

V 資料

平成 **30** 年度

杉並区 特定の課題に対する調査 意識・実態調査

授業改善から学びの構造転換へ

平成30年7月

杉並区立済美教育センター

平成30年度結果の

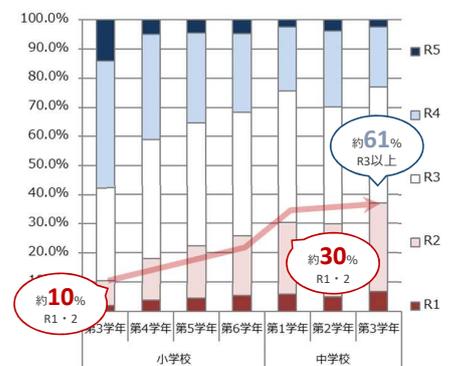
Point **1** 目標達成に向けて高まる期待

(1) 中学校第3学年のR3以上の割合 (平成29年度比)

⇒ **61.1%** (+**4.1**ポイント) ※3教科等の平均
上昇維持、目標達成に向け**高まる期待**

(2) つまずき・学び残しの状況

⇒ 小学校第3学年では**約10%**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30%**の生徒に発生



平成30年度 調査結果：
学力段階 (R1~5) の割合、実施教科等平均

Point 2 経済資本と規模 から導く 基本戦略

		経済資本		
		厚い (西に多い)	中	薄い (東に多い)
学校規模	大きい (西に多い)	杉並区立小・中学校 典型例①“西” ⇒ 埋もれるR2 発生		よく聞く教員の声④ 基礎・基本を 反復させたのに むしろR1や2が 増えてる?!
	中	よく聞く教員の声① 一斉指導が テンポよく 進むね		よく聞く教員の声② うちの子たちは こんな高度なこ とできないよね
	小さい (東に多い)	よく聞く教員の声③ あの子も この子も こんなにできな かったの?!		杉並区立小・中学校 典型例②“東” ⇒ 伸びないR2 発生

3

Point 3 学びの 構造転換 に向けて

- (1) 学習方略一般 学び方を育む：必要な時に、必要なことを、自ら学び身に付ける
- (2) 個別の学び 学びの個別化：一人一人が学び方を選ぶ、選ぶことができる
- (3) 探究の学び 学びの探究化：学びにじっくり浸る、浸ることができる
- (4) 協同の学び 学びの協同化：一人一人の限界を乗り越える、共に生きることを学ぶ
- (5) 自己効力感、集合的効力感 自らの人生と社会の可能性への期待を育む

4

平成 30 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・生活についてのアンケート」の内容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・生活についてのアンケート」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・生活についてのアンケート」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～ 数小 3～ 理小 4～ 外中 2～ 意小 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・生活についてのアンケート」 ・各児童・生徒の調査結果、各設問の回答状況 ・領域別の結果

2 平成 30 年度資料の主な変更点（昨年度比）

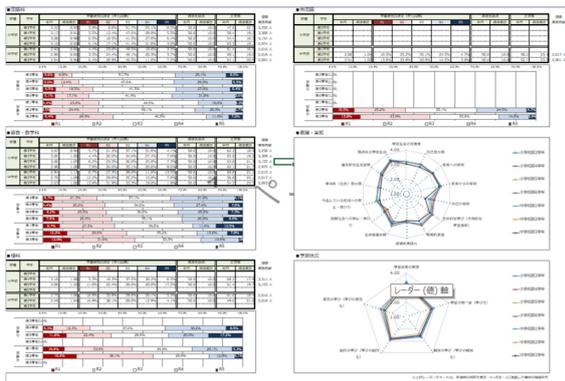
- ・ 微修正のみ

※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、「集学的（社会）効力感」の領域に、アンケート項目の修正や追加を行いました。平成 30 年度においても、これらの領域を中心に項目の修正・追加・入替等を行っています。

3 主なシートの解説

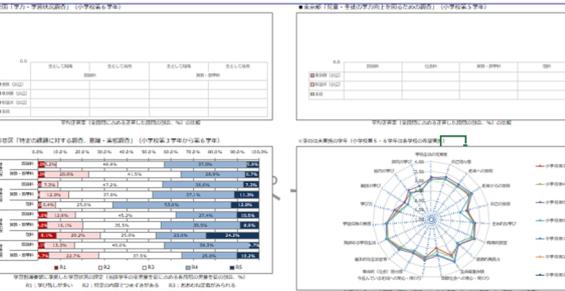
- ・ 本資料（Excel ブック）は、必ず原本（済美教育センターから送付された状態のファイル）を保存しておくようにしてください。クロス集計の動的な処理などは、行列の挿入や削除等の操作を行うことで、プログラムの一部が崩壊し、正常に処理が働かなくなる可能性があります。クロス集計などが正常に処理されなくなった場合は、原本を使用してください。
- ・ 本資料の開発環境は、windows10、Excel office365(最新バージョン)です。Excel は、2007 以前のバージョンでは、条件付き書式の一部が適切に処理されません。調査結果には影響ありませんが、Excel2010（以降）の使用を推奨します。
- ・ 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）



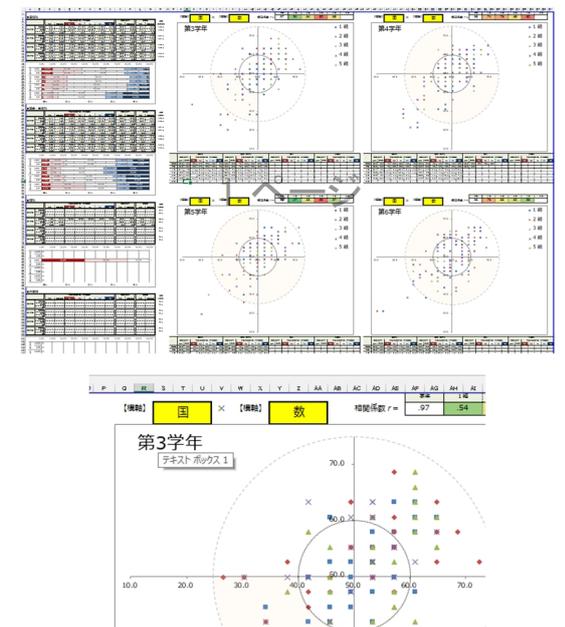
- 「教科等に関する調査」の結果を、最も重視すべき指標「**学力段階 (R1~5)**」を中心にまとめてあります。
- ※「**学力段階**」は、「調査実施の前学年における学習指導要領の実現状況」を5段階で表す指標です。本指標の詳細は「解説資料②」のp.1, 4を参照してください。
 なお、「杉並区教育ビジョン 2012 推進計画（平成 29～31 年度）」では、平成 33 年度までに、「R3：おおむね定着がみられる（最低限の到達目標）」以上の児童生徒を 80%（以上）にすることを目標としています。
- 「意識・実態調査」の結果は、各領域に含まれる質問項目の「**平均値**」をレーダーチャート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

(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）



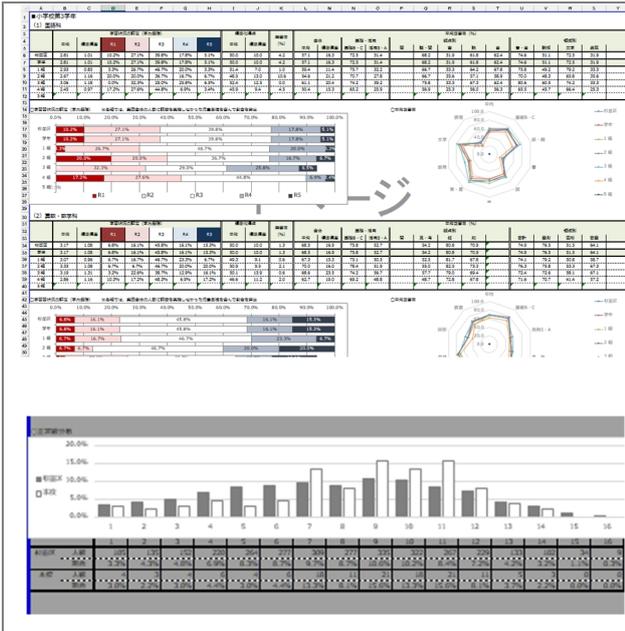
- 国や東京都の調査結果と合わせて区調査の結果を公表できるよう、グラフを中心にまとめてあります。
- ページ末には、結果の考察と今後の取組を入力する欄を設けてあります。必要に応じて御活用ください。
- ※国と都の調査は、グラフ右側ページ外の所定欄に結果を入力することでグラフに反映されます。

(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±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



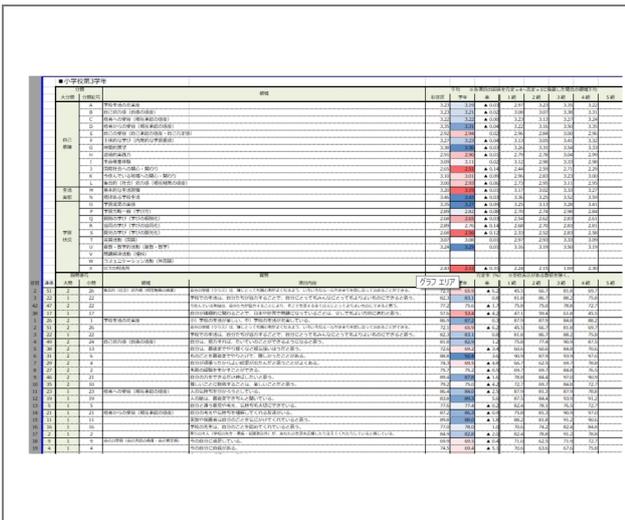
○学年別・学級別に、教科等ごとの結果の詳細を示しています。

※「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ご留意ください。

○また、右の欄外には、(準)通過数(正答設問数)による度数分布を示してあります。

※度数分布は、平成28年度中の要望に応じ、平成29年度に実装しました。

(5) No.8 意識：「学習・生活についてのアンケート」各領域の平均、各質問項目の肯定率等

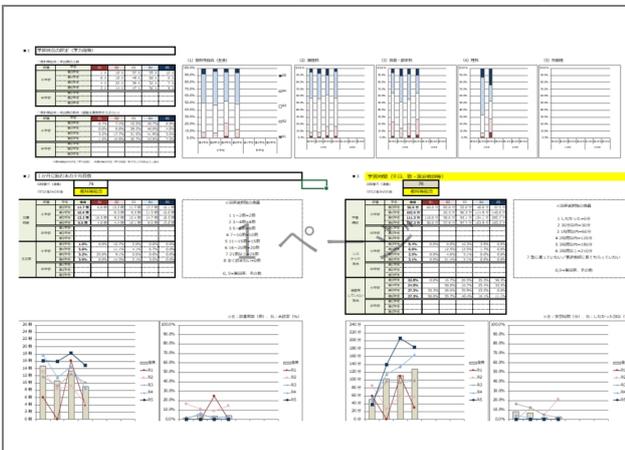


○学年別・学級別に、「領域」ごと、「質問項目」ごとの結果の詳細を示しています。「領域」ごとは「**当該領域に含まれる質問項目の平均値**」、質問項目ごとは「**肯定率(%)**」を示しています。

※「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)**」での回答です。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。

※「**集動的(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・生活についてのアンケート」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「**選択できる質問項目の一覧**」が表示されます。

○一部の質問項目は、「**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。**

※Excel グラフの基本機能を使用することで、特定の学級(系列)のみを表示させることもできます。

※左図は、「**学校の先生は、自分のことを認めてくれると思う**」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質問項目は、項目同士のクロス集計をすることもできます。

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

■ 5 クロスバブルチャート

学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う。

■ 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 自分の学級(クラス)は、誰にとっても居心地がよくなるよう、いろいろなルール作りを話し合っていることができる。

■ 第3学年

①同意する者の人数		②同意				同意者の割合
1 同意	2 同意	1 同意	2 同意	3 同意	4 同意	
1 同意	4人	2人	4人	2人	4人	129人
2 同意	9人	4人	10人	18人		
3 同意	1人	2人	12人	19人		
4 同意	2人	1人	6人	29人		
③同意する者の割合		④同意				.38
1 同意	3.1%	1.6%	1.6%	3.1%		
2 同意	0.0%	3.1%	7.8%	14.0%		
3 同意	0.8%	1.6%	9.3%	17.1%		
4 同意	1.6%	0.8%	4.7%	23.2%		

○一部の質問項目は、「**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。**

※Excel グラフの基本機能を使用することで、特定の学級(系列)のみを表示させることもできます。

※左図は、「**学校の先生は、自分のことを認めてくれると思う**」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質問項目は、項目同士のクロス集計をすることもできます。

※質問項目同士のクロス集計は、平成 28 年度中の要望に応じ、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

○「**同個体の経年変化**」を処理するために用意しました。

○今年度(平成30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。**ご注意ください。

■ 学力段階(学力段階)の経年変化

① 学力段階

② 学力段階

③ 学力段階

④ 学力段階

⑤ 学力段階

⑥ 学力段階

⑦ 学力段階

⑧ 学力段階

⑨ 学力段階

⑩ 学力段階

⑪ 学力段階

⑫ 学力段階

⑬ 学力段階

⑭ 学力段階

⑮ 学力段階

⑯ 学力段階

⑰ 学力段階

⑱ 学力段階

⑲ 学力段階

⑳ 学力段階

㉑ 学力段階

㉒ 学力段階

㉓ 学力段階

㉔ 学力段階

㉕ 学力段階

㉖ 学力段階

㉗ 学力段階

㉘ 学力段階

㉙ 学力段階

㉚ 学力段階

㉛ 学力段階

㉜ 学力段階

㉝ 学力段階

㉞ 学力段階

㉟ 学力段階

㊱ 学力段階

㊲ 学力段階

㊳ 学力段階

㊴ 学力段階

㊵ 学力段階

㊶ 学力段階

㊷ 学力段階

㊸ 学力段階

㊹ 学力段階

㊺ 学力段階

㊻ 学力段階

㊼ 学力段階

㊽ 学力段階

㊾ 学力段階

㊿ 学力段階

○「**同個体の経年変化**」を処理するために用意しました。

○今年度(平成30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。**ご注意ください。

(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、課題点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。

【レジュメ+講義内容テキスト】東京都・杉並区における義務教育と資本 [1]

——EBPM を乗り越えていくために

☆基礎知識

○「資本 (capital)」とは

- 意味は「元手」、ラテン語の「頭 (caput)」が語源と言われる、分類方法も様々
- 人的資本 / 物的資本 / 金融資本 / 技術・情報資本
経済資本 / 文化資本 / 社会関係資本 など

○「EBPM」とは

- 「エビデンスに基づく政策立案」、Evidence-Based Policy Making
- エビデンスとは「証拠」「科学的根拠」、「量的エビデンス」「質的エビデンス」に大別

皆さんこんにちは。

今日は、「東京都・杉並区における義務教育と資本」という主題、「EBPM を乗り越えていくために」という副題の下に皆さんと時間を共有したいと思います。多くの時間はデータを使った演習、皆さん同士の対話になりますので、そのつもりでいてください。

とはいえこの題、まるっきり何をやるのか分からないという方もいらっしゃるかと思います。そこで、演習に入る前に、10分から15分程度の時間で理解の補助線を引きたいと思います。

1 本時の目標

まず、今日の要点となる目標は、突き詰めればたった二つしかありません。一つは「視野を広げること」、もう一つは「データに基づいて考えること」。たったこれだけです。

(1) 目標1「視野を広げる」

では、この二つが主題・副題とどう関係があるのか。例えば「視野を広げる」といっても、いろいろな広げ方があると思います。実はこのキーワードになるのが、主題に含まれている「資本」という言葉です。

資本、Capital とは何か。基礎知識としてレジュメの冒頭に書いておきました。簡単に言えば「元手」のことです。元手はストック・貯蓄するという選択もできるけれど、基本的には何かに投資してよりよい結果を得るためにある。資本、あるいは「資源」と聞いて多くの人が最初に思い浮かべるのは、やはり「人」「物」「お金」でしょうか。人的資本、物的資本、金融資本。これは組織論、組織の生産性向上などの文脈でよく使う分類です。最近ではここに「情報」や「技術」を加えることも多い。昨今話題のICT、AIやブロックチェーンなどはその典型でしょう。

[1] 丸ゴシック体の部分は配布のレジュメに記載した部分、その他は、講義内容を文字起こしして小見出しを付け加除修正したもの。

“Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste”

1979, Pierre Bourdieu (1930-2002)

He extended the idea of capital to categories such as **social capital**, **cultural capital**, **financial capital**, and **symbolic capital**. For Bourdieu each individual occupies a position in a multidimensional social space; he or she is not defined only by social class membership, but by every single kind of capital he or she can articulate through social relations. That capital includes the value of social networks, which Bourdieu showed could be used to produce or reproduce inequality.

Some examples of his empirical results include showing that, despite the apparent freedom of choice in the arts, **people's artistic preferences** (such as classical music, rock, traditional music) **strongly tie in with their social position**; and showing that subtleties of language such as accent, grammar, spelling and style – all part of cultural capital – are a major factor in social mobility (for example, getting a higher-paid, higher-status job).

Pierre Bourdieu's work emphasized how social classes, especially the ruling and intellectual classes, preserve their social privileges across generations despite the myth that contemporary post-industrial society boasts equality of opportunity and high social mobility, achieved through formal education.

https://www.wikivand.com/en/Pierre_Bourdieu (平成30年7月23日最終確認)



さて、しかし私たちの担う教育の文脈では、経済資本、文化資本、社会関係資本という分類をよく用います。スライドの写真はピエール・ブルデュー^[2]、「文化的再生産」という問題に取り組んだフランスの社会学者です。彼は、個人や家庭のもつ「経済」「文化」「社会関係」が社会階層間の流動性に影響すると考えました。

ここに言う経済、Financial capital は主にはお金のこと。経済的余剰は、子どもの学校外教育機会、勉強や運動をはじめとする様々な活動に投資されます。文化とは Cultural capital、家にある本や楽器、学歴や資格、更には言葉遣いや振る舞い、美的な感性や習慣など、無形・有形を問わず広範なものごとが含まれます。ざっくり「教育力」と言い換えてもいいかもしれません。そして、昨今特に注目される社会関係資本、Social capital は、親類なども含め多様に豊かな人間関係のことだと思ってください。人と人との関わり、つながりのことです。

これで、何となく想像が付いたかもしれません。私たちは、日々、子どもたちの学力に代表される「認知能力」、自己効力感や相互承認の感度、自己肯定感、集合的効力感といった「非認知＝社会・情動能力」をキーワードに子どもたちの学びと成長に寄り添っています。今日はその「背景」まで意識的に着目してみよう。その時のキーワードが資本、とりわけ家庭や世帯、ひいては地域や学校がもつ経済、文化、社会関係、そしてその「濃淡」だということです。

(2) 格差の問題に取り組んだ先人たち

少し余談を挟んでおきましょう。ブルデューと同じく、格差やその再生産の問題に取り組んだ先人はたくさんいます。その幾人かを紹介したいと思います。



“Le Capital au XXIe siècle”

2013, Thomas Piketty (1971-)

$$r > g$$

So I've been working on the history of income and wealth distribution for the past 15 years, and one of the interesting lessons coming from this historical evidence is indeed that, in the long run, there is a tendency for the rate of return of capital to exceed the economy's growth rate, and this tends to lead to high concentration of wealth. Not infinite concentration of wealth, but the higher the gap between r and g , the higher the level of inequality of wealth towards which society tends to converge.

最初は、トマ・ピケティです。フランスの経済学者で『21 世紀の資本』^[3]は 2013 年の著書、日本では 2014 年に翻訳版が出て大きな話題になりました。

彼の主張はそれほど単純ではないですが、その核心として最も引用されているのは「 $r > g$ 」という数式です。誤解のない程度に単純化して言えば、経済成長率 ((the rate of economic growth)、つまり経済成長

[2] ピエール・ブルデュー 『ディスタクシオン 〈1〉〈2〉 ——社会的判断力批判』、1990 年、藤原書店（翻訳版）

[3] トマ・ピケティ 『21 世紀の資本』、2014 年、みずぎ書房

によって全体の財が増え人々に行き渡る度合いよりも、資本収益率（(the rate of) return on capital）、つまり既に持てる者が持っているものを資本としてより豊かになる度合いの方が高いから、結果として格差は拡大してきたということです。持てる人がより持てるようになる、それゆえ格差は時間の経過とともに広がるという経験則。これを、膨大なデータを使って実証しようとしたところにピケティの功績があります。もちろんこの数式やその実証を巡っては、様々な反論もあります。



“The Son Also Rises”

2014, Gregory Clark (1956-)

The Son Also Rises proves that movement on the social ladder has changed little over eight centuries. Using a novel technique—tracking family names over generations to measure social mobility across countries and periods—renowned economic historian Gregory Clark reveals that mobility rates are lower than conventionally estimated, do not vary across societies, and are resistant to social policies.

—The key observation of this book, the thesis, is that social status is much more highly heritable than is widely assumed. About 75% of the social status of a person in the current generation can be explained by the social status of prior generations. In other words, social mobility is not as high as social scientists have believed.

Clark finds this to be true in a significant number of societies throughout the world: Great Britain, United States, Sweden, Japan, Korea, India, China and Chile. These countries are diverse enough in their populations, their geography, and their history to justify a generalization. What is true of them would seem to be true of the whole world.

$$X_{x+1} = \theta X_x + e_x$$

続いては、『陽はまた昇る』、ではなく『子はまた昇る』が直訳の邦題『格差の世界経済史』^[4]を執筆したグレゴリー・クラーク。スコットランド出身の経済学者です。ところで皆さん、仮に社会階層を上・中・下と分けたとき、階層移動が起こるには何世代くらいかかるか考えたことがあるでしょうか。クラークは、この問題に挑みました。

彼は、Family name、姓名を使って世代を追うという実証手法を使い、社会的地位の動きが過去 8 世紀にわたってほとんど変化しておらず、ある世代の社会的身分の約 75% は前世代の社会的身分で説明できると分析します。経験的にも納得できる話です。そうして彼は、社会階層の移動が起こるためには、どの社会でもおおむね 7 世代かかると結論する。Great Britain、United States、Sweden、Japan、Korea、India、China、Chile をその例として挙げています。いわゆるアメリカンドリームはあるとしてもほんの一握りだし、高福祉国家であるスウェーデンも階層がかなり固定している。ここには日本も含まれていて、実は日本、私たちが思っている以上に格差社会、というよりもはや「階級社会」だという指摘もあったかと思えます。



“The Science in Science Fiction”

1999, William Ford Gibson (1948-)

The future is already here
— it's just **not very evenly** distributed.

「格差」に象徴された安定成長期終焉後・1991 年からの「失われた 10 年・20 年」。後に「平成」の 30 年余を振り返ったとき、新しい時代へと転換していく「移りゆく 30 年」だったと評価することができるか。これは、私たちの世代に課せられた大きな課題であるはずだ。

そこで最後にもう一人、このことに関連した人を紹介したいと思います。

ウィリアム・ギブソン、研究者ではなく小説家・SF 作家、アメリカ出身です。

[4] グレゴリー・クラーク『格差の世界経済史』、2015 年、日経 BP 社

彼は、こんなふうに言っています。「未来は既にここにある——ただ公平に分配されていないだけだ」^[5]。もちろん誤解のないように言っておくと、私たちの担う教育は貧困の根絶を直接的な目的とした営みではない。それゆえ特定の社会階層にある子どものみを対象にした政策でもありません。しかし、著しい貧富の格差やその実感・不平等感は、相互の不信を生むことで紛争や戦争の可能性を確実に高めます。その意味で、「自らの道を拓く力」と「共に生きる力」を支え合うよう育む公教育の役割は大きい。そして、いつでも学び直せる、そのために必要な経済、文化、社会関係を資本として得ることができる社会制度の設計は、今後、ブロックチェーンに代表される技術基盤の展開も相まってますます重要な論点になるはずで、生涯学習やリカレント教育の充実、皆が多様で豊かに、しかも共に生きる、生かし合うことができるまちづくりにもつながっていく。今日の演習は、ぜひそうしたことも意識しながら取り組んでほしいと思います。

（2）目標2「データに基づいて考える」

というわけで、今日は、ピケティやクラークと同じく、背景となる資本に着目する際に「データ」に基づいていきます。これが二つ目の要点・目標である「データに基づいて考える」ということであり、副題にある「EBPM」と関係しているところです。では、EBPMが何かと言えば、Evidence-Based Policy Making。エビデンス、「確かな証拠」「科学的根拠」に基づいて政策を考えていこうということです。

しかし、昨今のEBPM、個人的にはエビデンスの意味が矮小化していることに大きな懸念をもっています。レジュメ冒頭にあるように、そもそもエビデンスには大別して「量」的なものと「質」的なものがあります。教育の成果は数量化し切れないものも多い。子どもたちが表現した作品など、先生方の日常的な仕事はむしろ質的なエビデンスをこそ成長の指標にしていると思います。

私個人の問題意識はこうしたところにあって、これをどう乗り越えていくかということにここ10年くらいの関心があります。とはいえ、教育において数量化したエビデンスが相対的に、いや、絶対的に不足してきたことも事実。だから今日は、視野を広げて教育やその背景となる資本について考えていく際、数量化したデータを用いる。そのことを演習の中心に据えました。

2 演習の概要

以上が、主題・副題に関する理解の補助線です。ここからは、今日皆さんに取り組んでもらう課題とその進め方・学び方を説明したいと思います。

（1）課題

まず、レジュメの1ページ。中段から下段に課題を示しておきました。第一の課題は全員に共通、第二の課題は選択・発展です。一つ目の課題は別の機会で行ったことがある人もいます。その方は二つ目の課題だけ取り組んでください。

では、第一の課題について。レジュメを読み上げていきます。解説はその後に付け加えていきます。

[5] William Ford Gibson, "The Science in Science Fiction" on Talk of the Nation, NPR (30 November 1999, Timecode 11:55)

☆本時の課題①【共通】

約 56 万の区民、34.06 ㎢の面積、6 の幼稚園（幼児約 540 人）、41 の小学校（児童約 1 万 9,700 人）、23 の中学校（生徒 6,300 人）、1 の特別支援学校（児童・生徒約 100 人）から成る杉並区。その教育政策を表すキーワードの一つに、「**多様性の容認**」がある。例えば杉並区立学校では、それぞれの学校や地域に独自の取組が認められている。自由度の高い学校運営費標準、始業日や終業日をはじめとする弾力的な教育課程の編成などはそのためであり、とりわけ特色ある学校づくり（教育活動）には、各学校・地域の多様性・独自性がよく表れる。

ある日、保護者や地域等関係者が集まる会で質問を受けた。「副校長先生、なぜ、私たちの学校と隣の学校ではやっていることが違うのでしょうか。」この質問に対する答えを、杉並区立学校の実態を表す**データ**を考察し、「**だから杉並区では、取組の多様性が容認されている**」というかたちでまとめる。

ここでの要点は、まず、「副校長」というところにあります。ここはスクールマネジメントセミナーという機会。皆さんの主な職層は主幹教諭や主任教諭ですが、今日は管理職になったつもりで、学校経営という立場から考えてみてほしいということです。

そして、次の要点は、「だから本校では」ではなく、「だから杉並区では」と考えるところです。自校の特色ある教育活動がなぜ必要か、ではなく、なぜそれぞれの学校に多様な取組が認められているのかということ、エビデンスとなるデータを基に説得的に論じてください。……と言うとなんだか難しく聞こえるかもしれませんが、難しく考えない方がいいです。聞いた人が「ああ、確かに」と思えることが大事ですし、何よりデータはそのためにこそあります。多分、皆さんが思っている以上に解はシンプルです。

次、第二の課題は読んでいただければ分かる通り、皆さんが所属している分科会の研究テーマを列記してあります。

☆本時の課題②【選択・発展】

「**社会に開かれた教育課程の実現とそれに向けた学校経営**」「**学校の働き方改革を推進するための教職員の意識改革**」「**チームとしての学校を機能させる組織マネジメント**」の推進が杉並区立学校において確かに必要であることを、杉並区立学校の実態を表す**データ**を基に説得的に論述する。

ご自身の分科会のテーマを選ぶと思いますが、それ以外に取り組んでもらっても結構です。二つ目の課題は時間が足りなくなってしまうと思いますが……、しかしこれは年度間を通して研究していくことです。むしろ、今日をきっかけにエビデンスに基づく研究を実践して行ってほしいと思います。

(2) 用いるデータ

* ヒートマップの目次

- | | |
|-------------------------------|-------------------------|
| 1 児童生徒数（2018（平成 30）年 4 月 7 日） | 10 自己の受容（自己承認の感度・自己肯定感） |
| 2 学校生活の充実度 | 11 主体的な学び（内発的な学習意欲） |
| 3 学力段階 R3 以上の割合（教科等・学年総合） | 12 学習成果の実感 |
| 4 体力判定 C 以上の割合（男女・学年総合） | 13 生命尊重体験 |
| 5 通塾等率（平日） | 14 基本的な生活習慣 |
| 6 読書冊数 | 15 地域の人たちからの応援 |
| 7 自己効力感（自由の感度） | 16 地域行事への参加 |
| 8 他者への受容（相互承認の感度） | 17 保護者の協力（住民・保護者評価） |
| 9 他者からの受容（相互承認の感度） | 18 地域等人材の協力（住民・保護者評価） |

* ヒートマップの例



次、用いるデータです。今日は、一昨年度来ご好評いただいている「ヒートマップ」をお配りしてあります。目次にデータ一覧、各ページの上段が小学校、下段が中学校という構成です。一部を除いて5月に実施した杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」の結果をヒートマップ化してあります。一人一台の情報端末があれば、フラッシュアニメのように閲覧することで地域の傾向が見えやすくなるのですけれど、それはまた別の機会にしましょう。

ちなみに、データを見るポイントは大きく分けて三つあります。一つ目、それぞれのデータから見える傾向を関連付けること。二つ目、データと関連する経験や事例を対話によって交換すること。三つ目が今日の主題と一番関係するところですが、表層と背景を分けること。恐らくこれが一番大切です。

2・3分時間をとりますので、データを眺めてみてください。———データの目次を見てもらえれば分かる通り、様々な要因をヒートマップ化しています。子どもたちの認知能力や社会・情動能力を直接的に扱ったもの。その背景にある経済資本や文化資本、社会関係資本について、直接的に測定こそしていないものの、代理指標として使えそうなもの。そういう視点で見えていただくと、全てのデータが並列、同じ次元に並ぶものではないことが分かってくるのではないかと思います。

(3) 演習の進め方、学び方

○本時の目標「視野を広げる」「データ（量的エビデンス）に基づいて考える」

○本時の展開

■はじめに

- ・本時の目標と課題、展開について

■課題の取り組み方を決める

- ・分科会に分かれて話し合い、以下の①～③から、自分に適した課題の取り組み方を一人一人が決める。
課題に取り組む時間は、計40分を予定。途中で取り組み方変えたり、組み合わせたりするのもよい。
主体的な学びと学び方の多様性を大切に。
- ・課題は、分科会で考えをまとめる必要はない。一人一人が考えをもつことを目標とする。

<p>①聴講の学びベース</p> <p>※データを解説していきます。課題について、考えをまとめながら聞いてください。</p>	<p>②個別の学びベース</p> <p>※データを一人で読み解きます。独力で課題に取り組んでください。</p>	<p>③協同の学びベース</p> <p>※データを協同して読み解きます。力を合わせて課題に取り組んでください。</p>
<p>■「視野を広げる」「データ（量的エビデンス）に基づいて考える」ための課題</p> <p>課題①：量的エビデンスから、杉並区の教育政策の考え方のうち『多様性の容認』を基礎付ける。 ⇒「データから〇〇といった傾向が見受けられる。これらの傾向からすると、□□が必要である。だから杉並区の学校教育は、政策を考えるうえで『多様性の容認』を大切にしている。このことによって△△といった効果が期待される。」といった説明ができるようにする。</p> <p>課題②：量的エビデンスから、「社会に開かれた教育課程の実現とそれに向けた学校経営」「学校の働き方改革を推進するための教職員の意識改革」「チームとしての学校を機能させる組織マネジメント」の推進を基礎付ける。 ⇒ 量的エビデンスを使って説得的に論述する。エビデンスは相手に「確信を成立させる」のための道具。課題①の話型を参考にする。</p>		
<p>■演習のまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・杉並区の教育政策の考え方 ・東京都・杉並区における義務教育と資本——経済資本を中心に 		
<p>■本時のまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・EBPM を乗り越えていくために——科学、そして哲学と歴史（学）の融合の必要性 		

最後に、演習の進め方です。レジュメの 2 ページに今日の展開を書いてあります。

何よりのポイントは、「自分に合った学び方を選ぶ」ことです。「今日は一人で学んでみよう」「誰かと協力して取り組みたい」「課題の一つ目は自分はやったことがあるから一人で」「でも二つ目の課題は皆と一緒に」といったように、様々なバリエーションがあります。私が担う研修は、多くの場合、課題と学び方を複数用意します。特に学び方は、目標から逸れない限り自由にということを大切にしています。

とはいえ、今日は会場の関係もあるので「聴講の学び」だけ選択肢から外してあります。それ以外の学び方は基本的に自由ですから、まずはこの後、分科会ごとにリーダーの方を中心としてどういう学び方で取り組むかを話し合い、それが終わったところから演習に取り組んでいただきたいと思います。もちろん分科会内でも個人やグループによって学び方が違って構いません。分科会ごとに考えをまとめる必要もないです。演習の時間は学び方の相談を含めて合計で 40 分とします。

質問は、データの見方も含めて随時受け付けます。また、お見せできるデータは配布したもの以外にもたくさんあります。「こういうデータはないか」といった要望も遠慮せずに言ってください。よい質問などが出てきたときは、皆さんの思考を大きく邪魔しない程度に全体に向けて解説していきたいと思います。

では、分科会ごとに取り組んでください。よろしくお願いします。

課題①【共通】

（解の要点）「データが示すとおり、こんなにも各学校・地域の実態が異なるから」

（解の補足）「共通性と特殊性の均衡点を見付ける」「学習指導要領に定められた共通して取り組むべきこと、しかし学習指導要領の総則にも『各学校・地域の実態に応じた特色ある教育活動の推進』が定められている。それは1947年『試案』以降変わらない教育課程編成上の理念」等

課題②【選択・発展】

※各分科会の年度間の研究を通して深めていく。

……皆さん、演習はいかがでしたでしょうか。子どもたちの背景にある資本にまで視野を広げる、データに基づいて政策を考えることの「感じ」がつかめたでしょうか。今日の演習は、繰り返しになりますが、ぜひ年度間を通した分科会の研究に生かしてもらえればと思います。研究のまとめや発表がエビデンスに基づいたものになることを期待していますし、それを楽しみにしています。

では、まず、演習の内容をまとめていきましょう。本日の主題「東京都・杉並区における義務教育と資本」に即して、二つ話をします。その後、副題「EBPMを乗り越えていくために」と関連した今後の展望についてお話しし、今日のまとめとしますので、分科会の研究の参考にしてもらえれば幸いです。

3 演習のまとめ

（1）杉並区の教育政策の考え方

では、まずは、皆さんにエビデンスによって基礎付けてもらった「多様性の容認」から。実は杉並区の教育政策の基本となる考え方、これを含めて四つあります。レジュメ3ページの中段あたりに書いておきました（本資料末に掲載、資料1）。あとの三つは、「一貫性の担保」「協働の推進」「支援の展開」です。学校経営のためには、学校の設置者である自治体の教育政策を理解しておくことがとても大切です。そこで演習をまとめる第一として、まず、この四つの考え方を説明したいと思います。

ア 多様性の容認

繰り返しになりますが、第一は「多様性の容認」。演習を通じてデータで確認してもらったとおり、杉並区には、「杉並区」と一括りにできない各学校・地域の実情があります。だから、それぞれの学校や地域に、それぞれの実情、課題に応じた取組を裁量度高く認める。具体的な事業としては、課題の中にも出てきた独自の学校運営費標準、弾力的な教育課程の編成、特色ある学校づくりなどが該当します。自主的・自律的な学校の経営、教育活動の展開。それは、先生方が主体性を発揮するうえでもとても大切な考え方です。

イ 一貫性の担保

しかし、です。多様性の容認は「何でも好き勝手にやっていい」ということを意味しません。多様性の容認は次の「一貫性の担保」と二つで一つの考え方です。つまり大切なことは、子どもたち一人一人の学びが、義務教育9年を通して、あるいは0歳から15歳まで、ひいては生涯を通じてつながること。例えば校長先生が替わる度に特色が変わる。中核となる教員がいなくなったら特色ある教育活動が終わってしまう。そうしたこ

とでは、意図せず子どもたちの学びが途切れてしまう。だから多様性と一貫性をセットで考える必要があるわけです。幼保小連携教育や小中一貫教育はそのための代表的な事業です。

ウ 協働の推進

さらに、「協働の推進」。これはつまり、自分たちの限界をいつでも自分たち自身で乗り越えていってほしいという願いです。「校長の限界を学校の限界にしない」「教員の限界を子どもたちの学びや成長の限界にしない」「教育長の限界を教育行政の限界にしない」……様々なバリエーションがありますが、全てに共通するのは「一」の限界を乗り越えるために人と人とが生かし合う」こと。学校支援本部の設置や地域運営学校の指定。区内の高等教育機関や都立学校との連携・協働に関する包括協定の締結。早稲田大学とは今年度改めてパートナーシップ協定が結ばれました。研修をはじめ、様々な事業を展開していくこととなります。自分一人でできないことは人と協力する。その中で常によりよいものを目指していってほしい。そういうことです。

エ 支援の展開

そして最後は、「支援の展開」。前三つが学校のことだとすれば、最後の一つは行政のことです。だから四つの基本的な考え方は、「3 + 1」と捉えると理解がしやすいと思います。各学校・地域が、実情や課題に応じた多様で一貫性ある教育を目指す。それを、協働を通じてよりよいものにしようとしている。そうである限り、教育行政はその実現を全力で応援する。支援とはそういう意味であり、済美教育センターや社会教育センター・セッション杉並はもちろん、これから新しくできる（仮称）就学前教育支援センターなどがその拠点となる機関です。あるいは、特色ある学校づくりのプレゼンテーションも代表的な事業。ここでは、学校や地域からの企画提案に対して、教育長、事務局次長をはじめ各部長、関係課長などが出席して質疑応答を行い、予算の査定をします。しかしその本旨は、何より事務局が総体となって学校への支援を考えることです。

（2）東京都・杉並区における義務教育と資本——経済資本を中心に

というわけで、こうした考えの下に杉並の教育政策は成り立っています。

しかしながら、先ほどのヒートマップを見た時、「杉並区として」というスタンスで演習に取り組んでいても、どうしても自校の状況が気になってしまったのではないかと思います。ここで大切なことは、視野を更に広げること。全国の中での東京都、東京都の中での杉並区といった見方に広げることです。先ほどのヒートマップは区内の相対的な位置を示すものですから、東京都や全国にまで広げれば全く違った色の着き方になる可能性があります。それは結果的に、杉並区の教育政策が全国や東京都の中でどんな成果を発揮しているのかを理解することにもつながります。今日は東京都の中での杉並区という観点から幾つかデータを示すので、分科会の研究の参考にしてもらえればと思います。これが演習のまとめの第二です。

ア 東京都における経済資本からみた 49 区市町

さて、皆さんにまずお示ししたのは、東京都において一定規模のある基礎自治体、49 区市町の「平均年収」と「年収帯構成比」です（データ 1-①②③）^[6]。出典は、平成 20 年度と 25 年度の「住宅・土地統計調査」。100%の積み上げグラフは、左から右に向かって平均年収が高い方から低い方に自治体を並べてあります。併せて示してある折れ線グラフは「ジニ係数」。簡単に言えば、自治体内の格差の度合いを表す指標です。

[6] データは非公開。

東京都・杉並区における義務教育と資本——経済資本を中心に

1 東京都における経済資本からみた49区市町

データは非公開

出典：総務省統計局平成20・25年度「住宅・土地統計調査」

共に学び共に支え共に創る
杉並区教育委員会

ジニ係数は、例えば100万の経済資本を10人に分配するとき、10人が均等に10万ずつ持てば0となり、1人が100万を独占すれば1になります。経験的には0.4を上回ると社会の安定性が損なわれると言われていた。かつて、中国のジニ係数が0.7を超えたことが話題になったことがあったかと思えます。

杉並区は、平均年収で言うときりぎり上1/3に入るくらいでしょうか。ジニ係数では、新宿をはじめ幾つかの自治体の高さが気になるかと思えます。土地勘がある方は、そうした自治体の様子を思い浮かべるとその値の内実が理解できると思えます。いわゆる格差が大きい傾向にある自治体ということになりますが、そのことは年収帯構成比を積み上げたグラフからもある程度読み取ることができる。

イ 49区市町の経済資本と学力・体力

東京都・杉並区における義務教育と資本——経済資本を中心に

2 49区市町の経済資本と学力・体力

データは非公開

出典：総務省統計局平成25年度「土地・住宅統計調査」

東京都平成22・25年度「児童・生徒の学力向上を図るための調査」、23・26年度「児童・生徒の学力・運動能力、生活・運動習慣等調査」

共に学び共に支え共に創る
杉並区教育委員会

次は、平均年収と学力・体力の関係性を分析したものです（データ2-①②）^[7]。全てのデータを同個体として見られるように、また、経年変化を考察できるように、学力は平成22年度の小学校第5学年と25年度の中学校第2学年、体力は23年度の小学校第6学年と26年度の中学校第3学年をサンプルとしました。なお、国・私立の学校は含まれていません。

二つのバブルチャート、横軸はいずれも「平均年収（平成25年度）」、縦軸はそれぞれ「学力」と「体力」の平均値をとってあります。バブルサイズは「国・私立中学校への進学率」です。ちなみ R^2 という値がありますが、これは「決定係数」と言って百分率で理解することができます。誤解のない程度に簡単に言えば、例えば小学校の場合、自治体の平均年収と学力平均正答率は $R^2=0.74$ 、74%の結び付きがあると理解します。中学校は57%。今日はお示ししていませんが、因果の方向を同定し、モデルとデータの適合も評価するかたちで分析し直せば、各自治体の平均正答率の高低は、小学校で70%強、中学校で60%弱が平均年収によって説明が可能という分析結果が出てきます。少し古いデータなので、現在はどうでしょうか。今日は最新のデータをお見せすることはできませんが、アベノミクスなど経済政策の影響も強かったここ数年、状況がどのように変化しているかも考えてみてもらえたらと思います。

[7] データは非公開。

さて、一方で、新体力テストの平均総合得点を指標にした体力は、49 の自治体間比較という観点で見ると、平均年収とはほとんど関係がないようです。これは経験的にも理解ができます。経済資本の余剰、お金の余裕は、運動よりも勉強に関する学校外教育機会に投資される傾向がある。しかし、このことを検証するためには、更に別のデータが必要になります。

なお、右下には、年収帯構成比別に相関係数を算出してあります(データ 2-③④)。どの構成帯比が学力や体力と相関が強いかを理解する参考になります。学力の場合、相関が出ていないのは 100 万未満と 500-700 万のみ。500-700 万を基点に構成帯がより上・下に行くほど正・負に相関が強くなる傾向が見られます。

ウ 49 区市町の経済資本を考慮した学力

東京都・杉並区における義務教育と資本——経済資本を中心に

3 49 区市町の経済資本を考慮（条件統制）した学力

データは非公開

次に行きましょう。ここまでで、平均年収を指標にした経済資本と平均正答率を指標にした学力が大きく関係していることが確認できました。調査をして自治体の平均正答率を並べることなど、ほとんど意味がないことが分かったと思います。それをしたところで、経済格差をリストにして公表しているに等しい。そうした現実を克服できていないことの逆

註釈：実測値と期待値の誤差は、自治体教育行政による施策の効果のみを反映するわけではないことに留意が必要
出典：中学校進学に関するデータは、東京都教育委員会「平成24年度公立学校統計調査報告書【公立学校卒業生（平成24年度）の進路状況調査編】」
共に学び共に支え共に創る 杉並区教育委員会

証左をしているようなものです。少し極端に言えば、政策の敗北を宣言するにとどまっている。

学力調査は、もちろんそんなことのためにやるものではありません。それぞれの学校や地域、自治体の困難を共有し、それぞれに特有の課題を解決するために活用する必要があります。ここで重要なのは、経済資本が一定であると仮定した場合、それぞれの取組がどの程度効果を発揮しているかを知ること。それが分かれば、いわば取組の「努力」について考えることができるからです。

そこで次のデータは、各自治体の取組状況を比較するために、初歩的な統計処理を施した例です（データ 3-①②）^[8]。バブルチャートは、左側が小学校のもの、右側が中学校のものです。

いずれのバブルチャートも、横軸には「平均年収から期待される学力平均正答率」、縦軸には「実際の学力平均正答率」が取ってあります。バブルサイズは先ほどと同じ「国・私立中学校」への進学率です。両軸とも全体の平均が 50、標準偏差が 10 となる標準化得点に処理してありますから、斜めに引いた直線よりも上に位置していれば実測値を期待値が上回っている。さらに、直線から上への距離が遠ければ遠いほどその度合いが高いということになります。この観点から言うと、私たちの杉並区、あくまでこの年度は、ということになりますが、小学校では 1 番 (!)、中学校では 6 番です。

とはいえ、誤解のないように言っておくと、これはあくまで、平均年収からの期待値を実測値が上回ったというだけです。ここでの期待値、正確には理論値も、この分析にもち込んだ 49 区市町のデータのみから算出したものです。何より、学校や教育行政の取組だけが結果に反映するわけではない。ただ、家庭や地域、あるいは学校や行政も経済資本から期待される以上に教育に投資する傾向があり、一生懸命に取り組んでいる、そ

[8] データは非公開。

の成果が現れている、ということは言えるかもしれないです。その意味では皆で頑張った成果、その度合いという言い方がいいかもしれない。……けれど、やっぱり嬉しいところもありますよね。それが人の心かと思えます。その意味では、平均値を並び立てたくなる気持ちも分からなくはないです。もちろん、教育的に意味があるかどうかは全く別問題です。

さて、しかし今日は、このこと以上に着目してほしい点があります。小学校のバブルチャートは、横軸で50を下回るあたりの自治体が軒並み直線よりも下に位置している傾向を読み取ることができると思います。逆に、横軸で平均が50を超える自治体は上に位置するところが多い。つまりこれは、格差の構造を表すデータとしても理解できます。

もちろん、結果を見やすくするために標準化得点に換算していることの影響を考慮する必要があります。とはいえ、横軸で平均50を下回る自治体は、今日のキーワードでもあった経済資本が、全体として見れば教育に十分投資できるほどの余裕がない。中学校になると国・私立中学校に進学する富裕層の影響がある程度排除されるからでしょうか、小学校ほどの自治体間差は見られなくなるといった解釈ができます。

デジタルデバインド、特に ICT 環境の整備などのことを考えると、こうした格差の問題は教育政策を考えるうえで大きな課題になるはずで。冒頭に紹介したピケティ、 $r > g$ という数式が示すところと同じ状況があるように思えます。だから私は、基礎自治体であったとしても、自分たちのことだけ考えていけばいい時代はとっくに終わっていると思っています。

エ 杉並区立学校における経済資本と学力・体力

では、ここまでを踏まえて杉並区の状況に戻ってみましょう。主には経済資本と学力の話をしてきましたが、本区の状況はどうか。

東京都・杉並区における義務教育と資本——経済資本を中心に

4 杉並区立学校における 経済資本 と 学力・体力

データは非公開

出典：杉並区平成26「特定の課題に対する調査」、小学校第3学年と中学校第1学年の国語科の結果
注釈：経済資本は、国土交通省2014年「地価公示」から学区周辺地価（P95/n）を算出し指標としている。

共に学び共に支え共に創る
杉並区教育委員会

ちなみに、本区教育委員会では、経済資本に関する調査はしていません。経済資本を分析にもち込むためには、何らかの代理指標を立てる必要があるということになります。

そこでこの分析では、国土交通省の2014年「地価公示」から「学区周辺地価」と名付けた値を算出し、同年度の杉並区「特定の課題に対する調査」の結果のうち各学校

のR3以上の割合、東京都「児童生徒体力・運動能力調査」の結果のうち各学校の体力判定C以上の割合との関連を分析しています（データ4-①②）^[9]。バブルサイズは「児童生徒数」、学校の規模を表しています。ちなみに学区周辺地価は、各学校の周辺にある三地点ほどの平均値をもって算出しています。

バブルチャートから、まず、経済資本と学力の関連を明確に読み取ることができます。実はこの分析を始めたとき、単純に学区の周辺地価を平均したくらいでは経済資本の代理指標にはならないし、ましてや学力調査の結果と関連がうまく分析できるはずもないと思っていました。ところが結果は、見てのとおりです。一方、

[9] データは非公開。

体力については、小学校ではほとんど相関がなく、中学校では高い相関が出ています。なぜこういう傾向になるのかについては、ぜひそれぞれで考えていただければと思います。

なお、経済資本の代理指標となるデータをもう少し集めてより正確な実態を表せれば、特に学力は相関がもっと高くなることが予測できます。そうなれば、構造方程式モデリングなどで学力に対する多重指標モデルを構成し、モデルとデータの適合も評価しながら詳細な分析をすることも可能になります。

今日は、既存のデータの範囲に限定されますが、もう少し資本と学力の関連を探ってみたいと思います。

*学習時間（平日、塾・家庭教師等による）	*読書冊数（1か月平均）
データは非公開	

二つのグラフは、塾・家庭教師等による学習時間、1ヶ月平均の読書冊数を集計したものです^[10]。棒グラフが区全体の平均、折れ線グラフが各学力段階の平均を示しています。傾向は一目瞭然、小学校では学年進行に伴って学習時間が増えていきますが、それ以上に着目すべきは、小学校第3学年から第6学年に向かって段階間の学習時間の差が大きく拡大していくことです。これが中学校第1学年では再び縮まり、ほとんど段階間の差がなくなる。これは、中学校進学時に学年の3.5割程度が国・私立中学校へ進学することの影響です。これに伴って学年規模も3,000人強から2,000人強になります。

ここまでは、ヒートマップも含め、主には集団準拠、相対評価の視点でデータを見てきました。しかし、杉並区「特定の課題に対する調査」は、皆さんもご存じのどおり、学習指導要領の実現状況をR1から5の段階で絶対的に評定するものです。他の集団と比較することなく、そのまま結果を受け取ることができる。

このことを踏まえてもう一度このグラフを見ると、学習指導要領が定める基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得に課題のある子どもたちは、そうでない子どもたちと比べて学校外の学習時間が短いことが分かります。こういう状況下で、R4や5の子どもたちのみが中心となって活躍する一斉学習、一斉指導を続けていたらどうなるでしょう。今日の本題ではないのでこれ以上追求することはしませんが、このことについては、ぜひ、小学校と中学校が一緒になって考えいってほしいと思います。

本区調査は、いつも言うように、「コミュニケーションツール」です^[11]。それは、立場を超え皆で子どもたちのことを、地域のことを考えていってほしいという考えから来ています。義務教育終了段階において、全ての子どもをR3以上に。必要な時に、必要なことを自ら学びに身に付けられる基礎・基本と学び方を育む。調査は、こうした杉並区が目標とする学力の育成状況を観取するために実施しています。そしてその結果は、学力段階やクロスバブルチャート、ヒートマップなど、エンドユーザとなる誰もが結果＝エンドポイントとその活用改善＝エンドポイントをダイレクトにつなげられるよう処理する。こうした「E2E (End to End)」の結果処理を心掛けているのも、全ては調査やその結果を使って皆で建設的な対話してほしいからです。

ちなみに、今年度の中学校の傾向を見ると、R5の生徒の塾・家庭教師等による学習時間がR4や3のそれを下回ったことが印象的でした。これは恐らく、本区調査の内容が自分なりの考えを表現することも含めて記述や活用を重視したものであることが影響していると考えています。

[10] データは非公開。

[11] 『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」報告書』、2017（平成 29）年 11 月、杉並区立済美教育センター - (<http://www.city.suginami.tokyo.jp/seibi/1022531/1033738/1033745/1037672.html>)、p.4

なお、もう一つの読書冊数については、もちろん学校の取組も影響しますが、文化資本の代理指標にもなるはずで、ヒートマップからも直観的に見て取れるとおり、経済資本や文化資本は、学力と関連している。この課題にどう向き合っていくかは、やはり、小学校と中学校、ひいては区内の就学前教育施設が一緒になって考えていく必要があると思います。その際のポイントは、いいまちはいい学校を育てる～学校づくりはまちづくり。つまり、学校支援本部や地域運営学校を母体とした社会関係資本にあるはずで、

4 EBPM を乗り越えていくために——科学、そして哲学と歴史（学）の融合の必要性

さて、では、本日のまとめに入りたいと思います。エビデンスの意味が矮小化しているという私個人の問題意識を冒頭にお話ししましたが、そのことを踏まえつつ、EBPM の今後、現在の限界を乗り越えていくための考え方をお示しすることで、全体のまとめにしたいと思います。

少し学術的な話を織り交ぜますが、大事なことなので聞いてみてください。

急ぎ結論から言ってしまうと、私の考えはこうです。——教育政策の立案や検証の目的、対象とする教育事象の性質に応じて、量的エビデンスのみならず質的エビデンスも選択的に活用する必要がある。ここまでは当たり前として、この先が大切です。エビデンスは「科学」の手法によって得るわけだけと、科学だけではなく「哲学」も不可欠である。さらに、科学と哲学に加えて「歴史」まで踏まえなければよい政策は作り出せない。これがレジュメに記してある「EBPM を乗り越えていくために——科学、そして哲学と歴史（学）の融合の必要性」（本資料末に掲載、資料2）の大まかな意味です。

（1）EBPM のその先に

*教育経済学に寄せて

昨今、EBPM と関連して、「教育経済学」という学問分野が大きな関心を集めています。ここで、その営みを、①「測る」当該の教育事象に対する尺度構成と測定→②「解析する」測定値の統計処理・解析→③「考察する」統計解析した結果の教育学的考察」という過程に分解するならば、教育経済学は①と③に不可欠な「教育の専門知」をもっと十分に生かす必要があるはずで、いや、誤解を恐れずに言うと、②についても同じようなところがあるのではと考えています。

ご存じの方もいるかもしれませんが、2000 年代初頭、先ほども少し話題にした「構造方程式モデリング (SEM Structural Equation Modeling)」という手法が大きな関心を集めました^[12]。本区でも独自の学力等調査を実施し始めた平成 16 年頃は、よく SEM を使った因果モデルによって学力に寄与する要因を分析したものです。最近では、こうした解析を背景でやりつつも、公表の際などにはその結果と大きく解離しない程度に分かりやすい結果処理を心掛けています。データを政策に生かしていくためには、散布図やバブルチャートなど、広く市民・区民の方にも読み解いていただける処理が必要だからです。

さて、しかし、当時ですら「第二世代の多変量解析」と呼ばれていた SEM、今の EBPM や教育経済学は十分に活用できているのでしょうか。現在の新しい潮流である「ベイズ統計モデリング」^[13]などになればなおさらです。あるいは、テスト理論として最近注目されている「項目反応理論 (IRT: Item Response Theory)」。これもアメリカでは 1980 年頃には注目され始めていて、日本でも 2000 年代初頭にはエンドユーザレベルで実行

[12] 例えば、豊田秀樹『共分散構造分析——構造方程式モデリング [入門編]』、1998 年、朝倉書店

[13] 例えば、清水裕士「心理学におけるベイズ統計モデリング」、2018 年、心理学評論 Vol.61 No.1, 22-41

できるようになっています^[14]。その背景には、計算機・コンピュータの処理性能の向上やパーソナルな情報端末の普及があったわけですが、だからこその今のテスト理論には、更なる選択肢として、ニューラルネットワークモデルのうち自己組織化マップや生成トポグラフィックマッピングを利用する「ニューラルテスト理論（NTT: Neural Test Theory）」^[15]があります。

*杉並区の学力調査（平成 16～20 年度）、調査の現実的な役割

杉並区の学力調査も、平成 20 年頃までは、IRT によって設問内容や尺度性質の検討をしたり、経年変化を分析したりしていました。各設問が学力の高低に対してどの程度の識別力をもつかといった分析はもちろん、等化という方法を使うことで、異なる設問から成る調査の得点をそのまま比較することができるからです。

しかし、ここで話題にしている学力調査は、45 分や 50 分という単位時間で行う、15 問から 25 問程度のものです。選択肢によって答える設問も含んでいますから、調査結果には少なくとも 10%の測定誤差が混入すると言われます^[16]。IRT で運用されている代表的なテストに TOEFL がありますが、こうした点数の差をほぼそのまま能力差と見なせるテスト、1 点の差を競う選抜試験などとは目的も性質も異なるわけです。

そうしたことを考え合わせると、1 単位時間で行う調査の現実的な役割が見えてきます。つまりそれは、学力や学習状況を 3 段階から 5 段階程度にざっくり分けること。実は、こういう処理をした方が結果を活用しやすいということもあります。設問数と同じ 15 段階や 25 段階、さらには設問ごとに重み付けをしてもっと細かく結果を分類しても、得点やその変化を見ただけでは学習状況がつかめず、学びや指導の改善に生かすことが難しい。そもそも微細な差は測定誤差であり、教育的には考察に値しない可能性も十分に考慮しなければなりません。大学入試センター試験がいわゆる「資格試験化」するのと同じ考え方です。1 点や 2 点の差を競って一喜一憂させるのではなく、大学進学に必要な最低限の能力があるかどうかを判定する。

*杉並区の学力調査（平成 21 年度～）、尺度設計と教育的により価値がある絶対値の考え方

そこで杉並区の調査、平成 21 年度あたりから「潜在ランク理論（LRT: Latent Rank Theory）」^[17]や NTT を踏まえた調査への移行を始めました。具体的には、目標＝学習指導要領準拠の絶対評価、便宜的には段階尺度と呼んでいる順序尺度・潜在ランク尺度を前提に調査を再構成し、23 年度には名称も現在の「特定の課題に対する調査」に変更しています^[18]。その要点は、子どもたちの学習状況を学力段階 R1～5 にクラスタリングすること。そして、R3 を最低限の到達目標とし、33 年度までに、中学校第 3 学年における R3 以上の割合を最低でも 80%にすると「杉並区教育ビジョン 2012 推進計画」に記したことです。この目標は、義務教育 9 年間の終わりまでに、全ての子どもに対し、人生の基盤となる学力を確実に育むという考えに基づくものです。

一方、現在の学力調査一般で用いられている IRT は、集団準拠の相対評価、連続尺度での運用を前提しています。よく IRT は「絶対値で得点を比較できる」と言われますが、それはあくまで、「異なる時点で実施された異なる設問から成るテストの得点をそのまま比較できる」という意味で理解するのがよいと思います。つまり、異なる年度の調査得点を等化することで、自己内の変化を確かめたり、他との比較をしたりすることはできる。しかし、得点そのものから学習状況の絶対的な「意味」を判断できるわけではないということです。

では、私たち教育の担い手にとって、より価値のある絶対値とは何か。それは、絶対評価の意味が目標＝学

[14] 例えば、豊田秀樹『項目反応理論——入門編』、2002 年、朝倉書店（2012 年に第 2 版）

[15] 例えば、荘島宏二郎「4. ニューラルテスト理論——学力を段階評価するための潜在ランク理論」、植野真臣・荘島宏二郎『学習評価の新潮流（シリーズ〈行動計量の科学〉4）』、2010 年、朝倉書店

[16] [15]の p.109

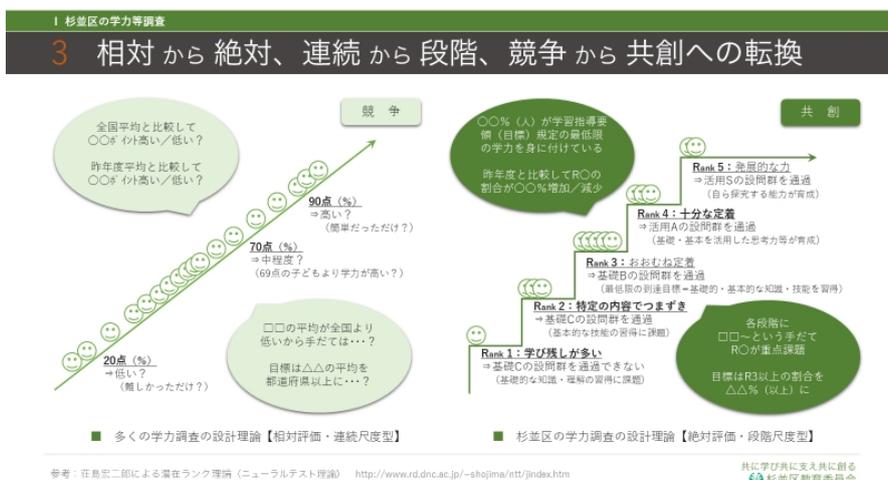
[17] [15]に同じ。

[18] [11]の「はじめに」「杉並区独自の学力等調査について」「I 調査の設計と概要」など。

習指導要領準拠の評価である以上、学習指導要領の実現状況であるはずで。仮にこれを「目標準拠値」と呼び、調査結果を目標準拠値で3段階から5段階に分類できれば、先生方の日常的な評価や評定を補完することもできます。教育的により価値がある。R1から5の5段階、R1と2、4と5をそれぞれ一つにくくれば3段階になる学習状況の評定は、こういう意味での絶対値になることを目指して開発を始めました。

しかし、その実現はそれなりに大変でした。そもそも当初はLRTの下位モデルであるNTTを使っていましたが、難しかったのは結果を活用するエンドユーザ、先生方や事務局スタッフへの説明です。自己組織化マップや生成トポグラフィックマッピングのメカニズム。これを理解してもらうのが難しい。だから、例えばR3という評定が出たとき、数学や統計学が苦手な方も、結果を見ただけで評定のメカニズムが分かり、かつ、それがそのまま子どもの学習状況の理解につながる。そういう調査を作りたいと思ったわけです。

＊潜在ランク尺度を前提した杉並区の学力調査の基本的な設計



しかし、思い付いてみればなんてことはない。始発点となるアイデアは、設問レベルを学習指導要領準拠で基礎C・B、活用A・Sの4段階に分けるだけです。

最も簡単な基礎Cは、基礎的・基本的な知識の理解「知っている」が主な出題趣旨です。設問群Cをおおむね通過できなかったら「Rank1 学び残しが多い」、通過できたら「Rank2 特定の内容で

つまづきがある」と評定する。R2の判定に加えて基礎B、技能の習得「できる」を主たる趣旨とした設問群をおおむね通過したら「Rank3 おおむね定着がみられる」。「おおむね通過」とぼかしてあるところがポイントで、実際にはもう少し複雑な判定をしています。基本的にはこの説明で評定のメカニズムを理解できます。そうして仮にR3と評定されたら、「基礎・基本、知識Cと技能Bはおおむねできている。自分なりに考え、判断し、表現する活用A『基礎・基本を活用して自分なりに』、自ら探究する活用S『より以上』のレベルが次の課題」といったことが分かる。計算コスト、測定・解析精度、ユーザビリティのバランスを考えると、毎年度自治体で実施する調査としては、LRTを設計思想として継承するこのメカニズムがよいと考えたわけです。

ちなみに、ランク間が等間隔ではない、例えばR1と2、2と3の学力差の程度が同じでないこともポイントです。より厳密に考えれば、連続尺度上の50点と51点、51点と52点の差、正答率50%と55%、55%と60%の差も同じ程度の学力差を意味しない。そう考えるとこういった尺度は全て順序尺度ということになり、その意味でLRTは、学力に関する調査やテストの認識論的な前提を転換するものであると言えます。

なお、本区調査のメカニズム、というか設計なら、「基礎Cにもかかわらず（準）通過率が低い。IRTやLRTでは困難度が高く識別力が低い」といった設問分析の結果が出たとき、「この設問は学習指導要領の改訂に伴って新規に追加された事項を出題趣旨としているため、基礎Cであるにもかかわらず活用A並みに（準）通過率が低い。つまり、学びや指導の在り方を重点的に見直す必要がある」といった考察もできるようになります。例えば、現行では算数・数学科の中学校第1学年に配当されている「平均値」「中央値」「最頻値」「階級」。今回の改訂で小学校第6学年に移行しています。こうした用語の知識・理解を趣旨とした設問は、この例と同じような調査結果になる可能性もあるでしょう。

* 学力調査から分かることの限界、学力段階から知れることの価値

しかしながら、私たちが今一度考えなければならないのは、そもそもこうした調査で分かることの限界です。当然ながら、子どもたちの全てが分かるわけもない。その意味では、エンドユーザーとなる方々が子どもたちの学習状況や学校の取組を理解する「手掛かり」「きっかけ」をつかめれば十分とも言えます。

実際、先の設計で運用している本区調査の結果からは、平均正答率では真ん中くらいの学校が、R3 以上の割合で見ると最上位になるといった事例も観測できました。学校外教育の利用率によって R4 や 5 の割合が大きく左右される一方、R1 や 2 の減少、つまりきや学び残しの解消は、学校の取組にかかっているところが多分にあります。つまりこの事例の学校は、一生懸命底上げに取り組んで成果を挙げたということです。クロスバブルチャートとヒートマップばかりがクローズアップされがちですが、学力段階の分析を通してこうした状況を知れるのは、私たち教育行政の担い手にとっても非常に価値のあることだと思っています。

* 尺度構成・設問の作成を支える教科専門性の必要性

ただ、念のため言っておきたいことがあります。まとめの冒頭で言ったように、設問の作成と尺度の構成を、義務教育 9 年間の系統性を理解し連続性を確保して行うには、相当程度に高度な教科等の専門知が求められることです^[19]。子どもたちが各学年で学習する内容は異なります。「9 歳の壁」「10 歳の壁」などと言われるように、各学年に配当されている内容・事項の身に付けやすさにも差があります。IRT や LRT の結果を参照して平均点をコントロールすることももちろん大事ですが、教科専門性を十分に踏まえて設問を作り尺度を構成しなければ、学力段階を目標値として経年で見たり教科間で比較したりすることはできません。

* 目的に応じたテスト理論の選択、ICT の発展・普及を踏まえた今後の展望

加えて、誤解のないように言っておくと、連続尺度型のテストも、「1 点上がった」「5%伸びた=20 問から成るテストなら 1 問多くできるようになった」など、努力がすぐに結果に反映し、動機づけによいという利点があります。だから、テストや調査を連続尺度と順序尺度のどちらで運用するかは、その時々目的に応じて決めればよい。ただし、ここで問題にしている学力調査は、多くの場合一年に一度の実施です。微細な結果の変化を問う尺度設計は、むしろ日常的に行う単元テストや確認テストでこそ生きたと考える方がいい。

そして、更に将来を展望すると、子どもたちが一人一台の情報端末を持てるようになれば、IRT や LRT、連続尺度と順序尺度を併用したコンピュータ適応型テスト（CAT: Computer-adapting Test）も日常的に実施できるようになります。自分の学習状況に最適な設問をその都度選び出し、微細にもざっくりにも結果を分類できる。その結果に基づいて AI が学習をアシストしてくれる。そうしてあらゆる学習情報が端末に蓄積されていき、ブロックチェーンによってそれを管理したり共有できたりするようになれば……と、夢はどんどん膨らみます。結果を見て子どもたちが落ち込み、学習への意欲を著しく減退させる。私はこれを、テストや調査が不可避に孕んでしまう「原罪」と呼んでいます。これも克服することができるでしょう。

* 教育や心理の専門知を生かした杉並区の意識・実態調査

なお、教科等に関する調査と同時に実施する「意識・実態調査」についても、本区では、「自己効力感」「自己承認の感度・自己肯定感」が公教育の本質のうち【自由の感度】を、「他者への受容感」「他者からの受容感」「集会的効力感」が同じく【相互承認の感度】を、学力については「学び方」を中核概念^[20]に、といったように、教育学的・心理学的な知見に基づく目標値で内容を作っています。確証的にモデルとデータの適合を分析する、つまり、再現性に乏しい探索的な因子分析などに依らない分析方法です。こうした専門知も十分に踏

[19] [11]の p3, 26, 56, 86, 110 など。調査の設問は、済美教育センター研究員と杉並区立学校教員の協働により独自に作成している。

[20] 吉野一徳『教育の力』、2014 年、講談社

まえなければ、EBPM はよいものにはならない^[21]。教育における測定とは「教育評価」に他ならないわけだから、子どもたちが育むことを目標とする資質や能力の本質、評価や評定の方法に精通していなければ、連続尺度にせよ順序尺度にせよデータを求めるための尺度構成もできません。これは先ほど言ったとおりで、それがなければ統計解析した結果を政策に生かすような深い考察も難しいわけです。

*EBPM のその先へ

だからこそ、今の EBPM にはその先がある。現在の課題を乗り越えていく必要がある。本時の副題「EBPM を乗り越えていくために」には、数量化データを重視し始めて 15 年ほど経った杉並区の現在、繰り返しになりますが、教育政策には科学のみならず哲学、そして歴史（学）が必要であるという考えが現れています。

では、前置きが長くなりましたが、副題に即した本日のまとめです。

（2）政策立案における「科学」の役割：

「状況」を明らかにすること、感覚値だけでは不十分、エビデンスを得る

まず、今日皆さんに使ってもらったデータのように、エビデンスは「科学」の手法によって得ることができます。まとめの前置きで説明したことは、人文科学としての教育学や心理学の話。これら科学は、端的に言うなら、「状況」を明らかにしてくれます。例えば杉並区では、学校教育の様々な側面において、地理的な方位による傾向がはっきりと分かれる。科学は、こういったかたちで状況を明らかにしてくれる。

（3）政策立案における「哲学」の役割：

「価値判断の規準」を明らかにすること、状況の「よさ」は科学では判断できない

しかし、では方位によって傾向が分かれるとして、これは「よい」のかそれとも違うのか。皆さんは恐らく「あまり良くない」と思うのではないかと思います。しかし、それはなぜ「よくない」と言えるのでしょうか。もう少し細かく考えるなら、どの程度の差なら許容できて、どの程度を超えると「よくない」と言えるのでしょうか。万能に思える科学、実はこうした「価値判断の規準」まで明らかにしてくれるわけではありません。科学がもたらすテクノロジーの価値、それが使う人に委ねられているのと同じです。

そして、ここにこそ「哲学」の本領が発揮されます。「よい」をはじめとする価値の判断規準を明らかにする。それが哲学の本領の一つだからです^[22]。今日は結論だけを置きたいと思いますが、あらゆる教育政策は市民の全き合意の下に為す必要がある。その政策とは、常に全ての市民の福祉を促進・拡大する方向に向かわせなければならない。著しい格差を問題と見なすのは、「全ての人の福祉に適わない」というただこの一点のみ根拠があります。これを専門的・哲学的には「【普遍福祉】に反する」という言い方をします。しかし、どの程度の格差を問題にするかということについては絶対的な規準があるわけではなく、全ては市民の合意、専門的・哲学的には「【普遍意志】に委ねられている」という言い方をします。

つまり哲学は、科学が明らかにする状況はもちろん、様々な政策的実践の価値判断を行うために必要不可欠であるということ^[23]。教育政策においては、全き市民の合意である【普遍意志】、それに基づく【普遍福祉】にかなっているか否か、そこに迫ろうとしているかどうかということ、状況や実践の価値判断の規準として常に意識しておかなければならない。皆さんには、ぜひこのことを覚えておいてほしいと思います。

[21] 杉並区「意識・実態調査」については、[11]の「はじめに」や pp.10-12 など参照のこと。

[22] 例えば、竹田青嗣『欲望論 第2巻「価値」の原理論』、2017年、講談社

[23] 例えば、苦野一徳『教育学のメタ理論体系』、2017年、本質学研究第4号

（4）政策立案における「歴史（学）」の役割：

「人生や社会の発生の物語」を明らかにすること、多様な思いの重なりあつての今、未来しかし、実は科学と哲学だけでも不十分です。最後の 1 ピース、それが「歴史」ないし「歴史学」です。通史的な視点を持ち、人々が生きてきた、そして、この社会が成立した経緯をきちんと踏まえるということ。ある意味で当たり前過ぎますし、歴史はエビデンスの一種と見なすこともできます。しかし、それをあえて明示的に強調するには、もちろん理由があります。

例えば、こんな事例があります。現在は人口減少社会に突入していることもあり、学校の統廃合・適正配置は、各自治体の教育政策を考えるうえでとても大きな関心事です。そこで仮に、科学的手法を使って、当該の自治体に最適な学校数や児童生徒数をエビデンスをもって明らかにできたとしましょう。

本区でも、かつて、小学校における学年の最適規模を 24 人×3 学級と仮説的に提示したことがあります。これは主に、学級内のつまずきや学び残しのある子どもの割合・実測値が、教員一人あたりの子どもの数が 24・25 人を下回ったあたりから、「経済資本」「教員の指導力と経験年数」「学級内の関係性」から期待される割合・理論値を下回るという量的エビデンスに基づいています。ただし、サンプルは小学校第 4 学年の国語、110 を超える程度の学級に限定されていた。そこで様々な教員からインタビューなどを通して経験則・質的エビデンスを収集していった結果、24 人は 3 人や 4 人のグループが編成しやすく、3 学級は進級の際に学級替えという選択肢を多様に採ることができるという共通性などが見えてきました。学期末の成績処理を考えても 24 人くらいがいいという意見が多かったです。

さて、本筋に戻って、では次に、こうした科学の手続きによって明らかにした学年規模やそこから導かれる学校規模は、哲学的な観点から判断しても市民の福祉にかなうものであったとしましょう。複数の学校を統合することで学年規模、学校規模ともに適正になる。子どもたちの学びは人数がもたらす多様性からも活性化し、先生方が授業をはじめとする様々な教育活動で採り得る選択肢も多くなる。先生同士の同僚性の観点からいっても、相談できる人が増えるという点で望ましい。かなり単純化してはいますが、では皆さん、こうしたエビデンスと哲学的な価値判断に支えられつつこのまま統廃合を進めたらどうでしょう。

これはとある自治体で実際にあったと聞いていますが、計画も最終段階というところに来たある日、市民の方から「氏子が違う、混ざる」という理由で反対意見が出され、結果的に統廃合の話が再検討になったという事例があるそうです。この政策的なつまずきは、市民合意、普遍意志の観点を一部欠いたことはもちろんですが、何よりまちの歴史の観点を十分踏まえなかったことによると考えていいはずですが。歴史とは、その地に人々が生きてきた物語に他なりません。地理的条件に基礎付けられた伝統や文化、宗教や思想など全てを含みます。通史的な視点をもつことなくして、教育政策は決してよいものにはならない。そして、できることなら、学問としての歴史学も十分に生かしたい。このように考えれば、地域と共に在る学校づくり、学校づくりがまちづくりであるということの意味も、もっと理解を深めていただけないかと思います。

というわけで、今日は科学的手法によって得るエビデンス、その中でも量的エビデンス、データを重視した演習に取り組んでいただきました。分科会の研究を進めるに当たっては、科学だけではなく哲学も、そして、歴史も大切だということを意識してもらえたらと思います。今日の副題である「EBPM を乗り越えていく」。皆さんなら、それが学校の経営や教育活動でも同じであることはすぐに理解できると思います。

ともあれ、やっぱりまずは科学、量的なエビデンスとしてのデータからですね。今まで絶対的に不足してきたその部分を、意識的に使うところから始めてみてほしいと思います。

では、本日は以上となります。分科会の研究の成果を楽しみにしています。ありがとうございました。

■資料1 杉並区の教育政策——体系と考え方

○政策-施策-事業の関係

○杉並区の文教・保健福祉政策

- ・「基本構想（10年ビジョン）」目標5「人を育み**共に**つながる心豊かなまち」
- ・「杉並区教育ビジョン2012」基本目標「**共に**～」「自らの道を拓く／共に生きる」

○杉並区の教育施策-事業の体系

- ・「杉並区教育ビジョン2012推進計画」現行はH29～31年度計画
- 目標Ⅰ（**学び**）学びをつなげ、切れ目のない教育を進めます（済美教育センター）
 - Ⅵ（**//**）誰もが学び続け、その成果を活かせる地域づくりを進めます（生涯学習推進課）
 - Ⅶ（**//**）気軽に運動を楽しみ、生涯にわたる仲間づくり・健康づくりを進めます（スポーツ振興課）
- Ⅱ（**人材と組織**）学校の経営力・教育力を高めます（教育人事企画課）
- Ⅲ（**//**）個に応じた学び・成長をきめ細かく支えます（特別支援教育課）
- Ⅳ（**//**）家庭・地域・学校が協働し、共に支える教育を進めます（学校支援課）
- Ⅴ（**施設と設備**）学校教育環境の整備を進めます（庶務課・学校整備課）

☆杉並区の教育政策-施策-事業に通底する考え方（キーワード）と事業例

- a. **多様性の容認**：独自の学校運営費標準、弾力的な教育課程編成、特色ある学校づくり
- b. 一貫性の担保：幼保小連携教育、小中一貫教育
- c. 協働の推進：地域運営学校、学校支援本部、区内都立校・高等教育機関との包括協定
- d. 支援の展開：済美教育センター、社会教育センター、（仮称）就学前教育支援センター

■資料2 EBPMを乗り越えていくために——科学、そして哲学と歴史（学）の融合の必要性

○政策立案における「科学」の役割

- ・「状況」を明らかにすること。感覚値だけでは不十分、エビデンスを得る。

○政策立案における「哲学」の役割

- ・「価値判断の規準」を明らかにすること。状況の「よさ」は科学では判断できない。

○政策立案における「歴史（学）」の役割

- ・「人生や社会の発生の物語」を明らかにすること。多様な思いの重なりがあっての今、未来。

※各教科・学年の調査用紙及び回答用紙、解答 pp.197-.(ウェブでは非公開)

平成 30 年度 杉並区教科等教育推進委員会 (平成 30 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
委員	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
		沼田 操*	富士見丘小学校	校 長
		小田 容弘	済美小学校	校 長
		松野 泰一*	天沼小学校	校 長
		吉野 正人*	四宮小学校	副 校 長
		伊藤 慎悟	杉並第八小学校	主任教諭
		小田 沙織*	桃井第一小学校	主任教諭
		小林 紗智絵	桃井第四小学校	主任教諭
		林 和江*	四宮小学校	主任教諭
		羽田 美沙	荻窪小学校	主任教諭
		今泉 真里恵*	高井戸小学校	主任教諭
		岡崎 智子	八成小学校	主任教諭
		瀧島 三葉	高井戸東小学校	主任教諭
		金子 知子*	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
		富岡 雅代*	杉並第十小学校	教 諭
		大沼 文恵*	高井戸第二小学校	教 諭
		栗原 竜一*	和田小学校	教 諭
		中学校作業部会		
		渋谷 正宏	富士見丘中学校	校 長
		萩原 正己	高井戸中学校	校 長
		都木 求枝	杉並和泉学園	主幹教諭
		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
		三浦 敦子	西宮中学校	主任教諭
		荒木 希美	井草中学校	教 諭
金子 朋彌	泉南中学校	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
		守田 聰美*	杉並第六小学校	校 長
		室伏 千恵*	和田小学校	副 校 長
		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
		尾寄 祐子	富士見丘小学校	主幹教諭
		塩田 弥生	杏掛小学校	主幹教諭
		山田 尚人	三谷小学校	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*	東田小学校	主任教諭
		安田 富士成*	桃井第三小学校	主任教諭
		山浦 光沙	和田小学校	主任教諭
		岡部 洋右	久我山小学校	主任教諭
		川口 知瑞子*	桃井第四小学校	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
		伊藤 陽一郎	荻窪中学校	校 長
		立花 忠司	高南中学校	副 校 長
		村山 忠久	井草中学校	副 校 長
		横田 和長	富士見丘中学校	副 校 長
		守屋 彰文	高円寺中学校	主幹教諭
		河村 俊輔	杉森中学校	主任教諭
		川崎 亮輔	富士見丘中学校	主任教諭
佐藤 弘太郎	高井戸中学校	主任教諭		
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		

※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
理科部会	小学校 作業部会	工藤 康男	杉並第九小学校	校長
		山口 京子	杉並第十小学校	校長
		碓 寛	桃井第二小学校	校長
		師岡 孝明	高井戸小学校	校長
		馬場 章弘	高井戸第三小学校	校長
		鈴木 朝代	杉並第一小学校	副校長
		伊藤 知子	桃井第五小学校	指導教諭
		畠山 桐子	杉並第十小学校	主幹教諭
		山本 真紀子	杉並第八小学校	主任教諭
		北條 尚子	桃井第一小学校	主任教諭
	川崎 史子	沓掛小学校	主任教諭	
	上田 愛子	高井戸第二小学校	主任教諭	
	福原 信明	方南小学校	主任教諭	
	金 敏生	桃井第五小学校	教諭	
	清水 宏樹	天沼小学校	教諭	
	橋本 剛	高円寺中学校	校長	
	石津 祐次	井荻中学校	副校長	
	藏石 敏瑞	松溪中学校	主幹教諭	
	黒澤 直兄	和田中学校	主幹教諭	
	中島 誠一	阿佐ヶ谷中学校	指導教諭	
齋藤 祐子	高円寺中学校	主任教諭		
木村 あずみ	西宮中学校	主任教諭		
根津 智大	杉並和泉学園	主任教諭		
外国語部会	小学校 作業部会	本川 里美	大宮小学校	校長
		榎本 純子	沓掛小学校	副校長
		新井 晶子	松ノ木小学校	副校長
		澁谷 あゆみ	永福小学校	副校長
		片岡 望	高井戸第三小学校	主任教諭
		高田 友佳子	松庵小学校	主任教諭
		武井 正行	済美小学校	主任教諭
		萬代 達也	松ノ木小学校	主任教諭
		折笠 悦子	天沼小学校	主任教諭
		浜根 葉子	杉並第三小学校	教諭
	竹内 綾子	杉並第六小学校	教諭	
	村山 律子	杉並和泉学園	嘱託教員	
	菅野 武彦	向陽中学校	校長	
	金子 敏治	井草中学校	主幹教諭	
	上村 真衣	高円寺中学校	主任教諭	
	谷口 富子	高南中学校	主任教諭	
	三木 初香	中瀬中学校	主任教諭	
	脇 真弓	井荻中学校	主任教諭	
	齋藤 恭子	阿佐ヶ谷中学校	教諭	

事務局(杉並区立済美教育センター等)	
主任研究員 教育長付／教育企画担当部長付	山口 裕也
統括指導主事	寺本 英雄、古林 香苗 東口 孝正(就学前教育担当課長)
指導主事	保土澤 尚教、松田 亮一、松浦 献、久保 広太郎 下鶴 文恵、馬場 雅人(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
	外国語 石川 史子
理科指導員	小山 浩、岡崎 滋、坂部 重敬

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	
		立花 忠司	高南中学校	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	
		横田 和長	富士見丘中学校	副 校 長	
		河村 俊輔	杉森中学校	主任教諭	
		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	
	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 漢興	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	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	谷口 富子			高南中学校	主任教諭	
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	脇 真弓			井荻中学校	主任教諭	
委員	村山 律子			杉並和泉学園	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	