

『最後の授業』 についての覚え書き

— 三つの解釈をめぐって —

中 村 敬

(1)

本年 (1990) 5 月 2 日, ストラスブルグ第二大学の副学長 Prof. Roland Marx 氏の公開講演会を開いた。タイトルは, 「アルザスの過去および現在— 一族と言語の問題をめぐって [Alsace: Past and Present— with special reference to the languages and ethnicity]」であった。氏は, この講演の中で Alphonse Daudet (1840—1897) の短編, 『最後の授業』に触れ, 作品の中に登場するアメル [Hamel] 先生がアルザス人であると明言されたのである。この一言は筆者にとってある意味で衝撃的であった。何しろ, 当のアルザス人の一人であるマルクス氏のことばだからであり, もし, マルクス氏の言う通りアメル先生がアルザス人であるとすれば, 『最後の授業』にもう一つの解釈が可能になって来るからである。

たしかに, アメル先生がアルザス人ではないか, という推測が今までになされなかったわけではない。例えば, 金沢公子氏 (本学法学部助教授, 比較文学専攻) は, 「アメル先生は小説の中の人物であるからどうでもいいようなものの, その名前からしてもこの人物は, フランスに移住する方を選択したアルザス人と考えて一向にさしつかえないのではないかと私には思われる」(『成城教育』No. 63), と書いており, 金子 亨氏は, 「『アルザスの一少年』フランツ君の母語はアルザス語, とくにライン・フレンキッシであり, 多分アメル先生自身の母語もそうであったのであろう」と述べている(『国境の地アルザス』社会評論社)。金沢氏は, 「小説の中の人物であるからどうでもいいようなものの」と書いている通り, アメル氏がアルザス人であること (あるいは, 「あるらしい」こと) に, 後で触れるような特別の意味を認めず, むしろ『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、(金沢氏のことばを使えば)「アルザス人の愛国心の真実」を伝えている、と説かれている。一方、金子氏は、前の引用文に引き続いて、次のような解釈を下している——『したがって、アメル先生が「民族が奴隷となっても、その国語を保っているかぎりには、その牢獄の鍵を握っているようなもの」とミストラル(1930—1914)の言葉を間違ってもじった有名なスローガンは、実は、フランス語についてではなく、フランツ君の母語アルザス語にこそ当てはまる。そうすると勿論、ドーデの論理はさかだちしてしまっ、て、「アルザス語を守っている限り、自己解放の鍵を握っていることになる」という仕儀になるのであって、これではドーデの戦争太鼓持ちとしての役割はだいなしである』。なお、金子氏には「アルザス語の現在」(『ドイツ語学研究1』1984)という刺激的な論文があるが、ここでも氏はアメル先生の母語について同じような推測をしている。

両氏の論述については後でもう一度触れることになるが、両氏の推測がマルクス氏のことばによって単なる推測ではなく、限りなく〈事実〉に近いと考えられる現在、『最後の授業』にもう一つの解釈の可能性を加え、作品が提起する言語・文化・民族に関わる普遍的課題の一端を明らかにしておく必要があると考える。「もう一つの解釈」と書いたのは、この作品には、従来①伝統的な解釈と、②それを否定する解釈の二つの解釈があるからである。ここでいう「解釈」というのは、作品が内包する言語・文化・民族問題と不可分の政治的課題に関わる「解釈」であって、文学作品としての解釈ではない。小論の目的は、①②の解釈の問題点を再検討し、もう一つの解釈を加えることにある。なお、筆者は、フランス語・フランス文学の専門家ではない。もとよりドーデの研究者でもない。視点はあくまでも、言語、文化・民族の問題に少なからず関心を寄せる研究者のそれであり、もう一つは1981年度版の中学校の検定教科書(*The New Crown English Series*, 三省堂)に『最後の授業』を教材化して載せた当事者として、そしてさらにその内容を田中克彦氏によって批判された(田中克彦『『最後の授業』始末記』『図書』No. 6, 1982, 岩波書店)当事者としてのそれである。

(2)

伝統的な解釈：

谷口 巖氏によれば（『国語教材としての翻訳作品のあり方を求めて——ドーナデ作『最後の授業』の場合』—『国語・国文学研究』No.35 愛知教育大学）によれば、『最後の授業』の全文を初めて日本の読書界に紹介したのは尾崎紅葉、明治35年3月のことであったとされている。その後大正期には鈴木三重吉の訳が、さらに昭和に入って11年岩波書店から桜田 佐訳が出る。この桜田訳は現在岩波文庫に入っていて手に入れることが出来るが、桜田訳以外にも大久保和郎訳など十指に及ぶ訳が出ていることを谷口氏は伝えている。さらに、氏は、『最後の授業』が特に国語科の教材としてにわかに脚光をあびるようになったのは太平洋戦争後であり、「そのブームが起こったのは、昭和33年の学習指導要領の改訂以降で、30年代から40年代にかけて、とりわけたくさんの小・中学校の国語教科書に、この作品の名が見られるようである」と述べている。

この指摘ははなはだ示唆的である。（昭和）33年の指導要領の改訂にともなって『最後の授業』ブームが起こったのは、この年の改訂から、それまで「指導要領」に冠せられていたガイド（つまり「私案」）の文字が消え、指導要領に法的拘束力が生まれ始めたからである。（ちなみに、この時期から指導要領が官報に載ることになる。）いったい問題の指導要領（『国語科』）には国語科の目標についてどのように書かれていたのか。目標の第4項には、「ことばのはたらきを理解させて、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」とあり、第3学年の内容の要項には、「国語は、国民の思考や心情と深い関連をもち、生活の充実や文化の発展に欠くことのできないものであることを自覚し、国語の特質とその問題点に触れること」「指導にあたっては、常に国語の能力を高め、国語を愛護し、発展させていこうとする態度を養うようにさせる」。ちなみに、「国語を愛護」するという表現は平成元年に改訂された指導要領にも生きている。

このような指導要領の「精神」（つまり、言語政策ないしは広義の「国策」）を反映したのが、『最後の授業』だったのである。このことは、言語教育も「国策」から決して自由ではないという当然のことを示してくれて

いるが、今はそのことに深入りする余裕はない。問題は、何故「国語愛」を説く作品として『最後の授業』が選ばれたのかということである。理由は、『月曜物語』の訳者である桜田氏が翻訳の最後に付けた「解説」の次のことばにある——「短編『最後の授業』は、幼な心に映じた敗戦国の悲哀と愛国の熱情を描いた名編として、早くからわが国の少年読物にも紹介された」。中でも「愛国の熱情」こそキーワードと考えてよからう。この場合の「愛国」の「国」は言語・文化・民族から見た「国」[nation or country] (例えば英国内の nations の一つウェールズ) ではなく、人為的に造られた「国家」(state) を指している。したがって、『最後の授業』にあってはフランス国家を指している。このような論理の帰結は、言語は国家語であるフランス語ということになるはずであり、「愛国の熱情」は、「母国語 (あるいは国家語) の熱情」ということばで置き代えることも出来る。その意味で、『最後の授業』を「母国語愛 (国語愛)」を説いた作品」と捉えたのはそれなりに一貫している。そしてこれがいわゆる「伝統的解釈」として、田中克彦氏の『ことばと国家』(岩波, 1981) が出るまで一般的に受け入れられていたと思われる。もっとも、田中氏の『ことばと国家』以前に蓮實重彦氏も『反=日本語論』(筑摩書房, 1977) で、従来の解釈に異を唱えてはいるが、従来の解釈の見直しが本格的に行われるようになったのはなんといっても田中克彦氏の批判以降である。

さて、従来の解釈がそれなりに一貫していると言ったのは、次の言語社会学的事実を捨象した場合である。

(1) 近代の民族国家 (nation-state) は、ほとんどの場合、複数の民族を統一 (支配) することによって成立している。(I. イリイチはその出発点をコロンブスのアメリカ大陸の「発見」にありとしている——D. P. Pattanayak: *Multilingualism and Mother-Tongue Education*, O. U. P., 1981) したがって、国家 (state) の中に複数の (民族を中心とした) 国 (nation) が存在するのが普通である。(アメリカ合衆国, ソビエト, 英国, フランスなど皆そうであり, 日本も例外ではない。)

(2) nation は state の支配下にありながらしばしば一定の自律的な文化圏 (socio-political autonomy and cultural independence) を形成し、独自の道を歩んでいる。(その「独自の道」が国家にとって都合が悪くなると、つま

り nation が socio-political autonomy と cultural independence を強く主張し始めると、国家は力で抑え込んで国家的統一を保持しようとする。最近のソビエト国内の民族問題、東欧の民族問題などがその典型的な表れである。)

(3) state 内の nation は、しばしば中央政府の同化政策にもかかわらず、独自の言語を保持している。(例えば、英国のウェールズ、フランスのブリタニー、アルザス、日本のアイヌ民族など。)

(4) 近代国家は一つには growth-oriented ideology の産物であるから、近代国家の顔はあくまでも基準をしめず state であって vernacularism (土着性) を示す nation はしばしば無視される。場合によっては、外部の者には存在すら見えなくなる。(その点で中央集権の著しい日本とフランスは共通項がある。筆者の見るところ、日本のアイヌ民族とフランスのアルザス民族には社会的に置かれた位置からして多くの共通項があるように思われる。)

(5) vernacular な言語は、標準語よりは一段低い jargon や patois とみなされ、それ故に、vernacular な言語の使い手の言語権 (language right) はしばしば不当に差別される。それは要するに、vernacular な言語の使い手の人権が不当に差別される (あるいは、されている) という事である。(人は言語をめくり血を流すほどに感情的になるのは、言語権と人権が表裏一体の関係にあるからである。)

(6) 言語侵略 (例えば英語によるウェールズ語の侵略) は、被侵略言語の使い手の精神をも植民地化し、しばしば自らの言語を支配言語と自発的にとり換える。(アルザス語はフランス語に侵略されたのであり、アルザス人は自らのことばをフランス語ととり換えたのである。もちろん、ことはそれほど単純でないことはフレデリック・オッフエの『アルザス文化論』みすず書房、1987が説く通りであるが……)

「母国語 (母語ではない、中村注) ないしは国 (家) 語を失う悲しみ」「自国の言語ほど大事にしなければならない」(龍口直太郎・清水良雄『クオレ・最後の授業』評論社、昭和41年9月初版、昭和60年5月4版発行) という伝統的解釈を論理的に一貫させようとするれば、ここに挙げた六つの言語社会学的諸事実に全て眼をつむらなければならない。ところが、ここに挙げた六つの項目が極めて一般性の高い「事実」であるとすれば、「母国語を失う悲しみ」というモチーフの設定そのものがいつも legitimate ではあり得ないと考えるべきである。現に『最後の授業』の舞台となって

いるアルザス地方について、蔵持不三也氏は、「僕にはアルザスがフランスであるということがすごく不思議なんです。あそこに最初に行ったとき、アルザス語が聞こえてくるわけですが、これが何でフランス語なのかと。つまり、言語と国が一致するのが我々の感覚なわけです」と述べている（『国境のアルザス』社会評論社）。つまり、言うまでもないことだが、アルザスはフランスであってフランスではないのである。アルザスはフランスという国家（state）の一部ではあるが、独自の言語・文化を保持する「国」（nation）でもある。ついでながら、金子 亮氏の論文「アルザス語の現在」から、W. Ladin が1982年に行った「今日までで最も包括的な言語調査」を援用すると、「北部アルザス（バ・レン＝ライン下流県）の42の学校の7歳から17歳までの学童生徒のうちでアルザス語を第一言語として育った者は農村地帯が86%、小中都市（中略）で70%、バ・レン県の首都ストラスブールでは53%であった」という。さらに言えば、このデータから、『最後の授業』が書かれた当時においては、ほぼ全員がアルザス語を話していたという推測が成り立つであろう。

「伝統的解釈」が論理的かつ説得的であるためには、アルザスはどこまでもフランスそのものでなければならないのである。アルザス人は生まれながらにしてフランスの国（家）語であるフランス語を「母語」としてかつ母国語としても話していなければならない、間違っても国家語（フランス語）以外の言語を第一言語として持っていないはならない。

田中克彦氏が指摘するまで、『最後の授業』が「伝統的解釈」のもとに何の疑いもなく受け入れられて来たのは、「国家」（state）の中に複数の「国」（nation）が存在するという世界的にはもっともありふれた事実に私達が無知であったからにはほかならない。アルザス地方は日本で言えば、単に例えば青森県の津軽地方と同じような地域という認識ではなかったか。津軽の人の話す津軽方言（実際は「津軽語」とアルザス語を社会的には同じような位置に置いて判断すれば、アルザス人の話すアルザス語は単なる「方言」であって、少なくとも社会的には「自律的言語」なのだと認識されにくいであろう。

「伝統的解釈」を否定する立場：

「母国語を奪われそうな人々の悲しみと、死んでもそれを失われまいと決意する、自分たちの言語への愛着を見事に描き出している（鈴木孝夫『閉ざされた言語・日本語の世界』新潮社）」という「伝統的解釈」に痛烈な一撃を加えたのは、1981年発行の田中克彦『ことばと国家』（岩波新書）であることは周知の通りである。田中氏は、「背景をよく考えてみると、『最後の授業』は、言語的独善をさらけ出した、文学などとは関係のない、植民者の政治的煽情の一篇でしかない」とまで断罪している。田中氏の批判は、前章で述べた言語社会学的事実を基にしたもので、氏の批判は大概本質を突いているように思われる。

この田中氏の批判が世に問われたのと全く同じ時期に、筆者が代表著作者の一人として作成した中学校の英語教科書（*The New Crown English Series*, 三省堂）の昭和56年度版が出版された。そのSeriesのⅢに問題の『最後の授業』（“The Last Lesson”）が載せられている〔資料参照〕。元原稿は筆者の手になるものだから、執筆当時どのような思いで書いたかしっかり記憶している。さて、1981年から使い始める教科書はその準備に2・3年前からとりかかるのが常識だから、原稿の執筆段階では、田中氏の批判を読む機会を得ていない。

田中氏は、『最後の授業』始末記で次のように書いた——『三省堂のニュークラウンは、「35年間も日本の支配を受けた朝鮮人」の例を適切に引いたのち、「日本支配下の朝鮮人、あるいは最後の授業に出て来るフランス人（the French people）のような悲劇を繰り返してはなりません」と結んでいる。それは最も身近な日本語と朝鮮語との経験に気付かせようとしぬい言語の教科書に比べて高い見識を示している。しかし、その朝鮮人の箇所にフランスを入れたために、またもや救いがたい混乱におちいつてしまった。悲劇はフランス人ではなくアルザス人の上におきたのである』。言語の社会的問題については人一倍関心を持っていたはずの筆者にしてこの「ていたらく」である。言語問題がいかにやっかいなものか改めて思い知らされたのである。原作の社会的誤読は、「伝統的解釈」に筆者自身がとらわれていたこと、そして何よりもフランスに

おける言語社会学的状況に無知であったところから起こったものであることは言うまでもないが、執筆段階で既に気になっていたことは幾つかあった。その一つは、アメル先生のフランス語賛美である——「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…」もし言語が美しいとすれば、どの言語もそれなりに美しい。もし言語が明晰（あるいは、曖昧）だとすれば、どの言語もそれなりに明晰（あるいは、曖昧）である。もし言語が力強いとすれば、どの言語もそれなりに力強い。特定言語が絶対的な美しさや、明晰性、力強さを持つということは科学としての言語学がとくに否定し去った考え方だが、とりわけ社会的に優勢な言語の賛美は、学習者に言語に対する独善的態度を身につけさせる、つまり、小さい言語に対し差別的となる危険性を作り出すことにならないだろうか。こうした疑念にも拘らず、結局、「フランス人にとっての言語」の問題が、一民族と言語の不可分の関係を示す典型的な事例であるという錯覚から抜け切れず、優勢言語の賛美については曖昧なまま教科書に載せる結果となった。

昭和56年度版の教科書の教師用書には、題材の意図と留意点という項目があるが、そこには、(1)民族（および人間一人一人）の identity にとって、ことばがどのような重みを持っているか、(2)ことばがいかに政治的なものか、つまりことばが時として差別の道具にもなり得ること、あるいは政治侵略が言語の侵略に通ずることを教えたい、と書いておいた。筆者が、『最後の授業』を単なる（母）国語愛を説いた作品とは捉えてはいなかったということはこの一文からはっきりしていると考える。田中克彦氏が「国語の教科書に比べて高い見識を示している」とコメントしたのも正当な評価だと思いたい。しかしながら、一方で「救いがたい混乱におちいった」ため、アメル先生に次のように言わせることになってしまった——“You’ve used your language for twelve years. You may love it so much that you cannot live without it. But you must stop using it … You must use German.” 文中の your language の reference はフランス語である。アルザス人にとっての ‘your language’ はアルザス語 (Alsatian) であったわけだから、仮に ‘your language’ をアルザス語と捉えていたら、作品のからくりが一気に明らかになったはずだ。しかし、その認識は一つの壁を越えているかどうかの問題であって五十歩百歩の問題ではない。要するに執筆当時の筆者はその壁を越えてはいなかった

ということである。

それはそれとして、前章で述べた言語における言語社会学的事実を認識した上で翻訳を読み直してみるといくつもの奇妙なことが発見される。その第1は、(これは田中氏も取り上げていることだが) アメル先生の次のことばである——「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を話すことも書くこともできないのか…」。問題は二つある。一つは、「君たちはフランス人だと言いはっていた」というくだりだ。このことばの含意は、アルザスの少年達は「実際にはフランス人ではない」である。二つ目は、一般的に言って母語について、「話すこと」が出来ないということはあり得ない、ということである。母語は学校教育を通して学習しなくても話すことが出来る。それが母語と標準語 (Taught mother language — I. イリイチ) の本質的な違いである。なお、文中の「話す」は、版によっては、「読む」(lire) となっている点については、田中・金子両氏が指摘しているところだが、それについてはここでは触れない。第2は、「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は…」というあまりにも有名な一節だ。日本民族にとっての「国語」というように、ある民族の母語が同時に「国語」という事例は世界的にみてむしろ少数派である。アメリカに至っては、そもそもアメリカ民族そのものが存在してはいない。あるのはアメリカ「市民(公民)」(citizen) である。このように考えると、問題の個所の翻訳は極めて misleading である。実際には誤訳であると考えてよい。訳者は、日本民族と国語の関係をアルザス人とフランス語の関係にあてはめて翻訳したのである。原文(といっても、松岡達也・船橋豊氏が訳を付けて錬金社から昭和44年に出ているもので、原文自体が何年度版のものか不明であるが)は、tant qu'il tient sa langue となっていて、注釈には「国民が言語を保有している限り」となっている。「国民」は、peuple (←people) の翻訳だが、「国民」の方が「民族」よりも正確だろう。それが、ドーデの意図であったとも考えられる。だとすれば langue は「国語」であっても不思議ではない。しかし、peuple は「国王などから奪い取った人間としてのもろもろの権利を決して手放すまいとしている人々」、つまり「人民」「市民」の像が生きたことばである。「市民一人一人がおのがことばを忘れることなく保持している限り」と読むことも可能である

う。ただしそのような読み方ではドーデの意図とまったく逆になるであろう。いずれにせよ、問題の個所であることには変わりはない。第3は、日課が終わり習字に入ると、アメル先生は、見事な書体で「フランス、アルザス、フランス、アルザス」と黒板に書いた、というくだりである。フランス、アルザスという二つのことばの併置は何を意味するのだろうか。少なくとも、アルザスがフランスの一部になりきってはいないことを意味していよう。例えば、それはウェールズ vs イギリス（イングランドではない）という対応関係が成立するのと類似している。さらに analogy を拡大してみると沖繩対日本という対応関係が思い浮かぶ。沖繩は行政的には明らかに日本の一部であるが、その強烈な言語・文化上の自己主張は、沖繩が文化的に日本国家に完全に同化したと言い切れるものではない。同じことはアルザス語についても言えるであろう。第3に、にもかかわらずアメル先生は最後に“Vive la France !”（フランス万歳）と叫んで教室を出たことである。vernacular な文化を認めるような発言をしていながら結局、忠誠心を尽くすべき対象はフランス国家であると主張する矛盾。F. オッフエはアルザス人の特性を「二重性」（complex）ということばで説明している（「アルザス文化論」）、が、アメル先生がアルザス人だとさりりと言ったのけたマルクス教授のことばを思い起こしてみると、アメル先生のことばは Alsatian complex の象徴とも読める。

さて、アルザス人にとっては、フランス語ではなくアルザス語こそが土着の言語なのだという認識から出発すると、アメル先生は、「（アルザス）ドジン語を美しいフランス語にとりかえる人」という解釈が成立する。田中氏は、さらに、『ある民族がどれいに落とされても、その言語を保っていさえすれば、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たいこうとするどれいに言っはそぐわない』と書いている。つまり、フランス人であるアメル先生はパリの中央政府から送りこまれた言語統一政策の尖兵ということになる。蓮實氏も、アメル先生を「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」としている。アメル先生がアルザス人であれフランス人であれ、いずれにせよ、『最後の授業』が書かれた当時の）ほぼ全てのアルザス人にとっての母語（mother tongue あるいは I.

イリイチ流に言えば vernacular) はアルザス語であったという事実を前提にすれば、母語のアルザス語をさしおいて国家語としてのフランス語の賛美をやったのけたアメル先生は、民族の言語を国家の言語にとり換える運動に加担した人物であったとする解釈は本質的に正しい。人や民族の言語をとり換えさせる行為は、人や民族の基本的言語権を否定することである。基本的言語権の否定は基本的人権の否定である。基本的人権を否定する作品が愛国美談にすりかえられているのはグロテスクというよりほか無いであろう。以上のように『最後の授業』をめぐる伝統的解釈に対する批判の眼目は、伝統的解釈がアルザスにおける言語的状况を無視した(作品の)社会的誤読によるものとする点である。おそらくその点については、「伝統的解釈」派も認めないわけにはいかないだろう。

さて、ここで再びマルクス教授の「アメル先生はアルザス人」説に戻る。実はマルクス教授の説を証明する確たる資料が手元にあるわけではない。したがって、以下の論述は、「もしアメル先生がアルザス人だったら…」という仮説の上に進めるものである。ただ、マルクス教授自身がアルザス人であるところから、「アメル先生アルザス人」説は限り無く真実に近いと推測される。

(4)

もう一つの解釈：

もし、アメル先生がアルザス人だとすると、当のアルザス人がアルザス人に向かって、自分達のことばを捨て、フランス語ととり換えようと迫っていることになる。もし、「アメル先生アルザス人」説が正しいければ、蓮實氏の「アルザス人にとってのフランス語と高史明氏の日本語」(『反＝日本語論』)というアナロジーは正確さを欠く。同じ意味において、篠沢秀夫氏の、日本語を強制されたかつての朝鮮対支配者日本というアナロジー(『フランス文学講話』大修館)も正確さを欠く。アルザス史は、1648年を区切りとして二分される。1648年以前は神聖ローマとドイツの時代であり、1648年以降1870年迄はフランスの時代である。『最後の授業』が書かれたのは、1871年から1873年迄の間のこととされているから、作品の舞台は1870年頃のアルザスということになる。つまり、200年以上もフランスの支配下にあったアルザスであって、正確に言えば自律的

な文化を保持しながらも国家の一部にとり込まれた地域なのである。イギリスで言えばウェールズ、日本で言えば沖縄でありアイヌ民族が住んでいる北海道に相当する。ついでながら、国内の植民地あるいは「第3世界」といった性格を持っている点でも両者は共通している。もし、日本との類比を考えるとすれば、例えばアイヌ人であり琉球人である。アルザス人にとってのフランス語は、アイヌ人にとっての日本語、琉球人にとっての日本語というアナロジーが成立するのである。

もし、「アメル先生アルザス人」説が正しいとすれば、例えば、アイヌ人の萱野 茂氏がアイヌの少年達にアイヌ語を忘れなさい、日本語を覚えなさい、その方が将来のためなのだから、と御説教している場面を類比として上げることが出来るだろう。あるいは、かつては琉球王国として自律的な言語圏を持っていた琉球の人達に向かって、琉球の先生が日本語を賛美したのと類似している*。

フランスは、いわゆるヨーロッパの先進国の中でももっとも厳しい言語政策をとって来たところで、植民地支配の形態もイギリスの政策が(インドでやったような) 間接支配型なのに対しフランスの政策は直接支配型で、被支配者の母語をまるごと支配言語にとり換える政策をとって来た。「言語現象を根本的に重視する」フランツ・ファノンは、「アンティル諸島の黒人は、フランス語を自分の国語とすればするだけ、より一層白人に近くなる」(『黒い皮膚・白い仮面』みすず書房)(このことばを次のように言い換えるとうどうだろう?—アルザス人は、フランス語を自分の国語とすればするだけ、より一層本物の西洋人に近くなる— [中村]), と述べ、「植民地化された民族はすべて(中略) 文明を与える国の言語に対し、すなわち本国の文化に対して位置づけられる」とも言っている。彼はそのような精神の構造を象徴するものとして『わたしはマルチニック娘』から次の歌を引用している——。

私の母親はメモランダムのような息子を望んでいた
歴史の勉強を終えてしまわなければ
晴着を着て
日曜日おミサにいかせませんよ
この子は一家の不名誉になるわ
この子は一家のくずになるわ

おだまり、フランス語を話さなければいけないと言ったでしょ
フランスのフランス語を
フランス人のフランス語を
フランス的なフランス語を（海老坂武訳）

一つの民族が自らの言語による自己確認の道を閉ざされた時、その民族は社会的に生命を失う。英語との関わりで言えばアメリカン・インディアンがただちに一つの典型として頭に浮かぶ。アメリカン・インディアンといいファノンが挙げるアンティール人といい共に厳しい言語政策あるいは支配言語の圧倒的な力の前に自己確認の言語たる母語を捨て去るか、（捨てないまでも）単に家庭や仲間だけの言語空間に閉じ込めてしまうかどちらかであった。では、アルザスにおけるフランス政府の言語政策はどうであったろうか。金子 亮氏は、歯医者であるポール・マルチン・ブールさんのことばを引用して次のように書いている——「1945年以來アルザス・ロレーヌで行われてきた言語政策は堪え難いものである。どの面からみても（経済的、教育的、文化的、歴史的、道徳的、あるいは儀礼という点からしても）理性的な人間なら必ず断罪すべきものである。民主主義のあらゆる原則にそむいて、この政策はわれわれの故郷にパリの言語を強制しようという正当化すべからざる植民地化である……」。ここに引用されたことばは決して具体的ではない。しかし、どちらかと言えば感情的なこの歯科医のことばの背景に、琉球で行われた「方言礼」政策やウェールズで行われた“Welsh Not”に類似した過酷な言語政策の“悪臭”がただよっているのである。このような言語政策が『最後の授業』が舞台となったアルザスで実施されたかどうかはつまびらかではない。しかし、（「アメル先生アルザス人」説が正しければ）自らの母語よりも支配言語の方をまず賛美するほどに、当のアルザス人の精神を植民地化するのに成功した当時のフランスの言語政策がどんなものであったか想像にかたくないのである。もし、言語政策と言われるほどのものが無かったとすれば、フランス語そのものの社会的優位性がいかに高かったかを示してもいよう。あるいはまた、以上二つの推測のいずれでもないとしても、『最後の授業』が語りかけているところが、母語の上に国家語を置いた「国家語賛美」の作品であることは変わらない。

ここで再び確認しておきたいのだが、アルザス人にとってのフランス

は、もしアルザス人が自ら固有の言語・文化を保持する、つまり自らを民族の自決権を所有する「民族」と自覚するのなら、自らの自決権をとり上げようとする侵略国家となるはずのものである。したがって、アルザス人が愛国的（マルクス教授は chauvinistic というこぼを使った）という場合、忠誠心の対象は（言語・文化・民族を中心に考えた場合の）「アルザス国」に対してでなければならない。にもかかわらずドーデは、アルザス人に侵略国家への忠誠心を説いたのである。当然アルザス人の中にもその欺瞞性に気が付いていた（あるいは、いる）人も多く、金子氏も、「この作品の欺瞞性を一番先に見抜いて、ドーデとその背後にある偏狭なフランス・ナショナリズムを冷笑していたのも当然アルザスの人々である」と書いているのである。もちろん、ことはそれほど単純ではない。何故多くのアルザス人がフランスと自らを identify したがるのか、またしばしば熱狂的な（フランス国家に忠誠心を尽くす）「愛国主義者」が多いのか、あるいは、何故ドゴール大統領のファンが多いのか、等々、「辺境人」の複雑な心理（cf. 岩田 秀「幻想のアルザス」『読売新聞』1989年5月30日より8回連載）は、アメル先生を「母語を捨て去ることをすすめた人物」あるいは「言語についての 'suicide theory' を持った人物」と規定して一巻の終わりにしてしまうことが出来ないほどのものがある。しかし、「アメル先生アルザス人」説が正しいとすれば、当のアルザス人ではないドーデが、アルザス人のアメル先生に（固有の言語を所有するアルザス人の子供に向けて）フランス語賛美をさせたこと、そして侵略国への忠誠心を説かせたことになり、『最後の授業』は二重三重にグロテスクになる。マルクス教授は子供の頃、『最後の授業』を感激して読んだとも言った。こうしたアルザス人のことばから『最後の授業』を「アルザス人の愛国心の真実を語ったもの」ととりあえず読むことも可能だが、筆者には、事柄の本質がどうていそのような解釈を許してくれはしないと思われる^{***}。

[注]

^{*}筆者は1989年の秋に沖縄の竹富島へ共同研究（英語学 [1989年度]）のいっかんとして出掛けた。竹富島の資料蒐集館（喜宝院）に保存されている「方言札」の実物を拝見することと、関係者の話を直々に聞くためであった。そこで分かったことの一つは昭和30年代の後半から40年代の前半頃まで「罰

札」制度が実行されていたということであり、しかも、「沖縄人」自身が積極的にこの「罰札」制度を実行したことだ。その源流をたどれば必ず当時の日本政府がとった強硬な同化政策にぶつかるはずだが、表面的には当時の「沖縄人」が自らのことばをかなぐり捨てようとしたのである。次に参考のために「方言札」の実物を示しておく――。



***最近の教科書が『最後の授業』を取り上げているのかどうか、きちんとした調査をしていないので正確には判らないが、『文芸の授業』(明治図書、初版1980年、1987年1月11版)が取り上げているので若干触れておく。著者は、主題を、(1)「母国語の大切さを知り、占領というものを持っている非人間性に目覚めていく〈ほく〉(フランツ少年 [中村注])の变革」と(2)「アルザス地方の住民にとって、フランス語とはそもそもいかなるものであったか(中略)、アルザス地方全体の住民のおかれた悲痛な状況」を理解させることに置いている。

(1)は「伝統的解釈」と共通するものであるが、(2)は、著者がより「深い主題」として提出しているものである。(1)(2)は相いれないテーマだが、著者はその矛盾を、「専制的プロシア国家に対し、自分たちの宗教や政

治的権利を守るためフランスを自分たちの国と決めフランス国民としての自覚をもつようになっていた」つまり、フランス国を自らの母国としてアルザス人は選びとったのだということで、解決してしまっている。このような折り合いの付けかたではいずれ矛盾が露呈する。はたせるかな生徒たちの感想文を読むと、アメル先生の「フランスばんざい」に感激したといった程度にとどまり、「母語（アルザス語）を失う」悲惨さといった本質的問題に目を向けたものは一つも登場しないのである。(1)の主題を追究すれば国家語賛美となり、(2)の主題を追究すれば母語（この場合、アルザス語）賛美となって、二つの主題は相いれないから、いくら「フランス語を選びとった」と折り合いを付けても両者の矛盾は学習者の中ではすっきりと解決しないはずである。『最後の授業』はやっかいな作品であって、反面教師としてこそ扱うのにふさわしい作品である。教授者に十分な（言語社会学上の）認識がないのに安易に教材として与えるにはあまりにも危険な要素を含んだ作品であると考ええる。

[資料]

The Last Lesson

Mr. Hamel sat on his chair. He looked around the class. He looked a little different this morning.

"Boys and girls," he began. "An order has come from Berlin. It says that we mustn't use French in school" Mr. Hamel stopped for a while.

"Listen," he said. "You've used your language for twelve years. You may love it so much that you cannot live without it. But you must stop using it You must use German."

"I'm sorry, but I must leave here tomorrow," said Mr. Hamel. "A German teacher will come and teach you. So, boys and girls, this is our last lesson."

All was silent. The news was too shocking to believe.

Mr. Hamel began to talk about French.

"French is the most beautiful of all the languages in the world. It's the clearest and the most powerful language Boys and girls, never forget your language. If we remember our language, we'll win in the end."

It was twelve o'clock. As soon as the trumpets of the German army were heard, Mr. Hamel stood up.

He wrote in big letters "*Vive la France!*" on the blackboard.

This is a part of *The Last Lesson* written by Alphonse Daudet. It tells us about a horrible experience that some French people had about a century ago. They had to stop using their own language because they lost a war against Germany.

Quite a lot of nations have had this kind of experience. Korea is one of them. Korea was governed by Japan for thirty-five years. The Japanese government told the Koreans to use Japanese only. It was really painful for them to stop using their own language. They could not begin using it again until the end of World War II.

You will understand that differences in language often work against understanding between nations. There are still a number of language wars happening in the world.

Ludoviko Lazaro Zamenhof was born in Poland near the Russian border in 1859. He wished for world peace and felt the need of a common language for all nations. He thought that the common language should not be the language of one particular nation, and he created a new language. He called it Esperanto. Esperanto means 'one who hopes.'

At one time English was the language of one particular nation. It was the language of England, but it is no longer so. Many peoples in the world have used English as a common language for a long time, and you can call it an international language.

You have studied English for three years. You have studied it to understand other nations. There should not be another tragedy like that of the Koreans under Japanese rule or like that of the French people in *The Last Lesson*. Language is the life of the people who use it.