

経済史・歴史教育に関する一考察

―学生アンケート結果に基づいて―¹

長 濱 幸 一

はじめに

本稿は、筆者の勤務校である長崎県立大学佐世保校（以下、佐世保校）の「経済史」の教育改善を、受講学生のアンケートに基づき検討することを目的としている。教育学を専攻しているわけではない者が教育について論じることについては、些かの躊躇を感じないわけではない。しかし以下の三点ほどの理由から、担当する経済史の講義の課題を析出し、その改善を検討することにした。

第一の理由は、平成30年度に予定されている全国全ての大学を対象とする教職課程再課程認定である²。この大規模な改革の土台になっているのは「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」というタイトルの中央教育審議会の平成27年答申である³。社会環境の急速な変化や教育環境の変化に対応するために研修・採用・養成の様々なレベルでの改革を求める内容となっている⁴。大学の教員養成に関わる内容として注目すべきは、教職科目を担当する教員へのFDの実施や、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の連携が謳われている点である⁵。答申が指摘する「連携」や「教職課程の科目であることの意識付け」が、具体的にどのような対応を大学に求めているのかは現時点で不透明ではあるが、教科に関する科目を担当する大学教員に教育法についての知見を求めてくる可能性は小さくはない⁶。このような教職課程改革へのささやかな対応というのが、本稿執筆の大きな理由である⁷。

第二の理由は、2016年度に実施された長崎県立大学の学部学科再編である。筆者の所属する佐世保校では、経済学部を改組し、経営学部と地域創造学部の二学部体制へと移行した。入試制度も大きく変更された。当然のことながら、これらの改革に伴い、入学する学生には何らかの変化が生じると想定される。この変化について、大学組織として調査も実施されていると思われるが、一講座を担当する現場の教員

から見た分析も一定の意味を有するのではないかと考えた。旧カリキュラムである経済学部生と新学部である地域創造学部生が混在する2017年度は、考察・調査を着手するには格好のタイミングであろう。

第三の理由は、巷間で語られる若者の歴史離れや、社会における歴史研究の軽視という問題である。この点は次章で改めて論じるつもりであるが、史学会が2015年に刊行した『史学会125周年リレーシンポジウム2014教育が開く新たな歴史学』、歴史学研究会が2017年に刊行した『第四次現代歴史学の成果と課題 歴史実践の現在』のいずれもが、歴史研究と歴史教育の連携の深化を模索していることは留意すべきであろう。特に前者の序文では「日本の歴史学界は制度的にも世代的にも深刻な危機を迎えている」と、歴史研究と教育の行く末に対して、強い危機感が示されている⁸。筆者の所属する佐世保校には歴史学科は存在していない。つまり学生の多くは歴史を学ぶことを目的としていない。しかし歴史を好きではない学生に対してこそ、歴史を学ぶ意味を考える場を提供しなければ、歴史学界の危機を乗り越えることはできないだろう。

以上の三点の理由から、本稿では、筆者が担当する経済史の講義の改善を検討することで、経済史教育の改善について考えてみたい。新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」「思考力育成型」授業が推進されることになる。2020年度にはこのような新しい学びを経験した学生が「大学入学共通テスト」を受験し、大学へと入学してくる。このような新しい学生たちにどのような学びを大学の経済史が提供できるかを考えていく必要があるだろう。本稿では、あくまで経済史という講義の改善を検討するが、このような大きな課題を念頭に置いていることを付言しておきたい。

最後に本稿の論述手順について触れておきたい。次章では、歴史教育・研究に係る成果を検討しながら、どのような課題が浮上しているかを確認してみたい。その上で、「暗記の歴史」から「考える歴史」への手がかりを考えてみたい。2章では、2017年度の経済史の受講者が、歴史の授業についてどのような意見を持っているかを、アンケート結果を基に明らかにする。その上で3章では、実際の講義でどのような取り組みを行ったか、簡単に振り返っていく。4章では、この筆者の取り組みについての学生の評価を記し、次年度以降の講義のあり方を考えていく。

1. 歴史教育に関する先行研究

2015年7月、高大連携歴史教育研究会が発足した。高校教員と大学教員が歴史教育に関して討議する初めての全国的な学会の結成であった。同研究会会報の創刊号には、創立の経緯がまとめられている。アクティブ・ラーニングの導入、大学教育の質保証、2020年導入の大学入学共通テストといった教育環境が激変する中、トップダウン型の改革ではなく、現場の声を活かしたボトムアップ型の改革を先導したいとの積極的な思いが綴られている⁹。ただ、このような前向きな提案の背景には、「大学における歴史系の教養教育と教員養成課程が曲がり角に差し掛かっている」との危機感がある¹⁰。歴史学の教員数の削減に伴い、今後、大学における地歴・社会科の教員養成が危機的状況になるのではないかとの見解も示されている。

大学における歴史学の危機については、『第4次現代歴史学の成果と課題』の第三巻でも取り上げられている。浅田・崎山の「歴史学と若手研究者問題」と題された論考では、いくつかの興味深い数字が紹介されている¹¹。一つは史学専攻分野の大学院生の推移である。大学院の拡充化が始まった1992年度には史学専攻分野の修士課程在籍者数は1,121名であった。これが1997年度の1,581名をピークに、2015年度には762名にまで減少している。博士課程在籍者数も、1992年度は721名で、2002年度に1,006名とピークを迎えた後、2014年度には444名にまで落ち込んでいる¹²。もちろん、歴史研究は史学専攻分野以外でも取り組まれているだろうし、学際的な学部・大学院も増えているため、これらの数字のインパクトについては議論が分かれる部分もある。しかし、歴史学が持続可能な研究分野でなくなりつつあるという高大連携歴史教育研究会の危機感は首肯できる点が多い¹³。

高大連携歴史教育研究会の設立は、このような多方面における歴史離れへの一つの対策という側面がある。高大連携歴史教育研究会の会長を務める油井が、『第4次現代歴史学の成果と課題』に「転換期の高校歴史教育―アクティブ・ラーニングと「歴史総合」の導入」という論考を寄せており、ここでは簡単に紹介しておきたい¹⁴。油井は、戦後の歴史教育が「科学的な発展法則」の理解を中心的課題としていたため、「教え込み」型の講義が主流になってしまったと指摘する。しかし高等学校では1990年代以降、「考える授業」の挑戦が積極的に行われてきた。ここでは、加藤公明ら千葉県歴史教育協議会の取り組み（日本史）や鳥山孟郎の取り組み（世界史）が紹介されている¹⁵。

そして大学における先進的な取り組みとしては、大阪大学歴史教育研究会の「考えさせる歴史教育」や、横浜市立大学の「教育実践自己点検書」などの事例が紹介

されている。その上で、これまで歴史研究の成果を生徒・学生に伝える「下請け」のように扱われてきた歴史教育を見直し、学生を各教員の研究成果の最初の読者と考へ、研究と教育の両立をこれまで以上に推進する必要性が提起されている¹⁶。歴史教育を担当する教員には、このような歴史研究・教育の環境悪化を念頭に、ますます魅力ある講義作りの努力が求められているといえる¹⁷。

しかし、効果的な教授法を習得する機会がほとんどなく教壇に立つことになる大学教員にとって、魅力的な講義作りは決して易しいことではない¹⁸。まずは豊富な教育実践が蓄積されている高等学校の状況を参照したい。油井も参照した加藤公明の試みである。高校日本史での講義の具体的な事例が、加藤／和田（2012）所収のDVDに収められている¹⁹。一例を挙げると、史・資料を提示し時代状況を理解してもらった上で、「正長の土一揆の農民は有罪か、無罪か」との問いを立て、生徒たちが討論するという内容である。高校生の活発な議論の様子が収められており、相互主体的で、自由に発言し議論することのできる教室空間が形成されていたことが看取できる²⁰。

このような「教え込み授業」から「考える授業」への転換には、いわゆるアクティブ・ラーニングと呼ばれる要素が多く取り入れられている。加藤らと同じく、積極的に日本史における教育実践を行っている野崎も、多数の授業例を提示してくれている。しかし、多くの授業改善に取り組んでいる野崎が、アクティブ・ラーニングが「話し合い」に終始し、学びの希薄化に繋がる可能性があるとは指摘している点は耳目を惹く。それを回避するためには、生徒たちを共同的な学びに導く教師の高度な専門的能力が必要だという²¹。形式的にアクティブ・ラーニングを取り入れたとしても、底の浅い取り組みになってしまう危険性があること、学生主体の講義構築の難しさを指摘する内容と言えらるだろう。

このような日本史の取り組みに対して、世界史の分野でも「考える歴史」の授業の実践が続けられている。鳥山は、調べ学習や聞き取り調査などの様々な手法の試行の様子を詳しく伝えてくれている²²。ただ、日本史の場合と違って、生徒たちの討論はなかなか深まらなかったとの指摘がある²³。生徒に馴染みの薄い外国史ならではの問題であるだろう。教育の実践例としては、田尻が、トピックごとの具体的な授業事例を記しており、傾聴に値する。知識獲得型の講義授業を否定せず、探求型授業とのバランス、相互補完性を主張している点は無視できない²⁴。

このように高等学校での教育実践の蓄積は厚く、とりわけ教材をどのように見出し、開発するかという経験は大いに参考になる。ただ、佐世保校の経済史（旧経済史Ⅰ）の場合、平均的な受講者数は150名を超える。高等学校の授業をそのまま模

倣するというのも難しい。そこで、大学における教育改善の事例についても確認しておきたい。歴史学科の学生に向けた事例としては、森谷（2008）や『わかる・身につく歴史学の学び方』（2016）が挙げられる。森谷（2008）は、帝京大学史学科での実践例を講義・ゼミと幅広く紹介する内容となっている²⁵。プリントを配布し、板書は少なく、朗読を中心とする講義を、どのように展開してきたかという経緯が、発声練習といった要素も含めて丁寧に語られている。後者の文献は、歴史学科での学びを「いざない」「学びのツボ」「研究への橋渡し」と順序良く説明している²⁶。『史学概論』とのタイトルを冠す望田ら（2000）と類似した内容であるが、歴史学を志す学生の入門書として、歴史学科での学びを理解する良書といえるだろう²⁷。しかし、歴史を選考するわけではない学生が多くを占める佐世保校には、やや不向きな内容といえるだろう。

その意味で、アメリカ文化史を専門とする上杉らが、横浜市立大学の国際社会学部での取り組みをまとめた『教室からの大学改革』は、多様な関心を持つ学生に向けて、自身の専門分野をどのように教授したのかという記録になっており示唆に富んでいる²⁸。講義の導入部分はデモンストレーションで学生の注意を惹くことや、国際関係論の難解な話題についてはケースを用いて説明することなどが具体的にまとめられている。歴史に関する講義についても、「専門分野を超えて、あえて巨視的に、かつ平易に世界史をとらえる」ために、独自のテキストの作成にも取り組んだことが説明されている²⁹。

ここまでの高大での取り組みを概観すると、教科書を用いることを強いられる高等学校では、特定のトピックを利用することで授業に広がりを持たせ、学生の思考力を育成しようとしていることが分かる。大学では、概説的な科目において担当教員の専門分野に教授内容が偏らないように、テキストの作成のような形で一種の標準化が進められているように見える。このような概説科目での内容の統一化については、大学の歴史教育の改善で先進的な成果を残す大阪大学文学部の実践例も同様である³⁰。「市民のためのアジア史」や「市民のためのヨーロッパ史」という科目を教養科目として置き、教員の専門知識の切り売りではなく、歴史の骨組みを教えることを目的としているからである³¹。大阪大学においても、世界史や日本史を全く学んでいない学生が増加しており、このような対策を講じているという。このように考えると、本学の経済史の講義も基本軸を概説的な内容としつつ、学生の興味関心を喚起する仕組みづくりが必要のように思われる。

最後に、本文で「歴史的思考力」や「考える歴史」などといった用語を使用してきた。これらの用語には厳密な定義があるわけではない。ここでは、2つの定義を

参照しておきたい。一つは、永松が指摘する以下の4つの内容である³²。①過去の社会的事象に関する様々な資料から、その内容を科学的に適切に読み取る力、②過去の社会的事象に関して、他の事象との因果関係や、時間の推移に伴う変化などを論理的に考察し、その意義や意味を解釈する力、③過去の社会的事象に関して、多面的・多角的に考察し、複数の解釈が成立することに気付き、解釈の根拠や論理を説明する力、そして④過去の社会的事象に関して、その意義や意味を総合的に表現するとともに、新たな課題を見つける力の4点である。

また、7つの大学の経済学部生へのアンケート調査を実施した小田中は、思考力育成の方法として、①因果分析を行う「つなぐ力」と②多様性を認識する「くらべる力」の重要性を指摘している³³。この二人の指摘を踏まえて、佐世保校に適した経済史講義を考えてみたい。

2. 受講者の歴史に対する意識

2-1. 経済史の配架状況

本章では、経済史を受講する学生の歴史に関する意識調査の結果を紹介するが、その前に佐世保校における経済史の配架状況について簡単に説明しておきたい。

まず旧学部である経済学部時代には、「経済史Ⅰ」と「経済史Ⅱ」が配架されていた。経済学部経済学科の学生に対しては、「学科共通科目」の一つとして2年生が履修すべき基本的な科目として位置づけられていた。また「経済史Ⅰ」については、経済学部地域政策学科の「地域・人間環境コース」のコース科目になっており、3年生の同コース選択者の多くが履修する科目となっていた。このようにⅠとⅡをあわせると計30回の講義が開講できたため、Ⅰでは通史を、Ⅱではテーマ別の内容を取り上げるようにしていた。

2016年度（平成28年度）の学部学科再編に伴い、経済史の配架状況も変化を余儀なくされた。まず経済史Ⅱは廃止となり、経済史Ⅰが「経済史」という名称となった。そして経済史の区分も、経済学科を母体にした実践経済学科では「発展科目」の「経済関連分野」に、地域政策学科を母体にした公共政策学科では「発展科目」の「経済・社会関連分野」に位置づけが変わることとなった。さらに、教員免許取得にかかわる教科に関する科目の必修科目の役割も付与されることになった³⁴。このように時間数の削減、科目分野の変質、そして教職の必修科目としての役割という三つの変化にさらされることになったのである³⁵。

そして2017年度には、新学部の学生が2年生となり、いよいよ「経済史」として

の科目がスタートすることになった。今年度の経済史の登録者数は204名となっている。性別に分けると男子学生128名、女子学生76名であり、学部別に分けると経済学科45名、地域政策学科67名、実践経済学科92名となっている。すでに多くが3年生に進級した経済学科の学生は2年次に履修した者が多いこともあり受講者数は少なくなった。他方で、3年生のコースの選択必修科目や発展科目の単位を修得する必要のある地域政策学科や実践経済学科の受講者が多いというのが、2017年度の特徴となった。新旧の学部が混在する過渡的な時期となっており、新旧の学部の差異を検討することができる数少ない好機と考えられる。

2-2. 2017年度受講者の歴史に対する意識調査結果

このような履修者に対して、2017年10月3日の第一回目の講義で受講者へのアンケートを実施した。聞き取り内容は、①歴史を学ぶことが好きか、②歴史を学ぶ意義についてどのように考えているか、③経済史の講義受講動機の3点である。ここでは、その結果を検討してみたい。

まずアンケートの回答数について確認しておく。回答した学生数は140名となっており、その内訳は経済学科23名（男子学生17名、女子学生6名）、地域政策学科48名（男子学生23名、女子学生25名）、実践経済学科69名（男子学生41名、女子学生28名）であった。経済学科は2年生の基本科目であり、すでに多くの学生が履修済みのため、履修者が少ない状況となった。まずは彼らが高校時代にどのような地歴科目を履修したかを確認した（表1）。複数回答となっているため、学生の履修状況の傾向を把握する程度の意味しかないが、世界史Aは全体の半数ほどが履修しており、ついで日本史Bの履修者が多いということが分かる。歴史系の科目をある

表1 アンケート「あなたが高校時代に履修した科目を教えてください」への回答

	世界史A	世界史B	日本史A	日本史B	地理A	地理B
経済男子17名	8	4	7	5	1	4
経済女子6名	1	2	2	2	0	1
地域男子23名	13	7	3	12	6	4
地域女子25名	15	6	10	4	5	6
実践男子41名	22	8	10	12	5	13
実践女子28名	13	10	8	11	2	4
受講者総数140名	72	37	40	46	19	32

程度受講した学生が大半ではあるが、外国史を網羅的に取り扱う世界史Bの履修者は、全体の4分の一程度の37名にとどまっており、基礎的な知識を有さない学生に講義を行わなければならない状況にあることを示している。

では、このような佐世保校の学生たちは、歴史を学ぶことに対してどのような意識をもっているのだろうか（表2）。「歴史を学ぶことは好きですか」の問いに対し

表2 アンケート「歴史を学ぶのは好きですか」への回答

	大好き	好き	どちらでもない	嫌い	大嫌い	回答数
実践経済・男子	4	12	14	7	4	41
実践経済・女子	1	18	8	1	0	28
経済・男子	1	10	4	2	0	17
経済・女子	0	3	3	0	0	6
地域政策・男子	6	12	4	1	0	23
地域政策・女子	2	5	6	9	3	25
合計	14	60	39	20	7	140
全体に占める割合 ¹	10%	43%	29%	14%	5%	

1 小数第1位を四捨五入している

て、「大好き」は14名、「好き」は60名となった。回答者の53%が歴史を学ぶことに好意的であることが分かる。他方、「大嫌い」は7名、「嫌い」は20名となっており、20%ほどの回答者が、いわゆる「歴史嫌い」といえるだろう。どちらとも言えないと答えた回答者が30%ほどであることを考えると、経済史の講義展開は、歴史好きの学生だけに向けた講義とはできない状況だといえるだろう。

学科別の傾向や男女別の傾向を析出しようとするのは、アンケートの回答数の少なさからも慎重であるべきだろう。しかし、注目されるのは、地域政策学科の男子学生が「大好き」「好き」と答えた割合が高く、対照的に地域政策学科の女子学生は「大嫌い」「嫌い」という割合が高い点だろう。また、実践経済学科の男子が、大嫌いと答えた学生の比率がやや高いことも確認できる。この学科別・男女別の傾向の違いが、学科の教育と関係することなのか否かについては、継続的にアンケートを行い、改めて考えたい課題である。

この好き嫌いの原因を自由記述のコメントから確認してみたい。「大好き」と回

答した理由については、主に2点ほどに集約できる。第一点は、「歴史の流れを知るのが面白い」(実践経済・男子)、「時代が繋がったときの快感がたまらない」(実践経済・男子)、「時代の流れを学ぶのが面白い」(地域政策・男子)といったコメントから読み取れるように、歴史事象を「つなぐ」「くらべる」といった学びに関心を持ったというものである。第二点は、「どんな研究であれ、その歴史的背景を知っていれば分かりやすい」(経済・男子)、「過去から現在までの政治経済の変遷を勉強することで現代の教訓を得る可能性がある」(地域政策・男子)といった、歴史の知識を現在に活かすことができるという理由である。その他少数意見として「ゲームやマンガ等で世界史に触れたから」(地域政策・男子)といった記述もあった。

では「好き」と答えた学生たちの状況についてはどうであろうか。「大好き」と答えた回答者と同様に、「どういう背景で事件や物事が起こったのかを知るのは楽しいから」(実践経済・男子)、「昔の出来事が今に繋がっていることなどがあって面白いから」(実践経済・女子)、「点と点がつながり線となるときに面白いと感じるから」(経済・男子)といった記述からは、歴史事象の繋がりに関心を持つ学生が一定数存在することが分かる。また「過去の事例を現代に活かすことができる、様々な考え方に会える」(経済・男子)、「これまで人類が築き上げたものを知ることができ、現代に続くものがある」(経済・男子)、「テレビで歴史的建造物を見るときや旅行に行ったとき、そのことについての歴史を知っていると楽しく感じるため」(経済・女子)と言うように、歴史で学んだことを現在に活かすという視点からの回答も確認できた。この点で「大好き」と答えた学生と、回答内容に大きな差異は見受けられなかった。

しかし、「好き」と答えた学生の記述で、「大好き」と答えた学生と異なるタイプの記述も見られた。「学ぶことは好きだが、覚えることが大変だから」(実践経済・男子)、「カタカナでなければ覚えるのが好きだから。点数が取れるから」(実践経済・女子)、「物語性が好き、暗記がわりと好きだから」(実践経済・女子)、「覚えることは得意だから」(地域政策・男子)、「覚えた分だけ面白く感じるようになる」(地域政策・女子)といった回答から分かるように、歴史を暗記科目と位置づける学生が相当数存在しているのである。

そこで、歴史の授業を「嫌い」「大嫌い」と答えた学生の自由記述も見てみよう。「覚えるのが苦手だから」(実践経済・男子他複数)、「暗記が苦手、理系」(実践経済・男子)、「テストでよい点が取れない、理解するのが苦手」(地域政策・女子)。このように、暗記を苦手とする学生にとっては、歴史は避けたい科目になっている

ようである。つまり、歴史が好きになるか否かに、「暗記」という要素が強く影響していることが見て取れる。前章の「教え込む授業」「覚える歴史」の負の側面が、歴史嫌いの学生を生み出していると言えるだろう。

では、このような学生たちは、「歴史を学ぶ意義」についてどのように考えているのだろうか。歴史を学ぶことについて「大変意義がある」「意義がある」「どちらともいえない」「意義はない」「全く意義はない」の5つの選択肢からの回答結果を示したい（表3）。「大変意義がある」「意義がある」と答えた学生が合計117名にの

表3 アンケート「歴史を学ぶ意義・意味があると思いますか」への回答

	大変意義 がある	意義が ある	どちらとも いえない	意義は ない	まったく 意義はない	合 計
実践男子	4	25	11	1	0	41
実践女子	2	26	0	0	0	28
経済男子	7	8	2	0	0	17
経済女子	1	5	0	0	0	6
地域男子	6	14	3	0	0	23
地域女子	2	18	5	0	0	25
合 計	22	96	21	1	0	140
全体に占める割合	16%	68%	15%	1%	0%	

ほり、全体の84%を占める結果となった。歴史の授業を「嫌い」「大嫌い」と答えた学生が20%、「どちらとも言えない」と答えた学生が30%を占めていたことを考慮すると、思いのほか高い数値といえるだろう。なお、学科別・男女別の傾向を確認すると、「どちらとも言えない」と答えた学生の比率が、実践経済学科の男子でやや高いものの、それほど大きな差異は見出せなかった。

自由記述のコメントには、「昔を知ることで今の日本のことをさらに関心を持てるようになるから」（実践経済・男子）や「温故知新」（実践経済・女子）といった言葉が多く見られた。特に長崎県という地域性なのか、「国際平和を願う上では人類のしくじった歴史や輝かしい歴史を知る言葉大事だと思う」（地域政策・男子）や「過去の過ち戦争を繰り返さないため」（経済・男子）といった、平和・戦争と関連付けた回答も見られた。また「海外の人と話をしたときに日本の歴史を知らず困ったことがあったから」（経済・女子）といったように、グローバル化社会にお

ける基礎的な教養と捉える声も散見された。

このような自由記述の結果からは、佐世保校には歴史を学ぶことを嫌いだと思っている学生たちは一定いること、しかし歴史の授業を嫌っている学生たちも歴史を学ぶ意味・意義については多くが賛同しているということが明らかとなる。では、このような潜在力を持っている学生たちにどのような講義を展開すれば、知的な関心を喚起でき、歴史アレルギーを多少なりとも改善できるのだろうか。

3. 経済史の講義展開

3-1. 通常の講義展開

前章で確認したような受講生の情報を基に、経済史の講義を行うこととした。経済学部時代より経済史Ⅰでは、テキストに基づき通史的に検討してきた。通史を取り扱うのは、高等学校までに身に付けておいたほうがよいであろう基本的な知識の補完³⁶、全学教育の中でもそのようなアプローチが少なかったことなどを考慮してのことであった。このような狙いに適したテキストとして、金井雄一ら編『世界経済の歴史 グローバル経済史入門』（名古屋大学出版会、2010年）を利用してきた。経済史というと、西洋経済史が中心になることが多いが、同テキストは世界各地の社会経済的歩みをバランスよく配した内容となっている。また、最低限の学説史も触れられている。巻末には文献情報も十分に掲載されており、向学心のある学生にとっては、学びの導きにもなると考えたからである。

配布資料については、テキストの概要をレジュメとして整理し、複数個所を空欄を設け、学生自身が記入するような形式とした。穴埋め形式の授業スタイルについては、先に挙げた高等学校の授業実践の中では時代遅れとされていたが、学生を講義に集中させる仕組みとして利用させるを得ないと考えている。

3-2. アクティビティの実施

このように講義の基本的な枠組みについては、経済史Ⅰを踏襲し、テキストを用いた伝統的な教授型スタイルとなっている。しかし、通史を網羅するというのは、基礎的な知識を習得してもらうためには効果的だと思われるが、他方で、歴史の面白さを伝えるには平板な内容となってしまう。経済学部時代には、この問題を解決するため経済史Ⅱが利用できていた。経済史Ⅱでは社会経済史に関する様々なトピックを取り扱い、社会経済史研究の関心の幅広さを示すことができたからである。新学部では経済史Ⅱは姿を消したため、経済史の15回の講義の中に、歴史・経

済史の面白さを伝える工夫が必要となる。

そこで、経済史の講義内で「アクティビティ」と名づけた時間を設けることにした。その目的として、①歴史を通じた思考力の涵養、②調べる力の育成、③歴史が対象とするテーマの広さを理解すること、④レポート作成による表現力の育成、⑤双方向的な講義の実施といったものを念頭に置いた。先に挙げた永松（2017）の歴史的思考力の定義を意識した内容とした。なおこの活動は、学生にとっては「宿題」「課題」「作業」という内容になる。しかし学生にとって心理的な負担にならないように、やや姑息な手段ではあるが「アクティビティ」と命名することとした。

これまでも双方向的な講義については意識をしてきたが、学生にどのように受容されているかまでは検討してこなかった。以下では、この試みの内容を紹介し、その後学生への反応を確認してみたい。

（1）動物裁判の事例

このアクティビティの第一回目に取り扱ったのが、「動物裁判」というテーマである。池上俊一『動物裁判 西欧中世・正義のコスモス』（講談社現代新書、1990年）を講読した際の感動を学生に伝えてみたいと考え、講義で取り上げることとした。まずは、同書の概要を紹介しておこう³⁷。

12世紀から18世紀にかけて、ヨーロッパでは動物を裁判にかける「動物裁判」が少なからず行われていた。裁きの対象となったのは人間を殺してしまったブタや、田畑を荒らしたバッタなどであった。動物の裁判のピークは14世紀から16世紀であったとされている。池上（1990）では、動物裁判の事例を紹介し、その後様々な先行研究における解釈が提示されている。その上で著者自身は、動物裁判は中世の人々の愚行・迷信などではなく、中近世のヨーロッパの経済発展に関係しているとの説を提示している。森林開発など、人間による自然の改変がある程度進展する一方で、疫病や飢饉など自然がもたらす厄災には無力であった時代に、自然を人間の法制度の中に組み込む狙いがあったと解釈を施している。このような池上の指摘は、中世の社会経済の到達状況を考える上で興味深い材料を提示している。では、この材料をどのようにすれば、学生の琴線に触れる発問へと転換させることができるのだろうか。以下では、アクティビティの具体的な中身について説明したい。

このアクティビティは中世に関する通史の講義が終わった後に行った。まず学生たちには、現代社会において、飼い犬が他人に危害を与えた場合、誰が責任を取らなくてはならないかという問題をクイズ形式（5つの選択肢）で出題し、その理由も記述してもらうことにした。学生たちをひきつけるという狙いで、学生たちのコ

コミュニケーションツールとなっている twitter も利用してみた。twitter には、「投票」という仕組みがあり、そこにもパワーポイント資料と同じ選択肢を示して投票可能な状態にした。クイズに対して、大多数の学生たちは「飼い主」に責任があると回答した。この段階では、学生たちの多くは、「一体、こんな常識を尋ねて何の意味があるの?」という反応であった。

その上で、池上（1990）で記述されている1456年フランスのサヴィニー村で発生した母ブタによる幼児殺害の事件を取り上げ、その事件の経緯を説明するとともに、誰が責任を負うのかを、再度クイズ形式で尋ねた。この質問に対しても、多くの学生の回答は当然「飼い主」であった。しかし正解が「母ブタ」だと示すと、驚きのざわざわとした声が教室の中に生じた。ある程度の学生の関心を惹きつけることには成功できたであろう。少なくとも、講義に対する無関心はある程度払拭できたようであった。

続く第二の発問は、「あなたは中世フランスの弁護士です。今回の事例の被告人（母ブタ）を弁護する理屈を考えてみてください」という内容である。学生同士でも話し合わせる時間を作り、今日とは異なる社会の常識を考えさせることとした。さらに第三の発問として「このような裁判が実施されていた理由」についても検討させた。そして、このように受講生の意見をある程度まとめさせた上で、池上（1990）で示されている先行研究の諸説を紹介し、どの説に共感をし、どの説のどのような点が問題であるかを検討させることとした³⁸。

講義時間内では、以上のようなプロセスを経た上で、中世の西欧社会が今日とは全く異なる常識や理屈で営まれていたことを理解して欲しいと解説した。近年、西欧の中世史を「暗黒の時代」としていた伝統的な学説は退けられつつあるが、短時間の講義で、学生に納得・理解させることは非常に難しい。このアクティビティを通して、その一部でも理解してもらおうという狙いであった。講義ではここまでの内容を話し、学生にはアクティビティの残り（実質的には宿題）として、任意の地域の中世の社会経済状況について各自調べてくるよう指示した。全ての学生ではないとしても、ネット情報ではなく文献情報に基づき課題を作成したものも少なからず存在しており、紹介した池上（1990）を講読した学生も複数名に上った。自由感想の記述でも、クイズ形式だったことで興味を惹かれた、楽しかったとの感想が多数見受けられた。

（2）スポーツから考える工業社会・近代社会

一回目の活動にある程度手ごたえが感じられたこともあり、アクティビティの第

二回目も実施することとした。今回は、スポーツをテーマとして取り上げた。産業革命・工業化・近代化といった項目は、経済史における重要な研究課題であり重厚な研究蓄積がある。また現代社会の一つの起源を形成する出来事でもある。私たち現代社会に工業化がどのような影響をもたらしたかについて、学生に具体的に考えってもらうことを目的とした。ここでは、村岡（1987）、中村（2001）、松井（2002）などを基にアクティビティを構築した³⁹。

今回のアクティビティは、二つの映像を見てもらうことから開始とした。一つはFIFAワールドカップの試合の様子、もう一つは、現在でもイギリスのダービーシャー州の祝祭で行われている「シュローブタイト・フットボール(Shrovetide Football)」(サッカーの起源といわれる祭り)の映像である。前者については説明不要であろうが、後者について若干の説明を加えておきたい。試合が行われるアッシュボーン地域の人々数千人が参加し、二日間にわたって町中を利用し、町の南北に設置されたゴールにボールを運ぶことを目指す大会である。ボール運びには特段のルールはなく、手で運ぶことも認められている。喧嘩騒ぎも含めて、大騒ぎをするイベントとなっている。

学生たちには、「同じ『フットボール』と名の付く動画を見てもらいますが、二つの映像の違いを自由に記述してください」と指示を出した。この2つの動画の視聴から、学生たちは「選手の数が異なる」「有名スポーツ選手の有無」「ルールの有無」といった回答を導き出した。このような差異が生まれた理由を、社会経済史的に考察してみることを学生には伝えた。まずその一歩として、近代以前の大衆娯楽について理解する必要がある。ここでは松井（2002）を用いながら、近代以前のイギリスで親しまれていた動物いじめ、「ブラッディ・スポーツ」を説明し、現代社会の娯楽との差異を考えてもらうことにした。このような暴力的なレジャーが、なぜ近代以前には人気であったのかについても議論してもらい、先に視聴したシュローブタイト・フットボールも、このような暴力性を孕んでいることを理解してもらった。

その後、村岡（1987）を中心的な文献としつつ、フットボールがサッカーとラグビーに分化していくプロセスを解説した。その解説を踏まえて、ブラッディ・スポーツが近代に入ると消滅していく中で、サッカーがスポーツとして継続できた理由を周囲の学生と相談しながら考察するよう指示を出した。先行研究によれば、工業化は伝統的な娯楽を行う場所を奪った。また工場労働者となった大衆は、伝統的な生活スタイルから切り離され、このような娯楽に参加することが困難になった。また近代社会の一つの特徴である「野蛮さの忌避」も、伝統的な娯楽の継続を厳しいも

のとした。厳格なルールがなく、人々が大騒ぎすることを楽しみとするシュローブ
 タイド・フットボールは社会から姿を消し、場所・人数・ルールなどが細かく定め
 られている今日的なサッカーへの移行が進んだことを解説した。サッカーの変遷
 は、工業化や近代化といった社会経済的变化ときっても切り離せない現象といえる
 のである。このような変化を学生が理解した上で、村岡（1987）やシマンスキー／
 ジンバリスト（2006）を手がかりに、スポーツにおけるプロ化・商業化について説
 明し、現代のスポーツビジネスの萌芽が19世紀末にあることを解説した⁴⁰。

第一回目のアクティビティと比べると、やや解説が増えてしまい、双方向性には
 やや課題が残った。また松井（1997）を用いて、ボクシングがなぜスポーツとして
 許容されているのかといった内容を盛り込む予定であったが、通史の講義の時間と
 の関係上、行うことができなかった⁴¹。近代社会が暴力を忌避するという点につい
 ては、十分に取り込むことができなかった点が反省点として残る。

ただ、講義修了後、1名の男子学生が「アーセナル（サッカーチーム）が大好き
 なので、今日の話の続きをもっと聞きたいです」と駆け寄ってくれた。佐世保校で
 講義を担当して、初めての経験であった。平板な通史の解説だけでは、少なくとも
 この男子学生の関心を掻き立てることは困難だったと思われる。ある歴史的現象
 に、どのような複合的な要因が絡んでいるのかを、具体的な事例（サッカー）を用
 いながら考えさせる必要性を改めて認識した。

2017年度については、この後、藤川（2011）を参考にしたアニメを利用したアク
 ティビティや、開発教育協会（2005）の貿易ゲームを参考にしたアクティビティな
 どを実施し、通史の講義では捨象されがちなトピックを盛り込むこととした⁴²。た
 だ、時間的な制約が非常に厳しいということもあり、100人を超える受講生とのや
 り取りについては大きな課題を残した。アクティビティのテーマについても、西洋
 史分野に偏るため、その拡大は今後の課題となっている。

4. 経済史の講義への学生評価

2017年度の経済史の講義では、上記のようなアクティビティを取り入れ、今まで
 以上に「考える歴史」の講義構築を実践してみた。とはいえ、学生がこの試みをど
 のように捉えているのかは不安が残る。本学においても、大学が制度として行う授
 業評価アンケートが実施されているが、その結果が教員に手渡されるのは講義が終
 わって数ヵ月後となってしまい、実際の講義の改善になかなか結び付けにくいとの

思いが常にあった。そこで2017年12月19日の第12回目の講義では、4つの質問からなるアンケートを実施してみた。以下は、その内容を紹介したい。なお、アンケートの回収総数は102であった。

4-1. 経済史の講義への満足度

まずは、経済史の講義への評価である。「満足」「やや満足」「どちらともいえない」「やや不満」「不満」の5つの選択肢から回答してもらった。その結果は、表4のとおりであるが、満足とやや満足をあわせると79名となり、77%ほどの学生が一定の満足度を示していることがわかった。

表4 アンケート「経済史の講義の満足度」への回答

	満 足	やや満足	どちらでも ない	やや不満	不 満	合 計
実践経済・男子	5	18	3	2	0	28名
実践経済・女子	5	10	3	1	0	19名
経済・男子	2	5	2	0	0	9名
経済・女子	1	2	0	0	0	3名
地域政策・男子	11	8	5	0	0	24名
地域政策・女子	3	9	7	0	0	19名
合 計	27	52	20	3	0	102名
全体に占める割合	26%	51%	20%	3%	0%	

では、どのような点が満足感に繋がっているのか、自由記述欄のコメントを確認してみよう。まず「満足」と答えた学生たちのコメントには「データが豊富で面白い」「アクティビティで様々なことを学べるから」「アクティビティもあり、違う視点から歴史を見ることができた」「深いところまで学べるから」「非常に分かりやすく説明してもらえらるから」「声が聞きやすい」「先生が熱心だから」「知らない知識を得ることができた」などの意見が出された。受講学生の四分の一は、筆者が期待していた到達目標をある程度理解できたといえるだろう。

続いて、「やや満足」と答えた学生は、「授業は面白いが、スライドを変えるのがたまに早い」「進むペースが早くて、理解できないときがある」「参加型の講義があり楽しめるため」「ワークが面白い」「高校で歴史を学ばなかったので、歴史を知る

ことができるのは面白い」「考える時間が短いため」「内容が豊富」「レジユメが穴埋めになっているので要点が分かる」「歴史の知識が10月頃と比べて身につけていると感じたから」といった回答を寄せてくれた。アクティビティや講義内容には満足度を示してくれた一方で、進度の速さへの不満がみられた。筆者自身も感じていたが、友人たちとの議論や教員とのやり取りの時間が十分にとることができなかった点が、不満として残ったようである。

「どちらでもない」「やや不満」については23名となり20%強の学生が何らかの不満を抱えていることが分かる。自由記述欄のコメントを確認してみたい。まずは「どちらでもない」と答えた学生たちのコメントである。「講義内容は面白いが、講義の進みが速く理解するのが大変」「理解するのに必死で楽しめなかった」「ノートが多すぎる」「レポートのペースがはやい」「多角的な視点で見れているが、それゆえ範囲が広くなり授業に追いつけない」といった意見が聞かれた。「やや不満」と答えた学生たちのコメントには、「詰め込みすぎて内容があまり入ってこなかった。もっと詳しい話を聞きたかった」「早い、多い」「書き込む枠の大きさを適当な大きさにしてもらいたい」との記述があった。これらのコメントは、最後の講義レジユメの空欄部分が小さいと不満を述べたものを除けば、講義進度への不満とまとめることができるだろう。

このように学生のコメントをまとめてみると、アクティビティを取り入れたことは、一定の学習効果を生み出したように思えるが、教員にとっては難しい問題も浮かび上がってくる。①講義時間が削減された中でどの程度の内容を教授すべきか、②歴史好きの学生と歴史嫌いの学生のどちらに重きを置く講義を行うべきかといった問題である。特に「授業が難しすぎる」と答える学生の中には予習も復習もしない学生が少なくない。2015年12月に本学で開催された学術講演会でご登壇いただいた安藤隆穂氏が、大学の学びは「難しいから楽しい」のであり、「わかりやすいから楽しい」は大学での学びではないという趣旨のお話をされた。「分かりやすいから楽しい」から、「難しいけど楽しい」にどのように移行すべきか、非常に悩ましい課題である。

4-2. 歴史を学ぶ重要性についての意識変化

2つ目の質問は、「経済史を受講して、歴史を学ぶ重要性や意味を考えたことがあったか」という内容である。これに対しても、「考えた」「少しは考えた」「どちらともいえない」「あまり考えなかった」「考えなかった」の5つの選択肢から回答してもらった(表5)。「考えた」「少しは考えた」という回答が70%ほどにのぼっ

表5 アンケート「経済史を受講して、歴史を学ぶ重要性や意味を考えたか」への回答

	考えた	少し考えた	どちらとも いえない	あまり考 えなかった	全く考 えなかった	合 計
実践経済・男子	6	13	5	4	0	28
実践経済・女子	1	12	2	4	0	19
経済・男子	3	4	2	0	0	9
経済・女子	0	2	0	1	0	3
地域政策・男子	2	15	3	3	1	24
地域政策・女子	3	14	2	0	0	19
合 計	15	60	14	12	1	102
全体に占める割合	11%	59%	14%	12%	1%	

た。しかし3章で記したとおり、初回の講義で歴史を学ぶことに80%を超える学生が「大変意義がある」「意義がある」と回答していたことを考えると、「考える歴史」が十分に浸透しなかったとも考えられる。

「学ぶ意味を考えた」と答えた学生たちからは、「歴史があるから現代に繋がることができる」と実感できた」「歴史的経路依存から現在を見ることが重要だと考えた」「なぜ歴史を学ばなければならないのかと考えたから」といった前向きな回答が寄せられた。「少しは考えた」との回答者のコメントも、「レポートを書く際に自分の今の暮らしと比較することが多かったから」「レポート課題で調べることが多かったが、そこで知ったことが残酷なことも多かったから」「経済の仕組みが色濃くその時代の事情を反映しているところで意味を考えた」「歴史の見方が変わったから」「この講義を受けて歴史を学ぶことについて考えてみようと思ったため」といった内容で、アクティビティに伴う宿題が、考えるきっかけを提供できたようである。

他方、「どちらでもない」「あまり考えなかった」「考えなかった」を選択した学生たちからは、「ためにはなったが日常で使わないかなと思った」「歴史を学ぶことは大事だと思う。でもあまり意識していなかった」「講義の理解だけで精一杯」「歴史にはあまり興味が持てなかった」という率直な意見が寄せられた。これらの意見は、「歴史がどんな役に立つのか」という問いかけに対して社会に向けて発信していく際の中心的な課題になるだろうし、歴史が嫌いな学生に対して歴史の講義を行っていく際に考慮すべき問題であるだろう。

4-3. 学生たちが過去に受講してきた歴史の授業

今後の経済史の講義を改善していくためにも、学生たちが過去に受講してきた歴史の授業についてもたずねてみた。「皆さんがこれまで受けてきた歴史の授業について教えてください」と問いを設け、「楽しかった」「まあまあ楽しかった」「普通」「少しつまらなかった」「つまらなかった」の中から選択し、その理由を回答してもらった。

その結果が表6に示されている。ただ自由記述のコメントを見ると、経済史の講

表6 アンケート「皆さんがこれまで受けてきた歴史の授業について教えてください」への回答

	楽しかった	まあ楽しかった	普通	少しつまらなかった	つまらなかった	合計
実践経済・男子	6	9	9	4	0	28
実践経済・女子	7	6	4	2	0	19
経済・男子	3	4	1	0	1	9
経済・女子	1	1	1	0	0	3
地域政策・男子	7	8	2	3	2	22
地域政策・女子	7	5	4	2	1	19
合計	31	33	21	11	4	100
全体に占める割合	31%	33%	21%	11%	4%	

義についての感想も多く、回答者の少なからぬ人数が設問内容を誤解している可能性が考えられた。そのためここでは、コメントの中から、いくつかの事例を紹介することにとどめたい。まずは暗記に関するコメントである。「覚えるのがあまり得意でない。ペーパーワークばかり」（少しつまらなかった）、「暗記の認識が強かった」（普通）、「暗記だけだったから」（つまらなかった）、「覚えるのが楽しかった」（まあまあ楽しかった）。このように、暗記に対する得意・不得意により、高校時代までの歴史科目の好き嫌いが分かれていることが、改めて確認できた。

続いては、教員に関するコメントがある。「高校の日本史の先生は小話が多く学びやすかった」（まあまあ楽しかった）、「教科書に書いてあることを教師が話すだけの内容だった」（少しつまらなかった）、「先生が面白い人だった。今より必死で勉強していた」（楽しかった）、「教科書には載っていない内容を話してくれる先生もいたから」（まあまあ楽しかった）、「先生がユニークな人だった」（まあまあ楽し

かった)、「先生方の歴史についての情熱が伝わってきた」(まあまあ楽しかった)といったコメントに代表されるように、学習意欲の喚起に対する教員の役割がいかに大きいかということを示す内容となっている。また学習内容とは少し逸れた雑談が、学生たちの記憶に強く残っている点も興味深い。この点に関連して、次のようなコメントも紹介しておきたい。「学校の歴史は決まった部分しか学べない」(少しつまらなかった)、「教科書の内容とおりのものだった」(普通)、「教科書をただやっているだけ」(普通)というように、教科書の内容を淡々と行う講義形式には拒否反応が大きいことも分かる。

4-4. 学生にとって望ましい歴史の授業

最後に、学生たちが考える優れた歴史の授業についても問うた。「皆さんが『優れた歴史の授業』として必要な要素を教えてください」との設問で、次のような選択肢を準備した。①授業内容に関係するもの(まとまっていること、詳細であること、わかりやすいこと、受験勉強に役立つこと、歴史の意味やロマンを語ること、現代と歴史を繋げて語ること、歴史の流れを語ること、話が面白いこと、歴史上のエピソードに触れること、自分の体験話をはさむこと、説明がポイントを突いていること)、②教育方法に関係すること(板書が丁寧であること、プリントなどの配布資料を活用すること、視聴覚教材を活用すること、作業や質疑応答の時間があること、語り口に優れていること、授業時間以外にも歴史に携わる活動をすること、本を紹介すること)、③教員の資質に関係すること(熱意や情熱を感じられること、人間性が優れていること、博学であること)、④その他。以上の項目から5つ以内の複数選択とした。これらの選択肢は、全国7つの大学の経済学部で開講された歴史関連科目の受講者を対象に、2002年10月から2003年10月に行われたアンケートの分析で示された諸要因を参照して設定した⁴³。

まずは授業内容に関する要因から見よう(表7)。学生にとっては「わかりやすいこと」「話が面白いこと」が、優れた歴史の授業に必須の要因と見ていることが分かる。これは、前述した経済史の講義に対する自由記述とも一致しており、佐世保校の学生が「優れた授業」と考える主要な要因であるといえるだろう。ただ、この点も繰り返しになるが、大学での学びはむしろ「難しい・分かりにくい問題」を考えることにあるとすれば、どのような段階を経て、そのような問題へ導いていくかが課題となる。

また「現代と歴史をつなげて語ること」という項目が上位に位置している。この点も、学生たちのコメントと一致する内容である。過去の出来事を過度に現代の現

表7 アンケート「皆さんが『優れた歴史の授業』として必要な要素を教えてください」への回答

		実践 男子	実践 女子	経済 男子	経済 女子	地域 男子	地域 女子	合計
授業内容 に関する こと	まとまっていること	8	8	3	1	9	3	32
	詳細であること	7	1	1	1	1	1	12
	わかりやすいこと	13	14	2	2	14	15	60
	受験勉強に役立つこと	2	0	0	0	0	0	2
	歴史の意味やロマンを語るこ と	6	2	2	2	6	3	21
	現代と歴史をつなげて語るこ と	10	7	6	1	10	11	45
	歴史の流れを語ること	8	7	4	0	6	5	30
	話が面白いこと	13	12	4	1	14	15	59
	歴史上のエピソードに触れる こと	9	7	3	1	8	3	31
	自分の体験話をはさむこと	3	0	2	0	1	0	6
	説明がポイントをついている こと	3	3	3	0	3	6	18
教育方法 に関する こと	板書が丁寧であること	14	9	3	1	11	10	48
	プリントなどの配布資料を活 用すること	19	16	4	2	12	10	63
	視聴覚教材を活用すること	8	5	2	1	10	10	36
	作業や質疑応答の時間がある こと	2	1	1	0	2	1	7
	語り口に優れていること	9	4	5	0	9	4	31
	授業時間以外にも歴史に関わ る活動をするこ	4	0	0	0	2	0	6
	本を紹介すること	0	0	0	0	1	0	1
教員の資 質に関す ること	熱意や情熱が感じられること	14	9	6	2	10	11	52
	人間性が優れていること	13	4	1	0	12	8	38
	博学であること	5	3	2	2	4	3	19
	その他	2	1	0	0	1	0	4

象と結びつけることには慎重さが求められるが、現代社会の諸課題との類似性を示すことで、受講生の歴史への関心を喚起できるとするならば考慮すべき事項であろう⁴⁴。優れた歴史の授業の要素として「受験勉強に役立つこと」を選択した学生はほとんどいなかったことも興味深い。歴史が好きか嫌いかの回答の中に、「暗記が得意・不得意」を理由にするものが多かった。にもかかわらず、優れた歴史の授業に受験勉強の要素が全く入らないということは、受験のための歴史、暗記をする歴史という授業は、もはや魅力を失っているということになるのだろう。

では、教育方法についての学生の見解はどのようなものだろうか。回答数の多い順に並べると、「プリントなどの配布資料を活用すること」「板書が適切であること」「視聴覚教材を利用すること」となる。逆に「本を紹介すること」を選んだ学生は1名に過ぎない。講義内で読書案内をして、それに基づき学生が自発的に学ぶということは望めそうにない。2017年度の経済史では初めてパワーポイントを利用したが、学生からは文字の大きさや配色などに関する苦言や助言も多かった。学生の多くにとって、視覚的な情報が重要性を増しているといえるだろう。

それは教師の資質に関する部分にも当てはまる。回答数の多い順に並べると、「熱意や情熱が感じられること」「人間性に優れていること」「博学であること」の順序となる。専門的な知識の豊富さよりも、教員の人間性や情熱に高い評価が置かれている。大学生の知的好奇心を喚起するためには、専門分野の豊富な知識を示すとともに、「なぜ学ぶのか」「専門分野のどこに面白さがあるのか」を熱意を持って語るということも必要になってきたのである。

以上のようなアンケートからは、佐世保校において質の高い「考える歴史の授業」を構築するためには、多くの課題があることが明らかになってくる。幸い、現代と過去のつながりを知りたいという知的な欲求は、本学の多くの学生が有している。しかしその目的のために、導入部分で専門的な知識を並べたてたり、複雑な思考を要する活動を導入したりすると、拒否反応が避けられないことが予想される。分かりやすい教材を用いつつ、段階的に学生を導いていく必要がある。そのためには、教員側の積極的な関与が不可欠であるといえるだろう。

むすびに代えて

本稿は、2017年度の経済史で実施した学生アンケートに基づき、経済史教育の改善について検討してきた。改めて、ここまでの議論を整理してみたい。

まず歴史研究・教育の現状について先行研究をもとに確認した。歴史教育・研究

の環境が非常に厳しくなる中であって、高等学校・大学での様々な試みを紹介した。そこでは、「歴史的思考力」を育成するため、それぞれの現場の環境に応じた取り組みが展開されていた。大学については、基礎的な歴史の知識を育成する必要性が共有化されつつあることが確認できた。佐世保校の経済史の授業構築のヒントとして、このような成果を確認した。

続く2章では、佐世保校の2017年度に経済史を受講した学生の意識調査を基に、学生の歴史嫌いの程度を確認した。受講者の半数ほどは、歴史の授業を好意的に受け止めていることが確認された。また受講者の80%以上が歴史を学ぶことに意義があると回答していた。このように、佐世保校の学生たちが歴史を主体的に学ぶ素地・潜在力を持っていることが明らかになってきた。その際、「暗記」というキーワードが浮上してきた。歴史を暗記科目として捉える見方が、中高校と様々な授業改善がなされているにもかかわらず、なお学生たちに強く根付いていることが見えてきた。

第3章では、2017年度の経済史の講義展開の事例紹介を行った。特に、アクティビティと称する活動を通して、学生が受身にならない講義の試みを紹介した。

第4章は、この経済史の講義に対する学生の感想を紹介した。多くの宿題が課せられることになるアクティビティという活動も、比較的好意的に捉えられており、学生の主観的な感想からは一定の成果が上がったといえるだろう。また学生たちが考える「優れた授業」についても構成要素を整理した。「わかりやすさ」「話の面白さ」「現代と歴史をつなげて語ること」「配布資料の適切な利用」「教師の熱意」という項目が、佐世保校で学生が望む歴史の授業ということになる。2章でのアンケート結果と重ねても、佐世保校の学生の傾向と考えてよいのではないだろうか。

このような検討を踏まえると、今後の経済史の講義をどのように改善すればよいのだろうか。講義の分量・時間の制約という問題は、次年度の課題として残された。限られた時間内に通史とテーマ別の授業を組み込んだことで、教員にとっても学生にとっても手狭な授業となってしまった。通史の部分で削減できる部分を検討する必要がある。アクティビティについては、発展的な継続を模索したい。その際には、選んだテーマが通史とどのような位置関係にあるのか、通史では語ることでできない歴史の面白さなどを伝える題材を探していく必要がある。アクティビティの材料が新鮮味を失うことも考えられる。また日本史と世界史の結びつきを知りたいという学生の声もあった。外国史という授業カテゴリーの中で、日本と世界の関係を問う題材も考慮すべき内容だろう。

ただ、様々な課題も残る。アクティビティの宿題については、参考文献の表記の

仕方や、参考文献からの情報の引用の方法など、質的なばらつきが多かった。初年次教育等を通じた改善が必要になるだろう。宿題については、教員がチェックし一言程度のコメントを付したが、教員の負担が大きいのも事実である。ティーチングアシスタントの活用など制度的な支援も必要だろう。制度という点で言えば、歴史系の科目が新学部では少なくなり、仮に経済史で歴史的アプローチに関心を持った学生が生じて、それを発展的に導くカリキュラムが存在していない。実践的な教育と専門的な学びのバランスは今後の課題となるだろう。

なお、アンケートの分析といっても所属学科・性別に回答数を整理しただけで、回答項目同士の連関などについては、全く検討することはできなかった。学科別の差異というものも、ほとんど触れることができなかった。これらの点は、本稿の大きな課題である。ただ、本稿を利用して、「分かりやすい授業」から「難しいけれど面白い授業」へ、学生をどのように導いていくのかという点について、議論の土台となれば幸いである。

〔注〕

- 1 本稿は、2017年度に経済史を受講した学生アンケートを基に執筆している。アンケートに協力してくれた受講者に改めて感謝したい。
- 2 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1387995.htm（最終閲覧日 2017年12月28日）
- 3 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（最終閲覧日 2017年12月28日）
- 4 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_02.pdf（最終閲覧日 2018年1月31日）
- 5 答申の35～38頁を参照のこと。http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（最終閲覧日 2018年1月31日）
- 6 教職に関係する科目担当者に、これまで以上に教育実践の経験を要求する可能性は否定できない。<http://kakichirashi.hatenadiary.jp/entry/2017/07/10/192204>（最終閲覧日 2018年1月30日）
- 7 本稿は大学における経済史教育を扱っており、中等教育における教育法を扱っていないため、答申の要請に十分に応えるものになっていないという限界があることは承知している。
- 8 桃木至朗「はじめに」公益財団法人史学会編『史学会125周年リレーシンポジウム1 教育が開く新しい歴史学』山川出版社、2015年、3-8頁。史学会の創設記念号の1巻のテーマが「教育」を冠していること自体が、歴史学の危機感を示しているといえよう。
- 9 油井大三郎「高大連携歴史教育研究会の設立経過」『高大連携歴史教育研究会会報』創刊号、2016年、3-4頁。
- 10 岩井淳「第五部会 大学における歴史系の教養科目と教員養成課程のあり方を問う」『高大連携歴史教育研究会の設立経過』『高大連携歴史教育研究会会報』創刊号、2016年、17-20頁。
- 11 浅田進史・崎山直樹「歴史学と若手研究者問題」歴史学研究会編『第4次現代歴史学の成果

- と課題3』績文堂出版、2017年、107-118頁。
- 12 なお人文科学全体の大学院生が減少しているわけではないことも留意すべきである。人文科学全体では修士課程在籍者数は1992年に6,929人であり、2015年には11,302人と増加しており、博士課程在籍者数も1992年に3,861人、2015年には5,974人と増加している。史学系の落ち込みが顕著であることが分かる。
- 13 個人的な経験談ではあるが、学会の地域部会などの場で、経済史の分野でも大学院生の減少について話題に上ることが増えてきた。
- 14 油井大三郎「転換期の高校歴史教育—アクティブ・ラーニングと「歴史総合」の導入」歴史学研究会編『第4次現代歴史学の成果と課題3』績文堂出版、2017年、264-276頁。
- 15 「教え込み教育」への反省から、教師が自分の考えを示すことを自制しすぎているとの批判の声も出ているという。
- 16 油井の論考では、海外での「シティズンシップ教育」についても触れられている。国民国家を形成する役割から、社会を支える市民を作り出す役割へと、教育の役割が大きく転換していることが分かる。詳細は、以下の文献を参照のこと。嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育』東信堂、2007年。
- 17 2017年に限っても、『歴史を社会に活かす 楽しむ・学ぶ・伝える・観る』や『歴史を学ぶ 人々のために—現在をどう生きるか』といった論文集が発刊された。このように読者を広く社会に求めるようになってきていることも、ここまでの議論と無縁ではないだろう。
- 18 大学でも授業改善のためFD研修が実施されているが、専門分野の違いもあって、具体的な教授方法の議論は少ないように思われる。
- 19 加藤公明・和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社、2012年
- 20 土屋らを中心とした岡崎社会科研究会の成果も、教材開発などの工夫を含めて啓発的である。土屋武志編著『実践から学ぶ解釈型歴史学習』梓出版、2015年。
- 21 野崎雅秀『これからの「歴史教育法」』山川出版社、2017年。なお序文には、「教師はたえず『本を読む』ことをつづけていかなければならない」とも記されている。大学教員に当てはめれば、研究なくして大学教育なしとの指摘にも思える。
- 22 鳥山孟郎『授業が変わる 世界史教育法』青木出版、2008年。
- 23 同上書、257ページ。
- 24 田尻信壹『探求の世界史学習の創造 思考力・判断力・表現力を育む授業作り』梓出版社、2013年。
- 25 森谷公俊『学生をやる気にさせる歴史の授業』青木書店、2008年。
- 26 大学の歴史教育を考える会編『わかる・身につく歴史学の学び方』大月書店、2016年。
- 27 望田幸男／芝井啓司／末川清『新装版 新しい史学概論』昭和堂、2000年。一般的な史学概論であれば分析手法などのトピックが並ぶが、同書は「自分史」から始まるという異色な構成となっている。学生には分かりやすい内容といえるかもしれない。
- 28 上杉忍・佐々木能章編『教室からの大学改革』文芸社、2004年。
- 29 上杉忍／山根徹也編『大学生のための世界史講義 歴史から今を知る』山川出版社、2010年。
- 30 桃木至朗『わかる歴史 面白い歴史 役に立つ歴史』大阪大学出版会、2009年、133-138頁。
- 31 その成果として、以下のテキストの作成にも至っている。大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』大阪大学出版会、2014年。

- 32 永松靖典編『歴史的思考力を育てる』山川出版社、2017年、11頁。
- 33 小田中直樹『世界史の教室から』山川出版社、2007年、55-64頁。
- 34 経済学部時代には教職の教科に関する科目ではあったが、「選択科目」の位置づけであった。
- 35 なお文部科学省への届出上、「外国史」のカテゴリーに位置づけられている。
- 36 例えば「カースト制度」という用語が分からないといった学生が散見された。
- 37 池上俊一『動物裁判 西欧中世・正義のコスモス』講談社現代新書、1990年。
- 38 関連してエヴァンズ (1995) やアール／エヴァンズ (1995) などの図像資料などを利用した。
エドワード・ベイソン・エヴァンズ (遠藤徹)『殺人罪で死刑になったブタ』青弓社、1995年；
アリス・モース・アール／エドワード・ベイソン・エヴァンズ (神鳥菜穂子／佐伯雄一訳)『拷問と刑罰の中世史』青弓社、1995年。
- 39 村岡健次「サッカーとラグビー フットボールの発達史」川北稔編『「非労働時間」の生活史』リプロポート、1987年、125-148ページ； 中村敏雄『増補 オフサイドはなぜ反則か』平凡社、2001年； 松井良明「失われた民衆娯楽—イギリスにおけるアニマル・スポーツの禁圧過程」望田幸男／村岡健次監修『近代ヨーロッパの探求8 スポーツ』ミネルヴァ書房、2002年、97-143ページ。
- 40 ステファン・シマンスキー／アンドリュウ・ジンバリスト (田村勝省訳)『サッカーで燃える国 野球で儲ける国。スポーツ文化の経済史』ダイヤモンド社、2006年。
- 41 松井良明「ボクシングと刑法」常松洋／南直人編『日常と犯罪 西洋近代における非合法行為』昭和堂、1997年、65-98ページ。
- 42 藤川隆男編『アニメで読む世界史』山川出版社、2011年； 開発教育協会『コーヒークップの向こう側』2005年。
- 43 小田中直樹『世界史の教室から』山川出版社、2007年、15-16頁。
- 44 古代史や中世史から現代的な教訓を引き出すことは難しいと考える方も少なくないだろう。しかし以下のような文献は利用できるのではないだろうか。セリア・シャゼルら (赤阪俊一訳)『現代を読み解くための西洋中世史—差別・排除・不平等への取り組み』明石書店、2014； 甚野尚志／堀越宏一編『中世ヨーロッパを生きる』東京大学出版、2004年。
また、以下のような研究成果からも、アクティビティのテーマを作ることができるのではないかと考えている。公益財団法人史学会編『史学会125周年リレーシンポジウム2014 災害・環境から戦争を読む』山川出版社、2015年； 東京歴史科学研究会編『歴史を学ぶ人々のために—現在をどう生きるか』岩波書店、2017年； 歴史学研究会編『震災・核災害の時代と歴史学』青木書店、2012年； 歴史学研究会編『歴史を社会に活かす 楽しむ・学ぶ・伝える・観る』東京大学出版会、2017年。