

ソビエト教育学研究をめぐる最近の二著作について

柴田義松著『ソビエトの教授理論』

明治図書 一九八二年

P. Г. Гурова, *Социологические проблемы воспитания*, М., 1981.

関 啓 子

柴田義松氏の『ソビエトの教授理論』は、「あとがき」にもあるように、著者の「ほぼ二五年にわたるロシア教育学の研究の足跡を記したものである。柴田氏のロシア・ソビエト教育学研究の領域はまことに広い。このことを反映し、本書は、序章「ソビエト教授学の基本原理」、I章「総合技術教育の原理と展開」、以下「教育課程再編の動向」、「学習過程の心理学的研究」、「幼児教育の理論」、「スホムリンスキーの教授理論」、「ウシンスキーの教授理論」によって構成されている。このような構成および内容は、柴田氏がロシア・ソビエトの教育理論・教授学・教育史の研究にすぐれているばかりでなく、ソビエト心理学研究にも造詣が深いことをよく示している。この書は、現代のソビエトにおける教育を理解する上で必要な教育理

論・制度、教育史をさまざまな角度から照らしだしている。

第I・II章の論述から、主に五〇年代以後の教育課程改革期と改革の内容を容易に理解することができる。五〇年代末の教育課程改革、六〇年代の「教育内容の現代化」、七〇年代の新教育課程の実施状況、労働教育の推移が、たまたまかけるように展開されていて、わかりやすい。いささか不満であるのは、一九二〇年代に提示された原理、一九三〇年代の転換に言及されてはいるものの、五〇年代以後の教育課程の改革が、一九二〇年代、三〇年代のソビエト教育学の展開とどのような関係にあるかについての分析が希薄であり、その点についての著者の見解が明示されていないことである。

第三章「学習過程の心理学的研究」では、メンチンスカヤを中心とする研究者グループとレオンチエフ、ガリベリンを中心とする研究者グループの論争がきまこまかく紹介されており、主に後者の「知的行為」の形成に関する理論を軸とする論争が浮きぼりにされている。さらに、学習心理学の構想にもとづく心理学的II教育学的実験が検討され、「ガリベリンたちの『知的行為の形成の理論』が、新しい教授—学習の方法や体系の建設に、どのような役割を果たすことができるか」が示されている。

柴田氏は、戦後のソビエト心理学界での論争を列挙し、一九五二—五三年ごろから一九五六年ごろまでつづいた・ソビエト心理学のバヴロフ学説にもとづく再構成に関する理論的論争を第一の論争とし、教育と発達との相互関係に関する問題をめぐって展開された論争を第二の論争とする。つきに一九五九—六〇年ごろから

一九六〇年代初頭に行なわれた・学習心理学の対象と方法に関する論争を第三の論争とした上で、この第三の論争を丁寧に検討している。残念なことに、コスチュークの討論提案論文に端を発する〈教育と発達の相互関係〉に関する論争の吟味は、「教育実践やその具体的研究による裏付けが十分でなく、すでにレーニンによって説明されている発達の基本的命題を子どもなどとして解明されるにどまっている」とどまっているように、指摘するところに「心理学と教育学とのあいだに正しい相互関係をうちたてることは、決してたやすいことではない」が、柴田氏の本書の魅力の一つが、右の正しい相互関係をうちたてようとしているところにあるのであるから、この相互関係を〈発達と教育〉というテーマでとらえ、心理学的分析を、ソビエト教育学の方向にかかわる教育学の提案のなかに統合したコスチュークの諸見解の考察に紙幅をさいてほしかった。

柴田氏は自ら、第三の論争は「基本的には右の第一および第二の論争とも深くつながっており、これらの発展としてみることもできるものである」と記しているのであるから、コスチュークの討論提案によって開始され、ザンコフの総括論文につながる論争が、その後の論争や学習心理学研究の進展にどのように影響したかについて論述してほしいという要求をだすことは許されると思われる。

なお、最近コスチュークの諸論文が翻訳された。訳者の一人である村山氏は解説において、コスチュークの論文「子どもの

人格形成の当面する諸問題」を「コスチュークがスターリン時代に書いた論文のひとつの到達点とみなすならば、スターリン批判後の次の五六年の第三論文「子どもの発達と教育との相互関係について」に発展する部分と、修正されていく部分とを分析し、ソビエト心理学や教育学の全体動向の中に位置づける課題が重要になってくる」(コスチューク『発達と教育』明治図書、一九八二年)と的確に今後の研究課題を指摘している。

終章の「ウシンスキーの教授理論」は力作であるが、柴田氏の論文としてはいささか物足らなさを感じないわけではない。その理由は、柴田氏が『ウシンスキー教育学全集 6』の解説において、ウシンスキーの労働教育論を高く評価し、ウシンスキーの「労働観は、ウシンスキーの人生観あるいは世界観の核心をなすものとして、極めて重要な意味をもつ」(傍点は柴田氏)、「労働は、人間の肉体的・道徳的・知的発達の不可欠の源泉であると、ウシンスキーは考えた」と記しているのに、本書の終章ではウシンスキーの論文「労働、その精神的・教育的意義」への論及が欠如しているところにある。教育目的との関連では是非ともウシンスキーの労働教育論についての吟味を加えてほしかった。

さて、通読しての素朴な疑問は、章と章との関連をめぐるのである。序・I・II章の関連は了解されるが、その他の諸章の関連および本書の七つの章を先きのようにならべる意図が鮮明であるとはいいたいのである。いまひとつのこれまた素朴な疑問は、右の疑問の一部でもあるのだが、終章に著者の研究

生活の出発点をかざったウシンスキー研究が登場する意味である。

右の第一の素朴な疑問をとく手掛りとなったのは、「ウシンスキーは、私にとって最大の恩師ともいうべき人物である」という述懐ではじまる柴田氏の別稿「ウシンスキー」(川野辺敏・海老原遙編『現代に生きる教育思想・6 ロシア・ソビエト』きょうせい、一九八一年所収)における以下の叙述であった。

「教師の仕事がどんなに崇高であり、限りなく奥行きのあるものであるかということ、私は、ウシンスキーの『教育的人間学』からまなんだ。教師の仕事がどんなものであるかは、一見だれもが、小学校の子どもでさえ知っているように思われる。しかし、それは普通ごく表面的なことにすぎない。教師の仕事の最も重要な側面は、生徒の眼から隠れている。私の眼にも見えなかつたその部分に光をあててくれたのが、ウシンスキーであった。しかも、その隠れた部分を対象とし、その秘密を明らかにするのが、教育学の主要な任務であるということ、それを教えられたのである」。柴田氏の本書はまさに、右の「隠れた部分を対象として、その秘密を明らかにする」試みであった、といえよう。本書の構成の特徴は、柴田氏の研究領域の広さによるばかりでなく、右の「秘密を明らかにする」試みにもよると考えられる。

本書がこの試みであることを裏書きしてくれたのは、終章「ウシンスキーの教授理論」のむすびの表現であった。柴田氏によれば、「ウシンスキーは、教育学を狭義の教育学と広義の

教育学とに二分し、前者を技術の理論、後者を教育的人間学とよんだ。そして、技術としての教育学は、科学としての教育的人間学に基礎をおかねばならないと主張した」。柴田氏はウシンスキーを高く評価しつつ、以下のように結論する。「……ウシンスキーは、ミルの『論理学』にしたがって、上述のように科学の命題と技術の命題とを形式論理的に区別してしまい、したがってまた心理現象と教育現象とを機械的に区別してしまつた。そのことが、教育現象そのものを対象とする科学によつて教育の技術を基礎づけることをさまたげているのである。そのような教育科学の存在をウシンスキーは否定してしまつたがために、心理学その他の科学の諸法則と教育技術とをつなぐ環を欠いてしまい、その『技術としての教育学』は結局のところ十分な科学的基礎づけを得ることができずに終つていたのである。他方、かれの『教育的人間学』の内容も、心理学を中心とした人間学の諸理論とその教育への応用にほかならず、それと『技術としての教育学』とのあいだには、深い断絶があつたといふべきだろう。とはいふものの、その断絶は、その後の教育学の発展のなかではたしてどれだけ埋められてきているか？ 教育の技術的過程そのものを対象とする科学的研究は、まさに現代教育学に課せられた課題といふべきだろう」。

この長い引用から知られることは、さきの「隠れた部分を対象として、その秘密を明らかにする」といふ試みは、右の引用文中の「断絶」をうめ、教育の技術的過程そのものを対象とする科学的研究に現代教育学に課せられた課題にとりくむといふ

ことであり、これが本書の眼目であったということである。本書がウシンスキーによって啓発された試みであり、そこには右の眼目が伏在していると考えると、本書の諸章の関連は明らかになる。序・I章は、ソビエトの教授理論についての原理的研究であり、II章の内容は前章で析出・検討された原理（「教授と生活との結合」の原理、「教授内容の科学性」の原理、ポリテフニズムの原理）を基軸とする教育課程の再編の実際の動向の紹介と検討である。III章においては、学習過程の心理学的基礎づけを、学習心理学の対象と方法に関する論争を吟味することによって行なっている。IV章では幼児教育を研究対象にしほりつつ、教授理論の根幹にすえられるべき教育目的論、発達と教育との相互関係（発達における教育の主導的役割に関する理論）が検討されている。V章において以上の章で分析・検討されたすべてが、教育者であり教育理論家でもあるスホムリンスキーによって統合され、血のかよった教授理論として登場する。VI章では、同じくウシンスキーによる統合としての教授理論と、統合の基盤になっている問題意識が示される。本書は以上のように読める。

このように読むと、先きの二つの素朴な疑問が水解するばかりでなく、本書がまことに魅力的な本としてわれわれの前にせまってくる。

先きの素朴な疑問がなぜ生ずるのであろうか。恐らく、一つには、教育目的についての論述および教授理論の社会的側面についての論及の不十分さによると思われる。いま一つには、教

授理論と心理学的研究の傾向との関係、およびこれらと教育目的との関係を、社会発展を視野にいれつつ、検討し、著者はどのような見解をもつかを、はっきりとは表現していないことによるのであろう。

このような吟味をふまえた上で本書の問題点をあげるとすれば、それは、柴田氏に深い研究課題を喚起し、現代教育学の課題を析出するようにながしたウシンスキーの教授理論で本書がむすばれていることである。本書は、著者自らが析出した・現代教育学の課題にこたえる作業としては未完である。本書は、著者による『ソビエトの教授理論』の続編への大きな期待を讀者にいだかせる。

この期待を増大させるのは、柴田氏による、ソビエト教育学研究の今後の課題の的確な指摘である。課題の一つは、ソビエトの六〇年代末に行なわれた「現代化」の特徴の明確化とそれの評価である。著者は、この「現代化」がアメリカや日本の場合と同じように、「失敗」を宣告されるのか、それとも部分的な修正はあるにせよ基本的には正しいものであったと評価されるのか、と問い、「八〇年代中にはその結着がつくことになるだろう」と告げている。二つは、後期中等教育の問題である。柴田氏は、鋭く「現在のソ連における最大の教育問題は、やはりこの後期中等教育段階にあるといえよう」と記し、一〇年制普通義務教育への移行の完成と労働教育との関係を考察している。ソビエトにおける労働教育と職業指導の問題、青年の進路選択の問題がますます研究されていくことが必要である。三

つは、スホムリンスキーの教育思想・教育理論の研究の一層の進展である。これらは、ソビエト教育学研究者の共通の課題である。

グーロワの『社会学的な教育問題』は、マルクス主義的な・教育の社会学の対象・課題・方法の規定を究明し、それとブルジョア的な・教育の社会学との原則的相違を明らかにすることとを課題としている。グーロワは右の書において、教育学のどの分野の研究をとってみても（例えば、教育理論の研究にしても、教授学の研究にしても）いずれも社会的側面の分析を欠くことはできないとし、「社会からの教育への働きかけと教育からの社会発展への影響」とが直接的に反映する教育学の諸問題を、換言すれば「教育と社会」との関係にかかわる問題を、「社会学的な教育問題」と規定している。彼女によれば、教育の社会学は、「教育の社会的被拘束性と教育の社会的機能の問題を研究する」学問とされ、右の社会学的な教育問題を研究する分野として注目されている。

本書の特徴は、一つにはソビエトにおける社会学的教育学研究の動向を整理し、各専門分野（*социология воспитания, педагогическая социология, социология образования*）の研究対象と課題とを明らかにしたことである。いま一つは、社会学的教育学研究の意義と教育の社会学の今後の重要な研究課題を示唆し、きわめて問題提起的である、ということである。

グーロワの右の書を、問題提起的であるとすれば、以下

のところにある。

第一に、本書は、「教育と社会」との関係の究明という視点からソビエト教育学の展開を追究し、そこにおける論争点を照射するという課題を示唆しているとも読めるからである。グーロワは社会的な教育問題の解決をソビエト教育学の展開に即して追究し、「教育の社会的被拘束性と教育の社会的機能についてのマルクス主義的な思想は、ソビエト教育学者の仕事のなかに具現化され」、発展させられた、という。彼女は社会学的教育学の先行研究をあらいだしている。この作業はソビエト教育学の展開についての一つの概括である。この作業がわれわれに教えていることは、ソビエト教育学の展開を究明していく上で、とりくまなくてはならないテーマ・論争点である。「教育と社会」という視点にたつとそれらがよくみえてくることを、グーロワの著書は示唆している。

このようなテーマ・論争点のいくつかをあげれば、まず、広い社会環境（社会体制）と教育活動との関係が指摘されよう。ここには社会環境の意味の理解が教育の可能性の限定化に連動してしまいか、その意味を理解した上で教育の大きな可能性を主張するか、という問題が含まれている。つぎに、徹視的な環境の影響と目的志向的教育活動との関係があげられる。先駆者としてのウシンスキー、シャツキー、クループスカヤの理論を研究する必要がある。

さらに、「教育学と社会学との関係」の問題にかかわる・教育学の対象をめぐる論争があげられる。カラシニコフとビンケ

ウィッチのグループと、シュルギンとクルベニナのグループおよびルナチャルスキーとクルーブスカヤ——これら三つのグループを比較検討する必要が示唆されている。

加えて、一九三〇年代後半における〈社会環境〉概念が排除されていく過程を考察し、そのような三〇年代後半にあって、「社会と生徒の教育」との相互作用の問題の発展に本質的に貢献したマカレンコ」の教育理論と実践を検討する必要がある。

第二の理由は、ナトルブ、デュルケム、デュニーの社会的教育思想に對峙される・ソビエトにおける社会学的教育思想、教育の社会学の出発点の研究という課題をよみとることができる、というところにある。

グーロワは「ブルジョア的な社会学的教育思想のもっとも偉大な代表者として、ドイツのナトルブ（一八五四—一九二四）、フランスのデュルケム（一八五八—一九一七）、アメリカ合衆国のデュニー（一八五九—一九五二）がふつうあげられている」（括弧内はグーロワ）とし、これら三人の教育思想を吟味し、ブルジョアの教育の社会学の出発点となった方法論的前提を説明しようとしている。これら三人の見解の共通点として、まず教育の社会的被拘束性についての確認があげられている。

デュニーについての分析をすこしだけ紹介しよう。グーロワはつぎのように指摘する。「学校は所与の社会の要求を反映させもするが、多かれ少なかれ形成された過去の時代が教育体系に痕跡をとどめていることを考慮しなければならないというデ

ューニーの考えは、興味深い。まさにそれゆえに学校において新しいものと古いものが交叉し、社会の保守的な力と進歩的な力が衝突するのである」。さらに「デュニーは当時の社会の固有性を分析しようとし、そこで進行している変化がどのように教育と教授・学習の目的を決定するかを示している」、という。このような教育と社会との関係をめぐる重要な把握がデュニーの教育思想から析出されている。だが、デュニーの場合には社会変動を教育内容・方法に反映させ、子どもの存在を基軸にすえた・新しい教育内容・方法を構想し実施しているので、この点にまでふみこんで分析すべきであったと思われる。

ソビエト教育学の展開過程にみられる・教育の社会的被拘束性と教育の社会的機能をめぐる思想を追究するというグーロワの研究は、ソビエト教育学における社会学的教育思想を研究し、ソビエトにおける教育の社会学の出発点を解明する手掛りを提示している。

右の課題を研究するためには、まず、ルナチャルスキー、クルーブスカヤ、シャツキーの教育思想と理論を慎重に吟味する必要がある。グーロワの叙述から看取される。グーロワは、〈教育と社会〉との相互関連をめぐる研究のソビエトにおける進展の根拠を、主にクルーブスカヤの論文にもとめている。だが、クルーブスカヤの教育思想・理論についてのグーロワの理解に問題がないというわけではない。「クルーブスカヤとルナチャルスキーは、重要な教育目的は新しい世代の全面発達であることを強調しながら、社会における生活にむけて青年を準備するこ

とが必要不可欠であることを同時に指示していた」と指摘され、「これらの二つの目的は排除しあうものではなく、ソビエトの学校では補充し合うものであった」ことが、クループスカヤからまなばれている。しかし、このように二つの目的をならべることは首肯しかねる。なぜなら、クループスカヤのいう「全面的に発達した人々」は、「肉体的労働であれ、知的労働であれ、すべての種類の労働にたいして、理論の上でも、実践の上でも準備ができており、合理的で、十分な衣食住をあたえることと、美しく楽しい社会生活をうちたてることのできる人々」を意味しているのであり、全面発達という教育目的には「生活への準備、労働への準備」が包摂されているからである。

第三に、哲学・教育思想研究によって、人間観・教育観・教育体系の構想・社会構造についての把握の関係をあきらかにするという課題が示されている、という理由を指摘することができ。

グーロワは、マククス主義以前の哲学・教育学のなかに教育の社会的被拘束性と教育の社会的役割についての思想を思い、《教育と社会》との関係をめぐる思想史を研究しようとしている。彼女は教育の分野における社会的教育学的概念の発生源をもとめて、ギリシヤ哲学にまでさかのぼり、分析対象を思想の根本的な発展段階における哲学・教育学の主な学派に限定し、「社会と教育との相互関連についての思想の発展」を究明している。

この思想研究によって、教育体系は社会構造・国家体制の性

格に依拠していること、教育体系を貫く教育目的の基底には人間観や児童観が伏在していること、教育の社会的被拘束性についての思想の発展が人格形成に影響する社会的要素の解明にもとづいており、その見解の基礎には人間の認識をめぐる理論的把握があること、……が明らかにされている。

しかし、右のグーロワの書はあまりにも多くの教育理論・思想を網羅したために、個々の思想の吟味が不十分になり、そこには問題をはらんだ分析さえみられる。何よりも残念なことは、教育観や教育体系構想の発展の必然性を究明できなかったことである。グーロワによる研究の不滿な点を今後の課題に転化すると。《教育と社会》との関係を検討せざるをえなかった——転換期の思想家の教育思想を吟味し、従来の教育観と教育体系についての批判の根拠、従来の教育と社会との関係のあり方への批判、新しい教育観と教育体系の構想、《教育と社会》との関係の新しいあり方の構想を説明するという課題をたてること

最後、青少年の労働への準備とならんで継続教育・生涯教育への準備についての研究が、教育の社会学の重要な課題の一つであることが示唆されている、という理由をあげた。

グーロワは、ソビエトの学校が担う根本的な課題の一つとして《青年の継続教育への準備、獲得された知識の補充への準備》をあげている。ここでは、継続教育への準備というテーマは、今日の科学・技術進歩の加速化にともなう要求にもとづく知識の不断の更新と拡大をめぐる課題としてとらえられ、中等

教育機関卒業後の自主的な知識の獲得への準備、なかんずく高等教育機関にまなぶ準備をめぐる課題として追究されている。

彼女は、継続教育にむけての準備度の規準を四点にわたって説明し、中等教育機関の卒業後の進路選択にかかわる内的・外的条件を概括している。グーロワがまず問題にしていることは、中等教育機関における高等教育機関での学習にむけての準備である。彼女は調査データにもとづいて、準備はすべて順調というわけではない、という判断を下している。学業の不成功の原因として、高等教育機関の選択の問題と学習内容・形態・方法への準備の不十分さがあげられている。さらにこのような問題点の克服の模索を試み、現行の教育制度の一定の成果にも言及している。

注目すべきことは、右の準備をめぐる主な問題として、自主的に書物をつかってまなぶ習熟の欠如があげられていることである。それは、自己学習能力の発達の不十分さという問題ともいえよう。さらに注目すべきことは、グーロワの分析が示唆している重要な課題である。それらは、中等教育機関における普通教育の改善、特に主体的で批判的な思考力の育成、生徒の主体的で創造的な思考力の発達のための、教授・学習の新しい方

法の定着化（例えば、生徒の自主的で探究的な認識能力の応用等）、ゼミ形式の応用等）にみられる授業形態上の試み等である。付言すれば、ソビエト教育学は、元來、生涯教育的発想をふくんでいたと思われる。この発想の原点を明らかにするとともに、今日ソビエトの研究者が生涯教育を正面から検討するようになった根拠、さらにソビエトにおける生涯教育の理論的・制度的特徴を究明していく必要がある。

柴田氏の著作は、教育学と心理学との相互関係を問題にし、教授理論の中に二つの専門領域の研究を統合しようとしている。グーロワの著作は、社会学と教育学との関係に注目し、両学問の研究を統合する・教育の社会学の課題とその意義を確認している。心理学と教育学との相互関係が〈発達と教育〉というテーマに収斂されるとすれば、社会学と教育学との相互関係は〈教育と社会〉というテーマに収斂されよう。しかも、前者のテーマは、教授理論の歴史的側面の研究を不可欠とし、後者にとっては発達心理学の研究もまた重要であることを、二冊の書物にわかれわかれに語りかけている、といえよう。

(一橋大学助教授)