

# 図表を含む論理的文章教材の学習指導に関する基礎的研究

——高等学校国語科教科書「国語表現」「国語総合」等を中心に——

木本 一成

## 1. はじめに

論者は、勤務する大学で日本語文章表現系の科目を担当している。対象とするのは経済学部<sup>1</sup>の学生であり、その内容は統計調査などの資料を用いた文章の読み書きを中心である。とりわけ、図表を用いて自分の考えを述べる文章を書かせることが多い。しかし、本学の学生は図表を用いて論述するのが苦手である。

ところで、学校教育においては、平成20年の学習指導要領（小・中）の改訂で図表を用いた文章の読み書きの学習内容が示されたことで、国語教科書に取り上げられる図表を用いた教材（以下、便宜的に「図表教材」とよぶ）が増えるとともに、その内容も変化してきた。特に、小学校では教材数の増加とともに、指導が詳細化された。同じ傾向は中学校でも見られるが、質的な改善は小学校ほどには進んでいない<sup>1</sup>。高等学校の国語科教科書では、どのようなふうになっているのであろうか。

## 2. 問題の焦点化

（1）図表を用いた論述が苦手な学生

担当する科目の中で、学生に、我が国の発電について、電気事業連合会（2016）<sup>2</sup>「電源別発電電力量構成比」のグラフを用いて、火力発電の全体に占める割合が2011年度以降に増加する理由を書かせたところ、次のような解答があった。（傍線は論者による。）

2011年に東北で震災が発生した。その時、二次被害で福島<sup>a</sup>の原発から放射能がもれた。それにより、原発の信用性は下がり、利用数は激減。それに代わるように火力発電が増加した。また、水力発電は、水をためるダム<sup>a</sup>の建造への高いコストと立地などの問題で増やすことができません、新エネルギー発電などは、安全でコストもあまりかからないが、安定した電力供給という点に問題がある。そのため、火力発電が急増した。

この解答例をもとに、傍線部 a「水力発電は……増やすことができ  
ない」、b「新エネルギー発電などは……問題がある」、c「火力発電  
が急増した（原子力の代替とすることができた）」のいずれか一つを  
取り上げてその主張を支える理由を詳しく説明させる課題を課した。  
その際、インターネットなどで適切な図表を含む資料をさがして、  
その資料の一部を引用して詳しく説明するよう促した。

c については、可能となる条件を複数上げて検討する必要があつ  
て難しいが、a、bは、「できない」理由を一つだけ指摘すればよい。  
たとえば、建設費、建設期間、設置場所などのいずれかの問題点を  
指摘するような資料を見つけ、それを用いて論述することは比較的  
容易だと思われる。しかし、本学の学生にはこの問題が難しかった  
ようで、多くの時間を費やしたにもかかわらず整ったレポートを作  
成したものは少なかった。

## (2) 学生の実態からうかがえる課題

なぜ、平易だと思われる課題が難しかったのだろうか。

さきの学生の様子から、まず思いつくのは、①「主張につながるよ  
うに、根拠となる資料を探して理由づけする」という書き方」を知ら  
ないということである。しかし、本時に至るまでに書き方は指導し  
ているので、書き方というよりも、②「主張につながるように、根拠  
となる資料を探すこと」ができないということに課題があるように  
見える。もともと、インターネットで見つけ出そうとしている資料  
には、下線部 a、b のことが直接書かれているものはほとんどない  
はずである。したがって、学生は、たとえば「建設費がきわめて高

額である」「建設期間がきわめて長期間である」ことを示す資料に  
はどんなものがあるかを予想して探すことになる。このようなこと  
を実行するには、資料の正しい解釈とともに、③「表現意図を自覚的  
に理解すること」が重要になってくる。

ところで、一般に資料としての図表は多くの情報を内包している  
ため、それらの情報のすべてが自分の考えとびつたり対応している  
わけではない。このことについて小林（2017）は次のように言  
う。<sup>3</sup>

そもそも、学習者の経験に基づく意見とグラフや表に示される  
情報との間には開きがあるのであり、グラフや表から分かること  
を見極めると同時に、学習者の意見、すなわちこの単元の場合の  
「くらしやすい社会」とはどういうことなのか、についての認識  
をいかに持つのが問われることになる。（p.12）

小林は、図表から得られる情報と自分の意見との間には「開き  
がある」という言い方で、図表と自分の意見をつなぎ合わせる際の接  
点に着目することの重要性を指摘する。つまり、図表から選択され  
た内容と、自分の考えを成立させる条件とが整合しているか否かを  
慎重に見極めなければならないということである。それを実行する  
には、④「自分の考えを対象化し批判的にとらえなおすこと」が求め  
られる。

### 3. 研究目的と研究方法

#### (1) 研究目的

さきの①～④の課題について、高等学校国語科ではどのように指導しようとしているのだろうか。それを調べるために、本研究では、高等学校の国語科教科書に掲載された図表を含む教材を取り上げ、その特徴を明らかにすることを目的とする。とりわけ、次のことを明らかにしたい。

- ・ 図表等を用いた作文についての文章表現の指導
- ・ 図表等の資料の解釈や利用についての指導
- ・ 学習者の表現意図の自覚化に関する指導
- ・ 自分の考えの相対化・対象化に関する指導

#### (2) 研究方法

##### ① 対象とする教科書教材

・ 教科書は、高等学校の学習指導要領の改訂年度（昭和53年、平成元年、平成11年、平成21年）を踏まえて、昭和58年版～平成30年版までの全社を対象とした。「国語表現」を中心に、「国語総合」「国語Ⅰ・Ⅱ」を補足的に調べることにした。

・ ここでいう「図表」は、数値を示す表やグラフに限定した。年表や地図、概念図、写真などの資料は、対象からはずした。  
・ 対象とする教材は、「書くこと」の教材が中心になるが、参考のために「読むこと」の教材についても調べることにした。

##### ② 分析方法

・ 教科書教材では、「(1) 研究目的」で示した4つの内容が、どのように解説されているか、その内容が例示作文にどのような反映されているかを調べる。  
・ 類似の題材を扱った教材を取り上げ、改訂による変更や出版社による相違を調べる。

### 4. 教科書掲載の図表教材の数

次の表1・表2は、「国語表現」「国語総合」に掲載された図表教材の教材数（のべ数）を集計したものである。出版社や年度によって各期間の教科書の発行点数が異なるので、数値を単純に比較することはできない。あくまでも目安ではあるが、おおよそ次のようなことがわかる。

国語表現では、教材数が平成15年以降著しく増加する。国語総合も同時期に増加しているが、著しい増加は平成25年以降である。

この変化は、学習指導要領の改訂をふまえて教科書編集者が図表教材を意図的に教材化しようとしたことを推測させる。言い方を変えれば、平成15年より前の図表教材は、意図的に教材化されたものは少ないと思われる。

領域をみると、「話すこと・聞くこと」よりも「書くこと」の割合が多い。前者で想定される学習は、資料提示を伴うプレゼンテーションに限定される。これに対して後者では、記録、報告、主張などの様々な文種で図表を用いた学習の展開が予想される。このよう

表1 「国語表現」に掲載されている図表教材の数

使用開始年度	話す聞く <sup>*1</sup>	書く <sup>*1</sup>	読む <sup>*1</sup>	その他	計
昭58～平5	4		0	0	4
平6～平14	3		0	0	3
平15～平24	5	19	0	2	26
平25～平30	4	13	0	9	26

※1 昭58～平14の「表現」は「話す聞く」「書く」に、「理解」は「読む」に便宜的に分けて集計した。

表2 「国語総合<sup>\*2</sup>」に掲載されている図表教材の数

使用開始年度	話す聞く <sup>*3</sup>	書く <sup>*3</sup>	読む <sup>*3</sup>	その他	計
昭64～平5 <sup>*4</sup>	5		6	0	11
平6～平14	11		5	2	18
平15～平24	3	15	5	1	24
平25～平30	15	28	11	1	55

※2 昭64～平14については「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」を対象とした。

※3 ※1と同様。

※4 昭58～昭63については調査していない。

材の内容がどのように変わっているかを、実際の教材を取り上げながら分析する。

(1) 国語表現 「文章を書く手順」金子守（大修館、昭和58年）

本教材は、学習指導要領で図表が取り上げられるよりもすいぶん前に作られた教材である。論説文を書くことを目的とした教材で、「1 問題を発見する」「2 主題を決める」「3 材料を整える」「4 構想を立てて書く」の四つの章、全24ページで構成されている。章立てからもわかるように、記述前の取材・主題・構想段階の指導に重点が置かれている。

一方で、どのような言葉や表現を用いて書くかという文章表現の指導については、説明が不足している。教材化された年代を考えればやむを得ないことではあるが、とりわけ図表を用いて主張するという点が弱い。それは、「4 構想を立てて書く」の作文例「よみがえった死の海——東京湾——」の、次の箇所に見ることができる。

東京湾も、つい最近まで湾岸の埋め立てが進められ、ともすれば、湾の自然が忘れられがちであったが、こうした世論の影響や、一部ではあれ、よい環境をとり戻そうと呼びかけた熱心な人たちの運動によって、隅田川をはじめ、湾に流れ込む各河川の水は、わずかながらも浄化されてきたようだ。

ちなみに、東京湾での水質検査の結果は次の通りである。これで見ると、まだまだ環境基準値に達する地点は少ないが、浄化は漸次進んでいることがわかる。東京湾に流れ込む河川には、今

5. 図表教材の分析

な文種の多様性が、教材数の差にあらわれているものと思われる。なお、「読むこと」について国語総合では、教材数が増加するのは平成25年からであるが、いっぽうでかなり前から教材が掲載されていることも分かる。

ここでは、図表教材が増加に転じる年度（平成15年）の前後で教

まで久しく姿を見せなかった魚も帰ってきた。

(pp. 38-39)

この表には標題も説明もなく、この表を用いて論じるところという姿勢はほとんどうかがうことができない。また、「これで見える限り」とあるだけで、表中のどの値に着目するのか記述がない。

「少ない」という指摘も直感的であり、該当する地点が何地点あれば少ないのか

(多いのか)が示されていない。表を見れば「浄化は漸次進んでいることがわかる」だろうというように、読者の好意的な解釈にゆだねるような主張の仕方になっている。そもそも「ちなみに」とあるように、この表は、参考資料としての補足的な扱いでしかない。

「浄化は漸次進んでいる」ことを主張するのであれば、たとえ昭和47年度と昭和51年度の値を比べて低下していることを示したり、環境基準値に達している地点の数が増加していることを示したりするとよい。また、浄化が進んでいる「地点c」と反対に浄化が遅れている「地点a・b」を取り上げて、周囲の環境や河川と関係づけることで浄化速度の原因を推測するという展開も考えられる。

表3 東京湾の水質検査\*

c		b		a		観測地点			
下層	表層	下層	表層	下層	表層	昭和47 昭和48 昭和49 昭和50 昭和51	COD 年 平均値 (ppm)		
3.5	6.0	2.3	4.7	4.7	5.8				
3.8	7.4	3.0	7.0	4.8	7.1				
3.0	6.8	2.0	4.7	3.9	5.7				
2.2	3.7	1.4	4.3	2.6	5.2				
2.0	4.6	1.4	3.7	2.8	4.9				
8 ppm 以下		3 ppm 以下		3 ppm 以下		環境基準			
内湾C		内湾B		内湾B		類型			

\* 教科書のもとの図表には標題がない。この標題名は論者による。

この表はこのような重要な情報を内包しているにもかかわらず、それがいかされていない。表を引用することについて視覚的な効果のみに関心が向けられ、説得力のある論述を展開する可能性を秘めていることについての認識が欠けている。

## (2) 国語表現 「ことばを見つめる」 — アンケート調査からレポートへ — (三省堂、平成15年)

平成11年の学習指導要領改訂に伴って、調べて発表したり、プレゼンテーションしたりする教材が掲載されるようになる。調べて図表を作成させる活動が取り入れられたためか、図表の数値を細かく分析し、その特徴を文章表現に展開するような教材が登場する。また、文章表現には、図表の解釈としての選択した情報とそれを強調するための表現が用いられることになる。そのことは結果として、自分の考えを明確化していくことにつながっていく。

このような傾向が教材の中にどのように示されているか、生徒作文「若い人の会話に見られる特徴的な言い方についての一考察」―国語に関する世論調査―の結果から―を用いて見ていく。

生徒作文は、文化庁の調査から、「すごい」「みたく」「なにげに」「チョー」「むかつく」の五つを取り上げて次のように論じる。

図2では、「あの人は走るのがすごい速い」、「むかつく」が一六〇〜一九歳でそれぞれ七五・六％、九四・三％、二〇〜二九歳では六三・八％、八〇・二％であり、二〇歳代以下の年齢層で過半数の人に使用されていることがわかる。特に「むかつく」は一

六〜九歳で九割を超えており、かなり一般化した言い方になっていると判断できる。また、「あの人は走るのがすごい速い」は七割以上で、「チヨ〜きれいだ」(五四・五%)とともに、一六〜一九歳で過半数の人が言うと言われている。これに対して、「なにげにそうした」と「あの人みたくなりたい」は、どの年齢層においても過半数を超えていない。(略)意外だったのは、「すごい」と「むかつく」の三〇歳代以上の結果である。三〇歳代ではそれぞれ四九・九%、四六・三%と約半数の人が使用することがあると答え、年齢が上がるごとに減少するが、それでも七〇歳以上で二五・〇%、二六・二%と四人に一人の割合で使われている。

以上のことから、これらの五つの言い方は、確かに若者の間で多く見られる特徴的な言い方だと言いうことはできる。しかし、これまで見てきたように、これらの言い方は若い人の会話の中だけに現れるわけではない。比率こそ低いが、高い年齢層の間でも使われている。若者に特徴的だと思っていたことが、実は高い年齢層の間でも使われていることは、わたしにとって意外な発見であった。(89頁)

それぞれの言葉についての細かい数値は、書き手によって意図的に選択されている。さらに、その数値は、「特に」という焦点化する言葉、「それに対して」という対比させる言葉、「意外だったのは」という強調表現を伴って、自分の主張を裏づける材料としていかにされる。それを最もよく示すのが、「それでも七〇歳以上で二五・〇%、二六・二%と四人に一人の割合で使われている」という記述である。

前半の段落を見ると「過半数」という言葉が何度か登場する。これは、作者が数値を評価する判断基準を示す言葉である。これに倣えば、二五・〇%、二六・二%は着目すべき数値ではない。しかし、生徒は「高い年齢層の間でも使われている」ということを主張したいために、「それでも」と前置きして、この値を強調して取り上げてみせる。

このように、この生徒作文は、典型的な言葉を用いた文章表現になっていること、情報の選択という考え方で図表が解釈されていること、表現意図が明確になっていることという点で、優れた事例である。問いと結論の関係を明確にすれば、学習者にとってモデルになる作文である。

ただ、この後に続く解説や手引には、「正確で客観的な記述」「あいまいな知識や想像による不正確な判断を避ける」「自分の意見と他人の意見の区別」などの一般的な注意点が記述されているだけで、先に見たような特徴が説明されていない。目標とする作文例は示すことができたが、何をどのように指導するかという点については、まだ教材開発が十分であるとは言えない。

### (3) 国語表現 「レポートを書く」(大修館、平成27年)

#### 国語表現 「レポートを書く」(第一、平成30年)

平成21年改訂の学習指導要領には「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」(国語総合)とあり、それに準じて各社の教科書に図表教材が掲載されるようになる。ここで取り上げるのは「食生活」という同じテーマを取り上げた次の2つ

の作文例である。

例1 「食生活のリズムは朝食から」(大修館)

例2 「本校生徒の食生活と健康づくり」(第二)

例1は、高校生の食生活についてアンケート調査を実施し、その結果をレポートに書いたものである。作文例は抄録で、グラフも1つしか掲載されていない。

その「考察」と「まとめと今後の課題」には、次のようにある。

### ■考察

朝食を食べていない人は、お昼もパンだけということが多い。おかずもそろった朝食をきちんと食べている人は、昼食も家族に作ってもらった弁当や自分で作った弁当を食べているという傾向がある。

### ■まとめと今後の課題

朝食をきちんと食べることで一日中リズムよく過ごすことができ、昼や夜の食事も充実したものとなる。まずは朝食をきちんと食べるよう、保健委員会でポスターを作つて促していきたい。

(略)

考察の記述には、複数の調査結果を関係づけて推論した記述がある。さきに見た三省堂(平成15年)に比べると、図表の解釈のレベルが上がっている。一方で、まとめと今後の課題には、「まずは朝食をきちんと食べるよう」とあり、考察とは無関係に主張が展開されている。確かに考察で、「朝食を食べていない人は、お昼もパンだけ

ということが多い」という指摘があり、それをもとにまとめでは、朝食を摂れば「昼や夜の食事も充実したものとなる」と展開しようとしたであろう。しかし、その展開は飛躍である。前者は調査から分かった相関関係を示しているのに対して、後者は、因果関係に基づく主張になっているからである。相関関係から因果関係へ論理をすり替えるような作文例を掲示するのは好ましくない。

例2は、アンケート調査を集計した3つのグラフ「①朝食を食べる回数」「②朝食を食べない理由」「③日ごとの健康づくり」で構成されたレポートである。

作文例には、次のような記述がある。(傍線は論者による。)

○ 本校生徒の食生活、とくに朝食の実態と健康づくりの工夫について調べることにした。

○ ただし、そのうち九%は「週4〜6回」食べる生徒であり、予想以上に、本校の生徒は朝食をよく食べている。

○ これは「起きるのが遅い」ことに関係がありそうだが、今回の調査だけでは判明しない。

傍線部の表現は、図表を用いたレポートで頻繁に目にする典型的なもので、文章表現の基本となる表現を示そうとしていることがわかる。着目すべき数値の選択だけでなく、「今回の調査だけでは判明しない」とあって、慎重な姿勢もうかがうことができ、自覚的な執筆姿勢がうかがわれる。

一方で、結論は次のようになっていく。

1 本校生徒のうち、朝食を「毎日食べる」生徒は八二%であるが、一方で、朝食を食べない日のある生徒は合計一八%いる。朝食を食べない理由は、「時間が無い」「食欲がない」などである。また、健康について心がけていることは、「食事」「運動」「規則正しい生活」「ストレス発散」などである。

ここには調査結果から明らかになった実態のみが書かれていて、推測したことや考察が書かれていない。レポートにわざわざ三つのグラフが取り上げられていることから、それらが関連づけられて主張が展開されると予想されるが、それが無いということは三つのグラフを取り上げた意味がない。

#### (4) 国語総合 「レポートを書く ―見取り図をもとにして」(三省堂、平成25年)

これまで考察してきたように、多くの図表教材には、図表から選択される情報と自分の考えとの対応関係にずれがあるという問題が共通的に見られた。ここで取り上げる「レポートを書く」という教材は、このような問題を克服しようとしている稀少な例である。

解説文には「レポートを書く準備」という見出しで、次のような記述がある。

①目的を明確にする…レポートのテーマに対して問いを立て、その問いに導かれる答えを考える。

②手段を考える…その答えを支える根拠として、どのような事例

やデータ、あるいは理論があればよいのかを考える。

(略)

①と②は、どちらが欠けても優れたレポートにはならない。目新しいだけの答えでは誰も納得しないし、せっかく精密な論理で考えを積み上げても、常識的な答えに落ち着くだけなら、レポートとしてまとめる必要がないからだ。②の過程で見いだした根拠を実際に調べ、資料や情報として手に入れることができたなら、それが本当に①で設定した問いと答えを支えられているかどうかを検証しなければならぬ。①と②の過程をとおして、自分の問い、答え、根拠を、よりよいものに書き換えていく。(p.204)

この解説の優れている点は、「その答えを支える根拠として、どのような事例やデータ、あるいは理論があればよいのかを考える」という部分にある。これまで見てきた教材では、先に「図表の解釈」があり、後でそれから導かれる「自分の考え」を述べるという展開になっていた。しかし、本教材では、先に「自分の考え」を設定し、後からそれを支える「図表を探して解釈」という展開になっている。これはただ単に順序が反対になっているということではない。探した出した図表の解釈の後で、自分の考えを再確認・修正することが求められるので、必然的に再帰型の思考を促しているのである。本教材では、この後、「女性は話し方を変えた ―漫画における働く女性の口調から―」と題する生徒作文例が載っている。内容は、セリフの文末表現に着目することで働く女性の話し方が変化していることを示したものである。演繹的な展開で記述されている箇所も

あって、解説文の内容がよく反映されている。

(5) 国語総合 読むこと「地球温暖化問題とは何か」小宮山宏  
(大修館、平成15年)

読むこと(読解)の教材は、図表教材の文章表現指導に役立てるために設定されているわけではない。図表は、評論文の内容の理解を支える材料として載せられている。したがって、学習者が図表を含む評論文を読んで、その書き方を模してレポートを書くこととする大きな困難に直面することになる。

次に取り上げるのは、評論「地球温暖化問題とは何か」の一部である。

こうした人間の活動によって放出されるCO<sub>2</sub>の量は急増し、一年間のCO<sub>2</sub>の放出量が大気中にあるCO<sub>2</sub>の全量の1%をこえた。五〇年前はたった〇・二%だったが、五〇年で五倍に増えたのである。1%くらい増えたことではないと思いかもしれない。しかし、

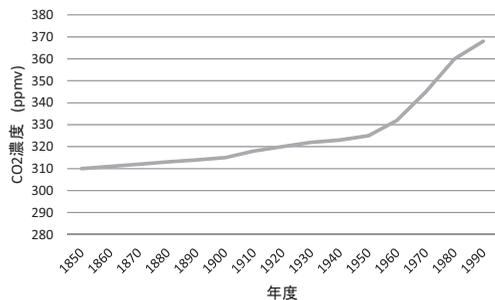


図1 大気中の二酸化炭素濃度の推移  
(図は教科書教材に似せて論者が作成)

一年で1%というのは、今後もこのままの放出量でいったとしても、100年で大気中にある全量とおなじだけ放出するということである。これまでのように50年で五倍になったりしたら、あつというまに大気中のCO<sub>2</sub>の濃度は二倍をこえてしまう。(p. 69)

図と本文を対応してみたとき、図は本文の内容をそのまま示したものではないことに気づく。図には「大気中の二酸化炭素濃度の推移」という標題が付せられて、地球上の二酸化炭素濃度の変化が示されている。一方、本文で取り上げられているのは、「人間の活動によって放出されるCO<sub>2</sub>の量」であり、これは図には示されていない。この図は、筆者が引用したのではなく、教科書編集者が、学習者の理解を手助するために参考資料として執筆の後に挿入したものである。引用ではないので、図と内容がびつたり一致していないのは当然である。したがって、学習者がこの書き方にならつて図表を引用しながら論述する文章を書くこととしても、参考にはならない。

平成21年の改訂後の読むことの教材でも、図表を含んだものは少なく、わずかに次のようなものがあるだけである。

「もの」の科学から「こと」の科学へ」池田清彦、三省堂、平成25年

「情報と身体」吉岡洋、三省堂、平成25年

「魚は陸から離れられない」松浦啓一、三省堂、平成25年

「空気を読む」香山リカ、大修館、平成29年

「動的平衡としての生物多様性」福岡伸一、大修館、平成29年

これらの教材に載っている図表も、さきに見たものと同じく、引用ではなく参考資料であり、レポート作成のモデルには適さない。なお、「ほへみみの話」高橋道子（大修館、平成3年）、「週刊誌の言葉を調べる」寿岳章子（角川、平成1年）は、書くことの教材と組み合わせて単元化されている教材で、図表を引用した文章表現で書かれているが、このような教材はまれである。

## 6. 結論

図表教材が、学習指導要領改訂の前と後でどのように変化してきたかを調べた。量的にも質的にも大きな改善がはかられていることがうかがえた。しかし、生徒作文例や解説・手引の内容はまだ十分ではない。とりわけ「2（1）研究目的」で示した4つの分析項目の中で、「自分の考えの対比化・対象化に関する指導」が不十分である。

図表を用いて論じるという表現活動は、図表の解釈が適切であれば自然にそれに対応する主張が導き出される、というような単純なものではない。自分の主張にはある価値にもとづく判断があり、また、図表の解釈にも同様に解釈の判断のものになるものがある。両者の接点にどのように目を向けさせて文章表現させるのか、そこに解決の手がかりがある。

## 注

1 拙論（2017）「小・中学校国語科における報告文の学習指導

に関する基礎的研究——非連続型テキストを含む教科書教材の分析をとおして——、「広島経済大学創立五十周年記念論文集 下巻」

2 電気事業連合会「電源別発電電力量構成比 2015/5/20」

[http://www.fepc.or.jp/about\\_us/pr/pdf/kaiken\\_s3\\_20160520\\_1.pdf](http://www.fepc.or.jp/about_us/pr/pdf/kaiken_s3_20160520_1.pdf)

2016/1/14 閲覧

3 小林一貴・多和田仁（2017）「言語テキストと図表との相互関係に基づく書くことの学習の展開」、『岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究・教師教育研究』第19巻）

〔謝辞〕教科書の調査にあたっては、公益財団法人教科書研究センターの教科書図書館、および広島県立教育センターの図書資料室を利用しました。また、対象年度の教科書の一覧表を作成する際には、教科書研究センターのデータ・ベースを利用しました。記してお礼申し上げます。

（広島経済大学）