第２１章　歴史教育における記述と議論
Writing and Argumentation in History Education

千葉県立姉崎高等学校　山村　向志

bnfrh411@yahoo.co.jp

Ⅰ．著者情報

研究者名：Jeffery D. Nokes

研究関心：歴史教育、歴史的リテラシー、教員養成、市民性教育

経　歴　：ブリガムヤング大学の歴史学部の准教授を努めている。 元中学・高校の教師であり、彼の研究は主に歴史の教授と学習に焦点を当てている。“Building Students’ Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence”の著者であり、歴史的リテラシー、リテラシー指導、教員養成に関するジャーナル記事と本を執筆している。 現在、彼は大学にて「歴史と社会科の教授法」コース、「教育の探求」コース、「歴史的リテラシー」のコースを教えている。

Jeffery D. Nokes

参考＜https://fhssfaculty.byu.edu/FacultyPage/jdn48＞

研究者名：Susan De La Paz

研究関心：認知的徒弟制、学問的リテラシー、歴史教育、特別支援教育

経　歴　：メリーランド大学の特別支援教育の分野の准教授を務める。彼女の研究テーマは、リテラシー能力の低さに困難を抱える生徒のための効果的な教授方略の探求である。15 年以上にわたり、英語、歴史分野でライティング型カリキュラムの作成と検証を行ってきた。彼女の研究では、子供たちの学問的思考をサポートするために、認知的徒弟制が採用されている。

Susan De La Paz

参考＜https://www.tcpress.com/susan-de-la-paz＞

Ⅱ．重要な用語

Historical argument	歴史的議論
cognitive apprenticeship	認知的徒弟制
Argumentative　writing	論述文
Argumentative Historical writing	歴史の論述文（歴史的議論の記述）

Ⅲ．議題

・主権者教育を進めるうえで、「歴史的議論」を生徒に記述させる意義とは何か。

・歴史の記述に対する指導が成果物志向からプロセス志向に変化することは、評価の形態として形成的評価が重要となることが予想される。一方で、記述物に対する形成的評価＝作成段階におけるフィードバックはどのようにして行われるべきなのか(生徒の記述のプロセスはいかに可視化することができるのか？また、記述のどの部分にどのような形でフィードバックを与えるべきなのか？)。

・記述の指導を行う上で、認知的徒弟制の一つである「教師によるモデリング」はどの場面で、いかにして行うことが効果的なのか。

Ⅳ. 概要

研究の目的	：歴史的な記述(writing)に関する研究が歴史教育実践の改善にいかにつながるかを検討すること
方法	：歴史的な記述の中心となる情報源に基づく論述(argumentative writing from source)に関する研究、そのような記述を行う能力を育てる上で示唆的な認知的徒弟制に関するレビューを行う。

○認知過程(pp.552-554)

①熟練した記述(writing)には複数にわたる複雑な認知プロセスの調整が必要である（Hayes and Flower,1980)。

②記述は、「計画(plan)」、「翻訳（translation：テキストの実際の生成)」、「レビュー(review)」の 3 つの主要なプロセスで構成される（Hayes and Flower,1980）

③歴史家を含む専門家としての書き手は、テキストの目標を設定するが(特定の読み手を想定したり、読者のニーズを考慮したり)、子ども達は物を書くのに先立ってほとんど計画を立てない。

④学校全体の生徒が説得力のあるエッセイを書くことよりも、優れたストーリー(物語)を構成する傾向がある。

⑤また、論述文をめったに読まない生徒は、論述文を自分で書くこともできない。したがって、説明的な文章構造に対する生徒の慣れは小・中・高と段階的に上がっていく(Galloway&Uccelli,2015)。

○読みと書きの関係性(p.554)

①現代の研究者は「読み」と「書き」には同様の認知プロセス、記号体系が関係していると主張している（Graham＆Hebert、2010; Shanahan、2006)。

②Fitzgerald&Shanahan(2000)は、優れた読者と書き手が次のことを共有することを示している。

（a）読み書きのプロセスのメタ知識、または読み書きの成功をモニタリングする能力

（b）語彙などの内容の知識。

（c）音素認識（文字と音の関係の理解)、構文認識（文法、スペル、句読点規則など)、テキストの形式の認識（見出しと小見出しの関係などの組織構造の理解など）を含むテキスト知識

（d）上の 3 種類の知識をスムーズに適用して、巧みに読み書きをする手続き型の知識

⇒特に歴史家は、他の人が書いたテキストの背後にある目的を批判的に分析し、自身の記述の目的を検討する際に読み手の存在を考える感覚を養っている（Nokes＆Kesler-Lund、2016)。

③読み書きの関係に関する研究は、教室に影響を与える。Shanahan&Lomax（1988）は、読み書きのスキルの発達が動的な関係で互いに影響を与えることを示した。読み書きを通じて得た知識とスキルは、他のプロセスにおいても転移が確認されている（Graham＆Hebert、2010)。

○内容分野の学習(Content-Area Learning)における書くことのインパクト(pp.555-556)

①学習方法に関する最近の研究では、内容分野の学習を促進するライティングに関する多くの洞察が得られている。

②生徒が書くジャンルが学習に影響を与えることが示唆されている。たとえば、要約文を書くことは、詩を作ったり、論証的なエッセイを組み立てたりすることとは異なる学習を生み出す。生徒が 1 つのジャンルを読み、別のジャンルを書くと、そのために必要な認知的操作がコンテンツのより深い理解を促進する（Glogger、Schwonke、Holzäpfel、Nückles、および Renkl、2012 年)。また、ジャンルに関する研究は、複数のソースを基に論証的なエッセイを書くことは、他のタイプの執筆よりもコンテンツの知識を構築する可能性があることを示唆している（Wiley＆Voss、1999)。さらに、視覚資料と従来の書面によるテキストを統合するライティングは、コンテンツの学習を強化することがわかっている。（Leopold、Sumfleth＆Leutner、2013)。

③ライティングの学習において、ライティング課題に対する学生の理解は非常に重要である。 Klein（1999）は、単に学生に分析的な論述文を書くように頼むだけでは、望ましい内容の学習を生み出さないかもしれないことを指摘している。

○教室の要因(pp.556-558)

①過去 30 年の間に、北アメリカ、南アメリカ、およびヨーロッパにおけるライティングの指導は、(記述の)成果物指向の指導からプロセス指向の指導に移行した（Applebee＆Langer、2006)。

e.g 成果物志向の指導＝ライティング課題を与え、そのモデルを提示し、モデルを模倣する生徒に評価のフィードバックを行う。

②Monte-Sano and De La Paz（2012）は、教師がテキストをよく読み、ドキュメントを批判的に分析し、作成者の視点の基礎となる因果関係や要因を検討するよう促したときに、生徒の歴史的思考と内容の理解が深まったことを発見した。

③論証的なテキストを書くための学習環境は、生徒が洗練された議論を書く能力に対しても役割を果たす。

→米国の Reznitskaya and Anderson（2002）および中国と韓国の研究者（Dong、Anderson、Kim、および Li、2008）は、生徒が共同的な推論に参加することで、紙面上における主張を明確化する能力が向上したことを発見した。Smidt（2002）は、教師からのフィードバックを含む、教師と生徒の対話的な関係が、ノルウェーの中等学校の生徒の論証的な記述を改善したことを発見した。

○歴史教育における議論(Argumentation)と記述に関する研究(p.558)

①高度なリテラシーには、科目間を移動する単なる一般的なリテラシーではなく、ある程度の専門知識が必要である

②「記述(Writing)」に関する一般的な研究は、歴史の記述を理解するための基礎となるが、関係するプロセスを深く理解するには不十分である。

③次のセクションでは、歴史と歴史教室の分野におけるライティングと議論に関する研究をレビューする。

○歴史的な記述の特徴(pp.558-559)

①記述(writing)は歴史のディシプリンの中心であり、ほとんどの歴史家は毎日のように専門的な執筆作業に従事している

②歴史家の記述の目的は、単に歴史的な情報を共有することではなく、「他の人の考えを要約する…自分の議論を設定する」というような他の学者との「対話」のプロセスである

③したがって、歴史的な記述には、重要な部分を要約すること、メモ取ること、過去をストーリーとして物語ること、だけではなく、より重要なこととして「議論(argumentation)」が含まれる。

④歴史の記述について、Monte-Sano（2010）は、高校生の歴史的推論と証拠の使用に関する綿密な分析によって、その特徴について明らかにしている。

⑤彼女は、歴史の論述文(Argumentative Historical writing)と一般的な論述文を区別する特徴を特定し、歴史の論述文には「概念的理解、歴史的な分析の手続き的知識、根底にあるトピックとディシプリン、(学習対象の)背景となる内容知識」が必要とされると主張した。

⑥歴史の記述は、他のほとんどのタイプの学術的な記述と同様に、データ、根拠、主張を用いて合理的な議論を構築する。しかし、データと根拠の性質や証拠が組み立てられる方法は、歴史家が書く方法においては特異である(エビデンスの役割や、出来事を解釈するための方法など)

○歴史の論述文(Argumentative Historical writing)における挑戦(pp.560-562)

※歴史の論述文＝歴史的議論の記述

①歴史の論述文は、歴史の性質をディシプリンとして書き手が理解していることを前提としており、初学者にとっては困難なことである。

②歴史は単なる過去ではなく、過去の出来事についての解釈を伴うものであるが（Lee、2005)、生徒は多くの場合、歴史を議論の余地のない「固定化された過去」とみなす。

③歴史家の仕事や歴史的な探究について明確に教えられたり、より洗練された認識的スタンスをとる方法を示したりせずに、生徒は議論(解釈)のある歴史の論述の目的を理解することはできない。

④生徒は歴史の論述に議論が必要な理由を理解するだけでなく、説得力のある議論を定式化する方法に困難を感じるかもしれない。

e.g. 小学校４・５年生のほとんどが、議論の構造よりも文章に書かれている内容トピックに焦点をあてていたことがわかっている。(Chambliss and Murphy,2002)

⑤さらに、生徒は歴史的証拠の使用に関連する課題に直面している。

e.g. 生徒のほとんどは資料に書かれている情報を批判的に受け取ることは少なく、情報源に関して自身の解釈を適用したりすることはない(Leinhardt,2000)。

⑥くわえて、生徒が歴史の記述に従事する上での障壁に作業メモリの制限もある。歴史の記述には歴史的な証拠の分析や、難しいテキストの読解、著者の視点の明確化、資料間の情報の統合など、複雑なプロセスが伴い、生徒の認知的リソースはすぐに圧倒されてしまう。

⑦したがって、研究者は、複雑な因果分析に取り組む学生を支援することの重要性を実証している。実際、研究者は「足場かけ」(Stanford History Education Group)、「簡略化されたテキスト」(Wineburg＆Martin、2011)、および学生の作業記憶への負担を軽減するための「ガイドとなる問い」(Reisman、2012）の重要性を発見している。

⑧一方で、研究によってほとんどの学生は繰り返し練習しないと歴史的議論を書くことを学ぶことができないことが明らかになっている。

○歴史の論述文の指導方法(pp.562-563)

①教師が学習対象の背景知識や、スキルを指導し、生徒を歴史的な探究の理解に向かわせることにより、生徒の歴史の論述文を向上させられることが、国際的な研究の蓄積によって示唆されている。

②いくつかの特定の指導方法が、論証的な歴史的執筆に従事する学生の能力を向上させることがわかっている。たとえば、米国での初期の研究のでは、教師が資料に基づくエッセイに対してフィードバックを与えたことで、生徒が歴史的な証拠を用いてより説得力のある文章を書くことができたことが報告されている。

③Nokes、Dole、and Hacker（2007）は、「出所づけ(sourcing)」と「確証(corroboration)」に関する直接的な指導、これらの方略の教師によるモデル化、そして 3 週間にわたる授業の中でこれらの方略の繰り返しの実施によって、生徒がこれらの方略を活用することはできるようになったことを発見している。

○認知的徒弟制(cognitive apprenticeship)（pp.563-564）

①歴史的な記述の指導に焦点を当てた研究において、De La Paz と彼女の同僚は、認知実習アプローチを使用して、歴史の授業に記述、議論、思考に関する明示的な指導を組みこんだ。

②認知的徒弟制は、教師が学習環境を整理するのに役立つ教育モデルである。また、隠れた認知プロセスに関係する行動を生徒が見取ることができる点において役立つ学習アプローチでもある。

③DeLaPaz らによって行われた研究において、教師は認知的徒弟制に基づき次の方法で専門家が使用するヒューリスティックを可視化した。

（a）記述および歴史的推論プロセスを明示的に議論する。

（b）初心者が学問的なヒューリスティックを身につけるためのモデリング、足場架け、コーチングの実施

（c）能力を身につけた生徒に、読解、思考、記述に対する責任(responsibility)を徐々に解放する。

（d）生徒が歴史的思考やリテラシーを働かせ始めた際のフィードバックの実施。

○生徒の歴史の論述(pp.564-565)

①歴史の論述文を書くことはほとんどの生徒にとって困難であり、その指導のために教師は忍耐、エネルギー、およびリソースの多大な支出を必要とする。

②研究では、歴史的な読解、思考、記述を行った生徒は、従来の講義中心の指導を受ける生徒よりもコンテンツの知識をより保持していることが示唆されている（Reisman、2012; Stoel et al。、2015)。

e.g.ある研究では、10 時間の調査活動に参加した生徒は、10 時間のコンテンツ中心の指導を受けた生徒よりも、コンテンツに関する知識の評価で著しく高いスコアを獲得した。

③進行中の研究の結果は、教師が生徒の歴史的な記述のスキルを育成する際の他の多くの肯定的な結果を示している。 現在の研究は、Wiley and Voss（1999）の調査結果を裏付けている。それは複数のテキストから論証的なエッセイを書くと、他のタイプの記述よりも内容に関する学習効果が大きくな

るということである。 さらに、研究者は、歴史の論述文の執筆に取り組むための準備として、教科書の読解や非学問的な議論よりも、歴史的議論の使用に利点を見出している（Goldberg et al、2011; Wissinger＆De La Paz、2016)。

○歴史の論述文の評価(p.566)

①VanSledright（2014)、Ercikan and Seixas（2015）は、歴史の評価が学生の歴史的思考を評価するための新しい目標に追いついていないことを示している。 Reich（2015）は、多肢選択テストなどの従来の評価は、高次の思考を必要とするものであっても、歴史的思考の有効な評価ではないかもしれないという証拠を示している。

②「課題文(prompt writing)」を使用して歴史的思考と推論を評価する手段が開発され、多くの国で試験運用されている。たとえば、スウェーデンの研究者（Eliasson、Alvén、Yngvéus、および Rosenlund、2015 年）は、因果関係、継続性、変化、時間的指向（過去、現在、未来に関する）などのメタコンセプトで、生徒の歴史的意識を測定する書面による評価を開発した。

③評価の最良の形態については意見の相違があるが、現在の研究で明らかなことは、論述文を含む学生の記述物を使用して歴史的思考の習熟度を評価することができるということである。

④たとえば、Monte-Sano（2010）と彼女の同僚（De La Paz et al、2014、2017）は、ルーブリックを設計、試験、使用して、生徒の歴史の論述文を評価した。 彼らのルーブリックは、以下の歴史的推論の 4 つの側面に焦点を当てている。

⇒(a)実証(substantiation)・・・自らの主張を裏付けるために証拠を活用する能力
(b)視点の認識((perspective recognition)・・・テキストが特定の視点を示していることの認知
(c)文脈への位置づけ(contextualization)・・・歴史・社会・地理的文脈に議論を位置づける能力
(d)反論(rubttal) ・・・反対の視点に対処する能力

○考察(pp.567-568)

①歴史的執筆の分野での研究はまだ初期段階にあり、あらゆる研究の可能性を生み出している。

②教育研究者が「歴史家のように書く」ことの意味を理解したい場合、生徒の歴史的な記述を見取るだけはなく、歴史家の記述のプロセスを観察する必要がある。

③歴史家は歴史的議論を文章で表現するだけではなく、講義やプレゼンテーション、イラストで表すこともある。これは、多くの教育研究者がテキストの定義を広げて、非言語ベースの表現を評価の対象に含める価値を示唆している。

④歴史的な記述の情意面、動機付けの面での要素に関する研究も行われなければならない。 研究者は、生徒に記述の真の目的（すなわち、学校外の個人の執筆を反映する目的）を与えるか、可能な限り、学術原稿のレビューに近い方法で執筆をレビューさせるべきかどうかを今後探求するかもしれない。