

# [生きる力] はいかに伝えられたか

## —学習指導要領の定着過程に関する社会学的研究—

諸田裕子（お茶の水女子大学大学院）  
金子真理子（東京学芸大学）  
清水睦美（東京大学大学院）  
苅谷剛彦（東京大学）

### 1. 問題の設定と研究の意義

M.F.D.Young らの提唱した New Sociology of Education は、教育的知識は社会的に構成されるものであり、「新しい」教育社会学は、そのプロセスやメカニズムの解明にあたるものだと宣言した。*Knowledge and Control* の記念碑的出版から 30 年が経過した。だが、日本においては、教育的知識の社会学的研究は、いまだ十分な蓄積を見ているとはいえない。

ところが、研究の遅れとは裏腹に、日本の教育をめぐる状況は、教育的知識の社会学的研究をますます重要なものとしている。たとえば、「画一的」教育への批判が高まるなかで、二度にわたる学習指導要領の改訂等を受け、地域、学校、教師の「創意工夫」による「特色ある教育」づくりが提唱されている。そこでは、「新しい学力観」に基づく教育や「生きる力」の育成が求められ、「生活科」や「総合的学習の時間」の導入、さらには選択科目の拡大など、教育的知識編成の弾力化が叫ばれている。

本研究は、非大都市圏に位置するある県（以下 X 県）の教育委員会をフィールドに、「新しい学力観」が打ち出された 89 年度と、「生きる力」の育成・「総合的学習の時間」の導入が提唱された 98 年度の、二度にわたる学習指導要領の改訂に伴い、その趣旨が教育現場にどのように伝えられたのかを、メッセージが社会的に（再）構成されるメカニズムに目を配りながら、実証的に明らかにしようとするものである。

教育課程の編成原理のみならず、学力のとらえ方や教授法、さらには評価方法までを含めた教育的知識の意味づけは、どのような機構を介してどのように教育現場へと伝えられるのか。地方の教育委員会は、その趣旨を、いかにして「正しく」伝えているのか。そこには、どのような（再）解釈過程が含まれるのか。地域、学校、教師の「創意工夫」が求められ始めたとはいえ、日本の教育の現状は、いまだ中央からの「指導」の影響を強く残す。それゆえ、教育的知識の社会的構成を問題にするには、中央にお

いて決定された〈ナショナルカリキュラム〉が教育現場で実施されるまでの媒介項としての、地方レベルの教育課程行政のしくみに目を向けることが有効である。教室において授業として展開する以前の段階で、「[生きる力]はいかに伝えられたか」。教育的知識の組織化に影響を及ぼしうる行政指導の役割を解明することにより、教育的知識の社会的構成の日本の特徴が明らかになると考えるのである。

このようなメカニズムに目を向けることによって、私たちは、これまで十分注目されることのなかった、教育改革の具体化のプロセスに迫ることができる。教育改革立案者たちの意図したプランは、どのように教育現場に伝えられるのか。教育改革の成否を占うためには、文科省と教育現場との「間」を分析の対象に据える必要がある。そこに教育の実態が、改革の当初の意図から微妙に姿を変えていく過程を見いだすことができるからである。

### 2. 本報告の構成と方法

本研究の構成について簡単に示そう。まず次の第 3 節では、学習指導要領の伝達機構の実態について分析を行う。つぎに、4 節では、県教育センターでの教師対象の研修プログラムの分析を通じて、学習指導要領の趣旨が教師たちにどのように伝えられていたのか、その変遷を示す。そして、5 節では、今回の改訂において、「総合的学習の時間」の設定が、基礎・基本の重視とどのように関係づけられたのかをあとづけながら、「生きる力」の教育が、どのような意味で「正しく」伝えられたのかを分析する。

本研究では、89 年度の学習指導要領の改訂時と、98 年度の改訂時との二つの時点を対象に、ある県の教育委員会の指導主事を対象にした聞き取り調査と文書資料の収集・分析とを行った。二つの時点を聞き取りの対象としたのは、この間に教育課程行政をめぐる変化があり、その変化をたどることが、教育的知識の社会的構成を解明するうえで有効だと考えたからであ

る。インタビューは、00年11月と01年1月の二回にわたって行われた。対象となった指導主事等は下記の通りである。

県教委指導主事	13名	県教育センター 一次長	1名
市教委指導主事	1名	同センター 研 究主事	9名
市町学校教育長	2名	小・中学校	各6校

(苅谷剛彦)

### 3. 学習指導要領の伝達機構

#### 1) 伝達の機構と原則—学習指導要領を「正しく伝える」メカニズム—

##### A. 伝達の機構

学習指導要領の改訂をめぐる伝達は、国・文部省～県教委ルートとそれに続く県教委～学校現場ルートの主に2つの段階が用意されており、これら2つのルートによって、全員が同時に説明を受けなくても、全ての教員に改訂の趣旨が伝わる機構になっている。すなわち、文部省主催の「中央説明会」へ参加した県教委の指導主事や県教育センターの研究主事らが、今度は講師となって県教委主催の「教育課程説明会」を開催する。この説明会に参加した教員らが自分の学校へとその情報を持ち帰り、校内研修会や教科部会を通じて改訂についての説明を伝える。と同時に、県や教育事務所、市町村教育委員会主催の管理職研修会（校長会、教頭会）、市町村の教育委員会主催の全教職員対象の研修会、教科の主任会というルートを通じて学校現場へと情報は流れ込んでいく。ここには、県教育センターによる研修や資料の配付を通じた伝達ルートも含まれる。これらの説明会や研修会等では、学習指導要領及び解説そのものを抜粋、要約して県教委が作成したものが主な資料として使用され、実際の説明は、それらの資料を「読み上げる」形ですすめられる。

また、市町村教委主催の各研修会で講師となる指導主事のためには、県主催の「指導主事等研修会」や教育事務所主催の「指導主事会」が用意されている。この「指導主事会」で使用される資料は、先に述べた、県教委作成の資料（学習指導要領及び解説を抜粋・要約したもの）であり、この資料は各学校にも1部ずつ配布される。この各「指導主事会」に参加した指導主事

らはまた、学習指導要領の改訂に基づいて行われる研究授業の際に指導を行う。授業を行った教員に対する、指導主事の「指導」を通じて、その場に居合わせた参加者へも改訂の趣旨は伝えられていく。

このように、X県の学習指導要領の伝達機構は、地方教育行政に関わる全員と現場の教員全員を、全員同時ではなくてもくまなく包括できる形になっている。しかも、伝達の機会が一人の教員につき一回きりというのではなく多様な機会が用意されている。例えば、ある一般教諭の場合、彼が県の説明会に出席した場合を含めると、その説明会や教育委員会主催の研修会、校内の研修会、研究授業、さらに上述の主要なルート以外としての、自主的な教員の集まりである市や県の教科部会が用意されている。説明に使用される資料に着目してみると、県の説明会や指導主事会で使用される資料は、学習指導要領とその解説書が基本になっているという意味で、伝達の内容が文部省による説明と異なってしまうことはない。教育的知識への意味づけが、文部省の意図通りに教育現場に伝わるしくみである。

##### B. 伝達の原則—「正しく伝える」—

X県の伝達機構は、「学習指導要領の枠を越え」ないように「より正確というか間違いのないように」伝えるという大原則によって支えられている。「（私見はもっているが）文部省の説明会からぶれないようにしている」と語る指導主事の言葉や、「（新学習指導要領の改訂についての文部省からの通達は）きちっと受け止め」て「より正確というか間違いのないようなかたちで（資料を）出していく」と語る県教育センターの研究主事らの言葉によって示されるように、「間違いのないように正しく伝える」ことが伝える側の役割であると認識しているのである。使用される資料が文字の上で、文部省と違うことがないようにしているのと同時に、伝える役割を担う指導主事たちが、「正しく伝える」ことをめざすことにより、文部省の学習指導要領改訂の趣旨は間違いなく伝えられていくのである。

#### 2) 「新学力観」を“正しく”伝えた89年の改訂

では、前回89年の改訂時には、実際にどのような説明が行われたのだろうか。県や市の指導主事らによってX県は「文部省が出したものがわりあいよく浸透して」おり「文部省の要求や対応に忠実に動く地方として特徴づけられている。そうした地域的な特徴を背景に、89

年の改訂をめぐる伝達は“忠実に”行われた。「新しい学力観がすごくはやった時代で、知識は古い、関心を支えるものが大事だ、情意面を重視しなさい」という声が澎湃としてまきおこった時代」であり、「寝ても覚めても」新しい学力観だったという。89年当時すでに県教委の指導主事経験をもつある担当者は「私もその時県教委におりましたので、新しい学力観のことは文部省の指導を受けながらきちんと伝達したと思います」と当時を振り返る。つまり、伝える側も伝えられた側も、「きちんと」伝え、受け止めたのである。

### 3) [生きる力]を“正しく”伝えた98年の改訂

では、98年の改訂はどのように伝えられたのだろうか。県教委主催の教育課程説明会では、総合的な学習の時間が今回の改訂のポイントとして説明されていることが、説明会へのどの出席者からも確認できている。[生きる力]を育てるための「総合的な学習の時間」の創設という点をふまえるならば、県教委は文部省の趣旨を“正しく”伝えていることになる。しかし、前回の改訂と比べると、ここには若干のニュアンスの違いが見られる。その点を明らかにするために、「総合的な学習の時間」と教科の基礎的な学力との関係についての説明に着目する。

県教委は「総合的な学習の時間が充実するには、教科の基礎的な力がきちんと指導されなければ駄目です」と説明し「基礎学力の定着」を強調した。このように「基礎学力の定着」を県が強調したことは、多くのインタビュー対象者の証言から確認できる。ところが、文部省の学習指導要領の解説書においては、「基礎・基本の定着」がこのような形式で強調されるようには言及されていないのである。

それでは、X県は、今回の改訂にあたりその趣旨を“正しく”伝えていないのだろうか。「正しく伝える」原則は、今回もきちんと維持されている。ある市教委の指導主事は「基礎・基本の定着とゆとりや生きる力は決して対立するものではなくて、矛盾するものではない」というスタンスで指導するように心がけている、という。また、幾度となく聞かれたのは「前の教育課程でも知識を軽視しろとは書いていなくて、重視しなさいと書いてある」「基礎・基本はいつも言われている」という言明であった。つまり、「基礎学力をきちんと踏まえる指導を徹底させることが、結果的には総合的な学習の時間もより豊かなものにしていくのではないか。今回、文部省の説明よりはるかに強調した部分だ

と思う」という県教委のある担当者の言明によって示されるように、X県では「文部省の説明」に含まれている部分を「はるかに強調」することによって、指導要領の趣旨を、文部省の「正当性」を損なうことなく、今回も“正しく”伝えている。こうした微妙な（再）解釈の過程を経て、教育的知識の意味づけは変化を遂げるのである。（諸田裕子）

## 4. 教育センターにおける教員研修内容の変遷

本節では、教育内容・方法の研究や教員研修を担う教育センターにおける、研修内容の変遷および研究紀要の所長序文を分析することによって、教育センターが教育現場に提示してきた学力観・教育方法の変遷を明らかにする。具体的には、第一に、そこで提示されている「新しい学力観」や「基礎学力」といった概念で表現される学力が、それぞれの教科で、いかに身につくと考えられてきたか（教授法）を明らかにする。この作業によって、そこで期待されている学力の中身を推測できる。第二に、教育改革の進行と照らし合わせて、研修内容にみられる学力観・教育方法の変遷を分析する。これによって、教育センターが、中央の教育政策をいかに「正しく」伝えようとしてきたかを検証する。そして、「正しく」伝えようとする教育センターの試みが、学校現場の教育内容・教育方法にいかなる影響を及ぼすかについて考察する。

### 1) 「分かる授業」から「活動」「過程」重視へ—契機としての評価制度改革—

はじめに、教育センターの研修内容の変遷をみると、教育方法領域の講座内容が次のように変化したことがわかる。89年から91年までは、タイトルおよび内容に「分かる授業」という言葉が頻発する（「新しい学力観」浸透初期）。ところが92年になると、「分かる授業」から「新しい評価への対応」にテーマが移り、93年から96年までは、「新しい学力観」に立つ「評価」、なかでも「観点別学習状況」のあり方が各講座の中心課題になる（「新しい学力観」浸透中期）。その後、97年から99年までは、「新しい学力観」に立つ「授業」のあり方が講座内容の中心に移り変わっていく（「新しい学力観」浸透後期）。ところが、2000年になると、インターネット関連の3講座と「チーム・ティーチングによる算数科学習指導」「小学校理科講座」となっている（基礎学力重視期）。

次に、各教科領域の講座内容をみると、国語、

社会、算数・数学の全体的傾向は、以下の通りである（各教科の特徴は当日報告）。91年頃までは、「分かる授業」が目標として掲げられ、具体的な単元領域や教材（たとえば図形や分数など子どもがつまづきそうな領域等）をいかに系統立てて指導していくかという意味での、「指導方法」を研修していた。しかし、92、3年以降は、「新しい学力観」に立つ指導や評価が講座内容に入ると同時に、具体的な単元領域や教材とともに指導方法が提示されたり、教科内の「系統性」が強調されたりすることがなくなる。その後、97、8年頃からは、「新しい学力観」への直接的言及は減るが、「ディベート（国語）」「フィールドワーク（社会）」「ティーム・ティーチング（算数）」等が中心的テーマになっていく。すなわち、カリキュラムに即し「子どもが分かる」ためのミクロな指導方法ではなく、子どもの学習の「活動」および「過程」をどう構成するかという意味での、「方法論」自体に焦点づけられた講座内容になる。ところが、00年になると、講座名に「基礎学力」という言葉が突然多用されるようになる。ただし、研修内容としては、「活動」「過程」重視の「方法論」に変わる指導方法を打ち出すには至っていないことも確認できる。

以上より、92、93年が講座内容の転換点だったといえる。その前年の91年には、指導要録の改訂があった。既に89年に「新しい学力観」という理念は掲げられたが、実際に研修内容に変化をもたらしたのは、指導要録の改訂、すなわち「評価制度」の改革であったと推測できる。X県教委の指導主事は、学校現場にいた当時を振り返り、「評価は、あの頃一番大きかったですね。評価規準を細かく定めた方がいいということなんですが、（中略）とてもできないということが結論でした。」（「観点別評価を決めるための評価規準は）細かかったです。もうすごかったです。」と述懐している。当時の教育センターは、「評価制度」の変更をもたらした学校現場の混乱に対して、対応することを余儀なくされたことを契機とし、「分かる授業」から、「評価」さらには「活動」「過程」に研修の焦点を移していったといえる。それはまた、学力観を大胆に転換しようとした文部省の意向を、教育現場に「正しく」伝えようとした対応であったともいえるのである。

## 2) 教育センターは[生きる力]をいかに伝えるかー「基礎学力」重視への苦慮

以上より、教育センターは、中央や県の政策

の意図を汲み取りつつ、それを「正しく」教員集団に伝えてきたといえる。それでは、教育センターは、「生きる力」についてはいかに伝えているのだろうか。

98年3月に刊行された『教育センター研究紀要 豊かな学力を育む学習指導』の所長の序には次のような一説がある。「当教育センターでは、平成5年まで新しい学力観に立つ学習指導のあり方について理論的、実証的に取り組んできた『確かな学力を育てる学習指導』に関する研究を発展的に踏襲し、『学ぶ力』と『豊かな心』を中心的な内容とする『豊かな学力』の育成について、基本的な考え方とその進め方を探ることにしました。この研究は、第15期中央教育審議会第一次答申のキーワードである[生きる力]の考え方と軌を同じくするものと考えています。」すなわち、当時の教育センターには、「『新しい学力観』の延長線上の[生きる力]」という認識があったわけである。

ところが、県教委は、99年3月に『基礎学力をめぐる現状と課題』を刊行し、「基礎学力」を教育課題の中心に据え始めた。これは、『『新しい学力観』の延長線上の[生きる力]』という認識で研究を積み上げてきた教育センターの意向とは微妙に異なる方向性を示すものであった。

それでは、県教委が基礎学力を強調するような方向を見せたことに、教育センターは、どのように対応したのだろうか。00年3月刊行の『教育センター研究紀要 [生きる力]をはぐくむ学校教育のあり方に関する研究ー「総合的な学習の時間」の進め方ー』の所長の序から、対応への苦慮が伺える。そこには、つぎのようにある。「教育内容を厳選した今回の改訂における内容は、『子どもたち全員が、一人残らず身につけるべき最低限のものである』と理解しなければいけないし、そのためには、学校はこれまで以上に『しっかり教え、基礎・基本を徹底していく』ことが大事になってきます。一方で、目標や内容が示されていない『総合的な学習の時間』は、そのぶん、思い切って学校の特色が出せる時間になります。この時間の目的はあくまでも子どもたちの思考力や判断力、課題発見、解決能力など『知の総合化』を図って[生きる力]を育てようとするものであります。」ここには、教科等では「基礎基本」を育成する一方で、「総合的な学習の時間」では『『新しい学力観』の延長線上の[生きる力]』を育成するという、二本立ての教育が提示されている。こうし

た位置づけを行うことにより、教育センターは、県教委の基礎・基本の徹底という方針を取り入れつつ、これまで積みあげた研究や研修を生かそうとしたのである。

二本立て教育による対応は、研修プログラムにも反映している。00年の「短期研修ガイド」の概要を見ると、「児童生徒の[生きる力]の育成および新学習指導要領への対応」が目標に掲げられている。そして、全118講座のうち、各教科・「総合的な学習の時間」・教育方法に関する講座は、「基礎学力の充実」という体系のもとに括られ、59の講座が用意されている。ここには、[生きる力]の育成にとって、基礎学力が重要であるという認識の転換が研修講座の設定にも反映していることが伺える。さらに講座内容を見ると、各教科の講座名称や内容に「基礎学力」という言葉が多用されるようになっていく。

しかしながら、「新しい学力観」に基づく指導要録の改訂以前に見られた、「分かる授業」のための具体的指導方法等は、研修内容として復活してはいない。活動主義の教育を経たうえで、それに接ぎ木する形で、教科での「基礎基本」の育成と「総合的な学習の時間」での『新しい学力観』の延長線上の[生きる力]の育成とが、並立的に示されている。教育的知識への意味づけは、研修プログラムにおいても「基礎・基本」と[生きる力]の二本立て教育の提示となっているのである。(金子真理子)

##### 5. 「総合的な学習の時間」はいかに組み立てらるのか：[生きる力]と「基礎・基本」のマッチング過程

第3節では、X県の場合、前回の学習指導要領における伝達の「正しさ」と、今回の学習指導要領における伝達の「正しさ」では、その意味内容が異なることを指摘した。続く第4節では、そうした転換のなかで、教育内容や方法の研究を進める教育センターも研修内容等に変容が見られることを明らかにした。ここでの課題は、「なぜ、X県ではそうした転換や変容がおきたのか」に答えることである。そのためには、X県の県教委が強調した「基礎・基本」と、今回の学習指導要領改訂の目玉と言われている「[生きる力]の育成を担う『総合的な学習の時間』」とのマッチング過程に注目することが重要になる。

###### 1) X県の教育の中心課題

県教委は、01年3月に教育長の諮問機関で

あるX県カリキュラム委員会及びその専門部会「総合学習開発委員会」等における調査審議をふまえて、小・中学校用ガイドラインとして『総合的な学習の時間』という冊子を作成した。そこには、「総合的な学習の時間」の「基本的な考え方」として「基礎・基本の定着との関係」という項がたてられ、次のように述べられている。「今回の改訂の最大の特質は、教育内容の厳選です。(中略)したがって、義務教育段階である小・中学校は、新学習指導要領の中で定めた各教科等の内容を、子どもたちに確実に定着させ、基礎・基本の徹底を図ることを最重点に考える必要があります。(中略)『総合的な学習の時間』の位置付けも、こうした小・中学校の基礎的な役割や教育課程全体の在り方の中で論じられなければなりません。」このように、この冊子では「基礎・基本」を土台として「総合的な学習の時間」を組み立てることが重要であると述べられている。

こうした指摘の出発点はX県カリキュラム委員会にある。この委員会は、県の教育長の諮問機関として99年7月に設置され、検討項目の第2番目には「学校教育における基礎・基本について」が掲げられた。「基礎学力の揺らぎは全国的に、また、本県でも懸念されております。厳選された基礎・基本の徹底を求める新学習指導要領の実施に向けて、最低限の知識・技能などの内容を吟味するとともに、その確実な定着を図る施策の在り方を検討していただきたい」というのがその諮問理由である。この委員会は、01年3月に答申として、冊子『X県の特徴を生かした教育課程の在り方等について』を刊行し、「学校の教育内容・方法の改善」の第一に「学力の定着・向上」を掲げている。

ところで、こうした方向での施策提案が行われるためには、当時の教育に対する何らかの懸念があったと考えられる。現行の学習指導要領の目玉は「新学力観」だが、X県でのインタビュー調査では、「前回の改訂で授業が大きく変化した」という話が数多く聞かれた。こうした授業の変化のもとで、「基礎学力」をめぐる議論が始まったわけである。

県教委は「子どもたちの実態を見たときに、文部省は『基礎学力は低下していない』との論調で伝わってくるのですが、私たちは現場と接点を持っていて、どう考えても最低確実に落ちたという証拠はないけれども、やはり揺らぎはあると認識をした」という。そうした認識のもとで、98年10月に「基礎学力に関する対策委

員会」を設置し、翌年6月には、高校入試の結果の分析や、高校生の基礎学力に関する調査、小・中学校における基礎学力定着に向けた指導の実施状況調査などの分析を通して、基礎学力をめぐるX県の状況を示した冊子『基礎学力をめぐる現状と課題』を刊行する。こうして「基礎学力」がX県の教育の中心課題として位置づけられていったのである。ここには、微妙だが重要な教育的知識への意味づけの変化をみることができる。

## 2) 「正しく伝達する」ための「誤解」という枠組み

一方この時期、全国的には[生きる力]や「総合的な学習の時間」が話題となり、長年「総合学習」を行ってきた学校や文部省の指定を受けて「総合的な学習の時間」の実践に取り組んでいた学校が大きな注目を集めていた。そうしたなかで、県教委は「基礎学力」をX県の中心課題としたわけである。こうしたX県の動きは、文部省の施策を「正しく伝達する」ことになっていたのだろうか。それはまた、文部省の施策を「正しく伝達する」ことを使命とする地方教育行政の逸脱ではなかったのだろうか。

X県の県教委は、「一つ踏み込むのについてはやはりちゅうちょがあった」と打ち明ける。X県の教育の中心課題の確認が、文部省の方針を「正しく伝達する」ことになっていないという点に懸念があったことをうかがわせる発言である。しかし、県教委は「基本的に新しい学力観が来た時も発想自体は正しいと思うのです。やはり、伝わり方がどうしても…、文部省が本来狙っている…、よく読むと本当に基礎・基本を言っているのです。基礎学力のことも言っていますし、過去何十年もずっと言い続けてきているのだけれども、やはりぶれてしまう。(中略)今回はその轍を踏まない、できるだけバランスの取れた教育課程を編成するためにどうするかということで、極端に言えばある程度強調しすぎるくらい強調している」とするのである。そうすることで、「文部省との整合性につきましては、基本的に私たちはずれていないという立場を取った」との見解にいたる。

こうした枠組みのもと、県教委の刊行物には「誤解」「反省」といった言葉が使われるようになる。例えば、先の冊子『基礎学力をめぐる現状と課題』では、「『新しい学力観』にたった教育を打ち出した現行指導要領の下、(中略)『新しい学力観』をめぐる誤解が学校関係者などの間に少なからず見られる。県教委としても、学

力観の『新しさ』を強調するあまり、結果として、基礎学力の定着に向けた取組の弛緩を招いてしまったとすれば、率直に反省しなければならない」と述べている。こうして、X県の県教委は、「誤解」「反省」の枠組みにより、地方教育行政の「正しく伝える」という使命を守りつつ、「基礎学力」重視という教育的知識への意味づけを強める形で、県教育の中心課題を明確にしたわけである。

## 3) まとめ

では、以上のような県教委の方向転換は、X県全体にどのように伝わっていったのであろうか。先の4節で述べたように、県教委の方向転換は、教育センターにおいては「『新学力観』の延長線上の[生きる力]」と「基礎・基本」とのマッチングに苦慮している様子がうかがえる。また、そうした様子は、各学校でのインタビュー調査からもうかがえた。X県の教育が「生きる力」か「基礎・基本」かという二項対立図式の中の「総合的な学習の時間」ではなく、県教委の提案する、「基礎・基本」を土台として組み立てられた「総合的な学習の時間」になるかどうかは、今後の教科連関に関する研究やカリキュラム開発にかかっている。

最後に、なぜ、こうした動きがX県では可能であったのかについて、簡単に触れておこう。調査の過程で実感されたことは、X県は多くの僻地をかかえているため「複式授業」を行う小規模校も多く存在していて、そうしたところでの実践は「中央」の枠組みには組み込まれにくいものであるという点である。「複式授業」であっても「学力」をつけることができるということ証明する実践を、表舞台には現れずともX県では工夫し積み重ねきたのである。こうした「地方」の観点からこそ、「中央」の施策を問い直す必要がある。(清水睦美)

(本研究は、日本学術振興会科学研究費の助成による「小・中・高校生の学力低下の実態把握と改善方策に関する研究」(研究代表者・市川伸一東京大学教授)の一環として行われた(他の共同研究者の氏名については、発表当日の資料に示す)。