

「生きる力」論批判ノート (その3)

佐藤年明

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

Part 3

Toshiaki SATOU

要 旨

本研究紀要第64/65巻(2013/2014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)」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」の配付資料をもとにして再構成した。

1. 前稿で残した課題群と本稿の課題

前稿¹においては、文部科学省文書情報管理室に請求して開示を得た、第15期中央教育審議会の第一次答申(1996.7.19 以下「1996中教審答申」と略記)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)にもとづいて、「生きる力」が文部省(当時)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作業を行なったが、以下のことが未検討の課題として残された²。

- ①前稿の文献的検証作業自体で未解明のまま残った課題として、「生きる力」という名辞及び「生きる力」論の最初の提起が、前稿で紹介した文部省『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)においてであるのか、それともそれ以外の文書(第15期中教審およびその委員会の議事録を含む)においてであるのかという事実関係を明らかにすることが必要である。
- ②1980年代の臨時教育審議会答申以来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、未判明である。
- ③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1996中教審答申の状況認識は、新堀通也の指摘³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捲した教育の現代化、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点の課題とされていた。しかし、「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。前稿では1980年代の臨時教育審議会以降1996中教審答申にいたる経緯は追跡したが、今後は検討対象とする時期のスパンを広げてさらに1970年代、1960年代へと遡って「生きる力」論の（名辞ではなく）内容上の淵源をさぐる作業を続ける必要がある。

- ④1993-1996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-」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ることにいささかのためらいはあるが、二十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り得ることであると考える。
- ⑤1996中教審答申が提起した「変化の激しいこれからの社会を[生きる力]」という教育目標は、「生きる力」という語・概念の使用に関しては、筆者の立場からは到底肯定できないものである。けれども、「変化の激しいこれからの社会を[生きる力]」の説明を読めば、それが教育目標の一つの立て方であることは理解はできる。しかし答申文の中でも、またその後の学校現場への浸透過程においても、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、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。
- ⑥1996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、両答申間における整合性や齟齬を検討する必要がある。

1996中教審答申を基軸として考えるならば、①～③はそこから時期的に遡って「生きる力」論の淵源を探る作業であり、⑤⑥はそれ以降の「生きる力」論の推移を探る作業である。

④は、時間軸上は①～③と共通するが、第15期中央教育審議会に先立ち、またそうした官側の動きとは独自に民間側から提案された生きること、「生きる力」に関する言説の検討作業である。

本稿では、上記の一連の検討課題のうち、④に取り組むこととする。教育政策の流れを追跡する作業を一時離れることになるが、官側の教育観とは明確に一線を画する民間教育研究団体が、官側に約20年先立つものの巨視的に見れば日本教育史の同時期（20世紀後半の中期～後期）において子ども・学校教育の現状と将来像を模索しながら設定しようとした教育目標・人間像を検討し、さらに次の段階の作業として両者に何らかの接点があったかどうかを検討すること（これ自体は次稿以降の課題となる）は、21世紀日本の学校教育の進路を考える上で一助となるものと確信する。

2. 教育科学研究会における「生きる力」をめぐる議論と坂元忠芳の主張

日本においてもっとも長い歴史を持つ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 以下「教科研」と略称）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⁵。」を掲げている。

この目標の副題である「『わかること』を『生きる力』に結びつける」の意味と趣旨は、それに続く説明の文章の中で以下のように言い替えられている。

生活や自治的諸活動のなかで伸ばされた諸能力が教授—学習活動によってうけとめられ、また教授—学習活動によって系統的に発達させられた諸能力が生活や自治的活動のなかでためされ、発展させられることが必要である。（中略）

私たちが『わかること』と『生きる力』を結びつけて追求しているのは、発達のそれぞれのレベルで子どもが身につけた能力と学力が将来の民主的な自己学習と自己教育の主体の形成にどうつながるか、そのみとおしを明らかにするためである⁶。

ここでは「生きる力」とは、「生活や自治的諸活動のなかでためされ、発展させられる」諸能力、また「将来の民主的な自己学習と自己教育の主体の形成（の力—引用者補足）」という意味で使われている。2つの引用箇所の意味するところは同一ではなく、ふれが見られる。

当時教科研常任委員であった坂元忠芳は、上記の活動方針を受けて「『生きる』ことと『わかる』ことを結びつける—『生き方』の発達論の解明のために⁷」と題する論稿を発表した。

坂元は、教科研1975年度全国大会のシンポジウム「『わかること』と『生きる力』」を振り返り、以下のように述べる。

少し問題をつっこんで掘り下げようとすると、『わかる』ことと『生きる力』を結びつけるというテーマ自体がきわめて包括的であるばかりでなく、『わかる』ことにしても、『生きる力』にしても、そのことばがきわめて多義的に使用されているためには、どこから、どのような問題としてせまっていたらよいか、お互いの接近のからみあいがあるのか十分理解できないこともあって、問題提起者もフロアにいた者もある種の困惑を感じないわけにはいかなかったと思われる。（中略）

『生きる力』ということばも、生きていくのに必要な個々の能力として理解できる面と、生き方に関わる全体的・総合的な力として理解できる面と、そのどちらにも受けとれるように使われているところがあって、これも理解の難しさをさそい出した一因となったことはいなめない⁸。

坂元は、教科研1975年度全国大会のテーマ「『わかる』ことを『生きる力』に結びつけ、地域に根ざす教育の創造を」について、「『わかる』ことと『生きる力』とをとで並列して結びつけることをしないで、『わかること』を『生きる力』に結びつけるとしているように、『わかる』ことを出発点としながら、それを、『生きる』と結びつける、というようにその結びつきのある角度が示されている⁹」と特徴づけているが、その特徴づけのなかでは、「生きる力」の「力」を外して記述している。そのあとに同論稿の課題を述べる際に「この数年来、教科研では問題にされてきた『生きる』ことと『わかる』こととの関連について若干の私見を述べることにしたい¹⁰。」という書き方をしていることから、坂元は意識的に「生きる力」ではなく「生きる」ということについて論じたいのだと推測できる。

このことは同論稿での坂元のその後の行論からも以下に示す通り裏付けられる。

「生きる」ことと「わかる」ことを、まずは、子どもをまるごと、具体的につかまえるという観点からとらえてみなければならない¹¹。

この小論を「『生きる』ことと『わかる』ことを結びつける」という表題ではじめているのも、今日の子ど

もに何よりも「生きる」ことを意識化させること、子どもの生活を意識的な生活でいっぱい満たすことこそが、未曾有の危機のなかでの民主教育の第一義的な任務だと考えるからで(ママ)、それは、とりもなおさず、発達論としての「生き方がわかる」ことの追求なのだということを強調したいからである。だからこの見方からすると、ことばの問題だといわれるかも知れないが、大会テーマの『わかる』ことを『生きる力』に結びつけるは『生きる』ことと『わかる』ことを結びつけ、子ども・青年の『生き方』を明らかにする」という大きな課題意識のなかにもういちどすえなおさなければならないのだと思う¹²。

そしてさらに、これに続く行論で坂元は『『生き方』の発達論』という表現を二度用いている¹³。これらのことから、坂元は子どもが生きることをめぐる議論を「生きる力」に収斂させることに対して慎重であり、むしろ子どもの「生き方」、「『生き方』の発達論」をこそ問題にしようとしているのである。

『教育』誌の同一号上には、坂元の上記論文の提起を受けての坂元、五十嵐顕、藤岡貞彦、大槻健による座談会の記録が掲載されているが、その冒頭で坂元は前記論稿で言いたかった二つのことの2番目として、以下のように述べている。

結局、第一義的に問題としなければいけないのは子どもが「生きる」ということではないか、子どもが「どう生きるか」ということから出発しなければだめなのではないか、つまり子どもの生活と意識からもう一回教育を見なければいけないのではないか、ということです。

(中略)ですからぼくは、「わかる力」を「生きる」ことへ結びつけるというよりは、まず子どもの「生きる」ということがどうなっているかということから、「わかる」ということがどういう意味をもっているかという、そういう大きな問題設定のなかでこの問題を位置づけていかなければいけないのではないかと考えたわけです¹⁴。

この座談会では、「わかること」をめぐる議論が中心であったが、議論の終末近くで坂元は以下のように述べている。

「生き方」というと、「人生いかに生きるか」がわかるという青年期のレベルでふつう考えられるけれども、三歳の子どもが自分の自我を徹底的に主張するということとか、二歳の子どもは二歳の子どもなりにせいっぱい、自分の能動的な活動、自主的な活動をするとか、しかも、それが個性としてあらわれるようにするとかそういうものとしてぼくは子どもの「生き方」というものを考えているのです。ですから「生き方」ということばも誤解されるとちょっと困ります。ある意味では自主的・能動的な生活の内面化だといふように、ぼくは思っているのです¹⁵。

坂元のいう「生き方」は、子どもの生きる姿、生き様と言い替えることもできると思われる。教師や教育学研究者が子どもが日々生きているその姿を改めて深く把握すべきことを坂元は主張している。その作業は、「どう生きるべきか」という特定の価値判断や「生きる力」というような生き方を一般化しようとする発想には直ちにつながっていかないのではないか。だからこそ坂元は「生きる力」という用語の使用に慎重だったのではないか。

坂元はその後、「『生きる力』小考」(1978.1.7)と題する短い論文の中で、町田養護学校(当時)の実践から学んだこととして、「障害児の『生きる力』というとき、とくにその階(累)層性ということを考えなければならないと思うようになった¹⁶」と述べ、その階層性を以下のように説明している。

第一は、生きる力を生理的な機能(はたらき)のレベルでとらえてみる必要があるということ。これは、神経系の力動性を中心にして行なわれる新陳代謝・内分泌など身体のさまざまな機能の力動性のことだ。

第二は、生きる力を対象的な活動を調整する心理的な機能(はたらき)のレベルでとらえてみる必要があるということ。これは、感覚・知覚、そして表象や思考などの心理的な状態や性質のことだ。

第三は、生きる力をまさに対象的活動を可能にする総合的な力のレベルでとらえてみる必要があるということ。ほほえむ力、ことばを話す力、ごっこ遊びをする力、書きことばを使う力などがこれにあたる。

第四は、さまざまな人間関係のなかで、さまざまな対象的活動の間を調整して、その間に従属的・階層的な

関係をつくりだす、人格の調整的機能でとらえてみる必要があるということ。自我の発達、自律性・自主性の発達がこれにふくまれる。

『生きる力』を育てることを教育実践の目標とする場合、こうした四つのレベルをいつでも統一して考えなければならないのではないか¹⁷。

坂元は、「生きる力」を生理的機能を第一のレベルとする四層構造で捉えている。その上で坂元は「結局、『生きる力』を第一や第二のレベルでとらえる場合にも教育実践の問題としては、対象的活動やそれらを調整していく人格の働きと関連させてとらえていかなければならない¹⁸」として、例えば第一の生理的機能レベルを他のレベルから切り離してとらえてはならないとしているが、それにしても四つのレベルの第一として生理的機能としての「生きる力」を重視していることには間違いなく、その点で筆者の「生きる」の意味の把握¹⁹は坂元の発想と親近性があると考えられる。

坂元の膨大な著書・論文の中で、上記以外にも「生きる力」への論究があるかどうかについては、引き続き渉猟してみたい。

以上の坂元の生きること・生き方に関わる提案は、当時展開された坂元と鈴木秀一・藤岡信勝による学力論争²⁰とも深く関わっていると思われる。この論争も含めた1970年代民間教育研究運動の成果と課題が1990年代の政策側による「生きる力」論提起とつながるのか、あるいはつながらないのかについても、今後改めて検討していきたい。

3. 民間教育研究団体における1996/2008中教審答申「生きる力」論の受け止め方

いささか乱暴であるが、民間教育研究団体の「生きる力」議論についての前節末尾で述べた検討課題を残したままで、1996中教審答申が「生きる力」論を提起した時期まで跳び、当時の民間教育研究団体における1996中教審答申「生きる力」論、さらにはそれを引き継いだ2008中教審答申「生きる力」論への対応事例について検討したい。現時点で渉猟でき検討するに到った言説はまだ限られているが、今後検討範囲を広げていきたい。

3-1. 梅原利夫による「生きる力」対案の提起

梅原利夫（和光大学、教科研常任委員）は、その著書『育てよう人間力』（2002年）の中に設けた一節「私たちの望む生きる力」において、「生きる力ということを掲げた1996年7月の中央教育審議会答申の規定では、その考え方に満足することはできない²¹」と言う。「それには限界があり、それを乗り越えていくことが私たちの課題²²」だというのである。

より具体的には、「中教審の生きる力は、第一に新しい学力観で構成された知の部分、第二に思いやりの心と言われている道徳の部分、第三にたくましい体力という表現で言われる体の部分、これら知・徳・体の三つの中身で生きる力が構成されて」いるが、「それぞれ知の部分、徳の部分、体の部分について問題性を持ち、その捉え方には大きな限界がある」という²³。

要するに、中教審の「生きる力」の構成要素に問題があるのであって、「生きる力」を教育目標とすること自体には問題はないという考え方である。

梅原は、「生きる力」の構成要素として、以下の4つを仮説的に提起する²⁴。

- (1) 生理的・身体的な力（生きる力を体の側面や身体の内側から支える力）
- (2) 認識力（とりわけ、見えなかった世界を見ることができ、複雑な世界をある原理の下にその本質を探っていくような認識の網の目を形成すること）
- (3) 行動の力（価値選択を含む行動力）

(4) 人格力（生きる力の中軸。日々の学習、生活の中で自分の再発見と生きる意味をつかむこと）

梅原が中教審とは異なり「生理的・身体的な力」を第一点目に挙げていることは、子どもたちが生きていることの自然な状態に即する把握であり、筆者の見解と共通点があるので同意できる。

しかし、より根底的な問題は、梅原もまた人間が生きること、子どもが生きingことを、「力の束」という視点から捉えていることである。確かに構成要素は異なるが、人間が生きることについてのこの把握の仕方は中教審答申と同一である。

梅原は、上記に続く行論で、中教審「生きる力」論の社会観、および自己責任の過度の強調を批判し、さらに「中教審の『生き方』の探究の項では、自分の生き方を主体的に考える態度が強調されて」いるとし、これに対して「私たちの望む生きる力では、自分の生き方だけを考えるのではなく、地球や世界レベルの人类的な未来と自分の生き方をつないで自覚的に考え行動しうる世界観の確立²⁵」という展望を持つ必要があるという見解を対置している。ここでは「生きる力」と「生き方」が特に区別されずに論じられており、両者の関係も明確ではない。

さらに梅原は、2008年の中教審答申が再度「生きる力」を教育目標として位置づけた時に、著書『学力と人間らしさをはぐくむ 新指導要領をのりこえる』（2008年）の一節「第四章『生きる力』と人間像をめぐる綱引き」の中で、以下のようなコメントを行なっている。

「みなさんは『生きる力』という言葉聴いて、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²⁶。」

要するに梅原の「生きる力」論の基本姿勢は、「生きる力」は中教審に先立ってもともと民間の教育実践の中で提起されてきたものであるというものであり、「生きる力」の内実・構成については中教審の社会観・人間観を批判しつつ、民間教育運動の立場からその内容を積極的に提起する、というものである。

この梅原の立場について、教育科学研究会をはじめ民間教育研究団体の中でどの程度の合意があるのか、異論があるのかどうかについては、今後リサーチしていきたい。

3-2. 佐貫浩による「生きる力」理念への徹底批判

佐貫浩（法政大学、2010年から教科研委員長）は、1996/2008中教審答申の「生きる力」という目標設定自体に対する根底的批判を、以下のように展開している。

新学習指導要領（＝2008年版－引用者註）は、「生きる力」の理念で全体が統合されている。しかし実は、この理念は、子どもを人間として生きさせる理念としてではなく、グローバルに展開する資本が勝ち残るために必要な人間の能力を「生きる力」として把握し、そういう能力を獲得させる効率的な教育訓練プログラムを、「人間力」形成という名で求めている。決して個々の子どもが生きることではなく、その子どもがいかなる「能力」を所有しているかということに関心が集中され、そしてそこに関心は限定されている。このような教育課程理念に沿って出現する学校空間は、要素化された「生きる力」を競いあう激しい競争的学力訓練場であり、多くの子どもがますます生きられない空間となり、「生きる力」の足りない子どもが切り捨てられることになる。これほどに「生きる力」という言葉がちりばめられているのに、子どもが生きられない現実、まさに子どもの人間的危機と呼ぶべき現実を前にして、どうすれば子どもが希望と自信を持って生きられるようになるのかという問いが欠落しているのである。子ども把握から「生きる力」の論理が導き出されたのではないのである²⁷。

同時に「生きる力」という理念には、新自由主義社会が引き起こす社会分裂と底辺階層の生活困難に対して、その困難を『自己責任』として個々人が引き受けて生き抜く力を求める側面をも読み取ることができる。さら

に、日本という共同体を担うことに生きがいを見いだす「生きる力」、生きることへのパトスをナショナリズムに依拠して引き出させるという意図も組み込まれている。その結果、生きる力を補完するものとしての「自己責任意識」と「ナショナリズム」の形成が意図されている。だから、この「生きる力」は、子どもの生き抜く力ではなく、グローバル競争に参加している資本の目標・戦略を担う力があるかどうか、さらにはこの競争社会で格差化、差別化された待遇を受けても、なおかつそういう新自由主義社会日本を受け入れ、支える態度を持てるかどうかという視点から求められていることがわかる。

この「答申」をよく読んでみると、<なぜ子どもは生きる力を喪失しているのか→それは「生きる力」となる学力が身につけていないからだ、これではグローバル化する世界の中で日本を担えない→だから「生きる力」という学力を獲得させる教育が必要だ>という、問いと答えが循環する構造になっている。生きる力が奪われている社会構造や、そういう構造に囚われた生き方の組み替えはいっさい課題化されることなく、まさに自己責任の論理で、ハイパーメリトクラシーの世界への挑戦が課題化されるのである。「生きる力」は、能力要素（理解力、応用・活用力、コミュニケーション能力、表現力、等々）に分解されて、その要素に対応する学力獲得訓練を施してそれを獲得させれば形成できるという論理が貫かれているのである。人間としての誇りと生きることの意味、自己への信頼感が喪失されているために生きる意欲が萎え、学習への意欲が衰退している状況に対し、「生きる力」としての学力が足りないことが「生きる力」の不足の原因であるというトートロジーにも似た因果関係が強調され、競争力を身につければ生きる力が回復できるという解決策を呈示し、それができない者に自分の無力性を思い知らせる²⁸。

「知識基盤社会」におけるグローバル競争に勝ち抜く企業や国家の人材戦略において必要とされるのは、決して個々の子どもが生きることでなく、その子どもがいかなる「能力」を所有しているかである。だから子どもを生きさせないシステムは不問のままにおかれる。今回の教育課程についての理念に沿って出現する学校空間は、要素化された「生きる力」を競いあう激しい競争的学力訓練場であり、多くの子どもがますます生きられない空間、あるいは生きる力を持たないと認定される切り捨て空間になるだろう。生きる力を獲得するまでは主体的に生きることはできないというこの学力観は、すべての子どもがいま現在をより力強く生きるためにこそ学ぶ権利を有しているという学習権の正義とは全く違ったものとして設定されているのである。

それに対抗するためには、学力がないから「生きる」ことができないという論理を打ち破らなければならない。主体的に生きるということは、力があるなしにかかわらず、自分の目的を追求し、その目的を実現していく過程として日々の生活や学習を意欲的に生きるということである。そのためには、いま生きている生活の中の願いや願望、あるいは怒りや批判、等々の主体性の契機や芽をより意識化し、意識的な目的や願いへの挑戦過程として日々を、また学習生活を生きることが必要となる。「生きる力」の形成は、子どもを「生きさせること」を土台として、能動的に生きるという主体のありようを作り出すことを核として実現されるのであって、「生きる力」の要素的能力を競いあう訓練によっては、形成できないのである²⁹。

このように佐貫は、「生きる力」という教育目標理念の個々の内実に対してだけではなく、1996/2008中教審答申が「生きる力」を教育目標として提示する文脈やその基盤をなす現代の子どもの置かれた状況やそれに対する学校教育の働きかけの方法などを含めた全体的構図を批判している。

ただ、佐貫は、上記引用文の中で3箇所だけだが、以下のように生きる力を括弧をつけずに用いている。

- ・「生きる力が奪われている社会構造」（第2引用）
- ・「生きる力を持たないと認定される切り捨て空間」（第3引用）
- ・「生きる力を獲得するまでは主体的に生きることはできないというこの学力観」（同）

第3引用の2つの表現は、文脈から中教審答申批判の部分であることがわかるので、他の「生きる力」という表記と同じ意味であると思われるが、第1引用については批判の文脈と言うより問題指摘の文脈と読める。ここから、佐貫もまた中教審答申が言うのとは別に、肯定的な意味で「生きる力」という名辞を用いる場合もあることが伺われる。

3-3. 金馬国晴による英訳語からの「生きる力」語義再解釈

金馬国晴（横浜国立大学、当時は東京大学大学院）は、地域民主教育全国交流研究会の機関誌である『現代と教育』（VOL.52）の中で、教育課程審議会の中間まとめ「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年10月6日）に示された評価観であり、その基底にあるものとして1996中教審答申の「生きる力」を検討している。金馬は、1996中教審答申の「生きる力」の語義の規定を紹介した上で、次のような独自の解釈を述べる。

「結局『生きる力』には、知識の量と『基礎的・基本的な内容』という意味での『学力』以外のあらゆる資質・能力が含まれている、といったほうがわかりやすいだろう³⁰。」

続いて金馬は、以下のように述べる。

「『生きる力』の英訳は、第一回議事録によれば、「『ゼスト・フォー・リビング』＝『生きるための情熱』である。こうした『生きるための』力が、学校の教育と学習での（意図的であれ無意図的であれ）目標とされたり、あるいは結果として子どもに身に付くことに関しては、何ら異論はないだろう。」

金馬は、「生きる力」を「生きるための情熱」と言い替え、さらに「『生きるための』力」と言い替え、その上で「『生きるための』力」を教育目標とすること、あるいは教育の結果として子どもがそれを獲得することを支持している。その上で金馬は、「問題は、この『生きる力』なるものが、『基礎的・基本的な内容』とどのような関係をもつものとして考えられているかにある³¹。」と検討点を限定してさらに論を進めていく。

zestの意味について、辞書では例えば『英辞郎第八版』（アルク 2004年）では以下のように説明している。

【他動】～に風味〔興〕を添える、～に趣〔面白み〕を与える

【名-1】〔風味を添えるために用いる〕かんきつ類の皮◆オレンジ、レモン、ゆずなどの皮

【名-2】風味、趣

【名-3】熱意、強い興味、活力

また、『小学館ランダムハウス英和大辞典』（1973年）では、

n 1. (レモンの皮など) 風味を添えるもの、香料。

n 2. さわやかな (びりっとする) 風味 (agreeable or piquant flavor)

n 3. こちよい刺激、こ気味よさ (piquancy)、趣、興味 (interest)、魅力 (charm)

n 4. 強い興味、熱心 (keen refresh) ; 心からの喜び (hearty enjoyment, gusto)

v.t. 風味 (興味) を添える

「生きる力」の「力」は、『英辞郎第八版』では名詞の3番目の「活力」に該当するであろう。日本語の「生きる力」(生きる+力)の語感よりはかなり限定された意味である。

『小学館ランダムハウス英和大辞典』では、敢えて探せば名詞の3番目に「魅力」の語があるが、「力」のイメージから遠い。

従って、英訳語の zest for living を逆に日本語訳してみると、「生きることへの活力、刺激、興味、熱心さ」などの意味になり、「生きる力」の語義をそのまま日本語で解釈するのはニュアンスが違ってきってしまう。

4. おわりに

民間、あるいは中教審・文科省を支持する個人・団体などが1996/2008中教審答申の「生きる力」をどう捉えているかを検討する作業は、ようやく緒に就いたばかりであるが、民間教育研究団体関係者に

ついてリサーチするだけでもまだまだ多くの作業を要しそうである。例えば、まだ予想の段階であるが、『子どもと学級 生きる力を育てる³²』を著した故・若狭蔵之助なども会員であった日本生活教育連盟では、本稿第2節で紹介した教育科学研究会における「生きる力」論議が起こっていた1970年代、あるいは中教審が「生きる力」を提起する1990/2000年代において、「生きる力」を巡る議論がやはり展開されていたのではないかと推測する。これ以外の民間教育研究団体も含めて（網羅的には難しいとは思いますが）民間における「生きる力」論議をさらに追跡していきたい。

1996/2008 中教審答申「生きる力」論に対して、民間教育運動の立場からは管見の限り全面賛成の意見表明はない。しかし、梅原の見解にもあるように、中教審が「生きる力」を提起した時、それは民間教育運動ではとうに20年も前から問題にしてきたことではないかという意識が民間教育運動関係者の中にも存在したのではないか。

梅原は「生きる力」について、「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」と述べている。一方佐貫は、「生きる力」という中教審・文部科学省の問題の差し出し方自体に違和感、異議を表明している。民間教育研究団体、しかも教育科学研究会という同じ団体の中で長年ともに教育研究を続けている両者においても「生きる力」論の評価においては無視できない相違があると思う。

ところで、筆者がここで改めて想起したいのは、1970年代半ばに教育科学研究会が『『わかること』を『生きる力』に結びつける』という研究活動方針を打ち出したとき、教科研常任委員であった坂元忠芳が、「生きる力」という用語法の使用に慎重であったことである。

教育実践が、子どもたちの生きること、生き様、生き方に深く多様に関わるものであること、また関わるべきものであることは言を待たない。

しかし、その関わり方を、「力」という観点、また「力を育てる」という観点に収斂することには、極めて慎重であるべきだと筆者は考える。その点に鈍感であることは、教育万能論、あるいは「力をつけていく子ども」礼賛論に容易に結びつきかねない。

「力」の視点からはとらえられない子どものありのままの姿や、教師や親や本人自身の期待にもかかわらず「力」をつけられずに佇んでいる子どもの姿からも我々は学ばねばならないし、そうした時に「力」を引き出そうとする以外にどのような子どもへの関わり方ができるのかについても、教師は経験を積みなければならないと思うのである。

筆者は、日本の良心的な教師たちの子ども把握、子どもへの働きかけの地道な努力が、「生きる力」という耳障りのいい名辞へと流し込まれることによって実践の豊かさを失ってパターン化した認識に帰結することを恐れる。そうなってしまわないことを願いながら、筆者は自身の学生時代に学んだ坂元忠芳の発達論の一端を再度学び直す作業に取り組んだ。

坂元は膨大な教育実践の事実から丁寧に学ぶ作業を理論化の基盤に明確に位置づけていた。だから本稿で紹介した坂元のわかることと生きることとの関係についての慎重な考察も、やはりその当時までの膨大な実践群の分析に基づく裏付けがあったと思われる。その作業を追跡することは筆者にはできないけれども、1970-2010年代の日本の教育実践の成果からより深く学びながら「生きる力」論批判をさらに深めていきたいと考える。

(2014.10.31 脱稿)

注

- 1 拙稿『『生きる力』論批判ノート（その2）』『三重大大学教育学部研究紀要』第65巻（教育科学）2014年
- 2 以下に掲げる①～⑥の課題は、前掲拙稿の「4. おわりに」（P.171-172）で提示したものを再整理・補足したものである。
- 3 「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）
- 4 教育科学研究会編集『教育』No.319 国土社 1975.8 P.109-111
- 5 同上
- 6 同上、P.109-110
- 7 坂元忠芳『『生きる』ことと『わかる』ことを結びつける－『生き方』の発達論の解明のために－』教育科学研究会編集『教育』No.325 国土社 1976.1 P.6-23
- 8 同上
- 9 同上
- 10 同上、P.8
- 11 同上
- 12 同上、P.11
- 13 同上、P.14、P.16
- 14 五十嵐顕・坂元忠芳・藤岡貞彦・大槻健「座談会 わかることと生きる力－教科研の課題をもとめて－」教育科学研究会編集『教育』No.325 国土社 1976.1 P.26
- 15 同上、P.37
- 16 坂元『『生きる力』小考』『まちだの実践』5号 東京都立町田養護学校 1978年 坂元『学力の発達と人格の形成』（青木書店 1979年）に再録
- 17 同上 P.97-98
- 18 同上 P.98
- 19 拙稿『『生きる力』論批判ノート（その1）』三重大大学教育学部研究紀要第64巻（教育科学）2013年
3. 人間が生きる営みを「力」の視点で捉えることへの疑問 P.306-310 参照
- 20 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題－坂元忠芳氏の学力論批判－」『季刊 科学と思想』No.16 新日本出版社 1975年）
坂元忠芳「今日の学力論争の理論的前提」『季刊 科学と思想』No.19, 20 新日本出版社 1976年（坂元忠芳『子どもの能力と学力』青木書店 1976年 の第三部に再録）
両者の論争を巡って当時多くの教育学研究者が見解を発表したが、それについては省略する。
- 21 梅原利夫『育てよう人間力』ふきのとう書房 2002年 第二章私たちの望む生きる力と学力 五私たちの望む生きる力 P.87
- 22 同上、P.87-88
- 23 同上、P.88
- 24 同上、P.88-89
- 25 同上、P.91
- 26 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年 P.88
- 27 佐貫浩『学力と新自由主義 「自己責任」から「共に生きる」学力へ』I「生きる力」とコミュニケーション 第2章新学習指導要領の学力観 二ハイパーメリトクラシーと「生きる力」という理念 P.49-50
- 28 同上 P.51-52
- 29 同上 P.62-62
- 30 金馬国晴「学習指導要領を規準として『生きる力』が育つのか－教課審『評価のあり方』中間まとめを読んで」地域民主教育全国交流研究会編集『現代と教育』VOL.52 桐書房 2001.1
- 31 同上
- 32 若狭蔵之助『子どもと学級 生きる力を育てる』（東京大学出版会 1986年）