

<学会研究会報告Ⅱ>

昭和58年9月24日  
於 筑波大学学校教育部

テーマ「教科書分析の課題と方法(その1)」

筑波大大学院博士課程	木 山 徹 哉
”	宮 蘭 衛
”	松 本 敏
”	松 岡 尚 敏

I 発表の意図

我々は、今年度の当初から、所謂教科書問題との関連で、教科書とは教育実践のなかでどのような位置にあるのか、あるいは、教科書研究は、教育学研究にとってどれほどの貢献ができるのかといった問題意識のもとに、教科書分析の効用について考えてきた。

我々は、教科書分析とは、教科書にあらわれた“教育的配慮”なるものの本質を見抜くことであると考え、教科書には、専門諸科学の成果が盛り込まれているとはいえ、すべての成果がそのままストレートに出ているわけではない。そこには、良きにつけ悪きにつけ、教育的配慮なるものが介在している。その教育的配慮は、児童研究(心理、発達、児童問題など)に基づくものであったり、あるいは教育的配慮に名を借りた政治的圧力であったりする。このような介在のあり方を検討することが、教科書分析であると考え、

以上のように教科書および教科書分析を捉え、今回の発表では、教科書分析に関する先行研究の紹介と若干の検討を行なった。まず、先行研究の全般的な傾向と分類を木山が、また、先行研究の具体的事例の紹介および検討として、馬場四郎『明治以降日本史教科書の研究 — その類型と content analysis 』を宮蘭が、上野実義『歴史教育における比較法の研究』を松本が、さらに宮蘭、松本の検討を承けて、今後の教科書分析に望まれる方法的視座について松岡が、それぞれ分担して行なった。

なお、教科書分析の意義について、現場では教科書の内容をそのまま児童、生徒に教えるわけではないので、教科書を分析してもあまり意味がないといった意見もあると思う。このような意見は、教材全体の中での教科書の位置づけが如何にあるべきかという問題として研究を要するであろうが、本報告においては、もっぱら、教科書分析が教育学研究にとってどれほどの貢献ができるのか、つまり、教科書分析の方法という問題を中心に先行研究をとりあげてみた。(木山)

## II. 馬場四郎著『明治以降日本史教科書の研究 ― その類型と content analysis 』（東京教育大学提出博士論文，昭和36年）における意味論的内容分析の検討

### 1. 先行研究批判にみる教科書分析の課題

馬場は、本研究の目的を二つ設定している。第1に、明治以降の日本ナショナリズムの思想構造とその展開過程を日本史教科書の内容から明らかにすること。第2に、その際の教科書分析の方法としてコミュニケーション理論に基づく意味論的内容分析（Semantical content analysis）を用い、その可能性を検討し、教育思想史研究の方法に寄与すること、である。

このうち、第2の点にその中心課題がある。では、なぜコミュニケーション理論に基づく意味論的内容分析を主張するのか。それは、「少なくとも従来の教科書研究にみられる素朴な印象批評的傾向は、より客観的な科学的方法や技術によって補われる必要がある」（p. 116）こと、すなわち、教科書分析における科学的・客観的方法を確立することをねらいとしていることによる。そこで、従来の方法論の不備を克服するものとして馬場が拠り所とするのがコミュニケーション理論に基づく意味論的内容分析なのである。

従って先行研究に対する批判は、当然教科書分析の科学性、客観性という観点からなされている。その批判の主たる対象とされているのが、同じ思想史研究の分野にはいる唐沢富太郎著『教科書の歴史』（昭和31年）である。馬場は、2つの点から唐沢の方法を批判している。まず、コミュニケーション過程にかかわる研究は、各種のコミュニケーション活動の総合的過程として初めてその全貌が明らかになるのであり、唐沢の概括的方法では意図するところを正確に実証できないということである。

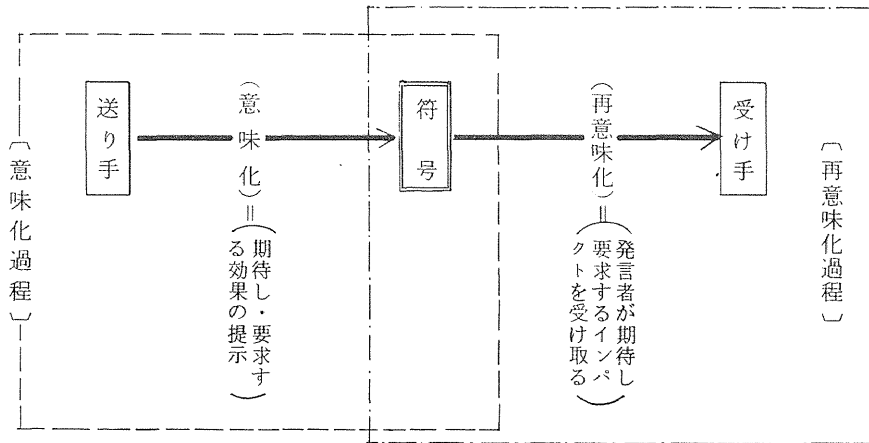
第2に、客観性の問題である。唐沢は、国定教科書時代の5期を、前近代的、近代のおよび国民的倫理の3つの要素によってとらえているが、「これらのシェーマが実証的な分析作業を進める指標としての概念枠組として活用されるのではなく、ただ研究者が全体的印象を主観的に構成し、教科書の各段階の特性に漫然と対応させるだけにとどまって」（p. 40）いるとし、概念枠組設定の不十分さを指摘している。

以上、2つの点から唐沢の方法論の厳密性、客観性を問題にしている。換言すれば、この批判によって馬場は教科書の記述内容そのものから客観的な結論を導き出すことの必要性を説いているのである。では、馬場が科学性、客観性の可能性を求める意味論的内容分析とはどのようなものであろうか。

### 2. コミュニケーション理論に基づく意味論的内容分析

#### ① コミュニケーション過程及び意味論的内容分析とは、

コミュニケーション過程とは、「送り手」が期待し要求する効果を“符号”として提示する〔意味化過程〕と、その“符号”から「送り手」が期待し要求するインパクトを：「受け手」が受け取る〔再意味化過程〕という2つの過程を意味する。(下図参照)



この場合、〔意味化過程〕と〔再意味化過程〕の間に含まれる意味は相等性を有することが前提とされ、その限りにおいて、「発言者の内容に対する反応の仕方と、その内容に対する受容者の反応とは相互に対応する」のである。

では、これに基づく意味論的内容分析とはどういうものか。それは、「メディアにおける発言や言及の内容そのものから発言者の意図を一定のカテゴリーに従って分類し、言及対象についての送り手の発言の動機、意図及び好悪・評価の主観的反応を見い出そうとする分析操作」である。つまり、〔意味化過程〕において意味化された符号の内容を、〔再意味化過程〕における再意味化という操作によってとらえようとするものである。

② 意味論的内容分析の歴史教科書への適用の可能性及びその実際の分析手続き

意味論的内容分析を歴史教科書に適用するためには、まず教師のオピニオン＝リーダーとしての役割を無視する必要があるという。なぜならば、「教科書」と「生徒」との間には教師が介在し、計画的、意図的、継続的な教授指導が営まれているからである。教師の役割を無視することによって、初めてコミュニケーション理論が成り立つと考えられている。

次に、これを歴史教科書分析に適用する意義として次の2点を挙げている。

第1に、教科書制度の特質から見た意義である。国家主義的、閉鎖主義的な歴史的伝統を有する我が国の教科書制度のために、「送り手」である編集者(権力)と「受け手」である生徒の間には、マスコミのメカニズムに等しいものが成り立つと考えられるという。

第2に、歴史教科書そのものの本質から見た意義である。歴史家の思惟を通じて構成されたも

のが歴史である。従って、史料や文書そのものがすでに意味化過程を経て生み出されたものなのであり、これは歴史教科書にも適用されるという。

以上の点から、意味論的内容分析の歴史教科書への適用の可能性を主張している。そこで、実際に本研究においてなされた分析手続きを以下に概括しておく。

- 1) 教科書制度に基づき、教科書の時代区分を行う（Ⅰ：1872～1885，Ⅱ：1886～1903，Ⅲ：1904～1945，Ⅳ：1946～1960）
- 2) 分析枠組として、ナショナリズムの基本的要素（国民的伝統，利益，使命）を設定。
- 3) 分析単位は教科書の“小見出し”（頭註）
- 4) “小見出し”分析の手順
  - a) ナショナリズムに該当する小見出しのチェック
  - b) ナショナリズムの方向性判定（ナショナリズムに有利か，不利か）
  - c) 統計的処理
  - d) 外的資料との関連において推理・判断

### 3. 意味論的内容分析法の意義と問題点

まずその意義としては、馬場が指摘するように、単に印象批評的教科書分析を改め、教科書そのものの中から何が言えるか、それを出来る限り客観的に実証しようとするところにある。“教科書から何が言えるか”という視点を新たに設定したことは評価できる。

しかしそこに全く問題がないわけではない。まず〔意味化過程〕と〔再意化過程〕における意味の相等性を前提としていることである。授業の場における教科書を扱うとするのならば、この相等性は成立しない。授業という formal な組織の中では、教師の役割は決して無視しえないものである。授業の場における「送り手」と「受け手」の中には、むしろコミュニケーション理論は適用できないと言わねばならない。従って、歴史教科書は、あくまでも「送り手」が何を意味化しているかを明らかにするための1つの思想史研究上の史料として位置づけるべきであろう。この点は明確にしておく必要がある。

第2に、分析単位が小見出しとなっているが、そのために大まかな分析になっていると言わざるを得ない。文脈の中での特定のKey Word 分析を行う必要がある。

最後に、実際の分析手続上の問題点を指摘しておく。馬場自身、教科書の時代区分を教科書制度に基づいて予め行い、その区分がそのまま教科書内容の分析に大きな影響を与えている。馬場は唐沢の時代区分を批判したが、予め時代区分を教科書制度に基づいて行ったという点からすれば、同様の批判が馬場の方法にもそのままあてはまると言えるのではなからうか。（宮園）

Ⅲ. 上野実義『歴史教育における比較法の研究』(風間書房, 昭和54年)の教科書分析法について

1. はじめに

本書は、上野氏が昭和30年代から積み重ねてこられた教科書比較研究を集大成されたもので、500ページに互る大部な労作である。本書に収められたそれぞれの比較から学べき点は多く、詳述の暇がないが、ここでは、比較法という教科書分析法に焦点を絞って論ずる。

2. 比較法という方法 — 定義と研究史的位置付け

上野氏は、「序章 研究の目的と方法」の中で、本書の中で自らの依拠する「比較法」の定義をしていない。氏の比較法はさらに水平的比較法と垂直的比較法とに分けられるが、そのそれぞれの定義もしていない。わずかに「終章 結論と課題5」の一番最後で、「以上論述し来た『水平的比較』は同一史実に対する二つ以上の相異なる視点(各国家側の立場)についての、『垂直的比較』は同一史実に対する後続各時点におけるそれぞれの視点(歴史的解釈)についての、比較である」(p. 490)と述べるにとどまる。具体的な比較の方法は、内容から逆に推測せざるをえない。

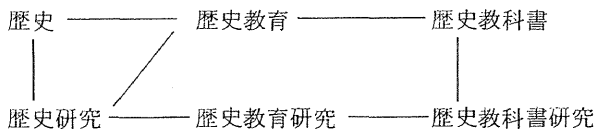
歴史研究の方法として古来比較法は不可欠であった。それは大別して、

- (1) 事実を知る方法としての証拠の比較(史料の比較)
- (2) 事実そのものの比較

となる。一方、歴史教育の固有の目的は、

- (1) 事実に到達する歴史的方法の教授
- (2) 発展という歴史的観念の教授

である、とする。だから、歴史教育において比較法の意義が尊重されなければならないと説くが、この論理で説明される歴史教育における比較法は、例えば歴史の授業で生徒が史料の比較をすることで歴史を学ぶというようなものであって、それが直ちに歴史教科書研究における比較法の意義を説くことにはなるまい。氏は、



という研究領域の構造を混同しているのである。

また、教科書研究の研究史においてどのように位置付くのかも、明確ではない。氏は、序章第二節において歴史教科書研究の諸類型を五つに整理している。しかし、この分類はどのような視点でなされたのか(研究の目的でか方法でか対象でか)明確でないので、氏の比較法がどの類型の

延長上にあるのか、どのような新しさをもつかがはっきりしない。氏自身もそれを述べない。氏は、本研究の目的は「歴史における比較法を歴史教育、就中、歴史教科書研究の中に試みようとする」( p.1 )のものであると述べている。だから、先行研究の批判は方法という観点から行うべきであり、その上で自らの方法の位置付けを行うべきなのである。そうしないから、先行研究の中でなされている重要な指摘を見失った。例えば、馬場四郎の研究を単に教育思想史的研究として分類し、その方法については言及せず、就中、馬場の唐沢富太郎批判についての吟味をしていない。馬場は、「少なくとも従来の教科書研究にみられる素朴な印象批判的傾向は、より客観的で科学的な方法や技術によって補われる必要がある。」(『明治以降日本史教科書の研究』)という指摘をしていたのである。ところが、上野氏の研究は、それに対する批判をしていないにもかかわらず、多分に印象批評的傾向を持っている。

### 3. 水平的比較法

水平的比較法とは、二国間の歴史上の接点となる事件について、双方の教科書を比較するもので、時に第三国のものも比較の対象とする。

その際に問題なのは、ひとつは比較の作業のための規則作り(分析単位の設定など)やカテゴリー分けをしないことである。双方の教科書をそれぞれ読みすすめていくので、比較の観点や目的や対象が時として明確であり、印象批評的傾向を避けられない。

問題のふたつめは、教科書の記述どうしをぶつけて比較するのではなく、例えば中国の教科書と日本の戦史を比較したりして、教科書以外の種々のレベルが混入することである。だから、比較の対象は、個々の分析単位でなく「漠然とした全体」になってしまう。このことも、印象批評的傾向を助長している。

その結果、結論を述べる部分が感想文もしくは補足的なものに終わってしまうことになる。

また、これは無いものねだりかもしれないが、教科書の国際的な比較をする場合、選定した教科書が真にその国の教科書を代表するものであるかどうかの問題となろう。社会主義国や検定制度のある国でない場合、何をもちいてその基準とするかは難しい。上野氏は複数の教科書をとりあげるなどしてその配慮を示しているが、一部選定基準の不明なものがある。

### 4. 垂直的比較法

垂直的比較法については、上野氏自身「終章」で、「例のとりあげ方が極めて試掘的であって、未だ十分に正鵠を得たものとはいいい難い」( p. 490 )とか「垂直的比較の諸例は、もとより未だ考え方の一端を示したにすぎないものである」(同)と述べているように、方法自体の構想がはっきりしていないようだが、一応、教科書を通時的に比較して史観やその変遷を浮き彫りにする方法であると考えたとき、もっともすっきりとした垂直的比較になっているのは第九章で、

教科書執筆点での「現代」が教科書の中でどのように書かれているかの通時的比較をした結果、教科書執筆者が子供に伝えようとする史観の変遷をたどるのに成功している。ところが上野氏自身は「終章」で『『垂直的比較』は同一史実に対する後続各時点におけるそれぞれの視点(歴史的解释)についての、比較である』(p. 490 下線引用者)と述べるのだから、読む者は混乱してしまう。また、水平的比較法の批判(3節)のところで述べたことの多くは、ここにもあてはまる。

#### 5. 終章(結論と課題)について

3, 4節で述べたように、氏の比較法は方法についての枠組み(比較の対象, 作業規則など)があいまいなので、でてくる結論も非常に概括的なことにとどまる。「水平的研究においては、各国とも可成り率直に、その立場を述べ、従って、各国間において相当のニュアンスの相違、時には正反対の叙述すら発見されるに至った。」(p. 486)というが、これは上野氏ならずとも「当初から予想された事」(p. 486)である。垂直的比較の結論に至っては、結論に相当するものが述べられていない。(松本)

#### IV. 今後の課題

以上、馬場氏と上野氏の論文を中心に考察を進めてきたが、その考察を通して、教科書分析における問題点と今後の課題について考えてみたい。なお、この報告執筆の段階においては、教科書分析に関する検討を始めてまだ日の浅いこともあって、新しい分析方法の提示にまで至らなかったことを予めお断りしておきたい。

ではまず、教科書の記述方法を分析することから客観的に何が解るのか、という問題について考察してみたい。解ることは大きく分類して2つあると思われる。その一つは、形式的な側面において、たとえば教科書に掲げられている絵や図表のあり方、文字の大きさなどを子どもの興味や関心と関連させて実証的に分析することが可能なことである。すなわち、どのような絵や図表が子どもの興味や関心を喚び起こすのか、あるいは、子どもの学習意欲を高めるためには、どのような文章が適当であり、用語の難易はどうか、についての分析が可能であると思われる。この分析には、心理学や言語学などの成果を駆使することが要求されるであろう。もう一つは、記述内容の側面から、教科書作成の過程において働いた諸政策の特質について分析することが可能である。教科書の作成にあたっては、専門諸科学研究の成果に基づいて執筆者が著した原本が、そのまま教科書として子どもに手渡されるわけではない。原本が教科書となる過程において、多くの政策、たとえば検定制度を通しての国家権力であるとか、あるいは商業的観点に立った教科書会社の方針などが働く。そのために、教科書の記述内容を分析することを通してそれらの政策

の特質が浮き彫りにされてくるのである。たとえば、戦前における第四期・五期国定教科書において軍国的内容の教材が増加したこと、また昨今の過酷な受験競争のためになるべく多くの事項を網羅的に盛り込んだ教科書が多く売れるという現状に対して、各教科書会社が多くの事項を盛り込んだ教科書を競って作成していることなどはその例といえる。したがって、この分析のためには、教科書作成の機構を把握し、作成過程に働く諸要素を抽出しなければならないだろう。

以上、教科書の記述を分析することから客観的に何が解るのかという問題について分析してきたが、そのことは同時に、教科書分析の限界性についても私たちに提示しているように思われる。すなわち、教科書の記述を分析することを通しては、子どもの意識形成や態度形成に教科書がどのような影響を及ぼしたのかについての分析までは無理であるということを提示しているように思うのである。なぜなら、前記の学習にあたっては、教師の指導技術に関する問題、教材としての教科書の位置づけの問題、子どもの意識の多様性の問題などが関係してくるためである。従来こうした教科書分析の限界性についての認識があいまいにされてきたきらいがあるように思われる。よって、教材としての教科書の位置づけの問題などまでも視野に入れた「教科書研究」と、そうでない「教科書分析」との相違をはっきりと意識するべきではないかと思うのである。

次に、前記の第二点、教科書の記述内容の意味を分析する際に現われる問題点について考察してみたい。その一つは客観性に係わる問題である。すなわち、教科書の記述内容の意味を分析するにあたって、分析者の主観が混入する危険性があるということである。たとえば、ある単語に対して分析者の「読み込み」が存在することが考えられる。馬場論文においても民族の伝統文化の美化強調に関する単語の中で、メーデーという単語を馬場氏はナショナリズムの形成にとって非好意的な単語として分類されているが、はたして教科書中のすべてのメーデーという単語がそうした方向性をもっていると判断していいのだろうか。また教科書の時期区分についても、分析者の先入観によって区分される危険性がある。たとえば馬場論文においては、教科書の制度上の問題に基づいて四期に区分されているが、その区分を教科書の内容上の区分としてそのまま設定することが適切なのだろうか。このように分析者の主観や先入観が、記述内容の意味の方向性を予め左右することが考えられる。その二つめとしては、数量化に伴う問題を挙げることができる。すなわち、分析結果の統計的な処理の未熟性に伴う危険性が存在するということである。たとえば、前記の時期区分の問題とも関連するが、教科書の制度上の問題に基づいてなされた時期区分をそのまま内容上の時期区分として設定した際の分析結果によって、記述内容の意味の方向性の推移を考察することの有効性についてである。また、馬場論文のナショナリズム構造の推移に関する三次元グラフにおいても、各々言及数に基づいて作成されているが、言及数の中での好意的な言及数と非好意的な言及数とに区別してそれぞれの三次元グラフを作成しなければ、構造の推



移の真相は表わせないのでないだろうか。このように数量化によって分析結果を判定する場合には厳重な注意を要すると思われる。

最後に、教科書分析における今後の課題について若干触れてみたい。留意点としては、前記の二つの問題点を克服する方向でなされるべきであろうと思われる。すなわち、分析するにあたって客観性を高める努力をすること、また分析結果を処理するにあたってよりきめ細かな数量化への努力をすることである。前者については、たとえば分析を複数の者で行うとか、言語学的分析の導入によって単語の意味の方向性を分析していくことなどが考えられよう。後者については、分析結果をあらゆる角度から検討しきめ細かなグラフ・図表を表わすこと、分析単位を細分化することなどが考えられよう。教科書分析について書かれた先行論文は、馬場氏・上野氏のもの他にも多数ある。今後それらの先行論文の検討を通して、よりいっそう有効な教科書分析の方法を探っていきたい。(松岡)