

歴史教材研究の方法(II)

—「ルネサンス」の歴史叙述の授業論的検討—

吉川幸男*

Methods on Planning of Teaching History(II)

— A Study of Historical Narration in the Literatures on "renaissance"—

Yukio YOSHIKAWA

(Received November 19,1993)

キーワード：歴史叙述 教材研究 歴史授業論

はじめに

何か特定の題材がすでに決まっておき、その該当箇所の教材研究を行い、授業をつくってゆくという営みは、特に中学校・高等学校の社会科教師にとって最も日常的である。そこにはおよそ「単元構成」などという発想はなく、「単元」自体ほとんど意識されることがない。たとえば本時の授業で「イタリア＝ルネサンス」を扱い、次回は「北方ルネサンス」を扱い、さらにその次回は「ルターの宗教改革」を扱うなどというプログラムは、教師自身が考えたものではなく、多くの場合、教科書の見出しの配列そのものである。しかし「単元」を意識しないこのような授業づくりは、それが多くの教師の本意でないとはいえ、だれもが経験する日常的な現実として存在するのである。

歴史授業論の構想は、たしかに一方では理念的・思弁的な次元から出発するが、他方ではこのような現実の日常的な授業づくりの場に即し、その具体的な作業過程の中から築きあげられなければならない。すなわち現実には、授業で取扱う題材が教科書の項目などにより「範囲」という形で規定され、この「範囲」に該当すると思われる歴史書を探し、内容をまとめてゆく。さらに授業で使用可能な資料を探す。このような一連の作業過程で当面の教師の関心事は、歴史書と資料の選択の仕方であり、それらの検討の仕方である。このような日々の実際の過程の中にこそ、歴史授業の望ましいあり方が潜在しており、これを解明し歴史授業論として原理的に確立することこそ、上述の「単元」を意識した授業づくりへ発展してゆくことを保証するものではなかろうか。これが本小論の方法上の仮説であり、考察の立脚点である。

前号では一冊の歴史書の読み方を取り上げた。これを本小論では上記の意図から、特定の題材の教材研究という場での数冊の歴史書の読み方へと発展させることを試みる。した

*山口大学教育学部社会科教育

がって本小論の中心的な問題は「どのような歴史書を教材研究の対象として選択し、どのように検討してゆくか、そしてその場合にはどのような学習の原理の立つ歴史授業が成立し得るか」という問題、すなわち歴史書を選択方法と、授業構成に向けての歴史書の検討方法と、それらに対応する歴史授業論の考え方である。

その特定の題材としてここでは「ルネサンス」を取り上げる。その理由は、次のようなことである。本小論の探求が上記の意図のもとで行われる限り、かなり性格を異にする多様な歴史叙述形態をもつ歴史書が存在し、その多様な叙述に応じた検討の可能な題材が望ましい。周知のように「ルネサンス」とはスイスの歴史家ブルクハルトによって一定の時代を説明する歴史学上の概念として打ち立てられたものであり、一つの時代解釈としての歴史理論の最たるものであろう。題材に期待される歴史叙述の多様性とは、このような歴史理論と個々の事象とを「ことば」の上に組成してゆく際の様式の多様性なのである。¹⁾したがって「ルネサンス」のように歴史学上一つの大きな概念の打ち立てられている題材においてこそ、多様な叙述形態の歴史書が存在し得ると考えられるからである。

1. 教材研究対象としての歴史書の選択

現実にさまざまな校務に拘束され、教材研究に一定の時間的制約のある大部分の教師にとって、教材研究の対象はおのずから限られてこざるを得ない。歴史書とはいっても、当然内外のあらゆる専門書に精通するわけにはいかず、邦文の、一般読者向けに出版された通史シリーズや新書、文庫などに、当初は限定されるであろう。²⁾「ルネサンス」という題材で比較的入手しやすい歴史書を集めると、現時点ではたとえば次のような書物が集まる程度であろう。しかしこれらの限られた対象を取り上げるだけでも、その叙述は多様であり、検討の仕方によって多様な歴史授業への可能性が開かれているものと思われる。

- a. 樺山紘一『ルネサンスの人と文化』NHK市民大学、1987.
- b. 樺山紘一『ルネサンス逍遥』六興出版、1986.³⁾
- c. 西村貞二『ルネサンスと宗教改革』講談社学術文庫、1993.
- d. 会田雄次『ルネサンス』河出書房新社、1969.
- e. 渡辺友市『イタリア・ルネサンス』教育社歴史新書、1980.
- f. モンタネッリ他（藤沢道郎訳）『ルネサンスの歴史 上下』中公文庫、1985.
- g. 高階秀爾『ルネッサンス夜話』平凡社、1979.
- h. 高階秀爾『ルネッサンスの光と闇』中公文庫、1987.
- i. 高階秀爾『フィレンツェ』中公新書、1966.
- j. 塩野七生『神の代理人』中公文庫、1975.
- k. 塩野七生『ルネサンスの女たち』中公文庫、1973.
- l. ポール・フォール（赤井彰訳）『ルネサンス』白水社、1968.
- m. ピーター・バーク（森田義之訳）『ルネサンスの社会と文化』岩波書店、1992.
- n. クリスチャン・ベック（西本晃二訳）『メジチ家の世紀』白水社、1980.

以上の歴史書 a～nのうち、教師はどの歴史書を教材研究の対象として選択し、どの歴

史書を対象からはずすのであろうか。その際、どのような基準で選択されてゆくのであろうか。一般にその歴史書が「授業で使える」「使えない」などという場合、教師がつくりたい授業の構成と、歴史書自体の構成とが、どのような対応関係にあるかということが意識されていると思われる。たとえば上記の中で、mやnなどは専門的な研究書としての性格をもっているため、中学校や高等学校の教材研究には適しない、と判断されるかも知れない。しかしこのような判断は、その教師の歴史授業観の反映であり、あまり専門的な歴史研究のような授業はつくりたくないという意識がそのような判断をさせているといえよう。このことは、歴史書自体の構成の中に、すでに授業づくりへの方向性が含まれており、ある歴史書を教材研究の対象として選択したときに、それによってどのような授業になるのかがある一定の範囲まで定まってしまうことを意味する。では歴史書の何がそれを規定するのであろうか。この段階では書物の中の詳細な内容ではあり得ない。教材研究の対象を選択する段階では、教師は内容を精読するのではなく、目次の構成や記述のレイアウトなどを参照してその書物を読むかどうかを判断するからである。重要な判断基準となるのは、そうした目次構成程度の参照でも明らかなものでなければならない。

歴史書は、それを叙述した著者が自らの歴史理解を表現した作品である。したがって教材研究においてこれを読むという営みは、直接的には教師が「著者の歴史表現」を理解してゆくことになる。すなわち理屈としては、教師が歴史書を読むことによってただちに「教師の歴史理解」は生じないはずであり、教師がそこで得るのは「著者の歴史表現の理解」に外ならない。歴史書の著者は、歴史理解を「ことば」で表現するために、さまざまな言語表現のレトリックを駆使することによって、現存しない過去の事象を現代人に理解可能にしている。⁴⁾教材研究の対象選択に最も深く関係するのは、このような著者によって施されたレトリックではなかろうか。すなわち、歴史書にどのような内容が書かれているかということよりも、著者がどのように表現しているかということから歴史書の性格が規定され、そこから、その歴史書を対象に教材研究した場合の歴史授業の内容・方法が規定されてゆくのではなかろうか。⁵⁾

言語表現の最も主要なレトリックとされる隠喩的な表現と換喩的な表現に限っても、著者にはこれらを駆使することでさまざまな歴史の叙述が可能である。隠喩性を高めれば歴史表現の「ことば」は日常的なものに近くなり、物語的な叙述に近づいてゆくが、逆に隠喩性を低めれば「ことば」は専門的な用語が用いられ、論理的な叙述になってゆくことは容易に予測されよう。前者は感覚的・イメージ的なものをめざす実感的な歴史授業への方向性を、後者は研究的・論理的なものをめざす理論的な歴史授業への方向性を開くものであろう。また、換喩性を高めれば代表的な特定の歴史事象を中心に描いてゆくテーマ的、象徴的な叙述になってゆくが、逆に換喩性を低めれば全体的、概括的な叙述になってゆくことも容易に予測されよう。前者は主題学習的な方向、後者は通史学習的な方向性を開くものであろう。図1のように隠喩性の軸と換喩性の軸とを交差させれば、そこには少なくとも四種の歴史授業の方向性が開かれていると考えられよう。⁶⁾

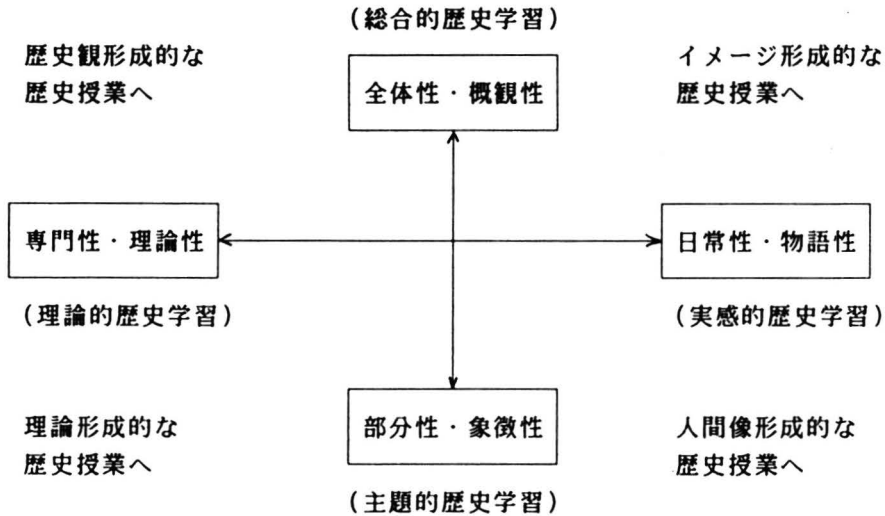


図1 教材研究における歴史書の選択と歴史授業の可能性

歴史書 a～n の構成をこの観点から検討してみよう。

a はルネサンス期イタリア社会に現れたさまざまな側面をテーマ的に取り上げながら、全体としてルネサンスとは何であったのか、いかなる現象をわれわれはルネサンスと理解しているのかを総合的にとらえようとしたものと考えられる。文体は平易であるが論理性は高く、説明は概念的である。

b は同じ著者によるものでありながら、a とは対照的な構成をとっている。「ギーズ公アンリと武田信玄」「ティツィアーノと狩野永徳」などという固有の特定の視点を示しながらルネサンスの諸側面を語ってゆくエッセイ集の体裁をとっており、主題性が強く、記述も描写性が強い。

c は文体がむしろ物語に近く、人物も多く登場し、各種のエピソード的な話題も豊富に述べられるなど、全体に非常に物語的な叙述になっている。とはいえ、ある特定の人物や主題に関する物語ではなく、「花の都」「金の世の中」「赤裸の権力」などの小見出しに見られるように、諸人物の諸側面を総合的に語る通史的な手法によるものである。

d は総合的な通史としての河出書房版『世界の歴史』シリーズの1巻であり、当然ながら概観的性格が強くなるが、この種のシリーズ物の叙述によくみられるように、概念的な説明と物語的な描写が実に巧妙に組み合わせられている。⁷⁾

e は人文主義者ペトラルカの足跡を物語的に追うことから、それに関連する歴史事象に焦点を当て、イタリア＝ルネサンス世界の一面を描こうとしたものである。その意味ではルネサンスの総合的な叙述ではないが、ペトラルカの位置はイタリア＝ルネサンスを描くための素材として位置づけられており、叙述の目的はやはり総合的なルネサンス像にあると解することもできる。

f は典型的な歴史物語である。14～16世紀の諸人物と事象が極めて具体的に、生き生きとしかも劇的に描写され、この叙述を読むことを通してこの時代の全体像が浮かび上がるように構成されている。

g は美術作品の保護者としてのメディチ家を中心に、ルネサンスの人間を文化史的・精神史的な側面から描こうとしたものである。美術史家の著者が生活や経済の面にも説き及びながら比較的平易に解説しており、適度な専門性と視点をもっている。

hは美術作品の分析的解説を通して、それにまつわるルネサンス期イタリア社会の精神的風土のあり方を描き出してゆくという構成になっており、理論的な指向性のかかなり強い叙述である。

iはフィレンツェにおける芸術の状況を、繁栄と衰退の要因を追究しながら叙述したものである。そのため、物語的な展開過程の中に概念的な説明が加えられているとともに、ルネサンス全体の描出としての総合性は制約されている。

jとkは著者の塩野氏が著述家（歴史作家）であるという点で、他の書物にない特色をもつ。歴史研究者の叙述とは異なり、生き生きしたドラマ性に富んでいることに加えて、描き出す場面における焦点の当て方が極めて個別的で微細にわたり、たとえばjの中心人物である4人のローマ法王ら登場人物の一瞬の表情や心理をも読者に伝えようとする。このような描写は歴史研究者による一般の歴史書には到底見られないものである。

lは現象面の記述に重点をおいた概観性の強いルネサンスの史的叙述であり、ルネサンス以前にどのような現象があつてルネサンス期にどのような変革が見られたかということと比較的淡々と事実的に追いながら概念的な説明を加えている。

mはいわゆる「研究書」に属するものであろう。その叙述は次のように始まる。「本書の目的は、ルネサンス期のイタリアの絵画、彫刻、建築、音楽、文学、学問を、それらの当初の環境、当時の社会、そして広い意味でのその「文化」のなかに位置づけること、あるいは位置づけ直すことである。」（m, p.23）この目的のために著者は社会史的アプローチをとり、芸術家や芸術作品をとりまく環境の分析を行う。著者の問題意識に即して叙述の対象が選ばれ、それらが理論的に説明されてゆく。

nも「研究書」的性格が強いものである。すなわち、「人文主義」という概念がいかに成立し、いかなる変質を遂げていったかを追求する叙述構成であり、歴史研究者のモノグラフ的研究の集成という性格をもっている。

歴史書 a～n についての以上の検討結果を、先の図1の座標上に位置づけると、図2のように表すことができよう。

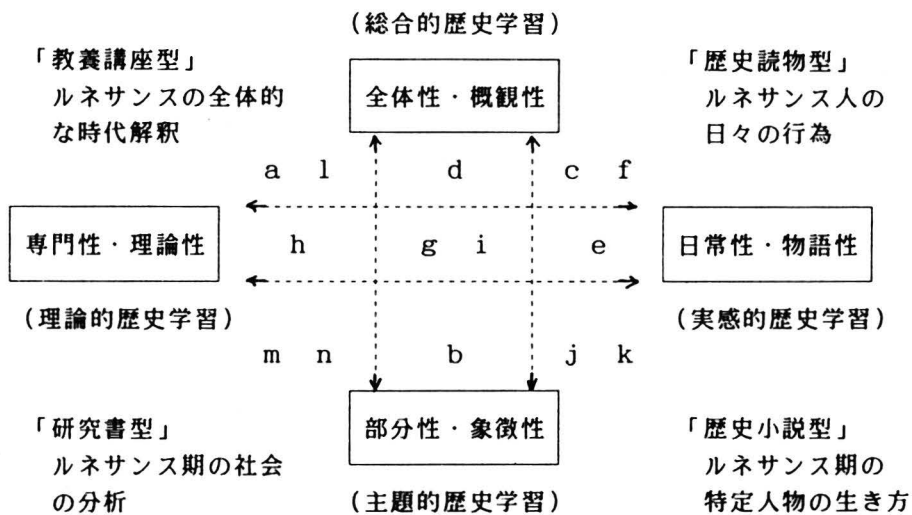


図2 「ルネサンス」の歴史書の位置

ここでは四つの典型的な歴史書のあり方が、それぞれの歴史授業の可能性を開いている。まず a や l に代表される、全体統括的で論理性の高い、いわば「教養講座型」の歴史書は、総合的で理論的な、時代解釈や大きな歴史観を指向する歴史授業への可能性を開くものといえよう。また c や f に代表される、全体統括的で物語性の高い、いわば「歴史読物型」の歴史書は、総合的で物語的な、時代のイメージを形成する歴史授業への可能性を開くものであろう。さらに m や n に代表される、特定視点からの論理性の高い「研究型」の歴史書は、一定の視点や問題意識からの理論的な歴史授業の可能性を開き、j や k に代表される、特定視点からの物語性の高い「歴史小説型」の歴史書は、一定の場面や人物の生き方を味わう文学的な歴史授業の可能性を開くことになろう。

これら四つの典型の中間に位置づく歴史書（一方の軸が中間的性格をもつ b、d、e、h、双方の軸が共に中間的性格をもつ g、i）は、おそらく一般的な意味において、歴史教材研究の対象としては現実に最もよく選択されていると思われる。経験の浅い教師が最初に教材研究の対象にするのは d のような総合型通史が多く、少し経験を経た教師は i のような新書を選択することが少なくない。これらの歴史書は、読み方によって二つまたは四つのいずれの方向の歴史授業への可能性も開かれているとともに、教師が主体的に読まなければどのような方向の歴史授業をも指し示さないという性格をもっている。

こうした中間型の書物にみられるように、先の上四タイプの歴史書が指し示す歴史授業の方向性についても、それは教師が志す歴史授業のあり方と、その歴史書の歴史表現のあり方との「適性」という脈絡での規定でしかない。すなわち、たとえばルネサンスという概念を、この時代の諸事象全般を説明する時代解釈として学習させたいという歴史観形成的な歴史授業を志す教師にとって、「教養講座型」の a や l の書物がその「可能性を開いている」だけであって、これらの書物を教材研究の対象として選択しさえすれば必ず理論的・総合的な歴史授業になるわけではない。そこには、その歴史書を教材研究として検討してゆく際の教師の「読み方」が介在するはずである。その「読み方」によって歴史授業の性格は再度規定され直されるであろう。

II. 教材研究としての歴史書の読み

歴史授業をつくるという立場から歴史書を検討する具体的なあり方については、前号で詳述した。そこでは、歴史授業が「授業のねらい」「学習内容」「学習方法」「取扱素材」の四つの要素から成り立っているのと同じく、歴史書もまた「叙述目的」（なぜこの本を書くか）「叙述内容」（何を書くか）「叙述方法」（どう書くか）「叙述素材」（何で書くか）の四つの要素から構成されているという想定に基づいて考察を進めた。そして、教材研究として歴史書を読むことの固有性を、これら四つの要素の授業論的再構成に求めた。すなわち、歴史書の四つの要素をそのまま授業の四つの要素にするのではなく、またこれらを全く取り入れず無視して授業をつくるのではなく、教師の側からこれらを再構成して授業の四つの要素に組み直すのである。そしてその際の歴史書の読み方として、歴史事象の表現を理解してゆく学習者の「メンタルモデル」の働きを意識した読み方を、教材研究に有用な方法として打ち出した。⁸⁾

前号では以上のような考察の対象となる歴史書として『永遠のローマ』（弓削達著）を

取り上げたが、この書物は先の図1の選択基準からみればgやiと同列に並ぶ中間型の書物とみなすことができる。こうした中間型の歴史書は新書を中心に最も多く教材研究対象に選択されると予測されるので、前号のような検討が歴史書の最も主要な検討方法には違いないが、この書物から構想され得る歴史授業のあり方を原理的に規定するまでには至らなかった。そこで今度は「ルネサンス」という特定題材に即した歴史書の選択を踏まえ、教材研究対象を広げることによって、前号の方法をさらに発展させてみよう。そのため、中間型の書物ではなく、もっと極端な性格をもつ歴史書を取り上げ、それらを学習者の「メンタルモデル」の働きと対照させながら検討することによって、そこに成立し得る歴史授業のあり方を探っていく。具体的には検討の対象は先の図2に現れた「教養講座型」「歴史読物型」「歴史小説型」「研究書型」の四タイプの歴史書である。

(1) 「教養講座型」の歴史書を検討する

－ a. 樺山紘一『ルネサンスの人と文化』の場合－

まずaの書物を取り上げてみよう。この書物の目次構成は次のようである。

1. ルネサンスとは
2. ローマとギリシャ　－人文主義と古代
3. 都市と自然　　－舞台と背景
4. 生と死　　－ペストと再生
5. 宮廷と広場　－貴族と市民
6. 万能と個人　－善美と拒絶
7. 造形と音声　－象徴と快樂
8. 占星と錬金　－科学と魔術
9. 祝祭と演技　－非日常と権力
10. 流行と遊技　－ファッションと饗演
11. 世界の広がり　と深み　　－大航海と宗教改革
12. イタリアから全ヨーロッパへ

この構成にみられるように、本書の基本的な叙述視点は「ルネサンスとは何か」であり、ルネサンスの性格を地中海文明の延長上にとらえようとするものである。その叙述内容はルネサンス期イタリア社会における生活と精神の構造であり、叙述方法としてルネサンスの概念から始め、生活の各分野に言及してゆく過程をとり、随所に画像など史料をあけて解説している。その文体は平易ながら極めて説明的である。このようにあらゆる史料を著者の一定の解釈のもとに統合してゆく説明は、著者の論理としてはそれ自体きわめて筋の通ったものである。しかし読者が著者の説明を解し得るメンタルモデルをもっていない場合、必ずしも著者の意図どおりに読者が理解するとは限らないし、実際の授業ではむしろそのような場合の方が多いと思われる。もし教師がこの書物の展開どおりに授業を行った場合、学習者から疑問や質問が出される箇所が予測されるのである。

たとえば「5. 宮廷と広場　－貴族と市民」の部分を読んでみよう。ここではルネサンス運動の中心がパトロンたちの広間と都市の広場であったことが述べられ、中でも富裕な都市貴族であるパトロンの働きがルネサンスの動きを左右したこと、彼らにとって芸術品

はただの趣味や娯楽ではなく、権力をささえるものであることが解説される。さらにパトロンはかなり気ままに芸術家を迎え、芸術家は生涯パトロンへの奉公を行ったことが述べられる。しかし教師にとっては「芸術品が権力をささえる」「芸術家がパトロンへの奉公で生涯を送る」という表現で表されている事態が、果たしてどのような媒介項をもってすれば学習者に理解され得るであろうかということが最大の関心事となる。学習者のメンタルモデルでは、権力者が芸術品を愛好することはあっても、芸術品自体が権力を支えるようなことは理解しがたいし、あれほどすぐれた作品を残した芸術家が、ただパトロンへの奉仕だけを考慮して作品を創作したとは信じがたいであろうと予測される。

このような予測に立てば、ここで教師に必要な資料は、パトロンたちが芸術品を獲得する際の具体的な行為、芸術家たちが作品を創作するときの創作過程を示す資料である。これによって初めて教師は、パトロンたちにとって芸術品が何を意味したか、芸術家たちにとって作品の創作とは何であったかを学習者に開示し得る。すなわちこの「教養講座型」の歴史書は、それを基本文献に据えても、それ自体で教材研究は完結せず、学習者のメンタルモデルを想定するとき、具体的な人間行為やエピソード的な要素を追求してゆかざるを得ない。この結果、「教養講座型」の歴史書を読み、内容的には時代解釈や歴史理論を基盤にしながらも、授業における学習過程の展開としては個々人の行為を追跡する「歴史読物型」の歴史書の叙述に限りなく接近してゆくことになる。

(2) 「歴史読物型」の歴史書を検討する

－ c. 西村貞二『ルネサンスと宗教改革』の場合－

次に、cの書物を取り上げる。そのルネサンスの部分の構成は次のようである。

1. 神の国と地上の国
2. 新しい生
3. 花の都
4. 金の世の中
5. 赤裸の権力
6. 失われた時を求めて
7. 万能の天才
8. 西欧ヒューマニストの栄光と挫折

このような見出しのタイトルからも推測されるように、この書物が描く最も主要な対象は、この時代の人間像であり、叙述の目的は個々人の思考と行為を通して時代を描くことである。中でも中心的に取り上げられるのはルネサンスの商人、都市の政治的支配者、法王、学者、職人たちである。叙述方法としては、精神的風土を含む生活環境から始め、それぞれの分野における具体的人物が取り上げられ、エピソード的な要素とともに語られる。叙述の論理としては極めて一貫しており、教材研究の基本文献として基盤に据える有用な種類の書物であるには違いない。しかし実際に教師がこの書物の素材を取り入れ、その叙述過程に準じた授業展開をとった場合、予測されることは、個々の人物の行為の断片があまりに豊富に散りばめられているため、その一連の行為が物語として完結しないままに打ち切られることに対する学習者の戸惑い、興ざめである。

たとえば「5. 赤裸の権力」の部分を読んでみよう。この章は、「商人根性」をもってあくなき営利の追求をしたルネサンス商人の群像を叙述した前章を受けて、ルネサンス期の政治的権力者の群像を描こうとした章である。その中で最初に取り上げられるのは、ミラノを治めていたヴィスコンティ家の歴代君主である。そこでは、君主の猪狩りが重要な国家行事で人民は君主のために五千匹の猟犬を飼わなければならなかったこと、巨大ダムを建設して川の流れを意のままにそらしたこと、ミラノの大聖堂を建設したこと、戦争が続いて飢えに苦しんだ民衆が「平和を」と叫ぶと傭兵を切り込ませて二百人を殺したことなどが「悪行伝」として紹介され、残忍卑劣な暴君が続いたことが述べられる。つまりこれらのエピソードがすべて、乱世に生きる権力者の強圧的な支配を意味するものとして位置づけられている。これに対して教師が懸念するのは、このようないわば「閉ざされた意味世界」の中にこれらのエピソードが置かれた場合、学習者が個々のエピソード自体の物語性を追求できないことである。学習者は、ミラノの人民が実際に五千匹の猟犬を飼ったのか、飼う場合犬はどこから入手するのか、猪狩りのとき猟犬の飼い主は何をしていればよいのか、狩りをした後に猪はどう処理したのか、猪は数が減少することはなかったのか、五千匹の猟犬は君主の死後どうなったのか、などということが次々に語られることを期待するであろう。そのような一連の行為連続が語られて初めて、このエピソードは物語として完結する。単一の断片的行為からただちに一定の意味世界の理解に学習過程を導くのは、学習者の理解しようとする方向、いわゆる「興味」に逆行するのではあるまいか。

当然ながら学習者のこのような追求に対しては、研究者といえども史料的な根拠をもって事実を追跡するのは限界があり、一定の史料から推測し、想像してゆかざるを得ない。その際想像の根拠となるのは、一般に「時代考証」と呼ばれるもの、すなわちその時代、その地域に固有な状況を踏まえることと、その時代の人物の行動規範や行動性向を踏まえることが基本になるであろう。前者は客体的な「場」の理解であり、後者は主体的な「生き方」の理解といえよう。この結果、学習者の理解方向に即すれば、「場」と「生き方」から一定の歴史的事態を想像してゆく歴史学習が展開されてゆくことになる。これは歴史作家、歴史小説家の仕事に属する領域である。すなわち「歴史読物型」の書物で教材研究を行った場合も、それだけでは完結せず、その素材をもとにしながら、学習過程としては「歴史小説型」の歴史書の叙述に限りなく接近してゆくことになる。

(3) 「歴史小説型」の歴史書を検討する

－ j. 塩野七生『神の代理人』の場合－

次に、jの書物を取り上げる。本書は15～16世紀の4人のローマ法王の人物像を小説風に再構成して描き出したもので、書名の「神の代理人」とはローマ法王をさしている。小説のスタイルであるため、他の歴史書にみられるような論の構成を示す目次はなく、4人の法王に対応した4部の大きな叙述の区切りがあるだけである。こうした小説スタイルの歴史書を教材研究の対象に選ぶ機会は、教師としては現状では非常にまれであろう。というのも、今日では歴史の授業は歴史学が解明した史実に基づいて構成すべきであるという「思想」が極めて根強いために、解明し得なかった部分を作家が想像力で再構成した歴史像を歴史授業の中に積極的に位置づけることは、意識的には行われてこなかったからである。⁹⁾しかし作家の歴史叙述は決して研究的に無根拠なものではなく、綿密な史料調査と作家なりの類まれな人間洞察の結果として構成されたはずである。それゆえ、教師がこの書

物を読み、著者の叙述構成に即して授業を展開すれば、たとえばローマ法王とは人々にとっていかなる存在であったか、ローマ法王は自らの役割をいかに自覚していたか、などという点について非常に深く考えてゆくことができよう。その場合の教材研究としての読み方を探りながら、学習者のメンタルモデルにおこり得る事態を予測してみよう。

4部構成からなる本書から、最後に置かれた「ローマ・十六世紀初頭」と題されたパートを読んでみよう。ここで主人公となるローマ法王はレオーネ10世（教科書表記では一般にレオ10世。教科書の知識では、メディチ家出身でサン＝ピエトロ大聖堂修築の資金のために贖宥状を販売し、ルターの宗教改革を招いたことで知られる。）である。最初の場面はレオーネ10世が自分の新法王選出を祝う祭礼の企画を立てているところから始まり、続いて祭礼そのものが実に具体的に描写される。祭礼がいかに豪華なものであったか、沿道の人々がいかに熱狂していたか、これらが読者に十分感じ取れる叙述である。これに続いてヴェネツィア共和国ローマ駐在大使の報告という形をとりながら、ヴェネツィア人の見たローマ法王観、フランス国王観などが描かれる。次はローマ法王暗殺未遂事件の発生から顛末までが語られてゆく。さらにその後、法王と修道士マリアーノがルターの動向を始めドイツ、フランス、スペインの動きを語り合う場面が続く。このあたりまで読むと読者である教師には、ここから授業を展開してゆくためのさまざまな着眼点が浮かぶ。たとえば著者の叙述ではローマ法王の存在が地域によってかなり違って意識されている。祭礼の観衆やヴェネツィア大使などイタリア社会の構成員にとっての法王と、フランス国王にとっての法王と、ルターなどドイツ人にとっての法王は、それぞれ違うように描かれている。それではローマ法王という超国家的権威者の存在は、ヨーロッパの各地域に生活している者にとって何だったのであろうか。これが本書のこの部分を読むことから出てくる、読者としての問題意識である。本書の叙述に即して授業を展開した場合でも、そのような問題を問う授業過程になってゆくであろう。

このような読者の問題意識から学習を展開する場合、必要になってくるのは歴史事象の特定の側面を切り取って研究するモノグラフ的研究である。すなわち「フランス人はローマ法王をどう見たか」「イタリア人の日常にとってローマ法王はどのような存在として意識されていたか」などという問題を定立し、ある時期の個別的な事態を表す史料を考察して結論を述べるという、歴史学研究として最も数多く行われている研究が、この時点でこそ必要になる。この結果、「歴史小説型」の歴史書で教材研究を進める場合、その効果として、学習者が「読者」となり、歴史上の諸問題を授業で考えてゆく具体的な場が提供される。しかし学習過程のその後についていえば、この種の歴史書だけでは教材研究は完結せず、この種の歴史書が登場人物のおかれた場と生き方を具体的に示すことによって、むしろかえって学習過程は論理的な研究に向かいやすくなってゆく。つまり結果的に「研究書型」の歴史書の叙述に接近してゆくことになる。

(4) 「研究書型」の歴史書を検討する

－ n. クリスチャン・ベック『メジチ家の世紀』の場合－
最後に、nの書物を取り上げる。この書物の目次構成は次のようである。

第一部 市民的「人文主義」

第一章 1378年から1434年にかけてのフィレンツェおよびイタリア

第二章	商人道徳から人文主義の倫理へ
第三章	レオン・バチスタ・アルベルティ
第四章	市民的人文主義の危機の徴候
第二部	文人的「人文主義」
第一章	1434年から1494年にかけてのイタリア
第二章	メジチ家時代のフィレンツェ
第三章	フィレンツェ文化
第四章	学芸の保護者としての、また作家としてのロレンツォ・デ・メジチ
第五章	フィレンツェ以外の文化的中心
結語	人文主義の危機

ここに明らかなように、この書物では「人文主義」をキーワードとし、叙述内容はこの概念の成立、変質、危機の構造である。叙述方法としては2部構成をとり、それぞれの第一章で時代を概観し、第二章以下でそれぞれの時代の「人文主義」のあり方を追求してゆく。その結果として市民的「人文主義」と文人的「人文主義」との性格の相違が読者に明らかにされてゆく。教師にとってはルネサンス期の「人文主義」の概念は扱いにくいものであり、学習者に混乱を招きやすい概念であるだけに、¹⁰⁾このような概念整理は授業づくりの上でも大いに有効であろう。とはいえ、教材研究の研究対象としてこの種の研究書が選択されることは、「歴史小説型」ほどではないにしても、決して多くないと思われる。というのも、授業に向けて「人文主義」の概念整理をする目的だけのために読むには、時間がかかりすぎるからである。多くの教師には、「研究書型」の歴史書が授業に関係してくる点は、授業内容のごく一部のみであると考えられており、その一部のために大冊を読むのは教材研究として能率的ではないのである。しかしこの種の書物が教材研究においても意義は、果たして一部の概念整理だけであろうか。

この書物の核心部分とみられる第二部の第四章を読んでみよう。一般にはイタリア＝ルネサンスの最盛期と解されている時期のフィレンツェの支配者ロレンツォ・デ・メジチを中心に、その文芸がどのような性格を伴っていたかを解明するのがこの章である。まずロレンツォがこれまでのフィレンツェの伝統に違わず、芸術活動を積極的に援助したことが具体例で述べられ、一方でそれらに政策的一貫性がなく、内外への威信発揚の性格が強く出ていたことが指摘される。次に、この情勢の中で作家は君主の治世をほめたたえる作品群を発表し、市民から廷臣へ転向してしまったことが述べられる。その後、ロレンツォ自身の文人としての作品が分析され、それが模倣や常套的な主題を扱っていることが明らかにされる。最後にロレンツォの評価とともにこの時代の作品群の性格づけがなされ、市民的な文化としての「人文主義」が創造性を失い、現実逃避的になり、君侯賛辞に墮していったという解釈が述べられる。教師がこの展開を読むと、一般にイタリア＝ルネサンスとして扱われている著名な作品のうちかなり多くが、本来の活力を失いかけた衰退寸前のものであったことを知るのである。そしてこの叙述に即して授業をつくれれば、「最盛期」という教科書的、用語集的表現に疑問を投げかけることになり、学習者のルネサンス理解を動揺させることになるかと予測するであろう。

「研究書型」の歴史書は、しばしば教科書的理解とは異なる理解で叙述される。しかしそうした異なる理解が打ち出されることによって、学習者は歴史の解釈をもっと深く考察

できるはずである。本書の叙述は読者を「ではルネサンスとは何か」という問いに導かざるを得ない。たとえば古代の復興などと理解してきたルネサンスの概念を、もっと「市民的人文主義」のレベルからとらえ直さなければならない。すなわちこの種の書物は、読者を歴史の概念的再考に導くのであり、これを教材研究の対象として授業を行うならば、歴史の大きな概念的解釈、すなわち時代解釈や歴史理論を追求してゆくような授業になってゆく。これはもはや「教養講座型」の歴史書が請け負う領域であり、その領域に限りなく接近してゆくことになる。

Ⅲ. 歴史書と歴史授業の円環構造

(1) 歴史表現における「静止」と「循環」

教材研究として歴史書を読むことは、著者の叙述目的、叙述内容、叙述方法、取扱素材などを、そのまま教師が受容することではなく、学習者のメンタルモデルを意識しつつ読み進み、再構成してゆくことであるというのは、前号で論じた。このことを踏まえ、それぞれ極端な性格をもつ4つの歴史書を検討した。その結果、教師が著者の叙述を「受容する」場合と「再構成する」場合とでは、歴史授業の性格と方向性が原理的に違ってくることが明らかになってきた。

「受容する」場合、歴史書の性格がただちに歴史授業に反映する。たとえば「教養講座型」の歴史書で教材研究すれば、歴史書に収められていた資料から、学習者が総合的で理論的な、時代解釈や歴史理論を次第に獲得してゆくような歴史授業が構成されよう。ところが「再構成する」場合、歴史書の性格は教師による内容構成のレベルでは踏まえられていても、実際の学習過程は歴史書の叙述とは違った方向に動いてゆく。「教養講座型」の歴史書で教材研究すると授業は「歴史読物型」に近づいてゆき、「歴史読物型」で教材研究すると授業は「歴史小説型」へと近づき、「歴史小説型」で行うと「研究書型」に近づき、「研究書型」で行うと「教養講座型」に近づいてゆく。つまり歴史の学習過程が、あたかもそれぞれの歴史書の性格を不可欠なものとしているかのように、円環状に循環してゆくのである。この結果、「受容する」場合には著者の歴史理解に学習者を到達させることが授業のねらいとなり、到達目標を明確にできるのに対し、「再構成する」場合には著者の歴史理解の表現を媒介に、それをこの円環に沿って循環させ、その中で学習者の歴史理解を形成してゆくことが授業のねらいとなる。このため最終的な到達目標を明確に定められず、必然的にオープン・エンド型の授業にならざるを得ない。ここに、「受容する」という発想で教材研究を行う「静止的歴史授業観」と、「再構成する」という発想で教材研究を行う「循環的歴史授業観」を明確に区分することができる。

「静止的歴史授業観」では、教材研究対象である歴史書の歴史叙述の表現様式が歴史授業においても基本的には変化しない。歴史書が教養講座風の叙述であれば、歴史授業における教師と学習者の歴史表現もそのようになり、歴史読物風の叙述であれば歴史授業もそのようになる。つまり歴史の表現としては「静止」しているのである。これに対して「循環的歴史授業観」では、歴史書の歴史叙述の表現様式が次々に移り変わってゆく。歴史書の概念的な表現が歴史授業では極めて日常性に即した行為表現になったり（隠喩性が高い）、特定視点からの心理表現になったり（換喩性が高い）、客観的な状況表現になった

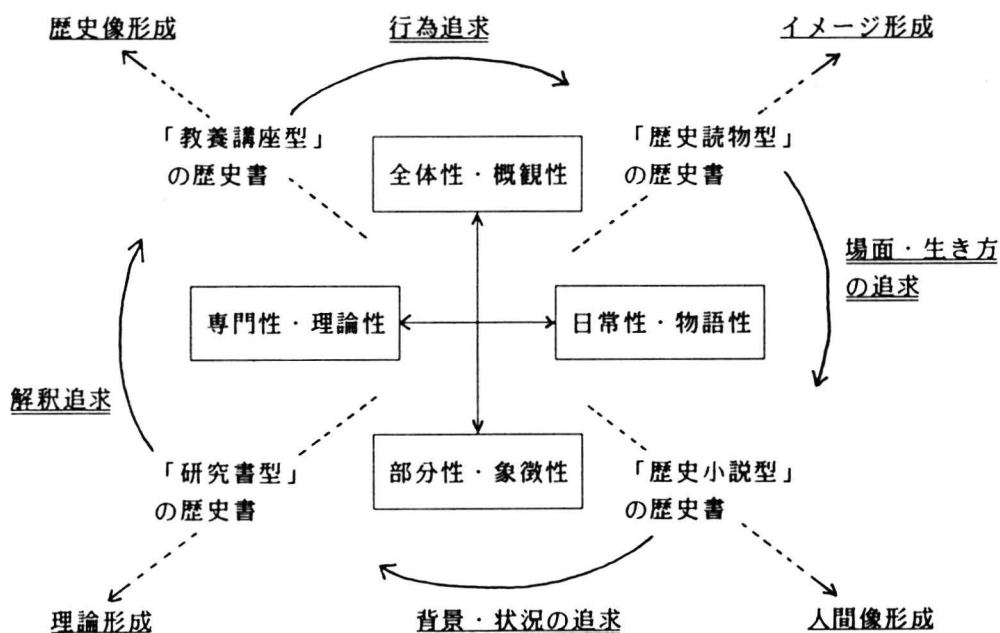


図3 歴史授業の円環構造（――は静止的歴史授業観、——は循環的歴史授業観）

り（隠喩性が低い）、総括的な概念表現になったり（換喩性が低い）するなど、歴史の表現として「循環」してゆくのである。

この「循環」の内容を再度確認してみよう。「教養講座型」の叙述には具体的な人間行為を追求する学習過程がとられ、「歴史読物型」の叙述には具体的な場と生き方を追求する学習過程がとられる。さらに「歴史小説型」の叙述には一般的な背景、状況を追求する学習過程がとられ、「研究書型」の叙述には総合的な概念や理論を追求する学習過程がとられる。すなわち後二者の場合、学習過程は一般的・総合的な方向に向かうのに対し、前二者の場合には学習過程は具体的な方向に向かう。より一般化すればこれらの方向は、歴史を学習する場合の二つの方向、すなわち理論的な説明を求めようとする方向と生き生きしたありのままの事態を再現しようとする方向、いわば「研究的関心」と「叙史的関心」の反映とみなすことができる。つまりこの循環は「研究者への道」と「作家への道」を相互に往復する学習過程を提供しているのである。

（2）教材研究と歴史授業論

以上考察してきたことは図3のように図化することができる。

これによれば教材研究として歴史書を選択し、検討する過程で、4タイプの歴史書、計8種類の歴史授業類型を区分することができる。それぞれにあえて命名するならば、次のようなレッテルが考えられよう。

[静止的歴史授業観]

- ・ 歴史像獲得型歴史授業 ← 「教養講座型」歴史書の「受容」
- ・ イメージ獲得型歴史授業 ← 「歴史読物型」歴史書の「受容」
- ・ 人間像獲得型歴史授業 ← 「歴史小説型」歴史書の「受容」
- ・ 理論獲得型歴史授業 ← 「研究書型」歴史書の「受容」

[循環的歴史授業観]

- ・ 行為追求型歴史授業 ← 「教養講座型」歴史書の「再構成」
- ・ 場面・生き方追求型歴史授業 ← 「歴史読物型」歴史書の「再構成」
- ・ 背景・状況追求型歴史授業 ← 「歴史小説型」歴史書の「再構成」
- ・ 歴史解釈追求型歴史授業 ← 「研究書型」歴史書の「再構成」

ここで注意すべき点をいくつか整理してみよう。

教材研究から歴史授業のあり方へは、大きくみれば4タイプの歴史書の選択に、2タイプの教師の「読み方」が重ねられることによって8種類に規定されてゆくという方向性が想定されよう。しかしここで検討した4タイプの歴史書、2タイプの「読み方」はいずれも極端な性格をもつものであった。歴史書は現実には中間型の歴史書が選択される機会が最も多いであろう。「読み方」はある程度「受容」したりある程度「再構成」したりする両面をもつ場合が最も多いであろう。しかし重要なことは、教師が日々行っている教材研究の中に、この8種類の歴史授業に発展してゆく契機が内在しており、もし教師が意識的に教材研究の方法を自らコントロールしてゆくならば、歴史授業を8種類のヴァリエーションで行うことが可能なのである。たとえば前号で取り上げた『永遠のローマ』は中間型の歴史書として、教養講座的側面も、歴史読物的側面も、歴史小説的側面も、研究書の側面も、いずれも部分的に持ち合わせていた。教材研究ではこの中のどの側面に注目し、叙述をどう受けとめるかによって、8種類いずれの授業も可能なものであり、しかも意識的に一定の性格の歴史授業をつくるのが可能なのである。

とりわけ、意識的に努力されるべきなのは「循環的歴史授業観」という構想からの歴史授業であろう。この構想は、歴史授業論の現在に多大な示唆を与えるものである。つまりこの構想こそ、歴史学や歴史書の世界に対する、歴史授業の世界の独自性に外ならない。歴史学や歴史書に基づいて、その論理で授業をつくるのが「静止的歴史授業観」の構想であるのに対し、「循環的歴史授業観」は歴史学や歴史書に対し、その読者、非歴史家の論理で授業を展開し、「歴史家への道」と「作家への道」を往復して歴史の極めて豊かな理解を生み出してゆく。これこそまさに「読者の道」であり、この構想に立脚することこそ教師の日々の歴史教材研究が最終的に向かってゆくべき到達点といえよう。

なお、本小論では教材研究の初歩的段階として歴史書の検討に絞ったため、画像や図解など「ルネサンス」で大いに問題になる他の資料の検討まで至らなかった。これについては次号以降で改めて論じたい。

注

1) この視点からの歴史授業の考察は、すでに次の小論にて行った。

吉川幸男「歴史授業における「ことば」構成の原理」『史学研究』200号、1993。

- 2) この点はむしろ歴史教師の固有性として積極的に位置づけるべきであり、専門の歴史研究者である教師でも自分の専攻領域以外の分野では「読者」たらざるを得ないのである。
- 3) このaとbの書物は近年、講談社学術文庫版に一体化された。(樺山紘一『ルネサンス』講談社、1993。)
- 4) この点については、次の小論で詳述した。
吉川幸男「社会科学習活動としての読解」『社会科研究』第39号、1991。
- 5) 実際においても、書物の内容を精読しない選択段階の検討では「これは読みやすそうだ」などと、表現の方を検討する機会が多いと思われる。
- 6) 以前考察した小論、吉川幸男「読書と社会科教材研究」『社会科研究』第40号、1992、では、「通史」と「モノグラフ」、「研究書」と「叙述書」という基準で歴史書を類型化した。今回のこの基準は以前の基準と基本的には同じ発想から生成してきたものであり、大きな変化はない。ただ、教材研究のために歴史書を何から読み始めるかという教師自身の進化発達の観点や、歴史書の選択過程といった観点は、今回の基準には含まれておらず、むしろ4種類の歴史書を対等に位置づけることで、それぞれの検討方法を探っていく方法をとる。
- 7) この種の総合型通史書の検討方法については、6)の小論で論じた。
- 8) 吉川幸男「歴史教材研究の方法(1) -弓削達『永遠のローマ』を読む-」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4号、1993。
- 9) 歴史学習の原理的観点から文学に言及したほとんど唯一のものとして、星村平和編『文学作品を利用した世界史学習』学事出版、1976、がある。
- 10) 教科書的なレベルでは、「人文主義」は人間的な理想を追求する「ヒューマニズム」とされる一方、「古典古代を研究し、古典に学ぼうとする態度一般をさす」などと説明されることがある。この二つの意味は次元の違うものであり、しばしば学習者に混乱を招く。すなわち、古典古代の研究と人間的な理想追求が当時においてどのような関係にあったかという脈絡がないと理解困難な概念なのである。