

社会科教科書を活用する授業改善の視点 — 教科書観と教科書の特性の分析を踏まえて —

Perspectives for Class Improvement Using Social Studies Textbooks

—Based on the View of Textbook and Analysis of Textbook Characteristics—

池 田 泰 弘*

Yasuhiro IKEDA*

概 要

現行の学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた教師の授業改善が明記された。主たる教材である教科書は社会科学習の中心的存在であるが、教師は社会科教科書の特性を理解して授業をしているのだろうか。また、教科書を活用する視点が明確でないため、教科書を使用する授業の改善が進まないのではないだろうか。これらの課題を克服するために、本稿では社会科教科書の特性を解明するための分析枠組みを設定し、社会科における教科書観の見解を、①特質、②限界、③活用の方向性という3つの視点から分析した。その結果から、社会科教科書の特性を3点、導出できた。また、社会科教科書の活用をめざす教師の授業改善の2つの視点を明らかにした。本研究の意義は、①教師が教科書活用の改善方略を具体化することによって授業改善の可能性が高まること、②教師の教科書観が転換されて多様な授業開発が可能になることを示した点である。

キーワード：社会科教科書 教科書活用 授業改善 社会科教育学 教科書観

1. はじめに

本研究の目的は、社会科における教科書観と教科書の特性の分析を踏まえ、社会科教科書を活用するための授業改善の視点を明らかにすることである。

2021年度から実施されている中学校学習指導要領において、子どもの主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことが明記された¹⁾。示された3つの視点に基づく授業改善とは、教師が授業の方法や技術のみを改善することではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりをどのように構成するかというデザインを考えることであるとされている。教師が蓄積したこれまでの教育実践を踏まえ、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を図っていくことが求められるという。

しかし、学習指導要領では主体的に考え、判断し、行動する子どもを育成するために、主たる教材である教科書がどのように位置づけられているのかは明示さ

れていない。教科書は学習指導要領の目標や内容を踏まえて作成されるため、その改訂によって教育目標や内容の方向が変化することは、日常の授業に直接的な影響をもたらす²⁾。例えば、出版社が発行した検定済の教科書は、写真・図等の資料や学習課題、思考ツールや見方・考え方が掲載され、子どもの主体的な探究を促す工夫がなされている³⁾教科書に記載された学習方法や技術は、教科書作成者によって提示されたものであり、極言すればその使用義務を負う教師が授業で予定調和的に取り入れることを想定している⁴⁾。

確かに、教師が教科書に記述された内容や方法をもとに学習単元や授業を構成することは法令上、何ら問題はない。ただし、別の視点から見ればそれは教師が主体となって授業をつくるのではなく、教科書が主体となって教師に授業をつくらせていることを意味する⁵⁾。教師が教科書の記述を疑問視せず、客観的に考察する機会を逃せば、教師は教科書が示す指導方法に依存した授業に終始せざるを得ない。なぜならば、教

*弘前大学教育学部社会科教育講座

Department of Social Studies Education, Faculty of Education, Hirosaki University

師が教科書の特性を限定的に捉えているためであり、その解除方法が明示されない以上、教科書を活用した創造的な授業を展開することができないからである。教科書の持つ性質が、教師による授業の創意工夫を抑制する意識と作用を働かせるのであれば、それは今まさに求められている授業改善の方向性に逆行するものであろう。このように考えたとき、授業改善の一つの方策は、教師が教科書の使用義務から一旦距離を置き、教科書の特性を把握した上で教科書を活用する授業の方向性の示唆を得ることであろう⁶⁾。

では、社会科における教科書はどのような特性を持つのだろうか。この問いに対して、社会科における教科書研究は蓄積を重ねてきた⁷⁾。その中でも代表的な先行研究は、以下の見解を提出している。

社会科における教材観と教科書観を分析した上田は、社会科の教材は子どもの思考の流れに沿って意味づけされるため固定することができず、固定された内容ではいきいきとした社会科授業は成立しないと述べる⁸⁾。記憶すべき結論的内容が予め示されている社会科教科書は、子どもの思考を妨害するものであり、子どもが多くの考えを納得して選び取る自由が保障される必要があるという。社会科の教材は動的なものでなくてはならず、教科書は参考書の性質をもつべきであるという指摘である。

また、学習指導要領に依存した社会科授業の性格と改善の観点を指摘した松岡は、教師が教科書に依存している授業は学習者の多様な見方・考え方を育成することができないと述べる⁹⁾。学習者の内的状況を改善するためには、教科書をメディアとして捉え、教科書活用の視点を明確にした上で授業改善を図る必要があるという。教科書メディアを相対化する授業を実現するためには、教科書の活用論理を明確にしなければならないという指摘である。

上田と松岡はともに、教科書の存在を前提としながらも、教科書を授業で使うための具体的な留意点を述べている。具体的には、社会科で扱う知識は相対的であること、教科書を絶対視して子どもに社会の一面的な認識を獲得させることを危惧している。これらの見解は、教師が社会科教科書を多面的に捉え、教科書のみを教える授業を抑止するために有意義であると言える。しかし、以下の課題が存在する。

上田は、問題解決学習論に基づく教科書観を主張したが、教科書の特性について具体的に論じていない。教師が教科書に記述された内容の直接的な理解を回避するために、教科書がどのような特性を持つ教材であ

るのかを示していないのである。松岡は、学習者の内的状況に対応する授業への改善に向けて二段階の手順を提起したが、それは教師自身が現状の授業を内省して自覚することを前提にしている。あくまで学習者の状況に焦点化して検討されており、授業改善に向けての教師の状況については具体的に論じていない。そのため、教師の内的状況の改善を図る教科書活用の視点を示していないのである。両者は、社会科における教科書の在り方を批判的に捉え、子どもの思考を促進させる目的で教科書を活用する方向性を主張した点は評価できるが、教科書の特性や教師の教科書活用の視点について踏み込んだ考察をしていないわけである。

現状では、教師が教科書の持つ特性を把握しないまま、意図的に編集された教科書の指導方法を忠実に再現していることや、教科書活用における視点を獲得していないことが課題である¹⁰⁾。これらの課題を克服するためには、社会科教科書の特性を解き明かし、その特性を踏まえた上で、授業改善をめざす教師が教科書を活用するための視点を明らかにしなければならない。その結果、教師が教科書活用の改善方略を具体化して授業を改善すれば、教科書の記述を限定的に捉える教科書観から解放され、多様な学習展開が期待できる授業の開発が可能になるのではないだろうか。

本研究は、以下の方法で考察を進める。まず初めに、社会科教科書の特性を分析する枠組みを提示する(2)。次に、社会科における教科書観について、①特質、②限界、③活用の方向性という3つの視点から代表的な見解を分析する(3)。続いて、社会科教科書の特性を具体的に導出する(4)。そして、社会科教科書の活用をめざす教師の授業改善の視点を明らかにする(5)。最後に、本研究の成果と課題を述べる(6)。

2. 社会科教科書の特性を分析する枠組み

表1は社会科教科書の特性を解明するために設定した分析枠組みである。表は観点と具体的要素という2つの区分から構成されている。観点は社会科教科書の捉え方を意味しており、具体的には、性質、可能性、活用の方向性という3つの観点から構成される。これらの観点を設定した理由は、教科書を一義的ではなく多義的に捉えることによって、教科書の特性をより客観的に意味づけしようとした意図からである。具体的要素は、その観点を特徴づける項目であり、各観点到2つずつ設定している。教科書の性質とは、教科書の制度的側面と内容的側面という2つの要素から構成さ

表1 社会科教科書の特性の分析枠組み

観点	具体的要素
性質	制度的側面
	内容的側面
可能性	内容上の限界
	方法上の限界
活用の方向性	教師の教科書観の転換
	教師の教科書活用法の開発

れる。制度的側面とは、制度上の実態を示すものである。具体的には、教科書が全国で統一された国家標準の内容で構成されており、教科書検定を通して供給される中央の教材であることを意味する。内容的側面とは、内容上の実態を示すものである。具体的には、①教科書が不可変的な絶対的真理の結集物ではなく、執筆者の作品や学習上の一資料としての把握されていること、②社会事象の変化や研究の進展により教科書記述は更新されていくこと意味する。教科書の可能性とは、内容上の限界と方法上の限界という2つの要素から構成される。内容上の限界とは、教科書は絶対的に正確な情報を記述したものでなく、教科書検定によって記述される内容が限定されていることを意味する。方法上の限界とは、教科書は紙面上で提供できる学習内容に限りがあるため、教師が分析的な読み方の指導や事象の因果関係を探求する授業ができないことを意味する。活用の方向性とは、教師の教科書観の転換と教師の教科書活用法の開発という2つの要素から構成される。教師の教科書観の転換とは、教師が教科書の記述を固定的かつ限定的に理解せず、教材解釈によって教科書の記述を客観的に分析し、教育内容を再構成することが可能であるという教科書観を構築していくことである。教師の教科書活用法の開発とは、教師自身が教科書を批判的に分析し、教科書の記述を作品と位置づけて活用する方法を開発していくことである。では、社会科教科書の特性とは、どのようなものであるのだろうか。その解明の手がかりとなるのは、社会科における教科書観はどのように論じられているのかという論点である。以下、表1を作成した根拠について考察を進めよう。

3. 社会科における教科書観

社会科において、教科書はどのように論じられているのだろうか。社会科教科書の特性を解明するためには、社会科における教科書観の見解を分析し、そこか

ら由来する特徴を具体的に探っていくことが必要である。ここでは、社会科教育学における教科書の分析方法に従い、①特質、②限界、③活用の方向性という3つの視点から考察する。その際、社会科の教科書観を述べた代表的な3つの主張から知見を獲得したい。

(1) 吉川幸男の見解

吉川は、社会科教科書の特質として教科の性格に起因する矛盾を指摘し、以下の見解を述べている¹¹⁾。社会科は「ローカル志向」の強い教科であり、地域教材を活用した優れた実践が多い。しかし、教科書は「広範な子どもたちを対象として全国的内容を記述した中央の教材」という「中央志向」の性格を持つため、ローカルな教材の開発とは相容れない。教科書に内包する矛盾を解決しようとした教師は、教材開発や実践を積み重ねる現実的な方策を尽くしたが、教科書を活用することへの断念や放棄という結果を生み出した。この結果の背景には、教科書の「読み方」を系統的に育成する方法原理が提起されてこなかったことを挙げている。

社会科教科書は、基礎・基本的内容を習得するために読まれることが多く、その内容は固定的かつ確固たる知識として位置づけられている。教科書の内容は著者の執筆時点における一過性の表現であり、それが「標準的」な社会事象として子どもに伝達される。学問研究の進展によって後発的に明らかになった社会事象は学習対象外となり、教科書は去に完結した事象の結果しか掲載できないのである。こうした場合、教科書を一定の意味の表現としての「作品」ととらえ、その有効性や価値を考察することができれば、教師は探求的な読み方を指導することが可能になる。

社会科教科書の限界は、その内容が不可変的かつ遡及的に更新できない点、並びに公定された記述をテキスト的に読むことができない点である。吉川によれば、社会科教科書は教科書作成者が社会の諸事象や地理的歴史的諸事象を表現した「作品」であるという。教科書を作品として読む授業を構成するためには、作品に対する「解釈の自由」や「批評の自由」の保障が必要であると主張する。

この教科書観から導き出された教科書を活用する授業の意義は、社会事象を表現したテキストの「読み手」を育成することである。読み手が教科書の内容を批評し、評価を加えてゆくことで作品としての価値を再定位するのである。その実現に向けて、次の2つの条件を設定する。ひとつは、社会科における「内容」

の概念を固定的内容観から流動的内容観に転換させることである。具体的には、教科書の内容は誤りのない正しい表現ではなく、絶えず流動する一つの表現という認識への転換を示している。もう一つは、教科書は「たたき台」であり、教科書を唯一の絶対の権威として子どもの前に存在させてはならないということである。具体的には、子どもが教科書の表現と対決する、つまり「たたく」ことによって問題の構造や方法を有効に学び、以後の学習を深めていくことを期待する。

以上から、吉川が提起する社会科教科書の教科書観は次のように示すことができる。

- ①社会科教科書の特質は、全国に同一の内容を提供する中央の教材と位置付けられることであり、教科書執筆者が表現した一時的な「作品」として捉えられることである。
- ②社会科教科書の限界は、正確無比な内容として記述されているため、テキスト的な読み方ができないことである。
- ③社会科教科書の活用への方向性は、教科書を「作品」として位置付け、流動的な内容構成に基づいてテキストの「読み手」を育成することである。

(2) 竹中伸夫の見解

竹中は、教具としての教科書の限界と特質について、①記述の主観性と可変性、②供用されるまでの時間的制約、③記述内容の繰り返し、④全国一律の記述の4点を挙げ、以下のように指摘する¹²⁾。

①は次のように説明される。例えば歴史的事象の場合、偶然的な情報選抜及び解釈が後世に伝わるが多い。時間経過とともに歴史学者から見解が提出される中で、情報の変性や創作等が生じる。最終的には執筆者によって蓄積された情報からの選択や解釈が行われるため、必ずしも正確な情報ではない。教科書の記述は事実をそのまま写し取ったものではなく、執筆に至るまでの当事者の主観的判断に依拠したものであるという。また、研究の進展や新たな情報の発見によって、既存の説の限界や他の説の有力性を指摘されることがある。教科書の記述は限定的な変容可能性を含んだ一見解として捉える必要があるという。

②は次のように説明される。①において教科書記述の変容可能性を認めた場合、別の限界が生ずるといえる。教科書は一度発行されると、数年間は使用され続ける。検定後の教科書は訂正申請ができるが、その手続きでは最新の学説や学界の動向を教科書に反映さ

せることができない。教科書が発行された段階では新たな情報を追加や更新することができないため、古い学説を次の教科書採択まで教えるというジレンマとタイムラグが生ずる。教科書の供用期間が時限を定めたものであるため、教科書に反映させる最新の情報は供給時点で過去形になることが多いという。

③は次のように説明される。例えば、教科書における歴史上の人物は、どの学校段階においても重複して記述されている。竹中が具体例として挙げた織田信長に関する学習は、小学校6年と中学校1年で行われる。その後、高等学校では履修状況によって、地理歴史科における日本史の学習に引き継がれる場合がある。中学校や高等学校においては、入学前から知っている内容を再度学習することが前提となっており、同一人物を最も多くて3回、学習することになる。学習指導要領が校種ごとに作成されているため、同一人物を繰り返し学習しなければならないというカリキュラム編成の問題を生じさせているという。

④は次のように説明される。教科書は特定の地域の子どもたちを対象に作成されているわけではない。学習指導要領に基づき、全国の子どもを対象として全国一律の内容を記述している。教師が学習者の主体性を重視し、身近な地域を対象とした授業を実施する場合、教科書を主たる教材として使用することが困難になる。現行の教科書検定制度の下では、地域の実情を記述した地域別の教科書を発行することはできないため、全国で統一された内容の学習しか実現できないのである。これを改善するためには、全国一律の内容を使って何らかの教育内容を実現する授業を行う必要があるという。

竹中によれば、社会科教科書は教具であり、「少なくとも現時点では誤りのない、学習・習得すべき絶対的に正しい内容(基礎・基本)」として存在するものであるという。それゆえ、教師や子どもにとって無批判に受け入れられ、教科書に記述された内容を正しく覚える学習が多いとする。この学習を改善するためには、教科書を活用する授業の目標を知識形成から認識形成へと転換することを主張する。認識形成を目標とする授業を実現するためには、教科書記述を事実として習得すべき対象ではなく、見方(解釈)として読解すべき対象として扱わなければならない。具体的には2つの授業の方向性を提案する。ひとつは、広い視野から証拠に基づき自分なりの解釈が構築できることを教育目標として設定する授業である。教科書の記述は、批判的に読むことができるという教育内容を実現

するために読まれる対象（教材）として位置づけられる。もうひとつは、学習者に提起される社会事象や、それに関する知識命題・記述に関して語用論的分析を行うことによって、根拠となる事実や論理構造・価値観を吟味・検討する授業である。教科書の記述は筆者が社会事象をどのように捉えているのかを表現した作品であり、それは一つの見方に過ぎないものとして位置づけられる。

以上から、竹中が提起する社会科教科書の教科書観は次のように示すことができる。

- ①社会科教科書の特質は、可変性を含んだ全国一律の内容であり、学校段階が進むにつれて重複した記述が認められることである。
- ②社会科教科書の限界は、当事者の主観的判断に基づいた内容であるため、必ずしも正確な情報ではなく、最新の情報が提供できないことである。また、身近な素材を利用し、学習者の主体性を重視する学習ができないことである。
- ③社会科教科書の活用への方向性は、教科書を作品として捉え、事実を習得するための対象ではなく、批判的に読解するための対象として位置付けることである。

（3）佐藤淳・吉川幸男・吉岡智昭の見解

佐藤淳・吉川幸男・吉岡智昭は、それぞれ社会科教科書の特質を次のように説明する¹³⁾。

佐藤は、教科書は基本的に「事実らしい」ことが中心に記述されており、解釈に近いことは必要最小限に抑えられているという。また、教師は教科書の見開き2ページを意識しがちであり、使用するページを限定したときは教科書の配列を超えた内容の構成をしなければならないと指摘する。

また、吉川は以下のように述べている。日本の社会科教科書は習得すべき知識をコンパクトにまとめた「小事典」型であり、その社会科教科書には3つの限界がある。1点目は、掲載データが少なすぎることである。複数の歴史資料を子どもに比較させ、議論を進める授業には適していない。2点目は、教科書に解釈記述がない、もしくは単一の解釈のみ記されていることである。そのため、その単一のみの解釈が「正解」のようにとらえられてしまうことがあるという。教師が社会事象に関わる解釈の背景を説明しなければ、子どもに一方的な解釈の内容を伝達する危険性がある。3点目は、教科書は表面的な事象だけで記述されて

いるため、事象の因果関係や背後関係がよくわからないことである。教科書は公式的な見解が記述されるため、事象の前後関係や他の主張、論理的な説明は不十分である。それゆえ、教科書は数ある資料の一つとして位置づけられるため、教師の教科書への向き合い方が子どもの学び方に影響を与えるのである。

社会科教科書の特質と限界を踏まえ、佐藤は教科書を活用する授業づくりのポイントとして次の3点を指摘する。1点目は、教科書に記述された内容の背景に着目して、教材研究を進めることである。教師が教科書の記述の背景に着目し、教材に対する解釈を深めていくのである。2点目は、教科書の記述との「落差」を意識して授業を構想することである。1点目の教材研究の結果、教科書に記述された内容と研究から得た知見が適合しない場合、教師は子どもとともにその落差を埋める授業を構想していくのである。3点目は、教科書の内容を再構成して、授業を構想することである。教師が教科書の配列に固執せず、子どもの思考の流れを第一に考え、教科書の内容を教師自身が組み立てていくのである。

以上から、佐藤らが提起する社会科教科書の教科書観は次のように示すことができる。

- ①社会科教科書の特質は、事実らしい知識を最小限に整理した「小辞典」型であり、それが制作・採択の条件である。また、教科書は資料の一つとして位置づけられることである。
- ②社会科教科書の限界は、解釈記述や掲載資料が少なく、社会事象を解明する記述が不十分であることである。また、学習内容が教科書の配列によって制限されることである。
- ③社会科教科書の活用への方向性は、教師の教科書に対する心構えを変えることである。また、教師が教科書記述を分析し、その内容を再構成することによって授業を構想することである。

4. 社会科教科書の特性の具体

次頁の表2は、表1で示した社会科教科書の特性の分析枠組みをもとに、先の考察で明らかになった社会科における教科書観を比較・整理したものである。

表の縦軸は、社会科教科書の特性を分析した3つの観点を、①性質、②可能性、③活用の方向性という3つの比較項目として新たに位置づけなおしたものである。①は社会科教科書が持つ固有の特徴は何かという

表2 社会科教科書の特性の分析枠組みに基づく教科書観の比較

分析枠組み		論者	吉川幸男	竹中伸夫	佐藤淳・吉川幸男・吉岡智昭
性質 (社会科教科書が持つ固有の特徴は何か)	制度的側面		●全国に同一の内容を提供する中央の教材である。	●可変性を含んだ全国一律の内容である。	●事実らしい知識を最小限に整理した「小辞典」型であり、それを逸脱する教科書は作成・採択されない。
	内容的側面		●社会事象の記述は著者の一時的な表現に過ぎない。 ●正確無比な内容として記述されている。	●学校段階が進むにつれて重複した記述が認められる。 ●当事者の主観的判断に基づいた内容であるため、必ずしも正確な情報ではない。 ●最新の情報が提供できない。	●資料の一つとして位置づけられる。 ●解釈記述や掲載資料が少ない。 ●社会事象を解明する記述が不十分である。
可能性 (社会科教科書ではどのような授業ができるのか)	内容上の限界		●教科書の内容は固定化されているため、流動した内容に対応できない。	●地域の学習の單元では、地域の実態に応じた学習内容を構成できない。	●教科書の配列にとらわれない学習内容を構成できない。
	方法上の限界		●テキスト的な読み方ができない。	●地域の学習では学習者の主体性を生かすことができない。	●複数の資料を子どもに比較させ、議論を進める授業ができない。
活用の方向性 (社会科教科書をどのように授業で活用するのか)	教師の教科書観の転換		●教科書を「作品」として位置付ける。	●教科書を作品として捉える。	●授業者が教科書に対するスタンスを変える。
	教師の教科書活用法の開発		●流動的な内容構成に基づいてテキストの「読み手」を育成する。	●事実を習得するための対象ではなく、批判的に読解するための対象として位置付ける。	●教師が教科書記述を分析し、その内容を再構成することによって授業を構想する。

問いを意味しており、制度的側面と内容的側面の2つの要素を含んでいる。②は社会科教科書の内容・方法ではどのような授業ができるのかという問いを意味しており、内容上の限界と方法上の限界という2つの要素を含んでいる。③は社会科教科書をどのように授業で活用するのかという問いを意味しており、教師の教科書観の転換と教師の教科書活用法の開発という2つの具体的な要素を含んでいる。

表の横軸は、取り上げた3つの見解を縦軸の比較項目ごとに6区分で示している。

この表をもとに、社会科教科書の特性を性質、可能性、活用の方向性という3つの視点から具体的に明らかにしよう。

(1) 社会科教科書の性質

社会科教科書が持つ固有の特徴とは何か。それは、制度的側面よりも内容的側面に顕著に見られる。具体的には、社会科教科書は執筆者が選択した社会的事象の解釈を事実として認識させるために、一面的かつ結論的に解説していることである。吉川が指摘したように、社会科教科書は社会的事象を執筆者が解釈した結果が掲載されており、その解釈の方法や他の解釈の事例は示されていない。教科書の記述は、教科書検定を通して正当性が担保されているため、誤りのない正しい

内容として教師と子どもの前に存在する。その教科書では、子どもが社会的事象の背景や論点、関連する資料をもとに、解決すべき学習上の問いについて話し合うことが制限されるため、子どもの主体的な学習を保障することができないのである。

また、制度的には他教科の教科書と同じく、全国統一の教材であることを共通にしているが、自分が住む地域の学習には必ずしも適合しないという矛盾が内在している。

全国共通の内容と地域別内容が同一に掲載できない教科書は、その内容を不変的とするのではなく、可変的でなければその矛盾を解消することはできない。教師がこの性質を理解しなければ、教科書が保持する一方的な言説を子どもに教化する機能を働かせることになるのである。社会科教科書は、教師がその内容に対して批判する可能性が開かれていない点に固有の特徴を見出すことができる。

(2) 社会科教科書の可能性

社会科教科書の性質を踏まえた上で、社会科教科書ではどのような授業が可能であるのか。授業のメルクマールは、教科書をどのように位置づけるかによって異なる。

竹中が指摘したように、教材である教科書の内容は

誤りのない絶対的に正しい内容であると位置付けた場合、教師が記述内容を子どもに無批判に覚えさせる授業が可能である。また、草原が指摘するように、教科書を「基礎的基本的知識の源泉」として位置づけた場合、教師が子どもに記憶させる国民共通の教養を伝達する授業が可能である¹⁴⁾。それらは「教科書を教える」授業と呼ばれるものであり、教科書に掲載された執筆者の解釈を教科書の論理構成に従って教える授業である¹⁵⁾。しかし、教科書を絶対的に正確な内容を記述した教材と位置づけた場合、教科書に掲載された事象を更新する歴史的発見や政治的出来事は授業で取り上げることができない。その理由は、教師が子どもに形成したい認識が教科書の外にあるからである。

また、固定化された教科書の記述では、地域や地方の実態を対象化した授業を構成することができない。その理由は、教科書を制度的側面を持つ矛盾を解決する地域教材として位置付ける場合、教師自身がそれを開発しなければならないからである。それらは「教科書で教える」授業と呼ばれるものであり、教科書の使用を前提としながらも、教師が独自に教育内容を設定する授業である¹⁶⁾。教師が教科書の位置付け方によって、教科書で教える授業ないしは教科書で教える授業という2つの授業が成立可能である。

(3) 社会科教科書の活用の方向性

社会科教科書の性質と可能性を踏まえたのであれば、どのような方向性を定めて教科書を活用していけばよいのか。それは、教師自身が教科書の制約から自立を図ることである。

教師は教科書の使用義務を有することから、教科書を使用しないという選択肢を取ることはできない。しかし、教科書の使用義務と教科書の使用方法は別個と考えるべきである。なぜならば、教師が前者を履行していれば、後者は判例上、広範囲で使用形態の裁量が認められているからである¹⁷⁾。教師が教科書の使用義務と方法を同一次元で捉えているため、検定教科書に定められた内容と方法を子どもに教授するという結果をもたらしているのである。法令上、教師個人の教科書に対する見方や考え方までは規定されていないため、吉川と竹中が指摘したように、教師が教科書を著者の一表現である作品として位置づけることは可能になる。

また、教科書を使用ではなく、活用という点に着目すべきである。教科書の使用とは、教科書を教科用の図書として、教科の目的を達成するために使うことで

ある。それは、教科書の使用義務における使用の意味であり、同時に教師が法令上の義務を履行している点を意味する。これに対して、教科書の活用とは、使用義務を前提とし、教科書の性質や可能性を踏まえて教科書を効果的に利用することである。教科書を活用する方法とは、教科書を単に使用するのではなく、教科書の持つ特性の中から最適な方法を選び出していくことを意味するのである。教師が教科書の記述を多様な解釈が認められる作品として捉え、教科書の特性を踏まえた効果的な教育方法を開発していくことによって、教科書を活用する授業の改善方途を拓いていくことができるだろう。

以上から、社会科教科書の特性とは、次の3点を総体的に捉えたものであると言える。

- ①社会科教科書が持つ固有の特徴とは、執筆者が選択した社会的事象の解釈を事実として認識させるために、一面的かつ結論的に解説していることであり、それに対する教師の批判可能性が閉じられていることである。
- ②社会科教科書はその位置付け方によって、教科書で教える授業や教科書で教える授業という2つの授業形態を成立させる可能性を有するのである。
- ③社会科教科書の活用の方向性とは、教師が教科書の制約から自立し、教科書の特性を効果的に発揮させる方法を開発していくことである。

5. 社会科教科書の活用をめざす教師の

授業改善の視点

これまでの考察を踏まえ、教科書を活用する授業の改善に向けた教師の視点を2点、析出したい。

1点目は、教師が教科書を客観的な対象として捉えることである。教科書作成者によって編集された教科書は、絶対的な真理を表現しているものではなく、執筆者の作成時点における社会事象の評価の一つである。教科書の記述をそのまま教えることは、執筆者の解釈を正確な事実のように子どもに伝えることになり、教師が教科書に依存する体質に変化を起ささない。教師の教科書使用義務は、教師に執筆者の見解を伝達するメッセンジャーとしての役割を与えているわけではない。教師は、教科書に記述された内容について一度距離を置き、自らの意思で公定された言説を解釈していく必要がある。ゆえに、教師が最新の研究成果や情報を考慮して、教科書を可変的に捉えることは

認められてよいのである。

2点目は、教師が教科書の内容を批判的に解釈していく教科書観を形成していくことである。教師が教科書の記述に対して批判的・懐疑的なスタンスを持つことができれば、自らの教科書観を変化させることが可能になる。そのためには教師が教科書の記述を決定的事実ではなく、作品として可変的・多義的に捉えなければならない。執筆者の解釈に限定されない教科書観を形成することができれば、教師が教科書に従属する構造から解放されるだろう。教師は、この教科書観を前提としながら、授業の主体として教科書を解釈していくことを求めてよいのである。

以上から、教師の授業改善に向けた教科書活用の視点とは、教師が教科書を客観的に捉え、教師が教科書の記述を批判的に分析していくことであると言える。

6. おわりに

本研究の目的は、社会科における教科書観と教科書の特性の分析を踏まえ、社会科教科書を活用するための授業改善の視点を明らかにすることであった。最後にその成果と課題を示す。

成果は次の2点である。1点目は、社会科教科書の特性を考察する分析枠組みを設定し、社会科教育学における教科書観の比較を通して、その特性を明らかにしたことである。社会科教科書の特性は、①社会科教科書は社会的現象を一面的かつ結論的に解説しているに過ぎないこと、②教科書の位置づけによって2つの授業形態の成立が可能であること、③教師自身が教科書からの自立を図り、教科書の機能を発揮させる方向性を持つことの3点である。この特性をもとに、教師が教科書の記述を相対的に理解することによって、特定の言説に限定されない社会科授業を構築することが可能であろう。2点目は、教科書の特性分析から教科書活用に向けた授業改善の視点を抽出できたことである。授業改善の視点は、①教師が教科書を対象化して捉えること、②教師が教科書の内容に対して批判的な教科書観を持つことである。この視点をもとに、教師が教科書の記述を分析し、教科書の内容を再構成することによって一元的な見解に捉われない社会科授業の多様性を保障することが可能であろう。

課題は次の2点である。1点目は、社会科における教科書活用法の検討である。本研究で明らかになった教科書の特性や授業改善の視点をもとに、先行研究が示した教科書活用法を分析し、その意義と課題を考察

したい。2点目は、教師が社会科教科書の記述を批判的に分析する手立ての検討である。教師の教科書観の転換や社会科授業の改善に向けて、教師が教科書の記述をどのように把握し、批判的に分析するためにはどのような手立てが必要であるのかを考察したい。

注

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』2017年、pp. 19-20、pp. 23-24. 参照.
- 2) 例えば、藤江は「教科書は、その教科の学習内容、学習方法、つまりは教材との向き合い方を生徒に示すものである。カリキュラム・マネジメントの視点に立てば、教科書は教科内容をめぐる生徒の学習経験を豊かにするための学習環境を構成する資源と位置づけることができる」と述べる。藤江康彦「教科横断的な教育課程への期待」小学校・中学校教育情報誌「教室の窓」Vol. 60、東京書籍、2020年4月、pp. 8-9. 参照.
- 3) 草原和博「レリバンスの追求と社会科教科書」同上 pp. 14-15. 参照.
- 4) 教科書の使用義務は、学校教育法第34条1項に規定されている。なお、同規定は49条、62条、70条、82条により、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に準用される。
- 5) 河南は、教科書に教師の授業づくりを従属させた関係を「逆転した従属関係」と表現する。河南一「『教科書研究』における研究方法論の再検討」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第41集、1994年、p. 71.
- 6) 例えば、河南は教師が主たる教材である教科書を教材解釈し、教育内容を構成することが重要であると指摘する。河南一「社会科教科書の授業論的考察—『教科書で教える授業』の検討—」『熊本大学教育学部紀要（人文科学編）』第40号、1991年、pp. 19-35. 参照.
- 7) 例えば、寺尾は教科書研究を研究目的に沿って3つの枠組みに分類し、教科書の機能と研究のレベルの観点から教科書研究の位置づけを図った。寺尾健夫「社会科教科書の研究」全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』2001年、pp. 134-143. 参照.
- 8) 上田薫「社会科における教材観・教科書観」『教育科学 社会科教育』No. 70、1970年、pp. 5-11. 参照.
- 9) 松岡靖「学習指導要領に依存した社会科授業の脱却—学習者の『状況』に着目した教科書メディアを相対化する授業改善を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第84号、2016年、pp. 1-12. 参照.
- 10) 藤瀬は、授業者が発問を通して学習者に教科書記述を批判的に検討させる教科書活用法を提起している。藤瀬泰司「批判的教科書活用論に基づく社会科授業作りの方法—教育内容開発研究に取り組む教師文化の醸成—」全国社会科教育学会『社会科研究』第80号、pp. 21-32. 参照.
- 11) 吉川幸男「社会科における教科書活用」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック—新しい視座への

- 基礎知識－』明治図書、1994年、pp. 227 - 236. 参照.
- 12) 竹中伸夫「社会科における教科書活用」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』、明治図書、2012年、pp. 229 - 236. 参照.
 - 13) 佐藤淳・吉川幸男・吉岡智昭「教科書を活用した授業づくり」全国社会科教育学会編『新社会科授業づくりハンドブック』、明治図書、2015年、pp. 185 - 195. 参照. なお、吉川の見解は前掲11) で取り上げたが、新たな見解を提出しているため、考察の対象に加えることとした.
 - 14) 草原和博「教科書を教える授業－目標を異にする授業づくりの4類型－」全国社会科教育学会編『新社会科授業づくりハンドブック』、明治図書、2015年、pp. 9 - 13. 参照.
 - 15) 例えば、戸田は「教科書を教える授業とは、教科書の論理構造をより下方へ具体化・個別化するように成長させる授業」と定義した。戸田善治「中学校社会科における教科書記述の論理と授業の論理(2)－『教科書を教える授業』の場合－」『千葉大学教育学部研究紀要』第53巻、2005年、pp. 139 - 154. 参照.
 - 16) 例えば、河南は教科書で教える授業を「教科書に掲載された資料・記述が教材として使用されるが、教育内容としては、独自の解釈が設定される授業」と定義する。前掲6)、p. 24.
 - 17) 詳細は、伝習館高校第一審判決(福岡地裁昭和53年7月28日判例時報900号3頁)を参照.
(2023. 8. 29 受理)