

「生きる力」の展開

八 幡 恵

はじめに

「生きる力」をはぐくむという教育目標が、学習指導要領に登場したのは1998年のことである。それから15年以上経過して、生きる力という言葉は日常生活の様々な場面で使われるようになった。生きる力を書名に使用する本も少なくはない。しかし、学習指導要領の改訂当初、生きる力という教育目標の評判は芳しいものではなかった¹。私もそのように感じていたひとりであった。それが変わったきっかけは東日本大震災の経験である。生きる力という言葉に、なぜか説得力を感じるようになったのである。それから少しずつ、「生きる力」にポジティブな面が見いだせないか、と考えるようになった。本稿では、この考え方にもとづいて、1996年の中教審答申から2006年の教育課程部会報告まで、テキストに即して、生きる力の展開について考察している。1章では生きる力の位置づけについて、2章では1997年の中教審答申第5章の意義について、3章では生きる力の展開について、それぞれ考察し、4章では3章までの考察をまとめている。

1. 「生きる力」の位置づけ

「生きる力」という言葉が中教審答申の中ではじめて使用されたのは、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会 第一次答申）—子供に[生きる力]と[ゆとり]を一」（平成8年7月19日）においてである。そこで、この答申²において「生きる力」がどのように位置づけられているか、まず確認しておこう。

96答申は、「第1部 今後における教育の在り方」の冒頭で、答申の意図について、「子供たちが成人するころの社会はどのようなものになり、そこではどのような教育が必要になるであろうかが検討されなければならない」と述べている。今後の社会変化として答申が挙

¹ 批判の論陣を張った一人は荻谷剛彦である。大事なことは基礎的・基本的な知識をしっかりと身につけさせ、知識を積み上げていくことである、という観点から批判を展開している。

² 以下、この答申を96答申とする略記する。

げているのは、国際化の進展、情報化の進展、科学技術の著しい発展、高齢化の急速な進展であり、こうした変化にもとづいて、これからの社会を「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」と捉えている。そして、先行き不透明な社会にあっては「その時々状況を踏まえつつ、考えたり、判断する力が一層重要」になるという立場から、「生きる力」について次のように述べている。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんできていくことが重要であると考えた。」³

上記では、「自ら学び、自ら考える」力、「豊かな人間性」、「健康や体力」の三つが挙げられているが、答申はすぐ続けて、「[生きる力]は、全人的な力であり、幅広く様々な観点から敷衍することができる」として、生きる力を次のように説明している。長くなるが、その部分を引用しよう。

「まず、[生きる力]は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である。それは、紙の上だけの知識でなく、生きていくための『知恵』とも言うべきものであり、我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるものでなければならない。

[生きる力]は、単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。これからの情報化の進展に伴ってますます必要になる、あふれる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく力などは、この[生きる力]の重要な要素である。

また、[生きる力]は、理性的な判断力や合理的な精神だけでなく、美しいものや自

³ 96 答申、第1部(3) 今後における教育の在り方の基本的な方向

然に感動する心といった柔らかな感性を含むものである。さらに、よい行いに感銘し、間違った行いを憎むといった正義感や公正さを重んじる心、生命を大切に、人権を尊重する心などの基本的な倫理観や、他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感することのできる温かい心、ボランティアなど社会貢献の精神も、「生きる力」を形作る大切な柱である。

そして、健康や体力は、こうした資質や能力などを支える基盤として不可欠である。⁴

96 答申は、生きる力を人生の様々な局面に即して敷衍した後で、生きる力の展開に関連する重要な提言を行っている。それは「体験活動」の充実である。体験は子どもたちの成長の糧であり、生きる力をはぐくむ基盤であるという立場から、子どもたちに生きる力をはぐくむために、自然や社会の現実に触れる実際の体験が必要である、と主張する。なぜなら、子どもたちは具体的な体験や事物とのかかわりをよりどころとして、「なぜ、どうして」と考えを深める中で、実際の生活や社会、自然の在り方を学び、そこで得た知識や考え方をもとに、実生活の様々な課題に取り組むことを通じて、よりよい生活を創り出していくことができるからである。ところが現状では、子どもたちの直接体験が不足⁵しており、「子供たちに生活体験や自然体験などの体験活動の機会を豊かにすることは極めて重要な課題」であるというわけである。

こうした体験活動の意義をふまえて、96 答申の翌年に提出された「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会 第二次答申）」（平成 9 年 6 月 1 日）⁶では、生きる力の育成について改めて論じている。その中から、まとまりのある説明がなされている箇所を引用する。

「子どもたちは、[ゆとり]の中で、学校・家庭・地域社会それぞれの場において、様々な生活体験や自然体験、さらには社会体験やボランティア体験などの豊かな体験を積み重ね、様々な人々と交流していく。そして、子どもたちは、そうした実際の体験や人々との交わりを糧として、試行錯誤を繰り返しながら、個性の萌芽とも言うべき興味・関心を触発され、生活や社会、自然の在り方を学んだり、人間としての在り方や生き方を

⁴ 同上

⁵ 「疑似体験や間接体験が多くなる一方で、生活体験・自然体験が著しく不足し、家事の時間も極端に少ないという状況がうかがえる」、「生活体験や社会体験の不足もあって、子供たちの人間関係を作る力が弱いなど社会性の不足が危惧される」（96 答申、第 1 部（1）子供たちの生活と家庭や地域社会の現状 [1] 子供たちの生活の現状）。こうした状況認識が、「生きる力」という言葉を選んだ一因になっているのではないか。

⁶ 以下、97 答申と略記する。

じっくりと内省する。こうした過程を経て、子どもたちは、机上で学んだ知識を生きたものとし、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」を身に付け、豊かな個性をはぐくんでいくのである。』

上記の引用では、「ゆとり」と「生きる力」をキーワードにして、体験活動を重視する立場から生きる力を意味づけようとしている。96 答申・97 答申に対しては、とくに学校の教育内容を精選する、厳選するという方向性（ゆとり教育）に対しては、周知のように、子どもたちの学力低下をもたらすものであるという批判が浴びせられた。その「ゆとり」と一体のかたちで語られた「生きる力」という教育目標に対しても、批判⁸が向けられた。本田によれば、生きる力の育成は「曖昧で拡散しており」、教育目標として相応しくない。96 答申・97 答申がこのように批判されることになったこと背景については、4 章で考察する。

2. 97 答申第 5 章「高齢社会に対応する教育の在り方」

97 答申（第二次答申）は、96 答申（第一次答申）の続編として翌年に出された答申である。「生きる力」の育成について敷衍する第 1 章（「一人一人の能力・適性に応じた教育の在り方」）に続いて、第一次答申では詳しく取りあげられなかった「大学・高等学校の入学者選抜の改善」（第 2 章）、「中高一貫教育」（第 3 章）、「教育上の例外措置」（第 4 章）という個別問題について提言を行っている。そして最終章の第 5 章において、2～4 章とはかなり趣の異なる論題である「高齢社会に対応する教育の在り方」について取りあげている。この章は、「生きる力」育成の具体例を示していると考えられる内容⁹なので、ここで論じておきたい。

答申は第 5 章の冒頭において、この論題を取りあげる理由について、「21 世紀の我が国の社会を展望すると、高齢社会という問題は、避けて通ることができない重要な課題である。そこで、我々は、特に、高齢社会に対応する初等中等教育段階の子どもたちに対する教育の在り方について検討を行った」と述べている。数字¹⁰の上では、平成 27 年（2015 年）には高齢化率（全人口に占める 65 歳以上の人口の割合）が 25.2%、4 人に 1 人が高齢者という

⁷ 97 答申、第 1 章（1）一人一人の能力・適性に応じた教育の在り方

⁸ 代表的な反対論は荻谷剛彦（教育改革の幻想、筑摩書房、2002）。最近では、本田由紀が文部科学省の推進するキャリア教育や生きる力の教育について、「生きる力」的な「汎用的・基礎的能力」の育成は、曖昧で拡散しており、より具体的な知識やスキルを確実に伝える教育が必要である、とする批判を展開している（教育の職業的意義、25～27p、筑摩書房、2009）。

⁹ 97 答申の「はじめに」の中で、「今後、我が国において急速に高齢化が進行することを展望すると、高齢社会を生きていく子どもたちをどう育てていくかは、極めて重要な課題であることから、第一次答申における社会の変化に対応する教育の在り方に関する提言に加えて、第 5 章において、高齢社会に対応する教育の在り方について述べている。」と記されている。

¹⁰ 厚生省人口問題研究所「日本の将来人口推計」（平成 9 年 1 月）による推計。

超高齢社会となり、「我が国にとって、21世紀は、正に『高齢者の世紀』と言える」という認識を示している。子どもたちは確実に到来する、これからの高齢社会を生きていくのであり、長寿化の進展のなかで、老いや死の問題を含めて、長い人生をどう生きていくかを学ぶことは、子どもたち自身にとっても重要なことなのである。一方、こうした高齢化の急速な進展にもかかわらず、都市化や核家族化の進行によって、子どもたちが高齢者と接する機会は減少しており、自然な触れ合いのなかで、高齢者の抱える問題を身近な問題として学ぶことができにくい状況となっている。この意味で、「これからの高齢社会を生きる子どもたちの教育の問題は、極めて重要な課題である」というわけである。

こうした状況認識から、答申は高齢社会に対応する教育の在り方についての基本的な考え方として次の3点を挙げる¹¹。

・ これからの社会においては、年齢だけでなく、ものの見方や考え方の異なる人間と共に生きていくことの必要性が一層増していく。そうした社会を生きていくためには、他者を尊重する態度や尊敬する気持ち、他人を思いやる心などの「豊かな人間性」をはぐくむことが重要である。そして、更に重要なことは、「高齢社会がどのような社会であるかを学びつつ、実際に地域社会や高齢者のために主体的に行動し、高齢者とともに豊かな社会を築いていく意欲や実践的な態度をはぐくんでいくこと」である。

・ 子どもたちがこれから、長い人生を自立して生きていくということを考えれば、生涯にわたり心身ともに健康な生活を送るための基礎的な健康や体力をはぐくんでいくことが大切である。

・ 長年培ってきた豊かな経験と知識を有する高齢者が、子どもたちの教育に積極的に参加することは、子どもたちが「高齢者から様々な生きた知識や人間の生き方を学んでいく」ことを可能とするものである。

以上をふまえて、答申は高齢社会に対応する教育への取り組み方として次の点を挙げる。まず、高齢社会についての基礎的な理解を深め、介護や福祉の問題など的高齢社会の課題について考えを深めていくことが重要である。そして、地域社会や高齢者のために主体的に行動する意欲や実践的な態度をはぐくむためには、高齢社会の問題を知識として教えるだけではなく、子どもたちが、自ら実際に高齢者と触れ合いながら様々な体験をする中で学んでいくことが有意義である。しかしながら、上述のように子どもたちが日常生活の中で、高齢者

¹¹ 97答申、5章(1)[2] 高齢社会に対応する教育の基本的な考え方

と触れ合う機会は減少する傾向にある。そこで、「今後、幼稚園から高等学校までの各学校段階において、子どもたちと高齢者が実際に交流し、触れ合う体験活動や、子どもたちが高齢者の介護や福祉に関するボランティア活動を体験することなどを一層重視していくことが必要」であり、「こうした取組を進めるに当たっては、学校のみで取り組むのではなく、地域社会や学校外の関係施設と積極的に連携していくことが大切」であるとして、関係施設と連携のあり方の具体例を挙げて説明¹²している。そして、こうした体験活動を行う際の活動枠として、「介護や福祉など的高齢者に関する問題が、教科の枠を越えた横断的・総合的な問題であることから、『総合的な学習の時間』を活用していくことが有意義」として、教育課程に新設されることになる「総合的な学習の時間」の活用¹³を提言している。

答申はまた高齢社会に対応する教育について、体験学習の重要性を強調し、以下のような多様な例を挙げている¹⁴。

・幼稚園や小学校の段階においては、地域の高齢者を学芸会や運動会などの学校行事などに招待したり、高齢者福祉施設を訪問し、高齢者の豊かな体験に基づく話を聞くなど的高齢者との触れ合いを行うプログラムに積極的に取り組むこと。

・中学校や高等学校の段階においては、上記の活動に積極的に取り組むほか、高齢者福祉施設などで、実際に介護体験などの活動に積極的に取り組んでいくこと。

・子どもたちが、地域の企業や商店、工場あるいは農業の場などを訪れ、高齢者などの大人たちが働いている姿を見たり、仕事の苦勞や喜びなどに関する様々な話を聞くことなども有意義であること。

・体験学習を一律に進めるのではなく、工作や絵が得意な子どもの場合には、高齢者福祉施設に飾る置物や、高齢者を描いた絵をプレゼントするなど、自らの得意なものを生かした活動から、高齢者との交流に入ることを促していくこと。

・地域に高齢者福祉施設がない場合には、手紙やインターネットなどにより、遠方の高齢者との交流を試みるといった方法も考えられること。

答申はさらに、高齢社会に対応する教育を進めて行く上での教育条件の整備について、教員の指導力の向上と高齢者の活用を挙げている。後者について引用してみよう。

¹² 97 答申、5章(2)[1] 教育内容・方法の改善

¹³ 同上

¹⁴ 同上

「豊かな経験と知識を有する高齢者を学校教育の場において、積極的に活用することが重要である。こうした高齢者を活用することにより、子どもたちが、様々な生きた知識を学ぶとともに、高齢者との触れ合いを通じ、高齢者から人間の生き方を学んでいくことができるのである。具体的には、例えば、豊かな職業体験に基づく、進路や職業の選択に役立つ啓発的な話や、様々な生活体験に基づく『生活の知恵』とも言える話など、実体験に根ざした有意義な話を聞くことを通じて、子どもたちは多くのことを学んでいくことができるであろう。こうしたことは、単に高齢社会に対応する子どもたちの教育を進めるということだけではなく、子どもたちにこれからの学校教育が目指す「生きる力」をはぐくんでいく上で極めて重要である。」¹⁵

以上をまとめよう。我が国にとって、21世紀は「高齢者の世紀」である。子どもたちは確実に到来する高齢社会を生きていくのであり、長寿化の進展のなかで、長い人生をどう生きていくかを学ぶことは、子どもたち自身にとっても重要である。高齢社会とはどのような社会か、今後、どのような問題が生じてくるか、高齢社会についての基礎的な理解を深め、介護や福祉の問題など的高齢社会の課題について、社会科、保健体育、家庭科などの授業のなかで学んでいくことが必要である。さらに、子どもたちに、豊かな人間性をはぐくみ、地域社会や高齢者のために主体的に行動する意欲や実践的な態度をはぐくむためには、子どもたちに対し、高齢社会の問題を知識として教えるだけではなく、子どもたちが、自ら実際に高齢者と触れ合いながら様々な体験をする中で学んでいくことが重要である。高齢者福祉施設を訪ねたり、学校の行事に地域の高齢者を招待したり、高齢者福祉施設で、実際に介護体験などの活動に積極的に取り組んだりして、体験を積み重ねていくこと。そして、体験活動を行う際には、「高齢者のために何かをして役に立つ」という気持ちにとどまらず、「高齢者から自分たち自身が学んでいる」という気持ちを自然に培っていくことが重要である。こうした高齢者との触れ合いの中で、豊かな職業体験に基づく、進路や職業の選択に役立つ話や、様々な生活体験に基づく「生活の知恵」ともいえる話など、実体験に根ざした有意義な話を聞くことを通じて、子どもたちは多くのことを学んでいくのではないかと、つまり「生きる力」につながるものを学んでいくのではないかと、いうわけである。

第5章は97答申の最終章であるが、「子供に「生きる力」と「ゆとり」を」という副題を有する第一次答申と翌年の第二次答申という一連の答申の掉尾を飾る章であることをも意識して、作成された章ではないだろうか。97答申第5章の提言について、もうひとつ取りあ

¹⁵ 97答申、5章(2)[2]教育条件の整備

げておく。それは、学校と高齢者福祉施設との連携を進める方策として、「学校施設と高齢者福祉施設との複合化について検討されてよい」¹⁶という踏み込んだ提言がなされていることである。文部科学省が設置している調査研究協力者会議のひとつに「学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議」があり、その会議の部会のひとつとして「学校施設と他の公共施設等との複合化検討部会」が2014年8月に活動を開始¹⁷して、2015年の9月(第6回部会)には報告書の取りまとめを行っている。この提言はふたつの施設の複合化の方向性を先取りしたものとして注目してよい。

3. 「生きる力」の展開

1章末尾において述べたように、生きる力をはぐくむという教育目標については反対の立場も多かった。しかし文科省は、生きる力という目標設定を後退させることなく、次の学習指導要領改訂に向けて、その肉づけをはかっていったのである。ここではまず、2003年の「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」、2003年10月7日、中央教育審議会¹⁸と2006年の「審議経過報告(平成18年2月13日)、中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会」¹⁹を中心に生きる力の展開についてまとめ、その後で学習指導要領以外の分野における展開について取りあげる。

03答申は、96答申・97答申を承けた1998年の学習指導要領の路線に対する学力低下批判に応えて、「確かな学力」の育成を提言した中教審答申²⁰である。この答申で注目されるのは、生きる力には三つの構成要素がある、という捉え方をしていることである。三つの構成要素とは、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力であり、この捉え方は、「[生きる力]の知の側面である[確かな学力]を育成するという理念」²¹という記述や「[確かな学力]、豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力までも含めて構成する[生きる力]がこれからの子どもたちに求められる力である」²²という記述から確認できる。さらに03答申に付された「答申の概要」においては、生きる力が概念図として図示²³されている。即ち、確

¹⁶ 同上

¹⁷ 第2回の部会では「以前、相当数の複合化した学校を調べたことがあるが、複合化をして大失敗をした学校はほとんどなく、例えばデイサービスと小学校の複合化などは、双方に思いやりの心が生まれたなど好事例が多かった。」という発言がみられる。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/013/008/gijiroku/1353968.htm

¹⁸ 以下、03答申と略記する。

¹⁹ 以下、06報告と略記する。

²⁰ 03答申では、もはや「ゆとり」というタームは使用されていない。

²¹ 03答申、前文

²² 03答申、第1章—2—(1) 子どもたちに求められる学力=[確かな学力]、下線は筆者による。

²³ 本文の後に掲載する。

かな学力，豊かな人間性，健康・体力に対応する三つの円が描かれ，三つの円が交わる中心に「生きる力」を示す四角形が描かれており，この概念図は生きる力が三つの構成要素から成ることを視覚的に示している。

06 報告は，学習指導要領改訂のもとになった 2008 年の中教審答申²⁴と 96 答申・97 答申・03 答申とを結ぶ位置にある重要な報告である。報告は 21 世紀の社会を「工業化社会から知識基盤社会へと大きく変化する」社会と位置づけ，これからの学校では知識・技能を習得するだけでなく，「知識・技能を生かして社会で生きて働く力，生涯にわたって学び続ける力を育成することが重要である」として，学習指導要領改訂に向けた基本的立場として，「基礎的・基本的な知識・技能を徹底して身に付けさせ，自ら学び自ら考える力などの『確かな学力』を育成し，『生きる力』をはぐくむという現行学習指導要領の基本的な考え方は今後も維持することが適切である」²⁵という認識を示している。生きる力の構成要素という点でも，教育に求められているのは「子どもに基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，行動し，よりよく問題を解決する資質や能力（確かな学力），自らを律しつつ，他人と共に協調し，他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性（豊かな心），たくましく生きるための健康や体力（健やかな体）などの『生きる力』をはぐくむことである」²⁶という記述から，03 答申の考え方を継承していることがわかる。

06 報告で特徴的なことは，生きる力の育成を論じるにあたって「言葉」と「体験」に注目していることである。例えば，報告の「終わりに」において，これまでの審議をふりかえりながら，「教育課程部会においては，前述のとおり，今，子どもたちに必要なものは，学習や生活の『基盤』であると考えた。また，その際『言葉』と『体験』を重視する必要がある」²⁷と言及されている。世界的な学力調査，各種の意識調査などの結果から，子どもの学習や生活の状況をめぐって，「読解力の低下，学習意欲や学習習慣が十分でないという問題，学習や職業に対する意欲，規範意識や体力の低下など」²⁸さまざまな課題が指摘されており，まずは学習と生活の基盤づくりからはじめなければならないという認識である。しかし基盤が脆くなっているとすれば，その強化には基軸となるものが必要であり，それが私たち人間の基本となる構成素である言葉と体験²⁹だというわけである。この点について 06 報告第 2 章「教育内容等の改善の方向」では，次のように述べられている。

²⁴ 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(平成 20 年 1 月 17 日 中央教育審議会)，以下では 08 答申と略記する。

²⁵ 06 報告，6p.

²⁶ 06 報告，12p.

²⁷ 06 報告，59p.

²⁸ 06 報告，5p.

²⁹ 06 報告の言葉と体験への注目は，08 答申の言語活動と体験活動の重視へとつながっていく。

「子どもの心と体や学習の状況を見ると、『生きる力』を育てるためには、まずは、①生活習慣、学習習慣、読み・書き・計算など、学習や生活の基盤を培うことが重要である。そして、②将来の職業や生活への見通しを与える、国際社会に生きる日本人としての自覚を育てるなど、実生活を視野に入れて、学習や生活の目標を持たせることが重要である。子どもの発達の段階に応じて、こうした学習や生活の基盤づくりを重視する必要がある。その際、言葉を重視することが大切であるとの意見、体験を充実することが重要であるとの意見が数多く示されている。」³⁰

言葉と体験は学習や生活の基盤づくりの柱になるだけではない。学校における教育活動の展開の柱でもある。報告は、義務教育修了段階までに教科横断的に身につけさせたい力として4点を挙げ、その意義について以下のように述べる³¹。

- ① 体験から感じ取ったことを表現する力（感性や想像力を生かす）
- ② 情報を獲得し、思考し、表現する力（言語や情報を活用する）
- ③ 知識・技能を実生活で活用する力（知識や技能を活用する）
- ④ 構想を立て、実践し、評価・改善する力（課題探究の技法を活用する）

このように、①感性に基づいて情報を処理する力や、②理性に基づいて情報を処理する力などを通じて、体験から知識・技能を獲得し、深め、実際に活用するための基盤となる力を養うとともに、③知識・技能を実際の生活や学習において活用する力、④課題探究や創意工夫をすることで、課題自体を発見したり、課題を解決したりする力を育成することが重要である。①～④の力はいずれも、言葉の重視、体験の充実と深く関連する力である。

充実した体験から確かな言葉と知識をつかみとること、学んだ言葉と知識を生活へ社会へと届かせること、このふたつの方向性が重要なのである。氏家³²のタームを借りれば、「知識から経験へ」、そして「経験から知識へ」である。このふたつの往還から、生きる力が立ち上がってくること、06報告はこのことを期待しているのではないだろうか。

96答申・97答申と比べると、生きる力を学校教育において具体化するための道具立ては整ってきた。これをふまえて、学習指導要領改訂に向けた08答申がつけられていくのである。

³⁰ 06報告, 13p.

³¹ 06報告, 19～20p.

³² 氏家重信, 「勉強は面白くなれるだろうか」, 『問いとしての教育学』11章, 沼田裕之・増渕幸男(編著), 福村出版, 1997

この章の終わりに、生きる力と学習指導要領関連以外の答申、文書とのかかわりについて簡潔に触れておこう。ひとつは安全教育・防災教育文書であり、もうひとつは第2期教育振興基本計画についての中教審答申である。

2010年3月に、『「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』（文部科学省）という冊子が学校安全参考資料として教職員用に作成された。そこでは、生きる力と安全教育との関連性について、「『生きる力』で目指す資質や能力は、安全教育で目指す『自他の生命尊重を基盤として、自ら安全に行動し、他の人や社会の安全に貢献できる資質や能力』と軌を一にするものといえ、『生きる力』の涵養にとっても、安全教育の充実が不可欠ということが出来る』³³と述べられている。そして東日本大震災の2年後、2013年3月に、『「生きる力」を育む防災教育の展開』（文部科学省）が学校防災のための参考資料として作成された。同書の第2章では、08答申の「生きる力」を引き合いに出しながら、「これらは東日本大震災後の被災地での復興、復旧に向けての学校教育を考えた場合、改めてその重要性が意識される」とし、すぐ続けて「防災教育で目指している『災害に適切に対応する能力の基礎を培う』ということは、『「生きる力」を育む』ことと密接に関連している。今日、各学校等においては、その趣旨を活かすとともに、児童生徒等の発達の段階を考慮して、関連する教科、総合的な学習の時間、特別活動など学校の教育活動全体を通じた防災教育の展開が必要とされている」と述べている。学校は自然災害から子どもの命を守らなければならないが、同時に子どもが自分自身の命を守ることができるように教育する責任を有している。こうした安全教育・防災教育の推進は生きる力の育成の最もわかりやすい例のひとつであろう。

「第2期教育振興基本計画について」の答申は、「教育振興基本計画について―「教育立国」の実現に向けて―（答申）平成20年4月18日 中央教育審議会」に続いて、2013年4月25日に中教審から提出された。いずれも、改正された教育基本法の第17条（教育振興基本計画）³⁴にもとづく答申である。答申は、第2期計画がめざす「四つの基本的方向性」のひとつとして「社会を生き抜く力の養成」³⁵を挙げ、それについて次のように説明している。即ち、「多様な知識が生み出され、流通し、課題も一層複雑化し、一律の正解が必ずしも見いだせない社会では、学習者自身が、生涯にわたり、自身に必要な知識や能力を認識し、身に付け、他者との関わり合いや実生活の中で応用し、実践できるような主体的・能動的な力」³⁶が求められるのである。そしてそれを、ますます厳しさを増す多様で変化の激しい社会にお

³³ 「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育、25 p.

³⁴ 条文は、「政府は、教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び講ずべき施策その他必要な事について、基本的な計画を定め、これを国会に報告するとともに、公表しなければならない。」

³⁵ 第2期教育振興基本計画について、16 p.

³⁶ 第2期教育振興基本計画について、17 p.

ける個人の自立と多様な人々との協働に向けた力であるとまとめている。こうした意味での「社会を生き抜く力」とは、96 答申から 08 答申へと展開されてきた「生きる力」の延長線上にあるものと位置づけることができるだろう。

4. 結びに代えて

前章では、生きる力をめぐって、96 答申・97 答申から 03 答申、06 報告への展開について考察したが、本章では考察の方向を逆にして、03 答申における生きる力の構成要素という視点や、06 報告における言葉と体験への注目が、96 答申・97 答申においてどの程度意識されていたのか、この点を考察して本稿をまとめたい。

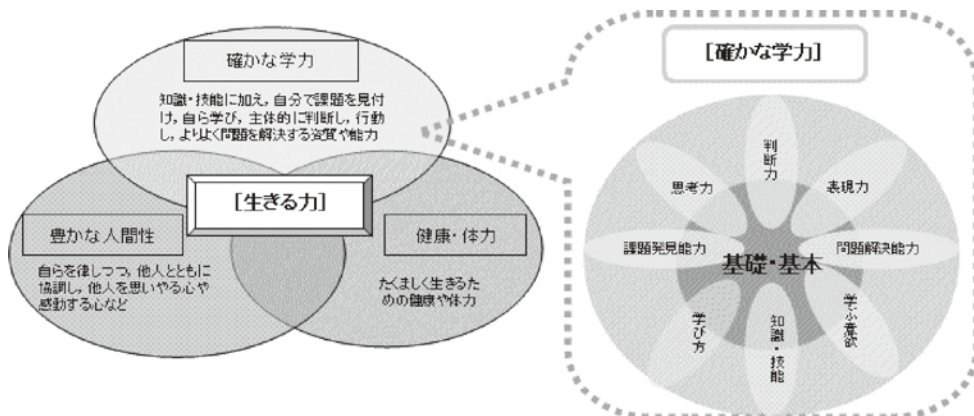
03 答申における生きる力の構成要素は三つであった。それは、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力である。この三つは、表現こそ違え、96 答申の生きる力の説明にも含まれていた。本稿 1 章のまとめ方を記すと、自ら学び自ら考える力、豊かな人間性、健康や体力の三つである。96 答申においても、生きる力はこの三つで表せるということは意識されていたのである。しかしそれが構成要素という認識にまで進めなかったのは、「自ら学び自ら考える力」と「確かな学力」との違いによるものと言えないだろうか。やはり、「確かな学力」という概念及び表記は他のふたつとのバランスがよく、生きる力の概念図のように、それぞれが円で示されるのに相応しいものになっている。この点に 96 答申と 03 答申の違いが認められるのではないだろうか。

言葉と体験への注目についてはどうだろうか。97 答申をもう一度引用してみる。

「子どもたちは、[ゆとり]の中で、学校・家庭・地域社会それぞれの場において、様々な生活体験や自然体験、さらには社会体験やボランティア体験などの豊かな体験を積み重ね、様々な人々と交流していく。そして、子どもたちは、そうした実際の体験や人々との交わりを糧として、試行錯誤を繰り返しながら、個性の萌芽とも言うべき興味・関心を触発され、生活や社会、自然の在り方を学んだり、人間としての在り方や生き方をじっくりと内省する。こうした過程を経て、子どもたちは、机上で学んだ知識を生きたものとし、自ら学び、自ら考える力などの[生きる力]を身に付け、豊かな個性をはぐくんでいくのである。」

上記では「体験」することの意義については説得的に書かれているが、「言葉」への言及がない。上記下線部のように、体験したことを学んだり、じっくりと内省すれば、そこから

「生きる力」の展開



生きる力の概念図

言葉が立ち上がってくるはずであるが、その点が焦点化されていない。言葉が焦点化されないがゆえに、体験されたことがどのように取りまとめられ、取りまとめられたものがどのように生活や社会へと届けられるのか、その道筋が見えてこない。言葉の力を十分に意識しているかどうか、この点に96答申・97答申と06報告との違いがある。そして、96答申・97答申における生きる力の説明が曖昧で拡散的であるように見えるのも、この点に一因があるのではないだろうか。

参考文献

- ・ 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(中央教育審議会 第一次答申)—子供に[生きる力]と[ゆとり]を一、平成8年7月19日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm
- ・ 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(中央教育審議会 第二次答申)、平成9年6月1日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309655.htm
- ・ 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)、2003年10月7日、中央教育審議会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/f_03100701.htm
- ・ 審議経過報告(平成18年2月13日)、中央教育審議会初等中等教育分科会 教育課程部会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212706.htm
- ・ 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)、平成20年1月17日、中央教育審議会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm
- ・ 「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育、文部科学省、平成22年3月
http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/1289310.htm
- ・ 「生きる力」を育む防災教育の展開、文部科学省、平成25年3月
http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/1289310.htm
- ・ 第2期教育振興基本計画について、平成25年4月25日、中央教育審議会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1334377.htm

- ・ 荻谷剛彦, 教育改革の幻想, 筑摩書房, 2002
- ・ 田中耕治他, 新しい時代の教育課程, 有斐閣, 2011
- ・ 本田由紀, 教育の職業的意義, 筑摩書房, 2009
- ・ 水原克敏, 学習指導要領は国民形成の設計書—その能力観と人間像の歴史の変遷—, 東北大学出版会, 2010
- ・ 森良和, 歴史のなかの子どもたち, 学文社, 2003