

学習権と「学生による授業評価」

法学部 畑 安 次

Right to Study and Teaching Evaluations by Students.

Yasuji HATA (Faculty of Law)

Recently, teaching evaluations by students are put into operation in many universities. But, there are some problems in it's operation. This paper asserts that teaching evaluations by students should be put into operation upon the basis of right to study.

はじめに

「大学設置基準の大綱化」に伴う「大学改革」において、「学生による授業評価」が検討課題となり、すでに多くの大学で実施され、その結果をめぐって議論を呼んでいる（たとえば、一般教育学会でも「学生による授業評価」をめぐって議論され、その議論の内容が『一般教育学会誌』第14巻第2号・1992年11月、第15巻第2号・1993年11月、第17巻第2号・1995年11月、に紹介されている）。しかし、「学生による授業評価」をめぐる基礎論的な考察は、必ずしも十分であるとはいえない。そこで本報告は、この「学生による授業評価」の問題を憲法学および教育法学の観点から考察し、その具体化の素材を提供することを目的とする。

I 憲法学および教育法学における学習権の位置づけ

1 憲法第26条の法意

日本国憲法が教育について直接規定しているのは第26条であり、これに関連する規定として第23条がある。

第26条は、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」（1項）、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする」（2項）と定めている。

第23条は、「学問の自由は、これを保障する」と定め

ている。

この両者は、特に大学教育を考える場合には、不可分な関係にあるものとして位置づけられねばならない。

1) 「社会権」としての「教育を受ける権利」

第26条における「教育を受ける権利」は、憲法学においては「社会権」として位置づけられてきた。すなわち、この権利規定は、国民の「権利」であると同時にその権利を充足させるべき「国」の責務を伴うものであることをを前提としているのである。国民の権利であると同時にその権利を充足させるべき「国」の責務、それが「社会権」の基本的な性格である。憲法学で「社会権」として位置づけられる「生存権＝健康で文化的な生活を営む権利（第25条）」「教育を受ける権利（第26条）」「労働権（第27条）」「労働基本権（第28条）」は、すべてこのような性格の権利として理解されている。

この意味において、教育と「国」は密接な関係を有していることは否定できない。しかし、「教科書裁判」を通じて明らかになったように、問題の焦点は、教育に対して「国」がどこまで関われるのかという点である。そこで、憲法第26条、第23条および教育基本法第10条を踏まえて、教育と「国」の関係について考えてみたい。

2) 「自律的営み」としての教育と「国」の関係

憲法第26条第1項および第2項において定められて

いるのは、教育を受ける子どもの権利と教育を受けさせる親の義務である。しかし、近代以降の教育においては学校教育が前提になっていることは否定できない。わが国の憲法も、現代の憲法であるから、学校教育を前提にしていることは否定できない。したがって、教育をめぐる子どもの権利と教育を受けさせる親の義務を媒介するのは、教師集団としての学校である。つまり、そこでは、親は子どもの教育を教師集団としての学校に信託することが前提になっているのである。

教師の教育活動については、憲法は直接的な規定を置いていない。しかし、第23条で学問の自由が保障されている。憲法学では、論者によって若干の違いはあるにしても、学問の自由は、(1)研究活動の自由、(2)研究成果発表の自由、(3)教育研究機関の自治(大学の自治)、(4)教育研究機関の財政自主権(但し、この財政自主権については現行法上は保障されていない)、から構成されるものと考えられている。したがって、大学と高校までの教育機関とを同列に論じることはできないとしても、また、現行の教育関係諸法規において高校までの教師には多くの制約が課せられていることは否定できないとしても、基本的には、教師はこの第23条によって「教育活動の自由」を保障されていると考えねばならない。教育基本法制定当初は、文部省も、学問の自由は大学以外の学校教師にも基本的には保障されねばならないと考えていたのである(教育基本法案説明参考資料)。いずれにしても、憲法第26条および第23条によって、教育をめぐる子ども、親、教師の関係は「自律的な関係」として位置づけられていると言わねばならない。

さて、先に述べたような社会権としての「教育を受ける権利」の基本的性格からして、「国」もこの教育という営みに関わりを持つことは言うまでもない。現に、第26条第1項および第2項には、ともに「法律の定めるところにより」という文言が付されている。問題は、この子ども・親・教師の教育をめぐる「自律的な関係」に「国」がどのように関わるべきかである。この点については、教育基本法第10条を見なければならない。そこでは次のように定めている。

「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接責任を負って行われなければならない。」

(1項)「教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。」(2項)したがって、教育への「国」の関与にはあらかじめ限界が定められているのである。すなわち、教育内容に「国」が介入することは認められないということである。第2次教科書検定訴訟第1審判決(東京地裁・杉本判決・1970.7.16)は、基本的には、このような解釈に基づいたものである。

しかし、1950年代におけるわが国の再軍備に伴う教育行政の方針転換によって、その原点は忘却され、学習指導要領とそれに基づく教科書検定によって文部省が教育内容に大幅に介入することになったのである。その結果、今日では「国」による教育支配が貫徹していると言っても過言ではない。

3) 学習権に関する判例と学説

教育をめぐる子ども、親、教師、国の関係をめぐってこのような問題点があることを踏まえ、以下においては、学習権について考えてみたい。この点に関し、「学力テスト裁判」における最高裁大法廷判決(1976.5.21)は次のように述べている。

「この規定(憲法第26条)の背後には、国民各自が、一個の人間として、また、一市民として、成長、発達し、自己の人格を完成、実現するために必要な学習をする固有の権利を有すること、特に、みずから学習することのできない子どもは、その学習要求を充足するための教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利を有するとの観念が存在している。」

「本条は、子どもの教育は教育を施す者の支配的権能でなく、子どもの学習する権利に対応し、その充足をはかりうる立場にある者の責務に属することを定めるが、このような教育の内容・方法をだれがいかにして決定するかを直接一義的に定めるものではない。普通教育においても一定範囲の教授の自由が保障されるべきことを肯定できないではないが、児童生徒の能力、教師の影響力、教育の機会均等を図る上からくる全国的に一定の水準の確保の要請等を考えれば完全な教授の自由を認めることはできず、国は必要かつ相当と認められる範囲で教育内容を決定する権能を有する。」

最高裁のこの解釈は、本報告および先に見た杉本判

決の解釈とは基本的姿勢を異にするものである。すなわち、最高裁の解釈は基本的には教育内容への「国」の介入を肯定するのに対して、本報告および杉本判決の解釈はそれを否定するものである。

それはともかく、この最高裁判決の文脈は高等学校までの教育を前提としたものであるが、「教育は教育を施す者の支配的権能ではなく……学習する権利に対応し、その充足をはかりうる立場にある者の責務に属する」という点は、大学教育についても基本的にはあてはまると言わねばならない。

次に、学習権について、代表的な教育法学者は次のように述べている。

「国民の学習権とは、子ども・青年にとっては、人間的に成長・発達の権利と不可分に結びついた探究の自由を中心とし、成人にとっては、国民主権を担い、幸福追求の主体としての不断の自己教育の権利であり、それはさらに、学問の自由や報道の自由を、専門家の特権から解放し、学問の国民化、情報の国民化を要請するとともに、学問や情報に関する専門家の専門的自由（学問の自由、プレスの自由）に国民的根拠を付与し、同時にその社会的責任を明確にする視点を含む包括的な原理である。」（堀尾輝久「国民の教育権の構造——子どもの学習権を中軸として——」『教育基本法文献選集8』p.73.）

また、代表的な憲法学者は次のように述べている。

「『教育を受ける権利』は、思想や学問の自由との関連で、主体の側に即してより積極的に、国民（とくに児童・青少年）の学習権として捉えることができよう。すべての人間がその可能性を十分に開花させるために、自ら学習し・教育を受けて成長することは、文化的な社会における基本権だといわなければならない。これは本条のほか、第13条の幸福追求の権利、および第21条に基づく『知る権利』と結びついた、人間として誰しもが持つ権利として認められよう。そして子どもの教育にたずさわる親と教師は、子どもの生来的権利ともいべきこの学習権を充足するために、重大な責務を含んだ教育権を分有するとみられる。教育権は、学習権に対応するものとして、子どもの人間性を開発し・彼らに文化を伝え・民主的な国家社会の担い手を育てる、という国民的な義務と責任およびそれを果た

すための権限を包括した観念である。」（小林直樹『憲法講義』上・p.570）

以上のような判例および学説を踏まえて、ここでは学習権を次のように定義しておく。

学習権は、憲法第26条所定の教育を受ける権利の実質的な内容をなす権利であり、それは、すべての国民が幸福を追求し（第13条）、勤労を通じて（第27条）「健康で文化的な生活」（第25条）を営むことができるように、先人が獲得したあらゆる知識や情報を入手する（第21条＝知る権利、第23条＝学問の自由）ことによって成長発達し、国民主権原理の担い手として自己形成するために学習するという最も基本的な権利である。

2 大学における学生の学習権

学習権を上記のように位置づけるとしても、学説・判例においては、高等学校までの児童・生徒と大学の学生は、自主的・批判的判断力の有無を基準として区別され、前者には学習指導要領および検定教科書による教育（学校教育法第20・21条）が法律上義務づけられているが、後者にはこのような義務づけはできないものと解されている。すなわち、前者の学習権は基本的な知識を習得するための受動的なものであり、後者のそれは基本的な知識の習得後であって、その知識を前提とした学問主体として自立していくための能動的なものとして位置づけられてきている。このような位置づけを前提とすれば、大学における学生の学習権は、教育を受けつつもその教育内容をより充実したものとするために、教師のカリキュラム編成作業にその声を反映させ、大学および社会に提供されるさまざまな情報を取捨選択し、総合的な判断力を養うことによって、批判的問題意識を有した主権者国民として自立していくための極めて能動的な権利ということになるであろう。そこでは、憲法第23条所定の学問の自由＝大学の自治との関係で、大学教育の社会的意義が自覚的に捉えられねばならない。

しかし、上記のような学生の学習権を踏まえて「学生による授業評価」を考える場合、現状における学生の学習態度をめぐる問題を看過することはできない。すなわち、受験勉強を前提とした高等学校における教育と大学における教育が乖離している現状においてトータルに見た場合、学生とりわけ低年次学生を直ち

に自主的・批判的判断力を有する存在として位置づけることができるか否か、という点である。

II 学生による授業評価

1 学習権に基づく「理念型」としての「学生による授業評価」

先に見た学生の学習権との関連で言えば、大学における「学生による授業評価」が理想的なかたちで行われるとすれば（「理念型」としての「学生による授業評価」）、それは、教師のカリキュラム編成作業に自主的・批判的な判断力にもとづく自らの声を反映させ、その上でそのカリキュラムに即して授業が行われているか否かを学生が点検する場合である。

この点について参考になるのは、1991年12月に出された本学旧教養部の『一般教育検討委員会報告』である。そこでは、現状の問題点とそれに対する教育課題をほぼ次のようにまとめている。すなわち、第1に、現状においては、高等学校までの教育と大学教育とが乖離しており、学生の受動的な学習態度が見られることから、自主的・自律的判断力を養成する必要があること、第2に、受験教育による弊害として論理的思考の欠如が目立つことから、論理的思考を養成する必要があること、第3に、受験競争を前提とした高等学校までの知識習得のための学習の結果、問題意識が希薄であることから、批判的問題意識の養成が必要であること、第4に、受験教育を通じて「答えは一つ」という思考を余儀なくされてきたことから、柔軟な思考方法の養成が必要であること、第5に、受験に必要な科目とそうでない科目が分断され、それぞれの学問が相互に関連していることを理解できないようになっていることから、全体的・総合的視野を養成する必要があること、の5点である（なお参照、教養部点検評価実施委員会報告書・1995年2月）。これらの5点は相互に関連するものであり、切り離して考えることはできない。また、これらの5点は教養教育の現状から抽出されたものであるが、基本的には学部教育にも当てはまるものとも考えられる。

さて、本学におけるこのような現状と課題を踏まえて言えば、先に見た「理念型」としての「学生による授業評価」を直ちに実施し得るか否か、疑問なしとし

ない。先に、「大学における学生による授業評価が理想的なかたちで行われるとすれば（「理念型」としての「学生による授業評価」）、それは、教師のカリキュラムの編成作業に自主的・批判的な判断力にもとづく自らの声を反映させ、その上でそのカリキュラムに即して授業が行われているか否かを学生が点検する場合である」と述べたが、これまでの考察からすれば、現状においてこの「理念型」を実現することには多くの困難が付きまとうと言わざるをえない。したがって、現状において「学生による授業評価」を実施するとすれば、それは先に見た「理念型」に近づくための前段階であることを踏まえておかねばならない。そうでなければ、多かれ少なかれ文部省の要請を受けて今日議論されているような「学生による授業評価」が最終目標にされてしまう恐れがあるからである。

2 「理念型」への前段階としての「学生による授業評価」

この点に関しては、絹川正吉氏の論文「学生による教員評価への批判と反論」（一般教育学会誌第14巻第2号・1992年11月）が参考になる。そこでは、カリフォルニア大学バークレイ校の教育開発部の啓蒙的文書（「学生による教員評価」）の一部が次のように紹介されている。

「学生による教員評価について」

問1. 学生による評価は、授業効果の測定に有効な指標とはならないのではないか。

答. 学生の学習効果と授業効果とは概ね相関している。教員を高く評価する学生は大体良い成績を得ている。学生は授業が明確であったかどうかなどの、授業のいくつかの状況について、判断する最も良い立場にある。

問2. 学生による評価には、整合性がない。

答. 各教員に対する学生の評価は、学期の中間と期末で整合していないとはいえない。また在学中の学生の評価と卒業生の評価との間にも、整合性がある。

問3. 学生による評価には、学生・教員の特性が影響する。

答. 学生の年齢、性差、成績平均、在学年数、能力等の差は、学生による教員評価に影響を与えていない。

また教員が男性か女性か、教授か助教授か、研究成果が多いか少ないか、成績評価が厳しいか易しいか、などの要因は、学生の評価に影響がない。しかし、次のような傾向が見られる。

・学生は専門以外の分野での必修コースで低い評価を与える傾向がある。自分の専門のコースや選択コースには高い評価を与える傾向がある。

・小クラスのほうが高い評価を与える。

・分野によって評価に差がある。人文のコースは社会科学や自然科学より評価が高い。

・講義形式とか演習形式等、クラスのスタイルによって評価に差がでる。後者のほうが高い。

・学生の期待度が評価に影響している。

問4. 教員のエンタテインメント能力が学生の評価に影響を与える。

答. よい教え方と学生を喜ばす能力とはある程度重なっている。Teachingに情熱があり、内容が良く組織だっていて、刺激的であることは、良いエンターテイナーであることの特性である。しかし、度を越して学生を楽しませようとしても、学生は良い授業としては評価しない。本質的なものを提示している教員が高い評価を得ている。

問5. 教育に厳しい教員に、学生は高い評価を与えない。卒業時の評価は別である。

答. 在学中と卒業後の学生の評価は強い相関を示している。

結論. 学生による教員評価には、意味がある。しかし、評価は多面的であることが望ましい。(pp.48-49.)

以上の紹介のあと、絹川氏は「この結論に注目したい」として、学士課程教育（学生の活動を中心とした知的活動・教員は学生の知的活動を促進する者・教員と学生の協同的活動）を前提として次のように述べている。

「このような学士課程教育が成立するためには、その営みに対する日常的な評価活動が必要である。ただし、そのような評価活動は教員個人の活動ではない。まず第一に、上記の視点からすれば、それは学生と教員の協同作業である。第二に、それは大学のシステムの一部である。評価とは個人の問題ではなく、システ

ムを伴う社会的行為である。評価の目的は大学の営みの改善であるから、一方的な評価ということはない。学生による授業評価は学生自身の知的活動の一部である。したがって、教員は学生に自分の授業を評価させるfacilitatorでなければならない。学生が教員の授業を、知的活動として評価できるように、オリエンテーションが与えられていることが必要である。すなわち、授業自体がそのようなオリエンテーションになっているときに、評価は真に意味を持つのである。」(p.49.)

私は、「授業評価」を大学におけるシステムの問題として捉えようとする絹川氏の積極的な姿勢を評価するものである。というのは、大学の教師は研究者としての教育および訓練を受けてきてはいるが、大学における授業のあり方等を含む教育者としての教育および訓練を必ずしも十分に受けてきてはならず、今日まで、「すぐれた研究者イコールすぐれた教育者」ということが無前提に信奉され、ようやくにしてファカルティ・ディベロップメント（教授団開発）が議論されるようになったに過ぎない段階であり、その意味において、「学生による授業評価」は、大学教育の改善を促すと思われるからである。

しかし、絹川氏のこの積極的な姿勢を先に見た「理念型」としての「学生による授業評価」へとさらに発展させる視点を確立できないとすれば、今日の「学生による授業評価」は、「学生参加を伴った新たな学生管理」につながらないとも限らないことを指摘しておかねばならない。

むすびにかえて

かつて大学において、学生が教師を批判し、教師はその批判に対して感情的には反発を示しながらも、自らの教育研究活動において意識的もしくは無意識的にその批判を考慮に入れていたように思われる時期があった。昨今では、学生の側から単刀直入に「単位を下さい」と言われて、返答に窮するというのが実状である。おそらくこの現状を打開するには、学歴社会とその管理システムおよびそれを反映した大学受験のあり方を抜本的に変えねばならない。とりわけ、入試センター試験は各大学の特色を消滅させるものとして指

弾されねばならない。この意味において、今日議論を呼んでいる「学生による授業評価」は、このような大学教育をめぐる諸問題との関連において総合的に検討されるべきであろう。今日議論を呼んでいる「学生による授業評価」は、先に見た「理念型」に接近するための前段階であって、決してそれのみで「能事足れり」というものではないことを指摘して報告に代えることとする。

追記；本稿は、1996年7月26日の研究調査部における報告に若干の加筆をしたものである。