

社会諸科学の内容に基づく社会科の検討

—マルクス主義経済学者の論考から—

山崎 辰也*

1. 本研究の目的と方法

社会科を通して、どのように社会認識を深めさせれば良いのだろうか。この方法として、幼少時からの積み上げにより認知枠組みを拡大させる方法と、大学で学ぶ社会諸科学の内容から考える方法の2通りが考えられる。高等学校の教師は、教員養成系学部・学科を経ずに、大学で社会諸科学を学んで教師になる方が圧倒的に多いことや、「高校と大学の連携・接続」という時代の要請もあって、大学で学ぶ社会諸科学の内容との結びつきをより一層重視する傾向がある。

それでは、社会諸科学の内容に基づく社会科の方法とは、どのようなものだろうか。この方法の一つとして、社会科教育論のテキスト『中学校社会科教育』では、教育科学研究会社会科部会（以下、教科研とする）を代表とする民間教育研究団体の学習方法が紹介されている。そして、このテキストでは、教科研などの民間教育研究団体が社会諸科学の内容から体系化を図ったのは、アメリカの「教育の現代化」に影響を受けたことによるものと定義付けられている¹⁾。この「教育の現代化」とは、1960年代のアメリカで行われた教育改革のことで、学問の構造を重視した教育課程編成を目指すものである。

ただし、社会諸科学の内容に基づく社会科は、大きく3点に分けて考えられる。第1は「社会認識」、第2は「探究学習」、第3は「社会科学科」である。

第1の「社会認識」は、教科研をはじめとした、マルクス主義の内容による1950年代以降の社会認識論である。

第2の「探究学習」は、現代科学の最新の成果を子どもにも獲得させることを目的とし、科学者の探究過程に対する追体験的な学習を強調した、1960年代後半以降の社会科論である²⁾。

第3の「社会科学科」とは、カール・ポパーの科学論に基づく反証可能性を学習過程に組み込む、1970年代以降の社会科論である。

この中の第2の「探究学習」と、第3の「社会科学科」は、アメリカの「教育の現代化」に影響を受けて起こったものである。しかし、第1の「社会認識」は、アメリカの「教育の現代化」とは直接的に関係がない。むしろ、戦後の「新教育」社会科を発足当初から徹底批判することから始まっている。このため、第1の「社会認識」は、アメリカ流の「新教育」社会科や、「教育の現代化」を否定することはあっても、肯定的に対応するはずはないのである。

本研究では、「教育の現代化」の影響に関して、従来までの定義に対する批判を目的とし、これまでの教科研の理論と実践に関する論考とは異なる視点から検討をしていきたい³⁾。従来までの定義では、「教育の現代化」に先鞭をつけた遠山啓らの数学教育協議会による「水道方式」を、教科研が社会科教育の分野で引き継いだという流れから、「『教育の現代化』の影響=マルクス主義の教科研」の図式が作られている。

このため、数学教育ではなく、当時の経済教育の文脈から「教育の現代化」の影響について検討をする。特に本研究では、日本教職員組合（以下、日教組とする）の教育研究集会（以下、教研集会とする）で講師を務めた長洲一二と、その師である高島善哉による1940年代後半から60年代前半にかけてのマルクス主義経済学者の論考に着目する。高島は経済学者として初めて、設立後の社会科に提言を行った人物であり、長洲の東京商科大学（現一橋大学）学生時代の指導教官でもある。長洲は、高島の社会科に関する論考を受け継いで発展させている。

これまで、高島の社会科論に関する先行研究は、管見の限り見当たらない。このことは、高島はマルクス主義に依っていたため、現代では振り返られることはほとんど無いことや、社会科において、もともと経済学や経済教育の立場からの研究が少ないことに起因していると考えられる。

この一方、長洲の社会科論に関する先行研究には、山根栄次による先鞭的研究がある⁴⁾。山根の研究は、長洲の構想としての経済教育の目標を考察し、経済教育の内容から派生した労働生産による経済概念の批判吟味を行ったものである。この研究では長洲と並列させ、民間教育研究団体のうち香川県社会科教育研究会（以下、香社研とする）と、新潟県上越教師の会（以下、上越教師の会とする）の経済教育論についても検討を行っている。しかし、民間教育研究団体と長洲の経済教育論の関連性を明らかにすることについては、研究課題として残されている。

また、山根に続く、平岡可奈之による研究もある⁵⁾。平岡の研究は、山根の研究を踏まえ、長洲の経済教育論は労働生産認識のみで、消費認識が欠けているということを指摘したものである。

これまで、経済学者の立場から、体系的に経済教育の内容について論じたのは、長洲の残した論考が唯一のものである。しかしながら、長洲の論考も高島と同様に、現代では切り捨てられがちなマルクス主義の社会科論である。

*北海道北見北斗高等学校

このため、従来までの研究対象としては、山根や平岡の研究のように、現代経済学から見たマルクス主義に基づく学習論批判を目的に取扱われてきたという側面がある。これらのことから、社会科の研究史を紐解いても、「教育の現代化」と、高島や長洲のマルクス主義経済学に基づいた社会科論を結びつけて検討することは、不十分な状況となっている。

以上より、本研究では、マルクス主義経済学者の論考から、社会諸科学の内容に基づく社会科について検討していく。そして、このことを通して、マルクス主義の中で、社会科で再評価できる点についても明らかにしていきたい。

2. 市民教育や社会改造の目標に対する社会科学の役割

社会諸科学の立場から社会科を捉えるものとして、1940年代後半の勝田守一による「社会科は、社会諸科学を教科として組織したシビック・エデュケーションである」⁶⁾という言葉は、重要な位置を占めている。勝田は教育学者であり、その後の教科研や日教組教研集会の理論的リーダーとして活躍をしていく人物である。勝田は社会科を「シティズンシップの形成を目的とする教科」とし、戦後の社会改造という課題に即したシティズンシップの形成のために、社会諸科学がどのような役割を果たすべきか、検討する必要があることを論じている。そして、社会科は社会研究であることから、科学性を排除した生活指導や日常経験の発展を目指すような教育ではなく、社会科学教育であるべきとした。ただし社会科は、体系的な社会科学の理論や原則を教えるものではなく、市民教育という目的のために、社会科学の内容を選択して教えるべきとも述べている⁷⁾。

この社会科の目的とされる「シビック・エデュケーション=市民教育」と、社会科学の関連性について考えるには、高島善哉の市民社会論を見ていく必要がある。なぜなら、勝田は「市民教育」の概念を定義するに当たり、マルクス主義経済学者の高島の市民社会論に学んでいたのである⁸⁾。

それでは、この高島の市民社会論とはどのようなものだろうか。「市民社会」とは、封建社会に対するものであり、絶対王政を打ち倒して、自由で平等な人間が取り結んだ社会のことを指す。すなわち、「市民的=民主的」ということを意味することになる。歴史的に見ると、イギリスが他のどの国よりも先に、近代市民社会への発展を実現しており、この後、「市民社会」の考え方は、アメリカを経由して日本に輸入されている。このことから高島の考え方は、「アメリカにはいわゆる歴史がない」⁹⁾として、アメリカ流の社会科や社会科学の考え方と距離を置くものとなっている。高島によると、社会科学とは「市民社会の科学」のことで、政治学を「市民社会を作り上げるための科学」、経済学を「市民社会の解剖の科

学」、法学を「市民社会の秩序を維持するための科学」と位置付けている¹⁰⁾。このように高島の市民社会論は、「市民社会」という社会科教育学における鍵概念を定義付けるための道具を提供するものとなる。

高島は戦争をきっかけにして、戦後の日本人に、この「市民社会の科学」の考え方をしっかりと根付かせる必要性を感じるようになった。このため高島は勝田と共に、二十世紀研究所における社会科のディスカッションに参加し、初めて経済学者の立場から設立後の社会科の在り方について提言をしている。

ここで高島は、「社会科の先生は社会諸科学の中で何かひとつ専門を持って、その専門の立場を中心にして研究もし、児童を指導するほか途がない」¹¹⁾と論じ、社会科の教材を利用して、社会科学の考え方を教えられる教師をつくることを求めた。後に長洲一二も、この高島の言説を受け、社会科を「民主主義のための社会改造科」¹²⁾と位置付け、子どもを社会に適応させるのではなく、社会を改造する子どもの育成を目標に据えている。

この目標は、二十世紀研究所における社会科のディスカッションでの「日本の社会科は社会適応科となり、社会の改造に参加するという観点をもっと強く打ち出すべき」¹³⁾という主要な論点と同じ内容のものである。そしてこのことは、大概健に代表される教科研の社会科の目標と主張である、「社会適応を批判し、社会改造へ」とも齟齬はない¹⁴⁾。

この後長洲は、社会改造といっても、性急に子どもに直接社会に働きかけさせたり、矛盾の解決を求めさせたりするのではなく、社会科においては、まず「合理的な知性と人間的な愛情」¹⁵⁾で社会の問題に立ち向かっていく次代の国民を育成することを求めた。さらに長洲は、この「合理的な知性」としての科学的な知恵と眼を欠いた「人間的な愛情」くらい、「子どもにとって迷惑なものはない」と論じている。教師が自分の頭の中に社会に対する正確な「地図をもたず、子どもにもたせもせず、子どもを社会のジャングルに出してやる教師は、どんなに『愛情』を口にしても、実は無情な教師にはかなるまい。だから愛情の前提条件として、社会科学の見方や考え方を身につける必要があるとした¹⁶⁾。

このように、高島や長洲のマルクス主義経済学の立場では、勝田や教科研と同様に、戦後の民主主義社会を担う市民の育成を通じて、社会改造を目指すという目標観を持ち、「社会科学の見方や考え方」を重視するものとなっていた。

3. 社会進歩への武器としての「科学的な社会認識」の内容

長洲一二はマルクス主義の中でも、イタリアの構造的改良論をルーツとする「構造改革論（現代マルクス

主義)」に関する代表的論者であった。「構造改革論」とは、日本で国家権力を握っている独占資本を打倒するために、緩やかに構造的改良のコースを通じていこうとする考え方である¹⁷⁾。

この構造改革を進めるために、長洲は戦後の「新教育」に対する批判から生み出された、日教組の「国民教育運動」に構造的改良と共通の思想的基盤を見出し、1950年代後半から、国民教育に対して積極的に発言をしていくようになる。この中でも「国民教育運動」における教育研究活動を、構造的改良の考え方と同義に捉え、教研集会の社会科分科会に毎年講師として参加するようになった。

この当時の教研集会には、社会科の学習内容を、社会科学の成果に基づくものにしようとする流れがあり、長洲は社会科学の中でも経済学の立場から参加、提言をしていたのである。

それでは、長洲は経済学者の立場から、社会科教師たちにどのような教育内容を求めたのだろうか。それは、戦前の神話的天皇制国民教育を非科学的なものとし、子どもたちが「将来、権力に盲従せず、自ら責任をもって選択できる人間になるよう、系統的で科学的な訓練と知識を与えていくということ」¹⁸⁾である。これは、答えそのものではなく、政治判断の基準になる根源的な立場を教えることを重視するものである。すなわち、政治的判断について、教師の意見をそのまま子どもに与えるのではなく、科学に基づいて「みずから答えを見いだしていく基準であり、能力」¹⁹⁾を与えることを求めた。

さらに、戦後の「新教育」社会科の内容も、戦前の地歴修身と基本方向は同じものと捉え、「科学ないし真実への不信、軽視であり、こうした方向は結局のところ、社会科を『道徳科』にしてしまい、しかも既存の支配的秩序への馴化と適応を教える教科にしてしま

う」²⁰⁾と論じている。このことは、高島善哉も「社会科は社会生活に関する健全な常識を教える科目となっている」²¹⁾と同様のことを述べており、ここにも長洲に対する高島の影響が垣間見える。

長洲は、「新教育」社会科の性格を機能主義と適応主義と断じ、「およそ社会現象については、一般に既存の支配的秩序の枠にとらわれた見方、現存機構の利益に奉仕するイデオロギーが『常識』の名で支配している」と述べている。このため社会科学教育では、「白紙の子どもに知識を与えていくことではなくて、まず子どものなかにあるこのようなゆがんだ既成の固定概念を是正し、破壊することから出発しなければならない」と論じた²²⁾。

科学とは一定の諸法則の体系であり、論理の系統を持つものである。社会科ですべきことは、「子どもたちの社会認識を、あくまでも科学的な思考に近づけていく」²³⁾ことである。このための一般的な基礎として長洲は、「人類の豊かな体験とその理論化・一般化のプロセスが整理された形で教育のなかに取り入れられなければならない」²⁴⁾と論じた。この人類の総経験を体系的に整理したものこそ科学であり、この科学を身に付けることで、「将来の生活と社会進歩への武器」²⁵⁾を身に付けることになる。

そして長洲は、科学を身に付ける最後の目的は、「主体的実践力や道徳的判断力をそなえた人間をつくる」ことに置いていた。この実践力や判断力を身に付けるには、手段としての「科学的な社会認識」が必要不可欠で、「社会現象の本質を見ぬき、社会の運動法則を知ってはじめて、社会進歩や問題解決も可能になる」という主張をしていた²⁶⁾。

以下の表1は、長洲による「科学的な社会認識」の内容である。

表1 長洲一二による「科学的な社会認識」の内容

①社会の基礎は、人間とその労働にある。 ・「人間対自然」の関係では、人間は労働を通して生産力を発展させてきた。 ・「人間対人間」の関係では、広い意味での民主主義、人権や自由を発展させてきた。
②現実の社会は、この人間の労働を特定の社会機構に編成している。 ・資本主義という生産関係の中で、労働と人間の権威（生産力、民主主義）は発展を遂げているとともに、抑圧と疎外を被っている。
③労働と人間の権威の発展と疎外の実態を科学的につかませる。 ・資本主義の科学的認識からはじめることで、進歩の条件、疎外からの人間回復の科学的条件をつかめる。
④人間はどこから、どんな道を通して、どこまでやってきたか。 ・平和と戦争、「科学時代」の人間と社会のあり方を含めて、どんな新しい問題を生み出したか。
⑤以上のために、「リアリズム」、「歴史的なものの見方」、「主体的な態度」、「全体のつながりを見透す能力」が大切。 ・「リアリズム」とは、どこまでも事実を尊重すること。コトバだけのキレイゴトではだまされないこどもをつくる。 ・「歴史的なものの見方」とは、事物を固定的に考えないこと。物は変わるし、人間は変えうる。ただし、それには法則があり、科学的な知恵と集団的な努力が必要である。 ・「主体的な態度」とは、現代日本の問題に答えるということ。この実践の主体は、「大衆＝階級」にはかならない。 ・「全体のつながりを見透す能力」とは、性急な問題解決でなく、たえず問題意識を広め、高め、深め、純化し、諸現象、諸事物の全体的なつながりへの見通しをもつこと。

[長洲一二『社会科学と社会科教育』明治図書、1963年、130-131頁より筆者作成。]

これは、長洲が社会科教師向けに「何を教えるか」ということを試案として示したものである。特徴的なものは、①から④の科学的認識を持たせる土台として、⑤の歴史発展の法則に基づく「社会を見る目」を持たせることを重視していることである。

長洲の考える「社会を見る目」のポイントは、大きく3点ある²⁷⁾。

第1は、「事実を見つめる」ということである。事実を正直に見つめないと、問題がわからない。問題がわからなければ、社会をよくしていく道もわからない。このことから、きれいごとを排除してリアリズムを徹底し、物事を批判的に見させることを求めた。

第2は、「ものは変わる」ということである。「世の中の動きや変化も、結局は人間の働き」である。このことから、「ものは変わる」、「変えるのは人間だ」、そして「変わるには法則がある」ということを理解させることを求めた。

第3は、「全体をとらえる」ということである。物事を「全体とのつながりで考える」というのは、何事も古いしきたりやうわべだけで考えないことである。このため、「なぜ」と疑い、原因と結果を筋道立ててつかませることを求めた。

この長洲の示した「科学的な社会認識」の内容は、マルクス主義に則った発展史観と唯物弁証法による見方を重視するとともに、資本主義に対する認識を深めさせ、草の根から構造改革を進めようとする特徴を持っていた。

このように、高島や長洲の社会科論は、アメリカ流の「新教育」社会科への徹底批判から始まっている。高島や長洲のみならず、当時のソ連礼賛の時代思潮の中で、マルクス主義を信奉する教科研や日教組の教師たちにとっても、「教育の現代化」とは、遅れたアメリカの教育論であり、これらは到底受け入れられるはずはなかったのである。

以上、マルクス主義社会科学の立場では、社会科を態度主義から離れた社会科学教育と位置付け、マルクス主義に基づく「科学的な社会認識」を持たせることで、権力に対する批判的思考力を身に付けさせようとしていた。

4. 問題解決の道具となる概念の習得と活用の方法

長洲一二はこの「科学的な社会認識」を、「社会科学の成果がさししめす基準にしたがった社会認識のこと」と位置付け、「社会科学的な見方ないし社会観に基づいて、社会の基礎的な事実と法則を認識すること」と位置付けていた²⁸⁾。このことは、「科学的な社会認識」を獲得するには、「社会科学的なものの見方・考え方」²⁹⁾を持たせることが必要不可欠ということに

なる。

それでは、長洲の考える「社会科学的なものの見方・考え方」とはどのようなものだろうか。それは、社会科学の理論や概念を用いて考えていくプロセスのことである。科学的な方法とは、「無数の具体的事実のなかから、法則的なもの、本質的なもの、したがってそのかぎりでは抽象的なものを、みちびきださなければならない」。そして、「こうしてえられた法則とか本質とかいうものも、もう一度現実の経験的事実の中でためさなければならない」。これは、「『事実—理論—事実』という無限の反復過程」が科学の成立条件となることを意味する。つまり社会科学の方法とは、「経験的事実から一応の法則の抽出、その法則の経験的事実による検証と修正」を行うものとなる。しかし、国民教育の段階で新しい理論の形成というようなことは、到底考えられない。このことから長洲は、現在の科学の理論や概念を暫定的に子供たちに持たせ、科学の到達点に近づくための一般的な基礎を築き上げることを求めた³⁰⁾。

この内容から考えると、1950年代の「社会科学科」は、1970年代以降のポパーの反証可能性を基盤とする「社会科学科」と同様に捉えられる。しかし、このマルクス主義の社会科学に基づく「社会科学科」は、ポパー流の被覆法則論とは異なるものである。注意しなければならないのは、この1950年代の「科学的な社会認識」とは、マルクス主義社会科学に基づく社会認識のみを指し、この時代の社会科学とは、マルクス主義社会科学のみを指す。長洲の論じた社会科学の「見方・考え方」は、ポパーが反証不可能と認定した弁証法的唯物論に限定された社会科学のものである。もちろんこれは、現代のウエーバー流の価値自由に基づく記述科学の「見方や考え方」とも、同一に論じることはできない。

つぎに長洲は、社会科学の理論を、問題解決の道具に用いることを論じている。すべての社会科学は、社会生活における問題を解決するために存在するものである。この問題の解決のために、社会科学は経験を組織し、仮説を構成する。このことから長洲は、問題意識を持たせて、この問題解決のために、社会科学の理論を活用する形式の学習を理想とした。ただし、「現実の社会生活上の問題について、素朴にもせよ『なぜ』とか『どうしたら』とかいう問題意識がなかったら、どんなに整然たる理論をつめこんだところで、それはほんとうに社会科学の成果をとりいれたことにはならない」。このため、子どもの思考過程の中で、「教師が手助けをし、必要なかぎりでの既成の理論をあえてやる」形式の学習過程を求めた³¹⁾。

しかし、問題意識を持たせようとしても、身近な現

実は複雑で理解しにくい。「子どもがふれる現実はきわめて雑多であるとともに、そこから子どもが受けとる直接経験や実感や関心は、きわめて断片的であり、一面的であり、浅薄でもある」。このことから長洲は、理論を事実で学ばせることを求めた。理論を事実で学ばせるには、「事実の選定と体系的構成が必要となり、したがってまた教師の指導性が必要になる」。この「事実や実感の選定と体系的構成の基準になるものは、やはり科学の成果以外にはない」。このため、教師による教材の選定と組み立て、学習の指導において、経済学を利用する必要があると論じた³²⁾。

これは事実を何でもかき集めて並べ、詰め込むという意味ではなく、社会科学の方法にしたがって事実を選び、整理して、一方では問題の諸要因をつかませるということである。この場合、長洲は「絶叫型のお説教は不相当であり、気長で地道な、事実の科学的認識」³³⁾を積み重ねさせることを求めた。なぜなら、労

働認識、資本主義体制認識は、多様な角度や機会を捉えて、繰り返し学習させることによって、漸進的に積み上がっていくものと考えていたためである。

そしてこの当時、長洲と同様に、教研集会の講師として社会学者の立場で関わっていた日高六郎は、「自然科学教育や数学教育でかなり整序されている基礎的な概念やカテゴリーや知識の系統性・順次性に倣って、社会科学教育の場でも、ある程度の精密さで、それらを配列し、系統化していく」ことを求めた³⁴⁾。長洲も同様に、「網羅的な知識の集合は事典さえあれば足りる」³⁵⁾とし、分析の道具として社会科学の理論や概念を重視することで、無味乾燥な暗記学習を乗り越えることができるようになることを論じた。以上のことから、長洲は試案として、産業・経済学習の内容をまとめている。

以下の表2は、この学習内容から概念を抽出したものである。

表2 長洲一二による産業・経済学習における概念

学習内容	項目	概念
労働と産業の学習	労働	労働, 貨幣収入, 自家経営労働, 賃労働, 貨幣, 分業, 商品, 価格, 賃金, 資本, 所有, 階級, 体制
	国民生活と商品経済	商品生産, 商品経済, 労働力, 競争, 価格, 階層, 階級, 生産力
	企業と所有	利潤, 自家経営, 資本主義企業, 独占的大企業, (生産手段の) 所有
	産業構造と就業構造	社会的分業, 社会的諸生産力, 生産力, 生産関係, 二重構造, 労働, 所有, 賃労働形態
資本主義の機構と体制の学習	農業学習・工業学習	自家経営, 賃労働, 生産力, 二重構造, 原料, 生産物, 賃金, 失業, 利潤, 資本, 手労働, 技術革新, 格差, 消費財, 生産財, 独占(的大企業)
	経済体制	利潤, 競争, 資本主義体制, 人間の物化と疎外, 独占資本主義, 恐慌, 二重構造, 資本, 集团的労働
	日本資本主義の問題	生産力, 消費力, 二重構造, 独占, 非独占, 賃労働, 階級, 格差, 手労働, 経済構造
	世界経済と貿易	資本主義, 社会主義, 生産手段の国有(共有), 体制, 競争, 計画経済, 工業化, 貿易
	技術	体制, 生産力, 技術革新, 社会的・集团的労働, 失業, 人間疎外

[長洲一二『社会科学と社会科教育』明治図書, 1963年, 164-177頁と, 山根栄次「社会科における経済教育の概念と方法」『熊大教育紀要, 人文科学』第30号, 1981年, 99-100頁より筆者作成。]

この概念内容は、「商品」、「労働力」、「恐慌」、「独占資本主義」など、上部構造と下部構造、弁証法的唯物論による歴史発展の法則などに基づいたマルクス主義特有の概念で構成されている。このマルクス主義で認識目標とされる概念、法則は、異質な歴史的形を産み出すという作用や、強固な論理性を持つものでもある。この長洲の示した概念も、現在の記述科学と異なるもので、反証の許されない「唯一の科学=マルクス主義」の概念であることに注意する必要がある。

ただし、以上のようなマルクス主義社会科学の理論や概念を用いて考えていくプロセスは、長洲でなく、日教組や教科研による学習論理から見る事ができる。長洲自身は、具体的な教材や実践レベルの方法論を残していない。

なぜ、長洲の社会科論に、方法論は見られないのだろうか。これは、長洲の社会科に対する立ち位置の表れでもある。長洲は、国民教育や社会科教育については専門外という思いを持っていて、専門である「社会学者、経済学者として、専門の立場から気が付く点」について意見を述べるという態度を貫いていた³⁶⁾。このため長洲の社会科論は、日教組や民間教育研究団体の学習論理を、経済学の立場から後追いで基礎付けたものであり、長洲は経済学者として、経済学習カリキュラムを主導することまでねらいとしていなかったと考えられる³⁷⁾。このことから、この当時の教科研や香社研、上越教師の会などの民間教育研究団体の基本文献では、長洲の影響と断定できるような実践は見受けられないのである³⁸⁾。

この一方で、日教組の教研集会や、この理論的支柱となった教科研の実践者がさかんに具体的提唱をして現代に残したものは、「概念くだき」という方法論である。この「概念くだき」こそ、「社会科学的なものの見方・考え方」育成に関する先駆的な方法論であり、マルクス主義社会科学の方法的成果である。「概念くだき」とは、日教組や教科研の実践者が『山びこ学校』などの生活綴方から学んだものであり、抽象的な概念を具体的な事物や自分の体験の場にもどして、具体的に考え直すという方法論である³⁹⁾。剰余価値や歴史発展の法則などの概念教授にこだわったのは、小学校教師の久津見宣子や鈴木正気らの実践者である。壮大な鉄を作る、稲を作る、人間の歴史を辿るという具体的な実践によって、この「概念くだき」は展開された。

以上、マルクス主義社会科学の立場では、社会科学を用いて授業内容を選定するとともに、社会科学の概念を、問題解決の道具として用いることを求めている。

5. マルクス主義社会科学に基づく社会科の再評価

社会科学の中でも経済学は、1つの理論に収斂しているわけではなく、思想的基盤や、分析道具としての理論や概念は多種多様となっている。このため経済学は、ある特定の価値判断のみが唯一絶対とはならず、その人の立場、価値の問題を抜きにして考えることはできない。このことから、経済学の世界では見解の相違、意見の対立、立場の争いがつきものとなる。

長洲一二も教科書執筆に関連して、マルクス主義に立っていることを旗幟鮮明にし、「ある種の事実はある意見や立場を選定しなければ書くことができないし、そのこと自体が価値判断と無縁ではない」⁴⁰⁾と論じている。

さらには、長洲の構想した産業・経済学習の内容にも、構造改革的な方向でマルクス主義を発展させようとする価値判断が内蔵されている。この「構造改革論」は、マルクス主義者の中で一大論争を引き起こし、奇しくも日本共産党（以下、共産党とする）は、長洲を「自称マルクス経済学者」、「反党修正主義者」と見なして党から除名した⁴¹⁾。これ以後、日教組からもパージされ、長洲が活動基盤としていた教研活動に登場しなくなり、長洲の社会科論も途絶えている⁴²⁾。

それでは、高島善哉や長洲の残したマルクス主義社会科学に基づく社会科論のうち、現代において再評価できることはどのようなことだろうか。

それは、第1に、社会科を通して、社会改造を担うシティズンシップを形成するために、社会科学の考え方を所持させるという目標観を明確に示した点である。

これまでの社会科教育学研究では、経済学の前提と

する人間像は、利己的な人間である狭義の「経済人（ホモ・エコノミクス）」であるため、経済教育と社会科教育の目指す人間像は異なるという問題が提起されてきた⁴³⁾。また、1947年の社会科学習指導要領以来、勝田守一の提起したシティズン概念はもとより、社会科の大目標である市民的資質（公民的資質）の定義及び内容についても論争がある⁴⁴⁾。

これらの問いに対して、「市民＝主権者」と位置づける高島の市民社会論や、長洲の企図した民主主義の社会改造科の内容は、主権者の育成という社会科の目標観と、経済学をはじめとする社会科学との結びつきを論理的に示したのものとして考察に値するものとなるのではない。

第2に、「社会科学的なものの見方・考え方」を重視することによって、「科学的な社会認識」を深いものにし、社会の常識や権威に対する批判的思考力を養わせられることを示した点である。

現代の経済学習でも、「経済的な見方や考え方」を持たせるには、マルクス主義の概念とは異なるものの、現代経済学の概念の習得、活用は欠かせないものとなっている。この現代経済学の概念に基づく方法論を提唱したのは、Joint Council on Economic Education（以下、JCEEとする）というアメリカの経済教育研究団体である。

このJCEEは、ソビエト社会主義への対抗を意図して1949年に設立され、1960年代、1970年代、1980年代とカリキュラムや方法を再編、洗練させてきた。そして、経済同友会が資金を供出して発足させた財団法人・経済教育研究協会に集った山岡道男、山根栄次、猪瀬貞則、栗原久、新井明らのメンバーによって、日本にJCEEの方法論が紹介され、1980年代以降の経済学習に影響を及ぼすに至っている⁴⁵⁾。

アメリカの経済教育は、アメリカ経済学会や、ポール・サムエルソンなどの著名な経済学者がカリキュラム策定に関わってきている⁴⁶⁾。実践者は、そのカリキュラムに則って作成された教材をもとに、授業を行うという手法を用いている。

しかし、長洲の社会科論は、あくまで授業力の高い日本の実践者たちを中心に据え、日教組教研集会や民間教育研究団体の学習論理を、経済学的に基礎付けしていたという点でアメリカとは異なる。しかも長洲の社会科論自体は、1960年代半ばには断絶していることから、このアメリカ流の経済概念学習に影響を及ぼしているとは考えられない。むしろ、イデオロギーの異なるマルクス主義による1950年代の「社会認識」の考え方があったことで、「希少性」や「機会費用」など、学派的異なる概念を用いた学習方法は現場から反発を受けたという⁴⁷⁾。

それでも「経済的な見方や考え方」を、経済学の概念の習得、活用から捉えるという礎を築いたのは、マルクス主義経済学の成果に他ならない。問題は、マルクス主義社会科学に基づいた「見方・考え方」だけを、正統且つ、正解としたイデオロギー構造にある。

第3に、社会科学の概念を、子どもの問題意識に応じて問題解決の道具として用いることで、経験主義的な「自己の経験のみからの社会認識」でなく、科学主義に基づく「人類の総経験を踏まえた深みのある社会認識」を獲得させられることを示した点である。

この「人類の総経験を踏まえた深みのある社会認識」とは、マルクス主義経済学者の内田義彦によると、社会科学の専門語を組み合わせた「概念装置」を使って、肉眼では見えない事柄を見ることである⁴⁸⁾。この「概念装置」は、社会科教育学の研究でよく引かれる概念である。「概念装置」と同様に、「社会認識」、「市民社会」など、マルクス主義経済学者の提示した概念は、現在の社会科教育学でも重要な鍵概念となっている。イデオロギー的バイアスに注意しなければならないが、マルクス主義社会科学の提示したキーワードから学ぶことは、まだ失われていない。

6. 結語

以上のように、本研究では、マルクス主義経済学者の高島善哉と長洲一二の論考から、社会諸科学の内容に基づく社会科に対する「教育の現代化」の影響について検討する試みを行った。

本研究で明らかにしたように、もともと、社会学者や日教組及び教科研の実践者は、1960年代の「教育の現代化」以前から、マルクス主義に限定しながらも社会諸科学の内容から社会科論を論じてきていた。

それならば、「教育の現代化」の影響とは一体何だったのだろうか。それは、「教育の現代化」以前の社会諸科学の内容に基づく社会科は、マルクス主義による「社会認識」のみだったものから、「教育の現代化」以降は「社会認識」に加え、アメリカ流の仮説検証過程を組み込む「探究学習」や、ポパー流の反証可能性に基づく「社会科学科」など、立場の違いによって異なることが明示化されたことにある。この定義

は、「教育の現代化」以前はマルクス主義経済学の学派のみだったのに対し、「教育の現代化」以降、アメリカ流の現代経済学の学派が採り入れられたように、数学教育でなく経済教育の文脈から検討することで導き出すことができる。

それでは、どのようにして、社会諸科学の内容から社会科の方法を考えていけば良いだろうか。例えば、現在主流となっている現代経済学も、決して万能というわけではない。現代経済学の概念に基づいて経済学習を構成するならば、いわゆる功利主義的な「効率」を一義とした学習に陥る可能性がある。「効率」のみで考えると、行き過ぎれば、格差社会のようになり、不道德さや冷酷さをも許容してしまったりという負の面があることは否定できない。これは、現代経済学、ひいてはアメリカの経済概念学習の抱える限界でもある。

この一方、マルクス主義にも、異なる思想から学ぶことを拒否したため、自己崩壊を招いたという側面がある。だからといって、マルクス主義経済学の内容を全否定することは、異なるイデオロギーから学ぶことを放棄した、かつてのマルクス主義と同じ道を辿ることに他ならない。このことから、マルクス主義でなければ提示できなかった現代社会の根本問題について考えたり、教科研の小学校教師たちの残した「概念ください」の方法論から学んだりする必要もある。

そもそも、社会科学に中立性という観念は存在しない。このため、いずれの社会科学の概念や理論を用いた教育であっても、きわめて価値的な営みとなる。それゆえに、マルクス主義の内容も、モラルサイエンスの一つの思考法として捉え直すことで、生徒に自己の思想信条の所在を明らかにさせ、社会に対する批判精神を身に付けさせることができるのではないだろうか。

本研究の課題は、マルクス主義経済学から社会科を検討するために、経済学者の高島や長洲の論考から、マルクス主義に基づく内容を再評価していることである。今後の課題として、マルクス主義経済学を是とした民間教育団体の論考や、マルクス主義経済学の内部及び外部からの批判・検討なども吟味し、さらなる検討を加えていく必要がある。

註

- 1) 社会認識教育学会編『中学校社会科教育』学術図書出版社、2010年、13頁。
- 2) 日本では、大野連太郎を代表とする社会科教育センターによる自然科学の認識の論理を活用した学習や、森分孝治による「なぜ」に対する説明を追究する学習の提唱につながっている。木村勝彦「社会科学習論の展開と可能性」日本社会科教育学会出版プロジェクト編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社、2006年、32-33頁。

- 3) 教科研に関する論考には、例えば次のものがある。原田智仁「教育の現代化と社会科教育実践」溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書出版、2004年、92-101頁を参照。
- 4) 山根栄次「小学校社会科における経済教育の概念と方法（I）」『熊大研究紀要、人文科学』第40号、1981年、75-107頁を参照。
- 5) 平岡可奈之「高等学校社会科における経済教育のあり方について」『筑波社会科研究』第4号、1985年、35-44頁を参照。

- 6) 勝田守一『戦後教育と社会科』国土社, 1972年, 150頁。
- 7) 同上, 147-151頁。
- 8) 勝田は次の箇所、高島の市民社会論を引用して「市民」についての説明をしている。同上, 117-118頁。
- 9) 二十世紀研究所『社会科教育 上巻』思索社, 1949年, 47頁。
- 10) 高島善哉『社会科学入門』岩波書店, 1954年, 92頁。
- 11) 前掲書9), 152-153頁。
- 12) 長洲一二『国民教育論序説』新評論, 1960年, 110頁。
- 13) この論点については、次のものを参考にした。船山謙次『社会科論史』東洋館出版社, 1964年, 60-61頁。
- 14) 教育科学研究会・社会科部会『社会科教育の理論』麥書房, 1966年を参照。
- 15) 前掲書12), 146頁。
- 16) 長洲一二編『教育と経済』新評論, 1959年, 13-14頁。
- 17) 小島恒久『日本資本主義論争史』ありえす書房, 1976年, 70頁。
- 18) 前掲書12), 17頁。
- 19) 同上, 135頁。
- 20) 長洲一二『社会科学と社会科教育』明治図書, 1963年, 124頁。
- 21) 前掲書10), 16頁。
- 22) 同上, 149頁。
- 23) 前掲書12), 171頁。
- 24) 同上, 176頁。
- 25) 前掲書20), 125頁。
- 26) 同上, 126頁。
- 27) 長洲一二『日本経済の見かた』社会思想社, 1963年, 251-263頁。
- 28) 前掲書20), 126頁。
- 29) 前掲書12), 117頁。
- 30) 同上, 120頁。
- 31) 前掲書20), 122頁。
- 32) 同上, 147-148頁。
- 33) 長洲一二編著『戦争をどう教えるか』明治図書, 1963年, 155頁。
- 34) 日高六郎「社会科教育における系統性」『岩波講座 現代教育学13』岩波書店, 1961年, 8頁。
- 35) 前掲書20), 155頁。
- 36) 前掲書12), II頁。
- 37) 例えば長洲は次の箇所で、民間教育研究団体の一つである香社研の実践を基礎付けしている。前掲書20), 178頁。
- 38) 参照した民間教育研究団体の基本文献は、次の通りである。教育科学研究会・社会科部会『社会科教育の理論』麥書房, 1966年。教育科学研究会社会科部会『小学校社会科の授業』国土社, 1966年。香川県社会科教育研究会『社会科の基本学力』明治図書出版, 1960年。香川県社会科教育研究会『社会科における思考の構造』明治図書出版, 1964年。川合章・新潟県上越教師の会『生産労働を軸にした社会科の授業過程』明治図書出版, 1967年。川合章・新潟県上越教師の会『生産労働を軸にした社会科教育の現代化』明治図書出版, 1971年を参照。
- 39) 教育科学研究会社会科部会, 『小学校社会科の授業』, 276頁。
- 40) 前掲書12), 52頁。
- 41) 長洲の共産党除名の経緯については、次のものが詳しい。日本共産党中央委員会出版部編『「構造改革」論批判』日本共産党中央委員会出版部, 1966年を参照。
- 42) 高島善哉の弟子には長洲の他に、社会思想史家で著名な水田洋があり、次の箇所で高島や長洲と同じように「新教育」社会科を批判している。水田洋『現代とマルクス主義』新評論, 1966年, 44頁。
- 43) 山根栄次「経済教育の人間像を巡る基本問題」『三重大学教育学部研究紀要・教育科学』第43巻, 1992年, 1頁。
- 44) 勝田のシティズン概念には、近代的市民、日本の歴史的社会的課題が要求している人間、社会の矛盾を科学的に探求していくことのできる人間、ブルジョア的な公民のいずれにも意味するように受け取れるという課題がある。前掲書13), 47頁。
- 45) なお、JCEEは現在、Council for Economic Educationに名称を変えて活動している。経済教育研究会『日本における経済教育のあゆみ(第2分冊)』国際文献, 2006年を参照。
- 46) 山根栄次「小学校社会科における経済教育の概念と方法(II)」『熊大教育紀要, 人文化学』第31号, 1982年, 13頁。
- 47) 筆者による財団法人・経済教育研究協会に集ったメンバーへの聞き取り調査による。
- 48) 内田義彦『読書と社会科学』岩波書店, 1985年, 145頁。