

前期中等歴史教育における歴史映画分析学習のための授業構成 ーベルリンにおける歴史授業「映画の中のナチズム」の場合ー

A Lesson Using Historical Movies in History Teaching in Lower Secondary Schools:
Focusing on a History Lesson in Berlin, “The National Socialism in the Movie”

服部 一 秀*
HATTORI Kazuhide

要約：歴史映画をはじめ、一般の人々のパブリックな領域における歴史こそ、生徒が生涯にわたってかかわりつづけていくことになる歴史である。社会に溢れる様々な歴史に呑み込まれることなく、批判的にかかわり、過去の取り扱いを吟味できる能力を歴史授業において生徒が身につけられるようにする必要がある。ベルリン（ドイツ）のアルト・ギムナジウム・ダーレムにおけるマルティン・ブレンデバッハの歴史授業「映画の中のナチズム」は、前期中等教育段階の生徒が歴史映画の分析について学ぶ授業である。本稿では、この「映画の中のナチズム」の授業の構成、授業の構成の前提となっている歴史授業観を分析検討し、前期中等教育段階において歴史映画について取り扱う歴史授業をつくるための条件・方法を明らかにする。

キーワード：歴史授業、歴史文化、歴史映画、前期中等教育段階、ベルリン

I はじめに

歴史的な題材を扱う劇映画は一般的に歴史映画と呼ばれる。現在の歴史映画が歴史授業において学習対象への興味づけのために取りあげられることは少なくない。けれども、それ自体が学習の主たる対象や資料とされることは稀である。歴史映画は研究者のアカデミックな領域における歴史ではないため、歴史授業で本格的に取りあげるに値しないものと考えられているのであろう。

勿論、歴史映画の内容を事実そのものであるかのように鵜呑みにさせてしまうならば、それは問題である。とはいえ、歴史映画も一般の人々のパブリックな領域における歴史であり¹⁾、過去についての一種の叙述である。パブリックな領域における歴史こそ、生徒が卒業後にもかかわりつづけていく歴史であり、その代表的存在の一つが歴史映画である。生徒は生涯にわたって社会の中で自らの歴史認識を築いていくため、歴史映画に呑み込まれることなく、批判的にかかわり、過去の取り扱いを吟味できるようになる必要がある。そのような能力の意図的計画的な育成を担うのは歴史授業の他にない。後期中等教育段階からといわず義務教育の前期中等教育段階の歴史授業でも基礎を育むべきである（服部他 2014, 参照）。そのために授業の構成において必要となることは何か。その授業構成の前提となる歴史授業観とはどのようなものか。歴史映画について取り扱う歴史授業を前期中等教育段階でも可能にするためにこれらの課題を解決しなければならない。

本稿では、前期中等教育段階の歴史授業において歴史映画を学習対象として取りあげる実践例を分析し、その授業構成の要点と前提を検討することにより、歴史教育の新たな可能性を授業レベルで探りたい。実践例として取りあげる歴史授業は、ベルリン市（州）のアルト・ギムナジウム・ダーレム（Arndt-Gymnasium Dahlem）²⁾において歴史教師 M. ブレンデバッハ（Dr. Martin Brendebach）が

* 教育人間科学域 教育学系

実施した「映画の中のナチズム (Der Nationalsozialismus im Spielfilm)」である。ドイツでは近年、社会における過去の取り扱いの有り様が歴史文化 (Geschichtskultur) と呼ばれ (Pandel 2005, 2012, 2014, Reeken 2004, Rüsen 1997, Schönemann 2003, 他), 歴史映画などの多様な歴史が歴史授業の学習対象とされつつある (服部 2012, 2014, 参照)。M. ブレンデバッハの歴史授業「映画の中のナチズム」は、ベルリン市における歴史科の学習指導要領 (Rahmenlehrplan) を踏まえ、ナチズム期に関する歴史映画というパブリックな領域における歴史の分析を生徒に学ばせようとする授業である。歴史授業「映画の中のナチズム」の概要を紹介した上で、歴史映画の分析を学ばせるための授業の構成、そのような授業構成の基盤となっている学習指導要領のねらいや考えを探ることにより、前期中等教育段階で歴史映画について取り扱う歴史授業を可能にする条件と方法を明らかにしよう。

II 歴史授業「映画の中のナチズム」の概要

歴史授業「映画の中のナチズム」は、アルント・ギムナジウム・ダーレムの M. ブレンデバッハが 2013年12月17日に第10学年(前期中等教育段階)³⁾の24名の生徒を対象に実施した約90分の授業(2時限連続授業, 途中休憩あり)である。彼はベルリン市における教員養成のゼミナールも担当しており, この授業は筆者を含めた数名の参観のもとで実施された。

M. ブレンデバッハによれば, この歴史授業「映画の中のナチズム」はナチズム期に関する歴史学習の一環において実施されたものであり, そのねらいは生徒が歴史映画の分析の初歩を学ぶことである。これまでの5回の2時限連続授業において生徒は, ナチズム支配の成立と展開また大戦中の軍による犯罪的行為について, オーラルヒストリーなどの様々な史料の分析も含めた批判的活用を通して学んでいる。それらで学んだナチズム期の認識や史料の取り扱いを踏まえて生徒が新たに歴史映画の分析を学ぶことをねらったという (Brendebach, 2013)。過去についての探究から, 現在における過去の取り扱いの探究へ, 学習をすすめることがねらわれているといえる。

そのような「映画の中のナチズム」の概要を紹介しよう。同授業の逐語記録⁴⁾から教師の主な発問・指示などを抜粋するとともに, 学習の対象とそれらに取り組む生徒の学習活動や主な発言を取りだし, これらをもとに授業過程における学習局面を整理したものが, 表1である。

表1 「映画の中のナチズム」の授業展開の概要

パート	教師の主な発問・指示等	学習対象	生徒の学習活動	生徒の主な発言	局面
パートⅠ 約6分	①今日の授業のテーマは, 黒板に書いてあるように, 映画の中のナチズムです。 ②映画を始める前に, まずもう1つのメディアについて話したい。もう1つのメディアを紹介する。それについては, ベーター・ヴァイスの本『追究』を素材にして, 金曜日に君たちと一種の朗読をした。最初にもう一度, 短いシーケンスを読んでみたい。……(後略)	戯曲『追究』(一部)	『追究』の一部を2人の生徒が朗読し, それを他の生徒が聞く。		『追究』の朗読
パートⅡ 約17分	⑩まず, 次のものを見てみよう。 ⑪短い話し合いの時間を取って, 君たちが今ここで見たものをどう思ったか, 意見を交換してほしい。 12よろしい, では皆さんに尋ねます。この短いシーケンスからどのような印象を受けましたか。 22この描写に驚いた? 41このヒトラーの描写は, 観客, 彼らの, 観客の, ナチズム時代やヒトラーという人物についての見方にどんな作用をもたらしたと思う? ⑬(前略)……これには信憑性があるか, 真実に即しているか, イエスカノーか, またはこの作品の中に事実の歪曲があ	映画『没落』(一部)	『没落』の一部を視聴する。 『没落』についてペア活動で意見交換する。 『没落』について, この映画の信憑性を中心論点にクラス全体で検討する。	13彼はいろんな面を持った人で, ただの悪い人ではなくて, どこか親しみやすく, 礼儀正しい人でもあったんだということが目立っていました。 21彼はもうなんだか年を取っていて, ヨボヨボで, ちょっと疲れた感じがした。……(後略) 27あえて言うなら, 彼が丁寧なのは驚きました。彼女が失敗しても「ではもう一度やってみてください」って彼は言った。私の想像とは違ったけれど, たぶん特別に[映画の中では]こうしてあるのでは。	『没落』の検討

<p>るか、それとも本当にこうだったのか、というのは手に汗にぎるような問題だ。</p> <p>47 誰かの手記がこの描写の背後に隠れているかもしれない。誰だと思えますか？この描写が土台にしている可能性がある回顧録を書いた人は誰かな？</p> <p>57 ああ、興味深いね。君は今すでに、彼女がそれについて語ることを、彼女がそれをどのように語るかの動機について考えているんだね。よい考えですよ。</p> <p>59 『没落』では、……(中略)……自殺の前の最後の12日間、ベルリンでの末期戦についてであって、実際には、特に総統壕そのものにおける出来事に焦点を当てて描写されている。そこで私たちがここで設定する問題とは、映画の中の描写にどの程度信憑性があるかということだ。……(中略)……「信憑性のある」という言葉が何を意味するか、誰か説明してくれませんか？</p> <p>68 オーケー、じゃあこれでこの問題は解決かな。それでは、この映画には信憑性があると言えるね。なぜなら、証明をする資料があるから。</p> <p>74(前略)……他のイメージをもたらす、他の視点も想像できる。どの資料を採用するか、どの視点を採用するかについて決定を下すのは、誰だろう？</p> <p>76 脚本家、監督、とりわけお金を出すプロデューサー、これについても私たちは考えなければならない。</p>	<p>42 彼のことが、どうしても、より親しみやすく、人間的に感じられると思う。何百万人ものユダヤ人の迫害の煽動者だっただけではなくて、たぶん実際の生活の中で、個人としては感じのいい人だったのかも知れない。</p> <p>48 きっと秘書でしょう。</p> <p>50 たぶんポジティブなところが強調されているんじゃないかな。でもプライベートな生活については、プライベートな部分や親しみ深さか、それとも、例えば彼がユダヤ人にしたことや、戦争をしたことのどちらが重要か、考えなければならない。……(後略)</p> <p>56 トラウデル・ユングとかいう人にとって、客観的に見るということは、どのみちすごく難しいんじゃないかと思う。彼女は戦後も生きのびたけど、その人生は実際には終わってしまっている。だって、世界でたぶん最も嫌われている独裁者に実際に仕えたんだから。彼がいつも親切だったから彼女は実際「抵抗するようなことは」何もできなかったんだと、彼女はなんとかして言いたかったのでは。</p> <p>61 信用できるの同義語です。</p> <p>63 事実には忠実。</p> <p>65 それそのものの特性を自然に表し偽らないこと。</p> <p>67 それを証明する、時代の証人がいる、とか、よく言われます。だから信憑性がある。それならあの女の人があるとき居合わせて、それを体験した、というのも原則的には同じことなのでは。</p> <p>69 多くの時代の証人は、その経験の影響を受けています。だから彼らは常に客観的とは言えない。</p> <p>71 資料すなわち客観的だと言えるほど、資料がいつも信じられるものだというわけではありません。多くの人は人とは違う見方をするし。または、あの、多くの資料はまた、…何と申すか、それぞれ違うでしょ。今は確証できなくて、何かの資料でなくて、何か他のものでいうとき、100%それを信じることはできません。</p> <p>73 えっと。その人の見方によると思う。…(後略)</p> <p>75 脚本を書く人。</p>	
<p>パートⅢ／約18分</p> <p>77 映画分析のために、どんな指針が必要か？……(中略)……俳優がよかったとか、面白かったとか、そういうことを問うのではない。カメラワークにおいて、どのような観点が選択されたかとか、そういうものは皆ここでは除外する。専門的な見方からみた視点が問題となる。今度は、史料を解釈するための君たちの指針を利用してごらん、きっと助けになるだろう。……(後略)</p> <p>79 さて、私の見る限り、ほとんどの人たちはしっかりした結果を出したようだね。……(中略)……私たちが分析しようとするとき、第1の段階は、何だろう？</p> <p>81 よろしい。君が今見たばかりのシーケンスについて、手本になるようにやってみよう。</p> <p>87 その通り、典型的なものを入れなければね。例えば、シーンの中で典型的だったこと、トラウデルがミスをする、彼が感じよく振る舞うことだね。また全て明らかになった、1つのシーケンス、1つの映画にとって、もちろん、何が内容で、何が大きかなあらずじか、という映画の全体図にのつとつた再現だよ。第2のポイントとして、何をしたらいい？</p> <p>95 この映画の場合、それはどういうものかな？</p> <p>97 注意して、ちょっと待った。それはコンテキストの別の形だよ。興味深い点ではあるが、今はそれについて話し</p>	<p>信憑性の検討を踏まえ、史料分析の指針を参考に、歴史映画を分析するための指針をペア活動で考案する(ワークシート1に記入する)。</p> <p>歴史映画を分析するための指針(内容の再現、歴史的なコンテキストとの関連づけ、依拠資料や視点と意図)をクラス全体で探求し、『没落』の場合に即して確認する。</p> <p>80 内容の再現。</p> <p>84 だからそれは、ええっと…、紹介された中から…1人を選んで、彼が彼女に口述筆記をさせて、それで彼女は全部書き取らなければならなくて、あの…</p> <p>86 彼がとても親切だったことを書き留めたいです。</p> <p>88 えー、…コンテキスト。コンテキストがわかるなら、そのコンテキストを書き留めるようにしなければならない。</p> <p>94 歴史的な背景。</p> <p>96 ええっと、…僕は例えば、ええっと、…あの…脚本家と監督と、…</p> <p>102 戦争中。</p> <p>104 私が書いたのは、どの語り手の視点から映像化されているかです。</p> <p>106 または、どんな立場がそれと結びついているか。</p> <p>108 ええっと…。そして、その立場において、いわゆる見方がどのように限定されているか。</p> <p>112 資料が正しいか。この資料は事実に該当するかどうか調べなければなりません。また、その資料が左右されていないかどうか調べな</p>	<p>『没落』の検討を踏まえての歴史映画分析の指針づくり</p>

前期中等歴史教育における歴史映画分析学習のための授業構成

	<p>ているのではない。私たちが今話しているのは、映画の内容のコンテキストだ。それについては後で話そう。</p> <p>103 映画の分析における第3のポイントは？</p> <p>117 それはいいね。オーケー、背景にあるある考え、底意ということかな？</p>		<p>なければならない。</p> <p>113 ここで第3の問題として、この映画の考えは何だろう、ということがあるんじゃないですか？</p> <p>116 背景というか、背景にある考えかな。</p>	
休憩				
パートIV / 約44分	<p>126 私は、指針の重要な点を、小さな注意事項として記しました。……(中略)……この通りに書いてください。</p> <p>130 映画に歴史的な間違いがなくても、…つまり、資料があり、そしてそれが裏づけられるため、事実関係においてその限りで正しくても、つまり、間違いがなくても、それは1つの解釈、歴史的な真実の1つの解釈にすぎない。言われているように、映画は視点を選び、特定の見方を構築し、また意図を有する可能性があり、それは見ぬかれない。ここまで大丈夫かな？オーケー。</p> <p>131 今度は2つの映画のシーケンスを見せます。1つはドイツ映画から、もう1つはハリウッド映画からで、そのドイツ映画のリメイクです。……(中略)……主題は取りも直さずシュタウフェンベルク。君たちの豊富な歴史知識は、私や皆にシュタウフェンベルクが誰かということの説明するのに足りるものかな？</p> <p>141(前略)……さて、君たちに2つの映画シーケンスを見せる。そして英国の歴史学者のシュタウフェンベルクについての文章を配る。次のことをしますよ。よく聞きなさい。最初のシーケンスを見せます。ここではトム・クルーズがシュタウフェンベルクを演じています。その後、君たちは文章を読む。その間に私は2本目の映画の準備をします。2つ目のバージョンはドイツ映画で、セバスチアン・コッホがシュタウフェンベルク役です。その後、君たちは2人で組んで作業をします。映画の分析をしてもらいます。私たちがさっき作成した指針を、2本の映画に適用します。……(後略)</p> <p>142 よろしい。では最初のシーケンスを見てください。</p> <p>143 さて、今度は文章を配りますので、まず読んでください。その後2つ目のシーケンスを見ます。</p> <p>144 オーケー、もう準備はいいですか？</p> <p>145 質問はありますか？</p> <p>147 映画の、手紙は本物です。彼が書きました。</p> <p>150(前略)……いいかな？パートナーがいるね？では20分の時間をあげよう。</p> <p>154(前略)……これから一緒に分析をやっていきましょう。第1のポイント、再現すること。それも、2つのシーケンスを対比して。……(後略)</p> <p>172 さて、私たちは2つの異なるシュタウフェンベルクの描写を見た。今度問題となるのは、歴史的コンテキストとの関連づけだ。わかりやすく言うと。2つか3つの文で十分ですよ。</p> <p>181 よろしい。原則的に、戦争犯罪が将校たちにとっても明白になってきた戦争の段階に今いるんだね。</p> <p>183 今度は手に汗握るような問題だ。どうしてこうなったのか？今2つの映</p>	<p>映画『ヴァルキューレ作戦-シュタウフェンベルクの暗殺計画』(一部)</p> <p>映画『シュタウフェンベルク』(一部)</p> <p>リチャード・エバンス「彼の本当の顔」(一部)</p> <p>映画分析の指針の重要点をワークシート1の「注意」欄に記入し確認した後、『ヴァルキューレ作戦』『シュタウフェンベルク』という2つの映画を指針に基づいて分析する活動内容について説明を聞く。</p>	<p>136 彼は将校で、ヒトラーの暗殺を企てました。でも失敗に終わって。テーブルが頑丈すぎたから、だったかな？</p> <p>138 秘密警察が彼を見つけて銃殺しました。</p>	<p>指針に基づく『ヴァルキューレ作戦』と『シュタウフェンベルク』の対比的分析</p>
		『ヴァルキューレ作戦』の一部を視聴する。		
		「彼の本当の顔」を黙読する。		
		『シュタウフェンベルク』の一部を視聴する。		
		映画分析の指針に基づき、「彼の本当の顔」を参考にし、2つの映画をペア活動で分析する(ワークシート2に記入する)。	146 質問があります。彼がどこかで女の人に手紙を書いたというのは、ある程度、本当のことなのですか？	
		映画分析の指針における3つのポイントに従って、クラス全体で2つの映画を対比的に分析する。	155 僕は、ええっと、大きな違いは、彼がアメリカ映画で、つまり最初で、ええっと、あのナチズム的なシステムに対して、最初から批判的だったところにあると思います。2つ目のでは、なんか、まずあの人を通して…	
			158 彼はその人を通して初めて、何か疑いを持つことを確信した…	
			164 そのとき、あの、あのポーランド人女性だったかな、恐怖に怯えるポーランド人女性を通じて、まともや少し、最初の疑惑が生まれて、彼はそのときすぐには言わず、もう一人の将校に、すぐには、自分はヒトラーに反対だとは言わなくて、そうではなく(言い違えつつ)何か動いて、それから彼は考え始めて、自	

<p>画、1本はアメリカの、もう1本はドイツのがあって、今ここに異なる…さて、もう一度真実についての問題だ。どちらの映画が、ここでは何が信憑性があるか、ここでは何が本当のことか？この2本の映画は本当のことをいっているだろうか、2本のうちの1本だけだろうか？</p> <p>189(前略)……今度はこう訊いてみよう。アメリカ映画が見せたものは、真実ではなかったのかな？</p> <p>195(前略)……その映画にはどんな底意があるかと指針に書いてあった？正当な物事にとってのこんな全くの英雄をここで出したいというとき、それには政治的にも、どんな関心が結びついているのだろうか？……(後略)</p> <p>197(前略)……ドイツの抵抗運動の闘士がその地で独裁者と戦ったという映画を今見た時、アメリカの観客やドイツの観客が現代におけるどんなテーマを連想するか、想像できるかい？たいていの場合、底意があるときには、現代もまた少し関連してくるんだよ。これは現代のどういうことをほのめかしているのか、という点で。</p> <p>203(前略)……たぶん、実際にシュタウフェンベルクがそうであったように、英雄というものはアンビバレントであり、ずっと多くの問題をばらんでいる。ある意味で、ね？うん、つまりそれ故に、いつも注意しなければならないのは、どこに、またたぶんどこかに、動機があるということだ。最後にもう1つ例を挙げよう。誰か『パール・ハーバー』を見た？……(中略)……第二次世界大戦における戦闘で、えっと、航空母艦が出てくるシーンがある。航空母艦を1隻借りようとしたら、1日いくらかかかると思う？数百万だよ。会社の人たちは合衆国軍からこれを無料で提供されたんだ。なぜなら、アメリカ軍がどんなに勇敢に戦ったか、若い将校が入営し、正義のために命を捨てるのがどんなにかっこいいかを、映画が見せるからだ。そういうことを考慮しなければならない。そんな映画にはものすごくお金がかかる。そしてお金を払えば、注文をつけられる。お金を払えば、何を見せるか、どんなものの、どの断面を見せるかに、影響を与えることもできる。……(中略)……映画館に行ったら、考えてください。それはただの映画ではない。鵜呑みにしないでください。誰かが、特定の見方で、編集しているだけかもしれないことに、注意してください。よろしい。では休憩しましょう。どうもありがとう。</p>	<p>分の使命にだんだん疑問が湧いてきたとか、手紙を書くとか、そこに違いがあると思う。最初では、彼はすでに、ヒトラーはドイツの宿敵だと言っていて、そこでは[ドイツ版では]彼は出来事を通して初めて確信を持つようになった。</p> <p>171 ドイツ映画で彼は実在の人物宛に手紙を書いていた。アメリカ映画では彼は日記みたいなものを書いていて、それは誰にも見ることができません。今、実際には存在しないものだから。</p> <p>177 第二次世界大戦の中期から末期に当てはめていいと思います。というのは、すでにたくさんのが起こっていて、ユダヤ人差別とか、そういうこと全て。</p> <p>184 私はドイツ映画の方が信憑性があると思います。なぜなら、彼ははじめヒトラーを支持していて、ヒトラーの約束したことがいいことだと思っていましたが、でも戦争中にだんだんと信頼をなくして行って、何か違うと思うようになっていった。</p> <p>186 ドイツ映画が現実的なのは全く当然だと思う。全然別のことを扱っている。アメリカ映画は娯楽作品で、歴史的な、えーっと、なにか実際にあった出来事に基づいているけど、もちろんそのときのことをすごく賛美的に描いていて、ドイツ映画はたぶん、それがどうだったかという、現実的なイメージを描こうとしているんじゃないかな。</p> <p>188 私もドイツ映画の方が信憑性が高いと思います。最初の登場の仕方だけでも、えーと、あの、当時の様子が画面に現れて、それに、彼が自分はヒトラーをなんとかして殺さなければということ自分を自分から決意したのではなくて、疑問に思って、言うならば友人や証人と話したところが現実的だと思います。だからそれは自発的に決めたことではなく、たぶん難しい決意だったんだらうと思います。</p> <p>192 アメリカ映画が見せたシーンそのものは真実だけれど、ドイツ映画に出てくるたくさんのが省略されているのだと思います。だから観客はどうしてこうなったかということの全ては理解できません。</p> <p>194 アメリカの映画は、英雄タイプを作りあげるために、ただ見せたいものを見せている。そして…それは紋切り型だ。</p> <p>196 いずれにせよ、彼らはヒトラーをすごく憎んでいる。だから、ヒトラー、ヒトラーが映画の中ですごく悪い奴に描かれるのがいいと思っている。それははっきりしている。そしてシュタウフェンベルクを、いわばヒトラーと戦う、いわば英雄に仕立て上げる。それが多くのアメリカ人に気に入るんだと思う。ヒトラーと戦う人は、たぶん、ちょっと人気があるだろうから。</p> <p>202 ネルソン・マンデラはどうでしょう。</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

※1～203の番号は、本授業での教師・生徒の全発言における順序を表す。(授業の逐語記録をもとに筆者作成)

表1の通り、この授業の全体は大きく4つのパートからなっている。

パートIは、ペーター・ヴァイスによる戯曲『追究 (Die Ermittlung)』⁵⁾の一部を朗読するパートである。

『追究』はフランクフルトのアウシュビッツ裁判を題材にした戯曲である。朗読の箇所は、収容所の地下牢に入れられていた証人や看守であった被告人への尋問が中心であり、ナチズム支配の問題性を再確認させる内容である。教師は2人の生徒に朗読させた後、その内容については触れず、即座に次の学習へすすめた。

戯曲『追究』の朗読を通して、生徒の意識をナチズム期に向けさせるとともに、既存のイメージと異なるヒトラー像を描く映画『没落 (Der Untergang)』を次のパートで疑問の眼で見られるように

後押しし、ナチズム期を扱った歴史映画についての学習を準備させるのが、このパートⅠである。

パートⅡは、映画『没落』⁶⁾の描写について検討するパートである。

『没落』はドイツの歴史家・作家ヨアヒム・フェストの著書やヒトラーの秘書であったトラウデル・ユンゲの回顧録に依拠してつくられた映画である。視聴するシーケンスは、ユンゲがヒトラーによる面接試験をうける場面であり、生徒の既存のイメージとは異なるヒトラーの人間的な面を描いている。教師はこのシーケンスを生徒に視聴させた後、近くに座る者同士で感想を述べあうペア活動を短時間ではあるが経させる。その上で、「この短いシーケンスからどのような印象を受けましたか」(12)、「これには信憑性があるか、真実に即しているか、イエスかノーか、またはこの作品の中に事実の歪曲があるか、それとも本当にこうだったのか、というのは手に汗にぎるような問題だ」(43)などと問いかけ、描写の信憑性を中心論点とするクラス全体での検討を導く。

例えば、ユンゲの回想録という資料への依拠をめぐり、「それを証明する、時代の証人がいる、とか、よく言われます。だから信憑性がある。それならあの女の人がそのとき居合わせて、それを体験した、というも原則的には同じことなのでは。」(67)という生徒の発言を受け、「オーケー、じゃあこれでこの問題は解決かな。それでは、この映画には信憑性があると言えるね。なぜなら、証明をする資料があるから。」(68)と揺さぶる。それによって、「多くの時代の証人は、その経験の影響を受けています。だから彼らは常に客観的とは言えない。」(69)、「資料すなわち客観的だと言えるほど、資料がいつも信じられるものだというわけではありません。多くの人は人とは違う見方をするし。」(71)などといった生徒の発言を呼び起こし、信憑性の検討を深めさせている。

ペア活動を踏まえたクラス全体での信憑性をめぐる検討を導き、歴史映画分析の指針づくりのための手がかりを探らせるが、このパートⅡである。

パートⅢは、パートⅡでの予備的考察を踏まえ、歴史映画の分析における指針をつくるパートである。

このパートでは、教師は「映画分析のために、どんな指針が必要か? ……(中略)…… 今度は、史料を解釈するための君たちの指針を利用してごらん、きっと助けになるだろう。」(77)と問いかけ、『没落』の検討を踏まえ、また既習の史料分析の方法を参考にして、歴史映画を分析するための指針を考えさせる。カメラワークや俳優の演技などには着目せずに焦点をしばることを予め伝え、ワークシート⁷⁾を配布し、約10分間の時間をとってペア活動で考案するように促す。その上で、クラス全体で分析の指針となる3つのポイントをリストアップしていくように考察を導く。3つのポイントとは、映画の内容の再現、歴史的コンテキストとの関連づけ、信憑性にかかわる依拠資料や視点と意図(底意)の吟味である。

クラス全体での考察による3つのポイントの導出では、歴史的コンテキストとの関連づけという2つめのポイントの導出において戸惑う生徒がみられた。「この映画の場合、それはどういうものかな?」(95)という問いかけに対し、「ええっと、…僕は例えば、ええっと、…あの…脚本家と監督と、…」(96)などのように十分に理解できていない発言がみられた。そこで教師は、「注意して、ちょっと待った。それはコンテキストの別の形だよ。興味深い点ではあるが、今はそれについて話しているのではない。私たちが今話しているのは、映画の内容のコンテキストだ。それについては後で話そう。」(97)などと修正をはかり、このポイントの導出をすすめていった。

ペア活動を踏まえたクラス全体による分析指針づくりを導き、歴史映画を分析するための基本枠組みを探求させるのが、このパートⅢである。

パートⅣは、『ヴァルキューレ作戦—シュタウフェンベルクの暗殺計画 (Operation Walküre—Das Stauffenberg-Attentat)』⁸⁾と『シュタウフェンベルク (Stauffenberg)』⁹⁾という、同じ題材を対照的に扱った映画の描写を分析するパートである。

このパートでは、ヒトラー暗殺計画に失敗した将校シュタウフェンベルクについて扱った2つの歴史映画を取りあげる。『ヴァルキューレ作戦』から取りあげるのは、ヒトラーを倒す必要があるとする手記をシュタウフェンベルクが書いている映画冒頭のシーケンスであり、彼が当初からヒトラーに批判的であったかのように受けとめられるものである。一方、『シュタウフェンベルク』から取りあげるのは、ヒトラーに好意的であったシュタウフェンベルクが疑念を抱きはじめる様子を描写しているシーケンスである。また、補助資料として、英国の歴史学者リチャード・エバンス (Richard J. Evans) がシュタウフェンベルクの実像に迫った文章「彼の本当の顔」(一部抜粋)も取りあげる。教師は先ず、映画分析の指針の最重要ポイントである信憑性について改めてまとめ、ワークシート1に書きとらせた後、指針に基づいて2つの映画を分析する活動内容について説明する。そして、『ヴァルキューレ作戦』の視聴、「彼の本当の顔」の黙読、『シュタウフェンベルク』の視聴を行わせ、ワークシート2¹⁰⁾を配布し、2つの映画をペア活動によって分析させる。そうして、「これから一緒に分析をやっていきましょう。第1のポイント、再現すること。それも、2つのシーケンスを対比して。」(154)、「さて、私たちは2つの異なるシュタウフェンベルクの描写を見た。今度問題となるのは、歴史的コンテクストとの関連づけだ。」(172)、「どちらの映画が、ここでは何が信憑性があるか、ここでは何が本当のことか?この2本の映画は本当のことをいっているだろうか、2本のうちの1本だけだろうか?」(183)などの問いかけにより、ペア活動を踏まえたクラス全体での考察を順次3つのポイントに従って導いていく。

例えば、第3のポイントについての考察では、「私はドイツ映画の方が信憑性があると思います。なぜなら、彼ははじめヒトラーを支持していて、ヒトラーの約束したことがいいことだと思っていました。でも戦争中にだんだんと信頼をなくして行って、何か違うと思うようになっていった。」(184)というエバンスの文章に基づく意見がだされ、この意見では明示されず隠れている論拠や根拠が他の生徒の発言によって補われる。「アメリカ映画は娯楽作品で、歴史的な、えーっと、なにか実際にあった出来事に基づいているけど、もちろんそのときのことをすごく賛美的に描いていて、ドイツ映画はたぶん、それがどうだったかという、現実的なイメージを描こうとしているんじゃないかな。」(186)、「最初の登場の仕方だけでも、えーと、あの、当時の様子が画面に現れて、それに、彼が自分はヒトラーをなんとかして殺さなければということ自分を自分から決意したのではなくて、疑問に思って、言うならば友人や証人と話したところが現実的だと思います。」(188)といった発言によってである。それらを受けて教師は、「今度はこう訊いてみよう。アメリカ映画が見せたものは、真実ではなかったのかな?」(189)と揺さぶり、「アメリカ映画が見せたシーンそのものは真実だけれど、ドイツ映画に出てくるたくさんのことが省略されているのだと思います。だから観客はどうしてこうなったかということの全ては理解できません。」(192)、「アメリカの映画は、英雄タイプを作り上げるために、ただ見せたいものを見せている。」(194)というように対比的な分析を深めさせ、その上でさらに描写の意図へと考察をすすめさせる。そうして、最後に、「映画館に行ったら、考えてください。それはただの映画ではない。鵜呑みにしないでください。誰かが、特定の見方で、編集しているだけかもしれないことに、注意してください。」(203)と述べ、歴史映画への批判的な対し方を促して授業を終えている。

このようにペア活動を踏まえたクラス全体での考察を導き、パートⅢで作成した指針に従って歴史映画を対比的に分析させるのが、このパートⅣである。

以上の通り、「映画の中のナチズム」では、パートⅠで、戯曲『追究』の朗読により、ナチズム期を扱った歴史映画についての学習を準備させ、パートⅡで、映画『没落』を取りあげ、描写の信憑性について考えさせた上で、パートⅢで、その検討を踏まえて歴史映画の分析枠組みを探求させ、パートⅣで、その枠組みの適用によって『ヴァルキューレ作戦』と『シュタウフェンベルク』という対

照的な2つの映画を分析させている。歴史映画の分析学習により、歴史映画は何らかの立場に基づき視点を取捨することで構築された一種の叙述であることに気づかせるとともに、そのような叙述としての歴史映画を分析するための基本的な枠組みを身につけさせようとしている。

Ⅲ 歴史映画の分析学習のための授業構成

このような歴史授業「映画の中のナチズム」の構成を分析しよう。

ナチズム期に関する学習の一環に位置づく本時の授業の学習内容は、何らかの立場に基づき視点を取捨することで構築された一種の叙述としての歴史映画の基本的性格に気づくこと、そして、内容の要約的な再現、歴史的コンテクストとの関連づけ、信憑性にかかわる依拠資料や視点と意図の吟味という歴史映画分析の基本的枠組みを身につけることである。歴史映画が歴史文化の代表的範疇の一つであるだけでなく、ナチズム期はドイツの様々な歴史文化事物においてたびたび題材とされる。そこで、ナチズム期に関する学習の一環において、生徒が歴史映画と批判的にかかわり過去の取り扱いを吟味できるようにすることが意図されている。歴史映画の分析では、映画の制作者・脚本家・演出家などの形式的側面、音声・カメラワーク・照明・美術などの構成手段、制作におけるスポンサーなどの経済的条件、社会的な背景や社会における受容・影響、等々といった他の様々な観点からの分析も可能である(LISUM 2007, 参照)。けれども、この授業では、「俳優がよかったとか、面白かったとか、そういうことを問うのではない。カメラワークにおいて、どのような観点が選択されたかとか、そういうものは皆ここでは除外する。」(77)などの教師の指示からわかるように、ポイントがしぼられている。内容の要約的再現、歴史的コンテクストとの関連づけ、信憑性にかかわる依拠資料や視点と意図の吟味という3つのポイントに限定化され、特に信憑性に関する吟味に比重がおかれている。前期中等教育段階の歴史授業において初めて歴史映画を分析対象として取りあげることから、まずは歴史映画の基本的な性格とそれを根拠とする基本的な分析組みを学習内容とし、既習の史料分析を参考にして学ばせることが目指されている。

尤も、歴史映画の基本的性格や分析の基本的枠組みをそのものとして教授されても生徒は理解することができない。何かの対象を介したり何かの取り組みを通して生徒が学びとれるようにする必要がある。そこで、この授業において学習の具体的な対象として取りあげるものは、ナチズム期を扱う『没落』、『ヴァルキューレ作戦—シュタウフェンベルクの暗殺計画』、『シュタウフェンベルク』という3つの歴史映画から選びとった短いシーケンスである。生徒はこれまでナチズム期について学んできており、それらの映画は生徒が既習の認識を投入することで取り組むことができるものである。なかでも、『没落』から取りあげるシーケンスは、生徒の既存のイメージとは異なるヒトラー像を描いており、生徒が違和感を抱きやすいため、視点などの疑問視による信憑性の検討を促しやすく、生徒が分析の枠組みを導きだす際の参考例に適している。また、『ヴァルキューレ作戦』と『シュタウフェンベルク』から取りあげるシーケンスは、シュタウフェンベルクという同一の題材を対照的に描写しているため、生徒自身が分析枠組みを適用して対比的に分析しやすい恰好の事例である。生徒が既存の認識を投入して取り組めること、生徒が視点や意図に基づいてつくられている映画の構築性やパースペクティブ性を意識したり見とったりしやすいことを重視して、3つの映画の描写が選択されている。

3つの歴史映画という具体的な対象について取り扱う授業の過程は、『追究』の朗読にはじまり、『没落』の描写の批判的検討、歴史映画を分析するための指針づくり、指針に基づく『ヴァルキューレ作戦』『シュタウフェンベルク』の描写の分析へとすすむ。この授業過程の中核となっている学習局面は、指針づくりとそれに基づく分析である。歴史映画の分析枠組みを教師が与えるのではなく、生徒が作成し実際に適用することで、その分析枠組みの根拠となる基本的性格とともに学びとるこ

とがねらわれている。それらの前提段階として位置づけられているのが、『追究』の朗読と『没落』の検討という学習局面である。分析枠組みをつくる手がかりをつかませるために『没落』の信憑性の検討を先行させ、その批判的な検討を準備し促すために『追究』の朗読をさらに先行させる。史料の分析をこれまでの授業で行ってきたとはいえ、歴史映画分析の指針を考えることは決して容易ではないため、それを考えるための足がかりとなる取り組みを用意している。

導入における『追究』の朗読を除き、『没落』の検討、分析のための指針づくり、『ヴァルキューレ作戦』『シュタウフェンベルク』の分析という個々の学習局面における生徒の学習活動は、ペア活動とそれを踏まえたクラス全体での考察が基本となっている。ペア活動を契機にして生徒個々人が自分自身で考えること、各自が考えを発表しクラス全体で考察をすすめていくことが共通して重んじられている。尤も、クラス全体での考察を生徒だけに任せたのでは限界があり、生徒が学習内容を学びとれるとは限らない。そこで、例えば「今度はこう訊いてみよう。アメリカ映画が見せたものは、真実ではなかったのかな？」などといった教師の働きかけによって、クラス全体での考察が這いまわったままになったりせず深まっていくように導く。教師が発問・指示などによって関与し、生徒の考察を方向づけるとともにファシリテートする。まずは生徒各自が歴史映画について自分自身で考えてみることを保証し、それを保証した上で教師の指導のもとにクラス全体で考察をすすめることが原則となっている。この授業ではペア活動とクラス全体での考察とで各局面の学習をすすめる、教師の発問・指示などに基づく生徒の取り組みによって授業過程を進行させていく。

このように歴史授業「映画の中のナチズム」は、これまでの授業における史料の批判的活用に基づくナチズム期についての学習を踏まえ、歴史文化事物で頻繁に扱われるナチズム期を題材とする現在の歴史映画について取り扱う。学習内容を歴史映画の基本的性格に気づくこと、歴史映画分析の基本的枠組みを身につけることにしほり、そのための教材となる学習の対象として、生徒が既存の認識を投入して取り組めること、映画の構築性やパースペクティブ性を意識したり見とったりしやすいことを重視して、3つの映画の具体的なシーケンスを取りあげる。歴史映画に初めて取り組む生徒にとって足がかりとなる信憑性の検討、そのような予備的考察を踏まえての分析枠組みの作成、その枠組みの適用による映画の分析によって段階的な授業過程を組織し、教師の発問・指示のもとでのペア活動とクラス全体での考察という生徒の学習活動に基づいて進行させる。教師の指導のもとに生徒が歴史映画の検討を踏まえて分析の基本的枠組みをつくり、それを使って実際に分析を行い、歴史映画の批判的分析を学びとる授業として、この「映画の中のナチズム」は構成されている。

IV 歴史映画の分析学習を導く歴史授業観

この歴史授業「映画の中のナチズム」において歴史映画の分析学習をねらう基本的背景となっているものをベルリン市の歴史科学学習指導要領から読みとってみよう。

ベルリン市では前期中等教育段階（第7～10学年）の各学校種に共通の歴史科学学習指導要領がつけられている。この2006年版の学習指導要領では、「熟考的・自省的な歴史意識と緻密な歴史的・政治的判断力の促進・育成」に向け、「歴史教育の目標は、歴史的な語り行為（Historische Narrativität）、すなわち、自立的な歴史的思考・判断の能力を育むことである」（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a : 9）とされる。そのような目標のもと、「歴史的な語り行為」のためのコンピテンズ（Kompetenz）の育成を保証すべく、第7・8学年段階と第9・10学年段階という各学年段階の終末時点において生徒に到達させなければならないスタンダード¹¹⁾を定めるための領域として、表2の左側のように「解釈・分析コンピテンズ」、「方法コンピテンズ」、「判断・指向コンピテンズ」というコンピテンズ領域が設けられている（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Berlin 2006a : 13)。後期中等教育段階にあたるギムナジウム上級段階（第 11・12 学年）の歴史科学習指導要領でも、表 2 の右側のように「解釈コンピテンス」、「分析コンピテンス」、「方法コンピテンス」、「判断・指向コンピテンス」というコンピテンス領域が設けられている（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b : 11）。中等教育一貫校であるギムナジウムとその上級段階では、前期と後期の中等歴史教育において基本的に共通するコンピテンスの育成が一貫して目指されることになっている。

表 2 ベルリン市の歴史科におけるコンピテンスモデル

前期中等教育段階	後期中等教育段階
解釈・分析コンピテンス (Deutungs- und Analysekompetenz)	解釈コンピテンス (Deutungskompetenz)
	分析コンピテンス (Analysekompetenz)
方法コンピテンス (Methodenkompetenz)	方法コンピテンス (Methodenkompetenz)
判断・指向コンピテンス (Urteils- und Orientierungskompetenz)	判断・指向コンピテンス (Urteils- und Orientierungskompetenz)

(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Geschichte*, 2006, S.13, *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Geschichte*, 2006, S.11 より)

「解釈コンピテンス」は、「歴史上の事象は過去の様々な人々によって、また現在において相異なる視点から観察され、解釈され、評価づけられることを見極め」、「それらの様々な見方を対比し、それについての立場をきめ、知識をもとに自らの歴史解釈をうみだす」ことができる能力である（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012 : 28）。多視点的に解釈としての歴史を構築できる能力が「解釈コンピテンス」である。「分析コンピテンス」は、「歴史文化の叙述（例えば、映画、展示、記念碑など）」を含め、「他者による過去の解釈を分析する」ことができる能力である（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012 : 28）。アカデミックな領域やパブリックな領域における解釈としての歴史を脱構築できる能力が「分析コンピテンス」である。「今日、生徒は過去についての解釈が遍在する世界の中にいるので、このコンピテンスが不可欠である」（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a : 14）とされている。「解釈コンピテンス」と「分析コンピテンス」がギムナジウム上級段階の学習指導要領では別個に設定されているのに対し、前期中等教育段階の学習指導要領では「解釈・分析コンピテンス」として一体的に設定されているのは、「分析コンピテンス」の育成のポイントをしぼり、しかも第 9・10 学年から義務づけることとしており（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a : 17・19-20）、前期中等教育段階では「分析コンピテンス」の育成よりも「解釈コンピテンス」の育成を重視しているためであろう。

「方法コンピテンス」は、「過去に対して問いをたて、史料やテキストを分析し、歴史的情報を収集し、自らの活動の成果を呈示する」、また、「そのために、例えば、図書館、博物館および記念の場所、インターネットやアーカイブを利用したり、証人に質問したりする」（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012:28）ことができる能力である。特に「解釈コンピテンス」や「分析コンピテンス」と結びつき、解釈としての歴史の構築や脱構築を支える技能や方法が、「方法コンピテンス」である。

「判断・指向コンピテンス」は、「過去やその解釈についての合理的な判断をつくる」ことができる能力、そして、それらの判断をもとに「現在や将来における自らの方向性を得る」ことや「個人のアイデンティティをうみだす」ことができる能力である（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und

Wissenschaft Berlin 2012 : 28)。解釈としての歴史の構築や脱構築を踏まえ、過去やその解釈について判断し今後のあり方を探る能力が「判断・指向コンピテンス」である。

ベルリン市の歴史科では、史資料の活用に基づき、歴史を自ら構築したり、他者によってつくられた歴史を脱構築したりし、それらに基づいて過去やその解釈について判断し今後のあり方を探る能力を生徒に育成することが目指されている。歴史を自ら構築できることだけでなく、他者によってつくられた歴史を脱構築できること、しかもアカデミックな領域だけでなくパブリックな領域における歴史を脱構築できることも、育成する能力の射程に入れられている。前期中等教育段階の歴史科では歴史を脱構築する能力の育成よりも構築する能力の育成に比重がおかれているが、アカデミックな領域だけでなくパブリックな領域における歴史を分析し脱構築する能力の育成を前期中等歴史教育から開始しようと考えられていることは確かである。

そのような歴史教育目標のもと、前期中等教育段階の歴史科では、史資料の活用に基づき歴史の叙述を作ったり分析したり判断したりする能力の育成が年代史中心の構成のもとで目指される¹²⁾。M. ブレンデバッハの歴史授業「映画の中のナチズム」は、そのなかの第9・10学年段階における必修主題領域の1つである「民主制と独裁制」に位置づくものである。「民主制と独裁制」では「第一次世界大戦期から第二次世界大戦の終わりまでのドイツ・ヨーロッパの歴史」(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a : 38) について扱うことになっている。歴史科全体におけるコンピテンスの育成のため、「民主制と独裁制」を含めた全ての主題領域に共通して求められている取り組みは、表3の通りである。また、第9・10学年段階におけるコンピテンスの育成のため、主題領域「民主制と独裁制」において推奨される取り組みは、表4の通りである。

全ての主題領域に求められる取り組みとして挙げられているものは、「史料、画像、地図、統計、図表、グラフィック、青少年用図書、物語、オーラルヒストリー、放送劇、映画・テレビのドキュメンタリー、コンピューター利用物などを資料批判的に検討する」、「史料の種類(文字史料、音声記録、絵・物による伝承)を確実に区別し、それらに批判的に取り組む」など、史資料の批判的な取り扱いに関するものが多い。史資料の批判的活用が歴史授業における基盤的な取り組みとして重んじられている。この歴史科における授業とは、生徒自らが史資料の批判的活用に基づいて取り組む学習であると考えられていることがわかる。

一方、主題領域「民主制と独裁制」で推奨される取り組みは、他の主題領域の場合と同様、3つの水準ごとに示されている。3つの水準とは、主として基幹学校を念頭においた水準1、主として実科学校を念頭においた水準2、主としてギムナジウムを念頭においた水準3である。水準1よりも水準2、水準2よりも水準3で挙げられている取り組みのレベルが高い。何れの水準にしろ、全てのコンピテンス領域に対応した取り組みが挙げられている。第9・10学年段階における「民主制と独裁制」の授業とは、生徒自らが史資料の批判的活用に基づき叙述をつくったり分析したり判断したりすることにより、それらを遂行する能力を身につける学習であると考えられていることがわ

表3 コンピテンス育成のために全ての主題領域において求められる取り組み

<ul style="list-style-type: none"> ・ 専門用語の概念を正しく用いる ・ 史料に対して問いをたて、それらに答える ・ 史料、画像、地図、統計、図表、グラフィック、青少年用図書、物語、オーラルヒストリー、放送劇、映画・テレビのドキュメンタリー、コンピューター利用物などを資料批判的に検討する ・ 資料(史料、ないしは、叙述、解説書、専門的叙述、フィクション文学など)の特質を探り述べる ・ 史料の種類(文字史料、音声記録、絵・物による伝承)を確実に区別し、それらに批判的に取り組む

(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Geschichte*, 2006, S.23)

表4 コンピテンス育成のために主題領域「民主制と独裁制」において推奨される取り組み

	水準1	水準2	水準3
解釈・分析コンピテンスの関係	生徒は、教師の手引きのもと、歴史的現象におけるイデオロギー的・経済的・政治的な利害の衝突を認識し、現在にとっての意味を基本的な仕方では探る。	生徒は、教師の手引きのもと、歴史的現象におけるイデオロギー的・経済的・政治的な利害の衝突を認識し、分析し、現在にとっての意味を基本的な仕方では探る。	生徒は、教師の手引きのもと、歴史的現象におけるイデオロギー的・経済的・政治的な利害の衝突を認識し、分析し、評価づけ、現在にとっての意味を探る。
	生徒は、歴史上のアクターの行為を基準（例えば、権力と利害、理論と実践、イデオロギーと日常、手段と目的、行為の裁量余地と不可避状況）に基づいて探る。	生徒は、歴史上のアクターの行為を基準（例えば、権力と利害、理論と実践、イデオロギーと日常、手段と目的、行為の裁量余地と不可避状況）に基づいて探り、分析する。	生徒は、歴史上のアクターの行為を基準（例えば、権力と利害、理論と実践、イデオロギーと日常、手段と目的、行為の裁量余地と不可避状況）に基づいて探り、分析し、評価する。
分析コンピテンスの関係	生徒は、歴史文化的な呈示（展示、博物館、記念碑、記念日、映画、コンピュータ利用物など）におけるメッセージや解釈を手引きのもとに記述し認識したり、適当な博物館や図書館において手引きのもと活動したりする。	生徒は、歴史文化的な呈示（展示、博物館、記念碑、記念日、映画、コンピュータ利用物など）におけるメッセージや解釈を手引きのもとに記述し認識したり、適当な博物館や図書館において手引きのもと活動したりする。	生徒は、歴史文化的な呈示（展示、博物館、記念碑、記念日、映画、コンピュータ利用物など）におけるメッセージや解釈を手引きのもとに記述し認識し評価したり、適当な博物館や図書館において手引きのもと活動したりする。
方法コンピテンスの関係	生徒は、手引きのもと、時系列表とかポスターとかコンピュータを使った資料とかを作成する。	生徒は、手引きのもと、時系列表、また、ポスターとかコンピュータを使った資料とかを作成する。	生徒は、手引きのもと、時系列表、また、ポスターとか壁新聞とかコンピュータを使った資料とかを作成する。
	生徒は、裏づけをもって意見を述べることで、議論において相互に頭の中であとづけながら傾聴することを練習する。	生徒は、裏づけをもって意見を述べることで、議論において相互に頭の中であとづけながら傾聴することを練習する。	生徒は、裏づけをもって意見を述べることで、議論において相互に頭の中であとづけながら傾聴することを練習する。
判断・指向コンピテンスの関係	生徒は、成長に応じて、手引きのもと、事実判断と価値判断を区別し、それらを根拠や事例によって理由づける。	生徒は、手引きのもと、事実判断と価値判断を区別し、それらを根拠や事例によって理由づける。	生徒は、手引きのもと、事実判断と価値判断を区別し、それらを根拠や事例によって理由づける。
	生徒は、人権と市民権、自由と平等の原理、民主主義的参加の相異なる諸形態について、口頭や文書でまとめるなかで正当に評価する。	生徒は、人権と市民権、自由と平等の原理、民主主義的参加の相異なる諸形態について、口頭や文書でまとめるなかで正当に評価する。	生徒は、人権と市民権、自由と平等の原理、民主主義的参加の相異なる諸形態について、口頭や文書でまとめるなかで正当に評価する。

※各コンピテンスとの対応関係は筆者の解釈によるものである。

(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Geschichte*, 2006, S.39-40より)

かる。

M. ブレンデバッハの歴史授業「映画の中のナチズム」は、ギムナジウムにおける授業であり、水準3の取り組みを参照してなされている。その水準3の中で「映画の中のナチズム」に特に関係するのは、「生徒は、歴史文化的な呈示（展示、博物館、記念碑、記念日、映画、コンピュータ利用物など）におけるメッセージや解釈を手引きのもとに記述し認識し評価したり、適当な博物館や図書館において手引きのもと活動したりする」という「分析コンピテンス」にかかわる取り組みである¹³⁾。「ベルリンの今日の生徒はナチズムの全体主義的支配に関しての非常に多くの歴史文化物を使用できる状況にあるので、「民主制と独裁制」という主題領域は、特に範例的な学習を可能にし、現在の生徒の関心を考慮することを可能にする」(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a: 38) と考えられ、生徒が史資料の批判的活用に基づき、歴史の叙述をつくる学習だけでなく、分析する学習も期待されている。それは「分析コンピテンス」のためにパブリックな領域における歴史の代表例を生徒が実際に分析する学習である。そこで、この授業は、主題領域「民主制と独裁制」におけるナチズム期の学習の一環において、歴史映画の分析について生徒に取り組ませたものである。

「映画の中のナチズム」の前提には、歴史授業とは生徒自身が実際に史資料の批判的活用に基づき歴史の叙述の形成や分析また判断に取り組むものであるという歴史授業観がある。生徒が歴史の叙述をつくることとともに分析することも射程に入れる歴史授業観に基づくが故に、ナチズム期に関

する学習において、史資料の活用に基づき、ナチズム支配についての叙述をつくることに取り組ませるとともに、本時の「映画の中のナチズム」でナチズム期を題材とする映画叙述を分析することに取り組ませているわけである。

V おわりに

M. ブレンデバッハの歴史授業「映画の中のナチズム」に関する以上の考察を踏まえ、前期中等教育段階において歴史映画を学習対象とする歴史授業をつくるための条件・方法について整理したい。「映画の中のナチズム」に見出される条件・方法は、以下の5つにまとめることができる。

第1は、歴史授業観において、史資料の活用に基づき、過去についての叙述を構築的に作りだしたり、アカデミックな領域やパブリックな領域の叙述を脱構築的に分析したりする学習として、歴史授業をとらえることである。これは歴史映画を学習対象とする歴史授業を構成するための大前提となる条件である。歴史は過去そのものとは違い、そのときどきの現在において作りだされるものである。様々な歴史が溢れる社会の中で生徒が過去のとらえ方や過去とのかかわり方を省みて自らの歴史認識を築いていけるようにするため、前期中等教育段階の歴史授業でも可能な限り、歴史の構築的な学習と脱構築的な学習を行う必要がある。叙述をつくるために史料を鵜呑みにせず分析する批判的な扱いに日常的に取り組ませ、さらにまた他者によってつくられた歴史の叙述と批判的にかかわらせ、過去の取り扱いの吟味にあたらせる。このように前期中等教育段階の歴史授業をとらえることにより、歴史映画は既成の歴史を分析する学習のための対象となりうる。

第2は、そのような歴史授業を構成するための学習内容の設定において、生徒に学びとらせようとする歴史映画の分析枠組みを先ずは必要最小限の基本的枠組みにしぼることである。歴史映画の分析では、多様な観点に基づく幅広い分析が可能であるけれども、前期中等教育段階の歴史授業では、「映画の中のナチズム」において内容の要約的な再現、歴史的コンテキストとの関連づけ、信憑性にかかわる依拠資料や視点と意図の吟味にしぼっているように、基本的なものに限定せざるをえない。あれもこれもと欲張らず、先ずはシンプルにし、批判的分析のための基本的な枠組みにしぼることにより、前期中等教育段階の生徒にとっても学習可能な内容にする必要がある。

第3は、学習の対象とする具体的な歴史映画の選定において、生徒が既存の認識を投入して取り組めること、生徒が視点や意図に基づく構築性やパースペクティブ性を意識したり見とったりしやすいことを主たる基準にして範例的な映画の描写を選定することである。「映画の中のナチズム」はナチズム期についての学習の一環に位置づくものであり、生徒がナチズム期についての一定の認識をもっているために映画を扱うことが可能となっている。また、既存の認識から違和感を抱きやすい描写を取りあげたり、同一の題材を対照的に扱っている描写を取りあげたりすることにより、生徒が構築性やパースペクティブ性に気づき、歴史映画を読み解いたり分析のあり方を考えたりし、学習内容を学びとることが可能になっている。前期中等教育段階の歴史授業のためにはこのように生徒が自明視せず疑問視し自ずから視点や意図を問えるようにする描写の選択や組み合わせが求められよう。生徒自身によるそれらの追究や構築性・パースペクティブ性の発見・吟味は、後続の授業において叙述をつくりだす学習を活性化させることにもつながろう。

第4は、授業過程の構成において、歴史映画の分析枠組みの作成から適用による映画分析へという展開を中心にする事、また、分析枠組みの作成を促進するために歴史映画の信憑性の検討を先行させることである。生徒の頭の中と無関係に教師が枠組みを与えたのであれば、それは生徒の枠組みとはならない。かといって、生徒が何ら足がかりとなる考察もなく分析の枠組みをつくることは困難である。生徒が分析の枠組みをうみだせるようにするための予備的な考察が重要であり、そ

れを踏まえて作成に取り組みさせる必要がある。また、枠組みをつくらせるだけでは、実際に使えるものとして身につけさせることは難しい。その適用による分析を通して効力や意義を理解するとともに枠組みを体得できるようにする必要がある。「映画の中のナチズム」において歴史映画の信憑性の検討を先行させ、その上で分析枠組みの作成、適用による映画分析へと展開させるのは、そのためである。

第5は、学習活動の選択において、映画の検討、分析枠組みの作成と適用による分析といった各局面の考察を教師が行ってみせるのではなく、生徒に丸投げするのでもなく、教師の発問や指示などのもとに生徒自身が効果的に行えるようにすることである。クラス全体の考察のみでは必ずしも全ての生徒が自分の頭で考えることを保証できないので、注意を要する。「映画の中のナチズム」では、クラス全体での考察の前提として必ずペア活動を求め、ペア活動とクラス全体での考察を基本単位にし、一人ひとりの生徒が自分なりの考えや意見をもって全体での考察にのぞめるようにしている。方法は他にもありうるであろうが、枠組みの作成や適用による分析を教師の指導のもとに生徒自身が遂行することで学べるようにすることが求められる。

前期中等教育段階の歴史授業でも歴史映画の分析学習を可能にするため、前提となる歴史授業観とそれに基づく歴史授業の構成とに関する本稿の成果をさらに他の授業実践の分析や新たな授業実践の開発を通して検証していかなければならない。また、それらを手がかりにすることにより、パブリックな領域における他の様々な歴史を学習対象とする歴史授業の可能性を探っていく必要がある。

註

- 1) アカデミックな領域とパブリックな領域の対概念化にあたっては岡本 (2012) を参考にした。
- 2) アルント・ギムナジウム・ダーレム (Arndt-Gymnasium Dahlem) は、旧西ベルリン地区の Königin-Luise-Straße 80-84 にあり、ベルリン自由大学に近い。詳しくは、同校のホームページ <http://www.arndt-gymnasium.de/> (2014. 10. 25 閲覧確認) を参照のこと。
- 3) ベルリン市の学校制度では、前期中等教育段階にあたるギムナジウムは第7～10学年であり、後期中等教育段階にあたるギムナジウム上級段階は第11・12学年である。
- 4) 逐語記録における全203の発言の約6割が教師によるもの(発言する生徒を指名するものも含む)、約4割が生徒によるものである。なお、授業の大きな流れは、事前に示された授業計画 (Brendebach, 2013) にほぼ沿ったものであった(註10をあわせて参照ください)。
- 5) Peter Weiss の 'Die Ermittlung' (Suhrkamp Verlag, 1965) には次の邦訳がある。ペーター・ヴァイス (岩淵達治訳) 『追究』, 白水社, 1966年。なお、この授業での朗読箇所は、邦訳書では199～203頁に該当する。
- 6) 『没落』は2004年にドイツで公開された。邦題は、『ヒトラー—最期の12日間』である。
- 7) 「映画の中のナチズム—信憑性のある描写?」と題されたワークシート1 (A4版) には、「1. 専門的な見方によって歴史映画を分析するための指針をつくりなさい。」という課題が示されており、下方に「注意」という欄が設けられている。
- 8) 『ヴァルキューレ作戦—シュタウフェンベルクの暗殺計画』は、アメリカ映画『Valkyrie』(2008年)のドイツ語吹替版であり、2009年にドイツで公開された。邦題は、『ワルキューレ』である。
- 9) 『シュタウフェンベルク』は2004年にドイツのARDで放映されたテレビ映画である。邦題 (DVD) は、『オペレーション・ワルキューレ』である。
- 10) 「映画分析の例—“シュタウフェンベルク”の2つのバージョン」と題されたワークシート2 (A4版) には、「1. 今しがた作成した指針を手がかりにして、2つの映画のシーケンスを分析

しなさい。その際に、2つの映画の場면을対比しなさい。そのためにリチャード・エバンスの論考「彼の本当の顔」も読みなさい。」、「2. 自分たちの成果を4分間の発表にまとめてクラス全体に呈示しなさい。」という課題が示されている。なお、ペア活動の前に教師は2つめの課題にある4分間のプレゼンテーションについて予告したが、実際には時間の都合により、ペア活動の後、プレゼンテーションを経ないで全体での考察にうつった。

- 11) 前期中等教育段階の歴史科学習指導要領では、第7・8学年段階末と第9・10学年段階末のそれぞれにおいて生徒に到達させていなければならないスタンダードがコンピテンス領域ごとに提示されている（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a, S.17-22）。それらのスタンダードは、学年段階末ごと、コンピテンス領域ごとに、主として基幹学校を念頭においた水準1、主として実科学校を念頭においた水準2、主としてギムナジウムを念頭においた水準3という3つの水準に分けて段階的に設定されている。
- 12) 第7・8学年段階の必修の主題領域は、1「中世における生活」、2「中世における信仰と支配」、3「新世界への出発」、4「支配と正当化」、5「工業化と社会的変化」であり、第9・10学年の必修の主題領域は、1「帝国」、2「民主制と独裁制」、3「ブロック対決とドイツ問題」、4「目下の世界政治の問題圏」である（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a : 24・34）。

なお、ベルリン市とブランデンブルク州の学校制度では、他州の学校制度と異なり、第6学年までが初等教育段階の基礎学校である。基礎学校の歴史科（第5・6学年段階）の学習指導要領は、ベルリン市とブランデンブルク州の共通版としてつくられている。この第5・6学年段階の歴史科では、「最古の人類とその社会の足跡をたどって」、「地中海世界における大国とその文化」、「古代と中世の間」、「ヨーロッパ中世の歴史から」という主題領域が設定されている（Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004 : 26）。

- 13) 第9・10学年段階末時点における「分析コンピテンス」にかかわる水準3のスタンダードは、「様々な歴史文化において現れている過去の思い起こしをとらえ、歴史文化上で呈示されているものと授業での同じテーマに関する内容とを分ける」である（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a : 20）。

主要文献

Brendebach, Martin [2013], Entwurf “Der Nationalsozialismus im Spielfilm”, 17.12.2013/10b.

LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg)(Hrsg.) [2007], *Spielfilme im Geschichtsunterricht*, LISUM.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin [2004], *Rahmenlehrplan Grundschule Geschichte*, Berlin.

Pandel, Hans-Jürgen [2005], *Geschichtsunterricht nach PISA*, Wochenschau Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen [2012], *Geschichtsdidaktik*, Wochenschau Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen [2014], Geschichtskultur, in: Mayer,U., Pandel,H.-J., Schneider,G., Schönemann,B. (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, 3. Aufl., Wochenschau Verlag, S.86-87.

Reeken, Dietmar von [2004], Geschichtskultur im Geschichtsunterricht, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 55, S.233-240.

Rüsen, Jörn [1997], Geschichtskultur, in: Bergmann,K. u.a.(Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5.überarbeitete Aufl., Kallmeyer, S.38-41.

- Schönemann, Bernd [2003], Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Günther-Arndt, H., (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen, S.11-22.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin [2006a], *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Geschichte*, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin [2006b], *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Geschichte*, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin [2012], *Rahmenlehrpläne kompakt: Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts in der Sekundarstufe I im Überblick*, http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/rlp_sek1_kompakt.pdf?start&ts=1417186790&file=rlp_sek1_kompakt.pdf (2014.10.25 閲覧確認).
- 安達一紀 [2000], 『人が歴史とかかわる力』, 教育史料出版会.
- ト部匡司 [2012], 「ドイツにおける中等教育制度改革動向に関する一考察」, 『徳山大学論叢』第74号, pp. 69-79.
- 岡本充弘 [2012], 「開かれた歴史へ」, 『歴史評論』No. 745, 校倉書房, pp. 42-54.
- 野家啓一 [2007], 『歴史を哲学する』, 岩波書店.
- 服部一秀 [2012], 「中等一貫歴史カリキュラムにおける歴史文化探究力の育成ーザクセン州ギムナジウムの歴史科(第5～12学年)の場合ー」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第76号, pp. 1-10.
- 服部一秀 [2013], 「ドイツの後期中等歴史教育における学力像ーEPAを手がかりとしてー」, 日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第36巻第1号, pp. 11-20.
- 服部一秀 [2014], 「年代史のカリキュラムにおいて過去の取り扱いの探究能力を育成する方略ーザクセン・アンハルト州中等学校の2012年版歴史科の場合ー」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 123, pp. 13-26.
- 服部一秀・細入はるか・王瀝彬 [2014], 「現代社会における過去の取り扱いを探究する中学校歴史授業ー「信玄公祭り」ー」, 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター『教育実践学研究』No. 19, pp. 67-78.

謝辞

本研究は、アルント・ギムナジウム・ダーレムのマルティン・ブレンデバッハ氏 (Dr. Martin Brendebach) のご協力とご理解のもとに行うことができたものです。ここに記して感謝申し上げます。

付記

本稿は、科研費研究「米英独における評価の高い歴史授業の収集・分析とそのデータベース化」(基盤研究B/研究代表二井正浩) における分担研究の成果の一部である。