

心理志向の経済教育論の展望

—経済教育の課題を踏まえて—

呂 光 暁¹

A Perspective on Psycho-Oriented Theory of Economic Education Based on Issues of Economic Education

Lyu Guangxiao¹

Abstract

With the awareness that the arrangement of economic contents based on the concentric enlargement method does not correspond to the psychological readiness of elementary school children, the research developed an effective theory of economic education through analyzing the theories of economic education so far and clarifying the issues about economic education of elementary school.

As the result of analysis, two types of theories about economic education are deposited, which are the life-oriented theory and the academic-oriented theory of economic education. The two theories about economic education have a common basic problem which is the lack of educational methodology and psychological background. To solve the problem, a psycho-oriented theory of economic education based on children's economic perception was proposed. The validity and necessity of psycho-oriented economic education theory was examined with educational principles and economic principles.

¹仙台白百合女子大学 人間学部
e-mail : lguangxiao@live.jp

1. 問題の所在と本研究の目的

1.1 問題の所在

経済に関する教育内容は主に小学校と中学校の社会科及び高等学校の公民科に位置付けられている。小学校では、経済に関する内容は第1学年から始まっている。例えば小学校第1及び第2学年の道徳では、「健康や安全に気を付け、物や金銭を大切に、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする」¹⁾といった内容が定められて、金銭という基本的な経済概念が扱われている。第3学年で社会科が開始されることに伴い、経済に対する見方・考え方を形成するために、第3学年と第4学年の段階において、地域の商店街や人々の生産や販売などの実際の経済事象や基本的な経済関係に関する学習内容が取り扱われる。そこから第5学年では、農業、水産業、工業単元において、生産・消費、需要・供給、価格や費用などのより抽象的な経済関係に関する学習内容が始まる。このことから、学年の上昇につれ、基礎的な経済内容が次第に小学校の教育現場に登場し、社会科の学習内容の拡大に伴って難易度が増していくような配列のあり方が確認できる。

社会科に位置付けられるが故に、経済教育の内容配列は、小学校社会科の教科構造原理に依拠している。小学校社会科の構造原理についていくつかの論説があるが、その共通の部分として、同心的拡大法の存在が確認できる。例えば、吉村(2010)は、学習指導要領の変遷を踏まえて、小学校社会科は初期社会科の影響のもとで、同心円的拡大方式を一貫して採用してきていることを論じた²⁾。即ち「経験主義的な考え方に基づき、社会機能や人間生活・社会活動などをスコープとして、子どもの発達や興味・関心をシークエンスとして設定し、家族や学校、近隣社会といった身近で狭い範囲の社会生活から、地域社会や国家といった生活経験から遠く、空間的にも広い範囲の社会生活に学習を拡大していく『同心円的拡大法』」である。なお、2017年に改訂された新学習指導要領に基づく小学校社会科の内容構成も同様に同心円的拡大法に依拠している³⁾。小学校段階の経

済教育は、こうした同心円的な拡大方式によって、「身近な地域—日本—世界」という順序のもとで、経済的な見方・考え方の育成という文脈の中で展開されることとなっている。

上記の説明から読み取れるように、同心円的拡大方式は、小学校児童の生活経験の「空間的な拡大」と「興味・関心の発達」が一致したものであるという前提で教育内容と教授・学習の方法を選定している。しかし、経済に関する児童の生活経験が身近な地域から世界へ拡大していくことは確かであるが、経済に対する彼らの興味・関心や認識が同様に「身近な地域—国家—世界」という順序で発達していくかどうかに関する理論的・実証的な根拠は未だ明らかにされていない。

例えば、児童生徒の経済認識の形成や発達と彼らの日常経験の関係性については、福田（1994）は、アンケート調査によって児童の「自律的買い物経験」、つまり一人で予算処理する買い物経験が経済概念の獲得に影響を与えないことを明らかにした⁴⁾。福田（1994）によれば、自律的買い物経験は実際のところ欲しいものが買えるかどうかの判断に終始する買い物活動、つまり即自的活動である。児童は自律的買い物経験を通して、商品に関する知識を蓄積することができるが、その知識を「反省」「意識化」「概念化」していないため、経済に関する概念の習得に至らない。一方で、加藤（2007）は、小学校1～6年の児童の「経済認識」の発達における「自律的買い物経験」と「他律的買い物経験（他者から依頼された物を買う）」の影響を質問紙調査及びインタビュー調査から考察した結果、買い物経験、特に自律的買い物経験が豊富な児童ほど認識のレベルが高い、つまり経験の量と質が認識の発達に影響を及ぼすことを明らかにした⁵⁾。この結果に基づいて、加藤（2007）は日常経験、特に自律的買い物経験が「視点取得能力」を向上させることで、間接的に経済認識を発達させる役割を果たすことを主張した。

1.2 研究の目的

先行研究における研究的知見からは、児童の経済的な生活圏の「物理的な距離」に依拠した内容配列は、経済に対する彼らの認識発達との「心理的な距離」とは必ずしも一致しないとも言える。さらに、上記の相反した研究結果を鑑みれば、同心円の拡大方式に依拠して配列された経済教育内容の中身と、経済学習に参加する小学校児童の心理的レディネスとの不一致が存在する状況において、小学校経済教育の有効性をどのように担保することができるかという本研究の問題意識が生まれる。こうした問題意識から出発して、本研究は経済教育のあり方を検討する論説を分析し、経済教育に関する課題を明確にした上で、経済教育の有効性を担保することのできる経済教育論の開発を目的として設定する。

現行の教育課程における経済教育内容の配置からすれば、小学校は経済教育が実質に始まる段階であり、且つ最も薄弱する段階であることがわかる。小学校の経済教育を注目するこれまでの論説や研究者も指を折って数える程度である。こうした状況を踏まえて、本研究は研究目的を達成するために、経済教育のあり方を追究するにあたって、経済（学）と教育の関係を学校教育というより広い視野において関わる論説を整理した上で、経済教育のあり方を検討する。異なる経済教育観によって、学校教育において経済に関する内容を教育活動に取り入れる必然性に関する論説は様々な存在するが、それぞれの研究関心に収束しているために、経済教育の細部に関する検討に留まった論説が数多く確認される。ここで、経済教育の全体を視野に入れ、且つ体系的に構築された経済教育論を代表として取り上げ、それを比較・分析することで、経済教育における課題及びその解決方法を明確化していく。

2. 経済教育に関する論説の特質

2.1 経済（学）と教育の関係に関する論説

小学校と中学校の学年段階を対象とした経済教育論は、山根栄次（1990）による研究実践『「経済の仕組み」がわかる社会科授業経済思考力を子どもに育てる』が挙げられる。そこで、山根（1990）は、実際の経済生活とより近いレベルで、経済生活者としての消費者、生産者、公共人の立場から、以下の3点から経済教育の必要性を論じている⁶⁾。

今日、経済教育の必要性がますます高まってきた理由の第一は、国民全体が比較的豊かになり、経済的な選択の幅が広がってきたことである。（省略）国民の購入する財やサービスの種類も多く、販売方法も多様で複雑であるので、国民の経済的選択の幅はきわめて広がっている。そしてこのような状況の中において、多くの消費者問題が出現しているように、多くの国民の経済社会への不適応が生じている。このような経済社会において、国民が経済的選択を合理的にすることのできるようになるための経済教育の必要性が高くなっている。第二は、日本の経済が成熟化、国際化して経済が複雑になり、多くの生産者がものの生産に直接従事することよりも、知的な労働に従事するようになり、また、ものの生産に従事する仕事においても、経済の状況を判断して生産しなければならなくなり、多くの生産者がさまざまな観点から経済活動について意思決定をしなければならなくなっていることである。（省略）このように経済の仕組みが複雑であるので、将来生産者となる児童・生徒全員が経済について学習する必要性が非常に高くなってきている。第三は、経済における政府の役割が非常に広く、また大きいことである。経済における政府の役割が狭くまた小さい場合には、国民政府の経済政策についてあまり関心を払う必要もないが、それが広く大きい場合には国民は政府の経済政策について理解し判断できることが必要である。なぜなら、政府の経済政策は国民の生活の質や生産活動に大きな影響を与えるからである。（山根（1990）、6－8頁。）

上記の山根（1990）の他に、栗原久や宮原悟や猪瀬武則などの研究者

によるアメリカやオーストラリアなどの海外の経済教育を日本に紹介する研究が確認される。そのうち、小学校と中学校そして高等学校を対象として、学習指導要領の改訂に伴ってより体系的に築かれた宮原氏による一連の研究が注目される。

宮原は、「経済の国際化」から経済教育の本質を「経済の基本的概念を学ばせ、様々な経済問題に対し合理的・倫理的に意思決定し解決しようとする責任ある市民性を育成するための教育」と、さらに「経済問題解決のための経済的意思決定能力を育成する」教育と定義した。「経済教育」と「経済学教育」をそれぞれ「手段であって、責任のある市民性の育成」を担う教育と「経済学そのものを学ぶ」教育と区別した上で、小学校と中学校及び高等学校の経済教育の一貫として、経済的な見方や考え方や経済的思考を含めた経済的意思決定の育成を強調した⁷⁾。宮原(2009)によれば、経済的思考とは、「経済」とは希少性のある資源を「何に」「誰のために」「どのように」配分・利用するかを工夫する営みであり、その場合には「最少の投入で最大の産出を」という経済原則に合致していることが大切だとするものである⁸⁾。

大学生を対象とした経済教育論は、「経済学教育」という研究分野の開拓を志した岩田年浩による『経済学教育論の研究』が挙げられる。岩田(2007)は、経済教育の必要性を以下のように論じた⁹⁾。

われわれの人間社会が自然と代謝過程を通じて、時間的空間的にさまざまな社会形態を生み出してきたことは周知のとおりである。この社会形態をマクロのレベルでもミクロのレベルでも規定するのは言うまでもなく経済である。この経済を探究し学ぶことは、他の諸科学とも異なって、生き抜く力をもち協同していける人間を育成していく固有の意味をもつといえよう。(岩田(2007)、iii頁。)

この基本的な立場に立脚し、岩田(2007)は経済学を社会を認識する理論体系として捉えた上で、経済理論を学ぶ意義を次のように論じた。

①人類史を量と質の二面から鳥瞰し、われわれの立っている現在の位置を知る点で、経済学が根本的な力を発揮することは、(中略)明らかである。②(前略)、(経済)問題はそれ自体が政治の問題が直接的関連をもつ。もはや、政治抜きでは経済問題の解決がありえない。③マクロ経済のレベルで人間の経済的安定と向上の問題の追求とミクロ的企業や個人レベルでの利害の関連の構造を知ることができる。経済政策を基底にすえて、国内外の政策一般を評価し、政治的に高度な関心を持つことができる。④経済が根本的に社会を規定していることから、マクロ的な側面を含んだ人生観を確立できる可能性がある。⑤経済の表と裏(ダーティーな貨幣の動きを含む)を知ることによって、人生の計画における、目標と手段の計画的な設定を可能にし、自らの人生をたくましく、成功へ導く意欲を培うことができる。⑥ミクロ経済の学習を中心に、日常生活に経済知識を生かすことができる。(岩田(2007)、308頁。)

大学を中心に、学校教育における経済教育を全体的に検討した経済教育論として、柴田氏による論説が挙げられる。柴田(2014)は、経済学の考え方、つまり「どのような財を、どのようにして、誰のために生産するか」ということになぞらえて、「経済学を教える対象が誰であるのか」「対象者に応じた教えるべき経済学の内容とはどのようなものであるのか」「対象者に応じた教え方はいかなるものであるのか」といった問題を解決するための経済教育論を構成した¹⁰⁾。

柴田(2014)は、岩田規久男によって規定された経済学の思考法、つまり「仮定、演繹、命題、命題の実験や観察による検証」という方法は、自然科学における思考法と同一の方法であることを判明した。次に、森分孝治による「事実的思考」「理論的思考」を踏まえた上で、社会科における思考は、思考法を社会科の知識や理論と合わせた中身をもつが、個別事象の説明から一般化して演繹する共通点からすれば、社会科の思考法と経済学や自然科学の思考法とは同じものであると説明した。柴田(2014)は、「理論の併存」という経済学の特徴から、思考法における「仮定」を設定

する際の困難を指摘した。つまり、社会科学の場合、一つの現象を解釈する理論が複数に存在するため、思考における仮定や仮説を一つの理論に基づいて設定しても、個別事象から一般的な命題を導き出せないことである。思考法におけるこの問題を解決するために、柴田（2014）は、「反省的思考」と「批判的思考」を導入して、「論理の一貫性」「前提の妥当性」「事実との整合性」を経済教育における思考の基準としながら、社会的選択理論における「排除のルール」「重視のルール」を用いて、複数の理論から批判的に学習者自身の思考を獲得する方法を提示した¹¹⁾。

2.2 経済教育論の類型

経済（学）の教育的価値や意義から見れば、経済教育の研究動向を代表する上記の四氏の経済教育論を含めて、これまでの先行研究を総じて二つの傾向に分類することができる。一つは、山根（1990）を代表として、生活志向の立場から、社会生活における経済事象に対応する切実性を重視し、実体経済に関する知識、概念や情報を学校教育において理解させる傾向である。宮原氏による一連の研究は経済（学）史の学問体系から経済教育内容の方向性を定めたが、現実の経済生活を念頭に置いて経済教育論を展開している故に、この生活志向に帰属することができる。もう一つは、岩田（2007）を代表として、学問志向の立場から、人間社会に対する経済学の有用性を重視し、経済学の学問体系による概念や理論を学校教育において学習者に習得させる傾向である。柴田（2014）は岩田（2007）と同様に、経済学の社会的な役割から経済教育のあり方を説いたため、学問志向の経済教育論に帰属される。

代表的な経済教育論を体系化し、それぞれの経済教育論の性質及び特徴に基づいて、生活志向と学問志向という二種類の経済教育論を類型化したのが、誤解が生じないように説明を加えておきたい。この生活志向と学問志向の経済教育論は歴然とした違う存在ではなく、相互に関連しないでもない。潜んでいる素質を引き出すという教育の本質に立脚している以上、二

つの傾向はともに学習者の人間形成を支援しており、実際の経済教育の学習活動においても共通する部分が多い。ただし、対象とした学校種の違いや立場の微差によって、経済教育の構造、つまり教育目標や教育内容と方法の選定において偏重が見出せる。この程度の小さい相違を究明することによって、これまでの日本の諸経済教育論者の教育観が相対的に明確となり、諸経済教育論の生成過程及び理論構造における課題も浮き彫りになる。

3. 経済教育の内容構造

3.1 生活志向の経済教育論

生活志向の経済教育論を代表する山根（1990）は、実際の授業計画及び実践を分析した上で、日本とアメリカのJCEEによる経済教育をそれぞれ「現実の労働・生産・産業についての認識」と「経済思考力」を育成する教育と区別した¹²⁾。日本の経済教育の基本的特徴を踏まえた上で、山根（1990）は日本の経済教育が「経済社会の認識」と「経済思考力」の両方を同時に育成すべきであるが、その弱面である「経済思考力」を育成する必要性を強調した。経済思考力の育成を図るために、山根（1990）は、まず社会学や社会心理学から由来する「経済的社会化」の概念を学校教育の理論と結合することで、経済思考力の上位に位置する「経済的社会化」を実現するための経済教育論の構造を提起した。つまり、「児童・生徒が市場経済を基本とする混合経済体制という経済システムの中で、現在及び将来において様々な経済行為や経済的役割を合理的に成し遂げていくことができるように、経済に関する知識、技能、思考力及び態度を身に付けていくことが経済的社会化である」¹³⁾。そこから、「経済的思考力」の育成を目的とした経済教育論を展開した。「消費者」「生産者」「公共人¹⁴⁾」に育成すべき経済的思考力の具体的な内容について、山根（1990）は以下の表1のように示している。

表1 「消費者」「生産者」「公共人」に育成する経済的思考力

消費者	それは、消費者個人の観点からは、消費者個人あるいは家族として持つ希少な資源を、消費者個人あるいは家族の欲求をから考えて、最も効率的に使用することができるように考えるために必要となる経済概念を理解し、それを現実の問題に適用できるようになることである。そのための経済概念としては、希少性、機会費用、トレード・オフが最も基本的なものである。その他、消費者の活動の種類によって、そのような活動を合理的にしていくことを考えるための概念が必要になる ¹⁵⁾ 。
生産者	生産者経済教育においては、生産者が希少な資源を如何にしたら有効に用いて生産することができ、生産の成果としての所得や収入を高めることができるかを考える上で必要になる経済概念の理解と、生産が行われる社会的仕組みである市場についての理解が中心になる。このためには、(中略)基礎的な経済概念のすべて、中でも希少性、機会費用、トレード・オフ、生産性の概念とミクロの概念の内の「市場と価格」、「供給と需要」、「競争と市場構造」、「所得分配」といった経済概念の理解が重要であろう。また、政府の財政政策や金融政策も生産に影響を与えるので、マクロ経済学の概念の理解も必要になる。さらに、貿易のあり方や外国為替レートの水準も生産に影響を与えるので、それらの経済概念についての理解も必要になる ¹⁶⁾ 。
公共人	第一には、広範な社会的諸目標(経済的自由、経済効率、経済的公正、経済的安全、完全雇用、価格安定、経済成長等)の意味とその社会的重要性、およびそれらの目標間の関係が理解される必要がある。このことを理解することによって、政府は経済政策においてどのような目標を追求しなければならないかが理解されることになる。第二には、政府の行っている経済活動や経済政策には如何なるものがあるのか、また、政府がそれらを行う意味は何であるのか理解されなければならない。第三には、それらの経済活動や経済政策を如何に行うと、如何なる社会的諸目標がどの程度実現されたり、あるいは犠牲になるのか分析できるようにならないといけない ¹⁷⁾

(山根(1990) 97頁、100頁、101-102頁により筆者作成)

同じ生活志向の経済教育論に帰属された宮原(2009)は、2008年版の社会科学習指導要領の方向性を分析しながら、小学校と中学校における経済教育の課題を以下の五つにまとめた¹⁸⁾。即ち、「課題一、経済社会への

主体的な参画に必要な基礎的・基本的知識及び技能とは何でありそれをどのように育成させるかである。(中略)、そのための『知識・理解』『能力』『関心・意欲・態度』について、教える側はしっかりと吟味しある程度の共通認識を持つことが必要である。課題二、経済社会への主体的な参画のための動機付けや実質化をどのようにするかということである。課題三、時代的課題性の大切さについて認識を共有することおよびその教材化を工夫することである。課題四、社会科『経済教育』と道徳教育との関連において幾つかの点で明確にすべきことがあることである。課題五、効果的な評価方法とはどうあるべきかを確立させることである」。新しい学指導要領(2008年版)の施行にあたって、宮原氏はこの五つの課題を用いて、経済教育の方向性を改めて確認した。

経済教育のカリキュラムが実際に位置付けられる小学校と中学校の社会科において、「対立と合意」「効率と公正」を基礎とした社会的な見方・考え方の育成が目指されているが、宮原氏は、それに対応した経済的な見方・考え方の意味を超えて、内包のより広い経済的意思決定能力の育成を経済教育の目標と設定した。経済的意思決定能力を育成するためには次の二点を重要視している。つまり、「経済の本質とは資本主義自由経済が生み出した重要経済問題を解決するための処方箋である」と「経済問題の本質とは資本主義自由経済による『効率』の追求と社会主義計画経済による『公正』の追求の狭間による葛藤である」のことである。また経済的意思決定能力を育成するための学習内容は、「子どもにとって身近な経済問題であること、自己にとって解決の必要性を感じずる経済問題であること、発見の喜びを味わうことのできる経済問題であることなどが必要である。つまり、子どもにとって興味・関心が持てる教材内容であることがまず前提となる」。その上で『「効率」か『公正』かをめぐる『対立』を協調・協力して『合意』に導くような、いわゆる葛藤教材であることが大切である」。最後に、経済教育の方法論については、「その概念の習得に留まらず経済社会に参画しそれを活用できるところまで発展させるためには、作業的・

体験的な教育方法を導入することが効果的である」と論じている¹⁹⁾。

3.2 学問志向の経済教育論

学問志向の経済教育論を代表する岩田（2007）は、社会科学としての経済学の有用性から出発しながら、経済学の教育的意義を「人格の形成」までに論じていた。岩田（2007）によれば、「人格とは、自律的意思決定をもち自己決定できる人間であるが、それは与えられた問題の解決に枠づけられる必要はない」、「意思決定にとって、学力は基礎的な力になる」からである²⁰⁾。人格の形成と絡めながら、人間社会を持続・発展させるために、経済学における学力を表2に示す三層構造で捉え、それぞれの層における経済学教育の「目標・達成能力」を明記した。

なお、岩田（2007）によれば、経済的センスによる人生観の形成能力とは、「一定の社会諸条件の制約をうけながら、個人が目的意識的に人格を形成する能力であり、人格論を能力形成のなかに組み込んだものである」。また、「三つの層は下層か積み上げるのが基本型であるが、専門的な解釈能力や分析能力が成熟しなければ、人生観の形成に至らないわけではない」ということが説明されている²¹⁾。

表2 経済学と経済学教育における能力形成の関係性

	経済学の能力形成		経済学教育の目標・達成能力
上層	経済的センスによる人生観の形成能力		E) 経済的センス E4 経済学の認識を基礎に自らの人生観をうちたてること(人間形成の目標) E3 経済学習に喜びを感じる事 E2 経済に関連した事柄に興味をもつこと E1 科学的分析態度を通常の思考に取り入れること
中層	科学的分析能力	理論的分析能力	D) 理論的分析 D3 既成の理論を修正・拡張し、より妥当な理論やモデルを形成する方向を考えること D2 説明に必要な理論を見出すこと D1 経済理論の必要性を理解すること C) 問題の設定と解決の方法の考察 C4 その妥当性を評価してみる事 C3 検証してみる事 C2 仮説をたてること C1 質的な問題を見つけ、設定すること
		問題設定能力	
下層	事実を解釈する能力	量的・質的な解釈能力	B) 事実の解釈 B4 そのために必要な方法を考えること B3 量的・質的に解釈すること B2 基礎的な経済用語を用いて事実や現象を解釈する方法を学ぶこと B1 経済的事実や現象を観察すること A) 基礎知識 A5 記号や定式に関する知識 A4 経済理論に関する知識(二つの経済学) A3 科学の方法に関する知識 A2 経済用語に関する知識 A1 ミクロ、マクロ経済分野の事実に関する知識

(岩田 (2007)、378頁、382頁により筆者作成)

同じ学問志向の経済教育論に立脚した柴田 (2014) は、経済の意味及び経済学の学問構造から経済教育の内容を構成し、その方向性を規定した。例えば、柴田 (2014) は「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の社会関係の総体」という経済の定義に基づいて、社会科に内在する経済教育の中心的な課題を「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」と論じている²²⁾。このような捉え方から、柴田 (2014) は、経済学における各下位分野からなる経済教育の内容構成を表3にまとめた。その上で、小中学校の社会科において、各経済主体の機能や経済のしくみや制度また経済現象について学習するとともに、市場のメリットと

デメリットである「効率性」と「格差」の両方を原則的に説明すれば良いが、高校以上の経済教育では、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も必要になると主張した²³⁾。

表3 経済教育の内容構成

分野	内容
歴史	経済学の学派と歴史
経済主体	家計、企業、政府
市場	財市場、労働市場、金融市場
マクロ経済	GDPの決定、消費、投資、貨幣、物価、失業、成長、貿易と為替

(柴田 (2014)、159頁の表9.1により引用)

ここで取り上げた上記の経済教育論における中核的な部分の論理構成から見れば、経済教育の必要性については、宮原氏を含めて山根氏の経済教育論は生活寄りであるのに対して、岩田氏及び柴田氏の経済教育論は学問寄りであることがわかる。まず、経済教育の目指す能力について、山根氏と宮原氏は、実際の社会生活における経済問題を対処するために必要となる経済思考(力)を育成しようとしているのに対して、岩田氏と柴田氏は経済学を含めた社会科学の「問題」の立て方及びその問題を研究するための「方法」を目標として実際に学校教育に移転していた。次に、経済教育の内容構造については、四氏は共に経済(学)概念の理解や習得及び活用を重視するが、山根氏と宮原氏は社会生活の必要性から、社会人や市民として理解し生かすべき経済学概念を選定したことに對して、岩田氏と柴田氏は一科学分野としての経済学の形成と発展の経緯から、学問体系の基礎から上部へ上がっていく順で、必要となる経済学概念を選定したこともわかる。

4. 経済教育に関する理論構成の課題

4.1 教育方法論の欠如

対象とした学校種の違いによって、上記の四氏の経済教育論は経済教育の目標及び内容構造についての重みが異なっているが、四氏はそれぞれ「経済生活」と「経済学」といった学習者の外側にある外的な要素から、教育活動を通じて経済（学）概念へと学習者を接近させようとする点は共通していることがわかる。このことから、生活志向と学問志向の傾向は、ともに学習者の社会的発達における経済（学）の重要性を強調していることが明らかとなる。しかし、この二つの傾向は、目標論、特に内容論に力を注いだあまり、経済教育の方法論に関する論説が欠如しており、特に経済（学）概念を学ばせる際に、学習の前提となる学習者の心理的レディネス、具体的にその内的な精神的発達については十分な検討を行っていないという共通の課題も抱えている。

例えば、教育方法論に関しては、上記の四氏の経済教育論はそれぞれ次のように検討している。山根（1990）は、経済的思考力の育成について、小学校第五学年を対象に「米作り」に関する学習単元を考案し、研究協力者に実験授業を実施したが、明瞭で且つ系統的な教育方法論を示さなかった。宮原（2010）は、経済的意思決定能力を育成するために、経済概念を取得させる際に、「その概念の習得に留まらず経済社会に参画しそれを活用できるところまで発展させるためには、作業的・体験的な教育方法を導入することが効果的である」と論じたが²⁴⁾、経済的社会参画や作業的・体験的な教育方法のあり方をカリキュラムの実施レベルにおいて検討しなかった。一方、岩田（2007）は、経済理論の教授における「科学の用語」に対する区別と説明、「自ら問題を設定し、追求できる能力」の育成、「学習者の生理的な発達段階、生活体験の成熟度」への配慮といった注意事項を取り上げたが²⁵⁾、経済学教育の特質に適應した教育方法論への立ち入りを避けた。また、柴田（2014）は、社会的選択理論によって経済学における思考法を精緻化した²⁶⁾が、実際の教育方法について、経済学原理を理解す

るにあたって、架空のゲームやICTの活用を提案することに留まった²⁶⁾。このように、より体系化された上記の四氏の経済教育論において、方法論的知見は一定の程度で確認することができるが、明確な論述がなく、それぞれの目標論・内容論との整合性も弱いため、経済教育の実践に示唆を与えることは期待され難い。

また、経済に関する内容が社会科の教科内容に内在している事情があるため、山根氏と宮原氏は当時の社会科の学習指導要領に依拠しながら、経済教育論における学習内容の設定及び学年の配当を詳細に論じた。確かに、社会科の教科内容は、実社会から吸収あるいは抽象化してきたものが大部分を占めているため、小学校と中学校の児童生徒の日常生活との接点が多くて、児童生徒の認識度も高いと予測される。しかし、経済教育の有効性を担保するために、学習者の認識状況に基づいた上で、実際の学習内容を展開しなければならない。この意味で、社会科の内容配列をもとにして経済教育の学習内容を構成した山根氏と宮原氏の経済教育論は、社会科の教科内容に含まれた経済事象に対する児童生徒の認知的な発達の実態を十分に踏まえていないという研究課題が残っている。一方、岩田氏の経済教育論は、経済教育の育成すべき力を、「事実を解釈する能力→科学的分析能力→経済学的センスによる人生観の形成能力」といった経済学で求められる力と直結し、経済事象を探究し経済学の学問体系を発展しながら、その学問知を身に付ける力の重要性を主張した。しかし、学習者は如何なる心理的レディネスを用いて経済学の基礎知識と方法を臨むべきか、「経済学のセンス」をもとに人生観をうちたてることは如何なる精神的な変容を引き起こすか、さらにそうした人生観の形成と岩田氏が主張する「自ら生きる力を付けていく人格の形成」という経済教育の目標は如何に関連するかといったことは不明確であった。柴田氏による経済教育論は、小中学校の経済教育では、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とともに、市場のメリットとデメリットである「効率性」と「格差」の両方を原則的に説明、高校以上の経済教育では、

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の必要性を強調したが、岩田氏と同様に学習者は心理的レディネスに関する検討を避けた。

4.2 心理的な知見の不足

経済教育や社会科教育のみならず、学校教育における教育課程を編成する際に、安彦（2013）は、基本的に「学問的要請」、「社会的要請」、「心理的要請」を受けると論じた²⁷⁾。

安彦（2013）によれば、「教育内容」として最も伝統的なものが「学問的要請」によるものであり、「学問が求める、文化的な基礎知識の体系化されたまとまり」として、「教科」というものが構築されてきたわけである。この点において、これまでの経済教育論においても反映される。特に、学問志向の経済教育論を構築した岩田（2007）と柴田（2014）はともに、経済学の社会科学としての役割に立脚した上で、経済学の学問体系に対する学習の必要性を主張していることがその証明である。学問的要請とともに、安彦（2013）は、現在では学校の社会的役割の増大に伴い、「社会的要請」によって教育内容が次第に変化していることも論じた。具体的には、その時代の政治的・社会的変化により、教育課程の中に、様々な政治的要請や経済的要請ないし職業的要請を反映する内容が加えられてきたことが上げられる。このことは、山根（1990）に代表される生活志向の経済教育論においても明確に反映される。山根（1990）は実際に日本経済の成熟化や国際化に依拠して、経済教育の必然性を導き出したわけである。さらに、「心理的要請」について、安彦（2013）はその中身を「発達・成長」「興味・関心」「個人差・個性」「生活・経験」といった側面から取り上げて、特に「発達・成長」と「興味・関心」は学習効果に必ず影響を与える要因であるため、教育課程の編成上に重要な意味合いを持つと主張した。

安彦氏による「学問的要請」「社会的要請」が果たして、学問志向と生

活志向の経済教育論のあり方と合致しているかどうかに関しては、更なる検討が必要である。しかし、カリキュラムを分析するこの三つのカテゴリーは、種々の経済教育論を規定する際の見方として、意味深い示唆を与えてくれる。安彦氏の「学問的要請」「社会的要請」「心理的要請」に関する論説と照合してみれば、これまでの経済教育論に内在する課題が見えてくる。つまり、「心理的要請」をより重要視する経済教育論が存在しないことに容易に気付くことである。この心理的な知見の不足こそが、これまでの日本の経済教育の課題である。要するに、上記の四氏によって開発された経済教育の内容は、十分に体系化されているにも関わらず、学習者の一般的な経済認識を前提としないため、教育内容としての適切性や必然性を保証しにくい。学習者が経済認識を取得する方法、また取得された経済認識の性質や特徴に関する知見が空白となっているため、柴田(2014)を除いて、他の三氏がそれぞれ開発した目標論と内容論は地についておらず、教育方法論に立ち入る余地がないということも当然である。そして、実際に経済教育の教授・学習活動に参加する児童生徒が、こうした教育内容によって得られる学習効果の検証も行いにくい。

5. 心理志向の経済教育の提起

5.1 心理志向の経済教育論の土台

前述のように、これまでの経済教育論は、経済と教育の関係及び教育目標・内容の差異から、生活志向と学問志向の二つの傾向に分けられる。しかし、理論構成のレベルにおける学習心理学的な知見が不足し、学習者の「心理的要請」に応えることができない故に、目標論と内容論の妥当性と信憑性が保証できなくなり、実施可能性を裏付ける教育方法論も不発に終わっており、結局のところ、これらの経済教育論は学校教育現場に浸透することがなく、不十分のままである。こうした経済教育の現状から、経済教育における教育方法論の開発が喫緊の課題として当面に求められる。しかし、教育方法論の欠如は心理的な知見の不足によるものであるが故に、

心理的な知見を取り入れた経済教育論、つまり「心理志向の経済教育論」の開発こそが、経済教育を改善する根本的な対策となる。心理志向の経済教育論の必然性は、先行研究の現状と課題から発生する切実性を据えながらも、本研究の経済教育観に立脚している。具体的には、本研究では経済と教育の関係を以下のように捉えている。

第一に、社会の持続可能な発展は経済に関する教育を要請する。社会は、組織する仕方が多様であるが、一人ひとりの人間によって構成される。人間が社会という形で共に生きることを保障する根本的な条件の一つは、有形と無形の資源を調達する経済の役割である。この意味で、人間社会は同時に経済社会であり、人間同士の物質的・精神的な社会生活も同時に経済生活であり、常に経済的な関係性を伴う。勿論、この経済的な関係性は狭隘である金銭関係を乗り越えたレベルの互恵的・互酬的な関係性を意味する。一方、人間社会のこれまでの進歩や成果も、経済的関係に集結された個人や集団の働きによってもたらされたものである。経済社会の継続的な発展は、人間同士の経済的関係性を理解した上で、実体経済に関する認識に基づいて経済的に意思決定を行い、行動できる個人の存在を要求する。

第二に、科学として経済学の発展は経済に関する教育を要請する。「経世済民」という立場から発端し、人間社会の最大なる幸福を求め、社会の全体を前進させる駆動力の一つとして、経済学が分析的・予測的な役割を發揮してきた。科学史の角度から見れば、経済学の学問体系の形成は、様々な学派の数々の学者の働きによる結果である。さらに、変革する人間社会に対する経済学の説明性と有効性を維持してきたのも、その沢山の経済研究者や経済学者である。これからの時代において、多元的で極めて複雑となった人間社会を概観し、経済学の有効性を維持しながらも、常に新たな建設的知見を生み出すために、経済学に関する専門的な知識を持ち、経済学の学問体系を思考し改善することのできる個人の存在を要求する。

第三に、人間的発達には経済に関する教育を要請する。まず、人間は社会

的存在であるが故に、経済社会に生きる一個人として、最低限の経済生活を維持し、生命の存続を実現するために、社会経済の仕組みや経済事象に対する適切な理解が基本条件として要求される。次に、自分自身の生存環境をより精確に理解するために、つまり人間社会が形成される原理や機能する仕方及びそこに内在する規則を認識するために、経済（学）の知識は大きな役割を果たす。また、自分自身の価値的な帰属を探究し、社会組織における自身の位置づけを見つけて、周囲の他者との相互関係を築いて共生するために、経済（学）の知見は一種の基準として参考になる。最後に、自身の長所や短所を認識し、自分に適した社会資本の運営や人生の設計における意思決定を行いながら、人間として自身の成長と発展を図るために、経済学の智慧による助けが必要となる。総じて言えば、人間は、経済社会において人間としての生存及び発展を成し遂げるために、経済に関する教育は自然に要求されるわけである。

こうした経済教育の基本的立場及び本研究の経済教育観を踏まえて、本研究は経済教育を、「経済社会に生きるための資質・能力、即ち、経済社会を理解し、将来を見据えた経済的意思決定力を形成するために、経済的思考を育成する教育」として定義しておく。

5.2 心理志向の経済教育論の理論的根拠

経済教育のあり方を検討する際に、生活志向と学問志向の経済教育論は、経済教育の社会的要請と学問（経済学）的要請に基づくとすれば、本研究では社会的要請と学問的要請よりも心理的要請を重要視する。心理的要請こそが人間形成を支援する教育のあり方を決定し実現するものである。その理由は次にある二つの基本原理に由来している。

一つは教育の原理である。人間は基本的には動物であり、動物一般に通ずる生物学上の法則性にしたがう。しかし、他の動物と異なって、人間の素質は定型化されていないし、学習の豊かさによる発達の可能性と可塑性が大きい²⁸⁾。こうした意味で、人間だけが他の生物と異なり、教育される

必要のある生物である。生理学的な特徴を外して、人間は人間であること、即ち「人間性」の取得は教育によるものである。この意味で、教育の本質は人間に潜んでいる素質や能力を引き出すことである²⁹⁾。こうした素質や能力を形成する過程は、人間が教育によって認知・情意・行動の発達を成し遂げる過程でもある。学校教育はこうした広義の教育よりも、学力の向上と人格の完全化という明確な教育目標を掲げている³⁰⁾。学校教育の一部である経済教育は上記の教育原理に基づいて展開されることになる。したがって、経済教育においても、認知・情意・行動の発達に内在する学習者の認識状況や学習的な特徴といった心理的な知見は、決して欠けてはならない存在である。

もう一つは経済の原理である。経済学という学問を成り立たせる概念は、「希少性」概念である。宮原（2005）によれば、「資源に希少性があるからこそ無限なる欲望に対してこの有限な資源をどのように分配し消費しようかを工夫する必要が生じ、この分配・消費の工夫の営みこそが経済学という学問の本質でもあるからである」³¹⁾。つまり、人間の欲望と比べて使用できる資源が限られているわけで、希少性による経済問題が生じるが、逆に資源が人間の欲する以上に存在すれば、経済問題は発生しないわけである³²⁾。この経済学の基本的概念である欲求や欲望は、ともに人間にある最も基本的な心理的な概念である。このことから、経済学と心理学とは決して無関係ではなく、心理的な概念の存在という前提条件のもとで、経済原理が成り立てたとも言える。また、心理的な知見を取り入れることによって、経済学が従来 of 学問原理を改善し、新たな発展を見せている。例えば、川越（2013）によれば、「利己性と合理性を前提としたホモ・エコノミカスという経済学における伝統的な人間像は誤っている。そして、その点については神経経済学や進化心理学は確かな実験的証拠を提示している。人間は利他的に行動することがあるし、完全に合理的ではなく限定的に合理的にしか振舞えない。こうした事実の蓄積ばかりではなく、利己的な効用最大化という伝統的な経済モデルに代わる、人間の利他性や限定

合理性、学習といった側面を取り入れた、操作性があって予測の精度も高い代替的モデルがいくつも提案されている」³³⁾。現在の研究動向からすれば、経済学と心理学の両者は相互補完の関係にあることは明らかである。

教育原理における心理的な知見は、経済教育の場合、経済事象に対する学習者の心理的特徴を意味するもので、認知心理、又は学習心理と呼ぶことができる。一方で、経済原理における心理的な知見は、実社会の経済活動における個々人の心理的行動の特徴を意味するもので、経済心理と呼ぶことができる。心理志向の経済教育論は、認知心理と経済心理の要素を結合させ、両者を統一した理論的枠組みを意味する。つまり、学習者の経済認識の状況を踏まえて、実社会の経済活動に内在する経済心理を理解させることは、学習者の経済認識の深化につながるとともに、学習者自身の経済的・社会的発達を促進することもできる。これは、経済学はもともと現実社会を研究対象とするからである。需要・供給の原理を例として、次のように説明することができる。

需要と供給は社会経済の仕組みを解明し、経済学の理論的枠組みを形成する中心的な存在である一方で、経済事象や経済学を超えた、人間社会の在り方を決定し表現している。即ち、人間社会という組織において、あらゆる個人は、自身が生きるための資源を他者から享受しながらも、その対価として、他者が生きるための資源を創出している。こうした広義の需要と供給は、経済の領域を超えて、社会という組織における本質的な人間関係を形成し表現している。需要と供給を学習することで、経済の仕組みに内在する経済関係を理解した上で、人間同士の相互依存関係、そして人間社会のあり方を理解することも期待できる。

5.3 心理志向の経済教育論の位置付けと可能性

心理的な知見と経済教育の基本的な関係を検討した福田（1996）は、心理学における研究成果が経済教育に果たす役割を「カリキュラム編成」と「教育方法の開発」の角度から次のように論じた³⁴⁾。福田（1996）によ

れば、カリキュラムを編成する際に、心理学の研究成果によって学習者の経済認識の発達段階を抽出し、その普遍性と妥当性を検証する研究から得られた結果は、経済教育のカリキュラムにおける内容配列の大枠を設定する際に重要な参考基準になる。さらに、一般的な基準を補うために、違う経済的内容に対する認識の個人差を配慮する必要もある。また、教育方法の開発について、福田（1996）は経済認識の発達を規定する要因は学年段階に応じた教育方法の根拠になるため、多地域の違う学年の学習者を対象として検証することの必要性を主張した。福田（1996）の論説からは、経済教育のカリキュラムを開発する際に、学習者の経済認識の実態から出発し、経済認識の発達段階に応じて教授・学習内容を配列し、経済認識の発達規定要因に応じて教授・学習方法を裁量しなければならないという示唆が得られる。

福田（1996）による論説を参考にしながら、経済教育の課題を対処するために、本研究は教育方法論を中心に、心理的な知見、即ち学習者の経済認識の状況を踏まえた心理志向の経済教育論の開発を解決方法として提案した背景もある。前述したように、生活志向と学問志向の経済教育論は無関係ではなく、相互に共通する部分が多く存在している。心理志向の経済教育論は、生活志向及び学問志向の経済教育論との相互関係も同様である。つまり、心理志向の経済教育論の開発は、生活志向と学問志向の経済教育論と一線を画して批判するのではなく、むしろ生活志向と学問志向の経済教育論の短所や不足を補うことによって、生活的・学問的・心理的な知見が融合した、より完全化した経済教育論を構築することとなる。

上記の心理志向の経済教育論の構築を実現するために、心理志向の経済教育論に基づいた授業実践による実証的な検討は不可欠である。前述のように、これまでの経済教育は、生活志向と学問志向を方向性とする傾向が一般的である。しかし、心理志向の経済教育の実践活動は僅かながらも確認することができる。例えば、栗原（2007）³⁵⁾をはじめとして、山本・田村（2012）³⁶⁾、呂（2013）³⁷⁾、呂（2015）³⁸⁾といった先行研究は、経済に対

する学習者の「素朴理論」を「科学的理論」に発展させるために、心理的な知見を生かしながら、独自の授業実践を開発した。これらの研究で行った実験授業の効果はそれぞれ異なるが、いずれも心理志向の経済教育論の可能性を一定の程度で裏付けることができる。

6. 本研究の成果と課題

本研究は、同心円の拡大方式に基づいた経済教育内容の配列が、必ずしも小学校児童の心理的レディネスに適していないという問題意識から、経済と教育の関係性に関する論説を概観し、これまでの経済教育論を生活志向と学問志向の二つの傾向に分類した。その上で、心理的な知見の不足による教育方法論の欠如という経済教育の基本的な課題を明確にした。

こうした経済教育の課題から、経済教育における教育方法論の開発が喫緊の対策として当面に求められる。しかし、教育方法論の欠如は心理的な知見の不足によるものであるが故に、心理的な知見を取り入れた経済教育論の開発こそが、経済教育を改善する根本的な対策となる。ここで本研究は、心理志向の経済教育論を提起し、そこから経済社会の基本的なあり方に依拠して、教育原理と経済原理を融合した形で、心理志向の経済教育論の理論的な土台や根拠及び位置付けを論じた。

本研究で提起した心理志向の経済教育論は、主に理論研究の手法によって論証されたものであり、経済教育の現場に対する具体的な示唆を提供するまで至らなかった。また、一部の先行研究によって心理志向の経済教育論の可能性を確認することはできるが、教育原理と経済原理に支えられた心理志向の経済教育論の妥当性や信憑性は、更なる教授・学習活動によって実証されていく必要がある。これからは、学習者の心理的特徴を踏まえた教授・学習方法を開発し、心理志向の経済教育論の有効性を検証するとともに、建設的な知見を経済教育の現場に提供していきたい。

注

- 1) 文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』、東洋館、165頁。
- 2) 吉村功太郎 (2010)「(第4章第1節) 小学校社会科教育の内容と方法 教科課程」社会認識教育学会『小学校社会科教育』、学術図書、26頁。
- 3) 北俊夫 (2018)「(第3章第1節) 社会科の内容をどう捉えるか」北俊夫『小学校社会科教育課程実践講座』、ぎょうせい、28-31頁。
- 4) 福田正弘 (1994)「小学校低学年児童の社会概念発達 (3) -子どもの買い物経験と経済概念発達-」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第22号、17-30頁。
- 5) 加藤寿朗 (2007)『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究—経済認識の変容を手がかりとして—』、風間書房、119-157頁。
- 6) 山根栄次 (1990)『「経済の仕組み」がわかる社会科授業 *経済思考力を子どもに育てる*』、明治図書、6-8頁。
- 7) 宮原悟 (1993)「日米関係への一考察—経済認識ギャップをその手がかりとして—」『名古屋女子大学紀要 (人文・社会編)』第39号、43-55頁。
- 8) 宮原悟 (2009)「『経済教育』研究 (第4報) —小・中学校新学習指導要領における「経済教育」の分析と課題—」『名古屋女子大学紀要 (人文・社会編)』第55号、135-145頁。
- 9) 岩田年浩 (2007)『経済学教育論の研究 [増補版]』、関西大学出版部、iii頁。
- 10) 柴田透 (2014)『比較経済学教育の研究』、三恵社、5頁。
- 11) 前掲9、75-100頁。
- 12) 前掲5、90-92頁。
- 13) 前掲5、91-92頁。
- 14) 前掲5、101頁。「公共人」は、山根氏による造語であり、「国や地方公共団体の経済的な決定や活動 (経済政策) に影響を与えたり、それに参加する経済的人格のこと」である。
- 15) 前掲5、97頁。
- 16) 前掲5、100頁。
- 17) 前掲5、101-102頁。
- 18) 宮原悟 (2009)「『経済教育』研究 (第4報) —小・中学校新学習指導要領における「経済教育」の分析と課題—」『名古屋女子大学紀要 (人文・社会編)』第55号、135-145頁。
- 19) 宮原悟 (2010)「『経済教育』研究 (第5報) —中学校新学習指導要領社会科『公民的分野』における「対立と合意」「効率と公正」をめぐって—」『名古屋女子大学紀要 (人文・社会編)』第56号、101-112頁。
- 20) 前掲9、375-378頁。
- 21) 同上。
- 22) 前掲9、156頁。
- 23) 前掲9、161頁。
- 24) 前掲18。
- 25) 前掲9、303頁。
- 26) 前掲9、101-130頁。
- 27) 安彦忠彦 (2006)『改訂版教育課程編成論—学校は何を学ぶところか—』、放送大学教育振興会、2013年、改訂版第3刷、69-75頁。

- 28) 大浦猛 (1984) 『教育原理』、山文社、11-27頁。
- 29) 新井保幸 (2011) 「(第2章) 教育の概念」新井保幸『教育基礎学』培風館、14-26頁。
- 30) 貝塚茂樹 (2011) 「(第1章) 教育課程とは何か」山田恵吾・貝塚茂樹・藤田祐介著『学校教育とカリキュラム新訂版』、文化書房博文社、7-13頁。
- 31) 宮原悟 (2005) 「(第4章) 経済学の基本概念」、奥住忠久・山根栄治・宮原悟・栗原久編『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』、ミネルヴ書房、39頁。
- 32) 猪木武徳 (2013) 「(序章) 経済学はどんな学問か」、薮下史郎・猪木武徳・鈴木久美編『入門・経済学第3版』、有斐閣、3頁。
- 33) 川越敏司 (2013) 「(まえがき) いま、経済学の何が問題か」、川越敏司・瀧澤弘和・下川哲矢・大平英樹・吉田敬・大坪庸介・八木紀一郎・橋本敬『経済学に脳と心は必要か?』、河出書房新社、3頁。
- 34) 福田正弘 (1996) 「子どもの経済システム理解の発達(2) —心理学における研究成果とその意義—」、全国社会科教育学会『社会科研究』第44号、81-90頁。
- 35) 栗原久 (2007) 「学習者の素朴理論の転換をはかる社会科授業の構成について—山小屋の缶ジュースはなぜ高い—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第102号、62-75頁。
- 36) 山本友和・田村徳至 (2012) 「中学校社会科における経済学習の改善に関する実証的研究—価格についての素朴理論を科学理論へと転換させる授業を中心に—」上越教育大学学校教育実践研究センター『教育実践研究』第22号、1-10頁。
- 37) 呂光暁 (2013) 「「概念変化」を通して経済に関する素朴理論を科学的理論に転換させる試み—単元「米の値段」(小学校第5年)を事例として—」日本公民教育学会『公民教育研究』第21号、63-78頁。
- 38) 呂光暁 (2015) 「児童の素朴理論を生かした小学校社会科経済学習—科学的社会的認識の形成を目指して—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第124号、14-26頁。