

## 経済的公民化を課題とした経済教育

奥住 忠久 (愛知教育大学法経社教室)

栗原 久 (筑波大学附属高等学校)

### A Study on Economic Education for Economic Civilization

Tadahisa UOZUMI (Department of Social Science)

Hisashi KURIHARA (The Senior High school attached to Tsukuba University)

#### I. 本研究の課題

1947年4月、文部省は「新制高等学校の教科課程に関する件」(1947年)を出し、これにもとづき高等学校で社会科の授業がはじまった。当初の科目構成は、第1学年に「必修科目」の「社会」がおかれ、第2・3学年に「選択科目」として「東洋史」「西洋史」「人文地理」「時事問題」が配置されるというものであった。<sup>1)</sup>

その後、学習指導要領の改訂のたびに、高校社会科の科目構成は変化する。1989年の改訂では、社会科は地理歴史科・公民科に再編された。しかし、数度の改訂にもかかわらず、「必修科目は一貫して政治経済的な内容と倫理的なものから構成されてきた」<sup>2)</sup> 今回の改訂でも、公民科の「現代社会」、または「政治・経済」「倫理」が必修である。したがって、これまで「一貫して」そうであったように、今後もすべての高校生が「政治…的な内容と倫理的なもの」となると、経済的な内容を学習する。

教育課程上、経済の学習が「必修」に位置づけられてきたことと、この分野の研究が十分に行われてきたかどうかは、別問題である。中澤賢一は、長洲一二の「社会科のなかでも経済学習は、おそらくいちばんおこなわれているのではないだろうか」<sup>3)</sup> という1961年の指摘を踏まえて、「1980年代以降、…経済教育に関する論文が少ないながらも執筆されるようになってきた」<sup>4)</sup> が、「日本での、この30年間の経済教育研究は…あまり進歩していないというのが現状である」<sup>5)</sup> と総括している。

中澤の評価が正しいとすれば、これまでの経済教育研究に不足しているのは何か。この点に関して、奥住忠久は早急に取り組むべき課題として、次の4点を指摘している。<sup>6)</sup>

- ①経済教育のもつ社会的及び個人的な意義と必要性の確認。
- ②社会科カリキュラムへの適切な位置づけをはかること。

③経済教育教材の開発や授業方法の創造。

④研究・実践推進組織の確立。

さて、本稿は、奥住の指摘の中の「①経済教育のもつ社会的及び個人的な意義と必要性」について考察し、経済教育の目標と内容を再検討するのが課題である。「経済教育は…経済的社会化をその目的とする」<sup>7)</sup> という山根栄次の目標観を検討し、「経済的公民化を目標とする経済教育」を提起したい。

#### II. 経済的社会化と経済教育

##### (1) 社会化の概念と機能

「経済教育のもつ社会的及び個人的な意義と必要性」について考えるために、まず、「社会」と「個人」との関係を検討する。

社会と個人の間を考察する場合、「それぞれの肉体と個性をもった人間をはなれて、『社会』というような超個人的実体があるわけではない」<sup>8)</sup> と考えるべきである。社会は、個人の集合体として形成されるのであり、「究極においては個々の人間の行動に支えられている」<sup>9)</sup>

ここで、「個性をもった人間」が集まって社会がつくられた場合、各人の要求が衝突し、T. ホブズという「各人の各人にたいする戦争状態」<sup>10)</sup> に陥る危険性がある。「そこでは人間の生活は孤独で貧しく、きたならしく、残忍で、しかも短い」<sup>11)</sup>

この状態を回避するには、社会を構成する「個々のメンバーの行動が、集団全体の生存に適した方向に向かって秩序づけられ、統制されねばならない」<sup>12)</sup> この「社会統合」を可能とするのが、「『社会化』および『社会統制』という二種の過程」<sup>13)</sup> である。ただし、T. パーソンズが指摘するように、「社会化の過程と社会統制の過程には非常に密接な関係がみられるので、社会化の過程の一定の特徴を社会統制の過程の分析枠組を展開するための準拠点とみなすことができる」<sup>14)</sup> そこで、以下、社会化について検討する。

ある安定した社会を観察した場合、その社会を構成する諸個人は、何らかの共通のルール・価値観・知識・

技能に則って行動しているはずである。ここで、「社会の成員に共通してみられる固有の行動様式」<sup>15)</sup>を文化とするなら、文化は「個人と社会、パーソナリティと社会体系がバラバラにならないように、両者の関係を整合的なものにして」<sup>16)</sup>個々のメンバーの行動を「集団全体の生存に適した方向に向かって秩序づけ」る働きをしている。ただし、社会の構成メンバーはたえず入れ替わるから、社会の維持・存続のためには、新しいメンバーに対して当該社会の文化を習得させ、社会の形成者にする必要がある。この過程が、社会化である。

社会化は役割の学習過程である、ともいえる。例えば、パーソンズは「社会体系は分化した諸役割の体系である」<sup>17)</sup>と考え、個人の行為と全体としての社会は、役割を遂行するという点で結びつく、と考えた。ここで、役割とは「社会体系に対する機能的な意義という文脈からみて、行為者が他の行為者との関係においてどうふるまっているか、という側面」<sup>18)</sup>である。

「行為者が所定の役割指向を学習しないうちは、かれは、問題の役割を自ら担っている相互行為の均衡をくつがえすように行為する傾向が明らかにみられる」<sup>19)</sup>そこで、社会の安定を維持するには、諸個人が「役割を十分に演じるために必要な指向」<sup>20)</sup>を習得することが必要になる。パーソンズは、この過程を「学習の特殊な一部分」<sup>21)</sup>である社会化と考える。特に、子どもは「自らの社会の中でそれぞれの地位を占めている人びとに期待される行動パターンをまだ学習していない」<sup>22)</sup>から、「子どもの社会化は…厳密な意味での社会化のケース」<sup>23)</sup>である。

## (2) 経済的社会的概念と機能

パーソンズのいう「分化した諸役割」の中に、経済的な役割は含まれる。「あらゆる社会行為と同様、経済活動を営む人間の行為もまた…社会的な役割の遂行として示される」<sup>24)</sup>のである。したがって、個人が経済的役割を十分に演じるために必要な指向を習得する過程が経済的社会的である、と定義できる。山村賢明は「個人が当該社会の経済体系を維持し、経済行為ないし経済的役割を遂行してゆくのに必要とされる諸資質を獲得してゆく過程」<sup>25)</sup>を、経済的社会的と規定している。なお、この「諸資質」には、具体的な生産・消費の場で発揮される知識・技能だけでなく、経済体制に対する一般的な支持といった態度・意識も含まれる。

すべての「経済的経過の出発点および到達点は、いずれも人間行為である」<sup>26)</sup>したがって、経済社会が維持・存続し、秩序をもって順調に作動するためには、行為する人間の条件整備が必要となる。経済的社会的は、社会の構成員に「経済行為ないし経済的役割を遂行してゆくのに必要な諸資質」を身につけさせること

で、経済社会を維持するための人的条件を整える機能を果たしている。

## (3) 経済的社会的と経済教育

先に指摘した通り、パーソンズは社会化を「学習の特殊な一部分」であるとした。また、E. デュルケームは、教育を「未成年者の体系的社会的」<sup>27)</sup>と定義している。社会化は、社会にとっては維持・存続の基礎的条件であるが、個人にとっては「社会的に適切な行動および経験のパターンを発達させる全過程」<sup>28)</sup>であり、学習・教育と重なりあう意味をもつ。

子どもの社会化に影響を与える家族・仲間集団・学校・マスコミなどを、「社会化の担い手」という。とくに、学校は「社会化の専門機関」<sup>29)</sup>であり、「それまでの文化を組織的に次の世代の人びとに伝えていくための公的な場」<sup>30)</sup>である。教師の言動・儀式活動・課外活動など様々なルートを通じて、学校は子どもの社会化に影響を与える。なかでも、「正規の教室活動」<sup>31)</sup>である授業は、「一般に…望ましい市民的行動をつくり上げるための知識や価値観を伝達する、適切な手段」<sup>32)</sup>と考えられている。

経済的な内容を扱う授業も、望ましい市民として経済的な行動ができるよう知識を伝達するとともに、経済的価値観・倫理観を形成することをめざしている。したがって、経済教育の目標は子どもの経済的社会的である、ということになる。

この点について、山根は、経済的社会的を「児童・生徒が市場経済を基本とする混合経済体制という経済システムの中で、現在及び将来において様々な経済行為や経済的役割を合理的に成し遂げていくことができるように、経済に関する知識、技能、思考力、及び態度を身に付けていくこと」<sup>33)</sup>と定義し、「社会科における経済教育は、まさに経済的社会的をその目的とする」と考えることが妥当である<sup>34)</sup>と述べている。

## Ⅲ. 「経済的社会的」の批判的検討

### (1) 「教育＝社会的」に対する批判

しかし、デュルケームのように、教育を社会的と同一視する考えには批判がある。例えば、山村は「教育と社会的をまったく等価なものとみなし、教育を社会的に解消してしまうということは、教育についての社会の機能的要請のみを強調することになり、ひいては人間を社会的に意味づけられた存在としてのみ捉えることによって、自ら意味づける存在としての主体性を抑圧する、という危険性ははらんでいる」<sup>35)</sup>と指摘する。また、福岡政行は「＜社会的される＞ということは＜操作される＞ということであり、それが、教育とかけつけという言葉に代替されるとしても、多くの危険があることは否定できない」<sup>36)</sup>と述べている。いず

れも、社会化が社会の安定・保守の側面を重視し、個人の主体性や創造性の発揮よりも適応を第一義とする概念であることに対する懸念である。

経済教育の目標を経済的社会化におくという考えに対しても、同様の批判が可能である。

例えば、ラジカル・エコノミックスの系譜に属する経済学者S. ボウルズとH. ギンタスは、次のように述べる。「経済制度が安定的であるのは、それを構成する諸階層と階級の意識が、生産様式を特徴づける社会的関係と合致するような形でつづいていくときにかぎられる。階級構造が永続できるためには、ヒエラルキー的分業が、その構成員たちの意識の中で再生産されるということが必要になってくる。教育制度は、支配的なエリート階層がこの目的を達成するための再生産のメカニズムの一つである」<sup>37)</sup> 既存の経済秩序を保守するために、「構成員たちの意識」を「再生産」するのが社会化＝教育であり、この「教育制度の正当化機能」<sup>38)</sup>を彼らは批判するのである。

また、ボウルズらの見解を仮説としてS. カミングスとD. テーベルが行った調査では、子どもの年齢が上がるにつれて、労働組合を否定的にとらえ、私有財産制を肯定的に評価し、政府の経済への介入を否定的に考える割合が増加する、という結果が得られている。調査を総括してカミングズらは、次のように述べる。「経済的社会化は、アメリカ社会の社会的不平等の広範な構造を正当化し、それゆえに、支配的な経済制度を永続させるのに貢献する傾向がある」<sup>39)</sup>

ボウルズらが論じるように、経済的社会化が社会の構成員の意識の再生産による、既存の経済社会の正当化・保守・安定化に機能しているとすれば、教育は本来「創造性、個性、理念性によって特色づけられる」<sup>40)</sup>のだから、経済教育の目標を経済的社会化におくという見解には、問題があるというべきであろう<sup>41)</sup>

## (2) 経済的社会化における「社会」の問題

さらに、経済的社会化というときの「社会」とは何か、という問題がある<sup>42)</sup>

デュルケームが教育を「未成年者の体系的社会化」であると定義したとき、社会には「全体としての社会」と「特殊な各社会的環境」<sup>43)</sup>の二つが想定されていた。前者は国家であり、後者は職業集団・家族など国内の諸社会である。山根が「経済教育は…経済的社会化をその目的とする」というときには、「混合経済体制という経済システムの枠を越えないということが、日本の学校教育における経済教育の前提」<sup>44)</sup>と述べているように、日本という国家が社会である。両者共に、社会の広がりには国家という政治的単位に止まる。

たしかに、教育はそれぞれの国家を単位として制度化されているのであり、したがって、子どもに自国の文化を学ばせ、国家の形成者としていくのを第一義的

な教育目標とするのが、一般的であろう。しかし、「経済の地球化といってよい」<sup>45)</sup>今日、国家と社会を同一視した経済教育目標でいいのか、という疑問は残る。国家の枠内で経済社会に適応できる人材を育てるだけでは、環境・人口・資源など国家の枠を大きく越えた経済問題に対処できないのではないかと、ということである。

また、経済的社会化を経済文化の習得とした場合、ある社会の文化の習得が他の社会の文化理解を困難にし、文化間の摩擦を生む原因となる危険性のある点も考慮しなければならない。青木保が指摘するように、「情報化の地球時代、あるいは国際化時代において、人間と人間、人類の間に大きなコミュニケーションの障害を作り出すのも文化」なのである。もちろん、社会を国家と同一視して考えれば、文化間の摩擦は国家間の対立となる。

例えば、日米構造問題協議では、系列取引など日本の商習慣の是正が求められた。この協議は、貿易不均衡という経済問題の解決をめざすものでありながら、「アメリカは、まるで洋服でも取り替えるように簡単に、『慣行』『文化』を変えることを、日本に要求」<sup>46)</sup>してきたのであり、経済問題の根底に文化摩擦があることを示す象徴的な出来事であった。

教育課程審議会の答申(1987年12月)は、教育課程改訂のねらいのひとつとして、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」<sup>47)</sup>をあげている。文化が国家間の摩擦原因となるような「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」は、国家を単位とした文化の習得、つまり社会化を目標とする教育で達成できるのか、という疑問を生む。

## IV. 経済教育目標の再考

### (1) 「社会適応」と「社会改造」の課題性

前章で検討したように、社会化は保守・安定を重視した概念であるから、「教育＝社会化」という考えには批判がある。しかし、「教育において社会化のもっている基礎的意義を無視して、理念的志向性からのみ教育を考えることは、…社会的現実から浮き上がった観念論に陥る危険性を宿している」<sup>48)</sup>という山村の指摘も、重要である。子どもが既存の経済社会に適応していくのを支援するという側面を無視した経済教育は、子どもにとっても、社会にとっても、意味を失う。文部省『小学校社会科学習指導要領補説』(1948年9月)は、社会科の目標を「できるだけりっぱな公民的資質を発展させること」<sup>49)</sup>と規定し、「(一)自分たちの住んでいる世界に正しく適応できるように…児童たちにその住んでいる世界を理解させる」<sup>50)</sup>ことを、公民的資質の具体的説明の第一番目に掲げる。これは、社会科はまず子どもの「社会適応」<sup>51)</sup>つまり社会化を支援

する役割を果たすべきである、との理解からだろう。

ただし、同書はつづいて、「(二) その世界の中で望ましい人間関係を実現していける」「(三) 自分たちの属する共同社会を進歩向上させ、文化の発展に寄与することができる」<sup>53)</sup>を、公民的資質に含める。これは、適応を越えて、「社会改造」<sup>54)</sup>の能力・態度も公民的資質には必要であるとの指摘である。

「社会適応」と「社会改造」は、「両立させることのきわめて困難な援助課題」<sup>55)</sup>である。だからといって、適応、つまり社会化の側面だけに教科・科目の目標を限定することはできない。なぜなら、勝田守一の著作を引用しながら奥住が主張するように、「『社会の秩序というものは、単にそれに服従しているだけでは実は維持さえもできない』ことを念頭に」<sup>56)</sup>おこななければならないからである。そもそも、社会は常に変動している。教育にとって社会は所与の存在ではなく、教育を受けた人間が作り出していくものである。したがって、教育目標を考える場合には、望ましい社会のあり方について考える必要がある<sup>57)</sup>。経済教育の目標についても、経済的社会化という適応を重視した言葉に止まっていることはできない。

## (2) 目標としての経済的公民化

それでは、経済教育目標をどのように設定すべきか。この点については、奥住の次の指摘が参考になる。「いずれの社会も子どもたちをその社会のもつ思考や行動のパターン、慣行といったものに適応させ、共通課題への協業的参加を促すために『社会化』というプロセスをもつが、強力な評価的で道徳的な内容、価値の強調とともに意図的な教育によってその過程が用意されるときそれは『公民性教育』と呼ばれる。そして、学校教育はまさに、そのような『公民化』の教育を主目的とする」<sup>58)</sup>ここで、奥住のいう公民化は、適応の側面を強調する社会化の意味を含みながら、それに止まらず「評価的で道徳的な内容、価値の強調」という側面を含む概念である。つまり、社会適応と社会改造の両側面を含むのが、公民化である。

筆者は、この公民化を経済教育目標に取り入れたい。すなわち、経済教育は経済的公民化を目標とする、と規定する。子どもたちを経済社会にスムーズに溶け込ませるのを支援するとともに（経済社会への適応）、よりよい経済社会の創出に貢献できる資質を身につけさせること（経済社会の改造）、これを経済的公民化として経済教育のめざすところとしたいのである。

## V. グローバル経済社会の経済教育

### (1) 「正義のルール」の習得

経済的公民化を経済教育の目標とした場合も、既存の経済社会に子どもを適応させるという側面がまず重

要である。ただし、すでに検討したように、社会の範囲を国家という政治的枠組みに止めておくことはできない。経済のグローバル化が著しく進行した今日では、グローバルな経済社会に子どもを適応させる必要がある。

それでは、グローバルな経済社会に適応するために、子どもが習得すべき経済文化は何か。この問題に、明確な答を出すのは難しい。なぜなら、経済活動が地球規模化した今日でも、世界の文化は多様であり、グローバル経済文化とでもいべき共通文化が成立しているとはいい難いからである。しかし、国境を超えた経済取引が活発に行われているという事実は、そこに一定のルールがあることを示している。子どもには、まずこのルール、つまり、取引を成り立たせている最低限のきまりを習得させる必要がある。猪木武徳は「所有権の保障、不法行為と損害賠償の制度、契約に関するルールを守ること」<sup>59)</sup>を、D. ヒュームやA. スミスにならって「正義のルール」<sup>60)</sup>とよび、「正義のルールを最小限の基礎として生まれ出た秩序が『市場社会』と呼ばれるものである」<sup>61)</sup>とする。経済のグローバル化とは、市場が地球規模に拡大したことである。グローバルな経済社会に適応する第一歩は、この「正義のルール」の習得である<sup>62)</sup>。

### (2) 社会的ジレンマの克服と「公平な観察者」

市場経済は「正義のルール」を守った上で、各経済主体が最大限の効用・利潤を求め、自由に行動するのを認める。しかし、経済的公民化を目標とする経済教育は、市場経済に内在する問題点を認識し、よりよい経済社会の創出に貢献できるよう、子どもを支援しなければならない。

ここで、今日、解決が迫られている問題として、環境問題を考えてみよう。

「環境問題は、自由な競争・豊かさの追及など、近代文明の成果そのものがもたらした『意図せざる結果』であるだけに、われわれの生き方や社会のあり方に根本的反省を迫るものであり、社会的ジレンマの構造を持つ最も重大な問題である」<sup>63)</sup>ここで社会的ジレンマとは、各個人が利益の最大化を目指して合理的に行動した結果、社会全体としては望ましくない状況が出現してしまうことをいう。

社会的ジレンマのよく知られたエピソードに、「共有地（コモンズ）の悲劇」<sup>64)</sup>がある。村共有の牧草地で牛を飼育している人たちが、目先の利益の増大をめざしてできるだけ多くの牛を飼おうとすると、土地の広さにくらべ過剰に飼われるようになった牛が牧草を食べ尽くし、結果としてそこでは誰も牛を飼えなくなってしまう、という悲劇的結末である。

大気・海水など自然環境は、私的に所有されるものではなく、すべての人が共同で利用する共有資源、先

のエピソードでいう共有地である。自然環境の利用は一般に無料であって、その利用から得られる利益は大きく、また、個人に帰属する。もちろん、実際には温暖化やオゾン層の破壊といったコストが生じているが、これらは一般には認知しにくい形で現れ、しかも被害はすべての人が等しく被るという性格をもつ。したがって、合理的に行動する個人にとっては、得られる利益がコストを上回るから、自然環境を過剰に消費する誘引が働き、環境を悪化させる。

上述の議論は、これまでの市場経済のあり方、また、その中で是認される行動パターンを維持していたのでは、環境問題のような社会的ジレンマの解決は難しい、ということを示している。まさに、「われわれの生き方や社会のあり方に根本的反省」が迫られているのであり、よりよい社会の創出に「正義のルール」を守る以上の行動が求められているのである。

それでは、環境問題に代表される社会的ジレンマを解決するために、グローバル経済社会の経済文化として子どもに何を習得させるべきであろうか。この間に答えるために、筆者は、アダム・スミスの「公平な観察者」という考えにヒントを求めたい。

スミスは『道徳情操論』の冒頭、次のように述べる。「人間というものは、これをどんなに利己的なものと考えてみても、なおその性質の中には、他人の運命に気を配って、…それらの人達の幸福が自分自身にとってなくてはならないもののように感じさせる何らかの原理が存在することはあきらかである」<sup>65)</sup> スミスにとっては、「他人の運命」に対して共感（同感・同情）できる人間の本性が出发点である。「想像のはたらきによって、われわれは自分自身を他人の立場に置き換え」<sup>66)</sup> つまり「いわば他人の身体に移入して、ある程度までその人間と同じ人格」<sup>67)</sup> となって、「その人間の感じた感覚と全く異なっているとも思えないある種の感覚をすら感ずる」<sup>68)</sup> ことができる。

この共感という本性によって、人は他者の行動の是非を判断する。他者の行動を観察したとき、それに共感できれば、つまり、「その人間の感じた感覚と全く異なっているとも思えないある種の感覚をすら感ずる」ことができれば、彼の行動は是認されるし、共感できなければ否定される。この他者の行動の是非を共感という尺度で判断する経験を積み重ねるうちに、人は自分自身の行動についても第三者的な目で観察できるようになる。「われわれは、すべての公平無私なる見物人がわれわれ自身の行為を検討するにちがいないと想像せられるような方法でもって、自分自身の行為を検討すべく努力しなければならない」<sup>69)</sup> のである。その結果、やがて自分の行動を「公平無私なる見物人」（一般には、「公平な観察者」と訳される）が是認する範囲内に自制できるようになる。それは、「自然は人間に、是認されたいという欲望ばかりでなく、当然是

認されなければならないものになりたいという欲望、いいかえるなら、かれ自身が他の人間の場合にそれを是認するようなものになりたいという欲望を与えておいた」<sup>70)</sup> からである。このスミスの議論によれば、経済人の自由な利益追及行動もけっして無制限のものではない。「公平な観察者」の認める範囲で、という制約条件がつく。

以上のように、「公平無私なる見物人がわれわれ自身の行為を…検討」するようになれば、社会は崩壊することなく秩序正しく存続する。G. R. モロウが指摘するように、「公平な観察者という考え方は、社会的秩序の安寧と密接に関連」<sup>71)</sup> しているのである。

各人が「公平な観察者」を内面にもつようになれば、社会的ジレンマも解消される場合が多いのではないか。「公平な観察者」は「事情に精通した観察者」<sup>72)</sup> でもある。飼育する牛の数をさらに増やすことが、共同体の利益にはならないという「事情」を知っている。「公平な観察者」を身につけた人物は、「自己抑制を含む賢明な行動がシステム全体の利益の増進を通じて結局自己の利益をさらに増進する、というループを認識するほどに賢明」<sup>73)</sup> である。したがって、目先の利益の増大という誘惑にまけて、「自分ひとりくらい勝手に行動しても大丈夫」と考え、より多くの牛を飼おうとする行動は、自制できるはずである<sup>74)</sup>

文部省『小学校指導書社会編』（1989年6月）は、民主的、平和的な社会を支える「市民・国民として行動するには、社会生活の様々な場面で適切に判断することが大切である」<sup>75)</sup> と指摘している。グローバルな経済社会を支える市民となるためにも「様々な場面で適切に判断することが大切である」が、その適切さは、「正義のルール」を守っているかどうかだけで判断されるのではなく、「当事者の利害関係を超越した社会的価値観ともいえる『公平な観察者』の目が決める」<sup>76)</sup> のではないか。経済的公民化を目標とする経済教育は、この点について考慮した上で、具体的な教材開発や授業案の作成を行っていかなければならない。

## VI. おわりに

以上、本稿では、経済的社会化の概念をめぐって「経済教育のもつ社会的及び個人的な意義と必要性」について検討し、経済教育がめざすのは子どもの経済的公民化である、という点を明らかにした。また、経済的公民化を目標とした経済教育では、市場経済の「正義のルール」を習得させるだけにとどまらず、アダム・スミスのいう「公平な観察者」を各人が胸中にもてるようにすることが必要である、という点についても論じた。

1995年度の『年次経済報告（経済白書）』は、「『戦後50年』、また、21世紀まであと5年を残す一つの時

代の節目にある現在の日本経済は…局面変化の時にある<sup>7)</sup>という状況認識を示した。「局面変化の時」には「変化する内外の環境の中で経済構造や枠組みの変容を迫られる<sup>8)</sup>」が、「経済構造」「枠組み」といっても、それを支えるのは人である。どのようなルール・価値観・知識を身につけた人が「変容」を担うかによって、その成否が決まる。いうまでもなく、人をつくるのが教育である。「局面変化の時」である今こそ、経済的公民化を目標とした経済教育が求められている、といってもいいのではないか。

本稿は、経済教育の目標観にかかわる基礎的な問題を論じたものであり、具体的な授業づくりに関連した問題には触れられなかった。今後の課題である。

— 注 —

- 1) 奥住忠久「社会科学習指導要領の変遷にみる社会科教育理念の形成・発展過程」結城・奥住編『戦後教育と公民形成』中部日本教育文化社, 1985年, を参照。
- 2) 柿沼利昭「学習指導要領の変遷と公民教育」日本公民教育学会編『公民教育の理論と実践』第一学習社, 1992年, 52頁。
- 3) 長洲一二「産業・経済」『岩波講座・現代教育学13・社会科学と教育Ⅱ』岩波書店, 1961年, 166頁。
- 4) 5) 中澤賢一「『経済の仕組み』を教える授業」柴田・藤岡・白井編『社会科授業づくりの展開』日本書籍, 1994年, 85頁。
- 6) 奥住忠久「社会科『経済教育』研究(Ⅰ)」『愛知教育大学研究報告(教育科学)第36輯』, 1987年, 28頁。
- 7) 山根栄次「『経済の仕組み』がわかる社会科授業』明治図書, 1990年, 92頁。
- 8) 碧海純一『法と社会』中央公論社, 1967年, 40頁。
- 9) 同上, 41頁。
- 10) T. ホップズ, 永井道雄・宗片邦義訳『世界の名著23・リヴァイアサン』中央公論社, 1971年, 156頁。
- 11) 同上, 157頁。
- 12) 13) 碧海, 前掲書, 43頁。
- 14) T. パーソンズ, 佐藤 勉訳『現代社会学体系14・社会学体系論』青木書店, 1974年, 298頁。
- 15) 門脇厚司「文化とはどういうものか」筑波大学教育学研究会編『現代教育学の基礎』ぎょうせい, 1982年, 78頁。
- 16) 山村賢明「教育とは何か」山根常男他編『テキストブック社会学(3)教育』有斐閣, 1978年, 14頁。
- 17) パーソンズ, 前掲書, 123頁。
- 18) 同上, 32頁。
- 19) 20) 21) 同上, 209頁。
- 22) 23) 同上, 212頁。
- 24) F. フェルステンベルク, 橋本昭一編訳『経済社会学』新評論, 1976年, 45頁。
- 25) 山村賢明「日本人の経済的社会的化序説」『現代社会学5』講談社, 1976年, 116頁。
- 26) フェルステンベルク, 前掲書, 39頁。
- 27) E. デュルケーム, 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房, 1976年, 59頁。
- 28) 外林・辻・島津・能見編『誠信心理学辞典』誠信書房, 1981年, 191頁。
- 29) 30) 宮本正一「学校での社会化」斎藤・菊池編『社会化の心理学ハンドブック』川島書店, 1990年, 297頁。
- 31) R. ドーソン・K. プルウィット・K. ドーソン, 加藤・青木・中村・永山訳『政治的社会的化』芦書房, 1989年, 208頁。
- 32) 同上, 209頁。
- 33) 34) 山根, 前掲『「経済の仕組み」がわかる社会科授業』, 92頁。
- 35) 山村, 前掲「教育とは何か」, 14頁。
- 36) 福岡政行『現代政治分析理論』早稲田大学出版部, 1987年, 171頁。
- 37) S. ボウルズ・H. ギンタス, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育』岩波書店, 1986年, 251頁。
- 38) 同上, 212頁。
- 39) S. Cummings, D. Taebel, "The Economic Socialization of Children", *Social Problems*, 26, 1979, p. 209.
- 40) 山村, 前掲「教育とは何か」, 13頁。
- 41) もちろん, この点については山根も承知している。「経済教育が目的とするところの経済的社会的化は, 現にあるがままの経済システムに要領よく適応するという消極的な社会的化ではなく, よりよい経済システムを創り出してという積極的な面も持った社会的化でなくてはならない」(前掲『「経済の仕組み」がわかる社会科授業』, 93頁)と述べるのは, そのためである。
- 42) この節での議論は, 中村 清「教育と社会的化の関係について」『宇都宮大学教育学部紀要(第1部)第42号』, 1992年, 87-101頁, を参照。
- 43) デュルケーム, 前掲書, 57頁。
- 44) 山根, 前掲『「経済の仕組み」がわかる社会科授業』, 93頁。
- 45) 猪口 孝『世界変動の見方』筑摩書房, 1994年, 45頁。
- 46) 青木 保『文化の否定性』中央公論社, 1988年, 39頁。
- 47) 飯田経夫「『日本型』経済システムを考える三つのキーワード」『経済セミナー12月号』日本評論社, 1992年, 11頁。
- 48) ここでの引用は, 文部省『高等学校学習指導要領解説公民編』実教出版, 1989年, 3頁, から。
- 49) 山村, 前掲「教育とは何か」, 14頁。
- 50) 51) ここでの引用は, 上田 薫編『社会科教育史資料1』東京法令出版, 1974年, 461頁から。
- 52) 奥住忠久「社会科教育の本質」奥住・山根編『初等・中等社会科教育』学術図書出版社, 1990年, 4頁。
- 53) 上田編, 前掲書, 461頁から引用。

- (54) 55) 56) 奥住, 前掲「社会科教育の本質」, 4頁。
- 57) 中村, 前掲, を参照。
- 58) 奥住, 前掲「社会科教育の本質」, 3頁。
- 59) 60) 猪木武徳『経済思想』岩波書店, 1987年, 13頁。
- 61) 同上, 17頁。
- 62) 山根が指摘するように、「現実の社会においては…最低限のルールでさえ守らない, あるいは, 守ろうとしない人間が結構いるものである」(「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, 11頁)。インサイダー取引・コンピュータソフトの無断コピーなどは, 情報化社会における「正義のルール」に違反する行為である。「ソフト化資本主義, あるいは情報資本主義においてこそ, 確固たるエートスの確立と自覚が, 市場への参加者全員に求められる」(佐和隆光『成熟化社会の経済倫理』岩波書店, 1993年, 96頁)のであり, 子どもに「正義のルール」をどのように習得させるかは, 経済的公民化をめざす経済教育の重要な研究課題である。
- 63) 海野道郎「社会的ジレンマ研究の射程」盛山・海野編『秩序問題と社会的ジレンマ』ハーベスト社, 1991年, 143頁。
- 64) 植田・落合・北島・寺西『環境経済学』有斐閣, 1991年, 53頁, を参照。
- 65) アダム・スミス, 米林富男訳『道徳情操論(上)』未来社, 1969年, 41頁。
- 66) 67) 68) 同上, 42頁。
- 69) 同上, 254頁。
- 70) 同上, 270頁。
- 71) G. R. モロウ, 鈴木信雄・市岡義章訳『アダム・スミスにおける倫理と経済』未来社, 1992年, 67頁。
- 72) 高島善哉『アダム・スミスの市民社会体系』岩波書店, 1974年, 62頁。
- 73) 竹内康雄『市場の経済思想』創文社, 1991年, 168頁。
- 74) 社会心理学の立場から社会的ジレンマの問題を研究している山岸俊夫は, 「社会的ジレンマの解決のためには, 利他主義よりも利他的利己主義のほうが有効」(『社会的ジレンマのしくみ』サイエンス社, 1990年, 228頁)な場合が多くあるとして, 教育によって人々が利他的利己主義者として行動できるようにすべきである, と主張している。ここで, 利他的利己主義とは, 長期的な自己の利益を確保するために, 利己的な行動を自制できる人物のことである。この『『わけのわかった』利己主義者である利他的利己主義者』(同上)の行動は, 「事情に精通した」「公平な観察者」を内心にもった人物の行動と近似している, と考える。
- 75) 文部省『小学校指導書社会編』学校図書, 1989年, 6頁。
- 76) 「日本人・9」『日本経済新聞(朝刊)』1995年1月10日付。
- 77) 78) 経済企画庁「平成7年度年次経済報告」『ESP・8月号』経済企画協会, 1995年, 42頁。