

## 第十章 労働教育の新たな構想

—工場七年制学校(ФЗС)の労働教育プログラム分析—

横山悦生

はじめに——課題の限定——

本章では、一九二〇年代末から一九三〇年代初めまでの(一九三一年九月五日の共産党中央委員会決定——以下一九三一年決定と略す——までの)労働教育の展開状況について考察していくための前提作業として、ФЗС(工場七年制学校)の労働教育の教育課程における内容編成原理をとりあげる。この時期には「学校と工場との結合」がめざされ(それは、一方では学校死滅論を生みだした要因ともなったが、他方では、生産労働と教授の結合の具体的な展開の要因ともなった)、ФЗСは「学校の総合技術化(политехнизация школы)の典型として大きな注目を浴びることとなった。そのФЗСの労働教育の実践の指針となったのが、本章でとりあげる、一九三〇年の労働教育のプログラム(一九三〇年プログラム)と、一九三一年の労働教育のプログラム(一九三一年プログラム)である。ここで、プログラム(программа)とは、我が国の学習指導要領に相当するものであり、教育内容の大綱的基準を示すものである。ФЗСの労働教育のプログラムは教育人民委員部によって発行され、その内容は、労働教育の内容編成にかかわる基本的考え方と、教育内容の詳細な項目とから構成されている。本

章では、前者を分析の対象とすることにより、労働教育の内容編成原理の問題点を明らかにすることを課題としている。従って、以下に示すような限界も同時にもっている。まず、第一に、本章で分析の対象とする一九三〇年プログラムと一九三一年プログラムは、この当時の労働教育の実践の指針となったものであるが、当時の労働教育を規定した唯一の要因ではないということである。当時の労働教育の展開状況については、労働教育のプログラムだけではなく、企業（工場）の側がどのように受けとめたかという問題の方が大きな規定要因になった。そしてそのことが、生徒を「単なる労働力とみなした」状況を生み出したのである。本章では、この側面の検討は行なわない。第二に、本章で主に検討の対象とするのは、労働科の時間における労働教授の内容編成にかかわる基本的考え方に限定している。そもそも一九三〇年プログラムと一九三一年プログラムは、他教科のプログラムと一方で相対的に独立しているが、他方でコンプレックス原理による統一（ここでは、他教科を含めて、学校教育全体を通して労働教育が構想されている）がめざされている。このコンプレックス原理は、一九三一年決定後、問題とされ否定されるのであるが、本章では労働教育のこの側面についての検討も行なわない。第三に、Φ3Cという学校形態が生まれたのは、ロシア社会主義共和国であり、本章での論述も、ロシア社会主義共和国（РСФСР）に限定される。

#### Φ3C（工場七年制学校）について

ここで、Φ3Cについて説明しておく。Φ3Cという名称で登場してくるのは、一九二五年であるが、その前史としては、一九二〇年代前半において、工場技能学校予備科（школа заводского труда）や生産付設学校（школа при производстве）として存在していた。<sup>(3)</sup>これらの学校は、中等教育機関の学校が大眾化されていない状況のもとで、熟練労働者の逼迫状況の解決のためにつくられたのであった。熟練労働者を養成するのは、

Φ3V（工場技能学校）であるが、Φ3Vには労働法規との関係で十五歳以上の生徒しか入学できないという状況のもとで、その予備科という形態で、初等教育機関（школа I ступени）の修了者の教育にあたったのである。Φ3Cは、これらの学校を基盤として整備され、七年制の普通教育を与えるという点で、七年制学校（семилетка）と同格の中等教育機関として位置づけられて、一九二五年に登場する。その後、工業化政策とかわって国の経済機関からも援助をうけ、Φ3Cは急速に拡大していく。РСФСРでは、学校数は、一九二五年二校、一九二六年二五校、一九二七年九二校、一九二八年一七五校、一九二九年三七〇校と拡大していった。そして、一九三〇年には、都市部における七年制義務教育の実施とかわって、都市部のすべての七年制学校がΦ3Cに転換することになったのである（この転換は、学校が企業と契約を結ぶことから始められた）。従って、本章でとりあげる、一九三〇年プログラムと一九三一年プログラムとは、一九三〇年代初頭のロシア社会主義共和国の都市部における前期中等教育（第五学年から第七学年まで）の労働教育の実践の指針となったものとみることができ

#### 二〇年代の労働教育の概括

最後に、革命後から一九二〇年代末までの労働教育の変遷の経過を一九三一年プログラムによる時期区分と評価を手がかりにしながらかつ括しておく。<sup>(4)</sup>

第一期は、一九二〇年のプログラムまでであり、ここでは労働教育の基本を、学校や家庭における自助活動（самобслуживание）としていた。第二期は、一九二〇年のプログラムによっていた時期で、自助活動は総合技術教育の課題に反するとされていたが、「労働をもっぱら教授と訓育の方法とみなしていた」時期である。また、「その労働も手の労働（труд ручной）であって、このプログラムには労働は教育における独自の意義をもた

ず、そのことは理論的学習の内容を本質的には何も変えず、コトバ主義(Говоречность)のままであった」とされている。すなわち「労働は教育における独自の意義をもたず」とは、このプログラムが、理科、算数、国語と文学、社会Ⅱ歴史、芸術、体育をおく厳密な教科主義にもとづいて作成され、そこには労働や技術に関するプログラムに特別の時間が配されていなかった事実をさしていると思われる。第三期は、一九二三年のプログラムによっていた時期で、「労働は学習の対象とされた」時期である。さらに、このプログラムの特徴として、自然や生産や社会についてのすべてのコンプレックス的な知識を習得するための基礎として人々の労働活動を学習することが指摘されている。また生産労働への参加がなく、それ故労働は理論学習の説明方法になったという問題点も指摘されている。第四期は、一九二七年のプログラムによっていた時期で、このプログラムは「具体的な生産の課題と結びついた労働を学校に導入する最初の試みであった」。しかし、問題は、「その労働が狭い手工業的技能にとどまっておき、大規模生産や国民経済全体との結びつきが欠落していた」点にあったとされている。さらに「労働と理論的学習との関係を解決していなかった」という指摘もされている。こうして登場してきたのが、一九三〇年プログラムであった。

## 第一節 一九三〇年プログラムにおける労働教育の内容編成原理

### (一) 一九三〇年プログラムの基本的理念

先に述べたように、一九二七年のプログラムから学校に労働がとり入れられたが、実態としては、一部の学校で作業室がつくられただけであり、また労働を担当する教員も圧倒的に不足していたのである。一九三〇年のプ

ログラムも、この二つの困難点を指摘していた。

「労働準備(Трудная подготовка)のプログラムは、新しい問題である。この点に関する最初の実験的な歩みは、一九二七年のプログラムにおいてなされた。しかし、ほとんどの学校がそれを点検する物質的条件を有していなかったという理由で、その後の三年間の活動の経験は、微々たるものであった。<sup>(5)</sup>」

一九三〇年プログラムは、一九二七年のプログラムの問題点とその克服の基本的方向を次のように指摘した。その第一は、「多手工業主義」の要素を除去し、「学校の労働的基礎」(一九三〇年プログラムでは学校の作業室と実験室のことをこのように呼んでいる——引用者)を生産へのステップに変え、生徒を親企業における生産労働に直接に実践的に参加させることである。ここで「多手工業主義」とは、クループスカヤの説明によれば、「一つの技能(Деметрио)の学習に代わって、三ないし四の技能の学習が導入されることになれば、それでうまくいった、総合技術学校ができあがった<sup>(6)</sup>」というような考え方を意味している。ここには、学校の中だけで自己完結してしまうような労働ではなく、学校の外の社会で行なわれている労働、しかも、この当時、国民経済において大きく成長しつつあった大工業での生産労働への参加ということが労働教育の課題として提起されているのである。そして、学校の作業室での労働もそれへのステップとして位置づけられている。第二は、一九二七年のプログラムのような「一定の加工の分野における能力と技能」にとどまるのではなくて、多様な生産部門を実践的に知らせることが、このポリテフニズム的労働準備のプログラムの重要な内容になるとし、「主要な生産部門」を学習することを提起していることである。

以上に見てきたように、一九三〇年プログラムでは二つの中心的理念として、大工業のもとにおける生産労働へ参加する問題、「主要な生産部門」を実践的に学習する問題が提起されているといえる。このような基本的理念における変化の背景には、人間の社会における生活の変化が予定されている。生徒の大部分は学校卒業後「機

械をうまく利用し、いくつもの機械を同時に監視しつつ作業を行なう」ことが要請される。従って、Φ3Cに  
 いる期間に「複雑な機械を理解する」ようにしなければならないのである。また、「単に高度に組織された工業生  
 産の条件においてだけでなく、再建されつつある農業の条件においても、また日常生活や共同生活を営むう  
 の技術の改善という見地においても、生徒一人一人が材料をものに加工する基本的方法を身につけなければなら  
 ない」のである。ここでは、生徒がどのような分野の職業につくにしても、また共同生活を営むにしても、対応  
 しうる能力の形成が予定されている。そのような能力を形成していくうえで、学校教育における労働準備として  
 はどのような分野の知識や技能が求められるのであろうか。

(一) 若干の論点

① ポリテフニズム的な知識・技能

一九二七年プログラムは、主に材料の加工に関する技能、とりわけ木材と金属に關したものをあげていたが、  
 一九三〇年プログラムではその範囲を拡大することがポリテフニズムの労働準備に求められているとして、次の  
 六つの分野をあげている。

- 1 重要な材料と加工過程——手によるものから現代の機械によるものまで（ここでは主に、金属、木材、若干  
 の建築材料を考えている）——の機械技術学の分野を実践的に認識させること。
- 2 現代の機械とその重要な組み合わせの諸要素の知識。それらは、一面からは生徒をあらゆる機械装置や機械  
 の構造を急速に習得させ、多面では生徒の設計能力の発達を非常に促進させる。
- 3 現代のエネルギー工学、即ちエネルギーの源泉とその獲得、エネルギーを適当な形態に変換すること——こ  
 れらを十分に広範に実践的に認識させること。

4 基本的な化学的—技術的過程（現代生産において巨大な意義をもっているところの）を七年制学校の年齢の  
 生徒に理解しやすい形で、実践的に認識させること。

5 農業生産の主要な種類のもの——比較的最近まで、しばしば見落とされてきたところのもの——を実践的に  
 認識させること。

6 生産の主体としての労働者、労働者とその集団、人間労働の組織化、この組織化の技術的・社会的側面、生  
 理学と衛生に基礎づけられた労働の合理化の問題、技術の安全性、労働の生産性を高め、その質を改善する社  
 会主義的方法を実践的に認識させること。

以上に示したように、一九三〇年プログラムは 一、重要な材料の加工過程 二、現代の機械とその重要な組  
 み合わせの諸要素 三、現代のエネルギー工学 四、化学的技術的過程 五、農業生産の主要な種類のもの 六、  
 労働の組織化の諸問題の六つの分野を「ポリテフニズム的な知識・技能」としている。

② 学校の作業室

先に述べたように学校の作業室は、企業における生産労働に実践的に参加するステップとして位置づけられて  
 いた。一九三〇年プログラムはこの作業室における活動は「生産的性格をもつ必要がある」としている。この意  
 味については、次の三点をあげている。

- 1 学校の作業室においては、社会的有用性と物質的価値をもったものをつくらねばならない。
- 2 作業室で生産されたものの社会的価値は、生徒にとって理解でき、明瞭なものであるように、つまり生徒が  
 つくった生産物に、その必要性を実際に目にする事ができるようなものでなければならない。
- 3 作業室でつくられた生産物は、親企業にとって有用であること。

では、作業室ではどのようなものが製作されるのか。一九三〇年プログラムでは「生産対象の選択」として次の三つのモメントをあげている。<sup>(9)</sup>

- 1 学校の作業室の生産物の大部分は、社会的生活上の意義をもちうるもの、即ちあれこれのプロジェクトに関する社会的有用活動を生徒に遂行させることに役立つようなものが製作される。具体的には、労働クラブの裝飾のための設備や技術学の部屋のための設備、カンパニアの裝飾のための設備の製作など、あるいは近くの幼稚園やコルホーズが後援している学校児童遊戯場等に必要なもの製作など。
- 2 学校生活に必要なもの、その作業室にとって必要な設備、研究室や学校クラブ室にとって必要な道具や設備——これらの製作が学校の作業室の全体のプロフィールプラン（産業財政計画）の第二番目に大きな位置を占める。
- 3 大きな学校、あるいはいくつかの学校の需要に応じている地域の作業場においては、このプログラムが想定しているように労働の時間数が十分に増大された状況のもとでは、あるいは一学年から四学年の教授において十分な労働準備をうけ、比較的高度な技能を獲得している場合には「市場」の規則に従った生産物を製作する。

### ③ 生産実習

生産実習は第六学年の一部と第七学年において、四〇日間の期間で三回行なわれる。一九三〇年プログラムは、生産実習において、何をどのような順序で獲得させようとしているのであろうか。最初の生産実習は「オリエンテーションの性格をもつ」としている。これは「生産装置や特殊な生産設備や、基本的な生産過程や生産技術の組織」を「観察」の方法によって知ることと、「生産活動に補助として参加し、最も簡単な技術的操作を遂行す

ること」を意味している。次の段階としては、（第七学年を想定しているが）「機械設備での労働に準備ができた場合のみ、工作機械（最も簡単で、その年齢に手頃な操作）での独立した活動を行なうことが可能となる」としている。そして、その際においても「この生産実習の時間のある部分は、すべての生産を全体として学習すること、つまり生産の組織化の基本問題、その発展の道筋、技術的進歩を解明することにさかれる」としている。この学習は、「蓄積された技術的、及び組織的—生産的知識を系統化し、それらを総合し、生徒の職業指導をよりの確にする可能性を与える」という位置づけがされている。<sup>(10)</sup>

### ④ 生産見学

一九三〇年プログラムは「ポリテフニズム的準備の本質部分」として生産見学を提起している。この生産見学の目的は、「多様な生産企業の見学的学習」によって「多様な産業部門における現代の生産技術」を認識させることにおかれている。内容については指標として次のものをあげている。<sup>(11)</sup>

- 1 原料と半製品・工場（専門工場）への配達、収納、保管、試験（性質、品質、どこから得られるのか）、専門工場ごとの（工作機械ごとの）配分、工場内輸送。
- 2 エネルギー・工場の発電所、エネルギー源、専門工場ごとの（工作機械ごとの）供給、エネルギーの利用、価格。
- 3 労働力・分業、職種、専門工場ごとの（工作機械ごとの）配分、熟練労働者の養成、労働者保護。
- 4 工場の（専門工場の）工作機械と機械・機械と工作機械の構造、作業、修理、機械による補給、設備の合理化。
- 5 工場の生産物・その質と量、生産物の管理、専門工場間の関連、他の生産との関連、半製品と廃物、廃物

利用。

6 生産の組織・計画化、管理、監査と登録、計算、科学的研究活動、生産の適正化、プロフィールプラン。  
7 工場の公共施設とその活動、生活の組織化——クラブ、宿舎、協同組合、地域での活動、農村との結びつき、学校との結びつき。

さらに、学年ごとの内容は以下の通りである。生産見学は、主に第一段階（第一学年から第四学年）と第五学年と第六学年で位置づけられている。<sup>(11)</sup>

第一学年、第二学年

(a) 工場の施設への見学、いくつかの技術的設備（クレーン、輸送等）の観察、工場施設の全体の生活の観察

(b) 第一学年、第二学年の年齢にとって理解しうる、いくつかの過程（鍛冶場、蒸気鍋等）を観察することが容易な専門工場への見学

第三学年、第四学年

いくつかの生産の技術学的過程を見学によって知ること

第五学年、第六学年

(a) 工場の基礎的専門工場と主要な機械を知るための見学・発電所やエネルギー配給所・原料や半製品、既製品・工場の実験室とその機能・T H B<sup>(12)</sup>・生産管理のシステム

(b) 任意の専門工場の改新の進行を知ること（工場の技師の談話）、計画の進行を観察すること、新しい機械や技術学的過程の改善、変化を知ること

次に方法についてはどうか。一九三〇年プログラムは、この生産見学は、綿密に準備されなければならない。「見学までに、生徒にはその生産部門についての技術的知識の一定の蓄積が必要である」としている。そしてそ

のことによって「見学的観察の過程において、実践的に作業した材料と多くの類似が直接につくり出される」と述べている。その例として、次のようなものをあげている。

「学校の作業室において工作機械で実際に作業し、その後機械工場へ見学に行った生徒は、そこに生徒が知っている多くの要素を見出し、彼の注意は現実の生産技術の改善や最新の組織や活動の合理化された方法、生産過程の組織そのものに集中されるであろう。その際、自分自身で経験をしていない見学者にはほとんどわからないが、彼には技術の進歩が詳細にわたってとらえられるのである。<sup>(13)</sup>」

ここに示されているように、生産見学も作業室での活動や生産実習とのかかわりにおいて効力を発揮するのである。

(三) 一九三〇年プログラムの特徴——教育の論理と生産の論理との矛盾の自覚の弱さ——

以上に見てきたように、一九三〇年プログラムは二つの中心的理念として、大工業のもとにおける生産的労働への参加と「主要な生産部門」の実践的学習を労働教育の課題として提起し、その内容を「ポリテフニズム的知識・技能」として六項目にわたる具体的内容を提示した。

また、学校の作業室のあり方について、作業室での生産物について具体的な原則を提示し、生産実習や生産見学についても学年ごとの活動のあり方、何を見学の対象とするのかについての、いくつかの指標をも提示した。これらは、労働教育の内容編成原理と考えることができるが、それらを詳細に検討すれば、生徒の労働が「生産の課題に従っていたのであって、教育の課題に従ったのではなかった」と後にクループスカヤによって批判されるようになった弱点をこの一九三〇年プログラムがかかえていたことがわかる。以下にこのような労働教育の問題を生みだした作業室のあり方を問題にする。先に学校の作業室のあり方については、三つの原則が提示されて

いたが、その第二番目のものは「生徒にとって理解でき……その必要性を実際に目にする事ができるよう……」第三番目のものは「親企業にとって有用であること」となっていた。一方は、生徒の側から、つまり教育の側からの論理（教育の論理）であり、他方は企業の側から、つまり生産の側からの論理（生産の論理）である。一九三〇年プログラムでは、この両者は、容易に統一できるものと考えていたのであろうと考えられる。しかし、その後の事態は、それが容易に統一できないものであることを示したのであり、この両者の関係の矛盾という問題の自覚が弱かったと考えられる。このことは作業室での生産物についての原則（「生産対象の選択」）にもあらわれている。以下にそれについて述べる。

先に述べた生産対象の選択の指標からいえば、親企業にとって有用なものを製作する——市場の規則に従った生産物をつくる——ことはそれほど大きな位置づけを与えられていないことがわかる。一九三〇年プログラムが提起された段階では、ほとんどの学校では学校の作業室の設備が不備な状態にとどまっていたのであり、そういう現実がここに反映されているともいえよう。しかし、一方で、一九三〇年プログラムは、「親企業の工場設備に準じて、学校の作業室も組織されなければならない」と先にあげた生産対象の選択の指標の第三番目のものを重視する方向を提起している。<sup>13</sup>このことは、一九三〇年プログラムの基本的理念で述べていたように、「学校の労働的基礎」が生徒を実際の生産労働へ参加させるためのステップとして位置づけられていたことともかかわっている。また、「学校の労働的基礎」の設備がよくなってくれば、そこからの生産物は、「学校自身が消費できないようなところまで」規模が大きくなるが故に、この生産物の利用の問題が起こってくるとしている。そして、一九三〇年プログラムはこの生産物の利用の問題を、生産課題が「工場によって与えられ」、「学校の労働的基礎」が「学校によっても、経済組織によっても監督される」ような方向で解決しようとしている。一九三〇年プログラムは「学校の労働的基礎」の設備の改善の方向を「学校の労働的基礎」が「企業の工場の有機的部分」となることによつて「企業の学校の活動への関心を高める」ことに求めているのである。<sup>14</sup>

このような学校の作業室のあり方とかかわつて、もう一方で、一九三〇年プログラムでは学校の作業室を「自らの製品を販売するような独立した企業」にかえてしまう傾向を厳しく戒めている。このような傾向は、「作業室を工場から切り離し」、「学校の作業室を教育的機能のない『本物の生産企業』にかえてしまう」点に問題があるとしている。<sup>15</sup>このように、学校の作業室のあり方やそこでの生産物については具体的な原則を示しつつも、教育の論理と生産の論理との関係という点で曖昧さをもっていたのである。つまり、労働教育の教育内容編成における教育の論理と生産の論理との関係について原則のうえで明確にしきれていないという問題点をもつていたと考えられる。

生産実習についても、同様の曖昧さをもつていたといえる。例えば、「機械設備での労働に準備ができた場合」とあるが、どのような要件を備えたときに「準備ができた」ことになるのか。また、どういう労働現場（工作機械）でなら生徒の活動が可能となるのか。生産実習において、生産を全体として学習することが提起されていたが、それと工作機械で作業する時間との関係をどうするのか。どの程度まで教えることが生産を全体として学習することになるのか——そういった点がきわめて曖昧なのである。このことは、(1)で述べたように、一九三〇年プログラムが具体化については不十分のまま提起されたこととかかわっているが、さらに教育の論理と生産の論理との関係が明確にしきれていないという問題点が背後に存在するのである。

最後に、一九三一年プログラムが、一九三〇年プログラムをどう評価していたかを示しておきたい。一九三一年プログラムによれば、一九三〇年プログラムは「すべての工業生産の一般的科学的諸原理を解明する目的をもつて、主要な生産部門を理論と実践において学習する課題の具体的内容を明らかにする最初の試み」であったが、この課題を十分には解決できなかった、としている。そして、一九三〇年プログラムの問題点として、次の五点

をあげている。<sup>(16)</sup>

- (a) 様々な部門の機械的結合、つまりそれぞれが切り離されて、それらの相互関係、相互作用、相互浸透が明らかにされないまま学習されている。
  - (b) 生産過程の構成部分の学習において、道具、材料、労働過程が切り離されており、労働の組織化の問題が完全に欠落している。
  - (B) 活動の方法が手工業的なものである。
  - (r) 部門が多様であるにもかかわらず、理論と実践との緊密な結びつきが欠けている。
  - (A) 大規模生産のシステムにおける完全な生産労働が全く欠けている。
- これらの問題をふまえて、一九三一年プログラムは、労働教育の内容編成原理として何を提起したのかを次節で検討することにする。

## 第二節 一九三二年プログラムにおける労働教育の内容編成原理

### (一) 一九三一年プログラムの基本的理念

一九三一年プログラムは、一九三〇年八月に行なわれた第一回全ロシア総合技術教育大会の成果や当時の労働教育についての蓄積された経験を考慮に入れて作成された。一九三〇年プログラムが提起されてから一年後のことであるが、学校をとりまく状況は大きく変化していた。学校と工場との結合が急速に進んだのである。<sup>(17)</sup> 一方、一九三一年プログラムには、当時の社会主義建設の課題から提起された教育への要請も取り入れられた。<sup>(18)</sup> 一九三

〇年五月の第二回全ソ国民教育党協議会と先の総合技術教育大会において、学校における労働準備の内容と方法が「社会主義的再建」の要求に応えることが提起されたが、ここでは総合技術教育を次のように定式化していた。「ポリテフニズムは共産主義教育の一部であり、技術を経済や政治から切り離したり、労働過程をその社会主義的組織から切り離したり、生徒の労働準備を社会主義建設や階級闘争への生徒の参加から切り離すことは両立しない。」<sup>(19)</sup>

ここには、一九三〇年代初頭の時期の社会主義建設（大工場の建設、農業の集団化等）の現実への参加という課題が総合技術教育に提起されていることが示されている。そして、この現実への参加を保障するものが学校と工場との結合であった。

「学校と工場とを結びつけることは、教師と子どもを大規模な社会主義生産（工場、ソホーズ、コルホーズ、MTC）<sup>(20)</sup>の技術や組織と出合わせ、手工業主義に打撃を与え、学校の教育活動を生産労働や社会活動に生徒が直接参加することにもとづいて組織するための条件をつくり出した。」<sup>(21)</sup>

さて、一九三一年プログラムは、ポリテフニズムを「『主要な生産部門を理論と実践において』学習することにもとづいて『すべての工業生産の一般的科学的諸原理』を明らかにすること」と規定しているが、この「主要な生産部門」と、先の学校と提携した企業、即ち親企業との関係はどのように把握されているのであろうか。まず、「主要な生産部門」についてはどのようなようにとらえているのか。一九三一年プログラムは、レーニンの「総合技術教育について——クループスカヤのテーゼについての短評」<sup>(22)</sup>において示された以下の六つの項目を引用して、「主要な部門」としている。

- (a) 電気についての基本的概念（どういふものを正確に規定すること）
- (b) 機械工業への電気の応用について



- (B) 化学工業への電気の応用について
- (F) ロシア社会主義共和国の電化計画について
- (D) 少なくとも一回ないし三回、発電所、工場、国营農場を見学すること
- (e) 農学の基礎原理を知ること<sup>(23)</sup>

以上の六項目を一九三一年プログラムは「主要な部門」ととらえたのである。では次に親企業と「主要な部門」との関係をとらえたのか。

「個々の企業（工場、ソホーズ、コルホーズ、MTC）は、何千という糸によって多様な生産部門と結びついたところの、ソ連邦の単一の計画経済の細胞である。即ち、個々の企業の有機体（そのエネルギー的基礎、設備、原料等）において、我々は多くの生産部門がそこを中心として交叉しているのに出会うのである。<sup>(24)</sup>」

このように企業をとらえることにより「主要な部門」を親企業を通じて学習することが容易になるという考え方が示されている。

「親企業は、主要な部門のすべての多様性を反映するところの、またそれ（親企業）をそれら（主要な部門）の相互浸透と相互依存の観点から検討することを可能にするところの中心である。」

「親企業は、『主要な部門』の観点から検討されねばならない。即ち、主要な生産部門や材料の加工の基本的な種類が、その親企業において、そのシステムにおいて、どのように交叉し、からみ合っているのかをしめさねばならない。<sup>(24)</sup>」

総合技術教育の内容を構成する中心環としての「主要な部門」は、親企業の分析から出発する。その根拠は、何よりも「生徒にとって最も親しみやすい、最もありふれた対象」であり、そこに「すべての多様な生産部門にとって一般的で典型的な社会関係や生産関係の基本的な法則を見出す」からである。しかし、親企業だけを見

ていても、一般的で典型的なものが明かになるのではない。

「親企業やそこにおける生産過程の特殊性は、他の部門との比較において現われる。」

つまり、一般的で典型的なものを生徒に認識させるためには、他の生産部門も不可欠となるのである。しかし、この二つを並列して教えることでは、一般的で典型的なものを生徒に理解させられない。そこには両者をつなぐ媒介が必要なのである。

「総合技術教育の内容を規定するところの二つの要素（親企業と他の部門のこと——引用者）を相互に反映しあっているものとしてとらえたときにだけ、一面においてこの細胞（親企業のこと——引用者）の意味と、他面において他の部門の意味を理解するのである。<sup>(24)</sup>」

両者をつなぐ媒介とは、一般的で典型的なものであり、それはどのようにして明らかになるのか。

## (二) 若干の論点

### ① 企業のポリテフニズムの分析

先に問題にした一般的で典型的なものを明らかにする方法が、企業のポリテフニズムの分析なのであるが、この具体的な方法に入る前にこの定義についてみておこう。一九三一年プログラムは、「企業の技術学的分析」つまり「その企業が何を生産しているか」「どのように生産過程を組織しているか」「どのような熟練労働者の構成から成り立っているか」などを記述すること（）にとどまることなく、企業をポリテフニズムの分析することの意味について次のように述べている。

「企業をポリテフニズムの分析するとは、その企業の生産過程における、その生産の技術学と組織とにおける労働者のタイプと彼らの労働の組織における、特殊なものと、工業の各種の他の部門の特徴となつているところ

の、換言すれば、親企業を工業の各種の他の部門と類似させているところの、典型的で一般的なものをそのすべての要素において解剖することを意味している。企業のポリテフニズム的分析は、その生産の材料を基礎として、技術の発展の諸法則、またそれらの諸法則の基礎の上に成長する生産力と生産関係との発達諸法則についての理解を与えなければならぬ。親企業をポリテフニズム的に分析するということは、ソ連邦における社会主義建設と階級闘争とのすべての側面と親企業との関連全体を（生産・技術的、経済的、政治的、文化的関連）検討することを意味している。<sup>(25)</sup>

ここに示されているように、親企業の特殊なものと同一般的なもの、典型的なものを明らかにすること、生産力と生産関係についての理解を与えること、さらに親企業と現局面で進行している社会主義建設の状況との関連を明らかにすることが「企業のポリテフニズム的分析」に含まれるのである。このような「企業のポリテフニズム的分析」の具体的な方法を以下に見よう。企業のポリテフニズム的分析として、次の七つの項目があげられている。

- ① 重要な専門工場の技術学的過程の分析
- ② 専門工場の道具の分析
- ③ 専門工場の要員カドールの分析
- ④ 専門工場における材料の分析
- ⑤ 計画化のシステムと生産の組織の分析
- ⑥ 企業による管理と指導の分析
- ⑦ 生産関係や労働の組織の形態、企業の社会的・文化的プロフィールの分析（さらに、その地域の経済の分析を加えられる）

ここでは第一にかかげられた重要な専門工場の技術学的過程の分析についてだけ分析しておく。

この技術学的過程の分析は、一九三一年プログラムでは二段階で構成されている。まず、その工場が「その企業にとって特殊な基礎的な専門工場」と、「その企業を他の産業部門に近づけているところの補助的専門工場」とを所有していることを確認することから始められる。<sup>(26)</sup>補助的専門工場というのは、「火力部門、発電所、工場内輸送、建設事業、修理工場、熱工場、実験工場などのように、ほとんどの親企業に存在するもの」としている。そして、「この補助的専門工場を介して、他の産業部門が親企業に反映する」と述べている。ここでは広い意味の技術学的過程、即ち専門工場のレベルでの分析である。つまり、この基礎的な専門工場と補助的専門工場とを区分することによって、すべての（ほとんどの）親企業に共通する一般的な要素（補助的専門工場）と特殊な要素（基礎的な専門工場）とをとりだすことを提起している。このことは、一九三一年プログラムの基本的理念のところで述べたような、親企業を「主要な部門」の相互浸透と相互依存との観点からとらえる方法を示しているといえよう。

次に狭い意味の技術学的過程の問題として「この基礎的な専門工場と補助的専門工場のそれぞれにおける生産労働は、多くの典型的なものの特異的なものをもっている」として、これらを明らかにすることを提起している。この例としては、以下のものをあげている。

「『ディナモ』工場の基礎的な側面としての機械による金属の加工は、あらゆる機械製作における機械による金属の加工と多くの共通点をもっている。さらにそれは、機械による木材の加工や、建設事業や、化学企業、輸送、鉱山業における修理と共通点が少なくない。『ディナモ』工場における原動機の組み立ては、そのあらゆる特殊性にもかかわらず、すべての組み立てにとって非常に多くの典型的な特徴をもっている。組み立てへの準備過程、立案、図面、計量器具等——これらすべては多くの生産にとって共通している。<sup>(25)</sup>」

この例では、機械による加工という過程において、また組み立ての過程において共通する要素が存在するといふことから、それらの要素をとりだすことを提起しているのである。

## ② 労働現場の選択

では次に、生徒が企業の生産労働に参加する場合に、教育の観点からどういう労働現場を選択するべきなのか。一九三一年プログラムは「あらゆる労働現場がポリテフニズム的であるわけではなく、また教育学的に目的に応じているわけではない」と述べている。まず、一九三一年プログラムはそれ以前のプログラムで問題にされてこなかった補助的専門工場を利用することを提起している。企業のポリテフニズム的分析のところでも述べたように、この補助的専門工場とは「火力部門、火力発電所、工場内輸送、建設事業、修理工場、熱工場、実験工場、等」のことであるが、これらは様々な企業にとって共通の要素であった。生徒の労働現場としても「単に仕事台や工作機械だけでなく、これらの補助的専門工場を利用することが求められる。そして、そのことによって「他の部門への移行は方法的にも容易になる」のである。さらに、この補助的専門工場によって「様々な諸部門の相互の弁証法的相互作用」と「技術の発展の基本的な段階を理解することが可能になる」と述べている。このような意味をもつ補助的専門工場を利用することともに、さらに労働現場の選択に際して、以下に示す五つの指標があげられている。<sup>(27)</sup>

- ① 労働現場の典型性
- ② 機械化のレベル、即ちそこにおける過程の科学性
- ③ 生産労働の実現の可能性
- ④ 労働の先進的な社会主義的形態の実現の可能性

## ⑤ 生徒の年齢の児童学的、生理学的特質に労働現場が適応していること

典型性の問題を考えるにあたって、二つの前提的な問題が出されている。一つは、「ポリテフニズム的労働教育の課題は、生徒が働く工作機械や労働現場の数によって解決されるということを考慮に入れなければならない。」「もう一つは「プログラムは、旋盤やフライス盤や平削り盤やほぞ穴掘り盤における生徒の作業を規定しているわけではない」ということである。前者は、典型性というものが生徒に理解されるには様々なものを経験させることが必要であることを示している。しかし、だからといって、すべてを教えることにはならないということとを後者は述べている。典型性ということの内容、典型性の基準については、「生徒にとって生産過程や組織過程の目的全体が理解できるような典型的な要素」を探し出すことが提起されている。つまり、生産過程や組織過程の目的全体を理解できること＝典型性としている。また、次のように述べている。

「労働現場の典型性の問題は、ある工作機械を他の工作機械と、またある労働現場を他の労働現場と広範に相互に交換させる可能性を与える。だから旋盤で作業した生徒は、中ぐり盤で作業する必要はないのであり、平削り盤で作業した生徒は、形削り盤やほぞ穴掘り盤で作業する必要はないのである。また、原動機の組み立てを学習した生徒は、他のタイプの機械の組み立てを学習したり、作業したりする必要はない。」

そして「教師の指導のもとに作業を行なった生徒は、技術学や生産の組織の授業において、様々な道具の間の典型的なものと同様なもの、一般的なものと特殊なものを確かめる」としている。<sup>(28)</sup>

また、労働現場の典型性の問題は、同じように生産労働の実現の可能性をも決定するとしている。「様々な種類の工作機械や労働現場の変化に際して、生徒は制限された時間のみ作業するのであり、それぞれの労働現場では生産労働そのものは実現されない。しかしながら、生徒の労働能力を、初等技能(Первоначальный навык)の段階にまで高めれば生産労働は実現される」としている。この初等技能とは「実際の労働を行なう可能性をもった

道具を完全に使用しうる能力」であり、その際には、速度や生産物の必要量（ノルマ）に対する要求はなされないものである。この生産労働の実現の可能性の問題は逆に、学校の作業室の内容をも規定する。つまり、生産労働の実現の可能性の指標から労働現場を選択し、そこで初等技能を獲得させることが学校の作業室に要求されるのである。

また一方、生産労働の実現の可能性という指標は、労働現場の選択を行なう際に不可欠の指標であるとし、生産労働は、労働における共産主義教育の基礎を与える労働の社会主義的組織の先進的な形態が実現されていると同じ程度実現されるとしている。また、技能やそれを急速に獲得できることが、労働現場の選択の基本的な指標ではなく、プロフィールプランへの参加を伴った生産労働を与えることができるかどうか、基本的な指標であるとしている。<sup>(27)</sup>

次に機械化のレベルというのは、労働現場が現代技術の水準に十分に適合しているかどうかということであるとしている。従って「人間の手や重労働が主要な役割を果たしているような、後れた方法を保持している労働現場は選択されるべきではない」のであり、「十分に先進的で機械化された道具を選ばねばならない」のである。

一方、「自動機械での作業は避けなければならない」としているが、その理由は、「自動機械はその巨大な生産性ゆえに生徒の興味を引きつける」が「いかなる労働努力も要求しない」ゆえに教育的な効果をもちえないとしている。

最後に「児童や青少年の児童学的、生理学的特性に労働現場が適応していること」という指標であるが、生徒の年齢の問題については「様々な年齢へのアプローチの区別については考慮を払わなければならない」と指摘しているにすぎない。ここでは、とりわけ男女における労働の区別の問題について強調している。女生徒は「精密機械や植字などのデリケートな仕事に大きな興味をもち、より注意深く作業をする」。また、女生徒には「大

い部品の加工などの仕事は認められない」としている。<sup>(28)</sup>

以上に述べてきたような五つの指標によって労働現場を選択するのであるが、この設定した労働現場の内容が、学校の作業室の内容を大きく規定するのである。

### ③ 学校の作業室

では次に学校の作業室は、一九三一年プログラムではどのような位置づけを与えられているのか。

「学校の作業室は（これが以前にはそうであったような）生産労働のための準備形態ではない。そこにおける活動の内容、方法、組織は大規模な生産と原理的には何ら異なるない。」

活動の内容、方法、組織が同じであるということの内容は次のように考えられている。<sup>(29)</sup>

「作業室における活動の第一日から、生産と労働の真に工業的なシステムや、現代のソビエト企業に特徴的な社会主義的形態（分業のもとでの社会主義競争）が設定される。学校の作業室の内容に関しては、生徒の活動の最初の一步から、企業のプロフィールプランへの参加、生産への注文の遂行が含まれる。方法に関しては（適切な説明書、作業室の規律、労働現場での秩序、製図の利用、道具の分配等）、作業室は真の工業的な専門工場である。」

では、作業室と専門工場との差異はどこにあるのか。

「作業室と専門工場との間には、（生徒の年齢に応じて）労働の大きさと量によってのみ差異があるのでなければならぬ。」

「作業室では、完全な製品の課題と特徴、およびその社会的、経済的意義が生徒に説明されなければならない。」  
このような作業室のあり方によって、作業室においては「労働や生産の組織の工業的な形態や工業的な労働の

規律」が導入されるが、一九三一年プログラムはそれらの具体的な項目として、以下の七つをあげている。

- ① 労働現場の組織化と生産の要求に応じたそこでの順序
  - ② 最初の労働日から、製図や図画や模型に関する義務的活動
  - ③ 作業における厳密性の要求（学年ごとに高められる）
  - ④ 教育―生産―ビューロー<sup>(30)</sup>を通して、作業室の活動の計画化
  - ⑤ 工場のシステムにそった、材料、道具、製図などの分配の組織
  - ⑥ 作業操作を述べた説明書にそった活動
  - ⑦ 生徒の作業の質と遂行時間を考慮した、一定のシステムにそった記帳と統制
- さらに、作業室の活動では分業のシステムが導入される。一九三一年プログラムは、よく組織された生産は次の五つの段階に分けられるとし、<sup>(31)</sup>それらの段階に対応して、四人から五人位のグループごとの分業を行なうとしている。

① 材料の準備 ② 加工 ③ 構成と組み立て ④ 検査と試験 ⑤ 選り分け<sup>(32)</sup>

この分業のシステムは「生産教授のオペレーション法」を要求するとしている。一九三一年プログラムは、このオペレーション法が、生産物の必要な量と、能力と知識を正確に獲得することを保障するとしている。そして、この方法を採用する際には、生徒に全体の作業の課題と経済的意味を説明することを義務づけるとしている。

### (三) 一九三二年プログラムの特徴―より詳細な原則の提示と新たな問題点―

以上に見てきたように、一九三一年プログラムは「主要な生産部門」と親企業との関係を明確にしたこと、親企業のポリテフニズム的分析の提起とその具体的内容を示したこと、そのことともかかわって基礎的専門工場と

補助的専門工場との区別と補助的専門工場を利用する問題、さらに生徒が企業において生産労働を実際に行なう労働現場の選択の指標を示したこと等の、いくつかの新しい提起がなされていた。このような新しい提起の背景にあるのは、学校と工場との結合の進展という新たな状況の中で工場のどういう部分を教育的な意味をもつものとして利用しうるのか―この問題を明らかにすることが焦眉の課題となったことが考えられる。また基礎的専門工場と補助的専門工場の問題は、一九三一年プログラムによれば、実際に親企業のポリテフニズム的分析をすすめるなかで、明らかになってきたと述べられている。この当時の学校の総合技術化の実践が理論の発展を生み出す原動力となったのであろう。これらの新しい提起は一九三一年プログラムが一九三〇年プログラムと比較して、より詳細な原則を提示しているといえよう。それとともに一九三〇年プログラムからの変化も指摘できる。それは学校の作業室のあり方に典型的に見ることができるので、ここで学校の作業室について検討しておく。

まず、第一には学校の作業室の位置づけの変化である。一九三〇年プログラムにおいては、学校の作業室は企業における生産労働（本物の生産労働）への準備段階として位置づけられていた。従って、そこでの生産の対象となる生産物も、市場に出されるようなもの（企業からの注文）よりも、学校の設備に役立つものを優先的に製作することを提起していた。しかるに、一九三一年プログラムでは親企業の専門工場と「原理的に同一にすることが提起されている。とはいっても、学校の作業室が企業の一部となることを意味するのではない。<sup>(33)</sup>

「学校には生産労働が導入された。このことは、本質的には学校は企業やコルホーズやソホーズのプロフィンプランと結びついた活動を遂行し、一部は学校の設備と結びついた活動を行なうことを意味している。」<sup>(34)</sup>

学校の作業室と企業の専門工場との活動の内容上の差異は「労働の量にのみ差異がある」と述べていたが、生産物の質についてはどうなのであろうか。

先の引用には「企業のプロフィンプランへの参加、生産への注文の遂行」が含まれていたが、このことは生産

物の質についても高い水準のものをもとめていることを示している。それとともに、学年、年齢段階に応じた作業が要求されるのである。つまり、生徒が獲得した技能の程度に応じた生産物が課されるのである。先にあげた七つの項目の中に「厳密性の要求が学年ごとに高められる」としているのは、このことを示している。

第二は、技術教育の方法上の変化である。一九三一年プログラムは「生産教授のオペレーション法を要求する」としていたが、この点については、一九三〇年プログラムは「複合的な方法、即ちオペレーション―物品法」をあげ、「決して本物のオペレーション法に移行してはならない」としている。<sup>35)</sup>ここでいう「オペレーション法」とは技術教育の一つの方法であり、生産過程の分析から個々の要素作業（オペレーション）が抽出され、その要素作業ごとに訓練を行なう方法のことである。一方、「オペレーション―物品法」とは、一九三〇年プログラムの説明によれば「一定の製品を生産する課題と並んで、一定数のオペレーションを綿密に正確に遂行する技能を獲得する」方法としている。ここには、作業室での生産物が、方法に反映していることが指摘できる。つまり、一九三〇年プログラムでは生産対象の選択の指標には、半製品ではなく完成品の方が中心にとりあげられていたが、一九三一年プログラムでは分業のシステムの導入により、また企業の生産活動の一部を担う役割を与えられていることにより、当然、方法においてもこのことが反映しているのである。

しかし、一九三一年プログラムが提起した作業室のあり方の原則やそれとかがわって一九三一年プログラムがオペレーション法を採用したことは労働教育としての新たな問題を生み出すことになった。このことは、次のような指摘に示されている。

「最近のことだが、七年生の生徒たちが役に立つ物品の生産に結びつかないような単なる作業としての生産的作業をサボタージュし、それをするを拒絶したということを耳にした。子どもたちのこの抗議はよく理解できる。われわれ教育者にとってこのことは、一つの警告である。すなわち、労働的「アカ」「サタ」「ナハ」という

ようなものを、労働の課題で教えこんでならないのであって、子どもに身近かで理解できる目的を持ち、子どもがなにかしら興味をもてる生産物を作るように子どもの労働を組織すべきなのである。簡単にいえば、意味のない抽象的な労働的行動ではなく、なんらかの生産物と結びついた作業をやらせるべきなのである。<sup>36)</sup>

ここで指摘されたような問題は、オペレーション法を採用したことから生みだされてきた問題であった。一九三一年プログラムは、このような問題点をもっていたのである。

#### まとめにかえて——労働教育プログラムの新たな構想——

本章では、一九三〇年プログラムと一九三一年プログラムにおける労働教育の内容編成原理について検討してきた。その結果、一九三〇年プログラムおよび一九三一年プログラムについては、以下のように総括することができる。

一九三〇年プログラムは、二つの中心的理念として、大工業のもとにおける生産労働への参加と「主要な生産部門」の実践的学習を労働教育の課題として初めて定式化し、その内容を「ポリテフニズム的な知識・技能」として提示した。「ポリテフニズム的知識・技能」は、①重要な材料の加工過程 ②現代の機械とその重要な組み合わせの諸要素③ 現代のエネルギー工学 ④化学的技術的過程 ⑤農業生産の主要な種類のもの ⑥労働の組織化の諸問題の六項目の具体的内容にまとめられていた。同時に一九三〇年プログラムは、学校の作業室のあり方に見られるような重大な問題点も孕んでいた。第一節で述べたように、教育の論理と生産の論理との関係について原則のうえで明確にしきれていないという問題点をもっていたのである。

それに対し、一九三一年プログラムは、主要な部門を親企業を通して学習すること、その際企業のポリテフニ

ズムの分析を通して一般的で典型的な要素をとりだすことを提起した。企業のポリテフニズムの分析によって析出された一般的で典型的な要素こそが、労働教育の教育内容を構成し、親企業と他の生産部門をつなぐ媒介とな型的な要素という媒介をおくことによって、教育の論理との接点をつくりだしたという意味で重要な原則が提起されたといえることができる。一九三一年プログラムで提起されたところの企業のポリテフニズムの分析とは、具体的には、親企業の特異的なものと一般的なもの、典型的なものを明らかにすること、生産力と生産関係についての理解を与えること、さらに親企業と現局面で進行している社会主義建設の状況との関連を明らかにすることであり、より詳細には、七項目(①重要な専門工場の技術的過程の分析 ②専門工場の道具の分析 ③専門工場の要員の分析 ④専門工場における材料の分析 ⑤計画化のシステムと生産の組織の分析 ⑥企業による管理と指導の分析 ⑦生産関係や労働の組織の形態、地域の経済と社会的、文化的プロフィールの分析)から成り立っていた。この企業のポリテフニズムの分析によって、生産過程の中のどういう部分が教育的に意味をもっているのが明らかにされる。従って、それは教育の論理と生産の論理とをつなぐ接点の役割を果たすという意味で、教育の論理と生産の論理の統一の中心環として考えられていたとみることができる。

さて、一九三一年プログラムが新しく提起した原則の中で、企業のポリテフニズムの分析の一環としてとりわけ重要であるのは、その企業に特有な基礎的専門工場とどの企業にも共通な補助的専門工場とを区別し、後者に着目することを提起した点である。即ち、補助的専門工場を一つには、生徒を実践的に参加させる場として、いま一つは、生徒の認識形成を促す場として利用することである。この補助的専門工場を利用する問題は、一九三一年プログラムが最初に提起したのであるが、これを利用することによって、生徒は他の部門への科学・技術認識への移行を容易にし、さらに様々な諸部門の相互の弁証法的相互作用と技術の発展の基本的な段階を理

解することが可能になるのである。

また、生徒が参加する労働現場の選択の指標としては、①労働現場の典型性 ②機械化のレベル、即ちそこにおける過程の科学性 ③生産労働の実現の可能性 ④労働の先進的な社会主義的形態の実現の可能性 ⑤生徒の年齢の児童学的、生理学的特質に労働現場が適応していることが示されていた。労働内容と生徒の発達の教育的吟味という教育の論理から、労働現場が選択される基本的視点が出されている。この労働現場の典型性にかかわって重要であるのは、典型性を生徒に理解させるには様々なものを経験させることが必要であるが、しかし、すべてを教えることではないということが提起されていたことである。生徒にとって生産過程や組織過程の目的自体が理解できるような典型的な要素をさがしだすことが提起されているとみなされる。従って、一九三一年プログラムは、学校と工場との結合が急速に進行した状況をふまえて、新たな労働教育の内容編成原理を提起したものであるといえる。それは、「主要な生産部門」と親企業の関係の把握という点において、また親企業の何を教育の対象として学ぶのかという点において、一九三〇年プログラムよりも、より詳細な原則を提示し、生産の論理と教育の論理との媒介項として、親企業のポリテフニズムの分析や労働現場の選択の指標を明らかにしたと考えられる。その意味で、一九三一年プログラムにおける労働教育の内容編成原理は、一九三〇年プログラムのそれに比して、一定の発展があるといえることができる。

しかし、一方で一九三一年プログラムには、作業室のあり方やそれとかわってオペレーション法を採用した点で問題点をもっていた。この問題点が、一九三一年決定後、前進的に解決されたかどうかは、今後検証していく必要があるが、一九三一年決定後、労働科の時間数が削減され、一九三七年には、労働科が教育課程上から消滅していったことから、前進的に解決がされていかなかったことが示唆される。そのような状況になった要因を究明していくことは今後の課題としておきたい。<sup>(37)</sup>

- 注
- (1) 一九三〇年八月に行なわれた第一回全ロシア総合技術教育大会によって、都市部では、一九三〇年九月十五日までに、学校と企業とが提携するように、農村部では、一九三〇年十月一日までに、学校とコルホーズやソホーズとが提携するように、いわゆる「学校と工場との結合」が進められた。このことは急速に進められたが、実際には様々な問題が生じてきていた。例えば、「この問題を実行する能力がない」「生徒を生産に参加させるより経済的な方法を選択することができなく」「作業に際して」指示を与える能力がない」などの問題が指摘されていた。〔В борьбе за политехнизацію ФЗС? 1931, с. 84〕
- (2) クループスカヤは一九三二年に次のように述べている。  
 「工場との結合について——これは行き過ぎ(перегиб)であった。最近私はある論文で読みました。工場との結合において、いかなる行き過ぎもなく、問題は生徒が工場でのように労働したかにあり、そこに行き過ぎがあったのです。教授と生産労働との結合が存在しなかったのです。さらにこの労働は、生産の課題に従っていたのであって、教授と訓育の課題に従ったのではなかった。生徒は工場における生産の停滞と闘うために工場に投入されたのであり、そこで労働力とみなされたのであった。そこでは、労働が教授—訓育課題に従属するところまではいかなかったのです。」  
 (Крупская, Н. К. На борьбу за образцовую школу. «Крупская, педагогические сочинения», том. III, с. 579.)
- (3) Е. Г. Осовский, М. И. Анисов, К вопросу о возникновении фабрично—заводской семилетки, «Новые исследования в педагогике», No. 1, 1970
- (4) 以下の叙述における引用部分は「一九三一年プログラムの序(За политехническую школу)», 1931, No. 7-8, с. 85)からの引用である。
- (5) «Политехнический труд в школе», 1930, No. 6-7, с. 19.
- (6) Крупская, Н. К. Общее и профессиональное образование, том. IV, с. 82.
- (7) «Политехнический труд в школе», 1930, No. 6-7, с. 20.
- (8) 一九三〇年プログラムでは「ポリテフニズム的知識・技能」について、次のように述べている。「すべてのこれらの要素はポリテフニズム的労働準備のプログラムにおいては具体化されるのみならず、学校すすへのプログラムに浸透するのであり、それらはポリテフニズム的労働準備のプログラムが発展していく基礎である」。さらに「これらの基本的な分野を子供に実践的に教えることを通じて子ども技術的視野を拡大しつつ、以下のような資質を育てる。(a)労働の社会的目的性、作業活動における集団主義 (b)生徒のすすへの活動における組織性 (B)技術的な構成能力、組合せ能力 (B)労働能力」として挙げた。
- (9) «Политехнический труд в школе», 1930, No. 6-7, с. 23.
- (10) «Политехнический труд в школе», 1930, No. 6-7, с. 47.
- (11) Там же, с. 47-48.
- (12) (Техникоопмривочное Бюро) 技術—ノルマ化エノロー 宮坂純一『ソビエト労務管理論』によれば「一九一八年ごろから」多くの工場でそれぞれの技術装備に応じて労働者や企業全体の生産性ノルマを規定するために、工場委員会附属として組織されていった。このТНБの課題は、作業ごとの出来高ノルマの設立、工場ないし職場の標準的な生産物産出高の規定、出来高作業の賃金率の規定などであり、ТНБの創設とともに、労働ノルマ化問題の実践的解決の条件が「つくられた」となれたことである。
- (13) «Политехнический труд в школе», 1930, No. 6-7, с. 24.
- (14) Там же, с. 22.
- (15) Там же, с. 25.
- (16) «За политехническую школу», 1931, No. 7-8, с. 86.
- (17) 例えば、矢川徳光『ソビエト教育学の展開』(著作集第一巻、七三頁)には次のように書かれている。「例えば、第一回全露ポリテフニズム的教育大会の開かれた一九三〇年八月までに、ロシア社会主義共和国の学校のなかで、何らかの形で工場との連絡をもっていた学校は全数の七・六パーセント、その他の企業との連絡をもっていたものは、三・二パーセントにすぎなかったのであるが、一九三一年三—四月の調査では、工場やコルホーズなどと結合しているものは、工場七年制学校では八四パーセント、コルホーズ青年学校では七四パーセントに達していたのである。」
- (18) この当時の社会主義建設から教育への要請の内実をどうとらえるかということは、この当時においても重要な課題であったし、今日においても研究課題となりうる。ちなみに村山土郎は、第二回全ソ国民教育党協議会において、国民教育において次の三つの課題が重視されたとしている。①勤労者大衆の文化水準を向上させるための文盲—掃と労働者教育の課題 ②いまだに確立されていない普通初等義務教育を早期に実現させる課題 ③技術者、専門家の養成のための



中等・高等専門学校を拡充・整備する課題である。そしてこれらの諸課題を「三〇年代初頭のソビエト社会主義建設における客観的要求であった」としている。さらに「この課題の教育的基礎づけやその具体化の方法においては論争的問題を内に含んでいた」としている。(村山士郎「ソビエト教育学における一九三〇年代問題」一三七頁)

(19) 《За политехническую школу》, 1931, No. 7-8, c. 87-88.

(20) МТС—колхозовの農作業に対する技術サービスと組織的な指導を与えるために、農業機械類を集中し、専門家を擁した国营農業企業のこと。(大月書店、『経済学辞典』参照)

(21) 《За политехническую школу》, 1931, No. 7-8, c. 86.

(22) 一九三一年プログラムは、「主要な生産部門」と「主要な部門」とを同じ意味をもつ言葉として使っている。一部は「主要な生産部門」という言葉を使っているが、大部分は「主要な部門」という言葉を用いている。

(23) レーニンはこちらの六項目を「主要な部門」とするとは述べていない。「総合技術的な視野と総合技術教育の基礎原理(初歩)」としてこれらの六項目を記述している。一九三一年プログラムでは、これらの六項目を「主要な部門」としている。一九三〇年代初頭において、経済建設の課題として何が主要な生産部門とされたかということについて、経済学の分野の研究は私見の範囲では見当たらなかった。これまでの、第二次世界大戦前の時期のソビエトの経済史に関する研究で、日本における研究は少ない。ソビエトのこの時期(一九三〇年前後)の研究の多くは、政治学の分野で従来からスターリン問題との関連でとりあげられてきている。

(24) 《За политехническую школу》, 1931, No. 7-8, c. 86-87.

(25) Там же, c. 88-89.

(26) 一つの企業の中に、このような基礎的専門工場と補助的専門工場とを所有しているのは、ソ連特有の企業として一九三〇年前後の大工場の建設とかかわって生まれてきた万能型企業である。(この万能型企業についての研究としては、声田文夫「生産の社会化と社会主義的所有」、『ソ連社会主義論』所収 大月書店 一九八一年)と、溝端佐登史「ソ連における生産の社会化と企業形態—万能型企業と中小企業」、『社会主義経済研究』創刊号一九八三年)がある。溝端佐登史によれば、万能型企業とは、「必要以上に多数の小規模工業生産単位(職場、職区など)を内部に含み、自給自足的に再生産をおこなう企業である。ここでは、製品の研究・企画・生産(基本生産)から、そのための工具などの補助生産・サービス・修理業務、基本生産のための準備生産(前工程的生産)にいたるまでのほとんどの業務が、同一企業

内部で遂行されてくる。』

(27) 《За политехническую школу》, 1931, No. 7-8, c. 91.

(28) Там же, c. 92.

(29) Там же, c. 95.

(30) 教育—生産ビュローの基本的課題として以下のようなものがあげられている。①活動の計画化と注文 ②教授カルテの準備 ③製図の準備、協力システムにそって生徒の活動の計画を作成すること ④計算カルテの訂正 ⑤生産に製品を引渡すための製品の選り分け ⑥生徒の遂行表と学校の作業室の生産性の誤ったところを訂正すること。「これらの活動すべてに生徒が参加し、その上個々の生徒は半年に一〇から一二時間、当直をつとめる。当直の時間表は半年前に作成される。」「教育—生産ビュローを通して、生徒は作業室での指導や労働の組織化に関与する」と説明されている。

(31) さらに、この一つの段階は個々の要素に分けられるとしている。例えば、加工の過程は ①予想 ②目標 ③(言葉の本来の意味での)加工 ④検査の要素に分解されるとしている。

(32) 不合格品を選り分けること

(33) その逆であってもならないとしている。つまり、一九三一年プログラムも一九三〇年プログラムと同様に、「学校の作業室がこの上ない完全な生産を行なおうとする試み」を「手工業主義」としてしりぞけている。しかし、一九三一年プログラムは「だが実際は、多くの学校が生産労働への追求において、そのような完全な生産を導入しようとする傾向がある」と指摘している。(このような状況も当時生まれていたことがここから推測できる)このような傾向の誤りにつづいて、一九三一年プログラムは「学校を工場から切り離し、生徒を企業のプロファンや労働者の環境から除外する意味においても、二重の手工業主義に導く」と述べている。また、次のようにも述べている。「労働の組織や生産のあらゆるシステムは手工業的であろう。ただ企業の連続的で大量の生産に参加することだけが、現代の諸形態が要求しているように労働を組織することを生徒に教えるのである。」(Там же, c. 101-102.)

(34) 《За политехническую школу》, 1931, No. 7-8, c. 95.

(35) 《Политехнический труд в школе》, 1930, No. 6-7, c. 24.

(36) Н. Н. Беренсонский, 「第一科学学校の総合技術教育」(三沢・笹島訳、『労働学校と総合技術教育』明治図書、一五七—一五八頁)

(37)

ソビエトでは、この当時までは、初等教育を普及することに力を入れており、(四年制の普通義務教育は、都市部においては一九二七年に確立していたが、農村部では確立するのは一九三四年であった。また成人教育の分野でも文盲一掃運動に力が入られていたことも有名な史実である)中等教育の分野は政策的には後回しになったとみることができ、Φ3Cという学校形態も、一九三〇年までは工場が施設を提供してつくられたのであり、企業からの後援がなければ、Φ3Cという形態の中等教育機関をつくり出す財政的余裕もなかったのではないかと考えられる。このようなことも含めて、ソ連邦における中等教育の発展史におけるΦ3Cの果たした役割についての実証的研究も今後の課題としておきたい。