

1870年代のトルストイ

——トルストイ教育思想の分析——

海 老 原 遙

はしがき

第一章 教授論・教授法における新展開

第二章 ドイツ派・教会派にたいする批判

第三章 教育における「自由」と国民の教育要求

第四章 国民のための学校づくりの路線（省略）

あとがき

は し が き

小論はロシアの大家作家レフ・ニコラエヴィチ・トルストイ（1828—1910年）の1870年代前期における教育論について、その内容の紹介とそれへの論評とを試みたものであるが、もともとは『トルストイ教育思想の分析』という表題の論稿の一部分であり、これに先行する部分はずでに鹿児島短期大学紀要第4号（昭和44年11月発行）に、その（上）として発表した。

その際明示した内容構成は次のようなものであった。

はじめに

序 章 トルストイの教育への志向

第一章 トルストイ国民教育論の構造

第二章 国民教育の実践と理念

第三章 国民教育論の展開

第四章 ロシアの課題に寄せて

第五章 国民教育論の発想と本質

おわりに

今回の発表はこの第三章の部分に相当するものであるが、その表題を改め、各節も「章」として構成し直した。

第一章 教授論・教授法における新展開

トルストイの論文『訓育と教育』（『ヤースナヤ・ポリャーナ』誌1862年7月号所載——その内容にかんしては前記の小論ですでに取扱った）が、その大学・ギムナジアにたいする先鋭

な批判によって、検閲局で問題とされたことがあったのち、1862年の7月 ヤースナヤ・ポリャーナ学校は憲兵隊によって大がかりな搜索をうけた。革命運動と関連づけようとしての搜索自体はなんらの成果をあげたものではなかったけれども、肉親の受けたショックと村人の疑惑の目にとトルストイは大いに悩み、ついにその年の秋、ヤースナヤ・ポリャーナ学校のしごとから手を引いて、もっぱら長篇小説『戦争と平和』の創作に没頭するに至った。しかしこの大作が完結に近づきつつあった68年頃から、かれは国民教育のための教科書の著作の構想を練り始め、大ロマンが完成したあとの最初のしごととしてこれに熱中し、72年に至ってその刊行を見るに至っている。こうして1870年代前半の、トルストイの教育分野における第二期の活動ともいうべきものが始まるのである。

そして70年代末における深刻な宗教的回心の時期を経て、われわれはまたトルストイの教育論文の数かずに接することができるのであるが、宗教的モチーフが濃厚となってくるこの期間を、われわれはかれの教育活動の第三期としてとらえることができよう。しかしながらかれのこの期の活動は、すでにかれ自身の教育原則からの重大な逸脱として把握されるものがあり、第三期へのアプローチは幾多の問題点との対決を抜きにしてはありえない。

われわれは、ここでは、かれの教育思想のもっとも健康な、あの「熱中の三年間」¹⁾において提起されたところの、国民教育にかんする諸命題や、教育の内容や方法にかんする試論が、第二期においてどのように展開せしめられているかを見ることにしたい。第一期の教育思想は第二期に至って、より明確な姿をとって帰結し、かれの教育思想の中核部分を歴史的にも論理的にも形成するところとなっている。²⁾

さて72年の11月に刊行された『アーズブカ』（『綴字教科書』）は、かれの創意になる発音・読み方の階梯であったが、かれはこの本の一部分として『教師のための一般的注意』という論文をあてている。ここでは、かれ独自の教育学の構想に沿って教授論というべきものが展開され、在来よりも明瞭な形で一般的な教授原則が提示されており、注目すべきものである。

教授原則としてかれは二つの条件を提示する。すなわち(1)生徒におしえることが解りやすく興味あるものであること、(2)生徒の精神をもっとも有利な状態におくこと、である。³⁾

(1)にかんして、かれは二つの極を避けなければならないとしている。その一つは生徒の知れないこと、理解しえないことを話すことである。そして生徒の誤りを訂正するには、それらの誤りが法則や定義や分類に反するからという根拠からではなしに、それらが不可解であり不

1) 1859—1862年の満3年間のヤースナヤ・ポリャーナ学校におけるしごとを、トルストイ自身、1865年5月16日付のフェート宛て書簡でこう称している。

2) 小論では触れえないが、70年代に書かれた長篇小説『アンナ・カレニナ』などにも随所にかれの教育的知見が窺える。オルストン『ツァー・ロレヤにおける教育と国家』（1969年・カリフォルニア）98頁にも例示。

3) ヴェ・ア・ヴェイクシャン編『エリ・エヌ・トルストイ 教育論文集』（1953年・モスクワ）338頁以下。なおトルストイの教育論文は主としてこれに拠ったが、『エリ・エヌ・トルストイ伯爵著作集』第4巻・教育論文集（1911年・モスクワ）をも参照した。

調和であり不明瞭であるという根拠にたっておこなわれなくてはならない。かれは、これを自然科学、地歴、宇宙学（コスモグラフィヤ）、算術の各部門に即して説いている。たとえば地歴の部門では、一般的な概括とか細則とかを避け、地理的ないし歴史的感銘を与えることが重要であると述べ、また宇宙学（天空の現象や星の運行にかんじたもの）では、子どもたちがみずから肉眼で見ることが出来る現象にかんし調べられる事柄だけを与えればいいとしている。さらに算術の部門にかんしては、この部門ほど通則から導入することの害が目に見えていちじるしいものはないとして、運算の誤りは法則にのっとってなされなかったという理由によってではなく、出てきた答が意味をなさないという理由によって訂正されるべきであると言及している。またすべての部門に共通することとして、理解に適しないか、あるいは二つの意味をあわせもつ解りにくいロシア語、ましてや外国語は避けた方がいいとし、生徒の脳裡にそれに相応する観念を呼び起こすことばに置き換える努力こそなされなくてはならない、と述べている。定義とか細則とか命名とかいったものは、生徒が自分で一般的に演繹を試みうるほどの知識をもつようになったときに、はじめて与えられるべきなのである。

避けるべき極の第二は、生徒が教師に劣らないどころか、時にはかえってよく知ってさえいる事柄を話すということである。かれは、生徒にたいしてはかれらが知らないことを、同時に教師自身にとっては知る興味のあることを説明してやるのがいい、としている。つまり生徒と教師との自発性の相乗によって知識の伝達が有効なものとなることを、トルストイは期待する。しかしこうした諸配慮にもかかわらず生徒たちが理解するに至らないという事実直面した場合には、どう対処すべきであろうか。トルストイは言う——(1)それは生徒が一つの既成概念を固守している場合であるから、その実態を診断するために生徒に自分の見解を自分で説明させてみるのがいい。また、(2)生徒のレディネスが十分でない場合もあるので、その際には教師がひたすら待ち堪えることでなければならない。⁴⁾ 生徒におしえることが解りやすく、かつ興味あるものであるために、以上のような指示が与えられている。

次に生徒の精神力をもっとも有利な状態におくために、かれは次のような原則を掲げている。(1)教材がしたしみやすいものであること。(2)生徒が教師や生徒を恥ずかしく思わないようにすること。(3)（きわめて重要なこととして）生徒が不成績の、つまり不理解の罰を恐れないようにすること。人間の知力は、ただかれが外部の影響におしつぶされない時にのみ実働できるからである。(4)知力を疲労させないようにすること。そのために時間割にたいするこまかい配慮が必要であり、肉体的運動をおこむことなどを考慮する必要がある。(5)学科が生徒の力に相応したものであって、あまり容易でもなく、あまり困難でもないようにすること。⁵⁾

トルストイにあっては、教師にとっておしえることがたやすければたやすいほど、生徒にとっては理解することがそれだけ困難となり、反対に教師にとってそれが困難であればあるほど

4) 前掲書 340—341頁。

5) 前掲書 341頁。

生徒にとってたやすいものになるとして、いわば教師の教授と生徒の学習とのそれぞれの労苦は反比例するような関係にあるものとして扱われている。だがかれは、教師にして自分のしごとと全力を傾注するものは、唯のひとりにたいしてさえも自分が十分なことをしてやっているとはいえないと絶えず感じるであろうと述べているが、この不断の自己不満にもかかわらず利益を自分がもたらしつつあるという認識がもてるためには、ある一つの性質をもつ必要があるとされる。すなわち、もし教師が三時間にわたる授業のあいだに、みずからすこしも退屈を覚えなかったとしたならば、その教師はこの性質をもっているということになる。トルストイによれば、その性質とはすなわち「愛」にはかならない。「もしも教師が、教育にたいする愛と生徒にたいする愛とを、自分のなかにもっているならば、かれは完全な教師である」と、トルストイは結んでいる。⁶⁾

さて、以上ここで一般的な形としてまとめられ提示されている教授諸原則は、歴史的にはコメニウスやペスタロッチのその延長線上に位置するものであり、直観教授・開発教授の原則に沿うものであると言うことができよう。しかしここには実践にもとづくトルストイのリアリスチックな児童把握が基底にあって、その独自の指標が見られるところとなっていることは言うまでもない。そこではいささかの生徒たちへの強制もいましめられており、教師はひたすら生徒へ奉仕すべきものであるとされている。超越的な法則や定義や分類を先に置かず、生徒をして生徒自身の感覚・判断をもとに知識を習得させるべきである（感性的認識から理性的認識へ）、とされる。そして実はこのためにこそ教師の側に周到な教授上の準備がなされなければならないとされ、また「愛」の精神がそこで強調されるところとなっている。この「愛」は生徒にたいする愛、教育にたいする愛であって、抽象的な一般規定としてとどまるものではない。徹底的に強制をしりぞけ、イデオロギー注入を排除することを企図してかけられたこれらの諸原則は、言うまでもなくロシア農民の子弟のためのものであった。ところで、そもそも教育にたいする愛、生徒にたいする愛という場合の「愛」にしても、その形相においてのみ語られるべきではなく、その質料こそがまた問題とされなければならないものであり、また教授過程が真空のなかで進行するものではない以上、教育方法もちろん教育内容と切り離せないものであった。すなわち『アーズブカ』自身の内容は、ロシア語の読み方のための物語と寓話、ロシア語訳のついたスラヴ語のテキスト（年代記・聖書などの断片）、算数学習用の教材などを盛ったものであったが、この作成にかれは非常な努力をはらい、博物・物理・天文などのさまざまな問題についても多くの著作に取り組み、みずから実験や観察などもおこなっている。かれは、科学的研究の成果を、科学普及のためのこれらの物語に反映させようと努めた。

ところで、読み書きの方法にかんするかれの見解は、以前の論文『読み書きの教授について』で示されたかれ独特の「聴覚法」に基礎をおき、これをさらに発展させたものであった。こ

6) 前掲書 342頁。

の『アーズブカ』の内容分析それ自体に立ち至るのは別の機会のこととしたいが、ここには読み方の階梯にかんするトルストイ一流のこまやかな配慮が存在していたのは事実である。しかし当時の論壇は、物語のすぐれた価値を認めながらも、トルストイの提唱する読み書きの教授法には批判的であった。国民教育省も、トルストイのこの本を学校に推薦することを拒んだ。

『アーズブカ』のこの不成功はトルストイを刺戟して、あらたに読み書き学習のための児童読本を書かせることとなった。74年の暮に至ってかれは『新アーズブカ』の編集にとりかかり数ヶ月をついやし、構成の上でも内容の点でも『アーズブカ』とは面目を一新した教科書をつくりあげた。（たとえばこの本では、すでに最初のページから、単語は個々の形としてではなく、センテンスの形で取扱われている）。この本には聴覚法的教授法の説明のついた教師への短い指針が付されているが、しかし同時に綴音法・作字法・単語法等への同調者にもこの本は利用できるとしている。国民教育省文教委員会は『新アーズブカ』を学校に推薦してこれを採用させ、革命までにこの本は実に三十版を重ねるに至った。

『アーズブカ』においてもかれは、それまでの綴音法の適用において見られていたドイツ模倣の歪曲を批判し、まず児童を字母になじませることから始め、音節を分解して字母にし、これに母音e（イエー）を加えて発音練習を反復させ、次には逆にこれを総合して綴り字を習得させるのが有効であるとする見地（これをかれは「聴覚法」と称した）から、その階梯を設定していた。そして「実物教授」を伴いつつおこなわれていたそれ迄の綴音法と、トルストイの新しい聴覚法とのいずれが有効であるかにかんして、教授法学者とトルストイとのあいだにはげしい論争がおこり、その結果、モスクワのデュヴィーチェ・ポーレの工場学校の一つでその実験が行なわれることとなった。74年1月に行なわれた一回の授業だけでは一定の結論を出すことができず、その後の実験はモスクワ文教委員会の監督下の学校に移された。それらの学校では、多くの学習条件（生徒の年令・成績など）を同一にするように留意して、トルストイの方法（教師マローゾフが担当）と綴音法（教師プラトポーポフが担当）とで授業がおこなわれた。審査委員会は、委員間で意見が一致せず、ために最終的な結論を下さなかったので両教授法間の優劣の問題は無解決の様相を呈した⁷⁾。そしてこの問題を契機として、トルストイのこの期における一つの包括的な教育的要解を述べた『国民教育論』（第二論文）が書かれるに至った。これは74年の『祖国の記録』9月号誌上に発表されたものであって、モスクワ初等教育委員長シャティーロフ宛ての公開状の形式をとっている。

トルストイはこの論文において、何よりも実験の不成功の原因を考察することから始めている。その際かれは次のような条項をその原因として列挙している。

7) ヴェ・ア・ヴェイクシャン著『訓育と教授＝学習にかんするエリ・エヌ・トルストイ』（1953年・モスクワ）一佐藤清郎訳『トルストイと教育』（1956年・新評論社）207頁。およびベ・イ・ビリューコフ著『エリ・エヌ・トルストイ伝』（1923年・モスクワ）一原久一郎訳『トルストイ伝』（1941年・中央公論社）第2巻 168—170頁。

(1)対象とされた児童があまりにも年少であったこと。(2)参観が自由に許可されていたこと(トルストイの教授法はこれ自体を非常に大きなマイナスの条件と考える)。(3)綴音法の担当の教師 プラトポーポフが、トルストイが有害と考え批判したさまざまなやり方を避けたこと——すなわち、(a)いわゆる実物教授なるものをおこなわなかったこと。(b)学校のみでなく自宅でも読ませるというやり方をとったこと。(4)プラトポーポフが、トルストイの批判した発音を主にする流派の教育学者の編んだ教科書のみを用いたのではないばかりか、逆にトルストイの編んだ『アーズブカ』『ヤースナヤ・ポリャーナ』をわざわざ用いたこと。(5)学校の組織において重大な誤りがあったこと。すなわち両校の児童はしたしく接触する機会がいくらかでもあったので、プラトポーポフ担当の生徒が、マローゾフ担当の生徒から、その綴り方をおそわって習得したことが十分に考えられること。

このほかトルストイは、勉強する力量があったと認められる双方の学校にいた三人の年長の生徒たちを対象に観察するならば、この試みの結果はまったく明白であると断じている。⁸⁾

ソビエトの教育学者レダズーボフは、分析と総合とを内包するものとして聴覚法が大きな意義をもっていたことを認めているが、ヴェイクシャン教授は、綴音法的教授の全面的検討とロシアの学校におけるその適用の結果は、納粹な形での綴音的な分析＝綜合法の方が、音声の結合過程をかなり複雑にするトルストイ的聴覚法よりも合理的なものであることを示している、と述べている。⁹⁾両者の比較優劣の問題は、そのための十分な照合資料を持ちあわせないわれわれには明らかではないが(とはいえ、トルストイの異議申立てそれ自体には十分な根拠も認めうるが)、最小限言いうることは、トルストイがいかに読み書きの問題を重視しその具体的方策の探求に腐心したかということである。しかもかれは、みずからの持論にふさわしく、提起された問題がひとえに実際場面において検証され科学的な解決をみることを期待したのであった。

第二章 ドイツ派・教会派にたいする批判

先に見た通り、トルストイは、自分の提唱する聴覚法が実際場面においてきわめて有効なものであると確信し、綴音法よりすぐれたものであることを立証しようと努めた。そしてそのことは実験を経て認められざるをえないほど明白なものとなったと確信した。にもかかわらず——とトルストイは『国民教育論』において言う——「読み書き」をおしえることは何の意義ももたない、もっとも大切なものは「発達」ということであるという説が、文教委員会のなかでも、綴音法の教育学者のあいだでも、またかれらの指導書のなかでも支配的である。トルストイは、読み書きの問題と結合して教育学全体を支配しているこの「発達」の原則にかんして、かれ自身をも含め多くの人間が分裂した不安定な状態におちこんでいる、と現状を把握した。

8) ヴェイクシャン編前掲書 343—347頁。

9) ヴェイクシャン著前掲書邦訳 206頁。

しかしかれは言う——「不決断なままでだらだらととどまるには国民教育というものは私の心にとってあまりにも身近なものですし、私はあまりにも多くこの仕事にたずさわってきました。いつわりの発達をもたらす醜悪な現象を私はいいものだということはできませんでしたが、しかし生徒の発達がわるいことだということもまた確信できませんので、私は発達とはいったい何なのかを探究しはじめました」。¹⁰⁾——まさにこのような問題意識に立って、トルストイは、当時のロシアの初等教育において至上の原理として据えられていた「発達」なる原理の本質の検討に進んでいったのである。

まず「発達」ということばによって何が意味されているかを把握するために、トルストイは当時ロシアにおける代表的な教授方法学者であったブナコフ（1837—1905年）とイエフトゥシェフスキー（1836—1888年）の著作をひきあいに出している（これらの本はいずれもドイツ教育学のあらゆる結論をそのなかに統合し、国民学校の教師の指導書として認定され、音声法の賛成者たちによってかれらの学校で指導書としてえらばれているものである、とトルストイは位置づけている）。ブナコフの著作『学習の対象としての国語』のなかでは、読み書き教育の最良の方法は人間本性の研究に基礎をおく理論的土台の一般的条件の上に立つべきであるとして、次のような原則が掲げられていた。すなわち、(1)児童の知力を発達させる方法であるべきこと。(2)学習に児童一人ひとりの興味を導入するべきこと。(3)児童の自発性を尊重するものであるべきこと。(4)言語獲得に役立つ感覚としての聴覚の諸印象にもとづくべきこと。(5)分析と総合とを統一させるべきこと——がそれである。

トルストイは、(4)にかんしては、聾啞教育を除いたならばおよそ教育というものは聴覚を基礎としていること、また(5)にかんしては、分析と総合とのむすびつきなしには、いかなる学習もありえないばかりか、いかなる思考活動もありえないとして、この二つの命題をまったく不要なものとなすのであるが、前の三命題は一見しただけで教授綱領としてまったくただしものものである、としている。そして、この教授法が、人間を発達させること、生徒の個人的興味をわきおこさせ自己学習の過程となるであろうことが、何によって保証されているのか、と問題の焦点を集約する。ところが、この方法がどうしてこうした資格をすべてそなえているのかという問題にたいしては、ブナコフやイエフトゥシェフスキーの著作のなかばかりか、この学派の創設者たちのいかなる教育論文のなかにも、何らの答も見いだせない、とトルストイは言う。イエフトゥシェフスキーの論文のなかでも、人間のなかでは印象・感覚・表象・概念がどのようにして形成されるかといった論議や、対象を出発点として生徒の意識を思考にまでみちびくべきであって生徒の意識のなかに契機をもたない思考を出発点としてはならないといった法則に出あうだけである。そしてこうした論議のあとには、つねにつぎのような結論がつづいている——したがって、これらの方法は、要求されたとおりの、唯一の着実な発達をもたら

10) ヴェイクシャン編前掲書 348頁。

す、と。

トルストイは言う——すべてこの派の教育学者たちは、とくにその創始者であるドイツ人たちは、プラトンからカントにいたるあいだすべての哲学者たちに問題としてのこされた哲学的諸問題そのものが、かれらによって最終的に解決されたといういつもの思想から出発している。そして人間によって印象や感覚や表象や概念や思弁が獲得される過程はかれらによりもっとも細部にいたるまで分析されており、また、われわれが精神とか人間の本性とか称しているものの構成部分もかれらにより分析され諸部分に細分されており、それもまたまことに徹底的なものであって、こうした確固たる知識をいまや土台として教育科学がその上に成立しうるほどのものとなっている。「ただ申したいのは、この派の教育学者たちが自分の理論の基礎にすえている哲学的な論議は、絶対的にただしいなどといえないばかりか、また真の哲学となんの共通点をもたないばかりか、教育学者の大多数が賛同することができるような明瞭的確な表現さえも帯びるにいたっていないということです」と、トルストイは断じている。¹¹⁾

しかしその哲学的論拠はさておいても、かれらの理論それ自体のなかに価値を見いださるものかもしれない、とあえてトルストイは反問する。そしてブナコフおよびイエフトシェフスキーの、概念の教授にかんする理論への検討を試みている。たとえばブナコフは、初歩的な概念の導入から始めるべきであるとして、次のような順序を設定する——すなわち、「右側・左側、右に・左に、上に・下に、ならんで・そばに・まわりに、前へ・うしろへ、近くで・はなれて、先に・あとへ、上で・下で、はやく・ゆっくりと、小さい声で・大きい声で」等々の概念を出発点とし、さらには、「きみはいまどこにいますか」「きみはここへなんのためにきたのですか」「このへやでぼくらはなにをしようとしているのですか」等々の問答がつづくことになる。

またイエフトウシェフスキーの場合、1から10までの数の学習の授業を百二十回にわけ、一年間継続しておこなうべきであるとし、その過程が事こまかに規定されることになる。

トルストイは、こうした概念伝達の理論そのものを検討してみるまえに、この理論全体が自己の課題そのものの提起にかんしてまちがっているのではないかと問い、その際まず「少なくともわがロシア帝国では見ることはできないような、ある種の幻想化された、子どもにたいする奇妙な関係」に注目している。上に述べたような問答、および問答が伝達する知識は「二才未満の幼児にふさわしい」ものであり、「こんな返事を要求するのはオウムを相手にふさわしいこと」である、とする。「ホッテントットの子どもやニグロの子どもだったら、またある種のドイツの子どもだったら、こういう問答のなかでかれらに伝達されることを知っていないこともありえましようが、しかしロシアの子どもだったら、おばかさんは別として、学校に行っているものはすべて、下が何で、上が何で、ベンチが何で、机が何で、2が何で、1が何か

11) 前掲書 350頁。

といったことを知っているばかりか、私の体験からすれば、親に言われて学校に行っている農民の子どもたちもすべて、自分の考えをりっぱにまた、ただしく表明することができるし、他人の考えも（それがロシア語で表明されたかぎり）理解できるし、数も20さらにそれ以上をかぞえることができます。小骨遊びをしながら、対で数えたり6個単位で数えることもでき、また小骨がいくつあり、6個のなかに対がいくつあるかも知っています」。¹²⁾

トルストイが認識し把握しているこうした現実には、ブナコフやイエフトゥシェフスキーにおいてはまったく無視されている。現実無視はそればかりではない。トルストイによれば、ブナコフの読本に収められている教材は、他の本からの抜萃か、そうでなかったら、ことばにならない誤ちだらけであって、純粹のロシア語ではかつて使用されたことのないようなことばや表現にみちている。ここでトルストイが挙げている例はロシア語のニューアンスとの関連において訳出しがたいが、強いて和訳するならば、それらは「小川が野原を運行する」とか「パン屋や靴屋などは労働の人間である」とかいった悪文の例である。イエフトゥシェフスキーの問題集（算数）のなかにも同様な悪文が見いだされる——「商人は3コペイカでリングはいかがとたずねる（リングをください、の代りに）」、「農夫は三頭の馬をもっていた。かれらはそれらを一頭づつ荷車どもにつけ、野原へ草刈りに行った。かれは何台の荷車で野原から草をはこんだか」といったたぐいである。——トルストイにあっては、かれらのこうした現実の無視、外国の理論への追従こそ、まず指摘されなければならないことであった。

ブナコフは、新しい対象に取りくむ際、児童が以前研究したことのある諸対象にそれぞれ適切な場面で還元させなければならないとし、教師は次のように質問すべきであるとしている。すなわち、カササギが羽毛でもっておおわれていることを指摘したときには、「モルモットもまた羽毛でおおわれていますか、何でおおわれていますか」「メンドリは何でおおわれていますか」「馬は」「トカゲは」という質問がつづき、カササギには脚が二本あると指摘したときには、「イヌには何本脚がありますか」「モルモットには」「メンドリには」「黄蜂には」と問い、さらに「二本脚の動物ではほかにどんなものを知っていますか」「四本脚のものは」「六本脚のものは」という一連の質問がつづくことになる。

「トルストイは問う——かくもおもしろく 問答式教授要目と名づけられているもののなかで、教師は何によってみちびかれることになるのか、動物学によってか、論理学によってか、雄弁学によってか、と。そして言う——「もしどんな科学でみちびかれるものでもなく、ただ諸対象のなかで目にしうるものにかんして話しあいたいという希望のみによってみちびかれるものであるのなら、諸対象のなかで目にしうるものこそまことに多数でありまことに多様であるので、何について話すのかということでの基準となるべきものが必要であるのに、直観教

12) 前掲書 353頁。

授においてはこうした基準はないし、またありえないのです」。¹³⁾

トルストイによれば、人間のもついっさいの知識は、ひとえにそれらを適切に集積し、連関づけ、伝達することができるようにという目的のために分類されるのであり、そうした分類が科学と名づけられているのである。科学の分類を無視して事物について話そうとするならば、結局それは恣意的なものと化し無意義な学習に堕してしまう。「いっさいの教授のもっている本質的な条件は、無限の量をなす多種多様の現象のなかから同一種類の現象をえらび出し、これらの現象にかんする諸法則を生徒たちに伝達する、というところにあります」。¹⁴⁾

実際の観察によって読み書き能力が補強されると称されながらも、解釈的な読みと教師の談話という方法によって依然として教師の見解と分類（しかもその多くが正しくない）が生徒に強制されているだけであって、新しい知識を伝達するということでは殆んど見るべきもない。

「この教授法の特徴はどの場面でも同一なままです。注意のすべてが生徒のすでに知っていることをおしえるのにむけられています。そして、生徒はおしえられることをすでに知っているので、必要と考えるものを教師が思うままにあれやこれやの順序でつたえるのはやさしいことです。しかも教師には、自分は、なにかをおしえている、生徒の進歩は大きい、と思えるのですが、教授のむずかしさそのものをなしているもの、すなわち新しいものをおしえるということに、教師は何の注意もはらうことなく、同一地点を悠然とぶらついているだけです」。¹⁵⁾ここにわれわれは、『教師のための一般的注意』で提示されている教授原則が、まさに現実批判の武器として生きているのを見ることができる。

新しい教育学の根底には二つの基本命題がある、とトルストイは言う。一つは、(1)学校の目標は発達ということであって、科学ではないということ、もう一つは、(2)発達とそれを達成する手段とは理論的に確定されうることである。「国民は、乾いた草が水を渴望するようにいま教育を渴望しており、いつでもそれを受けいれようと身がまえ、またそれを乞いもとめているのですが——パンの代りに石をあたえられ、困惑しています」。¹⁶⁾現状をこのように認識するトルストイは、教育学の堅固無比な基礎はただ二つ——すなわち(1)なにをおしえるべきかの基準を設定すること、(2)いかにおしえるべきかの基準を設定すること、換言すればえらびだした対象がもっとも必要なものであること、およびえらびだした方法が最上のものであることを決定することであることを、重ねて強調している。そして「なにを、いかに、おしえるべきかを、いかにして、知るべきか」——すなわち教育学それ自体の認識論が、教育学における根本課題であることを、くりかえし主張するのである。

ロシア人がこのようなドイツ追従に落ちこんだのは、トルストイによれば次のような理由に

13) 前掲書 354—355頁。

14) 前掲書 359頁。

15) 前掲書 362頁。

16) 前掲書 362—363頁。

もとづく選択からである——(1)以前からのドイツ模倣の愛好。(2)最新流行の巧妙な方法として。(3)ロシアの旧式教授法にもっともはげしく対立する方法として。そしてまた、(4)教師にとって非常に好都合な方法として（すなわち、この教授法では教師はとくに努力する必要もなかった）。¹⁷⁾

トルストイは、「すべての視学官、学校を参観した学事委員会のすべてのメンバー、すべての教師の証言にもとづく」ものとして、実際においては、ドイツ的方法を採用している多くの学校では、わずかの例外をのぞき、児童は音声的方法によってではなしに読み書きをまなんでいること、また直観教授はまったくおこなわれず、算術もほとんどおこなわれてはいず、子どもたちの読むものはまったくなにもないこと、「教師たちも、みずから意識することなしに理論的な要求から去って、民衆の要求をとりいれている」ことを指摘している。¹⁸⁾

トルストイはロシアの教育界がこのような奇妙な低迷におちいった主要な原因として——(1)民衆にたいする無知、(2)生徒たちのすでに知っていることをおしえることの容易さに不本意にも心をひかれたこと、(3)ドイツからの借りものに弱いこと、(4)新しい原則をかかげることなくふるいものを批判したこと、を挙げている。¹⁹⁾

そしてこの最後の原因によって、新学派は旧流派とは外面的に非常なちがいがあってもかわらず、その原理においては完全に同じとなり、また教授法においても、その結果においても完全に同じものとなった、とトルストイは断じている。「この両流派の方法において、本質的な原理となっているのは、おしえるものは、なにを、いかに、おしえるべきかということを確認にまちがいなく知っているが、その自分の知識を国民の要求から、また経験から汲んでいるのではなくて、つねにこれこれのことをこれこれの方法でおしえなければならないということを経験的に決定しており、事実そのとおりにおしえている、ということです」。²⁰⁾すなわち教会派（旧流派）は「祈禱書と詩篇」に依拠して「暗誦」の方法をとり、ドイツ学派（新流派）は「ブナコフ氏、イエフトゥシェフスキー氏」に依拠して「実物教授」の方法をとっている。そして両流派はともに、教育の目的を、しっかりとした読み書きの学習以外のもの、すなわち学問から離れた他のもの、しかも疑いなく超越的な形で必要とされている別なもの——すなわち教会派は「神の教え」に、ドイツ学派は「発達」においている、とトルストイは分析している。

トルストイによれば、両流派の類似はきわめてこまかな部分にまでおよんでいる。いずれの派にあっても、就学前の教育、学校外での知識獲得について注意がはらわれていない。また両

17) 前掲書 364頁。

18) 前掲書 367頁。なおトルストイ的批判とは別に、ブナコフやイエフトゥシェフスキーがロシア教育史のなかで果たした役割は正当に評価されるべきであろう。ここでは「ドイツ派」という規定にかかわる問題をも含めて、かれらの側からの反論には触れえなかった。

19) 前掲書 368—369頁。

20) 前掲書 369頁。

流派のいずれの学校においても、読み書きに力が注がれていない。またいずれの派においても教授の機械的な面が知的な面にまさっている。そしていずれの派においても、学校で外面的な秩序が支配し、子どもたちはたえざる恐怖のもとにおかれている。生徒の興味の有無にかかわりなくおしえこむことの結果、すべてがひとえに強制にもとづかざるをえず、ために鞭無しではすまされないことになっている。しかしトルストイは、二つのうちどちらかを選ぶとなったら、やはり教会派を選びたい、としている。両者の欠陥は同一のものであるが、教会派の学校の方には千年におよぶ慣習があり、国民のあいだに大きな力をもっている教会の権威があるから、と付言している。

われわれは以上の概括にもとづき、この段階で若干の考察を試みよう。まず、くり返しになるが、ドイツ学派的綴音法とトルストイ的聴覚法とを比較して、技術的にはたしていずれがすぐれた教授法であるかにかんしては、われわれの立場からここで何らかの断定をくだすことは不可能である。トルストイが実験のための条件の不備として申立てた条項はきわめて妥当なものであるとの印象をもたせられるが、現今では、先にも触れたように、純粋な形での綴音的分析＝綜合法の方が、トルストイの聴覚法（これも綴音的分析＝綜合法の一種であることには変りない）よりも合理的であると言われている。われわれがむしろ、この論争から抽出しうる歴史上の理論問題は、その綴音法的教育技術を不可分の構成部分として含むドイツ流教育学の、哲学的根拠としての「発達」の原理にたいする、ロシアのリアリスト・トルストイによる批判内容にかかわるものである。

すなはちトルストイは、ブナコフやイエフトゥシェフスキーらが依拠しているドイツ教育学（これ自体の内実の検討は、興味ぶかい比較教育史的研究内容をなすが、この場合おそらくはヘルバルトの学説を中心とするところのもの）が、人間の形成過程と認識過程とを完全に科学的に把握できたとする独断の上になつて機械的にその教授学を構築していることが、逆に児童の人間性を疎外し真の成長発達を阻害する結果となっていることをはげしく暴露している。リアルな現実というもののはつねにわれわれの認識以上のものであり、われわれが手をこまねきつつ現実を残るくまなく掌握しうると考えるとき、そこに独断主義が胚胎する。それは認識の問題において実践の契機をぬきにした形而上学であり、現実それ自体の変化や発展の前には形骸化せざるをえないものである。ルソーが『エミール』において当時論敵であった機械論的（形而上学的）唯物論者のことを念頭におきつつ、「哲学者ども」の人間性にたいするその僭越さを指摘した場合と同じような問題意識が、ルソーの弟子ともいふべきトルストイの、ドイツ流教育学とロシアにおけるその亜流にたいする批判のなかに存在していたもののように思われる。トルストイの論争相手はおそらくは観念論者であって唯物論者ではないが、相互連関と発展の相において無限のアプローチを可能とする児童の心性を、きわめて限定的な尺度でもって裁断しそれで以て足れりとしていることへの批判においては、ルソーの場合と共通なものがあ

るように思われる。²¹⁾

ロシアに無批判に受け入れられたこれらの教授学が、旧式教授法に対抗するものとして一定の意義をもったことは認められるとしても、決してロシアの子どもの現実から出発したものとは言えない問題意識が介在しており、結局「発達」の形而上学的目的がロシアの子どもたちの上に押しつけられるに至っていた。トルストイが、これら教授学者たちが想定しているよりもロシアの子どもたちの知的水準がはるかに高いことを強調しているところには、一種ナショナリスティックなかれの感情も窺えるが、やはり問題は単にその次元のものではなく、かれのリアリスティックな児童の現状把握からの帰結と言うべきであろう。トルストイが「実物教授」なるものが無目的で恣意的なものであることを指摘し、それが科学のあり方に沿わず、また科学の成果を汲みとってもしないことを批判するとき、われわれは、トルストイの「自由教育」がけっして夢想的でユートピア的なそれではなく、独断と強制とをはげしく排除するものの、明確に一つの指標を志向するものであったことを感知することができよう。しかもかれが整理した形で提示している一般的な教授原則こそ、むしろ垂流ならぬ直観教授、開発教授の原則に沿うものであった。しかしかれにあっては、すべてこれらの教授原則も教育実践の「代数学」以上のものではなかった。

ドイツ学派が「ブナコフ、イエフトゥシェフスキー」に依拠して「実物教育」を方法とし、教会派が「祈禱書と詩篇」に依拠して「暗誦」の方法をとり、それぞれがそれぞれに「発達」と「神の教え」という超越的目的を設定して、あいともに「強制」ということなしには教育という営みを不可能なものとなしてしまっているということは、「『なにを、いかに、おしえるべきか』を、いかにして知るべきか」という教育学自体の認識論がともに欠落していたからにはかならないのである。つまり、両者にはリアリズムがなく弁証法がなかった。それにそもそも、国民が求めている教育を国民のあり方に即して提供するべく不断に努力していくということとは、教育をすぐれて国民主体の形成に関与するものとしてとらえることなしには不可能なものであった。²²⁾

第三章 教育における「自由」と国民の教育要求

トルストイによれば、「なにをいかにおしえるべきか」の問題はかつては問題にもなりえなかった。すなわち、教育と宗教とがわかちがたくむすばれていた時代においては、読み書きをまなぶということは聖書をまなぶことを意味していた。しかし学校が宗教への依存から脱却し

21) エヌ・カ・ゴンチャロフは、トルストイが児童の本性をルソー流に極端に理想化するに至っている点をも指摘している。『教育史論集』（1963年・モスクワ）210頁。

22) すぐれて政治的な文脈において見るときは、トルストイ派も、ウシンスキー＝ブナコフ派も、教育における反動的＝形式主義的潮流、革命的＝民主主義的潮流にたいして、ブルジョア民主主義的潮流として位置づけられるであろう。〔参照〕エヌ・ア・コンスタンチノフ、ヴェ・ヤ・ストルツミンスキー共著『ロシア初等教育史概説』（1955年・モスクワ）131頁以降。

はじめたのち新しい問題が提起されたことになった。「宗教が教育内容にもなりえなければ、教育方法の指標にもなりえないということ、しかも教育はその基礎にべつな要求をかかえているということは、今ではだれも認めていることであり、私にはそれは完全に正しいことであると思えます」とかれは述べている。²³⁾問題は、この教育の新しい「要求」すなわち新しい教育原理とはいったい何なのかということである。

トルストイはこの問題にたいして次のようにアプローチする。すなわち、このことにかんしては国民教育の分野ばかりでなく高等教育の分野でも、大きな意見の相違が存在している。古典主義か、実学主義かという問題もその一例である。しかし教育はそれ自体としてみずからの道をすすみ、その全体がただひとつの原理——すなわち「自由」という原理によってみちびかれている。であるからこそ、さまざまな学校が併立し、いずれもがそれぞれにインタレストをみたすこととなって、父兄がその子弟を諸学校へかよわせるゆえんとなっている。

したがってトルストイは言う——「国民学校においてもこれとまったく同じことで、なにをまなぶべきかを決定する権利は、この問題をどのような側面から見ても、国民に、すなわち生徒自身か、子弟を学校におくっている親たちかに所属するのであり、したがって国民学校で、なにを児童におしえるべきかという問題にたいする答は、ただ国民からのみ受けとることができるのです」。²⁴⁾トルストイにあっては、教育の分野において確実で疑問の余地ない原理というものは存在しないという大前提がある。多くのインタレストが相対立し、さまざまな理念の学校が併立している（これは階級社会の現実が必然的にもたらすものであろう）。そしてその間に調停がありえず、したがって唯一の原理が指定できないとしたならば、教育価値の多元性を認めざるをえないのであり、そこではその教育的諸価値の源泉としての「まなぶ者の自由」は絶対的な意味をもつ。そして「まなぶ者の自由以外に基準がないあいだは、国民学校の問題でまなぶ児童の代理となるのはかれらの親たち——すなわち国民の要求です」と、トルストイは明快に結論づけている。

ところでトルストイにあっては、この国民の要求は、きちんとさだまったまったく明白な内容のものであり、全ロシアをつうじてどこでも同一であるばかりか、まことに合理的で広範でありさまざまな要求をそのなかに包含しているものである、と把握されている。それはすなわち、ロシア語およびスラヴ語の読み書きと計算である。国民はいたるところで同じように疑うことなく絶対的にこうした教授要目を自分たちの教育のために決定し、いつでもまたどこでもそれに満足している。国民は、およそ博物や地理や歴史（但し聖史は除外）を、また直観教授を、いつでもどこでも無用の長物だとみとめている。この教授要目は思想の同一性と堅固な明確性においてすぐれているばかりでなく、その要求の広大さと見解の正しさにおいてもすぐれてい

23) 前掲書 373頁。

24) 前掲書 374頁。

る、とトルストイは高く評価する。すなわち、国民は、このうえなく正確な、また見解のちがいがく動く動揺に左右されない知識の二領域——言語と数学とを容認しているのである。トルストイはこのことにたいして、次のような理由によってその正当性を立証している——(1)これらの知識のなかには、国民にとって耐えがたいなまかじりや偽善が存在しえない。(2)この二つの知識の領域は広大なものである。ロシア語およびスラヴ語の読み書きと計算は、ひとつの死んだことばと自分らの生きたことば、加えるにそれらの語源論的・文体論的形態と文学、さらに算術、すなわちすべての数学の基礎を包含しており、在来はごく少数のものしか身にそなえることができなかった領域であった。(3)この教授要目によるならば、国民は初等学校においてかれらにその後の知識の道をひらいてくれるものだけをまなぶことになる。この二つの言語とその形態にかんする基礎知識、またそれに加えるに算術の知識は、他のあらゆる知識を自主的に獲得するにいたる道を完全にひらいてくれる。²⁵⁾

したがって、何をおしえるべきかの規準として自由というものを容認するならば、国民がさらに新しい要求を提示しない限り、国民学校の教授要目は現に見られるとうり明白に確実に決定されていることになる。すなわち、「スラヴ語、ロシア語そして算術をできるかぎり高い段階までまなぶことであり、これ以外には何もない」とトルストイは断言する。「自由」の規準は価値の多元性を前提とするプルアラリズムにはかならないが、しかしそこから発して国民の教育要求に確固とした位置づけが与えられることとなった。これは「自由」の規準からの一つの演繹という形態をとってはいるけれども、実際にはむしろ国民の教育要求を正当に評価しその権利を確定するための理論づけをおこなおうとの意識が、トルストイにあっては先行したものであったかもしれない。

現実においてはこの三学科が国民学校において同等におしえられ、同程度の進歩を見ることが全面的に期待するわけにはいかない、とトルストイは言う。問題はひとえに教授要目の範囲から逸脱しないということであり、親たちの要求や教師たちの知識に応じさまざまなヴァリエーションが存在したところで、国民の要求は根底においてみたまされ、教授もその基本的規準から逸脱することにはならないのである。

ところで「いかにおしえるべきか」の問題（教育方法論）にかんして、トルストイはどのように考察をすすめるのか。かれは、まず、何をおしえるべきかにかんして、理論的に教授要目を基礎づけることができるという仮説からたがいに相対立する流派が生まれてきたように、いかにおしえるべきかの問題のなかにもこれとまったく同じ事情がうかがえろとし、その例として文字教育の最初の階梯で、まことにさまざまな方法（カードを用いる法、b・vの音読みにする方法、コルフの方法、be・veと文字読みにする方法…）が並存していることを指摘している。

ところでトルストイの観点からすれば、教育と教授の問題を、もっともすぐれたもっとも容

易な方法で、一定の主体にたいして(個にたいしてであれ、集団にたいしてであれ)一定の教授行為をいかにしておこなうかという問題として、抽象的に考察することはまったく誤りである。すなわち、およそ教育ないし教授というものは、教育ないし教授を目的としている二人の人間、ないし二つの人間集団のあいだの、ある一定関係以外のものとしては考察できないが、国民教育においてはとりわけ大きな人間集団のことが問題なのであり、したがってそこでは理想的教育のことが問題になるのではない。そもそも、一般に国民教育においては、最上の教育をいかにしてさずけるか、というふうに問題を提起してはならないのである。まなぶことを希望するものとおしえることを希望するものとが現に存在している以上、「いかにして最良の関係をその間にうちたてるか」というふうに問題を提起する必要がある、とかれは言う。トルストイはこのことを、「ちょうど、国民の栄養の問題において、いかにしてもっとも栄養にとむ最良のパンを焼くかというふうに問題を提起してはいけないのと同様」であり、「手もとにある粗粉からいかにして最良のパンをこしらえるか、というふうに問題を提起する必要がある」との比喩で述べている。²⁶⁾したがって、いかにおしえるべきか、どれが最上の教授法なのかの問題は、おしえるものとおそわるものとのあいだで最良の関係となるものはどのようなものか、という問題に帰着することになる。

トルストイは、「教師と生徒とのあいだの最良な関係は自然な関係であること、そしてこの自然の關係に反するものが強制的關係であること」についてはおそらく異論はありえないであろうし、そうであるとしたならば、「あらゆる教授法の尺度となるものは、この関係における自然性の多さ・すくなさであり、したがってまた教授における強制的性のすくなさ・多さである」と定式化している。²⁷⁾この点にかんしてはトルストイと対立している流派の教育学者たちもすべて同意しているのであるが、かれらの場合この考えは、これに背反する「発達」にかんする数多くの諸命題のなかにわすれ去られてしまっており、しかもかれらはこれらの諸命題を盲信しこれを至上のものとしているがゆえにこれにむけて生徒を強制することになってしまっている、とトルストイは言う。「一方私の方は、生徒のなかに興味を喚起することを、またできるだけ負担を軽減してやることを、したがって学習における非強制と自然さの度合いとを、学習の良否にかんする基本的で唯一の尺度と考えています」。²⁸⁾およそ教育学の前進というものは、教師と生徒とのあいだの自然な関係に徐々に接近していくということであり、学習における強制的をすくなくし、その負担を軽減していくことである、とかれは言う。つまり自由＝自然こそ教育の全歴史を通じて追求され、またその所を得てきているものであり、最大の教育的価値である、とするのである。

学校において許容されるべき自由の限界という問題にたいして、トルストイは、それは学校

26) 前掲書 376頁。

27) 前掲書 376頁。

28) 前掲書 377頁。

を指導する教師の能力によっておのずから決定されるものであり、自由自体命令されるものではなく、この自由の尺度は、教師の知識と才能の結果をしめすものにほかならない、としている。²⁹⁾そしてまたこの自由は、学校相互を検討比較する場合、また学校の教授に導入される新しい方法を比較する場合の検証として役立つものである、とトルストイは指摘する。すなわち教育の比較研究の場合の媒体としても自由が必要である、としているのであるが、これは教育研究方法論にとっても重要な意義をもつものと言える。

トルストイは、この「自由」の原則のもとでヤーナヤ・ポリャーナ学校の教師たち、生徒たちがどのように成長していったものであるかを、体験を踏まえて描いている。すなわち、教師たちは自分の知っていた教授法が最上のものだとおぼれないうで、他の教授法をも知ろうとつとめ、また他の教師たちのもちいている教授法を知ろうとしてたがいにしたしくなろうと努めるとともに、たえず自分で勉強するに至ったのである。また生徒たちにもたらされた結果は、かれらが熱心に勉強するようになり、冬季には夜の課業をおこなってくれるようにといつも教師にたのみ、しかも教室においてはまったく自由だったことである（くわしくは前記「第二章 国民教育の 実践と理念」において取扱っている）。トルストイはこうした 実践をふまえて、「教師たちと生徒たちのあいだにはつねに友好的で自然な関係がうちたてられており、そうした関係のもとにおいてのみ、教師は自分の生徒たちを完全に理解することができるのです」と言っている。

かれは、教会派やドイツ派の学校とヤースナヤ・ポリャーナ学校との外面的な第一印象を次のように特徴づけている――すなわち、教会派の学校で耳にするのは、どくとくの不自然で単調な生徒全員の叫び声であり、またまれには教師のいかめしい叫び声であるし、ドイツ派の学校で耳にするのは、教師ひとりの声であり、まれにはおどおどした生徒たちの声である。これに比して、ヤーナヤ・ポリャーナ学校では、教師たち、生徒たちの大きな声がほとんど一かたまりになって聞こえてくる、と。

ヤースナヤ・ポリャーナ学校においては、ある一つの教授法が良好なものか否かの基準はそれが教師の気にいったか否かに依存することはなくなり、ひとえにそれが生徒たちによって強制なしに受け入れられたか否かに依存することになった。「教授法自体が永久的なものとして固定されたものではなく、もっとも容易で明瞭な方法に到達することを目指しているものですから、教師が自分の教授にたいする生徒たちの態度のなかに発見するあらわれにしたがって変形されていきます」とかれは指摘しているが、³⁰⁾まさに学校における授業こそ、あらゆる教授法のテストビリティ・ゾーンとして自然＝非強制的度合いの無限の深まりを追求していく

29) 実はこの点にかんし、トルストイにあっては、「児童」「教師」「親」にかかわって論点の微妙な時代的推移が見られる。ヴェ・ゼ・スミルノフ『19世紀進歩的 ロシヤ教育学史概説』（1963年・モスクワ）

192頁。そしてここでは「教師」の地位・役割が強調されている。

30) 前掲書 379頁。

創造の場であるべきであったし、それもその学校という場自体に自由がつよく保障されてこそ可能なことなのであった。

トルストイは言う——「私がすでに述べた諸原則を適用したことは、このまる十五年のあいだに私の教授法がありとあらゆる変形をこうむりはしても、それらが教授法そのものを民衆から遠ざけなかったばかりか、ますますこれに接近するのみであったという事実をもたらしました」と。その一方「なにをいかにおしえるべきかを決定する前に、それをどうしてわれわれは知りうるのかという問題を解決する必要があるということを認められないでいるところから、教育学者たちは現実とのどうしようもない不一致におちこんでしまい、十五年前に理論と実践とのあいだに感じられていた深淵は、いまではその最大限度に達してしまいました」と、トルストイは断じている。³¹⁾

50年代末から70年代にかけてのこの「十五年間」におけるトルストイの教育的努力は、国民主体としてのロシア農民の教育権確立と、そのための具体的方策の探究と先進的な独自の実践とにあったと言えよう。国民教育の内容も方法も（「なにを、いかに、おしえるべきか」）、まなぶ一般国民の自由を抜きにしてはありえなかった。すなわち教育学にかかわる認識（「なにを、いかに、おしえるかを、いかにして知るべきか」）の源泉は、自由に表明された国民の要求そのものであった。国民の教育要求とは、父母の要求であり、また子どもの要求であった。この両者の関係は必ずしも明確ではないが、トルストイにあって、そのいずれの要求をもふまえるべきことが志向されていることに変わりはない。そしてこの原則をふまえたうえで、その内容はほかでもない3 R's（読み書き算）として表明された。しかしそれはただ単に、即自的な教育要求として受けとめられたといったものではなく、3 R'sこそ訓育的介入（支配階級のイデオロギー工作）を許さず、これ自体基礎的にして実用的でゆたかな内容をもつものであるにとどまらず、このなかには将来あらゆる科学に向って子どもを発展させることのできる、すべての萌芽が秘められているという意味で、すぐれて現実的でありまた合理的なものであった。

教育の方法にかんして言えば、それは結局自由を基底とする教師と生徒との自然な関係、したがって強制の伴わない関係の確立ということに帰着する。手もとにある粗粉からいかにして最良のパンをこしらえるかという問題にも似た国民教育の理論問題は、抽象的な命題に外在的に依拠するのではなく、実践を不可欠の前提としてたえずその内実を創造していく営みにほかならなかった。そしてそのような国民のための教育理論の創造のためにこそ、また自由の原理があらゆる教育活動の基礎として要請されたのである。すなわち新しい教育学理論は、自由な教育実践の自由な比較検討のなかから創造されるのであり、国民教育の内容と方法とは、こうしてはじめて実質的意義を獲得するものであった。

31) 前掲書 379—380頁。

海老原：1870年代のトルストイ

あ　と　が　き

小論は第四章「国民のための学校づくりの路線」をも予定していたのであるが、本紀要の全体紙数の都合から、今回は全面的にこれを割愛した。この部分をも含めて残りの部分（「はしがき」参照）の発表には他日を期したい。後続する部分においては、ロシア教育史の流れを総括し、そのなかでトルストイ教育論を全体的に位置づけることが試みられることになるだろう。

（原稿受理 1972年10月6日）