

「生きる力」の育成と学校週5日制

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

平成8年7月に出了れた中央教育審議会第1次答申の第2部第5章「完全学校週5日制の実施について」の所に、次のような文言がある。「学校週5日制は……今後の教育のあるべき姿を実現する有効な方途であり、その目指すものは今後の教育の在り方と軌を一にしていると考えられる。」

ところで、この「答申」では「今後の教育のあるべき姿」または「今後の教育の在り方」として、「生きる力をはぐくむ」ことを挙げている。

したがって、「学校週5日制」と「生きる力」を育てる教育とは、正に「軌を一にする」密接不離の結び付きをもっている。最後まで運命を共にするという意味で「一蓮托生」という言葉があるが、多少思い切った表現をするなら、学校週5日制と生きる力の教育とは「一蓮托生」のつながりを持つものとも言える。

それゆえ、学校週5日制の本来の在り方を目指すためには、まずもって、「生きる力」の教育の在り方をしっかりと踏まえてかからなければならない。

ところが、我が国の教育界ではこの1年余り、「生きる力」という言葉は踊っているが、その割にこの教育についての筋道の立った、すっきりとしたとらえ方はまだ定着していない。言い換えれば、全般的に見て、中教審答申の引用や解説の域にとどまり、その構造的または体系的な展開はまだほとんどなされていないように思う。

したがって、これから、ここでは、大きく二つの問題を取り上げることにする。

第1は、「生きる力」の教育の在り方をもっと筋道立てて構造的にすっきりととらえるという問題である。そのため、主として、この教育に関する中教審第1次答申の提唱をどう受け止め、どう展開するかについて私の考えを率直に述べていきたい。

第2は、第1の考察に基づき、学校週5日制を本来の在り方、本来のレベルで実施していくための根本課題がどこにあるか、この問題を浮き彫りにしていきたい。

I 生きる力の教育の構造的展開

1 私の「生きる力」教育論の眼目

もともと、この「生きる力」の教育論について、私はかなり思い切った形で自分の持論、自分の見解を打ち出してきている。したがって、中教審第1次答申の「生きる力」教育論に対しても、その発表当初から、私は独自の受け止め方を主張してきている。このように私の受け止め方、私流の展開を明確にしてきているのは、特に、次のような二つの理由に基づいている。

第1、「生きる力」が我が国教育界でキーワードとして語られるようになったのは1年少々前からであるが、私が自分の教育学研究の帰着点として「生きる力」の育成を掲げ、これを教育論のかなめに据えたのは10年以上も前のことである。そして、この「生きる力」の教育論を初めて著書として公刊したのは6、7年前のことである（1991年）。この著書は第1章「生きる力を育てる」、第2章「豊かな心をはぐくむ」、第3章「たくましい心を育てる」、第4章「自ら学ぶ力を伸ばす」……といった構成であって、それまでの私の「生きる力」教育論をまとめて公表したものである。ただし、この書名には「生きる力」の語が出ていない。[「母の目」「父の力」-家庭の教育力を回復する道]という書名になっている。その内容は、「生きる力」の育成を原点に据えて家庭教育を論じたものであり、しかも、出版社に届けた私の原稿では「生きる力を育てる」を書名としていたのである。ところが、出版社（教育出版）によれば、「生きる力を育てる」の語は一般になじみがなく、それゆえに、アピールする力が弱いとの理由で書名変更の希望を私に伝えてきたのである。本文の内容には一字の変更も加えなかったが、結局、書名は著者、出版社両者の妥協によって現行のものとなったのである。その時点では、「教育界になじまず、アピールする力が弱い」とされた「生きる力を育てる」の語が、まさか数年後に我が国教育界のキーワードになろうとは、出版社も私も全く気づかなかったわけである。

今、かなり早い時点から、「生きる力」の育成が私の教育論のかなめとなっていることを述べたのであるが、なぜこのような見解を持つことになったか、その理由は様々である。ここでは、その代表的なもの一つだけを挙げておく。それはヘルバルトの教育目的論である。彼は教育の目的を考えるに当たって、長い人生を生きることになる子供たちの将来のために、教育は、今、何をしなければならないかの問題を突き詰めている。その結論として、将来、どのような場面や状況の中で生きることにしても、自ら問題を解決し、トラブルや困難を乗り越えてたくましく生きるための心の働きのバイタリティを増大すること、それが教育の目指すべきものであると主張している。これは「生きる力」の育成が教育の本源的なねらいであることと同時に、「生きる力」の内容がどのようなものであるかについても示している。

このようなヘルバルトの主張の他、さまざまな要因が重なり合って、「生きる力」の育成を教育のかなめまたは原点に据える私の思想が形成されていったわけである。

「生きる力」の教育論について、特に自分の色合いをはっきりと打ち出してきている第2の要因として、私が求めている「教育哲学」の在り方が挙げられる。

私は昭和50年、母校東京教育大学から「教育哲学」の主任教授として招かれた。その時は茨城大学で教育方法学の担当教授であった。フォーマルには教育哲学の専攻ではない私はかなりのためらいの後、ある決心の下に受諾した。それは、教育の現場出身の人間にふさわしい教育哲学を打ち立てること、すなわち、教育の「実践」と「哲学」との生きた結び付きを徹底的に追求していこうと

する決心である。この「生きた結び付き」の最も代表的なものとして私の念頭にあったのは、教育の実際上の諸問題を筋道立て構造的あるいは体系的に考える、とらえる、展開するということである。ひいては、主体的に考える、とらえる、展開するということである。

東京教育大学から引き続き筑波大学でも、教育哲学の研究と教育に携わってきたが、その取り組みを貫いていたのは、以上のように、実践問題の構造的な吟味ということであった。このような考え方は、当然、「生きる力」の教育論を吟味する際にも大きく、はっきりと作用してる。

これまで、私が独自の「生きる力」教育論を提示する理由として、この教育論と私との特別なかわりに関する二つのことを述べてきた。このような理由により、私は中教審第1次答申によって提唱された「生きる力」の教育論に対してはもちろん、その後の教育界の論議に対しても私独自の見方、受け止め方をしてくれているわけである。その独自性とは「筋道の立った構造的性」を眼目として、「生きる力」の教育論を考えるということである。

このような考え方による「生きる力」論の一例として、『教育展望』（教育調査研究所発行）の平成9年6月号に掲載された拙稿『生きる力再考』を挙げることにする。この本文は次のような文章から始まっている。

「『再考』とは『もう一度考え直すこと』である。それでは、あえて『生きる力再考』と題した本稿ではどこをどう考え直すそうとするのか。その眼目は、現行の『生きる力』及び育成論について、より一層筋道の立ったとらえ方をすることにある。……出来る限りすっきりとした構造的または体系的な把握を容易にし、助長するような筋道を明らかにすることである。」

ここで述べたことは『生きる力再考』だけでなく、「生きる力」の教育論を問題とする私の眼目を述べたものである。

ところで、この『生きる力再考』の論説では、中教審答申の「生きる力」の教育論について、特に、その構造的あるいは体系的という点から見た「物足りなさ」や「不十分さ」の指摘をししばし行っている。このような指摘は、ここでのこれからの論述においても再三行われるはずである。

そこで、誤解のないように念を押しておきたいことがある。一私は中教審第1次答申が提唱する「生きる力」の教育論について、基本的には賛成である。いや、賛成どころか、前々から「生きる力」の育成を教育のかなめに据えてきた私からすれば、大歓迎なのである。ただ、答申が述べることに、部分的には、物足りなさを感じる点がいろいろある。前述のように、特に、その「構造的性」または「体系的」という点から見れば、「物足りなさ」、「不十分さ」を強く感じているということである。「生きる力」の教育について、答申の内容を生かし、支えるために、教育学の一研究者として、積極的に建設的な提言を行っていく、これが答申に対する私の基本的な態度である。

なお、私がその「構造的性」あるいは「体系的」を問題とするのは、答申に対し、学術論文のような理論的まとまりを求めているからではない。そうではなく、我が国の教育関係者が答申の内容をもっと筋道立てて構造的に受け止めてほしい、ひいては主体的に受け止め、展開してほしい。そのためには、答申の内容そのものをもっと構造的な筋道やまとまりをもつ必要があるということである。

さて、これから、「生きる力」の教育論そのものを取り上げていくが、この考察は「三つの問い」に基づいて進められることになる。第1は、Why 「なぜか」一理由を問う問いの吟味である。ここでは、「なぜ生きる力の教育なのか」が問題とされる。

第2は、What「何か」－内容を問う問いの吟味である。ここでは、「生きる力とは何か」が問題とされる。

第3は、How「どのように」－方法を問う問いの吟味である。ここでは、「生きる力をどのようにして育てるか」が問題とされる。

2 「生きる力」の教育を重視する理由

「今、なぜ『生きる力』の教育なのか」－その理由または根拠をまずもって明確に押さえてかかること－これがこの教育論を構造的に受け止めたり、とらえていく上で極めて重要なこととなる。ところが、この点について、中教審答申では、説得力十分の明快な説明がなされていない。ここでは、「社会の変化」や「生涯学習社会」などに対応するという理由が挙げられてるだけで、教育の「本質」や「原点」といった視点からの理由には全く触れられていない。教育の一つの理論体系の提唱においてはもちろんのこと、一国の「今後における教育の在り方の基本的な方向」を示すとなれば、一方、社会や時代の要求に応じるとともに、他方、教育の本質や原点に基づくという二点を踏まえてかかることが当然と思われるのであるが、審議会の答申にこのようなことを求めるのは場違いのことなのであろうか。

私は「生きる力」の育成を教育のかなめに据える理由として、「二つの視点」から「二つの理由」を掲げることにしている。

一つは、時と所を超えていつも「変わらないもの」に注目する視点、つまり、「不易」の視点、もう一つは、時と所に応じて「変わるもの」を踏まえる視点、つまり、「流行」の視点である。不易の視点からは「教育本来の目的」としての「人間形成」という理由を掲げ、流行の視点からは「教育の現代的課題」としての「変化への対応」という理由を挙げている。

この二つの理由のうち、「変化への対応」が「生きる力」の育成を不可欠として要求することは答申をはじめ、どこでもだれによっても説明されている。これに対し、「人間の形成」が「生きる力」の育成と必然的に結び付くというのは、私の「人間形成」論に基づくものなので、他の人によっては取り上げられていない。そこで、ここでは、この問題に触れることにする。

教育本来の目的としての「人間形成」が目指すものは大きく二つに分けられる。一つは「有能性」、もう一つは「人間性」である。人間を人間にまで高める教育は、一方では、世の中で生きていくのに必要な様々な能力を身に付けさせること、つまり、「有能性」の伸長を目指し、他方では、人間らしい心豊かな生き方をするための「人間性」を培うことを目指している。この二つのねらいの間の調和またはバランスが「人間形成」の理想であり、それが人間の「生きる力」の増大となる。すなわち、「人間性」と「有能性」とは人間の「生きる力」を成り立たせる二本の支柱であり、この間に調和やバランスがあればある程「生きる力」は大きくなる。このようなわけで、「人間形成」が目指すものは必然的に「生きる力」の育成と結び付くのである。

さて、これまで、私は「生きる力」の育成を教育のかなめと見なす「二つの理由」を「二つの視点」から導き出してきた。ここで、改めて注目したいのは、この二つの理由の間の関係についてである。

「教育本来の目的」としての「人間形成」と、「教育の現代的課題」としての「変化への対応」とは、本当は別々の二つなのではない。「本来の目的」を現代に応じて具体化しようとするのが「現代的課題」である。言い換えれば、「変化への対応」に必要な資質や能力を身に付けさせることが

現代における「人間形成」の具体的な課題なのである。

このように、「教育本来の目的」としての「人間形成」と、「教育の現代的課題」としての「変化への対応」はいわば「本質」と「現象」、あるいは「形式」と「内容」の二つなのであって、本当は、一つのものである。

このことを「変わらないもの」と「変わるもの」との関係として見れば次のようになる。「人間形成」という教育の本質は時代を超えて変わらないが、どんな人間を目指すのか、その具体的な人間の在り方となると、これは時代によって変わってくる。現代の激しい変化の社会は、この現代の性格にふさわしい人間の条件や在り方を要求している。このことをもっと抽象化して表現すると、本質または形式としては時代を超えて変わらないものが、その現象または内容となると時代に応じて変わってくる。したがって、「変わるもの」と「変わらないもの」とは、本来、別々の二つではなく、一つのものである。

「変わらないもの」と「変わるもの」との間の関係をこのようにとらえたとすると、これは教育界における「不易」「流行」という言葉の現行の使い方の見直しを促すことになるのではないかと思う。見直しが必要となる問題点は次の2点である。

第1点は、教育界では、一般には、「不易」「流行」は正反対の別々のものと理解されているようであるが、そうではなく、前に述べたように、この両者は根本では一つと理解すべきではないかということである。

第2点は教育上の何を表現するために「不易」「流行」という言葉を使うのかということである。臨教審第2次答申（昭61）でも、中教審第1次答申でも、したがって、教育界では、子供に身に付けさせるべき資質や能力の内容を表現するためにこれらの語を使っているが、これは不適切ではないかということである。「不易」「流行」は根本において一つであり、別々のものとして分けられないとすると、この内容は「不易」、あの内容は「流行」というように分けることは不可能であるばかりでなく、無意味となるからである。

したがって、私は、このような内容を表現するためではなく、教育の問題を考える考え方、つまり、教育的思考の様式を表現するために「不易」「流行」の語は使うべきであると考えている。例えば、すぐ前で、「生きる力」の育成を教育のかなめに据える理由を考える際に、「不易」の視点と「流行」の視点との二つを挙げ、実は、この二つが一つにつながるとの考え方で考察を進めたようにしてである。

3 「生きる力」の内容構造

今、「生きる力」について、教育関係者からしばしば聞かされるのは、「『生きる力』についてのイメージが、いまひとつ、はっきりしない」ということである。この言葉そのものは、それこそ耳にたこができる程に聞かされているが、これまでも言われてきたようなあれやこれやの資質や能力の内容に、「生きる力」というおおいがかぶせられただけのようで、「生きる力」の全体像がどうもすっきりしないというのである。

それでは、「生きる力」をそのキーワードとして大きく打ち出した中教審第1次答申での内容規定はどうであろうか。その第1部の(3)「今後における教育の在り方の基本的な方向」の箇所では、「生きる力」の内容説明が相当丁寧に行われている。そこでは、確かに、この多様な内容を分類、整理してはっきりさせようとの配慮や努力が認められる。しかし、「生きる力」の内容を掲げ、

位置づける根拠や筋道が明確でないものだから、どうしても様々な内容の羅列という印象がぬぐえないのである。答申では、内容説明を行っている箇所、「教育における『不易』と『流行』」を十分に見極めること、「変化の激しい、先行き不透明の社会」、「生涯学習社会の到来」などといったことが、「生きる力」の内容規定の根拠として挙げられているように思われるのであるが、そのところがいまひとつはっきりしていないのである。

これまで、再三、指摘してきたように、私は、今、「生きる力」の教育を定着させるために一番重要かつ必要なのは、この教育を筋道立て構造的にとらえ、展開することだと考えているのであるが、このことは、特に、「生きる力」の内容把握について言える。「生きる力」とは何か、それがすっきりと筋道立ててとらえられていない所で、この教育実践の首尾一貫性や徹底性は到底期待できないからである。

したがって、「生きる力」の教育を論じるに当たって、私が格別に力を入れているのは、「生きる力」の内容を構造的にとらえる、組み立てるということである。このために、初めは（もう10年以上も前のことであるが）、この組み立ての二本の大黒柱として、「豊かな心」と「たくましい心」とを掲げた。これらを掲げた根拠は、私の「人間形成」論にある。前にも述べたように、教育本来の目的としての「人間形成」の基本的な課題は、「人間性」を培うことと「有能性」を伸ばすことにある。この「人間性」と「有能性」という二つの基本課題に対応して、「豊かな心」と「たくましい心」という二本の大黒柱を立てたのである。

この場合、「人間性」に対応して「豊かな心」を挙げるのは問題ないとしても、「有能性」に対応して「たくましい心」を挙げることについては説明が必要だと思う。

ここでいう「たくましい心」は、「根性」や「がんばり」などといった狭い意味のものではなく、非常に広い意味のものである。「たくましい体」という土台の上に、いくつかの資質や能力が複合して成り立つもの、それが私のいう「たくましい心」である。この複合の要素として「主体性」、「創造性」、「実践性」、「柔軟性」、何年か前から、これに「社会性」を付け加えて五つを挙げている。「社会性」を加えたのは、青少年の社会性の発達の遅れやゆがみという現状などからして、改めて、「たくましい心」の要素として「社会性」が欠かせないと考えたからである。

このような広い意味づけの下に「たくましい心」を「有能性」の中心と見なし、これに対応して掲げてきたのであるが、数年前から、若干の修正を加えることにした。それは、変化の社会、生涯学習の時代に生きるための「有能性」をもっとはっきりさせようとの考えによって、それまで「たくましい心」に含めていた「自ら学ぶ力」をいわば格上げして第三の柱として立てることにしたのである。

そこで、私が構想する「生きる力」の内容構造は、「豊かな心」と「たくましい心」、それに「自ら学ぶ力」の三本の柱によって組み立てられることになる。これら三本の柱のそれぞれの下に、この柱に従属する、あるいは包摂される中柱・小柱の内容が位置づけられて、「生きる力」の内容の全体が構造的に組み立てられるわけである。

今、「包摂」という言葉を使った。「包摂」とは「論理学で、ある概念を、より一般的な概念の中へ取り入れること」を意味している。例えば、中教審第1次答申の中に、「生きる力」の内容を述べる次のような文言がある。「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……。」この文章で言えば、「自らを律する」、「他人とともに協調する」、「他人を思いやる心」、「感動する心」は、「豊かな人間性」に包摂されているということになる。

このような「包摂」の関係を明確にするのは、一連の様々な内容を挙げる時、非常に大切なことである。これが明確に押さえられていると、筋道の立った構造的がはっきりしてくるが、この包摂関係があいまいであると、内容の羅列になってしまう。

これまでに述べてきたように、私は「人間形成」の基本的課題である「人間性」と「有能性」とを根拠として、「生きる力」を成り立たせる三本の柱―「豊かな心」、「たくましい心」、「自ら学ぶ力」の三本柱を打ち立てた。次に、主として包摂の關係に着目して、三本の柱それぞれの下に、中柱または小柱に当たる内容を従属させて、「生きる力」の内容を構造的に組み立てているのである。この内容の詳細をここで述べる時間的余裕はないので、今は枠組を述べるにとどめておく。

なお、「生きる力」の内容について最後に触れておきたいのは、私が掲げる3本の柱と、中教審第1次答申が掲げる3本の柱とは内容的にほとんど重なり合っているということである。答申が掲げる「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」は、私が掲げる「自ら学ぶ力」や「たくましい心」と重なってくる。答申の「豊かな人間性」は、私が掲げる「豊かな心」と同じ。答申の掲げる「たくましく生きるための健康と体力」は、私が「たくましい心」の土台に据えた「たくましい体」と同じである。

4 「生きる力」を育てる方法原理

「生きる力」とは何か から展開して、今度は「生きる力」をどのようにして育てるか、つまり、「生きる力」を育てる方法を問題とすることにした。

「生きる力」の内容が様々であれば、これを育てる方法もまた様々である。しかし、様々であればあるほど、これらの様々な方法を貫くバックボーンとなる方法原理を押さえてかかる必要がある。そうしないと、方法の間のつながりやまとまりに欠けることとなり、実践の首尾一貫性や徹底性は望めなくなる。

それでは、「生きる力」を育てる方法原理、特に、様々な方法を貫くバックボーンとなる中心または根本の方法原理として何を掲げるのか。このような方法原理として私は「体験の原理」を挙げている。

中教審第1次答申の中に次のような文言がある。「体験は、子供たちの成長の糧であり、〔生きる力〕をはぐくむ基盤となるものである」。とりわけ、「体験は〔生きる力〕をはぐくむ基盤である」という言葉は重要である。この言葉は、「生きる力」を育てる方法原理が「体験」にあるということを示している。私も、この見解には全く賛成である。

ただし、この場合、この「体験」という言葉の意味や内容をどうとるかが重要である。その意味のとり方によっては、「体験」は「生きる力」を育てる一つの方法原理であっても、中心または根本の方法原理とは言えなくなる。この意味のとり方については、私の見解は答申の主張と同じではない。

私は、「体験」の意味や内容について、これを二つの層に分けて理解する必要があると考えている。

第1の層の体験は、中教審第1次答申でいう「体験」である。この答申では「自然や社会の現実に触れる実際の体験」と言っている。したがって、答申で、「体験は、〔生きる力〕をはぐくむ基盤である」という時、その「体験」とは、このような生活体験や自然体験などを意味している。

しかし、私は、このような実際の体験のあれこれと同時に、もっと深い層で「体験」の意味をとらえることを見落としてはならないと考えている。これが私のいう第2の層の「体験」である。これを表現するために、私は昔から「エアーベン」というドイツ語を使うことにしている。

「エアーベン」(erleben) は「体験する」と訳されるのが常であるが、私は、この言葉の本来の意味に注目している。したがって、「体験する」という訳語を使わないで、原語そのものを使うことにしている。「エアーベン」の「レーベン」(leben) とは「生きる」という意味の動詞である。それに「エア」という接頭語が付いているのであるが、この「エア」(er) は、古いドイツ語では、「根底」から生じる、「内面」から作用するという意味をもっている。これが「レーベン」に付いて「エアーベン」となると、「根底から生きる」、「内面から生きる」という意味になる。単なる「レーベン」ではなく、根底へ、内面へと深められた生き方を意味することになる。したがって、私は「エアーベン」の本来の意味を表現するのに、「『生きている！』という実感や充実感のある生き方」という言葉を使っているのである。

「生きる力」を育てるための最も基本的な前提または条件となるのは、「エアーベン」としての生活があるということである。家庭は家庭なりに、地域社会は地域社会なりに、学校は学校なりに「エアーベン」としての生活があるということである。「生きている！」という実感や充実感が無い所で、「生きる力」を育てると言っても、それはナンセンスである。

私は、今、二つの層の「体験」について述べた。このうち、「生きる力」を育てるための中心または根本の方法原理として掲げる「体験」は第2の層の体験である。つまり、「エアーベン」としての体験である。この意味での「体験」は「自然や社会の現実に触れる実際の体験」ばかりでなく、その他の様々な実践上の課題や方策を貫くバックボーンとなるものである。

このような「エアーベン」としての体験を心棒として、「生きる力」を育てる学校教育の在り方を構造的に組み立てるのである。この組み立てに当たって、私は、特に、「生きる力」を育てるため、学校教育に対して課せられる様々な課題を構造的に組み立てるのである。つまり、学校教育の課題の構造化である。

このような構造化のためには、まずもって、様々な実践課題を貫くバックボーンまたは心棒となるような実践課題を明確にする必要がある。私はこれを「一つの基本的な実践課題」と称し、その内容として、先程、「生きる力」を育てる方法原理の中心または根本と見なした「エアーベン」を挙げるのである。正しく言えば、「一人一人の子供のエアーベンの生活のある学校」、言い換えれば、「一人一人の子供の生きる実感や充実感のある学校」である。

次に、このような「基本的な実践課題」の実現を目指すための不可避、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から、いくつかの課題を導き出してくるのである。これらを「重要な実践課題」と称し、その代表的なものとして次のような三つを掲げている。

1. 「子供を全人的に見る見方が支配的である学校」
2. 「濃密な人間関係の体験のある学校」
3. 「学ぶ喜びのある学校」－そういう喜びを味わうことができるような「わかる授業を追求する学校」

(これら課題のそれぞれについては、『教育実践学研究』第1号所載の拙稿『これからの学校像－学校教育の課題を構造的にとらえる』で論述しているので、ここでの説明は省略する。)

II 学校週5日制実施上の根本課題

1. 学校週5日制の実施レベルを左右する重要問題

これまで、学校週5日制の本来の在り方を支え、方向づける理論の中心あるいは土台となるものとして、「生きる力」の教育論を取り上げてきた。これからは、学校週5日制の問題そのもの、特に、その本来の在り方にかかわる根本問題を取り上げることにする。その考察の手がかりとして、中教審第1次答申中の次の言葉に注目したい。

「これまでのところ全体として学校週5日制に対する保護者や国民の理解は深められてきたと考える。」

ここで、「理解は深められてきた」という時、その「理解」とはどのような内容、どのようなレベルの理解なのであろうか。一口に「学校週5日制に対する理解」と言っても、それは、あえて言えば、ピンからキリまでと言ってよい程の内容レベルの理解に分けられるからである。例えば、学校出現以来、まだ経験したことのない土曜日休校に対する抵抗感や違和感がだんだんに薄れていくということも、一つの内容レベルでの「理解」である。また、月1回、2回の土曜休みという試行段階をたどるうちに、学校5日制の下で子供たちはどうなるのか、学校はどうなるのかとの不安感もだんだんに薄れていき、「案ずるよりも産むがやすし」で、なんとか軌道にのってきたのではないかと考えるようになるのも一つの理解である。これに対し、学校週5日制を正に「教育改革の一環」ととらえ、今後の教育の在り方がここに象徴されていると理解するとすると、これは本来のハイレベルでの積極的な理解となる。

このように、「理解」の種々相を考えているものだから、「答申」で「学校週5日制に対する保護者や国民の理解は深められてきたと考える」という時、それはどのような理解を念頭に置いてのことなのかと気にかかるわけである。

先程、「本来のハイレベルでの積極的な理解」と言ったが、これが学校週5日制について期待される本当の理解である。それでは、このような理解の対象とならなければならない重要な問題、言い換えれば、その問題についての正しい、深い理解が根を下ろしたものとなるかどうか、それが、根本的な点で、学校週5日制の成否を左右することになる根本問題とは何か。その代表的なものとして、私は、特に、次のような二つを挙げることにしている。一つは、何を基準として学力を評価するのか、つまり、学力観の問題である。もう一つは、家庭や地域社会の教育力の問題である。

2. 学力評価の基準の転換

学校週5日制の本格的な実施、すなわち、完全学校週5日制の導入において最も懸念される代表的なことは「塾通いの増加」である。もちろん、その底には「過度の受験競争」の問題が横たわっている。

これらの難問題に対応するための最も根本的な課題の一つは、学力を評価する基準の転換にある。このことについて、中教審第1次答申は次のように述べている。

「教育内容を厳選し、全体として授業時間数の縮減を図った場合、学力水準が低下するのではないかといった懸念がある。確かに、学力を単に知識の量という点でとらえるとすれば学力水準は落ちるという懸念はあるかも知れない。しかし、我々は、学力の評価は、単なる知識の量の多少のみ

で行うべきでなく、これまで述べてきたような変化の激しい社会を〔生きる力〕を身に付けているかどうかによってとらえるべきであると考え。そして、我々は、こうした力は完全学校週5日制の下で、学校での取組はもとより、家庭や地域社会における取組とあいまって、十分に養うことができる。』

このように、「答申」では、「我々は、学力の評価は、……〔生きる力〕を身に付けているかどうかによってとらえるべきである」というのであるが、学校や教師にとっては、「我々は……と考える」ではなく、これを実現しなければならないのである。「単なる知識の量の多少のみ」によってではなく、「〔生きる力〕を身に付けているかどうか」によって学力の評価を行わなければならないのである。しかも、このような評価は、子供自身や保護者はもとより、広く一般に承認され、進んで受け入れられなければならないのである。こうした承認や支持がなければ、学校や教師による学力の評価基準の転換は決して定着しない。

しかし、子供や保護者や一般人の意識の現状を考えると、このような学力評価の転換、つまり、学力観の転換の承認や支持を得ることは生易しいものではない。いや、このことは学校や教師にとっても容易なことではない。「新しい学力観」がこの数年間、教育界の合言葉となり、しかも、学力を「生きる力」ととらえることが「新しい学力観」のかなめであったにもかかわらず、この学力観が教育界にそれ程の痕跡もとどめることなく語られなくなった現実を考えると、学校や教師における学力評価の転換も並大抵の努力ではとても実現できそうもない難問である。

けれども、この転換がどんなに容易でないとしても、ここに学校週5日制の本来の在り方を支えるキーポイントがあるとすれば、関係者はこの難問に対する挑戦を避けることはできない。

3. 家庭や地域社会の教育力の充実

中教審第1次答申において、「生きる力」の育成のために繰り返し力説されているのは、「学校・家庭・地域社会における教育のバランス」である。この「バランス」から見て何よりも問題となるのは、「家庭や地域社会の教育力の低下」である。これらの「教育力」が生き生きと機能しなければ、学校・家庭・地域社会の間のバランスは成り立たないからである。したがって、「生きる力」の育成のためには、とりわけ、家庭や地域社会の教育力の向上が緊急、緊要の課題と見なされるのである。このことを第1次答申では次のように述べている。

「〔生きる力〕は、……学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものである。特に、〔生きる力〕の重要な柱が豊かな人間性をはぐくむことであることを考えると、現在、ややもすると学校教育に偏りがちと言われ、家庭や地域社会の教育力の低下が指摘されている我が国において、家庭や地域社会での教育の充実を図るとともに、社会の幅広い教育機能を活性化していくことは、喫緊の課題となっていると言わなければならない。』

今後の教育の在り方と、学校週5日制が目指すものとは「軌を一にしている」との答申の言葉通り、「生きる力」を育てるための学校・家庭・地域社会の教育のバランス、そのための家庭・地域社会の教育力の充実という課題は、そのまま、学校週5日制の成否を左右する根本課題である。したがって、第1次答申では、「学校週5日制の趣旨は……家庭や地域社会の教育力の充実とあいまってはじめて生かされる」と述べられている。

ところが、同じ「答申」では、我が国の家庭や地域社会の現状について、特に、「教育力の低下」という事実を指摘するとともに、この現実の根の深さを次のように述べている。「家庭や地域社会の教育力の低下の問題は、日本人のライフ・スタイルや現代社会の構造そのものにかかわる問題であり、その新たな構築を図ることは容易ではないであろう。」

このように、「答申」では、一方では、家庭や地域社会の「教育力の低下」という事実は、戦後の経済成長の過程で、社会やライフ・スタイルの変容とともに生じてきたものであるから、根の深いものである。したがって、「教育力の充実」と言っても、それは決して生易しいものではない。しかし、他方では、この「家庭や地域社会の教育力の充実とあいまってはじめて」「学校週5日制の趣旨」は生かされると言っているのである。言い換えれば、あいともなうべき「家庭や地域社会の教育力の充実」がなければ、学校週5日制の趣旨は生かされないということになるわけである。

これまで、学校週5日制が文字通り、「教育改革の一環」として、その本来の在り方にふさわしい形やレベルで実施されるための基本的な前提または条件の代表的なものとして、「学力評価の基準の転換」、「家庭及び地域社会の教育力の充実」の二つの根本課題を取り上げた。いずれも根の深い問題であって、一朝一夕に片づくような問題ではない。しかし、学校週5日制の趣旨を生かすためには、どうしてもまともに挑戦しなければならない問題である。

おわりに

学校週5日制について述べる時、私は、しばしば、その「本来の在り方」とか「本来のレベル」という言葉を使っている。このような言い方をするのは、学校週5日制の在り方が、実際には、本来の在り方やレベルに近いものから遠いものなど様々であるとの認識に基づいているからである。本文の中で、「学校週5日制に対する理解と言っても、それはピンからキリまでと言ってよい程の内容レベルの理解に分けられる」と言ったのも、学校週5日制の在り方の形やレベルの多様性を念頭に置いてのことである。

月2回の土曜休校の現在でもそうであるが、完全週5日制となればなおさらに、学校週5日制実施の現実は様々なレベルのものとなるだろう。したがって、今後の学校週5日制の実施は、いつでも、その「本来の在り方」を目標としながら進められることになる。この目標の意識があいまいであればあるほど、この実施はローレベルに甘んじることになる。

学校週5日制の本来の在り方を支え、方向づけるのが「生きる力」の教育である。本稿の冒頭でも述べたように、「生きる力」の教育と学校週5日制とは「一蓮托生」である。もし、「生きる力」の教育が掛け声倒れとなるようなことがあれば、その時、学校週5日制もまた形骸化するだろう。

(注) 本稿は、平成9年8月25日、札幌市で開催された文部省主催「東日本地区・学校週5日制推進研究協議会」で行った講演内容をまとめたものである。