

ロシアの新教育における自由の問題

—カ・エヌ・ヴェンツェリの「自由教育」論の場合—

橋 本 伸 也

НОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ И ВОПРОСЫ СВОБОДЫ

—ЧЕРЕЗ ТЕОРИЮ «СВОБОДНОГО

ВОСПИТАНИЯ» К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ—

HASHIMOTO Nobuya

I

西欧やアメリカでの新教育運動と符合し、それらの影響も受けつつ、ロシアでも世紀転換期以降、新教育の一環と捉えうる教育運動が成立する。そのなかできわだった位置にあったものが「自由教育」論¹⁾として知られる思潮・運動であり²⁾、その最も積極的な推進者として、カ・エヌ・ヴェンツェリ (K. H. Вентцель 1857-1947) の名が挙げられる。

ロシアの新教育としての「自由教育」論は、新教育一般としての性格とあわせて、それが置かれた歴史的、社会的連関のなかで独自のロシア的性格を有するものであった。つまり、ツァーリの専制による自由の精神の圧殺と帝国主義段階に入ったロシア資本主義による搾取と抑圧の併存という特殊ロシア的な社会的環境と、1860～80年代のナロードニキによる解放運動の高揚と敗北という連関のなかで、「自由」を教育運動のスローガンに掲げることには一つの政治的、社会改革的意味が付着することとなったのである。

ヴェンツェリら「自由教育」論者の同時代人であった教育学者カープテレフ (П. Ф. Каптерев 1849-1922) は、「自由教育」論者による極端な主張には教育学者らしい抑制された態度を取りつつも、彼らの活動に共感を寄せて、いみじくも次のように述べている。つまり、「(トルストイに発する) 自由な学校という理念は我が国では解放運動と同時に復活した」³⁾、「もちろん、ロシアでは自由な学校を広く実現していくことは、国の全般的な社会的、政治的状况に直接関係している。たいへん遺憾なことだが、物理的な圧迫が最も主要で、ほとんど唯一の感化手段となっていて、学問的、道徳的な理念と原則があまり評価されず、ほとんど無視されたところには、自由な学校はありえない。しかし、自由な学校を普及しようとする実験や個別の試みは、国が最も悲しい状況にある場合にも可能である」⁴⁾と。それゆえ、カープテレフによれば「自由な学校という理念は専らロシア的な理念だというわけではないにしても、かなりロシア的なものである」⁵⁾。

このようにロシア社会の解放と自由の実現に連結して論じられうるロシアの新教育における自由も、その結合のされかたは単純ではない。

1880年代の革命的ナロードニキ運動の敗北の後、インテリゲンツィア達は「漸進主義、身辺の『小さな行為』、自己完成の理論に身をゆだね」⁶⁾、革命運動の主体は成長しつつあった労働者階

級に移行したといわれる。このような経緯の後、世紀転換期以降に主に都市市民層・インテリゲンツィア達に担われて成立した「自由教育」論にあって、自由の理念は社会改革的な意思に貫徹されながらも、上に指摘される傾向にも規定されることとなり、社会改革と教育との関係という緊張した問題領域のなかで、屈曲した性格を帯びざるをえない。ここに、ロシアの新教育における自由の性格を論じる第一の根拠がある。

とりわけヴェンツェリの場合、自らナロードニキ運動にかかわり、入獄した経験をもちながらも、運動から離脱し、「人格の道徳的完成」に関心を集中させ、倫理学の研究に取り組んでいったと言われている⁷⁾。さらに、彼が1890年代以降に道徳教育論の研究に専心し、そこから「自由教育」論に進んでいったという経緯は、社会改革にたいする彼自身の態度の取り方を示唆するものであるし、同時に、彼が教育の根本原則として掲げた自由の性格の問題性をも予想させるものである。つまり、ヴェンツェリに代表されるこの時代の「自由教育」論者や進歩的インテリゲンツィアによって指導された教育改革の思想と運動の成長・発展は、専制や搾取と抑圧からの解放を一つの指導理念としつつも、ナロードニキ的な直接的な社会改革運動を清算したところに生じてきたと目されるのである。そして、このような事情が、当然、彼らの標榜した「自由」にも投影されるであろう。

本稿では、特にヴェンツェリをとりあげ、彼の主張した「自由教育」論における自由の性格をその社会思想的な背景にまで遡及して示すことを試みる。また、そこから翻って、子どもの自由として表現された事柄のロシア的な意味を探ることとする。そうすることで、ロシアの新教育の有していた自由の理念の性格と問題性を、その一類型において明らかにすることに本稿の課題はある。

II

ヴェンツェリの「自由教育」論は、子どもを外的な強制や圧迫、隷属から解放し、自由な状態に置くことを主張した教育学上の思潮であり、教育運動の理論でもあった。

彼はまず教育活動の目的を「子どもを解放すること」⁸⁾と述べ、教育の定義を「子どものなかに眠っている個性の人間人格のほんやりとした姿が、彼の精神的、身体的有機体の全体において自発的有機的な成長・発達という道筋をたどってはっきりとしたきわめて明瞭で明晰な形をとるように助成すること」⁹⁾に求める。すなわち、子どもの内部の「創造的、形成的な原基」¹⁰⁾と言われる先験的規定性を前提に、発達を「内的本性から発する衝動の結果」¹¹⁾、「その個性の内にある理想的ですばらしいもの」¹²⁾が姿をとって顕現することと捉え、教育を、子どもを解放することによってかかる内的な「創造的生命力」が自由に発現されるように援助することと考えたのである。

さらにヴェンツェリは、子どもの個性が教育の根本的な規定要因であるとの立場を上命題から導出してくる。つまり、「教育されている子どもこそあらゆる教育的活動の指導原理でなければならず、訓育と陶冶の基礎になければならない」¹³⁾として、典型的な児童中心主義を表明する。そして、そこで対象とされる子どもが抽象的な「子ども一般」ではなく、それぞれに異なる具体的個性的な人格をもった子どもであることを根拠に、「子どもの存在するのと同じだけ教育の体系も存在する」¹⁴⁾と述べ、教育の個別化と多様性を主張する。その主旨は、「発達が教育によっ

て既定の道筋に沿って方向づけられるのではなく、逆に、その子どもの個性的な発達過程がその教育において決定的な役割を果たす¹⁵⁾ということであり、教育者の採るべき教育の方法と内容、陶冶理想、伝達さるべき知識・技能は外的な要因ではなく、子どもの個性によって規定されるということであった。

ヴェンツェリは、以上のような観点から、具体的な教育の原則を次のように提示する。

第一に、子どもの内発的能動性・活動性や意志は発動されることによってのみ発達しうるとし、それらを活動状態に置くことを主張する。それゆえ、学校は既成の知識を詰め込む「教授機関」ではなく、「自由な子どもの家」と言われる自由な構成員の結合による「教育共同体」¹⁶⁾とされる。そして、そこでの「自由な労働、自由な遊び、仲間や（中略）大人との自由な交流、自主的課業による自由な真理探究、芸術創造の分野での自主的作業による自由な美の具象化、彼とこの共同体が道徳的に高度にすばらしく完全なものとなるための自由な活動」¹⁷⁾が子どもの諸力の発達につながる。また、可能ならば人間を圧迫し奇形化する都市環境を避けた、自然環境での子どもの自由な活動の保障や、子ども自身が考え、目的設定する自由で自主的な生産的労働への参加も推奨される。それは、典型的生活学校であり、新教育の特質である活動主義や労作教育思想が強く反映されている。

第二には、教育者の教育的行為は、子どもへの直接的な働きかけとしては退けられる。直接的な働きかけは子どもを受動的な状態におく強制や圧迫と隣あわせであり、それは「どんなにソフトな形で登場しようとも、その本性上反教育的かつ反倫理的で、発達ではなく発達遅滞へ、また精神的諸力の展開ではなくその奇形化・縮小へと導く」¹⁸⁾ものだからである。それにかわってヴェンツェリが提示するのは、子どもを取り巻く環境への働きかけであり、環境を子どもの発達にとっての「清浄な空気と健康な土壌」¹⁹⁾とすることである。

第三に、陶冶について、「絶対的な真理」の注入ではなく、子どもの「理論的な力を解放」（強調原著者）し、「探究や研究や創造の精神を覚醒させ」²⁰⁾することで、子ども自身が生活のなかで提出される問題に取り組み、学習を行うことを主張する。陶冶とは「知識伝達」という「外的な過程」ではなく、「有機的な成長と人格の創造的活動によって内部からなされる内的な過程」²¹⁾であり、「子どもに伝えるのではなく、彼らが自分自身で選ぶ状況に置くこと」²²⁾（同前）、独自の個性的存在たる子どもに「彼らのそれぞれに個別に必要なものを選ぶ機会を与えること」²³⁾が重視されねばならないとされる。これは極端な学習論であり、教科や教育内容の系統性、教科書等の一般的基準は廃棄される。

陶冶のかかる個別化と子どもの自発性の尊重の背後には、彼の認識論上の立場と文化と個人の関係についての次のような理解があったことを指摘しておく必要がある。

ヴェリツェリは、「各々の個性の人間にとっての真理たりうるのは、彼が真理であると認めるものだけである」²⁴⁾、「あれこれのものを真理たらしめるのは私以外の誰でもなくて、私自身なのであり、どんな外的なものも私が真理であると考えている理念に真理性を付与することはできない」²⁵⁾（同前）と述べ、真理の規準を個人の主観に内属させた主観主義、相対主義の認識論に立つ。さらに、「文化は個人にとって単にその個性が適応するものであってはならない。それは……創造のための尽きることなき素材でなくてはならない」²⁶⁾と言い、文化＝教養を個人の内発的活動による創造物として捉え、個人の教養の歴史的、社会的、文化的な被制約性、被決定性を後景

に退ける。上の陶冶論はかかる認識論や文化・教養論の反映である。

教育論の第四の原則として、道徳・宗教教育について、道徳や宗教の「教授」は「自由の原則に矛盾する」²⁷⁾とし、それらもまた「子ども自身の内部から自由に拘束されることなく成長していかなくてはならない」²⁸⁾と言う。「真の道徳たりうるのは個人的道徳だけであり、真の宗教たりうるのは個人的宗教」²⁹⁾だけであって、子どもの道徳意志にとって大人の道徳意志は「より高度な形態へと自由かつ創造的に作り変える素材」³⁰⁾にすぎない。かくてヴェンツェリは、社会に現存する道徳的宗教的規範への適応を拒否し、個人主義的な道徳・宗教観に則って道徳・宗教教育の原則を上のように述べたのである。

総じてヴェンツェリの「自由教育」論は、子どもの個性的人格を全面的に承認、尊重して、発達を子どもの先験的個性の自己展開と内的なものの発現・創造として捉えて、教育と発達における子どもの内発的能動性を極端に過大視し、社会の文化や道徳が子どもの人格や個性の発達を決定する面に消極的態度を取っていた。それ以上に、彼は、文化や道徳を子どもの創造のための「素材」と述べて、これら外界の諸事物や諸関係による人間の内面性への介入、決定性を意図的に退け、個人の自立性を強く擁護しようとしたと言ってよい。「文化として蓄積された精神的な富について言うと、それが知性のあるきまった方向に形成しているとは言えない。逆に、この精神的富の方が被教育者の個性によって決定される方向へと、知性によって創造的に形成される」³¹⁾と述べたのも、かかる意識の端的な現れである。そして、この意識が上述の主観主義的認識論や個人主義的道徳・宗教観という個人の自立性を前提とした立場を生み、一切を子どもの自由な活動と創造の産物とすべく子どもを解放することという、子どもの自由を教育の根本に捉え、子どもの自由が極度に肥大化した教育論へと結実することになったのである。

このように、子どもの個性的人格を全面的に承認し、尊重して、同時に、発達が社会的に規定されたものであるとの側面を軽視し、個人主義的で、子どもの自由な意志と活動ばかりが肥大化する点に、ヴェンツェリの「自由教育」論の大きな特徴がある。

III

前節で示したヴェンツェリの「自由教育」論の基本的な特徴は、先にカープテレフに従って見たように、ロシアの社会と学校への批判意識と変革意思に根ざし、規定されていると思われる。そこで本節では、彼の「自由」の理念の検討に先立って、彼の社会批判と学校批判の論点、さらに、社会変革と教育の連関についての彼の立場を示すこととする。

彼の社会認識の基本は、現存社会の諸関係が「敵対と闘争」³²⁾との原理の上に成立しており、強制によって支配され、社会的諸関係が人間の内的本性に発する創造性や能動性を抑圧し、個人の他者の意志への従属、人間の道具化・機械化を惹起しているという点にある。

ヴェンツェリは社会を「不断の相互作用過程にある諸個人の意識の体系」³³⁾と定義し、「社会は精神的相互作用によって存在する」³⁴⁾と述べ、この精神的相互作用を心理的自動作用心理的自動作用によるものと自覚的創造的能動性によるものとに二分し、前者の場合が人間の「真の創造力のあらゆる発現を圧迫」³⁵⁾し、人間を「自動機械へと作りあげる」³⁶⁾と言う。また、「心理的自動作用が人間において支配的になればなるほど、人間はより一層外的な諸条件が権力をふるうなかでその影響下に置かれ、人間の未来の活動を決定し方向づけるものとして環境がより大きな役割を果たすこと

になる』³⁷⁾とも言う。つまり、自己の内に能動性や創造性、活動性を持った存在たる自立的個人が、自己のとりむすぶ社会的関係によって疎外され、発達を阻害されて、自立性を喪失する事態を現実の中に認め、問題とするのである。

同様のことは、彼が特に権威を取り上げて論ずるところにも示されている。

ヴェンツェリによれば権威とは、個人の自由な意志、能動的な思考や感情を圧迫する「目に見えない奴隷の鎖」³⁸⁾である。人間は権威という「目に見えない奴隷の鎖」に縛られ、精神的に隷属させられることで自己の意志と能動性を喪失し、自由な行為の主体たりえず、他者の意志を遂行する従属的な「精神的な意味での奴隷」³⁹⁾、「自動機械」、あるいは「マリオネット」⁴⁰⁾とさえ言われる境遇に転落していくのである。

このように彼の社会批判の特徴は、その諸矛盾の核心を精神的自由の抑圧、精神的隷属に収束させて論じる点に認められるであろう。以下、この点について、さらに詳述する。

ヴェンツェリの諸論稿をみると、彼の社会批判には確かに政治的、経済的な抑圧、収奪への批判的視点が存在する。例えば、19世紀後半以降のロシアの資本主義化、とりわけ19世紀末からのその急速な進展と、その過程での諸矛盾の激化、労働運動や革命運動の発展という事態に対応しつつ、「資本主義経済と賃労働という古い社会体制から、誰一人として経済的な面で他者を収奪することのない自由な労働による自由な社会への移行」⁴¹⁾について論じている。彼自身が社会変革の問題としてそのことに自覚的である。ところが別の箇所では、「我々は政治的経済的隷属をなくすだけで十分であり、(それだけで)自由な人間の王国がはじまると考えている。そして我々は深刻な思い違いをしているのだ。たとえ政治的経済的な権力者が姿を消したとしても、なお精神の領域には権力者が残される」⁴²⁾と主張している。あくまでもヴェンツェリにとっては精神的隷属こそが「他のあらゆる形態の権力の源泉」⁴³⁾であり、それからの解放に問題は収斂されねばならなかったのである。

さらにヴェンツェリは精神の領域での「権力」について、「我々は、人々がマルクスやニーチェやトルストイのなんらかの思想を玉座に据えているのを見たことがないだろうか。……ツァーリ＝マルクス、ツァーリ＝ニーチェ、ツァーリ＝トルストイ、まさにこれこそ恐るべき事態であり、人間の思考の凡庸さ、人間の自由な思考にはめられた足かせ、探究の精神の衰退を物語り、卑しめられた人間人格の奴隷状態を告げている」⁴⁴⁾とも述べている。つまりは、「目に見えない奴隷の鎖」につながれ、精神的隷属に馴らされて、自己の精神の自由と自主性を行使しようとしていない人間、偉大な思想家の言に盲従し、彼らを権威ある精神的支配者の地位にまで称揚する人々の姿を厳しく非難しているのである。そして、政治的経済的な権力と精神の領域での権力とを対質させ、現実の支配関係の土台とその観念形態とを逆転させて、専ら精神的解放の第一義性を主張する。彼にとっては、精神の自由の確保こそが人間の解放と、権力や圧迫のない理想社会の創造にとっての至上命題だったのである。それはまた、「権威の束縛が破壊されないかぎり、……真に人間的な文化の時代のやってくること」⁴⁵⁾もなく、「仕込まれ、機械化された人間、つまり自動機械やマリオネットに化してしまった人間の文化という形態から脱却することもない」⁴⁶⁾と言われるように、一切の権威の正当化を排し、否定していくことでもあった。一切の権威の否定を貫くこの姿勢は、後述する彼の無政府主義的な立場を示す一つの指標となろう。

またヴェンツェリは、以上の見地から既成の社会運動への深刻な不信を表明する。「我々のと

ころには群衆や、階級網や、政党網は存在している。しかし、^{リベラリスチ}人格は存在しないか、してもごくわずかである」⁴⁷⁾。ここで「人格」と言われているのがすぐれてロシア的な意味での精神的に自由な自立の人格であるのは言うまでもない。さらに続けてヴェンツェリは、「解放運動は精神において自由であり、目に見えない奴隷の鎖を自ら投げ捨て、新しい正義、新しい形の社会生活の探究へと果敢に突進していく大量の活動家、人々を必要としている」⁴⁸⁾と述べる。そうすることでヴェンツェリにあっては、精神的隷属を源泉とした権力的関係によって構成される社会を根本的に変革する課題は、自由な自立の人格の形成に定位させられるのである。そして、「このような人間を我々に提供してくれることのできるのは『自由な子どもの家』のような訓育・陶冶機関だけであろう」⁴⁹⁾と言われるとき、社会変革の方途は個人の完成と自由な人格の創造に、つまり、教育に求められていく。

さらにこの主張は、現存の教育と学校の果たしている機能への批判を介して、次のように徹底されていく。

例えばヴェンツェリは、「『目に見えない奴隷の鎖』に文句も言わずに、それを身につけている能力——これこそが現代の強制的教育と強制的学校が作りだしているものだ」⁵⁰⁾と言う。学校による精神的「奴隷」の社会への大量供給、彼の既存の学校と教育への批判の核心はここにあった。この批判は、精神的隷属に一切の権力の源泉を求める先の主張と合流し、支配や権力の問題を学校の強制的性格と、そこでの受動的、隷属的な機械的人格の形成に還元するものである。さらにこれは、支配からの解放を精神的支配からの解放、精神の自由の獲得に一元化させる彼の社会変革プログラムと融合し、結果、社会変革を自由な精神を持った人間の育成に帰着させ、学校と教育の改革に還元させる論理となる。

それは、ヴェンツェリが自ら革命運動に参加した体験を持ちながら、そして恐らくは、その体験と革命運動からの離脱という内的旋回の反映として、革命による社会変革に消極的な態度を表明し、かわって、社会変革における学校の役割を強調した点にも端的に示される。つまり、ヴェンツェリは、子どもの自由な活動と創造の場である「自由な子どもの家」が「自由な社会への移行」を容易なものとし、その移行が通常伴う「恐ろしい破局」⁵¹⁾の回避を可能とすると述べて、「破局」を問題とすることで革命の変革への慎重な姿勢を示すとともに、「自由な子どもの家」での子どもの自由な活動と共同が、自由な人間と彼らの自由な連帯を創出し、それが新しい社会の創造の条件になると主張するのである。

かくて、先に見た「自由教育」論の諸原則は、自由な教育の実現による自由な自立の人格の形成とそれを通じての社会変革への意思を根底に構想されたものであったと言える。

IV

以上の検討を踏まえて、最後に、ヴェンツェリが教育の基本原則とした「自由」の位相と性格について述べることにする。その際、とりわけ、前節で示したように、彼の教育論は、主観的には、社会変革への意思を背景に構想されたものであり、その社会観、あるいは理想的社会像との連関に注意することが必要となろう。畢竟、自由の問題は、人間の環境との関係の内に、より具体的には、個人が社会の自立の主体として意志決定し、内的、外的な拘束・制限を突破して、自己の可能性の拡大とその実現に向けて行為しうるか否かにあり、個人と社会の関係は自由論につ

いての根本問題だからである。

そこで、ヴェンツェリにおける「自由」の理念それ自体の検討に先立って、彼が個人と社会との関係をどのように理解していたかを先ず述べておく。

先述のように、ヴェンツェリは人間の発達を内的なものが自己展開し、自己の内なる規定性が姿をとって顕現する過程としていた。その際、人間の個性と社会との関係に触れて、「もしも社会的な要素が個性においても本質的な役割を果たしているとしても、……必ずしも社会性の枠におさまりきらず、社会性に帰すことのできない何かを残している」⁵²⁾とも述べて、人間の個性が社会性に尽くされないことを主張する。その意味では人間の本質を社会的存在としてのそれに解消する立場を否定する。つまり、ヴェンツェリは、上の言明を通じて社会にたいする個性の先験性と個人の自立性を擁護し、個人ないし個性を社会による受動的な形成物としてとらえることを拒否し、社会から独立した存在としてとらえていたのである。そして、Ⅱ節でも指摘したように、社会に客観的に存在する文化や道徳は、個人の発達過程での内発的創造のための「素材」としてのみ考えられ、それらが固有の客観的な法則性に従って発展し、人間の発達を規定していくという側面は配慮されずにいる。すなわち、ヴェンツェリの立場は、認識、倫理・道徳、宗教、個人の自己発展と自律性といった諸要素において際立って個人主義的なものであった。

個人の社会的なものによる被決定性に対し否定的な態度をとり、個人の自立性をその内的自然の先験的個性によって根拠づけるこのような個人主義的な立場が、前節で見た人間の機械化という現実に対し自由な主体としての個人の自立性・自主性を擁護するところにその根本の意思をもったものであったことは確認しておく必要がある。つまり、時に極端で一面的な個人主義的な立場も、少なくともその主観では、社会批判によって媒介されて表現された、かかる人間の価値への彼の真摯な態度に発するものだったのである。

このことを確認したうえで、ヴェンツェリにおける自由の位相と性格を明らかにする。

彼にとっての自由の第一の契機、成立根拠は、個人が自己の内に先験的規定性を持った個性であり、「創造的形成的な原基」を有する存在であるという点に求められる。つまり、創造力や活動性、能動性がなにものによっても妨げられずに、また、内的な欲求に反する強制によって強いられることもなしに、その自然に由来する展開を十全に遂げうることとされるのである。外的な拘束や強制・圧迫からの解放にこそ自由の本質が看取されている。この意味では、ヴェンツェリの自由の理念は消極的な自由のそれであった。

だが、例えば、「なにものによってもその生の発展を押しとどめられることなく、自己の力と能力のすべてを障碍なく発展させることができ、自らの能動性をあらゆる側面、あらゆる方向に拡大し、それが向かっていく範囲を無限に拡張していくことのできる自由で独立した存在」⁵³⁾と言われるとき、自由は外的な障碍からの解放でありつつも、そこで解放されたのが創造力であり、能動性であるから、そこでの自由は一転して創造的で積極的な自由に変化する。道徳や宗教が「子ども自身の内部から自由に拘束されることなく成長していかなければならない」と述べられるときにも、彼の自由は、まず強制や拘束「から」の自由として捉えられつつも、そこにとどまることなく、内的なものの成長への通路、新たな創造へ導くものとしての性格を付与されているのである。

さらにヴェンツェリはこの個人の発達と創造を介して、理想社会の創造の問題に接続させて自

由をとらえていく。すなわち、「自由で独立した人格」が自由を保障され、完成に達した段階を想定してヴェンツェリは、「自己の持つ力と能力のすべてが可能な限りの高みにまで発達した完全な人格だけが、人類の連帯を発展させる事業の最も完成した動き手にもなりうるものであり、人類全体の向上を促進し、普遍的で相互的な発展のための万人の一つの普遍的協働を促進し、一つの調和した社会へと人類が転換するのを促進することができる」⁵⁴⁾と述べている。個人の自由が人格の完成を介して、調和的な完成した社会の創造という理想の実現に連なることが主張されているのである。

同様のことをヴェンツェリは次のようにも表現していた。例えば、人類の到達しうる最高の道徳理想は、「人類全体のなかでの連帯した調和的な生の確立と、あらゆる形の人々の闘争・対立・競争の除去、人類の労働共同体への転化を課題とするものであり、同時に、一つひとつの個性的生の最高の発達とその自立性・自主性・自由を最高に拡大させることをその課題としている」⁵⁵⁾と述べている。また、別のところでは、彼は最高の倫理的命法を「完成した人類、完成した社会という理念の実現を最高に促す可能性を持つために、あらゆる面で最も完成した人格になるべく努めよ」⁵⁶⁾と表現している。人格の完成は社会の完成の条件であり、理想社会の創造は、個人の最高の発達と一体のこととして、それに還元されて捉えられる。そのような個人の完成は、当然、個人の自由の絶対的な承認のもとでのみ可能なものである。こうして、ヴェンツェリにおいて、個人の外的な強制や圧迫からの解放として表現される自由は、理想社会の創造という最高の倫理的創造の可能性を啓く積極的な契機にまで拡張されて理解され、個人主義的、人格主義的な自由がきわだって社会的な性格を付与されることになる。

ここに示された理想社会の創造と個人の自由な発達との楽観的な一致・接続は、彼が一旦は個人主義に立ち、個人の内発的自己発展に至上の価値を認めながら、諸個人の発展の予定調和的な統一によって社会の完成が達成されることを期待したことによって成立しえた。それは、「あらゆる人間個性の深奥は世界と人類への愛着で一杯である」⁵⁷⁾と述べて、人格・個性の人類への愛の先験性を語り、「人類の労働共同体への転化」を主題化する点に見られるように、彼が人間の根源的な共同性を承認することによって得られた立場でもある。共同性の承認ということでは、先に見たように、理想の学校像を「自由な子どもの家」という「教育共同体」に看取した点にもこの立場が示されている。⁵⁸⁾ 彼は、明らかに農村共同体を念頭におき、理想化しつつ教育共同体としての「自由な子どもの家」を考案したが、この共同体の性格は「生活の経済的側面だけではなく、その他あらゆる側面をも包摂しうるもの」⁵⁹⁾とされ、生活の全体での共同の可能性が追求されている。さらに、「この小共同体で生じる生活課題の仕事をこの場で思慮深く、注意深く行っていくなかで、彼はより拡大された規模での同様の課題の仕事をより広い舞台で行うことに慣れていく」⁶⁰⁾と言い、教育共同体を実生活での共同体原則による行為と接続させて考える。彼の教育論での共同体思想は社会理想と結びあったものだったのである。その意味ではヴェンツェリは単なる個人主義者ではなく、ロシア社会に深く根をおろした共同体精神の継承者であり、共同体に理想社会建設の可能性を認めたロシア・インテリゲンツィアたちの思想を共有していたと言える。

さらに、ヴェンツェリはこのような理想的共同社会の構成原理を「平等の原理に基づく自由な結合」⁶¹⁾の中に見ているが、ここには、また先に見た一切の権威の否定と個人の自由に関する言

説には、彼の思想の持つ無政府主義的な性格が記されている。

周知のように無政府主義は、一切の権威否定と個人の自由、相互の連帯を根本の原理とするものである。例えばクロポトキンは、アナキストの社会観を「いっさいの権力者によって規制されることなく、もっぱら自由に成立した相互の合意によって、はたまた同様に自由に承認された習慣や風習によって規制されるような社会」と述べ、そこでは「各個人に行動の自由が許容され、各人のもって生まれた天分を、その個性を——つまり、各人が自己のうちに持つ独自の、個性的なものを伸長させることができるであろう」⁶²⁾と主張している。社会変革の方法を革命に求めるのか、それとも、ひたすら人格の完成に求めるのかという重大な相違を含みつつも、ヴェンツェリがクロポトキンの人間の自由と連帯への理想主義的な態度と同質のものを有することは容易に指摘できるであろう。その意味で、ヴェンツェリは、極端な個人主義的主張にも拘わらず、共同体思想に支えられたものであり、個人の自由と共同体との融合をはかろうとしたロシアの無政府主義の一類型として位置づけうるものだったのである。

だが、こうして無政府主義的な志向や共同体思想によって支えられつつ、理想社会の創造にまで最大限拡張された自由の理念も、その第一の契機、成立根拠のゆえに、再度逆転して、狭い個人的な精神の自由に限局されざるをえない。つまり、社会変革を個人の自由な発達による完成に求め、その実現可能性を専ら教育に見、かつ、教育論において子どもの自由ばかりが極端に肥大化させられている点は、「個人の自由—人格の完成—理想社会の創造」という系が、結論的には「子どもの自由」というかたちでの個人的自由に還元・解消され、一旦拡張された自由も、結局は、その第一の契機たる消極的な自由に収縮するに至る様を物語っているのである。ここに、ヴェンツェリの「自由教育」論における自由の性格がきわめて端的に表現されている。

そしてこのことは、自由の内実の空虚化・形式化をもたらし、その貧困さを露呈せざるをえない。彼は、ある所で、「私がある目的を立てるが、それを達成する手段は知らない」⁶³⁾という場合を想定して、その場合、その手段・方法を知っている者の指示にただ従って行為するとしても、「目的自体は私が立てた」⁶⁴⁾がゆえに私は自由である、という結論を引き出しているが、ここには、自由が個人的な精神の自由としてのみ捉えられたがゆえの、目的設定という意志的作用に限定された一面的な自由への転落、行為の自由についての無頓着さが見られる。目的設定とその実現過程、実践過程で求められる諸能力が機械的に分離され、あるいは自己の行為の根拠の客観性が等閑に付されて、自己は自立的には目的遂行をなしえないにもかかわらず自由だという、観念的で空虚で戯画的とさえ言いうるような側面をヴェンツェリの自由の理念は潜ませていたのである。

V

19世紀末から20世紀初頭のロシアで活動したヴェンツェリにあって、人間の自由を奪う専制や搾取と抑圧に基づく資本主義から人間を解放する課題がその意識と思想を色濃く規定していた。ヴェンツェリはその抑圧からの解放の問題の焦点を、とりわけ、人格としての個人の精神的な解放と自由に捉え、個人の精神的自由の実現をその根本課題とした。そして、自由な諸人格の共同と連帯による調和的で、いかなる敵対や抑圧や強制もない自由な無政府主義的理想社会を展望した。それゆえ、理想社会の創造は自由で自立的な人間の形成、人格の完成へと収斂され、自由な

人間を形成する教育への真摯な希求がなされる。

他方、自由であることの内実は、一切の権威や他者の意志への精神的隷属を排した、自由で自立な人格であることに求められ、かかる自立性は個人に先験的に内属する個性の内発的で拘束なき自由な自己展開に由来するものとされる。外的な権威や他者への従属の否定は、ヴェンツェリにあって、人間の個性や人格の発達の社会的、歴史的、文化的な被決定性をも否認して、先験的個性の発展のみを自由な発達と見る極端な個人主義のかたちをとって現れることになる。そして、个性的存在たる子どもを一切の外的な圧迫から解放することにその自由論は凝集されることになり、子どもの自由の面的肥大化が生みだされた。さらに、この立場は認識や文化、道徳、宗教についての徹底した相対主義と主観主義、そして自由の理念自体の一面化をももたらすものであった。

かかるヴェンツェリ思想の総体が結晶したのが彼の「自由教育」論である。それは、ロシアの社会と学校の現状に抗して子どもの個性の人格と自由を徹底して擁護することで自由で自立な人格の形成、人格の完成をめざした。そして、そのことで自由で調和的な無政府主義的共同社会を創造しようとの主観的で楽観的な展望を持ったものだったのであり、ここにロシアの新教育としてのヴェンツェリの「自由教育」論の特質がある。

注

- 1) 教育学上のかかる思潮は一般に「自由主義教育」とも言われるが、本稿ではロシア教育史の通例に倣い、свободное воспитание の直訳の「自由教育」を用いた。
- 2) ヴェンツェリ、佐々木弘明著訳『ロシアの新教育』、明治図書、1985年、及び拙稿「ロシアの『自由教育』論——ヴェンツェリの倫理観と発達観——」、竹田正直編『教育改革と子どもの全面発達』第三章、ナウカ、1987年参照。
- 3)4)5) 《Педагогический сборник》, 1908, No. 6, с. 453-454.
- 6) 國本哲男編『ロシア世界 その歴史と文化』、世界思想社、1983年、41頁。
- 7) См. 《Советская педагогика》, 1964, No. 4, с. 75.
- 8) 《Вестник воспитания》 (以下《ВВ》), 1906, No. 3, с. 12.
- 9)10) 《Свободное воспитание》 (以下《СВ》), 1912-13, No. 8, с. 40-41. 佐々木前掲書, 163-164頁。
- 11) 《ВВ》, 1906, No. 3, с. 13.
- 12) 《СВ》, 1912-13, No. 8, с. 41. 佐々木前掲書, 164頁。
- 13) 《Русская школа》 (以下《РШ》), 1910, No. 7-8, с. 7.
- 14) 《СВ》, 1912-13, No. 8, с. 37. 佐々木前掲書, 160頁。
- 15) Вентцель, Теория свободного воспитания и идеальный детский сад, 2-ое изд. 1918, с. 86.
- 16) 《СВ》, 1908-09, No. 8, с. 4. 佐々木前掲書, 111頁。
- 17) Там же, с. 6-7, 同前 113-114頁。
- 18)19) 《ВВ》, 1906, No. 3, с. 13.
- 20) 《СВ》, 1908-09, No. 8, с. 27. 佐々木前掲書, 133頁。
- 21)22)23) 《РШ》, 1910, No. 7-8, с. 2-3.
- 24)25) 《ВВ》, 1909, No. 3, с. 102-103.
- 26) 《СВ》, 1911-12, No. 9, с. 39.
- 27)28)29) 《СВ》, 1908-09, No. 9, с. 19. 佐々木前掲書 135頁。
- 30) Там же, 1908-09, No. 4, с. 52.
- 31) Там же, 1911-12, No. 9, с. 42.
- 32) 《ВВ》, 1896, No. 2, с. 3.
- 33) 《ВВ》, 1906, No. 3, с. 16.

橋本：ロシアの新教育における自由の間題

- 34) 《Образование》(以下《OB》), 1900, No. 2, c. 36.
- 35)36)37) Там же, 1900, No. 4, c. 2-3.
- 38)39) Вентцель, Как создать свободную школу 2-ое изд. М.,1908, c. 56.
- 40) 《BB》, 1909, No. 3, c. 111-112.
- 41) Как создать свободную школу, c. 55.
- 42)43)44) 《BB》, 1909, No. 3, c. 105-106.
- 45)46) Там же, c. 111-112.
- 47)~50) Как создать свободную школу, c. 56-57.
- 51) Там же, c.55.
- 52) Теория свободного воспитания и идеальный детский сад, c. 100.
- 53)54) 《OB》, 1900, No. 1, c. 105.
- 55) 《BB》, 1902, No. 9, c. 93.
- 56) 《OB》, 1900, No. 1, c. 105.
- 57) 《CB》, 1912-13, No. 8, c. 44. 佐々木前掲書, 167頁。
- 58) 学校を小共同体とするところにはデュイを典型とした新教育的な要素が認められるが, 彼の共同体思想がロシアでのデュイの紹介に先行することに注目すべきであろう。
- 59) 《CB》1908-09, No. 8, c. 5, 佐々木前掲書, 112頁。
- 60) Там же, c. 7, 同前, 114頁。
- 61) 《BB》, 1909, No. 3, c. 115.
- 62) 猪木・勝田編訳『世界の名著53 プルードン・バクーニン・クロポトキン』中央公論社, 昭和55年, 487-488頁。
- 63)64) 《BB》, 1909, No. 3, c. 99.

(博士後期課程)

付記

本稿で用いた資料の収集にあたって, 北海道大学の竹田正直先生, 所伸一先生に格段の御配慮をいただきました。記して, 謝意にかえさせていただきます。