

〈教育と社会〉学研究序説

はじめに

教育と社会との関係を問う枠組を仮説的に提示するところが、本稿の課題である。この課題は、以下の二つの関心にもとづいている。その関心の一つは、ソヴェート教育研究とかかわっており、革命後のソヴェート教育の動態をとらえたいというものである。特に、革命期の教育思想・理論を研究してきた者にとって、ソヴェート史の各段階での教育改革とその後の展開を追い、革命期の教育思想・理論の変容を具体的に明らかにしたいというおもしろい強い。その関心は、昨今の東欧・ソヴェート社会の変貌によって一層大きなものになっている。

ソヴェートのベレストロイカと、一九八九年に一気に

関 啓 子

ピークに達した東欧革命は、教育研究にも大きな課題を投げかけている。革命期においてソヴェートの教育は、被抑圧者の解放と発達を実現するために組織された。すなわち、子どもの人格の解放・発達、労働者・農民・女性・民族の解放を、学校と学校外教育のシステムの両方を整えることによって実現しようとした。しかし、現実には、三〇年代、外国の圧力を受けつつ工業化を急いだスターリン政権は、そのための人材確保政策に努め、上からの一方的な農業の集団化に取り組み、被抑圧者の解放と発達という視点を縮小していった。

三〇年代に成立したとされる行政的・指令的指導システムと強引な中央集権的工業化の路線とを契機とする権威的抑圧機構の形成から教育システムも自由ではなかつ

た。いま進行している教育のベレストロイカは、山積した教育問題が従来の教育システムでは解けないとする上からの政策であると同時に、同趣旨の内部告発でもある。被抑圧者の解放と発達を目指したソヴェート教育の理想と現実の乖離は、いま、われわれに深刻な研究課題を投げかけている。

社会主義教育学あるいはソヴェート教育学は、資本主義社会の教育の問題性を衝く上で鋭さを発揮した。社会主義教育学の鋭い批判性は、資本主義社会の教育運動に光明を与え、資本主義社会の教育は、その批判性によって鍛えられ、時には改善された。いま問題になっているのは、その批判性を現代社会にふさわしい精緻さと鋭利さをもつものとして蘇生できるか、ということである。社会主義とは何かがいま問われているといっても過言ではあるまい。ソヴェート教育に胚胎している・既存の資本主義社会の教育に対する優れた批判原理とは何か、すなわち、現代的に鍛え発展させるべきマルクス主義教育学あるいはソヴェート教育の原則的な要素は何か。この点の研究も重要な課題である。

そして、さらに、そのソヴェート教育学の批判性の根

源を踏まえて、どうしてソヴェート教育は、解放と発達の視点を矮小化させたのか、その過程はどのようなものであったのか、を追究することも深刻な研究課題に他ならない。この課題を、今後、教育と社会との関係のあり方の歴史的分析・検討という方法で取り組みたい。特に、各段階での教育改革の検討を行いたい。なぜなら、教育改革は人格の解放・発達と社会の発展・要求との関係のあり方を顕在化させるからである。ソヴェート教育学の原理的要素はどのように具体化され、維持・発展させられたのか、あるいは変容を余儀なくされたのか、を検討する必要がある。

いま一つの関心は、どのようにすれば、子ども・青年・成人の解放、生存と発達課題のための教育が実現できるのか、というものである。激しい社会変動に対して教育システムが応えられなくなると、両者の調整をはかる教育改革の気運が生じ、ふつう、教育制度改革が着手される。一九八〇年代は、世界中に教育改革の波が押し寄せた時期であった。

教育改革が志向される背後には、教育の自己否定という現象の広がりがある。ある社会・経済の要求を満たす

はずの教育機関が生み出す卒業者が社会の求める人間ではなくなり、経済社会は労働資源としての人材の量と質に対する不満を強め、社会で自己を実現できない青年も不満を募らせる。青少年の不満と苦悩は、それに尽きるものではない。彼等は、人格の完成と能力の発達をはかるはずの教育機関において、社会で自己を発揮する見込みをもてないばかりか、在学中にさえ自己を発揮することの手応えを感じできない。学力をつけるはずの学校教育は、生徒の学習意欲を喪失させるという機能さえ果たす。

八〇年代の教育改革の背後には、教育のこの自己否定の現象の広がりがあったのである。実施されつつある改革は、青少年のこの不満と苦悩の解決を第一義の課題としたものであろうか。社会変動と教育システムとの調整の仕方を究明し、教育改革の構造と性格とをとらえる必要がある。

改革の結果でもある国家的権力的形態としての教育政策を、政策への国民参加の立場からつくりかえようとするのが、地域住民を教育の担い手とする教育の計画化論である。⁽³⁾一人ひとりの生存・発達にかかわる要求を必死

に実現していこうとする働きかけが、住民参加による教育の計画化の出発点である。⁽⁴⁾

教育改革とそれについての評価・判断にとっても、教育の計画化にとっても重要な課題は、社会の変動・要求と子ども・青年・成人の生存・発達の欲求・要求との関係をどのようにつなぐかである。この〈つなぎ〉を解明する〈教育と社会との関係を問う学〉が必要となる。この学の原点がルソーの『エミール』にあることを教えてくれたのが、鈴木秀勇氏の『エミール』研究であった。⁽⁵⁾

鈴木秀勇氏は、ルソーの『エミール』研究に「転換期の教育学」というタイトルを付けた。鈴木氏の『エミール』研究がわれわれに教える「転換期の教育学」とは、既存社会の崩壊（社会変動）の予感（認識）を出発点とし、その社会変化の後に現れざるをえない人間像とその人間の育成を目指す理論、及び社会変化の彼方に望みされる・新しい人間による社会像を包摂する。しかも、これらの概念は、現実の批判的媒介によって析出されるので、転換期の教育学は、既存の社会体制とそこにおける人間の存在のあり方とに対する批判・批判の原理をも内包することになる。⁽⁶⁾

転換期の教育学は、出現しつつある社会とそこに生きることの意味を明らかにする必要がある。出現しつつある社会における生き方、換言すれば、〈未来〉に出現を展望されるのは、ルソーに学べば、「一つは、〈未来〉に生きる『ことのできる』〈生き方〉、言いかえれば、〈支配〉としかし同時に〈無力〉とを意味する『身分』を、『自ら見捨てることのできる』〈生き方〉、すなわち、……〈無力〉の正反対である〈普遍的な力〉を〈身につけている〉ところの『抽象的人間』であるという〈生き方〉であり(……)、そして、二つは、〈普遍的な力〉を〈身につけている〉がゆえに、『人間』『市民』の『義務』である『労働』を遂行する「ことのできる」という〈生き方〉、また、『自然が刻みつけている文字』という原動力にしたがって『自分の同類にたいする愛』を、そして、その発現である・『思いやり』『憐れみ』『友愛』等々の人間的・市民的感情を、抱く『ことのできる』という〈生き方〉であり、すなわち、人間の間の〈平等〉という『自然にしたがう秩序』に基づく〈未来社会〉・『市民社会』に生きる『ことのできる』〈生き方〉、……『市民』である『ことのできる』〈生き方〉である⁽⁷⁾。

ルソーにとって重要であったことは、「自分の子ども時代を楽しみ味わ⁽⁸⁾う存在、すなわち、自己を実現する存在、社会において自己保存する力をもった「自由」で「独立」して生きる存在⁽⁹⁾、換言すれば、分業社会で労働義務を果たし社会的に自己実現できる存在をつくりだすことであった。それは、自由に独立して生きつつ、自由と独立を貫けるような社会につくりかえる存在でもある。

鈴木氏の研究に学べば、『エミール』に見る「転換期の教育学」は、社会の変動・要求と生存・発達の欲求・要求をつなぐ視点が、変貌する社会の認識にもとづき、その社会において自立して生きる力の形成にある、と教えている。社会において自立して生きることが、社会に対する関係のあり方を決定することを意味し、結局は社会のあり方をも選択することになる。

とすれば、教育の計画化にとって、社会において自立して生きることを助成し、励ます教育過程をつくり出すことが最大の課題となる。教育改革の課題もそこにあるはずである。この課題のためには、まず、生きることを社会的に規定している要素(人間のあり方の社会的被規

定性、同時に社会を方向づける可能性の契機)を析出し、「社会において自立して生きる力」の内容を説明する必要がある。

本稿では、教育と社会との関係のあり方を規定している要素を析出し、この要素をどのような教育過程に、どのように翻訳するかという教育と社会との関係の結び目と結び方を検討する。この検討をここでは、ソヴェート教育改革史の研究という課題意識を念頭におきつつ行うが、右の要素と結び目と結び方を教育比較の要因とした場合、それに基づく史的分析、すなわち、垂直的比較研究は、各国でどのような立場をとって教育の改革がどのように進んだのかについての理解を促し、同比較要因にもとづく教育改革の水平的比較研究は、各国あるいは地域における改革の固有性と共通性を洗い出してくれる。

一 人格の解放と発達

転換期の教育学の大前提であり、教育と社会との関係のあり方を規定する第一の要素は、子ども・人間の人格を尊重し、人格の発達を目的とすることである。それは、子どもの生存権、学習権(教育権)を保障し、すべての

子ども・青年の人格・個性・能力の発達を実現することを、教育の原点とすることである。言いかえれば、あらゆる「差別、不平等、人間の人間に対する暴力に反対して闘う」⁽¹⁰⁾ことを、教育と社会との関係を問う基点とするということである。

この大前提を教育システムに翻訳すれば、以下の三つのシナリオになる。

第一に、子どもの個性・能力の発達を促す教育過程を実現することである。様々な教授・学習形態や教材編成上の工夫によって、学習者の感覚的理解を豊かにしつつ理性的理解を促進する。学習者の興味を喚起し、それにもとづく自主的学習と活動(労働活動を含む)を実現し、自然と社会の認識を培い、一人ひとりの生徒の個性と能力を発達させ、ひいては自らの生き方を選択できるように援助することが教育の課題となる。以上の原点は、子どもが「自分の子ども時代を楽しみ味わう」⁽¹¹⁾ところにある。このシナリオからは、自己教育の援助や、学校教育と学校外教育との結合、青年と成人の学習の展開(生涯学習)といった教育の課題も引き出されてくる。

第二に、教育内容上の平等化がある。これは、まず、

教育の内容と方法とに反映される階級的（広くは、あらゆる差別を生み出す偏見にもとづく）差異の克服を意味している。ソヴェートにおける労働教育の導入の原点は、身体的労働と精神的労働の対立の止揚にあった。教養による人間の種別化⁽¹²⁾を克服することは、労働教育と総合技術教育の果たすべき重大な機能とされた。ワロンが、ソヴェートにおける労働教育を、差別をつくり出す教養から連帯をつくり出す教養への転換として高く評価したゆえんである。⁽¹³⁾

第三に、制度上の教育機会の均等化、教育体系の単線化、統一化の実現がある。大衆のための回路とエリートのための回路とをつくらない⁽¹⁴⁾、ということである。そのためには、経済的不平等の再生産を阻むために、教育の無償化等の措置が必要である。

以上三つのシナリオが収斂する教育目的は、すべての子ども・青年の人格の全面発達である。それぞれのシナリオは、原意を越えた問題を随伴して具体的に展開してきたが、その窮極の意味は、一人ひとりの生存の保障と発達課題の解決である。第一の要素の具体化は、感覚器官と身体の発達、認識能力の発達、世界観の形成、創造

的活動能力（労働能力を含む）の発達等からなる〈社会において自立して生きる力（1）〉をつくり出す。第一の要素は、すべての子ども・青年の人格の解放と発達を、人類の普遍的課題とし、その実現の保障をせまるという方向で社会に働きかけるといふベクトルをつくり出す。それは、換言すれば、子ども・青年・成人の動機・欲求にもとづく、「人々の自立への闘いの強化⁽¹⁵⁾」として学習活動を位置づける、ということである。

だが、第一の要素の教育システムへの実質的翻訳は、以下の第二と第三と第四の要素によって規定されている。

二 生産力と科学・技術

教育と社会との関係のあり方を規定している第二の要素は、生産力と科学・技術の発展である。産業化した社会において、職業人として自立して生き、労働する権利をわがものとし自立して生きるためには、科学・技術の発展によって規定された能力を身につけなくてはならない。すなわち、〈社会において自立して生きる力（2）〉は、科学・技術の発展にもとづく生産力の発展段階によ

って制約された労働の性格によって規定されているのである。

科学・技術の発展と学校教育とは、実際には、人間を労働資源とする視点によって結びつけられ、学校教育の内容・方法は、この要素によって変化してきた。すなわち、教育目標とされる能力の種類と程度、さらに、学校の各段階と各種類への生徒数の配分が、産業構造と生産力の発達段階によって規定されてきた。

科学・技術の発展によって労働の性格が変われば、それが、人材の養成・配分機能を果たす学校教育に反映する。だが、差別・抑圧をなくすための教育・学習もまた、変化した労働の性格を反映しなくては、学習者の社会的な自立を実現できない。それどころか、この教育・学習は、科学・技術の発展に適應する能力にとどまらず、労働を人間化するために切り返していく能力（課題を意識化してそれを解く力）までも発達課題としてとりこまなくてはならない。

科学・技術の発展は、どのように労働の性格を変えてきたのかをとらえる必要がある。この専門外の間に十分に答えることはできないので、残念ながら部分的な言及

にとどめざるをえない。

技術進歩と労働の変化との関係は、「熟練が装置と組織の中へ物象化されておきかえられてゆく過程として、また、労働者の手に残される労働能力が、明確な個人への帰属性を失って、一定の装置系についている集団としての労働者群について積分されてはじめて具体的になるような能力に変化してゆく過程として」⁽¹⁶⁾描かれる。

技術革新による労働の科学化は、一面では、少数者の知的独占をうみだし、「装置をめぐる技術者と労働者の関係」「組織における全体を組織するものと部分との関係」「知的労働における主労働と補助労働の関係」⁽¹⁷⁾等々の対立関係をますます鮮明にする。これらの関係は、階級間関係、都市と農村との関係、国内的・国際的には中心部と周辺部との関係と複雑に錯綜して抑圧関係として現象している。

労働が二極分解し対立関係を包含している以上、産業社会は学校教育に人材の養成と配分機能をもとめ、学校教育は、差別と抑圧関係の再生産に貢献する。教育の商品化は、民族的アイデンティティを食ひ荒らし、この再生産をグローバルに貪欲に展開する。⁽¹⁸⁾

しかし、上記の第一の要素である・教育と社会との関係への問の基点を確認した場合、すなわち、あらゆる差別・抑圧を克服し、すべての人格の解放・発達を実現し、社会に自立して生きることを可能にするためには、「労働者階級は、生産過程の受動的な担い手であることをやめ、生産諸力の発展における〈新しい全体性の推進者〉とならなければならぬ⁽¹⁹⁾」ず、「これを実現するためには、われわれは個人および集団の能力を発達させなければならぬ⁽²⁰⁾」のも事実であり、〈生産手段を支配し統制する力⁽²¹⁾〉を身につけなくてはならなくなる。そうでなければ、支配階級による搾取、中心部による周辺部の収奪は続き、抑圧され、従属させられてきた人々の解放はない。狭い職業教育的プログラムではなく、抑圧されてきた人々こそ、科学やテクノロジーの一般原理をマスターする必要がある⁽²²⁾のである。

しかも、科学・技術の進歩が、労働者が右の〈新しい全体性の推進者〉になりうる客観的基盤を用意しつつある、と見ることとできる。科学・技術は、労働の二極分解的傾向のみを宿命的とするわけではなく、他方で、「生産システム全体を制御する能力をもつ労働者を必要とする

ようになっていくこと、ますます管理的能力をもつ労働者を必要にしていること、そうでない労働者にとっても全体との関連で自分の作業を位置づける能力⁽²³⁾を求めつつある、ということもできる。現に、コンピュータの管理下ではあるが、最新の企業ではいくつもの作業を行なえる多能工制を基礎とするところも現れ、工場内高度自動化システムの導入によって「ホワイトカラー化と中間技術者化（作業者と技術者との境界が曖昧になり、とくに監督者クラスが技術者のような働きをするようになること⁽²⁴⁾）」が進行するという予想もある。「科学技術革命にもとづく生産の改善は、今日、働き手の全面的活性化、働き手がたんなる執行者の機能の枠から抜け出ることなしには不可能である⁽²⁵⁾」、ということもできよう。

技術進歩の結果としての作業の単純化は、多数者の知的労働からの排除と結びつく場合もあるが、右に引用した諸能力や科学的知識を働き手が身につけていれば、全員によって交替と協同で作業を遂行することも可能にする。さらに、単純作業がロボット化されれば、複雑な判断作業や調整作業、あるいは修理作業というような全体の生産システムを科学的に把握し、ソフトに通じた労働

働能力が求められるようになる。つまり、科学的認識に裏付けられた職業・技術能力が求められるのである。

科学・技術の発展とかかわって差別と抑圧を克服する教育は、こうした要請に応える必要がある。先に述べたように科学やテクノロジーの一般原理の学習が必要である。差別を克服する教育は、「生徒が生産を全体として理解するように、技術の発展の方向を知るように、どんな機械をも動かす一般的な能力を持つように」⁽²⁶⁾ ではなくて「生産用具やその構造の学習、エネルギー論の学習」⁽²⁷⁾ も必要である。「常に変化して止まない技術の状況に容易に適応できる」⁽²⁸⁾ ようにする基礎教育が必要である。科学・技術の発展によって、労働者が習得した技術とともに見捨てられることのないように、職業教育や企業内教育による新しい職業・技術能力の獲得を可能にする（あるいは容易にする）科学認識の獲得が普通教育で保障される必要がある。

重要なことは、絶えず転変する労働需要に応じて、自らの才能を発達させていく普遍的な人間になることである。⁽²⁹⁾ これが、ルソーの主張した「自由」と「独立」を、現代社会において実現する方法であり、まさにグループ

スカヤが、総合技術教育にこめた意味であった。

上の科学・技術と労働の関係は、必ずしも体制の問題に還元しうるものではなく、分業形態の問題として普遍的に存在している、と見ることが出来る。だが、特に、競争と効率を至上命令とする私有と独占は、このような教育による自らの生き方を自らが決めていく自由の客観的基盤となる能力と知識の獲得を、異議申立ての土壤として、また、不安定な労働供給事情の発生源として好まぬばかりか、そのような能力の養成にかかる費用とかわる生産コスト高を好まず、抑圧関係の再生産と不可分の人材養成と配分機能のソフトな徹底をもとめる。

科学・技術革命の二面性にふれたが、ハイテク化にみられるように、技術の発展が後者の「すべての働き手の全面的活性化をもとめる科学技術革命」の方向の可能性を示唆していても、その頭在化が簡単に期待できるものではない。科学・技術革命をそのような性格のものにすることも課題である。なぜなら、⁽³⁰⁾ ジェルビの言うように、「技術革命は、決して中立ではな」⁽³⁰⁾ いかからだ。彼は、科学やテクノロジーの「革命を促進することのできる科学的研究の計画や主題の選択においても、中立ではな

い⁽³¹⁾と指摘している。学校教育がこの科学・技術革命への適応のための人材養成と配分を行うにとどまり、成人の教育―訓練が資格向上、専門的再訓練、転職の枠を出ない限り⁽³²⁾、差別・抑圧機構に学校教育も成人教育も取り込まれることになる。成人の場合、「労働者が自ら自分達の組織、企業、社会の進むべき方向について直接の責任を負う」こと、発展方向の選択の主体になることが重要になる。そうすれば、「安全保持の技術」⁽³⁴⁾の開発や、健康的な職場づくりの工夫、そして、すべての働き手の全面的活性化を求める技術開発、そのための教育・学習活動の実現の可能性が出てくる。

以上の検討から言えることは、差別・抑圧を廃絶するための教育・学習の可能性の模索にとって、科学・技術政策の丁寧な分析と、所有と管理のあり方の研究が重要であるということである。

三 管理システムと所有関係

先に見たように、生産力の発展が、どれほど人格の発達、第一の要素としての発達課題の実現に貢献するか、あるいは、抑圧関係を高度化するかは、管理システムと

所有関係に関連している。上記の第二の要素(生産力と科学・技術の発展)は、身体や認識や情意等の発達課題や職業技術・技能の発達課題⁽³³⁾を社会における自立の達成という視点からとらえた場合に必要な発達内容を規定し、現代社会において自立、独立するのに必要な能力の中身を浮きぼりにする。しかし、自立を可能にするだけの発達課題の遂行が実現されるかどうかは、つまり、人格の解放・発達の達成水準は、第三の要素である管理システムと所有関係にかかわってくる。換言すれば、労働の性格にもとづく抑圧関係の解消は、労働者の政策決定への接近を抜きにしては考えられず、どれだけの人がどれだけの自立を達成できるかは、個々の子ども・青年にどの程度の生産の主人公性が期待され、かれらがそれを獲得するのが計画的・意識的に助成されているかどうかの問題になる。

この生産の主人公性、つまり政策決定に参加し生産を管理する力を、〈社会において自立して生きる力〉⁽³⁵⁾とする。それは、科学・技術の発展を、人格の解放と発達に役立たせ、抑圧関係を克服する力でもある。この力を獲得させる教育過程を実現するためには、生産の主人

公性の指標を考える必要がある。ここで詳しくそれについて展開することはできないが、大枠だけを試案として提示することとする。

以下の項目の決定に参加するかどうか、主人公性の指標である。⁽³⁶⁾

a 生産計画の策定、企業・労働集団による生産計画の策定。設備投資の決定。

b 機械の導入に際しての特定の機械の選択。

c 機械の選択に際しての機械の稼働時間と速度の決定。その際、どのような指導原理にもとづいて決定されるのかも課題となる。

d 作業組織の指導原理(人間の配置等)。

e 人事管理。企業長はじめ管理者の選任と昇進のメカニズム等。

f 人事管理。雇用と解雇。

g 企業所得の、給与とボーナス、福利・厚生費、設備投資等への配分。

h 再教育と資格の向上のための教育・学習機会の保障の実施。

i 職業・作業・労務の種類を選択。

これらの項目の決定に参加しているかどうかだけが重要なわけではない。管理への参加としての自主管理の及ぶ範囲が限定されていないことが大切なのである。すなわち、「部分工程の自主管理は当然ライン全体の自主管理へ、工場そのものの自主管理へと、対象を拡大して」⁽³⁷⁾ゆけるかどうか、課題である。したがって、工場長や企業長の選挙は大きな意味をもつ。

この場合、現代において問題になるのは、効率と競争力、特に国際競争力である。人間性の尊重や抑圧関係の廃絶と、高い効率・競争力が往々にして両立しない。労働者がどれだけ労働過程の自己決定権力をもっているかどうかは、所有関係にもかかわってくる。

資本主義的所有の場合、企業の構成メンバーの管理への参加度合は、企業の効率的運営、利潤の追求という観点から決定される。ここにも自主管理的要素がないわけではない。効率的労務管理のために、管理される「自治」⁽³⁸⁾の導入が試みられている。しかも、最新のコンピュータによる管理は、管理されている者に、管理が見えにくく、感じにくい。労働者や監督者に自主性はあたえられているが、ホスト・コンピュータの行う管理の「枠」⁽³⁹⁾の中の

一定の自由と自主性に過ぎない⁽⁴⁰⁾、という現状がある。

この場合、学校教育も、成人教育も、いうまでもなく企業内教育も、自治能力の発達や、政策決定にかかわる社会認識の発達や、企業や工場全体の構造の把握、国際関係の理解を教育課題とする必要性は低い。それらについての認識は一部のエリートにのみ期待される。それ以外は、企業内教育によって精々労働者・管理者の動機づけに役立つように企画・実施されるにすぎない。

社会主義的集团的・国家的所有(両者の相違はここでは捨象する)の場合、勤労者の経済関心を高める装置を組み込む努力を介して、原理的には、管理への参加と効率とを調和させうる可能性をもっている。

ここでは、少なくとも労働集団に、価値としての「人間性」と効率のどちらを優先するかを選ぶ自由を与えることになりうる。しかし、自主管理が、経営者の専門的機能と衝突し、あるいは目先の利益にとらわれて、実際には、生産性を思うように高められず、競争力を低下させることもありうる。企業長の選挙制にしてもそうした問題が指摘されている。

これらの自主管理の危険性を認識した上で、それをど

のように実質化して人間性にふさわしい効率をいかに達成するかは、大きな課題である。

また、労働者評議会による参加と労働組合による・個別の利害に関する異議申立ての両方の調整が必要になる。即ち、生産の主人公性の内部矛盾の解決までも自らの力で行わなくてはならない。

以上の自主管理が首尾よく実施されている社会では、先の生産の主人公性の指標にかかわる教育課題が立てられる。学校教育は、経済教育を手厚く実施し、経済システムの理解をうながし、計画と運営に共同で責任をもつ生産の主人公に必要な自然・社会認識を育む必要がある。それは、「労働過程の理解」⁽⁴²⁾、「経済的諸関係の地理的基礎の学習」⁽⁴³⁾等を課題とし、あわせて、集団で合議・決定・分担・実施・点検を行う自治能力と社会意識を培うことを課題とすることとなる。以上は、クループスカヤのポリテフニズムの教育課程でもある。

また、成人教育・学習にも、経済教育が含まれ、「職業・技術能力と管理能力の獲得」⁽⁴⁴⁾という課題が取り入れられる必要がある。先の生産の主人公性の指標を決定できるだけの知識を獲得し、情報を収集・研究する能力の

育成を、職業教育と成人教育が保障していかなくてはならない。ある産業や企業が国際経済で占める位置等の学習も必要である。

しかし、現状のように、自主管理が形式的であったり、あるいは部分的導入に止まっている場合、人格の解放と発達、身体・情意・認識等の発達という課題を実現し、抑圧関係を廃絶するためには、成人は、「労働過程の自己決定権力のための闘い」を学習活動としてつくりだしていかななくてはならない。それは、〈社会において自立して生きる力(3)〉を獲得するための学習活動であり、生活スタイルを創造する文化活動でもある。子ども・青年の場合もまた、この発達課題のために、観察し、問題を設定し、それを解く能力、自治能力、自然認識と社会認識の深化、社会に生きることの被規定性(差別・抑圧構造)の理解、これらの理解・認識とかわかって自分の生き方を意識的に選択・決定する能力を獲得することが重要な課題となる。これも子ども・青年によるお仕着せの生活スタイルに対する反乱という性格を帯びることとなる。

四 文化の創造・生き方の選択

生き方の選択の土壌となる・人間の人間(社会集団)と自然とに対する関係の結び方という側面からとらえた文化・生活スタイルを、教育と社会とのあり方を規定する第四の要素として措定する。それは、宗教に深くかわっているが、ここでは、その点については言及することはできない。第四の要素は、労働に基づく人間関係である第三の要素とふかく関連しているが、本稿では、それとは相対的に独立した価値判断の基盤になり、第三の要素をつくりかえる可能性をも秘めているものとして考えている。

管理システムと所有関係は、それに不適合な第四の要素を、文化・教育政策を介して適合的なものにつくりかえようとする。学校教育はその重要な装置となり、人間の人間や社会集団や自然にたいする関係の一定のあり方をカリキュラムと隠れたカリキュラムとによって生徒に植え付ける。農村や第三世界の国々で学校への出席が義務づけられ、学校を通して開発への参加を承認させ、都市や中心部の国々の文化に対する劣等意識や憧れがつく

りだされていくのも、この例である。工業化の徹底、不公平な学校教育等は、行き着くところ、国内外の天然資源を、特に第三世界のそれを根こそぎつかいはたす⁽⁴⁷⁾。

そこで、人格の解放・発達という課題のためには、自然や人間や社会集団に対するあり方を自己表現活動によって対象化する力、科学・技術や管理システムの受容に對して自らの価値判断を行い、それらに独自の発展傾向を付与していく力、すなわち、**〈社会において自立して生きる力(4)〉**の発達が必要となる。この力は、抑圧機構に取り込まれることに対する歯止めともなり、自らの文化と生き方を自覚し、絶えずそれを創造・更新していく力、文化・生活を協同して創造する力、第一の要素のために第二の要素を利用する力である。

ここでは、社会と教育との関係の動態を明かすために必要な分析対象として、人間の人間(社会集団)と自然とに対する関係のどのような断面を見ていったらよいかを仮説的に提示しよう。その断面には少なくとも次のものが含まれよう。(イ)組織原理にかかわる断面として、(a)集権か分権か。(b)集団運営が自治的かどうか。(ロ)家族関係の文化とかわかって、(a)男性と女性と

の関係、(b)親と子どもとの関係。ここには、親の教育意思(教育の質と量 \parallel 学歴についての考え)が含まれる。家族が、学校制度の下請け機関となるのか、独自の教育意思をもつかは、大きな課題である。(ハ)教育文化として、(a)教師と生徒との関係。(b)生徒と生徒との関係(異年齢間の関係を含む)。(ニ)民族間関係。(ホ)自然に対する関係としてのエコロジー文化。自然との関係が親和的かあるいは攻撃的か等。

これら(イ)と(ホ)の関係は、権威的、指令的、攻撃的か(縦の関係が優位か)、民主的、平等的、親和・協同的か(横の関係が優位か)という二つの類型に大別されよう。前者は差別・抑圧機構をつくりやすく、それに馴染みやすい。これらの断面は、相互に影響を及ぼし合っている。子ども・青年の社会性は、第三の要素によっても規定されるが、この第四の要素の上の各断面の総合として育まれる。

中央集権的工業化による経済政策・地域開発は、中央の政策への抵抗の温床になりかねない地域文化を侵略しつつ、中央集権的政策になじむ文化を押しつけていく。この文化侵略を阻みうるものとしては、例えば自然に對

する親和的關係や、大量生産・テクノロジー・商業的消費とは異質の創造的・集团的自己表現活動（例えば、祭り⁽⁴⁸⁾）がある。ソヴェートを例にとつた場合、工業化が自然を利用し破壊していくのに対して農民としてのロシア人の心性には、心の拠り所としての広い空間という自然への愛着、四季のうつろいやすい自然への慈しみが⁽⁴⁹⁾ある。例えば、レヴィターンの絵画がそのことをよく物語っている。農村派の文学は、「現代テクノロジーによる農村の人々の生活破壊⁽⁵⁰⁾」を赤裸々に描き出した。そこには、工業化・都市的文化からとりのこされた〈遅れた生活〉ではなく、壊されつつある独自の生活が描かれている。こういった心性や協同的な文化創造活動は、対人間・対自然關係を再考させ、「共に生きる關係」・「共存」に導く可能性を含んでいる。

人格の発達を助成し、普遍的発達課題を実現する教育過程を具体化する重要な方法が、担当政権や国内・外の中心部、あるいは支配階級の要求のもりこまれた教育政策を、自らの文化のフィルターを通して再編成する住民参加の教育の計画化である。この計画化とは、第一の要素を、第二・三の要素との關係をふまえてどのように実

現するかを決める力、〈社会において自立して生きる力（4）〉の現れでもある。教育の計画化は、〈社会において自立して生きる力〉を形成する教育過程を構想する場合、第四の要素による第一・二・三の要素の溶解としての自立と発達の要求にもとづくこととなる。それは、生き方を選ぶことでもある。

ジェルビは、被抑圧者の教育計画への参加の必要を説き、職人、労働者、女性、農民を貴重な教育者となりうるとし、彼等の援助が新しい教育プログラムの開発に必要である、と主張している。⁽⁵¹⁾さらに、ジェルビが「社会の管理、運営に民衆参加の可能性のあるところでは、労働者自身、教育制度の管理の問題やその効用の問題に直面しなければならぬ⁽⁵²⁾」と指摘し、上の第三と四の要素の関連を示唆していることは特段に注目し値する。

先の第三の要素である管理形態が自主管理的であり、また、生産外の集団の運営も自治的である場合、住民参加による教育の計画化の可能性が広がる。

クルーブスカヤも労働教育、なかならず総合技術教育の計画・実施に教育の専門家ばかりでなく労働者・農民などの地域勤労住民の参加・協力を不可欠とみなしてい

た。労働者・農民が生産の主人公になる社会では、彼らは、教育の管理・運営（住民統制）を行うばかりでなく、彼等の生き方を教育課程に翻訳し、学習を援助する、とした。しかも、この参加過程こそ、労働者・農民自身を生活と生産の主人公にする過程であり、行政はそれを援助する。このように、革命期においてクループカスは構想した。

五 ソヴェート教育史の新しい世界

(1) 教育と社会との関係のあり方から教育史を素描する

ソヴェートを例にとって、社会において生きることと規定している四要素の関連を素描してみよう。三〇年代のスターリン政権以来、ソヴェート経済は粗放的拡大によって生産力を高めてきた。この生産力と経済発展の方法にとって、中央集権的な指令的指導・管理システムは都合がよかった。したがって、管理システムは、中央集権的な、上からの抑圧的性格を帯びた。文化・教育政策も中央集権化した。経済の粗放的拡大は、大量の初級・中級技術者の養成をもとめ、そのような労働資源の需要

をみたすように教育政策が立てられ、教育制度が整備されていった。

三〇年代以降の指令的指導方法やスターリンの政策は、農民的文化の利用と中央集権的文化政策を車の両輪として浸透していった。権力をもった人々は、政策の実施に、農民の「重労働に耐える能力」や「グループの中の弱いメンバーの面倒をみながら伝統的な村のまとまりを維持し」⁽⁵⁴⁾ようとする文化を利用した。長を中心に不平を言いつつ耐えしのぶという生活態度を、コルホーズ議長を中間管理者にすることによって利用した。

急激な工業化と上からの集団化は、都市への人口流入をうみだし、流入農民は都市生活への順応を迫られた。順応の困難さは、かえって彼等に従来の生活様式への固執を招き、彼らは、仲間内のパーソナル・コミュニケーションを重視したが、それは、アネクドートのような独特の表現活動の方法と共に、彼等の要求の重要な満たし方となった。この直接的情報伝達の方法は、スターリン体制下での安全な自己保存の方法でもあり、彼等の中にいっそう定着した。本稿三において検討した第三の要素は、第二の要素を人間化するようには形成されず、第四

の要素は、管理的な第三の要素に侵食され、その独自性を潜在化させた。

教育の普及と都市への人口の流入は、都市的文化の土壤を用意しはじめた。都市化の進行によって、コミュニケーションの方法と不満の解消法に変化が生じ、自主的な社会組織もでき始めた。教育の普及を促進した教育要求は、農村から移住した新しい都市住民の安定した生活への要求でもあり、人々の教育への要求は高まっていく。

教育は、管理システムの間関係を反映して、教師と生徒との関係や生徒間関係における、協同的・親和的性格よりも、秩序維持的縦の関係性を強め、自治能力の形成という課題は後景にしりぞけられた。また、社会の管理システムが完結し、下からの教育の計画化の動きは三〇年代以降起こらなかった。当然、それは、教授用語問題にも反映した。

中央が期待した教育要求の高まりを越えて、学歴が向上し、今度は、学歴にみあった職業につけないという問題が顕在化してきた。

「新たに都市化された社会が姿を現すにつれて、その社会は、統治のモデルに圧力を加えはじめ⁽⁵⁵⁾た。学歴の

向上もこの傾向に拍車をかけた。「もっぱら行政的なアプローチをもってしては、発生しつつある社会的、イデオロギー的、文化的課題、さらに政治的課題にさえ対処することができな⁽⁵⁶⁾くなつたのである。都市的文化の成長は、指令的・行政的管理機構とあわず、またその管理機構を求めていた経済の拡大方法そのものが、国際競争の波にもまれ、かつ、自然・労働面資源の頭打ちという現実には遭遇し、破綻した。

こうして、ベレストロイカの受容基盤が準備されていた。八八年には教育のベレストロイカもスタートした。八〇年代半ば以降特に、教師と生徒との関係の再考が活発化し、協働的教育学（共にづくりだす教育の運動）が人気を博しているが、それは、確かな学力をつけようと試み、その達成の土台を、教師と生徒との関係を尊敬し信頼し共感しあう関係につくり変えることにもとめて

(2) 総合技術教育の再検討

クルーブスカヤの主張した総合技術教育は、第一の要素である人格の尊重・発達を大前提とし、〈社会において自立して生きる力(1)と(2)と(3)〉を育む教

育理論である。さらに、人間の人間と社会に対する関係の平等性と民主性が彼女の思想の特徴であった。彼女の総合技術教育は、住民参加の教育の計画化・具体化と不可分の関係にあった。クループスカヤの全労働大衆の参加による教育の計画化は、地域文化、地域の生産・生活課題というフィルターを通した教育過程の組み立てを可能にしている。彼女の教育理論における・第四の要素にかかわる教育過程の特徴は、横の人間関係と自治能力の形成にあった。以上の点から判断すれば、彼女の総合技術教育は、〈社会において自立していきる力(4)〉、すなわち、生活の主人公性を育てる教育でもある。

クループスカヤにおける教育目的としての全面発達を実現する(総合技術教育は、ヒューマニズムと民主主義の原則の上のみ実現し、生涯学習を要請する)、と定式化できよう。ここには、一人ひとりの子ども・青年・成人が自らの生き方を自覚的に選択し、〈社会において自立して生きる力(4)〉を獲得するのを助成する教育過程の不可避性と、教育政策をその観点で住民が再編成する可能性とが伏在している。

クループスカヤの総合技術教育理論の受容基盤は、革

命後の工業化した都市部にはあった。しかし、当時のソヴェートは、圧倒的に農村社会であり、彼女の総合技術教育理論の実現の条件は乏しかった、といわざるをえない。その後、三〇年代以降、指令的・行政的指導と管理システムが蔓延していた以上、所有関係はどうであれ、〈社会において自立して生きる力(3)〉の発達の必要は薄れ、また、経済の粗放的拡大が政策化されている限り、〈社会において自立して生きる力(2)〉を総合技術教育によってすべての子どもに発達させるという課題の緊急性は稀薄化していった。加えて、農業国から工業国への展開が遅れ、粗放的経済拡大によって技術革新も緩慢であったために、総合技術教育の実現の基盤はほとんど整わず、その教育理論は鍛えられず、その具体化はたびたび普通教育学校への職業教育の導入に矮小化された。

クループスカヤ理論に学べば、科学・技術の発展、教育運営の民主化、管理形態の自主管理的傾向の強化は、総合技術教育の実現の土台を準備する。社会・経済のベレストロイカは、クループスカヤの考えた総合技術教育を理論的にはもとめている。そこには工業化した社会において、人間を、労働資源としてよりも、生産の主体と

して見ようとする視点が内在しており、人間を、生産と生活の主人公として、生産と生活にかかわる人間関係を評価・判断・計画・実施する主体としてみなす発想の萌芽がある。

だが、今まで総合技術教育がスローガン化し、実態を伴わなかったという事実があり、知識の質の改善、普通教育の質の向上という必須の課題の遂行にとって、労働教育の効果と必要が疑われてもいる。経済改革が総合技術教育の実現の土台を準備したのにも拘らず、総合技術教育を推進めようとする側が職業教育の義務化に執着し、総合技術教育の現代化を理論的に解決できなかったのも事実である。こうした経緯の下、一九九〇年の新「国民教育基本法」⁽²⁷⁾(案)では、労働教育と並んで総合技術教育も教育の基本原則の項目から消されてしまっている。

今グループスカヤの教育思想・理論が高く評価されつつあるのも確かである。特に、彼女の教育の人間化・民主化の思想が高く評価されている。⁽²⁸⁾しかし、この部分を教育の計画化の視点でみるとそこには、総合技術教育が含まれざるをえない。ペレストロイカは、原理的には総合技術教育をもとめる側面を含みつつ、それを教育基本

法案からは排除した。この矛盾を解明する必要がある。

総合技術教育のスローガン化は否めないが、優れた教育実践と理論の発展が皆無であったわけではない。第一・二・三の要素を地域という場で溶解させた教育課程を学校教育で実践し、労働教育・総合技術教育の実態化にとつとめたスホムリンスキーを想起されたい。彼は、生徒と教師との信頼関係と生徒の自治的活動を重視し、地域生活の課題を学習課題とし、学力の向上と地域生活を教育現場で結びつけるのに成功している。

総合技術教育問題を念頭におきつつ、**教育と社会との関係を問う四要素**に照らしてソヴェート教育史を、特に教育改革期に焦点をあわせて吟味するという課題に取り組みたい。

(1) 拙稿「教育のペレストロイカの新段階」『日ソ経済調査資料』一九八八年一〇月号。黒木由紀子「教育実践のペレストロイカと」とともに造り出す教育」運動』一九八八年日本比較教育学会報告資料『教育のペレストロイカと社会主義教育』(小島弘道、遠藤忠、岩崎正吾、桑原清、嶺井明子、黒木由紀子、関啓子)。

(2) 高須賀義博『マルクス経済学の解体と再生』(増補版)御茶の水書房、一九八八年から示唆を得た。

- (3) 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店、一九八八年、三九、四三ページ。
- (4) 藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所、一九七七年、第一部第三章。
- (5) 鈴木秀勇「転換期の教育学——J・I・J・ルソー『エミール』分析試論——(一)……第1節」『一橋論叢』、第六〇巻第六号。
- (6) 拙稿「現代社会と学校活性化の条件」小島弘道編著『学校改革の課題』国土社、一九八五年、五一ページ。
- (7) 鈴木秀雄『「教育」と「自然」』ジャン・ジャク・ルソンの『エミール』の研究』明治図書、一九八四年、四五ページ。
- (8) ルソー『エミール』今野訳(岩波文庫)上・二八〇。
- (9) 鈴木秀勇「転換期の教育学——J・I・J・ルソー『エミール』分析試論——(四)」『社会学研究』第一三三号、八二ページ。
- (10) エットーレ・ジェルビ、前平泰志訳『生涯教育——抑圧と解放の弁証法』東京創元社、一九八三年、一八五ページ。
- (11) 注(8)と同じ。
- (12) 中内、前掲書、五三ページ。
- (13) アンリ・ワロン、ジャン・ピアジェ『ワロン・ピアジェ教育論』竹内良知訳、明治図書、三二二ページ。
- (14) ジェルビ、前掲書、一一四ページ。
- (15) ジェルビ、前掲書、一七ページ。
- (16) 中岡哲郎『工場の哲学——組織と人間——』平凡社、一九七三年、二三八ページ。
- (17) 前書、二三九ページ。
- (18) 前平泰志「比較教育学と従属理論」小林哲也・江原武一編著『国際化社会の教育課題』行路社、一九八七年、一〇五ページ参照。
- (19) (20) (21) ジェルビ、前掲書、一三六ページ。
- (22) ジェルビ、前掲書、一〇九、一六三ページ。
- (23) 基礎経済科学研究所編『ゆとり社会の創造』昭和堂、一九八九年、九五ページ。
- (24) 森 清『ハイテク社会と労働』岩波新書、一九八九年、一三二ページ。
- (25) V・A・メドヴェージェフ、L・I・アバルキン、O・I・オジュレリエフ他著、大崎平八郎、岡田進、小野一郎、田中雄三訳『ペレストロイカの経済学(上)』大月書店、一九九〇年、一五〇ページ。
- (26) Крупская Н. К. Педагогические сочинения. В 10-ти т. Т. 4, М., с. 251.
- (27) Там же, с. 195.
- (28) Там же, с. 251.
- (29) 『内田義彦著作集』第四卷(岩波書店、一九八八年)を参照。
- (30) ジェルビ、前掲書、一三六ページ。
- (31) ジェルビ、前掲書、一七一ページ。
- (32) (33) ジェルビ、一三七ページ。

- (34) Крутская Н. К. Педагогические сочинения. В 10-ти т. Т. 4. М., с. 252.
- (35) 中内前掲書を参照。
- (36) 主人公性の指標のあとについて、は村田和彦「企業による生産機械化に関する一考察」『一橋論叢』第一〇一卷第五号、六二ページを参考にさせていただいた。
- (37) 中岡、前掲書、二三二ページ。
- (38) 中岡前掲書を参照。
- (39) 森前掲書を参考にさせていただいた。
- (40) 森、前掲書、一一四ページ。
- (41) 拙稿「ソヴェートにおける教育の再編」『社会学研究』第二七号を参照されたい。
- (42) Крутская Н. К. Педагогические сочинения. В 10-ти т. Т. 4. М., с. 197.
- (43) Там же, с. 195.
- (44) (45) シュルビ、前掲書、一四六ページ。
- (46) シュルビ、前掲書、一一七ページ。
- (47) シュルビ、前掲書、一一七～一一八ページ。
- (48) ハットレー・シュルビ「生涯教育とは何か」E・シュルビ、海老原治善編「生涯教育のアイデンティティ」『ヘルデン研究所』一九八八年、二〇ページ。
- (49) D・リハチーフ著、長縄光男訳『文化のヒロロビ』群像社、一九八八年(例えば、二五ページ)とD・リハチーフ著、桑野隆訳『ロシアからの手紙』平凡社、一

九八九年を参照。

- (50) メアリー・シートンロワトソン著、奥田央、塩川仲明ほか訳『文学作品にみるソヴェート人の息吹』朝日新聞社、一九八八年、一四〇ページ。
- (51) ジェルビ、前掲書、六九ページ。
- (52) ジェルビ、前掲書、八四ページ。
- (53) シートンロワトソン、前掲書、一二五～一二六ページ。
- (54) シートンロワトソン、前掲書、一四〇ページ。
- (55) (56) キーシキ・レヴィン著、荒田洋訳「歴史としてのユルパチーフ」平凡社、一九八八年、一四六ページ。
- (57) Учительская газета, Апрель 1990, № 15.
- (58) 一九八九年の二月末から三月にかけて開かれたクルノスカヤ生誕一二〇周年記念研究会におけるクルノスカヤ研究と評價の現状については、拙稿「クルノブスカヤ生誕一二〇周年記念研究会に参加して」『ソヴェート研究所』ソヴェタン』第六号を参照されたい。
- См. Озерская Ф. С. Современники о революционном новаторе-педагоге. Советская педагогика, № 2, 1989, с. 31—37, Научно-исследовательская работа по педагогическому наследию Н. К. Крутской и его внедрение в практику. Советская педагогика, № 10, 1989, с. 107—120, Э. Д. Днепров. Школа и общество. Новое педагогическое мышление, М., Педагогика, 1989, с. 54.
- (一橋大学助教授)