

歴史教材研究の方法 (I)

—弓削達『永遠のローマ』を読む—

吉川幸男

Methods on Planning of Teaching History (I)

—A Case from Reading of Historical Literature—

Yukio YOSHIKAWA

(Received November 30, 1992)

歴史叙述 教材研究 読書論

はじめに

教科教育研究の固有の領域として、教材研究の方法論はもっと系統的に確立されなければならない。まさに教材研究こそ、専門諸科学と教育実践とが最も直接的にかかわり合う場であり、双方の論理が格闘する場だからである。

このような領域の系統化をはかるためには、あくまで教材研究の実際に即し、具体的な題材を取り扱う場合を想定して、一定の素材を教材研究として考察してゆく中から、明らかになってきたことを一般化してゆかなければならない。本小論をもって始めようとするのは、歴史的内容におけるそのような具体的な教材研究過程の考察であり、本小論はその最初として、教材研究において歴史書を読むという仕事を取り上げる。そこで中心的に追求するのは、次のような問いである。

歴史教師が教材研究において歴史書を読むというとき、その仕事内容は具体的には何をどうすることなのか。歴史書から「知識」を得るといふことなのか、あるいはもっと別の何かを、その読書行為においてなすことなのか。

教育実習生が実習を終えて反省する中で、最も目立つのは「自分の知識不足を痛感した」「自分の基礎的教養のなさを身をもって知った」というものである。¹⁾ 彼らは「もっと本を読まなければ」という意識で、その後、何かを読み始める。しかしそれは「知識不足なので知識を得る」という脈絡での読書になるべきなのであろうか。授業実践を創造するという立場からの固有の読書のあり方が存在するのではなからうか。もしそうなら、その場合の読書とは何をどうすることなのか。

筆者はすでに別稿において、歴史教材研究における歴史書の読み方を取り上げ、教材研究としての読書の方法論の探求を試みた。²⁾ これは歴史教材研究としての読書論の原論的位置を占める一般的な方法論的提案であり、そこでは最も初歩的な読書として、経験の浅い歴史教師を対象とした総合型通史の読み方について論究した。しかし出版されている歴

史書の中で総合型通史は講座・シリーズ物という極めて特殊な位置にあり、単行本として最も一般的に出されているのは、むしろ一定のテーマを設定した歴史書である。手に入れやすい文庫・新書のほとんどはテーマ物であり、歴史教師にとって有効な教材研究対象となっている。ところが一方、これらが有効な教材研究対象であることはわかっているが、授業にどう活用すればよいのかわからないことが多いのも、多くの教師が経験するところであろう。³⁾ これらの本を読むことを日常化している歴史教師は、読書行為として何を行っているのだろうか。

そこで本小論では、歴史書として一般的な、一定のテーマを設定した書物を取り上げ、歴史教師がそれを読んでゆく過程を追いながら、歴史教材研究としての読書行為の意味を探ろう。具体的な歴史書として、弓削達『永遠のローマ』（講談社学術文庫版、1991）を取り上げる。この書物を選んだ理由は二つある。一つは、中学校「歴史的分野」においても高等学校「世界史」においても、「ローマ」という題材はオリエントやギリシアなど同じ古代の題材に比べて、中心になる内容が確定しにくく、「ローマで何を学習すればよいのか」という疑問から書物を参照することが多くなりやすい題材だからである。もう一つは、この書物がローマ帝国の一般的な通史ではなく、一つの明確な問題意識に立った「問題史」としての性格を持ち、本小論の上述の意図にふさわしいテーマ性をもっているからである。⁴⁾

1. 『永遠のローマ』の叙述と「ローマ帝国」の授業

『永遠のローマ』にみられる一つの明確な問題意識は、410年の西ゴートによるローマ侵攻のあと、「永遠のローマ」を信じる人々は目の前の事態をどのように受けとめ、説明してゆくのかという問いである。まず序章で410年の事件が述べられ、8章からなる各章は時代順ではなく、この事件を探究する順序で次のように構成される。

1. ローマとゲルマン - 410年へⅠ
 - 一、ローマ・ゲルマン五百年史
 - 二、西ゴート、ローマに入る
2. 「永遠のローマ」の禍い - 410年へⅡ
 - 一、ローマ人のゲルマン人に対する優越意識
 - 二、キリスト教的「ローマ理念」の成立
3. 肉体の死と戦うローマ帝国 - 410年からⅠ
 - 一、五世紀前半のローマ帝国の政治情勢
 - 二、東西両帝国の異なった歩み
 - 三、五世紀後半のローマ帝国の政情
 - 四、西ローマ帝国「滅亡」以後
4. 永遠への戦い - 410年からⅡ
 - 一、最初のショックとその緩和
 - 二、一ガリア人の数奇な運命 - ペルラのパウリーヌス
 - 三、ガリア＝ローマの戦い - アポリナーリス＝シドーニウス
 - 四、ローマの死と復活 - サルウィアーヌスのばあい

五、ローマの死と復活 -アウグスティヌスのばあい

5. 平和の代償 -パクス=ローマーナⅠ
 - 一、支配と平和
 - 二、自由と平和
 - 三、ユダヤとローマ
 - 四、平和の拒否の代償
6. 平和の構造 -パクス=ローマーナⅡ
 - 一、平和への讃歌
 - 二、支配の形成過程
 - 三、帝国支配の構造
 - 四、支配と正義
7. ローマ人の内幕
 - 一、文明の爛熟の中で
 - 二、秘めごとの世界
 - 三、宮廷の内幕
8. ローマ人の生と死
 - 一、ローマ人のもう一つの顔
 - 二、永遠への努力 -ある生きがい

この『永遠のローマ』を授業にどう生かすのかという問題は、歴史授業と歴史書との関係、より究極的には歴史教師と歴史家との関係をどのように構築するのかという原理的な問題に発展する。というのも、『永遠のローマ』の著者である弓削達氏と読者との関係は、ローマを題材とした授業を行おうとしている教師と、ローマを学習しようとしている生徒・学習者との関係に相応しているからである。歴史家も歴史教育者であり、その著述活動には読者の歴史認識に働きかけようとする意図がみられるのは当然である。

一般に歴史授業においては、次の4つの要素のシステムの関係が成り立っている。

- A. なぜローマを教えるか（授業構成の視点）
- B. ローマで何を教えるか（授業内容）
- C. ローマをどう教えるか（学習過程）
- D. ローマを何で教えるか（教材構成）

理論上はまずAがあり、そこからBとCが導き出され、さらにそのB・CからDが導き出されることになろう。これに対して歴史書においても、同種の要素のシステムの関係が成り立っているとみなすことができる。

- a. なぜローマを書くか。（叙述の視点）
- b. ローマで何を書くか。（叙述内容）
- c. ローマをどう書くか。（叙述過程、叙述様式）
- d. ローマを何で書くか。（選択事例）

これも理論上はまずaがあり、そこからbとcが導き出され、さらにそのb・cからdが導き出されよう。『永遠のローマ』の場合は、明確な問題意識に立った問題史であるだけに、このようなシステムの関係が実に明瞭である。すなわち、a：人類の文明の前途を考えるために書く。b：「永遠のローマ」の観念の成立と確執の構造を書く。c：410年の

事件から始め、その前後の過程を描き、次に「ローマの平和」の構造を問う。d：410年の事件、およびそれをめぐる諸史料を用いる。このようなシステム的關係によって、著者の弓削達氏と読者とが、ちょうど歴史教師と学習者に相当する位置に置かれる。

問題は、次の点である。

- ・ 歴史書の叙述視点を歴史授業構成の視点にするかどうか。
($A = a$ か、 $A \neq a$ か)
- ・ 歴史書の叙述内容を歴史授業の内容構成とするかどうか。
($B = b$ か、 $B \neq b$ か)
- ・ 歴史書の叙述過程を歴史授業の学習過程にするかどうか。
($C = c$ か、 $C \neq c$ か)
- ・ 歴史書の選択事例を歴史授業の教材として選択し、教材構成をするかどうか。
($D = d$ か、 $D \neq d$ か)

歴史教師が『永遠のローマ』を読んで、人類の文明の前途を考えるためにローマを教え、「永遠のローマ」の観念の成立と確執の構造を授業の内容構成とし、410年の事件の前後から「ローマの平和」の構造に迫る単元構成を行い、410年の事件とその諸史料で教材構成をするならば、その教師は弓削氏に代わって授業をすることになるであろう。そして、歴史教師は歴史家と同じ立場にあり、歴史家が著書で広く読者に働きかけるのと、歴史教師が歴史授業を行うのとは、原理的に同じ営みだということになる。より究極的には、歴史学の仕事と歴史授業構成の仕事が同次元のものとしてとらえられる。

もちろん、場合によっては「 $A = a$ 、 $B = b$ 、 $C = c$ 、 $D \neq d$ 」という授業構成も考えられよう。これは、視点、内容、学習過程は弓削氏の叙述にのっとり、教材のみ学習者の親しみやすい事例にするという操作である。また「 $A = a$ 、 $B = b$ 、 $C \neq c$ 、 $D \neq d$ 」のように、視点と内容のみを弓削氏の叙述により、学習過程と教材は自前で構想する場合や、「 $A = a$ 、 $B \neq b$ 、 $C \neq c$ 、 $D = d$ 」のように、視点と教材のみを採用し、内容構成と学習過程を自前で構想する場合、さらには「 $A = a$ 、 $B \neq b$ 、 $C \neq c$ 、 $D \neq d$ 」のように、『永遠のローマ』の叙述視点のみを採り入れる場合もあろう。しかしこれらは多少なりとも弓削氏の叙述視点を受容し、その視点に沿ってローマの授業を構想してゆくものであり、基本的には歴史学の側からの授業構成になっていると考えられよう。

では $A \neq a$ の場合はどうであろうか。教材研究として『永遠のローマ』を読みながらも、弓削氏の視点を受容せず、全く異なる視点で授業構成を行うというのは、どういう場合にあり得るであろうか。一つは『永遠のローマ』を読んでも授業構成には全く参考にならないとして、無視する場合があろう。また「 $A \neq a$ 、 $B \neq b$ 、 $C \neq c$ 、 $D = d$ 」のように、部分的に興味の湧きそうな話題のみを採り入れる場合もあろう。これらの構想は、歴史授業を構成する営みは歴史学の成果発表とは全く異なるものだ、あるいは歴史教師の仕事は歴史家の仕事とは全く異なるものだ、という立場に立つものである。この場合、歴史の教材研究として歴史書を読む必要性が少なくなり、場合によっては歴史書に接することがなくとも、歴史授業は十分構成できるとする立場になってゆく。ここでは歴史授業は歴史書から完全に分離しており、歴史授業は歴史書との接点がないままに構成される。

しかし、歴史の教材研究として歴史書を読む必要性を認め、『永遠のローマ』を精読し、その叙述を受け入れた上で、なおかつ $A \neq a$ という場合があり得るはずである。すなわち、歴史学の視点を歴史授業に導入する（ $A = a$ ）のではなく、歴史授業を構成すると

いう立場から歴史書を読み、その視点を再構成した結果としての $A \neq a$ という場合である。そして、この場合こそ、歴史学の視点と歴史授業構成の視点とを統一した、教材研究の成果としての新たな視点獲得に外ならないのではなかろうか。

ここにおいて、歴史教材研究としての歴史書の読みには、その叙述の受容度に応じて、次のような諸類型が想定できよう。

- 受容型読み… 歴史書の視点から事例まで全面的に依拠して歴史授業を構成
- 修正型読み… ほぼ歴史書に依拠するが、教材など一部を修正して構成
- 対決型読み… 歴史授業の立場から歴史書を読み、再構成
- 取入型読み… 歴史書の一部のみを歴史授業構成に取り入れて構成
- 無視型読み… 歴史書にかかわりなく、独自に歴史授業を構成

上段の型の読みほど、歴史書の叙述の受容度が高く、その叙述が授業構成に大きく影響し、下段の型の読みほど、叙述の受容度は低く、歴史授業の独自の論理によって授業を構成し、歴史書の影響は小さい。歴史書と歴史授業との規定関係でみれば、上段の型の読みほど、歴史授業よりも歴史書の叙述が先行し、まず歴史書が書かれて、その後に歴史授業が構成されることになる。ここでは歴史書から歴史授業への一方通行で歴史書の構成の論理が伝授され、歴史書と歴史授業との相互交流は生じない。また、下段の型の読みほど、歴史授業は歴史書とのかかわりを失い、やはり歴史書と歴史授業との相互交流は生じない。つまり、歴史書の叙述の受容度が高くなりすぎても、低くなりすぎても、歴史書叙述の論理と歴史授業構成の論理との交流がなくなり、換言すれば教材研究が「専門諸科学と教育実践との双方の論理が格闘する場」ではなくなってしまうのである。双方の交流・格闘が生じるのは「対決型読み」だけであり、ここにこそ歴史教材研究の一つのすぐれた方法論が開かれているものと思われる。

それでは、歴史授業構成の立場から歴史書を「対決的に」読むということ、具体的にはローマを題材とした授業を構成する立場から『永遠のローマ』を読むということは、弓削氏の叙述に対して教師という読者がどのような操作を行うことになるのであろうか。『永遠のローマ』の叙述における弓削氏の観念と読者・教師の観念は、接合するのであろうか、それとも融合して一つになるのであろうか、あるいは対決の結果止揚されて別の観念が生み出されるのであろうか。

この問題の探求には、「ローマを題材とした授業を構成する立場から『永遠のローマ』を読む」という場合の「立場」とは、いかなる関心事をもってこの書物に立ち向かうことなのかを明らかにしておかなければならない。

II. 「ローマ帝国」の授業実践の検討

ローマを題材とした授業を構成するとき、歴史教師が『永遠のローマ』のような「問題史」を読もうとするのはどのような場合であろうか。

経験の浅い教師が、一定の題材を前にして行う最もありがちな研究は、通史的な書物から「教えるべき内容」を「知識」として獲得し、その内容を「伝達」するための方法や技術を考える、というものであろう。⁹⁾ このレヴェルの教材研究では『永遠のローマ』のような書物は、エピソード的な史実を収集する目的以外には、ほとんど関心を持たれること

はないものと思われる。

次に行いがちな研究は、その題材が一般にはどのように取扱われており、どのような授業が行われているのか、などという関心から、市販の実践書の実践を検討し、それを見習うことである。「ローマ帝国」の場合、ローマを題材にどのような授業がされているのかを探り、場合によってはそのまま模倣しようとする。しかしその実践書の内容構成に納得できないことも多い。この段階の教材研究でおこり得ることを追跡してみよう。

まず、高等学校『世界史』でローマを取り扱う場合を想定してみよう。ローマを題材にしたいくつかの授業プラン、実践資料から、次の書物を検討してみる。

①千葉県高等学校教育研究会歴史部会編『新しい世界史の授業』山川出版社、1992

ここでは「パックス＝ローマとは何かーローマと地中海世界ー」という標題のもとに、ローマを取り扱う一定の視点が示され、5時間の授業を組んだ場合の内容の展開が概説されている。その内容は次のような構成である。

1時間目は都市国家としてのローマが扱われ、平民の身分闘争やそれによる社会階層の変動などが取り上げられる。2時間目は征服戦争や属州支配に伴う社会構成の変質、無産市民の発生やラティフンディウムの成立などが取り上げられる。3時間目はローマの支配の構造が属州支配と奴隷支配という二つの柱の上に構築されているという「ローマの国家構造理論」のようなものが取り上げられる。4時間目は「ローマの平和」が扱われ、属州をはじめとする被征服民にとって「平和」とは何だったかをめぐって授業が展開される。5時間目はローマの衰退と崩壊を「中心」「周辺」モデルで理解してゆくという授業が展開される。

このうち、1～2時間目はやや常套的であるが、3時間目以降は一定の理論、モデルによる解釈が行われ、実践書としての特色を出している。しかしその諸理論が多岐にわたり、3時間目のような国家構造の理論がある一方、5時間目のような「中心」「周辺」など地域理解のためのモデル（これは一般に「ロストフツェフ＝モデル」とよばれているものであろう）もある。ローマ史を学びながら社会の多様な見方が得られるという構想なのであろうか。そして注目すべきは、都市国家ローマからローマ帝国の衰退までが年代順に配列されている点である。

つまり、この授業展開の構想には、当初から、ローマを通史的に扱うという前提があるのであろう。それゆえ、その途上に現れる事象を理解する際に「属州支配と奴隷支配の国家構造論」や「中心ー周辺モデル」など、多様な理論モデルを用いて理解してゆくという展開にならざるを得ないのである。では、なぜローマを通史的に扱うのであろうか。

本書は「はじめに」で次のように述べる。

私たちはこのローマの興隆・拡大・繁栄・衰退・滅亡という歴史の中に、何を学んでいったらよいのだろうか。言葉を変えていえば、「私たちにとってローマとは何だったのか」ということになろう。このように、現在の私たちとの接点を問い返しながら、ローマを授業展開してゆくべきではないだろうか。

この問いはローマに限らず、およそ教材研究を始める場合の最も一般的な問いであら

う。言い換えれば「なぜローマを教えるのか」ということであり、学習者は「なぜローマを学ぶのか」ということである。この問いに対して何らかの納得を得たいがために教材研究をするのである。しかし、実際の授業展開を見ることによって、この疑問は一層増幅されてしまう。「ローマでは国家構造を教えるのか」「ローマでは平和など一般的な政治概念を考察するのか」「ローマでは地域理解をはかるのか」など、さまざまな視点が提示されることによって視点の一貫性が保てなくなってしまい、「なぜローマを教えるのか」というこの題材に一貫した視点は導き出せないのである。

これはローマに限らず、歴史教材研究途上に現れるかなり一般的な現象と思われる。すなわち実践書を検討してゆく過程で、いくつもの授業構成への示唆を与えられることによって、題材のとらえ方が分散し、逆にその題材を扱う意義がわからなくなるのである。特にこの実践書のように、通史的に扱うことを前提としたものには、一定の内容を前提にさまざまな視点が示されるために、そのような現象がおりやすい。歴史教師はここに、これらの視点を統合するような、「なぜローマを教えるのか」という、ローマという題材に固有の視点が必要であることを、意識することになる。

次に、中学校歴史的分野の授業を想定して次の書物を探ってみよう。

②加藤文三・鈴木亮他『歴史教育の資料と扱い方』地歴社、1965

③安井俊夫『歴史授業108時間（上）』地歴社、1990

上の②は、全領域にわたる実践書としてはきわめて初期に出されたものであるが、ここで取り上げたのは、この書物が中学校歴史的分野における「内容のとらえ方」の一つの古典的な位置を担っていると思われるからである。ここでは、ローマの2つの違った側面がとらえられる。一つは世界的な大帝国としての輝かしさであり、もう一つは奴隷制に基づいた支配者としての側面である。その結びは次のように締めくくられている。

そこで生徒はローマについて、2つの全くちがった絵を描くであろう。苦悶にゆがんだ奴隷の顔、そして青空のもとにかがやく水道橋。いったいどちらの絵がただしいのだろう。『それはどちらも正しいのである。ローマの歴史。それは希望に花ひらく壮麗さ、偉大なる人間の進歩と、物憂い人間の悶えの揺曳、偉大なる人間の苦悩のおりなす物語の合奏であった。』（イリン）

このようにローマの世界帝国としての功績と奴隷制との二面性を視点として授業を構成するのは③の書物にもみられる。ここではまずポンペイの遺跡から大きな都市、豪華な邸宅の存在に着目し、さらに奴隷収容所の存在から農場の奴隷とスパルタクスの奴隷反乱が取り上げられている。この構成は基本的に②の視点を受け継いでいる。

たしかに世界帝国としてのローマを取り扱う場合、文明史上の大きな意義と、その犠牲としての裏の側面である奴隷制とを内容構成の視点とするのは、古代史学習の一つの有力な視点ではあろう。この視点は中学校の授業にとどまらず、高等学校の授業でも、たとえば①の3時間目にみられるように、やはり授業内容を構成する上での重要な視点になっている。しかしその一方で、次のような大きな疑問がわいてくる。すなわち「この二面性はローマに固有なものではないのではないか」という疑問である。この二面性はおよそ古代

文明にほぼ共通の性格であり、それどころか近現代においても同様の構造は存在する。富める者が栄え、華麗な文化を創造する一方で、「弱者」の立場にある多くの人々が支配と収奪に苦しむという矛盾は、歴史上あまりにも普遍的な構造的ではなからうか。それほど一般的なことを、なぜローマを扱うときの最も主要な視点としなければならないのか。そのような視点ならローマ以外の題材でも適用できるのではなからうか。もっといえば、これはローマというより、あらゆる歴史授業にわたる内容構成上の視点であり、ローマという特定の題材に限定されないのではなからうか。

この疑問も、歴史教材研究において、特に実践書を参照する場合に最も多く生まれてくる種類のものである。われわれは教材研究において、「なぜローマを」というようにその題材に固有な意義を求めることが多い。ところが多くの実践例は題材の固有性から出発せず、歴史授業全体を通しての視点を特定題材に適用するという形で教師の前に提供される。そして、このような構想が出てくるのも、やはり通史的取扱いを前提にしているためであろう。というのも、通史的取扱いでは「なぜローマを」などと特定題材自体の意義を問う必要がなく、歴史授業全体のグランドセオリーを適用すれば十分だからである。

実践書の検討から明らかになってきたことは、今日一般に行われている授業では、ローマという題材の固有性がとらえられていないという点である。読む教師にとっては「なぜローマを」という疑問を増幅され、しかも未解決のまま残される。われわれにとって、さらには学習者にとってローマとは何か。一体どのような視点でローマを扱うべきか。歴史教師にこの問題が強く意識される。『永遠のローマ』が教材研究の対象として意識されるようになるのは、この段階であろう。そこでの関心事は、学習者にとってのローマ学習の意義であり、そのための取扱いの視点である。

III. 「ローマ帝国」の授業構成から『永遠のローマ』を読む

どのような視点のもとで学習内容の構成がなされたとき、ローマの学習はその題材に固有の意義をもち得るのであろうか。この問いがこれまでの「ローマ帝国」の授業実践例を参照して出てくる問いであった。『永遠のローマ』を読む脈絡はこのような内容構成上の視点の探求においてである。しかもこの視点は、決して『永遠のローマ』の叙述の視点ではない。叙述の視点ならずでこの書物の弓削氏の構成において明らかである。ここで求められる視点は、授業構成上の一定の問題意識をもった歴史教師が、読者としてこの書物を読むことを通して生じてくる視点である。

歴史の叙述を読むという営みは、原理的には決して「知識」を得るという営みと解することはできない。⁶⁾むしろその叙述に織り成された「ことば」の意味を理解しながら、時間的に遠く隔たった経験外の世界を再構成してゆくことであり、読者は常に意味理解のための何らかのメンタルモデルを持ちつつ読み進むのである。⁷⁾歴史上の事象は過去の非経験世界の事象であるために、読者のもつ現代のメンタルモデルを超えることも珍しくないが、その場合にメンタルモデルが新たに作り変えられ、ここに新たな社会諸事象の見方、視点が成立する。さらに進むと「歴史事象を理解するためのメンタルモデル」をも保持するようになり、歴史理解が一層進んでゆくのである。⁸⁾『永遠のローマ』を読む場合も、読者は自分のもつメンタルモデルで理解可能かどうか、それとも作り変えられる必要があ

るのか、この点こそ、内容構成の視点が生じるかどうかにかかわる点であろう。

まず、読んでみよう。

《第1章》

本章では、410年の事件に至るまでのローマとゲルマンとの関係が略述される。まず、ゲルマン人はいつからローマ帝国内に入り込むようになったかという問題が提示され、ローマの軍隊は市民軍であったが市民の没落で軍の性格が変質したこと、その軍にゲルマン人が入り込むようになったがローマ人の間にそれほど危機感はなかったこと、ゲルマン人もローマを打倒しようと侵入したのではなく、領地を割り当てられたりして平和的に定住する場合が普通であったこと、ゲルマン人の中には軍司令官など高官につく者や宮廷に入る者もあったこと、などが具体的な資料に基づき、事実の説明を伴って叙述される。次に、410年に西ゴートがローマに侵入した事情が述べられる。すなわち、ローマが東西に分裂した後、東西ローマの政策不一致が現れ、これに乗じて西ゴートの指導者アラリックが侵入を始め、西ローマがこれを抱き込もうとしたが西ローマ内部の対立のため失敗したことなどが、きわめて個別的に、微細にわたって叙述される。

この叙述に対して、読者はたとえば次のように理解することが可能である。

現在、おもな先進資本主義国で「外国人労働者」の問題が起きている。ローマにとってゲルマン人の流入とはそのような問題ではなかったのか。そして東西ローマの不和からアラリックがローマに侵攻した事件とは、ちょうどそのような問題が深刻化し、労働者による暴動事件が起きたようなものではなかったのか。

このような理解において必要なメンタルモデルは、外国人労働者の問題の構造に関する理解である。この問題が身近な地域の学習者には、この章で描かれる事態の理解は容易であろうが、眼前の生徒たちはどうであろうかと、教師は考え込むであろう。

《第2章》

本章では、410年の事件に至るまでの、ローマ人のゲルマン人観が解説される。まず西ローマ内において、ゴート人は蛮人だが保護することによって矯正できるとか、ゲルマン人は軍・官から排撃すべきだというような議論があったことが例を挙げて述べられ、ローマ人の間にゲルマン人蔑視の観念が強かったことが確認される。次いで西ローマ政府の見方として、ローマは「キリスト教的ローマ帝国」という神的使命を負う特別な国家として意識され「永遠のローマ」の観念がつけられていったことが述べられる。そして410年の事件が、このような精神世界の挫折であったと意味づけられる。

ここでも読者はたとえば次のように理解できよう。

ローマとゲルマンの関係が「外国人労働者問題」のようなものだとすると、ローマ人のゲルマン人蔑視観は理解可能になる。今日の先進諸国でも外国人労働者に対する一般の感情には、同様な側面があらうと考えられるからである。また年輩の読者なら、後半を読み、ローマ人にとって410年とは、日本でいうとちょうど「八月十五日」のようなものではないか、という新たな隠喩モデルを設定することもあろう。そして神的使命を負う大日本帝国という精神世界が挫折したようなものとして理解する。

年少の学習者に「八月十五日」のメンタルモデルを想定するのは困難であるが、「労働者」モデルでも事件の深刻さは推察できよう、というのが教師の考察となろう。

《第3章》

本章では、410年の事件以降の東西両帝国の対応が述べられる。西ゴート、ヴァンダル、

スエヴィなどの諸部族の動きを微細に追いながら、東西両帝国の軍事力に差があったことが言及される。西は大地主の免税特権などによって財政が弱く、要職者は家柄のある者に占められていたが、東は財政が強く、要職者には無名の者が多く就いていることが確認される。その後も東西両帝国の動きを微細に追いながら、西では領域のほとんどがゲルマンの同盟部族の支配下にあったこと、それでも属州地域ではそのままローマ法が通用し、ゲルマン諸王はそのまま民事行政を担当していたことなどが述べられる。

このような内容の理解は、国家というものを、一定領域を一円に支配するものにとらえている学習者の国家モデルを改変するかも知れない。しかし最近の旧ソ連・東欧の激動で、学習者一般のモデルは、この内容を容易に理解できるものになっているとも考えられる。すなわち、「西ローマ帝国」なるものは実質上国家の形態をなしておらず、旧ソ連崩壊の際に、各共和国が独立を宣言したようなものではなかったのか。中央の統治組織がなくなっても地方レベルで今までどおりの統治はできる。そう考えれば理解は容易である。さらに、西ローマ帝国は形の上でなくなっても、築いた文明は存続し、決して滅亡してはいないとすれば、ローマという国家が滅亡したということは、地方レベルではそれほどたいした出来事ではなかったのであろうとも推測できる。

《第4章》

本章は『永遠のローマ』の中でも核心的部分であろうと思われる。「キリスト教的ローマ」はなぜ西ゴートの前に陥落したのかという問題に関しての、ローマ人の説明が紹介される。「ローマ人の悪徳の故」だとする見解、ゴート人が同じキリスト教徒でよかったという見解、さらにはパウリーヌスやシドーニウスといった属州人の、ローマ的秩序はいずれ復活するという信仰などが述べられた後、ローマ文化は本来的に死であったというサルウィアーヌスや、「永遠のローマ」などもともと存在しないというアウグスティヌスの論が述べられる。

この章の内容は読者のメンタルモデルをかなり揺さぶるものである。

ローマという中央政府が没落しても、地方の属州の秩序はそれほど影響がないという属州人の意識は理解可能である。現代でも連邦国家の人々はそれに近い意識を持っているであろう。しかし、現代的モデルで理解困難なのは、これほど多くの人々が名残り惜し気にローマ没落の意味を語り、現状を説明しようとしたことである。「八月十五日」に際して、日本ではどれほどの人々がその意味を説明しようとしたのだろうか。やはりローマは特別な国家だったのであろうか。ローマはそれほど「ありがたい」国家だったのであろうか。

没落した国家を懸命に「説明」しようとする人々の存在は、現代にそれに該当する隠喩的理解の対象物がないために、読者はメンタルモデルの再構成が要求される。

《第5章》

本章は、前章のアウグスティヌスの論を受けて、ローマの文明と秩序による「ローマの平和」が善か悪かという問題が立てられ、史料で検討される。ブリタニアの総督アグリコラの演説が引かれ、ローマの属州支配とはローマ的都市生活、ラテン的教養、ローマ的風俗を強要することによる「平和」であったこと、この「平和」を拒否したユダヤは苛酷な「ユダヤ戦争」を戦わなければならなかったことが述べられる。

このことを理解するメンタルモデルには、今日の「第三世界」を理解するときのモデルが適用できよう。すなわち今日の「第三世界」は西洋近代文明による「平和」か、それを

拒否することによる「自由と独立」かの選択を迫られている。たとえばイスラム原理主義の運動がそうであり、中南米の政情不安の一因である左翼ゲリラの運動がそうであろう。西洋近代文明の「平和」を受容することは、一つの文明世界に屈することであり、固有の文明世界が崩され、さらには先進国資本の経済的従属下におかれることをも意味するかも知れない。学習者にこのモデルがあれば、ローマの属州支配が納得して理解できる。

《第6章》

本章では、ユダヤのように「自由と独立」を選択せず、ローマの支配下で「平和」の恵みにあずかるという選択をした場合の「正当化の論理」が解説される。そこでは弁論家アリストテレスの『ローマ頌詞』が引かれ、ローマの支配はきわめて普遍的な、共通の法と慣習によったもので、適切な支配であったという認識が紹介される。そこでローマの支配の構造が共和制期にさかのぼって説明され、ローマという市民共同体は、拡大とともに分解するが、そのたびに市民権付与による復旧を行い、その分解と復旧を繰り返してきたという過程が詳述される。ここではローマ市民による非市民の支配として擬制が貫かれていたとされる。しかしアウグストゥス以降そのような市民共同体が完全に分解し、支配の正当性に疑義が生じると、ローマの支配を不義とする論も出てきたことまで言及される。

この章も、前章の延長で理解できる。やはり「第三世界」のメンタルモデルである。

ローマの支配が正当なものであったというのは、中東情勢における「アラブ穏健派」のようなものであろう。第三世界にとっても西洋近代文明は普遍的な文明であり、国連憲章のような共通の法は正当性があると考えられるようなものである。世界には南北の格差があるが、次第に「南」の世界にも発言権、「市民権」が与えられてきている。今日の世界もそのような擬制の上に成り立っているのであろう、と。このあたりまで読むと教師には、ローマの支配を中心に内容を構成し、市民権をめぐる政策や運動をめぐる討論すると、その過程で学習者の世界理解のメンタルモデルが表出されて非常におもしろい、という授業構想も生まれてくる。

《第7章》

本章はローマ人の生活を赤裸々に描く。食べるために吐いては食べたというようなこと、オウディウスの『愛の技巧』のような淫らな作品が日常化していたこと、などがかなり詳しく叙述される。

読者としては興味はそそられるが、理解のためのメンタルモデルを程度的に超えてしまい、このような生活は一部上層の人々のものではなかろうか、一般市民が皆こういうことをしていたのだろうか、などという疑念も生じる。この章はメンタルモデルの程度的な変化を迫られる章といえる。

《第8章》

本章は、前章と対照をなすローマ人のもう一つの側面が述べられる。すなわち、小さな平和、心の安らぎを求める価値観であり、短い人生の中で不死なるものを創造することを称え、名誉欲からくる行為と作品、国家に益なることをすることは称賛されるべきだという観念がプリニウスを素材に述べられ、アウグスティヌスがこれを自己愛として批判したことが解説される。

引き続き「第三世界」のモデルで理解すれば、おそらく「先進国」の「中流」とされる人々にとっては、このような人生観はかなり一般的なものと思われ、十分に理解できる種類のものであろう。

こうして全章を読み終えた。

読者のメンタルモデルは第4章で激しくゆさぶられ、第5章以降は新たなモデルを設定して読み進むことによって、第4章でゆさぶられたメンタルモデルは新たなモデルに改変されていった。ローマの授業を構成することを想定した教師もまた、この読みにおいて、学習者のメンタルモデルに最も刺激を与えるのは第4章と、それ以降の理解過程であろうと推定する。これは教材研究の重要な段階である。

「労働者」「第三世界」などのモデルを通して、教師と学習者にとってローマとは何だったのか、さらにはローマをどのような視点から扱うかという問題がある程度明らかになってきた。

すなわち、ローマ帝国とは一つの文明世界からなる普遍的政府であり、今日の欧米中心の国連がもっと強力な権限をもったような統治機構だったのである。この政府が没落したとき、その普遍性を信じていた人々は、この世界の激変をどういう認知的枠組でとらえるべきか戸惑い、その状態こそが第4章に叙述されていたのである。そういう事態を隠喩的に想定すれば、われわれも戸惑うであろう。このいわば「一元的普遍性」こそ、ローマという題材の固有性であり、ローマ帝国とはそのような国家であったという、メンタルモデルを再編成した上での発見なのである。そしてこれこそ『永遠のローマ』を読むことから生じてきた内容構成上の視点であり、ここから構想され得る内容構成は、この「一元的普遍性」の具現形態である「ローマ市民権」の概念やその拡張、属州における都市の建設などが中心となることが考えられよう。

学習過程は、高等学校の場合、一般的な教科書配列に従えば、共和制ローマ→征服戦争→社会変動→帝政の成立→ローマの平和→ローマの解体、であり、弓削氏の叙述過程に従えば、410年の事件→いかにして410年に至ったか→410年にいかに対応したか→ローマの平和とは何だったか→ローマ人は何を考えていたか、である。しかし今や、独自の視点による学習過程の編成が可能である。たとえば、共和制ローマにおける市民権→征服と市民権の拡大→都市建設→市民権の形骸化→世界の挫折、などのように、年代配列に従いながら市民権の変遷をたどるような学習過程も考えられる。

教材構成は、本書の叙述にあるもので使えるものも少なくない。たとえばアリストティデスの『ローマ頌詞』は、弓削氏も指摘するようにローマの「支配の構造」が非常によくとらえられた史料である。また第5章に出てくる「カルガクスの演説」も属州の側の意識をよく示すものとして使えるかも知れない。

こうして、先に示した記号で表示すれば、『永遠のローマ』を読んだ結果として弓削氏の叙述とは別種の、授業構成のシステム「 $A \neq a$ 、 $B \neq b$ 、 $C \neq c$ 、 $D = d$ 」が出現したのである。このシステムは決して弓削氏の叙述を無視したものではなく、むしろ教師の側が学習者を想定した授業構成の立場から再編成したものである。教師が弓削氏の叙述に対して行った操作は、学習者が理解するときのメンタルモデルの設定であり、そのモデルの改変が促されるような場の探求であった。

おわりに

歴史教材研究において歴史書を読むという仕事は、直接的には読者・歴史教師の「歴史

理解のためのモデル」と、想定する学習者の「歴史理解のためのモデル」との両者の存在を確認しながら、それらのモデルの保持、改変、適用、延長などの動きを追ってゆく作業である。そしてこの作業を通して歴史教師は、その歴史書の著者が叙述しようとした視点がその題材の歴史授業構成においてもつ固有の意義を探ってゆくのである。

ローマという題材においては、ローマを扱う題材固有の視点が実践例になく、まさにこの探求が授業実践上の課題であった。別の題材では、状況が異なるかも知れない。たとえばその題材を扱う視点は授業実践ではいくつか打ち出されているが、教師自身その視点が疑問である、などという場合もあろう。またローマの場合でも『永遠のローマ』以外の書物を読めば、また違った視点が生じたことは当然予測できる。このように歴史教材研究としての歴史書の読みの成果は、歴史教師の授業実践上の関心事と歴史書自体の叙述との双方に依存することになる。

筆者は別稿において、歴史教材研究として進化した形の読書を「歴史家」型と「読者」型に区分した。⁹⁾ 今回、このローマの事例を通して、「読者」型すなわち、歴史書の叙述を教師と学習者が読み合うような授業が、いかなる歴史の学習原理において成立するのか、ある程度明らかになってきたものと思われる。

先の教材研究において、教師がローマを扱う固有の視点を定めるまで、とりわけ重要な役割を果たしたメンタルモデルは「第三世界」モデルであった。このモデルに近い理解は、弓削氏自身が「学術文庫版へのまえがき」で触れている。

「高度科学技術を頂点とする現代文明は、この十五年間に加速度的に前進しました。この進歩の競争に破れた社会主義諸国の経済的・政治的破綻は、冷戦構造を終わらせ、それに代って一極支配の構造が生まれつつあります。パクス＝ローマーナの現代版とでも言いましょうか。」

つまり著者の中にも類似のメンタルモデルは存在していた。読者である教師も「外国人労働者」など自前のメンタルモデルを設定した。学習者・生徒もそれぞれ固有のメンタルモデルを設定して理解するであろう。教師はあるモデルで理解するが学習者は別のモデルで理解するかも知れない。歴史の叙述を「読み合う」とはこのようなメンタルモデル相互の交換・交流であり、より究極的には社会事象を理解するモデルを共同で構築してゆくことであるともいえる。このようなモデルを研究し、指導する点に歴史教師の固有の活動領域が開かれているともいえよう。

注

- 1) 1992年度の「事後指導」では、13人中9人がこの点を指摘した反省文を書いていた。
- 2) 拙稿「読書と社会科教材研究 ―歴史書を読むことと歴史授業構成との間―」『社会科研究』第40号、1992。
- 3) このことは、教員養成課程の学生が「教科専門」の講義を受ける場合と類似の構構性をもっている。大学の講義は概説的でなくテーマ的に構成されている場合が多く、学生はその「活用法」を指導されていないため、授業実践にどう活用すべきかわからないということが少なくない。
- 4) ローマ帝国の教材研究で有用な書物は、弓削達氏の著作に限っても『ローマ帝国とキ

リスト教』河出書房、『素顔のローマ人』河出書房新社、『明日への歴史学』河出書房新社、『ローマはなぜ滅んだか』講談社現代新書、など数多い。その中で『永遠のローマ』は「問題史」としての性格が最も鮮明なため、初歩的な教材研究にはあまり用いられることのないものである。

- 5) この種の授業に特徴的なことは、歴史の理解を不動のものとして固定的にとらえる点である。これは固定的な歴史理解を知識として習得しようと学習者が動機づけられている塾や予備校のような場合にのみ成り立つ授業であるため、学校の歴史授業では学習者の拒否的反応にあって早々に挫折することが多い。
- 6) 拙稿「社会科学習活動としての読解 - 歴史記述のレトリックと読みの指導-」『社会科研究』第39号、1991.
- 7) 拙稿「社会科学習活動組織化の基礎的研究(Ⅱ) - 「読む」活動と歴史理解の形成-」山口大学教育学部教育実践研究指導センター『研究紀要』第2号、1991.
- 8) たとえばローマで学習した「中心-周辺」のロストフツェフ=モデルを使って10世紀以降のインドの都市衰退、農村化を理解するとか、「ローマ=ゲルマン」の関係に関するモデルを中国の南北朝に 응용して理解する、などということが、高等学校「世界史」のレベルで行われることがある。
- 9) 拙稿、前掲2)