

V 資料

平成 **29** 年度

杉並区 特定の課題に対する調査 意識・実態調査

学びの連続の進展、学力は上昇へ更なる期待

平成29年7月27日（木）
杉並区立済美教育センター

平成29年度結果の

Point **1** 学習指導要領の実現、更なる期待

(1) 中学校第3学年のR3以上の割合（平成28年度比）

⇒ **57.0%**（+**1.9**ポイント） ※3教科等の平均

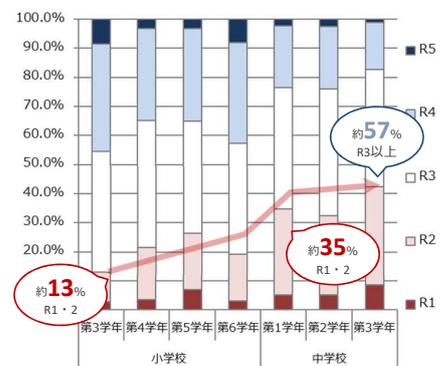
2年連続上昇、更なる期待高まる

(2) つまずき・学び残しの状況

⇒ 小学校第3学年では**約13%**の児童に

学年・校種の進行に伴い増加、

中学校第1学年では**約35%**の生徒に発生



平成29年度調査結果：
学力段階（R1～5）の割合、実施教科等平均

Point 2 期待の背景、学びの連続の進展

(1) R3以上 = 80%へのロードマップ (算数・数学科での例)
 ⇒ 例えばR2 (13問正答) の116名 (1校平均 約5名) が 技能 (レベルB) の設問に1つ多く正答すると、R3以上の割合は5.7%上昇

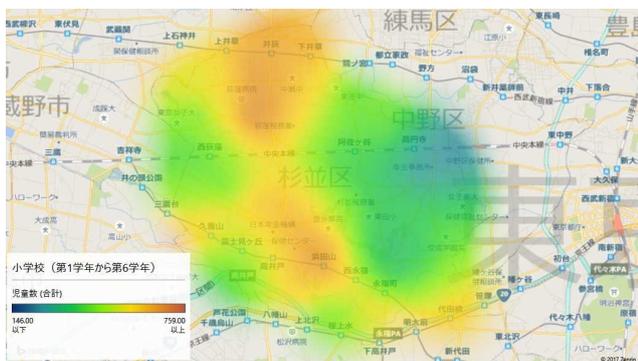


平成29年度 調査結果：中学校第3学年 数学科の正答数分布
 学力段階 (R1~5) の評点基準を度数分布図上で単純化して示したもの

Point 3 規模 と 資本 から導く基本戦略

(1) 規模 指標「児童・生徒数」 左：小学校、右：中学校

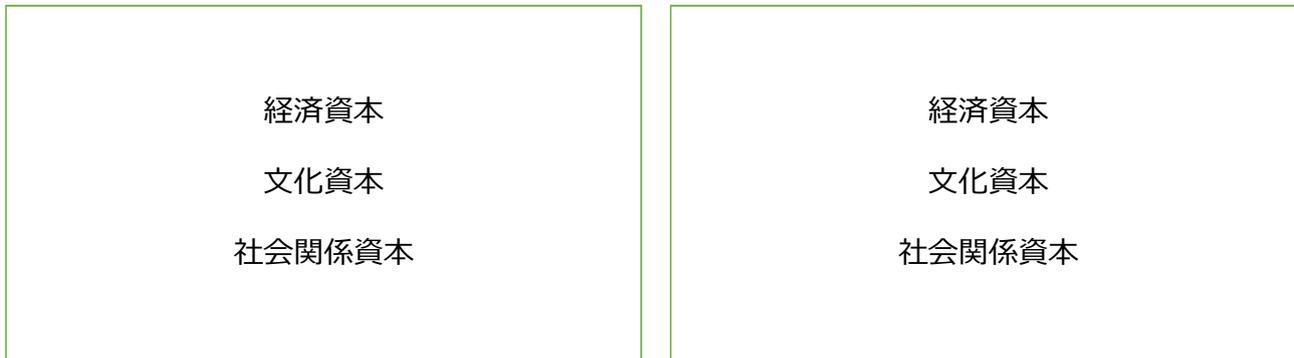
※児童・生徒数は、平成29年4月1日時点のもの



Point 3 規模 と 資本 から導く基本戦略

(2) 経済・文化・社会関係資本 指標は様々 左：小学校、右：中学校

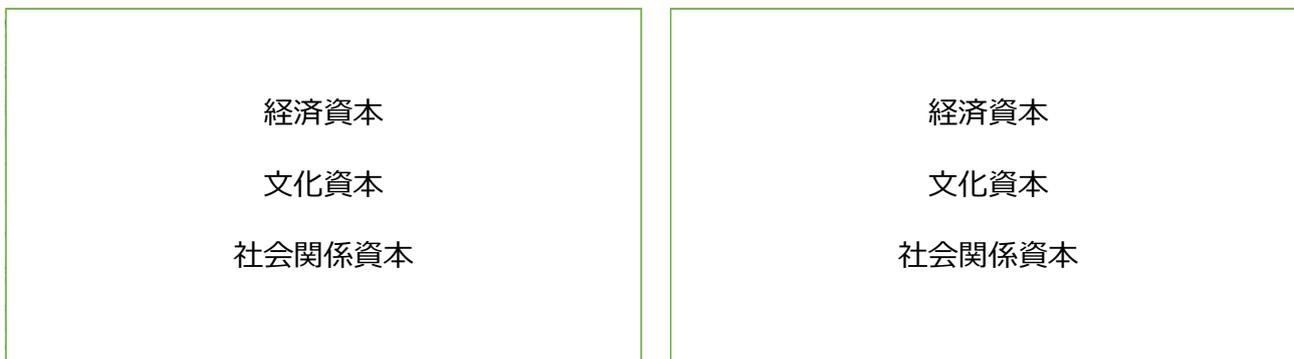
※結果は、複数の年度を混ぜ合わせて地域の傾向を取り出したもの



Point 3 規模 と 資本 から導く基本戦略

(3) 学力 指標「R3以上の割合」 左：小学校、右：中学校

※結果は、複数の年度を混ぜ合わせて地域の傾向を取り出したもの



Point 4 東西 で異なる 基本戦略 の考え方

(1) 典型例①“西”の課題は？ 「 」

- ・ 西側地域の学校は、

⇒

(2) 典型例②“東”の課題は？ 「 」

- ・ 東側地域の学校は、

⇒

(3) 過程は違っても、結果 = 課題は同じ

- ・ 西と東では、全く異なる過程から、同じ結果 = 課題 (R2の大量発生) が生まれる。

⇒ 全ての・一人ひとりの子どもが主体となり、対話で深める学びの展開を

Point 4 東西 で異なる 基本戦略 の考え方

		経済・文化・社会関係資本		
		やや厚い	中	やや薄い
学校規模	大きい (西に多い)			
	中			
	小さい (東に多い)			

平成 29 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)

1 資料 (Excel ブック) の構成

No.	シート名 (Excel シート)		主な内容
1	企画	企画概要	「教科等に関する調査」教科等別・学年別の設問レベルごとの設問数
2		評定基準	「教科等に関する調査」学力段階 (R1~5) の評定 (判断) 基準の目安
3		企画概要 (意識)	「学習・生活に関するアンケート」領域と質問項目の対応
4	結果	区全	調査結果の概要 (杉並区全体)
5		本校	調査結果の概要 (本校)、結果の考察と今後の取組 (自校記入欄)
6		分布	学力分布図、学力段階
7		★学年別	「教科等に関する調査」学年別・教科等別の結果詳細
8		意識	「学習・生活に関するアンケート」各領域の平均、各質問項目の肯定率等
9	分析	★クロス	「教科等に関する調査」と「学習・生活に関するアンケート」クロス集計
10		経年	学力段階の経年変化考察用 (今年度結果のみ入力済)
11	個人	例：国小 3~	「教科等に関する調査」 ・各児童・生徒の調査結果、各設問の解答状況 ・基礎/活用別、観点別、領域別の結果 「学習・生活に関するアンケート」 ・各児童・生徒の調査結果、各設問の回答状況 ・領域別の結果
		数小 3~	
		理小 4~	
		外中 2~	
		意小 3~	

※★は平成 29 年度において書式等の修正があるシート

2 平成 29 年度資料の主な変更点 (昨年度比)

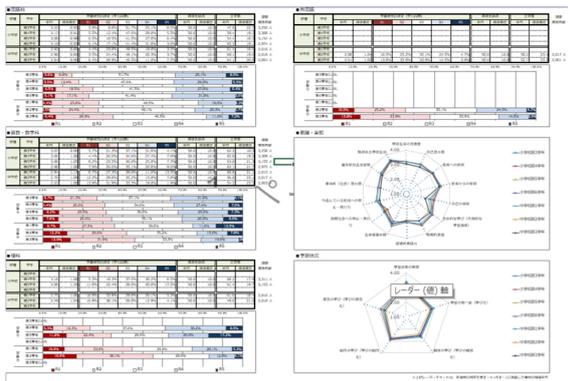
- ・ 学年別結果に、通過 (正当) 設問数の度数分布を追加
- ・ クロス集計において、アンケート項目の選択をリスト形式に変更
- ・ クロス集計において、クロスバブルチャートに各児童・生徒の出席番号を表示するように変更
- ・ クロス集計において、アンケート項目同士のクロス集計を可能に

※平成 29 年度の意識・実態調査においては、新学習指導要領を見据え、「学び方」「学びの個別化」「学びの協同化」「学びの探究化」、また、「集会的 (社会) 効力感」の領域に、アンケート項目の修正や追加が多くあります。ご確認くださいようお願いいたします。

3 主なシートの解説

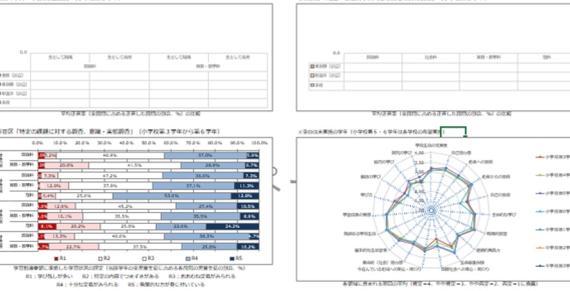
- ・ 本資料 (Excel ブック) は、必ず原本 (済美教育センターから送付された状態のファイル) を保存しておくようにしてください。クロス集計の動的な処理などは、行列の挿入や削除等の操作を行うことで、プログラムの一部が崩壊し、正常に処理が働かなくなる可能性があります。クロス集計などが正常に処理されなくなった場合は、原本を使用してください。
- ・ 本資料の開発環境は、windows10、Excel2016 です。Excel は、2007 以前のバージョンでは、条件付き書式の一部が適切に処理されません。調査結果には影響ありませんが、Excel2010 (以降) の使用を推奨します。
- ・ 本資料は、一部にマクロを使用しています。ファイルを開く際、マクロを有効にしてください。
- ・ 下記解説は、必要に応じ、別添「解説資料②」を参照しながらお読みください。

(1) No. 4 区全：調査結果の概要（杉並区全体）



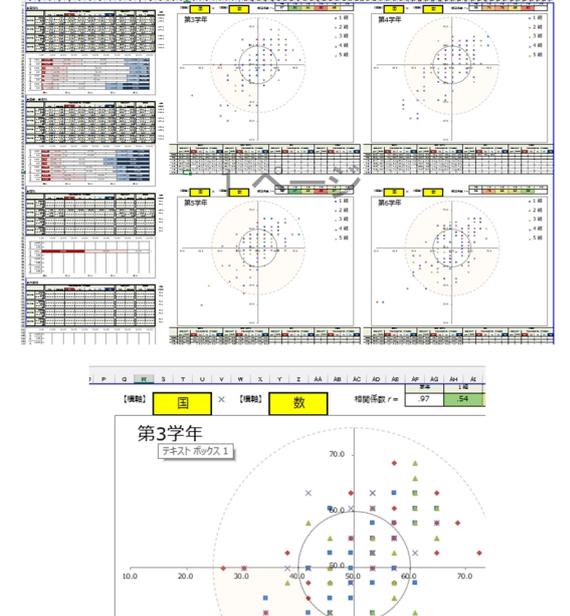
- 「教科等に関する調査」の結果を、最も重視すべき指標「**学力段階 (R1~5)**」を中心にまとめてあります。
- ※「**学力段階**」は、「調査実施の前学年における学習指導要領の実現状況」を5段階で表す指標です。本指標の詳細は「解説資料②」のp.1, 4を参照してください。
 なお、「杉並区教育ビジョン 2012 推進計画（平成 29～31 年度）」では、平成 33 年度までに、「R3：おおむね定着がみられる（最低限の到達目標）」以上の児童生徒を 80%（以上）にすることを目標としています。
- 「意識・実態調査」の結果は、各領域に含まれる質問項目の「**平均値**」をレーダーチャートで示してあります。

(2) No. 5 本校：調査結果の概要（本校）、結果の考察と今後の取組（自校記入欄）



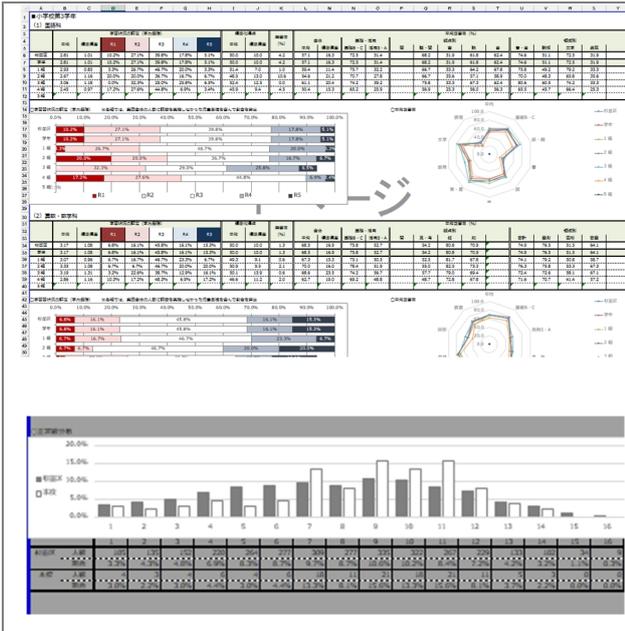
- 国や東京都の調査結果と合わせて区調査の結果を公表できるよう、グラフを中心にまとめてあります。
- ページ末には、結果の考察と今後の取組を入力する欄を設けてあります。必要に応じて御活用ください。
- ※国と都の調査は、グラフ右側ページ外の所定欄に結果を入力することでグラフに反映されます。

(3) No. 6 分布：学力分布図、学力段階



- 本校の結果を、「**学力段階 (R1~5)**」と「**学力分布 (散布図)**」を中心にまとめてあります。
- ※「**学力分布**」は、区全体の平均を 50、標準偏差を 10 とした場合の結果（標準化得点）で処理してあります。交点が区平均=50、小円の範囲が区標準偏差=10、大円は区平均 50 の±25 の範囲を示しています。
- 「**学力分布**」は、縦軸と横軸にプロットする教科等を選択できます。**黄色く塗りつぶしてあるセル**を選択すると「指示文」が表示されます。それに従ってください。両教科等の「**相関係数**」も自動的に処理されます。
- ※別添「参考資料」のうち、【例①解説】(p3)の最上段の記入例を併せて参照してください。

(4) No.7 学年別：「教科等に関する調査」 学年別・教科等別の結果詳細



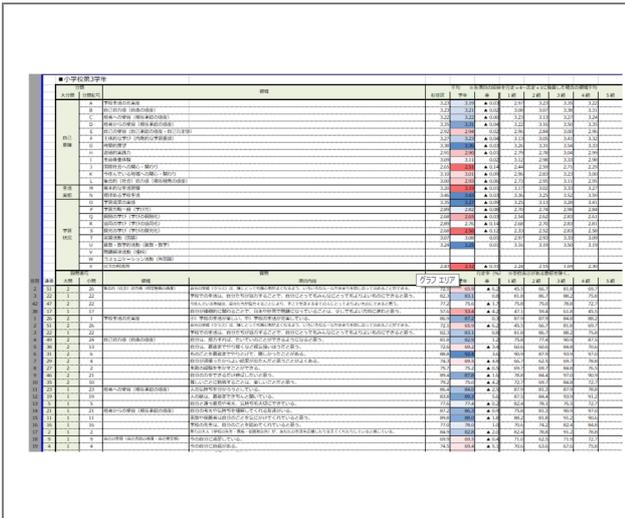
○学年別・学級別に、教科等ごとの結果の詳細を示しています。

※「100%積み上げグラフ」の合計が100%に達していない場合は、欠席等の理由から調査を実施していない児童・生徒が存在することを示しています。結果を考察する際に御留意ください。

○また、右の欄外には、度数分布を示してあります。

※度数分布は、平成28年度中の御要望に応じ、平成29年度に実装しました。

(5) No.8 意識：「学習・生活に関するアンケート」各領域の平均、各質問項目の肯定率等

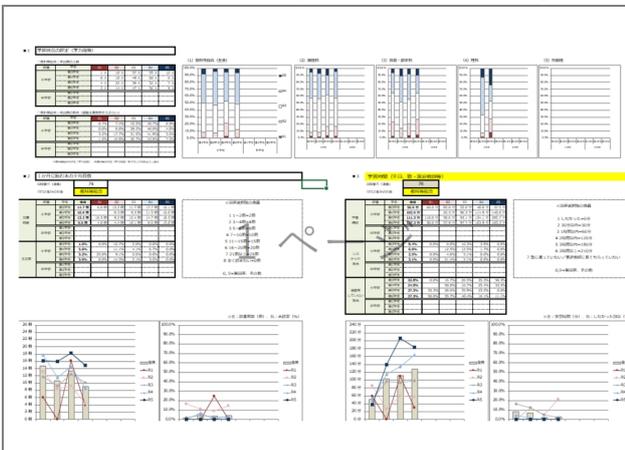


○学年別・学級別に、「領域」ごと、「項目」ごとの結果の詳細を示しています。「領域」ごとは「**当該領域に含まれる質問項目の平均値**」、項目ごとは「**肯定率(%)**」を示しています。

※「読書冊数」「学習時間」「部活動への所属状況」を除く項目は、「**4件法(肯定=4/やや肯定=3/やや否定=2/否定=1)**」の回答です。平均値は「**4点満点**」、肯定率は「**全回答に占める4と3の割合**」です。

※「**集約的(社会)効力感**」の4項目は、いずれも2領域にまたがるものとして企画しています。

(6) No.9 クロス：「教科等に関する調査」と「学習・生活に関するアンケート」クロス集計



○「**クロス集計(クロス表、クロスバブルチャート)**」を中心にまとめています。

※「**学力段階**」の「**教科等総合**」は、「**各教科等の学力段階を平均して四捨五入したもの**」です。

○「**クロス集計**」は、動的な処理に対応しています。**黄色で塗りつぶしてあるセルや窓**を選択すると「**指示文**」又は「**選択できる項目一覧**」が表示されます。

学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う。

国
第5学年

2組

■ 6 意識・実態調査項目どうしのクロス集計
 ①項目 (小) 学校の生活が楽しい。(中) 学校の生活が充実している。
 ②項目 (小) 学校の生活が楽しい。(中) 学校の生活が充実している。
 ③項目 (小) 学校の生活が楽しい。(中) 学校の生活が充実している。
 ④項目 (小) 学校の生活が楽しい。(中) 学校の生活が充実している。

■ 第3学年

意識	実態				計
	1. 充実	2. 充実	3. 充実	4. 充実	
1. 楽しい	19人	4人	2人	2人	27人
2. 楽しい	0人	4人	10人	18人	32人
3. 楽しい	6人	1人	2人	12人	21人
4. 楽しい	2人	1人	6人	25人	34人
計	27人	9人	20人	55人	111人

意識	実態				計
	1. 充実	2. 充実	3. 充実	4. 充実	
1. 楽しい	7.8%	3.3%	1.6%	1.6%	26.3%
2. 楽しい	0.0%	3.1%	7.8%	14.0%	25.0%
3. 楽しい	4.7%	0.8%	1.6%	9.3%	27.1%
4. 楽しい	1.6%	0.8%	4.7%	20.2%	37.3%
計	27.1%	8.0%	20.0%	55.1%	110.2%

○一部の項目は、「クロスバブルチャート」にも対応しています。肯定的な回答をした児童・生徒ほど、バブルサイズが大きくなるように処理されます。

※左図は、「学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う」項目とクロス集計をした結果の例です。左図をみると、中下位層に否定的な回答が点在している傾向がみられます。この傾向については、別添「参考資料」のうち、【例①解説】(p3)の上から三段目の記入例を併せて参照してください。

※平成 29 年度から、平成 28 年度中の御要望に応じ、各児童・生徒の出席番号が表示されるようになりました。

○クロスバブルチャート対応の項目は、項目同士のクロス集計をすることもできます。

※項目同士のクロス集計は、平成 28 年度中の御要望に応じ、平成 29 年度に実装しました。

(7) No. 10 経年：学力段階の経年変化

学力段階 (学力的な成長)

学力段階	25年度	26年度	27年度	28年度	29年度
学力段階1	100%	100%	100%	100%	100%
学力段階2	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階3	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階4	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階5	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階6	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階7	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階8	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階9	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階10	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階11	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階12	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階13	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階14	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階15	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階16	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階17	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階18	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階19	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階20	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階21	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階22	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階23	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階24	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階25	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階26	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階27	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階28	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階29	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階30	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階31	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階32	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階33	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階34	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階35	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階36	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階37	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階38	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階39	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階40	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階41	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階42	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階43	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階44	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階45	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階46	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階47	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階48	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階49	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階50	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階51	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階52	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階53	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階54	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階55	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階56	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階57	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階58	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階59	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階60	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階61	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階62	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階63	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階64	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階65	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階66	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階67	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階68	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階69	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階70	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階71	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階72	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階73	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階74	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階75	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階76	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階77	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階78	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階79	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階80	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階81	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階82	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階83	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階84	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階85	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階86	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階87	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階88	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階89	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階90	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階91	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階92	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階93	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階94	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階95	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階96	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階97	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階98	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階99	0%	0%	0%	0%	0%
学力段階100	0%	0%	0%	0%	0%

○「同個体の経年変化」を処理するために用意しました。

○当該年度（平成 28 年度）の結果のみが入力されています。黄色で塗りつぶしてあるセルに昨年度までの結果（学力段階ごとの人数）を入力することにより、同個体の経年変化が考察できます。

※「学力段階」の学校への提供は、平成 24 年度から開始しています。ただし、平成 26 年度調査において、学力段階の評定基準について見直しを行っています。御留意ください。

(8) No. 11 学年別の教科等・意識

○個人ごとに、設問や質問項目ごとの「**解答・回答状況**」などを示してあります。

○設問ごとのレベル・観点・領域、質問項目ごとの該当領域など、「**企画の詳細**」についても示してあります。

○「**条件付き書式**」によって、学習や指導のうえでの課題を発見しやすくしてあります。「青はより良好」「赤はより課題あり」という規則に従っています。考察の参考にしてください。

※「教科等に関する調査」は、調査実施年度の5月に、前学年の学習状況（学習指導要領の実現状況）を調査するものとして企画しています。考察の際には、調査実施年度の1学期の学習状況を踏まえるようにしてください。

※画面は全て開発中のものです。

※データは、クロスバブルチャートを除き、全てダミーを使用しています。

平成 **29** 年度 新学習指導要領を踏まえた研修
第2回 主体的・対話的で深い学びのための指導方法の研修

主体的・対話的で深い学びの“**現在**”

- (1) 講義：主体的・対話的で深い学びの**実践事例**
- (2) 演習：主体的・対話的で深い学びを支える**技法**

平成29年8月24日(木)
杉並区立済美教育センター

“**不断の授業改善**”の視点としてのAL

授業改善の**視点例**

- ✓ 学習課題 はどうあるべきか ⇒ **10月19日／11月6日の第3回「ハテナソン」**へ
- ✓ 学習過程 はどうあるべきか
- ✓ 学習形態 としての 対話 にはどのような **技法** が必要か ⇒ **この後の演習で**
- ✓ 学習材・教具等 を含め 学習環境 はどうあるべきか
- ✓ 学級内の関係性 や 指導体制 はどう変わるか (評価) など

「主体的・対話的で深い学び」の実践事例

アクティブラーニング

大学・社会へとつなげる桐蔭学園のAL

アクティブラーニング型授業とは

<https://www.youtube.com/watch?v=9IOTu9blXwk>

「主体的・対話的で深い学び」の実践事例

改革2年目のさらなる進化

桐蔭学園 アクティブラーニング型授業の改革

講義とALを組み合わせるAL型授業に変えていく
プロジェクターとスクリーンを導入した意味

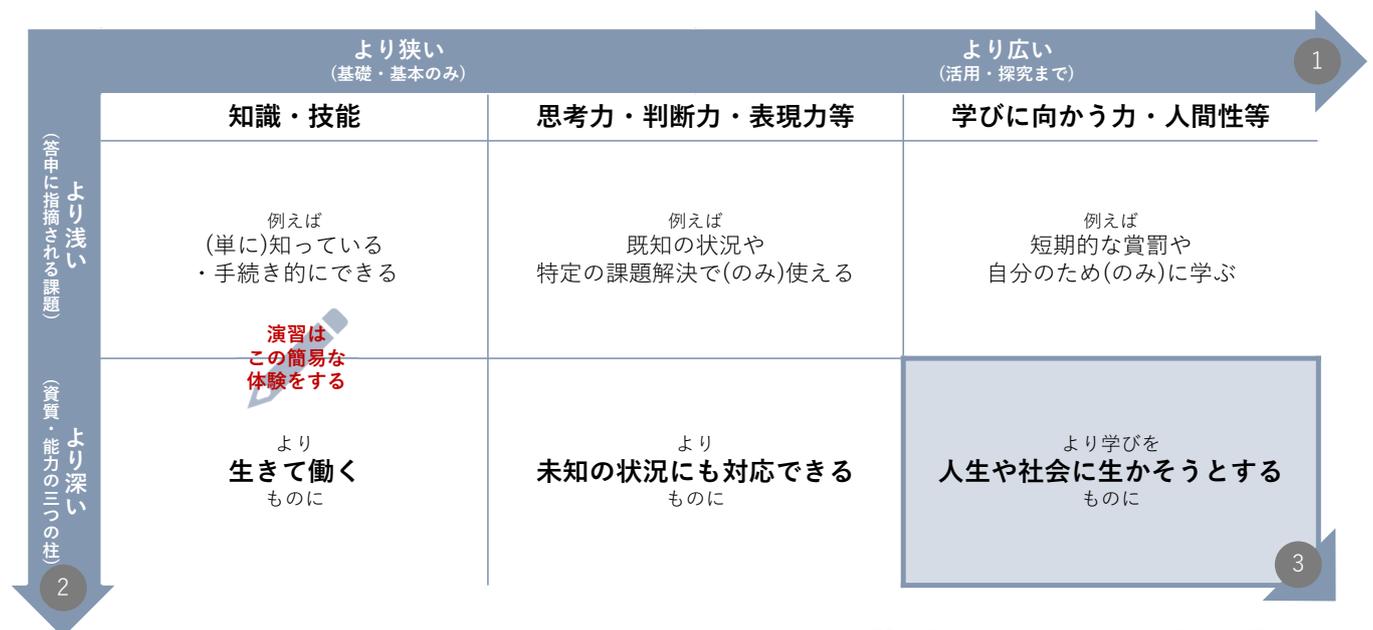
<https://www.youtube.com/watch?v=Mkd8VlikJ-U>

対話による深い学びのための“技法”

演習：国語科 小学校第2学年『お手紙』を題材に

- ✓ 『お手紙』は、あくまで、**校種や教科に関係なく学ぶための題材**
- ✓ **物語のテーマ(主題)を解釈し、対話で深める。**
- ✓ 本演習における「対話で深める」の意味は、**インフォーマルな知識**を活用して**フォーマルな知識(生きて働く知)**を構築すること。

学びを広げ深めていく“方向性”



※「(広く)深い学び」は、「一意に定まる」「静的な状態」ではなく「絶えず経験を再構成していく」「動的な過程」と捉える

対話による“生きて働く知”の構築

狼と戦った白馬にスーホが声をかける場面に差しかかった時、一人の女の子が立ち上がって問いかけます。

「『兄弟に言うように』なのに、どうしてスーホは白馬にこんなにやさしいの」

……この女の子に典型的なように、インフォーマルな知識は時に大きく偏っています。しかし、だからこそ一人一人のそれぞれに偏った知識や経験を共有の財産として、その豊かな具体・特殊・個別の先に抽象・一般・普遍を構築しようと対話的に思考することに意味があるのです。実際、話し合いの末に子供たちは、「兄弟ってそれぞれだけど、でもだいたい互いに相手を思いやり、やさしく支え合う関係と考えていいんじゃないか」と結論付けました。

散々議論した割には普通のところに落ち着きましたが、子供たちが自力で対話的・協働的に生み出した知識である点、したがってその内側に「カステラ」や「お兄ちゃんなんだから」など、様々な具体・特殊・個別を充満させた知識である点を見逃してはいけません。豊かな文脈を伴う、カラフルで中身が詰まったフォーマルな知識 [生きて働く知] と言ってもいいでしょう。

奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』2017年、東洋館出版社、pp.157-161.

学習者の主体性を回復・促進する“ペア”

主体的・対話的で深い学びの展開

これまで一斉指導に慣れ親しんできた教員は、**主体を子どもたちに「預ける」ことに大きな不安がある**といます。活動を制止できなくなるのではないかと、有事に安全を確保できないのではないかと。ひいては、学級が荒れてしまうのではないかとといった不安です。〔中略〕

この点に配慮すると、フェーズ0で導入を推奨する〔1時間の中に、**個別の学び、協同の学び**の両時間を確実に確保したうえでの〕**二人組の協同学習**は、**集団の統率可能性を比較的高く保ちながら、個別化を見据え、全ての子どもを学びの主体にすることが**できます。

主体的・対話的な学びの“連続”と“効果”

円形ホワイトボードを媒介に

〔前略〕 **3・4人に一つずつの円形ホワイトボードが、個別の学びを生かした対話的な学びを小学校から連続させる媒介**となり、中学校の学習状況を（劇的に）改善した事例も出てきています。学びの個別化に向かう前段階として、**一人ひとりが学習の主体性を回復したことにより、R3以上の割合が学校全体の平均正答率から予測される理論値よりも遥かに高くなった**のです。これは、本区教育課題研究指定校（平成27・28年度）である**大宮中学校**の実践であり、中学校第2学年の教科担当の二人はいずれも若手でした。大きな希望です。

『すぎなみ9年カリキュラム（総合的な学び編）』 p.61

参考（別添）：杉並区立大宮小学校 平成28年9月1日 No.483「やり取り」の中で学ぶ 学び方を学ぶ

演習の概要

- ✓ **ねらい**：『お手紙』の主題を解釈し、対話で深める。
- ✓ **展開**：
 - ① 主題を考えながら『お手紙』を読む。
 - ② **根拠(叙述)**とその**理由(個人的経験)**を添えて主題をまとめる。
 - ③ グループになり、根拠とその理由を添えて主題を発表し合う。
 - ④ 主題を一つだけ選び、**対話のポイント**を押さえて話し合う。
 - ⑤ 主題についての自分の考えをまとめる。

参考：「話や文章に含まれている情報の取り扱いに関する事項」「話すこと・聞くこと」の【系統性】と対話を促進する発問の【連続性】平成29年8月24日(木) 杉並区立済美教育センター

対話のポイント①

“共通点”や“相違点”を比べる対話

- ✓ 同じところはどこ？
- ✓ どこまでが同じ？ 何が違う？
- ✓ 違うところはどこ？ どんな違いがある？
- ✓ 違いはどこから生まれたの？
- ✓ 似ているけど、どうして違うの？
- ✓ 根拠が同じなのに、考えが違うのはどうして？ など

対話のポイント②

“個人的経験”を理由とした対話

- ✓ どんな経験からそう考えたの？
※「経験」の言い換え：自分で見たり聞いたり、やったりしたこと、読んだこと など
- ✓ その経験と考えをどのように結び付けたの？
- ✓ 同じような経験を他にも挙げられる？
- ✓ 同じような経験をした人はいる？
- ✓ 異なる経験からも同じ考えが成り立つ？ など

考えやその価値を“関係付ける”対話

- ✓ ○○さんの考えのよさはどんなところ？
- ✓ ○○さんの考えの(他にはない)特徴はどんなところ？
- ✓ ○○さんの考えと□□さんの考えのよさや特徴は同じ？ 違う？
同じだとするとどんなところ？ 違うとするとどうして？
- ✓ 考えやそのよさ、特徴を関係付けると、新しい考えが生まれる？
- ✓ 新しく生まれた考えには、どんなよさや特徴がある？ など

中学校「**教えない授業**」で力を育む



山本 崇雄(やまもと・たかお) 教諭 昭和45年生まれ。平成6年から東京都の中学校英語教諭としてオールイングリッシュによる授業を実践。平成29年度から東京都立武蔵高校附属中学校。サッカー一部顧問。検定教科書『New Crown English Series』(三省堂)の編集委員を務める。

- **大学入試にも有効な理由**
- **学びの手段を増やしていく**
- **選ぶ経験が圧倒的に少ない**
- 「大学では物足りない」と話す教え子も
- 打ち砕かれた自信とたどり着いた決意
- 失敗できない仕組みを見直そう
- **選ぶ力は学力に関係ない**
- **少しずつ手放してみる**
- **関係者以外の人と教育の未来を語り合おう**

※ **太字**は別添にて抜粋した箇所

普及・啓発のための“PTA広報紙”

向陽中学校、都公立中学校広報紙コンクール最優秀賞

杉並区立向陽中学校PTA広報誌

向陽

だより

231

Contents

表紙 翔～心を一つに今輝き立とう～

特集「主体的・対話的で深い学び」の実現・・・2

Report 地域ネットワークによる学びの場・・・4

PTA役員・各委員会正副委員長紹介・・・6

PTA Information Events & Topics・・・7

向陽中学校70周年から振り返る・・・8














2020年度教育改善計画

明法館以来の教育大改革!

学力の3要素

- 知識・技能
- 思考力・判断力・表現力
- 主体性・多様性・創造性

主体的・対話的で深い学び

アクティブ・ラーニング

大入試がわかる!?

●2020年度より「大学入試改革」(新入試)が実施され、従来の入試とは大きく異なる入試が行われる。国公立は、知識・技能(旧知識・技能)に加え、「思考力・判断力・表現力」が求められる。また、高校入試でも「思考力・判断力・表現力」が求められる。

小・中・高の学び教育が変わる!?

●2020年度より、小・中・高の学び教育が大きく変わる。従来の「知識・技能」に加え、「思考力・判断力・表現力」が求められる。また、高校入試でも「思考力・判断力・表現力」が求められる。

Report

広がる! つながる!

地域ネットワークによる学びの場

Cafe 塾

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、地域ネットワークによる学びの場が広がっています。本校では、地域企業や大学と連携し、様々な学びの場を提供しています。

KOYO スタディ

「KOYO スタディ」は、本校独自の学習プログラムです。生徒一人ひとりの学びを支援し、主体的な学習を促しています。

今年もあります! 村区民「パワーアップ教室」

今年も「パワーアップ教室」を開催します。地域企業や大学と連携し、様々な学びの場を提供しています。

2020年度教育改善計画

明法館以来の教育大改革!

学力の3要素

- 知識・技能
- 思考力・判断力・表現力
- 主体性・多様性・創造性

主体的・対話的で深い学び

アクティブ・ラーニング

大入試がわかる!?

●2020年度より「大学入試改革」(新入試)が実施され、従来の入試とは大きく異なる入試が行われる。国公立は、知識・技能(旧知識・技能)に加え、「思考力・判断力・表現力」が求められる。また、高校入試でも「思考力・判断力・表現力」が求められる。

小・中・高の学び教育が変わる!?

●2020年度より、小・中・高の学び教育が大きく変わる。従来の「知識・技能」に加え、「思考力・判断力・表現力」が求められる。また、高校入試でも「思考力・判断力・表現力」が求められる。

Report

広がる! つながる!

地域ネットワークによる学びの場

Cafe 塾

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、地域ネットワークによる学びの場が広がっています。本校では、地域企業や大学と連携し、様々な学びの場を提供しています。

KOYO スタディ

「KOYO スタディ」は、本校独自の学習プログラムです。生徒一人ひとりの学びを支援し、主体的な学習を促しています。

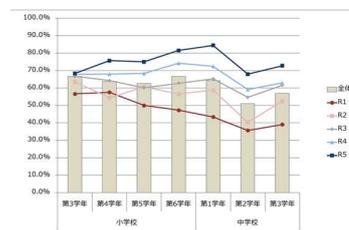
今年もあります! 村区民「パワーアップ教室」

今年も「パワーアップ教室」を開催します。地域企業や大学と連携し、様々な学びの場を提供しています。

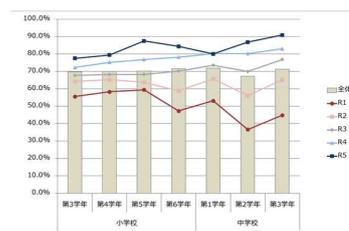
現状や今後の変容を観取るための“指標”

杉並区「意識・実態調査」質問項目

- ✓ 学習方略一般 (学び方)
- ✓ 個別の学び (学びの個別化)
- ✓ 協同の学び (学びの協同化)
- ✓ 探究の学び (学びの探究化) など



新しいことを学んで身に付けようとするとき、自分で計画を立てて学習を進めることができる。



授業中、他の人が発表しているとき、自分の考えや気持ちと比べながら聞いている。

広く深い学び、普遍的な知を目指す“発問”

- ✓ そうかな？ **本当に** そうだと思う？
- ✓ **他の** 考え方もできる？
- ✓ どういう **意味**？
- ✓ **いつも** そうだと言える？
- ✓ **どうして** そうなの？
- ✓ 何か **例** を挙げられる？
- ✓ **もし** … だったら、どう？
- ✓ みんなも今の意見に **賛成**？
- ✓ それには何か **ルール** がある？
- ✓ それは **どんな場合** にも言えること？
- ✓ それは **将来も** そうであり続けるの？
- ✓ **みんな** それを理解できる？
- ✓ それが本当かどうかは **どうすれば** わかる？
- ✓ 何に **基づいて** そう言っているの？
- ✓ それについて **他に** 何か知っていることは？
- ✓ それを **やって見せて** くれる？
- ✓ そこから何を **引き出す** ことができる？
- ✓ その **結果**、何が起きる？
- ✓ それが **そうでない** ということも想像できる？
- ✓ その **反対も** 本当ということがある？
- ✓ ここに挙げた例のどれにもあてはまる **共通点** は何？
- ✓ **以前** 考えていたのとは違うふう **に** 考えているの？
- ✓ それは **いつも** そういうものだった？
- ✓ それは、今あなたが言ったことに **どうしたら** うまく **当てはまる**？
- ✓ どうしてそれが **可能** なの？
- ✓ それは **他の国** でも当てはまること？
- ✓ どうしたらそれを **証明** できる？
- ✓ **誰が** それを決めるの？
- ✓ それは、まだ **変わる** ことができる？

平成 **29** 年度 新学習指導要領を踏まえた研修
第2回 主体的・対話的で深い学びのための指導方法の研修

主体的・対話的で深い学びの“未来”

(1) 講義：「主体的・対話的で深い学び」が進むとどうなる？

平成29年8月24日(木)
杉並区立済美教育センター

「主体的・対話的で深い学び」が進むとどうなる？

Naar de School van Morgen

明日の学校に向かって

オランダ・イエナプラン教育に学ぶ

<https://www.youtube.com/watch?v=lyJVCJqWoS0>

「主体的・対話的で深い学び」が進むとどうなる？

イエナプラン教育

JENA PLAN

小学校教諭

川崎知子さん

https://www.youtube.com/watch?v=8jlhOQ7v_i4

「イエナプラン教育」

1924年、Peter Petersen (1884-1952)

学級は**異年齢**の子どもたちによって構成される。通常、3学年にわたる子どもたち、例外的に2学年にわたる子どもたちの場合もある。学級は『**根幹グループ(ファミリー・グループ)**』と呼ばれ、学級担任の教員は「**グループ・リーダー**」と呼ばれる。毎年新学年になるごとに、年長の子どもたちが次のグループに進学し、新しく年少の子どもたちがグループに参加する。原則として、グループ・リーダーは交替しない。

学校での活動は、**会話・遊び・仕事(学習)・催し**という4つの基本活動を循環的に行う。会話はサークルを作ってグループリーダーも生徒と共に参加して行われる。遊びは企画されたもの、自由遊びなど様々な形態が用いられる。仕事(学習)は、**自立学習**と**共同学習**の2種類がある。催しは、週のはじめの会、週の終りの会、特別の年中行事、教員や生徒の誕生日などで、喜怒哀楽の感情を共有して学校における共同体意識を育てることに目的が置かれている。また、この4つの活動を循環的に行うために、**時間割は教科別で作られず**、4つの活動のリズミッな交替をもとにして作られる。

生と仕事の場としての学校。学校は、子どもと教員と保護者とからなる**共同体**とみなし、子どもが大半の時間を過ごす場として、**リビングルーム**としての環境づくりを強調する。

学校教育の中核としての**ワールドオリエンテーション**。教科別の学習をつなぎ、それに基づいて『**学ぶことを学ぶ**』ために設けられた総合的な学習の時間が尊重される。

インクルーシブな教育を目指し、生徒集団を、可能な限り**生の社会の反映**としてとらえ構成しようとする。そのために、早い時期から、特別なニーズを持つ障害児らの入学を積極的に認めてきた。

<https://ja.wikipedia.org/wiki/イエナプラン教育> (平成29年8月23日最終確認)

No Picture

『学習原論』

1923 (大正12)年、木下竹次 (1872-1946)

学習は学習者が生活から出発して生活によって生活の向上を図るものである。学習は自己の発展それ自身を目的とする。

異なった遺伝と環境とを持っているものが、機会均等に自己の発展を遂げ自己を社会化していくのが学習である。

学級的画一教育法を打破した**自律的学習法**は、いずれの学習者も**独自学習**から始めて**相互学習**に進み、さらにいっそう進んだ**独自学習**に帰入する組織方法であって、**実に性質能力の異なったものは異なったように活動し**、しかも、**自由と協同**とに富んだ社会化した自己を建設創造しようというのである。

これがためには大いに**環境の整理を必要**とする。

じつに教師もひとつの重宝な環境である。**教師は学習の指導者でありまた共学者**である。環境に順応しさらにこれを創造することは自己の創造発展と同一事実である。学習すれば**師弟ともに全自己を活動させてともに伸び、ともに歓ぶことができる**。

かくのごとく学習のできるように構成組織した自律的学習は、真剣にこれを実施したならば、**他律的教育学を実施して得た結果よりも頗る有効**であって、往々われわれと驚歎させることができるのは、久しい間多くの場所と人とで経験したことである。

明治図書出版 (1972)



[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mr._Takeji_Kinoshita_\(2\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mr._Takeji_Kinoshita_(2).jpg)



『教育の力』

2014 (平成26)年、苔野一徳 (1980-)

ポスト産業社会の萌芽が現れ始めていた20世紀初頭のアメリカで、デューイやキルパトリックに代表される「**新教育**」思想が生まれたのは、ある意味において当然のことだったといえるでしょう。画一的・大量生産型の教育からの脱却を目指した彼らの行きついた教育のあり方は、これまで述べてきたような、学びの「**個別化**」「**協同化**」「**プロジェクト化**」の融合だったのです。

デューイ以来100年以上にわたる、**学びのあり方の長い転換期・移行期**は、今、最後の段階を迎えつつあるように思えます。画一的・一斉型の学びから、「**個別化**」「**協同化**」「**プロジェクト化**」を基軸とした、これらの融合型としての学びへの転換です。そして何度か述べてきたように、そのすぐれた理論も実践も、これまで長きにわたって蓄積されてきたのです。より「よい」学びをつくるための思考の材料も具体的な方法論も、もう十分にそろっているのです。

いわゆる「**落ちこぼれ**」は、“システムによってつくられている”部分がきわめて多いのです。これまで述べてきたように、**子どもたちは、一人ひとり興味・関心も違えば向いている学びのあり方も違って**います。にもかかわらず、すべての子どもに同じ内容を、同じ方法、そして同じ速度で勉強させれば、その方法や進め方に向いた子どもは“成功”しても、そうでない子どもは“成功”しにくくなってしまふのは当然のことです。要するに**画一的な教育システム**は、システムそれ自体が、**それに合う子どもと合わない子どもを自動的に作り出してしまふもの**なのです。

講談社 (2014/3/20)

脳多様性の“考え方”

オーダーメイドの教育で道はひらける

10年前から欧米では「**脳の多様性** (Neurodiversity)」という言葉が使われている。「生物多様性」同様、脳にも様々な種類があり、その個性に合った環境作りがひいては社会全体を豊かにするという**考え方**だ。

肌や髪の色がみな違うように、脳にも多彩なバリエーションがある。自閉症はシステム化能力に、ADHDは発想力に、ディスレクシアは視空間能力に長けていることが多い。気分障害・不安障害・統合失調症は三者三様の創造力に、知的発達遅延は社交力に秀でているとも言われる。

トーマス・アームストロング、中尾 ゆかり(訳)
『脳の個性を才能にかえる 子どもの発達障害との向き合い方』2013年、NHK出版

フィンランド・高等学校で教科を“全廃”

2020年までに完全導入、真の革命に着手

1900年代初頭には機能していた、旧態依然とした方式に則って教育を行っている学校が存在する一しかし、**ニーズは変化している**。私たちは21世紀に合った何かを求めているのだ。

その基盤には、**生徒は、自身のために、自らが志す将来の夢や能力に従い、学びたい論題や事象を選ぶべき**との考えがある。

教師と生徒の伝統的なコミュニケーションの形式もまた、同様に変化していく。生徒は学習机に隠れ、教師の指名に怯える存在ではなくなる。問題を議論するために小集団で協同することになる。

主体的・対話的で深い学びの“本質”

- ✓ 集団の一律から個の多様へ
- ✓ レスポンシブな環境構成
- ✓ **探究の学び** を軸に (各人の興味・関心、必要に従い)
- ✓ **個別の学び** から出発し (自らの道を拓く力と)
- ✓ **協同の学び** を効果的に融合 (共に生きる力を)
- ✓ 共同探究者としての教師
- ✓ 多様な人々が共に在る学校

一人ひとりが教育課程をもつ
学びの構造転換
≠ 授業改善

生き方=人生の方法的土台となる
「学び方」を育む
≠ “勉強”の仕方を身に付ける

学校づくりはまちづくり
学校を胎芽的な
社会生活の場に
≠ 交流及び共同学習

コンピューターショナルダイバーシティ

計算機的多様性の“考え方”

計算機による多様性 (Computationally Incubated Diversity)

落合陽一：<https://twitter.com/ochyai/status/859939341531058176> (上段、平成29年8月23日最終確認)

©Miraikan 「デジタルネイチャー：計算機的多様性の世界へ」<https://www.youtube.com/watch?v=Er-kT04SWqI> (下段、平成29年8月23日最終確認)

すぎなみ

9年カリキュラム

全ての子どもに、よりよい人生を切り拓く基盤を確実に築く
「つながり」と「生かし合い」の学習指導

Life-long Integrated Learning and Reciprocal Education

総合的な学び 編

他者と共に 学校と共に まちと共に 在る 学びと成長

No One Left Behind / Universalization

平成29年3月
杉並区教育委員会
杉並区立済美教育センター

『すぎなみ9年カリキュラム』

総合的な学び編、2017(平成29)年

よく用意された環境の中で、一人ひとりが思い思いに学び、必要に応じて緩やかに協同する。少なくとも社会生活の場は、狭い机をもって皆で同じ方向に座り、誰かの話を聴くこと(のみ)には典型されません。

実のところこうした考えからすれば、最も望ましい指導は、人や物を含めた広義の「環境構成」を基本に「自発的な遊びを通じた学び」を引き出す幼児教育の方法であるということができます。[それは、一斉にお仕着せられた「主体」や「協同」とは似て非なるものです。]

私たちは、関わり合うことで、自分と他者の同じと違いを知ります。喜びや痛みなど様々な感情を経験し、「私」と「あなた」を調整し承認し合う方法を学んでいきます。そうして共に学び、徐々に他者や社会に働き掛けることを知る。それは最初、遊ぶ約束、物の貸し借り、口論した後の仲直り、あるいは共に生活する教室環境や学級のルールといった小さな社会かもしれません。

しかし、成長に伴って社会は大きくなっていきます。身近な場所、地域、国、そして世界。一人ひとりが、これら社会やそこに生きる自身の課題と向き合い、各教科で学んだことを使って、思い思いに活動する。その成果を生かし、世代、身体、性、地域、言語・文化、思想・信条、障害・症害、職業といったあらゆる境界を超え協同していく。ひいては、この社会は確かに変えていくことができるのだという集合的な効力感を、自分(たち)は自然を含め共に生きる万象のうちに在るのだという実感を育てていく。それが、生活科や総合的な学習の時間の目標の指針となる総合的な学びの目的であり、学びを構造的に転換するということです。

人生の方法的土台となる“学び方”を育む

これから先、子どもたちが、**人生の目的を追求する方法的な土台**として、必要な時に、必要なことを、自ら学び身に付けるための**〔他者と協同することを含めた〕学び方**を育む大切さは、より一層社会的に合意されていくでしょう。**IC(F)Tの発展と普及、変わる知や情報の在り方**の実感が、学びの方法を転換し学び方を育む必要感を高めていくと予測できるからです。

学ぶ**方法**：与えられた課題をどう解決するか

内容：そもそもどのような課題に取り組むか

目標：そもそもそれは何ができるようになるためか

目的：そもそもそれはどんな人生や社会を望むからか を徐々に**自分で**考えられるように

学び方と教科の知の“せめぎ合い”？

しかし、一方で教師は、**教科の本質と呼ばれる知、見方や考え方の「深さ」を大切に**するほど、**子どもたちに学び方を委ねる懸念が大きくなる**ともいわれます。〔後略〕

一人ひとりの教師が主体となり、学校全体の合意と効力感をもって進まなければ、転換は早晚挫折することになります。かといって現状を追認する授業改善では、必要な転換が進まない可能性もあります。

『すぎなみ9年カリキュラム（総合的な学び編）』 p.72

主体的・対話的で深い学びの“未来”へ

- ✓ 「主体的・対話的で深い学び」が目指す姿（目標）
- ✓ 今やっていること（現在）
- ✓ 目標に向けてこれからやっていくこと（ロードマップ）

「どんな人も、世界にたった一人しかいない人」から始まるオランダ・イェナプラン教育

参考文献 1

はじめに リヒテルズ直子 より

まず第1章で、日本の公教育における問題の所在を指摘し、公教育の本質に照らして議論しています。

続いて第2、3章では、個性と共同とホンモノの世界との触れ合いを重視したオランダの学校現場の先進例を示しつつ、その意味を教育哲学の立場から、とくに苫野さんが提唱されている「個別化」「協同化」「プロジェクト化」という枠組みに照らして解説しています。これまでの日本の学校は、画一斉授業に著しく偏り、子どもの個性を引き出すことは得意ではありませんでした。また、集団の同調行動は強調しますが、集団に属する成員の多様な個性を紡ぎ合わせることで生まれる協同の力を子どもたちに体感させることもあまり得意であったとはいえません。ここではオランダの実践を、苫野さんが「よい教育」の原理的基盤として主張される「自由の相互承認」の観点から見直しています。

そして第4章は、それまでの内容を踏まえた私たちの対談です。オランダの教育がいくらよい成果を上げているからといって、歴史や文化的背景の異なる日本に、形だけ取り入れても意味がないことは明らかです。私たちは、オランダの公教育における実践の本質がどこにあるのかを考えながら、日本の公教育の新たなヴィジョンを生み出すべく意見交換をしました。



日本評論社 (2016/8/12)

あらゆる「違い」や「多様性」に対応しようとする実践事例と考え方

参考文献 2

まえがき より

教師たちは今も、そして1999年もそうだったように、教えることと「一人ひとりをいかに教えるか」について同じ質問をします。「それはどのように成績がつけられるのですか?」「私たちの目標が学力テストの成績を上げることにあるとすると、一人ひとりをいかに教えるかはどう役立つのですか?」「同じ課題を提供されないと生徒たちは怒り出しませんか?」「生徒たちに同じ宿題、テスト、課題をする時間等が提供されなくて、どうやって公平さを維持するのですか?」

〔中略〕

もう一つの質問で、1999年でも今でもよく聞くものがあります。「どうすれば、一人ひとりをいかに教えるための時間を見つけることができるのですか? それは難しいですし、私はすでに忙しすぎます!」こうした質問に対しては、時間と経験から次のように答えるしかないと思っています。「経験を積みましょう。今日より明日がよくなるように計画を立てましょう。でも、どんな計画であってももうこれで終わりとか、これでいいということはありません。」以前、ある教師が生徒に次のように言ったのを聞いたことがあります。「もちろん難しいです。だからこそ、あなたが時間をかける価値があるのです。そして私はあなたがそれをやり遂げられると信じています。」



北大路書房

北大路書房 (2017/3/17)

参考文献 3

記者あとかぎ より

2020年度から実施される次期学習指導要領が発表されました。主体的・対話的で深い学びを実現するためにアクティブ・ラーニングを導入するなど、いくつか目新しい項目も見受けられます。その一方で、「皆が同じ教科書を使って、同じ時間割に従って、同じ授業を受ける」教育は依然として根強く残っています。残念ながら、100年以上も前に確立された受動型集団画一教育を転換しないかぎり、国がどんなに「アクティブ」な教育を追求しても、見かけ倒しに終わる公算が強いでしょう。対照的に欧米の教育先進国では、ICTを使った21世紀型の教育が急速に広まりつつあります。すなわち、生徒一人ひとりに合わせた個別カリキュラムをもとに、生徒が主体的に学習を進める「個別×生徒主導」方式の教育です。これを具体化に実現する手段こそが「ブレンディッド・ラーニング」です。

ブレンディッド・ラーニングは、一言でいえば「従来の対面講義式授業にオンライン学習を組み込んだ学習法」です。ただし、あくまでも「個別学習×生徒主導」がブレンディッド・ラーニングの支柱であり、たとえオンライン学習を導入していても、従来と同じようにクラス全員が教師の指示に従って同じ内容を同じペースで勉強しているかぎりは、eラーニングにすぎません。また、「いつ・どこで・なにを・どのように」学習を進めるのか、生徒自身が個々の状況を鑑みて主体的に判断することもブレンディッド・ラーニングの特徴です。こうした点が、全体の平均的な底上げを目的とした受動型集団画一教育とは決定的に異なります。

新学習指導要領を答申に即して読み解く

参考文献 4

第5章 主体的・対話的で深い学びの実現 より

有意義学習の足場となる既有知識には、もちろん学校の授業で正規に指導してきたフォーマルな知識も、いわゆる既習事項として含まれます。そして、それらは従来の授業づくりで常にとっかかりと確認され、活用されてきました。

しかし、さらに膨大で広範囲な知識や経験を、子供たちはインフォーマルな知識として所有しています。ところが、従来の授業づくりではそれを十分に活かしてきませんでした。

〔中略〕

インフォーマルな知識は時に大きく偏っています。しかし、だからこそ一人一人のそれぞれに偏った知識や経験を共有の財産として、その豊かな具体・特殊・個別の先に抽象・一般・普遍を構築しようと対話的に思考することに意味があるのです。

〔中略〕

私たちは余計な寄り道をすることなく、最短距離で結論へと至るシンプルな授業過程が有利であると考えてきたかもしれません。しかし、一切のインフォーマルな知識との関わりを持たない空っぽで無色透明な知識は、かえって活用が利かないばかりか忘却も早いのです。

BLENDED:
Using Disruptive Innovation
to Improve Schools

**ブレンディッド・ラーニング
の衝撃**

Michael B. Horn Heather Staker
マイケル・B・ホーン + ヘザー・ステイカー [著]
小松健司 [訳]

「個別カリキュラム×生徒主導×達成度基準」
を実現したアメリカの教育革命

「集団一斉授業」に「オンライン個別学習」を融合(ブレンド)し、
全米で大きな成果を上げつつあるブレンディッド・ラーニング。
**日本のアクティブ・ラーニングが
目指すべき未来は、ここにある!**

クリステンセン教授、推薦の書!
「私たちはいま、教育の転換点の最先端にいる」

教育開発研究所

教育開発研究所 (2017/4/6)

**資質・能力
と学び
のメカニズム**

上智大学教授
奈須正裕
Masahiro Nishino

**新学習
指導要領を
読み解く**

- ✓ 子供本来の学びの在り方と資質・能力・育成との関係
- ✓ 主体的・対話的で深い学びを実現する授業づくりの原理
- ✓ 今こそ問うべき「教科の本質」

東洋館出版社

東洋館出版社 (2017/5/29)

自由と協同に溢れた公立小学校の教室風景

参考文献 5

はじめに より

「みんなの教室はみんなで作る」

もし、小学校のクラスを子どもたちが中心で創っていったら、そこはどんな教室になるでしょうか？

この絵本は、そんな、「みんなの教室はみんなで作る」にチャレンジした子どもたちの1年間の物語です。

教室は小さな社会です。

そこでおきていることは、20年後の未来の社会のありようだと考えることもできます。

〔中略〕

教室を「自分の手元から変えていける」場に。

そんな未来の社会を試行錯誤する場でありたいと思うのです。

きょうしつのつくり方

原案 岩瀬直樹
絵 萩上由紀子
監修 プロジェクトアドベンチャージャパン



旬報社 (2015/11/16)

自由と協同に溢れた教室のためにできること

参考文献 6

第1章「あたりまえ」を問い直す より

ボクは現在、先生になって23年目。

いつの間にか「あたりまえ」になっていることがたくさんあることに気づきます。

極端な例ですが、ボクは「気をつけ!」とか、「縦横そろえて行進!」とかがとっても苦手な子どもでした。

とにかく動き回ってなくて気がすまない、という子どもでしたから、そろえてなにかをする、ということが不得意だったのです。ほんとうによく怒られていました。

それなのに先生になったボクは、平気で子どもたちに「やらせて」しまいます。最初は違和感があって、とくに若いころは職員会議で「こんなことやめましょう!」なんて熱く力説していたのに(笑)、いつのまにかそれもなくなり、ごくあたりまえに、「縦横そろえて! 手を振って!」ということに違和感を感じなくなってしまっています。

そんな自分に気づいて愕然とします。

せんせいのつくり方

“これでいいのか?”と考えはじめた“わたし”へ

岩瀬直樹 寺中祥吾
監修 プロジェクトアドベンチャージャパン



「先生」だって成長する。
そのための気づきの種を、
本書はいっぱい与えてくれる。

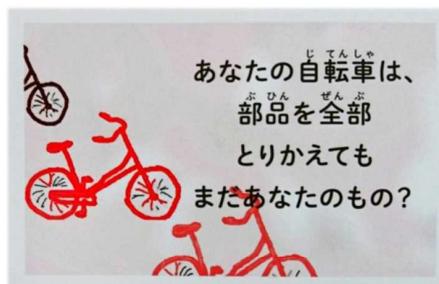
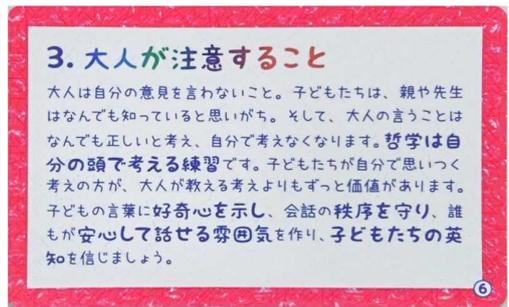
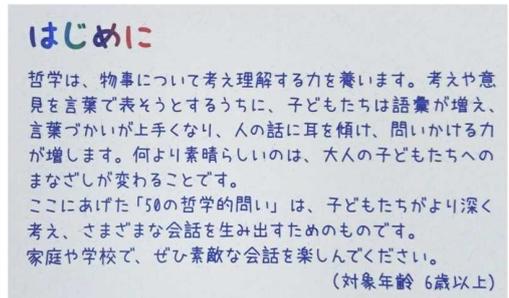
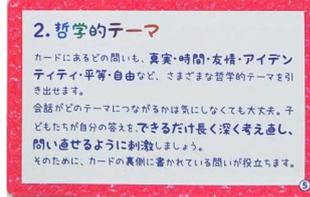
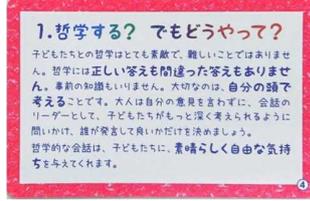
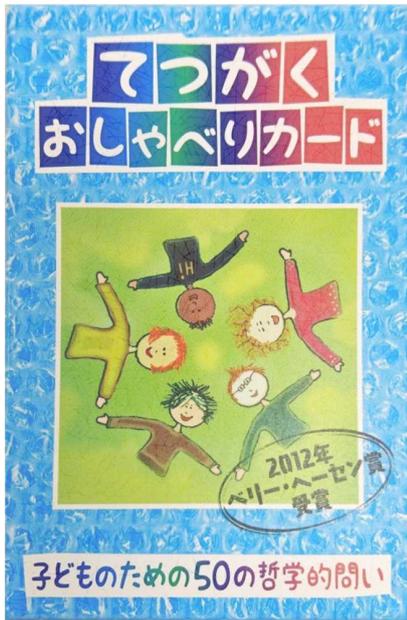
時に自身の“失敗”を糧にしながら、読者と共に学んでいこうとする二人の著者。軽快に書かれながらも、深く考え抜かれた洞察の裏々に、ぐいぐいとひきこまれました。

「こんな先生と学みたい!」
大人(先生)でさえも、そう思われる、素晴らしい本です!

——古野一徳(教育学者)

旬報社 (2014/9/25)

対話を引き出す“てつがくおしゃべり”



※各教科・学年の調査用紙及び回答用紙、解答 pp. 189-251. (非公開)

平成 29 年度 杉並区教科等教育推進委員会 (平成 29 年 9 月 1 日現在)

杉並区教科等教育推進委員会 (国語部会、算数・数学部会、理科部会、外国語部会)					
役職・所属部会		氏名	所属杉並区立教育機関	職	
委員長		平崎 一美	済美教育センター	所長	
国語部会	小学校 作業部会	鈴木 知徳*	杉並第一小学校	校長	
		前田 佐和子*	高井戸第二小学校	校長	
		小田 容弘*	済美小学校	校長	
		沼田 操*	高井戸東小学校	校長	
		伊藤 慎悟	杉並第八小学校	主任教諭	
		小津 光次郎*	馬橋小学校	主任教諭	
		小田 沙織*	桃井第一小学校	主任教諭	
		林 和江*	四宮小学校	主任教諭	
		宇賀神 政裕*	高井戸第四小学校	主任教諭	
		馬場 雅人*	和田小学校	主任教諭	
		岡崎 智子	八成小学校	主任教諭	
		瀧島 二葉	高井戸東小学校	主任教諭	
		依田 亜希子*	久我山小学校	主任教諭	
		清水 絵里佳*	杉並第二小学校	教諭	
		大沼 文恵*	井荻小学校	教諭	
		鈴木 理恵子	永福小学校	教諭	
		中学校 作業部会	萩原 正己	高井戸中学校	校長
			小松崎 浩	東田中学校	校長
	阪井 可奈子		中瀬中学校	主幹教諭	
	大内 久美子		松溪中学校	主任教諭	
	中田 照子		天沼中学校	主任教諭	
	一瀬 知未		荻窪中学校	主任教諭	
	荒木 希美		井草中学校	教諭	
	算数・数学部会	小学校 作業部会	黒川 雅仁*	杉並第八小学校	校長
			守田 聰美*	杉並第六小学校	校長
			斉藤 境栄*	杉並第十小学校	副校長
			山内 江美	天沼小学校	主幹教諭
			尾寄 祐子*	富士見丘小学校	主幹教諭
塩田 弥生			沓掛小学校	主幹教諭	
山田 尚人			三谷小学校	主幹教諭	
米山 美智子			杉並第一小学校	主幹教諭	
小島 直久			東田小学校	主幹教諭	
清原 正之			荻窪小学校	主幹教諭	
田邊 美知子			杉並第七小学校	主任教諭	
増本 敦子			西田小学校	主任教諭	
渡辺 徹也*			済美小学校	主任教諭	
安田 富士成*			桃井第三小学校	主任教諭	
岡部 洋右			久我山小学校	主任教諭	
山里 幸恵		沓掛小学校	教諭		
山浦 光沙		和田小学校	教諭		
中村 淳一*		東田小学校	教諭		
管 祐介*		高井戸東小学校	教諭		
中学校 作業部会		山内 清一	杉森中学校	校長	
	香西 雅斗	中瀬中学校	校長		
	横田 和長	富士見丘中学校	副校長		
	村山 忠久	井草中学校	副校長		
	神山 洋之	神明中学校	副校長		
	立花 忠司	高南中学校	副校長		
	押野 直人	和田中学校	主任教諭		
	河村 俊輔	杉森中学校	主任教諭		
	小美野 祐輔	井草中学校	教諭		
佐藤 弘太郎	高井戸中学校	教諭			

※国語部会小学校作業部会、算数・数学部会小学校作業部会の*は、本調査・報告書に携わった委員

役職・所属部会		氏名	所属杉並区立教育機関	職		
委員	理科部会	師岡 孝明	沓掛小学校	校長		
委員		碓 寛	和田小学校	校長		
委員		馬場 章弘	高井戸第三小学校	副校長		
委員		伊藤 知子	桃井第五小学校	指導教諭		
委員		福原 信明	方南小学校	主任教諭		
委員		永田 量子	桃井第四小学校	主任教諭		
委員		川崎 史子	沓掛小学校	主任教諭		
委員		上田 愛子	高井戸第二小学校	主任教諭		
委員		古野 博	八成小学校	主任教諭		
委員		吉田 義晴	杉並第二小学校	教諭		
委員		川崎 麻実	桃井第一小学校	教諭		
委員		大久保 千穂	永福小学校	教諭		
委員		中学校作業部会	橋本 剛	高円寺中学校	校長	
委員			石津 祐次	井荻中学校	副校長	
委員			藏石 敏瑞	松溪中学校	主幹教諭	
委員			中島 誠一	阿佐ヶ谷中学校	指導教諭	
委員			横井 弘	神明中学校	主任教諭	
委員			齋藤 祐子	高円寺中学校	主任教諭	
委員			木村 あずみ	西宮中学校	主任教諭	
委員			齋藤 漠興	杉並和泉学園	教諭	
委員		外国語部会	福田 晴一	天沼小学校	校長	
委員			新井 晶子	松ノ木小学校	副校長	
委員			澁谷 あゆみ	久我山小学校	主幹教諭	
委員			高田 友佳子	松庵小学校	主任教諭	
委員			萬代 達也	大宮小学校	主任教諭	
委員			片岡 望	杉並和泉学園小学部	主任教諭	
委員			八島 共	高井戸第二小学校	教諭	
委員			中学校作業部会	菅野 武彦	向陽中学校	校長
委員				石川 慎一郎	泉南中学校	副校長
委員	金子 敏治			井草中学校	主幹教諭	
委員	大川 照美			東原中学校	主任教諭	
委員	三木 初香			中瀬中学校	主任教諭	
委員	谷口 富子			高南中学校	主任教諭	
委員	脇 真弓			井荻中学校	主任教諭	
委員	村山 律子			杉並和泉学園中学部	嘱託教員	

事務局(杉並区立済美教育センター)		
主任研究員 教育長付／済美教育センター所長付	山口 裕也	
統括指導主事	大島 晃、佐藤 正明(就学前教育担当課長) 寺本 英雄	
指導主事	川畑 淳子、保土澤 尚教、松田 亮一、松浦 献 森 勇人、笹川 健太郎(教育行政長期実務研修生)	
研究員	国語科	三上 はるひ、林 真由美
	算数・数学科	高槻 義一、宮山 延敬、坂元 良博
	理科	丸山 麻雄
	外国語	石川 史子
理科指導員	小山 浩、岡崎 滋、坂部 重敬	

平成 28 年度 杉並区教科等教育推進委員会 (平成 28 年 9 月 1 日現在)

杉並区教科等教育推進委員会 (国語部会、算数・数学部会、理科部会、外国語部会)					
役職・所属部会		氏名	所属杉並区立教育機関	職	
委員長		白石 高士	済美教育センター	所長	
委員	国語部会	小学校作業部会			
		前田 佐和子	四宮小学校	校長	
		鈴木 知徳	杉並第一小学校	校長	
		松野 泰一	馬橋小学校	校長	
		沼田 操	高井戸東小学校	校長	
		小田 容弘	済美小学校	校長	
		依田 亜希子	桃井第一小学校	主任教諭	
		今泉 真里恵	高井戸小学校	主任教諭	
		山本 瑠香	方南小学校	主任教諭	
		瀧島 二葉	高井戸東小学校	主任教諭	
		安原 智華	永福小学校	主任教諭	
		山本 真実	杉並第四小学校	教諭	
		宇賀神 政裕	高井戸第四小学校	教諭	
		中学校作業部会			
	萩原 正己	高井戸中学校	校長		
	小松崎 浩	東田中学校	校長		
	阪井 可奈子	中瀬中学校	主幹教諭		
	大内 久美子	富士見丘中学校	主任教諭		
	都木 求枝	杉並和泉学園中学部	主任教諭		
	一瀬 知未	荻窪中学校	教諭		
	委員	算数・数学部会	小学校作業部会		
			黒川 雅仁*	杉並第八小学校	校長
斉藤 境栄*			杉並第十小学校	副校長	
室伏 千絵			杉並第一小学校	主幹教諭	
小島 直久			東田小学校	主幹教諭	
塩田 弥生*			沓掛小学校	主幹教諭	
尾寄 祐子*			富士見丘小学校	主幹教諭	
山田 尚人*			三谷小学校	主幹教諭	
増本 敦子*			西田小学校	主任教諭	
安田 富士成			桃井第三小学校	主任教諭	
渡辺 徹也			済美小学校	主任教諭	
中村 淳一*			東田小学校	教諭	
山浦 光沙			方南小学校	教諭	
山里 幸恵			沓掛小学校	教諭	
岡部 洋右		久我山小学校	教諭		
中学校作業部会					
山内 清一		杉森中学校	校長		
横田 和長		高円寺中学校	副校長		
村山 忠久		井草中学校	副校長		
神山 洋之		神明中学校	副校長		
立花 忠司		松溪中学校	主幹教諭		
相澤 祥隆		松溪中学校	主幹教諭		
押野 直人	和田中学校	主任教諭			
小美野 祐輔	井草中学校	教諭			
中川 俊也	富士見丘中学校	教諭			
委員	理科部会	小学校作業部会			
		丸山 麻雄	桃井第五小学校	校長	
		師岡 孝明	沓掛小学校	校長	
		馬場 章弘	高井戸第三小学校	副校長	
		福原 信明	方南小学校	主幹教諭	
		伊藤 知子	桃井第五小学校	指導教諭	
		藤本 美智子	杉並第十小学校	主任教諭	
		永田 量子	桃井第四小学校	主任教諭	
		古野 博	井荻小学校	主任教諭	
		川崎 史子	沓掛小学校	主任教諭	
		加藤 清隆	松庵小学校	主任教諭	
		坂部 重敬	堀之内小学校	主任教諭	
藤原 和也	天沼小学校	教諭			

役職・所属部会		氏名	所属杉並区立教育機関	職		
委員	理科部会	中学校作業部会	橋本 剛	高円寺中学校	校長	
委員			賀屋 寛	東原中学校	副校長	
委員			石津 祐次	井荻中学校	副校長	
委員			藏石 敏瑞	松溪中学校	主幹教諭	
委員			中島 誠一	阿佐ヶ谷中学校	主任教諭	
委員			横井 弘	神明中学校	主任教諭	
委員			齋藤 祐子	高円寺中学校	教諭	
委員			遠藤 孔明	中瀬中学校	教諭	
委員	外国語部会	小学校作業部会	福田 晴一	天沼小学校	校長	
委員			新井 晶子	松ノ木小学校	副校長	
委員			澁谷 あゆみ	久我山小学校	主幹教諭	
委員			木村 美穂	桃井第三小学校	主任教諭	
委員			高田 友佳子	松庵小学校	主任教諭	
委員			片岡 望	杉並和泉学園小学部	主任教諭	
委員			白井 千晴	西田小学校	教諭	
委員			中学校作業部会	菅野 武彦	向陽中学校	校長
委員				金子 敏治	井草中学校	主幹教諭
委員		大川 照美		東原中学校	主任教諭	
委員		三木 初香		中瀬中学校	主任教諭	
委員		谷口 富子		高南中学校	教諭	
委員		脇 真弓		井荻中学校	教諭	
委員		村山 律子		杉並和泉学園中学部	嘱託教員	

※算数・数学部会 小学校作業部会の*は、調査や本報告書の作成に携わった委員

事務局(杉並区立済美教育センター)		
統括指導主事	大島 晃 手塚 成隆、佐藤 正明(就学前教育担当課長)	
主任研究員 教育長付/済美教育センター所長付	山口 裕也	
指導主事	小熊 隆一 川畑 淳子、森 勇人、保土澤 尚教、松田 亮一 古澤 隆信、勝呂 創太 齋藤 勝(教育行政長期実務研修生)	
研究員	国語科	三上 はるひ、林 真由美
	算数・数学科	高槻 義一、宮山 延敬、坂元 良博、椎名 直幸
	外国語	石川 史子
理科指導員	小山 浩、岡崎 滋	