

学力と「社会を生き抜く実用的な力」を育む教育実践の探求
—都内公立中学校の取り組みに着目して—

慶應義塾大学法学部政治学科 4年

学籍番号：31259492

塩原良和研究会 7期

根本 昌輝

1. はじめに
 - 1-1. 問題意識
 - 1-1-1. 学校教育内部における学力格差形成の過程
 - 1-1-2. 教育から雇用への不安定な移行
 - 1-2. 研究目的
2. 先行研究の検討
 - 2-1. 「効果のある学校」研究の勃興と発展
 - 2-2. 「効果のある学校」研究の日本における展開
 - 2-3. 「効果のある学校」から「力のある学校」へ
 - 2-4. 社会経済的背景に基づいた「力のある学校」の類型化
3. A 中の特性
 - 3-1. 葛飾区の地域特性および学力状況
 - 3-2. A 中に通う生徒の特性
 - 3-3. A 中の位置づけ
4. A 中の教育実践の事例
 - 4-1. 集団づくりを通じた汎用的能力の育成ー「4人組」制度
 - 4-1-1. 具体的な取り組みの事例
 - 4-1-2. 「4人組」のフレームとルール
 - 4-2. Q-Uを用いた学級運営
 - 4-3. 学力を高めるための仕組みー外部 NPO との連携
5. 取り組みの効果
 - 5-1. 学力・学習意欲の向上
 - 5-2. 意識の変化
6. A 中の特徴
 - 6-1. 学力の土台づくり
 - 6-2. 低学力層の子どもに対する学力保障
 - 6-3. 学力以外の能力開発
 - 6-4. 校長を中心とする教員集団の力強いリーダーシップ
7. まとめ

1. はじめに

1-1. 問題意識

筆者は大学2年生の頃から2年あまり、貧困世帯の子どもに対する学習支援活動に携わっていた。そこでは、家庭環境や地域など本人の実力とは直接関係のない原因によって学力達成を阻まれる子どもを数多く目の当たりにしてきた。例えば、ある母子世帯の子どもは、母親が仕事で忙しいために、学校から帰宅後は家事や兄弟の世話を全て任せられ、学校の勉強をする時間が取ることができていなかった。結果、学校の授業についていけなくなり、大きな学習遅滞を抱えてしまった。こうして長い間大きな学習遅滞を抱えることで、「自分ではできないやつだ」「自分には価値がない」というように、無力感や自己肯定感の喪失につながっているケースも数多く見受けられる。そのような状態になると、より一層学習することに対して消極的になり、さらに大きな学習遅滞を抱えるという悪循環に陥ってしまう。そもそも努力する環境や学力保障の機会も受けられない彼らのような子どもたちが、果たして「自己責任」という言葉で片付けられるのは間違っているのではないか、それは公正な社会ではないのではないか。これらの疑問が、本研究の出発点である。

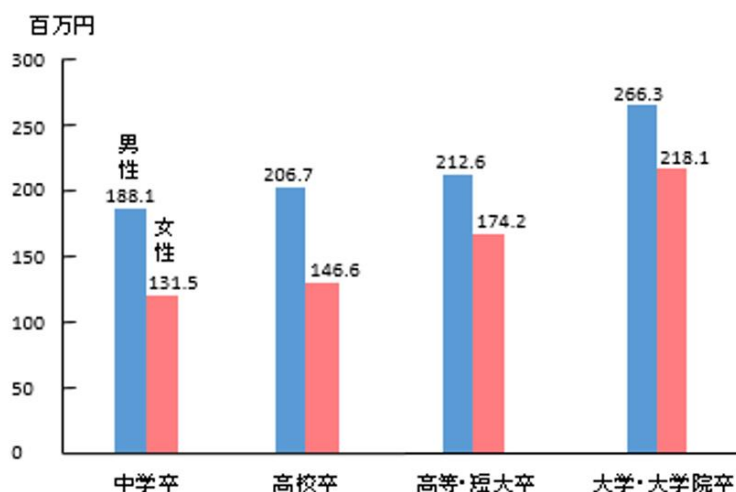
1-1-1. 学校教育内部における学力格差形成の過程

近年の教育社会学では、子どもが生まれ育つ家庭の経済的、文化的環境が学力に影響を与えることが明らかとなっている。例えば、学校外教育と子どもの学力との結びは強く、学校外教育への支出が多く、親の教育への意識が高いほど子どもの学力は高いことがわかっている(耳塚 2005)。また、荻谷(2001)は、家庭の文化的環境が学力不振に与える影響が、1990年代を経て大きくなっていることを指摘している。しかしながら、日本の学校文化は、こうした貧困や不平等を背景とする子どもたちの困難を「特別扱いしない」のである(盛満 2011)。すなわち、子どもたちの抱える困難を不可視化し、低学力や「脱落型」の不登校などの諸問題を子どもたちの個人的な問題にとどめ、学校では手立てを取らないのである。近代社会における学校教育の役割は、実質的に機能しているかどうかは別として、公正な能力主義に基づいて選抜・配分するものとして考えられてきた。しかし、実際は競争を行う以前に、本人の実力以外の環境に大きな差があるため、困難を抱える子どもたちはそもそも競争の土俵にすら上がることすらできていないのである。耳塚(2007)は、現在の日本社会は「能力+努力=業績」というメリトクラシー社会ではなく、「親の富(学校外教育支出、世帯所得)+親の願望(学歴期待)=選択」というペアレントクラシーへの道を歩んでいると指摘している。そして、ペアレントクラシー社会においては、平等な競争という前提が保証されていないため、機会を均等にするだけでは問題は解決しないことを強調する。

以下の図1は、最終学歴と生涯年収の関係をグラフに表したものである。先ほども述べたように、子どもの学力獲得には、親の経済力や家庭の文化的環境が影響している。一方、塾や家庭教師に勉強を教わることができない子どもにとって、困難を乗り越えていくためには、学校にしか頼れるところがない。しかしながら、「特別扱いしない」学校文化によって

彼らに特別な支援が施されないと、彼らは学力保障される場を失ってしまう。すなわち、学校教育は機会の平等を謳いながらも、実際はその内部において「学力格差」を形成しているのである。「学力格差」とは、「個人差」に還元できない「集団間での格差」のことであり(志水 2006)、ここでは生まれた家庭の社会階層によって学力に差が生じることを指している。また、表1は学歴と正規雇用の関係を表したものである。この図から、日本においては学歴と職業(雇用形態)選択は密接に関連していることがわかる。すなわち、親世代の貧困は教育によって断ち切られることはなく、むしろ学力というフィルターを通じて次世代にも再生産されているのである。

図1 学歴別の生涯年収



(出典) 労働政策研究・研修機構「ユースフル労働統計-労働統計加工指標集-2016」図21-1より作成

表1 学歴別の正規雇用比率

(単位%)

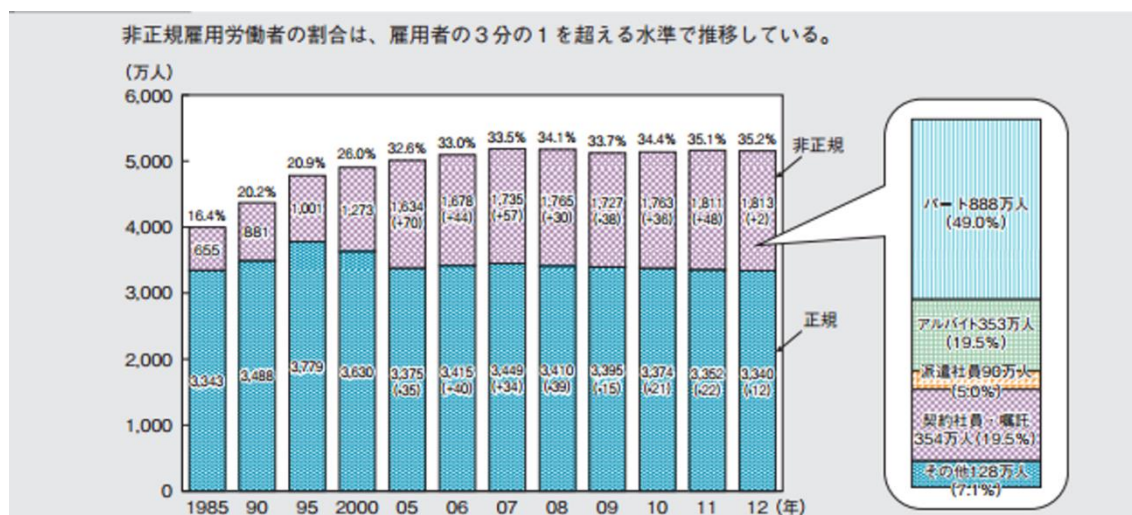
年	中学	高校	短大・高専	大学・大学院
1987	69.8	87.9	88.8	90.7
92	65.9	87.9	91.1	93.4
97	53.9	76.8	83.9	87.2
2002	30.0	60.8	70.9	77.2
07	27.7	67.6	71.1	80.9

(出典)酒井(2014), p. 10

1-1-2. 教育から雇用への不安定な移行

1990年代初頭までは若者の教育から職業への移行は比較的スムーズに行われていた。それまでは、労働市場が世代間で維持されており、学力達成にしたがってそれぞれが適した労働の場に参加することができたのである(酒井 2015)。すなわち、学歴によって就ける職業にばらつきがあっても、多くの人々が安定した職に就くことができたのである。しかし、こうした状況は1990年代後半に大きく変化した。学校を卒業しても進学も就職もしない若者や若年失業者、フリーターなど、教育から職業への不安定な移行を遂げる若者が増加したのである(堀 2007)。その背景には、1990年代のバブル経済崩壊後、雇用の領域において様々な形態の非正社員の活用されるようになったこと、低賃金で長時間働かされる正規社員が増加したことなど、雇用形態や労働条件が多様化したことが考えられる(本田 2014)。

図2 雇用形態別雇用者数の推移



(出典)厚生労働省「平成25年版労働経済の分析—構造変化の中での雇用・人材と働き方—」,
第3-(3)-1図

図2を見ると1985年以降、非正規雇用労働者が年々増加し、非正規労働者の割合は現在30%を超える水準まで至っていることがわかる。また、厚生労働省(2013)によれば、「この比率は、男女のどの年齢階級においても上昇したが、若年層において上昇が顕著となっている」(厚生労働省 2013, p. 184)という。堀(2007)は、学校を離れた時点において正社員の選抜・配分が完了してしまう度合いが増したという知見を踏まえて、正社員になるためには、高卒超学歴の獲得や、職業訓練機関において専門的なスキルの獲得が必要であることを指摘している。すなわち、教育内部において学歴もしくはそれに代替できる技能を身に着けないことには、安定した状態に至ることは難しくなりつつあるということである。志水(2006)も、「十分な学力や教育歴を持たない者は、メインストリーム社会から排除される憂き目に遭わざるを得ない」と述べたうえで、学力や学歴を獲得することの重要性について触れている。

このように、現代社会における学校教育は、再生産の問題に加えて従来以上に過酷な選抜機能を果たすようになってきているのである(酒井 2015)。酒井(2015)はまた、不就学や長期欠席など、初等・中等教育段階における早期の離脱が将来的に不安定な移行に至る可能性が高いことを指摘したうえで、教育内部での包摂の重要性を訴えている。さらに、岩槻(2015)は、学校で排除の危機にある子どもの困難は、社会に出るとさらに増大すると述べた上で、学力だけでなく、大人として「社会を生き抜く実用的な力」(岩槻 2015, p. 135)の獲得の必要性を提示している。

1-2. 研究目的

これらの背景を踏まえて、教育内部において困難を抱える子どもたちに学力保障を行い、社会で生きていくための力をつけさせるためにはどのような実践を行っていけばよいのかということを検討することが、本稿の目的である。なお、川口(2006)は、学力格差解決の方向性として、①「社会における所得・機会などの不平等を是正し、社会構造それ自体を変革しようとする方向」②「学校教育の力に「学力の格差」を縮小する役目を期待するというもの」の2つを上げているが、筆者は学校教育に何ができるかという後者の観点において、社会階層や家庭環境、地域に関わらず、子どもに学力や将来生きていくための力を身に着けさせるために、とりわけ「しんどい」学校(志水ら 2009)にできることは何なのかということを明らかにしていきたい。本研究では、「力のある学校」(志水ら 2009)という概念を踏まえて、低学力層の子どもに向けた学力保障や、学力以外の「社会を生き抜く実用的な力」(岩槻 2015)の育成を目指して様々な取り組みを行う葛飾区立 A 中学校の教育実践事例を分析していく。なお、今回の研究は、中学校の校長へのヒアリング、A 中学校で行われた学力調査の結果の分析、及び筆者が運営する学習支援教室におけるフィールドワークから、子どもたちの定量的・定性的な変化を追っていくものとする。対象となる子どもたちは、中学校入学時から筆者の運営する学習支援教室に通う、中学3年生の生徒たちである。

2. 先行研究の検討

2-1. 「効果のある学校」研究の勃興と発展

「力のある学校」とは何かを論じる際に、まずはその元となっている「効果のある学校」研究について触れておく必要がある。「効果のある学校」研究の始まりは、1960年代にアメリカで行われた全国規模の学力調査であるコールマンレポートに遡る。川口(2006)によると、コールマンは、当時アメリカで社会問題になっていたマイノリティの子どもと白人の子どもとの間にある学力格差が、学校の設備や人的資本の多寡に起因するという仮説を立てていた。しかし、同氏によれば、コールマンが導き出した調査結果は「学校はほとんど違いを生み出すことはできない」(川口 2006, p. 351)というものであったのである。これを受け、「学校の力を改めて見直そう」という視点に立つ「効果のある学校」論が現れた(志

水 2009)。これらの研究は特にイギリスで発展し、サモンズ(1995)によってその特徴が以下の 11 個に整理された(表 2)。

表 2 「効果のある学校」を形成する 11 の要因

ELEVEN FACTORS FOR EFFECTIVE SCHOOLS	
1	Professional leadership Firm and purposeful A participative approach The leading professional
2	Shared vision and goals Unity of purpose Consistency of practice Collegiality and collaboration
3	A learning environment An orderly atmosphere An attractive working environment
4	Concentration on teaching and learning Maximisation of learning time Academic emphasis Focus on achievement
5	Purposeful teaching Efficient organisation Clarity of purpose Structured lessons Adaptive practice
6	High expectations High expectations all round Communicating expectations Providing intellectual challenge
7	Positive reinforcement Clear and fair discipline Feedback
8	Monitoring progress Monitoring pupil performance Evaluating school performance
9	Pupil rights and responsibilities Raising pupil self-esteem Positions of responsibility Control of work
10	Home-school partnership Parental involvement in their children's learning
11	A learning organisation School-based staff development

(出典)Sammons et al. (1995), p. 8

(注)志水による邦訳は以下の通りである。①校長のリーダーシップ②ビジョンと目標の共有③学習を促進する環境④学習と教授への専心⑤目的意識に富んだ教え方⑥子どもたちへの高い期待⑦動機づけにつながる積極的評価⑧学習の進歩のモニタリング⑨生徒の権利と責任の尊重⑩家庭との良好な関係づくり⑪学び続ける組織(志水 2009, p. 13)

2-2. 「効果のある学校」研究の日本における展開

日本における「効果のある学校」研究が発展したのは 2000 年代に入ってからであった。志水ほか(2009)によれば、そもそも社会的階層に基づく学力格差を克服するという視点自体が日本の学校風土に馴染まず、すぐには受容されなかったのである。そういった状況において、初めに「効果のある学校」論に注目したのは、関西の同和地区における低学力問題に取り組む学校現場や研究者らであった(志水 2008)。その後、関西の小・中学校を対象

とした調査が進められ、2004年には日本で初の本格的な学校効果調査が実施された(志水ほか 2009)。その研究の結果として、日本における「効果のある学校」の要素は以下の7つに整理された(表3)。

表3 日本の「効果のある学校」の要素

-
- ①子どもを荒れさせない
 - ②子どもをエンパワーする集団づくり
 - ③チーム力を大切にする学校運営
 - ④実践志向の積極的な学校文化
 - ⑤地域と連携する学校づくり
 - ⑥基礎学力定着のためのシステム
 - ⑦リーダーとリーダーシップの存在
-

(出典)志水ほか(2009), p. 16

志水は、欧米における「効果のある学校」研究と比較して、「第一に、『個人・学習』対『集団・生活』の対比。第二に、『学校中心』対『学校と地域のつながりの重視』という対比。そして第三に、『校長』対『リーダー層』の対比」(志水 2009, p. 17)という三つの違いがあると述べている。岩槻(2006)の言葉を借りれば、このように日本、とりわけ関西の「効果のある学校」には、「競争的な学級集団・学校文化ではなく、子ども一人ひとり、特に排除の危機にある子どもたちを『特別扱い』する学級集団、学校文化を育てるために、同僚性を高め学校全体で組織的な取り組みを行っている」(岩槻 2006, p. 139)特徴があると言えよう。

2-3. 「効果のある学校」から「力のある学校」へ

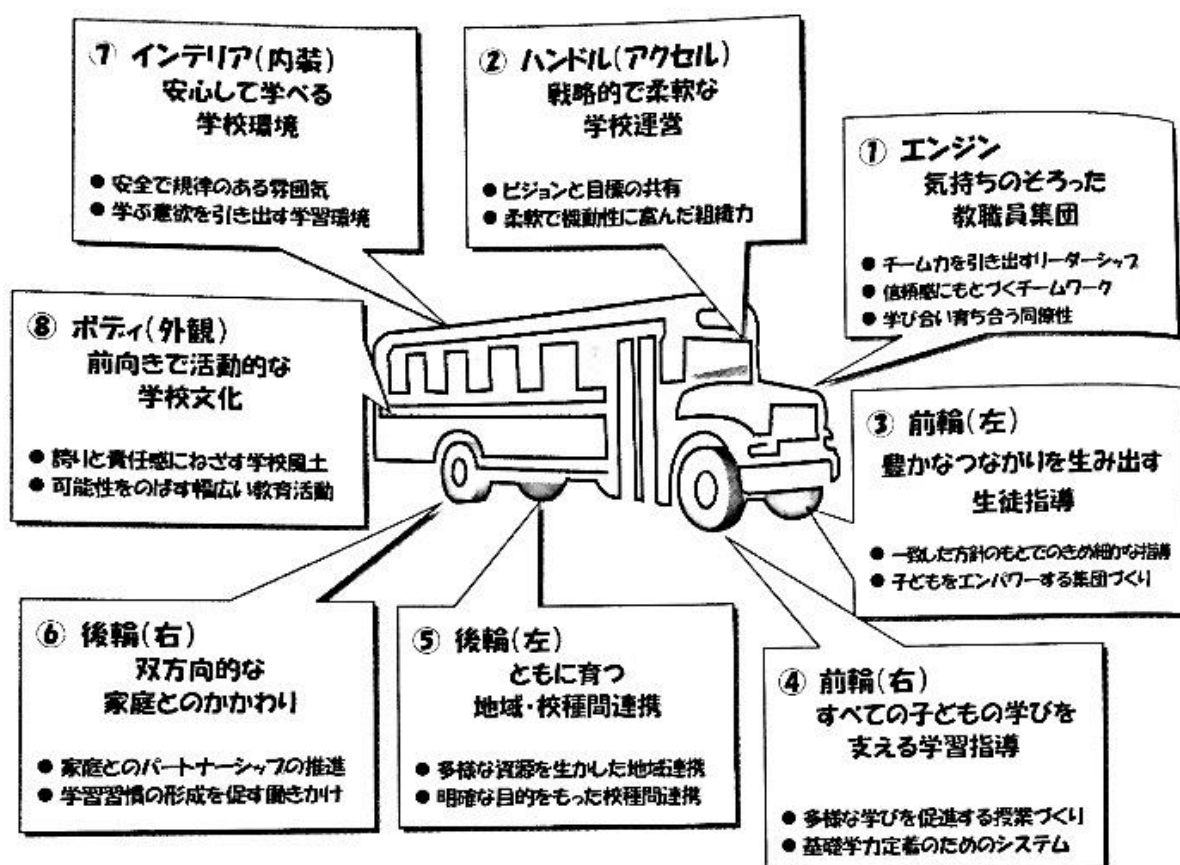
こうした研究の発展を背景に、「効果のある学校」研究にさらに磨きをかけていこうとして生まれたのが、「力のある学校」論であった。志水(2003)によれば、「力のある学校」の定義は以下の通りである。

「効果のある学校」論が、点数で表示される基礎的な学力テストをもっぱら問題にし、「点数を上げるために、何が効果的(effective)だったか」を議論するのに対して、(中略)「力のある学校」は、(中略)そこでの課題をクリアしつつも、点数を高めることを自己目的化しないで、子どもたちのさまざまなポテンシャルを引き出すことに専念し、その成果が周囲にも認められている学校のことをさす。(志水 2003, p. 62)

すなわち、ペーパーテストで測られる学力だけでなく、「社会を生き抜く実用的な力」(岩槻 2015, p. 135)を含め、子どもたちをエンパワメントするというのが、「効果のある学

校」との大きな違いであると言える。また、志水ほか(2009)は、「効果のある学校」が学力調査の分析から導き出された実態概念であるのに対して、「力のある学校は」そこから飛躍するひとつの理想であり、「～べき」の領域に踏み込んだ目標概念であることにも留意する必要があると述べている。力のある学校は「スクールバスモデル」(志水ほか 2009, p. 72)として以下のように整理された(図 3)。「スクールバスモデル」は、「効果のある学校」論で抽出された要因をさらに網羅的に、かつ関連性やそこに至るまでの道筋が見えやすいように図式化されたものである。

図 3 スクールバスモデル



(出典)志水ほか(2009), p. 72

2-4. 社会経済的背景に基づいた「力のある学校」の類型化

志水ほか(2009)は、「力のある学校」は社会経済的背景によって、取り組みの内容に違いが生じうることを指摘した上で、調査対象校を「要保護率」「単身家庭率」「全日制高校への進学率」「通塾率」という4つの項目から、「落ち着いた」学校と「しんどい」学校という2つに区別し、それらの違いを以下のようにまとめた(表4)。また、「落ち着いた」学校と「しんどい」学校の間にある大きな相違点を、「しんどい」学校の方がより①教員同士の

連携や子ども同士の関係づくりなどの「集団」を意識していること②学校が中心となって保護者や地域との連携をより積極的に推進していることの2点に整理した。

表4 学校の社会経済的背景別にみた8つの要素の違い

「力のある学校」の8つの要素	「落ち着いた」学校	「しんどい」学校
①気持ちのそろった教職員集団	個人の力量の総和としてのチームプレー	意図的なチームワーク
②戦略的で柔軟な学校運営	ゆるやかな組織体制	綿密に組織された体制
③豊かなつながりを生み出す生徒指導	個々への丁寧な対応	個々を支える集団づくり
④すべての子どもの学びを支える学習指導	創意工夫した授業づくり	徹底した学力の下支え
⑤ともに育つ地域校種間連携	安定した地域を基盤とした連携	学校が核となり仕掛ける連携
⑥双方向的な家庭とのかかわり	保護者の協力を活かす取り組み	家庭への積極的なアプローチ
⑦安心して学べる学習環境	際立った差異なし	
⑧前向きで活動的な学校文化	安定志向	チャレンジ志向

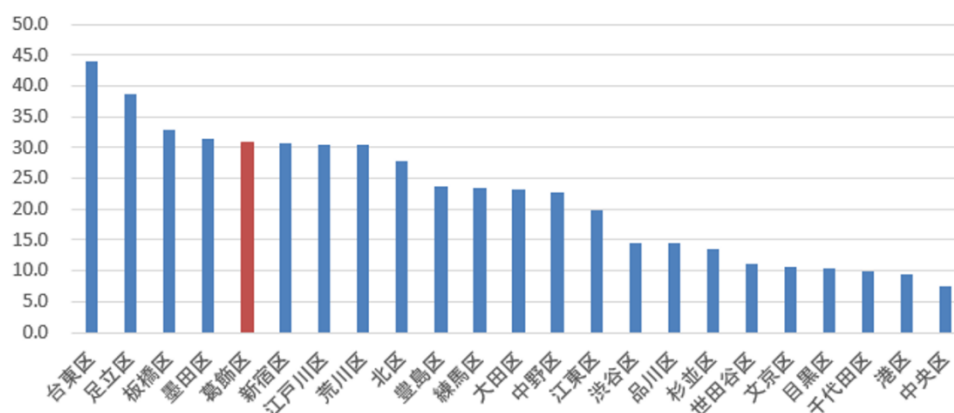
(出典)志水ほか(2009), p. 100

3. A 中の特性

3-1. 葛飾区の地域特性および学力状況

この項では、A 中が存在する葛飾区の地域特性、学力状況について述べたい。まず、東京都福祉局の統計データによると、A 中が立地している葛飾区の生活保護受給率は30.9%(2016年10月時点)で、23区の平均値22.2%を8.7ポイント上回っており(図4)、経済的に困難な家庭が比較的多い地域であると言える。

図4 東京23区の生活保護受給率



(出典)東京都福祉局(2016)福祉行政統計編(エクセル)10月「生活保護」より作成

学力状況については、平成 26 年度に行われた「全国学力・学習状況調査」実施結果が以下のようになっている(中学生の学力状況のみ一部抜粋)。

- (1)国語 A (平均正答率) 全国とほぼ同等である。
- (2)国語 B (平均正答率) 全国をやや下回っている。
- (3)数学 A (平均正答率) 全国をやや下回っている。
- (4)数学 B (平均正答率) 全国をやや下回っている。
- (5)生活調査結果
 - ・「家で学校の授業の予習をしている」について、全国、東京都、また平成 25 年度の本区を上回っている。
 - ・「家で学校の授業の復習をしている」について、東京都、また平成 25 年度の本区を上回り、東京都とほぼ同様となっている。
 - ・「学習時間」について、全国、東京都、平成 25 年度の本区との比較において下回っている。

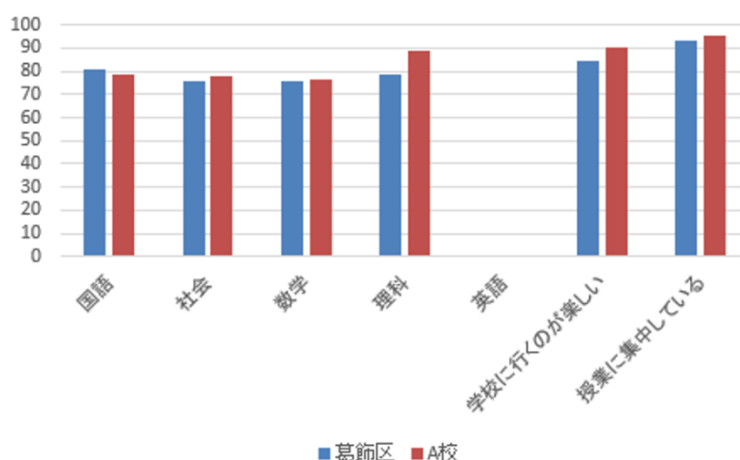
葛飾区 HP, 「平成 26 年度『全国学力・学習状況調査』実施結果について」
<http://www.city.katsushika.lg.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/005/985/h26zenkoku_gakuryoku.pdf>

以上の記述から、葛飾区全体の学力は、全国平均をやや下回っていると考えられる。また、家庭学習の実施状況については東京都の平均と同等か、それを上回っている一方、学習時間については、全国平均、東京都の平均からは下回っていることがわかった。

3-2. A 中に通う生徒の特性

次に、この項では、A 中の子どもたちの特性について考察していきたい。まずは、平成 26 年 4 月に行われた「確かな学力の定着調査」の実施結果に基づいて、生徒の学力状況および生活態度を分析する。図 5 は、当時の学年の主要 5 科目の成績及び生活態度に関するアンケートの結果を葛飾区の平均値と比較し、棒グラフにしたものである。まず、学力は、全体として葛飾区の平均値の前後に収まっている。先の議論と合わせると、全国平均とほぼ同等か、それをやや下回る学力であると言えよう。一方で、「学校に行くのが楽しい」「授業に集中している」という項目については、いずれも葛飾区の平均値を上回っており、学習態度は区内において比較的高い方であると考えられる。学校での生活態度については、筆者が学校を訪れた際に、ほとんどの生徒が元気に挨拶を返してくれたり、特に荒れている生徒が見受けられなかったりしたことから、比較的落ち着いていると言える。

図5 A中1年生(2014年時点)の学力状況



(出典)平成26年度 A中学校「確かな学力の定着調査」の実施結果より作成

また、平成25年度のA中卒業生の進学先は、全日制高校に進学した生徒が学年全体の89.6%で、そのうち約60%の生徒が公立高校へ進学している。葛飾区の地域特性と合わせて考えると、家庭の経済状況を考慮して進路を選択している生徒が多くいると推測される。実際に、筆者が直接関わった生徒の中には、生活保護受給世帯の生徒や、経済的理由によって塾に通うことができない生徒が確認されている。そういった子どもたちは、公立高校の受験に落ちてしまうと、中退率が高い定時制高校に進学したり、中学卒業後に働いたり、不安定な移行を辿らざるを得なくなることが多い。しかし、これまで述べてきたように、学力の獲得と家庭の経済力には密接な相関関係があり、そういった子どもたちはそもそも受験においても不利な状況に立たされているのである。それを踏まえると、A中には将来的に排除されるリスクの高い子どもが一定数通っていることが推察される。以上の分析から、A中の子どもたちの特性は以下の3点に整理できる。

- ①経済的に困難を抱える子どもが多く、その結果学力は全国平均をやや下回っている
- ②進路選択は家庭の経済事情を考慮する必要があり、不安定な移行に至るリスクを抱える子どもが一定数いると考えられる
- ③子どもたちの学校での生活態度は落ち着いており、「荒れ」などは見受けられない

3-3. A 中の位置づけ

表5 「落ち着いた」学校と「しんどい」学校の背景

	要保護率	単親家庭率	全日制高校 への進学率	通塾率	備考
V中	10～20%未満	20～30%未満	90～93%未満	43.3%	校区に同和地区を含み、子どもの家庭背景は課題が多い
W中	1～3%未満	5～10%未満	97%以上	79.1%	教育熱心な家庭が多く、基本的な生活習慣の確立された子どもが多い
X中	1～3%未満	10～20%未満	97%以上	59.0%	X市のなかでは落ち着いた家庭環境の子どもが多い
Y中	3～5%未満	10～20%未満	90～93%未満	60.4%	比較的規模の大きい同和地区を含む
Z中	1～3%未満	10～20%未満	90～93%未満	54.8%	校区に府営住宅があり、渡日生が在籍

(出典)志水ほか (2009), p. 86

表5は志水ほか(2009)が「力のある学校」を社会経済的背景によって区別する際に用いた指標である。なお、この表ではW中、X中が「落ち着いた」学校、V中、Y中、Z中が「しんどい」学校として区別された。「要保護率」「単身親家庭率」「通塾率」について、A中の正確なデータは得られなかったが、先に挙げた中に通う子どもの特徴を踏まえると、A中は便宜的に「しんどい」学校に分類するのが適切であると考えられる。以降、「力のある学校」のうち、とりわけ「しんどい」学校に見られる特徴と比較しながら、考察を進めていきたい。

4. A中の教育実践の事例

4-1. 集団づくりを通じた汎用的能力の育成—「4人組」制度

A中では、「4人組」と呼ばれる集団づくりの取り組みがある。「4人組」とは、生活班を男女混合の4人班に分け、総合的な学習の時間、学級活動、各教科の授業において、「話し合い活動」や「教え合い」を行うことによって、「人間関係形成力」、「自己有用感」といった「汎用的能力」の育成を図るというものである。この取り組みは、自分の意見を言えない、自信がないといった課題を抱える生徒が多いことに問題意識を持ったA中の校長によって考案された。また、点数に表される学力だけでなく、「社会を生き抜く実用的な力」(岩槻2015, p. 135)の育成を試みているという点でも、A中の核となる取り組みである。以下にA中で実践された事例について記述する。

4-1-1. 具体的な取り組みの事例

総合的な学習の時間では、「教え合い・学び合い」の協働学習を通じた「人間関係形成力」育成が目指されている。生徒たちは、ある特定のテーマについて4人で話し合う中で、他者と協力して問題を解決していくプロセスや、自分以外の意見に耳を傾けることの重要性などを学んでいく。また、円滑な人間関係構築を目的として、意図的にアイスブレイクの時間や、他との意見交換を推進するために「ワールドカフェ」の手法を導入するなどの工夫もされている。学級活動においては、学級や学校の課題について生徒たち自身に考えさせることで、「課題解決能力」「自治的能力」の育成を図っている。ここでは、より多くの生徒が議論に参加できるよう、まずは4人班ごとに発表や議論を行ってから、学級全体で討議するという工夫もされている。各教科の時間では、各教科の特性に応じて、生徒の「能動的学習」を引き出す工夫がされている。たとえば、社会科の授業では、以下のような順序で学習が進められる。

テーマ：『源頼朝は、なぜ義経を殺害したのか？』

- ①4人班の中で仮説を立てる
- ②全体に向けて発表する
- ③全ての班の発表を聞き、自分の考えに最も近い考えを持つ生徒同士で班を再編成する
- ④相手を論理的に説得する仮説をまとめ、全体に向けて発表する
- ⑤考え方の変化を確認しながら、改めて自分の考えをまとめる

(A 中学校 学校紹介パンフレットより)

また、数学科の授業では、授業の終盤10分間を使って、「4人組」のグループで学習した内容をお互いに確認し合う時間が取られている。生徒同士でわからないところを教え合うことで、一斉指導でついていけなかった生徒の学習の遅れを授業の中で取り戻すことができるのである。また、教える側にとっても、学習の定着率が向上するというメリットがある。

4-1-2. 「4人組」のフレームとルール

A中では、「4人組」による活動がより円滑に展開していくために、班編成のフレームと、話し合いのルールが設けられている。まず、班編成は、以下のフレームに基づいて行われている。

- 全学級、「男女混合4人班」を原則として編成すること。
- 生活班の編成は指導者と班長による話し合いで行うこと。
- 班員の構成は、男女混合を基本とし、学力は、上位、中位、下位の者ができるだけ均等に入るようにすること。
- 原則として、仲良しグループ編成はとらないこと。

○リーダー(司会)・記録(WB)・マーカー・発表・回収物等、学級や教科で必要な役割を4人それぞれに与えること。

(A 中学校 学校紹介パンフレットより)

ここで興味深い点は二つある。第一に、班編成を学級の担任が単独で考えるのではなく、クラスの中心的な生徒を交えて話し合っているという点である。後述する Q-U のデータなどを用いながら、学力や生徒同士の関係、学級が抱える課題などを総合的に考慮して班分けを行うのである。こうした取り組みからも、子どもたちの「課題解決能力」や「自治的能力」が育成されていると考えられる。第二に、学力下位の子どもたちを引き上げるための工夫がされている点である。先ほど、数学の授業の最後に生徒同士での「教え合い」の時間が取られている例を紹介したが、これは授業を理解できている生徒が、十分に理解できていない生徒に教えることで、学力を底上げする仕組みでもある。そのため、学力上位層の子どもと下位層の子どもが、意図的にグループに混ざるように設計されているのである。

次に、A 中で設けられている話し合いのルールを紹介したい。A 中では、以下の7項目がルールとして定められている。

- ①自分が話すばかりではなく、他の人の話によく耳を傾けよう。
- ②わからないことや理解できないことは質問しよう。質問されたら相手にわかるよう答えよう。
- ③相手の意見は否定しないで、意見を受け止めよう。
- ④一人ひとりの発言が誰かの気づきや新たな視点の発見につながります。リラックスしよう。
- ⑤アイデアや思いついたことを書いたり絵を書いたりしながら、対話を楽しもう。
- ⑥テーマについて話をするよう心がけよう。
- ⑦発言したら拍手等のリレーションを大切にしよう。

(A 中学校 学校紹介パンフレットより)

これらのルールからわかるように、A 中では話し合いのための土台づくりを徹底して行っている。こうした安心空間を前提に子どもたちの「人間関係形成力」が育成されるとともに、子どもたちが相互に承認し合うことで、「自己有用感」や「自信」が高められるのである。

4-2. Q-Uを用いた学級運営

Q-Uとは、「児童生徒たちの学級生活の満足度と学級生活の領域別の意欲・充実感を測定する」ものである(河村 2015, p. 9)。Q-Uは、「学級満足度尺度」と「学級生活意欲尺度」の2つの尺度で構成されており、A中が主に用いている「学級満足度尺度」からは、「児童生徒個人の学級生活満足度」「学級集団の状態」「学級集団と個人との関係」を把握することができる(河村 2015)。生徒の満足度の測定方法は、以下のように行われる。

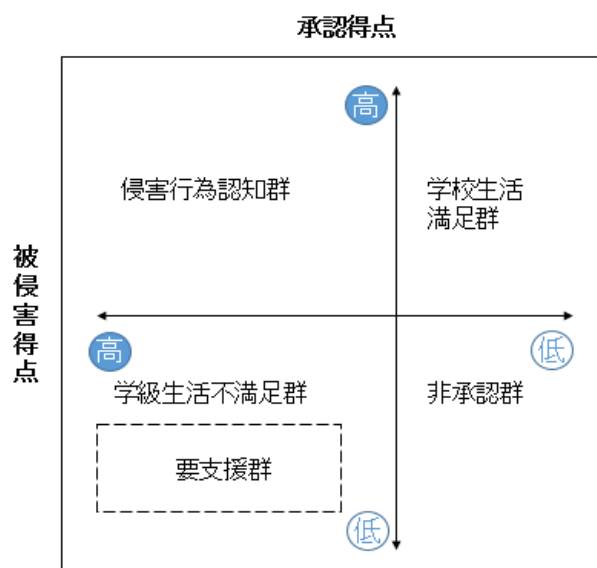
児童生徒が所属する学級集団をいごちがよいと感じるのは、(1)トラブルやいじめなどの不安がなくリラックスできている、(2)自分が級友から受け入れられ、考え方や感情が大切にされている、と感じられるという2つの側面が満たされたときです。

本尺度は、この2つの視点をもとに、児童生徒の満足度を測定します。(1)を得点化したものが「被侵害得点」、(2)を得点化したものが「承認得点」です。これらを座標軸にして、児童生徒が4群のどこにプロットされているかみるのが一般的です。

河村 (2015), p. 41

図6は、学級満足度尺度のプロット図である。なお、それぞれの象限の説明は、以下の通りになっている。

図6 学級満足度尺度のプロット図



(出典)河村(2015), p. 42 をもとに一部修正

①学級生活満足群

「被侵害得点」が低く、「承認得点」が高い状態です。この群にプロットされる児童生徒は、学級に自分に居場所があると感じており、学級の生活や活動を意欲的に送っていると考えられます。

②非承認群

「被侵害得点」と「承認得点」が共に低い状態です。この群にプロットされる児童生徒は、学級に対する強い不安を抱えている可能性は低いですが、級友に認められていることが少ないと感じていると考えられます。学級での生活や活動への意欲の低下がみられることも少なくありません。

③侵害行為認知群

「被侵害得点」と「承認得点」が共に高い状態です。この群にプロットされる児童生徒は、学級での生活や活動に意欲的に取り組んでいると思われませんが、自己中心的に進めてしまい級友とのトラブルが生じていることがあります。また、深刻ないじめを受けていることも考えられます。

④学級生活不満足群

「被侵害得点」が高く、「承認得点」が共に高い状態です。この群にプロットされる児童生徒は、学級に自分に居場所があるとは感じられず、学級で生活や活動することに関して、不安や緊張をもちやすい状態であると考えられます。耐え難いじめや悪ふざけを受けている可能性があります。

河村(2015), p. 42

A 中では、Q-U 調査が、教員から個々の生徒への働きかけや、集団づくりを行う際に活用されている。例えば、先に示した「4人組」の班編成において、Q-Uの結果を用いてどの生徒を引き合わせた方が良いか、逆にどの生徒とは離れた方が良いかなどが検討されるのである。また、プロット図の「要支援群」に入っている不登校や離脱のリスクが極めて高い生徒に対しては、教員からの個々のフォローが行われる場合もある。このように、生徒の満足度を可視化し、他の取り組みと組み合わせることで、個々の生徒にとってより効果的な支援を可能にしていると考えられる。

4-3. 学力を高めるための仕組み—外部 NPO との連携

A 中では、NPO と連携し、毎週土曜日に 2 時間、学校の教室を使って無料の学習支援教室が開かれている。できるだけ早い段階で学習遅滞を解消すべきであるという校長の意向から、対象生徒は中学 1 年生(一部中学 2, 3 年生も含む)の低学力層の子どもたちが主となっ

ている。生徒たちは事前に学力チェックテストを受けた上で、同じ学力レベルの2人～3人でグループとなり、計50時間の研修を受けた大学生のボランティア教師によって、基礎的な学力の遅れの解消や、学習方法、学習習慣の定着などの指導が行われる。この取り組みはA中で2014年から行われ、現在3年目に入っている。外部のNPOと連携するに至った理由と、その意義についてA中の校長は以下のように語る。

「学習支援を外部に委託するまでは、うちの中学校では学校教員が放課後に補習を行っていました。しかし、数十名の低学力層の子どもに対して数名の教員で対応するには限度があります。子どもたちを見捨てたくないという想いはあっても、リソースが足りていない。そこでちょうど外部のNPOの学習支援の話が舞い込んできて、是非その役割を担ってもらおうと思ったのです。そこなら子どもたちは少人数のグループ指導で、今までわからなかったことをじっくりと教えてもらうことができます。そこで「できた!」「わかった!」という成功体験を獲得することで自信が付き、学力や学習意欲が向上する。そして、それらが学校での学習態度の改善や学力向上につながっていくのです。」

ここで興味深いことは、学習支援教室で得られた自信や学習意欲が学校の授業での学習意欲や態度の改善に繋がり、結果的に学校での学力や成績向上にも繋がっているという点である。例えば、校長の話によると、ある女子生徒は以前まで授業中に床に寝そべるなどの問題行動が見られたが、学習支援教室で成功体験を積んだことによって授業を積極的に受けるようになり、得意科目の学力テストでは、偏差値70近い成績を出したという。A中はまた、単に低学力層の子どもへの支援を外部に丸投げするのではなく、委託先と細かな連携を行っている点も特徴的である。A中の教員は、小まめに委託先のスタッフとコミュニケーションを取り、可能な限りで子どもたちの学校や家庭での様子についての情報を提供することで、より質の高い学習支援に参加しているのである。

「学校全体で、そして外部の組織と連携しながら取り組んでいくことが大切だと思います。外部組織に学習支援を丸投げすることは難しくありませんが、それだけでは効果は上がりません。私たちは学習支援教室には必ず教員が顔を出して生徒の様子を見るようにしていますし、可能な範囲で生徒の情報を共有しています。うちの中学校では、学習支援教室は子どもにとっても、教員にとっても『当たり前』のものになっており、もはや『学校の一部』として機能しています。」

A中は、このように外部の組織と上手く連携することで、全ての子どもに学力保障を行う仕組みづくりを行っている。また、中学1年生の夏頃から不登校であったある男子生徒は、学校は欠席しているにもかかわらず、学習支援の教室には出席していた。このことについて本人に聞いてみると、「自分のペースに合っていてわかりやすい」という返答が返ってきた。

また、学校教員によれば、「もともと学校での大勢の集団に馴染むのが苦手だったので、2-3人の少人数クラスが合っているのかもしれない」とのことであった。これらを踏まえると、単なる学力保障としての場ではなく、学校以外の安心できる居場所としても機能していると考えられる。

5. 取り組みの効果

5-1. 学力・学習意欲の向上

表6は、A中に通う中学3年生の生徒(2016年時点)の、中学1年生3学期から2年生3学期までの標準学力検査の結果の推移をまとめたものである。

表6 学年全体の学力の変化

標準偏差値		1年生3学期	2年生3学期
国語	男子	45.2	47.3
	女子	50.7	52.7
	合計	46.1	49.8
数学	男子	47.1	49
	女子	48.6	49.7
	合計	47.8	49.3
英語	男子	49.8	50.4
	女子	56.4	55.9
	合計	53	52.9
3科目平均		49.4	50.6

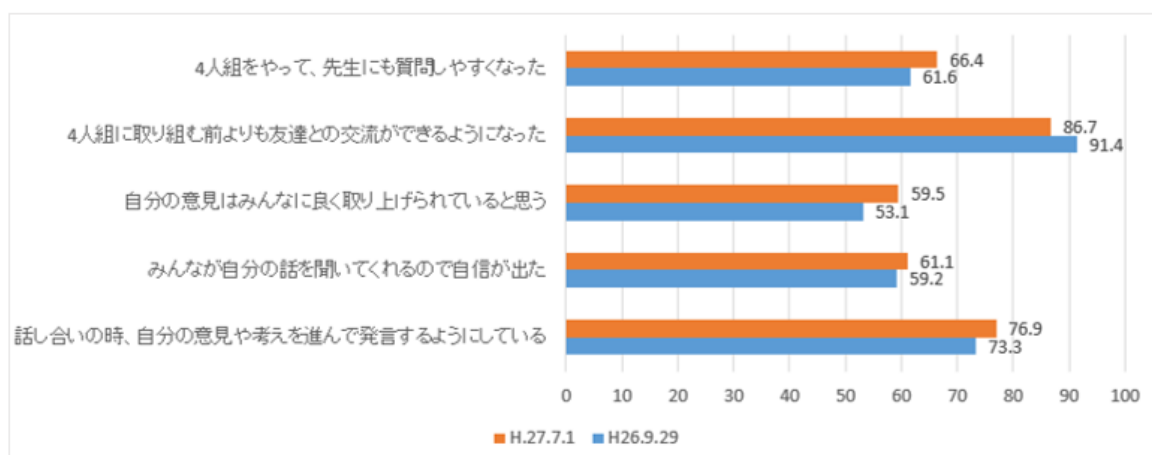
(注)教研式NRT(標準学力検査の一種)の実施結果から作成

国語に関しては男子が2.1ポイント、女子が2.0ポイント向上し、学年全体では3.7ポイント向上した。数学に関しては、男子が1.9ポイント、女子が1.1ポイント向上し、全体では1.5ポイントの向上が見られた。英語については、女子の偏差値が0.5ポイント落ちているものの、男子の偏差値が0.6ポイント向上した。前年度に比べると0.1ポイント落ちたものの、全体としては全国平均を2.9ポイント上回っている。3科目平均で見ると、1年間で49.4ポイントから、50.6ポイントまで向上している。もともと、全国の学力水準をやや下回る学力層の学校であったA中が、全国平均を上回る結果となったのである。加えて、学年が上がるにつれて学習内容が複雑化しているにも関わらず、全体として学力が向上していることも非常に興味深い点である。主な要因として考えられるのは、低学力層の子どもが学力を底上げしているということである。「4人組」で行われる「教え合い」の活動や、NPOの学習支援との相乗効果によって、学習意欲及び学力の向上が果たされたと考えられる。

5-2. 意識の変化

図7は、「4人組」に関する意識調査の結果である。それぞれの項目について、「あてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」という4択で回答してもらい、そのうち「あてはまる」「ややあてはまる」を合わせて「肯定的な答え」としてまとめ、平成26年度と27年度の結果を比較したものである。

図7 4人組に関するアンケート調査の結果の変化



(注)アンケート実施結果から作成

全体として、1年間で肯定的な意見が増えていることがわかる。「4人組をやって、先生にも質問しやすくなった」「話し合いの時、自分の意見や考えを進んで発言するようにしている」という項目からは、生徒たちにとって授業の場が安心できる場になっており、その結果として「能動的学習」の態度が育まれていることが考えられる。また、「自分の意見はみんなに良く取り上げられていると思う」「みんなが自分の話を聞いてくれるので自信が出た」という項目からは、「4人組」を通じて子どもたちの「自己有用感」や「自信」が高められたことを意味していると思われる。この結果から考えられることは、子どもたちの「自己有用感」や「自信」を高めることが、「能動的学習」の態度の育成をはじめとする、学習態度、意欲の向上に繋がっていくということである。一方、「4人組に取り組む前よりも友達との交流ができるようになった」の項目のみポイントが下がっているが、それでも8割以上の生徒が肯定的な答えをしており、「人間関係形成力」の育成には一定の効果を発揮していると言えるであろう。これらの結果から、「4人組」が目に見える学力以外にも、子どもの様々な「社会を生き抜く実用的な力」(岩槻 2015, p. 135)の育成に効果を発揮していると考えられる。

6. A 中の特徴

ここまでの話を、「力のある学校」の項目及び「しんどい」学校の特徴と比較しながら整理しておきたい。

6-1. 学力の土台づくり

まず、A 中の大きな特徴として、徹底した学力の土台作りが挙げられる。A 中では、学力向上のための土台づくりとして二つのアプローチを行っている。一つは、生徒が安心して学校生活を過ごせる環境づくりである。「4 人組」と Q-U を用いた学級設計はその代表的な取り組みであると言えるだろう。「4 人組」で生徒同士の「ヨコ」の関係づくりを促すことで、学年全体に互いを承認し合う習慣ができ、その継続が学校文化として定着することで、生徒にとって安心できる学校になっていると考えられる。また、Q-U 調査を参考にして、個々の生徒が抱える課題をいち早く察知し、個別具体的な解決策を打っていることも、安心できる環境づくりの一助を担っていると考えられる。もう一つは、生徒に「自信」や「自己有用感」を持たせるという、生徒の内面に対するアプローチである。「4 人組」や NPO との連携がそれに当たるであろう。「4 人組」では、全員が話し合いに参加できるよう、他人の発言に傾聴し、受容するルールが徹底されていた。その結果、アンケート調査では、「みんなが自分の話を聞いてくれるので自信が出た」という項目に対して 6 割以上の生徒が肯定的な反応を示した。同時に、7 割以上の生徒が「話し合いの時、自分の意見や考えを進んで発言するようにしている」という項目に肯定的な反応をしていることから、「自信」の獲得が学習意欲の向上に繋がっていると考えられる。NPO による学習支援は、特に「自信」や「自己有用感」を失いやすい低学力層の子どもにとって、成功体験を積み、「自信」を獲得する場として機能していた。同時に、学習支援教室での「できた!」「わかった!」という経験は、学校での学習態度の改善や学習意欲の向上に繋がっていた。これらの取り組みを「力のある学校」の項目と照らし合わせてみると、③豊かなつながりを生み出す生徒指導⑦安心して学べる学習環境に該当する特徴であろう。また、「4 人組」による生徒同士の関係づくりの促進は、志水ほか(2009)がまとめた「しんどい」学校の特徴のうち、子ども同士の集団づくりを強調しているという点にも一致していると言える。

6-2. 低学力層の子どもに対する学力保障

二つ目の特徴は、低学力層の子どもたちに対する様々な学力保障の取り組みが行われている点である。A 中の取り組みは大きく二つあった。一つは、NPO と連携した低学力層の生徒を対象とした学習支援である。A 中が特徴的であったことは、単に学力保障をアウトソーシングするだけでなく、学校教員と現場のスタッフが連携を取りながら、「学校の一部」として取り込んでいたという点である。この活動では、必ずしも学校教員が低学力層の子どもたちに対する補講を行わずとも、子どもたちの学習意欲や学力を向上させられるということが確かめられた。この結果は、多忙な教員をさらに追い詰めるという「力のある学校」へ

の批判(志水ほか 2009)に対し、ある程度の一般性を以て応えられる解決策として期待できるのではないかと考える。二つ目は、「4人組」の中で行われる、「教え合い」の活動である。子ども同士の関係づくりを土台として学力上位層と下位層の間で行われる「教え合い」は、一斉指導における個別のつまづきへの対応の難しさを乗り越える解決策として、有効な方法の一つであると考えられよう。なお、これらの取り組みは、「力のある学校」の項目のうち、④すべての子どもの学びを支える学習指導⑤ともに育つ地域校種間連携という二つに該当していると言える。また、「しんどい」学校の特徴として挙げられていた、学校を中心とした外部機関との連携という点も当てはまっている。

6-3. 学力以外の能力開発

三つめの特徴は、学力以外の「汎用的能力」の開発に意識が向けられている点である。具体的な取り組みは「4人組」をベースとして大きく三つあった。一つは、総合的な学習の時間で行われる話し合い活動を通じた「人間関係形成力」の育成である。「4人組」に関するアンケート調査では、8割以上の生徒が「4人組に取り組む前よりも友達との交流ができるようになった」と答えており、「人間関係形成力」の形成に一定の効果を発揮していたと考えられる。二つ目は、学級活動における「課題解決能力」「自治的能力」の育成である。学級や学校が抱える課題に対して生徒一人ひとりが当事者意識を持って取り組めるように、まずは班ごとの議論から学級全体での議論へと展開していくなど、育成のプロセスが曖昧なものではなく、きめ細かく制度化されている点がA校の特徴であると言えよう。三つ目は各教科の特性に応じた「能動的学習」の態度の育成である。一斉授業で生徒が受け身になるだけでなく、生徒が自ら学ぶためにそれぞれの教科で様々な工夫がされている点が特徴的であると考えられる。これらの取り組みは、⑧前向きで活動的な学校文化のうち、特に「可能性を伸ばす幅広い教育活動」に該当する部分であろう。

6-4. 校長を中心とする教員集団の力強いリーダーシップ

最後に挙げるのは、これら全ての取り組みを支えている、校長及び教員集団のリーダーシップである。A中の校長は、子どもたちが「自信と誇り」を持って社会に出ていくことをビジョンとして掲げており、「4人組」をはじめとする上述した全ての取り組みは、このビジョンから下ろして校長によって考えられたものである。以下に、校長に対するインタビューの中で印象的だった言葉を紹介したい。

「私はね、子どもたちのためだったら誰かに頭を下げてでもできることをやるべきだと思うんですよ。だから、他の学校で成功している事例はいち早く取り入れようとするのが健全なことだと思っています。しかし、残念ながら、中には他の学校の真似をするのが嫌だというプライドのようなものが邪魔をして、せっかく良い事例があるのを知っていてもそれを取り入れない学校もあるんです。」

この内容からは、校長のリーダーシップが学校を「力のある学校」にするか否かに大きく影響していることがわかる。また、A中が特徴的なのは、校長だけでなく、現場の教員もリーダーシップを発揮していることである。基本方針として「4人組」を掲げつつも、実際に指導を考え、実践するのは現場の教員である。A中でこれだけ多くの実践例が生まれているのも、現場の教員が校長の掲げるビジョンに共感し、担当教科の特性を生かしながら創造的な授業を考えているからに他ならない。様々な取り組みを考案する校長及び、それを具体的な実践に結び付けていく教員集団の存在こそが、A中の欠かせない要素であると言えよう。なお、この特徴は「力のある学校」における①気持ちのそろった教職員集団に該当していると言える。

7. まとめ

今回の研究では、葛飾区の教育困難校であるA中の実践例をもとに、子どもたちに学力及び「社会を生き抜く実用的な力」(岩槻 2015, p. 135)を育むために公立学校にできることの可能性を探った。A中が行っている集団づくりや、学力保障の取り組みはこれまで「効果のある学校」研究や「力のある学校」の事例研究で示されてきたものであり、別段真新しいものではなかったが、「4人組」やNPOとの連携、Q-U調査の生かし方など、具体的な方法論を提示できたことには一定の意義があるように思える。同時に、注意しなくてはならないのは、これらの教育実践が必ず一般化できるとは限らないという点である。社会経済的背景や、子どもの特性、子どもが抱える課題等を考慮した上で、それぞれの文脈に合わせて取り入れて行く必要があると考える。

また、今回の研究において上がってきた三つの課題についても触れておきたい。一つ目は、今回対象とした子どもたちの進路がまだ確定しておらず、本当の意味で効果があったのかということを立証できなかったことである。普通科の高校に進学することが必ずしも子どもにとって良いとは限らないが、低学力層の子どもたちがどれだけ普通科高校に進学することができたかということは「力のある学校」を測定する上で重要な指標の一つであると考えられる。二つ目は、低学力層の子どもたちがどれだけ学力向上したのかということ測定できなかった点である。今回は個人の学力データを入手することができなかったため、学年全体の学力向上や、低学力層の子どもの学習態度・意欲の改善、一部の低学力層の子どもの成績向上の話などを代替データとして用いざるを得なかった。より正確な効果を立証するためには、低学力層の子どもに絞った学力の変化を長期的に追っていく必要があると考える。三つ目は、「汎用的能力」の測定指標が曖昧であり、実際にどれだけ効果があったのかわからなかったという点である。今回は、「4人組」に関するアンケート調査の結果から分析を行ったが、「問題解決能力」、「自治的能力」などについては、どれだけ効果があったのかを測ることはできなかった。また、二つ目の課題と重なる部分もあるが、最も「社会を生き抜く実用的な力」を必要とする「しんどい」子どもたちが、果たして本当にこれらの能力を獲得

できたかどうかは明らかになっていない。特に、「問題解決能力」などは、比較的学力や「社会を生き抜く実用的な力」の高い、クラスを中心となっている生徒に偏っていることが推察される。二つ目の課題と合わせて、測定指標の策定や、低学力層の子どもに絞った分析などが今後の研究課題となりうるであろう。

最後に、一つだけ述べておきたいことがある。今回、筆者は困難な環境に置かれている子どもたちをエンパワメントし、厳しい社会の中で生きていく力や資格としての学力(学歴)を獲得させる役割として「力のある学校」に対して期待をし、その可能性について検討した。しかしながら、それは生き残るか排除されるという厳しい現代社会の中で、せめて生き残っていくための力を養うというものであり、社会を根本的に変革することには繋がってはいない。根本的に問題を解決するためには、そもそも生き残るか排除されるかという社会そのものを変えていかななくてはならず、学校の問題としてだけではなく、企業、政治など様々な領域から、多くの人が当事者意識を持って取り組むべき非常に複雑で大きな問題として捉えられるべきである。子どもたちが安心して、誇りを持って生きていける社会にしていくために、私たちは目の前の短期的な解決策に注力すると同時に、常に長期的に解決していくべき課題を見失わないようにすることが重要であると考えます。

【参考文献】

- 岩槻健, 2015, 「「排除」に対抗する学校」『教育社会学研究』96:131-151.
- 荻谷剛彦, 2012, 『学力と階層』朝日文庫.
- 川口俊明, 2006, 「学力格差と「学校の効果」—小学校の学力テスト分析から—」『教育学研究』73(4):28-37.
- 河村茂雄, 2015, 『こうすれば学校教育の成果は上がる—課題分析で見つける次の一手!』図書文化.
- 酒井朗, 2015, 「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』96:5-23.
- Sammons, P., Hilliman, J. & Mortimore, P., 1995. 'Key Characteristics of Effective Schools:A review of school effectiveness research', Institute of Education and OFSTED.
- 志水宏吉, 2003, 『公立小学校の挑戦 「力のある学校」とはなにか』岩波ブックレット No. 611, 岩波書店.
- 志水宏吉, 2006, 「学力格差を克服する学校—日本版エフェクティブスクールを求めて—」『教育学研究』73(4):14-26.
- 志水宏吉 2008, 『階層差を克服する学校効果—「効果のある学校」論からの分析—』
<http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kyoiku_kakusa/2008/pdf/data_05.pdf> 2017年1月23日アクセス.
- 志水宏吉, 2009, 『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会.

- 耳塚寛明, 2007, 「小学校学力格差に挑む だれが学力を獲得するのか」『教育社会学研究』80:23-34.
- 盛満弥生, 2011, 「学校における貧困の表れとその不可視化—生活保護受給世帯出身生徒の学校生活を事例に—」『教育社会学研究』88: 273-292.
- 堀有喜衣, 2007, 「若者の教育から職業への移行における「格差」形成—日本型選抜の趨勢と支援—」『教育社会学研究』80:85-96.
- 本田由紀, 2014, 『社会を結びなおす 教育・仕事・家族の連携へ』岩波ブックレット No. 899, 岩波書店.
- “3-3 構造変化と非正規雇用”, 平成 25 年版労働経済の分析 構造変化の中での雇用・人材と働き方, 厚生労働省, 2013. <http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/13/dl/13-1-5_03.pdf>2017 年 1 月 23 日アクセス.
- “21.1 生涯賃金”, ユースフル労働統計—労働統計加工指標集—, 独立行政法人労働政策研究・研修機構, 2016, p. 289. <<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/13/dl/13-1-5.pdf>>2017 年 1 月 23 日アクセス.
- “1-2 生活保護”, 福祉行政統計編(エクセル)10 月, 東京都福祉局, 2016. <http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/kiban/chosa_tokei/geppo/2016/october/october1.files/201610_1-2.xlsx> 2017 年 1 月 23 日アクセス.
- 平成 26 年度「全国学力・学習状況調査実施結果」について <http://www.city.katsushika.lg.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/005/985/h26zenkokugakuryoku.pdf>2017 年 1 月 23 日アクセス.