

社会科教育における「科学」の 再把握

— 鈴木正気氏の実践と構想にお
ける労働過程の位置づけをめぐって —

中西新太郎

はじめに

「科学と教育との結合」は、既存の科学の体系の教育への具体化という方向だけからとらえられてはならず、教育をつうじての科学の体系のとらえなおし、という方向をふくんでいなければならぬ。「社会諸科学や文化内容の成果と概念や法則を系統的・科学的に学習させる筋道と、子どもたちの生活現実に直面する諸課題を追求する過程を通して社会認識やその方法を主体的に身につけさせる筋道とを統一的にとらえる」という視点が真につらぬかれるためには教育の側からの科学のとらえなおしが不可避である。中内敏夫氏の言葉をかりれば、「科学と教育との結合」は「科学革命」をふくむはずだ、ということになる⁽³⁾。そうでなければ「生活と教育との結合」というもうひとつの原理が事実上たな上げされてしまうことになる。教育をつうじての科学のとらえなおしとは、結局のところ、生活による科学のとらえなおしのひとつの局面をなしている。生活主体

が学習主体となることをつうじて、生活現実の十全な表現としての科学を獲得すること、このことこそが「科学革命」の内容であろう。そしてこのように「生活と科学との結合」の展望のもとに「科学と教育との結合」を位置づけ、「科学のとらえなおし」を構想するならば、当然にそのことは地域の再生運動や労働運動等々と実践的にかかわりをもってこざるをえない。

本稿では地域を結節点とした新しい「科学と教育との結合」の代表的な実践例である鈴木正気氏の『川口港から外港へ』をとりあげ、氏の実践とそれを支えている氏の理論的構想のなかでどのように「科学がとらえなおされているのか」を、とりわけ労働過程の位置づけの点について考えてみたい。

鈴木正気氏による社会科教育の実践とそれを支える理論的構想の特徴、その新しさについてはすでに多くの指摘がある。たとえば二杉孝司氏は、六〇年代の教科研社会科部会の考え方と鈴木実践との異質性を次のようにいわれる。すなわち、科学の体系性を強調し、教科系統具体化の方法原理として、実体↓関係概念、自然↓人文、概観↓微細、一般↓特殊という仮説を提起した従来の考え方⁽⁴⁾にたいして、鈴木実践は、地域の学習を正面にすえ、「認識が現実⁽⁵⁾に合致すること」に科学性をもとめ、「その際の有効性が逆に科学と学問の質を問い直す」というように「科学と教育との結合」をとらえている、というのである。つまり科学の論理の固定の把握をゆり動かすものとして鈴木実践の方法の新しさがいわれている。このような方法の新しさをよく示しているのが鈴木氏による労働過程の把握であると思う。

そこでこの点に焦点をしばって鈴木氏の提起された「科学のとなえなおし」の内実を追求してみよう。

「日常の世界と科学の世界」

鈴木氏は社会科教育の系統性が科学の体系と子どもの生活現実という二つの方向から規定されるとし、「科学の世界」と「日常の世界」をいかに媒介するか、すなわち子どもを「日常の世界」から「科学の世界」にいかにして「わたらせるか」を問題にする。「科学的認識」として重要なことは、日常的行為と生産労働を峻別し、日常的行為による日常の世界の事物の連関（みえるもの）から、生産労働による科学の世界の事物の連関（みえないもの）にどうわたらせるかということであり、「まさにここが、社会認識の形成にとって最大の難関となる」(3) (四三ページ)。

この難関を突破するために、「社会のとらえやすい部分を、子どもたちの力で徹底的に追求させ、その背後にあるものを見つけさせよう」という意図から、ものとの対面、ものをつくる、観察・調査という方法が用いられる(1)十一ページ)。日常生活のなかでの大部分の「もの」は生産労働の産物であるから、「もの」への右のようなかわり方（教育的なかわり方）は現実のものの内実をなす生産労働の世界へのかけ橋となる。労働過程の産物ないし諸契機にこだわる、つまり価値物としての「もの」ではなく使用価値としての「もの」にこだわるこの方法は子どもにとっては日常的世界の連続的な拡大、深化であ

り、子どものおかれている日常の世界、現実をふまえ、その意識によりそって「科学の世界」に上昇してゆく方法である。鈴木氏の言葉でいえば、「科学の世界」へのみちびき入れば、「行為」という同質性において、日常的行為を広げ深めることによって可能となる」(3)四三ページ)ということである。

生産労働の世界の探究は、このように労働過程の把握を出発点として、「労働過程を主軸においてみた現代日本の産業構造の特質」(1)二〇六ページ)を把握するというかたちですすんでゆく。「うおをとる」「いさばや」「川口港から外港へ」「久滋の漁業」という一連の実践がそうである。この構想を成りたたせているような「労働」カテゴリーの理解の仕方こそ以下の検討の主題なのであるが、あらかじめ指摘しておけば、日常の世界から生産労働の世界へのかけ橋を構成する論理と生産労働の世界の認識を発展させる論理とは、使用価値的連関に生産関係をみてゆく方法でつらぬかれている。この認識過程全体の結果は子どもにとって大きな飛躍であるとしても、そうした方法のために個々のプロセスは連続的である。

ところで他方、生産労働の世界をくぐりぬけることなしには、日常生活における事物の連関のありよう、人間関係の真のありようをとらえることはできない。そして生産労働の世界の概念の把握（くぐりぬけ）は日常生活にインパクトを与えずにおかぬはずのものとなる。「カテゴリーとしての労働による社会的諸概念の分析・総合の過程は、同時に子どもの生活現実の、概念を媒介とした分析・総合の過程でもある」。(2)一四九べ

ジ)「日常の世界」から「科学の世界」にいかにかにわたらせるかという課題は実は日常生活をいかに把握し、それをまたいかに批判するかという課題とうらはらの関係にある。実際、鈴木氏の実践は、氏の大きな問題意識のなかでは、高度成長期以降の急速な生活の物象化の進行にたいして日常生活批判のよってたつ基盤をあきらかにし、確立する、という文脈のなかに位置づけられている(1)三三ページ参照)。日常生活・日常意識への注目と問いなおしはつねに日常生活批判の主体の形成の問題と不可分であり、またそうした主体による「科学」の問い直しとも不可分であるが、鈴木氏の場合にもまさしくその課題が鋭く意識されているのである。

子どもの生活現実をつねにてらしうるような「科学の世界」の展開、鈴木氏のいわれる「科学そのものの吟味」を「生産労働の科学」にそくしてみると、労働過程論の位置づけ——なぜ、どのような意味で労働過程から出発するのか、「労働過程を主軸においてみる」ことが生産労働の社会的諸概念をどのようにに展開せしめるのか——はひとつの中心問題となる。以下この点を六〇年代の教科研社会科部会の把握との対比で検討しよう。

〈労働過程論の位置づけ〉

鈴木氏の方法は労働過程の理解から社会関係の構造把握へとすすむが、逆にいえば、現実の社会関係を認識する原理、核心の位置に労働過程の理解がすえられる、ということにはかならない。この点で従来の把握はどうだったろうか。たとえば一九

六六年に出された『社会科教育の理論』では、「生産と労働」を社会科の中軸にすえる展開を次のようなマルクスの方法理解に依拠して考えている。

「かれ(マルクス)は、歴史的な資本制生産様式を徹底的に分析して最後には、非歴史的、非経済的な概念——欲望、労働、分業などといったの歴史時代にも見られる超歴史的な概念——にまで到達し、そのもつとも単純で、抽象的・一般的な概念から出発して、資本主義の全体像を描こうとしている。」⁽⁹⁾ここから生まれてくるのが、抽象から具体へ、一般から特殊へ、超歴史的なものから歴史的なものへ、非経済的なものから経済的なものへ、⁽¹⁰⁾実体(基礎)から形態へ、という概念の「展開」方法である。

この方法理解のうえからは、労働、労働手段、労働対象という抽象的諸契機を問題とする労働過程はいっさいの社会的関係規定をふくんでおらず、超歴史的で非経済的な自然—人間関係として生産関係の把握にとつての基礎ではあっても予備的・前提的段階にほかならない、という位置づけが生まれてこざるをえない。そして、「最初のもつとも単純な形態は、他のすべての特殊的形態に共通する一般的本性をもっている。あるいは一般的本性そのものをなしている」ということから、自然—人間関係の「一般的本性」たる労働過程をどのように特殊化しているか、それと生産関係という関係(形態)規定とを結びつけている論理は見出せない。

このように、労働過程が現実の労働の生産関係の側面を徹底

的に排除する概念として固定化されると、他方で生産関係の一般的本性(たとえば資本―賃労働関係といった)は労働過程にたいして外的なたちで付加されることになる。生産関係の一般的本性を抽象して規定する視点と労働過程論の諸概念を抽象して規定する視点は相互に無縁のものとされる。資本主義的生産過程についていえば、それは労働過程(使用価値的連関、素材面ないし実体面)と価値増殖過程(形態面)との統一であるにもかかわらず、この素材と形態とはいっさいの内的つながりをもたない。素材といった形態といつても相互に外的であり、論理的にはまったく別の本性をもつことになる。

この理解から実体(素材)―形態という展開(たとえば労働過程―資本―賃労働関係)を考えようとすれば無理が生じてこざるをえない。論理的に展開不可能な把握のうえにたつ以上、認識も端的に飛躍せざるをえない。「生産と労働」「資本と労働」という二つの系列の二元論的分離のうえにたつた「展開」であるために、飛躍の困難を「教えこみ」によってきりぬける場合も考えられる。実際には資本―賃労働関係の理解は労働過程の理解に支えられずには不可能であるから、実際からの要求はこうした方法理解(したがって社会認識のすじみちの理解)をつきぬけてしまいうだろうが、そうだとするとこの方法理解の欠陥が問われているのである。

鈴木氏は子どもの現実生活における「もの」との断絶が関係をみえなくしている、という認識から出発し、「もの」をつかませる(労働過程の理解)みえなくなった生産労働をみえるよ

うにする) ことによってその背後にある社会関係の認識に子どもたちをすませようとする。「ゆでだこがもつ社会関係」(②一四八ページ)や「みりんぼしにふくまれている社会的諸概念」(②一五〇ページ)は、ゆでだこやみりんぼしの労働過程をつかませることをつうじてうきばりにされる。生産労働の産物であるゆでだこやみりんぼしは多くの社会関係をくぐりぬけることによって始めてザッへとしてあらわれてくる。だからゆでだこやみりんぼしの成りたちにたち向かうことは、それらを社会的物事物たらしめている背後の関係をせまるうえで必要な通路であり、労働過程の認識は社会関係の認識を直接に支える位置にある。「(いさばやの) ひみつというのは、原料とおばさんとうぐの三つがそろっていないと、せい品にならないことだと、私は思いました」(①一二八ページ)という認識は、「働くおばさんがいるのに原料となる魚がとれなくなったら、いさばやはどうなるのか」「働いているいさばやのおばさんたちがどんなやめていったらどうなるのか」(①一八三―一四一ページ)という関係認識にせまる方向に直接につながっている。いいかえれば、地域開発のなかでの漁業の衰退、いさばや(水産加工場)の減少といった背景が子どもの生活現実のなかに否応なしにもちこんでくるさまざまな事実は、労働過程の認識を媒介にして社会関係認識へと高められてゆく方向を与えられるのである。労働過程の理解が生産関係のしくみをてらしだす、というような連関のもとで労働過程が位置づけられている⁽³⁾。

もちろん、ゆでだこやみりんぼしがくぐりぬける社会関係は

等質ではないから、社会（関係）認識の内容をどう系統だててゆくかが、労働過程の理解を基軸にすえただけで一義的に決まるわけではない。また、労働過程のつかみとりをつうじて生まれてきた社会認識の芽がそこにとどまっているかぎり、それはまだ十分なものではない。ただししかしここで重要なことは、「いさばや」という特殊な労働を媒介としながら、労働の一般性へつきぬけようとする科学的見方」(1)（一四ページ）なしには社会関係がみえず、自らの社会関係を意識化しうる主体もまた育ってこない、ということである。

以上で鈴木氏の実践における労働過程の位置づけ、従来の考え方とのちがいはあきらかであろう。労働過程のこの位置づけは、たんに社会科教育にとつての必要という観点からだけで評価されるべき性質のものではなく、社会関係にかんする理論のうちで抽象的なもの、一般的なものをいかに規定するか、という方法理解のうえからもその当否が問われるべきなのである。そしてまさにこの点でも鈴木氏の提起された問題は従来の考え方をごえでるものであった。

この点をあきらかにするためには、そもそも従来の考え方におけるマルクスの方法理解そのものが問ひ直される必要がある。マルクスの労働過程論はどの時代であろうと妥当する人間労働の一般の特徴を探究するところに目標があったのではなく、資本主義的生産関係をもっとも鋭くとりだせるような人間労働一般の特徴づけをめざしていた。したがって労働一般（労働過程）と生産関係一般（価値増殖過程）を抽象する歴史的視点は

同一のレベルにあり、またそうでなければならなかった。従来の考え方は労働過程論の内容がいつの時代でも共通だというマルクス自身の言明にとらわれて、この共通性を抽象する視点の歴史性が労働過程論をつらぬいていることを見失っていたのである。実際、労働、労働手段、労働対象という、労働過程のもっとも抽象的な契機を問題にするときでさえ、この歴史性はいろいろなかたちであらわれている。たとえば三契機の区分そのものがすでに、個々人が独立した労働力のない手として扱われる資本主義的生産のありようを反映している。そうであるから、たとえば共同体のなかに個がうめこまれている社会の労働過程を分析する場合には、ちがう抽象が可能でもあるし、必要にもなる。また、使用価値の実現という基準で労働過程がくぎられるのも、交換によってくぎられる資本主義的生産過程の分析に適合する抽象である。そうやって一つながりの仕事を一つながりと理解することが交換という関係をもうきばりにする、という連関になっているのである。こうした連関をふまえれば、鈴木氏の実践と構想における労働過程の理解が社会関係の認識を直接に支えるという位置づけは方法論上からもきわめて自然なみちすじだ、ということになる。

労働過程論が以上のように位置づけられるとすれば、「労働過程を主軸において」「現代日本の産業構造をみる」ことは、労働過程の理解を支えにしてそれをつうじて生産関係の認識にすすむことを意味する。「川口港から外港へ」や「久慈の漁業」の実践では、「漁獲量（労働対象）、漁船（労働手段）、産業別人

口(労働主体)「(1)一四一ページ」「産業構造を規定する自然(資源)、生産用具(漁船)、協同労働」(1)六一―二ページ)という労働過程論にうらうちされた生産過程の分析をつうじて地域の変貌と産業構造の変動が、いいかえれば社会関係の変化がたぐりよせられてゆく。ここでも労働過程という使用価値的連関の変化(漁獲量の変化、漁船の機械化、漁業人口の減少等々)をとらえることが、つねに、その背後にある生産関係の変動を逆照するはたらきをしている。素材(労働過程)と形態(生産関係)とが非歴史的に分離され、段階的に積みあげられる仕方ではなく、素材と形態とが、そのからみ合いの側面から重層的におさえられる。現実の生産関係のそれぞれの局面やレベルで、素材と形態という区分がつねに意味をもつようなかたちで両者の連関的方法的機能が考えられているといってもよいであろう。

労働過程の理解を基軸とするこうした社会認識のプロセスは現実の生産過程における労働過程と生産関係とのきり離せない結びつきに基盤をおいている。社会科学の諸カテゴリーの編成、相互連関はこの結びつきを最大限に表現することによって論理性を獲得する。ところが、これまでみてきたように、素材と形態とを非歴史的に分離し、外的に段階づける方法では、「生産と労働」(自然―人間関係)「資本と労働」(生産関係)の二元論を克服できず、社会機能法の方法のレベルを事実上はこえてられないという欠陥を免れることができなかったように思われる。これにたいして鈴木氏の実践と構想とは、おそらくは地域

を認識の舞台にすえることをつうじて、そうした従来の欠陥を克服して社会関係の認識と労働の素材的連関の関係把握に新しい視点をもちこみ、またその視点は、科学の論理性をゆがめているのではなく逆にその論理性に依拠しているといえるのではなからうか。

鈴木氏の実践と構想との背景にある素材と形態のからみ合いの論理は現実の資本主義的生産過程の運動自体とかかわって限界をもたざるをえない。社会関係を労働過程をつうじてみてゆく、という方法は、素材的(使用価値的)連関が形態的(価値的)連関を直接に支えているかぎりで有効であろう。しかし徹底的に「もの」にこだわることは、「もの」に媒介されている社会関係をあきらかにするかぎりで力を発揮しても、「もの」と癒着した関係、いいかえれば物化した社会関係のときほぐしには無力なのである。たとえば銀行の機能とその背後にある関係をあきらかにする論理は労働過程を基軸におくことだけでは不可能であり、労働過程と対比され、またそれとの統一のなかで抽象されている価値増殖過程をも基軸におかなければならぬであろう。使用価値視点をつうじての社会関係の構造的認識は価値視点からの社会関係の認識を必然的に排除するようなかたちでたてられるべきではない。そうでないと生活現実の本質的側面が社会認識のうえで系統的にぬけ落ちることにもなりかねないからである。こうした方法論上の問題は国家や階級といった概念の「くぐりぬけ」にさいしてとりわけ鋭く生じてくることにならうが、ここではこれ以上検討する余裕がない。鈴木氏

の実践と構想のこの面での深化、発展を望みたい。

以上で労働過程論の位置づけをめぐる論点の検討を終えるが、鈴木氏の実践が提起された問題は、もちろんこの狭い範囲にかぎられたものではない。方法論上の問題にそくしてみても地域を社会認識のすじみちに位置づけることの意味、すなわち生活現実に根ざした概念システムの「環」をとらえることの意義や、科学的な社会認識と、ある事実にたいする主観的「対応姿勢」、価値意識といったものの区別と連関の問題などが残されている。さらにまた、より広く考えれば、社会科で（あるいはまた学校で）育てられる社会認識とその外で育てられる社会認識との関係の問題や、それとかわって社会認識の場としての地域の多様なあらわれ方の問題も検討を要するだろう。これらの諸論点の検討は筆者の力及ぶところではなく、本稿では、鈴木氏による「科学のとらえなおし」が労働過程論の位置づけという点で、どのような「新しさ」をもちえたのかを追求してみた。

- (1) 『日本教育論争史録』第四巻、現代篇（下）久木幸男、鈴木英一、今野喜清編、第一法規、一九八〇、五六ページ。

- (2) 中内敏夫『教材と教具の理論』、有斐閣、一九七八、九〇ページ。

- (3) こうした方向づけを「子どもの側からみる歴史」として具体化し、実践された例はたとえば、安井俊夫『子どもと学ぶ歴史の授業』地歴社、一九七七にみられる。

- (4) 二杉孝司「社会科教育における科学と生活」（柴田義松編『教育課程編成の創意と工夫、原理篇』学習研究社、一九八〇、一八八ページ）。

- (5) 鈴木氏の論稿として以下のものを利用した。(1)『川口港から外港へ』（草土文化、一九七八）、(2)「社会認識と社会科教育」（岩波講座『子どもの発達と教育』一九七九、所収）、(3)「体験学習と社会認識の形成」（『歴史地理教育』一九八一年五月号所収）。以下引用は右の番号で示す。なお(1)には以下の実践がふくまれている。『うおをとる』（小学校二年）「いさばや」（三年）「瀬上川と久滋の下水」（同）「川口港から外港へ」（四年）「久滋の漁業」（五年）。

- (6) 以下目にふれえたかぎりで示す。河内徳子「子どもの主体的な社会認識の形成めざして」（一九七七、教科研大会）、同氏「社会科学の教育における授業の典型(2)」（講座『日本の学力7』日本標準、一九七九、所収）、二杉孝司「科学的な社会認識の形成と地域」（『教育』一九七八八月号所収）同氏「社会認識の形成と授業——社会科教育の改造」（柴田義松『教育課程編成の創意と工夫、実践篇』所収）、「座談会、『川口港から外港へ』をめぐる——子ども・地域・科学——」（『教育』一九七八年十一月号所収）、佐貫浩「親・住民の教育力と参加論の検討」（『東京大学教育学部、教育行政学研究室紀要第一号一九八〇、所収』）

(7) 二杉孝司「科学的社会認識の形成と地域」(前掲書所収) 四四ページ以下。

(8) たとえばルカーチによる日常生活批判(『美学、第一部、第一章、日常生活における反映の諸問題』勁草書房一九六八)を参照されたい。ただしルカーチによる日常生活批判は虚偽意識としての科学にたいする批判であり、「科学」の位置づけにおいてしたがって結局、日常生活の物象化の把握方法においてこの系列の議論は鈴木氏の議論とは異質である。

(9) 教育科学研究会・社会科部会『社会科教育の理論』麦書房、一九六六、一三四ページ。

(10) ここでは主題的に論じることができないが、こうしたマルクス理解は見田石介氏の『資本論』理解に強く影響されていると思われる。もっとも、『資本論』の論理構造が歴史過程にひきなおされ、自然史から社会史へ、そして「まず社会構造の単純な原始時代の学習からはじめて、複雑な現代社会にいたるのが常道」(同前書、一八五ページ)という段階把握に拡張(転移)させられている点は、見田氏の批判された論理(歴史説)となっている。

(11) 「使用価値は商品の質料(素材)であり、商品はその現象形態、(その現われ)でなく、その外的形態としての形態にはかならない。」(見田石介『資本論の方法』弘文堂、一九六三、八二ページ)なお、見田石介、『科

学論』青木書店、一九五八、第五章も参照。

(12) まず労働一般、その後に、生産関係視点の入った労働を教えるという展開の意味については「座談会、社会科学研究の歩み」(『教育』一九七七年五月号所収) 四六ページ以下を参照。労働過程の学習によって本来の労働の喜びや尊さを確認し、それを通じて現実の労働の生産関係の側面をとらえさせる、という関係づけはそれ自体として意義をもつものの、本文で問題にした「展開」の内在的論理とはなりえていない。こうした疎外論的シニーマの有効性の検討はここでは割愛する。

(13) だからこそ労働過程の学習が「社会認識の質を決める」(河内徳子「子どもの主体的な社会認識の形成をめざして」前掲書所収、五九ページ)というようにもいえる。

(14) 労働概念の展開方向についてはたとえば、宮入俊男「日常生活の堀り起こしから科学的認識へ」(日本民間教育研究団体連絡会編『社会科教育の本質と学力』労働旬報社、一九七八、所収)、一三一ページ以下参照。

(15) 以上の点のよりくわしい検討は割愛せざるをえない。拙稿「唯物論的社会把握と生産分析」(岩崎允胤編『科学の方法と社会認識』沙文社、一九七九、所収) 五九ページ以下を参照されたい。

(16) 「座談会『川口港から外港へ』をめぐる——子ども・地域・科学——」前掲書、二九ページ以下。また、

佐貫浩、前掲論文、五二ページ以下参照。

(17) 大槻健「社会科教育三〇年と今日の課題」(『教育』一九七七年五月号所収) 九ページ以下。

(18) たとえば、地域、社会認識、実践の相互連関についての鈴木氏と若狭蔵之助氏(『生活のある学校』中央公論社、一九七七年)の把握のちがいなど。

(一) 橋大学大学院博士課程)