

比較経済学教育の研究

2014年9月

新潟大学大学院

現代社会文化研究科

柴田 透

目次

I部	経済教科書の分析	1
1章	高校初期社会科経済教科書研究	2
2章	初期社会科高校教科書における経済学的内容の変遷研究	26
3章	金融危機と経済学教科書	49
II部	経済学教育の方法	61
4章	経済学教育における思考力の育成	62
5章	市場経済の教え方	88
6章	経済学教育におけるICTの活用について	105
III部	経済学教育の内容	118
7章	何を教えるべきか	119
8章	教員養成系学部における経済学教育のあり方について	126
9章	教員養成系学部における経済学教育の内容について	138
	参考文献	157

第 I 部

経済教科書の分析

1 章

高校初期社会科経済教科書研究

—昭和22年「物質の生産と流通」の場合—

1 はじめに

本章の目的は、昭和22年版学習指導要領の高校「一般社会」の経済教科書を分析し、高校初期社会科についてこれまで等閑視されていた一側面を明らかにすることである。

中等教育に対する昭和22年版学習指導要領社会科編（Ⅱ）は、次のような構成となっていた¹⁾。

表 1.1 昭和22年版指導要領中等社会科の構成

学 年	履修教科
第7学年(中1)～ 第10学年(高1)	「一般社会科」(必修)
第11学年(高2)	「東洋史」 「西洋史」 「人文地理」 「時事問題」 } 選択
第12学年(高3)	

このうち、必修であった「一般社会科」の高校1年次教科書は、次の5種が文部省著作の国定教科書として発行された。(以下の教科書番号は中1からの通番)

『19・物質の生産と流通』

- 【20 政府と経済生活】
- 【21 労働関係の諸問題】
- 【22 生活安定への対策】
- 【23 民主主義】 上下
- 【24 国際関係】 (未発行に終わる)

発行された教科書5種のうち、最初の4種は経済の教科書であり、高等学校の最初の時期は経済教育に重点が置かれていたことがうかがえる。そこで、本章では、高校生が最初に出会う教科書『物質の生産と流通』を分析し、その特質を探ってみたい。結論から言えば、本研究では、この教科書を用いた学習は、次表左欄の先行研究における目標・内容・方法ではなく、右側の目標・内容・方法の性格が強いのものとなると考える。

表 1.2 教科書分析の比較

	先行研究	本研究
目 標	能力目標	認識目標
内 容	問題単元	マルクス経済学的知識
方 法	生徒の活動重視 (調査・発表)	解説重視

以下、先行研究の成果を確認し、それらを再検討する形で本研究の立場を論じていきたい。

2 先行研究における教科書の特色

高校「一般社会科」の教科書に言及している代表的な初期社会科教育史研究には、次の3つがある。

- ① 片上宗二 [1993] 『日本社会科成立史研究』 風間書房。
- ② 黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏 [1998] 『高校初期社会科の研究』 学文社。
- ③ 木村博一 [2006] 『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』 風間書房。

この3つは教科書研究を主目的としているわけではないが、教科書について重要な指摘を行っている。このうち、「一般社会科」の教科書についての定説を形成したのが①であり、②と③はそれを踏まえて、補論を展開しているものと研究史的に位置づけられる。まず、①では教科書の基本的特色について、次のように論じている²⁾。

「(中学・高校の教科書は、) 従来の中等用教科書のように知識内容を詰め込んだものではなかった。学習指導要領に示された各問題(単元)ごとに、その問題の解決に資するための手引き書ないしは参考書として、作成されていたからである。そしてそのためにとられた教科書編集の原則が、筆者なりの表現でいえば、主体性、現代性、総合性であった。

取り上げた問題に対して、地理的にも歴史的にも政治・経済・社会的にも追求する。これが「総合性」の意味である。「現代性」とは、現代の問題関心から、常に考察していくようにすることであり、「主体性」とは、生徒が自ら能動的に考えていけるようにすることである。」(下線は筆者による。以下同じ。)

学習指導要領に示された問題とは、高1の6つの単元の中の第一単元として、以下のものである³⁾。

市場・仲買い業者・貸し付け・取引所及び経済的企業は、われわれの経済生活においてどんな機能を果たしているか。

この問題を生徒が一定期間かけて主体的に追求していくための、つまり問題解決をしていくための手引き書・入門書が「19 物質の生産と流通」であるというわけである。生徒たちは問題解決のために、あくまでベースとして教科書を参考にしつつ、自分たち自身が納得のいくように発展的な調査学習活動を行うことが想定されているわけである。そこで目標とされるのは、問題解決能力の育成であり、能動的な思考力育成である。こうした見方、すなわち、所謂初期社会科の問題解決学習論が、中等社会科指導要領と教科書にも一貫して展開されているということが定説となっていると考えられる。

②は教科書・指導要領だけでなく、教科書に基づいた当時の実践まで視野に入れた研究である。そのため、①の見方を基本的には支持しつつも、現実的な立場から、いくつかの留保条件を出している。第一に、この教科書がねらい通りに、生徒によって問題解決学習の手引き書となるか否かは、「教師の力量にかかっている」こと。第二に、生徒の問題解決のための調査活動に役立つように、教科書には多くの学習活動の事例が列記されているけれども、「その内容の適否はまちまちであると評価してよい」ことである。しかしながら、教師のどのような力量が望まれるのか、活動の適否の基準は何かを明確に論じないまま、次のように①説を踏襲している⁴⁾。

「1947年版にもとづく国定教科書は、不十分さを残しながらも、「主体性」「現代性」「総合性」そして学習活動重視という性格が貫かれたといえるだろう。」

③は、教科書・指導要領が活動重視型であることを前提として、ではなぜ、経済学的概念や知識の習得が軽視されたのかを考察している。その際、まず47年版指導要領における概念的知識や一般理論の欠如を、そのモデルとなったアメリカのヴァージニア・プランとの対比によって説明している⁵⁾。

「(47年版指導要領Ⅱの高1経済単元の内容と、そのモデルであるヴァージニア・プランの同一箇所の内容を対比してみると、)単元の主題の趣旨が同じであるにもかかわらず、習得がめざされている知識の性格が大きく異なっていることが浮かび上がってくる。『要領Ⅱ』の単元では、市場や仲介業者などに関する学習に加えて、わが国における江戸時代の両替商以降の金融機関の変遷や大坂堂島の米市場以降の取引所の発達なども取り上げられている。それに対して、ヴァージニア・プランの単元には、そのような歴史的知識を取り上げようとする姿勢がほとんどみられない。つまり、『要領Ⅱ』では、歴史・地理・公民の個別的知識の習得を重視しているのに対して、ヴァージニア・プランの単元には、そのような個別的知識を習得させようとする姿勢は見られず、むしろ普遍的な社会の法則やプラグマティックな一般的知識の習得、いいかえれば、広岡の言う「概括的知識」の育成が重視されている。」

ヴァージニア・プランでは、概念や理論などの一般的知識の習得が目標とされていたのに、それを翻案したはずの、指導要領では欠落していったというのである。では、なぜそのような事態となったのか。この点について、③では、当時の日米の民主主義社会の成熟度の違いに基づいて考察している⁶⁾。

「ヴァージニア・プランに示された各単元の「内容の例」は、「社会生

活の主要機能」という普遍的性格を帯びたスコープを反映させているだけでなく、具体的教育目標である「一般命題」を踏まえて選定されていた。……ヴァージニア・プランは、教育の目標・内容・方法を「民主主義社会の存続と発展」を展望する「普遍性」という首尾一貫した哲学で構造化し、カリキュラムを構成していた。

それに対して、「指導要領Ⅱ」では、日本におけるそれまでの知識観や教育観を反映して、生徒の認識を「下層な個別的知識および技能に閉じこめ」ようとする姿勢が見られたのであり、「法則的な連関の真実の認識」を中心として単元を構成することの意義が未だ十分に理解されていなかった。」

民主主義社会の存続と発展のためには、構成員一人一人が、社会の特殊性だけではなく、機能や課題・問題点などについて広く一般的に考察できる力を備えている必要がある。自分のコミュニティーと他者のコミュニティーとの差異、自分の国と他国との差異、過去の社会と現代の社会の差異などについて客観的に比較考察できる力が必要とされるのである。そのためには、比較考察の道具として欠かせない概念や理論（一般命題）の習得は不可欠である。アメリカ社会は、日本よりも民主主義が成熟していたので、ヴァージニア・プランではそのことを踏まえたカリキュラムが作られた。

しかし、日本では、天皇制専制国家が崩壊して間もないために、伝統的な学問観や教育観が残存しており、社会のあり方を根本から子ども一人一人に考えさせることの必要性は意識されていても、それを教育内容にどのように落とし込んでいくべきなのかという点については未熟であった。それゆえ、戦前の地理や日本史や西洋史、東洋史などの個別的学問と知識が、民主主義社会の存続と発展という社会科が本来目標とすべきところと結びつかずに重視されてしまったのではないか、というわけで

ある。

③は、47年版指導要領・教科書が「主体性」「現代性」「総合性」という特色を持つことを前提としつつ、習得される知識の質が低いものであったことを問題とし、その原因を、モデルとなったヴァージニア・プランの理解の不備に求めていると言えよう。

以上のように、先行研究では教科書の特色を、「主体性」「現代性」「総合性」に求め、それは47年版指導要領の、「問題解決能力育成」という目標を達成するために「問題単元」を具現したものと捉えられていた。その妥当性を、実際の教科書記述を分析することで再検討していきたい。

3 『19物質の生産と流通』の実際と特色

この教科書の目次・内容は以下の通りである。

はしがき

第1章 生産と収入

- I. 物質はどのように生産されているか
- II. 収入にはどんな種類があるか

問題（追求課題、5項目）

第2章 市場・仲介業者・取引所

- I. 市場や仲買業者、取引所はどのようにして発達したか
- II. 市場にはどんな種類があるだろうか
- III. 市場はどんな作用をしているか
- IV. 仲買業者はどういう働きをしているか
- V. 取引所はどんなことをしているか

問題（追求課題、7項目）

第3章 金融

- I. 日本では金融機関はどのように発達したか
- II. 銀行はどんな機能を持っているか
- III. 銀行にはどんな種類があるか

問題（追求課題、6項目）

第4章 企業

- I. 企業はどのような基礎の上に発達したのだろうか
- II. 企業の種類にはどのようなものがあるのだろうか
- III. 将来のわが国の企業は、どういう傾向に
発展するだろうか

問題（追求課題、9項目）

内容分析の観点として、第一に、③が指摘した日本の歴史的・経済的知識が、なぜこの教科書に多く含まれているのかという点を含めて、③とは異なる角度、すなわちマルクス経済学の影響という観点から分析する。第二に、②が指摘した各章末の問題群の妥当性と教師の指導のあり方について考察する。その上で、第三に、この教科書が「主体性」「現代性」「総合性」を担保しているとする定説を再検討したい。

(1)マルクス経済学の影響

この教科書の最大の特色は、現在の教科書がいわゆる近代経済学の研究者が参加し、近代経済学をベースとして書かれているのに対し、内容的にはマルクス経済学をベースに書かれているということである。昭和22年当時の経済学界の状況が、まだマルクス経済学が主流であったことを考えると⁷⁾、当時としては自然なことであったのであろう。

マルクス経済学の特徴は、唯物史観に基づき、生産力の増大とそれに伴う生産関係の変化という観点から社会を捉えるところにある。さらに、生産とは、人間が自然に働きかける行為であり、生産における人間労働が生産物を生み出すとする労働価値説をとる。また、生産力とは自然に対する生産能力であり、さらに生産関係とは生産をめぐる人間が取り結ぶ社会的な関係である。したがって、資本主義社会も普遍的な社会ではなく、歴史的に形成され、また変化するという認識にたっている。また、生産関係においては、生産手段の所有関係が最も基本であり、そ

れをめぐって利害対立が生じているという認識に立っている。

こうしたマルクス経済学的な認識が、いかにこの教科書に反映されているか、以下、具体的に見ていきたい。

はしがきでは、経済という言葉の意味を考えさせようとしている。まず、日常的、経験的には、物やお金の損得をあらわす言葉で、経済的とか不経済などのように用いられていることに意識が向けられている。そこから、現代社会ではお金＝貨幣の役割が重要であることが確認される。貨幣を媒介として商品が交換されることによって経済活動が営まれていることが説明される。しかし、それは表面的なことであり、大切なことは以下のことであると説かれる⁸⁾。

「経済ということばには、もっと深い意味が含まれている……つまり、経済とは人々の生活を維持するために必要な各種の品物を作り出し、それを交換して、お互いに目的を達するための、すべての働き、すべての組織をさしている。それはまず生産の働きである。人は、労働して品物を作りあげる。そのためには、人の労働が主体となり、その能力や熟練、さらにまた、道具や機械などすべて技術とよばれるものに仲介されて、対象としての自然に働きかける。そして、品物ができあがるのである。これが経済における生産力という働きである。ついで、できあがった生産物は、貨幣を仲介として交換されるために、商人という独特な働きをする人々の手を経るであろう。また、生産そのものが、ある数の人々がある品物の生産に従事し、それがもし工場で行われるとすれば、そこには、複雑な工場の生産組織の中に人々が配置されて、それぞれの役割を果たすことになる。これが、経済における社会的な組織である。このように生産力や社会組織の全体の見地からすれば、貨幣とか損得とかいうような問題は、むしろ表面的な現象にすぎないことがわかるであろう。このような全体の見地から見て、経済というものは、人と自然との関係、

人と人との問題である……。」

ここでは、経済というものを、単にモノとカネだけの問題でなく、その背後にある構造の問題として捉えさせようとしている。そして、労働と自然への働きかけの重要性が強調されるとともに、生産力、経済における社会的な組織＝生産関係という概念を提示しようとしている。生徒にとって、経済学習の入門段階から、マルクス主義的な経済観や鍵概念が認識させられるようになってきていると言えよう。

第1章「生産と収入」のⅠ、「物質はどのようにして生産されているか」では、自然への働きかけに関係の深い農業生産と工業生産が取り上げられており、第三次産業におけるサービス生産は扱われていない。近代経済学をベースとした教科書では、一般的に、「商品は財とサービスからなる」と教えられるのとは対照的である。また、工業生産の説明において、生産部門を「生産財部門」と「消費財部門」にわけてその働きを説明しているが、これもマルクス経済学的な分類方法である。

第1章のⅡ、「収入にはどんな種類があるか」の記述の中で、「資産の賃貸による収入」の説明の中に「今までのわが国の小作制度は、欧米に見られない高率の地代を特色としていた」という一節がある。これは、戦前の封建的な制度（封建地代）が残っているという考え方であり、明治維新以降の日本社会を、封建制度が再編成された天皇制絶対主義社会とみなす、講座派的な認識の一端を示しているものと考えられる。

現状を半封建社会とみなす講座派理論では、当面の発展段階的課題は、西欧をモデルとした近代市民社会の実現である。そのことが意識されているためか、この教科書では、全体として、戦前の封建的な要素が残っている部分については、近代化を徹底することによりそれらの要素を払拭することの重要性が全体を通して、何度も説かれる。それによって資本主義を発達させ、国民の生活を向上させることが、日本にお

ける近代市民社会への主体的変革につながると考えられている。例えば、以下の文章に散見される。

「明治維新以後にも、多くの封建的社会条件が多分に残っている。労働者の条件が悪く、賃金が低かったのも、一つにはわが国に残っている封建的な生活条件である。」⁹⁾

「日本の社会には非近代的な制度や精神が強く残っている。」¹⁰⁾

「わが社会は、まず、何よりも近代化を目ざしてひたすら進んで行く必要がある。」¹¹⁾

また、1章のII. では、収入の学習のまとめとして【再生産】という項目を設け、次のように説いている¹²⁾。

「発達した近代的な資本主義的生産様式について見ると、生産をとどこおりなく続けて行くためには、即ち、再生産および生産物の循環のために、その生産物は正しく使用される必要がある。……複雑な交換の過程を整理して観察すると、結局生産財部門と消費財部門の相互の間の交換という、二つの大きな流れになる。……この流れがもしどこかで絶えると、たちまち社会の生産活動は停止してしまう。……一つの社会では、必要なだけの生産財の量、必要なだけの消費財の量が確保されていて、それが円滑に循環しないと、再生産は停止してしまうのである。ここに、社会的生産物の分配、即ち、各階級の収入ということのたいせつな意味がある。分配は決して無意味に行われているのではなく、それぞれの必要とする収入が正当に分配されるとき、社会の生産がうまく続けられるのである。」

生産者や労働者ではなく「階級」という表現を用いている点、必要な

量の財を生産・交換・再生産するという計画経済的な考え方、各階級にそれぞれの必要とする収入を正当に分配しなければならないとする理念などにマルクス主義的な特徴が顕れていると考えられる。

第2章「市場・仲介業者・取引所」のI、「市場や仲介業者、取引所はどのようにして発達したか」では、現在の制度がいかに形成されてきたかという歴史的過程について解説されている。市場について言えば「自給自足」→「物々交換」→「市」・「定期市」→「行商人」→「問屋・仲買・小売」→（前期的商業資本；地域差にもとづく独占的利益）→近代的市場の成立（近代的商業資本；産業資本の利潤の分け前）という歴史的な過程の解説が行われている。このような制度の歴史的形成過程の説明は、第3章「金融」と第4章「企業」においても繰り返されている。3章I、「日本では金融機関はどのように発達したか」では、「古代・中世の高利貸」→「近世の商業金融」→「近代的銀行の成立（中央銀行や都市銀行など）」という歴史的過程が説明されている。また、銀行の独占化とそれによる産業の独占の癒着の構造を、金融資本というマルクス経済学的概念で説明している¹³⁾。

4章I、「企業はどのような基礎の上に発達したのだろうか」では、「中世の親方・商人とギルド」→「問屋制度」→「マニファクチュア」、**「商業企業」**→（産業革命）→「産業資本と近代的企業」という歴史的過程が説明されている。

ところで、先に先行研究③は、この教科書の内容は「江戸時代の**大坂堂島の米市場や両替商**」などの日本史に関する個別的知識の提示に留まっていて、ヴァージニア・プランのような概念・一般化を扱っていないと論じていた。しかし、マルクス経済学の影響を受けていたとするわれわれの立場からは、そうではないと判断される。すなわち、史的唯物論に基づいた普遍的な発展段階という一般化を教えるための具体事例として、**堂島米市場や両替商**は取り上げられていると考えられる。

中世から近代にかけての発展段階の経済的説明でポイントになるのが「商業資本」と「産業資本」という概念である。前者は商品価格の地域差に基づく利潤獲得を行い、後者は原材料の機械加工による付加価値に基づく利潤獲得を行う。前者が領主権力や王権と結んで支配的な社会が中世封建社会である。後者が立憲制度・議会制度の下で自由に生産活動を行うのが近代資本主義社会である。このように考えると、「商業資本」の舞台や担い手の具体事例として、堂島米市場や両替商が取り上げられていることがわかる。堂島米市場については、次のようにそれを一般化して「商業資本（前期的資本）」の概念が説かれている¹⁴⁾。

「(堂島米市場のような) 封建時代の商業組織は、いずれも地域によって商品の価格に差があるのを利用し、そこから、大きな利益をあげるものである。この間に利益を得るのは商人であるが、商人が貨幣を資本として商品の買入れと売渡しを行い、その間に利潤をあげる点についていえば、これも資本の活動と見ることができる。ただし、その資本は、工場制度のように、生産にもとづくものではなく、また、商品・貨幣経済が十分に広く発達せず、物価の地域差が激しいという条件を利用しており、むしろ資本主義社会以前に存在した資本なので、これを前期的資本とよんでいる。その特色は、問屋のように、遠距離の取引を営む中間商人である商業資本家が最も重要な地位を占め、その上、独占的な特権を持ち、大きな利潤を得る点にある。」

さらに、「商業資本」に対する「産業資本」の段階の市場の事例として、この教科書では大坂の「三品取引所」という具体的歴史事象が取り上げられている¹⁵⁾。「三品取引所」は、1884年(明治27年)に「株式会社大坂糸・綿・木綿取引所」という名称で開所され、1901年(明治34年)に商号が変更された取引所である。それは、東洋のマンチェスター

と謳われた大坂の綿工業に関わる原材料の綿花、生産物である綿糸と綿布の取引が行われた市場であった。文字通り、軽工業から始まる日本の産業革命と「産業資本」の時代の到来を象徴する商業組織であると言えよう。

しかし、封建的遺制が強固に残存し近代化は不徹底だとする講座派的な見解も添えられている¹⁶⁾。

「商業利潤は産業資本の分け前を与えられるという地位に落ち、産業資本の方が優越するようになった。それでも、わが国の社会では、中間商人の中間利潤が、なお過大なために、農民や小売商および手工業者などの生活をおびやかすことになり、社会問題を引き起こしている。」

また、「産業資本」が優位な時代の新しい課題として、次のようなことを指摘し、さらに歴史を発展させる必要があることを認識させようとしている¹⁷⁾。

「資本主義社会が完成するとともに、賃金労働者の階級が資本家階級とはっきり分離して、独自の立場に立ち、その上産業資本のおさめる収益の中で、両階級の分け前、即ち、賃金と利潤とが相互にはっきりと他を廃して対立し合うようになる。このとき、労働者階級は自分の社会的条件を改革し、利潤を制限して、賃金の部分をいっそう多く獲得する要求を持つようになる。19世紀半ば以来、両階級の争いは次第に激しくなってきた。社会主義運動は、労働者を資本家階級の支配から解放し、社会の階級的対立を除去し、労働者の生活を自主的・公正な状態に打ち立てようとするものである。」

以上のように、この教科書が歴史的な個別の知識内容を多く含んでい

る理由は、先行研究③が指摘した伝統的な学問観や教育観によるもの、というよりも、史的唯物論に基づく歴史の発展段階論の影響を強く受け、それを説明するための具体的歴史事例が必要であったからだと言えるのではないか。マルクス経済学の基礎となる概念や一般化を認識させるための教材として歴史事象が扱われているわけである。逆に言えば、ヴァージニア・プランは、「消費者の欲求」などを重視し、近代経済学の影響を受けているため歴史性が薄くなっていた訳である¹⁸⁾。

その他、この教科書には、手形の種類と機能の説明が、現在の教科書よりも詳細であったり、財閥解体の直後であるからか、財閥をコンツェルンの一種としてその弊害を詳細に解説したりするという特色も見られる。しかし、全体としてその内容は、マルクス経済学をベースとしていると考えられる。

(2) 問題群と教師の指導

次に、この教科書が、生徒の主体的な問題解決学習を手引きするものになっているか検討してみよう。

まず、教科書の目次自体は、「物質はどのように生産されているか」のように、たしかに問題形式で設定されていたが、すでに見てきたようにその答えはマルクス経済学的知識として説明されていた。

従って、鍵となるのは先行研究②が指摘したように、各章末尾に示された問題群である。そこで、学習の最終段階に設定された問題群から、生徒の学習がどのようなものとなるかを考察しよう。最終問題は以下の9つである¹⁹⁾。

表 1.3 第 4 章 企業 章末問題群

1. 諸君の周囲には工業を営む企業として、どのような種類のものがあるか、しらべてみる。その種類によって分類すること。
2. 江戸時代以前のわが国の商人の伝記をしらべてみる。
3. 資本主義社会には、いい面と、わるい面がある。その両方を考えて批判してみる。
4. 昭和 22 年 7 月 4 日、政府の「経済実相報告書」を読んでみる。それを学級に報告すること。
5. 私的独占禁止の法律とは何か。なぜそれは制定されたのか。そのもっとも重要な条項について討議すること。
6. 勤労者の立場から考えて、資本主義社会や、その企業組織は、どのように改めなければならないといわれているか。
7. 近くの会社を選んで、(1) 取締役、(2) 株主に支配されている程度をしらべてみる。
8. 営業の自動的調整としての自由競争の理論を立ててみる。自由競争はいつでも営業をうまく調整するかどうか、討議すること。
9. 大規模生産および大会社の存在の利害について表をつくる。

一般に、問題解決学習は、生徒の自発的、主体的な問題構成から始まることが望ましいとされる。そこで、生徒たちは、各人の興味関心に基づいて、9つの問題の中からどれか選んで調査・研究することになる。しかしながら、その調査・研究には、教科書本文で学んだ内容が大きな影響を与えることになるものと思われる。

例えば、1. と 2. はこれまでに学んだマルクス経済学的概念の復習や応用問題であると解される。すなわち、1. では、第 1 章で学んだ工業生産の分類概念である「生産財部門」と「消費財部門」によって、生徒たちは調べた企業を分類することになるのではないか。

また、2. では、第 2 章と第 4 章で学んだ「商業資本（前期的資本）」という概念が、自分の調べた商人に適合するか否かという考察が行われるのではないか。ちなみに、教科書本文中には次のような事例の紹介が

あり、これを参考にして調べる事が予想される²⁰⁾。

「封建時代の商人はその巨富によって社会的勢力を持っていた。例えばリチャード・フィッティントンの有名な話がある。いなか出の少年ディック（リチャードの愛称）は、ロンドンで働いていたとき、主人の商人が南の黒奴の国へ貿易船を出すので、路で1ペンスで買ったねこを船にのせて行ってもらった。そしてこれをねずみのために困っている黒奴の国の王様に、ほかの荷物と同じ値段で買い上げられ、これをもとでとして、商人になり、ロンドン市長にまでなったというのである。この物語は、当時の商人がどんなに巨大な利潤をあげることができたかを示している。わが国でも、海外貿易が行われていたころの商人の勢力は特に強かった。和泉の堺などは、ヨーロッパの自由市と同様、16世紀の後半には市民から選ばれた36人の会合衆によって治められた自治的な都市であった。豊臣秀吉に仕えた切支丹大名小西行長は、この地の薬屋の出であるし、秀吉の側近であった茶道の達人千利休は同じくこの地の豪商であった。納屋・末次・角倉・茶屋・角屋などは、いずれも海外貿易の利益によって、当時の社会に大きな勢力を振るっていた豪商であった。商人の勢力は鎖国後も、国内商業の繁栄によってますます増大した。江戸の中期以後、諸大名は収入の不足を補うために商人から多額の金を借り入れたため、商人の前に頭があがらなかったといわれる。これらの商人は、いずれも前期的商業資本家であり、生産を支配する立場に立っていた。」

次に、問題3. から9. を見ると、4. の経済の現状認識の問題はともかく、そのほとんどが資本主義の批判的認識のための問題となっている。また、批判の観点はやはり教科書本文の記述から導かれるものとなっている。例えば、問題3. や6. に関しては次のような記述が生徒の手掛か

りとなろう²¹⁾。

「もし、資本家が利益をどこまでも追求し、利潤のための利潤追求というような営利欲にみたされると、当然に賃金の水準は極度に切り下げられるだろう。……物質の生産をいっそう豊かにし、富の生産をいっそう増加させるためには、利潤への盲目的な獲得欲を制限しなければならない。企業があげる利潤は、労働者の生活条件を改良するために使用されなければならないのであって、これを保障することは、かえって生産力を発揮させ、促進する原因になる。しかもこの要求を十分にみたすためには、企業の組織と経営方法が民主化されなければならない。企業組織の民主化については、企業集中による独占組織を破壊するという問題がある。……もし、労働者が雇い主のために、自分の欲するままに、自由に働くことができるならば、労働者は、高賃金を受けなければ、普通よりもつらい、危険な仕事は断るであろう。」

利潤の追求という資本主義社会における企業活動が批判されており、利潤は労働者の生活条件の改良のために使用されなければならない、という見方考え方が与えられている。生徒たちは、この見方に規定された調査・研究を行うことになろう。

また、問題 5. 7. 9. などに関連しては次のような記述があり、これに基づいて生徒たちは調べたり考えたりすることになろう²²⁾。

「産業の支配が少数の人々に集中すると、いろいろな害悪が起こる。その二、三を簡単に述べると次のようなものである。

- (1) 一、二の大きな会社が産業を支配するときには、価格を統制することが容易になる。
- (2) 一、二の大きな会社によって産業が支配されると高価格を維持す

るために、生産高を制限することが容易になる。大量の物資を安く売るかわりに、会社は少量の物資を高く売ようになる。

- (3) 企業の支配が少数の手にあるときには、その少数の個人は、労働に対して賃金の水準を低く決めることができる。
- (4) 大会社は株主よりも、権力を維持しようとする取締役支配されるのが普通である。
- (5) 巨大な会社を支配する人たちは大きな権力を持っている。彼らは、何百万という労働者や消費者の生活にかかわることを決める力を持っている。経済生活における民主主義には、国の資源は国民の利益のために用いられなければならないということも含まれている。ところが独占制度のもとでは、権力のある個人は、国の資源を少数のものの利益のために使うように確保してしまいうことができる。しばしば、かれらは価格や、労働や、政党や、政治を支配する。現在の日本の政治的、社会的、経済的な目的は、民主的な生活に到達することである。われわれの社会は少数の大会社の取締役が大きな権力を持つことを許すことができるであろうか。」

この記述から形成される認識は、「大会社は少数の取締役に支配されており、彼らは会社経営だけでなく、日本社会や政治をも左右する強大な権力を握っている。彼らは自分たちの利益のためには、商品価格をつり上げたり、賃金を切り下げたりして消費者と労働者を犠牲にすることもいとわない存在である」といったようなものになろう。その認識が、問題5.の独占禁止法の根拠の討論に、問題7.の取締役の支配力調査に、問題9.の大会社の存在の功罪研究に反映されて行くことになる。

以上のことから明らかなように、章末の問題群は、そこから生徒が主体的に開かれた自主的問題解決学習を行っていくことができる性質のものとは言い難い。むしろ、教科書本文で学習されたマルクス経済学的概

念や一般化を応用的に定着させるとともに、資本主義経済の問題点を批判的に認識させるという目的に規定された性質の問題群となっているのではなからうか。

では、先行研究②が言うように、「教師の力量」によって、教科書を単なる手引きとして扱い、教科書記述を越えた自主的問題解決学習が可能になるのだろうか。先行研究②は、昭和24年に広島高等師範学校附属高校で藤井千之助が行った実践記録を紹介している²³⁾。

表 1.4 昭和24年度 第2学期 学習計画表

研究題目	研究事項・細目	発表日
賠償問題		10/18
金融財政問題	金融統制・政府の財政	10/24.25.31
貿易問題	為替問題・貿易機構の問題	11/1.7.8
企業合理化の問題	生産効率化の問題・経営合理化の問題	11/14.15
労働問題	雇用失業問題・賃金問題	11/21.22
人口と資源の問題	人口問題・国土開発の問題	11/28.29
経済思潮	資本主義・社会主義	12/5.6.12. 13.19.20

研究題目・研究事項を見ると、生徒たちが自由に幅広く問題設定をしている様子が伺える。ただし、この実践は「一般社会科」ではなくて、高IIで選択される「時事問題」における実践である。「時事問題」には教科書がなかったので、自由な研究ができたわけである。藤井は指導の経緯を次のように述べている²⁴⁾。

「時事問題の学習指導に入る前に学年当初に、生徒たちから、自由に関心の強い問題を列挙させ、それらをすべて板書した。それらを生徒との

討議のうちに分類整理した。そうして第一学期は主として政治的問題、第二学期は主として経済的問題、第三学期は主として社会・文化の問題に整理した。」

前表は2学期の学習記録であり、1年間をフルに活用した問題解決学習が展開されていることがわかる。これに対して、高Iの「一般社会科」は、『19物質の生産と流通』だけでなく、他に3冊の経済教科書と上下二冊の民主主義の教科書があった。であるならば、「教師の力量」を活かすためには、高I「一般社会科」では教科書の内容をしっかりと押さえ、高II「時事問題」で藤井のように、教科書の束縛から離れて、生徒に自由に研究させることが望ましいのではなかろうか。

また、「教師の力量」としては、マルクス経済学だけに依拠せず、幅広く近代経済学や社会諸科学の知見を身につけ、教育内容を開発する必要もあろう。

「19物質の生産と流通」と、それに対応した近代経済学の教育内容を、生徒自身が比較できるようにすることで、両者はどこが違うのか、なぜ違うのか、どちらがどのような問題に有益なのかなど、生徒の主体的な思考を促すことが可能となろう。22年版指導要領の前段階に出された、『公民教師用書』には、参考書として、メンガーの影響を受けた杉村廣蔵の『経済学方法史』・『経済哲学』、シュンペーターの影響を受けた中山伊知郎の『経済学一般理論』も含まれている。ただし、多くの参考書は大内兵衛や河上肇の著作や、『日本資本主義発達史講座』などである²⁵⁾。当時の学問的趨勢からは、近代経済学を含めた幅広い社会諸科学の見地を教師が習得することは困難であったと考えられる。したがって、「一般社会科」の教科書を、「教師の力量」によって、生徒の自主的問題解決学習の手引きとして扱うことは、実際問題としてやはり困難だったのではないか。

(3)「主体性」「現代性」「総合性」

「一般社会科」の教科書は、それによって生徒が自ら能動的に考えていけるという「主体性」、現代の問題関心から考察できるという「現代性」、取り上げた問題に対して地理、歴史、政治、経済など多面的な観点から考察させる「総合性」を担保していた、という考え方が定説であった。これまでの分析を踏まえて、それらの点について再検討しよう。

まず、「主体性」については、生徒がマルクス経済学の概念や一般化を、真理ではなく、一つの見方や考え方として、まさに主体的に参考にできるようになるかどうかが鍵となろう。そこにこそ「教師の力量」が問われるであろうし、前述のように近代経済学など他の見方・考え方と比較検討できるようにすることが一つの方法論となるのではないか。

次に、「現代性」については、敗戦直後の日本経済の再建という当時の現代的課題はかなり意識されているものと思われる。ただ、教科書記述は経済のしくみを体系的に説こうとしているので、現実の経済的問題、例えば傾斜生産方式やエネルギー・電源開発はなぜ必要なのか、どうあるべきか、などは取り上げられておらず、具体的緊迫性やリアルさという点では「現代性」に欠けるのではないか。

最後に、「総合性」について、歴史の内容が含まれていたが、それは分析してきたように史的唯物論を教えるために扱われたものであり、生徒の社会認識を総合的なものとする目的で含まれているものではなかった。

このように考えてくると、この教科書の特色とよさは、問題解決学習のための教科書として説明するのではなく、マルクス経済学という一つの社会科学の入門学習のための教科書として説明した方が明確になると考える。高等学校の教育内容は、学問的知見を背景に構成せざるを得ず、時の支配的な学問研究の成果が導入されやすいと言えよう。

5 おわりに

今後の研究課題としては、この後、近代経済学の内容がどのように教科書に反映されてくるのか、複数の経済学的な見方・考え方をどのように教育内容としていくべきか、などがある。

【註】

- 1) 上田薫他編 [1974]「社会科教育史資料1」東京法令出版、285-401頁。
- 2) 片上宗二 [1993]「日本社会科成立史研究」風間書房、832頁。
- 3) 上田薫 [1974]、369頁。
- 4) 黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏 [1998]「高校初期社会科の研究——「一般社会」「時事問題」の実践を中心として——」学文社、45頁。
- 5) 木村博一 [2006]「日本社会科の成立理念とカリキュラム構造」風間書房、508頁。
- 6) 同上書、508-509頁。
- 7) ローラ・ハイン [2007]「理性ある人々 力ある言葉——大内兵衛グループの思想と行動——」岩波書店。
- 8) 文部省 [1947]「社会科19物質の生産と流通」教育図書出版社、3頁。
- 9) 同上書、49頁。
- 10) 同上書 54頁。
- 11) 同上書 60頁。
- 12) 同上書、12-14頁。
- 13) 同上書、34頁。
- 14) 同上書、18頁。
- 15) 同上書、29頁。
- 16) 同上書、19頁。
- 17) 同上書、48頁。
- 18) 木村博一 [2006]、134-135頁。
- 19) 同上書、60頁。
- 20) 同上書、45-46頁。
- 21) 同上書、55-57頁。

- 22) 同上書、58-59頁。
- 23) 黒澤英典 [1998]、前掲書、92-94頁。
- 24) 同上書、93頁。
- 25) 片上宗二編著 [1984] 「敗戦直後の公民教育構想」、教育史料出版会、160-161頁。

2章

初期社会科高校教科書における 経済学的内容の変遷研究

—昭和22年版「一般社会科(第10学年)」から26年版へ—

1 はじめに

本章の目的は、初期社会科の高校教科書において、どのように経済学的内容が反映し、変遷したのかを分析することである。周知の如く、昭和22年版指導要領に基づく高校必修科目『一般社会科』の経済分野については、4冊の教科書が年次を追って発刊された。すなわち、『19 物質の生産と流通』(1947)、『20 政府と経済生活』(1948)、『21 労働関係の諸問題』(1949)、『22 生活安定への対策』(1950)の4冊である。

4冊の22年版経済関係教科書は次のような目次構成になっている。

表 2.1 22年版高校経済関係教科書の章立て

19 物質の生産と流通	20 政府と経済生活	21 労働関係の諸問題	22 生活安定への対策
1章 生産と収入 2章 市場・仲介業者・取引所 3章 金融 4章 企業	1章 経済生活と政府の仕事 2章 物質および賃金についての政府の仕事 3章 金融および財政についての政府の仕事 4章 日本経済の再建と政府	1章 労働問題の意義 2章 労働関係の歴史的变化 3章 就職 4章 雇用者と被用者の権利義務 5章 労働組合 6章 労働争議 7章 労働組合運動における民主主義達成の問題	1章 貧乏は社会と個人にどのような影響を与えるか 2章 人々は生活安定のために協力しなければならない 3章 わが国の社会保障制度 4章 社会保障制度を強力にするにはそのほかにどんな努力が必要か

終戦から間もない時期であるだけに、日本経済の再建と国民生活の回復・安定という課題が反映された章立てになっていることが窺える。物質不足から紙質も悪く、数十頁毎に分冊化されたものが出版されている。その著作者は文部省である。その後、26年版教科書は、政治分野などと合わされたものが各出版社から発刊された。ところで、22年版と26年版の教科書に基づく学習は、生徒が主体となった問題解決学習であるとするのが定説であろう。本研究では教科書の実態に即してこの定説を再検討する。結論を先取りするならば、本研究が示そうとするのは、次表に示した定説との違いである。

表 2.2 教科書分析の定説（先行研究）との比較

	先行研究 (22,26 年版)	本研究 (22 年版)	本研究 (26 年版)
目 標	能力目標	認識目標	認識目標
内 容	問題追究の手引き	マルクス経済学的知見	経済の実態・仕組み
方 法	生徒の調べ学習	事例による見方・考え方の発見と応用	事項解説
性 格	主体性・総合性・現代性	一社会科学の入門書	系統的・常識的社会認識

研究対象としては、22年版については、上記の4種を、26年版については6つの出版社（実教出版、共立出版、実業之日本社、中教出版、清水書院、教育図書）から発行されたものを取り上げる。以下、先行研究の成果を確認し、それらを再検討する形で本研究の立場を論じていきたい。なお、22年版「19 物質の生産と流通」の検討についてはすでに別のところで行っているが¹⁾、本論はそれを発展させるかたちで論じていく。

2 先行研究における22年版教科書の特色

高校「一般社会科」の教科書に言及している代表的な初期社会科教育史研究には、次の4つがある。

- A 谷本美彦「社会科成立期「一般社会科」の構造」木下百合子・船尾日出志編『社会科教育論』（東信堂、1988年所収）
- B 片上宗二『日本社会科成立史研究』（風間書房、1993）
- C 黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏『高校初期社会科の研究』（学文社、1998）
- D 木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』（風間書房、2006）

Aでは、「一般社会科」が多面的な事象の調べ学習に留まる傾向にあったが、事象の本質に迫る問題単元への転換をはかる契機を有していたことが論じられている。

Aを承けて、Bが「一般社会科」の教科書についての定説を形成し、CとDはそれを踏まえて、補論を展開しているものと研究史的に位置づけられる。まず、Bでは教科書の基本的特色について、次のように論じている²⁾。

「中学・高校の教科書は……問題の解決に資するための手引き書ないしは参考書として作成されていた。教科書編集の原則は、……主体性、現代性、総合性であった。問題に対して、地理的にも歴史的にも政治・経済・社会的にも追究する。これが「総合性」。「現代性」とは、現代の問題関心から、考察していくようにすること、「主体性」とは、生徒が自ら能動的に考えていけるようにすること。」（下線は筆者による。以下同じ。）

Cは教科書・指導要領だけでなく、教科書に基づいた当時の実践まで視野に入れた研究である。そのため、Bの見方を基本的には支持しつつも、現実的な立場から、いくつかの留保条件を出している。第一に、この教科書がねらい通りに、生徒によって問題解決学習の手引き書となるか否かは、「教師の力量にかかっている」こと。第二に、生徒の問題解決のための調査活動に役立つように、教科書には多くの学習活動の事例が列記されているけれども、「その内容の適否はまちまちであると評価してよい」ことである。しかしながら、教師のどのような力量が望まれるのか、活動の適否の基準は何かを明確に論じないまま、次のようにA説を踏襲している³⁾。

「1947年版にもとづく国定教科書は、不十分さを残しながらも、「主体性」「現代性」「総合性」そして学習活動重視という性格が貫かれたといえるだろう。」

Dは、教科書・指導要領が活動重視型であることを前提として、ではなぜ、経済学的概念や知識の習得が軽視されたのかを考察している。その際、まず47年版指導要領における概念的知識や一般理論の欠如を、そのモデルとなったアメリカのヴァージニア・プランとの対比によって説明している⁴⁾。

「(47年版指導要領Ⅱの高1経済単元の内容と、ヴァージニア・プランの同一箇所の内容を対比してみると)、習得がめざされている知識の性格が大きく異なっていることが浮かび上がってくる。『要領Ⅱ』の単元では、市場や仲介業者などに関する学習に加えて、わが国における江戸時代の両替商以降の金融機関の変遷や大坂堂島の米市場以降の取引所の発達なども取り上げられている。それに対して、ヴァージニア・プランの

単元には、そのような歴史的知識を取り上げようとする姿勢がほとんどみられない。つまり、『要領Ⅱ』では、歴史・地理・公民の個別的知識の習得を重視しているのに対して、ヴァージニア・プランの単元には、むしろ普遍的な社会の法則やプラグマティックな一般的知識の習得、いかえれば、広岡の言う「概括的知識」の育成が重視されている。」

ヴァージニア・プランでは、概念や理論などの一般的知識の習得が目標とされていたのに、それを翻案したはずの指導要領では欠落していったというのである。では、なぜそのような事態となったのか。この点について、Dでは、当時の日米の民主主義社会の成熟度の違いに基づいて考察している⁵⁾。

「ヴァージニア・プランに示された各単元の「内容の例」は、「社会生活の主要機能」という普遍的性格を帯びたスコープを反映させているだけでなく、具体的教育目標である「一般命題」を踏まえて選定されていた。……ヴァージニア・プランは、教育の目標・内容・方法を「民主主義社会の存続と発展」を展望する「普遍性」という首尾一貫した哲学で構造化し、カリキュラムを構成していた。」

それに対して、『指導要領Ⅱ』では、日本におけるそれまでの知識観や教育観を反映して、生徒の認識を「下層な個別的知識および技能に閉じこめ」ようとする姿勢が見られたのであり、「法則的な連関の真実の認識」を中心として単元を構成することの意義が未だ十分に理解されていなかった。」

民主主義社会の存続と発展のためには、構成員一人一人が、社会の特殊性だけではなく、機能や課題・問題点などについて広く一般的に考察できる力を備えている必要がある。自分のコミュニティーと他者のコミュニ

ニティーとの差異、自分の国と他国との差異、過去の社会と現代の社会の差異などについて客観的に比較考察できる力が必要とされるのである。そのためには、比較考察の道具として欠かせない概念や理論（一般命題）の習得は不可欠である。アメリカ社会は、日本よりも民主主義が成熟していたので、ヴァージニア・プランではそのことを踏まえたカリキュラムが作られた。

しかし、日本では、天皇制専制国家が崩壊して間もないために、伝統的な学問観や教育観が残存しており、社会のあり方を根本から子ども一人一人に考えさせることの必要性は意識されていても、それを教育内容にどのように落とし込んでいくべきなのかという点については未熟であった。それゆえ、戦前の地理や日本史や西洋史、東洋史などの個別的学問と知識が、民主主義社会の存続と発展という社会科が本来目標とすべきところと結びつかずに重視されてしまったのではないか、というわけである。

Dは、47年版要領・教科書が「主体性」「現代性」「総合性」という特色を持つことを前提としつつ、習得される知識の質が低いものであったことを問題とし、その原因を、モデルとなったヴァージニア・プランの理解の不備に求めていると言えよう。

以上のように、先行研究では教科書の特色を、「主体性」「現代性」「総合性」に求め、それは47年版指導要領の、「問題解決能力育成」という目標を達成するために「問題単元」を具現したものと捉えられていた。その妥当性を、実際の教科書記述を分析することで再検討していきたい。

3 22年版教科書とマルクス経済学的知見

(1)『19物質の生産と流通』

この教科書におけるマルクス経済学的知見の反映は、次の4点にまと

めることができる。

①マルクス経済学的な見方・考え方ー生産力と生産関係、階級概念など

この教科書には、マルクス経済学的な見方・考え方が散見される。例えば、生産力と生産関係といった事柄である。

「人は、労働して品物を作りあげる。そのためには、人の労働が主体となり、その能力や熟練、さらにまた、道具や機械などすべて技術とよばれるものに仲介されて、対象としての自然に働きかける。これが経済における生産力という働きである。……また、生産そのものが、ある数の人々がある品物の生産に従事し、それがもし工場で行われるとすれば、そこには、複雑な工場の生産組織の中に人々が配置されて、それぞれの役割を果たすことになる。これが、経済における社会的な組織である。このように生産力や社会組織の全体の見地からすれば、貨幣とか損得とかいうような問題は、むしろ表面的な現象にすぎないことがわかるであろう。このような全体の見地から見て、経済というものは、人と自然との関係、人と人との問題である……⁶⁾。」

さらに、マルクス経済学的な生産のとらえ方として、サービスを生産物として扱っておらず、農業生産と工業生産のみを生産活動として説明している。生産部門は「生産財部門」と「消費財部門」に分けてその働きを説明している。また、必要に応じた計画的な生産と分配という共産主義的な考え方も論じられている。

「発達した近代的な資本主義的生産様式について見ると、生産をとどこおりなく続けて行くためには、その生産物は正しく使用される必要がある。……複雑な交換の過程を整理して観察すると、結局生産財部門と消

費財部門の相互の間の交換という、二つの大きな流れになる。……一つの社会では、必要なだけの生産財の量、必要なだけの消費財の量が確保されていて、それが円滑に循環しないと、再生産は停止してしまうのである。ここに、社会的生産物の分配、即ち、各階級の収入ということのたいせつな意味がある。分配は、それぞれの必要とする収入が正当に分配されるとき、社会の生産がうまく続けられるのである⁷⁾。

②経済の歴史的・発達段階論的説明

第1章「市場・仲介業者・取引所」のI.「市場や仲介業者、取引所はどのようにして発達したか」では、現在の制度がいかに形成されてきたかという歴史的過程について解説されている。市場について言えば「自給自足」→「物々交換」→「市」・「定期市」→「行商人」→「問屋・仲買・小売」→（前期的商業資本；地域差にもとづく独占的利益）→近代的市場の成立（近代的商業資本；産業資本の利潤の分け前）という歴史的な過程の解説が行われている。このような制度の歴史的形成過程の説明は、第3章「金融」と第4章「企業」においても繰り返されている。3章I.「日本では金融機関はどのように発達したか」では、「古代・中世の高利貸」→「近世の商業金融」→「近代的銀行の成立（中央銀行や都市銀行など）」という歴史的過程が説明されている。また、銀行の独占化とそれによる産業の独占の癒着の構造を、金融資本というマルクス経済学的概念で説明している⁸⁾。

4章I.「企業はどのような基礎の上に発達したのだろうか」では、「中世の親方・商人とギルド」→「問屋制度」→「マニファクチュア」、「商業企業」→（産業革命）→「産業資本と近代的企業」という歴史的過程が説明されている。

ところで、先に先行研究Dは、この教科書の内容は「江戸時代の大坂堂島の米市場や両替商」などの日本史に関する個別的知識の提示に留

まっぴいて、ヴァージニア・プランのような概念・一般化を扱っていないと論じていた。しかし、マルクス経済学の影響を受けていたとする本稿の立場からは、そうではないと判断される。すなわち、史的唯物論に基づいた普遍的な発展段階という一般化を教えるための具体事例として、堂島米市場や両替商は取り上げられていると考えられる。

中世から近代にかけての発展段階の経済的説明でポイントになるのが「前期的商業資本」と「近代的商業資本」および「産業資本」という資本の発展段階的概念である。「前期的商業資本」は商品価格の地域差に基づく利潤獲得を行い、「産業資本」は原材料の機械加工による付加価値に基づく利潤獲得を行う。前者が領主権力や王権と結んで支配的な社会が中世封建社会である。後者が立憲制度・議会制度の下で自由に生産活動を行うのが近代資本主義社会である。「近代的商業資本」は両者の過渡期に登場し、商業的利潤を産業的利潤の一部とした資本である。

このような考え方をとっているために、「前期的商業資本」の舞台や担い手の具体事例として、堂島米市場や両替商が取り上げられていることがわかる。堂島米市場については、次のようにそれを一般化して「前期的商業資本」の概念が説かれている。

「(堂島米市場のような) 封建時代の商業組織は、地域によって商品の価格に差があるのを利用し、そこから、大きな利益をあげる。この間に利益を得るのは商人であるが、商人が貨幣を資本として商品の買入れと売渡しを行い、その間に利潤をあげる点は、これも資本の活動と見ることができる。ただし、その資本は、工場制度のように、生産にもとづくものではなく、また、商品・貨幣経済が十分に広く発達せず、物価の地域差が激しいという条件を利用しており、むしろ資本主義社会以前に存在した資本なので、これを前期的資本とよんでいる。その特色は、問屋のように、遠距離の取引を営む中間商人である商業資本家が最も重要な

地位を占め、独占的な特権を持ち、大きな利潤を得る点にある⁹⁾。」

さらに、「前期的商業資本」に対する「近代的商業資本」や「産業資本」の段階の市場の事例として、この教科書では大坂の「三品取引所」という具体的歴史事象が取り上げられる¹⁰⁾。「三品取引所」は、1884年(明治27年)に「株式会社大坂糸・綿・木綿取引所」という名称で開所され、1901年(明治34年)に商号が変更された。それは、東洋のマンチェスターと謳われた大坂の綿工業に関わる原材料の綿花、生産物である綿糸と綿布の取引が行われた市場であった。文字通り、軽工業から始まる日本の産業革命と「産業資本」の時代の到来を象徴する商業組織であると言えよう。また、「産業資本」が優位な時代の新しい課題として、次のことを指摘し、さらに歴史を発展させる必要があることを認識させようとしている。

「資本主義社会が完成するとともに、賃金労働者の階級が資本家階級とはっきり分離して、独自の立場に立ち、両階級の分け前、即ち、賃金と利潤とが相互にはっきりと他を廃して対立し合うようになる。このとき、労働者階級は自分の社会的条件を改革し、利潤を制限して、賃金の部分をいっそう多く獲得する要求を持つようになる。社会主義運動は、労働者を資本家階級の支配から解放し、社会の階級的対立を除去し、労働者の生活を自主的・公正な状態に打ち立てようとするものである¹¹⁾。」

以上のように、この教科書が歴史的な個別の知識内容を多く含んでいる理由は、先行研究Dが指摘した伝統的な学問観や教育観によるもの、というよりも、史的唯物論に基づく経済の発展段階論の影響を強く受け、それを説明するための具体的歴史事例が必要であったからだと言えるのではないか。マルクス経済学の基礎となる概念や一般化を認識させるた

めの教材として歴史事象が扱われているわけである。逆に言えば、ヴァージニア・プランは、「消費者の欲求」などを重視し、近代経済学の影響を受けているため歴史性が薄くなっていたと考えられよう¹²⁾。

③講座派的説明

この教科書には、明治期以降の日本社会を、封建制度が再編成された絶対主義的天皇制国家であるとする講座派的な説明が散見される。例えば、「今までのわが国の小作制度は、欧米に見られない高率の地代を特色としていた¹³⁾。」という一節がある。これは、戦前の封建的な制度（封建地代）が残っているという考え方である。このような認識に立つと、当面の課題は、西欧をモデルとした近代市民社会の実現である。そのことが意識されているためか、戦前の封建的な要素が残っている部分については、近代化を徹底することによりそれらの要素を払拭することの重要性が、次のように何度も説かれる。

「明治維新以後にも、多くの封建的社会条件が多分に残っている。労働者の条件が悪く、賃金が低かったのも、一つにはわが国に残っている封建的な生活条件である¹⁴⁾。」

「日本の社会には非近代的な制度や精神が強く残っている¹⁵⁾。」

「わが社会は、まず、何よりも近代化を目ざしてひたすら進んで行く必要がある¹⁶⁾。」

「商業利潤は産業資本の分け前を与えられるという地位に落ち、後者が優越するようになった。それでも、わが国では、中間商人の中間利潤が、なお過大なために、農民や小売商および手工業者などの生活をおびやかすことになり、社会問題を引き起こした¹⁷⁾。」

④章末問題での概念の活用と資本主義批判

章末問題は、生徒自身の問題解決学習の指針として重要な位置づけを与えられている。しかし、多くは本文の説明の確認と資本主義批判のための活動となっている。例えば、「第4章 企業」の章末問題2は「江戸時代のわが国の商人の伝記をしらべてみること」である。そのために本文では、堺の会合衆、小西行長、納屋、末次、角倉、茶屋などが紹介されている。その前提として、奴隷貿易などで巨利を得てロンドン市長となったリチャード・フッティントンが前期的商業資本家の事例として解説されている。従って、日本の商人しらべにおいても、前期的商業資本の特色をどのように備えていたかという観点からのしらべ活動が行われることが予想される。いわば、本文で獲得したマルクス主義的概念の活用学習になるわけである。また、同じ第4章の章末問題6は「勤労者の立場から考えて、資本主義社会やその企業組織はどのように改めなければならないといわれているか」である。これに関する手引きとしての本文は以下である。

「もし、資本家が利益をどこまでも追求し、利潤のための利潤追求という営利欲にみだされると、賃金の水準は極度に切り下げられる。……物質の生産をいっそう豊かにし、富の生産をいっそう増加させるためには、利潤への盲目的な獲得欲を制限しなければならない。企業があげる利潤は、労働者の生活条件を改良するために使用されなければならないのであって、これを保障することは、かえって生産力を発揮させ、促進する原因になる。この要求を十分にみたすためには、企業の組織と経営方法が民主化されなければならない。企業組織の民主化には、企業集中による独占組織を破壊するという問題がある¹⁸⁾。」

利潤極大化の追求という資本主義社会における企業活動が批判されて

おり、利潤は労働者の生活条件の改良のために使用されなければならない、という見方考え方が与えられている。生徒たちは、この見方に規定された資本主義批判的な調査・研究を行うことになる。

(2) 『20 政府と経済生活』

①「はしがき」について

政府の役割についても、歴史的・発展段階論的な説明の枠組みが与えられている。まず「はしがき」においては、封建制の時代と資本主義の段階における政府の違いが次のように指摘されている。

「国民は協力して自分たちの経済生活を高め、そして国民すべての福祉を維持し、あるいは増すための政府をつくらなくてはならない。ところが封建時代の政府は、一部の支配階級の人々のためのものだった¹⁹⁾。」

②「第1章経済生活と政府の仕事」について

次に、資本主義の段階においても、自由主義段階から独占資本主義段階へと進むにつれて、次表のように政府の性質と役割が異なってくるということが説明されている。

表 2.3 『20 政府と経済生活』の記述に見られる政府のしごと（筆者作成）

経済の発達段階	政府のしごと	日本の場合
資本主義の自由主義（自由競争）段階	警察と軍隊による個人の保護を主とする	
資本主義の独占資本主義段階	経済への政府の介入（大きな政府） 帝国主義政策 国内矛盾の調整	西欧がこの段階に入りかけたところで明治維新を迎えたので、政府は強力な指導により近代資本主義を育成した。

独占資本主義というタームはマルクス経済学の用語である。独占資本主義の段階で、なぜ政府の介入が必要になるかは、次のように資本主義経済に内包する矛盾の必然的現れとして説明されている。

「独占資本主義は、生産の社会的性質と所有の私的性質との間に、多くの問題を生み、生産力がますます大きくなるにもかかわらず豊作ききんといわれるように、物資は多量に生産されながら、勤労者の収入が低く購買力が減って、その物資を消費することができないような現象さえ起こり、経済生活の安定を達成することができなくなった。そこで、資本主義のもとに起こる問題を解決しようとする努力が、各国において盛んに行われるようになってきた²⁰⁾。」

③「第2章物価および賃金についての政府の仕事」について

賃金と物価との関係の説明においては、賃金と物価の上昇について、資本家と労働者側で主張が異なってくる問題が取り上げられている。両方を検討しつつも、どちらかと言えば労働者の立場に立っての叙述が長く、マルクス経済学的な考え方が反映されている。

「賃金の引き上げによって、物価の騰貴が起こるかどうかを考えてみる必要がある。第一に、賃金の騰貴はその労働によって生産される生産物の生産費を引き上げることになる。即ちそれだけ価格が騰貴すると考えられる。……第二に、勤労者の賃金引き上げ要求は生活必需物資の価格の騰貴の結果であって、その原因ではない。だから人間として当然の権利として賃金引き上げの要求は認められなくてはならない、といわれる。……主食をはじめ、すくなくとも家計に関係のあるいろいろなものの価格だけは適当なところで抑制して、それをもとにして、逆に何人ぐらいの家族では物の消費がどのくらい必要か、その経費はどのくらいかとい

う数字を算定して、それによって賃金や俸給を定めようとする努力が行われている²¹⁾。」

④「第3章金融および財政についての政府の仕事」について

貨幣が物々交換の困難性から派生するという叙述と、家畜→貝殻→穀物→金属へと歴史的に変遷したという説明、さらに貨幣の機能として、交換手段、支払い手段、価値の貯蔵手段があることなど、マルクス経済学の基本的な考え方に沿った説明となっている。また、戦争において政府の巨額な軍事支出が、軍需会社と資本家の利潤となったことを批判している。

⑤「第4章日本経済の再建と政府」について

最終節「日本はどのような道をあゆむのか」において、資本主義の次の段階として、1) 修正資本主義、2) 社会主義、3) 共産主義の3つの道を提示している。ここでの社会主義と共産主義の相違は次のように説明されている。

「社会主義は、資本主義的秩序を廃止して、重要な生産手段の私有を禁じ、国家の重要な企業を社会化しようとする。……共産主義の理想とするところは、資本の私有をいっさい否定して、全生産手段を国家の手に移し、労働者・農民の政府を樹立し、各人が能力に応じて働き、必要に応じて全生産物を分配することをめざすものである²²⁾。」

社会主義や共産主義への移行が歴史的必然であるとまでは述べられていない。この点は、マルクス経済学の中でも、移行には労働運動が関わるので、必然であるとまではいえないという立場の学派も存在し、論争点になっていることが反映しているかもしれない²³⁾。

(3)『21 労働関係の諸問題』

労働問題において重要であるのは賃金の問題であるが、ここでは労働経済学におけるマルクス経済学と近代経済学の相違という観点から、この教科書がどちらの影響を受けているかを考察しよう。まず、マルクス経済学を含む古典派は、基本的には生存費説（賃金は労働者の再生産であるというもの）の立場をとっている。これに対し、近代経済学では、限界生産力説（実質賃金が限界生産物に等しいところで決定する）が通説になっている。この教科書には、賃金がいかにして決まるかということ正面から論じた部分はないが、間接的に次のような生存費説に近い説明をしている。

「なにが正当な賃金であるかは、ひじょうに難しい問題であって、一概には言えない。……本人やその家族の生活のすべては、支払われる賃金にまったく依存している。もし、収入がじゅうぶんでないなら、本人もその家族も健康を保持するために必要な食物や衣類や住居を、じゅうぶんに与えられることはできないだろう。……適当な賃金の問題は実に生活基準の問題である。……その最低基準は次のようなものであることが望ましい。……健康で安全な生活のためにじゅうぶんな食糧、衣服、住居が確保できること、子どもに対して適当な教育を受けさせることができること、ある程度の慰安と教養が求められること、事故に備えるために貯蓄ができること²⁴⁾」

この他、この教科書の特色の一つとして、労使関係を原始時代→農業（農奴）時代→手工業時代→重商主義と自由主義時代→労働協約時代というように歴史的・発展段階論的に説明している。少なくとも近代経済学ではこうした方法はあまりとられない。

(4) 『22生活安定への対策』

この教科書は、貧困と生活の不安定さが、健康で幸福な生活を築く上でいかに障害になっているかが論じられている。貧困の原因や生活の不安定な状況に対する考察を踏まえて、そうした問題を解決する取り組みの中から、社会保障制度が生み出されたことが述べられている。制度の成立については、ドイツやイギリスの歴史に触れたのち、日本の成立史を説明している。さらにわが国の社会保障制度の問題点について指摘し、改善の方向性に言及している。

この教科書が扱っている内容は、社会保障制度成立の歴史的経緯と制度自体に関する客観的事実であるため、それがマルクス経済学的であるのか、近代経済学的であるのかをはっきり判断することはできない。ただし、成立史の叙述の中に、次のような資本家を批判的にとらえようとするマルクス経済学的見解を散見することはできる。

「明治23年から昭和4年まで、政府はもっと進んだ救貧法を議会に提出した。しかし、そういう法律は「怠惰を助長する」と主張する反動的な資本家の反対を受けてきた²⁵⁾。」

以上のように、22年版の4つの経済関係教科書は、そのうち3つまでが、かなり明確にマルクス経済学的知見を反映していると考えられる。

(5) 22年版教科書の特質

「一般社会科」の教科書は、それによって生徒が自ら能動的に考えていけるという「主体性」、現代の問題関心から考察できるという「現代性」、取り上げた問題に対して地理、歴史、政治、経済など多面的な観点から考察させる「総合性」を担保していた、という考え方が定説であった。

これまでの分析を踏まえて、それらの点について再検討しよう。

まず、「主体性」については、生徒がマルクス経済学の概念や一般化を、真理ではなく、一つの見方や考え方として、まさに主体的に参考にできるようになるかどうかを鍵となろう。そこにこそ「教師の力量」が問われるであろうし、前述のように近代経済学など他の見方・考え方と比較検討できるようにすることが一つの方法論となるのではないか。

次に、「現代性」については、敗戦直後の日本経済の再建という当時の現代的課題はかなり意識されているものと思われる。ただ、教科書記述は経済のしくみを体系的に説こうとしているので、現実の経済的問題、例えば傾斜生産方式やエネルギー・電源開発はなぜ必要なのか、どうあるべきか、などは取り上げられておらず、具体的緊迫性やリアルさという点では「現代性」に欠けるのではないか。

最後に、「総合性」について、歴史の内容が含まれていたが、それは分析してきたように史的唯物論を教えるために扱われたものであり、生徒の社会認識を総合的なものとする目的で含まれているものではなかった。

このように考えてくると、22年版教科書の特色とよさは、問題解決学習のための教科書として説明するのではなく、マルクス経済学という一つの社会科学の入門学習のための教科書として説明した方が明確になると考えられるのではないか。

4 26年版教科書と常識的・系統的事項説明

次に、26年版の6冊の教科書における経済分野の内容の特色を簡潔に考察しよう。

(1) 実教出版『一般社会(下)』(大河内一男、東畑精一著) 1951

この教科書の最初の単元では「家計」が扱われている。これは、22年

版で、最初に扱われたテーマが「生産」であったことと対照的である。これは単に叙述方法の違いではなく、後者が「収入のことを考える場合も、まず物質の生産ということからはじめて、その物質が各人の収入に従って、どのように配分されていくかを見ていくことが大切だから²⁶⁾」という明確な意図をもって書かれているからである。労働が賃金を、土地が地代を、資本が利潤をそれぞれ生み出すように見えるが、マルクス経済学によれば、それらの所得は、労働によって生み出された価値が分配されたものにすぎない。したがって、家計や所得の前に、生産について学習する必要があるというわけである。これに対し『一般社会(下)』は、「家計」に始まり、「企業」、「金融」、「財政」という単元構成になっており、経済主体の活動についての事実の学習が中心となっている。こうした違いが生ずる理由の一つとして、執筆者の中に近代経済学者が含まれていることが考えられる。執筆者の一人、東畑精一はシュンペーターの弟子で、いわゆる近代経済学を専門にしている。用語の面から見ると、単純再生産や拡大再生産というマルクス経済学的な概念が入ってはいるが、経済のしくみの事実関係を叙述しているだけで、とりたててマルクス経済学的知見が大きく反映しているとは言えない。

(2) 共立出版『一般社会解説』(松浦茂治著) 1951

経済単元の構成は、「経済の歴史」、「日本経済の位置」、「企業」、「金融」、「財政」、「日本経済の再建」となっている。内容的には、資本主義の発展と各国経済の発展、日本経済論、金融論、財政論などが項目ごとに解説されている。さらに、日本経済の課題として、自立のために輸出の増大とそのための経済基盤の強化の必要性が論じられている。封建遺制や民主化の課題、対米従属の問題点などには触れられていない。政治経済学的な視点が欠如しているという点で、マルクス経済学的知見が反映しているとは言えない内容となっている。

(3) 実業之日本社『一般社会(下)』(著者不明) 1952

単元構成は、「世界経済の中での日本経済の地位」、「生産方法の発展としくみ」、「金融活動の働き」、「財政と国民経済」、「日本経済の再建」となっている。編者の大河内一男はマルクス経済学者である。内容的には、単純再生産や拡大再生産といったマルクス経済学的タームが一部に用いられている²⁷⁾。また、独占資本主義に関する記述も若干ある。

「このような自由競争の劣化、弱い企業の脱落と強い企業の拡張が続くと、各産業部門とも数企業でこと足りるようになる。つまり、自由主義経済は、独占資本主義経済に移行する性質がある。独占資本主義段階には、価格は独占価格になって、普通の価格よりもはるかに高くなり、消費者大衆を圧迫するし、そのほかいろいろ弊害をもたらす²⁸⁾。」

しかし、全体としては実教出版の教科書と同じく、しくみや事実関係の説明が多く、22年版の教科書よりもマルクス経済学的知見の影響は後退している。

(4) 中教出版『一般社会』(長洲一二、暉岡衆三著) 1952

単元構成は、「経済とは何か」、「経済生活の発達」、「企業の働き」、「金融の役割」、「財政と国民生活」、「日本経済の再建」となっている。著者の長洲一二、暉岡衆三は、マルクス経済学者であるが、構成や内容については、他の教科書とほとんど同じで、経済のしくみや事実関係の叙述が主であって、マルクス経済学的な視点や思想性が見られるわけではない。唯一見られるのが、企業の社会化について「独占的企業を社会化して、国民全体の利益に合うように経営すべきだ」という意見は強い。この問題も私たちが今後真剣に考えなければならない問題だろう²⁸⁾」という

箇所、マルクス経済学的傾向が感じられる。

(5) 清水書院『一般社会』(美濃部亮吉著) 1952

単元構成は、「経済生活の発達」、「企業の組織と経営」、「金融と経済活動」、「財政と国民生活」、「日本経済の再建」となっている。著者の美濃部亮吉は、マルクス経済学者である。しかし、テキストの内容は他と同様、日本経済のしくみや事実が述べられており、特別マルクス経済学的とは言い切れない。強いて言えば「一口にいつて金儲け主義の資本主義制度というものは、各人に財産が認められ、とくに生産手段とよばれる土地・工場・機械・金融制度などが私有されていることを土台とし、だれでも企業が自由にやれ、企業間の自由競争がたてまえになっている……資本主義では、弱肉強食的なことが起こり、貧富のへだたりがひどくなる²⁹⁾」などの叙述にそれらしきが見られる。

(6) 教育図書『日本社会の基本問題(下)』(大内力、大島清著) 1952

単元構成は、「経済生活の発達」、「資本主義社会の経済機構」、「企業の組織と働き」、「金融の役割」、「財政と国民の経済生活」、「外国との貿易の発達」、「日本経済の自立化」となっている。「資本主義社会の経済機構」という単元設定に特色が見られる。著者の大内力、大島清は、マルクス経済学者である。しかし、教科書の叙述は、基本的に経済のしくみと事実を述べているという点で、他の教科書と同じである。ただし、最後の「日本経済の自立のために」で経済の民主化問題について、封建遺制の除去は戦後改革によって、ほぼ達成されたが、他方に資本主義固有の課題が残っているという。例えば、賃金が抑制されたり独占資本が形成されたりするという課題である。その解決の道としては、社会主義と修正資本主義という二つの道があり、自ら判断すべき問題としながら、社会の流れが国家的な統制や農業の共同経営が必須になってきていると

いう。「それはまだ社会主義とはいえないにしても、すくなくとも社会化への方向をたどっている³⁰⁾」と延べ、社会主義社会の実現を改革の有るべき方向性として示唆している。

5 おわりに——22年版から26年版への変化と今後の課題

以上、考察してきたように、22年版教科書は、マルクス経済学的影響が濃厚であったが、26年版教科書では、一部に影響は残存するものの、かなり薄められてきており、主に経済のしくみや事実を説明するものへと変質してきている。また、内容量も増大しており、生徒の主体的課題追究よりも、事項解説にかなりの時間と労力のかかるものへと変化している。これに関して次の二つの点を指摘しておきたい。

第一に、22年版教科書は、問題解決学習のための教科書というよりも、マルクス経済学という一社会科学の入門書としての魅力を持っている。26年版は読んでいて無味乾燥なしくみや事実、建前に終始しており生徒の社会・経済認識を深める可能性は低いが、22年版はそのための契機を有している。しかし、一つの社会科学の見方・考え方に閉ざされるという課題を有しているので、マルクス経済学以外の複数の経済学的な見方・考え方と比較させるなどの必要性があったであろうし、経済学的内容の比較学習の必要性を示唆している。

第二に、いわゆる系統社会科は、従来言われてきたように昭和30年代の指導要領から始まっているのではなく、少なくとも高校の政治経済的内容においては、26年版教科書にその端緒があるということである。

今後の研究課題としては、22年版にマルクス経済学の影響が強かった原因を探ることや、なぜ22年版から26年版への変化が起きたのかを、占領政策の転換の影響を受けた教育政策の変化の側面も踏まえて研究すること、さらに30年代以降の経済教科書の変化の研究などがある。

【註】

- 1) 柴田透・児玉康弘 [2009] 「高校初期社会科経済教科書研究—昭和 22 年『物質の生産と流通』の場合—」新潟大学教育学部研究紀要第 1 巻第 2 号、223-232 頁。
- 2) 片上宗二 [1993] 「日本社会科成立史研究」風間書房、832 頁。
- 3) 黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏 [1998] 「高校初期社会科の研究——「一般社会」「時事問題」の実践を中心として——」学文社、45 頁。
- 4) 木村博一 [2006] 「日本社会科の成立理念とカリキュラム構造」風間書房、58 頁。
- 5) 同上書、508-509 頁。
- 6) 文部省 [1947] 「社会科 19 物質の生産と流通」教育図書出版社、3 頁。
- 7) 同上書、12-14 頁。
- 8) 同上書、34 頁。
- 9) 同上書、18 頁。
- 10) 同上書、29 頁。
- 11) 同上書、48 頁。
- 12) 木村博一 [2006]、前掲書、134-135 頁。
- 13) 文部省、前掲書、11 頁。
- 14) 同上書、49 頁。
- 15) 同上書、54 頁。
- 16) 同上書 60 頁。
- 17) 同上書、19 頁。
- 18) 同上書、55-57 頁。
- 19) 文部省 [1948] 「社会科 20 政府と経済生活」、2 頁。
- 20) 同上書、10 頁。
- 21) 同上書、25 頁。
- 22) 同上書、66-67 頁。
- 23) 資本主義でゆくか社会主義でいくかという論争は、当時の時事問題学習でも扱われている。
黒澤英典、前掲書、92-94 頁参照。
- 24) 文部省 [1949] 「社会科 21 労働関係の問題」、53-54 頁。
- 25) 文部省 [1950] 「社会科 22 生活安定への対策」、45 頁。
- 26) 文部省 [1947] 「社会科 19 物質の生産と流通」教育図書出版社、5 頁。
- 27) 大河内一男編 [1952] 「一般社会 (下)」実業之日本社、pp.35-36 頁。
- 28) 同上、108 頁。
- 29) 長洲一二・岡岡衆三 [1952] 「一般社会 社会生活の基礎」中教出版、119 頁。
- 30) 美濃部亮吉 [1952] 「一般社会」清水書院、224 頁。
- 31) 大内力・大島清 [1952] 「日本社会の基本問題 (下)」教育図書、104 頁。

3章

金融危機と経済学教科書

1 はじめに

本章は、アメリカにおける経済学の教科書の分析を通じて、金融危機が経済教育に与えた影響を考察するものである。

2008年にアメリカで発生したリーマン・ショックと呼ばれる金融危機は、アメリカ国内では大手投資銀行が破綻するなど金融業界はもちろん、実体経済にも深刻な影響を与えた。さらに、ヨーロッパにおけるユーロ危機に連鎖し、日本においても株価低迷や輸出減など実体経済にも大きな影響を与えた。

今回の金融危機は、金融工学をはじめリスク管理を標榜しながら、結局危機を回避できなかったという意味で主流派経済学に与えた影響は少なくない。アラン・プラインダーは、「リーマン・ショックによって、マクロ経済学を教えるすべての者は、カリキュラムを再点検せざるを得ない状況に追いやられた」と述べている。¹⁾ 実際に主流派経済学派の人々がどのように受け止めているのかについて知るひとつの手がかりとしては、教科書の内容や記述がどのように変えられたかを調べることである。

2 先行研究について

以上のような問題関心のもとで、アメリカの経済学教科書の分析を行っているものとしては、まずMadsen[2013]を挙げる事ができる。²⁾

Madsenが取り上げた、アメリカの経済学の教科書は以下の通りである。

1. McConnell, C., R. Brue, L. Stanley and S. M. Flynn. [2012] *Economics: principles, problems, and policies, Nineteenth Edition, International Student Edition*, Boston: McGraw-Hill International.
2. Mankiw, N. G. [2012] *Principles of economics, Sixth Edition, International Edition*, Mason: South Western CENGAGE Learning.
3. Miller, R. L. [2011] *Economics today, Updated edition, Fifteenth Edition, International Edition*. Boston: Addison-Wesley.
4. Hubbard, R. G. and A. P. O'Brien. [2010] *Economics, Third Edition, Global Edition*, Upper Saddle River: Prentice Hall Pearson.
5. Case, K. E., R. C. Fair, and S. Oster [2012] *Principles of economics: global edition, Tenth Edition*, Boston, Mass.: Pearson.
6. Parkin, M. [2010] *Economics, Ninth Edition, Global Edition*, Boston: Pearson.
7. Schiller, B. R. [2010] *The economy today, Twelfth Edition, International Edition*, Boston: McGraw-Hill/Irwin.
8. Arnold, R. A. [2011] *Principles of economics, Tenth Edition, International Edition*, Mason: South Western CENGAGE Learning.
9. Krugman P. and R. Wells. [2013] *Economics, Third Edition*, New York: Worth Publishers.

10. Bade, R. and M. Parkin. [2011] *Foundations of economics, Fifth Edition, International edition*, Boston: Addison-Wesley.
11. McEachern, W. A. [2012] *Economics: a contemporary introduction, Ninth Edition, International Edition*, Mason: South-Western CENGAGE Learning.
12. Colander, D. [2010] *Economics, Eighth Edition*, Boston: McGraw-Hill/Irwin, International Student Edition.

これら12冊の教科書は、入門経済学 (principles of Economics) のレベルの教科書である。なぜ、このレベルの教科書を分析対象にしているかということについては、マドセン (Madsen) は以下のように説明をしている。

「私の分析は、金融危機の複雑性を扱うには上級の教科書を対象にした方が良いのではないかと思われるかもしれない。しかし、上級の教科書は大学院生を対象としているので、数学的・理論的・演繹的であり、それゆえ入門編より現実を扱わなくなる。」³⁾

Madsen は、これら12冊の教科書を対象に量的および質的な分析を行っている。量的な分析というのは、金融危機に関して叙述されているページ数の分析であり、質的な分析というのは、金融危機に関する項目や概念がどれだけ新しく追加されていたり、言及されていたりするのかどうかについての分析である。

特に、質的な分析では、金融危機を境として教科書の旧版と新版とを比較し、金融危機に関連する項目、具体的には、救済融資 (Bailout)、銀行取り付け (bank run)、デフォルト (Loan / morgage default)、預金保険 (Bank deposit insurance)、金融危機 (Financial crisis)、投資銀行 (Investment bank)、最後の貸し手 (Lender of last resort)、モーゲージ (Mortgage loan) がどのように扱われているか、教科書ごとに整理し

たのが以下の表にまとめられている。

表 3.1 金融危機以前の版と最新版での使用したコンセプト

	Colander 2010	Parkin 2010	Bade&Parkin 2011	Hubbard& O'Brien 2010	Miller 2011	Schiller 2010	Arnold 2011	Case &Fair &Oster 2012	Mankiw 2012	McEachern 2012	McCannell &Brue &Flynn 2012	Krugman &Wells 2013	旧版 /新版
救済融資	x												1/6
銀行取り付け		x			x			x				x	4/8
デフォルト				x				x					3/10
預金保険	x				x	x				x			4/7
金融危機	x												1/8
投資銀行	x												2/9
最後の貸し手							x	x			x		3/7
モーゲージ	x			x		x		x		x			5/7

Madsen[2013].p.208

その結果、金融危機以前では、これらの概念がほとんど扱われていなかったことがわかる。たとえば、マンキュー (Mankiw) はこれらの概念については教科書のなかではひとつも扱っていない。そして、金融危機以後では多くの教科書でこれらの概念が取り扱われるようになっていくこともわかる。

それでは、こうした変化をどう見るかという点であるが、マドセンは結論として、

「教科書は金融危機によって大きく変わったのかという問いには、教科書の調査を通じてみて、ノーといわざるを得ない」と述べて、実質的な変化ではないと見ている。⁴⁾ これらの変化は、元の教科書にただ付け加えるだけで、元の教科書の説明との関連を問わない表面的なものである。そして、既存の理論的な枠組みからの質的な変化がないと評価しているのである。

先行研究としては、もう一つ Gray & Miller [2009] の研究がある。

グレイらの研究も、金融危機の経済学教科書への影響の研究であるが、異なるのは、対象とした教科書が中級マクロ経済学 (Intermediate Macroeconomics) という点である。

彼らが対象としている教科書は、以下のとおりである。

表 3.2 調査した教科書

Title	Authors	Edition	Pages	Year
Macroeconomics	Andrew B. Abel, Ben S. Bernanke and Dean Croushore	6	609	2008
Macroeconomics: A Modern Approach	Robert J. Barro	n/a	466	2008
Macroeconomics	J. Bradford DeLong and Martha L. Olney	2	515	2006
Macroeconomics	Rudiger Dornbusch, Stanley Fischer and Richard Startz	10	580	2008
Macroeconomics: Theories and Policies	Richard T. Froyen	9	424	2008
Macroeconomics	Robert J. Gordon	11	603	2008
Macroeconomics	Robert E. Hall and David H. Papell	6	521	2005
Macroeconomics	Charles I. Jones	1	423	2008
Macroeconomics	N. Gregory Mankiw	6	554	2007
Macroeconomics: Theories, Policies and International Applications	Roger LeRoy Miller and David D. VanHoose	3	513	2004
Advanced Macroeconomics	David Romer	3	618	2006
Macroeconomics	Stephen D. Williamson	3	650	2008

Gray=Miller[2009],p.136より

グレイらは、マドセンと同様にこれら12冊の教科書に対して、金融危機の影響について、量的・質的な分析を行っている。

グレイたちの分析の特徴は、調べるトピックスについて、政策上の立場を、「介入派」に関するトピックスと「非介入派」に関するトピックスとにあらかじめ区別している点である。

介入派の概念としては、大恐慌、日本の「失われた10年」、デフレーション、流動性のわな、金融危機、流動性選好、ゼロ金利、負債デフレが挙げられている。非介入派としては、インフレ・ターゲット、合理的期待、リアル・ビジネス・サイクル、最適政策ルール、自然失業率、賃金貨幣スパイラル、ハイパーインフレ、貨幣数量説、垂直な長期総供給の概念である。これらを見る限り、介入派はケインズ派、非介入派は新

古典派で扱う概念が多くなっているとみてもよいであろう。これらの概念が、教科書にどのように扱われているかをまとめたものが以下の表である。

表 3.3 介入派と非介入派のトピックスの扱い

	トピックス	省略	言及のみ	議論
介入	大恐慌	0	1	11
	日本の「失われた10年」	0	5	7
	デフレーション	2	6	4
	流動性のわな	3	2	7
	金融危機	5	3	4
	流動性選好	6	2	4
	ゼロ金利	6	2	4
	負債デフレ	9	1	2
	計	31	22	43
非介入	インフレ・ターゲット	0	1	11
	合理的期待	0	1	11
	リアル・ビジネス・サイクル	0	1	11
	最適政策ルール	1	0	11
	自然失業率	1	0	11
	賃金貨幣スパイラル	1	2	9
	ハイパーインフレ			
	貨幣数量説	2	0	10
	垂直な長期総供給	5	1	6
	計	10	6	80

Gray=Miller[2010], p.136より加工

介入的な項目が議論されているのが合計で43カ所であるのに対して、非介入派の合計は80カ所であり、省略されているのは介入派が合計で31カ所であるのに対して、非介入派は合計で10カ所という結果に成っている。グレイらは、量的・質的な分析の結果から、ほとんどの中級教科書は、非介入派理論を提示しているという結論に至っている。⁵⁾ こうした現状に対して、グレイらは、以下のように述べている。

「学生に歴史的な出来事を理解させたり、金融危機を十分に理解させたりさせるだけの準備ができているとはいえない。」⁶⁾

12冊の教科書のなかには、ケインズ派の教科書もあるはずであるが、なぜこのような結果となるのであろうか？この点について、グレイらの言

及はない。

また、先にみたマドセンらも新古典派とケインズ派のいずれの側でも金融危機に対して本質的な変化が見られないとしているが、なぜそうなるのかという点については触れられていない。

この問題を考えるうえで、すこしこれまで戦後の経済学派の主流派をめぐる流れを振り返ってみたい。

3 経済学派の流れ

経済学の主流派の地位は時代によって交代している。

1930年代の大恐慌以来、1960年代までは、ケインズ学派が主流派の地位を占めていたという評価に異論は無いであろう。ケインズ学派のなかでも、その中心にあったのは新古典派総合のサムエルソンであった。彼は、アメリカ政府のブレインをつとめ、出版した教科書がベストセラーとして世界中で出版されたことがそのことを物語っている。

こうした主流派の地位は、やがてスタグフレーションという新しい経済現象によって脅かされる。スタググレーションとは、停滞とインフレーションとの造語であるが、インフレーションは好況期の現象というそれまでの想定とは異なる現象であった。インフレは、ケインズ理論によれば、需要増大によるものであり、いわゆるディマンド・プルによって説明されるものであった。インフレは好景気に伴う現象であり、逆にいうとインフレが抑制される局面は不景気の状態である。したがって、インフレは景気に比例し、失業は反比例する。こうした失業とインフレとのトレード・オフの関係を、統計的に明らかにしたのがフィリップス曲線であった。そして、この関係は長期の統計によって発見されたものであり、安定的な関係とみなされていた。ケインズ理論は、このフィリップス曲線の関係を前提としていたのである。

このスタグレーション現象は、従来のケインズ理論では説明できない現象であった。もちろん、このインフレをコスト・プッシュ説による説明もあるが、この説明はフィリップス曲線の安定とは矛盾することになるからである。こうしたフィリップス曲線のシフトという事態に対して、新しい解釈を行ったのが、フリードマンである。フリードマンはフィリップス曲線が右下がりなのは短期だけであり、長期的には垂直であると主張した。そして、そのときの失業率を自然失業率としたのである。したがって、失業率を減少させようと短期的に財政政策を行っても、結局は自然失業率に戻り、物価上昇だけを生む結果になるとして、ケインズ政策の批判につながることになる。

スタグフレーションに対するケインズ政策の批判は、別の側面からの批判も登場する。それが、いわゆるルーカス批判である。

ルーカスは、ケインジアン・モデルは、マクロ経済的な構造が変化した場合に、経済主体の行動が変化しないと想定していることを批判している。その結果が1970年代のスタグフレーションの分析に失敗しているとして次のように言う。

「この批判の現実的重要性は、「安定的」フィリップス曲線を含むモデルで、1970年代のインフレーションを取り扱うことが失敗に終わったことに劇的に現れているが、その論点がこの特定の関数だけに当てはまるものでないことが明らかである。」⁷⁾

そして、この問題を解決するためには、マクロ経済環境の変化に対して経済主体がどのように反応するかを分析できるミクロ的な基礎理論が必要であるとする。なぜなら、方程式のパラメータを固定したままでは、経済政策が変更された場合、もし経済主体の行動が変化した場合、経済主体の変化なのか、構造の変化なのかを、判断することができず、したがって経済政策の変化を経済主体が予想することを織り込んでいないと正確な政策の効果が判断できないとする。

このルーカスの批判に影響されて、合理的期待を導入したミクロ的基礎を構築した理論の人々を、従来と区別して、「新しい古典学派」(New Classical) と「新しいケインズ学派」(New Keynesian) と呼んでいる。

マンキューは次のように述べている。

「新しいケインズ学派の目的は、ルーカスによって提起された理論的な問題を整備し、ミクロ経済学の精緻化された理論をより多く取り入れたモデルを展開してゆこうとしています。つまり、ルーカスの主張をも取り込んで理論を展開しようとしています。」⁸⁾

新しい古典派のモデルが、リアル・ビジネス・サイクルモデル (RBC モデル) であり、新しいケインズ学派のモデルが、動学的確率的一般均衡モデル (DSGE モデル) である。

RBC モデルは、ラムゼイ・モデルをベースに景気変動の分析に応用し、景気変動を生産性ショックによって説明しようとするところに特徴がある。RBC モデルが完全競争を前提にしているのに対して、DSGE モデルは不完全競争を前提しているという違いはあるが、両者のモデルは、合理的期待を導入したミクロ的基礎の理論をもつという意味では共通点を持つ。

ブランチャードによれば、スタンフォード大学のロバート・ホールが両者の学派をそれぞれ淡水学派 (fresh water) と海水学派 (salt water) と命名したという。新しい古典派が多いシカゴ大学は、五大湖の近くにあり、新しいケインズ学派が所属するハーバード大学やスタンフォード大学は、東海岸と西海岸の海が近いことからその様に評されるというが、水であるミクロ的な基礎は同じということになる。⁹⁾

いずれにしても、このようなミクロ的経済学基礎を共有することが、金融危機に直面しても、経済学的大幅な変更を生まない理由になると考えることはできるであろう。

4 金融危機とその影響

RBCモデルにしる、DSGEモデルにしる、両モデルは、2008年の金融危機を予測することができなかった。

その理由については、まず、基本的にはRBCモデルは、その実物的景気変動という名前が表しているとおおり、景気の変動は生産性ショックという実物的な要因で生じるとしているのであり、金融的な要因ははじめから排除されているということである。

この点で、金融の制約条件が投資に影響を与えるという金融加速化理論を提唱した、連邦準備制度の議長でもあったバーナンキは、金融危機の起こる前の住宅バブルについて次のように語っている。

「2005年に、大統領のために、もし住宅価格が下落したらなにが起こるのかを分析しました。そして、われわれが結論付けたのは、不況に陥るだろうということでした。しかし、われわれは金融危機は予想しませんでした。われわれは、住宅価格の下落が金融システムの安定にあのような影響を及ぼすとは予期しなかったのです。」¹⁰⁾

それでは、これらのモデルではなぜ金融危機が予期できなかったのでしょうか？

この問題について、池尾和人氏は、モデルに金融仲介機能が組み込まれていないためであるという。金融危機とは具体的には預金者が預金の一斉の払い戻しを金融機関に請求するような事態である「取り付け」によって生じるとし、このような事態はこれまでは預金保険機構によって抑制されてきた。しかし、1990年代から、預金保険機構の対象にならない金融システムが登場してくる。見かけ上は、資産の売却でありながら、実際は資産を担保にした融資である、買い戻し付き資産売却取引である。こうした事態が拡大すると金融市場が不安定化し、最終的に取り付けという形で金融危機が健在するのであるが、この事態を把握するためには

金融仲介機構をモデルに組み込む必要があるが、それが十分に成功していないことが問題であると指摘している。¹¹⁾

5 おわりに

これまで、みてきたように新しい古典派と新しいケインズ派のそれぞれのミクロ的基礎について共通点があり、このことが金融危機を把握できなかったにもかかわらず、教科書における大きな枠組みの変更がおこなわれなかったという理由のひとつになっている。

それでは、今後どのような変更の可能性があるのでしょうか。

第一には、金融的要素を導入して、現在の枠組みを補強してゆこうという立場である。たとえば、プラインダーは、現在の枠組みを前提にして、7つのトピックス、すなわち、1) 利子率のリスク・プレミアム、2) 資産市場のバブル、3) 証券化、4) レバレッジ、5) 支払い不能、6) システムリスク、7) モラルハザード、を加えるべきであると主張している。

第二の立場は、ミクロ的基礎の合理的期待という前提を変更すべきであるという立場である。たとえば、シラーは行動経済学の成果を導入し、経済主体の経済合理性ではなく、人間の現実の心理的な実態に置き換えるべきであると主張している。

それ以外には、ミクロ的基礎という方法に対して批判的な立場である。たとえば、吉川洋氏は、ミクロ的な基礎である代表的な家計や企業を想定し、その相似形としてマクロ経済を捉えるのは、方法的に間違っていると批判する。

また、今回の金融危機をうけて、金融不安定性仮説を提唱するミンスキーも再評価されている。¹²⁾ 景気循環の過程で、金融ポジションが投機的になり、財務状況の悪化が急激な崩壊を招くような不安定性が内在し

ていることを指摘している。同様に、資本主義における不安定性や制度的・歴史的側面を重視するマルクス経済学の研究成果も重要であろう。

いずれにしても、教科書の主流派がどのようなものとなってゆくのは、まだ確定的な状況ではないことだけは確かであるといえるであろう。

【註】

- 1) Blinder, A. [2010], "Teaching macro principles after the financial crisis," *The Journal of Economic Education*, 41(4), p.385.
- 2) Madsen, P. T. [2013], "The financial crisis and principles of economics textbooks," *Journal of Economic Education*, 44(3), pp.197-216.
- 3) Madsen, P. T. [2013], p.199.
- 4) Madsen, P. T. [2013], p.17.
- 5) Gray, Jerry D, and J Michael Miller. [2011]. "Intermediate Macro Texts and the Economic Crisis of 2008-09," *International Review of Economic Education*, 10(1), p134.
- 6) Gray & Miller[2009], p144.
- 7) ルーカス [1998] 「マクロ経済学のフロンティア」 清水啓典 (訳) 東洋経済新報社、18 頁。
- 8) スノードン、ヴェイン [2001] 「マクロ経済学はどこまで進んだか——トップエコノミスト 12 人へのインタビュー」 岡地勝二 (訳) 東洋経済新報社、35 頁。
- 9) Blanchard, O. J. [2008], "The state of macro," *Report for National Bureau of Economic Research*.
- 10) バーナンキ [2012] 「連邦準備制度と金融危機」 小谷野俊夫 (訳) 一灯舎、111-112 頁。
- 11) 池尾和人 [2013] 「連続講義・デフレと経済政策」 日経 BP 社。
- 12) クルーグマンは、ミンスキーがレバレッジに着目したことを評価している。「ミンスキーのすごい着想は、レバレッジに注目したことだ。つまり、資産や所得に対して負債がどれだけ積み上がっているかというものだ。彼の議論では、経済安定期にはレバレッジが上昇する。みんな、貸し倒れのリスクについて不注意になるからだ。でもレバレッジ上昇はいずれ経済不安定性につながる。それどころか、これは金融危機や経済危機の温床になってしまうのだ。」
クルーグマン [2012] 「さっさと不況を終わらせよう」 山形浩生 (訳) 早川書房、67 頁。

第Ⅱ部

経済学教育の方法

4章

経済学教育における思考力の育成

1 はじめに

近年、教育において思考力が重視されてきている。こうした背景には、直接にはいわゆるPISA調査において、思考力などを問う読解力や知識を活用する問題に課題が生じることが判明したからであり、そうした学力は、これからの社会が脱工業化社会とか知識基盤社会と呼ばれるような新しい社会に求められる能力であるという認識があるからであろう。

文部科学省も2008年の学習指導要領の改訂のなかには、基本的な考えの中に、思考力の育成が盛り込まれている。

本章の課題は、こうした思考力の育成という問題を、経済学教育について検討することである。

2 経済学における思考法

岩田規久男氏は、経済学における思考法について、次のように述べられている。

「経済学が採用する演繹法は、自然科学の「仮定、演繹、命題、命題の実験や観察による検証」という思考法と同じである。

経済学では、人々や企業や政府の意思決定主体の行動に関していくつ

かの仮定を設定して、それらの行動がどのような結果をもたらすかを、数学的に演繹する。演繹の結果得られた結論が命題である。数学的演繹を間違えない限り、仮定が真であれば、命題も必ず真である。

次に、得られた命題が現実にも妥当するかどうかを現実のデータを使って検証する。この検証により、当該の命題が統計的に支持されると判定されれば、その命題はとりあえず現実性が高いと判断される。しかし、統計的に支持されなければ、検証方法か仮定に問題があることになる。

そこで、まず、検証方法を変えてみる。それでも、当該命題が現実的な妥当性を持っていることが検証できなければ、仮定に問題があると考えて、仮定を変更してみる。仮定を変えれば、得られる命題も変わるので、新たに得られた命題を現実のデータで検証してみる。

経済学は以上のような「仮定、演繹、命題、検証」を繰り返しながら、よりよく現実の経済を説明でき、かつ、経済政策や制度などの変更によってどのように経済が変化するかをよりよく予測できる経済理論を追求する科学である。」¹⁾

岩田氏は、このような方法の具体的な例も例示されている。

女性の結婚する年齢が上昇する晩婚化や結婚しない非婚化が増加するという現象を取り上げている。

まず、こうした現象を様々な国において観察して、「経済が成長すると、女性の晩婚化が進む」という傾向を、帰納的に推論する。しかし、なぜそうなるのかは、まだ説明できない。ここで経済学における消費者行動の理論での説明を試みる。消費者行動の理論とは、商品の価格と、その商品を消費することによる効用とを比較して、効用が最大になるように、消費量を決定するというものである。この理論を結婚にあてはめてみると、結婚はこの場合購入する商品に該当し、結婚の効用は配偶者と生活ができ、子どもを持つ喜びが得られることである。つぎに結婚の価格とは、結婚にかかる直接的な費用だけでなく、結婚によって失われ

る価値をも含み、それを機会費用という。この場合の失われる価値とは、就職していた女性がもし結婚に際して退職する場合、結婚せずに就職していた場合の賃金の総額が、これに該当する。もし、女性が結婚の効用よりも結婚の機会費用の方が大きいと考えるとすると、結婚を選択しない。さらに、経済が成長すると、女性の賃金も上昇するであろうから、結婚の機会費用も増大し、結婚しない女性が増加してゆくという。

晩婚化については、次のように説明する。結婚すると独身生活を満喫できないという負効用があるが、これは年齢があがるにつれて独身生活を堪能した女性が増えて結婚の負効用が減少すると考えられるので、結婚の効用と負効用の差である結婚の純効用は増大し、結婚の機会費用を上回るならば、ようやく結婚に踏み切るというわけである。

ここまで消費行動の理論をつかって、演繹的に得た「女性の生涯賃金所得が増加すると、女性の晩婚化が進む」という命題を、現実のデータで検証する。女性の実質賃金指数と女性の平均初婚年齢とを、グラフにしてみると右上がりの図になる。すなわち比例的な関係にあり、命題がデータにより検証されている。²⁾

3 自然科学における思考法

岩田氏は、経済学の思考法は、自然科学と同じであるといわれている。そこで、自然科学の思考法を、物理学とりわけ力学と呼ばれる領域において重力の発見の過程を、ファインマンの1964年のコーネル大学での講演「物理法則とはどのようなものか」に依拠してみてゆくことにする。³⁾

はじめに、惑星が天空を動いていく様子は古代から観察されていたのであるが、やがて惑星の動きの中心は地球なのか、それとも太陽なのかという、地動説と天動説との論争の時代があった。この問題に答えるために、ティコ・ブラーエが惑星の位置を正確に観察し、記録を行った。

この記録は、後にケプラーに受け継がれ、ケプラーは観測データの解析が行われた結果、3つの規則性を発見した。それは、惑星は太陽を焦点とする楕円軌道を描くという第一法則、惑星が太陽のまわりをまわる面積速度は一定であるという第二法則であり、さらに惑星の周期の2乗は太陽からの距離の3乗に比例するという第三法則である。

つぎに問題となるのは、惑星を動かす力は何かということであるが、これは、ある物体がある速度で直線運動しているとき、外から作用を受けないのであれば同じ速度で動き続けるというガリレオの慣性の法則で説明できる。しかし、惑星は、直線運動をするのではなく、ケプラーの第一法則により、太陽の周りを回っているのであるから、そこには何らかの力が働いているはずである。その力が働いて、直線運動から絶えず軌道修正させられ続けている、いかえれば落ち続けているために、軌道を描くことができるのである。図4.1で表すと、月はBCと動くのではなく、BDと動き、CD分だけ地球の方に向かって落下しているのである。

その力は、地球上でりんごが落下する場合に働く力と同じものではないかと考えたのが、ニュートンであった。

地球上における物体の落下については、ガリレオの落下の法則がある。これはガリレオが斜面の上を転がす実験から、落下の距離は落下時間の二乗に比例するという法則を発見した。

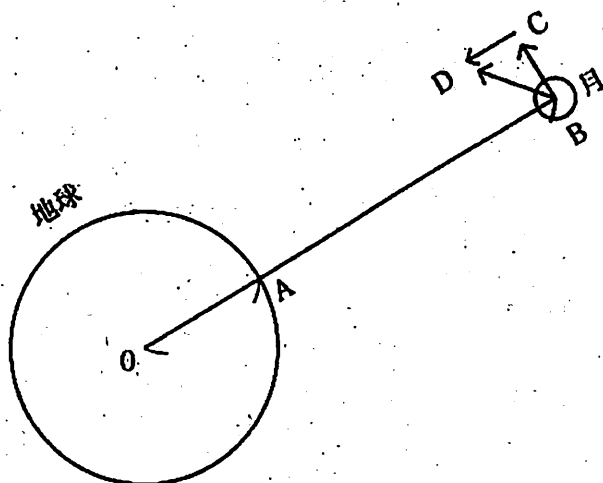
このガリレオの地上での落下の法則と、ケプラーの天体の運動法則とを統合したのが、ニュートンの万有引力の法則である。この法則は、二つの物体が互いに力を及ぼし合い、その力の大きさが物体間の距離の二乗に反比例し、各物体の質量の積に比例するというものである。

この理論の正しさを、月と地球との落下の計算によって、ファインマンは行っている。

地球の半径は約6400キロ(OA)、そして月は地球から約38万キロの距離(OB)にある。地球の中心から地上の距離に対して、月までの距離

は約60倍の距離にある。重力は、距離の二乗に反比例するのであるから、月に及ぼす重力は、地球上の60の二乗である、3600分の1に弱まるはずである。

図4.1



月が落下している距離CDは、1秒間に8分の1センチである。地球からの重力は月に対しては3600分の1に弱まっているので、逆にいえば8分の1に落下している距離は、地球上では3600倍の力で落下していることになり、8分の1センチの3600倍は、450センチになる。地上では、すでにガリレオによって、物体は1秒間に490センチ落下することが測定されているので、ほぼ一致するとみなすことができ、ニュートンの正しさが証明されている。

このニュートンの力学の形成については、多くの人が科学的思考法として取り上げられている。

湯川秀樹は、「科学的な物の考え方」とはどのようなものかという問いに対して、「経験的な事実を根拠として推論する」と述べている。⁴⁾ さらに推論の方法として、三段論法や帰納法や演繹法を挙げている。ニュートンの力学は、ガリレオの研究が基になっているが、その慣性の法則は実験から帰納したものである。また、ケプラーの遊星の運動の法則も帰納的に発見されたものである。ニュートンはそれらの法則から万有引力

の法則という仮説を導き出した。

この理論的な発展を、つぎのように述べられている。

「以上のような仕方で理論体系が発展していく有様を、もう少し詳しく、具体的に述べてみよう。われわれは既に多くの経験的事実を知っている。それらの経験のいくつかの間に何か共通性があることに気がついたとする。そこでそれらの事実をもっと詳しく調べ、かつそれらと関連のありそうな事実をもっと深くさがして見ることによって、予想された共通性を正確にあらわす関係、即ち法則を見出だし得たとする。この第一段階は主として観察及び実験と帰納論理との結合によって行われるであろう。次にわれわれは他の一群の経験からもある一定の関係ないし法則を見つけたとする。そんな風にして経験的法則が $x_1 \cdot x_2 \dots$ と増加してゆくに従って、それらの経験的法則の間の関連がまた問題になって来る。この第二段階なると帰納論理だけではどうにもならないのが通例であって、前にいった仮説が登場してくる。そしてある1つの仮説を前提としてとして演繹論理によって種々の結論を導き出す。それは既知の経験的法則 $x_1 \cdot x_2 \dots$ 等の中のあるものとは合致するが、あるものとは合致しないことがわかれば、この仮説は捨てられ、他の仮説が採用される。そんな風にして幾つかの仮説が現れたり消えたり、同時に存在して互いに優劣を争ったりしているうちに、やがてその中のある一つの仮説 a から出てくる結論が、問題となっている経験的法則 $x_1 \cdot x_2 \dots$ 等の全てと一致することがわかったとすると、この仮説 a は単なる仮説の域を脱して一つの根本法則、あるいは「原理」といわれているものに昇格する。そしてその a を核心として演繹的に発展する一つの理論体系 A が出来上がるのである。ニュートンによる古典力学の体系の建設は、科学史上におけるその最も著しい例である。」⁵⁾

経験的な事実の観察や実験から帰納的に法則を発見し、それからの複数の法則との間を関連づける仮説が演繹的に発見される。この仮説があ

らゆる法則との検証を経ると原理に昇格し、理論体系が完成する。

こうした理論発展の方法を、さらに明確にさせたのが、武谷三男である。⁶⁾ 武谷は、ニュートン力学の形成を例として、認識の方法論として自然認識の三段階論を提起する。

第一段階は、現象の記述や実験結果の記述が行われ、現象の知識を集める現象論的段階である。ティコ・ブラーエは天文の観察を詳細に行い、惑星の運動を現象的に把握する。

次に、第二段階は、現象の実体的な構造を知り、知識を整理して法則を導く実体論的段階である。ティコ・ブラーエの詳細な観察結果からケプラーが3つの法則を導き出した。他方で、ガリレオは実験により運動法則を得た。

最後の第三段階は、本質論的段階である。ニュートンがケプラーとガリレオのそれぞれの法則をむすびあわせて新しい法則を発見したように、実体論的段階で得られた諸法則の相互の関連から、より普遍的な判断を行うものである。この段階で得た原理や理論からは演繹的な方法により、新たな現象の解釈や予測が行うことができるのである。

ここまでみてきたように、自然科学においては、現象の観察や実験結果から法則を発見し、諸法則から仮説が提案され、検証の結果、その仮説は原理や理論となり、新たな現象の解釈や予測に活用されることとなる。そこでは、帰納法や演繹法、さらには三段論法などの思考方法が使われる。ただし、発見にはそれだけではないと湯川氏は言う。

「帰納論理と演繹論理が科学的思考には共に重要なものであることは言うまでもないが、科学における理論の最も重要な進歩は飛躍的に行なわれるのである。その場合には帰納論理や演繹論理では足りない。われわれ研究者が一番苦しむ所はここである。普通ここで入用なのは天才的な直観とか洞察力とかであるといわれている。その正体はよくわからないのであるが、これと関連がありそうに思われることの一つは類推である。

例えばわれわれの目に見える物体の運動はよくわかっている。これをそのまま原子のような目に見えない小さい物体にも適用して見るというのも一つの類推である。」⁷⁾

ニュートンが、ガリレオの法則とケプラーの法則を結びつけたものも決して帰納法でも演繹法でもなく、りんごの落下をインスピレーションとした直観であったかもしれないからである。

4 思考の違いは何か

これまで経済学の思考法と、物理学の思考法とをそれぞれ具体的に見てきた。その結果、岩田氏の言われるように、仮説→演繹→命題→命題の検証という思考方法は、自然科学のそれと外形的には同様であるといえる。

しかし、だからといって、こうした思考方法だけを切り離してしまうのは、社会科の思考のあり方としては問題があるという意見もある。たとえば、森分孝治氏は、こうした思考法はあくまで形式的な思考技能であり、内容である知識と形式である思考技能とが一体になったものこそが社会科における思考力であるとして批判されている。⁸⁾

たしかに、森分氏のいうように、思考技術を学ぶだけで、社会科の理論を学ばなければ、社会的事象の理解や説明はできないであろう。しかしながら、逆にいえば、この思考技術に自然科学の理論を組み合わせれば、自然現象の説明が可能になるのはこれまでみてきた通りである。

森分氏によれば、社会科の思考とは、事実的思考と理論的思考の2種類に分けることができる。事実的思考とは、個別事象について、なぜ・どうなるか・何かという形で理解・説明する思考であり、理論的思考とは、事実的思考を一般化し、理論的な演繹を行う思考である。個別事象の説明から、一般化して演繹するというのは、自然科学にも妥当することで

ある。問題は、仮定や仮説を設定する場合に、いかなる理論に依拠するのかの違いであるように思われる。そうであるとするならば、社会科学と自然科学との思考法の違いは、依拠する理論の違いに収斂するといえるであろう。

このように述べると、ただちに次のような反論が出されるかもしれない。数値データによって検証できる社会的事象の場合には、自然科学と同様に扱えるかもしれないが、そうでない場合もあるのではないかと。

この自然科学と社会科学との方法上の相違点については、内田義彦は、つぎのように述べている。

「自然科学では、社会科学の場合とちがって、脳中にある概念装置だけでなく、物的装置という、身体の外に組み立てられた装置を認識の手段として使えるということが大きな意味をもっているな、と考えさせられるんです。」⁹⁾

自然科学では、物的装置を利用することにより、観察の能力が拡大し、さらには実験により再現することも可能であり、この点が社会科学とは異なる点である。

しかし、内田氏は、「誰が見ても同じ」といまいったその同じ像のなかに、別のものを見ることも可能ですね。その意味では「ルービンの酒杯」あるいはむしろロールシャッハ・テストの像みたいなもの。見方しだいでいろいろに見える。」¹⁰⁾と述べているように、物的装置により観察能力が拡大したとしてもあくまで補助手段に過ぎず、物的装置によって獲得した観察結果をどう解釈するのかという同じ問題に行き着くという。

そして、解釈するよりどころとなるのが、概念装置であるという。ここでいう概念装置とは、これまで見てきた理論と同じと考えてよいであろう。

5 経済学における理論の併存の問題

森分氏の社会科の思考のうち、理論的思考について、その具体例として、豊作の場合の価格の変化の事例を以下のように取り上げている。

「豊作になれば値が下がる」という命題は、あらゆる豊作の場合についての説明になっており、「需要が一定のとき、供給が増せば価格は下がる」という命題は、供給が増加した全ての商品についての説明になっている。しかし、作物によっては、豊作になっても、値の下がらない場合はいくらでもあるし、独占企業の価格操作などで供給がふえても価格の下がらない例がいくつもある。科学的一般化・法則は類似した事象・出来事のすべての場合について述べているわけであるわけであるが、すべての事象・出来事に妥当するわけではない。いくつもの例外があるわけである。「豊作になれば—」よりも「需要が—」の方が科学的であるのは、後者で言われていることの起こる確率が、前者で言われていることの起こる確率よりも高いからである。需要が一定のとき供給が増せば価格が下がる確率は、豊作の場合値が下がる確率よりも高い。一般化の科学性の一つの条件は、このように説明されている内容が事実と一致する確率が高いかどうか、言いかえると、まちがいがより少ないかどうかによる。事実と一致する確率のより高い、まちがいのより少ない知識ほど、より科学的であるといえる。科学的法則のなかでも統計的確率的な法則よりも普遍的な決定論的法則の方が、より科学的であるわけである。」¹¹⁾

森分氏は、豊作の場合に値段が下がるという個別的事象を取り上げ、そこから、需要と供給、さらに価格という一般的概念に置き換え、需要一定という条件のもとでは、価格が下落する蓋然性が高いという一般的な科学的結論を導き出している。需要が一定という条件のもとで供給量が増大しても、特殊な作物や独占などの場合には、価格が下落しない場合もあるとしている。ここでは豊作ということなので、一次産品の市場

を想定されているので、需要が一定であれば、供給量の増加とともに、価格が下落するという命題は一般的な命題とみなすことができるであろう。

しかし、この命題が全ての財で妥当するかどうかということが問題になった場合には意見が分かれるであろう。新古典派経済学とケインズ経済学では、財によって価格の決定方式が異なるからである。森分氏がここまで想定されているかどうかはわからない。森分氏の場合、少なくとも社会科の授業論として展開されているので、ここで問題にしているような事項を取り上げることは領域外の問題であるといわれるかもしれない。しかし、森分氏の理論的思考とは、個別事象の考察を行う事実的思考をうけて、理論的思考ではそれを一般化し、理論的な演繹を行うことであるので、いかなる理論を想定するのかが非常に重要な問題である。この場合、一般化された理論というのは、文脈で読み取る限り確定された一つの理論という前提と理解できる。通常の場合、通説となっている理論に依拠するのである。

しかし、これまでみてきたように、経済学の場合、学派によって理論体系が異なり、同じ現象を解釈するために理論が複数存在するという特殊な事情がある。学派によって通説が異なるのである。したがって、一般化という場合にも理論が異なれば、一般化の結論にも違いが生じるということになる。この経済学という学問の特殊性が存在する場合には、個別的事例を一般化しても一つの解釈に行き着かない可能性があるのである。

6 複数理論の取り扱い クリティカル・シンキングの援用

このように複数の理論が併存するという場合には、理論の適用をどのようによればよいのであろうか？

基本的には、経済学の教育と同じように併存する理論を組み合わせてゆけば良いのであるが、そのまま組み合わせるだけでは分析結果も複数生じてしまうことになる。その場合の整理や統一はどのようにするのかという新たな問題が生じることになる。

この問題に対して、ひとつの手がかりとなるのは、クリティカル・シンキングの手法を導入することである。

クリティカル・シンキングの起源は、アメリカの哲学者ジョン・デューイであるといわれている。デューイは、1910年に“*How We Think*”（『思考の方法』）を出版している。そこでは、批判的思考を、「反省的思考」と呼んでいる。¹²⁾

反省的思考について、デューイは次のように述べている。

“Active, Persistent, and consideration of any knowledge in the light of the grounds that support it, and the future conclusions to which it tends, constitutes reflective thought.”¹³⁾

邦訳では、「何らかの信念を、或いは想定せられた知識の形式を、その信念もしくは知識の形式を支持する根拠に照らして積極的に、不撓不屈の態度で、注意ぶかく考察すること、かくの如き信念および知識の形式が更に志向する諸結論を勇敢綿密に考察すること、このことが反省的思惟を構成する。」¹⁴⁾

反省的思考（訳では反省的思惟）とは、能動的な思考であるとして、知識をただ単に受け身的に知識を吸収することとは区別している点において、批判的思考と同じと考えてよい。

デューイの思考方法は、その後クリティカル・シンキングとして引き継がれてゆく。

このクリティカル・シンキングという方法論は、従来の方法とどこがちがうのであろうか？

論理的な思考との違いについては次のように説明がなされている。

「しばしばなぜ「ロジカル・シンキング」ではなくて、「クリティカル・シンキング」という言葉を使っているのか」という質問を受ける。これについては多くの方が、「論理的に考えていけば正しい1つの答えに収斂するはず」という“思い込み”を、強く持っていることを指摘したい。「クリティカル・シンキング」でも論理的に考えることは重要であり、一要素として包含しているが、「ロジカル・シンキング」という言葉を使ってしまうと、論理的に考えることのみが重要との印象を持たれやすいのだ。

ビジネスにおいては、答えは1つではない。推論の前提が人によってまちまちであることも多い。たとえば人がある行動を取る動機として、最終的には経済的な要素が効くと考える人もいれば、むしろ倫理的な要素が一番だという人もいる。また、同じ事象の定義が、時と場合によって違うことが普通である。たとえば、今年度の売上高が目標を2%下回った。でも「よくないこと」ととらえる人もいれば、「デフレ期だからたいしたことはない」ととらえる人もいる。結果として、導かれる結論は変わりうる。

このように、人それぞれの「論理」が成り立ったり、前提条件が変化して従来の論理が通用しなくなったりする世界では、論理的正しさを意識すること以上に、物事を客観的にどう見ることがより妥当かを考え続ける姿勢が重要になってくる。この「客観的にどう見ることがより妥当か」を意識することが重要という意味で、我々は「クリティカル・シンキング」という語を使っている。¹⁵⁾

つまり、ある理論にもとづいて論理的な推論で必ず問題の解答が得られるという観念を批判し、論者によって、前提や論理がそもそも異なるのであるという立場に立つことがその特徴であると言える。その意味では、前提や論理が異なる経済学が併存する世界においては、この考え方は非常に適合していると言えるであろう。

このようなクリティカル・シンキングの手法を経済学教育に応用した

試みとして、Thoma [1993] の研究がある。¹⁶⁾

Thoma は、このクリティカル・シンキングの方法論、特に Perry [1970] に基づいて、経済学の学習に導入することが有効であるとして、その試みを紹介している。¹⁷⁾

Perry の枠組みとは、学習者の状態とその変化を表す概念として、4つの「状態」(Mode) とそれをつなぐ3つの「推移」(Transition) によって構成される。

学習者の初期状態としての「状態1」(Model) では「二元論」(Dualism) とされ、認知のもっとも低い水準で、答えが必ず存在し、しかも専門家は本当のことを知っているという見方の状態で、生徒は正解か、不正解かという単純な判断をする状態である。

こうした Model の状態から抜け出すためには、知識が絶対ではないことを生徒に働きかけることである。これが「推移1」(Transition1) であり、具体的には「経済思想の歴史は、経済の「法則」と理論が不変ではないこと、さらには異なる学派の専門家がしばしば反対の見方をしていることを明確にしてくれる」¹⁸⁾ として、経済学史の学習はこれに有効であるという。

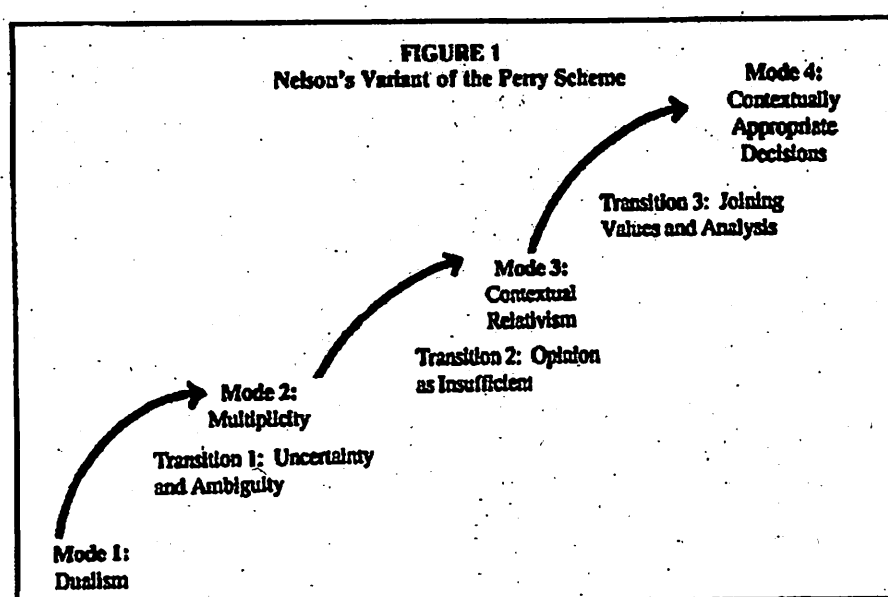
この結果として、誰もが自分の意見をもっているのであるという「状態2」(Mode2) の状態に移行できたとしても、今度はその結果、「経済学者の意見のなかで、個人的で主観的な選好を除いては、選択の方法はないと思うかもしれない」¹⁹⁾ という相対主義に陥ってしまう恐れがあるという。

そこで、こうした複数の理論や政策を判断するための、経済学を用いた方法や基準を学ばせることが、「推移2」(Transition2) の目標となる。そして、この「状態3」(Mode3) の状態から、具体的な事例において、様々な基準をいかにつかうことを学習し、さらには価値判断も学習し、最終的な自分の考えや行動を選択するという「状態4」(Mode4) の段階

に至るというものである。

Thoma の試みは、学生の持っていると想定されている「正解が必ず1つ存在している」という考え方から、答えは1つとは限らず、また正解が存在しないかもしれないという考え方に変えさせるということは理解できるが、そこからどのようにして複数ある考え方の中から自分自身の考えを選択してゆくのかという過程については必ずしも明確にはされていないという問題がある。

図 4.2



Thoma [1993], P.129.

7 批判的思考の具体的な基準について

そこで、批判的思考を読書に応用した例を取り上げたい。²⁰⁾ この批判的読書とは、批判的思考を読書に適用したものと考えられるので、方法としては批判的思考と同様である。批判的読書の具体的な方法として25項目にわたって挙げているのが、Anita, Harnadek である。²¹⁾

この25項目とは以下の通りである。

- 1) 読んだことを全てをそのまま信じないこと。

- 2) 意味がわからないもの全てに疑問を抱くこと。
- 3) 意味がわかるものについてもいくつかの疑問点を探す。
- 4) 欠けていると思うときは読み直す。
- 5) 評価をする場合には読んだ内容の種類を考慮する。
- 6) 読んだものを解釈をする場合には内容をよく検討する。
- 7) 誰に向かって書かれたものか考える。
- 8) 著者の書こうと思った目的について考える。
- 9) 著者の目的が果たせと思っているかどうかについて考える。
- 10) 著者の考えが著作に影響していることを理解する。
- 11) 著書の内容に影響を受けたのか、それとも著者の文体に影響を受けたのかについて理解する。
- 12) 議論について分析する。
- 13) 議論において、反対の意見が否定されているかどうか理解する。
- 14) 支持されないような意見や主張がないか判断する。
- 15) 矛盾した情報や一貫性がないかどうか判断する。
- 16) 誤った推論にもとづいた議論については割り引いて考える。
- 17) 例え、比喩、慣用句、口語、俗語などの使い方に検討する。
- 18) 言葉の言外の意味について理解する。
- 19) 著者が本当に行っていることと、言っているかのような印象を与えていることとを区別する。
- 20) ユーモア、嫌み、皮肉、率直な書き方をそれぞれ区別する。
- 21) その推論が、かならず起きるものとしたものなのか、それとも起こりそうな可能性に基づいたものなのかを区別する。
- 22) 書かれたことの意図した含意が何であるのかを考慮し、理解する。
- 23) 叙述の暗黙の前提について理解する。
- 24) 事実なのかそれとも意見なのか、また客観的な叙述なのか主観的な叙述なのか、について区別すること。

25) 与えられたデータの解釈を誤らないようにすること。

この25項目を関連する項目をまとめて、荻谷剛彦氏は20項目にまとめて紹介されている。²²⁾

その中でも、もっとも重要なポイントとして、荻谷氏は以下の4つに絞られている。

- (1) 著者を簡単には信用しないこと。
- (2) 著者のねらいをつかむこと。
- (3) 論理を丹念に追うこと、根拠を疑うこと。
- (4) 著者の前提を探り出し、疑うこと。

上の4つのポイントのうち、第一番のポイントこそ、まさしく批判的思考そのもので論者の説明や理論を鵜呑みにしない姿勢である。第二のポイントは論者の意図や目的を把握すること、そして第三のポイントは、論者の論理をフォローして論理的な飛躍や矛盾がないかチェックすることである。第四のポイントは、論者の前提が受け入れ可能なものかどうか検討することである。

これらの4つのポイントのうち、経済学の学習に適用するためには、以下の3つの基準にまとめることができる。

まず、第一に、(i) 論理の一貫性である。

論理に飛躍があったり、矛盾があったりしては理論としては不完全であると言える。しかし、矛盾しているからといって即座に放棄すべきでない場合もある。たとえ矛盾していても、間違っていない場合が物理学でも存在する場合があるからである。

第二には、(ii) 前提の妥当性である。

理論の構築された前提が事実と矛盾していたり、現実的とは思えない前提がおかれていないかどうかをチェックすることである。たとえ常識的には受け入れ難いような前提でも、前提それ自体はすぐには証明できなくてもよい場合があるので注意が必要である。たとえば、数学の公理

や物理学の原理などの場合にも、証明が不要であったり、直接的には証明できないものがあるからである。

このような場合には、前提を基礎として、理論的な演繹から導きだされた法則や理論が、事実をどれほどうまく説明できるかにかかっている。

つまり、(iii) 事実との整合性である。

社会的事象を説明することが社会科学の目的であるので、問題となる社会的現象をいかに説明できるのかに最終的にはかかっていると云えるであろう。

5 社会的選択理論の適用

これら3つの基準から、それぞれの理論を吟味してゆき、最終的には自分の理論として選択させる。

問題はどのように選択させるかであるが、個別の理論が致命的な欠陥が無い限り、多少の疑問があったとしても、即座に排除できないとするならば、とりあえず残存させ、それぞれの条件に即して序列をつけることしか無いであろう。

理論がA、B、Cと存在する場合には、3つの基準 (i、ii、iii) についてそれぞれに検討して、以下のように序列をつける。

$$A_{\text{i}} > B_{\text{i}} > C_{\text{i}}$$

$$B_{\text{ii}} > A_{\text{ii}} > B_{\text{ii}}$$

$$C_{\text{iii}} > A_{\text{iii}} > B_{\text{iii}}$$

そして、各事項の検討において、もっとも上位の理論を選択するのである。

しかし、ここで技術的な問題が考えられる。もし、序列が見つからない場

合にはどうするかという問題である。上の例がそうであるが、各項目の検討の結果、1位の理論がそれぞれ異なっている場合には少なくとも1位の集計では決定できない。このように集計しても1位を決めることができないという問題は、いわゆるコンドルセのパラドクス（「投票のパラドクス」）と呼ばれる問題である。²³⁾

鈴木興太郎氏は、このように集計して決定する方法を「単純多数決ルール」と呼び、その方法には重大な欠陥があるとして、コンドルセのパラドクスを紹介している。²⁴⁾

3人の個人1、2、3が存在し、3つの選択肢A、B、Cがある場合に、全体として1つの選択を決定する場合を考える。その場合の評価の序列は以下の通りである。

1 : A、B、C 2 : B、C、A 3 : C、A、B

この状況に単純多数決ルールを適用すると、1位だけでみるとA、B、Cは各々同じで決まらないので、2個ずつの選択肢で比較すると、AとBでは

A>Bが2名で、A<Bが1名で、Aが高順位となる。同様に、BとCでは、B>Cが2名で、B<Cが1名で、Bが高順位となる。最後に、CとAでは、A>Cが1名、A<Cが2名で、Cが高順位となる。このように単純多数決ルールでは、循環的になってしまっていて、論理的に最高位を決定できない。これがコンドルセのパラドクスといわれる内容である。

このコンドルセのパラドクスという問題をもつ単純多数決ルールに対して、ひとつの解決策を与えるのが、ボルダルルールであるといわれるのが、坂井豊貴氏である。坂井氏は、このボルダルルールを以下のように紹介されている。

「多数決に疑義を呈したボルダは、投票用紙にただひとつの選択肢だけ

を書くのではなく、各選択肢への順序を全て書き、それに応じて加点し和を取る集約方法を考案した。その方法は現在ボルダルールと呼ばれており、選択肢の数が3個なら、1位には3点、2位には2点、3位には1点というように加点して、得点和が最大になる選択肢を勝者とするものである。」²⁵⁾

それでは、このボルダルールを、鈴木氏の例に当てはめてみよう。

鈴木氏のケースに、そのまま1位に3点、2位に2点、3位に1点という配点を行い、得点を集計してみる。

ケース (1)

1 A:3点 B:2点 C:1点

2 B:3点 C:2点 A:1点

3 C:3点 A:2点 B:1点

これをA、B、Cごとに得点を集計すると、

$$A = 3点 + 1点 + 2点 = 6点$$

$$B = 2点 + 3点 + 1点 = 6点$$

$$C = 1点 + 2点 + 3点 = 6点$$

という結果になり、ボルダルールを適用しても決定できないことになる。もちろん、加点の点数をかえることで結果が変わる可能性はあるが、少なくとも決定できないケースがあるということは事実である。

この問題をどのように考えたらよいのであろうか。ボルダルールの場合、評価の順位において、加点を変えているが、順位に対する加点は同じである。たとえば、1位の場合は、だれもが3点にしている。単純多数決ルールの場合には、どの順位についても同じ点数であると考えるこ

とができる。すなわち、1位でも3位でも同じ1点の加点という評価を与えているということである。このような方法は、民主的手続きによって、社会的評価を決定する場合には必要である。しかし、個人の内部で評価を決定する場合には平等にする必要性はない。すなわち、その個人の考えや価値観が反映されてしかるべきなのである。

そこで、ボルダールールに個人の価値観を反映する新たなルールを導入する。

第一のルールは、排除のルールである。これは特定の選択肢を排除するということである。特定の項目においてどうしても認められないという選択肢があるとするならば、その選択肢を排除することができるというルールである。たとえば、前提があまりに非現実的な理論があった場合には、それを排除するような場合である。

仮に前回の2の項目において、Aがそれに該当するとしよう。そこでは、Aを排除して集計することになる。この場合、ケース(1)からAの得点を0点とすると

ケース(2)の得点表となる

ケース(2)

1 A:0点 B:2点 C:1点

2 B:3点 C:2点 A:0点

3 C:3点 A:0点 B:1点

これを集計すると

$A = 0 \text{ 点} + 0 \text{ 点} + 0 \text{ 点} = 0 \text{ 点}$

$B = 2 \text{ 点} + 3 \text{ 点} + 1 \text{ 点} = 6 \text{ 点}$

$C = 1 \text{ 点} + 2 \text{ 点} + 3 \text{ 点} = 6 \text{ 点}$

となり、ここでは少なくとも当然のことながら、Aを排除しているので、選択肢を3つから2つに絞り込むことができる。

もう一つのルールは、重視のルールである。これは、ポルダルールが均等に配分しているのに対して、ある特定の項目を特に重視している場合、その項目の得点のウェイトを増加させるというものである。たとえば、事実の整合性を重視するとすれば、その項目の配点を高くするということである。

先ほどの例でいえば、3の得点を、倍にする。このようなルールをケース(2)に適用させると、以下のようになる。

ケース(3)

1 A:0点 B:2点 C:1点

2 B:3点 C:2点 A:0点

3 C:6点 A:0点 B:2点

この得点で集計しなおすと、以下の得点表となる。

$A = 0点 + 0点 + 0点 = 0点$

$B = 2点 + 3点 + 2点 = 7点$

$C = 1点 + 2点 + 6点 = 9点$

この結果、 $C > B > A$ という序列となり、Cが最高得点ということになる。排除のルールが適用する必要がない場合には、重視のルールだけを適用することもありうる。

ケース(1)において、重視のルールだけを適用させると次のケース

(4) となる。

ケース (4)

1 A:3点 B:2点 C:1点

2 B:3点 C:2点 A:1点

3 C:6点 A:4点 B:2点

これを集計すると

$$A = 3 \text{ 点} + 1 \text{ 点} + 4 \text{ 点} = 8 \text{ 点}$$

$$B = 2 \text{ 点} + 3 \text{ 点} + 2 \text{ 点} = 7 \text{ 点}$$

$$C = 1 \text{ 点} + 2 \text{ 点} + 6 \text{ 点} = 9 \text{ 点}$$

この場合の序列は、 $C > A > B$ ということになり、この場合もCが最高得点となる。重視のルールの場合、加算するウェイトをどのようにするかで、順位はかわってくるので、恣意的になるようにも思われるが、これは本人がその項目をどれだけ重視しているかどうかを表すことに他ならない。

しかし、あまりに高い配点をつけると、その項目の1位の理論の得点が高くなり、事実上その理論を選ぶことになり、集計する意味がなくなってしまう。それでは、どれだけの配点までなら集計が無意味とならないだろうか？

今、ここで、理論がa、b、c・・・n個あるとする。そこでの検討事項は、3点(i、ii、iii)である。検討して、付けた得点を、 x^i_a 、 x^{ii}_a 、 x^{iii}_a とする。それぞれの得点を集計したのが、総合得点 X_a である。そうすると、総合得点は、以下のように表すことができる。

$$X_a = x^I_a + x^{II}_a + x^{III}_a \text{ --- (1)}$$

これが、理論数 n だけ存在する。

$$X_n = x^I_n + x^{II}_n + x^{III}_n \text{ --- (2)}$$

そして、重視のルールで、ウェイト w を付けた得点は以下のようになる。

$$w \cdot X_n = w \cdot \{x^I_n + x^{II}_n + x^{III}_n\} \text{ --- (3)}$$

そうすると、ある理論 a の総合得点が、単独で必ず最高順位になるためのウェイト w はいくつになるのだろうかということが問題としてたてることができる。これは、いいかえるとウェイトの上限を意味している。

この問題は、ある理論が2つの基準で序列が最下位だったとしても、残る1つの基準でウェイトをどこまで高くすれば必ず集計結果として最終的に1位になるのか、と立てることができる。

最高得点は n 点であり、最下位の得点は1点である。したがって、最高点と最下位の得点差は、 $(n-1)$ 点である。二つの基準でのこの得点差を、残りの基準での差を上回るようなウェイト w を求めるのであるから、以下のように式を立てることができる。

$$(n-1) + (n-1) < w * \{n - (n-1)\} \dots\dots (4)$$

右辺は、最高点とその次の点との差にウェイトをかけたもの、すなわち最小の差にウェイトをかけたものである。2つの基準で最下位でも、残

る1つの基準で最高位を取るという前提である。

(4) 式から w を求めると、以下のようになる。

$$2(n-1) < w \quad \dots\dots (5)$$

(5) 式がウェイトの上限を表す。

たとえば、理論数 n が3つだったとすると、 $4 < w$ となり、もし4以上のウェイトをつけると、かならずその理論は最高の序列になってしまうので、4以下にしないと、集計する意味がなくなってしまう。この条件を守れば、集計する意味を保つことができる。

コンドルセによる単純多数決ルールとボルダルールに、排除のルールと重視のルールを加えることにより、コンドルセのパラドクスは、少なくとも個人内においては回避することができるのである。

この手法を用いることにより、クリティカル・シンキング＝批判的思考法の弱点を克服し、対立する複数の理論や価値観の異なる理論を学習するなかで、自らの理論を選択することが可能となるのである。

【註】

- 1) 岩田規久男 [2012] 「経済学的思考のすすめ」 筑摩書房、12-13 頁。
- 2) 岩田規久男 [2012]、211-214 頁。
- 3) ファインマン [2001] 「物理法則はいかにして発見されたか」 岩波書店。
- 4) 湯川秀樹 [1989] 「科学的思考について」 「湯川秀樹著作集 1」 岩波書店、23 頁。
- 5) 湯川秀樹 [1989]、32 頁。
- 6) 武谷三男 [1968] 「ニュートン力学の形成について」 「武谷三男著作集 1」 勁草書房、80-95 頁。
- 7) 湯川秀樹 [1989]、38 頁。
- 8) 森分孝治 [1997] 「社会科における思考力育成の基本原則：形式主義・活動主義的偏向の克

服のために」『社会科研究』第47号、1-10頁。

- 9) 内田義彦 [1985] 『読書と社会科学』岩波書店、141頁。同様なことはマルクスも述べている。「経済的諸形態の分析にさいしては、顕微鏡も化学的試薬も役に立ちえない。抽象力が両者にとって代わらなければならない。」マルクス [1997] 『資本論』第1巻a、新日本出版社、8頁。
- 10) 内田義彦 [1985]、143頁。
- 11) 森分孝治 [1978] 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版、109頁。
- 12) Dewey, J. [1910], *How We Think*, D.C. Helth and Co.
- 13) Dewey [1910], P.10.
- 14) デューイ 『思考の方法』9-10頁。
- 15) グローバル・マネジメント・インスティテュート [2005] 『MBA クリティカル・シンキング』ダイヤモンド社、16頁。
- 16) Thoma, G. A. [1993], "The perry framework and tactics for teaching critical thinking in economics," *Journal of Economic Education*, pp.128-136.
- 17) Perry, W. G. [1970], *Forms of intellectual and ethical development during the college years.*, (Holt, Rinehart and Winston).
このPerryとさらにそれを精緻化したNelsonについては、岩田年浩氏がすでに、「学習構造化論」として取り上げておられる。岩田年浩 [1996] 『経済学教育論の研究』関西大学出版会、324-327頁
- 18) Thoma [1993], p130.
- 19) Thoma [1993], p131.
- 20) 批判的思考としては、トゥールミン・モデルを取り上げられることがある。しかし、トゥールミンのモデルは、データ (D) と論拠 (W) と裏付け (B) の区別を図式化するところに、ポイントがあり、複数で議論しあう場合には有効な手法であるが、ここでの問題の解決には必ずしも有効ではない。
文献としては以下のものがある。
スティーブン・トゥールミン [2011] 『議論の技法』、小田山和久・福沢一吉 (訳)、東京図書。(Toulmin, S. E. [2003], *The uses of argument*, (Cambridge University Press).
足立幸男 [1984] 『議論の論理：民主主義と議論』木鐸社。
- 21) E. Harnadek, A. [1969], *Critical reading improvement*, (McGraw-Hill).
- 22) 谷剛彦 [2002] 『知的複眼的思考法』、講談社。
- 23) アロー [1997] 『社会的選択と個人的評価』長名寛明 (訳) 日本経済新聞社。
- 24) 鈴木興太郎 『厚生経済学の系譜』吉田雅明編 『経済思想』第2巻、日本経済評論社、327頁。
- 25) 坂井豊貴 [2013] 『社会的選択理論への招待』日本評論社、7頁。

5章

市場経済の教え方

1 新古典派経済学的説明

市場経済をどう教えるかという場合、需要曲線と供給曲線をいかに理論的に説明するかという問題が基本となる。その基本的な原理は、新古典派経済学においては、極大化原理といわれるものである。

その極大化原理は、さらに消費者においては、効用極大化であり、生産者においては、利潤極大化である。その背景にあるのは、それぞれの経済主体の合理的行動である。この原理を出発点として、消費者行動から需要曲線を導出し、生産者行動から供給曲線を導出する。

より具体的に、生産者行動について詳細にみてゆくことにする。

ミクロ経済学の教科書としては、オーソドックスなヘンダーソン＝クォントのテキストの説明を検討する。¹⁾

企業は、生産要素として2種類の可変的インプット (x_1 , x_2)、1種類かそれ以上の固定的インプットをつかって、1種類の生産財としてアウトプット (q) を生産すると仮定する。

このアウトプットの量 (q) と可変的インプットの量 (x_1 , x_2) の関係を、生産関数として以下のように表すことができる。

$$q = f(x_1, x_2)$$

企業家の究極の目的は、利潤を最大化することである。利潤 (π) は、総収入と総費用との差額である。総収入は、販売量 (q) に、単位価格 (p) を掛けた額である。総費用は、インプットの数量 (x) にその価格 (r) を掛けたものと、固定的インプットの費用 (b) の合計として以下のように、示すことができる。

$$C = r_1 x_1 + r_2 x_2 + b$$

利潤は、以下のように表せる。

$$\pi = pq - C$$

この利潤の式に、生産関数と総費用の式を代入すると

$$\pi = pf(x_1, x_2) - r_1 x_1 - r_2 x_2 - b$$

となる。この利潤を最大化するには、それぞれのインプット x_1 、 x_2 について、 π の偏導関数を求めて、ゼロに等しいとおく。²⁾

$$\frac{\partial \pi}{\partial x_1} = p f_1 - r_1 = 0$$

$$\frac{\partial \pi}{\partial x_2} = p f_2 - r_2 = 0$$

これらの式は、インプットの価格の項目を右辺に移項すれば

$$p f_1 = r_1$$

$$p f_2 = r_2$$

となる。これは、左辺は、限界生産物であり、右辺はその価格を表しており、利潤最大化の1階の条件を示している。

この関係を図にすると以下のようなになる。

図 5.1 等利潤線

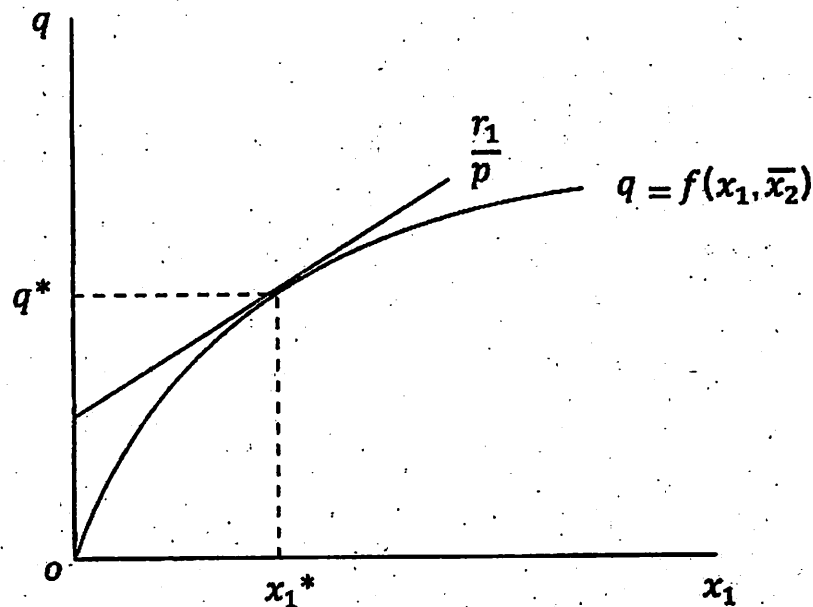


図 5.1 に描かれているのは、生産関数の曲線とそれに接する等利潤線である。

等利潤線とは、利潤の式を価格 p で割って整理したものである。

$$f(x_1, x_2) = q = \frac{\pi}{p} + \frac{r_1}{p} x_1 + \frac{r_2 x_2 + b}{p}$$

生産関数と等利潤線が接する点では、生産関数の接線の傾きと、等利潤線の傾きが等しいということであるので、

$$\frac{r_1}{p} = f_1$$

となる。

利潤極大化を費用からもみしてみる。生産のアウトプットにともなう費用を関数関係として表したものが、費用関数である。総費用を、アウトプットの水準のある陽関数 $\phi(q)$ と固定的インプットの費用 b との和の

関数としてあわらす。

$$C = \phi(q) + b$$

この総費用を、アウトプットの数量で割ったものが、平均総費用 ATC であり、

$$ATC = \frac{\phi(q) + b}{q}$$

可変費用を、アウトプットで割ったものが、平均可変費用 AVC である。

$$AVC = \frac{\phi(q)}{q}$$

固定費用を、アウトプットで割ったものが、平均固定費用 AFC であり、

$$AFC = \frac{b}{q}$$

平均総費用 ATC は、平均可変費用 AVC と平均固定費用 AFC の和である。

限界費用 MC は、産出量にかんする総費用の導関数である。

$$MC = \frac{dC}{dq} = \phi'(q)$$

この費用関数をつかって、利潤の式を書き直すと、以下のようになる。

$$\pi = pq - \phi(q) - b$$

この式を利潤最大化すると

$$\frac{d\pi}{dq} = p - \phi'(q) = 0$$

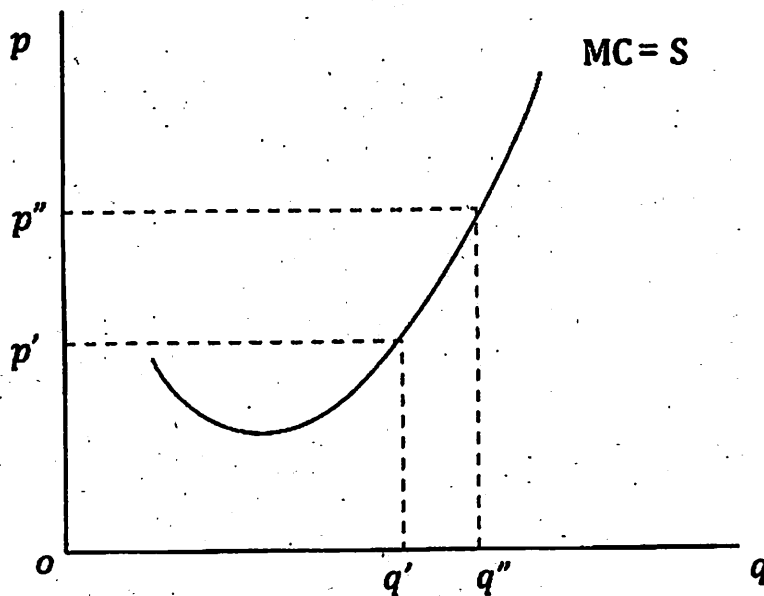
となる。限界費用 MC を右辺に移行させると、

$$p = \phi'(q)$$

価格＝限界費用という関係が導出できる。完全競争市場においては、価格は所与であるので、価格の変化とともに、利潤極大化における産出量は変化することになる。

したがって、企業の供給曲線は、右上がりの限界費用曲線として、表すことができるのである。³⁾

図2 限界費用曲線と供給曲線

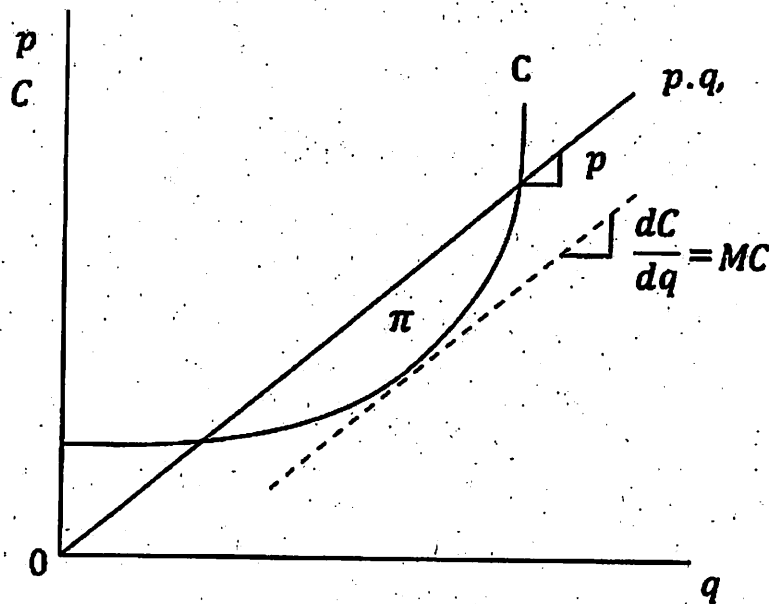


2 新古典派経済学の教育への批判

このような新古典派経済学からの説明に対しては、さまざまな側面からの批判がなされている。

まず、この説明に対する前提条件に対する理論的な批判である。

図 5.3 完全競争市場における利潤極大化条件



利潤極大点が求まるためには、上の図のような利潤 π の形状が前提となる。

こうした形状になるための理論的な前提条件に対する批判は、以下のふたつに整理することができる。

第1には、収穫逓減の法則を前提とすることに対する批判である。この批判は、伊東光晴氏がサムエルソンに対する批判で行っている。⁴⁾

サムエルソンは、収穫逓減の法則を以下のように説明する。

「収穫逓減の法則とは、他の投入の不変量と組み合わせて、ある可変の投入をつぎつぎと加えていった場合に得られる追加的な産出が、次第に逓減するという事態を定式化したものである。」⁵⁾

言い換えると、投入量の追加に対して、収入は低減し、その結果として、その差額としての利潤も逓減してゆくことになる。

さらに、サムエルソンは、この収穫逓減の法則がいかにしてU字型の

費用曲線にむすびついているのかを説明する。

「われわれは、経済学において広く見受けられるU字型費用曲線の根拠に何故収穫低減の法則があるかを説明することができる。

U字型費用曲線の根拠となる諸理由は、生産および費用における時間の要素との関連で一番よく理解できる。経済学者は、計画化や方針実行にあたっての決定には長い時間がかかりうるということを知っている。……

費用曲線のわれわれの分析に立ち返るとして、いま仮に資本のような一部の要素が考察対象の短期において固定されているとしよう。更に、産出は可変要素である労働の異なる量が雇用されるにつれて変動するものとする。企業がそのよくするところのすべての労働を労働単位当たりの現行賃金で購入できるような競争的労働市場においては、産出の限界費用が上昇するのは、追加的労働単位ごとにそれにより付加される産出が減っていくという理由だけによる。別の言い方をすれば、もしも短期において可変要素に収穫逓減がみられるとすれば、短期の限界費用は限界生産物が減少するにつれて増加するだろう。したがって、われわれは、なぜ、収穫逓減が或る点をこえると当然のこととして限界費用の上昇をもたらすことになるのかを確認することができるのだ。」⁶⁾

さらに、サムエルソンは、具体的な数字例で説明を行っている。

この論理は、もともとはリカードの土地の開墾とそれに伴う収穫の増加との関係であったが、それをサムエルソンは、一般的な論理として製造業にも適用するのである。

そのことに対する伊東氏の批判は、以下の3点である。

「サムエルソンの誤りはどこにあるのでしょうか。

第一は、投下労働量の増加というとき、人数と労働時間とを混同したことです。その人の人数をこえて、やたらに労働者の数をふやしても生産量はふえません。正に収穫逓減です。だが、労働者の数をこういう形

でふやす経営者は、この世の中にほとんどおりますまい。まさに、経営者失格だからです。サムエルソンの本も、おびただしく出ているアメリカのテキスト・ブックの翻訳も、そして、それをまねる日本の近代経済学者の多くの本も、この経営者失格を前提とする経済学つまり欠陥教科書なのです。

逆に現実には、なるべく適正な労働者数を保ちながら、一人当たり労働時間を延長し、操業度を上げようとするのです。すると、製品当たり間接費が少なくなり、労働の非効率利用などはなく、利幅が増えるのです。

第二に、収穫逓減は一リカードが地代論を基礎づけたように、農業の論理です。サムエルソンたちは、農業の論理をもって工業を分析しようとしているのです。誤りの源はここにあります。

第三は、リカードの地代論とサムエルソンたちの論理とはどこかがちがうようです。リカードは、まず、肥沃な土地が耕される、そこでは同じ労働量でも、沢山の穀物がとれる。穀物への需要がふえると、肥沃度の低い土地でも耕さざるをえない。そこで同じ労働量を投入しても収穫高は減る。こう考えて、収穫逓減の法則を導き出したのです。つまり同じ土地への労働量をふやすのではないのです。』⁷⁾

このように、農業の論理である収穫逓減の論理を、工業に適用したサムエルソンの説明の方法は、伊東氏が指摘するように大きな難点を含んでいる。⁸⁾

もうひとつの批判は、費用の観点についてである。

利潤極大の図からわかるように、収入と費用との差である利潤が極大点で求まるためには、完全競争市場では価格が所与のため、単位あたりの費用曲線が逓増していることが前提となる。問題は、なぜ限界費用が逓増するのか、また実際にそうであるのかという点である。

この問題に対して、実証的な研究がかつて行われた。1930年代に、オックスフォード大学において、景気循環の問題を研究するなかで、企

業家との討議という方法を採用し、その質問項目のなかに、生産物の価格や生産料を決定するための政策もあった。その聞き取り調査を行ったのは、ハロッドたちであった。彼らが、聞き取り調査を行った企業数は、わずか38社であったが、そのうち33社は幅広い種類の製品の製造業であり、3社は小売り、そして2社は建設業であった。⁹⁾

これまでみてきたように、新古典派的な説明では、利潤極大点で生産数量は決定される。さらに、完全競争市場では、価格が所与であるが、不完全競争市場では、価格も決定変数となるので、そこにおける利潤極大条件は、限界収入＝限界費用となる。

この条件は、収入 $R = \text{価格 } p \times \text{数量 } q$ で、利潤 $\pi = \text{収入 } R - \text{費用 } C$ だとして、利潤極大点を求めると、

$$\frac{d\pi}{dq} = \frac{dR}{dq} - \frac{dC}{dq} = 0$$

となり、変形すると

$$\frac{dR}{dq} = \frac{dC}{dq}$$

すなわち、限界収入＝限界費用となる。

限界収入と限界費用とが一致する点で、価格と数量を決定することになる。

したがって、ハロッドらは、企業家に対して、このような条件のもとに価格や数量を決定するかどうかを尋ねたのである。その結果として、「限界収入と限界費用が均等になることによって利潤が極大になるように思われるのに、それを価格決定政策において明白にその目標としていない企業の数こそが、回答のなかでもっとも著しい特徴であった」¹⁰⁾ として、実務上の価格政策としては異なることが判明した。そして、実際に

は、「企業者の圧倒的多数は、(慣習的な利潤をも含んだ)フルコストに基づいた価格を正常価格、つけられるべき価格と考えていた」¹¹⁾のである。

その後、限界費用曲線の形状を巡っては、1930年代にアメリカの経済学会誌上で、論争が繰り広げられることになった。いわゆる、「限界費用論争」である。この論争については、塩沢氏が紹介されている。¹²⁾

論争の発端は、限界費用曲線が通常理論ではU字型が想定されているが、質問票による調査では異なる結果により、実証的にはこれらの想定は支持されないことが表明されたことに端を発する。¹³⁾

これに対する反論は、実証的な反論ではなく、もっぱら理論的な解釈によるものであった。¹⁴⁾ その後も、論争が繰り広げられたが、実証的な批判と、理論的な擁護という構図は、かわらず平行線に終わっている観がある。

塩沢氏は、この論争を振り返って、つぎのように締めくくっている。「私からみますと、限界理論の擁護者たちは、質問票などで明らかにされる事実とみずからの理論とのギャップに驚き、なんとか理屈をつけようとしたものにほかなりません。たとえば、ハマループは、費用曲線は主観的なものであることを指摘しながら、企業家たちがそのような主観曲線を容認していないことをなんとか言い繕うとしました。もし容量100%点が費用最小の点であり、限界理論が正しいなら、平常の生産において企業はつねに容量100%を超えた点で操業していなければなりません。しかし、企業は通常、容量100%点以下で操業しています。マハループは、そのような問題点については沈黙を守りました。彼らは自己の理論が論理的には正しいと主張しました。所与の価格のもとで販売したい生産数量が存在するという前提が正しい限りではそうです。それは一定量以上に販売数量を増大させれば、総利潤が減少することを意味しますが、そのような点は、企業の通常の操業状態には存在しませんし、企業はそ

のような供給制限を行いません。企業家たちは、所与の価格のもとで、もっと売ればもっと売りたいと考えています。レスターの最初の論文にあるように、だからこそ、製品に対する市場の需要動向が産出量と雇用量とを決める最も重要な要因になるのです。」¹⁵⁾

この論争を通じて、少なくとも実証的には限界費用の逡増という前提は支持されていない。したがって、限界費用の逡増を前提に、利潤極大化条件から、供給曲線を導出するという方法は、少なくとも実証的な側面からは支持されないといえる。

もちろん、一方でこの論争は、理論的な解釈については議論の余地が残されている。仮説自体は、証明がいないという点である。たとえば、物理学においても、原理＝仮説は証明できないとされる。¹⁶⁾ 原理自体に、証明がいないとするならば、理論の出発点としての原理である利潤極大化原理についても妥当するといえる。

フリードマンは、この点に関して、一本の木に生い茂る葉と密度の関連で、葉は太陽から受ける光の量を最大化するように葉の位置を自ら決めていくという一見信じがたい仮説を立てたとしても、実際の観察結果と一致していれば、仮説の妥当性が保証されると述べている。¹⁷⁾ つまり、原理そのものを問題にするのではなく、その原理から演繹された命題が実証されるかどうかの問題であるといっているわけであるが、本当にそうであろうか？

物理学の世界においても、原理は証明できなくとも、実験により経験的に認められているものである。たとえば、光速不変の原理は、なぜそうなるのかという証明はできなくとも、マイケルソン・モーリーの実験以来、実験によっては裏付けられているのである。この点で、経済学における利潤極大化原理とは異なっている。

いずれにしても、利潤極大化という原理から市場の需給曲線を導出するという新古典派の説明の仕方には、理論的にも、実証的にも多くの問

題点があることが判明した。

それでは需給曲線や供給曲線の説明の仕方としては、それに代替する
いかなるものがあるのでしょうか？

経済学者の吉川洋氏は、アメリカの大学での講義の経験から需要曲線
を無差別曲線などの概念を使って説明することの不要さを次のように述
べられている。

「今から25年ほど前、わたしは（マクロ経済学が専門であったにもかか
わらず）アメリカの大学で学部の学生を相手にミクロ経済学を教えたこ
とがある。そのときに経験したことは、学生が消費者の理論とりわけ
「無差別曲線」といった概念を全く受けつけないということだった。愛す
べきパーソナリティとはいえ必ずしも勉強熱心ではなかった彼らに責任
があると一方的に考えていたわたしにも次第にその理由が分ってきた。
要するに彼らにとっては価格が上がれば需要が減る（需要曲線が右下が
りである）という事は自明なことであり、そのことをさらに面倒くさい
概念を使って説明しようとする事など時間の無駄というわけだった。
そもそも消費者でもある学生たちは、「消費者の理論」を教えられても、
何も自分自身の行動についてそこまで理屈っぽい議論を聞かせてもらわ
なくても結構という風情だった。教えていたわたしの方もだんだんと学
生の態度はそれなりにもっともだ、たしかに「消費者の理論」というの
はきわめてペダンティックな理論であり、大多数の学生があまり興味を
示さないのはむしろ当然のことだと思えるようになったのである。」¹⁸⁾

需要曲線が右下がりであることは、日常的な感覚からは自明で、同様に、
供給曲線も、価格が下がれば供給は減り、右上がりの曲線となるこ
とも常識として押さえることができるとしても、その結果として、均衡
価格が実際の均衡価格の水準に決まるかどうかは、かならずしも日常的

にわかることではない。

実際のある財に関する価格と数量のデータを用いて、これらの曲線をもとめることはできるだろうか？

数学者の小島寛之氏は、こうした市場の理論は、実際のデータによる裏付けが難しいと批判される。価格と数量が決算報告書などから調査できたとしても、それぞれの条件が異なるために、そこから需要曲線や供給曲線を導出することは困難であるとされる。そこには、経済活動が歴史的な一回性の事象に依拠という経済学の致命的な弱点があるという。こうした弱点を補う試みとして、実験経済学の方法を取り上げている。¹⁹⁾

実験経済学とは、市場の取引を実際に行わせて理論的な方法と照合するという方法である。実験経済学は、ヴァーノン・スミスが行った実験の研究に始まる。²⁰⁾

架空ながら、実際のオークションの実験から、供給曲線、需要曲線、そして均衡を実際に導出できるという意味では、新古典派的な説明にかわりうる可能性を秘めている。こうした方法は、通常の教室でも応用が可能であるからである。

そこで、講義のなかで、オークションを利用した実験の試みを行った。

講義に出席した学生に対して、架空の市場を設定するという実験を行ったことがある。

あるゲーム機を所有しているかどうかを尋ねて、所有している学生を中古品の販売者、それ以外の所有していない学生を購入者と仮定した。

販売者は、中古ゲーム機を販売してもよい価格を、また購入者は購入してもよい価格を、それぞれ自分で決めてもらう。その上で、せりを行い、それぞれ各人が決めた価格を競売者が1000円単位で所有者（供給者）に対しては価格を上げながら、いわゆるイギリス式オークションの形式を用い、また非所有者（需要者）に対しては価格を下げながら呼んでいくというオランダ式オークションの形式を利用した。²¹⁾ もし、各人

が事前に決めた値段になったら、そこで一度だけ手を挙げてもらう。その人数を記録しておく。これを販売者だけ、購入者だけでそれぞれせりを行って人数を記録する。その結果は、表 5.1 のとおりである。

所有者と非所有者の手を挙げた人数を価格に対して、累積加算してゆく。そうすると、所有者である供給者の人数は、価格とともに増大している。また、非所有者である、需要者の累積人数は、価格とともに減少している。

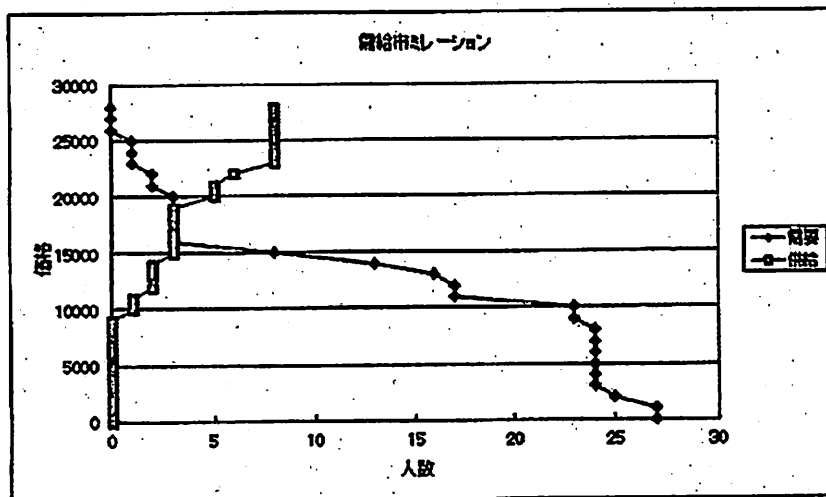
累積人数をグラフにしたものが、グラフ 5.1 である。

表 5.1 オークションの事例

価格	非所有(需要)	累積人数	所有(供給)	累積人数
28,000		0		8
27,000		0		8
26,000		0		8
25,000	1	1		8
24,000		1		8
23,000		1	2	8
22,000	1	2	1	7
21,000		2		7
20,000	1	3	2	5
19,000		3		3
18,000		3		3
17,000		3		3
16,000		3		3
15,000	5	8	1	3
14,000	5	13		2
13,000	3	16		2
12,000	1	17	1	2
11,000		17		1

10,000	6	23	1	1
9,000		23		0
8,000	1	24		0
7,000		24		0
6,000		24		0
5,000		24		0
4,000		24		0
3,000		24		0
2,000	1	25		0
1,000	2	27		0
0		0		

グラフ 5.1



このグラフから、わかるように、価格の減少とともに需要の人数が増大しているという右下がりの需要曲線が描けているし、さらに価格の増大とともに供給の人数が増大しているという右上がりの供給曲線が描けている。

需要者の人数と供給者の人数がちょうど一致している点が均衡点であ

り、その価格が均衡価格ということになる。

このようにして、講義を受けている学生は、架空のゲーム機売買というオークションのゲームをするなかで、需給曲線・供給曲線、そして均衡価格が導出できることを体験することができるのである。

【註】

- 1) ヘンダーソン J.M = クォント R.E [1993] 「現代経済学」(増訂版) 小宮隆太郎・兼光秀郎(訳)、創文社。
- 2) $f_1 = \frac{\partial f}{\partial x_1}$
- 3) 「完全競争下の企業の供給関数は、その企業の生産量を市場価格の関数として示すものであり、利潤最大化の一階の条件から導くことができる。MC 曲線の右上がりとなっている部分では、ある一定の価格に対応する MC 曲線上の点の横座標は、その企業がその価格で供給するであろう数量を示している。したがって、企業の短期供給曲線は、短期 MC 曲線のうち AVC 曲線よりも上方にある部分と同一である。」 J.M. ヘンダーソン = R.E. クォント、135 頁。
- 4) 伊東光晴 [2011] 「日本の伏流」筑摩書房。
- 5) サムエルソン、ノードハウス [1993] 「経済学 上」(原書第 13 版) 都留重人(訳)、岩波書店、p33 頁。
- 6) サムエルソン [1993]、516-517 頁。
- 7) 伊東光晴 [2011]、138-139 頁。
- 8) 伊東氏の費用逦増への批判に言及されている文献としては、以下のものがある。川上則道 [2013] 「マルクスに立ちマイクロ経済学を知る」新日本出版社。
- 9) Hall, R., and C. Hitch, [1939], "Price theory and business behaviour", *Oxford economic papers*, 2, p.12.
- 10) Hall [1939], p.18.
- 11) Hall [1939], p.19.
- 12) 塩沢由典 [1998] 「進化経済学とは何か」有斐閣。
- 13) Lester, R. [1946] "Shortcomings of Marginal Analysis for Wage-Employment Problems," *The American Economic Review*, pp.63-82.
- 14) Machlup, F. [1946] "Marginal Analysis and Empirical Research," *The American Economic Review*, 36, pp.519-554.
- 15) 塩沢由典 [1998]、110 頁。

- 16) 池内了氏は、物理学における原理について次のようにいわれる。
「原理は、誰にとっても正しいと思われる言明だが、直接証明することができない（これを仮説ということもあるが、一般に仮説は個々の現象に対し研究を進めていく上で置く仮定のこと、原理に比べて適用範囲が狭い。）その言明を基礎にして理論が組み立てられる。」池内了 [2011] 『物理学の原理と法則』 PHP、18 頁。
- 17) フリードマン [1977] 「実証的経済学の方法論」『実証的経済学の方法と展開』佐藤隆三・長谷川啓之（訳）、富士書房、20 頁。
- 18) 吉川洋 [2004] 「解説」森嶋通夫『ケインズの経済学』10 巻、岩波書店、296 頁。
- 19) 小島寛之 [2012] 『経済学の思考法』講談社。小島氏が実験経済学の例として挙げているのは、以下の文献である。Holt, C. A., Langan, L. W. & Villamil, A. P. "Market power in oral double auctions". *Economic Inquiry*, 24(1), 1986, pp.107-123.
- 20) Smith, Vernon L. "An Experimental Study of Competitive Market Behavior." *Journal of Political Economy*, 70(2), 1962, pp.111-37.
- 21) オークションの種類と解説については以下の文献が詳しい。ケン・スティグリッツ [2008] 『オークションの人間行動学』川越敏司ほか（訳）、日経 BP 社。

6章

経済学教育におけるICTの活用について

1 はじめに

本章は、経済学教育におけるICTの活用について検討することである。教育現場でのICT (Information and Communication Technology) の活用については、政府が2020年度までに全国の小中高等学においてタブレット端末を1人1台配備する計画を打ち出していることもあり、電子黒板やデジタル教科書の活用が話題となっている。¹⁾

デジタル教科書については、どちらかといえばタブレットや電子黒板などのハードウェアが先行し、コンテンツの検討が追い付いていない状況である。²⁾ そうした状況もあり、デジタル教科書に対する批判も多く、その評価については分かれている状況である。

タブレットの普及に伴い電子書籍が日常生活において浸透している状況も存在する。電子書籍は、紙媒体と比較した利点はいくつか存在する。たとえば、本よりも安価で購入できる、何冊も重い教科書を持ち歩かなくても良い、また文字を拡大して読むこともできるし、文字を音声化するなどである。

海外の大学では、教科書や資料を紙でなく、電子的に配布することにより、コストの削減が図れたり、またより早く内容のアップデートができるなどのメリットが紹介されている。³⁾

経済学教育においては、データを扱うこともあり、早くからパソコンを活用した教育が行われてきた。⁴⁾ ここでは、経済データやモデルの分析が主に行われてきた。これらの経済学教育において、蓄積されてきた経済学教育へのパソコン活用の成果が、デジタル教科書のなかで再現されるならば、新たな展開の可能性を秘めているといえるであろう。⁵⁾

他方で、大学の講義や中学・高校の授業で、報道番組などの経済に関する映像を活用されている方は少なくないと思われるが、教員が個人的に工夫して行われているこうした取り組みが、議論され、共有化されるということは、学会誌などを見る限りあまり行われていない状況である。

6)

そこで、経済教育における映像教材という観点から、ICT活用の実践を通じて、その意義と方法について考察するものである。⁷⁾

2 映像教材活用する意義について

現在の学生は、いわゆる「ゆとり教育世代」(または「さとり世代」と呼ばれ、それ以前の世代と比較して、学力や気質に関する異質さがしばしば問題とされ、大学や企業での対応が迫られている。大学でも、教える水準を引き下げたり、補習講義を行ったりするなど、様々な対応を行っている。

「ゆとり世代」と呼ばれる学生の世代の特徴として、竹田陽介氏はつぎのようにいわれる。

「授業を重ねるたびに明らかになったことは、一言で言えば、彼ら『ゆとり世代』は無邪気なのだ。赤子のような無邪気な人間に対して、あれもしらないのか、これも勉強していないのかと、目くじらを立てて怒ることほど、空しくかつ疲れることはない。」⁸⁾

「ゆとり世代」に加え、「さとり世代」では、スマホを使ったTwitterや

LINE といった SNS (ソーシャル・ネットワーキング・サービス) による友だちとのコミュニケーションが非常に大きなウェイトを占めていることが特徴であるとされている。⁹⁾ この特徴は、社会認識にも反映され、日常生活や SNS の範囲内でものごとを判断しがちで、社会と関連させる意識が希薄であるように思われる。

このような「ゆとり世代」ないしは「さとり世代に」に対して、どう対応すればよいのだろうか？ 教える内容の水準だけでなく、教え方についても従来と同様では対応しきれないといえるであろう。

先ほどの竹田氏は、つぎのようにいう。「では、無邪気だが向上心に欠け、圧倒的に学力の劣る学生をどうすればいいのか。根本的な対策は日々の教育を通じてしか得られないが、筆者がテキストのなかで試みた工夫は、『ホモ・ルーデンス』で知られるホイジンガの「遊びの精神」にヒントがある。遊ぶことで科学を学ぶという姿勢が、学生に必要なだと考えている。」¹⁰⁾

遊びの要素も必要かもしれないが、彼らの社会認識が、限られた日常生活や SNS での領域から捉えられ、社会の状況から切り離された状況のなかで形成されているとするならば、必要なことは社会とのつながりを認識させるように手助けが必要である。そして、何より社会のリアルな状況を伝えて、社会的な関心を掘り起こす必要があるだろう。

経済学で教える理論は、もともと経済現象を抽象化したものであるが、現象それ自体に対する体験が無かったり、希薄であったりした場合には、理論の理解が自分のものにならない可能性がある。例えば、ワーキングプアやホームレスという言葉に対して、その実態を見ていないと、頭でわかっている、その切実さを感じることはないであろう。こうした点を補うためにも、実社会の実態を取材した報道番組の映像を見せることにより、疑似体験として社会現象を実感することができるであろう。従来なら、ルポルタージュなどを読ませることにより行ってきたことであ

るが、活字よりも映像に親しみを持つ現在の学生にはむしろ映像の方がより効果的であるように思われる。

3 映像教材の入手

従来のアナログの映像教材を活用する場合、テレビ放送の報道番組を自宅で録画し、そのビデオテープを、講義で学生に見せるという方法が、一般的であった。

しかし、インターネットの普及と映像のデジタル化により、さらなる活用の可能性が広がりつつある。

・動画投稿サイトの活用

テレビ番組の放送を録画しなくても、インターネットを通じて、教材となり得る映像を入手することができるようになってきた。そのひとつの方法が、Youtube など、いわゆる動画投稿サイトを利用する方法である。動画投稿サイトとは、個人がビデオカメラなどで撮影した映像を投稿し、それを無料で公開するホームページである。「Youtube」がもっとも有名であるが、そのほか「ニコニコ動画」などもある。これらの動画投稿サイトは、個人だけでなく、企業や政党、さらには大学までが積極的に活用する動きが見られる。たとえば、京都大学は2008年から「YouTube」に公式チャンネル「京都大学オープンコースウェア」を開設し、大学の講義を公開している。その他、東京大学や明治大学など講義を公開している大学が増えつつある。¹¹⁾

これらの動画投稿サイトのなかの映像のなかには、経済の講義の教材になり得る映像が投稿されている場合がある。このことは、講義の教材に活用する可能性があるだけでなく、いくつかの利点がある。

第一に、自分で録画して、編集するという手間が省けるというだけでなく、現在では入手しにくい過去の映像も入手することが可能である。

第二に、キーワード検索により必要とする映像を検索することができる。
第三に、投稿する映像の時間は、比較的短いものが多いので、講義などで使うためには使い勝手のよい再生時間ということである。

これらの映像を講義で視聴させるためには、インターネットに接続してパソコンの映像を見せるということになるが、講義室にインターネットのコンセントが常にあるとは限らない。このため、映像そのものをダウンロードして活用する方法が実用的である。通常のブラウザではダウンロードはできないので、専用のソフトウェアを使うこととなる。そのひとつに、「Craving Explorer」があげられる。¹²⁾

このソフトウェアを使うと、通常は視聴のみの動画投稿サイトから動画をダウンロードし、必要なファイル形式で保存することができる。このことによって、動画を好きなときに、どこでも再生することができるようになるのである。

・NHK デジタル教材

NHK が小中高校生向けに放送される教育番組の教材の動画クリップをホームページで提供しているのが、「NHK for School 社会科」である。¹³⁾ このホームページでは、小学校から高等学校の社会科のそれぞれの単元に関わる動画を無料で提供しており、自習モードでは生徒が自ら勉強できるように自習用コンテンツが用意されており、授業モードでは教員が電子教材として動画クリップを活用できるようになっている。

動画の再生は、ユーザーがファイルを受信しながら、リアルタイムで再生できるというストリーミングによって行っている。必要な場面だけ、何度でも再生することが可能である。¹⁴⁾

・NHK オンデマンド

「NHK オンデマンド」とは、NHK が過去に放映した番組を有料で配信するサービスである。¹⁵⁾ 「NHK スペシャル」や「経済最前線」など経済に関わる報道番組がいくつか見ることができるが、2008年12月から始

まったサービスであり、過去の番組もあるので、録画し忘れた番組を検索して再生することが可能である。契約は期限付きで番組ごとに購入する方法と月単位があるが、いずれにしても動画は保存することができないので、インターネットの環境がないと講義で活用することはできない。

・NHK クリエイティブ・ライブラリー

NHKの番組から映像を素材として提供するサービスが、「NHK クリエイティブ・ライブラリー」である。¹⁶⁾

NHKの過去の番組や番組素材から映像や音声を提供するサービスである。オイルショックの時の映像やウォール街の様子や原発などの素材が5000本ほどあるストックされている。このサービスの特徴は、単に視聴するだけでなく、動画をダウンロードして利用することができる点にある。

4 デジタル映像の再生

2011年7月24日で、テレビのアナログ放送は終了し、デジタル放送に完全に移行して現在に至っている。保存媒体も、ビデオテープから、DVDないしはブルーレイディスクに変わっている。

ここでは、デジタル放送に変わったことによる利便性について検討したい。

従来のVHSビデオのようなアナログ映像であれば、再生の場合にはかならずビデオデッキが必要であった。しかし、映像がデジタル化することにより、入手方法が変わるだけでなく、再生方法でも様々な可能性が広がっている。

第一に、ビデオデッキが設置されていない場所でも再生することが可能である。ノートパソコンがあれば、WindowsのMedia playerなどの動画再生ソフトを使って、動画をプロジェクターに再生させることが

可能である。WMV や AVI といった動画ファイルの形式であれば、Power Point のソフトのなかに挿入することが可能であるので、静止画像と動画とを同時に見せることができる。¹⁷⁾

第二に、デジタルデータであれば、パソコンで編集・加工ができるということである。本格的な編集には動画編集ソフトが必要になるが、長い番組を使用したい場所だけ取り出して別のファイルにすることくらいは、Windows に付属している「ムービーメーカー」を使えば可能である。

第三に、動画ファイルを圧縮することにより、さらに小型の再生機が利用できる。ムービーメーカーで編集したファイルは、通常 WMV 形式のファイルになるが、それをさらに、動画圧縮ソフトを使えば、MPEG 4 のファイルに変更できる。¹⁸⁾ この作業には手間がかかるが、MPEG4 形式に変換することにより、iPad などの情報端末でビデオ出力が可能となる。Mpeg4 への変換によりパソコンなしでビデオ出力が可能となる。これらの機種は起動もはやくビデオ出力なので、パソコンとプロジェクターとの接続のトラブルを回避することができる。また、テレビの外部入力に接続することができるので、テレビで再生することができれば照明を暗くすることもないので、ノートを取ることもできるし、スクリーンを使わないので、黒板を同時に使うこともできる。

5 デジタル放送と著作権法との関連

動画投稿サイトからダウンロードした動画や、テレビ番組の録画を DVD 化することは、複製にあたるが、著作権法では、私的使用のための複製（30 条）と学校その他の教育機関における複製等（35 条）の場合には、例外的に著作権が制限されている。この条項により、教育現場では、録画映像の放映は認められている。¹⁹⁾

しかしながら、デジタル放送で配信されるデジタル映像は、アナログ放送と異なり、コピーしても劣化しないという特徴がある。このため、違法コピーの流通を防ぐため、デジタル放送では著作権保護を目的とした厳格なコピー制御の技術（DRM：デジタル著作権管理）が実施されているのと同時に、法律的にも保護されている。²⁰⁾

具体的には、技術的保護手段を回避することは違法行為とされている。

²¹⁾ この場合の技術的保護手段とは、コピーを防止する技術、いわゆるコピーガードと、さらには再生機器を制限する技術、すなわちリージョンコードなど特定の地域や装置が制限されている技術＝アクセスコントロールである。したがって、技術的にそれらを回避すること自体が違法行為である。したがって、技術的保護手段を回避された映像を複製することはもちろん、インターネットからダウンロードすることも違法である。したがって、Youtubeなどの動画サイトに登録してある動画を利用する場合にはこの点に注意する必要がある。

TV番組についてはHDDに録画した番組を10回まではコピーできるという「ダビング10」というシステムが取られているので、DVDやブルーレイ・ディスクにダビングしたものを、パソコンなどを使って再生することは問題はない。また市販されているDVDについても、再生するだけであれば問題はない。

6 デジタル放送と情報端末

デジタル放送に移行することにより、アナログ放送では間接的に行ってきた、情報端末への映像データの加工・転送を、直接取り入れるという新たな可能性が生まれてきている。

たとえば、Apple社の情報端末iPadであれば、同社の運営するデータ配信サイトiTunes Storeから、映画をレンタルないしは購入できる。²²⁾

テレビないしはプロジェクターに、情報端末を接続すれば直接投影することが可能である。

また、デジタル放送での「ダビング10」では、DVDやブルーレイディスクへのコピーはもちろんであるが、その回数の範囲内で、情報端末へレコーダーで録画した番組を直接転送することも可能である。こうすれば、DVD再生機が無い場合でも情報端末から映像を送ることが可能となる。

さらに、地上デジタル放送では、ワンセグの規格でも同時に放送されている。ワンセグとは、1チャンネル分の周波数を13のセグメントに分割して放送に利用しており、その1セグメントを携帯電話向けにテレビ放送に使用しているものである。このワンセグ放送は、ワンセグチューナーがあれば、情報端末でも受信することができ、しかも録画が可能なアプリケーションも存在するので、これを利用すると、情報端末で直接番組を録画し、それを講義で活用することも可能となっている。

7 実践結果

経済学の講義のなかで、意識的に映像教材を活用する試みを行った。映像の内容は、講義の内容に関連するテーマについて、報道番組や教育番組さらには映画の中から選んでものである。たとえば、貨幣の必然性の話のところでは、番組のなかで、生徒たちに物々交換の実験を実際に行わせ、その後貨幣を仲介させる交換と比較させるというテレビ番組を見せたりした。視聴させるタイミングは、集中力が低下する後半であり、説明してからすぐに見せる場合もあるし、講義の最後に見せる場合もあった。

講義の最終回のときに、今回の試みについてのアンケートを取ったので、その結果については、以下の表にまとめてある。

アンケートの結果から、講義の理解や興味という点ではおおむね効果的であったといえるであろう。

講義アンケート

Q1 映像教材は、講義内容の理解に役だったか？

1	非常に役だった	52%
2	役立った	48%
3	あまり役立たない	0%
4	役立たない	0%
5	その他	0%

Q2 映像教材を活用することで、経済への興味を持ちましたか？

1	非常に持った	48%
2	やや持った	52%
3	あまり持たない	0%
4	全く持たない	0%
5	その他	0%

Q3 映像教材を活用することで、より講義に集中することができましたか？

1	よくできた。	26%
2	できた	61%
3	あまり変わらない	13%
4	逆効果である	0%
5	その他	0%

8 むすびにかえて

これまで、講義で活用するための映像の入手や活用の方法について述

べてきたが、どういう内容のものを、どういうタイミングで、どれだけの視聴時間が効果的かという点は、今後の課題である。

【註】

- 1) 日本再興戦略（平成 25 年 6 月 14 日）「2010 年代中に 1 人 1 台の情報端末による教育の本格展開に向けた方策を整理し、推進するとともに、デジタル教材の開発や教員の指導力の向上に関する取組を進め、双方向型の教育やグローバルな遠隔教育など、新しい学びへの授業革新を推進する。」
- 2) デジタル教科書の活用については、デジタル教科書教材協議会 (<http://ditt.jp/>) が設立されている。
- 3) 中村伊知哉・石戸奈々子 [2010] 「デジタル教科書革命」ソフトバンク・クリエイティブ。
- 4) パソコンを経済学の学習に利用するという取り組みとしては、以下の著作が最初である。久保庭真彰編 [1984] 「マイコンによる経済学」青木書店。
- 5) デジタル教科書への批判としては、以下の文献がある。新井紀子 [2012] 「ほんとうにいいの？ デジタル教科書」岩波ブックレット。
- 6) 小学校社会科において、映像教材の活用の研究としては以下のものがある。和田幸司 [2010] 「ICT を活用した小学校社会科教材開発」、社会科学研究会「社会系諸科学の探究」法律文化社、266-278 頁。
- 7) かつて、この問題について検討し、以下の文献にまとめた。柴田透 [2009] 「経済教育における映像教材の活用について」『経済教育』(28)、43-46 頁。
しかし、その時点では、アナログ放送の時代であり、現在のデジタル放送とは技術的にも、法律的にも異なっている。その点を含めて、再検討している。
- 8) 竹田陽介 [2007.3] 「テキストを書くという作業」『書齋の窓』、48 頁。
- 9) 原田暉平 [2013] 「さとり世代」角川書店。
- 10) 竹田 [2007]、48 頁
- 11) ・ Youtube (<http://www.youtube.com/>)
2005 年にアメリカで設立され、2006 年に Google が買収した、世界で最も有名なサイト。個人だけでなく、政党や企業、大学の宣伝活動などにも利用されている。
・ ニコニコ動画 (<http://www.nicovideo.jp/>)
2006 年、企業ドワンゴが開設した動画投稿サイト。視聴するには、ユーザー登録が必要である。動画上に視聴者のコメントが書き込めることが特徴のひとつ。
これらの動画サイトでは、FLV というファイル形式になっている。アドビ社が開発したもので、通常のブラウザで視聴することができる。
・ 京都大学オープンコースウェア

経済学部の講義「IT ビジネス・マネジメント」などの映像を視聴できる。

(<http://www.youtube.com/user/KyoDaiOcw>)

12) Craving Explorer

動画投稿サイトのダウンロード用ソフト (フリーソフト)

(<http://www.crav-ing.com/>)

13) NHK デジタル教材 (<http://www.nhk.or.jp/syakai/>)

14) ストリーミング映像の問題を解決し、映像ファイルをダウンロードさせる実験プロジェクトが、オアシスプロジェクト (<http://www.fmmc.or.jp/oasis/>) であった。このプロジェクトは、NHKの持っている映像データを、NECなどの民間企業を通じて、各小中学校にダウンロードして活用させるという2006年から3年間の期限付きの実験プロジェクトであった。この利点は、ダウンロードできるために、インターネット環境がない教室でもNHKのデジタルクリップの再生が可能になるという点と、高画質の画像を入手できるという点である。利用するためには、小中学校が中心であるが、学校単位で申し込み、個人のIDをもらい、必要なファイルをパソコンにダウンロードして、授業などで活用するというものである。ただし、ダウンロードされた動画データには、DRM (デジタル著作権管理) が付けられているので、認証を受けたIDとパスワードを入力しないと再生できないようになっている。

15) NHK オンデマンド (<https://www.nhk-ondemand.jp/index.html>)

16) NHK クリエイティブ・ライブラリ (<http://www1.nhk.or.jp/creative/>)

17) AVI (Audio Video Interleave) は、マイクロソフト社の標準的な動画ファイルの形式である。WMVも同様に、マイクロソフト社が開発したファイル形式であり、AVIの後継にあたる。

18) MP4 (MPEG4) は、通常DVDに使用されるMPEG-2のファイル形式をさらに圧縮したものである。

MPEGやAVIの動画をMPEG4に変換するフリーソフトには、たとえば、以下のものがある。携帯動画変換君 (<http://mobilehackerz.jp/contents/3GPConv>)

19) 著作権法 第35条 (学校その他の教育機関における複製等)

「学校その他の教育機関 (営利を目的として設置されているものを除く。) において教育を担任する者及び授業を受ける者は、その授業の過程における使用に供することを目的とする場合には、必要と認められる限度において、公表された著作物を複製することができる。ただし、当該著作物の種類及び用途並びにその複製の部数及び態様に照らし著作権者の利益を不当に害することとなる場合は、この限りでない。」

この著作権法35条では、あくまで授業内を想定しているため、たとえば、生徒が情報端末にダウンロードしたデータを自宅に持ち帰ることはできないという制約が生じる。この点で本格的な情報端末の活用のためには法的整備が必要になるだろう。

20) 著作権法では、技術的保護手段とされている。

2条20 「技術的保護手段 電子的方法、磁気的方法その他の人の知覚によって認識することができない方法 (「電磁的方法」) により、第十七条第一項に規定する著作人格権若しくは著作権又は第八十九条第一項に規定する実演家人格権若しくは同条第六項に

規定する著作隣接権を侵害する行為の防止又は抑止（著作権等を侵害する行為の結果に著しい障害を生じさせることによる当該行為の抑止をいう。）をする手段（著作権等を有する者の意思に基づくことなく用いられているものを除く。）であつて、著作物、実演、レコード、放送又は有線放送の利用（著作者又は実演家の同意を得ないで行つたとしたならば著作者人格権又は実演家人格権の侵害となるべき行為を含む。）に際し、これに用いられる機器が特定の反応をする信号を著作物、実演、レコード若しくは放送若しくは有線放送に係る音若しくは映像とともに記録媒体に記録し、若しくは送信する方式又は当該機器が特定の変換を必要とするよう著作物、実演、レコード若しくは放送若しくは有線放送に係る音若しくは映像を変換して記録媒体に記録し、若しくは送信する方式によるものをいう。」

21) 著作権法 三十条

「二 技術的保護手段の回避（第二条第一項第二十号に規定する信号の除去若しくは改変（記録又は送信の方式の変換に伴う技術的な制約による除去又は改変を除く。）を行うこと又は同号に規定する特定の變換を必要とするよう變換された著作物、実演、レコード若しくは放送若しくは有線放送に係る音若しくは映像の復元（著作権等を有する者の意思に基づいて行われるものを除く。）を行うことにより、当該技術的保護手段によつて防止される行為を可能とし、又は当該技術的保護手段によつて抑止される行為の結果に障害を生じないようにすることをいう。）により可能となり、又はその結果に障害が生じないようにした複製を、その事実を知りながら行う場合」

- 22) iTunes のソフトのインストールは無料である。（<http://www.apple.com/jp/itunes/>） HD 解像度で映画の購入は、2500 円であり、レンタルは500 円である。レンタルは再生後 48 時間が経過すると自動的に消去される。

第Ⅲ部

経済学教育の内容

7章

何を教えるべきか——比較経済学教育論へ

1 はじめに

本章では、経済学教育論における内容論について検討する。すなわち、どのような経済学の内容を教えるべきであるのかという問題である。対象者によって具体的な内容論は異なるので、ここでは大学生を主な対象として前提する。

2 経済学における通説とは

大学の講義で教えるべき内容といっても、経済学の内容自体が非常に広いので、検討すべきことは広範囲となるため、ここでは理論体系の選択の問題に限定したい。経済学の場合、さまざまな学派が存在することがひとつの特徴であるので、どの学派の経済学を教えるべきかという経済学特有の問題が存在する。この問題については、経済学教育論においても従来から検討が行われてきた。1990年代までいわゆるマルクス経済学と近代経済学との2つの科目が同じ大学において併存し、どちらかを選択するような状況に対して、中谷武氏は「マル経と近経の棲み分け」と呼び、統一的な解消を提案されている。¹⁾

しかし、中谷氏が指摘されたような「マル経と近経の棲み分け」とい

うカリキュラムは現在の大学においては稀であり、大きく様変わりしている。そのような状況下においては、再検討が必要になっているといえる。

大学における講義は、一般論としていえば、通説を講義するべきであるという意見に異論を唱える人は多くはないであろう。通説とは、広辞苑によれば、「世間にひろく行われている説、一般に認められている説」とある。このような通説とは、学問的にも定着しているものであれば、講義の内容としても妥当であろう。しかし、経済学における通説とは何かという問いに対して、答えることは必ずしも簡単ではない。なぜならば、経済学の場合、異なる理論体系が併存しつづけているからである。もし、仮にそのなかのもっとも大きなシェアを占める体系を通説とした場合はどうであろうか。すなわち、主流派を通説と見なす見方である。現時点でいうならば、新古典派経済学がそれにあたるであろう。しかし、こうした見方にも、問題がある。主流派自体が安定しておらず、歴史的に入れ替わる事態となっていることである。

このような事態を、エール大学のシラーは次のように述べている。

「(経済学の) 議論をみると、支配的な見方が併存していることに気づく。1930年代には、マクロ経済政策について、古典的なレッセフェールの見方が優勢であった。そうした見方は、1960年代までには、ほとんど絶滅し、ケインジアンの見方にとってかわられてしまった。しかしながら、また、振り子は違う方向に振れていた。ケインズ経済学は、ほとんど見捨てられ、1930年代に経済学者が使った古典的な自由放任のモデルに近い、高度に観念的な動的確率一般均衡モデルに置き換えられていった。」²⁾

主流派は、1930年代には、新古典派経済学、その後ケインズ経済学に代わり、やがて80年代には再び新古典派経済学(新しい古典派とも呼ばれる)へと交代している。このような状況で、主流派経済学を通説とみ

なす見方では、20年ごとに異なる理論を通説とすることになり、しかもかつて批判した理論を再び通説の地位に据えるという矛盾が生じることになるのである。シラーは、このような状況から「マクロ経済学における講義に対する学生の不満は、講義で教えられる経済のモデルの寿命が非常に短いと感じることに原因があると私は考える」と述べている。³⁾

それでは、なぜ経済学では通説が安定的に成立しないのであろうか？

シラーは、その状況を物理学と比較している。

「ストリングス理論のような物理学の先端的な分野では対立があるかもしれないが、一般的な物理教育で教えられているような基礎的な分野ではほとんどみられない。

その理由のひとつは、物理学の研究の前進は過去の研究の上に構築されていることが多いということである。経済学の分野でみられる古い伝統が排除されていくという同様の歴史を、物理学の分野でみることはない。たとえば、アインシュタインの相対論は、ニュートンの理論がだめだといっているわけではない。事実、ニュートンの理論は、現代の惑星間ロケットの軌道計算には現在でもなお十分通用するのである。物理学の基礎分野の教育においては、世紀を超えて構築し議論されてきた知識体系について教授されている。」⁴⁾

物理学では、最先端の分野では論争があり対立の状況があつたにしても、議論の末に確定した基礎的な分野においては合意があり、対立することはないという。それでは、なぜ経済学では基礎的な分野においても、対立するのであろうか？

3 なぜ経済学者の意見は一致しないのか

この問題に対して、マンキューは自身の教科書のなかで、「なぜ経済学者の意見は一致しないのか」という一節を設けている。そして、この問題

に対して、2つの理由を挙げている。⁵⁾ ひとつは、科学的判断の相違、具体的には理論の実証に対して異なる見方をしていることであるという。さらに、もうひとつの問題は、経済学者の価値観が異なっている場合には対立すると述べている。

このような価値観を科学者集団が共有するところに、共通の理論＝パラダイムが成立すると主張したのは、トーマス・クーンであった。⁶⁾ パラダイムの変更を、クーンは「科学革命」と呼ぶ。まさに、経済学における主流派の歴史的な交代は、パラダイム・シフトであるとも解釈できる。

こうしたパラダイム・シフトは、理論から演繹された命題についてのデータによる検証によるもの、いわゆるポパーの反証主義による科学的方法によってではなく、あくまでその時代における社会の価値規範の変化によるものだとするのは、佐和隆光氏である。

「なんらかの経済理論を経験的データによって「反証」するのは、多くの場合ほとんど不可能に近いのである。言い換えれば、データと矛盾しない「理論」はいくつでも存在しうる。また、仮に、なんらかの「理論」がデータによって形式上「反証」されたとしても、たいていの場合、「それはデータが悪いからだ」と言い逃れの道が用意されている。したがって、「理論」のリアリティというのは、データによってではなく、その時代と社会に生きる人間の直観によって確かめられるべき筋合いのものである。」⁷⁾

佐和氏のいうように、パラダイム・シフトがデータによる実証によるものでなく、社会情勢の変化によるものであるとするならば、かつてのパラダイムが再び登場することも解釈は可能となる。

われわれは、ここで再び最初の問題に立ち返る。それでは、いかなる経済学を教えるべきなのか？主流派を、その時代のパラダイムと見なすならば、その時代におけるパラダイムを通説として、教えるべきなのだろうか？経済理論が、価値観と結びついており、その時代の社会的な価

値規範と適合する理論がパラダイムになるとしても、それが個人の価値規範と適合するとは限らない。

4 比較経済学教育

フランスの大学で、経済学教育の内容について学生から異議申し立てが起こった事件の詳細を井上泰夫氏が紹介されている。⁸⁾

学生の不満は、講義の内容が非常に数学的で、数学の使用自体が自己目的化しており、現実の経済問題の理解につながらないことにある。そして、現実の問題を理解するために、複数の理論的アプローチの導入を要求している。

たとえ、仮に主流派の理論が存在しているとしても、それ以外の複数の理論が併存し、しかもそれらの理論がそれぞれの価値観に根ざしているのであれば、自分の価値観に適合した理論を学習したいという要求は当然あるであろう。したがって、主流派の経済論だけでなく、代表的な非主流派の経済理論についても、取り上げるべきである。その理由は、これまでもみてきたように、主流派自体が歴史的に変遷していること、そして経済理論が特定の価値観に根ざしていることで、自らの価値観に適合的な経済理論を選択する自由を与えるべきであるという点からである。

それは、かつて1990年代まで日本の大学の経済学部で行われていたような、近代経済学とマルクス経済学をまったく別々に講義するというスタイルを復活させるというものではない。主流派と非主流派の理論的構造と論点の相違点について理解できるような内容が望ましいであろう。そのような試みとして、伊東光晴氏は、比較経済学を提唱されている。

「比較法学なるものが存在する。大きくは、大陸法と英米法の違い、そして各国法の法体系と思想の相違を比較検討し、それを作り出した社会的基盤のちがいがから、それぞれの法体系の変容をも明らかにしようとする

るものであろう。同じように、経済学の分野においても対立する学派間の経済ビジョン、分析武器の比較、検討を通じて、それぞれの経済学の特質を析出し、それぞれの体系の違いと有効性を明らかにしようとする「比較経済学」なるものが提唱されてしかるべきであらう。」⁹⁾

伊東氏は、具体的に利子を取り上げ、マーシャル、ケインズ、マルクスのそれぞれの理論において比較検討し、その類似点と相違点について述べられている。

また、ジョン・ロビンソンは、価値観の問題を正面から取り上げている。

ロビンソンは、著書の日本語版のなかで、「議論が価値観から自由であるかのような装いをとらない」と述べている。¹⁰⁾

このようにそれぞれの経済学を、価値観の違いや理論的な比較を行う教育というものがなかなか普及しないのは大変骨の折れる作業だからである。経済学の講義では、数学的定式化の教育のほうが、現実の論争を整理し、その背景にある経済学派の比較をして教育するより準備に手間がかからないからである。しかし、現在こうした教育が求められているとするならば、避けては通ることができないであろう。

【註】

- 1) 中谷武 [1994] 「マルクス経済学と近代経済学 (マクロ・ミクロ) を区別して教える必要があるか」 『経済学教育』 13号、39-42頁。
- 2) Shiller, R. J. [2010], "How should the financial crisis change how we teach economics?," *Journal of Economic Education*, 41(4), p405.
- 3) Shiller [2010], p407.
- 4) Shiller [2010], p407.
- 5) マンキュー [2008], 『入門経済学』 3版、足立英之ほか (訳)、東洋経済新報社、48頁。
- 6) トーマス・クーン [1971], 『科学革命の構造』 中山茂 (訳) みすず書房。

- 7) 佐和隆光 [1982] 「経済学とは何だろうか」 岩波新書、187頁。
- 8) 井上泰夫 [2006] 「経済理論と経済学教育のはざま——フランスにおける経済学高等教育批判とは何か——」、『オイコノミカ』、第42巻第3・4号、121-127頁。
- 9) 伊東光晴 [1986] 「比較経済学序説」『経済論叢』（京都大学経済学部）137巻3号、12頁。
- 10) ロビンソン, J. [1976] 「日本語版によせて」『現代経済学』宇沢弘文訳、岩波書店。

8章

教員養成系学部における 経済学教育のあり方について

1 はじめに

大学における経済学教育はどうあるべきかという問題については、1980年代頃から議論されるようになってきた。こうした背景には、大学生の質の変化という事情があった。それ以前の世代とは異なる、いわゆる「新人類」と呼ばれる世代が大学に入学してくるようになり、従来の教育の見直しが必要であるという共通認識を、大学の教員が持ち始めたからである。この活動はやがて、経済学教育学会（のちの経済教育学会）の設立につながり、経済学教育が学問的に議論されるようになった。

経済学教育が問題になるのは、こうした世代の変化という背景だけではない。もうひとつは、経済学の主流派をめぐる時代の変化という要因も考えられる。経済学の特徴のひとつとして、経済学派の存在があげられる。近代経済学とマルクス経済学が、それぞれ学会を組織し、近代経済学は、さらに新古典派とケインズ派とにわかれ、異なる体系を持ち、異なる教科書を使ってそれぞれの教育を行うというのは他の学問では無いことである。こうした学会状況を反映して、日本の大学における経済学教育というのは、かつては近代経済学とマルクス経済学とが並列的に教育を受けるようになっていた。しかし、1970年代頃から、主流派の地位を新古典派経済学が占めるに従って、経済学教育も「平和的共存」が

徐々に崩れていくようになったからである。

いま教員養成系学部における経済教育が問題とされる背景には、学生が経済学を履修しないという状況を契機に、経済学教育のあり方そのものについても検討が必要であるという認識が存在している。¹⁾ 教員養成系学部において、専門教育として経済学を教える場合、経済学を専門としていたので、赴任当初は、経済学部と同じ教科書を使って、講義を行っていた。何年か講義を続けているとやがて違和感を覚えるようになり、経済学部と同じ内容で良いのであろうかという疑問を感じ始めるようになってきたのである。

その理由を考えてみると、総合大学などでは各学部で同じ名前の講義が行われている場合には、経済学部との差別化を迫られるという場合がしばしばあるが、そうした職場特有の問題を別とすれば、本質的には教員養成学部の特殊性からくるものである。

2 経済学部の経済学との違い

教員養成系学部で独自の経済学教育が必要であると考えられる理由はいくつかあるが、第一には教育を受ける学生の進路の違いがあげられる。

経済学部の場合、卒業生の多くは銀行や一般企業などの方面に就職する。それらの職場では、直接的に経済の現場で働くことになり、経済学の知識を何らかの形で活かすことができる。

しかし、教員養成系学部の場合、半分以上が教員の道に進み、そのほとんどの勤務先は小学校ないしは中学校である。社会人になるという意味では経済学の知識は必要であるが、教員としては小学校や中学校で使う社会科の教科書の内容が、通常の経済学の教科書の内容とはかなり異なるために、経済学部と違って、大学での経済学の教育がそのままでは生かされいていないのではないかという危惧がある。

もちろん、小・中学校の社会科の内容については、別に内容を検討する講義が用意されている。たとえば、小学校の社会であれば、「初等社会」や「小学校社会」といった科目名で、小学校社会で扱う教科内容について講義が行われている。しかし、小学校社会で扱う内容は、地理や歴史、さらには法律など広範囲にわたり、経済はその中の一部であり、担当する教員も経済学が専門であるとは限らないので、経済学との関連性については明確にされていない状況である。²⁾

第二の理由としては、経済学部では多数の教員がそれぞれの専門分野を講義しているのに対して、教員養成系学部では経済学は社会科教育の一分野に過ぎず、たいていの場合経済学の担当教員はひとりである。経済学の分野は、大きく分けて、経済理論、経済政策、経済史があり、さらにそれぞれの専門分野に分かれている。教員養成系学部では、経済学の教員がひとりであるからといって、自分の専門分野だけを教えているわけにはゆかない。大規模な病院では、医師は基本的には専門分野の患者を診れば良いのに対して、医師がひとりだけの診療所のようなところでは、専門を超えたあらゆる症状の患者を診なくてはいけない状況と似ているであろう。

3 教員養成系学部の経済学のあり方

これまでの議論を踏まえて、教員養成系学部の状況から、経済学の教育内容や教育方法のあり方は、どうあるべきだろうか？

結論からいえば、第一に、経済学一般について講義するということであろう。

教員養成系学部では、多くの教員が一人で経済学の講義を行い、学生の経済学の受講は一度だけであるという状況から、理論だけでなく、政策や歴史までも範囲を広げた経済学一般の内容にならざるを得ない。³⁾

もう一つの点は、高校だけでなく、小学校や中学校の社会科の内容との関連性を踏まえて講義するということである。

大学での経済学の講義の内容と高校での政治・経済の内容との関連については、これまでも問題にされてきた。このこと自体は大切なことである。高校での政治・経済の授業の内容を、大学教員が知らないでいると、高校と同じ内容を繰り返して教えることになるかもしれないし、逆にすでに学習しているものと勘違いして進んでしまう恐れもあるだろう。高校の内容を把握していれば、何を教えるべきか、また何を教えなくても良いかということがわかる。たとえば、GDPやGNPの定義については、高校ですでに教えられているので、大学で主に教えることは、GDPの大きさがいかに決まるかというGDPの決定の問題である。

しかしながら、高校の政治・経済の授業の内容を把握するということは、大学での教育という点からみると入口の話である。高校生が大学での講義によりスムーズに入り込めるようにする為の対応である。

これに対して、教員養成系大学における経済学の問題は、いわば出口の問題である。将来、小学校や中学校の教員になることを前提に教えるのであるから、小学校や中学校における社会科の教科書の内容を把握し、その内容と大学での経済学との内容との関連性を考えなくてはならない。

したがって、経済学担当の教員自身が小学校や中学校の社会科の教科書や学習指導要領に目を通して、小・中学校の内容を把握し、そのうえで経済学との関連性について考察することが、教えるべき教員養成系における経済学の内容の構成となるであろう。

小中学校の社会科において、経済学と関連があると思われるのは、中学校社会では3年生の公民であり、小学校では3・4年生の小売、公共サービスと、5年生の農業・水産業、自動車、情報・放送という各産業の単元である。

小学校社会科の学習指導要領では、「地域の人々の生産や販売」、「飲

料水、電気、ガスの確保や廃棄物の処理」について企業や公共施設の見学を踏まえて学習するように指導されている。

中学校の公民の学習指導要領では、「生産の仕組み」、「金融の働き」、「企業の役割」、「雇用」、「国や地方公共団体」など経済の基本的なしくみと意義についての基礎を学習することとされている。

これらの小中学校の学習内容と、大学での経済学の学習内容との関連性が教員養成系学部においては求められるであろう。

小学校では、地域のスーパーや工場を直接見学させながら、商業や流通、さらには各産業における生産の過程を把握させると同時に、「販売者の側の工夫」や「工業生産に従事している人々の工夫や努力」を学習させる記述があるように、消費者の視点から生産者の視点への転換が求められている。

教員としては、見学させる経済の現場の実態について把握しておくことはもちろんであるが、個別の企業の状況だけでなく、企業と企業間の関係やその産業の状況と課題、さらには個別産業とマクロ経済全体や国際経済との連関という形で、小学校の教科書の内容と大学での経済学との関連性を把握させることができるであろう。

また5年生では、食糧生産として農業や水産業、工業生産として自動車産業、さらに情報産業を扱うが、これらは産業の分類でいえば、第一次産業、第二次産業、第三次産業に該当しており、経済発展に伴う産業間の変化や生産財と消費財の関連などについても把握させることができる。

経済学は、もともと具体的な経済事象から抽象化された理論であるが、教員養成系における講義では、抽象的な議論だけではなく、具体的な事象や仕組みについても把握させる必要があるであろう。

たとえば、中学校の公民について、「国民生活と福祉」の分野では、「社会保障」や「租税」については学習するわけであるが、経済学ではあくまで抽象的なレベルで把握するだけで、年金制度や租税やその前提と

なる給与の仕組みについては知らない学生が意外と多い。したがって、抽象的で理論的な話をする一方で、具体的な制度や仕組みについても、他で講義をされていないとするならば、是非学習させておく必要がある。また、それぞれの分野で現在いかなる課題や問題があるのかについても学習させる必要がある。

また、中学校社会では、市場経済についても学習させることになっている。学習指導要領では「身近な消費生活を中心に経済活動の意義を理解させるとともに、価格の働きに着目させて市場経済の基本的な考え方について理解させる」と書かれてある。学習指導要領におけるこの記述は、解釈の幅は非常に広いといえる。

4 市場経済を巡る学派の違い

「市場経済の基本的な考え方」といっても、必ずしも共通のものとは限らない。経済学派によってはとらえ方が異なるからである。もちろん、価格の変動と需要と供給との変動との間に関連があるということまでは、一致したとしても、もう少し踏み込んで、市場メカニズムの位置づけやその結果についての評価となると意見は分かれることになる。

新古典派経済学であれば、価格メカニズムによって需要と供給の一致＝均衡を自律的にもたらす市場経済は、政府介入よりも効率的であるとして肯定的に受け入れる。

これに対して、ケインズ経済学やマルクス経済学では、市場経済だけでは解決できない問題があるとして、政府介入や様々な規制の必要性を認めるので、市場経済については限定的に受け止める。

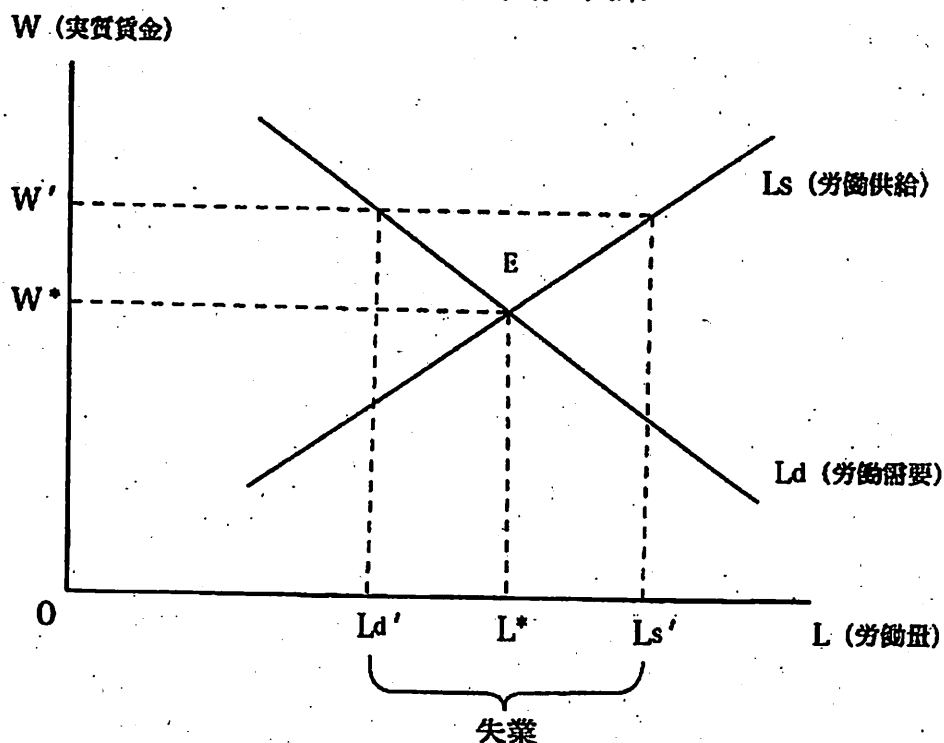
中学校社会の公民のレベルで、経済学派間の考えの違いまでが問題にすることはないという反論があるかもしれない。中学校の公民の教科書では、市場経済の問題としては、独占の問題が取り上げられている。た

しかに、独占は消費者に不利益を被らせるという点では問題であるが、独占が排除されたいわば完全競争市場であれば良いというイメージを抱かせかねない恐れもある。価格メカニズムによる市場がうまく働く点だけを教えたのでは、新古典派経済学だけの考えを教えることになり、市場の限界を訴える他の学派の考え方もあることを無視することになる。社会科で扱う問題は、現実には様々な解釈や意見の対立が存在している。そうした事実を理解させ、多様な解釈を認めた上で、生徒自身のものの見方や意見を養ってゆく必要があるであろう。

たとえば、1980年代以降、新自由主義の考え方が台頭するなかで、自己責任という言葉が盛んに使われるようになってきた。こうした見方からは、労働市場における失業も自己責任であるとされてしまう。

失業がなぜ存在するかは解釈は学派によって異なる。新古典派経済学の場合には、実質賃金 (W') が需給一致させる均衡の水準 (W^*) よりも高いから生じるのである。図1において、より高い実質賃金 (W') に対応したそれぞれ労働需要 (Ld') と労働供給 (Ls') との差が失業となる。

図 8.1 労働市場と失業



この場合、新古典派経済学の解決策は、実質賃金＝名目賃金／物価であるから、名目賃金の下落によって、実質賃金が均衡水準にまで下落すれば需給一致し、失業は解消されることになる。

これに対して、ケインズ経済学では、雇用は生産量に依存するのであって、したがって生産量を拡大するための需要が不足しているために、失業が発生しているという有効需要の原理から説明する。

新古典派経済学によれば、失業は賃金が高すぎるのであるから、市場原理で賃金が下がれば失業問題は解決するか、失業自体は基本的に職探しのために行っている自発的な行為であり、失業問題は生じていないという立場を取る経済学者さえいる。

ケインズ経済学では、有効需要の不足による失業を早期に解決するためには、政府の介入による需要創出が必要であると考えられる。こうした違いの根本には、完全雇用・完全稼働という状態が、資本主義経済において特殊な状態なのか、それとも一般的な状態と考えるかの違いに基づいている。後者は、新古典派であり、前者はケインズ派やマルクス派である。

このように同じ経済現象でも解釈や処方箋がなぜ論者によって異なるのかという問題を理解させるためには、背景にある経済学派の理論の違いの存在を教える必要があるであろう。

5 教員養成系学部における市場の教え方

つぎに、市場についての教え方であるが、経済学部でのミクロ経済学と同じ教え方は必要がないであろう。ミクロ経済学では、需要曲線と供給曲線を各経済主体の合理的行動から導出する。需要曲線は消費者の効用極大化原理に基づく合理的な選択から、供給曲線は生産者の利潤極大化行動に基づいて理論的に導出させる。それらが市場で出会うことで、均

衡価格が導出できるという説明である。

しかし、教員養成系学部では、こうした説明はかならずしも必要がないであろう。その理由は、経済学を総合的に教えなくてはいけないという時間的な制約があることもあるが、需要曲線や供給曲線の導出は常識的な説明でも可能である。

経済学者の吉川洋氏は、アメリカの大学での講義の経験から、需要曲線が右下がりであるということは、日常的な感覚からわかることであり、ミクロ経済学の消費者の理論から説明することは、教育的な観点から回り道であるということはすでに触れた。⁶⁾

むしろ、それらの需要曲線や供給曲線を使って、様々な経済現象をどのように説明できるのか、経済学派の違いによってその説明がどのように異なるかを教えることの方が重要である。

たとえば、需要が変動した場合でも、その財の種類や学派によっては価格が変動しないと想定する場合があるからである。ケインズ経済学では、商品の価格の決まり方は、二種類あると考えられ、完成財の価格は生産費用で決定され、原材料の価格は主として需給の変動によって決定される。⁷⁾したがって、需要が増大する場合にも、原材料価格は上昇するが、完成財の価格は、生産費が不変であれば、変化はしない。

これに対して、新古典派は完全稼働を前提としているので、需要の変化は価格の変化だけとなる。これらの違いは、図2、図3のように、供給曲線の違いによって説明できる。違いを明確にしていうならば、ケインズ経済学では、財の供給曲線が水平であり、新古典派の場合、垂直であると表すことができる。

図 8.2 ケインズ学派の供給曲線

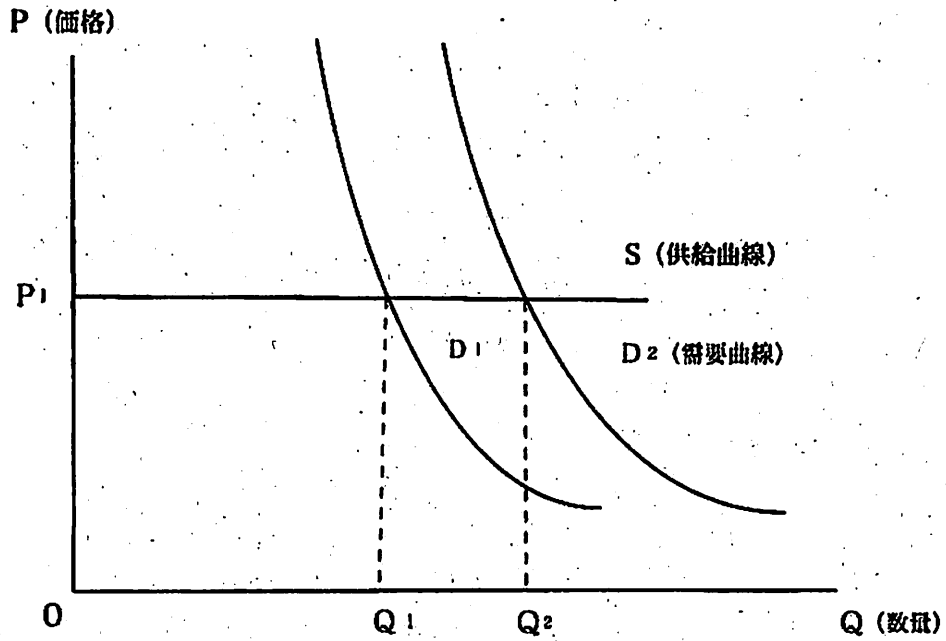
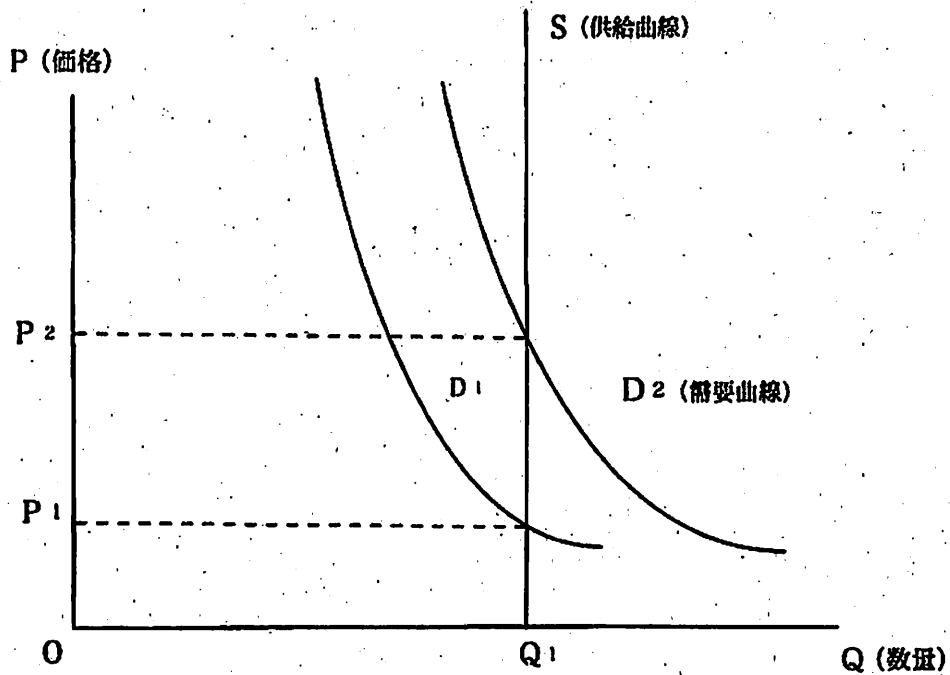


図 8.3 新古典派の供給曲線



このように、市場メカニズムといっても、需要の変化という与件の変化でも、学派の違いにより価格の変化に対する結論は全く異なる。

こうした学派による理論の違いを教えることはかえって学生に混乱を招くのではないかと思われるかもしれない。しかし、現実の経済問題に対して、論者によって全く解釈が異なり、全く異なる経済対策が提示されることも事実である。このような違いが、経済学の体系の違いに由来する部分もあるという事情を教える事は必要であるし、将来教員になった場合に生徒に多様なものの見方を教えることに結びついてゆくであろう。

6 おわりに

これまで、教員養成系学部における経済学のあり方について述べてきた。求められる内容としては、経済学の総合化、小・中学校社会科との関連性の明確化、そして比較経済学的教育の三点である。

残された課題は、この三点の要素を含んだ教員養成系学部のための経済学カリキュラムを検討することである。

【註】

- 1) 教員養成系学部に勤務されていた小塩氏もつぎのように述べられている。「筆者はかつて、教育学部だけの単科大学に勤務していたことがありますが、経済学を勉強しようとする学生は少数派でした。もちろん、経済学を勉強したい学生だったら経済学部のある大学に通っているはずなので、サンプルにバイアス（歪み）がかかっています。しかし、それにしても私の経済学の授業にはあまり学生が集まりませんでした。」（小塩隆士 [2002] 「高校生のための経済学入門」ちくま新書、7頁）
- 2) 小学校社会についての経済概念については、山根氏の研究がある。山根栄次 [1981] 「小学校社会科における経済教育の概念と方法（I）」「熊本大学教育学部紀要・人文科学 熊本大学教育学部」30号。
山根栄次 [1982] 「小学校社会科における経済教育の概念と方法（II）」「熊本大学教育学部紀要・人文科学 熊本大学教育学部」31号。
- 3) 橋本勝氏は、これを「経済学の総合化」と呼ばれている。橋本勝 [1994] 「教育学部におけ

る経済学教育の特質に関する一考察」『岡山大学経済学会雑誌』25号、460頁

- 4) こうした視点の転換のための小学校の授業における学習方法としては、鈴木正気氏の「擬似的生産活動」などがある。鈴木正気 [1983]『学校探検から自動車工業まで』あゆみ出版。
- 5) この点では、岩田年浩氏が紹介されている「イシューズ・アプローチ」の方法は有効である。岩田年浩 [1996]『マクロ経済学教育の学習構造』、『経済学教育』15号
- 6) 吉川洋 [2004]、296頁。
- 7) カレッキは次のように述べている。

「短期価格変動には、大きく分けてつぎの2つの種類があると考えられる。主として生産費の変動によって決定されるもの、および主として需要の変動によって決定されるものである。一般的にいうならば、完成財の価格変動は「費用で決定され」、主要食料品を含む原料の価格の変動は「需要で決定される。」完成財の価格は、もちろん、「需要で決定される」原料の価格変動によっても影響を受けるのであるけれども、この影響が伝えられるのは費用の経路を通してである。」カレッキ [1958]『経済変動の理論』宮崎義一・伊東光晴（訳）新評論、3頁。

9章

教員養成系学部における 経済学教育の内容について

1 はじめに

大学教育においていかなる経済学を教育するのかという問題については、すでに7章で検討したので、ここでは教員養成系学部における教育内容を問題とする。

教員養成系学部における専門教育が専門学部での教育と同じでよいかどうかという議論が以前からある。この問題を、教科内容学ないしは教科実践学として、独自の学問体系を構築しようという動きもあるが、ここではこの問題には触れない。この問題を一般論としてではなく、あくまで教員養成系学部における経済学の教育はいかにあるべきかという論点に限定していえば、この課題については近年、経済教育学会で議論され始めている。

この問題については8章で検討しており、そこでの結論は以下のとおりである。

教員養成系学部における経済学教育のあり方としては、(1) 小・中学校社会科との関連の明確化、(2) 経済学教育の総合化、(3) 比較経済学的教育の3点の必要性を指摘した。

本章の目的は、これまでの検討をふまえて、教員養成系学部における経済学の内容の検討を行うことである。

2 小・中学校と経済学との関連

まず、はじめに小・中学校の社会科において学習すべき経済の内容を、学習指導要領をもとに確認しておきたい。

2.1 小学校社会における経済分野

小学校社会では、3年生から社会科が始まり、その内容は指導要領によれば以下の内容である。¹⁾

① 第3学年及び第4学年の内容

第3学年及び第4学年の内容は、地域社会の社会的事象について、次の六つの項目から構成されている。

ア 身近な地域や市の地形、土地利用、公共施設などの様子

イ 地域の生産や販売に携わっている人々の働き

ウ 地域の人々の健康な生活や良好な生活環境を守るための諸活動

エ 地域の人々の安全を守るための諸活動

オ 地域の古い道具、文化財や年中行事、地域の発展に尽くした先人の
具体的事例

カ 県の地形や産業、県内の特色ある地域

② 第5学年の内容

第5学年の内容は、我が国の国土や産業にかかわって、次の四つの項目から構成されている。

ア 我が国の国土の様子と国民生活との関連

- イ 我が国の農業や水産業(食料生産)の様子と国民生活との関連
- ウ 我が国の工業の様子と国民生活との関連
- エ 我が国の情報産業などの様子と国民生活との関連

③ 第6学年の内容

第6学年の内容は、我が国の歴史、政治及び国際理解の三つの項目から構成されている。

ア 我が国の歴史上の主な事象

イ 我が国の政治の働き、日本国憲法の考え方

ウ 我が国とつながりの深い国の人々の生活の様子、国際社会における我が国の役割

経済的な内容を取り扱うのは、指導要領の内容の下線部であり、小学校3-4年生でいえば、地域の具体的な生産や販売の仕事、さらには地域生活を守る消防や上下水道やごみ処理の仕事を学習し、さらに小学校5年生では、産業活動として、農業・水産業、工業、そして情報の生産過程を学習し、さらには小学校6年生は国際的な関係について学習する。

小学校社会の特徴としては、身近な生活圏から生活圏を離れた産業、さらには国際関係というように空間的・地理的に拡大させて学習させているということと、もう一つは、生産-分配-消費という一連の経済過程の逆の流れ、すなわち消費から生産という順に学習させているということである。こうした学習のながれ自体は、児童の生活認識と知識に基づいたものである。

2.2 中学校社会 公民的分野 内容

中学校社会では公民的分野で、経済的な内容は扱う。学習指導要領で

は以下の通りである。²⁾

ア 市場の働きと経済

身近な消費生活を中心に経済活動の意義を理解させるとともに、価格の働きに着目させて市場経済の基本的な考え方について理解させる。また、現代の生産や金融などの仕組みや働きを理解させるとともに、社会における企業の役割と責任について考えさせる。その際、社会生活における職業の意義と役割及び雇用と労働条件の改善について、勤労の権利と義務、労働組合の意義及び労働基準法の精神と関連付けて考えさせる。

イ 国民の生活と政府の役割

国民の生活と福祉の向上を図るために、社会資本の整備、公害の防止など環境の保全、社会保障の充実、消費者の保護など、市場の働きにゆだねることが難しい諸問題に関して、国や地方公共団体が果たしている役割について考えさせる。また、財源の確保と配分という観点から財政の役割について考えさせる。その際、租税の意義と役割について考えさせるとともに、国民の納税の義務について理解させる。

中学校社会では、学習指導要領の下線部が経済にかかわる内容である。

生産面においては、生産組織として、企業を取り上げ、他方で労働、雇用を取り上げる。また、金融の仕組み・役割と政府の経済活動としての財政を学習し、さらには取引の場としての市場が登場する。

経済主体としての家計、企業、政府、そして銀行の役割と機能、さらには市場について学習し、経済の概要を把握できる形になっている。

従って、教員養成系学部においては、それらを幅広く学習することが重要となる。ただし、経済の制度やしくみについての説明が主体であるので、なぜそうなるのかという原理の解説や解釈については行われない

ので、それらは大学での教育の課題となる。

3 経済学習の総合化

経済学の学習分野としては、大きく分けると、基礎分野としての経済理論、応用分野としての経済政策論、そして歴史分野としての経済史学に区分できる。さらに、経済理論は、ミクロ経済学、マクロ経済学、計量経済学、制度経済学ないしは政治経済学がある。また、経済政策としては、金融政策、財政政策、労働政策、環境政策、公共政策、国際経済政策や国際金融政策がある。そして、歴史分野としては、西洋経済史、日本経済史、経済学説史、経済思想史などがある。

経済学を専門とする学部では、それぞれの分野を専門とする教員が配置されて、これらの分野を分担して講義を行うことになっている。

教員養成系学部では、経済学を専門とする教員は一人か、教科教育法を含めて二人で教えるという状況である。したがって、教員の事情からこれらの分野をまとめて教えざるを得ない。

さらに、経済学の講義自体も、教科専門としての社会科のなかの一分野に過ぎず、講義を受講するのもおそらく一度である。そうした事情から、中学校社会の経済の内容をみてもわかるように、経済の幅広い内容を扱うという学習内容になっている。これらの事情を考慮すれば、教員養成系学部における経済学の学習内容というのは、幅広いものにならざるを得ない。

この場合の教えるべき経済の学習内容はどのようなものになるだろうか？経済とは、広辞苑によれば「人間の共同生活の基礎をなす物質的財貨の生産・分配・消費の行為・過程、並びにそれを通じて形成される人と人との社会関係の総体」と定義されている。経済を構成する生産・分配・消費のしくみや原理を学習することがその中心的な課題となる。

生産を担う組織としては企業がある。企業の形態としては、代表的なものは、株式会社であるので、株式会社の基本的なしくみの学習は必要である。原理上の問題では、価格、生産量、投資などのミクロ的な決定が問題となる。

また、分配としては、具体的には、賃金・利潤・利子の決定の問題である。

賃金の大きさがどのようにして決まるのかという問題の他、具体的な給与のしくみや実態などについての学習も必要である。

消費は家計の問題である。消費の大きさが所得と関連していることを学習するとともに、短期的な消費の決定と長期的な消費の決定の違いも、経済学の議論が存在するので、それらを紹介しながら、説明を行う。

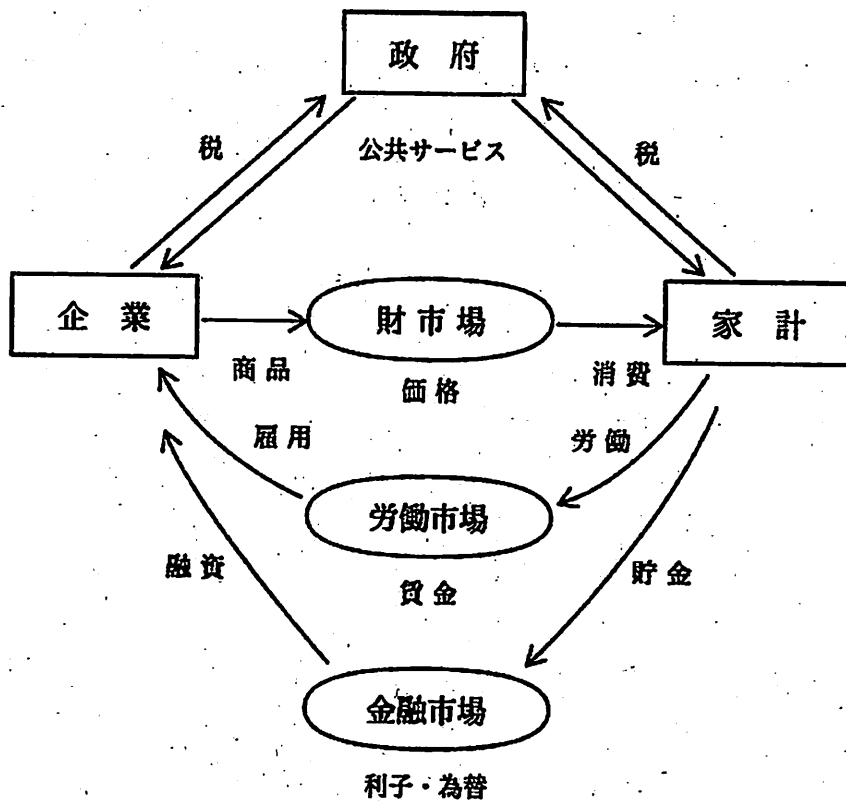
また、公共的なサービスとして、財政の仕組みとともに、年金や健康保険などの社会保障のしくみを学習するとともに、現在問題になっている財政赤字と税制や年金制度のあり方についても実態と議論を紹介してゆく。

取引は、市場を通して行われるので、市場のしくみをミクロ経済学とは異なる具体的な事例を通して学習させる。通常は、新古典派的な限界原理を使って、消費者の限界効用極大化行動から需要曲線を、生産者の利潤極大化行動から供給曲線をそれぞれ導出するように教える。しかし、公務員試験を受ける場合は別としても、少なくとも教員養成系学部ではこのような教え方は難解で時間と手間をかけるだけで、有益であるとは思われない。この問題については、5章で詳しく検討しているので、詳細については触れない。

市場には、さらには財市場、労働市場、金融市場であり、それらの市場で、財の価格と数量、賃金と雇用、さらには利子や為替などが決定される。

この関係は、図示すれば以下のようなになる。

図 9.1



さらに、国際的な取引としては、貿易の問題や国際収支の説明を行う。
金融については、貨幣の発生、通貨の定義と銀行をはじめとする金融機関の役割、さらには株式市場やデリバティブなど新しい金融商品の動向も紹介する。

またマクロ経済的な分野としては、GDPの決定、物価指標とインフレとデフレ、さらには失業、経済成長と景気変動の問題も取り上げる。

歴史については、戦後の経済の歴史の流れを把握し、国際通貨体制の変遷、さらには経済学の歴史と経済体制の違いについても学習する。

これまでの内容を講義の内容に整理すると、以下のようになる。

表 9.1

	分野	内容
1	歴史	経済学の学派と歴史
2	経済主体	家計
3		企業
4		政府
5	市場	財市場
6		労働市場
7		金融市場
8	マクロ経済	GDP の決定
9		消費
10		投資
11		貨幣
12		物価
13		失業
14		成長
15		貿易と為替

4 比較経済学的教育

小中学校の社会科における経済の内容は、各経済主体の機能や経済のしくみや制度やまた経済現象について学習する。その限りにおいては、意見が対立することはない。しかし、すこしでもそこに価値観や評価を

持ち込もうとすると、中学校社会科の段階でも、対立する場合もある。

たとえば、中学校社会科では、「市場経済の基本的な考え方」を教えることになっている。市場においては、市場価格の変動を通じて、需要と供給の数量が一致するように調整されるという点では一致するだろう。しかし、市場経済のメリットとデメリットとのどちらを重視するかは論者によって異なる。

経済学者の大竹文雄氏は、市場経済には、効率性というメリットと、格差が生じるというデメリットの両面があるが、国際的な調査によると日本人は市場経済のメリットを重視しないという結果があり、それは学校教育や指導要領に問題があると次のように指摘する。

「日本以外の多くの国では、市場経済のメリットとデメリットを人々はよく理解していて、メリットのほうが大きいと判断している。これに対し、日本では資本主義の国であるにもかかわらず、市場競争に対する拒否反応が強いのである。日本は市場競争のメリットを、自分たちに言い聞かせる努力をしてこなかったのではないだろうか。」

「市場競争のメリットを学ぶのは、家庭や学校である。しかし日本では子どもが市場競争を実感することはなかなか難しい。そこで重要になるのが、学校での教育である。経済の仕組みを教えるのは、学校教育では社会科である。中学校や高校の社会科の教科書読むと、市場経済の仕組みは書いてあるが、市場経済のメリットはほとんど書かれていない。市場経済では、需要と供給が一致するところで価格と数量が決定される、というメカニズムが説明されているが、それがどのような意味でメリットをもつのかという点は説明されていない。

一方、独占の問題や市場の失敗は非常に強調されている。独占が問題なのは、競争が排除されて効率性が阻害されることである。独占的な売り手であれば、競争相手がいたときよりも少ない量を高い価格で販売することで、より多くの利益を上げることができる。それによって、競争

的市場よりも生産量が低下してしまうということが非効率の原因である。独占的な企業に負けてしまった生産性の低い企業がかわいそうだから、独占が問題なのではない。独占の被害を受けるのは消費者なのであり、競争に負けた企業ではない。

しかし、教科書を読んだ生徒たちは、市場は失敗するし、独占はとにかく悪いということだけを理解するはずだ。多くの問題があっても競争によって得るメリット大きい、という共通の認識を私たちがもつような教え方をすべきではないだろうか。これは特定の教科書の書き方がそうなっているのではなく、すべての教科書に共通の問題点である。なぜそうなるかという、学習指導要領では、市場競争のメリットを教えるように書かれていないからである。」⁴⁾

大竹氏のいうように、中学校において市場経済のメリットだけを教える必要があるだろうか？大竹氏も述べられているように、市場にはメリットとデメリットの両方があり、基本的にはその両方を原則的には説明すればよい。それ以上については、個人的な価値観と解釈の問題になるからである。

しかし、高校以上の学習のレベルでは、制度のしくみや経済の現象だけではなく、経済現象の解釈や理論的な説明が必要になる。この段階になると、バックボーンとなる経済学によってもこうした解釈や説明の違いが生じるのであるから、大学においては、なぜそうした解釈の違いが生じるのかということを経験させる必要があるだろう。もし、そうだとすると、単に主流派の経済学だけを講義すればよいというわけにはゆかなくなる。

経済学では、特に理論が経済学派によって異なるために、解釈や説明が異なる。したがって、学派によって解釈や説明が異なることを明示的に講義する必要がある。

現在、経済学の学派は大きく分けると、主流派である新古典派経済学

と、非主流派である、ケインズ経済学やマルクス経済学がある。細かく言えば、新古典派にはマネタリズムや合理的期待形成論、ケインズ派にはニューケインズ派とポストケインズ派、マルクス派には主流派や宇野派そしてレギュレーション派があり、その他には制度派などがある。

ここでは、「失業」をとりあげて、学派によってその解釈と説明がどのように異なるのかをみることにする。

失業とは、一般的には仕事をしていない状態であるが、総務庁『労働力調査』によれば、完全失業者とは、以下の3つの条件を満たす者とされている。その条件とは、1) 仕事がなく調査期間中に少しも仕事をしなかった、2) 仕事があればすぐ就くことができる、3) 調査期間中に、仕事を探す活動や事業を始める準備をしていた、である。この定義によれば、仕事をしていないだけでなく、求職活動をしていない場合には、失業者とはみなされず、非労働力人口にカウントされてしまうということである。失業するということは、失業手当が支給されるとはいえ、経済的困難だけでなく、精神的にも大きな負担を強いる問題であり、失業者が増大するような状態は解決すべき課題であることは、すべての経済学派でも一致できるであろう。

しかし、失業が発生する原因については、学派によって異なり、したがって解決策も異なってくる。

森嶋道夫によれば、各経済学派によって、失業の原因を3種類に分類できる。

第一は、古典派の考え方であり、失業が生じるのは、賃金が均衡値をとっていないからという考え方である。いま、賃金が均衡賃金よりも、高い場合には、労働供給は労働需要を上回ることになる。超過供給の状態であり、この差が失業である。失業とは、均衡賃金から現実賃金が乖離した過渡的現象であり、賃金の適正化とともに解消すると考える。

第二は、ケインズの考え方であり、雇用は生産量に依存し、そして生

産量は有効需要に依存するのであるから、有効需要が充分でない場合に、存在する資本が遊休し、雇用労働者が削減されることによって、失業が発生する。ケインズ型の失業の場合、生産物に対する需要が不足して発生するのであるから、失業の解消はその不足分の解消ために有効需要を創出することが必要になる。

第三は、マルクスの考え方であり、機械や資本設備と雇用は比例的な関係にあり、それらの資本の存在量が雇用の上限を決めるのであり、しかも新型の機械ほど労働者の吸収力は弱く、ケインズのように資本が遊休していなくとも、資本そのものの量が不足している場合にも、失業が生じる。

現実の失業は、ケインズ型の失業とマルクス型の失業の両方の要因が重なることがあるが、新古典派型の失業とは解釈が対立している。

失業を例に、経済学の学派によって、解釈が異なることをみてきた。このことによって問題の解決策も異なり、現実の経済政策の対立の背景ともなっている。したがって、意見の分かれる問題などについて学校現場でディベート形式の討論が行われることがしばしばあるが、大学ではそうした意見の対立の基礎には、経済理論の違いから生じていることもあることを理解させることは重要である。

失業以外にも解釈や理論が異なることは多いので、学派ごとに対立する点については、その点を明示して講義を行うことは重要である。

いくつかの論点において、学派による違いをまとめておく。

表 9.2

	新古典派	ケインズ派	マルクス派
価値論	効用価値説	効用価値説	労働価値説
価格	均衡価格	フルコスト価格	生産価格
賃金	限界生産力説	商品市場決定論	再生産費説
利潤	限界生産力説	ケンプリッジ方程式	剰余価値論
利子	IS バランス論	流動性選好理論	剰余価値論
生産量	セイ法則	有効需要論	資本家行動
雇用	完全雇用	不完全雇用	産業予備軍
成長	ソロー成長論	ドーマー成長論	再生産表式

5 社会の変化にどのように対応するのか？

社会科学は、自然科学と比較した場合、分析対象である社会自体が変化していくという特徴がある。

とりわけ近年、経済を含む社会の変化のスピードが非常に早くなっているために、せっかく学習したことがすぐに役に立たなくなってしまうのではないかということが危惧される。

原田智仁氏は、この点から、現在の学校教育において、社会科が国数英と呼ばれる教科と比較して軽視されるのはなぜかという問題に対して、次のように述べられている。

「端的に言えば、社会の変化に対応できなかったからである。成立期の社会科は、日本社会が敗戦後の混乱から立ち上がる時代にマッチし、問題解決学習を原理にして人々の心をとらえた。だが日本が独立し、急速な経済成長を経て成熟化していく流れには十分適応できなかった。1960年代には、産業の技術革新に対応すべく系統的学習を強化したが、結果

的に教育内容の過剰をもたらし、社会科は知識詰め込み教育の象徴とみなされるようになった。それゆえ、その後の改革においては常に内容精選が課題となり、情報化や国際化といったより大きな社会の変化に対応できずにきてしまったのである。そのツケが現在の社会科軽視となって現れているのではないか。」⁶⁾

社会科が軽視されるというのは、受験という点からいえば、国数英の教科が重視されている点も否定できないが、より本質的には社会科が果たしている役割が十分に発揮されていないという側面は否定できない。

そして、その理由の一つには、原田氏が指摘されるような社会科が社会の変化に対応できず、その意義を失っているという側面もあるだろう。

それでは、変化の激しい社会に対して社会科はいかに対応すればよいのであろうか？

こうした社会の変化に対して、社会科としてどのように対応してゆけばよいのかという問題にたいしては、いくつかのバリエーションが考えられる。

第一は、社会の変化にあわせて、社会科の内容をたえず更新し続けてゆくという態度である。

第二には、社会が変化しても変わらないような普遍的な知識を重視した学習を行うという態度である。

第三は、社会はたえず変化してゆき、社会科の内容を学習してもすぐに役に立たなくなるので、社会科の知識を学習するのではなく、問題解決の方法だけを学ばばよいという考え方である。

これらはいずれも或る意味ですこし極端な考え方で実際にはそれぞれの要素を含んだ対応になるであろうが、基本的なスタンスとしてはこれらの3つの立場に分けることは可能である。

経済に限定していえば、経済の「物質的財貨の生産・分配・消費」という一連の過程自体は、いつの時代にも行われた、普遍的な過程である。

その具体的なあり方と内容については、歴史的に変化している。

したがって、非常に変化が激しい現代経済という側面においては、すべてが変化している訳ではないので、われわれがまず検討すべきことは、第一に、何が変化しているのか、また何が変化していないのか、を明らかにすることである。

第二に、変化しているとすれば、どのように変化しているのかを把握することである。

そして、第三に、変化の仕方になんらかの規則性が存在するのか、また変化させている要因はなんであるのかを検討することである。

とはいえ、小中学校における社会科においては、経済のしくみや制度の説明が主体になるので、経済の本質が変わっていないのであるから教える内容を何も変えなくても良いというわけにはゆかない。たとえ本質的なものが変化していなくとも、経済の制度や現象が変化しているのであれば、それは教育に反映させる必要がある。

6 経済における変化のタイムスパン

この社会の変化を把握する場合、ここで社会の変化をどのような時間の長さでみるのかということが問題となる。それによって、変化の捉え方が異なってくるからである。

経済学では、よく短期と長期という時間的な区別を行う。その場合の規準は、設備の更新を行っているのかどうかということである。資本投資を行えば、生産力が異なるので、技術や製品も異なるために、価格も変化する。したがって、短期では価格が一定で数量が変化し、長期では価格も変化するという前提がおかれることが多い。

もう一つは、歴史的な時間の変化である。歴史的な時間とは、不可逆的であり、現実に変化している状態を指す。その場合の時間の把握の仕

方は、経済の成長率の平均でみたり、好景気が続いた期間と大きな不況の期間で区分したりするのが通常である。その期間ごとに、経済構造が変化している場合が多いからである。

例えば、戦後の日本経済でいえば、1945年の終戦から1955年までの戦後復興期、1956年から高度経済成長期に入り、それは1973年のオイルショックで終わる。1974年からはオイルショック後の不況とその調整の期間で、その後1986年からいわゆるバブル経済と呼ばれる時期になる。そのバブル経済は1991年ではじけて、1992年から長期不況の期間に入り、現在につながっている。

特に、バブル崩壊後の1992年以後は、それまでの高度成長期を支えてきた「日本的経営」の構造が大きく変容した時期でもある。

一つは、バブル後の不良債権が経営を圧迫するとともに、収益率の低迷がそれまでの経営体質を維持できなくなってきたことである。

もう一つは、いわゆるグローバル化とよばれる国際環境が大きく変容したことである。ロシア経済の崩壊に象徴されるように社会主義国が崩壊し、市場経済に参入してきたこと、さらにはインターネットの普及により情報伝達の手速と範囲が飛躍的に向上したことが、その基本的な要因にある。

このグローバル化は国際競争をより加速化させ、国内不況はデフレ現象を生み、終身雇用や年功序列といった日本的経営は維持されず、非正規雇用の増加、経済格差の拡大につながっていった。また、先進国では製造業の拠点を新興国に移転させ、非製造業とりわけ金融において利潤を追求する動きが特徴的である。さらには、財政赤字が累積するなか、少子・高齢化や震災被害などの問題にも直面することになっている。

7 むすび——21世紀型のカリキュラムへ——

こうしたグローバル化する世界経済のもとで、製造拠点の海外進出、新興国との競争、情報化、さらには雇用の流動化や少子高齢化など、それ以前の高度成長期とは異なる環境の変化のもとで、教育に対してもそうした社会環境の変化に対応できる人材を育成することが求められている。

2003年のOECDの学力調査での日本の結果が低いことが問題視され、2008年にはPISA型の学力向上を目指して、中教審では、「問題解決的な学習を一層充実させること」と答申している。

2012年8月の中教審答申では同様の方向性を大学教育にも求めたものである。この基本的な改善の方針を受けて、思考力育成の研究や教育実践が数多く行われるようになってきた。

しかしながら、教える社会科の内容が、現代の経済の実態と課題を反映している必要がある。

これからの日本の社会は、知識基盤社会であり、そのためのカリキュラムは、この知識基盤社会を前提とした教育を行うものであると、佐藤学氏は主張している。その背景として日本を含むOECDの30カ国の労働市場において、製造業の産業全体にしめる比率が1970年代では70%であったのに対して、2020年の予測では多い国で10%、少ない国では4%になると予想されているとして、この社会の構造的な変化に対して、いかなる教育をすべきかが重要な課題であると指摘されている。⁷⁾

こうした知識基盤社会では、論理思考力や合理的な判断力、さらには想像力などが重要になるといえるであろう。

しかしながら、現在の社会科の内容が、この知識基盤社会の実態に即したものであるとは言い難い状態である。現在の社会科の教科書では、第三次産業の扱いが小さく、初等教育の産業の単位では、農業・水産

業、製造業、情報がそれぞれ均等に時間配分されている状態である。もちろん、農業は将来人口増加した場合重要になるともいわれているが、それでもそれに従事する人間は少ないであろう。圧倒的に第三次産業に従事するにもかかわらず、高校でも金融の分野がある程度である。製造業に代わって、医療・福祉、環境、情報、金融などの分野がそれに代わる成長分野であるともいわれているが、現在の社会科の教科書ではこうしたいわゆるサービス産業の記述はほとんどない。これでは、一方で論理思考力を育成するといいいながら、教えるべき社会科の内容が伴っていないのでは片手落ちな状態である。民族や宗教、さらには国内外での格差の問題なども十分には教科書に含まれていない状態である。

したがって、社会科で教えるべき内容は、たえず現実に即してアップデートしてゆく宿命にある。しかし、社会科の教科書はかならずしも現実に即してアップデートされている訳ではない。

佐藤学氏は、21世紀型のカリキュラムとして4つの課題を提起されている。具体的には、(1) 知識基盤社会の教育 (2) グローバル・多文化共生の教育 (3) 格差・リスク社会の教育 (4) 市民性の教育である。

現在の社会科のカリキュラムは、この佐藤氏の提起に十分に答えた内容になっているとは思われない。

その意味では社会科の教育に携わるものは、その点を考慮して、教師自らが現代経済の実態と課題を授業の中に積極的に取り入れて補足してゆく必要があるといえるであろう。

【註】

- 1) 文部科学省 [2008] 「小学校学習指導要領解説 社会編」。
- 2) 文部科学省 [2008] 「中学校学習指導要領解説 社会編」。
- 3) 経済学の総合化については、以下の文献がある。橋本勝 [1994] 「教育学部における経済学

教育の特質に関する一考察」『岡山大学経済学会』第25巻第4号、451-461頁。

小中学校の経済学習内容と、経済学の項目の関係については以下の文献に整理がある。竹島良一 [1997]「小・中・高等学校の経済教育と大学の経済学教育：中学校の立場から」『経済学教育』第16号、8-9頁。

- 4) 大竹文雄 [2010]『競争と公平感』中公新書、70-72頁。
- 5) 森嶋道夫 [1984]『無資源国の経済学』岩波書店、214頁。
- 6) 原田智仁 [2010]『社会科教育のフロンティア』保育出版社、13頁。
- 7) 佐藤 学 [2010]「21世紀型のカリキュラム改革：その特質と構造」『年報 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター』。

参 考 文 献

■ 外国語文献

- Agarwal, R., and A.E. Day [1998], "The impact of the Internet on economic education," Review of. *The Journal of Economic Education*, 29 (2), pp.99-110.
- Baumol, W. [1988], "Economic education and the critics of mainstream economics." *Journal of Economic Education*, pp.323-30.
- Bils, M. [1987], "The cyclical behavior of marginal cost and price". *The American Economic Review*, 77(5), pp.838-855.
- Bishop, Robert L. [1948], "Cost Discontinuities, Declining Costs, and Marginal Analysis." *The American economic review*, 38 (4), pp.607-17.
- Blanchard, O. J. [2008], "*The state of macro*," *Report for National Bureau of Economic Research*.
- Blinder, A. [2010], "Teaching Macro Principles after the Financial Crisis" *The Journal of Economic Education* 41 (4), pp.385-90.
- Colander, D. [2005], "What economists teach and what economists do," *The Journal of Economic Education*, 36(3), pp. 249-260.
- Colander, David, Michael Goldberg, Armin Haas, Katarina Juselius, Alan Kirman, Thomas Lux, and Brigitte Sloth [2009], "The financial crisis and the systemic failure of the economics profession," *Critical Review*, 21 (2-3) , pp.249-67.
- Colander, David.[2010], "Introduction to Symposium on the Financial Crisis and the Teaching of Macroeconomics," *Journal of Economic Education*, 41 (4) , pp.383-4.
- Dewey, J. [1933], *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Lexington, MA: Heath.
- Eiteman, W. J. [1947], "Factors determining the location of the least cost point," *The American Economic Review*, 37(5) , pp. 910-918.
- Eiteman, W. J. [1948], "The least cost point, capacity, and marginal analysis: A rejoinder," *The American Economic Review*, 38(5), pp. 899-904.
- Eiteman, W. J. & Guthrie, G. E. [1952], "The shape of the average cost curve," *The American Economic Review*, 42(5) , pp. 832-838.
- Ekelund, Jr Robert B., and Robert F. Hébert [1998], "Critical Thinking: Some Problems with the Matrix Method," *Journal of Economic Education*, 29 (3) , pp.274-6.
- Feiner, S.F. [1993], "Introductory economics textbooks and the treatment of issues relating to women and minorities, 1984 and 1991," *Journal of Economic Education*, pp.145-62.
- Gray, Jerry D, and J Michael Miller. [2011], "Intermediate Macro Texts and the Economic Crisis of 2008-09." *International Review of Economic Education*, 10 (1), pp.133-147.

- Greenspan, A. [2003], "The importance of financial and economic education and literacy." *Social Education* 67 (2).
- Hall, RL, and CJ Hitch. [1939], "Price theory and business behaviour," *Oxford economic papers*, 2 (1) , pp.12-45.
- Haines, W. W. [1948], "Capacity production and the least cost point," *The American Economic Review*, 38 (4), pp.617-624.
- Haines, W. W. [1949], "The least cost point: Reply," *The American Economic Review*, 39 (6), 1287-1289.
- Hardy, Charles O., and Hans P. Neisser. [1941]. "Professor Lester's Questions on Gold: Two Replies," *The American economic review*, 31 (3), pp.560-3.
- Harnadek, E. Anita. [1969], *Critical reading Improvement*: McGraw-Hill.
- Kalecki, Micha. [1939], *Essays in the theory of economic fluctuations*. London: G. Allen & Unwin.
- Knoedler, Janet T., and Daniel A. Underwood [2003], "Teaching the Principles of Economics: A Proposal for a Multi-paradigmatic Approach," *Journal of Economic Issues*, 37 (3), pp.697-725.
- Krugman, Paul. [2009], "How Did Economists Get It So Wrong?," *The New York Times Magazine* (September 2).
- Lester, RA. [1946]. "Shortcomings of marginal analysis for wage-employment problems," *The American economic review*, pp.63-82.
- Machlup, Fritz. [1946], "Marginal Analysis and Empirical Research," *The American economic review*, 36 (4), pp.519-54.
- Machlup, Fritz. [1947], "Rejoinder to an Antimarginalist," *The American economic review*, 37 (1) , pp.148-54.
- Madsen, Poul. [2011], "What's wrong with American Principles of Economics—According to Mainstream Economists?" *The Post—Keynesian Conference*.
- Madsen, Poul Thøis. [2013], "The Financial Crisis and Principles of Economics Textbooks," *Journal of Economic Education*, 44 (3) , pp.197-216.
- Nelson, Craig E. [1989], "Skewered on the unicorn's horn: The illusion of tragic tradeoff between content and critical thinking in the teaching of science," *Enhancing critical-thinking in the sciences* 1742, pp.17-27.
- Oliver Jr, H. [1947], "Average cost and long-run elasticity of demand," *The Journal of Political Economy*, 55(3) , pp.212-221.
- Prasch, R. E. [2007], "Professor lester and the neoclassicals: The 'marginalist controversy' and the postwar academic debate over minimum wage legislation: 1945-1950," *Journal of Economic Issues*, 41 (3), 809-825.
- Perry, W. G. [1970], *Forms of intellectual and ethical development during the college years*, Holt, Rinehart and Winston.
- Reder, M. [1947], "A reconsideration of the marginal productivity theory," *The Journal of Political Economy*, 5 (5), pp.450-458.
- Rajan, Raghuram. [2010], "The Financial Crisis and the Death (or Hegemony) of

Development Economics," *Journal of Economic Education*, 41 (4), pp.398-402.

Robinson, Joan. [1981], *What are the questions? : And other essays : further contributions to modern economics*. Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe.

Samuelson, PA. [1961], *Economics: an introductory analysis*; McGraw-Hill New York.

Sewell, A.M., S. Fuller, R.C. Murphy, and B.H. Funnell. [2002], "Creative problem solving: A means to authentic and purposeful social studies." *The Social Studies*.93 (4), pp.176-9.

Shiller, Robert J. [2010], "How Should the Financial Crisis Change How We Teach Economics?" *Journal of Economic Education*, 41 (4), pp.403-9.

Smith, Vernon L. [1962], "An Experimental Study of Competitive Market Behavior," *Journal of Political Economy*, 70 (2), pp.111-37.

Smith, Vernon L. [1982], "Microeconomic Systems as an Experimental Science," *The American economic review*, 72 (5), pp.923-55.

Stigler, George J. [1947], "Professor Lester and the Marginalists," *The American economic review*, 37 (1), pp.154-7.

Stiglitz, Joseph E. [1988], "On the Market for Principles of Economics Textbooks: Innovation and Product Differentiation," *Journal of Economic Education*, 19 (2), pp.171-7.

Thoma, George A. [1993], "The Perry framework and tactics for teaching critical thinking in economics," *Journal of Economic Education*, pp.128-36.

Toulmin, Stephen E. [2003], *The uses of argument*, Cambridge University Press.

■日本語文献

アロー [1977]「社会的選択と個人的評価」長名寛明(訳)日本経済新聞社。

足立幸男 [1984]「議論の論理：民主主義と議論」木鐸社。

伊東光晴 [1986]「比較経済学序説」『経済論叢』第137巻第3号、12-32頁。

伊東光晴 [2011]「日本の伏流」筑摩書房。

猪瀬武則 [1999]「経済教育のカリキュラム内容について | I | : 道具主義と社会的合意」『弘前大学教育学部紀要』第81巻、29-37頁。

猪瀬武則 [2008]「政治・経済」の内容と授業」社会認識教育学会 [編]「改定新版 公民科教育」学術図書出版社。

井上泰夫 [2006]「経済理論と経済学教育のはざま——フランスにおける経済学高等教育批判とは何か——」『オイコノミカ』第42巻第3・4号、121-127頁。

岩田規久男 [2012]「経済学的思考のすすめ」筑摩書房。

岩田年浩 [1996]「マクロ経済学教育の学習構造」『経済学教育』15号。

岩田年浩 [1998]「経済学者が直面する教育の難しさ [特集 経済学者という職業]」『経済セミナー』、26-28頁。

岩田年浩 [2007]「経済学教育論の研究」関西大学出版部。

- 岩田年浩・水野英雄 [2011]「教員養成系学部ではどのような経済の授業が行われているのか：教員養成系学部への調査結果から」『経済教育』第30号、124-131頁。
- 池尾和人 [2013]『連続講義・デフレと経済政策』日経BP社。
- 上田薫 [1987]「問題解決学習における今日の意義」社会科の初志をつらぬく会「問題解決学習の社会科授業 初志の会30年の理論と実践」明治図書、11-22頁。
- 魚住忠久、山根栄次・宮原悟 [2005]「グローバル時代の経済リテラシー：新しい経済教育を創る」ミネルヴァ書房。
- 加藤涼 [2007]「現代マクロ経済学講義——動学的一般均衡モデル入門——」東洋経済新報社。
- ルーカス, jr. [1988]「マクロ経済学のフロンティア」清水啓典（訳）東洋経済新報社。
- 刈谷剛彦 [2002]「知的複眼的思考法」講談社。
- カレツキ [1958]「経済変動の理論：資本主義経済における循環的及び長期的変動の研究」宮崎義一・伊東光晴（訳）新評論。
- 金子元久 [2006]「社会の危機と基礎学力」「日本の教育と基礎学力」明石書店、21-34頁。
- 川上則道 [2013]「マルクスに立ちマイクロ経済学を知る」新日本出版社。
- グローバル・マネジメント・インスティテュート [2005]「MBA クリティカル・シンキング」ダイヤモンド社。
- クーン [1971]「科学革命の構造」中山茂（訳）みすず書房。
- ケインズ [2008]「雇用、利子および貨幣の一般理論」間宮陽介（訳）岩波書店。
- 児玉康弘 [2005]「中等歴史教育内容開発研究」風間書房。
- 楠見孝、子安増生・道田泰司 [2011]「批判的思考力を育む」有斐閣。
- 小島彰 [1998]「教員養成学部における経済学教育の一領域」『経済学教育』第17号。
- 小島彰 [2000]「教員養成と経済教育」『経済学教育』第19号。
- 楠見孝、子安増生・道田泰司 [2011]「批判的思考力を育む」有斐閣。
- 栗原久 [1998]「『経済ではなにを教えるのか』に関する基礎的研究」『早稲田教育評論』第12巻、381-394頁。
- 佐藤学 [2010]「21世紀型のカリキュラム改革：その特質と構造」『年報 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター』、14-21頁。
- 佐藤学 [1995]「学びの対話的実践へ」「学びへの誘い」東京大学出版会、49-91頁。
- 佐藤学 [2006]「転換期の教育危機と学力問題」『日本の教育と基礎学力』明石書店、35-50頁。
- 佐藤学 [2009]「学力問題の構図と基礎学力の概念」東京大学学校教育高度化センター編「基礎学力を問う」東京大学出版会、1-32頁。
- サムエルソン、ノードハウス [1993]、都留重人訳『経済学 上』〔原書第13版〕、岩波書店。
- 佐和隆光 [1982]「経済学とは何だろうか」岩波新書。
- 佐和隆光 [1984]「虚構と現実——社会科学の「有効性」とは何か」新曜社。
- 佐和隆光 [1998]「経済学における保守とリベラル」岩波書店。
- 塩沢由典 [1983]「近代経済学の反省」日本経済新聞社。
- 塩沢由典 [1998]「進化経済学とは何か」有斐閣。
- 塩沢由典 [2000]「方法としての進化」シュプリンガー・フェアラーク東京。
- 柴田透 [2009]「経済教育における映像教材の活用について」『経済教育』第28号、43-46

- 頁。
- 柴田透・児玉康弘 [2009]「高校初期社会科経済教科書研究：昭和 22 年「物質の生産と流通」の場合」『新潟大学教育学部研究紀要』第 1-2 巻、223-232 頁。
- 柴田透・児玉康弘 [2009]「初期社会科高校教科書における経済学的内容の変遷研究——昭和 22 年版「一般社会科」[第 10 学年]から「昭和」26 年版へ」『公民教育研究』第 17 巻、17-32 頁。
- 柴田透 [2010]「世界金融恐慌とその背景——歴史的意義と経済理論——」『社会科の研究』第 16 巻、37-48 頁。
- 柴田透 [2012]「教員養成系学部における経済教育のあり方」岩田年浩・水野英雄（編）『教員養成における経済教育の課題と展望』三恵社。
- 鈴木正気 [1983]『学校探検から自動車工業まで』あゆみ出版。
- ゼックミスタ・ジョンソン [1996]『クリティカル・シンキング 入門編』北大路書房。
- スティグリッツ, K. [2008]『オークションの人間行動学』川越敏司ほか（訳）日経 BP 社。
- 武谷三男 [1954]『弁証法の諸問題』理論社。
- 武谷三男 [1968]「ニュートン力学の形成について」『武谷三男著作集 1』勁草書房、80-95 頁。
- デュウイー [1950]『思考の方法』植田清次（訳）春秋社。
- トゥールミン [2011]『議論の技法』小田山和久・福沢一吉（訳）東京図書。
- 中谷武 [1994]「マルクス経済学と近代経済学（マクロ・ミクロ）を区別して教える必要があるか」『経済学教育』13 号。
- 西園芳信・増井三夫 [2009]『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』風間書房。
- 西園芳信・増井三夫 [2010]「教員養成のための教科内容学」『教科専門』研究の視点と方法」『日本教育大学協会研究年報』第 28 巻 第 号、151-162 頁。
- 橋本勝 [1994]「教育学部における経済学教育の特質に関する一考察」『岡山大学経済学会』第 25 巻 第 4 号、451-461 頁。
- 原田智仁 [2000]『世界史教育内容開発研究』風間書房。
- 原田智仁 [2010]『社会科教育のフロンティア』保育出版社。
- ファインマン [2001]『物理法則はいかにして発見されたか』江沢洋（訳）岩波書店。
- ヘンダーソン＝クォント [1973]『現代経済学』[増訂版]小宮隆太郎・兼光秀郎（訳）創文社。
- マンキュー [2008]『入門経済学』3 版、足立 英之 ほか（訳）東洋経済新報社。
- 村山航 [2006]「PISA をいかに読み解くか」21 世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター（編）『日本の教育と基礎学力』明石書店 2006 年、70-91 頁。
- 水野英雄 [2011]「教員養成における経済教育の現状と課題」『日本教育大学協会研究年報』第 29 巻、55-71 頁。
- 道田泰司 [2011]「良き学習者を目指す批判的思考教育」楠見孝・子安増生・道田泰司『批判的思考力を育む』有斐閣。
- 森嶋通夫 [1984]『無資源国の経済学』岩波書店。
- 森分孝治 [1978]『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版。
- 森分孝治 [1984]『現代社会科授業理論』明治図書出版。
- 森分孝治 [1997]『社会科における思考力育成の基本原則：形式主義・活動主義的偏向の克

- 服のために」『社会科研究』第47号、1-10頁。
- 山根栄次 [1981]、「小学校社会科における経済教育の概念と方法 [I]」『熊本大学教育学部紀要・人文科学 熊本大学教育学部』30号。
- 山根栄次 [1982]、「小学校社会科における経済教育の概念と方法 [III]」『熊本大学教育学部紀要・人文科学 熊本大学教育学部』31号。
- 山根栄次・後藤浩二 [2007]「経済的意思決定力を育てる産業学習」『三重大学教育学部研究紀要』58号、233-245頁。
- 吉川洋 [1984]『マクロ経済学研究』東京大学出版会。
- 吉川洋 [2000]『現代マクロ経済学』創文社。
- 吉川洋 [2004]「解説」森嶋通夫『ケインズの経済学』10巻、岩波書店。
- 吉川洋 [2009]『マクロ経済学』岩波書店。
- 湯川秀樹 [1989]「科学的思考について」『湯川秀樹著作集 1』岩波書店。
- ロビンソン, J. [1976]『現代経済学』宇沢弘文 (訳) 岩波書店。