

教職課程「教育原理」における
アクティブラーニングの意義と課題

菅原 健太

The significance and problem of the active learning in a teacher-
training course, "principles of education

Kenta Sugawara

豊岡短期大学 論集

第 13 号 別冊

平成 28 年 12 月 20 日 発行

教職課程「教育原理」における アクティブラーニングの意義と課題

The significance and problem of the active learning in a
teacher-training course, "principles of education

菅原 健太

Kenta Sugawara

はじめに

教育とはどのような営みであるのかという問いについては、これまでも様々な論者によって様々な定義がされてきた。

例えばカントであれば「人間は教育されねばならない唯一の被造物である」(カント1971)、勝田守一であれば「教育は、個人(子どもを主として)の学習と社会統制の機能としての意識的・目的志向的な指導の、統一的な過程である」(勝田1970)などである。

しかし本論で考察の対象とするのは、そのような「教育とは何か」という問いに対する答えそのものではない。対象とするのは、その問いに対する答え、あるいは教育の本質なるものを解説しているはずのものである、教職科目としての「教育原理」である。

一科目としての「教育原理」は、他にも教育原論、教育概論など異なる呼称をもつものもあるが、これらはいずれも「教育の基礎理論に関する科目」の一つであり、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に関する内容を取り扱うとされているものであり、この点で

「教育原理」は、教育に関する基礎的あるいは原理的な内容を取り扱うものであると大まかに定義することができる。

しかし「教育原理」についてのテキストは時に「ごった煮」などと評価されるように(白石2010)、何をその内容とするかが筆者・論者によって様々である。

本論ではまず、教職課程の一つでもある、この「教育原理」を取り上げ、教育学的な視点ではなく、一つのテキスト・講義・授業という観点から「教育原理」を再整理していく。そしてその特徴を捉えるとともに、近年の教育行為における重要なキーワードとなっているアクティブラーニングを取り上げる。教職科目が陥りやすい「必要な知識を身につける」こと、ひいては「試験に合格させること」への教育目標の矮小化という問題点と、「教育原理」という教科・科目がもつ本質的な特徴に対してアクティブラーニングという手法がどのような意義と現実的な課題をもつのかを検討する・

1. 「教育原理」とは

「教育原理」あるいは「教育原論」、「教育概論」¹といった科目は様々な大学、短大、専門学校等で開講されている。では、そこで教えるべきとされている内容はどのようなものであるか。

「原理」の名を冠した科目である以上、「教育」に関して個別特殊な内容であってはならないだろうし、その科目において設定された試験に合格したという事実は、教育に関する「原理」についての知識や技能を身につけたと認められることと同義でなければならぬだろう。

しかし実際には「教育原理」という科目は必ずしも教育における「原理」をカバーしたものではない（正しくは、各書籍・テキストにおいて、そこに教育の「原理」が全て説明されているという記述が存在しない）。例えば前述の白石は「『教育原理』がその名称に反し、少しも『原理』を追求していない」ことを批判している（白石2010）。

加えて、当該科目の単位取得者が教育の「原理」についての知識・技能を身につけていると認めるためにはこのような特性上の問題だけで

なく制度上の問題も存在している。こちらについては本論でのテーマから逸脱してしまうため割愛する。

このような状況が生まれている一つの背景としては、清水（1985）が「教育原理」の講義数やテキスト数が全国的に非常に多い現状を指摘し「まさに干牛充棟と言っても良からう」と言うように、「教育原理」を取り扱い説明しようとする書籍・テキストが極めて多いからこそ、それらの中で「原理」として取り扱うべき明確な共通テーマは存在しづらいという点が挙げられる。

これは、各学術書あるいはテキストにおいて、紙幅の都合があるために、教育という領域における全てのテーマを取り扱うことが難しいということだけが原因ではない。「これさえ説明しておけばいい」と言えるようなテーマの選択行為それ自体は筆者の教育観や教育論を反映するものでもある。それゆえに究極的に「原理的」なテーマの選択は、一般的な「原理」という用語に見合うように、言い換えれば非人格的なかたちで取り扱うテーマを設定しなければならないという制約が存在するのだと言えるだろう。

例えば上述の清水（1980）は「まえがき」の中で、「本書は社会学の観点から、はじめて『教育実践の社会的基盤』を考察した『教育原理』である」と述べており、いかなる観点から「教育原理」を取り扱うかが、そこに含まれるテーマに影響を与えるものであることが示唆されている。

次節では、「教育原理」として書かれた学術書あるいはテキストにおいて、どのようなもの

¹ 本論ではこれら、教育についての本質・原理を取り扱う科目であり、何らかの専門的で特殊な技能を身につけるのとは異なる位置づけをもった科目として、便宜上それらを「教育原理」という呼称で統一することとする。もちろんテキスト等を執筆したり講義を行う教員にとっては、教育「原理」なのか「原論」なのかは内容構成においても大きな影響を与えるものであろうと考えられるが、ここでは教育職員養成課程において教育の本質等を取り扱う科目という点で「教育原理」という呼称に統一させていただいていることをご了承いただきたい。

が教育における原理的で本質的なテーマとして取り扱われているかを確認し、そこにある特徴や共通点といったものを明らかにしていく。

2. 「教育原理」における構成あるいは序文から見えること

「教育原理」に関するテキストについて、大まかには(1)アカデミックな著作としての「教育原理」、(2)教育職員養成課程テキストとしての「教育原理」、(3)保育者養成課程テキストとしての「教育原理」という三つのカテゴリーに分けられると考えられる。以下ではそれぞれの特徴を概観しておく。

(1) アカデミックな著作としての「教育原理」

このうち(1)については稲富(1967)『新教育原理』などが挙げられるが、それほど「教育とは何か」を正面切って本質的に問うというものについては、近年はそれほど出版されていない。堀尾(2016)『地球時代の教育原理』や池田(2015)『なぜから始まる教育原理』などは、いずれも昨今の時代状況や書籍としての理解しやすさを考慮しながら書かれたものであるとも言え、内容的なものを考慮していくと、テキストとして使用することを想定しない「教育原理」の書籍はメインストリームではなくなっていると言することができる。

(2) 教育職員養成課程テキストとしての「教育原理」

こちらについては、教師養成研究会(1984)『教育原理』や川本(2001)『教育原理』など、「教職課程履修者のために書かれたもの」(川本2001)として、様々なテキストが出版されている。大まかな特徴としては「教育とは何か」

や「教育の歴史」といった基礎的な項目に加え、学校教育、教育方法、教師論など、教育職員を目指すものにとって実用的、あるいは読者の興味を惹くであろう項目がテーマとして設定されている。

また、読者層として「教育学を学び始めて日の浅い学生」を想定していることを明記しているもの(佐々井2012)もあり、「教育原理」を教育学に関する入門編として位置づけているものも多い。

(3) 保育者養成課程テキストとしての「教育原理」

こちらでは新保育士養成講座編纂委員会(2015)『新保育士養成講座 教育原理』や林(2012)『教育原理 保育者養成シリーズ』など、テキストあるいは参考書として位置づけられるようなものが多くなっている。

大まかな特徴としては、(2)と同様に「教育とは何か」などの基礎的な項目があるのだが、保育者養成に向けたものであれば保育士試験の対策など、効率よく有効な知識を身につけるといった点に重きが置かれている。

例えば、保育士試験について「人物に関する問題の出題率が33%とダントツ首位」であることから、ほぼ人物のみにフォーカスを当てたものまでである(中村2014)。

とは言え基本的には(2)と同様であり、「教育学入門という性格をもっており、教育実践と教育理論の基礎を理解し、教育のあり方をトータルに考えさせる授業科目」(宍戸2006)という特徴をもっている。

このように、何を(誰を)対象としたものであるかによって、同じ「教育原理」の名を冠す

る書籍であっても、そこで取り扱われる内容は大きく異なっていると言うことができる。

例えば(3)で紹介した林(2012)「はじめに」で書かれた以下の一文は、このような「教育原理」の揺らぎを端的に表していると言える。一般的な「教育原理」というテキストについての記述である。

「幼児教育者にとってなじみのない内容が出てきたり、中には、幼児教育に適用しがたい原理的な説明がなされているケースも見受けられた(下線部は引用者による)」

そのうえで編者は、幼児教育者養成機関で使用されることを前提として内容を構成したと続けているのだが、この一文はまさに、教育原理という科目が、教育の「原理」を伝達・習得させるものとは見なされていないということが示されていると言える。

つまり、教育にまつわるトピックスを、それが使用される環境に応じて取捨選択し、一つのパッケージとしたものが「教育原理」であるということになる。

もちろん、上で引用したものはあくまでも参考書という位置づけのものであり、大半の書籍・テキストではやはり「原理的」な内容を中心に構成されているのだと言うことは可能ではある。

3. 教育における「原理」とは

しかし、ここでは「それが使用される環境に応じて取捨選択し、一つのパッケージとしたもの」としての教育原理がもつ意味をもう少し考

察してみたい。

田中(2003)は、教育学とは何かというテーマにおいて、教育を「普遍的概念」としてではなく「歴史的概念」として定義している。そのうえで歴史学者であるカーの文章を「すこしもじって」以下のように述べている。

「教育学は、近代社会に内在する事象である近代教育を研究することであり、それぞれの近代社会の近代教育は、それぞれの特殊な社会的・文化的な原因と条件によって作りあげられた独自のものである。」

また、例えば北川(1988)では、「教育原理」という講義においては、各担当者が「自己の専門領域に照らして」解釈・講義を行うがゆえに「講義内容も千差万別であったろうと想像に難くない」と述べられており、テキストというレベルだけでなく、実際の授業実践においても共通し統一的な「原理」のもとで行われているわけではないということが示唆されている。

また、この北川論文において執拗に検討されているものは、教師養成研究会編『教育原理』の改訂内容である。北川は昭和59年に改訂された『教育原理』が、「『教育改革を求め機運の高まり』を或る種の危機感をもって意識し過ぎ」た結果、様々な問題個所が生じていると指摘している。

つまり、田中が整理したように教育を歴史的概念として捉えるならば、何を教育における「原理」とするかもまた歴史的に構成される余地をもったものであり、北川が執拗に検討し指摘したように『教育原理』というテキストの内容もまた、「教育改革を求め機運の高まり」など、社会情勢等の影響を受けるかたちで変化

せざるをえないのだと考えられる。

もちろん影響を受けるのは社会情勢からだけではなない。出版物である以上、誰に読まれるのか、何に使われるのか、という対象あるいは目的がそこでは設定される。上述した「それが使用される環境に応じて取捨選択し、一つのパッケージとしたもの」がこちらの側面にあたるものだ。

このような二つの側面から、テキストとしての「教育原理」は本質的に「原理」を指し示すことができない、という逆説的な結論を導くことができる。そしてそれゆえにこそ、上で引用したように、読者＝使用者にとって必要であろう「原理」が選択されるという、ある意味では皮肉な状況が生み出されているのだ。

4. 「教育原理」として伝達すべきもの

このように「教育原理」を整理するならば、一科目としての教育原理については、次のようなことが言える。それは講義・授業としては、単なる知識の詰め込みに留まってはならないということである。

なぜなら、そこで詰め込むべき知識、つまり教育の「原理」は、あくまでもそこで教授の対象となっている者たち（＝学生）の属性に起因する「原理」なのだ。そうであれば、単なる知識の詰め込みという教授方法とは、本質的には学生の属性等によって決定されているにすぎないものを、まるで正統性をもった知識群のように、しかもそれを一方的に教え込むというという点で、極めて歪んだ構造をもったものである。

逆に言えば、「教育原理」に関する知識として伝達すべきものは、ある部分においてそれが

「原理」的なものであることを、被教育者であり、かつそこで行われる科目「教育原理」の枠組みを構成する主体でもある対象（＝学生）によって承認されなければならないということでもある。

「教育原理」に限らず、いわゆる座学科目が往々にしてつまらないもの、退屈なものとして評価されがちだというのは、筆者の多くはない教育経験の中でも実際に経験したり、あるいは同様の科目を担当している教員などから聞いている話でもある。

これはもちろん私見であり、教員の力量によって授業評価が大きく変わるということも事実である。しかし上述のようなものとして「教育原理」を整理するならば、その「つまらなさ」の一端として、内容と方法との間に存在する歪み、言わば建て前的なものが敏感に察知された結果として生み出されているのだと考えることにそれほど無理はないと考えられる。

それでは、このようなかたちで構造的に歪みを内包してしまった「教育原理」においては、どのような教授方法が有効となりうるのだろうか。ここからは2012年文科省答申で明確に重要視され、その後も日本における新たな教育方法・教育課程のあり方として注目されているアクティブラーニングを中心に考察していくこととする。

5. アクティブラーニングとは

アクティブラーニングの一般的な定義としては、「教員による一方向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。学修者が能動的

に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、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である。」と文科省答申の用語集で定義されたものが有名である。

あるいはアクティブラーニング研究における中心的な研究者である溝上慎一は「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義しており（溝上2015）、いずれにおいても、これまでに主流であった一方向的・受動的学習ではなく、参加し能動的に行われる学修活動の形式として定義していることがわかる。

もちろん、浅羽（2014）でも「一概に講義形式の授業が劣るということではないことには留意しなければならない」と指摘されているように、この方法が単純により質の高い教授方法であるというわけではない。しかし、上述したように「教育原理」がその伝達において内容と方法との間で歪みが生じてしまうことを考慮するならば、方法という側面からこの歪みを軽減する手段を探ることに一定の意義があると考えられる。

アクティブラーニングと呼ばれる教授・学習法には様々な手法があるが、いずれも学習者自身が何らかのかたちで教育空間におけるコミットメントを行うことが必要となっている。

それでは、上述のような特徴をもった「教育原理」においては、どのような側面においてコミットメントを行わせることが妥当であろうか。授業・講義の場面において実際にアクティブラーニングを生み出すためには、どのような観点から行うことが必要となるのだろうか。

その一つの解答は、ここまで述べてきたような「教育原理」それ自体がもつ歪みから導き出される。

6. 「教育原理」におけるアクティブラーニング

改めてこの歪みを説明するならば、それは「原理」と名乗りながらも、実は被教育者の属性に大きく影響を受けて切り取られた「原理」でしかないのだが、それにもかかわらず授業・講義という空間においては被教育者とは無関係に普遍的に存在する「原理」の全てであるかのように教授される、というものであった。

そうだとすれば、その空間において意図的・無意図的に隠蔽され、それによって歪みを生み出しているものを炙り出す問いとは、例えば「今現在、私が学んでいるものは、本当に教育の原理なのだろうか」、「その原理は、私にとってどのような意味をもちうるのだろうか」、「我々の属性に影響を受けて切り取られたものだとするならば、我々にとっての原理とはどのようなものと考えられるだろうか」といったものになるだろう。

つまり、今現在自分が「教育原理」についての知識を身につけるべき教育空間に存在している、という認識を基とし、その知識や、自らが組み込まれている空間を相対化し、客観的に認識すること、あるいはそこで取り扱われている

テーマに対して自らがいかなる「原理」を読み込むかといった自問自答こそが、歪みを歪みのまま考察の対象とすることを可能とするのだ。

これをより具体的な問いの形に変換するとして、例えば「何故、この授業・講義で取り扱われているテーマの総体に教育原理という名がつけられているのか」、「それが教育についての原理であるとされていることを私はどのように評価するのか」、「私(たち)にとって考えるべき、知るべき教育の原理とはどのようなものか」、「教育原理の授業・講義においてアクティブラーニングは必要か否か」といったものが考えられる。

もちろん、このように入り組んだ問いでなくても、例えば、コメニウス『世界図絵』を実際に読ませるとか、一人の子どもに密着したドキュメンタリー映像を見せながらルソー『エミール』の内容を解説するとか、ヘルバルト教育学における「五段階教授法」を実際に解説しながら行って見せるとか、細々とした実践はいくらでも可能ではある。しかし、それらはいずれも個別の領域における知識を定着させようとするものではあっても、総体としての「教育原理」に関する理解へは繋がりがづらいだろう。

それらが不要なものだということではない。ここで強調したいのは、もし「教育原理」という科目そのものについての理解を深めようとするならば、あるいは教育の本質にアプローチするような方法をとるならば、一つの方法として、上述したようなメタ的観点から設定されるテーマを提示することが一定の妥当性をもつのではないか、ということである。そのうえでグループワークやディスカッション、問題解決学

習といった手法を通じ、自らが今いる教育空間を対象化するという営みの中で、個別の領域についての知識定着だけではなく、より広い範囲における主体的学びが生み出されるのではないだろうか。

7. 「教育原理」におけるアクティブラーニングの課題

ここまで「教育原理」という特殊で個別な対象を取り上げ、それが必然的に含みこんでしまう歪みを指摘すると共に、その歪みこそがより深いアクティブラーニングを生み出すための材料となることを指摘してきた。

当たり前のことではあるが、アクティブラーニングとは、教育の方法であり、教育にまつわる現象でもある。2012年以降、大学教育に限らず様々な場面においてこの重要性が叫ばれており、その中で具体的な手法が着々とリスト化されつつある。

どのようにするのか、という手法的な次元での充実はもちろん必要なことであり、新たな学びを生み出す可能性をもつものとして、今後も研究・実践が進展していくことが望まれるものである。

しかし、必要なことはそれだけではないだろう。教育の本質に関わる科目としての「教育原理」は、ある側面においてはウェルメイドな消費コンテンツとなっている。しかし、そのようなものとなっているからこそ、上述したようないくつかのメタ的問いが生み出されうるのだ。それら問いは、言うならば教科・科目に内在的なアクティブラーニングのための材料だと言える。手法の導入が優先され、そのために教

科内容の一部分を機械的に切り取って行われるのは、言わば教科・科目に外在的なアクティブラーニングである。

「教育原理」という教科・科目においては、その内容的な幅広さ、あるいは「ごった煮」と呼ばれるような節操のなさが存在している。ここまで述べたようなアクティブラーニング的なアプローチは、幅広く節操のないものとしての「教育原理」の学問的な意義や、学習者本人にとっての意義を浮かび上がらせることができるものではないかと考えられる。

ただし、それはただ闇雲に実施すれば良いというものではなく、個別の知識を超え、「教育原理」そのものに対する理解が深まるような手法を洗練させていかなければならないだろう。上で例として挙げた問いは、あくまでも一つの例であり、学習者の実態に応じてそれら問いのかたちは変形されるべきである。学習者の実態に応じ、かつそれが「教育原理」全体に接続されるような具体的な手法を構築していくことが今後の課題となる。

おわりに

本論においては、あくまで個別の教科・科目のみを取り扱っており、例えばこのような図式がその他の教職科目についても当てはまるかどうかは検討が必要となる。また、上述したようないくつかの問いに対して明確な回答を期待するためには、それ以外の部分での地道な知識の定着に努めなければならないという側面は常につきまとうものであろう。そして最終的な回答が自然に生み出されるような、それ以前までの無数のスモールステップをどのように構成する

かなど、現実的な課題は様々な点で存在している。

しかし、絶対的で不変的なものではなく、対象に応じて流動的にかたちを変えながら生み出されるという点で、まさに教育の本質的な側面を体現している「教育原理」という教科・科目を、そのようなものとして全体像を理解できたとするならば、個別の知識の集合を超えた、より深い教育観へと繋げることができるのではないかと考えられる。

【参考文献】

- ・安彦忠彦・石堂常世編、2006、『現代教育の原理と方法』、勁草書房
- ・堀尾輝久・下地秀樹・水崎富美・太田明編、2016、『地球時代の教育原理』、三恵社
- ・堀尾輝久・松原治郎・寺崎昌男編、1993、『教育の原理Ⅰ—人間と社会への問い』、東京大学出版会
- ・池田隆英・楠本恭之・中原 朋生編、2015、『なぜから始まる教育原理』、建帛社
- ・稲垣忠彦・柴田義松・吉田章宏編、1993、『教育の原理Ⅱ—教師の仕事』、東京大学出版会
- ・稲富栄次郎、1967、『新教育原理』、福村出版
- ・教師養成研究会編、1981、『資料解説 教育原理』、学芸図書
- ・教師養成研究会、1984、『教育原理』、学芸図書
- ・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』、学文社
- ・柴田義松編、2006、『新・教育原理 改訂版』、有斐閣
- ・柴田義松・山崎準二編、2006、『教育学のボ

- イント・シリーズ 教育原論』、学文社
- ・新保育士養成講座編纂委員会、2015、『新保育士養成講座 教育原理』、全国社会福祉協議会
 - ・田浦武雄・潮木守一・日々裕編、1991、『現代教育の原理』、名古屋大学出版会
 - ・米増勲編、1982、『教育原理』、三和書房
 - 『教育原理』、明星大学出版部
 - ・清水義弘編、1985、『教育原理 教育実践の社会的基礎』、光生館
 - ・宍戸健夫、2006、『教育原理』、『保育小辞典』、大月書店
 - ・田中智志、2003、『教育学がわかる事典』、日本実業出版社

【引用文献】

- ・浅羽浩、2014、「教職課程におけるアクティブラーニングへの試み—ライティング指導を中心にして」、『環境と経営：静岡産業大学論集』、20（1）、静岡産業大学
- ・中央教育審議会、2012、「用語集」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf) 2016. 10. 11
- ・林邦雄・谷田貝公昭監修、2012、『保育者養成シリーズ 教育原理』、一藝社
- ・I. カント、1971、伊勢田曜子訳、『教育学講義』、明治図書
- ・勝田守一、1970、『教育と教育学』、岩波書店
- ・川本亨二、2001、『教育原理』、日本文化科学社
- ・北川典子、1988、「テキスト『教育原理』改訂の意図性とその問題点」、『國士館大學武徳紀要』、5、國士館大學武徳德育研究所
- ・溝上慎一、2015、『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂
- ・中村弘行、2014、『人物で学ぶ教育原理』、三恵社
- ・佐々井利夫・樋口修資・廣嶋龍太郎、2012、

