

「最後の授業」というテキスト

— 翻訳・再話・翻案 —

府川源一郎

アルフォンス・ドーデー (Alphonse Daudet 1840~1897) の書いた「最後の授業」(La dernière classe) は、明治時代に初めて日本に翻訳紹介されてから、今日までずっと読まれ続けてきた。また、教材としても、教科書に登載されたことによって、戦前・戦後を通じて多くの教室で読まれてきた。その様相を探ることによって、最後の授業というテキストが何を照射してきたのかを明らかにしたいというのが、私の問題意識である。本稿はその基礎的考察の一部である。

1. 翻訳史の概観と問題点

La dernière classe が、初めて公衆の眼に触れたのは、パリの新聞「レヴェヌマン」の紙上であった。発表は、一八七二年五月三日(月曜日)である。そして、この短編が他の新聞等に掲載された作品とともに、作品集『月曜物語』に収録され、ルメール書店から刊行されたのが一八七三年三月のことであった。La dernière

classe は、『月曜物語』の冒頭に置かれた。

この作品が、初めて日本に紹介されたのはそれより三十年ほど遅れた、一九〇二(明治三五)年のことであった。発表誌は「新小説」の三月号で、邦題は「をさな心」、紅葉山人(尾崎紅葉)と瓶夢生の共訳となっている。日本近代文学を比較文学の立場から研究している富田仁によれば「この翻訳は、英訳文からの重訳である」ということである。

翻訳「をさな心」については、富田仁が「かなり現代語的になっている」と評価しているように、紅葉の他の作品の文体とはだいぶ異なっている。また、谷口巖も「この時期の仕事としてはいいで、なかなかよくできている」と好意的である。アメル先生の会話の部分が少々演説口調であるところが気にはなるが、ほぼ逐語訳に近い仕上りである。

フランツさん、平生ならば貴方は十分罰せられなければ成らんのですが、今日は私は諷きません……。

究竟は慙(うらや)みです。皆さんは毎も時を疎略(そりやく)になさる、其が一番宜(よろ)くないのです。今日學ぶべき所を學ばずに、明日が有るから明日に爲(な)すやう。明日の所は明後日と、段々に投遺(なげう)に爲て置くと、其の結果は奈何(いか)です乎。遂には今日のやうな事が起つて、後悔(こうかい)は前に立たずであります。學問を明日に延して、其日を怠ると云ふ極(きま)て悪い習慣は、實に皆さんの身に取つて宜(よろ)からんばかりでなく、吾が……アルサス州の……爲に、大いに……悲むべき事でありませぞ。今の場合に成つて、他国人から(何だ、佛蘭西人だなど)偉(た)さうに言つて居ながら、自分の邦(こく)の語(ことば)を書く事も、話(わ)す事も出来る(ちやないか)と笑はれても、一言もない始末。實に佛蘭西國民たるの一大耻辱(いちだいちぶ)であります。

然(しか)し、フランツさん、貴方ばかりを悪いとは言ひません。私にも悪い所は幾多(いくた)も有ります。

これはアメル先生がフランツに向い、自らの悔恨(くわいじん)をこめて、フランス語への愛情(あいじやう)を語る場面である。

比較のために同じ箇所を、桜田佐の訳でみてみよう。

フランツ、私は君をわかりません。充分罰せられたはずです……そんなふうだね。私たちは毎日考えます。なに、暇は充分ある、明日勉強しようって。そしてそのあげくどうなつたかお分かりでしょう……。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つていた。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

いのか！……この点で、フランツ、君がいちばん悪いというわけではない。私たちはみんな大いに非難(ひなん)されなければならないのである。

こうしてみると「をさな心」が、アメル先生の口吻(くふん)を伝えようと努力(どりょく)していることがよくわかる。原文の「や……」を活かして、臨場感(りんぱうかん)・切迫感(せつぱくかん)を出している。ただ、この部分は少々説教口調(せつぎょうこうてう)になりすぎているからいがなきにしもあらずである。

いづれにしても、この翻訳文は我国最初のものとして、高く評価(ひやうか)できる。

さて、次にこの作品が日本の人々の目に触れたのは「讀賣新聞」紙上(しじやう)である。それは、一九〇四(明治三七)年五月八日のことであった。この翻訳文については、今までの研究の中でも触れられていないので、少し詳しく紹介することにしよう。

讀賣新聞ではこの頃、日曜日毎に文芸欄(ぶんげい)を設けて、様々な翻訳作品(さく)や創作(さく)を世に送り出す窓口(まどぐち)としていた。La dernière classeの翻訳題(ほんやくだい)は「最終のお稽古」で、(おしまひのおけいこ)とルビが振つてある。訳者は天絃(てんせん)、これは後に評論家・ロシア文学者として、また教育関係(きやうくわんけい)では『文芸教育論』の著者として知られることになる片上伸(かみの上)のことである。片上は当時、早稲田大学の学生であった。英文学を専攻(せんこう)しており、同年二月にはキイツの詩を翻訳、また翌年には『テニソンの詩』と題(だい)した一書を隆文館(りやうぶんくわん)から翻訳出版(ほんやくしゅつぱん)している。むしろこのことからだけで即断(すげつだん)することはできないが、天絃の依つた原書(げんしょ)も「をさな心」同様、英訳本(えいやくほん)であった可能性(たふしせい)が高い。

訳文は非常にしつかりとした訳で、日本語としても十分にこなれており格調の高い文章である。原作者ドーデーの名前はなぜか記されていないが、作品の冒頭には、(千八百七十一年の五月十日、佛蘭士はフランクフォルトに條約を結び、十億弗の償金と、アルサス、ロオレンの二州とを獨逸に與へて、漸く平和を購うた。)との解説が付けられている。この解説が、もともと片上の依った原本

にあったのかどうかは不明である。^(注3)しかし、解説を付けたのは一般の読者に対してこの作品の舞台装置について、何らかの予備知識を与えておくことが必要だと考えた結果であろう。実際、それがあ

程度解らないとこの作品に漂う緊張感は、なかなか理解しにくい。なお、甦夢生・紅葉山人訳「をさな心」、鈴木三重吉訳「最後の課業」、および藤森淳三訳「童話最後の授業」にも、同趣旨の短い解説が前文としてつけられている。

新聞という媒体に掲載されたせいか、この翻訳にはさし絵が添えられている。それは教室の風景で、子どもたちが机の前に座り、黒板を背にして手にむちを持った「アメル先生」が立っている図である。先生は年が若く黒ひげをたくわえていて少々イメージとは違

ような気はするが、黒板にはちゃんとフランス語の、それも筆記体で(Vive la France)「フランス万歳」と書かれている。これも、注目すべきことである。

ところで、この「最後の授業」の本文に関しては、甚だ興味深い異同の問題がある。それは、言語社会学者田中克彦の指摘した問題^(注4)

である。先ほどの桜田佐の訳でいうと、「自分の言葉を話すことも書くこともできないのか」の部分に、まず目を留めてみよう。「をさな心」では、「自分の邦の語を書く事も、話す事も出来んぢやないか」となっていて、語順は反対であるが、どちらも自分たちの言語を「話す・書く」ことができないという表現になっている。

ところが、この部分は比較的新しいフランス語による諸本では、^(注5) “Vous prétendiez être Français, et vous ne savez ni lire ni écrire votre langue !” となっているのである。すなわち、ここでは「読む・書く」という表記をとっているのだ。いったいこれはどういうことであろうか。

まず桜田佐を初めとして、原文を日本語にする際に、訳者がドーデーの原文を誤って訳したのではないかとということが考えられる。そこで一番確実なものとして、初出、つまりフランスの新聞「レビュースマン」を参照してみる。するとここでは(ni parler ni écrire)「話す・書く」となっていることが確認されるのである。それどころか、ドーデーの全集類はほとんどが、「話す」になっているのだ。^(注6)桜田佐が、一九三六(昭和一一)年にフランス語から邦訳をした際に使用した原文がどれであるかを、今詳らかにすることはできないが、いずれにしても桜田が誤訳をしたのではなさそうである。すなわち、訳者は parler (原文の英語からの重訳ならば speak) を、

日本語の「話す」にきちんと置き換えたのだ。すると、なぜ「話す」と「読む」という二種類のフランス語の原文が存在するのが、次の問題になる。そして、その際「読む」

を採っているのは、最近のものだけであるということにも注意をしておこう。田中克彦はその理由を、次のように考える。^(注7)

「いったい、自分のことばが「話せない」とはどういうことなのかと、だれでもふしぎに思うにちがいない。そこで、アメル先生の言う「自分のことば」とは、じつはフランス語という、國語ではあっても「他人のことば」であること、ほんとうの自分のことばとは、アルザス人の固有のことば、つまり一種のドイツ語であるというを知らなければ、この奇妙さを解くことはできない。(傍点ママ)

「最終のお稽古」の前書きにもあったように、フランス国家の一部であったアルザスは、敵国ドイツに割譲された。そしてその際、日常的に使用していたフランス語までも禁止されたとするならば、「読む・書く」ことができないとした方が自然である。しかし、フランスとドイツの狭間に位置しているアルザスでは、ドイツ語方言^(注8)を日常的に使用し、またドイツ語でそれを表記していたのである。つまり、フランスたちの母語は「國語」であるフランス語ではなく、逆に侵攻してきたプロシア軍の使っている言葉に近いものであったのだ。

ドーデ自身がそれを正確に認識した上で、作品に反映させたのかどうかを知ることはできない。しかし、ドーデが「話す・書く」と作品に書き、それが現在ではドーデ以外の誰かの手によって改変されたことは間違いないように思われる。そこで、「話す」を「読む」に改変したのは、現状に合わないからではないか、と田中は考え

る。すなわち、現在では再びフランス國家に戻ったアルザス地方は、しっかりとフランスの中に位置付けられ、フランス國民としてフランス語を話せない若者はいないという現状と、この作品の言語状況とが合致しないというのだ。つまり田中は、この改変を「アルザスのフランス語化に並行して生じたつじつま合わせ」ではないかと推測するのである。

この推測が正答かどうか、にわかに判断はしがたいが、しかし *parler et lire* という表記の二通りが存在し、それにこだわっていくことで「最後の授業」をより広い観点から眺めることができるのは確かである。

邦訳についてこの部分がどうなっているかを、本稿の末尾に付した翻訳年表に注記しておいた。それを参照すればわかるように、実はこの部分が「読む・書く」となっている初めてのケースが、片上天絃訳「最終のお稽古」なのである。

なんだと？ 貴様は自分で仏蘭士人だといっているが、そのくせ自分の国の言葉を読めも書けもしないじゃないか！

先述したように、天絃の依拠した原本が何であったのかが不明なので、天絃自身がこの部分を恣意的に改変した(つまり原文では話すになっていたものを読むに変えた)のか、それともともと原文が「読む」になっていたのかは解らない。が、全体的に省略もなく、ていねいな翻訳態度から考えると、天絃が翻訳するのに使った原文がもともと「読む」になっていた可能性の方が高いように思われる。

「読む・書く」のことでいえば、大正になってから児童向けの訳として雑誌「赤い鳥」に掲載された「最後の課業」(鈴木三重吉訳)も、「フランス語が一字も読めず、一字も書けないのかい」となっている。この訳については、再話という観点から次節で取り上げて検討するつもりだが、これもフランス語からの直接の訳ではなかったらしい。もっとも、鈴木三重吉は、坪田譲治あての書簡の中で次のようにいっている。

「風車場の秘密」や「スギヤンの牝山羊」をおほめ下さいましたが、あれはドーデーの作を、フランス語から殆一字一句たがへず譯出したのです。譯文がうまいといはれればそれまでですが叙寫や氣分やはすべてドーデーの光輝です。

(昭和三年三月十二日 坪田譲治あて)

これを見ると三重吉は、昭和三年の三月号・四月号・五月号に載せた「風車場の秘密」「スギヤンの牝山羊」「おちいさん、おばあさん」(いずれもドーデー作『風車小屋だより』の中の諸編)を、フランス語から直接に訳出したように受け取れる。しかし、実際三重吉がフランス語の原典から直接翻訳するようになったのは、一九三二(昭和七)年に「ルミイ」(邦題『家なき子』)として知られている作品を「赤い鳥」に連載した頃からだったようだ。それ以前は、英訳からの重訳、もしくは英訳を参照しながらフランス語の原文を読み解いていたらしい。したがって、一九二四(大正十三)年に訳された「最後の課業」も、英訳本からの重訳ではなかったかと思われる。

いずれにしても、戦前のもので「読む・書く」を採用しているのは、天絃訳の「最後のお稽古」と、三重吉の「最後の課業」の二本だけであり、その原典がフランス語ではなかったらしい、ということがいえよう。さらに、戦後の「読む・書く」は、一九五九(昭和三四)年の石川湧訳が初出であるが、これは八注5Vでも触れたように、一九五二年の刊記を持つシャルパンティエ版が「読む」になっているので、これを使用したのだとすれば不審はない。以降の、宮崎嶺雄を初めとして「読む」を採用している訳者は、このシャルパンティエ版か、リーヴル・ド・ポシエ版かを底本としたために、「読む・書く」になったのであろう。つまり、フランス語の本文から訳出したものは、この「読む・書く」については本文と正確に対応していると考えてよい。いいかえれば、邦訳で「読む」になっているのは、もともとフランス語の本文がそうになっていたからで、訳者の改変ではないと考えられるのである。

さて、翻訳史の問題にもどらう。日本における「最後の授業」の翻訳史において記憶さるべきは、桜田佐の名であろう。桜田に至って、初めて『月曜物語』(Contes du lundi)全体が翻訳・紹介されたのである。そして、これは間違いなく直接フランス語からの訳出であった。岩波文庫に収録されたということも与ってか、一九三六(昭和一一)年に初版が出て以来、一九五九(昭和三四)年に新字新かなに訂正された改版が出るまでに二二刷を数えるほどに受け入れられた。そして、それは現在でも発行され続けているのである。

る。この翻訳は名訳との誉れが高く、ドーデの息づかいを伝えたものだと評価されている。

さらに、この桜田訳は戦後、中学校を中心にして、教科書教材として広く使用されたことも知られる。^(注12)そこでも桜田訳は、他の訳と較べて高く評価された。また、世界文学全集などにもこの本文が何度か使われている。この常体で訳された岩波文庫版の本文とは別に、桜田自身が少年少女を意識して、敬体を使用して改訳した「最後の授業」も存在する。これは、一九四九(昭和二四)年に刊行された『スガンさんの山羊』(羽田書店)の中に発表されている。この文章も、後に何度か少年少女向けの書籍に取められた。こうして桜田佐の名は、「最後の授業」翻訳史の中に何度も顔を見せることになる。

桜田の他にも、戦前では藤森淳三、永井順などの、また、戦後では萩原弥彦、田沼利男、宮崎嶺雄、大久保和郎、佐藤実枝、辻昶などの訳業があつて、それぞれの特色を持っている。中でも、佐藤実枝の訳(『世界短編名作選フランス編』一九七七年)では、それまでのアメル先生像とは異なつた若々しいアメル先生を造型している。

みんな、これが私のする最後の授業だ。これからは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かんとする命令がベルリンから来てね。

といった文体で、アメル先生のことばが、それまでの訳のように重々しくない。谷口巖は、小学校の教材文となつている松田稷訳、および神宮輝夫訳について、アメル先生だけに敬語を使用すること

で、必要以上に八神格化^(注13)していると批判したことがあるが、佐藤訳はそれとは逆で、今までの訳の中で、おそらくいちばん親しみやすいアメル先生となつているといえるだろう。もっともその分、いささかアメル先生のことばがくだけすぎていて、フランス語の最後の授業という緊迫した場面にはそぐわないような気がしないでもないが……。

いずれにしても、明治末から現在まで、多くの訳者たちの努力によつて、ドーデの小品 *La dernière classe* は、日本の読者に紹介されてきた。訳書に「少年少女」の名を冠したものが多くことからわかるように、特に青少年を対象としての訳業が多かつた。そしてそのことは同時に、日本の青少年がこの作品を好んで受け入れたということの意味している、といつてもよいであらう。

二、「再話」としての「最後の授業」

「再話」という用語がある。原話を、再話者の責任で語り直したり、書き直したりすることをいう。したがつて、「再話」作品の責任は原話にはなく、再話者にある。もっとも、翻訳というのも一種の再話だといえないこともないが、鈴木三重吉は「最後の授業」を「赤い鳥」に掲載するにあつて、まさしくそれを翻訳したのではなく、再話したのだ。

ドーデ以下の諸作は、もともと童話として作られた作篇ではありませんが、童話としてとり入れても恰好な、^(注14)純情的な短篇なので、少年少女諸君のために再話したもののなのです。

これは「赤い鳥」に載せた「最後の課業」を初めとして、外国の作品に取材した童話をまとめて、収録した『世界童話第五集』の巻末に三重吉が書いた「附言」の一部であるが、明らかに三重吉は「再話」ということばを使っている。そして、ここでは原作をそのまま翻訳するのではなく、「少年少女」のために改変するという姿勢が示されている。実際、「最後の課業」は、純粋な翻訳ではなく「再話」作品として検討されなくてはならないのである。前節でみてきたのは、原作をできるだけ忠実に日本語に移し替えようとした仕事であった。そこで、ここでは読者対象を絞った時に、「最後の課業」はどのように改変されるのか、をとり上げて考えてみよう。まず、鈴木三重吉の再話の冒頭からみていきたい。

最後の課業

鈴木三重吉

今から五十三年前、フランスがドイツとの戦争に負けて、アルサス、ローレイヌの二州を取られたときのお話。アルフォンス・ドレーの作。アルサス、ローレイヌは今度のドイツの敗北で、又フランスが奪ひかへしました。

と、三重吉はこの作品の歴史的状況についてのコメントを付けている。これは、「最終のお稽古」のような大人向けの翻訳にもつけられていたもので、特に子どもが読み手だということを考えれば、当然の配慮だとしてよいであろう。

ところが、本文に入っていくと原文とはかなり調子が異なっていることに気づかざるを得ない。

小さなフランツは、その朝は学校へ行くのが厭でたまりません

でした。怠けて家にゐた方がよっぽどまし（ハハ、ハハ）だと思ひました。外はあたゝかくて静かです。森のはづれでは、鶇（トビ）が謡（うた）つてゐます。材木を挽く、古い水車場の後の草原には、ドイツの兵隊が演習をしてゐる音がします。ですからフランツは、よけいに休みたくなつて來ました。それに、今日は、いやな文法的时间があります。分詞の規則なんて、長たらしくて、むつかしくて、極つた規則といふよりも、とりのけの例外の方が多くつて、フランツには何が何だか、一寸も解りません。だから学校へ行くのがなほ／＼厭（いや）でした。

比較対照するために、桜田佐の訳を次に示しておく。

その朝は学校へ行くのがたいへんおそくなつたし、それにアメル先生が分詞法の質問をすると言われたのに、私は丸つきり覚えていなかったので、しかられるのが恐ろしかった。一時は、学校を休んで、どこでもいから駆けまわろうかしろ、とも考えた。

空はよく晴れて暖かつた！

森の端でつぐみ（つぐみ）が鳴いている。リベールの原っぱでは、木びき工場の後でプロシア兵が訓練しているのが聞こえる。どれも分詞法の規則よりは心を引きつける。けれどや々と誘惑に打ち勝つて、大急ぎで学校へ走つて行つた。

三重吉の再話では、「小さなフランツは」と語り手が外からフランツの行動を語る形になっている。いいかえれば、フランツは語られる側にいるのである。スポットライトを常にフランツに当てながら、しかし語り手はフランツの態度や行動を外側から説明する役割

を果たしていく。

これに対して原文は、一人称で叙述が進行する。フランツは、「私」という視点人物になっている。したがって当然のことながら、「私」の名前がフランツであることは、アメル先生が「私」にむかつて、「フランツ」とよびかけた時点で初めて判明する。とすれば、大事なのはフランツよりも、フランツによって眺められている事物、とりわけアメル先生の姿でなくてはならない。そのせいか原文では、アメル先生という固有名詞(M. Hamel)が十一回も使用されるのである。つまりこの物語は、フランツの眼を通したアメル先生についての物語なのだ。

ところが、三重吉の再話では、アメル先生は単に「先生」としてしか登場しない。それ故、アメル先生は一人のはっきりとした顔と個性を持った人物としての印象が薄れてくる。そして、それは「最後の課業」に出てくるフランツ以外の登場人物に大人たち、の固有名詞がすべて伏せられていることとも連関する。三重吉の再話では、かじ屋のワシユテルも、三角帽を持ったオゼールじいさんも、姓名は不詳なのである。といて、そのことはこの日教室に参加し後ろの机に腰を下ろしていた村人たちの扱いを疎略にしたということではない。それどころか、驚くべきことに、先生の最後のフランス語の授業は、フランツにむけてではなく、その頭ごしに教室の後ろにいる大人たちにむけてなされる。

先生は、「鍛冶屋のおぢいさんたちに向って、フランス語というものについてお話を」するのだし、「おぢいさんたちに、分詞の規

則を説明」するのである。また、先生は「その一時間でもって、おぢいさんたちの頭へ、フランス語の全部をたゞみこまうとしてゐる」ということになる。ここではフランツは、授業によって変革される主体ではなく、単なる授業の傍聴人の位置にまですべり落ちてしまう。

また、先生はフランツにこういう。

あすこに坐っているあの小父さんたちを御覧。あの人たちは、われ／＼に向つて、

——何だ、おまへは自分のことをフランス人だと言ふくせに、フランス語が一字も讀めず、一字も書けないのかい？ ちや、ドイツ語を習ふさ。

と、かう、われわれに命令する権利を持つてゐるんだよ。

この文言からみると、フランツにフランス語が習得できていないことを難詰するのは、侵入してくるプロシア兵ではなく、教室の大人たちだということになる。これは明らかに誤訳といってよいと思うが、それはまた意識的な誤訳だったといえないこともない。

なぜなら、三重吉の訳では、大人の世界と子どもとの世界とが截然と区分けされているところに特徴があるからである。そこでフランツは、「大のなまけもので、學校へ上つてゐても、いまだにろくに字を読むことも書くことも出来ない」小さな子どもとして位置付けられている。フランツは、ことさら低年齢の子どもとして設定されたのである。そして、そのことによつてフランツは社会へ参加する契機を封じ込められる。

これに対して、大人たちはそれぞれの歴史的・社会的現実の中に生きている。そうした大人たちが生きている歴史的・社会的な枠組みに、フランツが徐々に気づいていくというのが原話なのだ。フランツ少年は「最後の授業」を通して、成長、あるいは変容をとげるのである。

ところが、三重吉の再話では、それは大人たちだけが直面している問題なのであって、子どもたちはその世界から始めから排除されている。とすると、大人たちが子どもにも伝えようとするメッセージは、きわめて単一化され観念化される。つまりフランツは、フランス語を通して祖国を発見するという役割を帯びて登場したのではなく、大人からの一般的なメッセージを伝達される者として再話の中に登場してきたのである。したがって、フランツは自らの怠惰を悔いしはするが、しかしそれ以上に大人の背負っているものにまで関心を持つということはない。

そしてそのことは、フランツとほぼ同年齢であったであろう「赤い鳥」の読者を、三重吉がどう捉えていたのか、という問題とも重なってくる。すなわち、読み手である子どもたちが、この作品を読むことによって期待されたのは、社会的歴史的な視野の広がりでではなく、「道徳」一般であったのである。

とすれば、大人たちのそれぞれの立場はそれほど重要な問題ではなくなってくるし、大人たちひとりひとりが個性を持った存在である必要もなくなってくる。アメル先生はフランス国家の悲哀を一身に背負い、去り行く者の悲劇を演ずるのであり、アルザス地方に残

るワシユテルやオゼール老人も、それぞれの思いを持って祖国に去られてしまふ悲劇を演ずる。だが、三重吉にしてみれば、そうした大人たちの個性は必要ではない。だから、個々の名前を無くしたのだ。それによって大人達の姿を平板化し、歴史の中に生きている人間の幅と厚みとを消し去ったのである。いわば大人たちは、それぞれの立場においての今を生きる矛盾と困難とを脱色され、子どもを教化するという一点だけで子どもたちに立ち向かう存在になってしまったのだ。

そして、実は三重吉が「小さなフランツは……」と語り出した三人称の語り口の中に、既に自分自身を大人の側に置こうとした姿勢と立場とが準備されていたともいえるのである。それはまた、いわゆる「童心主義」の特徴と限界であったといえるかもしれない。いずれにしても、三重吉の再話の中に、当時の子どもたちへの要請がはっきりと読みとれると、いってよいように思う。佐藤宗子は、再話を検討することは、「子どもの文学・文化に関わる大人たちが、何子どもにも期待していたのか、子どもをどのようなものと捉えていたのか、を明らかにすることにつながる」と、きわめて本質的な把握をしているが、「最後の課業」を検討しただけでも、その一端をかいま見ることができるのである。

三重吉の再話と同様に、読書対象を低年齢の子どもたちに絞るとどんな問題が出てくるかを考える絶好の資料がある。それは、一九六四（昭和三九）年に刊行された『世界名作童話全集 五一・風車

小屋だより』の中に収録された「さいごのじゅぎょう」である。小学校低学年を対象にしたと思われるシリーズの一冊で、訳者は堀尾青史である。

読み手として小学校低学年を想定したということになれば、当然大人向けの訳をそのまま与えることは不可能である。そこで堀尾はそれをどのように切り抜けたのか。要約すると、堀尾はそこで二つの方法によって解決しようとしたのである。

一つは、三重吉と同じように、フランツを外側から描く方法である。伝統的な「語り」のスタイルを使って、フランツを語られる側に置くこの方法をとったのは、フランツを子どもの世界に囲い込むのに適当だからであろう。

フランツは、つい、ねほりをしました。あわてて 朝ごはんを たべました。大いそぎでかけ出しても、学校の じかんに まにあうか、どうか、わかりません。それに、しゅくだいも して いたなかったのです。

これは作品の冒頭だが、前掲の椋田佐の訳と比較するとその特徴がよくわかるであろう。ここには堀尾の使用した二つめの方法である「解説の挿入」もある。「あわてて、朝ごはんを、たべました。」というように、原文には存在しない文言を説明としてつけ加えるのである。そして、この方法を駆使するためにも、やはり語り手を三人称においていた方が都合が良い。

ところで、この解説の挿入も、子どものために説明を加えてやろうという意識が強く出すぎると、原文を逸脱した訳者の解釈の記述

という側面が出てくる。

フランツが学校へ行く決心をする理由は次のように書かれている。

森からは、とりの さえずる 声が きこえて きました。はらっぱでは ドイツぐんの へいたいが、「かまえ つつ。」とか「まえへ、すすめ。」などと、えらそうに くんれんを している ありさまが みえました。

フランツは、それをみると、じぶんたちの国 フランスが、せんそうで ドイツに まけた ことを くやし く おもいました。村の おとうさんや にいさんたちは、たくさん せんししたのです。それで なまけずに、学校へ ゆこう、と かけだしました。

フランツは、すでに敗戦の悲哀を感じていて、それを克服するために登校を決意するという筋立てである。つまり、フランツは国家や戦争というものに対して、ある予備知識を持っていたということになる。むしろ原文にそれが欠けているのは、歴史的な状況は読み手にとって周知のことだったからである。ドードーは、プロシアに負けて悔しい想いをしていいるフランス市民に向けてこの作品を書いたのであり、それは当然の大前提であった。しかし、地理的にも時代的にもはるか隔った、それも幼い読者に理解してもらおうとした時、訳者はそれを、フランツが考えたことという形をとる こと によって、文中に挿入したのである。

当然その分、大状況には全く無知であった少年が、アメル先生の

授業を通して、国家というものに思いを馳せるようになるという授業時間の凝縮性は薄まることになる。つまり、フランスが最後の授業に参加する以前には、自分の身の回りのことしか関心が無いという状態であった方が、フランスの変容という主題は生きてくるのである。

訳者は、巻末の「著者のことば」で、「原作に忠実であるとともに、読者の年齢を考えて、ことばをあらため、いくらかの説明をくわえました」と書いている。さらに、「原作のかおりをそこなっていないか、それを案じますが、できるかぎりの注意をはらった」と続けているように、確かに堀尾の誠実な態度はその訳業からも感じられる。

しかし、以上のような無理を重ねてまで、この作品を幼い子どもに読ませる必要があるのかどうか、は考える必要がある。三重吉が「赤い鳥」に再話を載せた時には、子どもたちのための読み物がそれほどたくさんあったわけではない。というより、三重吉はそれを開拓するために「赤い鳥」を創刊したのである。子どもに読ませられそうな材料を博搜し、子どもに向けて再話した多くの作品のうちの一つが「最後の授業」であったのだ。それは、ある意味でいえば、ドーデの「最後の授業」とは別の作品だともいえる仕上りになっている。そしてそこでの再話の姿勢は、見てきたようにきわめて「道徳性」の強いものであった。

堀尾の「さいごのじゅぎょう」は、さすがに戦後のものだけあって道徳性を強調した作品にはなっていないが、しかし、原文以外の

解説を作品中に忍び込ませているし、逆にかなり整理して刈り込んでいる部分もある。そして、その分作品全体が説明的になると同時に、細部は単純化されふくらみを失っている。

少年が登場するから、幼ない読み手は親近感を持つだろう、ということには必ずしもならないのである。少年を取り巻く大状況に、少年自身が目を向けていくところにこの作品の眼目があるのだとすれば、読書対象としては、まさにそのような社会への志向が生まれてきた時点の子どもが、この作品と出会うのにふさわしい読者だということになる。いわゆる「世界名作」といわれる作品だから、安易に再話して子どもたちに読ませる必然性は、少なくともこの作品に限っていえば、無いのである。

以上、二つの再話を通して、その問題点を探ってきた。結論的にいえば、今日では数多くの児童文学作品が生まれており、あえて「最後の授業」を八再話して、幼い子どもたちに読ませる必要はなくなってきた。しかし、そのことは同時に「最後の授業」の読者とは一体誰なのか、再話とは何なのかを改めて考えなければならぬことをも意味しているのかもしれない。

三、翻案された「最後の授業」

文学作品の解釈は、それを読んで読む手が既に持っている情報と関わることで成立する。読み手から切り離れた実体としての解釈が唯一実在するということはない。したがって、作品の解釈は当然、歴史的・社会的な枠組みによって規制されるし、また作品の

解釈を通して歴史・社会のあり様が見えてくるということにもなるだろう。

ところで、作品を「翻案」ということは、原作をある一定の立場から解釈し直すことだといってよい。なぜなら、原作とは別の作品をあえて書くということは、原作を意識しつつそれを書き手なりに捉え直そうとする試みだからである。「最後の授業」がどのような形で翻案されたのかを検討することは、書き手の解釈のあり様を検討することでもある。そして、その作業は「最後の授業」の社会的な受容の様相をも照らし出してくれるのだ。

一九五四（昭和二九）年、童話劇「最後の授業」が発表された。^(注17)

これは、関口潤が脚色したもので、舞台にのせるという必要上、様な改変がほどこされている。この作品で特に取り上げて問題にしたいことは、次の二点である。一つは、上演された時代との関わりであり、一つはアルザスの言語事情の理解についてである。

まず、時代との関わりを考えてみよう。

演劇はある意味では瞬間芸術であるから、それを受容している観客がどのような時代に生きているかということ抜きにしては脚本は書けない。その点で、この「最後の授業」は、まさしく一九五四年という時代を反映している。

もちろん、作品の時代設定は現作通り「一八七三年、初夏のある朝」ということになっているが、ブロンシア（ドイツ）がアルザスに侵攻し、それを占領したという状況は、日本が太平洋戦争に敗北し連合国軍に占領されていたという事実と直ちに結びつけられて理解

される。例えば、作品中にこんな場面が出てくる。教室の中でなされる子どもたちの会話である。

ボビイ（小使の行ったのを確かめてから、女の子達に）おい、お前達、ドイツ兵に、何か貰ったろう。

女の子……。

ボビイ 何故だまってんだよ。

フランツ ボビイ、女をいじめんのはよせよ。

ボビイ だって、ドイツ兵から、物、貰ってんだもん。乞食じゃ

ねえかお前達。

女の子1 ひどいわ、乞食だなんて。

女の子2 あたし達が呼ばれて立止ったら、無理にくれるんだもの。

の。下さいなんて云ったんじゃないわ。

ボビイ そんなら、投げつけてやればいじやねえか。

たちまち、進駐軍から物を貰い歩いた子どもたちの映像が重なってくるだろう。つまり、占領という語句から脚色者がイメージしたのは、かつて自分たちの国が占領されたという事実であり、そこで眼にし耳にしたことなのである。そしてまた、観客に占領という特殊な状況に置かれた人々の屈辱感を感じ取らせるためにも、このエピソードを使うことが有効だと考えたのであろう。

今日この童話劇を上演したとしてもこの場面はさほどのリアリティを持って観客に迫ってくるということはないかもしれない。しかし、一九五四年という時点では、「占領」という状況を具体的に伝えるためには、最も効果的な方法だった、と考えられる。それがい

ささか短絡的な重ね合わせだったとしても、観客は実体験とドラマとを関係づけて受けとるものなのである。

そして、関口のこのような翻案の仕方、当時の「最後の授業」の一つの八読みVの典型だと考えることも可能だろう。すなわち、占領という事実、それも連合国軍が日本を占領したということが、そのまま作品世界の八読みVを規定していく方向である。実際、多くの教室の中で教材「最後の授業」が読まれた時、占領された日本の現実と、フランツのいるアルザスとが関連させて話し合われたのだった。読みという営みが、読み手の現実体験の中から生まれてくるものである以上、ある意味でいえばそれは当然だともいえよう。

そのことは、次に問題にするアルザスの言語状況の理解についてもいえる。先ほど、アルザスではアルザス語ともいふべき、ドイツ語の一方言形態が使用されていることを述べたが、日本でそのことが一般的理解になったのはつい最近のことであった。それまでは、アルザスではフランス語が日常的に使用されており、それが無理矢理プロシアによって奪われるのだ、と考えられていたのである。

この脚本ではそれがこう書かれている。

おぼさん ……昨夜、校長さんからのお話で、占領軍の命令があつて、フランス語が使えなくなつたて聞かされた時、あたし達も先生方と一緒にやめるのが国民として当たり前だと思つたんだよ。

小使さん 国民って言うけれどな、わし達はドイツの国民になつてるんだよ。二年前、いくさにまけてからな。

おぼさん だってあたしや、フランス人だよ。

小使さん 新しい法律じゃあ、アルザスはドイツで、そこに住んでるわし達やあ、ドイツ国民に編入されるってかいてあるそう
だ。

おぼさん 法律だろうがなんだろうが、フランス人はフランス人だし、しゃべる言葉はフランス語で、ドイツ語なんか判りやあ
しないじゃないの。

明らかに、アルザスに住んでいるフランツたちは日常、フランス語を話しており、それ以外の言語は理解不能であるという理解の仕方がここにはある。そして、それを前提にするからこそ、「最後の授業」という作品が、日本の国における外国語の氾濫(言語の植民地化)に対して反省を促す教材としての役割をとり得たのである。つまり、ここでのフランス語に日本語を、そしてドイツ語に米語を中心とした外来語を代入することで、母国語の大切さに気づかせるといった指導が、従来なされてきたのであった。また、この脚本に限ってみても、そのような意識を持っている観客に向つて、さらにそれを強調し確認するものとして、「おぼさん」のセリフは機能していたのである。

確かに「最後の授業」という作品を軽く一読した場合には、アルザスでは日常的にフランス語が使われていたと解釈できそうである。また、そう理解した方が、よりフランツたちの悲劇は強調される。それ故、こうしたアルザスの言語事情への理解は、作品理解の不十分さに起因するというように結論を持っていてもいいのだ

が、しかしそれ以前に、この作品を離れても、アルザスはフランス語使用地域であるという理解が社会的になされていたのが現状だった。つまり、戯曲「最後の授業」におけるハアルザスフランス語圏V説は、一般の理解にそのまま便乗しただけだったのだ。

例えば、ここに、伊沢修二の講演記録がある。^(注18)一八九七（明治三十）年の秋、帝国教育大会席上において講演したものの記録である。伊沢は台湾における言語政策をいかにすめたらよいかについて論じている。つまるところ彼は「混和主義」を主張しているのだが、その論理を展開するために、ビスマルクによる言語政策の失敗に触れている。

ビスマルクは、「アルサス」「ローレン」の二州に於ては仏蘭西語を一切使ふことは相成らぬ悉く独乙語を以て教育を施さなくてはならぬと云ふことを決定した。ところが、その二州の人民は一方では法令によるドイツ語の授業を受けながら、「又一方に向けては即ち仏蘭西人が自ら好んで居る処の教育即ち仏蘭西語と云ふものでやる所の教育を授けて居ること丁度二重の教育をして居りて中々仏蘭西語と云ふものを捨てることは出来ませぬ」という状態であった、というのである。

ここには、アルザス・ローレンに住んでいた人々ハフランス人は、もともとフランス語を使用していたという判断が根底に存在する。だからその住民に無理矢理ドイツ語を押しつけても言語政策はうまくいかないのだ、と伊沢はいうのである。これは、実際にヨーロッパへ行つてその様子を見聞してきたものではなく、書物を通し

ての知識であろうと思われる。しかし、すでに「最後の授業」が日本に紹介されるより前に、アルザスの言語事情についてこのような認識があったことは重要である。

また、ドイツに留学し、日本の言語政策に大きく力のあった保科考一も、アルザス地方の言語事情についてこういつている。

ドイツについて見ると、ポーランド及びエルザス・ロートリンゲンを領有して以来、やはり国家語の問題が生じて来た。ポーランド地方には、スラーヴ語系に属するポーランド語が行なわれ、エルザス・ロートリンゲン二州では、ローマンス語系に属するフランス語が用いられて居たが、これらの言語はセルマン語系のドイツ語とは全然その系統を異にして居るところから、自然国家語の問題を生じて来たのである。^(注19)

ここでは、はっきりとアルザスのフランス語使用が語られている。この『言語政策』が出版されたのが一九三六（昭和一一）年で、奇しくも桜田佐の『月曜物語』の刊行と同じ年であったことも興味深い。

以上の例からも、言語の専門家の間でも、アルザスがフランス語を使用していたと考えられていたことがわかるであろう。そして、こうした理解の上に、ハアルザス・フランス語圏V説が漠然と信じられ、その線に沿って「最後の授業」も解釈されてきたのだった。その解釈の端的な例が、童話劇「最後の授業」であり、それはまた一般的な解釈を具体的に登場人物のセリフとして表現したにすぎなかったのである。

もっともこうした理解は何も我々が東洋の小島に住んでいたが故のものではなかったらしい。フレデリック・オッフエの『アルザス文化論』によれば^(注20)

平均的なフランス人はアルザスの言語問題のことなどまったく知らない。偶然彼らがアルザス方言を聞いても、フランスの地方農民の俚語に類似したならんらかの俚語のことだろうと考える。だから、アルザスにきて、フランス人が、しばしば自分のことを理解してもらえそうにない田舎だけではなく、町の通りや店、さらには役所にいたるまで、この俚語が話されているのを見て、びっくり仰天するのである。その際、それがドイツ語の一方言であり、またこの地方の新聞がゲーテのことばで書かれていると知れば、なおいっそう仰天するであろう。

ということであるから、フランス国内においても、アルザスの言語事情への認識は十分なものだといえなかつたのである。オッフエがこの本を出版したのは一九五一年であるから、今日では「平均的なフランス人」のアルザス理解も大きく変化していると思われるが、関口が童話劇「最後の授業」を発表した当時の平均的日本人のアルザス理解もやはり、この本に出でくる「平均的なフランス人」と同程度であつたといわなくてはならない。

ところで、以上のような作品の背景への考察は、作品そのものの解釈と別な所にあるわけではない。結局のところそれは、「どうしたんだ、君たちはフランス人だと言いはっていった。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！」(桜田佐訳)とい

う原作の文章をどのように読むかという問題であるし、またそこからどのように母国語というものについての考えを深めていくかという問題でもあるのである。

「最後の授業」というテキストが、我々に見せてくれるものは、思いの外に広がりを持った世界であるように思われる。

注1 富田仁『アルフォンス・ドーデと近代文学』カルチャー出版社 一九七七年六月 二七頁 しかし、その根拠は示されていない。

注2 谷口巖「国語教材としての翻訳作品のあり方を求めて」『国語国文学報 第三五集』愛知教育大学 一九七九年三月 三三頁

注3 フランス語による原文では、舞台背景についての説明はなく、題名(La dernière classe)の後で、副題として(Recit d'un petit Alsacien)が付されているだけである。

注4 田中克彦『最後の授業』始末記「図書」岩波書店 一九八二年六月号 二〇～二四頁

注5 一九五二年発行のシャルバンティエ版や、未見であるが、リール・ド・ボシエの一九八〇年版がEie.になっているという。

注6 田中克彦(注4)によると、一九〇七年のアルマン・ユラン版、一九一三年のシャルバンティエ版、一九二三年アシエツト版、年代不明のネルソン版、さらに一九三〇年の全集版が、parler になっているといふことである。

注7 田中克彦「教材としての『最後の授業』」朝日新聞 一九八二年四月八日夕刊

注8 フレデリック・オッフエ 宇京頼三訳『アルザス文化論』みすず書房 一九八七年七月 二九頁には、

アルザス方言は、フランス語の一俚語でも、ドイツ語に漠然と似たならんらかのゲルマン方言でさえなく、ヴェルテンベルグ語、バーデン語、チューリッヒ語とほとんど変わらない、ドイツ語の一民衆語形態である、と述べられている。

また、同書の解説で、訳者宇京頼三は、アルザスの言語使用の現況について、

フランス語がアルザスの地方語的存在になり、圧倒的優位を占めても、アルザス人の肉体の一部でもあるかのようなアルザス語、あるいはその書きことば形態としてのドイツ語は、後退こそすれ、けっして消滅などするものではない。

と、して、本来ドイツ語方言であるアルザス語こそが、アルザスの人々の本来のことばであるとしている。

注11 佐藤宗子『『家なき子』の旅』平凡社 一九八七年六月 五七頁、によると、

三重吉の子息鈴木珊吉氏によれば、蛭原徳夫を家庭教師にしながら「ルミイ」を訳す以前は英語からの翻訳だ……
ということである。

注12 中学校および小学校での教科書採択歴については、拙稿『最後の授業』の再検討——国語愛の変遷——「国語科教育・第

三十集」全国大学国語教育学会編 一九八三年三月、に発表されたことがある。なお、同論文は、拙著『文学教材の八読み』とその展開」新光閣書店 一九八五年一月、に収録してある。

注13 谷口巖「国語教材としての翻訳作品のあり方を求めて——ドデ作『最後の授業』の場合——」『国語国文学報 第三五集』愛知教育大学 一九七九年三月

注14 『鈴木三重吉童話全集 第五巻』文泉堂書店 一九七五年 四六二頁

注15 この三重吉の再話は、戦後になってから小学校の教材文として採られることになるが、その際、ここに引用した部分は削除して登載された。

注16 佐藤宗子『『家なき子』の旅』平凡社 一九八七年六月 三二頁

注17 『世界童話劇・下巻』誠文堂新光社 一九五四年九月 五六～七二頁

注18 伊沢修二「新版凶人民教化の方針」『伊沢修二選集』一九五八年 信濃教育会 六三二～六四〇頁 なお、出典は「雑誌教育報告」一八九八年 三月二六日

注19 保科考一「国語政策」刀江書院 一九三六年九月 この本は国語科学講座73「国語政策論」保科考一 明治書院 一九三三年十月をもとに単行本化したものである。

注20 注8と同じ。

(ふかわ・げんいちろう 横浜国立大学)

LA DERNIÈRE CLASSE 「最後の授業」 翻訳年表

18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
35 (1960)・2・15	34 (1959)・5・20	31 (1956)・11・5	28 (1953)・10・22	26 (1951)・3・25	25 (1950)	25 (1950)	24 (1949)	24 (1949)・1・10	24 (1949)・1・10	23 (1948)	14 (1937)・12・23	11 (1936)・2・10	4 (1929)・11	昭和2 (1927)・9	大正13 (1924)・6	37 (1904)・5・8	明治35 (1902)・3
最後の授業	さいごの授業	最後の授業	さいごの授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	童話 最後の授業	最終のお稽古	をさな心	
宮崎嶺雄	石川湧	桜田佐	桜田佐	桜井成夫	桜井佐	永井順	田沼利男	桜田佐	桜田佐	萩原弥彦	永井順	桜田佐	木三重吉	藤森淳三	鈴木三重吉	天絃(片上)	紅葉山人
『世界の文学 小学5年生』	『少年少女世界文学全集 フランス編 第3巻』	『少年少女のための世界文学宝玉集 上』	『世界少年少女文学全集 13集』	『世界文学全集 サンドロ篇』	『月曜物語』	『初旅・初うそ』	『スガンの山羊』	『ドードエ選集I』	『ドードエ短篇選』	『川船物語』	『月曜物語』	『十二の星』	『女性』	『赤い鳥』	『讀賣新聞』	『新小説』	
あかね書房	講談社	宝文館	創元社	小峰書店	河出書房	白水社	改造社	羽田書店	十字屋書店	丹頂書房	富山房	岩波書店	春陽堂	赤い鳥社	ブラトン社	赤い鳥社	春陽堂
			敬体	(少年少女のための世界文学選3)				敬体			敬体						英訳より重訳
○	○												○	○	○		読む書く

34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19
45 (1970)・9・5	45 (1970)・5・5	44 (1969)・8・1	43 (1968)・2・5	42 (1967)・12・30	42 (1967)・7・4	41 (1966)・10・30	41 (1966)・9・1	41 (1966)・2・20	40 (1965)・11・1	39 (1964)・6・5	38 (1963)・12・25	38 (1963)・1・18	38 (1963)・6・20	37 (1962)・5・5	35 (1960)・7・15
さいこの授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	さいこの授業	さいこの授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	さいこのじゅぎょう	最後の授業	さいこの授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業
塚原亮一	桜田佐	桜田佐	大久保和郎	桜田佐	桜井成夫	宮崎嶺雄	大江賢次	榎本ナナ子文 佐訳	羽生操	堀尾青史	桜田佐	萩原弥彦	桜田佐	桜田佐	河盛好藏(編)
『ジャンボ世界の童話4年生』	『子どもの文学6年生』	『文学読本 はぐるま』	『月曜物語』	『少年少女世界名作選17月曜物語』	『世界の名作図書館13』	『よんでおきたい文学5最後の授業』	『少年少女世界の名作文学最後の授業62』	『少年少女世界の名作文学第21巻 フランス編3』	『名作に学ぶ私たちの生き方8 フランスの文学』	『風車小屋だより』	『文学の本だな中 学編1』	『少年少女新世界文学全集19』	『新版中学生全集23 フランス小説選』	『母と子の文学読本 小学上級編』	『めぐりあい フランス少年小説集』
金の星社	ポプラ社	部落問題研究所	旺文社	偕成社	講談社	ポプラ社	偕成社	小学館	小峰書店	ポプラ社	国土社	講談社	筑摩書房	実業之日本社	牧書店
	敬体	岩波文庫より		敬体						(世界名作童話全集51)	愛と勇氣・真実と平和の物語	敬体			桜田訳(敬体)にきわめて近い

42	41	40	39	38	37	36	35
60 (1985)・7・25	57 (1982)・3・25	56 (1981)・6	52 (1977)・3・15	52 (1976)・2・25	50 (1975)・10	46 (1971)	46 (1971)・1・1
最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業	最後の授業
松田 稷	江口 清	南本 史	辻 昶	佐藤 実枝	榊 原 晃三	那 須 辰造	宮 崎 嶺 雄
『心にのこる六年生の読みもの』	『岩崎小学生文庫7 スガさんの牝山羊・さいこの授業』	『最後の授業』 風車小屋だより	『世界の名作16 フランス編1』	『世界短編名作選』	『ジュニア版 世界の文学27』	『世界名作短編集 外国名作14』	『子どもの文学 新しい時代の物語』
学 校 図 書 ※	岩 崎 書 店	ポ プ ラ 社	国 土 社	新 日 本 出 版 社	集 英 社	文 研 出 版	グロリアインタ ナショナル I N C
		ポプラ社文庫					
	○ ○			○ ○			○

※ 本文は昭和四十六年版「小学校国語」(学校図書)に収録されていたものである。

なお 別に、谷口巖が、「国語国文学報 第三五集」愛知教育大学 昭五四・三 および、『文学教材分析の観点と実際』甲斐睦朗・吉田正信・谷口巖・安藤重和著 昭五四・四 明治図書、に掲載した教材用の私訳がある。ちなみに、後者の本に収められた「最後の授業」に関する教材分析は、おそらく今ままで最も詳細なものである。

また 文学読本「はぐるま」(部落問題研究所)にも、この作品が収録されている。

・ 昭和四四年八月一日の刊記を持つものは、桜田訳で岩波文庫からのものである。(「小学校高学年用」)

・ 昭和五五年三月一日の刊記を持つものは、はぐるま編集部訳となっている。(「文学読本 はぐるま10」)

別に、対訳になっているフランス語のテキスト、及び、英語のテキストも数多く存在するが、今回はそこまで手が回らなかった。但しこのような訳註類はかなり早くから出回っていたらしく、おそらく、一九二六(大正十五)年七月に白水社から出版された『仏蘭西文学訳註叢書第四篇』(八木さわ子訳註)の中に、「最後の授業」が収録されているのが、最も早い例のように思われる。