

## チェルヌィシェフスキーの教育思想・序説

海 老 原 遙

### 第1章 チェルヌィシェフスキーと教育

### 第2章 啓蒙と教育の根本問題

### 第3章 教育の唯物論的基底

### 第4章 「教育」イデオロギー批判

### 第1章 チェルヌィシェフスキーと教育

ニコライ・ガヴリーロヴィチ・チェルヌィシェフスキー（1828～1889年）は、ロシアのすぐれた革命家であり、思想家であり、文学者であり、経済学者である。ヴォルガ河畔のサラトフに僧侶の子として生まれたかれは、ペテルブルグ大学を卒業してのち一時教職にもつしたが、1854年から『同時代人』誌の主筆として活躍した。1861年の農奴解放にともなう革命的情勢のなかで、社会主義の実現をめざす農民の革命的行動をよびかけて逮捕され、27年間におよび監禁・流刑生活のなかでも迫害に屈せず、自己の思想が生きたそのものであった剛毅な革命家として、61年の生涯をとじた。

チェルヌィシェフスキーは、学位論文『現実にたいする芸術の美学的関係』（1855年）で唯物論美学を基礎づけ、『ロシア文学のゴゴリ時代の概観』（1855～56年）その他で文学批評におけるリアリズム理論の確立に貢献した。フォイエルバッハの影響を受けながらも、『哲学における人間学的原理』（1860年）において弁証法的唯物論に接近し、『資本と労働』（1860年）やJ・S・ミルの一連の研究に見られるその経済学思想も、「『ブルジョア』経済学の破産宣告である」として、マルクスから高く評価された<sup>1)</sup>。監禁中に書かれた小説『何をなすべきか』（1863年）には、新しい行動的な人間群像がえがかれており、当時のロシアの青年層に異常な感銘をあたえ、「人民の中へ」（ヴ・ナロード）の運動の献身的行動へと駆りたてた。

農奴制度とその残存物を一掃し、ロシアの経済的・文化的後進性を克服することこそが、19世紀から20世紀へかけてのロシアの基本的な歴史的課題であったと言えようが、そこには、あいつづく革命家の三つの世代が存在した。すなわち、ラヂーシチェフからゲルツェンにいたる貴族階級出身の革命家につづいて、雑階級出身の平民的インテリゲンチヤの革

注 チェルヌィシェフスキーの教育論文のテキストは、すべてヴェ・ゼ・スミルノフ教授編『エヌ・ゲ・チェルヌィシェフスキー教育学選集』（1953年・モスクワ）〔以下『教育学選集』と略称〕に依拠するほかなかった。

1) マルクス『資本論』「第二版へのあとがき」。

命家の世代があり、さらにかれらの系譜をついで労働者階級を基盤とするプロレタリアの革命家があらわれたのである。19世紀の中頃に活躍した雑階級出身の革命家たちは、ペリンスキーをその先駆者としてもっていたが、それらのなかでの最高の指導者が、このチェルヌィシェフスキーであった。

チェルヌィシェフスキーは、たとえば、高名なロシアの教育学者ウシンスキーのような、いわゆる教育の専門家ではない。しかしかれの現実改革へのつよい志向と、広大な学識と旺盛な研究意欲は、教育の問題にかんしても、直接・間接に数多くの発言をなさしめた。一般に、教育学者や教育の専門家にとってのみ、教育の本質理解というものはありうるのであろうか。すぐれた専門家の存在意義は言うまでもないとしても、教育は教育学者の独占物ではないし、むしろ教育にたいする狭い解釈から発する見解が、すなわち「教育」イデオロギーが、人民の教育の事業それ自体をそこなう事実をも否定するわけにはいかない。とくに歴史的研究にさいしては、いわゆる教育の専門家であるかいなかで、対象人物にたいして異なる取扱いをしていいものではない。それはわれわれが思想史の大海のなかから教育のしごとのために汲みとりうる豊かさをいちじるしく限定してしまうことになる。教育の問題は教育学の問題より、つねに広大であった。ソビエト教育学が、みずからの教育思想の歴史的先行者として、ウシンスキーらとならべて、かならず革命的民主主義の巨星たちをあげるのも、かれらのなかに教育の本質理解にたいする大きな貢献があるからにはかならない<sup>2)</sup>。

一般に教育哲学の相においてソビエト教育学を問題にする場合、その方法論的基礎が、唯物論と弁証法とにあることは（それらはけっして別べつなものではないが）、明らかである。それは、なるほど、教育方法の問題として、あるいは、教育内容の問題として、具体的・個別的に生かされているであろう。しかしそのことは、ただたんにそうした枠内のものとしてのみとどまってきたわけではない。総体としてのソビエト教育学には、ふかい思想史的・運動史的背景がある。すなわちそれはロシア教育史との関連をぬきにしては考えられない。そのことは、あるいは連続面の問題として、あるいは不連続面の問題として考えられる。ロシア革命を否定的媒介として不連続面を認識することは重要であるが、それだけでは十分でない。ロシア教育思想史やロシア教育運動史のなかに内在していた革命的伝統との関連において、その連続性の積極的意義を考察することがまた必要であ

2) たとえば、エヌ・ア・コンスタンチーノフ他著『ロシア初等教育史概説』（1953年・モスクワ）142ページ以下；ヴェ・ゼ・スミルノフ著『19世紀におけるロシアの進歩的教育学史概説』（1957年・モスクワ）第2章；エヌ・カ・ゴンチャロフ著『教育史論集』（1963年・モスクワ）〔拙訳『ロシア教育思想史入門』（明治図書）〕第3章；エヌ・ア・コンスタンチーノフ他著『教育学史』（1966年・モスクワ）第22章など。また、ベ・エス・イエシポフ編『教授学の基礎』（1967年・モスクワ）；エヌ・イ・ボルドィリョフ他著『教育学』（1968年・モスクワ）などでも言及されている。

る<sup>3)</sup>。

それは一般的には、教育における歴史的遺産の継承と克服の基本問題であろうが、とりわけロシアの場合、教育における唯物論的契機、弁証法的契機が何であるのかを、はかならぬわれわれ自身の教育科学構築の観点から、歴史的文脈のなかで具体的に問題し明らかにしていくことであり、事実、チェルヌィシェフスキーの教育思想は、広大なその全思想体系から演繹されうる論理をもふくめて、そういったわれわれの問題意識に根拠から相応するものを豊富にそなえているものであると思う。

## 第2章 啓蒙と教育の根本問題

チェルヌィシェフスキーは、フォイエルバッハの人間学（アントロポロジー）から出発した。キリスト教神学をきわめて大胆に批判し、神が人間の自己疎外の産物にはかならないことを主張したフォイエルバッハの影響は、ロシアにおいても大きかった。たとえばウシンスキーも、このフォイエルバッハの直接的影響をうけて『教育的人間学』の理論をつくりあげたと言われている。フォイエルバッハは、ヘーゲル哲学を神学の近代的カモフラージュとして批判し、その観念論的体系とともに、その弁証法をも否定した。つまりかれの人間学は、「人間一般」にとどまるものであり、その観照的・形面上学的限界性は否定できなかった。野蛮なツァリズムと農奴利という現実と直面し、そういう状況のなかで辛苦な生活を送るロシア農民の解放を志向していたチェルヌィシェフスキーにとって、もとより「人間一般」の段階にとどまることは始めからできないことであった。しかもかれはヘーゲルの弁証法を（ゲルツェンの言う）「革命の代数学」としてつかみ出した。それは自然を基礎とする感性的な人間存在を第一義的なものとして措定するとともに、あらゆる宿命論をはねのけていく社会的・実践的契機をもつものであった。

チェルヌィシェフスキーは、古典派経済学をすどく批判しながらも、「あらゆる価値は労働によって生産される」というアダム・スミスの根本命題を是とした。そしてこれを俗流的歪曲から解放し、徹底的にその論理を発展させて、「生産物はそれを生産した人間に属さなければならない」という労働全収権思想を、自己の経済学思想の中心に据えた<sup>4)</sup>。勤労農民大衆は、当然に、国民主体として位置づけられることになる。そしてかれは、ツァーリ政府の欺瞞的な「農奴解放」（1861年2月）に反対して、非合法文書『領地

3) こうした問題意識に立脚してつぎの労作がある。

坂元忠芳「国民形成の唯物論的基礎——チェルヌィシェフスキーとドブロリュエボフの教育論ノート」（『ソビエト教育学研究』1961年・明治図書），

竹田正直「革命前ロシアにおける教育運動——第一次ロシア革命（1905年）期の高校生運動の実証的研究」（『北海道大学教育学部紀要』第14号・1967年）。

4) 『資本と労働』（石川郁男訳・未来社）84ページほか。

なお労働全収権思想とは石川氏の命名である。

農民への同情者からの挨拶』のなかで、ツァーリと地主とを信じてはならない、自らの未来は自らの力でかちとらねばならない、そのために蜂起の準備をせよ、と呼びかけたのであった。それは、とりもなおさず、国民主体である農民が、自己の政治的主体性を回復していくことにほかならなかった。理論的にはそれは「復権」であつたろうが、現実問題としてはそれは国民主体の「創造」というべき事業であつた。

このことはもちろん簡単にいくべくもないものであつた。チェルヌィシェフスキーも、そのことに幻想をいだいていない。人民の「無知とアパシー」、支配者の側からの「打算的な抵抗」、社会一般を支配する「偏見」を、かれは疾く見とおしていた<sup>5)</sup>。しかし農民が自覚し団結して体制の変革に踏み出すことに、チェルヌィシェフスキーはあくまでも期待をかけた。「多数の階層の利益は少数の階層の利益よりも上にある」というのがその革命の倫理性であつた<sup>6)</sup>。そうしてそこに、啓蒙のしごとにたいするかれの大きな意義づけも存在したわけである。国民の自覚を無限大の先の時点にまで待つことで現実との真の対決を避ける、いわゆる「啓蒙主義者」とかれは同じではなかつた。かれは啓蒙の問題を抽象的・非政治的な方向において考えたのではない。

「教育があらゆる善の根源であるとはいっても、教育それ自体で悪を矯正するのにまったく十分だとはかぎらないし、しばしば他のもっとも直接的な手段もまた必要とされる。というのは、悪は、直接的な形で無学を基礎にしてのみ存在するものだとはかぎらないし、ときにはそれはほかの状況によってもささえられているからである。もちろんこうした状況も順序としては無学によって発生しているのであるが、そうした状況が消滅するまで教育がひろまることもまた不可能だという特質を、それはもっている」<sup>7)</sup>。

すなわち、あらゆる悪が無知をもとにしているとはいえ、しかしすべての悪が無知の解消ということでのみ解決できるわけではないのである。

「政治権力、物質的な富、そして教養——すべてこれら三つのものは、わかちがたく結合している。貧乏のなかにあるものは自分の知力を発達させることはできないし、知力が発達していないものは自分に役だつような形で権力を行使することはできない。政治権力を行使することができないものは、抑圧から、すなわち貧乏から、すなわち無学からも救済されることはない。諸条件が、偽似循環論法にも似てこのようにからみあっていることは、しっかりとした忍耐づよい気持をもっていない人間を絶望にみちびいてしまう。しかし、社会のなりたちがこういうものだとしたら、どうしようがあるのか」<sup>8)</sup>。

5) 『哲学の人間学的原理』(松田道雄訳・岩波書店) 79ページ。

6) 前掲書 109ページ。

7) 「国民教育、体罰、および庶民の家庭風習にかんする『農業新聞』の論文」(『教育学選集』438ページ)。

8) 「7月王政」(前掲書 495ページ。)

「政治権力、物質的な富、教養」の三つはわかちがたいものとしてあるし、教養を万能視するのではなく、人民的な政治権力が確立され、物質的な富の保証されることが、事実の問題として、教養がひろまることに先行しようとも、いささかも構わないはずであった。

政治的主体としての国民の復権の問題も、広義においては人間の陶冶性の問題であるといえよう。ロシアの革命家の第一の世代は貴族出身の革命家であったが、デカブリストに見られるように、秘密結社をつくり武力で宮廷革命を遂行することを企図するのであってみれば、民衆のあいだでの啓蒙宣伝のしごととは、まだ問題になりえなかった。チェルヌィシェフスキーをその代表者とする雑階級出身の第二の革命家の世代は、民衆のなかにたちまじって育ち、民衆の窮状をまざまざと目のあたりにしたものであってみれば、前世代よりははるかにかれらに深い共感を寄せていた。そのことがかれらをして、人間それ自体の変革の可能性の思想をうみださせ——すなわちもっとも広義における人間の陶冶性の概念をはぐくませ、ひろく「人民の中へ」の運動を展開させていったものであった。

しかしこの陶冶性の概念は、教育思想においては、とりわけ発達途上にある若い世代にかかわるものとしてある。すなわち、人間一般ではなくて、個体の心身の発展段階に相応するところでの発想が、教育思想の場合欠かせないカテゴリーを形成する。換言すれば、子どもの特長性をどうとらえ、それにどうはたらきかけるのか、という問題である。

チェルヌィシェフスキーにあっては、何より子どもは人間として尊重される。

「中世のこのうえなくくらい時期にあって、学識ある人間たちのあいだでは、人間はその本性において悪にかたむいており、強制によってのみ善をおこなうとする意見が支配的であった。このことを知的発達の問題にあてはめ、当時の教育学者たちは、理論的な知識の教授はきびしい罰を手段としておこなわれる時にのみ成功する、と確信した。社会の道徳生活にかんして書いた学者たちも、まったく同様に、大衆はわるい生活をおくる傾向をもち、あらゆる罪をおかすものである、圧制ということが社会秩序の唯一の基礎とならなければならない、強権のみが人間を勤勉にし正直にする、と語っている。この種の意見はすべて、無知な、人間性に敵対するものだ、いまではみとめられている」<sup>9)</sup>。

「あらあらしい教育方法が支配していた時代には、人びとが——このばあい、まだ成年に達していない人間、すなわち子どものことだが——読み・書き・算その他をおぼえるのは、強制や、怠惰にたいする罰の恐怖があるからにはかならない、と言われていた。いまではだれもが、まったくそれはまちがいで、健康な子どもならだれでも生まれつき知識欲をもっており、もしいいましい外的状況が知識欲をおさえつけることさえなかったならば、かれはよろこんでまなび、知識を身につけることに喜びを見いだすもので

9) 「世界史の若干の問題にかんする科学的概念のスケッチ」(前掲書 685ページ)。

あることを知っている」<sup>10)</sup>。

中世的なあらあらしい粗野なつめこみ教育を排して、あくまでも子どもが本来的にゆたかにそなえている学習意欲と学習能力とに、すべては立脚しなければならない。

「かれらを教育するために必要なのは強制ではなく、かれら自身が希望しているものを善意でもって助成してやることである。子どもがかしこく、ただしい人間になるのをじゃましてはいけない——これが今の教育学の基本的な要求である。それはさらにこうつけくわえる——できるかぎりかれらの発達を促進せよ、しかし強制による害よりかは、はたらきかけの不足による害の方がまだかれらにとってはましなのだとすることをわきまえよ、と。もし強制による以外にかれらにはたらきかけることができないとしたならば、強制的なかたちで助力を受けるのよりかは、なんの助力もないままに放っておかれた方が、かれらにとってはましなのだ」<sup>11)</sup>。

かれにあっては、強制の排除は、「教育学の基本的な要求」であり、「教育学の基本原則」であった。

「教育学は言っている——『いや、もし10才の男の子が勉強好きでないとしたら、その原因はかれにあるべきではなく、悪しき教授方法か、生徒にふむきな内容か、かれの知識をおさえつけてしまった教育者か、にある』と」<sup>12)</sup>。

児童の自発性を最大限に尊重するという意味で、かれは、ヤースナヤ・ポリャーナ学校におけるトルストイの教育実践を高く評価している。すなわち、かれは、トルストイの実践記録『ヤースナヤ・ポリャーナ学校』のなかで生徒たちがいそいそと登校してくる場面の描写に触れて、「子どもたちが心もかるやかに、なんの心配もなしに、学校にやってくることは、なんとすばらしいことだろう」と述べ<sup>13)</sup>、生徒に完全な自由があたえられていることによってひきおこされる独特なその「無秩序」にかんしても、つぎのように評している。

「みごと、みごと。願わくは多くの学校で、このような良い有益な『無秩序』が——予想される反対者にたいする譲歩の形で、これを賛美するこの論文の筆者はこう呼んでいるが——できてほしいものだ。ところで、われわれによると、これはたんに『秩序』と呼ぶべきである。なぜならすべてのものが力のかぎりをつくして非常に熱心に学んでいる場合、またかれらの力にあまるか、あるいは家のつごうで学校をるすにせねばならないかという時に、やっと勉強をやめにする場合、いったいここにどのような無秩序があるということになるだろうか、というわけである。こういったことの可能なあらゆる学

10) 同上 686ページ。

11) 同上 688ページ。

12) 同上 689ページ。

13) 「ヤースナヤ・ポリャーナ学校」(前掲書 630ページ)。

校で——あらゆる国民学校で、このようにこそおこなうべきである」<sup>14)</sup>。

むしろ問題はここからである。かれは、たとえば、何をいかに教えるかを知ることとはできないとするトルストイの不可知論的命題をはげしく非難している。

「もしあなたが、たった一教科のことでも国民学校でそれを教える必要はないと知っているとしたならば、つまりあなたは国民になにが必要かについてある種の観念をすでにもっているということになる。というのは、なにが必要でないかについての判断は、必要なものについての知識をもとにしてのみ可能だからである。なぜなら否定的な答というものは、なんらかの肯定的なものをもとにしてのみ、なりたっているからである」<sup>15)</sup>。

とはいえトルストイの場合、学問的にそうしたことが不分明な以上、農民と子どもの自由に表明された意向に沿わざるをえないとする、非常に重要な——民主主義的にしてプラグマチックな命題がしめされているのである<sup>16)</sup>。しかしチェルヌィシェフスキーは、科学の高みに立ってリアルな現実を認識するところから当然に帰結されるところの客観的な命題や任務が、教育場面においても当然に存在する、とするのである。

これらは実は、ロシア教育論争史上のひとつのピークをなすものである。同じく人民の立場にたち、児童を尊重する立場に立ちながらも、末端の農民にたいして最大限の主観的理解を寄せようとする家父長制農民のイデオログと、科学の原則にのっとり歴史の展望を人民自身の行動においてきりひらこうとする農民革命のイデオログとの、これは非妥協的な対立であったといえよう。

### 第3章 教育の唯物論的基底

チェルヌィシェフスキーは、哲学的二元論をみとめない。「人間のなかで発生し現象するすべてのものは、ただひとつのリアルなその本性を通じてしかおこらない」のであり<sup>17)</sup>、そのなかにこれとは別の超越的本性なるものは存在しないという立場——すなわち唯物論の立場に、かれはたっている。もちろんかれは人間のなかでの二つのことになった系列というものを——「いわゆる物質的な方式の現象（たべる、歩くなど）と、いわゆる精神的な方式の現象（考える、感じる、希望する）」とが存在することをみとめ、この両者は人間本性の統一体における異種な質のあらわれである、と指摘している<sup>18)</sup>。しかしかれにあっては、感覚をつくりだす外界が存在することは疑いないことであった。（こうした諸命題

14) 同上 632ページ。

15) 同上 638ページ。

16) エリ・エヌ・トルストイ「国民教育論（1862年）」、「国民教育論（1874年）」など〔拙訳『ロシア国民教育論』（明治図書）32～33ページ、166ページなど〕。

17) 『哲学の人間学的原理』（前掲邦訳 36ページ）。

18) 同上 38ページ。

は、たとえばキエフ神学校の教授ユルケヴィチらからはげしい論難をひきおこしたが、チェルヌィシェフスキーの基本命題を発展させたセーチェノフの『大脳反射論』(1863年)の刊行がまたこれに、はっきりと決着をつけたと言われている<sup>19)</sup>。

チェルヌィシェフスキーは、実践こそが「いっさいの理論のゆるぎない試金石」であるとして、これを通じて客観的世界の認識は可能であると考えた<sup>20)</sup>。自然をも人間自体をもふくめた客観的現象の総体を、リアルに全面的に研究することが、人間を真理にまでみちびく。それはけっして不可知のものではないのである。そしてこういう過程を通じて、はじめてわれわれの行動基準も——したがって訓育の基本問題も、客観的に明日となってくるものであった。

かれは「理性的エゴイズム」なるものを強調する。エゴイズムを排除するというよりは、むしろこのエゴイズムが全体的な善を推進するということと結合しそのなかに組みこまれた場合に、強力な人間の行動力が展開される、とかれは見る<sup>21)</sup>。これは、主観的・相対的な価値基準の大海のなかに没するのではなく、客観的価値基準というものが存在するということを前提としたところから当然にみちびき出されたところの倫理思想である。

教育の課題は、そしてその内容は、方法は、客観的・科学的に確定できるものであるとの決定論的立場にかれはたっている。このことは、かれの唯物論的立場からの当然の帰結であろう。そしてその内実は固定的なものとして形而上学的に指定されるのではない。時代や状況のなかからそれらは客観的にみちびき出されてくるのである。

状況というものが人間をつくりだし、そして悪しき状況が悪しき人間のあり方を規定していることを、チェルヌィシェフスキーは、たとえばトゥルゲーネフの一作品の主人公にたいする論評として述べている。

「しかし、われわれが指摘したとおり、われらのロメオ〔主人公のこと〕がアーシャ〔女主人公のこと〕にたいしてひきおこした一悶着は、まったく同様の卑しい形でわれわれのあらゆるしごとを台なしにしている病気の症候にはかならない。そしてわれわれにとって必要なのは、ひとえにわれらのロメオがどうして災難におちこんだのかを熟視することであり、そうすれば、かれに似たわれわれ全員にとって、自分のなかから何を期待し、自分のために何を期待すべきかが、これとは別のあらゆる問題においても、わかるであろう」<sup>22)</sup>。

「事物を理解するのにこんなにも愚鈍で無能なさまを見ると、目の前にいるのは子どもでなかったら白痴だと、あなた方には見えるだろう。だがそのいずれでもないのだ。

19) エム・ゲ・ヤロシェフスキー著『イワン・ミハイロヴィチ・セーチェノフ』(1968年・レニングラード) 78～79ページ。

20) エヌ・カ・ゴンチャロフ著前掲書(拙訳)120ページ。

21) 『哲学の人間学的原理』(前掲邦訳 102ページ以下)。

22) 「ランデヴーのときのロシヤ人」(『教育学選集』442～443ページ)。

われらのロメオは、非常に頭のよい人間であり、先に指摘したとおり三十まぢかの、人生で非常に多くを経験し、自分自身や他人にたいする観察力では蓄積もゆたかな人間なのである。かれの信じられないほど貧困な洞察力は、いったい何に起因するのか。そのことで罪があるのは二つの状況であるが、そうは言ってもそれらのなかで一つはもう一つのものから派生しており、それゆえすべては一つのことに帰着する。偉大なもの、生きたものを、かれはなにひとつ理解する習慣がなかった。というのは、かれの生活はあまりにもこせこせとした生氣のないものであったし、かれにおなじみのいっさいの関係や事柄はこせこせとした生氣のないものだったからである。これが第一である。第二に——かれは臆病であり、大きな決意やいさぎよいリスクが必要とされるようなものからはことごとく力無く退却してしまう。これというのもやはり、生活がかれを、すべてにおいて生氣のない些少事にのみ慣らせてしまったからである」<sup>23)</sup>。

りっぱに教養もあり地位もあり分別もある人間が、まったく不可解で愚鈍としかいいようのない行動しかとれないという事実のなかには、教養の自己疎外とでもいったものがある。ここではとりわけ、ロシアの自由主義的知識人のあり方こそが問題とされているわけではあるが、教養の問題や教育の問題が、他からきりはなされた単独なそれ自体としては論じられないことがしめされてもいる。

人間というものは状況にたいして、たんに受動的、消極的な存在なのではない。そして状況の変革それ自体が問題であるとともに、人間の教育のあり方、教養の本質の問題自体が、また避けられないものとしてある。チェルヌイシェフスキーは、それを、「公民的主題」が教養のなかをつらぬくべきこととして強調している。

「公民としてのしごとと積極的に参加できる習慣を身につけることなしには、また公民としての感覚を身につけることなしには、少年は成長したあかつき、中年のさらには初老の、男性としての存在にはなっても男〔の名にあたいするもの〕にはならないであろうし、すくなくとも高潔な性格をそなえた男にはならないであろう。社会的なしごとを説く思想の影響をうけず、それらに参加したい気持ちをよびおこされることなく成長するくらいなら、人間はおおよそ成長しないほうがいいのだ。もし私の観察の範囲や、私が行動している局面から、全体の利益を目的とする思想や励ましがりぞけられるとするならば——すなわち公民的な主題がりぞけられるとするならば、それ以上なにを、私は観察したらよいのか。それ以上なにに、私は参加したらよいのか。自分のふところ具合とか、自分の腹具合とか、自分の気ばらしとかについての、個人的なせせこましい気づかいをともなった、個々人の気ぜわしい心さわぎがのこるばかりだ。もし私が、公民的な活動に参加することもない人びとが見せてくれているような姿で人間を観察する

23) 同上 444ページ。

ことになるとしたら、人間と生活にかんするどのような観念が私のなかに形成されるのか」<sup>24)</sup>。

ただたんなる自己完結的な、教養のための教養の無意味さは明白である。教養は、状況をただしく認識し、状況に埋もれず、社会的善のためにたたかうことに資するものでなければならない。

ところでチェルヌイシェフスキーらは、革命的啓蒙主義者として、農奴制的社会状態のみでなく、ブルジョア的社会的状態の批判者としても現れたのであった。1848年のヨーロッパ革命の敗北がもたらした幻滅のなかから、農村共同体をもとに資本主義の段階を経ないで社会主義を実現することができるとするロシヤ農村社会主義の理論をつくりだしたのはゲルツェンであったが、チェルヌイシェフスキーにあっても、共同体にたいする関心は早くから切実であった。かれもまた、共同体が農民階級をプロレタリア化ないし資本主義的搾取から擁護できると考えた。そして、農奴制から資本主義への移行期において、生産における生産者の独立は組合形態においてはじめて可能であると考えた。同時に、同一人における所有と労働の結合のもたらす労働の自発性を組合の第一の利点と考えていた。

一方において国内、国外における自由主義者にたいするふかい幻滅があり、他方においては、新しい社会に新しく生きる人間への期待があった。公民ということば——「グラジダニーン」は本来市民という意味であるが、しかしここには西欧型ブルジョアのイメージはないのである。その「公」のもつ意味は、人民的連帯がつくりだす共同体のなかで自立して生きる人間の風格を意味するものであったと言えよう。理性的エゴイズムと公民的主题とは、こうして表裏一体をなすものであった。

ところで、自由というものが主観的、形式的なものとしてとどまるのではなく、真実に生きた力としてはたらくためには、それは必然性の洞察に媒介されなければならないであろう。すなわち、必然性のすじみちを踏まえてこそ、人間の自由は開花する。

チェルヌイシェフスキーは、(エンゲルスほど明確ではないが)、労働が人間形成にとってもつ大きな意義を踏まえている。このことはもちろん、狭い実用的な意味あいにおいてはではない。そもそも人間は自然にはたらきかけ、そのことで自らの生活資料を得るとともに、労働によって自分みずからをも形成してきた。チェルヌイシェフスキーにとって、産業の進展それ自体が悪であるはずはなかった。問題は、人間が人間を搾取する生産関係にある。そういうもとでの労働のあり方にある。勤労こそ、じつは人間のもつ本質的な健康のよろこびであるはずである。

チェルヌイシェフスキーは、産業の進展それ自体のなかには、むしろ人間の全面的発達をこそそうながしていくものがあることを予見している。

---

24) 同上 445ページ。

「しごとの分化の原理自体は、ひとりの労働者の活動のなかにさまざまなしごとを結合させる傾向を、それ自体としてもっている。この原理は、しごとの分化が十分に発達していないとき、ひとりの人間の作業範囲内でさまざまなしごとを結合させることとはばんでいる、いっさいの不利益や無駄がなくなる段階にまで、諸作業を単純化させながら、その傾向をつよめていく。しごとの多様性がもたらしてくれる労働者の健康の保持と強化は、生産にとって大きな利益となる。労働者のこうした活動形態がもたらすもうひとつの利益もやはり重大である。しごとの多様性のあるところ、かれらはよりいっそうの明敏さを身につけ、その知力は労働によって発達するであろうし、機械的なまでに単純化されたただひとつの操作でもって、その全活動が制限され鈍らされることはないであろう。知的発達のための材料の豊富さという点、工業的な熟達という点、また洞察力という点で、畑しごとにも紡織工場にも建築現場にも手職の仕事場にも出てゆける労働者と、一生涯にわたって一工場の一機械の一車輪のもとに坐している労働者とを、いくらかでも比較できるものか、考えてみただけでよい。このちがいは、ロシヤを縦横に駆けめぐっているものと、田舎の自分の町の関木から先へは顔もだそうとしないもののちがいと同じである。……生産を成功させる要因のどれひとつとして労働者の知的発達程度ほど巨大な意義をもつものはだんじてない。気候や、土壌や、資本蓄積や、体力の頑健さそのもの——といったすべてこれらも、思考の発達とくらべたらいかほどでもない。思考の発達をもとにしてすべてが生まれ、すべてがこれに見合った大きさを達成するにすぎず、すべてがこれによってのみささえられる。したがって、生産の発展にとって最大の障害となるのは、労働者の知的発達に好ましくない諸形態だと考えなければならぬ」<sup>25)</sup>。

工業の進展がまだいくらかも見られなかった当時のロシヤにおいて、かれがこのような卓見を提示していることはひとつの驚きである。これを総合技術教育の基本的発想それ自体だということは言いすぎであるとしても、ここにはその萌芽的形態をみとめることができる<sup>26)</sup>。これはその後、ソビエト教育学の本質的カテゴリーの一つである総合技術教育の理論と実践として歴史的に発展させられていっている。

われわれはここに、歴史の必然性にたいするひとつの洞察とともに、「生産を成功させる要因」の最重要なものとして「労働者の知的発達程度」の問題に理論的に着目した、かれのすぐれた見解を見てとることができるのである。

#### 第四章 「教育」イデオロギー批判

教育は教育として単独に存在するものではない、またそういうものとして現に存在して

25) 「政治経済学の基礎」(前掲書 609～610ページ)。

26) エヌ・カ・ゴンチャロフ著前掲書(拙訳 112ページ)。

いるわけでもない。生きた人格のなかに価値的なものを生かし発達させていく教育という特殊なしごとは、それ自体永遠のカテゴリーとしておさまっているわけではない。それはその社会的、歴史的状況ときりはなしてはありえない。逆にいうならば、教育を教育として生かしていくための「外」的諸条件がつけねに必要である。このことはそれ自体、教育にとってけっしてどうでもいいことではない。ただたんに、学習することが禁じられてはいない、といった程度の法的権利の「保証」は、現実には人民にたいしてなんの効力ももちえなかった。政治権力が、そして物質的な手段が、これを補強することをしなかったならば、そういう消極的規定の学習権は、たやすく形式主義と化し、空文と化してしまう。チエルヌインシェフスキーは、こうした認識を抜きにした、人民の教育にたいする自由主義者の観念的で空疎な「配慮」を、痛烈に批判している。

「理論的な側面からすれば、幸運にも物質的欠乏からまぬがれている人間にとっては自由主義は魅力的なものに見えるのであろう。自由とは、非常にいいものである。しかし、自由主義というものは、自由を、非常にせまい、純粹に形式的なすがたで理解している。自由主義者にとっては、自由というものは、抽象的な権利からなり、紙の上での解決からなり、法的禁止の不在からなっている。かれらは、法的な許可というものは、こうした許可を利用できる物質的な手段が人間に存在する時にはじめて、人間にとって価値をもつものであることを理解しようとしな。読者よ、私にもあなたにも金の食器セットで食事をすることが禁じられてはいない。残念ながら、あなたにも、私にも、お金がないし、またおそらくはこの優雅な考えを満足させるお金は、今後ともありはしないだろう。したがって、あからさまに申しあげるが、私は金の食器セットをもってもいいという私の権利をちっともたいせつにはおもわない。まさに、人民にとってはこれくし、この権利を、銀一ルーブルで、なんならもっと安くで売ってもよいとおもっているらしいのものが、自由主義者が御心配になっている権利のすべてなのである。人民は、無学だし、ほとんどすべての国においてその大多数は文盲である。教育をうける金ももたず、子どもに教育をうけさせる金ももたないで、どうして言論の自由の権利を人民がたいせつにすることになるだろうか。貧困と無学が、国のしごとを理解しそれに従事するいっさいの可能性を、人民からとりあげていて、いったい人民が議会での討議の権利を尊重し、行使できるようになるものか、言っていただきたい」<sup>27)</sup>。

「教育」イデオロギー批判者としての、チエルヌィシェフスキーの問題提起の意義は小さくない。教育というものが現実の諸条件のなかに存在していること、しかも教育はやは

27) 「ルイ18世およびシャルル10世治下のフランスにおける諸党派の闘争」(『教育学選集』452ページ)。

りそれ自体教育としてあるべきこと、しかも教育が教育としてその本来のはたらきを発揮するには教育だけでは不可能なこと——われわれはこういった弁証法的な連関を、チェルヌィシェフスキーにおいて見いだすと言っている。

こうしたことはもちろん、ひとえにかれの現実認識から発するものであった。トルストイが、人民はその子弟を学校に行かせたがらないと言うときに、チェルヌィシェフスキーは、そこに反語的にこめられているトルストイの官制公教育批判を評価するというよりは、子弟を学校に行かせられないで苦悩している人民の状態をこそ直現し問題にしなければならないとして、トルストイを批判している。

「百姓が自分の子どもを学校に送るのを躊躇するのは、息子や娘なりが家にいることで、なにか経済的な面で援助してくれるからか、あるいは工場なりどこかの仕事場なりで、なにがしかのお金をかせいでくれるからだということである。両親の状態が非常に苦しく、子どものためを思う気持ちが、できるだけ早く家計を助けてくれるようなものを子どもから引き出す必要があるということによって、おさえつけられている場合に、この状況はまことに悲しむべきものとなる。しかしいったい一般庶民の場合にだけ、こういうことがあるのであろうか。裕福でない官吏や貴族で、子どもたちに教育をうけさせられず、できるだけ早く市民的なしごとや軍務につかせたいと思っている人たちが、どれほどいることだろう。こんな状況だということは大変残念なことだ。しかしこれを教育にたいする反抗だと、はたして呼んでいいのであろうか。けっして、よくない。このように行動することをよぎなくされている両親の非常に多くは、非常に熱心な教育の信奉者なのである。望むような教育を子どもたちにあたえることができないと泣いているのであるが、そのための手段がないのに、いったい何ができようか。もちろん、人間本性のなかに生まれながらの保守的な力があるとか、われわれが上でのべたようなまちがいや疑惑や利己的な目標はさけられないということの心理的な判断だけでは、みずからを慰めるに十分ではない。ここでは、人間本性に問題があるのではなくて、金銭がないところに問題があるのである。つまり国民教育家たちの活動は、国民の物質的な状態をどうしたら良くするかについて配慮しなければならないのである」<sup>28)</sup>。

かれはまた、ペテルブルグ大学の学生たちがおかれている学問と生活の諸条件の窮状にたいする現実的な認識をもとに、これら大学生たちにたいする侮辱的な規制にたいしてつよい批判を加え、その真実をばくろしている<sup>29)</sup>が、これは当時として最大限に勇敢なことばであった、と評されている。

労働を人間存在・人間形成の重要な基礎であるとしていることから発して、ほかならぬ

28) 「ヤースナヤ・ポリャーナ学校」(前掲書 635ページ)。

29) 「学びえたか」(前掲書 647ページ以下)。

国民主体としての農民階級がその主体性を政治的に発揮することを呼びかけ、また児童にたいしてはその自発性を最大限に尊重するとともに、科学を踏まえ公民的主题につらぬかれた教育の必要を主張し、さらに教育を教育たらしめるための諸条件の必要とそのためのたたかひの必要とを指摘していることの基底には、かれの、リアリズムの、革命的民主主義の、唯物弁証法思想がある。それが時代的制約からくる一定の限界をまぬがれえなかったにせよ、そこには、現実の変革を根柢から考察した人間にしてはじめて可能だった、数々の重要な問題提起がある。

人民の政治的・経済的主体性の尊重と児童の教育的自発性の尊重とは、かれにあっては不可分の対（つい）をなすものであった。それは、「政治か、教育か」というように問題を提起し、その一方を結果的にきりすててしまうことになるような不毛の論議にたいしてこの問題への接近のしかたにかんして、今もわれわれに大きな示唆をあたえるものがある。あえて言うならば、それは「政治も、教育も」であり、むしろこれら相互の統一性と緊張関係とを明らかにしていく必要性の意識である。それは、「国民主権」ということと「国民教育」ということとにおける、「国民」主体の創造にかかわる問題である。

レーニンは、チェルヌィシェフスキーを高く評価して言っている——「チェルヌィシェフスキーは、50年代から88年にいたるまで完全な哲学的唯物論の水準に立ちつづけて、新カント主義者、実証主義者、マッハ主義者、その他の混乱屋たちのあわれむべきたわごとをなげすめることのできた、ただひとりの真に偉大なロシアの作家である」と。だがこれにつづけてレーニンは言っている——「しかし、チェルヌィシェフスキーは、マルクスとエンゲルスの弁証法的唯物論にまで高まる力がなかった。もっと正確に言えば、ロシアの生活の後進性のために、高まることができなかったのである」<sup>30)</sup>と。たしかに、当時まだプロレタリアートがまったく未熟であったロシアの後進性は、プロレタリアートの政治的・教育的ヘゲモニーという思想をうみださせるに至らなかった。しかし80年代中葉にブレハーノフが国外にあって明確にマルクス主義の宣伝を開始するまで、チェルヌィシェフスキーの「伝道」の声は、暗黒のなかのロシアで人びとの指標となったのである。チェルヌィシェフスキーは、他の革命的民主主義の巨星たちとあいまって、弁証法的唯物論を契機とする人間形成の根本問題を内包した、民主主義的国民教育論の内実を暗示していると言える。そのことはロシア教育史とソビエト教育学とにとつてばかりでなく、世界の教育思想にとつても大きな貢献であったと言えるであろう。

残された問題はまことに多々あるのであるが、今回は以上の概略的素描にとどめて、また他日を期したいと思う。

30) レーニン全集第14巻 346ページ。