

「生きる力」論批判ノート (その5)

佐藤年明

A Critical Note on 'IKIRU CHIKARA (Zest for Living)'

Part 5

Toshiaki SATOU

要 旨

本研究紀要第64/65/66/67巻(2013/2014/2015/2016年)に掲載された拙稿『「生きる力」論批判ノート(その1/その2/その3/その4)』の続報である。第4報までで検討してきた課題、未検討の課題の整理を行なった。また「生きる力」の学校現場への浸透状況を、公刊されている教育実践関連言説に限定して検討した。

1. 前稿までで検討してきた課題群と本稿の課題

「生きる力」論に関わって第1～4稿で検討した事柄と未検討の事柄を改めて整理してみる(以下では例えば拙稿『「生きる力」論批判ノート(その1)』を「その1」と略記する)。

①日本の教育政策上、教育目標としての「生きる力」が初めて公式に登場したのは、第15期中央教育審議会(1995年4月～1997年4月)の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」(1996年7月19日 以下「1996中教審答申」と略記)においてである。

①-1 1996中教審答申では「生きる力」の定義及びその構成要素について詳細に解説している。これに対する批判的検討として、まず「生きる力」という名辞を「生きる」+「力」という言語的構成要素のそれぞれの要素に立ち入って検討し、「生物として生存することが『生きる』という営みを成立させる基本条件」であること(「その1」P.306-307)、また「力」の主要な語義は「作用や変化を起こす根源であり、量的に測定されるもの」であり、従って「生きる力」とは、「生理的に生命体を維持させている力と捉えることが語義的には自然である」(同P.308)という解釈を示した。そして、「そのような『力』は、教育が干渉してあれこれできるものではない」、「『生きる力』に対して、教育は不可侵である」(同)という批判的見解を示した。人間が生きる力とは(辞書的に正確な用語法を採用するならば)語義的には人間の生命を成立・維持させている諸力のことであり、それは教育の対象ではなくもともとその人に備わっているものであるという考え方である。つまり1996中教審答申は教育目標たり得ない、教育目標としてはいけないものを教育目標としてしまったと筆者は考える。

①-2 ただ上の批判は、「生きる力」というラベルの設定の不適切性への批判に留まっている。「生きる力」という理念については、ラベルの不適切性の指摘に留まらず、1996中教審答申が敷衍している「生きる力」の各要素やその全体的構成、つまり「生きる力」というラベルによって指示されている教育目標(群)理念について、またその理念を提起した動機についての批判的検討が必要

である。この作業については、まだ本格的に行なうことなく残している課題である。但し現時点で次のことだけは強調しておきたい。筆者自身「生きる力」の構成要素の一定の部分には賛成できると考えている。しかし、仮に『生きる力』理念の内実にある程度賛同できるなら、『生きる力』というラベルの表現にそれほどこだわる必要はないのではないか？」という筆者への批判があるとするならば、それは違ふと反論したい。そもそも教育の対象とすべきでない事柄を目標に掲げたことも、さらには実際の理念普及過程で様々な我流解釈を生むような曖昧さを含んだ理念を教育目標としたことも、いずれも学校教育の当事者たちをミスリードする否定的役割を十分に果たしたと筆者は考える。そのことの十分な検証にまではまだ及ばないけれども、「生きる力」理念の浸透・普及過程の分析は本稿での課題となる。この点は④で改めて述べる。

①-3 「生きる力」は1996年7月19日に発表された1996中教審答申の中で初めて正式に提案されたが、当然そこに到る審議の過程がある。「その2²」で検討したように、第15期中央教育審議会は、第185回（通算）総会（1995.4.26）から活動を開始し、内部に第1小委員会と第2小委員会が置かれた。このうち第1小委員会の任務は、「今後における教育の在り方及び学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」、及び「一人一人の能力・適性に応じた教育と学校間の接続の改善」の2点とされた³。当時の中教審の審議過程については、文部科学省ホームページの「審議会情報」欄に掲載されていない⁴。そこで、文部科学省文書情報管理室に対して第15期中央教育審議会の第一次答申発表に到る過程の全ての議事録（総会と第1・第2小委員会）の開示請求を行なってこれ入手し、内容を検討した。その結果、「生きる力」は議事録上では第1回第1小委員会（1995.9.8）において一委員から提案され、その後第2回同委員会（1995.9.26）で河野重男座長が最近の学校関係の研究テーマとして「生きる力」に注目する発言を行ない、さらに第8回同委員会（1995.12.19）では事務局の論点整理提案の中に「変化の激しい社会を生き抜く生きる力が必要」と記載される。これが公文書上最初の文部省（＝審議会事務局）による「生きる力」の認知であった。その後第10回同委員会（1996.1.31）では同委員会「まとめ骨子案」の副題が「子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を」とされ、「生きる力」は「ゆとり」とセットになって教育課程改革の基本理念に据えられていく。ただこの時点では河野座長が「生きる力」に加えて「生き抜く力」という別のネーミング提案も並記して紹介しており、さらにその後の第11回同委員会（1996.2.21）、第12回同委員会（1996.2.28）でも「生きる力」の用語使用について委員から疑問、批判が出されており、合意が形成されたとは言えない状況であった。にもかかわらずその後の第1小委員会では立ち入った検討、議論は行なわれず、第1小委員会からの報告にもとづいて第190回（1996.3.21）・第191回（1996.5.24）・第192回（1996.6.4）の総会を経て中教審答申における「生きる力」の教育目標としての位置が確立されていく。なお、第191回総会における河野第1小委員会座長による審議状況報告の中では、「生きる力」に「二つの大きな視点」があるとして、「第1には、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能力」であり、「いわば、これは新しい知的な力」である。第2は、「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や、正義感や公正さ、さらに感動する心など、またボランティア精神といった社会貢献の心、そういった豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」である。この「生きる力」の二側面的構成は、1996中教審答申の最終文面では必ずしも明確ではない。

①-4 第15期中央教育審議会が「生きる力」を教育目標として打ち出した時期に、審議会外部でも「生きる力」を提唱する動きがあったのか？前述の河野座長の発言では1995年9月段階で学校の研究として「生きる力」を掲げる動向があったとのことであるが、これについてはまだ確認を取っていない。ただ、文部省内において、1989年版学習指導要領を受けて文部省が公刊した『小学校教

育課程一般指導資料『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』（1993）の中で、「生きる力」の語が以下のように登場する。

「子供一人一人の意欲や態度、思考や判断などの資質や能力は、子供一人一人が、激しい変化が予想される社会において、主体的、創造的に生きる力となるものである。」（P.6）

「これからの教育においては、子供たちが主体的に生きていくために必要な豊かな心と個性や創造性の育成を目指しており、そのような豊かに生きる力としての資質や能力を基礎・基本ととらえることが肝要である。」（P.11）

これが後に1996中教審答申の「変化の激しいこれからの社会を[生きる力]」に発展していくのだと思われる。但し、同書の主要目的は「新しい学力観」についての解説であり、その「新しい学力観」と従来から強調されてきた「基礎・基本」の関係に言及している箇所では「(豊かに)生きる力」が登場する。ここでは、「生きる力」は「学力」の下位概念的な扱いを受けていて、1996中教審答申のように包括的な教育目標を表現する用語としては用いられていない。今のところ第15期中央教育審議会の審議過程と関係しそうな「生きる力」に関する提案は上記の文部省文書以外に見つられていない。1996中教審答申における「生きる力」提案のルーツを探る作業をさらに継続する必要がある。

②「生きる力」という・教育目標設定を日本の教育政策文書の歴史を遡って位置づける作業が必要である。

②-1 これについては「その2」で検討したように、臨時教育審議会第一次（1985. 6. 26）・第二次（1986. 4. 23）・第四次（1987. 8. 7）答申ではいずれも「生きる力」というラベルは使用されていない。また21世紀を展望して打ち出されている臨教審の教育目標群は、1996中教審答申に言う「変化の激しいこれからの社会を[生きる力]」というような特定の間人像を結ぶ方向には必ずしも絞り込まれてはいなかった。従って「生きる力」提案のルーツが1980年代教育政策まで遡れるものであるかどうかは未だ確認できない。

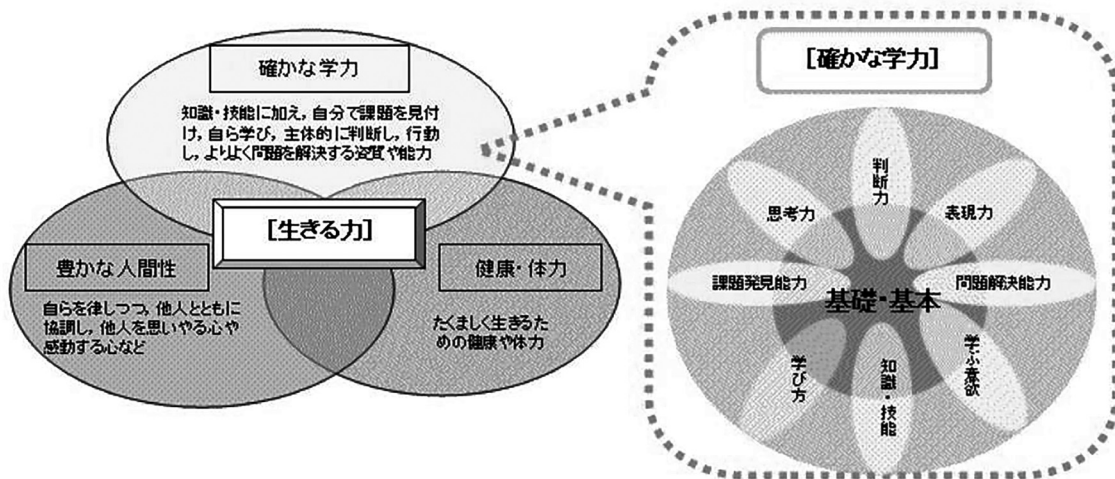
②-2 子どもたちが「変化の激しいこれからの社会を生きる」という状況認識は、新堀通也の指摘⁵を待つまでもなく別に新しいものではない。少なくとも1950-60年代に先進諸国を席卷した教育の現代化、教育内容の現代化運動においては、(主として科学技術に焦点をあててであるが)日々変わりゆく現代社会に学校教育がどう対応して子どもたちを育てていくのかということが焦眉の課題とされていた。しかし、(まだ詳細に検討できていないが)「第3の教育改革」と喧伝された1971年の中教審答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』では、来たるべき人間社会(の変動)への学校教育の対応の必要性については検討されているけれども、1996中教審答申のように目指すべき人間像の中心に変化の激しい社会を生きる(生き抜く)ことを置くという教育目標の構成には必ずしもなっていない。四半世紀を隔てる2つの中教審答申の教育目標論の落差の背後には、おそらく1971年答申直後のドルショック、オイルショック等に始まる高度経済成長から低成長への転換をはじめとする日本社会の経済的、政治的、文化的激動が深く関係していると思われる、教育目標構成とその歴史的社会的背景との関係をさらに掘り下げる必要がある。

③1996中教審答申の「生きる力」論は、中央教育審議会「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)」(以下、「2008中教審答申」と略記する)に受け継がれた。2008中教審答申では1996中教審答申の「生きる力」提案について、「この『生きる力』は、自己の人格を磨き、豊かな人生を送る上でも不可欠である。」「平成8年の答申以降、1990年代半ばから現在にかけて顕著になった、『知識基盤社会』の時代などと言われる社会の構造的な変化の

中で、『生きる力』をはぐくむという理念はますます重要になっていると考えられる。」と述べ、継承を明言している。1996 中教審答申と 2008 中教審答申の「生きる力」論の関係について、「その 4⁶」で検討した。

③-1 2008 中教審答申は 1998 年版学習指導要領改訂の基本理念と具体的方針を提案したものであるが、これに到る過程で 2003 年 10 月 7 日に中央教育審議会答申「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」（以下「2003 中教審答申」と略記する）が発表された。2003 中教審答申冒頭の「答申の概要」には「生きる力」について以下のような概念図が提示され、続いて「生きる力」に関して以下のように提案されている。

「いまだかつてなかったような急速かつ激しい変化が進行する社会を一人一人の人間が主体的・創造的に生き抜いていくために、教育に求められているのは、子どもたちに、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、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の豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」をはぐくむことである。」



1996 中教審答申の「生きる力」定義と対照して一見して明らかなのは、2003 中教審答申の定義で「基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ」が付け加えられていることである（替わりに「自分で課題を見つけ」が削除されている）。

2008 中教審答申の「生きる力」規程では、以下のようにさらに姑息な修正が行なわれている。「現行学習指導要領は、平成 8 年 7 月の中央教育審議会答申（「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」）を踏まえ、変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、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、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の豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」であるとの理念に立脚している。」

文脈からわかるように当該箇所は 2008 中教審答申にとって改訂前の現行版＝1998 年版学習指導要領についての説明なのだが、そこで 1998 年版学習指導要領の理論的基盤である 1996 中教審答申を「踏まえ」とわざわざ前置きした上で、1996 中教審答申になかった「基礎・基本を確実に身に付け」を滑り込ませている。2003 中教審答申でも 2008 中教審答申でも「基礎・基本」は「生きる力」に先立って割り込み、教育目標の筆頭の位置で述べられている。そして「基礎・基本」と「生きる力」の関係については立ち入って検討されていない。2008 中教審答申が 1996 中教審答申を称

揚し、「生きる力」を引き継ぐと強調しているにもかかわらず、そこには2000年前後に激しく展開された1998年版学習指導要領の実施による「学力低下」への強い批判への対応、政治的妥協の影が見られる。

- ③-2 2008中教審答申は「生きる力」論を新たにOECDが提唱する「知識基盤社会」論で補強し、さらにはそのOECDによる「キー・コンピテンシー論」や内閣府人間力戦略研究会による「人間力」の提案に対し1996中教審答申の「生きる力」提案が先駆けるものであったと自讃する。人間力戦略研究会の「人間力」提案の背景には端的に言って文部科学省「生きる力」路線への経済界の不満があり、だからこそ異なる名辞として「人間力」が提案されている。またOECDのキー・コンピテンシー概念と人間力戦略研究会の「人間力」構想を比較すると、共通するのは「経済生産性」だけで、前者の「民主的プロセス」「連帯と社会的結合」「人権と平和」「公正、平等、差別感のなさ」「生態学的持続可能性」などの理念は後者ではことごとく軽視されている。2008中教審答申の自画自賛にもかかわらず、1996中教審答申の「生きる力」論は人間力戦略研究会からは見限られ、OECD「キー・コンピテンシー」論からは社会理念として遅れを取っているのである。
- ④ 1996中教審答申での「生きる力」提案の普及過程において、答申文で[生きる力]の前に着いていたはずの修飾語（＝「変化の激しいこれからの社会を」）が脱落し（これは答申文の中においてもそうである）、語感だけを見ればどのようにでも拡大解釈あるいはむしろし解釈ができそうな「生きる力」の語だけが一人歩きしていった。1996中教審答申では、「生きる力」は下位の教育目標群を束ねるラベルであるが、学校現場をはじめとする現実の教育界への普及・浸透の過程で「生きる力」を頂点のラベルとする教育目標群が、その構造を維持したままで広く普及していったかどうかは疑問である。この「生きる力」の名辞・概念の普及・浸透過程を追跡する必要がある、この点を本稿の課題とする。
- ⑤ 1993-1996年における中央教育審議会の「生きる力」論の提起に20年近く先立って、日本の民間教育運動において、教育実践の課題を論じる際に「生きること」「生きる力」などの用語が使用されていた。例えば民間教育研究団体の一つである教育科学研究会（1937年結成、1952年再建）は、1975年度の活動目標に「(2) 民主的な学習主体の形成をめざして『わかること』を『生きる力』に結びつける。」⁷⁾を掲げている。戦後における民間教育研究団体の結成・再建は1940年代に遡るが、以来今日に至る歴史の中で、文部省・文部科学省が教育政策決定とりわけ学習指導要領改訂の際に、民間教育研究団体の実践と研究の成果を積極的に摂取したという事実を筆者は寡聞にして知らない。従って、1970年代以降の民間教育研究団体側の「生きる力」論の展開と1990年代以降の中央教育審議会の「生きる力」論提案とを関連づけて論じてよいかは検討の必要があるが、20世紀後半の日本社会の激動とその中で学校教育のあり方を考える作業の中で、官側と民間側が価値判断や理論的基盤は異なるにせよ、子どもをめぐる事態について近い空間で議論を展開するということはあることである。この点については教育科学研究会の1970年代中期における議論とその中でとりわけ坂元忠芳の主張について、1996中教審答申、2008中教審答申を受けて梅原利夫、佐貫浩、金馬国晴らが「生きる力」論をどのように論評したかを「その3⁸⁾」で検討した。民間教育研究団体における「生きる力」をめぐる議論、あるいは中教審・文科省の「生きる力」に関する論評の検討はまだ緒に就いたばかりであり、さらに継続する必要がある。

2. 「生きる力」を書名に含む著作の集成と検討

この文献調査では、書名（主題または副題）に「生きる力」の名辞（括弧が付く場合と付かない場合がある）を含む47文献を検討した。以前から筆者が所有していた文献に加え、Amazon.comで「生きる力」をキーワードに検索を行ない、各書籍の内容表示を見て学校教育と直接関係しないと思われるものを除外して、残りを入手した。本稿の紙数の制限により、検討した全40編の著作のうち、とりわけ読者の検討に供したい9文献を選んで本稿に掲載し、掲載できなかった残り31文献は、下記の筆者の研究室ホームページに掲載した。

<http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/20161028kiyou-outer.pdf>

特に1996年中教審答申の発表以前の著作及び実質的に「生きる力」の考察を含まない著作は、全て後者（研究室ホームページ掲載分）に入れた。

文献は今後も発見して追加する可能性があるため、通し番号を付けるのではなく、出版年月日順に掲載した。

(1997.6) 藤井千春『問題解決学習で「生きる力」を育てる』（明治図書）

1996年の中央教育審議会の「審議のまとめ」で、「生きる力」を育てることが言われた。／今後、学校における学習活動には、「自ら学ぶ意欲と力」を育てることにとどまらず、さらに「生きる力」を育てることに「つながる」ことが求められてくる。／学習活動において子どもたちに、どのような「生きる力」を、どのように育てるのかについての、具体的な指針を明確にすることが課題となっている。（中略）問題解決学習とは、「新学力観」のもと、子どもたちの学習活動を「見映えよく」するための小手先の方法論ではない。子どもたちに望ましい成長を遂げさせ、「生きる力」を育てるための方法論なのである。（中略）

本著では、「生きる力を育てる」学習活動の指導・支援の観点および方法について、「個」の追究力を育てることと、周囲の人々とあたたかく「かかわり合う力」を育てることを柱として、「つながり」をつけてゆくという言葉 키워ドとして論じていく。（中略）「子どもが生きる」とは、そのような「つながり」のある指導・支援の手立てが打たれることによる。眼前の正誤や正邪に捕らわれて、硬直に子どもの発言や行為が裁かれるのでは、そのような「つながり」はつけられず、子どもたちに「生きる力」は育たない。

（「はじめに」P.1, 2, 7, 8）

このように著者の従来からの主張である問題解決学習の重要性をより強調するために中教審の「生きる力」提案が援用されている。「どのような『生きる力』を、どのように育てるのか」という検討課題も提示しているが、中教審の「生きる力」提案自体に対しては批判はなくそれを是とし、そのことを前提に議論を進めている。

ただ、以下のように「生きる力」だけでなく「子どもが生きる」ということそのものに注目していることに留意したい。

「生きる力」を育てるためには、子どもの成長における「はいまわり」「寄り道」「試行錯誤」の意義を、正當に評価しなければならない。（中略）

子どもに「意欲」と「思いやり」を育てることは、「生きる力」の基盤を育てることである。（中略）

「やりたいこと」を「やり遂げようとして頑張った」ことで育つ意欲や自信、意志力、達成感などが、「自ら学ぶ力」・「生きる力」の基盤となる。（中略）

「学び」を「あそび」の延長として、そして「しごと」の準備として、つまり子どもの「生きる力」を育てる連続的過程の一環として、位置付けていくことが必要である。

（「第I章 生きることと学ぶこと」P.15, 20, 23, 24-25）

序章の子どもが生きること自体への注目がここで展開され、子どもの成長過程でどのように生きるこ

とが豊かに展開されていくことが望ましいかの考察の中で「生きる力」が論じられている。

「生きる力」とは、自分の願う将来のよりよいあり方を実現していく力といえる。／将来のよりよい自分の実現のためには、将来と「つなげ」て今、何をどのようになすべきかを考えて行動できる力が必要である。そして今、適切に行動できるためには、過去における行動や出来事から学んだことがらと「つなげ」て、役立てることが必要である。／したがってさらに、次のように言うことができる。

「生きる力」とは、将来において願う自分のよりよいあり方と今すべき行動、そして過去の経験と今すべき行動とを、「つなげて」考えることができる力である。

将来の願うあり方と「つなげて」考えることにより、今の行動が方向付けられて自分にとっての価値付けがなされる。また過去の経験から得られた知識と「つなげて」考えることにより、今の行動がより確実な結果を生むものとなる。／このように「つながり」がつけられることにより、過去が今に生かされ、今がよりよい将来を生みだしていく。／この点で、自分の今の行動をできる限り広いことがらの「繋がり」の中に位置付けるとき、その行動は豊富な意味を持つようになる。

（「第Ⅳ章 『子どもを捉える』ことと『つながり』をつけること」 p.179-180）

ここで藤井は「生きる力」を自らの将来を設計しそれを実現する力ととらえ、「つながり」をキーワードにその目標の考察を深めようとしている。こうした目標設定は中教審「生きる力」の目標像と必ずしも一致しないのではないかと思われる。

（1999. 4）大江浩光『今を生きる人びとに学ぶー「生きる力」を育てる道徳授業ー』（明治図書）

昔の家族は、大家族だったので、集団（家族）におけるルール、祖父母の死、弟妹の誕生などから、本人が意識しないうちに多様な経験をすることができました。その結果、人間が人間として生きていく上で必要な力、即ち「生きる力」が自然と身につけていました。しかし、現代の子どもは、核家族化、少子化、受験戦争、地域教育力の低下などが原因で「生きる力」が昔の子どもに比べて身につけていないのです。

（「まえがき」 P.1-2）

1 「生きる力」とは

私は、「生きる力」を育む視点には、次の四点があるととらえている。

- ①自分に厳しく、前向きなものの見方や考え方をする。
- ②命の尊さを自覚する。
- ③自分にできる、人のためになることをする。
- ④あらゆる人の中で、いろいろな経験をする。

（中略）

2 「生きる力」を育む視点

「生きる力」を育むには、道徳の時間の充実だけを図っても限界がある。／「生きる力」を育むには、次の四点に視点を向けることが重要である。

- （1）学校・家庭・地域社会の連携と家庭や地域社会における教育の充実 （中略）
- （2）子どもたちの生活体験・自然体験等の機会の増加 （中略）
- （3）「生きる力」の育成を重視した学校教育の展開 （中略）
- （4）子どもと社会のゆとりの確保 （中略）

3 なぜ、今「生きる力」に重点をおいた道徳授業が必要なのか

（中略）子どもは学校での生活、塾や自宅での勉強にかなりの時間がとられ、睡眠時間が十分でないなど「ゆとり」のない忙しい生活を送っている。そのため、生活体験や社会体験が不足しがちになり、子どもたちの人間関係をつくる力や「生きる力」が弱まっている。／「いじめ」による自殺等も「生きる力」を高めることで、その数を減らすことができると、私は判断している。／自殺した子どもたちだけが「生きる力」がない

のではない。「いじめ」に加担した者にも「生きる力」がなかったため、「いじめ」という卑劣な行為を取ったのだと思う。／今の学校現場では、どれだけ「生きる力」を育む授業もしくは、取り組みをしているだろうか。知識注入型の教育をしてはいけないといわれながら、学歴社会に勝ち抜くため、結果的には、以前と何も変わっていないのではないだろうか。／だからこそ「生きる力」に重点をおいた道徳授業が必要なのである。

(「I『生きる力』をどうとらえるか」P.10-16)

大江は、「生きる力」という名辞自体についてはそのまま受け入れて使用しているが、道徳教育実践を進める立場から、「生きる力」を構成する内実については1996中教審答申の単なる受け売りではなくて独自の考察を行なっている。

(1999. 6. 25) 藤岡完治・大島聡編『学校を変える情報教育 生きる力を育てるために』(国土社)

今日の教育を語るキーワードは「生きる力」である。それは大きく二つの側面から問題にされる。一つはコミュニケーション能力、情報活用能力、問題解決能力などにかかわるもので、もう一つは、思いやりや感動する心など、豊かな人間性にかかわるものである。そうして両者は一方に偏ることなくバランスよく伸ばすべきであると主張される。ここで「生きる力」は教育の目標として育てることのできるある「能力」として見られている。また「問題解決」と「豊かな人間性」が異質なものとして考えられ、その上でバランスよく伸ばすことが課題化されている。／また、情報教育の方に目を向けてみると、「情報」は一方では子どもたちの世界を広げ、新しいひと・もの・こととの関係を築いていくことを可能にするものとみなされる。この意味で情報活用能力は「生きる力」の内実として期待されている。しかし他方で「情報」は子どもたちを情報環境の中に閉じこめ世界とのかかわりを間接的なものにしてはいないか、情報の世界と現実とが区別できなくなっているのではないかと危惧されている。(中略)ここでは「情報」はむしろ「生きる力」の阻害要因である。すなわち情報教育における「光」と「影」である。そしてこの両面に配慮しながら情報についてバランスよく教えることが学校教育に求められる。／しかし「生きる力」における「問題解決」と「豊かな人間性」を異質なものとして捉え、情報教育における「光」と「影」を対立的なものとして捉えることは本当に妥当なことであろうか。(中略)

1 生きる力と情報

「生きる力」と情報教育の関係を考えるためには、その前提として「生きている」とはどういうことかを考えてみる必要がある。そして「生きていること」と情報はどのように関連するのかが検討されなければならない。(中略)

文部省によると「生きる力」の英訳は「Zest of Living」である(引用者註: 正しくはZest for Living)。「Zest」とは賞味、味わい、鑑賞といった意味があるから、この意味での「生きる力」は「生きていること」そのことを味わうこと、生の充実、生きている実感ということになる。／一般に「生きている」ということは、どんな生においても、最も単純な喜びの源泉である。ただ友達と一緒に笑うこと、(中略) こういった単純なしかし直接的な喜びこそ「生きていること」の根拠である。「生きていること」は一切の価値の基礎として疑われることがない。／「生きる力」は「生きていること」にその根拠を持っている。「生きる力」と「情報教育」の関連は、この「生きていること」の基礎の上に検討されなければならない。(中略)

「生きる力」は生きている状態なのである。ここでは生きている状態そのものが目的である。「生きる力」を到達目標として設定し、これこれができること、これこれの能力を示すことと定義することはできないのである。もちろんそれらを兆候として挙げ観察し、評価することは可能であろう。しかしそこで評価されているのは、もはや「生きる力」そのものではなく「生きる力」の形骸である。／「生きる力」をあれこれの状態として目標化し、その達成をめざすことは、「……のために」生きる力を育てるということであり、それは生きる力を手段化することである。手段化された「生きる力」はもはや生きていることの形骸に過ぎないのである。

(藤岡完治「II『生きる力』と情報教育」P.27-28, 29, 36-37)

藤岡は情報教育の目指すものと「生きる力」が予定調和的には繋がらないことを意識して慎重に関係構築を図ろうとする。また、「生きる力」を能力として捉えて到達目標化することは「生きる力」の真髄を損なうとして反対している。この背景には藤岡の「生きていること」についての真摯な考察がある。

（2001. 3. 10）村川雅弘編著『「生きる力」を育むポートフォリオ評価』（ぎょうせい）

「生きる力」を論じているのは、編著者村川雅弘による「第1章『生きる力』とポートフォリオ評価」のみである。村川は1996中教審答申の「生きる力」の3側面を挙げ、「知徳体のバランスの取れた人間が求められている」（P.6）、「私はさらに『自信やよさの発見』を付け加えたい考えている。」（同）などとコメントした上で以下のように持論を展開する。

「生きる力」をさらに具体化すると、①「物事に対する興味・関心や内発的な意欲」、②「新しい状況の中で既存の体験や知識、技能を活用して色々試してみたり、自分で考え判断する力」、③「自分の思いやアイデアを表現したり、多様な人とうまくコミュニケーションを図ったり、ネットワークを結び活用する力」、④「自ら問題を発見し、課題を設定し、具体的な計画を立て、解決する力」、⑤「学習活動や自分の生き方を振り返り、評価し、改善していこうとする力」、⑥「多様なメディアを適切に活用し、膨大な情報の中から必要な情報を選んだり、繋げたり、メディアを介して自分の考えを発信する力」、そして、⑦「自分自身に対する自信やよさの発見」などが挙がる。このような力は、教師が教えても身に付くものでも、子どもに自由にさせておいて身に付くものでもない。これらの力は具体的な活動の中で実際に活用されることによって培われるものである。これらの資質・能力を子ども一人ひとりが主体的に発揮したくなるような活動をどのように組み入れて、具体的な単元やカリキュラムを開発していくかが教師の重要な役割である。（P.6）

また村川は、教育課程審議会答申『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について』（2000.12.1）における「学力については、知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び考える力などの『生きる力』がはぐくまれているかどうかによって捉える必要がある。」との提言について、下記のような解釈を示す。

その上で、広く「生きる力」を含めた学力の評価の必要性を指摘している。「生きる力」は、教科等の知識・技能に比べて「測りにくい学力」「見えない学力」である。「測りにくい、見えにくい」ということで、これまでは、教師も保護者も、「見てこなかった、重視してこなかった、気に留めなかった」のではないか。それでは、これからも、「測らない、見ない」でよいのか。「測らない、見ない」は「重視しない、気に留めない」につながることでないか。「生きる力も見ようとするれば、測ろうとするれば、見える、測れる」と考える。
（村川「第1章 3新しい評価の基本的な考え方（1）「生きる力」の評価も」P.9）

筆者は村川が援用した教育課程審議会答申が「生きる力」の直接的評価にまでは言及していないのではないかと考えるが、村川が7項目に敷衍したような教育目標のレベルで考えれば評価可能なことがらが含まれているかもしれない。

（2001.6.1）全国教育研究所連盟編『「生きる力」をはぐくむ学校教育の創造』（ぎょうせい）

同連盟は、1998～2000年度の共同研究の課題を「『生きる力』をはぐくむ学校教育の創造」とした。全5章構成の本報告書の3つの章には「生きる力」というキーワードが冠されている。

松田義人（兵庫県立教育研修所）「はじめに 第3節『生きる力』とは」では、執筆者が依って立つ地域性とも関係していると推察されるが、1996中教審答申にはない「生きる力」解釈が示されている。

「生きる力」という言葉は、阪神・淡路大震災後の教育復興の中で用いられた。そこでは、被災した児童生徒が震災の悲しみや困難を乗り越えるため、たくましく心豊かに生きる力が必要とされた。そして「生きる力」をはぐくむために、この貴重な体験を通じて学んだ助け合いの心や思いやりの心を根づかせる教育、豊かな感受性や自然に対する畏敬の念を育てることが求められた。

今、子どもたちは、変化に敏速に対応しようとしている。しかし、大人を含めて社会全体がその変化に十分には対応できず、子どもたちの心にまで大きな負担が及んでいる。子どもたちが、社会の変化に翻弄されることな

く、自らの生きる基盤を確立し、よりよく生きていく「生きる力」をはぐくむことが、学校教育に求められている。

このことを踏まえて、これからの教育の基本的方向として「生きる力」をはぐくむことが、第15期中教審第1次答申において示された。そこでは、「生きる力」の具体的内容が次のように示されている。(中略)

我々は、「生きる力」とは単に「生き抜く力」ではなく、「自己を確立し、よりよく生きる力」であると考えた。そして、本来子どもたちの中にある「自己実現をめざす営み」を学校教育の中で「主体的に生きる力」と「豊かに生きる力」をはぐくむという2つの視点から、研究を進めた。

1 主体的に生きる力

(中略) これからの「生きる力」とは、これまでに体験しなかったことに対応して、自ら課題を見つけ、自ら考え、問題解決していく資質・能力といえよう。(中略) 今後の教育には、子どもたちが正しく自己を認識することから始まり、歩むべき方向を自己決定しつつ、自己実現をめざす力が求められる。こうした意味から「生きる力」とは「主体的に生きる力」と考えることもできる。(中略) 「主体的に生きる力」とは、社会の変化に対応する力というよりも、それをを用いて新しい時代をどのように切り拓いていくかという「生き方」にかかわる力である。(P.16-17)

兵庫ではなく全国を代表しての問題提起であることもあって表現はある程度抑制されたことが推察されるが、ここには阪神・淡路大震災からの地域社会と学校教育の復興の見通しの中に「生きる力」を位置付けようという意図が強く読み取れる。1996 中教審答申を敷衍する形をとってはいるが、生き抜くではなくてよりよく生きると捉えるとか、これまでに体験しなかったことへの対応など、1996 中教審答申では特に大きな注意が払われていない震災からの復興への願いが滲み出ていると言える。

(2001. 8. 10) 数見隆生『生きる力をはぐくむ保健の授業とからだの学習 健康学習・性教育・総合学習づくりの発想 (農山漁村文化協会)

民間の教育研究の分野では、かなり以前から「生きる力」の育成をうたってきたが、文部省でも近年になって学習指導要領で「生きる力」を打ち出してきた。そうした「生きる力」を掲げるようになった背景には、学ぶ子どもたちの生きる力が弱まってきているという認識と、生きることが困難な社会や環境が多くなってきているという問題の、両面があるといえよう。／健康教育の面から、その両面をみると、どういう問題があるであろうか。子どもの側の生きる力とかかわって問題にされていることは多様にある。いじめや不登校、閉じこもり、荒れ、暴力といった問題から、さまざまな心身症を示す子どもたち、拒食症であったり緘黙症であったり、人間関係がまったく取れない子であったりと、多様である。子どもたちは「育ちの環境」の歪みのなかで生きる力を育てられないでいる。／心の問題ばかりではない。からだにもさまざまな気になる「育ちそびれ＝生きる力の欠如」がもたらされている。(中略)／そうした問題と同時に、さらに気になるのが意識と行動面の「生きる力」にかかわる問題である。(後略)

(「序章 21 世紀にむけての保健の授業像 2. 21 世紀に求められる新たな『健康知』の模索

(2) 子どもの『生きる力』と背後にある健康問題」P.22-23)

前述したが、文部省が「生きる力」を教育目標として打ち出すかなり以前から、民間教育の研究会ではそのことを主張してきたし、実践的な追究をしてきていた。たとえば教育科学研究会では、1970 年前後に「わかることを生きる力に」の目標を掲げ、受験的な学力の形成でなく「わかる」ことが「生きる力」に結びつくような学力形成をめざしたのだった。そうした考え方に共感した私は、そのころから保健でも「健康に生きる力」を育てる教育をめざすべきことを主張し、仙台の現場教師たちと実践をしてきた。(中略)

生涯学習時代における学校での健康の教育や性の教育は、一生涯学びつづけられるための基礎的な能力が育てられるべきである。健康の問題も性の問題も生きることにかかわる一生涯の問題であり、そのときどきに考え、判断し、自己選択・決定していくものである。それは一生涯生きていくための能力であり、そのときどきに高めていくものである。(中略) そのために大事なことは、学校での健康教育は一生涯学び生きる力を豊か

にしていくための基礎的な内実があることと、学習力を身につけさせるために、じっくり考えさせ、理解と納得をうながすような指導であるべきだということである。

（「序章 4. 保健の授業で「生きる力」「自ら学ぶ力」を育てるといふこと」P.32-33）

数見は1996中教審答申・1998年版学習指導要領における「生きる力」提起に先立って民間教育研究団体が「生きる力」の育成を打ち出してきたという立場をとる。両者の「生きる力」の内容には違いがあることが前提であろうが、「生きる力」という器をつかって子どもの発達課題・教育目標を論じるという共通の土俵があるとする考え方だと思われる。これは拙稿『「生きる力」批判ノート（その3）」（2015）で紹介した梅原利夫の以下の見解と共通している。

みなさんは『生きる力』という言葉を知って、どのようなイメージを抱かれるでしょうか。実はこの理念は、文部科学省が最近になって言い出したというのではなく、ずっと昔から民間での教育の取り組みの中で自覚され、大事にされてきたものなのです。

（梅原利夫『学力と人間らしさをはぐくむ 新指導要領をのりこえる』新日本出版社 2008. 4. 30 P.88）

数見は、文部省の提起よりはるかに以前から、民間教育研究団体では子どもの生きる力の弱まり、欠如を憂う問題意識があり、人が一生涯にわたって学び生き続けるための能力を重視してきたと述べている。1996中教審答申が「不可欠なことは言うまでもない」の一言で片付けた健康・体力を数見は健康教育・保健教育の実践と研究の蓄積に立って深く考察している。

（2001. 11. 16）千葉市立本町小学校編著『ポートフォリオを生かした新しい教育実践と評価「総合的な学習の時間」で育つ子どもの生きる力』（東洋館出版社）

本校は、昭和40年代初期から研究学校としての役割を担い、今も研究理念は脈々と続いている。そんな経緯の中で、1999（平成11）年より3年間、文部科学省より研究開発学校に指定された。／研究開発校であるゆえに「開発学校の役割は何か」「子どもたちにとって『生きる力』とは何か」「『生きる力』を育む手立ては何か」「日々の時間割はどうするのか」など多くの課題を背負ってのスタートであった。

（斉藤靖之（本町小学校長）「発刊にあたって」P.1）

（1）「生きる力」を育む

新教育課程の編成にあたっては、本校の教育目標の根幹である「生きる力」の育成が、もっとも重要である。この「生きる力」とは、第15期中央教育審議会答申で示されたように、（中略）のことである。／それでは「総合的な学習の時間」において、「生きる力」とは、どのようなものであろうか。／本校では、この力を「学び方」と「生き方」の二つの側面からとらえた。「学び方」とは、「自ら学ぶ力を身につけること」であり、「生き方」とは「自己の生き方を考えること」である。／さらに、実際に問題を解決する子どもたちの姿から、この「生きる力」を育むための資質・能力とは、どのようにとらえることができるのかを検討した。／その結果、明確になったものが、「感じる力」「考える力」「表す力」の三つの力である。

（2）自己の生き方を探る三つの力

（中略）

めざす子ども像「生きる力あふれる子」は、躍動感あふれ一人一人が目を輝かせて学習へ取り組む姿としてとらえている。

生きる力あふれる子⇒ 第1学年 生き生きと活動できる子 第2学年 よりよいかかりをもち、生き生きと活動できる子 第3学年 追究の楽しさを味わう子 第4学年 友達の学びのよさを知り、追究の楽しさを味わう子 第5学年 活力に満ち、友達と共に価値を築く子 第6学年 自分の学びを生かし、価値を創造する子 杉の子学級 なかよく活動する子

（「第2章『総合的な学習の時間／一本杉学習』の基本的な考え方 第1節『一本杉学習』への期待と実際 2 感じ・考え・表す力 — 育てたい資質・能力 —」P.14-15）

学校研究の蓄積に立って「生きる力」に独自解釈を加え、学年別目標にまで具体化しようとしている珍しい事例である。

(2008.10.1) 武田忠『「生きる力」を育む授業 いま、教育改革に問われるもの』(新曜社)

現行学習指導要領では、「生きる力」の育成を目指して、「自ら学び自ら考える」教育への転換が強調されている。しかし、子どもたちが、「自ら学び自ら考える」必要に迫られるためには、そのための学習の動機が不可欠である。その動機として、子どもたちの「なぜ」「どうして」という、内面からの疑問、「問い」が大切にされなければならないと考える。子どもたちは、ぜひ解き明かしたい「なぜ」を見つけ出し、その「なぜ解き」をしていくような学習が大好きであり、そうした授業に出会えることを心より願っているからである。

しかし、現行学習指導要領では、「自ら学び自ら考える」教育を強調しながら、不思議なことに、子どもたちの学習意欲の源泉ともいべき内発的な「問い」の必要性、さらには「考える」ために不可欠な「問い」の必要性については、ほとんど検討が加えられていない。(後略)

(「はじめに」P.iii-iv)

現行指導要領において、「生きる力」の育成は改革の理念として重視されてきたにもかかわらず、「共通理解」がえられず、改革が失敗であったという報告が教育課程審議会から出された。それを受けた次期指導要領改訂の原案である「二十年答申」でも、その失敗を認めながらも上述の「答申」が出されている。さらにその「答申」にもとづいて改訂された次期学習指導要領でも、「生きる力」の育成は、そのまま学校教育が目指すべきものとして掲げられている。(中略)

「生きる力」の育成を理念として、教育改革を進めようとするとき、当然「生きる力」とはなにか、なぜそれが必要かを考えなければならない。しかし、それだけでは、それを実現していく教育の内容や方法とはなにかまで導き出すことはできない。「生きる力」の育成に必要な教育とはなにかを考えていくためには、「生きる力」がなにによって、どのように形成されていくのか、その形成の内面過程に目を向けていかなければならないはずである。／しかし、これまでの指導要領等で、その内面過程にどれほどの関心が向けられ、その内面形成に向けて取り組むべき教育の課題がなにかが、どのように提起されてきたといえるであろうか。現行指導要領にも、その施行後の教育状況を報告し、今後の教育課題を提起した「審議のまとめ」にも、さらには「二十年答申」にも、「生きる力」の育成を強調しながら、その内面の形成過程を踏まえた上での提言と言すべきものはほとんど皆無だと言っている。この「生きる力」育成の内面過程への視点の欠落は、そのまま次期指導要領の改訂での提言の欠落につながっている。

(「終章 いま、教育改革に問われるもの—『生きる力』の育成になにが必要なのか」P.244-245)

武田は、1996 中教審答申の「生きる力」提案に基づく改革は一旦失敗しながら 2008 中教審答申に引き継がれているという独自の解釈を採っている。しかし武田の批判の中心は、改革が「生きる力」の育成の内容・方法上の方針を欠いていることにあり、「生きる力」の育成を教育目標に掲げること自体に対しては批判せず、重視していると思われる。

(2014.9.10) 濱元伸彦『「生きる力」を語るときに教師たちの語ること』(行路社)

文部科学省は 1990 年代末から現在にいたるまで、「生きる力」の育成を、日本の児童・生徒の教育全体の理念として掲げている。ゆとり改革路線の中で生まれたこの「生きる力」という概念だが、途中、多少定義が変えられつつ現在まで生き残っている。「生きる力」は日本の教育政策のまさに根幹となる概念なのだが、残念ながら、その定義は世間一般にはほとんど知られていない。学校の教員においてさえ、その定義がどの程度知られているかは疑問である。

しかし、それを知らないからといって、責められるわけではない。(中略) 他方で、実際に文科省のホームページにアクセスして、この概念の定義を知ったからといって、何か日本の教育のことや教育政策の方向性について理解が深まるわけでもない。そこに書かれているのは、およそ国民として教育上必要と思われることが

「知」、「徳」、「体」の三分野に分けて羅列されているにすぎない。

登場してから二十年近く経つ今日、学校現場で「生きる力」という言葉が語られる機会があるのかどうかや疑問ではある。しかし、未だにこの言葉が頻繁に使用される領域は存在する。政策の協議や策定の領域である。国会での教育政策の議論や、国や都道府県の教育政策の文書では、今なおさかんに「生きる力を育てる（育む）ために」といったフレーズが用いられている。この言葉を用いれば、その主張に対して国の教育目標という権威が付与される。また、後述するように、「生きる力」という言葉には、「それを使えば誰もが納得した雰囲気を作り出される」（池田 2005：101）という便利さがある。具体性に乏しく、象徴的なものを中心に据えるというのは、いかにも日本的な政策の方法なのかもしれない。（中略）

「政策の言語」としての「生きる力」が持つ政治性を批判的に検討するのも興味深い課題であり、本書でも少しはその点についてふれるが、本書の主眼は別のところにある。本書が目にするのは、教育政策が下ろされてくる、いわばその末端にいる学校現場の人々が、「生きる力」という概念をどのように理解し、どのようにそれについて語るのかである。（中略）

実際に筆者が調査をして知ったのは、学校現場にいる教師たちの実に能動的な「生きる力」概念に対する意味付けの仕方、そして語り口の多彩さである。（中略）

「生きる力」という教育政策用語の社会的機能についての濱元の分析には筆者も賛成である。そして濱元が調査した学校現場の教師たちの「生きる力」に関する語りには筆者も非常に興味があるが、本稿での「生きる力」浸透の検討はそこまで及ぶことはできず、公刊された書物における言説の検討に留まる。

ちなみに本書の書名は明らかに村上春樹『走ることについて語るときに僕の語ること』（2010）のパロディであると思われるが、その点について筆者は何ら言及していない。

[検討作業の総括]

検討した40編の著作の紹介が紙数の都合上本稿中の9編と筆者の研究室ホームページ掲載分に31編に分散しており、読者に全体を通覧して検討していただけないことを申しわけなく思う。

また、この間収集した40編の著作が1996・2008中教審答申発表前後から現在に至るまでの該当著作（書名に「生きる力」を関した著作）全体の中のどれほどの割合を占めているのかも今のところ知りようがない。従って、40編は少ない数字ではないけれども、これらの著作の検討から教育関係書籍における「生きる力」の解釈や浸透の過程の全体的傾向を云々することはできないと考える。散見されたいくつかの傾向を列挙することにとどめたい。

(1) 「生きる力」の語を書名に関してはいるが内容ではほとんどあるいは全く「生きる力」に言及しない書籍がある（該当書籍は全編、本稿中ではなく筆者研究室ホームページに掲載）。この中には1996中教審答申以前に刊行されたものも5編含まれ、これについては答申以降と分けて考える必要がある。1996中教審答申の提起と無関係であると思われるし、しかも各書籍の著者は「生きる力」に関して独自の見解を展開しているわけでもない。推測として、生きる力を育てることが取り立てて説明の必要もない自明のことがらと見なされていたと見ることもできる。1996中教審答申以降に刊行されたものにも、答申との関係に全く言及しないものもあり、言及はしているがそれを援用しながら自らの「生きる力」論を展開しようとはしていないものもある。全く言及しないものは1996中教審答申との関係を意識的に否定しているのかもしれない。自説を展開しないものの中には、1996年7月19日の中教審答申以来、教育界の流行語として急速に進呈していった「生きる力」に書名で言及することで書籍の有意性を高めようとした（だけな）のかもしれない。

(2) 本稿中に収録した9編の著作はいずれも、1996中教審答申の提起を受けとめて、各書籍が検討しようとしている教育課題の遂行と結びつけて捉えようとしている。そこには各領域の教育課題認識や阪神・淡路大震災のような地域的全国的教育課題の認識が反映しており、その限りでは「生きる力」の提起が個別教育課題の検討・実践を推進したと言えるだろう。またその中には数見隆生の著作のように中教審が提起したから位置づけるというのではなく「生きる力」は答申より遥か以前から民間教育研究運動において自覚されてきた課題であったとして主体的に位置づけようとするものもある。

(3) しかし筆者が不満なのは、検討した書籍の中に「そもそも『生きる力』を教育目標とすることは妥当なのか？」という課題意識を確認することができなかつたことである。但しこれについては、ある意味当然と見なすことができよう。「生きる力」提案に疑問を感じたりその有用性を感じない論者は、普通「生きる力」という名辞を（批判的ではなく）冠した書籍を刊行しないだろうから。筆者のように「生きる力」論について基本的に批判的な立場から論じている人たちの言説については、「生きる力」の語を書名に含む著書を収集するという本稿の調査研究方法では掘り取ることができない。

(4) 全体的傾向の判断はできないと述べたが、40編の著作の検討作業を終えての漠然たる印象を敢えて述べると、1996中教審答申を受けて学校現場でこれを大歓迎し、意図的積極的にこの理念を普及し実践を浸透させようというほどの情熱はどの著作からも感じられなかった。提案を受けとめます、ちゃんと位置づけていますよ、と意思表示する程度、といったところであろうか。

[補足]

これまで、書名から個々の教育課題と「生きる力」を関連づけて論じようとしていると推察される書籍群を検討してきた。

最後に1996・2008中教審答申が提起した「生きる力」自体を解説し、検討し、敷衍することそのものを目的としている書籍群をあげる。これらは各冊の全体が「生きる力」について検討したものであるため、上記書籍群のように「生きる力」関連箇所ピックアップは不可能である。本稿ではとりあえず各書籍の目次（それも下位項目まで含めると膨大なので章レベルのみ）を紹介するにとどめる。

新堀通也『「生きる力」の探求 「生き方」と「心の教育」』（小学館 1997. 2. 20）

第一章 「生きる力」探求の視点－ライフの分析－／第二章 自己教育力－原点としての自己教育－
／第三章 ゆらぐ子どもの「生き方」－子どもの世界－／第四章 求められる「心の教育」－「息苦しさ」からの解放－

有園格『「生きる力」を育てる学習指導』（ぎょうせい 1997. 5. 10）

第1章 「生きる力」とこれからの学力観／第2章 学習指導要領と学力の構造／第3章 新学力観と指導観・評価観／第4章 新学力観を生かす授業研究／第5章 表現力の育成と体験活動／第6章 「生きる力」を育てる問題解決学習／第7章 学校・家庭・地域の連携と教育課題

「悠」編集部編『教育キーワード「生きる力」の読み方』（ぎょうせい 1997. 7. 10）

第1章 「生きる力」と教育／第2章 生きる力を育む学校／第3章 生きる力を育む教育活動／第4章 生きる力を育てる教師／第5章 生きる力を育む評価

学校改革研究センター編『学校パラダイム 21 No.1 「生きる力」重視は学校をどう変えるか』（明治図書 1997. 8）

中教審の改革構想・「生きる力」の重視と学校教育観の転換／「生きる力」を育てる学校教育課程運営の新視点／「生きる力」を育てる学校教育の実践課題と方法／提言「生きる力」重視で求めら

れる教師の意識改革／研究情報「生きる力」研究ジャーナル通信

河野重男・児島邦宏編著『学校変革実践シリーズ8 生きる力をはぐくむ 21世紀を生きる子どもたち』
(ぎょうせい 1997. 11. 20)

第1章 子どもに「生きる力」を／第2章 生きる力と創造的知性／第3章 生きる力の基盤を培う心の教育／第4章 生きる力と健康の教育／第5章 生きる力と学校のゆとり－総合と分科による教育課程の編成－／第6章 生きる力と学校・家庭・地域社会／第7章 生きる力をはぐくむ授業／第8章 生きる力の評価活動

梶田叡一『〈生きる力〉の人間教育を』（金子書房 1997. 12. 30）

プロローグ 〈生きる力を育てるとのこと〉／第1章 〈生きる力〉を育てるために／第2章 自ら学ぶ力を育てる／第3章 豊かな感性を育む／第4章 真の自信を育てるために／第5章 やり抜く子を育てる／第6章 拡散思考を刺激する授業を／第7章 子どもの内面を育てるために／第8章 一人ひとりの可能性を伸ばす／附章1 音楽科教育における学力と評価／附章2 価値観の教育を考える／エピローグ「心」を育て、「個性」を育てるえとは

児島邦宏『「生きる力」を育てる教育課程』（明治図書 1998. 2）

第1章 学校知の転換・どんな教育が求められるか／第2章 「生きる力」を育む教育課程編成の視点／第3章 「生きる力」を育む教育課程運営の視点／第4章 「生きる力」を育む教育課程の基底

(2016年10月28日脱稿)

注

- 1 拙稿『「生きる力」批判ノート（その1）』『三重大学教育学部研究紀要』第64巻（教育科学）2013年
- 2 拙稿『「生きる力」批判ノート（その2）』『三重大学教育学部研究紀要』第65巻（教育科学）2014年
- 3 中央教育審議会 第一小委員会 議事録 P.7
- 4 同欄に掲載されている中央教育審議会議事録の中で最も古いものは、第198回総会（1996. 9. 10 第15期）で、これは1996中教審答申よりも後のものである。
- 5 「今回の中教審が打ち出した『変化の激しい社会を生きる力』も別に目新しいとはいえないし、異論をさしはさむ余地はなく、その通りだといわざるを得ないものだ。」（新堀通也 『「生きる力」の探求 「生き方」と「心の教育」』小学館 1997年）
- 6 拙稿『「生きる力」論批判ノート（その4）』『三重大学教育学部研究紀要』第67巻（教育科学）2016年
- 7 教育科学研究会編集『教育』No.319 国土社 1975. 8 P.109-111
- 8 拙稿『「生きる力」論批判ノート（その3）』『三重大学教育学部研究紀要』第66巻（教育科学）2015年