

「最後の授業」(アルフォンス・ドーテ) 再教材化の試み

高橋一佳・藤澤あや子・小田カツエ

はじめに(「最後の授業」再教材化のアプローチを探る)

小田カツエ

本研究は、岩手大学大学院教育学研究科修士課程で学び修了した現職3名が、小学校、中学校、高校それぞれの校種において、同一テキスト『最後の授業』(アルフォンス・ドーテ作 神宮輝夫訳)の再教材化を試みたものである。

3名は、平成9年度(修士課程2年時)に、「後期 国語科教育学特別演習Ⅲ」で上谷順三郎先生(現 鹿児島大学)の御指導の下、「注文の多い料理店」(宮澤賢治)の授業に関する総合的研究」というテーマで、学校段階ごとの教材的価値や授業に関する諸事項の検討を行った。

本研究は、そこでの研究成果を基に、『最後の授業』を再教材化するにあたり、小中高と学習年齢が進むにつれ、授業の視点をどこにおいたらよいか提起したものである。それは、学習者の読みの視点の広がりや指導内容との連関を明確にすることとなり、小中高の連携の一試案になるものと考えた。

『最後の授業』は、1998年(昭和61年)を限りに、国語の教科書に掲載されることはなくなった。その理由を、府川源一郎は「国家と言葉の問題について、今日的・本質的な思考を喚起し、それを本格的に展開するに足る作品ではないからである。」(「消えた『最後の授業』言葉・国家・教育」1992・7 大修館 p.281)としている。今回、再教材化に至った動機は、教科書掲載がなくなっての14年間は、様々な読み方指導が実践研究されてきた14年間であることを踏まえ、「国家と言葉の問題について、今日的・本質的な思考を喚起」する授業を構想したかったからである。

本研究で用いたテキストは、『国語 希望 小6下』(光村図書 昭和57年版)である。再教材化にあたってのアプローチの枠組みは、『岩大語文 第6号』(1998・12・4 岩手大学語文学会)に倣い、(1)「テキスト内コンテキスト」と(2)「テキスト外コンテキスト」の2つとした。

(1)はテキスト内部に限定された構造や表現等の全体的な連関を指し、(2)は作者の伝記的事実・思想やテキストが成立した時の社会的状況、さらにはプレ・テキスト(原典や源泉)等を包摂する。(前掲書p.63)

三校種の授業構想で大きな違いが出るのは、以下の描写部分であろう。

それからアメル先生は、フランス語について、次から次へと話されました。フランス語は、世界でいちばん美しい、いちばんはっきりした、いちばん力強い言葉であること、たとえ、ある国民がどれいになった場合でも、自分の国語をしっかりと守ってさえいれば、ろ

(1)

う屋のかぎをにぎっているようなものであること、だから、わたしたちは、フランス語を大事に守って、決して忘れてはならないこと、などを話されました。(テキストp.73)

上記の描写を、小学校がアプローチ(1)から迫る場合、アメル先生の母国や母国語に対する愛着心がクローズアップされた授業になるだろうし、中学校や高校では、アプローチ(1)とアプローチ(2)から迫る授業が構想され、アルザス・ロレーヌの人々にとってフランス語はどういった言語なのか、また、アメル先生はどういう立場の人間なのかなど、別角度から読み解かれることになるだろう。

本研究は、現場教員によるものであることから、児童生徒の実態(学習の発達段階)から逸れることのないよう吟味した。授業実践による考察は、後の課題としたい。

第1部 小学校国語科教育における 「最後の授業」再教材化の試み

藤澤あや子

1 はじめに

本論は、小学校国語科教育における「最後の授業」の再教材化の試みである。

このテキストを小学校で教材化する場合、6年生を対象とし、「テキスト内コンテキスト」での読みでアプローチしていく。

単元の指導目標を「人物を明確にとらえ、作品に書かれた真実と自分の生活や意見を比べながら読むことができるようにする」(注1)とする。そのためには、それまでフランス語の学習に意欲を持たなかった「ぼく」が、どのようにしてフランス語の大切さに気付いていったのかを、場面ごとの「ぼく」の変化を押さえさせながら読み取らせたい。

そして、児童が、作品そのものにひたり、「ぼく」の祖国愛の自覚を理解させたい。

2 児童の実態と指導構想

この作品は、プロシアの占領下にあるアルザス・ロレーヌ地方で、ある日突然ドイツ語しか教えてはならない状況になり、フランス語の最後の授業を受けることになったフランツ少年が、母国語の大切さに目覚めていく物語である。

児童は、読み進めていく過程で、フランツが母国語の大切さに目覚めていく過程をいっしょに体験し、フランツ少年やアメル先生の悲しみや怒りとともに追体験することができるであろう。

児童が、場面の状況や「ぼく」という人物の心情の変化をとらえることは可能であるが、「主目標である『作品に書かれている真実と自分の生活や意見を比べながら読む』ためには、少年

の目に映る、教師の苦悩する姿や真剣にフランス語の学習をする村の人の姿、少年の自己変革を自分自身の課題として読み取らせねばならない」(注2) ことについては、「自分自身の課題として読み取る」ことがどのようなことを意味するのかを考える必要がある。

児童の実態を考えた場合、「自分自身の課題として読み取る」ことは、「自分自身の課題を認識する」こととしてとらえたい。

「学習の手引き」を見ると、作品の時代背景が簡単に紹介されている。「アルザス・ロレーヌ地方は、ドイツの領土になったりフランスの領土になったりしていた。アルザス地方の人々は、元々はほとんどがドイツ人だったが、国民を無視して独断で行うドイツの政治から心が離れていた。人々は、フランスの言葉や制度を支持するようになり、フランス国民として生活していた。それで、フランス語を自分たちの言葉として勉強していた。」(注3)

戦争を知らない世代の児童にとって、作品に描かれている戦争の状況をとらえることはそれほど容易なことではない。社会科の歴史の学習で、侵略されるということは想像できたとしても、言語までも侵略されること、すなわち、他国の言語を母国語として強制的に学習させられるという状況はつかみにくいであろう。だから、この作品に表現されている「ぼく」の体験や感情を認識することを指導目標とする。

つまり、それまではフランス語の学習に興味を持たず、授業を怠けてばかりいたフランツが、最後の授業を受け、感動し、フランス語を大事に守ろうという気持ちになったことを理解させたいのである。

3 過去の実践例

戦後の小学校における実践を見ると、1 戦争を知らない児童に、知識としてそれを与えるための教材としているもの、2 作品に描かれた人生を準体験するための教材としているもの、3 主人公を読者が同化できることを読みの出発点におくとしているものがある。

1の実践例では、小学校の教師達は、なんとかこの教材を社会的現実を目を開く契機にしようと、地道な実践を積み重ねてきた。小松善之助と大久保玲子の共同実践では、「最後の授業」を単独に読ませないで、いくつかの教材群を用意したという。その教材群とは、「伝記—マリーの勉強—キュリー夫人(教科書教材)」「アンネの日記(新潮社版)」「原爆の子(長田新編、岩波書店)」「ぼくの村は戦場だった(明治図書)」などである。つまり、「戦争というものを知らない世代の児童に、社会的、歴史的知識としてそれを与えよう」としたのである。それは、「最後の授業」が、「戦争の悲しみ」、それも「財貨を失った上流階級の貪欲な叫びではなく、自分たちが耕し、豊かにした土地—祖国を奪われる庶民の悲しみ」を描いているという教材解釈に基づいていた。(注4)

2の実践例は、熊谷孝のものである。熊谷は、共通体験がなくとも文学表現が読み手に分かるのは、読み手に「体験の日常的共範性」があるからだと言う。それゆえ、文学を享受することは、「作品に描かれた人生(描かれた現実)を準体験すること」だと立論する。つまり、文学教育の役割は、作品に表現されている、ある体験や感情を認識できるような「感情の素地」を育てていくことなのである。そして、それは感性的な認識力をつけることが、文学体験にとってきわめて重要だという認識に基づいていた。(注5)

3の実践例は、西郷竹彦のものである。西郷は、ここで「視点」を問題にする。つまり、「主

人公である『私』と読者が同化できる」ことを、読みの出発点におくわけである。西郷は、「最後の授業」の主題を、あのアメル先生の「牢獄の鍵」発言だけに収れんさせるのではなく、作品に描かれた形象の相関関係の中から組み立てようとした。この作品を、フランツがアメル先生と関わることで、徐々に変わっていく形象の相互関係を作品の中心的な内容ととらえる。つまり、「作者の言いたいこと」というような観念を主題としてとらえるのではなく、そこに書かれている形象から導き出された中心的な事柄を主題と考えるのである。(注6)

児童が文学作品を読む時に、作品に表現されている体験や感情を認識することは大切なことだと思われる。自分が「ぼく」になって読み進めて行くことで、体験や感情を認識することができるのではないだろうか。そこで、筆者は、3の実践例の立場に沿って授業を構想することにする。

4 指導試案

(1) 指導目標

人物の感情の変化を明確にとらえ、作品に表現されていることに対して自分の考えを持つ。

(2) 指導計画(8時間)

第一次(2時間)「最後の授業」を読み進めるためのねらいや方向について話し合う。

- ① 通読と感想
- ② 疑問に思ったこと、感動したことを話し合う。

第二次(5時間)場面ごとに詳しく読み進めながら、人物の考え方や気持ちの変化を読み取る。

- ① 学校へ行く前のフランツの気持ち
- ② 普段と違う教室の様子
- ③ 最後の授業と知ったフランツの心
- ④ アメル先生の話とフランツの自覚
- ⑤ 習字と歴史の授業、授業の終わり

第三次(1時間)「最後の授業」に対する自分の考えをまとめる。

- ① 二次での学習を振り返り、最後の授業を受けたフランツの気持ちを書く。

(3) 指導の実際<第二次 第5時の場合>

○ ねらい

「習字」「歴史」「音楽」の授業が展開していく中で、フランツの国語に対する自覚が高まっていく過程を読み取り、授業の最後の場面におけるアメル先生の様子から、フランツの感動を想像することができる

※Qは、主発問、Aは予想する児童の反応とした。

1 授業風景とフランツの気持ちを読み取る。

Q1 授業を受けるみんなの様子や、先生の様子から、フランツはどんなことを考えたのだろうか。

A1 アメル先生は、最後にできるだけたくさんのことをぼくたちに教えようとしているんだ。

- A 2 みんな、最後の授業で、できるだけアメル先生の授業を頭に入れておこうとこんなに一生懸命なんだ。
- A 3 フランス語はすばらしい言葉なんだ。
- Q 2 「はとまでが」という言葉には、フランスのどんな気持ちが込められていると思うか。
- A 1 「占領されてしまった」という思い。
- A 2 「これからどうなるのだろう」という不安な気持ち。
- Q 3 「ああ、ぼくは、この最後の授業をいつまでも忘れることがないでしょう。」という「最後の授業」とは、フランスに取ってどんな意味を持っているのだろうか。
- A 1 祖国との別れ。母国語との別れ。アメル先生との別れ。
みんなで真剣に受けたフランス語の授業との別れ。
- 2 アメル先生の最後の姿を見ているフランスの気持ちを考える。
- Q 1 「先生がこれほど大きく見えたことはありませんでした。」というのは、なぜだろうか。
- A 1 先生のすばらしさを初めて感じたから。
- A 2 フランスが成長したから。
- Q 2 自分がフランスになった気持ちで、先生の最後の様子を読み味わおう。
(今日の学習内容を思い出しながら、一人一人が読み味わう。)

5 終わりに

小学校においては、作品にひたり、テキスト内コンテキストで読み進めていく。そして、フランス少年の祖国愛の自覚を理解できればよいと考える。テキスト内コンテキストで読み進めていくので、児童が背景にある社会状況を認識することは不可能である。

また、アメル先生は、母国語を教える先生ではなく、外国語であるフランス語を教える先生として存在しているという矛盾もある。しかし、指導者は、その矛盾を押さえつつ、作品そのものを大事にした読みをさせたいと考える。

注1 光村図書指導書昭和57年度版『国語 希望 小6下』p. 330

注2 前掲書p. 330

注3 光村図書 昭和57年度版『国語 希望 小6下』p. 80

注4 府川源一郎「消えた『最後の授業』言葉・国家・教育」p. 197 (大修館書店 1992. 7)

注5 前掲書p. 203

注6 前掲書p. 204

第2部 中学校国語科教育における 「最後の授業」再教材化の試み

小田カツエ

1 はじめに

本教材は、筆者が初任で小学校5年生を担任し、6年生に持ち上がった際、国語の授業で扱ったことのある教材である。それは、昭和55年（1980年）の実践であるから、今から32年前の実践ということになる。当時は教壇に立って2年目という事もあって、余裕なく必死に指導書を読んで、指導書の指南通りに授業をした記憶がある。今振り返っても、教材を読みこなすのに精一杯だった。

指導書に沿った「目標」で授業を行った指導者が多くいるというのは、今も昔も多忙の極致にある教育現場で、指導書以外の研究書や実践書に目を通したくても通せず、指導書に盲従した授業を展開せざるを得ない実態が背景にはある。

筆者が授業した当時の実践例として、以下のものが発表されていた。筆者が実践したものに近く、指導書に沿った形の一般的な指導目標を掲げている一例として引用する。おそらくこのような実践が、当時は多く行われていたのであろう。

2 本教材を実践した一例

『実践国語教育大系 第4巻〈表現〉ジャンル別文章の指導』（p.18 石井庄司他2名監修 教育出版センター 1983年）では、以下のような目標が掲げられている。

目標の部分だけ引用する。

目標①音読＝最後の授業の状況・アメル先生やフランツの気もちがよく表れるよう、リズム・強弱・間の取り方を工夫して読むことができる。

②展開構成（略）

③形象＝占領下母国語が使えなくなった状態の下で、アメル先生の生き方を通しアメル先生や母国語に対するフランツの心の変化がわかる。

④主題思想＝アメル先生のフランス語と教育に対する信念がわかる。

⑤感想意見＝（略）

⑥言語＝（略）

⑦情意目標＝物語を読んだ感動の中から自分の生活をふり返り国語の大切さに気づく。

上記の実践が行われた当時の学習指導要領は、昭和52年（1977年）告示のものである。過大な学習内容により「落ちこぼれ」を多く作ったと各方面から批判のあった前回の学習指導要領から、「Back to the Basics」というアメリカの教育の流れを真似るかのようになり、「ゆとりと充実」をキーワードに、基礎・基本の学習内容を重視する方向へと一変した学習指導要領であった。国語科の領域は、「A表現 B理解〔言語事項〕」と分けられ、指導内容が指示されていた。前回のそれでは、「A聞くこと、話すこと B読むこと C書くこと D言葉に関する事項」

となっていたから、ずいぶんと大雑把な分類になったと言えなくもない。つまりは、授業者の裁量が認められ、ゆとりをもった授業展開が可能になったはずであった。しかし、前掲の目標を何度読み返してみても、どこにも「基礎・基本」を重視した指導内容に変わったことを感じることはできない。また、旧来の、主題追求型の授業からの変化を感じることもできない。教育現場とは、学習指導要領がどのように改訂されようとも、基本的なスタイルに大きな変容が起きないというのが、学習指導要領改訂の現場を4度くぐってきた筆者の正直な感想である。かといって、学習指導要領を無視して、旧態依然とした指導や我流の指導を続けて良いわけはなく、目の児童生徒に付けたい力は何か、そのためにはどんな方法で指導するのが実態に合うのか、常に考えて指導を進めていくべきなのである。

本論は、「最後の授業」を学習教材とした中学校での授業を構想することにする(分担の都合上)。筆者のかつての小学校実践と大きく異なるのは、テキスト外コンテキストにまで教材分析の視点を拡大させた点と、教材分析を指導書一辺倒ではなく、目の生徒の実態と現在の教育課題に即した点である。

以下、再教材化に向けた論のプロセスにおいて、「最後の授業」をテキストととらえ述べていく。

3 「クリティカル・リーディング」で授業を構想する

2003年PISAの結果が、ショックというニュアンスでマスコミや教育行政サイドから発言されたことで、県内の教育現場には、「学力向上」を図るよう、強い指示が下りている。そのため、各校は「まなびフェスト」を作っては、校内のみならず、地域民にもその浸透を図るべく必死になっている。さらには、PISAで明らかになった課題、どのような指導をすれば自由記述問題に対して無解答をなくせるのか、どのような指導を強化すれば自分の考えを表現できるようになるのか、教育現場ではその対策を講じることも、大事な使命とされている。

そこで、本論では、PISAの結果を受け(さらにはその結果の如何に関わらず)、「クリティカル・リーディング」で培う力が、生徒たちがこれから生きていくにあたり、たいへん重要で、かつ必要な力であるという観点から考えてみることにした。

有元秀文は、「必ず『PISA型読解力』が育つ七つの授業改革—『読解表現力』と『クリティカル・リーディング』を育てる方法—」(2008・2 明治図書)の中で、授業に「クリティカル・リーディング」を取り入れることの必要性を説いている。それは、本書の題名にもなっているように、「PISA型読解力」育成にもつながると考えているからである。なお、「クリティカル・リーディング」は、同書では、以下のように定義している。(本論もそれにらう)

クリティカル・リーディングは「批判的読み」と訳すが、相手を批判するという意味ではまったくありません。「文章をよく理解した上で、文章がよいか悪いかをよく検討して評価する」という意味です。(p. 68)

ただし何でも勝手に意見を言えばいいということではないのです。「必ず読んだことを根拠にして」「自分独自の意見を述べること」が厳しく求められるのが、欧米人のリーディング・リテラシーでありクリティカル・リーディングなのです。(p. 69)

「最後の授業」は、上記の定義に鑑み、クリティカル・リーディングをさせるテキストとして適すると考え、しっかりした根拠をもとにテキストの批判を行わせることで、生徒が自分自

身の考えを表現できる力をつけたい。

指導対象者を中2生徒とし、指導計画を次のように立てた。(全11時間)

- 第一次：テキストを読む。…………… 1時間
- 第二次：テキストの背景にあるものを調べさせる。…………… 3時間
- 第三次：テキストを読む。…………… 2時間
- 第四次：テキストをクリティカル・リーディングさせる。…………… 3時間
- 第五次：共通課題を見出し、意見交換させる。…………… 2時間

(第二次、第四次、第五次の指導内容の詳細は後述。第一次と第三次は省略)

4 第二次：テキストの背景にあるものを調べさせる

生徒たちには、各種の事典や辞典、またはインターネットなどを用いて調べさせたい。

本教材を学習する前に調べさせたいこと(テキスト外コンテキスト)は、以下の事項である。

- ① 「アルザス・ロレーヌ」の地理的位置
- ② 本テキストが書かれた時代背景
- ③ 「アルザス・ロレーヌ」で用いられていた言語

①を調べさせることで気づいてほしいこと

「アルザス・ロレーヌ」はフランスとドイツ、スイスに隣接している。ということは、歴史的に、所属国家に変動があったかもしれないと予測できる。所属国家によっては、用いる言語が強制される場合があるからである。

本教材が発表された1983年までの歴史をみても、1648年には、三十年戦争の末、ウェストファール和約により神聖ローマ帝国(ドイツ)からフランスに割譲された。そして、1870年には、普仏戦争でフランスが負けたことによりドイツに返還されている。その周辺が本テキストの舞台となっている。(その後、1919年ヴェルサイユ条約によりフランスが占領。1940年にはドイツ、1945年にはフランスの領土となり現在に至る。)いかに、ドイツとフランスを行き来した地域であるかがわかる。

②を調べさせることで気づいてほしいこと

本教材は、1873年出版の『月曜物語』の1編である。『月曜物語』は、1871年から1873年まで、ドーテによりフランスの新聞に掲載されたものである。同時期(1870年～1871年)には、普仏戦争が起こっており、1871年に、フランスがドイツに敗北した。結果、ベルフォールを除いたアルザスと、ロレーヌの東半分はプロイセン(ドイツ帝国)に割譲された。したがって、敗戦したフランス国民にとっては、反ドイツ感情が高まっていたことは当然の事である。短命に終わったとは言え、パリ・コミューンの成立も、その感情の後押しが決して小さかったとは言えない史実であろう。

その渦中での新聞連載となる。フランス国民にとっては、愛国心と相まって、フランス語への思いが強くなっていたことは言うまでもない。もっとも、それは、パリを中心とした地域に限られるようだが、政治の中心は首都であるから、その影響力たるや大きかったに違いない。

③を調べさせることで気づいてほしいこと

北部ではドイツ語のフランク方言が、南部ではスイス・ドイツ語に近いアレマン語が長らく話されていた。フランス語はというと、公的文書などのごく一部にだけ使用されていたようである。普仏戦争後はドイツ式初等教育義務化が実施され、フランス語は外国語教育として導入されたというから、日常的に用いる言語はドイツ語系に属するもので、決してフランス語が身近な言語ということではなかったようである。

田中克彦は、その点をこのように言い切っている。

アルザスの土着の人のことば、すなわちアルザス・ドジン語はまぎれもないドイツ語の方言である。それをドーテは、「ドイツ人たちにこう言われたらどうするんだ。君たちはフランス人だと言いはっていた。だのに君たちのことばを話すことも書くこともできないではないかと」というふうにアメル先生に言わせているのである。いったい自分の母語であれば、書くことはともかく、話すことができないなどはあり得ないはずだ。だからこの一節は、この子たちの母語がフランス語でないことをあきらかにしている。アメル先生は、ドジンのことばを美しいフランス語にとりかえるための人だったのだ。そうであれば、「ある民族がどれいに落とされても、その言語を保持してさえすれば、牢獄の鍵を握っているにひとしい」というアメル先生のお説教は、自分たちすなわちフランス人に言うべきであって、いま自分たちから解放されていこうとするどれいに言ってはそぐわないのだ。

(『ことばと国家』pp.125～126 1981・11 岩波書店)

生徒の調べ学習と並行するように、授業者もおさえておかなければならないことがある。それは、おそらく当時の多くの授業者が掲げたであろう、前述「2 本教材を実践した一例」での指導目標、「③形象＝占領下母国語が使えなくなった状態の下で、アメル先生の生き方を通してアメル先生や母国語に対するフランス人の心の変化がわかる。」に対する疑問である。つまり、なぜ、授業者は「フランス語＝アルザスの母国語」ととらえ、母国語への執着と敬愛を説くように授業を展開しなけりなかつたかということである。府川源一郎『消えた『最後の授業』言葉・国家・教育』(1992・7 大修館)では、次のように述べられている。

教材を読むという営みが、いかに歴史や社会の文脈と関係し合っているのかということや、教材というものがどのようにして教師や子どもたちとの間で新たな意味を生みだし、またそれを変容させていくのかが見えてくるはずである。(p. v)

そこで、本テキストが、中学校教科書にどのような位置付けで掲載されてきたかを見ることにする。府川は、次のように調査分類している。(同掲p. 137とp. 133を併せて表にした：筆者)

	教科書会社	単元名	掲載年
文学作品として	三省堂	文学の味わい	1966～69
	教育出版	世界の読み物(28年～32年)／小説(37年～44年)	1953～69
	大修館	文学の楽しみ	1955～66
	筑摩書房	外国の小説から	1962～72
	大日本図書	読書に親しむ	1962～67
	学校図書	文学の鑑賞	1952～54
	光村	(中等新国語) 外国の文学とわたしたち	1955～62

国語愛として	日本書院	ことばのはたらき	1962～66
	二葉	国語への愛	1953～60
	愛育社	国語の愛護と改良	1956～59
	光村	(総合中等新国語) ことばをみがく	1956～62
	教育図書	国語への愛着	1963～69
その他	実教	師の言葉	1954～61
	光村	(中等新国語・文学) 思い出	1952～60

「文学作品として」掲載されただけでなく、「国語愛として」指導する教材としても掲載された時期が長くあったことがわかる。しかし、「国語愛」を「目標」とする授業が展開されれば、テキスト外コンテキストを読み解いていった生徒は、矛盾に気づくだろう。

5 第四次：テキストをクリティカル・リーディングさせる

主要発問として考えたものを挙げてみる。《 》内はテキストの記述ページを指す。

(Q=発問 A=期待される生徒の解答 Aq=生徒から出してほしい疑問)

- Q 1 アメル先生の普段の授業風景と違っているのはどんなところか。
- A アメル先生は怒らなかった。《pp. 68～69》
- A アメル先生は立派な服装をしていた。《p. 69》
- A 教室に村の人たちが参観にきていた。《pp. 69～70》
- Q 2 アメル先生の最後の授業ということで、フランツが後悔していることはどんなことでしょうか。
- A 授業(フランス語の勉強)に熱心ではなかったこと。《pp. 70～71》
- Q 3 事前学習で調べたことをもとに、教科書に書かれてあることで疑問に思ったことを挙げなさい。
- A q 1 アルザスとロレーヌの学校で、ドイツ語しか教えてはいけなくなったのはなぜか。《p. 70》
- A q 2 アメル先生はなぜ、「祖国」を去らなければならないのか。《p. 71》
- A q 3 フランツたちはフランス人なのに、フランス語を「読むことも書くこともできないのか」とプロシア人たちに言われるかもしれないというのは、どういうことなのだろうか。《p. 72》
- A q 4 フランツたちにとって、フランス語は本当に「自分の国の言葉」なのだろうか。
(A q 3と関わって《p. 73》)
- A q 5 「みなさん、わたしはー、わたしはー。」の「ー」には、どんな言葉が入るのだろうか。《p. 77》
- A q 6 アメル先生の「フランスばんざい。」の真意は何だろうか。《p. 77》

6 第五次：共通課題を見出し、意見交換させる

第三次の学習過程で出た疑問をもとに、討論のテーマになるような共通課題をまとめていく。そして、絞られたテーマについて意見交換を行う。望ましいテーマ例を以下のように考える。

テーマ例1 フランツたち（アルザスの人たち）にとって、「フランス語」は本当に「自分の国の言葉」なのだろうか。

テーマ例2 アメル先生は、なぜ、「フランスばんざい。」と言って、最後の授業を終えたのか。

7 テキスト外コンテキストからクリティカル・リーディングさせることの意義

①第一次では初読の感想を書かせ、その時点で出た疑問点はメモさせておく。その後、第二次におけるテキスト外コンテキストの学習により、第三次の読みは第一次の読みとは、変わってくるだろう。それは、第二次によって多角的にテキストを見る力が養われ、結果、PISA読解力の中で課題とされた、自分の考えを持って自力で表現する力を育成することにつながる。

②自分の考えを持ち表明するに当たって、その理由となる根拠をはっきりと示すことができないければ、説得力あるものにはならない。そのためには、自ら調べる学習は必須のプロセスとなる。他人の考えに盲従したり、根拠のない空論を述べたりすることをできるだけ回避するためにも、有効な学習活動であると考えられる。

③授業も含め公の場面で自分の考えを表明するには、メンタル的な強さが大事である。児童生徒であれば、なおさらである。物怖じしない精神力こそが、自分の考えを正確に伝え、質疑に対し確実に対応するための下支えとなる。そのために、第五次を設け、学習者に多くの経験知を与え、その力を培うのである。

第3部 高等学校国語科教育における 「最後の授業」教材化の可能性

高橋 一佳

1 はじめに

本論は、戦前から戦後昭和50年代にかけて小学校・中学校の多くの教科書に採録されてきた教材である「最後の授業」が高等学校国語科教育において、どのような教材化の可能性があるのかを考察するものである。論者も小学生の頃に、この教材を授業の中で読み、アメル先生の「フランス万歳」という悲痛な叫びに感動したことを記憶しているが、本論を書くにあたって再

び、読み直してみると、無限定に「フランス語は、世界でいちばん美しい」言葉であると言うアメル先生の独善性やアルザス地方に対する言語侵略の問題を一顧だにしない姿勢に相当な違和感を感じざるを得なかった。現在は小学校・中学校いずれの教科書からも消えてしまっており、その経緯について詳細に検討した府川源一郎の『消えた『最後の授業』 言葉・国家・教育』(1992.7 大修館書店)によれば、この教材が教科書に採録されなくなっていったのは、当然の帰趨だったと考えられる。もちろん、現在使用されている高等学校国語教科書にも全く採録されていない。

だからといって、この教材が、教材としての価値を全く有していない、とすぐに結論づけることはできないだろう。思考力や判断力が身につく、それぞれの価値観を持つようになる高校生の段階だからこそ(もちろん、生徒によって認識の成熟の度合いに差があるが、そうであるがゆえに同じ教材を協同で読むことに意義がある)、この教材と対峙する中で、生徒自身の認識や価値観の深化・変容を促すことになる可能性があるのではなかろうか。本論では、「最後の授業」を読んだ高校生の反応を手がかりにしながらい教材化の可能性を検討することとする。

2 生徒の反応から見てくること

現在の高校生は、「最後の授業」をどのように読むのだろうか。その手がかりを得るために、「国語表現Ⅱ」の授業を選択している3年生14名に、「これから、以前、中学校の教科書に掲載されていた『最後の授業』という小説を読んでもらいます。そして、率直な感想を聞かせてください」と指示し、400字程度で自由に感想を記述してもらった。以下、その感想を概観しながら、検討を加えてみたい。

(1) 戦争の悲惨さを描いた作品として

感想の中で、比較的多かったのは、次のA～Cのような感想である。

A 中学生の時に読んでいたら、分からない言葉が多くて、登場人物の気持ちを理解するのに苦労したと思う。また、普段の生活とこの作品の中での生活とがあまりに違いすぎるし、今の社会では考えられないこと(体罰とか)や他国の過去の戦争が描かれていて身近なこととして感じられなかった。(Y. T 女)

B 戦争の苦しさや辛さを知らず、戦争と無縁に生きている今の私たち日本人では、「かわいそう」といった表面的な感想しか出ず、この話を心から感じるができないと思った。でも、逆に今の私たちは過去にあった多くの戦争や、その中で生きた人たちの話を一つでも多く知らなければならない。(I. S 女)

C 中学校の国語で勉強するには、内容が重く、難しいと思った。私は戦争を経験したことがないから実感がわかないけれど、戦争によって占領されたら、話す言葉さえ命令に従わなければならないのかと思った。今の日本は平和な状態だから、いろんな勉強ができることが本当は幸せなことなんだと改めて思った。(H. S 男)

いずれの感想も自分の生活実感からかけ離れていて共感的に読むことができなかつたという点で共通性が見られる。確かに、19世紀後半のフランスを舞台にした小説であり、高校生にとっても簡単に読める作品ではない。従って、授業を行うにあたっては、まず当時の社会的・歴史的背景に関する情報を収集し、いわば歴史的コンテクストを理解してからでなければ、この教

材を、生かすことはできないと言えよう。

また、A～Cは実感が伴うかどうかは別として、戦争やその悲惨さを中心化して読んでいる点でも共通している。この生徒の反応を踏まえ、戦争の実態に目を向けさせていく方向に授業を進めていけば、「平和学習教材」としての「最後の授業」の授業が成立することになるだろう。しかし、アメル先生は確かに戦争の被害者であったが、一方でアルザス地方の人々に対しては言語的加害者の尖兵という側面を有しており、アメル先生の視点にだけ立って読んでいたのでは「被害者意識を基本とした戦争観からは抜けられない」（府川前掲書 p. 228）ことになるだろう。従って、平和学習の一環としてこの教材を扱うとするならば、アメル先生を相対化する視点を提供する教材との比べ読みを行うべきだろう。

さらに、Bの「過去にあった多くの戦争や、その中で生きた人たちの話を一つでも多く知らなければならぬ」という感想やCの「今の日本は平和な状態だから、いろんな勉強ができることが本当は幸せなことなんだと改めて思った」という感想が出てきているところに、注目しておきたい。ここには、国語科教育の大きな問題が潜んでいると考えられるのである。千田洋幸は『テキストと教育—『読むこと』の変革のために—』（2009.6 溪水社）の中で、「走れメロス」を扱う授業を論じる中で、以下のような指摘をしている。

ある学習者の内部に、「メロスが己れの弱さを乗り越えて王との約束を果たしていく。メロスの自己成長の過程と友情・信頼の美しさを描いた物語である」というような読みが成立したと仮定してみる。このような読解がなされた場合、この学習者にとって、「走れメロス」を読む意味はほとんど皆無であったというべきだろう。なぜならこの学習者は、「走れメロス」というテキストから、「友情は大切である」「人間は困難や挫折を乗り越えて成長する」といったような、社会一般に流布している規範的・通俗的な観念しか読み取ることができなかったからである。要するにこの学習者は、「走れメロス」を読むことを通じて、自己の内部にすでに刷りこまれている通念＝制度的思考を追認したに過ぎなかったのだ。（p. 198）

B・Cの感想は、学校の授業という制度化された場において読むことを強要され、何らかの感想を表明せざるを得ない場面において、「社会一般に流布している規範的・通俗的な観念」「自己の内部にすでに刷りこまれている通念＝制度的思考」である「もっと戦争について知るべきである」「本当は幸せなことなのだ」ということを自分の感想として表明したに過ぎない、とも考えられるのである。確かに「教室という解釈共同体を支配する『規律・訓練的な権力』（フーコー）から自由でいられることはありえない」（千田前掲書 p. 7）としても、少なくとも「授業で扱われる教材である以上、そこから何らかの教訓を読まなければならない」という先入観を抱かせないように配慮しながら、生徒に作品と対峙させる必要があるだろう。

(2) アメル先生の愛国心を描いた作品として

次に、生徒の中にはアメル先生の「愛国心」を描いた作品として「最後の授業」を読んだ者もいる。

D アメル先生は本当にかわいそうだと思った。40年間務めた仕事を奪われ、さらには祖国から去らなければならないなんて。最後の最後までフランスを愛するアメル先生の祖国愛はすごいと思った。（Y. F 女）

もちろん、この感想は、アルザス地方を「アメル先生の祖国」ととらえた上で成立するものであり、歴史的コンテクストを理解していないがための誤謬であると言えるわけであるが、逆

に言えば歴史的コンテクストを生徒に示さないで、教室という場でこの作品を読めば、アメル先生のような「すごい祖国愛」を生徒に強要する作品として機能する可能性があるのである。

ただ、アメル先生の「愛国心」を中心化して読みながらも、その「愛国心」に抵抗感を抱いた生徒もいた。次の感想は、現在の高校生の考え方・気質を端的に表現してるだろう。

E グローバル化が進み、様々な国の文化が存在する平成の日本に生まれた私には、愛国心というものが正直分らない。愛国心や祖国に対する誇りなどは必要なものとは思えないのだ。明日から英語の勉強しかしていけない、となったら、むしろ「英語かっこいいじゃん」と喜ぶかもしれない。もちろん、国同士で戦争が行われていた当時は、他国に支配されることに強い恐怖や嫌悪を抱いていたのかも知れないが、今の自分にとって大事なのは、アメリカと呼ばれる場所であろうが、日本と呼ばれる場所であろうが、自分の生きる明確な場所が存在するかどうか、ということだ。
(T. S 男)

B・CやDの感想を並べてみると、「最後の授業」が戦前にも戦後にも教科書に採録されていた理由がよく分かる。「戦争によって母国語が奪われるという悲惨なことにもなりかねない」「だから戦争を起ささないようにしなければならない」と展開していけば、平和教育に繋がるのだろうし、「だから諸外国の脅威から母国語を守り、国を守らなければならない」と展開すれば、愛国心教育に繋がるのである。いずれの方向でこの作品を理解するかということは、作品そのものよりも、授業者（あるいは教科書編集者）の意図に大きく関わることになる。そういう意味で、まさにこの作品は「教室という解釈共同体を支配する『規律・訓練的な権力』」が実に露骨に発現する可能性が高い作品だと言うこともできよう。

(3) 母国語（言葉）を奪われる悲劇を描いた作品として

さらに、母国語（言葉）が奪われるという状況に考えを巡らせた生徒もいた。

F 自分の国の言葉を学ぶことができないということは、どういうことなのだろうか。今、私の時代では、自国の言葉や歴史・文化を学ぶのが当然だから想像できない。でも、とても屈辱的な気持ちになるのだろう。自分の国の文化を否定され、消されてしまうのだから。私達は日本人だから日本語を当たり前のように話しているが、「本当に正しい日本語を話せるか」と聞かれたら、自信がない。日本の何を知っているのか、と考えさせられた。

(Y. F 男)

G 「最後の授業」を読み、私は太平洋戦争のときの沖縄を舞台にした映画を思い出した。一人の英語教師が、非国民として首里城に連れて行かれるところだ。当時の日本では、英語はタブーとされていたため、英語に携わる人は捕まったそう。人民を統制するために言語を縛る、ということは、昔から世界中で行われてきたことだ。それによって何人の方が殺されただろうか。きっと、当時の日本、昔の国々は、そんなことを考えなかっただろう。そして、数え切れないほどの人々の明日を奪ってきたに違いない。
(Y. S 女)

どちらの生徒も、この感想を書いた段階では、アルザス地方の当時の言語状況に関する知識がないために、この作品をフランス語という母国語を奪われた人々の悲劇として読んでいる。特にGは、太平洋戦争中に非国民として逮捕連行された英語教師にアメル先生を重ね、悲劇の主人公として読み取っている。しかし、アルザス地方の土着語がドイツ語に近い方言であったにもかかわらず、フランス占領下でフランス語教育が行われていたことを知ったならば、アメル先生に対する見方の大きな修正を余儀なくされるのであろう。

(4) 作品外コンテクストへの関心

「最後の授業」を読みながら、関心が歴史的背景や作者の意図に、あるいは教科書編集者の意図に向かっていった生徒も少なくない。

H 今の日本では、明日から違う言語を使わなければならないと言われる可能性はゼロに等しい。だから、そう言われたときの気持ちや状況は想像しにくいし、時代背景も理解しづらい。せめて、背景について調べてみようと思って、普仏戦争やアルザス・ロレーンなどについて、調べてみた。そうしたら、アルザス・ロレーンはフランスが支配する前は、ドイツの領地であったようだ。この文章は、フランス側からしか書いていないし、詳しい説明もないので、ドイツが一方的に悪くて、フランスが被害者だと解してしまうが、それでいいのだろうか。(Y, S 女)

この生徒は、手元にあった電子辞書で「普仏戦争」について調べたようである。ただ、アルザス地方の言語状況は把握しておらず、生徒の収集した情報は十分とは言えないが、歴史的コンテクストの一端を知ることによって、「ドイツが一方的に悪くて、フランスが被害者だと解してしまうが、それでいいのだろうか」という疑問を抱くに至っていることは注目しておきたい。歴史的コンテクストを理解することによって、「戦争の悲惨さを訴える作品」「祖国愛・愛国心を描いた作品」「母国語を失う悲劇を描いた作品」といった読み方が相対化されることになるのである。従って、この作品を授業の場で扱うにあたっては、「文学作品として読む」ということにこだわって（歴史・社会の授業ではなく、国語の授業・文学の授業であるということにこだわりすぎて）、生徒の歴史的・社会的関心を排除すべきではない。特に「最後の授業」の場合は、生徒全員が書かれた当時の歴史的状況やアルザス地方の言語状況といった作品外コンテクストに関する情報を共有することは必要不可欠な作業であろう。

次の生徒は、教科書編集者の意図、作者の意図に対して鋭い指摘をしている。

I この作品が教科書に載っていたのはどうしてだろうか。今の若者に戦争の悲惨さを学ばせ、過ちを二度と繰り返させないようにするために過去のことを学ばせる、という意図は考えにくい。それとも洗脳だろうか。この作品のように母国語を奪われないようにしようという意図を含んでいるのかもしれない。そもそもこの作品の作者が何を意図していたのか疑問だ。作者はかなりのフランス至上主義者だと思う。絶対、英語は話さないだろう。(M, K 女)

この生徒は、「愛国心教育」の教材として、あるいは「平和教育」の教材、「国語愛」の教材としてこの作品が教科書に採録されてきた歴史的経緯など知らないにもかかわらず、その歴史的な経緯にほぼ一致するように教科書編集者の意図を推測している。さらに作者の創作意図にまで関心が及び、この作品が発表された当時の社会状況について知らなくても、作者ドーテを愛国主義者、「フランス至上主義者」として批判的にとらえるに至っている。（おそらく、その判断には、「フランス人はフランス語（母国語）を大切にす国民である」という一般的理解が影響しているのだろう。）「作者が何を意図していたのか」という疑問を解決すべく、作品が創作された事情などの作品外コンテクストを明らかにする作業を行ったうえで、読解作業を進めていけば、この作品が内包しているイデオロギーがより鮮明になってくるはずである。

3 「最後の授業」教材化の方向性

以上のような生徒の反応を踏まえると、「最後の授業」を教材化するにあたってどのような可能性があるだろうか。そのことを考える上で、千田の次の指摘は重要であろう。

- ①文学教材とは、それ自体完結した「ことばの芸術」などではなく（まして、「人生の書」などではない）、政治的・歴史的・社会的・教育的な言説によって構成されているもの——すなわち「微視的なイデオロギーの束」であること。
- ②それゆえ、文学教育とは、イデオロギー教育の別名にほかならないこと。
- ③学習者がテキストを読むにあたっては、そのテキストに内包されているイデオロギーをたえず認識する必要があること。
- ④同時に、学習者自身が、己れの内面化してしまっているイデオロギーや通念（それはテキストを読む行為そのものによって炙りだされてくる）を認識する必要があること。
- ⑤テキストに内包されているイデオロギーや通念を解体する読みの方向性が模索されなければならないこと。またその逆に、テキスト自体に、学習者が内面化されているイデオロギーや通念を解体する力があるのかどうか確かめられなければならないこと。

（千田前掲書 p. 199）

「最後の授業」は、「普仏戦争による愛国心の高揚と敗戦の屈辱とを共に体験したパリ市民たち」（府川前掲書 p. 7）に向け、1872年5月13日に新聞『レヴェヌマン』に発表された作品であり、愛国的情熱とフランス語賛美の主張を訴えようとしたものであろう。そして、この作品を教科書に採録してきたのは、「愛国心」なり、「国語愛」なりを育成することが意図されていたのである。まぎれもなくこの作品は「微視的なイデオロギーの束」であるのだ。とすれば、少なくとも高等学校で「最後の授業」を扱うとすれば、作品に内包されているイデオロギーを明らかにし、作品に共鳴した自分自身が内面化しているイデオロギーを認識する方向へと授業が組織されるべきであろう。

「最後の授業」を読みながら、生徒の関心が作品の背景・作者の意図・教科書編集者の意図へと広がっていくことが少なくないことが確認された。だとすれば、この作品を用いた授業は、作品外コンテキストと関連づけながら進められるべきだろう。

- ①初発の感想を書き、自分の作品の受け止め方を確認する。
- ②歴史的・言語的背景、創作事情を調べる。
特にアルザス地方の政治的帰属の歴史的変遷、アルザス地方の使用言語の状況、「最後の授業」が発表された当時の社会状況に関する情報は確実に押さえる必要がある。
- ③作品の細部を検討する。特に以下の i ~ iv の諸点が読み深める際のポイントになるだろう。
 - i 「かじやのワシユテル」をはじめとする広場に集まった人々と教室に集まった人々との対比をどう読むか。
（アメル先生の最後の授業に参加せずに広場に集まっている「かじやのワシユテル」らはアメル先生のあり方を相対化する存在と読むことが可能だろう。）
 - ii 「自分の国の言葉を読むことも書くこともできないのか」という言葉をどうとらえるか。
（光村図書の中学校の教科書では「話すことも書くことも」となっており、この表現の差異を考えさせてみてよいだろう。）
 - iii 「ある国民がどれいとなった場合でも、自分の国語をしっかりと守ってさえいれば、ろう

屋のかぎを握っているようなものである」というアメル先生の言葉をどうとらえるか。
(言語的加害者が言語的被害者にこの言葉に向けても、ナンセンスでしかない。)

iv アメル先生の人物像をどのようにとらえるか。

(無自覚な言語的侵略者という姿が浮かび上がることになるだろう。また、「人間は自分の立場からしか物事を見ることはできない」ということを論じた浜田寿美男の評論「身体の個別性」(『高等学校改訂版現代文』第一学習社)などとの重ね読みをしてもよいだろう。)

④ 作者の創作意図を考察し、そこに込められたイデオロギーについて討論する。

⑤ 自分の受け止め方の変化を確認する。

②の授業過程を通じて生徒は、アメル先生が本人がそう意識していなかったにせよ、言語的加害者であったことを理解することになるだろう。そのような理解にたつと、単に戦争の悲惨さを描いた作品とも、母国語を奪われる悲劇を描いた作品とも読めなくなる。また、アメル先生は確かにフランスに対する愛国心を持ち、フランス語に対する愛情を抱いていた人物ではあっても、それは「かじやのワシュテル」らのアルザスの人々から見れば侵略者として批判に晒されるものだったことが明らかになる。生徒の初発の感想は、ここで大きく揺さぶられることになるのである。そして、作品の持つイデオロギーを明らかにする作業の過程で、自分自身が持つ通念、「制度的思考」自体も対象化されてくることになるであろう。例えば、「英語かっこいいじゃん」と喜ぶかもしれない、と書いた生徒は、アメル先生がフランス語を世界で一番美しい言語であると特権化していたように、自分もまた英語を「かっこいい」と特権化している自分の通念・イデオロギーが明らかにされ、再考を迫られるにいたる可能性があるのである。

4 おわりに

論者は、「『注文の多い料理店(宮沢賢治)の授業に関する総合研究』」の中で、「読むという営みは、読者の経験や認識の枠組み、価値意識や規範意識といったものを動員して読者自身がテキストを生産する創造的な営みである」と述べた(『岩大語文第6号』1998.12 p.45)。その一方で、「自己の内部にすでに刷りこまれている通念=制度的思考」、あるいは「固定的なパラダイム、枠組み」(論者前掲論文 p.46)に拘束された読み方になってしまうのもまた読みの実態だろう。3で検討した生徒の感想もそのような読みの実態を反映したものだと言える。それを乗り越えてより創造的な読みに至るためにも、作品に内包されているイデオロギーを明らかにする作業を通じて、作品に共鳴した自分自身が身につけてしまっている通念なり、読みの枠組みなりを認識する経験を経る必要があるだろう。今回取り上げた「最後の授業」は、内包されているイデオロギーを明らかにしやすい作品であり、イデオロギー解体へ向けた文学教材の読解学習の端緒とすることが可能な作品であろう。そして、そのような授業を模索することは、「テーマ主義」「主題主義」からいまだに自由になり得ていない高等学校の国語科教育(文学教育)の枠組みを解体することにもつながるのではなかろうか。