

旧ソ連の中等理科教育における教科間結合に関する研究

——1920年代の教科間の関連性——

山 路 裕 昭*

(平成9年10月31日受理)

Interdisciplinary Ties in the Secondary Science Education in the Former Soviet Union

——Relationships between School Subjects in 1920's——

Hiroaki YAMAJI

(Received October 31, 1997)

I はじめに

教科間結合 (межпредметные связи) とは、教授学習過程において異なる教科の関係する内容等を相互に結びつけ、学習対象に関する生徒の統一的な理解を促進しようとするものであり、旧ソ連の中等分科理科教育においては、1970年代以降、教科間結合を教授学習過程で利用・実現することが強調された。この教科間結合のように分科理科教育の下で教科間の関連性を利用することは、わが国においても実践されていない訳ではないが、従来あまり注目されることもなく、また研究の対象とされることもほとんどなかった。本研究は、理科学習指導における教科間の関連性の可能性や意義を明らかにするために、旧ソ連の中等理科教育における教科間結合の実体と特質を明らかにしようとするものである。

ところで1970年代の旧ソ連においては、教科間結合が中等理科教育におけるまったく新しい問題としてとらえられていた訳ではない。旧ソ連の学校教育において教科間の関連性の問題が最初に取り上げられたのは、1920年代のいわゆるコンプレックス・システムにおいてであり、その後1950年代から再び教科間結合が研究対象として取り上げられるようになったと考えられている¹⁾。

そこで本小論においては、旧ソ連の中等理科教育における教科間結合に関する研究の一段階として、1920年代の旧ソ連の学校教育と理科教育の状態を概観し、その中で取り上げられた教科間の関連性の特質について考察する。

II 単一労働学校とその教育の原則

1 単一労働学校令

1917年の10月社会主義革命の成功とともに、レーニンに率いられた新生ソビエト政権は、

* 長崎大学教育学部理科教室

新しい学校の建設を目指して積極的に活動し、1918年9月30日に全ロシア中央執行委員会によって承認された「単一労働学校令（正式名：ロシア社会主義連邦ソビエト共和国単一労働学校に関する規定）」²⁾（1918年10月16日公布）によって新しい学校制度とその教育の基本原則を明らかにした。

「単一労働学校令」では、高等教育施設以外のすべての学校が、単一労働学校と名付けられ、8歳から始まる第一科（初等教育段階、5年制）と13歳から始まる第二科（中等教育段階、4年制）とから構成されることとなった。そしてこの単一労働学校における教育の基本原則は、教授学習と密接有機的に結合された生産労働でなければならないとして、第12条において次のように規定された。

「第12条 学校生活の基本は生産労働でなければならない。それは、子どもたちに必要な経費を捻出するための手段としてではなく、また、単に教育方法としてでもなくて、まさに、生産的な社会的必要労働としてである。生産労働は、身のまわりの生活のすべてを知識の光で照らす教授学習と、密接・有機的に結合されなければならない。また、生産労働は、たえず内容を高め、子どもの直接的な生活環境の範囲からぬけ出すようにして、ありとあらゆる形態の生産を、最高水準のものにいたるまで、子どもたちに教えていくものでなければならない。

（注1）学校における労働が、創造的な喜びに満ちたものであり、生徒の個性を強制する方法から解放されていて、同時に、計画的かつ社会的に組織立てられるようにすれば、労働の原理は強力な教育手段となり得るであろう。その意味において学校は、労働の過程と身辺生活とを密接・有機的に結合した学校共同体である。

（注2）学校生活のすべてと子ども的人格の自由な発達とを束縛していた古い規律形態は、労働学校にはあり得ないものである。しかし、それなしでは合理的に設定された集団的労働が到底行い得ないであろう内面的規律は、労働の過程そのものが子どもたちの中に育成していくのである。子どもたちは、学校生活における労働の過程のすべてに積極的に参加することになり、その中では、分業の原則から生じる組織化の要素が、きわめて本質的な訓育的役割を演じなければならない。それによって、生徒たちは、人間の労働力を計画的に使用する方法を尊重することを学び、その労働集団の一人ひとりに割り当てられた作業部門に対しても、作業全体の成功に対しても、責任感を持つようになる。簡単に言うと、集団的な生産労働と学校生活全体の組織化とによって、社会主義共和国の未来の市民を育成していかなければならないということである。」³⁾

さらに第13条では、単一労働学校における教授学習は、第一科、第二科のいずれにおいても普通教育的・総合技術教育的な性格を持ち、教科課程（учебный план）⁴⁾は地域の条件に応じた柔軟なものにすべきことが規定された。

2 単一労働学校の基本原則

「単一労働学校の基本原則」⁵⁾は、「単一労働学校令」の公布と同じ1918年10月16日に、教育人民委員ルナチャルスキーの署名で、国家文教委員部より発表されたもので、「単一労働学校令」の内容を解説したものである。

ここでは、学校教育の基本原則として労働を取り入れることについて2つの根拠が示さ

れている。第一は能動的に知覚されるものだけが本当に知覚されることであり、「子どもは、知識が遊びまたは労働の楽しい能動的な形式で自分に提供される場合には、それをきわめて楽に習得するものであり、その遊びと労働とはたくみに構成されると一致する」⁶⁾とされ、労働の原理は能動的・活動的・創造的に世界を知ることであるとされる。そして第二は、「生活の中で生徒たちに最も必要になるもの、現代の生活の中で支配的な役割を演じているもの、つまり農業労働と工業労働とを、そのすべての多様性において、子どもに知らせたいという直接的な願望である。」⁷⁾

したがって子どもたちは、「一方では、散歩したり、収集したり、写生したり、写真を撮ったり、模型を作ったり、塑像したり、紙工作をしたり、植物や動物を観察したり、それらを栽培・飼育したりしながら、すべての教科を学習する」と同時に、他方では「指物と大工仕事、旋盤仕事、木彫、鋳型造り、装蹄、鋳造、旋盤による金属加工、金属の合金作りとはんだ付け、焼き入れ、穿孔作業、皮革仕事、印刷などの領域における、労働の主要な方法」を、また特に農村においては農業労働を中心として、学ばなければならない⁸⁾。

そして、このような労働が支配的な役割を果たす学校の初等段階では、個々の独立教科による分科教授が明確に否定され、代わりに労働を基礎とした「一つの大きなまだ分化していない教科」、すなわち「総合科 (энциклопедия)」⁹⁾による教授が指示されている。

「総合科」では、「遊び、散歩、対話は、子どもたちの活動における集団的並びに個人的思考のための材料を提供する。子ども自身と彼の周囲の環境から始まって、すべてのものが、質問と答、話、作文、表現、模倣の対象となる。教師は、子どもの好奇心や活動意欲を、最も豊かな結果が得られるように、強制の影だに見せないで、系統化し、方向づけていく。」¹⁰⁾したがって、子どもの興味や関心と活動を重視した教育が目指されていた訳であるが、しかし同時に、教師による事前の綿密な計画に基づいて、労働に対する子どもの認識を系統的に発達させ、子どもをとりまく自然と社会環境とはその労働を通して学習される。すなわち、総合科において重視され、内容の系統性の中心となっているものは、労働であり、そこで取り上げられる対象に関する自然科学的な知識は、まさに労働に「付随的に」学習されるものである。

他方、このような初等教育段階における総合科を中心とした教授に対して、より上級の学年、したがって中等教育段階である第二科においては、総合科以外にも多くの教科が登場し、母国語、数学、地理、歴史、生物学、物理学、化学、外国語などが系統的に教授されるようになる¹¹⁾。しかしその場合でも、「大きな役割を演じ続けながら若干は異なった性格を帯びていく総合科を、排除してはならない」¹²⁾とされ、さらにそれら個々の教科の習得は、労働的方法に貫かれなければならないとされている¹³⁾。

第一科においては遊びを含んだ手工業的な労働が教授の基礎であったのに対して、第二科においては、農業や工業の現実的で生産的な労働がより重視され、それらの労働と自然科学や社会科学の知識の習得との関連については、次のように述べられている。

「それ(訳注：総合技術的教養)を習得すること、またそれと生き生きとした結びつきを持って社会科学と自然科学とのすべての領域を習得することは、ほとんどどの生産を出発点としても、可能である。というのは、すべての生産が、現在では緊密に絡み合っているからである。紡織工場、冶金工場や砂糖工場、木工作業場、海運、大農業、鉄道と電車、郵便と電信など、これらのすべてが個々に教授の基礎に据えられ得るのである。

それが物理的に可能な場合には、勿論、4年間の作業の間にできる限りそれに変化を加えるべきである。そのような変化を加えることが不可能な場合、地域の生産を出発点として取り上げたとしても、それでもなおその学校を専門的な教育施設のようなものに変えることを許さずに、具体的な生産に立脚して、全体としての現代の労働文化について知らせるように努力しなければならない。」¹⁴⁾

このように、中等教育段階では自然科学の各領域に対応する教科が登場し、それらの系統的な教授が行われるとされているが、同時に、自然科学の学習はさまざまな生産にかかわる労働を基礎にして行い得るものとされており、必ずしも自然科学自身の系統性に基いた体系的な分科教授が重視されているとは言えない。むしろ中等教育段階においても、初等教育段階における場合と同様に、具体的な生産労働を中心とした自然科学の学習が期待されていたと考えられよう。

III グース・プログラムとコンプレックス・システム

1 グース・プログラムの作成とコンプレックス・システムの採用

1919年、ロシア共和国人民委員会議の指示によって教育人民委員部内にグース（рус：国家学術会議）が設立され、さらに1921年にはその中にクループスカヤを長とする教育科学部門が作られた。この教育科学部門が作成し、1923年に承認された単一労働学校用教授要目が、いわゆるコンプレックス・システム（комплексная система обучения）を採用したグース・プログラムとして知られているものである。

コンプレックスとは、本来は総合とか複合という意味であるが、ここではさまざまな教材を一定のテーマを中心として総合的に配置した単元を意味している。矢川徳光は、ペロフスキー著『ソヴェット・ポリテフニズム的労働学校』（1931）に基づいて、このコンプレックスは「教科の結合体」ではなくて「生活の断片」であり、いわゆる「生活単元」であると指摘しており¹⁵⁾、また梅根悟も同様に、それは「経験単元」あるいは「生活単元」の思想であるとしている¹⁶⁾。

そのようなコンプレックスに含まれるべき教材は、初等教育段階（第1～4学年）の場合¹⁷⁾、表一に示されるように、「自然」「労働」「社会」という3つの柱に沿って割り付けられ、「子どもから世界へ」という原理に基づいて同心円的に配列された¹⁸⁾。そしてこれらの教材は、実際の学習段階では、例えば「家畜」「私たちの町」「私たちの村」といったコンプレックス・テーマの下で、3領域の枠を越えて合科的・総合的に学習された¹⁹⁾。矢川徳光によれば、コンプレックス・システムとは上記の「3つの経験領域にわけられる『コンプレックス』をいわゆる『スコープ』としてプログラムを構成する一般的な方法原理」であり、「『コンプレックス』をとおして『生活を研究する一般的方法』は「コンプレックス・メソッド」と呼ばれる²⁰⁾。

他方、中等教育段階では教科制（предметная система）²¹⁾が一応存在したが、各教科の独立性と独自性は乏しく、各教科の内容は初等教育段階における場合と同様の3つの柱から構成された。ただし、それら3つの柱は、初等教育段階の場合と比べてより複雑な名称がつけられ、「自然、その資源と力、人間によるそれら資源と力の利用」「人間の労働活動」「一般生活」というものであった²²⁾。そして各教科の内容は、異なる教科に共通のコンプレックス・テーマの下で学習された²³⁾。

表一 第1～4学年のゲース・プログラムの教材²⁴⁾

	自然と人間	労働	社会
第1学年	四季。	都市や農村の家庭の直接的で身近な労働生活。	家庭と学校。
第2学年	空気、水、土地。周囲の人々。栽培植物と家畜。それらのものの世話。	子供が住んでいる農村や都市の労働生活。	農村及び都市の公共施設。
第3学年	物理学及び化学の初歩的観察(知識)。その地方の自然。人体の生理。	その地方の経済。	県(州)の公共施設。わが国の過去のすがた。
第4学年	ロシア及びその他の国々の地理。人体の生理。	ロシア社会主義ソヴェト共和国と他の国々との国家経済。	ロシア及び他の国々の国家体制。人類の過去のすがた。

例えば第6学年化学の教授要目(1923)では、次のような学習項目が示されていた²⁵⁾。

- 若干の金属、それらの技術的性質、湿った空気中と加熱による変化の概観。
- 空気と水の性質と組成に関する知識(酸素、窒素、水素)。
- 溶液。コロイドとコロイド溶液。
- 若干の非金属とその簡単な化合物の概観(硫黄、珪素、燐、炭素)。
- 燃焼とろうそくの組成。呼吸。有機可燃物の組成。
- 窒素とその簡単な化合物(アンモニア、窒素酸化物)。
- 有機物質の初歩的な分析。
- 有機物質(例えば穀粉)における炭水化物、脂肪、蛋白質の検出。
- 重量保存の法則と定比例の法則。
- 化学元素と化合物。
- 化学変化の種類。
- 酸、アルカリ、塩(一般的概念)
- 土壌分析の若干の方法。

ツベトコフ(Л. А. Цветков)によれば、化学の教授要目(1925)における個々の学習内容は、第一に共通コンプレックス・テーマとそれに関する化学のテーマ、第二にそこで学習される化学・技術的教材、第三に実験室作業、第四に生産や実験室作業に関連する理論的知識、そして文献類という順序で示されており、第6学年化学のテーマ「農業における化学」に関しては、次のような内容が示されていた²⁶⁾。

- 共通コンプレックス・テーマ：都市と農村の交流
- 化学のテーマ：農業における化学
- 化学・技術的教材：生産物の缶詰め、布の漂白、水の消毒、害虫駆除の方法
- 実験室作業：塩素、イオウ、亜硫酸ガス、窒素酸化物
- 理論的知識：当量、倍数比例の法則、原子量、分子、原子価、化学方程式

2 労働活動の学習を中心とした生活経験学習

クループスカヤは、「コンプレックスについて」(1925)の中で、学校の目的を「子どもに生きた現実を理解させること」とし、それは現実の生活の中の諸現象間に存在している連関を明らかにすることによって可能であるとした²⁷⁾。それ故に、クループスカヤによれば、グース・プログラムにおけるコンプレックス(単元)の内容は、「いやおうなしに生活に服従させられ、この生活によって決定される」ものであり、しかも現実の生活の中の諸現象の連関を表すコンプレックスが求められる。そしてそのような諸現象間の基本的な関係を反映するものとして、先に示した3つの柱(自然—労働—社会)が取り上げられ、その中でも人間の労働活動の学習が中心に置かれた²⁸⁾。

クループスカヤによれば、人間の労働活動の学習は、活動の対象である自然とその諸力、自然に対する人間の働きかけの方法(技術)の研究を必要とするし、また活動の主体である人間とその社会について、人間の社会的要求や社会発展の歴史的考察や社会の今後の発展の方向性などの研究を必要とする²⁹⁾。すなわち人間の労働活動の学習は、その活動対象たる自然の学習と労働の主体たる人間あるいは社会の学習とを伴わなければならない。したがってグース・プログラムにおける教材スコープとしての「労働」と「自然」および「社会」との関係は、偶然的なものではなく、まさに現実的で基本的な関係である。これらの関係に基づいてこそコンプレックスは現実の生活(労働を中心とした生活)の中の諸連関を最もすぐれた形で表すことが可能と考えられたのである。そのような意味で、コンプレックスはまさに現実の生活を反映したものであり、「生活単位」と呼べるものであった。

では人間の労働活動の学習とは、一体どのようなものであるべきと考えられたのであろうか。クループスカヤは、「単一労働学校における教授学習と生産的労働との結合」(1919)において、家庭でにわたりの世話をしなければならない農村の子どもの例を挙げて、単一労働学校での彼の学習について次のように述べている。

「にわたりの世話をしなければならない子どもがいるとする。このとき、労働学校では何をなすべきなのか?にわたりを飼い、子どもたちに世話をさせるのか?そうではない。子どもたちが家でにわたりの世話をしているその労働を利用しなければならないのである。そして、その労働に、全く新しい中身を与えてやる必要があるのである。

そこでは、書物でにわたりの種類や生活を知ったりすることもあるろうし、それに刺激されて自分のにわたりをよく観察してみようということにもなるろう。あるいは、卵の孵化の問題も、人工孵化や孵化場についてはなしもあるろうし、成育状況を観察するために卵を割ってみることもあるろう。すべてこれらのことは、子どもにとって、家に帰れば自慢の種であろうし、聞いたり読んだりしたことを書き留めておきたいという願いにもなるろう。にわたりの世話について何か新しいことを知ったならば、子どもたちは、きょう仕入れたばかりの新しい知識を、さっそく、自分のに試してみようとするに違いない。さらに、卵の栄養価についても話してやらねばなるまい。栄養の問題になれば、これまた多くの問題に関連してくる。卵をゆでることだって問題の対象になる。あらゆる種類のあらゆる課題が、にわたりや卵の問題と結びつけられるではないか!」³⁰⁾

ここでは実生活における労働が科学的に意味づけられ、子どもたちの興味が喚起され、子どもたちはそれによって観察し、調べ、確かめ、さらに獲得された知識を実生活へ応用する。しかも子どもたちの学習活動は労働活動そのものに限定されるのではなく、労働に

関連するさまざまな問題に及んでいく。これは労働活動の学習を中心とした生活経験学習と言えるであろう。そして当然のことながら、そこでは物理学や生物学等の分科諸科学がその独自の系統性に沿って教授される訳ではなく、分科科学の系統性を重視した教科の存在自体が基本的に無意味なものとなる。

IV 社会主義的人間形成の原則

1 人間の全面的発達と生産労働

社会主義革命直後に提起された単一労働学校では、教授学習と結合された生産労働が教育の基本原則として掲げられ、グース・プログラムにおいては人間の労働活動の学習がその中心に置かれた。このように、労働を中心とした教育が求められたことは、社会主義革命後の旧ソ連の学校教育の重要な特徴の一つであるが、それは教育の目標とされた人間の全面的発達と深く結びついている。

1917年の10月社会主義革命の成功とともに、レーニンに率いられた新生ソビエト政権は国民の教育に多大の情熱と力を注いだ。それは、ロシア帝国時代のブルジョア的遺産を取り除き、新しい社会主義社会を作り、担う、新しい人間が必要であったからにほかならない。そして、そのような社会主義的人間を育成する上で目指されたものの一つが、人間の全面的発達であった。

クループスカヤは、「社会主義的学校の問題によせて」(1918)の中で、この新しい社会主義的学校における教育の目標を次のように述べている。

「自覚的で組織された社会的本能を備え、全一的で考えぬかれた世界観をもち、身のまわりの自然および社会生活で生起するすべてのことをりっぱに理解している、全面的に発達した人間、肉体労働・精神労働を問わずあらゆる労働にたいして、理論面でも実践上でも準備ができていて、合理的で内容の充実した美しくよこばしい社会生活をうちたてることのできる人間を、育成することである。このような人間が社会主義社会には必要なものであり、かれらなしには社会主義を完全に実現することは不可能である。」³¹⁾

旧ソ連の学校教育で目的とされた全面的発達とは、単に人間の持つ諸能力を全体的に発達させることを意味しているのではなく、精神労働と肉体労働との結合に基づく教育によって実現される、人間の諸能力の調和的発達であり、マルクスとエンゲルスによって明確化された概念である。

マルクスらは、社会的分業、とりわけ近代資本主義的マニュファクチュアにおける分業が、精神労働と肉体労働との分離をもたらし、労働者の発達を一面的にし、奇形化することを指摘した。そして、マルクスは、さらに発達した近代的大工業のもとでは、婦人や児童の労働が大量に求められるとともに、分業のより一層の徹底化と再生産が繰り返されるにもかかわらず、そこでは同時に生産の科学技術的基礎の変革に応じて、「社会のなかでの分業をも絶えず変革し、大量の資本と労働者の大群とを一つの生産部門から他の生産部門へと絶えまなく投げ出し投げ入れる。したがって、大工業の本性は、労働の転換、機能の流動、労働者の全面的可動性を必然的にする。……大工業は、……一つの社会的細部機能の担い手でしかない部分個人の代りに、いろいろな社会的機能を自分のいろいろな活動様式としてかわるがわる行うような全体的に発達した個人をもってくることを、一つの生死の問題とする。」³²⁾と指摘し、資本主義的大工業の中に人間の全面的発達への必然性を認め

た。

マルクスらは、そのような全面的に発達した人間を養成する教育の基本原則として、教育と生産労働との結合を考えた。マルクスは、この「未来の教育」の萌芽をも大工業制度の中に認め、次のように述べている。

「男女の児童と青少年を社会的生産の大事業に協力させる近代工業の傾向は、資本のもとでは歪められていまわしいかたちをとっているとはいえ、進歩的で、健全で、正当な傾向であると、われわれは考える。合理的な社会状態のもとでは、九歳以上のすべての児童は、生産的労働者とならなければならない。これは、健康な成人はなんびとも自然の一般的法則、すなわち、食うためには労働しなければならず、しかも頭脳によってだけでなく、手によっても労働しなければならない、という法則から除外されてはならないのと同様である。」³³⁾

「工場制度からは、われわれがロバート・オーエンにおいて詳細にその跡を追うことができるように、未来の教育の萌芽が出てきたのである。この教育は、一定の年齢から上のすべての子供のために生産的労働を学業および体育と結びつけようとするもので、それは単に社会的生産を増大するための一方法であるだけでなく、全面的に発達した人間を生み出すための唯一の方法でもあるのである。」³⁴⁾

こうして、マルクスらは、生産労働との結合に基づいて全面的に発達した人間を養成することを考えたが、具体的には、教育の重要な部分として知育、体育とともに、「あらゆる生産工程の一般原則を教え、同時に児童と少年にあらゆる職業の基本的な道具の実地の使用法や取り扱い方の手ほどきをするもの」としての「技術教育」を掲げた³⁵⁾。そして、このような「技術教育」の考え方は、旧ソ連政権に引き継がれ、総合技術教育としてその実現の道が開かれることになった。

2 総合技術教育の実現

レーニンのは、ユジャコフの著書『教育の諸問題』を批判する論文「ナロードニキの空想計画の珠玉」(1897)の中で、ユジャコフの「中学校は同時に農業施設でもなければならず、そこの生徒の夏期労働によってそれ自身の生存を確保しなければならない」³⁶⁾という考え方について、それが中学校だけに限定されており、また生徒の労働が中学校の費用をまかなうためのものであることを批判すると同時に、そこには正しい思想があるとして、次のように述べている。

「この正しい思想とは、教育と若い世代の生産労働とを結合することなしには、未来社会の理想は考えられない、という点にある。つまり、生産労働を伴わない教育と教養も、教育と教養を並行的に伴わない生産労働も、現代の技術水準と科学知識の状態とが要請するような高さに達することはできない、ということである。」³⁷⁾

すなわち、レーニンは、先にマルクスらによって示された考え方に沿って、教育と生産労働との結合を未来社会の人間形成の基礎と考えていたのである。

そして、レーニンは、マルクスらによって掲げられていた「技術教育」の考え方をさらに発展させ、1917年の「党綱領改訂草案」において、旧綱領中の「男女とも16歳未満のすべての子どもたちに対する無償かつ義務的な普通教育と職業教育」という部分を、「男女とも16歳未満のすべての子どもたちに対する無償かつ義務的な普通教育と総合技術教育

(политехническое образование) (すべての主要な生産部門について理論及び実践において知らせること)、教育と子どもたちの社会的・生産的労働との緊密な結合」と書き直し³⁸⁾、総合技術教育の実現を指示するとともに、その定義を明らかにした。

この後、1918年に承認された「単一労働学校令」では、既に明らかにしたように、学校における教授学習が総合技術教育的な性格を持つことと規定され³⁹⁾、さらに1919年3月に開催されたロシア共産党第8回大会で採択された共産党綱領においては、国民教育分野の重要な課題の一つとして、次のように総合技術教育の実現が掲げられた。

「男女とも17歳未満のすべての子どもたちに、無償かつ義務的な普通教育と総合技術教育(すべての主要な生産部門について理論及び実践において知らせること)を実施すること」⁴⁰⁾

社会主義的人間形成を目指した旧ソ連の学校では、教育と生産労働との結合に基づいた人間の全面的発達はその基本的な目的とされ、そのために総合技術教育の実現が求められた。その意味では、総合技術教育は人間の全面的発達のための具体的な方法として位置づけられる。しかしながら、前節までに明らかにしてきたように、単一労働学校において生産労働を基本原理とした教育が目指され、グース・プログラムにおいて人間の労働活動の学習がその中心に置かれていたことから見れば、総合技術教育は、人間の全面的発達のための一方法であるということ以上に、むしろ旧ソ連の学校教育全体を貫く基本原理として位置づけられるものであろう。

3 学校と生活との結合

単一労働学校では子どもに生きた現実を理解させることが求められ、グース・プログラムでは、現実の生活を反映するコンプレックスの下で生活経験学習が目指された。すなわち単一労働学校の重要な特徴の一つは、現実の生活と結びついた教育が目指されたことであろう。

このように学校と生活とを結合することについて、レーニンは、1918年に開催された教育活動第1回全ロシア大会における演説の中で、次のように述べている。

「現在我々の行っている闘争の構成部分の一つは、国民教育の事業である。……ブルジョア民主主義は、多数者に奉仕するという信仰は、今ではすっかり覆されている。……

国民教育の分野でも同様である。すなわち、ブルジョア国家が文化的であればあるほど、その国家はますます巧妙に嘘をついて、学校というものが政治の外に立ち、社会全体に奉仕することができると主張してきた。

だが実際には、学校はブルジョアジーの階級的支配の道具に完全になりはてていた。それは、カースト的なブルジョア精神に完全に貫かれていた。それは、忠勤をはげむ奴隷ともものわがりの良い労働者とを資本家に提供することを目的としていた。……我々は、学校の分野での我々の仕事はブルジョアジーを打倒するための闘争と同じである、と言う。生活から離れ、政治から離れた学校なるものは、偽りであり、偽善である、と我々は公然と声明する。」⁴¹⁾

すなわち、学校と生活とを結合することは、学校をブルジョアジーの階級的支配の道具から開放し、ブルジョアジーを打倒するための、重要な闘争の一環として位置づけられていたことがわかる。

さらにレーニンは、1920年のロシア共産青年同盟第3回全ロシア大会における演説の中で、青年は共産主義をどのように学ぶかという問題に関して、次のように述べている。

「彼らは、自分の学習、訓育、陶冶の一步一步を、古い搾取者社会に対するプロレタリアと勤労者との絶え間ない闘争に結びつけてこそ、はじめて共産主義を学ぶことができる。……共産主義的青年の教育は、道徳についてのあらゆる甘ったるい言辭や規則を彼らに提供することであってはならない。教育は、そんなところにあるのではない。自分の父母が地主や資本家の圧制の下でどんな生活をしてきたかを知ったとき、搾取者に対する闘争を始める者に襲いかかる苦難を自分で体験したとき、闘いとった成果を守るためにこの闘争を続けることがどれほど多くの犠牲を要するか、地主や資本家がどんなに凶暴な敵であるかを知ったとき、これらの人びとは、このような環境の中で教育されて共産主義者となるのである。……もし学習、訓育、陶冶が学校の中だけに閉じ込められ、激しい生活から切り離されたものであるなら、我々はそれを信用しないであろう。……我々の学校は、青年たちに知識の基礎を与え、自力で共産主義的見解を作り上げる能力を与え、彼らを教養ある人間に育て上げなければならない。我々の学校は、人びとがそこで学んでいる間に、彼らを搾取者からの開放をめざす闘争の参加者に育て上げなければならない。」⁴²⁾

すなわち、学校をブルジョアジーの階級的支配の道具から解放するために、ブルジョアジーと闘うプロレタリアートの現実の生活と学校とを結びつけることが求められており、子どもたちはそのような現実の生活について知り、それに参加することを通して、共産主義的な見解と道徳とを身につけた、新しい社会主義社会の建設者となることが期待されている。まさに学校は、ブルジョアジーを倒し、社会主義社会を建設するための人材を養成する重要な機関として位置づけられており、学校と生活との結合は、そのような社会主義的人間形成のためのきわめて重要な原則と言えよう。

V 労働活動の学習を中心とした生活経験学習における教科間の関連性

1 コМПレックス・システムにおける教科間の関連性

1920年代のコンプレックス・システムを採用したグース・プログラムの下で、単一労働学校では労働活動の学習を中心とした生活経験学習が目指された。

初等教育段階の場合、既に明らかにしたように、基本的には独立教科における分科的な学習ではなく、「単一労働学校の基本原則」に示された「総合科」におけるように、労働活動の学習を中心として生活を研究するコンプレックス・テーマの下で、総合的な学習活動が目指された。それに対して中等教育段階の場合、一応、物理、化学などの独立教科が設けられ、教科別の教授体制が存在したが、各教科の内容は、他教科と共通のコンプレックス・テーマの下で選択、配列され、そして学習された。したがって、独立教科の存在が基本的に否定された初等教育段階は別にして、中等教育段階では、共通のコンプレックス・テーマを中心として教科間の相互関連が図られたのではないかと考えることができる。

では当時、中等教育段階におけるこのような教科間の関連性は、実際にどのように意識されていたのであろうか。

コンプレックス・システムによるグース・プログラム作成における中心的人物の一人であったクループスカヤは、1922年の論文「教授要目の問題によせる」の中で、それまでに

作られた各教科の教授要目相互間の調整が欠けていたことを指摘し、特に第二科学校に関して次のような批判をしている。

「子どもたちは、教科目の多さ、教材の偶然さ、内的関連の無さを、きわめて鋭く感じとる。一教科から他教科へのたえまない移行に苦勞し、注意を分けることに苦勞して、たえず、『なんのために、自分はこの教科を勉強しなければならないのか?』という疑問をいだく。教授要目は習得に苦勞するようにできている。子どもたちを注意深く観察したことのある教師たちは、注意をそこに集中しなくてはならない教科目とテーマとのこのたえまない入れかわりが、仕事を困難にしていることに気づかないではおれなかった。」⁴³⁾

そして、各教科の教授要目間の調整について、さらにクループスカヤは次のように述べている。

「第一科でも、第二科でも、教授要目の基礎に、人間の労働活動の学習がおかれることによって、達成される。そうすることによって、いくつかの話し合いのテーマのあいだにも、いろいろな教科目のあいだにも、内的連関がつくりだされるのであって、この連関は必要不可欠なものであり、教授全般の意義づけをするものでもある。テーマの選択に、それらのテーマの審議のやり方に、内的統一があるなら、コンプレックス・メソッドはよいものであるだろうし、そういう統一がなければ、このメソッドも仕事を助けはしないであろう。」⁴⁴⁾

すなわちクループスカヤは、各教科の教授要目の基礎に人間の労働活動の学習を据えることによって、教科間の相互関連を図り、各教科の教授学習活動の統一を図ることを考えていた。言い換えれば、クループスカヤにおいて、労働活動の学習を中心として現実の生活を研究するコンプレックス・システムは、同時に教科間の相互関連を実現するものとして認識されていたと考えられる。そして、このような立場から見れば、コンプレックス・システムは、労働活動の学習を中心として教科間の相互関連を実現する教授要目構成上の方法原理であったと言えるであろう。

2 社会主義的人間形成からの要求に基づく教科間の関連性

社会主義革命直後に掲げられた単一労働学校の理念、そして1920年代のコンプレックス・システムによる教育は、全面的に発達し、共産主義的な見解と道徳とを身につけた、新しい社会主義的人間を形成しようとするものであった。そのために、かつてマルクスらによって示された生産労働との結合に基づく教育が目指され、子どもたちに労働活動の学習を中心として生きた現実を理解させることが求められた。それは、先に明らかにしたような社会主義的人間形成上の諸原則を、まさに文字通り実現しようとするものであったと考えられる。梅根悟の言葉を借りれば、「ソ連の指導者たちはこのマルクス・エンゲルスの理想主義をそのまま実現しようと試みた」⁴⁵⁾と言えるであろう。

したがって、コンプレックス・システムにおける教科間の相互関連の実現は、一面においては、先述のような諸教科の内容や教授学習活動における不統一を克服するためのものではあったが、むしろそれ以上に、現実の生活の中の諸現象間に存在している連関を教育内容や教授学習活動に反映させ、子どもたちに生きた現実を理解させるために求められたと考える方が自然であろう。

すなわち、1920年代の単一労働学校において、コンプレックス・システムによる教育と

教科間の相互関連の実現とは基本的に表裏一体のものであり、社会主義的人間形成を目指してコンプレックス・システムが採用されたと同様に、教科間の相互関連も社会主義的人間形成のためにその実現が求められたと言えるであろう。

VI おわりに

1920年代の旧ソ連において、教科間の関連性は社会主義的人間形成という面から注目された。しかし、旧ソ連における理科教育は、1930年代には体系的分科理科教育の体制を導入し、コンプレックス・システムは否定される。それにとまって教科間の関連性がどのように取り扱われたかについては、次の機会に明らかにしたい。

引用・参考文献

- 1) в. н. федорова, Д. М. Кирюшкин, Межпредметные связи, Педагогика, москва, 1972, стр. 17-18.
- 2) Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов, Народное образование в СССР, Общеобразовательная школа, Сборник документов, 1917-1973гг., Педагогика, Москва, 1974, стр. 133-137. (柴田義松, 川野辺敏編『資料 ソビエト教育学 理論と制度』新読書社, 1976, pp. 486-493.)
- 3) там же, стр. 135. (同上書, pp. 488-489.)
- 4) 各学年で教授学習される諸教科とそれらの各教科に配当される時間数を指示した文書である。
- 5) Сост.: Абакумов и др., 前掲書, стр. 137-145. (ルナチャルスキー著, 矢川徳光訳『世界教育学選集12 労働教育論』明治図書, 1960, pp. 35-57.)
- 6) Сост.: Абакумов и др., 前掲書, стр. 138. (同上書, p. 39.)
- 7) Там же. (同上書.)
- 8) Там же, стр. 139. (同上書, p. 40.)
- 9) Там же. (原語の「энциклопедия」は, 百科事典, 百科全書を意味するが, 矢川徳光はその内容から「総合科」と訳している。本論文では矢川の訳語を採用した。ルナチャルスキー著, 矢川訳, 前掲書, pp. 41-43, p. 223.)
- 10) Там же. (同上書, p. 41.)
- 11) Там же, стр. 140. (同上書, p. 43.)
- 12) Там же, стр. 139. (同上書, pp. 41-42.)
- 13) Там же, стр. 140. (同上書, p. 44.)
- 14) Там же. (同上書, pp. 44-45.)
- 15) 矢川徳光著『ソヴェト教育学の展開』春秋社, 1953, p. 204.
- 16) 梅根悟著『カリキュラム改造 -その歴史的展開-』梅根悟教育著作選集3, 明治図書, 1977, p. 157.
- 17) 「単一労働学校令」(1918)で規定された9年制学校(初等5年間, 中等4年間)については, 1923年12月18日にロシア共和国人民委員会議によって承認された「単一労働学校規定」において, 8歳から始まる第一科(初等教育段階)を4年制, 12歳から始まる第二科(中等教育段階)を5年制とし, 第二科を前期3年間と後期2年間の2段階とすることが規定された。こうして, 4年間の初等教育と3年間の前期中等教育とを行う7年制学校, さらに7年制学校に2年間の後期中等教育を加えた9年制学校が成立した。
- 18) Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин, Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1917-1941гг., Педагогика, Москва, 1980, стр. 109.
- 19) Там же.
- 20) 矢川著, 前掲書, p. 204.
- 21) 教授学習活動を個々の独立した教科に基づいて行う体制。
- 22) Отв. ред. Кузин и др., 前掲書, стр. 118.

- 23) Л. А. Цветков, Пятьдесят лет учебного предмета химии в советской школе, Химия в школе, No.1, 1967, стр. 22.
- 24) 矢川著, 前掲書, p. 204.
- 25) К. Я. Парменов, Химия в советской школе в период 1923-1931гг., Химия в школе, No.2, 1957, стр. 33.
- 26) Цветков, 前掲書, стр. 23.
- 27) クルプスカヤ著, 笹島勇次郎, 村山士郎訳「コムプレックスについて」『クルプスカヤ選集9 教育内容と教科書』明治図書, 1978, p. 20.
- 28) 同上書。
- 29) クルプスカヤ著, 矢川徳光訳「教授要目の問題によせる」『クルプスカヤ選集5 社会主義と教育学』明治図書, 1972, p. 61.
- 30) クルプスカヤ著, 市来努, 関啓子, 福田誠治訳「単一労働学校における教授=学習と生産的労働との結合」『クルプスカヤ選集10 ポリテフニズムと教育』明治図書, 1978, p. 11.
- 31) 海老原遥訳著『世界新教育運動選書7 ロシア革命の教育思想』明治図書, 1984, p. 66.
- 32) 大内兵衛, 細川嘉六監訳『マルクス=エンゲルス全集』第23巻, 第1分冊, 大月書店, 1965, p. 634.
- 33) 大内兵衛, 細川嘉六監訳『マルクス=エンゲルス全集』第16巻, 大月書店, 1966, p. 192.
- 34) 大内, 細川監訳, 前掲『マルクス=エンゲルス全集』第23巻, 第1分冊, p. 630.
- 35) 大内, 細川監訳, 前掲『マルクス=エンゲルス全集』第16巻, p. 194.
- 36) Сост.: В. П. Груздев, В. И. Ленин о воспитании и образовании, Издание второе, Просвещение, Москва, 1970, стр. 36. (大橋精夫, 矢川徳光監訳『海外名著選74 レーニン教育論大系』明治図書, 1966, p. 37.)
- 37) Там же. (同上書。)
- 38) Там же, стр. 227. (同上書, pp. 291-292.)
- 39) Сост.: Абакумов и др., 前掲書, стр. 133-137. (柴田, 川野辺編, 前掲書, pp. 486-493.)
- 40) Там же, стр. 18. (同上書, p. 494.)
- 41) Сост.: Груздев, 前掲書, стр. 263-264. (大橋, 矢川監訳, 前掲書, pp. 320-321.)
- 42) там же, стр. 340. (同上書, pp. 431-432.)
- 43) クルプスカヤ著, 前掲『クルプスカヤ選集5 社会主義と教育学』pp. 59-60.
- 44) 同上書, p. 60.
- 45) 梅根悟著『カリキュラム改造 -その歴史的展開-』梅根悟教育著作選集3, 明治図書, 1977, p. 155.