

# ナロードに文字を教える

## ——1860年代ロシアの読み書き教育論——

乗松 亨平

### 1. ナロードと文字

1858年の論文『ロシア文学の発展におけるナロードノスチ関与の度合について О степени участия народности в развитии русской литературы』で、ドブロリューボフは以下のように述べている。

わが国ではまた、ナロードの作家 *народные писатели* などというたいそうな呼び名もむなし。残念ながらナロードは、プーシキンの芸術性とか、ジュコフスキーの詩の甘い魅惑とか、デルジャーヴィンのはるかなる高揚などに用はないのである。〔中略〕たとえ読み書きを身につけることがあっても、ナロードはわれわれの本を検分するところではあるまい。<sup>1</sup>

ロシアには、いまだ「ナロードの作家」——ナロードに読まれる作家は存在しない。〈われわれが活動し書くのは、少数の例外者のため、いずれにせよとるに足りない仲間うちの利害のためである〉。彼は文学の流通範囲の狭さをくりかえし嘆じ、こうした現況に至った経緯を古代ルーシ以来のロシア史に辿っていく。〈古代には実際、詩にナロード共通の利害と生への見方が表現されていた〉。しかし、この幸福な一体性はヴラジーミル公のキリスト教国教化により切断されてしまう。〈わが国の書記文学 *книжная словесность* はヴラジーミルの時代に始まったが、それは周知のごとくナショナルな要素の所産ではなく、わが国によそからもちこまれたものであった〉。詩＝声に対する書記文学＝文字の侵入が、ナロードと教養階級の分離の引き金なのだ。〈ヴィザンチンからわが国にもたらされた書記文学は、むろん、ナロードにおのれの理念をもちこもうと努力した。だが、ナロードの生に無縁であるがゆえに、それはナロードのなかで生きていたものを、ただ自分に合わせ歪曲しうるのみだった〉<sup>2</sup>。

ドブロリューボフは、文学の流通拡大はふたつのものに依存すると言う。〈文学は概し

<sup>1</sup> Добролюбов Н. А. О степени участия народности в развитии русской литературы // Соб. Соч.: В 9 т. Т.2. М. и Л., 1962. С.227. 強調は原文, [ ] 内は乗松。以下同然。なお本稿では、露語 *народ* はその多義性を考慮し「ナロード」と訳す。派生語も同様。

<sup>2</sup> Там же. С.228, 233, 236, 239.

て、教養のつねなる同伴者である。〔中略〕すべての者が教育されれば、文学は——疑いなく——すべての者の要求に応え、活動範囲を広げて、仲間うちや党派の精神を免れるだろう。この、文学の活動範囲そのものの拡大は、もうひとつ、劣らず重要な状況と対応している——文学が、ほんとうの、現実の生と接近すること。「ほんとうの、現実の生」とはナロードの生にほかならない。だから、文学者はナロードへ接近せねばならぬ、とドブロリユーボフは論を継ぐ。〈ナロードノスチをわれわれは、単に土地の自然の美しさを描写したり、ナロードのあいだで耳にした上手い表現を使ったり、儀式や風習を正確に描くなどの手腕だけだとは解さない。〔中略〕真にナロードの詩人となるためには、それ以上でなければならない。ナロードの精神に貫かれ、その生を生き、彼らと同じ地平に立ち、階級や本で得た学識 книжное учение などから来るすべての偏見を捨てねばならない。ナロードと書物はあくまでも水と油であり、〈いままでわが国の文学は、ナロードの生、ナロードの志向の表現として奉仕するというおのれの使命を、ほとんど一度も果たしてこなかった〉<sup>1</sup>。

評論『ナロードの本 Народные книжки』（1861）で、農民むけの出版物をとりあげるピーサレフも、ドブロリユーボフと同様の嘆きを発している。〈仮に、私のまえにある本の総計が、書くロシア пишущая Россия がナロードに与える最大限だとすると、ナロードを愛するひとつの才能、ひとり人間としてわが国には存在しないと考えてよい〉〈これらの本には思想も傾向も、ナロードノスチの理解もない。これは本ですらありはしない、これは紙だ、多かれ少なかれくすんでいて、多かれ少なかれ詰まった活字で印刷されて、多かれ少なかれ誤植がある〉<sup>2</sup>。

くすみ・詰まった活字・誤植——意味の読解を阻害する物質的な不備が、愛なき書物、いや紙をナロードから引き離す。彼らは「書かない」ロシアである。〈ナロードは公共圏から排除されていた。ナロードは、定義からして書くことができなかった。書いた者はナロードではなくなった〉<sup>3</sup>。

ロシアの人間にロシア語の単語を話せば、彼はそれを理解する。しかし文盲の人間に文字を名指しても、彼はそれがなんなのか、まったく理解できない。書記記号 письменна 発明の歴史において、文字体系は最高かつ最後の段階を占めており、単語が文字に分割されるはるか以前に、対象そのものを描写するか、あるいは書かれるべき単語の観念を象徴的に指し示す書法 письмо が利用されていたことを、諸事実が証明している。<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Там же. С.243, 260, 263.

<sup>2</sup> Писарев Д. И. Народные книжки // Соч.: В 4 т. Т.1. М., 1955. С.62.

<sup>3</sup> Эткин А. Хлыст. М., 1998. С.4.

<sup>4</sup> Писарев. Указ. соч. С.62.

文盲のナロードは、分割され意味を透過せぬ文字とは無縁だ。彼らは声かあるいは太古の書法か、意味と無媒介的に結ばれた記号しか受けつけないだろう。そこでピーサレフは、〈文字ではなく単語全体から始まる〉<sup>1</sup>新しいアルファベット教授法を推奨するのだが、ここでまず確認しておきたいのは、ナロードと文字・書かれたものの非親和性が、紙のくすみや活字といったごく物質的なレベルから、文字による単語の分割まで、意味の理解を困難にする、その媒体性に帰せられていることだ。ピーサレフだけではない。いわゆる60年代に沸騰したナロード教育論は、教育者から被教育者へ、意味の伝達を担うとともに滞らせる、媒体（生徒の身体も含めて）の物質性に多くの注意を割いた。本稿では、当時の読み書き教育論が提出した三つの問いに沿って、それを検討していきたい<sup>2</sup>。

## 2. ナロードに読み書きを教えるべきか

1850年代末、ヴラジーミル・ダーリが新聞・雑誌上に発表した記事は、スキャンダラスな「事件」となった。「出版人 A. И. コシエリョフへの手紙 Письмо к издателю А. И. Кошелеву」（『ロシア講談 Русская беседа』1856年第3号）、「A. И. コシエリョフへの手紙の追伸、反対意見をめぐって Приписка к письму А. И. Кошелеву, по поводу возражений на него」（『祖国雑記 Отечественные записки』1857年第2号）、「読み書き能力短評 Заметка о грамотности」（『サンクト・ペテルブルグ報知 Санкт-Петербургские ведомости』1857年第245号）で彼は、農民への読み書き教育に意義を呈する。一連の記事は、ほかならぬ民衆言語研究の大家によるだけに激しい反発を招いた<sup>3</sup>。

この騒ぎは、大改革期の啓蒙的気運の高まりを象徴する挿話として語られてきた。実際、〈十の郡に三万七千の農民を治める人間〉<sup>4</sup>として語るダーリには、雑階級中心の「60年代人」への対抗意識が見え隠れする。「出版人 A. И. コシエリョフへの手紙」で、彼は早まった西欧化志向を批判し、読み書き普及のみならず、ロシア語の文法学から工業化、農業経営の革新までを槍玉に挙げた。〈ナロード古来の慣習を根絶する際、諸君はおのれの場ちがいな模倣好きによって、それをただ秩序の幻影ととりかえることのないよう用心す

<sup>1</sup> Там же. С.62.

<sup>2</sup> 19世紀後半のロシアにおける読み書き普及については以下を参照。Jeffrey Brooks, *When Russia Learned to Read* (Princeton: Princeton UP, 1988), Ch.1.

<sup>3</sup> ただしすべての反応が否定的だったわけではない。トルストイは論文『進歩と教育の定義』（1862）でダーリの見解を評価している。Толстой Л. Н. Прогресс и определение образования // Педагогические сочинения. М., 1953. С.303.

<sup>4</sup> Даль В. Заметка о грамотности // Санкт-Петербургские ведомости. 1857. № 245.

べきだ)<sup>1</sup>。これに対し、『同時代人 Современник』誌上の反論記事で E. カルノヴィチは、  
〈それ〔読み書き能力〕は西欧の制度でないばかりかそもそも制度ではなく、古来受け継がれたすべてのナロードの財産である〉と述べ、〈それでも彼ら〔読み書き普及の反対者〕は、ロシアの広大さと人口の拡散に対し、諸々に関するよき原理と正確な概念をナロードに広めるのに、読み書き以外のいかなる方法も見出さないであろう)<sup>2</sup>と、地理的広大という独自性によりロシアと読み書き能力の相性を弁護した。

広い伝達範囲という特性は、文字が啓蒙にもつ意義としてとりわけ支持されたものであり、前出の論文でやはり文字文化の外来性を唱えていたドブロリュエボフも（とはいえ趣旨はその困難の克服を呼びかけることにあった）、ダーリへの反論を兼ねた評論でこう言う。〈もちろん、多くを口頭で百姓に説くことはできよう。だが第一に、その場合、活動範囲は狭まる。声では本のように遠くへは届かない。第二に、本はそれでも、生きた教師よりずっとたくさん農民の手元にある。可能性と意欲さえみずから見出せば、本を農民が調べることはいつでもできるしいつでも読める)<sup>3</sup>。また、『サンクト・ペテルブルグ報知』へのある投書は、〈B. И. ダーリは、農村ごとにアテネふうの柱廊を設け、そこで農民たちにいろいろな道徳的・知的真理を唱道する気ではないのか。夏にはまだたぶんうまくいくだろうが、畑仕事にぶつかれば無人のなかで唱道することになるろう。だが冬はいささか寒い)<sup>4</sup>と、文字以外による啓蒙を唱えるダーリを揶揄した。ここでは遠隔性・非対面性といった文字コミュニケーションの特徴が、声に対する優位として積極的に評価されている。

カルノヴィチの論文を受けたと思われる「読み書き能力短評」では、そのせいか、文字文化の西欧性という主張は後退した。ダーリは自説を以下のようにまとめる。

読み書き能力とは、それ自体が啓蒙であるわけではなく、ただ啓蒙を達成するための手段にすぎない。もしそれが、啓蒙ではなくほかのことに利用されれば有害となる。むろん、舌と手もまたわれわれの悪の元凶であり、やはり悪いことに寄与しうる。しかしそれをもって、舌や手をもぎとり投げ捨てるべきだとは言えない。舌と手は神によりわれわれに与えられたのであり、それゆえしかるべき場所にあるが、読み書き能力は人間によって与えられるのであり——それゆえおそらく、つねに時宜を得ているわけではない。<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Он же. Письмо к издателю А. И. Кошелеву // Русская беседа. 1856. № 3. Отд. «Смесь». С.6.

<sup>2</sup> Карнович Е. Нужно ли распространять грамотность в русском народе? // Современник. 1857. № 10. Отд. II. С.133, 125. カルノヴィチ (1823-85) は 60 年代以降活動した歴史家・批評家・作家。

<sup>3</sup> Добролюбов Н. А. Современное обозрение // Собр. соч. : В 9 т. Т.2. С.211.

<sup>4</sup> Любимов П. Заметки на «Заметку» В. И. Даля о грамотности. II // Санкт-Петербургские ведомости. 1857. № 257.

<sup>5</sup> Даль. Заметка о грамотности.

ここで言われているのは、まさに文字の媒体性である。〈読み書き能力と教育を、手段と目的を混同しないでくれたまえ〉と念を押すダーリにとって、読み書き能力とは、〈知的・道徳的教育をみな欠いて、ごく不適切な模範がそばにあれば、ほぼ確実に悪事へと導く〉<sup>1</sup>危険な手段=媒体 средствоなのだ(むろん、辞書的には средство に「媒体」という訳語はないが、ここで重要なのは「仲立ちとなるもの」という概念である)。舌と手に関するくだりはカルノヴィチへ応答したものだ。読み書き能力はあらゆる人間の自然権であり、悪用の可能性によってそれをとりあげることが、手足や舌をとりあげようとするも同然だと彼は述べた<sup>2</sup>。だがダーリにとって、文字は身体器官とは明確に異なる人工の媒体である。この媒体をナロードに与えるのは時機尚早であり、読み書き以前になすべき教育があるはずだ、と彼はくりかえす。

「出版人 A. И. コシエリョフへの手紙」でもダーリは、〈読み書き能力は単なる手段であり、それは啓蒙のためにも、また逆に暗愚のためにも用いられうる〉と強調つきで述べたうえで、〈読み書き能力自体は農民をまったく教化しない。それは農民を啓蒙するよりもむしろ惑わせる〉と数行のちに付け加えており、文字の媒体性は、良性ではなく明らかに悪性のものとして捉えられる。〈私が諸君に納得していただきたいのは、読み書き能力は啓蒙ではなく単に外面的な教育に属していること、したがって民衆教育に関するわれわれの課題の本質にはなりえぬということだ。外側の見かけでごまかそうとする場合を除き、モノそのものを仕上げるまえにニス塗るわけにはいかない〉<sup>3</sup>。読み書き能力は外面を飾るニスだというダーリの問題意識は、60年代教育論の口火を切ったとされる、ピロゴフの論文『生活の諸問題 Вопросы жизни』(1856)とも通じるものだ。そこでは、「外面的」技術教育を先行させる実科学校に対し、「内面的」人格教育の必要性が訴えられていた。

「外面性」への敵意においては、ダーリも「60年代人」も変わらない。

読み書き能力の媒体性を際立たせるため、ダーリはさまざまな比喩に頼る。〈ナイフと斧は不可欠なものだ。だが一方、どれほどの悪がナイフと斧に起因することか。この例は極端だが、この問題がもつさまざまな水準を示すため、火薬や蒸気、そして読み書き能力そのものにも判断をあてはめていただきたい〉<sup>4</sup>。「A. И. コシエリョフへの手紙の追伸」ではこうも言われた。

読み書き能力が啓蒙でないのは、斧と鋸が大工ではないのと同様である。だが、鋸と斧なしでは大工にもなれぬではないか、と諸君は言うだろう。たしかにそうだが、斧があっても、

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Карнович. Указ. соч. С.126.

<sup>3</sup> Даль. Письмо к издателю А. И. Кошелеву. С.3-4.

<sup>4</sup> Там же. С.2.

大工仕事を習う代わりに鋸を打ちこわしに行ってしまったら、大工にはなれぬのである。諸君の生徒に道徳的下地が整うよう、読み書き能力に悪ではなく善を達成する手段を見るよう、まえもって配慮したまえ——そして彼を、神とともに教えたまえ！<sup>1</sup>

ダーリへの諸反論の基調は、彼が読み書き能力のみを危険視すること、また読み書き能力を危険視のみすることへの疑義であり、例えばコンスタンチン・アクサーコフは、〈なぜ舌は（ふたたびダーリ氏の言葉による）つねにしかるべき場所にあるというのか。なぜそんなちがいがあがるのか。害の可能性はいずれも同じだろう。〔中略〕そもそもつきつめれば、読み書きとは同じ言葉、同じ言語にはちがいがなく、ただ紙の上に移されただけではないか〉<sup>2</sup>と、文字固有の媒体性を素通りする。しかし、『同時代人』に掲載されたカルノヴィチの再反論は、言語の媒体性により深い拘泥を見せた。彼が目にしたのは、「読み書き能力短評」中の次の一節である。〈われわれには、ナロードに関して、指し棒 указка やペンよりずっと重要で有益な課題と義務がある〉<sup>3</sup>。読み書き能力を、その学習に使われるつましい道具で言いかえたこの換喩に、カルノヴィチは辛辣な皮肉を放った。

もしダーリ氏が、「ペンや指し棒」という表現を、読み書き能力を彼の意見どおり、とるに足らない対象であるかのごとく示すため用いているのなら、このような言いまわしは、たぶんダーリ氏の意見によっても、ペンや指し棒よりはるかに重要で有益な義務に数えられるにちがいない、べつの義務にもとると言ってよかろう。

例えば、耕作が農民の日常生活の最も重要かつ有益な義務を成していることにみな異論はあるまい。また、耕作の首尾が肥料に左右されることもみな知っているし、いかなるありふれた物質がそのために使われているかも周知である。しかしもし、そのことのみをもってわれわれが、耕作をいまの名称で呼ばず、耕作に用いられる手段の名称をまさに与えれば、つまり単純に、耕作にとって手段を務める肥料が呼ばれるように耕作を呼ぶとすれば、たしかにペンや指し棒が読み書き能力普及に欠かせぬ以上にそれは不可欠だが、いったいどうなるだろう……。<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Даль В. Приписка к письму А. И. Кошелеву, по поводу возражений на него // Отеч. зап. 1857. № 2. Отд. II. С. 136.

<sup>2</sup> Аксаков К. С. Замечание на «Заметку» г. Даля // Эстетика и литературная критика. М., 1995. С. 398-399.

<sup>3</sup> Даль. Заметка о грамотности. “указка”とは、ダーリ自身の辞書によれば、〈読み方学習者が、わきにそれぬよう文字を指し示すための尖った棒・針〉である。Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М., 2000. С. 481.

<sup>4</sup> Карнович Е. Ответ г. Дально на заметку «О грамотности» // Современник. 1857. № 12. Отд. II. С. 170-171.

「読み書き能力短評」中の文言を巧みに横領したこの皮肉で、〈表現は、いくら簡潔で力強くとも、どんな場合にもできるだけ正確であることを妨げられるべきではない〉<sup>1</sup>と述べるカルノヴィチは、ダーリの諫めた手段と目的の混同を、彼自身の言語使用に指摘する。すなわちダーリは、表現すべき指示対象＝目的（読み書き教育）の代わりに、その手段（指し棒やペン）を用いるという混同を犯している。さらに、意味の正確な表現という言語本来の目的を外れ、指示対象を貶めようとする比喩は、ダーリがくりかえし指弾したこの媒体の「悪用」に相当する。言語が無教育なナロードに及ぼす危険性を警告するダーリは、あたかも教養ある自分はその危険とは無縁であるかのように語っているが、実際はそうではない。

媒体悪用の罪をダーリへ送りかえすに際し、カルノヴィチはその意味合いをずらす。ダーリが懸念を表明していたのは言語の使用目的についてだったが、カルノヴィチが問うのは、使用目的とともに、比喩による言語の指示機能の混乱である。意味の正確な表現を妨げる文飾に彼が示す嫌悪は、ピーサレフと同様、意味の正確＝無媒介な伝達という理想を背後に窺わせる。カルノヴィチは、言語の悪用という危険が階級にかかわらずありうることを明らかにする一方で、それを「義務」、つまり道德問題に回収し、しかるべき心がけによれば、言語の「正確」な使用は達成されると信じて疑わない。その点で、文字は舌や手と変わらぬだろう。彼はいくぶん譲歩してこうつけたす。〈実を言えば、わが国のナロードの現状において、読み書き能力を導入するにあたっては、ひとつの、とはいえただ一時的な不都合がある。それは、ナロードのなかでは、おのれの直接的義務を少しは理解しはじめたものの、副次的要求は理解していない人々に若干多く出会うことだ〉<sup>2</sup>。

こうした文字言語観は当時広く共有されていた。ウシンスキーは、報告『日曜学校 Воскресные школы』(1861)でこう述べている。〈読み書きだけを学び、それ以外なにも学ばぬよりは、読み書きなど学ばずに生徒を学校から出してしまったほうがよい。子供が、経験ある用心深い人間の指導でその使用法を覚えるまえにナイフを手にするよりは、ナイフなどなしで済ませたほうがよいのだ〉<sup>3</sup>。「ナイフ」「斧」「火薬」「蒸気」「鋸」——読み書きにあてられる比喩は、音声言語とはちがうその危険な物質性に集中している。だが、カルノヴィチがダーリに指摘した言語の「悪用」——指示機能の混乱は、ただの道德問題ではなく、言語という媒体に本質的につきまとうものだ。当時の教育論が執拗な注意を向けた文字言語の媒体性が、「舌や手」とは異なる固有の問題を孕んでいたことを、ダーリ

<sup>1</sup> Там же. С.171.

<sup>2</sup> Там же. С.174.

<sup>3</sup> Ушинский К. Д. Воскресные школы // Соб. соч. Т.2. М. и Л., 1948. С.508-509. なお、ウシンスキーの著作に関しては以下の邦訳を参照した。柴田義松他訳『ウシンスキー教育学全集』第1-6巻、明治図書、1965-67年。

の記事をめぐる論争は示唆しているだろう。

### 3. いかに関読み書きを教えるか

文字言語固有の問題——先に触れたように、ピーサレフは文字による単語の分割に言及し、「文字ではなく単語全体から始まる」新しいアルファベット教授法を奨励していた。また、先述したダーリへの反論文でドブロリユーボフは、ナロードへの読み書き教育がうまくいかぬのは、それが西欧からの輸入品だからではなく、教授法が原因なのだと訴える<sup>1</sup>。その教授法とは、一般に「綴字法 *буквослагательный метод*」と呼ばれ、中世以来用いられてきた方法である。

最初に教師は子供たちに、文字の外見と名称を覚え、そのあとそれをもとに、図式にしたがい個々の音節をつくりかつ記憶するよう強いた。例えば *буки-аз = ба*, *буки-рцы-аз = бра* (*аз*, *буки*, *рцы* は文字 *а*, *б*, *р* の名称)。それから、文法用語の暗記と音節に区切った文字の読み方が行われた。生徒は、それぞれの文字の名称を言い、新しい音節を組み立て、それを記憶しておいた先行する音節に統合せねばならなかった。生徒が、最後の音節をそれ以前に組み立てた諸音節に統合すると、単語全体が再現された。例えば、「*благослови*」という単語の読み方は次のように進んだ。*буки-люди-аз = бла*, *глаголь-он = го = бла-го*, *слово-люди-он = сло = бла-го-сло*, *веди-иже = ви = бла-го-сло-ви*。<sup>2</sup>

この綴字法に対し、60年代には「音声分析・総合法 *звуковой аналитико-синтетический метод*」と呼ばれる新方法への移行が推進された。帝政時代の百科事典から引こう。

最近普及した読み方学習システムが、この名称で一般に理解されている。それは、以前の「綴字」法（「音節単位の読み方」）とは逆に、文字の条件的名称の使用を完全に廃止する。すなわち、古いものでは *аз*, *буки*, *веди* の類、新しいものでは *бе*, *ве*, *ге*, *де* の類である。このシステムは、今世紀初頭のドイツでバヴァリア学校会議員のステファニが初めて導入し、わがロシアでは、とりわけ H. A. コルフ男爵の尽力により 60年代前後に普及した。このシステムの最も本質的な点は、単語から個々の音を分離し、そのあとで単語へ統合する練習にある。それにより、母音・子音とも、個々に音として認識される。<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Добролюбов. Современное обозрение. С.205.*

<sup>2</sup> *Маркушевич А. И. Слово об азбуке // Богданов В. П., Картюк Г. В. (сост.) От азбуки Ивана Федорова до современного букваря. М., 1974. С.7-8.*

<sup>3</sup> *Янжул Е. Звуковой метод // Энциклопедический словарь. Т. XII-А. СПб., 1894. С.359.* コルフ (1834-83) は初等学校の整備や教科書・指導書の執筆に従事した。



「単語から個々の音を分離」する過程が分析であり、「そのあとで単語へ統合する」のが総合である。実際の単語の発音を構成する音をひとつずつ切り離し、それに対応する文字を学習させることで、綴字法を困難にしていた文字の条件的名称は使われずに済む。

綴字法から音声法への移行は、従来、「60年代人」の教育学上の功績として語られてきたが、アルファベット教授法改革そのものは、ドイツで音声法が考案された19世紀初めからロシアでも徐々に進んできた。アルバム『イワン・フォードロフのアルファベット教本から現代文字教本まで』に収録されたものを見ると、世紀初頭から表題に「新」を冠したものが目立ち、20年代からは「新方式」「最も簡単な方式」を謳ったアルファベット教本が続々と出版される。とはいえ世紀前半の「新方式」は、綴字法を改良した「音節原理 слоговой принцип」によるものだった。〈それにしたがうと、文字を覚えたあとは、音節の記憶とそれらの音節から成る文字の読み方へ移る（文字から音節をつくるところは省かれる）<sup>1</sup>。実際に音声法がいつごろロシアに導入されたのかははっきりせず、1844年に出たФ. И. Буслаевの『国語教授について О преподавании отечественного языка』では、すでに音声法が説かれている。〈最初に子供は、自分が聞き話すように書くことを学ばねばならない。ここには書き方とアルファベットの音声法の結合がある。文字法 буквичная метода、すなわち文字単位の読み方学習、つまり буки, аз, баあるいは бе, а, ба は、いまでは学校から追放されたが、子供が最初から自然で生き生きと結合した単語の要素に馴染める、音声法のような利益は書き方にもたらさない<sup>2</sup>。しかし、音声法がいわば人道問題として声高に叫ばれるようになったのは、農村での読み書き教育が詮議された60年代であった。

ベリンスキーも1841年の書評で、音声法の理念に近い音節表を高く評価した。〈わが国では通常、アルファベットのあとは бра, ври, вжи, вздры といった音節を教える〉が、その表では〈すべての音節は単語か慣用表現であり、半動物的な音の無意味な結合ではない<sup>3</sup>。一方で、グレチとヴォストコフという、当時を代表する言語学者の名を戴いた教科書は酷評されている。そこでは、不必要な文法説明のあと、〈«ба» «бя» «фя» «пю» «зю» «бря» «мря» «хря» などなどの無意味で無益で滑稽なたわごとがつづく……。「音節なしではできない」と言われている。たしかにできないだろう——だが、音節の例には意味と方

<sup>1</sup> Карпюк Г. В. Русская азбука для детей обоих полов // От азбуки Ивана Федорова до современного букваря. С.64.

<sup>2</sup> Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л., 1941. С.115.

<sup>3</sup> Белинский В. Г. Таблица складов для употребления в детских приютах // Пол. соб. соч. Т.5. М., 1954. С.159.

法が必要なのである)<sup>1</sup>。

ベリンスキーが評価する音節表は、単語を分析・総合する手続きを欠いているらしい点でいまだ音声法ではないが、音声法の最も重要な理念に近づいている。すなわちピーサレフは、単語を分割しそれ自体では意味をもたない文字ではなく、直接に意味と結ばれた単語全体によって教授する点に、音声法の長所を見ていた。音声法は、文字学習を「無意味」で「半動物的な」文字名称や音節の暗記から解放する。ピーサレフの論文が書かれた1861年には、すでに音声法による教本が多数出ており、教育学者のヴォドヴォーゾフがそれらを細かく比較した。彼は、〈単語を文字ごとに分解するか、文字から単語を構成するかはどちらでも同じだ〉<sup>2</sup>と述べており、単語の分析ではなく、いくつかの文字（とりわけ母音）の暗記を先行させる教本も多かったようだが、いずれにせよ、文字学習は実際の発音に基づいて行われ、有意味な単語とすみやかに結びつけられた。

フリードリヒ・キットラーは、ドイツでは世紀初頭に起こったこのアルファベット教授法改革が、言語に関する概念の根本的変化と連動したと論じている。〈新方法は、すべての棒暗記と外面性に内面的な声で対抗し、文字を（認識論的切断を傍証するかのよう）に「ただの音符」に変えた）。理解を拒むその物質性を剥奪されることで、文字は有意味な音声の記号以上のもではなくなるだろう。〈名称を失ったとき、文字はその地位をも失ったのだ〉<sup>3</sup>。つまり音声法の導入は、文字の物質的な媒体性を、有意味な音声によって消去することをもくろんでいた。

旧来の方法によるアルファベット学習を、ベリンスキーは苦痛に満ちた体験として記述する。〈諸君の明るい幼年時代の少なくとも一年間を暗くした、あの耐えがたい退屈、あの精神的拷問を思い出して、おぞ気をふるわぬ者はおるまい〉<sup>4</sup>。ベリンスキーのみならず、綴字法によるアルファベット学習はしばしば肉体的苦痛、あるいは体罰と連想された。ドブロリューボフは先のダーリへの反論文で、直接の書評対象である本から次のような引用を行っている。〈不幸な少年が文字教本にむかって座り、その黒ずんだ文字のひねくりを無意味に眺め、これらの憎むべき аз, буки,そして веди,そして червь [чの名称]を

<sup>1</sup> Он же. Русская азбука // Пол. соб. соч. Т.5. С.520. 1838年にも同様の教科書への批判がある。Он же. Новая энциклопедическая русская азбука и общепользная детская книга чтения // Пол. соб. соч. Т.2. М., 1953. С.378-379.

<sup>2</sup> Водовозов В. И. Русская народная педагогика // Избранные педагогические сочинения. М., 1986. С.382.

<sup>3</sup> Friedrich A Kittler, *Discourse Networks 1800 / 1900*. Trans. by Metteer, Michael and Chris Cullens. (Stanford: Stanford UP, 1990), p.33. キットラーは、この変化が比較文法学者の音韻への注目に一致すると述べている。そのときの音韻とは、意味と切り離された音素ではなく、意味の最小単位とみなされるものだったという。

<sup>4</sup> Белинский. Таблица... С.158.

呟いている。もし誰かが червь を〔同意語の〕 червяк と呼んだりすれば、彼にはげんこつが食らわされる<sup>1</sup>。またウシンスキーは、以下のような農村学校の小景を描いた。〈子供は〕文字教本をじっと見すえ、文字を次々と、また無意味な音節をひとつずつ叩きこんでいる。この子供が、朝ぼらけから学校へ出かけて夜に帰ってくる。そんなふうに肉体の最も力強い成長期の日々を、二年、三年、四年と過ごし、殴打される恐怖以外の感情は抱かず、実際げんこつを頭にもらっているのだと想像してみたまえ<sup>2</sup>。

理解を拒む文字の物質性は、まさに物理的に生徒の肉体を脅かしている。すでに世紀前半から、アルファベット教本に色鮮やかな挿絵を配し、子供の苦痛をとりのぞく工夫が行われていたものの（教本はしばしば「贈り物」や「おもちゃ」と銘打たれた）、そのような高価な書物はむろん農民の子弟には届かない。ダーリは農民への読み書き教育に反対するなかで、読み書きを学んだ農民がえてして不道德に陥ると主張したが（農村学校を卒業した五百名のうち二百人が〈名の知れた悪党〉になったという<sup>3</sup>）、ドプロリューボフやウシンスキーは上に引用した論文で、この暴力的教授法こそが元凶であると述べた。さらに、理解できぬ言葉の強要一般が不道德の誘因とされる。〈子供たちに、意味の理解できない、あるいは重要なことに、子供たちの感得できない高尚な道徳的言葉を聞くよう習慣づけることで、諸君は偽善者を養成しているのだ<sup>4</sup>。カルノヴィチに明瞭だった、言葉の無理解＝指示機能の不全と不道德の連鎖は共通している。

それに対し、ピーサレフが『ナロードの本』でとりあげる教本では、〈〔単語から文字への〕この移行は感じられぬままに行われる<sup>5</sup>。音声法の導入が60年代の「革命的民主主義」と結びつけ語られてきたのは、このように、音声法が体罰と肉体的強制を伴う暗記主義（「スコラ的教育」と呼ばれた）に対抗し、生徒の自主的な理解力を養おうとする運動であったからだ。〈この方法は同時に幼児に自主性を付与し、子供の注意力・記憶・悟性をたえず訓練し、そしてその後、子供のまえに本がひらかれるときには、彼はすでに自分が読むものを理解する準備ができており、また重要なことに、学習への興味が抑圧されることなくかきたてられる<sup>6</sup>。

これと平行するかたちで語られてきたのが、60年代における「直観教育 наглядное обучение」の流行である<sup>7</sup>。ペスタロッチ（あるいはさらにコメンスキー）に溯るこの教

<sup>1</sup> Добролюбов. Современное обозрение. С.209.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащихся // Соб. соч. Т.6. М. и Л., 1949. С.271.

<sup>3</sup> Даль. Заметка о грамотности.

<sup>4</sup> Ушинский. Родное слово. Книга для учащихся. С.260.

<sup>5</sup> Писарев. Указ. соч. С.63.

<sup>6</sup> Ушинский. Родное слово. Книга для учащихся. С.272.

<sup>7</sup> 直観教育も、音声法と同じくその導入の正確な時期はわからない。ブスラーエフの『国語教授に

授法の眼目は、抽象的な文法や理論の押しつけではなく、現実の対象の知覚をとおして子供に学習させることにある（そのため「実物教育」とも訳される）<sup>1</sup>。直観教育は「革命的民主主義者」の唯物論との関わりにおいて評価され、文学のリアリズムとも呼応するものとみなされた。その妥当性を精査する余裕はないが、60年代教育論の「リアリズム」が、言語の媒体性を消去する強い志向をもっていたことは確認しておこう（言語自体の厚みを捨象したことは、リアリズム小説についてもよく指摘される点である）。〈生徒の眼前にあって、あるいは彼の記憶に強く切りこんできた対象は、それ自体で、他人の言葉の媒介 посредством なしで生徒に思考を喚起する〔中略〕初歩の練習には、対象が子供の心に直接 непосредственно 反映することが不可欠である。いわば教師の見ているところで、彼の指導の下に、子供の感覚が概念に転じ、概念から思考が構成され、思考が言葉のかたちをとるのだ〉<sup>2</sup>。

「他人の言葉の媒介」を排し、絵をはじめとする実物教材を用いる直観教育が、学習から言語そのものを除去しようとしたわけではない。上の引用からも明らかなように、直観教育が目指したのは、生徒自身による現実の対象知覚に基づいた言語形成である。排されるべきは、あくまで現実の指示対象と結ばれない無意味な言葉だ。〈直観教育の主目標は、観察力と論理性の訓練、そして自分の観察とその論理的帰結を正確に言葉で表現する能力である〉<sup>3</sup>。この、観察から言葉へといったプロセスのなかで、文字は最も高度な、つまり現実とは逆の末端におかれた。〈話しことばは書きことばの基礎を務める。だが、話しことばは思考に基づいている。〔中略〕しかし、幼児になんらかの対象か対象の描写を示さずに、諸君はなにによって幼児に思考を喚起し、自立した言葉と呼び出すのだろうか〉<sup>4</sup>。直観教育によらねば、〈書物と現実とは、彼ら〔子供たち〕にはまったく相反する対象であ

---

ついて』はすでに直観性を強調しているし、ベリンスキーも1847年の書評で「直観性」を謳った教材をとりあげその重要性を訴えている。Белинский В. Г. Картина земли для наглядности при преподавании физической географии // Пол. собр. соч. Т.10. М., 1956. С.144. ただここで注目したいのは、音声法と同様、農民教育が議論された60年代に、直観教育がとりわけ脚光を浴びるようになったことである。

<sup>1</sup> 19世紀前半のロシアにおけるペスタロッチ受容については以下を参照。佐々木弘明「19世紀初頭ロシアにおけるペスタロッチ思想の導入過程」(『西洋教育史研究』創刊号, 東京教育大学外国教育史研究室, 1972年)。ウシンスキーをはじめとする60年代の直観教育論には、『ゲルトルートはいかにその子を教えるか』などでペスタロッチが展開した言語教育論との強い相同性がある。ペスタロッチの言語教育論の変遷については以下を参照。広瀬俊雄『ペスタロッチの言語教育思想』勁草書房, 1996年。

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка // Собр. соч. Т.5. М. и Л., 1949. С.335.

<sup>3</sup> Там же. С.336.

<sup>4</sup> Ушинский. Родное слово. Книга для учащихся. С.265.

り、たがいになんの関係ももたぬように思えてしまう)<sup>1</sup>。

また直観教育は、文法や理論にいたずらに反抗したわけでもない。〈文法の欠如は、言葉の能力に意識性を与えず、子供を不安定な状態にとどめる〉。しかし、文法の押しつけは固く退けられた。〈文法はいずこでも、すでに創造された言語の観察から引き出された帰結にすぎない。教授においてもちように同じであるべきだ。すべての文法規則は、すでに子供が獲得した形態の使用から引き出される帰結であるべきだ)<sup>2</sup>。すなわち文法学習は、子供が自身の言語使用という現実の対象を観察し、そこから推論し見出すかたちで行われねばならない。

このように、直観教育の基本は観察であり、周囲の世界の知覚である。その知覚に基づき人間の言語は形成される。そして60年代の教育論は、この「周囲の世界」を「ナロードの生」と等置した。〈外的な自然の印象の下に、人間の最初の生彩ある言語が形成される。これらの印象を心のなかで徐々に活気づかせ、われわれはまさにそのことによって、生きた形式の学習を容易にする。文法は抽象的な学問ではなく、ナロードの生から直接出てきたものだ。これはロシア語に関してとりわけ重要である。ロシア語はほかの言語以上に、おのれの自然・天然の状態に近い)<sup>3</sup>。この「ナロードの生」の反映たる言語は一個人に尽きるものではなく、世代を重ねて国語をかたちづくっていく。論文「母語 Родное слово」(1861)でウシンスキーは言う。〈ナロードの言語は、すでに見たように、母国とナロードの精神的生の最も完全な反映であり、同時に幼児にとっては、周囲の自然と生の最良の解説者である〉。周囲の世界＝ナロードの生との結びつきは、暗記主義よりもはるかに国語学習を容易にする。〈もし言語を記憶のみによって学んだら、ひとつの言語も決して完全には学びえぬだろう。ナロードに創造された言語は、人間に言葉をもたらし人間を動物から分け隔てる能力を、幼児の精神に成長させる)<sup>4</sup>。言語の媒体性は、直観教育をとおした「ナロードの生」との無媒介な結合により解消されるのだ。

ウシンスキーが考える、国語を涵養してきたナロードとは〈灰色で無学で粗野な大衆)<sup>5</sup>である。また、彼の教科書が提示する「周囲の世界」とは、都市ではなく農村の風景だ。農民の子弟とそうした「周囲の世界」を強固に結合しようとする彼の意図に、問題が含まれぬわけではない。ジェフリー・ブルックスは言う。〈ウシンスキーは、ほかの初期の〔国語教科書の〕著者たちと、ロシアの田舎を慈しむ見方を共有していた。彼の読者は、自然の豊かさや神の恩寵、そして社会的義務への言及を浴びることになる。〔中略〕ウシンス

<sup>1</sup> Он же. Представление в совет воспитательного общества // Соб. соч. Т.5. С.12.

<sup>2</sup> Он же. О первоначальном преподавании русского языка. С.350.

<sup>3</sup> Водовозов В. И. Тезисы по русскому языку // Избранные педагогические сочинения. С.290.

<sup>4</sup> Ушинский. Родное слово // Соб. соч. Т.2. С.563, 559.

<sup>5</sup> Там же. С.555.

キーは農民の子供たちに、神と社会に対する奉仕という、「神聖な義務」として彼らを待ちうけている仕事を、大切に作る気持ちを伝えようとした<sup>1</sup>。農民を農村と現在の社会的地位にとどめおこうとする志向が、暗黙のうちにウシンスキーを染めていたとも言えよう。

しかし、机上の理念としてはともかく、実際の教育現場において、文字言語の媒体性を完全に消去しきることは果たして可能だろうか。不可能である。音声法には、実は原理的な困難が潜んでいる。

音声法の主な欠点は、その特性上、母音なしには発音など考えられぬ子音を、にもかかわらずべつべつに発音するよう強いることであり、そのためしばしば、話しことばの自然な音とはまったく一致せぬ音になってしまう。それゆえ、アルファベット教本の編集者には、以前の文字識別法へ戻るかのように、例えば *б, в, з* を *бы, вь, зь* と呼ぶことを勧めたり (ナマンスキー)、あるいは、音声法による単語の分離で文字の音が明らかになったあとは、*аз, буки, ееду* を復活するよう端的に勧める者もいる (グラヴィンスキー)。著者たちのなかには、子音を発音する難しさを認め、最初は音節によって読む手法を提案したり (オストロフスカヤ)、あるいは単純に子音を音とはみなさず、単語が分割される *аб, ба* といった音だけを認める者もいる (ゾロトフ)<sup>2</sup>。

子音は単独では音をもたない、少なくとも発音しにくい。個々の文字を、「ただの音符」に変換する試みは頓挫する。トルストイが固執したアルファベット教授法も (音声法との比較実験まで行っている<sup>3</sup>)、〈音声の結合にあたって、子音に *e* を加えて発音する<sup>4</sup> 点にのみ通常の音声法とのちがいがあった。

さらに言えば、文字にまつわる最も単純な物質性は決して解消されない——文字は紙の上に書かれねばならない。ペンを握り、インクをつけ、紙の上に押しつけるその過程が、子供たちにけっこうな労苦を課すことに、教育学者らは気づかざるをえなかった。例えばヴォドヴォーゾフは、以下のようなアルファベット教本をとりあげている。〈彼は書き方学習を、方眼紙を用いて開始する。最初に生徒はさまざまな直線、三角形、四角形、それから図形——家や秤、鏡、ハサミなどを描く。この予備的描画という考えはすばらしいもので、ドイツではあらゆる学校で利用されている。それにつづいて、斜めの線による書き

<sup>1</sup> Brooks, *Op. cit.*, pp.51-52.

<sup>2</sup> Янжул. Указ. соч. С.357.

<sup>3</sup> См.: Толстой Л. Н. О народном образовании (1874 г.) // Педагогические сочинения. С.343-347.

<sup>4</sup> ヴェ・ア・ヴェイクシャン著、佐藤清郎訳『トルストイと教育』新評論社、1956年、206頁。

方学習が行われる)<sup>1</sup>。時代が下ると、この斜めに傾いだ筆記体も否定された。(学校では、子供たちにとってより困難な、通常の斜めの書き方は、より簡単なまっすぐな書き方に代えるのがよい。1897年の省プログラムに付された説明書でも、そのように奨励されている)<sup>2</sup>。

これは些細な事柄ではない。ウシンスキーの教育理論に顕著な二面性が、ここに関わってくるからだ。彼も、書くという作業の物理的・肉体的側面に多大な注意を割いており、筆記用具の使い方から椅子への腰かけ方まで、細かい指示を与える。彼によれば、文字の筆記には「テンポ такт」が欠かせない。

書いている手にとって、テンポは踊っている足にとってと同じ意義をもつ。動きのなかの厳密なリズム——これが、美しく速い筆記の秘密のすべてだ。能書家の手が、紙に沿っていかにか動くかを見てみるがいい。すると諸君の頭には、寄せ木張りの床を踊る、技巧的な足が思い浮かぶだろう。どちらの動きにおいても、基礎となるものは同じ——テンポである。<sup>3</sup>

書くことは、舞踏と同じ運動なのだ。それを支配する「テンポ」は、「理解」とは明瞭に異なる、むしろ相容れぬ原理だろう。書くことは、理解のプロセスとはべつに訓練されねばならない。

子供があれこれの文字が表す音をそれぞれ思い出し、それらの音をどう結合するか考えねばならぬうちは、自分が読んでいるものの内容へ同時に注意を集中することはできない。まったく同様に、書くことを習いはじめたばかりで、それぞれの文字をどう描くか考え、教師の求める慣れぬ手の動きに意志を使い果たしてしまう子供は、自分が書いているものの内容や、思考のつながり、正書法などに注意と意志を集中できない。子供にとって、読み書きがメカニズム・習慣・無意識的反射に転換したときのみ、子供の意識と意志の力は少しずつ解放され、新しく高度な知識と習熟の獲得に用いられうる。したがって、無意識的習熟のみをあてにし、幼児の知的な力にはまるで触れなかった以前のスコラ的読み書き学習法に立ちむかう、最新の教育学の一部が溺れている極端にも誤りがある。<sup>4</sup>

書くことのみならず、読むことも含め、文字を理解するにはそれに先行して「無意識的反射」「習慣」が必要である。それは理解に基づく教育ではなく、スコラ的教育方法によ

<sup>1</sup> Водовозов. Русская народная педагогика. С.383.

<sup>2</sup> Бунаков Н. Ф. Школьное дело // Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С.165.

<sup>3</sup> Ушинский. Родное слово. Книга для учащихся. С.6.

<sup>4</sup> Он же. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии» // Соб. соч. Т.10. М. и Л., 1950. С.386.

ってこそ訓練される。知力ではなく、身体の機械的訓練が読み書きには欠かせぬのだ。〈文字の *н* と *е*, どちらを書く単語だったか忘れた人が、自分の手の助けを仰ぐことは非常によくある。どちらかの文字でその単語を書くのに慣れた手は、それを正確に書くのだ。それゆえ、まちがいのない正書法は手の訓練によっても獲得される〉<sup>1</sup>。

ウシンスキーの主著『教育の対象としての人間 *Человек как предмет воспитания*』(1868-69)は、「生理学編」と「心理学編」に分かれており、前者で身体の機械的・無意識的生理が、後者で人間の意識的活動が検討された。前者には「理解」の入りこむ余地はない。ウシンスキーは、理解を偏重し暗記を退ける傾向に何度も釘を刺す。むしろ、十全な理解を準備するものとして、一定の暗記・肉体的訓練は不可欠だというのがウシンスキーの考えであり、そのなかで、ドブロリューボフやトルストイが一貫して激しい敵意を燃やした、教師による罰も許容される。〈訓育の現状において、賞罰をまったくなしで済ます可能性を見たりすれば、われわれはユートピアンであろう〉<sup>2</sup>。ウシンスキーの立場は基本的に心身二元論であり、生理と心理の接点は、まちがいなく存在するものの説明不能だという。〈心の身体に対する権力は、われわれがみな体験する事実であるが、誰もそれを説明することはできない。誰もが知ると同時に理解しがたいこの事実のなかでとりわけ謎めいているのは、非物質的な存在である心が、物質・神経系に作用を及ぼすことだと思われる〉<sup>3</sup> 〈訓育の主要な目的のひとつはまさに、神経組織の力と能力を、人間の明瞭な意識と自由な意志に従わせることにある〉<sup>4</sup>。

直観教育とは、この目的を達成するためのもの、つまり無意識的な生理・神経系を統御し、人間の意識的・知的活動に服従させようとするものであり、それが最も重視した、生徒による現実の対象の知覚とは、暗記と同様、理解に先行する身体的訓練なのである。〈子供の記憶になにかを強く刻印したいと願う教育者は、できるだけ多くの感覚器官——目、耳、声、筋肉の運動感覚、さらに可能なら嗅覚と味覚——が、記憶の行為に参加するよう配慮すべきだ〉<sup>5</sup>。このように、直観教育が目指すのは、理解とは無縁な生理的知覚を馴致し、人間の意識的理解のプロセスに接続することだと考えられる。

教育現場における罰についてははるかに「ユートピアン」で、〈無条件的な服従はたいてい外面的力の側の勝利に終わる。この状況はかならずや内面的エネルギーを殺し、外面的影響へ抵抗する意欲を打ち壊してしまうにちがいない〉<sup>6</sup>と、「内面的エネルギー」を賛

<sup>1</sup> *Он же*. *Человек как предмет воспитания* // *Соб. соч.* Т.8. М. и Л., 1950. С.251.

<sup>2</sup> *Он же*. *Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии»*. С.394.

<sup>3</sup> *Он же*. *Человек как предмет воспитания* // *Соб. соч.* Т.9. М. и Л., 1950. С.392.

<sup>4</sup> *Он же*. *Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии»*. С.378.

<sup>5</sup> *Он же*. *Человек как предмет воспитания* // *Соб. соч.* Т.8. С.251.

<sup>6</sup> *Добролюбов Н. А.* *О значении авторитета в воспитании* // *Соб. соч.* : В 9 т. Т.1. М. и Л., 1961. С.504.



美したドブローボフも、ほかの書評では「外面的力」の作用をおおいに強調する。〈意志に関して言えば、それは感情よりもいっそう、外的世界がわれわれの脳に与える印象に左右される。人間にとって意志の完全な自由など存在しないこと、自然のすべてのものと同様、人間は自然の永久法則に従っているのだということを、現代ではみな理解している〉。言語活動も、実際にはごく卑近で物質的な肉体的条件に依存する。〈人間の肉体は、それぞれの精神活動に応じて物理的条件をもっており、舌なしでは話せぬし、耳なしでは聞けぬし、脳なしでは感じたり考えたりはできない〉<sup>1</sup>。このように、人間の意識は物質的条件に容易に左右される。だからこそ健全な肉体を育てることが重要だ、と説くドブローボフの関心は、理解の基礎となる生理的知覚の統御を目指す直観教育と同一である。

ウシンスキーは、言語の機能そのものに関しても、それが決して理解のみには解消されぬこと、理解を阻む物質的レベルが介在することを認識していた。

しかし容易にわかるように、知る必要があるが悟性的連合と悟性的知の形式に転化しえぬもの、すなわち覚えることだけが可能で、語の悟性的意味において知ることは不可能なものはたくさんある。それは固有名詞や年号などだけでなく、われわれが話す言語の単語すべてもそうなのだ。なぜならそれらの単語は、悟性ではなく記憶の機械的習慣により概念と結合された、恣意的な音から成るものだからだ。機械的記憶以上に成長しない人間は憐れな生き物であろうが、万一この記憶を欠くことになっても人間は憐れである。彼は話すことができぬばかりか、他人が話すことを理解することすらできなからう。<sup>2</sup>

以前のスコラの教育は、言語を現実の指示対象と結びつけず、無意味な文字名称や音節を唱えさせる綴字法や、抽象的な概念の遊戯に耽っていた。それに対し新しい教育学派は、言語と現実の指示対象とのつながりを重視する。しかし、言語の指示機能はあくまで恣意的だ。音と意味の結びつきに必然性が存在せぬ以上、それは理解によってではなく、機械的暗記によって学ばれるほかない。60年代の教育論が忌避してやまなかった、暗記主義・言語の媒体性が決して消去しえぬことを、ウシンスキーは熟知していた。直観教育とは、言語と指示対象とのこの恣意的な結びつきを子供のなかに強固に確立するためのものであり、極言すれば暗記のよりよい方法と考えるべきものだ。

『教育の対象としての人間』には、ナロードやナロードノスチをめぐる議論はほとんど出てこない。『母語』などで強調されていた、言語習得において記憶を超えるナロードノスチの力は、暗記学習と身体的訓練の不可欠性を説く『教育の対象としての人間』と、共

<sup>1</sup> Он же. Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью // Соб. соч. : В 9 т. Т.2. С.453, 441.

<sup>2</sup> Ушинский. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии». С.416.

存しえなかったとも考えられる。「ナロード」の一語が記されるとき、言語の媒体性は観念的に消去され、看過されてしまうかのようだ。指示対象＝周囲の世界は「ナロードの生」に、言語は「ナロードの言語」に言いかえられ、両者は有機的な結びつきをもつものとなる。だがその結びつきは実際には恣意的であり、理解以前に存在するこの媒体性を克服せぬかぎり、「ナロードの生」とのつながりは果たされない。

#### 4. ナロードとの一体化は可能か

「現実の対象」＝「ナロードの生」との接続を謳ったことで、直観教育は「革命的民主主義」の教育学における体現と捉えられた。「60年代人」にとって、教育とはなにより、農民と教養階級との亀裂を修復するためのものだ。本稿の冒頭に掲げた論文『ロシア文学の発展におけるナロードノスチ関与の度合について』でドブロリューボフは、文学がナロードに読まれるための条件として、教育の普及とナロードへの接近という二項を挙げていた。それに対しピーサレフは、『ナロードの本』で、後者を満たすことが前者の前提だと述べる。〈教育活動には、第一に、訓育者が被訓育者をすみずみまで知っていること、第二に、訓育者と被訓育者のあいだに完全な信頼が存在することが不可欠である〉<sup>1</sup>。しかし、ナロードの訓育者たるべきロシアの教養階級は、被訓育者のことを知らず信頼関係もない。音声法の教科書は例外として、「書くロシア」のただひとつの才能も、ナロードを愛してはいないのだ。

当時、ほかにも多くの論者が、教育活動の前提となるべきこの信頼関係の欠如を指摘したが、そのなかで、コンスタンチン・アクサーコフの議論はやや手がこんでいる。時評「ナロード教育について二言 Два слова о народном обучении」で彼は、やはりナロードが信頼を抱かぬことを嘆く。ただしそれは、教養階級ではなく、知や啓蒙そのものへの信頼である。彼は、人間が知を享受するには「啓蒙的信頼」が存在せねばならないと言う。〈さらに頻繁にあるのは、人がなにについてもただ情報だけ、百科事典的知識だけを受けとる場合である。それらの一般的情報を、人は自分で正当化し立証することはできない。彼はそれらを、教養あるすべての人々を統合する啓蒙的信頼に基づき受け入れるのだ〉。われわれは地動説をみずから証明することなどできないが、それを真理として認めている。だがこうしたことは、人類の知への信頼があって初めて可能なのだ。〈われわれの社会がナロードからもぎはなされ、啓蒙の事業に対する望むべき信頼が、われわれの社会とナロードのあいだにはないことを思い出そう〉<sup>2</sup>。教育の普及を阻むのは、この、知への信頼の欠如である。もっとも、直後に書かれた「ダーリ氏の『短評』に対する所見 Замечание на

<sup>1</sup> Писарев. Указ. соч. С.62.

<sup>2</sup> Аксаков К. С. Два слова о народном обучении // Эстетика и литературная критика. С.395, 396.

「Заметку» г. Даля」では、「ナロード教育について二言」の要旨をまとめて、〈ナロードはわれわれの手から啓蒙そのものを受けとらないだろう。われわれ教養ある人間は、ナロードからもぎはなされて、その信頼を受けていない<sup>1</sup>〉と言われる。知への不信は、教養階級への不信と容易に重なるものだった。だが、厳密には両者は異なるはずである。

ドブロリューボフは、『ロシア文学の発展におけるナロードノスチ関与の度合について』で、「たとえ読み書きを身につけることがあっても、ナロードはわれわれの本を検分するどころではあるまい」と述べていた。この一節は、「読み書きを身につけること」と「われわれの本〔文学〕を検分すること」の差異を明確に示している。両者が異なるのは当然であり、ブルックスも強調するように、農民が読み書きを習得したのは、文学などではなくごく実地的な目的のためだったし、当時からそれはたびたび指摘されていた。にもかかわらず、農民への読み書き教育論は、「ナロードの作家」や「ナロードの本」をめぐる議論にしばしばすりかわったのである。

知への不信と教養階級への不信、読み書きを習うことと文学を読むこと。ドストエフスキーが1861年に『時代 Время』に発表した論文『書物性と読み書き能力 Книжность и грамотность』には、ナロードとの一体化を論じるなかで、これらが混同されていくさまがよく表れている。本稿の締めくくりとして、この論文を検討しよう。論文は、『祖国雑記』に掲載されたある農民むけ書物案への批判として書かれた。とはいえ二部構成の論文のうち、第一論文は主に、当時盛んに詮議されていたプーシキンのナロードノスチの擁護に割かれる。

〈われわれは読み書き能力を特に支持することを約束した。なぜならその普及にこそ、われわれと母国の土壌、ナロードの原理との唯一可能な一体化があるからだ<sup>2</sup>〉と宣言したあと、ドストエフスキーはまず、教養階級と農民のあいだに横たわる溝の深さを改めて強調する。〈ナロードの生に関するわが国の最良の「玄人」でさえ、われわれをナロードから分離するこの穴がいかに広く深くなったかをいまだ完全には理解していない。それを理解していないのは、まったく単純な理由による。一度もナロードとともに生きず、べつの、特別な生を生きてきたからだ〉〈それらの人々は、自分がナロードを知っているとまるで確信している。〔中略〕だが、庶民は決して諸君を身内とはみなさない。〔中略〕そして決して、決して諸君を信頼せぬのだ〉 [7]。ナロードの生は不可知であり、彼らの根深い不信、教養階級との断絶を知ることのみが、ナロードに関する真の知とみなされる。

その後、論はプーシキン、とりわけオネーギンのナロードノスチの主張に移る。〈彼こ

<sup>1</sup> Он же. Замечание на «Заметку» г. Даля. С.401.

<sup>2</sup> Достоевский Ф. М. Книжность и грамотность // Пол. соб. соч.: В 30 т. Т.19. Л., 1979. С.6. 以下この論文からの引用は括弧内に頁数を示す。

そが初めて、自立的かつ意識的なロシア語で話しはじめた。そのときわれわれはみな、周囲のロシアの生に、奇妙な、いわゆるわれわれのヨーロッパ的要素にはそぐわない現象をとつぜん見出し知ったのだ) [10]。しかしそれは彼を深刻なアポリアに導いた。〈オネーギンにおいて初めて、ロシアの人間は自分がこの世でなにもなしえぬことを苦渋とともに意識した、あるいは少なくとも感じはじめた。彼はヨーロッパ人である。だが彼はなにをヨーロッパにもたらずのか、そもそもヨーロッパは彼を必要としているか？ 彼はロシア人である。だが彼はなにをロシアのためになすのか、そもそもロシアを理解しているか？〉 [11]。自分が「ヨーロッパ」でも「ロシア」でもないこと、ロシアにありながらナロードから分離していること、つまりは先に述べられた、ナロードと教養階級の断絶に対する意識（〈宿命的な「なにもできない」〉 [12]）が、オネーギンからペチョーリン、ゴゴリやツルゲーネフへ継承されていくロシア文学の系譜を、ドストエフスキーは確認する。この断絶を知ることこそが「ロシア的」なのである。〈ナロードの原理への回帰が必要だと示すわれわれは自己矛盾していると、つまり自分がドイツ人でありロシア人ではないとみずから認めているのだとお考えだろうか。まったくちがう。われわれはまさにそのことによって、われわれがロシア人であること、母国の土壌に戻る必要性を認めていることを証明したのだ) [14]。

「ナロード」を農民とのみ同一視し、プーシキンが農民と無縁であるがゆえにそのナロードノスチを否定する傾向をドストエフスキーは諫める。〈ちがいは、片方の半分〔教養階級〕には教育があり、他方〔農民〕にはないということだけだ) [14]。このちがいを除去すれば、階級間の断絶は埋められるはずだ。そのとき、架け橋となるのが文学である。

民衆は読み書きもできない。だが、発達がナロードに触れるやいなや、プーシキンはすぐにこの大衆にとってもナロード的意義を獲得するだろう。それだけではない、大衆にとり歴史的意義を獲得して、プーシキンのなかであれほど人道的に、あれほど幅広く成長した、全人類の原理の主要な宣揚者となるだろう。これこそが最も必要なことだ。なぜならわれわれの分裂はみな、社会の一方はヨーロッパへ行き、他方は故郷に残ったことにあるからだ。 [16]

読み書きを学んだナロードは、プーシキンを読むことで「全人類的原理」を知り、それによりロシアとヨーロッパの分裂を超え、教養階級と一体化する。この議論のなかで、農民が教養階級に抱く不信は彼らが文学（プーシキン）を知らぬことに帰着せられ、読み書き能力は文学（プーシキン）を読むことに直結する。文学をとおしたロシアの一体性、ロシアのナショナル・アイデンティティとしての文学という発想がここには明瞭だ（19 世

紀末葉以降、ソ連にいたるまで、その発想は政治的実効力をもったのだった<sup>1</sup>)。ただ、ナンシー・ルッテンバーグが指摘するように、「ナロードとともに生き」、彼らの教養階級への不信という真にロシア的な知を苦しんだ「ナロードの作家」の像は、流刑から帰還したばかりのドストエフスキーその人の〈メシア的自己〉を、暗に指し示し権威づけるものでもある<sup>2</sup>。文学、あるいはドストエフスキー自身をとおした一体化を実現するため、農民は読み書きを教育されねばならない。

この第一論文と、つづく第二論文の関係はやや屈折している。『祖国雑記』掲載の農民むけ書物案(シチェルピナの『読みもの Читальник』)を批判する論の要点は、それがあまりにも性急に、農民を教育しようとするところにあるからだ。しかし、ピーサレフも述べていたように、農民を教育するにはまず信頼関係が築かれねばならない。ナロードの不信に関する知を、シチェルピナは致命的に欠く。露骨に教え諭そうとする姿勢はかえって反感を招くばかりだ。〈彼〔ナロード〕があなたにただひたすら教えようとする欲望を見出すことが少なければ少ないほど、あなたはより早く信頼されるだろう〉[30]。

興味深いのは、シチェルピナの本に農民が示すであろう不信を、ドストエフスキーが描写する仕方である。本を章分けし、読者を「心理的段階性」によって徐々に高めていこうという配慮に対し、彼は次のように反駁する。

第一に、そのように慎重な段階性と連続性はなんのためなのか。あなたはナロードを大学にでも入れようというのか。ほう、だがもし彼が本をとりあげばばらに広げて、年代記やナロードの歌のまえに「祖国の歴史」を読んでしまったら？ 彼がそこですぐ、脱落してしまっただろうのだ。そうしたらあなたの苦労はみな水の泡だ！ いっそ本の表紙に、この本はばらばらにして読むてはならないと印刷したものだろうか。たぶんいちばんいいのは、地方の役所をとおして働きかけ、かならず順々に、厳密な段階性と連続性にしたいが、ナロードの歴史的な歌から始め、祖国の歴史まで読むようになど、役所が命令することだが。[38]

ここでシチェルピナの企図を妨げているのは、書物の物質性にほかならない。どんなに入念な教育的配慮も、本という物質的形態で伝達される以上、ばらばらにされたり逆から読まれ、台なしになる危険を免れえぬのだ。ナロードが教養階級に抱く不信は、文字媒体の物質性というかたちで表現される。読み書き能力は両者を一体化するはずだが、信頼が培われぬうちは、読み書きについてまわる媒体性が両者を引き裂きつづける。教養階級は、せいぜい命令によってそれを封じこめうるのみだ。

<sup>1</sup> See: Jeffery Brooks, "Russian Nationalism and Russian Literature," in *Nation and Ideology*, ed. by Ivo Banac, John G. Ackerman and Roman Szporluk, (Boulder: East European Monographs, 1981).

<sup>2</sup> Nancy Ruttenburg, "Silence and Servitude," *Slavic Review* 51, no.4 (1992), p.747.

批判は本の流通方法にも及ぶ。19世紀の多くの啓蒙出版と同様、学校などでの無料配布を推すシチェルビナに対し、ドストエフスキーは〈いやはや、なんたることか！それは本にお役所的な雰囲気を与える、もっとも確かな手段ではないか。そんなものには寄りつかないだろう。本を低俗にし、価値を失わせるもっとも確かな手段だ〉[46]と慨嘆して、学校でシチェルビナの本を受けとった農民を想像する。〈このような途方もない話に困惑し不安になって、彼は用心深くそれを家へもちかえり、慎重に、恐怖すら覚えながら本をテーブルにおき、家人をみな厳格にテーブルから追いはらうと、彼らは恐れおののき四隅に散り、椅子に座って両手で頭を支え、不審げに目を『読みもの』にじっと据えた〉[48]。本はまさに厄介で危険な物質として扱われ、いつまで経とうが読まれはしない。

シチェルビナが見逃しているのは、こうしたナロードの不信＝文字媒体の物質性なのだ。ドストエフスキーは、この不信＝物質性を決して否定的には捉えていない。非難されるべきは、礎となる信頼もないまま、高圧的に教育を施そうとする教養階級の態度であって、書物を物質として扱うことは、そうしたほとんど命令的響きをもつ啓蒙活動に対し、ナロードが示す否であり自主性である。この点でドストエフスキーは、学校から強制を排し生徒の自主性を涵養せよと唱えた、60年代の教育論と一致している。とはいえこの不信が残るかぎり、ナロードの啓蒙も、それにつづく教養階級との一体化もありえない。では、彼らの不信を知り抜いていると自認するドストエフスキーは（彼は〈もし私が百姓だったら〉[34]という空想さえはばからない）、それをどう解決しようというのか。

- 一) ナロードの遅滞なき教育と学習に努める以前に、最初は単純明瞭に、ナロードに読み書き能力と読書への意欲を一刻も早く広めるよう努めるべきだ。
- 二) 良書は読書への意欲を著しく伸ばすものであるから、とりわけできるだけ心地よく面白い読みものをナロードへ届けるよう、努めねばならない。
- 三) そしてナロードが読書を好きになったあとで、その教育と学習に着手すべきだ。[44]

かさにかかるがごとき性急な啓蒙志向を一貫して退けながら、ドストエフスキーが求めるのは「心地よく面白い読みもの」である。そのためには、啓蒙家の軽蔑の的だったルボーク文学から、最初は区別がつかぬようなものでもよいという（ただしそれはルボーク文学の肯定ではない。〈私の本のおかげで、ナロードは『麗しの回教徒』〔ルボーク文学の一作〕を忘れるだろう〉[45]）。学習における「面白さ *занимательность*」は、苦痛と連想されたスコラ的教育に対抗し、新しい教育学派が唱えた要のひとつであった<sup>1</sup>。ドストエ

<sup>1</sup> ウシンスキーは、この傾向の行きすぎにもやはり警告を発している。〈学習のなかにはすべて面白い *занимательный* ものばかりではない、かならず退屈なものもあるし、またあるべきだ。自分を面白がらせることだけでなく、面白がらせぬことも行うよう——おのれの義務を果たす満足のために

フスキーはそれと軌を一にしている。

しかし、「面白さ」と平行して、彼が推奨する本の流通方法は意外なものだ。読書への意欲を農民に育てるには、高みから教えを垂れるような態度は禁物である。〈ナロードから、われわれの主人面した保護者ぶりに関する思いを遠ざけようと努力せずに、どうやってそれが可能だろうか〉[45]。それを避ける最良の方法は、「投機 спекуляция」だとドストエフスキーは断言する。〈投機のほうがよい。ナロードから金を巻きあげようというあらゆるさまざまな欲望には、実際、ナロードにとってより親しく平等なものがあるろうし、ナロードはそれを好み、保護者よりむしろ自分の兄弟を信頼するだろうから、この場合必要なことなのである〉[33]。たしかにこの「投機」は、農民教育という真の意図を糊塗することが目的であり、才能溢れる「生まれながらの」ナロード教育家が誕生するまでの、苦肉の策と位置づけられる[51-52]。だが、ブルックスが描くような、ルボーク文学の農民層への浸透を忌避し（農民はそれをみずから購入している）、彼らを教育しつつも市場経済への参入は抑制して、階級移動を暗に押しとどめようとした多くの啓蒙家たちとのちがいは際立つ。

この第二論文でドストエフスキーが終始指摘していたのは、教える - 学ぶという関係によって、ナロードとの一体化を志すことの困難である。60年代の教育論は、この関係を教養階級 - ナロードに重ねあわせることで大きな政治的意味をもった。とりわけ強調されたのは、教える者と学ぶ者とのあいだから強圧的な上下関係を拭い去ることであり、音声法の普及はその一貫であった。以前の暴力的暗記主義を、「理解」のプロセスによって非物質化・観念化（「感じられぬままに нечувствительно」とピーサレフは言っていた。これは60年代教育論の常套句であり、シチェルピナも、段階性により〈気づかれぬまま незаметно〉[30]読者を高めていこうとする）しようというのがその意図である。農民への読み書き教育に際し、文字言語の物質的媒体性を危険視する点では、ダーリもドブローボフも同列だった。ナロードに文字を教えるには、それを観念化しておかねばならない。それにより、学ぶ者の自主性が養われうる。

ドストエフスキーが糾弾するのは、その考えに潜む欺瞞である。「感じられぬままに」生徒を学ばせる教授法は、身体への粗暴な働きかけを放棄したとはいえ、教える者から学ぶ者へ、いまだ一方通行の回路しか想定していない。観念化がもたらすそうした無媒介な回路によって、教養階級とナロードを結びつけようとする試みはかならず躓く。なぜなら、ウシンスキーが論じたように、観念化にはつねに限界がつきまとい、観念に解消しきれぬ物質性が露呈するからだ。ウシンスキーはその物質性を、スコラ的教育法への部分的撤退により処理しようとした。シチェルピナのごとき教育論は、観念性に溺れ、教養階級とナ

---

行うよう——子供を慣らせたまえ）。Ушинский. Родное слово. Книга для учащихся. С.252.

ロードのあいだに横たわる深い亀裂を失念する。だがナロードは、そんなシチェルピナの本をごく物質的に扱って、観念化の限界と不信を突きつけるだろう。

ドストエフスキーはここで、観念化の底割れによって現れる物質性＝ナロードの不信に、ウシンスキーとはべつの対し方を提示する。それが、教える - 学ぶの売る - 買うという関係へのおきかえである。実際、彼は啓蒙家の「投機」が単なる隠れ蓑ではなく、真剣なビジネスたることを望んだ。〈ナロードに〔真の意図を〕わからぬようにするには、ここでたいへんずるがしこく振舞う必要がある。だから、この人類の友が、ほんとうに投機家であつたらなによりよいだろう。われわれが思うに、そこにはさして悪いものはない。働く者は払いを受けるに値する。昔からそう言われている〉[51]。この切迫した売る - 買う関係によってナロードは、教える者に対し真の、すなわち経済的な自主性を発揮しうる。彼らが学ばねば、つまり本を買わねば、啓蒙家は生活できない。こうしたはなはだ唯物論的な方途によって、一体化の障害と解されてきた文字媒体の物質性が、一体化のプログラムに組みこまれることになる。

もちろん、第一論文で、プーシキンを読むことによるロシアの一体化を唱えていたドストエフスキーが、観念性を免れているとは言えない。「全人類的原理」を称える彼は、シチェルピナと同じく文字言語＝文学に固有の物質性を看過し、「ナロード」の異質性を観念的に消去してしまう。ロシアの知識人にとり、「ほんとうの、現実の生」(ドブロリユーボフ)と呼ばれたナロードの生は、こうした観念性とその限界の露呈を往復することで見出された。生徒の身体にせよ、文字言語の媒体性にせよ、むしろ観念化へ抵抗するものとして、初めて「発見」されたと言えるかもしれない。観念の彼方に指し示される「現実」は、しかし、「ナロード」と名指されることそのものによりふたたび観念化される。60年代の読み書き教育論には、観念性と物質性の齟齬をとおして「ナロード」を肥大化させていった、ロシア文化の一断面が読みとられるのではないだろうか。

## **Учить народ буквам: Диспут об обучении грамоте в 1860-х годах в России**

НОРИМАЦУ Кёхэй

Как известно, в 1860-х годах в России жарко полемизировали об образовании народа.



Внимание «шестидесятников» особенно привлекало обучение грамоте. В настоящей статье рассматривается диспут о народном образовании в этот период и образ букв (как языкового средства отличного от устной речи) среди интеллигенции, который оказал большое влияние на направление спора.

В конце 50-х годов Владимир Даль, знаток народного диалекта, опубликовал ряд статей, которыми вызвал негодование общества. Он восстал против распространения грамоты среди народа. Суть его мнения была такова: грамота сама не является просвещением, но только его *средством*; народу надо приготовиться умственно и нравственно перед изучением грамоты. Даль считал грамоту опасным средством и сравнил ее с разными орудиями: ножом, топором, пилой и т. п. Один из его противников, Е. Карнович, обратил внимание именно на такие сравнения. В одной из статей Даль пишет фразу «перо и указка» в смысле грамоты. Хотя он критикует смешение средства (грамоты) с целью (просвещением), он сам смешивает их, означая предмет (грамоту) его средством (пером и указкой). Замечание Карновича интересно тем, что в нем обнаруживается общий взгляд на язык того времени: Даль и Карнович одинаково ненавидят характер языка как *средства*. Шестидесятники боролись с этим аспектом букв.

В 60-х годах усердно проповедывали новый метод обучения грамоте. По прежнему «буквослагательному» методу учителя заставляли детей запоминать условные названия букв (*аз, буки, веди* и т. д.) и бессмысленные слоги. Нисколько не понимая, что значат эти знаки и звуки, дети страдали от их зубрежки. Новый «звуковой» метод отменяет все механическое запоминание и начинает учение грамоте с целых слов. Ученики знакомятся с буквами через анализ слов и по их настоящему произношению. Введение нового метода превратило буквы лишь в ноты соответствующих звуков. Раньше они существовали между звуком и означаемым как *посредничество*, но уже потеряли свою *материальность*, которая мешала скорому пониманию значения. Педагоги 60-х годов старались учить детей *непосредственной* связи языка с предметом, и внедрение «наглядного обучения» относилось к тому же стремлению. Цель этого способа воспитания состояла в том, чтобы тесно связывать восприятие ребенка с окружающим миром, который был часто ассоциирован с «народной жизнью», хотя К. Д. Ушинский, руководитель новой педагогической школы, признавал невозможность обойтись совсем без зубрения.

Шестидесятники поддерживали образование народа, потому что они считали его единственным путем соединения народа с образованным классом. В статье «Книжность и грамотность» (1861) Ф. М. Достоевский утверждает то же самое. По его мнению, если народ научится грамоте, он сразу полюбит Пушкина, и именно чтение великого поэта примирит оба

класса. Тем не менее, Достоевский подчеркивает трудность достижения народного образования. Народ совсем не доверяет высшему классу и не получает просвещения из его рук. Многие общественные деятели не понимают этого недоверия народа. Достоевский воображает крестьянина, который бесплатно получил учебник, приготовленный просветителем. Он наверно встревожен необыкновенным подарком и никогда не читает его; иначе говоря, он обращается с полученным учебником не как с книгой, а просто как с опасным *материалом*. Писатель предлагает интересную меру разрешения вопроса. Он рекомендует деятелям «спекуляцию», потому что народ, который не доверяет учителю из высшего класса, считает спекулятора своим братом. В отличие от своих современников, ненавидящих характер букв и книг как *средства* и *материала*, Достоевский одобряет торговлю книгами. Можно сказать, что, как и Ушинский, он сознавал пределы идеализации букв.