

経済学と教育学、倫理学との融合の試み

—関係力概念を中心として—

埼玉大学教育学部社会科教育講座 島岡 光一

なお本稿は、2003年11月9日、経済学教育学会で発表したもので、一部口頭発表に代えた部分があり、そこは「見出し」のみ記されている。

はじめに

私は1999年11月の第15回経済学教育学会全国大会@富山大学において「野麦峠越えと経済学教育—第20回野麦峠越えを終えて—」を実践報告と私の授業観と教材観の一端をお話した。その際、司会の先生から、「この報告を書物にまとめられる予定があるか？」との質問に対するお答えとして、本年5月、私の編著『野麦峠に立つ経済学—あなたの本気が世界を変える—』（春風社）を上梓でき、本学会での司会の先生とのお約束の一部を果たすことができた。

本編著書は、20回にわたる野麦越えの記録を私の経済学教育の実践例の一コマとしておりこみつつ、この編著書で、「逆倒＝関係力アプローチ」として、私独自の経済学の基礎的概念を構築しようとしたのである。「あの野麦をこの野麦へと変換し、その野麦へと手渡す」ためにである¹。

経済理論学会第49回大会（2001年10月20日@駒澤大学の第4分科会において、私は「使用価値視点の展開と自発する経済」という論題で研究発表を行なった。ここで私はマルクスが『資本論』で、単純な二項対立の論法を採用しながらも、価値主義（客観主義）へ一元化 single-consideration theory してしまっていることを批判し、使用価値（欲望や消費）視点にもとづく多元的社会的経済の可能性を、先行学説を跡づける形で、展望した。視点を逆倒 invert or inversion して価値ではなくて、使用価値におくとすれば、経済学は、個々人やグッズと欲望の多様性 diversity を自らの体系に取り入れざるをえず、したがって主体（主観）を経済学の中に位置づけざるをえず、市場も厳格な規定による狭義の市場ではなくて、「イチバ」としての広義の市場を前提にせざるをえず、その時に分泌される貨幣は、たとえば地域通貨のようなものにならざるをえない、ことを解明し

ようとしたものである。

教育学部経済学は成立するか？

従来「経済学教育」とは、ややもすると大学経済学部の教員が中心となって、既存の経済学（新古典派、ケインジアン、マルキシヤン、レギュレーションのいずれも）すなわち経済学部で継承・解釈・模倣・調啄されてきた経済学をいかに卑俗化して、若者に伝えていくかという「教育」観に濃厚に彩られていた。始めに経済学ありきだった。経済学を教育の現場から新たに創出するものではなかった。

私は、確かに大学院は経済学研究科を修了した者だが、たまたま教員養成系教育学部（以下教育学部の表記はすべて教員養成系教育学部を意味する）で教鞭を執ることになって、すべてを清算とせざるを得なかった。

その理由は：

第一に、教育学部の経済学教育は孤立的だった。他に経済学に関する授業は皆無だったからである。

第二に、私は、教員免許状取得のための必修科目である教育学にかんする諸授業を受けもっている。

第三に、教育学部学生は教育実習が卒業要件である。われわれ教員は手分けして、この教育実習の協力校にお礼かたがた実習指導をしに行く。

第四に、私は、講座（社会科教育）の地理（自然、人文）、歴史（日本史、東洋史、西洋史）、公民（倫社、政経）のすべての教員採用時にあまたの論文を読む。そればかりではない。隣接講座の教員採用時に、国語、教育学をはじめとする教員採用の際の資格審査委員を何度やらされたか、計算できない。しかも、採用時だけではない。彼/彼女がプロモートするたびに査読がずっとついて回る。

第五に、私が日常接する同僚は、まったく経済学以外の研究者である。

経済学部経済学が教育学部で適応できない

私はいま愚痴を言ったと思われるだろうか？その答え「ノー」である。

私は大学院では、単純な線形数学ではあるが、比較的数学を使う分野で研究していた。この研究で教育学部という環境のもとで、あなたは適応できるだろうか？

教育学と経済学との共通点は人間を対象としているということである。教育学は、狭義には、学校という場が、経済学は、狭義には、市場という場が与えられている。しかし、ともに人間を扱う。

ところで経済学が前提する人間観をもって、児童・生徒を教えることができるだろうか？話を簡単にするために、西欧伝来のクラシックな経済学について考えてみよう。

「新古典派経済学」を功利主義(帰結主義)経済学とするには異論がないだろう。

あるいは、マルクス主義経済学を考えてみよう。存在が意識を決定する。資本家であれ労働者であれ等しく「疎外」された人間すなわち「経済人」Homo Oeconomicusである。マルクス主義はそれを否定的に描くのであるが。経済学が提示する人間像をもって、児童・生徒にたいして教育の目的と内容を構成できるものだろうか？

教育学部では、いかなる教科の教育でも、児童・生徒の個性と児童・生徒のとりまく環境(保護者、家庭、地域など)が特異的に多様であることに、かけがえのないものとして、倫理的価値をおかざるをえず、一意的に規範的な人間像を注入することはできるものではない。

公理系としての経済学の傲慢

経済学だけが「経済人」を前提にして経済

的に調和的な世界を論証するというトートロジーをあえて犯している。古典派も新古典派も、マルクス主義経済学さえも、人間は功利主義的に行動するものとしている。そしていずれも論理系としては安定的な自己完結的な公理系をなしている。新古典派経済学においては、「経済人」は「収穫逓減の法則」が要請するような行為をしてくれるから経済学が公理系となることができる。マルクス主義経済学においては、「疎外」人が「剰余価値の法則」が要請するような行為をしてくれるから経済学が公理系となることができる²。

いずれにしても、公理系としての経済学は、経済は自律的に(放置すれば)均衡点に到達するという信念を支えるものである。新古典派の目指す均衡は安定的な均衡だが、マルクス主義のそれは不安定な均衡(鞍点)である(マルクス主義者のお気に入りのフレーズに「不断の不均衡に貫徹する均衡法則」がある)。均衡の種類が違うだけもので、いずれにしても経済の自律性を前提にしている。

かくして、簡単でかつ直感的に「真」と思われた少数の定義や公理を前提にして、少数の「法則」を論証することによって、演繹的に諸定理を導きひとつの経済世界を記述する「原理」をもちえた経済学だけが科学たり得る。人文・社会科学の中でニュートンの『プリンキピア』に匹敵する「原理」すなわち公理系をもちうるのは、一人政治経済学だけであると、古典家たちも信じていたふしがある³。ちょうど古典科学ではニュートン力学が唯一の科学たり得たように。

経済学のこの独善性・閉鎖性はおそらく他に比類のないものであって、その傲慢な性格はどこかで講壇経済学にならざるをえない運命と関係があると思う。講壇経済学は学者の発見した無謬の(数学的に弁証法的に異論のはさむ余地がない)公式や定理を託宣するものであって、根底には、経済学を嫌悪し、「経済学は難しい」と理解しない学生や庶民

を低いものとして蔑視しかねない風潮があった⁴。

授業様式の逆倒から

教育学部において経済学教育を行なうときに、とりかかるべきは、まず授業様式の変革だった。その批判の焦点は、私の教わった経済学の「講壇性」つまり厳かなご託宣にあった。

これに対して私がまずとり組んだのは：

第一に、教員は教卓や黒板から離れることである⁵。

第二に、教員は身体性をもつことである。口先と指先の講義を廃棄することである。

第三に、具体、できれば固有名詞で語ること。活字や数字の、つまり記号の絶対視を捨てることである。

第四に、客観主義を排することである。自己を対象化すると同時に対象を自己化する必要がある（自他非分離）。

第五に、倫理的要請との合致である。対象の主体化＝自分化においては、客観性をもちえない主観的な独善性に陥る危険を秘めている。

第六に、現場を踏むことである⁶。経済学である方法または視点を採用するとその情報的基礎に偏りが生じるのはやむを得ない。この偏りを主体的に除去する方法の一つが現場を踏むことである。現場は直感と創造性の源泉である。

また、既存の現場が実在しない場合には、現場を人為的に創ることも可能である。その一例として、演劇の手法が有効である。舞台づくり、役作り、役に立つ、役をするなど、こうすることによって観客も含めて現場を創出するのである。そのばあい、意図された通りに現場は創発できないこと、過程を制御できないこと、結果を予見できないことなども留意されなければならない。そのようなばあ

いの即興的・柔軟な現場の再構築の能力を身につけていなければならない。この能力をどのように身につけたらいいかという標準的な理論指針はない。そのためには場数を踏むことが必要である。

以上の6点から、私の授業様式の逆倒には、山本茂実氏という雑誌編集者・ルポライターの書いた『あゝ野麦峠』が、当時としてはもっともふさわしい教材であった。

倫理学

経済学の祖であるアダム・スミスがグラスゴー大学で倫理学の先生をやっていた。その講義ノートである『道徳情操論』を子細に検討をすると、そのアイディアの中に後の主著となった『諸国民の富』（『国富論』）の原型を見出すことができる。

とはいえ、アマルティア・センが最近の著書 DEVELOPMENT AS FREEDOM の末尾にアダム・スミスに立ち返り、スミスの倫理学的立場に支持を与えている。すなわち、スミスは断固として「氏」（nature 天性）より「育ち」（nurture）すなわち習性、習慣、教育を重視する。その意味では彼は naturalist であるより nurturist である。そしてアダム・スミスこそ『諸国民の富』において、中心的な主題としたのは、人間的「ケイパビリティ」human capability である、と⁷。

アダム・スミスは、道徳的な観点とは偏りのない・共感的観察者がもつものであるとしている。

b) カントは、結局は『聖書』の「汝が他に処遇されたいと欲するがごとくに、他を処遇せよ」と同じことを言っている。

古典功利主義の理論は、ベンサム、J.S.ミル、シジウィック、エッジワースから由来している。社会的効用最大化であり、社会的効用は個人的効用の合計である。この功利主

義的な道徳観は、奴隷制的・中世的な身分的
道徳観と闘って、それらを合理的テストにか
けたという歴史的功績がある。センもいうよ
うに「資本主義の成功は、限りなき貪欲がも
たらした勝利であると同時に、道徳による成
功でもあるのだ。」⁸

現在、こうした素朴な道徳観はそのままの
姿では、死滅した。

ハロッド＝プラントによる、古典的な功利
主義である「行為の功利主義」(社会的効用の
最大化のための行為を善とする)にたいして、
「規則の功利主義」(もし特定のタイプのすべ
ての社会的状況に万人が従うばあいに限って、
社会的効用を最大化するだろうような諸々の
行為の規則を善とする)を提唱した。

ジョン・ロールズの正義論(1971年)に
もとづく「格差原理」すなわち現実に社会的・
経済的な不平等があるばあい、最も恵まれて
いない人々に最大の利益をもたらすように調
整されるのが正義である。

アマルティア・センはロールズ批判をした。
ロールズは財のみに着目したが、センは機能
functioningsに着目した。彼は「財」と「機
能」とを分離した上で「機能」そのものに「社
会的コミットメント」を行なわなければならない(セン)
のである。またロールズは功利主義の帰結主義を根本的に批判するものではないが、センは、帰結の前提になる動機づけにまで配慮する選好順序の道徳的評価に関係する「コミットメント」の合理性を、すなわち、他人が苦しむ不正を座視できないとき、その人の状態を予期できる厚生に近づけるよう自己の利益に逆らう選択をすることをも、合理性の中に加える。要するに自己を犠牲にしてでも他人の利益になるように行為を選択することを合理的選択に加える。

センの「エンタイトルメント」とは「ある
個人の自由になる選択可能な財・サービスの
集合」と定義される。いわば物的・精神的・

社会的基本財のようなものである。個人であ
れば、利用可能な自由やその人の知見や技能、
あるいは交際範囲と社会的地位も「エンタイ
トルメント」であり、個人が市場にアクセス
してそこから食料を得てくるというのもまた
「エンタイトルメント」である。

センは、「ケイパビリティ」(潜在的能力)
を「ある人が経済的、社会的、及び個人の資
質のもとで達成することのできる、さまざま
な『であること』(being)と『すること』(doing)
を代表する、一連の選択的な機能の集まり」
と定義し、貧困は基礎的な「ケイパビリティ」
が欠如している状態であり、開発は個々人の
「ケイパビリティ」の拡大であるとした。

このように、センはロールズの「原初状態」
における自由を、財から分離してしかもいか
に現実的に、自由それ自体を直接に実現し、
担保するかを問題にするのである。

倫理学は、功利主義やカント主義にしても、
マルクス主義にしても、唯一思考主義
single-consideration theoryとしての普遍
主義＝形式主義に陥った。そこには「善」good
単数形で語られる。しかし、その後の世界観
(西欧主義の崩壊)の拡大によって、「善」は
複数形goodsで語られなければならないこと
が分ってきた。「善」の多様化は必然的に選択
の問題と選択の自由の問題を発生させた。そ
して現代倫理学は、「善」としての自由は財や
サービスに結びつけて論ぜられることさえ、
拒否されなければならない、それは財やサー
ビスの「機能」functioningsの選択の自由の問
題から、選択の現実的可能性の評価を経て、
さらに「人間的自由」human freedomの実現の
現実的方法論の模索へと展開している⁹。

A. センの「ケイパビリティ」アプローチ
も焦点が個人に当てられていて、マクロレ
ベル(国家、国際機関)や、メゾレベル(地域
社会、アソシエーション)の位置づけが必ず
しも明確ではない点で、いぜんとして方法的
個人主義の域を脱していない¹⁰。

教育学

功利主義的な教育学は、子どもの将来の幸せの最大化を社会がいかに準備してやるかをめぐって成立している。

ジェイムズ・ミルによれば、個々人の精神を、将来の幸せの道具を、最大可能な限り、まずもって自分自身に、次に他人にもたらしめるのが教育であるとしている¹¹。ジェレミー・ベンサムも、子どもの各々の心に自分自身の将来の幸せの道具をもたらし、いいかえると「役に立つ学び」に役に立つのが教育の焦点である、と主張した¹²。この具体的内容として、さらにベンサムは、次の手段を列挙して教育のリストを作った。1) 異常性欲を抑制する、2) 利益になる雇用を獲得する、3) 実績のあるよい会社に入る、4) 退屈と苦痛を避ける、5) 一般の尊敬を分相応に勝ち取る、¹³と。

これが元祖功利主義者の教育観だとすると、功利主義は不自由でかつ現状適応型の保守主義的な教育帰結を推奨している。子どもの将来の幸せとは、現在の大人が考える幸せだからである。したがって現在の「善」に子どもの将来を拘束する点で不自由な教育観でもある。あるいはこうもいえる。まったく異なる方法で得られるかも知れないより大きな幸せを封じる教育観と。

この難点を回避する教育観は、権利主義 rights theoryがある。現在の規範に中立であるためには、この権利は自由権でなければならない。将来の自由のための教育観も本来的なジレンマを抱えている。権利主義¹⁴教育においても、子どもの自由は縮減されるからである。権利主義的教育観もまた保守的なのである。

デュルケムは、教育は保守的機能をもたざるを得ない、とあえて主張した。教育の目的は個人の嗜好に委ねて未決定としておけばい

い。普遍的に正しい教育理論はない。ただあるのは、子どもの社会化の実現をどのようにするかということである。教育は本来人間的なこと、道徳的なこと、つまり自分勝手な性向の抑制、社会的に決められた道徳性および自分たちの仲間にその道徳性を伝えあうことができるようにする言語を、子どもに与えることに他ならない。自由な民主社会への社会化は、個々のたんなるディシプリンや言語習得以上のものを必要とするのである。

デュルケム教育観を踏まえつつ、権利主義を加味すると、教育は、現存の社会制度やイデオロギーのオールタナティブをも教え、批判と選択、意味の理解をできる能力を子どもに与えることであろう。

しかし、ここでも西欧発の教育観は方法的個人主義から抜けきれない。デュルケムの「社会化」論も一人一人の子どもの「社会化」なのであって、その「社会」は自由で民主的な社会でなければならないと言っているのみである。前章で指摘したように、センがふと覗かせた「統合的全体」(注12参照)への、あるいはホーリズムへの展望が、これらの教育観には欠落しているのである。

イヴァン・イリイチの逆倒法と遠近法

人間の本質規定と関係力概念

貨幣の意味論

むすびに

マルクスはたしかに経済土台＝下部構造から出発することによって観念論的世界観をひっくり返したのであるが、それをしも西欧世界の枠内のことであった。欧米の世界を逆倒すること(アジア世界から見よということではない。念のため)。遠近法を用いて現時点・現地点を相対化し、併せて人間の根基層部分を意識すること。人間の欲求の対象をモノや

サービスから切り離して関係そのものに置きかえること。主観と客観とを实践的に(活動的に)合致させること。ミクロレベルとマクロレベルとメゾレベルとのループをなすコヒーレンスを図ること。個々人の、集団・組織の、そして国家の関係力を強化することによって、ホーリスティックな相と部分的な相との相互誘導合致を図ること。これらが教育の目的とし、それ自身が倫理的価値とするべき人間開発を支援する経済開発の方法と手段の体系を構築すること。すなわち逆倒=関係力アプローチによる開発経済関係論こそが、経済学を教育学と倫理学と内的に融合する道に他ならない。

あらゆる科学は相同性をもって進化している。便宜的な教科を命名したものが本来便宜的人為的なのであって、あらゆる現象は融合的に生起している。その相同性が今やコヒーレントな一つの方向性をもって我々の日常のすみずみまで浸透している。興味深い時代に入ったものである。(2004年3月15日記)

1 当然、そこを己の「^{しょうじ}生死の場」として、20回(21年間)野麦峠の女工街道(旧道)を学生たちとともに越えたのだから、さまざまな思い出とエピソードが泉のように湧いて出て、語ればそれだけで、一冊の本ができる。しかし、本編著では、あえて「野麦越え」そのものの記述は思い切って禁欲した。なぜなら私は、一種の祝祭的な「野麦越え」を私の経済学のありようの根底を変革し、授業様式の革命をもたらしたものととらえたからである。

2 もし現実人間が「経済人」とは異なる行為を行なうとすると、その人間は「経済人程度の差がある」の「変異」として見なされる。たとえば、生身の人間に、「経済人」における無限の合理性という重い負荷をかけるに忍びないときには、「限定合理性」という道具が考案される。このようにこの「経済人」と「収穫逦減の法則」からの「変異」の程度と種類の数だけモデルが考案されるのだが、あくまで「合理性」の古典的モデルを温存したままである。マルクス経済学では、方法的個人主義は採用しないが、資本主義という体制的モデルを問題にする。宇野弘

蔵流にいえば、現実資本主義は、「純粹資本主義」モデルとしての「原理論」からの「変異」「不純化」として処理される。宇野経済学の「原理論」における資本主義の進化は、「原理論」の内的要因によって説明されるのではなくて、「段階論」において別個に歴史的に展開される。

3 D.リカード著『経済学および課税の原理』(1817年)、R.マルサス著『政治経済学原理』(1920年)、J.S.ミル著『政治経済学原理』(1848年)など。

4 なお本学会はその独善性からの脱却を目指したものとして経済学界の歴史において、画期的な意義をもつ。がしかし、なおかつ経済学の教育とは経済学の卑俗化であるという意識が拭いきれないのではないかと危惧する。

5 親鸞は、「弟子を一人をも持たず何をもって弟子というべきや」とのべ、自ら衆生と共に相並び仏を仰ぎ見た。

6 すでにのべたように、1999年の第15回本学会で発表した野麦越えは、現場を踏むということでもある。

7 A.Sen; DEVELOPMENT AS FREEDOM Anchor Books New York 2000. pp.294-295

8 A.Sen; Reason before Identity, Oxford University, 1999, p.6

9 善についてそうならば、華嚴経やプラトン以来の価値の三大範疇「真善美」における「真」も「美」も複数形で語らねばならなくなる。

10 このことは西川潤の『人間のための経済学』(岩波書店2002年)の中でも指摘されている。しかし、センの前述のDEVELOPMENT AS FREEDOMの末尾において、次のように指摘している点は興味深い。すなわち「すべての異なる構成部分を統一的全体へと位置づける組織原理は、そのことを実現する個人的自由や社会的コミットメントを高める過程と車の両輪である(overarching concern)」(ibid. pp.297-298)と。

11 Burston, W. H.(ed.); James Mill on Education, Cambridge University Press 1969 Cf. p.41

12 Bentham, Jeremy; Crestomathia in Bentham 1843, Vol.8, p.8

13 ibid., pp.8-10

14 Drukheim, Emile, Education and

Sociology, translated by Sherwood Fox,
New York, Free Press Cf. pp.64-81