

令和5年度 公益財団法人 教科書研究センター  
大学院生の教科書研究論文助成金

## 論文集



## まえがき

教科書研究センターでは、将来の教科書研究を担う研究者の育成を目指し、大学院生による教科書に関する研究論文作成に対する助成金の交付事業を平成 27（2015）年度から開始した。助成の対象としているのは、国内の大学院に在籍し国内に居住する大学院生による論文で、年齢や国籍、専門分野を問わず応募できる。そのため、教科教育、国際比較などさまざまな視点による研究課題が寄せられている。

本書は令和 5 年度に採択され、助成金の交付を受けた 11 件の論文をまとめたものである。なお今年度より「優秀賞」を設け、審査の結果以下の助成者が選ばれた。

本事業をきっかけに我が国における教科書研究が一層進展し、教科書の質的向上と充実に寄与することを期待するものである。

令和 7（2025）年 1 月 31 日

公益財団法人教科書研究センター

### ■優秀賞

井上 岳海（奈良教育大学専門職学位課程（教職大学院））

「中学校社会科歴史的分野における教科書改善案の検討ー埋蔵文化財を活用した ESD の視点からー」

### ■令和 5 年度 スケジュール

令和 5 年 4 月 20 日	応募開始
7 月 31 日	応募締切（23 件応募）
8 月 1 日～10 月 31 日	審査期間
10 月末	結果発表（11 件採択）
11 月 20 日	スタートアップミーティング開催
令和 6 年 10 月 31 日	論文提出

### ■令和 5 年度 実施結果

応募件数	23 件、17 大学院
採択件数	11 件、10 大学院
助成金交付件数	11 件（交付額：1 件 10 万円）

### ■お断り

- 本事業では、研究課題名や研究目的が記載された申請書をもとに選考し助成対象者を決定している。
- 本事業では、本論文集に掲載した論文の一部を修士論文、博士論文とすること、その他学会等で発表することを認めている。
- 掲載された論文について著作権等の問題が生じた場合は、著者本人がその責任を負うこととする。
- 論文における注の表記などは各研究分野の様式に従っている。
- 論文中の著者の所属は、提出されたとおりに掲載した。

## 目 次

1. 令和5年度 公益財団法人教科書研究センター 大学院生の教科書研究論文助成事業 優秀賞  
中学校社会科歴史的分野における教科書改善案の検討  
－埋蔵文化財を活用したESDの視点から－  
奈良教育大学 専門職学位課程（教職大学院）井上 岳海（指導教員：中澤 静男） ……9
2. 中学校英語教科書はどのような資質・能力の育成をめざしているのか  
－教科書に掲載された設問の分析－  
山形大学大学院 教育実践研究科 浅野 里菜（指導教員：森田 智幸） …… 19
3. 戦時期の理科教科書における内容構成原理に関する研究  
－新しい教科書構成の視座からの分析－  
広島大学大学院 人間社会科学研究科 嶋田 亘佑（指導教員：磯崎 哲夫） …… 29
4. 日本とフランスの中等教育課程における文学教育  
－文学の社会的役割に関する考察－  
金沢大学 人間社会環境研究科 滝沢 摩耶（指導教員：岩津 航） …… 37
5. 英語科教科書のモデル要約文に見られる特徴の解明と要約活動の実施状況調査  
－英文解析ツールによる分析と教員へのアンケートから－  
筑波大学大学院・人文社会ビジネス科学学術院 丹藤 慧也（指導教員：土方 裕子）  
…………… 51
6. 新学習指導要領に基づく英語検定教科書におけるコロケーションの使用実態調査  
京都大学大学院 人間・環境学研究科 中野 珠悠（指導教員：笹尾 洋介） …… 63
7. 新学習指導要領に基づく高等学校外国語科検定教科書の難易度分析  
－リーダビリティ指標と出版社の違いを観点に－  
筑波大学大学院 人間総合科学学術院 長堀 巧（指導教員：名畑目 真吾） …… 75
8. 中学・高等学校の英語検定教科書における多義語の語義別出現頻度調査  
－学年間・教科書間での違いに着目して－  
千葉大学大学院・教育学研究科 早房 拓実（指導教員：星野 由子） …… 89
9. 美術科教育の学習指導におけるデジタルデバイス活用の有用性と課題  
－デッサン（素描）における表現効果と題材開発を通して－  
早稲田大学大学院 教育学研究科 堀田 英子（指導教員：大泉 義一） …… 105

10. 小学校道徳科の教科書にみられるいじめの問題に関する教材の研究  
ー 中心的な発問に着目して ー  
香川大学大学院 教育学研究科 前川 昂志朗（指導教員：清水 顕人） ……………121
  
11. 生活科教科書分析から考察する小学校低学年における多文化共生教育の可能性と課題  
兵庫教育大学大学院連合 学校教育学研究科 山田 文乃（指導教員：大前 敦巳） ……133

## CONTENTS

- 1 . Consideration of logical improvement plans in the historical field of junior high school social studies - From the perspective of ESD using buried cultural properties -  
INOUE Takemi (Nara University of Education Professional Degree Program (in Education) ・ ESD management course) ..... 9
- 2 . What Learners' Competencies do the English Textbooks Develop? - Analysis of the questions in the textbooks -  
ASANO Rina (Professional School of Education, Yamagata University) ..... 19
- 3 . Research on the Principles of Content Composition in Science Textbooks in Wartime Japan - Analysis from the perspective of the new textbook structure -  
SHIMADA Kosuke (Graduate School of Humanities and Social Sciences, Doctor Program, Hiroshima University Research Fellow of Japan Society for the Promotion of Science (DC2)) ..... 29
- 4 . Literary Education in Secondary Education in Japan and France Reflections on the Social Role of Literature  
TAKIZAWA Maya (Kanazawa University Graduate School of Human and Socio - Environment Studies) ..... 37
- 5 . Investigation of Characteristics in Model Summaries in English Textbooks and Implementation Status of Summary Activities - Using an English Text Analysis Tool and a Survey of Teacher -  
TANDO Keiya (Degree Programs in Humanities and Social Sciences, Graduate School of Business Sciences, Humanities and Social Sciences, University of Tsukuba) ..... 51
- 6 . The Usage of Collocations in New MEXT Authorized English Textbooks: A Corpus - based Analysis  
NAKANO Miyuu (Kyoto University, Graduate School of Human and Environmental Studies) ..... 63
- 7 . Analyzing Text Difficulty of English Textbooks for High School - Focusing on Differences in Readability Indices Across Publishers -  
NAGAHORI Takumi (University of Tsukuba, Graduate School of Comprehensive Human Sciences) ..... 75
- 8 . Investigating Frequency of Polysemous Words' Meanings in Authorized English Textbooks in Japan - Focusing on the Difference Between Grades and Textbooks -  
HAYABUSA Takumi (Graduate School of Education, University of Chiba) ..... 89

9. Usefulness and Issues of Using Digital Devices in Art Education Teaching: Through expression effects and contents development in dessin  
HORITA Eiko (Graduate School of Education, Waseda University) …………… 105
10. A study of teaching materials on bullying issues found in elementary school moral education textbooks - Focus on the central question -  
MAEKAWA Koshiro (Kagawa University • Graduate School of Education, Division for Teaching Professionals) …………… 121
11. Possibilities and Challenges of Multicultural Education in the Elementary School Lower Grades, Considered from Analysis of Daily Life Studies Textbook  
YAMADA Ayano (the Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education) …………… 133



## 中学校社会科歴史的分野における教科書改善案の検討

### －埋蔵文化財を活用した ESD の視点から－

井上 岳海

奈良教育大学 専門職学位課程（教職大学院）・ESD マネジメントコース

### Consideration of logical improvement plans in the historical field of junior high school social studies

### － From the perspective of ESD using buried cultural properties －

INOUE Takemi

Nara University of Education Professional Degree Program (in Education)

▪ ESD management course

現行の学習指導要領の前文に「持続可能な社会の創り手の育成」が明記された。また、第4期の教育振興基本計画において、「持続可能な社会の創り手の育成」及び「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を掲げている。これらを受けて、本稿では中学校社会科歴史的分野の教科書を、埋蔵文化財を活用した ESD の視点から改善案を提案することを目的とした。

まず、学習指導要領における「文化財」の位置付けを確認すると、現行の学習指導要領ではじめて「文化遺産」を尊重する態度を育成することが明記されたのだが、教科書を ESD の視点から検討すると、すべての教科書会社で、埋蔵文化財の価値に気づかせる教育は展開されているものの、文化遺産を尊重する態度の育成や埋蔵文化財を切り口にして、現代の諸課題を学ぶ、「埋蔵文化財を通しての教育」が意識されていないことが明らかとなった。

以上を踏まえて、筆者は、二つの改善案を提案した。第一に古気候学の成果を援用して、教科書の巻末の年表に、気候のグラフを掲載することである。今までは、社会・経済からの考察に留まっていたが、気候が加わることで、環境からの考察が可能になり、環境・社会・経済の調和のとれた学びが可能になると考える。第二に、認知考古学の研究の成果として、古代人と現代人の根本的な価値観や認知は変わらないということが示されているため、古代人と現代人が共通してもつ普遍的な価値観に気づき、知恵や思考を学ぶことで、価値観と行動の変革を促せると考える。

キーワード：ESD, 埋蔵文化財, 認知考古学, 古気候学

---

#### 1. はじめに

2015年9月の国連総会において、持続可能な開発目標 (SDGs) が採択され、2030年を期限として

「誰一人取り残さない」社会の実現を目指して、国際社会全体の共通の目標とされた。

2017年3月に告示された学習指導要領の前文に

は、「持続可能な社会の創り手の育成」<sup>1)</sup>が掲げられた。それによって、これまでユネスコスクールが中心となって推進してきた持続可能な開発のための教育（以下、ESD）が、全ての学校において展開していくことが求められることとなった。

また、国際的な動向として、2002年の国連総会において2005年から2014年までの10年間を「国連持続可能な開発のための教育の10年（以下、DESD）」とすることが決議された。その後、2014年の国連総会において、「DESD」の後継プログラムとして、グローバル・アクション・プログラム（以下、GAP）が承認され、2015年以降のESDの取り組みを推進する5つの優先行動分野として、「政策的支援」「機関包括型アプローチ」「教育者」「ユース」「ローカルコミュニティ」を挙げている。

さらに、2019年12月に行われた国連総会において、ESDのさらなる取り組みを促すため、「持続可能な開発のための教育：SDGsの実現に向けて（ESD for 2030）」という新たな国際的な枠組みが採択された。そのなかで、「GAP」の5つの優先行動分野を基盤にしなが、様々なステークホルダーを一つの包括的なネットワークに構築することや5つの優先行動分野を超えた横断的活動・協力の強化を奨励している。

2021年5月には、ESDに関するユネスコ世界会議がドイツ政府主催で開催され、気候変動、生物多様性、自然との共生などがテーマとして議論され、最後に「ベルリン宣言」が採択された。同年の11月には、ユネスコが「教育の未来に関するグローバルレポート」を取りまとめ、そのなかで、社会の変容を促す教育の重要性を国際的に訴えている。

これらを受けて、2023年6月16日に閣議決定された教育振興基本計画では、2040年以降の社会を見据えた教育政策における重要なコンセプトとして「持続可能な社会の創り手の育成」及び「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を掲げている。<sup>2)</sup> その背景として、第3期の教育振興基本計画期間中に新型コロナウイルス感染症の拡大と国際情勢の不安定化といった予測困難な時代を象徴するような事態が生じ、我が国の教育の課題が浮き彫りになり、学びの変容が余儀なくされ

た。このような、予測困難な時代のなかで、生徒が主体的に自らが社会を創出していかなければならないことから、これからの教育が今まで以上にESDを重要視し、学校現場において幅広くESDが実践されていくことが期待される。さらに、教科書においてもESDで重要とされている価値観と行動の変容を促せるような記述内容や問いづくりをしていく必要があると考える。

## 2. 研究の目的

文化庁が行った2024年3月の「文化に関する世論調査」<sup>3)</sup>から、歴史的な建物や遺跡を鑑賞した人の内、若者の割合が低い傾向にあるという課題が、浮き彫りになっている。若者世代の歴史文化遺産に対する関心は低く、地下に埋蔵され、目にする機会が少ない埋蔵文化財のみに限定した場合、さらに低い結果となるだろう。今後、持続可能な社会づくりを考え、実践していく際に、過去の人々の営みから学ぶ視点は重要である。そのためにも、地域の埋蔵文化財を保存し、未来に繋いでいくには、これからの社会を創出していく若者に、一定程度の関心を持ってもらう必要がある。

近年、古気候学の進展によって、古代の気候が明らかにできるようになり、古代の気候と歴史的事実を組み合わせ、当時の社会を明らかにしようとする中塚（2022）の研究や、音波やレーザー測量といった最新の技術を用いて遺跡本来の姿を明らかにしようとする研究が行われてきている。さらに、松本・中園・時津（2003）・松木（2023）では、これまで考古学で触れられることのなかった古代人の精神状態について、認知心理学や進化生物学、文化人類学の成果で明らかにされつつあるホモ・サピエンスの普遍的認知の構造や特性をもとにした、古代人の精神状態に関する研究など、これまで明らかにできなかったことが、他分野の成果を融合させることによって徐々に明らかになってきている。

こうした研究成果とこれまでの詳細な研究が蓄積されたことを背景に、地方自治体が世界遺産登録に向けて動き、埋蔵文化財である百舌鳥・古市古墳群や北海道・北東北の縄文遺跡群が世界文化遺産に登録され、埋蔵文化財が普遍的価値を有し

ていることが証明された。

また、最新の古墳の発掘調査の成果から、これまでに類例のない銅鏡や、東アジア最大の長さを誇る鉄剣が出土し、古墳の構築方法と木棺の構造も解明されており、古代人の技術力の高さが注目されている。

一方、2006年の教育基本法の改訂を契機に、博物館と学校教育との連携（以下、博学連携）を推進することが言われるようになった。博学連携では、これからの社会を担う子どもたちが郷土の歴史や文化を学習する時の支援が一つの目的である。こうしたことを受けて、埋蔵文化財センターといった様々な調査機関が出前授業や教員研修、教材作成を行なうようになっていく。

しかし、これまでの埋蔵文化財を活用した学習は、埋蔵文化財のもつ価値を理解させることに留まっており、知識ベースの文化財学習が展開されている。これでは、歴史学者や考古学者を育てるには有効であるが、持続可能な社会の創り手の育成には十分とは言えない。

筆者は、埋蔵文化財には持続可能な社会づくりを学習する要素が多分にあると考える。それは、埋蔵文化財や発掘調査の成果をもとに、古代の人々がどのようにして自然環境に適応しながら生活していたことや、古代人の価値観を学ぶことで、現代を見つめ、持続可能な社会づくりを考えていくときのヒントを探ることができると考えている。

本稿では、持続可能な社会の創り手の育成に繋げるための、中学校社会科歴史的分野における埋蔵文化財を活用した学習内容に関する、教科書の改善案を提示することを目的としている。

### 3. 先行研究

これまでの中学校社会科における ESD の研究は、現代の事象を扱うことの多い、地理的分野や公民的分野を中心に行われてきた。一方で、歴史的分野においては ESD の研究が遅れており、今後、研究が発展していくことが期待される。そのような状況の中で、中尾（2011）は、その時代に身を置きながら、歴史的事象を見つめるだけでなく、過去から現代社会を理解し、未来を創っていくことまでを視野に入れた、これからの歴史学習

の方向性を示している。その中で、ESD の推進のための最低要件として、現代認識や未来構想に必要な量的な面での歴史学習の充実・充足が図られなければならないということから、「①現代の社会の特色がつかめるまでの学習範囲の的確な実施」を前提に、「②歴史の大きな動きや現代の社会の特色が「わかる」歴史学習」「③「懐かしい未来」の再発見と伝統や文化の価値の再認識」「④歴史上の価値対立的な課題を取り上げて思考・判断・表現する学習」の4点の実現を提案している。また、熊田（2017）、佐藤（2017）、藤井（2021）らは、過去から学んだことを現在や未来に活かしていく歴史学習を提案している。これまでと異なる所は、未来だけでなく、未来をつくっていくための土台となる現在にも着目している点である。

他方で、祐岡（2018）は、現代的課題から遡及的に歴史を探求する学習を提案し、ESD としての歴史学習の在り方を述べている。

一方で、管見する限り歴史学習のなかでも埋蔵文化財を活用した ESD の研究は、井上・中澤（2024）のみであった。井上・中澤（2024）では、新宮・中澤（2023）の教科書分析に用いた視点を援用して、縄文・弥生・古墳時代における授業実践を検討している。さらに、これからの埋蔵文化財を活用した ESD としての歴史学習を、埋蔵文化財の分析から古代人の精神状態を明らかにしようとする認知考古学を援用することで、古代の人々の思いや願いに迫ることができ、古代人と現代人では、生得的に備わっている根本的な価値観が変化していないことに気づくことができる。また、古代における持続可能な社会づくりの工夫に、生徒が共感することで、現代の社会課題の解決に向けた行動化を促すことができると述べている。

本稿では、井上・中澤（2024）の研究成果を基盤にししながら、これまでの学習指導要領と教科書の記述内容を ESD の視点から捉え直した。

### 4. 研究方法

本研究では、中学校社会歴史的分野の縄文・弥生・古墳時代を対象としている。教科書の記述や掲載されている資料について、多面的・多角的な考察や深い理解につながり、持続可能な社会の創

り手の育成を見据えた内容になっている点について検討を加え、埋蔵文化財を活用したESDの授業案を提案する。そのため、以下で示す二つを検討し、改善案を提示する。第一に平成以降の各年代の学習指導要領の傾向（第5章第1節）、第二に平成以降の教科書分析による、各教科書会社の傾向と課題を検討である（第5章第2節）。これを踏まえて、埋蔵文化財を活用したESDの授業案を提案する（第6章）。

## 5. 学習指導要領と教科書の検討

### （1）学習指導要領における文化財の位置付け

平成以降の中学校社会科学学習指導要領（歴史的分野）の目標に、「文化遺産」や「地域の歴史」といった記述は各年代で確認できた。しかし、詳細に見ると、1989年～2008年と2017年の学習指導要領では、「文化遺産」や「地域の歴史」に対する位置付けが変化していた。1989年～2008年の目標に、「国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。」と掲げられており、歴史上の人物と文化遺産を尊重することに重きが置かれている。しかし、内容の取り扱いを見たところ、身近な地域の歴史上の人物を取り上げることは記述されているものの、文化遺産に関する記述が見当たらない。

2017年の目標に、「歴史に関わる諸事情について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追求、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の歴史に対する愛情、国民としての自覚、国家及び社会並びに文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を尊重しようとするものの大切さについての自覚などを深め、国際協調の精神を養う。」と掲げられている。この中で、特筆すべき点が二点ある。

一点目は、「よりよい社会の実現を視野にそこでみられる課題を主体的に追求、解決しようとする態度を養う」である。これまでの学習指導要領には、よりよい社会の実現を見据えさせるような目

標はなく、新しく追加されている。これは、ESDとの関連性を想起させるものである。

二点目は、「生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を尊重しようとするものの大切さについての自覚などを深め、国際協調の精神を養う。」である。先述したように、これまでは尊重することだけに重きが置かれていたが、ここでは、尊重しようとするものの大切さの自覚を深めることを通して、国際協調の精神を養おうとしている所に新しさを見出せる。

内容の取り扱いにおいても、身近な地域の歴史上の人物だけでなく、初めて文化遺産が加わっている。

以上のことを整理すると、1989年～2008年までは、文化遺産や歴史上の人物を尊重する態度の育成方法として、人物が中心に扱われている。一方、2017年の学習指導要領では、文化遺産と歴史上の人物を尊重することの大切さを深めることを通して、国際協調の精神を深めさせようとしていることから、持続可能な社会の創り手の育成につながる部分であると考えられる。

しかし、持続可能な社会をつくるには、国際協調だけでなく、環境、社会、経済の調和を考えることが必要である。縄文時代、弥生時代、古墳時代は、気候に大きく左右された時代でもあるということが近年の研究の成果から明らかにされてきているため、埋蔵文化財を含む文化遺産を学ぶことは、気候変動や平和、貧困、ジェンダーなどの地球課題を考えるきっかけになる。また、気候変動でもたらされる影響につながる部分を見つけることで、防災・減災など地理の学習との関連も考えることができると考える。

一方、現行の学習指導要領の歴史的分野の中には「持続可能な社会」といった直接的な記述が確認できない。

社会科学教育や歴史教育を研究する角田（2015）が、1951年版と1958年版の中学校学習指導要領の比較分析を通して、二つの歴史教育論を提示している。1951年版は、現代社会を理解するための比較対象として、歴史の教育的な意味を捉えている。つまり、現在社会のすべては解明できないという、社会観・歴史観を前提に、現在社会を古代

社会から順々に比較させて、そこから明らかになる社会の諸相だけを学習させようとするものであり、系統性よりも過去の社会の様相を捉えていくなかで、現代社会との共通点や相違点から社会の諸相を学習するものとなっていた。

一方で、1958年版は、歴史の内容を、あたかも正しい事実として教授しようとしており、系統的に歴史を捉えさせようとしていると指摘している。また、1958年版以降の学習指導要領が一貫して提示してきた歴史教育のあり方が、政治・経済・文化・社会を網羅的に学ばせるといった知識ベースの歴史学習を展開してきたことによって、歴史＝暗記という考えに墜ちてしまったと述べている。

持続可能な社会づくりを見据えた歴史学習を展開させるためには、1951年版に示されているような、過去と現代社会を対話させることに加えて、未来を創出するための価値観と行動の変容を促すことが必要であろう。そこで重要となってくるのが、クリティカル・シンキングである。これまでの歴史学習では、過去の事象を疑うことなく学習してしまっていることから、歴史を過去のこととして捉え、未来に生かそうとする視点が欠けていた。そのため、生徒が過去の歴史を自分ごととして捉えることができず、価値観と行動の変容を促すことにつながりにくかったと考える。

## （2）教科書内容の検討

2011年以降の中学校社会科歴史的分野の教科書の分析を行った。分析対象として扱った教科書は、採択された教科書会社七社の内、2021年度に全国でのシェア率が高かった、東京書籍、帝国書院、教育出版の上位三社と奈良県でシェア率の高い日本文教出版の教科書である。なお、シェア率は、文部科学省のHPに掲載されている「教科書の需要数」から採択されている割合を概算で計算している。ここでは、各教科書会社を便宜上、A社・B社・C社・D社とする。

教科書を分析する際に着目した点は、二点ある。一点目は、各年代で埋蔵文化財を扱う記述や資料の推移、二点目は、井上・中澤（2024）の研究で実践報告を検討する際に用いた視点を援用して、埋蔵文化財についての教育、埋蔵文化財のための教育、地球環境の保護や国際理解、貧困といった

様々な地球課題までを視野に入れた、埋蔵文化財を通しての教育を考えさせるような工夫についてである。

表1 埋蔵文化財を扱う記述や資料の推移

	2011年検定	2015年検定	2020年検定
A社	⇒	⇒	↓
B社	⇒	⇒	⇒
C社	⇒	⇒	↑
D社	⇒	↑	↑

一点目の各年代の埋蔵文化財を扱う記述や資料の推移についてである。

表1より、各社とも2011年検定から2015年検定においては、大きな変化が見られなかった。しかし、2020年検定の教科書においては各教科書会社で埋蔵文化財に関する記述や資料の充実度にばらつきが見られる。A社は減少、B社は変化がなく、C社とD社は、増加しているのである。

A社では、2015年検定以前は「考古学のとびら」という特設ページで、考古学などで用いられる年代決定法を紹介し、埋蔵文化財に対する保存のあり方などを学ぶ機会が設けられていた。しかし、2020年検定の教科書では、「考古学のとびら」の特設ページがなくなり、それに変わって、探究学習の方法論を紹介し、学習を整理するページに変化していた。

B社では、先にも述べた通り、埋蔵文化財に関わる所の大きな変化は見られなかった。B社の特徴としては、一貫して地理的な視点から歴史の事象を捉えさせようとしていることである。例えば、他の教科書会社では、縄文・弥生時代の交易と交流のことについては、皆無であるが、B社では、「本州が弥生時代になったころ、現在の北海道を中心とする北の地域と、沖縄を中心とする南西諸島では、狩りや、鮭などの漁が行われていました。」といった記述が見られ、同じ弥生時代社会でも、

地域差があったということに着目した記述が見られる。

C社では、2011年から2020年検定まで一貫して、「郷土の歴史を探ろう①：地域の遺跡や古墳を訪ねて」が掲載されており、縄文時代の人々の知恵や生き方を学ぶことや、遺跡を訪れる時の注意点などが、各年の教科書で若干の修正や変更、加筆はあるものの、掲載され続けている。これは、他社とは異なった傾向であり、埋蔵文化財について詳しく学ぶことのできる機会を提供してくれていると言えるだろう。

D社では、2015年検定で、「先人に学ぶ」が加わり、日本の食生活のルーツを学ぶのに、縄文・弥生時代の食生活を取り上げ、考古学の研究成果が反映されていることが読み取れる。また、2020年検定の教科書では、「先人に学ぶ」はなくなったものの、新たに、「考古学に挑戦」が加えられている。そこでは、群馬県の金井東浦遺跡から出土した鎧を着た人骨を取り上げ、鎧を着た人物が、どのような人物であるのかを深められるようなものになっている。また、榛名山の噴火の火砕流のことも紹介されており、榛名山の噴火の規模や、古代人の火山との関わり方を学ぶこともできるようになっている。

表2 井上・中澤（2024）の視点をういた教科書分析

「埋蔵文化財教育の概念」	具体的な学習	2011年度	2011年度	2011年度	2011年度
		A社	B社	C社	D社
「埋蔵文化財についての教育」	埋蔵文化財についての知識やその価値に気づかせる	○	○	○	○
		○	○	○	○
		○	○	○	○
「埋蔵文化財のための教育」	埋蔵文化財の課題について理解する	×	×	×	×
		×	×	×	×
		×	×	×	×
「埋蔵文化財を通しての教育」	埋蔵文化財を切り口に、平和や文化の多様性や社会的公正の意義、地球環境の保護などを学ぶ	○	×	△	×
		○	×	△	×
		×	×	△	○

一方で、井上・中澤（2024）の研究で実践報告を検討する際に用いた視点を援用して、埋蔵文化財についての教育、埋蔵文化財のための教育、地球環境の保護や国際理解、貧困といった様々な地球規模の課題までを視野に入れた、埋蔵文化財を通しての教育を学習できるような工夫について分

析すると、表2のようになった。

分析の結果、検討した教科書会社の全てが「埋蔵文化財についての教育」に終始しており、「埋蔵文化財のための教育」と「埋蔵文化財を通しての教育」を意識している内容は、限定的であった。例えば、R2年検定のA社の教科書で提示されている縄文時代から古墳時代の学習ページに示されている学習課題を見てみると以下のようになっていた。

**縄文時代**：日本列島に住み始めた人々は、どのような生活をしていたのでしょうか。

**弥生時代**：稲作が始まって社会はどのように変化したのでしょうか。

**古墳時代**：大和政権はどのように勢力を広げ、中国や朝鮮半島とどのような交流をしたのでしょうか。

学習課題自体が、各時代の社会像を捉えさせることに着目しており、土器や埴輪といった埋蔵文化財が、時代の変化によって誕生したという社会的な流れの一つとしてしか捉えられていない。そのため、埋蔵文化財についての一部の知識やその価値に気づくことしかできず、多面的・多角的な考察が難しくなることを危惧する。縄文・弥生・古墳時代は、埋蔵文化財の成果に頼ることの多い時代である。それにも関わらず、埋蔵文化財自体の考察をなしにして、古代の社会観を捉えさせようとしていること自体が問題であり、むしろ、埋蔵文化財がどのように使用され、何に使用されていたのか、どのように作成され、なんのために作成されたのかなどを、生徒自身の経験と照らし合わせながら、クリティカルな視点を持って、環境面、経済面、社会面から考察させることが重要なのであろう。

また、「埋蔵文化財のための教育」については、埋蔵文化財が直面する課題について理解させるような記述や資料は見られないが、埋蔵文化財がどのように保存・継承されていたのかを学習できるページは、一部の教科書会社で見られた。

一方、「埋蔵文化財を通しての教育」は、考古学の成果に頼るところの多い、縄文・弥生・古墳時

代のなかでも、縄文時代と古墳時代は、埋蔵文化財を切り口に、地球環境の保護や自然災害について学べるのがC社とD社の教科書で取り上げられていた。C社は、縄文時代の自然環境と人類の関わり方を学ぶ機会になるということがコラムページで紹介しており、D社は、古墳時代の榛名山の噴火から、古代人がどのように火山災害と向き合ったのかをコラムページで紹介している。C社とD社は、これまで学習してきたことを、異なる視点からクリティカルに捉え直すことができるような工夫が施されている点においては評価できる。しかしながら、コラムページでの紹介にとどまっており、価値観の変容や行動の変革にまでは至っていないところは課題であろう。さらに、A社とB社においては、「埋蔵文化財を通しての教育」を意識されていない。

## 6. 教科書改善の提案

本項では、中学校社会科歴史的分野において、ESDで重要とされている価値観の変容と行動の変容を促せるような教科書改善案を二つ提案したい。第一に、古気候学の成果を援用して、教科書の巻末の年表に各時代の気候がわかるグラフを掲載すること、第二に、教科書の問いを、認知考古学の成果をもとにして、古代人の心に着目したものにすることである。

第一は、古気候学の研究成果を援用して、過去の気候を復元したグラフを掲載することである。

今回検討した全社の教科書で、巻末に歴史年表が掲載されているが、日本と世界の動向にとどまっている。しかし、過去の気候のグラフを加えることによって、より立体的に当時の社会について学ぶことができると考える。さらに、過去の気候を学ぶことを通して、現在の気候変動や環境問題へつなげることも可能であると考えている。

一方で、これまででも、旧石器時代から縄文時代の時代の移行で、温暖化により海面が上昇し、日本列島が成立することや、縄文時代に移行することは、教科書の記述や資料で見られたが、弥生時代以降になると気候について触れられることはなく、あたかも、温暖な時代が続いているように記述されている。現在の気候を考えてみてもわかるが、実際は、乾湿・寒暖があるということが、近年の古気候学の研究成果でわかってきている。

例えば、大阪府立弥生文化博物館（2023）『紀元前一世紀の社会変革弥生後期のはじまりをさぐる』に掲載されている図1から弥生時代後期に湿潤・寒冷化していることが読み取ることができ、「中世の温暖期や近世の小氷期等、著名な気候変動を読み取ることができるが、これらと同等あるいはそれ以上の気候の変動（湿潤・寒冷化）が弥生後期の直前に生じたことが理解できるだろう。」と述べられている。さらに、中塚（2022）『気候適応の日本史』で、「弥生時代の中期と後期は「生産力が拡大し人口が増大した中期」と「人口が減少し戦乱が頻発した後期」というように、考古学的にはか

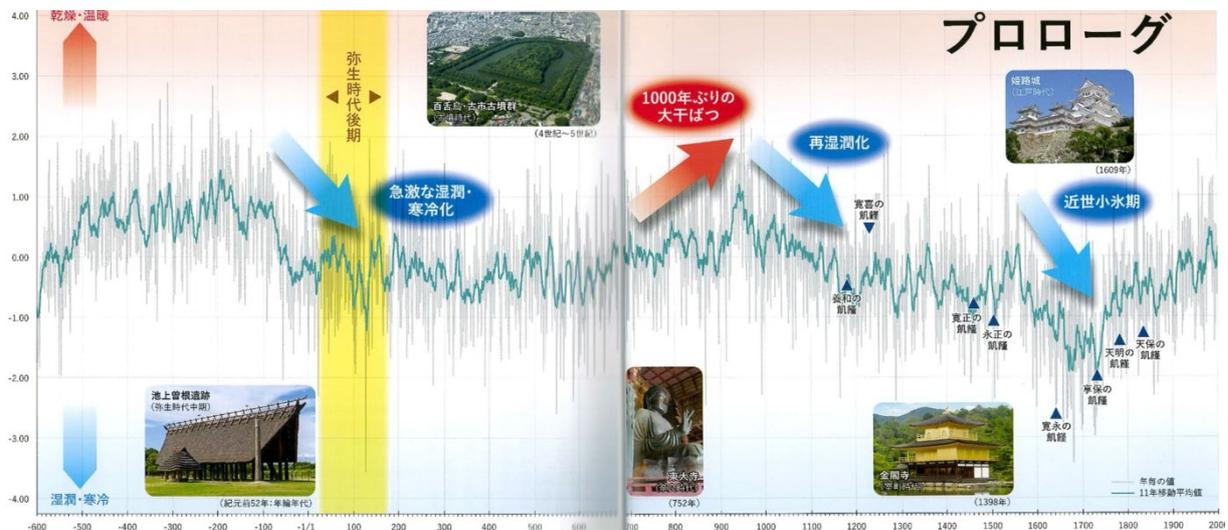


図1 過去の気候を復元したグラフ 出典：大阪府立弥生文化博物館（2023）より引用

なり違うイメージで語られていて、その間には大きな断絶があったことが推察されるが、紀元前一世紀の急激な寒冷・湿潤化がその直接の原因であったとすれば、歴史の解釈を大きく前進させるものになるであろう。」と述べている。

しかし、教科書での弥生時代の争いの要因を見ても、稲作が始まり、人口が増加したということしか述べられておらず、経済面、社会面の二側面しか重視されていない。ここに、古気候の復元を用いることで、先の二側面に加えて、環境面からの考察も可能になると考える。また、SDGsの概念を表す、生物圏、社会圏、経済圏の3階層をも包括することができる。

第二に、認知考古学の研究成果を援用して、古代人の心にアプローチするような問いを作成することである。認知考古学の成果から、古代人と現代人の根本的な価値観や認知が変わらないということが示されており、古代人も現代人もより良く生活していこうとする思いも共通していると考えることができる。また、縄文・弥生・古墳時代においては、現代よりも遥かに持続した社会を築いたという事実がある。そこから、持続可能な社会づくりの知恵を学ぶことができ、その知恵や工夫を埋蔵文化財は伝えてくれているのである。

第5章でも述べたが、2017年の中学校社会科歴史的分野の学習指導要領において、「文化遺産を尊重する」態度を育成することが記されている。「人」と「文化遺産」の尊に焦点があたっていることを鑑みれば、認知考古学の成果を援用して、旧石器時代から古墳時代の遺物や遺跡を通して、古代人の心にアプローチすることで、古代の「人」と遺跡や遺物などの「文化遺産」の両方を考えることにつながると共に、持続可能な社会を創りのヒントを学ぶことができると考えている。

例えば、教科書や資料集にも掲載されている弥生時代の集落遺跡として有名なのが佐賀県の吉野ヶ里遺跡と奈良県の唐古・鍵遺跡である。両者とも大型の環濠を備えた集落遺跡であるが、唐古・鍵遺跡には環濠集落の特徴である柵がない。弥生時代は、大陸からの稲作文化の伝来によって、人口が増加し、争いが増えたというのが一般的であるが、唐古・鍵遺跡には、柵がないことに加えて

争っていたという痕跡がみられないという特徴がある。さらに、環濠が弥生時代に起きた洪水によって埋まるが、再度、環濠を掘り直し、約700年以上、唐古・鍵遺跡に人々が生活しつづけたということが、発掘調査の成果からわかっている。このことから、唐古・鍵遺跡に住んでいた「人」の知恵や工夫によって作られた、「文化遺産」である柵のない環濠が、なぜ作られたのかを考えることで、環濠集落が争いに備えるだけのものではなく、洪水から集落を守るものでもあったということに気づかせることができる。さらに、先に示した図1のグラフから読み取れる湿潤・寒冷化を読み取ることで、唐古・鍵遺跡に住んでいた弥生時代の人々の気候に対する思いや、どのように洪水と向き合ってきたのかを学ぶことができると考える。

さらに、古代人が使用していた木製品の木材（文化遺産）の分析をすることで、過去の植生を復元することに繋がり、植生から当時の気候を考え、気候の適応のあり方を学ぶこともできるだろう。

他方で、これまでの中学校社会科における埋蔵文化財を活用した授業実践では、博学連携として学芸員の方にゲストティーチャー（以下、GT）として招聘し、説明納得型の授業を行うケースが散見される。しかし、これでは持続可能な社会づくりの創り手を育成することは難しく、GTを巻き込んだ対話型の授業にすることが重要である。新宮・中澤（2020）は、子どもの行動の変容を促す要因として、社会力の育成と地域人材との「体験-対話-あこがれ-社会参画」というプロセスが重要であると述べている。つまり、GTの説明を聞くだけでなく、GTと共に体験し、対話しながら考えていくことで、子どものGTに対する憧れが生まれ、行動の変容につながりやすくなるのである。

また、埋蔵文化財を活用したESDの授業実践を行うには、前述したことに加えて、物事を問い直し、新たな力を見いだす批判的思考力と、課題をいかに自分ごととして捉え、行動化を促すことが求められると考える。

## 7. まとめ

本稿では、中学校社会科歴史的分野における旧石器時代から古墳時代の教科書改善案を、埋蔵文

化財を活用したESDの視点から考察した。

第5章第1節では、学習指導要領における文化財の位置付けを確認した。2017年より前の学習指導要領では、「歴史上の人物」に焦点が当てられていたが、2017年以降は、「歴史上の人物」と「文化遺産」の両方に焦点が当てられ、それらを尊重することの大切さを深めることを通して、国際協調の精神を深めさせようとしていることが確認できた。しかし、持続可能な社会づくりには国際協調だけでなく、環境・社会・経済の調和が重要であるということを述べた。

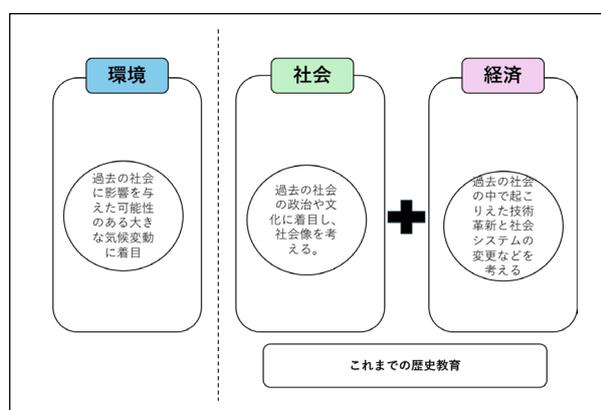


図2 中学校社会科歴史的分野のあり方

第5章第2節では、ESDの視点から教科書を分析した。その結果、全てが埋蔵文化財についての教育に終始していた。教科書の問いが過去の社会像を捉えさせることに留まっており、中学校社会科歴史的分野では、社会・経済に重点を置いた記述にとどまっており、環境について考えることは皆無である。これからの中学校歴史的分野のあり方として、図2のように環境・社会・経済の調和を意識した指導をしていくことが重要であると考えられる。つまり、これまでの社会と経済に加えて、社会の一側面である環境を意識することで、より社会的事象を具体化することができると述べた。

第6章では、学習指導要領と教科書の分析を踏まえて、教科書の改善案を二つ提案した。第一に、古気候学の成果を援用して、教科書の巻末の年表に各時代の気候がわかるグラフを掲載することで、過去の気候を掲載することで、環境面からの視点が加えられる。第二に、教科書の問いを、

認知考古学の成果をもとにして、古代人の心に着目したものにするのである。古代人の心に着目することによって、「人」と「文化遺産」に感動し、憧れることで、持続可能な社会のための価値観と行動の変革を促すことにつながるということを述べた。

本稿では、中学校社会科歴史的分野において、ESDで重要とされている価値観の変容と行動の変革を促すために、これまで社会・経済に重点をおいていた指導のあり方から、環境を加えた三側面の調和を意識することが重要であることを強調してきた。また、原始・古代の時代の環境を扱うにあたっては、古気候学と認知考古学の成果を援用することが有効であることが確認できた。

今後の課題としては、環境を扱うことは、社会科だけでなく、理科との教科横断は欠かせないものになると考える。しかし、本稿では、社会科歴史的分野における環境が、どの教科・単元との横断性があるのかを明らかにできていないため、今後は、教科と単元のつながりにも留意していきたい。

## 注

- 1) 文部科学省（2017），中学校学習指導要領（平成29年告示）
- 2) 文部科学省（2023），教育振興基本計画
- 3) 文化庁（2024），文化に関する世論調査報告書

## 引用・参考文献

- ・井上岳海・中澤静男（2024），「中学校社会科（歴史的分野）における埋蔵文化財を活用したESDの授業開発-中学校1年生社会科歴史的分野の実践から-」，『奈良教育大学ESD・SDGsセンター研究紀要』第2号，pp.55-64
- ・新宮済・中澤静男（2023），「文化財を活かした小学校におけるESD社会科創出の一方法-小学校4年生社会科「県内の文化財や年中行事」の実践から」，『奈良教育大学ESD・SDGsセンター研究紀要』第1号，pp.19-29
- ・松木武彦（2023），『古墳とはなにか』，角川ソフィア文庫
- ・大阪府立弥生文化博物館（2023）『紀元前一世紀

の社会変革弥生後期のはじまりをさぐる』

- ・中塚武（2022），『気候適応の日本史』
- ・藤井大亮（2021），「持続可能な社会形成のための歴史学習-アメリカ合衆国の高等学校歴史科目におけるオーラルヒストリー・プロジェクトの実践」、『持続可能な社会に向けての教育カリキュラム』，古今書院，pp.141-156
- ・新宮済・中澤静男（2020），「ESDとしての行動化を促す単元開発-小学校5年生社会科「国土の森林」の実践から-」、『奈良教育大学次世代センター研究紀要』第6巻，pp.81-89
- ・祐岡武志（2018），「ESDに視点を置いた世界史教育内容編成-「現代の諸課題」に基づく歴史の遡及的探求学習の提案-」兵庫教育大学『教育学実践論集』第19号，兵庫教育大学，pp.177-190
- ・熊田禎介（2017），「過去を通して未来を構想する歴史学習の課題と可能性」、『教科教育におけるESDの実践と課題』，古今書院，pp.95-114
- ・佐藤公（2017），「ドイツ歴史学習にみるESDとしての近代社会像の探求-産業革命期の社会変容の扱いの事例として」、『教科教育におけるESDの実践と課題』，古今書院，pp.115-131
- ・角田将士（2015），「中学校学習指導要領にみる二つの歴史教育論-1951年版と1958年版の比較分析-」、『社会科教育論叢』第49集，全国社会科教育学会，pp.55-64
- ・中尾敏朗（2011），「持続可能な社会とこれからの歴史学習-現代の社会が「わかる」歴史学習に向けて-」、『社会科教育研究』第113号，日本社会科教育学会，pp.21-28
- ・松本直子ほか（2003），『認知考古学とは何か』，青木書店

#### 調査対象学習指導要領

- ・文部科学省（2017），中学学習指導要領（平成29年告示）第2節，社会
- ・文部科学省（2007），中学学習指導要領（平成20年告示）第2節，社会
- ・文部科学省（1998），中学学習指導要領（平成10年告示）第2節，社会
- ・文部省（1989），中学校学習指導要領（平成元年告示）第2節，社会

#### 調査対象教科書

- ・社会（歴史的分野）705（2020）「新しい社会 歴史」東京書籍
- ・社会（歴史的分野）706（2020）「中学社会 歴史 未来をひらく」教育出版
- ・社会（歴史的分野）707（2020）「社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き」帝国書院
- ・社会（歴史的分野）709（2020）「中学社会 歴史的分野」日本文教出版
- ・社会（歴史的分野）729（2015）「新編 新しい社会 歴史」東京書籍
- ・社会（歴史的分野）730（2015）「中学社会 歴史 未来をひらく」教育出版
- ・社会（歴史的分野）732（2015）「社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き」帝国書院
- ・社会（歴史的分野）733（2015）「中学社会 歴史的分野」日本文教出版
- ・社会（歴史的分野）721（2011）「新しい社会 歴史」東京書籍
- ・社会（歴史的分野）722（2011）「中学社会 歴史 未来をひらく」教育出版
- ・社会（歴史的分野）724（2011）「社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き」帝国書院
- ・社会（歴史的分野）725（2011）「中学社会 歴史的分野」日本文教出版

## 中学校英語教科書はどのような資質・能力の育成をめざしているのか

### －教科書に掲載された設問の分析－

浅野 里菜

山形大学大学院 教育実践研究科

## What Learners' Competencies do the English Textbooks Develop?

### － Analysis of the questions in the textbooks －

ASANO Rina

Professional School of Education, Yamagata University

本研究の目的は、義務教育段階の英語教科書の設問を対象として、特にどのような読解力を養成しようとしているのか、に着目し分析することを通して、英語教科書の構成から見えてくる「ことばの学び」としての英語教育の現状を明らかにすることである。課題は、三点ある。第一に、複数社の中学校外国語教科書の設問の傾向について、三分類から分析を試みる。第二に、多様化する「その他」の設問分析を試みる。第三に、二つの設問分析を通して、教科書がどのような読解力を養成しようとしているのかを描き出すことである。分析の手順として、東北地方のチェア上位3社の教科書を対象に、設問分析を行った。はじめに、田中(2015)の枠組みを用いて、3つの設問に分類した。田中の枠組みに基づいて分析した結果、「その他」に分類される設問が多かったため、「その他」の項目についても分析を行い、課題の追求を試みた。

本研究が明らかにしたことは、三点ある。第一に、現行の中学校英語教科書は、情報を正確につかみ、事実を正確に理解することを重視しているということだ。田中の枠組みで分類した結果、事実設問がどの会社・学年からも多く抽出され、情報の正確な抜き出しを求めていることが見えてきた。第二に、多様化する「その他」を分類しようと試みた結果、本文と関連した発話を増やす設問が多いことだ。予想や本文をきっかけとした会話を促進する設問が多いことが分かった。第三に、教科書は本文の正確な理解を前提として、推論に重点を置いた読解力と本文をきっかけとして話すことという意味での読解力があることだ。

教科書ごとに共通した性質と、異なる性質があると分かった一方で、この研究には課題が残されていることも見えてきた。一点目に、分類の妥当性である。筆者が個人で分析を行ったことから、妥当性の確保に関して課題を残している。第二に、設問が使用される授業場面を含めて分析していない点である。第三に、設問が設定された背景を考慮していない点にある。

キーワード：教科書分析，設問分析，推論，読むこと

## 1. はじめに

現在、日本の英語教育は大きな転換点に立っている。義務教育段階において、今まで以上に英語ができること、わかることを目指している。小学校5年生からの外国語活動の導入という試行段階を経て、2018年改訂の学習指導要領において、小学校3年生から外国語活動が、また、小学校5年生から外国語が教科として導入された。

義務教育における英語教育の早期化の背景には、「日本人は英語能力が低い」という素朴なイメージがある（寺沢,2015）。こうしたイメージと呼応するように、これまでの英語教科書分析は、語彙（佐藤剛ほか,2021）や文法、文型（渡慶次,2021）に着目し、海外と日本の英語教育の違いを示すものが多かった。これらの研究は、各国が目指す英語教育のビジョンを、語彙、文法、文型に基づいて明らかにしようとするものである。

しかし、寺沢（2015, 2020）において指摘されているように、語彙や文法、文型によるテストの結果で比較するならば、日本人の英語能力は、国際比較において決して低いものではない。そもそも、英語教育の早期化は、語彙や文法、文型を問うテストで高得点が取れるという意味で、できる、わかることを目指すものではないだろう。近年の英語教育では、「複言語主義」の立場から、「ことばの学び」としての英語教育が目指されている（ラボ教育センター編,2011）。つまり、英語ができること、わかることを目指す過程は、英語だけでなく、母語も同時にできる、わかるようになる過程である。そこで重要となるのは、学習者が英語の学習過程において、思考をはたらかせ探究することにある（大津）<sup>1)</sup>。

英語教育の転換期において重要な点を、英語の学びにおける思考と探究に設定したとき、教科書がどのような思考、探究を実現するよう構成されているのか分析することが重要な課題となる。

義務教育段階の教科書分析については、平井・久保(2023)による批判的思考力に注目した研究が重要である。平井・久保(2023)は、批判的思考力を育成する設問が教科書にどのくらいあるのかを

分析している。結果として、英語教科書では、学年があがるにつれて批判的思考力の育成につながる設問の数が増える傾向があること、校種によって設問数の特徴が異なることの2点をあげている。

一方、この先行研究は、英語教科書における、普遍的な思考としての読解、批判的思考の働きを分析することとどまっている。「複言語主義」が目指す、「ことばの学び」としての英語教育という点からすれば、英語教科書が、ことばをめぐる思考をはたらかせる構成になっているのかを研究する必要がある。

その点で、読解力の研究には蓄積がある。八木・伊藤・波多野(2001)は、高等学校の英語科のリーディング教科書を分析対象とし、Nuttall(1996)の6区分を枠組みとして設問を分析した。結果として、内容理解の確認に属する設問が多く、内容の整理・要約や読み取った内容に基づく発展的活動が少ないことを明らかにした。深澤(2010)も、八木ら(2001)同様にNuttall(1996)の枠組みを採用し、平成19年から20年の高等学校英語リーディング教科書のセクション発問を分析している。結果として、読解設問の数が増加した一方で、タイプ別設問が多様化し、内容に対する学習者個人の意見や感想を求める発問が増加していることを明らかにした。

一方、これらの研究は、以下の2点において課題を残している。第1に、義務教育段階における分析が課題である。英語の早期教育化が始まり、義務教育段階の教科書が、生徒にどのような思考・探究を求めているのか、明らかにする必要がある。第2に、内容把握の深さに着目した研究が必要である。読解力についての研究は、教科書における読解の発問数が増加したことは明らかにしてきたものの、その発問の質については分析していない。この点で、田中(2011)の研究は、発問の質に着目している点で重要である。田中(2011)は、Nuttallの枠組みを活用し日本の大学と高校の教科書や授業における発問を、事実発問、推論発問、評価発問の3種類に分けて分析し、推論発問が理解度に対して大きく寄与していることを明らかにした。田中(2011)の枠組みで英語の教科書を見たとき、

現在の義務教育段階の英語の教科書が、英語がわかる経験（英語の深い理解）にどれほどつながっているのか、さらなる調査が必要になる。

なお、義務教育段階の教科書の設問の分析については、荒井(2015)の研究がある。荒井(2015)は、QとTorFとQ&Aを分析して、推論発問と評価発問の割合が低いことを明らかにした。しかし、荒井の研究は、一社分の教科書の分析となっていること、また、その後の実践につなげるために、推論発問と評価発問に注目した分析になっており、「その他」の教科書も含めた設問の分析と、教科書の設問がもつ傾向についての分析が、課題として残されている。

以上より、本研究では、英語教科書の中でも、義務教育段階の英語教科書の設問を対象として、特に、どのような読解力を養成しようとしているのか、に着目し分析することを通して、英語教科書の構成から見えてくる「ことばの学び」としての英語教育の現状を明らかにしたい。

## 2. 研究の方法

これまでの先行研究は、教科書の設問を分析する際、Nuttall(1996)の枠組みを採用している。Nuttallは、イギリスの言語の教科書が生徒に読解方略を身につけられるように編集されているかどうかについて、教科書の設問を6つに分類し、分析を行った。その結果、再構築発問、推論質問、評価発問、読解方略発問の4つの質問は、学習者がテキストの内容について考えたり、読解方略を

身につけたりするのに役立つということを指摘している。

本論文では、Nuttall(1996)の6分類を採用した中でも、田中の分析枠組みを参照した。田中は、Nuttall(1996)の6分類を事実発問、推論発問、評価発問の3分類として日本の大学と高校の教科書や授業を分析した。荒井(2015)は、その田中(2011)の分析枠組みを援用し、義務教育段階、中でも中学校英語教科書一社の設問を分析している。その結果として、事実の抜き出しにより対処可能な「事実発問」が教科書には多く、推論発問、評価発問の割合が少ないことを明らかにした。義務教育段階の教科書設問分析についての荒井(2015)の成果を踏まえ、本論文では複数社の教科書の設問の傾向について、3分類から分析を試みる。

次に、分析対象とする教科書の設問を以下の通り設定した。教科書では発問という表記はない。そのため、授業において教師が発問として発言することが想定される設問を分析対象とした。扱った設問は2つである。1つ目に、ProgramやUnitと呼ばれる単元における本文に記載されているQである。2つ目に、ProgramやUnit以外の単元における設問である。質問と判断するために、語尾が「～ですか」のように質問口調になっているものとした。なお、分析対象とした中学校外国語教科書は、日本で採択されている6社のうち、東北地方でのシェア上位3社の教科書(NH,SS,HG)である<sup>2)</sup>。

最後に、田中(2015)の枠組みに基づいて、発問

表1 発問のタイプと特徴

発問のタイプ	特徴	例（カッコ内は引用した教科書名）
事実発問 (literal comprehension questions)	テキスト上に直接示された内容を読み取らせる	Where did Asami go on Career Day (NH2, p. 40)
推論発問 (inferential questions)	テキスト上の情報をもとに、テキスト上には直接示されていない内容を推測させる	What does the word "wings" mean? (SS2, p. 93)
評価発問 (evaluative questions)	テキストに書かれた内容に対する読み手の考えや態度を答えさせる	あなた自身が羽生選手にインタビューするとしたら、どのようなことを質問したいですか。(HG2, p. 89)

を分析した結果、「その他」に分類されることが多かったため、3分類の分析に合わせて、「その他」の分類の特徴を明らかにした。このことは、深澤が高等学校の教科書で分析した結果と類似している。設問が多様化していることを明らかにしている。

「その他」の項目についても、分析し、「読解力」の様相を検討する必要がある。

以上より、本論文では、以下、三点の課題を設定して分析する。第一に、複数社の中学校外国語教科書の設問の傾向について、3分類から分析を試みる。第二に、多様化する「その他」の設問分析を試みる。第三に、2つの設問分析を通して、教科書がどのような読解力を養成しようとしているのかを描き出すことである。

### 3. 教科書分析の結果と考察

#### (1) 設問の総数比較

教科書分析を行った結果、設問の内訳は表2の通りとなった。縦軸は教科書の種類を示している。

今回扱った3社はNH, SS, HGとし、1~3の数字で学年名を表記した。横軸は、設問の種類を表している。

表2より、3社3学年の設問別総数を比較すると、事実発問が431個、推論発問が96個、評価発問が99個であり、どの会社でも圧倒的に事実発問が多いことがわかる。事実の確認が多いことから、教科書は会社を問わず、情報をテキストから探し出すことが読むことにおいて重要であると捉えており、正確に読み取ることを目指していると思われる。

#### (2) 教科書ごとの分析と考察

##### ① 学年を通しての合計比較

縦軸に注目し、3つの会社の3学年の合計に注目してみると、推論と評価の合計の数に違いが見える。NHに注目すると、事実発問が165個であるのに対し、推論が18個、評価が18個である。3社の中で比較すると、事実発問の数は3つの中では多く、推論と評価の数は少ない。一方、HGに注目すると、事実が106個、推論が39個、評価が

表2 3つの枠組みでの分析結果

	事実	推論	評価	その他	総数
NH1	48	7	0	13	68
NH2	63	6	9	31	109
NH3	54	5	9	23	91
NH合計	<b>165</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>67</b>	<b>268</b>
SS1	46	7	10	16	79
SS2	50	22	12	14	98
SS3	64	10	13	4	91
SS合計	<b>160</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>34</b>	<b>268</b>
HG1	30	15	13	18	76
HG2	35	16	14	15	80
HG3	41	8	19	21	89
HG合計	<b>106</b>	<b>39</b>	<b>46</b>	<b>54</b>	<b>245</b>
総数	431	96	99	155	781

46 個である。NH 同様、他の 2 社と比較すると、事実発問の数は少なく、推論と評価は多い。教科書ごとに設問総数におけるそれぞれの設問が占める割合を計算してみると、NH は、事実が 62%、推論が 7%、評価が 7%であり、HG は事実が 43%、推論が 16%、評価が 19%となった。個数で見ても割合でも、事実の大小、推論・評価の大小に相違はない。

## ② 学年ごとの設問数比較

縦軸の数量をさらに会社・学年ごとに分けて表を見ていく。まず、事実発問について、NH は 1 年から順に 48 個、63 個、54 個、SS では 46 個、50 個、64 個、HG は 30 個、35 個、41 個である。1 年と 2・3 年の事実発問の数を比べると、3 社とも増加している。推論発問について、同様に 1 年から 3 年まで順にみていくと、NH では 7 個、6 個、5 個、SS では 7 個、22 個、10 個、HG では 15 個、16 個、8 個である。事実発問と同様に、学年ごとの発問数を比較すると、NH は 1～3 年の発問数がほとんど同じであるに対し、SS と HG では学年間でばらつきがみられる。SS では、1 年と 2・3 年を比べると、1 年よりも 2・3 年において発問数が多く、増加していることがわかる。それに対し、HG では、1・2 年よりも 3 年で設問数が少なくなっており、SS と逆に減少している。評価発問について、NH では 0 個、9 個、9 個、SS では 10 個、12 個、13 個、HG では 13 個、14 個、19 個である。NH では 1 年で 0 個だが、2・3 年生では 9 個に増加しており、1 年では評価発問に答えることを求めている。SS や HG では、評価発問については、

1～3 年の間で発問数のばらつきはあるものの、同じくらいの発問数である。

事実発問については、3 社とも学年が上がるにつれて発問数も増加していることから、本文の内容が難しくなると事実の確認も増えることがわかる。推論発問については、教科書ごとに考え方に違いが見えた。NH では、学年を通じて発問数が同じことから、どの学年においても同じくらい推論が進むことを想定していることがわかる。一方で、SS は学年が上がるにつれて増加、HG は学年が上がるにつれて減少傾向が見られ、ばらつきがみられる。評価発問については、NH は、1 年で 0 個を示しており、1 年の読みでは評価を全く想定していないが、2・3 年では本文をもとに自分の考えをもつことを想定している。SS や HG は、1 年から 2・3 年と同等の数量の評価発問を用意していることから、本文をもとに自分の考えをもつことは学年を問わず起こるということを想定していることがわかる。

3 社の学年ごとの設問数比較を通して、すべての会社において、読むためには、情報を正確につかむ（捉える）ことが必要条件だと想定していることがわかった。推論や自分の考えをもつ評価については、NH は、難易度の低い、もしくは理解度の低い 1 年では起こりづらいと想定されていた。NH では、読みのプロセスを事実の正確な理解があったうえで思考することができると捉えている。一方で、SS や HG では、理解の段階によらず、どの学年でも起こるものと想定されており、読みのプロセスを事実の正確な理解と、思考を同時に

表 3 「その他」の分類

項目名	特徴	例(カッコ内は引用した教科書名)
推論 (予想)	テキスト本文を読まずとも答えられる予想を投げかける質問	Will AI take all of our future jobs away? (NH2, p. 35)
事実・ 推論	読み手の解釈によって事実発問になる場合と推論発問になる場合がある質問	本文 1 2 行目でメグがCool!とっているのはなぜですか (NH1, p. 72)
促進	テーマに関する会話のきっかけとして機能し、コミュニケーションを促す質問	フィンランドはどんな国でしょうか。知っていることを言ってみましょう。(SS1, p. 103)
推論・ 評価	読み手の解釈によって推論発問になる場合と評価発問になる場合がある質問	あなたは、“A Whole New World”とはどんな世界のことを表していると思いますか。(HG2, p. 119)

起こるものだと捉えている。

#### 4. 「その他」の分析

##### (1) 学年を通しての合計比較

田中の枠組みにおさまらなかったものや、判断に迷うものを「その他」とした。判断に迷うものが出てきた際は、どの発問とどの発問で迷ったのかを発問名で示した。以下は、「その他」を分類した4種類の発問の名称と、その特徴、例である。表3中では、事実・推論発問と、推論・評価発問がその例である。事実発問と評価発問との間で判断に迷うものはなかった。田中の枠組みでとらえきれなかったものは、設問を残しておき、後から発問名をつけて分類した。推論（予想）発問は、推論発問に分類する過程で生まれた分類項目である。推論発問の枠組みで分別した際に、田中のいう読みを深めるための推論発問とは異なる、単に想像力を働かせ答える問いが出てきた。この設問を推論（予想）発問とした。促進発問とは、本文の情報を必要としない設問があった際に分類した

もので、発話量の増加を目指している発問を指している。

「その他」の分類の結果は表4の通りである。

縦軸で教科書ごとの合計を比較すると、推論（予想）発問と促進発問において、最小の会社と最大の会社で合計の設問数の差が大きく、散らばりが見られる。推論（予想）では、NHとHGが25個であるのに対し、SSが10個である。促進発問は、NHの33個に対し、SSが18個、HGが10個である。推論（予想）発問が多いということは、本文を読んでいるかどうかにかかわらず、本文のテーマについて学習者が想像を膨らませたり、学習者同士もしくは学習者と教師の発話量が増えたりすることが予想できる。発話量は増えるが、推論発問のように、問われていることの背景を想像し意味を理解することまでは求められていない。促進発問が多いということは、本文を読んでいるかどうかに関わらず、会話を始めるきっかけが多いことを表すため、発話量が多くなることが予想される。推論（予想）発問と促進発問の特徴を踏まえ

表4 「その他」の分類の結果

	推論(予想)	事実・推論	促進	推論・評価	総数
NH1	1	4	8	0	13
NH2	12	2	15	2	31
NH3	12	1	10	0	23
NH合計	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	<b>2</b>	<b>67</b>
SS1	1	1	14	0	16
SS2	7	3	3	1	14
SS3	2	1	1	0	4
SS合計	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>34</b>
HG1	9	2	6	1	18
HG2	3	6	2	4	15
HG3	13	2	2	4	21
HG合計	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>54</b>
総数	60	22	61	12	155

ると、どちらも多いNHは、本文と関連した発話量を増やすことに重点を置いていることがわかる。

## （2）学年ごとの設問数比較

学年ごとの縦軸に注目すると、促進発問において、NHでは、1年から3年にかけて8個、15個、10個と増加傾向であるのに対し、SSでは、14個、3個、1個、HGでは6個、2個、2個と、SSとHGでは減少傾向がみられる。

学年が上がるにつれて促進発問が増加していることから、NHは本文の内容や難易度が上がるほど、発話量も増やすことを目指していることがわかる。反対に、学年が上がるにつれて促進発問が減少していることから、SSやHGでは、難易度が上がるにつれて発話量を求めなくなっていくといえる。

HGでは、推論（予想）発問や、促進発問が減少している一方で、推論・評価発問の数が1年から3年にかけて増加している。推論と評価の判断に迷う設問が多いということは、本文の内容を理解するにあたり、背景を想像することと、学習者自身の意見とが混在することが多いことを示している。これは、二つのことを示している。一つ目に、田中の枠組みでは想定しきれていない、本文の背景を想像する方法があることだ。二つ目に、HGが想定している読みのプロセスが、本文の情報を基に正確に背景や意図を想像することと、自分の考えに落とし込むことを繰り返すことを想定しているといえる。

これら「その他」の分析からわかったことは、2点ある。1点目に、NHは、教科書の本文を読むことをきっかけとした発話を想定しているということだ。NHは、推論（予想）発問と促進発問がともに3社の中で最も多く、学年が上がるにつれてどちらも増加していた。語彙数や文法事項の難易度も高まる上級学年で、発話量を増やそうとしているため、本文の内容をより読み進めることよりも、本文をきっかけとして話をすることを求めている。

2点目に、HGでは、本文を読むということを学習者（読み手）と本文との往復によって背景や意図を想像すると想定していることだ。

## おわりに

本研究の主題は、英語教科書の中でも、義務教育段階の英語教科書の設問を対象として、特に、どのような読解力を養成しようとしているのか、に着目し分析することを通して、英語教科書の構成から見えてくる「ことばの学び」としての英語教育の現状を明らかにすることにあつた。

本研究が明らかにしたことは、以下の3点である。

第一に、現行の中学校英語教科書は、情報を正確につかみ、事実を正確に理解することを重視しているということである。田中の枠組みで行った設問分析では、どの教科書会社のどの学年でも事実発問の合計が最も多く、教科書は何度も事実の確認を行い、正確に読んでいるかどうかを確認しながら読むことの理解を深めていくことがわかった。このことは、合計や総数だけでなく、学年による設問数の増加からもいえる。どの会社でも、事実発問においては、学年が上がるにつれて、発問数が増加していた。語彙が増え文法項目も増える上級学年の教科書は、本文が難しくなると想定できる。難化したテキストに対して、事実確認が増えるということからも、より難しい本文を読むためには、多くの事実確認を行い、より細かく正確に情報を捉えることを必要とすることが読み取れる。事実発問についてこれら2つの結果から、教科書は事実を正確に理解することを目指す資質・能力としているといえる。

第二に、多様化する「その他」を分類しようと試みたところ、本文と関連した発話を増やす設問が多いことがみえてきた。「その他」を設問ごとに分類しようとしたとき、2種類に分かれた。1種類目は、事実、推論、評価のいずれかに当てはまるのか判断に迷うものだ。今回の分析では、事実・推論設問と推論・評価設問という名称を付けた。本文から情報を抜き出す事実発問と、本文をもとに自分の考えを問う評価発問では迷うことはなかったが、それ以外の設問では、田中の述べる特徴だけでは発問の枠組みを判断しきれない（分類しきれない）ということが見えてきた。同時にこれは、田中のいう3種類の発問の特徴が包括的であり、特徴を網羅しきれていないことを示している。

2種類目は、推論（予想）、促進という新しい設問だ。本文の状況や場面をより知るために設定された、田中の発問枠組みとは異なり、本文をきっかけとした会話を促す質問である。NH では、学年が上がるにつれて推論（予想）設問や促進設問が増えており、本文をきっかけとした発話量の増加を読むことに結び付けている。一方で、HG では、促進質問は減少しているものの、推論（予想）設問は3年で増加するなど、本文の内容を基にした推論もそうでない予想も読むことに必要なプロセスだと想定している。このように、「その他」の分類と分析を行うことで、本文理解以外に想定されている英語の資質・能力が垣間見えた。

第三に、教科書は本文の正確な理解を前提として、推論に重点を置いた読解力と本文をきっかけとして話すことという意味での読解力があることがみえてきた。全ての会社・学年において、事実を確認する設問が最も多いことから、正確に情報を読み取ることが3社に共通して求めている読解力であるということがわかった。そのうえで、NH では、第二段階として推論や話すことを読む活動と捉えていた。HGやSSでは、正確な理解と推論、自分の意見をもつことを同時に行うことを読む活動だと捉えていた。3社において、すべての設問が抽出されたことから、推論すること、本文をきっかけとして話すこと、自分の意見をもつことはすべて必要な要素とされていたが、どの項目を重視し読む活動とするかによって教科書の特性が現れるということがわかった。教科書の特性が異なることから、扱う教科書によって、行われる授業の読む活動の扱いも多様化することが予想されることが見えてきた。

この研究には、課題も残されている。第一に、分類の妥当性である。今回は、田中やNuttallの枠組みを用いて分類を行った。分類枠組みは機能しているものの、「その他」が多く出てきたように、それぞれの設問がどの種類の設問に分類されるかは、筆者の感覚に一存している。今回の研究で、田中の枠組みの妥当性に関しては検討することができたが、分類の仕方についても、筆者以外の他者とともに分類した設問内容を確認してもらい、妥当性を確保する必要がある。第二に、設問が使

用される授業場面を含めて分析していない点である。今回は、教科書に記述されている設問のみを切り取って分析対象とした。しかし、実際に授業で扱われる設問は、本文を読む活動等と組み合わせで使用される。設問が提示されるタイミングや、同時に提示される情報・活動によっても設問の捉え方は変化することが想定される。より正確に、教科書が想定している読解力や資質・能力を捉えるためには、設問が使用される場面を含めてさらなる分析を行う必要がある。第三に、設問が設定された背景を考慮していない点にある。今回、設問は「Q」と語尾が「～ですか」に限定して分析を行った。全ての教科書を同じ基準で分類するために限定したが、教科書によっては音声で設問を導入しているものや、今回設問としたもの以外にも教科書会社によっては設問と捉えているものがある可能性もある。同じ基準で分類するためには、今回のように統一の基準が必要である。しかし、より詳細に求めている資質・能力を捉えるためには、設問が何を目的として、どのような意図で作られたかという背景を含める必要がある。この点で、今回の分析は機械的であり、さらに検討が必要である。

## 註

- <sup>1</sup>ラボ教育センター編(2011)『佐藤学 内田伸子 大津由紀雄が語ることばの学び、英語の学び』中の大津執筆部分を参照したため、大津としている。  
<sup>2</sup>日本教材出版の調査、「2022年度教科書採択表」(2022)をもとに、筆者がまとめた結果である。

## 謝辞及び付記

本研究を行うにあたり、こまやかなご指導をいただいた森田智幸先生、今回論文を執筆する機会を与えてくださった、公益財団法人教科書研究センターの皆様には厚く御礼申し上げます。

尚、本研究の一部は、令和4年度山形大学教育実践研究科研究紀要で発表した内容を加筆修正したものである。

## 引用文献

荒井俊悦(2014)「リーディングへの意欲を促す授

- 業づくり:推論発問と評価発問を取り入れて」『山形大学大学院教育実践研究科年報』5 巻,pp.58-65.
- 新井紀子(2020)『AI vs.教科書が読めない子どもたち』,東洋経済新報社.
- 今井むつみ(2013)『新 人が学ぶということ—認知学習論からの視点』,北樹出版.
- 卯城裕司・中嶋洋一・西垣知佳子・深澤清治ほか(2024)『SUNSHINE ENGLISH COURSE1~3』, 開隆堂
- 江利川春雄(2023)『英語と日本人—挫折と希望の二百年』,筑摩書房.
- 太田洋ほか(2024)『Here We Go! ENGLISH COURSE1~3』, 光村図書
- 笠島準一・阿野幸一・小串雅則・関典明ほか(2021)『NEW HORIZON ENGLISH COURSE1~3』, 東京書籍
- Christine Nuttall (1996) 『Teaching Reading in a foreign language』, A division of Macmillan Publishers.
- Sheila Been (1975) 「Reading in the Foreign Language Teaching Program」 『 TESOL Quarterly』 Vol.9, No.3, pp.233-242.
- 田中武夫ほか(2015)『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』,三省堂.
- 寺沢拓敬(2015)『「日本人と英語」の社会学:なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』,研究社
- 寺沢拓敬(2020)『小学校英語のジレンマ』,岩波書店
- 渡慶次正則(2021)「小学校英語教科書「We Can!1」「We Can!2」の文系出現頻度と題材について」『名桜大学紀要』 26 巻, pp.35-46
- 鳥飼久美子・鈴木希明・綾部保志・榎本剛士ほか(2021)『よくわかる英語教育学』,ミネルヴァ書房.
- 日本教材出版(2022)「2022 年度教科書採択表」2022 年度 教科書採択表 :: 日本教材出版 (nihonkyouzai.jp) (最終閲覧日 2022 年 1 月 17 日)
- 八木慶太郎・伊藤秀子・波多野和彦(2001)「教科書(設問)に着目した英語読解の指導法—教科書分析における課題と考察—」『メディア教育研究』 第7号,pp.103-116



## 戦時期の理科教科書における内容構成原理に関する研究

### －新しい教科書構成の視座からの分析－

嶋田 亘佑

広島大学大学院 人間社会科学研究科

日本学術振興会特別研究員（DC2）

## Research on the Principles of Content Composition in Science Textbooks in Wartime Japan

### － Analysis from the perspective of the new textbook structure －

SHIMADA Kosuke

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Doctor Program, Hiroshima University

Research Fellow of Japan Society for the Promotion of Science (DC2)

教科書は、教授・学習方略を方向づける重要な役割を備えており、その方向性は、社会的・歴史的の影響を受ける。本研究の目的は、第二次世界大戦の時期（1941–1945：以下、国民学校期）の初等教育段階の理科教科書における内容構成原理を明らかにすることである。具体的には、国民学校4～6年生の教科書『初等科理科』を中心に取り上げる。また、生理学者であり、国民学校期の文部大臣であった橋田邦彦（1882–1945）の考えに着目し、教科書『初等科理科』にどのように影響を与えているかを分析した。そして、教科書『初等科理科』の内容構成について検討した。その結果、理科教科書及びその教師用書の作成・編集に携わった理科教育関係者ら及び文部大臣の考え方による影響が明らかとなった。具体的には、①学習者の発達の段階や生活状況の観点から、カリキュラムのスコープとシーケンスが考えられていたこと、②活動主義的な傾向が強調されていること、③教科書では、実験結果及びその解釈が明示されていないこと、などである。③に関して、理科教科書に実験結果及びその解釈が示されていないことは、学習者の主体性の育成を強調していたからであった。だからこそ、学習者の主体性の育成の学習を喚起するために、学習者の活動に対する興味及び生活における必要性など、学習者にとっての学びの意義やレリバンスの観点から課題が設定されていた。このような教科書のデザインは、今後の理科の教授・学習方略を方向づける上でも参考になる。ただし、当時の歴史的背景に注意を払う必要がある。本研究は、あくまで歴史的事例の限定的な分析ではあるものの、理科教科書の内容構成について改善点や継承すべき点を3つ（上記の①～③）示した。今日のコンピテンシーを志向するカリキュラム改革では、新たな理科教科書においても、諸外国の教育や社会の動向に注意しつつも、わが国の理科教育において歴史的に積み上げてきた教育理念や研究成果にも目を向ける必要があると考える。

キーワード：理科教科書，主体性，初等科理科，スコープとシーケンス

## 1. はじめに

### （1）本研究の背景

Nozoe and Isozaki (2020) は、イギリス（リーズ）の科学教師との比較を踏まえ、日本（広島）の理科教師は、教科書が最も役立つリソースであると考えていることを明らかにし、理科教科書における社会文化的要因（日本の教育制度など）を指摘している。つまり、理科教科書は、教授・学習方略を方向づける重要な役割を備えており、その方向性は、社会的・歴史的影響を受けることを意味していると言える。

理科教科書が社会的・歴史的影響を受けるのであれば、次期学習指導要領や近年のデジタル教科書の動向などを勘案すると、現状の理科教科書の改善点や継承すべき点などを再検討する時期であると言える。このような状況で、教科書の利用に関する問題点が指摘されている。遠西 (2021) は、理科教科書の中で「答え」（実験結果及びその解釈）が示されているため、観察や実験の方法を参照する場合を除き、授業中には使われないことを指摘している。そして、遠西 (2021) は、観察・実験をする上でのテキストとしての教科書の役割を提案している。

本研究では、理科教科書の在り方を模索するための方略として、歴史的視座から検討した。歴史を確認することで、現代的な文脈における理科教科書の在り方や役割を考察するためである。例えば、第二次世界大戦の時期（1941–1945：以下、国民学校期）の理科教科書は、いくつもの検討事項を提供することが期待される（詳細は、第2章）。とりわけ、理科教科書における観察・実験の結果及びその解釈の表記に関する言説も確認できる（例えば、蒲生，1959，1969）。

### （2）本研究の方法と構成

本研究では、国民学校期の初等教育段階の理科教科書における内容構成原理を明らかにすることを目的とする。具体的には、国民学校4～6年生の教科書『初等科理科』<sup>1)</sup>（文部省，1942a，1942b，1943a）を中心に取り上げる。まず、『初等科理科』に関する先行研究のレビューをし、その歴史的意

義を分析する。その後、生理学者であり、国民学校期の文部大臣であった橋田邦彦（1882–1945）の考えに着目し、彼の考えが、『初等科理科』の内容構成にどのように反映されているのかを検討する。そして、内容構成の観点から、科目「初等科理科」の教師用書と『初等科理科』を分析する。

以上のことを踏まえ、国民学校の「初等科理科」の特色の一端を明らかにするとともに、現状の理科教科書をはじめとして、次期学習指導要領に伴う新しい理科教科書やデジタル教科書の内容構成において、新しい視点を提示したい。なお、本論文では、旧字体を常用漢字・現代仮名づかいに直して記している。

### （3）国民学校及び理数科理科の概要

国民学校は、小学校令を全面的に改正し、昭和16（1941）年4月に施行された国民学校令及び国民学校令施行規則によって、誕生した初等教育機関である。これまでは「小学校」という名称であったが「国民学校」として改められた。

国民学校の教育課程は、初等科6年と高等科2年の計8年間で義務教育と定められていた<sup>2)</sup>。国民学校の初等科における教科の構成は、従来の教科目を解体及び統合して、国民科、理数科、体錬科、芸能科の4教科に再編成されている。また、それぞれの教科を分けたものが科目として設定されており、理数科では、科目として理科と算数が設定されている。そして、理科において、初等科6年のうち、第1～3学年は自然の観察とされ、教科書用のみ発行され、第4～6学年は「初等科理科」とされ、児童用教科書も発行された。つまり、「初等科理科」は、国民学校の初等科における理数科及び理数科理科の中に位置づけられている<sup>3)</sup>。

## 2. 『初等科理科』を取り上げる理由

### （1）先行研究の検討

『初等科理科』は、様々な歴史的・社会的文脈の中で成立していた。例えば、大正期の新教育運動の影響や、満州事変から太平洋戦争にいたるまでの時代背景の影響及び科学教育振興などが挙げられる（仲，1969）。また、国民学校は、「従来の

教育が動もすれば抽象的にして単なる知識技能の伝達に止り実践の伴はない感があった」（日本放送協会，1940，p. 104）ことから、「所謂身に附いた知識技能を体得せしむることに最も重点を置いた」（p. 104）とされている。そして、このような背景に加え、当時の理科教育関係者らの中では、低学年理科特設運動による理科カリキュラムへの影響（磯崎，2000），日本的科学論の解釈（許，2021）などがしばしば議論の中心であった。

なお、戦時期の初等科理科教育において、教師用書『自然の観察』に関する研究（例えば、三石，1978）や、自然愛に関する教育論（林，2020）といった、「自然」（Nature）に関する研究が重要である。後述するように、「初等科理科」の指導理念においても、「自然」がキーワードとなっている。このことは、今日の理科教育においても、自然を愛する心情の育成が、理科の伝統的で特徴的な目標である（例えば、Isozaki，2021）ことから、理科の歴史的な文脈を検討する上でも注目すべきである。しかしながら、本研究は、国民学校期の理科教科書の内容構成原理に焦点化しており、とりわけ、具体的な学習内容の選択や配列及び表記の観点から、総合的に考察している。理科教育の「自然」に関する言説の観点からの分析は、今後の課題としたい。

## （2）『初等科理科』の評価

国民学校の目的は、「皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為ス」（文部省普通学務局，1941，p. 1）ことであった。この教育課程における理数科理科の「初等科理科」の位置づけは、上野（1990）が指摘するように、いわゆる「皇国民錬成」を達成するための「手段」としての理科教育として捉えることも可能である。確かに、国民学校期の理科教育は、国粹主義・全体主義的な教育を志向したものとして評価することもできる。実際に、教科書『初等科理科三』（文部省，1943a）における第3課「海と船」では、潜水艦や軍艦といった戦争に関連する写真やイラストが取り扱われており、第10課「金物」では、「戦争ヲスルニハ、軍艦・鉄砲・大砲・戦車・飛行機・弾ナドガイル。コレヲ作ルニハ、イロイロナ種類ノ金物が必要デアル」（p. 86）と文頭で示されている。

しかしながら、仲（1969）は、『初等科理科』は他の教科の教科書に比べると、戦争に関する内容が少ないことを指摘している。また、板倉（1968）は、『初等科理科』を大正期以来の理科教育改革運動の成果としてみなす必要性を主張している。当該教科書の編集者の1人であった蒲生英男（1959，1969）は、文部省の会議において、戦争美談などを強調する人による抵抗があったものの、直接的に実物の観察を促す、実証精神の涵養を目指した教科書を完成することができたと回顧している。

以上のことを勘案すると、『初等科理科』は、単に、国粹主義・全体主義的な教育を志向していた教科書であるという短絡的な理由のみで、その教育的価値を捉えるのではなく、むしろ、当時の戦時下の影響を留保条件としつつも、実証精神の涵養を目指すような教育理念をもとにした内容構成が図られていたと言える。

## 3. 「初等科理科」の指導理念

『初等科理科』の作成・編集に携わった理科教育関係者らに対して、国民学校期の文部大臣の橋田邦彦の影響を確認することができる。ここでは、橋田邦彦の考え及び「初等科理科」の教師用書に注目する。

### （1）橋田邦彦の考え

先行研究では、第1～3学年の教師用書『自然の観察』において、橋田邦彦の考えとの類似性が指摘されている（三石，1978）。実際に、理数科理科の図書監修官であった岡現次郎（1975）は、復刻版の『自然の観察』の解説において、橋田邦彦との思い出を回顧している。

橋田（1939）は、教育を「人間の知識を具体化させ、人間として働くといふ立場に導くこと」（p. 257）として捉えおり、普通教育の任務を「具体的な知識を獲得出来るような素質のある者を造り上げれば良い」（p. 232）としている。ここでの「具体的な知識」は、「人生活動というものの中に織込まれて、真実その人の活動となるが如き知識」（p. 217）のことである。そのため、橋田（1943）は、学校で育成が期待される学力を「決して所謂知識の豊富さを意味するものではなく実践力と将来の発展性が標準とならなければならない」（p. 6）と

し、「生活から遊離した受動的抽象的静的なものではなく、真に身についた自主的創造的具体的なもの即ち実践力として修得せられたる発展の能力ある学問、実学として修得された力」(pp.6-7)と捉えている。つまり、橋田の考えでは、獲得した知識を日々の生活の中でいかに活用するのか、あるいは、獲得した知識を創造的に活用するか、といったことが強調されている。

一方で、橋田の科学教育論には、「何を教えるのか」といった教育内容に関する言説が不足している。実際に、橋田(1939)は、初等中等教育における内容選択の難しさについて言及している。その結果として、行的「錬成」が強調されるようになった(清水, 1982)。つまり、彼の考えは、「何を教えるのか」といった教科内容に関する議論には積極的に触れておらず、むしろある種の活動主義的な言説として捉えることができる。

## (2) 教師用書

「初等科理科」の教師用書は、学年ごとに合計3冊発行されている。この教師用書は、各学年用ともに「総説」と「各説」で構成されている。前者は、理数科指導の精神、理数科理科指導の精神、「初等科理科」指導の精神から構成されており、後者は、課ごとに、目的、要項、指導要領から構成されている。なお、「総説」は、国民学校理数科教科書の図書監修官(主任格)であった、塩野直道によって作成されたとされている(三井, 1985)。ここでは、教師用書で示されている「初等科理科」の目的や内容の取捨選択及び配置について分析する。

まず、教師用書では、国民学校令施行規則によって規定された、理数科及び理数科理科の目的について触れられている。前者は、「通常ノ事物現象ヲ正確ニ考察シ処理スルノ能ヲ得シメ之ヲ生活上ノ実践ニ導キ合理創造ノ精神ヲ涵養シ国運ノ発展ニ貢献スルノ素地ニ培フ」(文部省, 1943b, p. 1)ことが目指され、後者は、「自然界ノ事物現象及自然ノ理法ト其ノ応用ニ関シ国民生活ニ須要ナル普通ノ知識技能ヲ得シテ科学的処理ノ方法ヲ會得セシメ科学的精神ヲ涵養スル」(p. 15)ことが目指されている。

理数科理科では、上記の目的を達成するために、

学習内容を計4期に整理及び配列されており、各期において、その選定基準が異なっている。例えば、第1期(科目「自然の観察」が該当)では、各季節における自然界の事物現象に関する経験を中心とし、第4期(科目「高等科理科」が該当)では、自然と国民生活との関係が重点となっている。「初等科理科」は第3期に該当し、その選定基準は、「教材の配列を整備し、科学的に考察し処理することの基礎的な修練をなし、基礎的知識技能を体得させる」(文部省, 1943b, p. 18)こととしており、学習内容の精選および整備配列を強調している。具体的には、「自然界の事物の重要なものの性質、自然界における理法とその応用との基礎的な事項」(p. 19)が挙げられている。

このような学習内容の選定は「学問的な理論体系ではなく、実質的な教育体系」(文部省, 1943b, p. 19)であることから、学習者を中心としたカリキュラム構成であると言える。教師用書『初等科理科 教師用』(例えば、文部省, 1943b)では、第3期の指導に関して、しばしば第1期・第2期における児童の発達の段階に触れた上で、その詳細について記されている。例えば、第1期は、主客未分の時期であり、第2期はその過渡期、第3期は主客がはっきり分かれていることが指摘されている(p. 26)。

この他にも、「初等科理科」の指導に関して、児童の生活環境の拡大及び発達の段階に伴って、取り上げるべき対象(学習内容)の範囲が広がることも指摘されている(文部省, 1943b, p. 24)。例えば、指導上の注意事項として、①科目「自然の観察」の指導上の注意を考慮に入れること、②あくまで、現実に対して忠実ならしめるに努めること、③自力解決に信念を持たせること、の3点が挙げられている(pp.30-33)。また、取り扱われている教材は、①生物の飼育・栽培、②野生の生物の考察・処理、③人体に関する考察・処理、④物質現象の考察・処理、⑤自然物に人工を加えた物の考察・処理、といった5つに分類されており、各学年に応じて、それぞれの教材の取り扱う程度が異なることが示されている(p. 36-37)。このように、「初等科理科」は、科目「自然の観察」及び科目「高等科理科」の教育的性格を念頭に置きつ

つ、学習者の生活状況、興味、そして発達の段階の観点からカリキュラムが構成されていると言える<sup>4)</sup>。

#### 4. 『初等科理科』の内実

『初等科理科』は、1942年3月から順次発行された。その教師用書も同様に、同年5月から順次発行された。『初等科理科』は、児童に考察・処理させる対象を「課」として設定されており、設定されている課の数は、国民学校の4～6年にかけて、合計55課設定されている。三井（1985）によると、『初等科理科』及びその教師用書の編集にあたっては、まず塩野直道が第4学年の「紙ダマ鉄砲」を見本として執筆し、その後、岡現次郎、蒲生英男、永田義夫、島田喜知治、森規矩男が分担執筆し、それぞれの原案を全体で検討した上で作成したとされる。

それでは、「初等科理科」の指導理念がどのように教科書において具体化されているのか。ここでは、「紙ダマ鉄砲」、「わたしたちの研究」の記載例を確認してみる。

##### (1) 「紙ダマ鉄砲」

第4学年の第14課「紙ダマ鉄砲」は、大まかに以下のような流れで構成されている。まず、紙ダマ鉄砲を作る指示が示されており、その過程で生じる疑問点や紙ダマ鉄砲の遊び方が示されている。次に、空気存在に関する記述があり、「空気ノアルコトハドウシテワカリマスカ」(文部省, 1942a, p. 62)と問いかけている。その後、漏斗や目盛付きのガラス管を用いた実験が設定されており、それぞれの実験に対して「コノ実験カラドンナコトガワカリマスカ」(p. 62)という問いかけが記されている。そして、紙ダマ鉄砲と空気に関連づけた問いかけが再び設定されており、最後には、自転車、紙風船、ゴム毬における空気に関する問いかけが設定されている。

まず、注目できる点として、第14課「紙ダマ鉄砲」は、「どうすればよいでしょうか」や「どういうわけでしょうか」といった、児童に問いかけるような構成が中心となっていることである。また、それぞれの作業や実験における問いかけに対して、答えが示されているわけではない。蒲生（1969）

は、このような構成は、実物を扱うことを前提として、児童の自発的な活動を促すことを意図していたためである、と指摘している。

この他に注目できる点として、教科書の最後に自転車、紙風船、ゴム毬を題材として、児童の生活上で生じうる問題を、今回の「紙ダマ鉄砲」で学習した空気の性質から考えさせることが意図されていることである。つまり、抽象的な知識である空気の性質を日常生活の文脈において活用しようとするのが意図されている。

##### (2) 「私たちの研究」

「私たちの研究」は、第5学年の第16課及び第6学年の第15課において、設定されている。教師用書の理科（初等科）各課一覧表（例えば、文部省, 1943b, pp. 附3-附4）によると、いずれの課も各学年の2～3月に実施するように配置されている。

第5学年の「私たちの研究」では、まず、自分で調べたい問題を考えさせる。教科書には、この問題の例がいくつか示されており、自分ひとりではなく、友達との協力についても触れられている。そして、何を調べるのか、どのように調べるのかが決まったら先生に尋ねてみる事が示されており、最後には第6学年の理科の学習の中で、何を研究したいかを考えるように促されている。

第6学年の「私たちの研究」では、①私たちの研究と②私たちの夢、という2項目で構成されている。①については、第5学年の「私たちの研究」に触れた上で、当該内容と類似した流れで構成されている。最後には、「初等科理科」における最後の学習になることが示されている。②については、教科書上の6人の児童の理科に関連する夢が紹介されており、これらの夢の実現には、理科の勉強が必要であり、国力に貢献することが示されている。

「わたしたちの研究」は、学年により、その目的が異なっている。第5学年での目的は、「自ら進んでいろいろな物事を見て、興味を覚え、疑問を起し、必要に基づいて、工夫して調べさせる。さうして物事の中にひそむすぢみち・ことわりを見つけさせ、これを日常の実践に移し、新たなものの創造に向かはしめる」(文部省, 1942b, p. 335)

とされており、第6学年での目的は、「五年生の時の「私タチノ研究」にならひ、自分たちで問題を見出し、研究の方法を考へ、或程度の解決を得ることに努めさせる。また、理科に関するもので、現在では実現しにくいと考えられる空想や理想を抱かせ、理科の学習に対する興味と熱情とを盛にし、わが国の科学を創造するの萌芽を培ふ」（文部省、1943c, p.297）とされている。

## 5. 国民学校期の理科教科書の構成原理

以上を踏まえ、『初等科理科』の内容構成原理について考察する。まず、『初等科理科』の内容は、学習者の発達の段階や生活状況の観点から、カリキュラムのスコープとシークエンスが考えられていたと言える。「初等科理科」では、教材が5つに分類されており、各学年に応じて、それぞれの教材の取り扱う程度が異なっていた。また、「私たちの研究」でも確認できるように、学年間のつながりや、学習者の生活状況から国家（社会）へとレリバンスが拡大されていることが意図されていた。そして、『初等科理科』には「どうすればよいでしょうか」とか「どういうわけでしょうか」といった、児童に問いかけるような構成が確認され、観察・実験などの結果やその解釈は示されていなかった。蒲生（1969）によれば、これは学習者の主体性の育成や「作業」に重点が置かれているためであった。

このような構成原理は、橋田による思想が当時の教科書の関係者らに影響を与えたことも一因であると言える。橋田（1939）は、普通教育の任務として、「具体的な知識」を獲得することを強調しており、「何を教えるのか」といった教育内容についてほとんど言及していない。そのために、橋田の教育に関する言説は、態度の育成として取り上げられ、活動主義的な言説として捉えられていた（清水、1982）。

## 6. おわりに

本研究では、国民学校の初等科理科の教科書及びその内容構成原理や理念を歴史的視座から分析した。その結果、理科教科書・その教師用書の作成・編集に携わった理科教育関係者ら及び文部大

臣の考え方による影響が明らかとなった。具体的には、①学習者の発達の段階や生活状況の観点から、カリキュラムのスコープとシークエンスが考えられていたこと、②活動主義的な傾向が強調されていること、③教科書では、実験結果及びその解釈が明示されていないこと、などである。

特に、③に関して、理科教科書に実験結果及びその解釈が示されていなかったことは、蒲田（1969）が述べているように、学習者の主体性の育成を強調していたからであった。だからこそ、学習者の主体性の育成の学習を喚起するために、学習者の活動に対する興味及び生活における必要性など、学習者にとっての学びの意義やレリバンスの観点から課題が設定されていた。このような教科書のデザインは、今後の理科の教授・学習方略を方向づける上でも参考になる。ただし、当時は、理科学習での態度の訓練を重視し、その知識は副産物として捉えられていたこと（蒲田、1969）、また、国民学校期の議論は、「知識の習得か主体性の涵養か」といった二項対立的な論議を経た結果、戦時下の影響も相まって、徳育の強化へと志向したこと（上野、1990）に注意を払う必要がある。

本研究は、あくまで歴史的事例の限定的な分析ではあるものの、理科教科書の内容構成について改善点や継承すべき点を3つ（上記の①～③）示した。今日のコンピテンシーを志向するカリキュラム改革では、国民学校期の理科教育のように、教科内容の知識を習得することを軽視するのではなく、「学びの先に知性と認識を伴って主体性を育てていく方向性」（石井、2024, p.72）が重要であろう。Isozaki（2021）が指摘しているように、新たな理科教科書においても、諸外国の教育や社会の動向に注意しつつも、わが国の理科教育において歴史的に積み上げてきた教育理念や研究成果にも目を向ける必要があると考える。

## 附記

本研究は、申請者の博士論文研究の一部として実施している。

## 註

1) 理科の科目は「初等科理科」と表記し、教科

- 書は『初等科理科』として表記した。
- 2) 高等科の義務制は、戦時非常措置方策により延期されたまま終戦となったため、実施されなかった（文部省、1972）。
  - 3) 当時の国民学校の1～3年生向けの理科教科書がなかったが、教師用書『自然の観察』は作成されている。また、高等科の教科書・教師用書は高等小1年生用の教科書『高等科理科一』のみが発行されている（三井、1985）。
  - 4) なお、理科指導における季節に対する配慮の観点から、算数と授業時数を調整する必要性も指摘されている（文部省、1943b, 1943c）。
- ### 引用文献
- 許豆任（2021）：新教育運動家神戸伊三郎と「日本的科学」教育論—戦時期における教育思潮の「転回」と科学教育の「脱政治化」、科学史研究, 60, 298, 115–130.
- 蒲生英男（1959）：理科教科書の来た道, 理科教室, 2, 6, 12–16.
- 蒲生英男（1969）：日本理科教育史, 国土社.
- 橋田邦彦（1939）：道としての教育, 山極一三編, 211–273, 行としての科学, 岩波書店.
- 橋田邦彦（1943）：高等学校長会議に於ける訓示, 文部時報, 789, 2–10.
- 林潤平（2020）：自然愛をめぐる教育の近代日本—自然観の創出と変容の一系譜, 世織書房.
- 石井英真（2024）：教育「変革」の時代の羅針盤：「教育 DX×個別最適な学び」の光と影, 教育出版.
- 磯崎哲夫（2000）：低学年理科特設運動, 武村重和・秋山幹雄編著, 理科重要用語 300 の基礎知識, 59, 明治図書.
- Isozaki, T. (2021) : Why research the history of science education/teaching (Rika) in Japan?., In T. Isozaki & M. Sumida (Eds.), *Science Education Research and Practice from Japan*, (pp. 1–23), Springer.
- 板倉聖宣（1968）：日本理科教育史（付・年表）, 第一法規出版.
- 三石初雄（1978）：国民学校低学年理科における教育内容・方法及び自然観の検討—教師用書「自然の観察」の分析を通して, 人文学報. 教育学, 13, 159–192.
- 三井澄雄（1985）：岡現次郎と理科教育, 紀要 8501号 岡現次郎と理科教育, 7–13, 大日本図書教育研究室.
- 文部省（1942a）：初等科理科一, 文部省.
- 文部省（1942b）：初等科理科二, 文部省.
- 文部省（1943a）：初等科理科三, 文部省.
- 文部省（1943b）：初等科理科二 教師用, 文部省.
- 文部省（1943c）：初等科理科三 教師用, 文部省.
- 文部省（1972）：学制百年史, 帝国地方行政学会.
- 文部省普通学務局（1941）：国民学校令及国民学校令施行規則, 内閣印刷局.
- 仲新（1969）：理科教科書, 海後宗臣・仲新編, 近代日本教科書総説 解説, 519–613, 講談社.
- 日本放送協会（編）（1940）：国民学校教則案説明要領, 日本放送協会.
- Nozoe, S., & Isozaki, T. (2020) : What affects Japanese science teachers' pedagogical perspectives in lower secondary schools? A case study of international comparison between Hiroshima (Japan) and Leeds (England)., *International Journal of Science Education*, 42, 13, 2246–2265.
- 岡現次郎（1975）：「自然の観察」（教師用）復刻版解説, 自然の観察 教師用, 1–26, 「自然の観察」復刻刊行会.
- 遠西昭寿（2021）：理科の教科書の性格と役割, 理科教育学研究—教科書を教えるのか, 教科書で教えるのか—, 62, 1, 289–295.
- 清水康幸（1982）：橋田邦彦における科学と教育の思想—戦時下教育思想研究への一視角—, 日本の教育史学, 25, 32–52.
- 上野浩道（1990）：知育とは何か—近代日本の教育思想をめぐって, 勁草書房.



## 日本とフランスの中等教育課程における文学教育

### －文学の社会的役割に関する考察－

滝沢 摩耶

金沢大学人間社会環境研究科

## Literary Education in Secondary Education in Japan and France Reflections on the Social Role of Literature

TAKIZAWA Maya

Kanazawa University Graduate School of Human and Socio-Environment Studies

本研究は、日本とフランスの国語教育における文学作品の扱い方を比較し、文学作品の社会的な役割を文学教育の観点から明らかにすることを目的としている。日本では「論理」と「文学」が明確に分けられているが、フランスでは両者が結びついている点に注目し、フランスの文学教育を日本の国語教育と国語教科書の改善点の参考例として提示する。

まず、日本とフランスの教育基準および教科書の編集・使用方法の相違点を明らかにし、特にフランスの教育現場では教科書の使用頻度が低いことを、先行研究を通じて確認した。次に、実際のフランスの教育現場における教師たちの授業実践を調査し、テキスト選択の基準やその意図について質問するインタビューを行った。

調査結果から、フランスの教科書は授業で必ずしも常用されるわけではなく、主に教員が授業準備の参考にするためのツールとして機能していることが確認された。教員は学習目標を達成できるよう自由に教材を選び、文学テキストの解釈や分析を通じて生徒の言語能力を高めることに注力している。また、教科書は生徒の文化的アクセスを広げるツールとしても重要な役割を果たしうると考えられている。

また、フランスの国語教科書の分析を行った。分析を通して明らかとなったのは、フランスの教科書では、テキストの選択・配列、設問ともに、文学は主題に適した効果のために、意識的に配置された言説として扱われているということである。テキストを「文学的」文章と「論理的」文章に分けて考えている日本の国語教育との対照性は、教科書編集にも明確に表れている。

フランスの教科書編集の方針を、そのまま日本の国語教育に取り入れるわけにはいかない。日本では教科書を中心に授業が進むため、教科書のテキスト選択と設問は、個別の授業はもちろん、国語という教科全体に大きな影響を与えることになる。だが、論理的思考力を高めるために、文学を切り離すのではなく、むしろ文学を利用して、作品の論理的展開や、より一般的な意味での批判精神を涵養することができることを、フランスの国語教科書は示唆している。「論理性」を身につけようとする態度や教育方針、それらを反映させた教科書が、日本でも必要であり、フランスの教科書はその点で参考となるはずである。

キーワード：日本，フランス，文学教育，国語教科書

## 1. はじめに

本研究の目的は文学作品の国語教育における使われ方の日仏比較，すなわち日本とフランスの国語教科書の比較・分析を通じ，文学作品の社会的位置を文学教育の側面から明らかにすることである。

2018年3月に告示された高等学校学習指導要領において国語の科目編成が大幅に改変され，日本の国語教育では「論理」と「文学」が明確に切り離された。つまり，日本では「論理」と「文学」は別の範疇に属するものと見なされているが，このことはフランスの場合と対照的であるように思われる。フランスでは，詩や小説といったいわゆる文学作品だけでなく，社会思想や歴史，あるいは歴史家の演説など，およそ言葉で表現されるものは全て文学の範疇に入ると考えられている。

このように「文学」と「論理」の結びつきという視点から対照的と思われるフランスの文学教育と比較することで，日本の国語教育ならびに国語教育改革に提言できること，そして，教科書等の質的向上と充実を図ることの一助となることが期待できる。

## 2. 文学と論理的思考力

### (1) 「論理国語」と「文学国語」

2018年3月に告示された高等学校学習指導要領（以下，「新指導要領」とする。）で，国語の科目編成が大幅に改変された。共通必修科目は「現代の国語」「言語文化」，選択科目は「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」となった。

それぞれの科目で何を学ぶかといえば，「現代の国語」「論理国語」では「実用的な文章」，「論理的な文章」を扱い，「言語文化」「文学国語」では文学作品，そして「文学的な文章」を扱うと新指導要領に記されている。つまり，文部科学省が告示する学習指導要領において，世の中に存在する文章が「実用的な文章」，「論理的な文章」，「文学的な文章」に分類できると示されている。このように日本の国語教育では「論理」と「文学」が明確に切り離されて考えられている。

また，大学入学試験の出題傾向に従った慣習的な教育課程は評論と古文に重きをおいており，この課程をそのまま移行しようとするならば「文学国語」の履修は難しいと言われている。つまり，多くの高校生は選択科目として「論理国語」と「古典探究」を履修し，「文学国語」は履修しないことが予想されている。このことから科目として存在するものの，文学を学校の授業内で学ぶ機会は，新指導要領実施以前と比べると減少することが予想される<sup>1</sup>。

このように，今日の日本では「論理」と「文学」は別の範疇に属するものと見なされており，しかも「文学」の方が軽視されているように見える。あたかも文学は論理的ではないようにみなされている。このことはフランスの場合と著しく対照的である。フランスでは，文学とは簡潔で明快な表現であり，理路整然とした思考を代表するものである。フランスでは，詩や小説といったいわゆる文学作品だけでなく，社会思想や歴史，あるいは歴史家の演説など，およそ言葉で表現されるものは全て文学の範疇に入ると考えられている<sup>2</sup>。

日本とフランスのこうした違いは，教育思想の違いによる。フランスの国語教育では，批判精神の涵養が重視されている。批判精神とは，普遍的な知識を個々の意見や信念から区別できるようにするもので，積極的な議論を促し，他者の考え方を尊重できるようにするものである<sup>3</sup>。批判精神を育むのは高い言語能力であり，高い言語能力の習得によって他の知識や文化を獲得し，批判精神を発揮することができようになるとされている<sup>4</sup>。文学テキストの読解は言語能力を高める中心的な手段として位置付けられている。

日本の国語教育では，「自分の考えや意見を論理的に述べて問題を解決していく力」を育成することが求められ，「論理的な思考」の基盤となるのが「情緒力」とされている<sup>5</sup>。文学は想像力を刺激し，情緒力の涵養に役立つと考えられている。しかし，日本においても，フランスにおいても，文学は，美術や音楽のような芸術科目の学習対象ではなく，言葉を扱う技術として言語科目の中に

位置付けられている。日本の場合は「国語」、フランスの場合は「フランス語」（以後は便宜上、「国語」と記す）という科目において、文学テキストの読解が行われている。国語教育で言語運用能力の向上、とりわけ適切に読み書きする力を伸ばすことに重点を置いているのは日本もフランスも同様である。

日本の国語教育が論理を重視するのであれば、国語教育の目的に批判精神の涵養を掲げ、文学読解をそのための中心的な手段としているフランスの事例から採用できる点があるのではないだろうか。それは教科書編集についても同様である。そこで、日本とフランスの国語教育を比較し、日本の文学教育の改善のために参考にできる点を検討する。

## （2）日本とフランスの教育基準

日本とフランスそれぞれの社会において、教育の指針となるものは、日本では学習指導要領、フランスでは共通基盤とプログラムである。共通基盤は義務教育課程、プログラムは主に後期中等教育課程の教育到達目標を示している。それでは、日本の学習指導要領とフランスの共通基盤およびプログラムとの違いは何か。

まず、対応する学年が異なる。日本の学習指導要領は学校種ごとに、主に学年別に示されている。それに対して、フランスのプログラムは、義務教育においては学年毎ではなく学習期毎に作成・提示されている<sup>6</sup>。これには各学習期の知識、技能、学習に関して高い内的一貫性を保証するねらいがあるという。そして、各学習期のプログラムの根底にあるのが共通基盤である。

フランスの共通基盤およびプログラムと、日本の学習指導要領は、どちらも教員によって参照される点は共通している。学習指導要領は、学校教育法及び同施行規則に根拠を有し、単なる指導助言文書ではなく法的基準性のあるものである。ただし、大綱的な基準であり、法律そのものではないので、罰則等の規定はない。

一方、フランスの共通基盤およびプログラムは、法的基準性はないが、その内容、教育目標が達成されているかどうかは、教育課程の修了時に確認される。共通基盤はブルヴェ、リセのプログラム

はバカロレアによって、生徒が教育課程で獲得した知識と技能が評価される。この点は、日本では学習指導要領が定める教育内容、目標が達成されたかを確認するシステムが存在しないことと対照的である<sup>7</sup>。学習指導要領は、児童生徒が目標を達成することを義務付けるものではなく、あくまでも、各学校、各教員にとっての教育基準にとどまっている。

## （3）教科書の編集と使用

### ① 教科書をめぐる裁量権

日本とフランスの教育行政制度はどちらも、学習指針や試験の点で中央集権的で似ている。一方で教科書制度は、日本は政府や各教育委員会の権限が強いのに対して、フランスは各学校や教員の裁量が大きく、対照的である。次に、フランスの教科書の特徴について、日本のそれと比較すると、教科書の発行、選択、使用の3つの点において特徴的であることがわかる。

1 つ目の特徴は、教科書編集および発行の自由である。日本では教科書は文部科学省の検定を経てから発行される。それに対して、フランスでは政府による検定制度はなく、出版社が自由に発行する。出版社は共通基盤（リセの場合はプログラム）の内容に準拠して教科書を発行すると一般的に解釈されるが、教科書が共通基盤（リセの場合はプログラム）に則っていることを公的機関が保障する仕組みはない。

2 つ目の特徴は学校による教科書選択の自由である。日本では各教育委員会が教科書採択の権限を有するのに対して、フランスでは各学校が教科書の採択・使用を決定する。学校教育法で教科書の使用義務が各学校に課せられている日本とは異なり、フランスにおいて教科書選択について教育行政が関与することは原則としてなく、学校には教育方法の自由が保障されている。

3 つ目の特徴は、各教員に教科書使用の自由が認められていることである。教員は共通基盤（リセの場合はプログラム）が定める内容を教えなければならないが、そのための教材は自由に選ぶことができる。それゆえ教科書の使用は絶対ではなく、各教員の裁量に委ねられている。

### ② 教科書の使用実態

日本では、国語教育に限らず、多くの教科書において1冊の定められた教科書を用いて授業を進めるのが一般的であり、教科書は児童が所有できる。それに対してフランスでは、教科書は貸与されるものであり、授業は複数の教科書、すなわち1冊の教科書と、別の教科書のコピーから構成されることが最も多いという指摘がしばしば見られる。教科書は多くの場合机の上に置かれているが、絶えず用いられている例はごくわずかである。教科書を一切使用せずコピーのみ使用する授業も存在する<sup>8</sup>。この授業中の教科書不使用の理由として、教師が教科書に対して「不信感」や学習効果に関する疑問を抱いていることを挙げる者もいる<sup>9</sup>。

それではフランスにおいて、どのような理由から教科書は存在するのだろうか。教育の歴史に詳しいアラン・ショパンは16世紀以降の学校制度の発展と教科書の進化について述べた論文の中で、教科書は次第に内容量と複雑さが増していき、その結果、主に教師のための道具となったことを指摘している<sup>10</sup>。同様の指摘は他にも見られ、例えばシルヴィ・プレーヌによれば「教師が教科書を、何よりもまず、教師が自分の授業の計画を立て、授業の準備をし、活動を選択するために使う道具として見て<sup>11</sup>」いるのだといい、また言語学者のエレーヌ・ユオは「教科書そのものについては、原則的には生徒のためのものだが、教師のための資料として使われることの方が多い<sup>12</sup>」と述べている。

以上をまとめると、フランスの学校教育現場では、1冊の教科書が授業中絶えず用いられる例は少なく、教科書本体を使用しない授業も見られる。その一方で教科書本体と、別の教科書のコピーが併用されることが最も多く、授業中教科書を全く使用しないというわけではない。また、フランスにおいて教科書は、学習主体である児童・生徒の学習ツールとしての機能以上に、授業提供者である教師の授業準備ツールとしての機能を持つようだ。

### 3. フランスでの現地調査の報告

#### (1) 教科書の使用の実態

前章で確認したとおり、先行研究では、フランスの授業現場では教科書が用いられる例は少ないという指摘が多い。なぜそのような授業形態になっているのか。実際の教育現場に赴きテキストの選択基準や意図について教師に質問して確かめるために、筆者は2024年2月にフランスの高校と中学校で授業見学を行い、教員へのインタビューを試みた。本章では、その調査の結果を報告する。

#### (2) 現地調査の概要

【調査期間】2024年2月6日～2024年2月22日

【調査対象機関名（所在地）（見学日）】

- ・アレクシス・モンテイユ高校（ロデス）（2月6日、7日）
- ・ステファヌ・エッセル高校（トゥールーズ）（2月8日、9日）
- ・アンリ・ロリッツ高校（ナンシー）（2月17日、20日午後）
- ・ジャンヌダルク国際高校（ナンシー）（2月19日、20日午前）
- ・モーリス・ジュヌヴォワ中学校（シャトーヌフ・シュル・シャラント）（2月22日）

【見学した学年、授業中に学習していたテキスト、学習項目】

- ・アレクシス・モンテイユ高校

第1学年、モーパッサン『ロックの娘』（1885）、文学テキストについての複合的註釈

第1学年、エレーヌ・ドリオン『私の森』（2021）、線的読解、線的解釈、文学テキストについての複合的註釈

- ・ステファヌ・エッセル高校

第1学年、アベ・プレヴォー『マノン・レスコー』（1731）、線的読解

第1学年、ランボー『ドゥエ詩帖』（1870）、線的解釈

- ・アンリ・ロリッツ高校

第2学年、ヴォルテール『カンディード』（1759）、アダプテーション

- ・ジャンヌダルク国際高校

第1学年、マリヴォー『偽りの告白』（1737）、  
線的解釈

第1学年、ジャン＝ポール・サルトル『汚れた手』（1948）、線的解釈

第1学年、ハンナ・アーレント『全体主義のプロパガンダ』（1972）、小論文

・モーリス・ジュヌヴォワ中学校

第3学年、アレクサンドル・デュマ『モンテ・クリスト伯』（1844）、復讐に関する表現を学ぶ

第1学年は日本の高校2年生、第2学年は日本の高校1年生、第3学年は日本の中学3年生に相当する。「線的読解」あるいは「線的解釈」はテキスト解釈の1つである。この練習で生徒たちは線をたどるように、1文ごと、1句ごと、1語ごとに注目しつつテキストの構成を把握し、テキストの指定箇所あるいは全体の分析を行う。

### （3）現地調査の結果

#### ① 実際の教科書の扱い方

実際の教科書の扱い方については、先行研究に見られたとおり、見学した授業で教科書を開く場面は見られなかった。唯一、1クラスのみ（ジャンヌダルク国際高校）が教科書のコピーを配布していたが、それを除けば、教員が作成したプリント、あるいは1冊の小説や詩集が教材として用いられていた。

教科書の使用について、教員に質問したところ、次のような回答が得られた。

- ・プリント作成時や授業デザイン時の参考にする。
- ・教科書は設問や学習活動が限定的であるため使用は控えている。
- ・教科書はほとんど使用せずプリントが主であるが、それでも教科書は文学や美術、広く文化にアクセスするきっかけを生徒に与えるから価値はある。
- ・生徒は家庭に電子版を持っていて参照することができる。教科書は使用する時のみ持参する。
- ・文法を教えるときには非常に有用であるから本体を使用、あるいは一部抜粋したものを利用する。

上記のインタビュー中、教員は皆、「私自身、教科書でフランス語の授業を受けたし、教科書は好きだけれど」と断りを入れていたことが印象的であった。加えて、教員に話を聞く中で共通で話題に上がったのが、「教育上の自由」*«liberté pédagogique»*という語である。この教育上の自由とは、教育方法と教材選択の自由が教員に保証されており、教育現場における教員の裁量が大きいということである。これはフランスの教科書制度の3つの自由（発行、選択、使用の自由）とも重なる。教員は各自の専門領域に応じて教材として使用する作品・テキストを選択する。フランスでは、一部の例外を除いて、教員になるために中等教育適正資格試験（CAPES）または中・高等教育教授資格試験（Agréation）に合格する必要がある、これらの試験では古典文学、現代文学など、各教員の専門領域に焦点を当てた内容が出題される。このように教員は教育段階に応じた特定の領域で深い知識を持つことが期待されており、通常は特定の作家、ジャンル、時代に精通している。この専門領域は、教員自身の大学あるいは大学院時代の専攻や研究領域（例えば「19世紀のフランス文学」）と重なることが多い。

また、「全国統一プログラム」で規定されている教育内容を守り、目標を達成できるならば、好きな作品を教材として選択できる。この「教育上の自由」が教える上での楽しみであり、やり甲斐の1つである、と多くの教員が話していた。

#### ② 授業内容と進め方

授業内容と進め方について、授業を観察する中で印象的だったのが、特に高校の授業において、教師が、バカロレアの試験問題を意識した作業を生徒に課していたことである。バカロレアは、筆記試験であれば、文学テキストについての複合的註釈、小論文、テキストの要約のいずれを選択して解答することが生徒には求められるが、これらの試験形式に慣れるための読解作業が、国語の授業内で行われていた。あるいは、口頭試験で課される「線的読解」と呼ばれるテキストの解釈や、プレゼンテーションの練習の練習が行われていた。筆記試験向けの練習であっても、口頭試験向けの

練習であっても、生徒が授業中取り組むのは作文、文書作成の練習作業である。

中学校でも、教員がブルヴェ試験について言及する場面が見られたものの、授業内容は高校ほど試験対策を意識していなかった。それよりもむしろ、生徒のフランス語の運用能力の向上、適切に読み書きする力を伸ばすことに意識が向けられていて、文学テキスト読解よりも文法事項の習得に焦点が当てられていた。

授業中に生徒が取り組む設問と作業は、各教員が用意・作成したものであるが、いずれもバカロレアの設問・流れに沿っていた。そして、これらの設問と作業は教科書の設問にも見られた。このことから、授業はバカロレア対策を強く意識したもので、バカロレア試験が教科書編集に影響を与えていて、教師は教材作成や授業デザインの上で教科書から影響を受けていると言える。言い換えれば、教科書はバカロレアで求められる能力を獲得できるような設問や作業、それに有用なテキストが記載されていることが予想される。日本のように、授業中に教科書が開かれることはなくとも、授業準備の段階で教科書は教員に大きな影響を与える。このため、生徒は間接的かつ部分的に教科書の内容を学習しているとも言えるかもしれない。

#### 4. 教科書分析

##### (1) 分析に用いた教科書

教育現場での教科書使用が限定的だとしても、教科書が一切参考にされていないわけではないことが、調査を通じて判明した。また、「教科書の使用の有無に関わらず、教科書を研究する意義はある<sup>13)</sup>」と主張する研究もある。それは、教科書編集は、文学の社会的位置付け、すなわち文学にどのような意義を認めているかを反映しているためである。そこで、本章ではフランスの国語教科書の分析を行う。分析に用いたのは次の2冊の教科書である。

##### ①ナタン社(Nathan)『フランス語・文学』*Français Littérature*

##### ②ナタン社(Nathan)『人文学・文学・哲学』*Humanité Littérature Philosophie*

『フランス語・文学』は、第2学年（日本の高校1年に相当）と第1学年（日本の高校2年に相当）で必修科目として学ぶ《フランス語》の教科書である。『人文学・文学・哲学』は、第1学年と最終学年（日本の高校3年に相当）で専門科目として学ぶ《人文学・文学・哲学》の教科書である。この専門科目内で生徒は、文学テキストを通じて文学およびフランス語を学ぶ。フランス語と人文学・文学・哲学という科目がリセで並存し、両方の科目で文学が学ばれているのは、「文学」と「哲学」すなわち「論理」が同一視されている証拠とも言えるだろう。以下、本論文では、教科書名ではなく科目名として扱う際、《フランス語》、《人文学・文学・哲学》のように二重山括弧(《》)で表記する。

##### (2) 文学作品の扱い方：テキスト読解とテーマ読解

テキスト分析では同一作品の扱い方について注目する。教科書の目次を眺めると、異なる科目の教科書に同一のテキストがあることに気づく。このことは、今回は取り上げないが、日本においても同様であり、定番教材と呼ばれるテキストがその良い例である。この場合、全文が掲載されているのか、抜粋なのか。抜粋の場合、作品のどの部分を切り取っていて、どのようなリード文が示されているか。同一の作品に対して、どのように設問を立てているのか。このような点に注目する。

##### ① デカルト『方法序説』

教科書の判型は日本の国語教科書より大きく、ページ数も多い。『フランス語・文学』は『人文学・文学・哲学』の2倍近くのページ数があるが、これは2学年分まとめてテキストを掲載しているためであろう。教科書が大きくページ数も多いため、掲載テキスト数はどちらの教科書も200前後と膨大である。冊子の大きさと資料の膨大さから、教科書というよりも資料集という印象を受ける。日本で国語教育を受け、日本の国語教科書に馴染みがある者は、フランスの教科書の大きさ、分厚さ、掲載作品数の多さはいずれも目を見張るだろう。

教科書の構成は、『フランス語・文学』は1部構成で全11章から成り、『人文学・文学・哲学』は2部構成で全24章から成る。『フランス語・文学』は時代思潮、各時代の文学運動、代表的な作家とそのテキストを紹介し、テキストを学ぶことが目的である。このことは、教科書の配列、年代順かつ作家ごとにテキストが掲載されていることから判断できる。最古のもので中世の武勲詩『ロランの歌』、最も新しいもので2018年に発表されたヴァレリー・ルゾーの詩やフロリアン・ゼレーの戯曲『息子』が掲載されている。目次の次には、時代とジャンルの枠組みの中で、学習目標に対応した収録テキストの一覧が示されている。これはプログラム及びフランス語バカロレアを意識した配列で、「中世から18世紀までの詩」、「17世紀から21世紀までの演劇」というように、国民教育省のプログラムで指定されている4つの文学ジャンル（詩、思想文学、小説と物語、戯曲）を時代で区切って学べる工夫がされている。

一方、『人文学・文学・哲学』はテキストの読み方を学ぶことよりも、テーマを学ぶことが主であり、各テーマを学ぶ上で最適なテキストが配列されている。第1部では「話し言葉の力」をテーマに古代から古典主義時代のテキストが掲載されており、第2部では「世界の表象」をテーマとしてルネサンス、古典主義時代、啓蒙時代のテキストが掲載されている。『フランス語・文学』のように目次からは明快ではないが、学習テキストは時代で分けられている。この教科書では2つの主要なテーマを学習するために、主に古代から18世紀までの文学テキストが取り上げられている。

このように『フランス語・文学』と『人文学・文学・哲学』は、編集の意図に違いが見られるが、一方で、2冊の教科書で共通して掲載されているテキストもある。例えば、デカルトの『方法序説』（1637）である。『方法序説』は、『フランス語・文学』では第3章「1600年-1650年」に掲載されており、17世紀前半の作家紹介の中で扱われている。一方で『人文学・文学・哲学』では、第2部第4章の「世界の発見と文化の複数性」、第6章「人間と動物」という2つの章でテキストとして掲載されている。興味深いことに、どちらにも同

じテーマのテキスト、具体的には人間と動物について論じたテキストが扱われている。

デカルトのテキストに対して、『フランス語・文学』では、次のような設問が見られる。

表1 『フランス語・文学』設問（『方法序説』）

発見	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何についてこのテキストは述べているか。</li> <li>・この『方法序説』の抜粋について語るために読者が用いるであろう「動物機械」という表現を説明できるか。</li> </ul>
分析	<p>(1) どの技術刷新がデカルトに、動物についての問題に興味を持たせるに至ったか？人間と動物の最も違う点は何か？</p> <p>(2) 人間が動物よりも優れている点は何か？</p> <p>(3) カササギとオウムは話すことができる。それらと人間を区別するものは一体何か？</p> <p>(4) 動物は機械のようなものであるとするデカルトの理論について個人的にどう考えるか？</p>
照合	<p>(5) 人間と動物は何の感情を共有するか？</p> <p>(6) どの点からヴォルテールはデカルトを批判しているか？</p>
思想文学	<p>この種の論証をデカルトがどのように使用しているか説明せよ。効果的だと思うか？（哲学上の論証の仕方）</p>

設問は全体的に、テキストの読解と要約が中心であるが、その作業を通してデカルトが唱えた動物機械論を学ぶことができる。照合(6)では、テキスト横に提示されたヴォルテールの『哲学辞典』（1764）の抜粋と照合しながら解答することが求められる。2つのテキストを読み比べることで、デカルトの動物機械論が後世でどのように受容されたか学べる仕組みとなっている。思想文学の設

問では、類推的論証の説明がまずなされ、教科書に掲載されている抜粋テキストが類推的論証に該当することを示唆した上で、その効果について生徒に考えさせている。この設問は、何をもってデカルトのテキストは類推的論証と言えるのか、テキストの構成、構造に注目して理解することが期待され、テキストの内容に加えてテキストの表現、フランス語そのものを読む練習につながっている。テキストの精読を通して、内容理解以上に、テキストの構造に注目しフランス語の書き方を学ぶことが望まれている。これは《フランス語》の科目目標、「フランス語運用能力の向上」というねらいが反映されていると言えよう。

次に『人文学・文学・哲学』第6章問21の設問を以下にまとめる。教科書に掲載されているテキストは、『方法序説』の中でも、人間の言語使用と動物のコミュニケーションの差異について述べた箇所である。

表2 『人文学・文学・哲学』設問（『方法序説』）

問	(1)なぜ人間の話し方は思考が存在することの証拠となるのか？
	(2)動物が訓練され人間の話し方を真似る時、彼らに欠如していると思われるものは何か？
	(3)人間と動物の違いは、程度の違いか、本質的に違うか？

一見すると、『フランス語・文学』と比べて、設問数が少ないように感じられる。しかしながら先にも述べたように、『人文学・文学・哲学』の教科書では、文学史ではなくテーマを学ぶことが目指されている。第6章問21には、デカルトの『方法序説』以外にも、コンディヤックの『動物論』、ルソーの『人間不平等起源論』、モンテーニュの『エッセー』、ラ・メトリーの『人間機械論』、ビュフォンの『博物誌』、といったデカルトとは異なる時代（16世紀または18世紀）のテキストが掲載されている。そして、これらのテキストを読解しながら「他の動物のように、人間もまた動物なのか？」という問いを考察することが求められている。

つまり、デカルトの『方法序説』にだけ注目すると、『人文学・文学・哲学』の設問数やテキストは少ない。しかし、テーマ全体で見ると、人間と動物というテーマで取り上げられている6つのテキストのうちの1つであり、関連する5つのテキストとその設問があることから、テーマを学ぶには『フランス語・文学』よりもテキストが充実している。そしてこれらのテキストを通して、倫理的内容に踏み込んだ議論が期待されている。

『フランス語・文学』はフランス語を読むこと、テキストの構造に重きをおき、『人文学・文学・哲学』はテキストの内容とその読解に重きをおいている。考えられる理由の1つとして、2つの科目に求められている機能の差が考えられる。《フランス語》はテキスト学習を通してのフランス語運用能力の向上が何よりも求められ、《人文学・文学・哲学》はテキストのフランス語を学ぶことよりも、テキストを活用してテーマを学び人文主義的教養を育むことが期待されている。この科目目標の差が、文学作品の教科書での扱い方に反映されている。

## ② ロンサール『恋愛詩集』とラシーヌ『ベレニス』

さて、デカルトの『方法序説』はプログラムが定める4つのジャンルでは思想文学に該当するが、残り3つのジャンル、すなわち詩、小説と物語、戯曲においても、このような違いは見られるか。2冊の教科書に共通して掲載があるロンサールの『恋愛詩集』(1552)、ラシーヌの『ベレニス』(1670)に注目して確認しよう。

2つのテキストは、『フランス語・文学』では異なる章に、『人文学・文学・哲学』では同じ章に掲載されている。まず、『フランス語・文学』ではロンサールの『恋愛詩集』が第2章(1500-1600)に、ラシーヌの『ベレニス』は第4章(1650-1700)に掲載されている。一方『人文学・文学・哲学』では、どちらも第1部「言葉の力」第3章「言葉の誘惑」問9「愛の言説：魅了する方法とは？」に掲載されている。問いから推察されるように、2つのテキストの主題は恋愛である。恋愛というきわめて個人的な主題がフランスの文学教育ではどの

ように扱われるのか。まず、2つの教科書における、ロンサールの『恋愛詩集』の設問に注目する。

表3 『フランス語・文学』（『恋愛詩集』）

発見	・これらの詩はどのようなトーンか。どのように規定できるか。 ・最初の詩から次の詩へと、詩人によって喚起されている恋愛関係は、どのように進んでいるように見えるか。
分析	(1) それぞれの詩の中で作者は誰に向かって語りかけているか。詩の中に見られる、異なる陳述方法を挙げよ。 (2) それぞれの主なテーマと語彙は何か。表にして示せ。 (3) それぞれの詩に見られる2つの直喩あるいは隠喩を挙げよ。 (4) ソネットの構成が、詩の最後の「ポイント」においてどのような結果に至っているか示せ。
文法	2番目のソネットはいくつの節から成るか。それらの特徴を示し、長くて複合的なこのフレーズの構成を説明せよ。
語彙	ロンサールが用いている「芳香 (senteur)」の類義語を3個探し、それぞれのニュアンスの違いを説明せよ。
読書ノート	バラを主題とするロンサールの他の詩を探しなさい。そして選んだテキストにおいて、どのような事実とバラが結び付けられているか説明せよ。その際、ロンサールは、古代ローマの詩人・ホラティウスの教え「その日を摘め (Carpe diem)」をどのように適用しているか示して締めくくること。
詩	2番目のソネットにおいて、ロンサールはどのように自然を愛の仲介者としているか示せ。

表4 『人文学・文学・哲学』（『恋愛詩集』）

問	(1) このソネットでは、神話の暗示はどのような役割をしているか。
	(2) この詩における「私」jeの重要性を示せ。
	(3) 何をもって「叙情のレジスター」を語ることができるか。
	(4) このソネットと内容に見られる変化に関する主題を分析せよ。

テキストの設問数だけに注目すると、『フランス語・文学』の方が『人文学・文学・哲学』よりも圧倒的に多いが、このことはデカルトの『方法序説』でも見られた。反対に、デカルトの『方法序説』で見られた傾向と異なるのは、どちらの教科書においても、テキストの内容よりも、フランス語に注意を向けさせる問いが目立つことである。

『フランス語・文学』では、詩のトーン、陳述方法、主要な語彙、比喩、類義語など、『人文学・文学・哲学』では、主語人称代名詞「je」、言語使用域（レジスター）のように、詩を構成する言語的要素に注意を促す問いがどちらの教科書にも多く見られる。テキストの内容よりも、テキストの構造、構成に関する問いの多さは、特に『フランス語・文学』において顕著であるが、『人文学・文学・哲学』でも、内容理解と同程度にフランス語の構造理解を促す問いが見られる。

内容理解よりも構造理解に関する問いの多さの理由として考えられるのは、テキストの表現形式である。韻文のテキストは散文のテキストに比べ、詩の行数や音節数、押韻の種類など、表現形式の特徴が分かりやすい。そして、このような表現形式はテキストが与える印象や効果を決定づける。そのため教科書では、テキストの内容や言説よりもテキストの構造に注目させ、韻文テキストを学習するメリットを最大限に活かしていると考えられる。

そして、『フランス語・文学』においても『人文学・文学・哲学』においても、ロンサールの恋愛詩に対する印象を答えさせる設問は見られず、生

徒の感想，共感は求められていない。あくまでも韻文テキストの構造理解の練習として，ロンサールの『恋愛詩集』は用いられている。

それでは，恋愛を主題とする戯曲ではどのような設問傾向が見られるか，ラシーヌの『ベレニス』で確認しよう。この作品もまた，散文ではなく韻文で書かれている。アレクサンドランを用い，韻文五幕で書かれた典型的な古典主義悲劇である。詩と同様，戯曲でもテキストの内容以上に構造に注目させているのか，設問を見てみよう。

表5 『フランス語・文学』（『ベレニス』）

発見	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この会話部分を前にしてあなたはどのような感情を抱きますか。</li> <li>・どの登場人物に親しみを覚えますか。それはなぜですか。</li> </ul>
分析	<p>(1) ベレニスはティチユスにどんな非難を浴びせるか。いつ，そしてなぜ彼女は皮肉を言うのか。</p> <p>(2) 愛し合う者たちを結びつける<u>並行関係を挙げよ。詩句のどの行が，彼らの離反にも関わらず，その関係性を維持しているのか。</u></p> <p>(3) どの種類のフレーズが女王の心の動きを示しているか。皇帝は心を動かしていないのか。</p> <p>(4) この会話部分が，観客に自身の感情について考えさせる点でどのように適しているか示せ。</p>
照合	<p>(5) 次のフレーズを説明せよ。「悲劇では真実味だけが人の心を打つ。」</p> <p>(6) このフレーズが学習した抜粋にどのような点で適合するのか示せ。</p>
書き換え練習	この場面を，現代風に書き換えよ。場所は各自の自由とする。シナリオ形式で，会話とト書きを含むこと。
文法	17行目，18行目の <u>交錯配列法</u> の構造を説明せよ。

表6 『人文学・文学・哲学』（『ベレニス』）

問	(1) アンティオキユスのベレニスに対する恋心はここではどのように表現されているか。
	(2) <u>陳述・発話行為</u> を分析せよ。ベレニスについてどのようなイメージが与えられているか。
	(3) アンティオキユスは恋心のほかにどのような感情を感じているか。彼のためらいと板挟みを示せ。

このテキストでは，ローマ帝国の皇帝ティチユス，パレスチナの女王ベレニス，ティチユスとは信頼関係にありベレニスに密かに想いを寄せるアンティオキユスの三角関係が描かれる。教科書ではそれぞれ，この悲劇の内容に触れながらも，詩句の行，フレーズの種類，交錯配列法，陳述行為など，テキストの表現形式に注目させている。先に見たロンサールの『恋愛詩集』に比べると，テキストの内容へ注目させる設問や誘導が見られるが，それでもやはり，韻文という表現形式の特徴へ注目させる問いがどちらの教科書でも多く見られる。

また，教科書において恋愛の破局，登場人物の悲劇的な運命に対する共感を生徒には求められていない。むしろ，「この会話部分が，観客に自身の感情について考えさせる点でどのように適しているか」を考えさせたり，陳述部分がベレニスのイメージ形成にどのような影響を与えるか考えさせたりするなど，会話，陳述行為の効果に注目させている。会話，陳述行為が，観客が抱く感情や印象を決定づけると示し，どのように効果的なかを分析作業を通して確認させている。

『人文学・文学・哲学』ではロンサールの『恋愛詩集』，ラシーヌの『ベレニス』以外に，古代ギリシアの詩人サッポート，古代ローマの詩人カトゥルス，ティブッルス，オウィディウスのテキスト，中世のエロイズとピエール・アベラールによる書簡が連続して掲載されており，「愛の言説：魅了する方法とは？」という問いを考えさせている。デカルトの『方法序説』でも確認したとおり，

この教科書で引用されるテキストは、作家紹介および作品紹介としてではなく、特定のテーマを考えさせるためのテキストの1つとして扱われている。

『フランス語・文学』と『人文学・文学・哲学』の分析を通して分かったことは、《フランス語》にせよ《人文学・文学・哲学》にせよ、どちらの科目でも、テキストの選択・配列、設問ともに、文学は主題に適した効果のために、意識的に配置された言説として扱われていることである。つまり、文学テキストは論理的な展開のもとで書かれているという認識が見られる。デカルトのような論理的な哲学テキストを《フランス語》の教科書でも取り上げる一方で、愛をめぐる詩や戯曲も、感情を表現した情緒的テキストとしてではなく、哲学と同列の言説の一例として分析される。テキストが「文学」か「哲学」かは、言語表現を学習するうえで、区別されない。テキストを「文学的」文章と「論理的」文章に切り分けている日本の国語教育との対照性は、教科書編集にも明確に表れている。

## 5. 結論

本論文では、日本の文学教育と比較して、フランスの事例を紹介した。まず、教育基準や教科書の編集・使用における両国の相違点を明確にした。次に、フランスでは教科書が授業で使用される頻度が少ないという先行研究の指摘に基づき、その実態を検証するため、実際の教育現場において調査を行った。フランスの教科書は授業で必ずしも常用されるわけではなく、主に教員が授業準備の参考にするためのツールとして機能していることが確認された。また、フランスでは「教育上の自由」が教員に保証されており、教員は自由に教材を選び、文学テキストの解釈や分析を通じて生徒の言語能力を高めることに注力している。また、教科書は生徒の文化的アクセスを広げるツールとしても重要な役割を果たしている。

フランスの国語教科書の分析を通じて、文学作品は論理的思考や批判精神の育成に不可欠であるとされ、文学と論理は同一視されていることが明らかになった。一方、日本では、国語教育の中で

「論理」と「文学」が明確に分けられ、特に「文学」が軽視される傾向が見られる。このような違いは、両国の教育制度や教育思想に基づくものである。したがって、フランスの教科書編集の方針を、日本の国語教育にそのまま取り入れることは難しいだろう。日本の場合、教科書を中心に授業が進むため、教科書のテキストとその設問が授業内容、教育全体に与える影響が大きい。そのため、フランスの国語教科書のようなテキストの選択と配列、問いの設定の仕方を取り入れることは、個別の授業はもちろん、国語という教科全体に大きな影響を与えることが予想できる。

しかし、現行の日本の国語教育では、「論理」と「文学」を切り離すことで、テキストの言説やテキストに内在する論理を学ぶ機会を奪ってしまうことが懸念される。論理的思考力を高めるために、文学を切り離すのではなく、むしろ文学を利用して、作品の論理的展開や、より一般的な意味での批判精神を涵養することで、「論理性」を身につけようとする態度や教育方針、それらを反映させた教科書が、日本でも必要である。フランスの国語教科書は、その際の実用的な参照項として意義があると考えられる。

## 6. 謝辞

2月に実施した現地調査の際、レミ・ラモート先生（アレクシス・モンテイユ高校）、マリオン・サン＝マルタン先生（ステファヌ・エッセル高校）、ダニエル・ジテラ先生（アンリ・ロリッツ高校）、オレリー・アブデルアルダン先生（ジャンヌダルク国際高校）、オンベリンヌ・ドロニエ先生（モーリス・ジュヌヴォワ中学校）には、ご多忙にもかかわらず、快く見学・インタビューにご協力いただきました。心から感謝申し上げます。

## 付記

本研究は、2024年7月に金沢大学人間社会環境研究科に提出した修士論文の内容を加筆修正したものである。

## 注

1. 幸田国広「歴史的な視点から考える「文学国

- 語」, 『国語科教育』 85 卷, 2019 年, p.6-8.
2. 横山安由美ほか『はじめて学ぶフランス文学史』ミネルヴァ書房, 2002 年, p.5-6.
3. éducol, « À l'école de l'esprit critique », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dernière mise à jour : décembre 2016. <https://eduscol.education.fr/document/22168/download> (参照日 2024 年 6 月 22 日)
4. *Ibid.*
5. 文化審議会「第1 国語力を身に付けるための国語教育の在り方」, 2009 年以前発表。 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/attach/1418974.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/attach/1418974.htm) (参照日 2023 年 6 月 22 日)
6. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Programmes scolaires », sans date. <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483> (参照日 2024 年 6 月 28 日)  
フランスの義務教育では, 学年区分のほかに, 学習期 (Cycle) という枠組みが存在する。知識, 技能, 学習に関して高い内的一貫性を保証するねらいから, フランスのプログラムは, 義務教育課程においては学年毎ではなく 4 つの学習期毎に作成・提示されている。
7. 文部科学省 『学習指導要領等の構成, 総則の構成等に関する資料』, 2015 年。 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/061/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/26/1365598\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/01/26/1365598_8.pdf) (参照日 2024 年 6 月 22 日)
8. 藤村和男『フランスの教科書制度』, 諸外国の教科書に関する調査研究委員会, 2007 年, p. 17-19.
9. Michèle Métoudi et Marie-François Adouard, « De Charybde en manuel ou de manuel en Scylla ? » dans Sylvie Plaine (éd.), *Manuels et enseignement du français*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie, 1999, p.53-60.
10. Alain Choppin, « L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire » dans Sylvie Plaine (éd.), *Manuels et enseignement du français*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie, 1999, p.17-27.
11. Sylvie Plaine, « Le manuel, outil d'enseignement, outil d'apprentissage. Résultats d'une enquête » dans

- Sylvie Plaine (éd.), *Manuels et enseignement du français*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie, 1999, p.65-79.
12. Héléne Huot, « Le statut du manuel dans l'enseignement actuel » dans Sylvie Plaine (éd.), *Manuels et enseignement du français*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie, 1999, p.29-37.
13. Nathalie Denizot, « Le manuel scolaire, un terrain de recherche en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », *Le français aujourd'hui*, vol. 194, 2016, p. 35-46.

## 参考文献

### 【フランス語文献】

- Choppin, Alain, « L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire » dans Sylvie Plaine (éd.), *Manuels et enseignement du français*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie, 1999.
- Denizot, Nathalie, « Le manuel scolaire, un terrain de recherche en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », *Le français aujourd'hui*, vol. 194, 2016.
- éducol, « À l'école de l'esprit critique », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dernière mise à jour : décembre 2016. <https://eduscol.education.fr/document/22168/download>
- Huot, Héléne, « Le statut du manuel dans l'enseignement actuel » dans Sylvie Plaine (éd.), *Manuels et enseignement du français*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie, 1999.
- Métoudi, Michèle et Adouard, Marie-François, « De Charybde en manuel ou de manuel en Scylla ? » dans Sylvie Plaine (éd.), *Manuels et enseignement du français*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie, 1999.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Programmes scolaires », sans date. <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>
- Plaine, Sylvie, « Le manuel, outil d'enseignement, outil d'apprentissage. Résultats d'une enquête » dans Sylvie Plaine (éd.), *Manuels et enseignement du français*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie, 1999.

【日本語文献】

- ・幸田国広「歴史的な視点から考える「文学国語」」,  
『国語科教育』85巻, 2019年。
- ・藤村和男『フランスの教科書制度』, 諸外国の教科書に関する調査研究委員会, 2007年。
- ・文化審議会「第1 国語力を身に付けるための国語教育の在り方」, 2009年以前発表。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/attach/1418974.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/attach/1418974.htm)
- ・文部科学省『学習指導要領等の構成, 総則の構成等に関する資料』, 2015年。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/061/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/26/1365598\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/01/26/1365598_8.pdf)
- ・横山安由美ほか『はじめて学ぶフランス文学史』  
ミネルヴァ書房, 2002年。



## 英語科教科書のモデル要約文に見られる特徴の解明と 要約活動の実施状況調査

－英文解析ツールによる分析と教員へのアンケートから－

丹藤 慧也

筑波大学大学院・人文社会ビジネス科学学術院・人文社会科学研究群・  
人文学学位プログラム・英語教育学サブプログラム

## Investigation of Characteristics in Model Summaries in English Textbooks and Implementation Status of Summary Activities

－Using an English Text Analysis Tool and a Survey of Teacher－

TANDO Keiya

Degree Programs in Humanities and Social Sciences, Graduate School of Business Sciences,  
Humanities and Social Sciences, University of Tsukuba

英文要約は新学習指導要領で重要視されており、技能統合的な学習において必須のスキルであるが、中高の教育現場ではあまり実施されていない現状がある。そこで本研究では、中学・高校の外国語科（英語）教科書に掲載されている要約文を自動英文解析ツール Constructed Response Analysis Tool (CRAT; Crossley et al., 2016)を用いて分析した。あわせて中学・高校教員に（1）教科書に掲載されている要約タスクの実施状況の調査（活動時間・回数・採点・原文テキストの吟味・フィードバックの方法など）（2）教科書に掲載されていない要約タスクを実施する際の、採用基準の調査（日本語での要約・英語での要約・字数制限・頻度・使うトピックやジャンルなど）（3）教科書の要約タスクで生徒につけさせたい能力についての調査（4）新学習指導要領の前後での要約タスクの変化についての意識調査のアンケートを行った。結果として、要約文の詳細な言語的指標（語彙的重複、意味的重複、語彙の洗練性）の値を明らかにし、教科書の改善の余地が確認された。また、アンケートより、教員は要約の時間を取りたいと感じているものの、フィードバックに時間がかかるなどの制約から、あまり実施していないという回答が多く得られた。

キーワード：英文要約， Reading to Write， 技能統合型タスク， CRAT

### 1. はじめに

近年では、コミュニケーション能力の向上を目指し、独立した4技能5領域（「聞くこと」「話すこと[やりとり]」「話すこと[発表]」「読むこと」「書くこと」）を総合的・統合的に学ぶことの重要

性が強調されている。第二言語（L2）教育の実践においても、4技能5領域の向上を目指した指導から、複数の技能を組み合わせたタスクを通じて運用力を高める指導へと発展してきている。特に、技能を統合する形のライティングタスク

(Reading to Write タスク) は、学術的な文脈での実用性の高さや、「要約」や「言い換え」などの技能統合タスク特有の能力を評価できることから、多くのメリットがあるとされる。このため、TOEFLiBT などの大規模テストにも導入されており、その教育的意義も広く認識されている (e.g., Plakans, 2015)。

その中でも英文要約は、テキストを読み、その重要な内容を特定し、それを自分の言葉で簡潔にパラフレーズする活動である。これは「制約が多く、非常に複雑で再帰的な読み書き活動であり、圧倒的な認知負荷をもたらす可能性がある」

(Kirkland & Saunders, 1991, p. 105) とされている。要約は、アカデミックな場面における L2 リテラシースキルの基盤となり、統合、言語、パラフレーズという 3 つの主要要素が含まれる (Sawaki, 2020)。統合は情報の要約を意味し (Li, 2014)、言語は適切な文法や語彙の使用を求め、パラフレーズはテキストの表現を自分の言葉で言い換えることを指す (Keck, 2006, 2010)。

情報の選択と統合は、要約において極めて重要であり、テキストの階層的な構造が大きな役割を果たす。読み手は、個々の単語を認識し、それらの関係を理解し、命題を統合して主旨を把握する。このプロセスで形成される心的表象は「マイクロ構造」と呼ばれる。マイクロ構造とは、文や節のレベルで、文間の関係や局所的一貫性(文脈の一貫性)、文法的小および語彙的な関係、文間の接続詞の使用などに関連する。これらのマイクロ構造から、冗長な命題を削除し、情報を統合することでより高次の意味構造が導き出される。この高次の構造は「マクロ構造」と呼ばれる。マクロ構造は、テキスト全体のレベルで、主題や重要なアイデア、全体の一貫性(意味的一貫性)を扱う (van Dijk & Kintsch, 1983)。マクロ構造を形成することによって、読み手はテキスト全体の主要なポイントを把握することができる。マイクロ構造からマクロ構造を導くためのルールや方略は「マクロルール」と呼ばれる (Kintsch & van Dijk, 1978)。主要なマクロルールには次のものがある：(a) 削除—重要でない情報の削除、(b) 一般化—複数の具体的な情報を一つの一般的な概念に要約すること、(c) 構築—複数

の具体的な情報を統合して一つの包括的なアイデアにすること。要約におけるマクロルールの適用は、リーディングの重要な要素を理解するプロセスを反映しており、要約作成におけるその関連性が示されている (Keck, 2006)。

しかし、L2 学習者にとって、情報の選択と統合を伴うタスク、特に要約は難しいとされている (e.g., Weijen et al., 2019)。その理由は、L2 学習者が翻訳に多くの認知資源を費やすため、文脈間のつながりを推測したり、テキスト全体を俯瞰して把握することが難しくなるためである。その結果、L2 学習者は原文テキストに大きく依存し、しばしばコピー&ペーストのような方略に頼る傾向がある (e.g., Weijen et al., 2019)。Sherrad (1989) は、熟達度の高い L2 学習者が一般化や構築といった高度なマクロルールを使用する一方で、低熟達度の学習者は削除しか使用しないことを発見した。日本の EFL 学習者に焦点を当てた Ushiro et al. (2008, 2009) は、構成の難しさを強調している。Ushiro et al. (2008) は、要約タスクにおいて局所的な統合は可能である一方、構築はテキストに明示されていないマクロ命題を生成することを伴い、段落やテキスト全体を一貫して統合することが困難であると指摘した。

このように日本人英語学習者は英文要約を苦手としている傾向があるが、文部科学省 (2017) は、「必要な情報を読み取り、概要や要点を目的に応じて捉えることができるようにする」といった要約能力の育成を学校教育に求めている。しかしながら、実際の教育実践現場では要約活動が行われる頻度は高いとは言えない。「中高の英語指導に関する実態調査」(ベネッセ教育総合研究所, 2015) では、「英語で教科書本文の要約を書く」に「よく行う・時々行う」と答えた教員の割合が中学で 14.9%、高校で 28.9%と低いことが示されている。したがって、授業内での要約活動の機会を増やし、学習者の要約スキルを向上させることは急務である。そのためには、まず教科書内に記載される要約活動やそのモデル要約を分析し、その特徴を捉えることが必要となる。

近年、自然言語処理 (NLP) を利用し、テキストの言語的特徴を分析することが増えている。そ

の中でも Constructed Response Analysis Tool (CRAT; Crossley et al., 2016) は、NLP に基づく自動英語分析ツールであり、オーバーラップに関連する指標を計算する上で独自の利点を提供するため、本研究で対象にしている要約における文章の質を評価するのに最適である。CRAT は、語彙の洗練度、オーバーラップの程度、および元のテキストと要約テキストのオーバーラップに関連する 700 以上の指標を含んでいる (Crossley et al., 2016)。このツールは、社会科学のための NLP ウェブサイト (<http://www.linguisticanalysistools.org/crat.html>) からインストール可能である。CRAT で使用される指標は、元のテキストと要約テキスト間の言語的および意味的類似性、ならびに要約テキストの言語的洗練度である。

類似性指標には、語彙的類似性、同義語類似性、潜在意味解析 (LSA) 類似性が含まれる。さらに、bigram (2 語の塊) と trigram (3 語の塊) のオーバーラップや、特定の品詞反応スロットグラム (例: *into the* \_\_\_) も含まれる。洗練度指標には、心理言語学的語彙情報指標、British National Corpus (BNC) や Corpus of Contemporary American English (COCA) に基づく語彙頻度/範囲指標、そして構文カテゴリがある。range は、コーパス内でその単語が出現するテキストの数を示している。例えば、「have」のような単語は多くのテキストで出現する可能性が高いため、その range は広い。COCA は、さまざまなジャンルに対する頻度および範囲指標を提供している。

CRAT の指標は通常、テキスト内のすべての単語を考慮する。しかし、内容語または機能語のみを含む指標のバリエーションも存在する。内容語および機能語の指標は、より詳細な分析を行うよう設計されており、場合によっては、すべての単語を考慮する指標よりも予測性が高いことが示されている (e.g., Crossley et al., 2016)。さらに、CRAT の指標は通常、テキスト全体にわたる特徴の平均スコアで構成されている。また、1 文だけの短いテキストを評価するために、CRAT はテキスト内の各文の最小スコアの平均を計算する指標バリエーションも提供している。

洗練度指標には、元のテキストで期待される頻

度以上に出現する単語を除外するバリエーションが含まれている。これらのキーワード除外指標の変数は、要約における元のテキストの洗練された語彙の影響を最小限に抑えるために含まれている。これは、他のツールを使用した場合の語彙的洗練度の結果とは異なるため、他のツールに対する利点となる。LSA 類似性スコアに影響を与える 1 つの変数は、重み付け方式である。CRAT は、Touchstone Applied Science Associates (TASA) Corpus (Landauer et al., 1998) から計算された LSA 変数に対して、正規化された重み付け、希少語彙優位重み付け、頻出単語優位重み付けを適用する。正規化された重み付けは、参照コーパス内のすべての単語を等しく考慮する。希少語彙優位重み付けは、参照コーパス内で出現頻度が低い単語に高いスコアを割り当てる。頻出単語優位重み付けは、参照コーパス内で頻繁に出現する単語に高いスコアを割り当てる。Kyle (2017) は、TOEFL®での source-based essay の質を予測するために、語彙的重複、意味的重複、および語彙の洗練性の指標を使用した。参加者は、学術的なトピックに関する短い文章を読み、同じトピックに関する模擬講義を聞き (その内容は読み物を支持するか、あるいは反対することもある)、その後、読み物と講義の両方のアイデアを統合したエッセイを書いた。CRAT の指標をステップワイズ回帰に入力したところ、有意な 10 指標モデルが得られ、エッセイのスコアの 34.5% の分散を説明した。

CRAT を使用した実証研究は比較的少ないが、丹藤 (2022) は、日本人英語学習者の英文要約採点における CRAT の利用可能性を探った。模範解答および学習者の要約を分析した結果、テキストの特徴に違いが見られ、テキストの難易度が学習者の方略および語彙の洗練度に影響を与えることが判明した。特に、ライティング能力の一貫した予測因子は現れず、トピックや語数制限の要件による変動の可能性が示唆された。結果として、テキストの難易度が上がるにつれ、学習者はテキストの表現をそのまま再現する傾向が強まり、パラフレーズを行うことが少なくなった。また、Tando (in press) においては、100 もの英文要約を CRAT で分析し、日本人英語学習者にとって重要な指標

としてLSA や心理言語学的指標を特定した。

ここまで述べたことを踏まえた上で、本研究では、中学・高校の外国語科（英語）教科書に掲載されている要約文を分析する。具体的には、自動英文解析ツールCRAT の分析を基に、語彙的重複、意味的重複、語彙の洗練性の指標から、より質の高い教科書のモデル要約文の作成に示唆を与えることを目的とする。さらに中学・高校教員に要約活動の実施状況のアンケートを行い、そこで得られた回答から、より積極活用される要約タスクの作成に示唆を与えることを目的とする。検証課題としては以下の通りである。

#### 検証課題（Research Questions; RQs）

- RQ1：教科書に掲載されているモデル要約文・要約タスクの特徴はどのようなものか。  
 RQ2：中学校および高等学校教員の要約活動の実施状況はどのようなものか。

## 2. 研究の方法

RQ1：教科書に掲載されているモデル要約文・要約タスクの特徴はどのようなものか。

### （1）分析資料

本調査では、現行の学習指導要領に基づく中学校と高校（コミュニケーション英語）の英語教科書を扱った。出版社や難易度、採択率を踏まえて、中学校 3 社（『NEW CROWN』『SUNSHINE ENGLISH COURSE』『NEW HORIZON: English Course』）、高校 3 社（『CROWN English

Communication』『ELEMENT English Communication』『Power on English Communication』の3 学年分の合計 18 冊の教科書を分析対象とした。

### （2）分析対象の要約タスク

教科書に掲載されている穴埋め要約やモデル要約を対象とした。そのため、メインアイデアを見つける活動や穴埋めのグラフィックオーガナイザーは分析対象外とした。

### （3）分析

教科書に掲載されているモデル要約文・要約タスクの特徴を明らかにするために、原文テキストの語数（要約元のテキスト）、要約の語数を調査した。また、自動英文解析ツールCRAT で算出される、要約に重要だと思われる指標（丹藤, 2022; Tando, in press）を用い（表 1）、要約文の言語的指標を明らかにする。

RQ2：中学校および高等学校教員の要約活動の実施状況はどのようなものか。

### （1）調査対象

現職の公立、私立学校の英語教員（中学：20 名、高校：20 名）

### （2）手順

調査対象者に、現在行っている要約活動に関するアンケートを実施した。内容は以下の通りである。

- ①教科書に掲載されている要約タスクの実施状況の調査（活動時間・回数・採点・原文テキストの吟味・フィードバックの方法など）

表 1 本研究で使用した CRAT の指標

	指標	説明	値のとり範囲	望ましい要約がとる値
語彙的重複	1 語の動詞の重複	要約にどの程度原文からのコピーがあるか	0～1	低い値
	2 語の動詞の重複		0～1	低い値
	2 語の名詞と動詞の重複		0～1	低い値
意味的重複	LSA 値	潜在意味解析	0～1	高い値
	名詞—動詞 同義語 重複	同義語の言い換え	0～1	高い値
語彙の洗練性	心像性	イメージしやすさ	100～700	低い値
	親密度	馴染みがあるか	100～700	低い値
	具体性	具体的かどうか	100～700	低い値

- ② 教科書に掲載されていない要約タスクを実施する際の、採用基準の調査（日本語での要約・英語での要約・字数制限・頻度・使うトピックやジャンルなど）
- ③ 教科書の要約タスクで生徒につけさせたい能力についての調査
- ④ 新学習指導要領の前後での要約タスクの変化についての意識調査

### 3. 結果と考察

#### (1) RQ1：教科書に掲載されているモデル要約文・要約タスクの特徴はどのようなものか。

以下の表2はそれぞれの教科書に見られる要約活動をまとめたものである。中学校に関しては、教科書に要約活動の記載があったのは

SUNSHINE, NEW HORIZON のIIとIIIのみであった。SUNSHINEは、各レッスンの読解後の活動としての要約はなく、教科書に2, 3つ掲載されている読み物の読解後のタスクとして掲載があった。これはレッスンの内容は中学校では短く、要約をするには少し情報が足りなかったからだと推察される。NEW HORIZONは、IIでは後半のユニットで語群ありの穴埋め要約の記載が見られ、IIIでは2つのユニットで語群なしの穴埋め要約の記載が見られた。これは、要約は比較的困難な活動であるため、中学2年生の後半で語群ありから始め、中学3年では語群なしで、自分で当てはまる表現を見つけないという段階的なステップを踏んでいるためであると考えられる。

表2 中高教科書に見られた要約活動のまとめ

中学					
教科書	要約活動の特徴	教科書	要約活動の特徴	教科書	要約活動の特徴
NC I	要約活動なし	SS I	要約活動なし	NH I	要約活動なし
NC II	要約活動なし	SS II	全7 レッスンにはないが、読み物3つに語群あり穴埋め要約	NH II	ユニット7つの内、4, 5, 6に語群あり穴埋め要約
NC III	要約活動なし	SS III	レッスンにはないが、読み物2つに語群あり穴埋め要約	NH III	ユニット6つの内、3, 4に語群なし穴埋め要約
高校					
教科書	要約活動の特徴	教科書	要約活動の特徴	教科書	要約活動の特徴
CI	語群あり穴埋め	E I	・100語以内で要約 ・巻末にモデル要約	PO I	語群あり穴埋め
C II	語群あり穴埋め	E II	・100語以内で要約 ・巻末にモデル要約	PO II	語群あり穴埋め
C III	・自分で要約 ・キーワードとフレーズが与えられる ・巻末にモデル要約	E III	要約活動なし	PO III	・穴埋め L1~5は語群あり L6~7は語群なし L8~10は要約なし ・「要約文の書き方」「あらすじの書き方」が記載

注:NCはNEW CROWN, SSはSUNSHINE, NHはNEW HORIZON, CはCROWN, EはELEMENT, POはPower Onを表している。

以上のことから、中学校の教科書に要約活動の記載がある程度見られたものの、実際の原文テキストの長さの問題や、要約というタスクの難しさも相まって、記載が多くなく、あまり要約活動が行われていない可能性が示された。

高校について、Crown は要約タスクとしては穴埋めタイプであった。I とIIでは語群ありの穴埋め要約であったが、IIIでは穴埋めではなく、キーワードとフレーズのみ与えられて要約を作成するという、よりレベルの高いものになっていることが明らかになった。

Element はI とIIではレッスンの最後に1行のみ「100語で要約する」といった文言のタスクがあり、巻末にモデル要約が記載されていた。穴埋めではなく自作の要約タスクであるため、生徒にとっては負担のかかるタイプの要約になっていることが明らかになった。しかしながらIIIには要約のタスクがなくなり、グラフィックオーガナイザーやリテリングでレッスンの内容をまとめたりする活動が見られた。

Power On では、I とIIで Crown 同様の語群ありの要約活動が見られた。IIIではレッスン 1～5 で語群あり、6～7は語群なしの要約活動が見られたが、8～10 では要約タスクは見られなかった。しかし、他の教科書と異なり、「要約文の書き方」「あらすじの書き方」というレッスン間の活動が記載されていた。以上のことより、中学校よりは要約の活動の記載が増え、授業で行われていると考え

られるが、自分で一から要約を作成するという活動を取り入れていたのは Element のみであった。

次に、以下の表3、4はそれぞれの教科書に見られるレッスンやユニット、読み物の原文テキストと要約の語数の平均を示したものである。中学校について、SUNSHINE はユニット内の要約活動ではなく、読み物での要約活動であったため、NEW HORIZON よりも原文テキストの語数が多くなっている。さらに、II、IIIどちらにおいても要約の語数は原文テキストの30%ほどであることが明らかになった。NEW HORIZON はIIでは原文テキストの40%ほどで要約されており、IIIでは25%程度であった。

高校について、Crown は要約が原文テキストの8～10%程度と、原文テキストよりもかなり短く要約されていることが分かる。しかしながら、穴埋め要約であるため、生徒にかかる負荷としてはそこまで重くないと考えられる。Element はIが15%程度、IIが17%程度と、Crown よりも若干要約の語数としては長くなっている。Power On はI、II、IIIとも原文テキストから32%ほどの要約になっており、他の2社と比べた際に、長くなっていることが分かった。

さらに詳細に要約文を分析するために、自動英文解析ツール CRAT を用いて分析を行った。算出された要約に重要だと思われる言語的指標（語彙的重複3つ、意味的重複2つ、語彙の洗練性3つ）の平均値を表5、6に示す。

表3 中学校英語教科書の原文語数と要約語数の平均

	SS II (n=3)	SS III (n=2)	NH II (n=3)	NH III (n=2)
原文語数	287.67	304.50	115.00	143.00
要約語数	90.33	100.00	47.33	36.00

注：SSはSUNSHINE、NHはNEW HORIZON、nは総数を表している。

表4 高校英語教科書の原文語数と要約語数の平均

	CI (n=10)	CII (n=10)	CIII (n=10)	EI (n=8)	EII (n=8)	POI (n=10)	POII (n=10)	POIII (n=7)
原文語数	739.30	794.89	1038.00	700.14	664.57	343.56	409.89	404.29
要約語数	75.80	73.44	87.30	107.14	113.71	110.11	131.22	128.43

注：CはCROWN、EはELEMENT、POはPower On、nは総数を表している。

まずは中学校の SUNSHINE について、語彙的重複の観点から見ると、IIからIIIと学年が上がるごとに、値が減っていることが確認された。これは原文テキストからの直接コピーが減っていることを示している。要約にとって重要なことだが、意味的重複はIIからIIIで低くなっており、語彙の洗練性の値を見ると、IIからIIIで高くなっている。要約においては、意味的重複は値が高く、語彙の洗練性は値が低い方が望ましいため、今回の調査では逆になっていることが明らかになった。そのため、より同義語を使用したパラフレーズや、よりレベルの高い語彙を使用することが求められる。

対して NEW HORIZON は、IIからIIIで語彙的重複の値が高くなっている。そのため、より原文テキ

ストのコピーを減らすことが求められる。しかしながら、意味的重複、語彙の洗練性に関しては望ましい値の変化をしていることが確認できる。

高校の Crown について、語彙的重複はIIが1番高くなっており、IとIIIはほとんど同程度であった。そのため、産出された数値から考えると、IIは原文からのコピーを減らすとより良い要約になる可能性がある。意味的重複について、LSA 値はIIIが最も高くなっているが、名詞と動詞の同義語における重複の値はIとIIの方が高くなっているため、名詞と動詞の同義語への言い換えが求められる。語彙の洗練性はやはり中学校と比べたときに、より高度な語彙を使用していることが分かる。さらに、IからIIIへと望ましい値の変化が見られた。

表 5 中学校教科書 SUNSHINE と NEW HORIZON の言語的指標の平均値

	指標	SS II	SS III	NH II	NH III
語彙的重複	1 語の動詞の重複	0.15	0.09	0.11	0.14
	2 語の動詞の重複	0.05	0.04	0.06	0.07
	2 語の名詞と動詞の重複	0.17	0.12	0.10	0.12
意味的重複	LSA 値	0.83	0.81	0.64	0.76
	名詞—動詞 同義語 重複	0.95	0.92	0.77	0.98
語彙の洗練性	心像性	283.09	293.25	292.27	261.91
	親密度	452.17	501.42	516.12	451.19
	具体性	258.03	268.32	254.48	237.76

表 6 高校教科書 Crown, Element, Power On の言語的指標の平均値

	指標	C I	C II	C III	E I	E II	PO I	PO II	PO III
語彙的重複	1 語の動詞の重複	0.11	0.14	0.11	0.11	0.13	0.18	0.14	0.14
	2 語の動詞の重複	0.04	0.08	0.04	0.05	0.05	0.07	0.06	0.07
	2 語の名詞と動詞の重複	0.18	0.20	0.19	0.15	0.16	0.17	0.17	0.19
意味的重複	LSA 値	0.67	0.66	0.73	0.90	0.85	0.79	0.82	0.89
	名詞—動詞 同義語 重複	0.95	0.96	0.88	0.91	0.92	0.97	0.96	0.97
語彙の洗練性	心像性	259.54	246.06	244.20	269.46	252.94	252.49	251.50	248.12
	親密度	471.45	448.92	445.28	464.37	464.34	438.35	441.50	432.88
	具体性	226.79	212.94	216.17	234.39	221.34	223.19	222.08	218.80

Element については、語彙的重複の値は Crown とあまり変わってはいない。しかし意味的重複の LSA 値が高く、よりパラフレーズを行っている可能性が高い。語彙の洗練性に関しては、Crown よりも値が高いため、より高度な語彙の使用が求められる。

Power On については、語彙的重複の値が他の2社と比べた際に、若干ではあるが高い傾向にあった。これは、要約の語数が他社よりも高い傾向であったためであると考えられる（表4）。しかし、意味的重複の値も高く、語彙の洗練性においても、親密度や具体性の値が低く、要約に望ましい値をとっていることが明らかになった。

## （2）RQ2：中学校および高等学校教員の要約活動の実施状況はどのようなものか。

中高の現職の英語教員へ行ったアンケート内容を4つの観点から示す。

### ① 教科書に掲載されている要約タスクの実施状況の調査

活動時間・回数・採点・原文テキストの吟味・フィードバックの方法などについて質問を行った。以下は実際の教員への回答である。

中学校教員の回答:

「活動時間が限られているため、要約にかける時間は非常に少なく、年に1~2回程度です。」

「要約タスクはあまり実施していません。教科書に含まれている場合もありますが、時間の都合で省略することが多いです。」

「穴埋め要約はリスニングやリーディングの一環で行うことが多い。生徒の理解度を確認するのが目的。」

「教科書の内容を使っているため、特に原文テキストの吟味は行っていません。」

「要約は、文法や語彙の指導が優先されるため、授業の主な内容として扱うことは少ないです。」

高校教員の回答:

「教科書に掲載されている要約タスクは、定期的にも実施しています。授業で5~10分程度使っています。」

「要約は授業中の個人作業として行い、後でペア答えを確認する形で進めます。フィードバック

は、模範解答を提示することが多いです。」

「採点は、要約の内容の正確さと、文法ミスの少なさを基準に行う。」

「フィードバックは、個別に添削した後、全体に対してもコメントを行う。」

「要約タスクは教科書に含まれているものの、頻繁には行っていません。時間的制約のため、ほとんどの授業ではスキップします。」

「実施する際は、短い時間で簡単に行いますが、回数は非常に少ない。採点やフィードバックには時間がかかりません。」

「要約活動はあまり行っていませんが、リスニングやリーディングの補完的な活動として使うことはあります。」

「要約タスクの回数は年に数回ですが、試験対策の一環として行うことがあります。」

以上の回答から、時間的制約やフィードバックに時間をとることができないなどの理由が見られ、要約の活動はあまり実施されていないことが明らかになった。さらに、フィードバックをしても要約例を示すだけといった意見も見られた。これはベネッセ教育総合研究所（2015）の調査を支持するような結果となった。さらに、試験対策として実施する、という回答も見られた。これは実用英語技能検定にて、要約の問題が追加されたという背景から行われていると考えられる。

### ② 教科書に掲載されていない要約タスクを実施する際の、採用基準の調査

次に、日本語での要約・英語での要約・字数制限・頻度・使うトピックやジャンルなどについて質問を行った。以下は実際の教員への回答である。

中学校教員の回答:

「主に日本語で要約させることが多いです。生徒の理解度を確認するためです。」

「教科書以外の要約タスクはほとんど行っていません。時間が限られているため、他の活動を優先しています。」

「日本語での要約は生徒の理解度を確認するために時々行いますが、英語での要約はほとんど実

施しません。」

「要約活動の採用基準は特に設けていませんが、必要な時に行う程度です。頻度は低いです。」

「要約は負担が大きいので、生徒の反応を見てから判断しています。字数制限などは設けていません。」

「実施する場合は、短いテキストを使うことが多いですが、トピックの選定は難しいです。」

高校教員の回答:

「教科書外のタスクは、特に英検や大学受験に関連する内容を使用することが多い。」

「英語での要約を重視しており、原文の長さによりますが、字数制限は50～100語程度に設定しています。」

「頻度は月に1～2回で、トピックは国際問題や環境問題など、時事的なものを使用します。」

「要約の基準は、主に内容の正確さ、語彙、構成です。」

「学期末の試験対策として、日本語と英語両方で要約させることがあります。」

「教科書以外の要約タスクを行う機会は少ない。特に、入試対策が優先されるため、要約に時間を割く余裕がない。」

「要約活動は、学期末や試験前のレビュー活動として行うことが多いですが、頻度は少ないです。」

「英語での要約を行う際は、字数制限を設けることが多いですが、トピックは入試に関連するものを使うことがほとんどです。」

「採用基準は特にありませんが、生徒の英語力に応じて要約タスクを選んでいく。」

以上の回答から、理解度を測るため、中学校では主に日本語で要約させることが多く、高校ではどちらでも行うことがあると分かった。トピックは主に教科書のものを扱うが、外部試験や入試対策目的でトピックを選んでいくことも明らかになった。しかしながら、入試を優先させることから、他の活動に時間を回したり、試験に出る形式の問題を中心に行うという回答も多く見られた。外部の英語検定試験、志望する高校、大学入試で要約の問題が課される場合にのみ、要約活動を行う、

というテストの波及効果があると考えられる。

### ③ 教科書の要約タスクで生徒につけさせたい能力についての調査

生徒に要約タスクでどのような力をつけさせたいかについて質問を行った。以下は実際の教員への回答である。

中学校教員の回答:

「要点を抽出する力と、文を簡潔にまとめる力を身につけさせたいです。」

「生徒には、内容を理解して、自分の言葉でまとめる力を養ってほしいです。」

「語彙力と理解力を伸ばすことが目標です。」

「要約を通じて、文章の構成や主題を理解する力を身につけさせたい。」

「文法的に正しい文章を作る練習にもなる。」

「要約タスクは、英語力の向上よりも、正確な理解力を評価するために行うことが多い。」

「生徒には、要約を通じて読む力を養ってほしいと思うが、現実的には時間が限られている。」

「要約は少し難しいと感じる生徒が多いため、基本的な語彙力を強化するために行う。」

「英語の文章を理解する力と、日本語でも正確にまとめられる力を伸ばしたいです。」

「要約タスクは実施頻度が低いので、特定のスキルをつけさせることは難しいが、基本的な文章の要点をつかむ力を養わせたい。」

高校教員の回答:

「要約を通して、正確な情報の伝達と、構成力を鍛えたいです。」

「大学受験に向けた表現力を強化するため、より高度な語彙や構文を使えるようにしたいです。」

「自分の言葉で情報を整理し、要点を的確に伝える能力を育てたいです。」

「論理的な思考力や批判的な読み取りの能力を強化したいです。」

「語彙の豊かさと、文法的に正確な表現力を磨いてほしいです。」

「要約活動では、要点を抑える力や、簡潔にまとめる力を重視していますが、頻度は少ないです。」

「要約タスクでは、文法の正確さや、適切な語彙の使用を重視したいと思っていますが、採点基準は簡略化されています。」

「要約を通じて、論理的に文章を組み立てる力をつけさせたいと思っていますが、実施頻度が低いと難しいです。」

以上の回答から、要約タスクを通して身に付けさせたい能力はあるが、実際は実施するのが難しいという結果が得られた。また、詳細にループリックなどで採点しフィードバックを行おうと思っても、分析的ループリックなどでは時間も手間もかかるため、簡単なフィードバックしか与えられず、身に付けさせたい能力を生徒に提示できない、という回答もあった。そのため、現場の教師たちが活用しやすい要約のループリックを提示することも必須となると考えられる。

#### ④ 新学習指導要領の前後での要約タスクの変化についての意識調査

最後に、新学習指導要領の前後でどのように要約のタスクが変化したか質問した。以下は実際の教員への回答である。

中学校教員の回答:

「新学習指導要領では要約の重要性が高まりましたが、実際に授業で行う機会は増えていません。」

「以前と比べて要約の回数を増やすべきだと思いますが、時間が限られているため、現実的には難しいです。」

「要約タスクは以前と比べて重要視されていますが、他の活動を優先するため、頻度はあまり変わっていません。」

「要約活動にかかる時間が新学習指導要領で増えたと感じますが、実際には十分に行えていません。」

「要約タスクは以前から少なく、学習指導要領が変わっても特に実施頻度は変わっていません。」

高校教員の回答:

「新学習指導要領の導入により、より実践的な要約活動が求められるようになりました。」

「新しい指導要領では、より多様なトピックを扱うことが求められており、それに応じて要約タスクも複雑になっていると感じる。」

「要約活動の回数は増えたが、指導時間が限られているため、効率的に進める方法を模索しています。」

「新学習指導要領により、要約タスクの重要性は増えましたと感じるが、入試対策が優先されるため、要約活動の頻度は増えていない。」

「実際の授業では他の内容が優先されることが多く、以前と同じ頻度で行っています。」

「新学習指導要領に対応するため、要約タスクを増やす必要があると感じますが、現状では十分に時間を確保できていません。」

以上の回答から、新学習指導要領の前後では、あまり要約タスク自体の変化はあまり見られなかった。特に高校では大学入試対策として、共通テストや大学の過去問題と似たような形式で行われる可能性があるため、意識はしているが、あまり変化を感じないと答えた教員が多かった。

#### 4. まとめ

本研究では、中学校および高等学校の英語教科書に含まれる要約タスクとモデル要約文の特徴を分析し、さらに現職の英語教員に対して要約活動の実施状況についてのアンケートを行った。結果として、教科書における要約タスクは、特に高校レベルでは重要性が高まっているものの、時間的制約や他のカリキュラムの優先により実施頻度が限られていることが明らかになった。また、CRATを使用した分析からは、要約における語彙的および意味的重複、語彙の洗練性に関する改善の余地が確認された。中学校では語群ありの穴埋め要約が主であり、高校に進むにつれて語群なしの要約や自作要約が増えるものの、教科書全体での要約活動は依然として不足している状況であった。

教員アンケートからも、要約タスクを通じて生徒に要約力や構成力を養わせたい意向はあるが、採点やフィードバックに時間をかけられない現実が浮き彫りとなった。特に、新学習指導要領によって要約の重要性が示されているものの、実際の

授業実施は限定的であり、入試対策としての優先が続いている現状がうかがえた。

今後、要約活動の実施頻度を増やし、教員が簡単に利用できる評価基準やフィードバックの手法を提供することが求められる。具体的には、CRATを活用した効率的な自動評価システムの導入や、実践的な要約タスクをカリキュラムに組み込み、入試対策とも整合性のある要約能力の育成が考えられる。また、英語教科書においても、より多様な要約タスクや段階的な活動を含めることで、生徒が要約力を自然に養える環境を構築することが期待される。

## 5. 謝辞

本研究を実施・執筆する貴重な機会と御支援を賜りました公益財団法人教科書研究センターと関係者の皆様、並びに選考委員の先生方に深謝申し上げます。また、筑波大学の土方裕子先生、そしてゼミのメンバーには本稿の草稿立ち上げから執筆に至るまで多くの御支援をいただき、心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 丹藤慧也 (2022) 「英文要約採点への自動英文解析ツールCRATの利用可能性の検証」 *EIKEN BU LLETIN*, 34, 57–71.  
[https://www.eiken.or.jp/center\\_for\\_research/pdf/bulletin/vol34/vol\\_34\\_p57-p71.pdf](https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol34/vol_34_p57-p71.pdf)
- ベネッセ総合研究所 (2015) 「中高の英語指導に関する実態調査」 [https://benesse.jp/berd/global/research/detail\\_4776.html](https://benesse.jp/berd/global/research/detail_4776.html)
- 文部科学省 (2018) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説外国語編」 学校図書株式会社。
- Crossley, S. A., Kyle, K., Davenport, J., & McNamara, D. S. (2016). Automatic assessment of the constructed response data by a chemistry tutor. In T. Barnes, M. Chi, & M. Feng (Eds.), *Proceedings of the 9th International Educational Data Mining (EDM) Society Conference* (pp. 336–340). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592609.pdf>
- Keck, C. (2006). Use of paraphrases in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers.

- Journal of Second Language Writing*, 15, 261–278.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.006>
- Keck, C. (2010). How do university students attempt to avoid plagiarism? A grammatical analysis of undergraduate paraphrasing strategies. *Writing & Pedagogy*, 2, 193–222.  
<https://doi.org/10.1558/wap.v2i2.193>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kirkland, M. R., & Saunders, M. A. P. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing the cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105–121.  
<https://doi.org/10.2307/3587030>
- Kyle, K., & Crossley, S. A. (2017). Assessing syntactic sophistication in L2 writing: A usage-based approach. *Language Testing*, 34(4), 513–535.  
<https://doi.org/10.1177/0265532217712554>
- Landauer, T. K., Foltz, P. W., & Laham, D. (1998). An introduction to latent semantic analysis. *Discourse Processes*, 25(2–3), 259–284.  
<https://doi.org/10.1080/01638539809545028>
- Li, J. (2014). Examining genre effects on test takers' summary writing performance. *Assessing Writing*, 22, 75–90.  
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.08.003>
- Plakans, L. (2015). Integrated second language writing assessment: Why? What? How?. *Language and Linguistics Compass*, 9(4), 159–167.  
<https://doi.org/10.1111/lnc3.12124>
- Sawaki, Y. (2020). Developing summary content scoring criteria for university L2 writing instruction in Japan. In G. Ockey & B. Green (Eds.), *Another generation of fundamental considerations in language assessment: A festschrift in honor of Lyle F. Bachman* (pp. 153–171). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-15-8952-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-15-8952-2_10)

- Sherrard, C. (1989). Teaching students to summarize: Applying text linguistics. *System*, 17(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90055-9](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90055-9)
- Tando, K. (in press). Evaluating Summary Writing by Japanese EFL Learners: Using a Constructed Response Analysis Tool. *JLTA Journal*.
- Ushiro, Y., Kai, A., Nakagawa, C., Watanabe, F., Hoshino, Y., & Shimizu, H. (2009). Effects of reading perspective on EFL learners' summary writing and importance ratings. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 20, 11–20. [https://doi.org/10.20581/arele.20.0\\_11](https://doi.org/10.20581/arele.20.0_11)
- Ushiro, Y., Nakagawa, C., Kai, A., Watanabe, F., & Shimizu, H. (2008). Construction of a macroproposition from supporting details: Investigation from Japanese EFL reader's summary and important rating. *JACET Journal*, 47, 111–125.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Weijen, D. V., Bergh, H. V. D., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2019). The effects of translation direction on the quality of translated texts. *Translation and Interpreting Studies*, 14(2), 251–274. <https://doi.org/10.1075/tis.00024.van>

#### 調査対象の教科書

##### 中学校

- 『NEW CROWN』（第1～3学年）三省堂
- 『NEW HORIZON: English Course』（第1～3学年）  
東京書籍
- 『SUNSHINE ENGLISH COURSE』（第1～3学年）  
開隆堂

##### 高校

- 『CROWN English Communication』（第1～3学年）  
三省堂
- 『ELEMENT English Communication』（第1～3学  
年）啓林館
- 『Power on English Communication』（第1～3学年）  
東京書籍

## 新学習指導要領に基づく英語検定教科書における

### コロケーションの使用実態調査

中野 珠悠

京都大学大学院 人間・環境学研究科

## The Usage of Collocations in New MEXT Authorized English Textbooks:

### A Corpus-based Analysis

NAKANO Miyuu

Kyoto University, Graduate School of Human and Environmental Studies

学習指導要領の改訂に伴い、小学校中学年で外国語活動、高学年では外国語科が導入され、中学校、高校の学習指導要領では、目標とする単語数が大幅に増加された。中学校では1,600–1,800語、高等学校では1,800–2,500語が目標単語数として掲げられている（文部科学省，2017，2018）。しかし、「連語及び慣用表現」という項目において、コロケーションに関しては具体的かつ詳細な達成目標等の記載はなく、簡単な例示に留まっている。それゆえ、教科書によってコロケーションに偏りが生じたり、コミュニケーション上重要であると考えられるコロケーションが含まれないなどの問題が生じる可能性が考えられる。そこで、本研究の目的は、新学習指導要領に基づく英語検定教科書において、学習者にとって重要なコロケーションがどのくらい含まれているか、また教科書によってどのようなコロケーションの違いが存在するのかを明らかにすることである。検証の手順として、まず始めに小学校高学年から高等学校の「英語コミュニケーションⅠ，Ⅱ」の計81冊をコーパス化した。その後、作成した教科書コーパスをThe PHRASE List（Martinez & Schmitt, 2012）を参照し、頻度、カバー率、共有率の観点から分析を行った。当該リストは、教育的場面での活用を想定して作成され、British National Corpus（BNC）において高頻度かつ意味的透明性の低いコロケーションを扱っていることを鑑み、本研究の研究対象である重要なコロケーションの参照リストとした。教科書において当該リストのどのコロケーションがどのくらい出現しているのか、また教科書間で使用されているコロケーションにおける違いの有無を明らかにした。その結果、学年が上がるにつれて当該リストのコロケーションが含まれる一方、教科書によってコロケーションの出現に偏りがあることや当該リストの16.4%が教科書コーパスに出現しないことが明らかになった。

本研究の結果から、教科書開発と教科指導、学習指導要領の三つの観点から教育的示唆を与えることができると考えられる。教科書開発においては、コロケーションの観点を踏まえた教科書の開発を行うことにより、学習者が授業内でコミュニケーション上重要であると考えられるコロケーションを学ぶことができ、学習指導要領が目標に掲げていたように、実際に自分の意見や考えを伝えることができることにつながる。教科指導においては、

補助教材の活用や意図的なコロケーションの指導など学習者がコロケーションに意識を向けて気づきを与え、実際に使える機会を与えることが望ましい。最後に、学習指導要領においては、コロケーションに関する詳細かつ明瞭な記載が今後の教科書開発と指導の発展に求められると考えられる。

キーワード：コロケーション，教科書分析，コーパス分析，語彙学習

## 1. はじめに

旧学習指導要領から新学習指導要領に改訂され、小学校中学年から外国語活動、高学年から外国語科が導入されたことから、英語教育に焦点が当てられていることが分かる。しかし、外国語として英語を学ぶ生徒にとっては、教育環境で用いられる教科書が学習者にインプット与えるうえで重要な役割を担っていると考えられる。なぜなら、指導者は教科書に基づいて授業を構成して語彙や文法の指導を行い、学習者が授業外で行う予習や復習も教科書に基づいているからだ。また、学習者は教科書を繰り返し読解することによって掲載された単語や文法、文章中での連語表現などを学ぶ。このことから、教科書は現在の英語教育において必要不可欠であるといえる。

また、新学習指導要領に改訂されたことに伴い、目標語数も大幅に増加された。しかし、「連語及び慣用表現」に関しては、指導目標や習得目標となる数に関する記載はない。学習指導要領においては、「連語及び慣用表現」について、論理的な表現などを用いて自分の意見を適切に表現するための知識として記載しているが、*get up*や*look at, in front of*などの簡単な例示に留まっている。

学習指導要領の「連語及び慣用表現」に取り上げられているようなコロケーション知識は、表現の効率性や流暢さ、自然さの向上 (Lewis, 2000) と学習における負荷の低下 (Nation 2022) から重要性が言及されている。しかし、このようなコロケーションの知識は、英語学習において重要な知識の側面であるにも関わらず、英語検定教科書におけるコロケーションに関する研究は少なく、とりわけ新学習指導要領に基づいた英語検定教科書の分析はあまり行われていない。また、新学習指導要領にコロケーションに関する記載が少ないことを鑑みると、教科書に英語を習得する上で重要

となるコロケーションが含まれていないことやコロケーションの観点から踏まえた教科指導が不十分であることが予測される。

したがって、本研究は、コロケーションの知識の重要性を鑑み、新学習指導要領に基づいた英語検定教科書のコロケーションの使用実態を明らかにすることを目的とする。本研究のリサーチ・クエスション (RQ) は以下の2つである。

RQ1：教科書コーパスに出現するコロケーションにはどのような特徴が存在するのか

RQ2：教科書に出現するコロケーションにどのような違いが存在するのか

## 2. 先行研究

### (1) コロケーションの重要性

コロケーションの知識の重要性は、多くの研究者が示唆している。語彙知識には広さや深さに分類することができ、どのくらい多くの単語を知っているのか、ということが語彙知識の広さであるのに対し、ある単語をどの程度知っているのか、ということが語彙知識の深さである。どの単語同士が同時に使われやすいのか、というコロケーションの知識はこの語彙知識の深さに含まれる。

(Schmitt, 2014)。Nation (2019) は、「Knowing a word」という観点から、単語を知るということは、知識の様々な側面に関する知識を含んでいると述べている。どの単語が典型的に伴って出現するのかというコロケーションの知識もこの様々な単語の知識の側面の一つであり、コロケーションは、文章中の単語数や機能語などの結びつく単語の種類、連結できる単語、連結できる範囲の観点から様々な特徴がある。また、単語のまとまりを学習者が意識することによって学習にかかる労力が少なくなる (Nation, 2022)。さらに、Webb et al. (2013) は、コロケーションとは、一貫して同時に使われ

る複数の単語であり、同時に使われる複数の単語の間には統計的に強い結びつきがあると述べている。このようなコロケーションの知識は、学習者は産出における効率性や流暢さ、自然さが向上すると考えられている（Lewis, 2000）。

このように、コロケーションの知識は、学習者が外国語環境で英語を習得する上で重要な知識であると考えられる。

## （2）教科書分析

日本の英語教育で使用されている英語検定教科書に関する分析はこれまで多くの研究がなされてきた。村岡（2005）は、中学校教科書コーパスを用いて、異なり語数や述べ語数、教科書間での共有の観点から単語の分析を行った。語彙に焦点を当てた英語検定教科書において、単語だけでなく、コロケーションに焦点を当てた研究も多くなされているが、名詞を含む連語など分析対象が限定的であり、多様な種類のコロケーションを取り扱った研究は少ない（田中, 2022; 安藤, 2016）。

英語検定教科書におけるコロケーション研究において、幅広いコロケーションを扱った数少ない研究の一つに畔元（2023）が挙げられる。畔元（2023）は、高校の英語検定教科書のコロケーションの分析を教科書コーパスを用いて行った。旧学習指導要領に基づいた高校の英語検定教科書のコーパス化を行い、BNCのWrittenパートとの比較検証を行った。その結果、高頻度のコロケーションが英語検定教科書に含まれていることが分かった。また、一つのコロケーションがどの程度の教科書に共有されているのかという内容を共有率という考えから検討を行った結果、二つ以上の教科書に出現しているコロケーションは極めて少ないことを明らかにした。しかし、畔元（2023）の研究の分析対象は、高等学校の英語検定教科書に限定されていることに加え、旧学習指導要領に基づいた英語検定教科書である。よって、現時点において、新学習指導要領に基づいた英語検定教科書のコロケーション分析はいまだなされていない。

## （3）学習指導要領の変遷

本研究で用いた教科書は、平成29年と平成30年に改訂された学習指導要領に基づいて作成、刊行されたものを取り扱っている。学習指導要領は、

10年毎に改訂される。平成29年度に小学校、中学校の学習指導要領が改訂され、平成30年度に高等学校の学習指導要領が改訂された。大きな変更点として、目標語彙数の増加に加え、小学校の中学年に外国語活動、高学年に外国語科が新設された。このような旧学習指導要領から新学習指導要領への変遷において、二つの要点が考えられる。

一つ目は、徐々に論理的な表現を習得できるような工夫が施されている点である。小学校で基本的な慣用表現を取り扱われていることに留意し、中学校では、*first of all, on the other hand* など順序立てて論理的に伝えたり相手に自分の考えを表現するときに使う表現を習得することを目標としていた。高校では、小学校、中学校で学んだ内容の定着、活用に加え、*in addition, in my opinion, as a result* など話題を深めたり自分の考えなどを論理的に述べたり例示した煎りする特に使う表現をさらに学び、言語活動の中で活用できるように指導することが重要であるとしている。

二つ目は、中学校、高等学校の英語教育が小学校での外国語活動に基づいたものになっている点である。小学校の学習指導要領では、連語において *get up* や *look at* など活用頻度の高い基本的なものが取り上げられている。慣用表現は、*excuse me* や *I see, I'm sorry, you're welcome* など活用頻度の高いものが取り上げられていた。中学校の学習指導要領では、小学校で連語が扱われていることと、基本的な言語材料が取り上げられていることを考慮して、小学校で学んだ内容も読むことや書くことの言語活動において活用できるような指導や複雑な文や文構造の中で用いることが出来るような指導を行うことを目的にしている。したがって、学習指導要領において、中学校、高校で小学校の学習指導要領に基づいてさらに学びを深められるような考慮がなされていると考えられる。

これらのことから、新学習指導要領では、連語や慣用表現の段階的な学習や、小学校の英語教育を基盤においた指導や学習が新たに加えられていると考えられる。しかし、具体的な連語や慣用表現においては、数や種類についての記載はなく、数個程度の簡単な例示にとどまっており、学習すべきものは指導者や教科書開発者の裁量にゆだね

られていると考えられる。よって、教科書などにおいて学習する連語や慣用表現に差が生じる可能性があることが懸念される。

#### （4）The PHRASE List（Martinez & Schmitt, 2012）

本研究では、対象となるコロケーションとして、The PHRASE List（Martinez & Schmitt, 2012）（以下 PL とする）を参照した。複数の単語からなるリストはこれまでも作成されていたが（e.g. Chen, 2013; Shin, 2008）、British National Corpus に高頻度で出現し、なおかつ意味を成している単語のまとまりを取り扱っている点がこれまでの単語リストとの大きな違いである。Martinez & Schmitt（2012）は、リストを作成する際に、単語単体ではなく、ワードファミリーも含めたうえでの頻度を考慮してワードレベルごとにコロケーションを分類している。頻度 787 を 5000 ワードレベルの閾値として高頻度の語句をリストに含めた。ワードファミリーとは、派生も含めた単語全体のまとまりのことである。例えば、have のワードファミリーは、have, has, had, having である。ワードレベルとは、頻度を一定のワードごとに区切った単位である。ここでは、高頻度の上位 1000 ワードまでを 1000 ワードレベルとし、5000 ワードレベルまでを PL に加えている。BNC の頻度に関しては、素頻度だけではなく、複数単語を組み合わせたときの頻度など多角的な視点から見た頻度を鑑みて算出した頻度を掲示している。また、掲載するコロケーションを意味的透明性の低いものに絞り、学習者が難しさを感じるものを取り上げている。抽出されている語句は、書き言葉を比較的多く含む BNC から抽出されているが、BNC の膨大さを考慮すると、話し言葉に含まれる語句の数も十分であることから、話し言葉と書き言葉が十分に内包されたリストである。

これらのことから、PL は、複数の単語からなるコロケーションを取り上げた数少ないリストであることの希少性や教育現場での活用を目的として作成されたコロケーションリストであるという点を鑑みて、新学習指導要領に基づいた教科書コーパスの検証を行う本研究において、英語学習で重

要なコロケーションの参照リストとして極めて有用であると考えられる。

### 3. 研究方法

#### （1）対象

本研究において、教科書コーパスを作成する際に、新学習指導要領に基づいた小学校、中学校、高等学校の全 81 冊を調査の対象とした。小学校の教科書は、2023 年に出版された小学校 5、6 年の全 11 冊、中学校の教科書として 2022 年に出版された中学校全学年の全 18 冊、高等学校の教科書として 2022 年に出版された「英語コミュニケーションI」の全 24 冊、2023 年に出版された「英語コミュニケーションII」の全 24 冊の合計 81 冊を対象とした。

なお、中学校全学年、英語コミュニケーション I に関しては、所属研究室において既にコーパス化が完了していたため、本研究では、新たに小学校、英語コミュニケーションIIのコーパス化を行った。

#### （2）道具

本研究で用いた道具は、MarginNote3, Grammal, The Curser application の 3 点である。

MarginNote3 は、教科書のコーパス化において対象とする各レッスン本文とリーディングセクションの抽出に用いた。光学式文字認識（OCR）によって本文をスキャニングし、テキストファイルに変換することが可能である。

Grammal は、MarginNote3 で抽出した各レッスン本文とリーディングセクション内の誤字脱字の確認と修正に用いたアプリケーションである。品詞や冠詞、屈折などの誤字脱字のある箇所に下線が引かれ、修正を促す機能がある。

The Curser Application は、コロケーションの算出を行う際に用いた。PL の各コロケーションがどの教科書にどの程度出現するのかを算出し、エクセルファイルで算出結果を表示できるソフトウェアが存在しなかった。したがって、Curser を用いて独自に Python コードを記入し、データをエクセルファイルで産出した。

#### （3）手順

本研究は、教科書コーパスの作成、データの作成、分析の手順で調査を行った。

まず最初に、調査対象の教科書のコーパス化を行った。本研究では各レッスンの本文と追加のリーディングセクションを対象とし、語彙に関する項目やエクササイズ、文法説明に関する例文は対象外とした。教科書をPDFファイルにスキャンした後、MarginNote3を用いて光学式文字認識(OCR)によってテキストファイルに変換した。また、データの正確性を高めるために、Grammarlyを用いて品詞や冠詞、屈折などの誤りがないことを筆者が目視と手作業で修正と確認を行った。

次に、データの作成である。本研究ではPLを参照リストとして採用している。PLに記載されているコロケーションは全506であるが、各レッスン本文やリーディングセクションで使われることを考慮すると、屈折や時制も考慮する必要があった。したがって、筆者が手作業で506のコロケーション全ての項目に屈折等を追加し、全1318項目のPLのデータを作成した。

最後に、教科書コーパスに出現するコロケーションの算出である。AntConc (Anthony, 2022) などコロケーションを検索するソフトウェアは存在しているが、PLの各コロケーションの出現回数を教科書ごとに算出するソフトウェアが現時点では存在しなかった。そのため、Pythonを用いてコードを記入し、PLの各コロケーションの出現回数を教科書ごとに算出した結果をエクセルファイルで出力するプログラムを独自に作成した。作成したプログラムにPLのデータと教科書コーパスを取り込み、エクセルファイルで算出結果をまとめた。

本研究では、多様な観点に基づいた記述統計による分析を行っている。記述統計に基づく分析を用いた利点として、数が小さいことが予想されるデータに対して、参照したPLとの割合などによって学年ごとや教科書ごとの変化を計算結果として可視化しやすいことが挙げられる。

RQ1に関して、頻度に基づくBNCカバー率、タイプに基づくPLカバー率、教科書に出現しないコロケーション数の観点から検証した。RQ2に関して、タイプに基づくPLカバー率、共有率の観点から検証した。

#### 4. 結果

##### (1) BNC カバー率 (トークン)

最初に、RQ1に対するトークンに基づいたBNCカバー率の結果を示す。表1は、PLと各学年の教科書コーパスのBNCカバー率をワードレベルごとに示したものである。ここでのBNCカバー率は、PLに記載されているBNCの頻度を用いて計算を行った。あるコロケーションが、各教科書の教科書コーパスに出現していた場合、出現回数に関わらずPLに記載されているBNCでの1億語あたりの頻度を加算する。例えば、ある学年の教科書コーパスにおいて、have toが2回、there areが1回、such asが0回の場合、have toのBNCの頻度である83092とthere is/areのBNCの頻度である59833を加算計算する。同様に、他のコロケーションにおいても計算し、1億で割ることによってある学年における教科書のBNCカバー率を算出した。なお、他の学年の教科書コーパスにおいても同様に計算を行い、各学年ごとにBNCカバー率の結果をまとめた。

全体的な結果として、PL自体のBNCカバー率は約2%であるが、学年が上がるにつれて、BNCカバー率がPLのBNCカバー率に近づくことがわかった。小学校の教科書コーパスは、約0.2%のBNCカバー率であるが、英語コミュニケーションI, IIにおいては、1.7%まで上昇した。

表1 BNC カバー率 (token)

ワードレベル	PL	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2
1000	0.69%	0.10%	0.15%	0.31%	0.44%	0.58%	0.69%	0.69%
2000	0.56%	0.05%	0.05%	0.14%	0.24%	0.29%	0.49%	0.52%
3000	0.38%	0.01%	0.02%	0.07%	0.12%	0.16%	0.29%	0.33%
4000	0.25%	0.01%	0.01%	0.02%	0.03%	0.04%	0.14%	0.17%
5000	0.10%	0.01%	0.00%	0.01%	0.01%	0.02%	0.05%	0.06%
合計	1.98%	0.17%	0.22%	0.55%	0.85%	1.08%	1.66%	1.78%

##### (2) PL カバー率

表3は学年ごとのPLカバー率をタイプに基づいて算出したものである。ワードレベルごとの区別はせず、506のコロケーションのうち、いくつのコロケーションが各学年の教科書コーパスに出現しているのかを示した。この結果から、学年があがるにつれて、出現するPLのコロケーションの数が多くなることがわかった。小学校から中学校、中学校から高校と校種間で出現するコロケーションの差が大きくなることがわかった。特に、中学

校3年生から英語コミュニケーションIの差が最も大きく、出現するコロケーションは2倍以上増加した。

表2 PLカバー率

学年	5	6	7	8	9	10	11
タイプ	27	28	72	125	157	339	391
割合	5.3	5.5	14.2	24.7	31.3	67	77.3

### (3) 頻度

RQ1 に対する出現しないコロケーションの個数の結果を示す。表3は、全学年の教科書コーパスにおいて、ワードレベルごとに出現しないコロケーションの数をタイプに基づいて算出したものである。全体的な結果として、ワードレベルが高くなるにつれ、教科書コーパスに出現しないコロケーションの数が増加した。また、506のPLのコロケーションのうち、どの教科書コーパスにも出現しないコロケーションは83であり、全体の16.4%を占めていた。

表3 出現しないコロケーション（個数）

ワードレベル	出現なしコロケーション
1000	0
2000	4
3000	14
4000	35
5000	30
合計	83
割合	16.4%

### (4) 教科書シリーズごとのPLカバー率(タイプ)

次に、RQ2 に対するタイプに基づくPLカバー率に関する結果を示す。表4は、各校種における教科書シリーズごとのPLカバー率をタイプに基づいて算出した結果を示したものである。ELは小学校、JHは中学校、Hは高校の教科書をそれぞれ示し、AやBなどは匿名化された教科書シリーズを示している。表4は、分析結果が長いために、複数ページにまたがった表記となっている。

全体的な結果として、学年が上がるにつれて、教科書シリーズに出現するコロケーションの種類

は増加し、PLカバー率が増加傾向にあった。しかし、PLカバー率に着目すると、教科書シリーズによって差があることがわかった。特に、顕著な差がみられる教科書シリーズに着目すると、中学校の教科書シリーズにおいて、Dシリーズは22.53%、Fシリーズは11.66%と約1.9倍の差があった。高校の教科書シリーズでは、DシリーズのPLカバー率が8.7%と最も低く、高校の中で最もPLカバー率が高いFシリーズと約41.3%と4倍以上の差があった。また、高校Dシリーズは中学校のどの教科書シリーズよりもPLカバー率が低かった。小学校では教科書シリーズ間にほとんど差が見られないが、中学校、高校で差が広がることがわかった。

表4 教科書シリーズごとのPLカバー率(タイプ)

教科書シリーズ	コロケーション	割合
EL_A	8	1.58%
EL_B	8	1.58%
EL_C	6	1.19%
EL_D	19	3.75%
EL_E	10	1.98%
EL_F	11	2.17%
EL_G	16	3.16%
EL_H	8	1.58%
JH_A	75	14.82%
JH_B	91	17.98%
JH_C	88	17.39%
JH_D	114	22.53%
JH_E	98	19.37%
JH_F	59	11.66%
H_A	62	12.25%
H_B	116	22.92%
H_C	186	36.76%
H_D	44	8.70%
H_E	111	21.94%
H_F	209	41.30%
H_G	190	37.55%
H_H	130	25.69%
H_I	74	14.62%
H_J	148	29.25%

H_K	129	25.49%
H_L	155	30.63%
H_M	161	31.82%
H_N	124	24.51%
H_O	153	30.24%
H_P	112	22.13%
H_Q	70	13.83%
H_R	125	24.70%
H_S	148	29.25%
H_T	150	29.64%
H_U	138	27.27%
H_V	167	33.00%
H_W	187	36.96%
H_X	166	32.81%

表5は、教科書シリーズごとに出現しないコロケーションをタイプで計算しまとめたものである。また、出現しないコロケーションがPLの506のうちどのくらいの割合を占めているのかを示している。表5から、小学校では、どの教科書シリーズにおいてもほとんど差がなく、95%以上のコロケーションが出現していなかった。一方、中学校、高校においては、教科書シリーズによって差があり、最も差が大きい教科書シリーズ間では、中学校において10%以上、高校において30%以上差があることがわかった。また、個々の教科書シリーズに着目すると、高校Dシリーズでは、中学校のどの教科書シリーズよりも出現しないコロケーションの数が多くなることがわかった。

JH_B	415	82.0%
JH_C	418	82.6%
JH_D	392	77.5%
JH_E	408	80.6%
JH_F	447	88.3%
H_A	444	87.7%
H_B	390	77.1%
H_C	320	63.2%
H_D	462	91.3%
H_E	395	78.1%
H_F	297	58.7%
H_G	316	62.5%
H_H	376	74.3%
H_I	432	85.4%
H_J	358	70.8%
H_K	377	74.5%
H_L	351	69.4%
H_M	345	68.2%
H_N	382	75.5%
H_O	353	69.8%
H_P	394	77.9%
H_Q	436	86.2%
H_R	381	75.3%
H_S	358	70.8%
H_T	356	70.4%
H_U	368	72.7%
H_V	339	67.0%
H_W	319	63.0%
H_X	340	67.2%

表5 教科書シリーズごとの出現しないコロケーション（タイプ）

教科書シリーズ	出現なしコロケーション	割合
EL_A	498	98.4%
EL_B	498	98.4%
EL_C	500	98.8%
EL_D	487	96.2%
EL_E	496	98.0%
EL_F	495	97.8%
EL_G	490	96.8%
EL_H	498	98.4%
JH_A	431	85.2%

### (5) 共有率

RQ2に対する共有率の結果を示す。ここでの共有率は、あるコロケーションがどのくらいの教科書に出現するかを示すものである。例えば、have to が全8冊の教科書のうち4冊に出現していた場合、共有率は50% (4/8) である。なお、頻度にかかわらず出現していたか否かに焦点を当てているため、タイプに基づいて計算を行った。表6は、各学年において共有率ごとのコロケーションの個数を示したものである。全体的な結果として、中学校から共有率の高いコロケーションの数が増加した。小学校ではコロケーションのほとんどが共

有率 0%に多く、小学校 5 年生と 6 年生の間で変化が少ない。しかし、中学校から学年が上がるにつれて共有率が高いコロケーションの個数が徐々に増加することがわかった。

表 6 共有率ごとのコロケーションの個数

共有率	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2
0%	479	478	434	381	349	168	115
1%–24%	17	17	41	68	70	219	236
25%–49%	5	8	14	23	46	76	85
50%–74%	2	3	11	21	25	23	41
75%–99%	3	0	5	8	11	18	25
100%	0	0	1	5	5	2	4
合計	506	506	506	506	506	506	506

表7は、表6の結果を割合で示したものである。PL の全 506 のコロケーションを分母として割合を算出している。

中学校までは、いずれの学年においても、共有率が 0%のコロケーションが全体の 3 分の 2 以上を占めていた。また、共有率が 50%以上のコロケーションは 10%にも満たないことがわかった。

高校では、共有率 0%のコロケーションは、大きく低下し、英語コミュニケーションIにおいて中学校 3 年生の教科書の半分以下である約 33%、英語コミュニケーションIIIにおいて約 23%に低下した。一方、共有率 50%以上のコロケーションは英語コミュニケーションI、IIにおいて 8–14 %であった。

表 7 共有率ごとのコロケーションの割合 (%)

共有率	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2
0%	94.7	94.5	85.8	75.3	69.0	33.2	22.7
1%–24%	3.4	3.4	8.1	13.4	13.8	43.3	46.6
25%–49%	1.0	1.6	2.8	4.5	9.1	15.0	16.8
50%–74%	0.4	0.6	2.2	4.2	4.9	4.5	8.1
75%–99%	0.6	0.0	1.0	1.6	2.2	3.6	4.9
100%	0.0	0.0	0.2	1.0	1.0	0.4	0.8
合計	506	506	506	506	506	506	506

## 5. 考察

本研究では、新学習指導要領に基づいた英語検定教科書におけるコロケーションの使用実態につ

いて、教科書に出現するコロケーションの特徴と教科書間の差という二つの観点から調査した。教科書に出現するコロケーションの特徴については、全体的な結果として、学年が上がるにつれて教科書コーパスの BNC カバー率が増加した。ここから、学習初期においては意味的透明性の低いコロケーションはほとんど扱われないことがわかる。これは、学年が上がるにつれて徐々にコロケーションが出現するように学習者に対して施されている配慮と捉えることができる。また、タイプに基づいた PL カバー率の結果から、高校からカバー率が大きく上昇することがわかった。ここから、中学校から高校にかけて意味的透明性の低いコロケーションが大きく増加することがわかる。新学習指導要領によると、高校では小学校や中学校で学んだ知識に加えて、より論理的に表現することが求められるため、まとまった表現であるコロケーションの数を多く文章中に出現させる工夫がされていると考えられる。しかし、高校から大きくコロケーションの数が増加するという事は、高校に入ってから英語がわからず苦手意識を持ってしまう可能性が高いことが懸念される。さらに、教科書コーパス全体的において、PL の 16.4%が出現しないことがわかった。PL が教育現場での活用を目的として作成され、高頻度のコロケーションを掲載していることを鑑みると、PL の 16.4%が出現しないということは、コミュニケーション上重要となるコロケーションが教科書に含まれておらず、コロケーションの習得に困難が生じる可能性が懸念される。

教科書間のコロケーションの違いから、教科書シリーズによって出現するコロケーションに差があることがわかった。学年ごとで PL カバー率や BNC カバー率を見ると、全体的な傾向としてコロケーションの数が増加しているが、教科書コーパスを個々の教科書シリーズに細分化すると、教科書シリーズによって扱われるコロケーションに差があることが明らかとなった。中学校までは PL の 3 分の 2 以上のコロケーションが出現せず、各学年において半数以上の教科書で使われているコロケーションは 10%未満である。このことから、小学校、中学校の教科書においては、多くのコロケ

ーションが出現しないことや教科書シリーズによって学べるコロケーションに差があることが考えられる。また、高校においては、どの教科書にも出現しないコロケーションは減少するが、半数以上の教科書に出現するコロケーションは少ないことがわかった。このことから、高校では、教科書で扱うコロケーションの数自体は増加するものの、教科書によって扱うコロケーションに偏りがあると捉えることができる。

## 6. 教育的示唆

ここでは、外国語環境で英語を学ぶ日本人英語学習者が産出活動を通して、コミュニケーション上重要となるコロケーション習得を向上させるべく、教科書開発の観点と教科指導、学習指導要領の改善の観点から考えられる提案について論じる。第一に、教科書開発において、コロケーションの観点を含めた教科書の開発は必要不可欠であると考えられる。具体的には、教科書シリーズにおけるコロケーションの出現頻度や種類にも着目した文章の作成をすべきである。教科書は学年を通してシリーズで使用されることを鑑みると、シリーズを通して繰り返し既出のコロケーションを教科書の本文から学ぶことで、知識を深められるような工夫が必要である。また、小学校、中学校、高校と学年が上がるにつれて、学習者がより多くのコロケーションに触れられる工夫も必要である。そのためには、学習指導要領の「連語及び慣用表現」において段階的に論理的な表現力が育成できるような工夫が施されていたように、既出のコロケーションを含みつつ、PLに挙げられるようなよく使われるコロケーションの種類を広げながら文章中に出現させることが望ましい。

第二に、教師は生徒がコロケーションに意識を向け、実際に使う機会を与える必要がある。まず第一段階として生徒の意識を向けるためには、授業内で使用する教科書シリーズの中で、どのくらいの種類のコロケーションが文章中に使用されているのかを知り、それらのコロケーションが学年が上がるにつれて既存の知識として文章中に出現しているのかを把握する必要がある。本研究の結果が示すように、日本の英語検定教科書では、使

用する教科書シリーズによって学習者が触れるコロケーションの種類に差が生じたり、既出のコロケーションを繰り返し学習できない可能性が考えられる。特に、中学校から高校で出現するコロケーションは大きく増加するため、高校に入ってから英語に苦手意識を持つ生徒が増えてしまうことも懸念される。したがって、教師は、学習者がどのくらいのコロケーションを学んでおり、現在使用している教科書シリーズにどのくらいコロケーションが不足しているかを把握し、進出単語の類義語からの観点などから補足する必要がある。特に高校においては、コロケーションの知識の増加に伴う学習者の躓きを防ぐために、明示的なコロケーション指導が求められる。第二段階として、生徒が実際にコロケーションを使用する機会を与えるために、教科書からのインプットに加え、補助教材の活用によってコロケーションを偶発的に学習させることも可能である。偶発的学習は、単語知識の習得において、明示的学習と組み合わせ取り入れるうえで、その重要性が言及されている (Webb, 2020)。例えば、Webb et al. (2013) は、読解を通して文章中で遭遇することを通して学ぶことでコロケーションの習得が進むことを示した。この研究では、5回以上繰り返されることが習得につながると実証している。本研究で参照したPLがBNCにおいて高頻度で出現するコロケーションであることを鑑みると、英字新聞や英語で書かれたパンフレットなどにおいては、比較的遭遇しやすいコロケーションであると考えられる。教師が偶発的学習を取り入れることは、授業時数などの制限を考えると実践が難しい学習方法であるが、学習者が英字新聞やパンフレットなどの教科書以外から既出のコロケーションに出会うことは、既存の知識を深めることにつながる。また、教科書には掲載されていないコロケーションに遭遇したときも、日常の授業の中でコロケーションの明示的な指導を行っていた場合、コロケーションを意識して気づくことによって習得につながると考えられる (Nation, 2022)。さらに、コロケーションに気づいて意味を想起することによって、読むことや聞くことに関する受動的な側面でのコロケーション使用につながる。受動的側面での使用に加え、

文章の要約や内容に関する意見交換を行う産出活動を行うことで、生徒に実際にコロケーションに気づき、使用する機会を与えられる。よって、教科書や教師の明示的指導で学習したうえで、偶発的に使用することによってコロケーションに気づき、実際に使用することにつながれると期待できる。

第三に、コロケーションの観点を踏まえた学習指導要領である。教科書によって学ぶことが出来るコロケーションに差があることは、学習指導要領にコロケーションに関して詳細かつ明瞭な記載がないからであると考えられる。なぜなら、現行の教科書は学習指導要領に基づいて作成されるからである。習得目標となる単語数が小学校、中学校、高校において明記されているように、コロケーションに関しても「連語及び慣用句」において習得の目標となる数や具体的な例示に関する記載が望ましいと考えられる。特に小学校、中学校において、教科書によって習得するコロケーションに偏りがあることは、義務教育課程で学ぶことができるコロケーションの知識に差が生じてしまうことにつながるのではないかと考えられる。したがって、学習指導要領において、詳細なコロケーションに関する記述が必要であると考えられる。

これらのことから、コロケーションの習得において、教科書開発における教科書の内容改善に加えて、教科指導における教師の補足的な指導やコロケーションの観点を踏まえた学習指導要領の改訂も求められると考えられる。

## 7. 結論

本研究では、日本の小学校、中学校、高等学校で使用されている英語検定教科書において、PLに記載のあるコミュニケーション上重要となるコロケーションに焦点を当て、これらのコロケーションの出現頻度や教科書間での違いについて調査した。その結果、学年が上がるにつれて、PLのコロケーションが多く含まれ、BNCカバー率も増加することがわかった。しかし、各学年の教科書コーパスにおいて、教科書シリーズによって含まれるコロケーションには差が存在することも明らかとなった。したがって、学習者は、一定の教育水準

を保たなければならない義務教育段階で使用する教科書によって学習するコロケーションに差があることが考えられる。このことから、コロケーションの観点も考慮に入れた教科書の開発や教科指導が重要になると考えられる。

教科書のコロケーションに関する分析や出現する単語に関する研究は多くなされているが、新学習指導に基づいた英語検定教科書を対象として、幅広い種類のコロケーションを取り扱った研究は多くない。今回の研究では、現時点で刊行されている小学校高学年から英語コミュニケーションIIまでを取り扱ったが、英語コミュニケーションIIIを含めて分析することで、より詳細かつ正確にコロケーションの出現の変化や教科書間の違いを見ることができる。また、学習者がコロケーションにどれだけ意識を向け、産出面で使用することができるのかについても調査する必要がある。学習者のコロケーションに関する意識や知識に基づいて教科書を開発することによって学習で得た知識だけにとどまらず、実際に使うことができる知識へとつながると考えられる。以上のことから、効果的な産出活動に向けて、今後コロケーションに焦点を当てた英語検定教科書のさらなる研究が必要であると考えられる。

## 注

本研究論文は、2025年1月に京都大学大学院に提出する修士論文の一部とする予定である。

## 引用文献

- Ackermann, K., & Chen, Y. H. (2013). Developing the Academic Collocation List (ACL) – A corpus-driven and expert-judged approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 12 (4), 235–247. doi:10.1016/J.JEAP.2013.08.002
- Anthony, L. (2022). AntConc (Version 4.0.11) [Computer Software]. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Azemoto R. (2023). The analysis of collocations in high school English textbooks in Japan. *Journal of Corpus-based Lexicology Studies*,

- 5, 24–38. doi.org/10.24546/0100479382
- Shin, D., & Nation, P. (2008). Beyond single words: The most frequent collocations in spoken English. *ELT Journal*, 62 (4), 339–348. doi:10.1093/elt/ccm091
- Tanaka, H. (2022). An Analysis of the Frequency of Noun Phrase Structures in Japanese Junior High School English Textbooks. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 33, 143–158. doi.org/10.20581/arele.33.0\_143
- Lewis, M. (Ed.). (2000). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. Language Teaching Publications.
- Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics*, 33 (3), 299–320. doi.org/10.1093/applin/ams010
- Nation, I. S. P. (2019). Learning vocabulary in another language (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2022). Learning vocabulary in another language (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64 (4), 913–951. doi.org/10.1111/lang.12077
- Webb, S. (Ed.). (2020). *The Routledge handbook of vocabulary studies* (Vol. 2). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429291586
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63 (1), 91–120. doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00729.x
- Ando, K. (2016). Analysis of Vocabulary in Elementary and Junior High School Textbooks from the Perspective of Collocations. *Japanese Language Education Methods*, 23 (1), 68–69. doi.org/10.19022/jlem.23.1\_68
- 村岡亮子. (2010). 『中学校検定教科書で学習される語彙, 学習されない語彙—延べ語数, 異なり語数, 語彙レンジの視点から—』. *Step Bulletin*, 22, 182–203. https://www.eiken.or.jp/center\_for\_research/pdf/bulletin/vol22/vol\_22\_p182-p203.pdf
- 文部科学省. (2008). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』.
- 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』.
- 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』.
- 文部科学省. (2017). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説【外国語活動・外国語編】』.
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説【外国語編】』.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説【外国語編 英語編】』.



## 新学習指導要領に基づく高等学校外国語科検定教科書の難易度分析

－リーダビリティ指標と出版社の違いを観点に－

長堀 巧

筑波大学大学院 人間総合科学学術院 人間総合科学研究群 教育学学位プログラム  
次世代学校教育創成サブプログラム 学校教育領域 英語教育分野

### Analyzing Text Difficulty of English Textbooks for High School

－ Focusing on Differences in Readability Indices Across Publishers －

NAGAHORI Takumi

University of Tsukuba, Graduate School of Comprehensive Human Sciences

本研究の目的は、2018年告示の学習指導要領に基づく高等学校外国語科検定教科書の難易度について、教科書に含まれる英文の読みやすさ（リーダビリティ）の観点から、出版社内及び出版社間の比較を通して理解することである。本研究では、難易度が異なると想定される高等学校外国語科検定教科書（5社、42冊）を対象として、教科書本文の英文の読みやすさを評価・比較した。読みやすさの評価には、単語と文の長さに基づく伝統的なリーダビリティ指標と、より多様な言語的特徴に基づくリーダビリティ指標の2つを使用した。分析の結果、以下の3つが明らかになった：(a) 同じ出版社が作成した異なる難易度の教科書を比較した場合、その難易度がリーダビリティの値に反映されるかは出版社によって異なっていた。(b) 異なる出版社で作成された教科書を比較した場合、リーダビリティの観点からは、特定の出版社が想定する難易度は必ずしも他社のそれとは一致していなかった。(c) 2つのリーダビリティ指標によって評価に決定的な違いはなかったものの、異なる傾向を示すことがあった。これらの結果に基づき、より適切な難易度の教科書開発や英文の読みやすさの評価についての示唆を与えた。

キーワード：高等学校，外国語科，英文，難易度，リーダビリティ

#### 1. はじめに

言語能力の向上には適切な難易度の教材を使用することが重要であり、英語教師や出版社は教材の難易度を正確に把握することが求められる。英文の難易度を評価する方法の1つに、リーダビリティ公式 (readability formula) と呼ばれるものがある。リーダビリティ公式とは、単語や文などの言語的特徴をもとに文章の読みやすさを評価する数

式のことである。伝統的には単語と文の長さに基づく公式が用いられてきたが、近年はより多様な言語的特徴に基づいて難易度を評価する公式も提案されている (レビューとして、Nahatame, 2021)。

これらのリーダビリティ公式は、先行研究においても、国内の教科書や試験に含まれる英文の難易度を評価するために用いられてきた。しかしながら、現行の2018年告示の学習指導要領に基づ

く高等学校外国語科検定教科書を対象に、リーダビリティの観点から分析を行った研究は管見の限り行われていない。小学校や中学校とは異なり、高等学校では生徒の実態に応じて適切な教材が選択できるよう、1つの出版社が難易度を複数に分けて教科書を作成する傾向にある。そのため、複数の高等学校外国語科検定教科書を英文の読みやすさ（リーダビリティ）の観点から分析することの意義は大きいと言える。また、高等学校では、2018年公示の学習指導要領に基づく教科書が2022年度以降順次使用され、2024年度からは全学年で使用されている。このことを踏まえれば、現行の高等学校外国語科検定教科書を対象とした分析を行うことは、時宜を得た重要な意義がある。

そこで本研究では、複数のリーダビリティ公式を活用して、2018年告示の学習指導要領に基づく高等学校外国語科検定教科書に含まれる英文の難易度を評価することで、出版社内及び出版社間の教科書の難易度の違いをより深く理解することを目的とした。

## 2. 先行研究

### （1）伝統的なリーダビリティ公式

古くは1920年頃から、これまで50個以上のリーダビリティ公式が文章の難易度を正確かつ効率的に測るために提案されてきた(Crossley et al., 2008; Zamanian & Heydari, 2012)。そのうち、*Flesch-Kincaid Grade Level* (Kincaid et al., 1975) と *Flesch Reading Ease* (Flesch, 1948) はこれまで伝統的に広く使用されてきた、代表的なリーダビリティ公式である。

#### ① *Flesch-Kincaid Grade Level* (FKGL)

FKGLは、単語の長さ(1単語あたりの平均音節数)と文の長さ(1文あたりの平均単語数)を用いて英文の難易度を判断する公式である。アメリカの学校システムにおける学年レベル(0~12+)に対応した値で結果が示され、数値が大きいほど難易度が高いと解釈される。

#### ② *Flesch Reading Ease* (FRE)

FKGLと同様に、FREも単語の長さや文の長さに基づいて英文の難易度を判断する公式である。0-100の値で結果が示されるが、この公式は読みやすさを示すものであるため、FKGLと異なり数

値が大きいほど読みやすい文章であると判断される。

これらの公式は今から70年以上前に提案されたものであるものの、変数が単語と文の長さというシンプルなものであること、そしてMicrosoft Office Wordのような身近なソフトウェアで容易に算出できることから、現在に至るまで広く用いられた。実際に、これらの公式を使用して国内の教材や試験を分析した先行研究も多く見られる。例えば、Kitao and Kitao (2011)は、関西の4つの私立大学の入試や大学入試センター試験のテキストを対象としてFKGLやFREを用いて分析した結果、2006年のセンター試験の英文は2010年のセンター試験のものよりも平易であること、対象とした私大の入試で使用された英文の難易度は雑誌の*Time*に匹敵することなどが示された。

また、中條・長谷川(2004)は、大学入試、センター試験、中高の英語教科書に含まれる英文を対象に、FKGLを含む複数のリーダビリティ公式や語彙カバー率を用いて分析を行った。その結果、対象とした大学入試問題のほとんどが、リーダビリティの観点から高等学校の教科書よりも難易度が高く、中高の英語教科書で出現する単語だけでは対応しきれないことが示され、大学入試問題が高校のカリキュラムを適切に反映できていない可能性が指摘されている。さらに、中條ほか(2011)は、日本・中国・韓国・台湾の中学校と高校の英語教科書34冊と英文散文35編を対象に、FKGLと語彙習得学年を用いて分析を行い、日本の中学修了レベルの学習者に適切な難易度のアジアの英語教科書は少ないことを示した。

### （2）新たなリーダビリティ公式

FKGLやFREなどの伝統的なリーダビリティ公式は多くの先行研究で使用されてきた一方、批判を受けている側面もある。それは、これらの公式は表面的な言語的特徴(単語及び文の長さ)のみを難易度の変数に含んでおり、文章理解に関連する多様な言語的特徴を十分に考慮できていないというものである(Crossley et al., 2011)。

このような限界点を踏まえたうえで、Crossley et al. (2008)は単語と文の長さ依存しないリーダビリティ公式として *Coh-Metrix L2 Reading Index*

(CML2RI) を提唱した。この公式は、文章読解に関連する指標として、語彙（頻度レベル）、統語（文の統語構造の類似性）、結束性（文間の内容語の重複）の3つの特徴に関する指標に基づいて算出される。

この公式はFREと同じく読みやすさを示すものであり、得られた値が大きいほど読みやすい文章であることを示す。また、この公式はL2 (second language) が名前に含まれているように、第二言語としての英文の読みやすさの測定を目的として開発されたものであり、公式を開発する際の前となったデータは日本人英語学習者のクローズテスト得点である。

3つの変数のうち、語彙は、CELEX データベースに基づく語彙頻度を示す指標である。文章に頻度が高い語彙多く含まれるほど、文章は理解しやすいものとなる。2つ目の統語は、隣接する文の統語的類似性を示す指標であり、文章内の統語構造が類似しているほど簡素な統語構造が用いられていることが示唆され、文章は理解しやすいものとなる。3つ目の結束性は、2つの隣接した文でどの程度内容語が重複しているかを示す指標であり、この重複が大きいほど文のつながりが強く、文章は理解しやすいものとなる。

これまで、このCML2RIを用いた研究も国内外でいくつか行われている。Crossley et al. (2011) は、学習者向けに平易化された難易度の異なる英語テキスト（初級・中級・上級）をFRE, FKGL, CML2RI の3つのリーダビリティ公式を用いてどの程度正確に分類できるのかを調査している。その結果、FREは44%、FKGLは48%、CML2RIは59%の精度で英文の難易度を適切に判別したことが示され、伝統的な公式に対するCML2RIの優位性を支持した。

Nahatame (2021) は、FRE, FKGL, CML2RI の3つのリーダビリティ公式が、日本人英語学習者の読解中の眼球運動をどの程度予測するのかを検討している。その結果、部分的ではあるものの、伝統的なリーダビリティ公式よりもCML2RIの方が予測に優れることを示した。

小室(2023)は、CML2RIを用いて、2018年度告示の学習指導要領に基づく中学校教科書と、改訂

前の旧学習指導要領に基づく中学校教科書に含まれる英文の読みやすさを比較している。その結果、学習指導要領の告示年の違いによって、教科書に含まれる英文の難易度は変化していないことが示された。

### (3) 先行研究の限界点と研究課題

これまで、伝統的なリーダビリティ公式を用いて国内の教材や試験に用いられる英文の難易度を検討した先行研究は多く存在し(e.g., 中條・長谷川, 2004; 中條ほか, 2011), 新たに提案された公式であるCML2RIを用いた研究も、数は限られているが、いくつか行われている(Crossley et al., 2011; 小室, 2023; Nahatame, 2021)。しかしながら、上述のような複数のリーダビリティ公式を用いて国内の高等学校外国語科検定教科書を検討した研究は、管見の限り見当たらない。冒頭に述べたように、異なる難易度が想定される高等学校外国語科教科書を、リーダビリティの観点から分析することの意義は大きい。また、新学習指導要領に基づく教科書を分析することは、今日的な重要性がある。

そこで本研究では、2018年度告示の学習指導要領に基づく、異なる難易度の高等学校外国語科検定教科書を対象として、複数のリーダビリティ公式(FKGL, FRE, CML2RI)を用いた読みやすさの分析を行うことで、出版社内及び出版社間の教科書の難易度の違いを明らかにすることを目的とした。具体的な研究課題(RQs)は以下の2つである。

RQ1: リーダビリティ公式で評価される英文の難易度は、同じ出版社が発行する教科書間(初級・中級・上級)で変化するか。

RQ2: リーダビリティ公式で評価される初級・中級・上級教科書の英文の難易度は、出版社間で異なるか。

## 3. 分析方法

### (1) 分析対象の教科書

本研究では、2018年度告示の学習指導要領に即した高等学校外国語科検定教科書(英語コミュニケーションI-III)のうち、5社(開隆堂, 啓林館, 三省堂, 数研出版, 東京書籍)が発行する計42冊(各学年[I-III]15冊)を分析対象として選定した。

ただし、開隆堂は高3教科書のみ3段階に分けて出版していないため、高1, 2教科書のみを対象とした。上記5社は、難易度の異なる3つの教科書を発行していることから、分析対象として選定した。ただし、必ずしも出版社自らが教科書の難易度を明確には示していない点に留意されたい。そのため、本研究では各教科書の本文の総語数を算出し、想定される難易度に応じて総語数が多くなることを確認し、難易度の分類が妥当であることを確かめた（付録を参照。例外も数例見られるが、その場合は出版社に問い合わせ、妥当性を確かめた）。表1は、分析対象の教科書を出版社別及び難易度別に示したものである。

表1 本研究における教科書の難易度分類

	初級	中級	上級
開	<i>Amity</i>	<i>APPLAUSE</i>	<i>Ambition</i>
啓	<i>LANDMARK Fit</i>	<i>LANDMARK</i>	<i>ELEMENT</i>
三	<i>VISTA</i>	<i>MYWAY</i>	<i>CROWN</i>
数	<i>COMET</i>	<i>BIG DIPPER</i>	<i>BLUE MARBLE</i>
東	<i>All Abroad</i>	<i>Power On</i>	<i>Enrich Learning</i>

注. 開は開隆堂、啓は啓林館、三は三省堂、数は数研出版、東は東京書籍を示す。以下同様。

本研究では、上記の教科書に含まれる各 Lesson（出版社によって Unit や Program など呼称は異なる）の本文を分析対象とした。新出単語や内容理解を問う質問等は含まず、本文の初めに付随している導入の文や、インタビュー形式のテキストにおける発話者を示す人物名を消去した形でテキスト化した。また、読み物教材など授業で必ずしも使用されないとされる箇所は、分析対象から除外した。その結果、合計で 423、各教科書で平均して約 10 のテキストが抽出された。

#### （2）リーダビリティの分析

上記で述べたテキストについて、英文解析ツール *Coh-Metrix Desktop ver.* (McNamara et al., 2014) を用いて、FKGL, FRE, CML2RI の3つのリーダビリティ公式の値を算出した。これらの値を学年や出版社ごとにまとめ、その平均値やばらつきなどから難易度を比較・解釈した。ただし、FKGL と FRE はどちらも同じ変数を含み、相関も高かったことから ( $r=.94$ )、以下では CML2RI と同じく読

みやすさを示す FRE の結果のみを報告する。なお、CML2RI と FRE の相関は .45 であった。以下の分析結果では、FRE と CML2RI ともに、値が高いほど読みやすいテキストであることに留意されたい。

#### 4. 分析結果と考察

##### （1）RQ1（出版社内の比較）

###### ① 開隆堂の分析結果

以下の表 2・3 及び図 1・2 は、開隆堂の教科書の分析結果を示したものである（図の×は平均値を示す；以下同様）。なお、先述の通り、開隆堂は高1・2教科書のみ分析対象であることに留意されたい。表 2 では、学年にかかわらず、初級 (*Amity*)、中級 (*APPLAUSE*)、上級 (*Ambition*) の順で FRE の平均値が低下していることが示された。また、表 3 においても CML2RI の平均値で同様の傾向が見られた。このことから、開隆堂の教科書は、リーダビリティ公式の種類にかかわらず、難易度が低い教科書ほど読みやすいテキストが含まれることが示された。

ただし、図 1・2 に示される通り、教科書間で難易度の重複や幅に違いがあることには留意されたい。

表2 開隆堂：FRE の平均値

	初	中	上
1年	77.3	68.2	66.5
2年	69.1	65.0	55.3

注. 初は初級、中は中級、上は上級を表す。  
以下同様。

表3 開隆堂：CML2RI の平均値

	初	中	上
1年	26.9	20.3	17.5
2年	20.9	19.1	16.6

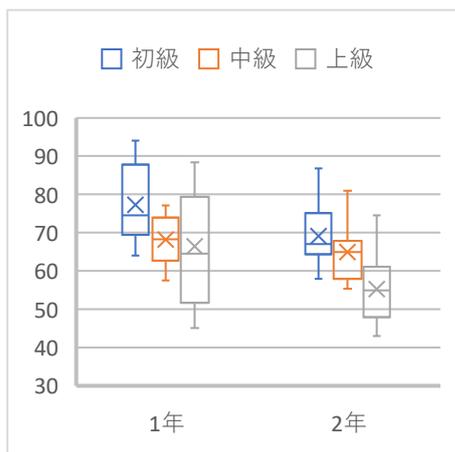


図1 開隆堂：FRE の値

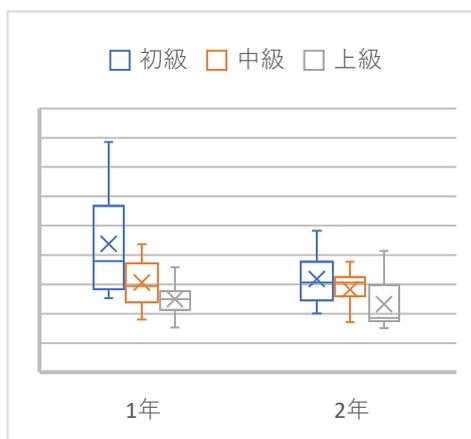


図2 開隆堂：CML2RI の値

### ② 啓林館の分析結果

以下の表 4・5、及び図 3・4 は、啓林館の教科書の分析結果を示したものである。表 4 では、高 3 のみが初級 (*LANDMARK Fit*)・中級 (*LANDMARK*)・上級 (*ELEMENT*) の順で FRE の平均値が低下していることが分かる。また、表 5 では高 1・3 のみ、初級・中級・上級の順で CML2RI の平均値が低下していることが分かる。初級よりも中級の方が平均的な難易度が高いことはどの学年・公式でも同じであり、さらには上級よりも中級が難易度が高いケースもあった。

また、図 3・4 に示される通り、教科書間で難易度の重複や幅の違いがあることに留意されたい。

表 4 啓林館：FRE の平均値

	初	中	上
1年	68.1	67.1	71.4
2年	69.2	65.0	66.7

3年 64.7 62.4 59.5

表 5 啓林館：CML2RI の平均値

	初	中	上
1年	23.9	22.1	21.0
2年	21.8	19.4	20.7
3年	19.6	17.9	16.7

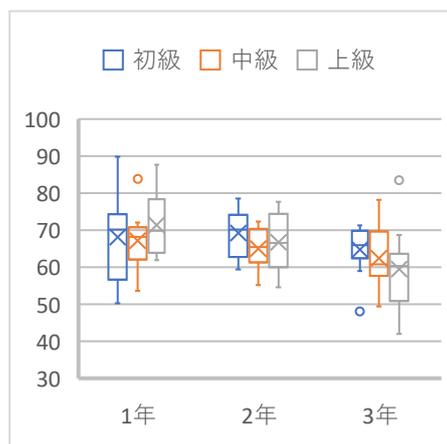


図3 啓林館：FRE の値

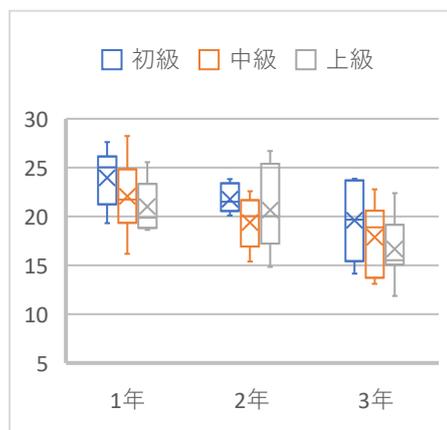


図4 啓林館の教科書：CML2RI の値

### ③ 三省堂の分析結果

以下の表 6・7、及び図 5・6 は、三省堂の教科書の分析結果を示したものである。表 6・7 ともに、初級 (*ITSTA*)・中級 (*MY WAY*)・上級 (*CROWN*) の順で平均値が低下した学年は見られなかった。また、表 6 の FRE では、全学年で想定通り初級よりも中級で難易度が高くなっていったが、中級は上級よりもさらに難易度が高くなっていった。一方、表 7 の CML2RI では、中級が最も難易度が低くなる傾向にあった。

ただし、図 5・6 に示される通り、特に初級の

教科書において、難易度の幅が大きくなっていること、教科書間で難易度の重複や幅に違いがあり、高1教科書にはリーダビリティ公式に関わらず、外れ値が含まれることに留意されたい。

表 6 三省堂：FRE の平均値

	初	中	上
1年	76.1	73.4	76.6
2年	69.0	65.3	71.0
3年	67.5	62.9	64.7

表 7 三省堂：CML2RI の値

	初	中	上
1年	21.5	24.2	23.8
2年	15.5	22.4	22.4
3年	17.0	19.5	17.3

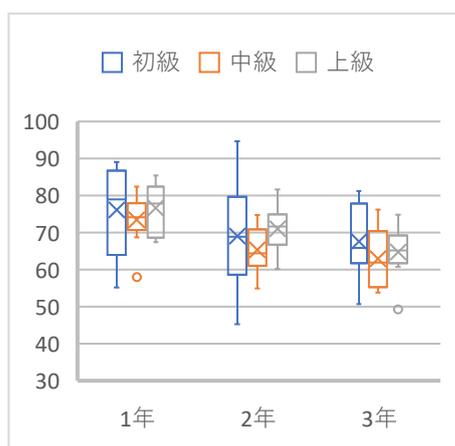


図 5 三省堂の教科書：FRE の値

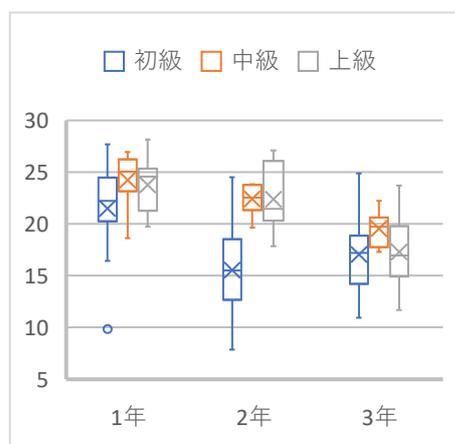


図 6 三省堂の教科書：CML2RI の値

#### ④ 数研出版の分析結果

以下の表 8・9、及び図 7・8 は、数研出版の教科書の分析結果を示したものである。表 8 では、学年にかかわらず、初級 (COMET)・中級 (BIG DIPPER)・上級 (BLUE MARBLE) の順で FRE の平均値が低下していることが示された。表 9 では、高 1 を除き、CML2RI の平均値でほぼ同様の傾向が見られた。このことから、数研出版の教科書は、リーダビリティ公式の種類にかかわらず、難易度が低い教科書ほど読みやすいテキストが含まれる傾向が示された。

ただし、図 7・8 に示される通り、教科書間で難易度の重複や幅に違いがあり、高 1, 2 教科書には、リーダビリティ公式に関わらず、外れ値が含まれることに留意されたい。

表 8 数研出版：FRE の平均値

	初	中	上
1年	76.8	67.5	62.9
2年	73.0	68.3	55.9
3年	71.7	66.9	54.5

表 9 数研出版：CML2RI の平均値

	初	中	上
1年	22.4	22.5	19.5
2年	22.9	20.9	17.9
3年	22.1	19.3	16.8

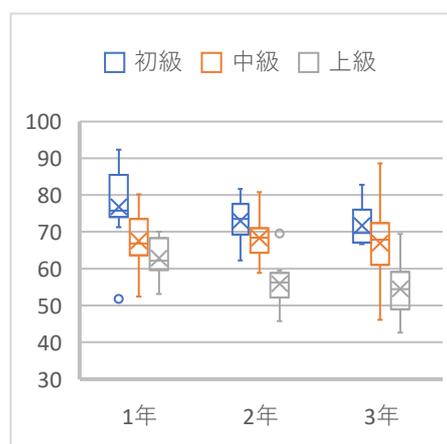


図 7 数研出版：FRE の値

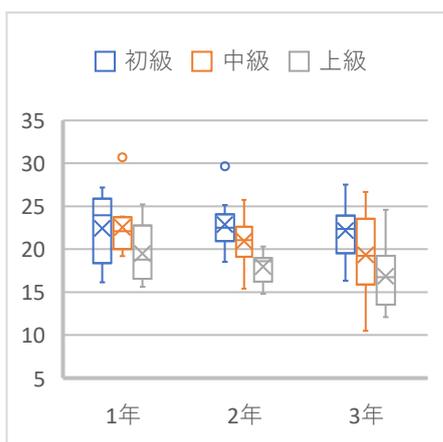


図8 数研出版：CML2RIの値

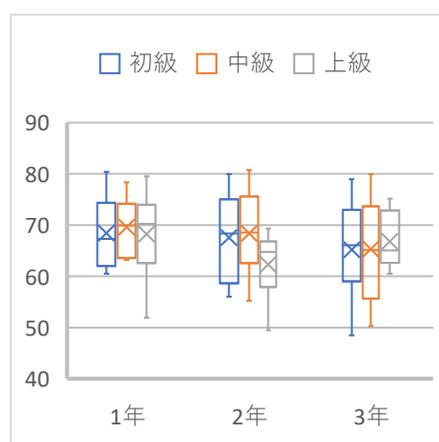


図9 東京書籍：FREの値

### ⑤ 東京書籍の分析結果

以下の表10・11、及び図9・10は、東京書籍の教科書の分析結果を示したものである。表10では、初級 (*All Abroad*)・中級 (*Power On*)・上級 (*ENRICH LEARNING*) の順で平均値が低下した学年は見られず、高1・3では難易度間で平均値に大きな違いが見られなかった。表11では、高1のみ、CML2RIの平均値が初級・中級・上級の順で低下し、高3では難易度間で平均値に大きな違いが見られなかった。

また、図9・10に示されるように、教科書間で難易度の重複や幅に違いがあることに留意された。

表10 東京書籍：FREの平均値

	初	中	上
1年	68.4	69.6	68.3
2年	67.6	68.3	62.3
3年	65.2	65.3	66.8

表11 東京書籍：CML2RIの平均値

	初	中	上
1年	22.5	20.3	17.3
2年	19.0	19.2	16.3
3年	17.1	17.9	17.0

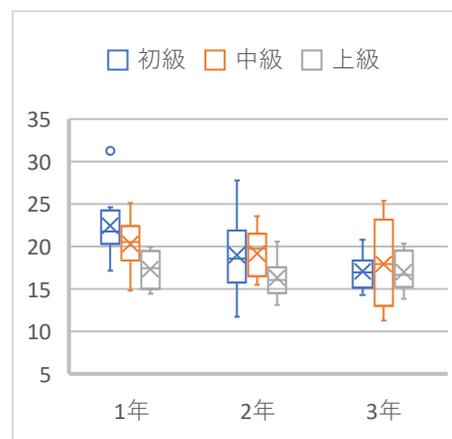


図10 東京書籍：CML2RIの値

### ⑥ 結果のまとめと考察

分析の結果、出版社内で初級・中級・上級を比較した場合、開隆堂、及び数研出版は、全学年で初級から上級にかけてリーダビリティの平均値（開隆堂はFRE、及びCLM2RI、数研出版はFREのみ）が段階的に低下していた。ただし、開隆堂は高1、2教科書のみが対象であることに留意されたい。

一方、啓林館、東京書籍、三省堂については、そのような結果は得られなかった。これらは、学年やリーダビリティ公式によっても傾向が異なっていた。ただし、いずれも教科書内での難易度に相当なばらつきがあること、教科書間で難易度の重複があったことには注意が必要である。

本研究による分析は、あくまで本文の言語的特徴に基づいて難易度（リーダビリティ）を評価したものであることには十分留意されたい。そのため、想定される難易度とリーダビリティ値が合致して

いないことは、必ずしも教科書の難易度が適切に設定されていないというわけではない。そのような教科書では、語彙や文の難しさといった言語的特徴以外の要因（扱うトピックや内容の難しさ、付随する活動など）で難易度を調整している可能性も大いにある。反対に、想定される難易度とリーダービリティの値が合致していた出版社は、そのような言語的特徴によって教科書の難易度を調整している傾向が強いということである。

## （2）RQ2（出版社間の比較）

### ① 高1教科書の分析結果と考察

以下の図11は、高校1年生用教科書のFREの値を、出版社と難易度ごとに並べて示したものである。

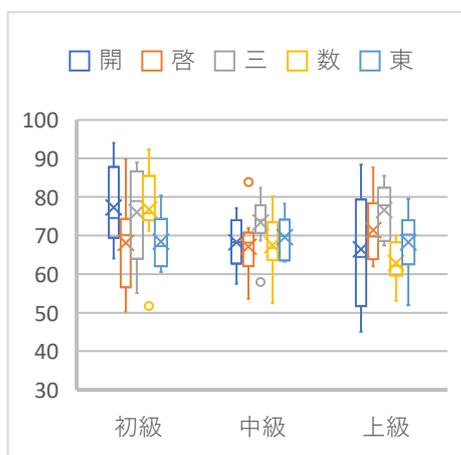


図11 全出版社の高1教科書：FREの値

図11を見ると、初級・中級・上級の中でも出版社によって難易度の平均値や幅に違いがあることが分かる。初級においては、平均値に基づくと、啓林館 (*LANDMARK Fit* [68.1]) と東京書籍 (*All Aboard* [68.4]) が比較的難しく、開隆堂 (*Amity* [77.3])、数研出版 (*COMET* [76.8])、三省堂 (*VISTA* [76.1]) が比較的平易であった。中級においては、啓林館 (*LANDMARK* [67.1]) が最も難しかったが、数研出版 (*BIG DIPPER* [67.5])、開隆堂 (*APPLAUSE* [68.2])、東京書籍 (*Power On* [69.6]) と大きな差はなく、三省堂 (*MY WAY* [73.4]) が最も平易であった。上級においては、数研出版 (*BLUE MARBLE* [62.9]) の難易度の高さが顕著であり、三省堂 (*CROWN* [76.6]) が最も平易であった。

また、出版社間で比較すると、初級・中級・上

級の関係が想定とは異なっているケースも複数確認された。例えば、東京書籍の上級教科書 (*ENRICH LEARNING* [68.3]) は開隆堂の中級教科書 (*APPLAUSE* [68.2]) と同等の難易度であった。

以下の図12は、高校1年生用教科書のCML2RIの値を出版社と難易度ごとに並べて示したものである。

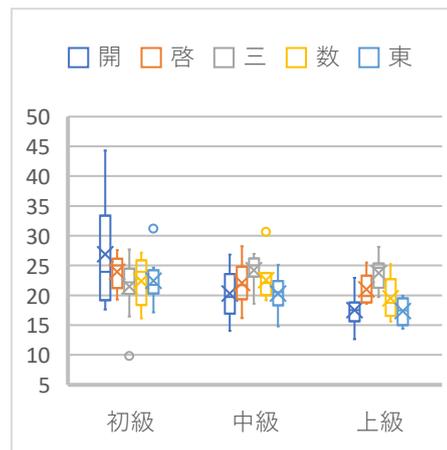


図12 全出版社の高1教科書：CML2RIの値

図12を見ると、FREと同様、初級・中級・上級の中でも出版社によって難易度の平均値やその幅に違いがあることが示された。初級においては、平均値に着目した場合、三省堂 (*VISTA*, [21.5]) が最も難しかったが、啓林館 (*LANDMARK Fit* [23.9])、数研出版 (*COMET* [22.4])、東京書籍 (*All Aboard* [22.5]) とはあまり大きな差はなく、開隆堂 (*Amity* [26.9]) が最も平易であった。中級、上級ともに、東京書籍 (*Power On* [20.3]、*ENRICH LEARNING* [17.3]) と開隆堂 (*APPLAUSE* [20.3]、*Ambition* [17.5]) が比較的難しく、三省堂の教科書 (*MY WAY* [24.2]、*CROWN* [23.8]) が比較的平易であった。初級においては開隆堂が、中級・上級においては三省堂が比較的平易であるという結果はFREと一致した。

また、FREの結果と同様に、出版社間で比較すると、初級・中級・上級の関係が想定とは異なるケースも見られた。例えば、三省堂の中級教科書 (*MY WAY* [24.2]) は数研出版の初級教科書 (*COMET* [22.4]) よりも平易なテキストが含まれる傾向にあった。

### ② 高2教科書の分析結果と考察

以下の図13は、高校2年生用教科書のFREの

値を出版社と難易度ごとに並べて示したものである。

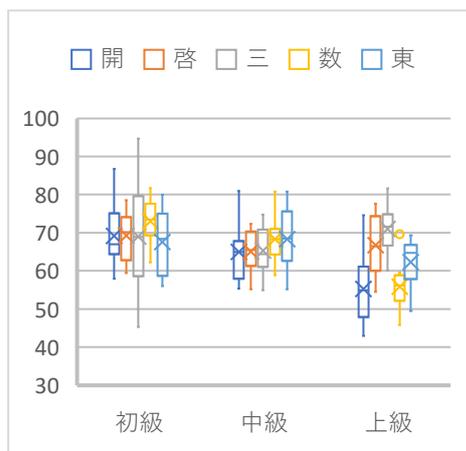


図 13 全出版社の高2教科書：FRE の値

図 13 を見ると、初級・中級・上級の中でも出版社によって難易度の平均値や幅に違いがあることが分かる。初級においては、平均値に基づくと、東京書籍 (*All Aboard* [67.6]) が最も難しく、数研出版 (*COMET* [73.0]) が最も平易であった。中級においては、開隆堂 (*APPLAUSE* [65.0])、啓林館 (*LANDMARK* [65.0])、三省堂 (*MY WAY* [65.3]) が比較的難しく、東京書籍 (*Power On* [68.3]) と数研出版 (*BIG DIPPER* [68.3]) が比較的平易であった。上級においては、開隆堂 (*Ambition* [55.3]) と数研出版 (*BLUE MARBLE* [55.9]) の難易度の高さが顕著であり、三省堂 (*CROWN* [71.0]) が最も平易であった。また、出版社間で比較すると、初級・中級・上級の関係が想定とは異なるケースも見られた。

以下の図 14 は、高校2年生用教科書の CML2RI の値を出版社と難易度ごとに並べて示したものである。

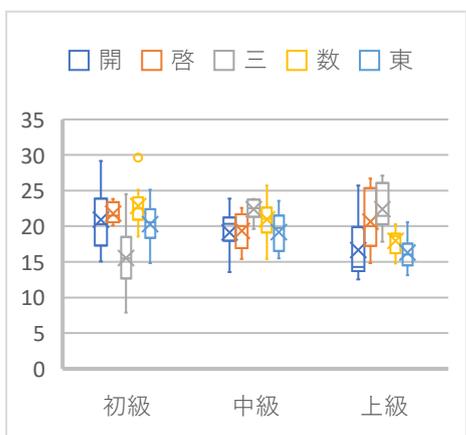


図 14 全出版社の高2教科書：CML2RI の値

図 14 を見ると、初級においては、平均値に着目した場合、三省堂 (*VISTA* [15.5]) が最も難しく、数研出版 (*COMET* [22.9]) と啓林館 (*LANDMARK Fit* [21.8]) が比較的平易であった。中級においては、開隆堂 (*APPLAUSE* [19.1])、啓林館 (*LANDMARK* [19.4])、東京書籍 (*Power On* [19.2]) が比較的難易度が高く、三省堂 (*MY WAY*, [22.4]) と数研出版 (*BIG DIPPER* [21.0]) が比較的平易であった。上級では、東京書籍 (*Enrich Learning*, [16.3]) と開隆堂 (*Ambition* [16.6]) が比較的難しく、三省堂 (*CROWN* [22.4]) が最も平易であった。初級において数研出版が最も平易であったことは、FRE と同様である。また、出版社間で比較すると、初級・中級・上級の関係が想定とは異なるケースも見られた。

### ③ 高3教科書の分析結果と考察

以下の図 15 は、高校3年生用教科書の FRE の値を出版社と難易度ごとに並べて示したものである。

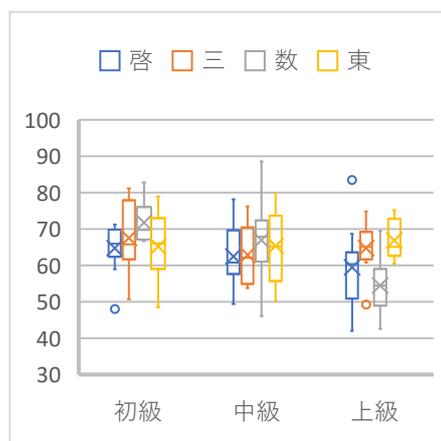


図 15 全出版社の高3教科書：FRE の値

図 15 を見ると、初級・中級・上級の中でも出版社によって難易度の平均値や幅に違いがあることが分かる。初級においては、平均値に着目した場合、啓林館 (*LANDMARK Fit* [64.7]) と東京書籍 (*All Aboard* [65.2]) が比較的難しく、数研出版 (*COMET* [71.7]) が最も平易であった。中級においては、三省堂 (*MY WAY* [62.9]) と啓林館 (*LANDMARK* [62.4]) が比較的難しく、数研出版 (*BIG DIPPER* [66.9]) と東京書籍 (*Power On* [65.3]) は比較的平易であった。上級においては、数研出版 (*BLUE MARBLE* [54.5]) の難易度の高さが顕著であ

り、東京書籍の教科書 (*ENRICH LEARNING* [66.8]) と三省堂 (*CROWN*[64.7]) が比較的平易であった。また、出版社間で比較すると、初級・中級・上級の関係が想定とは異なるケースも見られた。

以下の図 16 は、高校3年生用教科書の CML2RI の値を出版社と難易度ごとに並べて示したものである。

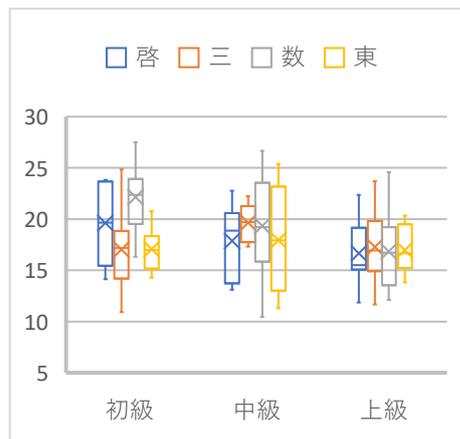


図 16 全出版社の高3教科書：CML2RI の値

図 16 を見ると、初級においては、平均値に着目した場合、三省堂 (*VISTA* [17.0]) と東京書籍 (*All Aboard* [17.1]) が比較的難しく、数研出版 (*COMET* [22.1]) が最も平易であった。中級においては、啓林館 (*LANDMARK* [17.9]) と東京書籍 (*Power On* [17.9]) が比較的難しく、三省堂 (*MY WAY* [19.7]) と数研出版 (*BIG DIPPER* [19.3]) が比較的平易であった。上級においては、啓林館 (*ELEMENT* [16.7])、三省堂 (*CROWN* [17.3])、数研出版 (*BLUE MARBLE* [16.8])、東京書籍 (*ENRICH LEARNING* [17.0]) で大きな差はなかった。初級と中級において数研出版が比較的平易であったことは、FRE の結果とも共通している。また、出版社間で比較すると、初級・中級・上級の関係が想定とは異なるケースも見られた。

#### ④ 分析結果の考察

分析の結果、リーダビリティ公式で評価される初級・中級・上級教科書の読みやすさのレベルは、出版社間で必ずしも同程度ではなく、ある出版社の中級教科書が別の出版社の初級教科書よりも平易であると判断されるなどのケースも複数確認された。

出版社ごとの全体的な傾向として、開隆堂は、

特に初級 (*Amity*) が他社と比較してやや平易であったが、中級 (*APPLAUSE*) には平均的なテキスト、上級 (*Ambition*) には難易度の高いテキストが含まれていた。啓林館は、初級 (*LANDMARK Fit*) ・中級 (*LANDMARK*) ・上級 (*ELEMENT*) のいずれも、平均的なテキストが多く含まれる傾向にあったが、学年やリーダビリティ公式によって結果が大きく異なることもあり、明確な傾向は見られなかった。三省堂は、上級の教科書 (*CROWN*) が他社と比較して平易なテキストを含んでいたが、初級 (*VISTA*) と中級 (*MYWAY*) は学年やリーダビリティ公式によっても結果が異なり、明確な傾向は見られなかった。数研出版は、初級 (*COMET*) には他社と比較して平易なテキスト、中級 (*BIG DIPPER*) には平均的なテキストを含んでいたが、上級 (*BLUE MARBLE*) で難易度が大きく上昇し、他社と比較してやや難しいテキストを含む教科書となっていた。東京書籍は、初級 (*All Aboard*) ・中級 (*Power On*) ・上級 (*ENRICH LEARNING*) のいずれも、他社と比較して平均的、もしくはやや難易度の高いテキストを含む傾向にあった。

#### 5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、2018年告示の学習指導要領に基づく高等学校外国語科検定教科書を対象に、複数のリーダビリティ公式を活用して教科書本文の難易度を分析した。分析の結果、教科書の初級・中級・上級のレベルがリーダビリティの値に反映されるかどうかは出版社によって異なり、初級から上級にかけて想定通りに難易度が高くなるものもあれば、逆転が起こっているものもあった。そのため、単語や文の言語的な特徴をどれだけ教科書の難易度に反映させているかは、出版社によって異なると言えるだろう。また、リーダビリティ公式で評価される初級・中級・上級教科書の難易度は出版社間で異なっており、リーダビリティの観点からは、特定の出版社が想定する難易度が必ずしも他社と一致しないことが示された。

本研究では、リーダビリティの観点から教科書の難易度を分析したが、英文のリーダビリティを評価する際は、複数の公式を用いることが推奨される。本研究では、単語と文の長さに基づく伝統

的な公式 (FRE) と、より多様な言語的特徴に基づく公式 (CML2RI) の2つによって教科書本文のリーダビリティを評価した。これら2つの公式の評価において決定的な違いはそれほど多くなかったものの、異なる傾向もいくつか示されている。そのため、これらのような性質の異なる複数のリーダビリティ公式を用いることで、より適切な英文の難易度評価が可能になるだろう。

最後に、本研究の限界点を3つ述べる。1つ目は、対象とした教科書の範囲が限定的である点である。本研究では、「英語コミュニケーション」で使用が想定されるもののうち、かつ3段階の難易度別に同じ出版社が発行している教科書を対象とした。そのため、「英語コミュニケーション」で使用されるすべての教科書を網羅できていないわけではない。2つ目は、対象とした言語的特徴が限定的である点である。近年の先行研究では、語彙、文、結束性の特徴に関してより多様な、多くの言語的特徴が扱われており、それらに基づく新たなリーダビリティ公式も提案されている (Crossley et al., 2019)。今後はこれらの公式や多様な言語的特徴を対象とした検討もすべきだろう。3つ目は、上記に述べた言語的特徴以外の要因の影響である。リーダビリティはあくまで言語的特徴に基づく文章の難易度評価である。実際に学習者が感じる教科書の難易度には、英文の言語的特徴の他に、英文が扱うトピック、既習事項の割合、写真やイラストの有無、学習者の背景知識や興味、教科書に付随する活動など様々な要因が考えられる。実際の教科書はこれらの要因を踏まえて難易度が調整されているはずであり、このような要因を踏まえた包括的な難易度評価の在り方も模索していくべきであろう。

## 6. 謝辞

本研究の執筆に際しまして、貴重な機会とご支援を賜りました、公益財団法人教科書センターと関係者の皆様、及び選考委員の先生方に厚く御礼を申し上げます。また、筑波大学の名畑目真吾先生には、本稿の草稿立ち上げから執筆に至るまで多くのご支援をして頂き、心より感謝申し上げます。

## 7. 分析対象とした教科書

- 菅正隆, ほか 6 名. (2022). 『Amity English Communication I』. 開隆堂.
- 菅正隆, ほか 8 名. (2023). 『Amity English Communication II』. 開隆堂.
- 菅正隆, ほか 6 名. (2022). 『APPLAUSE English Communication I』. 開隆堂.
- 菅正隆, ほか 8 名. (2023). 『APPLAUSE English Communication II』. 開隆堂.
- 生井健一, ほか 7 名. (2022). 『Ambition English Communication I』. 開隆堂.
- 生井健一, ほか 7 名. (2023). 『Ambition English Communication II』. 開隆堂.
- 清田洋一, ほか 20 名. (2022). 『All Aboard English Communication I』. 東京書籍.
- 清田洋一, ほか 20 名. (2023). 『All Aboard English Communication II』. 東京書籍.
- 清田洋一, ほか 20 名. (2024). 『All Aboard English Communication III』. 東京書籍.
- 浅見道明, ほか 24 名. (2022). 『Power On English Communication I』. 東京書籍.
- 浅見道明, ほか 26 名. (2023). 『Power On English Communication II』. 東京書籍.
- 浅見道明, ほか 26 名. (2024). 『Power On English Communication III』. 東京書籍.
- 栗原文子, ほか 37 名. (2022). 『ENRICH LEARNING I』. 東京書籍.
- 栗原文子, ほか 43 名. (2023). 『ENRICH LEARNING II』. 東京書籍.
- 栗原文子, ほか 48 名. (2024). 『ENRICH LEARNING III』. 東京書籍.
- 池野修, ほか 10 名. (2022). 『COMET English Communication I』. 数研出版.
- 池野修, ほか 10 名. (2023). 『COMET English Communication II』. 数研出版.
- 池野修, ほか 10 名. (2024). 『COMET English Communication III』. 数研出版.
- 石川慎一郎, ほか 10 名. (2022). 『BIG DIPPER English Communication I』. 数研出版.
- 石川慎一郎, ほか 10 名. (2023). 『BIG DIPPER English Communication II』. 数研出版.

- 石川慎一郎, ほか 9 名. (2024). 『BIG DIPPER English Communication III』. 数研出版.
- 加賀田哲也, ほか 9 名. (2022). 『BLUE MARBLE English Communication I』. 数研出版.
- 加賀田哲也, ほか 9 名. (2023). 『BLUE MARBLE English Communication II』. 数研出版.
- 加賀田哲也, ほか 8 名. (2024). 『BLUE MARBLE English Communication III』. 数研出版.
- 金子朝子, ほか 9 名. (2022). 『VISTA English Communication I』. 三省堂.
- 金子朝子, ほか 9 名. (2023). 『VISTA English Communication II』. 三省堂.
- 金子朝子, ほか 9 名. (2024). 『VISTA English Communication III』. 三省堂.
- 飯野厚, ほか 13 名. (2022). 『MY WAY English Communication I』. 三省堂.
- 飯野厚, ほか 13 名. (2023). 『MY WAY English Communication II』. 三省堂.
- 飯野厚, ほか 13 名. (2024). 『MY WAY English Communication III』. 三省堂.
- 霜崎實, ほか 18 名. (2022). 『CROWN English Communication I』. 三省堂.
- 霜崎實, ほか 17 名. (2023). 『CROWN English Communication II』. 三省堂.
- 霜崎實, ほか 17 名. (2024). 『CROWN English Communication III』. 三省堂.
- 田辺尚子, ほか 21 名. (2022). 『LANDMARK Fit English Communication I』. 啓林館.
- 田辺尚子, ほか 21 名. (2023). 『LANDMARK Fit English Communication II』. 啓林館.
- 田辺尚子, ほか 23 名. (2024). 『LANDMARK Fit English Communication III』. 啓林館.
- 竹内理, ほか 20 名. (2022). 『LANDMARK English Communication I』. 啓林館.
- 竹内理, ほか 21 名. (2023). 『LANDMARK English Communication II』. 啓林館.
- 竹内理, ほか 21 名. (2024). 『LANDMARK English Communication III』. 啓林館.
- 卯城祐司, ほか 19 名. (2022). 『ELEMENT English Communication I』. 啓林館.
- 卯城祐司, ほか 18 名. (2023). 『ELEMENT English Communication II』. 啓林館.
- 卯城祐司, ほか 17 名. (2024). 『ELEMENT English Communication III』. 啓林館.

## 8. 引用文献

- Crossley, S. A., Allen, D. B., & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 84–101.
- Crossley, S. A., Greenfield, J., & McNamara, D. S. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *TESOL Quarterly*, 42(3), 475–493.
- Crossley, S. A., Skalicky, S., & Dascalu, M. (2019). Moving beyond classic readability formulas: New methods and new models. *Journal of Research in Reading*, 42(3–4), 541–561.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221–233.
- Kitao, K., & Kitao, S. K. (2011). Readability and vocabulary level of reading passages in Japanese university entrance exams. *Journal of Culture and Information Science*, 6(1), 11–20.
- Kincaid, J. P., Fishburne, R. P., Rogers, R. L., & Chissom, B. S. (1975). *Derivation of new readability formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for Navy enlisted personnel*. Millington, TN: Naval Technical Training Command, Research Branch.
- Nahatame, S. (2021). Text readability and processing effort in second language reading: A computational and eye-tracking investigation. *Language Learning*, 71(4), 1004–1043.
- Zamanian, M. & Heydari, P. (2012). Readability of texts: State of the art. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 43–53.
- 中條清美・長谷川修治 (2004). 「語彙のカバー率とリーダビリティから見た大学英語入試問題の難易度」『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』第37巻, 45–55.
- 中條清美・西垣知佳子・山保太力・天野孝太郎 (2011). 「英語初級者向けコーパスデータとしての教科書テキストの適性に関する研究」『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』

第44巻, 13-23.

小室竜也 (2023). 「外国語教科書の言語的特徴と難易度の関係-機械学習の手法を用いた包括的な検証-」『令和3年度公益財団法人教科書研究センター 大学院生の教科書研究論文助成金 論文集』 81-92.

付録

付録1 高1教科書の総語数

難易度	出版社	教科書名	総語数
初級	東京書籍	<i>All Aboard I</i>	1,504
中級	東京書籍	<i>Power On I</i>	3,410
上級	東京書籍	<i>ENRICH LEARNING I</i>	5,844
初級	三省堂	<i>VISTA I</i>	1,518
中級	三省堂	<i>MY WAY I</i>	4,242
上級	三省堂	<i>CROWN I</i>	7,009
初級	啓林館	<i>LANDMARK Fit I</i>	3,048
中級	啓林館	<i>LANDMARK I</i>	6,292
上級	啓林館	<i>ELEMENT I</i>	5,469
初級	開隆堂	<i>Amity I</i>	1,126
中級	開隆堂	<i>APPLAUSE I</i>	3,851
上級	開隆堂	<i>Ambition I</i>	7,013
初級	数研出版	<i>COMET I</i>	1,538
中級	数研出版	<i>BIG DIPPER I</i>	3,900
上級	数研出版	<i>BLUE MARBLE I</i>	5,413

付録2 高2教科書の総語数

難易度	出版社	教科書名	総語数
初級	東京書籍	<i>All Aboard II</i>	2,356
中級	東京書籍	<i>Power On II</i>	4,109
上級	東京書籍	<i>ENRICH LEARNING II</i>	8,390
初級	三省堂	<i>VISTA II</i>	1,661
中級	三省堂	<i>MY WAY II</i>	4,704
上級	三省堂	<i>CROWN II</i>	7,655
初級	啓林館	<i>LANDMARK Fit II</i>	3,845
中級	啓林館	<i>LANDMARK II</i>	8,510
上級	啓林館	<i>ELEMENT II</i>	5,569
初級	開隆堂	<i>Amity II</i>	2,237
中級	開隆堂	<i>APPLAUSE II</i>	5,395
上級	開隆堂	<i>Ambition II</i>	8,418
初級	数研出版	<i>COMET II</i>	2,792
中級	数研出版	<i>BIG DIPPER II</i>	4,728
上級	数研出版	<i>BLUE MARBLE II</i>	6,288

付録3 高3教科書の総語数

難易度	出版社	教科書名	総語数
初級	東京書籍	<i>All Aboard III</i>	3464
中級	東京書籍	<i>Power On III</i>	4737
上級	東京書籍	<i>ENRICH LEARNING III</i>	14000
初級	三省堂	<i>VISTA III</i>	3431
中級	三省堂	<i>MY WAY III</i>	4280
上級	三省堂	<i>CROWN III</i>	9859
初級	啓林館	<i>LANDMARK Fit III</i>	5485
中級	啓林館	<i>LANDMARK III</i>	6917
上級	啓林館	<i>ELEMENT III</i>	7668
初級	数研出版	<i>COMET III</i>	3383
中級	数研出版	<i>BIG DIPPER III</i>	7143
上級	数研出版	<i>BLUE MARBLE III</i>	6780



## 中学・高等学校の英語検定教科書における多義語の語義別出現頻度調査

### － 学年間・教科書間での違いに着目して－

早房 拓実

千葉大学大学院・教育学研究科

## Investigating Frequency of Polysemous Words' Meanings in Authorized English Textbooks in Japan

### － Focusing on the Difference Between Grades and Textbooks －

HAYABUSA Takumi

Graduate School of Education, University of Chiba

日本のように英語を外国語として学ぶ環境では日常的に英語に触れる機会はほとんどないため、授業で使用する教科書は日本人英語学習者にとって貴重なインプット材料である。また、現行の学習指導要領では小学校で600～700語、中学校で1600～1800語、高等学校で1800～2500語と非常に多くの語彙指導が求められており（文部科学省, 2017, 2018）、それは教科書にも反映されている。しかしながら、英語語彙の多くは複数の関連した意味を持つ多義語であり（Klein & Murphy, 2001）、多義語を習得することは困難であるとされている（e.g., Schmitt, 1998）。そして、教科書に登場する多義語の語義がどのように使用されているかといった研究は非常に限られている。そこで本研究では、教科書を通じた多義語学習に効果的な教科書の作成に示唆を与えることを目的として、出現頻度の高い多義動詞であり、先行研究ではまだ検証されていない *get* と *see* に焦点を当て、それぞれの語が持つ複数の語義の出現頻度の調査を行った。具体的には、日本の中学・高等学校の英語検定教科書24冊、4学年分を対象として、教科書に登場する *get* と *see* がどの語義で用いられているかを、『英語多義ネットワーク辞典』（瀬戸, 2007）を基に判断し、それらの出現頻度を学年間、教科書間で比較した。調査の結果、主に以下の2つのことが明らかになった：(1) *get* と *see* のどちらの語も学年間、教科書間ともに、出現頻度の高い語義は同じである、(2) *get* と *see* のどちらの語も学年間、教科書間ともに、使用される語義の種類は変わらず、一部の語義のみが繰り返し使われている。最後にこれらの結果を踏まえた上で、教科書作成や多義語指導における教育的示唆と本研究の限界点、今後の展望についてまとめた。

キーワード：英語検定教科書、教科書コーパス、多義語、出現頻度、認知言語学

#### 1. はじめに

語彙知識は言語運用の上で根幹を成すものであり、多くの研究において語彙知識と英語4技能と

の間に高い相関があることが示されている（e.g., Schmitt, 2010）。また、現在の学習指導要領において、学習する目標単語数は小学校で600～700語、

中学校で 1600～1800 語、高等学校で 1800～2500 語と定められている（文部科学省,2017,2018）。しかしながら、英語語彙における多くの内容語は複数の関連した意味を持つ多義語であり（Klein & Murphy, 2001）、多義語を習得することは困難であるとされている。日本のように英語を外国語として学ぶ環境において、学習者が日常的に英語に接する機会はほとんどなく、中学生、高校生にとって授業で使用する教科書は貴重なインプット源である。そのため、教科書に出現する多義語が持つ複数の意味が教科書においてそれぞれの程度使用されているかということは、学習者の多義語の習得に影響を与えると考えられる。したがって、本研究では教科書に登場する多義語がそれぞれの意味で使用されているか調査していく。

## 2. 先行研究

### （1）語彙知識

語彙知識は多面的な概念であり、Daller et al. (2007) は「広さ」、「深さ」、「速さ」の3つの側面から構成されていると述べている。「広さ」は主要な意味を知っている語彙がどの程度あるかといった語彙知識の量的な側面であり、語彙サイズとも言う。語彙知識という場合、一般的に語彙知識の「広さ」を指すことが多い。「深さ」は主要な意味を知っている語彙についての知識の深さ、すなわち語彙知識の質的な側面であり、form, meaning, use の3つに分けられる（Nation, 2013）。form には発音、スペリング、語の構成に関する知識が、meaning には形と意味、概念と指示対象、連想に関する知識が、use には文法的機能、コロケーション、使用制限に関する知識が含まれているとされている。さらにその9つの知識について、受容的側面と産出的側面の2つに分けている。「速さ」は主要な意味を知っている語彙をどの程度速く用いることができるかということを示し、語彙を素早く引き出す力を意味する。現在の学習指導要領では、高校卒業までに4000～5000語と非常に多くの語彙の指導が求められていることから、語彙知識の「広さ」の育成に重点が置かれていると考えられる。しかし、学習者の全体的な英語運用力を考えた場合、語彙知識の「深さ」の側面を養成

することが重要であると指摘されている（杉森, 2013）。また、語彙知識の深さは読解力を有意に説明することが示されている（e.g., Qian, 1999）。

### （2）教科書研究

上記のように現在の学習指導要領では多くの語彙を指導することが求められており、それは教科書にも反映されている。そして、外国語教科書は日本のように英語に触れる機会が限られている環境の中で英語を学ぶ生徒に対し、英語と接する機会を提供する重要な教材である。そのような教科書を分析する手法の1つにコーパスを用いた分析がある。コーパスとは、言語研究をする目的で集められた言語資料の集合体のことであり、近年では、教科書コーパスを活用した教科書研究が盛んに行われている。しかし、それらの多くは出現する語彙の数や種類、出現頻度、語彙レンジといった語彙の広さに着目したものであり、語彙の深さについての研究は少ない。例えば、村岡（2010）は6社の中学校英語教科書を対象として語彙レンジや語彙の反復回数について調べた。その結果、6社の中学校英語教科書に共通して現れる語は441語であること、6社の中学校英語教科書の中で異なり語の出現が最も多かった SUNSHINE ENGLISH COURSE 1～3 においては、反復回数が7回以上の語は全体の24.4%、5回以上の語は全体の31.6%であることが明らかになった。このことから、使用する教科書によって学習者が学習する語彙にばらつきが出てしまうことが分かる。また、反復回数については、語彙習得の研究において、学習者が高頻度で出会う語ほど習得がされやすいということが明らかになってきている。しかし、どの程度遭遇すれば習得が進むかについては、先行研究間で結果が異なっている。Zahar et al. (2001) は7回、Nation (1990) は10回、Laufer (2017) は12回の遭遇回数があると習得が行われやすいと述べている。また、Uchihara et al. (2019) は、遭遇回数と語彙学習の相関を報告している研究をメタ分析した結果、20回程度の遭遇回数を超えると、頻度と学習の相関は増加しないことを明らかにしている。村岡（2010）の研究は教科書を対象とした研究であり、生徒は教科書の同じ英文に繰り返し触れると考えられる。そのため、先行研究の中

で報告されている遭遇回数の中で最も少ない回数である7回を基準とした場合、反復回数が7回以上の語は全体の24.4%であるという結果から、多くの語彙は教科書の使用のみでは十分に習得が行われないことが分かる。また、Hoshino (2020) は7社の小学校英語教科書を対象として教科書間で出現する語彙の違いや、全ての教科書に登場する語彙の特徴について調べた。その結果、全ての出版社に登場する単語は12%、1種類の教科書でしか登場しない単語は42.50%であることを明らかにした。そして全ての教科書に登場する単語は、具体名詞や動作動詞、肯定的な意味の形容詞や副詞が多いことが明らかになった。そのため、全ての出版社に共通して現れる語彙は少なく、多くの語彙は1つの教科書にしか掲載されていないため、上述の村岡 (2010) と同様、使用する教科書によって学習者が学習する語彙に大きな差が出てしまうことが分かる。

その一方で語彙の深さについて調査した研究としては、福富 (2012) や佐藤・秋田谷 (2018) などがある。福富 (2012) は中学校英語教科書2社3学年分の6冊における基本動詞 *make* のコロケーションについて調査した。その結果、「*make*+名詞」の組み合わせが最も多く、*make* と共起する名詞の種類には教科書全体において傾向が見られず、数も限られていること、同じ名詞とのコロケーションの繰り返しは少なく、1~2度目の使用がほとんどであることなどが明らかになった。佐藤・秋田谷 (2018) は、小学校外国語活動の教材である *Hi, Friends!* における高頻度動詞である *is, like, go, am, are* のコロケーションについて、*Hi, Friends!* と中学校英語教科書でその違いについて調査した。その結果、*Hi, Friends!* ではコロケーションに内容語が多いが、中学校英語教科書では前置詞や冠詞などの機能語が多く見られること、中学校英語教科書と比較して *Hi, Friends!* では、定型表現の繰り返しが大きな割合を占めていることが明らかになった。これらの研究は、教科書におけるある語が他のどのような語と一緒に用いられるかといったコロケーションの観点から語彙を分析しており、教科書に現れる共起表現を理解する上で役立つ。

### (3) 多義語

(1) で述べたように、語彙知識の深さの要素には様々なものがあるが、そのうちの1つとして、多義性が挙げられる。多義語とは、1つの語が異なった2つ以上の意味を持っているもの (辻, 2002) である。英単語の多くは多義語であり、存在している多義語の数は、1つだけの意味を持っている単語の数よりも多いとされている (Murphy, 2004)。また、使用頻度の高い語は多義語である傾向があると言われている (Fenk-Oczlon et al., 2010)。実際に、眞野・鈴江 (2018) の研究で明らかになった中学校英語教科書における頻出動詞6語を調べたところ5語が多義語であった。そのような多義語について、認知意味論においては、語義同士のネットワークはその語の最も典型性の高い意味を中心義とし、メタファーやメトニミー、シネクドキなどによって意味拡張していくと考えられている (Tyler & Evans, 2003)。しかし、第二言語話者やEFL (English as a Foreign Language) 学習者にとって多義語の習得は困難であるとされている。Schmitt (1998) はイギリスの大学院に通っている英語学習者を対象に、多義語についてスペリング、連想、文法、意味のそれぞれの知識について調査した。その結果、多義語の意味については平均して半分以下の意味しか知らなかったことが明らかになり、ある単語が持つ複数の意味のうち限られた数しか習得していないと述べている。また、Karlsson (2013) はスウェーデン語を母語とする大学生を対象に、母語と英語のそれぞれにおいて多義語の知識を調査した。その結果、ほとんどの学生は両言語において多義語の知識が乏しかったが、特に英語において顕著であり、平均して3分の1以下しか得点できなかったことが明らかになった。これらの研究はいずれも英語レベルが高い学習者に対して実験したものであり、英語上級者であっても多義語を習得することは困難であることが分かる。

多義語を学習する際には、まず最初にその語の中心義を学習することの重要性が主張されている。松久保 (2010) は中学校英語教科書において、移動を表す多義的な基本動詞である *go* と *take* の意味の提示順序について調査し、それぞれの語についてその語の中心義から導入するべきであるとし

ている。また、岡田（2021）もこれと同様の意見を述べており、多義語がもつ中心的な意味を最初に提示し、その後その意味を活用して新出の意味を推測したり、関連付けたりすることが望ましいと述べている。そして、先行研究において多義語の中心義を学習することの有効性が報告されている（Verspoor & Lowie, 2003; Nakahara, 2005; Rashidi, 2013）。Verspoor and Lowie (2003) はオランダ人英語学習者を対象に、多義語の中心義を与えることの効果を調査した。その結果、学習者に多義語の中心義を与えることは、その語の周辺義の推測や長期的な記憶の保持に効果的であることが明らかになった。この研究では、学習の初期段階で学習者にその語の中心義に触れさせることが効果的であると実証している。

#### （4）多義語の語義分布

（2）で述べたように教科書における語彙研究は語彙の広さについてのものが多くを占めており、深さについての研究はコロケーションに関するものがほとんどである。その一方で、Hoshino et al. (2017) と赤松（2024）は、多義語が持つ複数の語義の使用実態を中学校・高等学校の英語検定教科書において検証しており、教科書に現れる多義語について調査した数少ない研究である。Hoshino et al. (2017) は日本の中学校英語検定教科書18冊を対象に多義動詞 *take* の語義分布について調査した。その結果、語義分布について3学年間において大きな違いは見られないこと、どの学年においても中心義の使用がほとんどないことを明らかにした。このことから、教科書は後の学習段階で *take* のより多くの意味を習得できるような構成になっていないと指摘した上で、生徒が *take* の中心義や周辺義を習得することは困難であると述べている。赤松（2024）は日本の中学校英語検定教科書18冊と高等学校英語検定教科書24冊を対象に、自動詞 *come* と他動詞 *have* について学年が上がるにつれて語義の使用にどのような変化があるか調査している。調査の結果、*come* についてはその中核的意味が学習の初期段階で多く使用され、学年が上がるにつれて周辺の意味の使用が増加していることから、語義の使用は中核的意味から周辺の意味へと変化していることが明らかになった。一方で、

*have* については中核的意味の使用が4学年を通して極めて少なく、学習段階に関係なく多くの周辺の意味が使用されていることが明らかになり、*have* が持つ語義間の関連性を理解することができない学習者がいる可能性があるという問題点を指摘した。その上で、中核的意味と周辺の意味の関連性を掴ませるために、学習の初期段階でその中核的意味に触れさせ、その後周辺の意味についても触れる機会を徐々に増やしていくような教材の作成を提案している。

### 3. 本研究の目的と研究課題

学習者は教科書での学習を通して多くの多義語に遭遇することが予測される。しかし、多義語の習得の困難さは多くの文献で示されている。そして、教科書に登場する多義語の語義がどのように使用されているかといった研究は非常に限られている。そこで本研究では出現頻度が高く、先行研究において扱われていない多義動詞である *get* と *see* に焦点を当て、それぞれの語が持つ複数の語義の出現頻度を調査する。英語検定教科書における多義語の各語義の出現頻度について調査することで、教科書を通した多義語学習に効果的な教科書の作成に示唆を与えることを目的とする。研究課題（research questions: RQs）は以下の通りである。

RQ1：日本の中学・高等学校の英語検定教科書における多義動詞 *get* と *see* の各語義の出現頻度は学年間においてどのような違いが見られるか。

RQ2：日本の中学・高等学校の英語検定教科書における多義動詞 *get* と *see* の各語義の出現頻度は教科書間においてどのような違いが見られるか。

### 4. 方法

#### （1）分析資料

中学校と高等学校で使用されている英語検定教科書を対象とした。高等学校の教科書はコミュニケーション英語Iのみを対象にした。コミュニケーション英語Iのみを対象とした理由は、論理・表現はスピーキングやライティングなどのアウトプッ

トが中心の教科書であるのに対し、コミュニケーション英語は4技能を対象にしているためである。よって、分析対象となった学年は中学1年～高校1年の4学年である。中学校の教科書は6社が出版しているため、それぞれを3学年分18冊、高等学校の教科書については種類が多いため、採択率が高く、難易度が上位、中位、下位の3つのレベルの教科書を出版している出版社2社から3冊ずつ、6冊選び、合計で24冊を分析対象とした（具体的な教科書名や出版社などについては第8章を参照されたい）。

## （2）手順

まず、各教科書のコーパスを作成した。教科書コーパスは各Unitの本文とリーディングセクションのみを含めた。その理由として、各Unitにおける文法解説や例文、活動などは教科書間で構成が異なること、文法解説や例文、活動などにおいてはそのUnitの本文で使用されていた語が再度用いられる可能性が高いことが挙げられる。また、巻末の付録や語彙リストは授業内で使用する可能性が低く、全ての生徒の目に触れない可能性があるため、除外した。さらに、歌のパートは特定の語彙の出現頻度を極端に高めてしまう可能性があるため、分析対象から省いた。

## （3）分析語彙

各Unitの本文とリーディングセクションにおいて出現頻度が高い動詞を対象語彙とした。頻出動詞については、AntConc (Anthony, 2022) を用いて機械的に抽出した。動詞を対象としたのは、英文に必ず存在し、重要な役割を果たす品詞であると考えられるためである。また、対象語彙は複数の意味を持つ多義語であり、文中で複数の意味として使用されているものであるという条件のもとで選定を行った。その結果、教科書コーパス内で出現頻度が上位15位以内であり、かつ、先行研究でまだ調査されていない *get* と *see* が対象語彙として選ばれた。

## （4）分析方法

分析対象となった語彙がどの語義で使用されているか、『英語多義ネットワーク辞典』（瀬戸, 2007）を基に実際に英文を読み、判断した。また、*get* と *see* の全ての出現のうち、3割分は2名でそ

の語義を判断し、2者間の一致率を算出した。両者の解釈に不一致が見られた点に関しては、話し合いを行い解決した。瀬戸（2007）における *get* と *see* の語義については資料を参照されたい。

## 5. 結果と考察

### （1）*get*

分析を行った総語数は188語であり、そのうちの60語は2名でコーディングを行った。コーディングの一致率は83.33%であった。また、分析対象となった188語のうち3語は話し合いを行ったが、2者間で意見が分かれ、見解の一致を見なかったため、語義の判別が不可能であった。

#### ① 学年間について

*get* の各語義の出現回数を学年別でまとめたのが表1である。全体の傾向として、どの学年においても出現頻度が多い語義は同じであり、出てくる語義は限られていることが分かる。また、学年が上がるにつれて登場する語義の種類が増えているわけではない。そのため、*get* の全ての語義を知っている必要はなく、特定の語義が分かっているだけで、その語を活用することができると考えられる。次に各語義について詳細に見ていく。まず、*get* の最も中核的な意味である語義0（〈物・人を〉手に取る）は出現回数がそこまで多くはなく、中1で5回、中2～高1でそれぞれ7回の出現であり、各学年においてそれぞれ10%～20%の登場であった。語義0は中1では5回しか登場しておらず、1冊あたり0.83回しか登場していないことから、学習者は学習の初期段階で *get* の中心義に触れる機会は少ないと考えられる。中2～高1においても1冊あたり1.17回しか登場せず、決して多くは出てきていないため、4学年を通して学習者は *get* の中心義に触れる機会は少ない。一方で、語義1（〈物・人を〉手に取って移動させる）はどの学年においても出現回数が最も多く、学年が上がるにつれて増えていた。また、語義3（〈名誉・習慣・知識などを〉自分のものとして受け取る）に関しても学年が中1～中3と上がるにつれて回数が増えていた。語義3は目的語に *idea* や *information* などの抽象的な名詞をとり、*get* の中心義である「～を手に取る」という訳語からはイメージがしにく

いため、学年が上がるにつれて回数が増加している可能性がある。そして語義2,4,5に関しては、どの学年においても登場回数が極めて少なく、さらに語義6,7についてはどの学年においても1度も登場していなかった。中3における語義4（＜病気・傷・罰などを＞受け取る）の出現回数が少し目立つが、これは教科書において *food poisoning*（食中毒）がテーマになっている単元があったため、回数が少し目立っていると考えられる。

表1 学年間における *get* の各語義の出現回数

	中1	中2	中3	高1
語義0	5	7	7	7
語義1	16	23	31	36
語義2	1	3	0	0
語義3	2	7	14	9
語義4	0	2	5	4
語義5	1	3	2	0
語義6	0	0	0	0
語義7	0	0	0	0
合計	25	45	59	56
判別不可	0	0	1	2

*get* の語義1はメトニミーやメタファーとして語義1a,1bへと派生していく。*get* の語義1における各語義の出現回数について表2にまとめた。表2から語義1の出現回数は4学年を通してわずか1回であることがわかる。また、語義1aはどの学年においても10回程度の出現であることや、語義1bは学年が上がるにつれて回数が増加していることも読み取ることができる。そして、語義1bの「…するようになる」という意味を表す *get to do* の形は中学3年間で1回のみ出現であったが、高校1年では6回出現していた。中学1年における語義1aの登場は11回であるが、そのうちの5回は *get up* としての *get* である。「起きる」という意味での *get up* という表現は小学校6年生の段階で学習済みであり、比較的簡単で学習者にとって馴染みのある表現であるため、中学1年から多く用いられていると考えられる。その一方で、語義1bには使役動詞としての *get* や「…するようにな

る」という意味を表す *get to do* の *get* が含まれている。そのため、学年が上がるにつれて回数が増加していると考えられる。

表2 学年間における *get* の語義1における各語義の出現回数

	中1	中2	中3	高1
語義1	0	0	0	1
語義1a	11	12	10	13
語義1b	5	11	21	22

## ② 教科書間について

*get* の各語義の出現回数を教科書別でまとめたのが表3,4である。便宜上、Blue Skyシリーズ（Blue Sky1~3）をBS、Here We Go!シリーズ（Here We Go!1~3）をHWG、New Crownシリーズ（New Crown1~3）をNC、New Horizonシリーズ（New Horizon1~3）をNH、One Worldシリーズ（One World1~3）をOW、Sunshineシリーズ（Sunshine1~3）をSSと表中に記す。また、All Aboard!1をAA1、Crown1をC1、Enrich Learning1をEL1、My Way1をMW1、Power On1をPO1、VISTA1をV1と表中に記す。全体の傾向としては学年間での比較と同様に、どの教科書においても出現頻度が多い語義は同じで、出てくる語義は限られていることが分かる。各語義について詳細に見ていくと、まず語義1についてはどの教科書においても登場回数が最も多く、それぞれの教科書における登場回数の割合は、One Worldシリーズ、New Crownシリーズ、Enrich Learning1を除き50%以上であった。これらの教科書が50%を下回った理由としては、語義1以外の特定の語義が多く出現していたことや、語義1を含む多様な語義が出現していたことが考えられる。また、語義0に関してはどの教科書においてもそこまで多くは登場しておらず、それぞれの教科書における登場回数の割合は、New Crownシリーズを除き20%以下であった。中1での語義0の登場に着目すると、Sunshineシリーズ、One Worldシリーズ、Blue Skyシリーズではそれぞれ0回、New CrownシリーズとHere We Go!シリーズではそれぞれ1回、New Horizonシリーズでは3回の登場であり、6社中3社は中1の段

階で語義0が登場する結果となった。中1の段階で語義0が登場していない残りの3社については、*Sunshine* シリーズと *One World* シリーズは中2で、

*Blue Sky* シリーズは中3で初めて語義0が登場していた。

表3 教科書間（中学）における *get* の各語義の出現回数

	BS	HWG	NC	NH	OW	SS
語義0	1	3	4	3	5	3
語義1	10	15	5	15	14	11
語義2	0	0	0	1	2	1
語義3	3	0	2	6	6	6
語義4	2	0	0	0	4	1
語義5	1	0	0	0	5	0
語義6	0	0	0	0	0	0
語義7	0	0	0	0	0	0
合計	17	18	11	25	36	22
判別不可	0	0	0	0	1	0

表4 教科書間（高校）における *get* の各語義の出現回数

	AA1	C1	EL1	MW1	PO1	V1
語義0	1	1	3	1	1	0
語義1	3	14	9	3	5	2
語義2	0	0	0	0	0	0
語義3	1	2	6	0	0	0
語義4	1	0	1	1	1	0
語義5	0	0	0	0	0	0
語義6	0	0	0	0	0	0
語義7	0	0	0	0	0	0
合計	6	17	19	5	7	2
判別不可	1	0	0	0	1	0

また、語義の提示順序について調べてみると *Sunshine1* と *One World1* では語義1, *New Crown1* と *Here We Go!1* では語義0, *New Horizon1* では語義3が最初に登場し, *Blue Sky1* では *get* が一度も使用されず, *Blue Sky2* において語義1として初めて使用されていた。つまり, 6社中2社においては語義0が最初に提示されるが, 残りの4社に関しては語義0よりも前にその他の周辺義が現れていた。語義0が最初に登場しているのは6社中2社のみであることから, 学習者が *get* に初めて遭遇する際, 中心義として使用されている *get* に遭遇しな

い学習者も存在することが考えられる。そして, 2.(3) で述べたように先行研究において, 多義語を学習する際には, 最初にその語の中心義を学習することが大切であるとされており (松久保, 2010; 岡田, 2021), その効果を実証されているが (e.g., Verspoor & Lowie, 2003), 全ての教科書が語義0を最初に提示していないことから, 必ずしも語義0が最初に登場する必要があるとは限らない可能性がある。

(2) *see*

分析を行った総語数は318語であり, そのうち

の90語は2名でコーディングを行った。コーディングの一致率は74.44%であった。また、分析対象となった318語のうち3語は話し合いを行ったが、2者間で意見が分かれ、見解の一致を見なかったため、語義の判別が不可能であった。

① 学年間について

seeの各語義の出現回数を学年別でまとめたのが表5である。全体的な結果として、中1での語義1（<人・物などを>目で見て確認する）の出現回数が2回しかないことを除くと、getと同様、どの学年においても出現頻度が多い語義は同じであり、出てくる語義は限られていることが分かる。また、中1と中2～高1の間では語義1の使用が増えているが、それ以外については、学年が上がるにつれて登場する語義の種類が増えているわけではない。そのため、seeの全ての語義を知っている必要はなく、特定の語義が分かっているだけで、その語を活用することができると考えられる。続いてseeの各語義を出現回数が多い順に見ていく。語義0～5の中でどの学年においても出現回数が一番多いのは語義0（<人・物・出来事などを>目で見る）であった。回数は45回～62回であり、各学年における出現割合はそれぞれ約60%～70%であった。教科書1冊あたりの登場回数は、中1で8.33回、中2で10.33回、中3で8.33回、高1で7.50回であることから、学習者は学習の初期段階だけでなく、4学年を通してseeの中心義に触れる機会が十分にあると考えられる。その次に出現回数が多かったのは語義4（<物事を>目で見るように理解する）であり、15回～20回の出現で、割合は約20%～25%であった。語義4のseeの使い方方をさらに詳細に見ていくと、I see.のseeとしてseeが使われている回数は、中1で18回、中2で15回、中3で13回、高1で3回であり、高1になるとI see.以外でseeが使われている回数が急激に増えている。語義1に関しては中1では2回のみ出現であったが、それ以外の学年においてはそれぞれ10～13回登場していた。また、語義2は4学年を通して回数が極めて少なく、語義3と語義5については4学年を通して一度も登場していなかった。

表5 学年間におけるseeの各語義の出現回数

	中1	中2	中3	高1
語義0	50	62	50	45
語義1	2	10	11	13
語義2	0	0	1	3
語義3	0	0	0	0
語義4	19	17	17	15
語義5	0	0	0	0
合計	71	89	79	76
判別不可	0	1	1	1

そしてseeの最も中核的な意味である語義0は、メトニミーやシネクドキとして語義0a, 0b, 0c, 0d, 0eへと派生していく。seeの語義0における各語義の出現回数について表6にまとめた。表6から中1～中3にかけては語義0と語義0cの登場が目立ち、語義0bも多少出現していることが分かる。高1においては、語義0の出現割合が77.77%と高く、その他の語義はあまり出現していなかった。学年間で比較してみると中2において語義0cの出現が多いことや、高1において語義0の出現が多いことが読み取れる。しかし、語義0aや0d, 0eはどの学年においても登場回数はほとんどなかった。このように中心義との関連性が高い語義であっても、その使用回数が極めて低い語義も存在することが分かる。

表6 学年間におけるseeの語義0における各語義の出現回数

	中1	中2	中3	高1
語義0	25	19	22	35
語義0a	2	0	1	0
語義0b	6	7	8	4
語義0c	17	34	18	5
語義0d	0	0	1	0
語義0e	0	2	0	1

② 教科書間について

seeの各語義の出現回数を教科書別でまとめたのが表7, 8である。こちらも全体的な傾向は学年間での比較と同様であり、どの教科書においても

出現頻度が多い語義は同じで、出てくる語義は限られていることが分かる。各語義について見ていくと、語義0はどの教科書においても登場回数が最も多く、*Enrich Learning1*以外の教科書における登場回数の割合は、それぞれおよそ60%以上であった。*Enrich Learning1*では、語義0が4回、語義1が3回、語義4が4回と3つの語義が満遍なく出現していた。語義0に次いで語義4の登場が多く、割合が20%を超えている教科書は中学で3種類、高校で4種類あったが、*All Aboard!1*と*VISTA1*では1度も登場していなかった。また、語義1に

関しては、教科書によって出現の割合が若干高いものがあり、中学の2種類においては15%前後、高校の3種類においては20%～25%の出現であった。そして、語義2は中学6種類中、1種類で1回、高校6種類中、3種類でそれぞれ1回ずつの登場であり、語義3と5に関してはどのシリーズ、教科書においても1度も登場していなかった。中学1年における語義0の登場回数に着目すると、少なくとも2回、多くて14回出現しており、どの教科書においても中1の段階で語義0が必ず登場している結果となった。

表7 教科書間（中学）におけるseeの各語義の出現回数

	BS	HWG	NC	NH	OW	SS
語義0	32	24	22	34	23	27
語義1	2	5	1	5	6	4
語義2	0	0	0	0	1	0
語義3	0	0	0	0	0	0
語義4	6	5	11	8	9	14
語義5	0	0	0	0	0	0
合計	40	34	34	47	39	45
判別不可	0	0	1	0	1	0

表8 教科書間（高校）におけるseeの各語義の出現回数

	AA1	C1	EL1	MW1	PO1	V1
語義0	7	16	4	6	5	7
語義1	1	6	3	0	1	2
語義2	0	0	1	1	0	1
語義3	0	0	0	0	0	0
語義4	0	6	4	3	2	0
語義5	0	0	0	0	0	0
合計	8	28	12	10	8	10
判別不可	1	0	0	0	0	0

そして語義の提示順序については、6社中4社は語義0が最初に登場し、残りの2社はどちらも語義4が最初に登場した後、語義0が登場していた。これについても*get*と同じで、全ての教科書で語義0が最初に提示されていないため、学習者の中には、*see*という単語に初めて出会う際、その意味が中核的な意味ではない学習者もいることが分か

る。そして、最初に登場する語義が語義0である必要があるとは限らない可能性がある。

### （3）先行研究との比較

*come*と*have*の語義分布について調査した赤松(2024)の結果では、*come*は中1～高1において、学年間での偏りはあるものの、どの学年においても*come*が持っている全ての語義が使われていた。

その一方, *have* はどの学年においても出現頻度が多い語義は同じであり, 限られた語義しか用いられていなかった。 *take* の語義分布について調査した Hoshino et al. (2017) の研究では, 中1~中3にかけて, 出現頻度の高い語義は同じであり, 限られた語義しか使われていないという結果になっていた。そのため, これら先行研究と本研究を比較すると, 多義動詞の中には理解すべき重要な意味がそれほど多くはないものもあると考えることができる。また, 学習の初期段階における中心義の出現については2. (4) で述べたように, *come* のように中1の時点でその語の中心義が多く導入されているものもあれば, *take* や *have* のように中1の時点でその語の中心義はほとんど登場せず, 周辺義が多く使われている語もある。本研究の対象語彙である *get* は中1では中心義があまり登場せず, 周辺義が多く出ていた一方, *see* は中1で中心義が多く登場していた。これらのことから, 学習者が学習の初期段階で中心義に触れる機会が多い語彙もあれば, そうでない語彙もあることが分かる。そしてその理由としては, 教科書作成者は教科書に掲載する題材や単語数などを重要視しているため, 中心義の導入はそれほど重要視されていないことが考えられる。

提示順序については, *New Crown* を考察対象に *go* と *take* を調査した松久保 (2010) の研究において, 中学1年の英語教科書では *go* は中心義が最初に提示されているが *take* は周辺義が最初に現れていた。また, 岡田 (2021) の研究では, 中学1年の英語教科書3社のうち2社では *have* の中心義が最初に出現していたが, 残り1社では周辺義が最初に登場していた。これらの先行研究と本研究から, 中学1年の教科書においてある語の中核的な語義が最初に出ている教科書もあれば, そうでない教科書もあることが分かり, 教科書によっては中核的な意味を最初に提示する必要はないと考えられている可能性がある。そのため, 最も中核的な語義が最初に出現した方がよいのか, それとも他の語義が先に出て問題ないのかについては今後検証する余地があると考えられる。

#### (4) 結果のまとめ

RQ1: 日本の中学・高等学校の英語検定教科書に

おける多義動詞 *get* と *see* の各語義の出現頻度は学年間においてどのような違いが見られるか。

*get* と *see* のどちらにおいても4学年を通して出現頻度の高い語義は同じであった。また, 使用される語義の種類についても, 学年が上がるごとに種類が増えることはなく, 4学年を通して特定の語義のみが使用されていた。

RQ2: 日本の中学・高等学校の英語検定教科書における多義動詞 *get* と *see* の各語義の出現頻度は教科書間においてどのような違いが見られるか。

*get* と *see* のどちらにおいても教科書間で出現頻度の高い語義は一致しており, どの教科書においても使用されている語義の種類はほとんど変わらず, 特定の語義のみが使用されていた。

## 6. 結論

### (1) 本研究で明らかになったこと

本研究では日本の中学・高等学校の英語検定教科書における多義動詞 *get* と *see* に焦点を当て, それらの語の各語義の出現頻度を調査し, 学年間, 教科書間で比較した。その結果, どちらの語も学年間, 教科書間ともに, 出現頻度の高い語義は同じであること, 使用される語義の種類は変わらず, 一部の語義のみが繰り返し使われていることが明らかになった。

### (2) 教育的示唆

本研究の考察対象となった *get* と *see* はどちらも教科書において特定の語義しか出現していなかった。具体的には *get* は語義 0, 1, 3, *see* は語義 0, 1, 4 であった。つまり, これらの語義は習得すべき重要な語義であると考えられる。しかし, これらの語義の中には, *get* や *see* と共起する語や表現が限られているものもある。例えば語義 1a として使用されている *get* は *get home* の *home* や *get up* の *up* と多く共起し, 語義 4 として使用される *see* は *I see*. という表現における *see* の使用が多かった。認知言語学の分野では, Langacker (1987) や Tomasello (2003) などによる用法基盤モデル (usage-based model) の枠組みが採用されている。用法基盤モデルとは, 文法や語彙などの言語知識

は、現実の場面での言語使用によって形作られるとする言語モデルの総称である（辻, 2013）。すなわち、学習者は言語表現を繰り返し体験していく中でそれらを抽象化していき、スキーマ（schema）と呼ばれる共通項を導き出す。スキーマとは、「同じ物事を指す他の表示よりも概略的で詳細を省いた記述がされている意味、音韻、表象」である（辻, 2002）とされている。多義語学習においても、ある特定の語義において、その語義が用いられた様々な言語表現に触れることで、学習者はスキーマを抽出し、その語義を理解することができると考えられる。また、その語の使用に応用をきかすことができ、幅広い表現を行うことができると予想される。したがって教科書における多義語の頻出する語義については、その語と共起する語の種類や表現を増やすことが望ましいと考えられる。例えば、上記の *get* の語義 1a では *get there* や *get away*, *see* の語義 4 では *I see what you mean.* や *see A as B* などの表現である。

また、多義語の指導について、中学校や高等学校の教科書では、*get used to* などの慣用表現や *get along without* などの熟語の登場が見られた。Bensoussan and Laufer (1984) は習熟度の高い学習者は未知語に遭遇した際、その意味を文脈からの推測で理解しようとするが、多義語においては、文脈を利用するよりも先入観を適用する傾向があり、その結果、文脈をより効果的に利用することができなかつたと述べている。よって、多義語が使用されている慣用表現や熟語などは、各語義からその意味を推測させるのではなく、教師が1つのまとまりとして明示的に指導することが好ましいと考えられる。

### （3）本研究の限界点と今後の展望

本研究の限界点として以下の3点が挙げられる。まず1点目は、分析対象とする資料や語彙についてである。本研究では分析対象とする資料が高等学校の教科書は6冊に留まってしまった。調査対象とする高校1年の教科書の種類を増やすだけでなく、高校2年や3年の教科書も分析資料として加えることで、より幅広く学年間や教科書間における多義語の各語義の出現頻度の違いについて見ることができる。また、本研究は質的分析を行う

という観点から対象語彙は2語のみであったことである。*get* や *see* 以外の高頻度多義動詞の各語義の出現頻度についても調査をすることで、より多くの多義語の語義使用について明らかにすることができる。このように、分析対象とする資料や語彙を増やすことにより、教科書における多義語の使用実態についてより包括的な結果を得ることができる。2点目は、多義語指導についてである。2. (3) で述べたように、多義語の中心義の指導効果が支持されているが、中心義だけに限らず、その周辺義の指導を行っても同様の効果は得られるのか検証が必要である。3点目は、語義の提示順序についてである。本研究の結果が示すように教科書によって最初に学習者に提示される語義は異なっていた。そのため、教科書において多義語のどの語義が最初に提示されるべきかについては、学習者が最初に触れる語義によってその語の習得に影響が出るかどうかを調査し、中心義を最初に提示する必要がある語彙について検討する必要がある。

## 7. 謝辞及び付記

本研究を実施・執筆する貴重な機会を与えて下さった、公益財団法人 教科書研究センターの皆さま、および選考委員の皆さまに心から御礼申し上げます。また、本研究の立案から執筆に至るまで貴重なご助言を下さった千葉大学大学院の星野由子先生に深く感謝申し上げます。

本論文の内容は2025年1月に千葉大学大学院に提出する修士論文の内容の一部とする予定である。

## 8. 分析対象とした教科書

### （1）中学校外国語（英語）教科書

- 狩野晶子, ほか 71 名. (2023). 『BLUE SKY 1 English Course』. 啓林館.  
 狩野晶子, ほか 71 名. (2023). 『BLUE SKY 2 English Course』. 啓林館.  
 狩野晶子, ほか 71 名. (2023). 『BLUE SKY 3 English Course』. 啓林館.  
 太田洋, ほか 40 名. (2023). 『Here We Go! ENGLISH COURSE 1』. 光村図書.

- 太田洋, ほか 40 名. (2023). 『Here We Go! ENGLISH COURSE 2』. 光村図書.
- 太田洋, ほか 40 名. (2023). 『Here We Go! ENGLISH COURSE 3』. 光村図書.
- 根岸雅史, ほか 39 名. (2023). 『NEW CROWN 1 English Series』. 三省堂.
- 根岸雅史, ほか 39 名. (2023). 『NEW CROWN 2 English Series』. 三省堂.
- 根岸雅史, ほか 39 名. (2023). 『NEW CROWN 3 English Series』. 三省堂.
- 笠島準一・阿野幸一・小串雅則・関典明, ほか 126 名. (2023). 『NEW HORIZON English Course 1』. 東京書籍.
- 笠島準一・阿野幸一・小串雅則・関典明, ほか 126 名. (2023). 『NEW HORIZON English Course 2』. 東京書籍.
- 笠島準一・阿野幸一・小串雅則・関典明, ほか 126 名. (2023). 『NEW HORIZON English Course 3』. 東京書籍.
- 本多敏幸・金森強, ほか 22 名. (2023). 『ONE WORLD English Course 1』. 教育出版.
- 本多敏幸・金森強, ほか 22 名. (2023). 『ONE WORLD English Course 2』. 教育出版.
- 本多敏幸・金森強, ほか 22 名. (2023). 『ONE WORLD English Course 3』. 教育出版.
- 卯城祐司・中嶋洋一・西垣知佳子・深澤清治, ほか 53 名. (2021). 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 1』. 開隆堂.
- 卯城祐司・中嶋洋一・西垣知佳子・深澤清治, ほか 53 名. (2021). 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 2』. 開隆堂.
- 卯城祐司・中嶋洋一・西垣知佳子・深澤清治, ほか 53 名. (2021). 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 3』. 開隆堂.
- (2) 高等学校外国語(英語)教科書
- 清田洋一, ほか 20 名. (2024). 『All Aboard! English Communication I』. 東京書籍.
- 霜崎實, ほか 17 名. (2024). 『CROWN English Communication I』. 三省堂.
- 栗原文子, ほか 36 名. (2024). 『ENRICH LEARNING ENGLISH COMMUNICATION I』. 東京書籍.

- 飯野厚, ほか 13 名. (2024). 『MY WAY English Communication I』. 三省堂.
- 浅見道明, ほか 24 名. (2024). 『Power On English Communication I』. 東京書籍.
- 金子朝子, ほか 9 名. (2024). 『VISTA English Communication I』. 三省堂.

## 9. 引用・参考文献

- 赤松春奈. (2024). 「新学習指導要領に基づいた英語検定教科書に頻出する多義動詞の語義分布——一貫性のある中学・高等学校の語彙指導の確立に向けて——」公益財団法人教科書研究センター『令和4年度公益財団法人教科書研究センター大学院生の教科書研究論文助成金論文集』73-84.
- 岡田龍平. (2021). 「既習語彙の再解釈を促進する教材開発に向けた教科書分析—小・中学校における連携した語彙指導を目指して—」公益財団法人教科書研究センター『平成31年度公益財団法人教科書研究センター大学院生の教科書研究論文助成金論文集』127-136.
- 佐藤剛・秋田谷桃花. (2018). Hi, Friends! と中学校の教科書の語彙的比較-頻度とコロケーションの観点から. 弘前大学教育学部紀要, 120, 111-119.
- 杉森直樹. (2013). WordNet を用いた英語多義語リストの構築. 立命館言語文化研究, 24(4), 171-182.
- 瀬戸賢一(編)(2007). 『英語多義ネットワーク辞典』小学館.
- 辻幸夫(編)(2002). 『認知言語学キーワード辞典』東京: 研究社.
- 辻幸夫(編)(2013). 『新編認知言語学キーワード事典』東京: 研究社.
- 福富かおる. (2012). 中学生における基本動詞 make の文法的・語彙的コロケーションについて. 熊本学園大学文学・言語学論集, 19(2), 95-116.
- 松久保暁子. (2010). 英語基本動詞の提示順序と方法: 中学校英語検定教科書における効果的な語彙指導. 桜美林論考. 言語文化研究, 1, 19-38.

- 眞野美穂・鈴江涼子. (2018). 中学校英語検定教科書における動詞の出現頻度調査：現状と課題. *鳴門教育大学研究紀要*, 33, 295-308.
- 村岡亮子. (2010). 中学校検定教科書で学習される語彙, 学習されない語彙—延べ語数, 異なり語数, 語彙レンジの視点から—. *STEP BULLETIN*, 22, 182-203.
- 文部科学省. (2017). 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編』東京：文部科学省.
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』東京：文部科学省.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編』東京：文部科学省.
- Anthony, L. (2022). *AntConc* (Version 4.0.11) [Computer Software]. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7(1), 15-32.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (Eds.). (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (Vol. 10). Cambridge University Press.
- Fenk-Oczlon, G., Fenk, A., & Faber, P. (2010). Frequency effects on the emergence of polysemy and homophony. *International Journal of Information Technologies and Knowledge*, 4, 103-109.
- Hoshino, Y. (2020). Vocabulary range and characteristics of words appearing in elementary school English textbooks in Japan. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 31, 49-63.
- Hoshino, Y., Sakata, N., Morimoto, S., Matsukubo, A., & Tsubaki, M. (2017). The meaning distributions of a polysemous word in two kinds of EFL learning materials. *Journal of Bunkyo Gakuin University Department of Foreign Languages*, 17, 35-56.
- Karlsson, M. (2013). Quantitative and qualitative aspects of advanced learners' L1 and L2 mastery of polysemous words. *Hermes-Journal of Language and Communication Studies*, (51), 79-112.
- Klein, D. E., & Murphy, G. L. (2001). The representation of polysemous words. *Journal of Memory and Language*, 45(2), 259-282.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar, vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Laufer, B. (2017). From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21(1), 5-11.
- Murphy, G. (2004). *The big book of concepts*. MIT press.
- Nakahara, A. (2005). *The effect of instruction of the underlying meaning of polysemous words*. Temple University.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian modern language review*, 56(2), 282-308.
- Rashidi, N. (2013). Teaching English polysemous words to Iranian EFL learners: Underlying meaning approach and sense selection in comparison. *Journal of Language, Culture, and Translation*, 2(1), 83-101.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language learning*, 48(2), 281-317.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Tyler, A., & Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning, and cognition*. Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*.

Harvard university press.

Uchihara, T., Webb, S., & Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language learning*, 69(3), 559-599.

Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language learning*, 53(3), 547-586.

Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian modern language review*, 57(4), 541-572.

10. 資料

瀬戸（2007）における get の語義

語義の番号	語義の内容
0	<物・人を>手に取る：手に入れる, 受け取る, つかまえる, (…から) もらう ((from))
0a	とくに<物を>金銭を払って手に取る：購入する, 買う (buy)
0b	<人に><物を>手に取らせる：与える；とくに<人に><物を>金銭を払って手に取らせる, 買い与える；<人に><物事を>得させる, 与える
1	<物・人を>手に取って移動させる：<物・人を> (場所に) 持って [連れて] 行く ((into, to)), (場所から) 取って [連れて] くる, 持ち [連れ, 追い] 出す ((out of, off, from))
1a	<人・物が>移動する：(場所に) 到着する, 至る, 行く ((into, to)), (場所から) 出て行く, 離れる ((out of, off, from)), (場所を) 通り抜ける ((through)), (場所を) 乗り [飛び] 越える ((over))；<人・物事が> (ある段階に) 移動する, 達する, 進展する
1b	<人・物事を> (ある状態に) 移動させる：(ある状態に) 変化させる, <人・物事を> (…に) する, させる, ((get A to do の形で) A (人・物事など) に…させる, ((get A doing の形で) A (人・物事) に…することを始めさせる；<人・物事が> (ある状態に) 移動する, 変化する, (…に) なる, ((get to do の形で) …するようになる, ((get doing の形で) …することを始める, ((have got to do の形で) …しなければならない
2	<手紙・来客・電波などを>手に取るように受け取る：<放送局 (の電波) を>受信する, < (かかってきた) 電話を>取る, <ドア (の来客) に>応える
3	<名誉・習慣・知識などを>自分のものとして受け取る：<名誉・機会・経験・報酬などを>得る, <習慣などを>身につける, <知識・教育などを>受ける
4	<病気・傷・罰などを>受け取る：<病気などに>かかる, <傷・問題などを>被る, <罰などを>受ける
5	<人 (の意図・意味など) を>手に取るように受け取る：(…なように) 受け取る, 理解する, ((wh 節を伴って)) …かどうかわかる
6	<乗物・人などを>利用するためにつかまえる：<列車などの>時間に間に合う, <タクシーなどを>拾う, <人を> (連絡がとれる状態に) つかまえる
7	<人・物を>打撃・攻撃などの標的としてつかまえる：<弾丸・打撃などが><人などに>命中する, <人など (の打撃・攻撃など) が><人などに>当たる
7a	((口)) とくに<人を>殺し・報復などの標的としてつかまえる：殺す, 仕返す, やっつける；<野球の走者を>殺す, 刺す
7b	((口)) <物事が><人 (の痛いところなど) を>標的としてつかまえる：<人 (の心) を>苦しめる, 困らせる, イライラさせる
7c	<物事が><人 (の感動のつぼ) を>標的としてつかまえる：引きつける, 心をつかむ

瀬戸（2007）における see の語義

語義の番号	語義の種類	語義の内容
0	0a	<人・物・出来事などを>目で見ると（自然と）目に入る、<人などを>（たまたま）見かける、（（see A do [doing, done] の形で）A が…する [している, される] のを見る、（that 節を伴って）…ということを見る
0	0b	<人・目などが>見る能力がある：（しばしば can, could とともに）見える；とくに<色などを>見分ける（能力がある）
0	0b	とくに<人を>約束 [計画] して目で見ると：会う, 面会する（meet）；とくに<人に>約束 [計画] して相談目的で会う
0	0c	とくに<名所・映画などを>目で見ると：観光 [見物, 鑑賞] する, <番組などを>（テレビなどで）見る（on）
0	0d	とくに<事件などを>目で見ると：目撃する；<時代・場所などが><事件などを>目撃する
0	0e	とくに<新聞など（の内容）を>目で見ると：目を通す, 読む
1	1	<人・物などを>目で見て確認する：見届ける, <人を>（家などに）送り届ける, 見送る（off）
1	1a	<物事・状況などを>目で見るように確認する；とくに<物事・状況などを>確認するだけで他に何もしない, 黙認する
2	2	<物事を>目で見るように経験する：体験する, 感じる
3	3	<物事・状況などを>目で見るように思い描く：想像 [予測] する
4	4	<物事を>目で見るように理解する：わかる, 了解する, （（see A as B の形で）A を B とみなす, A を B だと考える, （that 節を伴って）…ということを理解する
5	5	<物事に>目配りする：配慮する, （物事の）面倒を見る（to, about）, （（see to it that の形で）…であるように取りはからう [見届ける]

## 美術科教育の学習指導におけるデジタルデバイス活用の有用性と課題

### ー デッサン（素描）における表現効果と題材開発を通してー

堀田 英子

早稲田大学大学院教育学研究科

## Usefulness and Issues of Using Digital Devices in Art Education Teaching:

### Through expression effects and contents development in dessin

HORITA Eiko

Graduate School of Education, Waseda University

デジタル化が急速に社会に浸透し、学校教育においても ICT の活用が推進されている。デジタルデバイスの活用は便利で、かつ表現の世界が豊かに広がる反面、自らの手で材料や用具を直に扱って表現する機会の減少に繋がる懸念がある。

本研究は、“描く”という表現行為の身体性に着目し、デッサン（素描）における鉛筆での描写と、デジタルデバイスによる描写の表現効果を比較し、それぞれの特質を検証する。また、デッサンとデジタルを組み合わせた題材を開発し、授業実践を通して省察することで、今後の美術科教育における表現活動の質的向上と充実に資することを目的とする。

中等教育段階におけるデッサンの扱いについて、中学校「美術」と高等学校芸術科「美術」の両方の教科書を手がけている2社の検定教科書を対象に、目次における「デッサンに類する語」に関する見出しと、その見出し下で掲載されている作品について、調査と分析を行った。デッサン指導の現状と問題点から、題材として工夫と改善の余地があると考え、新たに題材を開発することで、デジタルデバイスを活用することの有用性と課題を明らかにした。

本研究を通じて、身体感覚を働かせて学習する表現活動と ICT を活用する学習を適切かつ効果的に行うためには、アナログの特性とデジタルの特性を鑑み“組み合わせること”が有用であるという結論に至った。

キーワード：ICT 活用，デッサン，表現効果，題材開発，身体性

#### 1. はじめに

##### (1) 研究の背景と目的

現在、我が国は情報化社会の先に Society5.0 という未来社会像を見据えており、学校教育においてもデジタル化が推進され学習内容や教育方法に大きな変化がもたらされている。また、先端技術

を効果的に活用しながら、多くの人々が文化的で豊かな人生を享受する社会を実現することが期待されている<sup>1)</sup>。デジタルデバイスの活用は様々な表現を可能にし、特に画像や映像の制作や加工が手軽で身近なものとなり、その表現活動は日常に浸透しつつある。しかしそれは便利で表現の世界

が豊かに広がる反面、自らの手で材料や用具を直に扱って表現する機会の減少に繋がる懸念がある。

そこで本研究は、表現行為の身体性に着目し、美術科教育におけるデッサン（素描）の学習指導において、従来の描画材（鉛筆）で描いた作品とデジタルデバイス（タッチペン等）で描いた作品の表現効果を比較することにより、それぞれの特徴を明らかにする。その上でアナログ表現にデジタルデバイスによる加工等を加えた題材を開発することで、表現活動におけるデジタルデバイスを活用することの有用性と課題について論じ、今後の教科書学習の質的向上と充実に資することとする。

## （2）研究対象

中等教育段階である中学校・高等学校におけるデッサンに関する学習指導を研究対象とする。リュケがいうように、描画においては発達に伴い知的写実性から視覚的写実性へと変化が生じ<sup>2)</sup>、観察力が高まるからである。また、難波田龍起はデッサンについて「絵画の原初的な行為である」<sup>3)</sup>と述べているように、最もアナログな表現といえる。

“描く”という表現において、デッサンは描画材を手を持つことによる作者の直接的な行為の痕跡であるため、身体性という観点からアナログ表現とデジタル表現の差異が明らかにできる。

中学校・高等学校の学習指導におけるデッサンの扱いについては教科書を参照する。本研究では、教科名が“図画工作”から“美術”に改称後に発行された中学校および高等学校の両方を手がけている2社の教科書を対象とする。

デッサン (dessin) は仏語に由来し、英語ではドローイング (drawing) が似た意味を持ち、日本では19世紀末からカタカナで用いられると同時に、「墨絵」や「素描 (すがき)」と訳されていた<sup>4)</sup>。現在は「素描 (そびょう)」が用いられている。類義語に仏語ではエスキース (esquisse)、クロッキー (croquis)、英語ではスケッチ (sketch) 等があり、広義には、習作や下絵の意味合いが含まれる。これらの用語が指し示す描画の曖昧さは排除できないが、本研究においては、習作や下絵ではなく、主に単色の描画材を用いて対象を見ることを通して写実的に描く絵画の一技法で描かれた作品をデッサンと定義する<sup>5)</sup>。

表現効果の比較については、描画そのものに慣れていないとその比較が困難となるため、美術またはデザインを専攻している大学生を対象とした。

また、題材開発と実践については、芸術科美術Iを履修している高等学校1年生を対象とした。

## （3）先行研究

アナログ表現とデジタル表現の比較に関する先行研究には、ファッションデザイン画を対象にした取り組みがある<sup>6)</sup>。この研究では、色柄表現に関わる着色等にデジタルの優位性を見出したという結論が述べられている。本研究においては色や柄を扱わず、デッサン表現に限定するため、線描を中心とした描写に関する差異を明らかにできる。

また、鉛筆デッサンと他の表現行為の組み合わせによる作品制作に関する先行研究は、川里智子、埴和道、竹永亜矢による実践がある<sup>7)</sup>。デカルコマニーにより偶然できた形態や色彩から想像して鉛筆で背景を描き込むという実践であるが、鉛筆による描写が副次的に扱われているという点において、筆者が開発した題材とは異なる。またこの実践研究においては鉛筆描写のみでは作品としては成立せず、ねらいや目的も本研究で扱う題材とは異なる。

文部科学省は、芸術系教科等におけるICT活用のポイントとして、身体感覚を働かせて学習する活動とICTを活用する学習を適切かつ効果的に活用することが重要である<sup>8)</sup>と述べている。本研究は“描く”という表現行為における身体感覚に着目し、アナログとデジタルの表現効果の比較検討を行い、その組み合わせによる題材開発を行ったことから、ICT活用のポイントを踏まえた実践事例であるといえよう。

## （4）研究方法

2024（令和6）年現在、中等教育で用いられている美術の教科書は、中学校は3社（日本文教出版株式会社、光村図書出版株式会社、開隆堂出版株式会社）、高等学校は2社（日本文教出版株式会社、光村図書出版株式会社）から発行されている。

美術科教育における教科書の役割に言及するとともに、中学校と高等学校の両方を手がけている2社（日本文教出版株式会社、光村図書出版株式会社）の教科書を対象に、デッサンの掲載につい

て、調査と分析を行う。

美術の表現活動においてデジタルデバイスを活用することは、新たな表現を可能にすることができ、画像や映像が扱いやすいことから親和性が高いといえる。しかし、これまでのアナログ的な手法を手放してデジタルに置き換えることが、教育における表現活動として適切であるといえるのかどうかを問うために、従来の描画材である鉛筆によるデッサンとデジタルデバイスによるデッサンの表現効果の比較検証を行う。

表現効果の比較を踏まえ、ICTの活用においては従来のアナログ的な表現にデジタルデバイスによる表現を“組み合わせること”が有用であるという仮説に基づき、高等学校1年生を対象とした題材を開発し、その効果と課題を明らかにする。

## 2. 美術科教育における教科書の特徴

美術の教科書は、図版が多いことが特徴として挙げられる。これは作品の制作や鑑賞のために掲載作品を観ることを通して学ぶという教科特性によるものであり、文字を読むことを通して知識を獲得する教科とは、教科書の意味合い、および活用も自ずと異なる。図版が多いことは歴史的にも一貫しており、1904（明治37）年に発行された国定図画教科書『毛筆画手本』と『鉛筆画手本』という書名からもわかるように、教科書に掲載されている作品は“お手本”の意味合いが強く、当時の主要な教育方法は手本の模写（臨画）であった<sup>9)</sup>。現在は“手本型”とは異なり、掲載作品を鑑賞するために眺めたり、制作の参考にしたりするための“参考書型”が教科書的位置に定着した<sup>10)</sup>。

三澤一実がアメリカのDBAE（Discipline-Based Art Education）理論に基づいて構成された教科書と比較し「日本の教科書は題材を提案する形でまとめられており、学習の目的や学びの手順は指導者である教師の指導に任されている」<sup>11)</sup>とし、2002（平成14）年8月に三澤が実施した教科書利用実態調査に基づき「法的に義務付けられている教科書であるが、図画工作・美術科では授業においては必ずしも十分に活用されているとは言えない」<sup>12)</sup>と述べている。これは美術科教育における教科書の活用は、教師の指導の意図に大きく委ねられ

ていると解釈できよう。

### （1）美術科教育の戦後期の変遷

日本の近代教育は1872（明治5）年の学制により始まる<sup>13)</sup>が、中等教育における中学校美術科、高等学校芸術科（美術）は教育制度の変化に伴い教科名も変わり現在に至る。本研究においては戦後期を扱うこととする。戦後、学校教育法が1947（昭和22）年に制定され、後に教育課程の基準が学習指導要領に基づくこととなり、教科書は従来の国定教科書から検定制度へと移行し、現在の教育制度に通じるからである<sup>14)</sup>。

1947（昭和22）年に発表された最初の学習指導要領（試案）および1951（昭和26）年の改定版では、中等教育における教科名称は“図画工作”であったが、1958（昭和33）年の改訂において“美術”と改称された。これは中学校において“技術”が「技術・家庭」として設置されたことによる<sup>15)</sup>。高等学校においては教科“芸術”における科目の一つとしての“美術”となった。

### （2）「美術」の教科書の調査対象と調査方法

#### ① 調査対象

教科名が“美術”に改称されたことにより「美術」の教科書は、芸術性や創造性を主とする表現や鑑賞を扱うように方向づけられた<sup>16)</sup>。

2024（令和6）年現在、前述の通り中学校は3社、高等学校は2社が「美術」の教科書を手がけている<sup>17)</sup>。本研究では教科名改称後に中学校・高等学校の両方の教科書を発行している日本文教出版株式会社（以下、日文と略す）、光村図書出版株式会社（以下、光村と略す）の2社の教科書を調査対象とする。

#### ② 調査方法

“美術”と改称された教科書が使用されたのは、中学校は1962（昭和37）年から、高等学校は1958（昭和33）年からである。まず、「美術」の教科書の目次における「デッサンに類する語」を抽出し、その見出し下で掲載されている作品を調査し一覧を作成した。目次に記載されるということは、独立した題材としての位置付けの意味を持つと考えたからである。また、掲載作品を参照することで、教科書におけるデッサンの扱いの変化や傾向が読み取れると考えた。

（3）「美術」教科書におけるデッサンの扱い

① 目次における記載

ア. 中学校「美術」教科書の目次における「デッサンに類する語」の記載

教科名の改称後、1962（昭和37）年以降2023（令和5）年まで使用された、日本文教出版の中学校「美術」教科書の目次において、「デッサンに類する語」の記載について調査を行った。

中学校の教科書は『美術1』『美術2』『美術3』がそれぞれの学年に対応しているが、1992（平成4）年検定以降、『美術2』『美術3』が『美術2・3上』『美術2・3下』となる。これは1989（平成元）年改定の学習指導要領<sup>18)</sup>において、各学年の目標及び内容が「第1学年」と「第2学年及び第3学年」に変更されたことによる。さらに光村発行の教科書は2015（平成27）年検定以降、『美術2・3上』『美術2・3下』の2分冊が合冊され『美術2・3』となった。

2社の教科書の目次から「デッサンに類する語」を抽出し表1に示す。中学校の教科書では「デッサン」よりも「素描」が用いられる頻度が高く、「スケッチ」を用いたり、類語を使わずに「かく（描く）」と表記したりすることがわかる。

また、デッサンは主に『美術1』で扱われている。これは中学校3年間の学びを見通して、デッ

サンが表現の基礎を担っていることを意味すると解釈できる。

表現分野「絵画」や「絵・彫刻」の大見出し下に、「素描」をはじめとする「デッサンに類する語」が頻出していたが、2015（平成27）年検定以降は「資料」の大見出し下に位置付くこととなった。光村も2011（平成23）年以降は「資料」の下位で扱われている。

光村においては、1971（昭和46）年検定～2001（平成13）年検定の間に使用された教科書の目次に、「デッサンに類する語」は出現しない。この間、デッサンが取り扱われていないかのように見受けられるが、例えば1986（昭和61）年検定の『美術1』には「見つめる目」という見出しページを開くと副見出しとして「形(素描)」と記載されている。また同年検定の『美術2』では「人物と語る」の見出しページに、クロッキーとスケッチの違いが説明されている。日本文教出版も目次に「デッサンに類する語」が出現しない年度があるが、両社ともに目次に記載されずとも、「デッサンに類する語」が他の見出し下で記されたり、解説がなされていたりすること、また「デッサンに類する作品」も同様に他の見出し下に収録されていることが往々にして見受けられる。作品については②掲載作品の傾向にて後述する。

表1 日本文教出版および光村図書出版の中学校「美術」教科書における「デッサンに類する語」の目次一覧

※                      は「デッサンに類する語」の該当なし

検定年度	教科書名	日本文教出版	光村図書出版
1961（昭和36）年	美術1	pp.6-7.いろいろな素描	p.5鉛筆や墨など身近なものを見てかく。-素描
	美術2	pp.2-3.素描	p.2.風景や静物の素描（デッサン）、p.6.人物や動物のデッサン
	美術3	p.5 素描	p.2.素描-立体的に描く、p.3.素描-形のおもしろさをつかむ
1965（昭和40）年	美術1	絵画 pp.6-7.素描	
	美術2	絵画 pp.4-5.素描	
	美術3	絵画 p.2 素描	
1968（昭和43）年	美術1	絵画 pp.6-7.素描	絵画 素描 p.4.手-形をとらえる p.5.動物-形の特徴をとらえる・精密にかく p.6.人物-形を比例で見る
	美術2	絵画 pp.4-5.素描	絵画 素描 p.8.明暗-立体の表現、p.9.空間の表現 p.10.人物-顔のかたむき
	美術3		絵画 素描 p.8.奥行き-線遠近法と空気遠近法 p.9.動き-動いているものをかく
1971（昭和46）年	美術1	絵画 pp.8-9.素描	
	美術2		
	美術3		
1974（昭和49）年	美術1	絵画 pp.8-9.素描	
	美術2		
	美術3		

1977（昭和52）年	美術1		
	美術2		
	美術3		
1980（昭和55）年	美術1	絵画 pp.6-7.鉛筆やペンなどでかく	
	美術2		
	美術3		
1993（昭和58）年	美術1	絵画 pp.6-7.鉛筆やペンなどでかく	
	美術2		
	美術3		
1986（昭和61）年	美術1	絵画 pp.6-7.鉛筆やペンなどでかく	
	美術2		
	美術3		
1989（平成元）年	美術1	絵画 pp.6-7.鉛筆やペンなどでかく	
	美術2		
	美術3		
1992（平成4）年	美術1		
	美術2・3 上		
	美術2・3 下		
1996（平成8）年	美術1		
	美術2・3 上		
	美術2・3 下		
2001（平成13）年	美術1	絵・彫刻 pp.5-7.スケッチの楽しみ	
	美術2・3 上	絵・彫刻 pp.14-15.心のスケッチ, 思いの表現	
	美術2・3 下		
2005（平成17）年	美術1	絵・彫刻 pp.10-11.スケッチの楽しみ	見つめることから始めよう pp.10-11.木をスケッチしよう
	美術2・3 上		
	美術2・3 下		
2011（平成23）年	美術1	I みる・感じる・つくる pp.10-11.いろいろなスケッチー知る, 考える, 伝える	学習を支える資料 pp.42-45.平面に関する技法と用具
	美術2・3 上		
	美術2・3 下		
2015（平成27）年	美術1	学習に役立つ資料 p.52.鉛筆で描く	学習を支える資料 pp.48-49.鉛筆やペンで描く
	美術2・3 上		美術2・3
	美術2・3 下		
2020（令和2）年	美術1	学びを支える資料 p.60.鉛筆で描く	学習を支える資料 描くための材料と用具 p.60.描いてみよう
	美術2・3 上		美術2・3
	美術2・3 下		

教科書の目次から筆者が抽出して作成

### イ. 高等学校芸術科「美術」教科書の目次における「デッサンに類する語」の記載

中学校と同様の調査を行ったが、高等学校芸術科「美術」の教科書は、日文は複数種の教科書を発行している<sup>19)</sup>。本研究においては、教科書におけるデッサンの扱いの継続性を確かめるため『高校美術1』『高校美術2』『高校美術3』『高校生の美術1』『高校生の美術2』『高校生の美術3』を対象とする。光村については『美術1』『美術2』『美術3』を対象とする。

表2は上記の教科書の目次から「デッサンに類する語」を抽出したものである。高等学校学習指導要領芸術科「美術1」「美術2」「美術3」に対応する教科書の検定年度がずれていることが確認で

きよう。

高等学校芸術科「美術」の教科書の目次には「デッサン」の見出しが頻出していることがわかる。中学校の教科書では光村の1961（昭和36）年検定の『美術2』に「デッサン」の見出しがあるのみで、主に「素描」が用いられている（表1参照）のに対し、高等学校では「デッサン」の見出しが大半で「素描」は少数となり、中学校とは使用用語が逆転していることが判明した。

また、日文発行の『美術1』、『高校生の美術1』では、2012（平成24）年検定の教科書を除いて常に「デッサン」が扱われていることがわかる。光村も目次に出現しない年度もあるが、概ね『美術1』で扱われている。中学校でしばらくの間、目次

に登場しない年度が続いたことと比較すると、高等学校においては「デッサン」は「美術1」に継続的に位置付けられているといえよう。

また、中学校と同様に表現分野「絵画」や「絵・彫刻」の大見出しの下位に「デッサン」もしくは

その類語が頻出していたが、日文は2016（平成28）年検定以降、光村は2012（平成24）年検定以降の「美術1」に対応する教科書において「資料」の大見出し下に位置付くこととなった。

表2 日本文教出版および光村図書出版の高等学校芸術科「美術」教科書における「デッサンに類する語」の目次一覧

※ [ ] は「デッサンに類する語」の該当なし

検定年度	日本文教出版		光村図書出版	
	教科書名	目次	教科書名	目次
1962（昭和37）年	高校美術1	デッサン p.2.手・花、 デッサン p.10.動物、 デッサン p.15.生活		
1963（昭和38）年	高校美術2			
1966（昭和41）年	高校美術1	絵画 p.6.デッサン	美術1	絵画 デッサン p.6.線、p.7.面、p.8.光・明暗、 p.9.調子、p.10.形 デッサン p.22.精密にかく p.23.動いているものをかく
1967（昭和42）年	高校美術2	絵画 p.34.技法、p.34.デッサン	美術2	
1969（昭和44）年	高校美術1	絵画 p.6.線と面、p.6.デッサン	美術1	絵画 デッサン p.6.線、p.7.面、p.8.光・明暗、 p.9.調子、p.10.形 デッサン p.22.精密にかく p.23.動いているものをかく
1970（昭和45）年	高校美術2	絵画 p.34.技法、p.34.デッサン	美術2	
1972（昭和47）年	高校美術1	p.6.絵画 p.10.デッサン	美術1	絵画 pp.10-11.デッサン
1973（昭和48）年	高校美術2	p.4.絵画 p.12.デッサン	美術2	
1974（昭和49）年	高校美術3	p.1.絵画 p.18.デッサン、p.20.石膏デッサン p.22.人物デッサン p.24.非具象的傾向のデッサン	美術3	
1975（昭和50）年	高校美術1	p.6.絵画 p.10.デッサン	美術1	絵画 pp.10-11.デッサン
1976（昭和51）年	高校美術2	p.4.絵画 p.12.デッサン	美術2	
1977（昭和52）年	高校美術3	p.1.絵画 p.18.デッサン、p.20.石膏デッサン p.22.デッサン—身近な物を描く p.23.デッサン—くつの構成 p.24.非具象的傾向のデッサン	美術3	
1981（昭和56）年	高校美術1	絵画 p.6.デッサン①—描く楽しみ p.8.デッサン②—観察と構成	美術1	絵画の表現 pp.6-7.形=デッサンと表現
1982（昭和57）年	高校美術2		美術2	絵画の表現と技法 pp.14-15. [デッサンの材料・技法] pp.16-17.デッサン=人物 pp.18-19.デッサン=動物
1983（昭和58）年	高校美術3	p.18.人間を見つめる①—デッサン・美と力	美術3	
1984（昭和59）年	高校美術1	絵画 p.6.デッサン①—描く楽しみ p.8.デッサン②—観察と構成	美術1	絵画の表現 pp.6-7.形=デッサンと表現
1985（昭和60）年	高校美術2	絵画 p.4.デッサン力と表現—目と心と手	美術2	絵画の表現と技法 pp.14-15. [デッサンの材料・技法] pp.16-17.デッサン=人物 p.18-19.デッサン=動物
1986（昭和61）年	高校美術3	p.18.人間を見つめる①—デッサン・美と力		
1987（昭和62）年	高校美術1	絵画 p.4.デッサン①—観察と素描 p.6.デッサン②—明暗と立体感	美術1	
1988（昭和63）年	高校美術2		美術2	
1989（平成元）年	高校美術3		美術3	
1990（平成2）年	高校美術1	絵画 p.4.デッサン①—観察と素描 p.6.デッサン②—明暗と立体感	美術1	表現=絵画 pp.10-11.静物の表現（素描）
1991（平成3）年	高校美術2		美術2	
1992（平成4）年	高校美術3		美術3	
1993（平成5）年	高校美術1	絵画 p.4.自分なりのスケッチ	美術1	

1994（平成6）年	高校美術2		美術2	絵画 pp.4-5.作品と素描
1995（平成7）年	高校美術3		美術3	
1997（平成9）年	高校美術1	絵画 p.14.人物のスケッチと石膏デッサン	美術1	
1998（平成10）年	高校美術2	絵画 p.8.デッサン・線の魅力	美術2	p.4 作品と素描
1999（平成11）年	高校美術3		美術3	
2002（平成14）年	高校美術1	絵画・彫刻 p.8.●人物をデッサンする	美術1	
2003（平成15）年	高校美術2	絵画・彫刻 p.10.●デッサンの魅力をさぐる	美術2	
2004（平成16）年	高校美術3		美術3	
2006（平成18）年	高校美術1	絵画・彫刻 p.18.●デッサンする眼	美術1	
2007（平成19）年	高校美術2	絵画・彫刻 p.8.●スケッチー心の記録・創造の源 p.10.●デッサンー材料と表現	美術2	
2008（平成20）年	高校美術3		美術3	
2012（平成24）年	高校美術1		美術1	資料 pp.68-69.鉛筆で描く
2013（平成25）年	高校美術2		美術2	
2015（平成27）年	高校美術3		美術3	絵画・彫刻 pp.6-7.●鉛筆の可能性
2016（平成28）年	高校生の美術1	資料 pp.128-131.鉛筆デッサン	美術1	資料 pp.68-69.鉛筆で描く
2017（平成29）年	高校生の美術2		美術2	
2018（平成30）年	高校生の美術3		美術3	絵画・彫刻 pp.8-9.●鉛筆の可能性
2021（令和3）年	高校生の美術1	資料 pp.132-135.鉛筆デッサン	美術1	資料 p.80.鉛筆で描く
2022（令和4）年	高校生の美術2		美術2	
2023（令和5）年	高校生の美術3		美術3	絵画・彫刻 p.8.●鉛筆の可能性

●は表現を表す

教科書の目次から筆者が抽出して作成

## ② 掲載作品の傾向

中学校・高等学校ともに掲載されている作品にはクレジットが記されるが、その記載情報にばらつきが見られる。時代が下るにつれ掲載作品に関する記載内容が増えていることは、作品の著作に関し詳細で正確な情報が求められるようになってきていることを反映しており、教科書に掲載される作品情報も例外ではないことの証左といえる。

掲載作品は概ね西洋の画家や彫刻家の作品に加えて、生徒作品が中心であるが、日本画家の作品が選定されていることもある。

使用画材は、鉛筆、ペン、木炭、コンテが多いが、インキ、パステル、チョーク、毛筆（墨）等による描画も見られる。本研究においては、主に単色の画材で対象を見ることを通して写實的に描く絵画の一技法で描かれた作品をデッサンと定義したが、例えば墨一色で描かれた国宝の『鳥獣（人物）戯画』（平安時代、京都高山寺蔵）は「墨絵」の一例として扱われることもあれば、物語を伝える絵巻物として漫画との共通点を見出す題材として扱われることもある。作品を扱う上での多様な視点の一例といえる。

「デッサン」が広義には、習作や下絵の意味合いを含むことから“～のための習作”という作品名が付されていたり、絵の具で彩色する前段階で

ある下絵が掲載されていたりもする。これは掲載作品が習作、あるいは下絵であってもデッサンとしての価値に値するものと解釈できる。

また、教科書全体を概観すると、「デッサンに類する語」以外の見出し下において、デッサン作品が掲載されているケースも見受けられる。上述のように下絵もしくはアイディアスケッチ的な意味合いで掲載されているケースや、見出しが具体的なモチーフであるケースである。例えば1977（昭和52）年検定の日文の中学校『美術2』では「野菜やくだものをかく」「手や顔をかく」「生活をかく」といったモチーフを見出しとしたページにデッサン作品が掲載されている。このように、デッサンという技法の一作品として扱うケースと、他の題材における習作や下絵の意味で扱うケース、別のテーマで扱うケースがあることがわかる。

これは用語の曖昧さとともに、作品をどの題材下で扱うかという編著者の意図によるが、概ね「絵（画）・彫刻」の大見出しの下位に位置付いている時には、たとえ習作であっても一作品としての意味合いが強いことが読み取れる。

中学校も高等学校も大見出し「資料」の下位として「デッサン」が扱われるようになってからは、画家や彫刻家が描いた作品そのものの掲載数が減り、描画する上での基礎知識を学ぶことに重点が

置かれていることがわかる。

例えば2021（令和3）年検定の日文の『高校生の美術 1』では、pp.132-135. の4ページを割いて、写真と説明文で技法を詳しく紹介している。大見出し「絵画」の下位に位置づけられていた時には、作品として鑑賞することが目的であったことが推察され、「資料」の下位として掲載されるようになって以降はデッサンの描画に関する知識が中心となり教科書における扱われ方の変化が見てとれる。

### ③ 教科書調査の考察

教科書の目次調査から、デッサンは中学校でも扱われているものの、高等学校芸術科「美術」において、主に「美術 1」で継続的に扱われていることが明らかとなった。これは、後述の題材開発において高校1年生を対象としたことの妥当性が得られたといえる。

教科書を調査することで、教科書に用いられている紙質も含めた印刷技術の進化とともに、表現の多様化に伴い既存の表現領域に加えて、新しい表現領域が掲載されていることも明らかとなった。これは1999（平成11）年改定の中学校学習指導要領および高等学校学習指導要領において“映像メディア”が示されたことによる。

図1は日文が手がけた2020（令和2）年検定の中学校『美術 3』の教科書 pp.12-13.「空想は現実を越えて」という見出しページに掲載されていた生徒作品である。この作品は、教室の机を鉛筆でデッサンし、そこに自分のイメージを描き加え、それを現実の机と組み合わせた合成写真を作品としている点において、調査した教科書に掲載されていた数あるデッサン作品とは趣向が異なる。また、後述する筆者の題材開発と共通点を見出した。

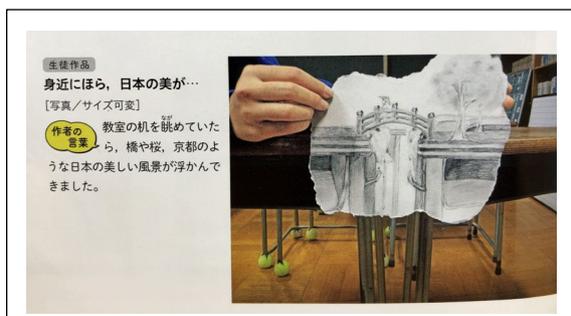


図1 生徒作品「身近にほら、日本の美が…」  
日文、中学校『美術 3』、2020（令和2）年検定、p.12.掲載

### 3. デッサン指導の現状と問題点

アイディアスケッチや作品の下描きの扱ひも含めれば、鉛筆を用いた描画は小学校の図画工作においても行われている。主に輪郭線を描く描写に留まることが多い。

鉛筆の単色の線を重ね、陰影によって立体感、空間感、材質感等を表すことは表現技能に直結する。単色で描く描画材だからこそ、技能の上達が主観的にも客観的にもわかりやすい。デッサンが基本的な表現技能の一つとして意味を持つことは、美術大学の入学試験に課されることにも示される。

しかし、デッサンを巡る指導に関しては厳しい指摘もあり、志茂浩和は技能の系統的な指導がなされていないことの問題点を述べている<sup>20)</sup>。

また、美術大学の入学試験においてデッサンを実技試験に課すことの功罪も紆余曲折を経て現在に至る<sup>21)</sup>。

現行の学習指導要領において、中学校美術の目標には「対象や事象を捉える造形的な視点について理解する」<sup>22)</sup>、高等学校芸術科美術の目標には「対象や事象を捉える造形的な視点について理解を深める」<sup>23)</sup>とある。両者に共通するのは、“造形的な視点”である。

デッサンは描くことと、モチーフを見ることを繰り返して描き進める。モチーフと自分の描画の双方を絶えず比較しながら見て描くことが求められるが、漠然と眺めるのと、描くためにモチーフを観察するのではその見方の解像度が異なる。デッサンによって見方の解像度を高めることは、造形的な見方を獲得するための一役を担う効果的な題材といえる。

新井哲夫は思春期の美術教育について、ウィリアム・ジョンストンとヴィクター・ローエンフェルドそれぞれの著書を比較して論じている<sup>24)25)</sup>。

新井はジョンストンが著書『思春期の美術』の中で、再現的な描画について、外見を記録するだけの「模写」と、見ると同様に考え、感じる過程を経た結果の「真の描写」を区別し、「真の描画」では目の訓練が重要であると述べていることを紹介した上で、思春期において描画に対し苦手意識を強める子どもが増える理由について、幼児期や児童前期に見られる図式的な表現様式が、育ちつ

つある客観的なものの見方にそぐわず、それに変わる表現様式を身に付けていない「表現様式不在」の時期に当たるためと述べている。

また、ローエンフェルドの著書『美術による人間形成—創造的発達と精神的成長—』から、美術表現における思春期の危機の原因が、児童期から思春期への過渡期に急激に高まる批判的意識によって表現活動に対する自信が失われることにあるとし、ローエンフェルドの解釈の独自性として、思春期の自信喪失を、表現技術の未熟さに対する自覚に起因すると単純には捉えず、「意識的な表現方法」を身に付けることに汲々となり、「創作に対する主観的な態度」、すなわち表現活動の本来の目的を見失うことによってもたらされると述べている。

造形的な見方や描写力を培うために、デッサンが適していることは論じた通りであるが、デッサンを通してジョンストンのいう「表現様式不在」を克服し、ローエンフェルドのいう「創作に対する主観的な態度」を獲得するには、従来の題材そのものに改善と工夫の余地があると考え。デッサンの学習指導におけるデジタルデバイスの活用が、思春期の危機を乗り越える一助となる可能性を鑑みて、題材開発に繋げることとした。

#### 4. デッサンにおける表現効果の比較

##### （1）実践の背景と目的

「タブレットで描くのは好きだけど、紙に描くのは苦手」と言う生徒の会話から、高校生にとってデジタル機器が日常生活に浸透していることが窺える。タブレットで描くことも紙に描くことも、どちらも“描く”という表現行為であり、その違いを明らかにする必要があると考えた。

また、これまで描画に対し苦手意識を持つ生徒もタブレットを活用することによって、描くことに対する抵抗感を軽減できる可能性があるのではないかと考え、デジタルデバイスを用いた授業を展開する際の仮説とした。

##### （2）比較方法

「手」をモチーフに鉛筆およびデジタルデバイスを用いて描き、それぞれの制作について比較してみることにした。対象者は、描写そのものに慣

れている美術もしくはデザイン学科に所属する大学生とし、11名の協力を得た<sup>26)</sup>。学生には描写後それぞれの表現について比較することを求めた。

##### （3）表現効果の比較

図2の学生の作品は、左が鉛筆デッサン、中央がデジタルデバイスで描いたデッサン、右は中央のデッサンの背景のテクスチャを、画用紙に変換したもので、中央と右がデジタルデータである。結果的にデジタルデバイスで描いた作品も鉛筆デッサンの表現にかなり近い出来栄である。これは学生がこれまでの学習経験で身に付けた描写力がデジタルデバイスで描いた際にも発揮されており、広義には学習が転移されているといえる。

デジタルデバイスを用いると、様々な画材やテクスチャに変換することが可能で、手軽に“鉛筆で描いたデッサン風”を演出することができる。

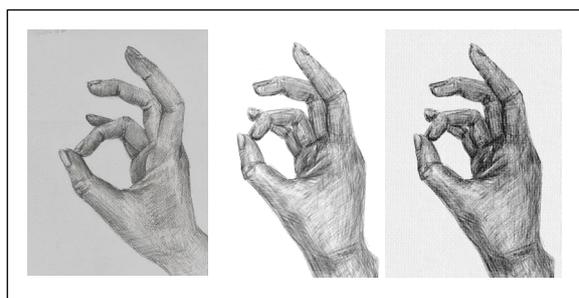


図2 学生の作品比較

学生には表現の比較をするために表3への記入を求め、記入内容から対象者としての妥当性を確認し、各自で比較項目を設定するように伝えた。

表3 デッサン比較表

手のデッサン比較表		氏名：				
【使用したデジタルデバイスのスペック】						
【使用したアプリケーション】						
【鉛筆を用いて描くことに】						
慣れている どちらともいえない 慣れていない						
【デジタルデバイスを用いて描くことに】						
慣れている どちらともいえない 慣れていない						
	鉛筆	デジタルデバイス				比較して気付いたこと
		PC タッチペン	Tablet タッチペン	指	Mobile 指	
完成までの時間						

~~~~~

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

筆者作成

学生が記述した比較項目から、デッサン制作の一連の過程において、鉛筆もデジタルデバイスもいずれも自らの身体を働かせているという共通点から、身体感覚に関する記述を抽出し表4に示す。

視覚に関する記述から、モチーフの観察時間については、鉛筆で描いた後にデジタルデバイスで描いたため、鉛筆で描いた際の記憶に頼っていることがデジタルデバイスの観察時間が短い理由の一つにあると思われる。またデジタルデバイスは観察時間が短いにも関わらず、目の疲労感を感じるということは、画面（光）を凝視することによって由来する可能性がある。

触覚に関する記述では、明らかに鉛筆デッサンの方が感覚を働かせる機会が多く、デジタルデバイスで描くよりも身体感覚を伴う活動であるといえる。描画行為において一見意味を見出すことのない動きや行為も無意識に身体感覚を働かせている機会となっているのである。

視覚と触覚以外の身体感覚に関する記述として鉛筆の匂いや、鉛筆で描く時の音を挙げた学生もいた。これらの感覚を通して、様々な知覚が複合的に作用しながら、制作が進んでいるといえる。

表4 身体感覚に関する記述

| 身体感覚 | 比較項目                                                                                        | 鉛筆                                               | デジタルデバイス                                                                          |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 視覚   | モチーフの観察時間<br>支持体<br>サイズの変化<br>疲労感<br>消し跡（筆跡）                                                | 長い<br>画用紙<br>無し<br>少ない<br>有り                     | 短い<br>画面（光）<br>有り（拡大／縮小）<br>多い<br>無し                                              |
| 触覚   | 用具の持ち替え（鉛筆・練り消し等）<br>ぼかし<br>手の動き<br>支持体の肌理（ざらつきや凹凸）<br>練り消しの変形<br>筆圧感<br>黒鉛による粉感<br>画材を削る行為 | 有り<br><br>こする<br>大きい<br>有り<br><br>有り<br>有り<br>有り | 無し<br><br>ぼかしツールの選択<br>小さい<br>無し（つるつる感は有り）<br><br>無し（消しゴムツール選択）<br>無し<br>無し<br>無し |
| 嗅覚   | 匂い                                                                                          | 有り                                               | 無し                                                                                |
| 聴覚   | 音                                                                                           | 有り                                               | 無し                                                                                |

学生の記述から筆者が抽出して作成

学生の記述による表現効果の比較から、鉛筆デッサンは制作過程において、特に触覚に関する感覚を多く働かせていることが明らかとなった。

身体感覚を働かせる経験を重視するのであれば単純に鉛筆がデジタルデバイスに置き換わるものではないと考えるが、デジタルデバイスによる表現効果を否定するものでもない。

先述の通り、文部科学省は身体感覚を働かせて学習する活動と、ICTを活用する学習を適切かつ効果的に活用することが重要であると述べているが、アナログとデジタルの特性を鑑み、身体感覚を働かせる表現活動を生かしつつ、デジタルを活用した表現を「組み合わせる」ことが有用であると考え題材開発を行った。

## 5. 題材開発

### (1) 題材開発の背景と目的

デッサンは描写力が求められるが、その技能は描画経験を通して体得される。このように身体行為や実践経験を通して獲得する知のことを、マイケル・ポランニーは「暗黙知」と呼んでおり<sup>27)</sup>、「身体を通して得る知」といえる。

中学校、高等学校の授業では描写力を技能として獲得できるほど、枚数を描いたり時間をかけたりすることが難しいが、第4章で検証した表現効

果の比較から、身体感覚を働かせているという点においては鉛筆を用いた方が、暗黙知の獲得には有用であるといえる。

安井重哉は、客観化による内的表象の再構築プロセスを図に示した<sup>28)</sup>が、筆者が加筆したものを図3に示す。

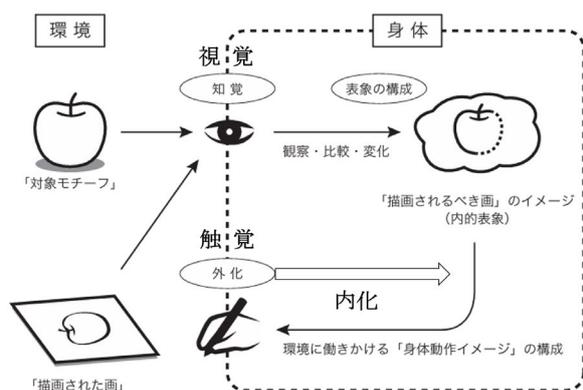


図3 客観化による内的表象の再構築プロセス

安井重哉作成の図に筆者が加筆（明朝体と白抜き矢印）

デッサンは見ることで、イメージを生成し、そのイメージを描き出し、描き出したものを再び見るとを図示したものであり、この一連の流れ自体は鉛筆もデジタルデバイスも同じだが、この図の「目」と「手」の部分で表現効果の比較で触れた「視覚」と「触覚」に置き換えると、鉛筆の方が表出にあたる「触覚」に関する身体感覚を働かせる機会が多いということである。

また自分の外に表出する「外化」と同時に、触覚を通して自分の中に経験を取り込むことで「内化」を行っているといえる。

美術科教育における感性の育成は、この身体感覚の働きを伴う行為によって獲得する暗黙知であり、鉛筆で描くことによる身体感覚を働かせた上で、デジタルの特性の組み合わせることが効果的な活用に繋がると考える。

## （2）開発した題材の概要

2023（令和5）年度、筆者が担当している高等学校の授業において、芸術科美術1を履修している高校1年生、約100名を対象とし実践を行った。美術1は教員2名で担当しているため、それぞれの担当クラスで実践を行った。

まず、「自分の手」をモチーフとして、手に何かを持っている状態を想定してポーズを決め、鉛筆でデッサンを行う。その際に持っている想定したものはデッサンに描かず、手のデッサンのみを完成させ作品①とする。作品①の上に、手に持っている想定したものを置いて写真に撮り、デッサンと実物を組み合わせた合成写真が作品②となる。①と②はそれぞれが作品として成立する。

図4の生徒作品は手にゴムを持っている状態を想定して描かれた（作品①）。完成後、デッサンの上にゴムを置いて写真に撮り、画像データにアイビスペイントというアプリケーションを使って加工を施して作品②を完成させた。ゴムをデッサンの上に置いただけでは親指の上にゴムが乗っている状態のため不自然である。その不自然さを解消するためにアプリケーションを用いて、ゴムの一部を消すことにより親指と人差し指でゴムをつまんで持っているように加工した。持っている想定したものと手の関係によって、このようにデジタルを活用した加工が必要となる。

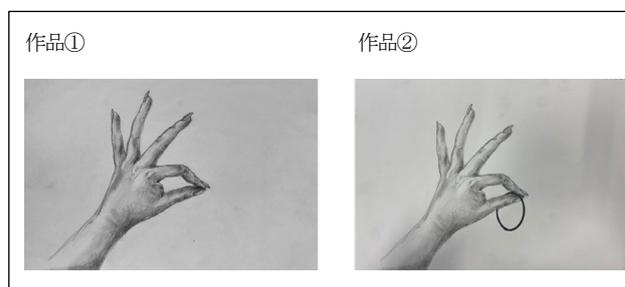


図4 生徒作品

## （3）題材の検証

デッサンの題材は一般的に作品①で完了なのだが、想定したものを完成したデッサンの上に乗せ、必要に応じてデジタル加工することで作品②を作成するという点に本題材の特徴がある。

従来のデッサンの指導である作品①の状態は、描写力が作品の出来栄に大きく影響するが、作品②においては描写力に加えて、選んだ“もの”と“手”の関係性が生じることにより、何を手に持たせるか、というその発想力が問われるとともに、合成写真とすることで画像の不自然な部分をデジタル加工により作り上げることができる。こ

これは第4章で明らかとなった鉛筆デッサンによる身体性を担保した上での、デジタルの活用という点で、アナログとデジタルの双方の利点を兼ね備えた題材といえる。

実際の制作において、デジタル加工が必要な生徒と必要でない生徒がおり、必要でない生徒は加工を施すことなく合成写真である作品②が完成できるのだが、デジタル加工が必要な生徒は加工をするためのアプリケーションを利用することとなる。高校生は入学時にほぼ全員がクロームブックを購入しているため、クロームブックもしくは各自が所有しているスマートフォンを用いたのだが、加工するためのアプリケーションが装備されていないため、授業での使用において推奨できるアプリケーションを探したが見つからず、やむなく生徒個人の責任においてアプリケーションを利用するかどうかを判断させることとなった。

一般的に画像を加工するためのアプリケーションは、有料のものと無料のものが様々存在する。無料のものは広告表示が出現するため、企業の宣伝広告を授業において目に触れさせることの是非とともに、その表示される広告の内容も指導者の側が把握できないという、安全性も含めた問題点がある。それを生徒に説明した上でアプリケーションを使用するかどうか自己判断をさせた。

アプリケーションを使用しないことを選択した生徒に対しては、アナログのコラージュという手法により不自然さを解消した。

タブレットなどのデジタルデバイスは一人1台の所有が進み使用する環境は整いつつあるが、それを活用するためのアプリケーションの整備が整っていないことが判明した。美術科教育の表現活動においてデジタルデバイスを活用するには、アプリケーションの充実が表現効果に影響する。学校現場で安心して使用させることのできるアプリケーションの開発が待たれる。

## 6. デジタルデバイスの活用における有用性と課題

テクノロジーの進化と普及によって新たな技能を獲得することは、往々にして、これまでの技能の喪失にも繋がってきた。デジタルデバイスを手

にすることによって、これまで獲得してきた技能や能力の「喪失」にも目を向ける必要がある。

ニコラス・ハンフリーは、洞窟に描かれた絵画と自閉症の少女が描いた絵の類似性を指摘し、言語を獲得したことにより描写力が部分的に消えてしまったことは意義深いと述べている<sup>29)</sup>。

マーシャル・マクルーハンも、道具を使うことによる人間の身体の拡張について述べている<sup>30)</sup>。

美術科教育の目標である、ものの見方や考え方、感じ方を豊かに育むためには、道具を扱いつつ身体感覚を働かせるアナログ的な活動を省くことはできない。デジタルデバイスで描いた“鉛筆もどき”のデッサンは、身体感覚の経験を伴う活動の機会の喪失に繋がり、従来の鉛筆によるアナログのデッサンと同等もしくはそれ以上の学習効果が認められるとは言い難い。

ジャンニ・ロダリーは、想像力を発揮するためには“異なるものを関連付ける”ことが求められると述べている<sup>31)</sup>。

題材開発した二次元のデッサンに三次元の実物を加え、デジタルで加工することは、ロダリーが言う異質なものの組み合わせである。この「組み合わせ」において、デジタルデバイス活用の可能性を見出すことに繋がった。

生徒の振り返りでは「違和感」という語を、多くの生徒が用いて感想を述べていた。異質なものを組み合わせため、「違和感」があるのは当然であるが、「違和感がある」と感じた生徒もいれば「違和感がない」と感じた生徒もおり、いずれにしても「違和感」という感覚を生じさせたといえる。

「不自然に感じるところがない」「ギャップがある」という「違和感」に類する文言も数多く記述されていたことから、多くの生徒の内面に、そのような感覚を生起させていたことがわかる。

この「違和感」という感覚について菅野一平、高橋拓、中村聡史は、描画において初心者は2つの問題を抱えており、自分が描いたものの違和感に気づくことができなければ、自分が描いたものを修正し、モチーフに似せることができないこと、違和感に気づいたとしても、その違和感の原因である、自分が描いたものとモチーフの相違点に気づけなければ、実際に絵を修正できないことを指

摘している<sup>32)</sup>。

生徒の多くが感じた「違和感」という感覚は、二次元と三次元の組み合わせに対してだけではなく、自分が描いたものに対する意味合いも含んでいると考えられる。「違和感」という感覚は五感とは異なるが、身体感覚として描写力を高めるために必要であると同時に、美術科教育で育む暗黙知の獲得にも関与するものと考ええる。

今回の取り組みでは、デッサンと合成写真の2つを作品とすることにより、描写力のみならず発想力に対し、他者の作品を鑑賞して感心する生徒が多く、描くことが苦手な生徒にとっても抵抗感の軽減には繋がったと考える。

表現効果の比較でも述べたが、学生のこれまでのデッサンの経験が、デジタルデバイスでの描写にも活かされているという結果をみれば、学習の転移が成立したといえるが、逆にデジタルでの学習経験がアナログでの学習に転移できるのかどうかについて検証することが課題として挙げられる。

デジタルデバイスを扱う上での課題は、安心して使用できるアプリケーションの開発に加え、加工をすることによるフェイクも含む著作物に関する責任の所在と権利等、自覚的に注意を払う必要がある。

## 7. おわりに

本研究は、デッサンの表現効果の比較と題材開発により、美術科教育の表現活動におけるデジタルデバイス活用の有用性と課題を明らかにすることを目的とした。デジタルデバイスを活用することにより、これまで時間や手間をかけて行ってきた表現を容易くすることが可能である。ICT教育が推進される今、デジタルデバイスを学校教育に導入し活用することが、人間の能力の伸長および身体感覚をより豊かにすることに繋がるのかどうかについて筆者は懐疑的であったが、表現効果の比較によってその疑念を検証することができた。

従来の表現を安易にデジタルデバイスに置き換えるのではなく、デジタルの特性をアナログ表現と組み合わせることによって、より多様な表現効果が期待できるとともに、学習効果を高めることに寄与できることが明らかとなった。

美術科教育におけるデジタルデバイスの活用は、あくまで能力の伸長や身体感覚を豊かに育むことを踏まえた活用であることが求められる。

教科書もデジタル化が進みつつあるが、掲載作品を見ることを通して学ぶという美術の教科書の鑑賞教材としての意味合いにおいては、これまで二次元で鑑賞してきた立体作品が、ヴァーチャルリアリティによる三次元空間での立体把握も可能となり疑似体験としての可能性が広がると考える。

本研究においては、表現活動におけるデジタルデバイスの活用について論じたが、鑑賞活動におけるデジタルデバイスの活用は、これまでより飛躍的に効果を高めることに繋がる可能性を秘めており、その有用性についても今後研究を進めたい。

## 【付記】

本稿は2023（令和5）年度公益財団法人教科書研究センターの助成を受けて執筆した。また、早稲田大学大学院教育学研究科に提出する学位論文の一部である。

## 【註】

- 1) Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会「Society 5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」2018. 6.  
<[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf)> 2024年1月31日閲覧
- 2) リュケ (Georges Henri Luquet), 須賀哲夫訳『子どもの絵：児童画研究の源流』金子書房, 1979.
- 3) 難波田龍起「イメージの力」『美術手帖 (デッサン (特集)) 7月号増刊』美術出版社, 1981, p.120.
- 4) Artwords® (アートワード)  
<<https://artscape.jp/artword/6359/>> 2024年8月3日閲覧
- 5) 荒木慎也『石膏デッサンの100年, 石膏像から学ぶ美術教育史』アートダイバー, 2018, p.23.
- 6) 山縣亮介「ファッションデザイン画におけるデジタル表現とアナログ表現～PC環境の変化に伴うデザインワークの変化について」『名古

- 屋学芸大学メディア造形学部研究紀要 vol.12』名古屋学芸大学メディア造形学部研究紀要委員会, 2019, pp.21-26.
- 7) 川里智子, 埜和道, 竹永亜矢「演習講義『デカルコマニー・デッサン』想像から創作へ』『近畿大学九州短期大学研究紀要 47 号』近畿大学九州短期大学, 2017, pp.191-204.
- 8) 文部科学省「中学校美術科, 高等学校芸術科(美術, 工芸)の指導における ICT の活用について」2020  
<[https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt\\_jogai01-000009772\\_08.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_08.pdf)> 2024 年 1 月 31 日閲覧
- 9) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版, 2003, pp.146-169.
- 10) 同, p.61.
- 11) 三澤一実「新しい教科書活用の視点ー図画工作・美術科における教科書の役割ー」『文教大学教育研究所紀要 11』文教大学, 2002, p.27.
- 12) 同 p.27.
- 13) 近代教育制度の創始, 学制の公布, 文部科学省  
<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318227.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318227.htm)>2024 年 9 月 1 日閲覧
- 14) 国立教育政策研究所「我が国の学校教育制度の歴史について(「学生百年史」等より)」2012.  
<[https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/kenkyu\\_01.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/kenkyu_01.pdf)>2024 年 4 月 29 日閲覧
- 15) 金子一夫「図画工作科・美術科学習指導要領の変遷に関する試論」『茨城大学教育学部教育研究所紀要 13 号特集』茨城大学教育学部教育研究所, 1981, p.52.
- 16) 同, p.52.
- 17) 教科書目録情報データベース, 公益財団法人教科書研究センター附属教科書図書館  
<[https://textbook-rc-lib.net/Opac/search.htm?s=cKZ-xZqMVYzA\\_3dOR9fO1zB6wh](https://textbook-rc-lib.net/Opac/search.htm?s=cKZ-xZqMVYzA_3dOR9fO1zB6wh)>2024 年 4 月 29 日閲覧
- 18) 中学校学習指導要領, 1989 年  
<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/old-cs/1322466.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322466.htm)>2024 年 9 月 1 日閲覧
- 19) 1958 (昭和 33) 年以降『高校美術 1』『高校美術 2』『高校美術 3』『新高校美術 1』『美・創造へ 1』『Art and You 創造の世界へ』『高校美術』『高校生の美術 1』『高校生の美術 1』『高校生の美術 1』が発行されている。
- 20) 志茂浩和「「無知の知」からはじめる形態認識 / ブログサービスを活用したデッサン教育の試み」『神戸芸術工科大学紀要芸術工学 2012』, 神戸芸術工科大学, 2012, p.3.
- 21) 前掲註 5)『石膏デッサンの 100 年, 石膏像から学ぶ美術教育史』に大学入試における石膏デッサンの変遷の詳細が述べられている。
- 22) 2017 (平成 29) 年版中学校学習指導要領, 第 6 節美術  
<[https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf)>2024 年 9 月 1 日閲覧
- 23) 2018 (平成 30) 年版高等学校学習指導要領, 第 7 節芸術, 第 4 美術 I, 第 5 美術 II, 第 6 美術 III  
<[https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf)>2024 年 9 月 1 日閲覧
- 24) 新井哲夫「ウィリアム・ジョーンストンと思春期の美術教育ー我が国における児童中心主義の美術教育に関する研究 (2)」『群馬大学教育学部紀要芸術・技術・体育・生活科学編第 42 巻』2007, pp.21-42.
- 25) 新井哲夫「ヴィクター・ローエンフェルドと思春期の美術教育ー我が国における児童中心主義の美術教育に関する研究 (3)」『群馬大学教育学部紀要芸術・技術・体育・生活科学編第 43 巻』2008, pp.15.-53.
- 26) 2023 (令和 5) 年度, 筆者が担当している教職科目を受講している学生を対象とした。
- 27) ポラニー (Michael Polanyi), 佐藤敬三 (訳)『暗黙知の次元: 言語から非言語へ』紀伊國屋書店, 1980.
- 28) 安井重哉「デッサンから得られる学びに関する研究ープロトコル分析とフローチャートを用いたデッサンプロセスの構造化」『日本デザイ

ン学会研究発表大会概要集 60』日本デザイン学会, 2013.

- 29) ハンプリー (Nicholas Keynes Humphrey) , 垂水雄二 (訳) 『喪失と獲得—進化心理学から見た心と体—』紀伊国屋書店, 2004.
- 30) マクルーハン (Herbert Marshall McLuhan) , 栗原裕・河本仲聖 (訳) 『メディア論—人間の拡張の諸相—』みすず書房, 1987.
- 31) ロダーリ (Gianni Rodari) , 窪田富男 (訳) 『ファンタジーの文法—物語創作法入門—』筑摩書房, 1990.
- 32) 菅野一平, 高橋拓, 中村聡史 「個人のイラスト制作における観察に対する支援手法の検討」『研究報告デジタルコンテンツクリエイション 8』情報処理学会研究報告, 2020, pp.1-8.



## 小学校道徳科の教科書にみられるいじめの問題に関する教材の研究

－ 中心的な発問に着目して －

前川 昂志朗

香川大学・大学院教育学研究科高度教職実践専攻

### A study of teaching materials on bullying issues found in elementary school moral education textbooks

－ Focus on the central question －

MAEKAWA Koshiro

Kagawa University · Graduate School of Education, Division for Teaching Professionals

本研究では、小学校道徳科の教科書に掲載されているいじめの問題に関する教材について基礎的な分析を行い、中心的な発問の特徴を明らかにすることを目的とした。分析の方法としては、小学校道徳科の教科書からいじめの問題に関する教材を抽出し（8社、全247教材）、学年や内容項目ごとに集計するとともに、教師用指導書や教材本文に続く箇所（学びの手引き）等に記載されている内容を手掛かりに中心的な発問を捉えて抽出した。次に、教材に登場する人物が、森田・清永（1986）のいじめの四層構造のどこに位置しているかを特定した。さらに、永田（2016）の発問の区分を参考に、中心的な発問の種類を分類した。その結果、各学年のいじめの問題に関する教材数は、多い順に、3年生46教材、1年生43教材、5年生41教材、2年生40教材、4年生39教材、6年生38教材であった。全教科書のいじめの問題に関する教材における内容項目数では、「公正、公平、社会正義」64教材、「友情、信頼」が55教材と、他の内容項目と比べて多く見られた。中心的な発問が対象としている登場人物については、低学年では被害者と加害者が多く、中学年においては加害者と仲裁者、読み手が多く、高学年においては被害者がやや多いものの、加害者、仲裁者、読み手とそれほど大きな差はなく、各学年段階における特色が見られた。中心的な発問における各発問の区分の数からは、全学年でテーマ発問よりも場面発問が多く、共感的な発問が最も多いことや、3年生からテーマ発問の数が増加していること、批判的な発問が全教材を見ても他の発問の種類と比べて少ないことが明らかとなった。

今後の課題として、実際の道徳科の授業の中で、中心的な発問がどのような効果をもたらすのかを検討していく必要がある。例えば、同じ教材でも、中心的な発問の種類を変更し、児童の反応にどのような違いがみられるのかを見ていくことで、中心的な発問の効果をあきらかにできると考える。また、今回は2020年版の教科書を分析の対象としたが、現在は2024年版の教科書（全6社）が使用されている。今後は、この最新版の教科書についても分析を進め、教科書におけるいじめの問題に関する教材や設定されている発問の特徴などの変化を明らかにする必要があると考える。

キーワード：いじめの問題，小学校道徳科，教科書教材，いじめの四層構造，  
発問の区分

## 1. 問題の所在

平成27年3月より小・中学校学習指導要領が一部改訂され、道徳の時間が「特別の教科 道徳」と位置付けられた。教科化が提言された背景の一つとして、いじめの問題への対応がある。教育再生実行会議第一次提言（2013）では、道徳を新たな枠組みによって教科化することや、いじめに対峙していくための法律を制定する必要性などが示された。また、道徳教育の充実に関する懇談会（報告）（2013）では、「心のノート」の全面改訂にあたって、いじめ未然防止の観点等を重視することなどが示された。そして、中央教育審議会（答申）（2014）では、内容項目について必要な改善を行うこと、具体的には、いじめの問題への対応のため、発達の段階も考慮しつつ、人間の弱さや愚かさを踏まえて困難に立ち向かう強さや気高さを培うことや、生命を尊重する精神を育むことなどをより重視することなどが求められた。こうして、道徳は教科化されることとなった。

また、いじめ防止対策推進法が制定・施行され、第2条では、『「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。』と定義された。同法第28条には、生命に関わる重大事態についても示されている。

このように、道徳が教科化され、いじめ防止対策推進法が制定・施行されたものの、文部科学省（2023）の令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果では、いじめの重大事態の件数は、平成25年度以降、ほぼ毎年増加し、令和4年度時点で390件に上っている。このような現状に対し、道徳科の授業にはどのようなことが求められるのであろうか。

文部科学省（2022）の令和3年度道徳教育実施

状況調査では、道徳の「特別の教科」化を受けた変化において、「教科書があることで、適切な教材の選択・作成等に係る負担が減った」という項目に対し、小学校で約91%が肯定的に回答している。学校現場における道徳の授業づくりには、教科書会社の発行する資料の影響が大きく、多くの小学校では、道徳の授業を教科書（ないしは設定されている発問）に頼っている傾向がうかがえる。小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編では、教師による発問は、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要であるとされており、授業を構成する要素の中でも大きな役割を持つことが示されている。そして発問の中でも中心的な発問は授業のねらいに深く関わっているとされている。

これらを踏まえ、小学校道徳科におけるいじめの問題に関する教材において、授業における中心的な発問の特徴を明らかにすることが、授業づくりの基礎資料として重要だと考える。

## 2. 研究の目的

本研究では、小学校道徳科の教科書に掲載されているいじめの問題に関わる教材について、基礎的な分析を行う。そのことを通して、いじめの問題に関する教材における、中心的な発問の特徴を明らかにすることを目的としている。なお、本研究の分析は各教科書の優劣をつけたり、問題点を指摘したりするものではない。

## 3. 本研究に関する先行研究

### （1）いじめの問題に関する教材の先行研究

森田・清永（1986）が示したいじめの四層構造は、いじめの直接の当事者で、いじめっ子である「加害者」といじめられっ子である「被害者」、いじめをはやしたておもしろがって見ている「観衆」、見て見ぬふりをしている「傍観者」から成り立っている。また、その中からわざわざかではあるが、暴力

を否定し、善悪についての判断力を備え、いじめを止めに入る「仲裁者」もあらわれるとしている。

大野・植田・金綱・齋藤（2020）の研究では、小学校におけるいじめの問題を扱った道徳科教科書の分析を行っており、教材の特徴を一覧表にまとめている。その結果、「いじめ」という言葉がタイトルに使われているのは2教材のみだということや、いじめの四層構造が分かりやすく描かれていたのは2教材のみ等のことが示されている。

さらに大野（2020）は、中学校の道徳科教科書にみられるいじめの問題の記載に関する基礎的な分析も行っており、ここでもいじめの四層構造が明確に示されている教材は101教材中9教材と約1割にとどまっていることを明らかにしている。

このように、いじめは被害者と加害者のみの関係に加えて、多くは周りの人間も含めた要素から成り立っていることが明らかであるにもかかわらず、いじめの問題に関する教材には四層構造を明示的に取り扱っているものが少ないという現状がある。

## （2）発問の区分に関する先行研究

吉田（2018）は、現代的な課題に対応できる道徳性を育てる道徳授業を行うために、道徳授業のねらいを理想主義と現実主義、および行為主義と人格主義の2軸からなる平面上に、ねらいについての8つの類型を位置付けている。例えば、価値の理想追求型（発問例：本当の～（道徳的価値）とは何でしょうか）や、行為判断力追求型（発問例：～をすると考えたのはなぜでしょうか）などがある。

また、永田（2016）は、テーマ性のある発問を節目とし、多面的・多角的な思考を促すために、「場面発問」、「テーマ発問」を提唱した。前者は、教材中のある場面に即して、そこでの登場人物の心情や判断、行為の理由などを問うたり気づきを明らかにしたりする発問である。後者は、教材のもつ主題やテーマそのものに関わって、それを掘り下げたり、追求したりする発問である。「場面発問」は、さらに発問の立ち位置・4区分として、①共感的、②分析的、③投影的、④批判的に分けられる。①は主人公に自分を重ねながら、主人公の心情や考えを明らかにする主として「多面的」な思

考であり、発問例としては「～はどんな気持ちか、～はどんなことを考えているか」である。②は主人公を客観的に見ながら、主人公の心情や考えを明らかにする主として「多面的」な思考であり、発問例としては「～がしたのはなぜか、～から何が分かるか」である。③は主人公に自分を重ねながら、自分自身の気持ちや考えをもち意識する主として「多角的」な思考であり、発問例としては「自分だったらどう考えるか、自分が～になったらどうするか」である。④は主人公を客観的に見ながら、自分自身の気持ちや考えをもち意識する主として「多角的」な思考であり、発問例としては「～のことをどう思うか、～は本当にそうしてよいのか」である。さらに永田（2017a）は、4区分を2つに分け、道徳的価値や行為などについての思考において、①共感的・②分析的な発問が該当する「解析的な思考」と③投影的・④批判的な発問が該当する「選択的な思考」でも分類を行っている。「解析的な思考」では、子どもが教師の考えの枠組みの中で誘導されている感覚を持ちがちであったり、子ども同士の考えの対立が起こりにくく、静的な感覚の授業になったりすると指摘している。そして、「選択的な思考」では、子どもが自分事として考え、問題意識が続いたり、対立が明確に生まれ、議論や討論を生み出されたりすると述べている。ただ永田（2017b）は、「選択的な思考」は、追求意欲を高める一方、ねらいや主題の直接的な方向と合致しない場合があることも指摘している。

このように道徳の授業における発問には、ねらいによる分類や、発問の立ち位置による分類など、様々な種類があり、具体的な発問例を見ると共通点も多い。本研究では、同一教材であっても授業者によって変わるねらいや学習活動に焦点を当てず、教師用指導書（朱書編を含む）や教材本文に続く箇所（学びの手引き）等に記載されている内容を手掛かりに中心的な発問を捉えて分析を進めるため、永田の示した発問の区分を参考にした。

## 4. 研究の方法

### （1）調査対象

小学校道徳科の教科書を出版している8社すべての教科書（2020年版）に掲載されたいじめの問題を扱った教材を調査対象とする。その際、いじめの問題に関する教材として教科書に示されているマークや、教科書の最終ページに記載されている教材の一覧表の中の現代的課題に記載されている項目（人との共生、いじめ、防災等が項目として存在する）を参考にして教材を抽出し、それらはいじめの問題に関わる教材として判断した。

## （2）分析方法

はじめに、いじめの問題に関わる教材を抽出し、教師用指導書（朱書編を含む）や教材本文に続く箇所（学びの手引き）等に記載されている内容を手掛かりに中心的な発問を捉えて抜き出した。次に、抽出した教材に登場する人物が、いじめの四層構造のどこに位置しているのかを判断した。そして、抜き出した中心的な発問が対象としている登場人物が、四層構造のどこに位置しているのかを明らかにするとともに、永田の発問の4つの区分に照らして中心的な発問の種類を分類した。

例えば、主に低学年で用いられる教材「およげないりすさん」で上記の方法を示す。あらすじは次の通りである。あひる、かめ、白鳥は、泳げないりすを置いて3人で島に遊びに行くが、遊んでも楽しくないことに気づく。3人で話し合った結果、りすを背中にのせて島まで連れていき、一緒に遊ぶ、という内容である。設定されている中心的な発問が「みんなはどうしてたのしくないのかな」であれば、「みんな」が示している白鳥、かめ、あひるの「加害者」を対象とした発問とする。そして、この中心的な発問は対象を客観的に見つつ、「多面的」な思考を促しているため、「②分析的」な発問と判断した。また、道徳科の授業では内容項目の設定が重要であるため、発問とは別に教材ごとの内容項目の確認も行った。

これらを一覧表にしたものを、本稿巻末に巻末資料として示す。

## 5. 結果と考察

（1）いじめの問題に関する教材数及び設定されている内容項目数

教科書会社ごとの、各学年のいじめの問題に関する教材数を整理したものが表1である。さらに、これらのいじめの問題に関する教材で扱う内容項目について、各内容項目の数を整理したものが表2である（1教材に2つの内容項目が設定されているものが7つあった）。

表1 教科書ごとの、各学年のいじめの問題に関する教材数

|    | 1年     | 2年     | 3年     | 4年     | 5年     | 6年     | 合計       |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|
| A社 | 4      | 3      | 3      | 5(4)   | 4      | 3(2)   | 22(20)   |
| B社 | 5      | 4      | 6      | 4      | 5      | 4      | 28       |
| C社 | 8      | 6      | 8      | 6      | 5      | 7      | 40       |
| D社 | 5      | 6      | 5      | 4      | 7      | 6      | 33       |
| E社 | 5      | 4      | 6      | 3      | 2      | 4      | 24       |
| F社 | 7(6)   | 8(7)   | 8(7)   | 7(6)   | 9(8)   | 4(2)   | 43(36)   |
| G社 | 2      | 2      | 2      | 2      | 2      | 2      | 12       |
| H社 | 7      | 7      | 8      | 8      | 7      | 8      | 45       |
| 合計 | 43(42) | 40(39) | 46(45) | 39(37) | 41(40) | 38(35) | 247(238) |

※（ ）はコラムを除いた数

各社のいじめの問題に関する教材の掲載数を大野の先行研究と比較すると、次のような変化が見られた。1点目は、全体的な総数が40教材ほど増加しており、各学年段階でほとんどが教材の掲載数が増えていることである。2点目は、先行研究では掲載数が最も多かった学年は5年生の38教材、次いで4年生と3年生の37教材だったが、今回は最も多い学年が3年生の46教材、次いで1年生の43教材、5年生の41教材と続いていることである。

これらのことから、全体としていじめの問題に関する教材数を増やしてより一層いじめの問題へ

表2 いじめの問題に関する教材における内容項目数（全8社の教科書の合計）

| 内容項目                 | 内容項目数（全247教材） |
|----------------------|---------------|
| 公正、公平、社会正義           | 64            |
| 友情、信頼                | 55            |
| 善悪の判断、自律、自由と責任       | 36            |
| 相互理解、寛容              | 25            |
| 親切、思いやり              | 19            |
| 個性の伸長                | 14            |
| よりよい学校生活、集団生活の充実     | 12            |
| 生命の尊さ                | 12            |
| 家族愛、家庭生活の充実          | 5             |
| 正直、誠実 1 節度、節制 2      |               |
| 希望と勇気、努力と強い意志 1 礼儀 1 |               |
| 規則の尊重 2 国際理解、国際親善 2  |               |
| よりよく生きる喜び 1 他の内容項目 0 |               |

の対応を進めていくとともに、いじめの問題に対して、低学年の段階から対応を進めていこうとする傾向がうかがえる。

各内容項目の数では、大野の先行研究と比較して大きく変化しているものは少ないが、特に変化が顕著に見られる内容項目として、「公正、公平、社会正義」、「友情、信頼」が挙げられる。この2つの項目は、前者が46教材から64教材に、後者は、37教材から55教材にと、いずれも18教材増加している。このことから、「公正、公平、社会正義」、「友情、信頼」の2つが、いじめの問題を考える上で、特に重点的に押さえておきたい内容項目として意識されていると考えられる。その他の内容項目に関しても、上位を占める内容項目はいじめの問題を考える上で大切にしたい道徳的価値を含むものであり、これらに関連する価値として意識しながら教材を分析し、授業づくりを行っていくことが重要であろう。

## （2）設定されている中心的な発問に関する分析結果

### ① 中心的な発問が対象としている登場人物

教科書で設定されている中心的な発問が対象としている登場人物について、いじめの四層構造のどこに位置付くかを分類し、低、中、高学年ごとに分け、その数を図1に示した。すべての学年で観衆を対象とする発問は無く、傍観者や、途中で仲裁者に変容する人物を対象とする発問はどの学年でも少ない。また、低学年は被害者や加害者、

特に加害者を対象とする発問が多く、仲裁者や読み手を対象とする発問は少なかった。それに対し、中、高学年では加害者を対象とする発問は減少し、逆に低学年では少なかった仲裁者や読み手を対象とする発問が増加している。ここで発問例をいくつか紹介する。低学年で多い加害者を対象とする発問としては、教材「はしのうえのおおかみ」の中心的な発問「○ページで『えへん、へん。』といったとき、○ページで『えへん、へん。』といったときの、おおかみのきもちをくらべてみましょう」などが挙げられる。中、高学年で増加している仲裁者を対象とする発問では、教材「同じなかまだから」の中心的な発問「幸治たちに『同じ仲間じゃないの』と言ったとも子は、かおりの手紙のことを思い出して、どんなことに気付いたのでしょう」などがある。

以上のことから、次の2点が考えられる。

1 点目は、低学年で加害者と被害者が多かったことについてである。これは、実際の低学年のいじめの構造が、主に加害者と被害者の2者の関係から構成されていて、発達の段階からも観衆や傍観者の視点に立ちにくいからではないだろうか。同様に、中、高学年で仲裁者や読み手に対する発問が多くなる理由としては、実際のいじめの構造が被害者、加害者だけの関係に留まらず、様々な立場が現れて、構造が複雑化する時期だと考えられており、中学年から仲裁者の発現を期待したものではないかと推察される。

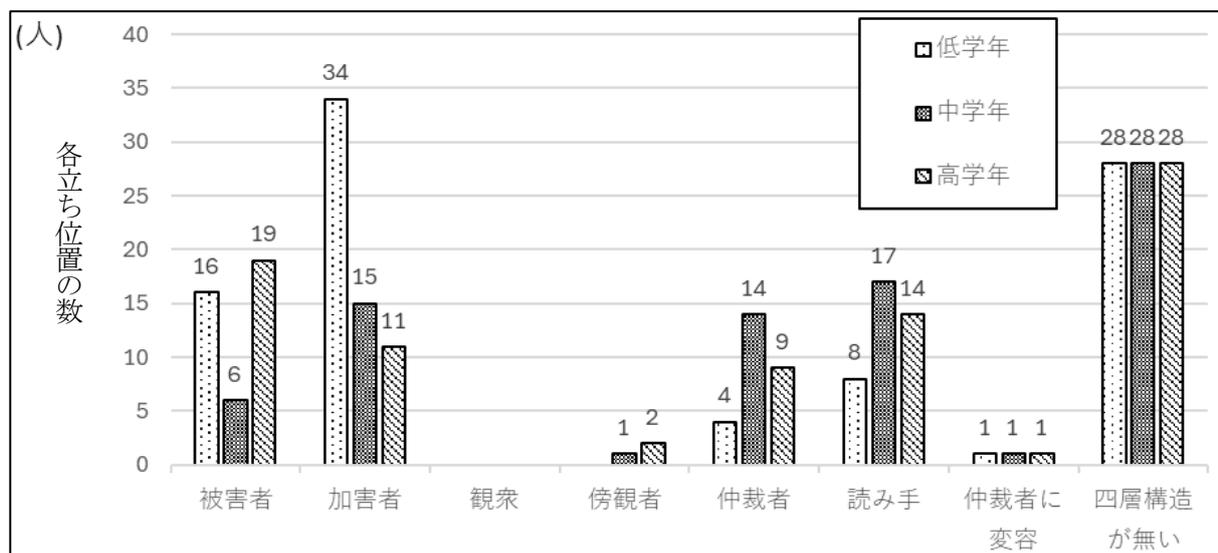


図1 中心的な発問が対象としている登場人物の、低・中・高学年ごとの四層構造内の立ち位置の数

2点目は、傍観者や、仲裁者に変容した人物を対象とする発問が少ないことである。中心的な発問において傍観者を対象としていない教材を含め、そもそも傍観者が教材に登場しているものは約20教材である。これは大野の先行研究で3教材（傍観者は明示されていないが、登場が示唆されているものも含む）であったことを考えると増加してはいるが、総数に対して非常に低い割合を示している。しかし、森田（2010）が、「いじめを抑止することも支持することも傍観者による影響が大きい」としていることから、傍観者を対象とする発問を中心に授業を構想することも必要ではないかと考える。また、森田が示した、日本、イギリス、オランダ、ノルウェーで実施した国際比較調査によれば、小学校段階での日本の仲裁者の出現比率は他国と同様の割合であるにも関わらず、中学校では学年を経るごとに他国より大きく減少する傾向にある。さらに、小学校段階での傍観者の出現比率は他国の結果と同様の割合だが、中学校では学年を経るごとに他国を大きく上回る。このことから、中学校段階で仲裁者が減少し傍観者が増えることに関して、小学校の段階から、いじめの問題に関する教材においても対応する必要があるのではないだろうか。そのために、傍観者や、仲裁者に変容する人物を対象とする中心的な発問を増やし、それらの登場人物の葛藤や心情を追うことで、自分がその立場になったときのことを思いながら道徳的判断力や実践意欲を養うことが重要であろう。また上記の立ち位置の人物を対象とするにあたって、現状の傍観者が描かれている教材数で十分と言えるだろうか。傍観者ないしは四層構造が描かれた教材を増やし、より多くの授業で傍観者に注目した中心的な発問を展開する必要があるのではないかと考える。

## ② 発問の種類（中心的な発問が明示されている236教材）

いじめの問題に関する教材のうち、中心的な発問が明示されている教材は236教材であった。これらの教材の発問を、永田の発問の区分をもとに分類し、まとめたものが表3であり、以下の3点の特徴が明らかとなった。

1点目は、総数で見ると、テーマ発問よりも場

表3 中心的な発問における各発問の区分の数

| 学年 | テーマ発問 | 場面発問 |     |     |     | 計   |
|----|-------|------|-----|-----|-----|-----|
|    |       | 共感的  | 分析的 | 投影的 | 批判的 |     |
| 1年 | 6     | 16   | 13  | 5   | 0   | 40  |
| 2年 | 6     | 20   | 10  | 2   | 1   | 39  |
| 3年 | 10    | 17   | 17  | 1   | 0   | 45  |
| 4年 | 9     | 17   | 8   | 1   | 2   | 37  |
| 5年 | 12    | 20   | 8   | 0   | 0   | 40  |
| 6年 | 8     | 19   | 6   | 2   | 0   | 35  |
| 計  | 51    | 109  | 62  | 11  | 3   | 236 |

面発問が多く、場面発問の中でも共感的な発問が最も多いことである。テーマ発問より場面発問が多い理由としては、例えば「友情とは何だろうか」といったテーマ発問は、教材から離れ、抽象性の高い発問であるため、小学校段階では、教材に沿って考えることが明確な場面発問が用いられやすいと考えられる。そして、場面発問の中でも共感的な発問が特に多いのは、人物に自分を重ねることを重視し、多面的に考えることを促す意図があるのではないかと考えられる。

2点目は、テーマ発問が3年生から増えていることである。これは1点目と同じく、テーマ発問の抽象性の高さが理由ではないかと考える。小学生の発達の段階に合わせ、中学年以降でテーマ発問が増えていると考えられる。

3点目は、批判的な発問が3教材しかなかったことである。批判的な発問の例としては、教材「泣いた赤鬼」の中心的な発問「この話で、赤おにや青おにがしたことについて、あなたはどのように考えますか。」などが挙げられる。このような発問は、どのような教材でも用いることができるというのではなく、登場人物の言動について批判的に考察していくことの難しさがうかがわれる。

特に、場面発問の中の共感的な発問が全体の約5割を占めていることを、どのように捉えればよいだろうか。これまでも、道徳の授業においては、「指導の固定化・形骸化」や「読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏っている」といった問題点が指摘されてきた。共感的な発問は、決して登場人物の心情の読み取りを意図したものではないが、表3が表す結果はこれらの問題点の改善につながると言えるのだろうか。板橋(2017)は、「道徳的心情」に傾斜する形式化・画一化された従来

の授業の問題点に対し、「道徳的判断力」を育成する授業を提案している。その際、児童自身が問題の解決策を思案できるような発問が示されており、これは永田の発問の区分の投影的な発問と考えられる。永田の先行研究においても、「選択的な思考」を促す投影的・批判的な発問は、子どもが自分事として考え、問題意識が続いたり、対立が明確に生まれ、議論や討論が生み出されたりするとされている。このことから、共感的な発問を用いて、人物に自分を重ねて考えることを大切にしつつも、子どもが道徳的問題を自分事として捉え、自分の考えを持ちながら自身の日常生活につなげることを促す投影的・批判的な発問を多く取り入れることが重要ではないかと考える。

## 6. 今後の課題

本研究では、教師用指導書や教科書等において中心的な発問と捉えられる問いに着目し、その特徴の一部を明らかにしてきた。今後は、実際の道徳科の授業の中で、中心的な発問がどのような効果をもたらすのかを検討していく必要がある。例えば、同じ教材でも、中心的な発問の種類を変更し、児童の反応にどのような違いがみられるのかを見ていくことで、中心的な発問の効果を明らかにできるだろう。

また、今回は2020年版の教科書を分析の対象としたが、現在は2024年版の教科書（全6社）が使用されている。今後は、この最新版の教科書についても分析を進め、教科書におけるいじめの問題に関する教材や設定されている発問の特徴などの変化を明らかにする必要があると考える。

## 引用・参考文献

板橋雅則（2017）「道徳授業における道徳的判断力育成のための指導方法の開発―「手品師」を事例として―」教育実践学研究、第20号47-57頁  
文部科学省（2013）教育再生実行会議 いじめの問題等への対応について（第一次提言）  
文部科学省（2013）今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）  
文部科学省（2014）道徳に係る教育課程の改善等について（答申）

文部科学省（2018）小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編. あかつき教育図書

文部科学省（2018）中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編. 教育出版

文部科学省（2022）令和3年度道徳教育実施状況調査 結果概要

文部科学省（2023）令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

森田洋司, 清永賢二（1986）いじめ 教室の病. 金子書房45, 48, 49頁

森田洋司（2010）いじめとは何か 教室の問題, 社会の問題. 中央公論新社132, 133頁

永田繁雄（2016）大分県教育委員会 平成28年度道徳教育実践力向上研修（第2回） 講話用補助資料

永田繁雄（2017a）「道徳教育」明治図書, 2017年8月号71-73頁

永田繁雄（2017b）「道徳教育」明治図書, 2017年9月号71-73頁

大野明子・植田和也・金網知征・齋藤嘉則（2020）「道徳科の小学校教科書にみられるいじめ問題の記載に関する基礎的分析」道徳性発達研究, 第14巻第1号14-21頁

大野明子（2020）「中学校道徳科の教科書にみられるいじめ問題の記載に関する基礎的分析」令和2年度大学院生の教科書研究論文助成金論文集, 71-80頁

吉田誠・木原一彰 編著（2018）道徳科初めての授業づくり ―ねらいの8類型による分析と探究―. 株式会社大学教育出版

## 調査対象教科書

学研（2020）. 新・みんなのどうとく（第1～第6学年）

学校図書（2020）. 小学校道徳かがやけみらい（第1～第6学年）

廣済堂あかつき（2020）. 小学生のどうとく（第1～第6学年）

光文書院（2020）. 小学どうとくゆたかな心（第1～第6学年）

日本文教出版（2020）. 小学どうとく生きる力（第

1～第6学年)

教育出版(2020). 小学どうとくはばたこう明日へ  
(第1～第6学年)

東京書籍(2020). あたらしいどうとく(第1～第  
6学年)

光村図書(2020). どうとくきみがいちばんひかる  
とき(第1～第6学年)



いじめの問題に関する教材一覧（中学年）

| 教科書 | 学年 | タイトル              | 内容項目                           | 主人公    | 被害者   | 加害者     | 観衆    | 傍観者 | 仲裁者    | 中心的な発問                                                   | 人物象としての差                | 発問の種類  |     |
|-----|----|-------------------|--------------------------------|--------|-------|---------|-------|-----|--------|----------------------------------------------------------|-------------------------|--------|-----|
| A   | 3  | 1頁から              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | 1頁を振り返りながら、「ぼく」はどんなことを思ったのでしょうか。                         | 四層構造無し                  | 共感的    |     |
|     | 3  | よわむし太郎            | 善悪の判断、自律、自由と責任<br>公正、公平、社会正義   | よわむし太郎 | 子どもたち | との様     | 家来    | -   | よわむし太郎 | 自分が撃たれるかもしれないのに、太郎が橋様に頼むことができたのはどうしてでしょうか。               | 仲裁者                     | 分析的    |     |
|     | 3  | 母のせなかー浜沢栄一        | 友情、信頼<br>公正、公平、社会正義<br>親切、思いやり | 栄一     | りん    | 周囲の人    | -     | -   | 栄一     | 最後まで分け隔てなく人と接し、墓に花を手向ける母の背中を見て、栄一はどんなことを思ったのでしょうか。       | 加害者                     | 共感的    |     |
|     | 4  | 同じ仲間だから           | 友情、信頼<br>公正、公平、社会正義            | とも子    | 光夫    | ひろし     | -     | -   | とも子    | 幸治たちと同じ仲間じゃないのと言ったとも子は、かおりの手紙のことを思い出して、どんなことに気づいたのでしょうか。 | 仲裁者                     | 共感的    |     |
|     | 4  | げんたの消しごむ          | 善悪の判断、自律、自由と責任<br>公正、公平、社会正義   | ぼく     | げんた   | クラスの子   | -     | -   | -      | 純はどんな思いで大きく息を吐きながらの向き直ったのでしょうか。                          | 四層構造無し                  | 共感的    |     |
|     | 4  | 正しいことは勇気をもって      | 善悪の判断、自律、自由と責任                 | -      | -     | -       | -     | -   | -      | 正しいと考えることを行うために大切にしたいことは何でしょうか。                          | 読み手                     | テーマ    |     |
|     | 4  | わたしのほめがある         | 公正、公平、社会正義                     | マーティン  | 黒人    | 白人      | -     | -   | マーティン  | 「非暴力主義」で人種差別をなくそうと活動するマーティンの生き方を支えていたのは、どんな思いだったのでしょうか。  | 読み手                     | 共感的    |     |
|     | 4  | だれもが住みよい社会に       | 善悪の判断、自律、自由と責任                 | ぼく     | いしふみ  | クラス     | -     | -   | 明示せず   | 明示せず                                                     | 明示せず                    | 四層構造無し | 共感的 |
|     | 4  | なつた一書             | 善悪の判断、自律、自由と責任                 | よわむし太郎 | 子どもたち | との様     | 家来    | -   | よわむし太郎 | 「おぼろ」に「おぼろ」がたつたよ。よみ多見て、どんな気持ちになったでしょうか。                  | 読み手                     | 共感的    |     |
|     | 4  | 3押ってあげる？食べさせてあげる？ | 友情、信頼<br>親切、思いやり               | わたし    | -     | -       | -     | -   | -      | 人にやさしくするとおぼろは、どんなことを思ったのでしょうか。                           | 読み手                     | テーマ    |     |
| B   | 3  | 友だちを探そう           | 友情、信頼                          | キョウ    | -     | -       | -     | -   | -      | 友だちを探そう。友だちを探そう。友だちを探そう。                                 | 読み手                     | テーマ    |     |
|     | 3  | 前を歩こう             | 公正、公平、社会正義                     | ぼく     | 清次    | ぼく、研次   | -     | -   | 清次     | だれに対してでも公平に接することができる、どんなことを大切にしているのでしょうか。                | 読み手                     | テーマ    |     |
|     | 3  | なのおとからのしつもん       | 公正、公平、社会正義                     | ぼく     | ゆめこ   | なのお     | -     | -   | ぼく     | だれに対してでも公平に接することができる、どんなことを大切にしているのでしょうか。                | 読み手                     | テーマ    |     |
|     | 3  | みんなちがって、みんないい     | 個性の伸長                          | わたし    | -     | -       | -     | -   | -      | みんなが話し合えるときには、どんなことを心がければいいのでしょうか。                       | 読み手                     | テーマ    |     |
|     | 4  | 4学期会での出来事         | 相互理解、寛容                        | わたし    | あずさ   | よしき、りゅう | -     | -   | -      | だれに対してでも公平に接することは、どうして大切なのでしょうか。                         | 読み手                     | テーマ    |     |
|     | 4  | 4月1日からのしつもん       | 公正、公平、社会正義                     | わたし    | Yちゃん  | わたし、みんな | -     | -   | -      | だれに対してでも公平に接することは、どうして大切なのでしょうか。                         | 読み手                     | テーマ    |     |
|     | 4  | ちよとつとつ            | 公正、公平、社会正義                     | わたし    | 静花    | 貴子      | 正広    | 正広  | 正広     | 静花が、だれに対してでも分けへだてなく行動するためには、どんなことを考える必要がありますか。           | 加害者                     | 批判的    |     |
|     | 3  | あと、ひと言            | 善悪の判断、自律、自由と責任                 | ぼく     | -     | -       | -     | -   | -      | 「ぼく」に見られなかったものは何でしょうか。                                   | 四層構造無し                  | 共感的    |     |
|     | 3  | 3月1日              | 善悪の判断、自律、自由と責任                 | かずや    | かずや   | さとし     | -     | -   | -      | 最後に「かずや」が「おぼろ」といふのはなぜか。と言ったことでは、なぜでしょうか。                 | 被害者                     | 分析的    |     |
|     | C  | 3                 | 3月1日                           | 友情、信頼  | ぼく    | 中山くん    | 女の子たち | -   | -      | -                                                        | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。 | 読み手    | テーマ |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |
| 3   |    | 3月1日              | 友情、信頼                          | ぼく     | 中山くん  | 女の子たち   | -     | -   | -      | ぼくが音楽とよび音楽について、どう思いますか。                                  | 読み手                     | テーマ    |     |





## 生活科教科書分析から考察する 小学校低学年における多文化共生教育の可能性と課題

山田 文乃

兵庫教育大学大学院連合 学校教育学研究科  
学校教育実践学専攻 学校教育方法連合講座

### Possibilities and Challenges of Multicultural Education in the Elementary School Lower Grades, Considered from Analysis of Daily Life Studies Textbook

YAMADA Ayano

the Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education,  
Hyogo University of Teacher Education

本論考では、多文化共生教育の観点から小学校生活科教科書における外国につながる人々や文化の描写を検討した。2017年告示の生活科学習指導要領では外国やその文化の学習に関する具体的な言及はなく、「など」という表現に含まれる多様な人々の一つである。にもかかわらず、教科書には多様な描写が見られた。

分析・考察の中で、ステレオタイプや偏見を助長するリスクが浮き彫りになった。外見的特徴を強調することで異なる文化をもつ人々を認識しやすくしているため、固定的なイメージが強調され、特にアジア系の子どもたちの存在が視認しにくい。また、外国につながる大人の描写も現実を反映しているとは言い難く、町で普段目にする働く姿が十分に描かれていない。さらに、町の多様性の描写が限られているため、特に外国人住民の少ない地域での文化理解を深める手段としての活用を考えると、工夫と改善が求められる。

教科書間の多文化共生教育への接続を意識した描写や記述には差異があり、これを是正するためには、学習指導要領における具体的な明示と方向性が必要である。教科書が「日本人／外国につながる人々」という二元論を超えた視点で、多文化共生社会の実現に向けた教育の進展に寄与する教育ツールとなり得る可能性が見い出された。

キーワード：多文化共生教育，小学校低学年，生活科，教科書分析，  
文化理解

#### 1. 研究の背景

本研究は、生活科教科書分析から小学校低学年における多文化共生教育の可能性と課題を考察することを目的とする。

義務教育段階の公立学校に、外国につながる子どもが多く在籍するようになり、コロナ禍下にお

いても外国籍や日本語指導が必要な児童生徒は増加傾向であった。この国内のグローバリズムに対し、中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）」（2021：74）や、文部科学省有識者会議「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」（2020：22-25）において、「日本

人を含む全ての児童生徒等」が多様性を尊重し、「異文化理解や多文化共生の考え方が根付くような取組」を進めることが重要であることや、「多様化する子供たちに対応して、個別最適な学びを実現しながら、学校の多様性と包摂性を高めることが必要である」（中教審答申 2021:24）ことが明記された。「日本人を含む全ての児童生徒等」というマジョリティを対象とした「異文化理解や多文化共生の考え方が根付くような取組」により、マイノリティ性への理解や共に生きていく上での意識や態度を学ぶ教育推進への道筋が見出された。

つまり、異なる文化をもつ仲間と共に学ぶ教室は、全ての子どもにとってグローバル化する現代社会を生きる力を育む場となり、教室の多様性・包摂性を高めることが教師に求められる役割となっている。多文化共生の視点を重視した方略は、欠かせないものになりつつあると言える。ただ前述の報告や答申には具体的な方策が明示されていない上、その方策の実現にも多くの困難が予想される。

本研究により、小学校生活科教科書の内容分析から多文化共生教育の契機を見つけ、実践的な教科書活用方法と、多文化共生教育実践にあたって小学校生活科教科書の可能性と課題を考察し、新たな知見を導き出すことをめざす。

## 2. 多文化共生教育とは

通常、Multicultural Education は「多文化教育」と訳され、日本では、1980年代半ばから海外の「多文化教育」について研究が始まった。当初は、外国研究が主流で、国内の多文化社会の状況や、その可能性について論じられることはなかった。むしろ、帰国子女教育や、開発教育の側から文化的多様性に対する認識の必要性が主張されていた。

（大阪市小学校国際理解教育研究会編 2003 : 32）。

この多文化国家の教育理念でもあり社会運動でもあった海外の「多文化教育」が広く紹介されはじめたのは、ニューカマーが急増した 1990 年代以降である（榎井 2008 : 9）。日本国際理解教育学会編「国際理解教育ハンドブック」（2015）や全国人権教育研究協議会編の「外国人と共に生きる地域・学校づくり」（2014）ではその定義において、

共にマイノリティの視点が挙げられている。偏見や格差を乗り越え、対等な扱いを求める実践から生み出された視点を含んでいると言える。

一方、「多文化共生」は 1990 年代初頭に生み出された和語であり（風巻 2017 : 201）、社会的に認知されたのは 1995 年阪神・淡路大震災の際に設立された「多文化共生センター」など市民運動によるものであり、日系人など外国人の激増とともに地方行政へと広がった（榎井 2008）。

山西（2022 ; 48）は「多文化共生」を、「個人そして社会レベルで、文化間の対立・緊張関係が顕在化するなかにあつて、人間が、問題・課題に即して、その対立・緊張関係の様相や原因を読み解き、協働してより公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に参加している動的な状態」と定義し、理念ではなく行為や行動として捉えている。

ただ、「多文化共生」の語は、風巻（2017 : 203）が榎井（2008 : 7）を引用して「多文化共生のバーゲン化」と指摘するように、多義的に使用され共通の認識は見られない。同様に、「多文化共生教育」と名がつく教育実践の扱うテーマや対象は千差万別の状態である。森茂・太田（2021 : 176）は、1990 年代以降新しく国際理解教育が向き合うことになった課題として「国内外の民族的・文化的多様性の尊重、保護、及び文化間の相互理解を促進し、それら多様な文化間の差別や対立を克服し、平和的共生に向けての受容的価値や態度の形成」を挙げ、この教育を「多文化教育」「多文化共生教育」と併記して同義的に使用しながら、その実践がグローバル教育や ESD など多岐に渡ることを明らかにしている。

一方、齋藤（2006 : 85, 77）は、「多文化教育」という言葉は、マイノリティの異質性を強調するような二項対立の教育と誤解されることが多く、その教育において「他者を理解し認めるとともに、自己を理解し受け入れるスキルを養うことはできない」とし、Multicultural Education をあえて「多文化共生教育」と訳した。

これまでの議論から「多文化教育」は欧米の多文化主義を理念とした教育を起点としており、マジョリティとマイノリティ 2 つの相対的關係性の改善を図る教育を指すことがあること、及び、「多

文化教育」と「多文化共生教育」が同一視されることで、在日外国人問題やアジア諸国との関係性など、日本独自の課題が見えにくくなるのが危惧される。また、その文言のまま、ある集団の生活様式や行動パターン、価値観など「文化」を教えると捉えることを回避し、異なる文化的背景をもつ人々との集団での関係性など実現の難しさを理解することも重要である。そこで、本稿では日本の文脈で検討を進めるため、日本生まれの「多文化共生教育」の語を使用する。

本稿では、「多文化共生教育」を、人権を基盤とし、多様性・包摂性のある公正な社会の実現を可能とする資質・能力、態度の育成及び意識の醸成を図る教育として捉える。多文化共生教育はすべての人を対象とした教育であり、多様な文化的背景をもつ人々との共生・協働を可能にする公正な社会を実現するために、マジョリティの特権性に気づき、マジョリティの構築した既存の仕組み、価値観や規範意識等を脱構築することを試みる。多文化共生教育は、背景となる文化の多様性多面性を重層的に捉え、個を尊重しエンパワメントする。多文化共生教育は、マイノリティ性が要因となって従来の学校文化等マジョリティ文化から排除・不可視化されている個人や集団の抱える困り感を可視化し、共有する。多文化共生教育は、マジョリティへの教育を中心に置きながら、その内容や活動自身がマイノリティのエンパワメントを内包したものとなる。このように多文化共生教育を捉え、論を進める。

### 3. 小学校低学年における生活科及び多文化共生教育実践に関する先行研究

多文化共生教育を学校教育で実践する際、教科指導の枠組みの延長として捉えることは、既存の教育システムを維持することにつながり、抜本的な改革が困難になる可能性が懸念される。そのため、多文化共生教育を、単に教科指導の範疇だけにとどめるのではなく、学校生活全般にわたる多文化共生を意識した学級・学校づくりを含む、広い視点で捉える必要がある。

とは言え、教科に位置付けて実践できる意義は大きい。

多文化共生教育の小学校低学年での実践実施を想定すると、教科に位置付く「生活科」は、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を育成するというその教科の特性上、重要な役割を担っていると言える。

学習指導要領第2章第5節生活（第3指導計画の作成と内容の取扱い2配慮）には、「(5)具体的な活動や体験を行うに当たっては、身近な幼児や高齢者、障害のある児童生徒などの多様な人々と触れ合うことができるようにすること」という表現が見られる。

小学校学習指導要領解説生活編（第5章指導計画の作成と学習指導 第4節 学習指導の進め方）には、「4. 児童の多様性を生かし、学びをより豊かにする」という項目があり、「多様性」という表現は見られる。多文化共生に直接つながるような「外国」「海外」「文化」「多文化」の表現は見当たらず、直接的に多文化共生教育の実践実施を後押しする内容の具体的な記載はほとんどない状態であると言えるだろう。

一方で、小学校低学年の生活科教科書を取り上げた先行研究として、鈴木（1994）の栽培野菜や調理に関する家庭科との接続、竹中（2022）の算数科や理科との接続、松島（2023）の比例的推論の基礎の形成に関わる音楽科との接続、上之園（2017）の地図の活用に関する社会科との接続、水引他（2021）の友達との関係づくりに関する道徳との接続など、他教科と接続させたものが見られる。しかし、生活科教科書分析から多文化共生教育との接続を検討したものは、管見の限り見られない。

義務教育が始まる小学校低学年から多文化共生教育の実践が期待されるが、その発達段階や学習指導要領に規定される学習内容との整合性もあり、小学校低学年を対象とした多文化共生教育の先行研究自体まだまだ少なく、山田（2019）に見られる実践研究はあるものの教科に位置付けたものは見られない。小学校低学年で使用される生活科教科書分析から多文化共生教育の可能性と課題を検討する意義はここにある。

#### 4. 研究方法

##### （1）研究方法

本研究では、外国につながる人々やその文化の描写に着目し、日本の小学校生活科教科書の内容分析を行い、教科書を契機とした多文化共生教育実践の可能性と課題を探究する。小学校生活科教科書から、外国につながる人々や外国文化に関する記述を抽出する。低学年という発達段階を考慮し、教科書中の本文テキストだけでなく、特にイラストや写真に着目し、その描写の内容、表現方法、文化的なステレオタイプなどの観点から分析する。その上で、教科書内にある多文化共生教育に関連する描写が、生活科の学習目標や学習指導要領とどのように関連しているかを考察する。教科書内の外国につながる人々や外国文化の描写の傾向や問題点を把握し、多文化共生教育の契機とするための可能性と課題を把握する。

##### （2）分析対象

2017年に文部科学省より告示された学習指導要領にもとづき、検定を経て2024年度から使用されている小学校の生活科教科書、東京書籍、大日本図書、学校図書、教育出版、信州教育出版、

光村図書、啓林館の上下巻、7種14点を分析対象とする。書名等は表1の通りである。

なお、教科書に描かれる傾向について発行者を特定して論述するのではなく、現行教科書の記述内容を巨視的に分析するため、分析に当たって個別の発行者名は記述せず、記号で表す。

##### （3）分析の観点

分析の観点は、どの発行者の教科書にどれだけ記述があるのかという量的な視点より、全体としてどのような記述があるのかという質的な視点で探索する。その際、多文化共生教育につながる象徴的な内容を取り上げるが、教科書中のテキストだけでなく、イラスト・写真に着目し、描写内容を分析する。例えば、外国につながる人々に関する描写と描写内容、特定の国や文化に対する一般化されたイメージや偏見の存在、あるいは異文化理解や多様性尊重への配慮の視点の有無を確認し、分析する。また、日常生活と教科書に描かれる外国に関する事柄を比較する。そして、外国に関する事柄の表現の有無や、その表現内容がどのようなニュアンスや意図をもっているかを検討する。

表1 分析対象の教科書一覧

| 発行者     | 教科書の記号・番号 | 教科書名                      |
|---------|-----------|---------------------------|
| 東京書籍    | 生活 117    | どきどき わくわく 新編 あたらしい せいかつ 上 |
|         | 生活 118    | あしたへ ジャンプ 新編 新しい 生活 下     |
| 大日本図書   | 生活 119    | 新版 たのしい せいかつ 上 だいすき       |
|         | 生活 120    | 新版 たのしい せいかつ 下 ひろがれ       |
| 学校図書    | 生活 121    | みんなとまなぶ しょうがっこう せいかつ 上    |
|         | 生活 122    | みんなとまなぶ しょうがっこう せいかつ 下    |
| 教育出版    | 生活 123    | せいかつ上 みんな なかよし            |
|         | 生活 124    | せいかつ下 なかよし ひろがれ           |
| 信州教育出版社 | 生活 125    | せいかつ 上 あおぞら               |
|         | 生活 126    | せいかつ 下 そよかぜ               |
| 光村図書    | 生活 127    | せいかつ たんけんたい 上 はじめてが いっぱい  |
|         | 生活 128    | せいかつ たんけんたい 下 はっけん だいすき   |
| 啓林館     | 生活 129    | わくわく せいかつ上                |
|         | 生活 130    | いきいき せいかつ下                |

出典) 文部科学省 HP 教科書目録 発行予定の教科書の一覧

## 5. 分析結果

生活科教科書には、写真やイラスト、吹き出し中など様々な形で、外国につながる人・もの・ことが描かれていた。それを、4つの視点で集約し、その描かれ方を分析する。それぞれの出典箇所を〔 〕でくくり、〔発行者・上下の区別：掲載頁または場所〕の順に記す。

### （1）共に学ぶ仲間としての外国につながる子どもの描写

まず、外国につながる子どもが「共に学ぶ仲間」として描かれているイラストに注目する。複数の発行者が提供する教科書には、異なる文化的背景をもつ子どもが、クラスメイトとして描かれている例が多く見受けられる。

たとえば、B社、C社、D社、G社は、外国につながる子どもをメインキャラクターとして位置づけている。B社の教科書には、メインキャラクターの4人のうち2人が外国につながる子どもとして描かれており、〔B上：スタートカリキュラム2-5〕では、一人が「黄色の髪色、ピンクがかった肌色、青い目の女兒」、もう一人が「クルクルとした髪型で、少し茶色が強い肌色、茶色い目の男児」として登場する。これらのキャラクターは、上巻・下巻を通じて登場し、その存在感を示し続けている。

C社の教科書では、〔C上：表紙裏〕において6人のメインキャラクターの1人として「いぶき」という名前の「肌色が他の子どもより少し濃く、強いくせ毛をもつ」男児が描かれている。この「いぶき」は、他の子どもたちのキャラクターと共に学習に参加する様子が上巻・下巻を通じて描かれている。

また、G社では、〔G上：表紙裏〕に「とむさん」という名前の男児が紹介されており、「肌色が少し濃く、クルクルとしたうねりのあるくせ毛の男児」として描かれている。

D社でも、メインキャラクターの5人のうち2人が外国につながると思われる子どもで、一人は「黄色い髪色で青い目の女兒」、もう一人は「クルクルした髪型で肌の色が少し濃い男児」として描かれている。これらのキャラクターを通じて、多様な文化背景をもつ子どもたちが「共に学ぶ仲間

として描かれていることが確認できる。

また、メインキャラクターとしてではないものの、イラストとして描かれる外国につながる子どもはどの発行者の教科書にも登場しており、他の表現方法よりも圧倒的にボリューム感をもって描かれることが多かった。例えば、〔E上：14〕では「肌の色が明るく、髪色が赤茶色の女兒」、〔E上：57, 78〕や〔E下：9, 13, 28〕には「肌が茶色い男児」がクラスメイトとして何度も登場している。

これらのイラストに描かれる子どもの特徴としては、一般的に「青い目、黄色や明るいベージュの髪色、そして明るい肌色」は女兒として、また、「茶色や黒などのクルクルとした髪型で、濃い肌色をもつ」のは男児として描かれる傾向が強い。

次に、共に学ぶ子どもたちが写真として掲載されているものに注目する。イラストと比べるとその表現の頻度は少ない。E社やG社の教科書では該当する写真が非常に少なく、見つけるのが困難であった。D社も同様で、〔D上：63, 104〕にかすかに確認できる程度である。しかし、A社、C社、F社では、写真を使って外国につながる子どもが「共に学ぶ存在」として積極的に描かれている。

例えば、〔C下：表紙〕では「クルクルした髪で少し濃い肌色の男児」が表紙に採用されており、また〔F上：3, 6, 9, 10〕〔F下：68, 76, 84, 85〕や〔C上：7, 9, 13〕では「明らかに外国の子どもと認識できる写真」が使用されている。これらの写真には「肌が白く金髪の女兒」や「肌が濃く、クルクルした髪型の男児」が登場し、小学校1年生が生活科を学び始める初期段階で外見の多様性に触れる機会が提供されている。

これらの写真に描かれる子どもの特徴も、イラスト同様に「青い目、金髪、明るい肌色の女兒」や「茶色や黒のクルクルとした髪型で濃い肌色の男児」として描かれることが多い。しかし、その一方で、〔C上：19, 33, 46〕には「外国の子どもかどうかは明確ではないものの、多様な背景をもつ子ども」が掲載されており、ステレオタイプではない描き方の工夫がなされている点も注目される。さらに、A社の教科書では〔A上：13, 15,

19, 23, 24]などに「肌が濃く、縮毛の女兒」が登場し、他社では明示的に描かれにくかった存在がクラスの一員として、上巻・下巻を通して、何度も登場していることが確認できる。

## （2）町に暮らす身近な存在としての外国につながる大人や子どもの描写

町に暮らす大人や子どものイラストは全体としてそれほど大きく描かれておらず、主に公園や町の様子を俯瞰する場面の中に小さく確認できる程度である。例えば、[E下：20-21]には、秋の町の風景の中でサクソフォーンを吹く濃い肌色の男性と、黄色い髪色でバイオリンを弾く男性の2人が描かれており、周囲の観客が拍手をしている様子が描かれている。その他、濃い肌色の男児が公園で遊んでいる様子や、和菓子屋で椅子に座りテレビの取材を受けようとしているオレンジ色の髪の女性の姿も確認できる。

特に注目すべきは、外国につながる大人が大きく描かれている2つのイラストである。[C下：60]では「図書かんをつかおう」という学習シーンにおいて、本を借りる列に黄色い髪色の大人の女性が並んでいる。このイラストからは、町に暮らしているからこそ図書館を利用しているという日常の一場面が理解できる。また、[F下：100]の「まわりの人に聞いてみよう」という単位では、「前の自分はどうだったのかな」という問いかけの下に4つのイラストが描かれている。その中の一つでは、濃い肌色の女兒が濃い肌色の父親らしき男性と共に、スマートフォンで祖父母と話しているシーンが描かれている。特に、このイラストは外国につながる人物のみで構成されており、女兒の父親が日本で共に暮らす存在であることが明示され、その祖父母も異なる文化的背景をもっているであろう事を推察できる点が重要である。

次に、写真に注目する。イラストと比較して、写真では町に暮らす外国につながる大人や子どもがより大きく、わかりやすく取り上げられている事例が多い。例えば、教職員として登場する写真としては[B上：4][C上：19]があり、これらは英語の絵カードやアルファベットが見えることから、英語を教える教師として学校で働いている存在であると推察できる。

また、家族としての外国につながる人々を描いた写真も数多く存在する。[F上：82]の「かぞくにこにこ大きくせん」では、民族的な色柄の衣装を着た母親と子どもが手をつないで買い物に行く様子が描かれており、[F上：90]の「クッキング大きくせん」では、母親と子どもが台所でレタスを切る様子が紹介されている。この単位では、祖父母と生活している子どもなど多様な家族形態が描かれ、外国につながる家庭もその一例として取り上げられている点が特徴的である。

さらに、「きらきらえがお見つけたよ」の[F下：73]では、外国人と思われる男性と日本人と思われる女性、そして2人の子どもが一緒に映っている。この写真は、家族と一緒に過ごす時間が「きらきらえがお」を象徴する場面として取り上げられ、国境を越えた家族の幸福の普遍性が感じられるようになっている。

町で働く外国につながる大人も写真で大きく取り上げられている。例えば、タイ料理店で働くアンさんが紹介されている[D下：27, 58, 61, 62, 66, 69, 72, 73, 74, 76]では、「見つけたよ 町のキラリ」という単位の中で、町の特徴を発見する一環としてアンさんという名前と共に写真も多く取り上げられている。写真には、アンさんが料理を作っている姿や店の前でチラシを配る姿、インタビューを受けているシーンが紹介され、子どもたちと交流する場面も描かれている。さらには、アンさんの顔と共に、そこから吹き出しで「ぜひ お店に 来て タイりょうりの べんきょうを して みて ください。」というメッセージが掲載されており、町に暮らす外国につながる人々が地域の一員として子どもの学習に協力する存在であることが伝わってくる。

他にも、町で働く外国につながる人々を描いた写真として[B下：79]があり、ここでは調理を担当していると思われる3人が大きな中華鍋をもっており、町で働く一員として紹介されている。

以上のように、外国につながる人々は、語学の専門家や料理人として働き、友達の家族として生活し、共に町に暮らす身近な存在として描かれている。イラストや写真を通して、異なる文化的背景をもつ人々が町の一員として当たり前存在し

ていることが、児童に自然に理解されるよう配慮された描写となっている。

### （3）町に存在する外国につながる文化に関する描写

町に存在する外国につながる文化は、特に飲食店や公共施設の多言語表記を通じて描かれている。例えば、[D下:29]では、前述のタイ料理店がイラストとして描かれている。このイラストには、ガネーシャ像やガパオライス、タイの国旗が、そこで働くアンさんと共に描かれており、「気がついた におい」という説明が加えられている。このように、日本とは異なる文化的背景をもつ人々が提供する食べ物の存在が強調されている。また、[D下:58]では、タイ料理店を通りかかる子どもの写真とともに、「タイりょうりやさんはいい においがするよ。また 行って みたいな」というコメントが添えられており、異文化との出会いを通じた興味や好奇心が描かれている。

さらに、[D下:125]では、「観光ガイドマップ」や「広域避難場所」の写真が掲載されており、その下には黒っぽい髪色の子どものイラストが「いろいろな ことばで 書かれていますね」と吹き出しで話している。隣には黄土色の髪色をもつ外国につながる子どものイラストが描かれ、「わたしにも 読めるよ。」と発言している。このような場面は、公共の場に多言語表記が存在することで、異なる言語的背景をもつ人々が町の中で共に暮らしていることを示唆していると言える。

同様に、[B下:35]の「町たんけんに出かけよう」という単元の「何の マークかな」という場面では、障害者マークや補助犬のマークとともに「津波ひなんビル」の表示が取り上げられている。この表示には、英語、中国語、韓国語、スペイン語で「津波避難ビル」であることが記されており、この多言語で表記されている点から、町には多様な言語的背景をもつ人々が存在していることが暗示されている。

これらの描写を通して、町に暮らす外国につながる人々の文化が、日常生活の中で自然に受け入れられ存在している様子が描かれており、多言語表記や異文化の食文化を通じて、児童が異なる文化に触れる機会が提供されていることが理解でき

る。

### （4）世界の挨拶等の文化紹介に関する描写

発展的題材として、世界の挨拶や文化の紹介が[D下:124-125]で扱われている。「せかいのなかま」というタイトルのもと、国名と国旗、世界に住む同じ年齢くらいの子どもの写真が掲載されており、12カ国の「こんにちは」と「ありがとう」といった挨拶、代表的な料理とその名前が紹介されている。また、「いろいろな 国があるんだね。」という吹き出しも添えられ、異なる文化への興味を引き出す工夫がなされている。

さらに、遊びとして「せかいのじゃんけん」が紹介されており、日本以外の3カ国（韓国、フランス、アメリカ）のじゃんけんのちがいが説明されている。例えば、「韓国では こう 言うよ。」「フランスでは 4 しゅるい あるんだよ。」「アメリカでは こうだよ。」という説明が、それぞれの国の子どもたちを描いたイラストから吹き出しで示されている。これにより、子どもたちが世界各国の文化のちがいを身近に感じることができ、共に学ぶなかまではないが、世界の子どもたちとのつながりが視覚的に表現されている。

また、英語の学習に関連する場面のイラストでは、黒髪の子どもの「わたしも せかいの人とお話できるように なりたいな。」と発言すると、隣に描かれた黄土色の髪の子どもの「わたしと れんしゅうしよう。Let's talk!」と英語で応じるシーンが見られる。このように、異文化をただ紹介するだけでなく、外国につながる子どもたちが教える役割を担い、かれらができることを示す場面を通じて、マイノリティのエンパワメントを促す重要な描写がなされている。

他にも、異文化に触れる機会として、特設ページ「たねのふしぎ」では、[B上:35]に「せかいで いちばん おおきい たね」が紹介されている。「ふたごやしの たね」が子どもの足の上に載せられている写真が掲載されており、「ひとの かおより おおきい」という比較を通じて、異なる国の自然に触れ、そこに住む子どもへ視点をつなげる機会を提供している。このように、単なる文化紹介にとどまらず、日本とは異なる国や文化とその文化的背景をもつ子どもへの理解を深める描写がな

されている。

## 6. 考察と課題

前章の分析では、小学校低学年の生活科教科書における外国につながる子どもや大人、文化の描写について検討した。本文中には外国につながる人々の具体的な記述は少ないが、イラストや写真を通して、共に学ぶ仲間や地域で働き暮らす人々として、多様な背景をもつ存在が視覚的に認識できる工夫が随所に見られた。かれらは旅行者ではなく、子どもと同じ地域で生活する住民として描かれ、異なる文化的背景をもつ人々が社会の一員として受け止められるよう表現されていた。また、外国につながる子どもたちがメインキャラクターとして繰り返し登場することで、日常生活での異文化との接触が少ない環境でも、多様性を当たり前のものであるとして受け止める素地を育むことが期待される。さらに、タイ料理や多言語表記など、異文化に触れる機会が提供されており、特に世界の挨拶や遊びの紹介を通じて、異文化が身近に感じられる工夫が見られた。これらの描写は、外国につながる人々や文化が、日常生活の中で自然に受け入れられ、多様性を尊重する教育的な意図が反映されているといえる。教師が異文化や多文化共生教育を進めるための導入としても活用でき、教育現場で文化理解を促進するための重要な役割を果たしていると言える。

一方で、小学校低学年における外国につながる人々の描写の限界および、ナショナル・カリキュラムとしての学習指導要領に基づく生活科としての限界等から課題も見えてきた。それを5つに整理する。

課題の1つめは、ステレオタイプや偏見の助長である。小学校低学年という発達段階において、視覚的にわかりやすい特徴を用いることで、外国につながる人々の存在を明示しようとしている。しかし、その認識のしやすさを追求するあまり、外国につながる子どもたちが「青い目と黄色や黄土色の髪色」、もしくは「茶色い濃い肌色とクルクルした髪型」といった固定的なイメージで描かれる傾向が見られる。このようなステレオタイプな描かれ方は、無意識のうちに固定観念を強化する

「隠れたカリキュラム」の存在を示唆している。

さらに、外国につながる子どもをより「多様に描いている」と見える一部の描写にも課題がある。例えば、[F上:3]の写真には5人の子どもが映っており、女兒・男児がそれぞれ2名ずついる。しかし、中央右にいる金髪の長髪で白い肌をもつ子どもは、蝶ネクタイと短パンを身に着けているため、性別が明確には判断しにくい。このような多様性を詰め込んだ描写は、外国につながる子どもにジェンダーレスの要素を重ねて表現しようとしたと考えられるが、外国につながる子どもであれば異文化を背景にして多様であることが当たり前、という別の偏見が潜んでいる可能性がある。

このようなステレオタイプの問題を解消するためには、すべての子どもたちを多様に描くことが重要であると考えられる。例えば、A社の教科書では、メインキャラクターが固定されず、さまざまな子どもたちが登場する。髪色においても、茶色だけでも複数の色が使われ、外見上のちがいがあがる子どもたちが自然に描かれている。D社の教科書でも、タッチの異なるイラストを活用し、多様な子ども像を描き出す工夫が見られる。他社においても、過去に作成されたイラストを部分的に再利用しつつも、多文化共生の視点を取り入れて再編されているように見られ、各発行者が現在、どのように子どもの多様性を視覚化できるか模索している様子がうかがえる。

その変化の一端として、ジェンダーレスの視点が強調されたイラストの存在が確認できる。例えば[B上:6]では、女兒と思われる顔つきの子どもにも長ズボンと青いランドセルを背負わせており、性別にとらわれない描写が試みられている。これにより、子どもの外見や性別に関する多様性が、より幅広く考慮されていることが示されている。

このように、ステレオタイプな描写を乗り越えるには、外国につながる子どもに限らず、日本の子どもたちも多様に描くことが必要であり、各発行者がその方向性を模索している現状が見取れる。

課題の2つめは、「明示しにくいちがいの気づき」の工夫である。特に、日本人と姿が似ているアジア系の子どもたちの存在を教科書には反映

しにくい問題が指摘される。かれらは日本国内で最も日常的に接する機会が多い存在であるにもかかわらず、外見的なちがいが少ないため、異なる文化的背景をもっていることが教科書上で認識されにくい。

生活科の教科書は、発達段階もあり、異文化を伝える際に主に外見のちがいを強調することが多い。しかし、外見だけに依存した描き方では、アジア系の子どもたちのように外見上のちがいが明確でない場合、異文化をもつ存在として認識されにくいという問題が生じる。そのため、教科書においては外見のちがいでなく、言語、生活習慣、宗教、価値観など、外見に現れにくい文化的多様性をどのように描写していくかが重要な課題となる。この点で、D社の教科書が町探検の活動を通してタイ料理店に焦点を当て、異なる文化に基づく学びの機会を提供している点は示唆的であると言える。異文化の象徴として料理や店舗の背景を活用し、視覚的な差異に頼らず文化的多様性を伝える工夫が見られる。今後は、外見に依存しない多様性の表現を、さらに幅広く教科書に取り入れていくことが、多文化共生教育の発展に寄与すると考えられる。

課題の3つめは、大人の描かれ方に関するものである。教科書において、外国につながる子どもたちが日本の子どもたちと共に学ぶ姿は描かれている一方で、大人たちが日本人と協働している様子はほとんど描かれていない。外国につながる大人は、主に語学教師や料理人といった専門職として登場するが、日本人と同じように日常生活を送る存在として描かれている例は、[C下:60]にある図書館で本を借りるイラストに限られている。

このような描写は、外国につながる人々が日本社会において「特別枠」の存在として扱われているという印象を与える可能性がある。しかし、現実には、介護施設のケアワーカーや農業・漁業従事者、コンビニエンスストアや居酒屋の店員など、外国につながる人々が社会の多様な分野で働き、地域社会を支えている。特に日常生活の中で接する可能性のある職業の描写が教科書で欠けていることは、現実の社会状況と乖離していると言える。

今後の課題としては、働く外国人の存在をどの

ように教科書に反映させ、どのような実態を小学校低学年の児童に提示していくかの検討である。外国につながる大人が日本社会で特定の専門性をもつ存在に限定されず、幅広い職業や生活場面で日本人と共に活動している姿を描くことが、文化理解や多文化共生の教育にとって不可欠である。また、こうした描写が児童にとって、外国人を「特別な他者」としてではなく、社会の一員として自然に受け入れる素地を育むことにつながるだろう。

課題の4つめは、町の多様性の描き方に関するものである。今回の改定では、D社がタイ料理店に焦点を当て、町における外国文化をクローズアップしている。しかし、それ以外の教科書では、外国料理店の看板や町のグローバル化に関連する描写がほとんど見られない。案内板の英語表記に関しては、災害時の対応として数社で取り上げられるようになっているが、日常的な多文化の存在を強調する表現は限られている。

外国につながる子どもの少数散在地域では、日常的に外国文化に触れる機会が少ない。そのため、町の多様性をより積極的に描写した教科書を通して町のグローバル化や文化の多様性に触れることには、大きな教育的意義がある。特に、マジョリティである日本人の児童に対して、身近な町の中に異なる文化や言語が共存していることを示すことは、多文化共生の意識を養うための重要な一歩となる。

課題の5つめは、他のマイノリティ性に関する描写との格差である。現在、学習指導要領において多文化共生教育に関する明確な位置づけがないため、発行者はその描写に苦慮している様子がうかがえる。多文化共生をテーマにした描写が発展的課題や単元間の補足的な情報として扱われる場合もあり、発行者によって取り扱い方に大きな差異が生じている。

また、教科書間の格差を生む要因ともなっている。そのため、多文化共生に関する題材が豊富な教科書を使用する子どもたちと、そうでない教科書を使う子どもたちが触れる世界は大きく異なる。この格差は、文化理解や多様性に対する認識の広がりに影響を与えかねない。教育の公共性を確保するためには、外国人や外国文化に関する記述を

具体的に生活科の学習指導要領に位置づけ、多文化共生への理解を深めることが、教育の質の向上と社会の多様性への適応に寄与するだろう。

## 7. おわりに

本稿では、多文化共生教育の推進を視点に、小学校生活科の教科書における外国につながる人々や文化の描写について検討した。2017年告示の学習指導要領では、外国につながる人々への直接的な言及は少なく、「等」や「など」といった表現に留まっているものの、教科書の内容は多岐に渡っていた。本稿では、その発達段階やナショナル・カリキュラムとしての限界から、いくつかの課題を明らかにした。

第一に、外国につながる子どもの描写においては、ステレオタイプや偏見を助長しないような配慮が求められる。教科書は外見的特徴や文化的ちがいを強調することで認識のしやすさを追求しているが、その結果として、青い目と黄色い髪といった固定的なイメージに陥る危険性がある。また、外見では表現しにくい文化的ちがいをどのように工夫して描写するかが重要な課題となっている。

さらに、外国につながる大人や町の描かれ方には現実とのギャップがしばしば見られる。例えば、外国につながる人々がどのように働き、町の多様性をどのように教科書に反映させるかという点で、現実社会との乖離が確認された。外国につながる人々が単なる専門職としてではなく、日常生活を共にする存在として描かれることが必要である。

また、教科書はマジョリティ向けに作成されているが、マイノリティの子どもたちが違和感を抱かないよう、多様性を尊重した描き方が重要である。他の人権課題と同様に、文化や多様性の描き方が学習指導要領に明確に位置付けられることにより、教科書を通じて多文化共生教育を一層推進できる可能性が広がるだろう。

特に、アジア系の子どもの存在を認識させる工夫が求められる。[F 下：101]にある金髪の白人女兒の写真に、彼女が「水上アリサ」と署名している場面は、その名前から異なる文化的背景を可視化する一例である。こうした事例を参考に、名札やワークシートに中国や韓国の名前を漢字やカ

タカナで記載するなどして、アジア系の子どもの存在を明示する工夫が有効である。

多文化共生教育を議論する際に重要なのは、「日本人／外国につながる人々」という固定的な二元論的枠組みを再考する視点である。国内のグローバル化が進行する現代において、黒髪の日本人と黄色や縮毛の髪をもつ外国人という対立的な描写は、異質性を強調しすぎており、多様性を理解する上での障壁となる。多文化共生教育を推進するためには、このような関係性を再考し、より広範な多様性を描くことが重要である。

A社の教科書では、すべての子どもが個々の存在として描かれ、共に学び、成長していく姿が表現されている。こうした描写によって、二項対立からの脱却が図られ、多様性の尊重が促されている。一方で、教科書は社会の現実を反映する役割も担っており、あまりに現実離れた表現や、実在しない髪色や髪型を含む描写が学びにどこまで許容されるかについては、さらなる議論が必要である。

マジョリティの中に文化的・言語的に異なるマイノリティが存在するという図式を超え、より広範な視点から「国民国家」という枠組みを越えた「市民性」概念を中核に据えた多文化共生教育が求められている。こうした多文化共生社会の実現に向けた教育の進展に、教科書が重要な教育ツールとなり得る可能性が見い出された。

※本論考は、博士論文「多文化共生教育を推進する教師文化に関する研究—大阪市の人権教育の文脈から—」の補論として掲載予定である。

## 【引用文献】

- 上之園公子 2017「小学校教科書における地図の活用に関する調査—小学校第2学年生活科を例として—」比治山大学・比治山大学短期大学部『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』3, pp.30-36
- 榎井縁 2008「「多文化教育のいま」を考えるにあたって」解放教育研究所編『解放教育』493号 明治図書, pp.7-23
- 大阪市小学校国際理解教育研究会編 2003『国際理

- 解教育と人権 互いの人権を尊重し、地球上の人々と共に生きる子どもを育てる』解放出版社 風巻浩 2017「多文化共生教育を実践できる教員の養成を」解放出版社『部落解放』748, pp.201-214
- 公益財団法人全国人権教育研究協議会編 2014『人権教育実践ブックレット 3 多文化共生社会と人権教育 part2 外国人と共に生きる地域・学校づくり』公益財団法人全国人権教育研究協議会 齋藤眞宏 2006「多文化共生教育:バンクス, ゲイ, グラント, スリーター, ニエトの視点から」『旭川大学紀要』61, pp.63-87
- 鈴木洋子 1994「生活科における調理の扱い」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』17-3, pp.29-34
- 竹中真希子・辻宏子 2022「小学校生活科の教科書における科学」日本科学教育学会『日本科学教育学会研究会研究報告』36-4, pp.33-36
- 中央教育審議会 2021「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)」
- 日本国際理解教育学会編 2015『国際理解教育ハンドブックーグローバル・シティズンシップを育むー』明石書店
- 松島充 2023「比較的推論の基礎の形成に関わる活動ー身体化認知の視点から見た小学校低学年の音楽科と生活科ー」日本科学教育学会『日本科学教育学会第47回年会論文集』, pp.45-48
- 水引貴子・歌川光一・濱野義貴 2018「友達との関係づくりをめぐる小学校第1学年の顕在的カリキュラムの検討ー生活科教科書と道徳の読み物教材の比較からー」『敬心・研究ジャーナル』21, pp.129-134
- 森茂岳雄・太田満 2021「多文化教育としての国際理解教育の授業はどうあるべきか」『国際理解教育を問い直すー現代的課題への15のアプローチ』明石書店, pp.176-190
- 文部科学省 2017「小学校学習指導要領(平成29年告示)」
- 文部科学省 2017「小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説生活編」
- 文部科学省外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議 2020「外国人児童生徒等の教育の充実について (報告)」
- 文部科学省 HP 教科書目録 (発行予定の教科書の一覧) [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/mokuroku.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/mokuroku.htm) (2024年10月23日閲覧)
- 山田文乃 2019「外国にルーツをもつ児童に寄り添った多文化共生教育実践 ー小学校低学年における『グローバル社会に生きる資質・能力の育成』の可能性と課題ー」日本国際理解教育学会『国際理解教育』25 明石書店, pp.87-97
- 山西優二 2022「多文化共生」『現代国際理解教育事典』明石書店, p.48

令和5年度 公益財団法人教科書研究センター  
大学院生の教科書研究論文助成金 論文集

---

令和7(2025)年1月31日  
公益財団法人 教科書研究センター  
理事長 千石 雅仁  
東京都江東区千石1丁目9番28号  
〒135-0015 電話 03-5606-4311 FAX. 03-5606-3044  
URL:<https://textbook-rc.or.jp>