

アルベール・カミュの「客」について：教師と生徒の関係を中心として

| | |
|-----|---|
| 著者 | 神垣 享介 |
| 雑誌名 | 仏語仏文学 |
| 巻 | 30 |
| ページ | 149-166 |
| 発行年 | 2003-02-28 |
| URL | http://hdl.handle.net/10112/00017311 |

アルベール・カミュの「客」について

—— 教師と生徒の関係を中心として ——

神 垣 享 介

序

「客」は1957年に出版された中編小説集『追放と王国』の中で4番目に位置する作品である。『追放と王国』は単なる中編小説の寄せ集めではなく、作者によって入念に構想された、つまり収められている6つの作品の順序（「不貞の女」「背教者」「口を閉ざす人々」「客」「ジョナース」「生い出する石」）そのものが追放と王国を巡るテーマ体系を有機的に構成する仕組みとなっている。従って、「客」も『追放と王国』全体のなかで論じる必要があるだろう。しかし、『追放と王国』に収められているそれぞれの作品は、登場人物、文体、そして何よりも各物語で生じる事件に表層的な共通点がない。それ故に、各物語はそれぞれ固有の世界を有しており、単独の作品としても当然読まれ得るものである。本論では、『追放と王国』という大枠をひとまず脇において、「客」という作品のみを対象とするが、それはこの物語の主人公に与えられた教師という職業を中心に作品を分析するがためである。つまり、何故主人公がアルジェリアの高地で原住民の子弟を相手にするフランス人教師であるのか？教師という職業は教えられる側の生徒を抜きにしては成り立たないが、物語では生徒たちは登場しない¹⁾。しかし憲兵によって学校に連れてこられたアラブ人をその不在の生徒たちの代役として解釈できないだろうか？ダリュとアラブ人が学校で過ごす一夜は、植民者の教師が被植民者のアラブ人に施す教育そのものを象徴しているのではないか？アラブ人は、主人公の教師によって提示された自由への道と、監獄への道という二者択一のうち監獄への道を何故選ぶのか？教師の悲劇的な運命を暗示する結末は、主人公の一個人としての行為の帰結というよ

りも、植民地体制における教師という職業そのものが必然的に招来した帰結ではないのか？ 以上のような論点が本論の中心的テーマとなろう。

I

「客」に関する言及が『手帖』で最初になされるのは1952年である。

«Nouvelle Hauts Plateaux. L'homme arrive et explique lui-même son crime.

«Voici. Ceci est la route de Djelfa. Tu trouveras une voiture. Tu l'arrêteras. A Djelfa, on trouve la gendarmerie et le train. Cette piste au contraire traverse les Hauts Plateaux. Tu trouveras à un jour de marche d'ici les premiers pâturages et les nomades. Ils t'accueilleront. Ils sont pauvres et misérables, mais ils donnent tout à l'hôte.»²⁾

この創作メモによって「客」の生成過程の根源が、犯罪者に憲兵隊＝監獄と遊牧民＝自由の二つの道を示し、そのどちらかの道を犯罪者自身に選択させるという発想であったことが分かる。その意味で「客」の中心テーマは発想の段階から一貫して変わることがなかったと言える。しかしながら、この創作メモと決定稿を比較した場合感じる最も大きな違いは、決定稿では重要な物語的要因となっている犯罪者＝アラブ人という設定が着想段階では曖昧である、ということである。はっきりしているのは犯罪者が、自分の犯した犯罪を自ら説明する、つまり罪の観念を有した男から、自分が犯した殺人について後悔の観念すら持ち合わせていないアラブ人へと変化していることである。犯罪者を未開（西洋の目から見て）の、つまり西洋的教育を受けていないアラブ人に設定したことが、この作品を教師と未開の生徒の関係から分析しようとする視点をわれわれに与えてくれる。主人公のダリュは、フランス人がほとんど住むことのないアルジェリアの内陸部の高地で20人程の生徒を教えている教師という設定であることからして、その生徒たちは原住民の子弟であると断言できよう。なぜなら、アルジェリアの「町村には、フランス人の入植者が多数居住する「完全町村」と呼ばれるものと、フランス人が殆んど居住していない「混合町村」とよばれるもの³⁾があったが、ダリュがアラブ人を連れていくように命じら

れるのはこの混合町村 (commune mixte)⁴⁾であり、ダリュの学校はその混合町村からさらに20キロも離れたところにあるからである。つまり、こうした環境のなかで教師であるということは、西洋文明を自明のものとして原住民を感化・教育する先兵としての役目を必然的に担っていることになるのである⁵⁾。ここで、予備知識として、アルジェリアにおける教育制度を概観しておこう。周知のように、第三共和制においてジュール・フェリーの主導のもとに初等教育の「無償・義務・世俗化」が法制化 (1881-82年) された。しかしこの制度の恩恵を受けることができるのは、あくまでフランス市民の子弟である。それ故、貧困の家庭に育ったカミュが初等教育の機会を与えられ、そこで教師によって才能を見出され、さらに上の教育をうけるチャンスを得ることができたのも彼がフランス人であり、フランスの市民権を有していたからである。アルジェリアは形の上ではフランスの三つの県を構成していたが、「アルジェリア人にフランス「市民権」はない⁶⁾」のであるから実態は植民地そのものであった。しかし、アルジェリア人に教育が義務づけられていないといっても、教育から完全に排除されていたわけではない。反対に、フランスは同化政策の一環として原住民教育 (特にフランス語教育) を重要視していた。それ故、「客」のなかには教育を受けている原住民の生徒⁷⁾と、一言もフランス語を理解しない⁸⁾アラブ人が併存するのである。有田英也は植民地における教師と生徒の関係を次のように簡潔に指摘している。「市民権を持たない被植民者に、フランス語は強制されていない。だが、本国人にせよ植民地人せよ、社会的上昇を望むならまず同化を求められ、その前提として標準フランス語の習得が課せられたからには、国民化のプロセスにおいて、小学校教員が「植民者」の役目をしてきたことは否定できない⁹⁾。」ダリュが原住民をより理解しようとする (彼はアラブ語を話せる) 教師だとしても、黒板に描かれたフランスの河が示すように、彼もフランス文明を教える=押しつける教師であることに変わりない。ところで、カミュが「客」の主人公を教師に設定した理由を見ておこう。1952年の着想から1957年の発表までのあいだに決定的な事件、つまり1954年11月1日にアルジェリア戦争が勃発するが、その端緒

としての象徴的事件となったのがモヌロ事件と呼ばれる《un jeune instituteur de 23 ans, Guy Monnerot, venu volontairement enseigner en Algérie¹⁰⁾》の殺害である。ロジェ・キーヨも《Il(Camus) a fait de Daru un instituteur, peut-être aussi en souvenir de ces instituteurs du bled qui furent les premières victimes de La Toussaint 1954¹¹⁾》と指摘して、モヌロ事件がダリュを教師にする契機になったことを認めている¹²⁾。1954年末の日付を持つ第一草稿からダリュは教師（但し、第一・第二草稿では決定稿とは違い臨時教師¹³⁾）と設定されている。しかし、第一草稿からダリュが教師であるにしても、その職業が作品のなかで極めて重要な要素として前景化するのは、決定稿において初めて書き加えられた結末部分、つまりダリュに対する《Tu as livré notre frère. Tu paieras》(p.1623) という脅迫文と連動してのことであると考えられる。ロジェ・キーヨはこの脅迫文が決定稿に加えられたことについて、《On peut donc dire, sans abus de langage, que la signification de la nouvelle a partiellement changé du manuscrit à l'édition définitive.¹⁴⁾》と指摘し、ジャン・グルニエも1957年2月19日の彼の手帖に、カミュの《Algérie: j'ai modifié la fin de *L'Hôte* dans un sens qui allait mieux avec le récit¹⁵⁾》という発言を書き留めている。キーヨの指摘にせよ、カミュ自身の発言にせよ様々な解釈が可能であろうが、われわれとしてはこれまで指摘してきたように、結末の変更はダリュ＝教師の存在が必然的に招いたものであることを、以下で作品に則して論証していきたい。

II

物語は次のように始まる。《L'instituteur regardait les deux hommes monter vers lui.》(p.1611) この冒頭句は、物語に三人の登場人物を一気に導入するだけでなく、象徴的に教師という職業を見事に示しているように思われる。なぜなら、教師という仕事は、生徒たちの上に立ち、彼らが彼を手本として学び、少しでも教師が体現している価値観に近づくように促すことにあるからである。勿論、物語においては、教師の方に近づいてきている二人の人間は生徒ではない。一人は馬に乗った憲兵の《le vieux Corse》

(p.1614) であり、もう一人は憲兵に綱で引き連れられて歩いている囚人のアラブ人である。しかし、フランス人教師の方に向かってコルシカ人とアラブ人が monter している構図は、歴史的に見た場合、ある象徴性を帯びているように思われる。教師とアラブ人の関係の象徴性は植民地体制の構図においては一目瞭然であるが、ここにもう一人、憲兵のコルシカ人が登場している事実に注目したい。コルシカは1769年にベルサイユ条約によってジェノバからフランスに委譲されて以来、フランスの一部を形成する領土となり現在に至っている。勿論、コルシカはフランス本土と同じ法的・行政的地位を有しており、植民地とは異なる。しかしながら、長谷川秀樹はコルシカを論じるに際して、「世界レベルにおける「中核」－「周縁」構造は、帝国主義と海外植民地という関係で説明される。一方、一国民国家での同様の構造を説明する仕組みとして「国内植民地」概念がある¹⁶⁾」と指摘し、国内植民地という「これらの制度は「中核」地域の文化・社会的規範に基づいていて、地位・制度の平等は実質的には「中核」の文化社会的規範の「周縁」への押し付けになる。さらに、近代に確立された学校教育も「中核」の規範を基盤としていて、これを身につけていない「周縁」の者の意思決定からの排除と、「周縁」の民族文化の貶化を正当化している。「国民化」は、「中核」－「周縁」の構造化を正当化する過程であり、同時にこの過程を植民化とは認識させない、「周縁」の民族性を隠蔽・破壊するプロセスである¹⁷⁾」と説明している。コルシカの国内植民地としての具体的な実情については長谷川の論文に譲るとして、ここではコルシカ人も「中核」たるフランス本土の文化・言語を押しつけられた歴史を持っていることを確認すれば、冒頭句の象徴性も納得できよう。そうした上で、ダリュが二人の人物について、一人が旧知のコルシカ人のバルデュッシであり、もう一人がアラブ人であることを認識した後に彼らが学校に到着する描写、《*Ils approchaient. Balducci maintenait sa bête au pas pour ne pas blesser l'Arabe et le groupe avançait lentement*》(p.1613) は示唆に富んでいる。それは、バルデュッシはアラブ人が傷つかないように配慮しているし、何よりも彼ら二人が一つのグループとして示されているからである。フランス文

明を伝播するフランス人教師としてのダリュ対その文明を伝授される生徒としてのコルシカ人バルデュッシとアラブ人の構図が浮かび上がる。われわれがバルデュッシとアラブ人を生徒に準えるには理由がある。それはダリュ自身が彼らを《*Drôles d'élèves!*》(p.1614)と呼んでいるからである。この台詞はダリュが彼らの目的地がこの学校であることを知った時のものであるが、この台詞が重要と思われるのは、われわれが本論文において検証しようとしている、教師ダリュと生徒としてのコルシカ人バルデュッシと特にアラブ人の関係を暗示するキー・ワードであるからである。しかし、バルデュッシとアラブ人を生徒という一つの範疇で捉えたとしても、その内実はまったく異なる。なぜなら、バルデュッシはすでに老齢に達しており、何よりも憲兵という職業が「中枢」たるフランス本国の文化社会的規範を受け入れた人間であることを示しており、言わば生徒を卒業した存在なのである。それに対して、アラブ人はフランス語を一言も話せない、つまりはこれから生徒になるべき存在なのである。この元生徒と生徒以前の二人の対比を最も良く暗示しているのは、ダリュが教室で二人にお茶を振る舞う時の描写である。《*Avec le thé, Daru apporta une chaise. Mais Balducci trônait déjà sur la première table d'élève et l'Arabe s'était accroupi contre l'estrade du maître, face au poêle qui se trouvait entre le bureau et la fenêtre.*》(p.1614)ここでは、ダリュが教室に持ち込む椅子を起点にして、バルデュッシがその上で踏反り返っている生徒用の机と、アラブ人が蹲っている地面との垂直関係に注目したい。つまり、教室では生徒は椅子に座って授業を受けるのであるから、この椅子は作品には登場しない現在の生徒がいるべき空間を象徴していると考えられる。それ故、椅子より空間的に上の机にいるバルデュッシは既に生徒を卒業した者であり、逆に椅子より下の地面にいるアラブ人はこれからその椅子に座ることを予想させる者であると考えることができよう。この描写に続いてダリュの《*Drôles d'élèves!*》という台詞が置かれているのだから、彼らが生徒に見立てられているのは明らかである。

III

コルシカ人バルデュッシは憲兵である、つまり「中枢」たるフランスの法的・社会的規範を受け入れた生徒のその後の姿と言えよう。彼は教師であるダリュよりも法・秩序・命令に忠実である。彼は囚人のアラブ人を混合町村に連れて行くようダリュに言う。なぜなら、《Ce sont les ordres》(p.1614) だからである。だが、ダリュは《Enfin, ce n'est pas mon métier》(p.1614) として断る。この後、「連れて行け」「行かない」の押し問答が続くのであるが、最終的にはバルデュッシの《tu dois signer, c'est la règle》(p.1616) という言葉にたいしてダリュは書類に署名するのである。それはまるで、個人的な感情を抑えて¹⁸⁾までも命令・規則を遵守するまでに成長した生徒に教師が合格点を付けるかのようである。なぜなら、ダリュが署名するのは、通常生徒に書き方の手本を書くのに使っているペンによってだからである。《Daru ouvrit son tiroir, tira une petite bouteille carrée d'encre violette, le porte-plume de bois rouge avec la plume *sergent-major* qui lui servait à tracer les modèles d'écriture et il signa.》(p.1616) 「中枢」－「周縁」という関係性のなかで教師と生徒を見た場合、本来、規則・規律を教える＝押しつける教師その人がその規則・命令に従わないのは、生徒にとってみればある種の裏切り、侮辱であろう《Tu m'as fait un affront.》(p.1617) それ故バルデュッシはダリュに *adieu* を告げるのであるが、彼が出ていく時、教室に残されたこれから生徒になるべきアラブ人を悲しげな仕種とともに見つめるのは暗示的である。《Il regarda l'Arabe, immobile, à la même place, renifla d'un air chagrin et se détourna vers la porte: 《Adieu, fils》, dit-il.》(p.1617)

バルデュッシの頼みを《Enfin, ce n'est pas mon métier》(p.1614) として断るのであるから、ダリュは彼本来の仕事をせねばならない。この場合、それは教室に残されたアラブ人の教育となろう。バルデュッシが出ていった後、ダリュはアラブ人を教室に残したまま、教室の隣にある自らの部屋で暫く時間を過ごす。教室が静かなのでアラブ人が逃げたという希望を抱きつつ再び教室に入った時、ダリュが目にしたのは床に寝そべっているアラブ人の姿なのである、《Mais le prisonnier était là. Il s'était seulement couché de

tout son long entre le poêle et le bureau.》(p.1618) 生徒になるべき人間がいるかぎり、教師であるダリュは自らの仕事から逃れることはできない。アラブ人の姿を認めた直後の描写が、彼がアラブ人を生徒として受け入れたことを象徴的に物語っていよう。《《Viens》, dit Daru. L'Arabe se leva et le suivit. Dans la chambre, l'instituteur lui montra une chaise près de la table, sous la fenêtre. L'Arabe prit place sans cesser de regarder Daru.》(p.1618) 先で指摘したように、これまで床にいたアラブ人を椅子に座らせること、それはダリュがアラブ人を彼の生徒として認める象徴的行為のように見える。何よりも《l'instituteur lui montra une chaise》という記述がそのことを証明していよう。

しかし一方で、生徒となるアラブ人も生徒になるための条件を備えていなくてはなるまい。植民地体制のなかで、原住民として生まれ育った子供が自らの文明とは異なる西欧文明を教育によって受け入れていく過程を考えるなら、その生徒が元来西欧文明から遠い存在である程その教育効果は高いと言えよう。そうした意味においてはこのアラブ人は生徒として理想的であると言える。このアラブ人はフランス語を一言も話せないし、自らの犯した殺人についても後悔の念すら持っていない。さらには、このアラブ人には西欧人から見て未開人を彷彿させる身体的特徴が強調されている、《ses énormes lèvres, pleines, lisses, presque négroïdes》(p.1613), 《ses lèvres épaisses (...) Les grosses lèvres》(p.1618), 《la bouche animale》(p.1619)。さらには、このアラブ人が生徒として物語のなかで受け入れられるための或る変更が草稿から決定稿に至るまでになされていると考えられる。それは、彼が犯す犯罪に関してである。決定稿ではアラブ人は家族内のいざこざから従兄弟を殺したことになっている。しかし、草稿段階では従兄弟の息子も殺した設定になっていた、《《Quel âge avait le fils? — Treize ans. Un enfant ou presque.》 Plusieurs de ses élèves avaient cet âge.¹⁹⁾》カミュの作品世界では犯罪者は比較的寛容な扱いを受けている²⁰⁾が、しかしカミュにとって無垢性の象徴である子供²¹⁾が被害者であるとなれば事情は異なろう。その殺された息子の年齢がダリュの生徒たちの何人かと同じ

となれば尚更であろう。

ところで、植民地において支配者が自らの文明を教える＝強制するに際して、被支配者にその文明を受け入れさせる動機付けの一つとなるのが、被支配者に支配者の圧倒的豊かさを見せつけることが考えられる。ダリュがアラブ人に施す最初の教育がこれに当たると考えられる。アラブ人を椅子に座らせ、生徒の資格を与えた直後、そのアラブ人の前でダリュは料理を作り始めるのである。

《《Tu as faim? — Oui》, dit le prisonnier.

Daru installa deux couverts. Il prit de la farine et de l'huile, pétrit dans un plat une galette et alluma le petit fourneau à butagaz. Pendant que la galette cuisait, il sortit pour ramener de l'appentis du fromage, des oeufs, des dattes et du lait condensé. (...) pour finir, battit les oeufs en omelette.》(p.1618)

小麦粉と油で捏ねたガレット²²⁾、チーズ、ナツメヤシの実、ミルク、オムレツ。一見したところ平凡な料理であるが、アラブ人にとっては豪華極まりない献立と映ったに違いない。なぜなら、彼が従兄弟を殺害したのは穀物の貸し借りが原因だったと思われるからである。《Pourquoi a-t-il tué? — Des affaires de famille, je (Balducci) crois. L'un devait du grain à l'autre, paraît-il.》(p.1615)さらには貧窮はこのアラブ人に限ったことではなく、ダリュの生徒たちも貧しく、彼が配給する穀物の割当てでかろうじて暮らしている²³⁾。穀物の貸し借りだけで生じる殺人、配給されるのが穀物に限られていることを考えれば、油で捏ねられたガレット、チーズ、ミルク、卵は夢のような食べ物であろう。それ故、アルジェリア内陸部の全般的困窮のなかで、ダリュが自らの境遇を王侯のように感じて決して比喻ではないのである。《Devant cette misère, lui qui vivait presque en moine dans cette école perdue, (...) s'était senti un seigneur, avec (...) son ravitaillement hébdmadaire en eau et en nourriture》(p.1612)

料理に話を戻すと、ダリュはでき上がった料理を西欧文明の豊かさの象徴であるかのようにアラブ人に差し出すのであるが、彼がそれを食べ終えるまでの描写をみておこう。

《L'autre (l'Arabe) prit un morceau de galette, le porta vivement à sa bouche et s'arrêta. «Et toi? dit-il. — Après toi. Je mangerai aussi.》 Les grosses lèvres s'ouvrirent un peu, l'Arabe hésita, puis il mordit résolument dans la galette. Le repas fini, l'Arabe regardait l'instituteur.》 (p.1618)

ここで注目すべきなのは、贅沢な料理を食るように食べた（つまり豊かな西洋文明に初めて接した²⁴⁾）後で、アラブ人がダリュを教師として見つめていることである。ここに至るまでにもアラブ人がダリュを見つめる場面は何箇所かあるが、その場合見つめられるダリュは l'instituteur としての身分ではなく、単にダリュという一個人なのである、《quand l'Arabe (...) le (Daru) regarda droit dans les yeux》 (p.1613), 《Daru revint vers le prisonnier qui (...) ne le quittait pas des yeux》 (p.1617), 《L'Arabe prit place sans cesser de regarder Daru.》 (p.1618) 食事が終わって、《l'Arabe regardait l'instituteur》ことは、アラブ人もダリュを初めて教師として受け入れたことを暗示している。しかし、教育を受け始めたばかりのアラブ人にとって教師という概念は曖昧であるように思われる。なぜなら、アラブ人がダリュ＝教師を見つめた直後に発する質問は、《C'est toi le juge?》 (p.1618) だからである。この質問はある意味で、貧しい僻地で原住民の子供を教えているダリュのような教師が必然的に持つ職務を暗示している。なぜなら、先にも触れたように、ダリュは貧しい生徒たちに日々の食料を配給しており、言わば彼らの生死を左右しているからである。しかし勿論、本来の教師の勤めは判事ではないのだからダリュは《Non, je te garde jusqu'à demain》 (p.1618) と答えることによって、教師と判事は違うものだと思われている。次いで彼らの会話はアラブ人が犯した殺人に移る。ダリュの敵意に満ちた《Pourquoi tu l'as tué?》 (p.1619) という問いにアラブ人は《Il s'est sauvé. J'ai couru derrière lui.》 (p.1619) と答えるのだが、彼が示す反応は、《Il releva les yeux sur Daru et ils étaient pleins d'une sorte d'interrogation malheureuse》 (p.1619) なのである。生徒が教師に対して自分の何が悪いのか、その理由を問うているような趣がある。さらには、後悔しているのかと問うダリュに対して《L'Arabe le regarda, bouche ouverte》 (p.1619) という反応しか示さ

ない。《Visiblement, il ne comprenait pas. L'irritation gagnait Daru.》(p.1619) この苛立ちは当然アラブ人にも伝わった筈である。ピーター・クライルはダリュが示すこの苛立ちについて、《Il (Daru) se montre intolérant de l'ignorance de son hôte, ce qui pourrait être un trait méritoire chez un pédagogue²⁵⁾》と指摘している。ダリュの苛立ちはアラブ人にどのような効果をもたらしたのか正確には分からない。しかし、ダリュを信頼したことは確かである。なぜなら、アラブ人の明日も憲兵は来るのか、ダリュも一緒に行くのかとの問いに、ダリュが分からない、何故そのような問いをするのか尋ねた時のアラブ人の反応がそのことを示しているからである。《L'Arabe ouvrit les yeux sous la lumière aveuglante et le regarda en s'efforçant de ne pas battre les paupières.《Viens avec nous》, dit-il.》(p.1619) アラブ人のこの反応についてクライルは、《c'est à ce moment que L'Arabe lui parle comme à un frère: s'efforçant de ne pas battre les paupières sous la lumière aveuglante qui caractérise le monde artificiel des Européens²⁶⁾》と指摘している。クライルが指摘するように、アラブ人が西欧文明の象徴である眩しい人工の光の下で瞬きしないように努力している姿は、西欧文明を受け入れようとしている姿を暗示しているように見える。それ故、アラブ人がダリュに話しかけるのは、クライルが言うような *comme à un frère* ではなく、*comme à un instituteur* としたほうがより適切であろう。何よりも《Viens avec nous》という台詞は、憲兵に連れて行かれるのではないかと思っているアラブ人＝生徒が教師に保護を求めているように思えるからである。こうして、教師と生徒の関係が彼ら二人の間に成立したのであり、彼らがともに過ごすこの一夜は植民者の教師が被植民者のアラブ人に施す教育を象徴しているように見える。だが、教育を受けた生徒は卒業しなくてはならない。翌日の二人の別れは、それ故、教師と生徒の別れの儀式となろう。

IV

翌朝、アラブ人は何もかも委ねきったように眠っている、《L'Arabe dormait, (...) la bouche ouverte, totalement abandonné.》(p.1621) だが、ダリュ

が揺すぶると彼は跳ね起き、ダリュが後退りする程の怯えた表情をするが、ダリュを認めた後では「*Le calme était revenu sur son visage.*」(p.1621)そして二人は食事をする、「*Le café était prêt. Ils le burent, assis tous deux sur le lit de camp, en mordant leurs morceaux de galette.*」(p.1621)二人並んでベッドに腰を下ろし、一緒に食事する²⁷⁾のは二人が教師と生徒の関係を終え、新たな段階へと移行する兆しを示しているように思われる。いよいよ学校を出発する場面が訪れる、「*Ils passèrent dans l'école et l'instituteur montra la sortie à son compagnon. « Va », dit-il. L'autre ne bougea pas.*」(p.1622)この条りは、これまで論じてきた二人の関係を如実に象徴している。二人は教育のある学校のなかを通り、教師は出口(卒業)を示すが、アラブ人は動こうとしない。それは卒業することの不安を表している生徒の姿を示している。だが、本当の別れは勿論、学校から2時間程歩いて平たい高台に到着し、ダリュがアラブ人になつめやし、パン、砂糖、千フランの入った包みを渡し、その後で二つの道を示し、そのどちらかの選択をアラブ人に委ねる場面である。一方の道とは混合町村(commune mixte)のTinguitへの、即ち監獄への道²⁸⁾であり、もう一方の道は遊牧民に遭遇する道、即ち自由への道²⁹⁾である。

二者択一の道を示されたアラブ人は一種パニックに陥り、ダリュに何かを訴えようとする、「*L'Arabe s'était retourné maintenant vers Daru et une sorte de panique se levait sur son visage : « Ecoute », dit-il*」(p.1623)が、ダリュは首を横に振り、「*je te laisse*」(p.1623)と言い残し、出発するのである。暫くしてダリュが振り返った時、「*L'Arabe était toujours là, (...) et il regardait l'instituteur.*」(p.1623)そして、その光景を見た「*Daru sentit sa gorge se nouer*」(p.1623)のである。この場面を『最初の人間』での、リセの試験に合格した主人公ジャックと小学校の恩師ベルナル氏との別れの場面と比較するならば、ダリュとアラブ人の別れが如何に教師と生徒の別れを彷彿とさせるものとなっていることが了解できよう。

「*« Tu n'as plus besoin de moi, disait-il, tu aura des maitres plus savants. Mais tu sais où je suis, viens me voir si tu as besoin que je t'aide. » Il partait et Jacques*

restait seul, (...) puis il se précipitait à la fenêtre, regardant son maître qui le saluait une dernière fois et qui le laissait désormais seul, et, (...) une immense peine d'enfant lui tordait le coeur, (...) et il devrait désormais apprendre, comprendre sans aide, devenir un homme enfin sans le secours du seul homme qui lui avait porté secours, grandir et s'élever seul enfin, au prix le plus cher.³⁰⁾»

卒業していくジャックの心情は、途方に暮れて「教師を見つめている」アラブ人のそれと重なるものであろう。学校を卒業したジャックもアラブ人も一人残され、今後はジャックが言うように助けもなく一人で生きていかななくては、延いては一人で決断しなければならないのである。そして、アラブ人が最初にする自らの決断は、監獄への道を取る事なのである、
 «Daru, le coeur serré, découvrit l'Arabe qui cheminait lentement sur la route de la prison.» (p.1623) 監獄への道を取る事、それは法に従って自らの罪を贖おうとする決意ではあるまいか。それは西欧文明の教育を受けた結果、西欧の価値観、法、制度を受け入れるアラブ人の姿を象徴しているように思われる³¹⁾。こうしたアラブ人を生み出すのは、勿論教育であり、教師である。それ故、学校に帰ったダリュが、数日前から黒板に描いてあった«les méandres des fleuves français» (p.1623) のあいだに下手な字で書かれた脅迫文«Tu as livré notre frère. Tu paieras» (p.1623) を読む時、そこに書かれたTuとは、ダリュ個人ではなく、教師としての彼に、さらには教師全般に向けられたものと解釈しなくてはならない。そして、教師ダリュがアラブ人を引き渡した相手こそは西欧文明ではないのか。何よりもそのことを証明しているのは、第二草稿ではこの脅迫文は«Tu as livré mon frère. Ton école brûlera, et toi avec.»³²⁾»となっていることである。決定稿で mon frère が notre frère へと変更していることは、このアラブ人が個人的な存在からある種公的な存在に移行していることを示していよう。さらには、草稿の段階ではより直接的に教育そのものが標的になっていたことが、まず植民地教育の象徴である学校が燃え、続いてダリュとなっていたことから窺われる。カミュが最終的に«Ton école brûlera»という記述を削除したのは、脅迫文が«les méandres des fleuves français»のあいだに書かれていること、さらに

は *mon frère* から *notre frère* への変更で十分にその意図が伝わると考えたからではあるまいか。これまでわれわれが見てきたように、「客」を教師と生徒の関係から捉えた場合、決定稿で最後の脅迫文が加えられたことによって、一人のアラブ人の監獄への道か自由への道かの選択の問題を越えて、そうした選択を余儀なくさせる植民地教育そのものが前景化することになったと考えられよう。

結語

先で「客」の主人公を教師に設定した理由として、アルジェリア戦争勃発の象徴である教師モヌロ殺害を指摘した。確かにダリュの運命はモヌロのそれに重なることが予想される³³⁾。では、監獄への道を選んだアラブ人の運命はどうか。一つの推論として、やはりモヌロ事件が鍵を握っているように思われる。モヌロ事件では専らフランス人教師の殺害だけが問題にされるが、実はもう一人の犠牲者がいるのである。それは叛徒たちの真の標的であった、フランスに忠誠を尽くすアラブ人地方官 (*caïd*)³⁴⁾、ハジ・サドク *Haji Sadok* である³⁵⁾。このモヌロ事件についてアリステア・ホーンは、「その後の戦争の経過に照らしてみると、この戦争第一日に死亡した七人のなかに、一人の忠実なアラブ人地方官と、一人の「リベラル」フランス人教師がいたという事実は、何か悲劇的な象徴性をもつことであった³⁶⁾」と指摘している。ハジ・サドクほどの出世は望むべくもないが、教育によってフランスの法律を受け入れたかのように監獄への道を歩むアラブ人の姿は、少数ではあるが存在したあるアラブ人たちの行く末を象徴しているように見える。それは、アルジェリア戦争でアラブ人であるにも拘らずフランス側について戦ったハルキ (*harki*) の悲劇的な運命³⁷⁾である。教育に忠実な生徒となったアラブ人が、その教師と同じ運命を辿ることを予想させること、それこそが植民地教育が残した最大の悲劇であろう。

(天理大学助教授)

注

- 1) 《La neige était tombée brutalement à la mi-octobre, (...) la vingtaine d'élèves qui habitaient dans les villages disséminés sur le plateau ne venaient plus.》 Albert Camus, *l'Hôte, Théâtres, Récits, Nouvelles*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1974, (以下では PL.I と略す。*l'Hôte* からの引用は本文中, 及び注でページ数で示す。) p.1611.
- 2) Albert Camus, *Carnets III Mars 1951-Décembre 1959*, Gallimard, 1989, p.55. (以下 *Carnets III* と略す。)
- 3) 淡 徳三郎, 『アルジェリア革命』, 刀江書院, 1972, p.50.
- 4) 《Et toi, tu livreras le camarade à Tinguit. On l'attend à la commune mixte.》 (p.1614.)
尚, 混合町村の制度は, 「客」発表直前の1956年6月28日に廃止されている。
- 5) 教室の黒板に描かれているフランスの河がそのことを示している。《Sur le tableau noir les quatre fleuves de France, dessinés avec quatre craies de couleurs différentes, coulaient vers leur estuaire depuis trois jours.》 (p.1611.)
- 6) 平野千果子, 『フランス植民地主義の歴史』, 人文書院, 2002, p.132.
- 7) しかし, 現実には絶対的に教室の数が不足していた。カミュは1939年に書いたルポルタージュ *Misère de la Kabylie* で具体的に数字を挙げて指摘している。Albert Camus, *Essais*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1972, (以下では PL.II と略す。) 特に, *l'Enseignement* と題された章, pp.919-923を参照。アリスティア・ホーンは「1954年の推定によれば, ムスリムの男児で就学しているのは5人に1人, 女兒では16人に1人にすぎない(一部の農村地帯ではこの率は70人に一人にもなる)」と指摘している。アリスティア・ホーン, 『サハラ砂, オーレスの石』, 北村美都穂訳, 第三書館, 1994, p.45.
- 8) 《Il (l'Arabe) parle français? — Non, pas un mot.》 (p.1615.)
- 9) 有田英也, 『ふたつのナショナリズム』, みすず書房, 2000, p.189.しかし, 現実には同化は殆どなかった。「同化する道がアルジェリア人になかったわけではない。(...)1865年から, フランスへの帰化が認められていたからである。だが実際に帰化した人の数は, 19世紀末まで毎年30人から35人とどまったし, 1934までのほぼ70年間の間でも2500人ほどでしかない。イスラムの棄教が条件とされたことが, 大きな要因である。つまり現実には, フランス市民権を欲しても, イスラム教徒であり続けたい, つまり文化的アイデンティティを維持したい, という現地人が少なくなかったのに, フランスはそれを許容しなかったわけだ。」平野千果子, *op. cit.*, pp.188-9.
- 10) Bernard Droz/Evelyne Lever, *Histoire de la guerre d'Algérie*, Editions du Seuil,

Collections points, série histoire 60, p.60.

- 11) PL.I, p.2048.
- 12) カミュが学校襲撃に関心を持っていたことは、*Carnets III*に1955年8月から11月のあいだに記された小説のプランとして《L'attaque de l'école》(p.181)という文からも窺えるし、『最初の人間』の補遺では、1871年のアラブ人反乱で最初の犠牲者になったのが教師だったことを記している、《-l'insurrection arabe de 71 (le premier tué dans la Mitija fut un instituteur).》 Albert Camus, *Le Premier Homme*, Gallimard, 1994, p.305.
- 13) PL.I, p.2049.
- 14) *Ibid.*, p.2049.
- 15) Jean Grenier, *Carnets 1944-1971*, Editions Claire Paulhan, 1991, p.224.
- 16) 長谷川秀樹, 「コルシカ地域・自治主義運動の展開と「コルシカ方言」の形成」, 『世紀転換期の国際秩序と国民文化の形成』, 柏書房, 1999, p.455.
- 17) *Ibid.*, pp.456-7.
- 18) バルデュッシも人を縛ったりすることには慣れることができなと言っている, 《Moi non plus, je n'aime pas ça. Mettre une corde à un homme, malgré les années, on ne s'y habitue pas et même, oui, on a honte.》(p.1616)
- 19) PL.I, p.2051.
- 20) David H. Walker, 《Le criminel chez Camus》in *Albert Camus Les extrêmes et l'équilibre Actes du colloque de Keele, 25-27 mars 1993*, Editions Rodopi, 1994, pp.17-32参照。
- 21) カミュの作品における子供の無垢性については、松本陽正, 『アルベール・カミュの遺稿 *Le Premier Homme* 研究』, 駿河台出版社, 1999, pp.208-232参照。
- 22) カミュは *Misère de la Kabylie* で、子供と交わした次のような会話を記している, 《— Vous mettez de l'huile dans la galette? — Non. On met de l'eau.》 PL.II, p.909.
- 23) 《En réalité, le malheur les (ses élèves) avait tous atteints puisque tous étaient pauvres. Chaque jour, Daru distribuait une ration aux petits. Elle leur avait manqué, il le savait bien, pendant ces mauvais jours. Peut-être un des pères ou des grands frères viendrait ce soir et il pourrait les ravitailler en grains.》(p.1612)
- 24) 先で見たように、アラブ人の未開人性を強調する身体的特徴が、食べる行為に連なる器官である唇、口に集中していたことは注目してよからう。
- 25) Peter Cryle, *Bilan critique, l'exil et le royaume d'Albert Camus*, Minard, 1973, pp.136-7.

- 26) *Ibid.*, p.128.
- 27) 前夜の食事の場面では、先にアラブ人に食事をさせており一緒には食事はしていない。《Et toi? dit-il.— Après toi. Je mangerai aussi.》(p.1618)
- 28) 《Regarde maintenant, dit l'instituteur, et il lui montrait la direction de l'est, voilà la route de Tinguit. (...) A Tinguit, Il y a l'administration et la police. Ils t'attendent.》(p.1623)
- 29) 《Ça, c'est la piste qui traverse le plateau. A un jour de marche d'ici, tu trouveras les pâturages et les premiers nomades. Ils t'accueilleront et t'abriteront, selon leur loi.》(p.1623)
- 30) Albert Camus, *Le Premier Homme*, Gallimard, 1994, p.163.
- 31) 勿論、教育を受けた原住民すべてがフランス文明を受け入れるわけではない。アリスティア・ホーンは、ムーラッド・ブルブルーネの小説『えにしだの山』から、次のようなエピソードを紹介している。「一人のフランス人官吏が優等生のムスリム青年に「お前はずいぶんフランス化したのだから、アラブ外套を着るのはどうか」というと、痛烈な答えがかえってくる。「私たちがあなたの言葉を学んでいるのは、あなたと一緒にいるためではなく、あなたに反対するためなんだ。」アリスティア・ホーン, *op. cit.*, p.46.
- 32) PL.I, p.2052.
- 33) この物語の時代背景が何年のことなのかは正確にはわからない。しかし、モヌロ事件が生じた1954年11月1日に限りなく近いことは、ダリュとバルデュッシの会話からアルジェリア情勢が極めて緊迫した情勢《A la guerre, on fait tous les métiers. — Alors, j'attendrai la declaration de guerre (...) Mais les ordres sont là et ils te concernent aussi. Ça bouge, paraît-il. On parle de révolte prochaine》(p.1614) にあり、日付も10月の中頃《La neige était tombée brutalement à la mi-octobre》(p.1611) であることが示している。
- 34) 辞典 *Logos* によれば caïd の定義は次のようなものである、《Magistrat régional en Afrique du Nord. Le caïd, choisi par l'administration française dans les grandes familles musulmanes, administrait un douar et s'occupait de l'état civil et de la perception des impôts.》
- 35) Pierre Le Goyet によれば事件の顛末は以下のようである。ハジ・サドクが乗ったバスに乗り合わせていたモヌロ夫妻は、アラブ人の叛徒たちによってハジ・サドクとともに他の乗客から離される。ハジ・サドクは《L'heure est venue de nous rejoindre, que décides-tu?》と問われるが、彼は《Je ne discute pas avec des bandit!》

と答え、続けて《Laissez en paix ces deux jeunes gens qui sont ici pour instruire nos enfants!》と言う。それに対して叛徒の一人が《Notre civilisation, c'est le Coran, pas celle des Roumis!》と叫んだらしい。その直後に三人は銃で撃たれ、ハジ・サドクとモヌロは死亡し、モヌロの妻だけが辛うじて命を留めた。Pierre Le Goyet, *La guerre d'Algérie*, Perrin, 1989, pp.19-20.

36) アリステア・ホーン, *op. cit.*, p.77.

37) 「ハルキの正確な数はわからないが、アルジェリアの独立後に三万から十五万人が殺されたともいう。」平野千果子, *op. cit.*, p.334.