

# 高等学校における歴史的思考力育成の研究 —歴史総合の授業実践を通して—

教科教育高度化プログラム 社会系教育サブプログラム

岡田 実乃璃

【指導教員】 桐谷 正信 清水 亮 中川 律

【キーワード】 歴史的思考力 歴史総合 歴史学の方法論 シンキングツール

## 1. 問題の所在

2024(令和6)年12月に示された「第4期埼玉県教育振興基本計画」(\*1)では、急速な社会変化に対応する資質・能力の育成が重要課題として挙げられている。この背景には、「急速なグローバル化の進展や超スマート社会(Society 5.0)の到来といった変化の激しい社会を生き抜く」力の重要性が指摘されている。このような社会においては、単に知識を習得するだけではなく、状況に応じて自ら考え、情報を整理し、判断する力が必要だと考えられる。

また、2022(令和4)年度より共通必修科目として設置された歴史総合は、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する科目である。(\*2)この科目の目的は、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史の考察を通して、社会の諸課題を歴史的に把握し、その背景や構造を整理・分析する力を育成することにある。したがって、かつての暗記中心の歴史教育から脱却し、より高度な思考力を育む教育への転換が求められている。

こうした背景を踏まえ、本研究では、歴史学の方法論を歴史教育に取り入れることで、歴史的思考力を育成する可能性について検討する。特に、歴史的思考力を育成する方法として、高等学校の歴史総合を対象に授業を構想するとともに、シンキングツールの活用に焦点を当て、思考の可視化を促進する手段を探ることを目的とする。

## 2. 歴史的思考力とは

土屋(2024)は、歴史的思考力を「考える行為(活動)であり、Logical thinking skills(論理的思考技術)の一つ」であるとし、「過去に関する情報をもとにそれらと比較したり、関連づけて過去を説明する行為(=思考活動)」と定義づけている。(\*3)土屋が示す歴史的思考力とは、単なる知識の習得ではなく、過去の出来事やその背景にある因果関係を論理的に考え、整理する力だと捉えられる。

また、池尻・山内(2015)は、先行研究上の分類を参考に、歴史的思考力を大きく(1)史料を批判的に読む力、(2)歴史的な文脈を理解する力、(3)歴史的な変化を因果的に理由付ける力、(4)歴史的解釈を批判的に分析する力、(5)歴史を現代に転移させる力、の5つに分類している。(\*4)池尻・山内が示す歴史的思考力は、歴史学の思考プロセスと

深く関連しており、歴史学の思考プロセスは社会の諸課題を歴史的な文脈の中で捉え、情報を整理・分析するための資質・能力の育成に寄与すると考えられる。

そこで、本研究においては、歴史的思考力を「歴史学の思考プロセスを踏まえ、過去の出来事やその背景にある因果関係を論理的に考え整理し、問題に対する自己の立場を形成する力」と定義する。

## 3. 歴史学の方法論とその教育的意義

本節では、遅塚(2010)の研究(\*5)に基づき、歴史学の方法論の概要とその教育的応用の意義について論じる。遅塚によれば、歴史学の作業工程は以下のプロセスで構成される。

- ①問題関心を抱いて過去に問いかけ、問題を設定する。
- ②その問題設定に適した事実を発見するために、雑多な史料群のなかからその問題に関係する諸種の史料(\*6)を選び出す。
- ③諸種の史料の記述の検討(史料批判・照合・解釈)によって、史料の背後にある事実を認識(確認・復元・推測)する(この工程は考証ないし実証と呼ばれる)。
- ④考証によって認識された諸事実を素材として、さまざまな事実の間の関連(因果関係なり相互連関なり)を想定し、諸事実の意味(歴史的意義)を解釈する。
- ⑤その想定と解釈の結果として、最初の問題設定についての仮説(命題)を提示し、その仮説に基づいて歴史像を構築したり修正したりする。

これらの作業は、単なる知識の蓄積ではなく、自身の問題関心を出発点として、史料を通じて過去の出来事を問い直し、歴史像を再構築するプロセスである。すなわち、過去の事象を単なる記憶対象として学ぶのではなく、深い思考を通じて歴史的意義を解釈し、自らの立場を形成することが求められる。

歴史学の方法論を歴史教育に応用することで、生徒は過去の出来事を暗記の対象としてではなく、史料を基に事実を認識・解釈し、自己の意見を形成する力を育成することができる。このように、根拠に基づいて事象を捉え、解釈し、判断する力は、現代社会の課題を多面的に理解することを可能にするものであり、教育的に重要な意義を持つ。したがって、歴史教育における歴史学の方法論の活用は、生徒が高度な思考力を育むために必要だと考えられる。

#### 4. 歴史学の方法論の教育的応用における課題

歴史教育に歴史学の方法論を直接適用した場合、歴史的思考を支える知識・経験・視点が十分に形成されていない生徒にとっては、困難を感じる可能性が高いと予想される。本節では、各作業工程において生徒が直面しうる課題について論じる。

##### 〈作業工程①：問題設定〉

生徒が自らの問題関心に基ついて問題を設定することは、生徒の主体的な学びを促進する上で重要である。しかし、問題設定には広範な知識や視点が前提となるため、それらが十分でない生徒にとっては困難を伴う場合が多い。

##### 〈作業工程②：諸史料の選択〉

問題設定に適した史料を選択する作業は、生徒にとって特に難しい工程である。諸史料を取捨選択するためには、史料の背景や内容を理解した上で、問題との関連性を評価する必要があるが、生徒にとっては、こうした判断を支える知識や経験が不足している場合が多い。

##### 〈作業工程③：諸史料の検討による事実の認識〉

この工程では、史料批判や史料の照合を通して、史料の背後にある事実を認識することが求められる。しかし、史料の意図や信頼性を批判的に検討するには高度な思考力が必要であり、生徒にとっては難しい。

##### 〈作業工程④：事実間の関連の想定による事実の解釈〉

認識された事実間の関連性を想定し、それらを論理的に

関連づける作業も、生徒にとっては容易ではない。生徒は、個々の事実を把握することはできても、事実相互の関連を構造的に捉えることが難しいことが予想される。

##### 〈作業工程⑤：歴史像の構築と検証〉

複数の事実を統合し、歴史の全体像を構築する能力が必要となるが、生徒にとっては具体的な事実を抽象化し、全体的な文脈で捉える作業が非常に難しいと予想される。

以上のように、歴史学の方法論をそのまま歴史教育に導入することには多くの課題が存在する。しかし、これらの課題を踏まえ、生徒の実態に即して教育内容を再設計することで、歴史学の方法論を歴史教育に導入することは可能であると考えられる。次節では、歴史学の方法論を踏まえた教育プロセスについて検討していく。

#### 5. 歴史的思考力育成のための思考プロセス

本節では、歴史学の方法論を教育現場に応用する際に生徒が直面しうる課題を補うため、歴史学の方法論を踏まえた思考プロセスについて検討する。以下では、(1)問題設定→(2)事実の認識→(3)事実の解釈→(4)歴史像の構築という過程に基づき、生徒の思考過程と、それを支援する教師の手立ての構成を以下に示す。また、以下のプロセスに示す「史資料」は、文字史料に限定せず、歴史的対象に関わるあらゆるものと定義している。具体的には、文献や公文書だけでなく、写真、絵画、遺物なども含まれる。

【表1】歴史学の方法論を踏まえた思考プロセス

	思考過程	生徒の思考	教師の手立て
①	問題設定	学習問題を把握し、学びの見通しを持つ	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習問題の提示</li> <li>問題設定に適した事例や史資料の提示</li> </ul>
②	事実の認識	史資料を読み取り、背景や歴史的な文脈を踏まえながら、学習問題に関わる事実を把握する	<ul style="list-style-type: none"> <li>認識するための問いの提示</li> <li>史資料の背景情報の補足説明</li> </ul>
③	事実の解釈	認識した複数の事実を関連づけ、因果関係や相互連関に着目しながら、事実の意味を解釈する	<ul style="list-style-type: none"> <li>解釈するための問いの提示</li> <li>事実間の因果関係・相互連関を視覚化したモデルの活用</li> </ul>
④	歴史像の構築	認識・解釈した事実を統合・抽象化し、学習問題に対する自己の解釈を構築する	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>シンキングツールの活用</b></li> <li>グループ活動による比較・検討の機会の設定</li> </ul>

##### ①問題設定

問題設定の段階では、何を問いとして捉えるのかを明確にし、生徒が学習の見通しを持つことが求められる。しかし、生徒は問いの焦点を自ら定めることが難しい場合が多い。そこで、歴史教育においては、教師が学習問題をあらかじめ提示することで、生徒が問いの焦点を把握できるよう支援することが有効だと考えられる。また、問題設定に適した史資料を教師が選定することで、生徒が学習の方向性を理解しやすくなる。

##### ②事実の認識

事実の認識の段階では、生徒が学習問題に対する自己の歴史像を構築するための基礎となる事実を認識することが求められる。そのため、生徒は史資料を読み取り、史資料

の背景や歴史的な文脈を踏まえながら事実を認識していく必要がある。しかし、生徒にとって史資料の検討を通じて適切な事実を把握することは容易ではない。そこで、教師は史資料の背景情報について補足的な説明を行うとともに、学習問題に即した事実を認識するための段階的な問いを設定し、生徒が史資料から着目すべき情報を整理しながら事実を認識できるよう支援する必要がある。

##### ③事実の解釈

事実の解釈の段階では、生徒が認識した複数の事実を関連づけ、因果関係や相互連関を踏まえてその意味を解釈することが求められる。生徒は、個別に把握した事実を基に、事実間の関係に着目する問いを立てながら、事実の意味づけを行っていく。しかし、生徒にとって事実相互を

どのような観点で結びつければよいのかを見出すことに困難を感じる事が予想される。そこで、教師は事実間の因果関係や相互連関を視覚的に整理したモデルを提示するとともに、事実同士を結びつけて考えるための段階的な問いを設定し、生徒が解釈する手がかりを得られるよう支援する必要がある。

#### ④歴史像の構築

歴史像の構築の段階では、生徒がこれまでに認識・解釈してきた複数の事実を統合し、学習問題に対する自己の解釈を構築することが求められる。この過程では、生徒は個別の事実を整理・抽象化し、それらを一貫した説明としてまとめていく思考を行う。しかし、生徒にとって具体的な事実を抽象化し、全体的な文脈の中で位置付けることは容易ではない。そこで、教師は、事実同士の関係や解釈の根拠を可視化するシンキングツールを活用し、生徒が自己の歴史像を構造的に整理できるよう支援する必要がある。また、グループ活動を通じて他者の歴史像と比較・検討する機会を設けることで、生徒が自己の解釈を相対化し、修正・深化させていくことが可能になると考えられる。

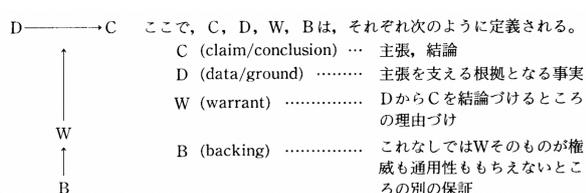
以上のように、歴史学の方法論を踏まえた思考プロセスを歴史教育に導入することで、生徒は前述の①～④の一連の思考を通じて、論理的に物事を考える力を養うことができる。こうした力は、急速な社会変化の中で、情報を整理・分析し、判断していくことが求められる現代社会において重要な資質・能力の基盤を成すものである。なお、事実の認識と解釈は、解釈した内容を手がかりとして新たな事実を認識する場合も想定されるため、②③の思考過程は往還的に繰り返されると考えられる。

また、歴史的思考力の育成をさらに促進するためには、シンキングツールを活用して生徒が構築した歴史像の根拠を明確にし、自身の解釈を深化させる学習活動の設定が有効だと考えられる。次節では、シンキングツールの1つであるトゥールミン図式を取り上げ、歴史教育に応用する具体的な方法について検討する。

### 6. トゥールミン図式を活用した歴史教育

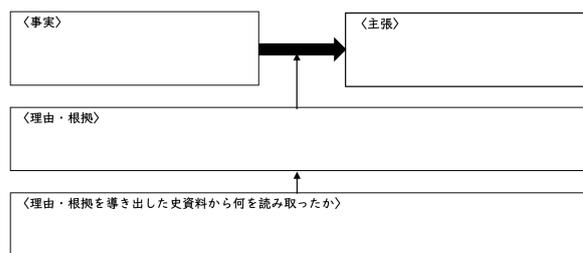
本節では、トゥールミン図式が歴史的思考力の育成にどのように寄与するのかについて検討する。

トゥールミン図式とは、イギリスの分析学者スティーブン・トゥールミン(Stephen Toulmin)が提唱した価値判断の論理的基盤を構造化するツールである。尾原(1991)が社会科学授業における価値判断の指導法を検討する際に取り上げ、価値判断の構造を以下のように整理している。(※7)



【図1】尾原(1991)が取り上げたトゥールミンモデル

トゥールミン図式は、主張(Claim)、根拠(Data)、理由づけ(Warrant)、裏づけ(Backing)などの要素で構成されており、論証における各要素がどのように関係し合い、価値判断を行ったかを明示するモデルとして示されている。この図式は、主張を支えている根拠を整理するツールとしての特色から、歴史教育においても、史資料の読解や事実の関連づけを通じて論理的に物事を考えるためのツールとして活用できると考えられる。以下では、歴史的思考力の育成を目的としたトゥールミン図式に基づくシンキングツールの構成について述べる。



【図2】歴史的思考力の育成を目的としたトゥールミン図式

【図2】のように、トゥールミン図式の4つの構成要素を歴史教育に適用することで、歴史教育に特化したシンキングツールを作ることができる。それぞれの要素を歴史教育の文脈で再構成すると、以下のように説明できる。

主張(Claim)には、設定した問題に対する結論や仮説を形成する。歴史的思考力を育成するためには、過去の出来事に基づいた具体的な主張を構築する必要がある。トゥールミン図式の主張(Claim)は、生徒が設定した問題に対して、どのような史資料に基づいて主張を形成したのかを明示する要素として機能する。

根拠(Data)には、主張を支える具体的な事実や情報を示す。歴史的思考力を育成するには、どのような事実認識に基づく歴史像なのかを明らかにすることが重要である。トゥールミン図式の根拠(Data)は、史資料の解釈によって得られた事実を示す要素として機能する。

理由づけ(Warrant)には、根拠となる事実が主張をどのように支えるのかを論理的に示す部分である。歴史的思考力を育成するには、解釈した過去の事実同士の因果関係や相互連関の明示が求められる。トゥールミン図式の理由づけ(Warrant)は、根拠から主張へと論理的に繋ぐ役割を持ち、事実間の関連を明らかにする要素として機能する。

裏づけ(Backing)には、理由づけの妥当性を支える情報源を示す部分である。歴史的思考力を育成するためには、どのような史資料に基づいて根拠や理由づけを行ったのかを明確にし、議論の信頼性と説得力を高めることが重要である。トゥールミン図式の裏づけ(Backing)は、自己の歴史像の基盤となる史資料を示す要素として機能する。

トゥールミン図式は、歴史的思考力を育成するための有効なシンキングツールとして、生徒が自己の歴史像を構築し、論理的な思考を促進する。また、トゥールミン図式を活用して形成された主張を、グループディスカッションを

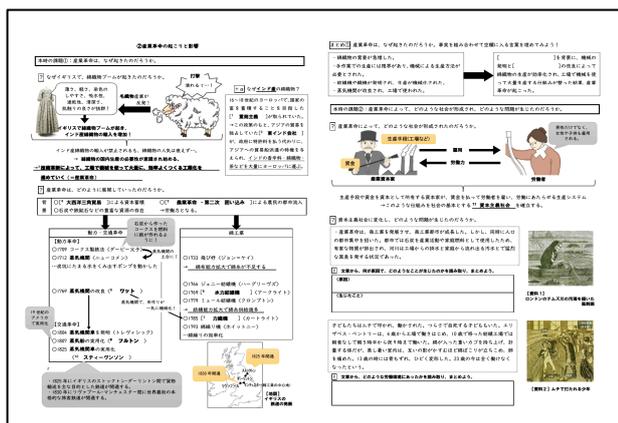
通して洗練させることで、学びの質がさらに向上することが期待される。このツールを歴史教育に適用することで、生徒は自己の主張に説得力を持たせ、より高度な思考力を育成することができる。

## 7. 授業実践から得られた成果と課題

本節では、トゥールミン図式を活用して生徒の歴史的思考力の育成を図った歴史総合の授業実践の概要を示すとともに、その実践から得られた成果と課題について述べる。本実践は、埼玉県内の A 高等学校において、第 1 学年 2 クラス 79 名を対象に実施した。

### (1) 本時の授業展開

以下では、トゥールミン図式を活用した「産業革命の起こりと影響」の授業実践について詳述する。本時では産業革命が生じた要因について考察することを目的として、本時の課題①「産業革命は、なぜ起きたのだろうか。」という問いを設定した。さらに、産業革命がもたらした社会の変化や問題点について理解を深めるため、本時の課題②「産業革命によって、どのような社会が形成され、どのような問題が生じたのだろうか。」という問いを設定した。なお、本時の学習に際して使用したワークシートは以下の通りである。



【資料 1】本時で用いたワークシート

本時の課題①について考えさせるため、授業冒頭では綿花を実際に生徒に手に取らせ、綿花が産業革命を引き起こす鍵となったことに言及した。その上で、イギリスにおける綿織物需要の拡大について発問を通して理解させた。次に、手作業による生産では拡大する需要に対応できなかった点に着目させ、工業化の必要性について発問形式で気づかせた。さらに、産業革命を可能にした背景として、資本・労働力・資源といった条件を講義によって確認させた。その上で、どのような機械の発明によって工場制機械工業の仕組みが整えられたのかを確認し、最終的に産業革命が生じた要因について整理する活動を行なった。この活動を通して、生徒が産業革命を単一の出来事としてではなく、複数の要因が結びついた結果として捉えられるようにすることを意図した。

また、本時の課題②については、産業革命を通じて資本主義社会が形成されたことを確認した上で、公害の発生や過酷な労働環境といった資本主義社会の負の側面を文字資料から読み取らせた。この際、個人での資料読解と意見交換の時間を設けることで、産業革命がもたらした社会の変化や問題点について多面的に捉えさせた。さらに、こうした社会問題への対応として、社会主義の運動や思想が広がったことにも触れ、産業革命が社会構造や人々の価値観に与えた影響について整理する活動を行った。

本節では、これら 2 つの課題のうち、トゥールミン図式を活用して生徒が因果関係を論理的に整理することをねらった。本時の課題①の学習を中心に取り上げる。なお、本時の課題②については、授業時間の制約から、トゥールミン図式を用いた整理活動まで十分に行うことができなかったため、本節では主に本時の課題①の学習過程を分析対象とする。

### (2) 思考プロセスとの対応関係

以下では、本時の課題①に関する学習過程を【表 2】に示すとともに、歴史的思考力育成のための思考過程との対応関係について簡潔に整理する。

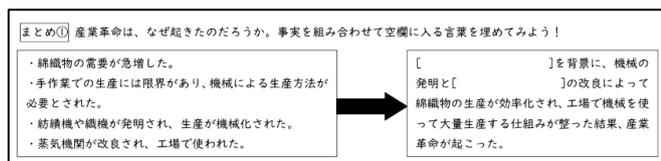
【表 2】本時の課題①における思考過程と学習過程

思考過程		学習内容 (○) / 学習活動 (・)
①問題設定		<p>本時の課題：産業革命は、なぜ起きたのだろうか。</p> <p>○綿花が産業革命を引き起こす重要な要素だったこと。</p> <p>・綿花を実際に手に取り、綿花が産業革命の発生と関係があることを確認し、本時の課題を把握する。</p>
認識・解釈 a	②事実の認識	<p>○18 世紀イギリスで綿織物の需要が拡大していたこと。</p> <p>○インド産綿織物は薄く、速乾性があった一方で、毛織物製品は重くて乾きにくい特性があったこと。</p> <p>・教師の講義を通して、インド産綿織物と毛織物の特性について認識し、特性を対比する。</p>
	③事実の解釈	<p>○イギリスにおける綿織物ブームは、インド産綿織物が薄さ・軽さ・速乾性といった点で毛織物の弱点を補い、人々の生活や嗜好に適合したことによって生じた現象であること。</p> <p>・綿織物と毛織物の性質を比較し、人々の嗜好との関係から、綿織物ブームの要因を理解する。</p>
認識・	②事実の認識	<p>○綿織物の製造は、綿花の栽培・収穫、紡績、織布、染色・仕上げといった工程から成り、多くが手作業によって行われていたこと。</p> <p>・教師の講義や絵画資料から、多くの工程が手作業で行われていたことを認識する。</p>

解釈b	③事実の解釈	○技術革新によって、工場で機械を用いて大量かつ効率的に生産する工業化が求められたこと。 ・国内の綿織物需要を満たすために、技術革新による工場制機械工業の必要性が生じたことを、教師の講義を通して整理する。
認識・解釈c	②事実の認識	○資本の蓄積・労働力の供給・豊富な資源の存在といった工業化を可能にした条件。 ・工業化を可能にした条件を、教師の講義をもとに認識する。 ○綿工業において、飛び杼・水力紡績機・力織機などが発明され、蒸気機関が改良されたこと。 ・綿織物製造の工程と対応させながら、機械化の進展を図や絵画資料を用いて認識する。
	③事実の解釈	○蒸気機関の改良は、工場での機械による大量生産を可能にしただけではなく、交通機関にも影響を及ぼしたこと。 ・ワークシートの図表を基に、蒸気機関の改良が綿工業の機械化と大量生産を支えたことを理解する。
④歴史像の構築		○綿織物の需要拡大を契機として、生産の効率化が求められ、機械の発明と蒸気機関の改良が進んだ結果、工場制機械工業による大量生産の仕組みが整い、産業革命が生じたこと。 ・認識・解釈した事実を基に、本時の課題に対する自己の歴史像を図式に整理する。

本時の課題①「産業革命は、なぜ起きたのだろうか。」は、生徒に産業革命の要因を主体的に考察させるための①問題設定として位置づけられる。その上で、綿織物ブームや工業化の背景、技術革新といった事実を、段階的な問いを通して整理させ、産業革命に関する基礎的な事実の認識を図った(②事実の認識)。さらに、これらの事実の関連性を図式的に捉えさせることにより、事実間の因果関係を意識した解釈を促した(③事実の解釈)。最終的に、生徒は認識・解釈した事実を根拠として、本時の課題に対する自身の歴史像を構築する活動に取り組んだ(④歴史像の構築)。

なお、本実践では、トゥールミン図式の全体構造を一度に扱うのではなく、高等学校第1学年の学習段階を踏まえ、「事実から主張を導く」という基礎的な関係に焦点化した。理由づけや裏付けに相当する要素については、本時では扱わず、教師が提示した複数の事実を関連づけ、主張を構築する経験を重視した。



【図3】簡易版トゥールミン図式

### (3) 本時の成果

本時の成果を検討するため、生徒を対象に「簡易版トゥールミン図式を用いることで、歴史的な事実を組み合わせで自分の考えを作ることが安易になったと思うか」どうかのアンケートを実施した。その結果を以下に示す。



【図4】アンケートに対する生徒の回答 (79名中53名が回答)

以上の結果から、簡易版トゥールミン図式を活用した学習活動は、複数の歴史的事実を関連づけて主張を構築する

際の生徒の思考を支援する手段として、一定の効果を有していたと考えられる。

### (4) 本時の課題

本時を通して、簡易版トゥールミン図式が生徒の思考を支援する手段として一定の効果を有することが示唆された一方で、いくつかの課題も明らかとなった。

第一に、事実の提示を教師主導で行ったことによる限界である。本時では学習時間の制約を踏まえ、教師があらかじめ必要な事実を提示したが、その結果、生徒は複数の事実を関連づけて主張を構築する経験を得た一方で、事実を自ら選択・位置付ける段階には十分に到達していなかったと考えられる。

第二に、高等学校第1学年の初期段階における学習上の困難さが挙げられる。史実を自ら取り上げ整理することは多くの生徒にとって容易ではなく、歴史像の構築に先立ち、事実を整理しそれらを関連づける経験を積ませるスモールステップの学習設計の必要性が示唆された。

第三に、トゥールミン図式の構成要素のうち、裏付けの扱いに関する課題が挙げられる。本研究では、裏付けを「自己の歴史像の基盤となる史資料を示す」部分として位置付けたが、本時においてこれを独立した要素として扱うことには一定の限界があることが示唆された。実際には、事実の記述と史資料との対応関係を一体的に扱う方が、生徒にとって理解しやすい可能性があると考えられる。

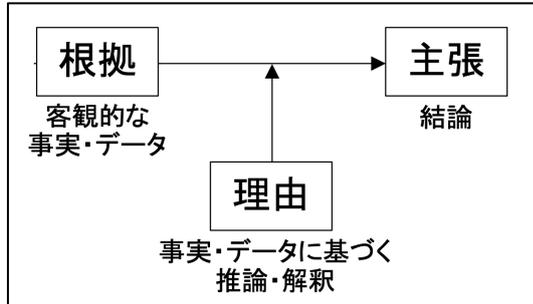
以上の点から、歴史の授業においてはトゥールミン図式の構造をそのまま適用するのではなく、事実・主張・それらを結びつける論理関係に焦点化した、いわゆる三角ロジックのような三段論法的枠組みの方が、生徒の混乱を避けつつ思考を支援できる可能性があると考えられる。

## 8. 三角ロジックを活用した歴史教育

本節では、トゥールミン図式を活用した授業実践の成果と課題を踏まえ、歴史教育における思考支援の枠組みとして三角ロジックを取り上げ、その理論的意義と活用可能性について検討する。

三角ロジックとは、唐木(2023)が論理的思考力・表現力を育成するための枠組みとして示した思考モデルであり、

「根拠」「理由」「主張」の3要素から構成される。(※)ここでいう「根拠」とは、客観的な事実やデータをさし、「理由」とは、それらの事実に基づく解釈や推論、「主張」とは、最終的に導かれる結論である。このように、三角ロジックは、根拠に基づいて理由を構成し、主張へと至る思考の過程を簡潔に可視化したモデルであると言える。



【図5】三角ロジック(唐木(2023)をもとに筆者作成)

唐木は、三角ロジックを、トゥールミン図式をよりわかりやすく簡便に整理したものとして位置付けている。トゥールミン図式が主張、根拠、理由づけ、裏づけといった複数の要素から論証構造を捉えるのに対し、三角ロジックは、授業において生徒が実際に行う思考操作を「事実(根拠)を整理する」「それらを解釈・関連づける(理由)」「解釈に基づいて主張を構築する」という三つの過程に整理することで、生徒にとって理解しやすい形で思考を支援する点に特徴がある。

前節にて述べた課題を踏まえると、歴史教育において

は、まず事実を整理しそれらを関連づけて自己の歴史像を構築するという思考の基礎的過程を、学習の初期段階から明確に支援することが重要であると考えられる。その点において、三角ロジックは、事実(根拠)・解釈(理由)・主張という歴史的思考の基本構造を簡潔に示す枠組みであり、高等学校段階においても活用可能なモデルとなり得る。

以上のことから、本研究では、トゥールミン図式の成果と課題を踏まえつつ、歴史教育における思考支援の枠組みとして三角ロジックに着目する。次節では、この三角ロジックを活用した具体的な授業構想案を提示し、事実の整理から主張の構築へと至る学習過程をどのように設計し得るのかについて検討する。

## 9. 授業構想

本節では、前節での実践にて明らかになった課題を踏まえ、三角ロジックを活用して生徒の歴史的思考力の育成を図った歴史総合の授業構想について示す。

### (1) 授業計画

前節にて述べた授業実践においては、産業革命の要因から社会への影響までを1時間で扱ったが、内容が多岐にわたり、生徒が因果関係を整理しながら理解するには十分な時間を確保できなかったという課題が見られた。

そこで本節では、当該実践をもとに単元構成を再検討し、第1時から第3時にかけて、「産業革命の要因と展開」と「産業革命が及ぼした影響」という2つの柱に分けて学習を進める授業構想を示す。

【表3】授業計画

		思考過程	学習内容 (○) / 学習活動 (・)
第1時	産業革命の要因と展開	①問題設定	学習課題：なぜイギリスで産業革命が生じたのだろうか。 ○18世紀のイギリスにおいて、綿花を原料とする綿工業が、産業革命において最初に大きく変化した工業であること。 ・綿花を実際に手に取り、18世紀イギリスでは綿工業が産業革命の出発点となったことを確認し、学習課題を把握する。
		②事実の認識	○18世紀イギリスにおける綿織物需要の拡大。 / インド産綿織物と毛織物製品の特性。 ・綿織物と毛織物製品の見本からそれぞれの特性を認識し、比較する。 ○綿織物の国内生産の必要が生じたこと。 / 綿織物の製造工程の多くが手作業だったこと。 ・綿織物の製造工程の図や絵画資料から、工程の多くが手作業だったことを認識する。 ○工業化の条件がイギリスに揃っていたこと / 綿工業における機械の発明 / 蒸気機関の改良 ・教師の講義をもとに工業化の背景を認識し、技術革新の過程について認識する。
		③事実の解釈	○イギリスにおける綿織物ブームは人々の生活や嗜好に適合したことによって生じた現象であること。 ・綿織物と毛織物の性質の違いと人々の嗜好を関連づけ、綿織物ブームの要因を図式に整理する。 ○需要拡大に伴い、綿織物をより効率的に生産する仕組みが求められたこと。 ・需要拡大と国内生産の必要性、従来の生産方法の制約といった複数の事実を相互に関連づけ、従来の生産方法の変化の必要性を図式に整理する。 ○工業化を支える条件がイギリスに揃っていたことを背景に、綿工業では機械の発明が相次ぎ、蒸気機関の改良によって安定した動力が利用可能となった。 ・工業化を支える条件と綿工業における機械の発明や蒸気機関の改良を関連づけ、工業化の背景とその展開を図式に整理する。

第2時	産業革命が及ぼした影響	④歴史像の構築	<p>○綿織物需要の急増に対し家内制手工業では対応できなかったイギリスでは、市場・資本・労働力・資源といった工業化条件が集中していたことを背景に綿工業の機械化や蒸気機関の改良が進み工場制による大量生産が可能となったため、産業革命はイギリスで生じた。</p> <p>・イギリスにおける綿織物の需要拡大、従来の生産方法の変化の必要性、工業化の背景・展開という三要素について、その因果関係および相互連関を整理することで、自己の歴史像を構築する。</p>
		①問題設定	<p>学習課題： 産業革命は、イギリス社会をどのように変え、他国にどのような影響を与えたのだろうか。</p> <p>○同一社会の中で人々の生活に大きな差が生じていたこと。</p> <p>・生活の様子が異なる2枚の絵画資料の比較を通して、当時のイギリス社会における人々の生活の差に着目し、学習課題を把握する。</p>
第3時	産業革命が及ぼした影響	②事実の認識	<p>○工場制機械工業の成立／資本主義社会の成立／工業都市の成立／家族・男女の役割の変化</p> <p>・資料の読み取りから工業化が進展し、工業都市が成立したことを認識する。絵画資料や教師の講義から、資本主義社会が成立し、家族・男女の役割が変化したことを認識する。</p> <p>○労働者の過酷な労働環境／都市への人口集中／公害やスラムの形成</p> <p>・資料の読み取りと教師による補足説明を通じて、産業革命に伴う労働問題や都市問題を認識する。</p> <p>○労働条件の改善を求める運動があったこと／社会主義思想の誕生</p> <p>・資料の読み取りと教師の講義を通じて、労働運動の発生及び社会主義思想の誕生について認識する。</p> <p>○ベルギー・フランス・ドイツ・ロシア・アメリカ合衆国北部における工業化</p> <p>・資料や教師の講義を通じて、各国の工業化の過程を比較・認識する。</p>
		③事実の解釈	<p>○技術革新を背景とした工場制機械工業の成立を契機に、生産様式の変化が資本主義社会の形成を促し、さらに新興工業都市の成立や家族・男女の役割のあり方の変化といった社会的影響が生じた。</p> <p>・工業化の進展や資本主義社会の成立、社会構造の変化といった事実を相互に関連づけ、産業革命が社会に及ぼした影響を図式に整理する。</p> <p>○産業革命は、労働者を過酷労働環境に置くなどの労働問題を生み出すとともに、工業都市への人口集中を通じて、公害やスラムの形成といった社会問題を引き起こした。</p> <p>・労働者の労働環境の悪化や都市への人口集中といった事実を相互に関連づけ、産業革命が労働問題や都市問題といった新たな社会問題を生じさせたことを図式に整理する。</p> <p>○産業革命の進展に伴う労働問題を背景として、労働条件の改善を求める運動が展開され、労働者の境遇改善を目指す社会主義思想が誕生した。</p> <p>・労働運動と社会主義思想の誕生といった事実を関連づけ、産業革命が思想や社会運動の形成に影響を与えたことを図式に整理する。</p> <p>○イギリスの産業革命を契機として、ヨーロッパ諸国やアメリカ合衆国北部では、各国の体制に応じて政府の関与を伴う工業化が進展した。</p> <p>・ヨーロッパ諸国及びアメリカ合衆国北部における工業化の進展を比較・整理し、産業革命が他国の工業化に及ぼした影響を図式に整理する。</p>
		④歴史像の構築	<p>○産業革命は、工場制機械工業の成立を通じて資本主義社会と都市社会を形成する一方、労働問題や都市問題を生み出し、それへの対応として社会運動や社会主義思想を生じさせた。また、その影響はイギリスにとどまらず、ヨーロッパ諸国やアメリカ合衆国北部における国家主導の工業化へと波及した。</p> <p>・技術革新と工場制の進展がイギリス社会に与えた影響と、他のヨーロッパ諸国における国家主導の工業化を比較・整理し、因果関係や相互連関を図式に整理することで自己の歴史像を構築する。</p>

## (2) 授業展開

「産業革命の要因と展開」の学習では、綿織物需要の拡大、生産上の課題、工業化を可能にした背景といった要素の因果関係を整理することをねらいとした。これにより、産業革命がイギリスで最初に生じた理由が、単一の要因ではなく、複数の要素が相互に関係することで成立したものであることを理解することを目指した。

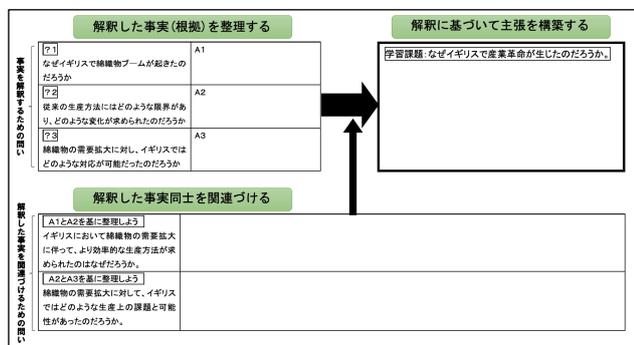
「産業革命が及ぼした影響」の学習では、工場制機械工業の成立と技術革新の進展が資本主義社会及び都市社会の形成を促した点に着目させるとともに、その過程で労働問題や都市問題といった新たな社会問題が生じたことを整理することをねらいとした。あわせて、こうした社会問題への対応として社会運動や社会主義思想が生じた点や、産業革命の影響がイギリスにとどまらず、ヨーロッパ諸国やア

アメリカ合衆国北部における国家主導の工業化へと波及した点について比較的捉える学習活動を設定した。これにより、生徒が一国内の因果関係にとどまらず、地域や国家による展開の違いにも着目しながら、産業革命の影響を多面的に理解することを目指した。

以上の学習においては、事実の羅列に終始するのではなく、複数の事実を解釈・関連づけることで歴史像を構築する学習を目指し、三角ロジックを用いた学習活動を構成した。以下では、前節で述べた授業実践をもとに再構成した、「産業革命の要因と展開」における三角ロジックを用いた学習活動について示す。

### (3) 三角ロジックを用いた学習活動

本時では、以下の図式を基に問いを段階的に設定し、生徒が解釈を積み重ねながら「なぜイギリスで産業革命が生じたのか」という課題について考えることをねらいとする学習活動を構想した。



【図6】三角ロジックを用いた歴史像構築までの過程

本時では、需要の拡大、生産上の課題、生産を可能にした条件という3つの事実を相互に関連づけることで、産業革命成立の歴史像を構築する学習活動を想定した。

まず、「なぜイギリスで綿織物ブームが起きたのだろうか」という問いを設定し、インド産綿織物の特性と当時の人々の生活や嗜好との関係に着目させることで、需要拡大の背景を生活条件との適合という観点から解釈させることを意図した。

次に、「従来の生産方法にはどのような限界があり、どのような変化が求められたのだろうか」という問いを設定し、家内制手工業を中心とした従来の生産方法が拡大する需要に適していなかった点について、製造工程の図や絵画資料を手がかりに理解させることで、生産の効率化が課題として立ち現れていたことを解釈させる構成とした。

さらに、これらの解釈を関連づけるため、「イギリスにおいて綿織物の需要拡大に伴って、より効率的な生産方法が求められたのはなぜだろうか」という解釈した事実を整理するための問いを設定し、需要の急増と手作業中心の生産方法との不整合に着目させることで、需要と生産構造との関係を因果的に解釈させることをねらいとした。

また、「綿織物の需要拡大に対し、イギリスではどのような対応が可能だったのだろうか」という問いを設定し、工業化を支える条件がイギリスに集中していた点に着目さ

せることで、こうした条件を背景として綿工業における機械の発明や蒸気機関の改良が進展し、安定した動力を利用した生産が可能となったことを構造的に捉えさせることを意図した。

その上で、従来の生産方法の限界に関する解釈と、工業化を可能にした背景に関する解釈とを関連づけるため、「綿織物の需要拡大に対して、イギリスではどのような生産上の課題と可能性があったのだろうか」という問いを設定した。この問いを通して、手作業中心の従来の生産方法では限界があるという生産上の課題が生じていた一方で、イギリスには工業化を支える条件が集中していたため、生産の効率化を可能にする技術革新が進展しうる可能性が存在していたことを整理する学習活動を構想した。

以上の問いを通して形成される解釈を三角ロジックを用いて可視化することで、綿織物の需要拡大、生産上の課題、工業化を可能にした背景という3つの要素を関連づけるながら、産業革命がイギリスで最初に生じた理由について歴史像を構築することが可能になると考えられる。

## 10. まとめと今後の展望

本研究では、歴史学の方法論を歴史教育に取り入れ、シンキングツールを活用した授業構想を通して、高等学校歴史総合における歴史的思考力育成の可能性について検討した。その結果、問いを基に、三角ロジックなどのシンキングツールを用いて思考過程を可視化する学習活動を設計することで、生徒が事実の整理を基に事実を解釈し、歴史像への構築へと至る論理的思考プロセスを踏むことが可能になることを示した。

今後は、他単元の歴史学習にも応用し、歴史的思考力の育成におけるシンキングツールの有効性について、さらなる検討を重ねていきたい。

### 【注記及び主要参考文献】

- \*1 埼玉県教育委員会(2024)『第4期 埼玉県教育振興基本計画』
- \*2 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について(答申)』
- \*3 土屋武志(2024)「歴史的思考力/歴史的見方・考え方」日本社会科教育学会編『社会科教育事典 第3版』ぎょうせい
- \*4 池尻良平・山内祐平(2012)「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」『日本教育工学会大会講演論文集』
- \*5 遅塚忠躬(2010)『史学概論』東京大学出版会
- \*6 遅塚は、「史料」を認識の媒体と定義しており、認識の主体である歴史家と研究対象としての事実との中間に、いわば両者を媒介するものとしている。
- \*7 尾原康光(1991)「社会科授業における価値判断の指導について」『社会科研究』第39号
- \*8 唐木清志(2023)「論理的思考力・表現力を育成するための三つの観点」『教育科学 社会科教育』2023年2月号 (No.766) 明治図書、pp.4-9.