

「生きる力」論批判ノート (その 4)

佐藤年明

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

Part 4

Toshiaki SATOU

要 旨

本研究紀要第 64/65/66 巻 (2013/2014/2015 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)』の続報である。これまで検討できていなかった中央教育審議会 2008 年答申における「生きる力」論とそれへの批判言説を検討した。

1. 前稿までで残した課題群と本稿の課題

第 3 稿の冒頭で、その時点までの未検討の課題として以下のことを提示した¹。

- ①第 2 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眉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。第 2 稿では 1980 年代の臨時教育審議会以降 1996 中教審答申に至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-4。」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こでの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られる。
- 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。）

第3稿では、上記検討課題のうち④に取り組んだ。第2稿までの教育政策の流れを追跡する作業を一時離れ、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・人間像を検討した。

本稿では再び第2稿までの流れに戻り、上述の検討課題のうち⑥に取り組みたい。これまでの「生きる力」批判において、筆者のスタンスとしては公文書上の淵源である1996中教審答申の内容に焦点を当ててきた。しかしこれまでの作業に加えて、教育政策上は1996中教審答申の「生きる力」を受け継いだと公称されている中央教育審議会「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）について、前答申以降12年を経過してのどのような一貫性と変化があるのかを現時点で検証しておく必要がある。なぜならすでに次期（＝小学校・中学校第9期、高等学校第10期）学習指導要領策定のための中央教育審議会の審

議が続いており、その中で2008中教審答申が引き継いだ「生きる力」論がさらに向こう約10年間継続されるのか、それとも「生きる力」に替わる新たな教育目標理念、人間像理念が提示されるのかが近い将来に判明するからである。

2. 中央教育審議会答申「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」（2008.1.17）における「生きる力」論の内容

まず2008中教審答申の「2」全文を紹介する。これは答申文に言う「現行学習指導要領」すなわち1998－1999年版学習指導要領の理念を改めて解説したものである。

2. 現行学習指導要領の理念

（現行学習指導要領の理念の重要性）

- 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。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。
- この点について今回改めて検討を行ったが、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。

（「知識基盤社会」の時代と「生きる力」）

- すなわち、平成17年の中央教育審議会答申（「我が国の高等教育の将来像」）が指摘するとおり、21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」（knowledge-based society）の時代であると言われている。

「知識基盤社会」の特質としては、例えば、①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される、などを挙げることができる。

- このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。

「競争」の観点からは、事前規制社会から事後チェック社会への転換が行われており、金融の自由化、労働法制の弾力化など社会経済の各分野での規制緩和や司法制度改革などの制度改革が進んでいる。このような社会において、自己責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である。しかも、知識・技能は、陳腐化しないよう常に更新する必要がある。生涯にわたって学ぶことが求められており、学校教育はそのための重要な基盤である。

他方、同時に、「共存・協力」も必要である。国や社会の間を情報や人材が行き交い、相互に密接・複雑に関連する中で、世界や我が国社会が持続可能な発展¹⁾を遂げるためには、環境問題や少子・高齢化といった課題に協力しながら積極的に対応することが求められる。このような社会では、自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な「開かれた個」であることが求められる。

また、グローバル化の中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々と共存していくためには、自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けることが重要になっている。

- もちろん、知識基盤社会化やグローバル化の時代だからこそ、身近な地域社会の課題の解決にその一員と

して主体的に参画し、地域社会の発展に貢献しようとする意識や態度をはぐくむこともますます必要となっている。

- このように個人は他者や社会などのかかわりの中で生きるものであるが、一人一人の個人には興味や関心、持ち味に違いがある。さらに、変化の激しい社会の中では、困難に直面することも少なくないことや高齢化社会での長い生涯を見通した時、他者や社会の中で切磋琢磨しつつも、他方で、読書などを通して自己と対話しながら、自分自身を深めることも大切である。
- これまで述べてきたとおり、社会の構造的な変化の中で大人自身が変化に対応する能力を求められている。そのことを前提に、次代を担う子どもたちに必要な力を一言で示すとすれば、まさに平成8年（1996年）の中央教育審議会答申で提唱された「生きる力」にほかならない。
- このような認識は、国際的にも共有されている。経済協力開発機構（OECD）は、1997年から2003年にかけて、多くの国々の認知科学や評価の専門家、教育関係者などの協力を得て、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力を、「主要能力（キーコンピテンシー）」²として定義付け、国際的に比較する調査を開始している。このような動きを受け、各国においては、学校の教育課程の国際的な通用性がこれまで以上に強く意識されるようになってきているが、「生きる力」は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キーコンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい。

*1 2004年（平成16年）の国連総会では、持続可能な発展のためには、教育が極めて重要な役割を担うとの認識の下、2005年（平成17年）より始まる10年間を「国連持続可能な開発のための教育の10年」（ESD：Education for Sustainable Development）とすることが全会一致で決議された。なお、持続可能な発展とは、「環境と開発に関する世界委員会」が1987年（昭和62年）に公表した報告書で取り上げられた概念であり、将来の世代の欲求を満たしつつ、現在の世代の欲求も満足させるような発展を指し、環境の保全、経済の開発、社会の発展を調和の下に進めていくことを目指している。

*2 主要能力（キーコンピテンシー）は、OECDが2000年から開始したPISA調査の概念的な枠組みとして定義付けられた。PISA調査で測っているのは「単なる知識や技能だけでなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」であり、具体的には、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、という三つのカテゴリーで構成されている。

また、内閣府人間力戦略研究会の「人間力戦略研究会報告書」（平成15年4月）をもとにした「人間力」¹という考え方なども同様である。

*1 市川伸一東京大学教授を座長に内閣府が設置した人間力戦略研究会の報告書は、人間力を「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」と定義した上で、①知的能力的要素、②社会・対人関係力的要素、③自己制御的要素を総合的にバランス良く高めることが人間力を高めることであるとした。また、人間力は、それを発揮する活動に着目すれば、「職業生活面」、「市民生活面」、「文化生活面」に分類されると指摘している。

（改正教育基本法等と「生きる力」）

○ 平成18年12月に約60年ぶりに改正された教育基本法において新たに教育の目標等が規定された。

同法第2条²は、知・徳・体の調和のとれた発達（第1号）を基本としつつ、個人の自立（第2号）、他者や社会との関係（第3号）、自然や環境との関係（第4号）、日本の伝統や文化を基盤として国際社会を生きる日本人（第5号）、という観点から具体的な教育の目標を定めた。

*2 教育基本法

（教育の目標）

第二条教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健

やかな身体を養うこと。

二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。

三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。

四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。

五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

○ また、平成19年6月に公布された学校教育法の一部改正により、教育基本法の改正を踏まえて、義務教育の目標が具体的に示されるとともに、小・中・高等学校等においては、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と定められた（第30条第2項、第49条、第62条等）。

○ これらの規定は、その定義が常に議論されてきた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

であることを明確に示すものである。

○ このように、改正教育基本法及び学校教育法の一部改正によって明確に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。

2008中教審答申では、「3」以下にも「生きる力」への言及箇所が散見されるが、多くは学習指導要領改訂の基本理念であることを想起させるための枕詞的な使用である。「5. 学習指導要領の基本的な考え方（2）『生きる力』という理念の共有」では「子どもたちの『生きる力』をはぐくむことの必要性や『生きる力』の内容を教育関係者や保護者、社会が自ら考え、理解の上共有することは、今回の学習指導要領改訂に際してまず行わなければならないことである。」と述べていて、1996中教審答申以後12年が経過しているにもかかわらず「生きる力」の理解が関係者に必ずしも浸透していないことを奇しくも明らかにした形だが、ここでも教科指導等の留意点をいくつか挙げてはいるだけで、「生きる力」論自体をさらに展開しているわけではない。そこで本稿では2008中教審答申の「2」における「生きる力」への言及に検討対象を限定する。

上記に引用した「2」の構成は、最初に1998-1999年版学習指導要領の基本理念が「生きる力」であることを確認した上で、この「生きる力」の重要性を知識基盤社会との関係、改訂教育基本法との関係から補強する、というものになっている。

2-1. 基礎・基本の確実な習得を付け足し

前述の構成自体の内容の検討に入る前に、「2」冒頭において見過ごすことのできない修正点に触れたい。それは「2」の第1項目「(現行学習指導要領の理念の重要性)」の第1段落において、「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（後略）」とあるように、1996中教審答申における「生きる力」の定義（第1部（3））を引き継いだとしながらもその冒頭部分にさりげなく「基礎・基本を確実に身に付け」という一節を滑り込ませていることである。

学力の「基礎・基本」の用語は古くは1976年教育課程審議会答申²でも提案されており、ここ40数年間にわたって教育政策側が学力について語る際の常套句と言ってよい。しかし筆者は、1996中教審答申ではこの部分に書かれていなかった「基礎・基本」の語が2008中教審答申には盛り込まれたとい

う事実に着目したい。

ちなみに、1996 中教審答申における「生きる力」の定義の直前の部分に、以下のような記述がある。「今日の変化の激しい社会にあって、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きている。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にあって、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きている。」(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)

このように 1996 中教審答申では今ある知識の固定的重視に対し警鐘を鳴らしていた。このことと「生きる力」の定義の中で「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」を強調していたこととは一体の関係にあると筆者は捉える。

2008 中教審答申での「生きる力」の定義の紹介の冒頭に「基礎・基本を確実に身に付け」という一節を追加した背景には、知識習得も重視せよと主張する勢力からの圧力があったことが推測される。2008 中教審答申の文面上は、1996 中教審答申の不十分点を補うというようなニュアンスは一切ないが、1996 中教審答申には含まれていない一節を何の説明もなく滑り込ませているのは、1996 中教審答申では「基礎・基本」の位置づけが不十分であったと捉えられることを恐れてのことであろう。姑息な作文である。

2-2. 「知識基盤社会」論による補強は成功したのか？

答申文によると「知識基盤社会」の語義は「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会であり、その特徴は①知識のグローバル化、②知識の進歩をめぐる絶え間ない競争と技術革新、③パラダイム転換・幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断の重視、④性別や年齢を問わない参画、である。

誰のためのどのような知識こそが求められているのかについては、少なくとも定義や特徴付けからは抜け落ちている。

ところで、絶え間なく変化し進歩していく知識に対して、学校教育はどのようなスタンスを取るのか？答申文は以下のように述べる。

「このような社会において、自己責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である。しかも、知識・技能は、陳腐化しないよう常に更新する必要がある。生涯にわたって学ぶことが求められており、学校教育はそのための重要な基盤である。」

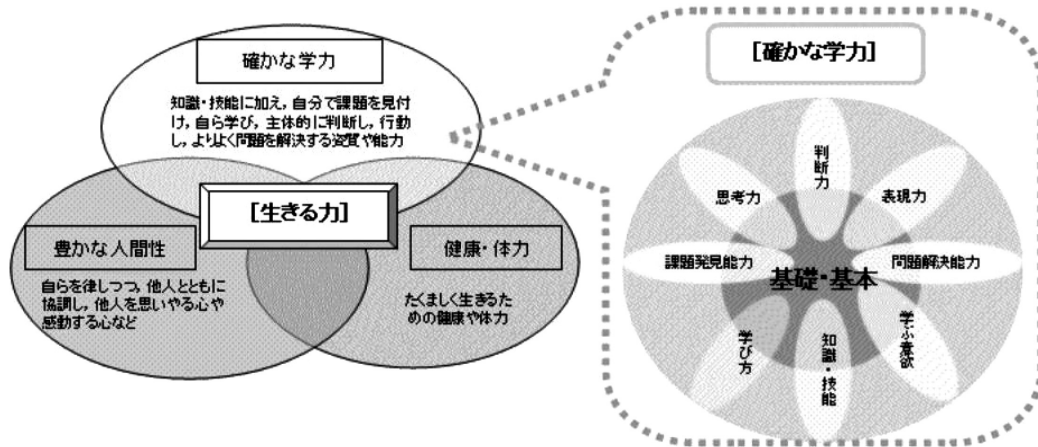
相変わらず基礎的・基本的知識・技能の習得とその活用というのが基本の学力観であるが、その知識・技能の刻々の陳腐化を無視できないので、生涯にわたって学べとし、学校教育の役割を強調している。同時にその前段で自己責任と他者との競争を協調している。自己責任と競争に勝つことで日進月歩の知識・技術の進歩に対応していけることを、(実は)ごく一部の指導者層予備軍に対して期待しているだけなのではないか。

2-3. 2006 年中教審答申の前段としての 2003 中教審答申

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³⁾（以下「2003 中教審答申」と略記する）が発表された。この答申は教育課程の全面改訂提案である 2008 中教審答申に至る過程における中間的な提案であったと考えられる。

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ている。



答申本文では、まず冒頭の「第1章新学習指導要領や子どもたちに求められる学力についての基本的な考え方等 1 新学習指導要領についての基本的な考え方」において、以下のように「生きる力」の位置づけを行なっている。

(1) 新学習指導要領の基本的なねらい

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。「生きる力」の重要性とその育成は、平成8年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（第一次答申）」）において提唱されたものである。この「生きる力」は、学校においては教育課程の内外を問わずその教育活動全体を通じてはぐくむことが重要であるが、同時に、学校のみで対応できるものではない。これからの生涯学習社会においては、すべての教育を学校で担い、完結することを目指すのではなく、学校では、家庭や地域社会などとの密接な連携の下に学校でこそ行うべきことに絞って教育を進めることが重要であり、また、学校教育を終えた後も生涯学び続けていくために、その基礎となる資質や能力の育成を重視する必要がある。

平成14年4月から順次実施されている新学習指導要領においては、このような考え方に立って、知識や技能を単に教え込むことに偏りがちな教育から「生きる力」を育成する教育へとその基調を転換するため、教育内容の厳選、選択学習の幅の拡大、「個に応じた指導」の充実、「総合的な学習の時間」の創設などを行ったところである。ただし、このことが、知識や技能を軽視するものでないことは、前述の中央教育審議会答申においても、ホワイトヘッド（1861-1947 イギリスの哲学者）の「あまりに多くのことを教えるなかれ。しかし、教えるべきことは徹底的に教えるべし」という言葉を引用して基礎・基本の徹底の重要性を示していることから明らかである。また、平成10年の教育課程審議会答申（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾（ろう）学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」）においても、「改善のねらい」の一つとして「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こと」が、「自ら学び、自ら考える力を育成すること」などととも掲げられているところである。

このように、新学習指導要領では、基礎・基本を徹底し、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむ観点から、個性を生かす教育の充実のために、学校教育の質的な転換を求めているところである。

2006 中教審答申の「生きる力」の定義冒頭で 1996 中教審答申にはなかった修飾語として付け加され

た「基礎・基本を確実に身に付け」が、すでに2003中教審答申の段階で「基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ」と指導する側を主語として付け加えられている（2006年中教審答申では再び「子どもたち」が主語となっている）。

これが単に「生きる力」の多様な要素の中の一つを付加したに過ぎないものではないことは、上記の概念図を見てもわかる。概念図では「生きる力」を「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」の相互に重なりを持つ3つの領域から構成されるものとして描いた上で、特に「確かな学力」を取り出して詳細に解説している。

上記の答申文でも、学習指導要領改訂の流れを「知識や技能を単に教え込むことに偏りがちな教育から[生きる力]を育成する教育へとその基調を転換」と説明しつつも、それは「知識や技能を軽視するものでない」とし、1998（平成10）年の教育課程審議会答申でも『『改善のねらい』の一つとして『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こと』が、『自ら学び、自ら考える力を育成すること』などとともに掲げられている」と強調する。要するに1998-99年の学習指導要領改訂段階では「生きる力」概念の中に知識・技能の習得、「基礎・基本の確実な定着」が位置付いていた、と言いたいのである。

翻ってこの背景を推測するに、1996中教審答申における「生きる力」の提起に当たっては、知識習得に関わって以下のようなコメントがなされていたことを想起する必要がある。

また、今日の変化の激しい社会にあって、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にあって、その時々々の状況を踏まえつつ、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く。

（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）

この記述は「生きる力」の定義の直前にある。「知識の陳腐化」がキーワードであり、固定化された知識を獲得・保持していることよりも、常に流動する知識・情報を有効に活用すること重要であるという趣旨である。従ってこの後の「生きる力」の定義の冒頭に「基礎・基本の確実な定着」が入ることはこの段階では考えにくかったと思われる。

そして1996中教審答申と2003・2008中教審答申の断絶（決して2003中教審答申が必死に説明しようとするような「必然」ではない）の背景には、本稿では検討の余裕がないが1998-99年学習指導要領告示前後から2002-03年の学習指導要領全面实施に至る期間を中心とした「学力低下」批判と文部科学省が政治的にもそれへの対応を迫られたことがあるのは明白である。

2003中教審答申の「生きる力」関連記述の紹介と検討に戻ろう。第1章1（3）の記述である。

（3）新学習指導要領の下での「確かな学力」の育成を

今後の社会においては、少子高齢化社会の進行と家族・地域の変容、高度情報化・グローバル化の進展、科学技術の進歩と地球環境問題の深刻化、国民意識の変容といった歴史的変動の潮流の中で既存の枠組みの再構築が急速に進むものと考えられる。こうした状況にあって学校教育の果たすべき役割を考えたとき、学校・家庭・地域社会の連携の下、新学習指導要領の基本的なねらいである、基礎・基本を徹底し、自ら学び自ら考える力を育成することにより、「確かな学力」をはぐくみ、豊かな人間性やたくましく生きるための健康や体力なども含め、どのように社会が変化しても必要なものとなる「生きる力」の育成を進めることがますます重要となってきている。

本審議会としては、このような観点に立ち、今回の当面の充実・改善方策についての答申においては、まずは「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」をはぐくむため、学習指導要領に示されている共通に

指導すべき基礎的・基本的な内容を確実に定着させること、各学校における創意工夫を生かした特色ある取組を充実させることを提案する。

このために、各学校において、学習指導要領に示された基礎的・基本的な内容の確実な定着、個性を生かす教育の充実を目指して、教えるべき内容・考えさせるべき内容に応じて教員が必要な指導を行い、個に応じた指導などの工夫をした「わかる授業」を一層推進するとともに、「総合的な学習の時間」などを通じて体験的・問題解決的な学習活動を展開することを求めたい。

なお、言うまでもなく、このように子どもたちに「確かな学力」、豊かな人間性やたくましく生きるための健康や体力などからなる「生きる力」をはぐくもうとする考え方は、平成8年の中央教育審議会答申（第一次答申）以来、本審議会としての一貫した考え方である。

この部分の答申文の「新学習指導要領の基本的なねらいである、基礎・基本を徹底し、自ら学び自ら考える力などを育成することにより、「確かな学力」をはぐくみ、豊かな人間性やたくましく生きるための健康や体力なども含め、どのように社会が変化しても必要なものとなる「生きる力」の育成を進めること」という記述を見ると「確かな学力」という領域が前面に出る一方、他の2領域は「なども含め」と位置づけが弱まっている。

続いて答申文では「本審議会としては、このような観点に立ち、今回の当面の充実・改善方策についての答申においては、まずは「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」をはぐくむため、学習指導要領に示されている共通に指導すべき基礎的・基本的な内容を確実に定着させること、各学校における創意工夫を生かした特色ある取組を充実させることを提案する。」と述べて確かな学力、基礎・基本の定着が「生きる力」の実践化の第一の課題であるとしている。この部分の最後で「言うまでもなく、このように子どもたちに「確かな学力」、豊かな人間性やたくましく生きるための健康や体力などからなる「生きる力」をはぐくもうとする考え方は、平成8年の中央教育審議会答申（第一次答申）以来、本審議会としての一貫した考え方である。」と断り書きをしているのも、3領域からなる「生きる力」の中で「知の側面」ばかりを強調しすぎではないかという批判を懸念して、それは「新たな変化」ではなくて1996中教審答申以来一貫しているのだと強弁したいからではないか。

3. 先行研究における2003中教審答申・2008中教審答申の「生きる力」論への批判的評価

3-1. 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで』（2005）

本田の上記著書は2005年に出版されているので、そこで言及されているのは2003中教審答申のみである。本田は著書の冒頭で、次のように述べる。

最近、「〇〇力」という言葉をいたるところで目にするようになった。さまざまな「〇〇」に、「力」という一字をつけて新しく作られた言葉である。書籍のタイトルから目についたものを拾い上げただけでも、「脳力」、「親力」、「大人力」、「部下力」、「就職力」、「笑顔力」、「外見力」、「質問力」、「コメント力」、「自信力」、「感情力」、「はつらつ力」、「徹底力」、「日本力」……と際限がない。こうした「〇〇力」ブームの起源はおそらく、赤瀬川原平の『老人力』（筑摩書房、1998年）がベストセラーになったことや、あるいは文部科学省などが「人間力」をキャッチフレーズとし始めたことにあると推測される。（中略）人間と社会のあらゆる部分に「力（能力）」の要素をあえて見つけ出し、言挙げし、その習得・向上・活用を奨励する営みが産業として一方に成立しており、他方にはそれらにすがって自らの生活の活路を見出そうとする大衆消費者が存在する。（中略）実際には、「理屈」以前の生理的な嫌悪感、「うざったさ」の感覚のようなものが、筆者の中にはある。さまざまな得体の知れない「〇〇力」によって、自分をいじられたり測られたり云々されたりしたくない、という感覚である。こうした感覚に共感してくれる読者も多いのではないかと思う⁴。

実は筆者も、本田の言う「感覚」に共感する者の一人である。

本田はさらに同書の中で「生きる力」についても以下のように取り上げている。

まず 1996 中教審答申における「生きる力」提案について。

この「生きる力」言説を、前節でみた経済界の「人材」提言と照らし合わせるならば、その相似性は明らかである。主体性、判断力、創造性、問題解決能力などの共通するキーワードが列記されており、「単に過去の知識を記憶しているということ」が否定されている点でも同じロジックが踏襲されている。ただし中教審答申では、「他人を思いやる心や感動する心」、「美しいものや自然に感動する心といった柔らかな感性」、「生命を大切にし、人権を尊重する心」など、経済界の「人材」言説よりもいっそう幅広い「道徳的」な側面をも強調していることが異なる。すなわち教育政策言説は、経済界の言説に「教育的」な要素を加味し、より拡張したものであるということが出来る。

次に 2003 中教審答申の「生きる力」に関する前述の概念図（本田の著書では「図 1-3」）について。

（前略）2003 年答申では、先にみた 2004 年の日本経団連「次世代育成」提言と同様に、「生きる力」の構成要素が体系的に図示されるようになってきている（図 1-3）。図 1-3 では、「生きる力」は「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」という三つの集合の交わりの部分として描かれている。この中で「確かな学力」が強調されるようになってきているのも、やはり経済界の提言と同じく、1990 年代後半の「学力低下」論争と「ゆとり教育批判」の影響を受けた結果である。答申では「生きる力」という方針に変化がなく教育政策が一貫したものであることをことさらに強調しつつも、「生きる力」が本来「基礎・基本の徹底」を重視していたものであるというような弁明を追加することにより、「まずは [生きる力] を知の側面からとらえた [確かな学力] をはぐくむ」ことを学校教育の役割として打ち出している。ただし、図 1-3 に明らかなように、「確かな学力」の中身の中で「知識・技能」はごく一部を占めるにすぎない。「確かな学力」という言葉は、主に「表現力」や「学ぶ意欲」、「課題発見能力」など、「ポスト近代型能力」的な柔軟な「知力」を意味しているのであり、その意味でやはりハイパー・メリトクラシー言説のひとつの典型とみなすことができる。

しかし、上記のように「学力低下論争」と「ゆとり教育批判」を経た 2000 年代以降の教育行政言説においては、「生きる力」という言葉は弁明つきで使用される必要が出てきたのであり、この言葉のキャッチフレーズとしての求心力は弱まってきた。そこで新たなキャッチフレーズとして用いられるようになったのが「人間力」という言葉である⁵。（後略）

2003 年中教審答申における「生きる力」概念についての本田の評価は、筆者のそれとほぼ一致する。本田はさらに、「生きる力」の求心力低下に伴い変わって「人間力」がクローズアップされてきたと述べているが、「生きる力」と「人間力」の関係については次項で改めて検討する。

3-2. 佐藤広美「学習指導要領改訂の社会観を問うー「生きる力と知識基盤社会」についてー」（2008）

佐藤広美は、2008 中教審答申が 1996 中教審答申から「生きる力」論を受け継いで新たに補強しようとする論理に対して、以下のように疑問を投げかけている。

現行学習指導要領の理念である「生きる力」は国際的にも共有された認識である、と答申はいう。答申は、OECD（経済協力開発機構）が、1997 年以降、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力を「主要能力（キーコンピテンシー*）」として定義づけ、国際学力比較調査（PISA）を開始している点に触れ、「生きる力」はこのキーコンピテンシーの考え方を「先取り」したものであるとする。また、内閣府人間力戦略研究会の『人間力戦略研究会報告書』（2003 年 4 月）にある「人間力」という考え方も、「生きる力」と同様であるとされた。つまり、「生きる力」＝「キーコンピテンシー」＝「人間力」である。

※キーコンピテンシーとは、「特定の文脈のなかで複雑な課題に対応することができる力」のことであり、①道具を相互作用的に用いる能力、②異質な集団で交流する能力、③自律的に行動する能力、の Kategorie で構成されると規定されている。

答申は、この「生きる力」＝「キーコンピテンシー」＝「人間力」という理解を根拠にして、知識基盤社会

における「生きる力」の育成の必要性を説いている。はたしてこの理解は正しいか。

「人間力戦略」は、経済財政諮問会議の答申（2002年6月）、いわゆる「骨太方針」にはじまる。「構造改革」推進のための「経済活性化戦略」の筆頭に、「人間力」がかかげられた。「経済成長も、社会の安定も結局は『人』に依存する」「一人ひとりの持つ人間力が伸び伸びと発揮され、活力ある日本が再生する」、骨太方針はこう語る。経済活性化戦略の一環としての人間力戦略であった。同年8月、文科省は、これを受けて、「新しい時代を切り拓くたくましい日本人の育成」という「人間力戦略ビジョン」を打ち出した。このビジョンは、「自ら考え行動するたくましい日本人」ほか4つの目標をかかげ、「確かな学力の育成～国民の教育水準は競争力の基盤」「豊かな心の育成～国民の倫理観、公共心と思いやりの心」など6つの施策推進をのべた。人間力戦略はこのように具体化されようとした。しかし、ここで時期をおかずすぐさま内閣府に設置されるのが「人間力戦略研究会」であった（2002年11月）。この委員会は、かかわった委員や省庁の幅広さという点で異色とされた。なぜ、内閣府にこの委員会が設置されたのか。

座長を務めた市川伸一東大教授は、この設置の経緯について、「確かな学力」と「豊かな心」の二本立てという文科省の施策は、結局、その軸足はあくまで教育の内側にあり、「『実社会との関わり』のようなことが稀薄なことに、他の省庁や産業界からは物足りなさもあった」（市川伸一編『学力から人間力へ』教育出版、2003年。以下「人間力戦略」については同書より）とその理由をのべている。産業界は、従来の「ゆとり教育」には批判的であり、今回出された文科省の人間力戦略ビジョンにも日本の経済の不振をうち破り、経済の活性化をうながすには、なお不十分だという認識があった。

市川は、この委員会設置の趣旨を書いている。産業界では、経済の長期停滞、雇用・労働の不振状態にたいする危機感が高まっており、経済の活性化をはかるためには、従来の「学力」という用語の使用では議論が限定的になり、混乱を起こし、有効とはいえない。そこで、「人間力」を使用したい、というのだ。この「学力から人間力」という人間力戦略の基本的スタンスは、職業生活面に焦点をあてた「社会の見える教育環境」の構築にある。現実の社会で大人がどのように生き、そこでは何が必要とされているかを見せることによって、学ぶ意義を子どもたちに伝えるというのだ。受験競争も緩和され、競争による外発的な動機は弱く、また、子どもの価値観は多様化しており、教科の内在的な価値から学習に向かわせようとするにも限界がある。そこで、学ぶことの実質的な意義に立ち返り、職業生活を視野に入れた学びの再構築が必要だという。

市川自身は、「人間力」は「生きる力」の延長に位置づけてよいと考えていた。ただし、「生きる力」は、あいまいで何をさすのかわかりにくいと考えていた。また、人を「思いやる心」とか「国を愛する心」とかいう情緒的な言葉は使いたくなく、「社会における責任を果たし、自立的に生きていく」という「ドライなイメージを出したい」と思っていたという。明らかに、内閣府の人間力戦略研究会は、文科省の「人間力ビジョン」への批判を含んでいた。

同『報告書』（2003年4月）は、人間力を「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」と定義し、①「知的能力的要素」、②「社会・対人関係的要素」、③「自己抑制的要素」を総合的にバランス良く高めることが人間力を高めることであると提起した。

さて、ここで問題としたいことは、人間力戦略研究会の現状分析であり、彼らがいう若者の「人間力低下の原因・背景」についての説明である。結論を先にいえば、フリーターやニートの若者の増大という人間力の低下は、労働市場の悪化や労働の流動化に最大の原因があるというのではなく、本人の意識、意欲の不足や職業観、勤労観の未熟さにあるというのが『報告書』の基本認識であった。

（中略）

こうした現状分析に立つ「人間力」形成のヴィジョンは、中教審答申がいうようにOECDのキーコンピテンシー概念と同じものだと考えてよいのだろうか。OECDの最近の報告書によれば、キーコンピテンシーが示す社会の目標は、第一に「経済生産性」があげられている。経済競争力と経済生産性はすべての社会の主要な目的であるとのべている。しかし、それに引き続いて、「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」「生態学的持続的可能性」が指摘されていた。「人権と平和」項目では、世界人権宣言（1948年）を例に示し、「この宣言は、人類や社会の地球規模の発展の基本的方向性についての明確な体系と、社会の理想について、多様な形態を持つ社会に共通とされる合意を表している」とのべていた

(ライチェン&サルガニク編著『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』OECDのDeSeCoプロジェクトの最終報告書、立田慶裕監訳、明石書店、2006年、原著は2003年)。

このキーコンピテンシー規定と比較すれば、『人間力戦略研究会報告書』は経済生産性以外の他の指標はことごとく軽視されていることに気づく。『報告書』の人間観は、適応主義的で調和的であり、問題の原因や解決を「人間力」という個人内部の力に求め、異質なものと交流したり、対立や矛盾を調整するといった視点は欠落している。キーコンピテンシーの獲得によって社会を変革するという志向性はみられないのだ(松下佳代「リテラシーと教育」『教育』2006年10月)。「人間力」とOECDの「キーコンピテンシー」は決して同じ考え方ではない。

「人間力」という言葉の登場は、ポスト近代社会におけるハイパー・メリトクラシーの現出の結果である、というのが本田由紀の解釈である(「ポスト近代社会を生きる若者の『進路不安』」『教育』2007年12月)。ポスト近代社会は、グローバル化、産業構造の激変、価値や文化の多元化・多様化として特徴づけられる社会のことである。第三次産業が台頭し、高度な新規需要開拓能力と接客などのルーティン的な対人能力が飛躍的に重要視される。こうした社会では、認知的で標準的な記号操作能力を計測して評価する業績主義(メリトクラシー)だけでは間に合わず、さらに非認知的で非標準的な感情操作能力、すなわちハイパー・メリトクラシーが要求されてくるという。ハイパー・メリトクラシーは、認知的な能力よりも、意欲や対人関係能力、人間の人格や感情の深部におよぶ能力の評価が重要となる。これが「人間力」の登場する背景である。

本田の指摘で重要なことは、ハイパー・メリトクラシーの弊害についてである。それは、従来のメリトクラシーよりもいっそう剥き出しの苛烈な競争を呼び起こし、人格や感情の深部にまでおよぶ能力の不断の発揮は、若者に耐えがたい圧力となって襲いかかる。そして自己責任化のシステムのなかで生きる彼ら彼女らに自己否定と自己排除(離脱と退出)がすすむという。他人への恐怖と自分への不信がつり、対人不安をうったえ、就職活動よりも「自分探し」に傾斜する若者の増加は(これを佐藤洋作は「心理主義化する自分探し」という)、こうしたハイパー・メリトクラシーの現出と密接に結びついていた。

「人間力戦略」は、こうしたポスト近代社会の把握を持たない。感情の深部にまで入り込む人間評価とその弊害をとらえることが不十分である。ましてや、「生きる力」はOECDの「キーコンピテンシーの先取り」であり、人間力戦略研究会報告書の「人間力」と同じ考え方であると結論づける中教審答申は、こうした社会批判に近づこうとしないし、躊躇して思考を停止させている。

佐藤広美論文に従って「生きる力」と「人間力」の提案をめぐる事実関係を整理してみる。

- ①2008中教審答申の《「生きる力」＝「キーコンピテンシー」＝「人間力」》という理解は正しいのかどうかを検証する。
- ①経済財政諮問会議答申(2002年6月)において掲載活性化戦略の筆頭に「人間力」が掲げられた。
- ②これを受けて文部科学省が「人間力戦略ビジョン」(2006年8月)を打ち出した。
- ③しかし時期を置かず内閣府に「人間力戦略研究会」が設置された(2002年11月)。
- ④「人間力戦略研究会」座長の市川伸一によると、「確かな学力」「豊かな心」の二本立ての文科省施策に他省庁や産業界から実社会の関わりが稀薄さの点で不満があった。文科省の人間力戦略ビジョンも、経済活性化には不十分と認識していた。
- ⑤市川によると、「人間力戦略研究会」設置趣旨は、経済停滞、雇用労働不振の打開のためには従来の「学力」概念では狭すぎて有効でないとの産業界の危機意識に基づき、「学力」にかわり「人間力」を使用し、職業生活面で「社会の見える教育環境」を構築することにある。
- ⑥市川個人は「人間力」は「生きる力」の延長に位置付けうると考えるが、「生きる力」は曖昧で情緒的であり、社会的責任や自立などもっとドライなイメージを出したいと考えていた。つまり内閣府「人間力戦略研究会」は文科省「人間力ビジョン」には批判的であった。
- ⑦「人間力戦略研究会」の現状分析によると、フリーターやニートの増大という人間力の低下の原因は、労働市場悪化等ではなくて若者自身の意欲不足や職業観の未熟さにある。こうした「人間力戦略研究

会」のヴィジョンはOECDのキーコンピテンシー概念と同じか？OECDもキーコンピテンシーが示す社会の目標の筆頭に「経済生産性」を挙げているが、それに続いて「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」「生態学的持続的可能性」も挙げている。『人間力戦略研究会報告書』では上記のうち経済生産性以外の指標はことごとく軽視されており、異質なものととの交流、対立矛盾の調整、社会変革の視点は見られない。

- ⑧本田由紀によれば、「人間力」という言葉の登場はポスト近代社会におけるハイパー・メリトクラシーの現出の結果である。ハイパー・メリトクラシーは、認知的な能力より意欲や対人関係能力、人間の人格や感情の深部におよぶ能力を評価する。これが「人間力」登場の背景。従来のメリトクラシーよりもいっそう苛烈な競争を呼び起こし、人格や感情の深部にまでおよぶ能力の不断の発揮が耐えがたい圧力となって、自己責任化のシステムのなかで生きる彼ら彼女らに自己否定と自己排除（離脱と退出）がすすむ。
- ⑨「人間力戦略」はこうしたポスト近代社会の把握を持たず、感情の深部にまで入り込む人間評価とその弊害をとらえることが不十分である。
- ⑩「生きる力」はOECDの「キーコンピテンシーの先取り」であり、人間力戦略研究会報告書の「人間力」と同じ考え方であると結論づける中教審答申は、こうした社会批判に近づこうとしない。

要するに、2008中教審答申は、国際的動向としてのOECDキーコンピテンシー論や国内における内閣府人間力戦略研究会の「人間力」論を援用し、しかも「生きる力」論の方がこれらを取っているとして自賛しながら、「生きる力」論の正当性を強調しているが、佐藤広美論文によれば「生きる力」にはキーコンピテンシー論の基盤にあるような人類社会の進歩の展望は読み取れない。また2008中教審答申が「生きる力」と「同様である」とした内閣府人間力戦略研究会の「人間力」は、実は文科省の「確かな学力」+「豊かな心」（その基盤に「生きる力」論がある）への産業界の不満から出発したものであり、つまりは「生きる力」批判であった。しかもその「人間力」論は個人の感情や人格の深部にまで激しい競争を持ち込もうとするものであり、若者の自己否定的傾向を強めることも懸念されるものである。

従って2008中教審答申による「生きる力」の権威づけは失敗し、逆に教育目標としての不当性がますます浮き彫りにされたのである。

3-3. 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』（2009）

第3稿での紹介⁷と重なるが、佐貫は1996/2008中教審答申の「生きる力」という目標設定自体を以下のように根底的に批判している。

新学習指導要領（＝2008-09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⁸。(中略)

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の日本を担えない→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⁹。(中略)

「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必要がある。「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¹⁰。

このように佐貫は、2008 中教審答申が「生きる力」を教育目標として措定すること自体の欺瞞性を厳しく批判している。要するに 2008 中教審答申の教育目標設定は、子どもたちのありのままの生き様に共感しそれを励ますようなものでは毛頭なく、グローバル資本が競争に勝ち抜くためにその構成員予備軍である子どもたちに「このような能力を発揮せよ（さもなくば切り捨てられるであろう）」と恫喝しているに過ぎないと。2008 中教審答申が子どもたちが「主体的に生きる」こと、「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」ことを励まそうとしていない、そこに関心がないという佐貫の批判に筆者は痛く共感するものである。

4. おわりに

佐藤広美論文が紹介する政策側の動向、とりわけ文部科学省よりもより政権の中枢に近い部分で組織された内閣府人間力戦略研究会の「生きる力」論を乗り越えようとしているともとれる「人間力」提案などを見ると、近づいてきている学習指導要領改訂において果たして「生きる力」が包括的な教育目標としての地位を維持するのかどうかに興味を湧く。

学習指導要領改訂に関する審議を継続中である中央教育審議会の動向を概観すると、例えば本稿執筆時点で最も新しい中央教育審議会第101回総会（2015.9.28）総会の配付資料2-1「教育課程特別部会論点整理」の「1. 2030年の社会と子供たちの未来（2）前回改訂の成果と次期改訂に向けた課題（次期改訂に向けての課題）」（P.6）では、2008-09年学習指導要領改訂以後の不十分点として、「我が国の子供たちについては、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘されることや、自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低いことなど、子供が自らの力を育み、自ら能力を引き出し、主体的に判断し行動するまでには必ずしも十分に達しているとは言えない状況にある。」と述べる。

そしてその原因の一つとして、「社会において自立的に生きるために必要な力として掲げられた『生きる力』を育むという理念について、各学校の教育課程への、さらには、各教科等の授業への浸透や具体化が、必ずしも十分でなかった」ことをあげている。なんと1996中教審答申から12年を経た2008中教審答申に続いて、さらに7年を経た現時点でも「生きる力」は学校現場に浸透していないと認めているのである。

それならば教育目標としての「生きる力」は破棄されて新しい教育目標にとってかわられるのか？今のところその答えはわからないが、2014年11月の文部科学大臣による学習指導要領改訂に関する諮問以降の中央教育審議会総会、初等中等教育分科会、教育課程部会等の審議経過を概観してみても、「生きる力」の見直しあるいは継続に関するつっこんだ議論が行なわれた形跡は確認できない。この点は学習指導要領改訂に関する中央教育審議会の最終答申が出た時点で改めて関係資料の精査を行ないたいと考えている。

近く発表される中教審答申における位置づけ次第で、「生きる力」論検討の歴史的意味は変わってくる。つまり2020年代を見通して継続される教育目標評論を検討し続けるのか、それとも2010年代で終焉を迎えた教育目標論を敗戦処理的・残務整理的に検討することになるのか。

いずれにしても、本研究ノートはいましばらくの継続が必要であろう。

（2015年10月25日脱稿）

注

- 1 拙稿『「生きる力」論批判ノート（その2）』『三重大学教育学部研究紀要』第65巻（教育科学）2014年 P.149-150
- 2 教育課程審議会答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準について」（1976.12.18）では、教育課程基準改善の3つのねらいの3番目に、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」を掲げている。（国立教育政策研究所『「これからの学校教育に求められる児童生徒の資質・能力に関する研究」研究資料 教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録（昭和22年～平成15年）—』

- (2005.3) <https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryuu/1/all.pdf> より重引)
- 3 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/toushin/f_03100701.htm
 - 4 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版 2005年 P.i-iii
 - 5 本田, 前掲書 P.59, 61
 - 6 佐藤広美「学習指導要領改訂の社会観を問う—『生きる力と知識基盤社会』について—」教育科学研究会編集『教育』No.476 国土社 2008年 P.22-25
 - 7 前掲拙稿, P.154-155
 - 8 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 第二章 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
 - 9 同, P.51-52
 - 10 佐貫, 前掲書, 同章 五子どもがいまを生きられるようになる取り組みをこそ P.62