

クループスカヤの教育思想 II・III^①

関 啓 子

II

クループスカヤの初期教育思想研究の課題は、彼女の革命前の思想の到達点であり、革命後の思想の出発点でもある（全面発達の教育思想）の解明にある。クループスカヤのいう（全面発達の教育思想）とは、子どもに人間に値する生活を確保することを土台として、子どもの内部生命を解放し、人間としての固有性を展開させ、このことによって、子どもの幸福を実現しようとするものである。それゆえ、この思想の分析の第一点は、窮極的には死をもって示されることすらある子どもの不幸を媒介として、彼女が子どもの存在をどのように把握したのかを、究明するところにある。

クループスカヤは、まず、子どもを「観察」主体としてとらえる。「子どもは、むさぼるように周囲の生活をじっとみつめ、観察し、考えるものである。家族の成員間の関係や、子どもが接触する人々の間の関係は、子どもの頭のなかにいくつもの問題を、また心のなかにいくつもの感情をひき起こす。子どもに

できないことといえは、それらを簡明確に表現すること、すなわち、おとなに分る方法で現わすことである」。ここでの「観察」とは、視覚、聴覚等を働かせることによって、観察対象から、「印象」や「感情」、「情緒」さらには「問題」を、すなわち、「心的体験」を獲得する働きである。もとより、観察能力は、外部感覚器官に基づく「知覚」能力である。「人間は外部感覚器官の助けによって外部世界を認識する。知覚の力と多様さは、外部感覚器官の鋭敏さと完成度、発達のいかんにかかっている」。

だがしかし、クループスカヤにあっては観察とはさらに、右に引用した行文中にも見られるとおり、「問題」意識の・感覚的な獲得をも意味しており、それゆえ、思惟に先行する働きである。したがって、観察は、理論的活動の基礎であり、問題所在の感覚的察知として、理性的理解に先行する感覚的理解である、といえよう。

こうして、子どもの観察活動は、子ども自身の感覚器官を媒介とする、感覚活動であるとともに、いわば感覚的理解活動でもある。そしてまさにここに、クループスカヤは、子どもにおける・主体性の萌芽を見ている。「必要な知識が欠如しているために、主体的には全く判断できない・社会生活における事件や事実について、おとなから耳にした判断を子どもがわからぬままに繰り返すということは、全く異常なことである」。このように、クループスカヤが、おとなの判断が子どもによってそのまま反復されることはない、とするのは、彼女が子どもに、

観察活動に基づく主体性の萌芽を認めていることを、示している。この関連は、以下のように分析されよう。

自己の感覚器官を媒体として生じた〈問題〉の知覚は、身体器官を媒介として初めて生ずるという意味で、個体的なものである。それゆえ、一つには、子どもにも観察活動が生じない場合、

〈問題〉意識の成立はありえない。とすれば、他人による判断あるいは解決は、子どもにとっては判断・解決という意味をもたない、それゆえ、それへの盲従もまたありえない。二つには、〈問題〉意識を子どもが抱いても、その判断に必要であり、かつその理解を可能にする知識の不足によって、問題が子どもの理解能力を越えている場合には、他人の判断への盲従は、個体的な感覚的理解から解決へ飛躍することであるにすぎず、それは、介在すべき・自己の理解能力を使って理性的理解活動を行なうことを放棄することを意味しており、子ども自身にとっては解決にはなりえない。こうした論理によって、観察による〈問題〉意識の成立は子どもにおける主体性の萌芽をも意味していることになる。

であるとすれば、クループスカヤにとって「知識」とは、感覚的に獲得された「問題」を考える過程で、すなわち、理性的理解において、問題「解決」のために必要となるものである。

問題と知識との関係は、「生活によって立てられた諸問題への解答を与える知識」という表現をもって示されている。このように、問題意識の成立が主体性の生長を意味する以上、問題意識に基づく知識の獲得もまた、主体的であり、それゆえ自発的

である。すなわち、クループスカヤは、子どもは感覚的理解に基づき、知的活動という自己活動の主体になる、と把握する。自己活動の「自己」は、観察という、自己の感覚器官を媒介とする働きによって生じた主体性、それゆえ、個性をもつ主体性によって成立する。

クループスカヤは、子どもは〈観察し〉、〈考え〉、〈知り〉、〈働く〉、ととらえる。この〈考える〉とは、上述のような観察による感覚的理解が理性的理解への動因となっていることを示し、〈知る〉とは、理性的理解のための知的活動として主体的に知識が獲得されることを示し、この理性的理解に基づいて〈働く〉、すなわち実践的活動が発動する、とされている。

それゆえ、自己活動の主体としての子どもは、一つには、理解活動に、またそれに基づく理論的活動に、二つには、実践的活動に赴く。この前者が、クループスカヤのいう・子どもの自己教育である。彼女は未来の学校を、「それは思想の王国への道を、共同の努力によって切り開くことを目的とした・生徒の自由な連合体でなくてはならない」、と述べているが、この「思想の王国」とは、理論的活動の産出物としての世界観を指し、「王国への道を切り開く」とは、理解活動を基礎とした理論的活動を意味している、といえよう。クループスカヤが、未来の学校を以上のように定義し、さらに続けて、このような学校における教師について、それは、「生徒が主体的に学ぶことを習得するのを助ける・経験と知識とに富んだ年上の仲間であり、知識獲得の方法・方策を生徒に示し、自己教育の共同作業を組

織するのを助け」る人である、(傍点は引用者)と述べている背後には、以上にみた理論がひかえているのである。

そして、クループスカヤは、この・自発的な知識の獲得が子どもに視野の拡大を意識させ、この・視野の拡大が、子どもに「精神的昂揚」と「大きなよろこび」とを与える、ととらえた。このよろこびは、精神的諸力の成長、すなわち知識獲得の活動から生ずる理解能力の発達によるものである。子どもは、「知識獲得によって視野が拡大したことを生き生きと感している」。子どもは、「自己の視野の拡大、自己の精神的諸力の成長の感覚がすべての健康な子どもに与えるよろこびをとくに体験する」。

以上のように、観察が「理解」の基礎である以上、それは、「世界観」形成の基礎でもある。なぜなら、クループスカヤによれば、「世界観とは……生活の諸事実の人間による評価であり、それらのものの連関であり、それらのものの理解である」からである。クループスカヤは、この世界観の形成を、蓄積された印象の解明という理論的活動としてとらえ、それは、一二歳から一六歳の子どもの欲求するところである、とする。この年齢期の子どもは、「自己を掘り下げ、獲得された印象を仕上げ、体系化する」。この時期には、「批判的思考が殊の外強く働き、人間が形成される」。すなわち、それまでに生徒のなかに蓄積されてきた印象や事実が、「子どもによってあるみとおしのもとに配置され、それらを全面的に解明しようという欲求が現れる。これは、世界観形成の時期である」。このように、彼

女は、世界観形成という理論的活動に、「人間」の成立を見たのである。

こうして、クループスカヤの場合、「観察」は、理論的活動の基礎、世界観形成の基礎をなす活動であり、それゆえ、「人間」の成立を可能にし、主体性を育成し、精神的諸力を発達させ、主体によるこびを獲得させる働きとして、決定的に重要な意味をもつが、さらに、われわれは、観察のもつ・いま一つの意味を、現存する学校との対峙において見ることが出来る。当時の学校は、「なんらかの・国家的・階級的利益あるいは特定の集団の利益を追求している。国家が配慮していることは、国家にとって望ましい思想と感情とを生徒に発達させることである」。それゆえ、観察によって子どものなかに喚起される問題や感情、さらにはそれらに基づく理論的活動そして主体的世界観の形成—これらは、国家による・一定の思想と感情の押しつけに対する内発的反抗であり、ここに観察がもつ・いま一つの重要な意味がある。

そこで、子どもを、こうした意味をもつ観察の主体に育成し、その観察を展開させるには、どうすればよいのか。

観察が感覚器官を働かせることによって感覚対象から感覚内容を受けとる働きである以上、観察は、媒体となる感覚器官とこれら器官の対象とによって条件づけられている。クループスカヤが、革命後、社会主義教育の実現に際してではあるが、子どもの外部感覚器官の訓練の必要を主張した理由は、そこにある。「学校は、子どもがごく幼い時から、視覚、聴覚、触覚等

といった外部感覚を鋭敏にさせ、発達させねばならない」。

しかし、この観察は、また、感覚対象としての外部世界の範囲と質によっても条件づけられる。当時の子どもの生活圏は驚くほど狭隘であり、観察という働きも客観的条件としての対象によってきびしく制限されていた。『地方自治体学校綱領』第三項の夏期学校が、子どもの健康強化とともに観察対象の範囲の拡大、それによる視野の拡大を意図した理由は、ここにある。

さらに、同じ理由によって、クループスカヤは、外的条件としての対象の質にかかわって、労働現場における人々と生活を観察する必要を、主張する。「生きた生活を読むためには、生活を、人々を観察できなくてはならないし、人々との・生き生きとした・絶え間無い交流が必要であり、なによりも良いのは、共同作業での交流である」。「児童労働は学校の外でも行なわれねばならない。なぜなら、これは、労働現場で人々との全面的交流にはいり、生活を観察する可能性を与える」からである。

右の主張は、次ぎのような論理的根拠をもっている。

第一に。すでに述べたとおり、世界観の構築が主体的であるのは、世界観の形成に至る理論的活動が、観察に、つまり自己の感覚器官を媒介とする働きによって獲得された感覚的理解に、基づく自己活動であるからである。それゆえ、生活の諸事実の評価・連関・理解としての世界観の形成の条件は、真実の社会生活が観察対象となる、ということである。

第二に。クループスカヤは、「生活の基礎は、労働である」と定義する。ここでの生活とは、社会の中に生きることの指している。クループスカヤは、人間を社会存在としてとらえ、そのような存在の基礎、すなわち、人間と人間との関係をつくり出す根拠を労働にもとめている。このような意味をもつ社会生活が、観察の対象となることが、世界観形成の条件である。

第三に。しかも、クループスカヤの・子どもの把握の仕方に従えば、子どもの中でまず生ずるのは、人間と人間との関係についての感覚的理解である。しかし、本節冒頭の引用文に見られるように、観察対象となりうる人間とは、一般的な人間ではなく、観察主体と何らかのかかわりをもつ人間である。すなわち、観察対象は、子どもにとっての・真実の生活の内にある人間である。

第四に。それゆえ、子どもにとっての真実の生活が拡大し、そこに一般的な社会生活が含まれるようになるかどうかは、上述・第二の根拠により、労働による・新しい人間関係の創造に依拠している。

第五に。労働現場にあって労働によって結ばれる・人間と人間との関係（労働関係）および、現場での・労働の事実が、労働参加によってはじめて観察対象となり、それゆえ、それらが基礎となって、やがては理論的活動の素材となる理解活動が生じ、これを通じて理論的活動が行なわれ、こうして初めて社会生活の理解が可能となる。労働現場での、労働参加による観察が必要とされる根拠は、このところにあるのである。

このように、労働に参加した活動主体は、そこでの体験を、感覚的理解である心的体験として蓄積する。

III

前節では、自己活動の主体としての子どもを、理論的自己教育の主体という側面からとらえ、分析した。本節の課題は、自己活動の主体としての子どもを、実践的活動の主体という側面から分析することにある。

クループスカヤは、この・子どもの実践的活動を働き出させる力を、「本性の活動性」にもとめ、また、この活動を促す力に、「自己を吟味しようとする・おぼろげな欲求」の現われを見、さらに、この活動の質を、観察に基づく理解活動とその上に立つ理論的活動との過程で獲得された知識、およびその中で発達した能力、加えて、子どもに内在する諸力とに見ている。

クループスカヤによれば、子どもは「直ちに自己の知識を応用しようとする」欲求をもつものとしてとらえられるのであるが、そのところから、現存する学校は、「子どもが力と知識とを応用する上での無能力を、人為的に養っている」と批判されるのである。

右の欲求に基づく自己活動は、子どもがもつ・いわば本質力、理解活動の獲得物である知識、および能力との対象化にはかならない。したがって、実践的活動によって、主体の「自己吟味」、「自己評価」が可能になる。この点で自己吟味の欲求が満たされるのであって、ここに、実践的活動のもつ教育的意味の

一つがある。自己評価にくわえて、このような力、能力そして知識との対象化は、まさに、主体に自己の力や能力への「確信」をいだかせるものでもある。

自己評価のもつ意味から、必然的に自己活動が含む・いま一つの意味が明らかになる。すなわち。この自己評価とは、例えば、実践的活動主体にとって、「直ちに知識の不足が全く明らかになる」ことである。この「知識の不十分さ」の自覚は、「それら知識を補充することの必要を明白にする」。それゆえ、実践的活動は、子どもにとっては、新たな・主体的な知的活動としての自己教育への動因でもあり、これが、右にあげた・いま一つの意味である。クループスカヤが、教授への子どもの参加を提案したのは、実践的活動にこれら二つの意味を認めたからである。

さらに、実践的活動としての自己活動は、それ自体として教育的意味をもつ。なぜなら、実践的活動は、すでに獲得された知識および能力そのものを働き出させる能力自体の発達を必然なものとするのであり、その意味で、いわば本質力を発現・発達させる働きそのものであるからである。子どもが実践的活動を働き出させることは、「一般的な労働能力を発達させる」ことであり、すでに述べたように、自己教育の・次ぎのサイクルを準備するという意味で、精神的諸力を発達させることでもある。

この発達が可能になる根拠は、クループスカヤが、自己活動の前提である「興味」(「関心」)の知覚に、以下にみるような

働きを認めるところに、ある。「物事への深い興味だけが精神的諸力の緊張と、この緊張と関連する個性の成長とをよび起こす」。つまり、自己活動の前提自身が精神的諸力の発達を用意するのである。さらにまた、獲得された知識と能力との応用である実践的活動は、対象や手段、結果についての予測等を要求し、こうして判断能力、理解能力、推理能力等の精神的諸力の発達をもたらすものである。現在では子どもの力の搾取を目的とする児童労働も、「目的にかなった適用をまてば、発達しつつある世代の精神的発達の強力な積杆になりうる」という規定は、労働を活動性の発現としてとらえる時、労働という実践的活動が肉体的諸力のみならず精神的諸力の緊張をして発達をも促す、というグループスカヤの見解を示すものである。

さらに、グループスカヤにあつては、自己活動は、子どもに「よろこび」を与える活動である。このよろこびは、実践的活動が欲求に基づく以上、欲求充足のよろこびであると同時に、本質力が解放され、発達したことによって主体にもたらされる感情でもある。

既存の学校に対する彼女の批判の一つが、「子どもの精神的欲求を満たし、彼のすべての力を発達させるといふことができないう学校、すなわち、子どもの有機体を無意味に疲れさせ、彼の自己活動、彼の自尊心、自己の力への確信を圧殺する学校——このような学校は、一般に子どもに……墮落させる影響を与えるものである」という表現のもとに示されていることは、彼女が自己活動に右に述べてきた意味をみていることを、示すも

のである。

しかし、なによりも、子どもの実践的活動を分析することの重要さは、すでに見てきた・自己活動の概念のなかに、グループスカヤの教育思想のなかで最も重要な原理の一つである・労働教育の意味が含まれている、というところにある。このことは、グループスカヤが、労働をこの実践的活動としてとらえていることによる。「労働は、子どもの獲得された知識と能力との応用でなくてはならないし、しかも肉体的な労働だけではなく、精神的なものでもなくてはならない」。グループスカヤは、労働と実践的活動との関係を、自己活動を生み出す・子どもの「活動性は、労働活動に出口をみい出す」、という行文によって示しているのである。

このところから、グループスカヤが労働教育を主張する根拠の一つが明らかになるであろう。それは、次ぎのような論理と内容とをもつ。グループスカヤの「労働」概念の内容の一つは、右に述べてきた実践的活動にある。それゆえ、労働は、実践的活動のもつ意味のすべてを包摂する。すなわち、労働は、本性に基づく活動性から発し、精神的諸力、労働能力を発達させ、自己の個性を展開し、自己の対象化として自己評価、自己認識を可能にし、それによる自信から生ずるよろこびと本質力発現・発達に基づくよろこびとを主体にもたらし、より深い理解活動・理論的活動へ、すなわち、新たな自己教育へと主体をかり立てる。これが、彼女の労働教育にこめられている・重要な意味である。

それでは、子どもをこの実践的活動の主体とするには、どのような方法によるのであるか。この実践的活動は、子どもが対象に働きかけるさいの方法と働きかけられる対象とによって条件づけられている。「子どもは、ごく早くから、自分で受け取った印象を、さまざまな形態で表現しようとし始める。……自分の中でできあがった表象を表現する領域を広げる機会を彼に与える必要がある。彼に素材を与えねばならない。……この素材をどのように使うかを教えねばならない」。クループスカヤの・この規定は、自己活動が、客観的条件としては対象の存在の上に、主体的条件としては技術の上に、立つものであり、それゆえ、これら条件の設定こそ、求められている教育方法であることを、示すものである。

(1) 「クループスカヤの教育思想」の第一節は、『一橋研究』第二七号に掲載。

(2) テクストは、H. K. Круцкая, *Педагогические сочинения*, Москва, 1960 を用いた。

(3) 前注(2)の『著作集』第一巻、一一二頁。

(4) H. K. Гончаров, "Роль H. K. Круцкой в становлении и развитии советской педагогики", *Советская Педагогика*, No. 2, 1969, стр. 14.

(5) 詳しくいえば、右に述べた・よろこびの感情には、さらに、自己の有用性の実証による感情という意味が加わることが、この点については、次節において詳述されよう。

(一橋大学大学院博士課程)