

教育政策を読み解く : 「生きる力」と体験活動

古賀, 倫嗣
熊本大学教育学部

<https://doi.org/10.15017/19978>

出版情報 : 生活体験学習研究. 9, pp.41-44, 2009-01. 日本生活体験学習学会
バージョン :
権利関係 :

教育政策を読み解く

—「生きる力」と体験活動—

古賀倫嗣

A Commentary on the Educational Policy

—“Ability to live better” and Experience Activity—

Koga Noritugu

要旨 1987年の臨時教育審議会答申は生涯学習体系への移行をうたい、1996年の中央教育審議会答申は「生きる力」を提起した。こうした教育改革のなかで生まれた「総合的な学習の時間」は、子どもたちに「どのようによりよく生きるか」を問うことになった。2006年の教育基本法改正以降、教育課程では「体験活動」が重視され、キャリア教育の課題として提起されている。その推進にあたっては、学校教育だけでは十分な成果を得ることはできず、「地域の教育力」、教育NPOや専門機関との連携・協働に基づく教育システムの構築が求められている。

キーワード 「生きる力」、教育改革、地域の教育力、体験活動、キャリア教育

1. 教育改革と「生きる力」の育成

2006年12月、約60年振りに教育基本法が改正され、「教育改革」は最終段階を迎えた。社会の変化、時代の趨勢は目に見えない。それを目に見える形にしたものが「制度」であり、その根拠を示すものが「法律」にほかならない。そして、当面する問題群の可視化機能を果たすのが国の各種審議会「答申」である。一連の教育改革プロセスは、今から20年前、1987年の臨時教育審議会「教育改革に関する第三次答申」からスタートしたと考えてよい。「第三次答申」は、学校制度改革と生涯学習体系への移行をうたいあげた。

「これからの学習は、学校教育の基盤の上に、各人の能力と自発的な意思により、必要に応じ、自らの責任において手段・方法を選択し、生涯を通じて行われるべきものである。…また、従来の学校教育に偏っていた状況を改め、『開かれた学校』への転換を促進し、

家庭・学校・地域が相互に連携・融合するようなシステムをつくる必要があるとあり、この一環として、評価の多元化と生涯学習の基盤整備を進めることを提言する。」

まさに、「家庭・学校・地域が相互に連携・融合するようなシステム」の構築が、教育改革の基本理念として提起されたのである。これを受け、1991年、中央教育審議会は「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」を答申、文部省として「第三次答申」を追認した。しかし、「社会のさまざまな教育・学習システムが相互に連携を強化して、生涯のいつでも自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果を評価するような生涯学習社会」への基本的方向は、理念としては提起されたものの、政策としての実現には5年という時間を要することになった。1990年代は、前半が80年代の「学校教育制度改革から生涯学習体系への

移行」を引き継いだ時期、後半が「教育改革から総合的
社会計画へ」という、21世紀に向けた国家目標設計
の時期として区分される。

1996年、中央教育審議会が答申した「21世紀を展望
した我が国の教育の在り方について」は、教育界に大
きな衝撃を与えることになった。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、い
かに社会が変化しようとも、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であり、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、豊かな人間性であると考えた。たくま
しく生きるための健康や体力が不可欠であることは言
うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化
の激しいこれからの社会を〔生きる力〕と称すること
とし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重
要であると考えた。」

答申は、「教育は、子供たちの『自分さがしの旅』を
扶ける営み」とし、「生きる力」をはぐくむにあたって、
「学校・家庭・地域社会の連携と家庭や地域社会にお
ける教育の充実」「子供たちの生活体験・自然体験等の
機会の増加」「生きる力の育成を重視した学校教育の展
開」「子供と社会全体の〔ゆとり〕の確保」の4項目を
重要な視点と提起したのである。

2. 学習指導要領改訂と地域の教育力

「生きる力」の育成をめざすという教育目標の実現
のためには、学校教育の役割を大きく変える必要が生
まれた。1998年、教育課程審議会「答申」は、いわば
「居場所としての学校」づくりをめざすものとなった
のである。答申は、①子どもたちが伸び伸びと過ごせ
る場である、②自分が興味・関心があることに、じっ
くり取り組めるゆとりがある、③わかりやすい授業が
展開され、わからないことはわからないと自然にいえ、
学習でのつまづきや試行錯誤が当然のこととして受け
入れられる、④子ども同士や子どもと教師の信頼関係
が確立し、子どもたちが安心して力を発揮できる場
であると、新しい「学校像」を提示した。ここで、「ゆと
り」「つまづき」「試行錯誤」という言葉の重要性に注
意したい。「教え込む」のではなく、「学びを待つ」と
いう教育スタンスの変化がはっきりとうかがわれるか

らである。

さらに、2000年には、教育課程審議会答申「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」が発表され、「学力」について「自ら学び自ら考え
る力などの〔生きる力〕がはぐくまれているかどうか
によってとらえる必要がある。現行の学習指導要領に
おいては、知識や技能だけではなく、自ら学ぶ意欲や
思考力、判断力、表現力などの資質や能力などまで含
めて学力ととらえており、…」と明確化した。

「生きる力」と「学力」をどのような論理的連関で
とらえるかは、その後も重要な問題となっているが、
その連関は、学習指導要領の改訂により「生きる力」
の育成のため新たに登場した「総合的学習の時間」の
ねらいに明白である。

学習指導要領は、「学校の教育活動を進めるにあつ
ては、各学校において、児童（生徒）に生きる力をは
ぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育
活動を展開するなかで、自ら学び自ら考える力の育成
を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着
を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」とうたい、「総合的な学習の時間」について、
①自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に
判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる
こと、②学び方やものの考え方を身に付け、問題の解
決や探究活動に主体的・創造的に取り組む態度を育て、
自己の生き方を考えることができるようにすること、
という「2つのねらい」を明らかにした。

今、振り返ってみると、第2のねらい、なかでも「自
己の生き方を考えること」が重要であったことを強調
しておこう。ややもすれば、「第1のねらい」すなわち
問題発見・解決スキルの習得に注意が向くことになっ
たが、その本質的な目標は「どのようによりよく生き
るか」にあったのである。スキルの習得だけならこれ
は学校教育が最も得意とする分野であるが、第2のね
らいの実現のためには、学校教育だけでは不十分であ
り、「学社融合」「地域の教育力」といった推進主体と
の連携・協働に基づく教育システムの構築なしには、
その成果を得ることはきわめて難しい。

1999年、生涯学習審議会が公表した「生活体験・自
然体験が日本の子どもの心をはぐくむ（答申）」は、こ
のような新しい教育システムを支える「地域の教育力」

を、生活体験等の機会提供、体験学習プログラムの開発などの課題として提起したものである。答申は、子どもたちの体験を充実させるための地域社会の環境づくりについて、①世界や地域を能動的に変革していく人間づくりを目指す、②地域の体験を通して試行錯誤していくプロセスが子どもを育てる、③子どもたちに様々な体験の機会を意図的に・計画的に提供していく、④新しい人材や組織の参加により子どもたちの体験の機会が飛躍的に拡充する、⑤子どもたちをプログラムの企画段階から参画させるような取組により自主性を引き出す、という5項目を提示した。その後、「全国子どもプラン」として展開された各種事業は、この方向とねらいのなかで進められた。特に、2004年にスタートした「地域子ども教室」推進事業は、その担い手をいっそう拡大することになった。

このように、1996年から始まる「教育改革の制度化」は、一方で「教育課程（カリキュラム）」という教育内容に関わる変化をもたらし、他方では「体験活動（プログラム）」という教育方法に関わる変化をもたらすことになった。このことは、2006年に改正された教育基本法でも第2条（教育の目標）で理念としてうたわれ、引き続いて改正された学校教育法も「体験活動の充実」を重視したものとなっている。なお、同時期に地方教育行政の組織及び運営に関する法律も改正され、2004年改正時に導入された「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」に続いていっそうの市民分権が進められ、教育委員会の責任の明確化と点検・評価・公表が義務づけられた。こうした動向は、すぐさま地域の教育力の新しい役割を求めることになる。

3. 教育関係法規改正とキャリア教育の課題

改正教育基本法は、「新しい時代の教育の基本理念」として、「知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した人間」「公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民」「我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人」の育成をうたった。その推進システムとして、旧教育基本法の「学校教育」「社会教育」に加え、「生涯学習の理念」（第3条）、「家庭教育」（第10条）、「幼児期の教育」（第11条）、「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」（第13条）を新設したことも、大きな社会の変

化の反映である。

ここでは、「教育の目標」をうたった第2条に注目したい。その二項は、「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」とうたい、「職業及び生活との関連」を重要課題と提起している。

このことを具体的な実践課題として示したものが、学校教育法第21条である。同条は、「義務教育として行われる普通教育」を主語とし、その一項に「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並び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」とうたい、その十項には「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」とあらためてうたっている。そして、その推進については、まず、第29条で「小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする」と、小学校の位置づけを明確にしたあとで、第31条が「小学校においては、…教育指導を行うに当たり、児童の体験的な学習活動、特にボランティア活動など社会奉仕の体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実に努めるものとする。この場合において、社会教育関係団体その他の関係団体及び関係機関との連携に十分配慮しなければならない。」としている。

また、第45条は「中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする」としている。ここで明らかなことは、小学校と中学校の校種の差異ではなく、その連続性に即した「普通教育」としての提供が意図されていることである。小中一貫教育システムへの移行がはっきりと現れており、その準備期として「カリキュラムの体系化」が求められていくことになる。

それを具現化したものが、「キャリア教育」の推進である。1993年、文部省は、「学校選択の指導から生き方の指導への転換」「進学可能な学校への選択から進学したい学校への指導の転換」などを盛り込んだ「指導の転換をはかるための基本的視点」を発表、進

路指導からキャリア教育へ大きく舵を切った。1995年の阪神・淡路大震災を契機に、兵庫県がスタートさせた「ナイストライアルウィーク」は、「職場体験」として実践プログラム化され、全国的に展開されている。このプログラムを、文部科学省の「キャリア・スタート・ウィーク（5日間）」は「緊張の1日目、覚える2日目、慣れる3日目、考える4日目、感動の5日目」と定式化した。こうしたキャリア教育の動きは、2003年から社会問題化した「ニート」への対策を含む「次世代育成支援対策推進法」により「社会連帯による子どもと子育て家庭の育成・自立支援」という大きな枠組みのなかに位置づけられ、再び教育政策として提起された。

キャリア教育を教育課程に位置づける動きは、1999年、中央教育審議会が発表した「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」のなかで、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と規定されたことから本格化した。答申は、教育課程への位置づけとともに、小学校段階からの取り組み、体験的学習の重視をあわせて提言している。

2004年には、「新キャリア教育プラン推進事業」が全国47地域を対象に開始され、また、キャリア教育の推進に関する総合的調査協力者会議報告書により、「キャリア」は「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関連付けや価値付けの累積」と定義され、「キャリア教育」は「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と規定された。また、国立教育政策研究所が提示した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み」では、「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」として、以下の「4領域8能力」が提示され、具体的な教育実践を組み立てる基本な考え方が示された。4領域（8能力）とは、「人間関係形成能力（自他の理解能力／コミュニケーション能力）」「情報活用能力（情報収集・探索能力／職業理解能力）」「将来設計能力（役割把握・認識能力／計画実行能力）」「意思決定能力（選択能力／課題解決能力）」をいう。2006年には、文部科学省が「小

学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き」を作成し、キャリア教育の意義として、①教育改革の理念と方向性を示すもの、②子どもたちの「発達」を支援するもの、③教育課程の改善を促すもの、の3点を提示した。ここでは、「学ぶこと」と「働くこと」を「生きること」がつなぐキャリア教育のサイクルが提案されている。

すでにみてきたように、「総合的な学習の時間」の推進にあたっては「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的・創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」という、第2のねらいが重要であった。その本質的な目標、「どのようによりよく生きるか」は、今まさにキャリア教育の課題として提起されている。今次の学習指導要領の改訂は、キャリア教育の推進にあたって、「総合的な学習の時間」と同様、「学社融合」という推進理念による「地域の教育力」との連携をあらためて要請している。また、教育NPOや専門機関との協力・連携も求められている。教育改革がうたう「学校のマネジメント能力」が市民協働の理念に基づく教育システム構築という社会的要請に応えられるかどうか、その真価が問われているのである。

参考資料（熊本県における関係事業・実践報告）

- 植木町教育委員会「小学校英語活動指導案集」、2005年
- 宇土市網田小・中学校「小中一貫教育研究報告書（研究紀要）」、2006年
- 熊本県教育委員会「熊本の地域教育力 3つの提言（実践編）」、2007年
- 熊本県教育委員会「熊本県放課後子ども教室推進事業（実践事例編）」、2008年
- 富合町立富合小・中学校「小中一貫教育研究報告書（研究紀要）」、2006年
- 人吉市立第一中学校「コミュニティ・スクール事業報告資料」、2008年
- 山鹿市立広見小学校「命の大切さを学ばせる体験活動のあり方を求めて」、2008年