

社会科と社会科学 ——高島善哉の発言を中心に——

佐藤 弘

1 問題の所在

初期社会科から1955年の改訂学習指導要領への移行の持つ意味については、早くから様々な角度から考察が行われた。例えば、1947年版「学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）」の担当者の一人である馬場四郎は1961年の論文「社会科の発展」⁽¹⁾のなかで次のようにこの移行を結論づけた。

昭和22年版、昭和26年版に対して、昭和30年版、昭和33・34年の指導要領は、社会科の性格を一変させ、形態としては生活主義・総合主義の社会科から、系統主義・分野別に分化された社会科に変質してしまった。このような指導要領の拘束下において、もはや教師の自主的な創造性に満ちた地域教育計画や、問題解決学習を自由にまた積極的に展開する可能性は失われてしまうものといえよう。

初期社会科の「生活主義・総合主義」から「系統主義・分野別社会科」への転換をこの移行は意味しており、また別言すれば「問題解決学習」から「系統学習」への転換である。これが馬場の結論であり、馬場はこの移行のなかに「いったい社会とはどういう教科なのか」という観点から、「二つの社会科観」を見ているのである。この移行についての馬場のような把握は多くの論者に共通しているといえるが、しかし、その位置づけとなると、必ずしも一様ではない。馬場の前掲論文が収録されている岩波講座『現代教育学』第12巻のなかに大槻健「社会認識の構造」という論文がある。このなかで大槻は、初期社会科の社会認識の方法の特徴として、「社会機能主義」、「相互依存」、「同心円拡大主義」の三つをとりあげ、それぞれ批判している。特に「同心円拡大主義」については、「子どもの社会を見る眼が、同心円的に、身のまわりの身近なところから、しだいに広がっていくものである」とする考え方であると理解したうえで、

このような社会認識のし方は、まったく誤りだといっても過言ではあるまい。日本の政治の構造を理解させるのに、身のまわりのことからというので、学級自治会の機構をもち出すことからはじめるという学習形態がよく見られるのは、こういう誤った拡大主義社会認識によるからであろう。また、このような社会認識は、つねに自分の「生活」だけが出発点とされ、また帰す点だという生活主義によるものであると考えられる。複雑な要素のいくつんだ「生活」的な要素をできる

だけ捨象して、客観的に実在する法則の理解を、論理的につみ重ねる学習でなければ、科学的社會認識の形成とはならないのではないかと。

と批判した⁽²⁾。大概の、社会科学における科学的社會認識という観点よりすれば、この転換は、一見すると確かに「系統学習」への転換のように見えるが、「文部省の企図する「系統学習」化」には問題点が含まれており、これには「社会科学科としての社会科学」を対置する必要がある、ということになる⁽³⁾。しかし一旦、社会科学学習の実際に立ち入ると、「客観的に実在する法則の理解を、論理的につみ重ねる学習」とはどのような学習なのか、そもそも「客観的に実在する法則」とはどのようなものなのかという疑問にすぐさまつきあたることとなる。この「客観的に実在する法則」を明らかにするのが、社会科学であり、そのような社会科学の成果を授業に反映すれば、科学的な社會認識を形成することになるのだ、といっても簡単ではない。これについて大概も

社会科学と一口にいても、それにはいくつかの流派があって、完全に決定的な科学があるかという疑問がある。たとえば経済学には、マルクス経済学と近代経済学があり、おのおのその方法論を異にしている。…そのいずれに依拠するかは、立場によって異なるのではないかと。そうしたものを教育にもちこむことには問題があるのではないかと。また社会科学といっても、社会科学一般はない。あるのは社会諸科学といわれる個別科学にすぎないのではないかと。それらの個別科学をどの範囲まで教育にもちこんでくるのか …などの疑問が多い。

といわざるをえない⁽⁴⁾。しかしこれではどうやって大概のいう「客観的に実在する法則の理解を、論理的につみ重ねる学習」が可能となるのか。社会科学の成果といっても立場によって異なり、それを教育にもちこむのは問題があるとしたら、そもそもこのような「科学的社會認識の形成」自体が不可能であるということになる。万人に共通する「客観的に実在する法則」自体が存在しないことになるからである。

これに対して大概は、「いずれの社会諸科学も、その対象とする領域の窓口をとおして、社会の本質は何であるかを法則的に明らかにする成果を生みつつある」ので、その「成果の共通項」をとりだしてくれば方法論や立場が異なってもそれを否定することはできないので、教育にもちこむのは差支えない、としている。だが、こういったからといってこの問題に何らかの結論がでたかということ、まったくそうではない。なぜならいったい「共通項」とは何か、そもそもそのようなものが本来存在するのかという問題にたいし何ら答えていないからである⁽⁵⁾。このような社会科学についての根本的な疑問について、大概をはじめ教育研究者は独自の考察をつみ重ねているのであるが、これらについては当然のことながら以前から社会科学論として研究が進められていたのであり、それは社会学者ならば何らかの形でこの問題に関与せざるをえないからである。ではこのような社会科学の根本的な問題について社会学者はどの

ように考えていたのかを高島善哉を例をとりあげ、社会科と社会科学の関係について考えてみたい。

2 高島善哉における社会科と社会科学

(1) 社会科教育の方法

高島善哉（1904-1990）は、東京商科大学を卒業した後、大学に残り、経済学の研究を続け、1941年に『経済社会学の根本問題—経済社会学者としてのスミスとリスト』を発表し、学会に大きな影響を与えた⁽⁶⁾。のちに『『経済社会学の根本問題』は、大塚（久雄）、大河内（一男）その他若干の人のものとともに、戦時の荒野にもえつけてわれわれを導いてくれた尊い学問の火であり、終戦と日本の変革過程をつらぬいて今日の新しい学問の土台をきずきあげたものである』⁽⁷⁾と評価されているように、日本を代表する社会学者の一人である。敗戦後には、ジャーナリズムのうえでも戦後民主化について積極的に意見を述べており、教育改革については論文として発表したものは僅かであるが、これ以外にも討論会、座談会などに招かれて発言している。それらの量は多くないが、主にそのような発言をとりあげて、社会科と社会科学をめぐるこの課題に接近したい。

1947年の2学期より戦後民主化を象徴する新しい教科として社会科はスタートするのだが⁽⁸⁾、それと同時に社会科に対する批判も開始される。1947年版「学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）」を中心的に作成した勝田守一は、数ある社会科への批判のうち、最も徹底したものとして二十世紀研究所で行われた討論会をあげている⁽⁹⁾。これは社会学者清水幾太郎が主宰する二十世紀研究所が、1948年1月に実施したもので、教育学者、社会学者、現場の教師、文部省の担当者（勝田守一）が一堂に会してそれぞれの立場から発言して社会科の検討を行った⁽¹⁰⁾。この出席者の一人が高島で、高島は清水に乞われて二十世紀研究所の所員となっていたのである。この討論会が行われた1948年には、二十世紀研究所より「二十世紀教室」シリーズの「6」として『経済社会学の構想』を刊行している⁽¹¹⁾。

この討論会は、文部省の担当者としての勝田による社会科の出現の経過、社会科の目標の説明をいわば基調報告として討論が展開していく。社会科の成立に際して、アメリカ合衆国におけるソーシャル・スタディー、とくにバージニア・プランが大きな影響を与えているという指摘がなされ、バージニア・プランの問題点をめぐって論議が進行した。これについて高島は、つぎのように述べている⁽¹²⁾。

僕は素人で、ヴァージニア・プランは知りませんが…、本当の社会科は歴史的な見方によるのではないといけな…日本の教育制度で考えることはまず歴史的に

ものを観察することが必要じゃないかと思うのです。

さらに勝田の「子供たちが自分自身でもの考え方を成長させて行き、現実に触れて客観的な現実認識を育てて自分自身の意見なり立場なりを作っていくように育てることが大事」という発言に対して、「ほんとうの意味の客観性は歴史的客観性でなければならない。つまりわれわれが物事を歴史的に観察すればするほど何をすればいいかがわかって来る」と指摘している。しかし、これは一見すると日本史や世界史などの歴史教育の重要性を主張したもののようにも思えるが、実はそうではなく社会科自体に歴史的な見方が必要なことを述べたものである。だから続けて次のように発言している⁽¹³⁾。

(社会科では)自分で社会そのものをていねいに観察するようにしむけるべきだと思う。それが高学年に行くに従って別の態度が入ってこなければならない。即ち日本民主主義革命の現状においては市民社会を建設するのが当面の目的だからもし市民的關係がまだ十分に出来ていないとすれば、なぜそうになっていないかをやはり徹底的に教えて行く、つまり同じものを見ても学年よってその見方が違うから上に行くに従ってヒストリッシュな教え方をする。歴史的にものを観察することは具体的なものの観方で、だから難しい、だから高学年に行くに従って日本の明治維新はこうだったとかということを取り入れていかなくちやあ、いまのやり方はこうした歴史的見地がない。だから平面的になっていると思う。

高島は、子どもたちが社会を自分の目で観察することから社会科は出発すべきであると考えている。このように児童・生徒の主体的な思考を社会科の出発点とする考え方は、高島の一貫した社会科観であり、このような戦後社会科のあり方を後年次のように高島は高く評価している⁽¹⁴⁾。

これまでの社会科教育には、生活を通して考えるという面があったと思う。これはたとえば生活綴方運動のなかにはっきり出ている。…戦後の社会科教育には、なるほどいろいろな欠陥もあったであろう。だが、それにはまたそれで、かけがえのないほど貴重なものがあるにちがいない。

しかし、それはまた反面では次のような批判⁽¹⁵⁾を含むものであった。

私は戦後の教育で批判なされなければならないと思うのは、一時に全部を云おうとした教師の考え方だと思う。結論をいそぐとか生徒に考えさすより、結論を与えようとしているのではないか。生徒が自分で考えていけるような頭と態度を育てるのが必要だと思います。

「社会を自分の目で観察する」というのは、いわば現状分析のようなものであり、高学年に進むにつれて歴史的な見方をさせて、物事を立体的にとらえるようにすることが重要だと高島は続ける。ただその理由については本書が討論会の記録であるという性格から、後段の論旨に明瞭さを欠いている。このため、高島が「自分で社会そのも

のをていねいに観察する」ことが、具体的なものの見方であるために、難しいから、それにより歴史的な見方が必要となってくると言っているのか、或いは歴史的な見方というのは具体的なものの見方であり、そのことが難しいから高学年でないと行われなと言っているのか、という点については判断しがたい。だが論旨の中心は、日本社会のあり方を追求していくと市民社会の未成立という問題に行きつくこと、その問題は歴史的にとらえないと理解できないという点にある。高島は社会の認識とは市民社会の認識であると主張しているのである。

(2) 社会科学についての基本的な考え方

日本における市民社会の未成立という問題は、たんなる理論的な要請という問題ではなく、「我々日本人は明治の初年から欧米の社会諸科学をせっせと輸入しつづけてきたが、今日にいたるまでに、果してどこまで市民社会のパトスとエトスとロゴスを身についたものとして学び取ったか。家族生活と国家生活の外にどこまで公けの市民生活を体験することができたか」という実感に支えられた問題であった⁽¹⁶⁾。ドイツの哲学者ヘーゲルの「家族—市民社会—国家」という定式⁽¹⁷⁾のうち、市民社会における市民としての生活が欠如しているというのが高島の実感であった。

この「市民社会 (civil society)」とは、「何よりもまづ人間の経済関係特に十七、八世紀の頃、中世的束縛から経済的政治的文化的に解放されて生成し来たところの近代社会関係」⁽¹⁸⁾ のことであり、「人間社会の特定の時代的存在形式」であった⁽¹⁹⁾。そして「社会の論理を求める科学としての社会学の成立は、近代的な市民社会の成立とともに可能となった」⁽²⁰⁾ のであり、「社会科学の固有の研究対象は近代の市民社会であるといつてよい」⁽²¹⁾ のである。国家とはことなる領域としての市民社会の定在こそが社会科学の基盤なのであり、社会科学の成立根拠なのである。このような市民社会の不定在が日本社会の特徴であった。しかし、市民社会の建設が課題として意識される背景には、不十分であっても「市民的關係」が次第に出現しつつあったと考えられる。大正の末期においては、「civil society」と翻訳されるドイツ語の「bürgerliche Gesellschaft」を日本語に翻訳するにあたり、「取り分け濃厚な歴史的背景とそれに伴う内容の複雑味とをもっているこの様な言葉の反訳は、厳格な意味においては不可能というべき」⁽²²⁾ とさえいわれていたのである。それは、究極的にはこの言葉を理解する社会的基盤が存在しなかったためであるが、その後徐々に「市民社会」という言葉が広がっていくことのうちに、市民的關係の拡大をみてとることができる。

このような議論の中から、社会科と社会科学の關係が次第に問題となってくる。出席者の一人である馬場四郎は現在世界で行われている社会科を3つに類型化する。それはアメリカのソシアル・スタディーズ、ドイツのハイマート・クンデという地域性が濃厚のもの、イデオロギー色が強く、共産党の政策という政治的なものを含んでい

るソ連のものであるが、このうち日本に率直に取り入れることができるのは、アメリカのソーシャル・スタディーズがもっとも自然ではないかとした。これに対して高島は、「ソーシャル・サイエンスというものを社会科の先生がよく勉強することが根本です」としたうえで、次のように述べている⁽²³⁾。

そもそもアメリカ人のいうソーシャル・サイエンス、ドイツ人のいうソーシャル・サイエンス、ロシア人のいうソーシャル・サイエンス、その考え方はみな違うと思う。それがさきほどの三つの原型だと思う。そういう根本的な考え方の相違があると思うので、その相違をわが国でどういう風に取り入れるかの問題だと思う。さきほどアメリカのソーシャル・スタディーズの考え方が一番無難だといわれましたが私は必ずしもそうとは思わない。そのまま日本に取り入れることは問題で日本には日本人の一つの社会科学的な考え方があってもいいと思う。…そういうように社会科学というものを日本の社会科を担当する人がどれほど理解するか、日本の基盤の中でどういう方法でこれを原理的に掴むかということをもっと強調していかねば皆の考えが技術的なことにこだわってしまって発展しないのではないか、という感じがするのです。

これに対して、清水幾太郎は、では日本で生まれるべき社会科学とはどのようなものかその概要について示すように高島に促したが、高島は「日本の民主主義革命」をどうとらえるかが基本である、と述べただけで、それはわれわれの今後の課題であるとするにとどまった。しかし、日本における市民社会の未成立という問題を中心に据えて研究を続けてきた高島にとっては、「経済社会学」という発想自体が社会科学の日本化を意味するものであったはずである。しかしこのような社会科学の日本化は大きな困難が伴うことも明らかであり、その困難を避けるために、社会科学を実証的方法として捉えたり、また三つの社会科学の「最大公約数」を取り入れるという考え方が生まれるが、これにも高島は反対する⁽²⁴⁾。

最大公約数という意味の問題になるが、見方によってはある限界のなかでそれは一致する点があるといえるかも知れない。ところがよく考えてみると、そのある限界の中で整理するときすでに方向が違っている思うのです。それはアメリカ的な社会的立場、ドイツ的国家観、ソヴィエトの立場…どこかで一致するものがあるといえるかも知れないが…それを三人の違った立場の人が教材として使う場合に力点の置き方が違うと思うのです。ですから、どちらの方向に持って行くか方向が明らかに与えられていると思う。だから厳密に言えば最大公約数がないといった方がいいとおもうのです。

この社会科学に「最大公約数」は存在しないという発言は、「最大公約数」という考え方自体が社会科学にそぐわないという高島の見解に基づいている。これについては、1948年10月文部省が教科書として発行した『民主主義(上)』をめぐる座談会⁽²⁵⁾

における次のような高島の発言にも明確に表れている。

『民主主義(上)』は) どうしても教科書というスタイルを抜けきらないと思います。ところが社会科学の問題は教科書という体裁では扱いきれないのです。というのは社会科学において国定的な立場、官許思想というものはありえない。本書にはいろいろな立場の公約数を作ろうとする努力が現れているから教科書的になるのですけれども。だから、これを使う場合には、先生自身がこの書物の立場に対して、先ず批判的になることが第一。社会科学では教科書はあり得ないのです。本当に生きた社会科学の教科書はあり得ない。という考えを先生にもっていただきたいと思います。

ここで高島は、社会科学においては、ある特定の立場、思想のみを正しいものとして公認することはできないということとともに、最大公約数としての教科書の存在を否定している。それは「社会科学の問題は教科書という体裁では扱いきれない」からである。このように高島が強調したのは、敗戦による価値観の混乱のなかで、すぐさまよりどころを求める教師の存在を意識していたからであろう⁽²⁶⁾。それでは一体社会科の教師はどのようにして「社会科学の問題」を捉えていったらよいのであろうか。

(3) 社会科教師の専門性

前掲の討論会の席上、社会科の出現に伴い、小学校教師の中では社会科に対して消極的な者も多く、そのため社会科の専任が出現しているという現実が現場の教員より報告された。これは戦前の師範学校における教育の欠陥なのだが、そのような現状を克服するために、社会科を担当する教師には「社会学的な学問」が必要だという意見が同じく現場の教師より表明された。これに対して、高島は次のように発言している⁽²⁷⁾。

いわゆる社会科専門の先生は僕は出来ないと思うのです。社会科の先生というものは社会科学の中で何か一つの経済学、歴史学というように専門を持って、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。社会科そのものというものはあり得ない。そうでないと散漫なものになってしまっただけで効果がないと思う。…そうでなくて社会科学のめいめいの専門において社会科を体験し得る者を一研究者を作ろう、教育に熱心な人を送り出せば社会科の先生が出来るのではないかと考えているのです。

現場の教師は、社会科を教えるためには、社会科の授業内容を全面的にカバーする「社会学的な学問」を学ぶことが必要であると捉えているのに対し、高島はそのような社会科の全体をカバーするような学問を専門とする教師というのは存在しえないと考えている。社会科の教師は社会科学のうち一つの個別科学を専門として研究するしかなく、そのことによって社会科の教師となっていくのではないかと提起した。これは

高島の一貫した考え方であり、後年においても次のように述べている⁽²⁸⁾。

先生も心かけとしては小学校であっても自分の専門のものを一つもつことが必要です。社会科学のことで、自分は教育学をやるとか、社会学がいいとかで夫々やっていくと自然に見方なり方法が出てくると思うのです。今の社会科は本当に複雑ですから、やはりはっきりした考えの上にはできていないと思うのです。だから受けとる方もそのまま順応してしまったのでは、常識に従うことになり、批判的にとりあげることはできない。そのためには自分で専門をもつ。そして専門を深めていく態度でいけば、他の分野のことについては知らないかもしれないが、十年、十五年とやっているうちには、ちゃんと一定のすじ道ができてくると思うのです。

この発言は、先のが社会科草創期のものであったのに対し、社会科の内容が固定化してきた学習指導要領の1955年改訂以後であるため、社会科学を常識に対する批判という側面から捉えることとなっている。これは「現在のところ、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が、社会科学はこの常識を検討し、体系づけ、科学的な真理にまで高めようとするものである」⁽²⁹⁾ という主張が基礎となっている。しかし共通するのは、個別科学の研究を続けることにより、「生きた社会科学」の授業実践を行うことが可能となるという高島の見解である。

3 その後の展開

以上のように1948年1月に行われた討論会を中心に、高島の「社会科と社会科学」をめぐる発言をみてきたが、1950年代後半以降、社会科についての発言は見られなくなる。そして高島の努力は、「国民の社会科学」の創造に傾注されていく。

国民の社会科学という思想には…これからの日本民族を一つの自主独立の国民として再建していくためには、どんな考え方をもち、どんな社会科学をもたねばならないか、その筋道を明らかにするという意味（がある）…。私たちはこれまであまりにも多くの西洋の社会科学にたよりすぎてきたのではなからうか。これからはもう少し私たちの足で立ち、私たち自身の頭で考えるくせをつけなければならないのではなからうか。…こういう意味で私たちは日本の社会科学というものを考えてみるべきではなからうか。

これは1956年の文章⁽³⁰⁾であるが、先の討論会のなかで日本の社会科学の必要性を述べたまま、清水にその概要を示すように促されたが、今後の課題とするのみであった日本の社会科学の創造に挑戦することを宣言したものである。1948年においては、「民主主義革命」の課題をどうとらえるかが日本の社会科学の創造に大きな意味を持っていたが、1951年のサンフランシスコ講和以後は、民族の問題が大きな課題とな

り、「体制と階級と民族への関心は、日本の社会学者にとっては研究の出発点であると同時に到着点である」⁽³¹⁾と高島が言うように、高島の社会科学はこの「体制・階級・民族」⁽³²⁾が焦点となっていくのである。

高島にかわって、「社会科と社会科学」の問題について積極的に発言するようになった社会学者は高島ゼミナールの出身者である長洲一二（横浜国立大学）である。長洲は社会科教科書の執筆、或いは日本教職員組合の教研活動への参加をとおして、「社会科と社会科学」というテーマの研究を深め、多くの論文とともに二冊の著作を発表した⁽³³⁾。これらの研究の中で、もっとも本稿のテーマに接近している「教育学と社会科学との協力について」⁽³⁴⁾を取り上げて、高島の研究以後のこの問題の展開にふれておきたい。

長洲は、1958年の改訂学習指導要領が示す「系統性」という問題をめぐる状況に触れたうえで、「文部省流の『系統性』」を批判するためには二つのことが必要だとする。第一には、「科学的な社会認識」にむかっていく「子どもの認識能力の法則的發展の問題」を教育専門家が明らかにすることである。現状では、教育学者は学習指導要領について、個別の社会学者が行うべき領域の検討に手を煩わして、本来の専門領域である児童・生徒の「発達段階」の問題の研究が手薄になっているのではないか。第二には、「系統性ということばは、社会科学そのものの成果の系統性の意味にもちいられている」が、「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のが社会科本来の任務である」。しかし、「社会科学の分野は、実際には各種の個別社会諸科学からなりたっている。経済学、政治学、社会学等々。そしてそれぞれについて、内部にいくつかの学派があり、イデオロギー的な相違ないし対立がある…事柄はけっして簡単一様ではない」。

この二つの問題のうち、第二の問題は高島が以前から問題としていた点であるが、長洲は問題性の指摘にとどまっている。これに続けて長洲が新たに提起したのは次のような問題である。

社会科学の体系的な成果を子どもたちの所有物にするには、どんなすじみちをとおるべきかという難問がある。…できあがった科学の体系を、それに到達するプロセスへの配慮をぬきにして子どもたちに伝達することはできない。…科学の成果の「系統性」と、これを学習させる教育の「系統性」とは一応別のことである。…子どもたちには、もちろん科学の到達点の成果をできるかぎり所有させなければならぬ。ただ科学の成果が既成の体系的な形でできあがるまでには、その生成のプロセスがあり、そのプロセスがおる一定の認識発達法則がある。…科学とは、人類史の総体験の凝縮された自覚的形態だということもできるだろう。そして教育の仕事とは、ひとりの人間の短い幼少年期に、この人類史の総体験にさらに凝縮させた形で参加させ、これをかれの所有物としてやることだともいえる

だろう。…かれの頭脳のなかでは、この巨大な体験—一般化—体験の総過程が生きられるのでなければならぬ。現実と理論との相互作用と往復運動を通ずる人類の科学的認識の発展過程がそこに凝縮され反映していなければならない。だから子どもたちは、この人類の認識発展過程の到達点としての科学の体系的成果をただ受け取るのでなしに、いやそれを受け取ることができるためにも、この総過程を短時日で自分の体験として通過しなければならないのであり、それゆえに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。こうした科学的認識の発達過程の法則をしっかりとつかんでおくことは、およそ教育という仕事の土台になるはずである。

長洲の主張は、「社会科学の成果としての系統性」をめぐるものであり、それを子どもたちが我がものにするためには、どのようにしたらよいかを「科学的認識の発達過程の法則」にもとづいて解明したものであるということが出来る。この主張の要点は、できあがったものとしての科学の体系性 (= 系統性) は、その到達の過程を抜きにしては学習できないという点にある。それはなぜか。そもそも「科学とは、人類史の総体験の凝縮された自覚的形態」であり、人類が経験的事実をもとにそれを理論化し、再び経験的事実と照合することによって正確化し、また法則化してきたものである。だからその習得に当たってはこのような「人類の科学的認識の発展過程」を学びとることなしには、その成果だけを獲得することはできない。つまり人類の歴史的な経験を自分の体験として追体験することなしには達成できないのである。だから「系統性」といっても、「科学の成果」としての「系統性」と、これを学習させる教育の「系統性」とは別なのである。このような長洲の考え方の基礎には、おそらく生物学者ヘッケルの「反復説」が大きな影響を与えているであろう。この「反復説」というのは、ヘッケルによって提起された生物学上の命題で、「個体発生は系統発生をくりかえす」というものである。人間は一人ひとりの個体の発生過程のなかで、人類の系統発生を繰り返しているという考え方である。いわば人は個体発生の過程で人類史を追体験しているということであり、そのような経路をたどるしか個体発生はありえない。このような生物学上の命題を、1950年代の「国民的科学」の運動のなかで、研究者の自己形成の問題として取り上げたのが古生物学者井尻正二である⁽³⁵⁾。井尻は研究者の発生過程は、その科学の形成過程を追体験していると捉えて、この命題を研究者の自己形成の問題と関連付けた。そしてさらに、この命題を社会科学の問題として捉えるよう提案している。長洲の主張がこのような井尻の提言を受けての思索の結果かどうかは明らかでないが、社会科学の研究の成果 (つまり社会法則) を成果の部分だけ取り上げて、能率よく学習して我がものにする、ということは不可能であることが初めて根拠をもって説明されたのである。

では、次の課題となるのが、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」が具体的にどのように取り入れるか、ということである。これを試みたの社会学者の内田義彦である。内田は著書『社会認識の歩み』⁽³⁶⁾のなかで、「社会科学の歴史上の結節点、結節点を、一人一人の人間のなかで社会科学的認識が成長してくる結節点、結節点と対応させて考える」ことを試みた。社会科学上において、個体発生は系統発生を繰り返すという命題を適用したものである。この著作により、社会科学の学習の方法が「整理された形で教育のなかに取り入れ」るための方策が具体的に示されたのである。しかし、内田はのちに、これは社会認識の一つの方法であり、これで問題が解決されたわけではなく「歴史主義」と「論理主義」という面倒な問題が残っていると指摘している。「社会科と社会科学」という問題においても、問題の半面が解決されたにしろ、もう半面の問題は残されたのである⁽³⁷⁾。

以上、高島善哉の発言を中心に社会学者が「社会科と社会科学」の関係をどう捉えているのか、その思索のあとを追ってみた。しかし取り上げた論者は高島ら2～3人にとどまっており、「社会科と社会科学」というテーマのうえで何を問題とするか、という点でも極めて限定的なものとなってしまった。もう少し幅広く問題を捉えるためには、取り上げる論者を拡大して検討してみなければならない。またこれら社会学者の思索が教育研究者や教師にどのような形で受けとられたを明らかにすることも大きな課題である⁽³⁸⁾。今後の検討を期したい。

注

- (1) 岩波講座『現代教育学』第12巻（岩波書店、1961年）92頁。
- (2) 前掲書168－169頁。
- (3) しかし実際には、日本教職員組合の教研集会のなかでも「系統学習を文部省社会科と混同したり、教科書による学習、受験準備の詰め込み教育ととりちがえる」などの事例がみられたという（小島晃「社会科のあり方をたずねて」日本民間教育団体連絡会編『日本の社会科三十年』民衆社、1977年、72頁）。
- (4) 大槻健「再び低学年社会科廃止問題をめぐって」『生活指導』1962年6月号。
- (5) 船山謙次も『社会科論史』（東洋館出版社、1963年）中のこの論文をとりあげた箇所で、「大槻によれば、たとえばマルクス経済学と近代経済学との成果にも共通項があるはず」ということになるが「二つの経済学の間にはどのような共通項があるのかを示されないと、この大槻説の妥当性を正しく評価できない」と指摘している。
- (6) 高島については渡辺雅男編『高島善哉—その学問的世界』（こぶし書房、2000年）、上岡修『高島善哉—研究者への軌跡』（新評論、2010年）などを参照。
- (7) 内田義彦「高島善哉『近代社会科学観の成立』」『内田義彦著作集』第3巻（岩波書店、1989年）。

- (8) 戦後における社会科の構想については、前稿「初期社会科と歴史教育」(本誌第20号、2016年3月所収)を参照。
- (9) 勝田守一「戦後における社会科の出発」前掲岩波講座『現代教育学』第12巻所収。後に勝田守一著作集第1巻『戦後教育と社会科』(国土社、1972年)に収録。なお勝田は同時に「その後発展した社会科の問題点のすべてが出揃っていた」と評価している。
- (10) 『ディスカッション 社会科教育』上・下として1948年11月思索社より刊行された。このうちの一部が上田薫ら編集『社会科教育史資料』第4巻(東京法令出版、1974年)に収録されている。
- (11) 『経済社会学の構想』(白日書院)。「二十世紀教室」というのは、二十世紀研究所が各地で開催していた講演会の速記録を公刊したものである(「二十世紀教室の刊行に際して」)。
- (12) 前掲『社会科教育』上巻47頁。
- (13) 前掲書48-49頁。
- (14) 高島善哉「羊の皮をかぶった狼とならないか」梅根悟・岡津守彦編『社会科教育のあゆみ』(小学館、1959年)362頁。
- (15) 「社会科学の学び方」全国青年教師連絡協議会編『教師の社会科学』第1巻(東洋館出版社、1956年)における高島善哉の発言(同書330頁)。
- (16) 高島善哉「日本教育革命における量と質との背離」『社会科学と人間革命—一つの社会科学入門』(白日書院、1948年)228-229頁(後に『高島善哉著作集』第3巻、こぶし書房、1998年に収録)。
- (17) ヘーゲル(藤野渉・赤澤正敏訳)『法の哲学』(『世界の名著』第35巻、中央公論社、1967年所収)。
- (18) 高島善哉『経済社会学の根本問題』(日本評論社、1941年)126-127頁(『高島善哉著作集』第2巻に収録)。なお高島の「市民社会論」については、前掲『高島善哉—その学問的世界』を参照。
- (19) 「市民社会」をめぐる様々な議論については、植村邦彦『市民社会とは何か』(平凡社新書、2010年)などを参照。
- (20) 高島善哉「社会科学とヒューマニズムとの結合」前掲『社会科学と人間革命』96頁。
- (21) 高島善哉「社会科学における世界と国民と階級」前掲書250頁。
- (22) マルクス『ユダヤ人問題を論ず』(岩波文庫、1928年)81-82頁訳者(久留間鮫造)註二。この訳書では「適訳とは思わないが」と断ったうえで「市民的社会」と翻訳している。
- (23) 前掲『社会科教育』上巻144-145頁。
- (24) 前掲書159-160頁。
- (25) 『『民主主義(上)』の検討』『教育』1949年4月号(前掲『社会科教育史資料』第4巻所収)
- (26) 大田亮編著『戦後日本教育史』(岩波書店、1978年)は、「社会科は教科書を勉強する教科書ではないとされたが、…長年なじんできた教科書をそのまま教えるという授業方法から抜け出せぬ教師もなお多かった」(169頁)と指摘している。
- (27) 前掲『社会科教育』上巻152頁。
- (28) 前掲『社会科学の学び方』245頁。
- (29) 高島善哉『社会科学入門』(岩波新書、1954年)15頁。

- ③0 高島善哉『国民の社会科学』（日本評論新社、1956年）「はしがき」。
- ③1 前掲『社会科学入門』201頁。
- ③2 これについては高島善哉「新しい年の教育者に望む」（『新しい教室』1952年1月号）のなかでも体制・階級・民族の関係を述べている。
- ③3 長洲一二『国民教育論序説』（新評論、1960年）、同『社会科学と社会科教育』（明治図書出版、1963年）。
- ③4 前掲『国民教育論序説』所収。
- ③5 例えば井尻「職場の歴史—科学運動の発展のために」（職場の歴史をつくる会編『職場の歴史』河出新書、1956年所収）。
- ③6 岩波新書、1971年刊（『内田義彦著作集』第7巻）。なお内田については杉山光信『戦後日本の市民社会』（みすず書房、2001年）などを参照。
- ③7 「歴史主義」と「論理主義」の問題については、井尻正二・見田石介「対論 自然科学と認識論」（『見田石介著作集』第二巻、大月書店、1976年刊所収）などを参照。
- ③8 おおまかな予想では、これらの社会科学者の営為は、教育界にほとんど影響を与えてないように思われる。教育研究者らは独自の社会科学観を、本稿で取り上げた社会科学者らの影響を受けることなく形成していることとなる。例えば、教育研究者が内田義彦『社会認識の歩み』を読む場合でも、社会認識の方法、或いは社会科学の方法として取り上げることは少ないようである。田中武雄『現代社会科教育』（株式会社ルック、1996年）にあっても主に注目しているのは「社会科用語の二重性」（24頁）という問題である。