

## 中等歴史教育における政策批判学習 ——小单元「ロシア革命の宿題」の場合（I）——

児玉 康弘

冷戦構造崩壊後に「ロシア革命」と「旧ソ連史」を世界史でどのように扱えばよいのかという問題は重大な課題であるけれども、現代史に対する評価や価値判断の問題を孕んでおり、明確な授業づくりの方向が見えていない現状がある。一方で、浜内謙、奥田央、梶川伸一らの積年の実証的研究は、ロシア・ソ連史に関する客観的・科学的な情報を与えてくれるようになってきている。そこで、本稿では、筆者が継続的に開発している「政策批判学習」の原理に基づいて開発したロシア・旧ソ連史の教授＝学習書である小单元「ロシア革命の宿題」の教育内容構造を提示することによって課題解決に対する一つの回答を示すこととしたい。

### I はじめに

本稿の目的は、「現代の世界史教育でロシア革命とソヴィエト連邦の歴史をどのように扱えばよいのか」という課題に対して、一つの試論を提示することにある。そのために、まず冷戦構造の崩壊の前と後で、指導要領・教科書および実践レベルで、ロシア革命の扱いにそれぞれどのような変化が生じているかを分析して、今日的な課題を明確にしよう。次に、課題に対する一つの回答として「政策批判学習」の原理に基づいて開発した教授プランを説明してゆこう<sup>1)</sup>。ただし、紙数の関係で、本稿では教授プランのうち、探求の過程と知識の構造を示したものを提示し、次稿において教授＝学習案を示すこととする。

### II 世界史における「ロシア革命」の扱いの変化

#### (1) 指導要領・教科書レベルでの変化

冷戦構造崩壊前の昭和53年度版学習指導要領解説では、「ロシア革命はソビエト連邦の成立をもたらし、この史上最大の社会主義国の誕生が、その後の世界の動きに重要な影響を及ぼしたことを理解させ、特に、ヨーロッパ諸国を初め、世界各国の社会主義運動と様々な形でかかわっていることを考察させる」と説明されている<sup>2)</sup>。

これに対し、ソ連崩壊後の平成11年度版解説では、「第一次世界大戦とロシア革命については、大戦の勃発に至る経緯、総力戦としての性格、ロシア革命の展開とそれが世界に与えた影響、戦争と革命に

よる国際秩序の変化に触れ、両者が20世紀の大変動の起点となったことを把握させる」とされている<sup>3)</sup>。

昭和53年度版では「ロシア革命の社会主義革命としての意義」が単独で強調されていたのが、平成11年度版では「第一次世界大戦」と一対の項目とされ20世紀の大変動をもたらした事象として扱われている。しかし、後者の言う「大変動」が何を指しているのか明示されていない。一般には、第一次大戦とロシア革命の接続点は、ドイツの総力戦体制をレーニンが参考として国家社会主義体制を構想したことであるともされるので、「大変動」とは20世紀における国家権力の強大化や行政の肥大化現象を意味しているとも解釈される。いずれにせよ、明示されていないので、ロシア革命の現代的意義については、それをどのように解釈し、どのような側面を重点的に取り上げて授業構成を行うかは、個々の教師の裁量にかなり任されることになる。

次に、1920年代～1930年代のソ連史については、スターリン時代の扱いに変化が見られる。すなわち、昭和53年度版解説では、「世界恐慌の渦中において、ソビエト連邦では五カ年計画が実施され、当初の方針を修正しつつも、社会主義国家としての地歩を固めていったことに触れる必要がある」とされていたのが<sup>4)</sup>、平成11年度版では、五カ年計画には触れられておらず、「ソヴィエト連邦においてスターリンの独裁が生じたことにも触れる」とされるようになった<sup>5)</sup>。教科書のレベルでも、これに対応してスターリン時代の記述の変化が顕著である。例えば山川出版社の『詳説世界史』には、「(スターリン時代に)多数の農民を逮捕・投獄し、生産物の強制供出を強行

したため、1932～1933年には多くの餓死者が出た」という、それまでなかったスターリン独裁の負の側面の記述が登場するようになった<sup>6)</sup>。

以上のように、指導要領ではロシア革命の意義の解釈については個々の教師の裁量に任される一方、スターリン時代については、その負の側面を教える必要が生じている。それゆえ、ロシア革命の意義とスターリン時代との関係をどのようにとらえるのかを考慮しておくことが課題となってきている。では、実践レベルではこの課題はどのように扱われるようになってきているだろうか。

## (2) 代表的実践レベルでの変化

星村平和・川口靖夫編『世界史教育関係文献目録—1949～1995—』(清水書院)には、相当数のロシア革命関係の論考と実践が取り上げられているが、ここでは冷戦構造の崩壊の前後における扱いの変化という観点から、それぞれの時期を代表すると考えられる下記の二つの実践例を取り上げよう。

①冷戦構造崩壊前～本多公栄「ロシア革命の意味をどう教えたか」『改訂 近・現代史をどう教えるか』明治図書、1976年、pp.173-186

②冷戦構造崩壊後～松崎徹「ソ連の社会主義をどうとらえるか」歴史教育者協議会『近現代史の授業づくり』青木書店、1994年、pp.46-53

①は日露戦争から干渉戦争の時代までを扱ったものであり、干渉戦争に革命政府が勝利した原因を重点的に考えさせる授業となっている。この授業ではスターリン時代は扱われていないけれども、ロシア革命の歴史的意義については明確な教授目的をもたれている。それは「市民革命が封建社会を打倒して資本主義を生み出したように、社会主義革命は、さらに次の新しい社会を作り出したのだという、“歴史を発展させた法則”は、何としても生徒の血肉と化したい」という目的である。それは、53年度版指導要領が「社会主義革命」を肯定的に捉えているか否定的に捉えているかを別として、「社会主義革命としてのロシア革命の世界史的意義を教える」ことを目的としているのと照応している。

これに対して②は、スターリン時代までを射程に入れてロシア革命とソ連の社会主義について生徒に考えさせようとした実践報告である。授業者のねらいは「レーニン＝善玉、スターリン＝悪玉」といった単純な二元論や断絶史観、あるいは「思想としての社会主義は素晴らしかったが現実には無理だった」といった徒勞的歴史観に生徒を陥らせないために、塩川伸明の論考に学んだ工夫を試みられている。それは、「システム、イデオロギー、状況、伝統」の4つの分析視点に基づいて、ロシアとソ連史を連

続的・構造的に分析させてロシア革命の歴史的意義を考えさせようとする工夫である。しかし、塩川理論は難解で抽象度が高すぎるため生徒の理解は困難であり、それぞれを分析できる具体的な教材も不明確であるため目的の達成は困難となっている。むしろ集団化の負の実態の資料が生々しいために、授業者が避けようとした認識を育成する結果となっている。この実践は、「ロシア革命」と「スターリン時代の負の側面」の関係を正面から捉え直そうとされた意欲は評価できるが、結果的にその課題の困難性を示したものと言える。

## (3) 新しい授業づくりの観点

「スターリン時代の負の側面」を教えることは、一般的にロシア革命と旧ソ連の評価を下げることになる。従ってロシア革命の意義を評価し続けたいならば、レーニン時代とスターリン時代を切り離そうとする断絶史観に立つことになる。逆に、評価を改めたいならば連続史観に立つことになる<sup>7)</sup>。そもそも、これは授業づくりで二者択一すべき問題であろうか。

「ロシア革命の意義は何であったか」という評価に関わる問題は、全世界の人々が討論し続けてゆく問題であり、正解といったものはないのではないかと。むしろ学校教育としての歴史教育の役割は、生徒たちが将来にわたって評価の問題を考えてゆくための手がかりを与えることに留めてもよいのではないかと。この考え方に立てば、新しい授業づくりには二つの方向性が考えられる。一つは、ロシア革命に対して異なる評価を与えている歴史理論を教材化し、生徒に比較させる方法論である。例えば、ロシア革命の歴史的意義を高く評価するカーや和田春樹の歴史理論と、単なるクーデタであるが結果的に全体主義体制が確立されたとするパイプスの歴史理論など複数の歴史理論を比較検討させる「解釈批判学習」が構想される<sup>8)</sup>。

もう一つは、評価や意義付けは括弧にくくり、複数の当事者たちの立場や主張を分析させることにより、現象の奥にあるものを探求させる方法論である。換言すれば、革命後の指導者を一枚岩として捉えるのではなく、それぞれのポリシェヴィキがどのような考え方や政策でソ連型社会主義建設実験の課題に取り組んだ結果、スターリン時代を現出したのかを内在的に追体験させる、という方法論である。そのためには、ロシア革命後にポリシェヴィキたちが直面した課題と解決方法を具体的かつ実証的に分析させなければならない。そこで本稿では、「穀物問題」をテーマに取り上げた「政策批判学習」の授業づくりを提案してゆく。

### Ⅲ 小単元「ロシア革命の宿題」の場合

#### (1) 主題（分析視点）の設定

開発した教授書の小単元名「ロシア革命の宿題」の「宿題」とは、ポリシェヴィキたちを終生悩ませた「穀物問題の困難さ」のことである。その原因は、溪内謙、奥田央、梶川伸一、Z.A. メドヴェージェフらの積年の実証的研究が明らかにしているように、「革命後もポリシェヴィキは農村世界を直接支配することはできなかったため、必要な量の穀物の確保が常に困難であったから」である。この問題を授業の主題として取り上げた根拠は以下の点にある<sup>9)</sup>。

第一は問題の客観的重要性からである。穀物問題は「推定400万～500万人の農民の餓死」という20世紀史上ショア（ナチス＝ドイツのホロコースト）と並ぶ最大級の問題につながる。しかし、その責任をスターリン一人に帰すのではなく、国家政策の推進者としてのポリシェヴィキたちの試行錯誤の帰結として客観的に分析させなければならない。穀物問題は、なぜポリシェヴィキたちが、ソ連社会を真に大転換させた農村に対する「上からの革命」を起こさざるを得なかったのかを考えさせる糸口を与えることができる。

第二は問題の時間的長期性からである。穀物問題はロシア革命当時より、ソ連崩壊に至るまで、旧ソ連時代の74年間に一貫して継続した最重要の経済問題であり、フルシチョフやブレジネフの権力掌握の背景の理解や、ソ連崩壊の一因の理解にもつながる。

第三は問題の社会構造的な広がりからである。穀物問題を考えることは、圧倒的な農村社会であったロシアの社会構造の理解につながるだけでなく、工業化の問題や権力闘争の問題にも密接に関係しているので、幅広い視野を形成するのに役立つ。

第四は問題の応用性からである。穀物問題を「後発国家の工業化のための原始的蓄積の問題」として捉えた場合、アジア・アフリカの後発工業諸国の工

業化の問題と比較して考察する視座を与えることができる。以上の根拠により穀物問題を主題として選択しているが、つぎに授業構成原理としての「政策批判学習」について説明しよう。

#### (2) 授業構成原理としての「政策批判学習」

歴史の授業は、一つの因果関係・歴史理論・解釈で語られ説明されることが多い。例えば、旧ソ連史では、1928年からの第一次五カ年計画における重工業育成と農業集団化はあたかも社会主義建設の既定路線として必然的に実施されたように説明されてきた。しかし、そのような皮相で一面的な説明を与えるだけでは、生徒の歴史的思考を深めさせることはできない。授業をする意味さえなく、教科書か参考書を読ませれば事足りるとさえ言えよう。生徒の歴史的思考を深めてゆくためには、なぜその政策がその時期に提案されたのか、なぜ重工業育成と農業集団化が必要なのか、どのようなやり方で政策は計画され選択され実施されたのか、その結果はどうなっていったのか等の問いについて具体的な事実に基づいて連続的に考えさせなければならない。

「政策批判学習」の第一の原理は、そのような生徒の思考を導くために、歴史を人々の社会的問題に対する取り組みの過程として再構成させてゆくことである。ところが、社会的問題は、その問題に直面した当時の人々の間でもその捉え方や状況判断に差があることは言うまでもない。そして異なる判断に基づいて異なる解決策＝政策が提案され、その中から人々は一つの政策を様々な意志決定の方法に基づいて選択してゆく。そこで「政策批判学習」の第二の原理は、人々の状況判断・政策選択のプロセスを動的に追体験させてゆくことである。そうすることで生徒を決定論的歴史観から解放し、人間の意志決定過程として分析させ理解させようとする。この二つの原理に基づいて組織される学習における生徒の一般的な思考過程は<表1>で示される。

小単元「ロシア革命の宿題」の内容構成は、主題

<表1 政策批判学習の一般的思考過程>

思考を導く問い	探求の過程
①当該の時代・地域の人々は、どのような状況におかれており、彼らにとっての課題は何であったのか？	歴史的状況の特定と理解 課題の発見
②その課題を解決するために、どのような方法が考えられたのか？	政策の構想と吟味
③どのような解決策が、なぜ選択されたのか？ 解決策の選択に作用する要因は何だったのか？	政策の決定過程の理解
④その解決策は、当該の時代・地域（後世・他地域）にどのような影響を与えたのか？	政策の現実的な帰結の吟味 新しい課題の理解
⑤新たな課題に対して人々はどのように対応したのか？	新たな政策による試行錯誤の追体験
⑥上記の問いの繰り返し	現代の状況の理解

として選択した旧ソ連の「穀物問題」に対して<表1>で示した思考活動が可能となるような歴史的知識が、歴史学の最新の諸成果より抽出され編成される。

それを提示する前に、近年、「政策批判学習」における歴史の捉え方と類似したいくつかの学習論が公表されているので、それらとの異同を論じることで「政策批判学習」の特質を説明しておきたい。

### (3) 「政策批判学習」の特質

「政策批判学習」における「歴史」の捉え方は、歴史そのものには意味はなく、解釈し説明する側が歴史に意味を与えるとする「歴史構成主義」の立場である。この立場に近い実践例としては、歴史的な画像情報に基づいて生徒に主体的に歴史解釈を再構成させようとしている加藤公明と宮原武夫の授業がある。また、「歴史」を人々の「選択・判断・意志決定場面」として捉えた学習論には、小原友行の「意志決定能力育成のための人物学習論」、溝口和宏の「歴史を利用した価値研究論」などがある。それらと「政策批判学習」を比較しながらその特質を論じてゆこう<sup>10)</sup>。

宮原の課題は歴史学習における問題解決学習と系統学習の結合である。宮原はその原理を加藤公明の討論型の授業に求め、加藤実践を参考として自らも大学生を対象に「一向一揆と信長の戦い」などの模擬授業を実践している。宮原の主張は、学習者が歴史的問題＝謎＝授業の主題に対して主体的に仮説的推論を立て、それを共同で（間主観的に）検証できるように授業を構成することが科学的な歴史認識を育成するための方法であり、その結果習得されてゆく知識が系統的な知識である、ということである。宮原や加藤が最も重視しているのは、生徒の主体的な討論による推論の検証過程である。これに対して原田智仁は、「生徒の個性や主体性のみならずに依拠する討論では、結局生徒の既存の認知的枠組みに制約され、より高次の認識にはなかなか到達できないのではないかと指摘している<sup>11)</sup>。

確かに、両氏の実践は生徒にとって興味深く謎を孕んだ画像を教材化して活発な推論形成と討論を導く点では成功している。しかし、原田の指摘するように推論を吟味・検証して修正・発展させてゆかせる客観的な資料をどのように準備して、どのように授業構成に位置づけてゆくのかという視点が欠落しているために、生徒の討論は画像情報に制約されてはい回る結果になることが多いと言えよう。筆者の提唱する「政策批判学習」は、歴史的問題に対して歴史上の様々な人々がどのような解決策を考え、なぜどの解決策が選択され、その結果がどのように

なっていったのかを生徒に推論させてゆく点では両氏の方法論と類似点があるけれども、それぞれの段階で生徒に推論を客観的に検証させるための資料を準備してゆくという点において異なる。

次に小原は、社会科教育としての歴史教育の視点より、歴史を通じて公民的資質としての意志決定能力を育成するための人物学習論を展開している。小原は、「歴史上の人物の問題解決的行為は、衝動的行為・習慣的行為・強制された行為のような非選択的な行為ではなく、意識的・主体的な意志決定を行うところの選択的行為である」と想定し、「記述」「説明」「判断」の三段階から成る授業構成を提案している。「記述」とは人物と人物を取り巻く状況の理解の段階である。問題状況を学習者が当該人物の視点で認識する段階である。「説明」とは人物の意志決定と行為の原因を「目的論的説明」と「因果的説明」による推論に基づいて、学習者が合理的に理解してゆく段階である。「判断」とは人物の意志決定と行為を学習者自身が評価し価値判断をしてゆく段階である。小原はこの三段階の学習を通じて歴史上の人物の意志決定を研究させることを原理とする公民的資質育成論を展開している。

小原がこの学習の事例として素案を提示しているのは、「開国か攘夷かをめぐる老中阿部正弘の判断」の事例である。この素案の第三段階では、学習者自身が「日本は開国すべきだったか、開国すべきでなかったか」という価値判断を行うことと、「阿部正弘に意見を求められたとしたら、みんなはどのような回答をするだろうか」という実践的判断の学習が組み込まれている。認識対象である阿部正弘の判断の軸を越えて、学習者自身の価値形成・判断形成が求められている。小原自身は判断の「研究」を原理とする学習論であるとしているが、実際には「研究」を越えて「価値形成・価値創造」に踏み込んだ授業論となっているのではないかと。

これに対して筆者の「政策批判学習」においては、学習者自身の判断形成は間接的なものとなり、あくまで認識対象の価値判断や実践的判断とその根拠の探求が学習の中心的課題となる。なぜならば学習者自身の価値判断は、あえて学習行為として組み込まずとも、切実な問題と質の高い情報を提示するならば、内面で必ず行われるからであり、限られた授業時間の中では、認識対象に関する情報を最大限に提供し続けた方がむしろ学習効果が高いと経験的に判断するからである。また、人物を起点に学習を構成することは当該人物の立場や視点に問題認識が制約される恐れがある。むしろ、社会的問題を機軸として授業を構成し、その問題の解決に取り組んだ複数

の人物群や政党，国民各階層の政策論議を教材化しようとしている。

小原の人物学習論が「価値研究」を越えて実質，「価値形成・創造」論となっていたのに対して，溝口和宏は，アメリカの歴史教科書等の分析から，歴史を利用した「開かれた価値研究」のための歴史教育論を展開している。溝口はSthalらの開発した『思考への扉』を「選択型価値研究」，Ratcliffeらの開発した『VITAL ISSUES OF THE CONSTITUTION』を「判断型価値研究」の歴史プロジェクトと名付けている。前者は古代メソポタミアの遊牧民から20世紀のイギリス外務省までの20の事例でどのように歴史上の行為が選択されてきたのかを追体験させる学習計画である。後者は「信教の自由」や「表現の自由」など6分野の憲法の問題に関する48の最高裁判所の価値判断とその根拠を追判断させてゆく学習計画である。これらの学習計画は，歴史を変更のきかない一つの事実の連鎖としてではなく，なぜどのように「選択・判断」されてきたのかを子ども自身に研究させるすぐれたカリキュラムとなっている。しかし，それらをそのままわが国の歴史教育に持ち込むには次のような難点がある。まず，Sthalらの場合，人物選択の基準が明確でないことと，人物の置かれた状況に関する歴史的知識を，現在の歴史研究の水準に照らして再検討しなければならないことである。また，選択を分析するための合理的方略が示されているが，この方略を身につけさせることがねらいなのか，方略によって歴史分析を科学的にしてゆくことがねらいなのか明確でない。前者であれば，なぜその方略が「価値選択」に対して有効なのかを論証しなければならない。さらに溝口自身が指摘しているように，Sthalらの開発事例では，歴史上の特定の人物の立場から社会的問題が構成されているので，その人物の視野に歴史上の社会的問題の構成が制約され，結果的に閉ざされた価値観を育成することになりはしないだろうか。「政策批判学習」の原理で論じたように，社会的問題そのものを当時の複数の異なる立場の人々の状況判断で再構成する必要がありはしないだろうか。

Ratcliffeらの場合，事例が裁判であるため対立する立場から社会的問題は構成されている。ただ，それは合衆国市民として合衆国の法的判断の根拠を追体験させるものとなっており，合衆国史の理解には役立つけれども，わが国での歴史教育を考えた場合，アメリカの裁判事例にそれほど多くの時間を割くわけにはゆかないだろう。「公民分野」や「公民科」の授業で同様の社会的問題を扱う際に，選択的に取り上げるのが実際的ではないだろうか。むしろわが

国の歴史教育にとって参考となるのは，歴史上の「選択」や「判断」と，その「根拠」の関係を「研究」させてゆくその方法論である。わが国の歴史教育は，教科書記述に基づいた通史として行われることが多い。歴史を社会的論争問題を含んだ状況として捉え，その状況における人々の「選択・判断」を研究させる授業は類例が少なく，小原と溝口の論は新しい歴史授業構成を考えてゆく上で大いに参考となる。

#### IV 小単元「ロシア革命の宿題」の内容構成

先に示した<表1>は，一般的な「政策批判学習」における歴史分析のための問いと思考活動を示したものである。取り上げられる歴史上の社会的問題の性質や解決方法に即して，問いと答えを具体化して教育内容を確定してゆかねばならない。「旧ソ連の穀物問題」の場合，問題に直面したのは国家の支配エリートとしてのポリシェヴィキたちである。従って，ポリシェヴィキたちにとってなぜ穀物問題が最大の課題であったのか，解決のためにどのような政策がなぜ選択されたのか，その結果はどうなったのかを現在までのソ連史研究の最新の成果に即して明示しなければならない。それを教育内容として構造化して示したものが<表2>である。

<表2>で示したように，旧ソ連の上からの全面的農業集団化政策は五カ年計画に織り込み済みのものとして予定され実行されたものではない。「労農同盟政策」，「社会主義的原始的蓄積政策」，「自発的集団化政策」などの農業政策が挫折した結果，最終的に取らざるを得ない窮余の策として選択されたものと言えよう。授業構成は，全面的集団化政策を突如として暴力的に遂行せざるを得なかった背景を動的に認識させてゆく過程として組織される。

なお，本小単元は，ポリシェヴィキという支配エリート集団の政策遂行の追体験をさせるものであり「エリートの意志決定過程としての政策批判学習」と言える。エリートの意志決定を批判的に学習する目的は，それを認識対象とすることにより我々がエリート外の下からの立場で批判するためである。従って，選択された政策の成否や帰結の検証のためには民衆の生活にどのような影響を及ぼしたのか，という下からの視点と資料も必要となる。また，選挙の結果や世論の動向が政策選択のキャスティングボードを握る問題については「民衆の意志決定過程としての政策批判学習」が構想される。この場合は，一国民としての自分たちの選択を認識対象として，選択の根拠と帰結を反省的に吟味してゆく学習となる。

<表2 小単元「ロシア革命の宿題」における教育内容の構造>

探求の過程	思考と知識の構造
<p>ロシア革命後にボリシェヴィキたちが直面した課題の理解</p>	<p>①ロシア革命後に権力を握ったボリシェヴィキたちにとって、大きな課題は何であったのか？それはなぜか？</p> <p>○ボリシェヴィキたちにとっての大きな課題は「農業問題」（農民からいかに必要な量の穀物を獲得するか）であった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・政治的には、ロシア革命後も農村支配は未完成であった。農村ではミール（共同体）やスホード（村集会）が、全人口の約8割を占める農民の生活を支配していた。</li> <li>・経済的には、第一にそれは「食糧問題」であった。革命後にもペテログラードやモスクワなどの都市部で、きわめて深刻な飢餓が続いた。ボリシェヴィキは、農村から穀物を都市部に安定的に供給する政策に失敗していた。</li> <li>・経済的には、第二にそれは「工業化問題」と不可分な問題となった。工業化のための資本の獲得（社会主義的原始蓄積）は、当時のソ連の経済力では穀物輸出による外貨獲得しか方法がないと考えられていた。</li> <li>・ソヴィエト国家の防衛のためには、資本主義国に囲まれた中で、「一国社会主義」を建設していくには、軍備の強化にもつながる重化学工業の育成は急務であった。</li> <li>・社会的、文化的には、農民の知的・教育水準を向上させ、農業技術の水準を高めるとともにソヴィエト国家に協力させる必要性があった。</li> <li>・ボリシェヴィキの理想は、生産手段である土地や家畜や農機具が共有されることであったが、農民は自分の財産が増えることを望んでいた。</li> </ul>
<p>ボリシェヴィキたちの政策の理解</p>	<p>②穀物を確保するために、ボリシェヴィキたちはどのような方法を考えたのだろうか？</p> <p>◎ボリシェヴィキたちは、大きく分けて3つの解決策を考えた。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 右派（ブハーリンら）のスムイチカ（労農同盟）政策。</li> <li>2 左派（プレオブラジェンスキーら）の社会主義的原始蓄積政策。</li> <li>3 1929年になって突然出てきたスターリンの全面的集団化政策。</li> </ol>
<p>ブハーリンの政策の理解</p>	<p>○右派の政策は「ネップ」の継続であり、その最大の論客はブハーリンであった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ブハーリンは、まず農民を豊かにすることが、彼らの生活・文化水準を向上させ、社会主義建設の協力者になること（スムイチカ＝労農同盟）であると考えた。</li> <li>・「ネップ」は、農民の土地保有と生産物の自由な処分を認める政策であった。国家がすでに支配している工業部門（社会主義セクター）と、私的経営を続ける農業部門および商業活動（資本主義セクター）の併存を認める政策であった。</li> <li>・ブハーリンは、農民の蓄積が増えると彼らは農業経営を改善するためにトラクターなどの農機具を購入するはずだから、需要増大により工業生産を刺激すると考えた。</li> <li>・ブハーリンは、農民が工業製品を購入するために、市場に農業生産物（穀物）を放出し、価格が安定するので国家の購入分も確保されると考えた。</li> <li>・ブハーリンは、「ネップ」を資本主義だと批判する党員に対しては、資本主義（市場経済）を一度くぐりぬけなければ社会主義に到達できない、と反論した。</li> <li>・ブハーリンは、農民を協同組合に組織することによって共同化を進め、社会主義に到達することが可能であると論じた。協同組合を通じて、農民は共同で農機具や新しい技術を導入したり、資金援助を受けたり、生産物の共通の販売ルートを確認したりできる。これらを通じた生産と販売の協同化により社会主義建設が進み、やがて国家が指導する工業部門（社会主義セクターに統合できると考えた。</li> <li>・ブハーリンは、農業部門の社会主義化は、農民の自発性に頼るべきで、ゆっくりとしたテンポで着実に進めなければならないと考えた。</li> </ul> <p>&lt;ブハーリンの経済政策の概念図&gt;</p> <pre> graph TD     subgraph " "         direction LR         A["党・国家 工業部門（社会主義セクター） 労働者（プロレタリアート）"]         B["市場"]         C["農業部門（資本主義セクター） 私的経営農民（小ブルジョア）"]         A -- "工業製品" --&gt; B         B -- "穀物" --&gt; C         C -- "購入・販売・信用" --&gt; A     end     C -- "↑" --&gt; D["プロレタリア化"]     </pre>

探求の過程	思考と知識の構造
<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">ブレオブラジェンスキーの政策の理解</p>	<p>○左派の政策は、「ネップ」の修正であり、その最大の論客はブレオブラジェンスキーであった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・左派も、農民の土地保有と自由生産は認めたが、工業化のための資金獲得のためには（輸出を拡大するためには）、ある程度、一時的に、農民を犠牲にせざるを得ないと考えた。</li> <li>・ブレオブラジェンスキーらは、国家が市場で輸出向けの穀物を獲得するためには、農業生産物と工業生産物の不等価交換はやむを得ない、と考えた（わずかのマッチや石鹸などの工業生産物・生活必需品を農民に供給して、多くの穀物を獲得しようとした）。</li> <li>・ブレオブラジェンスキーらは、クラーク（資本家の経営を行う富裕な農民）に対する税率を引き上げて（重い累進税率の適用）、税金による穀物獲得を増やすべきだと考えた。</li> <li>一方で、貧しい農民には国家が長期信用を供与して、農地の確保と生産の拡大に務めさせるべきだと論じた。これらの政策は、農村に階級闘争を持ち込み、革命精神（平等社会建設への意欲）を農民の中に育成することにもなると考えた。</li> <li>・ブレオブラジェンスキーらは、一時的に農民を犠牲にしても、穀物の輸出により工業化が成功すれば、軽工業製品（衣類などの生活用品）、重工業製品（トラクター・コンバインなどの農機具）を農民に提供できるので、彼らの満足と国家への協力を得ることが可能になると考えていた。</li> </ul> <p>&lt;左派の政策の概念図&gt;</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">スターリンの政策の理解</p>	<p>○スターリンは、1927年まではブハーリンの政策を支持していた。28～29年には左派の政策に近い「非常措置」[ウラル・シベリア方式]を実施した。29年になると突如、全面的集団化政策を打ち出した。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スターリンらは、第一次五カ年計画を成功させるためには、農業を党=国家が直接に管理して穀物を獲得する必要があると考えた。</li> <li>・スターリンらは、農業を管理するには、農民の私的経営は廃止して、全員をソフホーズ（集団農場）かソフホーズ（国営農場）で雇用する必要があると考えた。集団化された農場の穀物を国家が直接に調達できると考えた。</li> <li>・スターリンらは、全面的集団化は生産手段の共有化というマルクス主義の理念の実現であると主張した。それによって農村社会での不平等がなくなるので（階級としてのクラークの絶滅）、搾取に苦しむ貧しい農民は歓迎するはずだと正当化した。</li> </ul> <p>&lt;スターリンの政策の概念図&gt;</p>

探求の過程	思考と知識の構造
<p>政策選択の要因と意志決定過程の理解</p>	<p>③三つの政策のうち、ボリシェヴィキたちは、どの政策を、なぜ選択したのだろうか？</p> <p>◎スターリンの政策が選択され、1930年代に全面的な集団化が推進された。</p> <p>○左派の政策は、ブハーリンとスターリンの連携によって、1927年までは採用されなかった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ブハーリンらの右派にとって、左派の政策は農民を犠牲にするという意味で「戦時共産主義時代」を想起させるものであった。</li> <li>・「戦時共産主義」は、農民とボリシェヴィキとの穀物をめぐる戦いであり、シベリア、タムポフ、クロンシュタットの反乱など政権の存亡の深刻な危機を招いていた。</li> <li>・左派の領袖はトロツキーであった。</li> <li>・スターリンにとって、トロツキーとの党内権力闘争に勝つためには、左派の政策を支持するわけにはいかなかった。</li> </ul> <p>○右派の政策は、1927～1928年の「穀物調達危機」の中で、事実上放棄されていった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・農民の自由生産に任せているのは、原始的な農法（ソハーとよばれる旧式の犁などを用いる農法など）のために、生産力の増大に限界があった。</li> <li>・右派の政策は左派の批判するように工業化の遅れをもたらした。これは、農民にとっても、魅力的な製品（衣類など生活用品）が市場に出回らないことを意味した。その結果、農民は穀物を市場に放出するよりも、保存したり、アルコール原料としたり、家畜用飼料の作付け面積を増やしたりしたので、政府の穀物調達の危機は続いた。</li> <li>・「穀物調達」の不足分を補うために、党指導部は、1927～28年には非常措置を、28～29年にはウラル・シベリア方式を採用した。どちらもクラークと目される農民から強制的に穀物を徴発する政策であり、事実上、左派の政策に近かった。（ウラル・シベリア方式は形式的に農民の自発的供出の形態を取らせるものであった。ブハーリンらは激しく抵抗したが、スターリンらに押し切られた。</li> </ul> <p>○スターリンは、農業の全面的集団化を急ぎ、ボリシェヴィキたちはこれを支持した。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ウラル＝シベリア方式は、1929年の調達までは成功したが、中農や貧農にまで過酷な穀物徴発の強制が及んだため、個人による農業生産意欲は減退して限界に達した。</li> <li>・左派の政策を取り入れているということは、トロツキーの復権の可能性があったため、スターリンはトロツキーを国外追放するとともに、左派と異なる新しい政策で、しかも多くのボリシェヴィキが反対できない政策を遂行しなければならなかった。</li> <li>・穀物調達危機が生じた1927年は、中国で蒋介石の反共クーデタが起き、イギリスと国交が断絶して戦争の危機が生じた年であり、党指導部にとって一刻も早い工業化が急務となっていた。</li> </ul>
<p>政策の現実的影響の吟味</p> <p>直後の影響の吟味</p> <p>の間接的影響</p>	<p>④ボリシェヴィキたちが選んだ政策は、ロシア社会にどのような影響を与えたのだろうか？</p> <p>④-1 集団化は成功したのか？</p> <p>○1937年までに93%以上の農家が集団農場に加盟し、主要穀作地帯では99%に近かった。集団農場は、総数24万5126となった。</p> <p>④-1-1 農民たちは、賛成し、協力したのだろうか？</p> <p>○強制的な集団化に対する農民の強い反対が、全国的に起きた。非協力的な農民には、富農、中農、貧農の区別なく「クラーク」の烙印が押されて、強制収容所などに送られた。</p> <p>そこでは運河建設（白海運河など）や鉱山労働（コリマ金山など）に従事させられた。</p> <p>④-1-2 穀物生産は増大したのか？</p> <p>○生産は増大しなかったが、国家による調達は増大した。農場からの過酷な穀物調達により、（播種分までも強制的に調達）により、1932年～33年にはウクライナ、北カフカス、ヴォルガ下流域において推定400万人～500万人の農民が餓死した。</p> <p>④-1-3 集団農場からの穀物調達は、ソ連の工業化に役だったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・工業化に対する影響については、論争があり確定していない。すなわち、集団化された農場から獲得された穀物輸出による資本金の効果を高くみる解釈と、それ以外の要因（たとえば工場労働者の貢献）を評価する解釈とに分かれている。</li> </ul> <p>④-1 集団化は成功したのか？</p> <p>○生産手段の私的所有と土地の共同体的な割替えとに基礎をおく自営農民＝小ブルジョワ層が消滅した、という意味では成功した。しかし、ロシアの農村では、最も有能な働き手であった農民層がクラーク絶滅政策の中で追放されたために、農業生産力は大きな打撃を受け、穀物生産増大という目的達成には失敗した。</p> <p>④-2 強引な強制的集団化は、農業以外の面にどのような影響を与えたのか？</p> <p>○マルクス主義によれば、一時的な党＝国家の独裁の後、国家は消滅するはずであったが、強制的な集団化の推進と維持のために膨大な党と国家の官僚層が形成されて、それらを通じたスターリン主義政治体制が確立された。農業の全面的集団化の貫徹こそ、「上からの革命」としてソ連社会を根本的に変えた要因であると</p>



探求の過程	思考と知識の構造
間接的影響の吟味	<p>する歴史家がいる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 集団化政策の負の側面を批判する者、詳しく知る者たちが数多く粛正された。たとえば、ブハーリン、ルイコフ、トムスキーなどの古参ボリシェヴィキや、ヴォルガ流域で穀物の徴発と集団化に努力したハタエーヴィッチなどの党幹部・官僚、農民反乱を鎮圧することに功績のあった赤軍幹部のトゥハチェフスキー将軍ら何十万人もの犠牲者がでた。</li> <li>・ 古参ボリシェヴィキの大量粛正は、新世代の若者に党幹部への出世の道を開くこととなり、彼らがスターリンに忠誠を尽くして、独裁継続を助長した。</li> </ul>
新たな課題の確認	<p>④-3 その後の、ソ連農業はどうなったのか？</p> <p>○スターリン時代（1927-1953）には、穀物生産量は拡大しなかった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 1936-39年の平均収穫高は、7740万トンで1926-28年の時期と同一水準であった。</li> <li>・ 集団農場では、生産物は次のように処理されたために、農民の生産＝経営努力は高まらなかった。 <ul style="list-style-type: none"> <li>第一に、国家への強制的な供出義務があった。</li> <li>第二に、MTS（機械トラクターステーション）の作業に対する対価が現物で支払われた。</li> <li>第三に、翌年への種子用備蓄が確保された。</li> <li>第四に、集団化された農耕馬や家畜用の飼料穀物が貯えられた。</li> <li>第五に、不慮の事態に備えた備蓄が貯えられた。</li> <li>第六に、自由市場を通じて売却されるか、国家へ売却される部分があった。（集団農場の経営資金確保のため）残りの穀物が、コルホーズ成員の間で「労働日単位」に応じて年に一度だけ分配された。多くの困窮した集団農場では、「労働日単位」あたり1～2キログラムの穀物しか受け取れなかった。</li> </ul> </li> <li>・ 1940年の収穫は、穀倉地帯である西部ウクライナやポーランド東部、バルト諸国を併合することができたために、9560万トンの穀物が生産され、革命後初めて国家は充分な量の穀物を確保することに成功した。</li> <li>・ 独ソ戦以後の農村の荒廃と、人的資源損失は再び農業生産の危機を招いた。この時期（1945-49年）にウクライナで小規模コルホーズの合併事業による農業改革に成功したフルシチョフが抜擢され、スターリン死後の指導者となった。</li> </ul>
新たな政策の吟味	<p>⑤ 第二次大戦後にソ連政府は、危機の続く農業問題にどのように取り組んだのか？</p> <p>⑤-1 耕地面積を拡大する政策は実施されなかったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ フルシチョフ時代（1954-1964）には、カザフスタンなどで、処女地の大開墾政策が実施されて、一時的に穀物生産量は増大したが、土壌の肥沃性の維持の失敗や、土壌浸食などの大規模な環境破壊などによって、1963年には農業危機を招いた。</li> </ul> <p>⑤-2 集団農場の農民の生産意欲を高める政策は実施されなかったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ プレジネフ政権下の1966年に、コルホーズの給与支払い制度は「残余支払い制度」から「現金支払い保証制度」へ転換された。</li> <li>・ 新給与制度は、コルホーズの財政を悪化させ、破産する農場が増大した。</li> <li>・ 破産したコルホーズはソフホーズへ改組されるために、農民の給与に影響はでないので、生産意欲は特に高まらなかった。</li> <li>・ 農民は住宅附属地での私的菜園経営に力をそそいだ。全耕地の1.6%にすぎない私的菜園が全国の農業生産の30%にまで達した。</li> </ul> <p>⑤-3 機械化や化学肥料の投入による増産計画は実施されなかったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 機械化は、フルシチョフが1958年にMTSを廃止して推進しようとしたが、性急な機械の買い取り、メンテナンス、技術者の確保の問題にコルホーズは苦しんだ。</li> <li>・ 燐やカリなどの化学肥料の原料の産地が農業地帯から遠いため、安価で安定的に確保することが難しかった。</li> </ul> <p>⑤-4 集団農場を解体して、私的経営にもどす政策（ブハーリンのような）は実施されなかったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ゴルバチョフは、コルホーズやソフホーズを有効に機能させれば、穀物生産が拡大すると考えていたので、集団農場の解体は考えなかった。</li> <li>・ エリツィンは、ソ連崩壊後の1991年に、ロシア大統領令によって強制的に集団農場を解体しようとしたが失敗した。その後、集団農場を維持するか、非集団化するかは各農場の成員に委ねられたが、非集団化は進まなかった。その理由は、 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 非集団化の強制は、赤字の農場の資産の整理のため、皮肉にも集団化の強制の時と同じく、家畜の大量屠殺などによる農業危機を起しそうになった。</li> <li>(2) 1972年以後は、シベリア原油の輸出により、国家の穀物調達圧力が弱まっていたので集団農場の成員の生活が安定してきていたこと。</li> <li>(3) 市場経済の導入の中で、穀物を握る集団農場は、有利な価格で売却ができるようになったこと。</li> <li>(4) 集団農場を離脱して個人経営をめざす農民たちに対して、集団農場の幹部や成員が、条件の良い耕地を</li> </ol> </li> </ul>

探求の過程	思考と知識の構造
新たな政策	<p>分与しようとしなかったこと。</p> <p>(5) 個人経営に移行するには、コスト（小型の農機具の調達）やリスク（運送や販路の問題の解決）が大きいこと。などが考えられる。</p>
現代の課題の認識	<p>⑥現代のC I Sの農業の課題は何だろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ロシア連邦では、集団農場の約3分の1がそれまでの経営形態の維持を決め、約3分の2が法人（株式会社、合資会社、有限会社など）への転換を推進している。</li> <li>・法人組織の指導者たちは、市場経済に適合する経営努力をしているが、設備投資を重視した場合、成員への給与は低く押さえざるを得ず、成員が不満を抱くことが多い。</li> <li>・会社組織となっても、旧来の学校や病院を保持しなければならず、資金を確保しようとしても地方の金融制度が未発達で融資を受けにくい。</li> <li>・法人組織の構成員は、自らの権利を売却して離農を希望する者が多い。</li> <li>・個人農は現在27～30万戸程度で、全耕地の6%を耕作しているにすぎない。資材、設備の高騰などから経営難に陥り、廃業する農家が多い。</li> </ul>
新たな政策	？

## V おわりに

本稿では、ソ連崩壊後の世界史におけるロシア革命史の新しい扱い方を、穀物問題をめぐる「政策批判学習」の小単元の開発事例に基づいて、その構成原理と教育内容を説明してきた。次稿においては、小単元の教授＝学習過程の概略を提示してゆきたい。なお、本研究は2000年度に開催された第50回の日本社会科教育学会筑波大会を祝して、20世紀最後の年にふさわしいテーマを選択し自由研究分科会で発表したものに加筆修正を加えたものであることを付言しておきたい。

### 【註】

- 1) 開発例としては拙稿「世界史における政策批判学習—小単元『初期福祉国家の形成』の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第46号、1997など
- 2) 文部省『高等学校学習指導要領解説 社会編』昭和54年5月、一橋出版、p.102
- 3) 同上『地理歴史編』平成11年12月、実教出版、p.67
- 4) 前掲、『社会編』、p.103
- 5) 前掲、『地理歴史編』、p.67
- 6) 江上波夫編『詳説世界史』山川出版社、1997年、p.294
- 7) R.W. デイヴィス『現代ロシアの歴史論争』岩波書店、1998年などを参照
- 8) ロシア10月革命のクーデタ論については、リチャード・パイプス『ロシア革命史』成文社、2000年を参照されたい。  
「解釈批判学習」については以下の拙稿を参照  
・「中等歴史教育における解釈批判学習—イギリス近

現代史』を事例として—」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第8号、1999年、

- ・「中等歴史教育における『解釈批判学習』の意義と課題—社会科教育としての歴史教育の視点から—」全国社会科教育学会『社会科研究』第55号、2001年
- 9) 以下の諸文献を参照
    - ・溪内謙『スターリン政治体制の成立』(1)～(4) 岩波書店、1976～1986年、『現代史を学ぶ』岩波書店、1995年
    - ・奥田央『ヴォルガの革命—スターリン統治下の農村』東京大学出版会、1996年
    - ・梶川伸一『飢餓の革命—ロシア10月革命と農民』名古屋大学出版会、1997年、『ボリシェヴィキ革命とロシア農民』ミネルヴァ書房、1998年
    - ・Z.A. メドヴェージェフ『ソヴィエト農業1917-1991 集団化と農工複合の帰結』北海道大学図書刊行会、1995年
    - ・コーエン『プハーリンとボリシェヴィキ革命』未来社、1979
    - ・レヴィン『ロシア農民とソヴィエト権力』未来社、1992年
  - 10) 以下の諸文献を参照
    - ・宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998年
    - ・小原友行「意志決定力を育成する歴史授業構成—『人物学習』改善の視点を中心に—」広島史學研究会『史學研究』第177号、1987年所収、pp.45-67
    - ・溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容編成—『価値研究』としての歴史カリキュラム」全国社会科教育学会『社会科研究』第53号、2000年
  - 11) 原田智仁『世界史教育内容開発研究』風間書房、2000年、p.41