

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——

川那部 保明

1870-71年の普仏戦争後、敗戦国フランスから戦勝国ドイツへと割譲された国境の地アルザスの、明日からは学校でフランス語が使えなくなるという日の一光景として描かれているアルフォンス・ドーデの短編「最後の授業」は、一世紀後の日本で、1960・70年代から80年代前半に義務教育および高等学校教育を受けた人なら知らぬ者のないほど、幅広く読まれることになった。すでに第二次大戦以前から尾崎紅葉、片山伸、鈴木三重吉、桜田佐等の翻訳や再話をとおして親しまれていたこの短編は（府川 36 - 43）、戦後にはとりわけ、1958年の文部省による改訂「学習指導要領」の「国語科」第4に記された、「国語に対する関心や自覚を深め、国語を尊重する態度や習慣を養う」（中村 121）という文言に沿い、「国語愛」を教える平和教材（府川 127-8）として、毎年小・中・高の複数の教科書に掲載され多くの学校現場で学ばれていたのだ。だが80年代にはいと、小説中のあるひとつの表現に潜む疑問の余地なき（と当時思えた）矛盾に対して強烈な批判をなげかけられ、現場の教師たちの間でも議論が重ねられて、それをうけ86年、この短編はまさに一斉に学校教科書から姿を消してしまったのである。

この抹消は、このころ日本の戦争時の加害責任が真正面から問われはじめたことと連動しているのだが（府川 218）¹、しかし教材としては消えても、作品に内在する矛盾は、その指摘後も様々なかたちで問われつづけている。国家所属と言語使用のあいだに滲入したこの矛盾は、じつは一見するほど疑問の余地のないものではなく、むしろその後も問われつづけることで、さらに広い問題域へとわれわれの視線を開いてくれる端緒としてこそあるとみなすべきである。本論は、概して社会言語学的視点からなされているこの問いつづけに対して、作品全体の読みの視点からひとつの見方を付加せんとするものである。まずは、ドーデの一生と「最後の授業」の内容を、大まかに辿りなおしておこう。

ドーデと「最後の授業」

アルフォンス・ドーデ(Alphonse Daudet)は1840年、七月王政下の南フランスはニーム(Nîmes)の商家に生まれた。言語的には、オック語に属するプロヴァンス語を話す地域である。17歳の時に父親が破産、生活費を得るため中学校の復習教師になるが2年で免職、兄を頼ってパリへと上る。プロヴァンス語の話される地域から、オイ

ル語に属するフランス語（パリとその周辺地方 Ile de France の言語）の話される地域へと移ったことになる。やがてそのフランス語を用いた詩作で文才をあらわし、ナポレオン三世の異父弟で52年のクーデター（第二帝政を準備した）の黒幕であったモルニー公爵の秘書となり、69年『風車小屋便り』（*Lettres de mon moulin*）を発表。「パリのみなさん」に、ドーデの故郷プロヴァンスの「素敵な話」を「フランス語でお話しする」（ドーデ『風…』90）短編集であった。70-71年普仏戦争、ドーデ義勇兵として参加。70年4月17日より72年9月23日にかけて、*Le Soir* 紙、*L'Événement* 紙などに既して普仏戦争関連のテーマを扱った短編を掲載（とんで74年にも一作だけ発表している）、73年『月曜物語』（*Contes de lundi*）のタイトルのもと第一版にまとめ、75年に全体の構成を変え第二版としてまとめなおす。その後は自然主義的な作品も志すが徹底せず、1897年パリで永眠。『タルタラン』『サフォー』等の長編も書いたが、ドーデが後世に名を残しているのは、『風車小屋便り』と『月曜物語』の短編小説の語り手としてである。

「最後の授業」は、72年5月13日の*L'Événement* 紙に発表された、シリーズ41篇中34番目の作で、73年版『月曜物語』では掲載31篇中の3番目に位置したが、75年の第二版で巻頭に置かれることになった作品である。

ある日始業に遅れたフランツが、朝の喧騒にまぎれて着席してしまうつもりで教室に着くが、予想に反して子供たちは静まりかえっている。先生は立派なフロックコートを着て、教室の奥には村の人たちが黙って腰をおろしている。勝手の違ったフランツにアメル先生は優しく声をかけ、そのあと全員に向かって話し始めた、「私が授業をするのはこれが最後です、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、ベルリンから来ました……新しい先生が明日見えます。今日はフランス語の最後のおけいこです」。フランツの驚き、フランス語をまじめに学んでこなかったことへの後悔。最後の授業がはじまる。フランツは指名されるが、分詞法の規則を答えられない。彼の耳に、「アメル先生の言葉が聞こえた。『ああ！いつも勉強を翌日に延ばすのがアルザスの大きな不幸でした。今あのドイツ人たちにこう言われても仕方ありません。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（votre langue）を話すことも書くこともできないのか！……』。（……）それからアメル先生は、フランス語（la langue française）について（……）話を始めた。フランス語は世界じゅうでいちばん美しい、いちばんはっきりした、いちばん力強い言葉であることや、ある民族（un peuple）がどれいとなっても、その国語（sa langue）を保っているかぎりは、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」。教室中が、先生の辛抱強い説明に聞き入っている。40年間、この教室で教えつづけてきた先生が去ってしまうのだ。授業は、日課から習字へと移り、その次は

歴史の勉強、それから、小さな生徒たちがみんな一しょにバブビポビュを歌い……
そのとき「とつぜん教会の時計が12時を打ち、続いてアンジェリュスの鐘が鳴った。
と同時に、訓練から帰るプロシャ兵のラッパが私たちのいる窓の下で鳴り響いた」。
先生は「みなさん」と言うが息が詰まって言葉を終えられず、黒板へ向きなおって「フ
ランスばんざい！」と大書すると、振り返らずに手で合図をした、「もうおしまいだ
……お帰り」。

以上が、「最後の授業」のあらすじである。ほとんど事件らしい事件もおこってい
ないと言ってよいが、ではこの短編にたいして、これまでどのような読みがなされて
きたのだろうか。

「最後の授業」の社会言語学的読み

上にみたように「最後の授業」は、フランス語 vs ドイツ語、フランス人 vs ドイツ人、
パリ vs ベルリンという対立の構図にのって、かつ前者の優位（「フランス語は世界
じゅうでいちばん美しい、いちばんはっきりした、いちばん力強い言葉である」）を
前提に書かれている。その意味では、敗戦国の作家の強烈な自己主張に彩られている
と言えるのであって、第二版でこの作品を巻頭に置いたとき明らかにドーデはそのこ
とを意識していたであろう。この作品集が1871-1918年期のフランスの、「雪辱の文学」
の端緒となり「国民文学」の基盤となった（中本58）のも当然の成り行きといえる。

そのような＜現場＞性から、時間的にも空間的にも離れた日本では、この「雪辱」
の意味あいは薄れる。普仏戦争敗戦という歴史的な事件への直接的・主観的な反応とし
てではなく、その意味で、国家と言語のより一般的な問題域に身をおいて、この作品
を読むことが可能となる（無論それとて折々の歴史状況内での読みではあるが）。そ
の日本で第一に提示された読みは、「最後の授業」は「敗戦国の悲哀と愛国の熱情を
描いた名編」（ドーデ『月…』299、桜田の解説）、「母国語愛（国語愛）を説いた作品」（中
村49）というものである。ドーデの「情感的な作風」に沿ったこの、「悲哀」とか「愛」
とかを強調する読みは、戦前の翻訳・翻案での読みから戦後の指導要領にのった
読みまで、通底している読みと言ってよい（府川36）。

この読みに対する批判が、先述の蓮見や田中によってなされた指摘である。その
根底には、「自分の言葉を話せない」という作中表現の背後の事実への目線があった。
文脈から、「自分の言語」はフランス語を指しており、それをフランツたちが話せない
ということは、彼らの「話す」言葉はほかにあるということだ。実際、当時アルザ
スの地の大部分の人々が「話す」言葉は、北半分ではフランク語、南半分ではアレマ
ン語で、いずれもドイツ語の方言である。フランス語は彼らの大部分にとって、外部
から持ち込まれた言葉にすぎない。彼らは、日常ではドイツ語方言を用い、学校では
フランス語が用いられるという二重状況にあったのであって、その事実が「自分の言

葉を話せない」という一見奇妙な一節となって表れているのだ。おそらく誰もが感じながら見過ごしてきた奇妙さであって²、その見過ごしゆえに、明確にこれを指摘されたときの人々の驚愕はより大きかったと思われる。蓮見重彦が1975年『反・日本語論』で、「彼（アメル先生）は、アルザス人にとっての他人の言葉を、国語として彼らに強制する加害者にほかならない。」（蓮見 208）と指摘し、田中克彦が1981年『ことばと国家』で、「『最後の授業』は、言語的支配の独善をさらけ出した、文学などとは関係のない、植民者の政治的扇情の一篇でしかない。」（田中 127）と記したのである。「加害者」や「植民者」はかなり強烈な非難言辞だが、すでに1974年にも府川源一郎が日本文学協会の国語教育の部で「アメル先生は＜国語としてフランス語を地方の住民に伝えるという中央権力機構の一端としての役割＞を持っている」という言葉で、より穏やかに、しかし決定的な断定を行っており、こういった流れがこの作品の86年における教科書からの抹消につながったことは、前述のとおりである。

したがって、ここに第二の読みが提示されたことになる。「最後の授業」は＜国語を強制する加害者＞を賛美した作品、「植民者の政治的扇情の一篇」である、というものである。

さて、アメル先生を「愛国者」と見る視点（第一の読み）と「加害者」と見る視点（第二の読み）は、一見対立するようだが、しかし共通点のあることを無視できない。アメル先生を、アルザスにフランス語を持ち来る人（共和国の理想を全フランスにひろげる人）と見る点だ。彼は外部から来た人、「明日は永遠にこの土地を去らなければならない」人で、その使命は、初等教育をとおして「自分の言葉」をアルザスの地に普及させることであった、と見る点である。

だが次の報告を読むと、アメル先生を（したがって小説全体を）上記のふたつの読みとは全く異なる別の視点からも捉えうることがわかるだろう。「当のアルザス人の一人である」「ストラスブルグ第2大学副学長のマルクス氏 Prof. Roland Marx 氏」は、ある講演に際し、「子供のころ感激して読んだ」「『最後の授業』（……）に登場するアメル先生はアルザス人である」（中村 46-7）と断言したというのである。アルザス育ちの一少年（マルクス氏）が、フランス語を愛し教えるアルザス人の先生の物語に感激したばかりか、後に教職につき大学の副学長になった後でもその感激を忘れないでいるのだ。とすると、上記の第二の読みのように、「自分の言葉を話せない」という表現を導く物語中の文脈が、アメル先生の「加害者」「植民者」たることを示しているとは、必ずしも言えなくなる。つまり、ドイツ語方言が母語であるアルザスの大多数の人にとってフランス語は不本意に押しつけられた言語に過ぎない、という前提が必ずしも事実とは言えなくなるのだ。実際、「フランスとの2世紀の共存（1648年ウェストファリア条約でのフランスによるアルザス獲得以来の）は、アルザスとその第2の祖国（フランス）との間に、ことばの違いというだけでは切れないほどの堅固な絆

を生んでいた。」「アルザスは当時フランス化していた」のであって、「ストラスブールの再考長老会議長フレデリック・オルナンは、(・・・)『我らのことばはドイツ語ですが、我らの心はフランスです』と表明」していたのである(フィリップス 89)³。

とすると、つぎのような第三の読みが可能となる。「最後の授業」は、「アルザス人のフランス国家に対する忠誠心、(……)『アルザスの愛国心の真実』を伝えている」(中村 46-7) 作品である、というものである。

この読みは、アメル先生をフランス語を<受け取る>側の人とみている点で、第一・第二とは全く逆の読みとなっているが、しかし重要なのは、アメル先生がフランス語を外部からもたらす人なのか、押し付ける人なのか、あるいは内部にあって受け入れる人なのか、どれが最も正しい読みかを探ることではない。むしろ「ここで重要なのは、アメル先生が『本当は』どちらの間か、ということではない。アメル先生がどちらの立場でもありうる、というアルザスの事情を理解することこそが、『最後の授業』をもう一度考え直すために必要なことである」(中本 65) というべきであろう。

さて、以上「最後の授業」の3つの読みを辿ってきたが⁴、第三の読みが第一・第二と全く逆の視点からの読みであることを念頭におきつつも、なお3つの読みには共通点があることを忘れてはならない。それは3つの読みとも、もたらされ、もしくは押し付けられた<フランス語>、あるいは受け入れられた<フランス語>というふうには、<フランス共和国の言語>との関係においてのみ、この短編を読もうとしていることだ。それはまた、いかにしてアルザスにおいて<フランス共和国市民>たることの理想がもたらされ、あるいは押し付けられ、あるいは受け入れられているか、という観点から読んでいるということでもある(フランス語は共和国の理想を理解するために必須の言語であった)。

とすればここで、第一・第二・第三のいわば社会言語学的視点をさらに広げて、アルザスというかくも複雑な歴史的状況を呈する地とその人々にとってどのような市民としてのありようが可能であったかという、いわば政治学的問いへと進むことも可能だし、またそれは必ずならぬかたちで問われねばならない問題ではある。しかしいまはわれわれはその方向をとらず、社会言語学的あるいは政治学的視点を一旦離れて、この作品の小宇宙それ自身がひとつの全体として我々に投げかけてくるものに目を向けてみたい。たとえば作中の「自分の言葉を話すことも書くこともできない」という表現を、作品の文脈から切り離して即座にアルザスの言語状況とか、パリやベルリンとの政治的関係とかに関連付けて読んでしまうのではなく、作品内に広がる時空間そのものの全体と関連付けて読むということである。この作品を、現実の共和国の言語教育キャンペーン小説としてでもなく、現実のアルザスの政治状況の反映小説としてでもなく、それら現実から切り離し、その意味でいわば<文学的エポケー>を行っ

て、ひとつの作品世界が現れてくるままにまず読んでみる（それが読み手なりの＜ままに＞であることを認めつつも）。そのとき、現実の共和国やアルザスの政治状況との関係からは見えてこない別のテーマが、ドーデの小説世界に見えてくるだろう。

「最後の授業」の作品世界からの読み

「最後の授業」の骨子は、冒頭にまとめたとおりである。フランツの遅刻、常ならぬ教室の雰囲気、(ベルリンから命令が来ました)、フランス語の最後の授業、分詞法のおさらい、(ドイツ人たちが自分のことばを話すこともできないのかといわれても仕方ない)、フランス語の美しさ、自分のことばを保つように、習字の授業、歴史の授業、(プロシャ兵のラッパ)、絶句する先生、「フランスばんざい」の板書…… 作品の中心線は明らかに、フランスに侵入してくるドイツと、それに抗して自分の言葉＝フランス語の大切さを訴えるアメル先生の気持ちにある。しかしよく見ると、こういった中心線上の物語の進行にかならずしも必要ではない周辺的な、だがそれなしにはこの作品の物語としての厚みが消え去ってしまうような事柄が、あちこちに散在しているのがわかる。学校へと急ぐフランクの頭上に、「空はよく晴れて暖かった」、「森の端でつぐみが鳴き」「リペールの原っぱではプロシャ兵の調練が聞こえる」。普段なら朝の教室は「大騒ぎで、机を開けたり閉めたり、日課を覚えようと大声で繰り返したり、先生が大きな定規で机をたたいて叫んで」いる。子供たちはよく「学校をずるけて、鳥の巣を探しまわったり、ザール川で氷滑りをした」。先生だって授業を休みにして「花園に水をやったり、あゆ釣りにいったり」した。その先生の植えた「庭のくろみの木」、「いまは窓の葉飾りになった手植えのウブロン」。そして教室の後ろに並んだ「元の村長、元の郵便配達夫、なお、その他大勢の人たち」、「オゼールじいさんの三角帽、大きなめがね、縁のいたんだ古い初等読本」…… 中心線には、フランス語の問題、フランス語を全国に広めるべき共和国フランスの問題、その共和国に侵入するベルリンの問題がある。だがその一方で、中心線の展開のあちこちに散りばめられて、フランス語や共和国とは無関係な日々の風景、空や木や川や、ずる休みや気晴らしや、老人の三角帽や大きなめがねが顔をのぞかせ、そしてそれらの背後に、積み重なった時間の厚み、思い出の蓄積があらわれる。フランス語や共和国を仮に＜制度＞と呼び、日々の時間の積み重ねを＜日常＞と呼ぶとすると、「最後の授業」はじつはこの、＜制度＞的なものと＜日常＞的なものと混在し、というよりむしろ両者が楕円のふたつの焦点のように反発しあい引きあいながら織り成す、小宇宙としてある。

このような作品宇宙のありかたは、「最後の授業」にとどまらない。たとえばもうひとつ『月曜物語』から、同じくドイツ割譲後のアルザスを扱った「わるいアルジェリア兵」を引いてみよう。ドイツ側になびく若者たちを面白く思わないかじ屋のロリー、そのロリーのもとへアルジェリアでの軍務を全うせずに帰ってきてしまう息子

のクリスチャン、激怒したロリーは息子に刀を振り上げるが、母親が間にはいって、ロリーは息子の成敗を思いとどまる。その晩ロリーは一睡もしない。そして翌朝息子にかじ屋の仕事着を渡した彼は、旅支度をし軍服をサックに入れて、「俺がおまへの軍隊の義務をおまえのために払ってやる」と言い残し遠いアルジェリアへ向けて旅立ってしまう……これが、この作品の中心線である。だがその一方に、この中心線に寄り添うように展開の要所要所に散在している、夕方の太陽、戸口の前の腰掛け、一日の仕事のあとの心地よい疲労と新鮮な一杯のビール、小さな花園、花の咲いたウブロン、輝く太陽、鉄床の鉄づちの音、ふいごの音、そして、それらのあいだで遊んだクリスチャンの子供時代の思い出がある。こうしてここでも、共和国の軍隊という〈制度〉への忠誠と、〈日常〉の光景や日々の時間への思いが、二つの焦点として作品の小宇宙を織り成しているのである。

「最後の授業」でも「わるいアルジェリア兵」でも、一方に〈制度〉的なものがあり、他方に〈日常〉的なものがある。前者は敬意・義務・忠誠の対象であり、後者は日々生きられるもの、生きることで自分の中に思い出として沈殿していくものである。両者はつねに、ある種の緊張関係にある。フランス語の授業は受けるべき義務としてあるが、子供たちから鳥の巣さがしや水すべりの時間を奪い先生から庭いじりやあゆ釣りの時間を奪う。軍隊への忠誠は尽くすべきものとしてあるが、クリスチャンからもロリーからも仕事場や家庭で過ごす日々の時間を奪い、母親から息子や夫を奪う。〈制度〉的なものは、義務を果たすべきものとしてまた忠誠を払うべきものとしてあり、それがゆえに日々の時間の連続を妨げるものとしてもあるのだ。

さて、これら2作では、中心線は〈制度〉的なもののレベルで展開され、〈日常〉的なものはその展開のあちこちにただの補足状況として挿入されているかのようにみえた。だがドーデの世界にあってはつねに、中心的な出来事が〈制度〉の側にあり〈日常〉はたんにその補足的なもの、背景的なものとしてあるわけではない。そのことは「アルザス、アルザス」という、これもまた『月曜物語』中の一編を読めばよくわかる。

「アルザス、アルザス」は、割譲される以前のアルザスでの、徒歩旅行の思い出を語った作品である。「太陽をいっぱい浴びた平和な村」の風景。「大きな緑のカーテンのように杜が立ちふさがり、山の曲がり角では鐘楼や流れにまたがった工場、木びき場、水車、見なれぬ派手な服装がとつぜん草原のすがすがしい緑の中から飛び出して」くる。小鳥のさえずり、虫のうごめき、ウブロンとバラで飾られた小さな焼き絵のガラス窓、パイプを吹かす老人たち、子どもを呼ぶ女たち、牛舎の雌牛、戸の下の方、ミツバチのうなり声……しかし旅中のある日「私」は、突然の嵐にみまわれる。猛烈な風雨、あられ。もみの木が雷に打たれて倒れる。恐怖にとらわれて体を寄せ合う少女たち。そしてその翌日、「みごとな麦畑」は、「雨とあられに打たれて傷つけられ、

穂先を切られ、なぎ倒されて」しまっている。「空飛ぶ小鳥の群れはこの全滅の収穫を襲い、(・・・) 麦粒を周囲に飛ばしている」。荒廃した畑。惨めな略奪。「古いアルザス風の衣服をつけたやせた大きな百姓が、この有様を黙々と見守って」いた。だが、苦痛の表情とともに彼の顔には、おぼろげな希望が見られたのである。「あたかも、横たわった穂の下にある彼の土地はいつも変わらず生き生きと肥えて忠実であり、土地がそこにあるかぎり失望落胆はすべきでない」と彼は考えているようであった」。この作品では、物語の展開上で起こる事件は＜嵐＞だけである。物語はほとんど展開しないといてもよい。紙幅の大部分は、＜日常＞の光景に割かれている。村人たちの生活、生活を取りまくさまざまな光景。「いつも変わらず忠実」な「彼の土地」とは、麦を育てる大地だけではなく、大地を耕す行為も含めた、何が起こっても必ずそこにある（べき）村人たちの生活そのものを指してもいるだろう。どんなに嵐になぎ倒されようと、どんなに略奪にあい荒廃しようと、あくまで「変わらず忠実に」そこにあり、ただ「ある」だけで人に「忍従と平静」を得させ、「希望」を与えてくれるような、＜日常＞の生活。嵐はその生活を、外側から襲い来るものである。だが嵐に襲われた村人は、その略奪をじっと耐える。「土地」があるということがすでに、「希望」の源なのだから。この作品では、＜日常＞vs＜嵐＞という対立の構図のなかで、＜嵐＞という外から襲い来るものに対する＜日常＞の優位が、はっきりと語られているのだ。

かくして、「最後の授業」「わるいアルジェリア兵」「アルザス、アルザス」の、アルザスを扱った三作に通底しているテーマは、なによりもまず＜日常＞であり、そしてその＜日常＞が外側から関与してくる何ものかに強いられる緊張である。フランス語は国家という制度の言語として教育の義務をみたすことを要求し、フランス軍もまた制度の軍隊として忠誠を尽くすことを要求してくる。嵐は制度とは無縁だが（具体的な制度のかたちとは無縁だけに逆に制度の暴力すべての象徴ともとれる）やはり＜日常＞の外からやってきて、＜日常＞に忍従を強いる。ここには一貫して、＜日々の生の内部＞vs＜日々の生の外部＞という対峙があるのだ。「アメル先生」「かじ屋ロリー」「やせた大きな百姓」は、その対峙において外部に向かって反応する三様の人物造形なのであって、「最後の授業」のように内部が外部を納得のうえ受け入れその生の一部として生きるとき「アメル先生」のようなまじめで好人物の印象を与える人物が生まれ、「わるいアルジェリア兵」のように内部の強固な意志のおかげでやっと内部が外部と折り合いをつけるときに「かじ屋ロリー」のような一徹頑固な人物が生まれ、「アルザス、アルザス」におけるように内部が受け入れがたい外部を黙って耐えねばならないときに、じっと畑を見つめる「やせた大きな百姓」のような忍従の人物が生まれるのである。三作はいわば、＜日常の内部＞と＜日常の外部＞の緊張関係の、三様の変奏曲といえるが、しかしそれらをとおして一貫する価値は＜日常＞の側にある。たしかにアメル先生はフランス語の美しさを訴える。しかしそう訴える彼

の言葉が生徒や村人たちの心に届くのは、彼がこの村で彼等と過ごした毎日の日々があり、その日々の四十年の積み重ねがあるからだ。フランス語はそういった数え切れない日々の光景を構成する幾多の道具立てのうちのひとつでしかない。フランツがなによりも感じ入るのは、フランス語の美しさでも、フランス語が学べなくなることでない、そうではなくて、毎日毎週フランス語の授業を受けつづけるなかにあったひとつの〈日常〉が消えてしまうこと、その〈日常〉をとともに生きたアメル先生がいなくなってしまうことなのだ。ロリーの場合もことは同じだ。彼は息子に代わって軍務を果たすためにアルジェリアに旅立つが、それは彼が軍務に至上の価値をみているからではない。軍務は彼にとって、身代わりで果たせる類のものでしかないのであって、軍務の向こうがわに彼は、最後に守るべきものとして、息子と、息子の帰りをあれほど待ち望んだ母親の、日々の生活、彼等の〈日常〉を見ていたのである。

とすれば、「アルザス、アルザス」における、嵐に対する土地の大切さ（耕地としてのみならず、耕す日々のあらゆる生活の息吹を受け止める大地としての、土地の大切さ）にこめられた〈日常〉の価値の称揚と相俟って、これらアルザスをテーマとした三作では、筋の中心線は〈外部〉（フランス語、軍務、嵐）により演出されているが、その外部は守るべき価値とみなされていないことになる。フランス語が教えられなくなること、軍務を果たしにアルジェリアに発つこと、嵐に襲われることという、それぞれの筋立ての中心をなす出来事は、むしろその筋立ての背景としてある日々の数々の光景の大切さをこそ、際立たせるためにあるかのようだ。〈外部〉と〈内部〉の対峙、対峙をとおして立ち現れてくる、〈内部〉の生活の価値（〈生活〉はつねに〈内部〉にしかないが）。「最後の授業」は、そういった構図をもった物語群のうちのひとつなのである。フランス語が最高の価値なのではない。フランス語を教え教わりながら積み重ねる日々の暮らしこそが、アメル先生にとってもフランツにとっても教室の後ろに陣取る村の人々にとっても、守るべき価値としてあるのである。

ところで、こういったフランス語（という〈外部〉）の、日々の生活（という〈内部〉）に対する副次的な位置づけは、「最後の授業」を、フランス語の扱いだけみれば一見正反対と思われる「詩人ミストラル」に、近づける。「詩人ミストラル」は『月曜物語』ではなく、4年前に発表されたもう一つの短編集『風車小屋便り』中の一編であり、したがって両者は、あいだに普仏敗戦をはさんでいることになる。自身も兵士として参加した戦争の敗戦はドーデの筆になんらかの影響をもったであろうし、それがゆえにフランス語に対して「詩人ミストラル」とは異なる位置づけを「最後の授業」で与えることにもなったと考えられるが、しかしその差異を越えてこの『風車小屋便り』の一編には、のちのドーデにも一貫する〈日常〉への視線がすでに色濃く出ているのである。「最後の授業」におけるアメル先生のフランス語観はドーデの作品世界全体に通底するものではないこと、ドーデの作品世界を通底しているのはそう

いったく制度>的<外部>ではなくむしろ日々の生活の<内部>としての<日常>への共感であること、だから「最後の授業」はその共感のひとつの現れとしてこそドーズの作品世界に存在しているのだということを、確認するために、「詩人ミストラル」の内容に一言ふれておこう。

ある雨模様の日曜日、南仏アルルちかくの風車小屋に滞在中の「私」は、友人ミストラルに会って元気づけようと、プロヴァンスの田舎道、歩いて三里の道のりを出かけていく。マイヤーヌ村のはずれのミストラルの家。久しぶりに訪ねてきた友と会って喜ぶミストラル。ちょうど村のお祭り日であった。楽人たちの闖入でひとしきり華やいだあと、ミサから帰ってきたミストラルの母君手作りの美味しい昼飯を満喫し、食後はミストラルに乞うて、伝説に取材しプロヴァンス語で書かれた彼の長編詩「カラダール」の一節を朗読してもらう。夕刻にはふたり連れだって祭り見物。やがてはじまる、徹夜の円陣踊り。輪舞する若者たちをあとにして、ふたりは再びミストラルの家に帰り着く。「私」はミストラルの部屋に「カラダール」の詩稿を持ち上がり、もうひとくさり、詩人に朗読を所望した。朗々としたミストラルの、美しいプロヴァンス語の響きを耳に、「私」は「百姓の息子ミストラル」によるプロヴァンス語再興を、心から賞賛するのであった……これが「詩人ミストラル」のあらすじだ。南仏プロヴァンスの農村の風景、ミストラルの住むマイヤーヌ村の祭りの光景、楽人たちの浮かれよう、若者たちの狂おしい輪舞、そしてその村にあって土地のことばで詩作をつづけているミストラルの高らかな自作詩の朗読。すべては<内部>の、土地の生活に根付いた光景だが、そのなかに二箇所だけ、<外部>が立ち現れている。ミサから帰った母君の整えた昼の食卓で、ミストラルと「私」が食事を楽しむ場面での、母君への言及。「ミストラルに客があると、母なる人は、食卓をともにしない……愛すべき老婦人は、プロヴァンスの言葉しか知らず、フランス語を話す人と口をきくのが気まずい……」。そして、食事のあと、ミストラルの朗読に聞き入っている場面での「私」の思い。「その歴史、風習、伝説、風光を有し、滅亡の前に偉大なる詩人を見出した、質朴な自由の民を有する、海のプロヴァンス、山のプロヴァンス……いざ今は鉄道も敷け、電柱も立てよ、学校からプロヴァンス語を追放するもよし！プロヴァンスは永久に『ミレイユ』と『カラダール』の中に生きるであろう」。この二場面で語られているのは、なによりもまずフランス語に象徴される、<外部>である。フランス語は「プロヴァンスの言葉しか知らない」ミストラルの母君を食卓から追いやり、また、学校においてプロヴァンス語を追放する。フランス語=<外部>は、プロヴァンス語・母君=<内部>の日常に侵入し、日常を壊すものとしてあるのだ。フランス語は=<外部>は、日々の生活でも学校の授業でも、プロヴァンス語=<内部>と相容れないものとしてある。

だからたしかに、土地の人々とフランス語との関係という点だけから見れば、「詩

人ミストラル」は、フランス語を日常の中に受け入れていた「最後の授業」とは正反対だ。しかしそれは、作者ドーデが書き手としての態度を、ましてやモラルを、二作のあいだで変節させたことを意味しない。彼は、ときにフランス語を突き放し、ときにフランス語におもねっているように見えるが、その底には、どちらも同じく日常への共感が流れているのだ。「最後の授業」の、40年にわたって村人とアメル先生に共有された日々の学校の生活の積み重ねという<日常>。「詩人ミストラル」の、母君をはじめとする村人たちの日々の生活とそこで培われた土地の言葉に息づく<日常>。そういった<日常>との関係で、前者にあってはフランス語は学校の日々の授業として受け入れられ、しかし後者では、土地の言葉、土地の生活と相容れないものとして突き放されているのだ。両編とも、フランス語そのものの価値を問うべく書かれたわけではない。どちらにあってはフランス語は、最後の価値が置かれる<日常>に対する関係によって、受け入れられたり突き放されたりしている、それだけのことなのだ。

かくして、「最後の授業」「わるいアルジェリア兵」「アルザス！アルザス！」「詩人ミストラル」に通底する、ひとつの共感の視線がある。人々が生きているその場所における、日々の生と、生に対する人々の思い（学校の友人や先生への、鍛冶屋の工場への、花園への、土地への、祭りへの等々）に対する共感の視線、そしてまたその思いの降り積もった時間の厚み（子供時代、思い出、伝説、母語で書かれた長編詩等々）に対する共感の視線がある。

慎ましやかな、共感の視線だ。なぜなら、視線のさきの<日常>は、いつも必ずなんらかのかたちで、超越的なものにさらされているからである。超越的なものとはすなわち、土地々々の<日常>からはるか遠くで決定されあたたかも高みから降りてくるかのようにして土地々々の<日常>のありかたを杵づけようとするもの、という意味で。それはたとえば、「国語」であったり、「国家の軍隊」であったり、国家によって後押しされた社会・経済体制であったり（「詩人ミストラル」で「フランス語」と一体となって侵入してくる「鉄道」や「電柱」）、さらにはそれらすべてが共通して孕む茫洋とした巨大な力（「嵐」）であったりする。<日常>はつねにそういった超越的なものにさらされており、そしてつねに、それに対して何らかの対応をとりつづけているのである。受け入れたり、身代わりになったり、忍耐したり、やりすごしたり、という、あくまで慎ましやかな対応を。

とすればわれわれはここで、「最後の授業」の第四の読みを示すことができるだろう。それは、ドーデの短編は、<外部>にさらされた<日常>の生への共感を描いており、「最後の授業」はその共感の一光景を提示している、というものである。

『社会契約論』と『人間と市民の権利の宣言』

「最後の授業」の書かれる直接のきっかけとなった普仏戦争がフランスにとって政治的にも社会的にも19世紀から20世紀への大きな転換点であったとすれば、19世紀をその始まりにおいて画した大事件は、フランス革命であった。この革命の理想、共和政の理想を全国の人々に理解させるためにフランス語を全国に広めねばならない、そのためには初等教育の普及が急務である、という革命中に示された方向に従って⁵、やがて19世紀フランスの初等教育政策がなされてゆくことになる。特に1830年代には、1830年初等教育振興令、33年ギゾーの初等教育法、35年初等視学官制度発足等々、初等教育に関する多くの決定がなされるが、アメル先生が1871年の普仏敗戦のころすでに教鞭をとりはじめて40年がたっていたのであれば、彼はちょうどこの初等教育振興令がだされたころにアルザスで教えはじめたことになる。そのはじめのころの生徒が、作中で教室の後ろに並ぶ元の村長であったり、元の郵便配達夫であったり、オゼールじいさんであったりするるのであろう。「最後の授業」の一シーンを遡ったときには、初等教育に関する1830年ころの状況があるのであり、そしてさらに遡れば、フランス革命における共和政の理想があったのだ。

その革命の渦中の1789年8月26日、国民議会で『人間と市民の権利の宣言』が採択された。「人間に基本的な権利を確認するとともに、近代社会の基本的編成原理を提出している」（河野編105）この宣言は、「人間」と「市民」の両方に言及しつつその権利を明示しようとしているのだが、両者の権利は必ずしも同じものとして示されているわけではなく、そこにはなにがしかの、おそらく根本的ともいえる差異がある。どのような差異だろうか？そしてこの差異の確認は、「最後の授業」における日々の光景（という＜日常＞）とフランス語（という＜制度＞の言語）の関係の読み、あらたな光をもたらしてくれないだろうか？

『人間と市民の権利の宣言』は、全17条から成る。そのなかから、「人間」と「市民」それぞれに関係する箇所を抜いてみよう。

「人間」

人間は自由で権利において平等なものとして生まれ、かつ生きつづける。(第1条)

人間の持つ絶対に取り消し不可能な自然権(……)とは、自由、所有権、安全、および圧政への抵抗である。(第2条)

思想および主義主張の自由な伝達は、人間の最も貴重な権利の一つである。(第11条)

「市民」

市民はすべて、自分自身で、あるいはその代表者をつうじて、その(法の)形成

に協力する権利をもつ。(……) 市民はすべて、法の目からは平等であるがゆえに、その能力に応じて、かつその徳性ならびに才能以外のいかなる差別も設けることなく、等しくあらゆる公的な顕職、地位、そして職務に就くことができる。(第6条)

いかなる市民も、法によって定められた場合にはこの自由(思想および主義主張を伝達する自由)の濫用について責任を負うという留保付きで、自由に発言し、著作し、出版することができる。(第11条)

市民はすべて、自ら、あるいはその代表者をつうじて、公の租税の必要性を確認し、これに自主的に同意し、その用途を注意深く見守り、またその分担額、基礎、徴収および期間を定める権利を有する。(第14条)

「人間」はつねに、「権利」と対になって語られる。しかもそれはある種絶対的な、生まれたことで必然的にそなわっているような自然＝本然なものとしての「権利」、なにによっても制限されえないような「権利」だ。「人間は(……) 権利において平等なものとして生まれ」ている。「人間の持つ絶対に取り消し不可能な自然権」、「人間の最も貴重な権利」というものがあるのである。「市民」もやはり「権利」とともに語られるが、しかしそれは「人間」の「権利」のような、生とともに付与される直接的なものではない。そこにはつねに、「法」が介在する。「市民」は、「法」を形成し執行する「権利」を有する。「人間」の「最も貴重な権利」たる「主義主張の権利」を、「市民」は、「法によって定められた場合には(その)濫用について責任を負うという留保付き」でのみ行使できる。「公の租税」に関する「権利」も、つまりは税の分担や徴収が「法」に基づいて行われているか確認するための「権利」である。

とすれば、「市民」とは、「法」と関わりあったあとの「人間」、諸々の「法」を形成し、守り、従ってそのために思考し、決断し、決断に従って行為するかぎりでの「人間」であるといえる。いわば「法」という観念以後の存在だ。「人間」は逆にそれ以前、「法」以前の存在ということになる。

「法」以前の存在とは、いかなるものだろうか。いかなるかたちであれわれわれはなんらかの社会規律のうちに生きており、従ってなんらかの「法」のもとに生きていくといえる。ならばわれわれはすべて「法」以後の存在であり、「市民」であって、それ以外ではないというべきなのか。われわれは、ただの「人間」としては想定されえないのだろうか。「法」以前とは無縁の存在なのだろうか？

「市民」の「法」が「法」たる所以は、どの市民にも同じかたちでそれが示され、理解され受け入れられて、同じ効力を発するところにある。その意味でこそ「法」は普遍的なのだが(少なくとも当該社会の境界内では)、この普遍性を保証するためには、「法」はどこでも同一のかたちで読まれ理解されねばならず、それゆえ、確実な

ちで書き留められていることが不可欠である。決定された文章として変更不能なかたちで刻印されており、誰がいつどこで参照しても同じ「刻印」として読まなければならない。「法」以前とは、この「刻印」以前ということだが、それは我々のうちにどのようなかたちであり得るのか？

フランス革命に多大な影響を与えた思想家ルソーは、『人間と市民の権利の宣言』のおよそ四半世紀まえの1762年に『社会契約論』を発表したが、そのなかにもわれわれは、「法」以前に言及していると解してよいと思われるふたつの件を見出すことができる。「立法者」の件と、「第四の法」の件である。

「立法者」(「ひとつの人民に制度を与えようとする人)」について、ルソーはいう。「もろもろの国民に適する、社会についての最上の規則を見つけるためには、すぐれた知性が必要である。その知性は、人間のすべての情熱をよく知っていて、しかもそのいづれにも動かされず、われわれの性質を知りぬいていながら、それと何らのつながりももたず、みずからの幸福がわれわれから独立したものでありながら、それにもかかわらずわれわれの幸福のために喜んで心を砕き、最後に、時代の進歩のかなたに光栄を用意しながらも、ひとつの世紀において働き、後の世紀において楽しむことができる、そういう知性でなければなるまい。」「立法者は、あらゆる点で、国家において異常の人である。(……)共和国をつくるこの職務は、その憲法には含まれない。それは、人間の国とは何ら共通点のない、特別で優越した仕事なのである。」「人々に法を与えるには、神々が必要であろう。」(『社会契約論』Ⅱ-7)

一方、「第四の法」については、「法の分類」の章で、第一の「政治法」あるいは「根本法」(「全体の全体に対する関係、(……)主権者の国家に対する関係」を規定する法)、第二の「民法」(「政治体の構成員の相互間の関係、または構成員と全体との関係」を規定する法)、第三の「刑法」(「違法行為の刑罰に対する関係」を規定する法)に言及したあと、次のようにいう。「これら三種の法に、第四の法、すべての法の中でもっとも重要な法が加わる。この法は、大理石や銅板に刻まれるのではなく、市民たちの心に刻まれている。これこそ国家の真の憲法をなすもの、日々あらたな力をえて、他の法が老衰し、または亡びてゆくときに、これにふたたび生命をふきこみ、またはこれにとって代わるもの、人民にその建国の精神を失わしめず、知らず知らずのうちに權威の力に習慣の力をおきかえるものである。わたしのいわんとするのは、習俗、慣習、ことに世論である。現在の政治家たちに知られていない法のこの部分こそ、実はすべての法の正否をにぎるものである。」そしてつづけてルソーはすぐに、この「第四の法」を「立法者」の存在に重ね合わせる、「偉大な立法者は、個々の規則のことしか考えていないようにみえるときにも、ひそかにここ(第四の法)に心を凝らしている」(『社会契約論』Ⅱ-12)。

「立法者」は、「社会についての最上の規則を見つける」人であると、ルソーはいう。

それはつまり、「立法者」自身は、「市民」のための「規則」(=法)が存在しはじめる以前の、「規則」以前の人だということだ。彼は、いまだなにもないところから「最上の規則をみつめる」べく、現実の個々の人間の心の動きを越えたところ身をおいて(「われわれの性質(……)と何らのつながりももたず)、しかもわれわれのことを知り尽くしている(「人間のすべての情熱をよく知っていて、(……)われわれの性質を知りぬいて」いる)。その知見でもって、われわれにとって最も普遍的であるような「最上の規則」を見いだそうとするのである。みずから「市民」以前に身をおいて、人間の性質すべてを知るその知見にしたがって「規則」を立て「規則」のもとに「市民」をつくりだす人、しかし自分自身は「市民」に属さない、その意味であくまで「国家にとって異常の」人なのだ。「国家」の「法」の規範を越えたところで「立法者」は、「国家」の「法」をつくる。その創造の根拠は、彼が、「市民」以前、「法」のもとに規定される以前の「人間」の心の動きをつかんでいるところにある。そこからすべての「法」が構成され書き留められることになるような、刻印以前の「人間」のなんたるかを、彼はつかんでいるのである。

「立法者」が「市民」の社会に属せずその外側にあつて「法」(の成立)以前の「人間」に目を凝らしているとすれば、「第四の法」が示すのは、すでに刻印された三つの「法」(政治法、民法、刑法)のもとで生活する「市民たち」の内にある、刻印された「法」に収まりきらないもの、(「大理石や銅板」にではなく)「心に(こそ)きざまれている」ものである。それは、どこにも明示的には刻印されていないにもかかわらず、「他の(刻印された)法が老衰してゆく」ときにも滅びることなく、そこに「ふたたび生命をふきこみ」、あるいは「これにとって代わる」ことのできるものだ。つまり、「市民」の社会の内側にありながらどんなときにも「法」(の統御)の外に潜在しつづける、「人間」の根底の活力なのだ。ルソーはそれを、「習俗、慣習、ことに世論」と呼ぶ。刻印された「法」の枠では捉えきれずおさまりきらない「人間」の生への視線が、ここにはあるのだ。

「立法者」がみつめる、「法」の成立以前の「人間」と、「第四の法」が示す、「法」の統御外の「人間」。前者を、「法」のもとで「市民」たちが構成する「社会」(以下「市民の社会」とする)の外に身をおく者によって発想される、理念的な(「人間のすべて」につうじるような)人間の姿ということで、そのまま漢字で「人間」と表し、後者を、「市民の社会」の内側にありながら「法」の枠外で日々生きられている人々の日常の生の姿ということでひらがなで「ひと」と表することも可能だろう。だが、「立法者は第四の法に心を凝らす」とルソーも言うように、両者は異なるふたつのものではない。実際、「市民の社会」で日々の生を送る人々のうちの「法」に収まりきらない「ひと」の部分を見ずして、いかにして「立法者」は「法」の根本をゼロから発想しうるだろうか。また、「立法者」が「市民の社会」の外側で保ちつづける「人間」の理念

なくして、いかにして「市民たち」は「市民」の「法」の統御の外にある自分たちの日々の行為を信じていることができるだろうか。両者は別々のふたつのことではなく、ひとつのこととして、「人間」＝「ひと」として、刻印された「法」の枠に規制されるか否かには左右されない（その意味で「法」以前の）、最も基本的な、人の生のいわば「親密さ」の部分⁶を、支えているのである。

「市民」の社会の「法」は、「老衰」したり「亡び」たりするが、「人間」＝「ひと」の「親密さ」は、人の生の基本として、減びることはない。とすれば、これまでわれわれは「法」以前のものとして「人間」＝「ひと」を語ってきたが、基本として語るべきは「法」ではなく、この「人間」＝「ひと」のほうであったことがわかる。「人間」＝「ひと」は、最も基本的な人の生の「親密さ」の、つまりそれがなければ「法」も「市民の社会」もすべて空中楼阁にすぎないような直接的な身体の場のひろがりの、ベースとしてある。「市民」の「法」は、それに必要最小限の枠をはめるものとして、そしてそのようなものとしてのみ、あるはずのものなのである⁷。それは別言すれば、「人間」＝「ひと」との関係で、「市民の社会」はつねに暫定的なかたちとしてあるべきだということでもある。二重の意味で。すなわち、第一に、「市民の社会」は、ある時代ある場所において制度として仮に閉じたかたちをとってはいるが、実際は（制度のかたちに決しておさまることのない）「人間」＝「ひと」の有り様にむけてつねに開かれたままに在るべきである、という意味で。そして第二に、「市民の社会」は、自らを最高価値として守るのではなく、「法」の刻印の外にある「人間」＝「ひと」の「親密さ」の有りようを、人の生の基本的な有りようとして、触れることなく守るべきである、という意味で。

「市民」／「人間」＝「ひと」と「最後の授業」

さて、以上『人間と市民の権利宣言』およびルソーの『社会契約論』をもとに、「市民」と「人間」＝「ひと」の可能な関係を考察してきたが、この考察は、「最後の授業」に関するこれまでの読みとどのように交差するのだろうか。

先の「最後の授業」の作品世界からの読み<の章では、「最後の授業」やその他の作品世界にあらわれるフランス語やフランスの軍務といった「制度」を、外側から「日常」に対峙してくるものとみなした。これを前章<『社会契約論』と『人間と市民の権利の宣言』>でみた「市民」と「人間」＝「ひと」に対応させると、「制度」は「規則」や刻印された「法」に従って生きるものとしての「市民」に、「日常」は「法」の外側に生きるものとしての「人間」＝「ひと」につながるとみなすことができるが、しかし前章では、「人間」＝「ひと」を、「市民」の「法」の外側にあるものとみなしてきた。この逆転は、何を意味するだろう。

社会が成り立つには根本の契約（社会契約）が必要と考えれば、社会とはすべて契

約社会であり、したがって社会を論じることは、契約を守るべき構成員すなわち「市民」を論じることに等しい。「社会」の考察は、「市民」の有りようの考察が中心となる。「市民」がどのように社会契約を行い、法を受け入れ、運用していくか……そしてそれに関わらないことはすべて「市民」や「法」の外側の、「人間」＝「ひと」の領域に関するのみなされることになる。それは、フランス革命時にフランス語という「市民」の言語を話さない地方の人々や、女性というその後もながらく十全な「市民」とみなされなかった人々が抑圧されたことと、無関係ではありえないが、先にわれわれが示したく「最後の授業」の作品世界からの読み>の章での第四の読みは、こういった「市民」の中心性とは逆の視点を提示するものとしてあった。つまり、人の生を中心に据えるべきは、人が「市民」としてどのようにあるべきかではなく、まずは「人間」＝「ひと」としてどうあるかである、という視点の提示として。中心に置くべきはなによりも「人間」＝「ひと」としての存在なのであって、「市民」はそこに外側から（前章末に書いたように<暫定的な>関わり方で）関わってこそ、意味がある。「市民」性とその「法」（とくに第一の政治法）を中心に考察をしたルソーが、それでもなお第四の法を「すべての法のなかでもっとも重要な法」とみなしたのは、それがゆえだ。まずは「人間」＝「ひと」への理解と共感があってはじめて、「市民」と「法」の考察は活きるのである。

本論のく「最後の授業」の社会言語学的読み>の章であげた、「最後の授業」の第一・第二・第三の読みは、角度の違いこそあれすべて、アルザスの人々ほどこの「市民」でありうるか（フランスの？ ドイツの？ アルザスそのものの？）を問い、その「市民」性がフランス語（というフランス「市民」の言語）にどう関わるのかを、問うものであった。フランス語をどのように守り、あるいは忍耐し、あるいは受け入れるか。その意味で、三様のかたちであっても、いずれも「市民」の問題域を中心に据えたものであったといえる。アルザスに生きる人々（アメル先生も含めて）に焦点をあわせながらも、彼等にとってのフランス語という「市民」性の問題を考察の対象としたのであって、彼らの<日常>は考察の外側にあった。

しかし「市民」を中心におく見方は必ずしも人の存在を考察する際の唯一の見方ではなく、「人間」＝「ひと」という、「市民」から見れば外部にしかすぎないものを考察の中心におく見方もありうる。いやむしろそのように見てはじめて、「市民」という概念は「人間」＝「ひと」の根本の<親密さ>の場をどのようにして確保し守っていくかを考えるための概念として、人の存在の全体においてあるべき正当な位置を得るのではないか。<「最後の授業」の世界から読み>の章はそのことを、この作品の読みの方向を逆転することで示していたといえる。フランツも村人たちもアメル先生も、さらにはロリーも息子も母親も、じっと土地を見つめる農民も食卓を整えるミストラルの母親も輪舞する若者たちも、すべてみなこの<親密さ>の場をひとつの守

るべき価値として提示していると、読みうるのである。そのとき、フランス語をどう受け入れるか、軍務をどう果たすかは、〈親密さ〉の場を守るべきものと認めたくえで、そこへ外側からやってくる〈制度〉や〈法〉にどう対するかの問題にすぎないと、みなしうる。

とすれば「最後の授業」は、「市民」（が依拠している共和国という〈制度〉）に媚びて書かれた作品ではまったくない。村の教室に集まった人々にとって焦眉の問題は、自分たちがどこの「市民」であるのかではなく、教室で過ごした日々の生活とその思い出が消え去ってしまうことである。いかに「市民」が〈制度〉としての力を内在させていようと、そもそも〈制度〉以前としてそこにある〈日常〉の〈親密さ〉が存在しなければ、〈制度〉たる意味すらない。〈日常〉の生の〈親密さ〉の場こそ、われわれがまず最初に確保し、そして最後に守るべきものとしてあるのだ。そのことを、「最後の授業」はわれわれに物語る。「最後の授業」は、「市民」（〈制度〉〈共和国〉〈フランス語〉等々）の問題の背後に、実は人にとってより根底的な「人間」＝「ひと」の問題域のあることを、開示してくれているのである。⁸

注

¹ 「かわいそうなぞう」という「動物愛」を教える平和教材であった作品も86年に教科書から姿を消した（府川223）。

² その結果、「話せない」を削除したり「書けない」と〈改竄〉したりして訳すということも起こった（府川46,79）。

³ 引用文の著者フィリップスは生粋のアルザス人であることを言い添えておく。また、次の指摘も同じ事情を語っていよう。「1870年時点のアルザスはほかの地方、例えばプルトーニューやバスク等に比べてフランス革命への賛同やナポレオン軍の勝利の記憶が相対的に強く残っている地域であった」（中本65）。

⁴ 中村の論文には多くの啓発される件があるが、この分類も中村の論文における3分類をそのまま採った。

⁵ たとえば1784年1月27日に国民公会でおこなわれたパレールのフランス語教育についての演説を参照されたし。（河野編481-490）

⁶ それはおそらく、たとえば見田の言う「原的な第一義として設定される」生のありかたの場、すなわち、「語られず、意識されるということさえなくても、ただ友だちといっしょに笑うこと、好きな異性といっしょにいること、子供たちの顔を見ること、朝の大気の中を歩くこと、陽光や風に身体をさらすこと」といった「最も単純な喜び」をうけとめる場に通じるなにかだ。（見田141）

⁷ ケン・プラマーは「市民権」を市民的権利（自由・平等・正義）、政治的権利（政治参加）、社会的権利（福祉等）、親密権（親密な関係に関する権利）の4つに分けて考えるが（斉藤134）、この考え方は、すべてを「市民」概念にとりいれることで、「人間」＝「ひと」として最も安定してあるべき場に対する視線を消してしまうように思える。「市民」概念が独裁性を帯びないためにも、「市民」はつねに外側の「人間」＝「ひと」にむかって開かれていなければならないと思われる。

* もちろんドーデ自身は、そういった問題域を明確に把握してはいなかった。もし把握していたら、彼はその問題域をエクリチュールに乗せはしなかっただろうし、そもそもその必要は生じなかっただろう。明確でない、茫洋とした問題域が彼のまえにひろがっていたからこそ、彼は書いたのだし、書くことで、自らの意識の向こうにひろがっている問題域にかたちをあたえようとするのができたのである。文学（を含む芸術行為一般）の本領は、そこにこそある。文学はすべて、その根本において、〈法を書く〉行為とは全く別の、〈もう一つの書く行為〉なのである。〈法として書かれたもの〉の硬直を外側へと（〈法〉にとっては非在へと）切り開く、そうやって、〈書かれた法〉にのみ依拠しては見えないものを書く、そういう〈もうひとつの書く行為〉として、文学はある。その意味で、文学は「市民の社会」を、つねに外へと向かって開くものとしてある。

引用文献

- A. ドーデ『月曜物語』桜田佐訳 岩波文庫 1959/89
 ———『風車小屋便り』桜田佐訳 岩波文庫 1958/90
 A.Daudet : *Oeuvres I*, Bib. de la Pléiade, Gallimard, 1986
 河野健二編『資料フランス革命』岩波書店 1989
 齊藤純一『親密圏のポリティクス』ナカニシヤ出版 2003
 田中克彦『ことばと国家』岩波新書 1981/87
 中村敬「『最後の授業』についての覚え書き」『成城文藝』133号 1990.12
 中本真生子「アルザスと国民国家 --- 『最後の授業』再考」『思想』No.887 1998.5
 蓮見重彦『反・日本語論』筑摩書房 1997
 E. フィリップ『アルザスの言語戦争』右京頼三訳 白水社 1994
 府川源一郎『消えた「最後の授業」』大修館書店 1992
 見田宗介『現代社会の理論』岩波新書 1996/2002
 J.J. ルソー『社会契約論』岩波文庫 1954/2001