

令和6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  
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6年度に採択され、助成金の交付を受けた10件の論文をまとめたものである。今年度も「優秀賞」を設け、選考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8(2026)年1月31日

公益財団法人教科書研究センター

### ■優秀賞

古川 祐太朗 (筑波大学大学院 英語教育学サブプログラム (旭市立飯岡中学校))

「英語科教科書における視覚的補助 (Visual Aids) の使用状況と視覚的補助の英文要約における有用性」

### ■令和6年度 スケジュール

令和6年4月20日	応募開始
7月31日	応募締切 (25件応募)
8月1日～10月31日	審査期間
10月末	結果発表 (10件採択)
11月14日	スタートアップミーティング開催
令和7年10月31日	論文提出

### ■令和6年度 実施結果

応募件数	25件、16大学院
採択件数	10件、9大学院
助成金交付件数	10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6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  
英語科教科書における視覚的補助 (Visual Aids) の使用状況と視覚的補助の英文要約における有用性  
筑波大学大学院 英語教育学サブプログラム 古川 祐太郎 (指導教員: 土方 裕子) ……7
2. 高等学校家庭科教科書に投影される家族モデル—ケア記述の量的分析を通して—  
兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 岩崎 凌一 (指導教員: 永田 智子) …… 21
3. 高等学校国語教科書における論理的文章を「書くこと」教材の分析  
—「推敲, 共有」の指導過程を中心に—  
名古屋市立大学大学院 人間文化研究科 片田 智香子 (指導教員: 山田 美香) …… 33
4. 小中学校社会科の教科書における協働を促す手立てに関する研究  
—登場人物の発話・表情に着目して—  
信州大学大学院 教育学研究科 齊藤 陽花 (指導教員: 佐藤 和紀) …… 45
5. 国語科教員の評論文教材の学習の手引きの活用意識に関する調査  
—定番教材の「学習の手引き」等の分析とインタビュー調査を通じて—  
京都教育大学大学院 連合教職実践研究科 愼野 拓海 (指導教員: 植山 俊宏) …… 59
6. 小学校算数科の教科書に見られる「割合」に関する教材の研究  
—教科書分析と実態調査をもとに—  
熊本大学大学院 教育学研究科 古江 昂志 (指導教員: 吉村 昇) …… 71
7. 小泉文夫の音楽教育思想はわらべうた教材にいかにか結実したか  
—1970-1980年代の小学校音楽科教科書・教師用指導書を対象とした分析—  
埼玉大学大学院 教育学研究科 逸見 友花 (指導教員: 森 薫) …… 83
8. 高等学校「総合的な探究の時間」の課題設定プロセス再考  
—7種類の探究教材の分析に基づく検討と提案—  
東北大学大学院 教育学研究科 三浦 奈々美 (指導教員: 青木 栄一) …… 93
9. 小学校外国語科の学習者用デジタル教科書に関する研究  
—機能分類と授業での使用実態を中心に—  
筑波大学大学院 人間総合科学学術院 村田 みのり (指導教員: 名畑目 真吾) ……105
10. 中高英語教科書におけるリーディング活動の分析  
—グラフィックオーガナイザーを中心に—  
千葉大学大学院 教育学研究科 若松 千智 (指導教員: 星野 由子) …… 115

## CONTENTS

1. The Use of Visual Aids in English Textbooks and Their Usefulness in English Summary Writing  
FURUKAWA Yutaro (University of Tsukuba (Iioka Junior High School)) …… 7
2. Family Models Projected in High School Home Economics Textbooks - A quantitative analysis of written content on care -  
IWASAKI Ryoichi (Hyogo University of Teacher Education Graduate School of Education) …… 21
3. An Analysis of Teaching Materials Focused on Writing Logical Texts in Japanese High School Language Textbooks - With a Focus on the Learning Processes of Revising and Sharing Writing -  
KATADA Chikako (Graduate School of Humanities and Social Sciences, Nagoya City University) …… 33
4. A Study on Measures to Promote Collaboration in Elementary and Junior High School Social Studies Textbooks—Focusing on Characters' Speech and Facial Expressions—  
SAITO Haruka (Graduate School of Education, Shinshu University) …… 45
5. A Study on Japanese Language Teachers' Awareness of Utilizing “Learning Guides” for Critical Essay Materials - Through Analysis of Staple Materials' “Learning Guides” and Interview Surveys –  
SHINNO Takumi (Kyoto University of Education) …… 59
6. Research on Teaching Materials Related to "Ratio" in Elementary School Mathematics Textbooks - Based on Textbook Analysis and Empirical Survey -  
FURUE Takashi (Graduate School of Education, Kumamoto University) …… 71
7. How Fumio Koizumi's Music Education Philosophy Realized in Warabe-uta Teaching Materials:An Analysis of Elementary School Music Textbooks and Teacher's Guides from the 1970s to 1980s  
HEMMI Yuka (Graduate School of Education Saitama University) …… 83
8. Rethinking the Question-Setting Process in Inquiry-Based Learning:Examination and Proposal from Seven Learning Materials  
MIURA Nanami (Graduate School of Education, Tohoku University) …… 93
9. A Study of Digital Textbooks for Elementary School Foreign Language Learners - Classification of Functions and Their Application in Classroom Practice -  
MURATA Minori (University of Tsukuba, Graduate School of Comprehensive Human Sciences) …… 105

10. A Study on Reading Activities in English Textbooks Used in Japanese Junior High Schools and High Schools: Focusing on Graphic Organizers  
WAKAMATSU Chisato (Graduate School of Education, Chiba University) … 115

## 英語科教科書における視覚的補助 (Visual Aids) の使用状況と 視覚的補助の英文要約における有用性

古川 祐太郎

筑波大学大学院 英語教育学サブプログラム (旭市立飯岡中学校)

### The Use of Visual Aids in English Textbooks and Their Usefulness in English Summary Writing

Furukawa Yutaro

University of Tsukuba (Iioka Junior High School)

本研究は、日本の中高教科書に掲載される視覚的補助 (visual aids) の特徴と、それらが英文要約パフォーマンスに与える影響を検討したものである。背景には、新学習指導要領 (MEXT, 2018) が重視する「読んで書く」統合的スキル活動の推進がある。要約は高い言語処理を必要とし、L2 学習者にとって困難なタスクであるが、読解を支援する視覚的補助が効果的であることが先行研究 (Mede, 2010; Majidi & Aydinlu, 2016; Asilestari et al., 2025) で示唆されている。そこで本研究は、①教科書における視覚的補助の特徴を明らかにすること、②それらが英文要約パフォーマンスを向上させるかを検証することを目的とした。

調査1では、中学校6社18冊・高校5社45冊の英語教科書を分析し、英文要約に活用可能な視覚的補助を4種類 (イラスト, アウトライニングリッド, グラフィックオーガナイザー, 階層的要約) に分類して割合を算出した。結果として、両校種でアウトライニングリッドの割合が最も高く、中学で50.8%, 高校で42.0%を占めた。中学では会話文理解を促すイラストの割合も22.9%と高く、低熟達者への支援的役割が示唆された。一方、高校では階層的要約 (30.8%) の比率が上昇し、「読んで書く」活動が増加している傾向が見られた。出版社別では、数研出版がグラフィックオーガナイザーを多用し、他社はアウトライニングリッドと穴埋め要約を重視していた。これらの差は教材設計の目的の違いを反映しており、教科書選定の参考指標となり得る。

調査2では、茨城県の高校1年生58名を対象に、イラストおよびグラフィックオーガナイザー (GO) の有無による要約パフォーマンスの差を検証した。三省堂『MY WAY』(イラスト) と数研出版『BLUE MARBLE』(GO) を用い、40分間で100~120語の英文要約を作成させた。Li (2014) の4観点ルーブリック (Main Idea, Integration, Language Use, Source Use) で評価し、分散分析を実施した結果、クラス効果は非有意であったが、視覚的補助の主効果が有意 ( $F(2,112) = 41.59, p < .001, \eta^2 p = .43$ ) であった。平均得点は、GO有り群13.97, イラスト有り群12.59, 統制群 (視覚的補助なし) 約9点であり、GO使用が最も高い効果を示した。GOは段落構成や対比を視覚化し、情報統合や言い換えを促した点が有効要因と考えられる。

以上より、教科書における視覚的補助は情報整理を重視したアウトライニングリッドが中

心である一方、要約力向上には GO の導入が最も効果的であることが明らかになった。現行教科書での掲載率は低いですが、GO は文章構造の理解と再構成を支援し、読んで書く統合型タスクの促進に寄与する。したがって、今後の教材開発および英語教師の要約指導において、グラフィックオーガナイザーを積極的に活用することが求められる。

キーワード：視覚的補助，英文要約，グラフィックオーガナイザー，イラスト

## 1. はじめに

### (1) 研究背景

新学習指導要領では、4 技能の活動を個別で扱うのではなく、統合的な技能活動を行うことを推奨している (MEXT, 2018)。特に、「読んだ内容に基づいて書く」といった統合的な技能活動に取り組む学習者は、高い英語能力を有している傾向があるとされている。読んで書くというタスクの中でも、要約は本文から重要な情報を特定し、それを簡潔かつ一貫性のある形に言い換える必要がある (Taylor, 1986)。これは、第二言語 (L2) 学習者や英語を外国語として学ぶ (EFL) 学習者はもちろん、母語話者、そして教師にとっても難しいことである。実際、実用的な要約に関する指導や適切な評価に焦点を当てた研究は多く行われているものの、日本の教育現場では L2 の要約指導が不十分である (Kato, 2022) とされている。2024 年から、実用英語技能検定の 2 級、準 1 級、1 級におけるライティングテストで英文要約が導入された。この傾向から英文要約の指導の重要性やパフォーマンス向上の必要性が期待されている。

学習者は、英文要約をする際、文章を理解するために、ディスコースマーカーへの着目 (Al Qahtani, 2015; Lahuerta Martines, 2009) やキーワードに目印やハイライトをつける (Dunlosky et al., 2013) といった読解方略を活用する。他にも、教師による背景知識の導入 (Bensalah & Gueroudj, 2020) や視覚的補助の活用 (Halwani, 2017; Leopold et al., 2015) も方略として認知されている。

本研究では、日本人 EFL 学習者の英文要約パフォーマンス向上と英語教師の英文要約指導の実践的な取り組みへの示唆を目的に、方略の 1 つである視覚的補助の活用 に焦点を当てる。日本人 EFL 学習者である生徒と英語教師が、普段の授業で使用する教科書には、どのような視覚的補助が使用

されているのか、英文要約の必要性が日本の英語教育で高まっている中で、視覚的補助が英文要約に活用することが効果的であるのか、現状としては明らかになっていない。

### (2) 英文要約

英文要約は、テキストを読み、その主要な内容を抽出し、自分の言葉で簡潔に言い換えるタスクである。Kintsch & Van Dijk (1978) は、英文要約は原文の理解、主要アイデアの要約による自身の言葉での再表現、そして意味命題を特定して一貫性のある形で再表現する、といった 3 つのプロセスからなると提案した。読者は、個々の単語を認識し、それらの関係を理解し、命題を統合することで文章を理解する。このプロセスは、「マイクロ構造」と呼ばれる。マイクロ構造には、文同士の繋がり、局所的な一貫性、文法的及び語彙的關係、文間の接続詞などが含まれる。このマイクロ構造内で情報を統合することによって、より高次の意味構造である「マクロ構造」が導出されるのである。マクロ構造は、主要なテーマや重要なアイデア、全体的な一貫性などが挙げられ、文章構成や流れを把握するのに不可欠である (Kintsch & Van Dijk, 1978)。要約は、複雑で再帰的な読解や文章生成をする作業であり、かなりの認知的負荷をもたらすことから、日本人のような EFL 学習者だけでなく、英語母語話者にとっても難しい (Keck, 2006) と言われる。読解力、文章生成スキル、パラフレーズといった言語的知識を必要とし、特に低熟達の L2 学習者にとって非常に難しい課題である (McDonough et al., 2014)。

英文要約に必要なスキルとそれらのスキルを包括的に評価するためには、ルーブリックを使用することが求められる。Li (2014) が示すルーブリックは、4 つの項目から構成されており、それぞれの項目で 6 段階評価になっている。1 つ目の

「Main Idea Coverage」では、主要なアイデアをどのくらい網羅しているかを評価している。2 つ目の「Integration」では、論理的に文の順序を並び替えて、統合した例を示し、原文の全体的な解釈を示しているかどうかを評価する。3 つ目の「Language Use」は、構文の多様性や適切な単語の選択など、一貫した言語運用能力を示している。最後4 つ目の「Source Use」は、原文の正確な使用に加えて、要約者自身の言葉や文構造で行われているかに焦点が当てられている。このように、英文要約に必要なスキルが示されているルーブリックは、評価のためのガイドラインとしての役割だけでなく、学習者が英文要約パフォーマンスを向上させ、教師の要約指導の質を高める基準にもなり得る。

英語教師は、学習者に対して、英文要約スキルやストラテジーを指導することで、学習者の英文要約パフォーマンスの向上に重要な役割を果たしてきた (Khazaal, 2019)。Mallahi (2022) は、イランの EFL 学習者に対して、英文要約ストラテジーの使用と英文要約パフォーマンスの関係を調査し、ストラテジーを効果的に活用する学習者ほど、パフォーマンスが向上すると明らかにした。Ahn (2022) も英文要約スキルの指導が韓国の EFL 学習者の英文要約パフォーマンスが向上するかどうかを調査した。結果、指導後に主要なアイデアや補足情報の認識、効果的な言い換えが有意な向上を示したと明らかにしている。このように、英語教師による英文要約スキルやストラテジーの指導が、学習者の英文要約パフォーマンスを向上させていることから、益々、英語教師による英文要約指導を充実させていくことが求められる。

### (3) 視覚的補助

EFL 学習者に対する英文要約指導において、スキルやストラテジーの指導が効果的とされる中で、視覚的補助の活用は、重要なストラテジーの1 つである (Guo et al., 2020; Halwani, 2017; Huang, 2019)。Mede (2010) は、文章構造を視覚化した教材が、EFL 学習者のリーディングに対する態度の面で肯定的な影響を与えると主張した。また、Majidi & Aydinlu (2016) は、イランの高校生を対象に、視覚的補助が英文読解に与える効果を調査した。参

加者は、物語における冒頭の絵、クライマックスの絵、結末の絵、そして絵なしの4群に分けられ、それぞれの群が読解テストを受けた。点数を比較した所、絵を見た視覚的補助の群は、読解スコアに有意な正の効果を与え、その中でも物語の冒頭を見た群が最も高いスコアを示した。以上の結果から、読解前に視覚的補助を取り入れることで、英文読解の指導効果が高まると明らかになった。最新の研究では、Asilestari et al. (2025) も、EFL 学習者に、視覚的補助を加えた教材が英文読解にどのような影響を与えるのか、縦断的実験を通して調査した。インドネシアの大学に通う EFL 学習者は、視覚的補助を含む教材を読んだ実験群とテキストのみの教材を読んだ統制群に分けられ、事前事後の読解スコアを比較した。結果は、視覚的補助を使用した実験群の読解スコアが有意に向上し、視覚的補助が学習者の情報整理や統合を容易にする、結果、読解力を高めることを明らかにした。

しかし、視覚的補助を1つにまとめるは出来ない。例えば、Grabe & Stoller (2019) は、学習者が文章構造を効果的に整理して理解するための視覚的補助を8種類紹介している(意味マップ、予測ガイド、概念マップ、アウトライニングリッド、ベン図、ツリーダイアグラム、階層的な要約、グラフィックオーガナイザー)。先に述べた Majidi & Aydinlu (2016) の研究でも扱った視覚的補助であるイラストは、他にも Sasaki (2020) で、リテリングなどの生産的な活動において効果的であること述べている。他にもイラストの視覚的補助が文章理解に良い影響をもたらすと報告する研究も多い (Gambrell & Jawitz, 1993; Pike, 2010)。

このように、視覚的補助は、複数種類がある中で、英文読解と頻繁に結び付けられるのはグラフィックオーガナイザーである。グラフィックオーガナイザーは、読解力を向上させる効果的なツールとして認識されている (Grabe & Stoller, 2019; Imsa-ard, 2022)。しかし、グラフィックオーガナイザーは、英文読解だけでなく、読んで書くといった技能統合型タスクでも実用的である。Chigbu et al. (2023) は、エッセイライティングにおいてグラフィックオーガナイザーの使用が、論理的に構造化された一貫したエッセイを作成するのに役立つ

つと主張している。また、Zainudin et al. (2021) は、グラフィックオーガナイザーを使用した実験群と使用しなかった統制群の英文要約スコアを比較し、実験群が優れた成績を収めたことを明らかにした。このように、視覚的補助の中でもグラフィックオーガナイザーは、様々なタスクに活用できる汎用性とパフォーマンスの向上に寄与していることが多くの研究を通して明らかになっている。しかしその中でも、視覚的補助と英文読解の関係性に焦点を当てた研究は多い一方で、視覚的補助と英文要約パフォーマンスの結びつきが強い研究は、少ないのが現状である。

#### (4) 本研究について

本研究は、2つの調査によって構成される。

1つ目の調査では、中学校と高校の現行の英語科教科書に掲載される、英文要約に活用可能な視覚的補助にどのような特徴があるのか明らかにする。読後活動などで使用する視覚的補助の中でも、英文要約に活用可能なものを抜粋し、視覚的補助の傾向を明らかにすることで、英語教師の英文要約指導の向上に繋げると共に、教科書作成の1つの指標として提示することが目的である。

2つ目の調査では、現行の高校の教科書に掲載される視覚的補助の中から、イラスト(写真)とグラフィックオーガナイザーを抜粋し、2つの視覚的補助が英文要約パフォーマンスにどのような影響を与えるのかを明らかにする。視覚的補助が英文要約パフォーマンス向上に効果的であることは先行研究でも示されているものの、現行の教科書に掲載される視覚的補助を扱った研究はほとんどない。逆に、現行の英語科教科書に掲載される視覚的補助でも効果を示すことが出来た場合、学習者だけでなく、英語教師にも実践的な示唆を与えることができる。以上を踏まえ、本研究では、2つの検証課題を立てた。

#### 検証課題 (Research Questions; RQs)

**RQ1:** 教科書に掲載されている英文要約に活用可能な視覚的補助には、どのような特徴があるのか。

**RQ2:** 教科書に掲載される視覚的補助は、英文

要約パフォーマンスを向上させるのに効果的か。

## 2. 調査1

**RQ1:** 教科書に掲載されている英文要約に活用可能な視覚的補助には、どのような特徴があるのか。

### (1) 分析資料

調査1では、現行の学習指導要領に基づく中学校と高校(英語コミュニケーション)の英語科教科書を扱った。中学校では、東京書籍(NEW HORIZON)、開隆堂(Sunshine)、三省堂(NEW CROWN)、教育出版(ONE WORLD)、光村図書(Here We Go!)、啓林館(BLUE SKY)、計6社の3学年分を足した計18冊の教科書を分析対象とした。一方、高校では、東京書籍(All Abroad, Power On, ENRICH LEARNING)、開隆堂(Amity, APPLAUSE, Ambition)、三省堂(CROWN, MY WAY, VISTA)、啓林館(ELEMENT, LANDMARK, LANDMARK Fit)、数研出版(BLUE MARBL, BIG DIPPER, COMET)の計5社のそれぞれ3冊、そして3学年分の計45冊の教科書を分析対象とした。

### (2) 分析対象の視覚的補助

調査1では、教科書の各レッスンの本文と通常レッスンよりも文章量が多い追加分の文章の2種類を対象とした。視覚的補助は、文章の後にある、内容を振り返るための読後活動としてタスクなどで使用されているものを扱った。しかし、本調査での視覚的補助の定義は、「英文要約を書く際に活用可能なもの」としており、内容理解問題などで頻繁に見られる通常の選択肢問題や、英語や日本語を用いて問いに回答する問題、自分の考えや意見を書く自由記述問題などは含んでいない。

教科書に掲載されている英文要約時に活用可能な視覚的補助として、本調査では、Grabe & Stoller (2020)の8種類の指標(1. 意味マップ、2. 予想ガイド、3. 概念マップ、4. アウトライングリッド、5. ベン図、6. 樹形図、7. 階層的要約、8. グラフィックオーガナイザー)に基づいている。しかし、実際の中学校、高校の教科書に掲載されている視覚的補助の種類の数と現状を考慮し、

本調査では、改めて以下の4つの指標を設定した。

① イラスト(主にリテリングの活動で使用され、複数のイラストや写真が文章構成に沿って並んでいるもの。)

② アウトライニングリッド(内容を整理するための表やチャート。文章構成に焦点を当てているというより、情報の分類や比較を扱っているもの。)

③ グラフィックオーガナイザー (GO) (矢印などを使用しながら文章構成や内容をわかりやすく簡略化したもの。)

④ 階層的要約 (穴埋め要約を指す。厳密には、視覚的補助ではないが、英文要約という点で、他の視覚的補助との割合で比較するために、調査1ではカウントする。)

### (3) 分析

調査1では、中学校と高校の英語科教科書で使用されている視覚的補助の種類を、対象とした英文要約に活用可能な視覚的補助を全てカウントしたものを100%とし、先に示した4種類の視覚的補助がどのような割合で使用されているのか、学校種ごとに算出した。加えて、教科書会社が使用している視覚的補助の傾向を把握するために、教科書会社ごとの視覚的補助の割合も算出した。学校種ごとの視覚的補助の割合に関しては、

学校間での共通点や違いを明らかにする。特に、中学生と高校生という英語運用能力に差があることを踏まえながら、多く掲載されているものとそうでないものを整理する。一方で、追加分析の教科書会社ごとの視覚的補助の割合に関しては、各学校の教科書選定の1つの材料として提示する。

### (4) 結果と考察

以下の表1は、校種ごとの視覚的補助の割合をまとめたものである。中学校に関しては、アウトライニングリッドが半数以上を占めていることが大きな特徴である。会話文や説明文の内容を、表やチャートを使用しながら、内容理解を促進しようとしている意図が伺える。中学校の教科書が扱う文章は、説明文はもちろんあるものの、登場人物による会話文が多く見られる。視覚的補助では、登場人物の特徴、登場人物の考えや意見を表で示すことで情報を整理する傾向があると言える。

表1 校種ごとの視覚的補助の割合

校種	GO	グリッド	イラスト	穴埋め
中学	11.9	50.8	22.9	14.4
高校	14.6	42.0	12.6	30.8

注) GO : グラフィックオーガナイザー

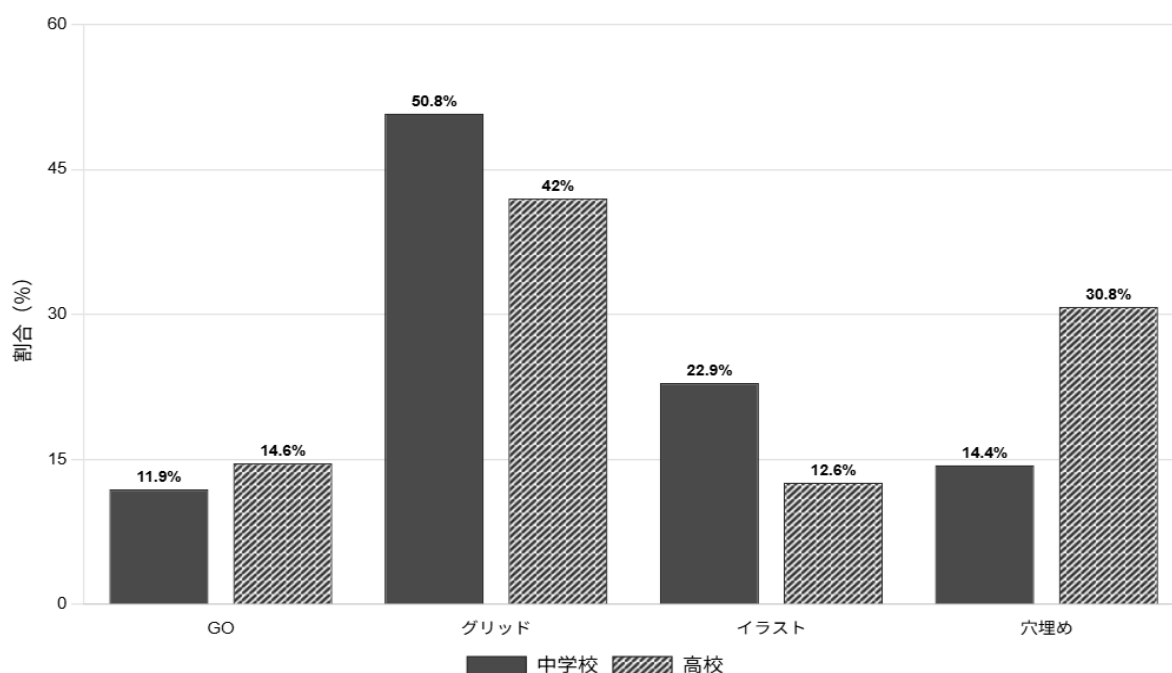


図1 校種ごとの視覚的補助の割合

次に高い割合を占めた視覚的補助は、イラストである。中学校の教科書におけるイラストは、リテリングで使用されるような文章の流れがわかる。複数枚のイラストだけではなく、会話の一部分を切り取った1枚のイラストが多く見られた。Guo et al. (2020) は、児童を対象に絵を提示してストーリーの内容把握と想起を助けることを明らかにしたが、特に年齢や熟達度が低い生徒にとって絵やイラストは、内容理解の足場掛けとなる可能性も考えられる。グラフィックオーガナイザーは、約10%に留まった。中学生の段階での英文要約は、先行研究でも述べた通り、EFL 学習者にとって認知的負荷が大きいタスクである中で、階層的な要約が約15%であったことは興味深い。文部科学省が新学習指導要領で述べていた、中学生の内から読んで書くという技能統合型タスクを行っていくという意図が見られる点も注目すべきである。

一方で、高校の教科書における視覚的補助で最も高い割合を占めたのは、中学校と同様にアウトライニンググリッドであった。アウトライニンググリッドは、情報をまとめるという点では、最もシンプルであり汎用性が高いことが1つの理由であると考えられる(Grabe & Stoller, 2019)。

その他に着目すべき点で言うと、イラストとグラフィックオーガナイザーは、ほとんど同じ割合ではあるものの穴埋め要約が30.8%ということで、アウトライニンググリッドの次に割合が高かった。穴埋め要約自体は、視覚的補助というよりも英文要約の足場掛けやモデル要約の役割を果たしている。しかし、中学校の教科書における穴埋め要約に比べて、高校の教科書の穴埋め要約は約16%増加している。認知的負荷が大きい英文要約ではあるものの、中学生に比べて高校生は英語運用能力も向上し、より読んで書くという技能統合型の活動を増やしていくという意味で、読後活動として英文要約をより多く取り入れていることが伺える。中学と高校の視覚的補助の特徴を比較した時に、差が顕著であった。

最後に、アウトライニンググリッドや穴埋め要約に比べて、イラストとグラフィックオーガナイザーは少ない割合ではあった。しかし、アウトライニンググリッドや文章読解後のすぐに穴埋め要約が掲載

されている教科書よりも、イラストとグラフィックオーガナイザーを掲載している教科書は、より文章構造に焦点を当てている傾向があると共に、詳細に内容を整理する必要がある文章に掲載しているとコーディングする中で把握することができた。中学生と高校生では、英語運用能力に大きな差があり、タスクの目的も一概にいうことはできない。しかし、チャートや表を用いるアウトライニンググリッドは、カテゴリ関係なく情報整理に効果的であり、汎用性が高いと言える。

表2 教科書会社ごとの視覚的補助

会社	GO	グリッド	イラスト	穴埋め
東京書籍	9.7	43.5	16.7	30.1
開隆堂	1.0	54.3	15.2	29.4
数研出版	49.6	32.6	8.3	9.6
三省堂	0.0	46.6	10.6	42.8
啓林館	7.9	34.5	13.3	44.3

注) GO : グラフィックオーガナイザー

追加の分析として今回は、高校における教科書会社ごとの視覚的補助の割合も算出した。上記の表2がまとめたものである。いずれの教科書会社もアウトライニンググリッドは、高い割合であった。また、穴埋め要約も三省堂を除いて高い割合であった。ここでは、特に数研出版のグラフィックオーガナイザーに注目しなくてはならない。他の教科書会社に比べて高い割合を示し、逆に数研出版の穴埋め要約の割合は低い。まず読後活動として、グラフィックオーガナイザーを作成することで、生徒の内容理解や文章構造の把握に焦点を置いていることがわかる。

今回の調査では、教科書ごとの割合を算出していないため、同じ教科書会社の中でも視覚的補助の割合に差があることは前提であるものの、表2からわかる通り、教科書会社によって視覚的補助の割合に差がある所もあり、読後活動の狙いも異なっていることがわかる。例えば、情報整理で終わらずに文章構造や流れを把握するような活動をしたのであれば、数研出版の教科書を選ぶのも1つの手である。逆に、情報整理を十分にやり、

足場掛けとなる穴埋め要約を仕上げに行うという授業構成を考える先生は、三省堂や啓林館を選定するが好ましいかもしれない。

このように、視覚的補助の割合を分析することで、学習者のレベルや英語教師の指導目的に応じて教科書を選定する1つの指標になりうる。当然、教科書は視覚的補助だけでなく、様々な観点から選定する必要があるが、読んで書くといった技能統合型の活動の重要性が高まっている中で、調査1で明らかにしたことは、大きな参考材料になる。

### 3. 調査2

RQ2:教科書に掲載される視覚的補助は、英文要約パフォーマンスを向上させるのに効果的か?

#### (1) 参加者

茨城県私立高校の高校1年生58名(A組29名, B組29名)。実用英語技能検定の取得状況からCEFRレベルは、A2相当である。

#### (2) マテリアル

使用した教科書は2種類ある。1つ目は、三省堂1学年のMYWAY(語数:342語, FKGL:6.9)である。視覚的補助は、イラストで文章の構成に沿った4コマのイラストと本文中に掲載される写真を示した。2つ目は、数研出版1学年のBLUE MARBL(語数:351語, FKGL:6.6)である。視覚的補助は、グラフィックオーガナイザーで、段落毎に矢印を用いながら、文章の流れや対比構造、内容理解に重要な要素を示している。調査2において、階層的要約を外した理由としては、既成の英文要約は、生徒がその文をコピーする可能性があるからである。またアウトライニングリッドを外した理由としては、あくまで情報を整理するもので、文章の流れや構成を示しているものは少なかった。逆にイラストとグラフィックオーガナイザーの両者の共通点としては、文章の流れや構成を示している所で、調査2の比較対象として適していると判断した。加えて、参加者の人数と実験の都合を考慮し、扱う視覚的補助を2つに絞ることで分析も適切に行うことが可能と判断した。

#### (3) 手順

① 視覚的補助の簡単な活用方法と、英文要約を採点する基準としてルーブリックを示しながら、

参加者に対して説明を行った。

② 参加者は、英文要約を40分間で行った。英文要約の語数は、原文の圧縮率を約30%に設定した100~120語である。原文の圧縮率は、実用英語技能検定のガイドラインと先行研究を参照し(Delgado et al., 2023; Ono, 2011; Plakans et al., 2019)。また、英文要約時にルーブリックを見ることを可とした。調査2で使用した英文要約のルーブリックは、Li(2014)を採用した。

③ 複数名の学習者に対して、1人約3分間インタビューを行った。インタビューの内容としては、英文要約時に困難と感じる事や、実際に視覚的補助を使用して試みての感想などが挙げられる。

#### (4) 分析

調査2では、英文要約のルーブリックのLi(2014)を採用し、4観点の6段階評価(0~5点)で合計20点満点とした。英文要約の採点は、研究者自身に加え、全体の3分の1のデータを、英語教育学に精通しているもう1人の英語科教員も採点した。採点の信頼性を図るため、カッパ係数を算出したところ、0.74と高い一致率であった。

調査2では、視覚的補助が英文要約パフォーマンスに及ぼす影響を検討するために分散分析を行った。グループは、「イラスト有、イラスト無、グラフィックオーガナイザー有、グラフィックオーガナイザー無」の4水準、クラスは、「A組とB組」の2水準である。各生徒の英文要約スコアを従属変数とし、上記の水準を独立変数とした分散分析を実施した。

正規性の検定には、シャピロ-ウィルク検定を用い、全ての条件において、 $p>.05$ であり、正規性の仮定が満たされていた。効果量を算出し、効果の大きさをCohen(1988)の基準に従って解釈した。

#### (5) 結果と考察

表3は、各群の英文要約スコアの平均点をまとめたものである。初めに、視覚的補助を使用していない統制群1と統制群2の平均点は、それぞれ9.10と9.24ということで、半分に満たない点数であった。高校1年生という点を考慮しても、点数が低いことから、日本人EFL学習者にとって、視覚的補助がない通常の英文要約は難しいタスクである(Kato, 2022; McDonough et al., 2014)。

一方で、視覚的補助を使用した実験群1と実験群2の平均点は、12.59と13.97で、統制群よりも高いスコアであった。視覚的補助を使用した実験群同士で比較すると、グラフィックオーガナイザーを使用した実験群2の方がわずかに高いスコアであった。

表3 4群の英文要約の平均点

群	平均点	標準偏差	数
統制群1(B組) イラスト無し	9.10	2.44	29
実験群1(A組) イラスト有り	12.59	2.60	29
統制群2(A組) GO無し	9.24	2.25	29
実験群2(B組) GO有	13.97	2.57	29

以上の結果は、視覚的補助の使用が、学習者の情報整理を促進し、読解力を高めるというAsilestari et al. (2025)の研究を支持した形である。調査2は、先行研究のような英文読解ではなく英文要約といったレベルが高いタスクである。しかし、英文要約は文章生成スキル以前に、読解力が必要とされている(McDonough et al., 2014)ことから、視覚的補助使用の有意性が明らかになった。視覚的補助を効果的に使用することは、英語教師による英文要約指導の1つの手法である。

続いて、表4と図4は分散分析の結果をまとめたものである。結果は、まずクラスの主効果が有意ではないことが示された( $F(1,112)=1.84, p=.178, \eta^2p=.02$ )。この結果は、視覚的補助の効果がクラス間で一貫しており、影響の差がないことを示している。一方で、視覚的補助の主効果は有意であった( $F(2,112)=41.59, p<.001, \eta^2p=.43$ )。この結果

表4 分散分析の結果

要因	自由度	平方和	平均平方	効果量	F値	P値
クラス	1	11.2	11.17	0.009	1.84	.178
視覚的補助	2	505.0	252.50	0.42	41.59	<0.001***
残差	112	680.0	6.07			

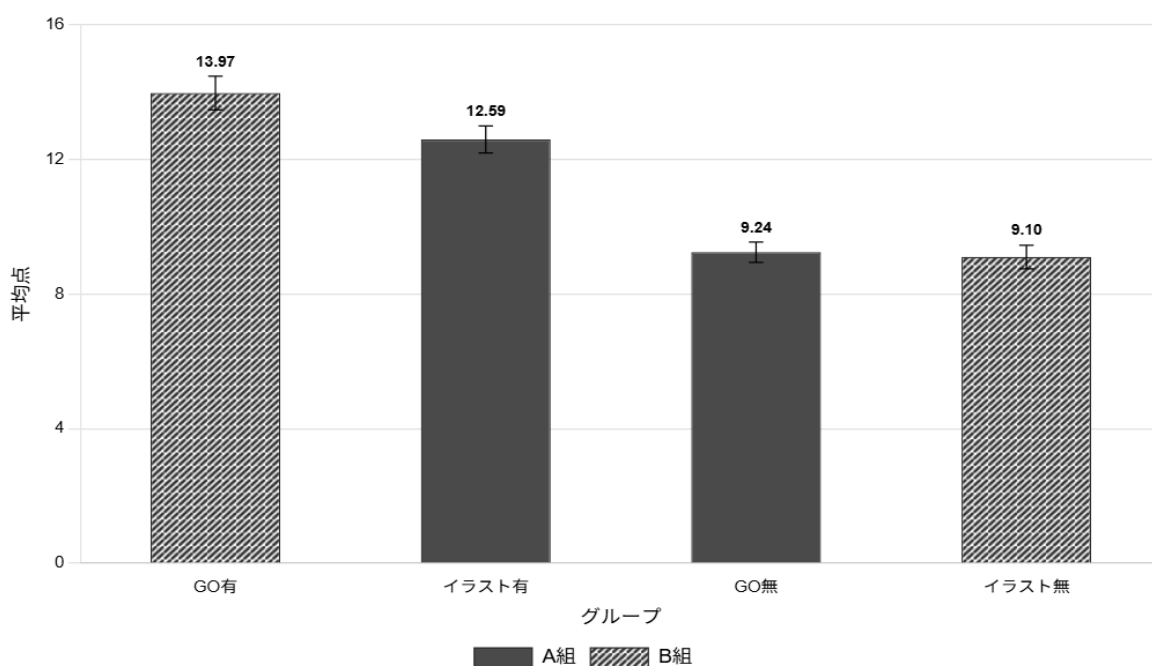


図2 分散分析の結果

は、視覚的補助の種類が英文要約パフォーマンスに有意な影響を与えるということを示唆している。特に、グラフィックオーガナイザーを使用した実験群2は、イラストや視覚的補助を使用しなかった群に比べて、英文要約スコアが有意に高い傾向が見られた。決してイラストが効果的でないということではなく、グラフィックオーガナイザーを視覚的補助として活用することが、最も効果的に英文要約パフォーマンスを向上させる。

調査2で活用したグラフィックオーガナイザーは、内容に合わせて段落毎に区切られていた。文章自体は7段落構成であるものの、グラフィックオーガナイザー自体は、3つで構成されていた。例えば、1, 2段落は、ソーシャルメディアの昔と今を比較したポイントを整理し、矢印を用いながら変化の動向を示している。3, 4, 5段落は学校とオンラインの世界の実状を、本文の内容を簡潔な文でまとめて説明している。最後に6, 7段落では、ソーシャルメディアのポジティブとネガティブな要素を対比構造で示している。グラフィックオーガナイザーは、アウトライニングリッドの特徴である情報整理の要素を一部持っていることに加え、矢印や図を使用することで文章の流れや構成を視覚化することが出来て (Grabe & Stoller, 2019)、両面を持ち合わせていることから、調査2の高い平均スコアになったと考えられる。

文章構成と言う点では、イラストも4コマで文章の流れを示しており、十分な情報量であった。実際、イラストがなかった統制群1よりもイラストを見ることが出来た実験群1の方が高いスコアを得ている。視覚的補助であるイラストは、文章理解を助けるという Sasaki (2020) の研究を始めとした複数の先行研究を支持している (Gambrell & Jawitz, 1993; Nicholas, 2007; Pike, 2010)。

両者の視覚的補助が英文要約のパフォーマンス向上に効果的であると明らかにされたが、視覚的補助同士を比較すると、グラフィックオーガナイザーがイラストよりもより効果的であることを示す。考えられる理由としては、既成のグラフィックオーガナイザーは、原文のまま書かれているのではなく、要点を絞り簡潔に言い換えられた文になっている。英文要約は、必要とされるスキルの

中に、効果的な言い換えが含まれる (Ahn, 2022; McDonough et al., 2014)。実際、調査2で使用した Li (2014) のルーブリックの観点にも、原文の正確な使用に加えて、要約者自身の言葉や文構造で行われているかどうか焦点を当てた「Source Use」がある。調査2の参加者は、既成のグラフィックオーガナイザーに書かれた文を英文要約に活用しており、例を統合することが出来たため、原文とは異なる形で書いた。一方、イラストの視覚的補助には文が書かれていないという点で、グラフィックオーガナイザーと違いがある。英文要約は、原文から情報を統合してまとめる必要があることを踏まえると、グラフィックオーガナイザーの作成には学習者や英語教員の自由度が高く様々な形があるとはいえ、英文要約に活用するのにより適していると示唆している。

#### 4. まとめ

本調査では、現行の英語教科書に掲載される視覚的補助の特徴と、教科書に掲載される視覚的補助が英文要約のパフォーマンス向上に効果的かどうか検討した。

調査1の掲載される視覚的補助の特徴として、校種を問わず、アウトライニングリッドの割合が高いことから、情報整理をすることで、内容理解を深めようとする意図が伺える。イラストとグラフィックオーガナイザーに関しては、アウトライニングリッドに比べて低い割合だった。文章も会話文や説明文と様々な種類がある中で、アウトライニングリッドは汎用性が高く多くの教科書で採用している。

調査2に関しては、視覚的補助を使用することが英文要約パフォーマンスを向上させることを明らかにした。その中でもイラストとグラフィックオーガナイザーを比較した際に、グラフィックオーガナイザーの方が英文要約パフォーマンスの向上に対してより効果的であると示された。

しかし、現状としてグラフィックオーガナイザーの視覚的補助が掲載されている割合は低い。しかし、先行研究はもちろん、調査2でも明らかにしたように、グラフィックオーガナイザーの英文読解や英文要約に効果的であることが示唆されて

いる。そのため、教科書を作成する際には、英文読解はもちろん、英文要約のタスクの足場掛け、パフォーマンス向上の手立てとして、グラフィックオーガナイザーを積極的に活用するべきであると主張する。

## 5. 謝辞

本研究を実施・執筆する貴重な機会とご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感謝申し上げます。また、調査に協力していただきました常総学院高等学校の先生方、並びに生徒の皆様に感謝申し上げます。最後に、筑波大学の指導教員である土方裕子先生には、修士課程の時代から、本稿の立ち上げ、そして執筆に至るまでたくさんのご支援をいただきました。心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- Ahn, S. (2022). Developing summary writing abilities of Korean EFL university students through teaching summarizing skills. *English Teaching*, 77(2), 25-43. <https://doi.org/10.15858/engtea.77.2.202206.25>
- Al-Qahtani, A. A. (2015). The effect of explicit instruction of textual discourse markers on Saudi EFL learners' reading comprehension. *English Language Teaching*, 8(4), 57-66. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n4p57>
- Asilestari, P., Henjilito, R., & Hardi, V. A. (2025). *Enhancing reading comprehension through visual information: A longitudinal study in higher education*. *Journal of Education and Practice*, 17(2), 2415-2434. <http://journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah>
- Bensalah, H., & Gueroudj, N. (2020). The effect of cultural schemata on EFL learners' reading comprehension ability. *Arab World English Journal*, 11(2), 383-394. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no2.26>
- Chigbu, G.U., Emelog, N.U., Egbe, C. I., Okoyeukwu, N. G., Eze, K.O., Nwafor, C.K., Patrick, C.P., Okon, O.E., Agbo, P.A., & Okwo, F.A. (2023). Enhancing ESL students' academic achievement in expository essay writing using digital graphic organizers: A mixed-methods research. *Heliyon*, 9(5), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15589>
- Delgado-Osorio, X., Koval, V., Hartig, J., & Harsch, C. (2023). Strategic processing of source text in reading-into-writing tasks: A comparison between summary and argumentative tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 62, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101227>
- Gambrell, L. B., & Jawitz, P. B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 265-276. <https://doi.org/10.2307/747998>
- Grabe, W., & Stoller, L.F. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Guo, D., Zhang, S., Wright, K. L., & McTigue, E. M. (2020). Do you get the picture? a meta-analysis of the effect of graphics on reading comprehension. *AERA Open*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/233285842090169>
- Halwani, N. (2017). Visual aids and multimedia in second language acquisition. *English Language Teaching*, 10(6), 53-59. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n6p53>
- Imsa-ard, P. (2022). Reading better?: Enhancing Thai EFL secondary school students' reading comprehension abilities with the use of graphic organizers. *English Language Teaching*, 15(5), 1-13. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n5p1>
- Jiang, X. (2012). Effects of discourse structure graphic organizers on EFL reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 84-105.
- Kato, M. (2022). Examining the dependability and practicality of analytic rubric of summary writing using multivariate generalizability theory: Focusing on Japanese university students with lower-intermediate proficiency in English.

- English. Language Teaching*, 15(9), 82–94.  
<https://doi.org/10.5539/elt.v15n9p82>
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase 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>
- Khazaal, E. N. (2019). Improving postgraduates' academic writing skills with summarizing strategy. *Arab World English Journal*, 10(3), 413–428.  
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.29>
- 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>
- Lahuerta Martínez, A. C. (2009). Empirical study of the effects of discourse markers on the reading comprehension of Spanish students of English as a foreign language. *International Journal of English Studies*, 9(2), 19–43.  
<https://doi.org/10.6018/ijes.9.2.90731>
- Leopold, C., Doerner, M., Leutner, D., & Dutke, S. (2015). Effects of strategy instructions on learning from text and pictures. *Instructional Science*, 43(3), 345–364.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-014-9336-3>
- 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>
- Majidi, N., & Aydinlu, N. A. (2016). The effect of contextual visual aids on high school students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1791–1797.  
<https://doi.org/10.17507/tpls.0609.15>
- Mallahi, O. (2022). Investigating the strategies and problems of Iranian EFL learners 115 while writing summaries in academic contexts. *Language Teaching Research Quarterly*, 28, 1–30.  
<http://dx.doi.org/10.32038/ltrq.2022.28.01>
- McDonough, K., Crawford, W. J., & De Vleeschauwer, J. (2014). Summary writing in a Thai EFL university context. *Journal Second Language Writing*, 24, 20–32.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.03.001>
- Mede, E. (2010). The effects of instruction of graphic organizers in terms of students' attitudes towards reading in English. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2(2), 323–325.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.018>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2018). Kotogakko gakushu shido yoryo kaisetsu: Gaikokugo hen, eigo hen [The commentary to the curriculum guideline for high school: Foreign language, English]. Retrieved from  
[https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_09\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf)
- Mora-González, C. A., Anderson, C. E., & Cuesta-Medina, L. (2018). Graphic organizers support young L2 writers' argumentative skills. *GIST Education and Learning Research Journal*, 17, 6–33. <https://doi.org/10.26817/16925777.433>
- Ono, M. (2012). Japanese and Taiwanese university students' summaries: A comparison of perceptions of summary writing. *Journal of Academic writing*, 1(1), 191–205.  
<http://dx.doi.org/10.18552/joaw.v1i1.14>
- Pike, M. M., Barnes, M. A., & Barron, R. W. (2010). *The role of illustrations in children's inferential comprehension*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 243–255.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.10.006>
- Sasaki, A. (2020). Retelling wo Katsuyou sita Eigo sidou: Rikai sita naiyou wo jibun no kotoba de hannsinnsuru [Teaching English using retelling - transmitting what you understand in your own words]. Taishukan.
- Zainudin, R. B., Nair, S.M., & Wider, W. (2021). Utilizing graphic organizers as a process in assisting summary writing. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 6(9), 56–65.

## 調査対象の教科書

### 中学校

東京書籍

「NEW HORIZON: English Course 1」(令和6年)

「NEW HORIZON: English Course 2」(令和6年)

「NEW HORIZON: English Course 3」(令和6年)

開隆堂

「Sunshine English Course 1」(令和6年)

「Sunshine English Course 2」(令和6年)

「Sunshine English Course 3」(令和6年)

三省堂

「NEW CROWN English Series 1」(令和6年)

「NEW CROWN English Series 2」(令和6年)

「NEW CROWN English Series 3」(令和6年)

教育出版

「ONE WORLD English Course 1」(令和6年)

「ONE WORLD English Course 2」(令和6年)

「ONE WORLD English Course 3」(令和6年)

光村図書

「Here We Go! ENGLISH COURSE 1」(令和6年)

「Here We Go! ENGLISH COURSE 2」(令和6年)

「Here We Go! ENGLISH COURSE 3」(令和6年)

啓林館

「BLUE SKY English Course 1」(令和6年)

「BLUE SKY English Course 2」(令和6年)

「BLUE SKY English Course 3」(令和6年)

### 高校

東京書籍

「All Abroad! English Communication I」(令和3年)

「All Abroad! English Communication II」(令和4年)

「All Abroad! English Communication III」(令和5年)

「Power On English Communication I」(令和3年)

「Power On English Communication II」(令和4年)

「Power On English Communication III」(令和5年)

「ENRICH LEARNING ENGLISH COMMUNICATION I」(令和3年)

「ENRICH LEARNING ENGLISH COMMUNICATION II」(令和4年)

「ENRICH LEARNING ENGLISH COMMUNICATION III」(令和5年)

開隆堂

「Amity English Communication I」(令和3年)

「Amity English Communication II」(令和4年)

「Amity English Communication III」(令和5年)

「APPLAUSE ENGLISH COMMUNICATION I」(令和3年)

「APPLAUSE ENGLISH COMMUNICATION II」(令和4年)

「APPLAUSE ENGLISH COMMUNICATION III」(令和5年)

「Ambition English Communication I」(令和3年)

「Ambition English Communication II」(令和4年)

「Ambition English Communication III」(令和5年)

三省堂

「CROWN English Communication I」(令和3年)

「CROWN English Communication II」(令和4年)

「CROWN English Communication III」(令和5年)

「MY WAY English Communication I」(令和3年)

「MY WAY English Communication II」(令和4年)

「MY WAY English Communication III」(令和5年)

「VISTA English Communication I」(令和3年)

「VISTA English Communication II」(令和4年)

「VISTA English Communication III」(令和5年)

#### 啓林館

- 「ELEMENT English Communication I」(令和3年)
- 「ELEMENT English Communication II」(令和4年)
- 「ELEMENT English Communication III」(令和5年)
- 「LANDMARK English Communication I」(令和3年)
- 「LANDMARK English Communication II」(令和4年)
- 「LANDMARK English Communication III」(令和5年)
- 「LANDMARK Fit English Communication I」(令和3年)
- 「LANDMARK Fit English Communication II」(令和4年)
- 「LANDMARK Fit English Communication III」(令和5年)

#### 数研出版

- 「BLUE MARBLE English Communication I」(令和3年)
- 「BLUE MARBLE English Communication II」(令和4年)
- 「BLUE MARBLE English Communication III」(令和5年)
- 「BIG DIPPER English Communication I」(令和3年)
- 「BIG DIPPER English Communication II」(令和4年)
- 「BIG DIPPER English Communication III」(令和5年)
- 「COMET English Communication I」(令和3年)
- 「COMET English Communication II」(令和4年)
- 「COMET English Communication III」(令和5年)



## 高等学校家庭科教科書に投影される家族モデル

### －ケア記述の量的分析を通して－

岩崎 凌一

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科

## Family Models Projected in High School Home Economics Textbooks

### － A quantitative analysis of written content on care －

IWASAKI Ryoichi

Hyogo University of Teacher Education Graduate School of Education

本研究は、現代における高等学校家庭科教科書に投影される「家族モデル」を、その時期的変遷を追うことで相対化させ、浮き彫りにすることを目的とした。

結果として、まず1982年発行家庭一般教科書において、両親と子どもからなる核家族での性別役割分業が家族モデルとして投影されていると考えられた。1994年発行家庭一般教科書では、両親とまでは限定せずとも親と未成年の子ども、そして成人した子どもとその親からなる拡大家族、もしくはそれぞれが独立した核家族がその家族モデルとして投影されていると考えられた。2003年発行家庭総合教科書より、2000年に介護保険制度が成立したことで子世代の老親介護が第一義の課題でなくなるなか、親と子どもからなる近代家族的な「子ども中心主義」に基づく核家族がその家族モデルとして投影されていると考えられた。2022年発行家庭総合教科書では、引き続き近代家族の浸透による親と子どもからなる「子ども中心主義」に基づく核家族がその家族モデルとして投影されていると考えられた。さらに、1982年～2022年までの家庭科の教科書の時期的変遷を分析した。その結果、それに投影する家族モデルは、性別役割分業的なものから、性別分業への志向及び家系の連続性への志向がともに弱い「平等主義的家族」へと変遷していると指摘できた。また、1982年発行教科書以降一貫して子ども、高齢者に対するケアの「脱家族化」の記述の割合が増加し続けていた。一方で、1994年以降一貫して育児や介護を示す「強いケア」の記述の割合が減少し、情緒的なサポートを示す「弱いケア」の記述の割合が増加していた。

よって高等学校家庭科教科書は、その時々における教育政策やジェンダー政策、福祉政策に適合した家族のあり方をモデルとしてきたことが明らかにされた。特に、現代のケアの脱家族化が進行するさなかにあっては、親の子どもに対する情緒的なケアが強調されるようになってきていることが示唆された。このような近代家族の痕跡が現代の家庭科家族領域における「家族の臨界」を構築していると結論づけた。

キーワード：家庭科，教科書，家族モデル，ケア，量的内容分析

---

## 1. 研究の背景と目的

本研究の目的は、現代の高等学校家庭科教科書に投影される「家族モデル」を、その時期的変遷を追うことで相対化させ、浮き彫りにすることである。

山田(1996)によると家庭科ではこれまで、例えばパーソンズ(1981)の「核家族」を構成要素とし、「子どもが真に自分の生まれついた社会のメンバーとなれるよう行なわれる基礎的な社会化」、「社会の人びとのうち成人のパーソナリティの安定化」(p.35)とした構造機能主義に基づく家族定義が、学術的な「正しい知識」として授業で伝えられてきた。ただし、井上(1996)は1989年版学習指導要領に対応した1994年版の高等学校家庭科教科書を分析したその結果、家族概念の記述に「はっきりと家族の定義を示さない」傾向があること、そして「さまざまな家族に関する記述」がみられるようになったことを指摘している(p.111)。この背景には、現代日本の家族の状況として、「社会的機能に適合していて、個人的機能も充足され、万人に実現可能な家族モデルが存在しない」(山田, 2005, 58)ことを背景に、家庭科が「理想の家族像」を述べることはもはや不可能だしすべきでもないとした自戒があろう(cf.牧野, 1993; 堀内, 2006)。

一方で、高等学校家庭科教科書は戦後より一貫して「家族機能」を扱い続けてきた(福田・中山, 2025)。山田(1986)によると、「家族定義論」は「親族関係を持つ人の集合であり、特定の機能(集団目的)をめぐって組織化されたものである。まず、集団の構成員の資格を限定し、その中で特定の機能を果たしている集団の範囲を確定する」(p.53)とした論理構成であるとされる。そう考えると、「家族機能」についての記述は「集団の構成員の資格」は限定せずに済むため、それは「家族定義」とはみなされない。よって、家庭科の教科書において「世帯構造」における多様性には配慮ながらも、特定の「家族機能」は記述するとした両立ができたのであろう(cf.平井ほか, 2023)。

ただし、そもそも久保田(2010)は、「家族が定義不可能ということは原理的にあり得ない。むしろ、何かを排除せずに何かを認識することこそ不

可能であり、逆に、何かが認識可能であれば、すでに何らの区別が前提されていることになる」(pp.9-10)とする。家庭科の教科書は家族の機能を認識し記述している以上、その定義は明確に示さずとも、何かしらの区別を設け家族を解釈し認識しているはずである。こうした「定義なき定義」を通じて、暗黙裡に「理想の家族像」を述べていることが懸念されるのである。

## 2. 研究方法

### (1) 理論的枠組み

家族定義を明確にしない家庭科教科書が投影している「家族モデル」を浮かび上がらせたいとしたとき、その視座として「本質的なものとして普遍的に基礎づけられてはいないにもかかわらず、家族についてのそれぞれの解釈がどのようにして有意味なものとして、また妥当なものとして導かれるのか」(木戸, 1999, 159)とした問いを視野に入れる「構築主義的家族論」が示唆に富む。この構築主義的な視点では、家庭科の教科書も一家族についての「解釈的行為の産物としての言説」(木戸, 1999, 163)として捉えられる。ただしその家族言説は、グブリアムとホルスタイン(1997)が述べるように、「日々の生活の条件や理解からその意味が引き出される」(pp.iii-iv)のものであり、その「意味の構造」に埋め込まれ拘束されている。こうして解釈の選択肢の範囲が限定されていることを通じて、「家族」は秩序づけられ、それについての適度な認識を可能にしているのである。

家庭科の教科書も秩序ある一家族言説であることが求められている以上、なにかしらの「意味の構造」に拘束されていると考えられる。その点岩崎ほか(2025)は、2022年に発行された高等学校家庭総合教科書における「家族」等親密圏を意味する語句や「地域」等公共圏を意味する語句が「子育て」や「介護」等ケアをするとした対応関係が記述されたセンテンス(p.133)とされる「ケアセンテンス」を対象とした量的内容分析を行っている。そのケアセンテンスは、まさに特定の機能のみならず、それを行う「集団の構成員の資格を限定」(山田, 1986, 53)されたものといえる。この対応関係こそ特定の「家族モデル」に拘束されて

いる記述だと考えることができるのである。

さらに、ケアセンテンスには地域や社会等公共圏を意味する語句とケアとの対応関係とした「ケアの脱家族化」を示す内容も含まれる。上野(2008)は「「家族」を「個人」に還元することができないのは、この「依存的な他者」を家族が抱え込むからである」(p.34)とし「家族の境界」を述べる。木戸(2010)はそれを引用しつつ、よって家族が有する機能の社会的代替は、「家族としての価値が剥奪される可能性がある」として「ここに家族の秩序の存在論的な不安定化が生じるのではないか」(p.149)とした作業仮説を提示する。このことを手掛かりに、家族変容の有無とした問いに答えを導いている。

そこで本研究では、家族の「ケア機能」が着目され、その「脱家族化」の視点が導入された岩崎ほか(2025)の研究枠組みを用いる。そして「ケアセンテンス」を対象とし、その記述を量的に比較しながら分析することで、現代における家庭科の教科書に投影される「家族モデル」を、その時期的変遷を追うことで相対化させ、浮き彫りしたい。

## (2) 量的内容分析の方法

本研究では、コンテンツをルールに従いカテゴリごとに分類し、そのカテゴリ間の関係性を統計的にみる量的内容分析(リフら, 2018)を応用した岩崎ほか(2025)の方法で分析を行う。この量的な分析手法を用いることで、カテゴリごとの語句の頻度の多さは、社会的に安定した「意味の構造」を投影しているものと解釈することができる。そのカテゴリ間での対応関係(例えば、「親が子育てする」とした文章の場合、「親」と「子育て」との関係)ごとにMicrosoft®Excel®を用いて量化していく。なお、同一センテンス内で同じ語句が複数回登場しても、過度な重複を避けるため、1つの対応関係につき1回のみのカウントとする。ただし、対応関係が2センテンスをまたいで記述されている場合でも接続詞で結びつく等してその関係があると判断できれば抽出対象としている。統計ソフト JASP (Version 0.95.2) を使用してカテゴリ間でカイ二乗検定を実施し、その関連性を検討していく。

## (3) 分析対象

本研究では井上(1996)が家庭科の教科書が家族の定義を明確化しなくなり、多様な家族が出現したとする1990年前後に焦点を当てたいため、1982年、1994年に発行された家庭一般教科書、2003年、2022年に発行された家庭総合(家庭一般より教科名が変更)教科書を分析対象とする。教科書会社は、この4時点で出版が続いている3社の教科書とする。高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説家庭編(文部科学省, 2018)第2節家庭総合でいうところの「A人の一生と家族・家庭及び福祉」に該当すると判断されたケアセンテンスを分析していく。分析教科書一覧は論文の最後に示す。

## (4) コーディングマニュアル

本研究では特に、家庭科教育は近代家族像を内包しているとした先行研究(鈴木, 2004; 岩崎ほか, 2025)があることより、その近代家族の特徴(落合, 2022)を参照しながら4つの変数を設定した。なお、変数を【】で括って表記し、その選択肢にあたるカテゴリを〈〉で括って表記する。それぞれの定義を述べる。

### ①【対象】:〈子ども〉,〈高齢者〉

ケアの受け手を分類する変数である。【対象】のセンテンス内での明示性(「子ども」「高齢者」とセンテンス内で明示的に記述されているか否か)は問わない。そのセンテンスが記述されている分野や、前後の文脈、「保育」や「介護」としたケアを示す語句の内容より判断する。

### ②【行為者】:〈家族化〉,〈脱家族化〉

ケアの担い手を分類する変数である。ケアの家族化及び脱家族化の方向性を図式化した「ケアダイヤモンド」(落合, 2023)を参考に判断する。(家族化)は家族・親族に関する語句であり、母、父親、家族などがある。(脱家族化)は公共圏に関する語句であり、社会、地域、国家などがある。

### ③【性別】:〈女性〉,〈その他〉

ケアの行為者の性別を分類する変数(〈家族化〉の語句に限る)であり、その語句の示す性別より判断する。

### ④【ケア】:〈強いケア〉,〈弱いケア〉

ケアの内容を分類する変数である。ケアの定義

表1 1982年発行教科書の【行為者】と【ケア】との対応関係

〈子ども〉	【行為者】(63)	【ケア】(63)	
	〈家族化〉(56)	〈強いケア〉(43)	〈弱いケア〉(13)
	母親(10), 母(3)	育児(3), 授乳(2), 育てる(1), 保育(1)	愛情の交流(3), 愛情あふれる交流(1), 愛情による信頼関係が形成(1), 温かい愛情と落ち着いた態度で…接する(1)
	家庭(12)	育てる(7), 養育(2), 育成(1), 保育(1)	ふれ合い(1)
	両親(12)	育てる(4), 育児(3), 育成(1), 世話(1), 養育(1), 養護(1)	心をしっかりと受けとめる(1)
	親(9)	育児(2), 育てる(1), 保育(1), 養育(1)	ふれ合い(2), 愛情ある態度で…接する(1), 遊び(1)
	家族(5)	育てる(3), 育児(1)	ふれ合い(1)
	兄弟姉妹(1)	育てる(1)	
	主婦(1)	保育(1)	
	祖父母(1)	育てる(1)	
	夫婦(1)	育てる(1)	
	父母(1)	育てる(1)	
	〈脱家族化〉(7)	〈強いケア〉(6)	〈弱いケア〉(1)
	社会(4)	育てる(2), 育成(1), 保育(1)	
	地域(1), 地域社会(1)	保育(1)	遊び(1)
	国家(1)	保育(1)	
〈高齢者〉	【行為者】(4)	【ケア】(4)	
	〈家族化〉(3)	〈強いケア〉(1)	〈弱いケア〉(2)
	家庭(1)	世話(1)	
	子ども(1)		精神的交流(1)
	孫(1)		精神的交流(1)
	〈脱家族化〉(1)	〈強いケア〉(0)	〈弱いケア〉(1)
	地域(1)		援助(1)

は稲葉（2013）による「他者の福祉の実現のために、他者の様々なニーズを充足する行為および対応」（p.228）とする。そのケアを稲葉（2022）に基づき依存性の強さで分類する。例えば、〈強いケア〉は育児、介護などが該当し、〈弱いケア〉は気遣い、配慮、交流、関わりなど情緒的・対人関係の支援が該当する。なお、「扶養」や「社会化（教育やしつけ）」はケアでないとみなせるため（巽，2018），分析から除外する。

（5）表記上の留意点

対応関係とその量とした結果を表で示すこととする。表中（ ）内の数値は、対応した回数であ

る。語句の表記は、動詞の場合終止形に統一する。複数回カウントされた語句のうち漢字で表記されている語句とひらがなで表記されている語句とがある場合、漢字に統一して表記してある。【性別】において〈女性〉と判断された語句は、表中で網掛け処理を施すことで結果を示す。

3. 結果と考察

（1）1982年発行家庭一般教科書の分析結果

表1は1982年発行教科書の【行為者】と【ケア】との対応関係を示した表である。〈子ども〉に対するケアは全体で63件確認された。〈家族化〉

表2 1994年発行教科書の【行為者】と【ケア】との対応関係

〈子ども〉	【行為者】(83)	【ケア】(83)	
	〈家族化〉(72)	〈強いケア〉(63)	〈弱いケア〉(9)
	親(21), 里親(1), 養親(1)	育てる(5), 保育(4), 養育(2), 育児(1), 授乳(1), 育てあげる(1), はぐくむ(1)	受けとめる(2), 関係の充実に努める(1), 交流(1), 信頼関係を深める(1), 配慮(1), 触れ合い(1), 望ましい…関係をつくる(1)
	家庭(14)	保育(7), 育てる(5), 養育(2)	
	母親(10), 母(4)	保育(7), 授乳(3), 世話(2), 哺乳(1)	愛情の交流(1)
	夫婦(7)	育てる(3), 保育(3), 育児(1)	
	家族(6)	育てる(3), 育児(1), 保育(1), 養育(1)	
	夫(3)	育てる(2), 保育(1)	
	父親(2)	保育(2)	
	両親(2)	育てる(1), 養育(1)	
	妻(1)	育てる(1)	
	〈脱家族化〉(11)	〈強いケア〉(10)	〈弱いケア〉(1)
	地域(4), 地域社会(2)	育てる(3), 育成(1), 育てる(1)	遊び(1)
	社会(4)	保育(2), 育てる(1), 養育(1)	
	地域の親たち(1)	共同保育(1)	
〈高齢者〉	【行為者】(33)	【ケア】(33)	
	〈家族化〉(25)	〈強いケア〉(18)	〈弱いケア〉(7)
	家族(9)	介護(7)	交流(1), 心づかい(1)
	家庭(7)	介護(5), 養護(1)	かわり合い(1)
	子ども(2), 子(1)	世話(1)	かわり合い(1), 心の交流(1)
	夫の嫁(1)	介護(1)	
	子どもの妻(1)	介護(1)	
	妻(1)	介護(1)	
	夫婦(1)		援助(1)
	孫(1)		心の交流(1)
	娘(1)	介護(1)	
	〈脱家族化〉(8)	〈強いケア〉(5)	〈弱いケア〉(3)
	近隣(2)	食事(1), 入浴(1)	
	地域(1), 地域社会(1)	介護(2)	
	国(1)		支える(1)
	社会(1)		支援(1)
	地方公共団体(1)		支える(1)
	ボランティア(1)	介護(1)	

では56件確認された。〈家族化〉の【行為者】は母親(13件)が中心で、次に家庭(12件), 両親(12件)とある。〈脱家族化〉は7件確認された。

〈高齢者〉に対するケアは全体で4件確認された。〈家族化〉では3件確認された。〈脱家族化〉は全体で1件確認された。

表3 2003年発行教科書の〈子ども〉における【行為者】と【ケア】との対応関係

〈子ども〉	【行為者】(155)		【ケア】(155)	
	〈家族化〉(134)	〈強いケア〉(104)	〈弱いケア〉(30)	
親(49), 里親(1), 養親(1)	子育て(12), 育てる(5), 育児(4), 養育(4), 保育(3), 世話する(1)	あやす(2), かかわり(2), かかわる(2), 助けていく(2), 手助け(2), 愛着関係をつくりあげる(1), 愛着と信頼の関係を結ぶ(1), 愛撫する(1), 遊ぶ(1), 援助(1), かかわっていく(1), 気持ちを敏感に受けとめる(1), 健全な…関係を形成(1), 交流(1), しっかりとした愛着関係をつくりあげる(1), 望ましい…関係をつくらうと努力する(1), 密な関係をもつ(1)		
家庭(29)	子育て(9), 養育(6), 育てる(5), 保育(4), 育児(3)	かかわり(1), みまもる(1)		
母親(19), 母(3)	子育て(12), 育児(9), 授乳(1)			
家族(8), 核家族(1), ひとり親家族(1)	育てる(6), 子育て(2), 育児(1)	精神的に支える(1)		
父親(5), 父(3)	育児(3), 子育て(2)	温かく親密な…関係を形成(1), かかわり合う(1), 交流(1)		
夫婦(7)	子育て(3), 育児(1), 育てる(1), 保育(1), 養育(1)			
夫(2)	育児(2)			
妻(2)	育児(2)			
きょうだい(1)		遊ぶ(1)		
シングルマザー(1)	育てる(1)			
祖父母(1)		かかわり(1)		
〈脱家族化〉(21)	〈強いケア〉(13)	〈弱いケア〉(8)		
地域(5), 地域社会(3)	子育て(2), 育児(1), 育成(1), 育てる(1)	遊び(1), かかわる(1), ふれあう(1)		
社会(7)	育てる(3), 子育て(2)	支援(1), みまもる(1)		
国(2)	育成(1), 子育て(1)			
近隣所の人々(1)		見守る(1)		
社会の一員(1)		かかわる(1)		
地域の人(1)		かかわり(1)		
地方公共団体(1)	育成(1)			

【対象】と【行為者】とでフィッシャーの直接確率検定を実施したところ有意な関連性は認められなかった(フィッシャーの直接確率  $p = .406$ )。いずれにしても、〈家族化〉による記述数が多いとみなすことができる。

【性別】のうち〈女性〉は14件あり、母親・母、

主婦とあった。行為者を示す語句として3世代を示す語句は「祖父母」や「孫」でそれぞれ1件と限定的であった。

以上より、両親と子どもからなる核家族における母親による性別役割分業が如実にその家族モデルとして投影されているとみなせよう。

表4 2003年発行教科書の〈高齢者〉における【行為者】と【ケア】との対応関係

〈高齢者〉	【行為者】(55)	【ケア】(55)	
	〈家族化〉(38)	〈強いケア〉(30)	〈弱いケア〉(8)
	家族(17)	介護(9), 介助(1)	支援(3), 援助(2), 精神的に支える(1), 精神的に支援(1)
	家庭(6)	介護(5)	援助(1)
	子ども(3)	介護(2), 介助(1)	
	子(女性)(1), 娘(1)	介護(2)	
	子の配偶者(女性)(1), 嫁(1)	介護(2)	
	妻(2)	介護(2)	
	配偶者(2)	介護(2)	
	夫(1)	介護(1)	
	きょうだい(1)	介護(1)	
	長男(1)	介護(1)	
	配偶者(女性)(1)	介護(1)	
	〈脱家族化〉(17)	〈強いケア〉(4)	〈弱いケア〉(13)
	地域(4), 地域社会(1)	介護(1)	支援(2), かかわりあい(1), 見守り(1)
	社会(4)	介護(2)	支援(2)
	地域社会の一員(2)	介護(1)	精神的に支援(1)
	地域の人々(2)		交流(2)
	ボランティア(2)		支える(1), 人間的な交流(1)
	外国人(1)		交流(1)
	近隣(1)		支え合う(1)

この「母親」と「両親」とが子どものケアの提供者として強調されていた点は、近代家族の特徴である「男は公共領域・女は家内領域という性別分業」のもとでの「核家族」(落合, 2022)を想起させる。この背景には、1956年学習指導要領改訂より高等学校「家庭一般」が女子のみ4単位履修することが望ましいとする「近代家族」を想定したジェンダー不平等的な教育政策があろう(大竹, 2015)。

#### (2) 1994年発行家庭一般教科書の分析結果

表2は1994年発行教科書の【行為者】と【ケア】との対応関係を示した表である。〈子ども〉に対するケアは全体で83件確認された。〈家族化〉では72件確認された。【行為者】は親に関する語句(23件), 家庭(14件), 母親(14件)が中心を占めた。「両親」はこの時期以降見られなくなった。

〈脱家族化〉は11件確認された。〈高齢者〉に対するケアは全体で33件確認された。〈家族化〉は25件確認された。〈脱家族化〉では8件確認された。

【対象】と【行為者】とでカイ二乗検定を実施したところ有意な関連性は認められなかった( $\chi^2(1) = 2.08, p = .149$ )。1982年と同様、その関連性は示されず、〈子ども〉, 〈高齢者〉いずれにしても〈家族化〉による記述数が多いとみなすことができる。

【性別】のうち〈女性〉は19件あり、母親・母, 妻, 夫の嫁, 子どもの妻, 妻, 娘とあった。3世代を示す語句は「孫」の1件と限定的であった。

よって、両親とまでは限定せずとも親と未成年の子ども, そして成人した子どもとその親からなる大家族, もしくはそれぞれが独立した核家族がその家族モデルとして投影されているとみなせよう。

表5 2022年発行教科書の〈子ども〉における【行為者】と【ケア】との対応関係

〈子ども〉	【行為者】(105)		【ケア】(105)	
	〈家族化〉(86)	〈強いケア〉(62)	〈弱いケア〉(24)	
親(34), 親権者でない親(1), ひとり親家庭の親(1)	子育て(9), 育てる(5), 育児(4), 育む(2), 養育(2), 世話(1)	温かく接する(1), 受けとめる(1), 援助(1), 応じる(1), かかわり(1), かかわる(1), 関係を築く(1), すこやかな…関係をつくる(1), 育ちを支える(1), 手伝う(1), 触れ合い(1), 触れ合う(1), 深い信頼関係をつくる(1)		
家庭(21)	子育て(6), 保育(4), 育児(3), 養育(3), 育てる(2)	援助(1), 関わり合う(1), 見守る(1)		
家族(12)	育てる(5), 育児(1), 子育て(1), 世話(1)	支える(1), 成長を支える(1), 育ちを支える(1), 見守る(1)		
父親(6), 父(1)	子育て(3), 育児(1)	関わりを持つ(1), 交流(1), 親密な…関係を形成(1)		
母親(4), 母(1)	子育て(3), 育児(1)	すこやかな…関係をつくる(1)		
夫婦(3)	子育て(2), 養育(1)			
祖父母(1)	子育て(1)			
父母(1)	子育て(1)			
〈脱家族化〉(19)	〈強いケア〉(8)	〈弱いケア〉(11)		
社会(7)	子育て(1)	育ちを支える(2), 見守る(2), 関わり合う(1), 支える(1)		
社会の一員(4)	はぐくむ(2), 育てる(1)	見守る(1)		
地域(3), 地域社会(1)		成長・発達を支援(1), 育ちを支える(1), ふれあう(1)		
地域の…一員(2)	育てる(1), はぐくむ(1)			
国(1)	育成(1)			
地方公共団体(1)	育成(1)			

1989年に学習指導要領が改訂され、「家庭一般」は男女共学となった。このことを期に、「母親」以上に「親」が子どものケアの提供者として強調されるようになったといえる。その背景には、家族主義の強化を目指す「日本型福祉社会」の文脈のなかで多々納(2018)が述べる通り、1986年の臨時教育審議会の答申において「親となるための教育を充実する。この観点から家庭科等を見直す」(p.21)とされたことがあり、よって家族化の記述が中心的になったものと考えられよう。また、その「日本型福祉社会」の影響を受け、高齢者のケアも家族化の記述が中心的になったと考えられる。

### (3) 2003年発行家庭総合教科書の分析結果

表3は2003年発行教科書の〈子ども〉における【行為者】と【ケア】との対応関係を示した表である。〈子ども〉に対するケアは全体で155件確認

された。〈家族化〉では134件確認された。〈脱家族化〉は21件確認された。【行為者】は親に関する語句(51件)、家庭(29件)、母親(22件)と中心を占めた。表4は2003年発行教科書の〈高齢者〉における【行為者】と【ケア】との対応関係を示した表である。〈高齢者〉に対するケアは全体で55件確認された。〈家族化〉では38件確認された。〈脱家族化〉は17件確認された。

【対象】と【行為者】とでカイ二乗検定を実施したところ1%水準で有意な関連性が認められた( $\chi^2(1) = 8.26, p = .004$ )。1982年や1994年発行教科書とは異なり、その関連性が示され、〈子ども〉では〈家族化〉に関する記述が、〈高齢者〉では〈脱家族化〉に関する記述が相対的に多くなる傾向にあることが示された。

こうした傾向はこの時期より示されることとな

表6 2022年発行教科書の〈高齢者〉における【行為者】と【ケア】との対応関係

〈高齢者〉	【行為者】(67)	【ケア】(67)	
	〈家族化〉(38)	〈強いケア〉(23)	〈弱いケア〉(15)
	家族(20)	介護(12)	生活支援(2), 温かい人間的な交流(1), かかわる(1), 支える(1), 精神的な支え(1), 精神的に支援(1), つきあい(1)
	子(2), 子ども(2)	介護(2)	交流(1), 心の支え(1)
	家庭(3)	介護(3)	
	ヤングケアラー(3)	介護(2), 世話(1)	
	同居の子ども夫婦(2)	介護(1)	見守り(1)
	配偶者(2)	介護(1)	見守り(1)
	孫(2)		交流(1), 交遊(1)
	親戚(1)		付き合い(1)
	長男(1)	介護(1)	
	〈脱家族化〉(29)	〈強いケア〉(5)	〈弱いケア〉(24)
	地域(10), 地域社会(1)	介護(1)	支える(4), 見守る(2), 交流(1), 支えあう(1), 自立した日常生活の支援(1), 生活支援(1)
	住民(2), 地域住民(2), 地域の住民(1)		支援(2), かかわる(1), 支えあう(1), 支える(1)
	近隣の人(2), 隣人(1)	介護(1)	温かい人間的な交流(1), 心身の助け合い(1)
	社会(3)	介護(2)	支える(1)
	近所(1), 近隣所(1)		付き合い(2)
	地域社会の一員(2)	介護(1)	精神的に支援(1)
	地域で暮らす人間(2)		かかわり(1), 配慮(1)
	ボランティア(1)		支える(1)

るが、山田（2005）によると家族の社会的機能のうち、高齢者介護の機能は2000年に成立した介護保険制度の成立によって解除されようとしているとした指摘が重要であろう。また笹谷（1999）は、親世代と子世代の双方の「核家族」化を促す「日本型〈近代家族〉の浸透に伴う高齢者の自立化傾向は、同時に閉鎖的な個別家族内での介護の「社会化」を促進せざるをえない」（pp.243-244）とした。そのことは「子ども中心主義」（落合，2022）の帰結であるとする。こうした近代家族の浸透による核家族化を背景に、高齢者のケアの脱家族化に関する記述を多くしたといえよう。

また、【性別】のうち〈女性〉は32件あり、母親、母、妻、シングルマザー、子（女性）、娘、子の配偶者（女性）、嫁、配偶者（女性）とあった。3世代を示す語句は「祖父母」の1件と限定的で

あった。

よって、近代家族の浸透により、子世代の老親介護が第一義の課題でなくなるなか、親と子どもからなる「子ども中心主義」に基づく核家族がその家族モデルとして投影されているとみなせよう。

#### （4）2022年発行家庭総合教科書の分析結果

表5は2022年発行教科書の〈子ども〉における【行為者】と【ケア】との対応関係を示した表である。〈子ども〉に対するケアは全体で105件確認された。〈家族化〉では86件確認された。【行為者】は親に関する語句（36件）、家庭（21件）、家族（12件）が中心を占めた。〈脱家族化〉は19件確認された。表6は2022年発行教科書の〈高齢者〉における【行為者】と【ケア】との対応関係を示した表である。〈高齢者〉に対するケアは全体で67件確認された。〈家族化〉では38件確認された。〈脱

家族化)は29件確認された。

【対象】と【行為者】とでカイ二乗検定を実施したところ 0.1%水準で有意な関連性が認められた ( $\chi^2(1) = 12.90, p < .001$ )。2003年発行教科書に引き続き〈子ども〉では〈家族化〉に関する記述が、〈高齢者〉では〈脱家族化〉に関する記述が相対的に多くなる傾向にあることが示された。

【性別】のうち〈女性〉は5件となり、母親、母のみであった。3世代を示す語句は「孫」2件、「祖父母」1件と限定的である。

よって、引き続き近代家族の浸透による親と子どもからなる「子ども中心主義」に基づく核家族がその家族モデルとして投影されているといえる。

### (5) 時期的変遷の結果

教科書の発行年と【性別】とでのカイ二乗検定の結果、0.1%水準で有意に関連性があり ( $\chi^2(3) = 18.02, p < .001$ )、1982年発行教科書以降一貫して〈女性〉の記述の割合が減少し続けていた(表7)。

表7 教科書発行年と【性別】との関連

発行年		【性別】		合計
		〈女性〉	〈その他〉	
1982年	Count	14	45	59
	行内の%	23.73%	76.27%	100.00%
1994年	Count	19	78	97
	行内の%	19.59%	80.41%	100.00%
2003年	Count	32	140	172
	行内の%	18.60%	81.40%	100.00%
2022年	Count	5	119	124
	行内の%	4.03%	95.97%	100.00%
合計	Count	70	382	452
	行内の%	15.49%	84.51%	100.00%

家庭一般が男女共学となったことを期に、それに投影する家族モデルは、性別役割分業的なものから、性別分業への志向及び家系の連続性への志向がともに弱い「平等主義的家族」(犬塚, 1999, 28)へと変遷していったといえる。

また、教科書の発行年と【行為者】とでのカイ二乗検定の結果、5%水準で有意に関連性があるこ

とが示された ( $\chi^2(3) = 10.87, p = .012$ )。1982年発行以降一貫して子ども、高齢者に対するケアの〈脱家族化〉の記述の割合が増加し続けていた(表8)。

表8 教科書の発行年と【行為者】との関連

発行年		【行為者】		合計
		〈家族化〉	〈脱家族化〉	
1982年	Count	59	8	67
	行内の%	88.06%	11.94%	100.00%
1994年	Count	97	19	116
	行内の%	83.62%	16.38%	100.00%
2003年	Count	172	38	210
	行内の%	81.90%	18.10%	100.00%
2022年	Count	124	48	172
	行内の%	72.09%	27.91%	100.00%
合計	Count	452	113	565
	行内の%	80.00%	20.00%	100.00%

一方、教科書の発行年と〈家族化〉における【ケア】とでのカイ二乗検定の結果、10%水準で有意傾向にあった ( $\chi^2(3) = 7.198, p = .066$ )。1994年発行教科書以降一貫して、子ども、高齢者に対

表9 教科書発行年と【ケア】との関連

発行年		【ケア】		合計
		〈強いケア〉	〈弱いケア〉	
1982年	Count	44	15	59
	行内の%	74.58%	25.42%	100.00%
1994年	Count	81	16	97
	行内の%	83.51%	16.49%	100.00%
2003年	Count	134	38	172
	行内の%	77.91%	22.09%	100.00%
2022年	Count	85	39	124
	行内の%	68.55%	31.45%	100.00%
合計	Count	344	108	452
	行内の%	76.11%	23.89%	100.00%

する家族や親族による〈弱いケア〉の記述の割合が増加していた(表9)。松木(2013)は、「育児の社会化」の実践者に着目したとき、子育て支援者たちの語りから「ケアを提供すること」はするが、それ以外の子どもへの「気遣い」や「責任」を示すことは母親に託すことで、家族の育児責任を維持させる構造があるとする。笹谷(2005)は、今日では介護保険のサービスによって「身体ケア」は家族介護から移転されるなかで、家族に最後に残るのは肉親の情愛に依拠する「精神的ケア」であるとした。

よって、現代の高等学校家庭科教科書は、ケアの脱家族化が進行し身体的なケアが家族より移転していくなかで、特に子どもに対する「精神的ケア」が託された家族モデルが投影され、強調されていることが示唆される。事実、表は割愛するが少なくとも1982年のデータを除いたとき〈子ども〉に対する〈家族化〉による〈弱いケア〉の割合は、1994年の12.5%から2022年の27.9%へと〈強いケア〉に比して高くなる傾向にあることが10%水準の有意傾向ながらも示された( $\chi^2(2) = 5.595, p = .061$ )。このような子どもに対する可愛がりや道徳的・心理的配慮こそ「近代家族」の中心に位置する規範なのである(落合, 2022)。

#### 4. 結論

家庭科の教科書が投影する「家族モデル」として、その時代における教育政策やジェンダー政策、福祉政策に適合的な家族の姿が浮き彫りとなった。特に、現代のケアの脱家族化が進行するさなかにあっては、親の子どもに対する情緒的なケアが強調されるようになっていくことが示唆された。このような近代家族の痕跡が現代の家庭科家族領域における「家族の臨界」を構築しているといえるであろう。そのことが家庭科における「家族」の「定義なき定義」として機能しているといえるのである。

#### 5. 引用文献

福田楓・中山節子.(2025).高等学校家庭科における家族学習の変遷:「家族機能」に着目した教科書分析を通して.千葉大学教育学部研究紀

要,73.169-174.  
 グブリアム, J.F・ホルスタイン J.A. (1997). 家族とは何か: その言説と現実. (中河伸俊・湯川純幸・鮎川潤訳). 東京: 新曜社.  
 平井美佳・神前裕子・高橋恵子. (2023). 高等学校「家庭基礎」の教科書における「家族」: 家庭科における家族の再生産機能の強調. 家族心理学研究, 36 (2), 126-142.  
 堀内かおる. (2006). 8 バックラッシュの中の家庭科教育. 金井淑子(編), ファミリー・トラブル: 近代家族/ジェンダーのゆくえ (pp.233-252). 東京: 明石書店.  
 稲葉昭英. (2013). 11 章インフォーマルなケアの構造. 庄司洋子(編), シリーズ福祉社会学④親密性の福祉社会学: ケアが織りなす関係 (pp.227-244). 東京: 東京大学出版.  
 稲葉昭英. (2022). 弱いケアと強いケア: ケア概念の分節化と統合. 社会保障研究, 7(2), 102-112.  
 井上えり子. (1996). 3.1 学習指導要領・教科書と「家族」学習. 鶴田敦子・朴木佳緒留(編), 現代家族学習論 (pp.102-115). 東京: 朝倉書店.  
 犬塚協太. (1999). I 近代家族と伝統的家族制度の変容過程. 庄司興吉(編), 共生社会の文化戦略: 現代社会と社会理論: 支柱としての家族・教育・意識・地域 (pp.15-42). 千葉: 梓出版社.  
 岩崎凌一・永田夏来・永田智子. (2025). 高等学校家庭科教科書におけるケアの家族化と脱家族化とに関する量的内容分析: 子ども及び高齢者を比較して. 兵庫教育大学研究紀要, 67, 131-139.  
 木戸功. (1999). 私の家族・他者の家族・家族というもの. 川野健治・圓岡偉男・余語琢磨(編), 間主観性の人間科学: 他者・行為・物・環境の言説再構にむけて (pp.155-180). 東京: 言叢社.  
 木戸功. (2010). 概念としての家族: 家族社会学のニッチと構築主義. 東京: 新泉社.  
 久保田裕之. (2010). 家族定義の可能性と妥当性: 非家族研究の系譜を手がかりに. ソシオロジ, 55 (1), 3-19, 136.  
 牧野カツコ. (1993). 2 家庭科の教科理論と家族. 大学家庭科教育研究会(編), 男女共学家庭科研究の展開 (pp.84-96). 京都: 法律文化社.  
 松木洋人. (2013). 子育て支援の社会学: 社会化の

- ジレンマと家族の変容.東京：新泉社.
- 文部科学省.(2018).高等学校学習指導要領解説家庭編.東京：教育図書.
- 落合恵美子.(2022).近代家族とフェミニズム【増補新版】.東京：勁草書房.
- 落合恵美子.(2023).親密圏と公共圏の社会学：ケアの20世紀体制を越えて.東京：有斐閣.
- 大竹美登利.(2015).序章家庭科教育への誘い.大竹美登利(編),教科教育学シリーズ07 家庭科教育(pp.11-20).東京：一藝社.
- パーソンズ,T.(1981).第1章アメリカの家族：パーソナリティおよび社会構造に対するその関連.パーソンズ,T・ベールズ,R.F(編),家族：「核家族と子どもの社会化」合本(pp.16-59).(橋爪貞雄・溝口謙三・高木正太郎・武藤孝典・山村賢明訳).愛知：黎明書房.
- リフ,D・レイシー,S・フィコ,F.(2018).内容分析の進め方：メディア・メッセージを読み解く.(日野愛郎監訳・千葉涼・永井健太郎訳).東京：勁草書房.
- 笹谷春美.(1999).家族ケアリングをめぐるジェンダー関係：夫婦間ケアリングを中心として.鎌田とし子・矢澤澄子・木本喜美子(編),講座社会学14 ジェンダー(pp.213-248).東京：東京大学出版会.
- 笹谷春美.(2005).高齢者介護をめぐる家族の位置：家族介護者視点からの介護の「社会化」分析.家族社会学研究,16(2),36-46.
- 鈴木敏子.(2004).第2節「家族」をどうとらえたらいいのだろうか.日本家庭科教育学会(編),衣食住・家族の学びのリニューアル：家庭科カリキュラム開発の視点(pp.54-59).東京：明治図書.
- 多々納道子.(2018).第2章家庭科のあゆみ.多々納道子・伊藤圭子(編),実践的指導力をつける家庭科教育法(pp.13-24).岡山：大学教育出版.
- 巽真理子.(2018).イクメンじゃない「父親の子育て」：現代日本における父親の男らしさと〈ケアとしての子育て〉.京都：晃洋書房.
- 上野千鶴子.(2008).家族の臨界：ケアの分配公正をめぐる.家族社会学研究,20(1),28-37.
- 山田綾.(1996).2.2 学習観の問い直し.鶴田敦子・朴木佳緒留(編),現代家族学習論(pp.85-101).東京：朝倉書店.
- 山田昌弘.(1986).家族定義論の検討：家族分析のレベル設定.ソシオロゴス,10,52-62.
- 山田昌弘.(2005).迷走する家族：戦後家族モデルの形成と解体.東京：有斐閣.

## 6. 発行年度別分析教科書一覧

### 1982年

- 小池五郎・仙波千代・渡辺ミチ・ほか27名.(1982).新版家庭一般.東京：教育図書.
- 高校家庭科学習指導研究会・片山芳子・ほか15名.(1982).高校家庭一般.東京：実教出版.
- 松原治郎・伊東清枝・ほか11名.(1982).家庭一般.東京：東京書籍.

### 1994年

- 阿部明子・ほか12名.(1994).家庭一般：人間としての豊かな生活をめざして.東京：東京書籍.
- 伊藤央子・高部和子・ほか32名.(1994).家庭一般.東京：教育図書.
- 高校家庭科学習指導研究会・(代)・片山芳子.(1994).図説高校家庭一般.東京：実教出版.

### 2003年

- 牧野カツコ・ほか17名.(2003).家庭総合.東京：東京書籍.
- 宮本みち子・ほか42名.(2003).家庭総合：自分らしい生き方とパートナーシップ.東京：実教出版.
- 櫻井純子・ほか31名.(2003).家庭総合.東京：教育図書.

### 2022年

- 堀内かおる・ほか33名.(2022).家庭総合.東京：実教出版.
- 小澤紀美子・ほか37名.(2022).未来へつなぐ家庭総合365.東京：教育図書.
- 牧野カツコ・ほか47名.(2022).家庭総合：自立・共生・創造.東京：東京書籍.

## 高等学校国語教科書における論理的文章を「書くこと」教材の分析

### －「推敲，共有」の指導過程を中心に－

片田 智香子

名古屋市立大学大学院 人間文化研究科

## An Analysis of Teaching Materials Focused on Writing Logical Texts in Japanese High School Language Textbooks －With a Focus on the Learning Processes of Revising and Sharing Writing－

KATADA Chikako

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Nagoya City University

現行の高等学校国語科の学習指導要領（平成30年告示）では、科目再編を通じて、実用的・論理的な言語能力の育成が重視され、なかでも必履修科目の「現代の国語」、選択科目の「論理国語」においては、論理的文章を「書くこと」の指導が明確に位置づけられた。また、引き続き「言語活動の充実」が求められ、「書くこと」の指導事項の「推敲，共有」では、他者との関わりを通じて文章を推敲する、対話的な「書くこと」の能力の育成も重要視されている。そこで、本研究では高等学校国語教科書の論理的文章を「書くこと」教材について、特に「推敲，共有」の指導過程に焦点を当てることにより、対話的な論理的文章を「書くこと」教材を量的に考察し、平成30年告示の現行の学習指導要領の教科書教材への影響を明らかにすることを目的とした。研究対象を「現代の国語」（必履修科目）「論理国語」（選択科目）、その比較対象を平成21年告示学習指導要領下で出版された「国語総合」（必履修科目）「現代文B」（選択科目）とし、「書くこと」指導に割かれるページ数、文種、「推敲，共有」の扱いについて量的に分析した。

その結果、「現代の国語」「論理国語」の論理的文章を「書くこと」教材が現行学習指導要領の「書くこと」の内容や「書くこと」の授業時数の明確化を反映したものとなり、対話的な「書くこと」を志向する教材も増え、現行学習指導要領の教科書教材に与える影響の大きさが明らかとなった。「推敲，共有」の指導過程の教材化は選択科目よりも必履修科目で学習指導要領遵守の方向性が見られた。一方、「推敲，共有」の教材の量的変化は選択科目の方が大きかった。ただし、「書くこと」ページ数の増加は、書くために読む教材の大幅な増加に依存しており、さらには現行学習指導要領下の教科書の方が教科書間での「書くこと」教材の扱いの差が大きいことも明らかとなった。また、大学1年生へのアンケート調査では、学習指導要領が意図する指導が学校現場では十分に行われていない可能性も示唆された。

キーワード：高等学校国語教科書，書くこと，推敲，共有

---

## 1. はじめに

### (1) 研究の背景と目的

本研究の目的は、高等学校国語教科書の論理的文章を「書くこと」教材について、特に「推敲、共有」の指導過程に焦点を当てることにより、対話的な論理的文章を「書くこと」教材を量的に考察し、平成30年告示の現行の学習指導要領（以下「現行学習指導要領」）の教科書教材への影響を明らかにすることである。

現行学習指導要領による高等学校国語科の科目構成の見直しは「戦後最大の改革」とも言われ、特に実用文の読み書きを重視し、文学的文章と論理的文章を分けて科目設定をしたことが大きな論争を呼んだことは周知のとおりである。必修科目はこれまでの「国語総合」から「現代の国語」と「言語文化」の2科目に再編され、選択科目の現代文分野は「論理国語」と「文学国語」となった。

本研究ではこれらの科目の中で、論理的文章の「書くこと」を扱う「現代の国語」「論理国語」の教材を分析する。高校生にとって論理的文章を書く能力は進路選択の際に身につけておきたい能力であるとともに、進学後のアカデミック・ライティングの基礎及び実社会での文書作成にも必要となるスキルだからである。

高等学校国語教科書の「書くこと」教材を経年比較して分析した清道（2012a）は、「書くことを目的とした教材について分析した先行研究は見当たらない（p.1）」と指摘している。その後、長谷川（2020）が高等学校国語教科書の分析をもとに論理的文章を「書くこと」教材の開発研究を行っているが、清道（2012a）の研究を引き継ぐような経年比較の手法で高等学校国語教科書を分析した研究は管見の限り行われていないようである。

教科書の「書くこと」教材のあり方については、戦前からの小学校国語教科書の変遷を研究した府川（2024）の言及が参考になる。府川（2024）は「国語教科書とは、なによりも言語内容の理解のための教材集であり、言語表現の教育は二の次であるという考え方は、今日に至ってもまだそのしっぽを引きずり続けている（p.59）」と述べて「書くこと」教材を含む表現教育の教材化が低調であ

ることを述べている。しかし、現行学習指導要領では言語活動をさらに重視し、かつ高等学校国語科では「話すこと・聞くこと」「書くこと」を重視した科目再編も行われたため、「書くこと」教材の編集は従来の教科書と異なる傾向が予想される。

高等学校で現行学習指導要領に基づく学習が実施されて数年が経ち、必修科目で教科書改訂も行われた現在において、国語科の4技能をすべて指導する必修科目「現代の国語」の教科書自体の評価は残念ながらそれほど芳しくはない。大滝（2025）は「その多くが従来通りの『教材集』の体裁を成し、評論や小説などの『読むこと』教材で溢れているのが実情（p.29）」と述べ、幸田（2025）も「数例を除けば『国語総合』時代の現代文編と大差はない（p.61）」と述べる。ただし、これらの発言は大学入試の傾向と絡めた、「読むこと」を中心とした教材分析によって為されたものであり、「書くこと」教材を考慮に入れていない可能性がある。

よって、本研究はこれらの高等学校国語教科書への現在の評価に対して、量的な分析によって新たな視点を加えようとするものでもある。

現行学習指導要領の「書くこと」の指導過程は「題材の設定、情報の収集、内容の検討」「構成の検討」「考えの形成、記述」「推敲」「共有」と構成され、田中（2022）は「学習者の『主体的・対話的な学び』を重視した指導過程として整理された（p.100）」と評価する。その中で、「推敲」と「共有」は義務教育段階では別々の指導過程として位置づけられているが、高等学校では「推敲、共有」として一つの指導項目として文章化されている。そこで、本研究では「推敲、共有」と表記するが、「推敲」は自分の書いた文章に向き合う自己内対話の過程であり、「共有」はそれを多面的に活性化するための他者との対話であると意味的には区別する。

そして、「推敲、共有」の指導過程は、現行学習指導要領の「現代の国語」「論理国語」の「書くこと」では「読み手からの助言を踏まえて」自分の文章を「捉え直」すこと<sup>(1)</sup>と表現されるため、「主体的・対話的な学び」を「書くこと」領域で実現することが最も期待される指導過程だと言えるだろう。

## (2) 分析の観点

本研究では「現代の国語」(必履修科目)と「論理国語」(選択科目)における論理的文章を「書くこと」の高等学校教科書内での扱われ方を現行学習指導要領と照合して主に量的に考察する。「現代の国語」「論理国語」は現行学習指導要領下における論理的な文章を書く資質・能力の中心科目とされるため、この2科目に着目することで論理的文章を「書くこと」指導教材の実態が把握できると考えた。

「現代の国語」の比較対象として、平成21年告示学習指導要領「国語総合」(必履修科目)の現代文分野の内容を分析する。「論理国語」の比較対象として、同じく平成21年告示学習指導要領「現代文B」(選択科目)を分析する。「現代文A」を比較対象としなかった理由は、「論理国語」を選択する高等学校は比較的進学を目標とする授業展開を行っていると考えられるため、同様の生徒層を対象として出版されたであろう「現代文B」をその比較対象科目としたからである。

そして、以下の観点をもとに分析する。

- A) 「現代の国語」「論理国語」の論理的文章を「書くこと」指導教材が現行学習指導要領の「書くこと」の内容を反映したものとなっているか。
- B) 平成21年告示学習指導要領からの指導内容の変化が教科書教材の変化として現れているか。
- C) 「推敲、共有」の指導事項において、教師が「対話的な学び」を授業として構想できる教材化がなされているか。

## (3) 分析方法

研究対象の高等学校国語教科書は表1の教科書とした。

表1 研究対象教科書

科目	科目の種類	学習指導要領	種類
現代の国語	必履修科目	平成30年告示	8社17種類
論理国語	選択科目	平成30年告示	8社13種類
国語総合	必履修科目	平成21年告示	9社24種類
現代文B	選択科目	平成21年告示	9社20種類

「現代の国語」は令和3年に検定を受けて令和4年度から使用されているもの、「論理国語」は令

和4年に検定を受けて令和5年度から使用されているものとし、「国語総合」は平成28年に検定を受けて平成29—令和3年度に使用されたもの、「現代文B」は平成29年に検定を受けて平成30—令和4年度に使用されたものとした。

分析方法として次のように行った。

- (1) 清道(2012a)は、昭和53年、平成元年、平成11年学習指導要領下での高等学校国語の必履修科目教科書における「書くこと」教材の変遷を研究した。その分析方法を一部継承する。清道(2012a)は、量的分析として各教科書の「書くこと」教材を抽出し、そのページ数を総ページ数の平均値の割合で示した。また、教材の扱いとして、「書くこと」教材が「大単元だけ」「1~4ページの小教材だけ」「両方」の3種に分けて分析した。以上2点の分析は、教科書の「書くこと」指導の量的分析として経年比較する価値が高いと考えられ、本研究においても表1の研究対象教科書で行い、分析観点A)とB)の対象とする。
- (2) 研究対象教科書内の「書くこと」教材の文種を比較調査し、分析観点A)とB)の対象とする。この研究方法も清道(2012a)の「書くこと」教材で扱われた文種・活動調査を一部継承している。
- (3) 「推敲、共有」の指導事項が分析対象科目においてどのように扱われているかを量的に分析し、分析観点C)の対象とする。

## 2. 「書くこと」ページ数平均値と単元の扱い

(1) 5回の学習指導要領下での高等学校国語科必履修科目の「書くこと」教材ページ数の傾向  
清道(2012a)は昭和60年度使用教科書(以後、「○年度版」と表記)平成6年度版、平成19年度版の高等学校国語科の必履修科目教科書を調査した(pp.3-4)。その調査結果に本研究で調査した平成29年度版と令和4年度版「現代の国語」の調査を加え、表2を作成した。

「書くこと」の教材は、「書くこと」を直接扱った教材と書くために読む教材の2種類があるが、表2の「書くこと」ページは清道(2012a)が「書くことを直接扱ったもの(p.3)」として調査した方法に準じたものである。本研究では「書くこと」

を技術的に教示するための、書くことを直接扱った教材ページを「書く技術」と題して、表に書き入れる。表2の「割合」は「書く技術」ページの現代文ページに占める割合を計算した。なお、本研究で示す各教科書の総ページ数はそれぞれの検定年度の「文部科学省教科書目録」の高等学校用教科書目録に示された数字を使用した。

表2 ページ数の変化

使用年度	学習指導要領	総ページ	現代文ページ	書く技術	割合
S60	S53	288.5	194.1	25.9	13.3%
H6	H1	294.5	193.1	10.5	5.4%
H19	H11	308.5	193.4	20.5	10.6%
H29	H21	366	256.1	11.6	4.5%
R4	H30	257.8	257.8	33.4	13.0%

\*清道 (2012a) 表2 (p.3) と「3.2.2 ページ数について (p.4)」の記述と本研究の調査を合わせて筆者作成。

平成29年度版は全体的にページ数が多くなったものの、「書く技術」ページは平成19年度版より少なくなっている。令和4年度版からは科目が「現代の国語」となるため単純な比較はできないものの、「書く技術」ページは5つの使用年度の中で最も多く、現代文ページをもとにしたページの割合は昭和60年度版並みであることがわかる。

昭和60年度版は昭和53年告示学習指導要領を反映した教科書である。昭和53年告示学習指導要領は国語科の指導内容が「表現」と「理解」に分けられ、奥泉(2021)は「表現」が「理解」よりも重視されたと分析する(p.236)。そのような学習指導要領の「表現」重視の方向性が教科書のページ数の割合の多さに表れたと考えられる。現行学習指導要領下での「現代の国語」も昭和60年度版と同様の傾向を示していると言える。

気になる点としては、表2から「書く技術」ページの割合が多い学習指導要領の次期改訂にはその揺り戻しが起こり、ページ数が減少している点である。よって、現行学習指導要領の次期改訂がどのような内容になるかは注目するに値するだろう。

## (2) 必修科目「国語総合」(平成29年度版)と「現代の国語」(令和4年度版)の比較

### ① ページ数の変化

「書くこと」の教材は、前述したように「書くこと」を直接扱った教材と書くために読む教材の2種類がある。平成29年度版「国語総合」では書くために読む教材がどれなのか教科書には明示されていないが、現行学習指導要領下で出版された「現代の国語」「論理国語」では、巻頭や巻末に学習指導要領の学習項目と各教材との照合表が付されているものがほとんどである。今回の調査では、各教科書会社がこれらの表に「書くこと」教材として指定した教材のページ数をカウントしたが、その中には書くために読む教材が多く含まれている。書くために読む教材が明確に示されたことが現行学習指導要領の検定を受けた教科書の大きな特徴であると言える。これは現行学習指導要領「書くこと」の「現代の国語」言語活動例ア<sup>(2)</sup>と「論理国語」言語活動例ウ<sup>(3)</sup>が文章を読んで引用したり参考にしたりしながら書く活動として明記されたことの反映と考えられる。

論理的文章を「書くこと」ページのカウントについて、「書くこと」ページを数えたうえで、「書くこと」を技術的に教示するための、「書くこと」を直接扱ったページを「書く技術」として分類し、さらにその中で論理的文章を扱ったページを「論理文」と記述した。本研究では、「小論文」「意見文」「レポート及び報告書」を扱う教材と論理的文章を書くうえで基礎となる、「書くこと」の基礎練習的な教材を論理的文章教材と捉え、「論理文」ページとしてページ数をカウントした。

表3では平成29年度版「国語総合」24種類のページ数を分析した平均値を示した。「国語総合」の古典ページを除き、現代文ページの平均値から「書くこと」ページの割合の平均を算出した。書くために読む教材を設定した1種類を除いた他の23種類は「書く技術」ページのみであった。

表4では令和4年度版「現代の国語」17種類のページ数を分析した平均値を示した。「書くこと」のページ数は前述したように、書くために読む教材のページ数もカウントしている。

表3 国語総合（平成29年度版）の平均ページ数

現代文	書くこと	割合	書く技術	割合	論理文	割合
256.1	13.0	5.1%	11.6	4.5%	7.2	2.8%
最大値	40	15.6%	22	8.6%	14	5.5%
最小値	6	2.3%	6	2.3%	4	1.6%

表4 現代の国語（令和4年度版）の平均ページ数

総ページ	書くこと	割合	書く技術	割合	論理文	割合
257.8	84.6	32.8%	33.4	13.0%	17.9	6.9%
最大値	206	79.9%	58	22.5%	35	13.6%
最小値	23	8.9%	11	4.3%	2	0.8%

表3と表4を比較すると「現代の国語」で論理的な文章を「書くこと」を直接扱った「書く技術」ページの平均値の割合は3倍程度に増えている。書くために読む教材を含む「書くこと」ページ平均値割合は6倍程度増えている。しかし、ページ数の最大値と最小値を比較すると、各教科書の編集方針によってかなりの違いがあり、特に「現代の国語」において顕著な差が見られる。

### ②「書くこと」教材の単元での扱い

単元における「書くこと」教材の扱いについて、清道（2012a）の調査は、年代が新しくなるにつれて大単元の扱いが減少して小教材の扱いが増加し、特に平成19年度版では半数の教科書が現代文編の最後にまとめて掲載していたことを明らかにした（pp.3-4）。本研究の調査において、大単元と小教材を比較すると、平成29年度版での大単元での扱いは24種類の教科書中1種類のみであり、多くの教科書が最後にまとめて表現教材を掲載しており、平成19年度版での傾向がより顕著となっていた。

一方、令和4年度版「現代の国語」で「書くこと」を教科書の最後にまとめて掲載したものは1種類のみで、その教科書も大単元として書くために読むページを多く配置している。また、コラム的な小教材を単元に挟み込む形態で作成された、ある会社の3種類の教科書を除き、他の教科書は大単元と小教材を併用する形式だった。大単元と

した教材の多くは書くために読む教材であった。よって、平成29年度版までの「書くこと」教材の傾向と比べると、「書くこと」教材を小教材として扱う教科書は大幅に減り、かわって大単元として扱う教科書が増えたことが明らかとなった。

### （3）選択科目「現代文B」（平成30年度版）と「論理国語」（令和5年度版）の比較

#### ① ページ数の変化

選択科目「現代文B」と「論理国語」についても同様の比較検討を行った。管見の限り、高等学校国語科の選択科目で「書くこと」教材の傾向を経年比較した研究は見当たらないため、必修科目で行った経年変化を検討することはできず、本研究の調査対象である平成30年度版「現代文B」21種類と令和5年度版「論理国語」13種類のみでの比較となる。「論理国語」では、科目名が示す通り論理的な文章を扱うため、「書くこと」を直接扱ったページはすべて論理的な文章を書く技術に関する内容である。したがって、本研究では「論理文」と「書く技術」を同一のものとして扱った。

表5 現代文B（平成30年度版）の平均ページ数

総ページ	書くこと	割合	書く技術	割合	論理文	割合
439.8	10.0	2.3%	8.4	2.0%	7.1	1.6%
最大値	23	5.3%	23	5.2%	23	5.2%
最小値	4	0.9%	2	0.5%	2	0.5%

表6 論理国語（令和5年度版）の平均ページ数

総ページ	書くこと	割合	書く技術 論理文	割合
397.5	72.6	18.3%	31.5	7.9%
最大値	175	44.0%	56	14.1%
最小値	19	4.8%	6	1.5%

表5と表6を比較すると、書くために読む教材を含めた「書くこと」ページの平均値割合は7倍程度増加し、論理的な文章の「書くこと」を直接扱った「書く技術（論理文）」平均値割合も3倍程度増え、必修科目よりもやや増加の割合が大きいたことが示された。

これは、「論理国語」の「書くこと」の授業時数の配当時間が全140単位時間中、50～60単位時間と設定されたことが教科書のページ数にも反映されていると考えられる。

しかし、必履修科目と同様に、ページ数の最大値と最小値の差は「現代文B」よりも「論理国語」でかなり大きい。よって、現行学習指導要領下の教科書で各教科書の編集方針の差が顕著になっていることが明らかである。

## ②「書くこと」教材の単元での扱い

平成30年度版で「書くこと」教材を大単元とする教科書は20種類中5種類(25.0%)、小単元とするものは13種類(65.0%)、両方は2種類(10.0%)だった。

令和5年度版で「書くこと」教材を大単元とする教科書は13種類中1種類(7.7%)、小単元とするものは6種類(46.1%)、両方は6種類(46.1%)だった。

以上のように、「書くこと」ページ数の増加は顕著であるが、大単元と小教材の比較については、必履修科目よりも比較的自由的な編集がされているようである。この点は、選択科目が対象とする高等学校の生徒層の特性をより意識して編集されたことを反映していると考えられる。

## 3. 「書くこと」で扱われる文種

### (1) 必履修科目「国語総合」(平成29年度版)と「現代の国語」(令和4年度版)の比較

「書くこと」で扱われる文種をそれぞれの検定年度の教科書で調査した。この調査は、分析観点A)とB)に関連して行い、論理的文章の文種に限らず、扱われている文種はすべてカウントした。

表7 国語総合で扱われる文種(%)

意見文	通知文 (手紙)	報告書・ レポート	説明文	小論文
91.7	75.0	58.3	16.7	12.5
その他	感想文3種類、要約2種類、POP2種類、脚本2種類、川柳2種類、企画書、詩、随想、俳句、投書、物語、書評、短歌			

平成29年版「国語総合」24種類の「書くこと」

で扱われている文種を分析し、その文種を扱っている教科書の割合を表したものが表7である。「意見文」は22種類(91.7%)、「報告書」及び「レポート」が14種類(58.3%)、「小論文」が3種類(12.5%)、「通知文」及び「手紙」が18種類(75%)であり、そのうち2種類はメールも含んで扱っていた。これらの文種は平成21年告示学習指導要領では、「書くこと」の言語活動例イ<sup>(4)</sup>に「説明や意見などを書くこと」、ウ<sup>(5)</sup>に「手紙や通知などを書くこと」とあることを反映している。さらに、「読むこと」の言語活動例ウ<sup>(6)</sup>に「実用的な文章」を読んで話し合う活動があることから、「紹介文」「企画書」などの文種も取りあげられている。

表8 現代の国語で扱われる文種(%)

意見文	紹介文	報告書 レポート	通知文 手紙	手順書 (取扱い 説明書)	案内文
94.1	70.6	64.7	58.8	47.1	29.4
説明資料	企画書	小論文	<その他>オリジナル辞書、批評、記録、投書、アンケート、商品レビュー、打ち言葉、学級日誌		
29.4	29.4	11.8			

一方、令和4年度版「現代の国語」17種類の教科書を分析したものが表8である。ここで最も多く扱われた文種は「意見文」16種類(94.1%)であることは平成29年度版「国語総合」と変化しないが、それまでに扱われていない「手順書」が8種類(47.1%)、「説明資料」が5種類(29.4%)、「案内文」が5種類(29.4%)で扱われている。これは現行学習指導要領の「現代の国語」「書くこと」の言語活動例イ<sup>(7)</sup>で「手順書、紹介文、案内文、通知文」を書く活動、ウ<sup>(8)</sup>では「報告書、説明資料」を書く活動が想定されていることを反映した教材選定だと言える。このように現行学習指導要領「書くこと」に示された文種に合わせて、令和4年度版教科書では実用文の様々な文種が登場している。

表7と表8を比較すると、高等学校国語科の必履修科目の「書くこと」において、最も重要視される文種は「意見文」であることに変わりはない。清道(2012a)では、年度が新しくなるにつれ、意

見文作成教材が多くなっていることが明らかとなり、平成19年度版では22種類中20種類(90.9%)で意見文が取りあげられていた(p.6,表4)。平成29年度版、令和4年度版でも同様の結果が確認でき、意見文は高校生の学ぶ論理的文章の初歩的段階で学ぶ文種としてすでに定着したと言えるだろう。

## (2) 選択科目「現代文B」(平成30年度版)と「論理国語」(令和5年度版)の比較

(1)と同様の手法で選択科目について調査した。

表9 現代文Bで扱われる文種(%)

報告書 レポート	小論文	意見文	広告	手紙	企画書
60.0	55.0	25.0	15.0	10.0	10.0
＜その他＞新聞2種類、プレゼン資料2種類、短歌2種類、キヤッチコピー、履歴書、志望理由書、ご当地CM、POP、広告					

表9は平成30年度版「現代文B」21種類を分析した結果を示したものである。その中で最も多く扱われた文種は「報告書」及び「レポート」の12種類(60.0%)、ついで「小論文」の11種類(55.0%)であった。「意見文」は5種類(25.0%)だった。平成21年告示学習指導要領において文種に関わる内容として、言語活動イ<sup>9</sup>に「意見を書くこと」、エ<sup>10</sup>に「報告書や論文集などに編集したりすること」とあることの反映だと考えられる。そして、必修科目のほとんどの教科書で扱われた「意見文」の上位文種の論理的文章として「小論文」が多く取り上げられている。そのほか、「キヤッチコピー」「企画書」「プレゼン資料」など扱われる文種はバリエーションに富んでいる。

表10 論理国語で扱われる文種(%)

報告書・レポート	小論文・短い論文	意見文
92.3	84.6	30.8
＜その他＞要約2種類、自己推薦書2種類、志望理由書2種類、通信文、紹介文、メール、記録、投書、ゲームルール		

表10は令和5年度版「論理国語」13種類を分

析した結果を示したものである。その中では、「報告書」及び「レポート」が12種類(92.3%)、「小論文」が11種類(84.6%)、「意見文」4種類(30.8%)だった。現行学習指導要領「論理国語」「書くこと」の言語活動例イ<sup>11</sup>で「報告文、意見文」、ウ<sup>12</sup>では「短い論文」と書かれた文種をよく反映した文種選定であるが、「現代文B」よりも主に取り上げられる文種の幅が狭まったのは、必修科目「現代の国語」で実用文が数多く取り入れられたため、より論理的文章作成に重点を置いたためと考えられる。

## 4. 「推敲、共有」の扱い

学習指導要領では、平成21年告示学習指導要領と現行学習指導要領ともに、自分の書いた文章を推敲するだけでなく、互いに読み合ったり助言したりする活動が想定されている。平成21年告示学習指導要領では「交流」、現行版では「共有」の指導事項として、自分の書いた文章を書いたままにしない指導の工夫が組み込まれており、それは高校生の文章力向上にも有益な学習過程である。なお、「交流」が「共有」に改められた点について田中(2019)は、「交流」という用語では活動することが全面に出すぎて、指導内容が曖昧になるために改められたのであろうと推測している(p.9)ため、本研究では、「共有」と「交流」はそれほど大きな違いはないという立場で高等学校国語教科書における教材化について考察する。

先行研究として、昭和60年度版、平成6年度版、平成19年度版の高等学校国語必修科目教科書の意見文作成教材を分析した清道(2012b)を挙げる。清道は、解説がプランニング中心で推敲の扱いが少なく、年度が新しくなるにつれ推敲と交流の扱いは増えるが具体的な観点が示されていないことを明らかとした(p.25)。

そこで、本研究では「推敲」の扱いについて、平成29年度版と令和4年度版の「書くこと」を直接扱った「書く技術」教材を分析し、「推敲という用語が書かれている」「推敲の定義が明記されている」「推敲の観点がある」「推敲課題文がある」の4観点で調査した。

「推敲という用語が書かれている」という観点は、推敲過程が取りあげられているかの指標とし

て設定した。「推敲の定義が明記されている」という観点は、推敲過程について丁寧に解説されているかどうかを図るために設定した。「推敲の観点がある」については、清道(2012b)でもその少なさが示されている観点だが、高校生が推敲する際の自己内対話や他者との共有の際の対話の基準となるものとして重要であるため、この4観点の中では最も重要であると考えた。「推敲課題文がある」という観点は、課題文を練習することで推敲とは何をするものかを生徒に明確に示すことができる教材であるため、設定した。

(1) 必履修科目「国語総合」(平成29年度版)と「現代の国語」(令和4年度版)の比較

表11 必履修科目「推敲, 共有」の扱い (%)

年度版	推敲の用語	推敲の定義	推敲の観点	推敲課題文	交流共有
H29	87.5	29.2	45.8	12.5	75.0
R4	76.5	47.1	70.6	5.8	100.0

表11は、必履修科目について前述した4観点で分析した結果を示したものである。平成29年度版では「推敲」の用語は24種類中21種類で確認でき(87.5%)、「推敲の定義」は7種類で明記された(29.2%)ていた。「推敲の観点」が掲載されていたのは11種類であり(45.8%)、清道(2012b)の平成19年度版の調査(p.24,15種類中4種類)よりもかなり多くなっている。さらに、推敲をするための課題文を掲載した教科書も3種類あった(12.5%)。

令和4年度版では17種類中13種類で「推敲」の用語があった(76.5%)。ただし、ある会社の4種類の教科書は「推敲」という言葉を一切使用せず、書いた後の言語活動として「グループ評価」を行う教材の形式であるため、書いた後に文章を検討することは行っていると捉えると、全ての教科書で推敲の学習過程は扱われたこととなる。次いで「推敲の定義」は8種類(47.1%)、「推敲の観点」は12種類(70.6%)、「グループ評価の観点」を含む)となっていた。「推敲課題文」は1種類のみであった。この結果から、年度が新しくなるにつれ推敲の学習過程を意識した教材化がなされ、ど

う推敲するかを生徒に示す「推敲の観点」の扱いも増えてきたと言える。ただし、推敲を練習する「推敲課題文」の配置は減っている。

「共有」については、「対話的な学び」を「書くこと」教材の中で取り扱う最も根幹の指導事項であると考えた。「書く技術」教材内において、書いた文章を「読み合ってみよう」等の言葉や書き終えた文章を互いに読み合う活動があれば「共有」が教材化されていると判断した。また、成田(2022)が佐渡島(2016)を要約しつつ、『対話』は、書くこと(作文)における自己評価や相互評価ということもできる(p.126)」と述べたことを援用し、「相互評価」しているものも「共有」と判断した。その結果令和4年度版のすべての教科書で何らかの「共有」的な活動があった。

平成29年度版で同様の手法を用いて「交流」を分析すると18種類(75.0%)で「交流」的な活動が教材化されていた。よって、必履修科目では「対話的な学び」が「書くこと」の指導において平成21年度版から令和4年度版まで引き続き重視され、特に令和4年度版ではすべての教科書が「共有」を扱っていることが示された。

(2) 選択科目「現代文B」(平成30年度版)と「論理国語」(令和5年度版)の比較

表12 選択科目「推敲, 共有」の扱い (%)

年度版	推敲の用語	推敲の定義	推敲の観点	推敲課題文	交流共有
H30	50.0	15.0	40.0	15.0	20.0
R5	76.9	23.1	61.5	30.8	76.9

表12は選択科目について前述した4観点で分析した結果を示したものである。平成30年度版では「推敲」の用語は20種類中10種類(50.0%)、「推敲の定義」は3種類(15.0%)、「推敲の観点」は8種類(40.0%)、「推敲課題文」は3種類(15.0%)で掲載されていた。

選択科目について、平成30年度版は表5「平均ページ数」からも「書くこと」教材にはあまり重点が置かれていないことがわかる。そのため、「推敲, 交流」の教科書内の扱いも平成29年度版の必履修科目「国語総合」に比べても全体的に少ない。

よって、平成30年度版「現代文B」での推敲の教材化は必履修科目「国語総合」に比べて少なかったと言える。

令和5年度版で「推敲」の用語は13種類中10種類(76.9%)、「推敲の定義」は3種類(23.1%)、「推敲の観点」は8種類(61.5%、うち1種類はコメント側の観点)、推敲課題文は4種類(30.8%)に掲載されていた。

よって、令和5年度版「論理国語」では推敲を扱う教科書が増え、「推敲の観点」を示す教科書も増えており、生徒が自分の文章を振り返りやすい教材化がなされる傾向がある。さらに、相互に文章を読み合う際の読み手からのコメントの観点をつける教科書もある。

「共有」に関しては、(1)で述べた必履修科目の比較よりもさらに大きな変化がある。平成30年度版では「交流」的な推敲活動が教材化されていたのは、4種類(20.0%)であったが、令和5年度版では10種類(76.9%)が「共有」を教材化し、その割合が大幅に増えている。

以上を総括すると、対話的に文章を読み合う「共有」活動が文章作成過程の中に組み込まれる傾向が示され、平成21年告示学習指導要領下の教科書との比較では、その傾向は必履修科目よりも選択科目で大きな伸びを見せている。

## 5. 「論理国語」の「書くこと」授業の実際

前章では現行学習指導要領に基づく教科書において、対話的に論理的文章を「書くこと」の学習を行う教材が増えたことが明らかとなった。特に選択科目「論理国語」の「共有」の扱いの変化の幅が大きかった。では、実際に高等学校の国語科の授業現場では「論理国語」の論理的文章指導や「共有」の過程はどのように指導されているだろうか。

その一端を垣間見るために、東海地方で高い学力を持つ高校生が受験するA大学においてアンケート調査を実施した。アンケート調査の対象者は大学1年の学生109名である。彼らの多くは現行学習指導要領の高等学校実施初年度にあたる学生たちで、必履修科目を履修し、選択科目を学習したうえで大学入学共通テストを受験し、大学に合

格した学生たちである。令和7年7月11日にアンケート用紙を配布し回収した。

欠席者や無回答者を除く有効回答は74名であった。そのうち、高等学校で「論理国語」を選択科目として学んだ学生は66名で、彼らを対象としてアンケート結果を考察する。

まず、「論理国語」の時間に論理的文章の書き方を学んだかという質問に対して、学んだと回答した学生は29名、学んだことはないと回答した学生は37名だった。現行学習指導要領の「論理国語」では前述したようにかなりの時間を「書くこと」に充てると明記されているにもかかわらず、半数以上の学生が論理的文章指導を「論理国語」の授業で受けていないという結果となった。

この結果について、本稿第2章で明らかとなったように、教科書によって「書くこと」教材の扱われ方が大きく異なり、特に選択科目「論理国語」教科書の差が大きかったことが関係しているだろう。「論理国語」の教科書の中には論理的文章を「書く技術」ページが非常に少なく、多くのページを評論教材が占めているものもある。それらはまさに大滝(2025)が「教材集」と指摘したに類するものである。本研究は教科書の可否を問うものではないが、今回のアンケート対象学生はそれらの教科書で学んだ可能性もある。

次に、論理的文章の「書くこと」を学んだと回答した学生に対し、どのような形式で学んだかについて、①教科書で学んだ、②教師が作成したプリント等で学んだ、③両方の形式で学んだ、の3択で回答を得た。その結果、①6名、②11名(そのうち2名は業者の小論文キット)、③12名であった。教師が論理的文章指導を行う際に教科書教材を重視している傾向が示された。

さらに彼らに対し、書いた文章を「共有」したかどうかを問うために、①自分が書いた文章をペアやグループで推敲する活動をした、②あらかじめ誰かが書いた文章をペアやグループで推敲する活動をした、③そのような活動をしたことはない、の3択で回答を得た。①と②は複数回答可とした。その結果、①11名、②4名、③15名であった。現行学習指導要領の「推敲、共有」の文言は自分の書いた文章を他者からの助言で捉え直すことと書

かれているが、自分以外の文章を協同で推敲する活動も少数ながら行われていることが見て取れる。

「論理国語」の多くの教科書が「推敲、共有」を教材化するようになった一方で、高いレベルの大学進学を目指す高等学校の授業は読解中心で行われている可能性がある。これは高等学校の国語科教員が変化する学習指導要領と、依然として「読解」中心の大学入試の狭間で葛藤する姿とも解釈できる。

しかし、論理的文章の「書くこと」を「論理国語」で指導した多くの教師が教科書を使用し、少数ながら対話的に推敲する活動も行われている。このことは本研究で明らかとなった「論理国語」の教科書の変化が、現場の授業にも何らかの影響を与えつつあることを示唆している。

## 6. 考察と今後の課題

分析観点 A)の現行学習指導要領の教科書への反映度について、書くために読む教材の大幅な増加と「書くこと」を直接扱う「書く技術」ページが増加し、「現代の国語」「論理国語」の論理的文章を「書くこと」指導教材が現行学習指導要領の「書くこと」の内容や「書くこと」の授業時数の明確化を反映したものとなっていると言える。

分析観点 B)の平成21年版からの変化の反映度についても「書くこと」で扱われる文種の変化から、現行学習指導要領の内容の変化の反映が教科書の変化として見られた。ただし、ページ数の調査からは現行学習指導要領下の教科書の方が「書くこと」指導教材の扱いの幅が教科書によって大きいという特徴も明らかとなった。

分析観点 C)の「推敲、共有」の教材化について、必修教科目、選択科目ともに「推敲の観点」を示す教科書が増えていた。このことは、生徒が主体的に自らの文章を推敲する手がかかりや他者と文章を「共有」する際の対話の糸口としても有効な傾向である。さらに「共有」の扱いも増え、「対話的な学び」を「書くこと」の言語活動として採用する教科書が増えたと言える。「推敲、共有」の指導過程は必修教科目「現代の国語」のすべての教科書で扱われ、必修教科目における現行学習指導要領遵守の方向性が見られた。選択科目「論理国語」では「共有」の扱いが大きく増加したことが明らか

かとなった。

また、「書くこと」ページとして指定されていないものの、「対話」そのものを大単元に置き、「話すこと」「聞くこと」の領域として対話的なやり取りを教示する教科書もあった。成田(2022)が『「書くこと」の学習は他の能力や活動と関連付けられて実施されるのが望ましい(p.130)』と述べているように、「書くこと」は「話すこと」「聞くこと」「読むこと」との総合的な接続も含めて指導されるものである。その意味では、現行学習指導要領の教科書教材はその望ましい傾向へ向かっていると考えられる。

一方で、「論理国語」教科書を使用して大学に進学した学生のアンケート結果からは、依然として論理的文章の「書くこと」指導が低調である可能性も示された。

本研究の目的は量的分析による高等学校国語教科書の傾向を明らかとすることであるため、各教科書の編集方針の特徴や教科書を選定して使用する高等学校の実情には言及していない。しかし、高等学校には義務教育とは異なる多様なカリキュラムを展開する学校が存在し、教科書会社の編集も採択先の高等学校に合わせて行われるため、義務教育の教科書よりも多様な教科書が存在する。本研究で明らかとなった現行学習指導要領下の教科書の「書くこと」ページ、「書く技術」及び書く「論理文」ページの最大値と最小値の幅の増大は、そのような高等学校の多様化の進展を反映しているとも言える。

本研究では上述したような教科書の多様性には言及しなかった。また、対話的に論理的文章を「書くこと」の指導は、「話すこと・聞くこと」の指導と連携して初めて効果を発揮するが、その連携についても考察できていない。これらの課題については、別稿で検討する課題としたい。

## 注

(1) 高等学校学習指導要領国語科(平成30年告示)「現代の国語」2内容B「書くこと」(1)エ 目的や意図に応じて書かれているかなどを確かめて、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりす

ること。「論理国語」2内容A「書くこと」(1)カ文章の構成や展開、表現の仕方などについて、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。

(2)高等学校学習指導要領国語科(平成30年告示)「現代の国語」2内容B「書くこと」(2)言語活動例ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、本文や資料を引用しながら、自分の意見や考えを論述する活動。

(3)高等学校学習指導要領国語科(平成30年告示)「論理国語」2内容A「書くこと」(2)言語活動例ウ 社会的な話題について書かれた論説文やその関連資料を参考にして、自分の考えを短い論文にまとめ、批評し合う活動。

(4)高等学校学習指導要領国語科(平成21年告示)「国語総合」2内容B「書くこと」(2)言語活動例イ 出典を明示して文章や図表などを引用し、説明や意見などを書くこと。

(5)高等学校学習指導要領国語科(平成21年告示)「国語総合」2内容B「書くこと」(2)言語活動例ウ 相手や目的に応じた語句を用い、手紙や通知などを書くこと。

(6)高等学校学習指導要領国語科(平成21年告示)「国語総合」2内容C「読むこと」(2)言語活動例ウ 現代の社会生活で必要とされている実用的な文章を読んで内容を理解し、自分の考えをもって話し合うこと。

(7)高等学校学習指導要領国語科(平成30年告示)「現代の国語」2内容B「書くこと」(2)言語活動例イ 読み手が必要とする情報に応じて手順書や紹介文などを書いたり、書式を踏まえて案内文や通知文などを書いたりする活動。

(8)高等学校学習指導要領国語科(平成30年告示)「現代の国語」2内容B「書くこと」(2)言語活動例ウ 調べたことを整理して、報告書や説明資料などにまとめる活動。

(9)高等学校学習指導要領国語科(平成21年告示)「現代文B」2内容(2)言語活動例イ 論理的な文章を読んで、書き手の考えやその展開の仕方などについて意見を書くこと。

(10)高等学校学習指導要領国語科(平成21年告示)「現代文B」2内容(2)言語活動例エ 文章を読んで関心をもった事柄などについて課題を設定し、様々な資料を調べ、その成果をまとめて発表したり報告書や論文集などに編集したりすること。

(11)高等学校学習指導要領国語科(平成30年告示)「論理国語」2内容A「書くこと」(2)言語活動例イ 設定した題材について、分析した内容を報告文などにまとめたり、仮説を立てて考察した内容を意見文などにまとめたりする活動。

(12)高等学校学習指導要領国語科(平成30年告示)「論理国語」2内容A「書くこと」(2)言語活動例ウ 社会的な話題について書かれた論説文やその関連資料を参考にして、自分の考えを短い論文にまとめ、批評し合う活動。

## 引用文献

大滝一登(2025)「高等学校国語科の授業改善：総合型選抜入試の拡大等に伴う進学校の変化を中心に」『日本語学』44(1), 明治書院, 26-35.

奥泉香(2021)「国語科における目標論の変遷と特質」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第4巻第2号, 231-242.

幸田国広(2025)「大学側から一般選抜入試国語と資質・能力の育成」『日本語学』44(1), 明治書院, 58-66.

国立教育政策研究所「学習指導要領の一覧」(<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>, 最終閲覧2025/10/14)

佐渡島紗織(2016)「書くことのカリキュラムを『対話』で起こす—書き手が自己を拓き、主体的に学び、自立するために—」『国語科カリキュラムの再検討』全国大学国語教育学会, 学芸図書, 15-20.

清道亜都子(2012a)「高等学校国語教科書における『書くこと』教材の分析」『読書科学』54(1-2), 1-10.

清道亜都子(2012b)「高等学校国語教科書における意見文作成教材の分析—認知心理学の知見を援用して—」『日本教科教育学会誌』34第4号, 19-28.

田中宏幸(2019)「課題意識・目的意識を持って書

く—教科書教材の比較と活用—』『月刊国語教育研究』562, 12-19.

田中宏幸 (2022) 「序 書くこと (作文) の教育に関する研究の概観と展望」 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 III』 溪水社, 97-100.

成田雅樹 (2022) 「4 書くこと (作文) の学習指導の計画・教材・評価に関する研究の成果と展望」 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 III』 溪水社, 125-132.

長谷川祥子 (2020) 「中・高等学校における論理的文章を書くための教材の開発」 青山学院大学教育学会紀要『教育研究』64, 1-19.

府川源一郎 (2024) 『国語教科書の近代史：小学校入門教材の変遷を読む』 大修館書店  
文部科学省「教科書目録」

(<https://www.mext.go.jp/shotou/kyoukasho/mokuroku.htm>, 最終閲覧 2025/10/14)

## 小中学校社会科の教科書における協働を促す手立てに関する研究

### －登場人物の発話・表情に着目して－

齊藤 陽花

信州大学大学院教育学研究科

## A Study on Measures to Promote Collaboration in Elementary and Junior High School Social Studies Textbooks

### － Focusing on Characters' Speech and Facial Expressions －

SAITO Haruka

Graduate School of Education, Shinshu University

本研究は、学習者が拠り所とする小中学校社会科教科書を対象とし、協働学習を促す表現や登場人物の発話、表情といった手立てを体系的に抽出し、その特徴を明らかにすることを目的とした。方法として、教科書本文から協働を促す表現、登場人物の発話、表情を抽出し、発話は「主張」と「問いかけ（見方・考え方に関わるもの）」に分類、表情は「笑顔」「驚き」「困惑」などに分類した。これらのデータを、単元の「つかむ」（導入）、「調べる」（展開）、「まとめる」（まとめ）の学習段階ごとに整理し、発話形式と表情の関連性に着目して考察した。

協働を促す表現や登場人物の議論は、問題解決的な学習における「つかむ」と「まとめる」の学習段階に集中的に配置されていることが明らかになった。「つかむ」では話し合いを学習活動の手段とする記述が中心であり、「まとめる」では話し合いそのものを目標とする記述が中心であった。発話と表情の関連性については、「つかむ」の場面では、児童の思考を広げるための「問いかけ（見方・考え方）」の発話が、全学年を通じて「驚き」や「困惑」といった特徴的な表情と高い頻度で対応していた。これは、学習者に社会的な見方・考え方へ着目するよう、非言語情報を用いて意図的に促していることを示唆する。対照的に、「まとめる」の場面では、発話形式は「主張」が100%を占め、表情も全学年で80%以上が「笑顔」に分類され、課題解決による学習の達成感が表現されていた。また、学年による系統性として、学年が上がるにつれて協働を促す表現の出現頻度は減少傾向にあったものの、主要キャラクターの発話は、より高次の相互作用である「操作的トランザクション」の要素が確認され、発達段階に応じた系統的な指導が意図されていると考えられる。

本研究は、教科書が持つ言語情報と非言語情報（発話と表情）の関連を定量的に明らかにしたことで、教科書の構成に対する理解を深め、教師や児童が社会的な見方・考え方に気づく手掛かりになる可能性がある。また、教師が授業を設計する際、登場人物の表情や発話の形式を、児童生徒への協働の支援や問いかけを行う具体的な手がかりとして活用できるという点で、授業設計を検討する上で意義がある。

キーワード：社会科，教科書，協働，発話，表情

## 1. 小学校第6学年の社会科教科書における協働学習を促す表現や手立てに関する分析

### (1) はじめに

現在，1人1台の情報端末を活用したクラウド環境を基盤に、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図り、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善が求められている。授業は一斉指導が中心であったものから，児童が自らの学習活動を選択するものへと変化している。協働学習は，児童が学習活動を選択する授業において，児童が選択して行う学習形態の一つであり，対面で行われるものもあれば，協働編集や他者参照などクラウド上で行われるものもある（草本ほか 2023）。

協働学習において相互作用を起こすのは，他者の考えを引き出したり単に表象したりする「表象的トランザクション」ではなく，互いの考えを変形させたり認知的に操作したりする「操作的トランザクション」の対話の生成である（高垣・中島 2004）。しかし，小学生が「操作的トランザクション」を自発的かつ相互に生成していくことは難しい（高垣・中島 2004）。このことから，児童が学習活動を選択する授業に変化するにあたって，児童の選択を尊重しながらも，教師は児童の協働学習を促す必要があると考えられる。

他方，児童が学習活動を選択する授業において，児童は協働学習の形態を多く取ること（村上ほか 2022），教科書を多く活用していること（村上ほか 2023）が報告されている。以上より，児童が学習活動を選択する授業において，教師による協働学習の促しを検討する上で，まず教科書が児童の協働学習の選択をいかに促しているのかを明らかにする必要があると考える。

東京書籍（2024a）によると，教科書には協働学習を促す手立てが含まれている。例えば，小学校社会科教科書である新編 新しい社会 6 政治・国際編（東京書籍 2024b）では，学習問題に，話し合うことを促す表現が含まれていたり，児童相互の話し合いや討論の場面を積極的に提示し，多様な視点を身に付け，多角的に考えられるようまと

められていたりする（東京書籍 2024a）。他にも，6人の登場人物が議論をしながら学習が展開されており，それらは協働学習の手本を示す例になっていることが考えられる。

ここでは協働学習を促す表現や登場人物の出現回数，議論している時の表情が，ページによって異なっている。しかし，その背景や意図は明らかになっていない。

これまでに，教科書と協働学習に関して様々な研究がされている。西山・久野（2014）では，教科書を用いた授業で恒常的にグループワークを取り入れることの効果に着目している。齋藤（2016）では，反転学習にデジタル教科書を用いることで，協働的に学ぶことが可能であることを報告している。これらは教科書を用いた授業における協働学習について調査しているものであり，教科書紙面上の協働学習について検討しているものは見当たらない。

以上より，教科書における協働学習を促す表現や手立ての内容を明らかにすることは，協働学習に関する指導方法を検討する上で意義がある。そこで，本研究では，小学校第6学年社会科教科書において，協働学習を促す表現や手立てを抽出し，その特徴について考察することを目的とする。

### (2) 研究の方法

#### ① 研究の対象

日本の学術ジャーナルを発信する J-STAGE において，「協働学習」をキーワードにし，査読論文の条件で検索を行った結果，小学校第6学年での実践研究が多く行われていた。また，協働学習の一つである他者参照の活用は，社会科で多く行われる可能性がある（草本ほか 2022）。以上より，東京書籍第6学年「新編 新しい社会 6 政治・国際編」，「新編 新しい社会 6 歴史編」を研究の対象とした。

#### ② 分析の方法

本研究では，以下の手順で，協働学習を促す表現，登場人物を抽出した。

1) 東京書籍第6学年「新編 新しい社会 6 政治・国際編」，「新編 新しい社会 6 歴史編」におい

て、①登場人物の出現回数、②協働学習を促す表現、③登場人物の表情、④登場人物の発話を抽出した。

2) ①登場人物の出現回数、②協働学習を促す表現、③登場人物の表情、④登場人物の発話を、年間の指導計画（東京書籍 2024a）に沿って整理した。佐藤ほか（2022）では、情報端末を活用した個別最適な学びを目指す授業において、6月と1月では、1月の方が児童による学習活動の時間が長かったことを報告している。したがって、協働学習を促す手立ての頻度や内容において、時期による差異があると考えた。

3) ①登場人物の出現回数、②協働学習を促す表現、③登場人物の表情、④登場人物の発話を、単元における協働学習を促す表現の位置付けを確認するため、「学習の進め方」（東京書籍 2024a）に沿って整理した。東京書籍（2024b）では、問題解決的な学習を促す「学習の進め方」として、単元を「つかむ」、「調べる」、「まとめる」、「いかす」、「ひろげる」の学習段階を展開し、主体的・対話的で深い学びを目指している。

4) ③登場人物の表情、④登場人物の発話は、カテゴリによる分類を行った。発話は、高垣・中島（2004）を参考にトランザクション、表情は、EKMAN and FRIESEN（1975 工藤訳 1987）によって分類した。

5) ①登場人物の出現回数、②協働学習を促す表現、③登場人物の表情、④登場人物の発話の分析から、特徴を考察した。

### （3）結果と考察

#### ① 登場人物の出現回数

本研究で抽出された登場人物とその表情を表1に示す。登場人物は、かなでさん、はるさん、ひなさん、ゆうとさん、みさきさん、れんさんであった。出現回数は、かなでさん：30件、はるさん：36件、ひなさん：35件、ゆうとさん：34件、みさきさん：42件、れんさん：36件であった。みさきさんの登場が多い要因として、他のキャラクターにはあまり見られない「かすかな嫌悪」という表情がある（EKMAN and FRIESEN 1975 工藤訳 1987）。この表情は、登場人物が、疑問を投げかける時や課題を提示する時に頻出することから、みさきさんの登場が多くなったことが考えられる。

表1 登場人物と表情

	かなで	はる	ひな	ゆうと	みさき	れん
かすかな幸福						
中程度の幸福						
極端な幸福						
驚き						
かすかな嫌悪						

また、全体的に、登場人物は、人物に偏りなく、ほぼ均等に登場していることが確認された。

登場人物が登場した時期と「学習の進め方」について図1に示す。

2月に24件と最も多くなっていた。2月に扱われる単元は、「世界の中の日本」である。日本とつながりの深い国々の情報を収集する時間が設けられている。具体的には、調べる：「〇〇の小学生はどのような生活をしているのでしょうか。」、調べる：「〇〇の人々のくらしや年中行事はどのようなものでしょうか。」、調べる：「〇〇にはどのような産業があり、どのような人々がくらししているのでしょうか。」などがある。〇〇には各国名が入る。このように、同じサイクルでの学習が何度も見られる単元であることから、登場人物の出現回数が多くなっていると考えられる。

また、登場人物の出現回数は「つかむ」が30%を占めた。学習指導要領では、探究的な学習における学習者の姿として「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の4つの学習過程（以下、探究の過程）が示されている（文部科学省 2017）。探究的な学習の過程では、「課題の設定」が困難（深見・森永 2021）であることが報告されている。探究の過程と同様に、単元の冒頭である学習問題を「つかむ」ことに困難さがあると考えられる。発達の最近接領域では、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現在の発達水準と、自分よりも知的な仲間と協働して子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準のあいだのへだたりを指す（ヴィゴツキー 2003）。このことから、協働を促すために登場人物

の登場が多くなっていることが考えられる。

② 協働を促す表現

協働学習を促す表現が確認された時期と「学習の進め方」を図2に示す。

協働学習を促す表現は、「つかむ」が57%、「まとめる」が36%を占めた。登場人物の出現回数と同様に、学習問題を「つかむ」ことの困難さから、回数が多くなっていることが考えられる。

協働学習を促す表現の内容は表2に示す。

「つかむ」では、「話し合い、学習問題をつくりましょう。」など、話し合ったことをもとに学習活動を促すものが81%、「まとめる」では、「〇〇に

ついて話し合いましょう。」など、話し合いそのものを促すものが88%を占めた。このことから、単元の冒頭では、話し合いを学習活動の手段とすること、終末では話し合いを学習活動の目標とすることが示唆された。また、学習指導要領では、第6学年の目標に、「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。」がある(文部科学省 2017)。表2より、学習指導要領で見られる議論は、単元の終末にあ

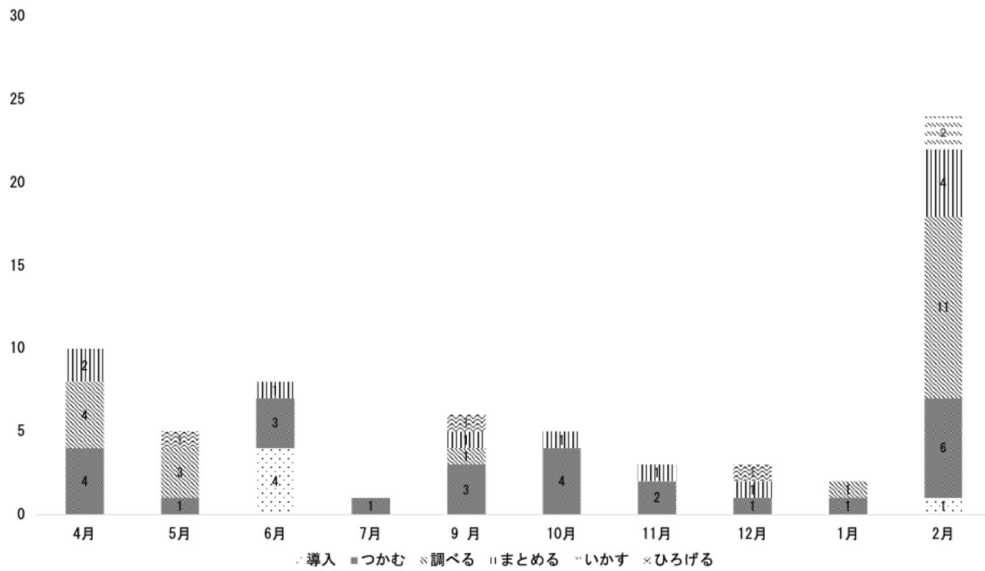


図1 時期と「学習の進め方」(登場人物)

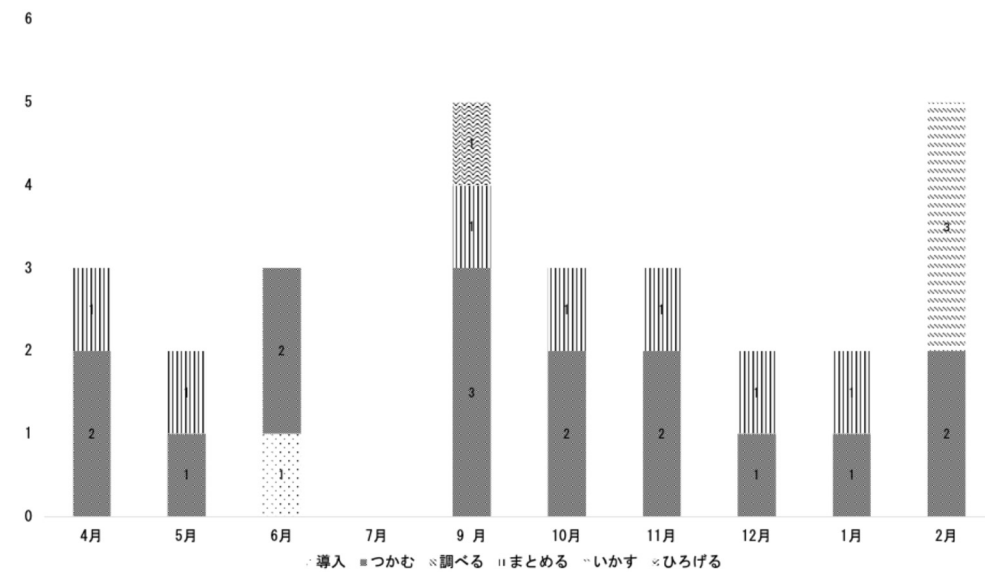


図2 時期と「学習の進め方」(協働学習を促す表現)

表2 協働学習を促す表現

時期	学習の進め方	協働を促す表現
4月	まとめる	あいばれつとがつくられるまでの政治の働きについて、調べてわかったことをまとめ、グループで話し合しましょう。
4月	まとめる	日本国憲法の三つの原則とくらしとのつながりについて、調べてきたことを整理し、友だちと話し合しましょう。
4月	つかむ	国民の代表者である国会議員を選ぶ選挙について話し合い、学習問題をつくりましょう。
5月	導入	歴史学習を始めよう～知っていることを話し合おう～。
5月	つかむ	子ども家庭総合センターの様子と、子どもをもつ親の願いについて話し合い、学習問題をつくりましょう。
6月	まとめる	貴族のくらしの中から生まれた文化について、調べてきたことをもとに話し合い、平安時代の文化の特色をまとめましょう。
6月	つかむ	縄文のむらのくらしの様子について話し合しましょう。
6月	つかむ	縄文時代と弥生時代の想像図を見比べながら話し合い、学習問題をつくりましょう。
9月	つかむ	藤原道長ら、貴族がどのようなくらしをしていたのか話し合い、学習問題をつくりましょう。
9月	つかむ	武士のやかたの様子から武士とはどのような人々なのか話し合い、学習問題をつくりましょう。
9月	つかむ	銀閣の様子を見たり、金閣と比べたりしながら話し合い、学習問題をつくりましょう。
9月	ひろげる	平安時代の文化の特色を話し合ってみよう。
9月	まとめる	信長と秀吉がどのように天下統一を進めていったのか、調べてきたことを理し、話し合しましょう。
10月	まとめる	明治維新でどのように世の中が変わったかについて話し合おう。
10月	つかむ	戦国の世の変化について話し合っって学習問題をつくり、学習計画を立てましょう。
10月	つかむ	江戸幕府が力を強め、政治を安定させたしくみについて話し合い、学習問題をつくりましょう。
11月	まとめる	日本が世界に歩み出す中で活やくした人物を整理し、どのようにこうけんしたか話し合しましょう。
11月	つかむ	江戸や大阪のまちの様子やほかの資料をもとにして、当時の社会について話し合い、学習問題をつくりましょう。
11月	つかむ	江戸から明治への変化について話し合い、学習問題をつくりましょう。
12月	まとめる	長く続いた戦争があたえたいきょうについて、調べたことを整理して考えをまとめ、クラスで話し合しましょう。
12月	つかむ	日本が江戸時代の終わりに結んだ条約はどのようなものだったのか話し合い、学習問題をつくりましょう。
1月	まとめる	戦後の日本の変化について調べたことを整理し、重要だと思ふできごとを選んで話し合しましょう。
1月	つかむ	被爆前後の広島の写真や年表などの資料をもとに話し合い、学習問題をつくりましょう。
2月	つかむ	日本国憲法にはどのような考え方があのかを話し合い、学習問題をつくりましょう。
2月	つかむ	これまでの学習や日ごろの生活をふり返り、日本とつながりの深い国を見つけて、話し合しましょう。
2月	まとめる	調べてきたことをもとに日本とつながりの深い国について話し合い、自分の考えをまとめましょう。
2月	つかむ	写真から気づいたことや疑問を出し合い、学習問題をつくりましょう。

る「まとめる」において、「○○について整理して発表しよう」などが確認された。よって、教師は、授業における協働学習の位置付けを確認することができると考えられる。

他方、協働学習を促す表現には、話し合いを促すものだけが含まれており、クラウド上の協働学習である他者参照を促すなどといった、他者の意見を参考にするような表現は見られなかった。クラウド環境での学習が始まったばかりであることから、そのような表現が見られなかったことが考えられる。

### ③ 登場人物の表情

EKMAN and FRIESEN (1975 工藤訳 1987) による分類の結果、登場人物の表情は、「かすかな嫌悪」、「驚き」、「かすかな幸福」、「中程度の幸福」、「極端な幸福」の5つに分けられた。表情と「学習の進め方」について図3に示す。

「つかむ」では、「かすかな幸福」、「中程度の幸福」、「極端な幸福」といった笑顔の割合が全体の60%を占めるのに対し、「まとめる」では、100%を占めた。課題を解決することによる目標を達成する喜びを得るといふ過程が示されていると考え

られる。この結果から、教師は、子どもたちに問題解決の過程や学ぶことの楽しさを示すことができると考えられる。

#### ④ 登場人物の発話

本研究で抽出された発話は、高垣・中島(2004)を参考に、相互作用のある対話(transactive discussion: TD)に分類した。

抽出された発話と「学習の進め方」について、図4に示す。表象的トランザクションのうちの「主張」が6割を占めている。登場人物同士が、自分の意見を続けて発信する場面が多く、児童にはそのような意見や考えの発信を求めていることが考

えられる。また、児童だけで自発的に生成していくことが難しいとされる操作的トランザクションの生成は、全体の発話の1割に満たなかった。このことから、児童にお手本として示される協働学習には、より高次の相互作用は含まれていないことが確認された。しかし、操作的トランザクションは、76%が「つかむ」で確認されたことから、教師は、単元の冒頭で、互いの考えを変形させたり認知的に操作したりする支援や声掛けを行っていく必要があると考えられる。

また、教科書の発話の最後が「課題の提示」になっている箇所があり、それらは、実際の学習者

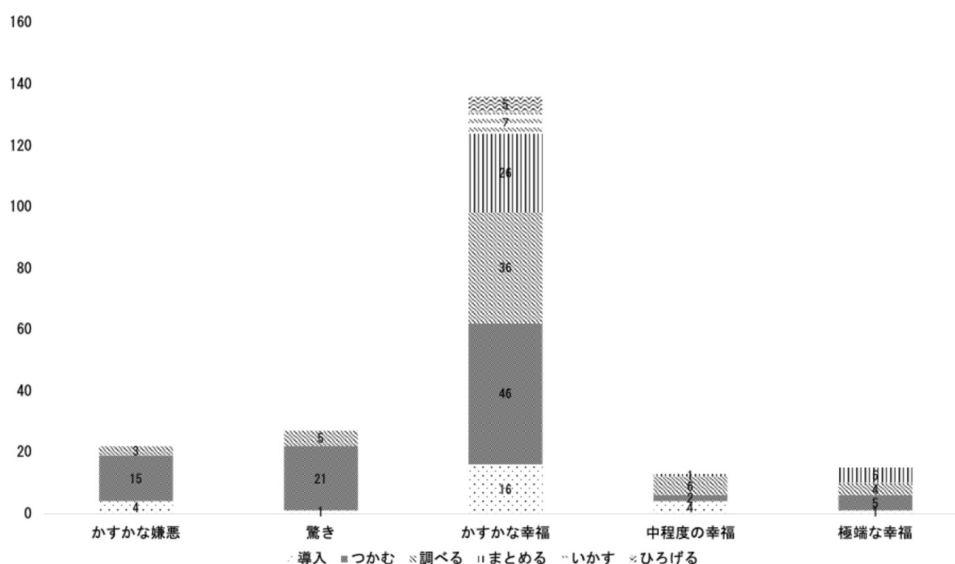


図3 表情と「学習の進め方」

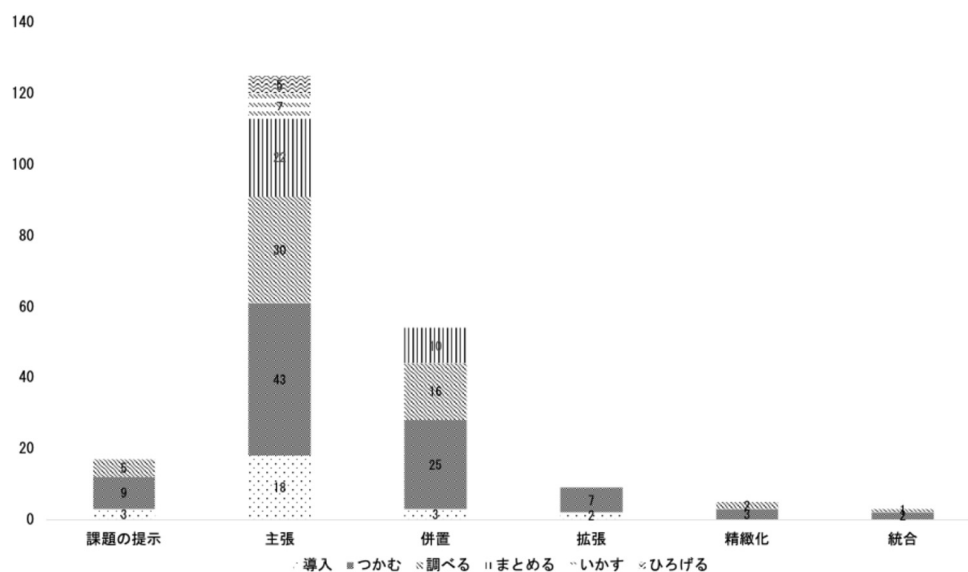


図4 発話と「学習の進め方」

に問題を提起するように議論が終了することが特徴として挙げられた。よって、議論の続きを学習者に投げかけ、協働を促している可能性がある。さらに、学習指導要領で示される、考えたことや選択・判断したことから行う説明や議論は、発話カテゴリにおける、自分の意見や解釈を提示するといった「主張」にあたり、単元の終末にある「いかす」や「ひろげる」において確認された。これらのことから、教師は、登場人物と同じように議論を続けることを促したり、単元のまとめのお手本として登場人物の議論を用いたりすることができると考えられる。

#### (4) まとめと今後の課題

本研究の目的は、小学校第6学年社会科教科書において、協働学習を促す表現や手立てを抽出し、その特徴について考察することである。協働学習を促す表現について、時期による分析、登場人物の議論について、表情・発話カテゴリによる分析を行なった。その結果、①登場人物の出現回数は、単元の冒頭である学習問題を「つかむ」場面が30%を占めた。②協働学習を促す表現が確認された「つかむ」では、話し合ったことをもとに学習活動を促すものが81%、「まとめる」では、話し合いそのものを促すものが88%を占めた。③登場人物の表情について「つかむ」では、幸福の割合が60%を占めるのに対し、「まとめる」では幸福の割合が100%を占めた。④登場人物の発話のうち、操作的トランザクションに分類されるものは、全体の発話の1割に満たなかった。

## 2. 小中学校社会科教科書に見る学習者の協働を促す表現や登場人物の特徴

### (1) はじめに

授業における協働の場面は、教師の指示によるグループやペアの活動から、学習者が選択して行う活動へと変化してきている。しかし、小学生が自発的かつ相互的に高次な相互作用のある対話を生成することは難しい(高垣・中島 2004)。教師は、学習者自身の選択を尊重しながらも、協働を促す支援していく必要がある。

他方、学習者が学習活動を選択する授業では、学習者は教科書を抛り所に学習を進めている。そ

の背景から、齊藤ほか(2024)は、教科書に含まれる協働を促す表現や登場人物を抽出している。

「～について話し合おう」などの協働を促す表現や、主要キャラクターの発話や表情を明らかにしている。しかし、対象が小学校第6学年社会科教科書に限定されており、他学年との体系的な指導のための検討は行われていない。また、同研究で扱われた協働を促す以外にも、社会に生きる人々の話の場面など、協働を促す可能性のある表現や登場人物は他にも想定される(齊藤ほか 2024)。以上を踏まえ、小中学校の教科書における協働を促す表現や登場人物を体系的に分析することは、学習者が学習活動を選択する授業において、学年に応じた協働の指導を検討する上で意義がある。

そこで本研究では、小学校第5・6学年および中学校第1学年の社会科教科書を対象に、協働を促す表現や登場人物を抽出し、その特徴を考察することを目的とする。

### (2) 研究の方法

本研究では、齊藤ほか(2024)を参考に、各学年における①協働を促す表現、②主要キャラクター・社会に生きる人々(以下、登場人物)とその③発話、④表情を抽出した。

### (3) 結果と考察

協働を促す表現および登場人物の議論の件数を図5に示す。特に、第5学年から第6学年に上がるにつれて、協働を促す表現や登場人物が減少していた。これは、発達段階や体系的な指導による影響が考えられる。また、小学校第5学年では、社会に生きる人々との議論が20件と他学年より多く、社会に生きる人々の話を基に主要キャラクターの議論が始まる場面が見られたことが特徴で

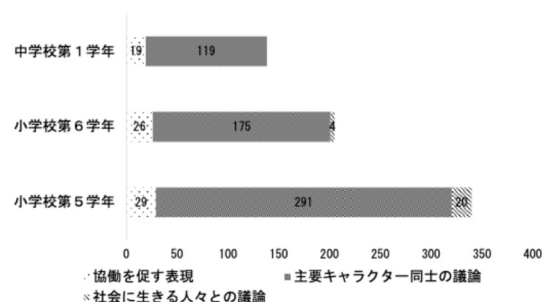


図5 協働を促す表現および登場人物の議論の回数

あった。さらに、3 学年に共通して、協働を促す表現と登場人物の議論が同時に現れる学習段階として、単元の導入およびまとめの場面が挙げられた。以上から、社会科の目標である「考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う（文部科学省 2017）」ことや協働的な学びの実現のために、教師は他者との協働の機会を意図的に設定する必要がある場合があると考えられる。一方、協働を促す表現がなくとも登場人物の議論が確認された場合があった。これは、問題解決のために、学習者にとって協働が必要となることが想定されていると考えられる。

主要キャラクターの発話の分類を表3に示す。例えば、小学校第5 学年では、「わたしたちの生活は、工業製品によってとても便利になっています。」などの意見や解釈を提示する発話が続くことが多いのに対し、中学校では、「社会が大きく変わったね。」という発話に対し、「変化の背景には、どのような出来事があったのかな。」などといった他者の主張に、別の内容をつけ加えて述べる発話を確認された。学年が上がるにつれて、主要キャラクターは高次の相互作用を伴う対話を行っており、学習者にもそのような協働を促している可能性が

ある。

主要キャラクターの表情の種類を表4に、分類を表5に示す。学年が低いほど表情の種類や使い分けが豊富であり、表情から得られる情報量が多いことが考えられる。

### 3. 小学校高学年社会科の教科書に見る登場人物の発話と表情の特徴

#### (1) はじめに

児童が自ら興味・関心を持ち、他者との対話を通じて考えを広げ、見方・考え方を働かせながら深く理解するなどの学び方の重要性が強調されている（文部科学省 2017）。こうした学びは「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれ、学校現場ではその実践が推進されている。学習の主たる教材である教科書も、この学びを支援する構成となっており、特に、東京書籍（2024b）の小学校社会科の教科書（以下、教科書と記す）では、児童同士の話し合いや討論を促す場面、社会的な見方・考え方を提示する記述などが組み込まれている。

教科書には、児童同士が対話を行う場面が多く示され、そこには登場人物の発話や表情が挿絵として載っている。登場人物の登場頻度、対話している時の表情はページによって異なっており、制作者による学習者に与える情報に関する工夫や意図があると考えられる。佐藤（2004）は挿絵に描

表3 相互作用のある対話（高垣・中島 2004）から見た発話の分類

	小学校第5 学年	小学校第6 学年	中学校第1 学年
課題の提示	37	17	52
主張	168	125	64
併置	97	54	14
拡張	33	9	16
矛盾	6	0	1
比較的批判	0	0	1
精緻化	4	5	0
統合	0	3	5

表5 識別可能な7つの表情（工藤 1987）から見た表情の分類

	小学校第5 学年	小学校第6 学年	中学校第1 学年
かすかな幸福	157	135	115
中程度の幸福	21	13	0
極端な幸福	39	15	0
驚き	64	27	0
かすかな嫌悪	49	23	16

表4 識別可能な7つの表情（工藤 1987）から見た表情の種類



かれる表情の要素が学習者の情報の理解を促すことを述べている。野村ほか(2011)は、発話内容(言語情報)と表情などの非言語情報の間には相互作用があると述べ、ネガティブな言葉とポジティブな表情が組み合わせられると冗談として解釈されやすいことを示している。こうした先行研究から、言語情報と非言語情報が相互に影響し合いながら、学習者の理解や解釈に働きかける可能性がある。つまり、教師や児童が発話や表情から情報を読み取れると考えられる。しかし、教科書の登場人物がどのような発話を行い、そこにどのような表情が用いられているかを体系的に分析する研究は、十分に蓄積されていない。

そこで本研究は、教科書における登場人物の発話と表情の特徴を探索的に明らかにすることを目的とした。教科書における登場人物に着目した研究がないことから、まずは特定の教科書に着目し、詳細な分析を試みるという意味で探索的な研究とした。

## (2) 研究の方法

### ① 分析対象とした教科書

令和6年度に発行された第5学年および第6学年の社会科の教科書で、東京書籍の4冊(新編新しい社会5上・下および新編新しい社会6 歴史編・政治国際編)を対象とした。

本研究では、教科書の登場人物の発話と表情を探索的に検討するため、全国の小学校における採択率が最も高い東京書籍の一社を分析対象に選定した。高学年を対象とした理由は、教科書のイラストレーターが2学年ごとに変わることで、高学年児童を対象に資料や写真などの情報の読み取りの研究がされている(例えば、荒川ほか 2021, 手塚ほか 2022) ためである。

東京書籍(2024b)の教科書では、6人の登場人物(かなで、はる、ひな、ゆうと、みさき、れん)が、本文中で対話している。

### ② 分析の方法

分析を進める上で、前提を述べる。まず、分析対象となった教科書では「学習の進め方」として、単元が「つかむ」、「調べる」、「まとめる」、「いかす」の学習段階に分かれている。この学習段階によって、登場人物の登場頻度に差異があることか

ら、学習段階ごとに分類することとした。なお、「いかす」は、第5学年で19単元中4単元、第6学年は17単元中4単元で確認されたが、7割以上の単元で確認されなかったため、分析対象から除外した。以上から、「つかむ」、「調べる」、「まとめる」の本文における登場人物の発話と表情を分析対象とした(図6)。

次に本研究では、以下の手順で登場人物の発話と表情の特徴を抽出・分析した。

#### 1) 登場人物の発話の抽出・分析

まず、教科書に示される目標の中に「○○について話し合ひましょう。」のような対話を促す記述が含まれる場合があった。「話し合ひましょう。」が支援となり、登場人物が話し合っている可能性があることから、対話を促す記述とともに登場人物の発話の回数を算出した。

次に、登場人物の発話を形式ごとに分類した。図6に示すように、一人で二文以上の発話をする箇所も確認されたため、一文ずつ分類した。「貴族とも農民ともちがう人々が、このころには現れてみたいだね。この人たちは、どのようなくらしをしていたのかな。」では、前文のような内容を言い切る形で終わる発話、後文のような疑問形で終わる発話を確認されたため、それぞれ「主張」、「問かけ」といった発話の形式に分類し、カテゴリごとに回数と割合を算出した。

次に、発話が、社会的な見方・考え方に関わるものかどうかを判断した。教科書には、社会的な見方・考え方を提示する記述などが組み込まれていることから、登場人物の発話の内容も、見方・考え方にかかわる可能性がある。例えば、「貴族とも農民ともちがう人々が、このころには現れてみたいだね。」は、貴族、農民が出現するという

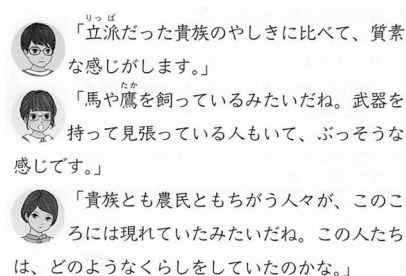


図6 分析対象とした登場人物の発話と表情

点で「事象や人々の相互関係」,「この人たちは、どのような暮らしをしていたのかな。」は、どのような暮らしがあるかという点で、「比べる・分類する」にあたるものと判断した。

## 2) 登場人物の表情の抽出・分析

EKMAN and FRIESEN (1975 工藤訳 1987) は人間の表情を、驚き、恐怖、嫌悪、怒り、幸福、悲しみの6種類に分けている。この分類を参考に、児童の認識に文言を揃え、感情ごと、程度によって新たにカテゴリを作成した。例えば、幸福は、「笑顔」とした。教科書には、「笑顔」に該当する表情が3つ確認され、その程度を「かすか」、「中程度」、「極端」に分類した。同様に、他の表情についてもカテゴリを作成し、カテゴリごとに回数と割合を算出した。

## 3) 登場人物の発話と表情の関連の分析

登場人物の発話の内容(社会的な見方・考え方の有無)と登場人物の表情の関連を分析するため、種類ごとに回数と割合を算出した。

### (3) 結果と考察

#### ① 登場人物の発話の特徴

対話を促す記述と登場人物の発話の回数を表6に示す。登場人物の発話と対話を促す記述が同時に確認された学習段階として、「つかむ」および「まとめる」が挙げられた。対話を促す記述には、「つかむ」では、「〇〇について話し合い、学習問題をつくりましょう。」のように、話し合いを学習活動に結びつける記述、「まとめる」では、「〇〇について話し合いましょう。」のように、話し合いそのものを促す記述が確認された。

ものを促す記述が確認された。

登場人物の発話の形式ごとの回数と割合を表7に示す。「問いかけ」は、すべて社会的な見方・考え方に関するものだった。そのため、「問いかけ(見方・考え方)」と示した。「主張」は、社会科の知識や見方・考え方を踏まえた発話の確認された。例えば、「明治時代になると、まちの様子が現在に少し近づいているね。」は、「時期や時間の経過」にあたるものと判断できた。一方、「明治時代の小学校の先生は、洋服を着て、頭の毛も短く切っています。」のような発話は、資料から読み取れる知識そのものを表しているが、「明治時代」に着目している点では社会的な見方・考え方である「時期や時間の経過」とも捉えられるため、明確な分類ができなかった。そのため、表には「主張」のみ示した。「つかむ」では、「問いかけ」の割合が第5学年で26.0%、第6学年で27.9%であるのに対し、「まとめる」では、「問いかけ」は確認されず、「主張」が100.0%を占めた。

以上より、「つかむ」では話し合いを学習活動の手段とし、発話の形式は「問いかけ」が「まとめる」に比べて多く、「まとめる」では話し合いを学習の目的とし、発話の形式は「主張」が多いと考えられる。

#### ② 登場人物の表情の特徴

教科書で確認された登場人物とその表情を表8に示す。登場人物の表情は、「かすかな笑顔」、「中程度の笑顔」、「極端な笑顔」、「驚き」、「困惑」に分類できた。また、かなで・ゆうとは、「かすかな

表6 対話を促す記述と登場人物の発話の回数

回数	つかむ		調べる		まとめる	
	第5学年	第6学年	第5学年	第6学年	第5学年	第6学年
対話を促す記述	14	16			2	9
登場人物の発話	131	104	193	70	26	15

表7 登場人物の発話の形式ごと回数と割合

回数(%)	つかむ		調べる		まとめる	
	第5学年	第6学年	第5学年	第6学年	第5学年	第6学年
問いかけ(見方・考え方)	34(26.0)	29(27.9)	25(13.0)	5(7.1)		
主張	97(74.0)	75(72.1)	168(87.0)	65(92.9)	26(100.0)	15(100.0)
合計	131	104	193	70	26	15

表8 登場人物とその表情

	かなで	はる	ひな	ゆうと	みさき	れん
かすかな笑顔						
中程度の笑顔						
極端な笑顔						
驚き						
困惑						

笑顔・「中程度の笑顔」・「驚き」、はる・みさきは、「かすかな笑顔」・「極端な笑顔」・「困惑」、ひな・れんは、「かすかな笑顔」・「極端な笑顔」・「驚き」といった男女1組ごとに3種類の表情が確認された。以上より、表情には登場人物ごとのパターンがあり、学習段階や目標に合わせて使い分けられていると考えられる。

登場人物の表情の回数と割合を表9に示す。「かすかな笑顔」は扉絵にも使用されており、両学年とも登場頻度が37%以上と高いため、基準の表情として扱われていると考えられる。また、「つかむ」では、「驚き」の割合が第5学年で29.1%、第6学年で26.0%、「困惑」の割合が第5学年で13.6%、第6学年で16.9%であった。「調べる」では、「驚き」の割合が第5学年で19.9%、第6学年で10.2%、「困惑」の割合が第5学年で18.2%、第6学年で4.1%であった。「まとめる」では、両学年とも「驚き」、「困惑」は確認されず、「笑顔」の割合が100.0%を占めた。学習が進むにつれて、「笑顔」の割合が増えていっていることが確認された。以上より、課題を解決し、目標達成の喜びを感じる過程が示されていると考えられる。

### ③発話と表情の関連

登場人物の発話と表情の関連を表10に示す。

「主張」は「かすかな笑顔」と対応する割合が第5学年で47.1%、第6学年で56.5%と高かった。一方、「困惑」は「問いかげ（見方・考え方）」と対応する割合が第5学年で32.2%、第6学年で37.1%と高かった。また、第5学年は「驚き」も「問いかげ（見方・考え方）」と対応する割合が47.5%と高かった。以上より、学習者に着目してほしい社会的な見方・考え方がある場面では、「かすかな笑顔」ではなく、「驚き」や「困惑」などの特徴的な表情が使われていると考えられる。

## 4. 小学校社会科の教科書に見る登場人物の発話と表情の関連

### (1) はじめに

教科書には登場人物が配置され、発話や表情が挿絵として示される。これらは学習者の理解に影響を与える可能性があり、佐藤(2004)は挿絵の表情が学習者の情報理解を促すことを指摘している。また、野村ほか(2011)は言語情報と非言語情報の相互作用を示し、発話と表情が組み合わさることで解釈が変化することを報告している。したがって、教科書の登場人物がどのような発話を行い、そこにどのような表情が用いられているかを分析することは、授業内で教科書を活用する上で意義がある。

齊藤ほか(2025c)は小学校高学年を対象として、社会科の教科書の登場人物の発話と表情を分析しているが、社会科は第3学年から学習することを踏まえれば、全学年を対象とし系統的な考察をする必要がある。そこで本研究は、小学校第3学年から第6学年までの社会科教科書を対象に、登場人物の発話と表情を系統的に分析し、その特徴と両者の関連を明らかにすることを目的とする。

表9 登場人物の表情の回数と割合

回数(%)	つかむ		調べる		まとめる	
	第5学年	第6学年	第5学年	第6学年	第5学年	第6学年
かすかな笑顔	47(42.7)	37(48.1)	77(42.5)	32(65.3)	11(52.4)	3(37.5)
中程度の笑顔	7(6.4)	2(2.6)	12(6.6)	5(10.2)	1(4.8)	1(12.5)
極端な笑顔	9(8.2)	5(6.5)	23(12.7)	5(10.2)	9(42.9)	4(50.0)
驚き	32(29.1)	20(26.0)	36(19.9)	5(10.2)		
困惑	15(13.6)	13(16.9)	33(18.2)	2(4.1)		
合計	110	77	181	49	21	8

表 10 登場人物の発話の形式と表情の関連

回数 (%)	問いかけ (見方・考え方)		主張	
	第5学年	第6学年	第5学年	第6学年
かすかな笑顔	11(18.6)	10(28.6)	137(47.1)	87(56.5)
中程度の笑顔	1(1.7)		22(7.6)	14(9.1)
極端な笑顔		1(2.9)	45(15.5)	23(14.9)
驚き	28(47.5)	11(31.4)	52(17.9)	21(13.6)
困惑	19(32.2)	13(37.1)	35(12.0)	9(5.8)
合計	59	35	291	154

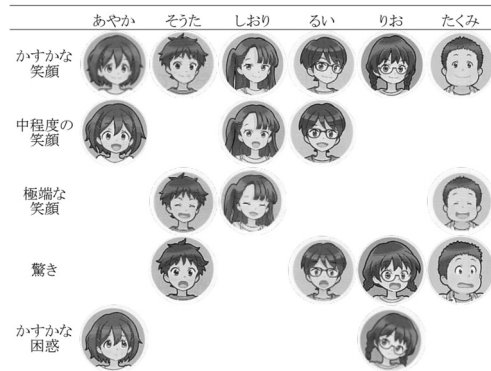
(2) 研究の方法

令和6年度に発行された第3学年から第6学年の社会科の教科書で、全国の小学校における採択率が最も高い東京書籍の6冊を対象とした。

分析方法は、齊藤ほか(2025c)と同様の手順をとった。まず、本文に示された登場人物の発話を一文ごとに切り出し、発話の形式を「主張」「問いかけ(見方・考え方)」に分類した。次に、登場人物の表情を(EKMAN and FRIESEN 1975 工藤訳 1987)のカテゴリをもとに分類した。最後に、発話形式と表情を対応させ、回数と割合を算出した。

(3) 結果と考察

表 12 登場人物の表情の種類 (第3・4学年)



登場人物の発話の形式の回数と割合を表 11 に示す。総発話数は第3学年 222 回、第4学年 220 回、第5学年 350 回に対し、第6学年は 189 回であった。第6学年の小単元 17 のうち 12 は歴史分野であり、その発話数は 189 回中 79 回にとどまった。このことから、第6学年の歴史分野では一小単元あたりの発話数が他学年より少なく、総発話数も相対的に少ないことが確認された。

全学年を通じて発話の 60% 以上は「主張」であった。特に「調べる」では、約 80% 以上が「主張」

表 11 登場人物の発話の形式の回数と割合

回数 (%)	つかむ				調べる				まとめる			
	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
問いかけ (見方・考え方)	20 (27.4)	26 (38.2)	34 (26.0)	29 (27.9)	9 (6.8)	27 (20.6)	25 (13.0)	5 (7.1)	2 (12.5)	1 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
主張	53 (72.6)	42 (61.8)	97 (74.0)	75 (72.1)	124 (93.2)	104 (79.4)	168 (87.0)	65 (92.9)	14 (87.5)	20 (95.2)	26 (100.0)	15 (100.0)
合計	73	68	131	104	133	131	193	70	16	21	26	15

表 13 登場人物の表情の回数と割合

回数 (%)	つかむ				調べる				まとめる			
	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
かすかな笑顔	17 (29.8)	15 (27.3)	47 (42.7)	37 (48.1)	44 (40.0)	39 (32.8)	77 (42.5)	32 (65.3)	6 (42.9)	8 (42.1)	11 (52.4)	3 (37.5)
中程度の笑顔	12 (21.1)	10 (18.2)	7 (6.36)	2 (2.6)	22 (20.0)	23 (19.3)	12 (6.6)	5 (10.2)	3 (21.4)	2 (10.5)	1 (4.8)	1 (12.5)
極端な笑顔	4 (7.0)	6 (10.9)	9 (8.2)	5 (6.5)	17 (15.5)	25 (21.0)	23 (12.7)	5 (10.2)	2 (14.3)	7 (36.8)	9 (42.9)	4 (50.0)
驚き	11 (19.3)	13 (23.6)	32 (29.1)	20 (26.0)	23 (20.9)	19 (16.0)	36 (19.9)	5 (10.2)	2 (14.3)	1 (5.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
困惑	13 (22.8)	11 (20.0)	15 (13.6)	13 (16.9)	4 (3.6)	13 (10.9)	33 (18.2)	2 (4.1)	1 (7.1)	1 (5.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計	57	55	110	77	110	119	181	49	14	19	21	8

表 14 登場人物の発話の形式と表情の関連

回数 (%)	問いかけ (見方・考え方)				主張			
	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
かすかな笑顔	6 (19.4)	14 (25.9)	11 (18.6)	10 (28.6)	73 (38.2)	55 (33.1)	137 (47.1)	87 (56.5)
中程度の笑顔	4 (12.9)	7 (13.0)	1 (1.7)	0 (0.0)	39 (20.4)	34 (20.5)	22 (7.56)	14 (9.1)
極端な笑顔	1 (32.3)	5 (9.3)	0 (0.0)	1 (2.9)	28 (14.7)	39 (23.5)	45 (15.5)	23 (14.9)
驚き	6 (19.4)	10 (18.5)	28 (47.5)	11 (31.4)	39 (20.4)	27 (16.3)	52 (17.9)	21 (13.6)
困惑	14 (45.2)	18 (33.3)	19 (32.2)	13 (37.1)	12 (6.3)	11 (6.6)	35 (12.0)	9 (5.8)
合計	31	54	59	35	191	166	291	154

に分類され、資料から読み取った知識の確認が中心であった。一方、「つかむ」では「問いかけ（見方・考え方）」の割合が25%以上であった。単元の導入時には児童の思考を広げるために問いを立てる発話が多く配置されていると考えられる。

登場人物の表情の種類（第3・4学年）を表12に示す。全学年において、登場人物の表情は、「かすかな笑顔」「中程度の笑顔」「極端な笑顔」、「驚き」「困惑」に分類できた。登場人物の表情の回数と割合を表13に示す。「かすかな笑顔」は全学年で最も頻度が高く、基準の表情として扱われていると考えられる。また、「まとめる」では、全学年で「笑顔」が80%以上を占めたことから、学習の達成感を表情で表現していると考えられる。

登場人物の発話の形式と表情の関連を表14に示す。編みかけは、学年ごとに割合が最も高かったものである。全学年で「主張」は「かすかな笑顔」、「問いかけ（見方・考え方）」は「驚き」「困惑」と対応している割合が高かった。以上より、学習者に着目してほしい社会的な見方・考え方がある場面では、特徴的な表情が使われていると考えられる。

これらの知見は、学習者が教科書の構成に対する理解を深める手掛かりになる可能性がある。

## 5. 結論

本研究は、小中学校社会科の教科書における協働を促す手立てに着目し、特に登場人物の発話の形式と表情の関連を体系的に分析した。その結果、教科書が学習者の協働を促し、社会的な見方・考え方を働かせるために、登場人物の発話と表情用いた構成がなされていることが明らかになった。

協働を促す記述や登場人物の議論は、単元の導入である「つかむ」と、単元のまとめである「まとめる」に配置されていた。「つかむ」の場面では、発話形式の「問いかけ（見方・考え方）」が多用され、「驚き」や「困惑」といった特徴的な表情と対応していた。「まとめる」では、「主張」の発話形式と「笑顔」が対応し、課題を解決したことによる学習の達成感を示していた。

本研究の成果は、教科書の構成に対する理解を深め、教師や児童が社会的な見方・考え方に気づ

く手掛かりになる可能性がある。また、教師が授業で教科書を活用する際、登場人物の表情や発話の形式を協働の支援や問いかけを行うための具体的な手がかりとして用いることができるという点で、授業設計を検討する上で意義がある。

## 謝辞及び付記

表1, 表3, 図6, 表8, 表12については、東京書籍株式会社に掲載の許諾をいただいた。なお、本論文は、齊藤ほか(2024, 2025a, 2025b, 2025c)で発表した研究の成果をまとめたものである。

## 参考文献

- 荒川詠美, 三井一希, 佐藤和紀 (2021) 小学校高学年を対象とした情報の読み取りの順序の検討. 日本教育工学会論文誌, 45 (Suppl.): 129-132
- EKMAN, P., and FRIESEN, W.V., (1975) Unmasking the Face - A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues. Prentice-Hall. (エクマン, P., フリーゼン, W.V., (著) 工藤力 (訳編) (1987) 表情分析入門-表情に隠された意味をさぐる. 誠信書房)
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編.
- 草本明子, 東條光利, 水谷年孝, 高橋純 (2023) 1人1台端末とクラウド環境における他者参照に関する実態調査. 日本教育工学会研究報告集, 23 (1): 125-132
- 草本明子, 東條光利, 長縄正芳, 井村亜紀子, 水谷年孝, 高橋純 (2024) 1人1台端末とクラウド環境における他者参照に関する事例調査. 教育メディア研究, 30 (2): 1-19
- 村上唯斗, 当麻由惟, 登本洋子, 大村龍太郎, 高橋純 (2022) 学習方法の自己選択及びPCを活用した協働学習に慣れた児童の学習過程に関する事例研究. 日本教育工学会研究報告集, 22 (1): 97-104
- 村上唯斗, 当麻由惟, 高橋純 (2023) クラウドを基盤とした協働学習における情報収集の特徴. 日本教育工学会論文誌, 47 (Suppl.): 193-196
- 西山友恵, 久野由宇子 (2014) 学習者が体得した

- スキルを伝える「グループワーク虎の巻」の作成と活用—協働学習を取り入れて中級教科書の学びを深める試み—. 日本語教育方法研究会誌, 21 (1) : 28-29
- 野村光江, 布井雅人, 吉川左紀子 (2011) 表情・音声による複雑な感情メッセージの理解: 2者対話刺激を用いた検討. 認知科学, 18 (3) : 441-452
- 齋藤大地 (2016) デジタル教科書を活用した知的障害特別支援学校における反転授業. 日本デジタル教科書学会年次大会発表原稿集
- 齊藤陽花, 水野琴乃, 佐藤和紀 (2024) 小学校第6学年の社会科教科書における協働学習を促す表現や手立てに関する分析. 日本教育メディア学会研究会論集, 57 : 1-9
- 齊藤陽花, 清水遼香, 佐藤和紀 (2025a) 小中学校社会科教科書に見る学習者の協働を促す表現や登場人物の特徴. 日本教育工学会 2025年春季全国大会講演論文集, 25-26
- 齊藤陽花, 關原結衣, 佐藤和紀 (2025b) 小学校社会科の教科書に見る登場人物の発話と表情の関連. 日本教育メディア学会 第32回年次大会, 印刷中
- 齊藤陽花, 關原結衣, 佐藤和紀 (2025c) 小学校高学年社会科の教科書に見る登場人物の発話と表情の特徴. 日本教育工学会論文誌, 早期公開版, <https://doi.org/10.15077/jjet.S49093>
- 佐藤公代 (2004) 子どもの発達と絵本. 愛媛大学教育学部紀要, 51 (1) : 29-34
- 高垣マユミ, 中島朋紀 (2004) 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析. 教育心理学研究, 52 (4) : 472-484
- 佐藤和紀, 南條優, 遠藤みなみ, 三井一希, 堀田龍也 (2022) 1人1台の情報端末を活用して子供主体の学習を目指す授業における教師歴の影響による児童の学習活動と教師の発話の分析. 日本教育工学会論文誌, 46 (Suppl.) : 69-72
- 高橋純, 吉川奈々, 堀田龍也, 田野勝之, 加野島行宏 (2013) 小学校社会科教科書紙面の拡大提示に関する事例調査. 日本教育工学会論文誌, 37 (Suppl) : 141-144
- 手塚和佳奈, 佐藤和紀, 堀田龍也, 谷塚光典 (2022) 写真を読み取る力の育成を目指した小学校第6学年児童向けの学習指導とその評価. 日本教育工学会論文誌, 46 (Suppl.) : 89-92
- 東京書籍 (2024a) 「新編新しい社会」見本パンフレット (特色3) .<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/download/shakai/> (参照日 2024.04.10)
- 東京書籍 (2024b) 新編 新しい社会6 歴史編. 東京書籍
- ヴィゴツキー(著), 土井捷三, 神谷栄司(訳) (2003) 「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版,

## 国語科教員の評論文教材の学習の手引きの活用意識に関する調査

### 一定番教材の「学習の手引き」等の分析とインタビュー調査を通じてー

慎野 拓海

京都教育大学大学院

## A Study on Japanese Language Teachers' Awareness of Utilizing "Learning Guides" for Critical Essay Materials -Through Analysis of Staple Materials' "Learning Guides" and Interview Surveys-

SHINNO Takumi

Kyoto University of Education

近年、説明的文章学習指導の目的や意義は拡張されており、「学習の手引き」にも多様な言語活動が示されている。一方で、高等学校国語科では主体的な言語活動が軽視されている等の課題も指摘されており、「学習の手引き」が十分に活用されていない可能性が示唆される。そこで本研究では、評論文教材の「学習の手引き」の変遷傾向と教員の活用意識を明らかにし、「学習の手引き」の改善の方向性を検討することとした。

まず、1989年から2018年までに告示された学習指導要領に基づいて作成された高等学校国語科検定教科書を対象に「水の東西」「ミロのビーナス」「『である』ことと『する』」ことの3教材に付された学習の手引きを分析した。その結果、いずれの時期も内容理解を問う課題が中心であるが、その割合は漸減し、表現について問う課題や発展的課題の割合が増加する傾向が確認された。特に発展的課題では、調べ学習と表現活動を組み合わせた課題、複数テキストを用いた課題、文章を評価する批判的読みを促す課題など多様な言語活動が掲載されるようになっており、理解に留まらない学習の可能性が拡大していた。

次に、現職国語科教員3名へのインタビュー調査を行ったところ、本文の内容を問う課題は積極的に活用されていること、単語や文レベルのミクロ的な修辭的表現を問う課題の活用は低調である一方で文章の構成や展開に関わるマクロ的な表現を扱った課題は重視されていること、発展的課題についてはその学習的価値は概ね認められているものの、時間的制約や同僚教員との指導観の相違などの要因が活用を妨げる要因となっていること等が明らかとなった。さらに、批判的読みに関する課題は、観点や指導手順の不明瞭さから限定的な活用にとどまっていることが示唆された。

以上を踏まえ、表現について問う課題の論証理解との接続や批判的読みの観点としての活用、発展的課題の目的性や観点、手順の明確化を改善案として提案した。

キーワード：国語科教員，評論・論説，学習の手引き，インタビュー

---

## 1. 問題の所在

高等学校の国語科では説明的文章教材として評論文教材が扱われており、学習指導上大きな位置を占めている。近年、この説明的文章学習指導の目的や意義は徐々に拡張され、豊かな学習活動がめざされている(植山, 2022)。また、教科書における「学習の手引き<sup>1)</sup>」においても教材の内容理解を求める課題だけでなく、表現の特徴や効果について検討する課題や自身の考えを意見文にまとめたりスピーチにしたりする課題などが掲載され、多様な言語活動が示されている。一方で、高等学校国語科では教材の読み取りが指導の中心になることが多い点や主体的な言語活動が軽視されているなどの課題も指摘されている(文部科学省, 2016)。このことは、学習の手引きが教員に十分に受容・活用されていない可能性や現場の評論文指導観そのものが固定化してしまっている可能性を示唆していると思われる。

## 2. 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

学習の手引きがどれだけ充実したとしても、教員が十分に活用できなければ、学習指導の改善には繋がらない。したがって、学習指導の改善により効果的に働く学習の手引きを開発するためには、学習の手引きの特徴や課題を明らかにすることに加えて、教員の活用意識を明らかにすることが必要になると考える。そこで、本研究では以下の3点を研究の目的として設定する。

- ① 高等学校国語科教科書における評論文教材の学習の手引き等の変遷傾向を明らかにすること。
- ② 高等学校国語科教員の学習の手引き等の活用意識を明らかにすること。
- ③ 「①・②」を踏まえ、高等学校国語科における評論文指導の改善に資する、より有効な学習の手引きの開発に向けた提案を行うこと。

### (2) 研究の方法

本研究は以下の手順で行う。まず基礎調査として高等学校国語科における代表的な評論文教材の学習の手引きの変遷を調査する。次に現職の国語

科教員を対象としたインタビュー調査を行ない、評論文教材の学習の手引き等の活用意識について考察する。そして、現行教科書に掲載されている学習の手引きの特徴と教員の学習の手引きの活用意識を踏まえ、より有効な学習の手引きの開発に向けた提案を行う。

## 3. 教科書分析

### (1) 調査対象

本研究では、1989年、1999年、2009年、2018年にそれぞれ告示された高等学校学習指導要領に基づいて作成された教科書を調査対象とする。

具体的には、上記の学習指導要領に基づいて作成された「三省堂」「数研出版」「第一学習社」「大修館書店」「東京書籍」、以上5社の高等学校国語科検定教科書を調査対象とした。また、入れ替わりの激しい評論文教材の学習の手引きの変遷を把握するため、長年に渡って継続的に採録されている「水の東西」(山崎正和)、「ミロのビーナス/手の変幻」(清岡卓行)、『『である』ことと『する』こと』(丸山真男)の学習の手引きを調査することとした。なお、本研究における学習の手引きの調査は、その変遷傾向を明らかにし、どのような方向で充実が図られているのかを明らかにすることを目的としているため、各学習指導要領下において初めて検定を通過し使用された教科書のみを調査対象とし、同一学習指導要領に基づく改訂版教科書は原則として調査対象外とした<sup>2)</sup>。

本稿では以降、各期学習指導要領を、1989学指、1999学指、2009学指、2018学指と表記する。

### (2) 教科書分析の方法

初めに調査対象とした5社の高等学校国語科教科書に掲載されている上述3教材の学習の手引きを抽出する。その後、抽出された学習の手引きを後述の手順に沿って分類し、その変遷を量的に把握する。次に、量的調査によって把握された変遷傾向を踏まえ、学習の手引きを質的に分析し、現行の検定教科書の学習の手引きの特徴を明らかにする。

### (3) 学習の手引きの分類基準

本研究では学習の手引きを次の4カテゴリに分類した。

「A 内容について問う課題」…教材本文の内容や筆者の主張等について問うもの。

「B 表現について問う課題」…教材本文の表現的特徴について問うもの。

「C 発展学習」…調べ学習や自身の考えの表明などの発展的な学習や活動。

「D その他」…A～Cに分類できなかったもの。(漢字の書き取りや語句の意味調べなどの「語彙学習」を除く<sup>3)</sup>。)

以下、各カテゴリの分類例を示す。

【例① 2018学指「水の東西」】

「それは外界に対する受動的な態度というよりは、積極的に、かたちなきものを恐れない心の現れではなかっただろうか」とは、どういうことか。説明してみよう。

【例② 2018学指「ミロのビーナス」】

本文で筆者はミロのビーナスを「彼女」と呼んでいる。そのことによって本文にどのような効果が生まれているか、説明してみよう。

【例③ 2018学指『『である』ことと『すること』】

「『である』価値と『すること』価値の倒錯」について、「前者の否定しがたい意味を持つ部分に後者が蔓延する」例や「後者によって批判されるべきところに前者が居座っている」例を探し、それがどうなれば民主化が進んだ状態だと言えるのか、文章にまとめて発表し合おう。

上記の課題の場合、例①は本文中の一文の叙述内容についての説明を求める課題であるため「A 内容について問う課題」、例②は本文中の「擬人法」についてその効果の説明を求める課題であるため「B 表現について問う課題」に分類した。また、例③は内容理解を前提とした上で、その内容に合致する事例を探し、さらに自身の考えを表明することを求めた課題である。このような本文の内容理解だけでなく自身の考えの表明までを求める課題や教材と別の文章との読み合わせを前提とした課題等は「C 発展学習」に分類した。なお、上記のA～Cに該当せず「D その他」に分類したものとしては、「本文の小見出し『学問や芸術における

価値の意味』『価値倒錯を再転倒するために』の部分について、『意味の問い』『情報の問い』を意識しながら質問を考えよう。(2018学指『『である』ことと『すること』』)といった、個々の教科書会社が独自に定義した学習課題を活用したものや読解を行うにあたって着目する観点を示したものなどがある。なお、一部「A 内容について問う課題」と「B 表現について問う課題」の両方に該当する課題も確認された。この場合、当該の学習の手引きをそれぞれに一回ずつカウントした。

以下、本稿では「A 内容について問う課題」を「内容」、「B 表現について問う課題」を「表現」、「C 発展学習」を「発展」、「D その他」を「その他」と表記する。

(4) 学習の手引きの変遷傾向

① 量的把握に基づく変遷傾向

上述の基準に沿って学習の手引きを分類し、その数を集計し表にまとめた(末尾 参考資料)。その後、各カテゴリの比率とその推移を以下の表にまとめた(表1)。

表1 各カテゴリの比率及び推移表

	内容	表現	発展	その他
1989学指	77.9%	10.4%	11.7%	0%
1999学指	75.8%	6.6%	17.6%	0%
2009学指	72.9%	11.2%	13.1%	2.8%
2018学指	68.1%	14.2%	14.2%	3.5%

表1が示す通り、調査対象とした全ての時期において「内容」の割合が最も高くなっているものの、その割合は改定ごとに低下している。また、「表現」については、1989学指から1999学指にかけてはその割合が減少しているが、長期的には増加傾向が認められる。また、「発展」の割合は、1999学指の時期が最も高く、1999学指から2009学指にかけて減少しているものの、2018学指にかけて再び増加に転じている。説明的文章学習指導では伝統的に要旨の把握が重視され、またそうしたあり方に対する批判も繰り返されてきたとされるが(守田, 2023a)、学習の手引きに関して言えば、緩やかに要旨の把握を典型とする「内容」

の割合は低下しており、内容把握の指導に留まらない多様な学習活動が設定されてきていると言える。

では、増加傾向にある「表現」や「発展」にあたる課題はどのように改善されてきたのであろうか。以下、それぞれに分類した学習の手引きを質的に分析し、その変遷をより具体的に考察する。

### ②「表現」に該当する課題の変遷傾向

「表現」に該当する課題は1989学指の頃には既に確認できる。当時の課題としては、「水の東西」の学習の手引きに、対比的表現に着目した構成・展開の特徴や擬音語の表記方法とその効果の違いについて問う課題等が、『『である』ことと『する』こと』の学習の手引きに鉤括弧の使われ方について問う課題等が確認でき、その後も同様の課題が継続的に掲載されている。そして、2008学指対応の検定教科書からは、「ミロのビーナス」の課題として、擬人法や倒置法といった修辭的表現について問う課題が見られるようになる。現行の2018学指対応の検定教科書は概ね2009学指対応の検定教科書の課題を踏襲する形となっている。特に、「水の東西」では構成や展開に関わるマクロ的な表現的特徴について問う課題が、「ミロのビーナス」については単語や文レベルのミクロ的な表現的特徴について問う課題が、継続的かつ複数の教科書会社に共通して掲載されており、学習の手引きの固定化・一様化の傾向が確認できる。

「表現」は、教材特性に依存する部分が多く、バリエーションの変化はあまり見られないが、その数は緩やかに増加している。一方で、2018学指対応の検定教科書においても、表現的特徴についての問いに答えることが教材内容の理解にどのように繋がるのか不明瞭であったり、そもそも孤立的に扱われていたりするものも多く、その意味で表現と内容理解とを接続しようとする意図は希薄であると言える。

### ③「発展」に該当する課題の変遷傾向

「発展」に該当する課題の典型は、教材を読んだ上で、その内容や筆者の考えについて自身の考えを表明することを求める課題である。この課題は、1989学指の頃には既に確認することができるが、当時の教科書では、「この文章を読んで考えた

ことを八百字程度にまとめてみよう。(1989学指『『である』ことと『する』こと』)」といった漠然とした問いとなっている。一方で現行の2018学指では「身近な問題を取りあげ、『である』論理と『する』論理の観点から、八百字程度の文章を書いてみよう。(2018学指『『である』ことと『する』こと』)」のように、課題に取り組むための観点が明確に示されたものが増加している。また、本文の内容や筆者の主張に合致する事例を挙げる課題も同様に1989学指の頃から継続的に掲載されている。

1999学指対応の検定教科書からは、筆者の認識の是非を問う課題も確認される。これは、自身の考えを表明する課題の中でも特に批判的な読みを促すことを意図した課題として捉えることができる。その後、2009学指対応の検定教科書からは、教材の内容と関連する事柄を題材にスピーチを行う課題が見られ、2018学指対応の検定教科書ではこうした課題に調べ学習の要素を加えたものが見られるようになっている。教材本文の内容や筆者の主張に合致する事例を挙げる学習や、調べ学習の要素を含んだ表現型の課題は、教材内容と学習者の生活とを結びつけることや、新たな知識の獲得、表現力の育成などを企図したものと捉えることができよう。この他、複数テキストを用いた課題も2018学指対応の検定教科書から確認できる。

こうした学習の手引きの変化に加えて、教材に後続する形で教材の内容と関連したテーマを取り上げたコラムを掲載している教科書も確認でき<sup>4)</sup>、学習の手引き以外の部分でもより柔軟に学習を組織できるよう配慮がなされるようになっている。

概して、「発展」にあたる課題は、学習活動の目的や観点を明確にすることで学習課題の取り組みやすさを高めるとともに、多様な言語活動を設定することによって教材の読解のみに留まらない多様な学習活動を組織できるように改善が加えられてきたと言える。

では、こうした学習の手引きの変化が見られる中で、それらを活用する立場にある教員は学習の手引きをどのように捉えているのだろうか。その点を明らかにするため、現職の国語科教員を対象にインタビュー調査を行った。

#### 4. インタビュー調査

##### (1) 調査協力者

本研究の目的やデータの管理、結果の公表について説明し、調査協力の同意が得られた3名の現職の高等学校国語科教員を対象に、学習の手引きの活用に関するインタビューを行った。

調査協力者の概要は以下の通りである(表2)。

表2 調査協力者の概要

対象者	教員歴	備考
A 教諭 (男性)	28年	・国立大附属高校勤務 ・対象3教材の指導経験有り
B 教諭 (女性)	9年	・公立高校勤務 ・対象3教材の指導経験有り
C 教諭 (男性)	8年	・公立中高一貫校勤務 ・「水の東西」「ミロのビーナス」の指導経験有り

##### (2) インタビュー方法

上記の調査協力者に対し、30分～50分程度の半構造化した個別のインタビューを行なった。

なお、インタビューに先立って調査対象とした2018学指対応の検定教科書に掲載されている調査対象3教材の学習の手引きを確認してもらい、授業準備等に活用するものとしなないものにそれぞれチェックをつけるように求めた。インタビューは、普段の学習の手引きの活用についての質問を

行なった後、教材ごとに参考になるものや使いづらいものを挙げてもらい、その理由についての説明を求める形式で行なった。また、インタビューの判断で適宜特定の学習の手引きを取り上げて意見を求めた。その後、得られたインタビューデータから逐語録を作成した上で、肯定的な反応が示された発話と否定的な反応が示された発話とに分類しその特徴を分析した。

##### (3) インタビュー調査の結果と考察

###### ① 全体的傾向

学習の手引きの分析の際に使用した「内容」「表現」「発展」をもとに、各教諭の発話を分析しその活用意識の傾向を表3にまとめた。

表3に示した通り、「内容」の課題は全教員が活用すると述べており、授業の基盤として位置付けられていた。一方で、「表現」や「発展」は、積極的に活用されているものやあまり活用されていないもの、各教員によって意見が分かれるものなどが確認され、「内容」の課題ほどは十分に活用されていない状況にあることが分かった。以下、「表現」と「発展」について、どのような課題が活用されているのか、また十分に活用されていない課題はどのようなものでその要因は何か、具体的には発話を取り上げて考察する。

###### ② 「表現」に該当する課題の活用意識

「表現」の課題は単語や文といったミクロ的な表現的特徴について問う課題と文章の構成や展開といったマクロ的な表現的特徴について問う課題

表3 インタビュー調査結果の概要

課題種	活用度	傾向のまとめ
「内容」	高	・全ての教員が基本的な学習課題として活用している。
「表現」	中程度	・単語や文レベルのミクロ的な表現について問う課題の活用には消極的。 ・文章の構成や展開といったマクロ的な表現について問う課題には肯定的。
「発展」	中程度	・抽象的な教材内容を学習者の生活と結びつけて考えるための課題や複数テキスト型の学習課題の活用には肯定的。 ・調べ学習型の課題や自身の考えを表現する課題は、活用の際に難しさやアレンジが必要ではあるものの活用可能。 ・自身の考えを表現する課題の中でも特に批判的な読みに関わる課題については、肯定的な反応を示す教員と否定的な反応を示す教員に分かれる。

に大別された。この内、教員が活用について肯定的な反応を示したのは後者の課題であった。

### 発話 1(下線部敲者 以下同じ)

慎野：先ほどの構成や展開といったマクロ構造ではなくて、もうちょっとミクロな視点で。文彩と呼ばれるような、そういうものについて問う課題。こういう課題についてはどうでしょうか。

C 教諭：普通に面白い課題かなとは思いますが。自分はやったことはないの。何でしょうね。扱ってる先生を僕は見たことはない。

慎野：やっぱりそれは何でしょう。対比とかそういう構造の方が優先度が高いといった感じなんですかね。

C 教諭：あんまり論理的な文章でやるような課題でもないのかなど。言葉の表現で、こういうものはどちらかと文学的文章であって、評論文とかだったら、そのさっきの話だったら、その構成とか展開の方でそういう表現面とかレトリックとか見るので。あんまりなんかこの単語レベルでのこの擬音語的な部分ではあんまり扱う必要性というのは感じないんじゃないかなと。

C 教諭は評論文などの論理的文章教材の指導では、構成や展開に関わるような表現に着目しており、ミクロ的な表現的特徴についての指導にはあまり必要性を感じていないと述べている。A 教諭と B 教諭もまた、ミクロ的な表現的特徴よりもマクロ的な表現的特徴を扱った課題に肯定的な反応を示しており、評論文指導においてはマクロ的な表現的特徴を重視する指導意識が広く根付いていることが示唆された。また、ミクロ的な表現的特徴について問う課題を積極的に活用しない理由としては、「学習者の反応が良好でないこと」や「別の教材の読解への適用が困難であること」、「教材の内容を理解させることに精一杯で表現にまでは手が回らない」といった要因を挙げる発話も確認された。

ただし、ミクロ的な表現的特徴の指導に学習価値を見出していないわけではない。特に、「書くこ

と」の学習との接続の観点からは表現に関する学習は重要であるとの意識は多く語られ、指導の必要性はある程度理解されていることも窺えた。

### ③「発展」に該当する課題の活用意識

「発展」に該当する課題は多様であるが、中でも積極的に活用するとの意見が多かったものの一つが、筆者の説明や主張と合致する具体例を学習者に挙げさせる課題である。

### 発話 2

慎野：学習者なりの身近な生活とかを本文の内容を踏まえて捉え直してみるといった、こういう課題についてはどう思われますか。

B 教諭：とっても良いなと思いました。評論文でやるべきなのはこういうことだろうなと思えます。

慎野：もうちょっと具体的に。つまり本文の内容と学習者の生活をつなげていくという意味ですか。

B 教諭：そうですね。それをなんかかっちり教科書側から提示してもらった方がこちらやりやすいので。生活と結びつけたい。前までの文化論とか美学とかって生活と繋げるのめちゃくちゃ難しいから、こういうのが生きてこないと思うんですけど。やっぱ政治とかって、政治なのかな。あまりにも身近な話題、権利とかは評論を通して改めて捉え直させるのがとても大事なんじゃないかなと思います。

B 教諭は評論文教材の内容と学習者の生活を結びつけることを評論文学習において指導すべきこととして捉えていることが分かる。こうした意識は A 教諭と C 教諭の発話からも確認することができ、抽象度の高い評論文教材の内容をいかに学習者の生活や既有知識と結びつけ自分ごととして捉えられるようにするかが評論文指導における課題として認識されていることが窺えた。

また、教材と関連する別テキストを読み合わせる複数テキスト型の学習課題についても、入試対策や学習者の考えを広げたり深めたりする材料とすることができる等の理由から、全教員が肯定的な反応を示した。一方で、こうした複数テキスト

型の課題に取り組ませるにあたっては、読み比べの目的や文章同士の関係性を明確にする必要があるとの意見も語られた。また、活用したくても十分に活用できない要因として、「時間的な制約」とともに「同僚教員の理解が得られない」という実情が語られた。

### 発話3

**B 教諭：**どうなんだろうな。あつたら使いますけど、なんか帯持ちやった他の先生と持ってる時の調整が難しそうだなっていう。なんか実務的な方、考えちゃいますよね。誰々先生はこういうのやるの嫌だろうとか。ここまで時間割けへんって言わはるやろうとか。

慎野：ありますね。

**B 教諭：**で、めんどくさいなとなっちゃう可能性がすごく高い。

この発話からは、複数テキスト型の課題に対して否定的な反応を示す国語科教員も存在していることや教員同士の指導観の不一致が発展的な学習課題の活用の阻害要因の一つとなっていることが示唆される。

この他、教材内容と関連する事柄について調べ文章にまとめたり発表したりする課題について、**B 教諭**と**C 教諭**は、調べ学習だけでは国語科の学習としては成立しないとして表現活動への接続は不可欠とした上で、課題を調整して活用すると述べた。また、**A 教諭**は教材の読解に先立って教材理解に必要な前提知識を補充するために調べ学習に取り組ませることがあると述べた。活用方法を多少工夫する必要があるものの、教材を理解するための前提知識の獲得や教材の学習後に自身の考えや視野を広げることに寄与する学習として受容・活用されていることが窺える。

以上のように、肯定的な反応が示される課題も多く見られた一方で、活用にあたって多くの調整が必要であり負担の大きい課題となっているものや活用自体に消極的な意見が語られた課題も見られた。

### 発話4(括弧内稿者補足)

慎野：こういう手引き、あまり使わないなというものはありますか。

**A 教諭：**課題の B 辺り(身近な問題を取りあげ、「である」論理と「する」論理の観点から、八百字程度の文章を書いてみよう)は本当になかなか難しいかなと思いますね。

慎野：それは時数的な問題？

**A 教諭：**時数もそうやけども、どこまで掘り下げられるとか。「であるとかする」ということは読んで理解できたとしても、なかなかそのさらに自分としての論理・観点というものがあまりそこ発展しないかなというところですね。

**A 教諭**はまとまった自身の意見を書かせる学習課題は、時間的な制約による困難さだけでなく、学習者が教材内容と自身の考えとを結びつけながら発展させていくことにも困難さがあるとして、否定的な反応を示した。**B 教諭**もまた自身の考えを書く活動に取り組む場合、自分の考えを書けない生徒が一定数教室にあり、またそうした生徒の支援を行うためには更なる授業時間の確保が必要となるため活用するには難しい部分があると述べた。そのような指導上の困難さがありながらも、話題の限定や字数の調整、観点の提示など、学習者の課題に対する困難さや抵抗感を低減するための調整を加えて活用していることから、その意義は十分に理解されていると考えられる。しかし、こうした課題の取り組みづらさや教員による大幅な調整が必要となっている実情は、課題の活用を妨げる要因の一つとなっていると思われる。

また、自身の考えを表現する課題の中でも、文章の評価を求める批判的読みに関わる学習課題については対立する意見が確認された。

### 発話5

慎野：筆者のものの捉え方、あるいはレトリック・表現方法について、批判的な読みを促すような課題なのかなと思っています。こういう課題についてはいかがでしょうか？

**C 教諭：**でも普通に純粹にこういう課題は私は好きです。面白いなど。むしろ授業で扱いたいとか扱うのであればさっき言った2と3と言語活動と同様で批判的な考え方や自分の考え表現するものをどんどん出していったらいい

かなと。ただちょっとそれをそのまま投げ  
 下すと思うような結果は出ないので、ち  
 っと扱うのであればちょっと一工夫二工夫は  
 します。

### 発話6

慎野：学習者に文章の展開とか、あるいは内容を、  
 評価させて何か考えさせるといった課題は普  
 段採用されますか？

B 教諭：やらないですね。考えたことなかつたで  
 す。なんか指導要領にありますもんね一応。  
 表現を評価してって、あれを見るにつけ、誰  
 ができるねん 10代がっていうのを思ってし  
 まって。なんか好きか嫌いかはあっても、良  
 し悪しの評価をさせるって、めっちゃくちゃ技  
 術要りまよねって私は思ってます。

C 教諭は、こうした批判的な読みに関わる課題  
 は好みであり、工夫は必要ではあるものの積極的  
 に授業に取り入れたいと述べる。その一方で、B 教  
 諭は課題に取り組みせることの難しさなどから扱  
 っていないと述べた。現行の『高等学校学習指導  
 要領 解説』には、文章を評価する上での観点が  
 示されてはいるものの<sup>5)</sup>、その性質上具体的な教  
 材に沿って評価の方法や手順が示されているわけ  
 ではない。また、学習の手引きにおいても、どの  
 ような目的や観点から評価すれば良いのか、どの  
 ような手順で評価すれば良いのかは、必ずしも明  
 示されておらず授業者である教員に委ねられて  
 いる部分も多い。こうした状況では、指導の具体  
 的なイメージを持つことが難しく、結果的に課題  
 自体が敬遠されてしまう可能性がある。

#### (4) 学習の手引きの活用意識の傾向

以上のインタビュー調査から、各カテゴリにつ  
 いて、次のような傾向が明らかになった。第一に、  
 「内容」の課題は全教員が授業の基盤として積極  
 的に活用しており中心的な学習課題となっている  
 こと。第二に、「表現」の課題については、単語や  
 文レベルのミクロ的な表現的特徴を扱った課題  
 は、「書くこと」の学習との接続という観点等から  
 学習価値が認められてはいるものの、評論文指導  
 においては優先度が低い課題と認識され活用が低

調となっていること。その一方で、構成や展開と  
 いったマクロ的な表現的特徴を扱う課題について  
 は、論理的文章指導において有効であるとして積  
 極的に活用されていること。第三に、「発展」の課  
 題に関しては、教材本文の内容と学習者の生活や  
 既知知識とを結びつけることを意図した課題や複  
 数テキストを読み比べる課題については、その学  
 習価値を評価する発話が多く確認された。しかし  
 実際の授業での活用は、「時間的制約」や「同僚教  
 員との指導観の不一致」といった要因によって妨  
 げられていることが示唆された。また、調べ学習  
 型の課題や自身の考えを文章にまとめる課題につ  
 いては、表現活動との連携や目的や観点の明確化  
 や話題の限定など、国語科の学習として成立させ  
 るための工夫や学習者が課題に取り組みやすくす  
 るための調整を行なった上で取り組みさせる必要  
 があるとの認識が確認された。加えて、批判的読  
 みに関する課題については、学習者にとって課題  
 自体が難しいことに加え、教師にとっても文章を  
 評価する際の観点や指導手順が自明でないなどの  
 要因から、限定的な活用にとどまっている可能性  
 が示唆された。概して、「発展」に該当する課題は、  
 その学習価値を概ね認められているものの、「時間  
 的な制約」「課題自体の難しさ」「指導方法の曖  
 昧さ」といった要因等から、活用する際に教員に  
 よる大幅な学習課題の調整が不可欠なものとな  
 っており、そこに「同僚教員との指導観の不一致」  
 といった人的葛藤等の要因も加わり、限定的な活  
 用に留まったり、活用自体が見送られていたりし  
 ている可能性が示唆された。

#### 5. 学習の手引きの改善に関する提案

本稿では、高等学校国語科の評論文教材の学習  
 の手引きの分析と現職教員へのインタビューを通  
 じて、学習の手引きの変遷傾向と現職教員の活用  
 意識を調査した。その結果、学習の手引きは内容  
 理解に資する課題を中心としつつも、表現の効果  
 や役割について問う課題の増加、発展的な課題  
 の洗練と多様化という方向で改善されてきたこと  
 が確認された。しかし現場では依然として内容理  
 解に資する課題が基盤とされ、ミクロ的な表現  
 について問う課題の活用は低調であることや発展  
 的な

課題の活用も限定的なものに留まっていること等が明らかとなった。以上のことを踏まえ、高等学校国語科における評論文教材の学習の手引きの改善に向けた提案を述べる。

第一に「表現」に該当する課題の改善である。説明的文章の学習指導論に関する研究では、早くから修辭的表現を書き手の認識として捉え、その修辭の適切性等を吟味する必要性が主張されてきた(小田, 1986)(井上 2007)。また、近年では、論証への着目とともに論証過程における修辭の役割やその吟味の過程について研究が進められている(古賀, 2015, 2020)。しかし、現状の学習の手引きにおける「表現」に該当する課題は、内容理解との接続が弱く、特にミクロ的な表現に着目した課題は、インタビュー調査においても論証の理解や説得力の分析に資する課題としては捉えられていなかった。今後、「表現」に該当する課題を評論文指導における重要な課題として位置付けていくためには、筆者の論証や説得の戦略における役割について分析するなど内容理解との接続を明示した課題としていく必要があると思われる。また、観点や手順が不明瞭で活用が困難とされた批判的な読みに関わる課題における評価の観点として修辭的な表現を取り上げることも考えられよう<sup>6)</sup>。

第二に、発展的な学習課題の目的性や観点・手順の明確化である。発展的な学習課題は、既に目的性や観点の明示などの工夫により課題への取り組みづらさを低減する方向で改善が加えられてきている。しかし、インタビュー調査からは依然として教師による大幅な調整が不可欠なものとして認識されていることが明らかとなった。学習者の実態や勤務校の指導方針の違い等に応じて学習の手引きを調整することは必要なことであるが、課題の目的や観点、手順等を常に教員が一から考えることの負担は大きく、活用自体を低調なものとしてしまう恐れもある。学習の手引きの内容をより具体的なものにすることで、かえって授業者の授業計画の自由度を奪ってしまうことは危惧されるものの、教員が学習の手引きを無批判にそのままの形で活用しているとは考えがたく、利点の方が多いように思われる。

## 6. 終わりに

本研究は、学習の手引きの歴史的変遷と現場での活用実態を踏まえ学習の手引きの改善について提案を述べた。ただし、調査対象とした評論文教材が限定的であるため評論文教材全体の手引きの傾向を十分に明らかにはできていないこと、インタビュー対象者が限られていること、教材に即した学習の手引きの改善案を示すことができていないこと等の課題も残った。今後、調査対象を拡大することによって分析の妥当性を高めるとともに、具体的な教材に即した改善案を提示する必要があると考える。

## 注

- 1) 本稿では、「学習の手引き」を教科書の教材末・単元末に掲載されている発問や言語活動等の総称として定義する。
- 2) 例えば、2008年告示の学習指導要領下における「国語総合」教科書であれば、2012年に初めて検定教科書が作成されており、その後2018年に改訂版の検定教科書が作成されているが、本調査では2012年検定の教科書のみを調査対象とした。ただし、調査対象としている教材が改訂版にしか採録されていない場合は、改訂版教科書も調査対象とした。
- 3) 本研究では高等学校国語科の評論文指導の「読むこと」の学習に直接関与する学習の手引きの実態を分析することを目的としているため、漢字の書き取りや慣用句を調べる課題などの「語彙学習」を調査対象外とした。
- 4) 例えば「水の東西」には「文化論」をテーマにしたコラムが後続する形で掲載されている。
- 5) 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 国語編』では、文章や資料の妥当性や信頼性を評価するための観点として、「根拠や例示の適切さ」「論拠の妥当性」「出典の信頼性」などが挙げられている。
- 6) 守田(2023b)は説明的文章の説得性を考察する上では、論理だけでなくレトリックに着目する必要があると主張している。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、調査に協力して下さった3名の先生方、細やかにご指導くださった植山俊宏先生、今回論文を執筆する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様、に厚く御礼申し上げます。

## 主要参考文献・引用文献等

- 小田迪夫(1986)『説明文教材の授業改革論』明治図書
- 井上尚美(2007)『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—(増補版)』明治図書
- 古賀洋一(2015)「中学校説明的文章教材の略読の系統性—中学校二年性教材を中心に—」『論叢国語教育学』第11号, pp. 13-29
- 中央教育審議会(2016)「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」pp. 124-131
- 古賀洋一(2020)「説明的文章の論証理解における修辭的表現への着目」『論叢国語教育学』第16号, pp. 34-51
- 植山俊宏(2022)「読むことの指導内容論に関する研究の成果と課題」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社, pp. 169-176
- 守田庸一(2023a)「説明的文章指導のこれまでとこれから」全国大学国語教育学会編『国語科教育』94巻, pp. 11-13
- 守田庸一(2023b)「論理を創る」全国大学国語教育学会編『国語科における「論理」教育の射程—「論理国語」の実施も見据えながら—』pp. 5-13

## 調査対象教科書

- [1989 学指対応教科書]
- 三省堂『明解 国語Ⅱ』平成6年検定
- 三省堂『明解 国語Ⅰ』平成9年検定
- 三省堂『高等学校 現代文2』平成11年検定
- 第一学習社『高等学校 国語一』平成5年検定
- 第一学習社『高等学校 現代文1』平成6年検定
- 第一学習社『高等学校 新現代文』平成7年検定

- 大修館『高等学校 新国語Ⅰ』平成5年検定
- 大修館『現代の国語Ⅱ』平成6年検定
- 大修館『精選 現代文』平成10年検定
- 東京書籍『国語Ⅰ』平成5年検定
- 東京書籍『精選 現代文』平成6年検定
- [1999 学指対応教科書]
- 三省堂『高等学校 国語総合』平成14年検定
- 三省堂『高等学校 現代文』平成15年検定
- 数研出版『現代文』平成19年検定
- 第一学習社『高等学校 国語総合』平成14年検定
- 第一学習社『高等学校 現代文』平成15年検定
- 大修館『新編 国語総合』平成14年検定
- 大修館『現代文1』平成15年
- 大修館『現代文2』平成16年
- 東京書籍『精選 国語総合』平成14年検定
- 東京書籍『精選 現代文』平成15年検定
- [2009 学指対応教科書]
- 三省堂『精選 国語総合』平成24年検定
- 三省堂『精選 現代文B』平成25年検定
- 数研出版『高等学校 国語総合』平成24年検定
- 数研出版『現代文B』平成25年検定
- 第一学習社『高等学校 国語総合』平成24年検定
- 第一学習社『高等学校 現代文B』平成25年検定
- 大修館『精選 国語総合』平成24年検定
- 大修館『精選 現代文B』平成25年検定
- 東京書籍『精選 国語総合』平成24年検定
- 東京書籍『精選 現代文B』平成25年検定
- [2018 学指対応教科書]
- 三省堂『精選 現代の国語』令和3年検定
- 三省堂『精選 論理国語』令和4年検定
- 数研出版『現代の国語』令和3年検定
- 数研出版『精選 論理国語』令和4年検定
- 第一学習社『高等学校 精選 現代の国語』令和3年検定
- 第一学習社『高等学校 論理国語』令和4年検定
- 大修館『現代の国語』令和3年検定
- 大修館『論理国語』令和4年検定
- 東京書籍『精選 現代の国語』令和3年検定
- 東京書籍『精選 論理国語』令和4年検定

参考資料 学習の手引きの内訳とその変遷(単位:個)

学習指導要領	教材名	内容	表現	発展	その他
1989 学指	<b>全体</b>	<b>60</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>0</b>
	水の東西	19	6	0	0
	ミロ	18	0	4	0
	である	23	2	5	0
1998 学指	<b>全体</b>	<b>69</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>0</b>
	水の東西	18	4	3	0
	ミロ	27	0	7	0
	である	24	2	6	0
2008 学指	<b>全体</b>	<b>78</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>3</b>
	水の東西	21	4	2	1
	ミロ	27	3	5	1
	である	30	5	7	1
2018 学指	<b>全体</b>	<b>77</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>4</b>
	水の東西	20	6	5	1
	ミロ	27	6	5	1
	である	30	4	6	2

※1 表中の教材名「水の東西」・「ミロ」・「である」はそれぞれ「水の東西」・「ミロのビーナス/手の変幻」・「『である』ことと『する』こと」を指す。



## 小学校算数科の教科書に見られる「割合」に関する教材の研究

### －教科書分析と実態調査をもとに－

古江 昂志

熊本大学大学院 教育学研究科

## Research on Teaching Materials Related to "Ratio" in Elementary School Mathematics Textbooks

### - Based on Textbook Analysis and Empirical Survey -

FURUE, Takashi

Graduate School of Education, Kumamoto University

本研究の目的は、「割合」の指導について、学習指導要領及び教科書の分析と先行研究の調査、さらに実態調査を行い、現在の指導改善の方向性とその妥当性を明らかにすることである。

第5学年で学習する「割合」は、昭和33年より「数量関係」に位置付けられ、関数領域の重要な考え方の1つとして取り扱われ、指導改善が重ねられてきた。しかし、全国学力・学習状況調査などの各種調査結果において、課題が見られる状況が続いており、指導が難しいと言われる単元の1つである。このような現状から、学習指導要領や教科書における取り扱いが変化している。一方で、「割合」と深く関連のある「倍」は、「数と計算」領域で扱われており、割合と倍の整理を行う必要があると考えた。

本研究では、まず、学習指導要領や先行研究を手掛かりとして、「倍の関係同士を比較する」という割合の定義を確認し、倍の考えとの整理を行った。また、教科書を比較し、単元配列や取り扱っている問題の相違点や共通点を整理することを通して、各単元の重点事項を明らかにした。さらに、割合の難しさの原因を明らかにするために、先行研究や全国学力・学習状況調査の結果について調査を行なった。

そして、小数倍の単元の学習経験の有無による児童の認識の相違点を明らかにするために、現6年生と現5年生を対象とした実態調査を行った。実態調査の結果から、小数倍を独立した単元として学習を経験している第5学年の方が、比の第3用法についての定着が高いこと、各学年共に全体部分型の問題のうち、全体が示されていない問題に対して定着が低いことが明らかになった。このことから、教科書の改訂が、児童に比の第3用法（基準量を求めること）に対して効果的であることがわかった。今後は、各学年共に定着の低かった全体部分型の問題のうち、全体が示されていない問題について、指導を改善していくために、比などの他の単元との関連や系統を考察していきたい。

キーワード：割合と倍，比の3用法，算数教科書

## 1. はじめに

### (1) 研究の背景

第5学年で学習する「割合」は、昭和33年より「数量関係」に位置付けられ、関数領域の重要な考え方の1つとして取り扱われてきた。しかし、全国学力・学習状況調査などの各種調査結果において、課題が見られる状況が続いている。

このような現状から、日本学術会議数理科学委員会数学教育分科会(2016)は、算数・数学教育の改善の具体案の中で、「割合の背景にある考えの位置付け」を改善する必要があると述べている。このような提言を受け、平成29年度告示の学習指導要領より、第4学年で「簡単な場合の割合」という単元が新設された。児童は、「簡単な場合の割合」を学習した後、小数のかけ算・わり算の単元で「小数倍」を学び、第5学年において「割合」を学習する単元配列となった。

さらに、令和6年度に改訂された文部科学省検定済教科用図書(以下、教科書)では、全6社中4社が、小数倍を独立した単元として扱っている。以前は、1社だったことから、割合(小数倍)の取り扱いが変化していることがわかる。このような改善に向けた取組の妥当性について考察する必要がある。

### (2) 研究の目的

本研究の目的は、「割合」の指導について、学習指導要領及び教科書の分析と先行研究の調査、さらに実態調査を行い、現在の指導改善の方向性とその妥当性を明らかにすることである。

### (3) 研究課題

本研究は、「割合」の指導について、学習指導要領や各教科書会社の取り扱い方の調査、児童の実態調査を行い、改善の方向性とその妥当性を明らかにすることが目的である。そのために、研究課題を4つ設定する。

第1の課題は、割合の定義を整理することである。割合は、倍の考えと深く関連している。そこで、学習指導要領解説や先行研究等の調査を行い、「倍の考え」と「割合」の取り扱いについて整理を行う。

第2の課題は、教科書における割合に関する教

材の整理をすることである。これまで第5学年でのみ扱われていた「割合」が、第4学年でも扱われ、第5学年で小数倍を割合の単元として取り扱う教科書も増えている。そこで、教科書で扱われている割合の教材(問題)を分類し、割合に関する2学年3単元における系統性を整理し、各単元における重点を明らかにする。

第3の課題は、児童の認識の実態を把握することである。そこで、先行実践や全国学力・学習状況調査の結果をもとに割合の困難性について整理を行う。

第4の課題は、児童の実態を明らかにすることである。教科書の変更が及ぼす児童の実態の相違点について整理を行うために、児童を対象とした紙面調査を実施する。

このことが、各教科書会社の単元配列の工夫について、その妥当性を検討することにつながると考えられる。

### (4) 研究の方法

第1の課題に対しては、学習指導要領解説や教科書等をもとに、割合の定義を明らかにする。その際に、田端(2002)の先行研究を手掛かりにして「倍の考え」と「割合」について整理し、本稿の捉えを規定する。

第2の課題に対しては、大山(2013)の先行研究を手掛かりにして、教科書で扱われている割合の問題を「伸縮型」「対比型」「全体部分型」の3つに分類すると共に、比の三用法や割合と倍の違いについても整理を行う。4年生と5年生の取り扱われている問題を分析することで、2学年における系統性やそれぞれの単元における重点を明らかにする。

第3の課題に対しては、先行研究や各種調査結果より割合の困難性がどのような点にあるかを整理する。

第4の課題に対しては、小数倍を計算の単元で学習した現6年生と、小数倍の学習を割合の単元で経験した現5年生に対して、紙面調査を実施し、調査結果をもとに、実態の相違点を整理することで、小数倍の単元の学習経験が、どのような効果をもたらしているかを考察する。

これら4つの課題を整理し、指導改善の方向性とその妥当性について考えたい。

## 2. 割合と倍の考えの整理について

### (1) 割合の定義

ここでは、割合の定義について確認し、本稿の捉えを規定する。『算数教育指導用語辞典(第四版)』(2009)では「2つの数または同種の量A、Bについて、AがBの何倍であるかを表した数pを、AのBに対する割合という」と定義されている。算数科教育学会(2019)は、「割合という言葉は、比例を前提ないし仮定して、二つの数量の関係を捉えたり、表現したりするときに用いられる」とした上で、「ものの見方として考えると割合(ここでは同種)は倍の見方と同義である。多くの算数の教科書が『一方の数量をもとにして他方の数量がその何倍かにあたるかを表した数を割合という』と定義していることから明らかである」と述べている。このように割合と倍の考えは深く関連している。一方で、その区別が不明確である。

### (2) 小学校学習指導要領における変遷

我が国初の学習指導要領と言われる昭和22年度(試案)学習指導要領では、割合の指導目標について、「日常生活に起こることがらについて歩合や百分率を計算し、割合の観念を明らかにして、新聞や雑誌にあらわれるいろいろな歩合や百分率を理解する能力、及び日常生活に歩合や百分率を用いる能力を養うこと」とされている。このことより、割合は、当時、児童の生活に身近な歩合や百分率に代表される日常語として、取り扱われていたことがわかる。

その後、昭和33年度小学校学習指導要領では、「C数量関係」の中で「割合」「式・公式」「表グラフ」の3つの分野の1つとして位置付けられている。その中で、表1のように指導目標が示されている。

記述内容や関数領域の1つとして割合が位置付けられたことから、割合が日常からの概念というだけでなく、二つの数量の「比べ方」として位置付けられたことがわかる。

その後、昭和46年4月試行の学習指導要領解説では、割合という分野は姿を消し、比の三用法については数と計算領域で、百分率や歩合などの

概念理解は数量関係でそれぞれに扱われることとなった。

表1 小学校学習指導要領解説(昭和33年告示)

<b>第4学年</b>
(1)二つの数量の割合について理解を深める。 ア たとえば、二つの量A,Bについて、Aの大きさを2とみると、Bの大きさが3とみられるという考え方や、また、そのとき、AはBの $\frac{2}{3}$ であり、BはAの $\frac{3}{2}$ であることなどを知ること。
(2)簡単な場合について、割合の計算のしかたをまとめて理解させる。
<b>第5学年</b>
(1)同種の二つの数量A,Bの割合を表わすのに、整数、小数及び分数を用いることや、それに関する計算の基本的な場合について理解させる。 ア AのBに対する割合(p)を一つの数で表わすのに、 $A \div B$ を用いること、ならびに、その割合(p)を整数、小数および分数で表わすこと。 イ pが小数で表わされる場合にも、Aは $B \times p$ として求められること。 ウ $A \div B$ がpで表わされるとき、Bを1とみると、Aがpで表わされること、およびpが1より大きい小さいかで、AがBより大きい小さいかがわかること。
(2)百分率および歩合の意味について理解させる。
(3)異種の二つの数量についての割合を表わすのに、一方の一定量に対する他の量の大きさをういたり、「単位量当り」の考え方をういたりすることを理解させ、数量の関係を調べるのにこれを用いる能力を伸ばす。

### (3) 倍と割合について

田端(2002)は、「同種の量の割合」の学習において、「割合」と「割合の見方」を整理している。その中で、「整数倍から小数倍へと倍の意味の拡張がされる際に割合の見方が顕在化するが、あくまで割合の見方であって、『割合』ではない。(中略)全体と部分の関係を把握している段階では、倍であり割合の見方であるが、全体と部分の関係同士を比較する段階から『割合』としたいのである」

(下線部筆者)と述べている。つまり、「AとBの2量」を倍の関係で捉えることは、「割合の見方」であり、二組の関係同士(AとB、CとDなど4量以上)を比較する段階から「割合」と考えている。田端は、このように区別することで、差と倍の2つの比較方法のうち、倍で比べるよさ(割合のよさ)が実感できるのではないかと述べている。

平成29年告示の学習指導要領解説の割合の指導目標は、表2のように示されている。

表2 小学校学習指導要領解説の一部抜粋

<p>第4学年 C(2)簡単な場合についての割合 (2)二つの数量の関係に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 (ア)簡単な場合について、ある二つの数量の関係と別の二つの数量の関係を比べる場合に割合を用いる場合があることを知ること。</p> <p>第5学年 C(3)割合 (3)二つの数量の関係に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 (ア)ある二つの数量の関係と別の二つの数量の関係を比べる場合に割合を用いる場合があることを理解すること。 (イ)百分率を用いた表し方を理解し、割合などを求めること。 (ア)日常の事象における数量の関係に着目し、図や式などを用いて、ある二つの数量の関係と別の二つの数量の関係との比べ方を考察し、それを日常生活に生かすこと。</p>
---

第4学年と第5学年どちらにも「ある二つの数量の関係と別の二つの数量の関係を比べる」という言葉が使われており、前述した田端の「割合」の考えと共通している。

ここまで述べてきたように、「倍の考え(割合の見方)」と「割合」について本稿での捉えを整理する。「倍の考え」は、「基準量のいくつ分」で表すものであり、第2学年のかけ算から学習が始まり、小数倍になった時に初めて、基準量を1と見て、比較量を相対的に表すという思考がなされていく。「割合」は、その「倍の考え」を使って比較を行う段階のことだと捉える。そのため、学習指導要領には、「関係同士」という言葉が用いられており、児童に、倍で比較するよさを実感できるようにする意図がある。

### 3. 教科書で用いられている問題の分類

教科書で用いられている問題を「問題の型」「構造」「割合による比較」という3つの視点で分類整理する。

「問題の型」は、大山(2013)の先行研究を援用した。大山は、「割合の概念形成」を図るための研究を行う中で、教科書で取り扱われている問題を表3の3つに分類している。現在、割合に関連

する単元が、第4学年「簡単な場合の割合」と第5学年「割合(または小数倍)」に増えており、教科書で扱われている問題がどのように変化しているか把握するため、援用することとした。

表3 大山による教科書の問題の型の分類(2013)

<p>全体部分型・・・比べる量が基にする量の一部となっている 例) シュートの成績</p> <p>対比型・・・異なるものに属する二量の関係を扱っている 例) テープの長さの倍関係</p> <p>伸縮型・・・一つの量自体が時間変化に伴って変化する 例) ゴムの伸び 値段の変化</p>
---

「問題の構造」は、比の三用法を基に「A(割合を求める)」「B(比較量を求める)」「C(基準量を求める)」「Dその他(応用)」で整理を行うこととした。また、「割合による比較」については、前述した田端の「割合(関係同士を比較)」に○をつけ整理を行なった。

以上の3つの視点で整理することにより各単元における重点事項が明らかになると考えた。

#### (1) 第4学年「簡単な割合」における整理

表4は第4学年「簡単な割合」について整理したものである。

まず、「問題の型」は、全ての教科書で伸縮と対比が用いられている。6社中5社の教科書では、対比型の問題から導入がされ、終末で割合による比較の場面として伸縮型の問題を取り扱っている。唯一、A社のみが、単元の導入で、伸縮の問題を取り扱っている。

「構造(比の三用法)」は、順序の違いはあるものの、全ての教科書で、Aから3つの用法全てが取り扱われている。

また、「伸び率(ゴムか包帯)」の問題が6社全てで扱われている。これは、「A→A'とB→B'」という「割合(倍で比べる)」という点と「基の量の何倍か」という点が把握しやすいためであると考えられる。

#### (2) 第5学年「割合(または小数倍)」の整理

表5は、「割合(または小数倍)」を独立した単元として設定している4社の教材について、第4学年「割合」と同様に整理を行なったものである。第4学年の単元と同様に、比の三用法は、バランスよく扱われている。単元末では、次の割合の単

表4 第4学年で扱われる教科書の問題

教科書会社		問題の型	構造	割合による比較
A社	イルカとクジラの成長の比較 2種類のゴーヤの成長の比較 2色のゴムひもの長さの比較 ポテト(L, M, Sサイズ)の重さ テレビ塔, 百貨店, 学校の高さ はるとさんと父と妹の体重	伸縮 伸縮 伸縮 対比 対比 対比	A A B C D D	○ ○
B社	なおさんとたいちさんの車の進んだ距離の比較 あいさんの車の改良前と後の距離の比較 つよさんの車の改良前と後の距離の比較 2つの包帯の伸び率の比較	対比 伸縮 伸縮 伸縮	A B C A	○
C社	赤のテープと青のテープの比較 赤のテープと緑のテープの長さ 赤のテープと黄色のテープの長さ 2つのゴムの伸び率の比較	対比 対比 対比 伸縮	A B C A	○
D社	イルカの体長とジャンプの高さの比較 カンガルーの体長とジャンプの距離の比較 カエルの体長とジャンプの距離の比較 2本のゴムの伸び率の比較	対比 対比 対比 伸縮	A B C A	○
E社	動物の体重の比較 ホッキョクグマの子供と大人の体重 ラッコの子供と大人の体重 2つのゴムの伸び率の比較	対比 伸縮 伸縮 伸縮	A B C A	○
F社	電車と大型バスと軽自動車の長さ 大型トラックとアフリカ像の重さ 包帯を伸ばした長さ	対比 対比 伸縮	A C B	○

元を見据えて全体部分を取り扱ったり、割合による比較の問題（より安くなっている商品）を扱ったりするなどそれぞれの工夫がなされていた。

全ての教科書会社で、対比型の問題の取り扱いが多い。これは、2つの数量を比較する場面において、大小関係によって「1より大きい小数倍」と「1より小さい小数倍」を整理することがねらいであるとする。児童は、第4学年で整数倍を学習しているため、「倍＝基準量のいくつ分」と捉えている。本単元では、大小関係を整理した上で

「小数倍」の理解を深める意図があるとする。

そのために、小数倍の導入では、2つの方法が使われている。1つは、「基準」を定めて、複数の量を用いることで、「1より小さい小数倍」と「1より大きい小数倍」を同時に扱う場面である。2つ目は、2つの量を比較する際に「基準量」と「比較量」を交換し、「1より小さい小数倍」と「1より大きい小数倍」を同時に扱っている。このことにより、「小さいものを基準にすると比較量は1より大きい小数倍になる」など、大小関係

表5 第5学年「割合（または小数倍）」で扱われる教科書の問題

教科書会社		問題の型	構造	割合による比較
A社	赤のテープと青のテープの比較 3本のリボンの長さ 3本のリボンの長さ 公園と畑の面積	対比 対比 対比 全体部分	A B C D	
B社	赤と青のリボンの長さの比較 4人の道のりの比較 4本のテープの長さ 飼っている犬の体重 より安くなっている商品の比較	対比 対比 対比 伸縮 伸縮	A A B C A	○
C社				
D社	4色のテープの長さの比較	対比	A	
E社	ハイキングの4コースの道のり 3回の走り幅跳びの記録 赤と黄色バケツの容量	対比 対比 対比	A B C	
F社				

と小数倍を結びつけて、理解を深めさせたい意図があると考えられる。

(3) 第5学年「割合」の整理

表6は、第5学年「割合」で取り扱われている問題を整理したものである。「問題の型」に注目すると、全体部分型が多い。また、対比による問題はほぼ取り扱われていない。全体を1とした時に、部分の大きさを相対的に表すことのできる割合のよさを強調する意図があると考えられる。そのため、

6 社全てで、単元の導入では、割合による比較場面が取り扱われている。

このことは、児童に「全体を1として揃えることで、複数の数量を比較することができる」という割合（倍で比べる考え）のよさを実感させたいというねらいがあると考えられる。

比の三用法については、バランスよく取り扱われているが、割合の導入後に、百分率を導入し、比の三用法を用いている教科書会社が多い。単元

表6 第5学年「割合」で扱われる教科書の問題

教科書会社	扱われている題材	問題の型	構造	割合による比較
A社	楽器の定員と希望者の数	伸縮	A	○
	学習発表会で歌と楽器の割合	全体部分	A	
	図書館で借りた本の冊数	全体部分	B	
	図書館を利用した人の人数	伸縮	C	
	マフラーの値引き前と値引き後の比較(百)	伸縮	A	
	値引きした手袋の値段から元の値段(百)	伸縮	C	
	バスの乗員と定員の関係(歩合)	全体部分	A	
	3つの野菜から一番値上がりの比較	伸縮	A	
	割引されたプリンの値段	伸縮	D(B)	
	増量前と後の洗剤の量	伸縮	D(C)	
B社	バスケットボールのシュートの成績	全体部分	A	○
	第5学年の人数とサッカークラブの人数(百)	全体部分	A	
	ジュースに含まれる果汁の量(百)	全体部分	B	
	お茶の増量前と後の量	伸縮	C	
	割引されたマフラーの値段	伸縮	D(B)	
	筆箱の仕入れ前と売る値段	伸縮	D(B)	
C社	ドッジボールの勝敗	全体部分	A	○
	サッカーチームの全体と第5学年の人数(百)	全体部分	A	
	電車の定員と1日目と2日目の乗客(百)	全体部分	A	
	ジュースに含まれる果汁の量(百)	全体部分	B	
	リサイクルで集まったトレーの量(百)	伸縮	C	
	割引された色鉛筆の値段	伸縮	D(B)	
	割引された服の元の値段	伸縮	D(C)	
ソフトボールの試合と勝利数(歩合)	全体部分	A		
D社	バスケットボールのシュートの成績	全体部分	A	○
	飛行機(小型と大型)の定員と乗客	全体部分	A	
	バスの定員と乗客(百)	全体部分	A	
	ソフトボールの打数とヒット数の比較(歩合)	全体部分	A	
	低学年と高学年の米の重さ	対比	A	
	ペンキを塗った面積(百)	全体部分	B	
	割引したシャツの代金	伸縮	D(B)	
	畑全体とだいこん畑	全体部分	D(C)	
割引方法の違うスーパーでの買い物	伸縮	D(B)		
E社	輪投げの投げた数と入った数	全体部分	A	○
	スキー教室の定員と希望者	伸縮	A	
	バスケットクラブの人数と第5学年の人数(百)	全体部分	A	
	バスケットのシュートの成功数(歩合)	全体部分	A	
	みかんの収穫した数と出荷した数(百)	全体部分	B	
	先週と今週サッカーを見に来た人数(百)	伸縮	C	
	値引きされた手袋の代金	伸縮	D(B)	
F社	バスケットボールのシュートの成績	全体部分	A	○
	地域のゴミ拾いに参加した人数	全体部分	A	
	第5学年の人数と算数好きの人数(百)	全体部分	A	
	イベントの定員と応募者(百)	伸縮	A	
	児童数とボランティアの人数(百)	全体部分	B	
	10年前と今の児童数(百)	伸縮	C	
	割引された服の値段	伸縮	D(B)	
	割引された靴の値段	伸縮	D(C)	
	増量されたテーブの長さ	伸縮	D(C)	
	お弁当の値段の比較(お得)	伸縮	D(B)	

末には、値段の変化や量の増減など身近な生活の場面と関連付けて考えさせる工夫がされている。

#### (4) 割合に関する単元の新設の意図

第5学年において「小数の倍」「割合(1)」として単元を位置付けている教科書会社2社(A社とB社)に、単元を設定した意図と導入の教材について、問い合わせを行った。

まず、単元を設定した意図については、2社共に、割合について各種調査結果より課題が見られている現状で、これまで小数の乗法と除法の単元で行ってきた学習をまとめて取り扱うことにし、割合に関連する内容を学期ごとに1度は学習できるように配置しているという回答を得た。

次に、導入の教材は、2社ともに基準量の交換が扱われており、その意図について整数倍から小数倍に拡張されると2量どちらも基準量になること(必ずしも「大きい方÷小さい方」ではない)ことが、児童がつまづく大きな要因ではないかと考えているためだという回答を得た。

#### (5) 3つの単元の系統性

ここまで、述べてきたことをもとに、3つの単元における系統性の整理を行う。

第4学年「簡単な場合の割合」では、伸縮型教材が多く用いられている。伸縮型教材は、もと(の長さ)が変化しているものであるため、児童にとって、基準量と比較量を自然と設定することができるよさがある。また、簡単な整数倍を取り扱っており、大小関係が常に「基準量<比較量」となっているため、整理しやすいことが予想される。

指導においては、「差が一定の場合でも、倍で比べると違うことがあること」を中心に、割合のよさを実感させることで、割合の意味を理解していくことが大切だと考える。一方で、無意識的に基準量を定めるため、「基準を1と見る」という意識が弱くなったり、「倍=大きくなる」という認識をもったりする可能性がある。

そのため、第5学年「割合(小数倍)」では、対比型教材を多く用いて、2つのものを比較する際に、「どちらを基準としているか」や「2つの数量のどちらを基準にするかによって割合の大きさが決まること」を意識させる意図があると考えられる。

第5学年「割合」では、全体部分型教材が多く

用いられている。これは、バラバラな2量の関係について、基準や全体を1として揃え、相対的に大きさを表すことで、倍で比べるよさを実感できるような工夫がなされている。

このように、割合のよさを認識した上で、基準量と比較量の関係、大小関係を整理していくことができる系統となっている。

#### 4. 先行研究や各種調査結果からの課題

中村(2002)は、日本数学教育学会の「算数教育」に掲載された割合に関する論文59編を調査し、今後の割合に関する研究の方向性として「割合の指導を第5学年だけでなく、教師が意識化して指導すること」と「割合の難しさの実態を明確にすること」の2点を述べている。

中村のあげた方向性のうち、1つ目の「割合の指導を第5学年だけでなく、教師が意識化して指導すること」については、これまで述べてきたように、学習指導要領や教科書における取り扱いが

表7 全国学力・学習状況調査における割合に関連する問題

倍に関する問題			
年度	問題番号	問題の概要	正答率
H20	A4	12mの黄色いテープの長さは、3mの赤のテープの何倍かを求める	63.1%
H20	A4	6mのテープの長さは、12mの黄色のテープの長さの何倍かを求める	55.7%
H22	A9(1)	じゃがいも畑の面積40㎡が、学校の畑の面積50㎡のどれだけの割合にあたるかをかく。	57.8%
H24	A3(1)	120cmの赤いテープの長さが白いテープの長さの0.6倍に当たる時、二つのテープの長さの関係を表している図を選ぶ	34.3%
H24	B5(3)	示された表から、合計の人数を基にした乗れる人数の数の割合は、男子と女子では、どちらの方が大きいかを判断し、そのわけを書く	23.8%
H26	B5(2)	使いやすい箸の長さの目安を基に、一あた半の長さを選んでいる図を選ぶ	46.3%
H28	A8	テープの長さを基にした時の赤い部分の長さの割合が、一番大きいものを選ぶ	74.8%
H29	B5(1)	最小の満月の直径の図に対して、最大の満月の直径の割合を正しく表している図を選ぶ	65.2%
H29	B5(2)	与えられた情報から、基準量、比較量、割合の関係を捉え、最大の満月の直径に近い効果を選び、選んだわけをかく	13.5%
R2	1(1)	150cmの1.3倍に当たる長さを求める式と答えをかく	
R3	4(2)	8人に4Lのジュースを等しく分ける時の一人分のジュースの量を求める式と答えを書く	55.7%
R3	4(3)	30mを1とした時に12mが0.4にあたるわけをかく	51.6%

変化しており、教師の意識の変容が期待される。

一方で、「割合の難しさの実態を明確にすること」については、全国学力・学習状況調査の調査結果をもとに明らかにしたいと考えた。

全国学力・学習状況調査における割合に関連する問題を、教科書の取り扱いと関連させて整理した。表7は、その中の「整数倍・小数倍」に関連する問題と結果を示したものである。正答率が50%前後の問題も多くあり、課題が見られることがわかる。

図1は平成20年全国学力・学習状況調査のA4(1)と(2)で出題された問題である。この問題は、あらかじめ3mの赤色のテープ、6mの青色のテープ、12mの黄色のテープが図と共に示され、テープの長さを比較している。問題文の構造は同じであるにも関わらず、正答率は、(1)は63.1%、(2)が55.7%と差が出ている。このことより、倍を求める際に、基準がどちらかを意識せず、(大きい数)÷(小さい数)を行っている児童が一定数いることが予想される。

割合の理解を深めるためには、「基準量を意識すること」「基準量と比較量の大小関係を整理すること」を意識した指導が必要だと考える。

4

テープが3本あります。テープの長さは、次のようになっています。

- ・赤色のテープの長さは 3m
- ・青色のテープの長さは 6m
- ・黄色のテープの長さは 12m

(1) 黄色のテープの長さは、赤色のテープの長さの何倍ですか。求める式と答えを書きましょう。

(2) 青色のテープの長さは、黄色のテープの長さの何倍ですか。求める式と答えを書きましょう。

図1 平成20年度に出題された問題

## 5. 現在の児童の実態

ここでは、これまで述べてきた割合に関する教科書の変更によって、児童の割合についての理解にどのような影響があるかについて、調査を通して、考察する。

### (1) 調査の目的と方法

本調査は、「割合」の内容に関する教科書の変更

が、児童の理解にどのような影響を与えるかについて、児童の実態を明らかにすることを目的として行う。実施に関しては、立式のみで計算結果は出さないことを指示する。

### (2) 調査対象と実施時期

調査対象は、公立小学校の児童(5年生119名、6年生121名、計240名)である。第5学年の「割合(2)」の学習が終了した令和6年12月中旬に両学年とも調査を実施した。

### (3) 調査問題の特徴

調査問題は、表8の通りである第1問から第10問までは、前述した大山の先行研究をもとにした。大山の実態調査は、「問題の型」「構造」で整理がなされており、教科書の題材との関連性を見る上で、適切であると考えた。さらに、第5学年「割合(1)(小数倍)」で中心に扱われていた「対比型」の問題を、比の三用法ごとに1問ずつ加え、合計13問出題した。

大山の調査で対象となった学年は、第5学年でのみ割合を学習している。今回対象とする現6年生は、第4学年「簡単な割合」と第5学年「割合」を学習している。現5年生は、第4学年「簡単な割合」と第5学年「割合(1)(小数倍)」と「割合(2)」を学習している。そのため、3つの集団を比較し、共通点や相違点を見つけることで、学習指導要領や教科書の変更が、児童にどのような影響を与えているかを知ることができると考えた。

表8 調査問題(全13問)

- ① 10回くじを引いたうち6回が当たりだったときの、当たりくじの割合を求めましょう。
- ② まことさんが通う学校の今年の児童数は、480人で、これは10年前の児童数の120%にあたります。10年前の児童数は何人だったでしょうか。
- ③ けんじくんの学級は、男子が18人、女子が22人です。男子の人数は、学級全体の人数のどれだけの割合にあたりますか。
- ④ 定員が80人の電車で、定員の120%の人が乗っています。この電車に乗っている人は何人ですか。
- ⑤ ゆみさんの学校の畑は、じゃがいも畑と花畑があります。じゃがいも畑の面積は40㎡、花畑の面積は10㎡です。じゃがいも畑の面積は、学校の畑の面積のどれだけの割合にあたりますか。
- ⑥ 去年1400円だった品物が、今年は去年の1.2倍の値段になったそうです。今年は、何円になりましたか。
- ⑦ 当たりくじの割合が15%のくじを作っています。当た

りくじを 30 本にすると、くじは全部で何本になるでしょうか。

⑧今年度入学してきた1年生は、50 人でした。来年度は、今年度の1.2倍になるそうです。来年度入学してくる新1年生の人数は何人ですか。

⑨科学クラブの希望者は、36 人です。定員に対する希望者の割合は、1.8 倍です。科学クラブの定員は何人でしょうか。

⑩バトミントンクラブの希望者は、25 人です。バトミントンクラブの定員は、20 人です。定員に対する希望者の割合を求めましょう。

⑪長さが10mの青のテープと、長さが4mの赤のテープがあります。赤のリボンの長さは、青のリボンの長さの何倍ですか。

⑫はるかさんの家から駅までは2.4kmあります。ゆみさんの家から駅までの道のりは、はるかさんの家から駅までの道のりの0.4倍になります。ゆみさんの家から駅までの道のりは、何kmになるでしょう。

⑬A市の面積は、13.8km<sup>2</sup>です。これは、B町の面積の0.6倍です。B町の面積は何km<sup>2</sup>ですか。

#### (4) 分析の視点

本調査では、教科書で取り扱われている問題を整理する際に考えた「問題の型」「構造」の視点から分析を行う(表9)。

表9 調査問題の分類

	問題の型	構造
1	全体部分型	第1用法
2	伸縮型	第3用法
3	全体部分型	第1用法
4	伸縮型	第2用法
5	全体部分型	第1用法
6	伸縮型	第2用法
7	全体部分型	第3用法
8	伸縮型	第2用法
9	伸縮型	第3用法
10	伸縮型	第1用法
11	対比型	第1用法
12	対比型	第2用法
13	対比型	第3用法

#### (5) 調査の結果と考察

表10は、調査問題に関する正答率を、大山の先行研究、現6年生(割合に関する学習が2回)、現5年生(割合に関する学習が3回)で比較したものである。

表10 調査問題の正答率の比較(数字は%)

	大山の調査 平成25年 28名	現6年生に おける実態 調査121名	現5年生に おける実態 調査119名
1	89.2	57.9	69.8
2	50.0	31.4	65.6
3	25.0	26.5	16.8
4	67.9	41.3	62.2
5	25.0	24.8	12.6
6	71.4	85.1	79.0
7	50.0	27.3	46.2
8	75.0	86.0	83.2
9	67.9	56.2	49.6
10	57.1	44.6	40.3
11		50.4	69.8
12		71.1	69.8
13		38.0	56.3

まずは、共通点について述べる。大山の調査では、問題3と問題5のように、「問題文に書かれていない1を見出す」問題の正答率が低かった。この点については、今回の調査でも同様の傾向が見られた。一方で、問題6(第2用法、伸縮型)と問題8(第2用法、伸縮型)については、現5年生と6年生の方が、正答率が高くなっている。

次に、現6年生と現5年生の調査結果について統計ソフトHADを用いて、問題ごとに対応のないt検定を行なった(表11)。全13問中6問で、有意差が見られた(下線は有意差があるもの)。

5年生が有意に高くなった問題は、第2問「 $t(238) = 5.61, p = 0.00 < 0.05$ 」第4問「 $t(238) = 3.29, p = 0.01 < 0.05$ 」、第7問「 $t(238) = 3.09, p = 0.02 < 0.05$ 」、第11問「 $t(238) = 3.11, p = 0.02 < 0.05$ 」、第13問「 $t(238) = 2.87, p = 0.04 < 0.05$ 」の合計5問ある。

有意差の見られた5問中3問が、第3用法(比較量÷割合=基準量)を使って問題を解決するものである。

表11 学年による問題ごとの比較  
(N=240, \*はp値<0.05で有意差見られたもの)

問題	5年(N=119)		6年(N=121)		p値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1	0.697	0.461	0.579	0.496	0.056
2	0.655	0.477	0.314	0.466	*0.000

3	0.168	0.376	0.246	0.443	0.070
4	0.622	0.487	0.413	0.494	*0.001
5	0.126	0.333	0.248	0.434	*0.015
6	0.790	0.409	0.851	0.357	0.217
7	0.462	0.501	0.273	0.447	*0.002
8	0.832	0.376	0.860	0.349	0.556
9	0.496	0.502	0.562	0.498	0.306
10	0.403	0.493	0.446	0.499	0.503
11	0.697	0.461	0.504	0.502	*0.002
12	0.697	0.461	0.711	0.455	0.823
13	0.563	0.498	0.380	0.487	*0.004

(対応のないt検定)

今回出題した13問のうち、第3用法に関連する問題は全部で4問ある。このうちの3問が、有意差が見られたことから、今回の教科書の改訂が、児童の第3用法に関して、児童の理解を向上させる可能性が示唆された。その要因について3点考察を述べる。

1点目は、これまで小数の乗法や除法の単元で取り扱ってきた「小数倍」についてまとめて扱うことの効果である。これまでは「小数のかけ算だからかけ算で立式しよう」など理解が不十分なまま学習を進めていた児童がいた可能性がある。割合としてまとめて扱うことによって、比の三用法を整理することができ、理解が向上した可能性がある。

2点目は、基準量を入れ替えた導入が与えた影響である。全国学力・学習状況調査や教科書会社の回答から、2量の関係を考える際に、小さい方を基準にするという意識が児童の中にあることがわかった。今回の改定では、大きい数を基準とする場合があることをより強く意識するために、単元の導入で基準量の交換がなされている。この変更によって児童が基準量をより意識することができ、その結果、正答率が向上したと考えられる。

3点目は、学期に一度割合に関する内容を位置付けていることによる効果である。繰り返し行うことにより定着が高まった可能性がある。

## 6 まとめと今後の課題

### (1) 本研究のまとめ

本稿では、まず、「割合」の定義について、学習指導要領や先行研究を手がかりにして、倍との違いについて検討した。そして、本稿においては、「割合」とは関係同士を倍で比較すると捉える立場をとった。

次に、教科書の問題の扱いについて整理を行った。その際、大山の先行研究を手がかりにし、「問題の型」や「構造」で分類した結果、第4学年「簡単な場合の割合」では伸縮型、第5学年「小数倍」では対比型、第5学年「割合」では全体部分型の問題が中心に扱われていることがわかった。

さらに、「割合の難しさの実態を明確にする」ため、先行研究や全国学力・学習状況調査結果から割合に関する課題を調査した所、基準量と比較量の整理、大小関係の整理に課題があることが明らかになった。

最後に、教科書の単元配置の変更がどのように児童に影響を与えているかを明らかにするために、紙面調査を行なった。その結果、小数倍を独立した単元として学習している第5学年の方が、比の第3用法の定着が高いことが明らかになった。

### (2) 今後の課題

今回の紙面調査では、第5問の「全体部分型」の問題において、第6学年の方が平均が高く、有意差も見られた。このことは、分数倍や比の利用場面などの学習経験が関連していると予想されるが、明らかにすることができなかった。

また、大山の調査とも共通し、第3問、第5問、第7問の正答率が低い。この3問は「全体部分型」の問題であり、全体が示されていない点が共通している。授業を実践するにあたり、全体を1と見ることを見ることが意識できるような教材、例えばクラスの男女比の比較などを取り扱っていく事で改善していくと考える。

このような知見に基づき、今後「割合」と「比」の関連など系統性について、調査を行い、児童の割合の理解を促す教材や学習指導法の追究を深めていきたい。

## 謝辞

本研究の一部は、令和6年度教科書研究センター大学院生の教科書研究論文助成金の支援を受け

て実施された。

## 付記

本研究は、熊本大学大学院教育学研究科の研究報告書の一部である。

## 引用・参考文献

- 大山乃輔「算数科における割合の概念形成に関する研究」平成25年度学位論文，兵庫教育大学院
- 日本数学教育学会出版部「算数教育指導用語辞典（第四版）」（2009）p305
- 算数科教育学研究会「新版 算数科教育研究」（2019）東洋館出版 pp130-136
- 田端輝彦「同種の量の割合の導入に関する一考察」（2003）日本数学教育学会誌第85巻第12号 pp3-13
- 田端輝彦「同種の量の割合と異種の量の割合の指導順序に関する考察」（2002）日本数学教育学会誌第64巻第8号 pp22-29
- 磯部年晃「全国学力・学習状況調査から明らかとなった割合に関する指導の課題と展望」（2011）日本数学教育学会誌 算数教育第93巻12号 pp22-30
- 中村亨史「割合指導に関する研究の動向と今後の方向」（2002）日本数学教育学会誌第84巻第8号 pp12-21
- 日本学術会議，数理科学委員会，数学教育分科会「初等中等教育における算数・数学教育の改善についての提言」平成28年(2016年)5月19日
- 国立教育研究政策所HP「教育課程センター全国学力・学習状況調査」  
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>



## 小泉文夫の音楽教育思想はわらべうた教材にいかにか結実したか

### —1970-1980年代の小学校音楽科教科書・教師用指導書を 対象とした分析—

逸見 友花

埼玉大学大学院・教育学研究科

## How Fumio Koizumi's Music Education Philosophy Realized in *Warabe-uta* Teaching Materials: An Analysis of Elementary School Music Textbooks and Teacher's Guides from the 1970s to 1980s

HEMMI Yuka

Graduate School of Education Saitama University

本研究の目的は、わらべうた研究の第一人者であり世界的音楽学者であった小泉文夫の音楽教育思想に着目し、彼が著作者を務めた小学校音楽科教科書において、その思想がどのように反映されていたのかについて明らかにすることである。

小泉の音楽教育思想に着目した先行研究では、中学校音楽科教科書が分析されており、教師用指導書にまで検討の範囲を広げたものは見られない。教科書はあくまで学習者である児童・生徒向けのものであり、編集者や監修者の教育思想、教材の位置づけ、指導の方向性がより明示的に反映・解説されているのは、教師用指導書であると考えられる。そこで本研究では、教科書に掲載されたわらべうた教材に加え、教師用指導書を併せて分析することで、教材に込められた小泉文夫の音楽教育思想や指導観を多角的に捉えることを試みた。

方法は、大きく分けて次の2段階からなる。1段階目は小泉の音楽教育思想に関する文献研究、2段階目は小学校音楽科教科書・教師用指導書のわらべうた教材の分析である。1段階目の文献研究は、1960年代以降に小泉が発表した論考を対象に行った。そこから小泉の音楽教育思想の要点として(ア)日本の伝統的な音楽にもとづく「ソルフェージュ」(イ)創造性と自発性を育てる(ウ)バイミュージカル(エ)音楽を好きにさせる、という4点を抽出した。2段階目の教科書・教師用指導書分析調査では、小泉が著作者として携わる1977年から1986年に出版された教育出版の小学校音楽科教科書・教師用指導書の全4版に加えて、小泉が著作者に加わったことによる変化を捉えるため、1973(昭和48)年改訂の、いわば小泉前夜の小学校音楽科教科書も分析の対象とした。分析の結果、小泉の音楽教育思想は、教科書本文以上に特に教師用指導書に明確に結実していたことを結論付けた。また、保育所や幼稚園での遊びからの連続性を小学校音楽科の活動にもたせようとしたことから、今日的な学校教育課題である幼保小連携・接続の視点をも見出すことができた。

キーワード：わらべうた，小泉文夫，小学校音楽科，教科書，教師用指導書

---

## 1. はじめに

### (1) 音楽科における我が国の伝統的な音楽への注目

現在音楽科において「我が国や郷土の音楽に親しむ態度の育成」が重要視されており、例えば歌唱の指導にあたっては「わらべうたや民謡など日本のうたを含めて取り上げるようにすること」(小学校学習指導要領(平成29年告示)解説, p.129)と示されている。わらべうた(注1)は保育・幼児教育においても遊びの中で子どもたちに親しまれており、特に小学校低学年でわらべうたを扱うことは幼保小連携・接続の視点からも有用である。

また、わらべうたは今日の教育課題の1つであるカリキュラム・マネジメントの視点からみても意義のある教材と考えられる。カリキュラム・マネジメントには、学年や校種をまたがって指導の計画を立てるなど、異学年・異校種間の連携・接続を意識するという縦軸、教科横断的な視点として、他教科とのつながりを意識するという横軸がある。わらべうたは幼児教育で遊びの中で日常的に取り入れられており、幼保小連携・接続に繋がること、また言葉のイントネーションに基づくふし、韻、身体を伴った動き等の点が他教科との連携に繋がることから、カリキュラム・マネジメントの視点からも効果的な教材とみることができる。

### (2) 小泉文夫によるわらべうた研究への着目

わらべうたの教材としての可能性に音楽学者の立場から着目し、音楽教育に様々な提言を行った人物として、小泉文夫(1927-1983)が挙げられる。彼は1960年代以降の著作群において、日本の音楽教育が西洋音楽に偏重していることを批判した。あわせて「子どもたちの自発性を養うために、子どもたちがすでに遊びながら歌っているわらべうたを音楽教育に取り入れ」(小泉1973, pp.66-67), そこから他の日本の伝統的な音楽、アジア各国の民俗音楽(注2)、さらに西洋音楽へと扱う音楽を広げていく教育の体系にすべきと述べている。

小泉は、こうした自身の考えを学校で用いられる教科書の中にも実現しようとした。1966(昭和41)年からは東京書籍の中学校音楽科教科書の制作に携わり、1977(昭和52)年からは教育出版株

式会社による小学校音楽科教科書の別記著作者の筆頭を務めることとなる。

### (3) 本研究の目的

本研究では、小泉が携わった教育出版の小学校音楽科教科書・教師用指導書に着目する。1977年から1986年に出版された教科書を分析し、彼のわらべうた研究や音楽教育思想と照らし合わせながら、何が教材として実現され、何がされなかったのかについて明らかにすることを目的とした。そこから、今日の、特に小学校第1学年の音楽科におけるわらべうた教材の扱いについて示唆を得ることができればと考えた。

## 2. 小泉文夫の音楽教育思想

本章では、小泉文夫の音楽教育思想に着目した先行研究を概観したうえで、本研究の独自性と意義について述べる。

### (1) 本多佐保美らによる中学校教科書分析、小泉理論の実践分析

これまでに小泉のわらべうた研究と音楽教育実践との関わりについては、本多佐保美の一連の研究があり(本多2017, 2025他)、中学校の音楽科教科書分析も行われている。例えば本多(2017)は、小泉が参画した1960年代後半の東京書籍の中学校教科書において日本伝統音楽がどのように扱われたのかを明らかにしている。また、本多(2025)は、1960年代の小泉文夫のわらべうた理論—これは教育思想ではなく音律・音階の理論である—が、教師たちによってどのように実践されたのかについて、北海道音楽教育の会などの実践記録や教材を分析している。これらの研究は、小泉の理論的探究がどのように教育実践や教科書の内容に反映されたのかを明らかにし、教育思想と教材との接点を具体的に示した点で大きな意義を有している。

### (2) 大田美都らによる民族音楽学習の意義

小泉の教育思想を民族音楽学習に焦点化して検討した研究として、大田他(2017)がある。ここでは小泉著作の中で海外の民族音楽に関するものを検討し、民族音楽学習の意義—子どもに限らず、人々が諸民族の音楽を学ぶことの意義—について抽出している。大田の研究は小泉の教育思想を国

内の音楽教育実践にとどまらず、多文化理解教育の視点から捉え直した点に意義があると考えられる。

### (3) 先行研究の課題と本研究の視点

これまでの先行研究では、教科書が分析対象になったことはあったものの、主に教科書本文の分析がなされており、教師用指導書にまで検討の範囲を広げたものは見られない。教科書はあくまで学習者である児童・生徒向けのものであるため、編集者や監修者の教育思想、教材の位置づけ、指導の方向性がより明示的に反映され、解説されているのは、教師用指導書であると考えられる。そこで本研究では、教科書に掲載されたわらべうた教材に加えて、教師用指導書を併せて分析することで、教材に込められた小泉文夫の音楽教育思想や指導観をより多角的に捉えることを試みた。

## 3. 調査

### (1) 調査の概要

本研究では大きく分けて2段階の方法を採った。1段階目は小泉の音楽教育思想に関する文献研究、2段階目は教科書・教師用指導書の分析である。

#### ① 小泉の音楽教育思想に関する文献研究

1段階目にあたる小泉の音楽教育思想の研究は1960年代以降に彼が発表した論考を対象に行った。公刊されたものだけでなく、小泉が論考を寄せた出版社の広報誌や、彼以外が発表した新刊書籍の推薦文等も収集した。結果として対象とした資料は以下のとおりである。

- ・ 小泉文夫 (1965年11月) 「法三条の精神」教育出版教育調査研究所編『音楽通信』第3巻第7号(11月号), 教育出版株式会社, p.3。 ※公刊された書籍・雑誌ではなく、教育出版社の広報誌である。「教育課程の改訂に望む」と冠された特集において、小泉が日本の音楽教育への批判と提案を行っている。
- ・ 小泉文夫 (1965年12月) 「わらべうた いまむかし」『子どもと絵本 こどものとも"わらべうた"』117号, 福音館書店, pp.15-19。 ※公刊された書籍・雑誌ではなく、出版社の広報誌である。
- ・ 小泉文夫 (1970) 全音楽譜出版社刊, 北海道音楽教育の会編『新しい音楽教材シリーズ—1

わらべ唄と日本民謡によるたのしい 222 のソルフェージュ 上・下』のちらし推薦文。 ※公刊されたものではなく、当該書籍のちらしに寄せた推薦文である。

- ・ 小泉文夫 (1980, 原書1973) 『おたまじゃくし無用論』青土社 (原書の出版はいんなあととりっふ社)。
- ・ 小泉文夫 (1994, 原書1977) 『平凡社ライブラリー71 日本の音 世界のなかの日本音楽』平凡社 (原書の出版は青土社)。
- ・ 小泉文夫 (1986) 『子どもの遊びとうた一わらべうたは生きている』草思社。 ※小泉は1983年8月に死去している。この書籍は死後に1960年代以降のわらべうたに関する論考をまとめて出版されたものである。

資料の収集にあたっては、インターネットでの検索の他、東京藝術大学の小泉文夫記念資料室でこの年代の資料ファイルを悉皆的に調べ、子どもとわらべうた、教育に関する記述を含むものを集めた。これらの中から、音楽教育に関する提言に当たる部分を取り出し、さらに繰り返し現れる要点を抽出していった。

#### ② 教科書・教師用指導書分析

2段階目は、教科書と教師用指導書のわらべうた教材を対象とした分析である。

教育出版の小学校音楽科教科書に小泉が著作者として携わるのは1977(昭和52)年発行の『新版音楽1~6』からであった。それ以降、1980(昭和55)年、1983(昭和58)年、1986(昭和61)年発行の合計4版で小泉が教科書制作に携わっている。この4版に加えて、小泉が著作者に加わったことによる変化を捉えるため、1973(昭和48)年改訂の小学校音楽科教科書も分析対象とした。なお、対象とした全5版を、以下、わかりやすいように時系列で、「小泉前夜」、「小泉①」「小泉②」「小泉③」「小泉④」と記す。

教科書分析の観点は、小泉監修の有無、わらべうた掲載曲数、掲載曲目、活動の分類、楽譜・挿絵である。また、教師用指導書の分析の観点は、わらべうた教材に関する解説文においては、第1段階調査で抽出された小泉文夫の音楽教育思想が直接的に表れていると判断できる箇所を対象に検

討を進めた。なお、教師用指導書においては、各教材の解説に署名がないことから、どの著作者が記述しているかについて判断することは難しい。しかしながら、後述するように、小泉の独自の音楽教育思想は教師用指導書のわらべうた教材に明確に示されており、本研究ではそうした記述を小泉主導でなされたものと判断し、考察を進めた。

## (2) 文献調査の結果

小泉の音楽教育思想の要点として、下記の4点を抽出した。

(ア) 日本の伝統的な音楽にもとづく「ソルフェージュ」

(イ) 創造性と自発性を育てる

(ウ) バイミュージカル

(エ) 音楽を好きにさせる

各点の詳細について以下に述べる。

### ①「(ア) 日本の伝統的な音楽にもとづく「ソルフェージュ」について

小泉は単にわらべうた、日本の伝統的な音楽を音楽科授業で扱えばいいと考えていたのではない。わらべうたで遊ぶというだけではなく、それらの音体系に基づくソルフェージュを扱うことが肝要としている。小泉は「日本語に密着したわらべ唄や民謡を素材としたソルフェージュが、音楽教育の出発点として重要」(小泉 1970, p.4) と考え、クラシック音楽を基礎として小学生から専門家まで指導する日本の音楽教育のシステムを批判した。

小泉によるクラシック音楽中心の音楽教育への批判は苛烈である。それは「欧米先進国に追いつこうとする、あせりの一現象」(小泉 1965-11, p.3) であって、「あせりの最も極端なものが、従来の音楽指導要領(原文ママ)」「子どもたちの生き生きした音楽性を伸ばすと意図しながらも、逆に西洋音楽理論のワクの中に押し込めて」(小泉 1965-11, p.3) しまっているとさえ述べている。さらに、「長、短調音組織(特に長調の偏重)機能 and 声の初歩的な連絡、頭声に重点を置いた発声、知識偏重の鑑賞教育(略)、ハーモニカの使用」(小泉, 1965-11, p.3) と具体的にカリキュラムを挙げて批判した。

一方で、クラシック音楽中心の音楽教育から脱却し、わらべうたを用いた教育を行うに際して、系統的で科学的である必要があると繰り返し強調

している。西洋音楽は体系的に教えているのに、日本の伝統的な音楽については「理論や体系は、少しも科学的に研究されていないばかりか、極めて特殊な考えに立脚した方法で、ほとんど「慣れ親しませるため」にのみ、いきなり夾雑物のように混って(原文ママ)くる」(小泉 1977, p.65) と、当時の日本の伝統的な音楽の取扱い方について学術研究の面でも教育の面でも厳しく指弾している。

小泉の志向した系統的な指導方法とはどのようなものであったのか。その一例としては、1960年代に展開された「北海道音楽教育の会」による著作『新しい音楽教材シリーズ-1 わらべ唄と日本民謡によるたのしい222のソルフェージュ 上・下』が挙げられる(注3)。これは長2度の音程の2音を上下する旋律から、完全4度のテトラコルド(注4)へ、そしてオクターブの幅をもつ民謡音階へという階段をたどる教材で、まさしく系統的なものであった。これについて小泉は、「これからの音楽教育の最初の段階の具体的な範例として、きわめて有意義」「作られた“音痴”が一人もいなくなってしまう日がくることを願っている」(小泉 1970, p.4) と高く評価し推薦文を寄せている。

### ②「(イ) 創造性と自発性を育てる」について

小泉は「これからの日本人の自発性や創造性を押し進める」(小泉 1970, p.4) ために、わらべうたが有効であると考えていた。

小泉は自らのフィールド調査を通じて、子どもたちがわらべうたを歌い遊び、遊びの中で即興的につくり変えていく姿をつぶさに見てきた。そこから室町時代の狂言小歌と「人工衛星」といった当時の子どもたちにとって新しいキーワードを取り混ぜる等の事例に接し、「ちょっと考えると矛盾しているような、この二つの傾向、古くて意味のないものをいつまでも伝えて行く要素と、そのときに思いついた新しいアイデアをどんどん混ぜて行く要素とは、いったい、子どもの創造力の中で、どんな具合に組み合わせられているのだろうか？」(小泉, 1965-12, p.16) と感銘を受けつつわらべうたをうたい遊ぶ子どもの創造性について述べている。また、「日本語のアクセントやイントネーションとよく合った自然なメロディ、手足を動かしながら、言葉を伸ばしたり縮めたりするリ

ズム, こんなすばらしい音楽性」を「昔も今も学校では教わっていない」(小泉 1980 (原書 1973), p.3) と述べ, そこから翻って現時点での音楽科教育には「ずいぶん無駄もあり, 目標のズレもあるのではないか。それに最も肝心な子どもの自発性を育てるという要素が欠けているのではないか」(小泉 1980 (原書 1973), p.4) と指摘している。

### ③「(ウ) バイミュージカル」について

「(ウ) バイミュージカル」とは「バイリンガル (bilingual) = 二言語話者」の音楽版とでもいうべきもので, 大田他 (2017) においても, 小泉の音楽教育論の要点として抽出されているものである。

バイミュージカルの方向性は, 地域を広げる・時代を広げるといふ, 2 つを伴っている。まず地域についてであるが, 小泉は, わらべうたをはじめとする日本の伝統的な音楽から出発して, アジアの様々な民俗音楽を扱い, さらに西洋音楽へ, というかたちで音楽的価値観を広げることが提案した。またあわせて, 伝統的な音楽から出発して, 現代的な語法へ, と広げることにも構想していた。

「子どもの自発性や, 日本語に結びついた表現(それを筆者はわかりやすく「わらべうたを出発点とする音楽教育」というが) から, 次第に枠をひろげて, 東洋や西洋の伝統音楽ばかりではなく, 新しい現代的な技法をも理解できるような形の教育にもっていけば, こうした伝統との隔絶という問題もなくなり, またより広い未来の次元にその感覚をひろめることができる」(小泉 1994 (原書 1977), p.85, 括弧内原文ママ) と考えたのである。

こうしたことから, 小泉は, わらべうたを出発点とする教育が, わらべうたのみに終始してしまうことにも警戒していた。「私の云う「わらべ歌を出発点とする教育」にしても, 各方面で「わらべ歌」ばかりに集中し過ぎて, 却って貧しくなってしまうような教育方法などが考え出されて, 私自身の云おうとしていることと違った方向に行っているような面もある」(小泉 1965-11, p.3) と, 自身の音楽教育思想を実践しようと音楽科でわらべうたを扱う教師たちに対しても注意喚起している。

### ④「(エ) 音楽を好きにさせる」について

小泉は長期間にわたり, 著書で繰り返し, 「好き」という言葉を用いて音楽教育への批判や提言をし

ている。例えば, 「日本人は音楽が本当に好きか? これもあやしい」(小泉 1965-11, p.3, 傍点筆者) と, 先述のように指導要領を厳しく批判している。またその後も, 1973 年以降に音楽科の学習指導要領が弾力性のあるものに改訂されたことや, 教員の自主的な努力が蓄積されたこと, 子ども向け音楽番組の傾向が改善されたこと, さらにカラオケブーム等も相まって, 日本における人々の主体的な音楽表現が向上したと一定の評価をしつつも, 「小中学校の教育内容においても, また専門家を養成する音楽大学の在り方にも, そして未だ旧態依然たる音楽教養を夢みるお母さんたちの側にも, 自発的で創造的な音楽好きの子どもを育てる心づもりや体系が出来ていないように思います」(小泉 1980, p.8, 傍点筆者) と述べている。学校カリキュラムだけでなく一般の家庭に対しても, 音楽好きの子どもを育てていないのではないかと疑問を呈している。

なお, ここで述べたように, 小泉の音楽教育思想は, 学校教育のみを射程に検討されたものではなく, テレビ番組等のメディアやカラオケ等大衆文化における流行をも見渡しながらか構築されていたことも, 併せて指摘しておきたい。

### (3) 教科書・教師用指導書を対象とした調査: 量的分析の結果

教科書に掲載されたわらべうたの曲数の推移については以下ようになっていた。

表 1 わらべうたの曲数の推移

学年	小泉 前夜	小泉 ①	小泉 ②	小泉 ③	小泉 ④
1	6	10	8	8	7
2	7	6	5	5	1
3	6	6	5	7	2
4	9	2	3	2	0
5	4	3	3	2	1
6	1	4	2	2	0
計	33	31	26	26	11

小泉前夜と小泉①を比較すると, 第1 学年, 第6 学年は増加していた。第2 学年, 第4 学年, 第

5 学年は減少、第3 学年は同数となっており、総数でみると2 曲減っている。この数字だけに注目すると、小泉前夜も全学年を通してわらべうたが一定程度掲載されており、小泉が著作者に加わったことによる量的な変化はみられない。ただし、3 (4) で詳述するが、質的にみると、小泉前夜の教材は曲の名前や歌詞がただ列挙されているものが多い。わらべうたの教材の質としては小泉前夜から小泉①にかけて大きく変化している。

また、小泉④では全体のわらべうた数が顕著に減少している。小泉④が出版された1986年には彼は死去しており、別記著作者の筆頭には名前が置かれているものの、掲載曲数も一気に減少し、小泉の存在感の希薄化も見て取れる。小泉の思想が持続的な定着には至らなかったとも考えられる。

#### (4) 教科書・教師用指導書を対象とした調査： 質的分析の結果

3 (2) で述べた小泉文夫の音楽教育思想の要点(ア)～(エ)が、教科書および教師用指導書にどのような形で反映されていたかについて質的な分析を行った。その結果を述べる。

##### ①「(ア) 日本の伝統的な音楽にもとづく「ソルフェージュ」について

先述したとおり、小泉は、西洋の音楽理論や概念をそのまま当てはめるのではなく、日本やアジアに見られる音階構造を体系的・科学的に捉え直し、それに基づいたソルフェージュを構想した。つまり、単に西洋音楽の導入教育を行うのではなく、日本の子どもたちにとって自然な音楽体験から学びを始めるべきだと考えていた。このことについて、教科書自体には直接的に記されていないが、教師用指導書をみると、多くの記載があった。

小泉①の教師用指導書第1 学年には「わらべ歌(原文ママ)は、遊びの中から生まれ、遊びの道具として育ってきた。そしてまた、時代とともに子どもたちによって形を変えていく。創造のための具でもある。入門期の児童たちを音楽ぎらいにしないためにも、一年生の学習は、わらべ歌で遊ぶことから開始される」(『新版おんがく1ねん』教師用指導書,1977,p.37)と書かれている。

この記述からも分かるように、小泉はわらべうたを単なる教材として扱うのではなく、遊びや創

造と結びつけた「音楽の入り口」として位置づけることを構想し、それを教師たちに伝えようとしていたといえる。そして、このわらべうたを含む民俗音楽の音階を創作活動に用いることで、子どもたちが感覚的に音階を理解し、徐々に体系的な理解へとつなげていくことを意図していた。

実際、小泉の関わった教師用指導書には、各学年を通じて民俗音楽の音階を創作に生かす工夫が見られる。低学年・中学年・高学年に分けていくつか例を挙げる。

まず、低学年である。小泉②の教師用指導書第1 学年では、「日本語のもっている言葉の抑揚は、自然にわらべ歌的な旋律を呼び起こすことになる。したがって、1年生～3年生までは、この自然さを尊重して、わらべ歌的な旋律を即興的に表現させる活動を主にし、その後、長調、短調の旋律づくりを複線的に進めていくのが無理のない系統的な取り扱いである」(『しょうがくおんがく1』教師用指導書,1980,p.87)と述べられている。

次に、中学年である。小泉①の教師用指導書第4 学年におけるこもりうたの内容では、日本音楽のテトラコルドや、テトラコルドの積み重ねによるコンジャンクト、ディスコンジャンクトなど複雑な部分にも触れながら音階の説明がされている。

最後に、高学年である。小泉①の教科書第6 学年では「ひらいたひらいた」を教材として、日本の旋律による創作や陽と陰の聞き分けを行う。活動例として、「先生が二つのふしをひきます。その順番を当てましょう。また、それぞれが陽の音階か陰の音階かも答えましょう」(『新版音楽6年』教科書,1977,p.29)という課題が示されている。

このように、小泉は全学年を通してわらべうたや日本の旋律を活用し、民俗音楽の音階を体験的かつ系統的に理解させることを重視していた。彼にとって重要であったのは、わらべうたを単なる懐古的な教材や遊びとして扱うだけではなく、子どもの創造力を引き出す素材として位置づけることであり、遊びや即興から自然に音階感覚を育てていく体系的な指導法を構築することであった。

##### ②「(イ) 日本の伝統的な音楽にもとづく「ソルフェージュ」について

わらべうたを教材とする意義の一つは、子ども

の創造性と自発性を自然に引き出す点にある。小泉①教師用指導書第1学年では、「わらべ歌に決定版はない。正しい歌とか決定版というものは、わらべ歌にはない。むしろ時代とともに再創造されていくのが、わらべ歌の本質といえよう」(『新版おんがく1ねん』教師用指導書,1977,p.131)と述べられている。つまり、わらべうたは固定的な形ではなく、地域や世代によって歌詞や旋律が異なり、子どもの遊びの中で常に新たに生まれ変わっていくものであることを示している。また、「したがって、レコードを聞いて『自分たちの歌い方と違うぞ。』などと児童たちが騒ぎ始めたら、その鑑賞は成功したといえる。よく聞いていた証拠だからである」(『新版おんがく1ねん』教師用指導書,1977,p.131)と記されており、わらべうたの本質が子どもの自発性によって変わりゆくことにある点に言及する記述もみられる。すなわち、「唯一正しい形」に押し込めるのではなく、児童がそれぞれの感性や経験に基づいて自由に表現し、楽しむことが重要であることを教師用指導書において明確に示しているといえる。

この視点は、わらべうたを通して創造性や自発性を育む教育観を明確に示すとともに、音楽科教育が単なる知識・技能の伝達にとどまらず、子ども自身の再創造の営みを支えるものであることを示している。このことを(ア)系統的なソルフェージュの考えと両立して重視している点に、小泉の音楽教育思想上および教材上の特徴が見られる。

### ③「(ウ) バイミュージカル」について

小泉は、日本の伝統的な音楽から出発し、アジアの多様な民俗音楽へ、そして西洋音楽へ、と学習を広げていくべきであるとした。また、伝統的な音楽から出発して現代的な語法へと展開していくことも必要であるとしている。この「バイミュージカル」の考え方は、教師用指導書にも具体的に反映されている。

例えば、小泉②の教科書第3学年では、1・2年生で扱った日本のわらべうたの発展として世界のわらべうたが紹介されている。掲載曲には「ロンドンばし(イギリス)」「インディアンが十人(アメリカ)」「こぎつね(ドイツ)」などがあり、日本の子どもたちがわらべうたをもっているように、

世界の子どもたちもそれぞれのわらべうたをもっていることを体験できるように構成されている。さらに、小泉②の教科書第5学年では「民謡やわらべ歌は、それぞれの地方の風土や生活の中から生まれたものです。これらの多くは、わたしたちの遠い祖先から受け継がれてきました」(『小学音楽5』教師用指導書,1979,p.121)と記され、日本の民謡が取り上げられている。

小泉が提唱した「バイミュージカル」の考え方は、教材配列や鑑賞活動の工夫を通して教師用指導書に具体的に反映されているといえる。低学年で日本のわらべうたを出発点とし、次第に日本各地の民謡や世界のわらべうたへと学習を広げていく構成は、子どもが自らの文化に根ざした音楽体験を基盤としながら、異文化理解へと視野を広げていく道筋を示している。また、発達段階に応じたリズムや旋律の特性を考慮した楽曲が選定されている点からも、音楽的感受性を段階的に育成しようとする小泉の意図が明確に読み取れる。したがって、これらは小泉の教育思想の実践的展開の一端を示すものであるといえる。

### ④「(エ)「音楽を好きにさせる」について

小泉は、教師用指導書において「音楽嫌いを作らないこと」を強く重視していた。小泉②の教師用指導書第1学年では、「わらべ歌の歌い方として、「口ずさむ」「鼻歌を歌う」「楽しんで歌う」「遊びながら歌う」という歌い方が適当と思われる。歌唱技能的なものは重視せず、遊びながら楽しく歌わせたい。ものおじせず、人前で平気で歌う態度を養うのに最適である。歌ぎらいを無くするように、特に配慮して指導したい」(『しょうがくおんがく1』教師用指導書,1979,p.87)と記されている。文献調査でも「好き」は小泉の教育思想のキーワードとされており、まさにその思想と教師用指導書の内容が一致しているといえる。

また、音楽を好きにさせるという視点において、次のような記述も見られる。「幼児教育における音楽指導や、テレビの幼児向け音楽番組を見ると、その大部分を占めるのが遊戯や身体表現を伴う音楽活動であるといつてよいであろう。そうした経験をしてきた子どもたちが、わずか二週間たらずで「児童」と呼ばれ、机に向かって音楽の教科書

をひろげ、まっすぐ前を向いてお行儀よく「音楽の勉強をしましょう」とやられたのではたまったものではない。それだけで音楽ぎらいな児童を作ってしまう可能性は大いにあるといえよう。音楽するという活動は、まずは身体的運動を伴った「動き」が先行し、それによって得られる「感覚」が最も大切にされなければならない。そして理論的な解明や知的理解はその後にくるものである」

『新版おんがく1ねん』教師用指導書, 1977, p.36)

このような考えから、第1学年の教材において、小泉は、とりわけ遊びや身体表現を伴うわらべうたを扱うことを重視していた。小泉は子どもが音楽を「楽しむ」ことを出発点に据え、音楽嫌いを防ぎ、音楽好きを育てようとした。さらに、上記の文言から読み取れるのは、保育所や幼稚園での遊びからの連続性を小学校音楽科の活動にもたせようとしたことである。ここには、今日的な学校教育課題である、幼保小連携・接続の視点をも見出すことができる。

#### 4. 総括と今後の展望

##### (1) 総括

本研究の分析の結果から、小泉文夫の音楽教育思想は、教科書本文以上に教師用指導書に色濃く反映されていたことが明らかとなった。(ア) 日本の伝統的な音楽にもとづく「ソルフエージュ」(イ) 創造性と自発性を育てる (ウ) バイミュージカル (エ) 音楽を好きにさせるなど、小泉の音楽教育思想の要点は、小学校音楽科教科書の教材を通じて子どもたちに届けられようとした、といえる。

また、小泉は小学校の教員に対しても高度な専門性を期待していたと考えられる。3 (4) ①であげたように、小泉は教師用指導書において、民俗音楽の理論的知識を前提とした活動を提示していた。各種民俗音階の活用や即興活動の位置づけ、諸国のわらべうたから異文化理解へとつなげる教材構成を授業として実践するには、教師自身が深い音楽への理解と柔軟な指導力を持つことが必要不可欠となる。この高い要求水準が、小学校教師の実態や当時の教育現場の状況に必ずしも適合しなかったことが、小泉の死後にわらべうた教材が削減されていった一因である可能性も考えられる。

以上のことから、1977年から1986年に出版された教育出版の小学校音楽科教科書において、小泉文夫の音楽教育思想は、特に教師用指導書に明確に結実したといえる。ただし、小泉死去後にもその思想が受け継がれるには、上述のような、教師への高い要求水準という困難さが伴っていたのではないだろうか。

##### (2) 今後の課題と展望

今後の課題としては、以下の3点があげられる。

1点目に、わらべうたが、2025年現在も小泉が述べたような教材的意義を変わず持っているのかについて、小学校や幼稚園・保育所等でのフィールド調査、授業実践などを通じて検証することである。2点目に、小泉が教師に要求した高い水準の民俗音楽への理解を、今日的なICTツール等を用いてクリアすることができないかの検討を行うことである。5音による民俗音階等に限定して演奏できるアプリ等を、わらべうたと関連させて活用できる可能性がある。3点目に、小泉も述べていた、わらべうたが幼保小連携・接続の視点から有用であるという考えを、実際に幼保小連携・接続カリキュラムとして構築することである。

以上の3点について、一人の教師として日々の授業・教育実践を通じて取り組む所存である。

#### 5. 謝辞

本研究は、「公益財団法人教科書研究センター令和6年度大学院生の教科書研究論文助成」を受けて実施されました。特に、1970年代から1980年代の小学校音楽科教科書・教師用指導書の閲覧におきまして、同センターにご協力をいただきました。ありがとうございました。

なお、本論文は、音楽学習学会第21回研究発表大会口頭発表の内容を修正して論文にしたものです。

#### 6. 注

(1) 「わらべうた」の語は、現在ひらがなで表記することが一般的であり、小泉も後期の著作ではこの表記をしている。前期・中期の著作において「わらべ歌」の表記を用いているものもあるが、直接引用の場合はこれに準じた。

- (2) 「民ソク音楽」の表記には、「族」と「俗」の2種類があり、含意や立脚する立場が異なっているものの、今日では「民俗音楽」の語が使用されるケースが多くなっている。本稿では、直接引用の場合は原文の表記をそのまま用い、地の文においては「民俗音楽」の表記を用いることとした。
- (3) 北海道音楽教育の会に小泉がもたらした影響については、本多(2025)に詳しい。
- (4) テトラコルド(Tetrachord)とは、「両端の不動の音が互に4度音程(筆者注:完全4度)の間隔をなす」「音程系列関係」(小泉, 2009, p.119)のことである。具体的には、音名「ド」と「ファ」の核音の枠と、その内部に置かれる「レ」等がある。例えばこの場合には、この「ド・レ・ファ」の3音を用いた旋律の演奏や即興を行うことを小泉は想定していたと考えられる。

## 7. 引用・参考文献

### (1) 教科書・教師用指導書以外の文献(本文3

#### (1) ①であげた小泉文夫の著作を除く)

大田美都・本多佐保美・加藤富美子・田中多佳子・榎藤敦子(2017)「共同企画 X ラウンドテーブル 小泉文夫の音楽教育論から学ぶもの(2) —音楽教育の理念と実際の再検討—」『音楽教育学』47巻2号, 日本音楽教育学会, pp.108-109。

小泉文夫(2009)『合本 日本伝統音楽の研究』音楽之友社。

本多佐保美(2017)「昭和40年代中学校音楽教科書にみる日本伝統音楽の取扱い—小泉文夫編集教科書における日本音階の学習指導を中心に—」『千葉大学教育学部研究紀要』第65巻, pp.7-13。

本多佐保美(2025)「1960年代における小泉文夫のわらべうた研究と音楽教育実践との関わり—園部三郎・羽仁協子・日教組との関わりを中心に—」『千葉大学教育学部研究紀要』第73巻, pp.115-124。

#### (2) 教科書・教師用指導書 ※発行年順

池内友次郎監修, 有賀正助・渡辺学著(1973)『改

訂 標準おんがく1ねん』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 有賀正助・渡辺学著(1973)『改訂 標準おんがく2ねん』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 有賀正助・渡辺学著(1973)『改訂 標準音楽3年』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 有賀正助・渡辺学著(1973)『改訂 標準音楽4年』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 有賀正助・渡辺学著(1973)『改訂 標準音楽5年』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 有賀正助・渡辺学著(1973)『改訂 標準音楽6年』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 石井歆・小泉文夫・宍戸睦郎・松村禎三・三善晃・矢代秋雄・中村義春・西崎嘉太郎・高橋英男・稗輝男・平山寮著(1977)『新版おんがく1ねん』、『同 教師用指導書』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 石井歆・小泉文夫・宍戸睦郎・松村禎三・三善晃・矢代秋雄・中村義春・西崎嘉太郎・高橋英男・稗輝男・平山寮著(1977)『新版おんがく2ねん』、『同 教師用指導書』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 石井歆・小泉文夫・宍戸睦郎・松村禎三・三善晃・矢代秋雄・中村義春・西崎嘉太郎・高橋英男・稗輝男・平山寮著(1977)『新版音楽3年』、『同 教師用指導書』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 石井歆・小泉文夫・宍戸睦郎・松村禎三・三善晃・矢代秋雄・中村義春・西崎嘉太郎・高橋英男・稗輝男・平山寮著(1977)『新版音楽4年』、『同 教師用指導書』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 石井歆・小泉文夫・宍戸睦郎・松村禎三・三善晃・矢代秋雄・中村義春・西崎嘉太郎・高橋英男・稗輝男・平山寮著(1977)『新版音楽5年』、『同 教師用指導書』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 石井歆・小泉文夫・宍戸睦郎・松村禎三・三善晃・矢代秋雄・中村義春・西崎嘉太郎・高橋英男・稗輝男・平山寮著(1977)『新版音楽6年』、『同 教師用指導書』教育出版株式会社。  
池内友次郎監修, 石井歆・小泉文夫・宍戸睦郎・

- 清水和・新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・  
稗輝男・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著(1979)  
『しょうがくおんがく 1』・『同 教師用指導  
書』教育出版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
清水和・新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・  
稗輝男・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著(1979)  
『小学音楽 2』・『同 教師用指導書』教育出  
版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
清水和・新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・  
稗輝男・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著(1979)  
『小学音楽 3』・『同 教師用指導書』教育出  
版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
清水和・新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・  
稗輝男・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著(1979)  
『小学音楽 4』・『同 教師用指導書』教育出  
版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
清水和・新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・  
稗輝男・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著(1979)  
『小学音楽 5』・『同 教師用指導書』教育出  
版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
清水和・新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・  
稗輝男・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著(1979)  
『小学音楽 6』・『同 教師用指導書』教育出  
版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・松村禎三・  
宮瀬重美・三善晃著(1983)『改訂 しょうが  
くおんがく 1』・『同 教師用指導書』教育出  
版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・松村禎三・  
宮瀬重美・三善晃著(1983)『改訂 小学音楽  
2』・『同 教師用指導書』教育出版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・松村禎三・  
宮瀬重美・三善晃著(1983)『改訂 小学音楽  
3』・『同 教師用指導書』教育出版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・松村禎三・  
宮瀬重美・三善晃著(1983)『改訂 小学音楽  
4』・『同 教師用指導書』教育出版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・松村禎三・  
宮瀬重美・三善晃著(1983)『改訂 小学音楽  
5』・『同 教師用指導書』教育出版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・宍戸睦郎・  
新谷正大・中村義春・西崎嘉太郎・松村禎三・  
宮瀬重美・三善晃著(1983)『改訂 小学音楽  
6』・『同 教師用指導書』教育出版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・小宮路敏・  
宍戸睦郎・嶋英治・新谷正大・中村義春・西  
崎嘉太郎・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著  
(1986)『新訂 しょうがくおんがく 1』教育  
出版株式会社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・小宮路敏・  
宍戸睦郎・嶋英治・新谷正大・中村義春・西  
崎嘉太郎・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著  
(1986)『新訂 小学音楽 2』教育出版株式会  
社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・小宮路敏・  
宍戸睦郎・嶋英治・新谷正大・中村義春・西  
崎嘉太郎・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著  
(1986)『新訂 小学音楽 3』教育出版株式会  
社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・小宮路敏・  
宍戸睦郎・嶋英治・新谷正大・中村義春・西  
崎嘉太郎・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著  
(1986)『新訂 小学音楽 4』教育出版株式会  
社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・小宮路敏・  
宍戸睦郎・嶋英治・新谷正大・中村義春・西  
崎嘉太郎・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著  
(1986)『新訂 小学音楽 5』教育出版株式会  
社。
- 池内友次郎監修, 石井歓・小泉文夫・小宮路敏・  
宍戸睦郎・嶋英治・新谷正大・中村義春・西  
崎嘉太郎・松村禎三・宮瀬重美・三善晃著  
(1986)『新訂 小学音楽 6』教育出版株式会  
社。

## 高等学校「総合的な探究の時間」の課題設定プロセス再考

### －7種類の探究教材の分析に基づく検討と提案－

三浦 奈々美

東北大学大学院 教育学研究科

## Rethinking the Question-Setting Process in Inquiry-Based Learning: Examination and Proposal from Seven Learning Materials

MIURA Nanami

Graduate School of Education, Tohoku University

高校では、2022年度から「総合的な探究の時間」が必修となり、生徒が「自己の在り方・生き方と一体的で不可分な課題」を見出し、各教科・科目の知識を横断的に活用して探究を深める学びが求められている。こうした学びの実現には、探究の出発点となる「課題の設定」が重要であるが、先行研究では「課題の設定」が生徒・教員双方にとって最も困難なプロセスであることが指摘されてきた。近年、教科書出版社や教育サービス企業が開発・提供する「探究教材」の導入が進むなかで、高校生の「課題の設定」を支援する手段として「探究教材」がどのような役割を果たすのかを明らかにすることが重要な課題である。

そこで本研究は、高校生が使用する7種類の教材（学校採用教材やワークブック等）を対象に内容分析を行った。具体的には、学習指導要領に示される4つの過程（課題の設定／情報の収集／整理・分析／まとめ・表現）を枠組とし、(1) ページの割合と内容構成から探究教材の実態と特徴を明らかにするとともに、(2) 「課題の設定」に関わるワークシートやツールに焦点を当て、その機能と限界を検討した。

分析の結果、探究教材は、目的や想定する生徒のレベルに応じて構成や焦点が異なる、多様な設計であることが明らかになった。「課題の設定」に関しては、教材に含まれる思考ツールによって生徒の関心を喚起し発想を広げることは可能である一方、質の高い問いの生成や仮説を構築する段階では、求められる思考の精度が高く、教材の構成に沿って進めるだけでは生徒が自律的な学びを十分に行うことが難しい可能性があることが確認された。

以上の結果と、多くの探究教材が4つの過程を一方向に進める傾向をふまえ、本稿では次の2点を提案した。第1に、授業計画の観点から、4つの過程を一度で終えるのではなく、複数回のサイクルとして展開することで「課題の設定」のレベルを段階的に発展させることである。第2に、教材改善の観点から、探究のサイクルを可視化する表示（例：STEP1→2→3）を付すことである。こうした教材の活用・改善により、探究の到達段階や思考プロセスに見通しが生まれ、生徒・教員が抱える困難さの解決につながると考えられる。

キーワード：総合的な探究の時間，探究学習，課題設定，高等学校，新学習指導要領

---

## 1. 課題設定

### (1) 総合探究は何を目指し、どのように展開されてきたか

2018年の高等学校学習指導要領改訂に伴い、2022年度より高校で「総合的な探究の時間」(以下、総合探究)が必修(標準時数:3~6単位)となった。この改訂は、複雑化・多様化した社会の変化を背景に、従来の「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」へと名称を変更することで、学習内容や指導の改善・充実を図るものである。学習指導要領解説(文部科学省 2018)を参照すれば、総合探究で育成を目指す力は大きく2点あると読み取れる。

第1に、自己と社会の関係を問い続けながら、自律的に課題を発見し、解決する力である。将来の予測が困難な現代社会においては、従来の課題解決型の学びを超え、「自己の在り方・生き方と一体的で不可分な課題」を自ら見出すことが求められる。こうした課題を探究することで、高等学校が初等中等教育の最終段階として、18歳成人に向けたキャリア形成や社会参画意識の涵養に寄与することも期待される。

第2に、各教科・科目の知識を横断的に活用し、実社会の複雑な課題に粘り強く対応する力である。2018年改訂では、総合探究のほか「古典探究」や「地理探究」など探究の名称が付く6つの科目が新設された。総合探究では、各教科・科目等の知識を有機的に関連付け、横断的に活用しながら、現代社会の複雑で多様な課題を発見・解決することが求められる。

高校の学習指導要領は、小・中学校段階の「探究的な学習」とは異なり、「探究する」という表現を用いることも特徴である。この違いは、物事を探って見極めようとする一連の知的な営み(=探究)が「自己との関わり」のなかで行われることを意味し、課題設定の主体性や学習プロセスの自律性を強調するものである(島田 2020, p.51)。したがって、高校の総合探究は、生徒が「自己の在り方・生き方に関わる課題」を自ら見出し、その課題を各教科・科目の知識を横断的に活用しながら自律的に探究することを目指すものといえる。

では、総合探究は各高校でどのように実施されてきたのか。『探究学習白書 2024』によれば、高校の総合探究で扱うテーマは、SDGsや国際理解、環境問題といった社会的課題から、まちづくりや伝統文化、食といった身近な話題まで様々である。テーマの選択は、生徒が個人またはグループで行う場合と学校が行う場合があるが、9割以上が生徒の興味・関心に基づく課題設定を重視している。また、同調査によると、総合探究を実施する上で民間団体やNPOから支援を受けた経験がある教員は34.7%、大学からの支援を受けた経験がある教員は29.6%であり、約3割が学校外のリソースを活用したことになる<sup>1</sup>。支援の具体的な内容は明らかでないが、要望として「本校では体験できないような機会を提供してほしい」(86.6%)という外部連携ならではの期待に加え、「学習計画の作成段階から関与してほしい」(66.8%)、「教材等を提供してほしい」(70.9%)という学校内で検討すべき内容に関わるニーズも高い<sup>2</sup>。これらの結果は、総合探究の発展や改善に向けた意欲を表すと同時に、授業内容や指導方法に課題を感じる教員の実情を反映しているともいえよう。

こうした課題の背景には、総合探究に法令の定義上の教科書が存在せず、各学校のリソースや教員の力量に委ねられる部分が多いことがある。例えば、総合探究の先行実施に際し、筆者が外部人材としてカリキュラム開発に携わった県立高校では、当初、教員らに授業の進め方や指導方針への戸惑いがみられた。しかし、年間の授業計画やワークシートを整備し、教員らとグループワークの進め方や生徒への関わり方など協議を重ねるなかで、教員らの意識や行動が主体的な方向へと変化した(三浦 2024)。外部人材による伴走的支援は一定の意義をもつものの、総合探究が必修化された現在、全ての高校で同様の体制を構築することは難しい。このような中で、近年では教科書出版社や教育サービスを提供する企業が総合探究に関連する学校採用教材やワークブック(以下、探究教材)を開発・提供し、各高校での導入が進んでいる。探究教材が総合探究の実践にいかなる役割を担っているのかを明らかにすることは、今後の総合探究の展開を考える上で重要な課題である。

## (2) 先行研究の検討

日本における「探究」は、アクティブ・ラーニングや教科横断的な学習、プロジェクト型学習などと厳密に区別されず、多義的に用いられてきた(白井 2025, pp. 136-137)。そのため研究の蓄積も幅広く、小・中学校段階では「総合的な学習の時間」の実践を中心に、高校段階では主に教科教育の分野において、探究をいかに位置付けるかという観点からカリキュラムや教科書の検討が進められている(理科を対象とした小坂 2023, 社会科を対象とした中村・松尾 2020 など)。他方、海外では探究学習(Inquiry-Based Learning)の効果を検証する量的研究が多くみられ、例えば、教師による具体的な説明や補助ツールの使用といった支援が課題の遂行や成果物の質を高めるうえで特に効果的であることが明らかにされた(Lazonder & Harmsen 2016)。このように、探究のあり方はその対象や方法、さらには校種によっても異なり、それに伴って研究の視点や議論の方向性も多様である。ただし、高校段階では小中学校に比べて、教員が探究を重要であると認識する程度が相対的に低いことも報告されており(佐野ほか 2024)、高校教育における探究実践の展開は、引き続き検討を要する課題といえよう。

高校の総合探究に関連する研究や実践報告は、大きく3つに整理できる。第1に、各高校の先進的な授業実践や指導上の工夫を記述したものである。特に、学習指導要領の改訂期にかけて総合探究を推進した教員らが主体となり、全国の多様な実践事例が蓄積されてきたことは重要である(田村・廣瀬編 2017; 酒井 2023)。第2に、総合探究という新たなカリキュラムの導入が教員や学校組織に与える影響を検討した研究である。総合探究の推進により、教員の意識(中村・熊丸 2022)や管理職のリーダーシップ(酒井・梨子田編 2023)、外部人材の活用(三浦 2024)が促され、学校が変化する過程が示されてきた。第3に、総合探究のカリキュラムや教材、評価など、学習や指導の設計に関わるものである。評価に関しては、ルーブリック評価を活用した指導方法や学習改善のあり方が提示された(西岡・大貫編 2023)。他方、教材に関しては、主に学校独自で開発された教材やワ

ークシートに焦点が当てられ、その構成要素を整理する試みが行われている(下島・林・元 2021)。

このように、高校の総合探究に関する研究を整理すると、授業実践を中心に、教員・学校への影響や、学習・指導のあり方が幅広く検討されてきた。しかし、その多くは先進的な取組を対象としており、そうした実践をいかに広く普及・定着させ、さらに発展させていくかという観点は十分に検討されていない。その一端を担いいる教材についても、学校での独自開発に注目が集まる一方で、近年多様化する市販の教材を対象とした検討は不足している。実際、総合探究の必修化から2025年度時点で4年目を迎え、市販の教材が多くの高校で導入され、それが実践の基盤となっている。そうした現状をふまえ、多様な探究教材に注目し、それが生徒の学習や教員の指導をどのように支えているのかを明らかにするとともに、その活用や改善の方向性を検討することが求められる。

## 2. 分析枠組・分析方法

### (1) 分析枠組

本研究は、探究教材が高校生の総合探究をどのように支援しているのかを明らかにするために、探究教材の内容分析を行う。特に、生徒・教師が最も困難さを感じやすいとされる【課題の設定】の過程に焦点を当て、探究教材によって支援が可能な部分と教材のみでは支援が難しい部分を検討する。その上で、生徒の自律的な【課題の設定】に資する探究教材の活用・改善方策を提案する。

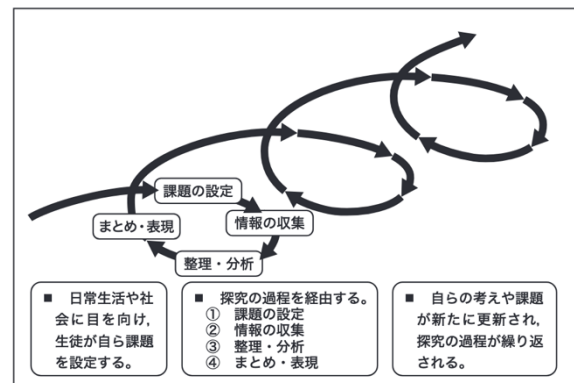


図1: 総合探究を進める4つの学習過程

(文部科学省(2018)より転載)

本稿では、学習指導要領に示された4つの学習過程(図1: ①課題の設定, ②情報の収集, ③整

理・分析, ④まとめ・表現)を枠組とし, 探究教材の内容構成を検討する。まず【課題の設定】は, 日常生活や社会に目を向けた際に生じる疑問や関心を出発点とし, 自ら課題を発見する。次に【情報の収集】では, 課題に関連する情報を幅広く集め, 【整理・分析】でその情報を整理し, 知識や技能と関連付けながら解決策を模索する。最後の【まとめ・表現】では, 得られた知見を表現するとともに, 新たな問いを見出すことが期待される。各学校で授業を計画する際も, このような4つの過程に基づいて構成することが想定される。

本稿が特に注目する【課題の設定】は, 学習指導要領において生徒が自ら課題を発見できるよう丁寧な指導を求め一方で, 生徒・教員双方にとって特に困難さが指摘されてきた。例えば, 荒井・清水(2024)が高校生と高校教員を対象に実施したアンケート調査によれば, 4つの過程のなかで【課題の設定】に不安を感じる割合が高校生と教員ともに最も高い結果であった。また, 総合探究を実践する高校教員へのインタビューからは, 生徒の主体性に委ねることへの不安や, 生徒の活動への見通しの持てなさを感じていることが明らかにされた(中村・熊丸 2022, pp.60-61)。これらの知見をふまえると, 【課題の設定】は総合探究で目指される「自己の在り方・生き方と一体的で不可分な課題」を自ら見出すうえで重要なプロセスであるにもかかわらず, その困難さをどのように克服するかという課題が残されている。

こうした困難さを支援する手立てとして, 探究教材がどのように機能しうるのかを検討することが本稿の主たる関心である。総合探究には必ずしも共通した教材がないため, 探究教材は生徒や教員にとって学びを進めていく上での指針となり得る。ただし, 総合探究はSSH・SGH指定校の国際系・理数系探究, 中山間地域の高校にみられる地域活性化を企図した探究, 専門高校における「課題研究」の代替など多様であり, 【課題の設定】の核となるテーマ(学問や課題の領域)の選択方法も学校ごとに大きく異なる<sup>3</sup>。実際に, 生徒が自らテーマを自由に設定する場合, 半年程度の時間を要するという報告もある(田村・廣瀬編 2017)。

このように総合探究には多様な形態がみられる

が, 本稿では【課題の設定】が特に困難になりやすい, 個人や少人数でテーマを一から構想して進める場合を想定する。生徒が自ら問いを立て, 手続きも自ら設計・選択する探究は, 最も高度なレベルに位置づけられる(Banchi & Bell 2008)<sup>4</sup>。本稿では, この前提をふまえ, 探究教材が生徒の【課題の設定】プロセスをどのように支援しうるのか, その設計上の特徴や課題を検討する。

## (2) 分析方法

はじめに, 対象とする探究教材の収集・選定を行った。インターネット検索で「高校」「総合的な探究の時間」「教材」「ワークブック」などの語を用いて調査を行い, ①2025年4月時点で書籍または冊子で提供されているもの, ②学習者(高校生)が直接使用するものを選定した。そのうち研究用に入手可能であった7種類を分析対象とした<sup>5</sup>。

表1に示すとおり, 探究教材は教科書等を出版する会社が提供する学校採用教材(4種類)と, 教育サービス企業が開発・提供する教材(3種類)に大別できる。これらの教材には, 教科書的に解説を中心とするものもあれば, ワークブック形式で演習を重視するものも含まれる。

教材の内容分析は2つの観点から行った。第1に, 4つの学習過程に基づき各教材のページ割合や内容構成を整理した。第2に, 【課題の設定】に関わる内容構成やワークシート・ツールに焦点を当て, 【課題の設定】の過程を支える仕組みや構成を分析した。これらの結果をふまえ, 【課題の設定】を行う際の困難さに教材がどのように応答し得るのかという観点から, 探究教材の活用および改善の方向性を提案した。

表1: 分析対象とした探究教材の概要

種別	名称	発行年	総ページ数
教科書出版社等 学校採用教材	教材A	2022年	107頁
	教材B	2022年	143頁
	教材C ※1	2021年	192頁
	教材D ※1	2024年	97頁
教育サービス企業 開発・提供教材	教材E ※2	2019・2021年	264頁
	教材F ※2	2023年	254頁
	教材G	2022年	154頁

※1: 同一出版社、※2: 複数冊に分けて提供

### 3. 分析結果

#### (1) 探究教材の実態とその特徴

##### ① 探究教材の構成割合

はじめに、7種類の探究教材の内容を分析し、その特徴を明らかにする。探究教材で扱う内容は、【課題の設定】【情報の収集】【整理・分析】【まとめ・表現】に加え、問いの立て方や知識のインプットを行う「基礎的スキル」、プロジェクトの実践やキャリアとの接続を意図した「その他」の6区分に分類できる。図1は、各教材のページ配分をもとに、6区分の比率を示したものである<sup>6</sup>。

教科書出版社による学校採用教材(教材A~D)は、構成比に大きな差がみられ、例えば、教材A・Bは探究に必要な基礎的スキルの習得を重視したものである。他方、教育サービス企業が開発・提供した教材(教材E~G)は、割合に多少の差はあるものの、4つの過程を概ね網羅していた。こうした構成割合の違いは、各教材が重視する要素や支援の焦点が異なることを示唆する。具体的には、生徒にどのレベルの探究を求めるのか、生徒の興味関心をどの程度重視するのか、あるいは任意のテーマを選択する前に思考スキルの習得を行うのかといった観点で多様といえる。

図2をふまえ、以下では探究教材を、探究的な思考の育成する「トレーニング重視型」(A・B)と、4つの段階を体系的に扱う「プロセス型」(C・D・E・F・G)に分け、具体的な内容を検討する。

##### ② トレーニング重視型の特徴

トレーニング重視型の教材は、問いの立て方や社会課題に関する知識の習得を通じて、【課題の設定】を行う際に基盤となるスキルを育成するもの

である。具体的には、国内外の課題(例:自然環境, ダイバーシティ, 貧困, デジタル化など)を題材に、各教科の知識と関連付けながら、その背景や社会への影響について理解を深める。また、簡単な論述や他者とのディスカッションを通じて、課題に対する自分の考えを整理しつつ、社会で起きている事象を自分事として捉え、探究に資する問いを立てる。例えば、教材Aでは、学習した社会課題を軸に自らが関心のあるキーワードを列挙し、問いを生成するワークが複数回行われる。さらに、その問いが具体的なものであるか、自らの関心に即しているか、容易に答えが得られないかといった観点から自己評価を促し、【課題の設定】に求められる問いを立てるスキルを繰り返し実践する構成となっている。

##### ③ プロセス重視型の特徴

プロセス重視型の教材は、【課題の設定】【情報の収集】【整理・分析】【まとめ・表現】を順に進める構成である。この4つの過程に注目して図2の構成割合をみると、教材D・E・Fは【課題の設定】の割合が最も多く、教材Cは4つの過程がほぼ均等に扱われていた。教材Gは「その他」に占める割合が多いものの、【整理・分析】にやや重点を置いた構成である。プロセス重視型の探究教材が4つの過程をどのように扱っているのかを明らかにするため、表2では各過程に含まれる具体的な内容を抽出し、教材ごとの特徴を整理した。

まず【課題の設定】では、テーマに基づくキーワードの探索や問いの立て方がおおむね共通して含まれている。その中でも、生徒の興味・関心の探索を重視するもの(教材D・E・F)もあれば、問いの

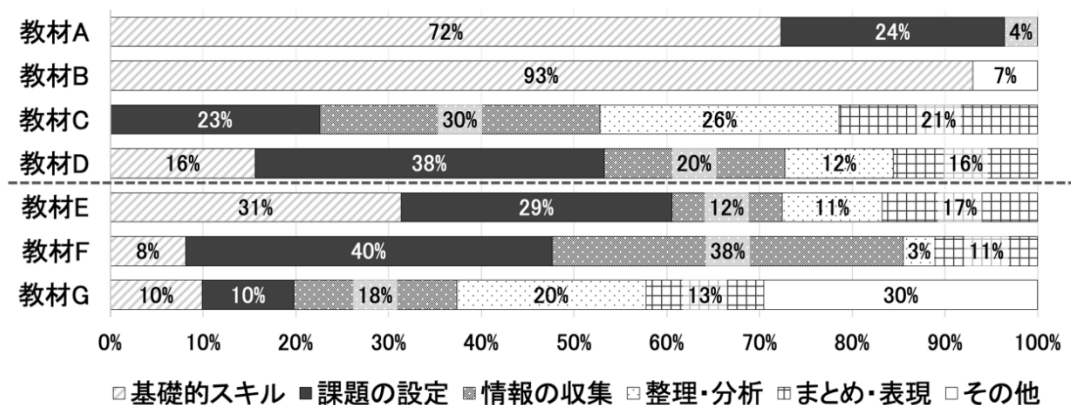


図2: 探究教材の構成割合(ページ数に基づく)

精緻化や仮説構築を丁寧に解説するもの（教材C）もあり、焦点の置き方に違いがみられる。

次に【情報の収集】では、インターネット検索に加え、インタビューやアンケートなどの調査方法が中心的に扱われる。特に、生徒が自立的に調査を進められるよう、アポイントの取り方や質問項目の整理など実践的な手法が詳述されている点の特徴である。一方で、先行研究や既存事例の参照など、蓄積された知見の活用を促す情報収集を取り入れた教材は限られる。

【整理・分析】は、【情報の収集】や【まとめ・表現】と内容的に重なる部分も多い。教材C・D・Eなどは、インタビューやアンケートで得られた情報の整理や、表・グラフを用いた結果のまとめ方が解説されており、分析に関する基礎的なスキルの理解を促す内容であった。【課題の設定】において仮説の構築を重視する教材では、分析結果をふまえて考察を導くことを重視するものとなっていた。他にも、課題に対する解決策の提示まで発

展的に扱う教材もみられた。

最後の【まとめ・表現】は、発表スライドの作成方法やレポートのまとめ方といった成果のアウトプットに関する内容が中心である。特に、教育サービス企業が開発・提供する教材（教材F・G）では、発表時の視線の向け方や質疑応答の作法などの態度面を含めていること、探究全体を通じた振り返りを行うことも特徴である。

以上、複数の探究教材の内容構成を比較した結果、探究に資する問いを立てる力を段階的に育成するものから、学習指導要領に沿って探究の4つの過程を体系的に扱うものまで、設計上の多様な目的が確認できた。こうした違いは、教材が想定する探究のレベルや活用場面の違いを反映するとともに、探究の多様なあり方を示唆するものである。4つの過程を扱う教材において、その網羅性や具体性の程度には差があることから、以降では、本稿での主たる関心である【課題の設定】に焦点を当て、その機能を具体的に検討する。

表2:プロセス型重視型教材の内容構成

A. 課題の設定	教材C	教材D	教材E	教材F	教材G
① 興味・関心の探索	△	○	○	○	△
② 探究テーマの焦点化	○	○	○	○	○
③ 問いの立て方	○	○	○	△	○
④ 問いの精緻化	○	○	○	△	-
⑤ 問いに対する仮説の構築	○	△	△	○	△
B. 情報収集	教材C	教材D	教材E	教材F	教材G
① 情報収集の方法（インターネット検索等）	○	○	○	△	○
② 先行研究・事例の探し方	○	-	△	△	-
③ 調査・実験の方法や留意点	○	○	○	○	○
④ 調査・実験の計画	○	○	○	○	-
C. 整理・分析	教材C	教材D	教材E	教材F	教材G
① 調査した内容の記録	○	-	-	-	○
② 集めた情報の整理の仕方	△	-	○	○	-
③ 表やグラフを用いた分析結果のまとめ方	○	○	○	-	-
④ 得られた結果に対する考察の導き方	○	○	△	○	-
⑤ 課題に対する解決策の提案	-	-	-	-	○
D. まとめ・表現	教材C	教材D	教材E	教材F	教材G
① 発表に向けたアウトラインの作成方法	△	○	○	-	○
② 論文・スライド・ポスターの作成方法	○	○	○	○	△
③ 文章表現やデザインの留意点	○	○	△	-	-
④ 発表や意見交換の態度や振る舞い	△	△	△	○	△
⑤ 発表や探究全体の振り返り	-	-	-	○	○

## (2) 課題の設定を支援する探究教材

### ① 課題の設定で用いられるツール

【課題の設定】には、表2に示したとおり興味・関心の探索から問いの立て方、仮説の構築に至るまでの一連のプロセスが想定される。表3は、【課題の設定】に関連して用いられるワークシートやツールを整理したものである。

最初の段階である【興味・関心の探索】や【キーワードの探索・焦点化】は、質より量を重視したアイデア発散型の活動が中心であるため、「キーワードマッピング」や「マンダラート」などの思考ツールが豊富に導入されていることが確認できた。これらのツールは複数の教材で共通して用いられており、生徒が自らの興味・関心や将来像と結びつけたテーマを一から構想することが難しいことをふまえて、多様な関心を可視化できるような設計がなされている。加えて、教材Fのように【キーワードの探索・焦点化】に至る段階で、「自分の好きなこ

と」「身の回りで課題だと思うこと」「進路やキャリアに関連すること」などのパターンを提示する場合もあり、生徒が取り組みやすい領域からアイデアを広げていくことができる工夫もみられる。

他方、【問いの精緻化】や【仮説の構築】の段階は、思考を深めていく性質上、各教材で必ずしも共通したワークシートやツールが示されているわけではない。各教材はそれぞれ異なるアプローチでその進め方を提示しており、全体として次のような特徴が確認された。まず【問いの立て方】の段階では、5W1Hなどの質問パターンが提示され、できるだけ多くの問いを書き出すことが求められる。続く【問いの精緻化】では、①問いに対する暫定的な答えを探すために情報収集を行う（教材C・D・E・F）、②教員や生徒同士で問い相互にチェックする（教材C・D）といった方法で、問いの検討・改善を進める。①を行う際には、問いを発展させるために【課題の設定】の範囲を越えて【情

表3: 課題の設定に用いられる主なワークシート・ツール

A. 課題の設定	主なワークシート・ツール
① 興味・関心の探索	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興味関心や将来やってみみたいことの列挙&amp;マッピング (教材D・E・F)</li> <li>・人生振り返りグラフ (教材E・F)</li> </ul>
② 探究テーマの焦点化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キーワードマッピング (教材A・C・D・E・G)</li> <li>・マンダラート (教材A・C)</li> <li>・ロジックツリー (教材C)</li> </ul>
③ 問いの立て方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クエスチョンマッピング (教材C・D)</li> <li>・テーマに基づく問いの列挙&amp;絞り込み (教材E)</li> <li>・キーワードを組み合わせて問いを構築 (教材G)</li> </ul>
④ 問いの精緻化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問いに関連する情報収集 (教材C・D・E・F)</li> <li>・教員/生徒同士のコメント (教材C・D)</li> <li>・問いのレベルに関するチェック項目 (教材C・D・E)</li> <li>・問いの意義や社会貢献度の検討 (教材C)</li> </ul>
⑤ 問いに対する仮説の構築	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調べた情報に基づく仮説の提示 (教材C・E)</li> <li>・問いに対する根拠や理由の書き出し (教材F)</li> </ul>

表4: 探究に値する問いのチェックリスト(各教材の一部抜粋)

教材C	教材D	教材E
<input type="checkbox"/> 言葉の意味や定義を理解しているか <input type="checkbox"/> 「いつ?」「どこ?」「だれ?」など「問い」を多面的に検証して具体化できているか <input type="checkbox"/> 答えがすぐに見つからないか (現状を調べるだけで終わらないか) <input type="checkbox"/> 見通しが立ち、調査や実験を実行できそうか	<input type="checkbox"/> 調べたらすぐにわかる「問い」になっていないか <input type="checkbox"/> 使われている言葉、法則や定理、公式などを理解しているか <input type="checkbox"/> リサーチクエスチョンに具体性があるか <input type="checkbox"/> 想定している調査・実験は可能か	<input type="checkbox"/> 問いの言葉の定義は明確か <input type="checkbox"/> 調べることができそうか? 自分の価値観や意見だけで答えられるものになっていないか <input type="checkbox"/> すぐ答えがわかってしまう問いになっていないか

報の収集】のセクションとの往還が生じる。②では、表4に示す「探究に値する問い」の条件が複数の教材で提示されており、生徒はそれを参照して問いの改善を進める。例えば、「言葉の定義が明確であるか」「すぐに答えが見つからないか」といった観点は、教材間で共通していた。最終段階の【仮説の構築】を具体的に扱う教材は限られ、問いに対する暫定的な答えを文章化するという概説にとどまっていた。

## ② 課題の設定に関する教材の機能と限界

【課題の設定】に関して探究教材の具体的な内容を整理した結果、興味・関心を広げる初期のプロセスでは、共通のワークシートや具体的な手順が示され、生徒の発想を促す構成となっていた。他方で、問いを立て、それを改善する後半のプロセスでは、思考の展開を手続き的に導くというよりも、生徒自身の情報収集や相互のチェックなどの活動を通じて思考を深めることを想定した構成であった。

【興味関心の探索】→【キーワードの探索・焦点化】→【問いを立てる】というアイデアを広げるプロセスでは、探究教材の活用が比較的有効に機能するといえる。総合探究では、個人やグループで自由にテーマを設定する場合はもちろん、学校側がSDGs等の大枠のテーマをあらかじめ提示する場合であっても、生徒自身が焦点化されたキーワードや問いを見出す必要がある。その際、探究教材には、自分の興味の方向性を可視化する方法や、アイデアを発散させるツールが提示されており、生徒が自らの内面にある興味・関心を言語化し、整理できるよう構成されている。また、こうした豊富なツールを活用して生徒同士が互いの関心や問いを共有することで、自らの興味・関心の位置づけを相対的に把握することも可能である。

一方で、【問いの精緻化】→【仮説の構築】といった思考を深める後半のプロセスについては、教材に示された手順に沿って進めるだけでは、思考の展開を十分に促すことが難しい。例えば、表4に示す「探究に値する問い」の基準は、複数の教材で共通して提示されているものの、それらを実際に問いの改善へとつなげていくことは容易ではない。生徒自身の評価は主観的になりやすく、教

員が助言を行ったとしても、「問いの答えがすぐに見つかるかどうか」といった判断は難しく、曖昧さを伴う。したがって、こうした基準は、自らの探究の位置付けを確認することには有効であるが、生徒が実際に問いの検討や改善を行うプロセスを直接支える仕組みとは言い難い。また、【情報の収集】のセクションと往還しながら、インターネットで情報収集を行う方法や、他者からのコメントをもらいながら問いの改善を図る方法も提示されているが、こうした方法は思考を深めるきっかけにはなり得ても、問いを精緻化するプロセスそのものを体系的に支えるものとはなっておらず、生徒個人の力量に大きく左右される。そのため、探究教材を活用した場合であっても、生徒間で思考の深化の程度には差が生じやすく、特に探究への意欲が低い生徒にとっては困難を感じやすいといえる。

## 4. 結論

### (1) 分析結果より得られた知見

本稿では、7種類の探究教材の実態やその特徴を整理したうえで、特に【課題の設定】において具体的な活動や学びのプロセスをどのように支える構成となっているのかを検討した。

全体として、探究教材の設計は、探究の目的や想定する生徒のレベルに応じて、その構成や焦点が異なることが明らかとなった。このような教材の多様性は、探究という学びの性質が一樣ではなく、学習指導要領が示すように、各学校が教育目標や育成を目指す資質・能力をふまえたうえで、総合探究の具体的な内容を検討していく必要があることを示唆する。したがって、総合探究においては、内容を教材に合わせて構成することよりも、各学校が目指す方針に基づき、最も適切な教材を選定し、活用することが求められる。

特に【課題の設定】に関しては、生徒や教員からその困難さが指摘されてきたように、自らの関心を掘り下げ、探究に値する問いを立てることそのものが複雑なプロセスである。そのため、探究教材においても単純な手法を明示できるわけではない。分析結果より、教材に含まれる思考ツールの活用によって、発想を広げる初期のプロセスは

一定の支援が可能となるものの、問いを深め、より質の高い問いや仮説を再構築していくプロセスは、求められる思考の精度が高いゆえに、教材の構成に沿って進めるだけでは十分に機能しない可能性があることが確認された。その背景には、教材自体が、「テーマを焦点化すること」や「問いを立てること」といった基礎的な要素に加え、問いの意義や妥当性を自ら検討するという一段階高い思考の展開までを想定している点がある。

ほとんどの教材では、【課題の設定】【情報の収集】【整理・分析】【まとめ・表現】の4つの過程を1年間（または2年間）で順を追って進めることが想定されている。ただし、最初の【課題の設定】の段階で「問いの精緻化」や「仮説の構築」を行うことは、社会課題への知識や思考力を育成する途上にある高校生にとって、探究の進め方を見通しにくく、困難さを感じやすい可能性もある。他方で、こうした課題を意識し、【課題の設定】と【情報の収集】の往還を部分的に取り入れる教材も一部で見られるが、全体としては4つの過程を直線的に進める構成が主流であった。

学習指導要領が掲げる「自己の在り方・生き方と一体的で不可分な課題を自ら見出すこと」や「各教科・科目の知識を横断的に活用しながら自律的に探究を進める」という理念に立ち返れば、高校の総合探究は、社会的に意義のあるテーマや質の高い問いを生み出すこと以上に、試行錯誤を重ねながら自己の関心と社会的な課題を接続し、それに関連する問いを見出し、自律的に向き合い続けるプロセスが重要といえる。これらをふまえると、探究教材は、目的や学習段階に応じた多様な設計

や精緻な内容構成、発想を促す思考ツールによって探究の進め方を支援できる一方で、探究の過程を一方的に扱う傾向があり、問いを深めながら課題の本質に迫っていくような循環的な学びのプロセスを生み出しにくいという課題がある。

## (2) 教材の活用に関する改善提案

本稿の知見をふまえ、探究教材のもつ構成や内容を活かしつつ、より効果的な【課題の設定】を行うために、以下の2点を提案する。

第1に、探究教材を活用した授業計画の観点から、探究の4つの過程【課題の設定】【情報の収集】【整理・分析】【まとめ・表現】を一方向に進めて終わるのではなく、複数回のサイクルとして展開し、その都度【課題の設定】のレベルを発展させることである(図3)。例えば、1単位(35時間)で個人が自由に課題を設定する探究を行う場合、年間を3つのサイクル(1サイクルあたり約12時間)に区切る構成が考えられる。1サイクル目では、【課題の設定】において自らの興味関心を焦点化し、試行的に問いを立て、続く【情報の収集】【整理・分析】【まとめ・表現】を行うことで、一連の過程を小規模に体験する。2サイクル目では、1サイクル目で得た知識や思考をもとに、問いの視点や方向性を見直し、より具体的な問いをいくつか設定する。3サイクル目では、教材に示された問いのチェックリスト(表4)を参照し、自己との関連や社会的意義をもつ問いへと発展させる。問いが発展することで、【情報の収集】もインターネットや書籍から、インタビューやフィールドワークなど外部との関わりを通じた活動へと広がるのが考えられる。【まとめ・表現】につい

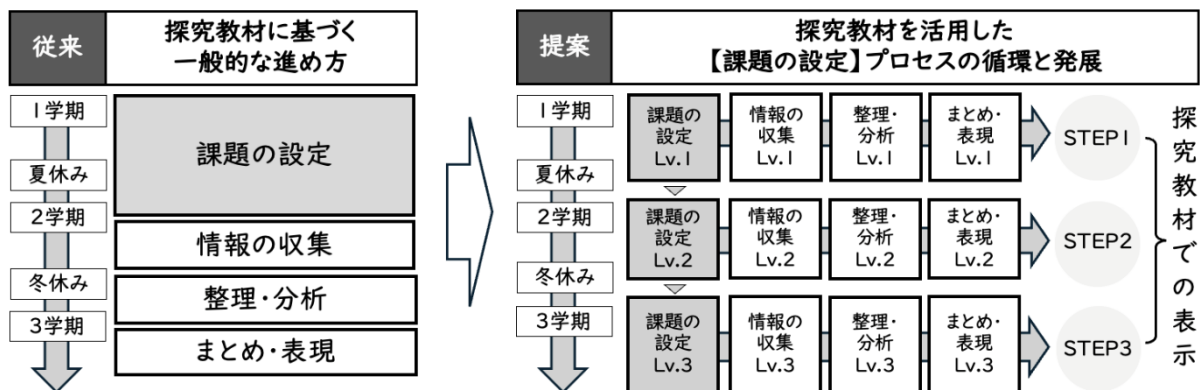


図3: 探究教材の活用・改善に向けた提案

ては、1・2サイクル目ではワークシートへの記録と小グループでの共有など簡易な形式を想定し、3サイクル目ではこれまでの成果を統合することで、限られた時間内でも4つの過程を複数回展開することが可能となる。

第2に、上記の授業計画を支援する教材の改善提案として、探究のサイクルを可視化する表示(例:STEP1→STEP2→STEP3)を教材上に付すことである。例えば、【課題の設定】の内容構成を細分化し(表2・3)、「興味・関心の探索」「キーワードの探索・焦点化」にはSTEP1、「問いの立て方」にはSTEP1~2、「立てた問いの精緻化」にはSTEP2~3、「仮説の構築」にはSTEP3といったマークを付ける。これにより、1サイクル目ではSTEP1まで、2サイクル目ではSTEP2までのように、教材を繰り返し活用しながら探究の過程を段階的に発展させることができる。生徒や教員にとっても、探究の到達段階や次に求められる思考の方向を把握しやすくなり、見通しをもって探究を進めることができると考えられる。また、複数学年にわたって個人での探究を継続する場合には、これらの表示を活用することで、学年間の接続や発展を促すことができる。

### (3) まとめにかえて

以上2点の提案は、これまで生徒・教員の双方にとって困難さが指摘されてきた【課題の設定】のプロセスを、現在導入されている探究教材の特性を活かし、実践的な観点から改善を図るものである。ただし、本稿は教材の内容分析に基づく検討にとどまっており、実際に教材が各高校でどのように活用され、本提案がどのような効果をもたらすのかを検討することは、今後の課題である。

現在、高校では「探究」を冠した科目の導入が進み、知識を体系的に学ぶことに加えて、生徒の自律的な学びを教師がどのように支えるかが問われている。本稿で取り上げたように、探究教材は民間を含む多様な主体によって開発・提供されており、各学校や教員はこれらのツールを適切に選定・活用しながら、多様な生徒の学びを設計していくことが求められる。生徒のみならず教員自身も、答えのない学びの在り方を探究していく姿勢が求められている。

今後、探究学習が学校種を超えて広がることを見据え、法令上の教科書をもたない科目の在り方や、それを既存の教材を活用しながらどのように展開していくのかを検討することが、より一層重要となるであろう。

### 註

1. 一般社団法人英語4技能・探究学習推進協会によるアンケート調査(2024年8月実施)に基づく。対象は、総合探究を担当する高等学校教員389名である。ただし、調査に回答した教員は総合探究に比較的高い関心の高い層である可能性があり、実態よりも肯定的な結果となっている可能性は否定できない。
2. カッコ内の割合(%)は、「そう思う」と「どちらかというと思う」の合計値を示す。
3. 竹越(2025)は3校の実践を比較し、総合探究の進め方について、生徒と学校のどちらがテーマを設定するか、テーマ設定にどの程度の時間をかけるか、教員がどのようにサポートするかなどが、学校ごとに多様であることを指摘している。
4. Banchi & Bell (2008)は、探究学習を①確認型の探究(confirmation inquiry)、②構造化された探究(structured inquiry)、③指導型の探究(guided inquiry)、④オープンな探究(open inquiry)の4つのレベルとして提示した。このレベル分けは、総合探究の実践においても広く参照されている。
5. 本稿で対象とした教材以外にも、総合探究に関連するワークブックなどが数多く発行されている。学習者向けの書籍のみならず、オンラインや動画による教材、指導者向け教材なども存在する。なお、教育サービス企業の場合、教材単体ではなく、授業プログラムとあわせて提供される場合がある。
6. 探究教材は必ずしも4つの学習過程を順序的に構成しておらず、入れ子状の構造をとる場合もある。そのため、本分析ではページ単位で最も適切と判断した区分にラベルを付し、各区分の比率を算出した。なお、比率の分母は、6つの分類に該当するページのみを対象

とし、表紙やあとがき、総合探究に関する解説等の部分は除外した。

## 参考文献

- 荒井英治郎・清水優菜 (2024) 「探究学習に対する不安・困難さの実態—生徒・教員対象の意識調査から—」探究学習研究会編『「探究学習」とはいうけれど』晃洋書房。
- 小坂那緒子 (2023) 「高等学校生物基礎教科書における探究活動の分類と探究の質の高め方の検」『理科教育学研究』64(2), 125-133 頁。
- 酒井淳平 (2023) 『探究的な学びデザイン』明治図書出版。
- 酒井淳平・梨子田喬編 (2023) 『探究が進む学校のつくり方—高等学校 探究学習を学校全体で支えるために—』明治図書出版。
- 佐野雄大・奥野香規・黒田昌克・前田まどか・雨宮久仁・福井昌則 (2024) 「学校教員の探究学習に対する意識と指導観との関連性についての探索的検討」『教育情報研究』40、3-14 頁。
- 島田喜行 (2020) 「『総合的な探究の時間』における学習と指導の在り方について—『総合的な学習の時間』における『探究的な見方・考え方』と『総合的な探究の時間』における『探究の見方・考え方』の同異—」『教職課程年報』3, 46-55 頁。
- 下島泰子・林尚示・元笑予 (2021) 「総合的な探究の時間と特別活動においてエージェンシーの育成をめざす教材の検討—教材の要素抽出の試み—」『関係性の教育学』20, 1-23 頁。
- 白井俊 (2025) 『世界の教育はどこへ向かうか』中央公論新社。
- 竹腰千絵 (2025) 「総合的な探究の時間における『探究テーマ設定』に関する一考察—3校の実践2にみる『主体的・対話的で深い学び』につなげる工夫—」『教職実践研究』15, 1-14 頁。
- 田村学・廣瀬志保編 (2017) 『「探究」を探究する—本気で取り組む高校の探究活動—』学事出版。
- 中村怜詞・熊丸真太郎 (2022) 「教師の意識変容はいかになされるか—総合的な探究の時間の実践に着目して—」『日本教育経営学会紀要』64, 56-72 頁。

- 中村怜詞・松尾奈美 (2020) 「地域の現代的課題の探究との接続による歴史授業の改善—隠岐島前高等学校のグローバルヒストリー『島前地域に人が集まるのはなぜか』を中心に—」『社会科研究』93, 13-24 頁。
- 西岡加名恵・大貫守編 (2023) 『高等学校「探究的な学習」の評価—ポートフォリオ, 検討会, ルーブリックの活用—』学事出版。
- 三浦奈々美 (2024) 「学校組織に変革をもたらす常勤外部人材—小規模高校での「総合的な探究の時間」のカリキュラム開発・導入過程に着目して—」『日本教育経営学会紀要』66, 80-91 頁。
- Banchi, H & Bell, R. (2008) The Many Levels of Inquiry, *Science and Children*, 46 (2), pp. 26-29.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), pp. 681-718.

## 参考資料

- 英語4技能・探究学習推進協会『探究学習白書2024』Fora『探究学習ワークブック』
- さんぼう『探究ワークブック 身につけよう! 未来をカタチにする力』
- 新興出版社啓林館『課題探究メソッド』
- 新興出版社啓林館『ゼロからはじめる探究活動』
- トモノカイ『一生使える探究のコツ』
- 増進堂・受験研究社『総合的な探究 実践ノート』
- 東京書籍『問いづくりトレーニング』
- 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編』

## 謝辞

本研究では、一部の教材に関して、一般向けに販売されていないものを研究目的でご提供いただきました。ご協力くださった関係者の皆さまに、御礼申し上げます。



## 小学校外国語科の学習者用デジタル教科書に関する研究

### －機能分類と授業での使用実態を中心に－

村田 みのり

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

## A Study of Digital Textbooks for Elementary School Foreign Language Learners

### －Classification of Functions and Their Application in Classroom Practice－

MURATA Minori

University of Tsukuba, Graduate School of Comprehensive Human Sciences

本研究は、小学校外国語科の学習者用デジタル教科書(DT-L)について、教科書に搭載された機能の分類、授業での使用状況の観察、および指導者へのインタビューを通して、その効果的な活用や設計へ示唆を得ることを目的とした。まず、令和6年度版小学校外国語科 DT-L(6社12冊)を対象として、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の観点から機能の整理・分類を行った。その結果、学習者が自らの理解度に応じて調整できる「個別最適な学び」を支援する機能は共通して整備されていた一方、学習履歴の可視化や「協働的な学び」を直接支える機能にはばらつきが見られた。次に、小学校での授業を参与観察し、児童がどの場面でDT-Lを活用しているのかを観察・記録した上で、指導者へのインタビュー調査を行った。その結果、音声速度調整や字幕切替を用いた主体的な学習が確認されたが、「やり取り」の活動ではDT-Lの役割は限定的であり、紙媒体の教科書も併用されていた。これらの結果から、DT-Lは「個別最適な学び」の支援に有効である一方、今後は「協働的な学び」を支える機能の改善や活動目的に応じた柔軟な位置づけが求められることを示唆した。

キーワード：小学校、外国語科、学習者用デジタル教科書、教材分析、授業観察

#### 1. はじめに

近年の『GIGA スクール構想』(文部科学省, 2019)の推進により、日本の教育現場は大きな変革期を迎えている。この変革の中心にあるのが、「令和の日本型学校教育」という新たな教育のあり方であり、その中核となる理念として、「個別

最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が掲げられている。文部科学省(2021a)によると、「個別最適な学び」は「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理され、「協働的な学び」においては、探究的な学習や体験活動を通じて児童生徒同士や多様な他者と協働することが重視されてい

る。

こうした学びの実現を支援する具体的な手段として、デジタル教科書の導入が進められている。2024年度からは、小学校及び中学校外国語科において学習者用デジタル教科書(Digital Textbook for Learners; 以下、DTL)が先行的に導入された。DTLでは、学習者が1人1台の端末を用いて閲覧・操作を行いながら学習を進めることが可能であり、これによって「個別最適な学び」と「協働的な学び」の双方の充実が期待されている。

しかしながら、DTLは導入されたばかりということもあり、その効果的な活用方法に関する知見は十分に蓄積されていないのが現状である。倉田(2023)は、学習者自らがDTLの活用方法を見出し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が実現されることが理想であるが、その具体的な方法が不明確であるという課題を指摘している。そこで本研究では、小学校外国語科におけるDTLを対象とし、その機能分類と授業における使用実態の分析を通して、DTLの効果的な活用や設計に示唆を与えることを目的とする。具体的には、DTLに搭載されている機能が「個別最適な学び」及び「協働的な学び」に資するかを分類するとともに、それらの機能が実際の授業においてどのように活用されているのかを明らかにする。

## 2. 研究の背景と先行研究

### (1) DTLの特性と位置づけ

文部科学省(2021b)は、DTLを「紙の教科書と同一の内容がデジタル化された教材であり、教科書発行者が作成するもの」(p.3)と定義している。DTLは、繰り返し閲覧や拡大表示、写真やメモの貼り付けを通して自分専用の教科書を作成することで児童生徒の「個別最適な学び」を実現するとともに、書き込みを瞬時に共有したりクラウドを通じて情報を基に議論を展開したりすることで「協働的な学び」を促す特性を有している。文部科学省(2024)の調査によれば、児童生徒がDTLについて使いやすいと感じる点として「いろいろな情報を集めやすい」や「図や写真が見やすい」ことが上位に挙げられている。本稿執筆時現在(2025年9月)、中央教育審議会のデジタル教科書

推進ワーキンググループ審議まとめにおいて、DTLを教科書の一形態として正式に位置づける方向性が示され、紙とデジタルを組み合わせたハイブリッド形態の前提化、教科書と教材の線引き、内容・分量の在り方などが明確に整理されている(文部科学省, 2025)。

先の通り、小学校及び中学校外国語科においてはDTLが先駆的に導入されているが、文部科学省(2022)はその理由の1つとして、DTLの音声教材が指導や個別学習に有効であることを挙げている。具体的には、DTLの音声教材を活用して、学習者が速度や繰り返し箇所を自ら選択しながら語彙や表現を確認することなどが示されている(文部科学省, 2023)。

### (2) 小学校外国語科DTLに関する先行研究

DTLはまだ導入されたばかりであり、外国語科における研究も限られるが、小学校英語評価研究会(2023, 2025)は、小学校外国語科DTLについて詳細な分析と考察を先駆的に行った貴重な研究である。

小学校英語評価研究会(2023)は、小学校外国語科の検定教科書6社のDTLを対象に、森山ら(2021)が提示した25項目の分析枠組みを用いて、機能の種類や特徴、紙の教科書との比較を多角的に分析した。その結果、拡大表示や書き込み、母語話者による音声の読み上げ、動画やアニメーション、QRコードによる外部情報アクセスなどの機能が整理され、児童が自分のペースでリスニングなどを進められる点や、家庭学習への拡張が可能である点など、学習支援機能としての有効性が確認された。小学校英語評価研究会(2025)は、令和6年度版の小学校外国語科DTLを対象とした分析を行った。その結果、「音声読み上げ機能」「文字サイズ変更機能」「総ルビ機能」といった、特別支援教育にも対応する学習支援機能がどの教科書でも充実していた一方で、自己評価に特化した機能やポートフォリオ機能の有無などは教科書間で差異が見られたことを示した。

これらの教科書分析に加え、加藤(2023)は、DTLの活用に関して小学校での調査を行い、児童の学習に与える影響の可能性と課題について考察している。授業中の観察、ワークシート、振り返り

カードを用いて DT-L の活用状況を分析した結果、児童がリスニング活動において、自分に合った方法（音声のみの聞き取り、友だちと共有するなど）を選んで取り組む姿などが観察された。これらを踏まえ、DT-L は個別最適な学習や協働的な学習環境を整えるのに効果が高いとし、その活用においては、指導者が DT-L の得意・不得意を理解し、どの場面で使えば効果が最大化されるのかを考えて使用する必要があることを指摘している。

### （3）先行研究の限界点と研究課題

これまで述べたように、DT-L については文部科学省によってその活用に関する様々な情報提供や調査、議論がなされてきた。DT-L についての実証研究は非常に限られるが、小学校英語評価研究会(2023, 2025)は、小学校外国語科 DT-L の機能分析や授業での活用に関する調査を先駆的に行っている。

しかしながら、これらの先行研究において十分に検討されていない点も残っている。第一に、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を充実させるための機能や活用方法には更なる検討の余地がある。倉田(2023)は DT-L の活用によってこれらの学びを促進する可能性を指摘しているものの、先行研究では全ての教科書においてそのような統一した視点で分析が行われているわけではない。第二に、DT-L の特徴的な機能と実際の授業での使用実態の関係は必ずしも明確でない。先行研究では DT-L に多くの機能が搭載されていることが明らかとなっているが、それらが実際の授業でどの程度活用されているのか、また、どの機能が積極的に利用され、どの機能があまり活用されていないのかなどについては検証の余地がある。第三に、DT-L の活用に伴う課題についてはさらに調査される必要がある。特に指導者が DT-L の使用をどのように支援すべきか、DT-L の活用において具体的にどのようなことが障壁となるのかなどに関する知見は不足している。

これらの課題を踏まえ、本研究ではまず、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を充実させるための DT-L の活用方法を検討する最初のステップとして、小学校外国語科の DT-L の機能をこれらの観点から分析する。具体的には、令和6年度

版小学校外国語科 DT-L を対象にその機能を分類し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」に資する特徴を明らかにする。次に、実際の授業観察を通じて、DT-L がどのように活用されているのかを分析し、先の調査で明らかにした機能のうち、どの機能が積極的に使用され、どの機能があまり活用されていないのかなどを明確にする。また、児童や指導者の視点から、DT-L の利便性や課題点を明らかにし、DT-L の効果的な活用方法に示唆を与える。以下の2つが本研究での研究課題 (Research Question ; RQs) である。

RQ1 : 令和6年度版小学校外国語科 DT-L にはどのような機能が搭載されており、特にどの機能が「個別最適な学び」と「協働的な学び」に資するのか。

RQ2 : 実際の小学校外国語科の授業において、DT-L やその機能はどのように活用され、どのような活用上の課題があるのか。

これらの RQs は、それぞれ以下で述べる調査1と調査2によって検討する。

## 3. 調査1(RQ1)

### （1）分析方法

#### ① 分析対象の教科書

本研究では、6社が発行する令和6年度版小学校外国語科 DT-L 合計12冊を分析対象とした(表1参照)。

表1 分析対象とした小学校外国語科 DT-L

出版社	教科書
東京書籍	NEW HORIZON Elementary English Course 5/6
光村図書	Here We Go! 5/6
三省堂	CROWN Jr. 5/6
教育出版	ONE WORLD Smiles 5/6
開隆堂	Junior Sunshine 5/6
啓林館	Blue Sky 5/6

#### ② 分析方法と観点

上記の対象に対し、森山ら(2021)で作成された DT-L の機能分類25項目を観点とした分析を行った。機能の有無については、1単元のように決められた範囲ではなく1冊全てを対象とした。そして、分類した機能が「個別最適な学び」と「協働的な学び」のどちらに、あるいは両方に資するも

のであるかを分類した。これらの分類にあたっては、文部科学省(2021b)が示した例を参考に、その定義と具体例を整理して行った(表2参照)。

表2 「個別最適な学び」及び「協働的な学び」に繋がる機能の定義と具体例

「個別最適な学び」に繋がる機能	拡大表示、字体変更、機械音声読み上げなど、 <u>学習者が自身の理解度や学習ペースに応じて調整できる機能</u> が該当する。これらの機能は、学習者が自分に適した方法で教材を利用できるようにするものであり、特に異なる学習スタイルや認知的特性を持つ学習者にとって有用となる。
	例)「読み上げ速度・音量調節」機能は、児童が自分の学習ペースに合わせて学習を進めることができるため「個別最適な学び」に繋がる。
「協働的な学び」に繋がる機能	コメント機能、共同編集機能、発表モードなどを含んだ、 <u>他者との相互作用を促進する機能</u> が該当する。これらの機能は、学習者同士が情報を共有し、意見を交換することを支援するものであり、協働的な課題解決やディスカッションを促すことが期待されると考える。
	例)「外部リンク貼り付け」機能は、情報共有や他者との協力を促進するため「協働的な学び」に繋がる。

注. 文部科学省(2021b)を参考に筆者作成。下線は筆者。なお、「読み上げ速度・音量調節」はリスニング音声や動画再生における音声速度の調整も含む(以下全て同様)。

また、森山ら(2021)の分類25項目に含まれないその他の機能についても、「個別最適な学び」や「協働的な学び」に繋がる機能がないかを検討した。これは、上記分類に含まれていない項目であっても、これらの学びに繋がる重要な機能を明らかにするためである。

## (2) 分析結果と考察

対象としたDTLについて機能分類と分析を行った結果、「個別最適な学び」及び「協働的な学び」に資する機能、そしてそれらのうち全体に共通する機能と教科書間で差異が見られた機能が明らかとなった(表3参照)。

表3 教科書間で共通する機能と差異が見られた機能

教科書間で共通する機能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・拡大表示 [個]</li> <li>・字体変更 [個]</li> <li>・文字・背景色変更 [個]</li> <li>・明度・コントラスト変更 [個]</li> <li>・総ルビ [個]</li> <li>・行間調整 [個]</li> <li>・縦横変換 [個]</li> <li>・機械音声読み上げ [個]</li> <li>・読み上げ速度・音量調節 [個]</li> <li>・二次元コード情報読み出し [個]</li> <li>・消去 [個]</li> <li>・保存 [個]</li> <li>・紙面移動 [個]</li> <li>・文字入力 [個・協]</li> <li>・線描画 [個・協]</li> <li>・図形描画 [個・協]</li> <li>・スタンプ [個・協]</li> <li>・マスキング [個・協]</li> <li>・外部リンク貼付 [個・協]</li> </ul>
教科書間で差異が見られた機能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リフロー表示 [個]</li> <li>・分かち書き [個]</li> <li>・写真貼り付け [個]</li> <li>・ポインター [協]</li> <li>・印刷 [個・協]</li> <li>・タイマー [個・協]</li> </ul>

注. 「個」は「個別最適な学び」に繋がる機能、「協」は「協働的な学び」に繋がる機能であることを示す。

全ての教科書に共通して搭載されていた機能として、拡大機能、字体変更、読み上げ速度・音量調節機能などが挙げられる。これらの機能は、学習者が自身の理解度や学習スタイルに応じて柔軟に学びを進めることを可能にするものであり、特に聞くことや読むことの学習場面において、「個別最適な学び」の実現への支援として有効に機能する。また、文字入力機能やマスキング機能も全社共通で搭載されていたが、これらの機能は学習者が教材に対して能動的に関わるための手段を提供するものである。また、これらの機能は「個別最適な学び」にとどまらず、学習者同士の情報共有や協働作業を促す観点から、「協働的な学び」を支える要素にもなっていると考えられる。

一方で、教科書間で差異が見られた機能も存在した。特に顕著であったのが、タイマー機能とポインター機能である。タイマー機能は6社中5社

の教科書に搭載されており、時間を意識した活動やペア・グループでの役割分担において有効と考えられる点から、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の双方に貢献し得る機能であると考えられる。しかし、この機能は全ての教材に搭載されていたわけではなく、さらにタイマーが少しわかりづらい箇所に搭載されているなど、タイマー機能の設計は教科書によってやや異なっていた。ポインター機能は、ページ上で説明したい箇所を共有・指示するために活用できることから、特に「協働的な学び」の支援において有効であると考えられるが、6社中2社にしか搭載されていなかった。

さらに、分類対象とした25項目以外にも、教科書ごとに差異のある機能も確認された。例えば、付箋・しおり機能は4社に、録音機能は2社のみを搭載されていた。付箋機能は個別の気づきやメモを残す際に有効であり、自身の学習プロセスを可視化する手段として有用であるとともに、他者との共有を通じた学びの深化にもつながり得る。録音機能も自分の発音を確認したり、児童同士でフィードバックを行ったりするなどして、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の双方を支援する機能として活用することが期待される。

加えて、外国語の授業で頻繁に活用するチャンツについても、教科書ごとの特徴が見られた。スクリプト機能は5社に搭載されていたが、そのスクリプトの有無を選択できたのはそのうち3社のみであった。さらに、スクリプトが音声に合わせてハイライトや色付けがなされたのは4社であった。同様に、カラオケ機能や自動的に再生が繰り返されるようにする機能、音声再生の後に学習者が発話するための余白を設ける機能などの有無も教科書によって異なっていた。これらの機能は、学習者の理解度や好みによってチャンツの再生方法を調整できる点で、「個別最適な学び」の一助となると言えるだろう。

本分析から、小学校外国語科DTLにおける「個別最適な学び」と「協働的な学び」を支援するための具体的な機能が明らかされた。しかしながら、「個別最適な学び」や「協働的な学び」に資する機能がDTLに搭載されていても、それが必ずしも学習に寄与するわけではない。たとえ

ば、多数の機能の中に埋もれてしまったり、指導者や学習者自身もその機能を認知・理解していなかったりするケースもあるだろう。そのため、以下の調査2では、これらの機能がどのように授業で活用されているのか、指導者や学習者はDTLやその機能をどのように理解しているのかなどについて明らかにする。

#### 4. 調査2(RQ2)

##### (1) 分析方法

###### ① 分析対象の授業

本調査で分析対象とする授業は、国立大学の附属小学校に在籍する5年生31名と6年生29名の外国語科の授業である。当該学年では、外国語科の授業は週2回実施されており、指導歴の長い専科教員が全て単独で指導にあたっている。使用教科書は東京書籍 NEW HORIZON Elementary English Courseで、基本的なカリキュラムはこれに準拠しながらも、授業者の工夫により多様な補足活動が取り入れられている。

本調査では、上記の学校・児童を対象に、5年生はUnit 3 Can you play dodgeball?, 6年生はUnit 2 My Daily Scheduleの単元を観察の対象とした。DTLの使用実態についてより正確な理解を得るため、1回の授業のみではなく1つの単元を通じた複数の授業を観察対象にした。

##### (2) 分析方法と観点

上記の授業を対象に、調査1のDTLの機能分類に基づきつつ、授業の参与観察、DTL操作記録、授業後の指導者へのインタビュー調査を組み合わせ、DTLの授業内での活用の実態や課題を分析した。

###### ① 授業の参与観察・DTL操作記録分析

DTLの使用実態や課題を把握するため、対象の授業を参与観察するとともに動画で記録した。観察の焦点は、指導者によるDTLの導入方法や使用目的の明確化、児童への操作支援やトラブル対応、児童の使用状況(個別・協働の形態、利用している機能、頻度や時間)、非使用場面、誤操作などの技術的要因である。

また、授業映像と照らし合わせながら行う補助的な分析として、端末の画面録画を通じて複数の

児童(5年生4名, 6年生3名)のDT-L操作記録を収集した。これらをもとに, DT-Lのどの機能が利用されているのかや, 児童がどのようにDT-Lを操作しているか, あるいは誤操作が起きているのかなどについて検討した。

## ② 指導者へのインタビュー

DT-Lを活用した指導の実態をより深く理解するために, 授業後に指導者への半構造化インタビューを実施した。質問は, ①DT-Lの導入と活用方針, ②教育的効果と児童の変化, ③活用場面に応じた使い分け, ④「個別最適な学び」と「協働的な学び」への寄与, ⑤活用上の課題やリスク, ⑥改善に向けたアイデアの大きく6点に整理した。

### (3) 分析結果と考察

#### ① 授業の参与観察とDT-Lの操作記録分析

##### (a) 指導者の関わり

DT-Lは授業の中で“Listen and Think”や“Watch and Think”といった活動のタイミングで導入されていた。導入時には, 指導者がDT-Lを使用する目的を明確に伝え, 「自分の聞きやすい速さに調整しながら, 真似しながら言ってみてね」などと何を目標にしてDT-Lを使用するのかについての説明を行っていた。基本的な使い方等に関しては全体に向けて説明することもあるが, 回数を重ねていくにつれて, DT-Lを操作していく中で児童が自ら使い方を学んだり, 機能を発見していく過程が促されていた。どのボタンを押すかわからないといった児童に対しては, 直接指示を与えて理解を促す場面が見られた。

##### (b) DT-Lの使用形態

DT-Lの使用は基本的に個別利用が中心であり, 児童はそれぞれ自分の端末で音声を聞いたり映像を視聴したりして, 聞き取った内容を紙媒体の教科書やDT-Lにまとめて記入していた。個別利用の際には, 音声の再生や一時停止を自分の判断で行い, 活動の進め方を調整していた。

一方, 機器トラブルなどで音声が聞こえない場合には, 複数人が1台の端末を共有する協働的な使用も行われた。その際には, 音声速度の設定について相談したり, 聞き取れなかった部分を互いに確認し合ったりする様子が見られた。

#### (c) 使用されていた機能

DT-Lの使用は特定の活動に集中しており, 特に音声や動画視聴, 発話練習の場面で活用されていた。使用される主な機能は, 紙面移動, 読み上げ速度・音量調節, 文字入力, 二次元コード情報読み出しなどである。はじめの頃は物珍しさもあり, 文字・背景色変更や明度・コントラスト変更の機能を使ってみる様子も見られたが, 徐々に使用しなくなっていた。

なお, 本研究では5年生および6年生の授業におけるDT-Lの使用状況を観察したが, 両学年間で使用されていた機能に顕著な違いは確認されなかった。6年生の中には様々な機能を積極的に試してそれらを活用する児童も見られたものの, これは学年による差異というよりも, 個々の学習者の特性やICT機器に対する習熟度の違いに起因する可能性が高いと考える。

#### (d) DT-Lを使用しない場面

DT-Lは常時使用されているわけではなく, 活動の種類によっては使用されていない場面もあった。例えば, Let's Listenの音声についてはDT-L内では聞くことができないため, 指導者が指導者用デジタル教科書(Digital Textbook for Teachers; DT-T)を使用して一斉に音声を聞かせていた。また, Sounds and Lettersは毎回の授業で扱われていたが, ここでもDT-LではなくDT-Tを使用して一斉に音声を聞いたり, 映像を見たりしていた。教科書に何かを書き込む際も, DT-Lではなく紙媒体の教科書に書き込んでいた。

#### (e) 技術的要因・トラブル

授業中には, 機器の不具合や音声が聞こえないといった技術的トラブルが一部の児童で発生していた。また, 特定の児童では, どこのボタンを押すと動画に飛べるのかわからない, 動画や音声を聞いて理解した内容を指定された欄に書き込む際, 文字が枠からはみ出したり入力位置がずれてしまうといった, 操作方法に対する戸惑いや誤操作も見られた。このような場合, 指導者が迅速に介入したり児童同士が教え合ったりすることで学習の中断を最小限に抑えていた。

## ② 指導者へのインタビュー

### (a) DT-L導入の現状と活用方針

DTL の導入においては、「まずは使ってみる」という姿勢が重視されていた。必ずしも明確な方針が定まっていたり、環境が整ったりしていなくても、積極的に活用しようとする意識が以下の発言に表れている。

せっかくパソコンがあって、せっかく児童用があるならば使わない手はないだろうと思って、なるべく使ってみよう、まずは使ってみようと思って。

しかしながら、授業を重ねる過程でその活用は「とにかく使う」段階から「選んで使う」段階へと移行していったとも語っている。学習段階に応じた使い分けが行われ、特にインプット場面では習熟度に合わせた調整、アウトプット場面では表現の確認や発表準備の支援に活用されていた。

子どもたちが、子どもたちに応じて(音声の速度を[※筆者注])早くしたりとか、遅くしたりとか、そういう場面でよく使えるんじゃないかなっていうのと、最後の方でアウトプットするときには何かの参考になるように、選んで使えたらいいなと思っています。

これらから分かるように、DTL は授業において徐々に位置づけが明確化し、児童の主体的な選択を支えるツールとして定着しつつあった。

### (b) 教育的効果と児童の変化

指導者が DTL の使用によって最も感じている教育的効果として挙げたのは、リスニング力の向上であった。また、児童は自分で字幕の有無を切り替えたり、音声を消して発話してみたりと、学習方法を自身で工夫していることも言及していた。

子どもがそれぞれ字幕出してみたり、字幕なしでやってみたりで、音声を無しにしてといったみたいなのをやってみたりとか。何か色々やってる子がいて。やっぱり聞く事には効果があるんだろうな、デジタル教科書って、と思って。

これらは、児童が自己調整的に学びを進める姿勢を育んでいることを示している。しかし、こうした主体的な学習は必ずしも全てが自発的なものではなく、指導者の支援や指導があって初めて成立していることには留意されたい。

### (c) 活動場面に応じた使い分け

DTL の活用度は、活動の種類によって異なることも言及されていた。

発表だったら最後は、自分の考えをまとめて話すっていう場面があるから、ある程度、やっぱりデジタル教科書を聞き直したりとかして、再構成して発表に向かうとか、デジタルツールを使いながら思考を整理して発表するとかかなと思うんですけど。

やり取りの場合って、音声で(例文などを[※筆者注])確認はしたりするものやっばりやり取りをしながら上手になるっていうのがあると思うので。いっぱい使うことはないかもしれない。むしろお隣さんとは相手を変えながら、どんどん話して行って、言葉を増やしていくっていう方が多いかもしれない。

上記の通り、「話すこと」のやり取りにおいては対人で活動を重視するため、DTL の役割は限定的であるということであった。これらの語りからは、DTL が全ての学習場面で同じように機能するのではなく、活動の特性によってその意義が変化することが示唆される。つまり、教材の効果は使用頻度の多寡ではなく、学習目的との適合性によって決まるということである。このように、DTL は「万能の道具」ではなく、活動に応じて柔軟に位置づけるべき補助的資源として捉える必要があるだろう。この視点は、授業デザインにおいても、学習活動の目的を明確にし、その目的に即して教材を選択する大切さを改めて確認させてくれるものである。

### (d) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」への寄与

「個別最適な学び」との関連について、指導者は次のように述べていた。

個別に最適なものは、聞くこと、発表準備かな。聞くことだったら速度調節、発表準備の時はいろんなレファレンス(お手本となる例文[※筆者注])を聞き分けるみたいな。

このことから、速度調整やお手本となる例文音声の選択など、児童が自分に合った形で学習を進めるための機能が「個別最適な学び」に有効であると認識されていることが分かる。一方、「協働的な学び」については次のように語られていた。

友だちと一緒に同じものを聞く。(中略)だから一緒に聴いて、こうだよ、ああだよって言ったりする。なんかその姿っていうのは結局、協働的なもの、まあ全体で聞いているのとなんら変わらないっていうのは、確かにそうだけど。まあ小グループで聞かっ

う意味では、そこであれこれ言っている姿はいいかもなどか思ったりしています。

この発言から、同じ音声を共有することを通じて児童同士の相談や対話が自然に生まれ、「協働的な学び」が促進されていることがわかる。さらに指導者は次のように指摘している。

子どもたちがね、色々選びながら行ったり来たりするのが「個別最適な学び」と「協働的な学び」なんじゃないかなと私は思います。

この見解は、指導者の指示によって個別と協働が区別されるのではなく、児童自身が必要に応じて往還することに学びの本質があることを示唆している。

#### (e) 活用上の課題と制約

DTLの活用に際して大きな課題となったのは、児童のICTスキルの不足であった。以下では、基本的な操作がわからず、個別指導で負担があったことが指導者によって語られている。

子どもたちが全然パソコンに慣れてないので、どこのボタンが何なのか、どうすれば繋がるのかがわかっていないときは、個別の指導が結構大変に思いました。

これはDTLそのものの問題というより、児童のICTスキルやDTL使用への準備状況の問題が大きいと考えられる。さらに、この他にも機器の老朽化やネットワーク環境の不安定さも制約の1つとして挙げられていた。

一方で、授業時間が限られる中でDTLの使用について十分な説明や指導を行うことは難しいが、そのことが逆に児童の自律的な学びを促す契機にもなっているとも語られていた。

1から100まで教えなくても、結構子どもたち同士でここが使えるとか、こんなの見つけたとか、私が全部教えなくてもいいのかなというふうに思っています。

#### (f) 改善に向けたアイデア

DTLの改善については、使い勝手と学習効果の向上を目指した具体的な要望が挙げられた。まず、児童同士が互いの記録を参照できるような共有機能が求められていた。現状はこのような機能を外部ツールで代替しているため、DTL内にこの機能が標準搭載されれば共有や参照を迅速かつ効果的に活用できるという指摘であった。併せて、児童が音声を録音して自動でフィードバックを得

られる仕組みがあれば、児童自ら発音や表現を確認でき、学習効果の向上が期待できるとも述べられていた。ピクチャーディクショナリーについても、音声再生が単語中心であるという現状を改め、例文単位で音声を再生できるようにすることで、「読むこと」や表現の参考にもしやすくなるとの意見が示された。さらに、書き込み機能は児童側の操作に時間がかかるために使いづらさがあることが言及され、より直感的に書いたり消したりできる改良の必要性が示唆された。

加えて、指導者が児童の端末にリンクや音声を直接一斉送信できるようになるなど、DT-TとDT-Lの連動機能の向上についても言及された。こうした機能が実現すれば、授業運営の効率化や一体感のある学習環境の形成につながるだろう。

### 5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究は、小学校外国語科DTLの機能分類、DTLを使用した外国語科の授業観察、指導者へのインタビュー調査を通して、DTLの効果的な活用や設計に示唆を与えることを目的とした。

機能分析の結果からは、拡大・字体変更・音声速度調整といった、学習者の理解度に応じた調整機能は全ての教科書で備えられており、児童の「個別最適な学び」を支援する機能が共通して搭載されていることがわかった。一方で、付箋・しおり機能や録音機能など学習履歴を記録する機能や、「協働的な学び」を直接的に支えるような機能には教科書間でばらつきがあり、特に児童同士が学習成果や意見を相互に共有・参照できるような機能は必ずしも十分に整備されていなかった。

1単元を通じた授業観察では、児童がDTLの音声繰り返し再生や字幕表示の切り替えなどを積極的に活用し、自身の理解度に応じて個別に理解を深めていた様子を確認することができた。一方、やり取りの活動では児童同士の直接的な対話が学びの中心であり、DTLの役割は限定的であった。また、観察を通して、児童がDTLと紙の教科書を併用している様子も確認され、紙媒体の利便性や視認性を補完的に活用する実態が見られた。これは、DTLが必ずしも紙の代替物ではなく、両者を組み合わせることによって学習効果が最大化

されることを示唆している。

指導者へのインタビュー調査では、指導者がDTLを授業目的に応じて選択的に活用していることが明らかになった。特に聞くことや発表の準備では効果を感じている一方、やり取りの活動では対人交流を優先し、DTLの使用を控える傾向が見られた。また、DTLの改善点として、録音機能の拡大や例文音声の搭載、DT-Tとの連動などについても挙げられた。同時に、児童のICTスキルの差や接続環境の不安定さといった環境的制約が活用上の課題となっていることも浮き彫りになった。

以上を総合すると、DTLは「個別最適な学び」を支える有効な教材である一方、「協働的な学び」の支援や環境整備には課題が残されていると言えるだろう。また、紙の教科書を完全に置き換えるのではなく、両者を併用することで、デジタルの柔軟性と紙媒体の安定性を相互補完的に活かすことが重要である。本研究は、DTLを「万能の教材」とみなすのではなく、授業目的や学習場面に応じて位置づけを変える、柔軟な教育資源として捉える必要性を示すものである。

最後に、本研究の限界点を3点述べる。第一に、授業観察とインタビュー調査は限られた学校と授業、指導者に基いており、地域差や指導者・環境による違いは考慮されていない。特に、ICT環境の整備状況や児童の慣れは学校によって大きく異なるため、その点において本研究の結果の解釈には注意が必要だろう。第二に、DTLの学習成果については、観察や指導者の語りからの推測にとどまり、定量的な測定を行っていない。そのため、DTLの使用が具体的にどの程度リスニング力や表現力の向上に寄与しているかについては、今後の実証的研究が必要である。第三に、本研究はDTLの有効性を明らかにする一方で、紙媒体の教科書との比較を直接的に行ったわけではない。実際の授業ではDTLと紙を併用する姿が観察されており、両者の役割分担や相互補完的な効果をより精緻に検証することが課題である。

## 6. 謝辞

本研究の執筆にあたり、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の皆様ならびに選考委員の先生方に、心より御礼申し上げます。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大なご指導とご助言を賜り、深く感謝申し上げます。さらに、授業観察やインタビューにご協力くださった小学校の先生には、本研究を進める上で欠かせない貴重なお力添えをいただきました。この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

## 7. 付記

本論文の内容は、2026年1月に筑波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

- 加藤拓由(2023).「学習者用デジタル教科書活用と指導観・評価観のパラダイムシフト—児童生徒が中心となる学びへの転換—」小学校英語評価研究会(編)『デジタル時代における小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～教育のDXを志向した指導・学習・評価に向けて～』(pp. 101-111). <https://izumi-lab.jp/easel.html>
- 倉田伸(2023).「小学校外国語科のデジタル教科書の特徴と導入時期での活用—学習者用デジタル教科書『Here we go』を事例として—」小学校英語評価研究会(編)『デジタル時代における小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～教育のDXを志向した指導・学習・評価に向けて～』(pp. 27-36). <https://izumi-lab.jp/easel.html>
- 小学校英語評価研究会(編)(2023).『デジタル時代における小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～教育のDXを志向した指導・学習・評価に向けて～』<https://izumi-lab.jp/easel.html>
- 小学校英語評価研究会(編)(2025).『デジタル時代における小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～eポートフォリオ及びデジタル Can-Do 開発に向けて～』<https://izumi-lab.jp/easel.html>
- 森山潤・和田直久・殿岡貴子・徳島祐彌・阪上弘

- 彬・永田智子(2021).「学習者用デジタル教科書の機能に対する教員の期待感の構造-活用研修のデザインに向けて」『教育メディア研究』第28号, 第1巻, 33-44.
- 文部科学省(2019).『GIGA スクール構想の実現パッケージ～令和の時代のスタンダードな学校へ～』[https://www.mext.go.jp/content/20200219-mxt\\_jogai02-000003278\\_401.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200219-mxt_jogai02-000003278_401.pdf)
- 文部科学省(2021a).『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』[https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt\\_kyoiku01-000013731\\_09.pdf](https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf)
- 文部科学省(2021b).『学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン』[https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt\\_kyokasyo01-000013738\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-000013738_01.pdf)
- 文部科学省(2022).『学習者用デジタル教科書実践事例集』[https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt\\_kyokasyo01-100014398\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-100014398_01.pdf)
- 文部科学省(2023).『主体的・対話的で深い学びの充実に資するデジタル教科書をはじめとするICT機器等を活用した効果的な指導に関する実証研究事業』[https://www.mext.go.jp/content/20240621-mxt\\_kyokasyo01-000035395\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240621-mxt_kyokasyo01-000035395_2.pdf)
- 文部科学省(2024).『大規模アンケート調査等の実施による学習者用デジタル教科書の効果・影響等の把握・分析等に関する実証研究事業成果報告書』[https://www.mext.go.jp/content/20240617-mxt\\_kyokasyo01-000035395\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240617-mxt_kyokasyo01-000035395_2.pdf)
- 文部科学省(2025).『デジタル教科書推進ワーキンググループ審議まとめ～学びの可能性を広げる教科書を～』[https://www.mext.go.jp/content/20250924-mxt\\_kyokasyo01-000045017\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250924-mxt_kyokasyo01-000045017_1.pdf)

## 中高英語教科書におけるリーディング活動の分析

### ーグラフィックオーガナイザーを中心にー

若松 千智

千葉大学大学院・教育学研究科

## A Study on Reading Activities in English Textbooks Used in Japanese Junior High Schools and High Schools: Focusing on Graphic Organizers

WAKAMATSU Chisato

Graduate School of Education, Chiba University

本研究は、中学校および高等学校の検定英語教科書におけるリーディング活動の一つであるグラフィック・オーガナイザー (Graphic Organizer: 以下 GO) の実態を明らかにし、GOの種類・難易度・ジャンルとの関連を分析することを目的とした。GOとは、文章の構造や情報を視覚的に整理するための図や表のことを指し、文章理解の支援に有効とされている。Suzuki(2007)、吉留(2013)など多くの論文では、GOは学習者の理解を促進し、談話構造の把握を助けることが示されているが、これまでの研究において中学校教科書を対象とした分析やジャンルとの関連を扱った研究は限られている。本研究では、中学校6社、高等学校2社(三省堂・東京書籍)の合計36冊の教科書を分析対象とした。GOの分類はGrabe & Yamashita(2022)の9つの分類(定義、対照・比較、原因・結果、過程、問題・解決、描写・分類、議論、賛成・反対、時系列)に基づき分類を行い、文章のジャンルは今井・峯島(2023)の分類(物語文、説明文、意見文の三群と下位の8分類)を参照した。客観性を確保するため、英語教育を専攻している大学院生と独立してコーディングを行い、一致率を算出した。その結果、中学校・高等学校ともに最も多く用いられていたGOは(6)Description/classification(描写・分類)であり、高等学校のGOを分類した先行研究である入川・平野(2012)の結果と一致した。ジャンル別の分類では、(4)結果的・事實的・分類的説明の割合が最も高く、分類構造の明確さがGOの仕様と関連していることが示唆された。GOの難易度については、英語で記述する必要のあるGOが高等学校で多く見られた一方、教科書自体の難易度との明確な関連は確認できなかった。吉留(2013)の報告に基づくと、GOの効果は学習者の熟達度や認知的負荷に左右される可能性があり、今後は検討が必要である。また、(7)Argument(議論)や(8)For-against(賛成・反対)に該当するGOはほとんど見られず。書き手の意図や推論を促すようなGOを用いての読解の支援は十分に行われていないことが明らかになった。以上の結果から、教科書におけるGOは主に情報の整理を支援する目的で使用されており、推論や批判的な読解を行うための設計については十分ではないことが示唆された。今後は、学習者の熟達度や認知的負荷を考慮するとともに、ジャンルに適したGOを授業実践に取り入れることで、より深い読解支援

が可能になると考えられる。

キーワード：外国語検定教科書，リーディング，グラフィック・オーガナイザー

## 1. はじめに

### (1) リーディング活動

平成 29・30 年改訂の学習指導要領から小学校での外国語科が必修となり，日本国内での外国語学習への意識も高まっている。日本のように英語を外国語として学ぶ EFL (English as a foreign language) の環境下で英語を学ぶ際には，4 技能 5 領域 (リーディング・リスニング・ライティング・スピーキング (プレゼンテーション・インタラクション)) のうちリーディング，リスニングを通じたたくさんのインプットが求められている。同学習指導要領解説外国語編によると，「読むこと」の目標として以下の通り示されている。小学校段階においては，(ア)活字体で書かれた文字を識別し，その読み方を発音することができるようにする。

(イ) 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味がわかるようにする。中学校段階においては，(ア) 日常的な話題について，簡単な語句や文で書かれたものから必要な情報を読み取ることができるようにする。(イ) 日常的な話題について，簡単な語句や文で書かれた短い文章の概要を捉えることができるようにする。(ウ) 社会的な話題について，簡単な語句や文で書かれた短い文章の要点を捉えることができるようにする。高等学校段階においては，(ア) 日常的な話題について，使用される語句や文，情報量などにおいて，多くの支援を活用すれば，必要な情報を読み取り，書き手の意図を把握することができるようにする。(イ) 社会的な話題について，使用される語句や文，情報量などにおいて，多くの支援を活用すれば，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。このように，小学校段階においてはまとまった文章を読むことは目標として定められていないものの，中学校・高等学校段階での「読むこと」の目標として，①必要な情報を読み取ること，②(目的に応じて)文章の概要・要点を捉えること，③書き手の意図を把握すること，の大きく3つにまとめる

ことができる。

Grabe & Yamashita (2022) では，リーディングとは，読み手が目的に合わせて文章の理解をする活動であると述べている。読み手は，目的に合わせてテキストの情報を予測し，重要な情報を選択・整理・要約し，理解の誤りを修正しながらテキストを読む。談話構成の知識，これまでに読んだことがある似た文章，これまでのリーディングで得た知識，テキストや著者，文章のジャンルに対する自分の考えなどの自分自身の持つ情報を使ってテキストを理解する。つまり，文章が伝えようとしていることについて，読みの目的に合わせて自分の考えや知識に基づいた推論をしながら読んでいる。

### (2) リーディングにおける視覚情報とグラフィックオーガナイザー (GO)

Grabe & Yamashita (2022) で述べられていた，リーディングにおける情報の予測・選択・整理・要約・モニタリングなどの認知過程を可視化，支援する手段の一つとして，文章構造を明示的に表したグラフィックオーガナイザー (以下:GO) を使用することが同書籍において推奨されている。Suzuki (2007)，大村 (2001) など多くの文献において，文章構造を視覚的に示した図や表であるGOは読み手の注意を引き，読解力を高め，内容理解を促進する働きや文章構成を意識させる働きがあると述べられている。文章から新しい情報を学ぶ助けになるため，現在は多くの教科書にも取り入れられている。Paivio (1990) の二重符号化理論では，言語と非言語を組み合わせた場合，記憶の定着が強化されると述べている。写真やイラスト，文中の概念を表した図，GOなどは，文字とは異なる媒体の情報として読み手に与えられることで，リーディング中の記憶保持にも役立つ。また，卯城 (2011) では，教科書に書かれている英文の種類によって活用しやすいGOが異なると主張している。例えば，物語文の場合，物語の流れを把握するために場面ごとにまとめる「チェーン・オブ・

イベント」というGOが有効である。説明文や意見文の場合、書かれている内容を分類・整理するために「ベン図」が有効である。「ベン図」とは、円や楕円を使用して、共通部分は円同士の重なり部分で示され、違いは重ならない部分で示される図のことである。英文の種類、つまりジャンルによって適するGOは異なると主張されていることから、本研究ではジャンルとGOの関連についても分析対象とした。

GOと要約のタスクについて比較をしているSuzuki(2006)では、GOでは概念や段落構成に目を向けることができる反面、要約は語彙などに目を向けることができることから、GOは上位レベルの処理であり、要約は下位レベルの処理としている。吉留(2013)では、実践研究としてGOの効果を検証している。期間は2ヶ月で、合計8回の授業で2つの群(GOを使用して談話構造に注目させる授業を行った実験群と訳読式の授業を行った統制群)に分けて実践を行った。その結果、GOを使用した授業を行った実験群において、談話構造に関する設問に関しては下位群が高い値を示しており、上位群は天井効果があったと報告している。語彙や文法を学ぶだけでなく、批判的に文章を読むことを目指すには、長い文章を整理して能動的に考える必要がある。先述した先行研究からも、GOには読んだ英文の内容の概念間の関係をわかりやすく整理するという役割があり、文章構成を意識させる働きがあるため、授業でのリーディングにおける使用は内容理解に効果的であると言える。市澤・吉野(2018)では、GOが読解方略に与える影響を調べており、「英文が難しい時にはゆっくりと注意深く読む」、「テキスト内のさまざまな情報を心の中で整理したりする」といった読解方略を元々使用している受験者は、他の読解方略を取っていた受験者よりもGOを使用していたことが明らかになっている。また、全て英語で構

成されているGOでは下位レベルの受験者にとっては英文を読むだけで精一杯になってしまう点が指摘されていた。教科書におけるGOについて分析を行っている入川・平野(2012)では、高等学校英語教科書におけるGOの種類を対象としている。しかし、GOに書き込む必要があるかなど難易度についての分析はされておらず、中学校英語教科書におけるGOの分析は行われていない。また、GOとジャンルの関連を扱った研究も限られている。読解方略やリーディング能力によってGOの使用や適する難易度が異なることから、現在検定教科書で使用されているGOの詳細について調査を行うこととした。

### (3) 本研究

本研究では、中学校および高等学校の検定英語教科書を対象に、GOの種類等の詳細を調査、整理し、文章のジャンルとの関連を整理・比較する。それをもとに、現行教科書に使用されているGOの実態を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### (1) マテリアル

中学校は検定教科書である6社の1, 2, 3年生の計18冊を対象とした。高等学校は、令和7年度東京都での採択率が1位の東京書籍と、2位の三省堂の教科書を対象とした。高等学校の教科書で実際に使用したものは、東京書籍のAll Aboard! I, II, III, Power On I, II, III, Enrich Learning I, II, IIIに加えて、採択率が2位である三省堂のVista I, II, III, My Way I, II, III, Crown I, II, IIIの合計18冊である。高等学校の教科書で対象とする2社はいずれも難易度が高い教科書、中くらいの教科書、易しい教科書の3種類を出版している。採択率が高いだけでなく、難易度別に結果を見るためにもこれら2社の教科書を使用した。一覧は以下の表1、表2に示す。

表1 対象とした中学校教科書一覧

教科書	出版社
Blue Sky English Course 1	
Blue Sky English Course 2	啓林館
Blue Sky English Course 3	

Here We Go! English Course 1	
Here We Go! English Course 2	光村図書
Here We Go! English Course 3	
New Crown English Series 1	
New Crown English Series 2	三省堂
New Crown English Series 3	
New Horizon English Course 1	
New Horizon English Course 2	東京書籍
New Horizon English Course 3	
One World English Course 1	
One World English Course 2	教育出版
One World English Course 3	
Sunshine English Course 1	
Sunshine English Course 2	開隆堂
Sunshine English Course 3	

(注) 教科書名はアルファベット順

表2 対象とした高等学校教科書一覧

教科書	出版社
Crown English Communication I	
Crown English Communication II	
Crown English Communication III	
My Way English Communication I	三省堂
My Way English Communication II	
My Way English Communication III	
Vista English Communication I	
Vista English Communication II	
Vista English Communication III	
All Aboard! English Communication I	
All Aboard! English Communication II	
All Aboard! English Communication III	
Enrich Learning English Communication I	東京書籍
Enrich Learning English Communication II	
Enrich Learning English Communication III	
Power On English Communication I	
Power On English Communication II	
Power On English Communication III	

(注) 教科書名はアルファベット順, 出版社の順番は50音順

## (2) GO の分類

教科書のGOを分類している入川・平野(2012)ではGrabe(2009)の9つの分類を参照している。内容は同様だが、本研究ではGrabe(2009)の第2版であるGrabe・Yashima(2022)を参照した。これらの論文では、GOの分類として以下の9つが紹介されている。(1)Definitions(定義), (2)Comparison-contrast(対照・比較), (3)Cause-effect(in any number as is needed)(原因・結果), (4)Process/sequence(過程/一連の流れ), (5)Problem-solutions(in any number as is needed)(問題・解決), (6)Description/classification(描写・分類), (7)

Argument(議論), (8)For-against(賛成・反対), (9)Timeline(時系列)である。これらの9つの分類に加えて、GOであると考えられるものの、これら9つの分類に当てはまらない場合の「(0)その他」を合わせて10個の分類を定めた。(0)その他に分類したものの例としては、本文中の記述をランキングでまとめるものが挙げられる。(0)その他に分類した理由は、(6)Description/classificationでは、文章の内容を並列して分類しているため、ランキング形式とはまとめ方が質的に異なると考えられるためである。

表3 GO分類

No.	分類(日本語訳)
(1)	Definitions(定義)
(2)	Comparison-contrast(対照・比較)
(3)	Cause-effect(in any number as is needed)(原因・結果)
(4)	Process/sequence(過程/一連の流れ)
(5)	Problem-solutions(in any number as is needed)(問題・解決)
(6)	Description/classification(描写・分類)
(7)	Argument(議論)
(8)	For-against(賛成・反対)
(9)	Timeline(時系列)
(0)	その他

(注)日本語訳は卯城(2009)を参照している。ただし、原著の改訂版(Grabe & Yamashita, 2022)に基づく内容を考慮している。

分類の客観性を保つために、英語教育を専攻している大学院生1名に全体の1割程度の分類協力を依頼した。分類協力の際にGOの概要(読んだ英文をわかりやすく図や表にまとめたものであること)について説明したのち、分類の手順として①Grabe & Yamashita(2022)の分類を見てGOの分類を行うこと、②分類に迷った際にはGrabe & Yamashita(2022)のAppendixに載っている具体例を確認すること、③分類に迷った際には備考欄に当てはまる分類の数字を書いておくこと、④複数の機能を併せ持つ場合は複数記入をしておくこと、⑤迷わず分類ができたもの以外は、分類の根拠を備考欄に書いておくこと、の5点を説明した。ま

た、例外として、1ページに複数のGOがある場合は、できる限り細かく分けた分類と、1ページをまとめてみたときの2通りで分類することを依頼し、最終的に細かく分けて分類を行うかまとめて分類を行うかを決める際の判断材料にした。

二者で独立して分類を行った結果、高等学校の教科書における一致率は78.3%、中学校の教科書における一致率は82.2%だった。一致しない部分は主に2点あった。一点目は、(4)Process/sequence(過程/一連の流れ)と(9)Timeline(時系列)の分類であり、二点目は、形としてはGOだが、内容を見ると要約の要素が強いものに関する分類だった。話し合いでは、前者については、(4)Process/

sequence (過程/一連の流れ) は手順のイメージが近い場合に、(9) Timeline (時系列) は物語の流れをまとめている場合に分類することに決定した。後者については、形ではなく、内容をもとに GO を分類することとし、場合によってはGO としての分類からは削除することに決定した。GO の形をしていなくても GO の役割を担っているようなリーディング活動もあるが、線引きが曖昧になってしまうため今回は分析対象とはしておらず、図や表であると明らかに判断できる場合のみ分析の対象としている。

### (3) ジャンルの分類

GO の分類と同様、客観性を保つために、英語教育を専攻している大学院生1名に全体の1割程度の分類協力を依頼した。本研究においては、ジャンルとテキストタイプについて、今井・峯島・松沢 (2019), 今井・峯島 (2023) を参照して分類を行うこととした。前者の今井・峯島・松沢 (2019) では、リーディングに関する国としての取り組みとしてオーストラリアのジャンル準拠教育に注目して研究を行っている。ジャンル準拠教育では、まとまった文章を読む際の指導において、テキストの目的・機能・種類を指す「ジャンル」とテキストの種類 (新聞, 手紙, プレゼンテーション, 等) を指す「テキストタイプ」の両方を学習者に明示的に示すと言われている。後者の今井・峯島 (2023) では、上位のジャンル群は、物語ジャンル群, 説明ジャンル群, 意見ジャンル群の3つの枠組みを使用している。下位のジャンルは「物語ジャンル」の中に(1)出来事語り, (2)物語, 「説明ジャンル」の中に(3)自叙伝・伝記・史話, (4)結果的・事實的・分類の説明, (5)叙事的説明, (6)手順, 「意見ジャンル」の中に(7)意見, (8)議論の, 全部で8つの分類に加えて, (9)その他の合計9つで分類を行っており, 本研究もこの分類を採用した。また, テキストタイプについても, 今井・峯島・松沢 (2019) を参照し, (a) 書面テキストと (b) 口頭テキストの2種類で分類を行った。テキストタイプについては, 明示されていない場合はリーディングの単位であることから(a) 書面テキストとして処理した。ジャンルは特に明記されていない限りは基本的に一つの単位でひとまとまりとし

て扱った(例 授業でプレゼンテーションをしています。と単元の冒頭で明記されている場合, その後のひとまとまりの Lesson や Unit でも続いているとみなす)。

ジャンルを分類する際には, 学習する単位においては本文に当たるページと追加のリーディングの活動がある場合にはそれらのページを対象とした。また, リーディング活動として一つの単位が独立している場合にも分析対象とした。反対に, 分類の対象から外したページは, 歌詞, 文法を学ぶことがメインのセクション, ライティングのモデル文である。これらはまとまった文章だが, 「読むこと」を主眼としていないことから, 本研究においては分析対象から外した。

表4 ジャンル分類

上位分類	下位分類
物語ジャンル群	(1) 出来事語り
	(2) 物語
説明ジャンル群	(3) 自叙伝・伝記・史話
	(4) 結果的・事實的・分類の説明
	(5) 叙事的説明
	(6) 手順
意見ジャンル群	(7) 意見
	(8) 議論
	(9) その他

(注) 今井・峯島 (2023) を参照

表5 テキストタイプ分類

(a) 書面テキスト	(b) 口頭テキスト
・雑誌	・公共放送の指示
・新聞	・演説
・使用説明書	・講義
・パンフレット	・プレゼンテーション
・広告	・ニュース
・看板	・放送
・掲示	・議論
・手紙	・対話
・メモ	・電話の会議
・レポート など	・面接 など

(注) 今井・峯島・松沢 (2019) を参照

二者で独立して分類を行った結果、高等学校の教科書における一致率は78.3%だった。このうち、結果が異なる部分のみ話し合いをして解決した。中学校の教科書もジャンルの分類を行ったものの、一致率が53.3%と低かった。今井・峯島(2023)が参照しているオーストラリアのジャンル準拠教育はまとまった文章を対象としており、日本の中学校の英語教科書における文章は分類の判断をするには短すぎることで、会話形式が大半を占めていることから、ある一つのジャンルに分類することが難しい。以上のことから、客観的な分類が困難であるという結論に至った。そのため、結果には高等学校の結果のみを載せる。不一致の分類に関する話し合いの際には、自己紹介の扱い方については自分の紹介として(5)叙述的説明に含めることとした。そのほかには、今年やってみようの文章は(7)意見テキストとして分類した。

### 3. 結果と考察

#### (1) GO の分類

分類において、協力者には、中学校の教科書においては45個の分類を依頼し、一致率は82.2%だった。高等学校の教科書においては42個の分類を依頼し、一致率は73.8%だった。一致しなかったものを話し合いで解決した後、一名で改めて分類を行った結果を以下に示す。

表6 中学校の教科書別 GO の数

教科書	第1学年	第2学年	第3学年	合計
BS	1	2	2	5
HWG	1	2	2	5
NC	6	15	16	37
NH	1	2	7	10
OW	1	2	2	5
Sunshine	0	2	3	5
				67

(注) BS=Blue Sky, HWG=Here We Go!, NC=New Crown, NH=New Horizon, OW=One World

表7 高等学校の教科書別 GO の数

教科書	I	II	III	合計
All Aboard!	1	3	0	4
Power On	17	19	15	51
EL	8	7	6	21
Vista	1	0	0	1
My Way	32	35	11	78
Crown	7	8	0	15
				170

(注) EL=Enrich Learning

中学校の教科書におけるGOの数は、New Crownが37個であり、その他の教科書は5~10個という結果だった。New Crownがその他と比較すると突出して多い。高等学校の教科書では、My Wayが78個、Power Onが51個と多く、反対にAll Aboard!が4個、Vistaが1個であり数が少なかった。高等学校の教科書では、All Aboard!とVistaはいずれも難易度が易しい教科書であり、文章の難易度がGOの数に影響を与えている可能性がある。GOの取り扱いが少ない教科書を扱う場合には、授業でGOを使用する活動の追加を検討すると同時に、文章の難易度によってGOの使用が効果的であるか慎重に検討する必要がある。GOの詳細について、本研究では、難易度を「GOに英語で記述する必要があるかどうか」の基準に定め、以下に総数と英語で記述する必要があるGOの数を表にまとめた。

表8 中学校の教科書別 GO の詳細 (3学年分)

教科書	英語記述	総数	割合
	GO		
Blue Sky	3	5	60.0%
Here We Go!	1	5	20.0%
New Crown	19	37	51.4%
New Horizon	7	10	70.0%
One World	1	5	20.0%
Sunshine	3	5	60.0%

表9 高校の教科書別 GO の詳細 (3 学年分)

教科書	英語記述 GO	総数	割合
All Aboard!	3	4	75.0%
Power On	47	51	92.2%
Enrich Learning	16	21	76.2%
Vista	1	1	100%
My Way	77	78	98.7%
Crown	15	15	100%

表10 中学校の教科書別 GO の詳細

教科書	第1学年		第2学年		第3学年	
	英語記述 GO	総数	英語記述 GO	総数	英語記述 GO	総数
Blue Sky	0	1	0	2	0	2
Here We Go!	1	1	0	2	0	2
New Crown	5	6	7	15	7	16
New Horizon	0	1	2	2	5	7
One World	1	1	0	2	0	2
Sunshine	0	0	0	2	3	3

表11 高校の教科書別 GO の詳細

教科書	I		II		III	
	英語記述 GO	総数	英語記述 GO	総数	英語記述 GO	総数
All Aboard!	1	1	2	3	0	0
Power On	15	17	19	19	13	15
Enrich Learning	7	8	4	7	5	6
Vista	1	1	0	0	0	0
My Way	32	32	34	35	11	11
Crown	7	7	8	8	0	0

中学校の教科書における GO では、日本語での記述、日本語または英語の選択式で完成させる GO が多い反面、高等学校の教科書では母数が多いにも関わらず英語を用いて記述して完成させる GO の割合が高い。All Aboard! と Vista については母数が一桁だが、その他の教科書でも 75%~100% を占めている。しかし、高等学校の教科書において、本研究における GO の難易度の基準として定めた英語で GO に記述する必要がある GO の数と照らし合わせた結果、教科書自体の難易度と GO

の難易度に関連は確認することはできなかった。しかし、吉留 (2013) の実践研究では、GO を用いた指導が英語能力下位群の理解を促進することが報告されており、学習者の熟達度に応じて GO の認知的負荷が調整されている可能性が示唆されている。GO に使用する語彙の難易度や文章の長さなどについても調査することにより、より正確な GO の難易度の調査をすることができるため、この結果は限定的に捉える必要がある。

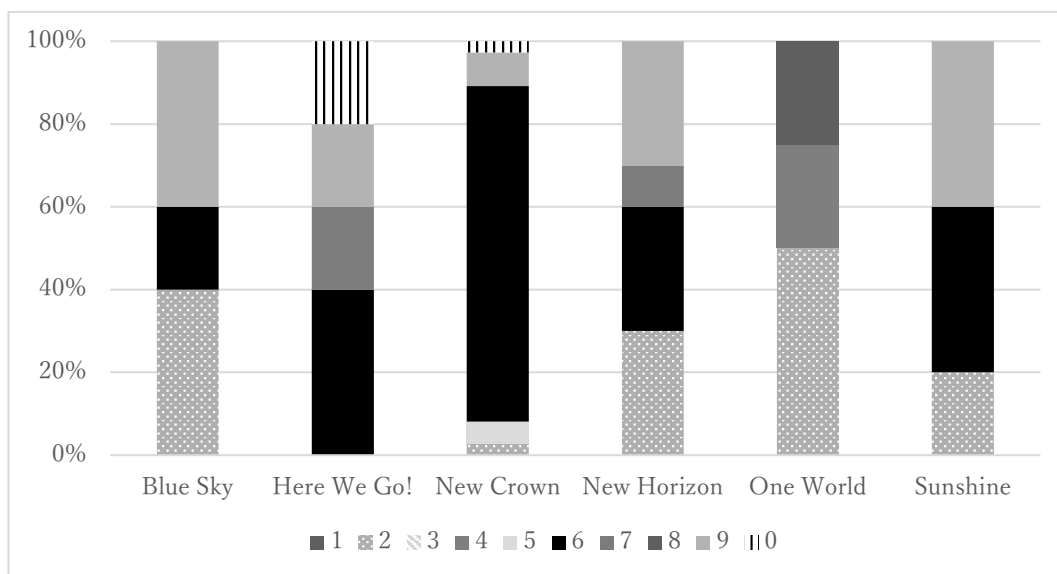


図1 GOの割合（中学校）

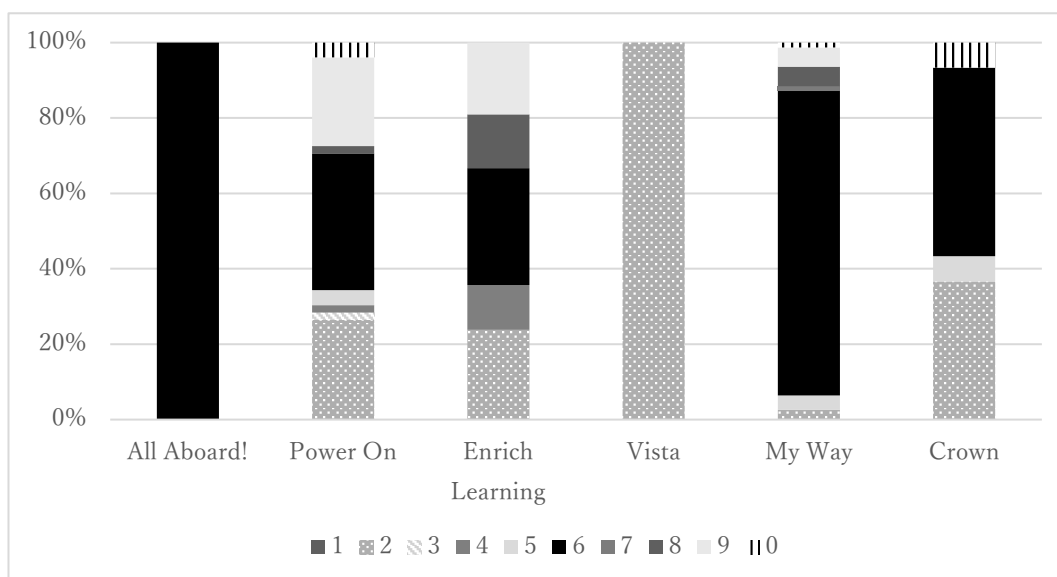


図2 GOの割合（高等学校）

GOの種類としては、全体的に(6)Description/ classification (描写・分類)が多い傾向が見られた。これは、高等学校の英語教科書におけるGOを調査した研究である入川・平野(2012)の結果と一致するものだった。入川・平野(2012)では、21冊の教科書を使用しており、それらに出現したGOの分類を全て合計した結果を提示している。同文献においては、最も頻度が高いものは(6)Description/ classification (描写・分類)であり、次に(2)Comparison-contrast (対象・比較)、僅差で(9)Timeline (時系列)だった。本研究の結果において、

教科書別で高等学校の教科書(総数が一桁だったAll Aboard!, Vistaを除く)に注目すると、My Wayでは約8割を(6)Description/ classification (描写・分類)が占めており、Power On, Enrich Learning, Crownにおいても(6)Description/ classification (描写・分類)が最頻値である。その次に多くの割合を占めている分類は、(2)Comparison-contrast (対象・比較)、(9)Timeline (時系列)であることから、先行研究が調査した以前の学習指導要領時に使用されていたGOの種類と同じ傾向があることが明らかになった。この結果から、現行の教科書でも、

GO は文章内の情報整理や分類を補助する設計となっていると言える。GO の多くが(6)Description/classification (描写・分類) に集中していた結果から、この傾向は、Paivio(1990)の二重符号化理論から見ると、言語情報と視覚情報を組み合わせることで理解を促進する設計が重視されていることを示していると言える。現行の学習指導要領と照らし合わせると、読むこと目標である、文章の概要・要点を捉えることや書き手の意図を把握することを補助するためには、情報整理を支援する(6)Description/classification (描写・分類) 以外の、より上位の読解プロセスである推論を促す種類のGO を導入することでさまざまな文章におけるアプローチの補助となり得るだろう。

## (2) ジャンルの分類

ジャンルの分類でも、GO の分類と同様、英語

教育を専門とする大学院生に協力を依頼し、二者で中学校と高等学校の教科書の分類を行った。しかし、中学校の英語教科書で使用されている文章においては、120個の分類における二者間での一致率が53.3%であったことから、客観的な分類を行うことが難しいと判断した。中学校の英語教科書で使用されている文章を客観的に分類することができなかった要因としては、文章が短く、文章の形式がほとんどの場合に会話形式であることが挙げられる。以上のことから、今回はジャンルの分類結果においては中学校の英語教科書のデータは使用せず、高等学校の英語教科書のみの結果を以下に示す。協力者には143個の分類を依頼し、それぞれ独立して分類を行った結果、一致率は78.3%だった。

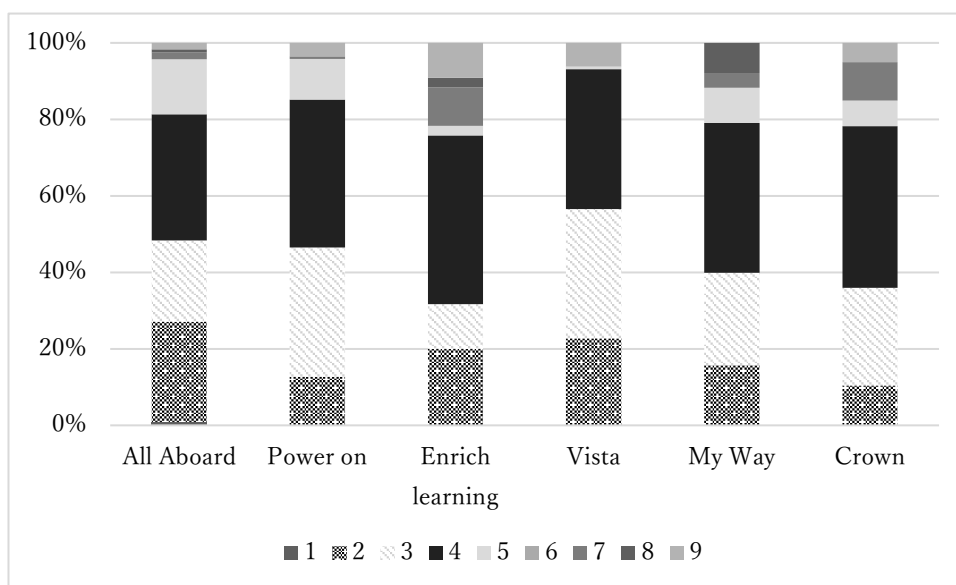


図3 ジャンルの割合 (高等学校)

図3は高等学校の教科書で扱われているジャンルの割合を示した図である。これらの結果から、高等学校における多くの教科書において(4)結果的・事實的・分類的説明の比率が高い。このジャンルでは、分類の構造が明確であり、図式化がしやすい性質がある。この結果は、GO の種類の分類で最も多い(6)Description/classification (描写・分

類)に伴っていると考えられ、扱うジャンルの特徴がGOの種類に反映されている可能性を示唆している。次に割合が多い分類は、Power On, Vista, My Way, Crownにおいては(3)自叙伝・伝記・史話であり、All Aboard!, Enrich Learningにおいては(2)物語だった。

表 12 三省堂 テクストタイプ

	All Aboard!			Power On			Enrich Learning		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
(a) 書面	20	28	29	18	40	53	33	38	46
(b) 口頭	14	15	12	21	10	0	1	2	0
合計	34	43	41	39	50	53	34	40	46

表 13 東京書籍 テクストタイプ

	Vista			My Way			Crown		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
(a) 書面	4	34	32	29	31	34	49	58	79
(b) 口頭	27	24	24	21	25	13	22	20	12
合計	31	58	56	50	56	47	71	78	91

表 12, 表 13 の結果から, テクストタイプは難易度が上がるごとに(a)書面テキストの割合が高くなっていることが読み取れる。難易度が上がるにつれて, 口頭よりも書面での情報処理を重視する構成になっているとすることができる。

### (3) GO とジャンルの関連

先述した通り, 中学校の教科書の本文はジャンルを分類するにあたって十分な客観性を保つことが難しいため, 高等学校の教科書のみジャンルの分類を行った。高等学校の教科書別に GO がどのジャンルで使用されているかを以下に表で示す。

表 14 高等学校教科書における文章のジャンル毎の GO

	(1) 出来事語り		(2) 物語		(3) 自叙伝・ 伝記・史話		(4) 結果的・事実 的・分類的説明		(5) 叙述的説明	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	All Aboard!	0	0	0	0	0	0	3	75	0
Power On	0	0	0	0	16	31.4	29	56.9	6	11.8
Enrich Learning	0	0	1	4.8	7	33.3	9	42.9	1	4.8
Vista	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0
My Way	0	0	0	0	25	32.1	39	50	10	12.8
Crown	0	0	0	0	6	40	5	33.3	2	13.3

	(6) 手順		(7) 意見		(8) 議論		(9) その他		合計	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	All Aboard!	0	0	0	0	1	25	0	0	4
Power On	0	0	0	0	0	0	0	0	51	100
Enrich Learning	0	0	2	9.5	1	4.8	0	0	21	100
Vista	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
My Way	0	0	0	0	4	5.1	0	0	78	100
Crown	0	0	2	13.3	0	0	0	0	15	100

GO とジャンルの関連について見ると、全体的な傾向と同様に、GO が使用されているジャンルは (4) 結果的・事實的・分類的説明が最も多くの割合を占めていた。(7) 意見や(8) 議論に対応する GO である(7) 議論や(8) 賛否がほとんど見られず、GO を推論や書き手の意図を把握するための支援として十分に活用されていないことが示唆される。GO の総数が一桁だった All Aboard!, Vista を除いた GO 全体の傾向として、(6) Description/ classification (描写・分類) が突出して多いものの、次に多くを占めるものとして(2) Comparison-contrast (対照・比較) と(9) Timeline (時系列) が挙げられる(図2参照)。(3) 自叙伝・伝記・史話で使用されている GO は多く、GO の分類における(9) Timeline (時系列) と結びついている傾向があると考えられる。

#### 4. 結論

本研究では、中学校・高等学校の英語教科書におけるリーディング活動の中で用いられるグラフィック・オーガナイザー (GO) の実態を明らかにし、その種類やジャンルとの関連について分析を行った。従来検討されていなかった中学校教科書における GO の実態及び GO とジャンルの関連に焦点を当てた。その結果、中学校・高等学校ともに (6) Description/ classification (描写・分類) の GO がもっとも使用されており、先行研究である入川・平野(2012)の結果と一致した。また、GO が使用されるジャンルとして最も多かったジャンルは、(4) 結果的・事實的・分類的説明であり、文章のジャンルの特性が GO の種類に反映されている可能性が示唆された。しかし、(7) Argument (議論) や(8) For-against (賛成・反対) 等の文章の推論を補助する GO や書き手の意図の把握を支援する GO はほとんど見られていない。このように、現行の教科書では、読むことの上位の能力である推論や意図の把握を支援する GO が十分に整備されていないことから、現行の学習指導要領の読むこと目標である「文章の概要・要点を捉えること」、「書き手の意図を把握

すること」に GO の導入の観点からは十分に対応しているとは言えない。特に、推論や意見を整理するような GO においては、教科書に依存するだけでなく教員が GO を追加することにより、書き手の意図を理解する支援の一部として効果的な使用につながる。また、教員は、GO の種類、目的、効果を理解した上で、学習者の習熟度や認知的負荷を考慮した支援を行うことで、文章を能動的に読むことができる自律した学習者の育成に繋げることができるだろう。最後に、本研究にはいくつかの限界点が挙げられる。分類の客観性確保の課題として、英語教育を専攻する大学院生に協力を依頼し、互いに独立したコーディングの後、合議により分類基準を定めるなど、手続き的妥当性の確保に努めたが、完全一致を前提とする精度を主張することは難しい。また、評価者間信頼性は限定的である可能性がある。このため、教科書間の比率の大小は傾向の示唆として解釈する必要があり、細かな分類の差については判断を慎重に行う必要がある。これらを踏まえ、今後は、学習者が GO を作成する際の認知的負荷や学習者の熟達度を考慮した実証的な実験とともに、GO の難易度の調整についても視野に研究を行っていきたい。

#### 謝辞

本研究を実施・執筆する貴重な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、本研究の計画から執筆に至るまで、貴重なご助言をくださった千葉大学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2026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す。なお、本研究に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

#### 参考文献

Grabe, W. & Yamashita, J. (2022). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge university press.

- 市澤慧太郎, & 吉野巖.(2018). グラフィック・オーガナイザーが日本人英語学習者の読解方略に与える効果. *北海道教育大学紀要. 教育科学編*, 69(1), 65-80.
- 今井理恵, 峯島道夫, & 松沢伸二.(2019). 高校英語におけるジャンルの意識 学習指導要領及び解説, 検定教科書の調査から. *関東甲信越英語教育学会誌*, 33, 55-68.
- 今井理恵, & 峯島道夫.(2023). 新高校英語教科書の読みのための発問課題の改良—ジャンル準拠リーディング指導による指導改善のために—. *中部地区英語教育学会紀要*, 52, 251-258.
- 入川俊則, & 平野絹.(2012). 高校英語リーディング教科書の読解設問形式の分析: グラフィック・オーガナイザーに焦点をあてて(理論研究・実証研究, 中部地区英語教育学会第41回(福井)大会). *中部地区英語教育学会紀要*, 41, 131-138.
- 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』. 文部科学省.
- 文部科学省.(2019). 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編』. 文部科学省.
- 大村彰道, 秋田喜代美, & 久野雅樹(2001). 『文章理解の心理学: 認知, 発達, 教育の広がりの中で』. 北大路書房.
- Paivio, A.(1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Suzuki, A.(2006). The facilitative effectiveness of the matrix as a visual adjunct aid in EFL reading. *JACET Bulletin*, 42, 67-80.
- Suzuki, A.(2007). The effects of simultaneous display of information by a graphic organizer in EFL reading. *JACET Journal*, 45, 47-61.
- 卯城祐司.(2009). 『英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く』. 研究社.
- 卯城祐司.(2011). 『英語で英語を読む授業』. 研究社.
- 吉留文男.(2013). 日本人 EFL 学習者の説明文読解においてグラフィック・オーガナイザーを用いた指導がテキスト理解に及ぼす効果について. *日本教科教育学会誌*, 36(2), 1-10.
- 対象とした教科書**
- 馬場哲生, ほか 116 名. (2025). 『Blue Sky English Course1』. 啓林館.
- 馬場哲生, ほか 116 名. (2025). 『Blue Sky English Course2』. 啓林館.
- 馬場哲生, ほか 116 名. (2025). 『Blue Sky English Course3』. 啓林館.
- 太田洋, ほか 40 名. (2025). 『Here We Go! English Course 1』. 光村図書.
- 太田洋, ほか 40 名. (2025). 『Here We Go! English Course 2』. 光村図書.
- 太田洋, ほか 40 名. (2025). 『Here We Go! English Course 3』. 光村図書.
- 工藤洋路, ほか 38 名. (2025). 『New Crown English Series 1』. 三省堂.
- 工藤洋路, ほか 38 名. (2025). 『New Crown English Series 2』. 三省堂.
- 工藤洋路, ほか 38 名. (2025). 『New Crown English Series 3』. 三省堂.
- 阿野幸一・アレン玉井 光江, ほか 120 名. (2025). 『New Horizon English Course 1』. 東京書籍.
- 阿野幸一・アレン玉井 光江, ほか 120 名. (2025). 『New Horizon English Course 2』. 東京書籍.
- 阿野幸一・アレン玉井 光江, ほか 120 名. (2025). 『New Horizon English Course 3』. 東京書籍.
- 本多敏幸・金森強, ほか 42 名. (2025). 『One World English Course 1』. 教育出版.
- 本多敏幸・金森強, ほか 42 名. (2025). 『One

- World English Course 2』. 教育出版.
- 本多敏幸・金森強, ほか 42 名. (2025). 『One World English Course 3』. 教育出版.
- 卯城祐司・西垣知佳子・手島良・大塚謙二, ほか 76 名. (2025). 『Sunshine English Course 1』. 開隆堂.
- 卯城祐司・西垣知佳子・手島良・大塚謙二, ほか 76 名. (2025). 『Sunshine English Course 2』. 開隆堂.
- 卯城祐司・西垣知佳子・手島良・大塚謙二, ほか 76 名. (2025). 『Sunshine English Course 2』. 開隆堂.
- 清田洋一, ほか 20 名. (2024). 『All Aboard! English Communication I』. 東京書籍.
- 清田洋一, ほか 20 名. (2024). 『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.
- 霜崎貫, ほか 17 名. (2024). 『Crown English Communication I』. 三省堂.
- 霜崎貫, ほか 17 名. (2024). 『Crown English Communication II』. 三省堂.
- 霜崎貫, ほか 17 名. (2024). 『Crown English Communication III』. 三省堂.
- 栗原文子, ほか 36 名. (2024). 『Enrich Learning English Communication I』. 東京書籍.
- 栗原文子, ほか 42 名. (2024). 『Enrich Learning English Communication II』. 東京書籍.
- 栗原文子, ほか 46 名. (2024). 『Enrich Learning English Communication III』. 東京書籍.
- 飯野厚, ほか 13 名. (2024). 『My Way English Communication I』. 三省堂.
- 飯野厚, ほか 13 名. (2024). 『My Way English Communication II』. 三省堂.
- 飯野厚, ほか 13 名. (2024). 『My Way English Communication III』. 三省堂.
- 浅見道明, ほか 24 名. (2024). 『Power On English Communication I』. 東京書籍.
- 浅見道明, ほか 26 名. (2024). 『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.
- 金子朝子, ほか 9 名. (2024). 『Vista English Communication I』. 三省堂.
- 金子朝子, ほか 9 名. (2024). 『Vista English Communication II』. 三省堂.
- 金子朝子, ほか 9 名. (2024). 『Vista English Communication III』. 三省堂.

令和6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 論文集

---

令和8(2026)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>