

ソビエト教育学の生成とシャツキーの「環境の教育学」

神 谷 栄 司

Становление советской педагогики и «педагогика среды» С. Т. Шацкого

Камига Еiji

I

スタニスラフ・テオフィーロヴィチ・シャツキー (Станислав Теофилович Шацкий, 1878~1934) は、その名前はともかく、彼の教育実践と教育思想にかんして、日本の教育学界のなかで十分に周知の人物であるとはいいたい。少なくとも、彼と同時代に活躍したソビエトにおける指導的な教育学者として著名な、エヌ・カ・クループスカヤ (Н. К. Крупская, 1869~1939)、ア・ヴェ・ルナチャールスキー (А. В. Луначарский, 1875~1933)、ペ・ペ・ブロンスキー (П. П. Блонский, 1884~1941) と比して、そのようにいってさしつかえない。

ところで、ソビエトの教育学界においては、シャツキーの実践と思想は、今日、きわめて高く評価されている。教育史家エヌ・カ・ゴンチャロフ (Н. К. Гончаров) は、「エス・テ・シャツキーは、ソビエト教育学と新しい社会主義的学校を創り出した、卓越した学者の巨匠群に属している。ア・ヴェ・ルナチャールスキー、エヌ・カ・クループスカヤ、ペ・ペ・ブロンスキー、エス・テ・シャツキーの名前は、世界の教育思想の宝庫に加えられた¹⁾」と規定している。ゴンチャロフによるこの評価は、シャツキー生誕100周年を記念した教育科学アカデミヤ幹部会(1978年)での彼の報告のなかでなされていることを念頭におくと、それは今日のソビエト教育学界において標準的な評価である、とみなしてよい。

このようなシャツキーについての、戦後日本における評価は必ずしも定まっていない²⁾。それは、以下に述べるシャツキーの実践と思想の発展過程の素描からも明らかなように、あくまでも自分自身の教育実践の絶えざる再吟味と探求にもとづいて、トルストイ (Л. Н. Толстой, 1828~1910) を発端とする自由教育論の影響下からマルクス=レーニン主義教育学へと到ったシャツキーの道程の複雑性のためであろう。

シャツキーの教育実践は、第1次ロシア革命によってロシア社会が政治的高揚をみた1905年から、その生涯を終えた1934年まで続けられたが、この実践とその中で形成された教育思想は、彼自身それを「進化的性格」「自己前進」と述べたように³⁾、いくつもの段階を経て次第に発展を遂げていった。

10月革命以前の時期には、シャツキーは「セツルメント」協会(1906~1907年)、「児童の労働と休息」協会(1909~1919年)の結成に中心的役割を果たし、これらの協会の仲間とともに、当時の詰め込み主義学校への抗議としての、児童自治を基礎とした校外活動(児童労働コロニヤ・

児童クラブ・都市児童広場・児童工作室・独自の小学校)、幼稚園の設立と就学前教育、これらの教育実践のための教育者養成、住民への文化・教育活動を、モスクワの最貧困労働者街およびモスクワ近郊のカルーガ県(当時)の農村において精力的に展開した。シャツキーは、これらの教育実践をトルストイの思想的影響のもとで開始し、一時的にデューイ(J. Dewey, 1859~1952)の影響をも受けたと述べている⁴⁾が、彼は一定の理論にもとづくというよりは、「十分慎重に構成された実験」をはじめとする多数の教育諸事実の研究によって「暫定的結論」を下しつつ教育実践をすすめるという点で、一貫していた⁵⁾。そして彼は、10月革命以前の時期に、次のような根拠によって、ロシアの自由教育論⁶⁾とデューイを批判している。

「自由な児童は存在しておらず、存在しているのは環境のありとあらゆる教育的影響を反映した児童なのであり、それ故、児童の(生活や行動の一筆者)すべての発現に対し、社会からの大いなる訂正を加えなければならないことを、私は自分の経験にもとづいて、もちろん見いだしていた⁷⁾」。

シャツキーの革命前の教育思想は、彼自身もいうように、まだ、ひとつの体系をなすまでには成熟していなかった⁸⁾とはいえ、実践面においては、彼は、2つの協会の教育実践の総括にもとづいて、革命後に直接引き継がれた基盤——すべての発達段階における児童生活の諸要素に対応した、地域社会の大規模な教育文化施設網計画面案(1916年)——を築くまでに到達していた。その計画面案は、協会が活動したモスクワの労働者街とカルーガ県の農村を念頭において2種類つづられ、特に後者は、児童労働コロニヤ、保育所、幼稚園、小学校、児童工作室、児童図書館、成人図書館、成人教育施設、民衆の家、という一連の施設網を、地域環境の研究・住民の自主的活動・全文化活動の共同的組織化を原則にして、創りあげようとするものであった⁹⁾。こうした計画面案は、革命後のシャツキーの教育実践の中心舞台となった、国民教育第1実験ステーション(Первая опытная станция по народному образованию, 以下実験ステーションと略す)の直接的基礎となっている。

当時の急進的インテリゲンツィアがそうであったように、シャツキーもまた、2月革命を歓喜をもって迎え、10月革命に対しては当惑と動揺を感じていた¹⁰⁾。しかし、ソビエト政権の教育政策とシャツキーの展開してきた教育実践との共通性は、彼を新しい学校建設への道へと近づけ、また、クルーブスカヤとの出会い(1918年)と彼女との共同活動は、シャツキーに格別に大きな影響を与えた。そして彼は1921年より、レーニン(В. И. Ленин, 1870~1924)およびマルクス(K. Marx, 1818~1883)、エンゲルス(F. Engels, 1820~1895)の著作の研究をはじめた¹¹⁾が、それは、彼自身が述べているように、その後のシャツキーの「教育経験全体の根本的変革と教育事業に対する新しい観点の確立¹²⁾」へと導いたのであった。

シャツキーは、前述の実験ステーションを1919年に設立し、そこで教育実践と児童や環境の研究を推進してゆくが、マルクス主義文献の研究ならびに実験ステーションでの活動にもとづいて、彼は1920年代を通して自分の教育思想を次第に成熟させていった。本稿が取り扱う「環境の教育学」というシャツキーの概念(ざしあたり、環境の児童への諸影響の総和、および、当該環境における民衆自身による児童の教育、と定義しておく)は、まさしくこの成熟期の彼の中心的思想であるといってよい。なぜなら、この概念は1920年代の彼の著作の随所に見られ、教育の実践的諸問題を論ずる前提的認識とされているからであり、しかも、この概念と学校の教育学との相互

関係が、旧来の教育学に対置されているからである¹³⁾。

本稿は、この成熟したシャツキーの教育思想の核心ともいえるべき「環境の教育学」の特質を検討し、わが国におけるソビエト教育学の認識のなかに、それを正当に位置づけることを主張するものである。ただし、シャツキーの「環境の教育学」概念を「自己前進」過程として発生論的に把握することは重要ではあるが、本稿では、その手がかりとして、この概念を論理的に取り扱うものとする。

II

「環境の教育学」という概念は、後述する教育学論争(1928年～1931年)の争点のひとつとなるほど、1920年代のソビエト教育界に普及したものであるが、この概念をソビエトで最初に使用したのは、他ならぬシャツキーであった¹⁴⁾。

シャツキーにあって「環境の教育学」は、なによりもまず、圧倒的多数の民衆のなかで生起してきた教育の営みを意味している。彼はそれを「大衆の教育学¹⁵⁾」とも呼んでいる。彼はかかる概念を教育史的には次のように説明する。教育の歴史には2つの系列が存在した。第1は、「スパルタやアテネの騎士、イエズス会、貴族、ブルジョアジーの教育システム」の系列であり、それは民衆とは切断されたものであった。第2は、「幾千ものアテネの奴隷」、ヨーロッパやロシアの「農奴制時代の農民環境」等において生起した教育システムの系列であり、これは第1の系列とは異なって、特別の教育機関をもつことはなかったが、まさしく圧倒的多数の民衆のなかで「自分の基盤・形態・方法・手法をつくりだし、言語・芸術のなかに表現され、生活機構 быт の姿をとっている」ものである¹⁶⁾。シャツキーは後者の系列を特に重視し、民衆のなかでの教育がまさしく、「他民族とは異なる当該民族の典型的平均的特色」を形成するほどの、また、個人の成長を例にとれば発明家エジソンや作家ゴーリキーを育てたほどの、人間形成の最も深い基底をなしている、と捉えたのである¹⁷⁾。

また、シャツキーは学校の教育学の対概念として「環境の教育学」概念を用いている。学校教育は人間形成への「持続的計画的作用¹⁸⁾」であるのに対し、環境における民衆による教育は「大多数の場合、無意識的に¹⁹⁾」おこなわれている。シャツキーの1920年代の教育思想のなかには、たえず、このような2つの概念が登場し、学校と環境との2つの教育システムへの言及がみられる。しかしながら、彼にあって、「環境の教育学」・環境の教育システムは無意識的であるにもかかわらず人間形成の基底に位置するという認識の故に、2つの概念、2つのシステムは相互に個別的なものであってはならなかった。シャツキーが、彼自身参加した社会主義的学校の建設途上で、『『それ自体としての』学校は、われわれの学校ではない²⁰⁾』と述べたのは、この意味においてである。

したがって、シャツキーの場合、「環境の教育学」と学校の教育学は、相互連関性のきわめて強い対概念であった。むしろ、この相互連関性の追求こそ、彼の教育実践・教育思想を貫くモチーフであるといってよい。なぜなら、彼は、「勤労住民大衆のなかで生起している教育過程と学校によって組織される過程との間に存在する相互関係を確定すること」こそ、「われわれの教育学にとっての…根本問題である²¹⁾」と規定しているからである。それ故、われわれは、この相互関係のなかにおいて彼の「環境の教育学」を把握しなければならないのである。

ところで、シャツキーは、かかる相互関係を次の3つに分類し、自らの立場を定めている。①「その活動において環境を必要としない」(傍点著者)学校の場合。これは、環境の諸影響を学校教育の障害としてだけ捉え、教育過程を学校内に限定する旧来の教育学の立場である。②実例学校 иллюстративная школа、活動学校、労作学校、生活学校などの場合。これらは、「環境に関心をもち、それにより自らの仕事を活発化させる」が、実のところ児童に環境を学習させるにすぎず、結局、学校を児童の教育の「唯一の場」とせざるをえない点では、旧来の教育学と同様の立場である。③これらに対し、シャツキーは自分の立場を、「周囲の環境のなかで活動する」(傍点著者)学校、「周囲の環境のなかにもその能動的要素としての自分の場所を見いだす」学校、と簡潔に表現している²²⁾。

シャツキーのこの立場を具体的に論じ、その相互関係のなかで彼の「環境の教育学」を検討する前に、彼がおこなった環境の教育学的分析について考察しておく必要がある。なぜなら、彼は、この分析にもとづいて、学校と環境との2つの教育システムの相互関係を確定しているからである。

III

シャツキーによる環境の教育学的分析は、主として実験ステーションが活動した農村を対象にした、しかも、教育実践に適用可能な水準での分析であった。その意味において、それは、理念的であるよりは、むしろ、実践的性格の強いものである。

まず、彼の環境の教育学的分析の基本的特徴について述べるならば、それは、教育実践にもとづく児童研究と、直接的な環境研究との統一である、と規定することができる。

彼の児童研究は、その当初から、教育実践との強い結びつきをもっておこなわれている。革命以前の時期のシャツキーの児童研究と教育実践は、彼自身の指針が、「たえず児童たちを注意深く研究しながら、彼らを相手に仕事をする²³⁾」ことであつたように、密接に結合されてすめられた。これは、革命後においても貫ぬかれているが、児童研究の質には大きな変化がみられる。革命前の彼の児童研究は、主として児童労働コロニーのなかでの研究であつたが、「環境のありとあらゆる教育的影響を反映した児童」という児童観およびそれに伴う活動舞台の変化にもとづいて、革命後には、生きた地域環境のなかでの児童研究に転化したのである。まさしく、教育実践・児童研究・環境研究がひとつに結びつけられて、推進されたのである。

この見地は、彼が提起した環境の教育学的分析の次の2つの基本的方法に具体化されている。その第1は、「児童を介して、児童の照明のもとで、児童のプリズムを通して屈折させられた」環境を研究するという方法である。これは具体的には、児童との「偶然的または組織的な会話」、児童の「仕事、遊び、表現運動、身についた習熟、習慣」において見いだされる児童の経験のなかにも、環境の反映を探り出し、それを大量に集積し、児童を通じた環境像をつくりあげる、という点にある²⁴⁾。第2は、直接に客観的に環境を研究するという方法であり、学校の周囲の住民、家庭、地域社会の観察にはじまり、本格的な研究機関²⁵⁾の科学研究までを意味する。研究分野としては、「物質環境(自然)の研究分野」「社会環境(生活機構と経済)の研究分野」があげられている。そして、これらの基本的方法は「一方が他方を補完し」、教育実践に対して前者は刺激と興味をひきおこし、後者は点検と説明の役割を果すものである、と位置づけられている²⁶⁾。

かかる基本的方法にもとづいて、シャツキーは、人間形成の基底としての、環境における民衆による教育を具体的に究明することへとすすんでいる。彼が、なによりもまず注目したのは、民衆の行動に対するよりは、むしろ、それをも含んだ民衆自体を規定している客観的なものについてである。彼は、そのなかに、環境において児童が教育されてゆく客観的な諸要因——環境の教育諸要因を探求しているのである。彼は、この諸要因をもっとも総合的に捉えた場合、その一覧を次のように示している。

I 第1次(自然的)諸要因の系列

光, 熱, 空気 }

未加工の食物, 土壌, 植物界と動物界 }

II 第2次(社会—経済的)諸要因の系列

a) 住宅, 食物, 衣服 }

b) 道具, 器具, それらの使用材料とその加工方法 } 器具的—技術的諸要因

b) 経営組織, 収支予算(生存諸手段) } 経済的諸要因

r) 言葉, 計算, 習慣, 典型的な意見 }

a) 社会体制 } 社会的—組織的諸要因²⁷⁾

シャツキーがかかる諸要因を列举する基準としているものは、「児童に作用するすべてのもの²⁸⁾」である。つまり、環境の諸影響の総和を視野に入れなければならない、としているのである。これが重要であるのは、後述するように、この諸影響を全体として改造することにより、環境における児童の教育を推進しようとしたからに他ならない。

シャツキーは教育実践を念頭においた場合には、通例、前述の一覧を次の3つの主要な諸要因に分類しなおしている。これらについて、若干の事例をあげ、説明を加えておこう。

(1) 自然的諸要因。これらは、純粋な自然と、それが社会関係によって媒介されたものとを意味しており、前述の一覧のIおよびII a)に該当している。シャツキーはこの自然的諸要因を、児童の健康・肉体的発達の大きな要因として把握している。この諸要因は当時の農村においては多くの場合、児童に対して負の作用を及ぼしていた。農村の家庭では、暖をとるため、部屋の容積・窓の面積が最小限にされ、光を遮り空気を汚染し、夜具を頭までかぶっての睡眠、ストーブによる調理など非文化的習慣が伝統的につくられており、かかる条件下では、自然的諸要因は児童の健康破壊の方向に作用したのであり²⁹⁾、事実、彼の活動した農村では児童の死亡率が顕著であった³⁰⁾。このような状況のなかで、彼は教育の死活問題として自然的諸要因に注目したといつてよい。

(2) 経済的諸要因。これは、II b)とII r)に相当しており、シャツキーがしばしば重視しているものは、労働、農業技術水準、農業経営の収入支出、家計である。そのうち、労働、特に児童労働を事例にあげるなら、それは児童に対し正負いずれの作用をもたらしていた。当時の農村においては、児童労働は、家庭内だけでも80数種類にものぼるほど、広範に存在していた³¹⁾。農村での児童労働のなかには、親による児童の搾取の場合も含まれており、それ故、労働形態・労働時間などにおいて児童には不適切なものも数多く存在していた³²⁾。しかし、シャツキーはそれらのなかにも、農業経営に種々の媒介を経て結びつく「生産労働の概念」が存在していることや、少年少女が若くして農業経営を自主的に営む能力を身につけていることなど、積極的な諸要素をも認めたのである³³⁾。その他の事例においても、児童への作用にかんして、正負両面からの分析がお

こなわれている。

(3)社会的一生活機構的諸要因。これは、 Πr)と Πx)に該当するものである。シャツキーがこの諸要因として注目しているものは、農地改革にともなう土地再配分、結婚式などの習俗、農民婦人の社会的地位、村落の隔離傾向と村落間の対立など、社会生活上の多面的現象におよんでおり、彼は、これらの現象の児童の心理発達への作用を考察している³⁴⁾。

これらの事例の簡単な説明からも明らかなように、環境の教育諸要因の作用にもとづく民衆による教育は、多くは「無意識的に」生起しているが故に、シャツキーの追求した児童の発達と教育にとっては、正負いずれの側面をももっているものなのである。

さらにシャツキーは、彼の思想の成熟につれて、かかる環境の教育諸要因を、いっそう精密な研究方法を駆使して、体系的に把握しようとしている。それは、結論的にいえば、環境の経済学的研究、および、自然的諸要因・社会的一生活機構的諸要因に相当する生活機構の研究を深め、環境の教育諸要因を史的唯物論的に理解しようとする試みであった。

シャツキーは、環境の経済学的研究の面では、農業経営の様式、農民の家計(養育費、最低生活費、私的要求と社会的要求への支出など)、農業技術水準、等の調査研究をおこない、実験ステーションが活動した郷 волость の4,400の農民経営組織を調査し、収支の状況をもとに、出稼ぎ農民経営、農業経営、家内手工業的農民経営が各々30%ずつを占めていることを確認し、この類型化を生活機構の研究の基礎としたのである³⁵⁾。

生活機構の研究においては、シャツキーは考古学と民族誌学 этнография の方法を利用することを説いている。考古学は「物質文化の残存物を研究し、古代の生活機構の科学的再構成に着手している」のであり、彼はこの方法を採りいれ、「食物」「寒さ、光、温かさ、道具、材料」など(主に自然的諸要因)の組織化の様式の研究をもとに、生活機構の総体を理解しようとしたのである³⁶⁾。また、民族誌学は「物質文化」「民衆の生活の状況」「信仰」「意見」「興味」「傾向」など、いわば習俗・習慣を研究対象としているが、彼はこれを利用して、児童が身につけている「生活規則、生活概念」などを把握しようとしたのである³⁷⁾。

シャツキーは、このようにして研究される生活機構と環境の経済学的研究とを結びつけ、類型化された経営と典型的な生活機構との相互関係を確認している。すなわち、「出稼ぎ農民経営」に照応した「出稼ぎ農民的生活機構」、「家内手工業的農民経営」に照応した「家内手工業的農民の生活機構」等である³⁸⁾。そして彼は、経営組織とそれに特有な生活機構との、まさしくこの連関に大きな意義を与え、この連関を基底として環境の教育諸要因を体系的に把握しようとしたのである³⁹⁾。

この連関を重視するにあたって、シャツキーは、「経済諸現象を基礎にして生じる生活機構の諸現象は、経済諸現象と完全に照応する場合もあれば、一定程度対立する場合もある⁴⁰⁾。「生活機構は、土台のうえに、経済のうえにたつ上部構造である⁴¹⁾」という史的唯物論の命題を述べている。彼はこの見地から、環境の教育諸要因を詳細に体系づけた著作を残してはいないが、彼がおこなった環境の教育学的分析は、全体として、史的唯物論にもとづいて理解されるべきものであろう。

以上のような環境の教育学的分析によって確定される教育諸要因は、シャツキーの「環境の教育学」の客観的側面をなしているのである。

IV

シャツキーは、前述した環境の教育学的分析にもとづいて、彼の教育学の根本問題であった、環境における民衆による教育と学校教育との相互関係を構想し具体化している。この相互関係の実践的枠組は、大別すれば、環境における教育過程の組織化の側面と、学校教育の内容・方法・組織の確定の側面とに収斂されるものであるが、ここでは、前者の側面に限定して検討してみよう。

すでに述べたように、環境の教育諸要因は、自然発生的な条件下では、児童に正負の作用を及ぼすという二面的性格をもっている。ここから、シャツキーは、学校に、環境の教育過程に対する「調整者、監督者、指導者」という位置づけを与えている⁴²⁾。これの意味するところは、「学校の組織的仕事のもとで、環境の活動によって、環境の「教育諸要因の変革がおこなわれる⁴³⁾」(傍点著者)、という学校の位置づけである。また彼は同様のことを、学校は「独得な社会的酵素⁴⁴⁾」であると文学的に表現している。つまり、学校の任務は、その周囲の環境において生起する教育過程を調整し、教育諸要因の正の作用を支え、負の作用と闘い、環境自体が教育諸要因としての、新しい経済的運動⁴⁵⁾に照応した生活機構を創出するような、酵素の役割を果すことにあるのである。

学校の積極的関与にもとづく環境自身による教育諸要因の変革という、学校の組織性と環境(民衆)の主体性とを結びつけたこの枠組は、シャツキーの教育実践を、学校の「住民を対象とした活動」、後には「住民と共同した活動⁴⁶⁾」(傍点著者)へと導いている。この活動の基礎をなしているものは、①学校による環境研究②地域図書館の活動③青年のクラブ活動(演劇・合唱・夕べの集い・講演・コンサート等)④農村読書室の活動⑤農民婦人との活動⑥学校委員会・農民大会など住民の会議の組織化⑦家庭訪問・父母集会⑧地域の公務 общественный 諸組織(郷執行委員会・農村ソビエト・協同組合・農業技術所・病院等)との共同活動⑨共産党組織との共同活動、であった⁴⁷⁾。

これらを基礎としつつ、シャツキーが環境の教育諸要因をより直接的に変革するために重視したものは、①家庭②児童共同体と児童諸組織③公務諸組織と、学校との共同活動である⁴⁸⁾。これは、「児童たちが環境と相互接触している主要な場面」、したがって環境の教育諸要因がもっとも強力に児童に作用している場面—「家庭」、「児童環境」、「広範な共同体」—を特に変革すべきであるという認識にもとづいている⁴⁹⁾。この三者との共同活動は次のような特徴をもっておこなわれた。

(1)学校・家庭の共同活動の中心は、教育の自然的諸要因の作用を変革すること、具体的には、健康と衛生のレジム(生活規則)の確立を通して家庭の生活機構を改造することにむけられた。このレジムを確立し児童に衛生習慣を獲得させることは、家庭の参加なしには不可能である。なぜなら、学校でそのレジムが教えられたとしても家庭内で実行されないとすれば、この習慣は児童の身につかないからである。また、家庭の参加は、最初は個々の家庭からはじまるとしても、家庭が健康と衛生の面で学校による監督を受け入れ、全家庭にこのレジムが確立されるためには、父母たちの健康・衛生についての討論、「家庭のグループを協同化すること」が不可欠となる⁵⁰⁾。シャツキーの実践した学校・家庭の共同活動の基本はこのようなものであった。

さらに彼は、この基本にもとづく家庭間の「協同化」を、衣服・食料・学用品などの共同購入、および、話し合い・報告・講演・コンサート等の文化クラブの組織化へと、すなわち、より広範囲の生活機構の改造へと拡げ、これを「一種の教育協同組合」と呼んだのである⁵¹⁾。

(2) シャツキーのおこなった学校と児童共同体の共同活動は、生産労働による児童の組織化を基礎としている。それは、教育の労働や技術の要因の変革をめざしており、親による児童労働力の搾取を少なくし、児童に素材と道具の取り扱いの習熟を獲得させようとするものであった。具体的には、花の菜培・種子の分配・花の展覧会などをおこなう花作り組合がつくられ、それに菜園や庭園づくりの児童組織、養鶏の児童協同組合が加わり、郷全体にわたる生産労働を中核とした児童共同体がつくられたのである⁵²⁾。かかる児童共同体は、その児童労働が適切であると住民によって承認される場合にのみ存在可能であり⁵³⁾、農民の「協同組合と並行して活動し協同組合の利益の増進のために好ましい雰囲気をつくり出す児童生産協同組合サークル⁵⁴⁾」という社会的性格をもつものであった。

(3) 学校と公務諸組織の共同活動は、「学校の力の及ばないような広範な教育課題を遂行する共同計画を作成⁵⁵⁾」し、それを実行することに主眼がおかれている。この教育計画は、「住民の一般的文化水準を向上させるだけでなく、学校が住民とともに地域の生活建設の仕事をおこなうという理念⁵⁶⁾」(傍点著者)を掲げ、かつ、経営組織とそれに特有な生活機構との関連のなかに環境の教育諸要因の基底を見いだしたシャツキーにとって、地域共同体の経済・生活機構全体の改造と本質的に結びついたものである。かかる教育計画のなかで、学校は、「児童たちへの社会的配慮の本質的な部分を担当する」のである⁵⁷⁾。

彼は、この見地に立って、1920年代末には、地域共同体の「文化拠点」構想を提起している。それは、「すべての階梯の学校、教員養成学校、病院、農業技術所、農村読書室、労働者クラブ室、映画、ラジオ、協同組合・労働組合の文化部」、すなわち「地域にあるすべての文化機関」を統合し、これらの文化諸機関の統一的計画を作成し、「全住民大衆を捉え」、各家庭にまで届く文化活動を展開することによって、地域共同体の生活機構を大規模に改造しようとする構想であった⁵⁸⁾。

以上が、シャツキーが具体化した環境における教育過程の組織化の実践的枠組である。

ところで、注目すべきは、かかる学校と民衆との共同活動の発展としての教育事業への民衆の大衆的参加や、「文化拠点」構想を念頭において、シャツキーは「大きな教育過程と小さな教育過程」、すなわち、環境における無意識的な教育過程と、学校を中心とした組織的な教育過程は、「ひとつの過程、統一的な過程へと合流するであろう」と大胆に予測していることである⁵⁹⁾。この予測は、上述の実践的枠組の性格、したがって、その枠組における「環境の教育学」の性格を次のように示唆するものである。すなわち、この条件下での「環境の教育学」は、環境の教育諸要因の自然発生的作用から、民衆自身によるこの諸要因の変革にもとづく意識的作用への転化の過程を意味しているといつてよい。同様のことを主体的側面からいえば、「環境の教育学」は、民衆が、教師とは異なるが、一種の意識的な教育者へと転化してゆく過程をも表現しているのである。

V

シャツキーの「環境の教育学」概念の検討の最後に、1928～1931年の教育学論争のなかで整理された諸概念と対比して、彼の概念を吟味しておこう。教育学論争における概念整理については、資料上の制約もあり、1930年代のソビエト教育の出発点となった全ソ連邦共産党(ボ)中央委員会決定「小学校と中学校について」(1931年)の見地からなされたイ・エフ・スヴァトコフスキー(И. Ф. Свядковский)の所説にもとづくものとする。

この教育学論争は、エフ・エフ・コロリョフ(Ф. Ф. Королев)らの概括によれば、「教育学の対象、その基本課題と限界」、「環境の教育学の諸問題」、「教育の本質、『組織的な』教育過程と『自然発生的な』教育過程」という理論問題についておこなわれた⁶⁰⁾。この論争において、これらの「問題は完全に正しい解決と解明を得たものではなかった⁶¹⁾」のではあるが、これらは疑いもなく教育学の根本問題に属するものであるが故に、この論争はソビエト教育学の確立を期して、その生成期を総括しようとするものであった。

この教育学論争において、「環境の教育学」は論者によって様々に解釈されていた⁶²⁾が、この教育学を強調するが故に学校教育否定に陥った、いわゆる学校死滅論者に対するスヴァトコフスキーの批判の論点⁶³⁾が、シャツキーのこの概念を吟味するうえで重要である。

学校死滅論者は、人間形成にとって「経済発展と生産関係の自然発生的作用は、学校の活動よりも強大である」という論拠から出発している。この論拠は、スヴァトコフスキーもいうように、正しいものである⁶³⁾。こうした自然発生的作用は、学校死滅論者にとっての「環境の教育学」に相当するといってよい。しかし、学校死滅論者は、社会主義建設の大衆的運動の高揚とそのなかでの人間の自己変革の現実を背景に、「大衆は自己の実践的経験からまなぶ」という一面の事実を、意識的・組織的な教育過程と対立させ、学校教育の否定に陥ったのである⁶⁴⁾。

ところで、ここで重要なことは、この学校死滅論者への批判を通して、スヴァトコフスキーが概念整理をすすめていることである。彼は学校死滅論者の主張の根源を、「人間の社会的形成の全過程」を「教育学の対象」とする教育観自体に求め、それは「『社会的形成』と『教育』とのあいだに等号をおき」、前者と後者を関連づけずに混同する教育観である、と断じている⁶⁵⁾。ここから、スヴァトコフスキーは、この両者の明確な区別を要求し、人間形成に対する自然発生的・非組織的作用を社会的形成ないし形成 формирование とし、意識的・組織的作用を教育 воспитание とし、さらに、両者を関連づけて、「他の人々の形成を占有するためにおこなわれるところの、人々の活動」(傍点著者)を教育として規定したのである⁶⁶⁾。これは、ソビエト教育学の確立のための概念整理における一步前進であったといってよい。

この論争にあたって、シャツキーは、これまでに述べた環境における教育過程の組織化のための実践的枠組からみても、当然、学校死滅論に反対する論陣に加わった。彼は、学校死滅論者が社会的形成の意義を強調しているにもかかわらず、環境の教育学的分析の方法論をもちあわせていないことを批判し、また、学校の現状は「持続的計画的な作用」が不足さえしていると学校教育を擁護したのである⁶⁷⁾。

たしかに、スヴァトコフスキーの概念規定からすれば、シャツキーの「環境の教育学」概念のなかには、社会的形成と教育とが混在している。シャツキーが環境の教育諸要因と名づけたもの

は、形成の諸要因へと置換される必要があるし、無意識的に生起する民衆による教育は、厳密には教育と呼ぶことはできないのである。このように、シャツキーの「環境の教育学」は概念上の不正確さを免れないとはいえ、環境による形成の具体的分析にもとづいての、形成の諸要因の変革をめざした学校と民衆の共同活動の展開という彼の思想と実践構造は、形成の占有としての教育というスヴァトコフスキーの規定に符合するものである。というよりは、むしろ、教育実践の基盤をもつシャツキーのこの思想は、スヴァトコフスキーがそれにとどまった一般的規定を豊かにするような具体性をもっているというべきであろう。とりわけ、シャツキーの提起した環境の教育学的分析は、スヴァトコフスキーの規定を実践的に展開する手がかりを与えるものである、といってよい。

わが国の教育学は、かつて、自然環境・個人の生得的性質を媒介する社会環境による、人間の無意識的な形成と、教育とを区別し、人間形成の基礎的な過程としての形成に教育はとってかわることはできず、教育の本質は形成の過程を望ましい方向にむかって統禦しようとする人間の目的意識的な過程である、とする教育本質論を、主にスヴァトコフスキーから主体的に摂取したことがあった⁶⁹⁾。かかる教育本質論の発展的な延長線上において、われわれは、シャツキーの「環境の教育学」の内容をなす、環境による形成の具体的分析、形成自体の民衆による変革、形成と教育の統一についての思想を位置づけることができると思うのである。

註

- 1) Н. Е. Гончаров, С. Т. Шацкий и его педагогическая система. в жур. «Советская педагогика», 1978, No. 8, с. 106.
- 2) 矢川徳光氏は『ソビエト教育学の展開』(1950年、『矢川徳光教育学著作集』第1巻, 青木書店, 1973年)のなかで、シャツキーをデューイの教育思想・プラグマチズム哲学・階級協調思想の称賛者として紹介している(29~30頁)し、川野辺敏氏は「現代ソビエトの教育思潮」(森昭編『現代教育思潮』, 第一法規, 1969年)において、シャツキーを、レーニン・クループスカヤ・ルナチャールスキーとは異なる「折衷(ないし中道)教育派」に位置づけている(288~289, 292頁)。他方、笹島勇治郎氏は『世界教育史体系』第16巻(講談社, 1977年)の第11章第2節(3)「ブロンスキーとシャツキー」の項で、この2名を「ルナチャールスキーやクループスカヤとともに、指導的な役割を果たした」と規定している(153頁)。なお、森重義彰氏の「シャツキーとその時代」(シャツキー, 森重訳『生活教育論』, 明治図書, 1973年に収録)はシャツキーの教育実践・教育思想の発展過程全体を取り扱った、ほとんど唯一のものであろう。筆者は、シャツキーはその思想内容からみて1920年代以降は全体としてマルクス=レーニン主義の立場から教育思想を展開した、という判断にもとづいて、本稿を論述している。
- 3) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, «Просвещение», М., 1963, с. 134, 135.
- 4) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 1, «Просвещение», М., 1963, с. 52-54, 58.
- 5) Там же, с. 62.
- 6) 大人の指導性を排し、まったくの無政府主義に陥ったヴェンツェリらの理論を指す。
- 7) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 1, с. 61.
- 8) Там же, с. 62.
- 9) Л. Н. Скатын, С. Т. Шацкий, его общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды. в кн. «С. Т. Шацкий пед. соч.», т. 1, с. 21. なお、歴史叙述の部分で、特に註のないものは、この文献にもとづいている。
- 10) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 1, с. 63.
- 11) Ф. Ф. Королев и др. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921~1931), АПН РСФСР, М., 1961, с. 444.

- 12) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 1, с. 65.
- 13) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, «Просвещение», М., 1964, с. 403, 412, 418~419 и др.
- 14) Там же, с. 402.
- 15) Там же, с. 253.
- 16) Там же, с. 252~253.
- 17) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 83~84.
- 18) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 4, «Просвещение», М., 1965, с. 199.
- 19) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 254.
- 20) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 141.
- 21) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 336.
- 22) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 4, с. 179~183.
- 23) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 1, с. 300.
- 24) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 94~95.
- 25) 実験ステーションには地域研究局が設置され、それは植物研究課、動物研究課、農業研究課、経済研究課より構成されていた。см. Л. Н. Скаткин, там же, с. 26.
- 26) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 95, 112.
- 27) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 254
- 28) Там же, с. 253.
- 29) Там же, с. 256~258.
- 30) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 362.
- 31) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 258~259.
- 32) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 363~364.
- 33) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 266.
- 34) Там же, с. 262~264 и др.
- 35) Там же, с. 420~421. С. Т. Шацкий пед. соч., т. 4, с. 197.
- 36) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 379~380.
- 37) Там же, с. 421.
- 38) Там же, с. 445.
- 39) Там же, с. 421~422.
- 40) Там же, с. 370.
- 41) Там же, с. 445.
- 42) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 360.
- 43) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 258.
- 44) Там же, с. 423.
- 45) 特に、1920年代末のколхоз(集団農場)制度の創出にむけた経済的運動を指す。
- 46) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 248.
- 47) Там же, с. 325.
- 48) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 257.
- 49) Там же, с. 253. 広範な共同体とは、村落・郷の地域共同体を指す。
- 50) Там же, с. 354~355, 293. シャツキー, 森重訳, 前掲, 149頁参照。
- 51) Там же, с. 293. 前掲参照。
- 52) Там же, с. 207, 364.
- 53) Там же, с. 205.
- 54) Там же, с. 301~302. シャツキー, 森重訳, 前掲, 158頁参照。
- 55) Там же, с. 280.
- 56) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 325.
- 57) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 2, с. 295. シャツキー, 森重訳, 前掲, 151頁参照。

京都大学教育学部紀要 XXVII

- 58) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 3, с. 390, 392~393.
- 59) Там же, с. 270~271.
- 60) Ф. Ф. Королев и др. там же, с. 430~439.
- 61) Там же, с. 430.
- 62) Там же, с. 436.
- 63) И. Ф. Свядковский, Методологические основы марксистско-ленинской педагогики. «Учпедгиз», 1931, с. 24. スバトコフスキー他, 倉内史郎・鈴木秀一訳『マルクス主義教育学の方法論』, 明治図書, 1961年, 35頁参照。
- 64) Там же, с. 24~29. 前掲, 36~41頁参照。
- 65) Там же, с. 16. 前掲, 26頁参照。
- 66) Там же, с. 16, 18, 29~30. 前掲, 26, 28, 42~43頁参照。
- 67) С. Т. Шацкий пед. соч., т. 4, с. 196, 199.
- 68) 宮原誠一「教育の本質」(1949年), 『宮原誠一教育論集』第1巻, 国土社, 1976年, 7~25頁。