

# アントニオ・ブルーサの歴史教科書研究に関する一考察

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者アントニオ・ブルーサ（Antonio Brusa）の歴史教科書研究について検討することである。ブルーサは歴史教育研究における教科書（manuale<sup>1</sup>）研究の第一人者として認知され、自らも教科書を編集している。

イタリアの歴史教育に関して、筆者は学習プログラム（programmi）の記述に着目し、イタリアにおける歴史教育の政策を分析してきた<sup>2</sup>。学習プログラムとは、イタリアの公教育省が公布している政府文書で、公教育の目的ならびに各教科の目標・学習内容が示されている。教育政策において歴史教育に大きな影響を与えたのは、前期中等教育の1979年学習プログラムである。それまでの学習プログラムは、イタリア史の系統的な知識の学習を子どもに求めていた。1979年学習プログラムは、それに加えて歴史を認識するための技能を身に付けることも求めている。これ以降に公布された学習プログラムも、イタリア史の系統的な知識と歴史認識のための技能の両方を求めている。

しかし、政策転換の背後にある歴史教育理論、そしてその理論と実践の関係については明らかにされてこなかった。ブルーサの歴史教科書研究を検討することで、教科書を媒介に、イタリアにおける歴史教育理論と歴史教育実践との結びつきの一例を示すことができるだろう。

そのために、第一章では、他の研究者との対比から、ブルーサの歴史教科書理論の特徴を明らかにする。第二章では、ブルーサが編集している教科書を検討することで、彼の教科書理論が実際の教科書にどのように反映されているのかを明らかにする。

## 第一章 アントニオ・ブルーサの歴史教科書理論

### 第一節 歴史教科書研究におけるブルーサの立ち位置

まず、イタリアにおける歴史教科書理論の概略について述べ、アントニオ・ブルーサの立場を明らかにしておきたい。イタリアにおいて歴史教科書が研究の対象として盛んに議論されるようになるのは、1970年代後半ごろからである。1970年代後半は、歴史教育研究が新たな歴史教育像が提起した時期であり、教科書に関する議論もこの流れの中で理解する必要がある。

では、新たな歴史教育像とはどのようなものだったのか。新たな歴史教育像は、それまでの歴史教育像を批判することで誕生した。教師が子どもたちに教科書を使って講義を行い、子ども達は政治史中心の講義内容をひたすらに暗記する、そのような歴史教育は伝統的（tradizionale）と批判された。そして、子ども達が歴史学者と同じ作業こなし、歴史を自ら創造していくことが目指されたのである。その結果、教科書は否定され、史料を使った授業が構想された。子どもた

ちが受動的に歴史を学ぶのではなく、能動的に作業を行う授業形態が考えられた。このような授業形態はラボラトリー (laboratorio) と呼ばれ、新しい歴史教育像を象徴する言葉になっている。教育目標に目を移すと、子どもに求められるものは、事象に関する知識だけではなく、歴史学者と同じような歴史学的手法を使いこなす能力と定義された。このような歴史教育像の転換は、1980年代以降の学習プログラムにも影響を及ぼしていく。

しかし、新しい歴史教育像を模索する研究者たちも一枚岩ではなかった。特に教育学的な視点からは、従来の歴史教育の全てを批判するのはややラディカルすぎるのではないかという疑問が出された。そこでは、歴史教育において教科書をどのように位置づけるのが重大な論点の一つとなっており、現在も議論が続いている。この論点に関して、教科書の放棄を訴えた研究者と異なった教科書のあり方を模索する研究者が存在する。前者の代表的な研究者はイーボ・マッソッチィ (Ivo Mattozzi) であり、後者の代表的な研究者はシピオーネ・グアラッチーノ (Scipione Guarracino)、そしてブルーサである。両者の主張から、その対立点を明らかにしよう。

イーボ・マッソッチィが教科書放棄を主張して注目を集めたのは、1978年に『現代イタリア』 (*Italia Contemporanea*) 発表した論文「探究としての歴史のための教科書批判 - 高校における歴史教育 -」 (*Contro il manuale, per la storia come ricerca -L'insegnamento della storia nella scuola secondaria-*)<sup>3</sup> においてである。この論文では、イタリア史の系統的な知識を教える歴史教育が否定され、歴史学者と同じように「探究」 (ricerca) を行う歴史教育像が提起された。そして教科書は、否定されるべき歴史教育の根幹として批判されている。

マッソッチィによれば、教科書には二つの層がある<sup>4</sup>。一つ目はイデオロギー (ideologico) の層であり、もう一つが科学認識 (epistemologico) の層である。イデオロギーの層は特定の共同体や国を称える目的で過去を使用するものであり、科学認識の層は実証的な歴史を提示するものである。この二つの層が重なりあいながら、教科書の中に提示されてきたのが、一般史 (storia generale) と呼ばれる歴史像である。一般史とは「国家」や「民族」といった枠組みを用い、歴史的な事象をその枠組みの中で編年的に示したものである。

マッソッチィは、当時イタリアの歴史学におおきな影響を及ぼしていたフランスのアナール学派の主張に従い、一般史 (イタリア史) は特定の視点に立って選択された歴史であり、これを教えることは特定の視点の押し付けであり、子どもの視点を固定し、特定の視点を強制することになると主張した<sup>5</sup>。このように、教科書を固定と強制という側面から捉えるのが、マッソッチィの教科書理論の特徴である。

マッソッチィの理論は、教科書を伝統的な歴史教育の根幹とみなすものであり、その根幹を排することで歴史教育を革新しようとするものだった。しかし、彼の理論では、教科書以外の授業の構成要素に対する検討がやや不十分である。

それに対してグアラッチーノは、1984年に発表した著作『歴史学の手引きと歴史の教授方法』 (*Guida alla storiografia e didattica della storia*)<sup>6</sup> において、歴史教育について考える際の四つの視点を提唱し、教科書以外の授業の構成要素を明らかにした。すなわち「対象」 (oggetto)、「目的」 (fine)、「指導方法」 (metodo)、「教材・教具」 (strumenti) の四点である。そして歴史という教科では、この四点において歴史学と歴史教育の論理的な対立が起こるとする。

教科書は「教材・教具」の問題として扱われている。グアラッチーノは「教材・教具」におけ

る対立を以下のように説明する<sup>7</sup>。公教育においてもっともよく使われる「教材・教具」である教科書は、伝達すべき知識や研究成果等を編集した間接的な (indiretto) 「教材・教具」であると定義される。これは歴史教育側から考えられた「教材・教具」論である。教科書編成の選択基準は、子どもが理解できるかどうかであるから、教科書を使用することで授業を容易に進められるようになる。しかし教科書の使用は、知識重視に陥り、子どもが受動的になる危険性ははらんでいる。

それに対して歴史学側から発想され、間接的な「教材・教具」に対置されるのが直接的な (diretto) 「教材・教具」である。それはどのようなものか。まず歴史研究書を用いて学習することが考えられる。しかし研究書の内容を追うことで、教科書と同じ知識重視に陥る可能性をはらんでいるし、研究書は関連性を持たないので系統的な学習が難しくなる。もうひとつ身近なものや古い文書などを用いて歴史の知識ではなく歴史学の手法を習得させるという方法が存在する。しかし、これだけでは歴史的な知識が伝達できなくなるというジレンマを抱えている。また授業自体が非常に高度になり、教師にも高度な歴史学の知識が求められるようになる、とグアラッチェーノは整理している。

グアラッチェーノは教科書を「教材・教具」論として分析することで、歴史学の論理だけでは限界があることと、旧来の教科書にも教育学的な視点から捉え直した場合、一定の有用性を含んでいることを指摘しているといえるだろう。しかし歴史学の論理と歴史教育の論理を中庸するような教科書、もしくは「教材・教具」のあり方については述べられていない。

このようなグアラッチェーノの研究を高く評価し、歴史教育に必要な「教材・教具」としての教科書のあり方について研究を進めたのが、アントニオ・ブルーサである。

## 第二節 アントニオ・ブルーサの歴史教科書の定義

歴史教育の研究者であるアントニオ・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、左翼系の教員団体CIDI (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。CIDIの教師の中には、彼のパートナーであり共同研究者でもあるルチアーナ・ブレジル (Luciana Bresil) もいる。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。そのフィードバックをもとにして教科書の編集も行っている。

本稿では、彼が初めて出版した教科書である『ラボラトリーオ』(Laboratorio)<sup>8</sup> と最も新しい教科書理論である「教科書、ラボラトリーオ教授方法のための教材・教具」(Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale)<sup>9</sup> から、ブルーサの歴史教科書理論を明らかにする。

『ラボラトリーオ』は1996年に彼が始めて編集した前期中等教育用の教科書である。本は各学年に対応した『ラボラトリーオ1』『ラボラトリーオ2』『ラボラトリーオ3』の三冊からなる。やや実験的な教科書ということもあり、各巻の始めに教師向けの理論が述べられている。教科書論は『ラボラトリーオ3』の冒頭に記載されている。

まずブルーサは、教科書理論のあり方について疑問を投げかけている。すなわち教科書理論は「使うか」と「使わないか」という対立軸でのみ語られてきたのであり、教科書の中身に関する議論が希薄だったと指摘している<sup>10</sup>。1998年に発表した論文「告発された教授方法」(La

*didattica sotto accusa*) では、教科書の使用と不使用が教育における反動主義と革新主義と短絡的に解釈されていたことを指摘している<sup>11</sup>。マットッチェが教科書の使用そのものを否定しているのに対して、ブルーサは教科書の中身についても議論する必要性を説いているといえる。

ただし、このような指摘は、ブルーサが伝統的な歴史教育の支持者であることを意味しない。この点に関してはグアラッチェーノも同様である。両者ともアナル学派が歴史教育に与えた影響に肯定的な評価を下しており、「探究」を行うことを主張する点でも一致している。ではマットッチェの教科書使用批判に答えるブルーサの教科書定義とはどのようなものか。

『ラボラトリーオ』では、教科書の役割が「スパーリング・パートナー」<sup>12</sup>、すなわち本番前の練習相手に例えられている。ただし、子どもは教科書を相手に練習だけをしていけばよいわけではなく、歴史を相手に実際の試合をしていかなければならない。実際の試合は、子どもが教科書を手がかりにして非教科書的な知識 (*conoscenze non manualistiche*) と接することで行われる。

この関係は下のように図示されている。生徒 (*allievo*) は、教科書と対話することで非教科書的な知識に到達する。この図は非教科書的な知識で留まっているが、「スパイラル」<sup>13</sup> という彼の言葉に従うならば、より高次のレベルで生徒はもう一度教科書と対話することになる。そして教科書は生徒の発達段階を考慮し、内容と発達段階を考慮した構造を取ることが求められる。

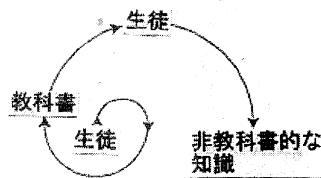


図1 生徒と教科書の関係

(A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 3*, cit., p.14.の図を元に筆者が作成)

次に「教科書、ラボラトリーオ教授方法のための教材・教具」における教科書論を見ていこう。ここでブルーサは、「内容」(*contenuto*)、「構造」(*struttura*)、「言語」(*lingua*) の三つの観点の対比から、教科書を二種類に分類している<sup>14</sup>。

一つ目は、「文学の本のような」<sup>15</sup> シンプルな教科書である。マットッチェが批判の際に念頭においていたのは、このような教科書だと思われる。シンプルな教科書を使った場合、教師は教科書内容を語るだけで授業ができるようになる。二つ目は、「内容」・「構造」・「言語」においてシンプルな教科書よりも「複雑性」(*complessità*)を持つ教科書である。もちろん、ブルーサがあるべき教科書として捉えているのは、「複雑性」を持つ教科書である。では「複雑性」を持つ教科書は、「内容」・「言語」・「構造」においてどのような違いがあるのか。

ブルーサによれば、「内容」の「複雑性」は歴史学の変化に由来する<sup>16</sup>。アナル学派の登場によって多様な歴史が存在すること明らかにされた。そしてアナル学派以後も様々な歴史学が登場し、歴史の描き方も多様になった。マットッチェも指摘していたように、すべての歴史を教科書に描ききるのは不可能であり、歴史の選択を行うことはイデオロギーの選択にもつながる。

ここでマットゥッチィとブルーサのもう一つの対立点が明らかになる。ブルーサは歴史的な事象に関する知識を抜きに「探究」を行うのは不可能だという立場を取っている。この論文ではどのような歴史を選択するかについては触れられていないが、その他の論文や著作を検討すると、ブルーサの構想するものは人類の歴史であることがわかる<sup>17</sup>。

「構造」の「複雑性」も、歴史学の変革に由来する。アナール学派の登場以前は、歴史へのアプローチは文書記録によって行われていた。アナール学派の登場以降、歴史へのアプローチは非常に多様になり、絵画や建築、そして地形までもが史料として扱われるようになった。このようなアプローチの多様性に対応するためには、教科書の構想も文章だけではなく、「文章を超えるもの」<sup>18</sup> が求められるようになる。

それに対して、「言語」の「複雑性」にはいくつかの要因が重なり合っている。歴史学の発展によって文章の形式が多様化したこと、前期中等教育の単線化によって言語を受け取る子どもが多様化したこと、そしてメディアを初めとした新しい文化によって言語の使われ方が多様化したことが挙げられている<sup>19</sup>。

マットゥッチィとブルーサの歴史教科書理論を比較すると、マットゥッチィは「教科書で教える」ことそのものを否定しているのに対して、ブルーサは教科書に「複雑性」を付加することで「教科書で教える」際の問題を克服しようとしているといえる。また教科書を「スパーリング・パートナー」として位置づけ、学習が教科書だけで完結しないことを強調している。

では、ブルーサのいう教科書の「複雑性」とはどのようなものなのか。また教科書はどのようにして「非教科書的な知識」に子どもを導くのか。次章では、ブルーサが編集している歴史教科書を検討し、これらの問題について明らかにする。

## 第二章 アントニオ・ブルーサの歴史教科書

### 第一節 歴史教科書の構成

ブルーサが編集した『大いなる変容の新たな物語』(*Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*)<sup>20</sup> と『ラボラトリーオー ー大いなる変容の新しい物語ー』(*Laboratorio -Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni-*)<sup>21</sup> は、2004年にブルーノ・モンドドーリ学術出版社 (Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori) から出版された前期中等教育向けの教科書である。以下前者を『新たな物語』、後者を『ラボラトリーオー ー物語ー』と示す。『新たな物語』と『ラボラトリーオー ー物語ー』は、各学年で一冊ずつの計六冊である。

はじめに、目次から『新たな物語』と『ラボラトリーオー ー物語ー』の構成を明らかにしておこう。両者ともいくつかの単元から構成され、『新たな物語』のそれは学習単元 (Unità di apprendimento)、『ラボラトリーオー ー物語ー』のそれは単に単元 (Unità) と呼称されている。『新たな物語』と『ラボラトリーオー ー物語ー』の単元構成は次頁のとおりである。

まず『新たな物語』の学習単元の内容と配列を見てみよう。各巻の初めには、「今まで持っている知識を呼び戻し、復習するため」の導入単元が設けられている。学習単元の内容を見ると、学習される内容はヨーロッパを中心とした歴史であることが分かるだろう。このカリキュラム編成は公教育省が作成した「学習の特別な目標」の準拠しており、教科書の冒頭でもそのことが述べられている<sup>23</sup>。単元構成だけを見ると、「内容」に「複雑性」があるとは言い難い。

表1 『新たな物語』の構成

『新たな物語』のタイトル	第一巻 古代世界の変容からヨーロッパの形成まで	第二巻 中世社会の没落からウィーン会議まで	第三巻 国民のヨーロッパからグローバルな社会まで
導入単元	古代社会の遺産	中世社会の遺産	革命の遺産
学習単元1	ローマ帝国から西洋の変容まで	中世の危機	国民国家の主張
学習単元2	ヨーロッパにおける中世社会の成立	ヨーロッパにおける宗教の分裂	19世紀における工業化と発展
学習単元3	10世紀から12世紀にかけての中世：新しい社会	近世ヨーロッパにおける国と地域	ヨーロッパの絶頂
学習単元4	12世紀から13世紀における権力と政治体制	大いなる発見と植民地帝国	大衆社会
学習単元5	12世紀から13世紀にかけての世界の動向	近世ヨーロッパにおける経済と社会	戦争の世界
学習単元6		物質社会の進展	全体主義の時代
学習単元7		最初の産業革命	二極対立の時代
学習単元8		改革のヨーロッパ	脱工業化社会
学習単元9		革命のヨーロッパ	分断された社会の終焉

表2 『ラボラトリーオ -物語-』の構成

	ラボラトリーオ1	ラボラトリーオ2	ラボラトリーオ3
	歴史家の仕事		
1	トラヤヌスの植民地	僕と遊べない子、ペストが彼を襲った	野盗の歴史
2	ロンゴバルドの王	1300-1500年の日常生活	1800年代後半のヨーロッパにおける教育水準
3	カーティスの仕事	敗者の光景	商船が行く
4	バイユーの壁掛け	サレムの魔女	軍人と塹壕
5	書類の中の町	女性の世界	エチオピアでの植民地戦争
6	十字軍のイメージ	絵画のための革命	記憶の断片
7		職人階級の誕生	第二次世界大戦時の日常生活
8			ポスターに見る冷戦
9			イタリアにおける経済の奇跡

『ラボラトリーオ -物語-』の単元も古代から年代順に並べられており、学年の区切りも教科書に対応している。『新たな物語』の学習単元との大きな違いは、単元の構成原理である。『新たな物語』が歴史の大きな流れを追っていたのに対して、『ラボラトリーオ -物語-』では多様なテーマが設定されている。例えば第一巻の単元「トラヤヌスの植民地」は、『新たな物語』の学習単元「ローマ帝国から西洋の変容まで」に対応しつつ、トラヤヌス帝時代の植民地がどのようなものだったのかを探る単元になっている。また第三巻の単元「ポスターに見る冷戦」のよ

うに、どのような史料を使うのが明示されている単元もある。つまり『ラボラトリー物語—』では多様なテーマが選択され、多様な歴史が学習されるのである。多様な歴史は、「内容」の「複雑性」を付加するものであった。

では次に、それぞれの単元を例として取り上げ、検討してみよう。

## 第二節 『新しい物語』の単元例

『新しい物語』で特徴的なのは、第一巻の冒頭で、『新しい物語』がどのような意図を持って記述されているのかが、明記されている点である。これを参照しつつ、実際の学習単元と見比べていこう。学習単元は、第一巻の「10世紀から12世紀にかけての中世：新しい社会」を取り上げる。各学習単元の本文は、その目的によって三つのグループ (gruppo) に分かれている。一つ目が「歴史を学習するために」(per studiare la storia) と題されたグループ、二つ目が「コンピテンスを形成するために」(per costuire le competenze) と題されたグループ、三つ目が「より身近で見るために」(per vedere da vicino) と題されたグループである。

### (1) 歴史を学ぶために

「歴史を学ぶために」は、「基礎的な文章」(testo base)を含むグループで、以下のように説明されている。「基礎的な文章では、この期間の大きな変容や主要な出来事が語られています。この部分に含まれている情報や概念は本質的なもので、よりよく学ぶために必要です」<sup>24</sup>。

まず節のタイトルの下に、この節の出発点 (Il punto di partenza) がどこにあるかが示されている。以下いくつかの小見出しがあり、当時の様子を説明する文章が続く (資料1)。

#### 資料1 「基礎的な文章の例」

皇帝もまた超越した権威であった

「他方で、教皇もまたローマ市民によって選出されていた。この選挙には血生臭く暴力的な争いにつき物であった。こうした理由によって、10世紀にはオットー一世が軍隊によって介入を行い、候補者を押し付けたのである。このときからおおよそ100年の間、教皇選挙の候補者を任命するのは皇帝になった。しかし、皇帝はとても遠くで生活していた。彼の宮廷はドイツにあり、たびたび移動を繰り返していた。教皇を選ぶちょうどそのとき、イタリアのサラセン人やオーストリアのハンガリー人も戦っていたのだ。しかしながら、都市や農村の住人達にとって皇帝は生涯に一度顔を拝めるか、拝めないかという存在であった。彼もまた、歴史家たちが述べるように、超越した権威であったのだ」

(Il nuovo racconto delle grande trasformazioni I, p.161.)

「基礎的な文章」では出来事が時系列に記述されるのではなく、特定のテーマに基づいた記述がなされている。資料1の例では、皇帝がなぜ超越的な存在であったのかを明らかにする記述がなされている。また最後の一文にも着目したい。この一文から、「基礎的な文章」は事実ではなく、ある歴史家の解釈を記述したものであることがわかる。そして各節の最後に「方法を用いた学習」(Studio con metodo) という項が設けられ、テキストの読み方が指示されている (資料2)。

## 資料2 「方法を用いた学習」の例

### 方法を用いた学習

①次の問いに対する答えに下線を引きなさい。

1. どのような理由によって、教皇は超越的な権威となり得たのか。
2. どのような理由によって、皇帝は超越的な権威となり得たのか。
3. 封建領主の要求を実現させてやることは、なぜ教皇にとっても皇帝にとっても都合が良かったのか。
4. なぜ教皇も皇帝も実質的な政治の最高位となったのか。
5. この新しい状況は、どのような結果をもたらしたのか。

②皇帝が自らの優位性を主張した理由に赤で下線を引き、同じく教皇が主張した理由に青で下線を引きなさい。

③叙任権闘争に参加した人物に赤で囲みなさい。

④節の内容を特定する上で助けとなるキーワードや表現を書き出さない

(Il nuovo racconto delle grande trasformazioni 1, p.162.)

また「歴史の言葉」(Il parole della storia)という欄が設けられ、専門用語が解説されている。この欄は教科書の説明が載っている部分で「この紫のボックスには、特別な言葉が載っています。これらの言葉は、歴史の語彙の中でも典型的なもののため、歴史家がよく使用します。これらの言葉が登場したとき、このボックスがあなたの助けになるでしょう」と説明されている。この節では、「叙任権と儀礼」という欄が設けられ、中世において宗教儀礼と叙任権がどのような意味を持っていたのかが説明されている。一つの事象に対して、多様なアプローチと異なった文体で記述を行うことで、「構造」と「言語」に「複雑性」が与えられていることがわかる。

(2)「コンピテンスを形成するために」

「コンピテンスを形成するために」は「テスト」(esercizi)と「活動」(attività)を含むグループである。このグループは以下のように説明されている。「あなたが問題と活動をするのを助けるために、コンピテンスを形成する白色と栗色のページがあります。基礎的な文章の最後にある概念図は、概念を固定するために特に有用です。最後の結論を埋める前に、概念図を観察して記入し、友達と話し合しましょう。学習したことを理解し、覚えることが簡単だとわかるはずです」。このグループは、以下の三つから成り立っている。一つ目が「概念図と結論」、二つ目が「節のテスト」、そして三つ目が「単元の結論のテスト」である。概念図(mappa concettuale)とは図2のようなもので、各節で学んだことがどのように関係しているのかを図示したものである。この概念図を文章の形で示したものが結論である。これは重要な語句が抜けた文章になっており、概念図にある言葉を埋めることで完成するようになっている。続く「節のテスト」は、節の内容を把握しているかを問う問題が掲載されている。そのあとに単元の内容を問う「単元の結論のテスト」が続いている。試験は、「基礎的な文章」の中に位置づいていたコンピテンスが身に付いているのかを確かめるものである。

(3)「より身近で見るために」

「より身近で見るために」は「掘り下げ」(approfondimenti)を含むグループである。この



グループは以下のように説明されている。「掘り下げは、基礎的な文章に関連したテーマを扱います。全てのテーマを取り上げてもいいですし、一つでも構いません。一人で学習しても構いませんし、グループで学習しても構いません」<sup>25</sup>。

このグループに含まれている「歴史オンライン」(storia on line) という項目は注目に値する。この項目には、webページのアドレスが載せられており、教科書に収まりきれない史料が多数載せられている。子どもは自分の興味に沿って、教科書を越えた知識を吸収することができる。「歴史オンライン」は、子どもを教科書から非教科書的な知識へと導く一つの手だとして評価することができるだろう。

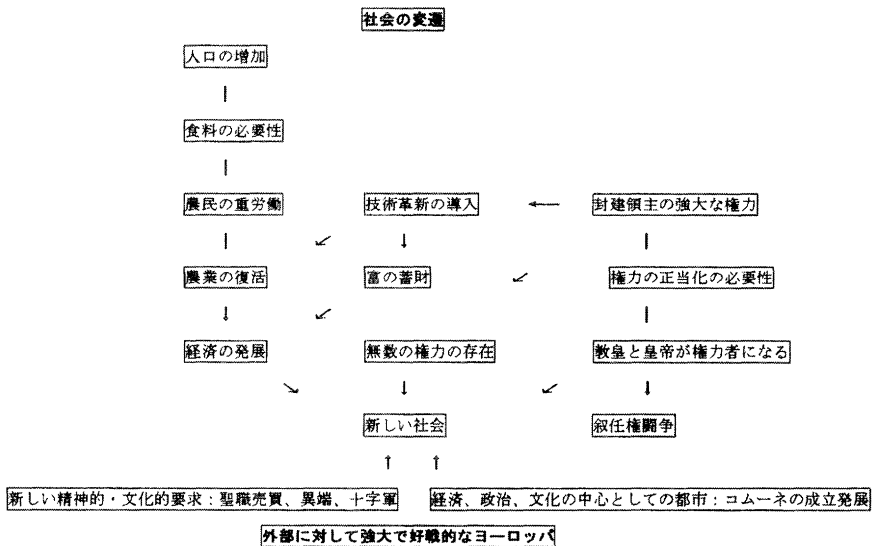


図2 概念図

(Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni 1, p.172の図を元に筆者が作成)

### 第三節 『ラボラトリーオ -物語-』の単元例

続いて『ラボラトリーオ -物語-』の内容を見ていこう。教科書冒頭の単元「歴史家の仕事」と、前節で取り上げた学習単元「10世紀から12世紀にかけての中世：新しい社会」と同時期を扱う「文書の中の都市」を取り上げる。

#### (1) 「歴史家の仕事」

「歴史家の仕事」(Il mestiere dello storico) は、歴史家がどのような作業を行うかを学ぶ単元である。単元名はアナール学派の歴史学者マルク・ブロックの著書『歴史のための弁明 -歴史家の仕事-』(伊題：Apologia della storia o mestiere di storico) を意識したものと思われる。ここでは、歴史家の仕事が「選択する」(scegliere)「質問する」(interrogare)「解釈する」(interpretare)「記述する」(scrivere)の四段階に分けて説明されている。

単元の序文は以下の言葉から始まっている。「歴史家の仕事はどのようなものになぞらえることができるのか」この問いに対して、以下の三つの職業が答えとして示されている。一つ目が裁判官 (giudice)、二つ目が天文学者 (altronomo)、三つ目が猟師 (cacciatore) である<sup>26</sup>。

まず裁判官の比喩が以下のように表現されている。「多くの人は裁判官の仕事に例える。証人に質問し、何が起きたのかを語らせる。実際、この比喩によって歴史家の仕事の多くが説明できる。事実（過去に何が起こったのか）を見ることはできないので証人に質問しなければならない裁判官のように、文書や古い物に質問することになる」。裁判官の比喩はブロックが用いていたものである。裁判官の比喩で強調されているのは、以下の二点であると言えるだろう。一点目は歴史家の裁判官も過去に何が起こったのかを見ることはできないこと、二点目は過去を明らかにするために何らかの対象に何らかの問いを投げかけるということである。

続く天文学者の比喩は次のように述べられている。「夜の空を見ることで、天文学者は、そして私達は何を見ることができのだろうか。輝く星々は多くの者たちには何も喋ってくれない。しかし、天文学者は彼の仕事道具を使い、あの点が10億年以上も前の古い星であるとか、あの点が新しい星であるとか、またある点が双子星かもしくは銀河であるとかを理解することができるのだ」。この比喩において重要なのは、裁判官に対する証人のように星は喋らないということである。歴史家が扱う史料も星と同じく喋ってはくれない。

そして三番目が猟師の比喩である。猟師の比喩は具体的に説明されず、読み手自身が考えることを促している。読み手には森の写真が示され、次の問いを投げかけられる。「君達は猟師だ。周りに獣はいないが、立ち去るわけには行かない。彼らの痕跡がないか、注意深く周りを見渡してみよう」、「例えば、小鳥を生け捕ろうと考えたとき、どの痕跡を選び、どの痕跡を無視するか」、続いて、次のような仮定が提示される。「もしサルを調査していて、写真をとらなければならなかったら」、「もしあなたが環境保護官ならば」。これらの問いが意味するところは、目的が違えば見るものも変わってくるということである。

これら三つの比喩は「選択する」という行為の説明である。最初に「選択する」という行為が位置づけられている点には、「歴史は選択である」<sup>27</sup>と述べたアナル学派の影響を見て取ることができる。

次に「質問する」と「解釈する」の説明がなされている。まず消しゴム付き鉛筆の写真が示され、それに対して「素材は何であるか」「(消しゴムの部分は)何の役に立つのか」といった質問が投げかけられている。「素材は何か」という質問を投げかけた場合、答えは木材である。こうして得られた知識をこの本では「直接的な知識」(conoscenze dirette)と呼んでいる。ここまでが「質問する」に当たる。

では「解釈する」とはどのようなものかという点、「直接的な知識」から新たな情報を導き出すことである。例として、「鉛筆の素材は木材である」という知識からは、「この時代には木があるだろう」、「木材加工する職人がいるだろう」、「木を切るためのこぎりがあるだろう」といった情報を得ることができる。この本ではこれらを「推論」(inferenze)もしくは「間接的な知識」(conoscenze indirette)と呼んでいる。

「記述する」の説明は、「歴史家は自分と他に人のために働く」というタイトルが付けられたページにおいて説明がなされている。西暦3000年の歴史家が鉛筆に関して述べた文章から情報を読み取る課題が提示されているこの課題を通して、歴史家は発見したことを記述によって他人に伝達し、その記述が時代が異なった歴史家たちの新たな資料になることが説明されている。

(2) 書類の中の町

次に学習単元「10世紀から12世紀にかけての中世：新しい社会」の節「権力の法制化」に対応する単元「書類の中の町」を見てみよう。この単元は大きくは次の三つから構成されている。一つ目が単元の概要を説明する導入のページ、二つ目が「古文書」(l'archivio) というタイトルが付けられている史料を掲載したページ、そして三つ目が「作業の行程」(Il percorso di lavoro) というタイトルが付けられた実際に作業をするページである。

導入のページでは、「何をする」(Che cosa faremo) という項目が設けられ、どのような史料を扱うのか、どのような作業を行うのかの説明されている。それと合わせて対象となる史料の時代背景が述べられている。この単元で使われている史料は、中世の市民が結婚や寄贈の際に公証人を使って作成される証書集 (cartulario) である。これらを使い「中世市民の生活の側面を発見し、知る」ことが「作業の行程」として説明されている。なお他の単元では古文書の他に、絵画、彫刻、キルト、ポスターなど様々な史料が提示されている。

続いて「古文書」のページに14個の史料が掲載されている。そのうちの一つ「私邸の売却」を資料3に掲載する。この証書集はバーリのサン・ニコラ教会とその大聖堂に収められていたものである。ただしこの時代のイタリア語と現代のイタリア語は大きく異なる。そのままでは子どもが読むことができないので、これらの証書は現代イタリア語に翻訳されている。

資料3 「古文書」の例

4. 私邸の売却

父と子と精霊の名において。1093年七月

バーリ市民にしてニコラ・スパタリーオの息子たる私ブルネッコは貴族と証人の皆様に対して、父の遺産として納屋と店舗が附属した家を相続していたことを宣言します。

ピエトロ判事の家に近くにあるバーリ市内のこの家を、証人の皆様を前にしまして、あなた、ダウジー・デ・アモルツォの息子たるアモルツォに売却いたします。

そのために、家と店舗、そしてピサンチオ氏の息子たるパスッコの店舗の近くになる別の店舗をあなたに売却します。合わせて、扉・窓・バルコニー・木の屋根と樋、そして共同の井戸がある共用の中庭への入り口と出口、そして現在は壊れている石階段の近くにある共用の中庭の一部、これらを合わせて売却します。

この契約が遵守されなかった場合、私は金貨百枚を罰金として支払います。

†私レオーネは証人としてここに署名します。

†アンドロニーコの息子メリチャッカ。

†私オットーネは証人としてここに署名します。

(Laboratorio 1 -Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni-, p75.)

「古文書」に続く「作業の行程」は、「歴史家の仕事」で説明された四つの段階、すなわち「選択する」、「質問する」、「解釈する」「記述する」に分かれている。これらの作業はすべて子どもが考えて行うのではなく、ある程度教科書の指示によって行われる。

このようにブルーサの編集する教科書では、多様な歴史とテーマを扱うことで「内容」の「複

雑性」を、異なる文体で記述することで「言語」の「複雑性」を、子どもがみずからと活動を行う際に多様な史料を提供することで「構造」の「複雑性」を、それぞれ保障していると言えよう。

## おわりに

本稿では、アントニオ・ブルーサの歴史教科書研究を着目し、イタリアにおける歴史教育理論と歴史教育実践の結びつきを明らかにしてきた。第一章では、との比較から、マットッディが教科書のイデオロギー的性格を批判してその放棄を訴えているのに対し、ブルーサは教科書の「内容」・「構造」・「言語」に「複雑性」を持たすことでその批判を乗り越えようとしていることがわかった。第二章では、その複雑性とはどのようなものなのかをブルーサの教科書を使って明らかにした。そこでは、多様な歴史とテーマを多様なアプローチによって扱い、それを多様な文体で記述し、多様な史料を提示することで「複雑性」が保持されていることがわかった。

本論文では、教科書が教育現場で実際どのように扱われているのかについては扱うことができなかった。教師の学習計画の実際や学習の様子を明らかにすることが課題といえるだろう。

<sup>1</sup> 教科書はlibro di testoとも呼ばれる。しかし、歴史教育ではmanualeという言葉が使われる。

<sup>2</sup> 拙稿「イタリアにおける歴史教育の転換 -1985年学習プログラムを中心に-」『関西教育学会紀要』2006年。

<sup>3</sup> Ivo Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. -L'insegnamento della storia nella scuola secondaria-*, <<Italia contemporanea>>, 1978, n.131.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.67.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.69.

<sup>6</sup> Scipione Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1984.

<sup>7</sup> *Ibid.*, pp.16-17.

<sup>8</sup> Antonio Brusa, Luciana Bresil, *Laboratorio 1, 2, 3*, Bruno Mondadori, Milano 1994-1996.

<sup>9</sup> Antonio Brusa, *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*, in A cura di Paolo Bernardi, *Insegnare Storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET Università, Milano 2006, pp.79-104.

<sup>10</sup> A. Brusa, L. Bresil, *op.cit.*, p.13.

<sup>11</sup> Antonio Brusa, *La didattica sotto accusa*, <<I viaggi di Erodoto>>, n.35, 1998, pp.40-49.

<sup>12</sup> A. Brusa, L. Bresil, *op.cit.*, p.13.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.14.

<sup>14</sup> A. Brusa, *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*, *op.cit.*, pp.88-89.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p.88.

<sup>16</sup> *Ibid.*, pp.82-85.

<sup>17</sup> Antonio Brusa, Anna Brusa, Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari 2003.

<sup>18</sup> A. Brusa, *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*, *op.cit.*, pp.88-89.

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp.86-87.

<sup>20</sup> Antonio Brusa, Scipione Guarracino, Alberto De Bernardi, *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, Bruno Mondadori, Milano 2004-2006.

<sup>21</sup> Antonio Brusa, Luciana Bresil, Fancesco Impellizzerri, Mimma Tmburiello, *Laboratorio -Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni-*, Bruno Mondadori, Milano 2004-2006.

<sup>22</sup> A. Brusa, S. Guarracino, A. De Bernardi, *op.cit.*, p.4.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.3.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.5.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p.5.

<sup>26</sup> A. Brusa, L. Bresil, F. Impellizzeri, M. Tmburiello, *op.cit.*, pp.4-5.

<sup>27</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。

(教育方法学講座 博士後期課程1回生)

(受稿2007年9月7日、改稿2007年11月30日、受理2007年12月12日)

## A Review on Antonio Brusa's Studies of History Textbooks

TOKUNAGA Shunta

This review focused on studies of history textbooks in Italy, especially studies of Antonio Brusa, a researcher of history education. Brusa proposed a theory of history textbook and had compiled textbooks for middle school based on his theory. In the latter half of 1970s, Italian researchers of historical education discussed a new vision of history education. Some of them insisted on abandoning textbooks due to ideological risks. Argument about textbooks has continued to the present. Brusa is regarded as a defender of textbooks because he maintained that textbooks were effective instruments even for history education. Brusa insists that history textbooks must have the 'complexity' of 'content', 'structure' and 'language' and this 'complexity' overcomes the ideological risks of textbooks. He has added the 'complexity' of 'content', 'structure' and 'language' to conventional textbooks by including various types of history and approach and by writing textbooks in various styles.