

[生きる力] の変容と教員養成の課題

Changes in the “Zest for Living” (IKIRUCHIKARA),
and the Subject of Teacher Training Courses at University

布 村 育 子

NUNOMURA, Ikuko

1、本稿の目的

2008（平成20）年、学習指導要領が改訂・告示された。本稿の第一の目的は、この改訂において教育の理念とされた[生きる力]に注目し、その[生きる力]が、歴史的にどのような意味をもたされてきたのかを考察することにある。また第二に、その考察を通して、[生きる力]の多義性が、教員養成に与える影響を明らかにすることにある。

いうまでもなく、学習指導要領は、法的拘束力を持つ教育課程の基準である¹。ゆえにその内容に直接的に依拠せざるをえないのが教育現場である。しかもその改訂は、初等中等教育の教育現場だけではなく、大学における教員養成の現場においても、多大な影響を与えているのが現状である。したがって、学習指導要領の理念がどのように変容してきたのかを理解することによって、大学における教員養成の今日的課題が見えてくると筆者は考えている。

2、[生きる力]の誕生

[生きる力]が、中央教育審議会の答申に初めて登場したのは、1996（平成8）年の答

申、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」においてである。この答申で示された[生きる力]とは、以下の3点の力を構成要素とする力である²。

- ①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
- ②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
- ③たくましく生きるための健康や体力

戦後の学習指導要領改訂の変遷を振り返ってみれば明らかなように、ここに述べられている[生きる力]とは、1977（昭和52）年の学習指導要領改訂時に主要な教育目的とされた「知・徳・体」の育成という教育目標と重なり合うことは明白である³。ではなぜ、答申はこの言葉を使用せずに[生きる力]との言葉を使用せざるをえなかったのであろうか⁴。

筆者は、この疑問を解決するために、国立国会図書館の雑誌記事索引から、[生きる力]をキーワードとする文献を検索し、答申以外にも[生きる力]が使用された論文を探し、

キーワード：[生きる力]、教員の資質、中央教育審議会答申

Key words : zest for living, teacher quality, Reports by the Central Council for Education

以下の知見を得た。まず、検索結果において、最も古い雑誌記事は、1961（昭和26）年の「生きる力をつけるために－特殊教育の実践記録」『文部時報』となっている。しかしここで述べられている「生きる力」とは、現在で言うところの特別支援教育の「自立活動」での実践記録である。したがって、ひとまず本稿で論ずるのは控えておく。

次に1970年代の雑誌記事を眺めてみると、「生きる力」をテーマとする教科別全国大会の発表要旨等が散見できる⁵。これら雑誌記事の原文を読むと、「生きる力」が、今日のように、文部省（当時）から提起された言葉ではなく、むしろ、当時文部省と対立の構図を示していた日教組の側で、語られていた言葉であることに気づく。この様相は、臨時教育審議会が教育改革案を示した1980年代後半ごろまで続いている。具体的な例を示そう。例えば、篠田（1988）は、日教組機関紙『教育評論』において「高校社会科解体と世界史必修を考える－生きる力を否定する臨教審－」との論文を示し、そこに「社会科の原点すなわち『生徒に生きる力を与えていくものだ』ということを再認識し、職場からも、社会科を守る運動と教育実践を展開したい」（下線部筆者）と述べている⁶。篠田の論の中には、明確な「生きる力」の定義はないが、おそらくは「何が本来正しく、何がまちがっているかを見抜く力」、「人間らしく生きていく力」（p.38）であると仮定できるかもしれない。だとするならば、この「生きる力」とは、1996（平成8）年に文部科学省が示した上記①～③の「力」とは、大きく乖離するものではなかったと考えられる⁷。

すなわち、1996（平成8）年に答申に登場した「生きる力」は、当時の教育現場ではまっ

たく新しい言葉ではなく、むしろ教育現場、あるいは教育を語る場面においては、たびたび表れる言葉であったのだといえる。そのように考えるのならば、臨時教育審議会以後中央教育審議会は、「知・徳・体」という「古い」言葉を用いずに、「生きる力」という言葉を用いることで、その改革方針が、現場の意見を拾い上げた改革方針であることを印象付けたかったという解釈が成り立つのではないだろうか⁸。

また、この1996（平成8）年の答申が、臨時教育審議会の改革案を無視できなかったことは、「生きる力」の3つの要素を見てもわかる。例えば、上記①の力は、「問題解決能力」と称され、それ以後この学習方法は教育現場で多用されていくのであるが、この「力」自体は、臨時教育審議会が示した「新しい学力観」に支えられたものであった。例えば坂本は、その論文で、経済審議会の報告書と「生きる力」を並列させて、「『生きる力』とは、社会が変化する時代に、自らの行動を自分自身で選択できる力である」と述べ、「これからの社会は、学校教育で育てられた人間を終身雇用することはなくなるから、自分の責任で生きていける能力を常に身につけていく努力をしていかななくてはならない」とまとめている（坂本：1996、p.11）⁹。このような言葉を読むかぎりにおいて、当時の中央教育審議会が、従来からある、教育学的教育方針よりも、むしろ新しい時代の到来にふさわしい言葉を求めた結果、「生きる力」が採用されたといえるだろう。

ただし、一般的に考えるならば、「生きる力」とは即座にその意味をイメージできるような概念であるとは言いがたい。したがってこの曖昧な概念が、公的な教育改革の方針として

採用された結果、改革のたびに、その意味内容を「変容」せざるをえなくなっている。まずはこの概念の「変容」を次章から追ってみたい。

3、[生きる力]の転機

[生きる力]の誕生から2年後、つまり、1996(平成8)年の答申が発表されてから2年後、中央教育審議会は再び答申を発表している。答申名は、「新しい時代を拓く心を育てるために－次世代を育てる心を失う危機－」である。この答申においても、1996(平成8)年の答申が示したように、[生きる力]の育成が教育の重要な課題として示されている。まずは、この答申で示された[生きる力]を引用する。

「子どもたちが身につけるべき[生きる力]の核となる豊かな人間性とは、i)美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性 ii)正義感や公正さを重んじる心 iii)生命を大切に、人権を尊重する心などの基本的な倫理観 iv)他人を思いやる心や社会貢献の精神 v)自立心、自己抑制力、責任感 vi)他者との共生や異質なものへの寛容などの感性や心である。このような感性や心が子どもたちに確かにはぐくまれるようにするため、我々大人が、大人社会全体、家庭、地域社会、学校の足元を見直し、改めるべきことは改め、様々な工夫と努力をしていこうではないか」。

引用箇所を読めばすぐに分かるように、この1998(平成10)年の答申では、前章①の「力」、「問題解決能力」に力点がおかれてはいない。「[生きる力]の核となる豊かな人間性」とい

う言葉からもわかるように、「豊かな人間性」の育成が、教育の最重要課題であると述べているのである。したがってこの答申をきっかけに、教育現場では「心の教育」が叫ばれ、その必要性が、世論によって醸成されることになる¹⁰。

先にも述べたように、1996(平成8)年の答申には、明らかに臨時教育審議会の痕跡が認められた。だが、この「心の教育」は、臨時教育審議会においては語られなかった事項である¹¹。なぜ、当時の中央教育審議会は、ここで、[生きる力]の核を、「問題解決能力」から「豊かな人間性」にシフトしてまで、[生きる力]を答申の中に存続させようとしたのであろうか。ひとつには、この答申が、「期待される人間像」¹²の焼き直しであると言われるように、文部省(当時)は、「豊かな人間性」を教育の目的に掲げざるをえないような世論の状況に呼応し、この答申を示すことによって、「教育」の主導権を、経済界から、完全に奪還しようと意図したのではないかと考えることもできる¹³。もうひとつには、現実的には、目前に迫った学習指導要領の改訂において、掲げてしまった大きな理念をはずすことができなかつたのだと考えられる。つまり、この時点で[生きる力]を完全に否定されてしまえば、学習指導要領そのものの成立基盤が危うくなる。したがって、[生きる力]は「問題解決能力」だけではなく、「豊かな人間性」を核とする概念だということをアピールし、その学習指導要領の成立基盤を温存したと見る方が妥当であろう。

4、[生きる力]の危機

前章では、[生きる力]がその核を、「問題解決能力」から「豊かな人間性」にシフトさせ

てまでも、教育の理念として掲げられ続けた過程を説明した。この「変容」は、1998（平成10）年の教育課程審議会の答申においても認められる。言うまでもなく、教育課程審議会の答申は、1998（平成10）年度（小・中）、1999（平成11）年度（高）に改訂・告示された学習指導要領の方針を示した答申である。以下に、答申が示した学習指導要領の「改善の基本的視点」を示す。

<改善の基本的視点>

完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりのある教育活動を展開し、子どもたちに[生きる力]をはぐくむ。

1. 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成を重視する。
2. 多くの知識を一方的に教え込む教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力を育成する。
3. ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実する。
4. 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進める。

ここで、第1の改善の基本的視点に、「豊かな人間性や社会性」が示されていることに注目したい。すなわち、この教育課程審議会の答申においても、前章で扱った1998（平成10）年の中央教育審議会答申で示された[生きる力]の解釈が引き継がれていることがわかる。答申にも以下のような言葉が示されている。

「これからの時代を担う幼児児童生徒を育成する学校教育の在り方を考えるとき、時代を超えて変わらない調和のとれた人間形

成は特に重要であると考えられるからである。したがって我々は、これを改善のねらいの第一に掲げることとしたものである」。

この記述からも分かるように、以後中央教育審議会は「ゆとりの中で[生きる力]を育む」というスローガンのもと、「心の教育」を第一に考える教育¹⁴を意図し、様々な改革案が示されていく。例えば、教育内容の3割削減や、完全学校週五日制といった、「ゆとり」を重んじた改革案が次々に実現され、[生きる力]を最も育成できるとする「総合的な学習の時間」が研究されている。

しかし、学習指導要領が施行される時期¹⁵とあわせて世論では「学力低下問題」が浮上し¹⁶、この「学力低下問題」は、「ゆとり教育批判」となって、世論をにぎわせることになる。そしてこの世論の雰囲気は、[生きる力]の概念そのものの危機につながったと筆者は考えている。なぜならば、[生きる力]は「ゆとりのなかではぐくまれる」はずであったのに、その[生きる力]の土台が全否定されているからである¹⁷。しかし、生きる力は、その後、新たな意味を付与されて、再起を果たすことになる。

5、[生きる力]の抗戦

前章では、「学力低下問題」の中で「ゆとり教育」のみならず、[生きる力]もまた批判されるようになった過程を示した。図1は2003（平成15）年に、この批判に応えるかのように発表された答申、「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」の「概要」の中に示された図である¹⁸。ここには、生きる力の説明に一度も使用されたことのない、「確かな学力」との言葉が示さ

れている。

答申の言葉も引用する。

「この答申を機に、学校のみならず、家庭・地域社会や教育委員会・国がそれぞれの立場でここに掲げた当面の充実・改善方策に早速に取り組み、来年度からの教育課程及び指導の充実・改善に生かすことを期待したい。その際、学習指導要領に示されている共通に指導すべき基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るとともに、各学校の裁量により創意工夫を生かした取組を行うことや、各教育委員会が地域の実態を踏まえ、地域にふさわしい取組を進めることにより、[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をしっかりと踏まえることが望まれる」。

つまり、この答申においては、1998（平成10）年度以降の答申に度々示された、[生きる力]の核が「豊かな人間性」である、という見解はまったく見られず、これまで使用され

ていなかった「確かな学力」という言葉を用い、その育成が大切であると述べているのである。さらに、図1において、「確かな学力」が詳解されていることから分かるように、[生きる力]の重要な要素は、「学力」であることを述べているわけである¹⁹。

つまりそれは、「学力低下問題」に沸く世論に抗戦した結果であり、[生きる力]は「豊かな人間性」だけではなく、「学力」まで視野に入れた概念であることをアピールし、それゆえ、改訂した学習指導要領が「学力低下」を助長するようなことはない、という態度を示したかったのだと言えよう。

この答申に引き続き、学習指導要領の一部改正（2003年12月）が発表されるのであるが、周知のように、その内容は、「ゆとり」とは一線を画した内容になっている²⁰。つまり、[生きる力]が概念としては残っても、これまで答申で述べられてきたような趣旨は消えて、重要なのは[生きる力]ではなく、「学力」の方だという解釈が成立したとしてもおかしくない。事実、2008（平成20）年1月の答申、

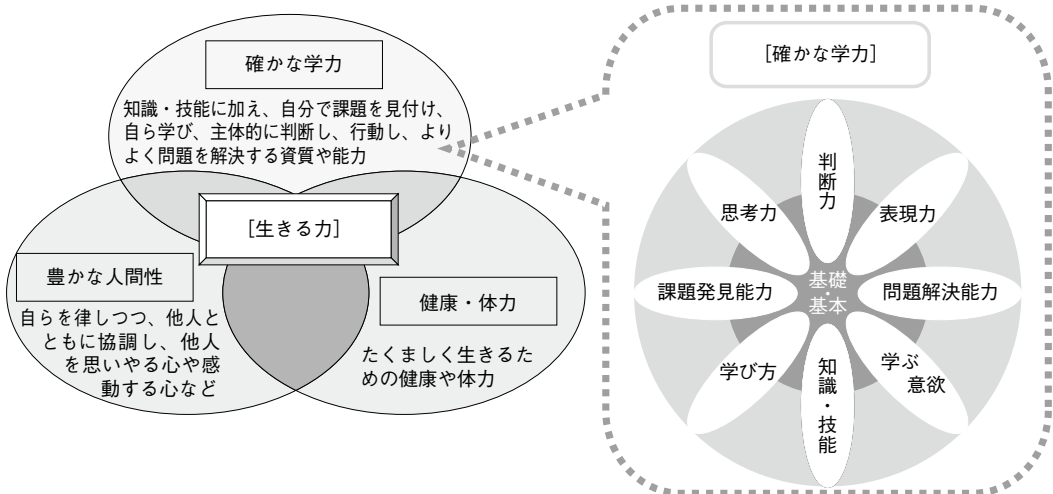


図1：「生きる力」の概念図

すなわち、改訂学習指導要領の方針を示した答申、「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」では、「生きる力」は以下のように示されている。

「改正教育基本法や学校教育法の一部改正は、「生きる力」を支える「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視するとともに、学力の重要な要素は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、であることを示した。そこで示された教育の基本理念は、現行学習指導要領が重視している「生きる力」の育成にほかならない」。

ここで、答申は、明らかに「学力」について力点をおいて「生きる力」を語っているのである。しかも、改訂学習指導要領を読めば分かるように、「豊かな心」²⁾は道德教育の強化に、「健やかな体」は、食育等の強化として、読み込むことができる。つまり「生きる力」は「学力」を強調する概念として学習指導要領の理念として残り、これまで「核」とされた「豊かな人間性」は、道德教育に、「健康・体力」は食育といった新たな教育用語に回収されていったわけである。

ここまで、およそ10年の「生きる力」をめぐる「変容」を、答申の文言から考えてきた。表1は、ここまでの議論をまとめたものである。

これまでの「変容」を概観すると、文部省・文部科学省の教育改革は、目指すべき方向性が確固としているのではなく、むしろ世論への追随の結果として私たちの前にあらわれて

いるような印象を受ける。「生きる力」とはこのように、多様な側面をもつ力であり、それを臨機応変に私たちに説明する力もまた、現実の社会における重要な生きる力であろうと、好意的に解釈したとしても、この曖昧な概念を掲げつつ進んでいかなければならない教育現場にとっては、この「変容」を肯定的にのみ、とらえることはできないだろう。

次章では、この「生きる力」の多義性が、教員養成の現場に与える影響について述べたい。

6、「生きる力」の「変容」と教員に求められる資質の「変容」

表2は、教員養成を規定する答申と、教員に求められる資質が記述された部分をまとめた表である。

「生きる力」の変容ほどには、教員に求められる資質は「変容」しているようには見えない。だが、使用される語句を丹念に見ていくと、「生きる力」の変容に呼応するかのような「変容」が見えてくる。

例えば1997（平成9）年当時の答申の、「変化に対応できる」教員というのは、臨時教育審議会の方針を意識したものであり、当時の「生きる力」の「問題解決能力」を意識したものと言える。

また、1999（平成11）年の教育職員養成審議会答申、「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」では、「今後特に求められる資質能力」において、「豊かな人間性」という言葉が明示されている。これは、先に説明した、1998（平成10）年の中央教育審議会の答申を受けたものであると解釈できる。

さらに、2005（平成17）年の中央教育審議

表 1：生きる力の「変容」

答申名	「生きる力」の説明箇所	[生きる力]の力点	答申の背景
21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第1次答申) (1996(平成8)年)	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して、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、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。	問題解決能力	臨時教育審議会を意識した答申 個性重視の教育 新しい学力観
新しい時代を拓く心を育てるために 一次世代を育てる心を失う危機－ (1998(平成10)年)	子どもたちが身につけるべき[生きる力]の核となる豊かな人間性とは、i) 美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性 ii) 正義感や公正さを重んじる心 iii) 生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観 iv) 他人を思いやる心や社会貢献の精神 v) 自立心、自己抑制力、責任感 vi) 他者との共生や異質なものへの寛容などの感性や心である。	豊かな人間性	青少年犯罪が多発しているとする 世論 心の教育
幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (1998(平成10)年)	完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりのある教育活動を展開し、子どもたちに「生きる力」をはぐくむ。	豊かな人間性	平成10・11年度学習指導要領の改訂・告示
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 (2003(平成15)年)	[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をしっかりとして踏まえることが望まれる	確かな学力	学力低下問題 ゆとり教育批判 平成15年度学習指導要領一部改正・告示
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 (2008(平成20)年)	「生きる力」を支える「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視するとともに、学力の重要な要素は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、であることを示した。そこで示された教育の基本理念は、現行学習指導要領が重視している「生きる力」の育成にはほかならない。	学力	ゆとり教育批判 平成20年度学習指導要領改訂・告示

表2：教員に求められる資質の「変容」

答申名	教員に求められる資質	「生きる力」との関連性（答申からの引用）
新たな時代に向けた教員養成の改善方策について （教育職員養成審議会第一次答申）1997（平成9）年	教員に求められる資質 地球的視野に立って行動するための資質能力 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力 教員の職務から必然的に求められる資質能力	中央教育審議会の答申に基づき、子どもたちに「生きる力」をはぐくむことのできる教員の養成を急がなければならない。
修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について－現職教員の再教育の推進－ （教育職員養成審議会第二次答申）1998（平成10）年	（上記の資質に加え） 得意分野を持つ個性豊かな教員	子どもたち一人一人の個性を重視しつつ、「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむとともに、各学校が主体的に特色ある教育活動を展開していくことの重要性が指摘されている。このことを踏まえれば、これからの教員には、学校教育をめぐる諸課題に主体的に取り組み、日々の教科指導、生徒指導等を創造的に実践し、変化の激しい新たな時代に対応することができるよう、自らの力量を不断に高めていくことが求められることとなる。
養成と採用・研修との連携の円滑化について （教育職員養成審議会第三次答申）1999（平成11）年	いつの時代にも求められる資質能力 今後特に求められる資質能力 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性	これからの教員には、変化の激しい時代において、子どもたちに自ら学び自ら考える力や豊かな人間性などの「生きる力」を育成する教育を行うことが期待される。
今後の教員免許制度の在り方について（中央教育審議会答申）2002（平成14）年	今教員に求められるのは、①教職への使命感、情熱を持ち、子どもたちとの信頼関係を築くことのできる適格性の確保であり、②教科指導、生徒指導等における専門性の向上である。	学校には新しい学習指導要領のもと、基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成し、「心の教育」の充実と「確かな学力」の向上を実現することが求められている。
新しい時代の義務教育を創造する （中央教育審議会答申）2005（平成17）年	教職に対する強い情熱 教育の専門家としての確かな力量 総合的な人間力	基礎的な知識・技能を徹底して身に付けさせ、それを活用しながら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」をはぐくむという基本的な考え方は、今後も引き続き重要である。
今後の教員養成・免許制度の在り方について（中央教育審議会答申）2006（平成18）年	（上記に挙げたすべての答申に述べられた資質に加え） 教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまでに以上に強く求められている。	*この答申には、上記の平成9年の答申に触れている箇所のみ「生きる力」という語句が使用されている。

会答申、「新しい時代の義務教育を創造する」では、「豊かな人間性」という言葉は消え、「教育の専門家としての確かな力量」という言葉が示されている。これは、「学力」を意識した2008（平成20）年度学習指導要領改訂を見越した文言であると理解できる²²。

以上を考えると、教員に求められる資質自体も、[生きる力]の「変容」に対応し、変化していることがわかる。つまり、[生きる力]が何を強調するかによって、目指すべき教師像も「変容」という構図である。もちろん、教育理念というものは、不変的なものではなく、時代と共に変化することは否めない。だが問題は、この「変容」がたった10年ほどの間の「変容」であるという点であろう。この10年の間に、教育理念を「変容」させなければいけないほどの、時代の「変容」があったのかどうかは疑わしい。また、10年の間に「変容」する概念というのは、概念として成立しているのかどうか、そこも問われるべきであろうと思う。

7、今後の教員養成の課題

以上見てきたように、現在の教員養成の目指すべき教師像は、[生きる力]同様に、多義的であると言わざるをえない。

だが、大学において、教員養成に携わるものは、この多義的な教師像を、吟味することなしに、教員養成の改革案に従わざるをえない。例えば、教育職員養成審議会答申で提言された「総合演習」という演習科目は、現在、教職課程の必修科目なのであるが、「教育実践演習」が登場すると同時に、「教職に関する科目」から姿を消す予定になっている。現場で、答申の目指す改革案に従って、「総合演習」の授業開発に携わってきたものからすれば、そ

のような改革の意図するところに承服しかねないという思いを抱いても、当然であろう。もちろん、学生の側から考えるのならば、こうした演習科目は、学生自身に達成感を味あわせ、教職に対する動機付けにおいて成功するのであるが、それをもって、文科省が提言する「理想の」教師となれるかどうか、または、児童・生徒に対してよい教師となれるのかどうかは、立証できない構造になっている。

しかし、ここで教育改革の掲げる理念、及び概念が、「変容」しているというあり様を批判して、溜飲を下げるだけでは、建設的ではないように思われる。なぜなら、戦後の教育改革を振り返れば分かるように、文部省・文部科学省は、他の省庁との関連性を重視しなければならず、独自の「教育方針」といったものを、もちにくい構造にあるからだ。また、「教育」が国民の最たる関心ごととして機能している現在の状況から考えれば、その国民の根柢なき「世論」にも、「奉仕」すべき改革案を打ち出さざるをえないのが、現状であろうからだ。

だが、それを認めたとしても、大学においては、このような文部科学省の改革に引きずられることのない、確固とした大学独自の教員養成の目的を掲げられるようでありたいと思う。具体的には、個々の大学が、目指す教師像を丁寧に吟味し、その目指す教師を育成するためには、どのようなカリキュラム内容がふさわしいのか、といった内容の議論を、文部科学省対策のみの議論ではなく、行えるようでありたいと思う。[生きる力]のような多義的な言葉が教育界にあふれている現在には、そのような大学独自の姿勢が問われているのであり、それこそが、大学の教員養成の今後の課題であろうと思う。

注

- 1 正確に言うならば、法的拘束力が生まれたのは1958（昭和33）年の学習指導要領改訂時からである。
- 2 ①～③は、筆者が整理した3点である。答申の文言をそのまま載せるよりも、説明が明確になると考え、このように記述した。以下に正確な記述を示しておく。「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いくことが重要であると考えた。」
- 3 前掲①が「知」、②が「徳」、③が「体」の育成に重なる。なお、改正教育基本法の条文にも「生きる力」と意味を同じくする言葉があるが、それらの語句と「生きる力」の関連性についてはまた稿を改めて述べたいと思う。
- 4 菱村（2007）もまたこの点について筆者と同様の疑問を呈している。「生きる力とは、要するに、知育、徳育、体育を現代風に味付けしたもの。キャッチフレーズとしては「生きる力」という方が新鮮かもしれないが、教育の目的としては曖昧である」（p. 4）
- 5 例えば1975（昭和50）年の第14回教育科学研究会全国大会においては、『わかること』を『生きる力』に結びつけ地域に根ざす民主教育の確立を」が、大会のテーマとなっている。
- 6 現在「生きる力」と表記されるこの言葉は、当時「生きる力」と表記されるか、あるいは「」のない「生きる力」として表記された。答申に登場するようになってから、「生きる力」との表記になったのである。
- 7 篠田は教諭としての実践の中からこの言葉を示していたのであり、当時の雰囲気を考えるならば、

軽々に政策の使用する概念と実践から生まれた言葉が同様であると指摘することはできないが、やはり両者の表現している語義の類似性は指摘しておきたい。

- 8 臨時教育審議会の最終答申では、「戦後、一部の教職員団体が政治的闘争や教育内容への不当な介入などを行ったこともあって、教育界に不信と対立が生じた」と述べられている。この文言はおそらく日教組批判の文言であるのだろうが、最終答申に批判の言葉を書くということは、教育実践の場を意識していたことの証左であろう。
- 9 つまり、臨時教育審議会の改革が、教育の自由化を目指した改革であったという意味である。
- 10 この変容の原因は、1997（平成9）年に起きた青少年の犯罪にある（例えば「サカキバラ事件」）。文部省（当時）はこれらの事件に即座に対応するというかたちでこの答申を示したのである。だがそもそもこのような青少年の犯罪は過去にも起こっているのであるし、学校教育にその責任のすべてを負わせることは不可能である。つまり、学校教育を改革したとしても、このような事件は起こりうる。だが、当時のメディアや文部省の対応は、あたかも学校教育に責任があるかのような論調で語られた。そうした世論の高まりに応えるために、この1998（平成10）年の答申が示されたということもできよう。
- 11 「心の教育」が答申に記されたことについての是非は、十分に議論の余地があるだろうが、ここでは「生きる力」の変遷を追うことが目的なので、あえてその是非については述べていない。
- 12 「期待される人間像」とは、1966（昭和41）年の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」で提言された、教育理念である。
- 13 私見ではあるが、中央教育審議会が、臨時教育審議会の述べた「新しい教育観」よりも、「豊かな人間性」を重視した背景には、自らの存在証明を強調したかったがため、と考えることもできるのではないだろうか。すなわち、「新しい学力観」が、経済界を意識した、「教育の自由化」を目指したものであったとするならば、文部省は、「豊かな人間性」を強調させることで、教育を、教育それ自体

で捉えたいとする思いがあり、その思いを答申の内容に示したとも考えられる。だがそれは推論に過ぎない場合もあるので、いずれ稿を変えてこのことについては考察してみたい。

- 14 例えば、2002（平成14）年、文科省は「心のノート」を作成し、全国の小・中学校に配布している。
- 15 小・中学校の施行は2002（平成14）年、高等学校の施行は2003（平成15）年である。
- 16 筆者は、学力低下があるとしても、学習指導要領の内容、いわば学校教育の内容と学力低下問題を接続的に語れないとする立場である。しかし、ここではそのことについては触れていない。
- 17 例えば『現代教育科学』（2002年）では、「学習指導要領の[生きる力]を批判する」といった特集が組まれている。
- 18 この図は、2005（平成17）年度の静岡県の教員採用試験の問題としても引用された図である。
- 19 臨時教育審議会が課題とし、1996（平成8）年の中央教育審議会答申で[生きる力]において強調された「問題解決能力」も、「確かな学力」の説明に使用されているだけであることにも注目したい。
- 20 学習指導要領の一部改正においては、学習指導要領の基準性が示され、各学校の裁量で、発展的な学習を行ってもよいことが明確に記されている。
- 21 この答申では、「豊かな人間性」が「豊かな心」に、「健康・体力」が「健やかな体」に「変容」させられている。この「変容」についても考察が必要であるが、本稿では控えておく。
- 22 この答申には、教員の資質に「総合的人間力」という言葉も見られる。「総合的人間力」とは、「教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である」との説明がなされている。ここには「豊かな人間性」との言葉が見られるが、「総合的人間力」と「生きる力」の関係は不明である。

主要文献

- 市川伸一 2002『学力論争』ちくま新書
- 梶田毅一 1999『真の〈生きる力〉を育てる』『都市問題研究 第51巻10号』都市問題研究会
- 苅谷剛彦 2002『教育改革の幻想』ちくま新書
- 2003『なぜ教育論争は不毛なのか—学力論争を超えて』中央公論社（中公新書ラクレ88）
- 苅谷剛彦・清水睦美・志水宏吉・緒田裕子 2001『調査報告「学力低下」の実態』岩波書店（岩波ブックレットNo.578）
- 苅谷剛彦・清水睦美・金子真理子・諸田裕子 2002「県教委は「生きる力」をこう読み替えた」『論座 2002年1月号 通巻80号』朝日新聞社
- 坂本昇一 1996『今なぜ〈生きる力〉なのか』『教育フォーラム第19号』金子書房
- 坂元忠芳 1976『「生きる」ことと「わかる」ことを結びつける』『教育No.325 1976年1月号』国土社
- 篠田直樹 1988「高校社会科解体と世界史必修を考える」『特集＝教育課程審議会答申が出たが』『教育評論』日本教職員組合
- 長尾彰男 2002『「生きる力」は裸の王様なのか』『現代教育科学No.547』明治図書
- 西村和雄 2001『学力低下と新指導要領』岩波書店（岩波ブックレットNo.538）
- 布村育子 2007～2008「答申をななめから読む」『教員養成セミナー』（連載）時事通信社
- 菱村幸彦 2007『「ゆとり教育」批判の結末』『内外教育』時事通信社
- 広田照幸 2004『教育 思考のフロンティア』岩波書店
- 2003『教育には何ができないか—教育神話の解体と再生の試み』春秋社
- 文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp/>