

アクティブ・ラーニングの視点で創る教育制度論

森田 満夫

1. 問題の所在—「教育の基礎理論に関する科目」におけるアクティブ・ラーニング—

そもそもアクティブ・ラーニングとは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、論理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた凡用的能力の育成を図る」ことをめざし、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれ」、「教室内でのグループ・ディスカッション、デバート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法」とされている⁽¹⁾。

近年「実践的指導力」を高める教師教育改革をめざす中央教育審議会「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～（答申）」（2015年12月21日）は、次期学習指導要領（2017年）に関連し、アクティブ・ラーニングの視点を「教員研修・養成」の課題として求める⁽²⁾。

筆者は、こうしたアクティブ・ラーニングの意義は認めつつも、今後教師教育におけるアクティブ・ラーニング研修への転換という強いトーンが支配的になる場合に、「学問的な知識水準の軽視や活動主義に陥ったり、個々の教員の研修方法や教育実践の自由度を制約するおそれはないだろうか」との一抔の不安もなくはな

い⁽³⁾。かつて先達の教育実践の遺産を総括した小川太郎は、二〇坪の教室に閉じ込めず教育を社会的基底から俯瞰し捉える、「生活と教育を結合させる」教育実践に科学性を見出して、そのような科学性こそ教育者に「人権としての教育」（日本国憲法が内在する基本的人権としてされる教育のあり方）を実現する諸課題を発見させ、教育者を諸課題の解決に導くことを明らかにしている（以下、引用）。

「…二〇坪のなかの教育の科学性とは、二〇坪の外の条件（家庭のあらゆる教育条件の貧しさ—挿入引用者）をふまえたうえでの効果を見通すものであるべきではないか。このことは、教授方法についていえるばかりでなく、教科課程そのものについてもいえる部分がありはしないか。たとえば、社会に関する認識の教育の内容として、人権にかかわることがらの系統化ができていないのかどうか。国語の教材が、差別と貧困（今日的には、新自由主義的な経済政策・財政政策の自由競争・自己責任・成果主義が生む家庭・父母の格差と貧困を背景とする子どもの貧困—挿入引用者）におしひしがれている子どもに感銘を与える力を備えているかどうか。数学や自然科学にかかわる教科の内容でさえも、その実践的・生活的な意味づけがいきいきとなされているかどうか。これらのことがらは、純粹に知的・技術的な要素の系統的な積み上げという側面とともに、無視してはならない科学的な

教育の側面をなしてゐるのではないか。」⁽⁴⁾

今日求められる〈実践的指導力〉とは、上記の「二〇坪の外の条件（家庭のあらゆる教育条件の貧しさ－挿入引用者）」をふまえる「二〇坪のなかの教育の科学性」の具体化、つまり目の前の子どもの現実に向き合い、その足下の現実を出発とする教育科学的認識に立つ、教育実践（個々の教師の狭義の実践）・教育経営（学校全体の教育方針・地域父母らと進める学校づくり・広義の教育実践）・教育統治（文部科学省・教育委員会等政府の教育政策）を貫く課題を俯瞰するような教育実践学的な〈実践的指導力〉ではないか。

筆者は、「教職の基礎理論科目（教育に関する社会的、制度的又は経営的事項）」担当者として、こうした教育実践学的なく実践的指導力〉の基礎を獲得させるために、アクティブ・ラーニングの視点を重視し、同時に学問的な知識水準の軽視や活動主義に陥らず、教育実践や教育制度を社会的基底から科学的に俯瞰する視点も重視しなければならない、と考える。本論では、そうした問題意識に立って、筆者が担当した「教育制度論－『制度としての教育』の現代的課題を考える－」（2単位）の取り組み（T大学秋学期・登録55名）について考察する。

2. 教育制度論の授業を創る－教育を俯瞰する視点とアクティブ・ラーニングの視点－

基本方針はシンプルに、アクティブ・ラーニングの視点として授業中の話し合い・討議・発表（課題（問い）の発見）を重視すること、そこで焦点化された課題（問い）を教育科学的に

認識する概念化・レポート化で課題解決すること、この二つの視点を大切にした。

具体的には、担当科目（*参照）の各授業回において、①一斉講義（教員50～60分）→②グループで授業中の課題の話し合い・発表（学生10～15分、5～6人グループ単位）→③補足コメント（教員5～10分）→④当該課題について関係論文資料を読み課題レポート作成（A5サイズ1枚）を課す（教員、終了時、以上1週目）⇒⑤課題レポート回収（教員、授業冒頭で、以上2週目）⇒⑥明解な課題レポート紹介・解説（教員、授業冒頭5～10分、以上3週目）、の3週1サイクルで進める学習（以下「サイクル学習」）を進めた。

*教育制度論－「制度としての教育」の現代的課題を考える－

【講義概要】

教育は、社会的・制度的に現象する作用ととらえることができる。それゆえに、教育を「制度としての教育」として理解することが重要である。その規範が日本国憲法（憲法、1946年）及び旧教育基本法（旧教基法、1947年）の精神－〈人権としての教育〉－にあることはいうまでもない。近年、旧教基法を全面改正し新教育基本法（新教基法、2006年）が成立した。以降の教育政策が具体化する「制度としての教育」は、私たち国民の教育をどこに導くのか？現憲法の精神を拠り所にリアルに考えよう。本講義では、以上の考察に必要な教育法学・教育行政学の基本的知識を学習する。

【講義計画】

1 オリエンテーション

2-4 教育を制度的・社会的側面から捉える－「制

度としての教育」とは？－

①「法」と「行政」の頂点＝最高法規・日本国憲法
(1946年)

②「制度としての教育」と教育行政の定義

③教育行政の特殊性を考える

5-8 「制度としての教育」の骨格を理解する－教育法
体系の理解として－

①憲法・旧教基法(1947)の人間観・教育観－い
かなる教育原理・教育条理を示してきたのか？
(ビデオ視聴を含む)－

②教育法体系の理解－相異なる三学説－

③教育法の形式的分類と内容的分類

④教育法の概要を通して「制度としての教育」の
課題を考える

9-11 教育の自主性をめぐる問題－教育課程・教育内
容を中心にして－

①教育課程の編成と学習指導要領の変遷(1947-
2008年)

②教科書制度と教科書裁判(1965-1997年)

③教育課程行政を考える

12-14 現代教育問題の論点－〈人権としての教育〉
をめぐる問題－

①憲法が内在する教育行政の役割－旧教基法第10
条の示すもの－

②新・旧教基法の比較対照と問題点－教育行政の
役割を中心にして－

③教育行政の地方分権化と〈人権としての教育〉
を考える－中央集権的分権化と未完の可能性－

15 まとめ(テストを含む)

【テキスト・参考図書を紹介】

テキスト：土屋基規編『現代教育制度論』ミネルヴァ
書房(2011年)、適宜配付するプリント教材

参考図書：市川須美子・浦野東洋一他編『教育小

六法(平成28年度版)』学陽書房(2016年) 姉崎
洋一・荒牧重人他編『解説 教育六法(平成28
年度版)』三省堂(2016年)、平原春好・寺崎昌男
編集代表『新版 第3版 教育小事典』学陽書房
(2011年)

【成績評価の方法】

講義に出席し、課題レポートおよび参加度
(60%)、及びまとめテスト(40%)によって行
なう。

【その他(履修上の注意)】

板書は基本的にしない。代わりに、詳細な配
付教材(レジュメ集・資料集)を使用するので、
配付教材を基に、聴講しながら、各自がノート
をとること。したがって、受講時は、配付した
教材を必ず持参すること。講義を主とするが、
課題を与え、少人数のグループ討論を行い、そ
の成果を各自が課題レポートにまとめることに
より、学習を進める。

3. 考察－いかに学生は学ぶのか－

ここでは、「教育法体系の理解－相異なる三
学説－」(上記参照)の授業回を事例として、
いかに学生が学んだのかについて考察する(以
下、①～⑥はサイクル学習の順序)。

(1) 1週目の展開

①一斉講義(1週目)

教育法の体系をいかに捉えるのかをめぐる相
異なる三学説について、配付教材の関係論文資
料集(以下の概念図)を使って解説する。

第一は【教育行政法規説(行政解釈)】につ
いて「教育と教育行政の区別をせず、すべて教

育行政の作用とし、国家の教育権を強調する」学説の説明である。

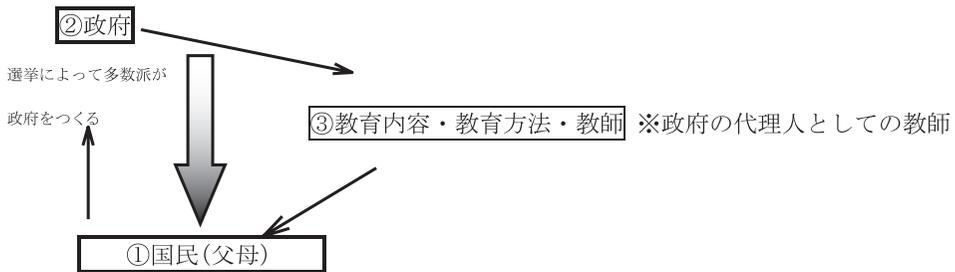
【教育行政法規説】(国家の教育権を主張)

・国家の教育権を主張し、「国家の教育権(力)」の強調の論理

「すなわち、一の見解は、子どもの教育は、親を含む国民全体の共通関心事であり、公教育制度は、このような国民の期待と要求に応じて形成、実施されるものであつて、そこにおいて支配し、実現されるべきものは国民全体の教育意思であるが、この国民全体の教育

意思は、憲法の採用する議会制民主主義の下においては、国民全体の意思の決定の唯一のルートである国会の法律制定を具体化されるべきものであるから、法律は当然に公教育における教育の内容及び方法についても包括的にこれを定めることができ、また教育行政機関も、法律の授権に基づく限り、広くこれら事項について決定権限を有する、と主張する。(最高判(大法廷)昭51・5・21北海道旭川学力テスト事件)

⇒国会を支配する与党多数派政府が、教育内容・方法・教師を統制する論理!

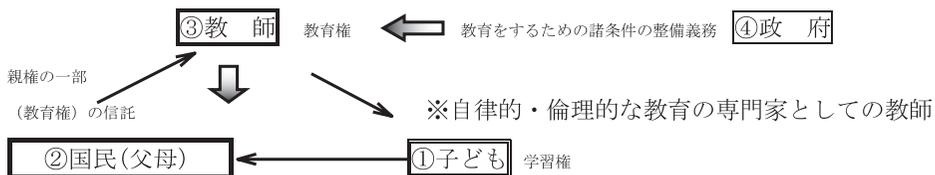


第二は【教育特殊法説(教育法学会有力説)】について「教育と教育行政の区別をし、(1)教育の自主性・自由の確保及び(2)教育条件整備を教育行政の義務として課す旧教育基本法第10条(教育行政)に依拠し、国民の教育権を主張し、自主性・自由を必要とする教育という

分野の特殊性を配慮する」学説の説明である。

【教育特殊法説】(国民の教育権を主張)

・〈教師と父母と子どものトライアングル〉の中で子どもの学習する権利を捉える論理



①子どもの学習権→親の自然的責務→②親権（教育権）の一部信託／教師の教育権へ（真理教育を要請）→③「自律的・倫理的な教育の専門家」として「国民全体に対する直接の教育責任」を負う→教師の学問の自由・教育の自由（現場主義）へ→④政府の教育条件整備義務（教育内容への「不当な支配」を生む上命下服の国家教育権に反対）→国民の教育の自由＝国民の教育権へ
※教師と父母は子どもの学習権＝〈人権としての教育〉実現に対する協同責任者

第三は【教育人権法説】について「憲法 26 条を出発点とし、国民の基本的な人権としての教育を保障する教育法体系として理解される」学説の説明である。

【教育人権法説】（国民の教育権を論証する有力な根拠）

・憲法学の人権論と教育科学の教育本質・教育条理論の成果に基づく教育法の捉え方

子どもの現代的人権としての教育、人間らしく生きるために教育を受け、学ぶという生来的な子どもの自然権を保障する。国際人権法も広く教育法の体系に組み込み、子どもの人間らしく生きるために必要な教育と教育制度の骨格を捉える。また、国民の教育権を論証する際に有力な根拠にもなる。

「憲法 26 条は、憲法 25 条をうけて、生存的基本権の文化的側面として子どもに教育を受ける権利を保障したものである。子どもは未来における可能性をもつ存在であるから、将来においてその人間性を十分に開花させるべく自ら学習し、事物を知り、こ

れによって自ら成長させることが子どもの生来的権利であり、このような子どもの学習する権利を保障することは国民的課題である。子どもの教育する責務を担うものは親を中心として国民全体であり、このような国民の教育の責務は、いわゆる国家教育権に対する概念として国民の教育の自由とよばれる。国家は、国民の教育責務の遂行を助成するために公教育制度の制定等の条件整備の責務を負うが、教育内容に介入することも基本的に許されない。」（東京地判昭 45.7.17 家永第二次教科書訴訟）

特に、教育行政法規説と教育特殊法説が直接に対立する論争的關係にあること、教育人権法説は教育特殊法説を論証し補完することについて触れる。

②グループで授業中の課題の話し合い・発表／③一斉講義（補足コメント）／④当該課題について関係論文資料を読み課題レポート作成を課す（1 週目）

一斉講義の内容を受け、各小グループ（各 5 ～ 6 名で計 10 グループ）で「課題 直接に相対立する教育法体系の二学説（教育行政法規説・教育特殊法説）の概要・意見・疑問について自由に話し合う」ことを提起する。ここでは、以下の通り、教育行政法規説の主張する国家の教育権とそれに反対する教育特殊法説の主張する国民の教育権の論争關係に注目する場面が見られた。

時の政府の政治力が教育・思想・学問を支配した歴史的反省から生まれた教育の自律性・自

由を保障する教育行政原理の意義の既習事項（＝憲法・旧教基法（1947）の人間観・教育観の授業回）の影響からか、多数派の意見は、国家の教育権に反対して国民の教育の自由・国民の教育権を標榜し「教育を教師に信託すべし」とする教育特殊法説（国民の教育権の主張）を肯定する傾向が見られた。そして、数名ほどの少数であるが、現実の教師不信等を根拠に「教育を教師に丸投げ（信託のこと？）する教育特殊法説より国家に一任するほうがよい」とのニュアンスで、教育行政法規説（国家の教育権の支持）を肯定する意見も見られた。

こうした学生の学びの状況について、個々の学説の理解に関する限り問題はない。しかし、教師に全幅の信頼を寄せる多数派も、教師に実感的不信を抱き「国家の教育権（力）」の支配を容認する少数派も、教育と教育制度の課題を〈国家 vs. 教師のパラダイム〉でしか捉えない思考方法が気になった。なぜなら、両者とも国民（父母・子ども）目線で考えるパラダイムを欠くおそれがあると感じたからである。つまり、そうした思考方法が伏線にある場合は、かつて教育における国民主権の実現をめざした戦後教育改革が、一方で軍国主義・超国家主義の政治的権力の教育への「不当な支配」の反省から学校教師に教育の自由を与え（教育の自主性の確保）、他方で「教育のことは教育者だけがきめるとするような教育者の独断も排されるべき」として「国民の教育への直接責任ルート」⁽⁵⁾を具体化する公選制教育委員会制度構想を提起した教育参加の意義を捉え直すような教育科学的リテラシーが育たないからである。

そこで、あらためて、教育と教育制度の多様

な課題を国民・父母・住民・子ども目線で考える「民衆統制としての教育参加」の意義を考えるレッスンを意図し、課題レポート「問い1）直接に対立する教育法体系（教育行政法規説・教育特殊法説）について説明して下さい。2）意見・コメント・疑問について自由に述べてください。」を課し、授業中使用の配付教材の関係論文資料（前記の概念図を含む）を参考にして、国民（父母住民・子ども）と教師との関係を冷静に考えることを提案した。

（2）2週目から3週目の展開

⑤課題レポート回収（2週目）／⑥課題レポート紹介・解説（3週目）

回収レポートは、予想通り「教師に信託（丸投げ）する」国民の教育権論を支持する者（多数派：四分の三以上）と「教師に丸投げせず国家に一任する」国家の教育権（少数派：四分の一以下）を支持する者に分かれた（以下、代表例）。

【多数派】

「…私は…『教育特殊法説』を支持する。『教育行政法規説』によると、“教師は国家の代理人”とある。いわば国が戦争をするということを発すれば教員は国の命令として子どもたちに戦争を教えなければならないということだ。『国が正しい』と思ってしまう教育がなされてしまうわけである。今の日本の教育は体罰や受験戦争など問題になってきていることが多いので、『日本の教育を変える』教育が国から独立した教育行政から始められるべきなのではないだろうか。」

【少数派】

「パッと2つを見比べると、後者（教育特殊法説）の方がよいような感じがするが、私は前者（教育行政法規説）を選ぶべきだと考える。…例えばこの国で働く全ての教員が全ての能力に優れ、全体の奉仕者としての責務を完璧に果たすことができれば別だが、残念ながらそうではない。教員が国家の代理人となるような最悪の事態を避けながら教育行政法規説をとるべきだと考える。…社会を構成する人間が全て善良の人と考えてはいけな…。その考えを当てはめれば、教育特殊法説はなんとも危うい存在だと思う。」

これら課題レポートに関する解説として、多数派に見られた「教師への信託＝丸投げ」の弱点を指摘した少数派の「教師の独善を戒める」視点を評価しつつ、「教師の独善を戒めるためには、国家の教育権（いわば国家への丸投げ）を支持するしかないのか？国民の直接的な教育への権限はないのか？」と問うた。

そして旧教基法10条制定時に「国民全体に対する直接責任ルート」として、国民（父母住民・子ども）目線を制度化する公選制教育委員会制度を想定したことにも触れる⁽⁶⁾。特に公選制教育委員会制度自体は任命制（1956年以降）を経て住民代表制は形骸化していったが、それが提起した教育参加の遺産は、準公選制（中野区教育委員会1985～1994年、その他地域の同様の取り組み）や以後の住民の教育参加の取り組み（「中野区教育行政における区民参加に関する条例」1997年～現在）として引き継がれ、未完の可能性として捉えることができる点を示した⁽⁷⁾。

こうして「教師の独善を戒める」唯一の方法が国家に教育権を丸投げすることではなく、教育実践（個々の教師の狭義の教育実践）の内包から、教育経営（学校全体の教育方針・学校づくり・広義の教育実践）、そして教育統治（文部省・教育委員会等の政府の教育政策）の外延へ至る重層構造において、教師集団・国民（父母・住民）集団が子どもの教育に対して協力し共同責任を担う国民の多様な〈民衆統制としての教育参加〉が、現代日本の教育と教育制度の課題を検討する上で重要であることを補足し⁽⁸⁾、講義を閉じた。なお、上記の少数派学生は、事後の課題レポートにおいて、いずれの学説も相対化し、国民の教育参加の現代的意義を捉え直そうとしている（以下引用）。

「…教育特殊法説では、教師に権力が集中し、教育行政法規説では国家（行政）に権力が集中してしま…う。そんななかで国民や父母・住民らが教育に直接参加する公選制の教育委員会制度も考えられていた。…

よって、どの説をとっても、どこに権力を持たせればいいのかという課題が消えることはなく、とても難しい選択である。ただし、国民の教育に参加するということはとても大切である。それぞれのワークバランスに気をつけながら、国民が教育に参加できる仕組みをつくるのが重要なのだと感じる。」

その点では、こうしたアクティブ・ラーニングの視点で試みたサイクル学習の取り組みには、伝達型講義に終始するなら起こらないかもしれない、学生の思考の揺さぶりから真理・真

実の発見へ至る学びの可能性を捉えることができるかもしれない。

おわりに

本稿では、筆者担当の「教育制度論」（「教育の基礎理論に関する科目」）における一斉講義・課題レポート・レスポンス等の取り組みを考察した。そうしたサイクル学習がもたらす学びに、教職志望に限定されない学士課程教育の教養教育として、例えば父母・子ども目線で教育と教育制度の現実に参画・参加していく現代教育課題に迫る教育科学的認識を深めるユニークな可能性も実感している。

たしかに、サイクル学習は、一斉講義（関係論文資料の説明）を中心として、少人数の話し合い、関係論文資料による課題レポート作成等のアクティブ・ラーニングの視点に依拠したことにより、履修者一人ひとりが自発的・自主的に参画するカリキュラム運営の可能性を広げたといえる。

ただし、ここで筆者の試みの視点は、たんにアクティブ・ラーニングを取り入れるだけのものではない。つまり、アクティブ・ラーニングの視点として授業中の話し合い・発表（課題（問い）の発見）を重視すること、そこで焦点化された課題（問い）を教育科学的認識として概念化・レポート化して課題解決すること、この二つの視点を大切にしたということである。

また、筆者が重視してきたサイクル学習の方法も、アクティブ・ラーニングの視点（学士課程教育改革⁽⁹⁾／教員養成・教員の資質向上改革⁽¹⁰⁾）にとどまらず、あらためて〈教育の進め方〉を総合的かつ構造的に明らかに示してき

た旧教育基本法（1947年）の意義を再確認するものであった、と考えている。つまり、旧教基法第2条（教育の方針）は、「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」と述べる。それは、近代教育思想の成果を反映し、教育を学校に閉じ込めず「生活」から捉え、真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる集団の教育空間の重要性を宣言する〈教育の方針〉である。立法者意思が示す教育条理は「最も広い意味で、すべての人々が本来もっている真理探究の要求が自由になされ、学問の自由の尊重と教育の自由が初等教育以降においても生かされる必要がある」⁽¹¹⁾という、初等中等教育以降の高等教育・教師教育を貫く学習観を示している。

本稿の事例が示すのは、講義時間外での課題レポート作成の経験（「あらゆる機会あらゆる場所」）、実際の教育現象を考える経験（「実際生活に即し」、体罰・いじめ・教師・教科書裁判等々の問題を考える経験）、それらの現象に対する真理・真実の批判的な学びの経験（行政解釈や学説を議論し「学問の自由を尊重」する経験）、そしてグループ集団学習（話し合い・発表）や個人学習（課題レポート）の経験（「自発的精神」を持ち、「自他の敬愛と協力」の関わりの経験）を経て、学生の主体的な学びが呼び起こされるのではないかと、という学びの事実であった、と考える。

その点で、近年重視されるアクティブ・ラーニングの視点も、旧教基法第2条（教育の方針）に内在するような、総合的かつ構造的な教育条理の視点と結合してこそ、初等中等教育以

降の大学教育・教師教育を含む生涯にわたる人間教育の視点として豊かに確立されるのではないか、と考えられるだろう。

註

- (1) 「用語集」中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」平成24（2012）年8月28日、37頁。
- (2) 中央教育審議会「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～（答申）」平成27（2015）年12月21日、38-39頁。
- (3) 森田満夫「国家が新たに統制する『教師教育』の行方（I）－中教審答申『教員の資質向上』（2015年12月15日）を読み解く－」兵庫人権問題研究所『季刊人権問題』2016年春号（通巻No.383）、43頁。
- (4) 『小川太郎教育学著作集』第5巻、青木書店、1980年、158-159頁。
- (5) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、129-131頁参照。
- (6) 教育法令研究会前掲書、1947年、127-131頁参照。
- (7) 森田満夫「教育行政の原理と課題」土屋基規編『現代教育制度論』ミネルヴァ書房、2011年、118-119頁参照。
- (8) 浦野東洋一「地域における教育参加の課

題』『日本教育学会第41回大会発表要旨集』1982年、121頁参照。「教育における国民主権」の筋道として、各地の教育運動を分析する浦野東洋一は、教育実践・教育経営・教育統治に及ぶ教育参加の領域を、以下の通り、形式的に整理している。

教育参加の領域

- 1 学校経営活動への参加
 - A 学級経営
 - B 学年経営
 - C 学校経営
- 2 学校教育活動への参加
 - A 教科教育
 - B 教科外教育
- 3 わが子の問題での親と教師・学校との個別の関係の場
- 4 親の教育要求の共通化・公共化の場
- 5 教育行政への参加
- 6 教育立法への参加

- (9) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」平成24（2012）年8月28日参照。
- (10) 中央教育審議会「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～（答申）」平成27（2015）年12月21日参照。
- (11) 教育法令研究会前掲書、1947年、69頁。