克服するようにデザインされている(Reisman, 2012b)。Reisman (2012a:91, FIGURE 1)によるアウトラインを図2に示す。

そこには、教員の説明、教員の質問に生徒が答えること、教員主導のディスカッションなど既存の授業に顕著に見られる構成要素を生徒が予期可能な固定した順序に配置されている(Reisman, 2012b:238-239)。これは、それ以前の歴史的探究を取り入れた指導が教室の現実の制約に合わず学校に広がらなかったことを背景としている。具体的には、初めに生徒たちがレッスンの資料に取り組む準備として関連する歴史的な背景知識を見直す。背景知識を提供する教材はレクチャーの記録、パワーポイント、詳細なタイムライン、歴史的ドキュメンタリーの映像まで多様である。次に、資料を調査することを求める歴史的な問いが提示される。生徒たちは中心となる歴史的な問いを複数の視点から照らす二つから五つの一次資料を読む。そして、すべての授業で、ソーシング、文脈化、確証、クロス・リーディング<sup>1)</sup>のストラテジー指導が、「認知的モデリング」、「導かれた実践」、「単独による実践」などの手法で明示的になされる。生徒たちは一次

資料の見直しや解釈を導く問いに小グループで答える。最後に、自分たちの主張を支持する資料からの証拠を使って、クラス全体で中心となる歴史的な問いについてディスカッションを行う。

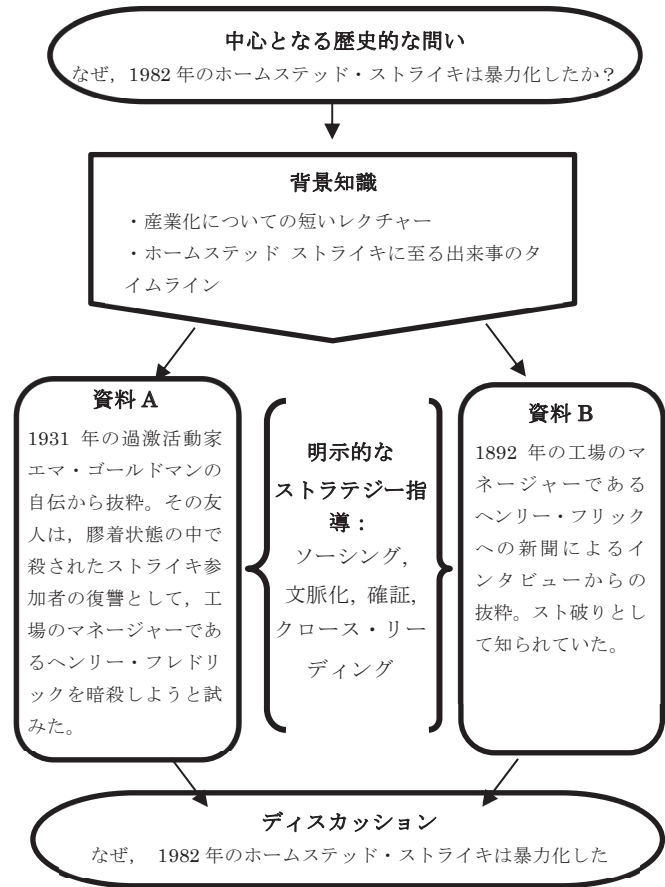


図2 ドキュメントベースの授業(サンプル)のアウトライン

RLH の教育的効果は、5つの高校の11年生236人に対する6ヵ月間の介入実験によって検証された。そこでは、4日間の事前トレーニングを受けた5人の教員によってRLHが週に二回使用され、授業は約21週、105日実施された。プリテストでは10年生向けの歴史的事実テスト、歴史的思考テスト、標準読解テストの三つを行った。ポストテストではプリテストと同様の歴史的思考、読解の評価に加えて、歴史的思考の転移テスト、州の試験から作られた歴史的事実テストの4つを行った。学校(5群)と介入の有無(2群)を独立変数とし、4つのポストテストを応答変数とした多変量共分散分析の結果、応答変数すべてで学校と介入の有無に主効果があり交互作用はなかった。これにより学校制度下の準実験研究としての限界はあるが、生徒による領域固有ストラテジーに対応する2つの歴史的思考の指標だけでなく、歴史的事実と読解の指標でもコントロール群に比べてより高い結果をもたらすことが示された。そして、教員の間で導入の忠実性に違いがあったにも拘らず、学校による交互作用がなかった。



たことから RLH は完全な状態で導入されなくても効果を持つと結論づけられている。

## 2) RLH に埋め込まれた領域固有の特徴

RLH に埋め込まれた領域固有の特徴を明らかにするため、三つのヒューリスティクスや文字通り「歴史の」や「時系列の」、「領域の」という言葉を使用している「歴史的探究」や「時系列の順序」、「領域固有の読むこと」などの語彙が使われている箇所を、アプローチは表1を、アウトラインは、ドキュメントベースの授業が基にするデザイン原則(Reisman, 2012b)の単一の授業に関わる説明の中に調べた。その結果、歴史固有の特徴が、アプローチは四つの項目すべてに、アウトラインは次の三つの原則に認められた。

### a. 背景知識

授業開始時に関連する背景知識を見直すことには二つの目的がある。一つは、McNamara et al.(1996)などの読解研究からの教科の違いを問わない知見に基づき、物語を読む前に背景知識を活性化することがテキストの意味の隙間を埋めて理解を深める効果が期待されている。もう一つは、「認識論的な架空の議論相手」として特定の出来事の不完全で欠陥のある説明をあえて提供することで、いかなる歴史的説明も一つでは不完全であるという理解を生徒に促す歴史固有の目的が意図されている(Reisman, 2012b:240)。

### b. 歴史的探究

歴史固有の特徴として三点が認められた。第一に、読むことや話し合うことの目的として歴史的な問いを設定することである。第二に、歴史的な問いに対して複数の視点を提供する、二つから五つの一次資料を解釈に矛盾が生じるように意図的に選び、さらに生徒に仮説を見直すことを迫るような順番に並べる点である(Reisman, 2012b:240)。これは歴史的な問いに答えるために、矛盾する内容から過去の説明を構築しつつ、「真理の主張」を評価し、さらに文脈を考えて「論理的な判断をする」という深い理解を求める(Reisman, 2012b:240)。第三に、歴史的な問いを照らす日記や手紙、スピーチ、政府報告書など多様なテキストを扱う点である(Reisman, 2012b:243)。

### c. 領域固有の読むことの指導

生徒たちが一次資料を検証の要らない教科書のように受け取ることを避けるために、教員は権威的な講演者ではなく、ソーシングや文脈化、確証、クロス・リーディング<sup>9)</sup>を読むことのストラテジーとして実演する読み手になる(Reisman, 2012b:244)。アプローチとアウトラインに見出された以上の領域固有の特徴を、関連する四つの限界によって整理したものを表2に示す。

## IV. 考察

本研究では、歴史教育の RLH を分析したところ、歴史

固有の読み方が指導原理としてのアプローチ(表1)に取り込まれていることが見出された。そして、さらなる分析によって、具体的な授業の流れを示す授業のアウトライン(図2)にも、歴史領域に固有の読解指導の特徴が埋め込まれていることがわかった(表2)。

表2 RLH カリキュラムに見出された領域固有の特徴

項目	RLH の歴史領域に固有の特徴
(a) 読む対象	・生徒は複数の一次資料からの歴史的説明を問いただして検証する(テキストの役割)。 ・一次資料として、日記や手紙、スピーチ、政府報告書などの多様なテキストを利用する(歴史的探究)。
(b) 既有知識	・背景知識は、生徒が一次資料の文脈化を行い、資料を理解することを助ける(事実の役割)。 ・それだけでは不完全で、欠陥のある説明を提供することでいかなる歴史的説明も一つでは不完全であるという理解を生徒に促す(背景知識)。
(c) 深い理解	・複数の歴史的資料を読んでそれらの説明を調整することで、歴史的知識を構築する(知識論)。 ・歴史的な問いに対して、解釈に矛盾が生じるような複数の一次資料を、仮説の見直しを迫るような順番に並べて深い理解を促す(歴史的探究)。
(d) 読解状況目的	・正当な歴史的探究に生徒に従事させる(ゴール)。 ・歴史的な問いに答えることを目的として読むことや話し合うことを設定する(歴史的探究)。 ・歴史における読むことのストラテジーを教員がモデリングによって示す(領域固有の読むことの指導)。

※括弧内は、元のアプローチまたはデザイン原則の名称を示す。

また、授業のアウトラインは複数の歴史的資料から問いに関連する証拠や推論に基づいて、結論づけたり、主張したりする対話的な活動が、一つの授業単位に取り込まれたものであり、「複数ソースのテキストを読むことに基づくアーギュメンテーション」の一形態だと考えられる。では、これらの特徴は、四つの限界(杉山, 2018)をどのように克服しているだろうか。尚、パラメータに関わる記述には下線を付与する。

(a)対象のテキストに関しては、高校生に向けて語彙や統語を修正しているが、読解研究で扱われる特殊なテキストではなく、歴史家が知識構築の実践で扱う、様々なジャンルの歴史的な一次資料を複数使用することが挙げられる。

(b)読み手の既有知識への積極的な対応に関しては、背景知識(図2)の構成要素にあるように、背景知識の活性化という汎用的なストラテジー指導でもなされる、不足する知識を補う一斉的な対応のみならず、単一の歴史的説明の限界を意図的に示すことで、歴史領域に特有の知識や知識構築のあり方を示すと共に、読み手が自分の歴史的知識を見直すことを可能にしていると考えられる。さらに、未知のテリトリーにおいてコンパスのように働く、歴史家のヒューリスティクス(Wineburg, 1991)が明示的に指導されることは、既有知識が乏しいテキストに対峙

する読み手が理解に近づくためのプロセスをサポートするものだと言える。

(c)深い理解を目指した課題になっていない点に対しては、第一に、読み手個人がテキストを読む目的において、授業の中心に、事実確認ではなく、「なぜ」という因果関係を問う、深い理解に対応する問いが設定されていること、その問いに対しても、それぞれの視点を持ち、矛盾が生じうる複数の一次資料を読んで答えなければならない、最初に持った仮説を見直すという深い理解につながるものが求められている点が挙げられる。第二に、複数の読み手が同じテキストを読む文脈においても、小グループやクラス全体でのディスカッションにおいて理解の深まりが期待できる。

(d)読解の状況や目的が学ぶために読むことと異なることに対しては、歴史的な問いに答えるために、複数の一次資料を読んで、グループやクラス全体で資料からの証拠を基にして話し合ったり、歴史家のヒューリスティクスを使いながら読んだりする状況が設定されている。また、読むことは、歴史的探究に取り組んで、歴史的知識を構築することを目的とすることが明示されている。

以上により、RLH はそのアプローチと授業のアウトラインに埋め込まれた歴史領域に固有の読解指導の特徴によって、四つの限界を克服していると考えられる。

これより、上記のアプローチと授業のアウトラインの歴史固有の特徴を領域固有のパラメータ(上記下線部分)と見なし、他の教科の領域固有の特徴を当てはめる共通フレームワークの構成要素とする。各パラメータは、RLHの指導原理としてのアプローチである①「ゴール」、②「事実の役割」、③「テキストの役割」や④「知識論」の領域固有の設定、そして、「複数ソースのテキストを読むことに基づくアーギュメンテーション」が一つの授業単位として具体化された授業のアウトラインの中では、⑤「因果関係に関連する領域固有の問い」、それらに答えるための⑥「矛盾を生じうる複数の一次資料」を⑦「読んで話し合う探究のプロセス」、授業開始時の⑧「背景知識の活性化と見直し」、さらに、専門家が領域のテキストに対峙する際の⑨「ヒューリスティクスの使用」と複数資料間の矛盾の解決としての歴史固有の読み方が明示的に指導される⑩「領域固有の読むことの明示的な指導」となる。一方、授業フレームワークは図3のように示される。

最後に、科学領域の指導法の開発と検証へと進むに際して、上記に得られたパラメータの一覧と科学者の読むことに関する先行研究から得られた示唆を参考例として附表に示す。

今後は、関連する科学領域の先行研究の包括的なレビューによって設定されたパラメータを基に授業フレームワークを作成し、同フレームワークによる授業の教育的

効果を実証的に検証することが求められる。

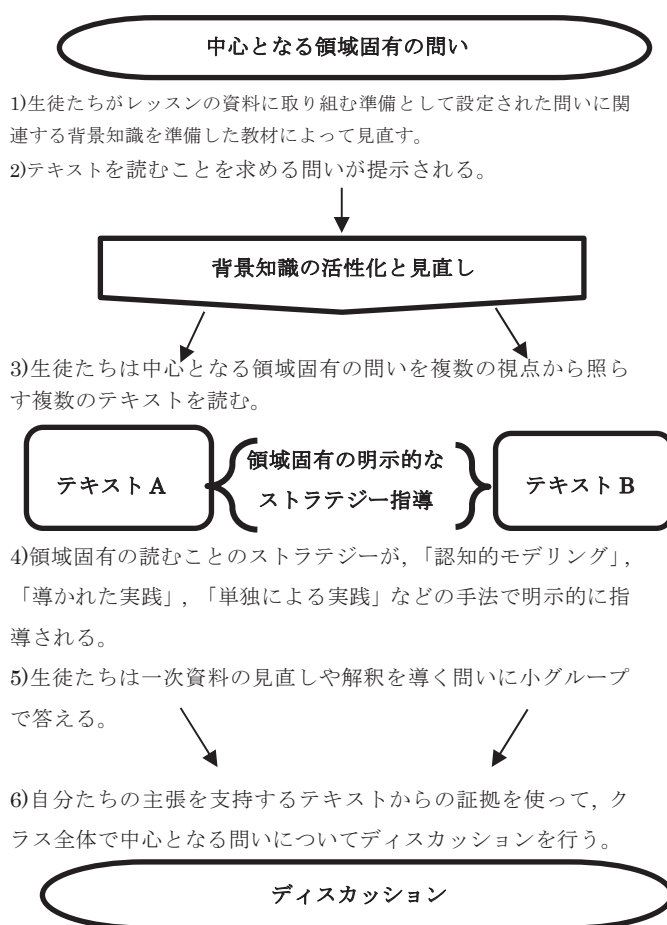


図3 「複数ソースのテキストを読むことに基づくアーギュメンテーション」を核とする授業のフレームワーク

#### 注

1)クローズ・リーディング(close reading)とは、「注意深く著者による言語使用や語の選択について考える」、汎用的な読むことのストラテジーである (Reisman, 2012:89)。

2) 2020 年 3 月現在, RLH のレッスンプラン、一次資料は、下記からダウンロードできる。

(<https://sheg.stanford.edu/history-lessons>)

#### 文献

新井紀子, 菅原真悟, 尾崎幸謙, 犬塚美輪, 新井庭子, 分寺杏介, 野口裕之, 登藤直弥. (2017): リーディングスキルテスト (RST) —その教育測定学的性質と教育実践に対する示唆, *日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集*, 70-71.

Bazerman, C.(1985): Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema, *Written communication*, 2(1), 3-23.

Dieckman, D. (2002): Reading as Scientists, In Saul, W., Reardon, J., Pearce, C., Dieckman, D., & Neutze, D.



- (2002): *Science workshop: Reading, writing, and thinking like a scientist*, 74-85, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fang, Z. (2012): Language correlates of disciplinary literacy, *Topics in Language Disorders*, **32**(1), 19-34.
- Goldman, S. R., & Scardamalia, M. (2013): Managing, understanding, applying, and creating knowledge in the information age: Next-generation challenges and opportunities, *Cognition and Instruction*, **31**(2), 255-269.
- Goldman, S. R., & Snow, C. E. (2015): Adolescent literacy: Development and instruction. In Pollatsek, A., & Treiman, R. (Eds.), *The Oxford handbook of reading*, 463-478
- 原田智仁. (2015). 米国における “歴史家のように読む” 教授方略の事例研究-V. ジーグラの「レキシントンの戦い」の授業分析を手がかりに. *兵庫教育大学 研究紀要*, **46**, 63-73.
- Johnston, T. (2014): Stanford-developed history lessons for grades 6-12 adopted worldwide, <https://ed.stanford.edu/news/stanford-developed-history-lessons-grades-6-12-adopted-worldwide> (参照 2020.5.9).
- Kintsch, W. (1986): Learning from text, *Cognition and instruction*, **3**(2), 87-108.
- Krajcik, J. S., & Sutherland, L. M. (2010): Supporting students in developing literacy in science, *Science*, **328**(5977), 456-459.
- 工藤与志文 (1997): 文章読解における「信念依存型誤読」の生起に及ぼすルール教示の効果, *教育心理学研究*, **45**(1), 41-50.
- Litman, C., Marple, S., Greenleaf, C., Charney-Sirott, I., Bolz, M., Richardson, L., Hall, A. H., George, M. & Goldman, S. R. (2017). TextBased Argumentation With Multiple Sources: A Descriptive Study of Opportunity to Learn in Secondary English Language Arts, History, and Science, *Journal of the Learning Sciences*, **26**:1,79-130
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996): Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text, *Cognition and instruction*, **14**(1), 1-43.
- 宮本寛子, 木谷要治. (1987): 児童の科学読み物の読書の実態と、その読書についての考察, *横浜国立大学教育紀要*, **27**, 165-188.
- 中村洋樹. (2013). 歴史実践 (Doing History) としての歴史学習の論理と意義:『歴史家の様に読む』 アプローチを手がかりにして. *社会科学研究*, **79**, 49-60.
- 中村洋樹. (2017). 中等歴史教育における真正の学習と歴史的議論の論述— “Reading, Thinking, and Writing About History” を手がかりにして—. *社会科学研究*, **87**, 1-12.
- 中山迅 (2007): 提案 2 理科から見た PISA 型リテラシー (他教科と国語教育~ 各教科は読解指導をどう考えているか~, 秋期学会 (第 111 回全国大学国語教育学会 宮崎大会)), *国語科教育*, **61**, 7-8.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP). (2009): *NAEP 2008 Trends in Academic Progress*. (NCES 2009-479).
- National Research Council. (2012): *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and instruction*, **1**(2), 117-175.
- Phillips, L. M., & Norris, S. P. (2009). Bridging the gap between the language of science and the language of school science through the use of adapted primary literature, *Research in Science Education*, **39**(3), 313-319.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016): *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, OECD publishing. /OECD, 国立教育政策研究所 (監訳) (2016): *PISA2015 年調査 評価の枠組み—OECD 生徒の学習到達度調査*, 明石書店.
- Reisman, A. (2012a): Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools, *Cognition and instruction*, **30**(1), 86-112.
- Reisman, A. (2012b): The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers, *Journal of Curriculum Studies*, **44**(2), 233-264.
- Rouet, J. F., Favart, M., Britt, M. A., & Perfetti, C. A. (1997): Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise, *Cognition and instruction*, **15**(1), 85-106.
- Shanahan, C., Shanahan, T., & Misischia, C. (2011): Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry, *Journal of Literacy Research*, **43**(4), 393-429.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008): Teaching

disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy, *Harvard Educational Review*, **78**(1), 40-59.

Stevens, R., Wineburg, S., Herrenkohl, L. R., & Bell, P. (2005): Comparative understanding of school subjects: Past, present, and future, *Review of Educational Research*, **75**(2), 125-157.

杉山元洋 (2018): 理科(科学)固有の「学ぶために読むこと(read to learn)」の指導はなぜ必要か, *科学教育研究*, **42**(3), 242-254.

田尻信壹. (2016). 歴史カリキュラム" Reading Like a Historian (歴史家のように読む)" の教授方略— 米国史単元「冷戦の起源」を事例として—. 目白大学総合科学研究, 12, 1-18.

Tenopir, C., & King, D. W. (2004). *Communication patterns of engineers*, John Wiley & Sons.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*.

Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wiley, J., Ash, I. K., Sanchez, C. A. & Jaeger, A. (2011): Clarifying Goals of Reading for Understanding from Expository Science Text, In Schraw, G., McCrudden, M. T., & Magliano, J. P. *Text relevance and learning from text*, pp.353-374, IAP.

Wineburg, S. S. (1991): Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence, *Journal of educational Psychology*, **83**(1), 73.

山岸悦子 (2010): 5 中学・高校生にこそ科学読み物を— 理科の授業に取り入れる, 滝川洋二編著「理科読をはじめよう—子どものふしぎ心を育てる12のカギ」, 65-79, 岩波書店.

【連絡先 杉山元洋 sugiyamamotohiro@gmail.com】

附表. 授業フレームワークのパラメータと科学者の読むことの先行研究からの示唆

パラメータ	領域固有の学ぶために読むことの指導
①ゴール	・研究コミュニティの一員として, 科学的知識の前進に自分の研究や論証を通して貢献する (Bazerman, 1985).
②事実の役割	・科学的文章を批判的に読む時に参照する外的基準(Bazerman, 1985). ・読み取った「事実」は, 既知の知識と関係づけて推論し, 結論を導くもの(中山, 2007) .
③テキストの役割	・研究者間のコミュニケーションで利用される社会的なツールで, 自分の研究をその上に築きあげるもの(Bazerman, 1985). ・原理や法則を伝える権威的なテキスト(Shanahan et al., 2011). ・言葉, 数字, グラフ, 図, 表など, 「事実」を読み取る対象(中山, 2007).
④知識論	・科学的知識は唯一の真実ではなく, 長い期間に渡って幅広い研究者によって互いに築き上げられた, より確固とした説明であり, 他の研究に取り入れられ続けることで合意を得た状態を保つ ・自然世界に対する視点は, より多くの説明を作り出すことに向けられており, 説明を作り出す行為はそれまでの説明に基づいている.(Bazerman, 1985). ・合意が得られた原理や法則は, 研究の結果を評価するときに参照される権威的な知識 (Shanahan et al., 2011).
⑤因果関係に関する領域固有の問い	・先行研究からの結果や説明を土台として, 自然世界の現象の因果関係に関する新たな説明(論証)を作ることを求める問い.
⑥矛盾が生じうる複数の一次資料	・取り組んでいる問題に関する他の研究者の論文に, 統語や語彙を簡略化するなどの調整を加えたもの(Phillips et al., 2009).
⑦読んで話し合う探究のプロセス	・現象に対する自分の説明をより確固としたものにするために, 他者からの説明を聞いて利用する活動(Bazerman, 1985)
⑧背景知識の活性化と見直し	・研究領域の見取り図に相当する科学的知識を, 読み手が利用して, 更新できる形で提供する (Bazerman, 1985). ・既有知識が読むテキストの内容と矛盾する場合には, 足りない既有知識を埋めるという付加的な対応ではなく, その既有知識自体に働きかける対応が必要である(工藤, 1997).
⑨「ヒューリスティクス」の使用	・自分の研究(論証)に必要な情報を探し, 利用できるかどうかを見極めながら注意深く, 批判的に読む. ・内的な一貫性や研究の進め方からその文章の信頼性を判断しながらも批判的にならず読む. ・研究領域の見取り図に基づいて, 自分の見込みに反する情報を探しながら読む(Bazerman, 1985). ・科学的原理や法則との整合性を考えながら読む. ・文字情報を視覚化して, 視覚的情報と突き合わせる. また, その反対のプロセス.(Shanahan et al., 2011)
⑩領域固有の読むことの明示的な指導	・資料から背景知識を学んで領域の見取り図に新しい情報を加える活動. ・自分の研究(論証)で利用する情報をテキストから探して取り入れる活動(Bazerman, 1985).

# **The class framework based on the text-based argumentation with multiple sources for read to learn instruction**

## **- Toward the development of reading instruction based on experts' reading practices-**

Motohiro Sugiyama

Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education,  
Aichi University of Education & Shizuoka University

### **ABSTRACT**

In the research area of the adolescent literacy, the necessity of learning both the knowledge content and ways of constructing the knowledge in each discipline has been pointed out. The aim of this research is to propose a common class framework for various disciplines based on the text-based argumentation with multiple sources in order to develop the reading instruction based on experts' reading practices. For that purpose, firstly the reading practices of historians as disciplinary experts were identified. Then, it was found out that how the disciplinary characteristics based on the reading practices are embedded in the approach and class outline of the Reading like a historian curriculum(RLH). Based on the findings, that the outline of RLH classes can be considered as an instance of the text-based argumentation with multiple sources and how the disciplinary characteristics of the RLH are overcoming the limits of the generic strategy instruction when applied to the read to learn instruction were discussed. Lastly, by abstracting the disciplinary characteristics as parameters from the approach and outline of RLH curriculum, a common class framework to which disciplinary characteristics can be embedded was proposed.

### **Keywords**

disciplinary literacy, read to learn, reading multiple sources, argumentation, Reading Like a Historian(RLH) curriculum