

山田勉の工業学習論・産業学習論の検討

山根 栄 次

On the Theories for “Learning of Industries at the Social Studies in Elementary Schools” by Tsutomu Yamada

Eiji YAMANE

はじめに (本論文の意図)

筆者が『「経済の仕組み」がわかる社会科授業』(山根(1990))を著わしてから7年が経過している。本書については、大谷(1990)、梶(1990)、谷本(1991)、栗原(1994)のように、おおむね好意的な書評あるいは図書紹介等を得ているが、それらの評の中で筆者が特に気になっていたのは、大谷(1990)において「しかし、山根氏はそれにもかかわらず、初期社会科の理念を踏襲している筈の初志の会の実践を本書の中では検討していない」(p.59)と書かれたことであった。山根(1990)の中では、当時初志の会の著名な実践家であった有田和正の経済教育の実践を論じていたので、大谷のこの指摘は必ずしも全面的に正しい訳ではない。しかし、有田和正の経済教育の実践が、社会科の初志をつらぬく会(略称「初志の会」、以下本論文ではこの用語を用いる)を代表するものであったとは必ずしも言えないことも事実であった。その意味で、初志の会に長く所属している筆者としては、大谷の批判に応えたいと長い間考えていた。

筆者が、初志の会の経済教育論を考察する本格的な作業に着手するきっかけとなったのは、第一には、橋本(1996)の修士論文の指導に指導教官の一人として加わったことである。この論文において橋本は、「1966年の『考える子ども』No.47に掲載された杉田の実践から、具体的なある特定の工場を工業学習の対象として選び、その生産活動を機械や人間との関連やその分業のシステムを働く人の姿を通して追究することによって、その工場を成立させている様々な条件に迫り、それが日本の工業を成立させている要因であるということに気づくというような構成になってくる」(p.85)と記し、杉田(1966)が初志の会の工業学習のエポック・メイキングであることを指摘した。また、鶴ヶ峰小学校・阿久津静雄(1970)、松本健嗣(1972)と続く「初志の会の工業学習の安定期」(p.85)においては、初志の会の工業学習は、「資本主義という体制を前提とし、その下での民主主義を目指した工業学習」、「具体的な一工場(特に中規模工場)を追究していく」、「日本の産業社会の二重構造や系列のこと、下請けの立場、中小企業の役割、その苦勞なども合わせて追究に巻き込んでいく」という共通した特徴をもっていることを指摘している(p.87)。ただ、橋本(1996)は、山田勉(1976b)に収められている工業学習の実践「長府製作所」については分析しているものの、山田の工業学習論にまでは検討がすすんでいなかった。

きっかけの第二は、筆者が初志の会の40周年記念出版物の編集の作業をしている過程で、

若林（1997）の草稿を読み、また、自身も山根（1997）を執筆することになったことである。若林（1997）は、初志の会の「産業関係単元提案一覧」の冒頭に松本健嗣（1965）を置いている。これは、橋本（1996）では記されていない実践記録である。このことは、杉田（1966）ではなく松本（1965）が初志の会の工業学習のエボック・メイキングの実践である可能性を示した。杉田真については確認できていないが、松本健嗣も鶴ヶ峰小学校・阿久津静雄もその実践が山田（1972a）、山田（1974）、山田・井上（1974）に掲載され分析されているように、山田の工業学習論の形成に大きく貢献しているか、あるいは逆に、山田の工業学習論が松本や鶴ヶ峰小学校・阿久津の実践に大きく影響していると考えられる。また、山根（1997）の作業をしている過程で初志の会の産業学習の実践の性格に対する山田勉の産業学習論の影響が極めて大きいことが確かめられた。しかし、若林（1997）には、山田の影響についての記述はなく、橋本（1996）にも山田の産業学習論あるいは経済学習論についての検討はほとんどなされていない。また、山根（1997）においても、頁数が極めて少ないこともあり、山田の産業学習論あるいは経済学習論とその初志の会への影響については、述べることができなかった。

山根（1997）において筆者は、初志の会における「産業学習」の実践の特色として、次のように述べた。

「その第一は、資本主義あるいは市場経済という経済システムを根本的に批判するような結論に導く授業は、ほとんどないということである。

第二は、いわゆる地域教材を開発していること、言い換えれば、子どもたちの住んでいる地域の工場や会社を学習対象としていることである。そのことは、子どもたちがそれらを調べたり確かめたりすることを保障していた。

第三は、地域の工場・会社の中でも、特にその経営や産業技術の開発・利用に優れた中小企業を教材・学習対象に選んでいることである。

第四は、その中小企業が、大企業との関係、他の同業の中小企業との競争、市場の変動（公害を含めたその工業をめぐる国内的あるいは国際的な状況の変化や、消費者の趣向の変化など）に如何に対応しながら生産・経営の工夫をしているかを授業の主要な追究のテーマにしていることである。

……（中略）……このような特色、特に経営上の工夫を追究するという性格を持つ故に、初志の会の会員の産業学習においては、どうしたら生産性を上げることができるかとか、どうしたら利益を確保し高めることができるか、ということを考える力（経済思考力）を子どもたちに育成しようとしている教師の姿勢を読み取ることができる。」（p. 73）

このような特色は、山田が彼の著書の中で紹介・分析している松本健嗣や鶴ヶ峰小学校・阿久津静雄の実践を起源としているように思われる。

以上のことから、筆者は山田勉の工業学習論・産業学習論を、それが初志の会の工業学習の実践を理論的に支えているものとして理論的に明らかにする必要性を強く認識した。また、その問題点も分析することによって、筆者自身の経済教育論を一層発展させる契機にしたいと考えたわけである。

第一章 松本健嗣・杉田真・阿久津静雄における工業学習の実践と特色

橋本顕彦（1996）によれば、初志の会らしい工業学習の実践が展開されたのは、杉田真（1966）

(当時、神奈川県足柄上郡山北町立清水小学校)の「日本の工業」が最初であるという。一方、若林シゲミ(1997)は、それを松本健嗣(1965)(当時、神奈川県足柄上郡松田小学校)の「日本の工業と第一次世界大戦—工業の発達—」であるとしている。また、松本健嗣(当時、足柄上郡大井小学校)は、松本(1972)においても、「牧野繊維工場」という第5学年の工業学習の実践記録を掲載している。

第一節 1965年における松本健嗣の「日本の工業」の実践

松本(1965)の単元の指導計画を見ると、全体としては松本(1972)と同様に、地元の企業である牧野繊維工場を主たる追究の対象にしているが、誌上に掲載されているのは、「(4) 第一次大戦を中心とした工業の変化を調べる」である。この部分では、牧野繊維工場は登場せず、当時の日本の工業全般、特に工業製品の輸出の増加が追求されている。それゆえに、橋本(1996)は松本(1965)を初志の会らしい工業学習の実践には入れなかったのであろうと考えられるが、以下のような単元全体の計画を見ると(4)のみが牧野繊維工場を直接扱っていない部分となっており、その意味で、この実践が実質的には、初志の会らしい工業学習の実践の最初のものであろうと推論される。

- (1) 牧野繊維工場の製品や原料のうつりかわりを調べる
- (2) 工場がたてられたころのようすを調べる
- (3) 明治初期の工場の様子を調べる
- (4) 第一次大戦を中心とした工業の変化を調べる
- (5) 牧野繊維工場が軍需品を作ったころのようすを調べる
- (6) 牧野繊維工場が合成繊維に切りかえた背景を調べる
- (7) 工場の集まっている所を調べる
- (8) 大きい工場と小さい工場

しかし、上述したように松本(1965)は(4)を中心にした授業記録と提案であったため、初志の会らしい工業学習の最初のものであるとは考えられなかった。

第二節 1966年における杉田真の「日本の工業」の実践

橋本(1996)が、初志の会らしい初めての工業学習と評価している杉田(1966)における学習の展開は、以下のようにになっている(後ろの()内の数字は授業時間数)。

- (1) 工業についての事前調査
- (2) 私たちの身のまわりの工業製品について (1)
- (3) 今の工業の特色について調べる(この中で、工場見学の計画を立てる、牧野繊維工場の見学、見学後の話し合いがなされている。) (6)
- (4) このような工業はどうして生まれてきたか (3)
- (5) 工業の発達について調べる (15)
- (6) わが国の工業の現状について調べる (10)
- (7) 工業と国民の暮らしについて調べる (2)
- (8) 工場見学をする(この中で、富士紡績株式会社小山工場を見学する相談、工場見学、大工場と中小工場、日本の中小工場の問題、機械生産と働く人々の問題、まとめの学習がなされている。) (6)

この単元全体において、地元の工場である牧野繊維工場と比較的近くにある富士紡績小山工場について学習しているのは、(3)と(8)だけである。単元全体の中心になっているところは、授業時間数から類推すると(5)と(6)であり、その意味で杉田(1966)における工業単元は、先の松本(1965)や後の松本(1972)のように、具体的な地元の工場である牧野繊維工場を単元全体を通して追究していくというものにはなっていない。この意味で杉田(1966)の実践は、初志の会らしい工業学習の典型にまではなっていない。しかし、松本(1965)の提案の中心が牧野繊維工場とは異なるところでなされているのに対して、杉田(1966)の提案では(8)の部分がかなりの割合を占めており、地元の中小工場である牧野繊維と比較的近くの大工場である富士紡績小山工場を比較した授業として提案されている。

(8)の中で、両工場の違いとして次のような事柄が学習されている。

1. 両工場の違い：施設、機械、工場の広さ、人間の数、その他
2. 両工場の違いの原因：製品の違い、工場の関連の違い、資本金
3. 大工場と中小工場の割合：規模別工場数(国勢図会)

この中で特に、2.の学習がなされていること、この中で資本金やそれに伴う機械設備とその生産性の違い、また、大企業と中小企業の下請け関係が学習されているところが注目される。このことから、橋本(1996)は、杉田(1966)を、初志の会の工業学習のエポックをなすものとして注目したと考えられる。

この杉田の実践について、重松鷹泰(1966)は、杉田学級の子どもの1人である容子さんの学習を取り上げ、容子さんは「工場経営を総合的に考察」しているが、「容子さんの経営の責任者の立場から考える」というような個性的な考え方も、結して十分なものではない。真の経営の責任者は、経営体の内部で働く人々の立場も考え、それもふくみ込んだ立場をとらなければならないが容子さんののは、まだそこまでいっていない(p.5)と評している。ここで重松は、あくまで一人の子どもである容子さんの個性的な思考について述べているのであるが、子どもが中小企業である牧野繊維工場の経営者の経営を総合的に考察することの重要性を述べていることは注目される。

重松は、初志の会の創立者の一人であり、その重松が第五学年の工業学習において工場経営について子どもが総合的に考察することを推奨したことは、その後大きな影響を及ぼしたのではないかと考えられる。しかし、この授業記録の検討がなされている『考える子ども』No.48の諸論文を見ると、重松以外は、研究部も、幾人かの検討者も、そして杉田自身も、経営者の経営を総合的に考察する意義については述べていない。この意味で、杉田(1966)の実践は、この当時はまだ初志の会の目指すべき第5学年の工業学習として認識されていなかったと言える。

第三節 1972年における松本健嗣の「日本の工業」の実践

これらに比べると松本(1972)は、牧野繊維工場を中核的な対象とし、単元を通して追究するという特色がよく現われている。また、松本自身も、以前とは異なり牧野繊維工場について追究している授業の部分を提案している。松本(1972)における単元の展開は、次のようなものである。

〈第一次〉：「工業について」作文を書いたり、新聞記事を集めたりしながら、みんなが何を問題にしているかを知る。

〈第二次〉：大井町の工場について調べる。

〈第三次〉：牧野せんい工場について調べる。

- (1) 見学し、問題をまとめる。
- (2) 牧野せんい工場が使う水や動力について調べる。
- (3) 工場で使う機械や働く人について調べる。
 - ① 新しい機械・自動化された機械・生産量の変化
 - ② 仕事の順序・働く人のようす・大量生産・流れ作業・開発室・働いている人—楽か苦しいか？
- (4) 働いている人について調べる
 - ① パートタイマーと社員の違いを調べる
 - ② 求人・求職者数の変化を（全国と県）調べる。
 - ③ 牧野せんいで働く人の人数の変化を調べる。
- (5) 製品の動きや売る工夫について調べる。
 - ① 流通経路を調べる……商社、デパート、小売店の結び付き
 - ② 売る工夫について調べる……宣伝の仕方
 - ③ 牧野せんい工場と東レや旭化成との結び付きを調べる……系列工場との違い
 - ④ 合成繊維の輸出について調べる。
 - ⑤ 国外の系列工場との関係を調べる……東南アジアの系列工場
- (6) 東レや旭化成がどのようにして原料を使っているか調べる。
 - ① せんい工場・紡績工場の分布
 - ② 石油化学コンビナート（川崎）を調べる。

〈第四次〉：牧野せんい工場を中心にして、日本の工業の発達を調べる。

- (1) これまでに残された問題を整理する。
- (2) 牧野せんい工場が大井町に建てられたころのようすを調べる。
 - ① 当時のようすを聞いたり調べたりする。
 - ② 大井町上郡の養蚕農家数・桑畑の面積の変化を調べる。
 - ③ 日本の生糸の生産・輸出の変化を調べる。
 - ④ 昭和のはじめのころのようすを調べる。……他の製糸工場がつぶれ、牧野せんいだけが残った原因をさぐる。（授業記録）
- (3) なぜ生糸から合成せんいに切りかえたか調べ、その背後にある日本の工業の発達を調べる。
 - ① 新しいせんいの登場について調べる。
 - ② 他のいろいろな工業の発達があったことに気づき、その消長を調べる。
 - ③ 工業の地域的なひろがりの変化を調べる。……大井町の工場数の変化と対応しながら、工場の種類の変化やその広がりを調べる。
- (4) 工業がさかんになってきたことと私たちの生活とのつながりを考える。
 - ① 働く人について調べる。……仕事の変化、労働組合
 - ② 日本各地におこっている公害について調べる。……横浜、川崎を中心に
- (5) 「工業」について再び作文を書き、それをもとに話し合いながら政治のはたらきに関心を深める。

この松本（1972）における単元展開と、松本（1965）及び杉田（1966）の単元展開とを比較してみよう。

まず、松本（1965）と松本（1972）とを比較すると、前者が地元の企業である牧野繊維工場を中心にながら、その創立から今日まで順に、歴史的にこの工場の変化や日本の工業をとりまく状況を学習しているのに対して、後者では、まず現在における大井町の工場や牧野繊維工場における生産活動・生産の工夫を学習した後、牧野繊維工場と日本の工業の全般的な発達・歴史的な推移を学習して、単元の終わり頃には再び現在に帰り、工業の発達自分たちの生活との関係を考えさせていることが分かる。また、学習の内容あるいは、牧野繊維工場についての分析の観点を見ると、第三次の（3）や（5）、第四次の（2）の④や（3）に見られるように、後者のほうが牧野繊維の経営者の経営努力あるいは企業としての工夫をより多く学習していることがわかる。

次に、杉田（1966）と松本（1972）を比較すると、前者の単元の展開が牧野繊維工場に対する追究を単元の中に大きく位置づけてはいるものの、それが単元全体を貫くものになっておらず、日本の工業の学習の一部となっているのに対し、松本（1972）は、牧野繊維工場の追究を核とし、牧野繊維工場の生産やその歴史的な推移を追究することを通して日本の工業の現状や歴史的な推移に触れる、あるいは牧野繊維工場の追究をするために日本の工業の現状や歴史的な推移を扱うという構造になっている。

以上のように、松本（1972）における実践は、第一に、地域の一企業の生産の現状と工夫、特に、経営者の工夫、企業としての工夫を追究することを核としていること、第二に、単元全体を通して、一企業の生産活動を追究し、その過程で必要に応じて日本全体の工業の現状や歴史的推移に触れるという特色を有している。この二つの特色は、初志の会らしい工業学習の特色となっていく。

第四節 1970年における阿久津静雄の「日本の工業・大木捺染」の実践

しかしながら、工業学習のこの二つの特色が全面的に現われた実践は、松本（1972）が最初ではなかった。松本（1972）の2年前に、阿久津静雄（当時、神奈川県横浜市鶴ヶ峰小学校）は、鶴ヶ峰小学校社会科研究部（1970）の名で、『考える子ども』の69.70.71号において「日本の工業」の授業を提案している（授業がなされたのは1969年）。

阿久津の実践した単元名は、「大木捺染工場を通して『日本の工業』を見る」である。全45時間にわたる大単元の構成である。その指導計画を見ると、この単元における学習の特徴がよくわかるが、その指導計画は、大部のものであるので、概要を以下に示しておきたい。（『考える子ども』No.69）

単元 日本の工業（45時間）

主 眼

大木捺染工場を通して、私たちの生活を便利にしたり、公害をもたらしたりすることなどの深いつながりをもちながら、資本・原料・技術・人などの複雑なからみあいの中での工業生産を考えさせるとともに、日本の工業がもつ二重構造や平和の上になりつつ加工貿易などの問題をかかえていることを知らせたい。また工業が現在のように発達した背景には、過去における多くの発明・発見による技術や機械の進歩や戦争・平和などの歴史的事実に大きなかわりあいのあることについての理解を深め、さらにこれらの学習をもとにしてこれからの工業がどの

ように変化したり、変化させられていくかについての関心を高めさせたい。(アンダーラインー筆者)

指導計画

第一次 (25 時間)

大木捺染工場を見学することによって捺染工場の現状と問題をとらえさせ、それが日本における工業の現状や問題につながり、歴史に大きなかかわりあいのあることに気づかせたい。

内容と活動

- 大木捺染工場の見学をする。(3)
 - 機械生産と手工業生産の違いについて考える。(3)
オートプリントとハンドプリントについて調べる。
 - よいプリントをするために色をつくる技術やデザインのくふうについて調べる。(3)
布地へプリントができるまでのようすについて調べる。
 - 捺染工場で働いている人たちのようすについて調べる。(3)
見てきたようす、きいた話をもとにパンフレットを資料にしながら話し合う。
 - 大木捺染のまわりにある小さな捺染工場について調べる。(3)
下うけ工場、れいさい工場
 - 大木捺染の製品販路から商社や消費者との関係について調べる。(5)
製品は商社によって外国や国内へ、消費者の要求、原材料はどのようにくるか
 - 大木捺染が鶴ヶ峰にできるまでのうつりかわりを調べ日本の工業の歴史とのかかわりあい
を考える。(5)
立地条件、貿易とのつながり、戦争による閉鎖、貿易再開と平和による再興
- * 大工場についても調べてみたい。

第二次 (10 時間)

日産自動車工場を見学して大工場のようすをしらせ、捺染工場では見えにくい工業の問題に気づかせたい。

内容と活動

- 日産自動車工場を見学する。(4)
捺染工場との資本、働いている人、規模などについて比較しながら違ってくるわけを考える。
 - 大量生産と大量消費の関係を、広告やCMをもとにして話し合う。(3)
便利になった生活、生活費の上昇
 - 捺染と自動車の違い、同じところを考える。(3)
少量多種と個人的技術の捺染、国際競争力をつける自動車工業や重化学工業
- * 工場にもずいぶんいろいろな問題があるな。

第三次 (8 時間)

大木捺染工場を見学して捺染工場のもつ問題について、見たり、きいたりしたことを通して、日本の工業がこれからどんなふうに進んでいったらよいか考えさせたい。

内容と活動

- 大木捺染工場を見学する。(2)
工業の問題について捺染工場を通して考える。

- ・ハンドプリントを走行式に (1)
- ・平和なうちは注文が多い。勝ちのこるためのくふう。(1)
- ・東北からの人たちもへっている。(1)
地元でつとめたいという気持ち、東北への工場進出
- ・カタビラ川の汚染を少なくするために (3)
公害をなくすための企業努力について

* 工場について学習したことでわかったことわからないことをまとめてみよう。

山田勉 (1972a) によれば、「実際の指導は、この指導計画とまったくことなるもの」(p.68) となり、以下のものであったという。

- 一 大木捺染工場の見学 (第一回) (三時間)
- 二 見学後記録を整理する (二時間)
- 三 ひとりひとりの問題から共通問題へ (一時間)
- 四 分業のようすを調べ機械生産をとらえる (十六時間)
- 五 機械によって人はほんとうに楽になったのか (七時間)
- 六 四千万円の機械が大木捺染工場にはいるまでを通して工業の歴史を調べる (八時間)
- 七 注文してつくる工場と予想でつくる工場 (三時間)
- 八 工業のすすんだこととその影響について (五時間)

このように鶴ヶ峰小学校・阿久津 (1970) の「日本の工業」の単元は、第一に、地元企業の大木捺染工場を取り上げ、それを単元全体を貫いて追究する対象としている。第二次は、日産自動車工場が追究の主たる対象になっているが、第一次、第三次と関係なく第二次が置かれているのではない。大木捺染工場だけでは見えにくい日産自動車という大工場における工業の問題を学習しているのであるが、日産自動車と大木捺染とを比較することにより、同時に大木捺染についての学習にもなっている。この学習の対象である大木捺染工場は、阿久津 (1970) によれば、「中小企業庁よりモデル工場の指定を4回受けている」優良企業でもある。

第二に、追究の主たる対象である一つの地元企業について、機械化することによる特に新しい技術の導入による生産性の向上、追究の核となる工場とその下請け工場との関係、製品の販路、労働力の確保といった、経営者の工夫を中心に追究している。

このように、松本 (1972) に現われている初志の会らしい工業学習の特徴は、既に鶴ヶ峰小学校・阿久津 (1970) の実践に見られるのである。

以上のようにみると、初志の会らしい工業学習は、いずれも神奈川県内の小学校の教師である松本健嗣、杉田真、阿久津静雄の実践を通して形成されたといえることができる。それは、より具体的に言うと、松本健嗣 (1965)、杉田真 (1966)、阿久津静雄 (1970)、松本健嗣 (1972) という順で形成されたといえる。

しかし、松本 (1972) が提案された当時でさえ、初志の会の機関誌である『考える子ども』に「初志の会らしい工業学習」とは何かを述べた本格的な論文は見当たらない。それぞれの実践記録に対するコメント的な論及があるのみである。このことについての理論的かつ本格的な考察は、山田勉の研究を待たなければならなかった。

第二章 山田勉の工業学習論と産業学習論

第一節 山田勉の研究業績の概要とその評価

山田勉（1930－1989）は、初志の会の研究部長をしたこともある程の、初志の会の代表的な理論家であった。

山田の業績は、山田（1972a、1974、1976b、1979、1982、1989）のように、社会科を中心にした授業論あるいは教育方法論に関するものと、山田（1976a、1980）、山田・井上（1974）、山田・峰（1974）等の社会科カリキュラム論、内容論に関するものに大きく分けられる。もちろん、両者は密接に関連してはいるが、山田の主要な業績としては、一般的には、社会科授業論や教育方法論の方が評価・重視されている。例えば、山田の研究成果をまとめたときとされている市川博・影山清四郎編（1991）の構成も、前者を中心としたものになっている。しかし、初志の会の会員としては、また、社会科教育学者としては、山田の特色はむしろ、独自の社会科カリキュラム論と内容論を提起したこと、とりわけ、論にとどまるのではなく、具体的な社会科カリキュラムと工業学習の内容を提案したところにあるというのが筆者の考えである。

例えば、初志の会においては、社会科授業論や教育方法論を研究・提案している研究者は何人もいるが、具体的な社会科カリキュラムあるいは社会科のカリキュラム構成原理を提案しているのは、筆者を除けばほとんど山田のみである。

山田がこのような研究に取りかかった理由は、山田（1972b）において見ることができる。やや引用が長くなるが、その理由が読み取れる箇所を抜き出して見よう。

「わたくしに、教育内容を真剣に考え直さなければならぬと思わせたのは、子どもの要求にこたえる学習はいかにして可能かということ考えたときである。鶴ヶ峰小学校の数々の実践を見、長野の西沢さん、福岡の有田さんなどの実践記録をみていくうちに、本当の学習とは何かということ深く考えさせられたのである。そして、子どもが生き生きと学習すれば、いかなる教育内容でもよいなどという冒論に耳を傾けられなくなってきたのである。子どもがつつぎと問題解決をしていくのであって、その過程に生きる教育内容であればよいという、安易な内容論にもごまかしと詭弁を感じるようになったのである。」（pp. 10－11）

「端的に言えば、初志の会の実践は、子どもの思考を尊重し、子どもの問題意識にのり、子どもの要求にこたえるものであるといいながら、それはあくまでも、ある单元内に限られていることに疑問をもったのである。つまり。五年生でなぜ農業や工業を扱うのか。六年生で政治や歴史のかわりに、なぜ産業を扱ってはいけないのか。三年のような幼い子どもに、地方自治を具体的にとらえさせようとして、なぜ、六年で地方自治を中心に学習させないのか。これでは、初志の会は、ある一定の枠内での教え方のみを研究していると考えられてもいたしかたないのではないか。」（p. 11）

山田のこの言説は、自身だけでなく初志の会の会員にも向けたものであった。しかし、初志の会としての社会科教育内容論を展開しなければならないとする山田の主張は、当時初志の会の委員長になったばかりの上田薫（1973）によって退けられた。上田は、次のように山田の提案に反論している。

「言いわけのようであるが、わたくしたちの仲間は学習指導要領の示すところを自由自在に入れかえ、またカットして指導にあたっているはずなのである。次善三善の策ではあるが、あえていえばそれがわたくしたちのぎりぎりのカリキュラム対策だといってよいのである。」

(p. 5)「カルテの徹底した研究ができるまでカリキュラムを考えることは無理である。」(p. 6) いわば、時期尚早というわけである。初志の会は、系統主義・注入主義に反対し、子どもの個性的な成長・発達を促すという教育理念をもつため、全国に共通する標準的なカリキュラムを作成するという点には消極的であり、とくにそれが強制される場合には強く抵抗する。上田(1973)も、その線に沿った反対であった。

山田は、この上田の反論に対してさらなる提案をしていない。しかし、その作業と提案を諦めたわけではなかった。それ以降、山田は初志の会としてのカリキュラム論ではなく、山田勉個人として社会科カリキュラムの構想を進めていったと考えられる。その具体的成果が山田・井上(1974)、山田・峰(1974)であり、最終的には山田(1976a)であった。

産業学習と経済教育に関する山田の研究成果は、山田・井上(1974)と山田(1976a)に収められているが、山田(1972a, 1974, 1976b)においても産業学習と経済教育についての価値のある叙述がある。しかし、それらの成果は、日本のその後の産業学習と経済教育の研究においては、不思議なことに十分位置づけられてもいなければ、評価もされていない。例えば産業学習や工業学習についての解説である岩田一彦(1993)、山崎和(1993)には山田の研究成果に関する言及はない。日本の小・中学校における経済教育に関する文献目録を載せている岩田・武部(1986)、中澤賢一(1994)にも山田の文献は紹介されていない。筆者自身も、山根(1990)の中に山田の研究成果を位置づけていない。しかしながら、これまでの日本における産業学習と経済教育の理論の発展という点から見ると、とりわけ、初志の会を中心に展開されてきた問題解決学習としての産業学習や工業学習の実践への影響という点から見ると、山田のこの領域における研究成果は、結して無視できるものではなく、正しく位置づけておかなければならないと筆者は考える。

第二節 山田勉の社会科工業学習論

山田の社会科工業学習論が最初にまとまった形の文章になったのは、山田・井上(1974)である。同書は三章(一 社会科学学習の対象としての「日本の工業」、二 単元「大木捺染工場」その他の実践と分析、三 工場を追究する学習の意義)から成っているが、山田が執筆しているのは第一章と第三章である。そこでまず、同書の第一章と第三章における山田の工業学習論を検討してみたい。

1 工業に関する学習テーマの発展

第一章のタイトルは、「社会科学学習の対象としての『日本の工業』」であるが、二つの節によって構成されている。第一節は、「工業学習のテーマの発展」であり、第二節は、「日本の工業生産をみる三つの側面について」である。節の順に則り、まず山田が小学校社会科における低学年から高学年までの工業学習の発展をどのように考えていたかを検討してみよう。

(1) 「テーマ」について

山田は、工業についての「学習内容」の発展ではなく、「工業に関する学習のテーマの発展」という言い方をしている。山田はその理由を、「なぜ学習内容といわないかといえば、内容は、学習対象と学習者の主体性とのかわりのなかで、はじめて具体的に確定していくことだからである」(p. 11)という。

このような言い方は、山田が初志の会の会員であったことをよく表わしている。初志の会の授業論では、具体として子ども、あるいは子どもたちの具体的な学習に先立って、あるいは

遊離して学習内容があるのではなく、学習内容は具体的な学習によって実現されるものであると考える。それゆえ山田は、学習内容の発展ではなく「テーマの発展」を提案している。

では、山田における「テーマ」とは何か。

山田は、「学習対象と主体性とのかかわりの具体相」を「テーマ性」と把握しているという。また、「テーマ性」とは、「学習者が学習対象すなわちある一定の社会的事実を、いかなる視点から追究しようとするかということ」(p.11)であるとも言っている。山田(1972a)では、「学年内における単元の位置づけ、また学年を追っての指導の見通し、いわばシーケンスにあたるものを、テーマ性という概念でとらえておきたいと思う。これは指導者のもつ社会科指導の理念を、教材への取り組み方という角度でおさえたものということができるであろう」と述べている(pp.299-300)。

では、テーマはどのように構成するのか。このことに関連して、山田(1972b)では「社会科教育の内容構造」を考えるための方策として次のように述べられている。(p.12)

- ① 優れた実践を取り上げ、その実践をささえた、教師の社会科教育観と児童観を整理する。
- ② 優れた実践を取り上げ、その実践の基礎にはいかなるテーマの学習があったか、また、その実践の後に展開されるテーマとしては、いかなるものが妥当かを考え、テーマの発展系列を構想する。
- ③ 優れた実践を取り上げ、子どもの個性的思考(子どもが生活との関係においてバランスを保とうとして示すある特定の立場)がもっともせきらかに表現されるテーマと問題事実を確認する。

この内、テーマに関して重要なのは②と③であろう。その方策は簡単に言えば、優れた社会科の実践においてどのようなテーマが追究されているかを調べ、それらから帰納してテーマを一般的に設定、またその発展系列を構想するということである。

この方策については、「では、優れた実践とは、どんな実践なのか」がまず問題になろう。これに対する山田(1972b)における回答は、「子どもの考えを伸ばす」授業、子どもたちの間で「鋭い対立と思考の発展が実現する」授業ということである。具体的には、山田は優れた実践を初志の会の会員の授業実践の中から見い出そうとした。例えば、山田・井上(1974)では、第5学年の工業学習については、鶴ヶ峰小学校・阿久津静雄(1970)、松本健嗣(1972)を優れた実践とし、そこからテーマを設定している。

山田は、「教育内容として学習指導要領に示されている事項をふまえて」としながら、以下に述べるように、低学年、中学年、高学年ごとのテーマを設定している。(なお、学習指導要領に示されている事項を踏まえるのは、「学習指導要領の内容を是とする立場をとるわけではなく」、「本書の趣旨からみて」そうするのだと山田はいつている。なお、この学習指導要領は、1968(昭和43)年版学習指導要領のことである。)

(2) 低学年のテーマ

まず山田は、一年においては、「職業労働と家事労働の分離意識を高めようとする」ことには反対であるという。日本生活教育連盟(日生連)に連なる香川県社会科教育研究会(1960)、新潟県上越教師の会(1965)、日生連東京サークルや経済学者の長洲一二(1963)らは、第一学年において家事労働と職業労働の違いを認識させることの重要性を主張していた。しかし、山田はそれに反対する。その理由を山田は次のように言う(p.12)。

現代の家庭は、労働という観点からみたととき、そう単純ではないのである。つまり、職

業労働と家事労働とを属人的に裁断できないのである。ところが、子どもたちは、父、母、兄弟の属性として、労働を把握してしまう傾向をもっている。

そこで山田は、「第一学年においては、労働ということ、自己とのかかわり方を中心として考察することが望ましい」(p.12)という。例えば、「父や母が日常行う労働が、自己にどのような形でかえってくるのか」を、「直接的なものと間接的なものとに分離する」ことができるようにするという(p.13)。ここに山田の言う直接的とは、「家族の労働が何等かの空間的、物理的、心理的効果を直接子どもに与えること」であり、間接的とは、「あるものを媒介にしてはじめて子どもに効果を及ぼすもの」(p.13)である。

第二学年について山田は、「社会的分業をとらえさせようという学年全体のねらいからいえば、むしろ『物を作る人、その仕事』というのが最も的確な表現であると考えている」(p.13)という。そして、特に重要なことは、「製品の加工過程を直接観察できる工場を中心に考えさせることである」という。また、それが不可能ならば、「働く人の作業と、それにとまなう働く人の生活や作業態度に限定して考えることがよいであろう」(p.13)ともいっている。

山田は、続いて「工場で働く人とその仕事を学習対象としたとき、もっとも重要だと考えるテーマは、合理的な生産過程でなく、そのなかで働いている人間をどう把握するかということである」という。特に、「どこまでも考えぬいてほしいことは、……生産過程の一部分と化した人間の姿である」という。さらに、「それは、生産力主義に導かれた技術革新のなかでとり残されている、本来主人公であり、目的であるべきであった人間の疎外された姿である。その人間に、子どもたちがいかなる共感をもつか、そこが二年社会科のもっとも重要なテーマとならなければならない」(p.14)とまで言っている。

第一学年については日生連等の主張に反対した山田が、第二学年では、日生連等が主張する認識の育成をイデオロギー的に越えたような主張を、つまり「疎外された人間の姿」としての工場において働いている人というテーマの設定をしていることは、私にとっては意外である(日生連等では、第二学年においては、職業労働には自家営業と賃労働があることや、大きい工場と小さい工場があることなどが認識の目標となっている)。

以上をまとめると、山田の主張する第一学年のテーマは「労働ということ、子ども自身とのかかわり方を中心にして考察する」であり、第二学年のテーマは、「生産過程の一部分と化した人間の疎外された姿」ということになる。第一学年のテーマと第二学年のテーマには大きな飛躍があり、また、テーマの設定の視点がずいぶん異なっている。つまり、子どもを中心にしたテーマから教師(山田)が子どもに共感してほしいと願うテーマに変化しているのである。第二学年のテーマは、初志の会の会員としての山田勉らしからぬテーマである。

(3) 中学年のテーマ

中学年については、山田は、「三、四年の主要な学習対象は地域であり、そこから、地域性をいかに把握するかが重要な課題となる。したがって、工業に関する認識も、その地域性把握との関係でなされるべきであって、工業そのものが目的となることはないのである」(p.15)という。山田がこのように言うのは、学習指導要領においては、中学年社会科の学習内容は具体的な市・町・村、あるいは都・道・府・県の実情に則して構成されることになっているからであろう。工場があるのかないのか、どのような工場があるのか、どのくらい工場があるのかは、確かに具体的な市町村、都道府県によって異なろう。

しかし、その一方で山田は、「地域における工業把握ということは、工場の種類と分布、工

場の立地条件等が主要な学習対象となるということである。とりわけ重要なのは、特定の工場あるいは工場群をとりあげての立地条件の検討である」(p. 15) と言っている。そして、「これを具体的に追究することによって、原材料の生産工場と輸送、製品の出荷先と輸送、労働者の居住地域と輸送、市町村の政策決定と工場対策、工場周辺ないし地域全体の環境破壊や整備と住民の生活等々の問題が学習対象として明確な形をとってくる」(p. 15) とまで言っている。ただし、これらについての追究は山田にとっては、工業そのものを目的とした追究ではないらしい。しかし、では「工業そのものが目的」の追究とは何に対する追究であるのかについては、山田は明確に述べていない。中学年のテーマは何であるかを山田は明確に書いていないが、推測すると「地域における工場の種類と分布、及び工場の立地条件」ということになる。

山田は、自らが設定した中学年のテーマと問題あるいは学習対象について、「しかし、この学習は、実はきわめて高度な学習である。わたしは、むしろ高学年のテーマにすべきことだと考えているのであるが、現行の学習指導要領の内容指定からいえば、このようなテーマとして結実させないかぎり意味がないのである」(p. 16) と、やや突き放した言い方をしている。しかし、いくら学習指導要領に拘束されとしても、このような言い方は無責任である。それでは、山田が望ましいとする中学年の工業学習のテーマは、そもそも在るのか無いのか、あるとしたらなぜ書かないのかと問われることになる。 (山田が理想とする小学校社会科のカリキュラム、そこに含まれた産業学習のカリキュラムは、後述する山田(1976a)において展開されている。)「市町村の政策決定と工場対策」は中学年の子どもたちには追究することは難しいであろうが、「原材料の生産工場と輸送、製品の出荷先と輸送、労働者の居住地域と輸送、工場周辺ないし地域全体の環境破壊や整備と住民の生活」などの追究は、定量的・数量的にはともかく、直観的・定性的には中学年の子どもたちにも十分できることではないのであろうか。

(4) 高学年のテーマ

高学年のテーマについて、山田はまず、「工業を社会的営みとして把握するところに、高学年の工業学習のテーマがある」(p. 16) という。そして、次の「三つの観点」をもって「このテーマに切りこむ必要がある」という。

第一は、「①工業生産と国民生活との関係を重視し、国民生活の実質的向上という視点から、生産をとらえ直していくこと」である。

これは、「過去の生産高や生産額の向上を重視する工業学習から、国民の幸福のためになっているか否かという観点から工業をとらえる工業学習への転換」であり、「いわゆる生産力至上主義、GNP 至上主義から国民福祉、人間中心主義への転換に対応する」ものであるという。そして、さらに、「今までは、工業生産の向上、発展が国民生活の変化や向上を生み出すと考えていたのであるが、これを国民生活の実態が、工業生産の質を規定するという考えへの逆転である」と説明している。これは、工業生産による生活の破壊、環境の破壊という現象が、顕著になってきていることからの対応のようである。

しかし、山田は、このように転換すること、あるいは逆転することは「実は極めて困難」であり、それは、「現在の工業生産が資本主義的経済体制として存在するから」であるという。

そして、このことから山田は、第二に、「②現代の工業生産は資本主義的生産方式であることを「観点」にもってきている。

山田によれば、「資本主義的生産の本質は資本の増殖のために、つねに生産の拡大を強いられるところにある」。そして、「生産至上主義はそこからおきる必然的帰結であって、さきに述

べた、生産力至上主義から人間中心への逆転は、この点にメスが加えられないかぎり本質的には実現しない」(p.18)という。

第三に、山田は、「資本主義的生産を、外がわから、いわば一つの産業構造としてとらえる必要がある」(p.19)という。そこから、「③工業生産は他産業と密接不離の関係にある。したがって工業を産業連関の一環としてつねに統一的構造的にとらえていかなければならないこと」を第三の観点にあげている。

この観点からみると、山田は、「関連企業の吸収や系列化」、「内部（外部の誤りかー山根）経済・不経済にかかわる社会投資、開発、工業地域の過密化等」が「なんらかの関連をもってとらえられなければならない」という (p.19)。

上記の第三の観点である「現実の日本の産業構造とりわけ工業の構造」について山田は、さらに、

ア. 工業生産の地域性

イ. 工業生産の歴史性

ウ. 工業における二重構造

という三つの側面から「追究の光」を当てるべきであるという (pp.19-20)。そしてこれらは、「ある特定の企業にあらわれている具体的状況を、三側面にしぼり、それを前にあげた三つの観点から観察し考察する」ということであり、「これらの諸側面は、工業学習の直接的対象として考えるのではない」(p.20)としている。

以上が高学年のテーマに関する山田の主張である。これについて検討してみよう。

まず、「工業を社会的営みとして把握する」という高学年の工業学習のテーマであるが、高学年で（具体的には第5学年）で、いきなり工業を社会的営みとして見るということ、具体的には「工業生産と国民生活との関係」を見ようとするのはまだ早すぎると考えられる。というのは、工場における生産というものが基本的に企業という営利を目的とした法人によって組織・運営されており、しかも、その生産が市場の状況を判断しながらなされるという企業認識の肝心のところがまだ学習されていないからである。つまり、工業生産は、社会的営みとして見るまえに、企業という個的な営みとして見る必要があるのではないかということである。近代経済学のタームで言えば（山田はマルクス経済学に基づきながら工業学習を構想していたと考えられるが）、山田の設定した高学年の工業学習のテーマには、ミクロ経済学的な分析、つまり個々の企業についての経済分析ではなく、いきなり日本全体の工業の性格を見るというマクロ経済学的内容となっているということである。

この意味では、三つの観点の第一は、順序としては「①工業生産と国民生活との関係を重視し、国民生活の実質的向上という視点から、生産をとらえ直していくこと」ではなく、「②現代の工業生産は資本主義的生産方式であること」であるほうが望ましいということになる。もちろん、②は、日本における現代の工業生産一般ではなく、教材とした一つの企業が資本主義的生産方式で営まれているということを見るべきであろう。①はむしろ③の後に来るべきであろう。

第一の観点である①は、1974年という時点で既に山田が工業生産を見る視点として消費者主権の実現を提示しているという積極面はあるが、日本の工業の生産力至上主義、GNP 至上主義を問題にするという日本経済のマクロ的観点は、小学校高学年では早すぎ、中学校以降で扱うのが適切であると考えられるべきであろう。

むしろ我々は、山田が、高学年においても日本の工業の構造であるア、工業生産の地域性、イ、工業生産の歴史性、ウ、工業における二重構造という三つの「側面」について、日本全体から見るのではなく、「ある特定の企業にあらわれている具体的状況」(p. 20) から見ることを主張していることを重視すべきであろう。事実、井上晃治が執筆しているとはいえ、山田・井上(1974)において分析されている授業は、その副題のように、大木捺染工場という特定の企業を追究することによって日本の工業生産に迫ったものである。また、山田(1972a)で取り上げている松本健嗣の「牧野繊維工場」も同様である。

現在でもそうであるが、この当時はとくに、小学校第五学年での日本の工業の学習と言えば、四大工業地帯などそれぞれの工業地域の盛んな工業の種類やそれぞれの地域の立地条件、工業地域の成立の簡単な歴史的経緯を学ぶことが多かった。その中で、山田が高学年においてもある特定の企業を中心に追究する工業学習を提起したことは、初志の会の会員の実践が先行していたとはいえ、有意義であったと言えよう。

2 日本の工業生産をみる三つの側面について

山田が提起しているこの三つの側面(ア、イ、ウ)は、高学年での工業学習にかわるものであり、それゆえに、山田が第五学年での工業学習をどのように構成したら良いと考えていたかを探るよい資料である。

(1) 工業生産の地域性

山田は、「工業生産は、自然に対して、農業ほど固定的な、または絶対的な依存関係をもっていない」としても、地域性をもつという(p. 21)。工業の地域性ということになると工業立地ということになるが、山田は、「過去の工業立地の問題は」、「資本の増殖のための合理性の追求であり、働く人間を疎外した工業地帯論や地域開発論だった」(p. 22)と、従来の工業地帯の学習を中心とした工業学習を批判している。山田はむしろ、「工業地帯という観点からではなく、具体的にとりあげた生産工場の総体的な連関のなかでみることが、学習の具体性を深め、工業の地域性の本質に迫る方法」(p. 22)であるという。そのような学習の例として、山田は、同書に取り上げられている阿久津静雄の「大木捺染工場」の実践を位置づけている。

では、工業生産の地域性とは具体的には何であるか。それについて山田は、第一に「工場立地における外部経済という概念への接近」、第二に「働く人の労働条件と消費生活がないがしろにされてきた事実について関心をもつこと」であり、第三に「地域開発、工場誘致、公害告発等に見る新しい市民運動を視野の中におさめること」であるとしている(pp. 23-4)。

工業生産の地域性の第一である外部経済ということは、山田も同書で述べているように「企業外部の要因に基づいて平均生産費が低下すること」である。山田は、外部経済の例として、原材料や製品の輸送費の低下を考えて工場を建てる場所を決めていることや、ある地域における関連工場の集中の具合、また、公共投資による道路建設や港湾建設がなされていることを上げている。この「外部経済」という概念の意味は、近代経済学における同一用語の概念内容と同じであり、この指摘は正しいであろう。

しかし、第二の「働く人の労働条件と消費生活がないがしろにされてきた事実」というものが、なぜ工業生産の地域性の一つになるのかは意味不明である。推測するに、これは、欧米先進諸国と比較した場合に、日本の企業では働く人の労働条件が悪く、また、消費生活が重視されていないということであろうか。とすれば、第五学年の工業学習において既に工業生産のありかたを国際比較をすることになる。そうであるなら、それは山田の先見であるととらえられ

るが、山田は他の著書や論文では、そのようなことは明確に述べていない。また、今少し推測すれば、これは、企業は労働条件が悪くても働く人が多い地域・消費生活をないがしろにしている人が多い地域、つまり貧しいが勤勉に働く人が多い地域に工場進出するということであろうか。もしそうであるならば、近年円高のために日本の企業が特にアジアに海外進出していることを考えると、これも山田の先見であるにとらえられるが、これもはっきりしない。筆者としては、山田のこの第二の工業生産の地域性は意味不明であると批判しておきたい。

第三は、地域開発、工場誘致、公害告発等の地域における市民運動、住民運動の性格と程度が地域における工業生産に影響するということであろう。このこと自体は理解でき、また、これらのことを工業生産の地域性として第五学年の工業学習の対象とするという山田の指摘は注目に値する。しかしながら、地域開発や工場誘致は、地域の行政機関や地域の経済団体が中心になって推進していることを考えると、これらを市民運動あるいは住民運動としてみる山田の見解には疑問がある。また、地域開発や工場誘致は、具体的には、工業用地を整備して企業に安く売却あるいは賃貸したり、港湾や産業道路を整備したり、工業用水を整備したり、進出企業に対して税金を減免したり補助金を出すことであるとすれば、第一の工場立地の外部性と重なることになる。それゆえ、このことについての山田の説明は不十分であったといえよう。

公害告発などの市民運動により、地域の工業生産の在り方や性格がより住民の意向に沿うものになることがあるということ（例えば、公害防止装置・設備が取り付けられたり、緑地帯が設けられたり、原料や生産する製品が変わるということ）は、場合によればそのために工場が縮小されたりその地域から撤退するということもあるかもしれないが、第五学年の工業学習の観点として適切であろう。このことは、地域における工場の生産のあり方は、たんにその工場・企業だけの私的な事柄ではなく、その地域の生活環境のありかたに大きくかかわるものであるという観点を子どもに気付かせることになるという点で有効であろう。従って、この点についての山田の指摘は正しかったと言えよう。

(2) 工業生産の歴史性

工業生産の歴史性を追究する意義として山田は、第一に「その時代の生産過程が、社会構造や消費者である大衆の生活にいかなる変化を与えたかをたどることが可能だからである」(p. 25) という。山田は、その点からいうと過去における工業の発達の扱いは、「生産力第一主義の観点から選択された教材があまりにも多い」(p. 26) と批判している。たとえば、これまでの工業の学習は、「わが国は世界一の造船国であるというとらえ方に典型的に認められるように、生産量の比較に最大の関心を示し、つねに、量的増大を求めて営々として努力をする人間を育ててきた」(p. 26) としている。これに対して、山田は、「このような生産力主義の人間から、生産の質に注目し、それと国民生活との関係に焦点をおくような人間に転換するためには、工業の歴史性についての考察が、実に重要な意味をもっている」(p. 27) という。

工業の歴史性を追究する第二の意義として山田は「技術革新の意味を探ること」(p. 27) をあげている。山田は、近代産業の発達には、「いわゆる近代産業の曙としての産業革命期」、「電気の出現、その工業生産への利用とともに勃興した合成化学工業の出現」の時期、「まさに技術革新の時代」の三つの局面があるが、われわれ人類はいま「人間の回復をはかる技術を創造する課題に当面」する「第四の局面を迎えようとしている」という。そして、このような技術革新が、個人や小企業の手によってではなく、「ビッグ・ビジネスの巨額な資金と巨大な研究組織や施設をもってしてはじめて可能」になっていることに注目している。

そして、山田は「小学校社会科五年の内容として選ばれること」(p. 29)として、第一に「技術革新がわれわれの日常の生活を(労働と消費の両面で一筆者)変えたということ」を挙げる。労働の面では、労働がますます疎外されてきたこと、具体的には「労働の目的が自己の定立したものになっていないこと」、消費生活の面では、生活の中に新製品があふれていることを特に重視している。

第二に(山田は誤って「第三に」と書いているが)、「公害の問題」を挙げる(p. 31)。公害の問題は、消費生活ばかりでなく職業病とともに労働者の健康をむしばむと位置づけている。そして、「問題は、生産量の拡大、廃棄物量の増大という観点のみからみるのではなく、公害が現行の資本主義的生産体制の中に存在する必然的なものであること、そしてその排除のためには、技術革新そのもののあり方の変革がなければならないことの観点を忘れてはならない」(p. 31)という。

このような山田の指摘をどのように評価すべきであろうか。子どもが工業生産を見る重要な観点として、工業生産の在り方が労働者としてのまた消費者としての生活の在り方や社会構造を変えるということを山田が述べていることは妥当であろう。また、これまでの工業学習が、「生産量の比較に最大の関心を示し、つねに、量的増大を求めて営々として努力をする人間を育ててきた」(pp. 26-7)ことを批判していることも、筆者自身がそのような教育を受けたこともあり、慧眼であろう。さらに、技術革新がかえって公害問題を引き起こしていることを見るということも、妥当なことであろう。

しかしながら、技術革新というものを工業生産の歴史性の観点としてのみ見るということとは不適切であろう。もちろん、技術革新は工業生産の歴史を見る重要な観点なのであるが、シュムペーター(1950)の第二部がいうように、技術革新こそがむしろ資本主義的生産の本質であることをとらえることがより重要である。また、技術革新が労働に及ぼす影響について、それを労働者の疎外をもたらすのみ見ることは物事の片面しか見ないことになる。技術革新は、新製品の開発、新生産方法の創造、生産性の向上に主要な意義があるが、労働にまつわる労苦を軽減することもある。この点についても見なければ、技術革新を客観的・公平に見ることはならないであろう。

「公害の問題」について山田が指摘していたことは、現在から見るとむしろ現実とは逆の状態になり、その意味では歴史は皮肉である。というのは、かつての社会主義国ソ連や中国においても公害が存在したことは確認されており、また先進資本主義国では現在、産業公害ではなくむしろ大量生産・大量消費の生活から来る廃棄物の増大こそがより重要な問題となっているからである。それゆえ、この点でも山田の見解は必ずしも正しくなかったと言わざるをえない。しかし、技術革新を第五学年の工業学習の重要な観点とした山田の慧眼は、称えるべきであろう。

(3) 二重構造的性

学習指導要領(1968年版)には「中小工場が果たしている役割」の内容が指定されているが、山田は、「この中小企業問題を扱おうとするとき、指導者である教師は、これを二重構造的の一面であることをおさえておかななくてはならない」(p. 32)という。山田は長洲一二の説に従い、二重構造を「単に大企業と中小企業が併存している」ということではなく、「一国経済の内部における近代的分野と前近代的分野の併存状態」ととらえる。そして、「大企業と中小企業の相互補完的關係」を見ることが重要であると、次の二つの観点を強調する(p. 33)。

その第一は、中小企業が大企業の下請けないし加工部門として機能し、大企業から超過利潤収取の対象とされていることであり、第二は、中小企業群が、大企業との関係でさらに階層分化をすすめていることである。

二重構造型は、日本のマルクス経済学の常識の一つであろう。また、マルクス経済学者でなくとも、日本経済に二重構造が存在することは広く認められていることである。山田が小学校第五学年における工業学習の観点として、二重構造の問題を挙げたことは、妥当なことであろう。しかしながら山田・井上（1974）においては、今日で言うベンチャー企業としての中小企業の姿はとらえられていなかった（山田（1976b）では、その姿がとらえられている）。この点も、時代の制約とってよいであろう。

（4）工場を追究する学習の意義

山田・井上（1974）の第二章は、阿久津静雄、井上晃治、松本健嗣の実践記録を井上晃治が分析したものであるが、山田は、これらの「授業の共通点は、ある特定の工場を工業学習の対象として選び、その生産活動を分析することによって、日本の工業を成立せしめている要因の主要なものに迫っているところである」（p. 206）としている。そして、優れた学習が成立した条件として、指導者の指導技術のすぐれていることとともに、いやそれ以上に、「子どもたちの追究の対象を、子どもたちの見学することの可能な、つまり、子どもたちの統一された生活の中に一つの位置を持ちうる身近な工場で、問題事実を豊かに内包する工場にしばった」（pp. 206-7）ことに置いている。

山田はこのことの意味について次のようにいう。

「日本の工業を、その全体性においてとらえることは、大いに期待されなければならない。しかし、だからといって、工業の実態を網羅的に教えることも、工業の持つ問題を正面にすえて教えることも、そのための有効な方法とは思えない。日本の工業において、子どもたちにとらえさせなければならないものがあるとすれば、それは必ずある特殊な生産過程に現象しているはずである。そして、教師の明確な指導と、子どもの激しい主体的な追究の前には、わが国の工業がもつ重要なことからは、その真実の姿をあらわにせざるをえないのである。」（p. 207）

筆者としては、日本の工業を学習するためになぜ地域の一つの具体的な工場を中心として追究するのかを、山田にもっと語って欲しかったのであるが、残念ながら山田・井上（1974）では、それ以上のことは語られていない。

ここで述べられていることは、1) 教材としては子どもたちが見学できる身近な工場がよいこと、しかも、2) 子どもたちの生活と関係している工場がよいこと、3) 問題事実を豊かに内包する工場がよいということである。これらのことは、地域教材としてそれに超したことはないという意味では妥当なことであろう。

社会科の教科書や一般的な授業では、当時も今日も、日本の代表的な工業地帯の主要な大企業とその下請けの中小企業を教材として選んでいることを考えれば、山田のこの主張には意味がある。しかし、一つの工場を追究するとなぜよいのかについての説明は、不十分であると言わざるをえない。この点こそ山田がもっと理論展開すべきところだったのではないかと思う。

3 単元「日本の工業－長府製作所を通して－」における山田勉の工業学習論

山田の考える第五学年の工業学習を具体的に展開した事例として、山田（1976b）において取り上げられている単元「日本の工業－長府製作所を通して－」がある（以下、「長府製作所」

と記す)。この実践は、山田の研究室に内地留学生としてきていたことのある教師（当時、山口県下関市豊浦小学校教諭であった田中敦夫）に山田が依頼したものである（同書「まえがき」より）。山田は、この実践について、「とりわけ優れた実践あるいは授業ということではない。だれにでも、少し研究的に臨めばすぐにはできる実践のつもりである」（p.60）としているが、逆に、だれにでもできるとしているところに、山田がどの教師にも目指して欲しいと考える第五学年の工業学習の水準を示していると考えることができる。

「長府製作所」の授業記録によれば、授業実践者は「日本の工業」の単元の展開に当たって、「日本の工業に対する視点として次の3点を考えた」としている。

- 資本主義的経済下における工業生産は、利潤の追求が出发点であり、このことが工業近代化への歩みを続けさせている。
- 工業生産と国民生活との関係では、工業生産の向上が、豊かな国民生活を保障しているという従来の考え方から、国民生活の向上のために工業生産があるのだという視点の転換をしなければならない。
- 「日本の工業」のもつ二重構造を、1つの大きな産業構造としてとらえさせたい。

(p.16)

授業実践者は、これらのことを「工業を、単なる工業としてとらえるのではなく、社会的な営みとしての工業」としてとらえることであるとしている。

これらはいずれも、山田・井上（1974）の中に述べられていたことである。

教材になった長府製作所とは、同書によれば、下関市にある次のような工場である。

「長府製作所は、神戸製鋼、ブリジストンタイヤの大工場には含まれた、工場団地の一角にある中小工場で、西のソニーといわれているほどその経営はユニークなものである。

昭和21年、山口県農業会が、多々良製作所を買取り、長府工場を造る。人力・動力脱穀機の製造を始める。翌22年、石油発動機の製造も始める。ところが、大企業に押されて赤字経営が続く。残ったわずかの人の努力で会社はもちこたえ、34年農業用バーナー（米の乾燥用）を開発する。最初は返品の手山だったが、技術改良され買われるようになった。この農業用石油バーナーをもとに、家庭用熱機器の研究に取り組み、大企業に負けない無音バーナー、温風機、ふる釜などのヒット商品を次々に開発して売り出した。その苦労の積み重ねで業績は毎年50～80%のテンポで伸び、49年度の売り上げは120億円で、売上高純利益率30.9と高率を誇る。また、40年から、小売店直接販売方式（問屋を通さずに直接小売店に販売する）を採用、『消費者に安く、良い物を』という方針から、中間マージンを省き、ユーザーの生の声を敏速かつ正確に聞くという経営方針である。

川上社長は、『学歴や肩書きより、意欲と創造力』『百の論理より1つの実践』を重視し、『信用を売る』ことに徹している。だから、社長用の車もなければ、秘書もいない。今も、黙々と工場の中で仕事を続け、社長室に居ることはほとんどない。」（p.19）

また、同書では、大企業の系列に属さない中小企業としての長府製作所の生きる道として、川上社長の次の言葉を紹介している。

「中小工場は、大工場が製品を開発する前に開発し、大工場が真似て同じ製品を造り始めたときには、中小工場はもう次の製品を開発していかなければならない。すなわち、大工場の機械力を最大に使っての生産システム、整備された販売網などは、中小工場がとてども太刀打ちできるものではない。しかし、中小工場は、これは売れると思われるときには、1か月以

内には生産システムができ、製造できる。売れないとなるとすぐに製造中止ができる。大工場は少なくとも1年はかかる。そういう変わり身の早さが、中小工場の売り物である。」(p. 20)

長府製作所の以上のような性格は、山田がこれまで産業学習の授業分析をしている初志の会の会員である松本健嗣が教材化した牧野繊維工場、阿久津静雄が教材化した大木捺染工場と共通していることがわかる。すなわち、第一に、子どもたちの地域の工場であること、第二に、中小企業の工場であること、第三に、中小企業ではあるが優れた技術をもち優れた製品を生産している工場であること、第四に、同業の大企業や中小企業との激しい競争の中で、また、市場の変化に対応して、生産と経営を工夫している企業であるということである。

次に、「長府製作所」の指導計画(全59時間)は以下の通りである(p. 18)。

- (1) 長府製作所で調べたいことをつかむ。 (2時間)
- (2) 長府製作所を見学して、工業の問題をつかむ。 (4時間)
- (3) 長府製作所は、社会情勢に対応して、発展した。 (3時間)
 - ①国民生活状況の変化
 - ・第1次産業から第2次産業への転換
 - ・エネルギー源の変化
 - ・住宅ブーム
 - ②業種の転換
 - ・農機具からボイラーへ
- (4) 工業生産発展のために、いろいろな条件を整備してきている。(10時間)
 - ①大量生産 ②市場の開拓 ③新製品の開発 ④工業立地 ⑤原材料の確保
 - ⑥労働条件
- (5) 企業努力によって中小企業の独自性を生かす工夫をしている。 (10時間)
 - ①中小工場の割合と生産高 ②中小工場の持つ役割 ③系列に属さない中小工場
- (6) 教師による問題の転換 (15時間)
 - ①近代工業へのあゆみ ②工業地帯と工業地域
- (7) 日本の工業の発展は人々の暮らしを変えてきた。 (15時間)
 - ①労働組合 ②公害と暮らし ③消費生活のくふう ④余暇の利用

この指導計画を見ると、そこには次のような特色があることがわかる。

まず、全体として見ると、この指導計画は、(1) から (5) の部分と、(6) と (7) の二つの部分に大別できる。前者の部分は、教材である長府製作所を通して学べる部分であり、後者の部分は、一旦長府製作所の教材を離れ、日本の近代工業とそれを取り巻く現状をマクロ的に学ぶ部分である。後者は、長府製作所の教材からは学べないと教師が判断した学習指導要領に記載されている内容、そして、同じく長府製作所の教材からは学べないが現在の日本の工業の現状を考えるのに必要と教師が判断した内容からなっていると考えられる。時間的には、前者の部分と後者の部分の割合は、ほぼ半々であるが、山田の工業学習論から言えば、重要であるのは前者の部分であると考えられる。その証拠として、本書の中でこの実践について山田が授業分析と解説を行っている部分は、いずれも前半の部分に限られている。

次に、前半の部分を見ると、次のような特色があることがわかる。

第一は、指導計画の「(3) 長府製作所は、社会の情勢に対応して、発展した」の部分である。

この部分は、資本主義社会・市場経済においては、工場・企業というものは、社会の情勢の変化に対応しなければ生き残れない、あるいは発展しないということ子どもたちに、長府製作所という一つの工場を通して、具体的に追究させることを狙っていると考えられる。

第二は、指導計画の「(4) 工業生産発展のために、いろいろな条件を整備してきている」の部分である。この部分は、資本主義社会・市場経済において、企業は一般に①から⑥のような事柄について経営努力をしなければならないということ、長府製作所を通して追究することを狙っていると考えられる。(3) と (4) の違いは、指導計画それ自体には明かにされていないが、(3) が長府製作所において特殊な事柄であるのに対して、(4) は、どのような企業においても企業が共通に取り組まざるを得ないと考えられる経営上の事柄であると考えられる。(4) のうち、特に①②③があることは、山田の工業学習の特色を示している。

第三は、指導計画の「(5) 企業努力によって中小工場の独自性を生かす工夫をしている」の部分である。ここは、山田が工業学習において強調する、日本の工業における二重構造について追究している部分である。①と②は、日本の工業全体にわたる、中小企業の位置と役割について学習している部分であろう。③は、日本の多くの中小企業とは異なる長府製作所の独自性(系列に属さない中小企業であるということ)を追究している部分であろう。

このように単元「長府製作所」の指導計画の前半部分をみると、それはマクロ的な観点からの日本の工業の学習ではなく、地元の一つの優良な中小企業のミクロ的な追究による、工業に従事している中小企業の経営努力の学習になっていることに気付く。とくに、中心となっているのは、長府製作所の社長・経営者の経営努力と経営方針である。それゆえ、この前半の部分は、日本の工業の学習と言うよりは、工業に従事している中小企業の社長・経営者の経営について、しかも、先進的な経営努力についての学習となっているといえることができる。このような学習の性格は、アメリカの経済教育運動の一つである企業者精神教育 (Entrepreneurship Education) の考え方に非常に近いものである。山田が産業学習の優れた実践であるとしている松本健嗣の「日本の工業―牧野繊維工場」も阿久津静雄の「大木捺染工場」の授業も、それぞれの企業の経営上の工夫、特に経営者・社長の経営努力に追究の焦点を当てたものであった。

このように考えると、山田の考えていた工業学習は、経営者・社長の企業経営の工夫に焦点化したものであったといえることができる。そして、企業経営の追究という過程において、経済的な見方・考え方を身につけさせようとしていたと考えられる。

「長府製作所」の授業の中で最も典型的な経済思考の過程が見られるのは、第12時の授業「大量生産をすれば製品は安くできるだろうか」である (p. 30)。

この時間の「ねらい」は、「大量生産は製品の値段を安くするが、設備投資や、労働力に伴う資金、販売(需要)関係などの生産管理によって左右されることを、それぞれの立場で話し合う」となっている。次のような「授業の流れ」を見ると、この時間においては、標題のことについての非常に粘り強く多面的な経済思考の過程が見られる。引用がやや長くなるが、重要な箇所なのでそのまま示しておこう。

「授業の流れ

○大量生産をすると安くなるという立場の意見が活発に出される。そのわけとして、

- ・機械を有効に使うことによって1個のコストが安くなる。
- ・働く人の給料や手間との関係から安くなる。
- ・材料が安く買える。

- ・むだをなくして、速く、たくさん造ることができる。
 - ・流れ作業になるので、働く人が専門にやるのでよい品が速くできる。
- 安くなるという意見に対して、安くならないだろうという考え方が、対立して出てくる。
- ・大量生産をするために、機械を入れると機械代がかかる。その上、ボイラーを造ることは小さい手仕事を必要とし、人手もいるので安くならない。
 - ・ボイラー1台の値段も、材料代は変わらないので、そんなに安くはならないだろう。
- 安くなるだろう、安くならないだろうの意見の対立の中で、Hd（家は製造業）が「私の家では、大量生産をすとかえって高くなる、と父はいつている。」と発言、みんなの関心をよんだ。そして父親がなぜ高くなると言ったか、その理由を話し合いによって解きはじめた。機械と人手と、どちらが安くつくであろうかが、父親の言葉のもつ要素として浮かび上がってきた。それから次の2つの立場の意見が鋭く対立した。
- ①長府製作所は、鉄板を切ったり曲げたりする機械が次々に入ってきており、人手は省けたはずだ。だから機械化は製品を安く造る。
- ②いくら機械を入れても、機械だけでできない仕事がたくさんある。機械代も高そうだし、人手でやったほうが安くつく。
- この2つの意見が対立していたとき、大量に造っても売れなければ駄目だし、当然高くなるのではないだろうか、という意見が出され、みんな迷ってしまう。
- そこで、長府製作所の営業部長のルポを聞く。
- 〈問〉大量生産をすると安くなるでしょうか。
- （部長）製品は大量生産をすると、原則として安くなる。では、なんでもかんでも大量生産をすると安くなるかという、売れる以上造ると、その製品だけは確かに安くできたかもしれないが、すぐには売れないので、長い間、倉庫とか輸送途中、あるいは売れるまでじっと持っておかなければならない。そうすると、それらの金利負担がかさむので、たくさん造るより、機械の導入をしなくて少しずつ造っていたほうが、結局安くつく。造るということだけでは、大量生産のほうが安く造ることができるが、造ったものを売ることがある。この売ることまで含めて考えなければ高い安いはいえない。（以下略）
- ルポを聞いたあとの感想
- So（女）たくさん造れば造るほど安くなると思っていたのが、売ることまで含めて考えなければ、安くなるかどうか言えない。だから、長府製作所は、売ることにはどんなくふうをしているか、詳しく調べてみたい。」（pp. 30-32）
- この「授業の流れ」を読むと、子どもたちが「大量生産をすると（製品の価格は—山根付加）安くなるか」という産業学習・経済学習にとって最も重要な問題の一つについて、具体的に、粘り強く追究していることがわかる。そして、大量生産をすれば製品の価格は安くなるという大人のもつ経済の常識について、子どもたちは疑問をもち、また、鋭く対立し、その常識が成立するための条件についてさらに追究を進めている。そのため、その答えとしての「部長」のルポを理解しようとする心構え、心の準備ができています。この部長の話の中には、「金利負担がかさむ」など、小学校5年生の児童にはやや理解が困難ではないと思われる内容も入っているが、最後のSo（女）の感想を読むと、部長の話の肝心のところ、つまり、売れるかどうかを考えなければ、大量生産＝機械化によって製品を安く造ることができるかどうかを論じることは無意味であるということを理解していることがわかる。

このような経済思考は、小学校5年生としては、極めて質・程度の高いものであるといえよう。このような経済思考が授業においてなされているのは、子どもたちが長府製作所の経営の工夫について追究しているからである。「長府製作所」の授業の前半の部分は、第五学年の工業学習を山田の構想していたように実践すると、子どもたちに質・程度の高い経済思考を経験させることができるということを実証したと山田は考えたのであろう。そして、筆者も山田の考えた第五学年の工業学習の基本構想には、賛意を表する。

第三節 山田勉の小学校社会科カリキュラム構想の中での産業学習論

山田・井上（1974）における山田の工業学習論は、当時の1968年版小学校学習指導要領に準拠したものであり、必ずしも山田の理想とする工業学習論を展開したものではなかった。山田の理想とした工業学習論とそれを含んだ産業学習論は、山田（1976a）において展開されている。本節では、これについて検討する。

1 山田の小学校社会科「教育内容構成の方法原理」

本書における山田の産業学習論、とくに産業学習のためのカリキュラムは、山田独自の「教育内容構成の方法原理」に基づいているので、まずそれについて検討しておくことにする。

山田は、このことについて次のように言う。

「わたしは研究の主要領域を社会科の授業研究においてきたので、そこで把握される内容原理を拡大し、マクロな場にも適用し、さらにその結果を再びミクロな授業におおして検証し、次次に内容構成のための諸原理を確立していきたいと思っている。」（p. 59）

ここで、マクロというのは「学校体系の中で社会科あるいは社会認識に関する教育内容をどのように構想するするか」ということであり、ミクロというのは「その教育内容が現実化する場としての教室の授業における内容および教育過程」のことである（p. 59）。

そして山田は、自ら得た諸原理の中で、「もっとも基本的で重要なものが具体性の原理である」という。具体性の原理とは、「子どもひとりひとりがどうしても考えていかなければならない、どうしても自分の考えを直接吐き出さなければならぬ、どうしても新たな対処を講じなければならぬ」というような、学習者をしてその存在を架けざるを得ないようなぎりぎりの状況に追いこんでいく」ということである。そして、「この具体性の原理は、一方にテーマ性、他方に事実性という原理をもち、この両者が相互に対立しながら子どもの要求を媒介して具体性の原理に統一されると考える」のだという（p. 60）。

山田の言う「事実性」というのは、「学習の対象としての社会的事実、豊かな問題事実が内在しているか否かということにかかわることである」（p. 60）。山田の論理から言えば、後に検討するが、産業学習の場合あるいは経済学習の場合、「豊かな問題事実」とはどのようなものか、あるいはそれを「内在している社会的事実」とはどのような事実かということを確認にすることが重要になる。

一方、「テーマ性」については、「社会的事実内に内在する問題が重要なことからして主体の視野に入る場合と入らない場合とがある。この入るか入らないかということを決するものがテーマ性である」（p. 60）としている。そして、「テーマ設定の根拠は、やはり実際に学習する子どもの発達にあると考えざるを得ない」（p. 62）としている。

山田は、テーマの系統性は、二つの観点から検討されなければならないという。「その第一は、子どもの精神・身体的発達であり、もう一つは学問に代表される客観的な知識や技術の論

理性である」(p. 81)。そして、「今日の段階では」、「子どもの発達という観点から一義的にテーマを設定することはできない」し、「社会科理論からテーマを導出することも不可能である」という (p. 82)。この理由について、とくに後者について山田が述べていることに、もう少し耳を傾けてみよう。

「学問的知識を分析し、そこから、易から難へという原則にしたがって社会認識に必要な諸概念を整序することは可能であろう。そこから単なるテーマではなく、確たる内容(カリキュラム)を固定させていく研究や動きがあることも確かである。しかし、そのことは二重の意味でその意図を裏切る結果になっている。その一つは、そのように整序した内容を、子どもがその整序の原則をそのまま反映する理解をし、認識を形成していくという保証は何もないということである。それは単なる気休めでしかないかもしれない。第二は、その整序の学問的立場をどうするかということである。社会科学の理論は決して一枚岩ではない。立場によって異なる内容体系が編成されるはずである。まして、学問・科学そのものを変化・発展の相対把握する立場にあれば、内容体系は動的で入れ替えのきく、いわば複数の系統をもった体系として整序されなければならない。」(p. 82)

それでは、テーマはどのようにして設定するのか。結論的に山田は次のようにいう。

「テーマの設定は、発達の観点から、その発達に最適なテーマ、すなわち、その発達の段階において最も認識を進展させることの可能性の高いテーマを選択する形で試み、そのテーマを追究するのに必要な対象と認識過程を考えると、そのテーマとの関連で考えられる社会科学の成果を参照するという立場で行うのが残された方法のように思えるのである。そこで、本論では、子どもたちの発達を単なる心理学的な発達の観点からではなく、その成果を一応ふまえたうえで、実際に授業において子どもたちが最も生き生きと学習する場、すなわち自己を端的に表現し、深く考え、認識の発展がみられる場の分析によってとらえられた発達特性を述べ、その特性にとって最適なテーマを考えていくことにする。」(pp. 82-3。アンダーラインー筆者)

結論的に言えば、テーマを設定する方法は、第二章第一節で検討したのと同様に、優れた授業実践から山田が分析・帰納して設定したということになる。

山田は、具体的に次のように低・中・高学年毎の「最適なテーマ」を設定している。

低学年については、低学年児は発達段階的に、「動くことを通しての自己表現」の段階にあり、「この段階における子どもの特性に対応する指導の方法」は、「見せてさわらせて動かす」ことにあるという。そして、「子どもたちは動くことを通して、動くことに最もふさわしいテーマを引き寄せてくるのである。そのテーマは、まさに、彼ら自身の生活である。動くことによって問題が生じ、動くことによって問題を解決していく。これこそ彼らの生活である」として、低学年のテーマを「人と生活」と設定している。(p. 85)

中学年については、中学年児は発達段階的に、「見ることを通しての自己実現」の段階にあるという。そして、「組織(特に、学級)の中での自己存在を認識し、自己否定を通して社会認識を飛躍させていく中学年の子どもたちの求めるテーマは、組織の中で行動する人間の姿に接し、そこに社会的存在としての自己の反映を見ることである」として、中学年のテーマ「労働と自然」を設定している。(p. 87)

高学年については、高学年児は発達段階的に、「考えることを通しての自己形成」の段階にあり、「社会的事実を冷静に客観的に観察したり、資料の分析批判を科学的に展開したりする、

いわゆる学習方法論を強固なものとして形成する必要がある」という。そして、「このように抽象への傾向をもちながら、しかも自己の現実的立場を忘れず、その強化や否定を学習として経験していく高学年の子どもたちにとって恰好のテーマは、社会的正義に触れながら自己自身を反省的思考に追いついでいくことのできる、生産人としての人間存在の本質と、それとのかかわりでとらえていける社会組織の問題ではなからうか」として、高学年のテーマ「人間と社会」を設定している (pp. 88-9)。

2 学年別テーマと指導の重点

以上のように、低学年「人と生活」、中学年「労働と自然」、高学年「人間と社会」というようにテーマ設定をした山田は、次に「学年別テーマと指導の重点」を展開していく。ここにも、労働や産業を重視する山田の社会科カリキュラム理論が見える。

まず、第一学年のテーマは、「学校の生活」である。ここでは特に、経済に関する内容の指摘はない。

第二学年のテーマは、「人びとの生活」である。ここでは、家族生活が取り上げられている。経済に関する内容としては、「経済的単位としての個性をもつ家族の多様性」が、「複数の子どもによる集団的考察によってはじめて対象化され、人間の生活についての認識を深めるとともに、自己の対象化へと一歩前進することができる」という。(p. 94)

第三学年のテーマは、「働く人の生活」である。ここでは、地域における人びとの労働が取り上げられる。経済に関する内容としては、「家族から離れて、人間をひとりの人間としてとらえ、その人間にとって働くことが最も重要なことであることを認識」すること、また、「働く人を話として理解するのではなく」、「働く人を観察することによって、労働とは何か、そのもの自体の理解と、それが人間に対してもつ意味についての認識をもつことができるようになる」ことを期待している。労働の意味としては、山田は、「人間の労働が自然に働きかけることによって財を獲得し、その財によって人間が生存し得る」ということを考えることが重要なことであるとしている。(pp. 95-7)

第四学年のテーマは、「生活地域と働く人」である。ここでも地域の人びとが取り上げられるが、「人間が労働を媒介にして地域と結合していることを地域の観察や調査を通して知っていくのである」という。経済に関する内容としては、「この地域性の把握は、人間の労働を社会的労働として把握することであり、労働の成果が労働する人から離れて社会的生産物として解消されていく過程と、その過程を合理的に管理している資本主義的組織の認識へとすすめる基礎となるものである」と述べている。(p. 98) ここにおける山田の表現では、山田が第四学年としてどこまで期待しているかが曖昧であるが、「すすめる基礎となるものである」という言い方をしていることを考えると、第四学年では「人間の労働を社会的労働として把握すること」、すなわち、「労働の成果が労働する人から離れて社会的生産物(すなわち商品-山根)」となることまでを理解することを期待するのであり、労働の過程を管理している組織である企業としての認識までは期待しないということであろう。

山田は、「高学年におけるおけるテーマは、四年の労働を地域性との関連で考察することを承けて、生産物が労働者から遊離していく過程と、そこに働く社会的・政策的意志に着目しようとするところから、人間本来のあり方を産業・政治等の諸視点から考察しようとするところまで発展すると考えられる」(p. 98) としている。また、別の箇所でも、特に「認識対象」として「生産」と「政治」を選ぶ理由について、「地域を地域として成立せしめている契機」を

「わたくしは人間の生存の基本条件である生産労働と、それを社会化させる社会集団に求める。前者からはマルクス経済学のいう生産力と生産関係が、後者からは人間関係が抽出される。かくして、いわゆる経済的諸関連が産業という形で、人間関係が政治という形で地域社会から取り出され、それを学習対象としておくことができるのである」(p. 133-4)と説明している。

高学年の内の第五学年のテーマは、「生産組織と地域性」である。第五学年でも山田は、「ある地域をとらえて、具体的に生産と労働ならびにその地域の生産を支えている生産組織を考察しようとするもの」とし、一般的な社会科の学習のように「日本の農業や工業」という観点をとらないとしている。あくまで、「特定の地域に限定し、その地域を一つの生産地域として把握し、その生産実態と全体性を認識させようとするのである」としている(p. 101)。

山田は、「ある地域」とか「特定の地域」といっているのだから、ここでの「地域」は必ずしも子どもたちの住んでいる地域に限定されず、日本の中の「農業のさかんな地域」や「工業のさかんな地域」でもよいと解されるが、山田が授業分析している優れた第五学年の工業学習の例は、松本健嗣の「牧野繊維工場」や阿久津静雄の「大木捺染工場」というように、何れも子どもたちの住んでいる地域の工場を教材としたものである。そのことから考えると、「特定の地域」も子どもたちの住んでいる地域の方が望ましいということになる。

また、「全体性」については、「この全体性の認識には、地域を地域たらしめている地域住民の意志と、その意志を支持したり、ときにはそれと対立したりすることもある地域の社会的組織の意志決定や決定過程も重視されなくてはならない」(p. 101)とする。この場合の「地域の社会的組織」とは、文意からすると市町村や都道府県の行政組織や議会のようなものである。

第六学年のテーマは、「民主主義と生活」である。経済に関しては、「産業をはじめ、労働の社会的立場づけについても重要な機能をもつ社会的意志決定の機構として民主主義が取り上げられ、さらにそれと人々の生活が総体として考え直される」と述べている(pp. 101-2)。

3 学習対象選定のための観点としての「労働を核とする生産」と「社会的意志を核とする政策」

以上のように、各学年のテーマを設定した後、山田は、次に各学年における「対象選定のための観点」あるいは「社会的事実を選定する観点」を設定しようとする。全学年を通じたその観点として、山田は次の四つを考える。

第一は「労働を核とする生産」、第二は「位置を核とする地域」、第三は「社会的意志を核とする政策」、第四は「変化を核とする歴史」である。

このうち、経済に関するものは第一の「労働を核とする生産」と第三の「社会的意志を核とする政策」である。その二つの観点の設定理由を山田は次のように言う。

「社会的事実の主体は人間である。この人間の行為がある社会的歴史的条件のなかで、社会的事実を構成しているのであるが、その行為の中心は、人間の生活・生存に直接かかわる労働であろう。労働を核とする社会現象を普通経済現象といい、それを対象とする学問を経済学というが、小学校のテーマを考えた場合、これを生産ととらえることの方が妥当のように思える。つまり、社会的事実を選定する観点としては『労働を核とする生産』と考えるのである。」(pp. 108-9)

「次に考えられる観点は、ある地域に成立する生産を統制する人間の社会的意志である。社会的意志は具体的には政策という形式をとるので、これを『社会的意志を核とする政策』と称することにする。労働力の所有者である労働者の生活をはじめとして、社会階層や階級の問題から産業構造の選択や立地の問題にいたるまで、この政策のかかわらないものはない。

もちろん、政策そのものは労働-産業や位置-地域の変化に従属する側面が強いものであるが、それとの関係をもちながらその意志決定如何によって、他の二者を変化させる要素もあることが重要なのである。」(pp. 109-110)

そして山田は、四つの観点の設定によって、「学習の対象としての形式的内容はここによりやく視座を得る。子どもの発達に基づく系統的テーマがまず巨視的に対象を定め、その視野の範囲において右にあげた四つの観点によって照射されたものが、ある学年の形式的内容となるのである」という。(p. 111)

続いて山田は、各学年ごとに「労働を核とする生産」と「社会的意志を核とする政策」という観点によって「選定される対象の発展」を次のように示している (pp. 111-2)。

まず、「労働を核とする生産」については、次の通りである。

- 第一学年：通学途上で見る社会
- 第二学年：社会経済単位としての家庭
- 第三学年：多様な労働
- 第四学年：地域で見る生産と自然
- 第五学年：特殊地域における産業構造
- 第六学年：生活地域の産業構造

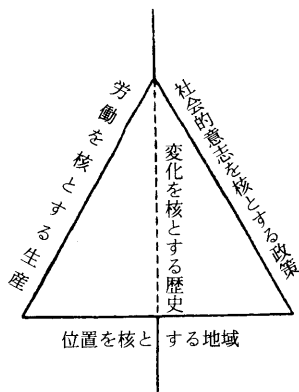


図1：対象選定のための観点

・ 山田 (1976a) p. 110.

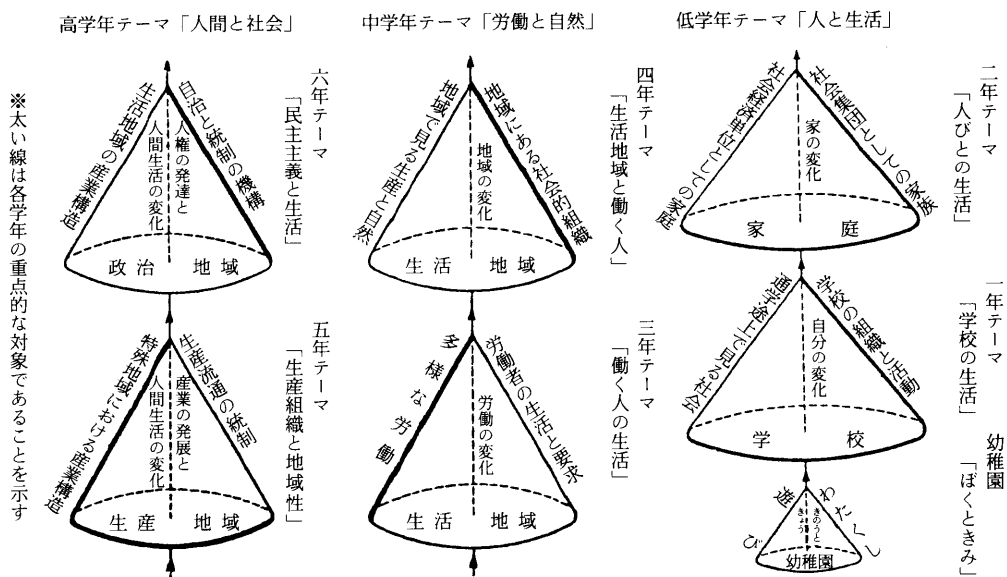


図2：各学年のテーマ、主要な対象、重点

・ 山田 (1976a) pp. 111-2.

「社会的意志を核とする政策」については、次の通りである。

第一学年：学校の組織と活動

第二学年：社会集団としての家族

第三学年：労働者の生活と要求

第四学年：地域にある社会的組織

第五学年：生産流通の統制（「生産と流通の統制」の誤りか—山根）

第六学年：自治と統制の機構

以上の山田の主張と提案について検討してみよう。

「労働を核とする生産」についていえば、三年では「労働」、四年では「生産」、五年と六年では「産業構造」というように、「対象」の発達の系列が示されているのが注目される。

「社会的意志を核とする政策」についていえば、特に第三学年の「労働者の生活と要求」、第五学年に「生産流通の統制」が、経済に関する「対象」として挙げられていることが注目される。

なお、学年全体として見ると、山田においては、小学校において産業学習・経済学習が集中してなされるべき学年は、第三学年と第五学年のようである。

第三学年では、学年のテーマが「働く人の生活」、「労働を核とする生産」の「対象」が「多様な労働」、「位置を核とする地域」の「対象」が「生活地域」、「社会的意志を核とする政策」の「対象」が「労働者の生活と要求」、「変化を核とする歴史」の「対象」が「労働の変化」となっている。

第五学年では、学年のテーマが「生産組織と地域性」、「労働を核とする生産」の「対象」が「特殊地域における産業構造」、「位置を核とする地域」の「対象」が「生産地域」、「社会的意志を核とする政策」の「対象」が「生産流通の統制」、「変化を核とする歴史」の「対象」が「産業の発達と人間生活の変化」というようになっている。

これを見ると、第三学年では、「労働」および「労働者」について総合的に学習し、第五学年では、「生産組織」あるいは「産業」について総合的に学習するというに、小学校ではこの二つの学年において、発達段階を考えながら集中的かつ総合的に経済学習に取り組むように山田が考えていたのではないかと推測される。

4 各学年の「学習対象の事例」の中の経済に関する事例

山田は、このような枠組みの構成の後、各学年ごとの「学習対象の事例」を提示している（pp. 113-7）。これが山田の考えていた最も具体的な社会科カリキュラムということができる。なお、山田は、「学年のテーマ」と「対象選定のための観点」と「学習対象の事例」の関係については、対象選定のための「観点がテーマに限定されて具体化し、その具体的観点によって照射された対象が学習対象事例である」（p. 127）としている。この中から、産業学習・経済学習に関する「目標」と「事例」を挙げて見よう（○が目標、・が事例）。ただし、これらの「事例」について山田は、「ここではあくまでも事例的に述べるのであって、かりに形式的内容であっても、その具体化は学校と学級と教師の指定をまたねばならないことをことわっておく」としていることは、付記しておきたい。

第一学年

○通学途上アットランダムに見る人間の労働とその成果に着目し、トピック的に取り上げて社会の存在を意識する。

- ・係り活動の必要性と実践
- ・学校の人的・物的組織とそれぞれの意味

第二学年

- ・職業労働と家事労働

第三学年

- 地域社会に展開されている職業労働の種々相を観察し、その労働がもつ労働者に対する意味と自己とのかかわりを考える。
- 働いている人の願いや要求に耳を傾け、労働のもつ社会的意味と労働条件や労働内容のあり方を人間の立場で考える。
- 自然に対して直接自力で働きかける原始的な労働と現代の機械的生産やサービスの労働などを取り上げ、労働の変化と社会の変化とのかかわりを考える。
- 商店などを事例的に取り上げ、観察や調査をくり返して、経営と労働の実態を認識する。
 - ・商店の経営実態と商品流通経路
 - ・地域で観察できる職業労働者の実態と意識
 - ・労働と余暇
 - ・原始社会における労働
 - ・機械労働と手労働
 - ・物を生産する喜びと労働の内容

第四学年

- 生活基盤としての地域社会にみられる市民組織を取り上げ、調査に基づきながら、その目的や歴史を探り、市民組織の存在意義を認識する。
- 地域社会にみられる職業的組織と公共的組織の機能と実態を調べ、それが地域の人々といかなる関係をもつか考える。
- 地域生活を支える公共機関や施設の実態と、地域にある生産活動と市民生活との関係をとらえ、背後にある政治的意図を探る。
 - ・生活共同組合その他生活向上を目的とした自発的な市民団体・組織
 - ・地域にある共同施設や公的組織
 - ・生産者組合と労働組合

第五学年

- 特色ある生産地域を具体的に調べてその社会的重要性と歴史的变化および自然条件を認識する。
- 取り上げた生産地域の産業構造と構造変化の歴史を調べ、構造を変えてきた社会的力と自然条件とを考える。
- 取り上げた生産地域の産業構造の変化と、地域住民や国民生活との関連を考える。
- 地域開発事例によって地域開発のあり方を総合的に考える。
 - ・工業地域の事例
 - ・農業地域の事例
 - ・農業から商・工業地域へ変化している地域の事例
 - ・新しい農業を求める経営と技術の事例
 - ・工業開発、都市化などの社会的変化と人々の生活

第六学年

- 地域住民の生活要求と地方自治の実態にふれ、政策決定の基本的あり方を考える。
- ・地方自治の実態

第四章 山田の小学校社会科産業学習カリキュラムの特色とその評価

以上が山田の小学校社会科産業学習カリキュラムの概要である。このカリキュラムには、特に学習指導要領や日生連の諸団体（香川県社会科教育研究会、新潟県上越教師の会など）の提起したそれと比較すると、どのような特色があるのだろうか。また、それは、如何に評価すればよいのであろうか。

第一節 産業学習のシーケンスについて

まず、表面的なことであるが、社会科カリキュラムの学習対象のシーケンスを見ると、山田のカリキュラムは、第一学年が学校、第二学年が家庭、第三学年と第四学年が「生活地域」、第五学年が「特色ある生産地域」、第六学年が地方と国家という「政治地域」となっている。歴代の学習指導要領では大体として、第一学年は学校と家庭、第二学年は近隣程度、第三学年は市・町・村程度、第四学年は都・道・府・県程度、第五学年は国の範囲の産業、第六学年は日本の歴史と国の政治の仕組みというシーケンスであるから、山田のカリキュラムと学習指導要領とは大きな違いはない。あえていえば、山田の場合には第一学年が学校に限定され第二学年が家庭にとどまっていること、第五学年と第六学年が必ずしも国という範囲からのみではなく地元の地域の事例が取り上げられることが特色といえよう。

学習指導要領と異なり、第一学年を学校に限定し、第二学年を家庭に限定することにどのような積極的な意味があるのかを山田は明確に述べていないが、筆者としては、そのようにしたこと特に大きな意味があるとは思われない。むしろ、どのように学習の事例を選ぶとしても、一年間にわたって学校あるいは家庭についてだけ扱うということは、子どもにとって飽きが来るのではないと思われる。しかし、このことは、本論文の主要な関心事ではないのでこれ以上はふれないでおきたい。また、第五学年においても地元の地域の事例を取り上げるといっても、日生連の諸団体の教師や初志の会の会員が既に実践していることでもあるので、ここでとくに論評する必要もないであろう。

検討すべき重要なことの一つは、山田においては第四学年における経済学習・産業学習の位置づけが不明確なことである。さきに指摘したように山田は、「労働を核とする生産」については、三年が「多様な労働」、四年が「地域で見る生産と自然」、五年と六年が「産業構造」というように、「対象」の発達の系列を示していた。しかし、「学習対象の事例」を見ると、第四学年においては、「目標」として「地域社会にみられる職業的組織……の機能と実態を調べ」ることと「地域にある生産活動と市民生活との関係をとらえ、背後にある政治的意図を探る」が示され、「事例」として「生活協同組合」、「生産者組合と労働組合」が示されているものの、地域に見られる職業的組織が具体的に何をさし、その機能が何であるのかを具体的に示していないため、「生産」ということで何を追究すべきであるのか不明確である。特に、第四学年の「学習対象の事例」には「生産と自然」のかかわりに関する「目標」や「事例」がないため、いっそう産業学習・経済学習における第四学年の位置づけが曖昧になっている。

第二節 理論的特色とその評価

次に、より基本的・理論的な特色を挙げてみよう。

その第一は、日生連の諸団体と同じように、山田の場合にも「テーマ」や「観点」を設定するにあたって、主にマルクス経済学に依拠していることである。逆に言えば、近代経済学に依拠しているとは思われないということである。たとえば、「労働を核とする生産」という「観点」が設定されていることや、「労働と自然」、「社会的生産物」、「社会的労働」などのタームが頻繁に使われていることはその現われである。

しかしながら、山田は日生連の諸団体のカリキュラムのように、マルクス経済学の成果の基本を（もちろん発達段階を考えながら）子どもたちに徐々に認識させていくというカリキュラムは組んでいない。山田が構成しているのは、低・中・高学年別あるいは各学年別の「テーマ」、「学習対象選定のための観点」、「学習対象の事例」であり、子どもに理解させるべき「内容」や「認識すべき事項」ではない。このことは、第二の特色として挙げておくべきであろう。これは、初志の会の会員であった山田にとっては、また、山田自身の社会科学学習論からも、必然のことであったであろう。むしろ、この程度のことであっても、初志の会の他の会員からは、子どもが考える主体性や自由を制限するものであるといった批判がなされることを山田は気にしていたのであろう。

第三に、以上のようなカリキュラムの構成をとっているため、経済現象や経済活動について合理的に考えたり意思決定をするために用いられる経済学の概念は、山田のカリキュラムにはまったく位置づいていない。たとえば、利益とか生産性という重要な経済概念もカリキュラムに位置づけられていない。この点が筆者から見ると、山田の社会科カリキュラムの最大の問題点である。

たとえば、第三学年の「事例」に「機械労働と手労働」がある。その事例と関連すると思われる「労働の変化と社会の変化とのかかわりを考える」という「目標」は示されているが、両者の根本的な違いを見る重要な経済概念である生産性に違いがあることに気付くという目標は示されていない。それゆえ、その事例の学習によってどこまで考察が進むか、どのような経済概念が学ばれ、経済についてのどのような理解が子どもに得られるかは、具体的な学級の子どもと教師任せである。もちろん、最終的にはその学級で子どもが何を学ぶのかは、個々の子どもの学習と教師の指導に依存するわけであるが、ある学年の子どもが学んでほしいと思われる経済概念や、子どもに期待される理解事項を示しておくほうが、カリキュラムとしてはそれを利用する教師に親切ではなかるうか。小学校の教師の多くが経済学をあまり学んでいない日本の状況を考えればなおさらではないか。

第四に、これは極めて重要なことであるが、経済学習の対象として経営を扱うことを重視していることである。第三学年の「商店の経営実態」第五学年の「新しい農業を求める経営と技術の事例」がそれである。産業学習において企業の経営について追究することの重要性の指摘は、山田・井上（1974）の中においても見られたことである。とくに、山田が工業学習の例として授業分析をしている松本健嗣の「牧野繊維工場」、阿久津静雄の「大木捺染工場」の授業記録では、両者とも社長・経営者の経営判断が重要な学習対象となっていた。このように、経営ということを重要な学習対象とすることは、日生連の諸団体においてはあり得なかった。というのは、経営を重要視することは、経営者の努力や才覚を重要視することであるので、それは資本主義体制を基本的に肯定することになり、それは、資本主義経済を基本的に否定する日

生連にはありえないからである。また、当時の学習指導要領においても、「人々の努力、工夫」の用語はあったものの、「経営」という用語は位置づいていなかった（1977年版の学習指導要領において、第5学年の農業の学習について「経営の改善」が記述された）。経営を学習対象として重視するということは、山田の経済学習の最大の特徴とすることができる。

経営ということを経済学習の対象にしていたとしても、山田は決して経営者のみに着目する産業学習・経済学習を志向していたわけではない。第三学年の「事例」である「職業労働者の実態と意識」、「労働と余暇」、「物を生産する喜びと労働の内容」、第四学年の「事例」である「労働組合」にあるように、労働者についても、特に労働の喜びと労働者の福祉について学ぶことの重要性を指摘している。このことは、第五の特徴といえよう。

このことを考えると、山田は、主にマルクス経済学に依拠しつつも、経済・社会体制としては、日生連の諸団体のような社会主義経済ではなく、社会民主主義的混合経済体制あるいは福祉社会を志向して、産業学習・経済学習を構想していたということが言えよう。これを第六の特徴とすることができよう。このあらわれとして、「社会的意志を核とする政策」という観点によって「選定される対象」を、第三学年では「労働者の生活と要求」、第五学年では「生産と流通の統制」としていることに気付く。すなわち、資本主義経済体制あるいは市場経済体制を根本的には否定しないが、その経済体制では、労働者や地域住民の生活が十分に保障されなかったり、国民生活上問題が生ずることがあるので、政治による統制が必要になるという山田の考えが見られるのである。

第三節 山田の産業学習カリキュラムを生かすために

産業学習を含む小学校社会科カリキュラムの構成に関する山田の最大の特徴は、当時の学習指導要領のように、すべての児童が「気付く」べきあるいは「理解」すべき「内容」の系列としてカリキュラムを構成するのではなく、また、かつての香川県社会科教育研究会（1960）や新潟県上越教師の会（1965）のように児童の得べき「認識」の系列によってカリキュラムを構成するのではなく、「テーマ」によって構成していることである。ではなぜ山田は、そのようにしたのか。

山田は、学習指導要領の「目標」と「内容」の示し方について次のように批判している。

「昭和三十三年以降の学習指導要領は、……（中略）……学年ごとに個々の目標と内容を示すということになった。そこには学年主題や中心課程というものを系統的に示すことさえないのである。したがって、そこに述べられている目標と内容の組み合わせを子どもたちの実態に即して変化させることもむずかしくなり、いわゆる単元の固定化が一段と進んだのである。しかし、目標と内容はさらに詳細に固定され、社会的事実のもつ意味を一義的に確定されるようになり、社会科の硬直化はますます進まざるを得なくなった。これが昭和四十三年版の学習指導要領になると、さらに前進して、目標と内容にさらに学習指導の方法までが加わり、内容の画一的指導はますます厳しくなったわけである。」（山田（1976a），pp. 80-1）

つまり、山田は「内容」そのものについてではなく、内容あるいは単元が固定化される学習指導要領の記述の仕方を問題としているわけである。「認識」の系列によってカリキュラムを示せば、内容と単元の固定化は一層進むことになるだろう。

それに対して、山田の設定した「テーマ」によるカリキュラムは、確かに子どもたちや地域の実態に応じた弾力的な単元構成や学習展開を可能なものにするとともに、教師に対して単元

構成の手がかりを与えるものになっている。その意味で、初志の会の会員であった山田らしいカリキュラム構成であったといえる。われわれは「テーマ」による社会科カリキュラムの構成を、文部省自身が文部省（1993）で「子供の側に立つ指導計画の作成」を主張している今日、もっと評価すべきであろう。

しかしながら、山田が設定している「テーマ」に問題がないわけではない。テーマの設定にもどうしても時代の制約がある。例えば、今日の大問題である地球環境問題や高齢社会の問題、情報化の問題に関するテーマは、山田が設定した社会科カリキュラムには見当たらない。また、消費者の観点も希薄である。しかし、これは、仕方のないことである。「テーマ」自体も、社会状況の変化によって変更していかざるを得ないということである。

もう一つの問題は、山田が構成している「テーマ」と「学習対象」による社会科のカリキュラムは、確かに地域の多様性や子どもの学習の主体性をより保障するものではあるが、それだけでは多くの教師にとって、何を目標として学習計画をたて学習指導をしたら良いのかの手がかりが得られないということである。たとえば、経済活動について考えるための幾つかの経済概念について、どの学年でどの程度まで理解を進めることを目指すのかを予め考えておく必要がある。これは、子どもに画一的な「認識」をもたせることとは異なる。経済概念のような概念は、経済現象について客観的・論理的に考察するいわば思考の道具である。経済について考えるための道具を、何学年においてどの程度まで使えるようになることを目標にするかということを設定しておくことは、教師が指導計画を立て、学習を指導する上で重要な目安になる。それは、国語教育の場合で言えば、学年別の漢字配当表のようなものである。

山根（1993）で検討した Gilliard（1988）によるアメリカの経済教育カリキュラムでは、22の経済概念について、子どもたちにどの学年段階でどの程度まで理解して欲しいかが示されている。山田の社会科カリキュラム、あるいは産業学習のカリキュラムで欠落しているものは、Gilliard（1988）のような経済概念とその期待される理解の程度のスコープとシーケンスである。

一方、Gilliard（1988）では、22の経済概念のスコープとシーケンスが示され、教師がそれらの概念を子どもの学年に応じて理解させるために、JCEE（Joint Council on Economic Education、アメリカの経済教育推進団体）がこれまで作成してきた経済教育のための教材・教授マニュアルを紹介するという記述をしている。これでは、教材が固定化し、子どもの学習の主体性がそなわれるなどの問題が生ずる。

このように考えて見ると、経済教育のカリキュラムを作成するには、山田の構成したような「テーマ」と Gilliard が構成したような経済概念の両方のスコープとシーケンスが共に必要であることがわかる。そして、この両方のスコープとシーケンスを手掛かりにしてこそ、多くの教師は、地域と社会状況と子どもの実態に則した単元構成と学習指導が可能になると考えられる。

この意味で、山田の産業学習論は、その一方である「テーマ」という考え方を与えてくれたという歴史的な意義があったと考えるのである。

＜文献＞

- 市川 博・影山清四郎編（1991）『子どもが追究する授業の展開－山田勉社会科授業論－』日本書籍
 岩田年浩・武部浩和（1986）「小学校社会科における経済的観点について（第3報）」大阪教育大学紀要第

- V部門 第35巻第1号
- 岩田一彦（1993）「産業学習」大森照夫他編『新訂社会科教育指導用語辞典』教育出版
- 上田 薫（1973）「本会の課題（上）」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No. 87
- 大谷一途（1990）「図書紹介・山根栄次著『経済の仕組み』がわかる社会科授業」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No. 191
- 香川県社会科教育研究会（1960）『社会科の基本学力』明治図書
- 梶 哲夫（1990）「書評・山根栄次著『経済の仕組み』がわかる社会科授業」社会科教育 No. 344 明治図書
- Gilliard, J. V. Chair（1988）ECONOMICS : WHAT AND WHEN Scope and Sequence Guidelines, K-12. Joint Council on Economic Education.
- 栗原 久（1994）「112・山根栄次著『経済の仕組み』がわかる社会科授業」谷川彰英総監修『名著118選でわかる社会科47年史』社会科教育94年9月号臨時増刊No. 396 明治図書
- 佐島群巳（1977）「書評・山田勉著『社会科内容精選の理論と方法』日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 39
- 重松鷹彦（1966）「想像の作用」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No. 48
- シュムペーター, J. A.（1952）中山伊知郎／東畑精一訳『資本主義・社会主義・民主主義』東洋経済新報社。原文はSchumpeter, J. A.（1950）Capitalism, Socialism and Democracy, third edition, Harper & Row.
- 杉田 真（1966）「大工場と中小工場」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No. 47
- 谷本美彦（1991）「書評・山根栄次著『経済の仕組み』がわかる社会科授業』全国社会科教育学会『社会科研究』第39号
- 鶴ヶ峰小学校・阿久津静雄（1970）「成長する子どもをとらえる」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No. 71
- 中澤賢一（1994）「『経済の仕組み』を教える授業－日米の経済教育の展開－」柴田義松・藤岡信勝・臼井嘉一編『社会科授業づくりの展開』日本書籍
- 長洲一二（1963）『社会科学と社会科教育』明治図書。特に、その「Ⅲ－三・産業・経済学習の課題」
- 新潟県上越教師の会（1965）『生産労働を軸にした社会科の授業過程』明治図書
- 橋本顕彦（1996）「問題解決学習としての工業学習の史的探究」三重大学大学院教育学研究科修士論文
- 松本健嗣（1965）「日本の工業と第一次世界大戦」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No. 42
- 松本健嗣（1972）「教育的系統の成立とその発展」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No. 83
- 文 部 省（1993）『小学校社会指導資料・新しい学力観に立つ社会科の学習指導の創造』東洋館出版社
- 山崎 和（1993）「工業学習」大森照夫他編『新訂社会科教育指導用語辞典』教育出版
- 山田 勉（1972a）『追究としての学習』黎明書房
- 山田 勉（1972b）「われわれの研究課題について－実践的研究による社会科の内容構造の構想を－」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』No. 86
- 山田 勉（1974）『抵抗としての教材』黎明書房
- 山田 勉・井上晃治（1974）『小学校社会科の授業②日本の工業』国土社
- 山田 勉・峰勉（1974）『小学校社会科の授業⑦政治の学習』国土社
- 山田 勉（1976a）『社会科内容精選の理論と方法』明治図書
- 山田 勉（1976b）『社会科教育法－問題解決学習へのすすめ－』秀英出版

- 山田 勉 (1979)『教える授業から育てる授業へ』黎明書房
- 山田 勉 (1980)『歴史・政治教材と教科書検定』国土社
- 山田 勉 (1982)『わかる社会科の授業－その本質と実践』秀英出版
- 山田 勉 (1989)『しなやかな授業－子どもの学習力を育てる－』黎明書房
- 山根栄次 (1990)『「経済の仕組み」がわかる社会科授業』明治図書
- 山根栄次 (1993)「小学校・中学校の経済学習における経済概念の教育的系統化」愛知教育大学社会科学会『社会科学論集』第32号
- 山根栄次 (1997)「展望－環境への配慮と経済の国際化・成熟化に対応する中小企業の取り組みを子どもたちが実感と意欲をもって調べ考える授業の創造を」社会科の初志をつらぬく会『21世紀社会科教育への提言2・個を育てる教育実践の筋道』明治図書
- 若林シゲミ (1997)「産業学習・教材と子どもの育ち－産業を中心として学ぶ中で－」社会科の初志をつらぬく会『21世紀社会科教育への提言2・個を育てる教育実践の筋道』明治図書