

# 「生きる力」論批判ノート (その 2)

佐藤 年 明

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

Part 2

Toshiaki SATOU

## 要 旨

本研究紀要第 64 巻 (2013 年) に掲載された拙稿『「生きる力」論批判ノート (その 1)』の続報である。中部教育学会第 62 回大会 (2013.6.29 富山大学) における筆者の自由研究発表『「生きる力」論批判—成立過程を中心に—』の配付資料、及び日本教育方法学会第 49 回大会 (2013.10.5 埼玉大学) における筆者の自由研究発表「教育目標論としての『生きる力』論の成立過程」の配付資料を再構成した。

### 1. 問題設定

中央教育審議会「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. 7. 19 以下、「1996 中教審答申」と略記) が、教育目標理念として「生きる力」なる概念を提起して以来、この語は全国の学校教育現場の教育目標論議に大きな影響を与えてきた。その後中央教育審議会「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)」(2008. 1. 17) においても、教育目標としての「生きる力」を継承することが明言されたこともあり、現在も学校教育現場で教育目標を語る際にこの語を無視できない。

拙稿『「生きる力」論批判ノート (その 1)』<sup>1)</sup>では、中教審答申における「生きる力」論の徹底批判を試みる。既に長期にわたり日本の学校教育現場に定着しているかに見える教育目標論としての「生きる力」論の徹底批判の作業の端緒として、まず文部科学省のウェブサイトに掲載されている 1996 中教審答申の「生きる力」に関する記述箇所を全て引用した。

その上で、筆者の立場からの「人間が生きる営みを『力』の視点で捉えることへの疑問」として、以下の 2 点を挙げた。

第 1 の疑問＝「生きる力」論の定立にあたり、死との対照がない。

第 2 の疑問＝生きることを「力」の視点から評価することに対して反省的思考がない<sup>2)</sup>。

しかしこの批判は、本稿で分類するところの「A. 『生きる力』というラベル」に着目した批判に留まっており、このラベルによって指し示された「生きる力」の内実にまでは踏み込めていなかった。本稿以降では、この両面を意識しながら批判的検討作業を続行する。

但し本稿においては、筆者自身の教育目標論の立場から「生きる力」論を批判する作業は一旦保留し、前稿で 1996 中教審答申の内部においてしか渉猟できなかった「生きる力」の語とその理念について、

遡って文献的検討を行なうこととした。1996 中教審答申とそれに到る経過を、「生きる力」論の「成立過程」と規定し、関連する情報を収集・分析して、教育目標論としての「生きる力」論が事実経過としてどのように成立したのか、また教育目標として成立し得ているのかを検討する。

「生きる力」という語を教育政策立案側で初めて全面的に展開したのは 1996 中教審答申であるが、そ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<sup>3</sup>。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）の開示請求を行ないこれを入手したので、本稿において内容を検討する。

新堀通也は、「生きる力」、「生き方」などのキーワードは、すでに臨時教育審議会答申（1985－1987 年）でも用いられてきたという<sup>4</sup>。また、「『生きる力』は平成元年に告示され、同四年から実施されつつある現行の学習指導要領が、その総則の『心の教育』で謳った『人間としての在り方生き方』と軌を一にするものだ<sup>5</sup>という。

新堀は、「臨教審は二十一世紀に向けての教育改革の基本原則として、『個性の重視』『生涯学習体系への移行』『変化への対応』の三つを掲げた。そしてこの原則から教課審の『人間としての在り方生き方』が演繹されたのだ<sup>6</sup>」とし、臨教審答申（1985－87 年）→教課審答申（1987 年）の理念の流れの延長上に 1996 中教審答申があり、従って「今回（＝第 15 期－引用者註）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<sup>7</sup>」と述べる。また新堀は、「現行の（＝1989 年版－引用者註）学習指導要領が教育や指導の目標として掲げる『生き方』と、今期（＝第 15 期－引用者註）の中教審が打ち出した『生きる力』はほとんど同義語だ<sup>8</sup>」と解釈する。

一連の審議会答申の流れと理念的な繋がり、本当に新堀の言う通りなのであろうか？

このことについては、2つの視点に分けて検討する必要がある。

#### A. 「生きる力」というラベルの使用をめぐる経過

#### B. 「生きる力」という語に帰結していく教育目標理念群の成立経緯

本稿では、上記 2 視点からの検討を並行して行なうこととする。

順序としては、まず「生きる力」論がまとまった形で初めて提起された 1996 中教審答申と、そこに到る審議の経過を検討した上で、遡って 1996 中教審答申以前の諸文書を検討する。

## 2. 1996 中教審答申における「生きる力」の提案

### 2-1. 答申における「生きる力」への言及箇所

1996 中教審答申において、包括的な教育目標理念としての「生きる力」が初めて提起された。答申は、「第 1 部今後における教育の在り方（3）今後における教育の在り方の基本的な方向」において、これからの社会の方向とそれに対応する教育の在り方を以下のように論じている。

我々は、以上のような認識の下に、今後の教育の在り方について種々検討を行った。  
教育においては、どんなに社会が変化しようとも、「時代を超えて変わらない価値のあるもの」（不易）がある。  
豊かな人間性、正義感や公正さを重んじる心、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心、人権を尊重する心、自然を愛する心など、こうしたものを子供たちに培うことは、いつの時代、どこの国の教育においても大切にされなければならないことである。  
また、それぞれの国の教育において、子供たちにその国の言語、その国の歴史や伝統、文化などを学ばせ、

これらを大切にすることをはぐくむことも、また時代を超えて大切にされなければならない。我が国においては、次代を担う子供たちに、美しい日本語をしっかりと身に付けさせること、我が国が形成されてきた歴史、我が国の先達が残してくれた芸術、文学、民話、伝承などを学ぶこと、そして、これらを大切にすることを培うとともに、現代に生かしていくことができるようにすることも、我々に課された重要な課題である。

我々はこれからの教育において、子供たち一人一人が、伸び伸びと自らの個性を存分に発揮しながら、こうした「時代を超えて変わらない価値のあるもの」をしっかりと身に付けていってほしいと考える。

しかし、また、教育は、同時に社会の変化に無関心であってはならない。「時代の変化とともに変えていく必要があるもの」（流行）に柔軟に対応していくこともまた、教育に課せられた課題である。

特に、(2)で述べたように、21世紀に向けて、急激に変化していくと考えられる社会の中であって、これからの社会の変化を展望しつつ、教育について絶えずその在り方を見直し、改めるべきは勇気を持って速やかに改めていくこと、とりわけ、人々の生活全般に大きな影響を与えるとともに、今後も一層進展すると予測される国際化や情報化などの社会の変化に教育的確かつ迅速に対応していくことは、極めて重要な課題と言わなければならない。

このように、我々は、教育における「不易」と「流行」を十分に見極めつつ、子供たちの教育を進めていく必要があると考えるが、このことは、これからの時代を拓いていく人材の育成という視点から重要だというだけでなく、子供たちが、それぞれ将来、自己実現を図りながら、変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質や能力を身に付けていくという視点からも重要だと考える。

また、今日の変化の激しい社会であって、いわゆる知識の陳腐化が早まり、学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということはもはや許されず、不断にリフレッシュすることが求められるようになっていく。生涯学習時代の到来が叫ばれるようになったゆえんである。加えて、将来予測がなかなか明確につかない、先行き不透明な社会であって、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となっている。さらに、マルチメディアなど情報化が進展する中で、知識・情報にアクセスすることが容易となり、入手した知識・情報を使ってもっと価値ある新しいものを生み出す創造性が強く求められるようになっている。

（第1部今後における教育の在り方 (3)今後における教育の在り方の基本的な方向）

以上の認識に立って、答申は次のように「生きる力」に関する提案を行なう。

このように考えるとき、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。

「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。

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。

このような「生きる力」を育てていくことが、これからの教育の在り方の基本的な方向とならなければならない。「生きる力」をはぐくむということは、社会の変化に適切に対応することが求められるとともに、自己実現のための学習ニーズが増大していく、いわゆる生涯学習社会において、特に重要な課題であるということができよう。

また、教育は、子供たちの「自分さがしの旅」を扶ける営みとも言える。教育において一人一人の個性をかけたえのないものとして尊重し、その伸長を図ることの重要性はこれまでも強調されてきたことであるが、今後、「生きる力」をはぐくんでいくためにも、こうした個性尊重の考え方は、一層推し進めていかなければならない。そして、その子ならではの個性的な資質を見だし、創造性等を積極的に伸ばしていく必要がある。こうした個性尊重の考え方に内在する自立心、自己抑制力、自己責任や自助の精神、さらには、他者との共生、異質なものへの寛容、社会との調和といった理念は、一層重視されなければならない。

今後、国際化がますます進展し、国際的な相互依存関係が一層深まっていく中で、子供たちにしっかりと「生きる力」をはぐくむためには、世界から信頼される、「国際社会に生きる日本人」を育てるとことや、過去から連続として受け継がれてきた我が国の文化や伝統を尊重する態度を育成していくことが、これまでも増して重要になってくると考えられる。

要約的には、「生きる力」とは上記引用の冒頭にあるように、「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、豊かな人間性及び「たくましく生きるための健康や体力」などの「資質や能力」を指している。

この際注意すべきことは、この定義において「生きる力」には「変化の激しいこれからの社会を」という修飾句がつけられていることである。しかし一方で、上記修飾句がつかない「生きる力」なる語も上記答申のあちことに散りばめられており、これが「生きる力」という語が1996年中教審答申の初発的提起の制約から外れて拡散的に使用される一因となったと思われる<sup>9</sup>。

## 2-2. 第15期中央教育審議会の審議過程における「生きる力」論の登場

第15期中央教育審議会は、(通算)第185回総会(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・適正に応じた教育と学校間の接続の改善」の2点とされた<sup>10</sup>。

### ① 第1回第1小委員会(1995.9.8)

末吉裕郎専門委員(社団法人全国子ども会連合会相談役)から「生きる力と知恵」についての提案が出されており、これが第1小委員会、総会を通じて最初の「生きる力」という語の登場であった(別紙・第1小委員会議事録抜粋(1)参照<sup>11</sup>)。これは小委員会冒頭の有馬朗人会長による小委員会の設置趣旨説明と、辻村文部省総務審議官による配付資料(「総会におけるこれまでの主な意見」を含む)の紹介があった後で、初参加の専門委員8名が広く今後の教育の在り方について順次意見を述べるという場面で出された個人意見である。議事録には文部省側から提出された資料は(会議での読み上げを除いて)掲載されていないが、末吉の提案からは、それが文部省やそれ以前の審議会総会での議論を受けてのものであるということとは読み取れず、単独の個人意見であったと思われる。

### ② 第2回第2小委員会(1995.9.26)

諮問の第1の柱「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について」の全般に関する自由討議が行なわれた。冒頭に辻村総務審議官がこのテーマに関してそれまでに総

会で出された意見を整理して報告したが、その中に「変化の激しい社会の中での「生き方」の指導の重要性」（別紙・第1小委員会議事録抜粋(2)）があった。これについて、蓮見音彦委員（東京学芸大学長）から賛同意見が出された（別紙・第1小委員会議事録抜粋(3)）。

河野重男座長（東京家政学院大学長）は、「生きる力と知恵」の議論と「生き方」の議論を結びつけながら、最近の学校関係の研究テーマとして「生きる力」が増えてきたと指摘して「生きる力」をクローズアップした（別紙・第1小委員会議事録抜粋(4)）。

### ③第5回第1小委員会（1995. 11. 6）

「これからの学校教育といじめ・登校拒否、心と体の健康の問題」に関するヒアリングを受けての討議の中で、薩日内信一専門委員（東京都渋谷区立大向小学校長）が、子どもが学校生活の行き詰まりを打開、克服できるような「生きる力」をつけなければならないと述べた（別紙・第1小委員会議事録抜粋(7)）。

### ④第8回第1小委員会（1995. 12. 19）

事務局が「これまでの主な意見（総会、第2小委員会、一日中教審、学校現場視察での意見を含む）と主な論点」を提案した。その中の「1 今後の教育の在り方（基本的方向）」全20項目中14番目に、「これからの社会は、変化の激しい社会であり、変化の激しい社会を生き抜く生きる力が必要」と記載された。審議会総会・委員会内での文部省側からの配付資料に「生きる力」という語が記載されたことを確認できるのはこれが最初である（別紙・第1小委員会議事録抜粋(8)）。

議論の中では薩日内専門委員が、「どうしてもこれから社会に主体的あるいは創造的に生きていく子供たちが持つべき力、生きる力、そういったものが基礎・基本になるのではないか」と述べている（別紙・第1小委員会議事録抜粋(9)）。これは次項(3)で紹介する、第15期中央教育審議会の議論以前に「生きる力」の語を用いた最初の公的政策文書と思われる『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年）の論調と類似している。つまり、学力の「基礎・基本」として「生きる力」を位置づけているのである。

### ⑤第10回第1小委員会（1996. 1. 31）

事務局から、第一委員会の報告書である「今後の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について」の「まとめ構成案」と「まとめ骨子案」が提案された。「まとめ骨子案」では、副題（子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を）に始まり、「1. 今後の教育の在り方」に3箇所、「2. これからの学校の在り方」に2箇所、「生きる力」の語が登場する（別紙・第1小委員会議事録抜粋(10)）。河野座長も述べるように、「生きる力」は、報告案の「全体を貫くキャッチフレーズ」としての位置を占めるに到った（別紙・第1小委員会議事録抜粋(11)）。

しかし一方、同じく河野が紹介しているように、「生き抜く力」という別のネーミングも提案されており、河野は両用語を併用して説明している（同）。

教育目標としての意味付けは、「今後求められる教育に期待され、求められるのは、資質や能力という点から言えば変化の激しい社会を『生きる力』（同）である」として、文言的には④で紹介した事務局提案を受け継ぎながらも、教育目標全体の中での位置付けは飛躍的に増大している（20項目中14番目から、教育目標群全体に波及）。

この会議では2委員、1専門委員から「生きる力」に関する発言があった。うち、市川芳正委員（東京都教育委員会教育長 別紙・第1小委員会議事録抜粋(13)）と坂元昂委員（メディア教育開発センター 別紙・第1小委員会議事録抜粋(14)）は、「生きる力」と、もう一つのキーワードである「ゆとり」との関係の問題にしている。

#### ⑥第11回第1小委員会（1996.2.21）

第1小委員会「審議のまとめ」（案）の第1章「今後における教育の在り方」の文案の検討が行なわれた。事務局が読み上げた文案の冒頭では、副題の「子供に『生きる力』と『ゆとり』を」に続いて「(or 生き抜く力)」と記され、「生きる力」の語の使用がまだ確定していないことがわかる（別紙・第1小委員会議事録抜粋(15)）。河野座長もこの点に触れている（別紙・第1小委員会議事録抜粋(16)）。

なお、永井多恵子委員（日本放送協会解説委員 別紙・第1小委員会議事録抜粋(17)）、田村哲夫委員（学校法人渋谷教育学園理事長 渋谷幕張中学・高等学校長（別紙・第1小委員会議事録抜粋(18)）の発言から、「生きる力」という語が答申文案で使用されていることが当時新聞でスクープ報道されたらしいことがわかる。

また永井委員は、「生きる力」と「ゆとり」がセットで論じられていること、そして「生きる力」を激励、鼓舞するということに対して違和感を表明している（別紙・第1小委員会議事録抜粋(17)）。

高木剛委員（ゼンセン同盟会長）は、「生きる力」の「力」の語が適切ではないと述べる（別紙・第1小委員会議事録抜粋(19)）。

以上の批判・疑問意見に対して、田村委員は、「生きる力」がマスコミ論評で不評であることを紹介しつつも、「生きる力」の内容として「創造力」と「公正さ」が重要であるとの持論を述べる（別紙・第1小委員会議事録抜粋(18)）。佐々木初朗専門委員（盛岡市教育委員会教育長）も「考える力」が「生きる力」になるという持論を述べる（別紙・第1小委員会議事録抜粋(21)）。

このように、この段階では「生きる力」というワーディングについてもそこに込める内容についても、小委員会内に多様な意見がある。

#### ⑦第12回第1小委員会（1996.2.28）

河野座長が「これからの学校の在り方」の文案の説明を行なった。このなかで「これからの学校像」7項目が提示されているが、その説明の中に「生きる力」の語が5回登場する。既に「生き抜く力」は並記されていない（別紙・第1小委員会議事録抜粋(24)）。

これに対して、國分正明委員（日本芸術文化振興会理事長 別紙・第1小委員会議事録抜粋(25)）、市川委員（別紙・第1小委員会議事録抜粋(26)）、牟田悌三委員（俳優 別紙・第1小委員会議事録抜粋(27)）、田村委員（別紙・第1小委員会議事録抜粋(30)）が、「生きる力」が教育改革を主導する目標理念として不十分であり、説明不足であるとの批判を述べている。特に牟田は、「生きる力」という語がかえって具体的な教育改革の方向をわかりづらくしており、この語をカットした方がよいとまで述べている。

他にも5人の委員、専門委員が「生きる力」に関わる発言をしている。活発な議論が行なわれたと見ることできるが、一方様々な角度からの疑問や注文が出されているにもかかわらず、既に答申文に「生きる力」の語を入れることは規定方針化しつつあったとも言える。

#### ⑧その後の第1小委員会

第13回（1996.3.8）、第14回（1996.3.15）、第16回（1996.5.14）に「生きる力」に関する発言が散見されるが、集中的な議論は見られない。

この中では、「生きる力」の語が説明不足であるという牟田委員の意見（別紙・第1小委員会議事録抜粋(36)）、逆に説明しすぎているという永井委員の意見（別紙・第1小委員会議事録抜粋(37)）もあり、依然として小委員会委員、専門委員の「生きる力」に対する見解は合意を見ていない。

#### ⑨第190回総会（1996.3.21）

第15期中央教育審議会が発足して6回目となるこの総会で、河野第1小委員会座長が第1小委員会「審議のまとめ（案）」の中間的な報告を行なっている。ここでは、「生きる力」の語に対して「生き抜

く力」という対案が出されていることも紹介されているが、報告の全体は「生きる力」というワーディングで統一されている（別紙・総会議事録抜粋(39)）。なお河野は、「生き抜く力」に対しては「人を押し退けてでも自分が生き抜いていくというふうを受け取られる」という批判もあったことを紹介している（別紙・総会議事録抜粋(41)）。

根本二郎委員（日本郵船株式会社代表取締役会長）は、「生きる力」の強調は逆に日本の子どもたちに生きる力がないのかと国際的に誤解されないか、またこれまでに掲げられてきた「豊かな人間性」や「全人教育」などの理念と何か違いがあるのか、という懸念や疑問を表明している（別紙・総会議事録抜粋(40)）。

山極隆専門委員（富山大学教授）からは、教科における「生きる力」とは何なのかについて明確にすべきであるとの意見が出された（別紙・総会議事録抜粋(45)）。

さらに何人かの委員、専門委員から「生きる力」の英訳に関する意見、提案が出されているが、そこでは後に正式決定された zest for living という案は出されなかった。

#### ⑩第 191 回総会（1996. 5. 24）

河野第 1 小委員会座長による第 1 小委員会の審議状況報告の中で、「『審議のまとめ』の総会への報告の骨子」が読み上げられた。ここでも「生き抜く力」案のことは紹介されているが、説明のワーディングは「生きる力」に統一されている。

河野は「生きる力」に「二つの大きな視点」があるとする。「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、これは「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、他人を尽いやる心や、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 年中教審答申の最終文面では必ずしも明確ではない（別紙・総会議事録抜粋(47)）。

#### ⑪第 192 回総会（1996. 6. 4）

中教審「審議のまとめ」（第一次案）の文案が事務局から提示された。そこでは副題の代案「生き抜く力」は削除されていた。

この回が中間答申に関する実質的審議の最終回であるという確認の下に、討議が行なわれた。

油井誠専門委員（静岡県島田市立初倉中学校教頭）から、「生きる力」と従来の新学力観の関係、具体的には、「生きる力」の導入によって学力観が拡散してしまうのではないかという懸念が示されている（別紙・総会議事録抜粋(49)）。

⑫これ以降第 193 回（1996. 6. 12）・第 194 回（1996. 6. 18）・第 195 回（1996. 7. 2）の各総会においても、「生きる力」の提起への賛同や理念の実現に当たっての注文などいくつかの発言が見られるが、いずれも答申に「生きる力」の提起が盛り込まれることを前提とする内容となっている。

#### ⑬小結

第 15 期中央教育審議会の発足以来第一次答申（1996.7.19）に到るまでの総会及び第 1 小委員会の議事録を、「生きる力」への言及部分に関して通観してみた。

議事録上で確認する限り、「生きる力」という語は第 1 回第 1<sup>12</sup>小委員会（1995. 9. 8）において初めて登場する。この時は末吉裕郎専門委員の個人意見として、しかも「生きる力と知恵」というセットの語句として語られている。

第 2 回第 1 小委員会（1995. 9. 26）では議論の整理作業の中で「生き方」の語も出されたが、河野重男座長が学校関係の研究動向にも触れながら「生きる力」をクローズアップさせた。

第 8 回第 1 小委員会（1995. 12. 19）の事務局提案で、今後の教育の在り方 20 項目の 14 番目に「変化

の激しい社会を生き抜く生きる力」が登場した。これが事務局＝文部省サイドで「生きる力」を位置づけた最初ではないかと思われる。

第10回第1小委員会（1996.1.31）で、第1小委員会報告書文案の副題が「子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を」とされ、本文でも5箇所「生きる力」が登場した。河野座長は、「生きる力」は報告案の「全体を貫くキャッチフレーズ」であると位置づけた。同時にこの時から「生きる力」の対案として「生き抜く力」というワーディングが提案されていることが明らかにされる。

第11回第1小委員会（1996.2.21）で示された「審議のまとめ」（案）では、副題の「子供に『生きる力』と『ゆとり』を」に続いて「(or 生き抜く力)」と記され、対案も存在することが明記されている。この時には「生きる力」のワーディングと理念をめぐって、賛否両論が活発に交わされた。

第12回第1小委員会（1996.2.28）では河野座長が「これからの学校の在り方」の文案の説明を行なったが、そこでは「生き抜く力」の語は削除されていた。この回も「生きる力」の語義と理念について多くの意見が出され、その中にはこの語を使わない方がよいとの意見もあった。

第190回総会（1996.3.21）以降、総会でも第1小委員会における「生きる力」議論が紹介され検討されるが、個別に幾つかの疑問・批判意見は出されたものの、基本的方向性が修正されることはなく第一次答申に到る。

情報公開請求によって入手した中央教育審議会の議事録は、かなり詳細に審議過程を伝えてくれるけれども、一つ欠けているものがある。それは事務局である文部省からの提案資料の内容である。答申文の原案などは担当者が口頭で読み上げることが多いので、議事録にも反映されているが、読み上げが行なわれない配付資料については、議事録にその内容が掲載されていない。

このため、小委員会や総会での委員、専門委員の発言と議論の動向を事務局がどう受けとめて以後の提案内容に反映させているのかがわからない。

「生きる力」の語・理念に関して言えば、口火は委員の側から切られたように見えるこの議論を文部省側がどのような検討を経て政策的提案に仕立てていったのか、またワーディングの明確な対案として存在していた「生き抜く力」がどういう経過で捨てられていったのかがわからないのである。

一つ判明したのは、「生きる力」の語・理念の提案に対して、委員、専門委員から積極的支持と共に疑問や懸念の意見も多数出されていたことである。そして、上記のワーディングの問題も含めて、小委員会や総会の場における議論の過程では、原案と委員の意見、あるいは委員の意見相互の明確な調整や合意は行なわれていない。結局事務局＝文部省が聞き置いて議論の場の外で調整を行なったとしか考えられない。

ようやく入手し得た審議会記録の分析から明らかになったのは、結局は教育目標に関する政策決定における官僚主導の実態であった。

### 3. 1996 中教審答申以前における「生きる力」論の起源

#### 3-1. 臨時教育審議会第一次答申（1985.6.26）

##### A. 「生きる力」というラベルの使用

使用されていない。

##### B. 「生きる力」という語に帰結していく教育目標理念群

臨時教育審議会第一次答申においては、教育改革における同審議会の5つの役割の2番目に、次のように述べられている。

第二に、今後の社会の変化と文化の発展が人間形成にどのような影響を及ぼすか、その可能性と問題点をよく見定め、21世紀に向けて創造的で活力ある社会を築いていくための教育の在り方を示すことである。

（第1部教育改革の基本方向第3節本審議会の役割<sup>13</sup>）

ここに言う「21世紀に向けて創造的で活力ある社会を築いていくための教育の在り方」という一般的指定が、1996中教審答申における「変化の激しいこれからの社会を「生きる力」の育成という目標設定につながったことは推測できる。

さらに同答申は、これからの学校教育が子どもたちに形成すべき資質能力について、以下のように述べている。

#### (2) 基礎・基本の重視

現世代が次世代に対し、その乳幼児期、青少年期において、生涯にわたり主体的に学習していく上で必要な能力や人格形成の基礎・基本をしっかりと教えることは、いささかもおろそかにしてはならないことである。豊かで、多様な個性は、基礎・基本の上台の上にはじめて築き上げられるものである。しかしながら、今日、教育荒廃にみられるように、家庭、学校、地域を通じての教育において、人格形成のための基礎・基本がおろそかになっている。

このような認識に立って、強調されなければならないのは、徳・知・体の調和ある発育であり、くわえるに感性と技能の育成である。

学校においては、徳育、知育、体育についてさらに基礎・基本の徹底が図られなければならない。

また、思いやりの心、生命を尊重する心、自然を大切にし畏敬する心、責任感や自立自助の精神、自己抑制力、礼節、やさしさや豊かな感受性などは、まず、家庭において育まれるものであって、家庭、地域社会がそれぞれに徳育、しつけ、情操教育などに取り組むことが大切である。さらに、身体の健康は人間生活の基礎であり、これを重視するとともに、とくに情報化社会においては、感性と技能の育成について教育上十分配慮する必要がある。

#### (3) 創造性・考える力・表現力の育成

21世紀に向けて社会の変化に対応できるようとくに必要とされる資質、能力は、創造性や自ら考え、表現し、行動する力である。我が国の学術研究が国際的に貢献していくためにも、これらの資質、能力の育成が今後とくに重要である。

しかしながら、これまでの我が国の教育は、どちらかといえば記憶力中心の詰め込み教育という傾向が強かったことは否定できない。これからの社会においては、知識・情報を単に獲得するだけでなく、それを適切に駆使し、自分の頭でものを考え、創造し、表現する能力が一層重視されなければならない。

創造性は個性と密接な関係をもっており、個性が生かされてこそ創造性が育つのである。

さらに、来るべき情報化社会は、人間本来の知的能力、情報処理能力を開花させ得る可能性を秘めている。

したがって、とくにこれからの学校教育においては、基礎・基本の上に、創造性や論理的思考能力、抽象能力、想像力などの考える力、表現力の育成を重視すべきである。

（中略）

#### (5) 教育環境の人間化

今日、子どもにとって生活・教育環境が悪化している。

学校においては、過熱した受験競争のなかで、児童、生徒の間あるいは児童、生徒と教師の間に、心の触れ合いや人間的なつながり、友情、信頼が失われがちになっている。

また、情報化など科学技術の進歩や都市化の進展により、子どもが家庭や地域社会で人間性豊かに育成されることが阻害され、自然のなかで相互に切磋琢磨する機会が失われてきている。

このため、学校の教育機能と家庭、地域の教育機能との相互の基本的在り方を問い直し、新しい家庭や地域の在り方を模索するとともに、教師ひとりひとりが子どもの心や体を理解するよう努めること、自然環境のなかで心身を鍛錬できるような教育のシステムを導入すること、子どもを取り巻く学校や日常の様々な環境条件について、子どもの豊かな心を育て、たくましい体を作りあげるよう配慮することが重要である。

（第1部第4節改革の基本的考え方<sup>14</sup>）

「初等中等教育においては、今日様々な問題がみられる。このような問題に対応するためにも、生涯にわたる人間形成の基礎として必要な資質、豊かな個性や社会性を培うための基礎的・基本的事項を修得させ、真の学力とたくましい体、豊かな心を育てることは、初等中等教育の重要な課題である。また、今後の教育においては、道徳性を養い、我が国の文化や伝統についての理解を深めるとともに、日本人としての自覚に立って、他国の文化を尊重し、国際社会において協調しながら行動できるような資質の育成を図る施策の充実を進めることも必要である。

(第2部本審議会の主要課題 4 初等中等教育の充実・多様化<sup>15)</sup>)

戦後教育の総決算を目指したとされる臨教審においては、学校教育が目標とする人間像についても、包括的な提案がなされている。その措定の視点としては、

- ・知徳体の調和を要とする伝統的な人間像の継承
- ・21世紀に向けて激動する社会の変化に主体的に対応できる人間像の構築
- ・国際社会における日本の地位の維持確保を担える人材の育成

などの要素が入り交じっており、極めて盛り沢山であり、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]」という方向性に必ずしも絞り込まれているわけではない。

### 3-2. 臨時教育審議会第二次答申 (1986. 4. 23)

#### A. 「生きる力」というラベルの使用

使用されていない。

#### B. 「生きる力」という語に帰結していく教育目標理念群

臨教審第二次答申では、「21世紀のための教育の目標」3点のうち第1点目を「ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力」とし、以下のように説明している。

##### 一、ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力

教育荒廃に終止符をうち、来るべき21世紀を担う子どもたちを育成していくための重要な教育の目標の一つは、『ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力』である。

教育基本法は、教育の目的として『心身ともに健康な国民の育成』を掲げている。にもかかわらず、すでに述べたように、近代工業文明の発達や追い付き型近代化の達成と成果としての物質的繁栄と教育の普及・量的拡大が、人間に幸福をもたらした反面、子どもの心身両面の健康に深刻な危機を招いている。

このことの自覚と反省に立って、これからの教育はとくに人間の心と健康の大切さを認識し、子どもの心身両面の均衡のとれた発達に最大限の努力を払うことを教育の中心に据えていかなければならない。

また、人生80年時代の人間の幸福の基礎が、生涯を通じての体の健康にあることも十分認識しておく必要がある。

教育の目的が、人格の完成を目指すことにある以上、その実現に近づくための基本は、徳育、知育、体育の調和の中に、真・善・美を求め続ける『ひろい心』と『すこやかな体』を大切に育むということではなければならない。それは理性的なものと感性的なもの、論理的なもの与伦理的なもの、人間や自然に対する優しさと思いやりの心、感謝の心、さらにはゆたかな情操、人間の力をこえるものを畏敬する心などを含むものである。それは従来の偏差値偏重の入学試験に象徴されているような、知育のほんの一部に過ぎない、規格化された計量可能な知識の断片の測定結果だけで人間を評価し、順序付けたりすることとは反対の方向、個性ゆたかな人間の復権の方向を目指すものでなければならない。

また、21世紀に向けての時代は、芸術、科学、技術等のあらゆる分野において、『ゆたかな創造力』の開花を必要としている。これからの教育がこの点に格別の努力を払う必要があることは、第一次答申でも『創造性・考える力・表現力の育成』という項で強調しているとおりである。このような創造力もまた『ひろい心』と『すこやかな体』の心身両面の健康を基礎とする強靱でたくましい生命力のなかにはじめて育むことができよう。」

（第1部 21世紀に向けての教育の基本的な在り方 第4節 21世紀のための教育の目標 (2) 21世紀のための教育の目標<sup>16)</sup>）

このように、臨教審第二次答申が教育目標を目指す人間像の視点から語る時、そのモデルは伝統的な知・徳・体の調和的育成である。

また、第二次答申では、徳育に関する項目の中で、中等教育段階の課題として以下のように「生き方の指導」を提起している。

中等教育段階においては、『生き方』の指導を重視し、このため、特別活動における学級指導や例えば高等学校の『社会』科の中における価値・倫理、人間の生き方などについての指導を改善するとともに、勤労体験や教員以外の者による指導の機会の拡大などにより、自己および進路の確立についての洞察を深めるようにする。」  
（第2部 教育の活性化とその信頼を高めるための改革 第3章初等中等教育の改革 第1節徳育の充実<sup>17)</sup>）

「生き方」とは行動選択であり価値判断の問題であり、これと一般的普遍的資質を意味する1996中教審答申の「生きる力」とではニュアンスが異なる。

### 3-3. 臨時教育審議会第四次答申

#### A. 「生きる力」というラベルの使用

使用されていない。

#### B. 「生きる力」という語に帰結していく教育目標理念群

臨教審の最終第四次答申（1987.8.7）では、初等中等教育に関する項目の冒頭で以下のように述べている。

初等中等教育は、生涯学習の基礎となるものであり、人間形成の基礎として必要な資質を養うとともに、豊かな個性や社会性を培うための基礎的・基本的事項を修得させ、真の学力とすこやかな体、ひろい心、さらに、自らが主体的に学習する意志・態度を育てるという重要な役割を担っている。こうした視点から、初等中等教育の充実と必要な改革を図っていく。

##### 1 教育内容の改善

###### (1) 徳育の充実

基本的な生活習慣のしつけ、自己抑制力、日常の社会規範を守る態度の育成。人間としての『生き方』の教育を重視する。（後略）

（第3章改革のための具体的方策 第3節初等中等教育の充実と改革<sup>18)</sup>）

ここでは、第二次答申と異なり、「『生き方』の教育」が特に中等教育と限定されずに提案されている。

### 3-4. 教育課程審議会答申（1987.12.24）

#### A. 「生きる力」というラベルの使用

使用されていない。

#### B. 「生きる力」という語に帰結していく教育目標理念群

1989年版学習指導要領の理論的基礎である教育課程審議会答申は、臨教審第四次答申の約4か月後に公表された。

同答申では教育課程基準改善のねらいとして、以下の3点を挙げている。

- (1) 豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること
- (2) 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること
- (3) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること

(4) 国際理解を深め、わが国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること<sup>19</sup>

学習指導要領の各領域に関する提案の中では、以下のように述べられている。

ウ 道徳教育については、(中略)また、高等学校においては、人間としての在り方生き方に関する教育を進めることにより、道徳教育の充実を図る。

(4 各教科・科目等の内容 (1)各教科・科目等の共通的な改善方針<sup>20</sup>)

また、高等学校においては、特に、中学校との関連を重視して人間としての在り方生き方に関する教育を進めることにより、道徳教育の充実を図る。

(4 (2)各教科・科目等別の主な改善事項【小学校、中学校及び高等学校】⑬道徳教育 ア改善の基本方針<sup>21</sup>)

(高等学校)

高等学校段階の生徒は、人間としての在り方生き方を求める中に自己探求と自己実現に努め、国家・社会の一因としての自覚に基づく行為ができる時期にある。このような生徒の発達的特質を考慮し、人間としての調和のとれた発達を図りながら、自らの行動を選択し、決定していくことのできる主体の育成を目指す人間としての在り方生き方に関する教育を進めることにより、道徳教育の充実を図る。

人間としての在り方生き方に関する教育は、学校の教育活動全体を通して各教科及び特別活動のそれぞれの特質に応じて実施することとする。

(4 (2)⑬イ改善の具体的事項<sup>22</sup>)

「在り方生き方」教育は、特設道徳のない高等学校における道徳教育として提案されつつも、さらに学校教育全体への浸透を展望していた。同答申を受けて公表された1989年版学習指導要領のうち、以下の通り中学校総則には「自らの生き方」、高等学校総則には「人間としての在り方生き方」の記述があるが、小学校総則には対応する記述はない。

(4) 生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通し、計画的、組織的な進路指導を行うこと。

(『中学校学習指導要領』(1989.3) 第1章総則 第6指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項)

6 以上のほか、次の事項について配慮するものとする。

(4) 生徒が自らの在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。

(『高等学校学習指導要領』(1989.3) 第1章総則 第6款指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項)

### 3-5. 文部省『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. 10. 15)

#### A. 「生きる力」というラベルの使用

子安順が指摘するように<sup>23</sup>、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』において、「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)

#### B. 「生きる力」という語に帰結していく教育目標理念群

ここでは、「生きる力」には「主体的、創造的に」「豊かに」という修飾語が付いている。これが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、同書で「生きる力」が登場する箇所全体の位置は以下の通りである。

## 第1章 新しい小学校教育の創造と展開

### 第1節 新しい教育の基本的な考え方

#### 3 新教育課程が目指す教育の実現に向けて

##### (1) 新しい学力観に立つ教育

【新しい学力観に立つ学力の育成】

【新しい学力観に立つ学習指導の在り方】

【知識や技能のとらえ方】

【指導観や学習観、評価観の転換】

【家庭や地域社会の教育】

【基礎・基本のとらえ方】（←この項目の中に「生きる力」が登場する）

##### (2) 子供のよさや可能性を生かす教育

このように同書の主要目的は「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、「基礎・基本」のとらえ方についての説明の中で「(豊かに)生きる力」が登場するのである。ここでは、「生きる力」は「学力」の下位概念的な扱いを受けており、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。

同書の出版の時期（1993. 10. 15）は、2 で見た第 15 期中央教育審議会の第 1 小委員会（1995. 5. 8）及び総会（1996. 3. 21）議事録における「生きる力」の語の登場の時期よりも 1 年以上早い。今のところ確認できた限りでは同書がもっとも初期に「生きる力」の語を用いた政策文書である。

## 3-6. 小結

以上見てきたように、「生きる力」「生き方」などのキーワードは、すでに臨教審答申でも用いられてきたという新堀の指摘は、「生きる力」に関しては誤っている。

今のところ文献的に確認できる「生きる力」の語の初出は『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）である。但し、同書においては「生きる力」は「新しい学力観」の説明の中で「学力」の下位概念的に使われており、内容的には 1996 中教審答申における「生きる力」に直接つながるものではない。

また、臨教審第二次答申（1986）で提起され、教課審答申（1987）を経て 1989 年版学習指導要領に記載された「生き方」の教育（中学校）、「在り方生き方」の教育（高等学校）は、もともとは特設道徳がない高等学校における道徳教育に関して提案されたものであり、1989 年版学習指導要領では中学校を含む中等教育の課題として提案されているものの小学校においては言及がなく、これを 1996 中教審答申における「生きる力」とほとんど同義だとする新堀の解釈には無理がある。

## 4. おわりに

報告者自身は教育目標理念としての「生きる力」に根本的に疑問を持っている。その趣旨は前稿に詳しく述べているので、ここでは繰り返さない。

本稿では、「生きる力」が文部省が提起する教育目標として立ち上がっていく経過の事実関係を明らかにすることに作業を焦点化した。取りあえずの資料分析作業を終えてみて、1980 年代の臨教審答申以来（あるいはさらに遡るべきかもしれないが、今までのところ作業ができていない）1996 中教審答

申に到る政策側の教育目標再検討作業がなぜに「生きる力」という語に結実させられねばならなかったのかが、杳として判明しない。

1996 中教審答申の中にある「変化の激しいこれからの社会を [生きる力]」という教育目標の表現は、その内実を見れば（筆者の立場からは肯定できないけれども）一つの目標の立て方として理解はできる。しかし答申文の中でもその後の展開においては [生きる力] の前に着いていたはずの修飾語が脱落し、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 中教審答申の内部では、[生きる力] は下位の教育目標群を束ねるラベルとして機能しているが、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] を頂点のラベルとしてピラミッド的構造をなす教育目標群が、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。

教育界における「生きる力」の一人歩きの軌跡についても、また 1996 中教審答申からそれに続く 2008 年の中教審答申に引き継がれたとされる「生きる力」論の整合性や齟齬についても、作業は今後に残されている。

ところで、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、新堀の指摘<sup>24</sup>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、（本稿では詳細に検討することはできなかったが）「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。対象とする時期のスパンを広げながら、さらに「生きる力」論の批判的検討を続けたい。

なお、教育科学研究会が 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—<sup>25</sup>。」を掲げるなど、民間教育研究団体においては時期的に官側に先立って「生きる力」の概念が用いられている。これらについても検討を進めているが、今のところ民間側の先行した提案が臨教審以降の官側の政策に何らかの関連を持っているかどうかを確認できていないため、本稿においては民間教育研究団体に関する検討を保留し、別途改めて論じることとした。

(2013. 10. 27 脱稿)

## 注

- 1 拙稿『「生きる力」論批判ノート（その 1）』三重大学教育学部研究紀要第 64 巻 P.297-311 2013 年
- 2 同上、P.306-310
- 3 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。
- 4 新堀通也『「生きる力」の探究 「生き方」と「心の教育」』小学館 1997.2 P.238
- 5 同上、P.6
- 6 新堀、前掲書 P.6

- 7 同上、P.7
- 8 同上
- 9 なお、1996 中教審答申における本文引用以外の「生きる力」への言及箇所については、前掲拙稿 P.299-306 を参照されたい。
- 10 中央教育審議会 第一小委員会 議事録 P.7
- 11 紙数がなく本稿中に中央教育審議会答申の議事録抜粋を掲載できないため、筆者のホームページ上にデータを置いた。以下を参照されたい。  
URL: [http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/20131005\\_attached\\_01.pdf](http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/20131005_attached_01.pdf)
- 12 小委員会の名称は、議事録目次では「第一小委員会」、議事録本文では「第1小委員会」と記載されていて、議事録内でも統一されていない。本報告では引用以外箇所ではアラビア数字に統一した。
- 13 『教育改革に関する答申 -臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申-』 大蔵省印刷局 1988年 P.11
- 14 『教育改革に関する答申 -臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申-』、P.13-15
- 15 『教育改革に関する答申 -臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申-』、P.20
- 16 『教育改革に関する答申 -臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申-』、P.62-63
- 17 『教育改革に関する答申 -臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申-』、P.86
- 18 『教育改革に関する答申 -臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申-』、P.291
- 19 教育課程稟議会『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）』1987.12.24 P.2-4
- 20 同上、P.19
- 21 同上、P.64
- 22 教育課程稟議会『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）』、P.65-66
- 23 子安潤『『車の両輪』とは何か-確実な習得と活用の問題点』（竹内常一他『2008年版学習指導要領を読む視点』白澤社 2008年） P.31
- 24 「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、前掲書、P.7）
- 25 教育科学研究会編集『教育』No.319 国土社 1975.8 P.109-111