

ナジェジュダ・クルプスカヤの教育思想と幼児教育論

乙訓 稔

生活文化学科

Nadezhda Krupskaya's Thought of Education
and her Theory of Child Education

Minoru OTOKUNI

Department of Human Sciences and Arts

Krupskaya, who devoted herself to the Russian revolutionary movement, wrote "National Education and Democracy" in order to improve the national education in Russia. She studied Pestalozzi and learned that the idea of education is to give the way of self-support for poor people, and thought that the politekhnizm based on Marxism is an educational idea tying education with labor.

According to Krupskaya, education is to form a certain type of human being, so to her the aim of education is to form the socialistic or communistic man. But under Imperial Russia, poor children could not receive the education but had to work hard even if they were only eight years old. After the Russian Revolution, she criticized the employment of children and promoted Kindergartens as an institution of preschool education where young children could learn by playing and develop their total abilities by politekhnizm and collectivism.

In conclusion, the special feature of Krupskaya's educational idea is the politekhnizm based on Marxism that intends to eliminate the split into physical labor and mental labor to aim at an overall development of human being. Especially, the distinctiveness of Krupskaya's child education is the collectivism to organize the group and form a sense of solidarity so as to promote the harmonious personality of all members.

Key words : Marxism マルクス主義, politekhnizm 総合技術教育, preschool education 就学前教育, collectivism 集団主義

1. 緒言

周知のように、クルプスカヤ (Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, 1869-1939) は、ロシア革命の指導者レーニン (Vladimir I. Lenin, 1870-1924) の夫人であり、青年期にトルストイ (Aleksei K. Tolstoi, 1817-1875) の教育的著作と彼の博愛的な作品に影響を受け、また 20 歳代早々から『資本論』(Marx, Engels: *Das Kapital*, 1867) を読んでマルクス主義の団体に加わり、以後レーニンとともに革命運動に挺身した。彼女は、1917 年 10 月の革命で、ソビエト政権の樹立に伴い教育人民委員部校外教育部長に任命され、1920 年には中央政治教育委員会会長となり、「コムソモール」(共産主義青年同盟) や「ピオネール」

(共産主義子ども同盟) を組織し⁽¹⁾、旧ソビエト社会主義共和国 (現ロシア) 連邦の国民教育制度の確立に尽くした教育家である。

クルプスカヤは、第一次大戦中に亡命先のスイスで、社会民主主義労働党の党務の合間に教育問題に関心を持ち、ペスタロッチ教育学会のメンバーとなり、またベルンやパリの学校を見学したり、欧州各国の教育関係の文献を読み、教育論文を著した。1915 年、彼女は代表作『国民教育と民主主義』を著したが、その出版は 1917 年のロシア 2 月革命後になった。彼女は、ケレンスキー臨時政府との覇権争いの時期の 1917 年 7 月、第 6 回ロシア社会民主主義労働党大会で代議委員に選出され、文化教育部を指導して婦人や

労働者の識字率向上の活動に当たった。特に、彼女は労働者の子どもたちのための無料の児童保育所や幼稚園の開設に尽力したのである⁽²⁾。

クルプスカヤは、1924年のレーニン死後も中央統制委員会のメンバーに選出され、1929年には教育人民委員代理となり、識字率向上のために図書館行政に尽力した。彼女は、1910年以来教育に関する論文を多数執筆し、特に「総合技術教育」に関する論考を100編以上も著し、1931年にはソ連科学アカデミア名誉会員に選出された。さらに、彼女は1930年と1934年にソ連邦共産党中央委員に選出され、1933年にはレーニン賞を受け、1936年にロシア共和国教育人民部から教育学博士号を授与された。しかし、その3年後の1939年2月26日、クルプスカヤは70歳の誕生日の祝いの宴で持ち前の陽気さを感じさせたのであったが、翌27日に急逝した⁽³⁾。

このような経歴を持つクルプスカヤであるが、彼女の活動の指針がマルクス主義であり、また活躍の場が共産圏であったことから、欧米の教育史上ではマルクス主義や共産主義を認知する教育学者や教育家は別として、彼女の教育理論は度外視され、特にその幼児教育論が問題にされることはほとんどなかった。しかし、第二次世界大戦以後の日本の教育史においては、イデオロギーに関係なく、クルプスカヤは言及されてきている。すなわち、クルプスカヤは教育人民部の国家学術会議の長として教育課程の改革を検討し⁽⁴⁾、国民教育に民主主義の原理を確立させるために民主的な自治の原則を貫徹することを考え、また全面的な人間発達のために生産労働と教育の結合を意図する「総合技術教育」を推進した教育思想家として評価されている⁽⁵⁾。そして、幼児教育史においては、クルプスカヤは就学前教育で改革を断行し、幼稚園の規定を具体化したと評価されているのである⁽⁶⁾。

一方、ドイツ民主共和国（旧東ドイツ）から出版された『教育の歴史』（*Geschichte der Erziehung*, 1988）では、「ソビエト社会主義共和国連邦におけるソビエトの教育制度の構造とマルクス・レーニン主義の教育学の展開」という大項目で、クルプスカヤが筆頭人物として取り上げられ、彼女の業績の中心は学校における教育と陶冶の過程での授業と生産労働の結合である「総合技術陶冶」（*die polytechnische Bildung*）にあったとされ⁽⁷⁾、さらに彼女は就学前教育に関し

ても大きな功績があると評され、彼女の教育政策と教育学の理念には不変で未来を指し示す意義があると非常に高い評価がなされている⁽⁸⁾。

また、ロシア・ソビエト社会主義共和国連邦教育科学アカデミー出版の『世界教育史』では、クルプスカヤは「ソヴィエト教育学のすぐれた活動家たち」の4人の筆頭として取り上げられ、ピオネール運動の組織者の1人として生産労働のなかで共産主義や集団主義など、若いソビエト市民の教育の目的と任務を研究し、また家庭教育や家庭と学校の結びつきに大きな意義を付与した「ソヴィエト教育学における新しい思想の宣布者である」と評価されているのである⁽⁹⁾。

以上のように、旧共産圏諸国における教育史上での評価は別として、国是とする政治イデオロギーや世界観の違いから、一般的な教育史では我が国を除き欧米資本主義国において、クルプスカヤの教育思想はほとんど言及されていない。とりわけ、1989年のベルリンの壁の撤去に始まり、1991年のソビエト社会主義共和国連邦の崩壊において消滅したスラブ・コミニズムは、ソビエト教育学に留まらず、特にその幼児教育思想の存在意味を皆無に等しくさせたが、彼女が主著『国民教育と民主主義』において近代教育の始祖ルソー（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）やペスタロッチ（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）と、イギリスにおける幼児学校の基礎や世界で最初の保育所を開設したオウエン（Robert Owen, 1771-1858）を論究していることから、これらの近代教育思想との関連において、改めてクルプスカヤの教育思想とその幼児教育論を検討し、その特質と意義を指摘してみよう。

2. 近代教育思想の理解

クルプスカヤは、前述したように第一次世界大戦中スイスに亡命した時期、ペスタロッチ教育学研究会に属したり、教育関係の文献を読むなかで最初の著書『国民教育と民主主義』を1915年に著している。同書は、その初版の序によれば、国民教育において知的発達と生産労働を結合させるという思想がどのような民主的な環境のもとで生まれて発展したかを究明することを目的としているもので⁽¹⁰⁾、いわばクルプスカヤの教育研究の原点であり、彼女の教育に関する問題意識と教育思想の核心が表れている。彼女は、同書で前

述したように 18 世紀以来のヨーロッパの代表的な教育思想家の思想を次々と問題とし、評価と批判を展開している。

クルプスカヤが『国民教育と民主主義』において最初に問題とするのはルソーであり、ルソーがその著『エミール』において当時の教育方法を鋭く批判するなかで、身分差別や貧困とともに当時の教育の不自然さを明らかにし、人間をどのように教育するかを論究することで人々に強い影響を与えたと評価している⁽¹¹⁾。彼女は、ルソーが労働を人間の社会的義務と考え、子どもの知力を発達させる手段として手職を考えていたと解釈し、ルソーの教育思想から教育は労働することを教えるべきであると理解している⁽¹²⁾。

クルプスカヤによれば、ルソーにおいては子どもの労働の結果が目的ではなく、教育的な思考作用を呼び起こす労働が目的なのであって、それを彼女は機械的な特定の労働を目的とする職業教育としてではなく、労働一般を目的とする総合技術教育として理解した⁽¹³⁾。特に、彼女はルソーの手職の教育を子どもが生産労働の社会的関係や社会的意義を学ぶ総合技術教育として解釈し、その特質を職業一般に対する準備だけでなく、子どもの知的見解を広め、社会的な諸関係や社会秩序を全体的に理解するものとして把握している。まさに、クルプスカヤにおいては、ルソーの教育思想は労働者階級が自立した自由な人間になるために感謝して研究すべき民主的な思想なのであって、世界各国の教育実践家が各々の国の政治経済的な条件のもとで応用すべき思想なのである⁽¹⁴⁾。

続けて、クルプスカヤはルソーの教育思想はスイスの情熱的な民主主義者ペスタロッチによって生産労働が国民教育のうちに採り入れられて実践されたと捉え⁽¹⁵⁾、ペスタロッチの教育思想を問題にしている。彼女は、18 世紀の農業国スイスに資本主義的生産形態が押し寄せ、多くの農民が土地を失って工場労働や日雇いで生計を立てなくてはならぬ、子どもに稼がせても飲んでしまうほど零落した民衆を助けたいと、ロシア的に言えばナロードニキのように民衆の生活に入り込んだ人物としてペスタロッチを解釈している。彼女によれば、ペスタロッチは階級闘争の問題を認識していなかったが、彼の作品は民衆に対する燃える愛情で暖められ、その鋭い観察力から思想の深さと独自性を示し、民主的な思想の歴史を知りたいと望む者に

としては極めて興味深いと、ペスタロッチを高く評価しているのである⁽¹⁶⁾。

クルプスカヤは、ペスタロッチは貧困から民衆が自立する手段を教育に求め、労働が生活の中心である民衆の要求を満たす教育として、労働に対する全面的な適性の発達と、知識が密接に結びついた教育を考えたと解釈している。特に、彼女はペスタロッチが 18 世紀末のスイスの家内資本主義的生産のもとでひどく搾取されていた児童労働から子どもたちを救済し、彼らを単調な労働から解放する方法が学校であると捉えていたと理解し、子どもに労働に対する全面的な発達の手段とする労働教育を行っていたと解釈している⁽¹⁷⁾。

しかし、クルプスカヤは、ペスタロッチの「読み」「書き」や「計算」等の能力の発達と生産労働を結合させた教育は、いわゆる総合技術教育であったが、それは極めて制限されたもので、彼が教育を生産労働に結びつけるだけでなく、賃労働に結びつけたのは明確な誤謬であったと指摘している。彼女によれば、資本主義経済のもとでは子どもの賃労働は僅かに生活費の一部を補うだけにすぎないし、それが生活費のすべてを賄い、さらに余剰が出ると考えるのはユートピアにすぎない⁽¹⁸⁾。また、彼女は、ペスタロッチが教育活動の中心が生産労働でなくてはならないと主張した彼の思想は全く正しく、完全に労働者階級の利益に適合していたが、彼が生産労働を企業主のための作業形態や自家消費のための形態と考えたのは誤りであると、批判しているのである⁽¹⁹⁾。

さらに、クルプスカヤはペスタロッチとの比較で、1816 年 1 月 1 日、イギリスにおける労働者の子弟の保育所と教育機関であった「新性格形成学院」(New Institution for the Formation of Character) を開設したオウエンを挙げて、彼の社会教育思想を問題としている。彼女によれば、オウエンはペスタロッチが教育実践を行ったスイスよりも早く大工業が勃興して労働者が大量に出現したイギリスにおいて、女性と 5 歳や 6 歳の子どもまでが労働者として搾取された時代のなかで、貧困と無知のうちにあった労働者とその子どもたちを救うことを考えた人物であったと評価しているのである⁽²⁰⁾。

彼女は、オウエンの教育事業や思想について、次のように述べている。すなわち、工場経営に当たってい

た彼は、工場労働に就いている母親の好ましくない子育てを改善するために保育所を作ることで子どもたちの精神的、肉体的な発達を良好なものにし、また工場労働が子どもに与える悪い影響を見て10歳以下の子どもには労働をさせず、代わりに彼の特別な学校において遊び学ばせることで好ましい結果を出したと評価している⁽²¹⁾。特に、ペスタロッチが資本主義的生産における搾取について考えなかったのに対し、オウエンは民衆を救うには社会関係の根本的変革、すなわち児童労働の搾取に典型として見られる資本主義的生産様式を変えることを考え、現実的には児童労働を制限する「工場法」を要求し、家庭教育の崩壊を公的な教育によって救おうとしたと、彼女はオウエンを捉えているのである⁽²²⁾。

これまで論及してきたように、クルプスカヤは貧困と無学に放置された国民大衆の解放を、ブルジョワジーからは空想的でユートピアと見なされたが、民衆の利益を考えるルソーの教育思想における手職の教育に見出し、それを単なる職業教育ではなく、民衆の人間としての全面的発達を意図する労働一般の教育である総合技術教育として理解したのである。そして、彼女は知的発達と労働が結合された教育をルソーの教育思想の実践家であり、人民大衆の貧困からの解放と自立する手段を教育に求めたペスタロッチにおいて見出している。すなわち、ペスタロッチは労働が人民大衆の生活の中心となっているので、学校の中心に生産労働を置き、労働に対する全面的な適性の発達や知識と労働が密接に結びついた教育を考えたと、彼女は把握したのである。

しかし、クルプスカヤは、資本主義社会が形成されはじめたばかりで、まだ封建制度が支配していた時代のペスタロッチには、当然なこととして労働者階級や階級闘争の問題は認識されていなかったし、彼において民衆の貧困の源泉を塞ぐ解答を求めることはできないと述べ⁽²³⁾、住民の要求をみだす学校というペスタロッチの思想も民主主義の理想にとどまっていたと述べている⁽²⁴⁾。だが、一方で彼女はペスタロッチが18世紀末の農業や家内工業における児童労働の搾取をよく知っていて、搾取された労働から児童を救うのが学校であると考えていたと評価しているのである⁽²⁵⁾。

このような文脈のもとでオウエンが問題にされ、彼女はオウエンがペスタロッチが問題にしなかった社会

関係における変革を考え、とりわけ資本主義的生産における労働者の救済の問題を取り上げ、10歳以下の児童労働を禁止する国家社会的な「工場法」の改正に努力したと評価し、またそうした子どもやその母親たちの労働生活を改善するために特別な学校と保育所を開設したと評価しているのである。しかし、一方でクルプスカヤは、オウエンが国民の「読み」「書き」を単なる知識を獲得する手段としか考えなかったと、彼を批判しているのである⁽²⁶⁾。

かくして、クルプスカヤにとっては、教育とは子どもの全面的な発達を意味し、労働はその本質を備えたものであって、その要件を充足させるものが正しい意味での総合技術教育であり、ルソーとペスタロッチやオウエンの考えた教育は、その意味で不完全とされているのである。すなわち、彼女によれば、教育と全面的な生産労働の結合の必要性を指摘し、その問題を全面的に研究したのはマルクス (Karl Marx, 1818-1883) であり、同じ見地に立ったのがエンゲルス (Friedrich Engels, 1820-1895) であると結論しているのである⁽²⁷⁾。

3. 教育思想の基底

クルプスカヤの教育の主著『国民教育と民主主義』は、すでに1915年の時点で完成していたが、出版されたのは前述したようにロシアの社会主義革命が成功した1917年であり、彼女が20歳代の早くからマルクスの『資本論』を読み、マルクス主義を学習し、社会主義ないし共産主義革命の運動に挺身していた経歴から、彼女が国民大衆の教育と労働の問題をマルクスとエンゲルスにおいて完成された思想であると結論づけたのは当然のことである。そこで、クルプスカヤの教育思想の基底となっているマルクス主義思想の要点を明らかにしよう。

クルプスカヤの生涯に亘るパートナーで、ロシア革命の指導者であったレーニンは、1913年の論文「カール・マルクス—略伝とマルクス主義の解説—」において、マルクス主義は19世紀の思想の主な三つの潮流、すなわちドイツの古典哲学、イギリスの古典経済学、革命的なフランスの社会主義を継承した学説体系であると述べている⁽²⁸⁾。彼によれば、マルクス主義の体系は「哲学的唯物論」、「弁証法」、「唯物史観」、「階級闘争」観と、経済学の「剰余価値」説と社会主

義と把握される⁽²⁹⁾が、これらの教説はいわゆるマルクス主義の哲学と経済学に属するものであり、一般に知られているマルクス主義思想の内実である。

ところで、クルプスカヤはレーニンと政治活動と生活を共にしていたことから、当然レーニンのマルクス主義理解に深く影響を受けたであろうし、またロシア革命以後のマルクス主義がマルクス・レーニン主義としてソビエト政府の公認イデオロギートなったことから、マルクス主義の哲学や社会観を、レーニンのマルクス主義解釈を手掛かりに概説することにしよう。

マルクス主義の哲学と言われる弁証法的唯物論は、マルクスとエンゲルスの合作であるが、レーニンもマルクスの唯物論の要点をマルクスの遺稿集『聖家族』(Marx, Engels: *Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik*, 1844/45) と、『資本論』第一巻の第二版の「あとがき」から引用し、またエンゲルスの唯物論に関する論考を引用して解説している。すなわち、「唯物論は、……『一八世紀に、とくにフランスで、既成の政治的諸制度にたいする闘争であり、同時に……あらゆる形而上学』『にたいする……闘争であった』(『聖家族』)。マルクスはこう書いている、『ヘーゲルにとっては、彼が理念という名で一つの独立の主体にさえ転化させている思惟過程が、現実的なものの……(創造者)』『である。……私にあっては、反対に、観念的なものは、人間の頭脳のなかでおきかえられ翻訳された物質的なものにほかならない』(『資本論』)⁽³⁰⁾と。そして、レーニンは次のエンゲルスの説を引用している。「世界の統一は、その存在ということにあるのではなく、……その物質性にある。そして、この物質性は、……哲学と自然科学との長い、長々しい発展によって証明ずみのものである。……運動は、物質の存在の仕方である。運動のない物質、物質のない運動は、いつ、どこにもなかったし、あるいはありえない。……思惟や意識とはいったいなんであり、またどこから生まれてくるのか、とたずねてみると、それらは人間の頭脳の産物である……』(『反デューリング論』、Engels: *Anti-Dühring*, 1878) と。また『『いっさいの哲学の、とくに近代の哲学の大きな根本問題は、……存在にたいする思惟の、自然にたいする精神の関係の問題、……なにが根源的なものか、精神かそれとも自然かという問題である。……それにどう答えたかに応じて、哲学者たちは、二大陣

営に分裂した。自然にたいして精神が根源的であると主張した人々、したがって、結局、あるなんらかのかたちの世界創造を認めた人々は、……観念論の陣営を形成した。自然を根源的なものとみた他の人々は、唯物論の種々の学派に属する』(『フォイエルバッハ論』 Engels: *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie*, 1888)⁽³¹⁾と。

レーニンによるこれらのマルクスとエンゲルスの引用は、哲学の根本問題のひとつである存在論において、マルクスとエンゲルスが存在の根源は物質であるとする古代の唯物論以来の立場であることを明らかにし、いわゆるマルクス主義哲学の存在論が唯物論であることを説明しているのである。また、レーニンは、このマルクスの唯物論はヘーゲルの観念的弁証法を唯物論的自然観に取り入れたもので、フォイエルバッハまでの非歴史的、非弁証法的な古い唯物論とは違って発展の見地を全面的に首尾一貫させた唯物弁証法であり、人間の本質を社会的諸関係の総体として具体的、歴史的に理解し、さらに世界を変える革命理論として、また革命的な実践の意義を説く理論として把握しているのである⁽³²⁾。

かくして、レーニンに従ってマルクス主義が弁証法的唯物論を採っていることが明らかになったが、レーニンはこの弁証法的唯物論を人間社会の歴史に適用したのが唯物史観である⁽³³⁾と、その説明を『経済学批判』(Marx: *Zur Kritik der politischen Ökonomie*, 1859)の序を引用して次のように述べている。すなわち、「人間はその生活の社会的生産にあたって、一定の、必然的な、彼らの意志から独立した関係、生産関係にはいる。この生産関係は、彼らの物質的生産力の一定の発達段階に照応する。これらの生産関係の総体が社会の経済的構造をかたちづくる。

これが現実の土台であって、その上に法律のおよび政治的な上部構造が立ち、またそれに一定の社会的意識諸形態が照応する。物質的生活の生産様式が、社会的・政治的・精神的な生活過程一般を条件づける。人間の意識が彼らの存在を規定するのではなくて、逆に、彼らの社会的存在が彼らの意識を規定するのである。社会の物質的生産力は、その発展のある段階で、この生産力がそれまでその内部で運動してきた現存の生産関係と、あるいはそれを法律的に言いあらわしたものにすぎないが、所有関係と、矛盾するようにな

る。これらの関係は、生産力の発展の形態から、その桎梏にかわる。経済的基礎の変化とともに、巨大な上部構造全体が、あるいは徐々に、あるいは急速に変革される。』⁽³⁴⁾と。

この唯物史観においては、人間社会の歴史の過程はその土台をなす物質的生活の生産の様式である下部構造が条件となり、その上に上部構造として政治的、法律的な関係や精神生活などの意識が形成される。そこから、人間はその属する社会的意識形態のもとで階級、資本主義社会においては生産手段を持つか持たないかによってブルジョワとプロレタリアートの階級に分かれて対立し、階級闘争に至るのである。レーニン は、その点について『共産党宣言』(Marx, Engels : *Manifest der Kommunistischen Partei*, 1848) を引用して説明している。すなわち、「すべてこれまでの社会の歴史は……階級闘争の歴史である。自由人と奴隷、貴族と平民、領主と農奴、ギルドの親方と職人、つまり、抑圧するものと抑圧されるものとは、つねに対立し、ときには隠然と、ときには公然と、絶えまなくたたかってきた。……封建社会の没落から生まれてきた近代ブルジョワ社会は、階級対立を廃棄しなかった。それはただ、新しい階級、新しい抑圧条件、新しい闘争形態を古いものにおきかえたにすぎない。けれども、現代、すなわち、ブルジョワジーの時代は、階級対立を単純にしたことを特徴とする。社会全体が、敵対する二大陣営へ、直接あいつ対立する二大階級へ、ますます分裂しつつある。すなわち、ブルジョワジーとプロレタリアートとへ」⁽³⁵⁾と。

このような社会史観によって、マルクスとエンゲルスは資本主義社会の生産形態の問題点や病理を明らかにしながら、搾取され抑圧されたプロレタリアート・労働者階級の解放を革命によって達成する理論を展開し、また資本主義経済を批判的に分析してマルクス主義経済学と言われる経済学を構築したのであるが、マルクス主義の哲学と世界観の概要が明らかになったところで、クルプスカヤが『国民教育と民主主義』において論述しているマルクス主義に基づく労働者階級の教育についての見解に触れておこう。

クルプスカヤは、国民教育における生産労働の役割の相続人は労働者階級であり、教育と生産労働との結合が必要であることを指示したのはマルクスであって、彼は児童の労働搾取を摘発し、一定年齢の子ども

たちに生産労働と体育を結合する研究が将来の教育であり、社会の生産力の向上となるだけでなく、全面的に発達した人々をつくる唯一の方法になるであろうと述べた⁽³⁶⁾と、マルクスの『資本論』第一巻を引用しながら総合技術教育について論じているのである。まさに、クルプスカヤは「生産労働に子どもたちを引き入れることとたたかうのではなく、その労力の資本主義的な搾取とたたかわなくてはならない」⁽³⁷⁾と述べ、「全児童にたいして公共の無料な教育。現在のような形態においては児童の工場労働の廃止。教育と物資生産との結合」⁽³⁸⁾という『共産党宣言』の方策が教育に採り入れられなくてはならないと述べているのである。

かくして、クルプスカヤにおける教育思想の基底がマルクス主義にあり、またマルクス主義に基づく教育思想の中核は教育と生産労働とを結合する総合技術教育であることが明らかになった。したがって、マルクス主義に基づく革命によって樹立されたソビエト社会主義共和国連邦において、その国民教育の確立に重要な役割を演じた彼女の教育の理想や目的は、当然のこととして社会主義ないし共産主義を目指す教育なのである。そこで、次に彼女自身の論考においてその教育目的論を明らかにしよう。

4. 教育目的論

クルプスカヤの1918年9月20日の講演録「社会主義的教育の理想」によれば、「教育するとは、——一定のタイプの間を手にいれることを目的として、成長中の世代に計画的にはたらきかけることである」⁽³⁹⁾。したがって、クルプスカヤによればブルジョアの学校がブルジョアに必要なる人物を教育することを目的としているように、社会主義的教育は青年たちを社会主義的精神で教育することを目的としなければならぬのである⁽⁴⁰⁾。彼女によれば、ブルジョアの学校の教育は日常生活を観察する機会が全くないなかで行われ、教科となっている労働は遊びごとであり、精神労働と身体労働が分離された訓育的意義を持たない教育なのである⁽⁴¹⁾。

一方、社会主義的教育は、集団的労働を教育の中心に据え、科学の光に照らされた集団的な労働や多面的な労働が中心とならなければならぬのであり、社会主義的学校は生徒に社会的本性を育てて発達させ

ることを目的としなくてはならないのである⁽⁴²⁾。また、社会主義の学校は、生産労働が主要な役割を演じなくてはならず、社会主義的な組織化の経験を身につける機会を提供する計画的な組織でなくてはならないのである⁽⁴³⁾。

さらに、クルプスカヤの1928年から1930年の論考である「教育」において、教育は狭義には子どもたちや未成年たちに大人たちが及ぼすならかの計画的、系統的な作用であると定義されている。ここでの大人たちとは、学校教育においては授業を行う教師をはじめ生徒指導にあたる生徒監であり、家庭では親やそれに代わる子守や保母や家庭教師が考えられている。さらに、彼女は、家庭と学校の教育のほかに、子どもたちだけでなく大人たちも教育される社会的な施設や社会の制度など、広義の教育としての環境を重視し、教育を狭義の教育と広義の教育の相互関連のもとで考え、とりわけマルクスとエンゲルスの教育説を踏襲し、いわゆる「フォイエルバッハに関するテーゼ」の3を引用して、人間は環境と教育の産物であると定義し⁽⁴⁴⁾、広義の教育を重視しているのである。

したがって、クルプスカヤにおいては、社会的活動から切り離されて学校の壁の内に閉じ込められて行われる教育や、生活から遊離した教育方法は否定される。すなわち、「教育ということは、そのことばのもっとも一般的な意味では、人類の前進運動がかれらをそこへ呼び入れた社会体制に（それぞれの新しい世代を）適応させるのに必要なすべての努力の総和である」⁽⁴⁵⁾というサン・シモン（Saint-Simon Comte de, 1760-1825）の教育説を結論に引用して教育を定義している。また、彼女は全ソ連邦共産党綱領の第12条を引用して、「学校は、一般に共産主義の原則を伝達するものでなければならないだけでなく、共産主義を最終的に実現する能力を持つ世代をそだてあげるために勤労大衆中の半プロレタリア層と非プロレタリア層に、プロレタリアートの思想的・教育的影響を伝達するものでなければならない。」⁽⁴⁶⁾と定義しているのである。

これらのクルプスカヤの論述から、彼女において教育は一定のタイプである社会主義ないし共産主義の人間を形成することを目的とし、学校が成長中の世代に計画的に働きかけ、プロレタリアートのための思想形成や教育を提供する機関ということになる。この社会

主義ないし共産主義という特定の思想性を持った教育の定義は国民教育の目的として問題を有することから、続けてマルクス主義における国家と学校との関係を彼女の論考から問題としよう。

クルプスカヤによれば、マルクスは学校を国家への従属から解放しようと努力し、自由な人間の全面的発達を促進することを考え、国家による一定の条件のもとでの立法的干渉は認めるが、国家の行政的干渉が階級的支配の道具となることを否定し、国民教育への国家の行政的干渉の限定を主張したと述べている⁽⁴⁷⁾。また、彼女はマルクスの説との関係で、行政の学校教育への干渉が最も好ましくないと考えたのはコンドルセ（Marquis de Condorcet, 1743-1794）であると述べ⁽⁴⁸⁾、さらに教育への行政の不干渉に努力したのはアメリカ合衆国の熱烈な民主主義者で共和主義者のマン（Horace Mann, 1796-1859）であり、そして彼が学校教育への非宗派性を実現させたと述べている⁽⁴⁹⁾。しかし、彼女は、このようなマルクスの考えはブルジョア国家には当てはまるが、人民国家・ソビエト連邦にはその全体が当てはまらないと述べている。すなわち、彼女は、プロレタリアートはブルジョア階級を打ち倒し、自分たちだけでなく全人類を解放しようとする執権により、階級的抑圧から精神的解放を学校の目的とすることが社会主義における基本的真理なのであると述べ⁽⁵⁰⁾、プロレタリア国家における国家と学校との関係を明らかにし、社会主義国の学校の役割を述べているのである。そこで、さらにクルプスカヤにおける社会主義の学校の目的を明確にしよう。

クルプスカヤによれば、君主国であろうと共和国であろうと、ブルジョア国家においては学校の目的は生徒たちの利益のためではなく、支配者であるブルジョア階級の利益によって規定され、学校は広範な人民大衆を精神的に奴隷化する役割を持つことになる。すなわち、ブルジョア国家では学校が支配階級のブルジョアの利益に基づいて設けられ、支配階級の後継者を育成する役割を果たし、あるいは支配者階級が人民を管理するのを助ける官僚主義の要員としてのインテリの育成や支配者階級に奉仕する人間の育成が学校の目的となっているのである。そして、そのような学校では自主的に考えて決断する能力は押しつぶされて従順と忍耐と几帳面さが要求され、教授される知識は抽象的な机上の学問となる。したがって、そのような学校教

育では身体的労働を嫌う人間を形成し、労働者を無縁な大衆とみなす人間を育成することになるのである。また、具体的な教授目的として、国民教育の学校においては国語や地理や歴史の授業で排外的な愛国主義が育成され、さらに生徒たちは絶えず上位者への尊敬と従順を訓練され、そして生徒同士の連帯感を窒息させる競争心を煽る成績評価や賞罰を導入することで、階級的自覚のない従順な大衆が形成されるのである⁽⁵¹⁾。

これに対し、社会主義国の学校は、クルプスカヤによれば詰め込みや棒暗記を強制して生徒の個性を押しつぶす学校ではなく、反対に生徒が個性を形成することを助ける自由な学校であって、学校の目的は生徒たちのできる限りの完全な全面的発達を第一とすることなのである。また、社会主義の学校の第二の特徴は、子どもの生産労働を広範に展開する点にあり、子どもの能力にふさわしい全面的な発達作用となる労働的方法を導入することによって、子どもを社会の有用な一員として育成することを目的としているのである。

彼女によれば、生産労働と授業が密接に結びつけられたそのような学校教育によって、子どもたちの授業は生き生きと深みのあるものとなり、彼らが将来の生活に全面的に準備された人間になることによって自分の仕事に自分の個性を刻印することができ、自分自身が生活の主人公である人間となれるのである⁽⁵²⁾。まさに、クルプスカヤにおいては、社会主義の学校は個人と社会の福祉を不公正に変質してしまった古い階級的学校を破壊する学校でなければならず、社会主義の体制に役立つ人間を教育することが学校の目的となっているのである⁽⁵³⁾。このように、クルプスカヤが目的とする教育や学校の目的は社会主義ないし共産主義の社会体制に生きるために有用な人間を形成することであり、その目標となる人間の教育においては「教授要目の基礎に、人間の労働活動の学習がおかれる」⁽⁵⁴⁾のである。

ところで、人間の労働活動を学習することとは、彼女によれば労働活動の主体である人間について学習し、人間の自然への働きかけとしての方法と技術や動物界の一員としての、また人類社会の一員としての人間の身体的・社会的欲求を研究して学ぶことなのである。そして、人間の労働活動を基礎として学習しなくてはならないのは、競争と搾取、全体の利益と計画性

を持たない資本主義体制を滅ぼして生まれた社会主義体制を条件づけるのが労働活動であるためであって、新しい体制が必要とする人間は他者の命令の履行者でなく、全体の利益を理解し、生産分野の個々の関連性を理解して自覚的に労働へ参画する人間なのである。まさに、このような社会主義ないし共産主義の教育思想においては、労働や労働的方法による教授が学校生活における教授項目の全体において展開されることを不可欠と考えるのである⁽⁵⁵⁾。そこで、次にクルプスカヤの就学前の子どもの教育に関する論考に当たるなかで、このような教育思想のもとでの幼児の教育や保育についての見解とその特質となる教育原理について明らかにしよう。

5. 幼児教育論

クルプスカヤは、彼女の主要著作である1915年の『国民教育と民主主義』を公刊した18年も前から、就学前の子どもの保育や教育を問題にし、その後も就学前教育として幼稚園に関する多くの論考を著している。したがって、まずロシア革命前の保育問題に関する彼女の論考を検討し、次いで革命前後に亘る彼女の幼稚園論や幼児教育論を問題としよう。

クルプスカヤは、1917年のロシア革命が成立する以前の1899年の著書『働く婦人』と1912年の論考「プロレタリアの子ども」において、帝政ロシア時代の働く女性たちの置かれた悲惨な生活状態を告発し、彼女たちの出産や育児の問題点と、その子どもたちの生育状態について論じている。すなわち、クルプスカヤによれば、革命前の農村では農婦は農作業に加えて、子どもを持つとさらに一つの苦勞が加わり、どのようにして子どもを育てるかが気苦勞となる。働くためには子どもを老婆に預けるか、少し年長の7歳前後の子どもに見てもらわなければならない。その結果、子どもが怪我をしたり、あるいは具合が悪くなったりしても気がつかず、始末に困ることになる。田舎の農村では母親自身が子どもを健康に育てる知識も持ち合わせていなければ、治療する所もない。また、ロシアの百姓屋は10人もの家族が住み、伝染性の病気に誰か一人が罹ると次々に感染し、抵抗力の弱い小さな子どもが命を落とすことになる。このような状況は家内工業や工場で働く婦人労働者たちもほとんど同様で、彼女たちは子どもの世話を誰かに見てもらわなければならない。彼女た

ちは、仕事に疲れた後に子どもたちの世話をするが、子どもを育てる余力と知識が十分でない。時には、彼女たちは一晩中病気の子どもの看護にあたり、寝不足で仕事に出ることになる。婦人労働者たちは、子どもを持つことで多くの苦勞に悩まされ、嫌が応でも子どもを他人の手に預け、給金の大部分を養育料とせざる得ないのである⁽⁵⁶⁾。

このような農婦や家内工業の婦人労働者の子どもたちは、赤子の時は母親が暇のあるときだけに授乳され、蒸し暑い屋内で揺りかごに入れられるか、毛皮の外套に包まれたままにしておかれる。そして、いくら大きくなると放置され、ぼろを着て十分な食べもなく就学前の幼児期を路傍で過ごし、7歳前後になれば小さな弟や妹の子守りをさせられ、農作業を手伝わなければならない。田舎の農村には小学校もなければ、近隣の小学校に入ったとしても僅かな「読み」「書き」や「計算」を習う程度の低劣な教育のもとに置かれるしかない。特に、家内工業の子どもたちは簡単な作業を任されるが、大人たちと同じように働かされて健康を害したり、知的能力は朝から晩までの単調な作業により発達することもなく愚鈍に陥らされている⁽⁵⁷⁾。

こうした子どもたちの置かれた生育状況は、都市の子どもたちも同様で、都市には学校があるがプロレタリア・労働者の子どもたちは4・5歳から家の手伝い、8歳からは大人の仕事をさせられ、特に女の子はすべての家事をさせられている。クルプスカヤによれば、70パーセント以上の子どもたちが郊外の森や野原に行ったこともなければ、牛や羊、ニワトリやアヒルも、また野いちごやキノコを見たことがなく、ニワトリに足が何本あるのかも知らず、カラスとスズメはどちらが大きいかが分からない子どもたちなのである。彼らは父母の名を知らないし、親の職業が何かも知らず、また何という町のどこに住んでいるのかも知らない子どもたちなのである⁽⁵⁸⁾。

以上のような帝政ロシア期の婦人労働者とその子どもたちの置かれた状況に対し、クルプスカヤはどのようにすればよいかと自問し、まず第一に子どもたちに労働を負わせないようにするために物質的狀態の改善を行うべきであり、子どもが3・4歳から遊びながら学ぶことのできる優れた幼稚園の施設を建てる必要があるのもあって、それを不可欠なこととして、「児童こそわれわれの未来なのだ」と結論している。特

に、社会主義制度のもとでは子どもの養育の苦勞を親たちから取り去り、社会が子どもの生活費を保障するだけでなく、子どもが十分に全面的な発達をすることができるように配慮する社会保育、社会全員の子どもが保育される公共の幼稚園を就学前の子どもたちに提供しなければならないと、彼女は論じているのである⁽⁵⁹⁾。

ロシア革命が成立した1917年のクルプスカヤの論文「学校行政綱領」において、彼女は就学前の教育を論じ、革命前のロシアでは生活条件の悪化から幼児死亡率が非常に高く、出生児の半数が5歳未満で死亡していたことを踏まえて、ソビエト政権のもとでの自治体は学齢前児童のための無料の保育所と幼稚園をできるだけ多く設立するよう配慮すべきであると述べ、保育所や幼稚園で子どもたちに食事を与え、健康な環境のなかで育てることで子どもたちの感覚を発達させることができるであろうと述べている⁽⁶⁰⁾。また、翌1918年の論文「社会主義的学校の諸問題」においては、幼稚園の創始者フレーベル(Friedrich W. A. Fröbel, 1782-1852)やイタリアの幼児教育家モンテッソーリ(Maria Montessori, 1870-1952)の教説を引用しながら、子どもは幼いときから視覚、聴覚、触覚などの感覚を鋭敏に発達させなければならないし、言葉ではなく遊具によって感覚を訓練させなければならないと述べ、そのためにはすべての子どもが収容できる幼稚園が必要なのであると述べている⁽⁶¹⁾。

このような就学前の子どもたちの保育や教育の必要性について、クルプスカヤは1931年の第1回全ソ連就学前施設活動家会議における演説において次のように述べている。すなわち、就学前教育はソビエトにおいては新しい分野であり、就学前施設の規模が余りに不十分なので、すべての子どもが100パーセント収容される必要があると述べ⁽⁶²⁾、特に就学前教育が普通義務教育と同じ道を進む必要があると述べている⁽⁶³⁾。なぜなら、労働者の国ソビエト連邦では、婦人が生産に出るときに子どもを預けることが重要な問題であり、健全な次の世代を成長させるためには子どもを幼いときから丈夫に育て、子どもの健康を守ることが極めて大切な課題なのであって、また幼児期の最初の数年間の健康がその後の全生涯に影響を及ぼすからなのである⁽⁶⁴⁾。

かくして、彼女において就学前教育の目的の第一の

課題は子どもを100パーセント収容して健康に育てることであり、そして第二には就学前教育の目的は共産主義的な人間を育てることなのである⁽⁶⁵⁾。この共産主義的な教育とは、子どもたちを小さい時から集団的に仕事をし、集団的に生活する能力を持つ人間に育てる教育であり、また子どもに集団的に仲良く暮らす習慣をつけることにより国際的な教育を行うことなのである⁽⁶⁶⁾。そして、さらに就学前の教育の目的は、子どもを集団主義者に育てなければならないと同時に、知的にも発達した子どもを育てることを目的としなければならないのである⁽⁶⁷⁾。

ところで、このような目的を課題とするクルプスカヤの幼児教育の方法はどのようなものであろうか。彼女によれば、幼児教育で忘れてはならない必要なことは、子どもは周囲の生活を見て何でも模倣するので、子どもには多くの生活経験を与え、植物や動物の生態を観察させることが重要であり、幼稚園では子どもの経験を広めて子どもが周囲の生活を観察することから深く考える自主性を発展させて獲得させることが必要なのである⁽⁶⁸⁾。こうした保育や教育の方法は、いわば経験主義の方法であり、また児童尊重の教育方法であるが、クルプスカヤはそのためには言葉の勉強を少なくして、子どもの興味に合う適切な児童図書やおもちゃや遊びを用いること、また絵を描くことや物を組み立てる能力を養う遊びを考えている。すなわち、彼女によれば、子どもたちを肉体的に丈夫にし、労働の習慣を発達させ、視力の鋭さを強め、機敏さを発達させる遊びや作業が幼稚園や保育園の就学前の保育や教育で実行されることが必要なのである⁽⁶⁹⁾。

6. 結語

クルプスカヤは、ロシア革命の前後を生き、ロシアの国民教育に国民本位の教育原則を貫徹することを考え、またロシア革命後のソビエト社会主義共和国連邦においては、全面的な人間発達のために生産労働と教育の結合を意図する「総合技術教育」を推進した教育家と評価されている。彼女は、ロシア革命前に近代教育の始祖ルソーやペスタロッチと、イギリスにおいて幼児学校や保育所を創設したオウエンなどの教育思想と教育活動を研究して『国民教育と民主主義』を著し、同書においてそれぞれの教育思想の評価と批判を述べている。

クルプスカヤは、ルソーが労働を人間の社会的義務と考え、子どもの知力を発達させる手段として手職を考えていたと解釈し、ルソーの教育思想から教育は労働することを教えるべきであると把握した。彼女においては、ルソーの教育思想は労働者階級が資本主義的支配から解放された自由な人間になるために研究すべき教育思想であると評価されている。彼女は、ルソーの教育と労働の思想はペスタロッチに採り入れられたと解釈し、ペスタロッチは貧困から民衆の自立する手段を教育に求め、労働が生活の中心である民衆の要求を満たす教育として、労働に対する全面的な適性の発達と知識とが密接に結びついた教育を実践したと評価している。しかし、彼女は、ペスタロッチの「読み」「書き」や「計算」等の能力の発達と生産労働を結合させた教育は、いわゆる総合技術教育であったが、それは極めて制限されたもので、彼が教育を生産労働に結びつけるだけでなく、賃労働に結びつけたのは明らかな誤謬であったと批判している。

一方、オウエンはペスタロッチが問題にしなかった社会関係の変革を問題とし、とりわけ資本主義的生産における労働者の救済や10歳以下の児童労働を禁止する国家的な「工場法」の改正に努力した⁽⁷⁰⁾と評価している。また、オウエンはそうした子どもたちとその母親たちの労働生活を改善するために特別な学校と保育所を開設したと述べ、工場労働に就いている母親の好ましくない子育てを改善するために保育所を作ることで子どもたちの精神的、肉体的な発達を良好なものにし、子どもには労働をさせず、代わりに彼の特別学校において遊び学ばせることで好ましい結果を出したと評価している。

しかし、クルプスカヤは、ルソーとペスタロッチやオウエンの考えた教育は総合技術教育としては不完全なものと解釈している。彼女によれば、教育と全面的な生産労働の結合の必要性を指摘して全面的に研究したのはマルクスであり、また同じ見地に立ったのがエンゲルスであると断言している。彼女にとって、教育とは子どもの全面的な発達であり、労働はその本質を備えたものであって、その要件を充足させる教育が正しい意味での総合技術教育なのである。

クルプスカヤにおいては、教育は、一定のタイプの人間を手に入れることを目的として、成長中の世代に計画的に働きかけることであると定義され⁽⁷¹⁾、また教

育は狭義には子どもたちや未成年たちに大人が及ぼすなんらかの計画的、系統的な作用であると定義される。さらに、彼女においては、家庭と学校の教育のほかに、子どもたちだけでなく大人たちも教育される社会的な施設や社会の制度など、広義の教育としての環境が重視されている。そして、クルプスカヤにおいては、教育と学校の目的は社会主義ないし共産主義の社会体制のうちで生きる有用な人間を形成することであり、その目標となる人間の教育においては「教授要目の基礎に、人間の労働活動の学習がおかれる」⁽⁷²⁾ことが顕著な特質となっている。

そして、クルプスカヤにおける幼児教育は、就学前教育としての幼稚園において論じられていて、その就学前教育の目的の第一の課題は子どもを 100 パーセント収容して健康に育てることであり、第二に就学前教育の目的は共産主義的な人間を育てることである。この共産主義的な教育とは、子どもたちを小さい時から集団で仕事をし、集団生活する能力を持つ人間に育てる教育であり、子どもに集団で仲良く暮らす習慣をつけることにより国際的な教育を行うことなのである。また、就学前の教育の目的は、子どもを集団主義者に育てなければならないと同時に、知的にも発達した子どもを育てることを目的としなければならないのである。

ところで、就学前教育の方法として、幼児教育で忘れてはならない必要なことは、子どもは周囲の生活を見て何でも模倣するので、子どもには多くの生活経験を与え、植物や動物の生態を示して観察させることが重要であり、幼稚園では子どもの経験を拡大し、子どもが周囲の生活を観察することから深く考える自主性を発展させ、獲得させることが必要なのである。そのためには言葉の勉強を少なくして、子どもの興味に合う適切な児童図書やおもちゃや遊びを用いること、また絵を描くことや物を組み立てる能力を養う遊びを考えている。この幼児の教育方法は、クルプスカヤが引用しているフレーベルとモンテッソーリの研究による幼児教育の方法原理であって、彼女が近代教育の思想を把握し、その系譜としての新教育の思想を明らかに継承していたと考えられるのである。

かくして、クルプスカヤの教育思想の特質として挙げられるのは、マルクス主義の主要な教育理念である教育と労働を結びつけた「総合技術教育」論であり、

それは精神労働と肉体労働の分裂の克服を目指した人間の全面的な発達を目的とし、まさに労働者・プロレタリアートのための社会主義ないし共産主義国家の建設を目的とするソビエト連邦の国民教育に見合う教育理論として考えられているのである。そして、クルプスカヤの幼児教育の特質として挙げられるのは、「ピオネール」に象徴されるように、社会などで一定の目的を達成するためのメンバーを組織化する集団主義の理論である。集団主義は、いわばマルクス主義の組織論であり、集団メンバーの同志的連帯と団結や統合と規範を強調し、集団メンバーの人格の全面的・調和的発達を促進するという特徴を有する。教育場面における集団主義は、子どもや生徒の共同的な活動を組織する教授原理であり、具体的には仲間づくりや学級づくりの方法原理とされてきたのである。それともかく、クルプスカヤの幼児教育思想においては、集団主義が共産主義的な人間形成の前提として基本原理になっているのである。

註

- (1) レビィドワ、パヴロツカヤ共著、海老原遙訳『クルプスカヤ—その生涯と思想—』明治図書、1969年、1970年3刷、第1章、第7章参照。
- (2) 同前書、第7章参照。
- (3) ヴェーラ・ドリゾー著、岩上淑子訳『クルプスカヤ小伝』（大月書店、1970年）所収の年譜参照、前掲『クルプスカヤ—その生涯と思想—』235頁。
- (4) 長尾十三二著『西洋教育史』東京大学出版会、1978年、1994年2版2刷、279頁。
- (5) 山崎英則、徳本達夫編著『西洋の教育の歴史と思想』ミネルヴァ書房、2001年所収、庄井良信「ロシア革命の教育思想」、同書186頁～187頁参照。
- (6) 岩崎次男編『近代幼児教育史』明治図書、1979年所収、奥井明子「ソビエトの就学前教育」、同書208頁参照。
- (7) Karl-Heinz Günther hrsg., *Geschichte der Erziehung*, Volk und Wissen Volkseigener, Berlin 1988, S.521 f., S.524 f.
- (8) *ibid.*, S.527.
- (9) コンスタンチーノフ教授監修、大崎平八郎、勝田昌二、浅川文子共訳『世界教育史』第2巻、青銅社、1954年、292頁、293頁、300頁参照。
- (10) クルプスカヤ著、勝田昌二訳『国民教育と民主主義』岩波書店、1954、1984年31刷、5頁。
- (11) 同前書、24頁～25頁。
- (12) 同前書、28頁～29頁。
- (13) 同前書、29頁～30頁。
- (14) 同前書、33頁～34頁。
- (15) 同前書、5頁。

- (16) 同前書、35頁～38頁参照。
- (17) 同前書、39頁、47頁～48頁参照。
- (18) 同前書、48頁～51頁参照。
- (19) 同前書、53頁。
- (20) 同前書、67頁。
- (21) 同前書、70頁～72頁参照。
- (22) 同前書、68頁～70頁参照。
- (23) 同前書、37頁～38頁。
- (24) 同前書、46頁。
- (25) 同前書、48頁。
- (26) 同前書、76頁。
- (27) 同前書、89頁。
- (28) ソ連邦共産党中央委員会付属マルクス＝レーニン主義研究所編、レーニン全集刊行委員会訳『新版レーニン選集』大月書店、第1巻、1968年、1970年第6刷、5頁。
- (29) 同前書、6頁以下参照。
- (30) 同前書、6頁。
- (31) 同前書、6頁～7頁。
- (32) 同前書、8頁～9頁参照。
- (33) マルクスは史的唯物論以外に弁証法的唯物論といったものは知らなかったし、マルクスの唯物論は本来史的唯物論として形成されたもので、弁証法的唯物論を歴史に適用した結果生まれたのが史的唯物論ではなく、また唯物史観は自然に関する研究を資本主義社会に応用したものでもないのであって、逆に彼は資本主義社会におけるプロレタリアートの解放のための階級闘争を資本主義前の時代に適用したのであるという説があり、自然弁証法から出発して歴史に及ぶのはソビエト・マルクス主義の本質的特徴であると解釈されている(猪木正道著『共産主義の系譜』増補新版、角川書店、1953年、1962年増訂3版、43頁)。
- (34) 前掲『新版レーニン選集』第1巻、10頁。
- (35) 同前書、12頁。
- (36) 前掲『国民教育と民主主義』89頁、91頁参照。
- (37) 同前書、93頁。
- (38) 同前書、94頁。
- (39) クルプスカヤ著、矢川徳光編訳『社会主義と教育学』クルプスカヤ選集5、明治図書、1972年、1981年6版、46頁。
- (40) 同前書、47頁、50頁参照。
- (41) 同前書、48頁～49頁参照。
- (42) 同前書、51頁、53頁参照。
- (43) 同前書、54頁。
- (44) 同前書、73頁～74頁。 マルクスは、1845年から46年の著作『ドイツ・イデオロギー』(*Die deutsche Ideologie*)において「人間が環境を作るように、環境は全く同様に人間を作る」(*die Umstände ebenso sehr die Menschen, wie die Menschen die Umstände machen*)と述べている(*Karl Marx Friedrich Engels Werke*, Institut für Marxismus-Leninismus beim Z.K. der S.E.D., Dietz, Berlin 1958, 1969, Bd.3, S.38.)。また、マルクスによる同書の原稿ノートである「フォイエルバッハに関するテーゼ」のなかの3では、クルプスカヤも引用しているように、「環境が人間によって変えられなくてはならないし、また教育者自身が教育されなくてはならない」(*die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß*)ことが提起されている(*ibid*, S.5 f.)。
- (45) 前掲『社会主義と教育学』、93頁。
- (46) 同前書、91頁。
- (47) 同前書、36頁～38頁、42頁参照。
- (48) 同前書、44頁。
- (49) 同前書、39頁。
- (50) 同前書、38頁。
- (51) 同前書、23頁～26頁参照。
- (52) 同前書、31頁～33頁参照。
- (53) 同前書、35頁。
- (54) 同前書、60頁。
- (55) 61頁、59頁参照。
- (56) (57)クルプスカヤ著、園部四郎訳『幼児教育について』新読書社、1973年、220頁～225頁参照。
- (58) 同前書、228頁。
- (59) 同前書、228頁～229頁、225頁～227頁参照。
- (60) 同前書、26頁～27頁。
- (61) 前掲『社会主義と教育学』、28頁～29頁。
- (62) 前掲『幼児教育について』、91頁。
- (63) 同前書、94頁。
- (64) 同前書、91頁、95頁。
- (65) 同前書、93頁。
- (66) 同前書、96頁、98頁。
- (67) 同前書、99頁。
- (68) 同前書、105頁、100頁。
- (69) 同前書、101頁。
- (70) オウエンは、「工場法」に関する論考「工場制度の影響についての所見」(*Observations on the Effect of the Manufacturing System*, 1815)や、「工場における児童雇用について」(*On the Employment of Children in Manufactories*, 1818)において、1760年代に世界で最初に産業革命を達成したイギリスでは、その発展のなかで金儲けの経営主義が蔓延し、工場労働者は「成人の男女だけでなく、幼い子どもまでが、1日14・5時間も不健康な業務に従事することを強制されていた」(*Robert Owen, A New View of Society and Other Writings*, J. M. Dent and Sons, London 1927, 1963, p.134.)と論じ、10未満の子どもの就業禁止と12歳までの子どもには6時間以上働かせてはならない(*ibid.*, p.137.)と論じている。彼は、下院の工場法委員会で法案賛成の証人として、12歳以下の児童雇用の禁止や10時間労働と教育の必要を主張して尽力したのであるが、しかし法案は議会での反対者への譲歩により骨抜きにされ、12歳が10歳となってしまったのである(*Robert Owen, The Life of Robert Owen written by himself*, vol.1, Eppingham Wilson, London 1857, Augustus M. Kelley New York 1967 rpt., p.116 f., p.120 f.)。
- (71) 前掲『社会主義と教育学』、46頁参照。
- (72) 同前書、60頁参照。