



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	ソ連邦における教育史：若干の総括と展望
Author(s)	アレクセイ・イワノビッチ, ビスクノーフ
Citation	北海道大學教育學部紀要, 31, 121-131
Issue Date	1978-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29177
Type	departmental bulletin paper
File Information	31_P121-131.pdf



ソ連邦における教育史

— 若干の総括と展望 —

アレクセイ・イワノビッチ・ピスクノーフ

История педагогики в СССР : некоторые итоги и перспективы

А. И. Пискунов

教育史は、教育学の学問のもっとも若い部門の一つであり、その形成と自己認識は、まだけっして、完成されてはいない。教育史は18世紀末によりやく成立しはじめたのであり、現今の意味での教育の科学が存在していなかったのだから、教育の科学の歴史としてではなく、一方で訓育と陶冶の実践史として、また、他方で、あれこれの思想家の教育にたいする諸見解の叙述として成立しはじめた。科学的知識の歴史を研究するさいの擬人化された、純粋に伝記的な方法は、19世紀から20世紀初頭の科学史を特徴づけているほどであるが、それは科学としての教育史にも、また、中等および高等師範学校内で、その学習が未来の教師たちを養成する義務的構成部分となっていた教科としての教育史にも、明らかな反映が見られた。10月革命期以前の教育史のもう一つのきわだった特徴は、エリート教育の制度史や個々の学校制度史の研究の優先であり、とくに、支配階層の子弟の教育にかんするさまざまな時代の思想家たちの見解の考察という偏重であった。

ツァーリのロシアから、若いソビエト国家が受けついだ教育史の分野における実質的遺産は、さまざまな師範学校用の一連の教科書*、つまり、祖国の著者（ヴェ・ヴェ・グリゴリエフ、エム・イ・デムコフ、カ・ヴェ・エリニーツキー、エス・ア・ゾロタリョーフ、ペ・エフ・カープテレフ、ア・ペ・メドヴェェトコフ、エリ・エヌ・マジャレフスキー、エム・エム・ルビンシチェーイン、エヌ・サカロフ他）の教科書と外国の著者（P. モンロー [1869-1947年、訳者]、T. ツィラー [1817-1882年、訳者]、K. シュミット [1819-1864年、訳者] 他）の教科書と、世界的な教育学の大家（ヤ・ア・コメニウス、ジョン・ロック、ジョン・ジャック・ルソー、J. H. ペスタロッタ、J. F. ヘルバルト、F. A. W. ディースターヴェーク他）のいくつかの労作の翻訳であった。祖国の教育史では、研究的性格の労作はまったくとるにたらずであった。ロシアの教育および学校の歴史にかんする上述の教科書タイプの諸労作を除いては、まず、エス・ヴェ・ロジェーストヴェンスキーの18世紀から19世紀の教育史の研究や、イ・アレクシンツェフの古典中等教育史の著書、エヌ・ヴェ・チューホフの初等教育史の著書、ペ・エヌ・ミリュコフの『ロシア文化史概要』のうちの学校および教育の歴史の篇、同様に、エリ・エヌ・トルストイ、カ・デ・ウシーンスキー、ヴェ・ゲ・ベリーンスキー、エヌ・イ・ピロゴフ、ヴェ・ヤ・スタユニン、その他若干の教育家たちの労作の個々の出版をあげることができる。教育史の分野における固有の科学的労作について語るさ

* Под ред. В. Ф. Лебедева, Педагогическая библиография, гос. изд., Ленинград, 1925に文献名あり — 訳者

いに、とくに偉大なチェコの思想家、ヤ・ア・コメニウスの教育学的遺産の研究センターとなっていた陸軍学校博物館の活動をあげないわけにはいかない。この歴史的・教育学的遺産の絶対的多数は、その方法論的基礎からいって、新しい社会主義教育学にとって、同意しがたいものであった。けだし、これらの労作は基本的には支配階層の立場に立った著者たちによって、あるいは、せいぜい、自由主義的ブルジョアジーの立場に立った著者たちによって書かれたものであった。

マルクス・レーニンの方法論にもとづく教育史の科学的考究の出発点は、革命前の数年に、エヌ・カー・クループスカヤによって、つまり、1915年に書かれ、1917年末になってようやく日の目をみた彼女の著書『国民教育と民主主義』によってなされた。これは、教育思想と学校実践の発達の中に民主主義の路線を解明した最初の歴史的・教育学的労作であったし、また、マルクス主義的教育学概念の基本的命題、すなわち、人格の全面的発達、教授学習と労働との結合、学校の階級的性格、の叙述を内容とした最初の歴史的・教育学的労作であった。この著書は、ヴェ・イ・レーニンの輝かしい評価をうけ（ヴェ・イ・レーニン全集、第5版、第49巻、182-183ページ参照）、永年、歴史的・教育学的研究の模範となった。大十月社会主義革命の実現の後、新しい教育科学の前には、とてつもない困難な課題、すなわち、青少年の訓育と教授の理論と実践の分野において蓄積されたすべてのものを、マルクス・レーニン主義の方法論に照らして深く研究し、理解し直す課題がおこってきた。この遺産の全てから、合理的なものの萌芽や、新しい社会主義教育学の内容に有機的構成部分として入りうるような肯定的なものの萌芽を選びださなければならなかった。これとともに、マルクス主義教育学者たちの前には、もう一つの、多分さらにもっと重要な課題、すなわち、黙殺されたか、あるいは、よい場合でも、革命前には誤った見方で描かれていた過去のエデュケーションと学校にかんする知識の中の『白い汚点』を埋めなければならないという課題があった。

革命後の初期10年間、マルクス・レーニンの教育科学の生成と発展の複雑な過程において、重要な地位を占めていたものに、新しい教育史の創造があった。1920年代から1940年代にかけて教授用の性格をもつ教育史にかんする最初の著作も現われてきた（ジュラコフスキー・ゲ・イエ、『階級闘争の歴史と結合した教育史概要』、第1篇、キーエフ、1926年。メデーンスキー・イエ・エヌ、『社会の経済的発展と結合した教育史』、第I-II巻、モスクワ、1925-1926年。スヴェトコフスキー・イ・エフ、『労働者読本教育史』、モスクワ、1927年。シャフヴェールドフ・ゲ・ゲ、『人民大衆の教育』、ロストーフ、クラスノダール、1924年。イーオフ・ヴェ・エヌ、『16-18世紀教育学資料選』、モスクワ、レニングラード、1926年。『教育史資料選』、エス・ア・カーメネフ編、第I、II、IV巻、モスクワ、1935-1940年。ガニエーリン・シャ・イ、ゴーラント・イエ・ヤ、『教育史』、モスクワ、1940年、その他）。外国教育史の分野でも、祖国の教育史の分野でも、まったく新しい探究の成果が発表され（フォルトナートフ・ア、『労働学校の理論、その歴史的発達。第I篇、トマス・モアからカール・マルクスまで』、モスクワ、1925年。『歴史と現代にみる労働学校』、レニングラード、1924年。『大フランス革命の教育思想』、ア・ベ・ピンケーヴィチ編、モスクワ、1926年、その他）、世界的教育学の大家の著作が大量の印刷部数で出版された。

最初のソビエト教育史教科書は、社会学化志向への一定の譲歩にもかかわらず、また、社会の経済的発展を一方に、学校と教育思想の発展を他方に、この間をあまりに直線的に結合する試みにもかかわらず、うたがいもなく、若い社会主義教育学の業績であった。このことの証

拠の一つは、イェ・エヌ・メヂーンスキの最初の教育史教科書〔1925-1926年刊、訳者〕が、1947年に出版された彼自身の教科書のベースとなっていたことであり、同じく彼が共著者となったところの今も用いられている教科書の中できわめて多く活用されていることである。

1920～30年代の教育史家による『白い汚点』の研究をのべるさいに、エヌ・カー・クループスカヤによってその原点が据えられた新しい方法を、教育史家たちがここで見いだしたということを強調しなければならない。すなわち、教育史家たちは、伝統的な人物＝伝記的研究を、問題別教育学研究によって補足したのである。ア・ア・フォルトゥナートフや、エリ・デ・スィニーツキー、エム・エム・ルビンシチェーインその他の著者たちの労作が考究した最初の問題は、労働学校の実現する試み、であった。この時期における個々の教育学者の選集の出版にかんしては、進歩的世界観をもった民主的傾向の著者たち（空想的社会主義者たち、革命的民主主義思想の代表者たち、ブルジョア的諸関係の形成期の教育家たち）が、ここで第一に、選ばれた。

1940年代末と1950年代は、大祖国戦争によってやむをえず中断されていた教育史研究への関心の復興として特徴づけられる。ロシア共和国教育科学アカデミーは、教育史にかんする仕事の先頭に立ったが、その当時ここでは、イェ・エヌ・メヂーンスキ、ゲ・イェ・ジュラコフスキー、エヌ・ア・カンスタンチーフ、ヴェ・ヤ・ストゥルミンスキー、ヴェ・ゼ・スミルノーフ、ア・エフ・エフィロフ他のような大教育史家たちが活動していた。研究関心の中心にあったのは、まず、言葉の広い意味における祖国の学校と教育学の歴史の諸問題であった。すなわち、第一に、ソビエト学校の形成と発展の全ての相が全面的に、かつ深く研究され、その結果として、その意義が今日にいたるも失われていない一連の重要な諸労作が出版された（カンスタンチーフ・エヌ・ア、メヂーンスキ・イェ・エヌ、『ロシア共和国30年間のソビエト学校史概要』、モスクワ、1948年。カラリョーフ・エフ・エフ、『ソビエト学校と教育学史概要（1917-1920年）』、モスクワ、1958年。カラリョーフ・エフ・エフ、『社会主義工業化の時期におけるソビエト学校』、モスクワ、1959年。ラーフキン・ゼ・イ、『国民経済復興期におけるソビエト学校（1921-1925年）』、モスクワ、1959年。カラリョーフ・エフ・エフ、カルネィチーク・テ・デ、ラーフキン・ゼ・イ、『ソビエト学校と教育学史概要（1921-1931年）』、モスクワ、1961年、その他、参照）。第二に、進歩的な教育学の研究が広範な努力によって継続された。とくに、カ・デ・ウシンスキーとその後継者たちの遺産（ヴェ・ヤ・ストゥルミンスキー、イェ・エヌ・メヂーンスキ、デ・オ・ロルトキパニーゼ、ヴェ・ゼ・スミルノーフその他の著作）、エリ・エヌ・トルストイの遺産（ヴェ・ア・ヴェーイクシャ）、また、イ・エヌ・ウリヤーノフの遺産（エヌ・イ・アルパートフ、デ・ア・バーリカ、ア・エヌ・カンダコフその他の著作）、革命的民主主義者たちの遺産（エヌ・エフ・ボズナースキー、エヌ・エヌ・ラズモーフスキー、ヴェ・ゼ・スミルノーフ、エム・エフ・シャバーエヴァその他の著作）、同じく、シャ・イ・ガニユーリン、エヌ・ア・カンスタンチーフ、ヴェ・ヤ・ストゥルミンスキー、ヴェ・ゼ・スミルノーフのロシアの学校史の諸労作（ピスクノーフ・ア・イ著、『ソビエト教育史文献（1917-1957）』、モスクワ、1969年、参照）。第三に、ソ連邦諸民族の学校と教育の発達史研究が、本質的には、はじめて開始された。この分野では、すべての連邦共和国において、文字通り、巨大な仕事になされた。デ・オ・ロルトキパニーゼ、ウ・ベ・オボラーゼ、ゲ・ヤ・タヴズィシヴィーリ——グルジアで、エム・エム・メフチニザジェー、ア・ユ・セイードフ——アゼルバイジャンで、ゲ・ゲ・カラミヤーン、

エム・ア・サントロシヤーン、エス・カ・フドヤーン——アルメニアで、エヌ・ペ・アルハーン、ギリスキ、カ・イエ・ペーンドリコフ、エス・エル・ラジャーボフ、エム・ア・アリーボフ、ア・エ・イズマーイロフ、ア・ア・クルバーノフ、イ・オ・オビードフ、イ・カ・カデーロフ、ユ・ア・アブドゥラーエフ、ア・イ・セムバーエフ、テ・テ・タジバーエフ——中央アジアおよびカザフスタンで、ヴェ・ゼ・スマーリ、ア・ゲ・ジェヴェリーン、エヌ・エム・グリーシェンコ——ウクライナで、ア・ユ・エラーンゴ、エリ・ア・アンドレゼーン、エム・ユ・カルチャーウスケン、エム・エス・ルクシェーニェ、エス・ア・ウムレーイコ、エル・エム・ミケリソーン——沿バルトおよび白ロシアで、エフ・エフ・チバターリ、テ・ア・クラチューン——モルダビアで、その他、数えあげることができないほど多数の著者たちの、著書、論文、学位論文が、ソ連邦諸民族の学校、教育および教育思想の歴史的発展過程の首尾一貫した研究のための、また、普遍的労作をつくりだすための基礎を築いた。

1960年代から、教育史上の諸問題の研究における、原則的に、新しい段階がはじまった。教育史の発展過程そのものと、多大の事実資料の蓄積は、教育史家たちにたいして、蓄積されたすべてのものの、本格的な一般化と科学的な解明、一定のその体系化と目録作成という課題を提起した。まさに、それゆえ、1960年代の初めに、ソビエト政権の年月になしとげられた祖国の教育史にかんするすべての基礎的研究を総括する一般化の作業として、『ソ連邦諸民族の学校と教育思想史概要』の大部な出版が開始された（『ソ連邦諸民族の学校史と教育思想史概要、18-19世紀前半』、エム・エフ・シャバーエヴァ監修、モスクワ、1973年。『ソ連邦諸民族の学校史と教育思想史概要、19世紀後半』、ア・イ・ピスクノーフ監修、モスクワ、1976年、参照）。同じこの年代に、問題別研究の基礎となる教育史研究の性格そのものにおける転換がはじまった。とくに、この年代には、エヌ・カ・クループスカヤとア・ア・フォルトゥナートフの労働学校史の著作を一定の水準で継承した、一連の外国教育史研究が行われた（ピスクノーフ・ア・イ、『進歩的ドイツ教育史概要、18-19世紀初頭』、モスクワ、1960年。ピスクノーフ・ア・イ、『ドイツにおける労働学校の理論と実践』、モスクワ、1963年。サリモーヴァ・カ・イ、『イギリスにおける労働教授の歴史』、モスクワ、1967年、参照）。もし、最近10年間の教育史の諸労作を、これらによって包括される年代の枠でみるならば、研究者たちの関心は、もっとも近い過去にあり、19-20世紀に向けられているといえよう。（フルマフ・エス・ア、『フランスの学校とその民主化をめざす闘争、1850-1870年』、モスクワ、1960年。ゴンチャロフ・エリ・エヌ、『第二次世界戦争までのアメリカの学校と教育学』、モスクワ、1972年、その他、参照）。

教育史研究における、きわめて積極的な進展として指摘しなければならないのは、ソビエト教育科学の生成と発展の問題への研究者たちの特別な注意である。最近数年間に、エヌ・カ・ゴンチャロフの著書、『ソビエト教育学史概要』、（キーエフ、1970年）や、エフ・エフ・カラリョーフ、『レーニンと教育学』（モスクワ、1971年）、オ・デ・キンクラーゼ、『ソビエト教育学史』（トビリシ、1972年）が出版されたが、これらは、この問題〔ソビエト教育科学の生成と発展の問題——訳者〕に特別に向けられたものであり、この方面におけるまさに第一歩であることは、まったく疑いもない。ソ連邦教育科学アカデミーは、マルクス・レーニン教育学の発展に特別な注意を払いながら、19世紀末から今日までの教育科学の生成・発展過程の系統的研究に、今、着手した。さらに、最近、10-15年間の教育史におけるきわめて積極的現象は、普通教育学校のみならず、専門的な学校——初等、中等、高等——の過去への配慮

である（ヴェセローフ・ア・エヌ、『ソ連邦における職業＝技術教育』、モスクワ、1961年。クジミン・エヌ・エヌ、『革命前 ロシアにおける初等、中等専門教育』、チェリャービンスク、1971年、その他、参照）。

ソ連邦における60年間の教育史の全般的発展を評価すれば、それが全体として教育科学と同一の発展方向を歩んできており、そして実際に、教育史は、教育学の知識の独立した一部門としてまさに、この時期に形成されたと言うことができるだろう。われわれは、この分野において到達したものを当然誇ることができるが、しかし、各々の記念祝典は肯定的な総括をするためばかりでなく、未解決の問題に注意を集中するためにも、われわれにとって刺戟とならなくてはならない、というヴェ・イ・レーニンの考えを思いおこせば、われわれは、教育史の諸問題と今後の発展の展望、およびこの発展の途上にある困難性にふれなければならない。

「われわれは、ただひとつの科学、歴史の科学だけを知っている。歴史は二つの側面から考察することができるのであり、それは自然の歴史と人間の歴史とにわけることができる。しかしながら、これらの両側面は不可分に結合されている。人間が存在するかぎり、自然の歴史と人間の歴史とは相互に制約しあっている。自然の歴史、いわゆる自然科学は、ここではわれわれに関係はない。われわれは、人間の歴史については検討しなければならないだろう。なぜならほとんどすべてのイデオロギーは、この歴史の歪曲か、またはこの歴史の完全な捨象かのいずれかに帰着するからである。イデオロギーそれ自体は、この歴史の諸側面の一つにすぎないのである。」（マルクス・K、エンゲルス・F、著作集〔モスクワ〕、第3巻、16ページ）。K.マルクスとF.エンゲルスの有名な労作『ドイツ・イデオロギー』の手稿からの彼らのこれらの言葉は、歴史的研究の重要性と意義を証明するために常に、引用される。そして同時に——なるほど、ふつうカムフラージュされた形ではあるが——歴史的研究は「あまり今日的でない」カテゴリーをしばしば、あつかっており、そしてこの種の研究活動を行っている学者に対して、彼らが現代的な研究課題から過去のものへあたかも逃避するかのようだとの非難が行われる。この一種独特の思い違いは、おそらく、歴史一般を過去のある個々の事実の記録、あるいは「偉大な人間」の生涯や活動の記録として理解することから生ずる。実際、19世紀においては、科学の歴史は、すでに繰り返し述べられたように事実上、個々の学者の略伝、彼らの考え方の叙述、彼らの活動の記録になっていた。しかしながら、20世紀の初めにはもう科学の歴史に対するそのような方法はあまり有効ではなくなり、真の科学の発展の道を再現しえないことが明らかになった。科学上の個々の問題の発生と解決の探求の歴史をとりあつかった研究、科学の内容面の発展の道を解明する研究が、「人物描写」的科学史の位置をしだいに占有しはじめている。

もちろん、この新しい方法がすぐに勝利をおさめ、そして旧来の方法にとってかわると考えるのは誤りかもしれない。前世紀の伝統的な方法の影響はけっしてなくなっておらず、今日においても、「これこれに関するこれこれ」の公式に従ってその題名を付された、主に論文の形で、ときには著書にも学位論文にもなってあらわれている。しかしながら、個々の科学の歴史の研究に携わっている絶対多数の学者たちは、この10-15年の間に、彼らの任務が各々の歴史の時期にとっての科学の中心的問題の解明に、それらの展開の探究にあるとの確信に達している、と断言することができる。科学の諸現象の発生・発展・転化——これこそが、なによりも最初に研究すべきものである。

科学の歴史は、科学者たちの活動の肯定的成果の年代的な洗練された叙述という形態では

示しえない。科学の歴史は、あらゆる誤解や欠陥を有する科学の真の発展過程を、業績もだが誤りをも分析して、明らかにしなければならない。このような歴史は、誤った行動を繰り返すことを防ぎ、えせ革新へのいっそう批判的な態度を喚起し、現代に計りしれない寄与をなしている。一般的に言えば、科学の歴史は、現代の科学の基礎となり、そしてそれによって予見的機能を果たすためのすぐれた可能性をもたらしめている。科学的知識の進歩は以下の三つの過程の統一を前提とする。すなわち、法則の抽出とともに得られるものの溯行的理解、科学の現状の内観つまり客観的評価、科学の発展傾向の予見である。つまり、科学においては、歴史、現在、未来の間のわかちがたい結びつきは特にはっきりと現われるのである。

そしてもう一つ、ロシアの著名な科学者、ヴェ・イ・ヴェルナーツキー〔1863-1945〕によって述べられた、任意の科学の歴史に関する次のような重要な見解がある。「科学の歴史は各々の学問の世代によって批判的につくりあげられなければならない。というのは、過去についてのわれわれの知識量が増えるからだけでもなく、昔をよみがえらせる新しい方法が発見されるからだけでもない。そうではないのだ！科学の歴史を新たに科学的に作り直すことが必要であり、過去のことに新たに没入する必要がある。というのは、現代の科学の発展のおかげで、過去におけるあるものが意義をもち、他のものが意義を失うからである。科学研究者の各々の世代は、科学の歴史の中に自分の時代の学問的諸潮流の反映をみつける。前進しながら、科学は新しいものを創り出すばかりでなく、古いものを、体験したことを、必然的に再評価する。」（『概要と講話』、第2巻、第2分冊、1922年、112ページ）。科学の先行の発展を検討することへの定期的な回帰は、学問の進展のそれぞれの段階で多かれ少なかれ現われうる、二つの基本的傾向の合法的な結果であるということを、一般的に、自明の理と見なすことができる。すなわち、これは、第一に、現代の重要な科学思想の発端と起源を過去に探し出す志向であり、第二に、以前放棄され、誤りと見なされた概念や理論の——当該の現代科学に照らした——再検討と再評価の必要性である。

上述のすべてのことから、研究活動の組織化にとっても、高度の資質を有する任意の専門家の養成にとっても意義をもっている原則的な結論がでてくる。すなわち、具体的な科学の本質と内容を知らなくては、科学の歴史をも正しく理解することができないし、科学の歴史を知らなくては、事物を完全に理解し、科学の現代的状況を評価し、科学の発展を予見することが不可能となる。科学の歴史に対する方法、その課題、そして科学自身とその相互関係について述べているすべての一般的見地は、いわば方法論的特質をもっており、教育史にも完全にあてはまっている。

もっぱら教育史研究に関していえば、教育史の対象自身の、19世紀の伝統の影響の下につくりあげられた、幾分広義の理解があることを指摘しなければならない。厳密に言って、もし教育学が教育についての科学であるならば、この科学の、その基本概念、方法の、および、概念装置等々の、生成と発展が、教育史の対象でなければならないであろう。しかしながら、教育史は18世紀の後半に早ばやと、教育活動の実際を研究する文化史の一部門として生れ、それに付け加わったのが個々の卓越した人びとの教育についての思想の解明であった。そしておそらく、教育史における過去の研究のまさにこの面、すなわち、教育実践の領域および個々の人びとの教育観が、つい最近まで、とりわけ教育の科学の歴史を支配し、あいまいにしてきたのである。19世紀の末から20世紀の初めにロシア語に二つの用語「教育学」と「^{ベダゴギカ}児童教育学」が存在したことは触れる価値がある。最初に現われたのは、教育にかんする科学であり、つぎ

に現われたのは訓育と教授学習の実践そのものであった。しかしながら、この概念の区別は、遺憾ながら、当時、確定していなかった。その上、革命前ロシアの、最も著名なロシア人教育学者の一人である、ペ・エフ・カープテレフ〔1849～1922、訳者〕は、自己の広く知られている著作を『ロシア教育学の歴史』〔1910年、訳者〕と『新しいロシア児童教育学』〔1897年、訳者〕と名づけた。しかし両方とも教育の実践ではなく教育の理論的概念に主要な注意が払われていた。

教育史のこの二重性とある程度の不確定性が、さまざまな国で教育科学のこの部門に与えられている名称に反映していることを指摘しうるのは興味深いことである。すなわち、ドイツ語諸国、ポーランド、チェコスロバキアやその他一連の国々では「教育史」と「教育史」という用語が存在し、英語とフランス語諸国で実際上用いられているのは「教育史」という名称だけである。

用語についての問題の検討を終了するためには「教育学」という用語の多義性と、それと平行した「児童教育学」という用語の使用は、すでに、前世紀の中頃から見られたということの想起が必要がある。そして、たとえば、カ・デ・ウシンスキーの著作の中に、われわれは「教育学」（そして「児童教育学」）という用語を三つの異なる意味に用いていることを指摘することができる。すなわち、教育の科学、教育活動の実際、教育方法、である。だが「教育家」という言葉で、カ・デ・ウシンスキーは、教育活動の分野におけるそれぞれの実際の働き手をも、教育理論の分野における学者や専門家をも言いあらわした。ついでながら、これらの二つの意味での「教育家」という言葉の使用は現在でも、特有なものであり、そのことは多くの場合に困難をもたらしている。「教育学」という用語の現代的解釈に関しては、今日、それによって意味されるのは言葉の広い意味での教育についての科学であるが、しかし、教育関係以外の報道や専門家でない者の演説の中に旧来の広い意味での使用が、まだ時として、不用意にも出てくる。

伝統の踏襲、教育史の使命と課題に対する多様な方法、その上、「教育学」概念自身の解釈の不正確さは、現在行われておりまたかつて行われた教育史研究のテーマと内容で、研究のいくつかの種類を区分する可能性をもたらした。この十年間もっとも多かった研究は、個々の人物、とりわけ教育家、哲学者、作家、為政者、学者の生涯や教育的見解を解明する研究であった。人物の研究に熱中することはある程度まで有用であった。なぜならば、人物研究は教育の諸問題にかなりの注意を払った、広い範囲の歴史上の活動的な人々を浮びあがらせることを可能にしたからであった。しかし、それと共にそのような研究の過程で、実際、大多数の場合、思想家たちの社会的・政治的見解や哲学的見解の体系における教育問題の位置を解明すべきであったのに、一面で、教育史におけるあれこれの人物の役割の過大視が、そして他面で、さまざまな種類の思想家のあたかも教育家のごときものへの変様が行われた。その上、通常、まさにその思想家のものである新しい、独創的な教育思想を選び出すことが行われなかった。この種の著作構成のシェーマは、ぎりぎりまで単純化された。すなわち、時代の簡単な特徴描写、詳細な年表、実際の活動（もしそれが教育家であれば）、教育観、である。研究者たちは、彼らによって選択された学者（社会活動家）の諸労作から、彼が学校、教育、教科書および教授方法、その他について述べたあらゆることを、古いものから新しいものを区別する試みさえ行わずに、丹念に抽出した。

このまったく無批判的で、本質的に、超歴史的方法のために、教育について叙述した教育

家も教育家でない者も、みんな、うんざりするほど同じようにみえた。今日では、そのような著作の数は著しく減少した。しかし、それらは、地方の出版ばかりでなく中央の出版にも、いまだに姿を見せている。

教育史研究の第二のグループを成すのは、総体としての国民教育の歴史、あるいは個別の国や連邦共和国または自治共和国、時には州または大都市の、普通教育学校の歴史の著作である。これらは、教育史がまだ事実資料の蓄積を必要としていた初期の頃には、概して有益であった。しかし、科学としての教育史の前に、合法則性の明示、一般的なものと特殊なものとの区別という課題が現われた時、地方的資料で構築された研究、地域的な枠をはめられた研究はなんら新しいものを提供しなくなった。ここでも、たとえばソビエト学校史について言うならば、一定のシェーマが出来上ってしまった。すなわち、革命前ロシアにおける国民教育の状態の性格づけ、(市民史のモデルに従った) 特定の歴史上の時期の教育の発展における成果の叙述であり、さらに、研究にとりあげたこれらの時期の内部においても、まったく同一の問題——学校網、学校の物的基礎、生徒の定員、教科プランと教授=学習要綱、教授・訓育活動の編成、教科書、教員養成——が出てくるのであった。

その他では、ソビエト学校の発展が、党・政府のまったく同一の決定によって、一般的には、規定されてきたこと、および社会主義体制の条件の下で経過してきたことに関連して、個々の共和国や州における学校と国民教育の歴史のなかで、独特のものよりは一般的なもののほうが圧倒的に優勢であった。その結果、このタイプの教育史研究は、大部分、相互のちがいは、統計資料の面だけであった。こうした種類の著作は、1917年から1931年までのソビエト学校史にかんする、エフ・エフ・カラリョーフとゼ・イ・ラーフキンの重厚な研究が現われて以降、すっかりその意義を失ってしまった。彼らの研究によって、学校建設および教授=訓育活動の内容と方法の発達、基本的な法則性と各時代ごとの固有の特殊性とが解明された。

教育史研究の第三番目の種類を成すのは、その段階(初等、中等、高等)を考慮に入れた、専門教育の諸部門(医学、教育学、農学、等々)および個別のタイプの教育(普通教育と専門教育)の、生成と発展の歴史を追究している著作である。このカテゴリーに入りうるものには、個々のタイプの教育機関(ギムナジア、総合大学、民衆学校、その他)の生成と発展にかんする著作がある。この種の著作は、上述のもの〔教育史研究の第一および第二のグループ〕に比較すれば、かなり少数である。がしかし、こうした研究は、教育科学に対して多くの問題(教育過程の編成、教授=学習と訓育の方法、教科プランの構造、教科書の構成、その他)に及ぶ、興味深い、且つ、具体的な素材を提供することが出来るものである。

最後に、第四のカテゴリーに分けるべきものは、教育の科学そのものの基本内容にかかわる、問題別教育史研究である。これらの研究においては、教育学上の個々の理論と概念の生成と発展、教育学上の個々の問題とその解決方法探究の発生と変遷が考察の対象である。1930年代から1960年代へかけてのこの種の研究が、今日、主流を成している。ごく近年、言葉の広い意味での教育の理論と実践のもっとも今日的な問題——国際教育の内容と方法、総合技術教育、訓育併行教授の問題、教師と生徒の相互関係、集団の形成、学校での地域教育の問題、等々——をとりあげた、教育史の著作が何十本とものされている。

四つに分けられた教育史研究のカテゴリーをその特質と科学的意義という見地から検討してみるならば、次のように言うことが出来る。前三者においては一般に、記述性の要素が支配的であり、分析的側面は弱い。これに対して第四のカテゴリーの研究においては、分析の強化

がみられ、記述は、解釈、つまり、本来、科学の、なかんづく教育史の最重要機能であるところの解釈にその地位を占められつつある、と。

問題別教育史研究は、方法論の確立や実験データと相ならぶ堅固な基礎を理論諸活動のために創り出してゆく点で、理論活動ときわめて緊密な結びつきを持っているため、格段に重要な意義を持っている。そして一般に、本来の教育科学の分野における理論的研究と歴史的研究との間では、区別は、ひと目でそれと見出せる程に大きなものでなく、また、理論研究と歴史研究を対立させてはならないのである。実際に、訓育と教授＝学習の問題の絶対多数は、教育史、教育理論、教授方法の三つの相において研究することが出来るのである。そのほか考慮しなければならないことは、どのような真面目で理論的な研究も、また教授方法研究さえ、先だって獲得された成果にもとずいて計画され、実行されるということ、そこには歴史主義の要素が必ず存在すること、さらに正確に言えば、諸研究は歴史主義の方法論の原則にもとずいて行われるということである。

以上述べたことから、学校事業の歴史や総体としての国民教育の歴史をとり扱う教育史研究が、あるいは同じく個々の人物の教育観にかんするあらゆる研究が、完全に否定されるなどと結論すべきではない。それどころか、そのような研究は必要であり、それなしに済ましてはならない。だが、そのような研究に着手したならば、行われる作業の結果として新しい成果が得られるように、研究課題をごく明瞭に定式化することが必要である。又、いわゆる伝記的、人物描写の研究について言うならば、こうした研究は、広範な教育学的、歴史的、哲学的小および心理学的知識を持ったきわめて高い資質の研究者の手になることがふさわしい、と考えざるをえない。史料に対する批判的分析の試みの欠落や教育史に対する誤解と学殖の不足は、初学の研究者をして検討の対象の著者の所説の繰返しに至らしめ、その著者の功績の評価に誤りをもたらす。結局、伝統的風土で行われてきた人物描写の研究は、若い研究者の学的な成長にとってほとんど力とならず、また、教育科学を豊富化する点でも同様である。

いかなるタイプの教育史研究が行われてきたにしろ、結局、その成果、その科学的価値は、ひとえにそのすべての手続きと方法の方法論の正当性に懸かっているのである。他の諸科学におけると同様、マルクス＝レーニン主義方法論の諸原則の踏襲は、教育学と教育史学の問題に従事するいかなる研究者にもかかってくる中心的な要請である。教育史研究に対する最も重要な方法論的要請として、歴史主義、体系性および党派性の三つを指摘しなければならない。たとえ、それがいかに逆説のように聞こえるとしても、ごく頻繁に見受けられる教育史の著作の最も本質的な欠陥は、ほかならぬ歴史主義の原則の破棄である。

問題はこうである。研究者たちの多くが、自らの仕事を「アクチュアルなものにする」ことをめざして、われわれから遠く隔った時代の現象や事実、思想と現代の間に直接的な連関を設けようと試みる。不当な歴史的対比を行う。過去の抜きん出た教育家および大して抜きん出たは居ない教育家たちの中に、現代の理念を根拠づけるような言辞を見付け出すために、莫大な無駄骨折りをする。つまり、外見が現代のものに類似しているに過ぎない概念や事実を過去から引いてくるという、全く誤った操作に、それほど頻繁に出会うのである。過去数百年の文獻の中に見出される用語や概念の多くは、現代のものとその外面的類似を示しているといえども、まったく違った取扱を受けていたのであり、歴史的発展の途上でその意味内容を本質的に変化させたのだ、ということがすっかり見落とされている。

研究におけるこのような過誤をゆるさないために、著作者は、総体として歴史的方法の本

質を成すところの、一連の要素のことを絶えず考慮に入れなければならない。要素とは、つまり、〔ア〕教授・訓育過程の内容、方法および編成を決定づけ、さらに又、それらの変更をめざす方法の潮流も、したがって又、あれこれの教育理論と概念の発生をも決定づける、時代の社会・経済的特質（その際、当該時代の政治状況とイデオロギー闘争の特質に対しては、特別の注意が払われなければならない）、〔イ〕科学一般の進歩の成果が教育の概念と教育学理論とに及ぼす各時代ごとの影響、〔ウ〕訓育と教授＝学習の歴史的に制約された実践の発達、〔エ〕まずもって教育学、心理学および哲学にかんする理念、概念、理論、理解および用語の発達と変遷、〔オ〕配慮の中心に諸傾向の分析・抽出が置かれねばならないこと、である。

歴史主義の要請は、体系的方法をごく厳格に遵守することの要請と分ちがたく結びついている。教育史研究における、体系的方法の遵守は、理論的教育観または教育実践にかかわる任意の現象あるいは事実を検討する際に不可欠のものである。現代の教育学上の何か或る問題を個別的に検討する場合でも、分析と解釈が記述にとって代っている時には、われわれは、多かれ少なかれ、さまざまな事実や現象を相互に関連させること、および、それらの間に結合と従属関係を見きわめることが容易に出来る。言い換えれば、それらを体系化できるのである。教育史研究の著作についてならば、事態はさらにかなり複雑である。考察対象の過去の現象と事実の分析と解釈にまで達することの出来なかった著者＝研究者ならば、彼がそれを現実の中で観察する機会がなかった以上、現象と事実の、信頼のおける記述ですらなし得ない。このような著作に接する読者は、大半の場合、それぞれの歴史時代のすべての特質を十分には知らないし、皮相的に行われた教育史研究における結論のみならず、事実の単なる記述さえも訂正することが出来ないのである。

体系性の原則は、教育史家に対して次のような4つの最重要規範に厳格に従うことを要請している。ア）訓育と教授＝学習の実践の事実と現象を、それぞれの時代の全学校制度と学校の伝統との範囲内で考察すること。イ）過去教育家たちの理念、所説、理論および提案（計画）を、彼らの完結した教育概念の範囲内で分析すること。ウ）過去の哲学者、政治家、社会活動家およびその他、教育家でない人々の教育にかんする思想は、彼らの哲学的あるいは社会的諸概念の範囲内で考察されなければならない。エ）過去の実験教育学体系そのものは、個々の潮流間の闘争を考慮した、政治体制内で支配的なイデオロギーおよび世論の、政治体制の、また、具体的社会諸関係の、総体の内でのみ考察されなければならない。

上述のすべてより論理的に導かれる結論は、過去の時代の実験教育学と実践のすべての事実と現象に対する、ごく客観的な考察の必要性ということである。特別な注意を払わなければならないことは、過去の実験教育学と概念の内に、個々の社会集団の階級的政治的利害の反映を明示することである。言い換えれば、現代の見解や評価を過去に持ち込むことなく、党派性の原則を厳守しなければならないということである。過去の実験教育学と実践に対するこのような方法が、一方では進歩的なもの、展望あるものを、他方では保守的なもの、消えゆくものを、各々の歴史時代の内に分かつことを可能にする。

歴史主義、体系性および党派性の統一は、教育史研究に成果を保証し、それを科学的見地から価値あるものとするのである。このような方法論的立場から行われる問題別方法は、教育史を歴史的教育学に変え、理論教育学の豊富化に貢献する。60年間の教育史の進歩と成果の分析によって得られる、教育史の今後の発展の若干の展望と方向は以上の通りである。

〔訳者：竹田正直，所 伸一，桑原 清，

Переводчики：Масанао Такэда, Синъити Токоро, Киёси Кувабара.〕

補記：上杉重二郎教授の北海道大学停年退官記念紀要のために、ア・イ・ピスクノーフ教授（ソ連邦教育科学 アカデミー・総合教育科学研究所所長，同アカデミー幹部会員，『ソビエト教育学』誌編集委員，教育学博士，ドイツ教育史専攻）より寄稿された本玉稿は，同時に，『ソビエト教育学』誌に掲載されるものである。但し，本記念紀要のために送付された後に，ピスクノーフ教授自身が『ソビエト教育学』誌の論稿に，校正段階などで訂正を加えられることが，送付された玉稿からも予想されるので，完全な同一稿とはいえないかも知れない。なお，訳文中の〔 〕内は訳者による。

ピスクノーフ教授の本玉稿は，大十月社会主義革命 60 周年にふさわしい，全面的かつ高水準のソ連邦における教育史研究の総括と展望であるが，ピスクノーフ教授の教育史方法論をいっそうよく理解するためには，同教授の論文「現段階におけるマルクス主義教育史の諸課題」（『ソビエト教育学』誌，1968 年 11 月号，102-106 ページ）を参照されたい。また，同論文その他を論評した拙稿「ソ連邦における教育史研究の動向とロシア社会民主労働党第二回大会での論争」（北海道大学教育学部紀要，第 28 号，1977 年 1 月，129-144 ページ）を参照されたい。

1977 年 11 月 30 日

竹 田 正 直 記