

## アントニオ・ブルーサの歴史教育論

徳永俊太

### はじめに

本稿の目的は、イタリアの歴史教育研究に大きな影響を与えているアントニオ・ブルーサ (Antonio Brusa) の歴史教育論について明らかにすることである。

歴史教育の研究者であるブルーサは、1980年代の前半から一貫して南イタリアのバーリ (Bari) を拠点に、教員団体である CIDI (教師民主主義企画センター: Centro di iniziativa democratica degli insegnanti) バーリ支部の教師らとともに研究を行ってきた。ブルーサらは、自らの理論に基づいた教材を教育現場に持ち込み、そこでの成功や失敗を理論にフィードバックしている<sup>1</sup>。

ブルーサの研究が大きな影響を持つようになったのは、1980年代の後半ごろからである。その要因としては、公教育の教育目標と指導の方針を記した学習プログラム (programmi) の改訂によって、公教育で行われる歴史教育が大きく変化していたことが挙げられる。歴史教育を大きく変えた学習プログラムとは、前期中等教育の 1979 年学習プログラムと初等教育の 1985 年学習プログラムである。

1979 年学習プログラムは、歴史学の手法に言及した初めての学習プログラムである。この学習プログラムでは、「原典の発見と参照、仮説の形成、データ収集、文書の分析、事実の特定」が歴史学の手順として示されている。そして 1985 年学習プログラムでは、その文面に「歴史学の操作は、文献における研究や知識、方法学的な厳密さに基づいて行われなければならないことを自覚する」とあるように、初等教育においても歴史学への言及がなされた。

しかし、これらの学習プログラムに示された歴史教育は、それまでの学習プログラムで示されていた歴史教育を完全に否定するものではなかった。それまでの学習プログラムで示されていた歴史教育とは、教師が教科書を使い、講義形式によって歴史的な事象を子どもに教える歴史教育である<sup>2</sup>。これに対して、1970年代の後半ごろから、歴史学雑誌『現代イタリア』 (*Italia contemporanea*) 誌上で、新しい歴史教育が提起されるようになった。歴史的な事象を覚える歴史教育は「伝統的」と糾弾され、歴史学者と同じような探究活動を行う歴史教育がイーボ・マッッチィ (Ivo Mattozzi) らによって提起された。これらの提起には、フランスの歴史学派であるアナール学派の影響を見て取ることができる。

学習プログラムの改訂は、マッッチィらによる歴史教育研究に影響を受けていると考えられる。しかし、学習プログラムに示されたのは、歴史的な事象を覚えることと探究を併記したものであった。研究者の間にも、歴史教育の目的を探究のみに限定するべきではないという主張があった。その一人であるシピオーネ・グアラッチィーノ (Scipione Guarracino) は、歴史教育の目的

を探究だけに限定してしまうことは経験のみに頼った探究を生み出してしまうだけだと主張した。そして探究の前提として、歴史的な事象を覚えることに一定の価値を見出したのである<sup>3</sup>。

ブルーサの研究は、グアラッチィーノの主張を手がかりとして、新旧が入り混じる学習プログラムに示された歴史教育を体系付けて考えようとする方向に向かう。そのことが、彼の研究がとりあげられるようになった大きな要因であろう。

これまで筆者は、ブルーサの歴史教科書論を取り上げ、教科書の「内容」・「構造」・「言語」に「複雑性」を持たすことで、教科書が伝統的な歴史教育を規定しているという批判を乗り越えようとしていることを明らかにした<sup>4</sup>。また歴史教育理論の変遷を検討した際に、民間教育研究団体によるカリキュラム案にブルーサのカリキュラム案が大きな影響を与えていることを明らかにした<sup>5</sup>。さらに、イタリアの歴史教育研究における授業論を扱った際に、従来の歴史の授業から漸進的に探究を中心とした授業に組み替えていくことを主張していることを明らかにしている<sup>6</sup>。イタリアでの歴史教育研究においても、彼の歴史教科書論に着目した紹介がなされている。彼の歴史教育論そのものを対象とした研究は管見の限り見られない。

そこで本稿では、教育目標論を基点として、ブルーサの歴史教育研究の特徴を明らかにする。第一章では、1979年学習プログラムについて述べた著書『歴史の学習プログラム』(*Il programma di storia*)<sup>7</sup>を取り上げ、教育目標論について明らかにする。第二章では、『歴史の学習プログラム』と同時期に出版された『歴史のラボラトリー』(*Il laboratorio storico*)<sup>8</sup>をとりあげ、新しく位置づけられた探究活動を教育目標論のレベルでどのように位置づけているのかを明らかにする。第三章では、学習プログラムの改訂が進められていた時期とその後の教育目標論を取り上げ、能力と内容の関係、新しい教育目標論の設定の仕方について明らかにする。

ブルーサの研究に限らず、イタリアの歴史教育研究は歴史学を歴史教育の中にどのように位置づけるのかについて論じてきた。日本の歴史教育研究においても、歴史学と歴史教育の関係をどのように考えるのが議論されてきた。ブルーサの研究を教育目標論に着目して論じることは、日本の歴史教育における教育目標論に対してもなんらかの示唆を与えることができると考える。

## 第一章 教育目標論

### 第一節 学習プログラムの位置づけ

『歴史の学習プログラム』は、1991年に出された学習プログラムに関する研究書である。この本が出版された1990年代初頭のイタリアでは、前期中等教育の1979年学習プログラムと初等教育の1985年学習プログラムが公布されたことで、歴史学について学習することが共通合意となった。それに伴い、歴史学をどのように学習するのかという問題に答えようとする研究が数多く発表された。またイタリア初の歴史教育専門雑誌『ヘロドトスの旅』(*I Viaggi di Erodoto*)の創刊により、研究者や教師達が自分の研究を発表し、議論を交える場も成立した。

『歴史の学習プログラム』は、こうした時代背景の中で出版された。その内容や文体を見てみると、研究書というよりは教師向けの手引き書といった趣である。明示はされていないものの、前期中等教育の1979年学習プログラムの記述を念頭においた構成になっている。この本は、大きく二つに分かれている。そもそも学習プログラムとは何かということについて述べた前半部分と、

学習プログラムを実際に解釈している後半部分である。それぞれについて見ていきたい。

歴史教育の教育目標を提起する学習プログラムを考える際に、誰がその作成者足りえるのかという問題がある。前述したマツッチィらの研究は、歴史教育が国家のイデオロギーを浸透させていることを指摘し、問題としていた<sup>9</sup>。それに対してブルーサは、学習プログラムの作成者は国家(stato)であるべきであるという見解を示している<sup>10</sup>。これは、歴史教育を国家による統制から引き離そうとしたそれまでの研究とは方向性が異なっている。

予想されるであろう「抑圧的である、自由がない」という反論に対して、国家の役割を公教育における歴史教育の概略を示すということに限定し、日々の授業実践に関わる教師の指導や教材・教具への国家の介入を限定できるという利点を示している<sup>12</sup>。

このように日常の実践の領域を政治的領域とは別の論理で考えようとするのは、ブルーサの歴史教育論の大きな特徴といってよい。前述したように、マツッチィが教科書をイデオロギー的であると批判したのに対して、ブルーサは教師の実践にとって有用な道具となりえるという観点から、教科書を積極的に使っていこうとする立場を取っている。

## 第二節 教育目標の三層

では国家の制定する学習プログラムに示された教育目標とはどのようなものなのだろうか。ブルーサは本の終章「結論」(sinteti)において、学習プログラムから歴史教育の目標として求められている能力を三つの層に分類している。すなわち「時間に関わる能力」(abilità temporale)、「ラボラトリーオの能力」(abilità di laboratorio)、「考察の能力」(abilità di ragionamento)<sup>13</sup>の三つである。

注目したいのは、歴史教育の目標を領域概念ではなく、能力概念<sup>14</sup>として捉えていることである。ブルーサは、「内容から能力へ」(dai contenuti alle abilità)という言葉でこの転換を表している。すでに1987年の論文では、領域と能力の関係を、目標を達成するためにはどのような歴史的な事象が必要なのかを考えるべきであると述べている<sup>15</sup>。それは、教育目標と教育内容を明確に区別する考え方であると言い換えられる。

目標の第一層として位置づけられているのが「時間に関する能力」である。「時間に関する能力」とは、時間の流れをつかむことができる能力である。ブルーサの説明によると、「時間」を学習することは歴史上の出来事を覚えていくこととは異なる。必要なのは時期を捉えることであり、そのためには社会・文化・技術といった側面からその時期を捉える必要がある。「時間に関する能力」は、そうした時期の特徴を捉え、異なった時期の比較をすることで獲得されるものである<sup>16</sup>。

第二層として位置づけられているのが、「ラボラトリーオの能力」である。ラボラトリーオというイタリア語は、アナール学派の歴史学者リシュアン・フェーヴル(Lucien Febvre)が用いた「歴史研究所」の翻訳語に用いられた言葉である。イタリアの歴史教育研究では、フェーヴルの言葉に新たな意味が付与され、歴史学者と同じような探究活動を行う授業形態をさす概念として広義には捉えられている。ブルーサのいう「ラボラトリーオの能力」とは、歴史学者が仕事をする際の基礎的な能力を指している。

そして第三層としてあげられているが「考察の能力」である。ここでいう考察とは、もちろん

歴史的な考察を指している。歴史的に考察することは、「概念を操作し、定義し、分類し、関係付けることに熟達する中で、歴史を考えること」<sup>18</sup>であるとされる。

「時間に関する能力」は、歴史を認識するための能力であり、「ラボラトリーオの能力」は歴史を探究するための能力である。「考察の能力」は、前二者を踏まえたうえで分析と統合するという、より高次な能力であるといえるだろう。

## 第二章 ラボラトリーオの能力

### 第一節 歴史資料の概念

1979年学習プログラムと1985年学習プログラムに歴史学について学ぶことが言及されたため、イタリアの学校ではこれをどのように行うかが課題となったことは前述した。ブルーサの『歴史の学習プログラム』と同年に出版された『歴史のラボラトリーオ』は、学校で行われる歴史の探究を活動ではなく教育目標としてどのように位置づけるのかが述べられている。

ブルーサは、歴史の探究に必要な「歴史資料の文法」(grammatica dei documenti)として次の四つを提案している。すなわち、「歴史資料の概念」、「素材の選択」、「素材に対する尋問・解釈」、「取り出した情報の活用」である<sup>19</sup>。これらは第一章で述べたラボラトリーオの能力をより詳細に表したものであるといえるだろう。

「歴史資料の文法」の最初に来る「歴史資料の概念」は、歴史資料がどのような性質を持つものなのかを理解することである。ブルーサは歴史学の作業の主要な段階として、「歴史資料の選択」、「読解・情報の探究・解釈」、「話の起草と知識の活用」を挙げており<sup>20</sup>、「歴史資料の概念」は歴史教育独自の段階である。

表 1 「歴史資料の概念」の対比<sup>21</sup>

歴史の概念	歴史の一般的な感覚
歴史資料は歴史学者によってつくられる	歴史資料はそれ自身で存在する
歴史資料は形跡である	歴史資料は現実の写しである
歴史資料は作者とねらいを持っていた	歴史資料は時間も文脈も持たない物体である
歴史資料は物質的な対象(何かの事実)である	歴史資料は深さを持たないイメージである
歴史資料は伝達される	歴史資料は歴史を持たない
歴史資料は時間と人間によって精選される	歴史資料は過去の偶発的な遺物である
歴史資料は尋問される	歴史資料は自律的に証拠を示す
歴史資料は多義である(様々な歴史に役立つ)	歴史資料はテキストが複製するものを実証することのみに役立つ

ブルーサが「歴史資料の概念」を重視するのは、二つの理由からであると考えられる。一つ目は、児童・生徒が持つ素朴な概念と大きく異なるからである。ブルーサは、素朴な概念を「歴史の一般的な感覚」とし、子どもに身に付けさせたい「歴史資料の概念」を「歴史の概念」として

前頁の表1のように整理を行っている。

両者の対比から見えてくるのは、歴史資料を扱う人間の存在である。児童・生徒は、歴史資料を作成した人間を想定するとともに、歴史資料を扱う自らを意識することを求められている。この「歴史資料の概念」は、実際に歴史資料を扱って作業を行っていく上でも重要となる。

二つ目の理由は、『歴史のラボラトリー』において表明したブルーサの立場である。それは1990年代までの歴史教育研究の対立を教科書(manuale)と歴史資料(documenti)との争いであったとみなし、両者を止揚しようとする立場である。ブルーサは1985年の著書『歴史教科書の手引き』(*Guida al manuale di storia*)<sup>22</sup>において、すでに歴史教育における教科書の有用性を主張してきた。「歴史資料の概念」を重視するのは、歴史資料を絶対視するのではなく、教材・教具の一部としての位置を与えようとしているからだと考えられる。教科書と歴史資料、そして教師と児童・生徒の関係は、以下の図のように表される。

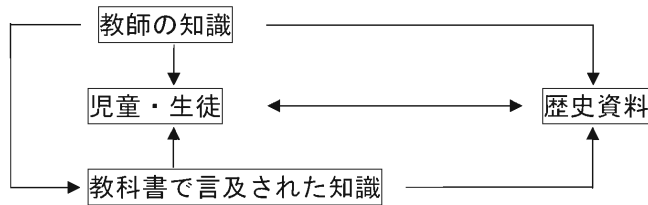


図1 歴史資料と教科書の関係<sup>23</sup>

この図の構成要素に着目すると、「児童・生徒」は、「教師の知識」、「教科書で言及された知識」、「歴史資料」の三つから知識を得ることになる。伝統的といわれた歴史教育は「教科書で言及された知識」を覚えることであったので、「児童・生徒」に知識を与えるものが三つに増えていることになる。「教師の知識」と「教科書で言及された知識」とを別個に捉えていることも特徴である。

構成要素間の矢印に着目すると、「児童・生徒」と「歴史資料」との関係のみが双方向となっている。「児童・生徒」から「歴史資料」への方向は、「児童・生徒」の働きかけによって知識を得るということを示している。この点については、次節で詳しく述べたい。それに対して、「教師の知識」・「教科書で言及された知識」と「児童・生徒」との関係は一方方向である。しかし、「歴史資料」を媒介とすることで、その関係は双方向となる。つまり歴史資料は、児童・生徒自らが歴史と能動的な関係を持つ際に重要な役割を占めているといえる。

## 第二節 歴史の探究

「歴史資料の概念」が知識の理解を求めているのに対して、「素材の選択」、「素材に対する尋問・解釈」、「取り出した情報の活用」は、具体的な探究活動の際に働く能力である。

「素材の選択」は、『選択する』ものを問うとき、その活動は同時の他の操作を行うことを拘束する<sup>24</sup>とされているように、重要な位置が与えられている。歴史の探究における選択を重視

する考え方は、イタリアの歴史教育研究に影響を与えたフランスのアナール学派にも見られる。アナール学派の祖の一人であるフェーヴルは次のように選択の重要性を述べている。

「歴史家は素材を創造または再創造し、掘り出し物を漁り回る屑屋のように過去をうろつかず、明確な意図、解明すべき問題、検証すべき作業仮説をいつも念頭において出発します。この理由から、歴史はまさしく選択なのであります」<sup>25</sup>。

フェーヴルの言葉からは、「選択する」を行う場合、選択の基準は、行為者が設定する課題によって決定されることがわかる。歴史学の場合、課題を設定するのは歴史学者自身であるのに対して、ブルーサの構想する歴史教育では教師のよって子どもに課題が与えられる。例として次のような課題が挙げられている。

「宗教の歴史学者であることを想像してください。ローマ世界の信仰について記述しなければなりません。教科書にある模写されたイラスト（図像学の歴史資料）から、あなたの作業に有用なものを選びなさい」<sup>26</sup>。

この課題の特徴は、作業の内容を示しているだけでなく、児童・生徒を真性の文脈に置こうとしている点である。

「素材に関する尋問・解釈」は、さらに「読む」・「尋問する」・「解釈する」という三つの能力によって定義されている。「読む」という能力が設定されているのは、「素材に関する尋問・解釈」が歴史資料を読めるということを前提として成り立っているからである。「読む」能力の育成する場合は教科書を使うと良いとされ、「尋問する」・「解釈する」の育成は歴史資料によってなされるとされている<sup>27</sup>。ここにも、歴史資料と教科書の関係が言及されている。

「尋問する」は、決まった情報をテキストから抜き出す行為である。表1を参照すれば、歴史資料は「自律的に証拠を示す」わけではなく、働きかける必要がある。図1に示した児童・生徒から歴史資料への働きかけを「尋問する」は示しているといえる。

「解釈する」は、「尋問する」ことによって取り出した情報を吟味することである。そのために、表1にある「歴史資料は作者と目的をもっていた」ことを意識する必要がある。ブルーサはそのために、「読解の際に、資料作者とその目的を考慮する」能力、「読解の際に、物と文化に関する文脈を考慮する」能力、「読解の際に、資料の選択という要因を考慮する」能力、「歴史資料の解釈の際に、既に行った解釈を考慮する」能力が求めている<sup>28</sup>。

「歴史の文法」の最後に位置づく「取り出した情報の活用」は、歴史資料とテキスト、もしくは歴史資料と教科書をつなぐ役割を果たす。そのために次のような課題も例示されている。

「教師は、前もってテキストのいくつかの言葉や表現を強調しておく。児童・生徒は、それらを図像学の歴史資料と関係づける」<sup>29</sup>

この作業の場合、文字ではない歴史資料をどのように表現するのかを学ぶとともに、テキストが文字ではない歴史資料から作成されていることを理解することにもなる。「取り出した情報の活用」は歴史を探究するための能力であるものの、歴史を認識する際にも働くことが分かる。同様に「歴史資料の概念」、「素材の選択」、「素材に対する尋問・解釈」も、テキストがどのように作成されるのかを理解する上で重要であると思われる。

「素材の選択」、「素材に対する尋問・解釈」、「取り出した情報の活用」は、歴史学者が行う探

究活動の過程を能力として取り出したものである。ここから、ブルーサは歴史教育における教育目標を設定する際に歴史学の成果を参照するのではなく、歴史学者が行う活動そのものを参照していることがわかる。

これまで述べてきたような「歴史の文法」を身につけることにより、「児童・生徒は批判的な文献調査という自覚を成熟させ、未来に出会う歴史の知識を評価できるようになる。まさにオルタナティブな歴史を生産するようになる（他の言葉では「歴史を実践する」）」<sup>30</sup>。ここでも「歴史の文法」は、自ら歴史を形成するための能力であり、歴史を認識する際にも働く物として想定されていることがわかる。

### 第三章 新しいカリキュラム構想における展開

#### 第一節 教育内容との関係

『歴史のプログラム』と『歴史のラボラトリー』では、歴史教育の教育目標を能力として設定することが主張されていた。そして教育内容は能力を身に付けるのに適当であるかどうかという点から設定される。しかし、上述したどのような教育内容が適当であるのかについては、述べられていなかった。この点を明らかにするべく、ブルーサが1998年に発表した論文「歴史の新しい学習プログラムに向けて」(*Verso I nuovi programmi di storia*)<sup>31</sup>に着目したい。この論文では、中等教育のカリキュラムだけではなく、初等教育から後期中等教育までの一貫したカリキュラムの構想が示されている。このカリキュラム構想は当時進行中であった中道左派政権の教育改革を念頭において作成されている。

ブルーサは自らの構想を語る前に、ヨーロッパ諸国のカリキュラムとイタリアのカリキュラムの比較を行っている。その比較検討から、イタリア以外の多くの国では、初等教育では新石器時代までの人類の歴史を、前期中等教育は新石器時代から産業革命までの歴史を、そして後期中等教育では産業革命以降の歴史を扱っていることが明らかになった。また学習形態に着目すると、初等教育では身近なものに触れたり自らの経験を重視したりして歴史を学び、前期中等教育では知識を重視して歴史を学び、後期中等教育ではテーマ学習を中心に歴史が学ばれている。

ヨーロッパ諸国のカリキュラムを参照した上で、次頁の表2のようなカリキュラムを提案している。このカリキュラム案では、ある程度共通のカリキュラムが保障できることを前提として、5年・2年・2年の義務教育段階9年間で2年・5年・2年の三つのサイクルに再区分している。

検討されたヨーロッパ諸国のカリキュラムと比べると、学習形態の区分がサイクルを分割する枠組みとして採用されている。教育内容の区分は、中間サイクルの教育内容の区分に採用されている。一つ目のサイクルでは社会のあり方が学習され、二つ目のサイクルでは通史が学習される。通史の時代区分は、新石器の登場と産業革命が人類の歴史にとって本質的な契機であるとするブルーサの歴史観に基づいている。最後のサイクルではテーマに基づいて学習が設定されている。テーマは一つの時代にのみ適応するものではなく、歴史を通じた普遍的なものが設定されており、通史の学習を前提としていることが分かる。同様の主張は、1998年に発表された論文「告発された教育方法」(*La didattica sotto accusa*)においても繰り返されている<sup>32</sup>。

表 2 ブルーサの一貫カリキュラム構想

義務教育 最初の2年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前提条件に関する作業 ・環境と経験に関する作業</li> <li>・社会の基本的なモデルに関する作業 (狩猟・漁労・採集社会、農業・牧畜社会・産業化社会の記述)</li> <li>・サイクルの最後には、学習した社会について、大きな年表を作成。</li> </ul>
中期サイクル	<p>人類の歴史の最初の大きな区切り：新石器時代の経過。二つの大きな時代が区別されるような特徴。幾つかの例：</p>
1年目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ホモ・ハビトゥス ・ホモ・サピエンス (など)</li> <li>・シュメール ・エジプト ・中国</li> </ul>
2年目	<p>農業・牧畜社会の例。主要なモデルとして：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・市民社会 ・帝政社会 ・水力社会</li> </ul>
3年目	<p>人類の歴史の二番目の大きな区切り：産業革命の経過。前産業化社会と産業化社会が区別されるような特徴。 前産業化社会の幾つかの特徴。 産業化社会の幾つかの特徴。</p>
4年目	<p>産業化された世界の社会と問題：本質をなす時期 (1848年と1879年の危機)。新しい主題として国家。 国家の例 (イタリア、ドイツ) 問題の例 (植民地化、世界市場など)</p>
5年目	<p>1900年代の大きな区切り。現代社会と今日の社会。(1973年と1989年の危機) 二つの期間の基本的な特徴。変遷の説明の仮説。歴史的な表：フォード主義とトヨタ主義；世界市場とグローバル化；大衆社会；世界戦争</p>
後期サイクル	<p>深化のテーマ。大きな年代順の基準を考慮に入れて、選択・配列される。例：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・hominationの過程 (分化、人種的偏見、空間の占拠)</li> <li>・人間一領域の関係 ・複雑な社会、イデオロギー、国家の誕生</li> <li>・非ヨーロッパ社会 (選択) ・民主主義の誕生 ・ヨーロッパの形成</li> <li>・ラテン民族、ゲルマン民族、スラブ民族 ・近代社会の誕生と発展</li> <li>・市民、国家、権利 ・第一次世界大戦、世界化と大衆社会</li> <li>・1930年代の第二次世界大戦</li> </ul>

(*Verso i nuovi programmi di storia* をもとに筆者が作成した)

ここで注目したいのが、通史を学ぶ中期サイクルにおける二つの内容選択の基準である。ブルーサはこれを知識の質と量の基準<sup>33</sup>であるとしている。

質の基準は歴史の大枠を捉えるための基準である。ブルーサはこの基準を、『歴史の大枠を知っている』ことは、それを定義し、輪郭を描ける知識を所有することではなく、例を所有することである」という能力の定義から導き出している。例えば、中間サイクルの1年目の場合、新石



器登場以降の時代の例として、シュメール、エジプト、中国が挙げられている。

質の基準と同様に、量の基準も能力の定義から導き出されている。ある特定の社会について知っていることは「時期および社会のモデル間の違いを確立できる」ことであり、「違いを確立できる」ような内容量が求められることになる。このような知識所有の捉え方は、第一章で取り上げた「時間の能力」から導き出されたものといえよう。

後期サイクルの内容を見てみると、中期サイクルの学習を前提として、通史的なテーマが設定されている。テーマの例として挙げられているのは、固有の人名などではなく、国家やイデオロギー、民主主義といった概念である。ここでは、第一章で述べた「考察の能力」、すなわち「概念を操作し、定義し、分類し、関係付けることに熟達する中で、歴史を考える」能力が行使されると考えられる。またテーマ学習に取り組む際には、「ラボラトリーオの能力」を行使して、自ら歴史資料を読んでいくことも必要となろう。

以上見てきたように、ブルーサは教育内容の選択において、新石器の登場と産業革命を転機とする時代区分を示し、その具体的な内容を能力の定義から導き出そうとしている。特に教育内容を能力の定義から導こうとする考え方は、他の研究者には見られない大きな特徴である。またその教育内容は、第一章で取り上げた教育目標の三層と対応している。

## 第二節 教育目標としてのコンピテンス

2000年に政権を奪回した中道右派連合は前節で取り上げた中道左派政権による改革路線を否定し、独自教育改革を進めた。こうした教育改革は各教科にも及んだ。2004年には1979年と1985年の学習プログラムが効力を失い、新たに「学習に関する特別な目標」(obiettivi specifici di apprendimento)という文書が教科ごとに作成された。

教科「歴史」の「学習に関する特別な目標」を見てみると、学ぶべき出来事や人物が明確に示されるようになった。前期中等教育の最初の2年間では、「1000年までの中世ヨーロッパ」、「イスラムの誕生とその拡大」、「1000年以降のヨーロッパの市民性とヨーロッパの文化的・宗教的統一」などを学ぶことを求めている。これに加えて、「・・・すること」と表現される目標群が設定されている。例えば「教科特有の言語を利用すること」、歴史的探究の方法と歴史的解釈の分類に関する本質的な側面を理解することなどが挙げられている。この両者を併記しているのが、「学習に関する特別な目標」の特徴である。

この「学習に関する特別な目標」が公布される以前、ブルーサは歴史教育の目標を能力(abilità)と捉え、その目標が学習する内容や学ぶ歴史を決定するという立場を示していた。では歴史的な事象が目標として設定された場合、これら二つの目標はどのように関連付けられるのか。

この疑問に答えるのが、2005年に出版されたブルーサの『大いなる変容の新たな物語 一教師のための手引き一』である。この本は、2004年に出版された前期中等教育用の教科書『大いなる変容の新たな物語』(*il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*)の手引き書として出版された本である。

ブルーサは目標に対して使っていた能力(abilità)という言葉をやめ、新しくコンピテンス(competenza)という言葉を使っている。コンピテンスという言葉の意味を、ブルーサは以下のよ

うな例を挙げて説明している。能力という言葉を使うと、子どもを評価する際に、次のような言い回しになる。「この子どもは歴史的時間の感覚を保持している」。それに対して、コンピテンスという言葉を使うと次のような言い回しになる。「いくつかの大きな時代区分を活用することができる」。この例えを解釈すると、能力は保持するものであり、コンピテンスは何らかの文脈で発揮できるものであるといえるだろう。

この概念を採用することで、教科書の役割は「記憶の受け渡しを管理するもの」から、コンピテンスを身に付けるための「練習の場」に変容することになる。教科書は「教科書」と「ラボラトリー」に二つに分けられ、それぞれで身に付けるものとして、以下の10個の基本的なコンピテンスを表3のように提示している。

ただし、表3に挙げた基本的なコンピテンスは非常に簡単なものであり、内容との関係が十分明らかにされているとは言えない。ブルーサは基本的なコンピテンスを簡単に記述した理由として、あまり細かなリストを作成すると教師の実践に支障をきたしてしまうこと、子どもや両親への説明が容易になることを挙げている。

表 3 10 個の基本的なコンピテンス

教科書の作業において身に付けるべきもの	ラボラトリー作業で身に付けるべきもの
1. 注意深く読む（理解する、認識する、探すなど） 2. 歴史の言葉を知る（用語、概念の使用など） 3. 複雑性を考える（スキーマ、地図、関係、原因と結果、シミュレーションができる、問題を解くなど） 4. 歴史を描き、議論する（物語る、言及する、草稿を持って話す、スキーマについて、論述するなど） 5. 時間の中で理解する 6. 空間の中で理解する	7. 選択する 8. 質問する 9. 解釈する 10. 記述する （実証的な文体）

（*il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per insegnante*; p.31 の表より筆者が翻訳・作成した。）

10 個のコンピテンスは、「ラボラトリー作業で身に付けるべきもの」は『歴史のラボラトリー』で定義された「歴史学の文法」と同じ枠組みである。また「教科書の作業において身に付けるべきもの」に示されているコンピテンスは、歴史的な事象を理解することと自ら歴史を描くことである。これは『歴史の学習プログラム』で示された「時間の能力」と「考察の能力」に該当するといえる。

## おわりに

本稿では、アントニオ・ブルーサの歴史教育論を、教育目標論を手がかりに明らかにしてきた。第一章では、ブルーサが学習プログラムをどのように解釈し、教育目標をどのように整理しているのかを検討した。その結果、ブルーサが設定している教育目標は、「時間に関わる能力」、「ラボ

ラトリーオの能力」、「考察の能力」の三つであり、その大枠を国家が設定することで、日常的な実践の領域と国家を切り離そうとしていることを明らかにした。第二章では、「ラボラトリーオの能力」について、より詳細な検討を行った。ラボラトリーオの能力は、「歴史の文法」を言いかえられ、その具体的な中身は「歴史資料の概念」、「素材の選択」、「素材に対する尋問・解釈」、「取り出した情報の活用」の四つである。そして歴史学の文法は、生徒が新しい歴史を評価し、オルタナティブな歴史を生み出していくものとして位置づけられていることを明らかにした。第三章では、教育改革期のブルーサの研究を手がかりに、能力の定義が教育内容の選択基準となっていることを明らかにした。そして、『歴史の学習プログラム』で示された教育目標がコンピランスとして定義し直され、それが教育内容の選択基準になっていることを明らかにした。

まとめると、ブルーサの歴史教育論は、様々な歴史を受容する際に必要な「時間の能力」、自ら歴史を生み出す「ラボラトリーオの能力」、それらを総合する「考察の能力」を一貫して基盤としている。そして能力の定義は、教育内容の選択基準となっているのである。

日本の歴史教育において教育内容が語られるとき、それは歴史学の成果をどのように参照するのかという観点から語られることが多かった。能力の定義から出発し、それを教育内容の選択基準とするブルーサの研究は、日本の歴史教育におけるカリキュラム研究に一つの方向性を与えるものである。

---

<sup>1</sup> A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 3*, Bruno Mondadori, Roma, 1996, p.4.

<sup>2</sup> I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. -L'insegnamento della storia nella scuola secondaria-*, <<Italia contemporanea>>, 1978, n.131, pp.63-79

<sup>3</sup> S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1984.

<sup>4</sup> 拙稿「アントニオ・ブルーサの歴史教科書研究に関する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号、2008年。

<sup>5</sup> 拙稿「戦後イタリアにおける歴史教育理論の変遷 —歴史学と歴史教育の関係に着目して—」『教育方法学研究』、第33巻、2007年。

<sup>6</sup> 拙稿「イタリアの歴史教育における授業論 —ラボラトリーオ概念の検討をとおして—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第55号、2009年。

<sup>7</sup> A. Brusa, *Il programma di storia*, La nuova Italia, Firenze 1991.

<sup>8</sup> A. Brusa, *Il laboratorio storico*, La nuova Italia, Firenze 1991.

<sup>9</sup> I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. -L'insegnamento della storia nella scuola secondaria-*, cit., pp.66-71.

<sup>10</sup> A. Brusa, *Il programma di storia*, cit., pp.16-17.

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp.16-17.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.58.

<sup>14</sup> 目標を設定する際の観点として、内容の系統性に即する領域概念と学力モデルに即する能力概

---

念の二つが存在する。 田中耕治『指導要録の改訂と学力問題』三学出版、2002年、p.39。

<sup>15</sup> A. Brusa, *Quail contenuti in quali tempi e con quali obiettivi*. <<I Viaggi di Erodoto>>, n.1, 1987, pp.142-147.

<sup>16</sup> A. Brusa, *Il pogramma di storia*, cit., p.40.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.50.

<sup>19</sup> A. Brusa, *Il laboratorio storico*, cit., p.27.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.22.

<sup>21</sup> *Ibid.*, pp.28-29.

<sup>22</sup> A. Brusa, *Guida al manule di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985.

<sup>23</sup> A. Brusa, *Il laboratorio storico*, cit., p.24.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.27.

<sup>25</sup> L. フェーヴル、長谷川輝夫訳『歴史のための闘い』平凡社、1995年、p.18。

<sup>26</sup> A. Brusa, *Il laboratorio storico*, cit., p.27.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p.37.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p.39.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p.45.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p.24.

<sup>31</sup> A. Brusa, *Verso I nuovi programmi di storia*, <<Insegnare>>, n.9, 1998, pp.32-37.

<sup>32</sup> A. Brusa, *La didattica sotto accusa*, <<I Viaggi di Erodoto>>, n.35, 1998, p.43.

<sup>33</sup> A. Brusa, *Verso I nuovi programmi di storia*, cit., p.34.

<sup>35</sup> *il nuovo racconto delle grandi trasformazioi*. -*Guida per insegnante*-, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 2005.

<sup>36</sup> A. Brusa, S. Guarracino, A. De Bernardi, *il nuovo racconto delle grandi trasformazioi*. Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 2004-2005.

<sup>37</sup> *il nuovo racconto delle grandi trasformazioi*. -*Guida per insegnante*-, cit., p.30.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p.30.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p.31.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p.30.

(教育方法学講座 博士後期課程 3 回生)

(受稿2009年9月7日、改稿2009年11月30日、受理2009年12月11日)

## A Review of Antonio Brusa's Theory of History Education

TOKUNAGA Shunta

This review focuses on the theory of history education in Italy, especially the theory of Antonio Brusa's, a researcher of history education. In 1991 Brusa proposed three basic abilities of history education, namely, the ability of time, the ability of *laboratorio* (laboratory) and the ability to reason. The ability of time is the ability to recognize a change of history. The content of history education is determined by this ability. The ability of *laboratorio* says "grammars of history", which in other words, is composed of understanding concepts of document, the ability to select materials, the ability to question and interpret materials, and the ability to use information restored. "Grammars of history" make students evaluate new knowledge of history which they will meet in the future and alone will product alternative history. The ability to reason makes students deal with history. These three abilities are consistent on his theory of history education.