



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	過度期におけるピオネール組織の創設とその役割：ネップ初期におけるピオネール組織の訓育的役割
Author(s)	長江, 好道
Citation	北海道大學教育學部紀要, 11, 199-217
Issue Date	1965-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29022
Type	departmental bulletin paper
File Information	11_P199-217.pdf



彙報 1 大学院修士論文要約

過渡期におけるピオネール組織の 創設とその役割

——ネップ初期におけるピオネール組織の訓育的役割——

長 江 好 道

目 次

序 章 問題の所在、方法および対象

第 1 章 新経済政策期におけるピオネール組織の創設の
必然性

第 1 節 新経済政策の本質と教育体系確立の第一歩

第 2 節 青年同盟と社会政治教育

第 2 章 ピオネール組織の創設とその発展過程

第 1 節 児童運動の萌芽とその重要な教育者たち

第 2 節 ピオネール組織の創設と児童の解放

第 3 節 ピオネール組織の発展と学校への影響

第 3 章 ピオネール組織の訓育的役割

第 1 節 ピオネール組織と集団主義教育

第 2 節 社会主義訓育論の源泉

第 3 節 新しい人間、新しい学校の建設者としてのピ
オネール組織

結語と今後の課題

は じ め に

青少年の訓育に関する問題が、今日わが国の教育分野における重要な関心事となっている。社会主義教育学が単に教育思想として紹介されるにとどまらず、多くの民主的教育研究者や実践家によって現実の教育体制の中で積極的に学ばれ、教育実践の中で創造的に摂取されつつある。

集団主義教育が、児童の全面発達をめざす教育理論であることが一般に承認されているソビエトでは、ピオネール組織が子どもの人格形成にかかわる重要な教育形態であるとされているが、われわれがこどもの全面発達をうながす教育を推進しようとするとき、学校外教育としてのピオネール組織がもつ教育的意義を深く学ぶ必要がある。

小論では、ソビエトにおける革命直後の資本主義から社会主義への過渡期、すなわち、ネップ期において発生したピオネール組織の創設の必然性とその発展をみることを通して、集団主義の人間を育てる上でのピオネール組織の役割をみることによって、教育、とりわけ訓育を

科学的に論究しようとするにある。

この課題にせまるための三つの分析視角をあげると、第一に、政策の実現過程における体制と青少年の教育との関連性、第二に、ピオネールを核とする子どもが、体制確立のためにたてられる教育目標、課題の検討、第三に、ピオネール組織の特質と社会主義教育の訓育原理と教育の構造における位置と役割についてみた。

<第 1 章の要旨>—創設の必然性—

ピオネール (пионер) は開拓者の意味でレーニンのことばを借りていうと「無階級社会の意識的建設者、自覚ある社会主義建設者」をめざす少年団の名称であり、子どもの学校外教育の機関である。

1921年からソビエト社会は、国民経済復興の平和的建設の時期に歩を進めるが、この時期に採られた政策が新経済政策 (ネップ) である。ネップ推進の担い手は、プロレタリアートと農民との同盟であって、その核心はプロレタリアートの前衛と広汎な農民との結合である。農民が圧倒的多数を占めるソビエトは、食糧徴発制を廃止し、食糧税の採用によって、まず農業の復興を図り、

農・工業間における一定の商品流通を前提として、生産力の回復を図り、軍事上の必要、考慮、条件などによって規さ定れてきた国内戦時の暫定的経済体制を止揚し、生産力の回復を図ることを第一とする政策である。

「資本主義と共産主義との間に一定の過渡期のあることは、理論上疑いを入れない。この過渡期は二つの社会経済制度の特徴または特性を一つに結合したものとならざるを得ない。この過渡期は……打ち破られたが絶滅されていない資本主義と生まれはしたが、まだ全く弱い共産主義との斗争の時期とならざるを得ない」(レーニン)。

このように過渡期=ネップ期において打ち破られたが、絶滅されていない資本主義の存在は、当然にも上部構造としての人間の意識にも反映し、子どもの中に利己主義、個人主義等の資本主義的モラルをたえず生産する危険性をはらんでいる。

ネップの結果、クラーク、ネップマンや国外逃亡者、外国の帝国主義者などの権力奪還を意図する勢力が抬頭してくる。

一方、子どものおかれていた実情はきわめて粗雑であり、放任されていて、父母は仕事に追われ、子どもの教育は彼等の視野外におかれていて、子どもは監督なしに遊び歩き、家にいても喜びを知ることのできない彼等は、街の影響にさらされていた。

さらに、家庭の事情による子どもの退学がめだち、彼等は生産へ参加させられないまま放たれ、社会主義教育の範囲から抜きおとされ、ブルジョア的影響下にあった。

従って、ネップ期における教育・文化の全人民的な強化が社会主義建設にとって不可欠な課題であった。

ソビエト政権は、労働組合、協同組合などのおとなの教育機関の充実は勿論のこと、青年同盟(コムソモール)の発展にことさらに配慮し、青少年の社会主義教育の発展と社会主義建設のそれを一つにみた。

コムソモールは、労農青年の大衆組織であるが、党と直結する組織であり、青少年を社会主義の精神で育成する事業をおこなう機関である。一般に、青少年の任務は学ぶことであり、知識もモラルも労働によって点検せよというレーニンが提起した教育原理を実践することにある。ピオネール組織は、上にのべてきた現実の中で、より広汎な青少年を社会主義の精神で教育するための教育形態として発生したものである。

<第2章の要旨>—発展過程—

ピオネールの単一組織ができる以前のロシアにおいて、とくに階級対立の尖鋭化する19世紀末から20世紀の

はじめにかけて、子どもは労働運動や政治的斗争に参加していた。

1919年になって、レーニンは国民経済復興の不可欠な条件として、組織問題に特別の関心を払い、3月の第8回党大会で国の生産力の発展と労働の社会主義的規律、換言すれば、大衆の自主性と創造性が不可分なものとして未来の社会主義建設者である子どもの教育に大きな関心を寄せている。翌年レーニンは「青年同盟の任務」と「^{ポリテフニズム}総合技術教育に関する覚え書」をかいているが、前者で、特に青少年の訓育の方途をのべている。

第3回コムソモール大会は、これにもとづいて「児童の中での行動に関するテーゼ」を採択し、最初のピオネールに関する規約を立案した。つぎに、ピオネール組織の生みの親であるクルプスカヤ(H. K. Крупская)が、その設立について、つぎのようにのべている。「ピオネール運動は、児童の魂に人間の尊厳の自覚をうえつけるものである」とのべ、その教育的意義をうっている。これらの指導者に導びかれて、コムソモールは「青年たちが学びながら、自己を組織しながら、斗争しながら——同盟の実践活動を組織」するために、11~14才までの子どもを対象に、集団的労働の精神、とりわけ人間形成にかかわる世界観、道徳的性質などの発展のための教育事業に着手した。この時期は、ピオネール組織の萌芽期であり、国内戦の終結時とネップの採用の時期に対応する。

1922年5月、ソビエト政権は児童の単一組織の設立によって、彼等をブルジョア・イデオロギーの影響からまもり、新しい人間の育成に本腰を入れる体制をつくりあげた。

はじめの頃は、一般にまだ活動の経験に乏しく、目標と課題が、体育的・自助的労働に重点がおかれた。ピオネールの宣誓、規準と活動内容から概説できることは(1)プロレタリアートの思想、政治教育の普及 (2)社会の開拓者としての子どもの自覚を生活現実の中、とりわけ“遊び”に革命的要素をとり入れることにあった。活動の主な欠陥についてのべるならば(1)プログラムの生活からの遊離。(2)社会的政治教育の基本的課題の欠如。(3)集団主義教育と矛盾した私的精神の普及などによって、ボーイ・スカウトの形態から脱皮できなかったこと。また、学校とピオネール組織に関していうならば、教育活動が平行主義におちいり、両者の統合が不十分であった。一般的に実践過程において理論と実践の結合の不十分さが指摘できる。

後半の23年からは、ピオネール組織と学校との結合、自助的労働から生産的労働へと教育内容を改訂することが提唱されている。22年5月から24年7月の第6回コムソモール大会までは創設期または作業形態探索期であ

り、労農同盟の強化と組織拡大の時期に対応する。

第6回コムソモール大会で「レーニン記念児童組織に関する規則」制定以後、ピオネール組織の社会的政治教育を強化し、これまでにこなってきたピオネール運動の原則的欠陥の克服にふみきっている。子どもをポリシエビキー気質で教育し、労働者、コムソモールとの結合を強化し、労働の尊厳と生産的・集团的労働の中で教育しようとしている。この時期は、未組織児童が大規模に組織され、25年には、児童組織の大衆化が実現し、ピオネール組織と学校との結合も緊密になり、子どもの全面的発達の方が保障されるようになった。

その結果、ピオネールは「新しい学校の酵母」として、学校に社会主義の精神を持ち込み、子どものプロレタリア教育の源泉となっていく。子どもたちは、組織の中で、集团的に思考し、集团的に活動し、集団の意志に服従する習慣を身につけ、自由な市民として大衆にたいする愛、正直さ、勇敢さ、勤労愛などのすぐれた資質を身につけるようになった。

これにともなって、党および教育人民委員部(文部省)は、ピオネールのいっそう拡大に力を注ぎ、また教師はピオネール組織の重要なメンバーとしてその強化に努めるようになった。

25～6年には、子どもと青年との訓育強化、学校とピオネール組織との結合によって、両者の教育目標、課題の調整、ピオネール指導者と教師との指導性の問題が適次解決されていった。

ネップ期の文化・教育の主要な課題は、労働者と農民との結合にあるが、ピオネール組織は、労働者と農民の立派な予備軍であり、それらを緊密に結合し、労農同盟強化のかけ橋の一役を担うとともに、新しい人間としての社会主義精神を身につけ、社会主義建設に参加していくのである。

1926年のはじめ、ソビエト共和国は「工業の社会化」という新しい段階を迎え、すでに第13回党大会が、ピオネール組織を社会主義建設における「新しい有望な勢力」として評価しているように、この頃から、子どもの新しい人間変革化が大量におこなわれるようになっていくのである。

＜第3章の要旨＞—訓育的役割—

上であきらかにしてきたように、ピオネール組織は、教育科学の構造化とその対象領域の豊富化に役立つ教育形態である。若い社会の開拓者であり、教師の立派な助手としてのピオネールは、新しい学校建設へ積極的に参加し、子どもの訓育に大きな影響を与えた。

まず、ピオネール組織の教育対象、領域を明確にすることによって、学校のそれをも明らかにしたことである。学校は国家的教育機関であり、子どもを一定の間、義務的に教師の指導のもとで教育するのにたいして、ピオネール組織は子どもの自主的組織であり、基本的には学校が志向する人間像の追求と同じもので、子ども自身のイニシアチブによって社会的有用労働、社会活動などの生活の実践的課題を自主的、創造的、集团的に解決することによって成員各自の人格の全面発達を自らの手で獲得し、それを通して自らの人格を発達させていく教育形態である。

教育の基本構造について、クルプスカヤとマカレンコ(A. C. Макаренко)は「教育の二つの道」すなわち訓育(воспитание)と陶冶(образование)に分け、訓育の本来の場はピオネール組織にあるとしている。ここで訓育と陶冶の概念をのべなければならない。前者は、広い教育作用全体の意味と狭い意味での訓育につかわれ、とりわけ人間形成にかかわる世界観、道徳的特質、性格形成、芸術性、身体力の発展を意味し、後者は、知識、技術、能力、熟練の形成を意味し、広義には制度、行政をも含むものである。前者はピオネール組織の主要な対象領域であり、後者は学校のそれである。

ピオネール組織は学校の教育課程と別口なものをもっていて独自の教育作用をもち、子どもの全面発達の教育は両者の有機的結合によってはじめて達成されていく。1922年に設立した子どもの単一的校外教育組織は、社会的有用労働、社会活動を通して子どもの訓育をおこなうことの有効性を実践的に証明し、両者の独自の領域とその相互関連性を歴史的に検証したといえる。

ピオネールの大量現象化は、ソビエト教育における訓育形態の科学化を保障し、学校外教育の領域を確立し、教育科学の発展に寄与するものであった。ピオネール組織は社会主義教育の主要な側面であって、レーニンおよびクルプスカヤに代表される社会主義訓育論の創始者たちの思想を実現する方向に導びいた。換言すれば、新しい人間、新しい学校の建設者としてのピオネールは、「工業の社会化」の段階に入って、子どもと学校に及ぼす教育作用をもつようになったのである。

結語と今後の課題

修士論文で扱った部分はピオネール研究の序説であり、今後の研究課題はさきにのべた三つの分析視角にもとづき1926年以降のピオネール発展史をみることにあつた。当初の研究計画によれば、ネップ初期の国際児童運動におけるピオネール運動の位置と役割、児童運動にか

んする国内の教育論争，児童学や学校死滅論の影響がピオネール組織の発展にどんな作用を与えているかについて考察する予定であったが，今後の課題として残した。

これらを論究していく過程で，アクチーフの役割，指導者と教師の役割，集団の教育作用と成員の発達，基礎集団と全集団との有機性と人間形成における教育的集団の在り方についてみていきたい。

社会主義建設の実現過程において，ピオネールが人間形成の上にどんな教育的作用を及ぼしたか。それがわれわれの社会の人間形成の上にどんな原理を提供してくれるかを実証的に追求したい。

主な資料および文献

- 1) Н. А. Коноплев. Очерки Педагогики Детском-движения, Молодая Гвардия. Москва, 1930.

- 2) Ф. Ф. Королев, И. А. Фильчев. Что Должен. Знать Вожотый Пионер. Изд. НКП. РСФСР. 1930.
- 3) Н. К. Крупская. Педагогические Сочения, том пятый. АПН. РСФСР. 1959.
- 4) Ф. Ф. Королев. Очерки по Историй Советской Школы и Педагогики (1921-1931), Изд. АПН. РСФСР. 1961.
- 5) В. Ханчин. Политпросвещение в Пионер-отряде. Библиотека Пионер Работника Молодая Гвардия. Москва. (1931)
- 6) Вожатый, ОГиЗ. Молодая Гвардия.
- 7) ヘルンレ, 五十嵐顯訳・民主少年団について——ソビエト教育科学 № 19——明治図書。
- 8) 浜内謙・ソビエト政治史——権力と農民——勁草書房。
- 9) 竹田正直・プロレタリアートの独裁と過渡期の教育スラブ研究(7)。

革命前におけるエヌ・カ・クループスカヤ の国民教育論

沼 田 郁 子

目 次

序

第1章 十月革命までのクループスカヤの足跡

1節 幼・少女時代 2節 レーニンとの出会い 3節
第一次亡命生活と第一次ロシア革命 4節 第二次亡
命生活と国民教育研究 5節 十月革命前夜の教育活動

第2章 ツァーリの教育政策批判と労働教育論

1節 革命前ロシアの教育批判 2節 自由な労働教

育の理念 3節 教育と生産的労働の結合の諸論

第3章 学校自治・民主教育論

1節 帝国主義時代と民主主義教育 2節 学校自治
について

第4章 革命期と教育

1節 二月革命とボリシェビキの任務 2節 教師の
役割と青年の組織 3節 党綱領改訂の意義

I 課題と方法

近年、民主教育の推進をめざす教育運動や教育研究において、「人間の全面発達」、「教育と生産的労働の結合」「学校と生活の結びつき」等はきわめて日常的課題となっており、しだいに研究も深められている。現代の世界史の動向とも関連して、教育研究の諸領域で社会主義諸国の教育現実の紹介・研究がひきつづき進展し、普及されてきて日本の教育現実とも比較考察されることによって、これらの課題の追求がいっそう真剣さを加えたともいえるであろう。これは又全体としてわが国の民主教育をいかに確立するかという歴史的課題が緊要のものであり、その実践的課題の具体的な側面が上に述べた問題と深い関連をもつということの反映でもある。

集団主義教育は理論と実践の両面にわたって、今日の民主教育の実質的内容を担っている。しかしながら、全面発達の重要な構成部分である総合技術教育は民主教育の課題としても、又理論的問題としても、いまだ十分な位置づけがなされていない。この点を、小川太郎教授は、「教育運動における労働の教育の欠落は、教育の全体構造の民主的・科学的な構想と樹立に向っての歩みにおける重大な空白であるといわねばならない」（『教育学研究』、1964年第4号）と指摘された。

本論は、革命前ロシアを時期的研究対象として、国民

教育に関するエヌ・カ・クループスカヤのマルクス主義的教育思想の萌芽とその理論の特徴と、さらにこれらが革命前ロシアの歴史的現実においてもっていた意義を追求し、冒頭にのべた課題解決への一つの手がかりを得ようとするものである。

一般に、クループスカヤは、ソビエト学校建設と社会主義教育理論に貢献し、その政策化の面で決定的な役割を果たしたマルクス主義教育学者として知られている。彼女にとっては、ソビエト時代に先立つ帝国主義の時代は教育問題についての理論を研究し蓄積する機会であったが、歴史的時点で、彼女が把握し提起した教育理論や思想の核心は何であったか、ということはまだ深く解明されていない。

一方、小論の研究過程における問題として次の二点を指摘しておきたい。(1)ソビエトにおいて、クループスカヤ研究は1957年に始められた全集の刊行を期として各領域にわたりさかんとなった。しかし、革命前の彼女の業績、とくに教育学的論文としては、イエ・イ・ルードネワの『すぐれたソビエトの教育学者クループスカヤ』（『Выдающийся советский педагог Н. К. Крупская』、『Советская педагогика』、1956、№ 4）の他みべきものがない。(2)また時代的考察に限定したことはとりもおさず、クループスカヤの教育理論の未成熟、未完結の段階を意味するから、その評価は部分的にならざるを得ないということになった。しかも又革命前ロシ

アの教育現実について一次資料の不足が避けられなかったということである。

Ⅱ 本論の要旨

(一) 十月革命までの足跡

エス・カ・クループスカヤは1869年2月、ナロードニキの革命家を父とし、ベテルブルグに生まれた。十月革命まで生涯の約50年間を世界史的意義をもつ変革の時代に生きたが、教育者、教育理論家としての性格が形成されるにいたる主な契機と彼女への思想的影響は、第一に、幼少時、ナロードニキ運動におうところが大きく、村の(農民の)教師になることを生涯の夢としたのであった。その後、教育への関心はレフ・トルストイにより更に深められた。第二に、1890年代のロシアにおけるマルクス主義の普及と労働運動の発展にともない、彼女自身の思想変革も並行し、1891年(22才)から96年までスモレンスコエ日曜夜学校の教師をし、労働者と接し、マルクス主義理論の学習とその世界観を固めた。第三には、1905年革命後、1917年2月まで約12年間の亡命生活における諸外国の教育事情の観察、古典的遺産の研究、ロシアの教育批判による国民教育の諸問題の検討のことをあげねばならない。1908年から、スイスやフランスのブルジョア学校の内実とブルジョア教育理論の批判をはじめ、一方、ロシアの教育改革の動きにも注意をはらっていた。ロシアの教育運動の渦中にはなかったが、ヨーロッパの教育事情の紹介・批判・総括を、主にロシアの合法雑誌『自由教育』誌に発表した。たとえば、『ドイツ人教師のベルリン大会における労働学校の問題』(1912)、『北アメリカと西ヨーロッパの国民教育の組織について』(1913)などである。又、彼女の代表的著作として知られている『国民教育と民主主義』(1915)は1908年来の研究が集約され、更に古典的教育遺産を教育と生産的労働の結合の視点で分析することにより、ロシアの教育戦線整備の理論的指針となった。第四に、二月革命後のヴィボルグ区での文化・啓蒙活動とそれまでの研究の綱領的諸要求への結実がある。『地方自治体の学校綱領』、『党綱領改訂に関する資料』にはマルクス主義の立場から民主主義的諸課題のロシアの現実への創造的な定式化がみられる。又、この時期は教師と青年の間での活動も顕著であった。ロシアの労働青年同盟(共産青年同盟の前身)の規約の起草は彼女の手によるものである。

(二) 労働教育論

クループスカヤは最初の論文(『婦人労働者』(1899))において、未来の学校を、「…生産労働になれ、…生徒

のあらゆる力、精神的なもの、肉体的なものをも発達させる…」と描いていたが、その後第一次ロシア革命(1905)の敗退による亡命生活の中で書きはじめた諸論文において、おくれたロシアの児童の悲惨な状態の暴露と学校教育の改革を提起し、未来の学校計画に向っての実践的・理論的準備をはじめた。都市と農村で、児童は苛酷な労働を強いられ、就学できない者が多く、児童の欲求(遊び場がない)は無視され、精神的に自由がなく、学校は生活とかけ離れている、というのが一般的状況であった。クループスカヤはこうした事情を暴露し、一方小ブルジョアジーの自由教育理論にも批判を加えた。それらの批判は、彼女にあっては生活と労働を視点として展開されている、と考えられる。自由な労働学校理念には、子どもの社会的本能(общественный инстинкт)と児童労働が大きな位置を占めている。「子どもの社会的本能とは他の人に有用でありたいという欲求」であり、それが、子どもの主要な要求であるとして、当時のロシアの学校が社会的本能の発達についてまったく考慮していないことを指摘した。だが、それを発達させるには労働が必要である。「学校は労働の可能性、創造性、他の人々との喜びある共同体を子どもに与えねばならない」のである。そのために、「生活と深い糸で結ばれている生産労働の学校」が強調されねばならない。児童労働については、それが児童の労働力を搾取する目的で使われている現実には反対であるが、児童労働そのものの教育的意義を、「目的にあった使い方をすれば、若い世代の精神的発達の強力な挺子になり得る」と認めていたのであった。

一方、20世紀はじめ、資本主義生産の急速な発展、即ち大工業の発達を経済的基盤として、労働教育の導入についての実践的論議が起ってきた。1912年のドイツ教員大会の論議がそうであり、ロシアでも1913年から14年の国民教育大会などがそれである。クループスカヤはそれらの現実の進行に注目し、生産労働と知的発達の結合思想の発生・発展の歴史を、経済的諸条件と社会的諸階級への依存関係において把握することにより、労働教育の科学的必然性を明らかにした。それによれば、「大工業の本質そのものが、労働にたいして一般的な能力をもち、総合技術的な教育をもち、作業のどんな過程でも理解している全面的に発達した労働者を要求している」と分析し、とくに全労働者階級の技術教育の一般的水準の向上は労働者階級の一般的知性も向上させることに意義を見出していた。だから、職業教育とは区別され、普通教育の性格を備えた労働学校の教授内容は総合技術的でなければならないとしたのである。その場合の総合技術教育とは、「何らかの職業ではなく、生産の全系列を学

び、もっとも重要な部門、もっとも典型的なものが選ばれている」ものであり、そのいみでアメリカにおけるその萌芽を高く評価した。更に総合技術教育とは労働の上に築かれた社会的諸関係を評価するための正しい尺度、現存する社会秩序についての真の理解を得させるものと規定していた。

クループスカヤは、資本主義社会にあって労働教育を正しいレールに乗せるために実践と理論の両面で検討を加えていたことがわかるのであるが、更に、資本主義社会においてそれがもつ積極的意味を、労働者階級の要求として、労働者階級の手の中のものでは現社会を変革する武器になるという点において、特に意義とみとめていたのである。そのためには、総合技術的内容をもった、だれでも手にしうる一般的技術教育、一般的知性の向上がなければならない。そして、児童の雇用労働の廃止とすべての人間の労働義務を提起した。

(三) 民主教育論

労働教育に関するこれらの諸課題は普通教育における民主的諸要求ともかわりを持ち、体系的ではないが、この点についてのクループスカヤの主張はおよそ次のように要約することができる。第一に、教育内容に関しては先の労働教育についての見解が反映される単一・普通・労働学校では、「すべての子どもに労働と体力・知力・生活の理解を育て、知識の光を与える。教授は生産的労働と緊密に結合されねばならない」と述べられていることである。単一学校と教授と生産的労働の結合の要求は彼女にあってはロシアの学校の階級性格を一掃するために、またそれなくしては一掃できないものとして把握されていた。

第二に教育機会の拡大についてであるが、すでに1903年、ロシア社会民主労働党はその綱領において、「16才未満の男女すべての子どもたちのための無償義務制の普通教育と職業教育。国家の負担で貧しい家庭の子どもたちに食料・衣服・学用品を支給すること」と決定していたが、彼女はそれを支持し、実現させる立場に立ちつつも、無償制に関し、次のような階級性の指摘を忘れなかった。「無産階級の青年にとっては働かずして生活することは不可能である条件では、……教育の全階級の無料が、有産者にとっては国家の費用で、即ち、国民の金で高等教育を受ける権利になりうる。」だから、「青年の公共の、労働の教育、若い世代にたいする健康な食物と健全な生活条件の保障」が必要であると強調したのである。

最後に、クループスカヤが、国民教育研究の視点としていたと考えられる学校事業(школьное дело)をどのように組織するか、にかかわる学校自治と教育の住民

統制についてふれなければならない。学校自治の問題では、自治を学校規律の面でのみ評価し、創造的活動への志向を抑圧する保守的教育者の自治論に反対し、他方、自由教育擁護者の自治否定論(あらゆる強制反対)にも批判を加え、次のように述べている。「学校自治の根底にある原則は学校の組織に生徒をひきつけ、この方向でかれらの自主性を目ざますこと」である。又とくに社会的活動・協同作業を重視し、労働学校の中で自治が本当に発展すると指摘した。教育の住民統制については、二つの面で、即ち、現実の教育の集権化に対して、住民自身の民主主義的管理を主張すること、他方、住民統制それ自身がもつ歴史的意義と役割を重視したのである。先の自由労働学校実現のさいも、「住民の広い層……一般の共感と理解の雰囲気」が必要であると述べ、後には、学校改革の原動力としての住民、その住民の教育への参加の意義が強調される。労働学校は、労働者の組織を通じて労働者が教育に参画しなくては実現できない、と指摘したのであった。この住民統制の視点と見解は、クループスカヤの民主教育論の核ともいえるべきものである。

III 結びと今後の課題

小論では、革命前におけるクループスカヤの教育理論を一貫している視点を労働教育と民主教育として考察したが、この点は今後更に検討されねばならない。クループスカヤによる過去の教育遺産の評価、教授学上の問題等は、さらに細部にわたって深められ、分析を加える必要がある。しかしながら、小論全体として、(1)クループスカヤの国民教育研究の特徴、(2)国民教育研究の視点、(3)国民教育論の内容とその意義、を概括できたと考える。即ち、その第一は、彼女が、ロシアの現実に依拠し、婦人と子どもの状態から出発して、ツァーリの教育政策批判と、反動理論とのイデオロギー斗争を通じ社会主義教育理論を築きあげ、教育遺産の批判的摂取が行われた過程である。第二は、教育と生活との結びつき、又は教育と労働との結合に関する彼女の視点であり、それによって現実を批判すると同時に教育理論の基礎として社会主義教育理論を構築した過程である。更に教育改革の主体としての住民(正確にはプロレタリアート)の役割の意識的な追及の事実である。第三に全体として彼女の国民教育論の内容がきわめてユニークであって、われわれの今日的課題を追求する場合にそれが多くの示唆をあたえることが明らかにされたと考える。

今後に残された作業は大まかに次の三点である。第一

に本研究を補う意味で、ロシア教育史における民主教育の発展と、資本主義の発達と労働教育思想ならびに理論の関連の追求をさらに深めること。又革命前、クループスカヤの教育の分野における実践とその社会的影響も若干考察すること。第二に研究の歴史的継続としては、ソビエト政権初期における教育と生産的労働の結合、民主主義的教育原則の現実化の過程分析を考えているが、ここではクループスカヤの教育理論が政策として実証された時点における諸問題を究明したい。第三に、クループスカヤの全生涯の事績を刻明に追うことによって教育問題と婦人問題という問題意識を設定して新たな分析を加えてみたいと思う。

主要文献

Н. Крупская Педагогические сочинения, том 1, изд. АПН, М, 1957

Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа.

Вопрос о трудовой школе на Берлинском конгрессе немецких учителей.

Итоги съезда по Народному образованию.

Народное образование и демократия.

Школьная муниципальная программа.

Н. А. Константинов 他『История педагогики』изд. учпедгиз, м, 1956

『Очерки по истории начального образования в России』изд. учпедгиз, м, 1953

Дридзо. В『Надежда Константиновна Крупская』м, 1958

Е. И. Руднева『Выдающийся советский педагог Н. К. Крупская』『Советская педагогика』1956 No. 4

柳 久雄『生活と労働の教育思想史』御茶の水書房

日本語(言語)教育における教材組織化の 基本的視点について

野々川 輝 一

目 次

本 文

まえがき

第一章 言語活動主義——機能主義文法論の批判

- (一) 日本語教育の目的
- (二) 指導要領、教科書の内容及びその取り扱い
- (三) 機能主義文法論の誤り

第二章 日本語教育における教材組織化の視点

第一節 日本語の構造からのアプローチ

- (一) 日本語の要素と、それらの結びつき
- (二) 日本語教育の系統性
- (三) 「にっぽんご(1)」における教材構造

第三節 子どもの言語意識について

- (一) 言語意識とは

(二) 具体例とその分析

(三) 具体例分析のまとめ

——言語意識における二つの傾向——

第三節 教材と子どもの言語意識の関係

＜残された課題＞

資料編

・小学校学習指導要領 一国語一（抄）

・ひらがな、かたかな提出順序表

（教育出版KK，新版標準こくご）

・津別小学校二年生を対象とした調査結果

・漢字の読み、書きにおける誤答例の分類

（国立国語研究所報告 No. 26 収録のもの分類）

（一）問題の設定

この小論の目的は、日本語の文字、音声、語彙、文法について教える時、どのような教材が、どのような順序や相互の関係のもとに組み立てられなければならないかを考えるうえでの基本的な視点を明らかにすることである。子どもたちは、日常の会話を通して、或る程度の言語活動の能力を身につけている。しかしこのような彼らの能力は、自然に、無自覚的に獲得されたものであり、従って彼らがその能力を発揮する際にも、その活動は無自覚的なものになる。彼らは、文法や単語の性質などについて、ほとんど意識することなしに、日常のコミュニケーション活動を行なっているのである。このような段階では、彼らは自分の能力を自分の力で発達させることができない。それまで獲得した能力の範囲内に留まった活動を続けるのである。しかし彼らが、今迄気にもとめなかった自分の言葉使いに注意し、反省を加え始めた時、つまり自分の言語活動を意識的な活動として展開し

始めた時から、彼らは自分の能力を自分自身の力で、正しく発展させていく。日本語（言語）教育は、子供達が自分の言語活動に意識的に取り組む態度を養い、そのための具体的な手段を与えるという役割をもっている。

ところで、現在の学校教育（文部省指導要領及びそれに従って編集された教科書によって行なわれているものを指す）における日本語教育は、一言でいえば「子どもの言語活動に役立ちそうな知識を、役立ちそうな場面で、具体的な言語活動を通して教える」という、機能主義の立場に立って行われている。これは二重の意味で間違っている。第一に、言語は、言語活動に内在する法則的な事実であるから、個々の言語活動の中で教えただけでは不十分であり、多くの言語活動を一般化することによって教えなければ、言語を正しく教えたことにはならない。第二に、言語は一定の構造をもち、さまざまな要素が互に関係しあって成り立っているのであるから、それらを切り離して教えることはできないのである。

例えば、平仮名を教える場合、日本語の仮名文字は、音節文字であり、原則として一字が一音節を表わし、そ

の上に現代かなづかい(表記)の法則があるのであるから、先ず、単語が音節の集合によって形成されていることを教えなければならない。その後いくつかの単語の中から、同じ音の音節をとり出し、その音を文字と結びつけることが行なわれて始めて子どもは仮名文字を自分のものにすることができる。ところが教科書では(教育出版新版標準こくご1の上の場合)最初に「うれしい」という長音(二字で一音節)を含む単語を提出するなど、音節を意識しながら仮名文字を獲得していけるための配慮が全くなされていない。片仮名の場合は、清音を表わす文字よりも濁音を表わす文字が先に出て来るなど、もっとひどい現象が見られる。

仮名文字の場合に限らず、日本語の性質や構造を無視している例は、教科書のいたるところに見られる。これでは、子どもたちは日本語を正しく理解するどころか、教科書で扱われていることがらさえも理解することができない。子供達が日本語を正しく理解するためには、まず教材が日本語の構造や性質(機能)を正しく反映していなければならない。このことは仮名文字指導の場合、「にっぽんご(1)」(明星学園国語部編集)の中できわめて明確に提起されている。

一方日本語教育は、日本語についての正しい知識を子ども達に与えると同時に、それらを総合して、日本語一言語とは何かということについて正しく理解させなければならない。子ども達が、言語とは何かということについて持っている思想を、私は言語意識と名づけた。言語意識という問題を設定したのは、日本語についての授業や、テストの中に見られる子どもの誤答が、さまざまな形をとりながらも或る一定の傾向を持っていることに気づき、その傾向が「事物や事物間の関係」と「言語」との関係の理解の仕方の違いによるのではないかと考えたからである。

(二) 子どもの言語意識について

子どもの言語意識についての研究は、これまでにピアジェが児童の世界観の中で行なった「名の実在性」に関するものがある。しかしピアジェの取った方法では、言語意識の発達を教育との関係で捉えることができないし、彼の結論をそのまま認めれば、教育は子どもの発達の後について行くことしかできなくなる。また彼が用いた八項目の設問では、全体的な言語意識の傾向は知り得ても、それがどんな内部構造を持っているのか、明らかにすることができない。そこで、子どもの言語意識を調べるに当たって、次の様な方法をとった。

第一に、言語意識の発達を教育(特に授業)との関係で理解するために、授業の前と後で彼らの言語意識がどう変化したかを、誤答分析を中心にして明らかにする。

第二に、設問の際に、授業で扱われる教材の理解に関連する他の知識についても項目を設けること。このような方法で網走郡津別町津別小学校二年生を対象として調査を行った結果、次のような事実が明らかになった。

1) 誤答のさまざまな形が大きく二つの傾向に分れる。一つは、言語を意味的側面から理解する傾向一意味主義的傾向。一つは言語の意味的側面を無視し、形式的、機械的に理解する傾向一形式主義的な傾向、である。

2) この二つの傾向は、同一の子どもの同一の教材においては、必ず意味主義的傾向が先に現われ、後に、形式主義的傾向が表われる。どちらか一方だけと言う場合も少くないが、二つの傾向が同時に現われたり、形式主義的傾向が意味主義的傾向に先行することはない。

3) 学級全体としても、学習の初期には意味主義的傾向が多く現われ、その後学習が進むと知識を機械的に適用する形式主義的傾向が多くなる。

4) 単語の概念ができている者(分かち書きのできる者)は、他の教材に対しても正しい理解を示す場合が多い(特に、主語、述語、複合語の理解に対して)このほか国立国語教育研究所報告 No. 26 に集録されている漢字の読み、書きにおける誤答例を分析した結果も、学年が上るにつれて漢字の表意文字としての性質に引きつけられた誤りから表音文字としての性質に引きつけられた誤りへと間違いの傾向が移っていくことが認められた。

意味主義、形式主義の二つの傾向は、言語が現実の事物や事物の関係を表わしていると同時に、言語はそれ独自の構造や形をもっているという、言語のもつ二つの側面の理解の仕方の誤りに対応しているのではないかとと思われる。そしてこれらの二つの誤った言語意識の傾向が、日本語の正しい理解を妨げているのである。

(三) 意味主義、形式主義の克服

言語意識のこれらの二つの傾向の克服は、どうすれば果せるのであろうか。理論的には次のような事が考えられる。つまり文や単語の形や構造は一定の意味(文法的語彙的)を持っていること、文や単語はその形や構造によって事物や事物間の関係を表わしていることについて教えることである。しかしこのことを具体化するのは非常に困難であり、現在のところ、次の二点について言い得るだけである。

①単語の概念を確立させること。単語は語彙論、文法論に共通の単位であり、分解することによって音節、文字へ、組み合わせることによって文へと発展する、言語の最少の単位である。また意味のない音節の組み合わせは単語ではない、ということを理解させただけでも、形式主義的誤りはずっと少くなると思われる。

②教材の配列にあたっては、最初は意味主義的思考にも耐え得る文や単語を与え、それを一般化しながら次第に枠を広げて行き、意味主義を克服して行くようにする。

（例えば、名詞について教えるのであれば物の名前→事件を表わす名詞→動作・運動を表わす名詞と進むなど）

（四） まとめと残された課題

日本語教育のための教材について考える場合、以上のように

①日本語の性質や構造（諸要素間の関係）を正しく反映した教材であること。

②子どもの言語意識を正しく発達させることができる教材であること、の二つのことが要求されるであろう。

私はこの小論の中心を、子どもの言語意識の問題においたのだが、これまで果せなかった課題として次のようなものがある。

（1）言語意識を調べる際の方法をつかみ取るのが遅かったため、十分なデータを得ることができず、きわめて部分的な研究にとどまってしまった。

（2）同じ理由から、言語意識の発達と教育の関係についても、十分に追求できなかった。

（3）意味主義、形式主義の二つの傾向を、発達心理学的に検討する必要がある。

（4）（1）～（3）についての研究を手がかりにして意味主義、形式主義の二つの傾向を克服する方法を具体的に明らかにすること。

教授・学習過程における感想文 に関する一考察

——文学教材指導過程の検討として——

長 尾 郁 子

本論文は、文学作品を教材とした授業を進めていくときの指導過程を確立するために、感想文を足がかりとして検討を試みたものである。中心課題は、読解過程と直結した課題感想文を提起することと、その感想文を分析するための方法を求めることにある。

学校教育においては、感想文といわれるものがさまざまな意味をもっているが、それらを分類すると次のようになろう。

(1)論文としての感想文—ある活動の反省的思考としての感想文で、子どもの書くこと自体、書かせる過程を検討対象にする。(2)読書感想文—子どものみの1、2回読み後の感想で、書く作業の形式を問題とせず、書かれた内容を対象とする。(3)読解過程における感想文—教材の綿密な分析的読解過程を経てきてその指導過程の評価をするという価値をもっている。それは、同時に、指導過程の中に一つの指導段階として位置づけられることが多い。

読解過程はその中に一定の段階を含んでいて、ある段階では子どものある力のみがとくにきわだって必要とされるし、次の段階では形象と形象とを結びつける力が必要とされる。従って、読解過程のこういういくつかの段階に見合った、そしてそこで必要とされる力に關しての段階毎の評価をすることと、それを明確にする感想文の形式、その分析方法が具体的に問題とされてくる。

一 感想文分析方法の検討

読解過程における従来使用されてきている感想文を、次の様に分類することができよう。

1グループ 分析枠Ⅰ

	A		B		C	
	琴似中央小式分類	坂本一郎式分類	望月久貴式分類			
名 称	粗筋・全体感想 部分抽出	言語(型)	物象(型)	要約	文脈・大意	イ
	テーマ (疑問・感想)	意味(型)	心象(型)	敷延	主 題	ロ
	無 関 係	"	"	"	"	ハ

2グループ 分析枠Ⅱ

教材に対する子どもの情緒・感動の質 主題把握の傾向		直 接 性	公 共 性
直 接 性	前 分 析 (型)	a b	c d
	屈 身 教 訓		
	情 緒 感 動		
公 共 性	直 覚 表 示		
	分 析 一 般 化		
	普 遍 拡 大		

3グループ 分析枠Ⅲ

第段一階	教材の各部分の本質的思想とはほとんど共通性がなく著しくずれている。従って総合的機能を果していない。
第二〃	表題が教材内容を適切に反映しているがまだ出来事の本質を伝えずにその具体的経過を伝えている。
第三〃	すでに出来事の本質を伝え出来事を解釈しようと試みており高い水準上にある一般化に基づいて題目がつけられている。

分析枠Ⅳ

I	教材をそれぞれ独立の意味をもつ部分に分割する。
II	各部分の基本的思想(本質的内容)及びそれらの間の関連や関係の発見。
III	教材の基本的思想の抽出、それが個々の部分にどのように反映されているかの解明。教材の個々の部分の内容、それらの間の関連や関係が目指す一般的方向の理解。
IV	教材の各部分及びそれらの間の関連や関係の本質的・一般的内容の一般化。一般化されたものの表題の形における要約的表現。

分析枠Ⅴ

第段一階	機械的にテキストを圧縮しいくつかの文章を丸のまま投げ捨てる。つまり教材のある部分はそのまま完全に述べられ他の部分は全く省かれる。
第二〃	教材のいくつかの部分は一般化し圧縮されて要約されはじめるが、他の部分は全く省かれたりあるいはそのまま完全に述べられている。
第三〃	教材を正しく圧縮し一般化された要約を行なう。教材の叙述の順に従つて。
第四〃	教材の内容を一般化し変形させながら要約する。様々の順序において。

(図表説明)

1グループ 課題のない感想文＝自由感想文における分析枠。

結果分析(たとえば着眼点等)である。

琴似中央小式分類——札幌琴似中央小学校における分析枠

坂本一朗式分類——「国語学習の心理」金子書房における
詩教材使用の分析枠。

望月久貴式分類——「国語指導過程」明治図書に掲載。

2グループ 主題把握と感動場面指摘の交叉分析枠。
思考様式の分析枠である。

雑誌「現代教育科学」56号に掲載。

3グループ IV. 読書き作成過程。V. 要約作成。III. 教材の部分項
分けと表題設定の問題。
内容を捨象し、理解過程・習得過程としてみる。
分析枠 III ——「学習心理学」明治図書、メンチンスカヤ
分析枠 IV ——「学童心理学」明治図書、シヤルダーコフ
分析枠 V ——「学童心理学」明治図書、シヤルダーコフ

これらの分析枠を使用して、子どもの自由感想文（課題＝枠のない感想文）を分析してみたが、次のような問題点がでてきた。

(1)思考に規制が与えられていないということから、感想文を全体としてみなくてはならないために、既成分析枠によってみることは不可能となる。(2)形式上からみると、感想・意見・疑問等があるが、これらも内容上から解明し、その上に形式を重ねるという二重の作業を行なって評価しなければならない。

このように、自由感想文にはあらゆる形式内容がふくまれている。しかし、自由感想文が実践の場では、非常に多く用いられているので、これの分析方法を考えておかなければならない。私は、これを二つの視点から考えてみた。一つは思考操作分析であり、あと一つは思考内容分析である。

感想文における思考内容と操作を私は次のように考える。文学教材読解において、思考の対象は文学教材である。いわば、その文学教材は素材であり、それが変容して思考内容となる。その変容をとくカギの一つとなるのが思考操作分析である。教材のどこに着眼したか、部分か全体か等とした。ところが、たとえばその部分も、教

材のどういう部分か（主人公の性、スジの展開のおもしろい個所、末梢部分、自己の経験と同一部分等）、いわば、教材の中でどういう位置をもつものを対象としているかによって評価は異なるであろう。この観点に立つて次の内容分析枠を提示することが出来ると思う。操作分析枠は、さきにあげた表の第Ⅲグループのものを適用しようと思う。

論 理 的 内 容	情 動 的 内 容
a. 心理描写 b. 主人公の言動の必然性 c. 他の作品の主人公との比較 d. 主人公と環境との相互関係 e. 登場人物相互の関係 f. スジの展開（出来事の因果関係） g. 主人公と出来事との因果関係 h. 作品の主題・理想	i. 自然描写 j. 主人公の性格描写 k. 主人公の言動描写 l. 登場人物の性格・言動描写 m. 出来事と自己の経験的同一性

二 読解過程での課題感想文

以上のような考察の結果、感想文を書かせる場合に、自由感想文のほかに、一定の課題を明確にした感想文を書かせることが、読解過程分析上、有効と思われた。

枠＝課題感想文を文学作品読解過程に結合させること、つまり、その過程での位置づけが本節の中心課題である。

これまで実施された七つの感想文での課題＝枠を検討した結果を次にみよう。

（注 これらの感想文は網走郡津別小学校、同中学校における国語の授業研究において課されたもので、読解過程解明のために、いくつかの設問課題を設定して子どもたちにかかせている。）

課 題 の 類 型 教 材	知 覚 的 課 題			分 析 綜 合 的 課 題			抽 象 一 般 的 課 題	
	イ、 印象 場面	ロ、 形 象 の と り	ハ、 筋 の と り	ニ、 因 果 関 係	ホ、 分 析 綜 合	ヘ、 規 制 感 想	ト、 感 想	チ、 想 像
A 最 後 の 授 業	2.		1.				3.4.	
B 炭 屋 と 紳 士		4.5.7.8.	1.	6.	2.5.	9.		
C た わ し の み ぞ し る			1.			2.3.		
D ₁ ま つ り ご		1.2.	4.			3.		
D ₂ ま つ り ご		1.2.	3.				4.	
E ₁ 坂 道		12.	1.	10.	2.	3.5.6.7. 8.9.11.		4.
E ₂ 坂 道			1.3.			2.	4.	

※この教材を小学校五・六年、中学一年で使用した読解過程における感想文。数字はその感想文における設問（課題）番号

教授・学習過程における感想文に関する一考案

課 題 類 型	内 容	説 明
知 覚 的 課 題	イ. 印 象 場 面	情動性誘発の場面の指摘で、文学作品読解における初期的思考。 E X. 心に強く感じた場面はどこですか。
	ロ. 形 象 の よ み と り	感想を出す前の作品に提出されている登場人物、事件の形象のよみとり。 E X. 登場人物についてどんな文からどんなことがわかりますか。
	ハ. 筋 の よ み と り	形象を全部結合させて部分として又全体としての筋のよみとり。 E X. あらすじをかきなさい。
分 析 綜 合 的 課 題	ニ. 因 果 関 係	形象の奥にふくまれている関係をさぐり出す。 E X. 「何かいいそうにしてやめ」というのは何をいおうとしたのですか。
	ホ. 分 析 総 合	筋をよみとつたあと、さらに分析し総合して一定のものを作り出す。 E X. 全体をいくつかに分けてそれぞれに小題をつけなさい。
	ヘ. 規 制 感 想	規制され提出されているものに形象、筋をよみとつた上で感想を出す。 E X. 堂本さんとおまわりさんに聞かれているときの一夫をどう思うか。
抽 象 一 般 的 課 題	ト. 感 想	規制がないために形象、筋をよみとる上での感想をまとめて提出。 E X. なんでも書いて下さい。
	チ. 想 像	さらに作品の上に立つて次のことを想像する。 E X. 堂本さんはこれからどんな生き方をしていくと思いますか。

本論文では、感想文の課題と指導過程との対応を検討しようとした。全授業をとおして、感想文課題と合致する部分の回数についての検討、その際の子どもへの浸透度をみるための発問、発言分析を行った。だが、指導過程との対応は明確に抽出できなかった。

その最大原因は、感想文の課題作成根拠が明らかでな

い点にある。読解過程から課題を抽出するときの問題と、課題自体の評価観としての一定の法則性の問題の厳密な検討が必要とされよう。

従って、次に読解指導過程とその中に位置づけるべき感想文課題内容の基準案の提示を試みた。

時 間	指 導 内 容	一 般 化	施 行 す る 感 想 文
第一時	・全文通読 ・生活経験 ・前がきをよみとる ・範読	I 文章の知覚の段階	…(A)授業前
第二時	・文を部分部分に分ける ・第一段落のよみとり		
第三時	・第二段落のよみとり		
第四時	・第三段落のよみとり	II 文章の理解の段階	…(B)I 後
第五時	・主題把握 ・第二次感想文		
第六時	・「坂道」のよみ ・「坂道」と「炭屋と紳士」の共通点の検討 ・主題把握		
第七時	・第二次感想文の発表と検討 ・全文通読	III 表現よみの段階	…(C)II 後 (D)III後(授業後)

※ 小学校の文学の授業から「炭屋と紳士」を教材とした

④授業前感想文—教材としての文学作品の概容を把握したときに実施する。目的は、その後の3回の基礎とするため、いわば授業を通したことによってどれ程把握したかを測定するための足がかりとなり、従って最後の⑩感想文課題と同一にする必要がある。

⑩文章知覚段階感想文—この段階は、形象を知覚すること、つまり音声化することによってその作品で表現されていることを知覚する。それを明確なスジをもった一つの世界として記憶しイメージとして結晶するという具体

的な思考をもつ—知覚的課題

⑨文章理解段階感想文—文章の知覚段階の成果のもとに、体系をなしている形象の一般性(本質)をさぐり、あるいは形象変化をとおしてその法則をさぐりあてる段階である。—分析総合的課題

⑧表現よみ段階感想文—知覚、理解段階での指導の結果が示されて、その得たものがみがきあげられる段階である。その内容として、読解指導で行ったもの全体にあたるものとそれらの発展したものとして得られる課題の両

者が要求される一抽象一般的課題

これらの指導過程の各段階に応じた課題が、具体的にどのような設問となって生徒に課せられるべきかは、今後の検討にまたねばならない。

三 残こされている問題

本論の課題を推考していくためには、さらにいくつかの研究が必要である。本論研究中に提起されてきた次の研究課題を最後にあげておく。

(一)思考内容分析枠と課題感想文の課題＝枠を設定したが、この2点の仮設の検証。

(二)課題設立のために、教材としての文学作品の典型化。

(三)そして基礎的方向として、①要素的なものと主題・理

想等（全体からの内容）との関係をみる分析枠。②過程と結果との関係を密接にするための基本的要因。この2点の追求。

(参考文献・資料)

児童文の見方と表現指導 吉田瑞穂（東洋館）
読解力調査法 白井勇（明治図書）
国語学力の分析と指導の組織 丸谷長進（明治図書）
国語教育の理論 奥田・国分（教養房）
読み方教育の理論 奥田・国分（国土社）
講座授業研究Ⅲ 明治図書
文学の教授 ツドリャーシェフ 明治図書
津別小研修録 3・4・5・6 網走郡津別小学校刊
津別小・中、札幌小、琴似中央小での授業調査
（感想文資料を得る）

精神病者にみられる幻覚研究

——臨床心理学的接近のために——

柴 晴 彦

はじめに

幻覚は正常な知覚とは異なった知覚の異常現象である。この現象は外部からの刺激によらない中枢知覚領域の興奮によって惹起される。この幻覚という知覚異常現象は中枢知覚領域の興奮の程度に対応して、知覚にちかい生き生きとした現実性をもつものから、表象にちかい漠然とした非現実的なものまである。

この幻覚体験の内容は、幻覚者の個人的地位、あるいは一般環境の特殊性に発していることが認められる。従って精神病者の幻覚は、障害され変容した知覚・感情・意志などの諸過程の複合であり、妄想の感情的確信に近い特殊な知覚異常現象であることはたしかであろう。

この小論の目的は、幻覚という知覚異常現象を精神病理学的側面から把握することにより、精神病患者の「閉ざされた世界」を理解する手掛りを得ようと試みたものである。方法論としては、幻覚の精神病理学的諸研究の文献に当り、幻覚現象の理論的接近を試み、「病者の共同世界えのかかわりかた」という現象学的・存在論的・あるいは人間学的立場からの幻覚諸研究を理論的に把握しようとした。

I 幻覚研究の動向

幻覚の精神病理学的諸研究を展望すると、3つの大きな動向が考察される。

1. 現象学的幻覚研究 ここでは主として幻覚の形式的側面が扱われている。これは1910年代から1930年にかけての、K. Jaspers の現象学的幻覚研究、C. Schneider の機能分析的幻覚研究で頂点に達したと考えられる現象学的立場である。

2. 力動的幻覚研究 ここではもっぱら幻覚内容を重視し、その背景に作用する力動機制を把握しようとしている。従って、力動的に解明された幻覚がどのような疾

患から生じたかは十分に検討されていないように思われる。力動的幻覚論を考察すると、生体力動学派の見解をのぞいては、歴史的変遷が認められる。即ち幻覚を含む精神現象は interpersonal relationship, 更に Person-in-der Welt, Person-mit-der Welt の観点から説明されるようになり、幻覚形成因子は Ich—Du の可能性において相互に関与しあった関係の中に見いだされようとしている。

3. 人間学的幻覚研究 上述した2つの幻覚研究の立場の統合的役割を果たすと思われるのが、この人間学的幻覚研究の立場である。ここでは、従来の現象学的幻覚研究においてとらえられていた感覚概念を再検討し、幻覚をコミュニケーションの一変異として、つまり対人関係の面からみなおそうとしている。

II 諸幻覚論にあらわれた問題点

幻覚という知覚異常現象の中には心理学的には、その本質を異にする多くの現象が含まれており、統一的な解明を試みることは不可能に近いように思われる。

幻覚について考える際に問題になるのは、感覚性、外空間定位、外來性格、感官選択についてであろう。

1 感覚性について

幻覚の原因としてまず考えられるのは、大脳皮質の感覚中枢が何らかの病的過程によって刺激されることである。W. Heron は、Sensory deprivation 時にあらわれる幻覚現象について述べているが、この時の幻覚発生の原因としては、体性神経の活動は関与していなく、神経生理学的には何らかの皮質性刺激によって惹起せしめられると述べている。しかしこの幻覚現象は精神病の臨床において見られるものとは大分趣きを異にしているようである。幻覚では意識の変化が感覚性の発現と深い関係にあるのではないかと考えられるが、それもあまり意識の変化の著しくない分裂病的な幻聴の感覚性を説明するには不十分であろう。ただこの場合にも狭義の意識変化

はないにしても、分裂病者の行動及び心理的機能は健常者の場合とは著しく異っているのであるから、幻聴は、人格機能の低下した病者に、とりわけて、出現するといえる。分裂病者の幻聴は、幻聴の実在性に対する確信が本質的な特徴となっているが、これも幻聴と人格全体の変化との関係において把握しなければならないと考える。

2 外空間定位の問題について

外空間への定位・空間的客観性は、古典的な「対象なき知覚」式概念では説明しにくい問題であり、E. Bleuler の投射機制からの力動心理学的説明がほとんど唯一のものである。

Bleuler は「内部的体験である表象を秩序づける作用は、表象が外空間と連合する形式、即ち、知覚対象の系列に組み入れられることによって実現され、ここから幻覚も同様に外界に依存したものである」と説明している。このことは、知覚は元来、投射された外部であり外空間の再生としての体験であると考えることにより、幻覚は知覚として体験されるのであって、Bleuler の云うごとく、幻覚は外在化の過程をとると考えることが可能になる。

3 外来性格について

P. Janet は、幻聴の外来性格を、志向的客観化の機制を援用して次の如く説明している。「人間の心理的行為は本来どれも double である。例えば、話すことは同時に相手が聞くことであり、命令することは同時に従うことである。しかし、我々の心理的行為は、普通、歓喜や努力などの積極的感情に支えられているため、その行為を能動的に自分のものとして感じるが、この能動的部分が心理的緊張の低下によって抑制されると病者は悲哀や疲労などの消極の状態に陥り、自分の行為を受動的に他人の行動として客観化して感じるようになる。こうして我々の内的言語が包括する全ての思考・希望・不安は自我に無縁なものとして現われるようになる。そうして“話す”という行為は“話される”“聞く”というふうを感じるようになる」。結局 Janet は、幻聴を影響妄想と同じく、心的緊張の低下に伴う人間の社会的行動の障害のあらわれとみているのである。一方、J. Zutt によれば、幻聴は“声を聞く”のではなく“声で話しかけられる”のであるとしている。Zutt は更に、幻視についても“見る”のではなく“見られる”“見つめられる”のが幻視であるとし、幻覚患者は、外来の意志に翻弄され、絶えず“みつめられ”“話しかけられる”ようになると説明している。この Zutt の考えかたのもとには、これまでの身体的有機体としての人間像のかわりに

「生きられた、世界をもった肉体」としての人間像があり、それにそなわる発現様式として、まなざしがあり、声があるわけである。即ち Zutt の幻覚論では、幻覚患者を、他者のまなざしと声に威圧され自由を奪われた存在として考えられているのである。更に、この Zutt の考えを、対人関係の変化の表現という面から見れば、上述の Janet の幻覚論の現代的発想とみることも可能であるが、Janet が対人関係の幻覚論に終始したのに対して、Zutt にあっては、こうした力動論の基礎にある人間存在の根本構造の変容がより包括的にとらえられているといえるのである。

4 感官選択の問題について

分裂病者では幻聴が幻視に対して圧倒的に多いことは臨床的に認められる事実であるが、このことを説明する研究は少ないようである。

E. Straus は聴覚と視覚の質的差異をとりだすことによって、聴覚と分裂病、視覚と譫妄状態との親和性を指摘している。Straus は感覚概念そのものから見直すことを始め、“感覚の学”という概念を考えている。彼によると、それは、人間の感官生活を伝統的な先入感から解放する1つの試みであって、外界の把握に、Erkenntnis — Wehrnehmen と Sinnliches — Empfinden という2つの系列を設定し、Erkennen の場である知覚空間を地理的空間と名づけて、Empfinden の場である風景的空間から区別することから出発している。Straus によると、この風景的空間においては本来的な交感的関係が基礎になっていて、このなかで感官的経験が形成される。この交感的なものとは魅惑と威嚇、分離と結合、逃避と服従など、つまり共感的なものと反感的なものの両者を包括するところの広汎な概念である。他方、Empfinden は1つの本来的な交通様式であり、分裂病患者では、このような交感的関係が障害され、その結果“私と世界の関係”が変化する。一般的秩序は崩壊し、分裂病患者は外部の力にひきわたされ、いたるところで脅かされる。こうした状態では外界の諸印象が相貌的な力を増してくる。ここで幻覚がおこる。その場合、幻覚は一般に侵害の交感的契機がそれにとって本質的であるような感官領域にあらわれてくるのが特徴的で、たとえば、アルコール中毒者の従事譫妄は主として視覚領域で演じられ、分裂性体験は主として聴覚的および触覚的性格をもつ。すなわち、“見る”と“聞く”とは、世界交渉の異なる様式なのである。一方 Zutt は“まなざし”と“声”を対応させることによって、感官選択の問題を解決しようとしているが、Zutt でも Straus でも、主として幻聴と幻視をとりあげて論ずるにとどまり、そのほかの低次の感覚の幻

覚にまでおよんでいないくらいがある。

む す び

幻覚患者への臨床心理学的接近を試みる場合には、Zutt や Straus らの人間学的幻覚論にみられる問題意識からは多くの学ぶべきことがあるように思われる。すなわち、幻覚をコミュニケーションの一変異として、つまり対人間関係の面からみなおすことが必要である。更に、人間学的幻覚論から、幻覚は、病者の、自己の人格の宿命的崩壊に対する妨害と闘争の試みの表現であって病的過程による無意味な表現ではないと考えるのである。従って幻覚を理解しようとする試みは、この種の病者の苦悩と絶望にみちた生活を把握するためにも無意味でなかったと考えている。

主な参考文献

1. Arieti, S. Interpretation of Schizophrenia. 1957.
2. Bleuler, E. Halluzination und Schatzschwäche. Neurol., 1923, 13, 388.
3. Jaspers, K. Allgemeine Psychopathologie.
4. Schröder, P. Über Halluzinationen, Nervenarzt, 1933, 6 531.
5. Solomon, P. etc. al, ed. Sensory Deprivation, Symposium held at Harvard Medical School. 1961.
6. Straus, E. Der Halluzinant und die Halluzinationen des paranoides Syndroms. Dasparanoide Syndrom in anthropologischer Sicht, 1957.
7. Sullivan, H. S. Theory of hallucinosis. Dynamic Psychiatry. 1947.
8. Zutt, J. Blick und Stimme. Beitrag zur Grundlegung einer verstehenden Anthropologie. Nervenarzt, 1957, 8, 7.