

教員養成課程における経済学教育

－国際経済及び国際経済学の取り扱いをめぐる－

笠井 高人 [鹿児島大学教育学部 (社会科教育)]

Economics education in teacher-training courses: Focusing on the international economy and international economics

KASAI Takato

キーワード：教員養成、経済学教育、高大接続、公民科、国際経済

1. はじめに

本研究は、教員養成系学部における経済学教育の方法、とりわけ国際経済学の取り扱い方を検討する。教員養成課程の多くの学生にとって、卒業後の進路はビジネス界とは距離をおく学校現場であるからこそ、大学での経済学教育において何をどのように取り扱うのかは、問われなければならない。小中高の学校教員は、自らが経済に関する知識を駆使してビジネス界で活躍することは稀であろうが、教育を受ける側の児童・生徒の多くは将来的に企業などの民間組織で働くと予想される。つまり、学校組織における経済教育には、教員自身があまり親しみなれていない事柄を、児童・生徒の将来を見据えて教授するという構造的なミスマッチがある¹。そのため、教員養成課程における経済学教育には、この状況を前提として、学校教員を志望する学生に何を如何に教えるのかという問題が生ずる。

教員養成課程での経済学教育において、中学校・高校の教科書的知識の解説に終始して学問的知識レベルを下げることや、理論についての正確な理解を強調するあまり過度に専門的になりすぎるのも適切とは言えない。また、すぐに現場で使える実践力に重点を置いて現状に関する知識のみを取り扱えば²、流転する社会を相手にする経済を議論する限り、そのような知識はすぐに使えなくなる。知識をアップデートする力を教員になる学生が身に着けられるのが理想であろう。本研究では、教員養成課程での経済学教育において、標準的な経済学理論に加えて、あえて国際経済学というやや高度な議論を授業で取り扱うことで、経済を見る目（経済学的分析視角）がどのように形成されるのかを検証する。また、教員養成課程における経済学教育に関する実践を広く共有することを目

¹ このような問題は経済において顕著である。例えば、数学、音楽、法律などに関して、もちろん学校教員よりも精通している者はいるが、それは一部の専門家（エンジニア、音楽家、法曹など）であって、社会一般の大多数は教員以上に親しんでいない。しかしながら、こと経済に関しては、事態が倒錯し、ビジネスマンとして教員以上に経済に親しみを持つ者が大多数となる。

² 経済学教育に限らず教育学部には、学生が知識を正確に理解できれば、学生が教員になった際にそれを生徒・児童にもわかりやすく教えることができ、また生徒・児童も理解できるという予定調和論の神話がある（猪瀬, 2012）。学生が正しく知識を理解することは、正確に知識を伝達するための必要条件であるが、十分条件ではない。

的とする³。

2. 教員養成課程における経済学教育の課題

教育職員免許法施行規則では教科に関する科目として、中学校社会科の免許を得るには「社会学、経済学」を1単位以上、高等学校公民科では「社会学、経済学(国際経済を含む。)」を1単位以上修得することが求められている⁴。高等学校では中学校より専門的知識が必要となることから、国際領域を射程に入れるための条件が付されているのであろうが⁵、教員養成系大学・学部においては必ずしもその意図を反映したカリキュラムが設定されているわけではない。というのも、経済学に関する科目を中学校・高校それぞれの免許志望者に応じて複数設置していることは稀であり、むしろ、高等学校公民の免許志望者を対象として授業を行うことで、当該単位を高等学校公民と中学校社会の双方でカウントできるようにするのが一般的である⁶。そのため、教員養成系学部で中学校社会科の免許を取得する学生は、高等学校公民の教員としてでも通用するような、やや高度な教育を大学で受けていることとなる⁷。高等学校公民科免許取得志望者と中学校社会科免許取得志望者とが混在する教員養成系学部の現状に鑑みれば、そこでの経済学教育の内容は検討されるべき課題である。⁸

³ 日本では経済学教育に限らず、教育の方法論の研究や実践が遅れているため(宮原, 2012b)、本稿がそのような現状を打開する方策の一つになると期待する。

⁴ 社会学と経済学が一つのカテゴリーにまとめられていることによって、経済学を学ばずとも社会に加えて公民の免許を取得できるため、「政治・経済」や「現代社会」を教えることは制度上可能である。教育職員免許法施行規則において社会学と経済学を同じ区分にまとめられている無理については森田(2004)、また経済学を履修せずとも社会科の免許を取得できる制度上の不備については裴(2011)に詳しい。今日、金融等の経済的知識の必要性が社会的に高まり、義務教育段階でも当該知識の伝達が求められているが、必ずしも経済学を学ばずとも教員になれるため、十全な経済教育が学校現場でなされるには、学校教員の自主研鑽に頼り切っているといえよう。公民科教員は主に書籍、テレビ、ラジオを用いて経済を学習しているが(浅野ほか 2011, 2014, 2018)、そのような努力を行っても経済を教えることを難しいと感じており、それが高校生の学業成績に反映されている可能性がある(Asano et al., 2013)。本稿は、学校教員が経済について学ぶ機会に恵まれなかったために、学校現場で経済が教えられないという課題を水野(2011a)と共有している。ただし、浅野ほか(2012, 2017)の調査によると公民科を担当している教員の最終学校での専攻で最も多いのは経済学であるため、教育機会に恵まれても教えることは容易でない可能性がある。もっとも、裴(2019)の調査では、韓国よりも日本の学生の方が高い国際経済リテラシーを持つ可能性が示されたため、国際的水準に鑑みればそれほど低くないかもしれない。

⁵ 高等学校の免許取得には、中学校と異なって、法令上「国際」という条件が付するのは法学および政治学にも同様にみられるため、経済学と同様の問題が見いだされるだろう。

⁶ たとえば、経済や経済学に関する多様な科目を提供できる大規模な教育学部や経済学部であれば、国際経済学を高等学校公民の必修科目とすることで、中学校社会科免許取得志望者と高等学校公民免許取得志望者とを別々に取り扱うことは制度上可能である。ただ、教職志望学生に専門的な知識を提供できる大規模大学の経済学部生であっても「経済学の知識が必ずしも十分とは言えないにもかかわらず、公民科教師を目指している」ことも問題として報告されている(玉木・坂野, 2017, p.120)。

⁷ つまり、施行規則が真に効果を発揮するのは、高校公民科免許は取得できず、中学校社会科のみを取得できる歴史学や地理学を専門とする大学に限られる。

⁸ 教員養成課程における経済(学)教育にまつわる先行研究には主に以下のものがある。そもそも教育学部における経済学教育の内容は大学教員個々人の裁量に任されており、経済教育の教授内容が確立されていない。そのため、教員養成の現場を担う大学教員が自身の経験をもとに試行錯誤しているので、授業者が描く「学校教員が身に付けるべき知識・能力」は授業ごとにそれぞれ異なっている。教育学部での経済教育のスタンダードを示した水野(2011a, 2011b)は、「学校の授業ですぐに使えること」を強く意識しているが、必ずしも経済学の教授内容を示したものではないため、免許法上の経済学教育との隔たりは否めない。また栗原(2012)は教育学部における経済学教育を分類し、「教職のための経済学」を探求している。裴(2010)では外国為替レートの決定メカニズムを教えるべき知識と捉え、本格的な金融論へと深入りすることなく、どのように教えるのかを検討している。木村(2014)は教員養成における経済学入門として、経済学の見取り図を提供できる経済学史の可能性を探っている。複数科目によって経済学を重層的に学ばせる実践については吉田(2018)を参照せよ。その他、市場メカニズムを社会科および公民科教員の必須の知識としてとらえ、それを実験経済学で理解する試みには原田(2018)がある。柴田(2012)や末谷(2017)が顕著のように、既存研究は教員養成における経済(学)教育を、経済学部開講科目や教養科目にお

1 クラスに社会と公民それぞれの志望者がいることに加え、法令上の付加条件が国際経済であって国際経済学ではないことも難点である。そもそも国際経済が何を意味するのかは判然としない。国際経済学 (International Economics) という学問領域は確固として存在するため内容を指定できる一方で、国際経済は学問領域というよりむしろ人々の営みそのものを示す語であろう。また世界経済やグローバル経済といった語とも異なる。「あらゆる問題は国際(グローバル)経済問題である」(水野ほか, 2012, p.69)と言われるように、グローバル化の進展や情報技術の発展によって世界の市場が統合されている現代において、人々の経済活動を国内的なものかもしくは国際的なものかと正確に区別することは殆ど不可能である。むしろ当該活動を国際的(国内的)なものとするのは、分析者の興味・関心といったまなざしによる。

国際という語が無くても、経済(economy)と経済学(economics)⁹との関係には、「算数と数学、物理と物理学の違いのように、『学問』『○○学』として学ぶ以前の段階の学習内容の整理」(岩田・水野, 2012, p.62)がされていない¹⁰。中等教育段階で取り扱うのは、価格決定メカニズムを除けば殆どが経済であって経済学ではないにも拘わらず、免許法では国際経済を含む経済学を教授することが大学に求められている¹¹。つまり、教員養成系大学・学部で中学校社会科の教員免許を社会学でなく経済学で取得しようとする者にとっては、学校現場で経済(的知識)を教えるために、国際経済を含む経済学を修めなければならないという困難に直面している。とはいえ、国際経済学が国際経済を分析対象とする限り、前者を学ぶことは当然後者の内容を包含する¹²。そこで、高等学校公民科免許取得志望者と中学校社会科免許志望者とが混在する教員養成系学部における経済学科目において、国際経済そのものでなく、国際経済学を部分的に取り扱うこととし、学生が如何に物事を経済学的に見る力を獲得するのかについて検証した。ただし、国際経済学は初学者が取り組むにはややハードルが高く、初級のミクロ経済学やマクロ経済学などの理論を身に着けた上で学ぶのが一般的である。施行規則の文言にやや無理があることを前提としつつ、学習成果を検討する。

3. クラスの概要

本研究で取り扱うクラスは平成 30 年度本学教育学部開講科目である前期の「経済学概説 I」と後期の「経

けるそれとは異なる特異な領域として捉え、それがどうあるべきかを議論しているが、小・中・高といった段階に応じた教育内容は考察の埒外にあるという限界がある。とりわけ、経済学部と教員養成課程の経済(学)教育の内容は異なるべきだという立場をとるなら、中学校社会科教員と高校公民科教員への教育内容はそれぞれ固有領域として取り扱って検討せねばなるまい。非教員養成学部における教職免許取得希望者への経済学及び経済教育については小野(2012)を参照せよ。教員養成系学部での経済の授業の実態を調査した貴重な資料である岩田・水野(2011)では、学校教育で金銭にまつわる事柄を取り扱うことへの否定的考えが強いことを指摘し、心理的要因による経済教育を実施することの難しさを報告している。なかには「学校教員は経済のことは知らなくてよい」という認識が当然とされている場合もあるという(水野, 2011b)。

⁹ 経済学という学問の歴史を紐解けば、経済学(Economics)という語は、19世紀のアルフレッド・マーシャル(Alfred Marshall, 1842-1924)の著書『経済学原理』(*Principle of Economics*, 1890)によって普及したのであって、それまでは政治経済(Political Economy)と呼ばれていた。もともと政治経済は、国家の家政という意味合いが強いため、今日的な市場社会におけるヒト・モノ・カネ・情報の移動と蓄積を意味する経済という語ともまた異なる。

¹⁰ 経済と経済学との乖離は森田・兼原(2007)でも指摘されている。彼らはその乖離が、数学を使用することの如何にあるといい、それが「経済は難しい」という印象を持つ学生を生むとしている。また、宮原(2012b)も経済教育と経済学教育を明確に区別しているが、筆者とは異なり、経済的知識の定着を目指すものとして経済学教育を捉えている。

¹¹ 経済よりも経済学に重きを置き、経済意思決定能力の育成を中等段階までの目標と捉えて、小・中・高の一貫性を重視した主張に宮原(2012a, 2019)がある。

¹² 逆はそうではない。

表1 経済学概説Ⅰ履修者の取得希望免許(人)

		社会科	
		希望する	希望しない
公民科	希望する	14	0
	希望しない	6	0

表2 経済学概説Ⅱ履修者の取得希望免許(人)

		社会科	
		希望する	希望しない
公民科	希望する	4	0
	希望しない	3	5

経済学概説Ⅱ」である。カリキュラム上、3・4年生は中学校社会科および高校公民科の免許を取得するために経済学概説Ⅰまたは経済学概説Ⅱのどちらか1科目を選択して単位を取得する必要がある。それに対し2年生以下では中学高校ともに経済学概説Ⅰが必修科目となっている。つまり、3・4年生が経済学概説Ⅰを履修して単位を得れば、中高双方にカウントされる。

経済学概説Ⅰの履修者は20人で、4年生3人、3年生17人、2年生および1年生は0人であり、男性17名、女性3名であった。社会専修の学生にくわえ、数学と理科専修の受講生が社会科免許を取得するために、それぞれ1名ずついた。受講生の全員が中学校社会の免許を志望している。なお、中学校社会の免許を希望し、高校公民を希望しない者は6名¹³いた(表1)。

経済学概説Ⅱの受講生は、12人で4年生6人、3年生3人、2年生2人、1年生は0人にくわえ、交換留学生が1人であり、男性10名、女性2名であった。経済学概説Ⅱは経済学概説Ⅰと違い、1・2年生にとっては卒業単位として換算されても、免許関連にはカウントされない自由単位としてしか取り扱われない。そのため、2年生以下であえて本科目を受講している学生は、経済的知識を獲得したいというモチベーションが高いと類推できる¹⁴。同様に、社会専修以外では心理学専修の学生が1名、免許取得には関係しない英語専修の学生が2名、理科専修が1名、体育専修が2名、上述の留学生が1名おり、バラエティーに富んだクラスであった。1名を除いて彼らも本科目が免許取得に直接は関係しないため授業に対するモチベーションは高いと推察できる。中学校社会の免許を希望し、高校公民を希望しない者は3名いた(表2)。

クラスの特徴は大きく分けて2つある。1つ目は、どちらの科目でも公民科免許のみを希望して、社会科を希望しない者はいなかった。これは公民科免許の取得に必要な「教科および教科の指導法に関する科目」がほとんど社会科に内包されていることや、専修や卒業要件といった大学の制度による。小学校および中学校教員の養成に重きを置く本学をはじめとする教育学部の特徴と言える。なお、受講生の取得希望免許のパターンについて、前節で指摘した施行規則によって生まれる困難に直面する学生の割合は、経済学概説Ⅰで30%(6名)、経済学概説Ⅱでは25%(3名)を占める(表1・表2)。

2つ目に、教育学部生の特徴として、高校までの教科書に掲載されている知識が比較的良好に定着していることが挙げられる。教員志望の者が多いため知識が定着していることは当たり前のようだが、高校段階の知識が経済学の導入知識とあまり繋がっていないので、高校段階までで取り扱う経済に関する知識をある程度身に着けていることが、かえって入門的な経済学の授業にとってはミスリーディングになる可能性がある。たと

¹³ 学生本人に志望する免許を確認することのできなかつた場合は、当該学生の履修状況より類推して判断した。経済学概説Ⅱについても同様である。

¹⁴ もちろん卒業のために数合わせとして時間割の都合から履修する者が存在する可能性は否定できない。しかしながら、免許の取得のための単位が多いことで時間割がタイトで、且つキャップ制により登録可能単位数が制限されている教育学部生にとって、そのような選択はあまり合理的でなくまた一般的でもない。

表 3 講義スケジュールと内容

経済学概説 I		経済学概説 II	
第 1 講	イントロダクション	第 1 講	イントロダクション
第 2 講	貿易ゲーム	第 2 講	マクロ経済学とは
第 3 講	市場均衡(1)	第 3 講	GDP 計測
第 4 講	市場均衡(2)	第 4 講	物価と失業(1)
第 5 講	市場均衡(3)	第 5 講	物価と失業(2)
第 6 講	弾力性	第 6 講	金融市場と金利(1)
第 7 講	財の種類	第 7 講	金融市場と金利(2)
第 8 講	これまでの復習	第 8 講	これまでの復習
第 9 講	余剰分析(1)	第 9 講	45 度線モデル(1)
第 10 講	余剰分析(2)	第 10 講	45 度線モデル(2)
第 11 講	課税と死荷重	第 11 講	IS-LM モデル(1)
第 12 講	国際貿易	第 12 講	IS-LM モデル(2)
第 13 講	国際経済学(1)ーリカードゥモデル	第 13 講	開放経済(1)ーマンデル＝フレミングモデル
第 14 講	国際経済学(2)ーリカードゥモデル	第 14 講	開放経済(2)ーマンデル＝フレミングモデル
第 15 講	全体の振り返りとまとめ	第 15 講	全体の振り返りとまとめ

例えば、受講生に経済または経済学という言葉聞いて連想できる語を列挙させたところ、キチン・ジュグラー・クズネツ・コンドラチェフの景気循環や GNP¹⁵、産業の空洞化などの術語が示された。GNP を除けば、これらはどれも現代の初級の経済学では詳細に取り扱わない¹⁶。GNP についても、GDP に注視する現在の経済学の入門科目ではあまり深入りすることなく、統計処理上の問題として、高等学校で学んだような経済活動を行う人物の国籍と経済活動を行う国との異同以上の議論はほとんどしない。このように、経済(学)領域の教授内容に関して高大接続が整備されていない¹⁷。

4. 方法

両科目の講義スケジュールは表 3 のとおりである。経済学概説 I では、入門的なマイクロ経済学をベースとしながら、余剰分析の国際貿易モデルおよびリカードゥの比較優位を取り扱うことによって国際経済学をカバーした。マンキュー(2013)『マンキュー経済学 I ミクロ編[第 3 版]』東洋経済新報社を底本としている。経済学概説 II では、入門的なマクロ経済学をベースとしつつ、マンデル＝フレミングモデルを取り扱うことで国際経済学をカバーした。柴田章久・宇南山卓(2013)『マクロ経済学の第一歩』有斐閣および平口良司・稲葉大(2015)『マクロ経済学』有斐閣を底本として授業を構成した。どちらの科目でも、国際経済学に関する知識の習得をゴールとして見据えるため、授業進度が比較的早くなることを授業の冒頭で伝えた。

¹⁵ 驚くことに GDP ではなく GNP であった。また GNI については知らなかった。

¹⁶ 学校段階での経済教育の内容が偏っていることを示しているとも言える。

¹⁷ 釜賀(2013)は個々の知識の連続性よりも経済を学ぶスタンスに高大で断絶があると指摘している。

経済学概説Ⅰの特徴は、①国際貿易モデル、②比較優位、③貿易ゲームを扱ったことである。余剰分析の国際貿易モデルは発展的な内容であり、15回2単位科目として取り扱うにはやや困難であることは承知しているが、教育職員免許法施行規則にある国際経済を取り扱うという無理に対応した結果である。比較優位に関してもやや発展的な内容であるが、機会費用という経済学特有の概念を用いて、絶対的には不利な状態にあるどんな国にでも他国よりも秀でた得意分野が存在すると示すことで、経済学特有の思考法と主張を示せる。マンキューやクルーグマンなどアメリカ系のテキストでは、本論の冒頭で比較優位説を取り扱って経済学の有用性を示し、読者の関心を集めているため、過度に難度が高いというわけではない¹⁸。第2回に実施した貿易ゲーム¹⁹をもとにして自由貿易をテーマに、講義で学ぶ理論的なメリット(総余剰の最大化)とゲームで体感したデメリット(格差の拡大や環境問題など)の双方を学生がどのように理解するのかを本科目を貫くオープンエンドの問いとした。講義全体のテーマは、自由貿易は社会が富むためには有用であるけれども、万能ではないことを理解するように設定した²⁰。

経済学概説Ⅱでは、履修者の高いモチベーションに鑑みて、一般的な入門科目と比べてかなり高度な議論を取り扱った。①UV 曲線(ベヴァリッジ曲線)、②マンデル＝フレミングモデル、③国際経済のトリレンマを解説し、④高校までに学んだ知識との接合を意識したことに特徴がある。国際経済学を取り扱うことに注視するあまり、イメージしにくく実感の伴わない授業となるのを避けるために、比較的認識しやすい国内事象とりわけ失業問題と景気の議論を第4-5講で取り上げた。学生は高校の公民で得られた高度成長期やバブルなどの日本経済に関する知識を実際のデータから確認できる。失業を議論することは世界恐慌を受けて生まれたマクロ経済の本丸として妥当であろう。その中でも、UV 曲線は複雑な社会事象について図を用いることで直感的な理解を促す経済学の特性を伝えることができる。社会事象を数学的分析方法によって理解するという社会工学としての経済学の在り方を示すのには好例である²¹。マンデル＝フレミングモデルは教育職員免許法施行規則にある国際経済を取り扱うという無理に対応した結果である。マンデル＝フレミングモデルをもとに、固定為替相場と変動為替相場それぞれのメリットおよびデメリットを議論することで、スミソニアン協定やプラザ合意の経済的意義を理解できる。これらの出来事自体は高校の「政治・経済」および「現代社会」の教科書にも掲載されているため、公民科教員であるからこそ理解すべき知識となる²²。さらに、マンデル＝フレミングモデルの延長として国際経済のトリレンマを紹介することで、EU・日本・中国といった別々の制度が併存する世界の現状を理解できるように企図した。この様にマクロ経済学であっても、現実事象や中・高の教科書的

¹⁸ 日本の高校でも比較優位そのものの基本的な考え方は「政治・経済」で学ぶ。

¹⁹ 貿易ゲームとは1980年代に Cristian Aid というイギリスの NGO によって考案された開発教育教材である。当時世界が直面していた南北格差や不平等の拡大、環境破壊などの自由貿易によって生まれた課題を、参加型ワークショップによって理解でき、また特殊な道具が必要でないことから学校現場で学習ツールとして広がった(湯本, 2013)。このようなゲームを講義の序盤で行うことは、抽象的な経済という領域に学生の関心を集めるだけでなく、受講生間のコミュニケーションを促すため、その後の授業の雰囲気が格段に良くなるという副次的なメリットがあった。なお筆者が行った貿易ゲームの実践の詳細に関しては別稿で論ずる。

²⁰ このようなテーマを設定すれば、自由な市場を肯定する経済学の基本的スタンスへの正しい理解を深めるきっかけとなり、諸研究が指摘する教員の経済学への食わず嫌いを緩和できるであろう。

²¹ 社会事象を対象として立式によって数学的表現を与えるという行為は、多くの学生にとって苦手であるようだ。与えられた数式から特定の解を求めることはさほど困難でない学生にとっても、数式で物事の関係性を示すことは中等教育段階とりわけ高校であまり経験していないため、実社会で数学を活用することには慣れていない。数学が苦手というよりもむしろ、数学的思考法に慣れていないのであろう。

²² 加納(2012)も教員養成課程において、経済を歴史や地理などの多様な分野と関連付けて教育することの意義を説いている。

知識との関わりを強調した授業構成をとった。

5. 結果と考察

覚えていることよりも理解していることに重きを置いた評価に基づく、本研究で対象とした 2 つのクラスの学習到達度は概して高かった。とりわけ、経済学概説 I では比較優位と国際貿易の余剰分析に対する理解度は高かった。その反面、正常財・劣等財や代替財・補完財などの概念は国際経済学領域に比べてやや理解度が落ちた。知識を獲得したことにくわえ、「以前ではわからなかった視点を身につけることができた」や「経済が理解できるようになった」という授業アンケートの感想をもとにすれば、経済学的に分析する力も身についたと言えるだろう。

経済学概説 II では、IS-LM モデルを理解できれば、その拡張版であるマンデル＝フレミングモデルに関しては、グラフをもとにして直感的に理解できるため定着度は高かった。逆に言えば、IS-LM モデルを十全に理解しなければ、マンデル＝フレミングモデルという国際経済学の知識を得ることは困難である。その一方で、乗数理論や信用創造などやや高度な数学を用いる知識に関しては理解度が高くなかった。小さな刺激で大きな反応を得られることを示す理論に関する理解が進まなかったため、経済学的分析視角を十分に形成できたとは言えない。

経済学概説 I および経済学概説 II の双方で国際経済学というやや発展的な内容をわずか 15 回で議論できたのは、国立大学の教育学部の学生であるという利点に依るところが大きい。とりわけ、数学的素養に関しては、2 直線の交点や三角形の面積の計算、比の概念など中学校段階までで学ぶような知識が定着していない学生はほとんど見受けられなかったため、とりたてて数学補講を行うことなくスムーズな授業運営が実現できた。また UV 曲線を扱った際にも、小学校算数で指数関数である反比例を教えることもあり、クラスの学生は直感的理解に頼りながら曲線を解釈できた。そのため多くの先行研究とは異なり、数学が高度であるために経済学嫌いになる学生は確認できなかった。むしろ、楽しく学べたことや苦手意識が変わったことを授業アンケートから読み取れた。もちろん、無差別曲線や偏微分が必要な議論を展開していないことも要因として挙げられる。しかし、トップ校を除いて一般に経済学部の 1 年次を対象とした科目でも、偏微分を用いて限界代替率などを求めることを課しているのは稀であるため、経済学を専門としない教員養成課程の講義として取り扱う知識の難度が著しく低いということはなからう。

国際経済学をゴールと見据えて授業を構成する旨を初回の講義時に伝えることで、獲得すべき知識が明瞭となったため、学生らは経済学の基本的ツールを取得できた。本研究で取り扱った国際経済学に関する理論は、通常、初学者にとって理解が容易なものではない。本クラスでは現実事象との関わりを絶えず示すことで、抽象理論の解説が中心となる授業で生まれがちな経済学嫌いになることなく、経済学の有用性を学生は理解できた。経済学概説 I で取り扱ったミクロ経済学であれば、現実事象とのかかわりを見つけるのは比較的容易であるが、経済学概説 II で取り扱ったマクロ経済学は経済活動の集計量という抽象的なものを分析対象とするので、理論の解説だけでなく、当該知識を得ることでどのような事柄が解明できるようになるのかを授業者は強く意識しなければならない。例を挙げれば、1929 年の世界恐慌を受けて、1936 年にケインズが『雇用・利子および貨幣の一般理論』を著したことにマクロ経済学の誕生があるという知識は、世界恐慌の発生や

ブレトンウッズ体制の成立という高校までに得られた知識の延長にあるために、学生の関心を喚起した。本研究で行った経済学と高校までの知識との接続を企図する試みは、学生の理解度および経済学に対する関心に正の影響があった。

なお、極めて副次的且つ実践的な事柄であるが、宿題などの各種課題は提示から提出までに2週間の期間を与えるのがよいことが確認された。学生の生活実態を顧慮すれば課題の取り組みに対して1週間では期間が短すぎるきらいがある。課題に取り組む時間を十分に与えることで、計画的な遂行を促し、提出物の精度が確実に高くなる。このような軽微な工夫は科目横断的な知見として有用であろう。

6. 成果と課題

本稿では教員養成課程における経済学教育の在り方について実践報告を通して議論した。教員養成課程における学修上の困難を前提として、経済学教育の一つのモデルを提示できたことは成果である。また、経済学概説Ⅰでは市場経済の有用性を説くだけでなく、その限界を知覚するために貿易ゲームを行い、学生が知識として得た自由市場の有用性と体験で得た自由貿易の課題とのジレンマに直面する機会を作った。取引価格と取引数量を決定する市場の有用な機能とその限界を理解することは、「政治・経済」で取り扱うと学習指導要領で示されているため、貿易ゲームのようなプログラムは高等学校公民科免許取得志望者向けの授業として適切である²³。ただ、知識と経験とのギャップをオープンエンドな課題として残置することで、学生らの経済に対する関心を生んだが、それを各人がどのように消化したのかは確認できていない。また、本研究では、国際経済学を取り扱うことによって専門的知識を伝達できた一方で、刻々と変化する情勢に対するセンシティブな態度を十分に養成するには至らなかった。経済学を理解させることだけでなく、いかに現代経済への関心を抱かせるかが課題である。教育現場はビジネスよりも経済に敏感になりにくいからこそ、大学のうちに鋭敏な感覚を身に着けることが必要となる。さらに通常、国際経済学はミクロ経済学やマクロ経済学の入門レベルを履修した後に、2年生ないし3年生配当科目として一般に開設されるが、本研究では一足飛びに初学者にむけて入門的な国際経済学を講義したため、ターゲットとなる知識は理解できたものの、経済学的思考が定着するかどうかは今後の検証課題である。

参考文献

- 浅野忠克・山岡道男・阿部信太郎(2011)「高等学校公民科の研究:経済教育の視点から[1]」『山村学園短期大学紀要』第23巻、1-49頁。
- (2012)「高等学校公民科の研究:経済教育の視点から[2]」『山村学園短期大学紀要』第24巻、1-34頁。
- (2014)「高等学校公民科の研究:経済教育の視点から[3]」『山村学園短期大学紀要』第25巻、1-20頁。

²³ ただし、学習指導要領解説では市場経済の限界については、寡占や独占、外部不経済などが例示されており、「その補完としての観点から公害防止や環境保全・消費者に関する問題」を取り扱うことが明示されているため、格差や公正を取り扱う貿易ゲームとはやや力点が異なる。

- (2017)「続・高等学校公民科の研究:第2回アンケート調査の結果分析から(前編)」『アジア太平洋討究』第28巻、77-98頁。
- (2018)「続・高等学校公民科の研究:第2回アンケート調査の結果分析から(後編)」『アジア太平洋討究』第34巻、85-150頁。
- 岩田年浩・水野英雄(2011)「教員養成学部ではどのような経済の授業が行われているのか:教員養成学部への調査結果から」『経済教育』第30巻、124-131頁。
- (2012)「学校における経済教育の推進と先生に必要な経済的知識:『教員養成における経済教育の課題と展望』の発行」『経済教育』第31巻、61-68頁。
- 猪瀬武則(2012)「教員養成学部・教科教育法における経済教育の扱い:ワークショップ型授業による展開」岩田年浩・水野英雄編著『教員養成における経済教育の課題と展望』三恵社、115-125頁。
- 小野智一(2012)「教員養成系学科を主専攻としない学生を対象とした『経済学』・『経済教育』の課題」岩田年浩・水野英雄編著『教員養成における経済教育の課題と展望』三恵社、176-184頁。
- 加納正雄(2012)「教員養成学部における経済教育の在り方:経済教育を担える教員の養成を意識した授業」岩田年浩・水野英雄編著『教員養成における経済教育の課題と展望』三恵社、37-51頁。
- 釜賀雅史(2013)「高大接続の観点から考える経済教育の在り方:高校『政治・経済』の分析と大学の教養科目『経済学』の展望」『名古屋学芸大学研究紀要 教養・学再編』第9号、15-32頁。
- 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巻、40-46頁。
- 栗原久(2012)「教員養成系大学・学部における『経済学』の課題」岩田年浩・水野英雄編著『教員養成における経済教育の課題と展望』三恵社、73-83頁。
- 柴田透(2012)「教員養成系学部における経済教育のあり方について」岩田年浩・水野英雄編著『教員養成における経済教育の課題と展望』三恵社、62-72頁。
- 末谷将太(2017)「高校で学ぶ『経済』と『実社会・実生活』との乖離状況ならびにその要因に関する研究」『地域経済研究』第28号、59-81頁。
- 玉木俊明・坂野健司(2017)「高等学校公民科における経済学の指導方法について」『高等教育フォーラム』第7巻、117-121頁。
- 原田峻平(2018)「教員養成学部における実験経済学の手法を用いた経済教育の有効性に関する検討」『岐阜大学教育学部研究報告:人文科学』第66巻、第2号、61-70頁。
- 裴光男(2010)「教員養成系大学・学部における経済学講義Ⅲ:外国為替レート決定理論をいかに教えるのか」『経済教育』第29巻、127-132頁。
- (2011)「教員養成における経済教育の危機」『経済教育』第30巻、132-138頁。
- (2019)「日韓の国際経済リテラシーに関する予備的調査:教員養成大学での比較研究」『実践学校教育研究』第21号、61-68頁。
- 水野英雄(2011a)「教員養成系学部における『経済教育のスタンダード』」『経済教育』第30巻、55-61頁。
- (2011b)「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集、

55-70 頁。

水野英雄ほか(2012)「なぜ学校では自由貿易が教えられないのか」『経済教育』第31巻、69-75頁。

宮原悟(2012a)「小学校社会科『経済教育』への一提案:オーストラリア『経済教育』にみる一貫性を手がかりとして」『名古屋女子大学紀要』第58巻、119-131頁。

————(2012b)「教員養成における『経済教育』ガイドライン:子どもたちに経済を教えよう」岩田年浩・水野英雄編著『教員養成における経済教育の課題と展望』三恵社、52-61頁。

————(2019)「社会科・公民科『経済教育』研究:『経済教育』の現状と可能性」『アジア太平洋討究』第35巻、216-227頁。

森田英樹(2004)「『経済学』未履修の中学校社会科教諭に対する危惧」『学校教育実践研究』第10巻、21-30頁。

森田英樹・兼原昌大(2008)「高大連携の『経済教育』の構築」『学校教育実践研究』第14巻、55-62頁。

湯本浩之(2013)「『貿易ゲーム』再考:グローバル資本主義時代における実践の意味と課題」『開発教育』第60巻、72-77頁。

吉田昌幸(2018)「教員養成における経済・経済学教育:その目的・内容・方法に関する検討」松田慎也(監修)『社会科教科内容構成学の探求』風間書房、173-188頁。

Asano, Tadayoshi, Yamaoka Michio, and Abe Shintaro (2013) “The Quality and Attitude of High School Teachers of Economics in Japan: An Explanation of Sample Data” *Journal of Social Science Education*, Vol. 12, No. 2, pp. 69-78.