

これからの学校像
—学校教育の課題を構造的にとらえる—

筑波大学・茨城大学名誉教授
常磐大学教授
茨城教育実践学会会長

高久清吉

はじめに —構造的なとらえ方、受け止め方—

『教育展望』（財団法人教育調査研究所発行）の平成8年11月号の巻頭言、『〔生きる力〕の育成』をどう受け止めるか』の中で私は次のように述べた。

「私が『生きる力』を教育論のバックボーンに据えるようになったのは、『変化に対応する教育の在り方』がクローズアップされてきた十数年前からである。

私の研究分野のドイツ教育学で、昔からよく言われている『レーベン レーレン』（Leben lehren 生きることを教える）の言葉が深く心に染みるようになっていたり、また、私が長い間取り組んでいるヘルバルトの教育思想の核心が、変化の人生を生きる力としての『精神のバイタリティ』の増大にあるということが強く心に響くようになってきた。

—こういうあれやこれやの動機から、教育の『本源的な課題』、あるいは、その目的から見た『教育の原点』として、『生きる力を育てる』を掲げるようになったのである。

このような事情からして、私は今回の中教審答申による『〔生きる力〕の育成』の提唱に対し、格別の感慨を抱くと同時に、我が国の教育界がこれをどう受け止めるかについて極めて大きな関心をもっている。

この受け止め方について、私が特に強く望んでいるのは、「筋道を立てて構造的あるいは体系的に受け止める」ことである。このような受け止め方を切望する最大の理由は、「主体的に受け止める」ということを何よりも重く考えているからである。

「生きる力の育成」論に限らず、どのような問題についても、今、教育界において緊要なのは「主体的に受け止める」ことであるが、特に、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」を示すキーワードとして掲げられたこの語の受け止め方については、教師一人一人の主体的な対応が格別に重要である。「上意下達」的傾向から、まだ完全には脱却していないように思われる教育界において、本当に主体的な受け止めや展開が行われるかどうか、ここに、「生きる力」をはぐくむ教育の成否が懸かっていると私は見ている。

「主体的」とは「自分の意志や判断に基づいて行動する」ことである。したがって、「主体的に受け止める」とは、「自分の意志や判断に基づいて受け止める」ということである。このような意味での「主体的な受け止め方」として、とりわけ、私が重視しているのが「筋道を立てて構造的に受け止める」ことである。このように自分のものとして明確に受け止めることによって初めて、実践にまで染み通り、これを支え方向づける力が生まれるのである。

それでは、今回の中教審答申のかなめである「生きる力の育成」を筋道立てて構造的に受け止めるためにはどうすればよいのか。私は前掲の「巻頭言」の中で、特に、二つのことを提案した。

一つは、『生きる力を育てる』について、Why What Howの三つの問いを掲げて答申文の当該箇所を精読・吟味することである。なぜ『生きる力』なのか。『生きる力』とは何か。その『生きる力』をどのようにして育てるのか。理由（根拠）、意味、方法を問う三本の柱を立てて、多様な叙述内容を分類・整理しながら受け止めることである。

もう一つ、大きな柱を立てて多様な内容を整理するために重要なのは、「それぞれの柱について、大・中または小の項目を区別し関係づけて筋道のあるとらえ方をする事である。例えば、『生きる力』とは何かについて、いくつかの大項目を挙げ、そのそれぞれにどんな内容の中または小項目が包摂されるかを吟味することである」。

今、「包摂」という語を使ったが、この語の論理学上の意味は、「特殊」が「普遍」に従属するように、ある概念が、より一般的な概念に包み込まれることにある。「筋道」とか「構造」または「体系」をはっきりさせるためには、このような包摂の関係を明確に押さえてかかることが不可欠である。

これまで、私は今回の中教審答申による「生きる力の育成」という提唱を「筋道立てて構造的に受け止める」ことの必要と重要性を強調し、このような受け止め方の方法にまで言及した。しかし、これから、本稿で吟味する問題の中心は、答申内容の構造的な受け止め方そのものについての解説や説明にあるのではない。もっとさかのぼり、「生きる力を育てる」教育について、私自身の筋道立てた構造的な考え方やとらえ方を提唱することに本稿のねらいがある。特に、「生きる力を育てる学校の在り方」へと吟味の焦点を絞り、「これからの学校像」の構造的な組み立てを明らかにすることが本稿の主要な内容となる。

このような吟味においては、当然、中教審答申の「生きる力の育成」や「これからの学校像」の主張も大いに参照し、時には、私の主張の裏付けとして、時には、私の主張に基づく批判の対象として取り上げていくつもりである。「生きる力の育成」やそのための「学校の在り方」についての私の吟味や構造的把握の試みは、これに関する中教審答申の提唱よりも、時間的には、はるかに先行していたからである。もちろん、このような私の論述は、我が国の教師たちがそれぞれに中教審答申を「主体的に受け止める」こと、言い換えれば、「筋道立てて構造的に受け止める」ことを助長し、方向づけるものとなるよう念じながら進められることになる。

なお、「生きる力の育成」をバックボーンとして私が構築する「これからの学校像」については、現在、『学校の再生』と題して、日本教育新聞茨城県版に連載中である。今年度初めから月1回の掲載で11回続けることになっているが、12月の時点では第8回までである。平成8年7月、中教審第1次答申が出された後の第5回以降では、この答申の内容の参照、引用も行っているが、それ以前は、当然のことながら、答申内容には全く触れていない。そこで、本稿では、新聞掲載の『学校の再生』の内容に基づきながらも、中教審答申の内容との関連についての考察を主に、大幅な加筆を行った論述を進めることにする。

また、同じこの新聞では、昨年度も11回にわたり、『教育の原点への回帰』と題した連載を行っている。その「目的」から見た「教育の原点」は「生きる力を育てる」にあるとする私の基本的な考えが基調となった論説であるので、本稿では、この内容も取り上げられることになる。

1 新しい学校観（学校像）の構造的性

第15期中央教育審議会の審議過程やその結果としての第一次答申を契機として、我が国の教育界では、改めて、いくつかの大きな課題が取り上げられている。その代表的なものの一つが「学校観の変革」または「新しい学校観の確立」、これに基づく「新しい学校像」の構築である。

もちろん、この学校観の変革についての関心や論議は、今回の中教審の審議や答申によって初めて教育界に登場したというわけではない。約10年前、臨時教育審議会答申が掲げた「生涯学習体系への移行」という教育改革の基本的な考え方は、当然、学校観の見直しと直結するものであるが、さらに、近年、学校の在り方についての根本的な見直し論が急速に浮上し、活発となってきている。その主な理由として次のようなことが挙げられる。

一つは、いじめや不登校等の問題が深刻化してきたのをきっかけにして、学校教育についての反省や考察が、より根本的な所へと深まってきたことである。つまり、学校の在り方そのもの、「学校のパラダイム(学校を考える基本的な枠組み)」の見直しにまでさかのぼってきていることである。

もう一つは、近い将来(21世紀初頭)、実施が確実となった完全学校週五日制に伴って、学校の役割が基本的に、したがって、画期的に変わる必要のあることがより切実に考えられ、強く主張されるに至ったことである。

このような動向の中で、学校観の変革を唱える声が大きくなってきたわけであるが、これは直接の教育関係者の間においてばかりではない。例えば、平成6年には、経済同友会によって、「学校から『合校』へ」という新しい学校のコンセプトが提唱されたりしている。

こうした状況を反映し、第15期中教審では、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」にかかわる最大課題の一つとして学校の在り方を取り上げ、その第一次答申では、「学校のスリム化」を訴え、「これからの学校像」の提示も行っている。前述のように、中教審のこのような取り組みが、さらにまた、学校の根本的な見直しの問題意識に拍車をかける形となり、現在、「学校観の変革」、したがって、「新しい学校観(学校像)」の確立は我が国の教育界が当面する切実な基本問題となっている。

他方、私自身もまた、とりわけ、数年前から、「新しい学力観」は必然的に「新しい学校観」と直結する、いや、直結しなければならないとの考えにより、「新しい学校観」や「新しい学校像」の構築について、格別の関心や意欲をもってきたのである。その吟味の経過や結果は、これまでさまざまな機会にいろいろな形で発表している。『はじめに』の所で触れた『学校の再生』の新聞連載もその一つである。

このような私の取り組みにおいて、これ貫く眼目となっているのは、これからの学校の在り方について、出来る限りの明確な理論を打ち立てること、そのために、筋道の立った構造的または体系的な学校観や学校像を構築することである。こうした「構造的性」または「体系性」を重視するのは、教育学の研究者としての取り組みにおいては当然のことである。それにもかかわらず、これを「眼目」としてあえて強調するのは次のような理由による。

今回の中教審答申中、「完全学校週五日制の実施について」述べた箇所(第2部 第5章)に、次のような叙述がある。「完全学校週五日制の実施は、社会の隅々にまで定着している学校教育の枠組みを変更するものであり、その実施に当たっては、その意義等について、家庭や地域の人々の十分な理解を得なければならない」。この文章中の文言で言えば、「学校観の変革」とは、「社会の隅々にまで定着している学校教育の枠組みを変更する」ことである。これは正に「言うは易く行う

は「難しい」である。明治以来、深く根を下ろし切っている学校についての考え方の現実を抜本的に転換しようとの挑戦は、並大抵のことでは成功しないだろう。この挑戦は、まずもって、新しい学校の在り方に関する明確な理論によって支えられなければならない。

このような観点から特に注目したいのは、「新しい学力観」の主張とその実践についてである。我が国教育界挙げての挑戦とも言える、この数年来の新学力観に基づく取り組みは、一体、どの程度の成果をもたらしたと言えるのであろうか。特に、この取り組みの首尾一貫性や徹底性という点から見て、私ははなはだ不十分と見なしている。それは、この首尾一貫性や徹底性を支えるはずの「新しい学力観」そのものが、筋道の通ったすっきりしたものとはとても言えないからである。

いわゆる「新しい学力観」には、終始、「今ひとつ」はっきりしないとのあいまいさが付きまわっていたと言える。それは、この学力観を唱える側においても、これを受け止める側においても、審議会答申や研究協力者会議の審議のまとめ等で挙げられた諸能力の寄せ集めにとどまり、筋道の立った構造的または体系的が欠けているか、あるいは不十分であった点に、その原因があると私は見ているのである。つまり、「新しい学力観」の構造的（体系的）の欠如または不十分さが、これに基づく実践の首尾一貫性や徹底性を弱くしていると言うのである。

もう一つ、「新しい学力観」の構造的（体系的）のあいまいさが引き起こしたものとして、私はこの学力観の矮小化ともいえるべき受け止め方に注目している。構造的または体系的が欠ける所では、必ず、本末軽重の見定めがあいまいとなり、これらの間の混同が生まれる。そこでは、末梢、現象、部分が根幹、本質、全体であるかのように見られ、扱われることになりやすい。このようなことを私は「新しい学力観の矮小化」と言っている。

「新しい学校観」の提唱や受け止め方は、これと同じわだちを踏んではならない。「新しい学力観」についての上のような私の見方や評価が的はずれでないとするなら、これは「新しい学校観（学校像）」の構築について極めて重要な課題を示していることになる。この課題とは、すっきりと筋道立った、そして、全体としてのまとめりをもったもの、つまり、明確な構造的または体系的をもったものとして「新しい学校観（学校像）」は構築されなければならないということである。新学力観を目指す実践よりも、さらに厳しく難しい現実の改革に挑まなければならない新学校観に基づく実践は、このような明確な学校理論によって支えられ、方向づけられる必要があるからである。

このようなわけで、私が試みる「新しい学校観」に基づく「これからの学校像」の構築においては、その「構造的」または「体系的」が何よりも重視されることになる。

2 二つの学校像

ここで、まず、中教審答申が描く「これからの学校像」と、私が描く「これからの学校像」を併記し、両者の比較を手掛かりとして、「筋道」や「構造的」を眼目として私が描く学校像の特色を明らかにしていくこととする。

中教審答申が描く「これからの学校像」（第2部第1章（1）の①）

これからの学校は、〔生きる力〕を育成するという基本的な観点を重視した学校に変わっていく必要がある。

我々は これからの学校像を次のように描いた。

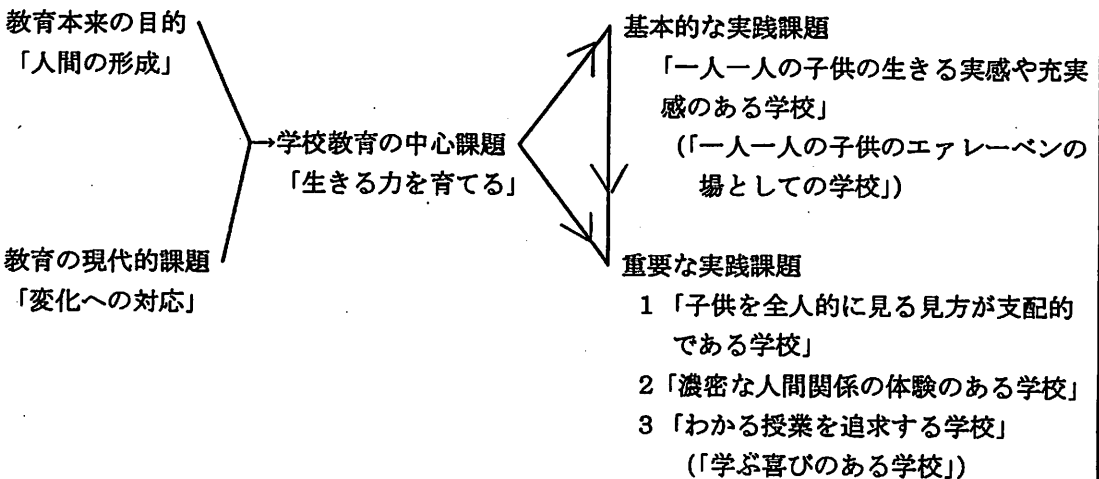
まず、学校の目指す教育としては、

- (a) 【生きる力】の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体をはぐくんでいく。
- (b) 生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの【生きる力】という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する。

そうした教育を実現するため、学校は、

- (c) 【ゆとり】のある教育環境で【ゆとり】のある教育活動を展開する。そして、子供たち一人一人が大切にされ、教員や仲間と楽しく学び合い、活動する中で、存在感や自己実現の喜びを実感しつつ、【生きる力】を身に付けていく。
- (d) 教育内容を基礎・基本に絞り、分かりやすく、生き生きとした学習意欲を高める指導を行って、その確実な習得に努めるとともに、個性を生かした教育を重視する。
- (e) 子供たちを、一つの物差しではなく、多元的な、多様な物差しで見、子供たち一人一人のよさや可能性を見だし、それを伸ばすという視点を重視する。
- (f) 豊かな人間性と専門的な知識・技術や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力を備えた教員によって、子供たちに【生きる力】をはぐくんでいく。
- (g) 子供たちにとって共に学習する場であると同時に共に生活する場として、【ゆとり】があり、高い機能を備えた教育環境を持つ。
- (h) 地域や学校、子供たちの実態に応じて、創意工夫を生かした特色のある教育活動を展開する。
- (i) 家庭や地域社会との連携を進め、家庭や地域社会とともに子供たちを育成する開かれた学校となる。

私が描く「これからの学校像」



3 私が描く学校像の特色

－構造性を眼目とした構築－

今、併記したような二つの学校像を比べると、だれもがすぐ気付く同一点と相違点がある。

両者全く同一であるのは、「生きる力を育てる」ことが、学校像を描くための「かなめ」となっている点である。「これからの学校は、〔生きる力〕を育成するという基本的な観点を重視した学校に変わっていく必要がある」として、中教審答申の「これからの学校像」は描かれている。私が描く「これからの学校像」は、「生きる力を育てる」を「学校教育の中心課題」と見なし、これを大黒柱または心棒として構築されている。

「かなめ」あるいは「大黒柱」と見なされるものについてのこの一致は、意図的に引き起こされたものではない。「生きる力を育てる」ことを教育の本源的な課題とし、したがって、これを学校教育の中心課題に据える私の考えは何年も前からのことであって、当然、今回の中教審答申とは全く無関係に打ち出されたものである。もちろん、答申の主張も私の主張とは無関係に提示されたものと思うから、この両者の一致は、たまたま、結果としてそうなったというだけのことである。

次は、二つの学校像の相違点についてである。すぐにわかる違いは、答申の学校像が箇条書き的で、やや羅列的な表現形式をとっているのに対し、私の学校像は簡略化され、構造化されている。

このような表現形式の違いの底には、両者の思考様式の違いがあると言えるだろう。私の場合には、筋道の立った構造性または体系性を格別に重視しようとしているが、「答申」の場合には、そのような「筋道」や「構造性」（「体系性」）への意識が必ずしもはっきりしていないようである。

例えば、「生きる力の育成」をかなめに据えるに当たって、筋道や構造を念頭に置く私からすれば、なぜこれを「かなめ」とするのか、その理由や根拠をまずもって明確にすることは不可欠と考えるのであるが、答申においてはそうでないようである。この文章のどこにも、「生きる力の育成」をこれからの教育のかなめと見なす理由や根拠が、意図的、意識的に明確には述べられていない。いや、実は、随所に述べられてはいるのである。ただ、それが、何よりもまず、その理由や根拠をきちんと押さえてかかろうとする体系の意識や自覚に基づいては述べられていないというのである。だから、この点についての問題意識をもって読む者には容易にとらえられるが、そうでない者には、なぜ、今、「生きる力」なのかがすっきりとした形で理解されにくい。

答申が描く「これからの学校像」において、筋道や構造の意識が不明確と思われる、もう一つの例として、包摂関係への注意の不十分さが挙げられる。論理学でいう「包摂」とは、前にも触れたように、ある概念がより一般的な概念に包み込まれることである。したがって、包摂関係への配慮は、筋道や構造を大切にす構想や叙述においては不可欠のはずである。「答申」では、目指す教育を実現するための学校の在り方が、(c)から(i)まで7項目に分けて列挙されている。これら項目の間では、特に、「包摂」という点から見れば、一方が他方に従属する、または包み込まれるといった関係も認められ、したがって、これらを同次元、同列に並べて掲げるのはどうかと思われるものもある。「答申」という文書の性格上、これからの学校像を組み立てる要素を「漏れなく」「落とさずに」掲げなければならないとの配慮は理解できるのであるが、そうであるなら尚更に、あれもこれも羅列ではなく、包摂等の関係を踏まえた筋道のある叙述が必要となる。

なお、ここで念を押しておきたいのは、「答申」の学校像について、特に、筋道や構造（体系）の観点から、若干の物足りなさを指摘した私の真意についてである。筋道や構造を問題にするのは、理論やその叙述のまとまりそのものにこだわるためではない。そのような観点や次元よりも、もっ

と実践的な観点や次元から構造性を問題としているのである。我が国の教師をはじめ教育関係者の実践を支え、方向づけるはずの「答申」の文章は、これを読む人による、すっきりと筋道立った構造的な受け止め方を容易とするような叙述でなければならない。このような受け止め方によってはじめて、実践にまで浸透してこれを方向づける力が生まれるのであって、このような受け止め方の弱い所では、この力が出てこないからである。

一般に、構造的または体系的な組織化を進めるための代表的な手順や筋道としては次のような二つが挙げられる。

一つは、一連の問題や内容について、その「かなめ」となる理念的なものをはっきりと押さえてかかることである。この「かなめ」が明確でない所では、構造や体系について語るができない。この「かなめ」と関係づけることによって、一まとまりの全体の中でもつ個々の問題や内容の重みの程度やその違いが明らかとなり、これに応じた位置づけが定まってくる。

今、挙げたことと密に関連するのであるが、もう一つの手順は、一連の問題や内容について、そのキーワードに当たるいくつかの重要な言葉を、いわばキーワード中のキーワードともいべき「かなめ」を表現する言葉と関係づけたり、また、相互に関係づけながら、これらを一つの構造体(体系)へと組み立てることである。

要するに、本来の意味での「構造化」を試みるに当たっては、この構造を織り成す諸要素を明確にするとともに、それぞれの重みの違いに基づいて、これら諸要素を立体的または層的に関係づけるのが重要だということである。

それでは、「これからの学校像」の構造化のため、どのような要素が掲げられ、それらがどのように関係づけられ、組み立てられるのであろうか。

私は、まず、構造の「かなめ」となる要素として「学校教育の中心課題」を掲げ、この「中心課題」から「学校教育の実践課題」を導きだしている。さらに、この「実践課題」を「一つの基本的な実践課題」と「いくつかの重要な実践課題」(私が描く学校像では、「三つ」を挙げている。)とに分けている。「基本的な実践課題」とは、多くの実践諸課題を貫く核またはバックボーンとなるものであり、「重要な実践課題」とは、基本的な実践課題、ひいては中心課題を実現するために不可避、不可欠の課題である。

私があえてこのような分け方をするのは、様々な課題をただ同次元に列挙するというのではなく、これら全体を一つの構造体として立体的、統一的にとらえよう、組み立てようとしているからである。

それでは、「中心課題」や「実践課題」の内容としてどのようなものが掲げられ、それらがどのように関連づけて組み立てられるのか。これを示したものが前掲の「私が描くこれからの学校像」の構造図である。

これから、それぞれの課題内容について説明をしていくわけであるが、限られた紙数の関係上、「中心課題」である「生きる力を育てる」と、「基本的な実践課題」として掲げた「一人一人の子供の生きる実感や充実感のある学校」との説明に重点を置き、他の実践課題については要約的に触れることにする。

4 生きる力を育てる

ここでは、まず、なぜ「生きる力を育てる」を学校教育の中心課題とするのか、その理由や根拠を明らかにし、次いで、その「生きる力」とは何かの意味規定を行うことにする。

この理由または根拠の主なものとして、私は「教育本来の目的」としての「人間の形成」と、「教育の現代的課題」の中心となる「変化への対応」の二つを挙げている。両者ともに、その本来の在り方は「生きる力を育てる」にあると言えるからである。

ところで、臨時教育審議会第2次答申（昭和61）と同様、今回の中教審答申でも「不易」と「流行」の語を使い、「時代を超えて変わらない価値のあるもの」（不易）と、「時代の変化とともに変えていく必要があるもの」（流行）とを十分に見極めることが、教育の在り方を考える際の重要な視点であるとされている。この「不易」と「流行」の語と結び付ければ、私が掲げる二つの理由または根拠のうち、前者の「教育本来の目的」は「不易」、後者の「教育の現代的課題」は「流行」の視点ということになる。

さて、まず、不易の教育目的としての「人間の形成」についてである。人間として生きていくために必要不可欠な諸能力を身に付けさせること、つまり、「有能性」の伸長と、人間らしい生き方を支える豊かな「人間性」の育成の二つが、人間の形成の基本課題または基本方向として挙げられる。

問題は、この「有能性」と「人間性」の教育の関係にある。残念なことに、この二つの教育の間では、昔も今も、不調和やアンバランスが常となっている。特に、現在の我が国の教育の最大の問題点は、受験のための学力に代表される「有能性」の偏重から引き起こされる極端なアンバランスにあると言える。

したがって、当面する教育改革の中心問題の一つとして、この「有能性」と「人間性」との調和やバランスを回復し、人間形成の本来の在り方に立ち返ることが挙げられる。実は、このことが、取りも直さず、「生きる力を育てる」ことである。人間の「生きる力」は、大きく見れば、「有能性」と「人間性」を二大要素として成り立つものであり、この二つの要素の間の調和やバランスが大きい程「生きる力」は強くなるからである。

次は、「教育の現代的課題」から、「生きる力を育てる」を教育の中心課題として導きだす筋道についてである。「現代」を特徴づける代表的なことは、激しい力動的な変化である。したがって、教育の「現代的課題」の中心的なものとして、当然、「変化への対応」が挙げられることになる。ところで、変化に対応する教育とはどのようなものであるべきなのか。その根本は、激しい変化の中でいつでもたくましく、そして、人間らしく心豊かに生きる力そのものを身に付けさせることである。それゆえ、ここでもまた、「生きる力を育てる」ことが教育の「中心課題」と見なされることになる。

なぜ「生きる力を育てる」が教育の中心課題となるのかについて述べた上の内容は、同時に、その「生きる力」とは何かの問への答えとなる主要な内容を導きだすことになる。この「生きる力」の代表的・中心的な内容として、私は「豊かな心」、「たくましい心」、「自ら学ぶ力」の三つを挙げている。

「豊かな心」は昭和62年の教育課程審議会答申において、「教育課程の基準の改善のねらい」の冒頭に挙げられているが、その明確な定義はなされていない。したがって、教育界では、「豊かな心」と「豊かな感性」、さらに、昭和61年の臨時教育審議会第2次答申で「21世紀のための教育

目標」の真っ先に掲げられた「ひろい心」との間の関係は必ずしもはっきりとは押さえられていない。私は「豊かな心」を「豊かな感性」よりも広い概念と理解し、また、「豊かな心」と「ひろい心」とを同義のものととらえている。そこで、「豊かな感性」を軸として知性または理性や意志の働きが調和した心、それが「豊かな心」とであると定義している。「ひろい心」について、臨教審第2次答申では次のように述べているが、これはそのまま、「豊かな心」の定義でもであると受け止めてよいだろう。

「それは理性的なものと感性的なもの、論理的なものと倫理的なもの、人間や自然に対する優しさと思いやりの心、感謝の心、さらに豊かな情操、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」。

「たくましい心」が教育の目標や課題として掲げられるとすれば、その意味があいまいであったり、例えば、「がんばり」や「根性」といった狭いものであってはならない。もっと広い、明確な意味づけの下にこの語は用いられなければならない。私は、たくましい体という土台の上に、さまざまな資質や能力の複合体として成り立つもの、それが「たくましい心」とであると理解している。この心を織り成す要素としては、主体性、創造性、実践性、柔軟性、社会性の五つを挙げている。

私が「自ら学ぶ力」と称しているのは、現在、我が国の教育界で「自己教育力」と言われているものである。この語は昭和58年、中教審教育内容等小委員会の『審議経過報告』の中で、これからの学校教育の在り方を考える視点の第一として挙げられたものである。そこでは、「自己教育力はこれからの変化の激しい社会における生き方にかかわるものである」と述べられているが、変化の社会、そして生涯学習社会に生きる人間の力として、「自ら学ぶ力」は不可欠である。

ところで、今回の中教審答申では、当然、そのキーワードに当たる「生きる力」について、その意味規定を行っているが、それは大きく三本の柱に分けることができる。「三本の柱」として明示しているわけではないが、その内容からすれば、次のような三つに分けられるようである。

第一は、「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ための資質や能力」、第二は、「豊かな人間性」、第三は、「たくましく生きるための健康や体力」である。

この三つと、私が掲げる「生きる力」の三つとを比較すると、第一の資質や能力は、私が挙げる「自ら学ぶ力」や「たくましい心」と重なり合うし、第二の「豊かな人間性」は私の「豊かな心」と同じ、第三の健康や体力は、私が広い意味づけをした「たくましい心」の土台となる「たくましい体」と結び付くことになる。要するに、私が主張する「生きる力」の内容と、中教審答申が掲げる「生きる力」の内容とは、基本的にはほとんど同じと見なすことができる。

5 生きる充実感のある学校

「生きる力を育てる学校」であるための最も基本的な前提または条件となるのは、学校が一人一人の子供にとって、本当に「生きている」という体験の場となることである。「生きている」という実感や充実感の無い所で、「生きる力を育てる」と言っても、それはナンセンスである。したがって、私は「一人一人の子供の生きる実感や充実感のある学校」の実現を目指すことを、学校教育の「中心課題」と直結する「基本的な実践課題」と見なし、これを拠り所として、「生きる力を育てる」学校の様々な実践課題を導きだし、また、これらを統一的にとらえようとするのである。

ところで、私は上のような生きる充実感のある学校を言い換えて、「一人一人の子供のエアレーベン」の場としての学校」という言い方もしている。「エアレーベン」とはドイツ語の erleben である。

この語は、普通、「体験する」と訳されているのであるが、それでは、この語本来の意味が適切に表現されないので、私はあえて原語を使うことにしているのである。「レーベン」(leben)とは「生きる」という意味の動詞である。それに「エァ」(er)という接頭語が付いて「エァレーベン」(erleben)となっているのである。この接頭語は「生きる」の意味を深まりの方向で強調する働きをしている。したがって、ただ生きる、何となく今日も一日生活するだけというのではなく、「エァレーベン」となると、一所懸命に精一杯生きているという実感や充実感が伴う生きざまを表現している。

私がこの語を好んで使うようになったのは昭和50年代の初めごろからである。昭和51年に、前学習指導要領の抛り所を示した教育課程審議会の答申が出されたが、そこでは、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」を、「教育課程の基準の改善のねらい」の一つとして掲げていた。私は、この「充実した学校生活」の文言を格別に重視し、これが示す意味の重さや深さを大いに強調したのである。しかし、当時、教育界の関心は「ゆとり」の語の方にばかり集中し、この「ゆとり」が目指したはずの肝心の「充実した学校生活」の文言に対する関心の高まりは極めて不十分であった。そこで、私はこの文言の意味を強くアピールしたために、多少、奇異と感ぜられるような表現、すなわち、「エァレーベン」の語を使って、「充実した学校生活を送れるようにすること」の緊要さを訴えようとしたのである。

さて、「一人一人の子供のエァレーベンの場としての学校」という時、もう一つ、念を押したいのは、「一人一人」の語に大きな重みを持たせているということである。成績の良い子や無難な性格などの子供だけのエァレーベンというのではない。成績の思わしくない子供も個性的な性格の際立った子供も、すべての子供それぞれのエァレーベンである。ややもすると、後の方の子供たち、とりわけ成績の芳しくない子供たちにとって、成績本位の見方が支配的となっている現在の学校生活は、エァレーベンどころか、ますます居心地の悪い所となっているようである。

このような傾向を念頭に置くものだから、上の「基本的な実践課題」を示す文言において、私は意識して「一人一人」の語を使っているのである。さらに、この場合、慣用語化しているのではないかと思われる程に、「一人一人」の語が安直に使われ過ぎる現在の教育界の傾向をも念頭に置いて、この「一人一人」の語には格別に大きな重みを持たせているのである。

6 三つの重要な実践課題

以上のような「生きる充実感」、あるいは「エァレーベン」としての生活のある学校という「基本的な実践課題」の実現を目指すため、どうしても避けては通れない不可欠の実践課題として何を挙げなければならないかとの観点や筋道から、「重要な実践課題」として、前掲のように、三つの課題を導きだしている。これから、そのそれぞれについて要約的な説明をしていくことにする。

(1) 子供を全人的に見る

まず、「子供を全人的に見る見方が支配的である学校」である。現在の学校の「病弊」ともいうべきものの代表的な一つとして、画一的な基準で子供を見る見方とともに、その見方が余りにも狭く一面的であることが挙げられる。言い換えれば、学力偏重、成績中心の見方である。

特に、私が子供を見る「狭い一面的な見方」を厳しく問題視するのは、子供の見方を大きく二つに分けると同時に、これらのバランスや統合を格別に重視するという基本的な考えに基づいている。この考えは、さらにさかのぼれば、人間形成の基本的な課題として「有能性」と「人間性」の二つ

を掲げ、この両者のバランスと調和を理想とする考えに基づいている。このことについては、前に、「生きる力を育てる」を教育の中心課題として掲げる理由を述べる際に言及した。

さて、子供を見る二つの見方についてであるが、その一つは「比べて見る」、つまり、相対的に見ることである。もう一つは「比べて見ない」、つまり、絶対的に見ることである。このような見方が分かれるのは、子供の何に焦点を合わせるかの違いによってである。その焦点を「有能性」に合わせれば、どうしても比べて見る見方が主となる。これに対し、「人間性」に合わせれば、それぞれを掛け替えない絶対的な一人一人と見ることになる。

このような二つの見方がバランスを保つこと、もっと正確に言えば、人間性本位の絶対的な見方が軸となって二つの見方が統合されること、それが「全人的に見る」ということである。

今回の中教審答申でも述べられているように、「[生きる力]は全人的な力であり」、そのような「生きる力」を育てる学校は、「子供たちにとって共に学習する場であると同時に生活する場」である。このような「生活の場」としての学校であるためには、学力や能力本位の狭い一面的な見方が支配的であり続けることはもはや許されない。これからの学校では、右に述べたような意味での「全人的な見方」が支配的とならなければならない。

(2) 濃密な人間関係の体験

重要な実践課題の第二は、「濃密な人間関係の体験のある学校」である。このような課題を特に大きくクローズアップするのは、現在、家庭や地域社会ばかりでなく、学校においてもまた、人間関係の希薄化の傾向が広がっているとの認識に基づいている。

昭和60年の臨教審第1次答申では、「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」として、「教育環境の人間化」を「教育改革の基本的な考え方」の一つに掲げた。それから十年余りを経た現在、学校における人間関係の希薄化の傾向は相変わらず進行中と見るべきであろう。その一層の増大傾向に危機感を抱く関係者も少なくないようである。

今回の中教審答申では、「子供たちの人間関係を作る力が弱いなど社会性の不足が危惧（ぐ）される」として、「集団生活が営まれているという特質を生かしつつ」、学校教育が望ましい人間関係の育成に一層努めるべきことを強調している。この点で特に注意する必要があるのは、「答申」が社会性や協調性を「生きる力」の重要な要素として次のように述べていることである。「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、実践的な力である」。

それでは、学校はこの「生きる力」としての社会性・協調性をどのようにして育成すべきであるのか。はっきりしているのは、これらの資質や能力が教訓や説教などによって身に付くものではないということである。それらは濃密な人間関係の体験そのものを通して初めて育成されるものである。学校においてまでも、人間関係の体験の場や機会が少なくなっていく状況の中で、教師と子供、子供相互の間の濃密な人間関係の体験の場や機会をどのようにして拡大していくか、これは「生きる力」の育成を目指す学校にとって、正に重要な実践課題である。

(3) わかる授業—学ぶ喜び

重要な実践課題の第三は、「わかる授業を追求する学校」である。「わかる授業」を重要な課題の一つとして取り上げたのは、「生きる充実感」あるいは「エアレーベン」としての生活のある学校

であるために、授業・学習において味わう子供の学ぶ喜びや学習の成就感は不可欠であると考えているからである。子供たちの学校生活の大半を占めるのが授業・学習であるという現実からすれば、ここにおいて学ぶ喜びや成就感を体験できるかどうかは、生きる充実感のある学校となるか、ならないかを左右する決定的な要因となる。今、「学ぶ喜びや成就感」という言葉を使ったが、「わかる授業」の最も本来的な在り方は、子供が「学ぶ喜びや成就感」を味わうことのできる授業である。したがって、私は「わかる授業を追求する学校」という実践課題を「学ぶ喜びのある学校」とも言い換えているのである。

さて、「学ぶ喜び」の体験は、授業・学習の過程と結果の両面から考えられる。「過程」面から見れば、学ぶ喜びは、目的の実現を目指して生き生きとした自己活動を展開する過程をたどることによって効果的に体験できる。このような過程の代表的なものが問題解決的な学習や体験的な学習の過程である。「結果」面から見れば、学ぶ喜びは「わかった」、「できた」の味を味わうこと、つまり、達成または成就の喜びである。

今、一応、「過程」と「結果」の二面を分けたが、多くの場合、この両者は分離できない。適切な過程をたどるがゆえに、結果としての喜びや満足感も大きくなるのである。例えば、問題解決的な学習の過程をたどるからこそ、解決という結果に達した喜びは大きいのであって、ただ教え込まれるだけの過程からは「わかる喜び」としての「学ぶ喜び」を体験することのできないのが常である。

ところで、上のような観点から、「学習の過程を大切にすること」と「学ぶ喜び」との結び付きを特に重視しているのが、今回の中教審答申である。その第3部の第1章及び第4章で学習指導の方法の在り方を述べた箇所では、「学習の過程を大切にすること」によって、「発見する喜び」や「創る喜び」などを体験させることができると繰り返し強調している。

ところで、「学習の過程を大切にすること」とはどういうことなのであろうか。ここで少し立ち入って触れておきたい。「答申」によれば、「感動を覚え、疑問を感じ、推論するなど」、あるいは「試行錯誤を繰り返す」などが「過程を大切にすること」とされているが、このような断片的な記述だけでは、学習の過程重視ということの本当の意味が理解されないであろう。したがって、これから、「過程を大切にすること」の意味や意義について、私が考えるところの要点を述べることにする。

「学習の過程を大切にすること」の前提またはねらいは、子供が主体または主役となる授業である。このような授業では、当然、子供の活発な、しかも目的の実現を目指す意味のある自己活動が生き生きと展開するはずである。

しかし、このような自己活動は、実際には、自然発生的に生じるものではない。これを触発し、助長し、方向づけるような教師による条件整備や、余り出過ぎない節度のある直接、間接の働きかけがあって初めて、子供の自己活動は活力と意味をもつことになる。それでは、教師による、このような条件整備や働きかけは、実際に、どのようにして行われるのであろうか。その最も重要で代表的なものは、授業・学習において子供がたどるべき過程を構造的に組み立てることである。

この組み立ての原理は、子供の活発な意味のある自己活動の展開と、目指す知識や技能の習得とを一つにすることである。この両者が合一する最も望ましい形は、子供の自己活動を通し、「あたかも初めて見つけた（創り出した）かのようにして」、つまり、発見的または創造的に知識や技能が習得されることである。このような観点から、自己活動を触発、助長するのに適切な内容や活動を選択すると同時に、これらの内容や活動は、目指す知識や技能の発見的、創造的な習得を効果的にするような筋道にしたがって組み立てられなければならない。

このようにして組み立てられた過程を、もちろん、与えられたものとしてではなく、自己活動的にたどることによって、子供は正に「発見する喜び」や「創る喜び」、つまり、「学ぶ喜び」をより深く体験することができるはずである。

おわりに

本稿において強く訴えているのは、教師が「筋道立てて構造的または体系的」に考える、理解する、受け止めるということである。その底には、前に触れたように、中教審答申等に対する、教師一人一人の「主体的なとらえ方、受け止め方」への切望がある。このような私の訴えや切望は、さらにさかのぼると、「哲学のある教育実践」の必要性と重要性を主張する持論に基づいている。この主張は、次のようなヘルバルトの言葉によって触発されたと言ってよい。

「哲学を持たないで教育の仕事に携わる人は、取り扱いの仕方についてほんのわずかな改善をしたぐらいのことで、何か広大な改革でも成し遂げたように簡単に思い込んだりする。毎日の忙しさや、様々な問題・事柄への対応に振り回されるような日常の諸経験が、そこにいる人間の視野を甚だ強力に狭めてしまう教育実践界ほど、普遍的理念を踏まえた哲学的思慮が必要な所はない」（『最初の教育学講義』1804年）。

これは190余年前のドイツの教育界について語った言葉であるが、現在の我が国教育界についてもそのまま当てはまると言えるだろう。「人間の視野が狭められる」というのは、目先の現象的なあれこれだけにとらわれて、全体的なもの、根本的なものが見えなくなることである。このような意味での視野の狭さが教育現場には容易に認められるとヘルバルトは指摘している。ところが、本当は、教育の実践界ほど、全体的・根本的なものを踏まえ、その中に位置づけて個々の事柄を筋道立てて構造的にとらえていく思考の力が必要な所はないと彼は言うのである。したがって、彼は生涯を通じ、教師の思考力の重要性を説き続けたのである。

上に引用した文章では、この思考のことを「普遍的理念を踏まえた哲学的思慮」と言っている。「普遍的理念」とか「哲学的思慮」などというと、それは高度な理論や哲学を専門的に習得した人間だけにかかわることであって、一般の教師には無縁のことと思われるかも知れないが、決してそうではない。ヘルバルトは、これが教育の実践に携わる教師にこそ緊要だというのである。

そこで、私は、「哲学を持たないで教育の仕事に携わる」とのヘルバルトの言葉を逆に、「哲学を持って教育の仕事に携わる」、つまり、「哲学のある教育実践」という言葉を使うことにしているのである。ここでいう「哲学」とは、いわゆる学問領域としての哲学やその学説内容ではなく、前掲の「普遍的理念に基づく哲学的思慮」、すなわち、いつでも全体的・根本的なものを踏まえながら、個々の事柄を筋道立てて構造的・連関的にとらえていく思考の働きそのものを指しているのである。

このような意味での「哲学のある教育実践」こそ、教育の混迷や荒廃が語られる現在、何にもまして必要なのである。また、そのような現状の改革を目指す提唱を受け止めるに当たって真っ先に必要となるのである。今回の中教審答申が掲げる「生きる力をはぐくむ」も、もし、上のような意味での「哲学」のある教師によって主体的に受け止め、展開されなかったら、おそらく、これまでの教育界の多くのスローガンがそうであったように、一過性的なものとして終わることになるだろうと思う。