

学力と生きる力を育てる 人間像の相克を通して

梅原利夫 *UMEHARA Toshio*

— はじめに

- I — 新自由主義の人間像とは何か、日本社会にどのように浸透してきたのか
- II — 「たくましい日本人」像は、21世紀を生きる地球市民像に開かれているか
- III — これらに対し、地球時代と言われる地球市民の人間像とは
- IV — 子どもと学び生活しあう過程で獲得させたい、学力と生きる力
- V — 乗りこえの対象としての学習指導要領
- VI — 言語活動を強調する方針の検討
- VII — 心理教育学科での特別授業

【要旨】 どのような教育をめざすかという問いへの応答は、めざす人間像の把握によって異なる。日々の実践では、どのような学力と生きる力を育てるのかという課題に収斂される。現代日本の教育政策の基本は、1960年代以来の能力主義の教育観から次第に新自由主義の教育観へと移行してきているが、その底流には競争主義による人間像の種別化が一貫して存在している。しかし、こうした人間像を実現しようとする政策が進行するにつれて、めざすべき教育は人間の内面の豊かな発達と社会的存在として平等な関係を実現させるための営みではないか、というとらえ方が自覚され実践の試みが蓄積されるようになってきている。そのような意味で現代の教育は、人間像の相克の時代であると言える。

本論稿以下の3本は、以上のような課題意識に基づいた論文と2本の教育実践報告である。これらは、心理教育学科による入門科目「オムニバス〈心理と教育〉」の特別授業として行われた発表をもとにまとめなおしたものである。

— はじめに

教育の目的や目標は、その根底に流れる「人間像（どのような人間をめざすのか）」に大きく規定されている。それは日々の教育の現場では、直接的かつ具体的に「学力と生きる力」に焦点化されて問われている。

学力と生きる力は、教育目標の中心に位置づく概念である。双方とも「力 power」がキーワードとなっており、それは「何かができる＝能力 ability」のことを表現している。

しかし、とりわけ1960年代以降の日本の教育の世界では、アメリカの経済理論から広がった「能力主義 meritocracy」の考え方が支配的となり、学力も生きる力も全体としてそれに包摂されてきた。

さらに1990年代に入ると、次の時代のアメリカ経済の影響を受けた「新自由主義 neo-liberalism」が席捲するようになった。日本の場合には、能力主義から新自由主義への移行は、明確な交替がなされたわけではなく、前者を呑み込みながら後者が支配的になってきた、という経過をたどってきた。そのような流れの中で、学力と生きる力も、より具体的な規定がなされるようになってきている。

ところが、能力主義の場合も新自由主義の場合も、その概念が先鋭化すればするほど、自らの内側にそれに対抗する概念を醸成せざるを得ない。経済理論に教育原理が従属してしまっているのか、という批判の視座が芽ばえるのである。経済効率主義（少ない投資でよりよい利潤を）によって人間像が描かれ、その結果教育がゆがめられる現状を前にして、そうではなく、すべての子どもの発達をめざそうとする人間像が台頭してくる。こうして教育の現場では、人間像をめぐる相克の渦巻き状態が随所に見られるようになる。学力や生きる力の概念も、この様な文脈のなかでやがて、「どのような学力をめざすのか」という問いや「生きる力の内実はどのようなものなのか」という問いを受けながら、その実現に向けた実践が行われている。

本稿では現代日本の教育に焦点をあてて人間像の相克を概観し、それが学力と生きる力にどのように表われているのかを確かめた上で、その典型的な事例として言語能力と言語活動についてとりあげることにしたい。

I —— 新自由主義の人間像とは何か、日本社会にどのように浸透してきたのか

1. 新自由主義の日本社会への現われ

そもそも新自由主義 neo-liberalism の neo とは、「先端の」とか「新しい」という意味ではなく、「形を変えて復活した今日的な形態」の資本主義という意味合いを表現したものである。国際的には、1970年代にアメリカの経済政策で主流になり、1980年代にイギリスのサッチャー政権、アメリカのレーガン政権で本格的に採用された。

日本では、1980年代の中曽根内閣の「臨調行革路線」で登場し、1990年代の「構造改革路線」で基盤がしかれ、21世紀初頭の小泉内閣で本格化された政策である。具体的には「規制緩和」の名で、公共的な分野（医療、福祉、教育、郵政）にまで民間経営手法を参入させ、それらを「弱肉強食」の激しい競争にさらすものである。しかも労働者のリストラを進め、「雇用の弾力化」の名で派遣や請負などの非正規雇用を大量に生み出し、その結果として低賃金と不安定雇用を強いてきた。

教育の分野では、国立大学の民営化、保育園や社会教育機関の民営化、公立学校の選択制、学力テスト体制など、教育機関が己の「生き残り」をかけた競争的環境のもとにさらされ、人間を育てる営みの中に経済・経営における効率主義の立場からの数値目標の設定とその実現の手法が導入されてきた。

もともと新自由主義は「小さな政府」を標榜していたはずであるが、実際には国際的な

経済政策や軍事などの面で強力な国家権力を求め、その威力を発揮してきた。特に日本の場合は、9条改正を軸とした憲法改正や、滅私奉公を求める公共心や愛国心教育など保守的な政策と合体しているのが特徴である。

2. 高度経済成長期（1960年代～70年代半ば）に浸透した「能力主義の人間像」

能力主義の人間像が跋扈したルーツを探ると、それは経済審議会の答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」（1963.1）に行き着く。そこでは、次のようなことが率直に語られていた（下線部分は梅原の指摘）。

「教育における能力主義徹底の一つの側面として、ハイタレント・マンパワーの養成の問題がある。ここではハイタレント・マンパワーとは、経済に関連する各方面で主導的な役割を果し、経済発展をリードする人的能力のことである。」

「（ハイタレントは）狭く考えて人口の3%程度、これに準ハイタレントの層も入れて5ないし6%程度が検討の対象になると考えてよいのではないか。」

すでに1960年代初めにこの様な選別的な人間像が宣言され、学力テストによる偏差値序列システムの浸透や高校多様化の推進など、それに基づいた教育政策が実行されていた。

その後教育の分野では、中央教育審議会答申の附属文書である「期待される人間像」（1966）が出された。それは後期中等教育に関する改革文書に添えられた、青少年教育の目標たる徳性を提示したものである。

- ①個人として……自由、個性、自己愛、強い意志、畏敬の念
- ②家庭人として……愛の場、いこいの場、教育の場、開かれた家庭
- ③社会人として……仕事に打ち込む、社会福祉に寄与、創造的、社会規範重視
- ④国民として……愛国心、天皇に敬愛の念、すぐれた国民性の伸長

これは「人格の完成」を目的とする教育基本法（1947年制定）の人間像を、内部から変質させる役割を持っていた。それまで歴代の文部大臣が表明していた「むき出しの愛国心」を四重の人格構造で巧みに包み込み、その人間像は2006年の教育基本法改正へと連なっていくのである。

これらの人間像の集約とも言うべき文書が、当時政権の座にあった自民党の文教部会による中間まとめ「高等学校制度および教育内容に関する改革案」（1975.12）である。そこでは、次のような文言がある（下線部分は梅原の指摘）。

「競争原理は、自由主義社会における原理であるとともに、人間の原理でもある。……現実の人間には差がある。よくできる子供とできない子供は、遺伝によってある程度まではきまっている。そのある程度とは、どの程度であるか—は、学者によって諸説がある。ある学者は50%と言い、ある学者は80%と言う。」

このように、1960年代に明示された能力主義観に裏付けられた人間像は、教育の政策と具体的な施策において実行へと移されて行ったのである。

3. 新自由主義への移行期（1980年代）の人間像

日本の教育界の1980年代は、新自由主義教育への移行期と捉えることができる。

第1の特徴は、戦後政治の総決算を標榜して登場した中曽根内閣が臨時教育審議会（臨教審）を設置し、その答申で示した教育方針である。臨教審の答申は、第1次～第4次（1984～87）までにわたり、そのキーワードは「個性重視の教育」であった。

答申はまず改革が求められる時代的要請を、成熟化、科学技術の高度化、国際化に求めた。そして、それまでの教育の問題点を、伝統や徳育がおろそかにされ、画一的で硬直的であり、その結果能力開発に欠けるというところに置いた。したがってそこから導かれる教育改革の視点は、個性重視の原則と生涯学習体系への移行であった。しかし、個性重視の掛け声のもとで主に実行されたのは、差別化と格差化のいっそうの進行であった。

第2の特徴は、日本経済調査協議会が出した文書「21世紀に向けて教育を考える」（1985）に表われている。それは端的に言って、人間の類型を能力に応じて5段階に序列づけるという、乱暴な提案であった。

- ①天才……特異な創造的知性をもつ人間である。
- ②能才……与えられた状況にたいして高い適応力と問題解決能力をもつ人間である。
- ③異才……ごく狭い領域では、独自の創造性を発揮する人間である。
- ④凡才……特別な「創造性」も問題解決能力ももたない大多数を占める普通の人間。
- ⑤非才……なんのとりえもないとされる人間である。

そもそも、人間を「なんのとりえもない」などと判定するほど、高慢で差別的な人間観はないが、報告はそれをストレートに示している。新自由主義が行き着けば、この様な機械的で乱暴な種分けがなされる可能性があることを衝撃的に告白したのだった。

これらの人間像は、当然ながら雇用労働者にも適応されていく。その典型は、日本経営者連盟が出した「新時代の『日本的経営』」（1995.5）という報告書であった。

それによれば、労働力の徹底した差別化を行うために、成果主義賃金制度や非正規雇用の積極的導入などを推進していくことを述べている。報告書では、A：長期蓄積能力活用型グループ、B：高度専門能力活用型グループ、C：雇用柔軟型グループの3つに類型化している。以後この政策によって、今日の失業率の増大や不安定雇用、ワーキングプアの大量存在などが生まれたのである。

4. 21世紀に本格化した経済界と国家の人間像および教育方針

（1）新自由主義の人間像は、21世紀になるといよいよ本格的に実行される段階になって

行く。その特徴は、次のようなものである。

- ①「人的資源」からさらに踏み込んで「人的資本」(S. シュルツ) 概念へ。
*人的資本：人間を投資の対象として扱い、付加価値をつけて効率的に活用する。
- ②個々人が獲得した数値(学力テスト、偏差値)のランキング競争に人間を投げ込む。
- ③国家への心の忠誠、資本の論理への服従を求める。
- ④PDCAサイクル、OJT人間管理を徹底させる。

この4番目については、若干の説明が必要である。その典型例として、東京都教育委員会主導による特異な学校経営システムがあげられる。

もともと教育の仕事が、計画を立て(Plan)、実践し(Do)、検討を加えて(Check)、さらに実行していく(Action)、という一般的な流れで行われていることは、形式だけで見ればどこの実践でも踏まえられてきているものである。また、仕事をしながら(On the Job)力量を養成していく(Training)ということ自体は、私たちがこれまで、現場での学び合いや助け合いをしながら力量形成してきたものでもある。

しかし東京都が求めるのは、それらとは全く違う。わざわざ英語を使って「目新しい言葉」で言い表すのには、そこに私たちが考えている常識とは異なった独特の考え方が貫かれているからである。それは次のような特徴をもっている。

- ①教員層だけでも、校長・副校長・主幹教諭・主任教諭・教諭に厳密化されたヒエラルキー(階層)構造をなし、上下の指揮命令・従属関係が築かれた上での管理である。
- ②文部科学省の方針、教育委員会の意向、通達や学習指導要領などは絶対とされ、批判や創造の自由は許されず、もっぱら忠実に実行することが求められている。
- ③形式は、授業計画や能力開発について自己申告書への記入という形を取りながら、そこに上層部からの介入や修正が入りこみ、いったん提出した後は自己申告であるという縛りで、今度は容赦ない点検がされるという仕組みにはまってしまう。
- ④これらが人事考課制度に組み込まれ、昇進や給与体系に連動させられている。

つまりこの4点が貫かれることによって、教育実践の生命(いのち)とも言うべき、自主性や自由な発想、実践過程での修正や試行錯誤、対等な立場での学び合いや話し合いが抑圧され、上位下達の指揮命令機能に変質させられてしまっているのだ。

(2) 新自由主義の人間像の明文化と実施の典型として、教育基本法改正(2006.12)、学校教育法など3法改正(2007)、全国いっせい学力テスト(2007.4~)、学習指導要領改訂(2008, 2009)などが行われてきた。

(3) 最後に、日本経営者団体連合『希望の国、日本』(2007.1)での教育方針を挙げたい。新自由主義の教育方針は、経済団体の司令塔とも言うべき日本経団連からも表明されるよ

うになった。報告書で強調されたのは、以下の5点である。

- ①「多様性」「競争」「学習者主権」を基本とする教育の再生、愛国心教育
- ②校長が、人事、予算、学級編成、教育課程編成など、すべての裁量権を発揮
- ③学校選択制拡大、学校・教員への評価制度、教員免許更新制度の実施
- ④学力テストの実施と結果公表、能力別学級編成と教育内容の弾力化
- ⑤「神話」に象徴される伝統文化の尊重、愛国心、国旗・国歌の強制

報告書で使用されている用語は、批判的思考による読み込みが必要である。①での多様性とは平等な条件の下での複数という意味ではなく、実は格差の拡大を肯定し推進しようとする文脈においての多種別性である。だからその状況のもとでの競争は、協同をめざす中での切磋琢磨にはならず、排他的競争にならざるを得ない。学習者主権とは、本来の意味では学ぶ者が権利の主体でありそれが尊重されなければならないのだが、報告書の文脈では実は「できないのは自分のせいである」という自己責任論にすり替わってしまっている。

②は職員集団の意見交換や合意形成の場である職員会議には言及せずに、学校の代表たる校長にあらゆる権限が集中されるべきことを述べている。③は学区拡大による学校格差、評価制度を利用した処遇の差別システムの導入である。④は都道府県別・地域別のランキング競争の激化をもたらした。

この様に見てくると、改めて経済団体の司令塔が描く「希望」とはいったい何であるかが問われなければならない。それは、格差競争での「勝ち組み」に一時的にもたらされる「つかの間の希望」にすぎないのではないだろうか。

Ⅱ — 「たくましい日本人」像は、21世紀を生きる地球市民像に開かれているか

1. 中教審「期待される人間像」(1966)を貫いて「たくましい日本人」(2003)像へ

日本の教育政策における21世紀の人間像認識を一言で表現すれば、「たくましい日本人」像である。それは中教審答申(2003)に「新しい時代を切り拓く心豊かなたくましい日本人」像として規定された。では、それは「期待される人間像」の完全な改訂版なのだろうか。そうではなく「たくましい日本人」の中に埋め込まれていると読める。

ここで言われる「たくましい」とは、国際的競争および個人間の排他的競争に進んで参加し、それに打ち勝とうとする人間のことである。また、中間報告のキーワードである「日本人としてのアイデンティティ」とは、日本固有の伝統(神話や天皇に象徴される)を尊重し、国を愛する心に収斂されている。本来の国概念には、祖国、国土、国家権力、国家社会など多種類あり、しかもそれぞれに対する個々人の感情の持ち方も多様であるのにもかかわらず、ある特殊な「愛する心」だけが意味づけされているところが問題である。

2. 「人間力戦略研究会」がめざす「人間力」像とは

「たくましい日本人」像が提案された時期に並行して、「人間力」という言葉が経済政策

の中で協調されるようになってきた。

「人間力戦略研究会」報告書に至る経過を見ると、まず首相の諮問機関である経済財政諮問会議「骨太の基本方針2002」で6つの戦略の第1に「人間力」が登場した。ついで教育の分野でそれを受けるかたちで、遠山文部科学大臣が「人間力戦略ビジョン」(2002.8.30)を発表した。その後、内閣府に「人間力戦略研究会」が設置され(2002.11~2003.4 座長:市川伸一含め委員10人)、その報告書が「若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める—信頼と連携の社会システム—」(2003.4.10)というタイトルで提出された。

ではその報告書に見る「人間力」の定義と提言を検討してみよう。人間力とは「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」(下線部分は梅原)と定義している。その構成要素は、①知的能力—基礎学力・専門的知識・論理的思考力・創造力、②社会・対人関係力—コミュニケーションスキル・リーダーシップ・公共心・規範意識、③自己制御力—意欲・忍耐力・自分らしい生き方を追求する力である、と説明されている。

この定義を私は次のように読む。まず第1のフレーズの「社会を構成する」とは、生活・労働・グループに所属し人間活動を営むこと、「社会を運営する」とは強いリーダーシップの発揮を期待しており、すでにここで優れた者に焦点が当てられている。第2の「自立した人間」とは、「自己責任」論に基づいて誰の世話(特に公的な福祉)にもならない人間のイメージが含まれている。また第3の「力強く生きる」は、経済界の描く21世紀型人間像である「たくましく生きる」と同義に受け取れる。それは、グローバルな大競争のもとにあってどんなに困難でも「たくましく生きる」人間の姿である。

委員長の市川が言うように(市川伸一、2003)、この『「人間力」という言葉自体、一種の道具だ』そうなので、十分に吟味された上での「定義」というより、作業のための一種の仮説的用語であると捉えた方が的確である。

以上の検討の結果から言えることは、研究会の人間力も結局は「たくましい日本人像」に包摂された「人間力」になっているということである。

Ⅲ — これらに対し、地球時代と言われる地球市民の人間像とは

これまでは、主に経済界・政府・文部科学省など政策を担う側が期待する人間像を批判的に検討してきた。それでは、それらと相克状態にある、今ひとつの側の人間像はいかなるものであろうか。それは地球時代に生きる市民像であり、その要素は以下のものである。

1. 人類的課題〈核・戦争廃絶、差別・格差解消、人権尊重、地球環境問題解決〉と自ら生きる課題とを結びつけて捉えることができる人間。

2. 地球—国家共同(EU, 東アジア)—国家—民族—地域という視点を、柔軟に往復できる人間。
3. 自己の見解を持ちながら、他者とのコミュニケーションをとり、他の文化との相互交流を行いながら、ひとまわり大きな自己を形成していける人間。
4. 人間像の具体的な姿や項目は、国家や権力機関が上から指し示し、性急に社会統合されていくべきものではなく、労働・社会生活・学習・余暇活動などの実践活動を通じて、社会的に創造され、ゆっくりと共通項が熟成されていく性質のもの。

第1は、文部科学省の社会認識が「先行き不透明な変化の激しい社会」と把握しているのに対して、21世紀の人类的課題はきわめて明確であり、それを個々人の生きる方向と関連させて把握できる人間を想定している。第2は、狭い国家や民族の利害に固執するのではなく、地球規模から地域までの課題を往復しながら考えられる人間を期待している。第3は、自己と他者とのコミュニケーションを豊かにしながら自分の人間形成を図って行ける人間像を示している。第4は、その人間像そのものがゆるやかな合意によって作られていくべきことを表わしている。

人間像の違いは、この様な相克を通して広く社会で自覚され、個々人の生活や活動によって次第に選択されて行くものであろう。

IV — 子どもと学び生活しあう過程で獲得させたい、学力と生きる力

さて前章までは、現代日本社会とりわけ教育界における人間像の相克状況について考察してきた。それを念頭に置きながら「学力と生きる力」について論じて行きたい。

1. 学力とは何か

私は学力についてのおおまかな定義として、「学んでいく過程で開発され獲得された能力」(梅原利夫, 2008a) であると書いた。学力は実はきわめて多様で複雑で奥が深いものなのである。それを5層で説明していた。

- | | |
|----------------------------|-----------------|
| (1) 学びを求める力……………学びへの意欲 | 〈学びに向かう土台の力〉 |
| (2) 学んでいく力……………学びのプロセス | 〈わかる—できる—使える力〉 |
| (3) 学び合う力……………学びのコミュニケーション | 〈共同の学習ができる力〉 |
| (4) 学び取った力……………学びで獲得し定着した力 | 〈学習の結果、身につく力〉 |
| (5) 次の学びにつなげる力…学びの応用 | 〈組み合わせて使いこなせる力〉 |

ここで「(4) 学び取った力」を挙げているが、その学力も大きな幅があるのであって、

例えば限られた時間にペーパーによる学力テストで測られるものは、そのごくごく一部にすぎないのだ。その結果だけで、「人間の価値」や「頭の良し悪し」が値踏みされていいのだろうか。

奥が深いとは、例えば次のような問いが育てる学力である。

例1) $12.5 \div 0.25 = \square$ さてAとBとでは、何が違うのだろうか。

A: この計算の答えを求めなさい。

B: 身の周りで見られる事例で、この計算式を必要とする問いを作りなさい。

例2) 「和光大学の教室で、梅原先生が講義をしている。」

「講義」と「講義」どっちが正解? また、その理由は何故?

例3) $1/2 + 1/3 = ?$ 正解は $5/6$? それとも $2/5$?

次の説明は、どこかおかしいところがありますか? ありませんか? あればその理由を説明しなさい。「左の皿には赤いりんごと黄色いりんごが1つずつあるので、赤いりんごは $1/2$ になります。右の皿には赤いりんごが1つと黄色いりんごが2つあるので、赤いりんごは $1/3$ になります。今、左右のお皿を1つのさらにまとめると、合計5つのりんごのうち赤いりんごは2つになります。だから、 $1/2 + 1/3 = 2/5$ になります。」

学力は複雑で奥が深いにもかかわらず、排他的競争による点数向上をめざす学力テスト体制の中で、得られるものや失うものはあまりにも深刻である。

無理やりに着けさせられるものは、以下のようなものである。

① 休まりや終点のない、ランキング上昇だけが自己目的化させられていくストレス

② 自分と他人を、たえず「点数によるランキング」でのみ評価する人間観

③ いつか競争の線路から振り落とされるのではないか、という恐怖感

そして失うものは、自己肯定感や人間としての誇り(プライド)であり、その結果多くの子どもたちが「どうせ私なんか……」と否定的感情にとらわれてしまう。

機械的な応答では、「どうして? 何故?」という人間が持つ探究の問いは軽視されてしまいがちである。例えば以下のような問いはいずれも生きていく上で重要である。

例1) あの幼児時代の純粋な問い

「どうしてお月さんは、私のあとをいつまでもついてくるの?」

例2) 多感な青年時代、歴史の謎

「歴史上、何故ユダヤ人は、こんなにも差別・迫害されてきたのか?」

例3) そして人間存在に関する究極の問い

「私は、いったい何者か？」

「人を殺してはいけないと言うのに、なぜ戦争はなくなるのか？」

2. 生きる力とは何か

では生きる力とは何であろうか。それを考察してみよう。

(1) 文部省による「生きる力」の提起

まず「生きる力」の強調は、文部省・中央教育審議会答申（1996.7）で初めて明記された。そこでは、「これからの変化の激しい社会において、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、よりよく問題を解決していく力」と規定されている。

その後広く国民向けに大量配布されたパンフレット（文部科学省、2007）には、次のように説明されている。

- 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

これに拠れば生きる力とは、従来からの「知・徳・体」の3要素を踏襲しつつ、特に「知力」の分野が書き加えられたと受けとめられる。

これらを参考に、前章までの分析を加えて、文部科学省の「生きる力」と私たちの望む「生きる力」の違いを示しておきたい（梅原利夫、2003）。

文部科学省の「生きる力」 〈積極的適応主義の力〉		私たちの「生きる力」 〈創造と変革を含む共同の力〉
先行き不透明な変化の激しい社会	社会把握	社会を、創造し改革する視点を持って捉える
自分で課題を見つけ、自ら考え、問題解決する力	学習能力	自分で考えるとともに、仲間と課題に挑戦する共同での学び
自分の生き方を考える態度	生き方の探究	地球や世界の人類的な未来課題と自分の生き方をつなぎ、自覚的に考え行動する世界観

(2) 生きる力はどのように構成されているのか

様々な学力は、人間的なモラルや感情等とも組み合わせられて、全体として生きる力を支えている。生きる力は次のような力によって支えられていると考えることができる。

- ①生理的・身体的な力……生きる力を身体の側面や内部から支える力（パワー）として捉える。しかしそれは「たくましい」（文部科学省・中央教育審議会・答申）というだけの表現ではなく、それぞれの子どもが持っている「しなやかな」生命力を生理的にも身体的にも伸ばし豊かにしていく、という視点で捉えていきたい。
- ②認識力……これは学力の主要な部分を占める認識の側面のことであるが、その中でもとりわけ「認識の網の目」とでも表現できるような力が育っていることに注目したい。これによって、これまで見えなかった世界が新たな視点で見えるようになり、複雑な世界をある原理を使って見渡し探究していけるような力である。
- ③行動力……人間がある行動を起こす時、多くの場合には、重要な岐路に立たされてどちらを選ぶのかという価値の選択行為が伴っている。この様な意味で価値選択を含む行動力は、生きる力を支える上で重要な役割を担っている。
- ④人格の芯……生きる力の中軸に人格の芯（しん、コア）にあたる部分を据えたい。子どもたちが生きている現状を見るならば、日々の学習や生活の中で、絶えず生きる意味の模索を行っている。その過程で自分の再発見と再創造に直面している。それによって、自分らしさやその人らしい人となりをも自分の内面に形成していく。

このように生きる力は、「欠落しているので外から注入・補強するのだ」というものではなく、自己の内側から「繕^より合^{つむ}わされ、紡ぎ出されて」くるものである。

V —— 乗りこえの対象としての学習指導要領

今回の学習指導要領は、近年の新自由主義的な（何でも市場競争原理をよしとする）競争による学力向上策と、伝統と愛国心への回帰による新保守主義的な国民意識の統合策の合流によって、その基盤が支えられている。その経緯を確かめておきたい。

- ①2005.10 中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」〈義務教育の構造改革〉
- ②2006.12 「改正」教育基本法〈教育目標規程（公共、愛国心）、教育振興基本計画〉
- ③2007.06 「改正」学校教育法 〈義務教育目標の明確化〉
- ④2008.01 中教審答申「幼・小・中・高校の学習指導要領の改善」
- ⑤2008.01 教育再生会議（2006.10～08.1）1次～3次報告
- ⑥2008.03 幼稚園教育要領、小中学校学習指導要領の改訂（官報告示）
- ⑦2008.06 小学校学習指導要領・解説（文部科学省著作）、07 同中学校・解説
- ⑧2009.03 高等学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領の改訂（官報告示）
- ⑨2011.04 小学校、新教育課程による教育の完全実施、2012中学、2013高校実施

今回の学習指導要領は、先行して改定された教育法や、重点的な教育施策と合わせて捉

えなければならない。私はそれを4層の構造で把握したい(梅原利夫、2008b)。

第1には、法制化された教育目標が徹底的に貫徹されていることである。改正された教育基本法とそれに連動した学校教育法における教育目標項目が、学習指導要領に忠実に反映している。なかでも、改正のさいに強調された点、すなわち「公共の精神」や「伝統」や「愛国心」などは、あらゆる分野に浸透している。

第2には、生きる力や個性教育といった、教育の目標や目的の内実を支える学力や人格が提起されていることである。学力については「習得、活用、態度」の3要素が、人格については3重構造化された道徳教育が、生きる力を構成する2本柱となっている。

第3には、教育課程を編成し実践する学校運営や教育課程管理が強化されたことである。改正された学校教育法などによって、学校の構成員たる教員だけでも一般教員の上に多種類の管理・指導層(校長、副校長、教頭、主幹、指導教諭、道徳推進教諭、主任など)が生まれることになった。単純な教員集団から、指揮・指導のラインで階層化された教員構造となっている。またPDCAサイクルによる学校管理運営が、教育課程の編成や実践にまで包摂され、さらに、学校運営評議会など外部からの評価の目にさらされている。

第4には、絶えず外部からの競争刺激にさらされていることである。その典型は、義務教育で3段階(地域、県、全国)で行われている悉皆のいっせい学力調査の常態化である。その結果、学校や地域は、極めて限定された範囲のテストの点数によって、あたかも全体が評価されているかのようなランキング競争に組み入れられてしまっている。

VI——言語活動を強調する方針の検討

1. 学習指導要領「総則」での言語活動方針

新しい学習指導要領では「言語活動の充実」方針が「総則」(「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」2(1))で強調されている(文部科学省、2008)。小学校について新旧の対比で見ると次のようになる(下線部分が主な改正である)。

- 旧) 学校生活全体を通して、言語に対する関心や理解を深め、言語環境を整え、児童の言語活動が適切に行われるようにすること。
- 新) 各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。

下線部分が主に加わったものであるが、その特徴は3点ある。

第1には、言語活動を指導する場が、「学校生活全体」という漠然としたものから「各教科等の指導」というように、より具体的なものに徹底されたことである。このことによって指導計画などには、すべてにわたって言語指導をどのように行うのかを明記することが

求められるであろう。

第2には、「思考力、判断力、表現力等」をはぐくむという観点が明確にされたことである。

第3には、新指導要領の学力観の特徴である「基礎・基本と活用」重視が、ここにも貫かれていることである。

この変化の背景には、中教審を始めとした複数の検討機会を示された新たな方針の反映がある。次にそれを確かめておこう。

2. 中央教育審議会答申にみる言語活動の方針

学校教育において言語の教育および言語活動を充実させることは、これまでの教育においても行ってきた。学びの基盤が母語および外国語によって担われているのだから、必然的に言語に関する教育は中心の一つであった。

学習指導要領での方針は、それを促した中央教育審議会（中教審）答申によっている。それに拠れば（中教審、2008）、とりわけ今回の改訂でことさら強調されたことがある。

第1に、言語の果たす役割を「知的活動（論理や思考）」とともに「コミュニケーションや感性・情緒」の基盤を養うこととして、この2側面を規定し、それらをともに重視する方針を確定したことである。

第2に、それを担う中心的な教科として国語科をとりあげ、その中で次のような3点を重視することを明記した。

- ①言語を的確に理解し、論理的に思考し表現する能力を育成する
- ②互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成する
- ③我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむ

これだけの文章であれば誰しも合意できるのであろうが、答申はその具体化として特定の言語活動を例示している。

- 漢字の読み書き、音読や暗誦、対話、発表（小学校低・中学年）
- 古典の暗誦、記録、要約、説明、論述

こうなると、言語活動はおしなべて「音読、暗誦、要約、説明」などという目に見える活動の繰り返しにパターン化されるおそれが心配される。

第3の強調点は、先にあげた言語の役割の2側面を、国語科以外のすべての教科にも適用していくという主張となる。

- 知的活動の基盤……理科の観察・実験や社会見学でのレポート、算数での説明
- コミュニケーションや感性・情緒の基盤……体験活動の記述や発表、討論による意見のまとめ〈芸術関係、総合的な学習、道徳、特別活動〉

これも強調が過ぎると、すべての教科で行う言語活動をあらかじめ提出させられることにもなりかねない。各種の学習や活動に伴って言語活動が行われているというよりも、報告や討論や記録のために、わざわざ言語活動が求められるようになるとも限らない。

第4は条件整備面からの活動の枠付けがあることだ。それは、留意点が3点挙げられて

いることで、その方向への誘導が示されている。

- ①教科書に言語活動を促す工夫が求められる
- ②読書活動を推進する
- ③学校図書館を利用し、辞書や新聞を活用する能力を高める

この様に、中教審答申がことさら強調した点に注目してきたが、子どもを前にした言語に関する実践で、その実践の質（価値）を分けるものは何なのだろうか。

それに対する私の見解は、こうである。それは、子ども・青年の学習過程に即して、言語活動を特に重視する必然性があるような内容場面を用意して促すのか、それとも言語活動の必要性がさほどないにもかかわらず、「まとめ、発表、表現」という活動形式だけで流されていくのか、そこが分岐点になると思うのである。

3. 報告書「言語力の育成方策について」

報告書（言語力育成協力者会議、2007）は、中教審・教育課程部会の審議と並行して、とりわけ答申の「言語力育成」に関わる方針を補強する立場から、答申より早めに出されたものである。ここでは、「1. 基本的な考え方及び課題」「2. 知的活動に関すること」に注目したい（言語力育成協力者会議、2007）。

ここでも、PISA調査で日本の「読解力」低下が背景の一つに挙げられているなど、ランキングに神経を費やしている。しかし、そればかりにこだわっているわけではない。

たとえば、学習が進むと「クリティカル・リーディングの考え方によって、自らの考えを深めること（自己内対話）が求められる」とも指摘されている。自らの判断根拠を駆使して分析的・批判的な読みを進めていくといった、言語教育の重要な学力にも言及している。

このように、報告書は言語力育成についてある程度広い視野から言及しているが、それが学習指導要領に取り入れられた時や、教科書教材の具体化や、現場への指導の段階になると、多様性よりも画一的な面の強調に傾いていくおそれは否めない。

4. PISA調査での「読解力」順位の変動

これほどまでに文部科学省が言語活動に躍起になる背景の一つに、PISA調査（*）による、日本の「読解リテラシー」のランキング（各国・地域の平均値）の変動に異様に神経をとがらせていることがある。残念ながらマスメディアもその報道を強調している。

*PISA調査とは、OECDが各国・地域の15歳時の青年に対して、それまでに学んだ能力を用いて様々なリテラシーを調査しているもの。その中には、読解、科学、数学リテラシーなどがある。2000年から3年ごとに行われ、2009年調査の結果が2010年12月に公表された。

それによれば、2000年からの順位は、8位→14位→15位となっていて、この様な低下傾向を国家レベルでの教育の危機と捉えたのである。しかも、問題に関する日本の青年の回答過程の分析は十分に吟味されないまま、いたずらに順位の低下傾向のみがセンセーショナルに問題視された。

しかし冷静に考えてみれば、おかしな点が多々指摘できる。まず、PISA調査は15歳終了時点（日本で言えば高校1年生の7月）での達成を調査しているのに、日本では義務教育のはじめ（つまり6歳児）から「読解力の向上」が目標とされた。次には、PISA調査はわざわざ「読解リテラシー」と言っているのに、日本では「読解力」それも「国語力」を中心とした能力が向上の対象とされた。だから、2007年度から導入された全員参加方式の全国一斉学力調査（*）では、「国語」に「基礎・基本タイプ」と「活用タイプ」の二種類の問題が別々に作られて調査され、この「活用タイプ」がPISA型「読解リテラシー」に対応する問題であるとされてきた。そのために、このタイプの問題に慣れておくよう、日頃から練習問題をやらせる学校が増えてきた。事実上のテスト対応の授業が広まったのである。日頃の学習の結果が調査されるのではなく、調査でいい結果を得るための授業となり、本末転倒した状況が生まれてしまっている。

*2007年度から、小学校6年生と中学校3年生の算数・数学と国語の試験問題と質問紙による調査が行われている。2009年度までは全員が調査目標とされ、公立学校ではほぼ全校に近い数が参加させられたが、様々な批判や莫大な費用がかかったことから2010年度は3割の正式参加目標とされ、残りの学校は自主参加方式（問題だけは希望校に配布するが採点や集計は各学校が自分の労力と費用で行うというもの）となった。その結果は相変わらずほとんどの学校が事実上参加してしまうことになった。

2009年度のPISA調査結果では、期待通り日本は「順位を少し上げた」（*）。そして文部科学省は今回の浮上回復傾向に胸をなでおろし、注意深く「読解力を重視した教育改革の実績が少しずつ効果を上げ始めている。」という趣旨のコメントを発表したのだった。

*テレビは、12月7日の夕方ニュースから、全国販売の新聞は翌日の朝刊の1面で、そのことを大々的に報道した。

PISA調査結果については、マスメディア報道の基礎資料となった詳細な報告書が出ているので（国立教育政策研究所編、2010）、今後別の機会に検討したい。

VII——心理教育学科での特別授業

1. 和光大学現代人間学部心理教育学科での「オムニバス」授業

心理教育学科で主に1年生用に開講している中心科目「オムニバス 心理教育」がある。この授業は、新入生に対して、現代社会で人間が抱えている諸問題を「心理学・教育学」がどのように課題化して引き取り、どのように課題解決に向けて取り組んでいるのかを、具体的な事例を通して講義していくリレー式の授業である。そして後半には毎年特別なテーマを掲げて、外部からの特別講師を招き専任教員とのジョイント授業を行ってきた。

2010年度は、「言語（言葉）」の指導について考えることにした。しかも学科内に初めて保育専修課程を設けたこともあり、幼児期と児童期との連携を模索する意味もあって、それぞれの時期で「言語（言葉）」教育の実践と研究を進めてこられた2人の特別講師と梅原

利夫で行うことになった（6月19日、土曜日の午後に3時間にわたって行われた）。

私の論文に続く以下2つの実践報告は、この時に報告されたものを改めて文章化したものである。

2. 言語（言葉）を育てる教育

言語（言葉）を育てる教育は、教育システムが発生し成立してくるとともに、一貫して教育の中心課題であった。したがって、これまでの実践が作り出してきたものは無数に存在している。それは、学校が成立し教科として母国語教育が行われてきた範疇をもはるかに超えている。

その中で今回は、幼児教育と小学校教育の2つに注目した。

増田修治氏の実践報告は、口頭詩（まだ書き言葉が未成立の子どもとの言葉のやり取りを聴き手が詩のかたちに記録する）というジャンルでの豊富な作品に表われた子どもの世界を描いたものである。それによって、「人間としてのコアの部分をつくる」と言うのであるから、言葉の力とコミュニケーションによって「生きる力＝人格の核心」を育てていることになる。保育者は、そのための「言葉がけ」や「仕掛け」を用意し、積極的な働きかけを行っている。そしてそれらが可能な環境を親も巻き込んで作っていくことだという。

鎌倉博氏の実践報告は、和光学園内の小学校における国語の授業である。ここでも「言葉が育つことは人が育つこと」であると強調されている。日本語の50音学習は、初めての体系的な言語学習である。そのさいに、子どもの実感に合った「絵本や詩」を選び出し、楽しい学びとなるよう計画しながら働きかけている（教育課程の実践）。世界中で親しみを持って受け入れられている「おおきなかぶ」の文章と挿絵の多様さに注目し、子どもにとって想像力をふくらませる表現の微妙さに教師として神経を集中させている。それは、言葉や絵の持つ文化についての自覚であり、学び合う目の前の子どもたちとどのような世界を行き交うのかに、慎重な配慮を働かせている。

このような配慮をもって授業をつくり変えていこうとしている。学習指導要領に基づく教科書教材であっても一色でいいわけではなく、教材の研究とともに子どもたちとの学び合いの関係づくりに力を注ぐよう提案している。

こうして増田、鎌倉氏の提案には、保育や授業に集約される「人間形成をめざす教育的働きかけ」の計画・実践・考察にあたっての重要な原理が貫かれている。

3. 「一期一会」としての授業実践

最後に、実践の意味を授業に集約して考えてみたい。

働きかけとしての授業には、3つの視野から同時に捉える目が注がれている。それは、①本時の授業から、②教育課程の流れから、③学校づくりの見通しからである。

私が重要だと考えるのは、授業が仕組まれる教室空間には、すでにそれまでに築かれてきた「学習と教授の世界」が反映しているということだ。私はそれを「教室の雰囲気」と

言ってきた。授業を参観させていただく決定的な意味は、まずこの「教室の雰囲気」に浸り、子ども同士と教師とでつくりあげてきた「学び合いの空間」を実感するためである。

さらに授業をリードしている教師のふるまいには、「働きかけの主体」としての人間性や技術力の現在が、いやおうなく率直に表われている。だから貴重だし、授業参観によってたくさんのことが学ばされるのだ。

授業実践は、決して「いつでも、どこでも、だれでも」同じなのではなく、人間同士がぶつかり合う、まさに「一期一会」の「働きかけの舞台」である（アートとしての授業—大田堯）と考える。この様な「働きかけの舞台」が毎日作られており、そのなかで子どもたちは、学力と生きる力を獲得しているのである。

《引用・参考文献》

- 市川伸一、2003「学力と人間力をどう捉えるか」、市川編『学力から人間力へ』教育出版
- 梅原利夫、2003『育てよう人間力』ふきのとう書房、p.132
- 梅原利夫、2005「学力と人間的諸力の全体的発達を」『教育』2005年9月号、国土社、pp.88～89
- 梅原利夫、2008a『学力と人間らしさをはぐくむ』新日本出版社、p.16、p.18
- 梅原利夫、2008b「2008年学習指導要領の質的变化と構造」、日本教育方法学会編『教育方法 37』図書文化、pp.37～38
- 梅原利夫、2010「子どもの生活現実と教育方法学の課題」、日本教育方法学会編『教育方法 39』図書文化言語力育成協力者会議、2007 報告「言語力の育成方策について」
- 国立教育政策研究所編、2010『生きるための知識と技能4 2009年度PISA調査国際結果報告書』、2010.12、明石書店
- 中央教育審議会、2008 答申「幼・小・中・高校の学習指導要領の改善」7（1）、2008.1.18
- 文部科学省、2007 パンフ『「生きる力」『理念』は変わりません 『学習指導要領』が変わります』文部科学省初等中等教育局教育課程課
- 文部科学省、2008 「小学校 学習指導要領」2008年3月告示