

トルストイにおける自由教育論をめぐって

関 啓 子

トルストイは、一八六〇年代⁽¹⁾、教育を、二者の欲求(知識を得たい、獲得した知識を与えたい)の調和に基づく「人間の自由な関係」(二四二)と定義し、その唯一の目的を「知識の伝達」とした。そこでわれわれは、このような教育規定がトルストイにあっては、どのような論理構造をもち、どのようにして生み出されるかを、見ることにしたい。

I

トルストイにあって、右に見るような欲求の調和を教授・学習の成立の前提とする思想の基礎となっているものは、〈強制的・意識的の形成作用 (BOCHTAHHE)〉否定論である。トルストイにとってこの作用は、「われわれに良いと思われような人間をつくるという目的で、ある人間が他の人間におよぼす・拘束的で強制的な作用であり」(二四二)、子どものなかに、一定の信念、性格、行動パターンを意識的に形成する作用である。

トルストイは、とりわけ、この作用の〈強制〉という性質に注意を払った。

〈強制的・意識的の形成作用〉否定論は三つの論理によって支えられている。

トルストイは、まず、一定の教育内容を一定の教育方法で教授する学校教育を子どもに強制する権利の根拠を検討する。「教育学の基準、すなわち、何をどのように教えねばならないかについての知識」(八〇)、つまり強制的教育の根拠が宗教、哲学、経験、歴史の中に求められた結果、トルストイによって導き出された結論は、「人類が前進すればするほど、そのような教育学の基準の定立はますます不可能となる」(八〇)ということである。

こうして、〈強制的・意識的の形成作用〉否定論を支える第一の論理は、一定の教育内容を強制する根拠は何もないとするものであり、この論理の根拠の一つは、宗教を基盤とする教育学の基準は、宗教教育にはあてはまるが、宗教教育は教育の一部分にすぎず、したがって、この基準は、すべての強制的教育を支えるものとはなりえないところにある。二つには、哲学理論に基づく強制的教育は、その時代の若い人々の間に存在する善悪の法則に基づくものであるから、それは余計なことであり、加えて、哲学者が強制的教育を支える理論、すなわち、自由を圧迫する新しい理論をつくり出すことは、「学校を歴史的かせから解放する」(六八)という哲学者の志向と矛盾する。したがって、教育学の基準の根拠を哲学理論にもとめることはでき

ない。三つには、現在の強制的教育の方法の正しさの論証を経験にもとめる時、経験によって生み出された・現実の学校が子どもにたいしてふるう破壊作用から判断しても、そのような論証は到底承認されうるものではないというところに、四つには、今日、教育手段の開発(印刷術の発達、博物館や公開講座の設立等)によって、学校の与える「意識的教育」は生活の与える「無意識的教育」にとつかわられつつあり、したがって現行の強制的教育についての歴史的論証(歴史的なものは、合理的である)(六六)もまた成立しえないというところに、ある。

II

〈強制的・意識的形成作用〉否定論を支える第二の論理は、「強制的・意識的形成作用は、強制的であるゆえに論理的に不当であり、不正である」(二六四)とするものである。これの根拠は、強制的教育が子どもにもたらす精神的変化についての論理的把握にある。

トルストイは、学校がもたらす破壊作用の原因とその作用の過程とを強制的学校を分析することによって明らかにしている。トルストイにしたがえば、そこでの教育内容は、子どもにとつて「むずかしく」かつ「子どもに何の興味も用もないもの」(七一)であり、それは、「生活に応用されえないもの」(二四九)である。子どもを学校に通わせることを余儀なくされた両親も、生活に役立たない人間をつくり出す・このような学校に不満を抱いている。つまり、そこでの教育内容は国民の要求と

懸け離れたものとなっているのである。学校では、子どもの興味とは無関係でしかもむずかしい教育内容を子どもに学ばせるのであるから、学校教育は、〈強制〉を伴わざるをえない。生徒は、「試験」、「教授要目」、罰の体系等によって拘束され、「罰という威嚇」(二六五)のもとに服従していく。子どもの活動はすべて、第一に罰を免れるためである。強制的学校は、まず子どもから「児童期の主要な満足と欲求——自由な行動を奪う」(六九)。それゆえ、学校は子どもにとっては「子どもを苦しめるための施設」(六九)にほかならない。そればかりではない。子どもを強制する学校は「無益で、論理的に当然である」とはいえない」(傍点はトルストイ)(二四三)。トルストイは、この学校の〈無益性〉、〈非論理性〉を、強制を特徴とする教育を受けた人間(子ども)とそのような教育を受けたことのない人間(子ども)とを比較することによって明らかにしている。常に前者よりも後者の方が、「全く強制的・意識的形成作用を受けたことのない人々、すなわち、一般人民の方が、生き生きとしており、力強く、強健で、自立的で、正しく、人間らしく、重要なことには、必要な人間である」(二六六)。「教育を受けない子どもの方が、力において、敏捷さにおいて、知力において、感受力において、道徳において、さらにどんな点においてもはるかにすぐれている」(二六六)。このように、子どもを強制する教育は、子どもの欲求——自由な行動を圧迫し、そうすることによって、結果的には子どもを破壊する。まさにそれは、論理的に不当な作用である。

子どもが自由な行動を阻止され、苦痛に耐える過程は、(強制的・意識的形成作用)を受けて、「学校創設者に必要とされる信仰、信念、性格を身につける」(二六五)過程でもある。子どもは、罰の恐れから、強制する人間の信念や性格に合わせて活動し、そのため、自己の欲求を殺し、「自己の独自性、自立性」(七二)を失ってしまう。子どもに発達するのは、罰から逃れるために必要な記憶力の緊張、注意力、恐怖感である。トルストイは、「高度な能力——想像力、創造力、判断力」(七二)を子どもの独自性、自立性と不可分の関係にあるととらえたが、強制下の子どもは、高度な能力を、右の「半動物的な能力」(七二)と引きかえに失ってしまうとする。右に見るような・自立性を失った子どもが活動する場合、彼は罰の恐怖から活動の対象と関係を結ぶのであり、したがって、その活動の意図、目的が、一義的に活動欲求に基づく活動自体、活動内容にあるということはない。すなわち、活動は、活動を行なう人間の意図と本質的(率直な)関係にあるのではなく、それは、何らかの手段にすぎない。言い替えれば、活動には、活動にあたってなされた思考のすべてが示されることはなく、活動に表現されていない思考、活動内容とは直接には何の関係もない思考にこそ、活動を行なう人間の意図がある。

トルストイにしたがって、強制的教育が子どもにもたらす精神的变化を要約すれば、それらは、一つには、学校が子どもにとっては苦痛のための施設であることから明らかなように、「教育に対する嫌悪」(七〇)である。二つには、苦痛を強い

る教師への敵意であり、三つには、年長者への尊敬の欠如である。これは、大学教育を受けた人に顕著であり、生活に役立つない知識の量を規準とする根拠のない価値感によってもたらされる。四つには、机に向うことの義務付け、しかもやさしいことを長時間かけて教えこむことが生み出す「無為」、五つには、「知的諸能力の歪曲」(七〇)、そして六つには、欺瞞、偽善という道徳的習慣である。

このような精神的变化の原因を、トルストイは、次の行文に示されるように、強制によってもたらされる「反自然的な状態」にもとめる。「これらの学校〔強制的教育を行なう学校〕は六年間で生徒のおかれている反自然的な状態から生まれる偽善、欺瞞に〔生徒を〕慣らすのである」(七〇)。「反自然的な状態におかれた子どもとは、自己の欲求を殺し、自立性を喪失した子どもである。この反自然的な状態は、子どもの身体に有害な影響をおよぼすのはもとより、先に見たように高度な知的諸能力を歪曲し、子どもの精神的生活を歪めてしまう。この精神的生活のゆがみが生ずる過程は上に吟味した。すなわち、自己の欲求、自立性を失った子どもは、もはや、活動自体をもとめて活動対象に働きかけることはない。したがって、子どもと活動対象との関係は、論理的に不当である。論理的に不当な関係を結ぶことは、結局、欺瞞、偽善というような道徳上の不正を行なうことにほかならない。このように、強制的教育は、反自然的な状態に子どもを追いやり、そうすることによって、子どもを意識的に形成しつつ、子どもの精神的生活を歪めると

いう矛盾を生み出すものであり、論理的に不当な作用であり、不正な作用である。

そこで、トルストイにとって教育は、子どもを自然な状態に置くこと、「自然自体が子どものためにすえてくれた・発達のための必要不可欠な条件」(七〇) から子どもをひきはなさないことを前提とする。

トルストイは、自然な生活条件のもとでの子どもを、すなわち、強制的形成作用を受けていない・学校外の子どもを具に観察し、すでに見たように、そこに精神的にも、身体的にもすぐれた存在である子どもを発見した。子どもは、「知識欲に富んだ」(七二) 存在であり、「知ろうとする興味」(七一) や「学校が答えることを課題とする問題」(七一) をもつ存在である。これが、トルストイにおける第一の子ども把握である。

III

〈強制的・意識的形成作用〉否定論を支える第三の論理は、「強制的・意識的形成作用は、人間を悪くする」(三三六) というものであり、その根拠は、いま一つの子ども把握にある。「健康な子どもは、生まれた時、私達のもっている欲求、すなわち、真・美・善の関係における調和の欲求を完全に満たしている」(三三五)。つまり、「子どもを教え、子どもに強制的・意識的形成作用をほどこすことはできないし、無意味であるのは、子どもの方が私よりもどの成人よりも真・美・善の調和の理想に近いという簡単な理由による」(三三六)。成人を理想と

して意識的教育を行なうことは、理想が後方にあるのにも拘らず、それを前方に見ることにほかならない。既存の強制的・意識的形成作用は、子どもを理想に近づけようとして、理想から子どもを遠ざけるといふ矛盾をおかしてしまう。やはり、それは、論理的に不当な作用である。

トルストイの子ども把握にしたがえば、子どもは成人よりも真・美・善の関係において調和しているばかりではなく、調和を乱した発達が子どもに進行しても、「常に子どもには調和の始原的な特徴が残っている」(三三五)。あるいは、調和を乱す発達を促進しなければ、子どもが調和へと近づくことを期待することも可能である。

IV

右に吟味したように、トルストイは、強制的・意識的形成作用としての教育を三つの論理によって否定する。ところで、トルストイは、学校教育について、以下のように考える。「学校」が意味していることは、「被教育者にたいする教育者の意識的活動」(傍点はトルストイ)(二六五)である。

それでは、どこに、学校教育が存在しなければならない根拠があるのか。

トルストイにおける学校教育の根拠は、まさに、すでに吟味した・二つの子ども把握にある。第一の子ども把握にしたがえば、子どもは、自然な状態にある時、自由であり、知識欲をもつ快活な存在である。子どもは、知的活動自体への欲求にした

がい、あるいは知的興味を抱き、興味の対象を知るといふ学習活動そのものを一義的に目的とする率直な関係を興味の対象との間に結ぼうとしている。したがって、論理的に当然とされる関係が子どもと興味の対象との間に結ばれようとしている。この関係の結合、すなわち、知的活動の実現に必要なものは、子どもの欲求に応え、知識を与え、あるいは、子どものもつ問題に答えるという活動を行なう人間、つまり教育者である。ここに、学校教育が存在する必要がある。この・教育の成立をめぐる理論の背後にあるのは、次に示す・陶冶についての行文において確認されるように、トルストイの教育思想の基礎にある二つの論理、しかも内的関連をもつ二つの論理である。子どもは、自然な状態にあれば、すなわち自由であれば、欲求をもつ自立的な存在であり、そのような自由である子どもが行なう活動は、子どもと活動対象との率直な関係を意味し、それゆえ論理的に当然であり、したがって不正ではありえない、正しい活動である。自由な子どもの活動の実現を援助する活動は、矛盾をおかさず、論理的であり、論理的である活動は正しい。「陶冶は、自由であり、それゆえ論理的に当然であり、正しい」(二六四)。

右の・教育の成立をめぐる考察から知られることは、トルストイにとって教育は、子どもの自己教育にほかならないということである。

いま一つの・教育の存在根拠は、〈強制的・意識的形成作用〉否定論の第三の論理を支えた子ども把握のなかに示されている。

そこでは、子どもの方が成人よりも真・美・善の関係における調和の理想に近いことが指摘され、しかも、子どもは調和を乱しても、「調和の始原的特徴をもち」、調和に近づくことができるとされた。まさにこのところに、子どもが教育者を求める理由があり、それゆえ、学校教育が存在しなければならぬ根拠がある。「子どもがわれわれから求めるのは、調和をとりもどし、全面的に発達するための材料である」(三三六)。こうして、調和に近づく全面的に発達するという・子どもの自己教育を実現するための材料提供者としての教育者がも求められる。

それでは、右に示した教育の成立根拠に基づく学校はどのような教育形態を有するのか。どうすれば、強制的・意識的形成作用に陥らないか。

まず、教育内容であるが、その原則は次ぎの行文に語られている。「全学習は、専ら、生活によって呼び起こされた問題の解決でなくてはならない」(七一)。さらに、教育が強制的・意識的形成作用にならないためには、「学校が、被教育者の信仰、信念、性格の育成(形成)に介入しない」(二六五)ためには、学校は知識の伝達のみを目的としなくてはならない。

しかも、「被教育者に、彼の要求と一致した学習を、彼の欲する学習を、彼に必要なだけ、彼が欲するだけ受け入れ、彼に不必要で、彼が欲しない学習を避ける完全な自由を与えること」(二六五)が不可欠である。これが、トルストイの自由教育論

(陶冶論)である。その背後には、〈強制的・意識的形成作用〉否定論、子ども把握と学校教育の存在根拠をめぐる論理と

が控えているのである。

トルストイの主張する自由教育論(陶冶論)を明らかにするにあたり、残された課題は、教師についての分析である。

学校教育を整理すれば、それは三つの関係によって成立している。一つは、生徒と教科との関係で、それは学習活動である。次に、教師と教科との関係であり、これは教授活動の前提であり、研究活動とも言えよう。最後に、教師と生徒との関係であり、これは右の二つの関係の調和に基づくそれらの統合であり、教授・学習についての全体的把握を意味している。すでに明らかにしたように、トルストイにあっては、これらの関係がそれぞれ、論理的に当然で、正しい関係でなくてはならない。根本的なことは、活動主体が自由であり、彼が活動そのものを欲求し、それを目的とし活動すること、活動対象と率直な関係を自ら結ぶことである。教師は、まず、右の第二の関係において論理的で正しくなくてはならず、したがって、教科となる学問に夢中になっていることが必要であり、生徒の学習課題が、「教師自身に興味を与える」(三三六)ものでなくてはならない。さらに、教師は、右の第三の関係においても自由でなくてはならない。トルストイが、教師を「知識伝達への使命感をもつ人間」(二六七)とするのは、このためである。

生徒としての子どもについての分析と教師についての分析とをふまえて、教授・学習の総体としての教育を考える時、論理的で正しい教育とは、「知識を獲得したい」という・ある人間の欲求と、獲得した知識を伝達したいという・別の人間の欲求と

を基礎とする・人間の自由な関係である」(二四二)。

しかし、トルストイは、陶冶のいわば訓育的側面、すなわち、教えこみの要素を否定するわけではない。もちろん、教師が生徒の学習活動そのものに干渉することはできない。なぜなら、干渉の結果行なわれる学習は、生徒の自立性の否定の上になされる活動であり、精神的生活の歪曲を伴うからである。生徒の自立性を損うことなく、生徒に教科への関係を変えさせる要素、すなわち教科への関心を抱かせる要素を学校教育のなかに探すと、それは、「教師が自己の学問を熱烈に愛し、熟知している時だけに」(二六九)存在することがわかる。なぜなら、その時には教師の「右の愛が生徒に伝達され」(二六九)、「生徒が、教師をも、学問をも愛するようになる」(二六九)（傍点はトルストイ）からである。

(1) 小論は、一八六〇年代前期におけるトルストイの教育論についての分析である。

(2) 引用文に続く()内の数字は『トルストイ教育學論集』(Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения, Москва, 1953.)のページ数を示す。

(3) 通常、образование は、陶冶と訳され、体系的知識、認識活動の方法の習得の過程と結果とを意味する。この陶冶に對置される概念として воспитание が用いられる時、それは、普通、訓育と訳される。本稿では、образование と воспитание を相互に排除し合う概念としたトルストイが воспитание にこめた意味を考え、それを、強制的・意

識的形成作用と訳した。

(4) トルストイの教育理論の根底には、教育の不平等についての指摘がある。トルストイはこの不平等をへ人民の教育要求がかなえられていない」と批判する。トルストイは、人民が「乾燥した草が水を欲求するように今教育を欲求している」ことを理解し、人民の教育要求を満たす方法を模索した。この模索の背後には、次に略述するような社会思想があった。

トルストイは、社会がへ政府、貴族階級、商人層、官吏層」と「人口の一〇分の九を占める労働平民」とから構成されていると分析し、前者の生存、富そして幸福は、後者を「搾取する」ことによって成立しているととらえた。したがって、前者の生存、富は被搾取者の存在に依存している。これに反して、労働平民、なかならず農民は、生存の自立性をもっている。トルストイが「労働平民」の側に立つ根拠は、一つには、彼らが多数者であるゆえに正義をになうからであり、二つには、彼らが、人間としての諸要求を自らの労働によって満たす自立性という原理に、したがって、他人の不利益を自己の生存条件としない・生存の自立性という原理に立つものであるからである。

「労働平民」の側に立つトルストイは、教育にたいする

彼らの不満をのみがさなかつた。一八六二年に世論の統制を欠いた学校を批判したトルストイは、さらに、一八七四年の論文において、教育内容を決定する権利が人民に属していることを主張した。そこで、トルストイは、人民のもつ教育要求を読みとり、それらを学校の教育内容の基軸にすえた。すなわち、「ロシア語、スラヴ語の読み書きの知識と計算」を学習課程の基本とした。

トルストイは、人民の教育要求をかなえるいま一つの方法を、できる限り多くの人民が教育を受ける機会をもつための「行政的側面」(授業時間の配分、学校の配置、教師の選定、教師の俸給等)の改革に求める。トルストイは、学校事業の成功を可能にするのは「自由」、すなわち「国民に、望むように自分の学校を建てる自由を与え、学校建設事業そのものへの干渉をできるだけ少なくする」ことであると断言する。

このように、トルストイは、教育事業が地域の労働平民の手にゆだねられることを主張する。ただ、トルストイにあっては、教育内容の決定にたいする人民のかわり方と教育の行政的側面にたいする人民のかわり方とが統一的にとらえられているとはいえない。

(一橋大学助手)