

ソビエトにおける、発達と教育に関する 基礎的理論の形成過程について

築 山 崇

On the Theory of Human Development in the USSR
— The Relation Between Development and Education —

TSUKIYAMA Takashi

はじめに

本稿の課題は、ソビエト教育学、心理学における、1930年代の児童学批判から、1950年代後半のいわゆる「発達論争」¹⁾までの時期の、子どもの発達と教育に関する基礎的な理論の形成過程を追ひ、そこでの主な契機をとりだすとともに、更にその全体像を明らかにしていくための課題の整理を行うことにある。

ソビエト教育学の歴史的な発展過程についての研究としては、矢川徳光の「ソビエト教育学の展開」²⁾(1950)「現代のソビエト教育学」³⁾(1955)に詳しく、近年では、世界教育史研究会編の「ロシアソビエト教育史」⁴⁾(1977)などがある。本稿で検討の対象とする1930年代から、1950年代にかけては、駒林邦男の「ソビエト教育科学における『発達論争』と子どもの可能性の探究」⁵⁾(1968)があるが、そこでの検討の中心は「発達論争」以降の時期におかれている。村山士郎は「ソビエト教育学における1930年代問題」⁶⁾(1982)と題する論文で、「'30年代ソビエト教育学への歴史的評価は、革命期から'20年代を経て今日までのソビエト教育学の発展を歴史的に評価する環としての位置を占めている」という認識に立って、「この時期のソビエト社会主義が直面していた課題とその歴史的な性格との関連で」検討する必要性を指摘している。⁷⁾そして、そのための基礎的検討の課題として「'30年代児童学批判の再検討を発達と教育の視角から、'50年代の発達と教育の論議を視野に入れつつ深めること」を提起している。⁸⁾

この児童学批判の再検討という点については、すでに矢川が先の論文の中で一定の論究を行っている。⁹⁾

矢川は、代表的な児童学者の一人であったパーソフ (М. Я. Басов 1892-1931) の著書「児童学の一般的基础」¹⁰⁾(第2版1931)、1936年のソビエト共産党中央委員会の決定「教育人民委員部の系統における児童学的偏向について」¹¹⁾を中心に、マカレンコ (Макаренко А. С. 1888-1939) やルビンシュテイン (Рубинштейн С. Л. 1889-1960) の児童学批判なども参考にしながら、児童学の基本的性格とその問題点、児童学批判後の状況の検討を行い、また「発達論争」については、誌上討論の中で発表されたコステューク (Костюк Г. С. 1899-1982) の論文「子どもの教育と発達の相互関係について」¹²⁾(1956)、「ソビエト教育学」誌の無署名論文「全面的に深く子どもを研究せよ」¹³⁾(1956)「教育学における個人崇拜の結果を克服せよ」¹⁴⁾(1956)、およびこれらに先行するカイロフ (Каиров И. А.) の「ソビエト教育科学の状況と課題について」(1954、

12. アカデミーでの報告)とエシポフ(Есипов Б. П. 1894-)「第19回大会の決定に照らしてみた教育学の現状と課題」(1953)などをとりあげて、一連の提起とそれにもとづく論争が、「ソビエト教育科学の一層の発展を促すものにちがいない」¹⁵⁾と評価している。

矢川の場合、上記のエシポフ、カイーロフの論文や、1949年のコステュークの論文の意義に注目している点が、児童学批判以後、発達論争までの時期の評価を、'56年の一連の論文の評価だけにとらわれない内容を持っているが、その他の駒林の論文や「世界教育史大系」では、村山も指摘するように、'56年の一連の論文の評価を前提とした内容になっている。矢川も児童学批判以後10年の時期は先の論文の執筆の時代では資料が無かったため論及を避けている。

本稿では、このようなソビエト教育学史、ならびに我国における研究経過をふまえて、'30年代から、'50年代に至る時期について、筆者がこの間目にするのできた資料にもとづいて、児童学批判から、「発達論争」に至る過程をできる限り、教育学、心理学の内在的な発展過程に即した形で検討していきたい。

本稿で用いる資料のうち主なものは、雑誌「児童学」¹⁶⁾、バーソフの「児童学の一般的基礎」、ルビンシュテインの諸論稿などである。ルビンシュテインの著書については、彼の研究の集大成ともいえる「存在と意識」¹⁷⁾(1957)や「心理学の原理と発展の道」¹⁸⁾(1959)が、1960~70年に邦訳されており、また近年では、1983年から、「一般心理学の基礎、二版」¹⁹⁾の邦訳が刊行されている。本稿で用いるルビンシュテインの著書、論文は「心理学の基礎」²⁰⁾(1935)、「一般心理学の基礎」²¹⁾(初版、1940)および、ショウロホフ(Шорохова Е. В.)の監修による論文集²²⁾に収められた諸論文である。

なお、これ以外に、上記のコステュークの論文やマカレンコの諸論稿ならびに関連諸誌等についても、限られた範囲ではあるが、検討の対象に含めた。しかし、これらは、主に今後の研究の視点を呈示することとの関連になる。²³⁾

I. 1920~40年代を中心とする教育学、児童学、心理学の動向

1. 教科課程('30年代の諸決定)

1930年代は、従来から当時の共産党中央委員会の諸決定によって、その後20年余にわたるソビエトにおける学校教育の諸制度の基本路線が確定された時期とみられている。'31年の「小学校と中学校について」と題する決定では、「現時点における学校の根本的諸問題は、学校における教授が一般教育面の知識を十分に与えておらず、また、中等専門学校および高等教育施設のために、完全に読み書きの基礎ができ、科学の基礎(物理、化学、数学、母国語、地理など)をよく習得した人間を養成するという任務を、満足できるほど果していないことにある」と述べ「科学を系統的かつ確実に習得させること」の重要性を強調し、「厳格に規定された綿密に作成された教授要目と教科課程とにもとづいて提示され、厳密に定められた時間割によって」教育することが要求されている。その後、この方向に沿って「小学校と中学校の教授要目と生活規準とについて」('32年)「小学校と中学校の教科書について」('33年)「小学校、不完全中学校、中学校における学習活動の組織および内部秩序について」('35年)等によって、教育制度、内容の整備が進められていく。そして、'36年の「教育人民委員部の系統における児童学的偏向について」では、児童学の教授の廃止、学校における児童学者グループの解散、児童学者の理論に対する「容赦のない

築山：ソビエトにおける、発達と教育に関する基礎的理論の形成過程について

批判」が指示され、ここにおいて、'20年代とは制度の面でも、教育内容の面でも、およびそれらを支える理論の面でも、新しい体制が確立されることになる²⁴⁾。

この後の教科課程の改変は、'55年の部分的手直しを経た、'59年のフルンチョフの就任後まで行なわれていない。

2. ソビエト児童学の成立と展開

ソビエトにおける児童学研究の端緒は、革命前の実験教育学にみることができる。革命前の児童研究については、ミハイロワ (Михайлова М. В.) の最近の研究²⁵⁾ に詳しい。この研究を中心に、関連する論文も参考にしてまとめると以下ようになる。

ミハイロワによれば、19世紀末からカプチュレイエフ (Каптерев П. Ф) 「教育心理学」(1883) 「精神史から」(1890) 「教育の過程」(1904)、ランゲ「生後1年目の子どもの心」(1882) など、児童に関する心理学者、教育学者、医師による研究が見られるという。特にランゲ (Ланге Н. Н. 1825-1885) は、大学に心理学実験室を組織する必要性と可能性を強く主張したという²⁶⁾。そして、特に際立った実験教育学の普及者、活動家としてネチャーエフ (Нечаев А. П. 1875-1943) があげられる。彼が1901年に書いた「現代実験心理学—学校での教授・学習の諸問題に関連して—」は、「教授学の発展のための実験心理学的研究の方法の重要性を明らかにすること」を目的としたもので、その後のロシアにおける児童研究に大きな影響を与えたという。この同じ年にネチャーエフは、ロシアではじめての実験的教育心理学実験室をつくる。また1904年には、この実験室のおかれた教育博物館に、ウシンスキーの名を冠した児童学部門が設置される。そこでは、生理学、教育学、哲学史と結びついた心理学、神経病理学、衛生学、統計学の初歩などの講義が行なわれた。ここでの研究成果は「人格の実験的方法」(1908) に示され、「学校心理学実験室」と様々な都市におかれた実験室の組織におおいに貢献したという。モスクワ大学の教育学部にも、児童学部門が組織されている²⁷⁾。

こうした研究方向は、1906年にモスクワ大学の教育学部が閉鎖された後は「モスクワ教育会議」によって継続され、ベルンシュティン (Бернштейн А. Н.) がその指導にあたったとされている。

ネチャーエフの研究グループは、先の実験室を中心に、専門家の養成に努めた。

その後ロシアにおける実験教育学の発展に大きな役割を果たしたのは、1906年から1916年にかけて召集された「教育心理学および実験心理学に関する全ロシア大会」²⁸⁾ である。大会には、大会のテーマに関する様々な報告が出されるとともに、当時のロシアの進歩的な力のすべてがあふれていたという。報告の中では、解剖学、生理学にもとづく心理学課程をあらゆるタイプの学校に設ける必要性、大学に児童学課程を設けること、有益な学校教育活動のために、教師と校医の権利を平等にすることの必要性などが述べられていた。報告者にはネチャーエフの他に、ラズルスキー (Лазурский А. Ф. 1874-1917)、チュルパノフらの名が見られる。2度の教育心理学大会のあとの、第1回の実験教育学全ロシア大会では、問題が次のように整理された。①精神生活のある過程の研究の実験的方法、②人格の実験的研究 ③教育問題の実験的研究 ④学校衛生の分野での実験的研究。

こうして、その後の実験教育学研究の基本的問題が定められた。それは、個々の心理過程の研究手法の強力な探究、全体としての人格の研究、個人差の問題などである。

こうした研究は海外でも盛んであり、ロシアの研究者は、海外で用いられている研究方法を実

践に生かすことで、世界的に認められる新しいオリジナルな方法を探究しようとした。それには、ビネー・シモン法に関するものもあったが、ラズルスキーの「自然実験」、ロッソリモの「心理学プロフィール」といった方法もみられる。

こうした研究方法の独自の探究によって、研究の中心は、心理諸過程から「心理機能」「全体としての人格」へと移る。この「全体としての人格」へ向けられた関心は、人格評価の方法としての、テストを生み出すことになる。そして、子どもの発達過程における変化についての研究にもとづいて、このテストに対して懸念を示す研究者も存在したという。また子どもの身体発達、体育の構造化、衛生上の問題、そして、生徒の身体組織の知的活動との相互連関や、オルガニズムについての報告もされ、中にはテストの害に関するものもあったと述べられている。

第2回の実験教育学大会(1913)の時には、研究方法の統一や資料の分析にあたるセンターとしての「中央衛生統計局」の設置が提唱されている。この大会での研究の大部分は、教授・学習の際の生徒による教材習得の効率化のための教育方法の研究、それと結びつけた記憶の研究などであった。そして、研究の結果、当時の教材は生徒の関心に応えていないということが証明されたといわれている²⁹⁾。

また、この間、大会での報告や刊行物に、「遺伝的な」欠陥(知恵遅れなど)をもった子どもたちの研究方法に関するものも見られ、「遅滞児、異常児」のための補助学校、施設の必要性に関する特別の決議が大会で採択されたという。

ミハイロワによれば、この後の研究(1910~20)は、必ずしも十分な発展がとげられたのではなく、むしろ、哲学的、社会学的基礎の弱さのために、危機的な状況を迎えたという。

そして、イデオロギー闘争的な状況が生まれ、チェルパノフら「右翼的な観念論心理学者」と、「自然科学的、唯物論的方向」の、ベヒテレフ(Бехтерев В. М.)、ランゲ、ラズルスキーらとの間で激しい論争が行なわれたという。こうした状況の中から生じた誤った方法論は、民族的優越の根拠を示そうとする論、子どもの運命は遺伝的、生物学的及び社会的要因によって宿命的に制約されているという理論、また労働者の子どもは知的に劣っているという理論など反動的な理論に根拠を与えることになり、「ブルジョワイデオログ」によって広く利用されたという。

しかしながら、ミハイロワは、子どもの年令的、個人的特質、彼らの思考や感情の発達の条件、精神物理学的発達の特性や、学習、訓育過程に及ぼす影響力などに関する心理学的研究と、教育学とを緊密に結びつけようとした点は、革命前の実験教育学研究の進歩性として評価している³⁰⁾。

革命後の児童学研究の展開については、ベトロフスキーが「ソビエト心理学史」の中で述べているものが、比較的詳しく、直接の資料としては、1928年から'32年にかけて発行された「児童学」誌、当時の児童学研究の一典型を示すものとしての、ブロンスキー(Блонский П. П. 1884-1941)の「児童学」³¹⁾(1925)、パーソフの「児童学の一般的基礎」などがある。

ここでは、主にベトロフスキーの著書と、「児童学」誌の内容をもとに、'20年代後半から、'30年代前半にかけての状況を整理しておきたい。

ベトロフスキーによれば、革命後ソビエト心理学が目指した唯物論に基づく研究方法論の確立は、ふたつの現れ方をしたという。ひとつは、心理的活動の生理学的及び至物理化学的基礎の本質を極めようとするもので、いまひとつは、ダーウィンの進化論思想を心理学に摂取しようとするものである。ベヒテレフの反射学(Рефлектология)やコルニーロフ(Корнилов К. Н. 1879-1957)

の反応学(Реактология)は、その代表的なものである。

ブロンスキーの「児童学」では、子どもの発達が、胎児期、無歯期、乳歯期、永久歯への交代期に分けて論じられており、身体発達、その生理学的構造が中心となっている⁸²⁾。このような発達の時期区分の仕方や生理学的指標による各発達の時期の特徴づけが、「生物学主義」という批判を招くことになる⁸³⁾。

生物学主義に対する批判は、「児童学」誌上で、同じ児童学者グループのザルキンド、モロジヤヴィらによって行われた。彼らの立場は社会発生説と呼ばれ、環境と人間との間の依存関係の分析を目指すという形で、幼児の発達における社会的因子(環境)を重視する立場で、その主張は以下のような命題に集約される。

「児童の発達の主要な因子は、社会的環境に対する児童の適応である。環境は、児童の発達の宿命的因子である。児童の意識、その行動の諸法則は、社会学と集団反射学の諸法則の中に求めべきである」⁸⁴⁾

ペトروفスキーの評価によれば、1928年の第1回児童学大会で、生物学主義に対して上記の社会発生学派が優位に立ったという。実際、「児童学」誌上では、ブロンスキーはじめ、生物学主義に対する批判を述べた論文が多い。例えば、ゲリモントは、ブロンスキーを、生物学化、生化学的あるいは数学的要因の過大評価、階級的に中立な環境、知能指数の絶対化、アメリカのテストの利用等の論点で批判している⁸⁵⁾。

パーソフの「児童学の一般的基礎」は、上記の大会が開かれた1928年に発表されている。当時の生物学主義批判の反映のためか、ブロンスキーに見られた発生反復の考え方はほとんど触れられていない。しかし、発達の要因として遺伝と環境を並列的にとらえ、両者の外的な相互関係について述べたり、人間の行動の要素を刺激と反応のふたつとして、それらの組織構造を描こうとしている点などは、反射学や行動主義心理学をはじめ、内外の理論に影響されて、十分観点が定まっていないところがある。'31年にパーソフ自身が、同書の改訂を出すにあたっては、当時'28年の初版本の内容に対して出された批判にも応えながら、論点の補強を行なっている。この改訂の主旨は、同年に「児童学」誌上に出された「当面する児童学の改造の若干の問題について⁸⁶⁾」という彼の論文に詳しい。この論文では、次のような課題が提起されている。

①科学としての児童学の問題、その対象、方法、他の諸科学との相互関係、②児童学における発達の問題、③児童の社会性、特に児童集団の問題、④児童労働の問題、⑤児童の世界観の問題

全体として、また①の問題で、彼が児童学を明確に社会科学として位置づけているのは先に触れたように生物学主義批判を意識したものであろう。発達の問題では、'31年の著書で「人間の心理発達の諸問題」という新たな章が設けられる。この章を設けるにあたって、「('28年の著書では)発達の問題の解決において重大な誤りなしに問題を扱い得なかった。それは主に問題が適切な深さで設定されなかったことにある」という自己評価が示されている。この「適切な深さ」について、発達研究にあたっての対象の問題で、全体としての統一性の中で個々の部分的内容をとらえようとする配慮をパーソフ自身述べているが、同時に生物学的傾向の克服、発達における心理的側面と生理的側面の統一的理解に努めたであろうことが、次のような彼の考えからも伺える。

彼は、人間の全体としての発達を、心理的側面と身体的側面のふたつの側面からとらえながら、源泉と要因という概念を用いて、発達のふたつの側面それぞれにとって本質的なものと条件的な

ものを区別する。心理的側面の発達においては環境が源泉であり、生理的な面は要因である。身体の発達はその逆というように理解するのである。そしてこの二側面の統一の根拠を、「人間の能動性(активность)におく。これは「種々の行動様式や行動過程において、環境との相互作用の中で対象を変革しようとする人間の特性」と定義され、知覚、思考などの心理学研究の対象は、この「能動性の内的形態」であり、人間の行動は、この「能動性」を内に含む全一体としての活動であると彼は考えている。

このようなパーソフの考え方を、ペトロフスキーは、'35年にルビンシュテインが「心理学の基礎」の中で提起・定式化して、いったんはソビエト心理学における共通の方法原理として認められた「意識と活動の統一の原理」に発展していくものとして積極的に評価している。しかし'28年の著書の評価で指摘したような理論的弱点が同時に存在していたことも事実である。このように、児童学、心理学の'20年代から'30年代にかけての状況の中でパーソフの占めている位置は微妙なものがある³⁷⁾。

以上のように、'36年の決定で示される主な論点のうち、少なくとも生物学主義の問題は児童学研究者集団の中でその克服が意図されていたことがわかる。しかし同時に、児童学の前史ともいえる、革命前の実験教育学や、'20年代の心理学研究において、行動主義、反射学の影響が軽視できないことは、ミハイロワの研究や、「児童学」誌上の諸論文が示している。

「児童学」誌は、1932年で廃刊となり、また「心理学・児童学および精神技術学研究所」が発行していた同シリーズの2誌をはじめ、多くの教育、心理学関係の研究誌も同時期に廃刊になっている。この背景には、'20年代の教育、心理学諸理論の影響を断ちきりつつ、学校教育の諸制度、内容の整備をすすめていった政策があると思われる。「児童学」誌の廃刊から'36年の決定に至るまでの4年間の実態については、今回検討できていないが、矢川の指摘によれば、'36年の決定で指摘されるような「偏向」が顕在化していったということである³⁸⁾。

しかし一方で、この時期は、ルビンシュテインが、「K. マルクスの諸労作における心理学の諸問題³⁹⁾」(1934)、「心理学の基礎」(1935)で、心理学研究の新しい方法論、体系を提起した時期でもある。

この時期の発達と教育をめぐる理論的状況の中で、児童学が占めていた位置を考える上でも、上記のルビンシュテインの著書の内容をみておくことは必要であろう。

次節では、ルビンシュテインの上記の著書の、ソビエトにおける心理学研究の方法論の形成過程における位置を考えてみたい。

3. ソビエト心理学における方法論の形成とルビンシュテインの諸研究(1930年代)

1930年代の前半、および'30年代後半から'40年代前半にかけての時期は、ともにソビエト心理学の歴史上の大きな転換点をなしている。'30年代はじめの時期は「方法論論争期」とよばれ、「革命前から遺産として取得された経験心理学と、客観的(自然科学的)心理学の基本命題の一切の批判的なマルクス主義的再検討の仕事が広く展開された」という⁴⁰⁾。

この時期主要な批判の対象となったのは、1904年のベヒテレフの論文「客観的心理学とその対象」に端を発する「反射学」と、1921年のコルニーロフの論文「人の諸反応の学説」が提起した「反応学」である。「反射学」に向けられた原理的批判は、「反射学」がその哲学的基盤を機械論的唯物論においているというものであった。「反応学」に対する批判は、「反射」の概念を改

作し、これを「反応」のカテゴリーにまで拡張することによって、心理学における相対抗する二つの主流派——主観的と客観的——を総合することができるというコルニーロフの考えの根本に向けられた。

「方法論論争」が下した結論は「主観的心理学の観念論的前提も客観的心理学の機械論的前提も奥底からあばき出して、克服する⁴¹⁾」ということであった。そしてこの期の最も大切な特色は、この論争の結論にもとづいて、心理学の対象の問題を根本的に検討しなおすこと、意識をマルクス主義心理学の対象として確認することが、心理学全体の課題となった点である。

この課題に関して「論争」の総括は「心理的なものは物質的なものの発展の産物であり、生活活動のひとつの発展形式、その新しい質である」というものであった。

この心理学の対象の問題、人間の活動の生理学的側面と、それと区別された心理的側面の統一を、心理学研究の方法論として具体化する上で重要な役割を果たしたのがルビンシュテインであった⁴²⁾。

ルビンシュテインの「K. マルクスの諸労作における心理学の諸問題」(1934)は、マルクスの「資本論」「ドイツイデオロギー」「経済学哲学手稿」などの研究にもとづいて、この課題にこたえようとした論文である⁴³⁾。そこでは、「活動による心理の媒介性」という考え方が、マルクスの労働、及至対象の活動の概念から導かれる。そして、この考え方は、翌年の「心理学の基礎」の中で、「人間の意識は活動の過程で現れるだけでなく、形成される」という「意識と活動の統一の原理」として定式化される。この「心理学の基礎」は、彼のそれまでの研究にもとづいて、心理学の新たな体系化を試みたものであった。この「統一の原理」は、'40年の「一般心理学の基礎」でも、ひき続き方法論的基礎とされ、「心理学の基礎」に向けられた「抽象的機能主義」という批判にこたえることが、発達の問題を深めることと合わせて、この'40年の著書全体の課題となっている。次章で詳しくとりあげるように、彼のこの理論的志向は、具体的な活動との統一において、心理を研究するという形で現れるわけであるが、その際、活動の内容が心理とどのように結びついているのかという問題は、この段階では十分解明されていない⁴⁴⁾。

4. マカレンコの実践と理論の位置

児童学の欠陥として今日的にも確認されているひとつの問題に、児童集団のもつ心理的特性や集団の教育的意義の軽視という問題がある。この集団のもつ教育的意義について、すぐれた実践と理論を残した一人として、マカレンコがいる。マカレンコは、児童学に対して自らの実践にもとづいて明確な批判を行っている。ここでは、マカレンコの実践、諸論稿を詳しくとりあげて検討することはしないが、彼の'30年代の論文に現れた児童学批判の主な内容とその意義を簡単におさえておきたい。

1928年にマカレンコがウクライナの教育人民委員部社会教育部で行った報告⁴⁵⁾には、同部がマカレンコのゴーリキーコロニーでの実践に対して行なった批判にこたえる形で、集団の問題がとりあげられている。

この年彼は、ジェルジェンスキーコムーナに移り、そこで有名な「教育詩」を執筆する。これは彼の実践の内容を生々と語る「詩」であり、第一部は1933年、第二部がその翌年に書かれている。この「教育詩」の中で、ひとつのエピソードとして先のウクライナ教育人民委員部による彼の実践に対する批判(干渉)が描かれている。1937年にモスクワに移った彼が書いた「子どもの教

育に関する芸術文学⁴⁶⁾」という小論には、最もまとまった形で、児童学に対する彼の批判がみられる。

この小論の、先の報告にも現れたマカレンコによる児童学批判の内容の要点は次のようなものである。

マカレンコは、児童学を特徴づけている根本的な要素を、「子どもを研究しなくてはならないという論理のシステム」とみ、そこでは教育方法が、子どもの研究から引き出されており、「総体としての全児童からではなくて、各個別々の子どもから、また子どもたちの各個別々のタイプから引きだされる」あるいは、「結局において、児童学は、人間の本性そのものの中、かれの個性と性格の中に、さまざまな差異や特殊性がふくまれていて、それらのものが、子どもの教育にとって各個別々な独自の方法までもたすはずのものである、というような結論に到達することしかできなかった」とも述べている。そして、児童学的論理は、「自分は児童学者ではないと、まったく誠実に考えている非常に多くの人々」までも引きずり込んでおり、「反射学から心理学から、実験心理学から、教育学的方法を導き出すこと、ある個人の状況から、ある方法を導き出すこと——これがまさに、児童学的傾向なのです⁴⁷⁾」と述べて、児童学の影響の広さ、深さを強調している。

では、児童学の論理に対置されるマカレンコの論理はどのようなものか。彼はそれを教育の目的としての人間像こそが、教育方法の基本であるという考えで示している。この人間像の内実は、「新しい人間、社会主義的共産主義の人間の備えるべき性格、信念の体系、教養、作業能力、労働能力であり、それは、社会主義社会の建設という政治的な目的から出発しなければならない⁴⁸⁾」と述べている。

マカレンコが児童集団における義務の意義を強調している点をとらえて、ウクライナ教育学研究所が、義務という概念は「ブルジョア的諸関係」の理念であって、ソビエト教育学が実現しようとしているのは「創造的な力と志向との自由な発現」であると述べたのに対しても、「自由な発現とはどういうものでしょうか？それこそが正真正銘の児童学なのです」と、目的を欠いた「自由な発想」を厳しく批判している⁴⁹⁾。'28年の報告の中では、ウクライナ教育人民委員部の教育学研究所社会教育部のグループを児童学者とは呼んでいないが、'37年の論文では、「それがまさに児童学のことである」と明言している。

「訓育過程の組織方法論⁵⁰⁾」(1936)で示された、人格形成にかかわる問題(個人と集団の相互関係、人格の発達の見透し路線、人格の動機的領域の形成、性格のなりたちといった問題)や、人格の心理学に関する示唆は、「全的な人間の人格を、労働と社会活動の中での人格形成の過程において分析する手がかりをはじめて示した⁵¹⁾」ものとして、今日的にも評価されているが、教育における目的、目標としての人間像の重要性を問題にした児童学批判における主張にも、ソビエト教育学の中で、一層の注意が向けられねばならないであろう⁵²⁾。

以上、主に'20年代後半から、'30年代のソビエト教育学、心理学の状況について、児童学批判をひとつの焦点に、主な研究者、教育実践家の理論等を見てきたが、そこでは学校教育の体制の整備とならんで、子どもの発達と教育をめぐる理論面でも実践面でも、旺盛な活動が時に論争的性格を帯びつつ展開されていた。

本稿では、すでに簡単に触れたように、こうした時代状況の中で、心理学の方法論研究に重

築山：ソビエトにおける、発達と教育に関する基礎的理論の形成過程について

要な貢献をし、また教育学と心理学の関係について積極的な提起を行ったルビンシュテインの研究について、発達論を中心に、次章で検討する。

II. '30～'40年代のルビンシュテインの諸研究における発達と教育の問題

1. 「K. マルクスの諸労作における心理学の諸問題」から

'30年代初頭のソビエト心理学の方法論的課題が、心理学の対象としての意識を、内観主義でもなく、客観主義でもない第三の全く新しい原理のもとにとらえ直すことにあったことはすでに述べた通りである。ルビンシュテインは、このことを「人間の意識と活動の相互関係を新しく理解することと結びつけて、意識をも活動をも、その理解そのものを根本的につくりかえることだけが、心理学の対象の正しい理解に導きうるのである⁵³⁾」と述べている。そしてこの再建の原点は「人間活動のマルクスの学説」であるという。「経済学哲学手稿」「資本論」の中での「人間的活動」「労働」に関する分析から「人間の活動が、人間の対象化、客体化であり、あるいは主体の客体への移行、つまり、人間の活動、感情や意識を含む人間の本質諸力が、客体において発現することである以上、産業の対象的な現存在とは、人間の本質的諸力の開かれた書物であり、感性的に我々の前にある心理学なのである」というマルクスの見解に依拠して、「人間の活動においては（主体→客体の関係に続いて）ただちに、客体から主体へすすむ基本的な依存関係が現れてくる」即ち「主体それ自体が、客体化の中で、客体への移行の過程において形成される」という考え方を提起する。更に「私は、行為と対象との相互浸透的な過程の中で、客観的な、社会的合法則性によって決定されている状態の中に入っていく」という観点を加え、最後に次のようにまとめている。

「人間の心理は、活動の過程において、この活動の所産を通して媒介されて形成されてくるとする、マルクスのこの中心的な学説は現代心理学の主要な問題を解き明かしているし、相互に闘っている現代心理学の諸潮流がなしているのとは根本的に異なった形で、心理学の対象の問題を解決する道を、切り拓いているのである」と。

人間の意識が、社会的活動の所産を媒介に形成されてくるというこの考え方で、いまひとつ重要なポイントであるのは、この形成の過程、言葉を換えれば「相互浸透的な過程」の問題である。この過程の性格に関しては、「意識 (das Bewußte) とは意識された存在 (das bewußte Sein) 以外の何物でもありえず、人々の存在とは彼らの生活の現実的な過程なのである」というマルクスの基本的な定式が援用される。しかし同時に「レーニンの定式にもとづけば、存在の反映としての意識なのである」と、レーニンの反映論にも着目している。人間の心理（ここでいう意識）すなわち「行動を媒介する観念的プラン」の唯物論的な理解という点では、この「反映」の概念こそが鍵であり、「生理学的諸過程の観念的側面」という理解は退けられる。反映のプロセスにおける物質的基礎と統一された観念的理解、反映の本質についての理解が最も重要であるという。しかしながら、この論文の中では、人間の活動の中には、活動を媒介している観念的プランが入りこんでいることについて、言語の働きに関連して触れているだけで、レーニンの反映論についての更に立ち入った検討や、反映の生理学的基礎についての言及はされていない。

'34年の論文における心理学研究の方法、対象の問題についてのルビンシュテインの考え方のアウトラインは、以上のような内容である。彼はこの論文で、人格の問題など心理学研究におけ

重要なカテゴリー(問題)についていくつか論じているが、ここでは発達の問題に関して次にみてみよう。

発達の問題はここでは、先の「人間の心理は、活動の過程において、この活動の所産を通して媒介されて形成される」とする命題に含まれる、「中心的な契機」としての意識の歴史性についての命題として論じられる。そこでは、単に意識の系統発生について論じるというのではなく、個性発生における意識の発達そのものが、歴史性においてとらえられる。

ルビンシュテインは、「歴史そのものは自然史の、自然の人間への生成のひとつの現実的な部分である」というマルクスの、自然に対する人間の関係についての定式に依拠して人間の発達とは、この「自然の人間への生成」の過程であるという考えに立つ。

この命題には、発達についてのふたつの彼の基本的な考え方がこめられている。ひとつは言うまでもなく、人間の社会的諸関係と自然に対する関係との統一ということであり、いまひとつは系統発生における、「弁証法的な飛躍を伴う連続性」という考えである。「直接に自然物である」人間存在と社会的諸関係の中で形成される意識、人格における社会的なもの、自然的なものとの統一、生理学的諸過程と心理学的諸過程の統一を理解する鍵が前者には含まれている。

発達過程における、新しいより高次の形態の発生は、低次の形態を変革することと結びついているとも言い換えられる後者の観点は、発達の段階間の移行を、質的变化として、弁証法的否定としてとらえる観点へと結びついている。

このように、ここでは心理発達の問題が人間の存在についての史的、弁証法的観点から論じられており、彼がこの論文の末尾で述べているように、この論文で述べられているのは「心理学体系の基本路線の輪郭」であって、具体的な研究活動において、真に豊かで、現実的な心理学を創造していくことは、文字通りの課題として提起されているに過ぎない。ただ、この論文の真価は、マルクスやレーニンの個々のことばの引用だけに終るのではなく、「外見上はバラバラな心理学の問題に関するマルクスの所説中に、統一した思想体系」を見い出しているところにある。

次にとりあげる「心理学の基礎」は、具体的な心理諸過程に関する研究にもとづく体系化の試みであり、'34年の論文で提起された意識と活動の関係についての理解が、ひとつの方法原理として設定されているが、その展開ということにはまだ必ずしもなっていない。むしろ彼自身が後に述べているように、旧来の機能主義心理学を抜け出していないといえる。ともあれ、「原理」自体についての、従って心理学研究の方法論としての深まり、より明瞭な定式化、発達についての原理的解明については検討する価値があると思われる。

2. 「心理学の基礎」(1935)における発達論

'34年論文で提起された「人間の心理は活動の過程において、活動の所産を通して形成される」「活動を介してのみ心理を科学的に認識できる」という考えは、本書で「意識と活動の統一の原理」として明確に定式化される。本書は、教科書として編集され、心理学研究の方法論、感覚、知覚、思考などの個々の心理諸過程、そして人格と、大きく三部構成になっており、具体的な実験研究の成果が含まれている⁵⁴⁾。

活動による心理の媒介性についての主張が「心理的なものは、構成要素として活動の中に有機的に含まれている」という活動観と結びついている。心理学の対象は、この構成要素としての心理的なものに限定される。それは、'34の論文に関連してすでに述べたように、「観念的なもの」

としての心理と、活動の外的側面とを統一的に理解しようとするところに眼目がある。

個々の心理的諸過程については、「意識の機能的分析」という形でまとめられている。「機能」という概念については、「内容に対立するわけではなく、不可分に結びついている」「心理学における機能は、意識的人格とそれをとりまく世界との相互関係の特別な手段として研究する必要がある」といっているが、この機能観が具体化されることにはなっていない。むしろ、'40年の「一般心理学の基礎」では、「機能に帰着されない本質的な心理学研究の対象として、心理諸過程を抽出する。心理諸過程は機能的基礎の上に発生するが、それに帰着されるものではない⁵⁵⁾」というように、機能と過程を分化し、研究の対象は過程、活動に絞る考えを示している。

発達については、個体発生、系統発生各々について及び両者の関係、更に感覚、知覚、思考、意識などの個々の発達についても論じている。ここでは、発達の基本的なとらえ方に関して若干検討しておきたい。

「心理の発達は単なる成長ではなく、変化変革である。子どもは小さな大人ではない。(発達は)量的増大、減少でもない。しかし、個々の段階の区別は、全体(発達の全過程)の統一と相入れないということではない」というのが基本的な考えで、特に段階間の移行、発達の内的法則性については次のように述べている。

「先行する発達段階は必ずそれに続く継続の段階を含んでいる。この際、個々の段階の主導的な新形成物は、諸要素の先行する段階から、それへと移行するすべてをあらかじめ形成する」⁵⁶⁾「発達の心理的プロセスは『自己運動』としての自己の内的な法則をもっている。しかし、外的な被制約性を排除しない」

これは、レーニンが「哲学ノート」で述べている物質の運動の弁証法についての理解を、心理発達の理解に適用したものといえる。

以上のような発達についての基本的な考えに立って、ルビンシュテインは、児童学の発達論を批判している。次にこれを見てみよう。

「心理学の基礎」における児童学に対するルビンシュテインの批判の主な論点は、発生反復説および社会的発生説、教授・学習(обучение)と発達の関係の問題、発達段階の問題である。

発生反復説については、個体発生の過程において、確かに系統発生に類似した発達の特徴を見出すことはできるが、両者が同一の順序性をもっている、乃至は単なる反復ということではないと考える。そして、この反復説は、個体発生の過程を正確に表わしていないばかりでなく、教育における子どもの位置を受動的、消極的なものにしてしまうという点を特に指摘する。何故なら、発生反復説によれば、教育は「ヘルバルト派のこのような文化の歴史的段階に対応しつつ、子どもから原始的な本能、古い思考形式、原始的呪術的、宗教的な世界観を除去してやることを、その課題とすることになってしまう」からというのである。それでは人類の種としての歴史的発達は実現されないと考えるのである。

発生反復説が教育にもたらす影響の重大さを指摘した上で、彼は、教育を人間の個体発生に固有な社会的契機として重視する。そして系統発生と個体発生を比較した場合、労働および言語が各々の過程において占める位置の違いを指摘する。即ち、彼は、人類の進化の過程において労働は人間が人間たるために決定的な役割を果し、言語は、労働の中で労働の必要によって生み出さ

れたと考える。一方、個体発生においては、言語は、周囲の人間とのコミュニケーション、あるいは遊びの過程で徐々に習得される。遊びの内容は、発達段階によって異なるとはいえ、活動として、その動機、目的および社会的性格において、労働とは区別される。こうした点で発生反復説は、人間の発達過程の本質を見誤らせ、教育の意義を過小評価してしまうものとして退けられるのである。

発達の源泉をもっぱら子どもをとりまく環境にみる社会発生説は、人間の心理的発達を「自然の人間への生成」の過程とみ、社会的諸関係と自然との関係を統一してとらえる彼の考え方とは相入れない。何よりそこでは、人間の社会的実践の意義が、特にその能動的な側面が位置づけられていない。

教授・学習と発達の相互関係の問題については、教授・学習に主導的役割を認める点では、ヴィゴツキーの考え方と共通であるという。しかし同時に教授・学習が発達をもたらすかどうかは、教授・学習の意味内容と発達段階との相互関係に依存すると述べて、内的意味的側面が必ずしも実現されない、「訓練的」(тренировочный)な教授・学習と、発達の条件を介して教授・学習の意味内容が獲得される場合、つまり、教授・学習によって発達が促がされる場合の「形成的」(образовательный)な教授・学習を区別している点には、活動の内容を重視するという彼の立場が現れている。

3. 「一般心理学の基礎」(’40, ’46)における発達論

「一般心理学の基礎」(’40)は先の「心理学の基礎」が「思弁的な主知主義によって貫かれ、伝統的な抽象的な機能主義のとりこになっていた」という自己評価に立って書かれた、新しい著書という性格を持っている⁵⁶⁾。

「解決されるというよりは、提起されるという方がよいかもしれない」という本書全体の課題を彼は次のように述べる。

「心理学を、人間の活動の諸条件の中で人間の意識を研究し、そのようにしてまさに出発点となるみずからの位置において、実践が提起する具体的な諸課題と結びつけられた、具体的な真の科学に変えること」と。

そして次の三つの問題を設定する。

- ①「精神の発達の問題、そしてとくに、人格および意識の発達に対する宿命論的な見解の克服、発達および教授・学習の問題」
- ②「能動性および意識性の問題、伝統的な意識の心理学に支配的な受動的思弁性の克服」
- ③(②と関連して)「抽象的機能主義の克服、そして、心理および意識がそこに現れるだけでなく、また形成される具体的な活動の中での、心理および意識の研究への移行」

問題の①は児童学批判としての内容をもっており、③の問題が、本書の最も中心的な課題である⁵⁷⁾。本節では、以下、本書で発達について論究されている内容の特徴的な点をささえておきたい。

本書では、「心理学の基礎」で動物心理学の問題として、進化、発達の過程での基本的な行動のタイプの特徴として区別された、本能、習慣(навык)、知性の問題について述べられていた内容が、「系統発生における行動の形成と心理の発達の問題」として、人間の発達とも関連づけて、’34年の論文以来の研究成果にもとづいて展開されている。その中で当時諸外国で大きな影響力を

築山：ソビエトにおける、発達と教育に関する基礎的理論の形成過程について

持っていたカールビューラー (Büchler K. 1879-1963), ケーラー (Köhler W. 1881-1967), コフカ (Koffka K. 1886-1941) らの研究が、共通して、個体発生あるいは系統発生のある段階の法則性を、発達段階一般に普遍化している点を、問題にしている。特にビューラーの三段階論においては本能、習慣、知性の三つの段階が、発達の過程で機械的に積み重ねられていくだけで、各々の段階から別の段階への移行の準備過程が追求されていない点を、発達の本質にかかわる誤りとして批判している。また、ビューラーの場合、発達がその外的条件、解剖、生理学的前提からそれているために、動物の生物学的発達の複雑な過程が正確にとらえられておらず、特に人間の場合は、人間に特殊な生活様式としての、労働の社会的過程の分析が行なわれず、人間の心理の特殊性が抜け落ちてしまっている点を批判している。

こうした批判は、発達についての彼の弁証法的な理解にもとづいており、「心理学の基礎」から「一般心理学の基礎」への彼の研究の発展の過程で、それが具体化されていったとみることができる。系統発生、個体発生の各々について、やや詳しく彼の見解をまとめてみると以下のようになる。

(1) 系統発生における行動様式と心理の発達について

この問題での彼の主張のポイントは次の三点である。

①発達の過程は単なる量的増大としての形成変化ではなく、質的差異を伴う。その意味で、非連続性、飛躍を伴うものである。②それ(非連続、飛躍)は、内的な矛盾にもとづくもの、対立物の統一としてのそれであるということ③発達の先行する段階の内部では、新しい高次の段階が現れる条件が作り出される。

彼は言う「古いものの中に新しいものの成長が始まっていることを考慮することなくしては、発達の高次の段階へ移行する必然性を考えることは不可能である」と。

ビューラーの三段階論については、上の③の観点の欠落を指摘し、ピアジェについても、発達の各段階が相互に外的なものになっている点を批判している。ビューラーに対する批判の上に、彼が示した系統発生についての見解は次のような内容である。

存在の形式、物質的条件や、生活様式の変化によって規定される心理発達の異なった段階を考えること、および、発達の各段階はただ外的に次々と層を成すのではなく、多様に相互的に結びついているということ。この2点が、彼の理論的出発点である。そして次のような仮説をたてる。

I. 心理発達の視点からみて、前意識的な行動形式(神経系、感覚器官のない単純な生物)

II. 本能的、無意識的な行動様式(生物学的な存在様式：動物)

①狭義の本能的な行動形式

②個体に可変な行動形式

・習慣のタイプ

・知的、理性的タイプ

III. 外界を変化させていく意識的、歴史的な存在形式

①表象、理念、意識が実践と未分化

②実践的活動から理性的活動が分化

このような段階について、移行過程を次のように説明する。

I. →II. : 統合の機能が、そのための器官、メカニズムとしての神経系を生み、その構造が心理的なものを含む新しい機能を生む。

II, ①→②: 遠隔受容器の発生と結びついた、より複雑な行動様式の発生によって行なわれる。各々の段階にとって特殊な行動形式やそれを特徴づけている特色は、独立しているわけではなく、相互に結びついている。また、類似した形式の行動が、発達の色々の段階で生じることがあり、このことが、ビューラーのように、抽象的にとらえられた同一のカテゴリーを、ある段階から、質的に異なる別の段階へ適用する進化理論の根拠になっているが、外面的な類似性の背後には深い根本的な相違がかくれているというのが、ルビンシュテインの基本的な考え方である。そして進化の段階で見られる行動様式のタイプとしての本能的行動、習慣、知性的行動について次のように述べている。

「心理的に異なっている行動形式の発達は、遺伝性と可変性つまり、固定性と易動性のふたつの拮抗的な、内的に対立する傾向の闘争の結果として現れる。そしてその相互関係、割合は、発達の行程で変化し、その割合の変化は発達のある主要な点では行動のタイプの質的な変化を招来する」と。

以上の仮説にもとづいて、本能、習慣、知性の各々の特徴が述べられているが、ここでは省略する。

②個性発生における諸段階

「一般心理学の基礎」における子どもの意識の発達の段階についてのルビンシュテインの考え方の要点をまとめると次のようになる。

ひとつは、まだ一般的ではあるが、主導的な活動の交代によって、発達段階の区分を行おうとしている点である。衝動的、反射的行動から、対象的行為へ、そして遊び、学習、労働へ、対象的知覚から観察、思考へというような区分を考えている。もうひとつ特徴的な点は、このような活動、認識の発達が、感情面の発達なども含めて、常に人格全体の発達との連関で考えられている点である。個々の心理的諸過程、活動が、孤立して発達するのではなく、相互に連関を保ち、相互に作用し合いながら、発達していくという点を強調している。ある心理的過程における質的な変化は、人格全体の質的な変化をもひき起こすものとしてとらえられる。更に彼の理論で特徴的なことは、系統発生に関して述べられていたように、発達の各段階は、相互に外的に対立するのではなく、内的に連関しあっており、しかも質的には異なっていると考えている点である。

たとえば、就学前の遊びの中で培われる創意や想像力、集団の中で行動し自己の行動をある一定の意志のコントロール下におくことは、次の学習への準備性を高める。同様に学習の中で、もはや遊びではない、一定の条件で受け入れられる義務的な規則に応じて、一定の生活規則に従い規律を守る能力が要求され育てられるが、それはひき続く社会的労働にとって不可欠の資質の形成であると考えている⁵⁸⁾。

4. '40年代の諸論稿における発達と教育の相互関係の問題

(1) 「一般心理学の基礎」('40, '46)から

この問題についてのルビンシュテインのひとつの考え方が「教授・学習と発達及び発達と訓育の統一」という命題に端的に示されていることは、児童学批判に関連してすでにみた通りである。この命題は、発達を教授・学習に依存しない成熟とみる考え方や、発達イコール教授・学習とす

る立場、あるいは両者を平行的にとらえる立場を批判して、発達における教授・学習の主導的役割を認めつつも、両者を相互規定、相互浸透、原因と結果が入れかわる統一的関係においてとらえる考え方を示している。

また、教授・学習の過程は子どもの発達を先まわりしなければならないという理論も、機械的に把握されるならば、そこでの教授・学習は単なる形式的詰めこみになってしまう危険を指摘し、次のように述べている。

「ある発達水準は、教授・学習の過程において、先行する水準の可能性が実現されることを介して後続する水準へと移行する⁵⁹⁾」。

このような、ルビンシュテインの考え方は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の提起と比較した場合、発達の弁証法の基本的視点、および発達における実際の活動の役割を重視する立場から、ヴィゴツキーとは微妙な見解の違いを示しているといえよう。「一般心理学の基礎」の初版では、ヴィゴツキーの論に対して、シュテルンの轉合説に影響されているといった批判がみられるが、'46年の改訂版では、ヴィゴツキー批判はほとんど見られない。この間の事情についてはヴィゴツキーの論そのものも含めて改めて検討が必要であるので、本稿では、発達と教育の相互関係の問題に触れたルビンシュテインの'40年代のふたつの論文を検討するにとどめる。

(2)「心理学と教育学⁶⁰⁾」(1941)から

心理科学が、教育実践にとって意義ある研究を強力に推し進めねばならないという主張が、この論文の全体を貫いている。

ソビエト心理学が当時すすんでいた道は、「心理を人間の活動が展開される具体的な条件のもとで研究する方向、子どもの心理を訓育と教授・学習の過程において研究する方向にあるが、それはまだ不十分なものである⁶¹⁾」という。

しかし、同時にレオンチェフ、ウズナーゼ、メンチンスカヤ、レニングラード教育大学の研究者などによって、貴重な蓄積がされてきていたことにも触れている。

こうした当時の状況をふまえた上で、また前節でみたような彼の発達観に立って、発達と教授・学習の相互関係を統一的なものとして正しく理解するという観点から次のように述べている。

「教育的な働きかけは、発達の内的な原動力をとり出し、生み出すことで、子どものものとなる。そうすることで、教師は、自己運動としての子どもの発達にかかわる。教師は、子どもの発達段階を考慮しつつ、他方で新しい発達の原動力を生活の中に生み出す」。

訓育の問題についても、教授・学習の問題にも増して重要であるとして、次のように述べている。

(訓育の場面では)「抽象的な機能ではなく、むしろ全体としての人格が問題になる」ここでいう「人格」には「周囲に対する生活態度、志向性の形成、企図、動機、評価と自己評価」といった内容が含まれている。

「訓育は、個人の全存在、個人の関係の全体系、その生活様式、具体的活動を要求する。この物質的基礎の上でのみ、子どもの意識の形成が行われる」と述べ、こういった観点からはマカレンコの実践が大きな意義を持っていると指摘している。

以上のような内容を含めて、この論文の要点をまとめると次の三点になる。

- ・教育実践と心理学研究との結合の重視(これは、心理学研究の方法論の問題とも結びついている)
- ・発達を自己運動とみて、発達の原動力をとり出し育てるところに、教育の課題を見い出している。
- ・訓育の問題を重視し、「全一体としての人格」の構想に立ち、マカレンコの実践の意義を重視する。

(3)「心理科学と教育の仕事⁶²⁾」(1945)から

この論文は、'41年の論文とほぼ同様のテーマで書かれているわけだが、人間の行為についての分析にたつて、心理学と教育学の相互関係、発達と教育の統一について論じている点が注目される。行為の構造、過程については次のように考えている。

まず行為の発端の動機は、その行為に個人にとっての意味を付与し、行為へと駆りたてる何らかの意義ある心的体験であるとする。そして、行為はある目的に向けられるわけだが、この目的は行為者によって自覚されていなければならない。実際の行為の途上では、この目的の実現に必要な諸条件の存在によって、解決すべき課題が現れる。そしてこの課題に対する態度が行為の内的内容をなすという。この行為の内的内容こそが行為の要であり、心理学研究は、この内的内容を明らかにすることを課題とするという点が、ルビンシュテインの方法論の要であることはすでに述べた通りである。

このように行為をとらえた上で、ルビンシュテインは「子どもの行為の内的内容への鋭い限力なしには、教育者の活動は見込みのない形式主義に陥ってしまう」と述べている。

つまり、外見は同一の行為であっても、動機や目的、従って課題も内的内容も異なる行為が存在しうるので、そこではその行為の教育的価値も全く違ったものになってしまう点に、教育者は注意を向けなくてはならないというのである。

発達と教育の統一ということについてのルビンシュテインのこの論文での主張の要点は次の3つにまとめられる。

- ・子どもは訓育され、教授されつつ発達する。つまり、訓育、教授、学習が発達の過程にくみこまれている。
- ・子どもの心理的諸性質(性格、能力)は活動の過程で発現するだけでなく形成される。
- ・子どものすべての活動が、子どもを陶冶し、訓育するように配慮することが必要。

ふたつめの点は、「意識と活動の統一の原理」から採用されたもので、三点の中では最も根本的な観点であるといえる。三つめの主張の根拠には、子どもの多様な形態をとった活動(遊び、交通、労働)の中に、狭い意味での学習活動は含まれており、これを媒介として子どもの発達は実現されるという考えがある。当然この考え方は、教授・学習過程における実践の役割を強調する⁶³⁾。

以上のように、「一般心理学の基礎」で提起された発達と教育の相互関係についての基本的な考え方は、続く二論文で、行為の構造をふまえた教授・学習と発達の統一についての理解として具体化が目指されていることがわかる。

築山：ソビエトにおける、発達と教育に関する基礎的理論の形成過程について

III. 発達と教育に関する基礎的理論の'50年代の到達点と「発展論争」

前章までで、心理学研究の方法論の確立と、それにもとづく心理学の新しい体系化を図り、発達と教育の相互関係についても、発達の法則の弁証法的理解にもとづく定式化を目指したルビンシュテインの理論を中心に、マカレンコの提起なども関連づけながら、児童学批判以後、'40年代半ばにかけての、発達と教育についての基礎的理論を概観してきた。1956年からの「発達論争」の内容と関連させて、「論争」を迎える段階での発達と教育についての基礎的理論の到達点を吟味するには、検討が必要な契機、対象がいくつか残されている。ひとつは、1950年のソ連邦科学アカデミーと医学アカデミーの合同会議である。

ここでは、パウロフ学説の再評価、教育学、心理学にその知見を生かす重要性が改めて確認された。

もうひとつの検討課題は、ヴィゴツキー、レオンチェフらの、いわゆる「心内化論」「発達＝収奪論」である。

また言うまでもなく、「発達論争」において中心的な位置を占めていたコスチュークの論も、「発達論争」より前にさかのぼって検討しておく必要がある。

これらを念頭においた上で、本章ではまず「発達論争」の内容について、「論争」の結論を確認するために必要な範囲で触れたい。次に、これと関連して、コスチュークの、この「論争」での提起と、'40年、'49年の彼の論文の内容をおさえ、これとルビンシュテインの提起していた内容を関連づけることによって、'50年代前半までの、発達と教育についての基礎的理論の到達点のひとつの断面をとらえてみたい。

そして最後に、ヴィゴツキー、レオンチェフらの研究、諸論稿の内容について、その特徴的な点をおさえ、上記の吟味した内容と関連づけてみる。あわせて、本稿の課題からして、更に解決すべき課題、そのための方法等についても、最後に簡単に指摘しておきたい。

1. 「発達論争」の内容と結論

ここでいう「発達論争」とは、「ソビエト教育学」誌に「全面的に深く子どもを研究せよ」「教育学における個人崇拜の結果を克服せよ」のふたつの無署名論文が掲載された1956年から、同誌上にザンコフによる「論争」の総括の論文が出された1958年に至る間、同誌上で行なわれた論争を指している。この論争の実質的な契機になったのは、'56年12月号で発表されたコスチュークの論文「子どもの教育と発達の相互関係について⁶⁴⁾」である。

この論文では、「ソビエトの心理学や教育学においては、教育が子どもの人格の発達に決定的、主導的な役割を果たすという命題がずっと以前から確立されている」にもかかわらず、「教授・学習、訓育および発達の諸過程の内的連関はあまり明らかにされていない」ので「子どもの発達と教育との相互連関という問題をもっと深く解明することは緊急に必要なことになっている」という趣旨のもとに、子どもの発達と教育の相互関係についての、彼の考え方が示されている。先の論文「全面的に深く子どもを研究せよ」においても、'56年の時点でソビエト教育学が「子ども不在」であると言われて何年かになるのにも拘らず、科学的な児童研究、児童の年令的、個人的特性の研究や、その心理的発達の研究がほとんど行なわれていない状況が指摘されている。そして、そうした状況が生まれた原因として、'36年の児童学批判の「決定」の正確な理解がされなかったことをあげる。スターリンの個人崇拜の問題をひとつの背景として、教師と生徒の関係

に権威主義的要素が持ちこまれ、「学習は、記憶の訓練過程、棒暗記、命題、公式、定義などの機械的暗記に変わってしまった」という事情が存在していたことが先の無署名論文でも指摘されている。

では、コスチュークが提起した内容の要点は、どのようなものであったのか。

まず、教授・学習については「生徒が学習に対する十分に価値ある動機を形成することに配慮しつつ、教授方法を活動化することである」また「訓育においては、知識、技能、習熟を子どもたちの身につけさせることの他に、彼らの心理的特質の形成を指導するもっと別の直接、間接の方法も使われている」と述べている。この「別の方法」とは、「確信、世界観、行動の規準、習慣、道徳的、美的その他の感情、性格や意識の特徴といった心理的特質や、一定の身体的特徴などの形成」を、「集団の必要を満たすことを目指した共同活動の組織、その活動の成功の体験、そしてその結果についての集団的討議」を通じて行うことなどを示している。その際、教育作用の効果は、子どもに対して出される要求を、子どもがどのように受けとり、その要求の遂行に子どもがどのように参加するかということによっても左右される」という点を強調している。それは「彼の行動を調整する子どもの主体的態度は、子どもによって受け入れられ、習得され、やがては、自分や他人に対する内的要求に転化するような、社会的影響の下に形成される」からで、成長中の人格の心理的特性の形成における客体的条件と、主体的条件の統一に関する「客体的状況は、内的主体的な諸条件を通して、子どもの活動を通して、彼に影響を及ぼす」という考えにもとづいている。

教授・学習と訓育は、もちろん別々の過程ではなく、全一的な過程である人格の発達において、相互に関連しあい、相互に作用し合っているものとしてとらえられている。

このような教育と人格発達の関係についての理解とともに、コスチュークの提起で、もうひとつの重要な柱となっているのが、「子どもの発達の原動力は、子どもの生活、彼の活動、まわりの社会的環境と彼の相互関係の中に生じた内的矛盾である」という考え方で、これは、人格の心理的発達を、「自己運動」として、自発的な、内的必然的な運動として理解することと結びついている。したがってこの「内的矛盾」の解明は、子どもの心理の発達過程と、その過程の法則性を真に認識する道であり、教育は、この認識に立つことによって、目的に沿った子どもの活動を組織することができるのである。このことをコスチュークは次のように述べている。

「教育的指導の技術というものは、子どもの『自己運動』をたくみに呼びおこし、それに方向を与え、子どもの創意性、自主性、創造的な積極性、自分の行動を調整し、改善する能力などの形成を呼びおこすことができるようにすることである」

では、このようなコスチュークの提起がどのように受けとられ、「論争」が行なわれ、どのような結論が導かれたのであろうか。次にこの点について述べる。

本章は「発達論争」の帰結、「論争」による到達点を、「論争」以前のそれと比較検討することを課題としているので、「論争」の概要については、駒林の研究(「現代ソビエトの教授・学習諸理論」1975他)の内容に依拠しておさえておくにとどめた。

駒林によれば、「論争」で出された論文の大勢はコスチュークの提案に同調するものであったが、際立った対立を示したのが、メンチンスカヤとボゴヤブレンスキーの論文であるという。争点となったのは、発達の「自発性」、「自己運動」としての発達の「内的法則」の問題である。

築山：ソビエトにおける、発達と教育に関する基礎的理論の形成過程について

メスチンスカヤらは「自発性」「内的法則」といった用語を用いることによって、従来その用語がもっていた意味との混乱が生じ、全く違った理解を招きかねないという。即ち「自発性」という語は、外的条件に依拠せぬ「自己展開」を意味してきたし、「内的法則」という語は、「心理発達の内部条件と外部条件の統一ということを遮蔽し、そのことによって、心理学的法則性の非決定論的解釈を容認してしまうことになる」というのである。

もちろん、コスチュークはそのような意味で、これらの語を用いているわけではない。「発達の自発性というのは決して、無制約的なものではない。(中略)この自発性が出てくる源であるところの内的矛盾、対立物の統一や闘争は、つねに、一定の条件がある場合にのみ発生する」と述べて、子どもの発達の自発性と環境、教育による作用、影響とを統一的に理解することを強調している。

駒林によれば、コスチュークとメスチンスカヤとの主張の齟齬は、この用語法の問題につきるのではなく、教授・学習による心理学的「年令」の可変性の問題にあるという。

即ち、コスチュークが、子どもの年令的特質の重視を強調するのに対し、メスチンスカヤらは、知的操作の訓練と自主的思考の展開による、子どもの年令的特性の可変性に力点をおいている。ここには、駒林もいうように、児童学批判の弊害による「子ども喪失の教育学」からの脱脚という問題意識の差が現れており、また、駒林が「論争」全体の評価にかかわって述べているように、コスチュークが、教授・学習と訓育のそれぞれの固有の特質をおさえた上で、両者の統一において教育をとらえようとしていたのに対し、メスチンスカヤの場合、教授・学習過程における認識発達を主に問題にしているという両者の違いにもよるものと思われる。

このような相違をはらみながらも、「論争」は1958年のザンコフの総括論文により、一応の決着が図られる。

ザンコフによってあげられている、討議における一致点は、次の三点である。

- ①子どもの心理発達は教育によって条件づけられている。(「子どもの心理発達における教育の規定的、主導的役割」)
- ②教育と発達の間には複雑な相互関係がある。
- ③子どもの心理発達にはただ教育機関だけが影響を及ぼすのではなく、家庭の教育、その他一連の社会的諸作用もまた影響を及ぼす。

駒林のいうように、これらは、きわめて一般的、抽象的な内容であるが、注目されるのは、発達の源泉としての内部矛盾、教育の作用、環境の影響などの外部的条件が、発達の内的法則性を媒介として作用する、内部条件としての矛盾を原動力として、発達の過程は進行していくという理解が、一致点として明確にされていない点である。この点は、先に触れたように、討議が教授・学習過程の方に重点をおいた形で行われたことと合わせて、「論争」以後の研究の動向をある程度規定することになる。駒林は、ザンコフが「子どもの心理的発達を教授・学習と訓育の諸条件から切り離さず、それらをしっかり結びつけて研究すること(中略)教育学的システム、教授・学習、訓育の手段を変化させて、そのもとで生ずる子どもの心理の変化を追跡すること」の必要性を説いている点を、「現代ソビエト教授・学習諸理論の始動が用意された」と評価している。そして、その後の展開はザンコフのいう「教授学的実験」による「広範な総合的研究」が、教育現代化の世界的な流れにも結びつきつつ進められていくという経過をたどる。つまり、コスチュ

ークが、教授・学習が「発達の性格」をもつことを保障する重要な条件として、教材の選択とともにあげた「活動的教授法」という提起は、全体の一致点の中に含まれていたが、訓育の固有の特質、即ち「確信、世界観、行動の規準、習慣、道徳的美的その他の感情などといった人格の特質」の形成に、「集団の必要を満たすことを目指した共同活動の組織」が重要であると述べ、マカレンコの理論の意義に触れたりしている点や、このような教授・学習と訓育の理解に立った全体としての教育と、心理発達についての彼の見解、即ち、心理発達の原動力、源泉が子どもの生活、彼の活動、まわりの社会的環境と彼の相互関係の中で生じる内的矛盾であり、人格の心理的発達を、この内的矛盾を原動力とした「自己運動」としてとらえるという考え方は、必ずしも十分に評価されなかったといえる。

そうすると、児童学批判の重要な論点であった、発達の過程の弁証法的な理解、人間の心理活動の内的法則性の弁証法的な理解にもとづく発達と教育の相互関係についての理論は、必ずしも新しい段階へ進んではないのではないかという疑問が生じる。

そこで、本稿では、コスチュークの提起の趣旨をより正確に理解するために、「論争」に先行する時期の彼の論稿を検討し、前章までのところでみた児童学以来の経過、特に、ルビンシュテインの研究における発達論の提起に依拠して、「論争」前の、発達と教育に関する基礎的理論の到達点を明らかにし、そこから、再度「発達論争」及びその後の展開の意味について考えてみたい。

2. コスチュークの'40年代の論稿から

「発達論争」に先行するコスチュークの主な論文としては、'40年の「子どもの心理発達における遺伝、環境および教育の役割」、'49年の「子どもの人格形成の当面する諸問題⁶⁵⁾」がある。

'40年の論文においてコスチュークは、「教育は、子どもの生活と活動のための諸条件をつくり、ある方向でかれらの活動を促し、直接、間接にそれを組織することである」といっているが、活動過程における「心理的生活」の形成については、「活動の過程において、すでに獲得している能力が鍛練されるだけでなく、子どもの新しい能力が呼び起こされ発達する」と述べている。また、「教育の過程で、子どもの心理的生活は豊かになり、かれの新しい行動の種類を引導する新たな観念、概念、新たな要求、興味、情緒、知識が作りあげられる」ともいっている。

ここから出てくる、彼の教育学的結論は、教育者の指導の目的が、子どもの心理発達に影響を与えるのは、「子どもの全生活の組織を通して」であるというものである。

コスチュークは更に、「心理発達の内的条件」として、発達の「源泉」の問題に言及する。

「発達の過程では、絶えず発達そのものにとっての新しい内的条件が作られており、これとの関係で発達の次の展望もつくられる」「子どもの心理的発達——これは、真に、子どもの『自発的な、内的必然的な運動』であり、その源泉はこの内容そのものであり、それに固有な内的矛盾である。(我々は、ここでそのことを分析する可能性をもっていない)具体的教育的な社会的諸関係の中における、子どもの生活と活動自体の発達は、子どもの意識の新しい形態を生み出す。(中略)子どもの発達を自己運動として理解するときだけ、我々はこの過程を成功裡に指導することができる」

「教育は、教育が自己の次の活動において依拠しもする内的条件を作ること、積極的に参加する。そのため、子どもの心理的発達の諸段階、——これは彼どもの単なる成熟の段階ではない。それらを正しく理解することができるのは、子どもの心理的発達と子どもの教育との統一という考えに立つ時だけである」

築山：ソビエトにおける、発達と教育に関する基礎的理論の形成過程について

引用が長くなったが、以上のような論述に、コスチュークの、発達と教育およびその相互関係についての、'40年の論文での基本的な考え方が現れている。彼は発達を自己運動ととらえ、その源泉を活動の内的側面、それに固有な内的矛盾に求める。そして、教育は子どもの活動を組織することによって、この内的条件の形成に影響を与え、指導の目的を実現するという考え方は、'56年の論文の基本的な考え方とすでにほとんど変わらないものとなっている。しかし、「固有の内的矛盾」を分析する可能性をもっていないという指摘や、あるいは活動の過程で、子どもに新しい能力が形成される過程を、子どもの「本性の中に眠っている能力が呼び起こされる」などと述べている点は、まだあいまいさを残している。

次に、'49年の論文の内容を、上記の'40年のものと対比しつつみてみよう。

新しい能力の形成については、「教育によって方向づけられた活動の過程で、子どもの中に存在する諸々の要求、欲求、志向がかなえられるだけでなく、彼の活動の新しい動機と目的が生まれ、それを達成するために不可欠な諸能力と諸習熟がつくられる」と述べている。ここでもまだ活動における能力の形成過程、能力の心理学的分析は、'40年の論文の段階と本質的に変化していないが、動機と目的に言及し、教育者の側の目的と子どもの自覚との関係に着目している点は注目される。そして、心理発達の原動力については次のように述べている。

「心理発達の原動力は、子どもの生活および生活に固有な内的矛盾の中に存在する。(中略)これらの諸矛盾は子どもの生活の社会的条件の中で生まれ、そして、新しい諸矛盾に席を譲りつつ、その中でその解決をはかる」

ここでは、矛盾について次のように特徴づけているところが注目される。

「一般的な形で、これらの諸矛盾を特徴づけるなら、これらの諸矛盾は、心理発達の達成された水準と、社会と教育のもとで成長しつつある人格が、その解決に参加してもいけるような、新しい生活の諸課題との間の矛盾にあるということが出来る」

なお、この論文の中でも、コスチュークは人格の発達にかかわって、再三マカレンコに言及している。そこでは、人格の発達の各段階における教育の決定的役割、社会生活と切り離しがたく結びついた集団の創造が、人格の発達にとってもつ意義、教育が子ども自身の能動性に立脚しており、教育の目的はこの能動性を通じて実現されること、人格発達における目的志向性の意義、教育者の要求の重要性など、人格発達における教育者と子どもの関係における主要な契機が指摘されている。

以上が、コスチュークの'40年代のふたつの論文の主な内容である。

3. 「発達論争」とルビンシュテイン、コスチュークの発達論の位置

コスチュークが、上記の'49年の論文を書いた直後、1950年に、ソビエトの教育学、心理学に重大な影響を与える会議がもたれる。科学アカデミー、医学アカデミー合同の、パヴロフ学説に関する会議である。ここでは、パヴロフ学説のもっている意義が再評価される。高次神経活動の内的合法性に関するパヴロフの学説の再評価は、ルビンシュテインには、彼の心理学研究の方法論の再検討を迫る内容をもったものであった⁶⁶⁾。

ルビンシュテインの「意識と活動の統一の原理」は、活動の過程における人格の心理的諸特質の形成を説いたものであったが、ルビンシュテイン自身も述べているように⁶⁷⁾、そこではまだ活動と心理的諸特質の内的連関が十分には解明されていなかった。教育の場面で言えば、教育的な

指導あるいは子どもの学習活動の過程の子どもの活動の内容が、如何にして、能力や性格として形成されていくのか、言い換えれば、活動を支えている生理的諸過程と、対象化された活動の反映としての心理的諸特質の形成過程とを統一的にとらえる際の媒介、学習活動における認識力の形成過程や、子どもに集団の活動の中で提起される要求が、子どもの人格特性に転化する過程の法則性などについての、解明の鍵となる概念はまだ見いだされていなかったのである。

この法則性は、コスチュークのいう「内的条件」であり、「内的矛盾」にあたるわけだが、この内的過程の生理学的基礎、そこにおける法則の核心をなすのが、パヴロフによって提起された高次神経活動の諸法則に他ならない。そして、そこに哲学的根拠を与えているのが「外部条件は内的条件を媒介として、屈折されて作用する」という、弁証法的決定論である。ルビンシュテインは、この弁証法的決定論とパヴロフの学説に依拠して、心理学体系の再構築の必要性を1955年の「心理学理論の諸問題」で提起し、'57年から'60年にかけて、「存在と意識」「心理学の原理と発展の道」という著書を著すことになる。またコスチュークも、弁証法的決定論の意義について、先の論文の中でとりあげている。

こうしてみると、ルビンシュテインが自身の「意識と活動の統一の原理」にもとづく心理学の体系化を経て、弁証法的決定論をふまえて提起していく発達論と、コスチュークが、少なくとも'40年の論文で提起した内容には、原理的に共通するものがあり、その核心である発達の原動力についての考え方、それにもとづく人格発達についての理解は、「発達論争」の中では十分評価されることなく、むしろ、教育目標に即した活動の組織という、ルビンシュテインが「一般心理学の基礎」で、コスチュークが'40年以降の諸論文で提起した内容が、「活動的教授法」という、教授・学習過程における方法という形で生かされていったとみることができるといえる。そうなった原因は、コスチュークも指摘しているように、「様々な年令段階における、子どもの教授・学習、訓育の過程に関する基礎的研究の欠如という、児童学批判がもたらした当時の時代的制約であった。

このように考えると、「発達論争」が、客観的に要求されていた果すべき課題と、実際に「論争」が担い、一定の方向づけを与えた内容との間にズレを指摘しなければならない。

客観的要請は、心理的発達の過程を、教育や環境との相互関係において、弁証法的にとらえた際の、基本的カテゴリー、それにもとづく定式化であったのであり、それは、ほぼコスチュークやルビンシュテインの、「論争」に先行する諸論文の中に含まれていた。

しかし、「論争」での実際の論点と、具体的な教育過程における基礎研究の不足という問題、そして「活動的教授法」のもっていた提起の、方法としての明瞭性、具体化の条件等によって、実際の「論争」後の進展は方向づけられたということではないだろうか。ここに、ソビエトにおける発達と教育に関する基礎的理論の形成過程の主要な契機として、従来から指摘されてきた児童学批判と、「発達論争」の間に位置するものとして、ルビンシュテインが心理学研究の方法論探究の中から提起した発達論、そしておそらくはルビンシュテインの研究もふまえていたと思われるコスチュークの研究の占めるべき本来の位置と、その実際とのズレもあると思われる。

おわりに

最後のところで少し触れたが、ヴィゴツキーの理論に依拠し、独自の活動論を展開したレオン

築山：ソビエトにおける、発達と教育に関する基礎的理論の形成過程について

チェフも、「発達論争」の時期では、コスチュークの意見を支持していた。しかし、これは、レオンチェフが'60年代以降体系化していく活動論とは、明確にその方法原理で食い違いをもっている。彼は、ルビンシュテインのいう弁証法的決定論の心理学への適用は、何も新しいものを心理学にもたらしはしていないという。そして、内的なものは、むしろ外的なもの、対象化された活動の所産を媒介として、それを「収奪する⁶⁸⁾」ことによって形成されるという考え方をとる。

このレオンチェフの活動論は、先の「論争」のひとつの結論であった「活動的教授法」の構築のための理論的根拠となっていく。

しかし、一方でルビンシュテイン、コスチュークらの「内的矛盾」を発達の原動力とみる考え方は、人格の発達に関するその後の議論⁶⁹⁾の中で、再度その意義が目されることになるが、これは本稿ですでに述べたような「発達論争」に前後する時期の経過からすれば、むしろ当然のことといえよう。

とはいえ、ヴィゴツキーの提起した発達論の内容は非常に豊かなものであり、彼が児童学者の集団の中にもただけに、「発達論争」の時期まで表だって評価されず、その再評価の過程が、本稿で述べたような経過であったことを考えれば、ヴィゴツキーの理論自体についての独自の検討の必要が痛感される。

もとより本稿は、1930～50年代を中心とする、ソビエトにおける発達と教育に関する基礎的な理論の形成過程の側面に言及したに過ぎず、残された課題は多い。

本稿の、論構成の再吟味とともに、ブロンスキー、バーソフら主な児童学者の論文、マカレンコの実践と理論の検討、スターリンの論文も含めた哲学史の検討などがまず必要である。

註

- 1) 「ソビエト教育学」誌上で、1956年から1958年にかけて行なわれた、主として発達と教育の相互関係の問題に関する誌上討論。以下特にことわらないかぎり「発達論争」という場合、この時期のものを指す。
- 2) 矢川徳光「ソビエト教育学の展開」1950 春秋社
- 3) 矢川徳光「現代のソビエト教育学」(『矢川徳光教育学著作集』第2巻 1973 青木書店)
- 4) 世界教育史研究会編 梅根悟監修「ロシアソビエト教育史2」(『世界教育史大系』16, 1977 講談社)
- 5) 駒林邦男「ソビエト教育科学における『発達論争』と子どもの学習可能性の探究」1968 (『シリーズ教育科学の新研究 1. 教授と学習の構造』1968 明治図書 所収)
同「現代ソビエトの教授学習諸理論」1975 明治図書40-114頁も参照。
- 6) 村山士郎「ソビエト教育学における1930年代問題」(『講座現代教育学の理論 3 社会主義と教育学』1982 青木書店 125-166。
- 7) 同上書 126頁より引用。
- 8) 同上書 131頁より引用。同頁で 村山氏は、この他に次の4つの課題をあげている。1. '30年代のソビエト社会主義建設の課題とそこから提起される教育への要求との関連で、文盲一掃、普通義務教育制度の実施および学校の総合技術化の理論と実践を解明すること。2. '30年代の教育学論争、いわゆる教育学における「左右の偏向」の内容と方法の検討、および「'31年決定」の基礎理論の分析。3. '30年代後半の大学での教育学、教育史プログラムの作成とその教科書作成をめぐる論議をソビエトにおける教育学体系の成立過程の問題として検討すること。4. '30年代にあって、時代の潮流に批判的であった諸理論(たとえばクルプスカヤ)の発掘と検討。
- 9) 矢川徳光「ソビエト教育学の展開」1950 春秋社 125-196頁参照。
- 10) Басов М. Я. Общие основы педологии, изд. 2. М.-Л., 1931.
- 11) 柴田義松 川野辺敏編「資料ソビエト教育学—理論と制度」1976 新読書社 535-540頁参照。

京都大学教育学部紀要 XXXII

- 12) Костюк Г. С. «О Взаимоотношении Воспитания и развития ребенка». «Советская Педагогика» 1956 No. 12.
- 13) «Всесторонне и глубоко изучать ребенка» там же. 1956 No. 8.
- 14) «Преодолеть последствия культа личности педагогие» там же 1956 No. 9.
- 15) 矢川徳光「無署名論文にちなんで」 1964 「ソビエト教育科学」No. 16 明治図書。(「矢川徳光 教育学著作集」第2巻 260-271頁)
- 16) «Педагогия» М.-Л., 1928-1932, この雑誌は、当時の「心理学, 児童学, 精神技術学研究所」から発行されたシリーズのひとつである。
- 17) Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., Изд-во АН СССР, 1957.
- 18) Рубинштейн С. Л. Принцип и пути развития психологии. М., Изд-во АН СССР, 1959.
- 19) Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии, изд. 2. М., Учпедгиз, 1946.
- 20) Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., Изд-во 1935.
- 21) Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., учлед Наркомпрос РСФСР, 1940.
- 22) «Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2.» Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., «Педагогика», 1976.
- 23) 本稿で検討する1930~50年代のソビエト心理学史については、ペトロフスキー Петровский А. В. 1924-)の「ソビエト心理学史」(原著 История советской психологии. Изд-во просвещение, М., 1967. 邦訳, 木村正一訳 1969 三一書房)に詳しい。また我国での研究としては、内藤耕次郎氏の「ソビエト心理学の歴史的研究序説」(「立命館文学」1968. 11, 12号)がある。
- 24) ここにあげた'30年代の学校に関する諸決定は、柴田, 川野辺編の前掲書に収録されており、本稿の記述もこれによった。(なお、児童学の内容およびこれに対する批判については、次節でとりあげる)
- 25) Михайлова М. Б. Экспериментальная педагогика в России. «Советская педагогика.» 1985 No. 1. 101-107頁。
- 26) アンリ (Анри В.) の「実験教育学の現代的構造およびその方法, 課題」という「教育通報」(Вестник воспитания)に掲載された一連の論文も、少なからず当時の実験教育学への関心を喚起したという。
- 27) ここでは、子どもの精神生活に関する研究への関心とともに、子どもの感情や道徳的感性その他の精神現象の研究に必要な資料の収集のために、「家庭教育部門」がおかれていた。
- 28) 最初の2回は、教育心理学だけの大会として行なわれた。
- 29) 他に数は少ないが、情動, 意志, 想像などについての研究も報告されていたようである。
- 30) クルブスカヤも、この点については、1915年の「国民教育と民主主義」の中で、同様の評価をしている。
- 31) Блонский П. П. Педагогия Изд-во Работник просвещения, М., 1925.
- 32) 知的変化については、ビネー・シモンの積度にもとづいて、生活年齢ごとに述べられている。
- 33) 「ブロンスキーは、年齢区分を生物学偏重のきらいのある徴候体系(歯齡)と結合し、これを土台として、<幼児の年齢の種々の時期, 段階, 相のあらゆる症候複合>を構成しようと試みた。これらの試みの特徴的な目印は、<生物発生原則> [E. ヘッケルが唱えたもので、反復説ともいわれる]への追従ということで(とくにアルキンとブロンスキー)、それはこの流派の遺伝的因子の偏重を洗練された形であらわしていた」ペトロフスキー前掲書邦訳, 282頁より引用(原著227頁)。
- 34) ペトロフスキー同上書, 289-292頁(原著233-235頁)。
- 35) Педагогия. 1931. No. 16, 37-51頁。
- 36) там же. 1931. No. 5-6. 3-27頁。
- 37) パーソフ, ブロンスキーの業績の中には、心理学研究として今日一定の積極的評価を受けているものがある。心理学研究についてのパーソフの論文「幼児の心理学的観察の方法」(1926年)や'30年代のブロンスキーの諸論文「記憶と思考」「学童の思考の発達」(ともに1935年), 「想起の心理学的分析」(1940年)など。ペトロフスキーは「学童の思考の発達」が、学童の思考の発達と活動の相互関係に関して注目すべき内容をもっていると述べている。
- 38) 矢川徳光「ソビエト教育学の展開」152-153頁。

築山：ソビエトにおける、発達と教育に関する基礎的理論の形成過程について

- 39) Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса. 1934 前掲22)の論集 19-46頁。
- 40) ベトロフスキー 前掲書, 181頁, (原著, 141頁)。ベトロフスキーによれば, 1929年だけでも, 種々の心理学的問題を扱った図書は約600にのぼるといふ。
- 41) 同上書, 169頁(原著, 132頁)。
- 42) ヴィゴツキーもマルクスの資本論における, 人間の合目的な労働活動の観念面としての意識の理解に依拠して, 心理学の対象についての問題にとりこんでいるといふ。(同上書, 132頁: 原著103頁)。
- 43) これらのマルクスの著書や, レーニンの「哲学ノート」「唯物論と経験批判論」などは, 「方法論論争」の中でも広範に援用されたといふ。(ベトロフスキー前掲書, 172頁 原著134頁)。
しかし, レーニンの反映論の位置づけは, この時期ルビンシュテインの場合も, ヴィゴツキーにおいても十分なものではなかった。
- 44) この問題が重要なものとしてルビンシュテインの研究に位置づけられるのは, 後年の「存在と意識」(1957)「心理学の原理と発展の道」(1959)などにおいてである。
- 45) マカレンコ全集刊行委員会, マカレンコ全集第6巻 1965 明治図書 321-337頁。
- 46) 同上書 352-385頁。
- 47) 同上書 356頁。
- 48) 同上書 356頁。
- 49) 同上書 357-358頁。
- 50) 矢川徳光校閲, 池田貞雄訳 集団主義教育の方法論 1971 明治図書 84-207頁。
- 51) ベトロフスキー 前掲書 301-302頁。(原著242-243頁)。
- 52) 我国におけるマカレンコ研究としても, 民主的人格の形成を目指す生活指導実践における目標論の問題にかかわって深められる必要がある。
- 53) 本節での引用は下の文献による。
Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса. 22) の文献所収(19-46頁)。
- 54) 本節での引用は, 特に断わらないかぎり, 20)の文献による。
- 55) 21)の文献の147頁, 19)の文献の18頁。
- 56) 第二版においてはわずかな訂正と補足にとどめたと述べている。
- 57) 「一般心理学の基礎」初版に対する当時の心理学界の評価を次の文献にみることができる。
Б. М. Челов Л. М. Шварц «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейн. «Советская педагогика» 1941 No. 7-8. 96-107頁。
そこでは, 本書が全体として意義あるものである点は認めつつも, 「意識と活動の統一の原理」の「実現」には十分成功していないという評価が示されている。
- 58) 本節で引用されている部分については, 特に断わらないかぎり, '40年, '46年両論文とも同一の記述のものである。
- 59) 19)の文献 154-158頁。
- 60) Рубинштейн С. Л. Психология и педагогика. «Советская педагогика» 1941. No. 7-8 所収。
- 61) 同上書。以下本項の引用もすべて同上書。
- 62) Рубинштейн С. Л. Психологическая наука и дело воспитания. «Советская педагогика» 1945 No. 7 所収。
以下本項での引用は同文献から。
- 63) ここで性格特性の問題に触れて「動機は生活, 教育の場での活動において, 強固になりながら, 性格特性へと移行する」と述べている。人格の特質をルビンシュテインは, 性格と能力と考えているが, 能力の形成についての詳しいコメントはここではしていない。
- 64) 以下, 特に断わらない限り, コスチュークのことばの引用はこの論文による。出典は, 2)参照。
- 65) 各々 «Советская педагогика» 1940. No. 6, 1949. No. 11 に掲載されたもの。引用にあたっては, 村山士郎 鈴木佐喜子 藤本卓訳 発達と教育 1982 明治図書 を参照した。
- 66) ルビンシュテインのこの方法論の転換については次の論文に詳しい。
村知稔三 ルビンシュテイン研究序説 統一原理から「決定論原理」への移行の問題(心理科学研究会

京都大学教育学部紀要 XXXII

編「心理科学」1981 第4巻第2号 三和書房 所収)

- 67) 「ソビエト心理学史における意識と活動の問題」(ルビンシュテイン著 内藤耕二郎 木村正一訳 心理学 下 1970 青木書店 87-94頁参照)。
- 68) 「収奪」の原語は *присвоение*。この問題については、東京都立大学 人文学報 1978 所収の坂元論文参照。
- 69) 同上書参照。

(本学部助手)