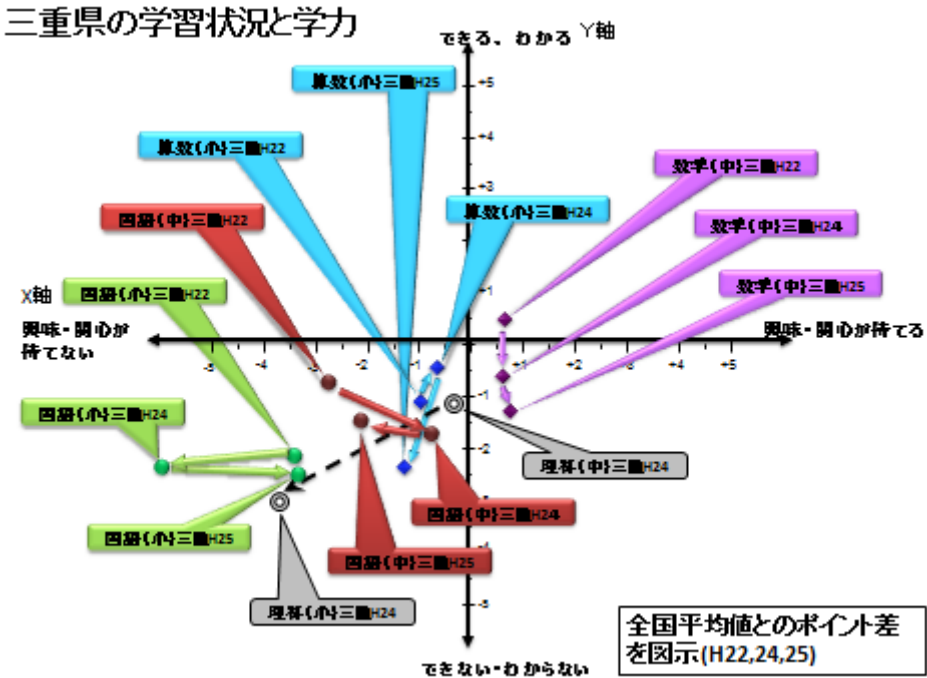


三重大学からの提言

「学校改革・教師の授業改革・学習習慣の形成、三位一体の改革の必要性」

三重大学教育学部
教授 森脇 健夫

はじめに) 学力に対する三重県の「基礎体力」



(図 1)

上の図 1 (図表の作成の仕方は「授業改善支援プラン 2010」参照) はここ 3 年間の三重県の状況である。不思議なことがある。三重県の子どもたちの学力・学習状況は、ここ数年、全国平均とのポイント差でいうと変わらないのである (中学の数学だけはなだらかに落ちてきている)。子どもたちも変わり、そして教師も変わる。また学校、教師、家庭、子ども、それぞれの努力の結果は、おしなべて三重県全体で見ると、三重県全体の相対的位置を押し上げる力に必ずしもなっていないのである。

全般的にその特徴を明らかにするならば、① 学力・学習状況ともに中学校よりも小学校の方に課題が大きい。② 国語と算数・数学についていえば、学力・学習状況ともに国語の方に課題が大きい。ということである。ちょっと「暗い予想」だが、おそらくこの傾向は 2014 年の「学調」の結果においても続くであろう。数年間のこの状況から見るとこれは三重県の教育風土、いわば学力・学習状況に対する三重県の「基礎体力」ととらえるべきであろう。

このような「基礎体力」はいったい何に起因するのか？この事態を打開するには何が必要なのかというのが本稿の問題意識である。

まず、三重県をめぐる地理的社会的条件を見ておこう。問題の所在がどこにあるか、ということ全体的に俯瞰したい。

三重県の全体的な特徴として、以下の3点を挙げることができる。第一に南北に長い地形にもなっていて地域によって、教育風土や文化の違いが学力に影響しているのではないか、という点である。大まかには、そういうことが言えるにしても、必ずしも学力の地域間格差は「南北問題」という様相を帯びているわけではない。市町における域内格差の存在も大きい。またどういった要因（経済状況、教育文化状況、保護者の期待や意識）が子どもたちの学力に影響を与えているかも明確ではない。課題としてあげておくにとどめたい。

また第二に外国人児童生徒の多さがある。少し古いが2008年度における外国人児童生徒の在籍率は0.934%で全都道府県中、もっとも多い数値である。1600人あまりの外国人児童生徒の多く（95%）は鈴鹿、四日市、津、伊賀（左の4つの市で72%）、松阪、亀山、桑名市、いなべ市の8市に在籍している。こうした数値が全体にどれほど影響を与えるのか、それは現時点では宿題、ということにしておきたい（早々に統計的結論を出すことができない）。

第三に少人数、小規模校の問題がある。この問題については、全国的な問題でもあり、研究がある程度進んでいる。少人数、小規模については、ある程度の水準においては少人数の方が教育効果が高いことはさまざまな研究の示唆するところである。しかしながら、小規模校（単学級、あるいは複式学級の学校）については、メリット（例えば、きめこまやかな指導が可能）、とデメリット（学級の中で切磋琢磨がない、人間関係の固定化）が指摘されるにとどまっている。

三重県の学力・学習状況の停滞状況（全国的な水準との格差克服の困難さ）の打開のしにくさは次の数値から読み取ることができる。2007年に全国学力・学習状況調査が開始されてから、次の三つの指標について、ほぼ全国との格差を解消しきれずに今日に至っている（表1）。

三重県の子ども-教師(授業)-学校の状況 * ()の中は全国平均値

土日の家庭学習(1時間以上)			
2007年	小	45.5% (53.2%)	中 55.6% (62.3%)
2008年	小	43.4% (51.7%)	中 53.5% (62.4%)
2009年	小	44.1% (52.6%)	中 52.9% (62.6%)
2012年	小	45.0% (56.0%)	中 54.7% (65.2%)
2013年	小	47.2% (57.4%)	中 57.1% (67.3%)
算数・数学における発展学習(行った、どちらかというに行った)			
2007年	小	43.9% (58.3%)	中 53.7% (59.7%)
2008年	小	47.5% (57.8%)	中 47.9% (59.1%)
2009年	小	31.0% (39.2%)	中 41.2% (50.9%)
		なお、2009年においてよく行った(中)は7.9%(7.0%)	
2012年	小	42.8% (53.9%)	中 58.3% (58.5%)
2013年	小	41.3% (54.4%)	中 50.3% (58.3%)
校長が校内で授業を見る(週2~3日以上)			
2008年	小	62.4% (77.5%)	中 52.0% (65.2%)
2009年	小	65.1% (81.5%)	中 53.3% (68.3%)
2012年	小	76.4% (86.7%)	中 52.6% (73.0%)
2013年	小	78.4% (90.3%)	中 67.0% (77.2%)

表 1

いったいこの指標にどのような意味があるのか？この指標については、「授業改善支援プランの2010」に述べたことがある。詳しくはそこに譲るとして、一番上の指標が「子どもの家庭学習の問題」二番目が教師の授業改革への志向性、そして三番目は授業改革を学校改革の核としてどれほど位置づけているか、を表す。誤解をおそれずに言えば、この3つのレベルにおける数値の差が「学力の格差」を「支えて」いる。

ただし、明るい兆しも指摘しておこう。校長が校内で授業を観る頻度について、2012年から13年にかけて15ポイント伸びている。また長い目で見てみると、この数年間では、小学校においても15ポイント伸びている。学校がようやく教師の授業を重要視し始めていることがわかる。また三重県教育委員会の「学力向上」に向けての運動が効果をあげ始めている。しかしまだ全国差が10ポイントあることも指摘しておかなければならない。

1. 学力問題は学校改革問題

学力の結果の文脈をたどると学校におけるさまざまな経験や子どもたちがそこから得た力とつながっている。つまり学力だけをのぼす学校改革はありえないのである。

逆に言えば、学校改革に取り組んでいるのに学力の結果に表れないのは何か(対応策)が間違っている、あるいはずれている可能性があると考えべきである。学力問題は教師個人の問題ではない。ましてや5、6学年(小学校)の担任教師だけの問題ではない。子どもたちの学力の結果や学習状況は、一年生からの積み上げであり、学校全体の問題である。例えば、次のような調査結果が明らかにされている。

国立教育政策研究所のクロス分析(2013年12月公表)によればグループで話し合う活動や総合的な学習の時間での探究活動が学力の結果と相関関係があり、とくにB問題の記述問題の平均正答率と高い相関関係がある。つまり、国語や算数・数学だけではなく、教

科の学習ではない総合的な学習の時間での探究活動が浮かびあがってきている。学力調査が始まって以来、三重県下でも国語や算数・数学に授業研究の焦点が絞られる傾向が続いているが、こうした調査結果を見ると、幅広くカリキュラム全体が問われなければならないし、学校の学習文化、風土全体が射程に入れられなければならない。授業研究の「縮み志向」は再考されるべきだし、ましてや総合的な学習の時間からの研究的撤退は憂慮すべき問題である。

中西良文・南学によれば、去年、今年とも、小中において「最後まで書く力」（最後まで書く努力をしたか）ということと学力の結果にはとくに強い正の相関関係があるという。「最後まで書く努力ができるか」は単に書く、という経験が多い、ということではないだろう。教科への自信（内容の理解度が高い）、自己への自信、あるいは自己コントロール能力やチャレンジ精神、等と関連している。「ねばりづよく頑張れる力」（私はそれを「胆力」と呼ぶ）は、子どもたちの生活経験、あるいは学校での経験総体によって培われる。もちろん生育環境も大きな影響力を与えるが、学校における児童・生徒の経験の質が問われているのである。

学校改革の戦略を仮説的に示しておこう（図2）。

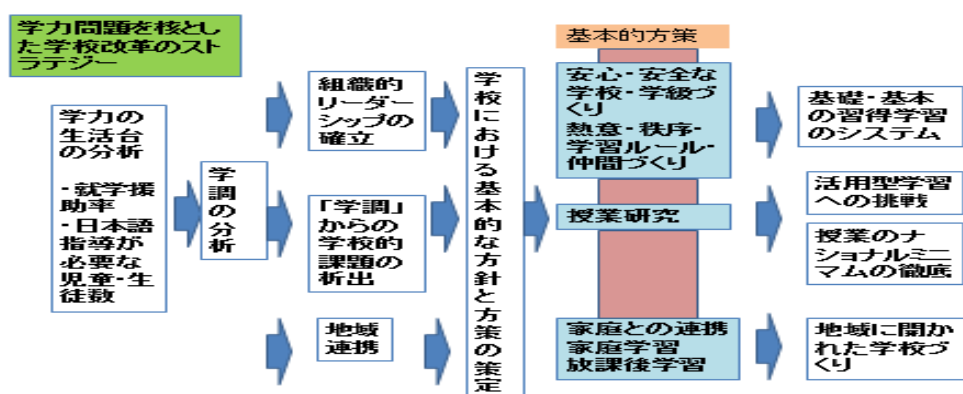


図2

学力が保護者家庭の経済的な状況ときわめて強い相関関係があることはすでに明らかにされていることである（「授業改善支援プラン2009」拙稿参照）。学校が置かれている状況（校区の状況）を無視することはできない。その分析からまず取組を始めるべきである。しかしながらあくまでもそれは子どもたちの学力の「生活的土台」を明らかにすることが目的であって、その要因に学力問題を帰属させるためではない。そして次に学調の分析をしながら、学校側の体制を整えていく必要がある。できれば、研修部を中心にミドルリーダーが育ち、音頭をとっていくことがのぞましい。管理職のトップダウンでは教師の共通認識を得られにくいだろうし、かといってボトムアップを待っていることは進みにくい。中堅クラスの教員がリーダーシップを発揮して、全体をひっぱっていくという構図がもっとも学校が動きやすい。「学調」からの学校的課題の析出にあたっては、研修部が分析して

提示するだけでなく、問題を全教員で解いてみる、ことや例えば算数・数学の指導の系統図（教科書会社がネットに公表している）を使ってその学年だけではなく、どこにつまずきのルーツがあるのか、といった分析を全教員で行っていく必要がある。同時に地域連携を進める方策を考えるべきである。学調の結果についての公表は、各学校単位に任されている状態（各市町教委も可能になった）だが、公表だけが突出して行われるのではなく、少なくとも保護者の協力や学校参加、つまり学校と地域の連携をどう作り出すかという文脈の中で行われるべきである。2013年の三重大学の分析によれば、とくに小学校においては、地域連携が学力向上の一つのカギとなっていることが明らかになっている。

そして学校の基本的な方策の決定である。学校固有の課題にもとづいた方策がたてられるべきだが、三重県全体の課題からすれば、安全・安心の学校づくり、授業改革、そして自律的学習の習慣化の3つの課題はメルクマール（参照基準）になるはずである。

具体的な方策については、私は基礎・基本の習得のシステムと授業改革の両輪（授業のナショナルミニマムの徹底と活用型学習への挑戦）、そして家庭学習への取り組み、と3つ挙げてみた。具体策は地域・学校の実情にあわせて可能な範囲で無理のない方策がたてられるべきである。

こうした体制を学校が作る事ができれば、どの学校においても学力の結果は上がるはずである。

2. 学力問題は教師の授業力量、授業改善の課題——授業のナショナルミニマムの徹底と活用型学習への挑戦

2-1. 授業のナショナルミニマム

学力先進県と言われる秋田県は授業においては次のような取り組みをしている。

一つは家庭学習ノート（普通のノートに1ページ好きな勉強をする。担任がチェックをする）。

もう一つは、授業のめあてと振り返りの徹底である。

「授業が始まる時は、筆箱は机の上に出さず、文房具は鉛筆2本に消しゴム、定規、赤青ペンだけ。ノートは、自由な書き込みをしやすいよう見開きで。授業の前にノートに“目当て”を書き赤で囲んで、何をしたら達成できるかをみんなで考えてから始めます。最後には内容の振り返りをして“まとめ”を書き、青で囲みます」（AERA 2013.7.1）家庭学習ノートについては、3で取り上げる。

めあてと振り返りについては、教員免許取得のための教育実習の際、指導案の書き方や授業づくりにおいて押さえられるべき重要な事項として教わるはずである。授業が目的を持った教育的営為である以上、めあてと振り返りは必須であり授業づくりのABCなのである。しかしながら三重県の現状を見ると、それが常識にはなっていない。三重県の小学校においては、「第6学年児童に対して、前年度までに、授業の冒頭で目標（めあて・ねら

い) を児童に示す活動を計画的に取り入れましたか」という問いに対して「よく行った」「どちらかといえば行った」は 86.9% (「よく行った」は 31.5%) (全国: 96.5%、「よく行った」は 60.4%) で全国に比べると 9.6 ポイント低い。よく行った、は 28.9%低い。また中学校では同 88.1% (よく行ったは 20.4%)、全国は 92.6% (よく行ったは 43.7%) となっており、総計で 4.5%、よく行っただけ比べると 23.3%低い。

ここでもう一つ秋田の試みの学力向上を目指す上での的確な指導を指摘しておこう。

それは、めあてをノートに記述させ赤で囲み、振り返りを青で囲ませることである。それは次のようなことが国立教育政策研究所によって指摘されているからである。

すなわち、授業の冒頭でめあて・ねらいを示す活動を実施したという学校の児童生徒の中で否定的な回答が小学生 35% 中学生 61%、また授業の最後に学習したことを振り返る活動を実施した、という学校の児童生徒の中で否定的な回答が小学生 45% 中学生 61%に及んでいることである。教師が目標やねらいを示した、と思っけていても、児童・生徒の側ではそうは受け取っていない、そこにずれがある、ということである。2013年の三重県の学調の分析結果でも、児童・生徒の側が授業の目標・ねらいを示された、あるいは振り返りを行った、と意識していることと学力の結果に相関関係があることが示された。秋田県のこの試みは、まさに教師の授業の目標やねらいを子どもたちのめあてに変換する作業であり、ここを丁寧に行っていることである。

私は、授業の目標・ねらい(教師側)とめあて(児童・生徒側)を区別し、どのように目標・ねらいをめあてに変えていくか、を問うべきだと考えている。教師側のねらいや目標は児童・生徒の身体や認識をくぐりぬけて初めて「めあて」となるのである。

授業にはめあてと振り返りのように、もちろん初任期の教師はもちろんだが、ベテランの教師も守られなければならない「ミニマム」がある。例えば、「子どもに考えさせる時間をとる」とか「考える、書く、話す、共有する局面をつくる」「個への支援と全体のコーディネートをする」などである。そのタイミングややり方は千差万別であっていいと思うが、どの授業も踏まえなければならない基本的な要素である。これを授業のナショナルミニマム(国民的な最低基準)と呼んでおこう。このナショナルミニマムの遵守の徹底がすべての教師の授業において行われているか、不断に確認し、授業の質を一定保障していくと取り組みが必要である。

2-2. 活用型学習

もう一つは、活用型学習への挑戦である。

まず、活用型学習とはなにか、明らかにしておこう。まず「活用」とは「習得」「探究」等の学習方法の類型であり、活用型学習とは活用を意識した授業、または学習のことである。発展学習(発展的な学習の内容)は領域概念であり、学習指導要領の範囲を超える内容であるので、当然そのカテゴリーは違ってくる。

活用型学習の概念を規定しておこう。活用型学習は次の4つの要因によって規定される。

- ① 基礎的・基本的な知識の活用を主な目的とした学習で教科学習の中で行われる学習（習得、探究の学習とは区別される）
- ② 習得、探究の学習との関係は双方向的な関係（一方向的ではない）
- ③ 学習者全体が対象。（発展的学習が、基礎・基本を習得した学習者を対象とするのに対して）
- ④ 活用型学習とは言語に関する能力を基盤とする（中教審の規定）

この活用型学習について、その意義はどのようなところにあるのか。学調には基礎・基本を問うA問題と活用力を問うB問題があり、全国的にもB問題に課題があることが指摘され続けてきた。しかしながらB問題対応の施策をとることは学力の生活台が厳しい学校にとっては難しいと考えられてきた。

しかしA問題の作成にあたって次のように問題作成意図が明らかにされている。「この二つの出題範囲・内容からも明らかのように、基本理念には、「実生活」に立脚する学力が含まれている。これは、学校で学習してきた知識・技能等が、児童生徒を取り巻く様々な生活場面において、活用できるようにすることが求められているからである。

児童生徒にとっての「実生活」は、各教科等の学習に加え、家庭生活や地域での生活を含めたものである。国語の側面から考えると、読書などに親しむ生活（読書生活）、音声や文字で表現する生活（表現生活）などの言語生活を射程に入れたものである。」（学調の出題意図 文科省）

授業において活用が意識される必要があるのは、活用力のない知識の教え込み、あるいは繰り返し学習による習熟だけが行われるならば、子どもたちの学習意欲の喪失を招くだけでなく、学習の意味の喪失につながることである。学習の意味とは、自分自身の対象や内容へのコミットメント（当事者性）、リアリティ（現実感）、また効力感によって成り立っているが、それは現代の子どもたちが潜在的に持っている危機である。次のグラフはベネッセが2009年に全国的な調査をした結果である。

小学生で3割、中高生では5割の子どもたちが、勉強そのものの意味に懐疑的なのである（表2）。

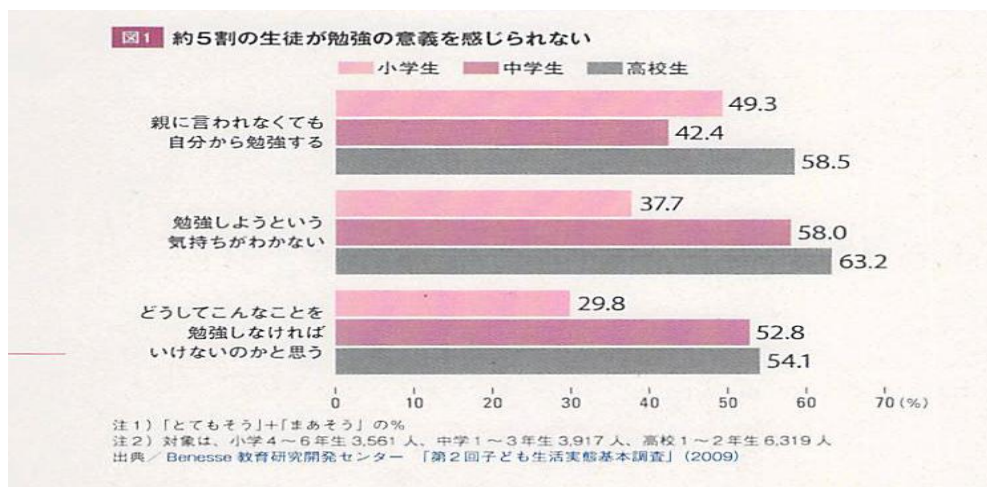


表 2

活用型学習は、実在とのつながり、効力感を含みこんでいる。

三重県の教師たちは、発展学習についてあまり行ってこなかったことは、表 1 から明らかである。善意に解釈すれば、多くの教師たちが基礎・基本を習得することを第一において授業づくりを行ってきたことのあらわれであると見てよい。既述のように、発展学習は基礎・基本を習得した子どもたち用の学習内容であることを考えると、三重県の教師の考え方（いわゆる遅れがちな子どもに対するあたたかなまなざし）には理がある。しかしながら、基礎・基本の習得だけに目が向き、活用への意識が薄い、とするならば、授業としては不十分である。授業そのものの考え方を変える必要がある。なぜならば、活用問題 B についてはもちろん、基礎・基本の習得、つまり A 問題についても十分に目的が達成されていないからである。

それは次のことを示唆する。つまり、基礎・基本の習得を目的にした授業は、基礎・基本を 100% 身に着けることに失敗するということである。基礎・基本の習得という次元だけで授業づくりを考えているだけでは、このアポリア（難題）を突破することはできない。活用を意識した授業づくりがどうしても必要となってくる。

活用型学習の授業と言うと、特別な授業を指すように受け止められるかもしれないが、実際の授業は、教科書通りにやったとしても、活用型学習にはなっている。例えば、3+5 の足し算の導入でも、「小鳥が 3 羽とまっていた。そこに 5 羽の小鳥が飛んできた。全部で何羽か？」といった「実話」が使われる。

問題は 2 つある。一つはそうした課題に子どもたちを「その気にさせる」アクチュアリティがあるか、ということである。現実と結びついていればいい（リアリティ）という安易な発想では、子どもたちはその気にはならない。

もう一つは、その「実話」は結局、基礎・基本獲得のための「手段」でしかない、ということなのである。物語はそこから意味や価値のある数値をひきだすための手段にしかすぎない、ことに子どもたちは慣らされてしまう。学調の 4 年間（2009～2012）の分析で、子どもたちの不得意問題について、朝日新聞では次のような分析がされている。

(問題1) 長さが8メートルで重さが4キログラムの棒があります。この棒1メートルの重さは何キログラムですか？

この問題に対する正解として $4 \div 8$ とたてられた子ども 54%」に対して「 $8 \div 4$ とたてた子どもが31% (2007年度)」

(問題2) 赤テープは3メートル、青は6メートル、黄は12メートル。青は黄の何倍か
この問題に対して正解の $6 \div 12$ とたてられた子どもが56%に対して $12 \div 6$ とたてた子どもが24% (2008年度) いたと述べている。

またそのことは2012年の類似問題でも変わらない。

(問題3) 赤テープの長さ120センチで、白テープの長さの0.6倍。白テープの長さは？
この問題に対し正解として 120×0.6 とたてた子どもが49%。それは正答の $120 \div 0.6$ の41%を上回ったと述べている。「学力調査4年分 見えた弱点より」(朝日新聞 2012年10月24日)

このつまづきは、結局、問題文から数値を適当に拾い出してきて、計算に当てはめるという操作をしているからだと考えられる。現実とのつながりはあるもの子どもたちにとって「現実」はイメージされていない。

「現実」が手段化されることによって、「現実」は生気のないものに転化してしまう。こうした事態を乗り越えるために必要不可欠なことを三つのポイントを挙げておく。

- ① 教師自身が教科内容、及びその意味(適用可能性、効力、重要性)を的確にとらえていること
- ② ①を子どもたちが実感できるような教材と活動の設定、学習形態の選択
- ③ 「横型」と「縦型」の活用型学習

① について説明しよう。教師は一般的に自分の教えることの意味について、自覚的に問うことは少ないと思われる。教えることが当たり前、また教科書に載っているから教えている、という方が圧倒的に多いのではないか？しかしながら活用型学習をつくりだすためにはあえてもう一度、再確認でもかまわないが、教えようとしていること(教科内容)の意味や意義について教師が考えてみるころから始まる。教科内容の本質とは何か、また教科内容を知ったら、あるいは理解したら、子どもたちの人生がどのように広がるのか、豊かになるのか、例えばどんな未知への探索ツールになるのかという問いに答えることである。

例えば、「書くこと」をテーマにした活用型学習について考えてみよう。

「書くこと」は「話すこと」と違い、内在的な動機づけがない(ヴィゴツキー)。つまり書くことについては、「書くこと」と同時にその意義を伝える必要がある。

話し言葉が内言化し、書き言葉に転換していくことが可能になる6, 7歳の頃に、「書き言葉を使えることにこのような意義がある」ということを「書き言葉」自体とともに教え

る必要がある。そのためには、まさに活用型学習が必要となる。書くこと同時に書くことの意味を伝える授業である。

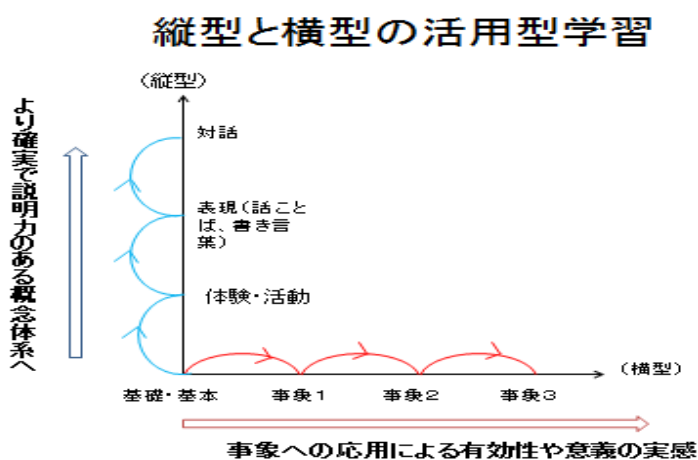
それなしに「ただ書く」ことをさせる。書きたくない日記を書かされ、作文を書かせられる、授業では感想を書かされる、こういうことが積み重なって、「書くこと」に対する拒絶感と億劫感が醸成される。

「書くこと」の活用型学習は、まずは教師が「書くことの意味、意義」について考えをめぐらすところから始まる。「書くこと」ってどんないいことがあるのか？「書くこと」によってどんな豊かな生き方ができるのか？という問いに答えてみる必要がある。「書くこと」は、記憶の補助ツールになるだろう、また「書くこと」によって時空を超えた人との対話が可能になるだろう、ということに思い当たるだろう。だとしたらそれを6,7歳の子どもたちに伝えるにはどのような活用型学習を組織できるだろうか、と考えることになる。

このように考えてみると、活用型学習を作る上でもっとも大きなポイントが、教師の教科内容（教えようとすること）の本質に対する認識やその意義・意味の認識であることが分かる。それがあつての教材化、活動の組織②である。

③について説明をしておこう。

活用型学習には、縦と横の活用型学習がある。以下のようなイメージである。



縦型とは、中教審で論議された、活用の学習の類型である。

中教審では次のような活用の学習が提起された。

1. 体験から感じ取ったことを表現する
2. 事実を正確に理解し、伝達する
3. 概念・法則・意図などを解釈し、説明し、論述する
4. 情報を分析・評価し、論述する
5. 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
6. お互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

(中教審最終答申 2008.1)

この1～6はまさに上の図で言う縦型の活用型学習である。言語能力を運用しながら、コミュニケーションの媒体をかえて基礎・基本を定着させることをねらっている。それに対して横型の活用型学習は、適用（応用）する事象をかえて基礎・基本を定着させるというイメージである。例えば磁石にいろいろなものをあてがってみて、それがくっつくかくっつかないか、で世界を二分するといったことをイメージすれば理解しやすいだろう。

縦型と横型の活用型学習、この発想を使いながら、授業を展開することができれば、より授業そのものが内容として興味を持つことができ、かつ授業内容がより発展的に構成することができるだろう。そして基礎・基本が定着するのである。

3. 家庭学習は量から質へ

学力向上の「礎」（いしづえ）として家庭学習の問題を避けて通るわけにはいかない。家庭学習の時間数と学力の向上には強い相関関係がある。例えば伊賀市の小学校である。

学習状況と学力・伊賀市

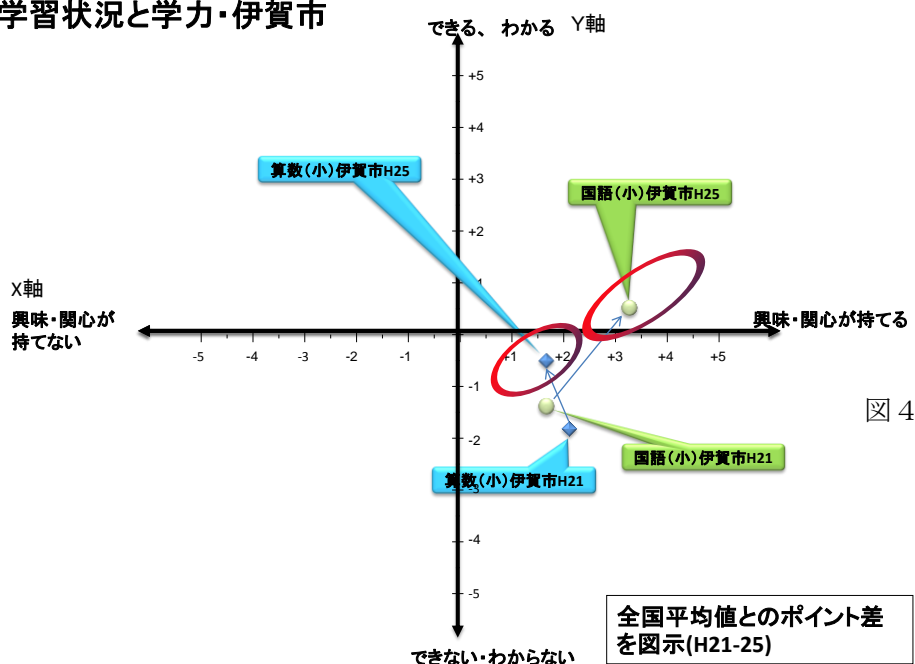


図 4

図 4

上の図 4 を見ていただきたい。三重県全体の学力・学習状況とは全くことなる。とくに、小学校において、国語の学力・学習状況とも全国平均を上回っている。平成 21 年から国語・算数ともに結果を向上させている。こうした状況をつくりあげた要因の一つに家庭学習の時間の充足が挙げられる。

小 6 の土日の一時間以上の学習をした子どもの割合が 55.4%である。全国平均 57.4%

には及ばないものの、三重県平均を 8.4%も上回る数値を出している。この数字を伊賀市の小学校の平均として出しているところが評価すべき点である。一学校ではなく、市町の平均値である。

市町での学校をこえた取り組みが効を奏しつつあると言えるだろう。

ところで、家庭学習の習慣化に対して有効な指導ということで国立教育政策研究所が挙げているのが次の 3 点である。

1. テストの間違いを振り返って学習するなど学習方法に関する指導
2. 家庭での学習方法について具体的な例を挙げながら教えるといった家庭学習に関する指導
3. 総合的な学習の時間での探究活動

家庭学習はその中身を問う時代へと入ってきている。学習の方法を明確に子どもたちに伝えることによって、家庭学習の習慣化へとつながることが明らかにされている。

授業では習熟の時間が十分ではないので、ドリル的な宿題を与える、宿題をやる、ということだけではなく、自律的学習者へとどう育てるかということが課題であることは、先に紹介した秋田県の家庭学習ノートの試みがいい例である。

家庭学習は形から内容の充実へとその焦点が移ってきている。

まとめ)

学力の改善を学校改革の核として位置づけることは、学校全体を児童・生徒の学びの場として再定義、あるいは再確認する試みである。これは学校全体をよくするとりくみである。「学力向上だけを学校改革の課題にすることはできない」という一見もっともらしい「正論」は「学力」に対するきわめて狭いイメージにもとづいており、学力はおろか、学習状況の改善、学校を子どもたちにとって安心・安全の場にする、あるいは地域連携をすすめること等 学校の諸課題を解決する道をとざしてしまうことになる。

最初の問題提起で、三重県全体としては全国との相対的落差を埋めることができなかつた経緯について述べた。しかし各学校単位で見れば、動き出している学校もある。さまざまな条件の中で「離陸」(図 1、図 4 で言えば、右上のベクトルへと向かう)に成功してきた事例もある。まだ全国平均値には届かなくても過去の自校の状況からの「離陸」であつてももちろんかまわない。そしてこうした取組が学校を超えて地域全体として効果を挙げているところも現れている。

そうした取組から確信をえながら、この困難な課題に引き続きあたっていくたい。