

はじめに——学びの構造転換「元年」に寄せて

授業改善から学びの構造転換へ——子どもたちに真の「主体性」と「多様(包摂)性」を育もうとするこの挑戦は、学制に始まる我が国の近代学校教育制度の出発以降において、少なくとも二度の挫折を経験しています。学びを一人一人の自己決定によって貫き、〈個別〉の〈探究〉にじっくりと浸る条件や環境を整える中で共に生きる〈協同〉が内発する。掲げた理想は遠く高く、しかしその実現へのロードマップは、私たちの日常、その中に埋没した子どもたちの可能性を(もう一度)信頼することに最初の一步があります。

奇しくも新しい時代の幕開けとなった 2019 年度、私たちは、5 年ほど、長く見積もれば 10 年ほどを掛けて準備してきたある施策を本格始動しました。杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」もまた、その推進に必要な実態を明らかにしています。とりわけ中学校第 3 学年における R3 以上の割合が 64.7%と 5 年度連続で上昇傾向を維持したことは、日々「授業改善」に取り組む教員の努力の現れに他ならないでしょう。

しかし、「同じ内容を、同じペースで、同じ方法で学ぶ」一斉学習を基本に「皆と同じようにできない子を分け隔て、より細かく丁寧に教える」という授業改善の方向性は、誤解を恐れずに言えば、今、一定の限界を迎えているように思います。例えば通級による指導を受けている児童生徒は 2017 年度で 10 万人超、うち注意欠陥多動性障害・学習障害・自閉症は約 5 万 5 千人となり、これら発達障害(症)が通級指導の対象となった 06 年度比で 8 倍になりました。同年度の不登校は過去最高の約 14 万 4 千人、いわゆる隠れ不登校状態は 33 万人とも推計されます。外国語やプログラミングなど育むべき資質・能力をいかに掲げようと、学びの機会はいわば「周辺」へ拡張せざるを得ない状況になり、ところがそうしてもなおつまずきや学び残しのある児童生徒が思うように減少していません。

それだけではありません。前同調査でいじめの認知件数は 41 万 4 千件超、暴力行為の発生件数は小学校で増加傾向にあります。何より苦しいのは、採用選考・教育管理職選考の応募倍率低下や大量退職・大量採用に伴う年齢構成の不均衡によって教員組織の体力低下が否めないことです。初等教育から高等教育の教育機関に対する公的支出の GDP 比が 2.9%と OECD 加盟国で最低、小さな公助(政府)とともにますます空洞化していく共助(地域社会等)がこれに拍車を掛けます。そもそも「望ましさ」から考えれば、違いの分け隔ては社会の分断と表裏一体ですから、多様な教育機会の確保と同時に皆が共に学ぶことのできる方向性・可能性も追究しなければなりません。

かつて、哲学者ルートヴィヒ・ウィトゲンシュタインは、「難問は根元から引き抜かなければならない」と言いました。表層を刈るだけでは難問のままにとどまる、ゆえに全く新しい方法でそれを考え始める必要がある、と。では、教育課題を難問化＝複雑で多様にしている根は何でしょうか。この問いの答えを留保しつつ結論を急げば、難問を根元から引き抜くために本格始動した施策こそが「学びの構造転換」です。教員一人当たりの児童生徒数などの教育条件を主たる理由に大正自由教育、戦後昭和の新教育運動と二度の挫折を経験し、国際学力調査の結果を受けた平成年間の揺り戻しを数えるなら四度目となる今回の挑戦。その要点の第一は学びの〈個別〉化、すなわち「自己決定」によって一人一人

が探究への「主体性」を内発するとともに、学習課題や学習方法の「自己選択」の機会を最大化することで全ての子ども「多様性」を引き出し、包摂することです。

例えば小学校第3学年の算数、「わり算」を思い浮かべてください。単元も終末の本時、「簡単な場合の2位数÷1位数=2位数の計算の仕方を考える」ことを目標に位分けと乗法九九を二回適用して課題解決を図ります。教科書例題「 $69 \div 3$ 」を「 $\square \square \div \square$ 」とし、身に付けるべき「数学的な見方・考え方」が働く条件を整えるために子どもたちとやり取りして「わられる数は九九よりも大きい」を導く。ここまで約5分、教員による明示的指導と探究過程を自らの言葉で振り返り有意味学習を広げ深める10分弱を除いた30分強。この条件下でどんな学習課題を作り、時間内にどう探究を進めるかは、一重に、個々の自由な選択と決定に委ねます。場も、共に学ぶ仲間も、もちろん一人で学ぶことも。

この例と同じ原理に基づく実践を展開するにつれ、私たちは、大きく変わる子どもたちの姿を何度となく目の当たりにしました。そのたびに、細かく丁寧に教えることで主体性の源となる自己決定性を減じ、同じようにできない子を分け隔てることで誰もが共に学び共に生きる協同が内発する機会を奪っていた側面があること、つまり子どもたちの可能性に蓋をしていたのは他ならぬ私たちであることに気付かされました。教員が“あらかじめ”立てた指導計画を完遂するのではなく、まず子どもたちに探究させ、それでも足りないことを“後追い”で補う。全てを学習者に委ねては到達できない内容や目標に向かう首尾一貫性を整え、その過程で、異なる感じ方・考えをもつ他者をはじめ「未知」に出逢わせる。未知の探究過程「そのもの」を大切にする。「教える」ことの価値観も一変しました。

改めて考えてみれば、「つまずき」や「学び残し」は「能力の不足」、まして「資質の欠如」を(必ずしも)意味しません。皆と同じタイミングで、皆と同じやり方で学ぶためにより一層の手だてが必要な子どもを「特別な支援を要する」と評します。ならば一斉学習を「自分(たち)なりの問いを建て、自分(たち)なりの方法で知を学び取る」在り方へ、授業改善を「同じも違いも混ざり認め合い、委ねて支えて共に探究する」という学びの構造へと転換すれば、すなわち難問は根元から引き抜くことができる。 $69 \div 3$ という例題一つ、40人学級なら最大40通りの例題のいずれから計算方法を帰納した方が推論の信憑が高まるかは自明です。同じ見方・考え方さえ働いていれば個々の探究が多様であるほど集団全体としての学びも広く深くできるということであり、教室を未来社会のフラクタルとすれば、人との違いを「自分にとっての強さ」と「誰かにとっての優しさ」に育て上げる多様包摂的な在り方こそ私たちが望む子どもたちの学びの姿であるはずで

さて、恐らく皆さんの中には、幾つもの疑問が沸いていると思います。その全てに答える紙面の余裕はありませんが、いずれにせよ最も説得力のある回答は、「いつの間にか全員ができるようになっていた」という構造転換に挑戦した教員の感想であるはずで

これを理想と捨て置くことは簡単です。しかし、子どもたちの可能性を信頼することから生まれるこの姿を真に育むべき主体性と多様(包摂)性として合意できるなら、実現に向かうロードマップを共に敷いていきたい。本報告書は、調査目的(p.2)に記すように、そのためにこそ編集しました。全ての委員方々に感謝申し上げますとともに、本報告書が、構造転換「元年」に際し、学びの在り方を根本から考え直す契機となることを期待します。

令和元年 11 月

目 次

はじめに——**学びの構造転換**「元年」に寄せて

杉並区独自の学力等調査について

主な用語の解説

I 調査の設計と概要

1 調査の設計に係る基本的な考え方	2
(1) 調査の目的	
(2) 調査の対象・方式、内容	
(3) 学習指導要領に準拠した【系統性】の理解に基づく【連続性】を確保した設問	
2 調査結果に基づく学習状況の評定、結果の取扱いと活用	4
(1) 学習指導要領に準拠した設問レベルに基づく学習状況の評定	
(2) 各学習状況の評定の趣旨	
(3) 結果の取扱いと活用	
3 調査の概要	6
(1) 調査期間	
(2) 調査を実施した児童・生徒、学校数	
(3) 各調査の設問数	

II 調査結果の概要

1 杉並区教育ビジョン 2012 に準拠した調査結果の読み解き方	14
(1) 杉並区教育ビジョン 2012 と杉並区独自の学力等調査の関係	
(2) 授業改善から 学びの構造転換 へ	
(3) 杉並区教育ビジョン 2012 推進計画の目標に準拠した調査結果の経年	
2 国語科 特定の課題に対する調査	16
(1) 5 段階の学習状況の評定(学力段階)	
(2) 学習状況の評定(学力段階)ごとの平均正答率(教科全体)	
(3) 基礎・活用別、観点別、領域別の平均正答率	
3 算数・数学科 特定の課題に対する調査	18
(1) 5 段階の学習状況の評定(学力段階)	
(2) 学習状況の評定(学力段階)ごとの平均正答率(教科全体)	
(3) 基礎・活用別、観点別、領域別の平均正答率	
4 理科 特定の課題に対する調査	20
(1) 5 段階の学習状況の評定(学力段階)	
(2) 学習状況の評定(学力段階)ごとの平均正答率(教科全体)	
(3) 基礎・活用別、観点別、領域別の平均正答率	
5 外国語 特定の課題に対する調査	22
(1) 5 段階の学習状況の評定(学力段階)	
(2) 学習状況の評定(学力段階)ごとの平均正答率(教科等全体)	
(3) 基礎・活用別、観点別、領域別の平均正答率	
6 学習・生活についてのアンケート 意識・実態調査	24
(1) 自己意識、生活実態に係る観点の平均値	

Ⅲ－１ 国語科 特定の課題に対する調査 教科等別結果の分析と考察

1 【系統性】の理解に基づく【連続性】を確保した調査企画の全体像	26
2 結果の分析と考察	28
(1) 5段階の学習状況の評定(学力段階)(再掲)	
(2) 学習状況の評定(学力段階)ごとの平均正答率(教科全体)(再掲)	
(3) 基礎・活用別、観点別、領域別の学力段階ごとの平均正答率	
(4) 領域別に抽出した設問の(準)通過率・無答率	
3 各学年の結果と分析、考察と改善策	40
小学校第3学年から中学校第3学年	
4 総括：国語教育における 学びの構造転換 に向けて	54

Ⅲ－２ 算数・数学科 特定の課題に対する調査 教科等別結果の分析と考察

1 【系統性】の理解に基づく【連続性】を確保した調査企画の全体像	56
2 結果の分析と考察	58
(1) 5段階の学習状況の評定(学力段階)(再掲)	
(2) 学習状況の評定(学力段階)ごとの平均正答率(教科全体)(再掲)	
(3) 基礎・活用別、観点別、領域別の学力段階ごとの平均正答率	
(4) 領域別に抽出した設問の(準)通過率・無答率	
3 各学年の結果と分析、考察と改善策	70
小学校第3学年から中学校第3学年	
4 総括：算数・数学教育における 学びの構造転換 に向けて	84

Ⅲ－３ 理科 特定の課題に対する調査 教科等別結果の分析と考察

1 【系統性】の理解に基づく【連続性】を確保した調査企画の全体像	86
2 結果の分析と考察	88
(1) 5段階の学習状況の評定(学力段階)(再掲)	
(2) 学習状況の評定(学力段階)ごとの平均正答率(教科全体)(再掲)	
(3) 基礎・活用別、観点別、領域別の学力段階ごとの平均正答率	
(4) 領域別に抽出した設問の(準)通過率・無答率	
3 各学年の結果と分析、考察と改善策	100
小学校第4学年から中学校第3学年	
4 総括：理科教育における 学びの構造転換 に向けて	112

Ⅲ－４ 外国語 特定の課題に対する調査 教科等別結果の分析と考察

1 【系統性】の理解に基づく【連続性】を確保した調査企画の全体像	114
2 結果の分析と考察	116
(1) 5段階の学習状況の評定(学力段階)(再掲)	
(2) 学習状況の評定(学力段階)ごとの平均正答率(教科等全体)(再掲)	
(3) 基礎・活用別、観点別、領域別の学力段階ごとの平均正答率	
(4) 領域別に抽出した設問の(準)通過率・無答率	
3 各学年の結果と分析、考察と改善策	128
中学校第2学年及び第3学年	
4 総括：外国語教育における 学びの構造転換 に向けて	132

IV 学習・生活についてのアンケート 意識・実態調査結果の分析

1	観点と質問項目の対応、結果	134
2	学習活動及びその【連続性】に関する質問項目の結果	138
3	教科等と意識・実態のクロス集計の結果(抽出項目のみ掲載)	148

V 資料

・平成31年度杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」 に係る済美教育センター作成資料について(解説)	170
・【スライド+講義内容テキスト】授業改善から 学びの構造転換 へ ——同じも違いも混ざり認め合い、委ねて支えて共に探究する	175
・調査用紙及び回答用紙、解答	203
・平成31・30年度 杉並区教科等教育推進委員会及び事務局 名簿	274

編集後記——過去・現在・未来から見る**学びの構造転換**

杉並区独自の学力等調査について

1 調査の名称について

「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」は、2004(平成 16)年度から実施している杉並区独自の学力等調査である。2011(平成 23)年度には、国、東京都の調査と対象学年の重複を避けるために方式を転換、小学校第 5・6 学年、中学校第 2・3 学年を各校の希望利用とした。加えて、本区に特有の課題を定める内容の比重を増すとともに、測定誤差を考慮した段階評価(p. 4, 5)を実現する企画への移行を開始した。

現名称は、上記に伴い、「学力調査、意識・実態調査」から改めたものである。「特定の課題に対する」とはすなわち、「特有の課題を定める」ことが本旨である。

2 特有の課題について

杉並区に特有の課題を定めるため、「教科等に関する調査」は、全体の 65%程度を「基礎」、35%程度を「活用」に関する設問として企画している(p. 3)。基礎から活用までの課題を広く明らかにするため、例として平成 31年度の東京都調査と比較すると、全設問に占める活用の割合が最大で 15%ほど高くなっている。

全ての児童・生徒に、幼児教育を基礎とした義務教育を通じ、つまずきや学び残しを出さず、人生と社会の基盤となる学び方を各教科等の本質知たる見方・考え方を中核に育む。こうした学校教育の目標に照らした際、どこに本区特有の課題があるのか。その詳細を明らかにし、課題の解決に資するため、本区調査は、以下を主な特徴に備える。

3 調査の特徴について

(1) 内容の特徴

「教科等に関する調査」は、異校種の協働を基盤に個別に選ぶ・探究に浸る・協同して共に生きる学びを一貫性をもって実現するため(p. 2)、系統性の理解に基づき連続性を確保して企画している(p. 26, 56, 86, 114)。「意識・実態調査」は、学び方、個別/探究/協同の学びはもちろん、「杉並区教育ビジョン 2012」を踏まえ、自己効力感や自己の受容、他者への/からの受容や集合的効力感を軸に構成している(pp. 10-12.)。

(2) 結果処理の特徴

結果は、第一に、4 段階の設問レベルに基づき、学習指導要領の実現状況を意味する学力段階に処理する(p. 4)。系統的・連続的な企画により、最大 7 学年の変化を追うことができる。また、全教員が、児童・生徒個々、学級や学年、学校の状況の把握と次の取組みを E2E(End to End)で接続できるよう、調査結果をクロスバブルチャートやヒートマップに処理、校務情報端末で閲覧・操作できるようにしている(p. 5, 170)。

(3) 結果活用の特徴

本調査は、「コミュニケーションツール」である(p. 4)。調査を活用して多様な人々の協働を促すため、2014(平成 26)年度に全校悉皆・集合型の報告会を廃止、各校が個別又は一貫教育の組み合わせグループ別に、ときに地域等関係者と協働して研修会を実施する方式に移行した。教育委員会は、学校や地域からの講師依頼に応じている。

主な用語の解説

用語	解説		
内容の領域	学習指導要領が定める各教科等の内容の領域のこと		
学習評価の観点	観点別学習状況評価における評価の観点のこと		
設問レベル (S～C) ※詳細は p. 3, 4	<p>学習指導要領が定める当該の教科等において、調査実施の前学年の目標・内容(事項)に準拠した設問の難易度であり、4段階に分類する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基礎 C・B は、「基礎的・基本的な知識及び技能」を趣旨とし、全児童・生徒に、幼児教育を基礎とした義務教育を通じ、確実に習得させる(= (準)通過率 100%を目指す)内容の設問 ・活用 A・S は、「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」を趣旨とし、全児童・生徒に、教科等の本質知に迫りつつより一層の育成を目指す内容の設問 		
	活用	活用 S	「自ら活用する能力」に関する設問
		活用 A	「思考力・判断力・表現力」に関する設問
	基礎	基礎 B	主として「基礎的・基本的な技能」に関する設問
		基礎 C	主として「基礎的・基本的な知識」に関する設問
学習状況の評定 ／学力段階 ※詳細は p. 3, 4	調査結果を基に評価(評定)した調査実施の前学年の学習指導要領の実現状況＝目標に準拠した段階評価の結果であり、3段階にも概括できる。		
	R5	「発展的な力が身に付いている」状況／段階	3
	R4	「十分定着がみられる」状況／段階	
	R3	「おおむね定着がみられる」状況／段階(最低限の到達目標)	2
	R2	「特定の内容でつまずきがある」状況／段階	1
	R1	「学び残しが多い」状況／段階	
通過 (正答)	当該設問の趣旨に対し「満足できる」解答であった場合、その児童・生徒は設問を「通過」とする。		電子データ上の記載 ・通過 = ◎ ・準通過 = ○ ・未通過 = × 解答用紙上の採点 ・通過 = ○ ・準通過 = △ ・未通過 = ✓
準通過 (準正答)	当該設問の趣旨に対し「おおむね満足できる」解答であった場合、その児童・生徒は設問を「準通過」とする。		
未通過 (誤答)	当該設問の趣旨に対し「努力を要する」解答であった場合、その児童・生徒は設問を「未通過」とする。		
正答率	全設問に占める通過及び準通過した設問の合計割合		
(準)通過率	当該集団において当該設問を(準)通過した児童・生徒の割合。特に断りなく「通過率」という場合は、準通過を含めた率		集団ごとの指標
平均正答率	正答率を当該集団において平均した値		
中央値	当該集団のデータを順に並べた際に中央に位置する値。集団の人数が偶数の場合は、中央2人の平均値を中央値とする。		
標準偏差	個々の値と当該集団の平均値からの離れ具合(距離)から算出される、当該集団のデータの散らばりの度合いを表す値。当該集団において全データが同値の場合、標準偏差は0となる。		
肯定率	当該集団において、肯定的な回答をした児童・生徒の割合		