

映像を用いた世界史の授業からみた大学生の 歴史認識の形成

～導入教材から内容教材への転換を求めて～

國 原 幸 一 朗

1. はじめに

1994 年度から高等学校で世界史が必修となったが、大学では周知の通り、歴史学は日本史、東洋史、西洋史に分かれており、1999 年に大阪大学が主要な国立大学として初めて「世界史講座」を創設した¹。

大学で一分野の歴史を専攻して、高等学校の教師になった者でも、大学で学ばなかった他分野の歴史を教えるのには抵抗があるようである。それについては、自ら何らかの方法で学んで教えられるようにすべきであると、本人の責任に帰してしまうことが多い。しかし、それでよいのか。大学のカリキュラムや教育内容の検討が必要であるという結論に至ることはないのだろうか。

本学では「世界史」が開講されており、その科目では、東洋史・西洋史を総合化した世界的視野で歴史事象を捉え、背景の検討も求めているのではないかと考えている。しかし、授業担当者として、授業回数を重ねていくと、高等学校の世界史のように、各国や各地域を独立させ、政治や経済、社会を関連づけず、レジュメやワークシートに沿った、平板で羅列的な授業となっていた。授業改善の必要性を感じるようになってきたのである。

1991年以降、全国的に大学は専門教育重視の方針が採られ、教養部や一般教育科目は軽視されるようになってきた。その結果、学士号保有者の教養や見識を疑問視する傾向が強まった。これについて、桜井（2011）は、「学部における各分野の教育と変化する社会の現実との間に乖離が生じ、それが学生たちの勉学意欲を減退させることになったのではないか」と指摘する²。

この課題を解決するために、桜井（2011）は、「全世界を視野に入れ、人類の歴史の意義を認識することのできる力を学生たちが持つような歴史教育が望ましい。そのような歴史教育であれば、高等学校での世界史の授業を担当する若い教師たちも戸惑うことはあるまい」と述べている³。

広い視野で歴史をみていくと、グローバルな歴史教育を展開することにつながっていくが、「グローバル」には、世界規模で文化の均質化や一元化が広がる恐れがあることを考慮すべきである。世界各地で長い年月をかけて育んできた文化が、短期かつドラスティックに改変・消滅してしまう事例は数多い。桜井（2011）は、「このような事態に至らぬよう、学生たちには日本人としてのアイデンティティ、さらにはより下位の地域社会に属するというアイデンティティもしっかり培えるような歴史的素養を身につけてもらいたい」と述べているが⁴、「ナショナルアイデンティティ」の取り扱いは、そう容易ではない。筆者の担当する授業でも、受講生の中に留学生が一定数いる。様々な国の主義や主張をふまえながら、バランスをとって教育していく必要がある。

また、近年のICTの進展により、インターネットやモバイル端末から瞬時に必要な情報を入手できるようになり、アナログのビデオからデジタルで高画質のDVDが普及し、学習者に提示できる教材の幅も広がっている。しかし、これまで教室環境等の制約により、それらの教材を手軽に使えないこともしばしば見られた。本学の現在使用する教室は、VHSビデオ、DVD、Blu-ray、インターネット接続パソコンや教材提示装置が使える恵まれた環境にある。

こういった点をふまえ、映像を利用して、学生の世界史に対する興味関心

を高めるだけでなく、授業内容に関連づけ、授業内容の一部として位置づけられないかと考えるに至った。

本稿では、学生の多様なニーズがあることを考慮し、関心を持たせながら、歴史認識を形成していくために、映像が世界史の授業でどう利用できるかを、世界史概論 A の授業を通して検討し、興味・関心を持たせる導入教材から、教育内容の一部として関連づけた内容教材への転換を図るための方法を明らかにすることを研究目的とする。

2. 歴史意識から歴史認識への転換

近年、歴史教育の意義と存在理由が議論されているが、かつて佐藤(1977)は、「歴史叙述には、人類の歩みを何を重点に跡づけるかという問題があり、人間の能力をどう受け継ぎ発展させ、新局面を切り開いていったかを、各時代と各地域においてどう展開したかという観点から捉えることが、これからの歴史と歴史教育において重要である」と述べている⁵。何を重点に跡づけるかと、人間の営みを重視する点は、現在の歴史教育でも重要なテーマとして位置づいている。

次に、スキルの側面からみるとどうか。藤井(1985)は、歴史意識を取り上げ、①心理的側面(歴史に対する興味関心、時間意識、変化や変遷の意識)、②歴史的思考力(歴史的考察力)(歴史的因果関係の意識、時代構造の意識、発展の意識)、③歴史的課題意識(歴史的体験からの生活意識ないし時代意識、主体的な課題意識、歴史的批判意識、歴史建設の意識)からみている⁶。①から③は、それぞれ重なりあい、明瞭には区分できない。学習プロセスの中で位置づけ、構造化していく方が歴史認識の形成をみる上では適切であると考えられる。②の歴史的思考力は、近年注目されているが、様々な諸要素の関係や変化を捉え、その要因を掘り下げていくことは、本授業でも重視している。

思考力については、清弘太郎(1972)が、基本的思考力から総合的思考力に発展するものと捉え、基本的思考力として、時間的・空間的思考力、因果

関係的思考力、時代構造的・時間概念的思考力、多面的・多角的な相互関連的思考力を挙げ、発展的思考力として、歴史観形成に基づく主体的思考力、歴史意識に基づく直観的思考力、発展的・洞察的思考力、創造的思考力を挙げている⁷。そこでは、基本的思考力をふまえ、自ら主体的に歴史を掘り下げていく力を「発展的」としている。「歴史的思考は、史実を正しく認識し、主体的に判断する過程で働くものであって、史実認識を離れて思考力のみを育成することはありえない」と述べ、「史実認識と歴史的思考は相互に関連しあうものであり、一体的なものである」と主張している⁸。思考力の育成を達成するには、学習過程の検討とともに、教材構造や教材の配列が適切であるか、正しい史実認識と理解が可能となる場がつくられているかの検討が必要である。史実に対して学習者が主体的に働きかけ、分析的・比較的思考を行う思考は、単に過去を振り返るだけでなく、将来において新たな価値を創造する思考まで含む発展的思考である。自主的に問題を発見し、解決し、さらに叙述することにより、史実の定着化とともに、歴史的思考力が深化していく。

講義と学習者の発表・討議を繰り返し、系統的通史学習と自発的な問題発見・探究・問題解決学習の長所を生かした授業が想定されていよう。しかし、学習の目標や教材の内容・性質・難易度、学習者の発達段階と興味関心、歴史意識により、教師の意図したような問題が設定されないことがよくある。そこでは、適切な教師の助言が重要となる。

大学の歴史教育については、瀧ヶ崎（1993）が、学校教員や研究者養成の立場と、大学を拠点として学校制度を離れて歴史を延長させていく立場があることを指摘している⁹。本授業の受講生を見ても、教職課程の一科目として捉えている者、知識を増やしたいと考えている留学生、学習のやり直しや苦手克服のための学生、好きな歴史の知識を増やしたい学生等、ニーズは多様である。いずれにせよ「自ら学ぼうとする意欲を高める」ことをねらいとしなければならない。

先に、歴史教育で人間の生きざまを学ぶ重要性について述べたが、芳賀（1977）は、大学における歴史教育において、人間の多面性やその認識の様々

な在り方にふれないとしたら、その教育は何を目的として行っているのかと忠告し¹⁰、歴史的認識の仕方を考えるにあたって、重要なことは時の認識で、調べ方、調査法、方法論的認識の手引を示すことが重要であると指摘する。

授業を通して漠然とした歴史に対する意識から、しっかりとした歴史認識へと移行していくが、学習者も次第に主体的な学びへと変わっていく。木全(1977)は、歴史認識の歩みを、ベルンハイムの「物語的歴史→教訓的歴史→発展的歴史」と、岩井忠熊の①宗教的・道徳的・政治的権威からの解放、②実証的方法、③発展的歴史観の3点より科学的歴史認識の形成について述べ、学習者の科学的歴史認識まで高めることの重要性を説いている。一定の理論的仮説と研究方法にもとづき、授業や実践の場面での実際の・実証的な研究により科学的社会認識の形成に関する発達理論が確立するとみる¹¹。

黒川(2013)は、教員養成に携わる立場から歴史教育のあり方を考え、歴史学を軸として教科開発の意味を展望する¹²。黒川の立場は、教科書を基本とし、徹底的に理解させて授業を展開できる教師を養成する立場に立つ。一斉学習が「知識詰め込み型」の悪しき典型である扱いと、調べ学習や発表、グループ討論などを増加して歴史的思考力が伸びるのかといった点を批判している。前者については、一斉学習とはいっても、教師は授業展開に工夫を凝らしており、例えば発問の仕方や内容、ワークシートに意見を書かせたり、内容の整理をさせたりしているため、いわゆる無理やり・こじつけて覚えさせる「知識詰め込み型」となっていない授業は多いと考えられる。しかし、個々の教師の工夫は、あまり論文や報告などに記されないため、よく認知されていないのではないか。調べ学習や発表、グループ学習については、学習の進め方と評価について学習者のメタ認知が必要で、教師が想定せず、瞬時の対応が求められる場面があることから、教師のより高い力量が求められる。学習者の学習意欲が高く、教師の適切な指導があれば、歴史的思考力は伸ばせられる。また、一斉学習の方が、調べ学習や発表、グループ学習よりも成果が上がるのではないかという見解については、目的意識やそのクラスの一斉授業の雰囲気や学べる学習者であれば問題ないが、様々なタイプの学習者

がいる場合だと、一概に一斉学習がよいとは言えない。

黒川の指摘する、教科書で教えるのではなく、教科書を教えることが難しい学生も多く、そういった学生に教科書レベルの知識を注入させなければならぬ事情、思考力よりも、その前提となる知識を習得させることが重要であるというのも首肯できる。しかし、ここで留意しなければいけないのは、知識量を増やせばよいかという問題である。知識を自分の経験や感性を結びつけることが重要で、黒川も「知識を意味づけて理解することの大切さ」を説いているが、知識の意味づけに、考えたり、調べたり、話し合ったりする場面を取り入れて、学習者としての経験と授業者としての実感を持たせることが大切ではないだろうか。

とくに歴史は、教師の持つ思想が学習者に与える影響が大きい。深沢（2011）は、統一性のある世界史記述として、社会・文化・生活・環境に着目したフランスの「アナル」学派の地域史と、資本蓄積と労働形態の世界的連関を論じた「世界システム」論、アジアの視点から世界史像を再構築しようとする「グローバル・ヒストリー」などを取り上げ、特定の理論による歴史解釈を教えることにより、高校生や大学生の自由な思索を阻害する危険性があると指摘する¹³。

さらに深沢（2011）は、史料を読ませ、過去と直接に接する機会を増やすことの重要性を説く¹⁴。フランスのリセ（高等学校）の教科書を取り上げ、完成された通史的記述よりも素材としての史料を重視し、その分析・解釈の作業を生徒の課題としている点に着目している。史料を読ませ解釈するには、様々な知識やスキルが必要で、計画的な指導が求められる。大学では、学問的なレベルと真理の探究を求めており、学習者の自由な史料の解釈を、どこまで許容できるかが課題で、解釈や立場の分かれるところである。

3. 映像を用いた世界史の授業

映像を通して世界史を学ぶ意味について、家長（2003）は、①「人間のさまざまな営みについて教えてくれる。ドラマの背景や設定を含め、その内容

から私たちは様々な知識を得、題材に関心を寄せる中で自らの視野を広げることができる」、②「映画の登場人物を通してさまざまなものの見方、考え方（世界観）や生き方（人生観）にふれ、自分自身を振り返ることができる」と述べている¹⁵。歴史の面白さを伝えようとするれば、①よりも②の方が重視されがちであるが、当時の衣食住や社会的背景を含めた時代考証、監督や作者の考えを見ていくことも重要である。

また、娯楽性と教材性を持つ映画において、「歴史を題材にした映画は、歴史上の人物や事件、風俗、習慣、自然などを具体的かつリアルに展開してくれる。教師は映画を通して世界史をその時代、社会を生きた人間の営みとして生々しく感じさせながら、世界史への興味・関心を呼び起こせる¹⁶」、「歴史を学ぶ時、漫然と起こった出来事を辿るのではなく、映画を通してさまざまな視点から歴史を見つめることを養う機会にできる¹⁷」、「映画視聴後、講義で学んだ内容について、テーマを設けてさらに掘り下げていける¹⁸」と述べている。世界史への興味・関心を喚起するためだけでなく、歴史を多角的・多面的に考察するための映画の役割に着目したい。監督や作者の所在する国により、あるいは作品により、衣食住や慣習、戦争、景観、建物、登場人物の考え方の描かれ方が異なっていたり、既有的知識と異なっていたりすることも多い。

さらに家長は、授業で映画を利用する際の留意点として、「安易に多用するのは禁物で、見せようとする作品を日常の学習の流れの中にしっかりと位置付けて見せることが必要で、授業の流れを無視して思いつきで見せるのはよくない」、「作品の何を見せ、何を考えさせるのか、講義との関わりを示さなければならない」、「授業者は自らの授業のねらいに必要なところを見せればよい」、「授業者は自らの授業を生かす映像教材として使う自覚が必要である」と述べている¹⁹。映画に見入ってしまうと、史実とフィクションの切り分けは難しくなるが、極力史実に基づきながら、当時の社会や人々の生活を検討し、複合的な問題を掘り下げていくよう配慮しなければならない。

映画をきっかけとして、問題意識をもたせ、主体的に歴史学習を行おうと

する姿勢を持たせる授業になるよう、映画を見ただけで、その時代の歴史が分かったと思込ませないため、映画鑑賞後、授業の中で学習者が史実に立ち返る場を設け、映画が提起する問題について、史実をふまえて学習者が思い起こし、学ぶような工夫をしなければならない。

柏倉（2005）は、Claude Lanzmann が製作した「SHOAH」（1985 年）を取り上げ、場所の映像と語りを組み合わせて、歴史や背景を読み取らせることができることを述べている²⁰。映像を授業で断片的に、あるいは再構成して用いる際、教える側の主観も入り、新たに歴史が構成されることもある。

映画は、授業内容を補充するものと、授業内容とは直接結びつかなくても、その映画を見せることにより、学習者に興味関心を持たせ、問題意識を与えものがある。世界史では、後者の学習者に興味関心を持たせる単元導入型のもが多く、前者の授業内容を補充する単元密着型のは少ない。授業では必要な部分だけ見せるが、通史的な考えではストーリーをつかませるため、視聴時間が長くなる。単元密着型では、映画を一時止めて解説したり、他の資料で補うこともある。映画は、製作者が意図的に再構成したもので、客観的事実とは同一ではないため、あらかじめ、学生に内容と構成を知らせたり、監督者や製作国が異なるものを比較したりして、見方についても事前に指導して、偏った見方にならない工夫をすることが必要である。

4. 世界史の授業

(1) 大学生の歴史意識

本章では、本年度前期に担当した世界史概論 A（受講生 67 人）の映像を用いた授業について述べる。授業の初回にアンケートを実施した。有効回答数は少なかったが、大学 2 年から 4 年までどの学年もまんべんなく受講している一般教養科目である。出身は大学が所在する千葉県と隣の茨城県でほとんどを占める。公立・私立はほぼ同数で、中国などアジア系の留学生も受講している。彼らは授業担当者の説明は理解できるが、字幕のない映画や吹き替えになっている映画では、ストーリーを理解できない者もいる。逆に字幕

で映画を見るのが苦手な日本人学生もいる。

次に、なぜ本科目を履修したのかについて、意欲、歴史認識、教職、教養・知識の4つの側面に分類できる(Q1)。2年生は「しっかり学び直したい」と「教職科目」、3年生は「歴史認識を深めたい」、4年生は「教養を深め、情報を増やしたい」と進路を意識した履修が目立つ。

何を学びたいのかについては、地域・時代、歴史認識(歴史の見方・考え方、スキルも含む)、知識に区分でき、ヨーロッパを中心とした知識習得と、歴史の流れ・通史を学びたいという学生が多い(Q2)。

(Q0) 学年・出身・好きな科目

回答者	出身		好きな科目
2年 22人	①千葉 10人	①公立 13人	①日本史 13人
3年 17人	②茨城 6人	②私立 11人	②世界史 6人
4年 13人	③静岡 2人	③留学生 3人	③地理 4人

(Q1) 履修した理由 (()内人数は省略。以下同様)

	意欲	歴史認識	教職	教養・知識
2年	学び直し(4) 関心(3) 得意、好き		(7)	教養を深める(2) 知識を身につける(2)
3年	学び直し(2) 好き(2) 関心	どのような人物が どう歴史を動かしたか、 経済、軍事、文化の発展の過程、 歴史の流れ	(0)	単位取得(2)
4年		歴史の見方	(2)	単位取得・関心(2) 教養を深める、 常識を身につける、 情報を読み解く目を養う

映像を用いた世界史の授業からみた大学生の
歴史認識の形成 (國原 幸一朗)

(Q2) 学びたいことなど

	地域・時代	歴史認識	知識
2年	近代事情、イスラム、産業革命、有名な人物や出来事、欧米、世界の経済や社会	歴史の流れ (2) 各国はどうやって乗り越えてきたか、世界から見た日本	知識習得 (4) 深く学ぶ (3) 基本 (2) 常識レベルの知識
3年	ヨーロッパ (2) 欧米の出来事	どのように国をよくしていったか、現代とのつながり	知識 (3)
4年	ヨーロッパ (2) 近世、世界のつながり	歴史の流れ (2) 自分の口で語れるぐらいになりたい	知識習得 (2) 国々のつながり

(Q3) 高校世界史の履修学年と学習した時代

学年	高1 (8)、高2 (13)、高3 (7)
科目	世界史 A (18)、世界史 B (14)
時代	古代 (17)、中世 (20)、近世・近代 (14)、現代 (11)、戦後 (10)

大学の歴史教育を進める上で、高校の世界史教育の現状を把握しておくことが必要である。どの学年にも履修者はいるが (Q3)、高校2年が目立ち、世界史 A と世界史 B の履修者については、大差はなかった。受験に対応するため、古代から近世・近代までの通史的扱いが多いと思われるが、なかには特定の時期や事象しか取り上げていない学校も見られた。公立高校出身者は、世界史 A 履修 10 人、世界史 B 履修 6 人、私立高校出身者はともに 7 人、古代から戦後まですべて学習した者の出身高校で私立出身者は 4 人、公立出身は 5 人とそれほどの差は見られなかった。

さらに、印象に残った授業の内容をみると (Q4)、産業革命・なしが 4 人、大航海時代 2 人で、あとは 1 人ずつであった。印象に残った・好きな時代とも、中世・近世が多く、本講義で取り扱った時代と一致する。印象に残っ

た・好きな国は、イギリスとフランスが多く、ヨーロッパ史中心であることが確認できた。三成（2008）は、世界史問題の正答率は、現代>近代>前近代で、世界史 A の履修者が、前近代に関する知識が乏しいと述べているが、本講義の受講生対象のアンケート結果の印象度からみると、異なった結果を示している²¹。

(Q4)印象に残った時代／好きな時代はいつか。

印象に残った時代	古代 (1)、中世 (7)、近世 (8)、現代 (1)、戦後 (4)
好きな時代	古代 (2)、中世 (4)、近世 (9)、現代 (1)、戦後 (1)

(Q5)印象に残った国・地域／好きな国・地域。

印象に残った国	イギリス (6)、フランス (3)、中国 (2)、アメリカ (2)
好きな国	イギリス (5)、フランス (4)、イタリア (4)

(2) 授業の展開

世界史概論 A では、近世に関心を持ち、歴史的変遷をたどりながら、様々な出来事を関連づけて説明できることを目標とし、特定の時期や国・地域に限定せず、幅広く学び、専門や教職に役立てればと考えている（表 1）。

映画や映像を用いていない授業もあるが、映画を用いた授業の中で、「アメイジング・グレイス」では、映画を視聴させながら、図 1 のようなワークシートに記入させた。

『マリー・アントワネットの首飾り』（The Affair of the Necklace）は 1785 年にフランスで起こった詐欺事件である。主人公のジャンヌは名門ヴァロワ家に生まれたが、父親が民衆よりの政治活動をしていたために逮捕・殺害され、家や財産を没収された。その上、母親も亡くなり、孤児となった。成長したジャンヌは、家名の存続と生まれ育った屋敷を取り戻そう

映像を用いた世界史の授業からみた大学生の
歴史認識の形成（國原 幸一朗）

と詐欺を働く話である。映画では、首飾り事件がフランス革命の原因の一つであると思わせるが、拡大解釈であるという説もあることを示すべきである。

「アメイジング・グレイス」は、18世紀のイギリスが舞台、交易で富を築いた家に生まれたウィリアム・ウィルバーフォースは、自国の奴隷貿易に心を痛め、聖職者になるか、政治家になるかで心が揺れるが、彼の師で『アメイジング・グレイス』の作詞をしたジョン・ニュートンに背中を押され、英国最年少の首相ウィリアム・ピットとともに、奴隷貿易廃止を訴え、活動していくという話である。

表1 世界史概論Aの授業展開

回	国	講義内容		映画
1	オリエンテーション	本講義の目的と進め方、注意事項		なし
2/3/4	ヨーロッパの国々	絶対主義国家の成立と展開		なし
5/6	アメリカ	植民地建設、独立戦争、新国家建設		なし
7/8	フランス	背景、革命の勃発と進展、共和政	マリー・アントワネットの首飾り	
9	イギリスなど	産業革命の定義・要因・影響、都市と農村、資本家と労働者		なし
10/11	イギリス	奴隷貿易、英国の議会政治の展開	アメイジング・グレイス	
12/13	ヨーロッパの国々	自由主義と国民主権		カルメン
14/15	アメリカ（南米含む）	民主主義の発展、領土拡張、南北戦争、移民		MARCO

奴隷貿易と英国の議会政治 (映画『アメイジング・グレイス』)

【シーン1】ナレーション (1分)
18世紀終わりまでにアフリカから西インド諸島へ()万人以上が奴隷として運ばれた。大英帝国の繁栄は()に支えられていた。奴隷制に異を唱える者は少数であったが数名は発言する勇気を持っていた。

【シーン2】バーバラとの出会い (12分)
フランスの貴族の衣装、建物、慣習、生活の違いをまとめてみよう。(さまざまなシーンを参考に)

()

主人公ウィルバーフォースは()党に属し、奴隷制廃止の立場。対抗する()党「アメイジング・グレイス」の曲は、かつて()であった教会の牧師が罪を悔い作った曲

【シーン3】迷い (2分)
ウィルバーフォースは神を讃える信仰の道に進むか、世を変える政治の道に進むか迷っていた。

【シーン4】役者はそろった (12分) →オラウダ・エティアノとトマス・クラークソンに注目
主人公はどんなことを聞かされるか。

()

【シーン5】奴隷船をみる (8分)
主人公はどんなことを聞かされるか。

()

【シーン6】奴隷貿易の証拠 (4分)
バーバラは「砂糖は奴隷の()の結晶」という

【シーン7】嘆願書は民衆 (People) の声、無視できるか? (3分) →「徐々」に進める方針へ

【シーン8】革命? (4分)
主人公はなぜ革命を嫌うのか。

()

【シーン9】逆風と支援 (結婚) (7分)
なぜ追い風から逆風になったのか? 主人公は反乱の扇動者扱いされるようになるのか?

()

【シーン10】ピットの死と勝利 (9分)
国王は奴隷制についてどのような立場になりましたか。()
名言:「ナポレオンは() 主人公は()」

図 1 授業で使用したワークシート

MARCO は、フジテレビ系の世界名作劇場で放送されたテレビアニメ「母を訪ねて三千里」の主人公の名前で、このテレビアニメは1976年1月～12月まで放映された。全52話で、原作はエドモンド・デ・アミーチスの『クオーレ』中の5月の挿入話「アペニン山脈からアンデス山脈まで」である。短編的な作品の内容を1年で放映するために原作にはない人物が登場したり、日常生活の描写を細かくしたりして話を膨らませている。また、なぜマルコの母親がアルゼンチンまで出稼ぎに行くことになったのか、マルコがなぜ一人で母親を探しにアルゼンチンまで行くことになったのかについての理由は書かれていない。授業では、劇場版「MARCO」の以下の場面（各2分程度）を見せた。「母の過去」、「母の旅立ち」、「父の思い」、「母からの便りなし」、「マルコ出発の決意」、「嵐の船中」、「ブエノスアイレスからロザリオへ」、「コルドバへ」、「母との再会・帰国」である

（3）感想から見た歴史認識の形成

本講義の最後に、映画のストーリーと、衣食住や登場人物の考え、社会背景など読み取れたことを書かせた。その結果は、「アメイジング・グレイス（イギリス映画）」を取り上げた学生が最も多く19人、次に「マリー・アントワネットの首飾り（フランス映画）」であったが、これは学生の興味関心が英仏に偏っていたことと類似している。「アメイジング・グレイス」については、ワークシートを用いて書き取らせ、その内容が奴隷貿易に関するものが多かったので、映像から読み取れることもその内容が多かった。教師の意図としては、奴隷制の廃止を議会で決めていくという点で、もう少し議会に目を向けて欲しかった。「マリー・アントワネットの首飾り」については、ストーリーとともに身分による衣食住、慣習の違いをメモするよう指導したので、服装に関する記述9人、髪型・建物に関する記述4人となった。

MARCO についての学生の感想をみると、貧富の差（10人）、地域差（6人）、母親の渡航の目的である出稼ぎ（11人）に注目した者が多かったが、なかには登場人物の言動にのめりこみ、勇気や優しさ、せつなさなど感情的

な記述に終始した学生（7人）もいた。アニメではあったが、ストーリーを理解できない学生もいた。

この他にも、各国の国歌の歌詞を見せて曲を聴かせた授業で、各国の国歌の違いを書くよう指示したが、全体的な曲の感じを感覚的に述べた者が7人、違いが見られるといった程度しか書けなかった学生が8名いた。

どのようなことを学習したいかを、歴史認識と知識の側面に分類し、全授業終了後、映像を利用した授業についてのどのような考えを持ったかを書かせたものと対応してみた（表2）。多くの学生が、背景や心情など、より深く歴史を掘り下げてみるようになったと述べている。BやGの学生に対しては、通史の知識を重視した授業がよかったのかもしれない。Fは映像と史実との関わりについて述べているが、この点を意識させる授業展開の工夫が必要である。

5. おわりに

本稿では、世界史概論Aで映画を用いた授業を通して、映画を興味・関心を持たせる導入教材から、教育内容の一部として関連づけた内容教材への転換を図るための方法を明らかにすることを研究目的として述べてきたが、視聴後に感想を書かせるだけでなく、視聴前にワークシートを用い、人々の暮らしや社会の状況、登場人物の人間関係や考えに着目させながら、視聴前か後に映画監督や作者の所在する国や考えを説明することによって、歴史への興味関心が高まり、歴史認識の形成の一端をうかがうこともできるようになった。本科目の受講者の多くが、後期の世界史概論Bを受講しているので、学生の感想などから授業方法を改善しつつ、もう少し映像を用いた授業にこだわってみたいと考える。

改善点としては、映像をみて疑問を感じ、思考させるために、一問一答ではない「より広く深い問い」を投げかけ、資料や映像を根拠として、悪戦苦闘して考えさせ、自分の意見をまとめさせたいと考えている。例えば、後期開講の世界史概論Bでは、「四大文明はなぜ乾燥した地域で発達したのか？」

映像を用いた世界史の授業からみた大学生の
歴史認識の形成（國原 幸一朗）

表2 感想(以下に記載の学生は1名を除いて後期の世界史概論Bも履修)

	学びたいこと		感想 (映像に関わる部分のみ抽出)
歴史 認識	A 歴史の流れ	→	景観や特徴をイメージできた。背景を知ることができた。
	B 各国はどう乗り越えてきたか	→	記述なし。
	C 世界から見た日本	→	時代背景を読み解きながら見ることができるようになって感じた。興味深い。
	D どう国をよくしていったか	→	興味がわいてきた。
	E 現代とのつながり	→	背景や人の心情をつかめた。
	F 歴史の流れ	→	フィクションの部分を個々の歴史の知識のふるいにかけて、有効にしなければならない。
	G 自分の口で語れるようになる	→	記述なし。
	H 世界の国々のつながり	→	正義に対して疑いを持つようになった。
知識	I 深く学ぶ	→	親しみやすく分かりやすい。景観や特徴をイメージできた。背景を知ることができた。
	J 基本的知識	→	面白さだけでなく世界史という観点から見ることで分かることもあった。
	K 知識を身につける	→	情景がイメージしやすい。人物一人一人にストーリーがあって面白い。

と問いかけ、以下のような解答があった。学生の解答をどう評価するか（前回『人類創生』の映画を見て、火を求めて旅する人類の姿を見せ、この内容と関連づけられないだろうかとヒントを出した）。

「起こした火が消えにくい、火をつけやすい、火が扱いやすい」（10人）、
「人類の敵となる動物が少ないと考えられるから」（7人）、「今は乾燥地域、昔は温暖な地域であったため農業に適した環境であったから」（6人）、「肥沃な土壌で農耕による食料生産ができるから」（3人）。乾燥している方が食料保存できるから」（2人）。

また、『人類創生』の授業では、人類の衣食住や道具、コミュニケーションの方法に着目させてまとめさせるとともに、この人類（仮想人類のウラム人）はどこに住んでいたかを想像し地図に示させた。ネアンデルタール人との戦いがあり、ネアンデルタール人はどこにいたかを想像できればよいが、「洞窟（9人）、アフリカ（8人）、ヨーロッパ（5人）、水辺（4人）、中央アジア（2人）」という結果であった。

註

- 1 秋田茂・桃木至朗（2008）「歴史学のフロンティア—地域から問い直す国民国家史観—」、秋田茂・桃木至朗『歴史学のフロンティア—地域から問い直す国民国家史観—』10頁、大阪大学出版会。
- 2 桜井万里子（2011）「大学における歴史教育の現在とこれから（特集 これからの大学学部における歴史教育）」学術の動向、10、8－10頁。
- 3 同上2。
- 4 同上2。
- 5 佐藤照雄（1977）「歴史教育の今後の方向」加藤章・佐藤照雄・波多野和夫編『講座・歴史教育② 歴史教育の方法と実践』384-390頁、弘文堂。
- 6 藤井千之助（1985）『歴史意識の理論的・実証的研究—主として発達と変容に関して—』、8頁、風間書房。
- 7 清弘太郎（1972）学習過程の再検討と思考力の育成、前川貞次郎・木村

映像を用いた世界史の授業からみた大学生の
歴史認識の形成（國原 幸一朗）

- 尚三郎・平田嘉三『双書新しい世界史教育 2 新しい世界史教育の方法』、142-150 頁、明治図書。
- 8 同上 7.
 - 9 瀧ヶ崎恵一（1993）「大学での歴史教育と歴史学」、歴史学研究会編『歴史学と歴史教育のあいだ』、230-242 頁、三省堂。
 - 10 芳賀登（1977）「大学における歴史教育」加藤章・佐藤照雄・波多野和夫編『講座・歴史教育② 歴史教育の方法と実践』109-127 頁、弘文堂。
 - 11 木全清博（1977）「歴史意識の発達と歴史教育」加藤章・佐藤照雄・波多野和夫編『講座・歴史教育③ 歴史教育の理論』、259-274 頁、弘文堂。
 - 12 黒川みどり（2013）「問われる歴史教育」教科開発学論集、第 1 号、113-121 頁。
 - 13 深沢克己（2011）「高校世界史と大学の歴史教育とを結ぶもの」、学術の動向、10、24-27 頁。
 - 14 同上 13。
 - 15 家長知史（2003）『新・映画でまなぶ世界史①』地歴社。
 - 16 同上 15。
 - 17 同上 15。
 - 18 同上 15。
 - 19 同上 15。
 - 20 柏倉康夫（2005）『情報化社会研究』、放送大学教育出版会、61-73 頁。
 - 21 三成美保（2008）「大学生の歴史素養の実態と今後の課題—第 20 期日本学術会議法学委員会法史学・歴史法社会学分科会の調査結果から—」、学術の動向、10、20-25 頁。