

【研究ノート】

リベラルアーツ教育としての経済学史教育の有用性*

The Utility of History of Economic Thought Education as Liberal Arts Education

山 本 英 司
YAMAMOTO Eiji

目 次

- I. はじめに
- II. 先行研究の検討
- III. 関連文献の検討
 - (1) 「参照基準」における経済学史
 - (2) 中央教育審議会における大学教育
 - (3) 「教科書が読めない子どもたち」と「シン読解力」
- IV. 筆者の教育実践の紹介
 - (1) 筆者の教育論
 - (2) 演習
 - (3) 講義
- V. おわりに

I. はじめに

昨今、(特に文系の)大学教育は役に立たないとか、役に立つ大学教育をすべきだとかいう声がかまびすしい。それに対応してか、筆者が勤務する金沢星稜大学においては、「星稜大の強み」として、「01 地域に根差した体験型の学び」、「02 社会の役に立つ人材の育成」、及び「03 難関試験の現役合格を目指す」の3点が掲げられている¹。そうした中であって、経済学部にも所属する筆者が担当する専門教育科目の一つである「経済学史」²は、いかにも机上の学問であって「地域に根差した体験型の学び」とは縁遠いように思われる。

本稿は、経済学史教育の有用性を論じるものである。日本学術会議の「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 経済学分野」(2014年)、中央教育審議会の諸答申(2008～2018年)、及び『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』(2018年)をはじめとする新井紀子の所説を検討した上で、リベラルアーツ教育としての経済学史教育の有用性を、筆者の教育実践を通じて提示する。

以下、第Ⅱ節において、経済学史教育の有用性に関する先行研究の検討を行う。次に、第Ⅲ節において、狭義の先行研究から視野を広げて関連文献の検討を行う。続いて、第Ⅳ節において、上記の検討を踏まえた筆者の教育論を提示した上で、演習及び講義における経済学史に関する教育実践の紹介を行う。最後にまとめる。

* 本稿は、経済学史学会関西西部会第179回例会報告「経済学史教育は何の役に立つのか?～地方中堅私立大学の経験より～」(2021年7月10日、Zoomオンライン会議室)及び大学教育学会第44回大会報告(自由研究発表Ⅱ 部会13 学士課程教育(2))「リベラルアーツ教育としての経済学史教育の可能性」(2022年6月5日、岡山理科大学岡山キャンパス)に基づき、加筆したものである。

¹ <https://www.seiryu-u.ac.jp/u/>。

² 「経済学史」以外に、2024年度において筆者は専門教育科目の講義科目として、「経済学入門」、「現代資本主義論」、「外書講読A」、及び「リサーチ・リテラシー」を担当した。ただし、「リサーチ・リテラシー」は、経済学部にも所属する原則として全教員がオムニバス形式かつオンデマンド型で1コマずつ担当するものである。

II. 先行研究の検討

本節では、経済学史教育の有用性に関する先行研究の検討を行う。管見の限り、経済学史教育に関する先行研究として、木村（2014）及び森田（2020）の2つが存在する³。以下、紹介と検討を行う。

まず、木村（2014）は、「経済学入門としての経済学史—教育学部での経済学の講義を題材として—」との題名のもと、「教員養成系の教育学部で経済学を初めて学ぶ学生は、経済学入門としての経済学について何から学べば良いのだろうか」（40頁）との問いから始める。そして、「通常の経済学の入門書であれば、……マクロ経済学とミクロ経済学の基礎を学ぶことが通例であろう」とした上で、「経済学部で学生が経済学を段階的かつ体系的に学んでいくならば」ともかく、「教育学部で経済学を初めて学ぶ学生が、こうしたシンプルで「標準化」された論理を、数学やグラフによる理論から多くを学習しても、現実の経済問題について具体的なイメージを描くことは難しい」と指摘する（同）。さらに、「教育学部における経済学入門としての経済学史の可能性を論じ」（同）ていき、著者の勤務する埼玉大学教育学部における「経済学概論」及び「経済学特論」の受講生を対象としたアンケートをもとに、「経済学史教育は、（1）経済学の導入・初歩としての長所、（2）理論・政策・歴史の三位一体の体得、（3）他分野との隣接・融合性、について優れている」（44頁）と主張する。

次に、森田（2020）は、「「限界革命」を教育する必要性—経済学史教育—」との題名のもと、「本書においては、大学の経済学教育の中では「風前の灯」状態になりつつある経済学史教育と高等学校での経済学史教育の取り扱い、更に、経済学という学問の性格の3者を鑑みて、高等学校での経済学史教育のあり方を検討する第一弾とする」（80頁）ものである⁴。そして、著者の手元にある高等学校「政治・経済」の教科書には、経済学史に関してスミス、マルクス、及びケインズの3人が「10年前」及び「現在」に共通して掲載され、そして「現在」の教科書にはフリードマンが共通して加わり、また比較生産費説の箇所でもリカードが共通して掲載されていることを明らかにする（同）。さらに、大学レベルの経済学史を振り返った上で、「経済学を専攻し、教育学部において教員養成のための経済学を講

義してきている筆者としては、……ミクロ経済学・マクロ経済学の理論体系の礎となる思想ともいえる限界の概念を高等学校の教科書にも記載すべきである」（85頁）とした上で、「今日の経済学の体系の礎を築いた「限界革命」の概念とワルラス・メンガー・ジェボンズの3名の名前は必須として高等学校の教科書に記載すべきである」（86頁）などと主張する。

以下、両者の検討を行う。木村（2014）は、「経済学史教育が（特に教員養成系の学生にとって）経済学教育にいかに関与するのか」を明らかにしようとしたものと言えよう。また、森田（2020）は、「（特に高等学校における）経済学史教育をいかに改善すべきか」を明らかにしようとしたものと言えよう。いずれもそれなりに有意義な研究ではあるが、両者とも経済学部ではなく教育学部に所属しているところ、前者は教員養成、後者は高等学校における経済学史教育に焦点を当てており、経済学部における経済学史教育を問題にしてはいないと言える。木村の所説は、経済学部において経済学を体系的に学ぶわけではない、そして数学が苦手な学生も少なくない教員養成系の学生にとって⁵、本来はミクロ経済学及びマクロ経済学の基礎から経済学を学ぶべきところ、言わばその代用としての経済学史教育の有用性を主張するものである。森田に至っては、「大学の経済学教育の中では「風前の灯」状態になりつつある経済学史教育」とも指摘している⁶。

従って、経済学史教育そのものの有用性に関する本格的な先行研究は、管見の限り存在していないと言えよう。

III. 関連文献の検討

経済学史教育そのものの有用性に関する本格的な先行研究が管見の限り存在しない中、本節では、狭義の先行研究から視野を広げて関連文献の検討を行う。まず、経済学教育における経済学史教育の位置付けに関して、日本学術会議の「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 経済学分野」における経済学史の扱いの変遷を検討する。次に、上記の参照基準は中央教育審議会の動向を踏まえたものでもあるところ、中教審における大学教育の扱いについて検討する。最後に、直接的には大学教育を対象にしたものではないものの、『AI vs. 教科書が読めな

³ なお、森田（2020）の続編として森田（2021）が存在し、副題にも「経済学史教育」とあるものの、内容から判断するに、同論文の主題名たる「J. M. ケインズとマクロ経済学の誕生」そのものについて概説するものであることから、経済学史教育の有用性に関する先行研究からは除外した。

⁴ 注3とも重なるが、第二弾として森田（2021）が執筆されたはずであるが、内容から判断するに、「高等学校での経済学史教育のあり方を検討」したものとはなっていない。

⁵ 入学試験科目に数学を必須としない多くの私立大学経済学部の学生にとっても事情は同様であると言えよう。

⁶ ちなみに森田自身は「経済史を研究している」（森田（2020）、85頁）とのことである。

い子どもたち』をはじめとする一連の著作を通じて昨今の教育界において注目を集めている新井の所説を検討する。

(1)「参照基準」における経済学史

まず、経済学教育における経済学史教育の位置付けに関して、日本学術会議の「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 経済学分野」における経済学史の扱いの変遷の検討を行う。

全体的な経緯は以下の通りである。2008年6月3日、文部科学省高等教育局は日本学術会議に「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」（同年5月22日付）、依頼を行った。これに対し2010年8月17日、日本学術会議は「大学教育の分野別質保証の在り方について」（同年7月22日付）、回答を行った⁷。同回答においては、分野別質保証のための方法として、分野別の教育課程編成上の参照基準を策定することを提案しており、日本学術会議ではいくつかの分野に関して参照基準の策定を進めたところ、2014年8月29日、日本学術会議経済学委員会経済学分野の参照基準検討分科会（以下、単に「分科会」）は「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 経済学分野」（以下、単に「参照基準」）を取りまとめて公表した（八木紀一郎ほか（編）（2015）、265頁）。

最終的な参照基準に至る各検討段階における経済学史の扱いの変遷は以下の通りである⁸。

2013年6月24日、分科会において「経済学分野の参照基準（第一次素案）」が説明された。そこでは、「1. 経済学分野の定義」において、「経済学全体の体系としては、ミクロ経済学、マクロ経済学、さらに数値データを扱う上での基礎を提供する統計学が基礎科目となる。これら三科目の下に、応用科目として、財政学、金融論、経済政策、国際経済学、公共経済学、国際金融論、産業組織論、労働経済学、環境経済学、都市経済学、計量経済学などが存在する」などとした上で、「経済史、学説史、行動経済学などにも触れるか？」（下線は筆者）とある。

ここにおいて、「学説史」は、「基礎科目」でないことは当然のこととして、「応用科目」としてもわざわざ明記すべきかどうか迷いが見られることが伺われる。

同年7月23日、分科会において「経済学分野の参照基準（第二次素案）」が説明された。そこでは、「1. 経済学分野の定義」において、「経済学全体の体系としては、ミクロ経済学、マクロ経済学、さらに数値データを扱う上での基礎を提供する統計学が基礎科目となる。これら三科目の下

に、準基礎科目として、財政学、金融論、国際経済学などがある。これらをさらに発展させた科目として、公共経済学、産業組織論、労働経済学、環境経済学、都市経済学、計量経済学などが存在する。また、これらの経済学をよりよく理解するための補完的科目として経済学説史、経済史、制度経済学、行動経済学などがある」（下線は筆者）とある。また、「2. 経済学分野に固有の特性」において、「なお我々が経済活動を行っている現代の資本主義の制度を客観的に特徴づけるためには、制度分析や歴史分析が有用であるが、これらの分析では数量的な分析を必ずしも必要とせず、結果として、理論的アプローチが軽視され、制度的アプローチや歴史的アプローチが強調されることが多いのが我が国の経済学教育の現状である。したがって、経済史、経済学説史、経済制度などの経済の歴史的、制度的側面の経済学は、現代の経済制度を前提とした標準的なミクロ経済学、マクロ経済学やそれらを基礎とした準基礎科目を学んだ上で学習するという位置づけが望ましい」（下線は筆者）とある。

ここにおいて、第一次素案における「応用科目」を「準基礎科目」と言い換えた上で、「補完的科目」を新設し、「経済学説史」を含め第一次素案では「……などにも触れるか？」と言及されていた科目群を取り込んでいる。また、「補完的科目」は、「基礎科目」や「準基礎科目」を学んだ上で学習するという順序が望ましいとされている。これは、木村（2014）に見られた、経済学史を経済学の入門科目として位置付ける在り方とは正反対であると言える。

同年10月11日、分科会において「経済学分野の参照基準（第三次素案）」が説明された。そこでは、「3. 経済学に固有の特性」の「(2) 経済学の体系」において、「経済学を全体として眺めた場合、経済学は学問体系として、また教育体系としての体系性が重視されている。経済学の体系の基礎をなす科目と数量データの取り扱い方の基礎となる科目を学んだ上で、経済学のさまざまな応用分野の科目を学ぶ形式の教育課程が設けられることが一般的である。基礎的な科目の例としては、ミクロ経済学、マクロ経済学、統計学などがあ[△]げる。経済のさまざまな範囲を扱う応用分野として、財政学、金融論、国際経済学、産業組織論、労働経済学、環境経済学、都市経済学、計量経済学、経済史、制度経済学、実験経済学、行動経済学などがあるが、大学の特色に応じて開講科目が選ばれている」とある。また、「(3) 経済学の固有の問題点」において、「現代の標準的な経済学と考えられるミクロ経済学とマクロ経

⁷ 日本学術会議「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」（<https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigaku/>）。

⁸ 以下、経済学委員会 経済学分野の参照基準検討分科会 議事次第（<https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/bunya/keizai/giji-sanshoukijun.html>）。

経済学を基礎として作られている学問体系は、市場経済に基づいた先進国経済を前提としており、対象とする経済や現象によっては、その歴史的段階や背景となる社会制度を十分に考慮して適用する必要がある。またそれだけでなく、現代の資本主義制度を本質的かつ歴史的に理解するためには、歴史的アプローチや制度的アプローチを標準的なアプローチと補完的に使用することが重要である。ただ、制度分析や歴史分析では理論的・数量的な分析を必ずしも必要としないため、標準的な理論的アプローチを軽視し、安易に制度的アプローチや歴史的アプローチを強調することが多いのが、我が国の経済学教育の現状である。したがって、経済史、経済学説史、経済制度などの経済の歴史的、制度的側面を中心とする経済学と、現代先進諸国の経済制度を前提とした標準的なミクロ経済学、マクロ経済学やそれらを基礎とした応用科目をどのように総合的に体系化するかが、今後の課題である」(下線は筆者)とある。

ここにおいて、第二次素案における「基礎的科目」を「基礎的な科目」、「準基礎科目」を「応用分野」または「応用科目」にそれぞれ言い換えた上で、両者を一括して「標準的なアプローチ」または「標準的な理論的アプローチ」に位置付けている。そして、「経済学説史」を含む第二次素案における「補完的科目」を「歴史的アプローチや制度的アプローチ」または「制度的アプローチや歴史的アプローチ」に位置付けた上で、「標準的なアプローチ」と補完的な関係にあるとされている。また、第二次素案においては「補完的科目」は「基礎科目」や「準基礎科目」を学んだ上で学習するという順序が望ましいとされていたが、第三次素案においては経済学の体系化は今後の課題とされている。

同年11月12日、分科会のメール審議において「経済学分野の参照基準(原案)」が決定された。そこでは、「3 経済学に固有の特性」の「(2) 経済学の体系」において、「経済学はさまざまな専門分野に分かれている。まず、研究の対象によって形成された専門分野に、財政学、金融論、国際経済学、産業組織論、労働経済学、環境経済学、開発経済学、都市経済学、経済史、経済思想史、制度の経済学などがあり、これらいずれの分野においても、共通の経済学的なアプローチに基づいて法則を見出すことに意義が認められている。ミクロ経済学、マクロ経済学が、そのような共通した経済学的アプローチを提供しているが、一方でこれらの専門分野の研究を通じて、ミクロ経済学、マ

クロ経済学の理論に発展がもたらされることも少なくない」(下線は筆者)とある。また、「(3) 経済学の現状と発展の可能性」において、「現代の標準的なアプローチと考えられるミクロ経済学とマクロ経済学を基礎として作られている学問体系は、市場経済に基づいた先進国経済を前提としており、対象とする経済や現象によっては、その歴史的段階や背景となる社会制度を十分に考慮して適用する必要がある。またそれだけでなく、市場経済を中心とする現代の経済制度を本質的かつ歴史的に理解するためには、歴史的アプローチや制度的アプローチを標準的なアプローチと補完的に使用することが重要である。そのため、経済学教育においては、基礎的科目として記述のミクロ経済学、マクロ経済学、統計学に加えて、経済史などの科目が付け加えられることが多い」とある。

ここにおいて、第三次素案までにおける「経済学説史」を「経済思想史」に言い換えた上で、「研究の対象によって形成された専門分野」に位置付けている。そして、経済思想史を含むいずれの分野も、ミクロ経済学及びマクロ経済学が提供しているところの「共通の経済学的なアプローチ」に基づくとされている。なお、第三次素案における「(3) 経済学の固有の問題点」は原案における「(3) 経済学の現状と発展の可能性」におおむね対応するが、経済学史に相当する科目名の明示は見られない。

最後に、最終的な参照基準における経済学史の位置付けを確認する⁹。そこでは、「2 経済学の定義」においても「3 経済学に固有の特性」においても、具体的な科目名は一切見られない¹⁰。また、「4 経済学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」の「(1) 経済学の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解」において、「社会人の常識としての経済学の基本的知識と理解」、「一般職業人としての経済学の基本的知識と理解」、及び「専門職・研究者を目指す者にとっての経済学の基本的な知識と理解」の3つのレベルに分けた上で、「社会人の常識としての経済学の基本的知識と理解」の具体例の一つとして、「経済学のアプローチ(思想や学説、分析手法)にどのようなものがあるかを知り、それらが、経済学の生誕以来の歴史の中でどのように形成され、どのような特徴を持つかを理解すること」(下線は筆者)を挙げている。

ここにおいて、経済学史は「社会人の常識としての経済学の基本的知識と理解」に位置付けられていることが伺われる。

⁹ 以下、八木紀一郎ほか(編)(2015)、265-287頁。

¹⁰ ただし、「経済の仕組みや政策効果について仮説を立て、それを論理的・統計的に検証するというアプローチでは、ミクロの手法とマクロの手法が、あるときには補完的に、あるときには代替的に使われる」(270頁)との表現及びそれに続く「ミクロの手法」及び「マクロの手法」についての説明からは、ミクロ経済学及びマクロ経済学の基礎科目としての位置付けが強く推認される。

また、「4 経済学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」の「(2) 経済学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力」においては、「① 経済学に固有な能力」として「抽象的思考」「演繹的思考」「帰納的思考」「数量的スキル」「問題設定能力」「全体を総合的に把握する能力」, 「② ジェネリックスキル」として「論理的・批判的思考能力」「情報収集能力」「数値データの理解・活用能力」「コミュニケーション能力」「問題解決能力」「グローバルな市民としての社会的責任」, がそれぞれ列挙されている。

ここにおいて、経済学史もまた、これらの能力の獲得に資するべきであることが伺われる。

また、「5 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方」の「(1)学修方法」の「①講義」には、

応用科目についても、基本的には基礎科目と同様の教育的配慮が必要であるが、一定の基礎知識を身に付けた受講生が講義者と積極的に議論したり、受講生同士が意見を交わしたりするような、学生の積極的な参加を促す工夫がとられることが望ましい。また、講義に加えて、小論文・レポートを書かせたり、それらを基に全体で発表・共有したりすることも有効である。

との記述が見られる。

経済学史が「応用科目」であるとの明示的な記述は参照基準全体を通じて見られないが、ここにおいて、経済学史においてもまた、上記の工夫が期待されていることが伺われる。

以上をまとめると、参照基準の検討段階における経済学史の位置付けは時期によって揺れ動いているもののおおむね周遍的な扱いであったところ、最終的には経済学史は「社会人の常識としての経済学の基本的知識と理解」に位置付けられたこと、そして他の科目とともに、「経済学に固有な能力」(抽象的思考／演繹的思考／帰納的思考／数量的スキル／問題設定能力／全体を総合的に把握する能力)及び「ジェネリックスキル」(論理的・批判的思考能力／情報収集能力／数値データの理解・活用能力／コミュニケーション能力／問題解決能力／グローバルな市民としての社会的責任)によって構成される「経済学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力」の獲得に資するべきであること、また学修方法において学生の積極的な参加を促す工夫がとられることが望ましいこと、が確認できよう。

(2) 中央教育審議会における大学教育

以上の参照基準は、中央教育審議会の動向を踏まえたものでもある。そこで以下、中央教育審議会における大学教

育の扱いについての検討を行う。

2018年11月26日の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」では、「Ⅰ. 2040年の展望と高等教育が目指すべき姿—学修者本位の教育への転換—」の「1. 2040年に必要とされる人材と高等教育の目指すべき姿」の「2040年に必要とされる人材」において、「累次の中央教育審議会答申等において示されてきた社会の変化に対応するために獲得すべき能力は、いつの時代にも、基礎的で普遍的な知識・理解、汎用的な技能等が中核とされている」として、2008年12月24日の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」における「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」が参照されている(中央教育審議会(2018), 本文3-4頁)。

そこで2008年12月24日の「学士課程教育の構築に向けて(答申)」を見ると、「第2章 学士課程教育における方針の明確化」の「第1節 学位授与の方針について ～幅広い学び等を保証し、21世紀型市民にふさわしい学習成果の達成を～」の「(4) 具体的な改善方策」の「国によって行われるべき支援・取組」において、「国として、学士課程で育成する21世紀型市民の内容(日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容)に関する参考指針を示すことにより、各大学における学位授与の方針等の策定や分野別の質保証枠組みづくりを促進・支援する」(中央教育審議会(2008), 本文12頁)とした上で、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」が示されている。以下、引用する(同, 本文12～13頁, なお囲み線による強調は原文ママ)。

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル

日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。

- (2) 数量的スキル

自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。

- (3) 情報リテラシー

情報通信技術(ICT)を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則つ

て効果的に活用することができる。

(4) 論理的思考力

情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。

(5) 問題解決力

問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

(1) 自己管理能力

自らを律して行動できる。

(2) チームワーク、リーダーシップ

他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。

(3) 倫理観

自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。

(4) 市民としての社会的責任

社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。

(5) 生涯学習力

卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

そして、同節の「国によって行われるべき支援・取組」には続いて、「将来的な分野別評価の実施を視野に入れて、大学間の連携、学協会を含む大学団体等を積極的に支援し、日本学術会議との連携を図りつつ、分野別の質保証の枠組みづくりを促進する」（同上、本文13頁）とある。

参照基準はまさにこれを受けたものである。また、参照基準における「経済学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力」は、本答申における「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」を経済学分野に適用したものと言えよう。

また、2012年8月28日の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」では、「4. 求められる学士課程教育の質的転換」の「学士課程教育の質的転換」において、

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を
持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育

成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

とある（中央教育審議会（2012）、本文9頁）。

参照基準の「5 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方」における「学生の積極的な参加を促す工夫がとられることが望ましい」との記述は、上記の中央教育審議会にも見られるアクティブ・ラーニングの考え方を経済学分野に適用したものと言えよう。

以上をまとめると、大学教育に関する中央教育審議会の諸答申において、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」が基本であること、そしてアクティブ・ラーニングへの転換が求められていることが確認できよう。

(3) 「教科書が読めない子どもたち」と「シン読解力」

さらに視野を広げて、直接的には大学教育を対象にしたものではないが、『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』をはじめとする一連の著作を通じて昨今の教育界において注目を集めている新井の所説の検討を行う。

新井は、「2011年から「ロボットは東大に入れるか」（通称：東ロボ）という人工知能のプロジェクトを率いてき」（新井（2019）、12頁）た。だが、「東大に合格するロボットを作りたかったのでは」（新井（2018）、20頁）ないという。「本当の目的は、AIにはどこまでのことができるようになって、どうしてもできないことは何かを解明すること」（同）であった。「そうすれば、AI時代が到来したときに、AIに仕事を奪われないためには人間はどのような能力を持たなければならないかが自ずと明らかになるからです」（同）。

その結果、2018年時点で、「2011年から東大合格を目指して猛勉強を続けてきた東ロボくんでしたが、未だに合格できる見通しは立っていません」（同、80頁）とプロジェクトの見通しを記す。「多くの方に、「諦めずに東大合格まで頑張ってもらいたい」と励ましていただきました。けれど

も、私はこのあたりが潮時だろうと思っています。偏差値60までは、運がよければ達成可能かもしれません。けれども、偏差値65を越えるのは不可能だと思います」(同、81頁)。しかし、上記の「本当の目的」に照らすと、これはプロジェクトの失敗を意味しない。

ここで明らかになったことは、AIは「意味」を理解できないということである。「統計と確率なら案外当たる」(同、127頁)が、「AIには、意味を理解できる仕組みが入っているわけではなくて、あくまでも、「あたかも意味を理解しているようなふり」をしている」(同、108頁)だけであると言う。

では、人間はどれだけ「意味」を理解できるのであろうか。そこで、「AIに読解力をつけさせるための研究で積み上げ、エラーを分析してきた蓄積を用いて、人間の基礎的読解力を判定するために開発したテスト」(同、187頁)が、「リーディングスキルテスト(RST)」(同、185頁)である。

RSTは、以下の6分野から構成される(新井(2019)、82頁)。

- ①係り受け解析……文の基本構造(主語・述語・目的語など)を把握する力
- ②照応解決……指示代名詞が指すものや、省略された主語や目的語を把握する力
- ③同義文判定……2文の意味が同一であるかどうかを正しく判定する力
- ④推論……小学6年生までに学校で習う基本的知識と日常生活から得られる常識を動員して文の意味を理解する力
- ⑤イメージ同定……文章を図やグラフと比べて、内容が一致しているかどうかを認識する能力
- ⑥具体例同定……言葉の定義を読んでそれと合致する具体例を認識する能力

その結果、「日本の中高校生の多くは、詰め込み教育の成果で英語の単語や世界史の年表、数学の計算などの表層的な知識は豊富かもしれませんが、中学校の歴史や理科の教科書程度の文章を正確に理解できないということがわかったのです」(新井(2018)、34頁)と新井は主張する。また、「たとえば、「徳川家光、参勤交代、武家諸法度、鎖国」のように、「歴史の教科書を読むときに、キーワードの群——AI用語では「bag of words (言葉がバラバラに放り込まれた袋)」——として捉えようと」することを、「AI読み」と呼ぶ(新井(2019)、39頁)。「私たちのRSTの全国調査で明らかになったのは、日本人の決定的な教科書読解力の不足です。読解力こそ、AIが最も苦手とする分野であることは、この本の中で再三述べてきました。しかし、残念なことに多くの人が、AIに対して優位に立て

るはずの読解力で、十分な能力を身につけていません」(新井(2018)、272頁)。

そして新井は、「教科書を読めるようにする教育を」(同、227頁)提案する。「AIと共存する社会で、多くの人々がAIにはできない仕事に従事できるような能力を身につけるための教育の喫緊の最重要課題は、中学校を卒業するまでに、中学校の教科書を読めるようにすることです。世の中には情報は溢れていますから、読解能力と意欲さえあれば、いつでもどんなことでも大抵自分で勉強できます」(同、241頁)。

以上が、2018-19年時点における新井の主張であった。その後、チャットGPTをはじめとする生成AIが急速な進歩を遂げた。それを受けて、2025年には、「AIが東大に合格する日が「近いうちに来る」というのが今の私の実感です。ついこの間までは「近いうち」と予想するのは時期尚早だと思っていましたが、チャットGPT4の実力を知って考えを変えました」(新井(2025)、31頁)と新井は述べる。しかしながら、新井の主張の根幹は揺らいでいない。

新井は、「教科書を読み解くために必要な読解力」のことを、一般的にイメージされている読解力とは明確に区別するために、「シン読解力」と名づけることにしました」(同、6頁)とした上で、「チャットGPTを使いこなすために必須になるスキル」こそが「シン読解力」とであると主張する(同、74-75頁)。

チャットGPTとタグを組んで生産性を上げるには、少なくともチャットGPTと遜色のない読み書きスキルが必要です。

私たちはチャットGPTの出力を、まず読んで理解できなければなりません。「なんかいい感じに書いてあるからOK」ではダメです。さらに出力を読んで、理解するだけでも不十分です。

なにしろ、相手は呼吸するようにウソをつきますから、ファクトチェックをする必要があります。書かれている内容を検索し、情報源を見つけ、「読んで、理解」し、チャットGPTに誤りを指摘し、修正させます。そのためには、チャットGPTに任せるのではなく、自分でテキストを読みこなさなくてはなりません。仮に書かれていることが真実だったとしても、著作権侵害しないように、引用文献をつける必要に迫られることもあるでしょう。

(同、75頁)

そして改めて次のように主張する。

私が本書で、みなさんにお届けしたかったメッセー

ジはごくシンプルなことです。

日本では、学校で学ぶべき内容は教科書に書かれています。教科書は「読めば誰もがわかるように」、かなり工夫して書かれています¹¹。東大の入試といえども、その範囲を超えた出題はできません。そして、教科書を「読める・読んでわかる」ようになれば、学力は自然に上がることが、RSTの結果からわかっています。

「教科書を読んで、わかるようになる」ことを、改めて学校教育の役割の真ん中に置いてみてはどうでしょう。そして、「教える」という行為を、「教科書を読んで、なるほど、とわかるようになるよう支援する」と捉え直してはどうでしょう。知識を教え込むのではなく、読んで自分でわかるようになるように伴走し、科学的なトレーニングを提供するのです。そうして身につけた「シン読解力」は、テクノロジーが進化する時代にも陳腐化しない一生モノのスキルになるでしょう。

「学びたいことは本やネットでいくらでも身につけることができるので、学校はもう必要ない」と言っ

て、子どもたちが笑って卒業してくれるのが理想だと私は思っています。

以上をまとめると、新井によれば、教科書や新聞などの「読めば誰もがわかる」はずの文章を実際に読んで分かる「シン読解力」を身につけた人は現状では子どもも大人も驚くほど少ないところ、「シン読解力」を身につけさせる

ことこそが学校教育の中心であるべきで、知識は各自がその時々必要に応じて自ら本やネットで身につければよく、逆にそれを可能とするのがシン読解力であり、AIを使いこなすためにもシン読解力が必要なのだということになろう。

Ⅳ. 筆者の教育実践の紹介

これまでの検討を踏まえ、本節では、筆者の教育論を提示した上で、演習及び講義における経済学史に関する筆者の教育実践の紹介を行う。

(1) 筆者の教育論

まず、前節の検討を踏まえた上で筆者の教育論を提示する。ただし、以下は、前節で紹介した文献を読んで初めて筆者が思いついたものというよりは、かねがね考えてきたことの裏付けをそれらの文献に見出した上で再構築したものである。

新井は「教科書が読めない子どもたち」として、主に中学生や高校生を想定しているが、「教科書が読めない」のは、多くの大学生も同じことであろう¹²。「教科書を読んで、わかるようになる」ことを、改めて学校教育の役割の真ん中に置いてみてはどうでしょう」との新井の主張は、大学教育にも当てはまるであろう。そして、「「学びたいことは本やネットでいくらでも身につけることができるので、学校はもう必要ない」と言っ

¹¹ 新井は、「中学校の授業は、国語の難解な小説や評論文は別として、生徒は社会や理科の教科書の記述の意味は読めば理解できることを前提として進められています。そうでなければ授業は成り立ちません。そこを疑っている人は、少なくとも教育行政に携わる文科省の官僚の方々や、高等教育の在り方を審議する有名大学の学長や経済界の重鎮といった人にはいませんでした」（新井（2018），184-185頁）とも記している。

一方、池上彰は、「わかりやすい教科書では困る人がいる」（池上（2012），90頁）との見出しの下、「高校の世界史教科書が生徒にあまりに不親切なので、私は試しに一部分を自分流に書いてみたことがあります。この原稿を、X社ではない別の教科書会社の担当者が、何人かの学校の先生に見てもらったところ、先生たちは拒否反応を示したそうです。あまりにわかりやすいと、先生の立場がなくなる、というわけです。／「ここに書いてあることは、こういう意味なんだよ」と先生が言って、生徒が初めて理解できる。それがよい教科書の条件になっているのです。いったいどこを向いて教科書を作っているのか、と愕然としました」（同，92頁）と記している。

池上のような主張はそこかしこで見聞きするが、「わかりやすい教科書」を作ることは可能であるにもかかわらずあえて教員の解説なしには理解できない「不親切」な教科書を作っているというわけではないであろう。限られた紙幅に学習指導要領や受験動向を踏まえつつなるべく多くの情報を盛り込んだ結果が現在の教科書であり、そして「シン読解力」を身につけている者であれば実際に「読めば理解できる」ものの、それを身につけている者は少ないというのが真相であると思われる。なお、教科書会社またはその関連会社の多くが発行している「教科書ガイド」は教科書よりも「わかりやすい」ものの、教科書よりも大幅に頁数が多いのが常である。

¹² 新井（2025）の「第7章 新聞が読めない大人たち」においても、「2018年、私は当時のAIの「実力」と、中高生のシン読解力の実情を報告する本を書きました。その本のタイトルを『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』としたのは、中学生や高校生のRSTの能力値を見て驚いたからです。ですが、このタイトルが「大人は読めるが、子どもは読めない」と解釈されたとしたなら、「子どもたち」には申し訳ないことをしました」とした上で、「ホワイトカラーの現役ビジネスパーソンも、驚くほど教科書や新聞を読めていないことがわかりました」と記されている（220頁）。

は主張するが、にもかかわらず大学に進学してきたということは、「シン読解力」が身につけていないからこそであるとする言い得るであろう¹³。

中教審は「各専攻分野を通じて培う学士力」を提示しているが、大学教育においてまず培われるべきは「学士力」であるということになる。その上で、各専攻分野における専門知識そのものは、それ自体有用な場合もちろんあるが、そうでない場合もあるであろう。卒業後の社会生活への活用を考えると、いわゆる文系の専攻分野については、そうでない場合が多いのではないだろうか。その場合、大学教育は、各専攻分野における専門知識の修得それ自体というよりも「学士力」を培うことこそが目的であって、言わばその手段として各専攻分野における教材が提供されると再定義すべきではないだろうか。

従って、経済学史教育の有用性は、その専門知識が参照基準において「社会人の常識としての経済学の基本的知識と理解」に位置付けられてはいるものの、それに加え、中教審の言う「学士力」やアクティブ・ラーニング、そして新井の言う「シン読解力」との関連において評価されるべきであろう。それがリベラルアーツ教育としての経済学史教育の有用性であろう。

以下、リベラルアーツ教育としての経済学史教育の有用性について、演習と講義とに分けて、筆者の教育実践を紹介していく。

(2) 演習

演習において、文献を指定し、順番に学生にレジюмеを作らせて発表させ、理解に誤りがあればその場で指摘し、正しい解釈を考えさせるという古典的な教育法は、読解力を身につけさせる絶好の教育法である。例えばスミスの『国富論』の輪読がまさにこれに該当するところ、経済学史という専攻分野そのものが読解力にとって極めて適格的であると言えよう。

例えば、水田洋監訳の『国富論』第4編第1章の冒頭に、次のような文章がある。

富とは貨幣すなわち金銀であるということは、商業の用具としての機能と価値の尺度としての機能という、貨幣の二重の機能から自然に生じてくる通念であ

る。……富裕になるということは、貨幣を手に入れるということであり、要するに、富と貨幣とは、日常語では、あらゆる点で同義と考えられている。

(スミス (2000), 259頁, 下線は筆者)

以下、上記の箇所について発表担当ゼミ生が作成してきたレジюмеを紹介する。

筆者が本学に着任した2015年度の3年次通年科目「専門ゼミナールⅠ」においては、

富 = 貨幣, 金銀

- 交換媒体機能
- 価値尺度機能

というレジюмеが提出された。ここにおいて、上記の見解がスミス自身のものであるとの誤読が見られる。

2017年度の4年次通年科目「専門ゼミナールⅡ」においては、

● 富は貨幣と同義である

というレジюмеが提出された。ここにおいて、同様の誤読が見られる。

2017年度の3年次通年科目「専門ゼミナールⅠ」においては、上記の箇所はレジюме作成にあたって省略された。

2018年度の3年次後期科目「専門ゼミナールⅡ」¹⁴においては、

● 富とは貨幣すなわち金銀であるということは、商業の用具としての機能と価値の尺度としての機能という二つの機能から生じる通念である。

というレジюмеが提出された（下線は筆者）。ここにおいて、幸いにして誤読は見られない。

2019年度の3年次前期科目「専門ゼミナールⅠ」においては、

○貨幣が価値の尺度

貨幣が手に入れば何を買うにも困難はない。

¹³ 実際には、「〇〇大学卒業」の肩書を得るため、または教育職・医療職・法曹等、大学卒業等を要件とする資格を取得するため、「学びたいことは本やネットでいくらでも身につけることができる」にもかかわらず大学等の高等教育機関に進学する者もいるであろう。ただし、司法試験の受験にあたっては法科大学院の修了が原則であるが、優秀な受験生ほど、法科大学院には進学せず予備試験を経て司法試験を受験する傾向があるとのことである。

¹⁴ カリキュラム改正により、2015年度入学生までは3年次に「専門ゼミナールⅠ」、4年次に「専門ゼミナールⅡ」、をそれぞれ履修していたのが、2016年度入学生からは3年次前期に「専門ゼミナールⅠ」、3年次後期に「専門ゼミナールⅡ」、4年次前期に「専門ゼミナールⅢ」、4年次後期に「専門ゼミナールⅣ」、4年次に「卒業研究」、をそれぞれ履修することとなった。

→商品の価値を、それと交換される貨幣の量で判断する。

というレジюмеが提出された。これだけでは必ずしも誤読とはいえないものの、少なくとも段落のポイントはつかみそこねており、かつ、他の段落についてのレジюмеから判断して、結局誤読であった。

2020年度の3年次後期科目「専門ゼミナールⅡ」においては、発表担当ゼミ生がレジюмеを作成してこなかったため、口頭で読み合わせしながら授業を進めたところ、「『富とは貨幣すなわち金銀である』というのは誰の考え？」との教員からの質問に対し、発表担当ゼミ生は「スミス」と答えたことと記憶する。ここにおいて、誤読が見られる。

2021年度の3年次後期科目「専門ゼミナールⅡ」においては、

- 富とは貨幣のことだと言われ、金銀を貯蓄することが富国と国防への道だと考えられてきた
- 貨幣が商業の用具であることの結果、貨幣を持っていれば、他のいかなる財貨によるよりも容易に、われわれが必要とするどんなものでも入手できる
- 貨幣が価値の尺度でもある結果、われわれは、他のすべての財貨の価値を、それと交換される貨幣の量を持って評価する
- 不注意な者、気前のいい者、たまは浪費者は、貨幣に無頓着な人間だといわれる

というレジюмеが提出された（下線は筆者）。ここにおいて、若干の誤字はともかくとして、誤読は見られない。なお、水田洋監訳とは異なる訳本を参照したようである。

2022年度からは、演習で用いる訳本を高哲男訳に変更した。該当箇所の文章は次のようである。

富は貨幣であるとか、金や銀であるというのは、交換の手段および価値の尺度としての貨幣の二重の機能から自然に発生する通俗的な観念である。……金持ちになるとは、お金を稼ぐことであり、したがって、富と貨幣は、要するに普通の言い方をすれば、あらゆる点で同義であると考えられているのである。

（スミス（2020），615頁，下線は筆者）

2022年度の3年次後期科目「専門ゼミナールⅡ」においては、

- 富は貨幣であるとか、金や銀であるというのは、交換の手段及び価値尺度としての貨幣の二重の機能から自然に発生する通俗的な観念である
重要なことは貨幣を手に入れること
富と貨幣は、あらゆる点で同義と考えられている

というレジюмеが提出された（下線は筆者）。ここにおいて、誤読は見られない。

2023年度の3年次後期科目「専門ゼミナールⅡ」においては、発表担当ゼミ生が欠席したため、レジюмеが作成されず、口頭発表もなされなかった。

2024年度の3年次後期科目「専門ゼミナールⅡ」においては、

富と貨幣は同義。

というレジюмеが提出された。ここにおいて、誤読が見られる。

以上を総合すると、2015年度から2024年度までの延べ10年間に於いて、誤読5、誤読なし3、発表なし2、ということになる。

さて、「正解」を知っているところに教員の専門性があるのであるが、教員が「正解」を「講義」してしまわないよう、注意が必要である。筆者は、誤読が見られた場合、発表担当ゼミ生以外のゼミ生に該当箇所を音読させた上で、改めて発表担当ゼミ生に解釈を質問するなどして、なるべく学生自身に気付かせるよう心掛けている。

ところで、東京大学名誉教授の上野千鶴子は、「上野ゼミの文献講読では、要約を求めませんでしたし、許しませんでした」と記した上で、「偏差値優等生は「次の文章を読んで何字以内に要約せよ」という訓練を何年間も受けてきますが、テキストの要約からは何も生まれません。正解はもちろん必要ですが、場合によってはテキストの誤読からさえオリジナリティは生まれます。テキストを読んで、それからどれだけ距離をとったか、がオリジナリティになります。上野ゼミにゲストで来たひとは、学部生がいっぱいの口をきいて、エリクソンやブルデューを批判するのを聞いて呆れかえったものですが、それでいいのです」と主張している（上野（2018），65頁）。確かに、東大生に対してはそのような教育法も有効であろう¹⁵。

しかしながら、山本ゼミにおいては、段落ごとの要約を求めている。学生のレジюмеにおけるありがちな問題点と

¹⁵ 名古屋大学教授の戸田山和久は、上野（2018）について、「大学院に入っていよいよ修士論文に取り組むぞ、というあたりで読むとよいと思う」（戸田山（2022），333頁）と評価している。

して、原文における全ての主張を筆者によるものと思いつく、段落の最初の1文または最後の1文を機械的に引き写す、修飾語を含めてだらだらと原文を引き写す、段落の区切りを無視する、勝手に段落を省略する、どの語句がどの語句を修飾しているかについての誤り等が見られ、そもそも文章の「意味」を理解しようとする意識が欠如しているのではないかとすら疑われる。そのような実態において、例えばスミスならスミスの経済学説の「内容」を教えたいのであれば、教員が「分かりやすい」レジュメを作った方が「効率的」であろう。しかし、筆者の教育目的はそこではない。確かにスミスの経済学説は「参照基準」の言うところの「社会人の常識としての経済学の基本的知識と理解」であろう。だが、筆者としてはそれよりも読解力を身につけさせたいのである。そのために段落ごとの要約を求めている。

そして、『国富論』をはじめとする経済学史上の古典を教材とすることは、一見ハードルが高すぎるようであるが、たとえ誤読があったとしても学生のプライドを傷つけにくいという点は、むしろ経済学史という専攻分野ならではの利点と言えよう。

このように、日常の演習においては、専門知識よりも読解力を重視しているところである。

また、日本の多くの大学において、演習の最終目標は卒業論文（本学の用語では卒業研究報告書）であるが、ここにおいても、結論そのものの学術的な独自性よりも論理的思考力や文章表現力を筆者は重視している。

なお、卒論指導にあたって添削が大きな比重を占めるところ、筆者は大学教員としての初期には、「学生は教員の『下書き』を清書するだけ」という過ちを犯しがちであった。しかしながら、現在では、例えば誤字があったり主語と述語がねじれていたりしても、その旨指摘するに留め、具体的にどのように修正すればいいかはなるべく学生自身に考えさせるようにしている。

以上をまとめると、日常の演習においては、輪読を通じた読解力を筆者は重視しているところ、この点において経済学史という専攻分野そのものが極めて適格的であると言えよう。また、卒論指導においては、論理的思考力や文章表現力を筆者は重視しているところ、経済学史という専攻分野そのものに他の専攻分野と比較しての利点は特に存在しないであろうが、筆者と同じ専攻分野であるからこそ効果的な指導が可能となっているであろう。

(3) 講義

かつて筆者が学生だった頃、教科書は読めば分かるので、教科書に書かれていることを解説するだけの授業は出席する意味が無いと言われていたものである。さらには、演習はともかく、講義には出席せずに教科書を自分で読んで試験だけ受けるのが大学生のあるべき姿であるともまことしやかに語られていたものである。ただし、実験が不可欠な理系の学部では事情は違っていたかも知れない。

さて、筆者が大学教員になりたての頃思い知らされたことは、そこは本学と異なり定員割れが常態化していたが、学生は教科書が読めないということであった。そこで、教科書を噛み砕いて説明するのが講義であると認識を改めざるを得なかった。そのために配布資料を工夫したものであったが、そうすると教科書は要らないのではないかという話になる。事実、高等学校までと異なり学生個人が教科書購入手続きを行う大学において、教科書を購入せずに済ませる学生は少なくない。その中にあって、「分かりやすい授業＝教科書を読まなくてもいい授業」を目指すことにジレンマを覚えざるを得なかった。

そうした中、前節で紹介したように、中教審においてアクティブ・ラーニングへの転換が唱えられ、参照基準においても「学生の積極的な参加を促す工夫がとられることが望ましい」とされる時代の流れにおいて、ふと思いついたのは、教科書を学生に予習で読んでこさせ、それを前提に、授業では学生同士で議論を行うという授業形態であった。そうすれば、学生は教科書を読まざるを得ないであろう。ちなみに、反転授業という言葉も近年よく聞かれるようになったところ、多くの場合は授業の前に動画を視聴させるとされていたのに対し、それなら普通に教科書を読ませたらいいだけの話ではないかと素朴な疑問を抱いたこともあった。

しかしながら、すぐに思い至ったのは、少なくとも本学の学生にとって、教員の解説なしに読んで分かる経済学史の教科書が存在しないということであった¹⁶。なお、「高校生からわかる～」などとタイトルに謳った本やジャーナリスト等が執筆した本は、大学の教科書としてふさわしくないというのが筆者の考えである。思うに、反転授業において動画が用いられるのは、教科書に期待できないからであろう。

そうした中、2019年に出版されたのが、『ものがたりで学ぶ経済学入門』と題する根井（2019）であった。同書は、帯に「高校生が、経済学者の先生と出会い、歴史や政

¹⁶ 新井（2018）も、「教科書に書いてあることが理解できない学生が、どのようにすれば自ら調べることができるのでしょうか」として、「アクティブ・ラーニングは絵に描いた餅」と批判する（234-235頁）。また、「意味のあるアクティブ・ラーニングを実施できる中学校は、少なくとも公立には存在しません。高校でも、ごく限られた進学校だけです」（同、239頁）とも主張する。

経の教科書を読み返したり、夢で経済学の巨人と会話したりして、経済学の世界に魅了されていく姿を小説形式で描いた異色の経済学入門！」と謳われ、表紙カバー見返しにも「高校までの受験勉強から大学での本格的学問への橋渡しを試みた異色の経済学入門」とあることから、高校生向けと言えなくもないが、そうとも言い切れないであろう。ともあれ、タイトルに「高校生」を入れなかったことは本当にありがたかった。

同書を教科書に用いた授業進行の概略は以下の通りである。

- ①学生は教科書を読んで予習してくる。
- ②授業の冒頭で小テストを行う。これは、予習を間接的に強制するものでもある。
- ③小テストの解説を兼ねて復習を行う。
- ④グループワークを行う。なお、課題は①の予習に先立って提示してある。

通常の講義では、③の内容の解説をまず授業で行い、①の内容の復習を経て、次の授業の冒頭で②の内容の小テストを行うであろう。ただし、学生は復習に必ずしも教科書を用いないかも知れない。また、「鉄は熱いうちに打て」とばかりに同じ日の授業の最後に小テストを行うことも考えられるが、その場合、なおのこと教科書の存在意義は薄れるであろう。グループワークを入れるとすれば③の内容の解説の次ということになるであろう。

さて、2019年に出版された根井（2019）を用いた上記の授業進行は2020年度から導入を予定していたが、折しも到来した新型コロナウイルス禍において、遠隔授業を余儀なくされることとなった。そこで、本学に導入されている「dotCampus」なる教育基盤システム（LMS）の掲示板機能を活用することとして、学生を班に分けた上で班ごとに掲示板に「トピック」を立て、掲示板への書き込みによるグループワークを行わせた。

以下、2020年5月26日に行われた遠隔授業から、1班のトピックを紹介する。ただし、学生の名前はアルファベットに置き換えた。

山本 英司

1班のグループワーク用のトピックです。

コメントは下に行くほど新しくなります。

特定のコメントに「返信」を付けると、返信先のコメントのすぐ上に表示され、コメントが続くとどんどん上に流れて行ってしまい、見落とすことがあるた

め、原則として「返信」機能は使わずにコメントして下さい。

なお、「フォロー」ボタンを押すと、コメントがあるたびにメールで通知されるようなので、「フォロー中」となっていたらボタンを押して解除するのがお勧めです（「フォロー」と表示されていたら、そのボタンを押すことによりフォローされる、逆に言うとは押すまではフォローされていないということです）。

5月19日と同じ班分けですが、今日初めて参加する人もいるかも知れませんが、今日何人参加しているかの確認も兼ねて、まず、簡単に自己紹介をお願いします。この班の全員がコメントを投稿して下さい。目安としては11:30までです。

次に、「ケネーは農業だけが「生産的」で、製造業や商業などは「不生産的」だと考えたが、現代の職業または経済活動の中で、確かに収入を得てはいるものの「生産的」とは言えないと思われるものを挙げ、なぜ「生産的」とは言えないか説明しなさい。」との本日のテーマ¹⁷について、各自の意見を投稿して下さい。目安としては11:35までです。

次に、班としての意見をまとめて下さい。その際、誰か一人「まとめ役」を決めて、「まとめ役」がいったん投稿した内容に他の人がツッコミを入れて、それを受けて「まとめ役」が改めて投稿する、ということをして11:45まで繰り返すと効率的でしょう。

11:45になりましたら、「第3回0526（全体）」トピックに移動して下さい。ただし、班としての意見がまとまらなかった場合は、引き続きこのトピックでグループワークを続けても差し支えありません（が、あまり好ましくはありません）。

ツッコミ等と思われる投稿を除いた最後の投稿をプレゼンテーション内容と判断し、教員の方でコピー＆ペーストで「第3回0526（全体）」トピックに代理投稿します。

それでは、自己紹介からどうぞ！

A

こんにちわ！

Aです！

B

こんにちは！！Bです！！

¹⁷ このテーマは、1週間前の遠隔授業時に明らかにされていた。

C

こんにちは、Cです。

D

こんにちは、Dです。

山本 英司

今日は4人かな？

もう各自の意見を書き込んでいっていいかも知れませんかね。

B¹⁸

前回は4人しかいなかったのですが、この班は5人班ですか？

B

今回の課題について、現代の職業において非生産的は、芸能人だと思います。

確実になくてはならない職業ではないからです。

A

私的にはタクシーやバスの運転手さんが生産的とは思わないものです

彼らはいつかなくなる職業と言われているので重要性は低いのではないかと生産的ではないのではと思いました

A¹⁹

それでいくと警察や消防士なんかもそうですね！

C

飲食業や宿泊業なんかは収入を得ているものの生産的とは言えないと思います。一般的にサービス業は提供することに価値を付けているから生産的ではないのだと思います。

D

美容師が生産的でないと思います。

美容師の仕事は髪を切ることであり、何かを新たに生産するわけではないからです。

A

私もBさんもいなくなる可能性のある職業というところに目をつけてますね

C

その線で行ってみます？

A

CさんとDさんの意見とても納得しました！

ふたりは何も生み出さないというところに目を付けてますね

B

この班のまとめは、運転手や美容師、飲食業などのサービス業は生産的ではないと考えました。

なぜなら、提供することに価値をつけているから、また何も生み出さないからです。

B

皆さんの意見をまとめてみました！

A

まとめてくれてありがとうございます！

D

まとめてくれてありがとうございます。

いいと思います。

A

他にも理由がないか考えてみますね！

C

この班では、美容師、公共交通機関などの運転手、飲食業などが生産的ではないと考えました。なぜなら、サービスする内容に付加価値を付けて提供することは農業などのように何かを「作る」わけではないからです。

C²⁰

この班では、美容師、公共交通機関などの運転手、飲食業などが生産的ではないと考えました。なぜなら、

¹⁸ この投稿は、形式的には直後のB自身の投稿に対する返信であるが、内容的には直前の山本の投稿に対する返信であろう。

¹⁹ この投稿は、直後のCの投稿に対する返信である。

²⁰ 直前の投稿と同じ内容の投稿だが、原文ママ。

サービスする内容に付加価値を付けて提供することは農業などのように何かを「作る」わけではないからです。

C

自分なりにまとめてみました。

B

ありがとうございます！！いいと思います。

A

私はCさんの意見をまとめにすればいいと思います！

D

この班では運転手や美容院、飲食業や宿泊業などのサービス業は生産的でないと考える。
なぜならもともとある物にサービスなどの付加価値をつけて提供するため農業のように1から生み出していないから。

D²¹

この班では運転手や美容院、飲食業や宿泊業などのサービス業は生産的でないと考える。
なぜならもともとある物にサービスなどの付加価値をつけて提供するため農業のように1から生み出していないから。

D

私も考えましたが、Cさんの意見をまとめにしたほうがいいと思います！

B

ありがとうございます！！いいと思います。

B

Cさんの最後の文章が核心をついていると思うのでCさんの文章がいいとおもいます！

A

わたしも遅いですがまとめました！

運転手や美容院、飲食業や宿泊業などのサービス業は生産的でないと思う。

なぜならそれらは何かを「作る」わけではなく、作られたものを提供しているだけなので生産的とは言えないから。

B²²

次回先生に認めてもらえるようにまとめたいです！！
班として意見をまとめたつもりだったのになあ,,,
今回もありがとうございました！！

A

班としての意見まとめたつもりだったんですが、わかりにくかったようですね！！

次はもっといいプレゼンテーションをしましょう！！！！

次もよろしくおねがいします！

D

今回もありがとうございました。

次もよろしくおねがいします！

C

ありがとうございました。じかいもよろしくおねがいます！

山本 英司

Aさんの投稿があったので、「結局、1班としての意見は何だろう？」と疑問に思っていました。
まあでも、今回はグループワークもプレゼンテーションも全員2点とします²³。

次からは、トピックの最新の投稿を何も考えずにコピーすればいいようにお願いします。

山本 英司

これで投稿を締め切ります。

以上、アクティブ・ラーニングとして、それなりに成立したのではないかとと思われる。アクティブ・ラーニングの

²¹ 直前の投稿と同じ内容の投稿だが、原文ママ。

²² この間、Cの投稿を1班のプレゼンテーション内容と判断し、筆者がコピー＆ペーストで「第3回0526（全体）」トピックに代理投稿した。

²³ この年度においては、掲示板への投稿内容をもとに、各回のグループワーク及びプレゼンテーションについて、2点満点で採点を行った。グループワークについては個人ごとに採点を行い、プレゼンテーションについては班ごとに採点を行った。

表1：教材のダウンロード日ごとの受講生数（人）

年度	7日前	6日前	5日前	4日前	3日前	2日前	1日前	当日	後日	未	計
2020	18	1	0	2	0	2	5	26	21	7	82
2021	5	2	1	0	1	3	7	10	3	7	39
2022	3	1	2	1	1	0	9	18	8	6	49
2023	3	2	0	0	0	0	11	18	12	13	59
2024	1	2	2	0	1	1	9	10	2	5	33
計	30 (11%)	8 (3%)	5 (2%)	3 (1%)	3 (1%)	6 (2%)	41 (16%)	82 (31%)	46 (18%)	38 (15%)	262 (100%)

表2：教材のダウンロード日ごとの小テスト受験者の平均点（点）

年度	7日前	6日前	5日前	4日前	3日前	2日前	1日前	当日	後日	未	計
2020	6.3	0.0	—	8.0	—	5.0	5.2	3.6	3.9	3.3	4.6
2021	8.0	5.5	8.0	—	6.0	6.0	5.5	5.3	—	4.3	5.8
2022	5.0	2.0	3.5	—	3.0	—	4.5	3.1	4.0	1.5	3.5
2023	4.3	7.0	—	—	—	—	3.9	2.8	2.4	2.9	3.2
2024	6.0	6.0	3.0	—	6.0	9.0	4.7	3.7	2.0	3.0	4.4
計	6.3	4.9	4.2	8.0	5.0	6.2	4.6	3.5	3.4	3.1	4.2

前提となるのが事前の予習であり、それを可能とするのが「読めば分かる教科書」であり、予習を間接的に強制するのが授業冒頭に実施する小テストであるというのが筆者の工夫であった。

しかしながら、学生は本当に予習しているのか、実は疑わしい。そこで、dotCampusにおける教材のダウンロード状況を調査してみた。根井（2019）は、「読めば分かる教科書」と筆者が判断するものであるが、ケインズ経済学の登場で実質的に終わっている。そこで、ケインズ以後の経済学について補うべく、根井（2005）の「第九章 ジョン・メイナード・ケインズ 有効需要の原理」の章を教材とした。同章には、「4 ケインズ経済学の栄枯盛衰」が含まれるところ、これがケインズ以後の経済学に該当する。なお、同書は2019年度まで筆者が「経済学史」の教科書として採用していたものであり、「読めば分かる教科書」ではないものの、少なくとも予習しようとする学生は、ダウンロードだけはするはずである。

表1は、2020年度から2024年度までにおける教材のダウンロード日ごとの受講生数をまとめたものである。教材は、1週間前の授業終了直後からダウンロード可能となっている。授業は例年毎週火曜日の2限目（10:35～12:05）に行われてきたところ、当日の0:00から10:34までにダウンロードされたら「当日」、10:35以降にダウンロードされたら「後日」にそれぞれ分類した。実際問題として、当日

の10:34にダウンロードしてもほとんど目を通す時間はないし、10:35にダウンロードしても小テスト開始までまだ時間があるとも言えるが²⁴、機械的に区分した。年度によってまだダウンロードしていない学生向けに督促をしたりしなかったり方針が異なるので厳密な比較は出来ないが、あえて5年間の単純合計で全体的な傾向を見ると、7日前にダウンロードしたのは受講生の11%に過ぎず、6日前から2日前までの合計は10%²⁵、1日前は16%、当日は31%、後日は18%、最後までダウンロードしなかったのは15%となっている。

教材をダウンロードしたからと言ってその内容に目を通しているとは限らないものの、ダウンロード＝予習と見なすと、当日を含めて68%が予習をしたと言えなくもないが、受講生全体の47%（予習をした受講生の中で約7割）が1日前または当日であり、予習のあり方として決して望ましいものではない。あるいは、学生としては、あまり早く予習をしても結局忘れてしまうので直前に行う方が効率的ということかも知れないが、果たしてそれで教材の内容を理解できるのか、そもそも学生はキーワードの暗記以外に「理解」しようとしているのか、疑問なしとしない。

表2は、2020年度から2024年度までにおける教材のダウンロード日ごとの小テスト受験者の平均点をまとめたものである。なお、欠席者は平均点の算出にあたって除外した²⁶。年度によって受験者数や平均点が異なるので厳密な

²⁴ 特に2020年度は遠隔授業で小テストを実施したため、ダウンロードした教材を参照しながら小テストを受験することが可能であった。

²⁵ 四捨五入の関係で、表の中の6日前から2日前までのそれぞれの欄における%の合計とは異なる。

²⁶ ただし、実際の成績評価にあたっては、欠席者は原則として0点とし、欠席者のうち「やむを得ない理由による欠席」及び「公

比較は出来ないが、あえて5年間の単純平均で全体的な傾向を見ると、7日前にダウンロードした小テスト受験者の平均点は6.3点、6日前から2日前までは5.3点²⁷、1日前は4.6点、当日は3.5点、後日は3.4点、最後までダウンロードしなかったのは3.1点となっている。

すなわち、早期に予習をした受験者ほど小テストの平均点が高くなるとの相関関係が見られる。ただし、早期に予習をしたから平均点が高くなったのか、もともと学力が高いから早期に予習をしたのか、因果関係は不明である。

以上をまとめると、講義においては、予習を前提としたアクティブ・ラーニングが筆者ならではの工夫であるところ、演習と同様、筆者と同じ専攻分野であるからこそ効果的な指導が可能となっているであろう。なお、早期の予習と小テストの成績との相関関係を示したが、因果関係の解釈については注意が必要である。

V. おわりに

本稿は、経済学史教育の有用性を論じたものである。日本学術会議の「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準：経済学分野」、中央教育審議会の諸答申、及び『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』をはじめとする新井紀子の所説を検討した上で、リベラルアーツ教育としての経済学史教育の有用性を、筆者の教育実践を通じて提示した。

リベラルアーツ教育としての経済学史教育の有用性は、その専門知識が参照基準において「社会人の常識としての経済学の基本的知識と理解」に位置付けられてはいるものの、それに加え、中教審の言う「学士力」やアクティブ・ラーニング、そして新井の言う「シン読解力」との関連において評価されるべきであろう。

日常の演習においては輪読を通じた読解力を筆者は重視しているところ、この点において経済学史という専攻分野そのものが極めて適合的であると言えよう。また、卒論指導においては論理的思考力や文章表現力を筆者は重視しており、講義においては予習を前提としたアクティブ・ラーニングが筆者ならではの工夫であるところ、いずれも、筆者と同じ専攻分野であるからこそ効果的な指導が可能となっているであろう。なお、早期の予習と小テストの成績との相関関係を示したが、因果関係の解釈については注意が必要である。

ところで、著名なマルクス経済学者である故・置塩信雄は、1986年に発行された『経済学教育』第5号掲載の経済学教育学会²⁸創立大会特集「シンポジウム——これからの経済学教育」における報告で次のように述べている。

次に話は変わりますが、小中学校の先生方に教えられたことですが、教室に入る時「今日は何を話そうかな」と、要するに何を子供に教えたいかを、ちゃんと自覚して教室に入っていくということがあります。学習の中でその中心、その時間の狙いを非常にはっきりと持っており、そしてそのことがどれだけの子供に理解されたのかを非常に熱心に追求されている。恥ずかしいことに、私はそうした努力をあまりしていません。しかし考えてみると、毎回の講義あるいは講義全体のミニマム・エッセンシャルズとは何なのか、そのことをはっきりおさえることなしに教育を有効に行なうことはできません。

(置塩 (2004), 205頁)

これは、シラバスというものがまだ日本に導入されておらず、科目名こそ事前に判明しているものの、何がどこまで教えられるかは学期が終わってみないと分からないという、牧歌的な時代の話であろう。

置塩は続けて「たとえば『資本論』第1章のミニマム・エッセンシャルズは何なのか。この部分を教えるのに多くの教師が大変に苦勞しています」(同)と話を進めていくが、要するに専門知識の中身の議論をしようとしている。これを経済学史に置き換えれば、スミスのミニマム・エッセンシャルズは何なのか、マルクスのミニマム・エッセンシャルズは何なのか、ケインズのミニマム・エッセンシャルズは何なのか、等々となろう。

しかしながら、中教審の言う「各専攻分野を通じて培う学士力」に引きつけて言うならば、大学院に進学して経済学史研究者を目指すわけでもない大多数の学生に、スミスやマルクスやケインズに関する専門知識を教えることを通じて、いったいどんな力を身につけさせるのか、これからますます自覚的であることが求められよう。

欠扱い」は出席者の平均点を取得したものとした。

²⁷ 表からは読み取れないが、別途計算するとそうなる。

²⁸ 現在の学会名称は日本経済教育学会で、学会誌のタイトルは第23号から『経済教育』である (<https://jsee.ecoedu.jp/?03journal>)。

参考文献一覧

- 新井紀子（2018）『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』，東洋経済新報社，2018年2月15日。
- （2019）『AIに負けない子どもを育てる』，東洋経済新報社，2019年9月19日。
- （2025）『シン読解力 学力と人生を決めるもうひとつの読み方』，東洋経済新報社，2025年2月24日。
- 池上彰（2012）『伝える力2 もっと役立つ！「話す」「書く」「聞く」技術』（PHPビジネス新書），PHP研究所，2012年1月10日。
- 上野千鶴子（2018）『情報生産者になる』（ちくま新書），筑摩書房，2018年9月10日。
- 置塩信雄（2004）『経済学と現代の諸問題——置塩信雄のメッセージ』，大月書店，2004年8月27日。
- 木村雄一（2014）「経済学入門としての経済学史—教育学部での経済学の講義を題材として—」，『経済教育』，第33号，2014年9月，40-46頁。
- スミス，アダム（2000）『国富論（二）』（岩波文庫）水田洋（監訳）・杉山忠平（訳），岩波書店，2000年10月16日
- （2020）『国富論（上）』（講談社学術文庫）高哲男（訳），講談社，2020年4月8日。
- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」，2008年12月24日（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm）。
- （2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」，2012年8月28日（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm）。
- （2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」，2018年11月26日（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm）。
- 戸田山和久（2022）『最新版 論文の教室 レポートから卒論まで』，NHK出版，2022年1月25日。
- 根井雅弘（2005）『経済学の歴史』（講談社学術文庫），講談社，2005年3月10日。
- （2019）『ものがたりで学ぶ経済学入門』，中央経済社，2019年8月20日。
- 森田英樹（2020）「「限界革命」を教育する必要性—経済学史教育—」，『学校教育実践学研究』，第26巻，2020年3月20日，79-86頁。
- （2021）「J. M. ケインズとマクロ経済学の誕生—経済学史教育—」，『学校教育実践学研究』，第27巻，2021年3月19日，131-138頁。
- 八木紀一郎・有賀裕二・大坂洋・大西広・吉田雅明（編）（2015）『経済学と経済教育の未来——日本学術会議〈参照基準〉を超えて』，桜井書店，2015年4月1日。

