

本学経済学部教育の魅力を高める

——教授・学習開発論から考える経済学教育——

松 本 浩 司

はじめに

本稿は、教授・学習開発論の観点から、認知・学習科学によって明らかにされてきた人の学習の性質を紹介しながら、経済学教育に関する先行研究を概観し、本学経済学部教育の魅力を高めるための諸策について議論するものである。

本稿を始めるに当たって、いくつか用語の整理をしておきたい。

まず、「教授・学習開発論」とは、主に認知・学習科学による人間の学習に関する研究成果を基に、よりよい教授法を開発する学問領域である。認知・学習科学によれば、学校での学びは、日常生活の学びとはかけ離れている (Resnick 1987)。学習は将来の生活のためにするものであれば、日常生活の学びの性質を学校での学びに取り入れることも必要であるというのが、教授・学習開発論の基本的な立場である。また、教授・学習開発論は、「教科内容知識と教授学的知識は相互に密接に関連し合っており、そのことは、『どの教科の授業も一般的な教育方法で成り立つ』という授業についての誤った考えを正すもの」(Bransford et al eds. 2000: 195) という理解から、教科・学問分野ごとに合った教授・学習法を不断に開発していくという立場である。

次に、「経済学教育」については、経済教育学会(<http://www.ecoedu.jp/>)では、「経済教育」

を「広く経済に関する教育(経済学・経営学・会計学および商業・消費者教育などを含む)」と捉えているが、本稿では、「経済学教育」を「大学経済学部における経済学教育」と、「経済教育」を「初等・中等教育(小中高)における経済に関する教育」と便宜的に区別しておくこととする。

ところで、そもそも教育は、パラドックス(両立しない二つの物事)に満ちている営為と捉えられている(沼野ら 2010)。同様に、人生においてもバランスが必要である。例えば、「几帳面」(家の鍵を閉めたか確認する)と「強迫神経症」(何度も確認しないと気が済まない)との境界はあいまいであるが、あやういバランスをとらないと、「病気」と判断される。そのように、教育や人生には、ある程度のバランスが必要であるが、ではどのようなバランスの取り方がよいのかということは一義的には決められない。教育の営為においては、そのバランスの取り方を究極的には個々の教師が自分の信念に基づき決めるということになる。そこで、教育学は、その判断に際して役立つと思われる材料を発見し、提供することが役割である。

本稿で中心となるパラドックスは、「人の多様性」と「最低限の能力を育成・要求すること」である。認知・学習科学によって明らかにされてきた人の学習の本質とは、端的に言えば、いかに人の学習が多様性に満ちているかということであった。対して、教育においては、

(少なくとも同じ教育を受けたからには) めざすべき教育目標があり、その目標にする最低限の能力を育成・要求することが求められる。そのバランスをいかにとるのか、本稿では、経済学教育を例に議論してみたい。

1. 経済学教育をめぐる現状

経済学教育の現状を概観するに当たり、手始めに、あるエピソードを紹介しておきたい。井上(2006)が報告するところによれば、2000年春、フランスにおいて、学生たちによる経済学教育への異議申し立てが行われ、数多くの学生の賛同、一部の経済学者による支持を得て、国家的な問題に発展したという。その異議申し立ての要点は、①仮想世界からの脱却、②数学の無制限な活用への批判、③経済理論における多元性の尊重、であったという(詳細は、<http://www.paecon.net/>参照)。日本でそのような事態は起こらないかもしれないが、日本の経済学部生も同じように思っている可能性は十分あるように思われる。

それを象徴するデータがある。佐中(1997)は、経済系学部学生(1国立大・5私立大、計424人、学年不明)を対象に、入学前後を比較

して、経済学に対する学生のイメージが悪化していることを報告している(図1)。

また、学生が経済学部を選んだ理由もさまざまである。佐中(1997)によれば、ある国立大学経済系学部の場合(計87人、おそらく複数回答)、「経済学が好き」34.5%、「将来性がある」54.0%、「偏差値」39.1%、となっている。また、静岡大学法経学会アンケート分析プロジェクト・チーム(1994)の調査では、「興味・関心」、「就職選択の幅が広い」が高くなっている一方で、「ただなんとなく」(9.4%)、「他に希望する学科なし」(7.6%)、「理工系の科目になじめない」(6.0%)など、入学時点でそもそも経済学に興味を持っているわけではない学生が2割程度いる(図2)。

このようなデータは、経済学教育に対する魅力が大学入学前から低いということを示している。河合塾(2011)の模試データでは、学部系統別の志望動向において、経済・経営・商学系が前年比8%(国立大前期)・7%減(私立大)となっている(図3・図4)。また、1988年から1998年にかけて、前年比で比較すると、社会科学系において私立大学一般入試の志願者数が減少し続けていることも指摘されている(南2000)。

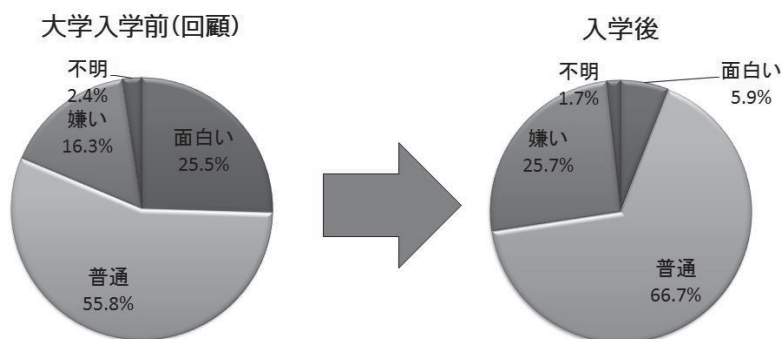


図1 入学前後の経済学に対するイメージ (佐中1997)

本学経済学部教育の魅力を高める

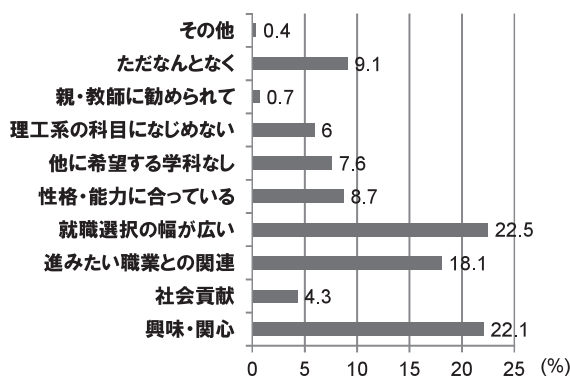


図2 学生が経済学部を選んだ理由（静岡大学経済学科の場合）

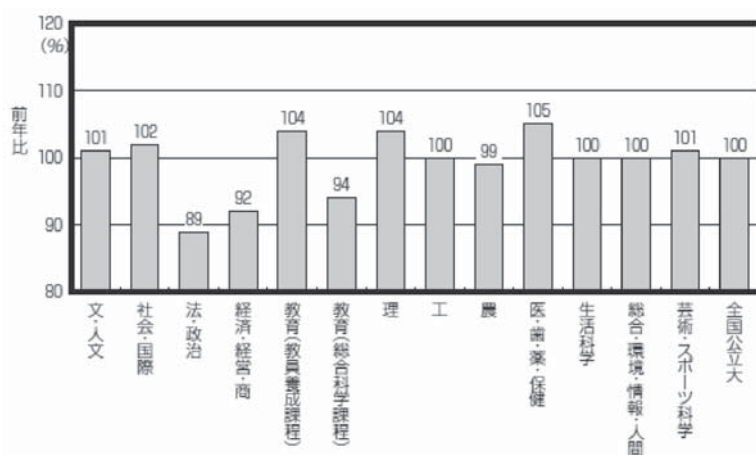


図3 国立大学前期日程学部系統別の志望動向（河合塾 2011）

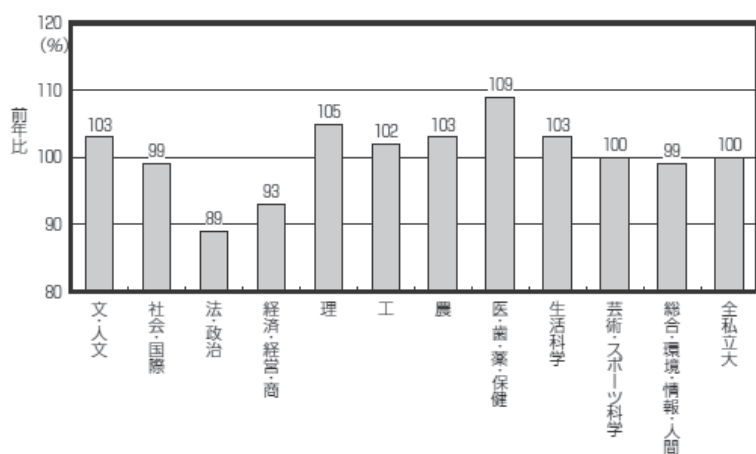


図4 私立大学学部系統別の志望動向（河合塾 2011）

このような状況に鑑みて、本学経済学部を含めて、経済学教育の魅力を高める方策を考えなければならないというのが、筆者の意見である。

2. 認知・学習科学から見た学校での学習の性質

このように、同じ入学試験を経てきても、経済学教育に対する学生のモチベーションは多様である。多様であるというのは、内容もそうであるが、高い学生もいるし、低い学生もいるという意味である。

学生は、このモチベーションに限らず、実にさまざまなものを教室に持ち込んでいることに気づかされる。さまざまなレベルの動機（その知識、その時間、その科目、大学そのもの、学ぶこと、生きること）も含まれるが、既有知識（誤概念や素朴概念を含む）、それまでの経験とそれに基づく想像力、学習スタイル、コンディション（体調、集中力など）、（授業に関わりのない）個人的な問題・悩み、（クラス内外の）人間関係、ケータイ、（暇つぶしのための）遊び道具など、なかには教師がコントロールしがたいものも含まれている。従って、授業を「まっさらな紙に刻み込むように」することはできないのである。以下では、学生が授業に持ち込むこれらのもののなかから、認知・学習科学の知見を踏まえて、代表的なもののいくつかを紹介・議論したい。

（1）動機づけ

動機づけの理論と一口に言っても多様なものがあるが、よく整理されたものとして、Keller（2009）による4分類を挙げておきたい。それは、注意（Attention）、関連性（Relevance）、

自信（Confidence）、満足感（Satisfaction）であり、それぞれ頭文字をとって、「動機づけのARCSモデル」と名付けられている。そのうち特に関連性は、「人々のニーズを満たし、目標達成を含む個人的な願望を達成する助けとなるとみなすこと」と定義されている（Keller 2009: 51）。この4つの動機は、どれか1つだけあればよいという話ではなく、それぞれを適度に動機づけることが大切であると考えられている。なぜなら、ヤーキス・ドッドソンの法則によれば、動機は高すぎても低すぎても学習成果の低下を招くからである（Keller 2009）。

（2）誤概念・素朴概念

認知・学習科学によれば、人は、意図的に他者から教えられなくても、普段の生活のなかから自分なりの概念や一貫した理論を創りあげて持っている。それを「素朴概念」あるいは「素朴理論」と呼ぶ。また、その「素朴概念／理論」や他者から教えられたことのなかで、科学的概念に反して持っている概念もある。それを「誤概念」と呼んでいる。素朴理論や誤概念は、どの学問分野にも見られる。

Bransford et al eds.（2000：184-5）が紹介する物理学での例では、次のような問題が出される。「ここに2台の台車がある。一方は重い台車、他方は軽い台車である。テーブルの上で、止まっている重い台車をめがけて、軽い台車を衝突させた。テーブルと台車との摩擦はないものとする。重い台車が軽い台車に加える力をA、軽い台車が重い台車に加える力をBとする。このとき、AとBとの関係を正しく示しているのは、次のうちどれか。① $A > B$ 、② $A = B$ 、③ $A < B$ 」。代表的な誤った答えは①か③である。①を選ぶというのは、おそらく、重い台車をダンプカー、軽い台車を軽自動車に見立て

て、衝突したときのことを想像し、軽自動車が大破することを思い浮かべた場合である。③を選ぶというのは、軽い台車に力を加えて動かしたのだからと考えた場合である。科学的には、正解は②であり、ニュートンの第3法則（作用・反作用の法則）によれば、相手に加えた力と同じ力を自分が受けるからである。壁をたたいたときに手が痛くなるのと同じ原理である。この問題は、逆に重い台車を軽い台車にぶつけた場合も、どちらも動かしてぶつけた場合も、どちらも答えは②である。また、③の考えは慣性の法則にも反する誤概念である。

このような素朴概念／理論や誤概念は、経済学教育にも見られる。岩田（2007）は学生の記述から、「GNP＝売り上げや利潤」、「GNPが高ければ不況は生じない」、「どの国にも下請け中小企業があると思っている」、「経済政策で景気はどのようにも調整できる」、「価格＝物価」などの素朴概念／理論や誤概念が見られると述べている。

教育における素朴概念／理論や誤概念の問題は、単にそれらが存在するだけでなく、学習者は、既有知識（誤概念や素朴概念を含む）と教授された知識とを「自由に」関連づけてしまうところにある。筆者が実際に出会った事例では、授業で「ロールモデル」を教授したところ、臨床心理学を学んでいた学生が、その授業の感想に、「今日はロールシャッハモデルを学んだ」と書いた。それを読んだ筆者は、臨床心理学で用いる「ロールシャッハテスト」（左右対称の図形を見せて、それが何に見えるか答えさせるテスト）と、授業で学んだ「ロールモデル」とを組み合わせて、「創造」した結果であると推認した。この事例も示すように、素朴概念／理論や誤概念の存在は、「科学的概念は、生活的概念に対する優越性をあらわさない」

（Vygotskii 1956＝2001: 311）ということを示している。

（3）授業がわかるための経験

学生は教室にこれまで経験したことやそれに基づく想像力をもちこみ、科学的知識との統合を試みているし、教師は教授している科学的知識の理解に役立つ経験を学生がもっていることを期待している。

だが、現実には、学生が経済学を「わかる」のに十分な経験をもっているのか、疑念を示す複数の指摘が存在する。

例えば、佐藤（2000：2）は、「学生たちにとって、生きた経済の体験と彼らが受ける教育がうまく結びついていない」と指摘している。その理由として、佐藤（2000：5）は「特に生産現場を学生たちが住んでいる都市やその近郊に見かけなくなったことが、経済の現実を感じにくくさせている」と述べている。筆者は、そこにさらに、国際化・情報化が経済の現実感の喪失に拍車をかけているのではないかと考えている。

また、二階堂（1980：51）は、「経済学は大人の学問である。（中略）社会の切実な経済問題に対する関心や理解度は、単なる頭脳の明敏さや直情径行の正義感を越えて、生活の実感と社会的関心の成熟度に依存することが大きいからである」と述べている。

このように、特に現代の経済学教育においては、学生が経済学に関する経験を十分にもっていることを前提にして行うことは、現実的ではない。その改善において、次の北野ら（2001：69）の指摘は重要である。「学生が経済経験を学ぶ機会が少ないから経済学にとつきにくいのである。講義を理論から理論へ展開するよりは、経済活動を体験し、現実を理論はどう説

明するののかという方向にベクトルを換えるべきではないだろうか」。

3. 経済教育の現状

学生が経済学教育を受けるのに必要な経験を有しているかを考える際には、学生が大学入学前までにどのような経済教育を受けてきたのかについて、考えないわけにはいかない。

それを示すものとして、参考までに、高等学校新学習指導要領（平成25年度施行）「現代社会」における経済に関連する記述を引用しておきたい。「現代社会」を例示したのは、大半の高校生が選択していると思われるからである。なお、現在の平成11年告示学習指導要領から、公民科のうち「現代社会」2単位、あるいは「倫理」・「政治経済」計4単位を選択必修としている。「現代社会」のほうが単位数が少ないから、多くの学校で、「現代社会」を選択する学校が増えたのが実情である。それ以前は「現代社会」は4単位であったから、多くの高校生における公民科の学習量は、単純に半分になっていることにも注意する必要がある。

エ 現代の経済社会と経済活動の在り方

現代の経済社会の変容などに触れながら、市場経済の機能と限界、政府の役割と財政・租税、金融について理解を深めさせ、経済成長や景気変動と国民福祉の向上の関連について考察させる。また、雇用、労働問題、社会保障について理解を深めさせるとともに、個人や企業の経済活動における役割と責任について考察させる。

エの「市場経済の機能と限界」については、経済活動を支える私法に関する基本的な考え方についても触れること。「金融」につい

ては、金融制度や資金の流れの変化などにも触れること。また、「個人や企業の経済活動における役割と責任」については、公害の防止と環境保全、消費者に関する問題などについても触れること。

大倉（2011：21）によれば、「今回の改訂において、経済に関する学習内容では、今まで以上に仕組みやはたらきということに重点を置き、（中略）それは、制度や名称を覚える学習ではなく、なぜそのような制度や仕組みがあるのかという学習を行うことを通して「見方や考え方」を身に付けさせることを求めている」という。

また、学校教育法の改正によって、初等・中等教育において、言語活動の充実を重視する方向性が示されている。学校教育法第30条の2（小学校について、中学校に準用（49条）、高校に準用（62条））は、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と定めている。法の条文が現実の授業を変化させるのには、相当な時間がかかるが、このような新しい方向性は、経済学教育の前提となる子どもたちの「学力」に変化を生じさせることを、理解しておく必要がある。

もっとも、大倉（2011）の言う、「制度や仕組み」というのは、経済学理論そのものを意味していないことに注意する必要がある。なぜなら、「社会科・公民科は従来からそうであるように、法学や政治学、経済学などの学問の内容をそのまま教えるというスタンスには立っていない」（大倉 2011:22）からである。そこから、

「これら（「政治・経済」・「現代社会」—引用者注）で学ぶ経済知識と大学レベルでの経済学では、その内容に連続性の欠けるところがある」（大学基準協会2004：4）とも指摘されている。

経済学教育を考える上ではこの指摘は重要であり、その不連続性にどのように対処するのかを考える必要がある。そのうち、経済教育の改善については、内閣府経済社会総合研究所編（2005）が、「（1）現行の教育体系とも整合的な経済教育体系作り、（2）体系をベースとした現場で使いやすい教材の作成・頒布、（3）経済学の専門家ではない教員に対する研修・支援制度の整備、（4）経済教育のために適切な教授法の検討」と提案している。経済教育は、主には教科教育学の研究領域であるが、やはり大学教員・研究者として経済学者も議論に参加していく必要がある。

4. 経済学教育の課題

ここでは、今後経済学教育において、考えなければならない課題について、先述した経済教育との不連続性の解消に加えて、さらにいくつか示しておきたい。

（1）目標に関すること

本学学則によれば、経済学部では、「経済学科は、経済の理論と実際を学び、社会で起きている様々な現象を読み解く力を涵養し、地域社会やビジネスに貢献できる国際感覚豊かな経済人の育成を教育目標とする」、「政策学科は、経済学を基盤に法律や制度・行政などを実践的に学び、現実の様々な問題や政策課題を主体的に解決し、地域社会やビジネスに貢献できる人材の育成を教育目標とする」とある。

本学における経済学部の教育目標は、一般的

に論じられている経済学教育の目標におおよそ一致している。例えば、大学基準協会（2004：2）は、「経済学教育の目標は、第一に、広範多岐の経済活動を分析し、対処する方法を与え、職業人あるいは社会人の教養の一部を形成すること、第二に、職業上必要な、現実の経済現象について特定の問題を設定し、分析、対処する能力を獲得させること、第三に、研究者、政策担当者、企業内外の経済専門家を育成することにある」としている。また、北野ら（2001：70）は、「経済学教育の役割は、企業や公共、様々な組織において、全体的視野を持って組織戦略を立てられる人材を育て、問題解決のためにリーダーシップを発揮しうる人材を育てること」であるとしている。

このように、経済学教育では、経済理論を学ぶことを通して、職業において経済学的に問題を解決する能力を養うことが、中心的な目標であると言える。このことは、職業という文脈で理論・知識を教える必要性を提起するものである。なぜなら、認知・学習科学によれば、脱文脈的な知識（＝理論のみの教授）は、文脈では活用されないし（Bransford et al eds. 2000）、能力は文脈に依存する（例えば、Bransford and Vye 1989は、ランダムな数列を記憶する課題では、チェスの得意な10歳より大人がよくできるが、チェスのコマの動きを記憶する課題では、その逆の結果になるというChi（1978）の研究を紹介している）からである。

（2）評価に関すること

教育においては、目標としたことが達成されたかを評価する営みが必要不可欠である。

教育評価においては、初等・中等教育ではほとんどの場合、大学教育でも支配的に、いわゆる「テスト」（持ち込み不可で、記憶力だけで

課題を再生させるもの)が使われている。

だが、このような「テスト」の状況は、人間の日常生活の認知からはまったくかけ離れたものである。人間の日常生活の認知の在り方は、「分散認知 (distributed cognitions)」と呼ばれている (Salomon ed. 1993)。人間の認知とは、あたまのなかにあるものがすべてなのではなく、状況におかれた他者やモノとの相互作用を通してなされるものである。つまり、認知はそれらの他者やモノに「分散」的に配置されているのである。例えば、わたしたちは、職場において、メモを貼るとか、モノを特定の場所に置く・貼るなどしている。これは、私たちの認知の手がかりをメモやその特定の場所に残していることと同じである。手がかりがなくなると、とたんに考えられなくなるように、それらの手がかりは人間の認知にとって必要不可欠であり、それらも人間の認知に含めて考えるというのが、「分散認知」の考え方である。

「分散認知」の考え方は、「経済理論を学ぶことを通して、職業において経済学的に問題を解決する能力を養うこと」を中心的な目標とする経済学教育における評価の課題を提起する。すなわち、職業という文脈における能力形成という観点から、評価の問題を捉え直すということである。すくなくとも、いまの「テスト」の在り方は、文脈からはまったくかけ離れたものになっているということである。

(3) 経済学理論に関すること

本稿の最初で紹介したフランスのエピソードにも示されていることであるが、経済学教育の内容である経済学理論が、現実世界に役立っているのか (あるいは応えるべきか) という問題も考える必要がある。

このことを考える卑近な例として、次のよう

な算数の文章題を挙げる。「105円の鉛筆を買って、おつりが96円でした。はじめにいくら払ったのでしょうか？」正解は201円であることは計算すれば分かるが、この文章題が設定する状況は現実的にはあり得ない。まず、日本の硬貨の組み合わせでは、105円のものを買うのに、201円を出す人はいない。そもそも、買い物のレジで、最初にいくら払ったのかわからない人などいない。この文章題は、理論的には正しいが、現実生活とはかけ離れたものになっているということが実際に起こっていることの証左である。経済学理論がそのようなものになっていないかどうかを、経済学教育を担う経済学者に考えていただきたい。

(4) 経済学は役に立たないのか？

上記 (3) とも関係するが、経済学は役に立たない学問なのであろうか。「役に立つ」というのは、先に紹介した Keller の動機づけモデルの「関連性」を高める方法のひとつであるので、経済学教育の問題として重要である。

「役に立たない」という一般的な考えが浸透しているかもしれないが、経済学が「役に立つ」と考えている人はいる。特に、ビジネスにおける経済学の活用について、実際に関わっている職業人の発言 (久保2006; 荒川2006) は、大きな意味をもつと思われる。

経済学教育の中心的な目標を達成するためにも、あるいは経済学教育における日々の授業の動機づけを学生に与えるためにも、「役に立つ」ということを、学生にも高校生にも社会にも伝えていくことも、経済学教育では重要である。

(5) 経済学教育における教養

経済学教育では、経済学だけを教えていれば十分なわけではない。岩田 (2007:307) が「社

会を認識するには、経済学（経済認識）の前後に政治学等の諸科学が配置されることによってしか全体としての認識は形成されがたい」と指摘するように、経済学教育における教養教育の在り方を議論し、その意義を学生にわかりやすく伝える工夫が必要である。

5. 授業づくりにおけるさまざまなTIPS

ここまでは、経済学教育を俯瞰的に見て議論してきたが、ここからは、授業づくりのレベルで、教授・学習開発論から、経済学教育を含めて、他の教育分野でも活用できるTIPSを紹介していきたい。

(1) 学習指導のための2つの知識

「はじめに」で述べたように、教科内容知識と教授学的知識は相互に密接に関連合っている。すなわち、教師は、《教育内容についての専門知識》と《教育内容の教授に関する知識》とを、どちらも持っていないてはならない。後者とは、例えば、学生がつまずきやすいポイントや、つまずきを改善するための教授技法などである。経済学教育を担う経済学者であれば、《教育内容についての専門知識》は問題なく有していると思われるが、《教育内容の教授に関する知識》をどう蓄積していくかが課題となる。ベテランの先生であれば、何年もテストの答案を見ているなかでうすうす気づいているものもあるかもしれないが、それらを言語化したり、共有したりすることが必要である。また、その営みを支援することが、教授・学習開発論の課題である。

(2) 「わかる」ことの多様性

授業において、一口に「わかる」と言って

も、そのレベルは多様である。それは、理論を覚える、覚えたことを再生できる、理論を応用できる、理論の意味・意義がわかる、いま学んでいることとこれまで学んできたことを有機的に関連づけられる、自分の経験に照らし合わせて理論に納得できる、などである。これらは適当な羅列しただけであり、階層的な序列があるわけではない。ただ、特に初等・中等教育が「覚えたことを再生できる」ことに偏向しすぎていることも問題であるが、経済学教育の中心的な目標を考えると、これからの授業は、もっと多様な「わかる」を追求していく必要がある。

(3) 対立するカリキュラム論を止揚する

カリキュラム論では、《学習者の経験を基礎にしたカリキュラム開発論＝認知主義（経験主義）の学習理論》と《学問の構造・論理に基づくカリキュラム開発論＝行動主義（本質主義）の学習理論》とが長らく対立してきた。これも教育のパラドックスのひとつであるが、近年ではそれを「統合（integration）」しようとする試みが出てきている。

「統合」とは、学習者の経験や感情に基づきつつ、学問の構造・理論を入れていくカリキュラムの考え方である。素朴概念・誤概念に言及した際に述べたように、人間は学問の構造・理論をそっくりそのまま受け入れるようにはできていない。その一方で、学問の構造・理論を全く無視したところに、科学的認識が生まれたりもしない。Wolfinger and Stockard (1997) は、小学校における統合カリキュラムの方法論を示したもののだが、大学教育でも応用できるものである。

(4) 学習をめぐる2つの理論

Smith (1998) は、学習にはこれまで2つの理論があったと述べている。一方は、「オフィシャル」な理論であり、「学習とは作業をすることである」というものである。他方は、「クラシック」な理論であり、「私たち人間は努力をせずとも常に学んでいる」というものである。認知・学習科学から見れば、学校は「オフィシャル」な理論で動いており、日常生活は「クラシック」な理論で動いている。

また、Smith (1998) は、学習において「努力をする」ということは、非効率的で、学んだことを忘れやすい方法であるとも指摘している。もっとも、おそらく「努力をしない」ということを推奨しているわけではないので、ここにもまたパラドックスが見られるが、学校教育においては、「オフィシャル」な理論ばかり重視するのではなく、「クラシック」な理論も取り入れていくことが必要である。

(5) 授業における20%ルール

大学に長くいるとわからなくなるが、講義と演習とを区別するのは、単なる大学の慣習であって、教育的に意義があるわけではない。高校までの授業にそういう区別がないのと同じである。したがって、どの科目・授業も、講義的要素と演習的要素を組み合わせる望ましいと言える。

そこで、Wolfinger and Stockard (1997) の提案する「20%ルール」を推奨したい。「20%ルール」とは、教師が授業時間のうち20%以上話しているときは、学生は主体的に学習していないとする経験的なルールである。もっとも、いきなり講義を20%以下にすることはやはり難しいので、筆者はまず「逆20%ルール」として、まずは講義を20%削減することを提案

したい。削減した時間は、例えば、学生がペアを組んで、授業の理解度を確かめ合うクイズをする、お互いのノートを交換し合い、足りないところを添削し合う（書き入れる）などの活動を取り入れることができる。

(6) 「学び合い」(協同学習)の意義

そのような活動は、学生同士の「学び合い」、すなわち協同学習である。大人数授業でも協同学習は可能であり、杉江ら編 (2004) はその実践例を紹介しているし、Barkley et al (2005) は、大学での多様な実践方法を紹介している。

協同学習のように、学習者が能動的に参加する授業のほうが、受け身の講義よりも、成績がよいという研究結果がある (Murray and Lang 1997)。また、学習者がより能動的に参加する授業のほうが、そうでない授業よりも、批判的思考力を高め、最も受動的なスタイルの授業では、批判的思考力は育たないどころか、かえって低下するという研究結果もある (Smith 1977)。

また、協同学習は、単に学習を深めるだけでなく、人間関係づくりにつながるものである。協同学習 (グループワーク) とグループ発表を取り入れた筆者のある授業では、グループ発表を通して、グループを越えて、人間関係ができ、連絡先を交換し合うという風景が実際に見られた。

(7) 「並縫い」から「返し縫い」カリキュラムへ

多くの大学の授業は (筆者もついそうしてしまうが)、1回1回新しいことを学び、それをずっと積み上げていくスタイルである。これを裁縫に例えると、「並縫い」のようなカリキュラムである (図5)。だが、それ以外のスタイ

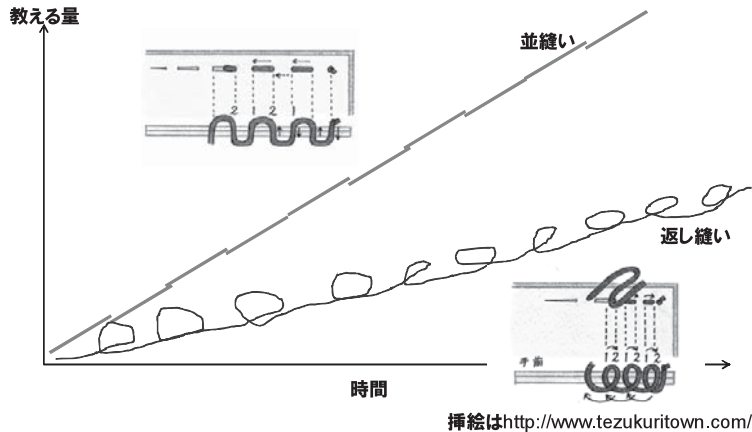


図5 「並縫い」カリキュラムと「返し縫い」カリキュラム

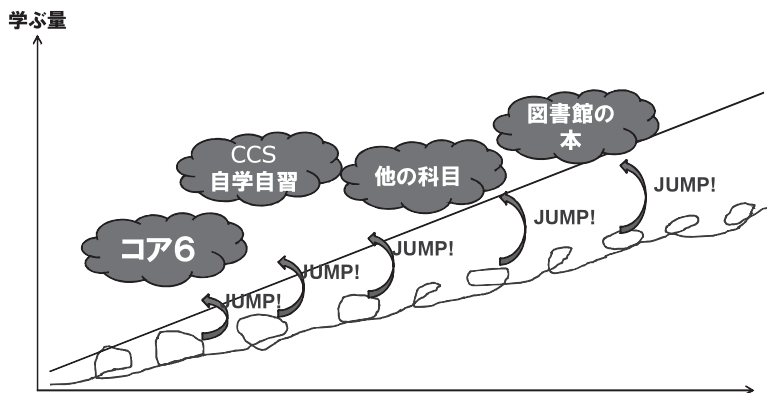


図6 「ジャンプさせる学び」で成長させる

ルもありうる。例えば、図5のような「返し縫い」のように、前回までの復習をしながら積み上げていくスタイルもある。また、積み上げるだけではなく、「基礎に降りていく学び」も必要である（市川 2011）。ここで、わざわざ裁縫に例えているのは、「並縫い」よりも「返し縫い」のほうが、ほつれにくい丈夫な縫い方であるという小学校家庭科で習うことに基づいて、直感的に理解してもらうためである。

ただ、図5を見ればわかるように、「教える量」だけを見れば、「返し縫い」カリキュラムでは、「並縫い」カリキュラムよりも教える量は減ってしまう（もちろん、学びの質は「返し

縫い」のほうがよいはずである）。

そこを補うためには、「学ぶ量」に注目し、図6のように、足りない部分は学生自身に「ジャンプさせる」ことを提案したい（「ジャンプさせる学び」という言葉そのものは、佐藤 2006による）。教師は、授業の所々で、「ジャンプさせる」機会を用意する。テレビCMでよく使われる「この続きはWebで……」のように、本学で言えば、コア6、CCS自学自習、他の科目などの関連部分を、具体的に学生に示すのである。できれば、いつでも見直せるように、文書で示すことがより望ましい。また、「ジャンプさせる」部分についても、評価に含めるとな

およい。

この際、教育成果を考える上で大切なことは、「教師がどれだけ教えたか」ではなく、「学習者がどのくらい深く学んだのか（あるいは、学習者が教えた内容をどのくらい越えて学んだのか）」を評価することである。

(8) 多様な学習スタイルへの配慮

認知・学習科学では、「ATI (Aptitude Treatment Interaction; 適性処遇交互作用)」というよく知られた概念がある。ATIとは、個人の特性と教授方法との交互作用のことであり、簡単に言えば、ある教授方法を採用すると、それに適合してよい成績をとる学生もいれば、それに適合せず悪い成績をとる学生もいるということである。しかも、ATIは、例外と言うよりは、本則である(並木 2010)。並木(2010)の紹介する事例では、心理学の授業における教員の科学的立場が学生のテストの成績に影響を与える(教員の科学的立場に近い学生ほど、よい成績を収める)といったことである。つまり、個人学習を好む学生も、一方的な講義を好む学生も、協同学習を好む学生も存在するということであり、その多様性を授業でどのように引き受けるかが課題となる。例えば、講義を主体としながらも、個人学習を好む学生は別の課題を与えて自由にやらせたり、時折グループワークを取り入れたりするなどがひとつの解決策である。

(9) 発達の最近接領域

Vygotskii (1956) が、「発達の最近接領域」という興味深い概念を提案している。Vygotskii (1956) は、明確にその言葉を定義しているわけではないが、その概念の表すことを学校教育に当てはめると、「学校において子どもは、自

分が一人でできることではなく、自分がまだできていないこと、しかし、教師の協力や教師の指導のもとでは可能なことを学ぶ」(Vygotskii 1956=2001: 301)ということである。

「発達の最近接領域」という概念で Vygotskii が表現したかったことは、自分ができることと他者の支援のもとでできることとの範囲(すなわち、これが「発達の最近接領域」)のなかで教育を展開するということである。要するに、授業は、学習者の現時点でもっている能力にあわせてするのではなく、学習者が教師の支援によって発揮できる能力にあわせてするのがよいのである。

このような趣旨で、Vygotskii (1956=2001: 303) は、「教育学は、子どもの発達の昨日ではなく、明日に目を向けなければならない」ということばを残していることもあわせて述べておきたい。

(10) 教師が「してやらないこと」の重要性

近年、特に教育の「サービス業化」ということが言われ、生徒をお客様に見立てて、ひたすらサービスをすることが教育であるとする考え方も生じてきた。

しかし、教師が「してやらないこと」の重要性を考えれば、教師の仕事をサービス業として捉えることはできない。より正確に言えば、「してやらないこと」と「してやること」との適正なバランスをとれるのがよい教師である。

同様の趣旨で、柏木(2008: 100-1)は、過保護な親について、次のように述べている。「温かく庇護され、保護された「恵まれた」生活では、子どもに、自分は守られている非力な存在だとの思いを抱かせます。それが、子どもなりに精一杯働き、自力でしたことが他の役に立つことを知ったとき、子どもは非力な弱者だ

という自己認識を修正するのでしょうか。(中略)
「できるだけことをしてやる」のを親の愛情、あるいは親のしてやるべきことと考えることは問題です。「してやらないこと」、子どもに自分でさせることはきわめて大事なことです、「自分が他者のために役立つ、その力をもっているという自分への信頼感と有能感は、その後の生き方を貫く強い根底となります」。つまり、Vygotskii (1956) が「発達最近接領域」で述べたことと同じように、子どもができるレベルでの支援はほとんど必要ないのであり、大人と一緒にやればできるレベルでの支援が必要なのである。

この考え方は、学校教育にも当てはまる。特に、「自分が他者のために役立つ、その力をもっているという自分への信頼感と有能感」を育成することが、学校教育においては重要である。このことは、学校で学ぶことが他者のために役立つこと、あるいは他者のために役立つために学ぶことが、学習への大きな動機づけになることを示している。例えば、本学経済学部総合政策学科では、平成25年度より「プロジェクト演習」という科目が開設されるが、そこでは、教員が提示するテーマに対し、学生が少人数のチームを編成し、現場調査や市町村との連携などを通して問題解決に取り組む。このような科目は、他者のために役立つ問題解決のための学習へと動機づけ、高い学習成果はもとより、学生の自信や有能感を高めることにつながると期待される。逆に、学習成果がノートやテストだけでは、自分の以外の誰のため（もしかしたら、自分にさえ）にも役立っていないうえ、多くの学生が学習内容そのものにつまずいているのであるから、そこから来る自分への不信感と無能感は想像に難くない。

(11) エリート選抜から多様な個性の育成へ

日本における大学進学率は50%を超えており、マーチン・トロウ (1976) の区分に従えば、日本の大学教育は、エリート段階・マス段階を超え、ユニバーサル段階に到達している。つまり、日本の大学教育は、社会的に選抜された少数のエリートを養成する機関から、誰にでも開かれた生涯学習の場に変容しつつある。

よって、大学における教育のスタンスも、「できる子はできる分だけやる」・「できない子はできないなりに」というエリートの選抜から、「誰しものが生涯にわたって学習するための基盤を作る」という方向に変えていく必要がある。言い換えると、「みんなが同じことを教授され、その出来具合によって選抜する」ということではなく、「それぞれが個人・社会双方にとって望ましい生涯発達を成し遂げられるように、最低限の能力育成はしながら、多様な個人の能力を開発していく」ということである。

そういうスタンスから考えると、これからの授業において、習熟度別学習は望ましいものではない。佐藤 (2004) は、習熟度別学習に関する研究を概観し、習熟度別学習は「上位」のグループの一部の生徒にのみ有効に機能し、「中位」・「下位」のグループの学びを低次元に押し留め、生徒間の学力格差を拡大させて学校全体の学力を抑制してしまうと指摘している。つまり、習熟度別学習は、少数のエリートを選抜し、多数を放置するには有効かもしれないが、ユニバーサル段階での大学教育の手段としては不適切である。それに代わる手段として、多様な個性が響き合い、互いに成長し合う協同学習が注目されているのである。

(12) 授業観を変える

これまで、教授・学習開発論の視点から、授

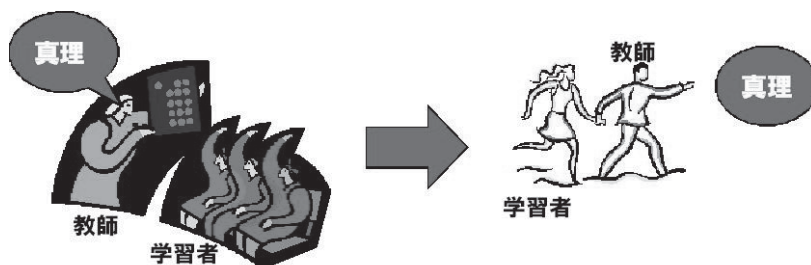


図7 授業観を変える

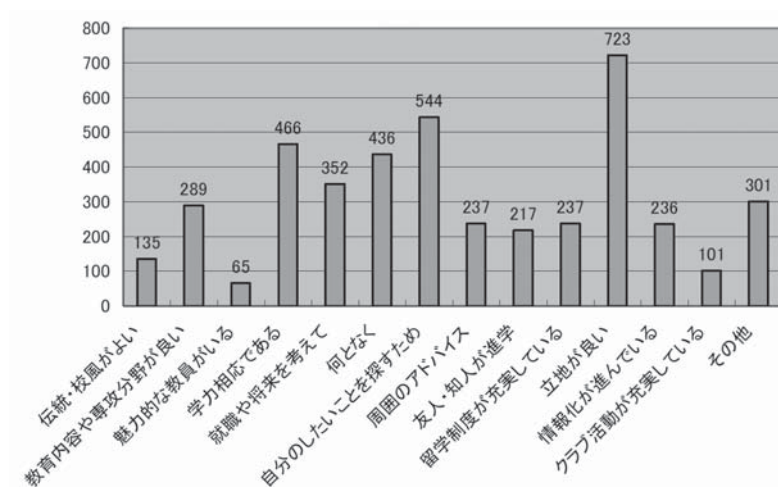


図8 本学における入学生の進学理由

業づくりにおけるさまざまなTIPSを述べてきたが、全体として、授業観（授業の見方・捉え方）自体が変化していることを述べておきたい。

すなわち、これまでの授業が「教師は知識の教授者であり、学生は知識の受容者である」という前提であったのに対し、これからの授業は「教師も学生もともに真理の探究者であれ」ということである。これは、真理が教師のあたまのなかにあるのではなく、この世界に隠されており、その前では人は平等であるという考え方である（図7）。特に研究者たる大学教員は、真理を探究することが仕事であるから、自分の追究する真理に向かって、学生の手を引いて、真理とともに立ち向かうことになる。

6. 本学経済学部への提言

最後に、特に本学経済学部への提言を2点述べておきたい。

（1）学生生活（特に学業）の目標を早く見つける支援の充実

名古屋学院大学（2011）によれば、本学に進学した理由（複数回答）で、「自分のしたいことを探すため」が26.0%、「何となく」が20.9%と高い割合になっている（図8）。したがって、本学においては、このような学生に大学生活の目標を早く見つけることを支援することが求められている。

本学における経済学教育にあたっては、まずは経済学を学ぶ理由や意義を学生に理解させ、早期に経済学教育のカリキュラムに適応させる必要がある。

(2) 新しい授業・科目の導入

そのような点も踏まえて、本学経済学部に新しい授業や科目を導入することも提案したい。具体的には、経済学教育を概観できるような、学生の頭の中に「マップ」をつくるような授業、教員が経済学の魅力について語る授業、理論を現実世界に応用することを実体験する授業などである。このような授業は、個々の先生が担当するひとつの授業から可能であるし、カリキュラムのなかに科目として位置づけてもよい。

7. まとめ

本稿では、教授・学習開発論の観点から、認知・学習科学によって明らかにされてきた人の学習の性質を紹介しながら、経済学教育に関する先行研究を概観し、本学経済学部教育の魅力を高めるための諸策について議論してきた。

本学経済学部の魅力を高めるためには、経済学教育の在り方についての議論がもっと必要である。それは、入学前の経済教育から、入試、入学後の教育、経済学研究の在り方まで含むものである。そのなかに、解決すべき問題が多数横たわっているのではないかと筆者は考えている。

今後の研究課題としては、本学学生の経済学のイメージ、本学学生の「つまづくポイント」、その「つまづくポイント」を克服するための教授・学習法の開発、経済学教育の魅力を中高生に伝える経済教育のためのツール開発、個々の授業科目のコンサルテーション（対等な立場で

の専門知識の交換）などが挙げられる。「授業をよりよくしたい」というご相談があれば、お伺いしたい。

注記

本稿は、2011年度第3回名古屋学院大学経済研究会（11月9日、於・名古屋学院大学名古屋キャンパス）における同題の研究発表を基に、当日の議論を踏まえて加筆したものである。当日コメントをしていただきました参加者の皆様に御礼申し上げます。

引用文献

- 荒川道治, 2006, 「人事経営からみた経済学・経営学の意義」『産研アカデミック・フォーラム』, 14, 13-22.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., and Major, C. H., 2005, *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*, San Francisco: Jossey-Bass. (＝安永悟監訳, 2009, 『協同学習の技法—大学教育の手引き』, ナカニシヤ出版.)
- Bransford, J. B., Brown, A. L. and Cocking, R. R. eds., 2000, *How people learn: brain, mind, experience, and school (Expanded ed.)*, Washington, D. C.: National Academy Press. (＝森敏昭・秋田喜代美監訳, 2002, 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房.)
- Bransford, J. D. and Vye, N. J., 1989, “A perspective on cognitive research and its implications for instruction,” Resnick, L. B. and Klopfer, L. E. eds., *Toward the thinking curriculum: current cognitive research: 1989 year book of the Association for Supervision and Curriculum Development*, Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 173-205.

- Chi, M. T. H., 1978, "Knowledge structures and memory development," Siegler, R. S. ed., *Children's thinking: What develops?*, Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, 73-96.
- 大学基準協会, 2004, 『経済学教育に関する基準』大学基準協会.
- 市川伸一, 2011, 「教育心理学の視点から～学ぶ意欲をどのようにとらえ, 教育現場で生かすことができるか」『東京未来大学モチベーション研究所報告書』, 1, 5-10.
- 井上泰夫, 2006, 「経済理論と経済学教育のはざまー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』, 42 (3・4), 121-7.
- 岩田年浩, 2007, 『経済学教育論の研究〔増補版〕』関西大学出版部.
- 柏木恵子, 2008, 『子どもが育つ条件―家族心理学から考える (岩波新書)』岩波書店.
- 河合塾, 「2012年度入試概要分析」『Kawaijuku Guideline 2011. 10』, <http://www.keinet.ne.jp/doc/gl/11/10/toku1110.pdf>, (2011. 10. 12.)
- Keller, J. M., 2009, *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*, New York: Springer SBM. (=鈴木克明監訳, 2010, 『学習意欲をデザインする―ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房.)
- 北野正一・金坂成通・木村剛志・三谷崇, 2001, 「現実との格闘を志向する経済教育」『経済学教育―経済学教育をめぐる研究・討論集会報告集』, 20, 66-71.
- 久保克行, 2006, 「ビジネスの大学教育と経済学」『産研アカデミック・フォーラム』, 14, 5-12.
- マーチン・トロウ, 天野郁夫・喜多村和之訳, 1976, 『高学歴社会の大学―エリートからマスへ』東京大学出版会.
- 南雅一郎, 2000, 「なぜ経済学部は不人気なのか」『レ・シトワヤン』17, 1-10.
- Murray, H. G. and Lang, M., 1997, "Does classroom participation improve student learning?," *Newsletter of the Society for Teaching and Learning in Higher Education*, 20: 7-9.
- 名古屋学院大学, 2011, 『第6回学生実態調査報告書(速報)』.
- 内閣府経済社会総合研究所編, 2005, 「経済教育に関する研究会中間報告書概要」<http://www.esri.go.jp/jp/archive/hou/hou020/hou013.html>, 2011.11.9.)
- 並木博, 2010, 「ATIと授業」, 高垣マユミ編, 『授業デザインの最前線Ⅱ―理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房, 119-33.
- 二階堂副包, 1980, 「大学の経済学教育―課題と展望」『経済セミナー』, 302, 48-53.
- 沼野一男・松本憲・田中克佳・白石克己・米山光儀, 2010, 『教育の原理 (第四版)』学文社.
- 大倉泰裕, 2011, 「新学習指導要領と経済教育」『経済教育学会第27回全国大会研究報告要旨集』, 19-22.
- Resnick, L. B., 1987, "The 1987 Presidential Address: Learning in School and out," *Educational Researcher*, 16(9): 13-20.
- Salomon, G. ed., 1993, *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, NY: Cambridge University Press. (=松田文子監訳, 2004, 『分散認知―心理学的考察と教育実践上の意義 (現代基礎心理学選書9)』協同出版.)
- 佐中忠司, 1997, 「大学生の経済学に対するイメージ―入学後の変化を中心に」『経済学教育―経済学教育をめぐる研究・討論集会報告集』, 16, 25-40.
- 佐藤学, 2004, 『習熟度別学習の何が問題か (岩波ブックレットNo. 612)』岩波書店.
- 佐藤学, 2006, 『学校の挑戦―学びの共同体を創る』小学館.
- 佐藤進, 2000, 「学生の「経済的経験」を考える―経済学教育を受ける主体的前提について」『経済論叢別冊 調査と研究』, 19, 1-9.
- 静岡大学法経学会アンケート分析プロジェクト・チーム, 1994, 「静岡大学法・経済学科の学生の勉学に関する意識実態調査」『法経研究』,

- 43(1), 250-138.
- Smith, D. G., 1977, "College classroom interactions and critical thinking," *Journal of Educational Psychology*, 69(2): 180-90.
- Smith, F. 1998, *The book of learning and forgetting*, New York: Teachers College Press. (=橋本直実・福田スティーブ利久監訳, 澤部涼子訳, 2012 (予定), 『なぜ, 学んだものをすぐに忘れるのだろうか?—「学び」と「忘れ」の法則』大学教育出版.)
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編, 2004, 『高等教育シリーズ125 大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部.
- Vygotskii, L. S., 1956, Мышление и речь. (=柴田義松訳, 2001, 『思考と言語(新訳版)』新読書社.)
- Wolfinger, D. M. and Stockard, J. W., 1997, *Elementary methods: An integrated curriculum*, New York, NY: Addison Wesley Longman. (=黒上晴夫監訳, 1999, 『総合カリキュラム—理論から評価まで—』日本文教出版.)