

作業を取り入れた授業

読書活動を時間内に取り入れた授業の試み

日下部 公昭

一 世界史上の著作（名著）の活用

教員駆け出しの頃、授業作りに苦戦し様々な先行研究・実践にあたるなかで『文学作品を利用した世界史学習』^①という本に出会った。昭和二十六年版の学習指導要領以来、読書活動が重視されていることを背景に、有名な文学作品を世界史の授業で活用する実践例を多数紹介しており、自分の授業にも取り入れることができるかと考えた。ただ、ほとんどの作品はそれなりの分量があるので、一コマ五〇分の授業で利用するといっても、一つの作品全体を授業で読み通して活用することは困難であった。『文学作品を利用した世界史学習』で紹介されていた実践例も、大半が取り扱う作品を事前に読んでおくように指示するものであり、例外的に授業時間内に作品を読み込んで活用する

形式をとっていたのは、詩を利用する場合であった。

しかし筆者としては、せっかく活用するのであれば授業時間中に作品の全部を読み通すかたちで取り入れたいという思いが強く、別の方法がないか模索した。結局前任校では、目新しいことではないが、長期休業中の課題として生徒各自が任意に選んだ世界史上の「古典」を読み、あらすじと感想とを書くとともに、読書感想文に終わらせないようにするために、その「古典」が書かれた時代背景を調べて報告し、読んだ作品を世界的に意味づける作業をさせるにとどまった。任意といっても完全に自由に選ばせると作品の範囲が広がりすぎるので、教科書や副教材に掲載されている著作物、あるいは掲載されている人物による著作物という限定をつけていた。したがって、生徒がとりあげた「古典」は、文学作品だけではなく哲学書・歴史

書・思想書から自然科学系の著作にいたるまで広範囲に及んだ。課題は筆者自作の原稿用紙（一五〇〇字程度）一枚にまとめさせ、それらを印刷しクラスごとに冊子にして配布し、全員で一人一人の制作物の内容を共有できるようにした。特定の「古典」一冊を指定して、全員が同じ作品を読み通す課題にすれば、課題提出後に冊子を作成し、それをもとに授業をおこなうこともできたかもしれない。しかし、読む作業をさせるからには、生徒が一定程度主体的に選択した「古典」を読ませたいと考えたので、結果的に一クラス四〇人が四〇様（実際には同じ「古典」を複数の生徒が選択する場合があり、四〇様になることはなかった）の取り組みをすることになり、授業へのフィードバックをするための工夫ができないまま過ぎてしまっていた。

二 アルフォンソ・ドーデーの『最後の授業』

こうした不完全燃焼的な取り組みを改善し、一コマの授業で完結させるかたちで文学作品を活用するには、当然のことながら分量の少ないものを扱うしかないわけで、適切な短編の作品をみつければ活用してみようと考えられるようになった。なかなか思っような作品をみつけれ出すことができないでいたとき、ちよっとしたきっかけからアルフォンソ・ドーデーの『最後の授業』を活用することができないかと思い当たった。

『最後の授業』は一八七二年五月一三日に、ドーデーがパリの新聞『レヴェヌマン』に掲載したものである。なお、ドーデーは七一年七月から七三年三月までの間、ほぼ毎週月曜日に新聞紙上に小話を連載していたが、『最後の授業』を含めて新聞紙上に連載された作品群をまとめ、七三年中に一冊の単行本としたのが『月曜物語』である。よくご存じのことと思うが、以下に『最後の授業』のあらすじを記しておく。

プロイセン＝フランス（普仏）戦争の結果、アルザスはフランスからドイツに割譲されることになった。それまでアルザスの小学校ではフランス語の授業がおこなわれていたが、フランス語の教師であったアメル先生は正装に身を包み、教室で子供たちや集まった村人たちに、ドイツ語しか教えてはいけないという命令がベルリンから来たこと、今日がフランス語の最後の「おけいこ」であることを告げ、授業を始めた。先生は職を失い、明日はアルザスを永遠に去らなければならない。先生はフランス語について次から次へと話をし、「ある民族がどれいとなっても、その国語を保っているかぎりには、そのろう獄のかぎを握っているようなものだから、私たちのあいだでフランス語をよく守って、決して忘れてはならないことを話した」。時計が一二時を打つと、先生はさまざまな感情があふれたためであるろう、言葉を終わることができず、黒板に大きな字で「フラン

スばんざい！」と書いて、子供たちに帰るように手で合図をした。

三 日本における『最後の授業』

周知の通り、この短編小説は日本の国語教育の教材として、国内で長く読み継がれてきた。日本で英訳からの重訳という形で最初の翻訳が発表されたのは一九〇二（明治三五）年であり、二七（昭和二）年には、中学校の国語の教科書に初めて掲載された。第二次世界大戦後は五二年度に新制中学校用の国語教科書に登場し、五六年度には小学六年生の国語教科書に採用された。これを皮切りに八五年度まで、小学校では教科書で採用され、七七年度から七九年度までの六年生だった子供に限れば、九割近くが『最後の授業』を国語の教科書で学ぶという「国民教材」となるほどであった。このように教材化された『最後の授業』は、アメル先生の「フランス語をよく守って、決して忘れてはならない」との言や黒板に「フランスばんざい！」と書いた所作の部分などを感動的に扱いながら、祖国愛あるいは母国語愛といった観点から指導がなされるのが一般的で、小学校現場からは多くの実践例が発表されていた。

このような『最後の授業』の小学校国語教材としての扱い方に対し、アルザスの言語事情の実態を考えるならば、従来のよ

うな教材としての扱い方は適切ではないとする批判がなされるようになり、田中克彦が八一年発行の『ことばと国家』⁽²⁾などで日本におけるそれまでの『最後の授業』の扱い方を明確に批判してからは、『最後の授業』がもつ言語的矛盾が明らかとなり、八六年度以降小学校国語の教科書には一切採用されなくなった。⁽³⁾

四 高校世界史で取り扱う『最後の授業』

『最後の授業』はこのようにいわば「曰く付き」の文学作品である。しかし、作品の舞台が普仏戦争後のアルザスであるということから、筆者は世界史の授業に取り入れて活用することができそうだと考えた。小学校の教科書の教材としては消えてしまったものの、『最後の授業』は岩波文庫の『月曜物語』⁽⁴⁾の冒頭を飾る短編であり、比較的簡単にふれることができるという好条件も備わっていた。また、岩波文庫のページ数にして七ページ分という分量であり、高校生ならばさほど時間をかけなくても全部を読み通すことができるので、筆者が目指す文学作品を利用した世界史学習を進めるうえで、一コマの授業内で取り扱うには願ってもない条件を備えている作品であった。

さて、アルザスの歴史を概観すると、九世紀にフランク王国が三分された際に東フランク王国領となり、その後神聖ローマ帝国（ドイツ）に引き継がれ、一七世紀に三十年戦争がおこる

とウェストファリア条約によりフランス領に変更され、普仏戦争期にいたる、というものである。

アルザスがウェストファリア条約の規定でフランス領になったことは学習済みであり、そのような歴史を踏まえているならば、普仏戦争前のアルザスの学校でフランス語の教育がおこなわれているという『最後の授業』の場面設定は、高校生にはそれほど難解なものではないと思われる。そこで、一九世紀後半の西欧史学習のなかでフランス第二帝政や普仏戦争のことが学習されたことを前提に、以下のような授業を計画し実施した。文学作品を読み通し、話しあいなどを通して感じた疑問点を解明する、という作業を取り入れた授業展開である（この実践は前任校で一〇年あまり、現任校では一度だけ取り組んだ）。

五 授業実践のあらまし

(一) わらい

①『最後の授業』を文学として通読させるとともに、歴史的考察の対象として批判的に読ませる。

②国民国家形成の過程において見受けられる国民国家の特質を理解させる。

(二) 導入

①（普仏戦争が終わった後の一コマの授業時間を確保して）ま

ず、普仏戦争に関連する作業を取り入れた授業をおこなうことを生徒に伝える。

②フランスの小説家アルフォンソ・ド・ドーデーの『最後の授業』という短編小説を読むことを告げ、この作品は普仏戦争終了直後の一八七二年に発表されたもので、時代状況を反映した作品であるということを確認する。

・『最後の授業』を読んだことがあるかどうか確かめると、小学校の国語で読んではいない世代でもあるからか、読んだことのある生徒はクラスに一、二名程度であった。

・一九八〇年代半ばまでは小学校五・六年生の国語の教科書に載っていた作品であり、高校生の君たちなら一〇分もかからずに読み終えることができる、と話して取り組ませる。

③岩波文庫『月曜物語』に載っている『最後の授業』の全文を書き写して作成したプリント（文庫本の段落替えは守るが、一行の文字数を増やし、行番号を付けて作成）を配布し、一〇分程度で全文を読ませる。

(三) 展開

①ワークシートを配布して読後感を簡潔に書き込ませ、数人による読後感を発表させる。

・読後感は、みずからの言葉を奪われることの理不尽さと国語を大切にしなければならないという国語愛を語るものが

大半を占めた。なかには、第二次世界大戦前や大戦中に日本がおこなった朝鮮・台湾や東南アジアにおける日本語強制という歴史的事実を持ち出して、それと『最後の授業』で描かれた場面を比較する者もあった。

・前出のような小学校国語の授業での『最後の授業』の読み方とおおむね大差はなく、田中克彦が批判したような『最後の授業』の解釈・理解にとどまったことになる。

・一八～一九世紀の西欧の学習を済ませてはいるが、内容理解が深まっていなかったり、歴史的事項のあいだの関連が的確につかめていなかったりする（それ自体は学習の成果が定着していないということで問題なのだが）ことが、ふみ込みの足りない読みにつながっていると思われる。

②全般的な読後感はそれとして、作品の記述のなかに腑に落ちなかった点がなかったかどうか問いかけ、その点をそう感じた理由とともにワークシートに記入させ、数人に発表させる。

・作品全体のとらえ方としては、一九八〇年代前半までの小学校における国語教育での作品解釈と同様のとらえ方をし、てしまっており、多くの生徒は疑問を感じずにいたが、なかには、どうしてそのようなことになるのか、という疑問をもって読み終えた生徒もいた。生徒からの疑問のなかで、この作品の理解に関わって核心にふれる疑問と考えられる

のは、次のような疑問であった。

・第一、なぜ「教室の奥のふだんは空いている席に、村の人たちが、私たちのように黙って腰をおろしている」のか、という疑問である。学校に大人たちがわざわざやってきてアメル先生の授業を聞こうとしなくても、別の場で「四十年間よく尽くしてくれたことを感謝」することはできるだろう、という思いから発出したものである。

・第二、フランス少年はなぜアメル先生が「じきに行ってしまう、もう会うこともあるまい、と考える」のか、という疑問である。「アルザスとロレーヌの学校では、ドイツ語しか教えてはいけないという命令が、ベルリンから来」て「新しい先生が明日見え」るにしても、何もアメル先生がアルザスから出て行くことはないだろう、という思いから発出したものである。

・第三、「今あのドイツ人たちにこう言われても仕方がありません。どうしたんだ、君たちはフランス人だと言いはっていた。それなのに自分の言葉を話すことも書くこともできないのか！」の箇所を指摘して、「自分の言葉を話すことも」「できない」とはどういうことなのか、という疑問である。これは、田中克彦が指摘した『最後の授業』のもつ言語的矛盾に気づいて発出した疑問ということになる。

③発表された腑に落ちなかった点について、これまでの世界史の学習内容をふまえながら、クラス全員が考察を加えるように指示する。とくに前出の第二の疑問と第三の疑問については、小グループを作らせ話しあいを通じて疑問点の解明に取り組ませる。解明した結果をワークシートに記入させる。

・第二の疑問については、生徒たちは、仕事を失ってしまうアメル先生は仕事を求めてほかの地域に移っていくのだ、と比較的容易に結論づけることができた。

・この結論はまっとうなものであるが、加えてほかの側面からも迫ることができると指摘し、以下の事実を補足する。すなわち、アルザスのドイツ割譲を決めたフランクフルト講和条約では、フランス国籍を希望するアルザスの住民に対し、フランス国内のほかの地域への移住を認めていた。

この規定はフランス系住民をアルザスから追放するという意味あいをもっていたが、この規定にもつき約五十万人のアルザス住民がアルザスを離れた、⁽⁴⁾ということである。このことから類推するならば、アメル先生がアルザスから出て行くのは、アルザスに残ってドイツ国籍をもつドイツ国民になることを選ばずに、フランス国民であり続けることを選択した、ということになるだろう。

第三の疑問については、以前の学習活動のなかで、アルザス

の人々が「自分の言葉」としていた言語のことにわずかではあるがすでにふれている。

筆者はフランス革命の山岳派による独裁政治を扱う際に、国民公会におけるバレールの「フランス語教育について」という報告⁽⁵⁾の内容を資料として使用している。その報告は、フランス国内でフランス語が通じない地域があり、そのためその地域には革命が浸透しない、としてフランス語教育の徹底を主張するもので、バレールは「バ＝ブルトンと呼ばれている言語、バスク語、ドイツやイタリアの言語は、狂信と迷信の支配を永続させ、……(略)……フランスの敵どもを助けることがありうる」と指摘していたのである(図1)。このような考え方にもとづいて、国家の政治的統一を強めるための言語の統一、すなわちフランス語教育の徹底がはかられていたことを、生徒はすでに学習済みである。そして、フランス革命当時フランス国内でフランス語が話されていないか十分には通じない地域を地図上で確認しており(図2)、アルザスもそれらの地域のなかの一つであることは取り上げられていたのである。

・フランス革命の学習からだいぶ時間が経過しており、生徒はアルザスの言語状況がどのようなであったか曖昧なままでも『最後の授業』を読んだことになるが、話しあいのなかでも既習事項の中身が思い浮かばない場合が多かった。



図2 フランスにおける言語分布 田中克彦『ことばと国家』（岩波新書、岩波書店、1981）をもとに作成。

市民諸君、連合せる暴君どもは言った。「無知はつねにわれわれのもっとも強力な援軍である。無知を保持しよう。無知は狂信者をつくる。無知は反革命派を増す。フランス人を野蛮へひき戻そう。教育のない人民たちや公教育の言葉とはちがう言葉をしゃべる連中を利用しよう」と。……(略)……さまざまな市民と共和国の領土を形成する諸国間の伝達に微妙な差異をもたらしている……(略)……古い原語のなかで、われわれはバ＝ブルトンと呼ばれている言語、バスク語、ドイツやイタリアの言語は、狂信と迷信の支配を永続させ、僧侶や貴族や実務家たちの支配を守り、革命が重要な九つの県に浸透するのを妨げてきたし、今なおフランスの敵どもを助けることがありうると指摘した。……(略)……われわれは政府、諸法、習慣、風俗、服装、商業、そして思考さえも変革した。それゆえそれらの日々の道具である言語を、変革しよう。

図1 バレール「フランス語教育について」

・そこで、革命における山岳派の独裁を学習した際の「フランス語教育について」の資料に関して助言すると、ようやくアルザスの人々が日常使用している言語はドイツ語系のアルザス語であり、話すことができない「自分の言葉」とはフランス語である、ということに思い当たった。

④ アルザスの人々の日常生活はアルザス語でおこなわれ、フランス語は学校で教わる言葉だがうまく話すことができないという状況であった。つまり、アルザスの人々にとってフランス語はいわば押しつけられた言語であり、四〇年にわたってアメル先生はその押しつけをおこなってきたということになる。それにもかかわらず、アメル先生の最後の授業には村の大人たちがやってきて教室に陣取り、オゼール老人にいたっては「めがねを掛け、初等読本を両手で持って、彼ら（小さな生徒たち：筆者補注）と一しよに文字を拾い読みしていた。彼も一生懸命なのが分かった。彼の声は感激に震えていた」という有様であった。こうしたことをふまえて、フランクフルト講和条約でフランスからドイツに割譲されることになったアルザスの人々の心情はどのようなものであったと推察できるか、フランスとドイツの政治情勢をふり返りながら考えるように指示し、ワークシートに意見を記入させる。

⑤ アルザスの日常語がアルザス語であり、フランス語は押し付

けられた言語であるという状況にもかかわらず、ドーデーがアメル先生に仮託して「ある民族がどれいとなっても、その国語を保っているかぎりには、そのろう獄のかぎを握っているようなものだから、私たちのあいだでフランス語をよく守って、決して忘れてはならない」と述べている理由を考え、ワークシートに自分の意見を記入させる。

・④や⑤に対する回答に、唯一の正しい答えを求めるとするのは困難であろう。実際に川那部保明は、アメル先生がフランス語を愛し教えるアルザス人の先生であり、作品はアルザス人のフランス国家に対する忠誠心を描いている、とする見方を紹介しているが、これは、アメル先生がアルザスの外部からやってきてアルザスの人々にフランス語を押しつけている、という従来の見方とは正反対の見方である。この点については筆者から生徒に伝えて考察させた。

・感動的な物語だと思つて読んだが、アルザスの特殊性をふまえると理解するのは難しく、混乱した（なかにはだまされたように感じる、という記述もあった）とし、ドーデーの意図をよくつかめないとする生徒が多かった。

・ただ、これまでの学習内容をふまえれば、プロイセンやプロイセンを中心として統一されたドイツは規律主義的であり、フランスは自由や平等の理念を追求するという点で自

由主義的であるので、ウェストファリア条約によりフランス領になってから二二〇年ほどが経過したアルザスには、ドイツによる支配の開始に不安や嫌悪感をもつ人々が存在したのではないかと、といった考察をしたグループが出た。また、アルザスの人々は、言語の観点からはドイツの支配開始によりアルザス語に近いドイツ語が国語とされるのを受け入れつつも、政治の面からは自由主義的なフランスの国民でいられたらとの希望をもつとしたのではないかと、という考察をしたグループも出た。多くの生徒がこのようなかたちで既習事項との連関を把握して考察できればよかったのだが、筆者の思うようにすんなりとは行かなかったのが現実であつた。

（四）まとめ

①一見感動的な作品として受けとめられがちな『最後の授業』であるが、アルザスという地域の歴史的な特徴に照らしてみると、作品の状況設定には簡単に理解しえない問題が含まれていることを指摘する。

②フランス革命以降、国民国家形成の動きが広まるが、その過程では、国家としての求心性を保つため言語の統一が推進され、場合によってはみづからの言葉（母語）を奪われる人々さえ出てしまうことがあつたことを確認する。

・一九世紀後半にいたる半世紀ほどのあいだ、アルザスではフランス語教育が推進されたが、そうした施策が強化され長くおこなわれれば、母語を失わざるを得ない場合が出てくるかもしれない。失わないまでも言語的に不都合が強いられることになるであろう。

・これは遠いヨーロッパの話として放っておけることではない。日本史で学んでいるであろう第二次世界大戦期の日本の植民地支配における言語政策や、沖縄における言語政策にも通じる問題であることをあらためて認識させたい。

③普仏戦争に関連する作業を取り入れた本時の授業についての感想を、ワークシートに記入させ、提出させる。

・言葉が個人のみならず集団・民族のアイデンティティ形成に大きな役割をはたしていると感じた生徒がおり、アルザス人のアイデンティティがどのようなものなのか、正直なところよくわからないと率直に語った生徒もいた。

・矛盾すると思われるような内容を含み込んだ作品を著したドーデー本人のことをよく知らないと、『最後の授業』の深い理解にはつながらないのではないか、との感想を述べた生徒がいた。鋭い指摘である。ドーデーの人物像をも扱った展開を検討してみたい。

六 おわりに

アルザスの人々の言語はドイツ語系のアルザス語（アルザス方言）であり、フランス革命以降の国民国家形成の過程で、アルザスの人々にはフランス語の教育が押し付けられていた。

アルザスについておそらくはまったく学んでいなかったであろう日本の中学生や小学生に、アルザスの言語状況や歴史的経過を理解させるのは大変難しいことであろう。田中克彦らに批判されたような『最後の授業』の扱いをしていた小・中学校の教師についても、アルザスの言語状況や歴史的経過を十分に理解しないままにこの作品を教材として扱っていたと思われる。⁽⁸⁾ 教える立場に立つものとしては、教材研究の重要性をあらためて強く感じるとともに、手を抜くことなく日常の授業準備に当たらねばならない、と反省することしきりである。

一方、世界史という科目においてアルザスの歴史的経過を学んでいる高校生であるならば、『最後の授業』を批判的に読むことは可能であると思われる。今回報告した実践を通じてみてきたのは、ある授業で学んだ事項がほかの授業でうまくいかされていないという生徒の状況であるが、つねづね時間の流れと空間的なヨコのつながりを意識させるように指導していけば、ブツ切りではない世界史理解が進むのではないかと考える。本

実践では、アルザスの特質について筆者の思うようには生徒は気づかなかつたが、既習事項についての若干の助言をすることによって、アルザスのもつ特徴をふまえ、『最後の授業』の問題性を理解する段階にまで達することができた。また、国民国家の特質の一面にも気づくことができた。

なお、この後アルザスは第一次世界大戦後に再びフランス領となり、第二次世界大戦時にはドイツに占領されたが、大戦後フランス領に復帰して現在にいたっている。独仏のあいだにあってアルザスは両国の抗争の地とされたため、独仏協調ひいてはヨーロッパの平和を維持するうえでの象徴的な地域とされ、中心都市ストラスブルでは、EUの主要機関の一つである欧州議会の本会議が開かれる。アルザスを取り扱う際には念頭に置くべき点であろう。

読む、という作業自体は特別な作業ではないが、読む題材をよく検討し選択して生徒に提供できれば、世界史の理解を深め、歴史的思考力を鍛えることに大いに貢献できるのではないだろうか。『最後の授業』以外にも一コマの授業で読み通し活用することができそうな作品を探し、授業化をはかっていきたい。

▼注

(1) 星村平和編著『文学作品を利用した世界史学習』(学事出版、一九七

六)。

(2) 田中克彦『ことばと国家』(岩波新書、岩波書店、一九八二)五〇、五一頁。

(3) この項は、府川源一郎『消えた「最後の授業」——言葉・国家・教育』(大修館書店、一九九二)に拠っている。

(4) ドーデー著、桜田佐訳『月曜物語』(岩波文庫、岩波書店、一九三六(第一刷))。

(5) 河野健二編『資料フランス革命』(岩波書店、一九八九)四八〇～四九〇頁。

(6) 川那部保明「アルフォンス・ドーデ「最後の授業」の問題域——「市民」と「人間」」「ひと」のあいだ」『論叢現代文化・公共政策』第一卷(二〇〇五)。

(7) アルザスの歴史や言語状況・社会・文化についてはフレデリック・オッフエ著、宇京頼三訳『アルザス文化論』(みすず書房、一九八七)に詳しい。

(8) 鈴木孝夫『開かれた言語・日本語の世界』(新潮選書、新潮社、一九七五)一九五頁にみられるように、日本の一流の言語学者も当時はアルザスの言語状況・歴史的経過を十分にふまえずに、『最後の授業』に描かれている状況を「国語愛」と賞賛していた。小・中学校の教師においては、むべなるかなであろう。

(くさかべ こうしょう／東京都立青山高等学校時間講師)