HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	19世紀後半から20世紀初頭のロシアにおける文学教育と文学の国民化 : ギムナジアにおける文学教育カリキュラムをめぐって
Author(s)	貝澤, 哉
Citation	スラヴ研究, 53, 61-91
Issue Date	2006
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/39256
Type	departmental bulletin paper
File Information	53-003.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

19世紀後半から20世紀初頭のロシアにおける文学教育と文学の国民化

――ギムナジアにおける文学教育カリキュラムをめぐって――

貝澤　哉

はじめに

本稿の目的は、主として19世紀後半から20世紀初頭までのロシアの中等教育機関における文学教育制度やそれをめぐる言説の変遷をたどりながら、ロシア文学が「国民文学」として規範化され、ナショナルな価値を担わされてゆく過程と、そうした価値を社会的に再生産する装置として教育が演じた役割を概観することにある。

一般に、近代文学が国民国家を内的に下支えするイデオロギー装置として重要な機能をはたしてきたことは、すでに多くの論者によって指摘されてきたが、当然ロシアもその例外ではない。文学を国民だれもが共有し誇るべきナショナルな価値と見なし、相異なるさまざまな傾向やイデオロギーをおびた個々の文学作品を民族の歴史的発展と伝統の一貫したパースペクティヴのなかに位置づけて規範化する事態を「文学の国民化」だと規定するならば(1)、そうした事態はロシアでは、ほぼ19世紀初期から進行しはじめてはいたが、1860年代から90年代のあいだにとりわけ急速な展開を見せることになる。

こうした文学の国民化の急速な進行をうながした要因として、ここでとくに注目したいのは、つぎの三つの事柄である。第一は、出版産業の発達、読者層の拡大による文学の大衆化がきわめて急激に進行し、ロシア文学の古典的作品が、文字通り国民だれにでも読み

1　ロシアに一貫した文学的伝統やロシア文学をつらぬく国民的理念が不足しており、文芸作品が個々ばらばらに存在しているだけだ、という考え方は、19世紀をとおしてしばしば表明された。たとえばベリンスキイは1830年代半ばから40年代初期にかけて、国民精神の一貫した展開としての「文学」はロシアには存在せず、作品は個々ばらばらに存在しているにすぎないとくりかえし主張し、国民的な文学の創設を求めていた（*Белинский В.* Полное собрание сочинений. Т. I. М., 1953. С. 22-29; Т. IV. М., 1954. С. 414-426.）。1846年に刊行されたロシア初の本格的文学史であるシェヴィリョフの『ロシア文芸史』が19世紀後半に評価されたのも、「ロシアの国民性」という「全体的な絵図」をはじめて表現しようとしたと考えられたからである（貝澤哉「ロシアにおける『国民文学史』の形成：A・プイピンの文学史研究をめぐって」『比較文学年誌』早稲田大学比較文学研究室、第31号、1995年、68頁を参照）。19世紀中盤から後半にかけて、ロマン主義以後の文学のなかで、さまざまなかたちでナロード（民衆＝国民）の発見が目指されたことは言うまでもないが、そうしたロシア文学の国民的伝統の自己意識化は、19世紀末になってもまだ、かならずしも完成されているとは見なされていなかった。たとえばのちに象徴主義の代表的詩人となるメレシコフスキイは、1890年代に書かれた著名な評論『ロシア文学衰退の原因と新しい潮流について』のなかで、ロシアには個々の優れた文学的創造つまり「詩」はあるが、国民的文化伝統としての「文学」はいまだなく、そうした「文学」を確立する必要があると訴えていたのである（*Мережковский Д.* Полное собрание сочинений. Т. XVIII. М., 1914. С. 177-187.）。

うるものとなったのがまさにこの時期、1870-90年代にかけての時期だったことだ(2)。第二は、「ロシア文学史研究」という新しい学問の出現である。19世紀後半の実証主義や歴史学の影響をうけたロシア文学史研究は、それまでの文学の見方を一変させ、個々の文学作品を、民族の歴史的発展のパースペクティヴに位置づけるための理論的、客観的枠組みを提供する役割を果たしたが、この学問がある程度完成・定着するのが、やはり1860-90年代の時期であった(3)。そして第三が、本稿で取りあげる、ロシアの文学教育におけるこの時期の大きな変化なのである。

文学の国民化を考える際、学校における国語・文学教育が重要なことは言うまでもない。学校の文学教育が文学の消費者を再生産する社会的装置の一翼を担っていることは容易に推測できるからだ。学校で教えられる文学は、ある程度社会的にスタンダードだと見なされ、また当該の社会にとって望ましい文学像を反映し（ようとし）ているはずである。このような視点からロシアにおける文学教育を検討すると、いくつかの興味深い問題が浮かびあがってくる。

第一の点は、19世紀後半、とくにその末から20世紀初頭へと、文学教育におけるロシア文学史教育の比重が飛躍的に高まってゆく事実である。大学などでのアカデミックなロシア文学史研究の発達と呼応するように、文学教育におけるロシア文学史導入への要求は日増しに強まってゆき、革命前には文学史偏重のカリキュラムが制度化されることになる。そしてその背景にはあきらかに、ロシア文学教育の目的を愛国心やナショナリズムの鼓舞と結びつけるような教育者たちの言説が存在していた。

第二の点は、第一点と矛盾するようだが、ロシア文学教育のなかで19世紀文学（当時の現代文学といってよい）を過度に偏重する傾向が、19世紀末から急速に強まってゆくことである。ロシア文学史というかたちで、中世から一貫した民族的伝統のパースペクティヴに配置された歴史的教育を志向しながら、一方で学校教育は、19世紀後半を通じて一貫して中世から18世紀までの文学の学習内容を削減し、近現代の学習を増加させる傾向を強めてきたのであり、そのことはおそらく、ロシアにおける文学の国民化自体が19世紀に起源を持つことと密接に関係しているはずである。

本稿では、普通教育ギムナジアのカリキュラムに焦点を絞って考察するが、その理由は、なにより19世紀後半に中等教育の主流となってゆくギムナジア高学年の文学教育カリキュラムのなかに、上述のような流れがとりわけあざやかに、コンパクトに現れているからだ。19世紀半ばには普通教育ギムナジアは青年に一般教養を授ける最大の教育機関となっていたのであり、以後のロシアにおいて上・中流教養階層の養成に大きな役割を担っていた。つまり普通教育ギムナジアは、教養ある文学読者層の再生産と深くかかわっていたはずである。また普通教育ギムナジアが大学進学の準備学校として位置づけられており、大学における国民文学史研究の進展と連動する側面を持っていることも見逃すべきでない。

2　貝澤哉「世紀末ロシアと読書の社会史」『窓』ナウカ、第86号、1993年、2-7頁；浦雅春「メディアの興亡：19世紀ロシアの文芸ジャーナリズム」『文学』第4巻第2号、1993年、91-100頁などを参照。

3　貝澤「ロシアにおける『国民文学史』の形成」65-78頁を参照。

以下、ギムナジアにおける文学教育カリキュラムの制度的変遷やそれをめぐる言説の流れをクロノロジカルに叙述しながら、上記二点について検討してゆくが、まず第一節において、19 世紀前半におけるギムナジアの成立とそのなかで文学教育の占めていた位置を概観し、ギムナジアにおける 19 世紀後半の文学教育を方向づけることになる 1852 年訓令の特質を確認する。そこで重要なのは、文芸理論（修辞学、作文・作詩法）に文学史を接ぎ木することで、19 世紀の中等学校における文学教育がスタートしたという事実である。

さらに、第二節では、60 年代から 90 年代にかけて、この文芸理論と文学史という対立が、次第に文学教育カリキュラムにおける文学史教育の拡大要求へと展開してゆく経過を追う。その過程で、文学史教科の拡大要求の背景にはつねに、ロシア文学を国民精神涵養にとってもっとも重要な教科と位置づける教育界の言論が存在したことがあきらかになるだろう。

最後の節では、引き続き 1890 年代以降の文学教育カリキュラムの変遷やそれをめぐる言説を検討するが、そのさいとりわけ注意を集中するのは、当時広まりつつあった「美的・創造的」な価値を重視する文学観の浸透と、それが文学史教育拡大や文学の国民的価値にかんする議論のなかで果たしたきわめて重要な役割をあきらかにすることである。20 世紀初頭には、ついに文学史がギムナジアの教育課程に全面的に導入されるが、一方で当時の現代文学といってよく、歴史として扱うには新しすぎるはずの 19 世紀後半の文学が偏重され、中世文学史の縮小・廃止要求が出るなど、文学史導入の要求とは一見矛盾する事態が起こっていた。文学を美的な価値の観点から評価するような態度の広まりは、こうした事態と密接に結びついていたのであり、両者の関係を解明することが、文学史の導入と現代文学の偏重とのあいだにある矛盾を解く鍵となるであろう。

1. ギムナジアにおける文学教育の導入——19 世紀半ばまで

(1) 19 世紀半ばまでの状況

18 世紀から存在していたギムナジアが国民教育省による中等教育の中核的機関として公認されたのは 1804 年の「大学管下諸学校令」以降のことだが、それが実質的にロシアの中等教育において中心的地位を獲得するのは、いわゆる大改革期以後、19 世紀後半のことであった。橋本伸也によれば、1834 年の時点で各種の教育機関の生徒・学生の総数中、国民教育省管下の教育機関が占める比率は 30 パーセント強にすぎなかったのに対して、1894 年には、国民教育省管下のギムナジアと実科学校生徒が全体の 72.6 パーセントを占めていたという[4]。19 世紀前半には貴族・官吏など特権的支配層の再生産の場として機能していたギムナジアは、19 世紀後半には、当時の社会状況のなかで不可欠となっていた、より広範な教育ある中間階層人材を養成し再生産するための中核的機関となってゆくのである[5]。

4　橋本伸也「帝制期ロシアの教育システム：エリート教育とその若干の特徴をめぐって」『ロシア史研究』第 60 号、1997 年、45、52 頁。

5　橋本伸也「ロシア近代中等教育の形成と展開」望田幸男編『国際比較・近代中等教育の構造と機能』名古屋大学出版会、1990 年、175-205 頁を参照。

文学教育が実質的な意義を獲得するのもまた、19 世紀後半のことであった。1804 年の学校令では文芸の教科についての規程は存在しなかったし、1811 年、当時のペテルブルク教育管区監督官ウヴァーロフにより導入された新カリキュラムでは、国語・文芸がはじめて最重要教科のひとつとして公認されてはいるものの、実際の教育内容は、ほぼ古典主義的な修辞学、作文法、詩作法にあたるものであり、1828 年の新カリキュラムでも、文学史の概説が含められてはいたが、文芸の時間数は削減されたうえ修辞、作文がその中心を占めていた(6)。もともと 19 世紀初期のロシアの学校教育においては「文芸（スロヴェースノスチ）」とは文芸理論、すなわち古典主義的な修辞学、作文法、作詩法を意味しており、大学でも文学の文献学的研究や文学史研究が開始されたのは、1835 年の一般大学令のあと、各大学にはじめてロシア文学史講座が開設されて以降のことなのである(7)。

(2) 1852 年訓令と文学教育の確立――「文芸理論」に接ぎ木された「文学史」

ギムナジアにおける文芸理論教育のこの伝統は、19 世紀を通じて消滅することはなかった。文芸理論の授業はカリキュラムのなかに維持され、そこに 1830-40 年代から導入されはじめた新しい学問である「文学史」が接ぎ木されてゆく。つまり 19 世紀から 20 世紀初頭にかけてのロシアにおける文学教育の歴史は、つねにこの二つの分野、すなわち文芸理論と文学史をどう関係づけてゆくか、またどちらの比重をより高めてゆくのか、という問題を軸にして展開されることになる。たとえば、スレズネフスキイの指導のもとにつくられ、文学教育の内容を詳細に規定した点で重要な 1852 年の「ロシア語・文芸教員への訓令」は、文芸教育を三つの部分に分けているが、その筆頭に来るのはやはり「理論」なのである。

> 第 14 項　文芸研究はつぎの三種となる：理論的、歴史的そして実践的［研究］である。
> 第 15 項　文芸理論研究は、ギムナジアを卒業した生徒が、教養ある人間に不可欠な文芸のあらゆる規則をおぼえ理解し、必要な場合にはそれを使えるようにしなければならない(8)。［強調原著者］

文学教育のこのような目標設定は、後の時代の文学カリキュラムやそれをめぐる議論の

6　*Роткович Я.* Очерки по истории преподавания литературы в русской школе. М., 1953. С. 102, 144, 162; *Архангельский А.* Заметки на программу по истории русской литературы и теории словесности, составленную комиссией ученого комитета // Журнал Министерства народного просвещения (далее ЖМНП). 1906. № 4. Новая серия. Часть. II. С. 67; *Данилов В.* Литература как предмет преподавания. М., 1917. С. 9; *Степанов С.* Обозрение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899-1905 гг.). СПб., 1907. С. 7.

7　*Архангельский А.* Труды академика А.Н. Пыпина в области истории русской литературы // ЖМНП. 1904. № 2. Часть CCCLI. С. 78; *Сухомлинов М.* О трудах по истории русской литературы // ЖМНП. 1871. Часть CLVI. С. 148; *Витберг Ф.* Указатель книг и статей по вопросам преподавания истории русской литературы в средних учебных заведениях. СПб., 1903. С. II.

8　Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях С.-Петербургского учебного округа. СПб., 1852. С. 8-9.（以後引用文中の［　］内は貝澤による補足）

なかに広く見られるものである。たとえば、国民教育省1890年制定のカリキュラムでも、ロシア語・文芸教育の目的は「祖国の言葉で文法的、文体論的に正しく表現し書くことを教える」ことだとされている(9)。ロシアでは、ギムナジアに文学教育が導入されて以来、1年次から4年次（時代により3年次）の低学年をロシア語文法にあて、5年次から7年次（時代により8年次）の高学年に文学教育を課していて、文学は国語教科の延長上にあったので、こうした目標設定はある意味では当然とも言えるだろう。しかし、あきらかに修辞学的な文体論を念頭においた「文体論的」という言葉からわかるとおり、実践的で高度な読み書きの習得に焦点を合わせたこのような目標が、修辞学、文芸理論の延長上にあることもまた疑いようのない事実なのである。

ところが一方で1852年の訓令は、文芸の歴史的研究についてつぎのように規定している。

> 第20項　文芸の歴史的研究は、生徒が1)外国作家のうち少なくとも最も教養高い諸民族の文学的完成の手本となる者を、さらに2)祖国の教養の歴史の一部として祖国の文学を知り、政府がつねにこの教養をキリスト教的道徳と独自の民族性の上に確立しようと努力していることの恩恵を評価しうるようにしなければならない(10)。

ここでは文芸の歴史的研究はまだロシア文学史研究に限定されているわけではないが、すくなくともそのロシア文学の歴史にかかわる部分には、文学教育をとおして民族の独自性と国家の役割を理解することがすでに目標として明示されている。そして文学史の学習にかんするこうした見解もまた、後の時代に文学史教育の意義をめぐる議論のなかでつねに引き合いに出されることになる典型的な考え方だと言うことができる。

もちろん、文芸の「歴史的」教育の意義がこの訓令で強調された背景には、50年前後になされたギムナジア課程全体の大きな見直しがあると見てよいだろう。この時代には、1848年のヨーロッパにおける革命運動をうけて、古典語や古典主義的教育の縮小と宗教教育の強化が目指されていたのであり(11)、52年訓令における文芸史の導入は、国家・民族性や宗教性の強調という点で、あきらかにこうした路線に沿ったものと考えられる。ここには、社会の上・中層を担うことになる幅広い人材に、文学をとおして国家や民族性の意識を教養として定着させたいという意図がはたらいているのだろう。

いずれにせよ、19世紀後半以降の文学教育を大きく規定してゆくことになるのは、まさにこうした、文芸理論（実践的修辞学）とロシア文学史研究（民族の独自性の歴史的確認）の共存という二重性であり、さらに、そうした二重性のなかで、民族的自覚や愛国心と結びついたロシア文学史教育の比重が高まってゆく過程なのである。

9　Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. СПб., 1890. С. 22.

10　Наставление преподавателям русского языка. С. 10-11.

11　橋本「ロシア近代中等教育の形成と展開」188頁。

2. 文学史教育拡大の要求と文学の国民的価値――1860-90 年代

(1) 文学教育をめぐる意見の不一致――「文芸理論」と「文学史」の対立

19 世紀を通して、中等学校等におけるロシア文学教育の方針や方法が曖昧であり、それをめぐる議論や意見もつねに混沌とし、大きな不一致がたえず存在していたことは、当時の多くの論者が共通に指摘していたことだった。たとえば 19 世紀後半の著名な文学教育家ストユーニンは 1864 年に出版した著書のなかで、「現在教育界で、ロシア文芸教員たちどうしほど見解の相容れないグループはない。彼らは教材についても、教育目的についても、教育方法についても意見の一致を見ることができないのである」と述べたが、この言葉はその後も文学教育を論じる際にしばしば引用された(12)。

じつは 19 世紀末から 20 世紀初頭に至っても、こうした見解の相違や混乱はまったく解消された気配がない。たとえばサクーリンは 1897 年に発表した文芸理論教育にかんする論文の冒頭で、国民教育省の文芸カリキュラムにおける文芸理論と文学史の関係についてその一貫性のなさを指摘したうえで、さらに文芸教員たちのあいだにも「文芸理論の学習時期のみならずその課題と内容にかんしてなおさら大きな見解の相違が支配している」と述べている(13)。またアルフョーロフは文学史教育にかんして、『中等学校における国語』(第一版 1910 年) のなかで「教科内容についても、その当面の課題についても、その遂行への道筋についても、白熱した議論の的になっており、この教科の理解という領域には確立されたものは何もない」と記している(14)。19 世紀半ば以降のロシアの文学教育を何よりも特徴づけているのは、まさにこうした長年の混乱や不一致だとさえ言えるだろう。

だが注意しなければならないのは、むしろこうした意見の不一致や相容れなさがじつは、つねに同一の問題をめぐって生じているということであり、しかもそれがまさに、19 世紀半ばに文学教育が公式に導入された際、それが修辞学 (文芸理論) へ文学史研究を接ぎ木することではじまったことに起因しているという点なのである。1852 年の訓令以降、国民教育省のカリキュラムでは、文学史の位置づけはかならずしも一貫せず、1905 年の改革案で全面的に採り入れられるまでは、文芸理論と共存しながら一進一退をくりかえしていたといえる。そうした状況のもとで、文学教育にかかわる論争は、つねに文芸理論と文学史教育の課題や方法、さらにその相互関係を争点としていた。サクーリンやアルフョーロフが文芸理論や文学史に焦点を絞っているのも、それが一貫してロシアの文学教育における最大の関心事だったからにほかならない。

実際、すでに「文学史」が導入されていたにもかかわらず、この時代、ギムナジアの文芸の授業で取りあげられる文献や文学作品はいまだ、文学的読解の対象というより、修辞学や作文法の手本としての性格をより強く持っていた。そのことは、たとえば 1860 年に発表されたギムナジアのカリキュラム案にも明確に見てとれる。そこでは、5 年次に文芸理論の概説をしたあと、6-7 年次で文学作品の読解に移るが、それらはすべて、「散文 (歴

12 *Стоюнин В.* О преподавании русской литературы. 8-е изд. СПб., 1913. С. 2. また、О преподавании русской литературы и о воспитании в семье и средней школе. Хабаровск, 1906. С. 3. などを参照。

13 *Сакулин П.* Где и как проходить теорию словесности? М., 1897. С. 1.

14 *Алферов А.* Родной язык в средней школе. М., 1916. С. 280.

史、伝記、雄弁)」「詩（叙事詩、抒情詩、劇詩)」といったジャンル別に並べられており、作品はあくまで文芸理論の実例教材だった。たとえば散文作文ではカラムジンの歴史書が手本として使われていたし、『エヴゲーニイ・オネーギン』や『死せる魂』は叙事詩作法の実践的教材であった(15)。実際ロシアでは、19 世紀半ば以後、ガラホフの『完全ロシア選文集』（1843）やヴォドヴォーゾフの『文芸の例文と読解』（1878）に見られるような、文芸理論の実例作品を集めたポピュラーな教科書が長く使用されていた。こうした状況に対して、文学史教育の拡大を支持する意見が、60 年代以降、次第に強くなってゆくのである。

この意味で示唆的なのは、やはり文学教育についての意見の不一致を指摘している 1866 年開催のモスクワ教育管区ギムナジア、ロシア語・文芸教員大会における文学史家チホヌラーヴォフの開会演説であろう。

> ［…］私が指摘したいのは、われわれのギムナジアにおける文芸の意義にかんする意見の不一致がどれほどの程度にまで達したかということだ。あるところでは 4-5 年次を、古文書をたどってロシア語史を説明することにあてなければならないとされていたし、別のところでは 4 年生は小説や雄弁のジャンルの優れた作家を読んでいた。また他のギムナジアでは 5-7 年次を世界文学の重要な要素やロシア文芸史の解説に割き、あるいはさらに《現代作家の読解と、現代文学のなかで彼らについて表明された意見の導入》までしているところもある(16)。［強調原著者］

ここには、教育現場における文芸理論と文学史の取り扱いにまつわる混乱がよく示されているのだが、ソヴィエトの教育史家ロトコヴィチは、その背景に、当時強まりつつあった文学史教育拡大への圧力と、それに対する文芸理論の抵抗という、文芸理論と文学史の対立があったことを指摘している。彼によれば、この時期に教育界の「進歩派」勢力は、「詩の理論と呼ばれる学問は破産した」と宣言し、キエフやオデッサなどの教育管区の文芸教員大会では、文学理論の排除と文学の歴史的教育や民衆文学の導入を主張していたが、逆に保守的な傾向に支配されたカザンやハリコフ教育管区の大会では、文芸理論（作文）に基礎がおかれる指導要領案が作られた。そうした流れに呼応するかたちで、66 年のモスクワ教育管区ギムナジア・ロシア語・文芸教員大会招集を呼びかけたのがチホヌラーヴォフだったと言われている(17)。事実この大会では、文法や実践的授業の妨げになるとして、ロシア文学史、外国文学史教育の導入に反対する決議がなされた(18)。つまり、開会演説のなかで彼が意見の不一致として指摘しているのは、基本的には「雄弁」や「ジャンル」を扱う文芸理論と、文学作品を芸術作品として歴史的・時代的に位置づけて分析する「文芸史」との不一致なのである。

---

15 План и распределение преподавания наук в высших народных училищах, гимназиях и прогимназиях. СПб., 1860. С. 8-14.

16 Съезд учителей русского языка и словесности в гимназиях Московского учебного округа. Приложение к № 8 циркуляра по Московскому учебному округу. М., 1866. С. 2-3.

17 *Роткович*. Очерки по истории преподавания. С. 262-264.

18 Съезд учителей русского языка. С. 40.

(2) 文学史と国民精神の涵養

実際、1860年代以降の文学教育にかんする議論をたどってゆくと、文学史教育の拡大を支持する流れがいかに執拗なものだったかがわかる。だが、それならばなぜ文学史はそれほどまでに必要とされたのだろうか。興味深いのは、多くの場合こうした文学史教育拡大への要求の背後に、文学史こそ国民的自覚の発達や愛国心教育にとってもっとも有効で重要な教科だとする考え方が存在していることなのである。

もちろんどの国でも近代の国語・国文学教育がもともと愛国心や国民意識と結びつきやすいことは容易に推測でき、それ自体はさして目新しいことではない。ロシアでも、「国語・国文学は民族精神の発展の基礎だ」といった紋切り型の思考自体は、教育のなかに以前から深く根をおろしていた(19)。カリキュラムの点から言っても、他国にくらべロシアでは19世紀をとおして教育における文学の意義が重視されすぎていた。1871年の新カリキュラムをD・トルストイやレオンチエフとともに作成したカトコフは、ドイツのギムナジウムでは文学に割かれる時間が最小限であるのに、ロシアではそれが主要科目となり、時間数もドイツの倍もあることに強い不満をもらしていたほどだったのである(20)。

しかしわれわれの注意をひくのは、60年代以降のロシアにおいて、こうした民族的自覚や国民精神の発揚が、国語・国文学教育の諸分野のなかでも特定の分野、とりわけ文学史教育に特有の効果として議論されたという事実である。この時期の教育にかんする言説のなかでは、文学教育のなかでも、なぜかとくに文学史が国民精神の涵養にもっとも有効なものと見なされ、それが文学カリキュラムにおける文学史拡大への圧力にむすびついてゆくことになる。

そうした傾向は、たとえば、1871年カリキュラムに対するスミルノフスキイの批判のなかにはっきりと見てとることができる。1871年制定のギムナジア新カリキュラムは、一般にはいわゆる60年代末の「反動」の流れをうけた、古典語を重視した保守的な色彩の強いカリキュラムとされているが、その傾向は文学教育においてもはっきりと現れていた。そこでは「実践的方法」が採用され、クロノロジカルに配列した作品例の読解を中心として、そのジャンル的特性を説明したのち、そこに歴史の解説を加える方式がとられており、文学史の重要性にも言及されているものの、実際にはそれは排除されていたからである(21)。これに対して、当時広く使用されていた文学教科書の著者でもあったスミルノフスキイは、ジャンルの解明とは文芸理論にほかならず、このカリキュラムでは文芸史を学

19　たとえばブスラーエフは1844年の著書『祖国の言葉の教育について』のなかでそうした考えを表明していた（*Роткович*. Очерки по истории преподавания. С. 178.）。こうした考え方は、20世紀初頭にいたるまで、多くの論者によってくりかえされた。たとえば、*Острогорский В*. Беседы о преподавании словесности. Изд. 2-е. М., 1886. С. 3; *Анненский И*. Образовательное значение родного языка // Русская школа. 1890. № 1. С. 26. などを参照。また普通初等教育法案が審議された第三国会（1907-1912）で、オクチャブリストは「学校は生徒たちに歴史、文学、国民の性格や生活の領域における国民の偉大さのあらゆる発現を知らしめなければならない」と主張している。*Ponn A*. Что сделала третья государственная дума для народного образования? СПб., 1912. С. 26.

20　*Катков М*. Наша учебная реформа. М., 1890. С. 60.

21　Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения. СПб., 1872; Также см.: *Грузинский А*. Методика русского языка и литературы. Б.м., б.г. С. 88.

ぶことは不可能だとしたうえで、次のように述べている。

> 祖国文芸史について言うならば、それを詳述することがギムナジアの課程で必要とは考えない。しかしロシアの人間がまったくそれなしで済まそうというのはいただけない。[…] 忘れてはならないのは、このギムナジアがロシアの若者を送り出さなければならないのは他のなにものでもないロシアの生活へなのであり、彼らをコスモポリタンにするのではなく、未来の善良なるロシア市民に育てなければならない。自分の祖国の歴史を知り、自国の文芸を知ることは成熟した市民ひとりひとりの義務である。祖国とその国民を学ぶことは国民的自覚を発達させるが、それは以前にもまして今、われわれが必要としているものなのである。
> […] 祖国の歴史と口承民衆文芸を含む祖国の文芸史を学ぶこと、そして祖国の言葉を丁寧に学ぶことは、わが国の男女普通教育学校において、最も重要な地位を占めるべきである[22]。

スミルノフスキイのこうした意見がけっして特殊なものではなく、当時の教育界の方向をある程度代表するものだっただろうことは、6年後の1877年に導入された新たなカリキュラムを一読すれば容易に理解できよう。なぜなら、77年の新カリキュラムでは彼が要求した通り、文学史やいわゆる「民衆文芸」（フォークロア、中世の世俗物語など）が大幅に増強されることになるからだ。そこでは、6年次から8年次までの三年間がすべて、民衆文芸も含めたロシア文学史にあてられていたのである。

だが、71年のカリキュラムでは「実践的方法」によって作品例の読解のなかで解説されるだけであった文芸理論もまた、77年には5年次の独立した科目として復活していた[23]。それに対してV・ヴォスクレセンスキイは、新カリキュラムを概観しながらこうした文芸理論の復活を批判したが、その要点もやはり歴史的方法を擁護することにあった。学校の教科としての文芸理論、すなわち散文の理論と詩の理論がもともと修辞学に由来しており、あらゆる文芸ジャンルへの修辞学の適用にほかならないことを指摘しながら、彼はつぎのように主張する。

> 作品の特性が理解されるのは、ただ全体との関連においてのみである。全体は全体で、その作家の性格や文学の傾向などにより規定されてゆく。歴史的状況ぬきで文体を研究することは、われわれには十分に根拠のあることとは思えない。[…] 文体論研究が実りをもたらすとすれば、それは歴史的観点から見たときだけだ。同じことは散文の理論一般について言える[24]。

文学史家ネゼリョーノフもまた、1880年の著書『ロシア文芸の教育について』のなかで、文学教育における歴史の役割を強調し、文学史教育を擁護するのだが、そこにはやはり、歴史が国民意識とむすびついており、そこにこそ文学教育の意義があるというイデーが読

---

22 *Смирновский П.* Заметка о программе русской словесности // ЖМНП. 1871. Часть CLIII. Отд. III. С. 87-88.

23 Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1877. № 7. Часть CXCII. С. 36-173.

24 *Воскресенский В.* Словесность, как учебный предмет // Педагогический музей. 1877. № 11. С. 763.

みとれよう。文学史は生徒には難しすぎるとか、文学史は新しい学問でありディシプリンとして確立していないので、学校教育への導入は時期尚早だという意見に対して、彼はつぎのように反論する。

「歴史」という言葉は、大変広い意味を持ちうる。過去の生活の事実を時間順に並べて単純に記述しただけでもやはりある種の歴史であり、私は確信するのだが、意味をそなえている――それも深い意味を。過去の知識が、純粋に事実的なものであれ有益なのは、ひとつには、しらずしらずに本能的に思考を働かせるよう促すからだ。今とちがった過去を知ることで、私たちはそれらを比較し、無意識のうちに、しかしはっきりと、事実のうちに国民（ナロード）の歴史的発展を目にする。またひとつには、人間というものは、「父祖のなしたこと」、自分の土地の来し方を知ろうとするものだ。[…] 生徒たちに太古からの民衆詩やわが国の文書作品を、その内容だけでも教えることは、疑いなく最高度に有益なことである。しかし事実的な歴史だけに限定する必要もないと私は思う。ロシア文芸の学問［文学史］は、もちろんのこと若い学問であり、そこには議論の余地があることも数多い。しかしそれが生み出した結論やイデーには、確定的と見なせるような、だれもが受け入れたものもまた少なくない。しかもこうしたイデーの多くは生徒たちのような若者にも難解ではなく、それを習得することは疑いなく思考の働きを、いきいきした、ためになる働きを促し、それが自発的な学習への意欲を呼び覚ましもする[25]。［強調原著者］

また1887年のコーカサス教育管区運営にかんする通達の付録で、著者マルトイノフスキイはやはり、文学教育を国民精神涵養にとって重要な教科と見なし、なかでも文学史を主要な教科と位置づけ、文芸理論やその他の科目は、文学史の準備段階であると述べていた。

もし国文学学習の課題が、ときに、普通教育に国民的な色彩を付与すること、生徒に彼の国民性の精神を涵養することにあり、それがもっとも完全で全面的なかたちに発揮されるのが国民文芸であるとしたら、先に述べたような解説付き読解の設定はそのために欠かせない手段である。[…] 現在文芸の歴史的学習は、生徒たちが作品そのものに十分に接していないために、あるいはまったく知らないために極度に困難となっている。[…] 先に述べたように組織された解説付き読解は、文芸の歴史的学習に生命と興味を与え、それは名前と年代の暗記であることをやめ、本当の意味で発展的なものとなり、国民性がつくりだした理念の圏内へと生徒を導き、彼を国民性に近づけ、愛するようにする。[…]

国文芸の内容の学習は、その理念的本質において、それを歴史的に学習することによって達成される（文芸史）。それは、文学用語の説明にあたる文芸の理論的学習（文芸理論）によって準備される。上記二つの科目は国文芸の作品の初歩的学習（説明付き読解）によって準備される[26]。

25　*Незеленов А.* О преподавании русской словесности. СПб., 1880. С. 44-45.

26　Сборник статей по вопросам преподавания русского языка и словесности в средних учебных заведениях. Тифлис, 1890. С. 10-11, 22.

(3) 国民教育省の対応と、文学・読書のコントロール

しかし、文学史導入へのこうした根強い要求にもかかわらず、国民教育省はかならずしもそれに対して積極的な姿勢を示そうとしなかった。とくに1890年に制定された新カリキュラムにはそのことが如実に現されていると言えるだろう。

そこでは、77年カリキュラムで5年次にあてられていた文芸理論が生徒の理解力を考慮して8年次に移され、それにともなって文学史に相当する部分は5-7年次にずらされたが、「文学史」という名称は廃止され、作品例を年代順に並べて読解することが求められただけでなく、取りあげられる作品の数も厳しく制限された。しかもそのさい重視されたのは「言語、文体、文学形態の側面から」作品を分析すること（つまり文芸理論的観点）であった[27]。実際その指導要領のなかには、「教員は、読解される作品にかんして生徒たちに説明される個々の歴史・文学的事実を結びつけようと努力する必要はまったくない。というのも、場当たり的（アドホック）に思いつかれたそれらの結びつきは、いかなる学問的意義ももたないし、もちうるはずもなく、無駄な時間の浪費にしかならないからである」とわざわざ注記されていたほどである[28]。

だがそれにしても、このように国民教育省や政府が、当時強まっていた文学史導入の声にたいしてつねに消極的な反応しか見せず、文芸理論の温存に腐心していたのは、いったいどのような思惑からなのだろうか。広い意味では、こうした現象は1860年代後半から80年代にいたる政治的反動と、それに連動した古典教育偏重傾向の現れのひとつと見なすこともできるだろう。たとえばロトコヴィチは、60年代後半の国民教育省に、①文学の歴史的研究を社会的に危険なものとして縮小しようとする、②最新の文学を排除する、③ドグマ的文芸理論の習得に文学教育を従属させる、などの傾向があり、その原因が生徒、教師の社会的アクティヴィティの抑止にあったことを指摘しているが、こうした傾向は、基本的にはその後も受け継がれてゆく[29]。実際60-90年代の文学教育政策には、イデオロギー的に不適切と見なされる文学や文献を学校教育から極力排除しようという国民教育省や政府の意図がさまざまなかたちで現れていた。

文芸理論中心に編成されていた60-90年代の文学教育課程は、そのほとんどが中世文学から18世紀までで占められており、近代はプーシキン時代までで終わっていた[30]。ジャンル形式や文体、作詩法中心の文芸理論の授業においては、生徒に模範的作品を読ませ、そのジャンル形式や文体的特徴を述べさせて、そうした形式や文体を使用した作文・作詩をおこなわせたり感想文を書かせたりするのが通例の手順であり、作品が形成された社会・歴史的背景やイデオロギー的内容に深く踏みこむことは予定されていなかった。しかし、文学史を導入することになれば、当然そうした社会・歴史的背景やイデオロギー的内容に触れざるをえなくなる。

しかも、文学史導入の要求がもともと、古い文芸理論中心のカリキュラムへの批判という側面を強く持っていたために、後に詳述するように、文学史教育を強化することはその

---

27 Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. СПб., 1890. С. 24.

28 Там же. С. 43.

29 *Роткович*. Очерки по истории преподавания. С. 266.

30 *Острогорский В.* Беседы о преподавании словесности. М., 1885. С. 87.

対抗上必然的に、もっぱら文学理論の教材として使用されていた中世から 18 世紀までの文学の地位を相対的に低下させ、19 世紀の近現代文学をより重視する傾向を促進することにつながる。つまり文学史の導入により、1840 年代以降の文学をも含めた作品の社会・歴史的、イデオロギー的背景を学習することになれば、当時「革命主義的」、「自由主義的」と見なされていた数多くの作家も文学教育課程で当然採りあげざるをえなくなるのであり、政府・国民教育省による文芸理論温存の姿勢の背後には、おそらく、学校教育にこうした文学が流入しないようコントロールしたいという事情が存在していたはずである。

そのことは、国民教育省や他の政府機関が、60–90 年代にかけて、学校だけでなく、より広範囲な大衆的読書のコントロールをおこなおうとしていた事実からも裏付けられるだろう。たとえば、国民教育省は 1869 年に「教育的」検閲をおこなう特別部会を学術委員会の下部組織として設置し、学校図書室や民衆向けの無料図書室に配置される書籍を選別しただけでなく、独自の推薦書カタログを作成して、教育や大衆的な場における読書を管理しようとし、90 年代までにこうした管理システムを完成していたとされる(31)。また、1878 年 9 月には、国有財産省、内務省、法務省、憲兵隊、国民教育省などが参加する「民衆の読書のための書籍出版にかんする特別会議」が招集され、大衆が読む本を「悪意あるプロパガンダ」から守るための方策が協議されているのである(32)。こうした時代状況を勘案すれば、国民教育省が文学史の導入を渋り、古典的作品の修辞的形式を学習するにすぎない文芸理論を学校教育のなかに温存しようとした意図が、学校における読書範囲の管理という問題ともけっして無関係でなかったことは、容易に理解されるだろう。

90 年カリキュラムのこうした姿勢に対して、教育界から反論がおこるのは、これまでの経緯から考えて当然のことだったにちがいない。そして、90 年カリキュラム以降に高まった改革への要求の圧力によって、ついに国民教育省はそれまでの方針を大きく転換せざるをえなくなるのである。

3. 近現代文学史の導入と美的文学観の拡大——1890 年代から 1915 年まで

(1) 近現代文学への注視

ロシア文学史教育と国民的自覚の育成とを結びつけようとする声は、1890 年代以降も、文学教育をめぐる言論のなかでますます顕著なものとなっていった。たとえばツァレフスキイの著書『ロシア国民教育におけるロシア文芸の意義』(1893) などが、その極端な例のひとつだと言えるだろう。

> […] 私とロシア文芸史という学問との結びつきから、私はこの学問についてたちどまり、ロシアの教育やわれわれの社会的自覚における国民的な要素、そしてその両者においてこうした国民的な要素を高揚させ堅固なものとする事業においてロシア文芸が有する強大な意義にかか

31 *Блюм А.* Из истории массового чтения «знаниевской» литературы // История русского читателя. Сборник статей. Вып. 2. Л., 1978. С. 89.

32 *Кельнер В.* Правительственные издания для народа и их читатель в годы второй революционной ситуации // Чтение в дореволюционной России. Сборник научных трудов. М., 1992. С. 68.

わる一般問題について、いくつかの考えを提示したいと思います。[…]

ロシアの言葉の偉大で完璧な創造物の総計であるロシア文芸は、当然のことながら、わが民族の栄光、われわれの国民的な誇りの対象として、われわれが思いやり、注視し、愛する対象です。しかしそれと同時に、これがいっそう必要で有益かつ重要なのですが、ロシア文芸は、最高度に重要で有用であり、ロシアの人間にとって必要不可欠なわれわれの学問として、われわれが注意を傾けて出会い、丁寧に学ぶ対象である。ほかならぬロシアの人間を訓育し教育する学問の複雑な体系のなかで、ロシア文芸は、物事の自然な順序からいって、特別な位置と、とりわけ重要な意義をもっているはずです。[…] ほとんど唯一この学問［ロシア文芸］のみが（ただロシア史だけがいくらか手助けをして）国民的な要素――あらゆる人間が人生の準備をするのに疑いなく重要できわめて必要不可欠な要素となり、教育カリキュラムを満たすのです。

ロシア文芸に担わされたこの特別な課題は、現在ではなおさら困難で、なおさら重要かつ責任重大です。というのも、ここ200年のわがロシアの生活が、ロシア人の意識の致命的不足をあらわにしたからですが、それはまさにこの国民的な要素、愛国心、そしてついでにいえば、それに付随して、精神性、理想主義の要素一般の欠如なのです[33]。［強調原著者］

実際、この時代には中等学校の文学教育にかんする問題はジャーナリズムでの大きな争点のひとつとなっており、なかでも文学の国民化と結びついた文学史の取り扱いはその中心的テーマだった。1901年に『ギムナジアの教科としてのロシア文芸について』を出版したN・イワノフは、そのなかで、ジャーナリズムにおける文学教育論争の経過を解説しながらつぎのように述べている。

最近のとてもかまびすしい新聞雑誌の中等教育論争で主要な位置を占めた問題のひとつは、中等教育機関におけるロシア文芸課程の量とやり方にかんするものである。こうした当面の教育文献すべてに共通する性格は、中等学校の現行課程を刷新し拡大する意欲のなかに表現されていた。最近の文献のなかでとくに前面に押し出されていたのは、ロシア文芸の課程が、中等学校の教育的課題全般にも、とりわけわが国の現代文学の状況にもまったく応えられていないということである。改革派たちはこの課程に少なからぬ期待をよせている。そこにわが国のコスモポリタン的中等学校の国民化にとって最重要の支えを見出しているのだ。この課程にゴーゴリ以後の文学（トゥルゲーネフ、ドストエフスキイ、オストロフスキイ、レフおよびアレクセイ・トルストイ）や批評（ベリンスキイ、ドブロリューボフ、A・グリゴーリエフ）を導入することにより、その内容を深め拡大するという意味でラジカルに変容させるよう要求している。ふつうこの近代文学課程の拡大の勧めは、中世を削減することを前提しているが、改革派のなかには中等学校から中世を完全に排除するように言う者もいる［…］[34]。

この文章からは、90年カリキュラム以後の時期に、文学教育の国民化にかかる役割との関連のなかで、文学史課程のとくに近現代部分の拡充と中世文学の縮小が大きな議論とし

33 *Царевский А.* Значение русской словесности в национальном русском образовании. Казань, 1893. С. 3-5.

34 *Иванов Н.* О русской словесности как учебном предмете в гимназиях. Варшава, 1901. С. 1-2.

て浮上していたことがうかがえよう。もっともこの「近現代拡大、中世縮小」という問題は、19 世紀半ば以降何度かくすぶってきたものだが、その理由は時代によって少しずつちがっていた。文芸教員大会が各地で開かれていた 1860 年代にも現代文学の導入が主張されたが[35]、それは、当時もっぱら中世文学が、文学教育を支配していた文芸理論の文法、文体、ジャンルの教材として使用されていたことに起因する。すでに述べたように、この時代には文学教育課程のほとんどが中世文学から 18 世紀までで占められて、近代はプーシキン、ゴーゴリで終わっていたのであり、そうしたなかで文芸理論に対抗することは、必然的に近現代文学を重視し、その分中世文学を縮小させることを意味したのである。

(2) 美的・創造的文学観によるカリキュラム拡大要求とそのパラドクス

じつはこの傾向は 20 世紀初頭まで続き、1905 年に 19 世紀後半の現代文学が正式に導入されるまでは、ロシアの文学教育で扱われる対象はやはりプーシキン、ゴーゴリ時代までに制限されていた。そうしたなか、1880 年代以降も中世文学を縮小せよという意見は存在したが、その場合とくに重要だったのは、美的、創造的な観点である[36]。たとえばオストロゴルスキイは著書『文芸教育についての談話』(1885) のなかで、中世文学史を最小限にすべきだと主張するが、その理由は、中世文学の作品のほとんどが、「美的」な芸術作品ではないからだ。

> 中世ロシア文学史は、現在男子ギムナジアでは大変詳細におこなわれているが、その全体をごく少量のミニマムに絞るべきだ。なぜなら、少数の例外を除いて、それが提示する素材はほとんど歴史的なもの、風俗的なものでしかなく、しかも――まったく特殊な、宗教・修道院文献であって、若者の心や想像力をはぐくみ、知性によき糧を与え、命に全人類的な価値を与える美的、全人類的な素材ではけっしてないからだ[37]。[強調原著者]

オストロゴルスキイはロシア文学教育の目的を、「全人類的」で普遍的な美的感覚や詩的創造の理解に限定しようとし、そうした全人類的で普遍的な美的特質こそ近代ロシア文学に特有のものだという理由で、中世文学を教育から排除しようとする。このように文学教育を狭義の芸術作品に限ろうとする傾向は、ロマン主義以降の近代的で限定された学問的な文学・芸術観の発達や世界的なロシア文学ブームを背景にしており、19 世紀後半の文学教育をめぐる言論のなかで徐々に強まってゆくもののひとつであって、それについては後に詳述することにしたいが、とりあえずここであらかじめ指摘しておきたいのは、ここにある奇妙なパラドクスが生じつつあったことである。

35　Съезд учителей русского языка. С. 3.

36　1830-40 年代にも「美学」的傾向を持つとされる教師たちが存在したが、それは、この時代におけるロマン主義やドイツ観念論の流行を起源としていて、ここで言及される 19 世紀後半における「美的観点」とは異なるものである。30-40 年代の美学的傾向においては、作品は美学的テーゼのための素材にすぎず、文学を歴史や国民性の相においてとらえる観点は希薄であったとされる（*Роткович.* Очерки по истории преподавания. С. 164-167.）。ここでとりあえずわれわれが「美的観点」と呼ぶのは、文学作品の美的・芸術的価値が、同時に民族・国民的な文化的・歴史的伝統を担うと考えるような見方を指している。

37　*Острогорский.* Беседы о преподавании словесности. С. 89.

こうした論者たちが共通して主張するところによれば、近代ロシア文学がロシア民族の誇るべき最大の成果である理由は、その美的な全人類的普遍性にあるわけだが、そうだとすると、ロシアのもっともナショナルな特徴が、同時に全人類に普遍的なものである（つまりロシア的でない）、ということになってしまいかねない。もし本当に民族に固有の歴史や作品を求めるなら、むしろ中世文学のほうが、その「全人類的」でない民族的特殊性ゆえに、近代ロシア文学よりさらに重要だとも言えるはずだ。そもそも、近現代ロシア文学が「全人類的」であるならば、それを世界文学と別個に学ぶ必要も生じないことになってしまう。

実際、前出のイワノフは、こうした立場に立って、中世文学のナショナルな特質を擁護してつぎのように言っている。

> わが国の中世文学と民衆文芸の学習の問題は、中等学校生徒たちのなかに国民的な感情を発達させ涵養する問題と密接に結びついている。後者の問題は雑誌文献のなかで中等学校のカリキュラムや全体の方向や目的が議論されるさいにも、とても頻繁に取りあげられるものだ。中等学校のコスモポリタニズムを非難することは、最近ではかなり日常的なことになっており、真剣に反駁するのはむずかしい。
>
> 学校を国民化する道の可能性のひとつとされているのは、民族の性格や生活、風俗や考え方が国民的特徴として現れたもっとも優れた側面であり形態としての文学を、生徒に根底から学ばせることである。ここではそうした観点の本質を解明することはしないが、文芸学習の意義についてのこうした理解のもとでは、わが国の中世文学は、内容においても作品形態においてもより模倣的でないものとして、とくに重要な意義を与えられるし、したがってわが国の国民的特質を近代文学よりもよく表現するものとなるはずだ。(38)

しかし、こうした反論にもかかわらず、美的な文学観を背景にした中世文学縮小の要求は、以後ますますその勢いを増していくことになる。じつはこうしたパラドクスの遠因もやはり、すでにふれたように、50 年代に「文芸理論」に「文学史」が接ぎ木されることで、文学教育が確立されたことにあった。なぜなら、中世（から 18 世紀までの）文学は、学校においてはもともと修辞学的な教育の対象であったのに対し、「文学史」は 19 世紀にロマン主義と実証的史学の影響によって成立したより近代的な学問だったからである。したがって、文学史の導入を主張する立場をとれば、必然的に中世より近代が重視されることになってしまう。後にあらためて詳しく述べるように、実際に 20 世紀初頭には、このような美的な観点の持つパラドクシカルな性格は、一方で文学の国民化のために文学史教育をカリキュラムへ全面的に導入するよう主張しながら、他方で、その文学史の一部となるべき近代以前の文学を教育から縮小・排除して、19 世紀後半の現代文学の比重を過度に高めようとするような一見矛盾した要求へとかたちを変えてゆくことになるのである。

もちろん、文芸理論や中世文学の縮小が執拗に要求される背景には、現場の教員たちのもっと現実的で切実な思惑もあった。学校における実際の文学の授業では、中世文学は生徒にとって人気のない退屈な科目だったからだ。「ロシア語教師はその個人的実践から、

---

38 *Иванов*. О русской словесности. С. 21.

ふつうピョートル以前の中世文芸の授業がどれほどきつく、どれほど進度が遅く、文学と名はついている13、14世紀などの文献遺産から、ロシアの社会生活が活況を呈するところまで生徒たちを連れてたどりつくのに、どれほどの退屈が続くか知って」おり、それゆえ、「中世文芸課程を目的に見合うように削減して時間を作れば、国文学のような普通教育にふさわしい最重要教科をより活気づけることにより、育ちゆく世代の訓育は疑いなく成功するだろう」とある論者は言う(39)。ネゼリョーノフもまた先に言及した著書のなかで、生徒を文学好きにするためにはまず近代文学から読ませるべきだと提案していたのである(40)。

(3) 現代文学史の導入――ゼンゲルの通達と1905年カリキュラム案

文学史課程を中心にしたこうした要求の高まりが、国民教育省にとっても到底無視しがたいものになっていたことは確かだろう。1899年7月8日、当時の国民教育大臣ボゴレーポフが各学区監督官に対して、中等教育問題にかんする特別委員会の設置を求めて送った通達にも、そのことがはっきり読みとれる。そこには、中等教育の欠陥について教育者や親たちから寄せられた苦情が併記されていたが、そのなかには、学校の官僚主義的性格、生徒一人ひとりへのケアの不足、詰め込み教育などとならんで、ロシア語、ロシア史、ロシア文学教育の不十分さがとくにあげられていたのである(41)。以後この文学史の拡充という流れは、後任のヴァンノフスキイ大臣時代にも継続され、文学史家キルピチニコフを議長とする専門委員会では、トゥルゲーネフ、ゴンチャロフ、L・トルストイ、ドストエフスキイ、オストロフスキイをカリキュラムに導入する案が検討されるなど、一貫して国民教育省の関心事となっていたことがわかる(42)。しかし、文学史教育の拡大の構想は、つぎの国民教育相ゼンゲルの1903年11月4日付通達によってはじめて、実現に向けて大きく動き出すことになるのである。

このゼンゲルの通達が画期的なのは、それが、近代ロシアの文学教育史上はじめて、19世紀、とくにその後半の現代文学を重視する姿勢を教育省の側から積極的に打ち出したものだからだ。ゼンゲルは通達のなかで、近現代文学の古典的作品を学習することの有益さを説き、さまざまな作家の名をあげたうえで、ギムナジアや実科学校の文学教育に、19世紀後半のロシア文学における主要作家の作品を含めるよう推奨した(43)。

通達には、ロシア文芸作品を拡充しようとする要求は1890年カリキュラムの起草者たちにも感じられていた、という趣旨の説明もなされているが(44)、実際にゼンゲルが提示したカリキュラム案は、現代作家を大胆に取り入れ、また90年カリキュラムでは禁止されていた19世紀批評の導入を勧めるなど、90年カリキュラムとはきわめて異なるもので

---

39 *Марков Н.* Новейшие русские писатели в программе средней школы. Воронеж, 1904. С. 3, 20.
40 *Незеленов.* О преподавании русской словесности. С. 56.
41 *Степанов.* Обозрение проектов. (前注6参照) С. 19-20.
42 От ученого комитета Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1905. № 7. Часть CCCLX. Отд. I. С. 40-41.
43 *Степанов.* Обозрение проектов. С. 61.
44 От ученого комитета Министерства народного просвещения. С. 40.

あった。そこでは、7年次の一部と8年次を19世紀後半のロシア文学にあて、キルピチニコフの専門委員会で検討された作家にチュッチェフ、A・マイコフ、A・K・トルストイ、フェートを加え、さらにベリンスキイ、A・グリゴーリエフ、ドブロリューボフ、ストラーホフなどの批評も含められていた。そして通達は、つぎの1903/4学年度にこのカリキュラムが導入可能かどうか検討するよう各教育管区に要請していたのである[45]。

この通達に対する各教育管区からの回答を検討し、カリキュラムの最終案を作成するため、国民教育省学術委員会は、当時学術委員会メンバーであったアンネンスキイ、シポフスキイ、シリャプキンからなる作業委員会を組織し、アンネンスキイを委員長に指名する[46]。そしてこの委員会での検討結果をもとに1905年、学術委員会による現代ロシア文学導入案が、委員の一人で著名な文学史家であったシポフスキイのメモとともに提示されることになる。

1905年のカリキュラム案の新しさは、その教育目的を定めた部分からすでにあきらかである。そこには「詩的創造の本質、そのメカニズム、さらにその歴史の明確な理解」[47]という美的観点からの教育目的がはっきりと前面に押し出されていた。美的な文学理解を教育目的として定めたカリキュラムはかつてなく、前の1890年カリキュラムがその目的を「国語で正しく読み書きすること」(文芸理論的観点)と定めていたのとくらべてもその違いは明確であった。また文芸理論は4年次と8年次の一部に限られ、7、8年次の二年間にわたって、プーシキン以後の近現代ロシア文学史の導入が提案され、最終学年では、L・トルストイ、ドストエフスキイの学習も予定されていたのである。

ゼンゲルの通達とこの1905年の委員会案に対する反響はきわめて大きく、またその内容も多彩だが、特徴的なのは、そうした多様さにもかかわらず、これらの反響の多くが共通して、19世紀後半の現代文学導入に賛成し、中世文学の削減をもとめるとともに、文芸理論より文学史教育に重点を置くよう強く求めていることである。そのことは、委員会がとりまとめた回答結果のなかにもはっきり現れている。そこでは、国民意識の発達のためにロシア文学史学習の必要性を主張するペテルブルク教育管区や、あらたに盛り込まれる現代文学を文芸理論に入れるべきでないとするオデッサ教育管区の意見、またカラムジン以前の文学素材や、芸術としての文学でない対象を削除するよう求める声が多く寄せられたことが報告されている[48]。

もちろんこうした反応は、一部の教育管区監督官や教学会議のなかだけに見られるものではない。たとえば、1904年にチフリスで開催されたコーカサス教育管区中等学校ロシア語・文芸教員大会では、通達にかんして、現代文学導入は望ましく、「文芸課程のこうした方向への拡大は、わが国の教育論ではもう以前から表明されていた希望を、完全に先進的に実現するものだ」とし、「ゴーゴリ以後の時代の作家たちがもつ高い意義は、彼らの作品の芸術的価値やその真に国民的な性格という面でも、また彼らが広めた新しい文学的理念という面でも、彼らを学校でかならず学習しなければならないものにしている」と結論

45 Там же. С. 41-43.
46 Там же. С. 44.
47 Там же. С. 71.
48 Там же. С. 53-57.

づけている[49]。またここでは、中世文学の学習内容を縮小する要求とともに、90年カリキュラムが美的感情の教育をおろそかにしていることが批判され、やはり国民意識の教育と絡んで、歴史的研究の問題が持ち出されているのである。

> 文芸の学習は高い訓育的、教育的意義をそなえているべきであり、若者のなかに歴史・文学的勉強への興味を呼び覚まし、批判的能力を正しく発育させ、美的感情、とくに芸術的真実の感情を成熟させ、全人類的で国民的な発展の土壌のうえで、明るい理想を確たるものにするべきだという事情――こうした事情は［90年］カリキュラムではどうやら無視されている。というのも、こうした目的は、他の何ものよりも言語的興味がまさっているかぎり達成することはできないからだ。とくにカリキュラムが、作品読解のさいに生徒に与えられる歴史・文学的知識についてもうけているような制限が存在している限りは。［…］
>
> それに鑑み、本委員会は、1890年の「カリキュラム」の基礎に横たわるロシア語・文芸の学習課題への視点は変更されるべきであり、解説メモに記載された、この問題にかかわる指導指示も、中等学校において文学が何よりもまず作品に含まれる内容や理念、事実の側面から学習されるべきで、若者の目覚めつつある思考が最初から、目的にもかかわりなく無理やり言語の学問的内容に釘付けにされるべきではないと考える。言語はそうした目的の手段でしかないのだから[50]。

(4) 強まる美的観点――文学の国民化とのかかわりのなかで

このような議論が、先に見たオストロゴルスキイの美的観点にきわめて近いことはあらためていうまでもないであろう。こうした資料を見るかぎり、少なくとも19世紀末のロシアにおいて文学作品を美的・芸術的対象としてとらえる文学教育論が無視できない一定の広がりを獲得しつつあったこと、そしてあきらかにこうした傾向が文芸理論への批判、中世文学学習の縮小という方向性と密接に結びついていたことは疑う余地がない。

さらにまた、オストロゴルスキイの場合同様、ここでも中世の縮小を主張しながら一方で文学の歴史的教育の拡大が要求されているとともに、文学の歴史教育を全人類性と国民性という一見矛盾する二つの基礎のもとに同時に置こうとする傾向がはっきり見られることにも注意しなければならないだろう。この資料からも、当時のロシアでは、文学教育における19世紀後半の近現代文学の拡充と文芸理論、中世文学の縮小が、美的観点からの文学史学習への要求と強く結びついているだけでなく、ロシア文学のなかに国民的意識の覚醒のための最高の教育的意義を見出すような言説ともきわめて密接な関係を持っていたことが確認できるのである。

文学史家ペレツもまた、そうした傾向を代表する一人だといえる。同じく1903年の通達を受けて書かれた『中等学校における文芸の歴史的教育についてのいくつかの考え』（1904）のなかで、彼は国文学教育の目的を、①国の知的活動の事実を伝えること、②美的感覚を育てること、③ロシア民族の長い暮らしのなかで蓄えられた歴史的・文学的素材

49　Съезд преподавателей русского языка и словесности в гимназиях Кавказского учебного округа (22-е мая — 1-ое июня 1904 г.). Тифлис, 1904. С. 195.

50　Там же. С. 208-209.

を自発的に学習する好奇心を育てること、などとしたうえで、19 世紀後半の文学導入を歓迎して、つぎのように述べている。

> われわれは長いことヨーロッパ文明と文学の後を歩いてきたのであり、文学の領域においてのみ、全世界の芸術的富の宝庫に何かしら独自のものをもたらしたのだ。われわれはゴーゴリ以後、自身の国民的特質を押しだし、ヨーロッパに対して自分の言葉で話し、新しい理念、新しい文学的内容をヨーロッパにあたえた。わが国に「軍事大国」の名声をあたえ、わが国の文化発展を妨げるような大量の犠牲をもたらすたくさんの血なまぐさい戦争における、わが国の武器のとどろきや剣のきらめきよりも、われわれは、わが国の作家たちによって、自分たちを有名にすべくより多くのことをなした。そしてまさにこの文学をわれわれが学校の扉のなかへと入れようとしない。ここにほんの少しでも歴史的、論理的に正当な理由があるだろうか(51)。

ロシア独自の国民的価値を世界的に有名にしたのはほかならぬ 19 世紀後半の文学なのであり、しかもそれは、19 世紀後半のロシア文学が、世界的で普遍的な芸術的価値をそなえている（と思われた）からである。したがって、国民的価値とのかかわりで文学を教育するためには、当然 19 世紀後半の文学を、美的な観点から学習するのでなくてはならない。

(5) 美的文学観の文化的・歴史的背景

ところで、こうした美的観点による文学教育の主張がこれほどの広がりを見せ、また言論界で一定の説得力を持ちえた背景にはどのような状況があったのだろうか。

そこにはさまざまな要因を推定することができるだろう。たとえばロシア史やロシア文学史の通説的見方にしたがうならば、まさにこの時期は、1880 年代初期以降の政治的反動により、文学が政治的なメッセージの担い手としての機能を奪われ、文学自体の内部的な問題に閉じこもろうとした、とされる時期と一致している。象徴派などのモダニズム文化を生みだしたとされるこうした大きな文化史的コンテクストが、文学教育をめぐる議論の背景にも存在していたことは、当然予測できるはずである。

この意味で、たとえばドストエフスキイ、トゥルゲーネフなどが参加した 1880 年のプーシキン記念祭はまさに、80 年代以降のこうした文学への態度を予見させる象徴的な出来事だといえるかもしれない。レヴィットによれば、記念祭は政治的対立を排除することで、プーシキンを全国民的象徴として規範化することに成功したのであり、それまで国家からは危険思想の源泉とされ、またピーサレフやスラヴ派からも政治的に高く評価されていなかったプーシキンを国家、教会、民間の知識層が共同で顕彰したこの行事は、政治的動機より美的観点を優先し、それを世界に通用する国民的価値として確認した点で、文学にたいする社会的な態度が大きく転換しつつあったことの、ひとつの現れであった(52)。

だが、もちろんそうした政治的動機だけが唯一の背景をなしていたわけではない。よく

---

51 *Перетц В.* Несколько мыслей об историческом преподавании словесности в средней школе. Киев, 1904. С. 23.

52 См.: *Левитт М.* Литература и политика: Пушкинский праздник 1880 года. СПб., 1994.

知られているように、19 世紀半ばから終盤にかけてのこの時期には、大学を中心とするアカデミックな文学研究の領域において、ヴェセロフスキイの歴史詩学や、ポテブニャを中心とするハリコフ学派などの新しい成果が現れ、文学を修辞学の手本や歴史・社会思想史の資料として扱うのではなく、文学作品や言葉そのものの持つ美的特性を解明しようとする研究が普及しつつあった。プイピンら文化史学派による実証的な文学史研究においても、その探求は、近代ロシア文学における「国民的創造」の解明に照準を合わせようとしていたのである(53)。

ギムナジアのロシア文学教育は、大学などにおける文学研究の動向とけっして無関係ではなかった。ギムナジアで文学の授業を担っていた教員たちのなかには、高等教育機関でこうした文学研究の訓練を受けた者が数多く存在したし(54)、そこで使われる教科書や選文集のなかには、著名な大学教授・研究者たちによって執筆・編纂されているものも少なくなかった。さらに国民教育省による文学教育カリキュラムの作成にも多くの研究者が参加していたのである。このような科学的な文学研究の進展や普及と相まって、文学を美的な創造物とみなす考え方はより一般的なものになりつつあった。

実際、ロシア文学の美的な優位性や美的な文学評価を優先するこのような姿勢は、中等学校の生徒たちのあいだにも広まっていたのである。ある文学教師が 1905 年に「教育報知」に掲載した論文によれば、80 年代には生徒たちは市民的モチーフの読み物を求めていたのにたいして、20 世紀初頭にはギムナジアの高学年生たちはより美的に発達しており、なにが書かれているかよりも、いかに書かれているかを重視していたという(55)。

それと関連して、さらに指摘しなければならないのは、1870-80 年代に西欧でヴォギュエやブランデスらによって 19 世紀ロシア文学が紹介されて以降、世界的なロシア文学ブームがおこり、19 世紀ロシア文学の国際的評価がかつてないほど高まっていた事実である。19 世紀末から 20 世紀初頭には、その美的水準においてロシア文学が西欧の文学と並ぶものになった、あるいは西欧文学を凌駕した、という考え方は、プイピンやヴェンゲーロフなど多くの有力な文学研究者、文学史家にも共有されていた。1890 年代に有名な四巻本文学史を上梓したロシア文学史研究の泰斗プイピンは、その第一巻の序文のなかで「西欧における最近のロシア文学の普及は西欧文学にたいするロシア文学の古い関係の終わりである」と主張したし(56)、また実証的文学史研究の完成者として名高い文学史家ヴェンゲーロフにいたっては、1897 年におこなった講義のなかで、ロシア文学が英・独・仏文学とならぶ地位を得たことを指摘し、さらに「ロシア文学は、西欧の文学よりも断然高いところにある」とまで述べていたのである(57)。

53　*Пыпин А.* История русской литературы. Т. 1. 4-е изд. СПб., 1911. С. 33.

54　1865 年以降、教員養成はおもに大学学部によって担われていた。また 1880 年の男子中等学校教員の五割以上が高等教育機関の修了者である。*Лейкина-Свирская В.* Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М., 1971. С. 147, 153. また、松原広志「近代ロシアの中等教員インテリゲンツィヤ」望田幸男編『国際比較・近代中等教育の構造と機能』名古屋大学出版会、1990 年、222 頁を参照。

55　*Житомирова Н.* Читательские запросы и круг чтения учащихся средней школы предреволюционной России (конец XIX и начало XX века) // История русского читателя. Сборник статей. Вып. 2. Л., 1978. С. 72.

56　*Пыпин.* История русской литературы. С. 33.

57　*Венгеров С.* Героический характер русской литературы. СПб., 1911. С. 21.

こうした状況のなかで、学校教員たちにとっても19世紀ロシア文学は国民的アイデンティティとのかかわりにおいてとりわけ重要なものとなっていた。ジェフリー・ブルックスは（中等学校教員に限定しているわけではないが）つぎのように述べている。

> 19世紀ロシア文学とその創造者たちは、教師たちにとって、特権の源泉とか教育のツールという以上のものだった。文学を鑑賞することは学校教師たちにとっては、コレクティヴなナショナル・アイデンティティへの入り口であり、彼らはそれを、自分たちよりも特権を持つ者たちと分かち合うことができると感じていたのである。文学はまた、彼らにとって、急速に変化する社会における文化的な参照点の役目を果たしていた(58)。

(6) 文学史教育の範囲をめぐる議論――矛盾の継承と拡大

こうした美的な文学観や国民意識と結びついた現代文学導入熱の高揚と、文学史教育の拡大、中世、あるいは非文学作品の大幅な削除要求の過熱に対して、委員会は中世文学の擁護や、文学史の学校導入が困難な理由などをあげて、それらに一定の歯止めをかけなければならなかった。

実際、委員会が1905年に発表した新カリキュラム案では、主流を占めた中世縮小の意見に反して、19世紀後半のロシア文学が大幅に導入されたにもかかわらず、あたかもそれにバランスをとるかのように中世文学の部分もより細かく区分けされ、作品数も増加されていたのである。というのも委員会によれば、「本質的にいって、現代文学のために中世文学を課程から排除するなど、学問的観点からすれば、パイナップルのために植物学課程からカブの研究を排除するのとおなじようにナンセンス」だからだ(59)。

委員会案が文学教育界からこの点を批判されたことはいうまでもない。トムスクのギムナジア教員たちが発表したカリキュラム案への意見書には、つぎのように書かれている。

> 委員会によるカリキュラム案の重要な欠陥のひとつに数えなければならないのは、それが、大多数の教学会議や、いくつかの監督官会議でさえもが表明している意見と一致していないことである。後者は現代および外国文芸の課程の拡張を希望したが、それは中世および近世の文芸の削減と、文芸理論の独立課程の縮小あるいは全廃という条件においてであった。ところが新しいカリキュラムでは、近世、中世文芸の課程が削減されていないのみならず相当程度拡大され、文芸理論課程もやはり温存され、拡大されてすらいるのである(60)。

それだけではない。1905年に発表された委員会案は、文学史の全面的導入にもいまだ懐疑的な姿勢を見せていた。委員会案は、大学においても完全な文学史研究課程がないこ

---

58 J. Brooks, “Russian Nationalism and Russian Literature: The Canonization of the Classics,” in I. Banac, J.G. Ackerman, R. Szporluk, eds., *Nation and Ideology: Essays in Honor of Wayne S. Vucinich* (East European Monographs)(Boulder, 1981), p. 328.

59 От ученого комитета Министерства народного просвещения. С. 79.

60 Отзывы преподавателей Н.И. Смирнова, П.М. Вяткина и М.А. Слободского о докладе особой комиссии по вопросу о расширении курса русской словесности в среднеучебных заведениях Министерства народного просвещения. Томск, 1905. С. 1.

とを指摘しながら、つぎのようにコメントしている――「さまざまな教育管区から出された意見のなかで、幾度となく表明されたのが、文芸作品のエピソード的学習は、「歴史的［学習］」に代えられるべきだという希望である。この要求は根深い誤解にもとづいている。「文学史」は大学にすらまだ存在しない。そこでは今に至るまで、文学の一般課程は多少のエピソード的性格を持っているのである」[61]。委員会案に添付されたシポフスキイのメモにおいては、この点がさらに強調されている。

> ほとんどすべての教学会議が、個々の作品のエピソード的紹介を新カリキュラムから廃止して、ロシア文学の歴史的学習を導入するように、教育省に求めている。この希望は誤解にもとづいている。現代ロシア文学史などまったく存在しない――われわれの学問はプーシキンとゴーゴリで終わっている。［…］私の個人的意見では、学問としての文学史は大学でのみ可能である。［…］大学においてさえ、ロシア文学史はいまだ未来の事業なのだから、中等学校のそうした課程について語るなど、自己欺瞞か、悲しい錯誤かのいずれかでしかない。だから、ロシア文学史など中等学校ではありえない［…］[62]。［強調原著者］

ここで「エピソード的」学習と言われているものは、当然、19世紀後半に文芸理論中心のカリキュラムのなかで続いてきた、個々の作品読解を基礎とする方法を受け継いでおり、その意味であきらかに文学史の体系的学習とは対立するものであった。イストリンは、委員会のこうした姿勢を「歴史的考え方から断固として退いており、40年代についても60年代についても語ろうとしない」ものでしかないと批判し、歴史的解説を加えただけのエピソード的学習では、これまでの文学史の授業と変わらないとしたうえで、委員会の意見に反して、中等学校で文学史は可能だと主張する[63]。

しかし、なぜそれほどまでに、文学史教育の全面的導入が必要なのか。ここでもやはり、文学史の愛国心教育への効果が問題なのである。

> まさにこのようにしてピョートル時代以前の文学、さらにカラムジン以前の文学へと進むことで、私たちは生徒に、ロシア社会がどのような道筋で発展し、ロシアの思想が独自の完成のための新たな道をもとめてどれほど休みなく働き、さらに、どのように他国の影響を間断なく受け、自立するに至ったのか示すことができる。ロシアの学校のロシアの生徒をこうした意識にまで到達させることを私は不可欠と考えるが、それは先に述べた愛国心の結果である。［…］それは私たち一人ひとりにおのれを知るように促す。ただしそれは、社会といわれる大きな全体のなかのとても小さな単位として、おのれを知るということだ[64]。

［…］中等学校におけるロシア文芸史コースの意義は、生徒の道徳的特質、たとえば虐げられ

61　От ученого комитета Министерства народного просвещения. С. 75.
62　От ученого комитета Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1905. № 8. Часть CCCLX. Отд. I. С. 120-121.
63　*Истрин В.* Новая программа курса русской словесности в среднеучебных заведениях // ЖМНП. 1906. № 6. Новая серия. Часть III. Отд. IV. С. 78, 81.
64　Там же. С. 93.

> 辱められた者たちへの愛などを育てるという意味だけでなく、ロシアの生活の正常な発展の条件が、国民（ナロード）との、社会との連帯にあり、文学を含むロシアの生活がつねにデモクラティックであり、国民（ナロード）とひとつになり、国民（ナロード）のなかに入ろうとする最近の志向がなんら新しいものでなく、ロシアの教育ある社会生活に太古から根を張っているものだ、という意識を育てることにある[65]。

もちろん以上の議論からわかるように、イストリンは文学史の全面的導入を主張してはいるが、先に紹介した論者たちのように、中世の削減に賛成しているわけではない。なぜなら、文学史を導入するからには、中世からの歴史と伝統が近現代文学へと有機的に展開していることを教えなければ意味がないからだ。たしかに、前にも何度かふれたように、もし文学史教育を文字通り全面的に実施するならば、当然中世からはじまるロシア文学の歴史と伝統を最初から教えなければならないはずであろう。しかしイストリンは、一方で「中等学校の課程に現代文学を導入することが、あらゆる立場から要求されているとすれば、それも疑いなく、おなじ「愛国心」に由来しており、それにたいする非難はさほど大きなものではないようだ」と述べ[66]、現代文学導入への要求もまた、文学史教育を支えているのとおなじ「愛国心」から来ていることを指摘している。

このように、1905 年委員会案発表当時の教育界では、大勢として、90 年カリキュラムで事実上骨抜きにされた文学史教育の拡充があらためて要求され、なかでも 19 世紀後半以降の現代文学の積極的導入と、それにともなう中世文学教育の縮小を求める声がきわめて大きかったわけだが、そこにはイストリンが指摘するような矛盾もつねにつきまといつづけた。たしかに、シポフスキイも指摘したように、あまりに年代が近すぎるためまだその美的・歴史的評価も定まらず、歴史的・学問的学習の対象になりえない現代の文学を、文学史というかたちで学校の教科に導入することは、国民精神涵養にかかる文学の教育効果という点からも依然として議論の余地の残る問題であるにちがいない。文学教育の機能のひとつが、国民的価値の確立したパースペクティヴを生徒に提供することであるならば、その素材はある程度評価の確定した作品に限定されざるをえないという考え方はそれなりの説得力を持っているからである。

ここにあるのもまた、先に見た 80 年代のオストロゴルスキイや、さらにペレツらの美的観点に現れていたのとおなじ矛盾・パラドクスである。そもそも 19 世紀半ばに文学教育が確立されたときから内包されていた「文芸理論」と「文学史」の矛盾・対立は、こうしてその後も文学史教育における「中世文学」と「近現代文学」の矛盾・対立へと変換されて継承されつづけ、1880 年代から 20 世紀初頭にはこうして、文学史の全面的導入を要求しながら、同時に現代文学を偏重するような矛盾した言説としてますます先鋭化されていったのだと考えられる。

しかしまたべつの面から見れば、文学史への現代文学導入という矛盾した要求が教育界においてこれほどの広がりを見せていたということは、逆に 19 世紀末から 20 世紀初頭の社会や言論のなかで、19 世紀後半のロシア文学がどれほど過大な教育効果や美的・国民的

---

65 Там же. С. 94-95.
66 Там же. С. 96.

価値を期待され担わされていたかを証拠立てているのだとも言えるのである。

いずれにせよ、さまざまな批判はあったものの、1905年の委員会案が文学史教育の拡充と19世紀後半の現代文学導入という点で画期的なものであったことはまちがいない。そして、そこでとられた方向は、1915年に発表されたつぎの新カリキュラムにおいても基本的に継承されさらに強化されてゆくのである。もちろんそれは同時に、文学史と現代文学のあいだにある矛盾がさらに大きくなってゆくことをも意味していた。

(7) 1915年新カリキュラム――歴史・文学・国民性

1915年新カリキュラムは、1914年秋に国民教育省が招集した中等学校のロシア語・文学にかんする委員会で作成されたもので、外国文学史が新たに導入されたほか、現代文学も増強され、4-7年次の4年間にわたって文学史が配置されている[67]。ここでも、1905年カリキュラム案同様、教育目標とされていたのは「美的なもの一般の感覚、芸術的形式の美への愛情を生徒のなかに育てる」こと、つまり文学を美的観点から学習することであり[68]、さらにその指導要領に付された解説メモには、やはり美的な文学理解とのかかわりのなかで文学史の教育的必要性がうたわれ、なかでも19世紀文学の重要性がしきりに強調されているのである。

> 学問としての「文学史」は、歴史・文学的分析という特別な方法によって、文学的芸術創造の発展のプロセスをその歴史的継承性のなかで再現することをみずからの課題としているが、それがもつ意義は、おもに学問的・教育的なものである。というのもそれは思考の歴史性を育て、周囲の生活への自覚的態度を目覚めさせるからである。これに関連して、中等学校における教科としての「文学史」の教育的意義を決定するのは、なによりもまず、方法的思考の流派のひとつとしての役割であり、国文学史の訓育的意義を決定づけるのは、母国民(ナロード)の過去の生活と創造を愛し理解する源泉としてのその役割なのである。[…]
>
> 他方では、純粋に教育的な性格の考量が示すのは、中等学校で教育・訓育的目的から、わが国の国民文学のような天才の創造の豊かな宝庫を、できるだけ幅広く利用する必要性である。国民文学は、理想的で国民的、全人類的で学問的、倫理的で社会的な一定のモチーフの表現者であり、いきいきとした姿を持ち、またその諸観念がイメージ的に表現されているおかげで、もっとも理解が容易なのである。こうした文学の本質によってまさに、それは中等学校の教科として、訓育・教育的観点から見てもっとも重大かつきわめて重要なギムナジアの課程となる。[…] わが国の芸術文学はたんに学校教育の全カリキュラムの中心に立つのみならず、中等学校の全学年にわたって、芸術的に見てもっとも優れた国文学、とりわけ19世紀と世界文学の最も優れたいくつかの作例を、「内在的に」あるいは精密に読解するかたちで実施されなければならない。
>
> 上記の純粋な教育的判断や、またこの教科についての文献のデータから見て、なによりもまず必要なのは、中等学校における文学の授業の枠を、教育的に最重要な要素として拡大するこ

67　*Трубицын Н.* Кое-что об общей конструкции программы изучения литературы и языка на старшей ступени средней школы. М., 1915. С. 2-3.

68　Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра народного просвещения. Пг., 1915. С. 11.

とであり、他方で文学史課程を学問的見地から大幅に深めることであり、同時にそれを高学年、最終二学年に移すことだ。こうしたことが求められるのは、その学習に事前の準備を必要とし、生徒が一定の年齢になってはじめて効果が現れるという教科自体の重要性のためでもあり、また中等学校において訓育的目的で、とくに若者の性格が確立され、その意志が形成され言葉が発達する中学生の時期に、わが国の19世紀文学がそうであるような国民的霊感の宝庫をできるだけ幅広く利用するさしせまった必要性があるからだ(69)。

ここでは、文学史教育と19世紀後半の現代ロシア文学の導入が、学校教育全体で最重要のものだとまで主張され、さらに国民的自覚や愛国心教育の効果と結びつけられたうえ、その美的・芸術的意義がかつてなかったほど極端に強調されている。実際、このカリキュラム案を作成した委員の一人トルビツィンは、文学史の必要性について、つぎのように解説しているのである。

中等学校にとってロシア文学の歴史的課程が不可欠であることは否定しがたい――教育的見地からしても、アカデミックな（文学的）見地からしても。この、わが国の創造の歴史的学習にあるのは、なによりもまず、歴史性、つまり知的な人間一人ひとりの世界観にとって本質的な要素の入門教育である。さらに、文学的現象をその歴史的パースペクティヴの外で学ぶことは、それらにとって本質的であり、またそれらを理解するうえで必要不可欠な多くの価値を見ないことを意味する。ロモノーソフ、デルジャーヴィン、そしてプーシキンでさえ、パースペクティヴの外で個別に取り出されるならば、それらが本当にそうであったものに遠くおよばない。というのも、プーシキンはわが国の不滅の、国民的詩人だからだ――しかし同時に彼は、芸術的調和の最初の代表者として、学校の創設者でもある。[…]

だから、ロシア文学の歴史的学習課程をわれわれのカリキュラムに導入しなければならないのだ(70)。[強調原著者]

たしかに学校の教科のなかで、ロシア文学史は愛国心や国民的自覚の教育に都合のいい数少ない科目であるにちがいない。なぜなら、他の語学や数学、物理などといった教科のなかで、ロシアの伝統や歴史を直接とりあげることはできないからだ。学校の教科では、愛国心や国民的自覚の教育は、文学と歴史を中心におこなわざるをえない。このカリキュラムが第一次世界大戦開戦後の1915年に発表されたことを考えれば、愛国心の教育が過度に強調されたこと自体は、さほど不思議なことではないだろう。同じ委員会のメンバーだったピクサーノフもやはり、「ロシア史および世界史とならんで、文学史は学校の若者たちの思考そのものを教育するのに、特別な、独自の影響をもっているはずだ」と述べて、歴史と文学史が教育的に重要であることを強調しているのである(71)。

---

69 Там же. С. 29-30.
70 *Трубицын*. Кое-что об общей конструкции. С. 5.
71 *Пиксанов Н.* О продолжительности курса истории русской литературы и соотношении его с «имманентным» изучением словесности в средней школе. М., 1916. С. 7.

(8) 文学史教育における現代文学の意義

だがそれならば、なぜ歴史をも抑えて、文学が学校の最重要教科とまで見なされなければならないのだろうか。トルビツィンはその理由について、べつの論文のなかでつぎのように述べている。彼によれば、文学史が中等教育の最重要科目となったのは、生徒に国民意識や愛国心をよりいきいきと直接的に感じさせるためなのである。

> 若者への影響の大きさにおいて、学校カリキュラムの教科のなかで第一位を占めるのは国文学である。この点で、この教科は歴史教科よりも抜きんでている。
>
> 実際、歴史は――中等学校でおこなわれる多くの場合には――国民（ナロード）の過去の生活の際立った側面――大きく巨大な事実あるいは偉業――だけを再現する。もちろんそれらはどれも、若者を感動させ、興奮させ、驚嘆させることができる。しかしそれは疑いなく、若者の意識にとってまだ親しみのあるものではない。というのも、それらはみな生活から突出したことがら――なにかしら崇高な、あるいは大きなものであり、若者は当面それを感覚的にとらえることはできても、理解することはできない。[…]
>
> 文学はそうではない。それは若者の心により近しく、そのうえ、歴史よりもはっきりと理解できる。というのも文学からくる印象はふつう、まったく直接的だからだ。[…]
>
> ようするに文学には歴史に比して、意識にとってより親しく、より日常的な生活があり、しかもそれはよりあざやかではっきりした描写のなかにある。文学は歴史より日常的でインティームである[72]。

しかし、1905 年の委員会案と同じように、1915 年カリキュラムにおいても、文学史の重要性を強調すればするほど、19 世紀後半（現代）の文学の拡充、中世文学の削減というもうひとつの方向とのあいだの矛盾が露呈することにかわりはない。実際、トルビツィンはそうした矛盾を回避するために、中世文学の学習も必要であり、またＬ・トルストイ、ドストエフスキイ、トゥルゲーネフといった現代文学は生徒にはまだ歴史と感じられないので、文学史的パースペクティヴから切り離して「内在的」に読解すべきだと主張してもいた[73]。

もちろん現実には、1915 年カリキュラムではこれら 19 世紀後半の現代作家たちは文学史の課程に入れられていたのであり、また実際に指導要領に記載された作品のリストを見れば、これまで以上に現代文学の比重が極端に大きくなり、それにともなって中世から近世までが相当程度削減されていることは否定のしようがなく、このカリキュラムの基本的な方向は、国民意識や愛国心の涵養を理由とした、19 世紀末以来の文学史重視、現代文学の拡充と中世文学の縮小という大きな流れを忠実に反映したものにほかならない。しかしそうだとすれば、一見矛盾するようなこの二つの方向は、なぜひとつのカリキュラムのなかに共存しうるのだろうか。

著名な文学史家ヴェンゲーロフが 1916 年 12 月 27 日に第 1 回全露ロシア語・文芸教員

72　*Трубицын Н.* Несколько мыслей о воспитательном значении истории русской литературы. М., 1914. С. 2-3.

73　*Трубицын.* Кое-что об общей конструкции. С. 5-6.

大会の開会式でおこなった演説は、そうした疑問に対して、かなり明確なひとつの答えを提供してくれる。

> 私がもうずっと、自分の書いたもののなかで執拗に語り続けているのは、まさに19世紀ロシア文学の独自性や魅力についてであり、ロシアの教育におけるその特別で決定的な意義について、まさに現代ロシア文学こそロシア精神の中心的な現れであり、それが私たちを西欧の偉大な文化的諸民族と同列に置いたのだということについてなのです［…］。今は、一番悲しい感情を表現するにとどめておきますが、それは大学でもギムナジアでも教育に、19世紀ロシア文学ほどに、ロシアの国民的才能があざやかに、また完全に現されているものはないという意識があまりに浸透していないということです。そこで私が、基本的な自分のテーゼとして提起するのは、いずれにせよ、中等学校においては重心の移動が断固として必要なのだということです。具体的に言うなら、中等学校のロシア文学史課程全体の2/3以上を、まさに19世紀を明確に会得するためにささげるべきなのです(74)。

ロシア文学の歴史のなかで、19世紀ロシア文学こそ、はじめてロシアを西欧とならぶ国へと押し上げた、世界に通用する偉大な国民的価値であり、ロシア精神の現れである――だからこそ、19世紀ロシア文学はナショナルな価値であると同時に「全人類的」価値でもあったわけだが、そうだとすれば、愛国心教育や国民意識の自覚にもっとも効果があるのは、当然中世から18世紀までの文学などではなく、19世紀以降の文学でなければならない。なぜなら、ロシア文学は19世紀にはじめて他の西欧文学にもまさる国民的価値を獲得したのであって、その部分を教えなくては、国民文学としてのロシア文学の歴史全体を学校で教える意味もなくなるからだ。

文学史教育そのものの拡充に対する要求と、現代文学偏重の傾向は、このように考えればかならずしも矛盾していない。それは、文学教育に国民的自覚の養成や愛国心の発揚という教育効果を求める立場から必然的に導き出されるものなのである。

まとめ

こうして、19世紀初期には修辞学（文芸理論）にすぎなかった文学教育は、19世紀後半から急速にロシア文学史の学習に変貌し、近現代ロシア文学へと重点を移していった。そしてその背後には、ロシア文学を生徒たちがかならず共有すべき国民的価値としてとらえ、文学を通して国民的自覚や愛国心を育成しようとする教育界の言説が存在していた。そこにはまさに、文学を国民だれもが共有し誇るべきナショナルな価値と見なし、さまざまな相異なる傾向やイデオロギーをおびた個々の文学作品を、民族の歴史的発展と伝統の一貫したパースペクティヴのなかに位置づけて規範化しようとする「文学の国民化」の進行過程が透けて見えるのである。

そしてこのように考えれば、19世紀後半から20世紀初頭にかけて、文学教育をめぐる

74　*Венгеров С.* Русская литература в средней школе, как источник идеализма. Пг., 1917. С. 7-8.

言説のなかで、美的観点による文学史学習の要求が強くなっていたことの意味も理解できるようになる。

すでに見たように、美的観点からの文学教育への要求は、19 世紀末には広く見られるものになっており、事実 1905 年や 1915 年のカリキュラム改変では、文学教育の目的として、1890 年カリキュラムには入っていなかった、「詩的創造の本質、そのメカニズム、さらにその歴史の明確な理解」や「美的なもの一般の感覚、芸術的形式の美への愛情を生徒のなかに育てる」ことなどが明記されていた。この方針に沿って、文学教育では、芸術文学に属さない作品がカリキュラムから次第に排除されてゆくことになるのだが、その背景にあるのもやはり、文学の国民化のプロセスなのである。

なぜなら先に見たように、ヴェンゲーロフらが 19 世紀ロシア文学をロシア最高の国民的価値とみなすのは、まさにそれが、美的な芸術作品として西欧で高く評価され受け入れられたからであり、ロシア国民がその歴史上はじめてみずからの「全人類的」な普遍性を世界的に公認されたのが、文学という芸術的・美的分野においてだったからにほかならない。だからこそ、国民意識を高めるため学校教育で学習しなければならないのは当然、なによりもまず美的・芸術的な意味での文学作品、しかも 19 世紀の文学作品でなければならないのである。

ここまで論述から導き出される本稿の要点を簡単にまとめれば、およそつぎのようになるだろう。

① 19 世紀後半から 20 世紀初頭にかけて、ロシアの文学教育は、多少の曲折はあるものの、大きな流れとしては、修辞学・文芸理論中心のカリキュラムから、しだいに文学史中心のカリキュラムへとシフトしていった。そしてその背景には、教育界の言論における、文学史教育拡大への根強い要求があったが、それは当時進行していた文学の国民化や、愛国心や国民的自覚の教育への要求とあきらかに結びついていた。

② またとりわけ 19 世紀末から 20 世紀初頭には、それまでのプーシキン、ゴーゴリで終わる文学史の範囲をより拡大し、ほぼ当時の現代文学といえる 19 世紀後半のロシア文学をも含むカリキュラムを希望する声が大きくなり、20 世紀にはそれは正規のカリキュラムに導入されることになった。また、それと平行して、中世から 18 世紀までの文学の学習を削減する要求も執拗に出されており、実際に文学教育のなかで 19 世紀以前のロシア文学が占める割合は、徐々に小さくなっていった。

③ ロシア文学史の拡充と、19 世紀・現代文学学習の増強および中世文学学習の縮小というこの二つの傾向は、一見矛盾する方向性を孕んでいる。国民文学としてのロシア文学をその歴史と伝統のなかで学習するためには、当然、中世以来の過去の歴史を学習することが必要なはずだからだ。しかしこのことは、ロシアにおいて文学の国民化という事態がまさに 19 世紀に起こったことを考えれば、さほど不自然なことではない。なぜなら、トゥルゲーネフ、ドストエフスキイ、L・トルストイなどの 19 世紀ロシア文学こそ、西欧ではじめてその芸術的価値を認められ、ロシアが世界に誇ることのできる国民的価値となったものだからである。文学が学校教育において、国民的自覚を養成する最重要手段と考えられたのは、19 世紀ロシア文学が、当時ロシア国民が世界的に誇ることのできた数少ない事象のひとつだったからであり、したがって肝心の 19 世紀後半のロシア

文学を学習しなければ、国民文学としてのロシア文学史全体を学習する意味自体もなくなってしまうからなのだ。

④　文学教育が、国語の習得や歴史・社会資料の読解から、しだいに美的観点を中心にした芸術文学の教育へと重心を移動させてゆくのも、ある程度そのこととかかわっている。19 世紀後半には、文学研究自体が美学的な研究や歴史詩学、ハリコフ学派などのように芸術作品の創造性そのものの解明に向かうものへと変化しており、文学教育にも、当然そうした傾向が流入していたと考えられる。しかし他方で、ロシア文学を国民文学の歴史と伝統の相においてとらえる者たちにとっても、美的観点からの学習は重要であった。なぜなら、先に見たように、ロシア文学の国民化は、19 世紀のロシア文学が芸術作品として世界的な価値を獲得したこととかかわっているのであり、ロシア文学の国民的価値は、なによりもその高い芸術性にあった（と考えられていた）からだ。ロシア文学の国民的価値を主張する論者たちが、しばしばその「全人類的」価値に言及するのもそのためだ。彼らにとっては、ロシア的・国民的であることと「全人類的」であることはなんら矛盾しない。というのも、19 世紀ロシア文学は、美的・芸術的に世界に通用する普遍的価値をもちえたからこそ、ロシアの国民的価値として誇ることができるものとなるからである。

もちろんこうした道筋は、あくまで大きな流れをとらえたものであり、個々の論者のなかには、当然異なる考えを表明している者もあった。中世文学の削減に反対している者は文学研究者たちを中心にけっして少なくなかったし、ハリコフ学派の流れをくむ文学研究者Ｖ・ダニーロフのように、文学の国民的意義そのものに根拠がないとまで主張していた者もいる[(75)]。しかし大勢として当時のロシアの文学教育が、国民意識や愛国心養成の教育的効果と結びつけられながら、文学史と 19 世紀・現代文学へのシフトを強めていったこともまた、疑う余地のない事実なのである。

付記

本稿は科学研究費補助金基盤研究（C）「19 世紀後半から 20 世紀初期ロシアにおける文学生産の場の社会史的研究」（2005 年度）および、早稲田大学 2005 年度特定課題研究助成費（特定課題Ｂ、課題番号 2005B-039）による研究成果の一部である。

75　*Данилов*. Литература как предмет преподавания.（前注 6 参照）C. 91.

Преподавание русской литературы в средних учебных заведениях России во второй половине 19-го — начале 20-го веков и его роль в формировании национальных культурных ценностей

Каидзава Хадзимэ

В настоящей работе мы ставим себе целью рассмотреть процесс канонизации и становления национальной литературы в России со второй половины 19-го до начала 20-го веков по преимуществу в области среднего образования. Основное внимание уделяется историческому процессу формирования и преобразования учебной программы по преподаванию литературы в гимназиях и возникшим вокруг этого вопроса дискуссиям данного периода. Таким образом, в данной работе выявляется роль преподавания литературы как аппарата для воспроизводства национальных ценностей.

В различных исследованиях уже не раз указывалось, какую решающую роль в новое время сыграла литература для формирования и установления национальной идентичности разных стран, и в этом отношении, разумеется, Россия также далеко не является исключением. Если определить «становление национальной литературы» как рассмотрение литературы в качестве общенациональной ценности и как процесс канонизации отдельных литературных произведений в последовательной перспективе национально-исторического развития и традиции, то можно отметить, что в России такой процесс, начавшись еще на заре 19 века, в 1860—90-е годы осуществлялся уже весьма быстрым темпом.

Легко можно убедиться, что в процессе формирования национальной литературы одну из важнейших функций выполняет преподавание родного языка и литературы в школе, так как школьное обучение языка и литературы, естественно, составляет главную часть социального аппарата для воспроизводства потребителей литературы и может направить вкус и читательские предпочтения в известную сторону. Очевидно, что в школе преподают именно такую литературу, которая считается более или менее стандартной для данного общества и которая отражает (или, по крайней мере, считается отражающей) наиболее желаемый и идеальный образ литературы в данное время.

Анализируя историю преподавания русской литературы в средних учебных заведениях с этой точки зрения, мы можем изложить ход формирования воззрений на русскую национальную литературу приблизительно следующим образом:

1. Преподавание литературы в России постепенно преобразовывалось из программы, в центре которой стояли риторика и теория словесности, в программу, где преобладало историческое изучение литературы. На этом фоне были заметны настоятельные требования со стороны педагогов и учителей к расширению преподавания истории литературы в школе. Очевидно, что они были связаны с разворачивающимся в то время процессом национального осмысления литературы, со все более усиливавшимся требованием общества к воспитанию у молодых учеников чувства патриотизма и национального самосознания.

2. В конце 19-го — начале 20-го веков стал особенно громко звучать призыв к тому, чтобы расширить временные рамки преподавания истории литературы, включив в них вторую половину 19-го века и литературу современности. Реализацией этого явилась учебная программа 1905-го года, введенная министерством народного просвещения. В то же время не утихало требование сократить объем изучения литературных произведений с древних времен до 18-го века.

3. На первый взгляд вышеуказанные факты кажутся противоречивыми. С одной стороны, необходимо было обучение истории русской литературы, чтобы воспитывать у учеников чувство патриотизма и национального самосознания. С другой же стороны, объем изучения произведений до 18-го века очевидно сокращался, а литературе 19-го века и современности придавалось слишком большое значение. Таким образом, историческое изучение литературы заменялось изучением современной литературы. Однако здесь нужно учитывать тот факт, что в России литература широко признавалась как национальное достояние именно в 19-ом веке. Русская литература 19-го века в лице Тургенева, Достоевского, Л. Толстого и т.д. впервые в своей истории начала пользоваться большой известностью на Западе, была признана как одно из высших эстетических достижений в истории человечества и таким образом стала символом национальных ценностей, которыми русским можно было гордиться. В школьном образовании России литература приобрела исключительную важность для воспитания национального самосознания, потому что в то время русская литература 19-го века была одной из немногочисленных вещей, которые могли внушать русскому народу чувство гордости перед Западом и всем миром. Следовательно, изучение всей истории русской литературы без изучения литературы 19-го века теряло бы всякий смысл.

4. В связи с этим центр внимания в изучении литературы постепенно перемещался от освоения языка или чтения историко-общественных материалов к эстетическому изучению художественных произведений. Во второй половине 19-го века в академическом литературоведении уже существовали различные направления эстетического изучения литературы и, естественно, такое общее направление литературоведения могло оказывать известное влияние и на установку школьного изучения литературы. Однако даже для тех, кто хотел видеть в русской литературе национальное достояние и традицию, эстетическое изучение литературы было не менее важным, так как в основе представления о национальной литературе, как мы уже указывали выше, был тот факт, что русская литература 19-го века получила широкую известность в мире и высоко оценивалась именно как высшее эстетическое достижение русской культуры, поэтому национальная ценность русской литературы состоит прежде всего в ее эстетической силе. Недаром те, кто подчеркивают национальную ценность русской литературы, часто упоминают и о ее общечеловеческой ценности. Для них национальная самобытность и общечеловеческая ценность русской литературы вовсе не исключают друг друга и не составляют никакого противоречия, ибо русская литература 19-го века смогла стать национальной гордостью именно потому, что она приобрела универсальную эстетическую ценность в мировой культуре.